

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Σχολή Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Διδακτορική Διατριβή

**«Χαρακτηριστικά και αξίες των κρατουμένων στα Ειδικά Καταστήματα
Κράτησης Νέων και η άσκηση του δικαιώματός τους στην εκπαίδευση»**

Γιάννης Πέτσας

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	1
A) Αντικείμενο και στόχοι της διδακτορικής διατριβής.....	1
B) Δομή της διδακτορικής διατριβής.....	2

Πρώτο Μέρος: Θεωρητικοί Προβληματισμοί

Πρώτο Κεφάλαιο

Σωφρονιστική μεταχείριση και σύστημα δικαιοσύνης ανηλίκων

1: Εισαγωγή.....	4
1.1: Η ιστορική εξέλιξη της σωφρονιστικής ιδρυματικής μεταχείρισης.....	8
1.2: Τάσεις και πρότυπα στο Δίκαιο και τη μεταχείριση των ανηλίκων.....	22
1.2.1: Διεθνείς συμβάσεις και κείμενα για την προστασία και μεταχείριση των ανηλίκων.....	23
<u>Κείμενα δεσμευτικού χαρακτήρα (hard law)</u>	
α) Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού.....	23
β) Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την άσκηση των δικαιωμάτων των παιδιών.....	27
γ) Το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα.....	28
<u>Κείμενα μη δεσμευτικού χαρακτήρα (soft law)</u>	
α) «Οι ελάχιστοι ή στοιχειώδεις κανόνες για την απονομή δικαιοσύνης σε ανηλίκους του ΟΗΕ 1985» ή «Κανόνες του Πεκίνου» (“The Beijing Rules”).....	29
β) «Σύσταση (87) 20: Για τις κοινωνικές αντιδράσεις στην παραβατικότητα των ανηλίκων».....	30
γ) Οι Κατευθυντήριες γραμμές για τη πρόληψη της παραβατικότητας ανηλίκων.....	31
δ) Νέες μέθοδοι αντιμετώπισης της νεανικής παραβατικότητας και ο ρόλος της Δικαιοσύνης των Ανηλίκων [Σύσταση 2003 (20).....	31
ε) Κανόνες για την προστασία των ανηλίκων που έχουν στερηθεί την ελευθερία τους.....	32
1.2.2: Το τιμωρητικό πρότυπο.....	34
1.2.3: Το προνοιακό πρότυπο.....	36
1.2.4: Το δικαϊκό πρότυπο.....	39
1.2.5: Συγκερασμός προνοιακού και δικαϊκού προτύπου.....	43
1.2.6: Το Μοντέλο Ελάχιστης Παρέμβασης (“The Minimum Intervention Model”).....	45

1.2.7: Το «επανορθωτικό μοντέλο» (“ <i>The Restorative Model</i> ”)	46
1.2.8: Το «Νεο-σωφρονιστικό μοντέλο» (“ <i>The Neo- Correctionalist Model</i> ”)	50

Δεύτερο Κεφάλαιο

Παροχή εκπαίδευσης σε κρατούμενους

2: Εισαγωγή	58
2.1: Ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης των κρατουμένων	59
2.2: Ο ρόλος της εκπαίδευσης στις φυλακές	73
2.2.1: Η εκπαίδευση ως μηχανισμός «επανόρθωσης» και κοινωνικής επανένταξης	76
2.2.2: Η εκπαίδευση ως παράγοντας μείωσης της υποτροπής	85
2.2.3: Η εκπαίδευση ως «εργαλείο» απασχόλησης, αντιμετώπισης του κενού χρόνου και εξυπηρέτησης της ομαλοποίησης	92
2.2.4: Η εκπαίδευση στις φυλακές ως δικαίωμα	101
2.2.4.1: Δεσμευτικά κείμενα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε)	103
2.2.4.2: Μη δεσμευτικά κείμενα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε)	107
2.2.4.3: Μη δεσμευτικά κείμενα του Συμβουλίου της Ευρώπης	108
2.2.4.4: Διεθνείς συμβάσεις και κείμενα που αφορούν την εκπαίδευση των ανηλίκων που στερούνται την ελευθερία τους	114

Τρίτο Κεφάλαιο

Σύγκριση σωφρονιστικών συστημάτων ως προς την παρεχόμενη εκπαίδευση

3:Εισαγωγή	122
3.1: Το παράδειγμα της Αγγλίας – Ουαλίας	128
3.1.1: Γενική Περιγραφή	128
3.1.2: Παρεχόμενη εκπαίδευση σε κρατούμενους (γενικά στοιχεία)	129
3.1.3: Καταστήματα Κράτησης Νέων στη Αγγλία	134
3.1.4: Νεαροί και ανήλικοι κρατούμενοι	136
3.1.4.1: Περιγραφή νομοθετικού πλαισίου	136
3.1.4.2: Παροχή εκπαίδευσης	140
3.2: Το παράδειγμα της Σουηδίας	148
3.2.1: Γενική Περιγραφή	148
3.2.2: Παρεχόμενη εκπαίδευση σε κρατούμενους (γενικά στοιχεία)	151

3.2.3: Καταστήματα Κράτησης Νέων στη Σουηδία.....	157
3.2.4: Νεαροί και ανήλικοι κρατούμενοι.....	160
3.2.4.1: Περιγραφή νομοθετικού πλαισίου.....	160
3.2.4.2: Παροχή εκπαίδευσης.....	163
3.3: Το παράδειγμα της Βουλγαρίας.....	169
3.3.1: Γενική Περιγραφή.....	169
3.3.2: Παρεχόμενη εκπαίδευση σε κρατούμενους (γενικά στοιχεία).....	171
3.3.3: Καταστήματα Κράτησης Νέων στη Βουλγαρία.....	176
3.3.4: Νεαροί και ανήλικοι κρατούμενοι.....	178
3.3.4.1: Περιγραφή νομοθετικού πλαισίου.....	179
3.3.4.2: Παροχή εκπαίδευσης.....	181
3.4.: Το παράδειγμα της Γαλλίας.....	186
3.4.1: Γενική περιγραφή.....	186
3.4.2: Παρεχόμενη εκπαίδευση σε κρατούμενους (γενικά στοιχεία).....	190
3.4.3: Καταστήματα Κράτησης Νέων στη Γαλλία.....	195
3.4.4: Νεαροί και ανήλικοι κρατούμενοι.....	199
3.4.4.1: Περιγραφή νομοθετικού πλαισίου.....	199
3.4.4.2: Παροχή εκπαίδευσης.....	205
3.5: Συγκριτικές διαφορές και ομοιότητες.....	209

Τέταρτο Κεφάλαιο

Το παράδειγμα της Ελλάδας

4: Εισαγωγή.....	224
4.1: Ιστορική εξέλιξη του σωφρονιστικού συστήματος στην Ελλάδα.....	226
4.2: Παρεχόμενη εκπαίδευση σε κρατούμενους (γενικά στοιχεία).....	250
4.3: Καταστήματα Κράτησης Νέων στην Ελλάδα.....	272
4.4: Νεαροί και ανήλικοι κρατούμενοι.....	285
Περιγραφή νομοθετικού πλαισίου.....	285

<i>A) Σωφρονιστικός Κώδικας (N.2776/1999).....</i>	<i>286</i>
<i>B)N. 3189/2003: «Αναμόρφωση της ποινικής νομοθεσίας ανηλίκων και άλλες διατάξεις».....</i>	<i>287</i>
<i>Γ) N. 3860/2010 «Βελτιώσεις της ποινικής νομοθεσίας για τους ανήλικους δράστες, πρόληψη και αντιμετώπιση της θυματοποίησης και της εγκληματικότητας ανηλίκων».....</i>	<i>291</i>
<i>Δ) N. 4322/2015 «Μεταρρυθμίσεις ποινικών διατάξεων, κατάργηση των καταστημάτων κράτησης Γ' τύπου και άλλες διατάξεις».....</i>	<i>294</i>
<i>Ε) N. 4356/2015 «Σύμφωνο συμβίωσης, άσκηση δικαιωμάτων, ποινικές και άλλες διατάξεις».....</i>	<i>297</i>

Δεύτερο Μέρος

Η εμπειρική έρευνα

Πέμπτο Κεφάλαιο

Παρουσίαση ερευνητικής μεθοδολογίας

<i>5: Εισαγωγή.....</i>	<i>300</i>
<i>5.1: Το νομοθετικό πλαίσιο της εκπαίδευσης των νεαρών και ανηλίκων κρατουμένων στην Ελλάδα.....</i>	<i>301</i>
<i>5.2: Μεθοδολογία έρευνας.....</i>	<i>312</i>
<i>5.2.1: Οι συνεντεύξεις.....</i>	<i>317</i>
<i>5.2.2: Πρόσβαση στο Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων και συλλογή των ερευνητικών δεδομένων.....</i>	<i>324</i>
<i>5.2.3: Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.....</i>	<i>333</i>

Έκτο Κεφάλαιο

Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

<i>6: Εισαγωγή.....</i>	<i>336</i>
<i>6.1: Το προφίλ των μαθητών κρατουμένων.....</i>	<i>337</i>
<i>6.1.1: Ηλικιακά χαρακτηριστικά και εθνοτική καταγωγή.....</i>	<i>338</i>

6.1.2: Μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.....	348
6.1.3: Προηγούμενος εγκλεισμός σε κατάστημα κράτησης.....	359
6.2: Οι συνθήκες εγκλεισμού στο ΕΚΚΝ.....	364
6.2.1: Η ένταξη στην υποκοουλτούρα της φυλακής.....	364
6.2.2: Οι συνθήκες κράτησης ως παράγοντας υιοθέτησης του υποπολιτισμού.....	371
6.2.3: Σχέσεις με το οικείο περιβάλλον.....	381
6.2.4: Παράγοντες ώθησης σε παράνομες δραστηριότητες.....	386
6.2.5: Απόψεις σχετικά με τις επιβαλλόμενες ποινές.....	391
6.3: Η παρεχόμενη εκπαίδευση στους κρατούμενους του ΕΚΚΝ.....	395
6.3.1: Μορφωτικό επίπεδο και παραβατικότητα.....	395
6.3.2: Τρόπος διδασκαλίας και εκπαιδευτικό υλικό.....	409
6.3.3: Προτεινόμενες αλλαγές στην υφιστάμενη εκπαιδευτική διαδικασία.....	419
6.3.4: Απόψεις των κρατουμένων σχετικά με τα μαθήματα που διδάσκονται.....	428
6.3.5: Προσκόμματα στην ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας.....	432
6.3.6: Απόψεις σχετικά με το σχολικό πλαίσιο λειτουργίας.....	434
6.3.7: Κίνητρα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	444
6.3.8: Κανόνες συμπεριφοράς κατά τη φοίτηση στα σχολεία της φυλακής.....	455
6.3.9: Η σχέση μεταξύ των κρατουμένων και των εκπαιδευτικών.....	462
6.3.10: Συμβολή του σχολείου στα σχέδια των κρατουμένων μετά την αποφυλάκιση τους.....	463

Έβδομο Κεφάλαιο

Συμπεράσματα

Συμπεράσματα.....	477
Βιβλιογραφία.....	483

Πρόλογος

A) Αντικείμενο και στόχοι της διδακτορικής διατριβής

Το αντικείμενο που πραγματεύεται η συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή με τίτλο «Χαρακτηριστικά και αξίες του σωφρονιστικού πληθυσμού των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων και παρεχόμενη εκπαίδευση» είναι οι αντιλήψεις και απόψεις των ανήλικων και νεαρών κρατουμένων των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων σχετικά με την παραβατικότητα, τις πτυχές της ζωής τους κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους και την ζωή τους μετά τη φυλακή. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται ωστόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία συμμετέχουν αυτοί κατά τη διάρκεια της φυλάκισης τους, τις αντιλήψεις τους σχετικά με αυτή, τα κίνητρα που τους οδήγησαν στην απόφαση να εγγραφούν στο σχολείο, τα οφέλη που ενδέχεται να απολαμβάνουν από τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, τις πιθανές αστοχίες της τελευταίας, την διερεύνηση των παλαιότερων εκπαιδευτικών εμπειριών των κρατουμένων κ.ά. Επιπλέον, ο στόχος μας για μια ολιστική διερεύνηση του εκπαιδευτικού πλαισίου κατέστησε απαραίτητη και τη λήψη των απόψεων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δομές.

Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή επιχειρεί την καταγραφή της πραγματικότητας -μέσω της διερεύνησης του κοινωνικού πλαισίου και αναλύοντας τις απόψεις των κρατουμένων μαθητών και των εκπαιδευτικών τους- όσον αφορά τις παραμέτρους και το αντίκτυπο του εγκλεισμού των ανηλικών και νεαρών ατόμων, καθώς και της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που θα απασχολήσουν την συγκεκριμένη διατριβή ως εξής:

- i) Η αλληλεπίδραση της εκπαίδευσης και του εγκλεισμού: η πιθανή επίδραση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας στη ζωή των νεαρών και ανήλικων κρατουμένων κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους, τα προσκόμματα που πιθανόν να θέτει το κλειστό περιβάλλον της φυλακής στον εκπαιδευτικό θεσμό και η επίδραση της εκπαίδευσης στην άρση του στιγματισμού που απορρέει από τη φυλάκιση.
- ii) Η μελέτη του περιεχομένου της παιδαγωγικής διάστασης εντός των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων
- iii) Η ανάλυση των αντιλήψεων των κρατουμένων σχετικά με τον θεσμό των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων, καθώς και σχετικά με την συμμετοχή τους στην εκπαίδευση
- iv) Τελικά τι αποτελεί το σχολείο για τους ανήλικους και νεαρούς κρατουμένους: «Όαση, ευεργέτημα, πόλος έλξης, πυξίδα αποφυλάκισης, περηφάνια, ελεύθερος χώρος, επαφή με τον έξω κόσμο, ευκαιρία για απόκτηση γνώσεων, προσπάθεια εκπλήρωσης ονείρων

σπουδών, πραγματικότητα, μια καλή ρουτίνα και βλέπουμε;» (Ζουγανέλης, 2009)

Η πρωταρχική αιτία επιλογής διερεύνησης του συγκεκριμένου ζητήματος ήταν η ιδιαίτερη «ευαλωτότητα» που χαρακτηρίζει του υπο διερεύνηση πληθυσμό, δηλαδή τους ανήλικους και νεαρούς κρατούμενους. Συνεπώς, μας ενδιέφερε ιδιαίτερα η διερεύνηση της επιρροής που ασκεί η εμπειρία του εγκλεισμού σε τόσο νεαρής ηλικίας ανθρώπους. Παράλληλα, θεωρούμε ότι η προσπάθεια διερεύνησης, κατανόησης και ανάλυσης των δομικών χαρακτηριστικών του ιδιαίτερου αυτού θεσμού, δηλαδή των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων, ως φορέα παροχής εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων καθ' όλη την ιστορική εξέλιξη τους, αποτελεί ένα πεδίο θεωρητικού και ερευνητικού προβληματισμού. Επιπροσθέτως, η παροχή εκπαίδευσης προς τον συγκεκριμένο πληθυσμό συχνά προβάλλεται ως προτεραιότητα και μέσο αντιστάθμισης της αδυναμίας του σωφρονιστικού συστήματος να σωφρονίσει, ενώ μερικές φορές της αποδίδεται και η ιδιότητα της πανάκειας. Τέλος, ένας πρόσθετος παράγοντας που μας ώθησε να επικεντρωθούμε στην εκπαίδευση των νεαρών και ανήλικων κρατουμένων είναι ότι αυτή αποτελεί μία θεματική, η οποία θεωρούμε ότι ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο δεν έχει τύχει ιδιαίτερης μελέτης και εμβάνθυνσης, γεγονός το οποίο αποδεικνύεται και από την περιορισμένη βιβλιογραφία.

B) Δομή της διδακτορικής διατριβής

Θεωρούμε σκόπιμη την παρουσίαση της δομής της διατριβής προκειμένου ο αναγνώστης να αποκτήσει μία περιληπτική εικόνα των ζητημάτων που θα παρουσιαστούν και των προβληματικών που θα αναπτυχθούν. Η παρούσα διατριβή δομείται πάνω σε τρεις θεματικούς άξονες ως εξής: οι ανήλικοι και νεαροί κρατούμενοι, η εκπαίδευση τους και η φυλακή. Πρόκειται για τρεις αλληλένδετους άξονες, καθώς ιστορικά η φυλάκιση των νεαρών και ανήλικων ατόμων έχει συνδεθεί με προσπάθειες διαπαιδαγώγησης τους.

Το πρώτο μέρος της συγκεκριμένης διατριβής περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική και θεωρητική προσέγγιση των ζητημάτων που απασχολούν τη διατριβή και αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζεται η ιστορική εξέλιξη της σωφρονιστικής μεταχείρισης των ανήλικων κρατουμένων. Επιπλέον, παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξη των τάσεων και προτύπων της ποινικής μεταχείρισης τους, καθώς και τα διεθνή κείμενα και συμβάσεις στα οποία συμπεκνώνονται οι στρατηγικές αντιμετώπισης των νεαρών και ανήλικων παραβατών. Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην εκπαίδευση των κρατουμένων. Συγκεκριμένα παρατίθεται η ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης που παρέχεται εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων και οι στόχοι που καλείται κάθε φορά να επιτύχει. Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο πραγματοποιείται

μία συγκριτική παρουσίαση του νομοθετικού πλαισίου και της κοινωνικής πραγματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους κρατούμενους σε διάφορες χώρες. Εν προκειμένω, εξετάζεται το θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο της εκπαίδευσης στα σωφρονιστικά καταστήματα της Αγγλίας και Ουαλίας, της Σουηδίας, της Βουλγαρίας, της Γαλλίας και της Ελλάδας. Στο πλαίσιο της συγκριτικής παρουσίασης εξετάζεται αρχικά το πλαίσιο της εκπαίδευσης που απευθύνεται σε όλους τους κρατούμενους και στη συνέχεια εστιάζουμε στην εκπαίδευση που παρέχεται σε νεαρούς και ανήλικους φυλακισμένους.

Το δεύτερο μέρος της διατριβής περιλαμβάνει την παρουσίαση της εμπειρικής έρευνας που διενεργήθηκε στο Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων. Αρχικά, κρίθηκε σκόπιμη η παρουσίαση του νομοθετικού πλαισίου που διέπει την παροχή εκπαίδευσης και τη λειτουργία εκπαιδευτικών μονάδων στα καταστήματα κράτησης που εγκλείονται οι ανήλικοι και νεαροί παραβάτες στο συγκεκριμένο μέρος της διατριβής, προκειμένου να καταστεί άμεση η σύνδεση και σύγκριση του θεσμικού και του κοινωνικού πλαισίου. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, καθώς και η μέθοδος ανάλυσης τους. Τέλος, προβαίνουμε στην παράθεση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, η οποία χωρίζεται σε τρεις ενότητες: το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των κρατούμενων μαθητών, τη διαβίωση τους εντός του Ειδικού Καταστήματος Κράτησης και τις εκφάνσεις της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1: Εισαγωγή

Στην εποχή μας, έχει εδραιωθεί πλέον η αντίληψη ότι, οι ανήλικοι δεν είναι απλές μικρογραφίες ενηλίκων άλλα άνθρωποι με ξεχωριστή, αναπτυσσόμενη προσωπικότητα και με ιδιαίτερες ανάγκες, κυρίως ως προς τον τρόπο διαπαιδαγώγησης τους, αλλά και ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίζονται από την Πολιτεία, όταν τελούν αξιόποινες πράξεις. Έτσι, οι ανήλικοι που τελούν κάποια αξιόποινη πράξη, αντιμετωπίζονται με ένα ξεχωριστό Δίκαιο από εκείνο που ισχύει για τους ενήλικες και το οποίο έχει τους δικούς του στόχους, αρχές και χαρακτήρα. (Κουράκης, 2004). Γενικότερα, η παραβατικότητα των ανηλίκων¹, οι ανησυχίες που αυτή προκαλεί και οι επίσημες και ανεπίσημες αντιδράσεις που υφίσταται, έχουν μακρά ιστορία. Μία ιστορία η οποία

¹ Ο όρος «παραβατικότητα ανηλίκων» έχει επικρατήσει ως αυτού της «εγκληματικότητας ανηλίκων», καθώς ο τελευταίος θεωρείται ότι αποτελεί μία αρνητικά φορτισμένη έννοια που λειτουργεί «στιγματιστικά» και απηχεί αντιλήψεις που έρχονται σε αντίθεση με την φιλοσοφία, τον χαρακτήρα πρόνοιας και διαπαιδαγώγησης από τον οποίο οφείλει να διέπεται το ποινικό δίκαιο ανηλίκων, το οποίο είναι πρωτίστως δίκαιο προστασίας και πρόληψης και σε μεγάλο βαθμό αφορά ακαταλόγιστους δράστες (Σπινέλλη, 1976). Αλλωστε, το ποινικό δίκαιο ανηλίκων, θεωρείται ως «ποινικό δίκαιο της διαπαιδαγώγησης, αφού οι κυρώσεις του κατά κανόνα δεν είναι τιμωρητικές, αλλά αναμορφωτικά μέτρα και μέτρα αγωγής και ως τέτοια αποσκοπούν μέσω της διαπαιδαγώγησης στη κοινωνική αναπροσαρμογή και επανένταξη του ανηλίκου (Πιτσελά, 2013:70-71). Την ίδια άποψη, συμμερίζεται και ο Φαρσεδάκης (1985:12), οι όροι «έγκλημα», «εγκληματίας» και «εγκληματικότητα» φέρουν ένα αρνητικό φορτίο και εφόσον δύναται να δημιουργούν προβλήματα ακόμα και στη περίπτωση των ενήλικων παραβατών του νόμου, δεν πρέπει επ' ουδενί να χρησιμοποιούνται για τη περίπτωση των ανηλίκων. Ωστόσο, επισημαίνει παράλληλα, ότι το συγκεκριμένο ζήτημα δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα απλά τυπικό θέμα, αλλά οφείλει να συνοδεύεται και από αλλαγές στο τομέα του κοινωνικού ελέγχου. Δεν πρέπει να αρκεστούμε δηλαδή, στην απλή μετονομασία. Αντίστοιχα, ο Πανούσης (2004), διάκειται θετικά ως προς τη χρήση του όρου «ανήλικος παραβάτης», ωστόσο επισημαίνει ότι αυτή θα πρέπει να απαγκιστρωθεί από την παράλληλη χρήση των όρων «προπαραβατικός», «παρεκκλίνων» ή «εν ηθικό κινδύνω», καθώς ενέχουν τον κίνδυνο επέκτασης του κοινωνικού (προληπτικού – κατασταλτικού) ελέγχου και πέραν της τέλεσης του εγκλήματος. Ο ίδιος θεωρεί ότι η χρήση του όρου «ανήλικος παραβάτης» θα πρέπει να ακολουθηθεί από την απόσπαση του δικαίου ανηλίκων από τους ποινικούς κώδικες και τη διαμόρφωση ενός άλλου corpus στο οποίο θα απουσιάζει ο ποινικό-σωφρονιστικός χαρακτήρας. Στην αντίπερα όχθη, ο Αλεξιάδης (1986α) τάχθηκε υπέρ της συνέχισης χρήσης του όρου «ανήλικος εγκληματίας», καθώς θεωρεί ότι η χρήση των όρων που προτάθηκαν από τους παραπάνω μελετητές είναι θεωρητικά άστοχη και πρακτικά επικίνδυνη. Εμείς, επιλέγουμε να υιοθετήσουμε την χρήση των όρων «παραβάτης» και «παραβατικότητα» λόγω των επιχειρημάτων που προβλήθηκαν παραπάνω, καθώς θεωρούμε ότι η χρήση τους θέτουν τις βάσεις για μια «επιεικέστερη» και μη στιγματιστική αντιμετώπιση των ανηλίκων και νεαρών παραβατών. Ο Hulsman (1997), στις προτάσεις του σχετικά με τους τρόπους κατάργησης του ποινικού συστήματος, επικεντρώνεται –μεταξύ άλλων- και στην ανάγκη αντικατάστασης του όρου «εγκληματική συμπεριφορά» ως ακρογωνιαίο λίθο της γλώσσας των «επαγγελματιών» της εγκληματολογίας, και την αντικατάσταση του με τον όρο «προβληματική κατάσταση», καθώς ο τελευταίος επιτρέπει την διατύπωση ερωτήσεων που μπορούν να οδηγήσουν στην αναθεώρηση ζητημάτων που εκλαμβάνονται ως δεδομένα. Αν και οι όροι «παραβάτης» ή «παραβατικότητα» δεν συνάδουν ακριβώς με την προτροπή του Hulsman, εντούτοις είναι σαφώς πιο διαλεκτικοί από αυτούς του «εγκληματία» ή «εγκληματικότητα».

είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη και σύνθετη, κυρίως γιατί χαρακτηρίζεται από μια δυαδική αντίληψη περί της παιδικής ηλικίας. Ήδη από τις αρχές του 19ου αιώνα, τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως «ευάλωτα θύματα» που χρήζουν φροντίδας και προστασίας, ενώ παράλληλα θεωρούνται και ως «πρώιμη απειλή» που πρέπει να τεθεί υπό έλεγχο και διόρθωση (Hendrick, 1994). Ο διπλός αυτός στόχος που τίθεται καθ' όλη την ιστορία του «μηχανισμού δικαιοσύνης ανηλίκων»² είχε και έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία πολλών αντιφάσεων και αμφισημιών (Αβδελά, 2013). Άλλωστε, από τις αρχές του 19ου αιώνα, όταν και «κατασκευάστηκε» η έννοια της παραβατικότητας των νέων, μέχρι και σήμερα η φυλάκιση έχει καταφέρει να διατηρήσει μια σταθερή θέση στο σύστημα δικαιοσύνης ανηλίκων (Goldson, 2006:139) με αποτέλεσμα το ποινικό σύστημα δικαιοσύνης ανηλίκων να αποτελείται από ένα μείγμα καταπιεστικής πρόνοιας και άμεσης τιμωρητικότητας που φυλακίζει πολλούς νέους ανθρώπους με μικρό ή μηδαμινό αποτέλεσμα στην αντιμετώπιση της ανήλικης παραβατικότητας (Hudson, 1987:130). Στη χάραξη της πολιτικής αντιμετώπισης της νεανικής παραβατικότητας, σημαντικότερο ρόλο διαδραματίζει και η κοινή γνώμη, καθώς η νεανική παραβατικότητα αποτελεί ένα από τα ζητήματα εκείνα που μπορούν τόσο άμεσα και έντονα να προκαλέσουν το ενδιαφέρον της κοινής γνώμης (Hayward, 2002). Συνεπώς, ένας από τους κυριότερους παράγοντες καθιέρωσης των θεμελιωδών ποινών δεν είναι το φαινόμενο της εγκληματικότητας αυτό καθαυτό, αλλά το κοινό αίσθημα περί δικαίου (Καρδαρά, 2007:142). Ενώ, η ίδια η κοινωνία διατυμπανίζει σε όλους τους τόνους ότι προασπίζει τα δικαιώματά τους και ενισχύει τη θέση τους με κάθε θεσμικό και εξωθεσμικό τρόπο (ιδρύοντας οργανισμούς, δημιουργώντας δομές, παράγοντας διεθνείς συμβάσεις και νόμους κτλ), παράλληλα απαιτεί και προωθεί την επιτάχυνση των διαδικασιών προσαρμογής και συμμόρφωσης των νέων ατόμων στα πρότυπα και τις απαιτήσεις των ενηλίκων, την ίδια στιγμή που επιβραδύνεται η πορεία προς τη χειραφέτηση των νέων ανθρώπων μέσω της υπαγωγής τους σε καταστάσεις ομηρίας, εξάρτησης και τυποποιημένης καθοδήγησης υπό το προστατευτικό κέλυφος των κοινωνικοποιητικών θεσμών και, σε ορισμένες περιπτώσεις, υπό το πρόσχημα της δημιουργίας των βέλτιστων όρων και της

2 Διευκρινίζεται ότι ο όρος «μηχανισμός δικαιοσύνης ανηλίκων» «δανείζεται» στη συγκεκριμένη περίπτωση, από την Αβδελά (2013:21), η οποία τον χρησιμοποιεί για να περιγράψει το σύνολο των φορέων και των προσώπων που αναλαμβάνουν να διαχειριστούν ανήλικους παραβάτες. Ο ορισμός του «μηχανισμού δικαιοσύνης» περιλαμβάνει το δικαστήριο ανηλίκων, τους επιμελητές ανηλίκων -αρχικά εθελοντές της Εταιρείας Προστασίας Ανηλίκων, αργότερα εθελοντές και έπειτα έμμισθους της Υπηρεσίας Επιμελητών Ανηλίκων-, καθώς και το Τμήμα Ανηλίκων του Υπουργείου Δικαιοσύνης. Επίσης, αναφέρεται και στους κρατικούς, ημι-κρατικούς ή ιδιωτικούς φορείς που συνεργάστηκαν με τους προαναφερθέντες για την επιτήρηση, τη περίθαλψη και την αναμόρφωση των ανηλίκων παραβατών ή των ανηλίκων “σε κίνδυνο”: τις παιδουπόλεις, τα πρεβαντόρια, τα αναμορφωτήρια, τα σωφρονιστήρια, τα βασιλικά ιδρύματα, τις τεχνικές σχολές κλπ. Η άποψη της συγγραφέως είναι ότι ο χαρακτηρισμός αυτού του πλέγματος φορέων ως «σύστημα δικαιοσύνης ανηλίκων» στη διεθνή βιβλιογραφία, δεν είναι δόκιμος για τα ελληνικά δεδομένα, καθώς προσδίδουν στο σύμπλεγμα δικαιοσύνης ανηλίκων μια συνοχή που λείπει από την ελληνική εκδοχή του. Εμείς, ωστόσο, επιλέγουμε να χρησιμοποιήσουμε στη διατριβή τον όρο «σύστημα δικαιοσύνης ανηλίκων».

παροχής εφοδίων απαραίτητων για την αποκατάστασή τους³. Το εκπαιδευτικό σύστημα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις συγκεκριμένες διαδικασίες, καθώς όταν αυτό αποτυγχάνει να «προσφέρει» στη κοινωνία ένα νέο παραγωγικό μέλος, επιστρατεύεται το σύστημα της ποινικής καταστολής για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα μη συμμόρφωσης ή σύγκρουσης των νέων ανθρώπων με την έννομη τάξη και να «τιμωρήσει» αυτούς που δεν εντάχθηκαν στην παραγωγική διαδικασία και δεν απέκτησαν κοινωνική αποδοχή και αναγνώριση⁴ (Κουλούρης, 2010:894-895).

Όπως επισημαίνει ο Wacqaunt (2008), το σύστημα δικαιοσύνης ανηλίκων πολιτικοποιείται ακόμα περισσότερο, ο αριθμός των νεαρών ατόμων που φυλακίζονται αυξάνεται σταδιακά, ενώ η τιμωρία γίνεται η προτιμητέα στρατηγική του κράτους στη προσπάθεια διαχείρισης των «αστικών αποβλήτων» μέσα σε συνθήκες «ανεπτυγμένης περιθωριοποίησης». Οι κοινωνίες έχουν ενσωματώσει στοιχεία και των δύο αυτών θεωρήσεων στην αντίληψη τους σχετικά με τους ανήλικους και νεαρής ηλικίας παραβάτες με αποτέλεσμα την δημιουργία ενός αντιφατικού κλίματος. Ως εκ τούτου, από τη μία πλευρά, θεωρείται ότι τα νεαρά άτομα που παραβατούν, χρήζουν της επιβολής διαπαιδαγωγικών μέτρων προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα «προβλήματα» τους. Η συγκεκριμένη αντιμετώπιση επιφυλάσσεται στις περιπτώσεις όπου οι παραβάσεις που διαπράττονται από τους νέους ανθρώπους δεν εμφανίζονται αριθμητικά αυξημένες και παραμένουν σε χαμηλό ή μέτριο ποιοτικό επίπεδο. Ωστόσο, όταν πρόκειται για παραβάσεις που χαρακτηρίζονται ως σοβαρές, προκαλείται ανησυχία στη κοινή γνώμη, η οποία συχνά αντιδρά οργισμένα, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου ο νέος άνθρωπος που τέλεσε την παραβατική πράξη χαρακτηριστεί ως υπότροπος. Τότε, η αντίληψη περί του νεαρού παραβάτη που χρήζει κατανόησης και διαπαιδαγώγησης παύει να υφίσταται και αντικαθίσταται από αυτή του «νεαρού υπότροπου εγκληματία» ή του «όψιμου εγκληματία» και άλλων παρόμοιων υπαινικτικών φράσεων (Kerner, 2006:xi).

Όμως, η αντιμετώπιση των χαρακτηριζομένων ως παραβατικών ή προπαραβατικών νέων δεν εμπεριείχε πάντα το στοιχείο της πρόληψης και της αγωγής των τελευταίων. Στο αρχαίο Ρωμαϊκό Δίκαιο -το οποίο μάλιστα έχει αποτελέσει και τη βάση για τη εξέλιξη και εδραίωση του Δικαίου του Δυτικού πολιτισμού- ίσχυε η αρχή της “*patria potestas*”, στο πλαίσιο της οποίας ο

³ Όπως επισημαίνουν οι Scraton and Haydon (2002:313), τα παιδιά και οι νέοι άνθρωποι βιώνουν την ενήλικη παρέμβαση σε όλα τα πλαίσια της ζωή στους, από την φυσική τιμωρία στο σπίτι, στις δομές προστασίας ή στο σχολείο μέχρι στις «συμβουλές» για την πρόσβαση στη αντισύλληψη και την έκτρωση. Και όλα αυτά στη βάση του ορισμού των ενηλίκων σχετικά με την έννοια της αξιοσύνης.

⁴ Ως εκ τούτου, συχνά ερχόμαστε αντιμέτωποι με την «κρίση της παιδικής ηλικίας», η οποία ανακινείται από τα ΜΜΕ και μεγεθύνεται από τους πολιτικούς, και «φέρει» το ιδεολογικό ίχνος του «μίσους» κατά των παιδιών: μία ένδειξη εξουσίας και ταπείνωσης, όμοια με το φυλετικό μίσος, το μισογυνισμό και την ομοφοβία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επικυρώνονται οι ανήλικοι και νέοι άνθρωποι ως «ξένοι» ή/και «περιθωριοποιημένοι», ως «οι άλλοι» που στέκονται απέναντι και έξω από την «ουσιοκρατία» των ενηλίκων (Haydon and Scraton, 2000:447-448).

πατέρας είχε την απόλυτη εξουσία επάνω στο παιδί του. Ανάλογα παραδείγματα υπάρχουν και στο αρχαίο Γερμανικό Δίκαιο, αλλά και στη τουρκοκρατούμενη Ελλάδα, όπου το εθιμικό δίκαιο ήταν ιδιαίτερα αυστηρό για τους νέους που εμφάνιζαν παραβατική συμπεριφορά. Μόνο στο Δίκαιο της αρχαίας Αθηναϊκής Δημοκρατίας συναντούμε μία διάταξη που έχει σαν στόχο την προστασία των ανηλίκων που δεν μπορούν να υπερασπίσουν τον εαυτό τους και προέβλεπε τις περιπτώσεις της «κακώσεως γονέων» και της «κακώσεως ορφανών» (Γεωργούλας, 2000). Ενδεικτικό της μη ύπαρξης της έννοιας της παιδικής ηλικίας ως κάτι ξεχωριστό από την περίοδο της ενήλικης ζωής, είναι η απουσία λέξεων στις διάφορες γλώσσες που ομιλούνταν κατά τον Μεσαίωνα, η χρήση των οποίων θα «ξεχώριζε» τα βρέφη από τους ανηλίκους και τους ανηλίκους από τους ενήλικες (Aries, 1962). Μόνο στα τέλη της μεσαιωνικής περιόδου αρχίζει να διακρίνεται ως κάτι ξεχωριστό η παιδική ηλικία. Οι νέες αυτές αντιλήψεις προέρχονταν κυρίως από την αριστοκρατική τάξη και ήταν εμφανώς επηρεασμένες από τις ιδέες της Αναγέννησης και του Προτεσταντισμού και για πρώτη φορά εμφανίζεται το δίπολο του ευάλωτου και επικίνδυνου παιδιού. Ενώ, αρχικά τα παιδιά θεωρούνταν ως ευάλωτα όντα που έχουν ανάγκη από προστασία και φροντίδα, ειδικά εντός του οικογενειακού πλαισίου, στη συνέχεια αντιμετωπιζόνταν από τους ηθικολόγους και ως όντα που παρότι μπορεί να είναι «εύθραυστα», είναι ικανά να διακατέχονται από μια διεφθαρμένη φύση και προδιάθεση προς το «κακό» (Muncie, 2004: 54). Η δυσιστική αυτή αντίληψη, ότι τα παιδιά χρήζουν προστασίας, αλλά και πειθαρχίας, έχει περιγραφεί εύστοχα από τον Hendrick (1997) ως το «Ρομαντικό παιδί» και το «Ευαγγελικό παιδί». Τα παραπάνω γεγονότα καθιστούν σαφές ότι η παιδική ηλικία δεν αποτελεί φυσικό φαινόμενο, αλλά κοινωνική κατασκευή. Μάλιστα, οι διαφορετικές εικόνες της παιδικής ηλικίας εμφανίζονται σε διάφορες θεωρίες επιστημονικού, παιδαγωγικού, ψυχολογικού και κοινωνιολογικού χαρακτήρα (Μακρυγιάννη, 1997).

Οι αντιλήψεις περί της παιδικής ηλικίας ως μια ειδική περίοδο της ζωής του ανθρώπου, ξεκίνησαν από τους «φιλόανθρωπους» της μπουρζουαζίας και υπό την επιρροή των μεγάλων κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών που επέφερε η Βιομηχανική Επανάσταση, και η ρευστότητα και αβεβαιότητα που αυτή δημιούργησε στη κοινωνία. Οι «φιλόανθρωποι» ή «παιδοσώστες», κατά τον Platt (1969), εξέφραζαν την απέχθεια τους για τις άσχημες συνθήκες στις οποίες ζούσαν τα παιδιά των φτωχών. Ωστόσο, μόνο οι αριστοκρατικές τάξεις μπορούσαν να έχουν την πολυτέλεια της παιδικής ηλικίας και την εκπλήρωση των απαιτήσεων που αυτή έχει. Για τις εργατικές τάξεις, τα παιδιά έπρεπε να συνεισφέρουν κι αυτά στο οικογενειακό εισόδημα και για το λόγο αυτό ήταν αναγκαίο να εργαστούν όσο το δυνατόν πιο νωρίς (Muncie, 2004). Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η Αβδελά (2013:52), «μπροστά στη φτώχεια, τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης στις πόλεις και την ανεργία που μαστίζει τα λαϊκά στρώματα και στρέφει τα ανήλικα παιδιά στην εργασία, όλο και συχνότερα οι ευυπόληπτοι αστοί εστιάζουν την προσοχή τους στους ανηλίκους που εμφανίζουν

συμπεριφορές που θεωρούν παρεκκλίνουσες». Τους διέκριναν λοιπόν ως μια ξεχωριστή ομάδα που απαιτεί ειδική μεταχείριση και ξεκίνησε η καταγραφή της εξέλιξης και των συμπεριφορών της. Με άλλα λόγια, οι φιλόανθρωποι και οι κοινωνικοί μεταρρυθμιστές άλλαξαν τα κριτήρια και τους ορισμούς της παράνομης συμπεριφοράς και επινόησαν μια νέα κοινωνική κατηγορία, τους ανήλικους παραβάτες. Η Αβδελά (2013:57) επισημαίνει ότι, «οι 'δημόσιες ανησυχίες' για τη νεανική παραβατικότητα υπήρξαν φαινόμενο επαναλαμβανόμενο, ενώ κάθε κύκλος ανησυχιών έθετε με νέους όρους το ζήτημα σε όλες του τις διαστάσεις». Χαρακτηριστική είναι και η διατύπωση του Muncie (2004) περί σύνδεσης των κατά περιόδων δημόσιων ανησυχιών και της κατασκευής της επικινδυνότητας ανηλίκων. Η συγκεκριμένη κατάταξη παρουσιάζεται ομαδοποιημένα στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 1: Ιστορική εξέλιξη του φαινομένου “κατασκευής” της παραβατικότητας ανηλίκων

Χρονική περίοδος	Κατασκευή επικινδυνότητας ανηλίκων	Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της κοινωνίας
19ος αιώνας	Δημιουργία ανήλικου εγκληματία	Ανησυχίες για ανεργία, έλλειψη πειθαρχίας και ηθικό εκφυλισμό
Αρχές 20ου αιώνα	Δημιουργία απείθαρχου εφήβου	Ανησυχίες για τον ανήλικο εργάτη, τις φθηνές απολαύσεις του δρόμου και τον ιμπεριαλισμό
Μέσα 20ου αιώνα	Δημιουργία διαταραγμένου ενόχου	Αυξανόμενη παρουσία προνοιακών μηχανισμών και σχετικών επαγγελματιών

Επιστρέφοντας στις αρχές του 19ου αιώνα και συγκεκριμένα στο 1880, η νεανική παραβατικότητα αποδίδονταν αποκλειστικά στα παιδιά των φτωχών κοινωνικών τάξεων, τα οποία και θεωρούνταν ως «ξεχωριστή ράτσα» από αυτά των πλούσιων. Ωστόσο, κατά τις αρχές του 20ου αιώνα, οι νέοι, ανεξάρτητα από την κοινωνική καταγωγή τους, εκφράζονται μέσω συγκεκριμένων κοινών χαρακτηριστικών, μεταξύ των οποίων και η ροπή προς την παραβατικότητα. Έτσι, μια περίοδος της ζωής, η εφηβεία, αντικατέστησε την κοινωνική τάξη ως αιτία και πηγή αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Gillis, 1975).

1.1: Η ιστορική εξέλιξη της σωφρονιστικής ιδρυματικής μεταχείρισης

Πριν υιοθετηθεί ο θεσμός της φυλάκισης, οι ανήλικοι παραβάτες, αντιμετώπιζονταν με εξωιδρυματικές τιμωρίες. Όμως, κατά τον 13ο και 14ο αιώνα, υπήρχαν κάποια ευαγή ιδρύματα που ανήκαν στην Εκκλησία και διαπαιδαγωγούσαν τα παιδιά που θεωρούταν ότι διέτρεχαν ηθικό κίνδυνο. Αργότερα, και κάτω από την επίδραση των θεωριών της Μεταρρύθμισης, οι

εκλαμβανόμενοι ως αντικοινωνικοί ανήλικοι εγκλείονταν σε σωφρονιστήρια, όπου υποχρεώνονταν να εργάζονται και να προσεύχονται. Φυσικά, εκείνη τη περίοδο στα ίδια σωφρονιστήρια συνωστίζονταν και ενήλικοι άνδρες και γυναίκες, χωρίς να προβλέπεται κανένα είδος διαχωρισμού τους (Γεωργούλας, 2000). Μάλιστα, σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά στα ιδρύματα αντιμετωπίζονταν πιο σκληρά από ότι οι ενήλικες. Η ιδιαίτερη αυτή κακομεταχείριση θεωρούταν ότι εξυπηρετούσε τους σκοπούς της πρώιμης αποτροπής (Goldson, 2002a). Τέτοιου είδους αναμορφωτήρια ήταν το Houses of Corrections και τα Bridwells στο Λονδίνο, τα άσυλα στην Ολλανδία, τη Γάνδη τη Φλωρεντία και τη Ρώμη και τα Industrial Schools στην Ιρλανδία, όπου στεγαζόταν νέοι που έχριζαν προστασίας και περίθαλψης (Γεωργούλας, 2000).

Στα παραπάνω ιδρύματα, κοινός τόπος ήταν η προοδευτική για εκείνη την εποχή αρχή ότι, η εκπαίδευση, η εργασία και η προσευχή θα συνέβαλλαν στη διαπαιδαγώγηση και κοινωνικοποίηση των νεαρών παραβατών. Ωστόσο, ο κύριος τρόπος μεταχείρισης των κρατουμένων, ειδικά στην Αγγλία και την Ολλανδία, ήταν η πολύωρη, εξαντλητική σωματική εργασία, μέσω της οποίας οι «συνεπείς» κρατούμενοι είχαν τη δυνατότητα να επωφεληθούν και να καλυτερέψουν τις συνθήκες διαβίωσης τους (Απειρανθίτου, 2006). Άλλωστε, οι σκληρές εργασίες τις οποίες καλούνταν να φέρουν σε πέρας οι κρατούμενοι καθ' όλη τη διάρκεια της κράτησης τους, εκτός από τη «συμμόρφωση» τους, εξυπηρετούσε κι έναν επιπλέον σκοπό: αυτόν της μετατροπής τους σε φθηνό εργατικό δυναμικό, και η όποια εκμετάλλευση της εργατικής τους δύναμης, ήταν σίγουρα πολύ πιο ωφέλιμη για το κράτος από την εξόντωση τους (Απειρανθίτου, 2006; Γεωργούλας, 2000).

Γίνεται αντιληπτό, ότι εκείνα τα χρόνια, η φυλακή λειτουργούσε ως ένα ίδρυμα που συνδύαζε τη λειτουργία του πτωχοκομείου, νοσοκομείου, εργαστηρίου και κέντρου φυλάξεως (Morris and Rothman, 1996). Ωστόσο, τα παραπάνω ιδρύματα είχαν εφήμερη ύπαρξη και τελικά έπαψε η λειτουργία τους (Δασκαλάκης, 1981). Το πρώτο αυτό στάδιο ιδρυματικής μεταχείρισης των εγκληματιών, αποτέλεσε την αφετηρία για την εφαρμογή της ιδρυματικής μεταχείρισης ως λύση για τα κοινωνικά προβλήματα. Οι εγκλειστοί εκείνων των ιδρυμάτων δεν ήταν μόνο εγκληματίες, αλλά και άνεργοι άνθρωποι που ζητιάνευαν, ενώ η ιδρυματοποίηση δεν υποσκελίζε την σωματική τιμωρία, αλλά προστέθηκε σε αυτή. Πρέπει να επισημανθεί, ότι την συγκεκριμένη περίοδο άνθησης των συγκεκριμένων ιδρυμάτων, τα τελευταία δεν αποτελούσαν τίποτα άλλο παρά «ιδρύματα εκτεταμένης καταναγκαστικής εργασίας» που στόχο είχαν τη παραγωγή προϊόντων που απαιτούνταν από την αγορά (Mathiesen, 2006:19). Τα συγκεκριμένα ιδρύματα τα αποκαλούσαν νοσοκομεία στη Γαλλία, “zuchthäusern” στη Γερμανία, “tuichthuisen” στη Ολλανδία και “correctional houses” στη Αγγλία⁵.

⁵ Σε ελεύθερη μετάφραση θα μπορούσαμε το “zuchthäusern” θα μπορούσε να αποδοθεί ως «οίκοι παραγωγής», και τα “tuichthuisen” και “correctional houses” ως αναμορφωτήρια

Το 1596 στο Άμστερνταμ της Ολλανδίας άρχισαν να λειτουργούν σωφρονιστήρια σε παλαιά μοναστήρια, ενώ στα τέλη του 17ου αιώνα, ιδρύθηκαν άσυλα για τα εγκαταλειμμένα παιδιά στη Φλωρεντία και λίγο αργότερα λειτούργησε στη Ρώμη αναμορφωτικό κατάστημα ανηλίκων. Στα συγκεκριμένα ιδρύματα, οι έγκλειστοι περνούσαν τη νύχτα απομονωμένοι σε ατομικά κελιά, ενώ την ημέρα εργάζονταν υπό καθεστώς σιωπής, ενώ κυρίαρχο ρόλο στη καθημερινότητα διακατείχε και η προσευχή (Ληξουριώτης, 1986). Το μεγάλο βήμα στην εξέλιξη των σωφρονιστικών ιδρυμάτων, έγινε από τον Villain το 14ο, ο οποίος το 1775, ίδρυσε στη Γάνδη μία φυλακή της οποίας η ιδιαίτερη αρχιτεκτονική αποσκοπούσε στο διαχωρισμό των κρατουμένων (Κουράκης, 2005). Έτσι, γίνεται και για πρώτη φορά διαχωρισμός των παιδιών από τους υπόλοιπους εγκλείστους (Χαΐδου, 1990). Γενικότερα, στην Ευρώπη του 16ου αιώνα, υπήρχαν τέσσερις μορφές τιμωρίας (εκτός τη θανατικής ποινής): η εκτόπιση καταδίκων σε αποικίες των διάφορων χωρών, προκειμένου αυτές να επανδρωθούν (πολύ συχνό φαινόμενο που εφαρμοζόταν από την Ισπανία, την Πορτογαλία και την Αγγλία), η φυλάκιση που συνοδευόταν από καταναγκαστική εργασία, η καταναγκαστική εργασία σε δημόσια έργα και η κωπηλασία σε γαλέρες (πρακτική που εφάρμοσε κυρίως η Γαλλία). Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί, ότι εκείνη την εποχή, οι ανήλικοι παραβάτες αποτελούσαν μια μικρή μειοψηφία ανάμεσα στους κωπηλάτες. (Morris and Rothman, 1996).

Η ιστορική εξέλιξη της σωφρονιστικής μεταχείρισης που περιγράφηκε παραπάνω, ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη με την εδραίωση του Προτεσταντισμού, σύμφωνα με τον οποίο, η σκηνή αποτελούσε την κύρια γενεσιουργό αιτία της εγκληματικότητας και άρα η εργασία θα έπρεπε να επιβάλλεται σε όλους τους κρατουμένους. Επίσης, η αναζήτηση από πλευράς του κράτους και της εργοδοσίας, ανέξοδων τρόπων αύξησης της παραγωγικότητας, οδήγησε στη εκμετάλλευση της εργατικής δύναμης των κρατουμένων, η οποία φυσικά γινόταν με μηδενικό κόστος (Βέμπερ, 1997). Με την πάροδο του χρόνου, τα παραπάνω σωφρονιστήρια οδηγήθηκαν στο εκφυλισμό τους, και κάθε προσπάθεια «αναμόρφωσης» του εγκληματία σταμάτησε, καθώς πλέον «μοναδικός σκοπός της ποινής της φυλακίσεως γίνεται η ασφαλής κράτηση των εγκληματιών, η προστασία, δηλαδή, της κοινωνίας από αυτούς»⁶ (Κουράκης, 2005: 131).

Η εξέλιξη της σωφρονιστικής μεταχείρισης των παραβατών είναι εξαρτώμενη από το περιεχόμενο που αποδίδεται κατά καιρούς στη έννοια της ποινής και τους σκοπούς που αυτή

⁶ Ο εκφυλισμός των σωφρονιστηρίων οφείλεται στον μαρασμό τους ως οικονομικές μονάδες λόγω των τεχνικών εξελίξεων που κατέστησαν ασύμφορη την εκμετάλλευση της εργασίας στα σωφρονιστήρια. Συνεπώς, δημιουργήθηκαν προβλήματα όσον αφορά το σύστημα αυτοχρηματοδότησεως των σωφρονιστηρίων, ενώ παράλληλα οι κυβερνήσεις δεν ήταν διατεθειμένες να δαπανήσουν χρήματα για την ενδυμασία, την τροφή και την κράτηση των κρατουμένων (Κουράκης, 2005:130-131)

καλείται κάθε φορά να εξυπηρετήσει. Οι Rusche and Kirchheimer⁷ (2009) επισημαίνουν ότι η εξέλιξη και διαμόρφωση των ποινικών συστημάτων δεν μπορεί να κατανοηθεί μόνο από τις αλλαγές των αναγκών της καταπολέμησης του εγκλήματος, αλλά οφείλουμε να λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι κάθε σύστημα παραγωγής υιοθετεί τιμωρίες που ανταποκρίνονται στις παραγωγικές σχέσεις που το διέπουν κι έτσι η αντίδραση κατά του εγκληματία συνδέεται στενά με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Υποστηρίζουν δηλαδή ότι, «η μορφολογία της ποινής έχει άμεση σχέση με την ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων και τις ανάγκες των παραγωγικών σχέσεων στους διάφορους κοινωνικούς μετασχηματισμούς. Κατά συνέπεια, στη δουλοκτητική κοινωνία, ο παραβάτης τιμωρούταν με τον υποβιβασμό του σε δούλο. Στη περίοδο του αποικιοκρατικού ιμπεριαλισμού, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι παραβάτες εξορίζονταν στις αποικίες που είχαν ανάγκη εργατικού δυναμικού. Σε εποχές υπερπληθυσμού που υπήρχε περίσσειμα εργατικής δύναμης, η ποινή της θανατικής καταδίκης ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένη, ενώ κατά τη βιομηχανική εποχή, η ανάγκη εργατικού δυναμικού οδήγησε στη ποινή της καταναγκαστικής εργασίας». Ωστόσο, η λειτουργία των συστημάτων τιμωρίας δεν μπορεί να εξηγηθεί με μοναδικό κριτήριο το γεγονός ότι αυτά σε πολλές περιπτώσεις λειτούργησαν ρυθμιστικά ως προς την αγορά εργασίας με στόχο τη κάλυψη των παραγωγικών αναγκών, αλλά θα πρέπει να ληφθεί υπόψη -εκτός από την οικονομική- και η ιδεολογική τους λειτουργία που δεν είναι άλλη από την επιβολή πειθαρχίας στο εργατικό δυναμικό και άρα την προετοιμασία του για την ένταξη στις παραγωγικές συνθήκες της κάθε περιόδου του καπιταλιστικού συστήματος (Mellosi and Pavarini, 1981).

Κατά αυτό τον τρόπο, την χρονική περίοδο 1600-1700, οι ιδέες του Χομπς και του Πούφεντορφ άσκησαν ιδιαίτερη επιρροή στη διαμόρφωση των σκοπών της ποινής. Η ποινή όφειλε να αποβλέπει στην υπακοή του εγκληματία και στο παραδειγματισμό της υπόλοιπης κοινωνίας μέσω της τιμωρίας του παραβάτη. Επίσης, μέσω της ποινής θα έπρεπε να εξουδετερώνεται το όφελος που προέκυψε από την εγκληματική πράξη. Συνοψίζοντας, ο κύριος στόχος ήταν η διαφύλαξη του κύρους της Πολιτείας, η τιμωρία του εγκληματία και ο εκμηδενισμός του οφέλους που απέρρεε από την παράνομη πράξη, καθώς και ο εκφοβισμός της υπόλοιπης κοινωνία (Κουράκης, 2005). Τον 18^ο αιώνα, ξεκίνησε η συστηματική θεωρητική προσπάθεια για τη δικαίωση της ανάληψης της ποινικής δίωξης, της επιβολής και της εκτέλεσης των ποινών από τη κρατική εξουσία εν ονόματι της κοινωνίας. Υπό την επίδραση των ιδεών του Διαφωτισμού, διατυπώθηκε η ωφελμιστική έννοια της ποινής και καθορίστηκε ως δικαιολογητικός σκοπός της η γενική αποτροπή. Η κεντρική ιδέα της γενικής αποτροπής, στηριζόταν στο πεποίθηση ότι μέσω της απειλής και της επιβολής της ποινής στον δράστη, θα αποθαρρυνόταν ο υπόλοιπος πληθυσμός από

⁷ Η πρώτη έκδοση του έργου “Punishment and Social Structure” των Rusche and Kirchheimer, πραγματοποιήθηκε το 1939 από τον εκδοτικό οίκο Columbia University Press

τη διάπραξη εγκλημάτων, καθώς και ο ίδιος ο δράστης από τη διάπραξη νέων εγκληματικών πράξεων. Η συγκεκριμένη προσέγγιση ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη με την αντίληψη των κλασικιστών, ότι ο άνθρωπος είναι ένα ορθολογικό ον που επιλέγει ελεύθερα μορφές συμπεριφοράς προϋπολογίζοντας τα κέρδη και τις ζημίες που μπορεί να έχει από αυτές (Καρύδης, 1990).

Το δεύτερο στάδιο «διόγκωσης» και ανάπτυξης των σωφρονιστικών ιδρυμάτων έλαβε χώρα στα τέλη του 1700 και στις αρχές του 1800. Όπως και το 1600, το φαινόμενο αυτής της ραγδαίας ανάπτυξης της ιδρυματικής μεταχείρισης έλαβε ευρωπαϊκές διαστάσεις. Πλέον τα σωφρονιστικά ιδρύματα άρχισαν να αποκτούν πιο σύγχρονη μορφή, που σε πολλά σημεία ήταν παρόμοια με τα σημερινά σωφρονιστικά ιδρύματα. Στο δεύτερο στάδιο, η ιδρυματική μεταχείριση υποσκέλιζε τελείως την σωματική τιμωρία. Τα στάδια της σωφρονιστικής μεταχείρισης είναι στενά συνδεδεμένα με τον παραγωγικό μοντέλο των κρατών. Κατά το 1800, οι μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες άρχισαν να εισέρχονται σε ένα νέο μοντέλο παραγωγής, που δεν ήταν άλλο από το καπιταλιστικό, το οποίο οδήγησε στη δημιουργία μιας εργατικής τάξης, η οποία ήταν ελεύθερη μεν, αλλά εξαθλιωμένη και άπορη δε. Έτσι, το έγκλημα εκείνης της εποχής ήταν πολύ στενά συνδεδεμένο με την τεράστια έλλειψη υλικών αγαθών (Mathiesen, 2006)

Πλέον, θεωρείται ότι η ποινή θα πρέπει να απορρέει από τη φύση και το είδος του εγκλήματος, ενώ η σκληρότητα των ποινών και των νόμων αρχίζει να μετριάζεται, καθώς γίνεται κατανοητό ότι δεν επιδρά στο μέγεθος της συμμόρφωσης προς τους τελευταίους⁸. Επίσης, για πρώτη φορά, κερδίζει έδαφος η θεωρία, ότι η ποινή συνεπάγεται τη στέρηση του πολυτιμότερου αγαθού των ανθρώπων, την ελευθερία και άρα δεν θα έπρεπε να συνδυάζεται με άλλα είδη τιμωρίας, όπως η καταναγκαστική εργασία. Οι συγκεκριμένες ιδέες αποτελούσαν αποκύημα της νομοθεσίας της Γαλλικής Επανάστασης. Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά η Μπενβενίστε (1994:145), “η φυλάκιση είναι, στο τομέα του δικαίου, ο θεμέλιος λίθος που κληροδότησε ο Διαφωτισμός στο 19ο αιώνα. Τώρα επινοώντας την ελευθερία, η γαλλική επανάσταση γεννά ταυτόχρονα και το αντίθετο της”.

Κύριος εμπνευστής των παραπάνω ιδεών υπήρξε ο Λουδοβίκος-Μιχαήλ Λεπελετιέ. Για τον Λεπελετιέ, «ως κύρια δημόσια ποινή θα έπρεπε να προκριθεί η στέρηση της ελευθερίας, μια και η ελευθερία ήταν, κατά τις τότε αντιλήψεις, το πολυτιμότερο αγαθό του ανθρώπου» (Κουράκης, 2005:144). Λίγο αργότερα, οι Χάουαρντ και Μπένθαμ, υποστηρίζουν ότι θα έπρεπε να γίνεται διαχωρισμός των επιβαλλόμενων ποινών, ανάλογα με το φύλο, τη ηλικία, και τη περιουσιακή

⁸ Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί εδώ, ότι ήδη από το 1620 είχε επικρατήσει μια τάση για μείωση της επιβολής θανατικών ποινών, η οποία οφειλόταν στην ανάγκη για αντικατάσταση των θανατικών ποινών, από άλλες λιγότερο αχρηστευτικές και περισσότερο παραγωγικές ποινές, όπως η εκτόπιση σε αποικίες, η σκλαβιά σε γαλέρες και η εργασία στη φυλακή (Κουράκης, 2005:119)

κατάσταση (Κουράκης, 2005). Όμως, σύμφωνα με τον Langbein (1976), η εγκατάλειψη των βασανιστηρίων στα τέλη του 18ου αιώνα, δεν οφείλονται τόσο στα κριτικά κείμενα των φιλοσόφων του Διαφωτισμού, αλλά στις θεσμικές και πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούσαν και οι οποίες επέτρεψαν στα κείμενα αυτά να αποκτήσουν ιδιαίτερη σημασία και ισχύ, την οποία δεν είχαν την ευκαιρία να αποκτήσουν παλαιότερα εξίσου κριτικά κείμενα που γράφτηκαν υπό το κράτος άλλων συνθηκών. Επίσης, ο Καρύδης (1990) σημειώνει, ότι η αποτρεπτική θεωρία της ποινής που δημιουργήθηκε με βάση τις ιδέες του Διαφωτισμού, επικράτησε γιατί εξυπηρετούσε τον επιχειρούμενο κοινωνικό μετασχηματισμό από την αστική τάξη, η οποία μόλις είχε κατακτήσει την κρατική εξουσία στις χώρες της Ευρώπης. Επανερχόμενοι στις ιδέες του Διαφωτισμού, αυτές οδήγησαν στη θέσπιση και λειτουργία δύο σωφρονιστικών συστημάτων μετά το 1825 στις Η.Π.Α, σκοπός των οποίων ήταν η χάραξη ενός αποτελεσματικού τρόπου έκτισης των μακροχρόνιων ποινών κατά της ελευθερίας (Κουράκης, 2005).

Το πρώτο από αυτά τα συστήματα ονομαζόταν «απομονωτικό ή πεννσυλβανικό». Στο απομονωτικό σύστημα, οι κρατούμενοι βρίσκονταν σε πλήρη απομόνωση και εργαζόταν στο κελί τους (De Puy, 1954), ενώ είχαν τη δυνατότητα να διαβάζουν τη Βίβλο (Κουράκης, 2005). Οι κρατούμενοι διαχωρίζονταν ανάλογα με το φύλο και την ηλικία τους, ενώ οι υποστηρικτές του συγκεκριμένου συστήματος δήλωναν ότι μέσω της εκμάθησης ανάγνωσης στους κρατούμενους, οι τελευταίοι απέκτησαν τη δυνατότητα μελέτης της Βίβλου, με αποτέλεσμα να έχουν περιοριστεί οι διεφθαρμένες τάσεις τους (Banks, 2005). Γενικότερα, ο σκοπός τους απομονωτικού συστήματος ήταν η πνευματική λύτρωση (Freedman, 1981). Η εφαρμογή του απομονωτικού συστήματος συνδέθηκε άμεσα με την καταναγκαστική εργασία, η οποία απέκτησε τιμωρητικό χαρακτήρα που ήταν ανάλογος με την βαρύτητα της ποινής. Άλλωστε, την ίδια περίοδο, η εκβιομηχάνιση οδήγησε στη αύξηση της ανεργίας με αποτέλεσμα να αυξηθεί η προσφορά φτηνών εργατικών χεριών, γεγονός που κατέστησε τη παραγωγική εργασία των κρατουμένων οικονομικά ανώφελη (Χαΐδου, 2002:38). Το απομονωτικό σύστημα παρήκμασε, καθώς διαπιστώθηκε ότι η πλήρης απομόνωση δημιουργούσε προβλήματα στη υγεία των κρατουμένων, δεν τους προετοίμαζε για τη ζωή μετά την αποφυλάκιση, ενώ ήταν ιδιαίτερα δαπανηρό λόγω της ειδικής διαμόρφωσης και του πλήθους των κελιών (Χαΐδου, 2002).

Το δεύτερο σύστημα, το οποίο και τελικώς επικράτησε του πρώτου, ονομαζόταν «μεικτό ή ωβούρνειο». Κατά το ωβούρνειο σύστημα, η πνευματική λύτρωση δεν αποτελούσε κύρια προτεραιότητα, καθώς η αναμόρφωση των κρατουμένων επιχειρούταν μέσω της σωφρονιστικής πειθαρχίας. Ως εκ τούτου, οι κρατούμενοι εργάζονταν μαζί κατά τη διάρκεια της ημέρας, χωρίς όμως να επιτρέπονται οι μεταξύ τους συζητήσεις. Η αυστηρή επιτήρηση και ένα πολύπλοκο σύστημα αυστηρού ελέγχου ήταν τα κύρια στοιχεία του ωβούρνειου συστήματος, ενώ συχνές ήταν

και οι σωματικές τιμωρίες (Freedman, 1981). Το ωβούρνειο σύστημα πέτυχε να αυξήσει την παραγωγικότητα και την εξοικονόμηση πόρων, στάθηκε όμως αδύνατο, παρά τη συχνή χρήση του μαστιγίου, να επιβάλλει απόλυτη πειθαρχία (Κουράκης, 2005). Ένας από τους λόγους επικράτησης και υποστήριξης του ωβούρνειου συστήματος ήταν και η επιτυχής ενσωμάτωση σε αυτό των “Sabbath Schools”, η λειτουργία των οποίων θεωρούνταν αναγκαία σύμφωνα με τη αναμορφωτική φιλοσοφία της εποχής, και τα οποία δεν μπορούσαν εκ των πραγμάτων να λειτουργήσουν στο απομονωτικό σύστημα. Ωστόσο, ο εφαρμοστής του ωβούρνειου συστήματος Elam Lynds πίστευε ότι υπήρχαν ελάχιστες ελπίδες για την αναμόρφωση των μεγάλων σε ηλικία κρατουμένων, ενώ για τους νεότερους, θεωρούσε ότι θα μπορούσαν να διδαχθούν πώς να είναι καλοί τεχνίτες (Rothman, 1971). Τα “Sabbath Schools” επιτελούσαν όμως και μία ακόμη λειτουργία, η οποία δρούσε συνεργατικά με τη φιλοσοφία των συγκεκριμένων σωφρονιστικών συστημάτων. Που δεν ήταν άλλη από τη σιωπή, στην επίτευξη της οποίας η λειτουργία των “Sabbath Schools” συνέβαλε τα μέγιστα (Gehring, 1995).

Αποκορύφωμα της ανανέωσης των σωφρονιστικών συστημάτων ήταν η θέσπιση στη Μ. Βρετανία του προοδευτικού συστήματος, το οποίο αποτελούσε μια συγχώνευση του απομονωτικού και ωβούρνειου συστήματος, ενώ καθιστούσε φάσεις εξελικτικής πορείας από τη φυλάκιση έως την αποφυλάκιση. Συγκεκριμένα, στη στέρηση της ελευθερίας προστέθηκε και ο παράγοντας του κινήτρου για βελτίωση. Ο κρατούμενος ακολουθούσε μια προοδευτική πορεία προς την αποφυλάκιση του, η οποία περιελάμβανε αρχικά απομόνωση, στη συνέχεια εργασία με άλλους κρατουμένους κατά τη διάρκεια της ημέρας και τέλος διαβίωση σε καθεστώς ήμι-ελευθερίας. Ουσιαστικά, ο κρατούμενος είχε τη δυνατότητα μέσω της συμπεριφοράς του και των επιδόσεων του στην εργασία και το σχολείο, να βελτιώνει καθημερινά τη θέση του (Κουράκης, 2005). Μέρος του συστήματος βαθμολογήσεως που πρότεινε κι εφάρμοσε ο εμπνευστής και ιδρυτής τους προοδευτικού συστήματος Alexander Maconochie, ήταν και η συμμετοχή των κρατουμένων στη διδασκαλία. Στις πρώτες του αναφορές το 1837, ο Maconochie σημείωνε σχετικά με τις συμπεριφορές που θα έπρεπε να ανταμείβονται:

«η ομαλότητα, η υπακοή, ο ζήλος, η προσοχή, η ενεργητικότητα, η εργατικότητα, η καθαριότητα των σωμάτων και των κελιών τους, η συνέπεια στην εργασία, τις προσευχές και το σχολείο» (Home Office, 1838).

Δύο δεκαετίες αργότερα, ο Maconochie (1857) πρότεινε επτά κριτήρια για την βαθμολόγηση των κρατουμένων, τα οποία ήταν:

«η γενική συμπεριφορά που επεδείκνυε ο κρατούμενος, η εργατικότητα και η αποδοτικότητα στη εργασία, οι ώρες συμμετοχής του στη θρησκευτική διδασκαλία, ο ζήλος που έδειχνε για την απόκτηση περισσότερων θρησκευτικών γνώσεων, οι ώρες συμμετοχής του στη διδασκαλία του αλφαριθμητισμού και ο ζήλος που έδειχνε

για την απόκτηση περισσότερων γνώσεων».

Ωστόσο, ο κύριος μηχανισμός αναμόρφωσης κατά τον Maconochie, δεν ήταν η θρησκευτική διδασκαλία ή η απομόνωση των κρατουμένων, αλλά η παραγωγική εργασία (Moore, 2011). Αποκορύφωμα της εξέλιξης που περιγράφηκε ήταν η θέσπιση του λεγόμενου «αναμορφωτικού συστήματος», του οποίου η πρώτη εφαρμογή επιχειρήθηκε με τη δημιουργία του αναμορφωτηρίου Elmira στη Νέα Υόρκη, το 1876. Άλλωστε, σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα, η Νέα Υόρκη είχε τα ηνία στη διεθνή ποινική μεταρρύθμιση (Smiths, 1996 στο Marilyn, McShane and Williams (eds), 1996: 316). Στο συγκεκριμένο ίδρυμα κρατούταν μη υπότροποι νέοι άνθρωποι και βρισκόταν μεταξύ του 16^{ου} και 30^{ου} έτους της ηλικίας τους. Το σύστημα του Elmira λειτουργούσε έχοντας ως βάση τον θεσμό της αόριστης καταδίκης (Roth, 2006). Η αρχιτεκτονική του ιδρύματος διατηρούσε στοιχεία από το Ωβούρνειο σύστημα, καθώς υπήρχε εξοικονόμηση σε χώρο και εργαλεία (Roth, 2006: Κουράκης, 2005:163). Ωστόσο, εγκατέλειψε τις πρακτικές του Ωβούρνειου συστήματος, όσον αφορά τις σωματικές τιμωρίες. Άλλωστε, θα ήταν παράλογο να συνεχίσει η εφαρμογή των θεαματικών ακρωτηριασμών των εγκληματιών, καθώς πλέον το ζητούμενο ήταν η προσαρμογή τους στις σχολαστικές μορφές της καταναγκαστικής εργασίας που ήταν απαραίτητη για τη παραγωγή. Απόρροια της παραπάνω λογικής υπήρξαν και τα σωφρονιστήρια, τα οποία εμφανίστηκαν ως η ενδεδειγμένη λύση για να επαναφέρουν στη γραμμή της παραγωγής τους εξαθλιωμένους εγκληματίες της νεοσυσταθείσας εργατικής τάξης (Mathiesen, 2006).

Στο Elmira, όπως προαναφέρθηκε, εφαρμόστηκαν διάφορα καινοτόμα προγράμματα, όπως η δημιουργία εκπαιδευτικών τμημάτων, όπου οι κρατούμενοι διδασκόταν «ηθικές» και θρησκευτικές αρχές, επαγγελματική εκπαίδευση σε διάφορους τομείς, καθώς και δημιουργία μουσικής ομάδας, εφημερίδας της φυλακής και διάφορες αθλητικές δραστηριότητες (Roth, 2006:96). Ο κάθε κρατούμενος πριν την αποφυλάκιση του, έπρεπε να περάσει από τρία στάδια. Τα κριτήρια για να περάσει κάποιος από το ένα στάδιο στο άλλο, ήταν η επίδοση του στο σχολείο, στην εργασία και στην ηθική διαγωγή (Κουράκης, 2005:172). Στο ίδρυμα της Elmira η συμμετοχή των εγκλείστων στη εκπαίδευση ήταν υποχρεωτική και κύριος στόχος της ήταν «να πειθαρχήσει το μυαλό των εγκλείστων έτσι ώστε να μπορέσει αυτό να αφομοιώσει τις αρχές και αξίες που θα έπρεπε να έχει ένας καλός πολίτης» (Marsh, 1973, 140). Ωστόσο, στην πράξη φαίνεται ότι το εν λόγω σύστημα εφαρμόστηκε με δεσποτικό τρόπο και δεν απέδωσε. Επίσης, το εκπαιδευτικό προσωπικό ήταν ακατάλληλο για τη συγκεκριμένη δουλειά, ενώ το σύστημα των «πόντων» ήταν ιδιαίτερα πολύπλοκο, με αποτέλεσμα να μη μπορεί να διατηρηθεί, με αποτέλεσμα την παρακμή του «αναμορφωτικού συστήματος» (Roth, 2006). Σήμερα, στο κτίριο του αναμορφωτηρίου Elmira, λειτουργεί φυλακή υψίστης ασφαλείας. Μάλιστα, σύμφωνα με την ιστορικό Beverly Smith (1996 στο Marilyn, McShane and Williams [Eds], 1996:318), στην πραγματικότητα το ίδρυμα στο Elmira

πάντα λειτουργούσε ως φυλακή υψίστης ασφαλείας. Σημαντική εξέλιξη του αναμορφωτικού συστήματος υπήρξαν και τα ιδρύματα Borstal -στα οποία θα αναφερθούμε σε επόμενη ενότητα- που θεσμοθετήθηκαν στη Μ. Βρετανία τα τέλη του 19ου αιώνα και απευθυνόταν σε ανήλικους παραβάτες.

Όπως παρατηρείται και από τα προαναφερθέντα, η διάρκεια της ποινής δεν ήταν πάντα συγκεκριμένη, ενώ συνοδεύεται από υπό όρους απόλυση σύμφωνα με τις αρχές του προοδευτικού συστήματος (Hood, 1965). Θα πρέπει, επίσης να σημειωθεί, ότι σύμφωνα με τον Foucault (1975), η περίοδος που εξετάζουμε, είναι ιστορική όσον αφορά την αλλαγή της λειτουργίας της ποινής. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι, δεν ενδιέφερε πλέον η τιμωρία του σώματος του εγκληματία και ο βασανισμός του, καθώς η ποινή λειτουργεί πλέον σαν σχολείο, σύμβολο, δίδαγμα και νοητική παράσταση με απώτερο στόχο την επίδραση στη ψυχή του εγκληματία και ιδιαίτερα στη ψυχή της υπόλοιπης κοινωνίας. Ο Garland (1985) εξετάζοντας τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, από το 1890 έως τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, σκιαγραφεί τη μετάβαση από το παλαιό βικτωριανό ποινικό σύστημα που είχε ως πυρήνα την τιμωρία, σε ένα νέο όπου η ποινική δικαιοσύνη διαπλέκεται με τη κοινωνική πρόνοια. Οι ποινικές στρατηγικές λειτουργούν ως στρατηγικές κοινωνικής ρύθμισης, ενώ αποτελούν συμπληρωματικό κομμάτι για τους προνοιακούς θεσμούς και όχι αντίπαλο δέος. Οι προνοιακές και ποινικές πρακτικές και στρατηγικές συνέβαλαν στην ίδια διαδικασία κανονικοποίησης, ρύθμισης και πειθάρχησης του πληθυσμού. Η περιγραφή του Garland για τις πρακτικές της συγκεκριμένης περιόδου αναφέρεται ως ποινικό – προνοιακό σύμπλεγμα και σηματοδοτούσε το πέρασμα από το φιλελεύθερο κράτος στο παρεμβατικό, το οποίο όμως παρουσίαζε μόνιμη ανεπάρκεια.

Ο θεσμός των Borstals ήταν αποτέλεσμα της ιστορικής αυτής διαδικασίας, τα οποία έκαναν την εμφάνισή τους στη Βρετανία στα τέλη του 19ου αιώνα και αποτέλεσαν τομή στην ιδρυματική μεταχείριση των ανηλίκων. Τα Borstals ήταν αποτέλεσμα της υιοθέτησης από τις ευρωπαϊκές νομοθεσίες, της παραδοχής ότι οι ανήλικοι εγκληματίες χρήζουν ειδικής μεταχείρισης (Χάιδου, 1990:15) και διέθεταν ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό το οποίο ασκούσε καθήκοντα «γονικής επίβλεψης», στα πλαίσια ενός προγράμματος πλήρους απασχολήσεως ποικίλων μορφών, εκμάθησής επαγγέλματος και παροχής μετασφρονιστικής μέριμνας (Κουράκης, 2005: Χάιδου, 1990). Αναλυτικότερα, το 1902 σε παράρτημα φυλακής του αγγλικού χωριού Borstal, άρχισε να εφαρμόζεται ειδική μεταχείριση των νεαρών κρατουμένων που βρίσκονταν στη μετεφηβική ηλικία. Το 1910 δημιουργήθηκαν ειδικά ιδρύματα, τα οποία ονομάστηκαν όλα Borstal. Σύμφωνα με τους ανώτατους επιτρόπους της φυλακής, τέσσερα ήταν τα κύρια χαρακτηριστικά με βάση τα οποία θα έπρεπε να λειτουργούν τα Borstal: η αυστηρή κατηγοριοποίηση, η σκληρή εργασία των κρατουμένων, η απόλυτη πειθαρχία και η οργανωμένη επιτήρηση των κρατουμένων μετά την

αποφυλάκιση τους. Άλλωστε, κύριος στόχος ήταν η αναμόρφωση των νεαρών κρατουμένων (Warder and Wilson, 1975). Η επιτροπή Gladstone, στις οποίας τις υποδείξεις στηρίχθηκε η δημιουργία των Borstal, επεσήμανε στην τέταρτη ενότητα τα εξής:

«Πρέπει να είναι τόποι (τα Borstals), όπου οι νέοι παραβάτες θα πρέπει κατά τη κράτησή τους να γίνουν δέκτες τέτοιας βιομηχανικής κατάρτισης, τέτοιας πειθαρχίας και τέτοιας ηθικής επιρροής, ώστε τα παραπάνω να συντελέσουν στην αναμόρφωση τους και στην αποτροπή του εγκλήματος»
(Warder and Wilson, 1975:118)

Ο Sir Digby, αρμόδιος υπουργός της αγγλικής κυβέρνησης, δήλωνε το 1900 σχετικά με τον σκοπό που καλούταν να επιτελέσει ο θεσμός των Borstals:

«Το πλάνο είναι να ασχοληθούμε συστηματικά με τον νεαρό τυχοδιώκτη, τον χούλιγκαν των δρόμων του Λονδίνου, τον ανάλγητο και πρώιμο εγκληματία, στον οποίο το υπάρχον σύστημα μεταχείρισης στη φυλακή δεν προκαλεί καμία εντύπωση, και ο οποίος “περνά” διαδοχικά από μικρές παραβάσεις σε μια σταθερή καριέρα εγκλήματος».
(TNA: PRO,HO 45/10046[A62024])

Έτσι, οι ανήλικοι παραβάτες που βρίσκονται μεταξύ του 16ου και 21ου έτους της ηλικίας τους, εγκλείονται σε ίδρυμα Borstal για διάστημα ενός έως τριών ετών. Ωστόσο, η σωφρονιστική διοίκηση είχε το δικαίωμα να απολύσει προσωρινά τον κρατούμενο μετά από κράτηση 6 μηνών αν είναι αγόρι, και 3 μηνών αν είναι κορίτσι. Μετά το πέρας της ποινής του, ο κρατούμενος παραμένει υπό την επίβλεψη των σωφρονιστικών αρχών για ένα χρόνο. Μάλιστα, οι τελευταίες μπορούσαν να ανακαλέσουν στο ίδρυμα τον αποφυλακισμένο ανήλικο για επιπλέον ένα χρόνο (Γαρδίκας, 1951: 279). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στα Borstals προβλεπόταν ο εγκλεισμός όσων νέων είχαν καταδικαστεί και στο παρελθόν ή θεωρείτο ότι παρουσιάζουν εγκληματικές συνήθειες ή τάσεις προς την παραβατικότητα. Ο στόχος ήταν η αναμόρφωση των ανηλίκων που ήταν ήδη αναγνωρισμένοι ως παραβάτες. Ωστόσο, η μελέτη των υποθέσεων του Εφετείου, αποδεικνύει ότι στα Borstals εγκλείονταν και πολλοί νέοι που είχαν παραβατήσει για πρώτη φορά. Αυτό συνέβαινε, γιατί οι δικαστές θεωρούσαν το σύστημα των Borstals ως ένα θεσμό στο οποίο αναβίωνε η παλιομοδίτικη ιδέα περί “διόρθωσης και θεραπείας”. Θεωρούσαν ότι ο συγκεκριμένος θεσμός αποτελούσε μια ευκαιρία για την μετατροπή των παραστρατημένων νέων σε “καλούς πολίτες” (Menis, 2012). Άλλωστε, υπήρχε διάχυτη η αντίληψη ότι όσον αφορά τους «ανώριμους» ανήλικους παραβάτες, η χρήση εξαναγκασμών θα τους βοηθούσε να μετατραπούν σε «ώριμα» άτομα, γεγονός που και οι ίδιοι θα αναγνώριζαν στο μέλλον (Foren and Bailey, 1968).

Τα Borstals επεκτάθηκαν μέχρι το 1948, καθώς δέχτηκε ενθουσιώδη υποδοχή και από τους

δικαστές. Επιπλέον, η επιτροπή του «Τμήματος για τη Μεταχείριση των Νέων Παραβατών»⁹, συνηγόρησαν θερμά υπέρ της εξάπλωσης του θεσμού ως εναλλακτικής μεταχείρισης των νέων παραβατών, αντί για τον εγκλεισμό τους σε φυλακή (Freiberg and Ross, 1999:11). Τέλος, ένας ακόμη παράγοντας που οδήγησε στη εξάπλωση των Borstal ως θεσμού, ήταν η αύξηση της καταγεγραμμένης παραβατικότητας των ανηλίκων, γεγονός που λειτούργησε ως μοχλός πίεσης για τη δημιουργία και άλλων ιδρυμάτων τύπου Borstal (Warder and Wilson, 1975:119). Τα λειτούργησαν ως πρότυπα και για τη δημιουργία του σκανδιναβικού θεσμού της φυλακής-σχολείου για νεαρά άτομα, ωστόσο κατά τη δεκαετία του 1980 οι παραπάνω θεσμοί παρακμάζουν και καταργούνται με την Criminal Justice Act 1982 (Κουράκης, 2005). Ένας από τους κύριους παράγοντες της παρακμής του συγκεκριμένου θεσμού, ήταν οι αρνητικές συνέπειες της αόριστης ποινής και καταδίκης. Το 1951 προτάθηκε η κατάργηση της αόριστης ποινής και αντικατάσταση της από ένα σύστημα μέγιστης-ελάχιστης ποινής. Η κατάργηση αυτή υλοποιήθηκε το 1955 και αποδόθηκε σε τρεις λόγους: ο πρώτος λόγος είναι ότι πολλοί κρατούμενοι επωφελήθηκαν από το προοδευτικό σύστημα απόλυσης και την αοριστία της ποινής τους, παρότι δεν το άξιζαν, ενώ κάποιοι άλλοι που είχαν τελέσει εγκλήματα ήσσονος σημασίας δεν μπόρεσαν να επωφεληθούν από το συγκεκριμένο σύστημα. Ο δεύτερος λόγος αφορούσε την επιβολή της αόριστης ποινής σε παραβάτες που εν τέλει θεωρήθηκαν ακατάλληλοι για μια τέτοια μεταχείριση. Και ο τρίτος λόγος έγκειτο στο γεγονός, ότι η αοριστία της ποινής λειτουργούσε πολύ πειστικά για τους κρατούμενους, με αποτέλεσμα όχι μόνο να ανακόπτεται η πορεία τους προς την αναμόρφωση, αλλά σε πολλές περιπτώσεις να οδηγούνται και στη υποτροπή (Freiberg and Ross, 1999).

Παρά την εγκατάλειψη και τελικά κατάργηση του αναμορφωτικού συστήματος, πρέπει να επισημανθεί ότι, αυτό εισήγαγε νέες ιδέες στη σωφρονιστική πολιτική, καθώς έστρεψε την προσοχή στον ίδιο τον εγκληματία και τη προσωπικότητα του και όχι στη πράξη που αυτός διέτελεσε. Επίσης, οι συγκεκριμένες ιδέες αποτέλεσαν τη βάση από την οποία εκπορεύτηκαν τρεις κρίσιμες αρχές έντονου νομικού χαρακτήρα (Κουράκης, 2005). Αναφερόμαστε στη «αρχή της νομιμότητας» των εγκλημάτων και ποινών, όπου επισημαίνεται ότι κανείς δεν μπορεί να δικάζεται για μια πράξη, η οποία δεν αποτελούσε αδίκημα τη στιγμή που διαπράχθηκε (Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, 1948, άρθρο 11). Εξίσου σημαντική ήταν και «η αρχή της ποινικής ευθύνης», κατά την οποία, ο εγκληματίας είναι υπεύθυνος για τις πράξεις τους και η ποινή του επιβάλλεται μόνο αν βρεθεί ένοχος. Ακόμα κι αν θεωρηθεί ότι το «κακό» είναι αναπόφευκτο, καθώς είναι ειζωμένο στο περιεχόμενο και την έννοια της ανθρώπινης φύσης, ο άνθρωπος που το διαπράττει δεν μπορεί να θεωρείται αθώος, αφού αποτελεί δική του απόφαση να το πράξει και η

9 Departmental Committee on the Treatment of Young Offenders

πράξη αυτή επιλέγεται στο πλαίσιο της δικής του ελεύθερης βούλησης και άρα αποτελεί προσωπική του ευθύνη (Bell, 1986:75). Τέλος, τρίτη είναι η αρχή της «ποινής ως μέσου γενικής πρόληψης», σύμφωνα με την οποία, η ποινή θα πρέπει να αποσκοπεί στη αποκατάσταση της δικαιοσύνης και όχι στον εκφοβισμό της κοινωνίας (Brooks, 2012). Συνεχίζοντας την ιστορική αναδρομή, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι, ο 20^{ος} αιώνας μπορεί να χαρακτηριστεί ως ο πλέον ανθρωπιστικός σε ότι αφορά τις σωφρονιστικές πολιτικές, καθώς η εμφάνιση σχολών όπως η εκλεκτική, η νέα κοινωνική άμυνα και αργότερα στο χώρο της κριτικής Εγκληματολογίας η σχολή της ελάχιστης ποινικής παρέμβασης δημιούργησαν εύφορο έδαφος για τη βελτίωση του σωφρονιστικού συστήματος (Χαΐδου, 2002). Αρχικά, η Ιταλική Θετικιστική Σχολή¹⁰ με κύριους εκπροσώπους της, τους Lombroso, Garofallo και Ferri, αμφισβήτησε έντονα τη θεωρία της ελεύθερης βούλησης, και υποστήριξε ότι ο εγκληματίας άνθρωπος είναι επικίνδυνος, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει κοινωνική ευθύνη (κοινωνική άμυνα) για την αναμόρφωση, τη θεραπεία ή την εξουδετέρωση του (Χαΐδου, 1996). Μάλιστα, για πρώτη φορά, μέσω των θεωριών της ιταλικής θετικιστικής σχολής, αμφισβητείται ο ρόλος της φυλακής ως σωφρονιστικό μέσο. Χαρακτηριστικές είναι οι προτάσεις του Ferri, ο οποίος πρότεινε μέτρα προληπτικής φύσεως για τους ανήλικους παραβάτες σε συνδυασμό με την επανόρθωση των ζημιών που προκλήθηκαν από τις ενέργειες τους (Ferri, 1925). Ακολουθώντας το σχήμα το οποίο εισηγείται ο Raymond Michalowski (1977), μπορούμε να συνοψίσουμε ως εξής το σύνολο των αρχών οι οποίες διέπουν τη μελέτη του εγκλήματος στο πλαίσιο του θετικιστικού παραδείγματος:

1. Η ανθρώπινη συμπεριφορά θεωρείται ως αποτέλεσμα νομοτελειακών σχέσεων αιτίου-αποτελέσματος, δηλαδή ως ένα καθαρά ντετερμινιστικό φαινόμενο. Επιπλέον, η ανθρώπινη συμπεριφορά καθορίζεται από τις νομοτελειακές σχέσεις, ενώ μπορεί να είναι προβλέψιμη.
2. Η διερεύνηση των σχέσεων αιτίου-αποτελέσματος μπορεί να γίνει με τη χρήση των ίδιων επιστημονικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται και για τη διερεύνηση και κατανόηση του φυσικού κόσμου. Αυτή η επιστημονική μέθοδος αντιλαμβάνεται το έγκλημα ως σταθερό αντικείμενο, ενώ επικεντρώνεται στα «αντικειμενικά» ποσοτικά δεδομένα και θεωρείται

¹⁰ Η θετικιστική εγκληματολογία εμφανίστηκε τον 19ο αιώνα, σε μια εποχή που υπερίχαν οι επιστημονικές εξηγήσεις των φυσικών φαινομένων. Οι θετικιστές εγκληματολόγοι διαμόρφωσαν την άποψη ότι οι αιτίες της εγκληματικής συμπεριφοράς, καθώς και η εύρεση της κατάλληλης «θεραπείας» μπορούσαν να καθοριστούν μέσω της χρήσης επιστημονικών διαγνωστικών μεθόδων. Οι θετικιστές απέρριψαν την επικέντρωση των κλασικιστών στη εγκληματική πράξη και έστρεψαν την προσοχή τους προς τον εγκληματία. Η θετικιστική προσέγγιση του εγκλήματος κυριάρχησε στη εγκληματολογία και τη ποινική δικαιοσύνη μέχρι και το 1970 (Ugwudike, 2015). Ωστόσο, κάποιοι σύγχρονοι εγκληματολόγοι υποστηρίζουν ότι η θετικιστική προσέγγιση του εγκλήματος, όχι μόνο έχει αναδυθεί, αλλά μάλιστα αποτελεί και την επικρατούσα άποψη στην εφαρμογή ποινικών πολιτικών (Young, 2010; Muncie, 2000).

«αξιολογικά ουδέτερη».

3. Οι εγκληματίες «εντάσσονται» σε ένα ιδιαίτερο πλαίσιο συνόλου σχέσεων αιτίου-αποτελέσματος. Η συμπεριφορά τους θεωρείται αντικειμενικά διαφορετική από αυτή των μη εγκληματιών και, κατά συνέπεια, μπορεί να εντοπισθεί και να μελετηθεί.
4. Εφόσον διερευνηθούν και κατανοηθούν οι ιδιαίτερες σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος από τις οποίες χαρακτηρίζονται οι παραβάτες, η εγκληματική συμπεριφορά μπορεί να ελεγχθεί με αποτέλεσμα και τη «βελτίωση» των ίδιων των εγκληματιών.

Γενικότερα, η θετικιστική εγκληματολογία επηρέασε τη μελέτη των κοινωνικών προβλημάτων, στρέφοντας το ενδιαφέρον στον πρωταρχικό ρόλο του ατόμου και όχι στο ποινικό νόμο ως σημείο εκκίνησης για την διατύπωση αιτιολογικών θεωριών, κατέστησε κυρίαρχη την ντετερμινιστική οπτική αναφορικά με τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ενώ επικεντρώθηκε μόνο στα «μη φυσιολογικά» χαρακτηριστικά της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς (Matza, 1964). Σήμερα, πολλά από τα κύρια χαρακτηριστικά της θετικιστικής εγκληματολογίας έχουν έρθει στο προσκήνιο μέσω συγκεκριμένων ποινικών πολιτικών, σε σημείο μάλιστα, που να είναι κυρίαρχα. Όπως επισημαίνει ο Lea (2002:162), η εντεινόμενη ποινικοποίηση που παρατηρείται σε πολλά «ανεπτυγμένα» κράτη, χρησιμοποιείται ως μέσο διαχείρισης των ποικίλων κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων και συμπεριφορών που διαρκώς αυξάνονται, ενώ η συγκεκριμένη εξέλιξη της χρήσης της ποινικοποίησης είναι το αποτέλεσμα της παρακμής των μηχανισμών συλλογικών διαπραγματεύσεων.

Επιστρέφοντας στην ιστορική ανασκόπηση, μετά τη θετικιστική εγκληματολογία εμφανίζεται στο προσκήνιο η σχολή της «νέας κοινωνικής άμυνας» με κύριο εκπρόσωπο τον Marc Ancel. Η λέξη «νέα» προστέθηκε για να διαχωρίσει τη συγκεκριμένη σχολή από αυτή της «κοινωνικής άμυνας» που ανήκε στον ιταλικό θετικισμό (Χαΐδου, 2002). Η νέα κοινωνική άμυνα έρχεται σε αντίθεση με το ντετερμινιστικό σύστημα της ιταλικής θετικιστικής σχολής, και πρεσβεύει ότι θα πρέπει να επιδιώκεται η προστασία τόσο της κοινωνίας, όσο και του ατόμου. Υποστηρίζει την κατάργηση των ανταποδοτικών ποινών και την αντικατάστασή τους από μια μεταχείριση ανάλογη με την κάθε περίπτωση, συνοδευόμενη από τη διαρκή μέριμνα για την κοινωνική επανένταξη του κρατουμένου-εγκληματία, ενώ διατείνεται υπέρ του διαχωρισμού των κρατουμένων ανάλογα με την ηλικία, το φύλο και την ποινή (Κουράκης, 2005). Έτσι τέθηκε στο επίκεντρο η ίδια η λειτουργία των ποινικοκατασταλτικών θεσμών με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της κριτικής απέναντι στην επιλεκτική λειτουργία του ποινικού νόμου, γεγονός που οδήγησε στην

επανεξέταση των βεβαιοτήτων που επικρατούσαν μέχρι τότε (Βιδάλη και Κουλούρης, 2012:218). Κύριο χαρακτηριστικό πρόταγμα της συγκεκριμένης σχολής είναι ότι το ποινικό δίκαιο οφείλει να λειτουργεί ως εγγυητής της ατομικής ελευθερίας και να απολέσει τον δογματικό του χαρακτήρα. Η επανακοινωνικοποίηση του εγκληματία θεωρείται ως ο μοναδικός στόχος της μεταχείρισης του και για αυτό το σκοπό είναι αναγκαία η επικέντρωση στην απόκτηση γνώσεων και η κατανόηση της προσωπικότητας του (Χάιδου, 2002).

Ο όρος «κοινωνική άμυνα» αναφέρθηκε για πρώτη φορά στα γραπτά του Beccaria, και χρησιμοποιήθηκε από τον Romagnosi με την έννοια του δικαιώματος της άμυνας απέναντι στο κίνδυνο της εγκληματικότητας ως γενικό κοινωνικό φαινόμενο (Canals, 1960). Αντίστοιχα και η θετικιστική σχολή διακήρυξε το δικαίωμα της κοινωνίας να προστατεύεται από τον εγκληματία (Καρύδης, 1990). Η ιδεολογία της «κοινωνικής άμυνας» αποτελεί το νέο λόγο σχετικά με την ποινική καταστολή, η οποία μέσω αυτού του λόγου, νομιμοποιείται και αναδιατάσσεται. Η συγκεκριμένη ιδεολογία προσφέρει το κοινό θεμέλιο του συνόλου των σχολών του ποινικού δικαίου: της κλασικής σχολής, της ανθρωπολογικής θετικής σχολής, της νεοκλασικής σχολής, της κοινωνιολογικής θετικής σχολής και των σχολών της παλαιάς και νέας κοινωνικής άμυνας (Χουλιάρης, 2012). Ο ίδιος ο Marc Ancel σημείωνε σχετικά με την κοινωνική άμυνα τα εξής:

«Ο όρος 'κοινωνική άμυνα' ανταποκρίνεται σε μια αλήθεια της εποχής μας: είναι το όχημα ή το μέσο της έκφρασης εννοιών, την εκτεταμένη δύναμη των οποίων, δεν μπορούμε πλέον να αρνούμαστε»
(Ancel, 1965).

Ωστόσο, άλλοι μελετητές είχαν ιδιαίτερα κριτική διάθεση απέναντι στη νέα αυτή σχολή:

«Ο όρος της κοινωνικής άμυνας είναι κάπως εσφαλμένος και παραπλανητικός, δεν μπορεί να θεωρηθεί 'εύστοχος' και δεν πρέπει να χρησιμοποιείται προς αναφορά σε καμία σχολή ποινικής ή εγκληματολογικής σκέψης»
(Lopez-Rey, 1957).

Ορισμένες από τις αντιλήψεις που υποστηρίχθηκαν από τη σχολή της «νέας κοινωνικής άμυνας» απορρέουν από τη σύνταξη ενός καταστατικού χάρτη, όπου διευκρινίζονταν τα ελάχιστα όρια ανεκτής διαβίωσης των εγκλείστων. Το 1933, η Κοινωνία των Εθνών, με την σύμπραξη της Διεθνούς Ποινικής και Σωφρονιστικής Επιτροπείας, κατάρτισε το «Σύνολο Κανόνων για τη Μεταχείριση των Κρατουμένων» (Αλεξιάδης και Πανούσης, 2002). Σημαντικά στοιχεία των

συγκεκριμένων κανόνων, αποτελούν οι αρχές για το διαχωρισμό των κρατούμενων ανά κατηγορίες, η διαμονή τους σε ατομικά κελιά και η πρόβλεψη εφαρμογής κατάλληλης μεταχείρισεως προκειμένου να εθιστούν οι κρατούμενοι στη εργασία και τη τάξη (Κουράκης, 2005).

Σύνοψη

Διαπιστώνεται από τα παραπάνω, ότι με την πάροδο του χρόνου, εξαλείφθηκε η χρήση της σωματικής κακοποίησης ως μεθόδου για τη τιμωρία και πειθαρχοποίηση όσων προέβαιναν σε πράξεις που θεωρούνταν παράνομες και εγκληματικές και τη θέση της πήρε η ιδρυματική μεταχείριση των παρεκκλινόντων. Όπως σημειώνει ο Foucault (1976), η έννοια της φυλακής ξεκίνησε από τη στιγμή που επινοήθηκαν οι διάφορες διαδικασίες για την κατανομή των ανθρώπων, το χωροταξικό διαμοιρασμό τους, την απόσπαση από αυτούς του ανώτατου βαθμού του χρόνου και των δυνάμεων τους, το δάμασμα των σωμάτων τους και τελικά, η φυλακή υπήρξε από τη στιγμή που δημιουργήθηκε και συγκροτήθηκε ο μηχανισμός εκείνος που στόχευε στη δημιουργία ενός συστήματος απόλυτης επιτήρησης και καταγραφής των ανθρώπων έτσι, ώστε να γίνονται πειθήνιοι και χρήσιμοι μέσω μιας συγκεκριμένης μεταχείρισης των σωμάτων τους. Άλλωστε, η τιμωρία και η προσπάθεια «ελέγχου» των μελών μιας ομάδας ή κοινωνίας υπήρξε κομμάτι της ανθρώπινης κουλτούρας καθ όλη τη διάρκεια της ύπαρξης της τελευταίας. Τα μέτρα κυρώσεων και ποινών για «αρνητικές» συμπεριφορές αναπτύχθηκαν και εξελίχθηκαν παράλληλα με την ανάπτυξη και τη δημιουργία της ανάγκης των κοινωνικών ομάδων να ελέγξουν και να πειθαρχήσουν τα μέλη τους (Carlson and Garrett, 2006).

1.2: Τάσεις και πρότυπα στο Δίκαιο και τη μεταχείριση των ανηλίκων

Αντίστοιχα με τα στάδια της ιδρυματικής μεταχείρισης, όπως είδαμε, εξελίχθηκαν και τα στάδια της ποινικής μεταχείρισης των ανηλίκων παραβατών. Από το στάδιο της τιμωρίας του ενόχου, μεταβήκαμε στο στάδιο της παροχής πρόνοιας και μάλιστα συχνά προληπτικού χαρακτήρα, στον ένοχο και την επικέντρωση στην προσωπικότητα του και τέλος, καταλήξαμε στο δικαιοκτικό πρότυπο αντιμετώπισης, όπου πλέον σημασία έχει η παράβαση και όχι τόσο η προσωπικότητα του δράστη. Είναι σημαντικό όμως σε αυτό το σημείο, να παρουσιαστούν αναλυτικά οι τάσεις που ακολούθησε κατά καιρούς το δίκαιο ανηλίκων και η ποινική αντιμετώπιση τους. Αν και θα περιγράψουμε την ποινική αντιμετώπιση των ανηλίκων στη Ελλάδα, εν τούτοις πρέπει να σημειωθεί ότι η εξέλιξη αυτής της αντιμετώπισης είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις αντίστοιχες ποινικές τάσεις που διαμορφώνονται στη διεθνή έννομη τάξη, η παρουσίαση των οποίων ακολουθεί.

1.2.1: Διεθνείς συμβάσεις και κείμενα για την προστασία και μεταχείριση των ανηλίκων

Τα ανθρώπινα δικαιώματα -σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο- δεν γνωρίζουν σύνορα, καθώς είναι παγκοσμίως διακηρυγμένα και έχουν προσυπογραφεί σε διεθνές επίπεδο. Μάλιστα, η εφαρμογή τους αποτελεί ένα σημαντικό μέτρο αξιολόγησης της προόδου των κρατών μέσω του οποίου αξιολογείται και η πορεία τους προς την υιοθέτηση δημοκρατικών αρχών. Συνεπώς, η νομοθετική και δικαστική διαδικασία της κατοχύρωσης των δικαιωμάτων προκύπτει από τις πολιτικές διαδικασίες επιβεβαίωσης τους (Scruton and Haydon, 2002).

Στην Ευρώπη, κατά τις τελευταίες δεκαετίες -ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1980 και μετά- άρχισε να επικρατεί, όσον αφορά το Δίκαιο ανηλίκων και κατά συνέπεια τη μεταχείριση και την αντιμετώπιση τους από την Πολιτεία, ένας συγκερασμός του προνοιακού και δικαιοκού προτύπου, τα οποία και θα αναλυθούν διεξοδικά σε επόμενη ενότητα. Η νέα αυτή τάση αποτυπώνεται στα σημαντικότερα, μέχρι και σήμερα, διακρατικά κείμενα που αφορούν τους ανήλικους παραβάτες, όπως είναι: «οι ελάχιστοι ή στοιχειώδεις κανόνες για την απονομή δικαιοσύνης σε ανήλικους του ΟΗΕ» το 1985, η «Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού», η «Σύσταση (87) 20 για τις κοινωνικές αντιδράσεις στη παραβατικότητα των ανηλίκων» της Επιτροπής Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης το 1987, η «Σύσταση 2003 (20) για νέους τρόπους μεταχείρισης της νεανικής παραβατικότητας και για το ρόλο της Δικαιοσύνης των Ανηλίκων» (Κουράκης, 2004), η «Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την άσκηση των δικαιωμάτων των παιδιών», το «Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα», οι «Κανόνες για τη προστασία των ανηλίκων που έχουν στερηθεί την ελευθερία τους» και οι «Κατευθυντήριες γραμμές για τη πρόληψη της παραβατικότητας των ανηλίκων» (Πιτσελά, 2003). Τα συγκεκριμένα κείμενα και συμβάσεις παρουσιάζονται στη συνέχεια κατηγοριοποιημένα με κριτήριο τον δεσμευτικό ή μη χαρακτήρα που τα διέπει.

Κείμενα δεσμευτικού χαρακτήρα (hard law)

α) Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Η «Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού» αποτελεί το βασικό νομοθέτημα αυξημένης τυπικής ισχύος που αναφέρεται στην προστασία των ανηλίκων και κυρώθηκε από την χώρα μας με τον Ν. 2101/1992. (Δημόπουλος και Κοσμάτος, 2010,2011:52). Θεωρείται το πληρέστερο από τα νεότερα διεθνή κείμενα που σχετίζονται με το Δίκαιο Ανηλίκων, καθώς εντός αυτής εμπεριέχονται πλήρως νομικά κατοχυρωμένα τα ατομικά, πολιτικά, οικονομικά, πολιτιστικά και κοινωνικά δικαιώματα των ανηλίκων, ενώ έχει δεσμευτική ισχύ. Επίσης διαθέτει ιδιαίτερα αυξημένο κύρος,

αφού επικυρώθηκε από όλα τα κράτη του ΟΗΕ, εκτός των ΗΠΑ και της Σομαλίας¹¹ (Κουράκης, 2004:257). Το συγκεκριμένο γεγονός καταδεικνύει την δημιουργία μιας σχεδόν παγκόσμιας συναίνεσης σχετικά με την αναγνώριση του δικαιώματος όλων των παιδιών στη προστασία και τη πρόσβαση σε βασικά υλικά αγαθά. Μέσω της Σύμβασης θέτονται οι αρχές και οι λεπτομερείς κανόνες για τα δικαιώματα και τη φροντίδα των παιδιών, καθώς και οι νόμοι, οι πολιτικές και οι πρακτικές που έχουν αντίκτυπο στα παιδιά, στο πλαίσιο των επίσημων και ανεπίσημων σχέσεων με αυτά. Ακριβώς όπως η πρόνοια μετριάζεται από τη δικαιοσύνη, και αντιστρόφως, έτσι και τα δικαιώματα μετριάζονται από τις υποχρεώσεις. Η έννοια της υπευθυνότητας εκφράζεται πιο καθαρά στο πλαίσιο της δικαιοσύνης ανηλίκων με την θέσπιση της ηλικίας ποινικής ευθύνης (Bandalli, 2000). Η «Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού» αποτελείται από 55 άρθρα που αποσκοπούσαν στην εγκαθίδρυση των δικαιωμάτων των παιδιών στη λήψη επαρκούς και κατάλληλης φροντίδας και προστασίας, στη παροχή σε αυτά υπηρεσιών που θα ανταποκρίνονται στις βασικές ανάγκες τους και στην ενθάρρυνση υλοποίησης θεσμικών ρυθμίσεων που καθιστούσαν δυνατή την αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στο κοινωνικό σύνολο. Ο δεσμευτικός χαρακτήρας της Σύμβασης αποσκοπεί στη εκπλήρωση της προσδοκίας ότι τα κράτη που υπέγραψαν το κείμενο, θα εισαγάγουν νομικές και πολιτικές μεταρρυθμίσεις με στόχο την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών και θα αναπτύξουν επίσημες παρεμβατικές πρακτικές που θα βρίσκονται σε αρμονία με τα άρθρα της Σύμβασης (Scraton and Haydon, 2002).

Στη Σύμβαση αναγνωρίζεται το δικαίωμα των παιδιών στη ζωή, το δικαίωμα να απολαμβάνουν όλα τα δικαιώματα χωρίς διακρίσεις λόγω χρώματος, θρησκείας, φυλής κτλ, το δικαίωμα προστασίας τους κατά τη διάρκεια ένοπλων συγκρούσεων, το δικαίωμα προστασίας απέναντι στις απάνθρωπες και ταπεινωτικές μορφές τιμωρίας, το δικαίωμα να τυγχάνουν ειδικής μεταχείρισης εντός των συστημάτων δικαιοσύνης και το δικαίωμα της προστασίας απέναντι στις διακρίσεις, την εκμετάλλευση και την κακοποίηση. Ιδιαίτερα σημαντική πρόβλεψη της Σύμβασης αποτελεί και το άρθρο 3.1, σύμφωνα με το οποίο προβλέπεται ότι πρέπει να “λαμβάνεται πρωτίστως υπόψη το συμφέρον του παιδιού” σχετικά με τους ανηλίκους που εμπλέκονται σε οποιαδήποτε νομική διαδικασία (Muncie, 2005), ενώ καθίσταται σαφής και η υποχρέωση της πολιτείας για παροχή εκπαίδευσης και υποστήριξης με στόχο την κοινωνική επανένταξη των

¹¹ Η Σομαλία δεν επικύρωσε τη Σύμβαση γιατί μέχρι το 2012, η κυβέρνηση της δεν ήταν διεθνώς αναγνωρισμένη. Οι ΗΠΑ δεν επικύρωσαν τη Σύμβαση, εξαιτίας μιας μακράς καμπάνιας από ομάδες γονικών δικαιωμάτων που στόχο είχε την μη θεώρηση της συγκεκριμένης Σύμβασης. Ωστόσο, πάντα υπάρχει η περίπτωση, οι ΗΠΑ να μην επικύρωσαν τη Σύμβαση, λόγω της γενικής απροθυμίας που δείχνει στο να παραχωρήσει οποιαδήποτε από τις εξουσίες τους, στον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (Muncie, 2013).

συγκεκριμένων παιδιών (Dünkel, 2014).

Το θεσμικό όργανο που είναι υπεύθυνο για τη διαχείριση της Σύμβασης -η Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού- έχει χαρακτηριστικά δηλώσει ότι η «Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού» και οι «Κανόνες του Πεκίνου» επιζητούν την υιοθέτηση από τα κράτη ενός συστήματος προσανατολισμένου στις ανάγκες των παιδιών, το οποίο θα αναγνωρίζει τα τελευταία ως υποκείμενα που έχουν συγκεκριμένα θεμελιώδη δικαιώματα, ενώ παράλληλα επισημαίνεται ότι κατά την εφαρμογή όλων των απαιτούμενων διαδικασιών που αφορούν τα παιδιά θα πρέπει να λαμβάνεται ως πρωταρχικό κριτήριο το συμφέρον του παιδιού (The Howard League for Penal Reform, 2008). Όπως διαπιστώνεται, η «Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού» και οι «Κανόνες του Πεκίνου» αντικατοπτρίζουν τις σύγχρονες τάσεις του Δικαίου Ανηλίκων, κύρια χαρακτηριστικά των οποίων είναι η αποφυγή της στέρησης της ελευθερίας των ανηλίκων και η αναγνώριση δικονομικών δικαιωμάτων για όσους ανηλίκους εμπλέκονται με το σύστημα απονομής δικαιοσύνης. Έτσι, σύμφωνα με τη Σύμβαση, τα παιδιά δεν μπορούν να θεωρούνται εξ' ολοκλήρου υπεύθυνα για τις πράξεις τους και κατά συνέπεια θα πρέπει να διασφαλίζεται ότι οι ανήλικοι παραβάτες, θα πρέπει να αντιμετωπίζονται πρωτίστως ως παιδιά και δευτερευόντως ως παραβάτες (Haines and Drakeford, 1998). Η «Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού» αντικατοπτρίζει κυρίως τέσσερις γενικές αρχές βάσει των οποίων θα πρέπει να ερμηνεύονται τα άρθρα της Σύμβασης και οι οποίες αφορούν και τα παιδιά που βρίσκονται έγκλειστα σε καταστήματα κράτησης. Η αρχή της μη διάκρισης (άρθρο 2) σύμφωνα με την οποία όλα τα παιδιά που στερούνται της ελευθερίας τους πρέπει να *αντιμετωπίζονται ισότιμα, ανεξάρτητα από τη φυλή, το χρώμα, το φύλο, την ηλικία, τη γλώσσα, την θρησκεία, τις πολιτικές απόψεις των γονέων τους και την εθνοτική καταγωγή τους*. Η αρχή του συμφέροντος του παιδιού (άρθρο 3.1) που προβλέπει ότι σε *«όλες τις αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά, είτε αυτές λαμβάνονται από δημόσιους ή ιδιωτικούς οργανισμούς κοινωνικής προστασίας, είτε από τα δικαστήρια, τις διοικητικές αρχές ή από τα νομοθετικά όργανα, πρέπει να λαμβάνεται πρωτίστως υπόψη το συμφέρον του παιδιού»*. Η τρίτη αρχή αφορά την επιβίωση και ανάπτυξη του παιδιού (άρθρο 6) και επισημαίνει ότι *«τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν ότι κάθε παιδί έχει εγγενές δικαίωμα στη ζωή και εξασφαλίζουν, στο μέτρο του δυνατού, την επιβίωση και την ανάπτυξη του παιδιού»*. Τέλος, η τέταρτη αρχή αναγνωρίζει το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης των παιδιών (άρθρα 12 και 13) *«σχετικά με οποιοδήποτε θέμα που το αφορά, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις του παιδιού ανάλογα με την ηλικία του και με το βαθμό ωριμότητάς του. Για το σκοπό αυτόν θα πρέπει ιδίως να δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να ακούγεται σε οποιαδήποτε διοικητική ή δικαστική διαδικασία που το αφορά, είτε άμεσα είτε μέσω ενός εκπροσώπου ή ενός αρμόδιου οργανισμού, κατά τρόπο συμβατό με*

τους διαδικαστικούς κανόνες της εθνικής νομοθεσίας”. Επισημαίνεται επίσης ότι “το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την ελευθερία αναζήτησης, λήψης και διάδοσης πληροφοριών και ιδεών οποιουδήποτε είδους, ανεξαρτήτως συνόρων, υπό μορφή προφορική, γραπτή ή τυπωμένη, ή καλλιτεχνική ή με οποιοδήποτε άλλο μέσο της επιλογής του» (άρθρο 13.1) (Cappelaere, 2005).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με την Lansdown (1994), στη “Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού” προσδιορίζονται τρία πεδία δικαιωμάτων: το δικαίωμα για παροχή υγείας, εκπαίδευσης, ασφάλειας, φροντίδας και παιχνιδιού, το δικαίωμα προστασίας από διακρίσεις, κακοποίηση, εκμετάλλευση και αδικία και το δικαίωμα συμμετοχής του παιδιού στην ελεύθερη έκφραση γνώμης και τη λήψη αποφάσεων. Τα πρώτα δύο πεδία αντικατοπτρίζουν τις κυρίαρχες αντιλήψεις σχετικά με τη παιδική ηλικία, δηλαδή παρουσιάζονται τα παιδιά ως υποκείμενα που χρήζουν προστασίας και φροντίδας και τα οποία έχουν ιδιαίτερες ανάγκες. Στο τρίτο πεδίο, ωστόσο, τα παιδιά γίνονται αντιληπτά ως ισότιμοι πολίτες, και κατά συνέπεια τους αναγνωρίζεται το δικαίωμα της έκφρασης των απόψεων τους και της λήψης αποφάσεων. Αυτός ο διαχωρισμός πιθανόν να οφείλεται στην αμηχανία των ενηλίκων απέναντι στη προσπάθεια τους να αποτυπώσουν την κατάσταση της παιδικής ηλικίας: ενώ μέσα από το κείμενο της Σύμβασης επισημαίνεται το ευάλωτο καθεστώς των παιδιών, παράλληλα επιχειρείται η προώθηση του αυτοπροσδιορισμού και του δικαιώματος λήψης αποφάσεων και έκφρασης -δηλαδή της αυτοεκπροσώπησης- από πλευράς των παιδιών (Μακρυγιώτη, 2003).

Αξιοσημείωτη -σε συμβολικό επίπεδο- αποτελεί και η υιοθέτηση στη «Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού» διαφορετικής ορολογίας σε σχέση με τους «Κανόνες του Πεκίνου». Ενώ στους τελευταίους γινόταν η χρήση της λέξης “rehabilitation” για να υποδηλώσει την επιστροφή των ανηλίκων στη κοινωνία, στη Σύμβαση ο συγκεκριμένος όρος αντικαταστάθηκε από τη λέξη “re-integration”, η οποία θεωρείται ότι ακούγεται λιγότερο πατερναλιστική, ενώ επικεντρώνεται περισσότερο στο ρόλο της κοινωνίας και του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος σχετικά με την ανάπτυξη της αίσθησης υπευθυνότητας των ανηλίκων (Henkes, 2000:9). Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση πιθανότατα οφείλεται στο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ της ψήφισης των δύο κειμένων, γεγονός που συνέβαλε στην αλλαγή των αντιλήψεων για την αντιμετώπιση των ανηλίκων παραβατών.

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι, παρά τα θετικά στοιχεία που εισήγαγε η Σύμβαση στις νομοθεσίες των κρατών σχετικά με τους ανηλίκους και την αντιμετώπιση τους, σε ορισμένες περιπτώσεις η εφαρμογή της από τα κράτη που την υπέγραψαν καθίσταται προβληματική και ευκαιριακή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το άρθρο 33 της Σύμβασης, “στο οποίο προβλέπεται η προστασία των παιδιών από την παράνομη χρήση ναρκωτικών (μολονότι το «ευάλωτο, εύπλαστο και αδύναμο παιδί» συνιστά τον καλύτερο πελάτη για χώρες που παράγουν

τέτοιες ουσίες αλλά ταυτόχρονα έχουν υπογράψει και τη Διεθνή Σύμβαση και μολονότι με το πρόσχημα της προστασίας διευρύνεται επικίνδυνα ο κοινωνικός έλεγχος) προσδίδουν σε ορισμένες ευαίσθητες περιπτώσεις ένα άρωμα προφύλαξης των νέων, ενώ στην ουσία πρόκειται για κεκαλυμμένο καταλογισμό ευθύνης στους ενήλικες δράστες” (Πανούσης, 2007). Ο ίδιος συγγραφέας επισημαίνει ότι και στη περίπτωση της Ελλάδας, η εφαρμογή του άρθρου 28¹² της Σύμβασης καθίσταται προβληματική -αν όχι ανέφικτη- ειδικά στις περιπτώσεις των Τσιγγάνων, των ανηλίκων κρατουμένων, των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των παιδιών που ασκούν επαιτεία. Η πρόβλεψη περί ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών -που θεωρείται ως αναγκαία από τη Σύμβαση- λειτουργεί παραπλανητικά εάν δεν επιτευχθεί η εναρμόνιση της τριάδας: κοινωνική καταγωγή - εκπαιδευτικό σύστημα – κοινωνική θέση (Πανούσης, 2006). Η αδυναμία αναγνώρισης των πολιτισμικών διαφορών συνιστά ένα ακόμα προβληματικό στοιχείο της Σύμβασης, καθώς αυτή επικεντρώνεται στην παιδική ηλικία και τα παιδιά με βάση τα δυτικά πρότυπα και αντιλήψεις, οι οποίες όταν λαμβάνονται ως καθολικό μέτρο σύγκρισης οδηγούν στη παραγνώριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Κατά συνέπεια, ο ενστερνισμός ενός τέτοιου καθολικού προτύπου που νομοτελειακά αγνοεί τα διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά πλαίσια εντός των οποίων επιτελείται η παιδική ηλικία (Aptekar, 1997).

Ακόμα και η πρόβλεψη για τη επιβολή στερητικών της ελευθερίας ποινών σε ανηλίκους μόνο ως έσχατη λύση -έστω κι αν αυτό το μέτρο έχει υιοθετηθεί από τις εθνικές νομοθεσίες αρκετών κρατών- καθίσταται «άχρηστο» αν δεν υπάρχουν άλλες «εναλλακτικές» υποδομές στις οποίες ο ανήλικος θα μπορέσει να συμμετάσχει σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της φυλάκισης των ανηλίκων, καθώς στη Σύμβαση προβλέπεται ότι αυτή οφείλει να αποσκοπεί στην επανένταξη των ανηλίκων, γεγονός το οποίο καθίσταται ανέφικτο σε περιπτώσεις έλλειψης των απαραίτητων εκπαιδευτικών μέσων και δραστηριοτήτων (Henkes, 2000).

β) Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την άσκηση των δικαιωμάτων των παιδιών

Η «Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την άσκηση των δικαιωμάτων των παιδιών» αποτελεί ένα ευρωπαϊκό κείμενο συμβατικού χαρακτήρα με ιδιαίτερα αυξημένη τυπική ισχύ για την Ελλάδα, όπου κυρώθηκε με το νόμο 2502/1997. Το συγκεκριμένο κείμενο αναφέρεται στη προστασία της ανηλικότητας και στη δυνατότητα άσκησης των δικαιωμάτων των παιδιών (Δημόπουλος και Κοσμάτος, 2010,2011). Στο προοίμιο της Σύμβασης, αναγνωρίζεται η ανάγκη παροχής στα παιδιά που έρχονται αντιμέτωπα με το νόμο των απαραίτητων πληροφοριών που καθιστούν δυνατή τη προώθηση των ύψιστων δικαιωμάτων και συμφερόντων τους. Επίσης, επισημαίνεται η ανάγκη

12 Το άρθρο 28 αναφέρεται στο δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση όλων των βαθμίδων, με τις ίδιες δυνατότητες και την ανάλογη υποστήριξη, στη βάση της ισότητας των ευκαιριών (United Nations, 1989).

σεβασμού της γνώμης των παιδιών, ενώ σημειώνεται ότι η προσφυγή στο δικαστήριο για την επίλυση μιας σύγκρουσης θα πρέπει να αποτελεί την έσχατη λύση (Council of Europe, 1996).

Η «Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την άσκηση των δικαιωμάτων των παιδιών» αποτέλεσε το αποτέλεσμα της προσπάθειας σύνταξης ενός νομικού κειμένου που στόχο είχε την παροχή βοήθειας στα κράτη προκειμένου αυτά να εναρμονιστούν με το άρθρο 4¹³ της «Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού». Κύριο μέλημα της Ευρωπαϊκής Σύμβασης ήταν η ενδυνάμωση των ουσιαστικών δικαιωμάτων που προβλεπόταν από τη “Διεθνή Σύμβαση” μέσω της δημιουργίας δικονομικών δικαιωμάτων και εγγυήσεων που θα μπορούσαν να εξασκηθούν από τα ίδια τα εμπλεκόμενα παιδιά ή άλλων ατόμων και φορέων που θα λειτουργούσαν εκ μέρους τους. Αν και, όπως αναφέρθηκε, η “Ευρωπαϊκή Σύμβαση” έχει αυξημένη τυπική ισχύ στη χώρα μας, δεν έτυχε της ίδιας αποδοχής και από άλλα ευρωπαϊκά κράτη, καθώς υπογράφηκε μόνο από 24 εκ των 47 κρατών μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης, ενώ οι υπογραφές 15 κρατών δεν συνοδεύτηκαν από επικύρωση της Σύμβασης (Buck, 2005:124).

γ) Το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα

Ένα ακόμα διεθνές κείμενο με δεσμευτικό χαρακτήρα για την Ελλάδα, αποτελεί και το «Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα», το οποίο ψηφίστηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1966 και κυρώθηκε στη χώρα μας με τον Ν 2462/1997 (Δημόπουλος και Κοσμάτος, 2010,2011). Στο συγκεκριμένο νομοθέτημα προβλέπεται ο διαχωρισμός των ανήλικων από τους ενήλικες παραβάτες, ενώ επισημαίνεται η ανάγκη μεταχείρισης των ανήλικων παραβατών ανάλογα με τη ηλικία και τη νομική τους θέση (άρθρο 10). Επιπροσθέτως, διευκρινίζεται ότι κάθε παιδί -ανεξαρτήτως φυλής, χρώματος, γένους, γλώσσας, θρησκείας κ.τ.λ.- έχει δικαίωμα έναντι της οικογένειας του, της κοινωνίας και του κράτους στα μέτρα προστασίας που χρήζει η θέση του ως ανηλίκου (άρθρο 24). Τέλος, στη παράγραφο 5 του άρθρου 6 του «Διεθνές Σύμφωνου για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα» απαγορεύεται η επιβολή της θανατικής ποινής σε άτομα κάτω των 18 ετών (United Nations, 1966).

13 Το άρθρο 4 αναφέρει ότι: “Τα Συμβαλλόμενα Κράτη υποχρεούνται να παίρνουν όλα τα νομοθετικά, διοικητικά και άλλα μέτρα που είναι αναγκαία για την εφαρμογή των αναγνωρισμένων στην παρούσα Σύμβαση δικαιωμάτων”(ο.π)

Κείμενα μη δεσμευτικού χαρακτήρα (soft law)

α) «Οι ελάχιστοι ή στοιχειώδεις κανόνες για την απονομή δικαιοσύνης σε ανηλίκους του ΟΗΕ 1985» ή «Κανόνες του Πεκίνου» (“The Beijing Rules”)

«Οι ελάχιστοι ή στοιχειώδεις κανόνες για την απονομή δικαιοσύνης σε ανηλίκους» ψηφίσθηκαν από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ τον Νοέμβριο του 1985 και έθεταν τις κατευθυντήριες αρχές προστασίας θεμελιωδών δικαιωμάτων των ανήλικων παραβατών, ενώ δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα (Δημόπουλος και Κοσμάτος, 2010,2011). Σε αυτούς αναγνωρίζεται η ανάγκη για ειδική και ευέλικτη μεταχείριση των ανήλικων δραστών. Επιπλέον, προωθήθηκαν μια σειρά ζητήματα όπως η εκτροπή από τις επίσημες δικαστικές διαδικασίες, οι μη στερητικές της ελευθερίας ποινές και η χρήση της ποινής της φυλάκισης μόνο ως έσχατη λύση και για ελάχιστο χρονικό διάστημα. Σημαντικό στοιχείο των «Κανόνων του Πεκίνου» είναι και η επικέντρωση στην ανάγκη για διατήρηση της ανωνυμίας των ανήλικων παραβατών προς αποφυγή του στιγματισμού τους (Muncie, 2004), καθώς και η παροχή κατευθυντήριων γραμμών για την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών μέσω της ανάπτυξης ειδικών και εξειδικευμένων συστημάτων δικαιοσύνης για ανηλίκους και νέους (Goldson and Muncie, 2006). Ενδεικτικά, κάποια από τα κυριότερα άρθρα των «Κανόνων του Πεκίνου» είναι:

α) Η προαγωγή της ευημερίας του ανηλίκου και η χρήση της αρχής της αναλογικότητας, στα οποία στηρίζονται οι σκοποί της δικαιοσύνης των ανηλίκων (Κανόνας 5.1).

β) Η κράτηση των υπόδικων ανηλίκων πρέπει να χρησιμοποιείται ως έσχατο μέσο και για την ελάχιστη δυνατή χρονική περίοδο (Κανόνας 13.1), ενώ όταν είναι δυνατόν, η κράτηση πρέπει να αντικαθίσταται από εναλλακτικά μέτρα, όπως η επιτήρηση, η εντατική φροντίδα ή η τοποθέτηση των ανηλίκων σε μια οικογένεια ή σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο (Κανόνας 13.2).

γ) Η τοποθέτηση του ανηλίκου σε ίδρυμα πρέπει πάντα να αποτελεί το έσχατο καταφύγιο και να επιβάλλεται για τον αναγκαίο ελάχιστο χρόνο (Κανόνας 19.1).

δ) Πρέπει να χρησιμοποιηθούν η επαγγελματική εκπαίδευση, η συνεχής επιμόρφωση, η μετεκπαίδευση και άλλες κατάλληλοι μέθοδοι διδασκαλίας για τη δημιουργία και τη διατήρηση της απαραίτητης επαγγελματικής επάρκειας του προσωπικού που ασχολείται με υποθέσεις παραβατικότητας ανηλίκων (Κανόνας 22.1).

ε) Μια μεγάλη ποικιλία εναλλακτικών μέτρων θα πρέπει να τίθενται στη διάθεση των αρμόδιων αρχών, επιτρέποντας την ευελιξία, έτσι ώστε να αποφεύγεται η ιδρυματοποίηση στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Τέτοια μέτρα, μερικά από τα οποία μπορούν να συνδυαστούν, περιλαμβάνουν: επιμέλεια, καθοδήγηση και επιτήρηση, επιβολή οικονομικών κυρώσεων, αποζημίωσης και αποκατάστασης της ζημίας, συμμετοχή σε συμβουλευτικές ομάδες και παρόμοιες δραστηριότητες,

την ανάθεση φροντίδας σε ανάδοχες οικογένειες, στη κοινότητα ή σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, κ.α. (Κανόνας 18.1).

ζ) Η αναγνώριση δικονομικών εγγυήσεων στους ανηλίκους σε όλα τα στάδια της διαδικασίας, όπως το δικαίωμα στη σιωπή, το τεκμήριο αθωότητας, το δικαίωμα εκπροσώπησης από συνήγορο, το δικαίωμα να ασκήσει έφεση κ.ά (Κανόνας 7.1) (United Nations, 1986).

Η γενικότερη κατεύθυνση των «Κανόνων του Πεκίνου» οδηγεί στη σύνθεση του προνοιακού και δικαιοσύνης μοντέλου δικαιοσύνης, καθώς επισημαίνουν την ανάγκη παράλληλης συνεκτίμησης της παράνομης πράξης που διαπράχθηκε και της προσωπικότητας του ανηλίκου που τη διέπραξε (Κουράκης, 2004). Τέλος, σημαντικό στοιχείο αποτελεί και η επίδραση της αποκαταστατικής δικαιοσύνης στους συγκεκριμένους κανόνες, αφού γίνεται αναφορά στην αποδικαστηριοποίηση (diversion) της ποινικής διαδικασίας για τις υποθέσεις ανηλίκων (Κανόνας 11), ενώ παράλληλα –όπως είδαμε- προτείνονται πρακτικές αποκατάστασης των θυμάτων (restoration), όπως είναι η διαμεσολάβηση, η διαιτησία, η συμφιλίωση κ.α., δηλαδή γρήγορες, αποτελεσματικές, προσβάσιμες και ανέξοδες διαδικασίες για την επανόρθωση της ζημίας ή βλάβης που έχει υποστεί το θύμα (Αρτινοπούλου, 2009).

β) «Σύσταση (87) 20: Για τις κοινωνικές αντιδράσεις στην παραβατικότητα των ανηλίκων»

Η Σύσταση (87)20 που υιοθετήθηκε το 1987 από την Επιτροπή των Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης, η οποία δεν διακρίνεται από δεσμευτικό χαρακτήρα, προτρέπει τα κράτη μέλη να μεριμνούν για την ύπαρξη ευνοϊκών συνθηκών κράτησης για τους ανηλίκους -όταν αυτή δεν είναι δυνατόν να αποφευχθεί- και να λαμβάνουν όλα τα μέτρα για τη διαπαιδαγώγηση και την επαγγελματική εκπαίδευση τους (Μόδη, Μπαρτζή, Ρετζέπης και Χανιαλάκη, 2010). Η συγκεκριμένη Σύσταση παροτρύνει την ανάπτυξη της αποχής των ανηλίκων από τη τυπική διαδικασία μέσω της χρήσης θεσμών διαμεσολάβησης με στόχο την παράκαμψη των ποινικών διαδικασιών που ασκούνται σε βάρος των ανηλίκων. Επίσης, ενισχύεται η νομική θέση του ανηλίκου και αναγνωρίζεται η εφαρμογή όλων των δικονομικών εγγυήσεων στα στάδια της διαδικασίας (Δημόπουλος και Κοσμάτος, 2010,2011:56).

Σχετικά με τα καταστήματα κράτησης ανηλίκων, η Σύσταση προτείνει τη δημιουργία ιδρυμάτων μικρής δυναμικότητας και την κατασκευή τους σε μέρη που ευνοούν την εύκολη προσβασιμότητα ούτως ώστε να καθίσταται δυνατή η επαφή του ανηλίκου με την οικογένεια του. Επιπροσθέτως, μεριμνά για τον όσο το δυνατόν μικρότερο περιορισμό της ελευθερίας των ανηλίκων (π.χ με τη χορήγηση αδειών σε αυτούς) και ο οποίος πάντως θα γίνεται μόνο με αποφάσεις που τελούν υπό δικαστικό έλεγχο (Κουράκης, 2006). Όπως και στους «Κανόνες του

Πεκίνου», έτσι και με τη Σύσταση 87(20) χαράσσεται μια κατευθυντήρια τάση συγκερασμού του προνοιακού και του δικαιοκτικού προτύπου. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη Σύσταση αποδίδεται μεγαλύτερη έμφαση στο τομέα διαπαιδαγώγησης των ανηλίκων και στο συναφή με αυτή χαρακτήρα που οφείλουν να έχουν οι επιβαλλόμενες σε αυτούς στερητικές της ελευθερίας ποινές (Κουράκης, 2004).

γ) Οι Κατευθυντήριες γραμμές για τη πρόληψη της παραβατικότητας ανηλίκων

Οι «Κατευθυντήριες γραμμές για τη πρόληψη της παραβατικότητας ανηλίκων», γνωστές και ως «Κατευθυντήριες γραμμές του Ριάντ», υιοθετήθηκαν το 1990 από την Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ. Η κύρια συμβολή του συγκεκριμένου κειμένου συνίσταται στη παρότρυνση προς τα κράτη – μέλη, της αποφυγής ποινικοποίησης παραβατικών πράξεων ήσσονος σημασίας, όταν αυτές τελούνται από παιδιά (Muncie, 2005). Η προσπάθεια προώθησης της εφαρμογής μη τιμωρητικών πολιτικών απέναντι στους ανήλικους παραβάτες είναι καταφανής στα άρθρα του συγκεκριμένου κειμένου: Συγκεκριμένα, τονίζεται ότι: «η επιτυχής πρόληψη της παραβατικότητας των ανηλίκων απαιτεί προσπάθειες εκ μέρους ολόκληρης της κοινωνίας για να εξασφαλιστεί η αρμονική ανάπτυξη τους (Παρ. 2), οι «επίσημοι φορείς κοινωνικού ελέγχου θα πρέπει να χρησιμοποιούνται μόνο ως έσχατο μέσο» (παρ. 5) και «κανένα παιδί ή νεαρό άτομο δεν θα πρέπει να υποβάλλονται σε σκληρή ή ταπεινωτική μεταχείριση ή τιμωρία στο σπίτι, στο σχολείο ή σε άλλου είδους ιδρύματα» (παρ. 54)» (Muncie, 2013:46). Μία σημαντική συνεισφορά του συγκεκριμένου κειμένου, είναι ότι βασιζόμενο σε εγκληματολογικές έρευνες, προβαίνει επίσημα στη διαπίστωση ότι, η εκδήλωση «αντισυμβατικής» συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της εφηβείας, αποτελεί ένα φυσιολογικό φαινόμενο το οποίο συνήθως παύει με το πέρασμα στην ενήλικη περίοδο της ζωής. Τέλος, στην πρώτη παράγραφο του κειμένου αναφέρεται ότι «τα παιδιά θα πρέπει να αναλαμβάνουν ουσιαστικό ρόλο και να μετέχουν ενεργά στην κοινωνία», καταδεικνύοντας έτσι τον παιδοκεντρικό χαρακτήρα των κατευθυντήριων γραμμών.

δ) Νέες μέθοδοι αντιμετώπισης της νεανικής παραβατικότητας και ο ρόλος της Δικαιοσύνης των Ανηλίκων [Σύσταση 2003 (20)]

Η Σύσταση 2003 (20) της Επιτροπής Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης προέκυψε έπειτα από τη διαπίστωση ότι λόγω της φύσης και της αυξημένης σοβαρότητας της παραβατικότητας των ανηλίκων και των νέων, απαιτούνται νέες μέθοδοι προσέγγισης και παρέμβασης για την αντιμετώπιση της (Council of Europe, 2003). Στο συγκεκριμένο κείμενο τονίζεται η ανάγκη ανάπτυξης της επιστημονικής έρευνας και συνεργασίας των αρμόδιων φορέων προκειμένου να

υπάρξουν πολλαπλές απαντήσεις στο πρόβλημα της παραβατικότητας ανηλίκων, ενώ σημειώνεται ότι θα πρέπει να δίνεται προτεραιότητα σε εναλλακτικές διαδικασίες που θα παρεκκλίνουν από το επίσημο δικονομικό πλαίσιο. Επίσης αναφέρεται η ανάγκη της ταχύτητας και αποτελεσματικότητας κατά τη διαδικασία απονομής δικαιοσύνης, η ανάγκη σχεδίασης αποτελεσματικών και ολοκληρωμένων προγραμμάτων επανένταξης για τους αποφυλακισμένους ανηλίκους και η ανάγκη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του κοινού αναφορικά με τα ζητήματα που άπτονται της παραβατικότητας τους και με τη προστασία των δικαιωμάτων τους (Κουράκης, 2004).

Επιπλέον, στη Σύσταση 2003 (20) αναγνωρίζεται το πρόβλημα της προφυλάκισης ανηλίκων, καθώς σε πολλές χώρες αυτό το μέτρο εφαρμόζεται περισσότερο από όσο θα έπρεπε και για σκοπούς που δεν συνάδουν με τη προβλεπόμενη νομοθεσία. Έτσι, στο άρθρο 16 της Σύστασης τονίζεται ότι η προφυλάκιση των ανηλίκων θα πρέπει να εφαρμόζεται ως μέτρο έσχατης λύσης και δεν θα πρέπει να ξεπερνά τους έξι μήνες (πριν τη έναρξη της δίκης). Επιπλέον, για μια ακόμη φορά, δίνεται έμφαση στην εφαρμογή μέτρων επανορθωτικής δικαιοσύνης και επισημαίνεται ότι αυτά θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ως προτεραιότητα σε όλα τα στάδια της διαδικασίας λόγω των ειδικών αποτρεπτικών πλεονεκτημάτων που προκύπτουν από τη εφαρμογή τους για τους ανήλικους παραβάτες, καθώς και για τα θύματα και τη κοινότητα (άρθρο 12). Όπως προαναφέρθηκε, στη Σύσταση προτείνεται η διεπιστημονική συνεργασία διάφορων φορέων εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που διέπουν τους ανηλίκους. Τα κύρια επιστημονικά πεδία που θα πρέπει να συμπεριληφθούν στη μεταχείριση των ανηλίκων παραβατών είναι η κοινωνική εργασία, η ψυχολογία και η εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, στο άρθρο 15 της Σύστασης, προτείνεται ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί, το σχολείο, η αστυνομία, οι φορείς παροχής επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι δικαστές ανηλίκων και οι φορείς που ασχολούνται με τη πρόνοια των ανηλίκων θα πρέπει να εργάζονται από κοινού προκειμένου να εξυπηρετηθούν τα συμφέροντα των παιδιών (Juncker-Tas and Dunkel, 2009:41-42).

ε) Κανόνες για την προστασία των ανηλίκων που έχουν στερηθεί την ελευθερία τους

Οι «Κανόνες για τη προστασία των ανηλίκων που έχουν στερηθεί την ελευθερία τους» (γνωστοί και ως «Κανόνες της Αβάνα») υιοθετήθηκαν με το από 14 Δεκεμβρίου 1990 Νο. 45/113 ψήφισμα της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών και αποτελούν κείμενο με μη δεσμευτικό χαρακτήρα. Βασικά σημεία των συγκεκριμένων Κανόνων είναι η χρήση των στερητικών της ελευθερίας ποινών σε ανηλίκους μόνο ως έσχατο μέτρο, η ενίσχυση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των κρατουμένων ανηλίκων και η ανάγκη θεσμοθέτησης πρακτικών κοινωνικής ένταξης

(Δημόπουλος και Κοσμάτος, 2010,2011). Συγκεκριμένα, επισημαίνεται η ανάγκη περιορισμού της φυλάκισης ανηλίκων σε κλειστές εγκαταστάσεις κράτησης και προωθείται η ίδρυση νέων καταστημάτων κράτησης μηδενικά ή ελάχιστα μέτρα ασφαλείας και με μικρότερο αριθμό κρατουμένων ούτως ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί η εξατομικευμένη μεταχείριση των ανηλίκων ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός (Χαραλάμπους, 2002).

Στους συγκεκριμένους Κανόνες γίνονται σημαντικές αναφορές και όσον αφορά την εκπαίδευση των ανηλίκων που στερούνται την ελευθερία τους. Στο άρθρο 38 επισημαίνεται ότι, κάθε κρατούμενος ανήλικος δικαιούται εκπαίδευσης που να εξυπηρετεί τις ανάγκες του και να είναι προσαρμοσμένη ώστε να τον βοηθήσει να επανενταχθεί κοινωνικά. Επίσης, στο ίδιο άρθρο, προβλέπεται η παροχή ειδικής εκπαίδευσης εντός των καταστημάτων κράτησης ανηλίκων, ενώ σημειώνεται ότι γενικότερα η εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχεται από ειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Επίσης, στο άρθρο 39, αναφέρεται ότι ακόμα και οι κρατούμενοι που έχουν μεγαλύτερη ηλικία, θα πρέπει να παροτρύνονται να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Τέλος, γίνεται σαφής αναφορά στο δικαίωμα των ανηλίκων στη πρόσβαση σε επαγγελματική επιμόρφωση (άρθρο 42), ενώ επιβάλλεται η μη αναγραφή του τόπου απόκτησης των διπλωμάτων και πιστοποιητικών εκπαίδευσης που δίνονται στους ανηλίκους, ούτως ώστε να αποφεύγεται ο περαιτέρω στιγματισμός τους (άρθρο 40) (United Nations, 1990).

Σύνοψη

Όπως προαναφέρθηκε τα παραπάνω διεθνή κείμενα αποτυπώνουν τις σύγχρονες τάσεις στο τομέα του δικαίου ανηλίκων και της αντιμετώπισης της παραβατικότητας τους. Η παραγωγή, υιοθέτηση και ψήφιση των συγκεκριμένων κειμένων αποτέλεσε εν μέρει μια προσπάθεια απάντησης στην εμφάνιση ιδιαίτερα κατασταλτικών προσεγγίσεων σε πολλά κράτη απέναντι στους ανήλικους που διαπράττουν παράνομες πράξεις ή εμφανίζουν «μη αποδεκτή» συμπεριφορά. Οι βασικές τάσεις που απορρέουν από τα παραπάνω κείμενα μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: α) στην απεγκληματοποίηση σύμφωνα με την οποία πράξεις που δεν θεωρούνται εγκλήματα όταν διαπράττονται από ενήλικες δεν θα πρέπει να συνιστούν εγκλήματα και στη περίπτωση των ανηλίκων, β) στην αποδικαστηριοποίηση, δηλαδή στην αποφυγή της εμπλοκής του ανηλίκου με τη ποινική δικαιοσύνη και τους μηχανισμούς της, γ) το δικαίωμα στη δίκαιη δίκη, σύμφωνα με το οποίο οι ανήλικοι κατηγορούμενοι απολαμβάνουν όλων των δικονομικών εγγυήσεων και δικαιωμάτων με αυτά των ενήλικων κατηγορουμένων, δ) στην αποϊδρυματοποίηση, την επιβολή

στερητικών της ελευθερίας ποινών σε ανήλικους μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις και ως έσχατο μέσο και την αντικατάστασή τους από ποινές επανορθωτικού χαρακτήρα. Επίσης, δίνεται έμφαση στη συνειδητοποίηση της ευθύνης των ανήλικων παραβατών και στη διαπαιδαγώγηση τους, και τέλος ε) στη αναλογικότητα, σύμφωνα με τη οποία, οι επιβαλλόμενες ποινές στους ανήλικους οφείλουν να είναι ανάλογες με την βαρύτητα της πράξης και να είναι ορισμένης χρονικής διάρκειας (Ζαγούρα, 2012).

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, αν όχι σε όλες, βρίσκονται σε ισχύ ή αναδύονται νέες πολιτικές που βασίζονται στις έννοιες της επικουρικότητας και της αναλογικότητας των κρατικών παρεμβάσεων κατά της νεανικής παραβατικότητας. Πρόσφατα, ωστόσο, σε αρκετές από αυτές τις χώρες, παρατηρούνται εξελίξεις που υιοθετούν μια αντίθετη προσέγγιση. Οι εξελίξεις αυτές εντείνουν την παρεμβατικότητα του συστήματος δικαιοσύνης ανήλικων και οδηγούν στην αύξηση των μέγιστων επιβαλλόμενων ποινών στέρησης ελευθερίας των νεαρών παραβατών, ενώ εισάγονται νέες πρόσθετες μορφές κράτησης. Αυτές οι εξελίξεις σε εθνικό επίπεδο των κρατών πρέπει να εξεταστούν εντός των πλαισίων των διεθνών και περιφερειακών εργαλείων που χρησιμοποιούνται για να τεθούν τα πρότυπα της δικαιοσύνης ανήλικων (Dünkel, 2014). Τα σημαντικότερα εργαλεία θέσπισης κατευθυντήριων γραμμών για την εφαρμογή πολιτικών στο τομέα της δικαιοσύνης -σε εθνικό και διεθνές επίπεδο- ανήλικων αποτελούν οι συμβάσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, καθώς και τα μοντέλα απονομής ποινικής δικαιοσύνης ανήλικων που αναλύονται στη συνέχεια.

1.2.2: Το τιμωρητικό πρότυπο

Έως και τα τέλη του 19ου αιώνα, οι ανήλικοι παραβάτες στην Ελλάδα και γενικότερα στον ευρωπαϊκό χώρο, αντιμετωπίζονταν σύμφωνα με τις αρχές της κλασικής σχολής του Ποινικού Δικαίου. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται ότι, δεν αναγνωριζόταν καμία ιδιαιτερότητα στους ανήλικους και κατά συνέπεια η μεταχείρισή τους δεν διέφερε από αυτή των ενηλίκων. Η μόνη ίσως διαφορά στη αντιμετώπιση των ανήλικων από τους ενήλικες “παραβάτες” έγκειτο στο γεγονός, ότι στη περίπτωση των πρώτων, εξεταζόταν κατά πόσο ο ανήλικος που είχε προβεί σε κάποια παράνομη πράξη είχε τη πνευματική ικανότητα να αντιληφθεί τον άδικο χαρακτήρα της (Κουράκης, 2004).

Στοιχεία πρακτικών που αργότερα υιοθετήθηκαν στα πλαίσια του τιμωρητικού προτύπου συναντούμε στην εφαρμογή της ποινικής καταστολής που λάμβανε χώρα ήδη από τη Ρωμαϊκή περίοδο μέχρι και τα τέλη του 19ου αιώνα, όπου κυριαρχούσε η αντίληψη, ότι η ποινή θα πρέπει να αποσκοπεί στη ανταπόδοση μέσω της τιμωρίας του δράστη. Ο ανταποδοτικός χαρακτήρας της

ποινήs εξυπηρετούσε ένα διττό σκοπό: αποσκοπούσε στη τιμωρία του δράστη για το έγκλημα που αυτόs διέπραξε και στην αδρανοποίηση του, ενώ παράλληλα στόχευε μέσω της εφαρμογής της ποινήs στο παραδειγματισμό και την συμμόρφωση των υπόλοιπων μελών της κοινωνίαs¹⁴ (Βλάσσης, 2009). Όπως χαρακτηριστικά περιγράφει ο Παπαδιαμαντόπουλος (1881), στα κρατίδια της Πρωσίαs και της Βάδης οι ποινές για τους ενόχους -ανεξαιρέτως ηλικίαs- ήταν απάνθρωπες, καθώς τα χέρια και τα πόδια του κρατουμένου δένονταν πάνω σε σκαμνιά με τέτοιο τρόπο, ώστε να εμποδίζεται η κυκλοφορία του αίματος και να παραλύουν οι μύες. Πρέπει να σημειωθεί, ότι στις πρωτόγονες κοινωνίες, η τιμωρία του δράστη, εξυπηρετούσε το ενστικτώδες μέλημα επιβίωσης απέναντι στη οργή των (υπερ)φυσικών δυνάμεων που είχε ο δράστηs προσβάλλει με τις πράξεις του (Καρύδης, 1990). Δεν πρέπει ωστόσο να παραβλέπεται ότι την ίδια περίοδο, όπως αναφέρθηκε ήδη νωρίτερα, άνθισε ως απόρροια των ιδεών του Διαφωτισμού, η ωφελμιστική προσέγγιση στη φιλοσοφία της ποινήs. Στο πλαίσιο αυτήs, η τιμωρία τέθηκε ως ένα διακριτό ηθικό πρόβλημα και δημιουργήθηκαν προβληματισμοί σχετικά με τον τρόπο δικαιολόγησηs των επιβαλλόμενων ποινικών κυρώσεων, τον σκοπό στον οποίο αυτές αποσκοπούν και τις συνθήκες υπό τις οποίες μπορεί να γίνει εύλογη επιβολή των ποινών (Garland, 1991:116). Με την άνοδο στη εξουσία της αστικής τάξηs και την επιρροή που άσκησε η θεωρία του κοινωνικού συμβολαίου, η δράστηs των εγκλημάτων άρχισε να θεωρείται ως εχθρός της κοινωνίαs, αφού κάθε πολίτηs είχε αποδεχτεί την αφοσίωση του στη τήρηση των νόμων και την αρμονική συμβίωση. Οι προοδευτικοί νομικοί πρότασαν την σταδιακή μετάβαση σε ένα ηπιότερο πρότυπο μεταχείρισηs των εγκληματιών στα πλαίσια και της μετατόπισηs των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εγκληματικότηταs, η οποία πλέον στρεφόταν λιγότερο κατά της ζωήs και περισσότερο κατά της ιδιοκτησίαs. Σε αυτή τη μετάβαση συνέβαλλε τα μέγιστα και η γέννηση των επιστημών του ανθρώπου, στα πλαίσια των οποίων για πρώτη φορά ο άνθρωπος συγκροτείται ως ξεχωριστό αντικείμενο γνώσηs του οποίου η κάθε δραστηριότητα τίθεται υπό εξέταση: σαν βιολογικός μηχανισμός, σαν οικονομική μονάδα, σαν δημιουργός λόγου και σαν εγκληματική προσωπικότητα (Φουκώ, 1989: Δέγλερης, Κορυφίδου και Νικολόπουλος, 1988).

14 Η αποκρυστάλλωση των βασανιστηρίων στη ποινική πρακτική οφείλεται στη επιτυχία τους ως προς την ικανοποίηση της ανάγκηs ύπαρξηs μιαs αλήθειαs του εγκλήματοs, της οποίαs η μαρτυρική εγγραφή πάνω στο σώμα των καταδίκων και τη περιφορά τους στη πόλη στόχευε στη εξασφάλιση της γενικήs συγκατάθεσηs, ενώ προκαλούσε και δέος μέσα από τη άνιση σύγκρουση της εξουσίαs του μονάρχη με τον κατάδικο. Άλλωστε, η διάπραξη εγκλήματοs θεωρούταν ως απευθείαs προσβολή του βασιλιά και της εξουσίαs του. Μάλιστα, η δημόσια θέαση -μέσω της συμμετοχήs του λαού- των εκτελέσεων και των βασανιστηρίων λειτουργούσε ως επιβεβαίωση της υποταγήs του λαού στη εξουσία του μονάρχη, αλλά και ως νομιμοποίηση της εκτέλεσηs της ποινήs (Φουκώ, 1989).

1.2.3: Το προνοιακό πρότυπο

Από το 1896, αρχίζει η σταδιακή εγκατάλειψη του τιμωρητικού προτύπου¹⁵, που ωστόσο ακόμα διατηρούσε την ισχύ του και πολλές φορές λειτουργούσε παράλληλα με το προνοιακό πρότυπο που προερχόταν από τις αντιλήψεις της ιταλικής θετικής σχολής και της αντίστοιχης γερμανικής. Διαβάζουμε στην αιτιολογική έκθεση από ελληνικό νομοθέτημα του 1896: “η προσπάθεια πρέπει να εστιάζεται κυρίως σε ανήλικους δράστες, οι οποίοι υπάρχει μεγαλύτερη ελπίδα να σωθούν παρ’ όσο οι ενήλικοι” (Κουράκης, 2004, 224). Τα μέσα με τα οποία θα επιτυγχανόταν αυτή η προσπάθεια ήταν τρία: η εκπαίδευση και η διδασχία κάποιας τέχνης, η ανατροφή με βάση τη θρησκευτική αγωγή και τέλος, η πειθαρχία και η παθητική υποταγή στους νόμους¹⁶ (Κουράκης, 2004). Η προσοχή στρέφεται στη προσωπικότητα του ανήλικου “παραβάτη” και όχι στη παράβαση.

Οδηγούμαστε πλέον σε μια νέα τάση ποινικής μεταχείρισης των ανήλικων παραβατών, αυτή του προνοιακού προτύπου. Η νέα αυτή τάση, ξεκίνησε τα μέσα του 19ου αιώνα, “με αφορμή κάποια έργα ευαίσθητων κοινωνικών συγγραφέων, όπως ο Κάρολος Ντίκενς” (Κουράκης, 2004: 226). Αρχίζει πλέον να δημιουργείται ένα νέο είδος στοργής για τους ανήλικους παραβάτες, ενώ γίνεται αντιληπτό ότι για τις πράξεις τους ευθυνόταν κυρίως η κοινωνία που τους εξωθούσε σε μια μίζερη ζωή. Συγγραφείς, ποιητές και παιδαγωγοί στρέφονται προς την παιδική ηλικία, αντιμετωπίζουν τα παιδιά με τρυφερότητα και επιείκεια, ως άτομα με ιδιομορφίες και ιδιαίτερες ανάγκες και δικαιώματα, ως σύμβολο που γεννά ελπίδες για ένα καλύτερο αύριο (Βαρίκα, 1987). Χαρακτηριστικό της προαναφερθείσας κατάστασης αποτελεί και το απόσπασμα από το βιβλίο του Ντίκενς, “Όλιβερ Τουίστ”:

«Εκείνη τη στιγμή, ωστόσο, που η γριά παραμάνα τον τύλιγε μες' τα φθαρμένα και κιτρινωμένα από τη πολυχρησία πανιά του, ήταν σαν να τον σφράγιζε με μια σφραγίδα, σαν το παιδί να αποκτούσε τη πραγματική του θέση, να γινόταν το παιδί της ενορίας, το ορφανό από το άσυλο, το ταπεινό, πονεμένο και πεινασμένο παιδί, το παιδί που το περιμένουν οι ξυλιές και η κακομεταχείριση, το παιδί που όλος ο κόσμος θα περιφρονούσε και για το οποίο δεν πρόκειται κανείς να έδειχνε ίχνος συμπόνιας»

(Ch. Dickens, Oliver Twist)

15 Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι οι αλλαγές που συνέβησαν στη ποινική πρακτική ήταν σχεδόν καθολικές και μάλιστα διαδραματίστηκαν κατά την ίδια περίοδο. Σε όλα σχεδόν τα ευρωπαϊκά κράτη ο 18ος και 19ος αιώνας χαρακτηρίστηκε από τη σημαντική μείωση των δημόσιων τιμωριών, την κατάργηση των βασανιστηρίων και την “είσοδο” σε μια αποφασιστική φάση αύξησης της χρήσης της φυλάκισης. Τα μέσα του 19ου αιώνα παρατηρείται σχεδόν σε όλα τα κράτη η εγκατάλειψη της πρακτικής των δημοσίων εκτελέσεων -ή έστω η σημαντική μείωση τους- και η κλιμάκωση -τουλάχιστον στον ευρωπαϊκό χώρο- της προ-αναγγελλόμενης κρίσης σχετικά με τη νομιμότητα της θανατικής ποινής (Evans, 1996). Άλλωστε, η ανάπτυξη της φυλακής ως εναλλακτικού θεσμού τιμωρίας σε αυτόν της θανατικής ποινής, εξυπηρετούσε τα συμφέροντα και τις ανάγκες της μπουρζουάζικης μεσαίας κοινωνικής τάξης, η οποία προσπαθούσε να επιβάλλει τα δικά της πρότυπα συμπεριφοράς απέναντι σε όσους θεωρούσε ότι θα αποτελούσαν όφελος αν ενσωματώνονταν στην κοινωνία, ωστόσο δεν ήταν ακόμη πρόθυμοι να το πράξουν εθελοντικά (Vaughan, 2000:28).

16 Πάνω σε αυτή την ιδεολογική βάση, το 1896, ιδρύθηκε και το Εφηβείο Αβέρωφ στη Ελλάδα. Πρόκειται για την πρώτη σύγχρονη ελληνική φυλακή ανηλίκων (Δημόπουλος, 2002)

Η αντίληψη περί κρατικής ευθύνης για την προστασία των ανηλίκων (*parens patriae*) -που γέννησε και γεννήθηκε από το προνοιακό πρότυπο- υπήρξε καθοριστική για τη δημιουργία ξεχωριστών δικαστηρίων για ανήλικους παραβάτες, στη Δυτική Αυστραλία το 1895, στο Ινιός των ΗΠΑ το 1898, και στην Αγγλία και Ουαλία το 1908 (Hazel, 2008) και το 1939 στην Ελλάδα (Μπενβενίστε, 1994). Το δικαστήριο ανηλίκων θεμελιώθηκε στην ιδέα της ανάγκης ύπαρξης ειδικού νομικού καθεστώτος για τους ανήλικους, καθώς οι τελευταίοι φέρουν μειωμένη ευθύνη για τις πράξεις τους. Η δημιουργία των δικαστηρίων ανηλίκων στόχευε στην αντικατάσταση της τιμωρίας από την προστασία και την πρόνοια, ενώ παράλληλα συνέβαλε τα μέγιστα στη εφαρμογή ενός νέου συστήματος μέτρων και πρακτικών, με στόχο την αναμόρφωση και κοινωνική ένταξη των παραστρατημένων ανηλίκων, αλλά και των παιδιών «σε κίνδυνο» (Trepanier, 1999). Η δημιουργία των δικαστηρίων ανηλίκων αποτέλεσε σημείο καμπής στη διαδικασία της μετάβασης από την καταστολή στην προστασία (Μπενβενίστε, 1994). Το προνοιακό πρότυπο, και οι πρακτικές που εφαρμοζόταν στα πλαίσια αυτού, αν και βρισκόταν σε διαρκή ανταγωνισμό με τις κυρίαρχες ιδέες περί δικαιοσύνης, υπήρξε κυρίαρχο σε πολλές χώρες –κυρίως στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής- έως και το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα (Hazel, 2008). Όσα παιδιά και έφηβοι θεωρούνταν ότι εμφανίζουν συμπεριφορές μη συμβατές με τα εκάστοτε κανονιστικά πρότυπα, έπρεπε να εντοπιστούν και να θεραπευτούν, ώστε να διορθωθεί η συμπεριφορά τους (Αβδελά, 2013).

Ο αρχικός σκοπός των υποστηρικτών του προνοιακού μοντέλου, ήταν ο διαχωρισμός των ανηλίκων από τους ενήλικες κρατούμενους, με στόχο την αποφυγή του συγχρωτισμού τους που θα είχε ως αποτέλεσμα την διαφθορά και μεγαλύτερη εμπλοκή των ανηλίκων στο κόσμο της παραβατικότητας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, όπως προαναφέρθηκε, δημιουργήθηκαν, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα στη Βρετανία, τα αναμορφωτήρια ανηλίκων, τα οποία μάλιστα βρισκόταν σε αγροτικές περιοχές, προκειμένου οι ανήλικοι να οδηγηθούν μακριά από τη φαυλότητα των πόλεων. Το επόμενο στάδιο της εφαρμογής του προνοιακού προτύπου, είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ξεχωριστού συστήματος δικαιοσύνης για τους ανήλικους (Pratt, 1993).

Το κύριο χαρακτηριστικό του προνοιακού μοντέλου είναι ότι, πλέον η Πολιτεία νομιμοποιείται να παρεμβαίνει με ημι-ποινικές διαδικασίες προνοιακού χαρακτήρα, χαρακτηριζόμενες από ανεπισημότητα και διακριτικότητα και επικεντρώνοντας στο συμφέρον του παιδιού. Όμως, στην πραγματικότητα, η διαδικασία λήψης αποφάσεων ήταν συχνά αυθαίρετη, ενώ συχνό ήταν και το φαινόμενο της ασαφούς διάκρισης μεταξύ των ανηλίκων που είχαν προβεί σε

κάποια παραβατική πράξη κι εκείνων που απλά θεωρούνταν ως εν δυνάμει παραβάτες¹⁷ (προ-παραβατικοί ανήλικοι) (Australian Institute of Health and Welfare, 1998). Επίσης, ένα ακόμα χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου προτύπου, ήταν η παροχή διευρυμένων εξουσιών στο αρμόδιο νομικό όργανο, όπου πλέον είχε τη δυνατότητα απόλυτης παρέμβασης, ακόμα και αν αυτή κινείται στα περιθώρια των νόμων, προκειμένου να παρθούν τα μέτρα που κρίνονται απαραίτητα για τη προστασία των ανηλίκων. Στα μέτρα αυτά συχνά συμπεριλαμβάνονταν και ο εγκλεισμός των ανηλίκων σε ιδρύματα (Κουράκης, 2004). Από τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι το προνοιακό πρότυπο διακατεχόταν από έντονο πατερναλισμό. Σύμφωνα με αυτό, η ποινή ως στέρηση της ελευθερίας και «αγωγής» των φυλακισμένων, έπρεπε να στοχεύει, όχι στην τιμωρία αλλά στην αναμόρφωση της προσωπικότητας τους και στην ηθική βελτίωση τους. Τη λογική του προνοιακού προτύπου υιοθέτησαν και οι Στοιχειώδεις Κανόνες για τη μεταχείριση των κρατουμένων του ΟΗΕ κατά το 1955, λογική την οποία ακολούθησε στη Ελλάδα ο Σωφρονιστικός Κώδικας του 1967.

Άλλες χώρες, που εφάρμοσαν το προνοιακό πρότυπο πριν το 1960, βασιζόμενες στη φιλοσοφία της θετικιστικής εγκληματολογίας, ήταν η Σουηδία, η Γαλλία, η Γερμανία, οι ΗΠΑ, η Ιαπωνία και η Νορβηγία. Και πάλι, κυρίαρχες αρχές ήταν η επικέντρωση στις ανάγκες των ανηλίκων, οι ανεπίσημες διαδικασίες παρέμβασης για τη «θεραπεία» τους και οι αόριστες ποινές (Cavadino and Dignan, 2006:201). Σήμερα, οι χώρες στις οποίες διάφορες παραλλαγές του προνοιακού μοντέλου κατέχουν ακόμη τη κυρίαρχη θέση στη άσκηση σωφρονιστικής πολιτικής, είναι η Σκωτία, η Αυστρία, η Ινδία και η Ιταλία, όπου «η διάγνωση και η θεραπεία» έχουν ανατεθεί σε κοινωνικούς λειτουργούς (Winterdyk, 2005).

Ωστόσο, σταδιακά, οι περισσότερες χώρες άρχισαν να απορρίπτουν το προνοιακό πρότυπο ως μοντέλο μεταχείρισης των ανηλίκων παραβατών. Όπως επισημαίνει ο Παπαθεοδώρου (2004), *«Το προνοιακό ή θεραπευτικό πρότυπο διαπνεόταν από αυταρχικότητα και αυστηρότητα, άφηνε στα όργανα της φυλακής μεγάλα περιθώρια διακριτικής ευχέρειας και έδινε μεγάλη σημασία στις πειθαρχικές ποινές ως μέσον διαπαιδαγώγησης. Οι παραβάτες εκλαμβάνονταν από το προνοιακό πρότυπο ως άτομα δυσπροσάρμοστα, τα οποία είχαν ανάγκη από ειδική αγωγή με στόχο τη διάπλαση πειθαρχημένων πολιτών»*. Προτάσσοντας την ανάγκη της αναμόρφωσης έναντι της τιμωρίας, ο πληθυσμός που τέθηκε στο «στόχαστρο» του μηχανισμού δικαιοσύνης ανηλίκων παρουσίασε ραγδαία αύξηση. Κατά συνέπεια, ο πληθυσμός υπό επιτήρηση περιλάμβανε όχι μόνο τους ανηλίκους που είχαν διαπράξει κάποια έκνομη πράξη, αλλά και όσους υιοθετούσαν μια συμπεριφορά που θεωρούταν ως «ανάρμοστη» ή «αντικοινωνική». Τα κριτήρια επικινδυνότητας των ανηλίκων περιελάμβαναν παράγοντες, όπως η ατελή εκπαίδευση, οι κακές συνθήκες

17 Πρόκειται για συμπεριφορές που δεν χαρακτηρίζονται αμιγώς ως εγκληματικές, διακρίνονται όμως ως προθάλαμος σε συνδυασμό με τη προσωπικότητα του ανηλίκου, για περαιτέρω παραβατικές ενέργειες (Κουράκης, 2004)

διαβίωσης, η ανεπαρκής γονική φροντίδα, οι νεανικές πολιτισμικές πρακτικές που εντοπιζόταν κυρίως στα παιδιά των λαϊκών τάξεων, κ.α. (Αβδελά, 2013). Ο πατερναλιστικός χαρακτήρας διαφαίνεται και στο τρόπο εφαρμογής του εν λόγω προτύπου. Η ιδέα περί ατομικής ευθύνης για τις πράξεις του καθενός, η αυξανόμενη εξάρτηση από το κράτος και η διάβρωση των δικαιωμάτων των ανθρώπων μέσω πρακτικών, όπως η υποχρεωτική κρατική παρέμβαση χωρίς δίκη και η επιβολή ποινών αορίστου χρόνου, αποτέλεσαν τα κυριότερα σημεία κριτικής ενάντια στο προνοιακό μοντέλο. Τη λύση σε αυτά τα προβλήματα κλήθηκε να δώσει η εφαρμογή ενός άλλου μοντέλου, αυτό του δικαϊκού (Muncie, 2005). Άλλωστε, πλέον το κοινωνικό έδαφος ήταν πρόσφορο για την θεώρηση των κρατουμένων ως υποκειμένων δικαίου, αφού ως αντικείμενα δικαίου και αποδέκτες ποικίλων ποινικών πολιτικών αποδείχθηκαν μια αντιπαραγωγική κοινωνικά επένδυση (Χατζή, 1995).

1.2.4: Το δικαϊκό πρότυπο

Εξαιτίας του εκφυλισμού του προνοιακού προτύπου, το τελευταίο άρχισε να εγκαταλείπεται από τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής, και να αντικαθίσταται από το δικαϊκό πρότυπο μετά το 1970. Στοιχεία του δικαϊκού μοντέλου ως αντίβαρο στο προνοιακό, μπορούμε να διακρίνουμε και στη ίδρυση των ιδρυμάτων Borstals -στα οποία αναφερθήκαμε αναλυτικά σε προηγούμενη ενότητα- που αντικατέστησαν τα παλαιότερα αναμορφωτήρια, καθώς τα τελευταία θεωρούνταν ως πολύ «μαλθακά». Ωστόσο, ο διεθνής ενστερνισμός του δικαϊκού προτύπου έγινε κατά το 1960 και κυρίως το 1970 (Hallett and Hazel, 1998).

Σύμφωνα με τους Borowski and O' Connor (1997), το δικαϊκό μοντέλο προέκυψε από τις κριτικές των υπέρμαχων των πολιτικών ελευθεριών και από τις αντίστοιχες των υπέρμαχων μιας κοινωνίας «νόμου και τάξης». Αν και ασκούνταν από διαφορετικές σκοπιές, οι κριτικές αυτές εξέφραζαν κοινούς προβληματισμούς σχετικά με το προνοιακό πρότυπο και τις δυνητικές αδικίες που αυτό κυοφορούσε, καθώς επρόκειτο για ένα ατομικιστικό μοντέλο που δικαιολογούσε έως ένα βαθμό ανεπίσημες παρεμβάσεις. Οι υπέρμαχοι των πολιτικών ελευθεριών υποστήριζαν ότι το προνοιακό πρότυπο λειτουργούσε αυθαίρετα και μέσω του στιγματισμού και κατά συνέπεια οδηγούσε τους νέους παραβάτες σε ακόμα πιο μειονεκτική θέση. Από την άλλη πλευρά, υπερασπιστές της φιλοσοφίας περί «νόμου και τάξης», υποστήριζαν ότι στο προνοιακό πρότυπο, οι ποινές πολλές φορές δεν ήταν αρκετά αυστηρές ώστε να αποτρέψουν την εκ νέου υποτροπή των ανήλικων παραβατών. Επίσης, η αύξηση της παραβατικότητας των ανηλίκων κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960, οδήγησε πολλά κράτη στην υιοθέτηση μιας αντίληψης που υποστήριζε ότι τα συγκεκριμένα άτομα δεν αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα, αλλά στη ουσία αποτελούν ένα

κοινωνικό πρόβλημα (Hess and Drowns, 2009: 304).

Κατά αυτόν τον τρόπο, οδηγηθήκαμε στο δικαιικό πρότυπο, του οποίου τα κύρια χαρακτηριστικά είναι ότι, ο εγκλεισμός του ανηλίκου σε κάποιο ίδρυμα πρέπει να αποτελεί την έσχατη λύση, τα συνταγματικά δικαιώματα πρέπει να γίνονται σεβαστά, και η παραπομπή των ανηλίκων σε ποινικό δικαστήριο πρέπει να αποφεύγεται προκειμένου να αποφευχθεί και ο στιγματισμός τους (Κουράκης, 2004). Με την εφαρμογή του δικαιικού προτύπου, καταργούνται οι ανεπίσημες διαδικασίες και οι δίκες στα δικαστήρια ανηλίκων χωρίς την παρουσία διαδίκων. Την θέση τους παίρνουν επίσημες ανοιχτές νομικές διαδικασίες, με σεβασμό στα νομικά δικαιώματα του κατηγορουμένου, με δικαίωμα συνηγόρου και υπεύθυνες, ορατές δικαστικές αποφάσεις (Morris et al, 1980), ενώ οι επιβαλλόμενες ποινές είναι συγκεκριμένες και βρίσκονται σε αναλογία με την βαρύτητα της παράνομης πράξης (Australian Institute of Health and Welfare, 1998:4).

Το δικαιικό πρότυπο -βασισμένο στις αρχές και τη φιλοσοφία της κλασσικής εγκληματολογίας- χαρακτηρίζεται από δύο βασικές έννοιες: τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις. Με βάση αυτές τις χαρακτηριστικές έννοιες, στο δικαιικό πρότυπο ισχύει η φιλοσοφία της υπευθυνότητας. Σύμφωνα με αυτή, από τη στιγμή που κάποιο νέο άτομο είναι αρκετά ώριμο για να απολαμβάνει τα δικαιώματα ενός πολίτη, αυτόματα αποκτά και υποχρεώσεις και κατά συνέπεια θεωρείται υπεύθυνο για τις πράξεις του. Αυτού του είδους η υπευθυνότητα, μπορεί να οδηγήσει σε αυστηρή τιμωρία, η οποία ωστόσο οφείλει να είναι ανάλογη της παράνομης πράξης που διεπράχθη (Hazel, 2008:24). Με την εφαρμογή του δικαιικού μοντέλου, επανήλθαν στο προσκήνιο, οι -μέχρι τότε- παραμερισμένες ιδέες της κλασσικής εγκληματολογικής σχολής, όπως η ηθική υποχρέωση να επιβληθεί τιμωρία και η ανάγκη για σαφείς ποινές ανάλογες με τη ζημία της εγκληματικής πράξης (Morris and McIsaac, 1978).

Οι Alder και Wundersitz (1994:3) απέδωσαν πολύ περιεκτικά και σύντομα την ουσία του δικαιικού προτύπου σύμφωνα με την οποία:

«όλα τα άτομα λειτουργούν με βάση λογικούς συλλογισμούς, άρα είναι πλήρως υπεύθυνα για τις πράξεις τους και άρα θα πρέπει να λογοδοτούν ενώπιον του νόμου. Εντός του συγκεκριμένου μοντέλου, ο στόχος του συστήματος δικαιοσύνης είναι να εκτιμήσει τον βαθμό της ενοχής του παραβάτη και να απονέμει τιμωρία ανάλογη με τη σοβαρότητα της “παράνομης” πράξης. Για να συμβεί αυτό, θα πρέπει να αναγνωρίζονται όλα τα νόμιμα δικαιώματα στο κατηγορούμενο, ενώ οι κρατικές εξουσίες θα πρέπει να περιορίζονται και να είναι σαφείς και αναμενόμενες¹⁸».

18 Με τον όρο “αναμενόμενες”, εννοείται ότι θα πρέπει οι ποινές που επιβάλλονται για τη κάθε πράξη να προβλέπονται νομικά και να είναι συγκεκριμένες

Ωστόσο, η επικέντρωση στην παράνομη πράξη και στο σεβασμό των δικαιωμάτων του ανηλίκου, οδήγησε πολλές φορές στη παράλειψη της απόδοσης της απαιτούμενης σημασίας στις ιδιαίτερες ανάγκες που είχαν πολλοί ανήλικοι δράστες, όπως δυσμενές οικογενειακό περιβάλλον, απουσία στέγασης κ.λ.π., και οι οποίες δημιουργούν σοβαρότατα προβλήματα στην ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών (Borowski and O' Connor, 1997). Κατά συνέπεια, η κριτική που μπορεί να ασκηθεί στο δικαιοκώ πρότυπο, είναι ότι στα πλαίσια αυτού δεν λαμβάνονται υπόψη κοινωνικοί παράγοντες που μπορεί να επηρέασαν τον ανήλικο δράστη, ενώ στα πλαίσια της ελεύθερης βούλησης ανάγει το έγκλημα σε προσωπική επιλογή του. Σε πολλές περιπτώσεις, η εφαρμογή του δικαιοκώ μοντέλου, οδήγησε στη απομάκρυνση από την ιδέα περί αναμόρφωσης και επανένταξης μέσω του ποινικού και σωφρονιστικού συστήματος, και εξελίχθηκε σε ένα σκληρό δόγμα «νόμου και τάξης» με κύρια πεποίθηση την σκληρή τιμωρία των παραβατών, έχοντας ως στόχο μια λαϊκιστική προβολή περί ελέγχου του εγκλήματος (Cavadino and Dignan, 2002: Cavadino and Dignan, 2006:437).

Σοβαρές αμφιβολίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου, διατυπώθηκαν από τα πρώτα χρόνια εφαρμογής του. Η Hudson (1987:130) σημείωνε σχετικά με αυτό το ζήτημα: *«το σύστημα δικαιοσύνης των ανηλίκων είναι ένα μείγμα κατασταλτικού παρεμβατισμού και τιμωρητισμού, το οποίο φυλακίζει πολλούς νέους ανθρώπους, με ελάχιστο ή μηδαμινό αποτέλεσμα στη αντιμετώπιση της παραβατικότητας ανηλίκων»*. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι, μια μεγάλη μερίδα ακαδημαϊκών και ερευνητών υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή του δικαιοκώ προτύπου οδήγησε ουσιαστικά στη δημιουργία ενός νέου μοντέλου, του επονομαζόμενου ως «νέο-σωφρονιστικό» (neo-correctionism) (Hazel, 2008). Επιπροσθέτως, στο πλαίσιο του νέο-φιλελευθερισμού, το δικαιοκώ πρότυπο και η εφαρμογή των «νέο-σωφρονιστικών» πολιτικών, χρησιμοποιήθηκαν για να εξυπηρετήσουν τα συμφέροντα διάφορων πολιτικών προσώπων¹⁹ και επιχειρηματιών, ιδιαίτερα όσον αφορά την ιδιωτικοποίηση των φυλακών και τα μέσα ηλεκτρονικής επιτήρησης, (Christie, 2000), όπως είναι το «ηλεκτρονικό βραχιολάκι» (για την εφαρμογή του οποίου πρόσφατα ψηφίστηκε σχετική νομοθεσία και στην Ελλάδα και προβλέπεται η εφαρμογή

19 Η εκλογή του Sarkozy στη Γαλλία, το 2007, οφείλεται εν μέρει στη προεκλογική του υπόσχεση, ότι οι υπότροποι ανήλικοι 16-18 ετών θα αντιμετωπίζονται ως ενήλικες στο δικαστήριο. Επίσης, στα πλαίσια της προεκλογικής του εκστρατείας -με αφορμή τις εξεγέρσεις στα φτωχά προάστια του Παρισιού- χαρακτήρισε τους νέους που εξεγείρονταν στις φτωχές συνοικίες, ως “αποβράσματα που θα πρέπει να καθαριστούν με μια μάνικα”. Αντίστοιχα, το 2008, η Merkel στη Γερμανία, με αφορμή τη δολοφονία ενός ηλικιωμένου πολίτη από δύο νεαρούς -ένα Έλληνα και ένα Τούρκο- εξήγγειλε την εφαρμογή ειδικών στρατοπέδων (boot camps) και προληπτικές συλλήψεις (warning shoot arrests) για ανήλικους και νέους μετανάστες (Muncie, 2008: 110). Αλλωστε, το δόγμα της μηδενικής ανοχής συνοδεύτηκε από τη στρατιωτική ρητορική του πολέμου ενάντια στο έγκλημα και της ανάκτησης του δημόσιου χώρου, η οποία ρητορική έφτασε στο σημείο να εξομοιώνει τους παραβάτες με τους ξένους επιδρομείς και με το ζήτημα της μετανάστευσης, γεγονός που φυσικά λειτουργεί προσοδοφόρα ως προς τα εκλογικά ποσοστά (Wacqaunt, 2001).

του και σε ανηλίκους).

Όπως θα διαπιστωθεί και σε επόμενο κεφάλαιο της διατριβής, όπου αναλύονται ποινικά συστήματα συγκεκριμένων κρατών, αρκετοί πολιτικοί στήριζαν τις εκλογικές τους εκστρατείες πάνω στη δημιουργία ηθικών πανικών. Στις συγκεκριμένες περιπτώσεις βρίσκουν εφαρμογή το θεωρητικό μοντέλο δημιουργίας ηθικών πανικών που υποστηρίζει ότι οι τελευταίοι δημιουργούνται συνειδητά από τις κυρίαρχες τάξεις έναντι φαινομένων που συνήθως δεν έχουν ιδιαίτερα μεγάλη κοινωνική βλαπτικότητα. Μέσω της δημιουργίας ενός κλίματος φόβου, οι κυρίαρχες τάξεις αποβλέπουν στον αποπροσανατολισμό της κοινωνίας από τα πραγματικά προβλήματα με αποτέλεσμα οι πραγματικοί υπεύθυνοι (οι κυρίαρχες ομάδες που ασκούν εξουσία) για τη δημιουργία αυτών των προβλημάτων να μένουν στο απυρόβλητο (Καρύδης, 2010α). Στον πόλεμο του παγκοσμιοποιημένου κεφαλαίου ενάντια στους εργαζόμενους πληθυσμούς των βιομηχανικών κρατών του Βορρά και αυτών του Τρίτου Κόσμου, η πολιτική επένδυση στο φόβο παίζει κυρίαρχο ρόλο για την υπερίσχυση των συμφερόντων του κεφαλαίου. Στη διάρκεια αυτού του «πολέμου» *“η «ασφάλεια» καθίσταται κεντρική έννοια του νεοφιλελευθερισμού μετά την παρακμή του κράτους πρόνοιας και ο «φόβος» γίνεται το μέσο για την πειθάρχηση των επικίνδυνων τάξεων καθώς και των αποκλεισμένων και περιθωριοποιημένων πληθυσμών του «Τέταρτου Κόσμου», οι οποίοι «το μόνο που ζητούσαν ήταν τα πάντα» αλλά «το μόνο που πήραν ήταν ψύχος²⁰»* (Κουλούρης, 2008:44). Ωστόσο, ο Καρύδης (2010α:24) σημειώνει ότι για την επιτυχή ανάλυση του φαινομένου του «ηθικού πανικού» πρέπει το συγκεκριμένο ζήτημα να προσεγγίζεται ως μια κοινωνική διαδικασία και όχι ως ένα μεμονωμένο κοινωνικό συμβάν, αποφεύγοντας τη πλήρη υιοθέτηση -χωρίς την εξέταση συμβολής και άλλων παραμέτρων- της θεωρίας της αυθαίρετης κατασκευής κοινωνικών εχθρών κατά βούληση. Με την παραπάνω άποψη συμφωνεί και ο Πανούσης (2010:665) που επισημαίνει ότι *«δεν είναι δυνατό σε κάθε βία να ανακαλύπτουμε το δάκτυλο του Κράτους και να μη δεχόμαστε την επιρροή των διανθρώπινων σχέσεων. Κατασκευασμένο ή συμβολικό, το έγκλημα έχει πραγματικές συνέπειες»*.

Επιστρέφοντας στα πρότυπα δικαιοσύνης, πρέπει να αναφερθεί ότι, το προνοιακό και το δικαιοκώ, ήταν αυτά που επηρέασαν περισσότερο την άσκηση πολιτικών για τη μεταχείριση των ανηλικών παραβατών. Σε κάποιες περιπτώσεις, όπως στη Αγγλία, έγινε προσπάθεια σύνδεσης των δύο αυτών μοντέλων. Επίσης, από αυτά τα πρότυπα, προέκυψαν αργότερα και άλλα μοντέλα εφαρμογής, όσον αφορά την ποινική και σωφρονιστική μεταχείριση των ανηλικών, τα οποία και αναλύονται στη συνέχεια. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι βασικές αρχές και διαφορές του προνοιακού και του δικαιοκώ μοντέλου.

20 “All we ever wanted was everything, all we ever got was cold”. Στίχοι από το τραγούδι “All we ever wanted was everything”, των Bauhaus, από το άλμπουμ του 1982 “The Sky’s Gone Out”, Beggars Banquet Music Ltd.

Πίνακας 2: Βασικές αρχές και διαφορές του προνοιακού και δικαιοϋκού μοντέλου μεταχείρισης ανηλίκων παραβατών

Παράμετροι	Προνοιακό Μοντέλο	Δικαιοϋκό Μοντέλο
Χαρακτηριστικά	Ανεπίσημες διαδικασίες, αόριστες-ασαφείς και προσωποποιημένες (εξατομικευμένες) καταδίκες	Νομική οδός, παράβαση, ελάχιστη περιοριστική παρέμβαση, σαφείς ποινές
Βασικό προσωπικό	Κοινωνικοί λειτουργοί	Δικηγόροι
Υπεύθυνο μέσο	Κοινωνική εργασία	Νόμος
Καθήκοντα	Διάγνωση	Τιμωρία
Τρόπος κατανόησης της συμπεριφοράς των ανηλίκων	Παθολογική (θετικιστική σχολή)	Εξατομικευμένη ευθύνη
Σκοπός της παρέμβασης	Παροχή φροντίδας και θεραπεία	Κύρωση συγκεκριμένων συμπεριφορών
Στόχοι	Ανταπόκριση σε εξατομικευμένες ανάγκες	Σεβασμός στα δικαιώματα του ατόμου

(Pratt, 1993: 43)

Η ιστορία του συστήματος δικαιοσύνης ανηλίκων είναι «γεμάτη» από συγκρούσεις, αντιφάσεις, ασάφειες και συμβιβασμούς. Το σύστημα δικαιοσύνης και μεταχείρισης των ανηλίκων σε πολλές περιπτώσεις εφαρμόστηκε σαν αμάλγαμα των δύο βασικών προτύπων -προνοιακό και δικαιοϋκό- και ακόμη και σήμερα ταλαντεύεται ανάμεσα ανάμεσα στη φροντίδα των κοινωνικών υπηρεσιών και στη νομικίστικη αντίληψη της ευθύνης και τιμωρίας. Κατά συνέπεια, αναζητεί τον συμβιβασμό ανάμεσα σε δύο έννοιες, αυτής της αντίληψης σύμφωνα με την οποία οι νέοι θεωρούνται ως άτομα που χρήζουν φροντίδας και της αντίστοιχης όπου οι ανήλικοι θεωρούνται πλήρως υπεύθυνοι για τις πράξεις τους (Muncie and Hughes, 2002 στο Muncie, Hughes and McLaughlin (eds), 2002).

1.2.5: Συγκερασμός προνοιακού και δικαιοϋκού προτύπου

Στην Ευρώπη, κατά τις τελευταίες δεκαετίες -ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα- άρχισε να επικρατεί, όσον αφορά το Δίκαιο ανηλίκων και κατά συνέπεια την μεταχείριση και την αντιμετώπιση τους από την Πολιτεία, ένας συγκερασμός του προνοιακού και δικαιοϋκού προτύπου. Η νέα αυτή τάση αποτυπώνεται στα σημαντικότερα, μέχρι και σήμερα, διακρατικά κείμενα -τα οποία παρουσιάστηκαν σε προηγούμενη ενότητα- που αφορούν τους ανήλικους

παραβάτες, τα κυριότερα εκ των οποίων είναι: α) «Οι ελάχιστοι στοιχειώδεις κανόνες για την απονομή δικαιοσύνης σε ανηλίκους» του ΟΗΕ το 1985, β) «Οι στρατηγικές για την αποτροπή της παραβατικότητας» του ΟΗΕ το 1990, γ) «οι Κανόνες προστασίας των παιδιών που στερούνται την ελευθερία τους», του ΟΗΕ το 1990, και δ) η «Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού» (Muncie, 2013:46). Με τα συγκεκριμένα κείμενα, καθίσταται σαφές ότι σκοπός της μεταχείρισης των ανηλίκων που κρατούνται σε ιδρύματα, *«είναι η παροχή παιδείας, μέριμνας και προστασίας, με απώτερο στόχο να μπορέσουν οι ανήλικοι μετά τη αποφυλάκιση τους να αναλάβουν εποικοδομητικούς ρόλους στη κοινωνία»* (The Beijing Rules, άρθρο 26.1). Επίσης, επισημαίνεται ότι *«η τοποθέτηση ενός ανηλίκου σε ίδρυμα πρέπει να αποτελεί πάντα την έσχατη λύση»* (The Beijing Rules, άρθρο 19.1), ενώ προβλέπεται ότι *«η στέρηση της ελευθερίας επιβάλλεται μόνο αν ο ανήλικος έχει κηρυχθεί ποινικά υπεύθυνος για σοβαρή παράβαση ή για την κατ' επανάληψη σοβαρών αζιόποιων πράξεων»* (The Beijing Rules, άρθρο 17.1 β-γ).

Ωστόσο, τα αποτελέσματα της εφαρμογής αυτού του συνδυασμού αποδείχτηκαν διόλου ενθαρρυντικά. Καταρχάς, πολλά από τα κύρια χαρακτηριστικά του προνοιακού μοντέλου δεν συμπεριλήφθηκαν σε αυτή την ιδιότυπη σύνδεση των μοντέλων (Smith, 2005). Πρακτικά - αναφορικά με το παράδειγμα της Αγγλίας- *«οι παραδοσιακές αρχές της τιμωρητικότητας συνέχισαν να ισχύουν. Απλώς, οι αρχές του προνοιακού μοντέλου εισήχθησαν σε ένα εύρος παρεμβάσεων, διαθέσιμων στα δικαστήρια. Οι προνοιακές αρχές χρησιμοποιήθηκαν για νέους, που είτε είχαν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, είτε για “ιδιότροπα κορίτσια” (wayward girls), είτε για νέους που συμμετείχαν σε “σκασιαρχεία” και χαρακτηριζόταν ως προ-παραβατικοί»* (Muncie, 1999:220). Αυτή η συνδυαστική εφαρμογή των δύο μοντέλων, είχε τα αντίθετα αποτελέσματα από αυτά για τα οποία χρησιμοποιήθηκε. Στη Αγγλία, για παράδειγμα, τα παιδιά που βρισκόταν υπό την προστασία των κοινωνικών υπηρεσιών πρόνοιας, αυξήθηκαν από 90.000 το 1970 σε 101.000 το 1972. Παράλληλα, υπήρξε αύξηση και στη χρήση του μέτρου του εγκλεισμού. Έτσι από 2,228 το 1969, ο έγκλειστος πληθυσμός ανηλίκων αυξήθηκε σε 50757 το 1977 (Smith, 2005:5).

Σύμφωνα με τον Pratt (1993), τα αποτελέσματα του αμαλγάματος των δύο αυτών μοντέλων, οδήγησαν στην ένταση των μορφών ελέγχου στην κοινότητα, ενώ παράλληλα διατήρησαν τον κύριο ρόλο των σωφρονιστικών ιδρυμάτων. Επίσης, ενισχύθηκε κατά πολύ η “δύναμη” των κοινωνικών λειτουργών, των οποίων η εργασία και “γλώσσα” εξελίχθηκαν σε μια μορφή κοινωνικού ελέγχου (Cohen, 1985). Ουσιαστικά, μέσα από τον συγκεκριμένο των δύο μοντέλων, εντάθηκε ο κοινωνικός έλεγχος ως προς όλες τις εκφάνσεις του. Από τη μία πλευρά με την εισαγωγή στοιχείων του προνοιακού μοντέλου, ο άτυπος κοινωνικός έλεγχος ενισχύθηκε καταλήγοντας στην εμφάνιση του φαινομένου του net-widening, ενώ από την άλλη πλευρά συνέχισε να διατηρείται και ο τυπικός κοινωνικός έλεγχος μέσω της διατήρησης των ιδρυμάτων

κράτησης, όπως αυτά διαμορφώνονται στα πρότυπα του δικαιοϊκού μοντέλου. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα άλλο μοντέλο μεταχείρισης των ανηλικών παραβατών, αυτό της «ελάχιστης παρέμβασης».

1.2.6: Το Μοντέλο Ελάχιστης Παρέμβασης (“The Minimum Intervention Model”)

Το λεγόμενο «μοντέλο ελάχιστης παρέμβασης», προέκυψε εν μέρει από τις εγκληματολογικές θεωρίες της «ετικέτας»²¹ και της πρωτογενούς και δευτερογενούς αποκλίνουσας συμπεριφοράς²². Το μοντέλο ελάχιστης παρέμβασης, άσκησε επιρροή κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980. Μάλιστα, το κύριο πρόταγμα του, που ήταν η χρήση της φυλάκισης των ανηλικών να χρησιμοποιείται μόνο ως έσχατο μέσο και για ελάχιστο χρονικό διάστημα, ενσωματώθηκε και στο άρθρο 37 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού του ΟΗΕ και σε άλλα διεθνή κείμενα. Άλλα κύρια χαρακτηριστικά του μοντέλου ελάχιστης παρέμβασης είναι:

- α) η αποφυγή της χρήσης της φυλάκισης για ανηλικούς, όταν αυτό είναι εφικτό,
- β) η χρήση εναλλακτικών κυρώσεων εντός της κοινότητας στις περιπτώσεις που υπάρχει ανάγκη για τιμωρητική παρέμβαση,
- γ) η αποφυγή της δίωξης, όταν αυτό είναι εφικτό, και ενθάρρυνση των κατηγορών να διακόψουν τις δίωξεις και να ενθαρρύνουν τις αστυνομικές αρχές να εκδώσει “προειδοποίηση” για τους δράστες,
- δ) η αποφυγή του “διεύρυνσης του κρατικού κοινωνικού ελέγχου (net-widening)”, μέσω της διασφάλισης ότι όλες οι προαναφερθείσες διαδικασίες δεν θα εφαρμόζονται για νέους που υπό άλλες συνθήκες θα αντιμετώπιζοταν με ανεπίσημες διαδικασίες,

21 Η θεωρία της ετικέτας ξεκινά με την υπόθεση, ότι καμία πράξη δεν είναι εγγενώς παραβατική. Το κύριο ενδιαφέρον της στρέφεται στο «ότι οι κοινωνικοί κανόνες θεσπίζονται και εφαρμόζονται (από τους έχοντες την εξουσία), με τρόπο που περιθωριοποιούν τα άτομα που τους παραβαίνουν και εν τέλει τους στιγματίζουν ως παραβάτες». Ως εκ τούτου, παρέκκλιση δεν είναι ένα σύνολο ομάδων, χαρακτηριστικών κ.τ.λ, αλλά πρόκειται για την αλληλεπίδραση μεταξύ παρεκκλινόντων και μη και το πλαίσιο μέσα στο οποίο ερμηνεύεται η εγκληματικότητα. Η θεωρία της ετικέτας αναπτύχθηκε από τον Howard Becker και εστίασε στο γεγονός της ανυπαρξίας καθολικών κανόνων διαχρονικής ισχύος (“διαφορετικές ομάδες κρίνουν διαφορετικά πράγματα ως παρέκκλιση”) (Becker, 2000:23-53. μτφ: Κουτζόγλου, Α. και Μπουρλιάσκος, Γ.)

22 Η θεωρία της πρωτογενούς και δευτερογενούς αποκλίνουσας συμπεριφοράς αναπτύχθηκε από τον Edwin Lemert. Βασιζόμενος στο γεγονός ότι δεν έχουν όλες οι συμπεριφορές που προσβάλουν τις κοινωνικές νόρμες μακροπρόθεσμες αρνητικές συνέπειες, προχώρησε στο χαρακτηρισμό των συγκεκριμένων συμπεριφορών ως “πρωτογενείς”. Οι πρωτογενείς αποκλίνουσες συμπεριφορές “ξεχνιούνται” εύκολα και συνήθως ο “δράστης” συνεχίζει τη ζωή του ως νομοταγής πολίτης. Ωστόσο, όταν οι πρωτογενείς αποκλίνουσες συμπεριφορές είναι συνεχείς και επίμονες, τότε η τιμωρία που θα εφαρμοσθεί στο “δράστη” μπορεί να είναι σκληρή και να οδηγήσει στο στιγματισμό του. Σε αυτή τη περίπτωση, είναι δυνατόν, να γεννηθούν οι δευτερογενείς αποκλίνουσες συμπεριφορές. Καθώς, οι επιβαλλόμενες ποινές γίνονται πιο σκληρές και το άτομο χαρακτηρίζεται όλο και πιο ανεξίτηλα ως παρεκκλινόν, αυτό το τελευταίο αρχίζει να δυσανασχετεί με τους κοινωνικούς κανόνες και τις κοινωνικές δομές που επιβάλλουν αυτούς τους κανόνες και τις ποινές σε περίπτωση παραβίασής τους. Οδηγείται έτσι, να θεωρεί τον εαυτό του ως παρεκκλινόν, απορρίπτει την κοινωνία και αρχίζει να συναναστρέφεται με άλλους ανθρώπους που θεωρούνται “παρεκκλινόντες” (Rosenberg, M. (2010). Lemert, Edwin M.: Primary and secondary deviance. In F. Cullen, & P. Wilcox (Eds.), Encyclopedia of criminological theory. (pp. 551-553). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications)

ε) η υποστήριξη μιας πολιτικής απεγκληματοποίησης, σύμφωνα με την οποία, ακόμα και οι νέοι που διέπραξαν σχετικά σοβαρά αδικήματα, δεν θα είναι πλέον στη δικαιοδοσία των ποινικών δικαστηρίων, αλλά θα αντιμετωπίζονται μέσω αστικών διαδικασιών που θα κινούνται από ένα θεσμό ή δικαστήρια με βάση την απαραίτητη ευαισθησία για το νεαρό της ηλικίας του κατηγορουμένου.

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του συγκεκριμένου μοντέλου, η ποινική ιδεολογία δεν λαμβάνει υπόψη ότι ο καθορισμός -στα πλαίσια της κυρίαρχης κουλτούρας- συγκεκριμένων συμπεριφορών ως παραβατικών ή αντικοινωνικών, ανταποκρίνεται πολλές φορές σε διαφορετικές αναπαραστάσεις. Κατά συνέπεια, υποστηρίζεται ότι το περιεχόμενο και τα όρια της ποινικής παρέμβασης θα πρέπει να καθορίζονται από τα ανθρώπινα δικαιώματα (Baratta, 1989). Αν και αρχικά το μοντέλο της «ελάχιστης παρέμβασης» επηρέασε ιδιαίτερα και υιοθετήθηκε από κάποιες χώρες (όπως η Αγγλία και η Σκωτία), στη συνέχεια εγκαταλείφθηκε, καθώς τα κράτη που ακολούθησαν την οδό του νέο-φιλελευθερισμού, επέλεξαν άλλα μοντέλα αντιμετώπισης της νεανικής παραβατικότητας (Dignan, 2004: 7-8).

1.2.7: Το «επανορθωτικό μοντέλο» (The “Restorative Model”)

Η άνοδος του επανορθωτικού μοντέλου, τα τελευταία 30 χρόνια, αποτελεί μία από τις πιο ισχυρές τάσεις στο δίκαιο ανηλίκων, αφού διάφορες εκφάνσεις του υιοθετήθηκαν από πολλά κράτη σε τέτοιο σημείο που μπορούμε πλέον να αναφερόμαστε σε αυτό ως «παγκόσμιο φαινόμενο» (Justice, 2000). Το «επανορθωτικό μοντέλο» -όπως και το «μοντέλο ελάχιστης παρέμβασης» προτάσσει την αποφυγή άσκησης ποινικής δίωξης εναντίον των ανηλίκων, ενώ η στρατηγική του στοχεύει στη αποτροπή του εγκλεισμού. Άλλωστε ο εγκλεισμός είναι έννοια και πράξη αντίθετη με το κύριο στοιχείο του συγκεκριμένου μοντέλου, αφού μέσω της φυλάκισης δυσχεραίνεται η διαδικασία και εξασφάλιση της αποκατάστασης και της επανόρθωσης (Dignan, 2006: 209). Επίσης, κάποιοι υποστηρικτές του συγκεκριμένου μοντέλου, το συνδέουν με την αρχή της επικουρικότητας, και θεωρούν ότι το κράτος θα πρέπει να μην επεμβαίνει στην απονομή δικαιοσύνης, παρά μόνο σε έκτακτες περιπτώσεις, όπου οι κοινότητες δεν μπορούν να επιλύσουν το πρόβλημα (Dignan, 2004).

Μέσω της εφαρμογής του επανορθωτικού μοντέλου, επιχειρείται μία αποτελεσματική αντίδραση κατά της νεανικής παραβατικότητας. Μία αντίδραση στη οποία καλούνται να συμμετέχουν ενεργά τα θύματα, οι θύτες, οι οικογένειες τους και η κοινότητα, όσοι δηλαδή εμπλέκονται και έχουν επηρεαστεί από την εγκληματική πράξη. (Bazemore and Umbreit, Feb 2001). Το «επανορθωτικό μοντέλο» βασίστηκε σε τελείως διαφορετικές υποθέσεις για την αντιμετώπιση του εγκλήματος σε σχέση με όλα τα προηγούμενα μοντέλα δικαιοσύνης ανηλίκων.

Εγκαταλείπει την αρχή ότι το έγκλημα στρέφεται πρώτα και κύρια κατά του κράτους, και στρέφει την προσοχή στη ζημία που προκλήθηκε στα θύματα μιας εγκληματικής πράξης.

Όπως προαναφέρθηκε, στη διαδικασία της επανόρθωσης εμπλέκονται όλοι οι φορείς που επηρεάστηκαν ή συμμετείχαν στην παράνομη πράξη. Όσον αφορά τα θύματα, ο κύριος στόχος είναι η αποκατάσταση, η οποία περιλαμβάνει την επιδιόρθωση των ζημιών που έχουν υποστεί, είτε αυτές είναι φυσικές, είτε ψυχολογικές και συναισθηματικές. Σχετικά με τους δράστες, ο κύριος στόχος είναι η προαγωγή της υπευθυνότητας από μέρους τους, η παραδοχή δηλαδή της ενοχής τους και της ευθύνης που τους αναλογεί απέναντι σε όσους προσβλήθηκαν από την πράξη τους. Επίσης, επιχειρείται η ενεργή επανένταξη των δραστών στην κοινότητα. Τέλος, αναφορικά με την κοινότητα, η εφαρμογή του επανορθωτικού μοντέλου, στοχεύει στην ενδυνάμωση και την αναζωογόνηση της, με βάση τη δημιουργία ενός δικτύου που θα στηρίζεται σε εποικοδομητικές και σε μεγάλο βαθμό αυτο-ρυθμιζόμενες κοινωνικές σχέσεις (Dignan, 2004). Συνοψίζοντας τους στόχους του συγκεκριμένου μοντέλου, πρέπει να αναφερθεί ότι, δίνεται έμφαση στη απάντηση τριών διαφορετικών ερωτημάτων: α) ποια είναι η φύση της ζημίας που προκλήθηκε από την παράνομη πράξη; β) τι πρέπει να γίνει, ώστε να επιδιορθωθεί η ζημία; και γ) ποιος είναι υπεύθυνος για αυτή την επανόρθωση; (Zehr, 1990).

Η εφαρμογή του μοντέλου μπορεί να επιτευχθεί με τέσσερις μορφές: την «διαμεσολάβηση μεταξύ θύματος και δράστη» (victim-offender mediation), τις «οικογενειακές συναντήσεις» (family group conferencing), «τα επανορθωτικά κοινοτικά συμβούλια» (community reparative boards) και τους «κύκλους ειρηνικής διευθέτησης» (circle sentencing” ή “peacemaker circles”)²³. Οι Bazemore και Umbreit (Feb 2001) περιγράφουν τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε καθεμία από αυτές τις μορφές. Η διαμεσολάβηση μεταξύ θύματος και δράστη περιλαμβάνει τον μεταξύ τους διάλογο, ο οποίος συντονίζεται από ένα εκπαιδευμένο διαμεσολαβητή. Η μορφή αυτή, επικεντρώνεται κυρίως στους άμεσα εμπλεκόμενους με την παράνομη πράξη και όχι στις κοινότητες τους. Το θύμα μπορεί να εξηγήσει στο θύτη τις φυσικές ή ψυχικές απώλειες που προκλήθηκαν από τη δράση του δεύτερου και στο τέλος συντάσσεται ένα πλάνο “επανόρθωσης” των ζημιών από πλευράς του δράστη. Οι οικογενειακές συναντήσεις περιλαμβάνουν την παρουσία των κοινοτήτων των ανθρώπων που έχουν πληγεί από την παράνομη πράξη, το θύμα, το δράστη, τις οικογένειες του, καθώς και υποστηρικτές και των δύο, προκειμένου να καταλήξουν στην επίλυση του προβλήματος. Με τη βοήθεια ενός διαμεσολαβητή, όλες οι πλευρές συζητούν για τη παράνομη πράξη και ψάχνουν τρόπους για την επίλυση των προβλημάτων και την αποκατάσταση των ζημιών που αυτή επέφερε. Η πρακτική αυτή ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένη στη νότια και δυτική Αυστραλία και τη

²³ Όπως αναφέρονται στο πρωτότυπο αγγλικό κείμενο

νότια Νέα Ουαλία (The Australian Institute of Health and Welfare). Όσον αφορά τα επανορθωτικά κοινοτικά συμβούλια, σε αυτά συμμετέχει μία μικρή ομάδα πολιτών -οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί για τα καθήκοντα που καλούνται να ασκήσουν- που προβαίνουν σε δημόσιες προσωπικές συναντήσεις με τους παραβάτες- που υποχρεούνται από το δικαστήριο να συμμετάσχουν στη διαδικασία- και σε συνεργασία με τους τελευταίους καταλήγουν σε συμφωνία για τις κυρώσεις που πρέπει να επιβληθούν. Τα εν λόγω συμβούλια είναι υπεύθυνα για την παρακολούθηση της συμμόρφωσης των παραβατών, ενώ υποβάλλουν αντίστοιχες αναφορές στο δικαστήριο (Bazemore and Umbreit, Feb 2001). Τέλος, οι κύκλοι ειρηνικής δευθέτησης αποτελούνται από τους δράστες, τα θύματα, τις οικογένειες τους, προσωπικό των δικαστικών και κοινωνικών υπηρεσιών και ενδιαφερόμενους κατοίκους της κοινότητας. Στόχος είναι η επανένταξη του δράστη, επικεντρώνοντας όχι μόνο στη φύση της παράβασης, αλλά και στις ανάγκες των θυμάτων, των οικογενειών και της κοινότητας (Bazemore and Umbreit, Feb 2001). Οι πιο διαδεδομένες από τις τέσσερις πρακτικές επανορθωτικής δικαιοσύνης, είναι η “διαμεσολάβηση μεταξύ θύματος και δράστη” και οι “οικογενειακές συναντήσεις”.

Επιστρέφοντας στη θερμή υποδοχή, της οποίας έτυχε το επανορθωτικό πρότυπο δικαιοσύνης σε αρκετές χώρες, πρέπει να επισημανθεί ότι αυτή δεν ήταν τυχαία. Οφείλεται κυρίως, στη σύμπτυξη στοιχείων εντός της φιλοσοφίας του, που αντιστοιχούν και στα δύο κυρίαρχα πρότυπα δικαίου ανηλίκων, το προνοιακό και το δικαιοκτικό. Οι υποστηρικτές του προνοιακού μοντέλου, «γοητεύτηκαν» από την επανορθωτική φιλοσοφία και την εστίαση στην επανένταξη των ανήλικων δραστών, καθώς και από την αποτροπή του εγκλεισμού. Στην άλλη πλευρά, οι «οπαδοί» του νέο-σωφρονιστικού μοντέλου βρήκαν ελκυστική τη “δικαιϊκή” πλευρά του επανορθωτικού προτύπου, που επιβάλλει την αναγνώριση της ευθύνης από τον δράστη και την «πληρωμή των χρεών του» προς τα θύματα και την κοινωνία. Η αποδοχή και εφαρμογή του επανορθωτικού μοντέλου εφάπτεται πλήρως στη θεωρία του «Τρίτου Δρόμου» και κατά συνέπεια έτυχε θερμής υποδοχής από νέο-φιλελεύθερες κυβερνήσεις, όπως αυτές -μετά το 1997- της Αγγλίας και Ουαλίας, της Αυστραλίας, του Καναδά κ.α (Hazel, 2008: 53).

Ένας ακόμη παράγοντας που οδήγησε τις κυβερνήσεις κάποιων κρατών -στη συγκεκριμένη περίπτωση της Αγγλίας και Ουαλίας- στον ενστερνισμό του επανορθωτικού μοντέλου, ήταν η δυνατότητα που τους δινόταν, να χαρακτηρίσουν μια σειρά αστυνομικών αντιδράσεων και σωφρονιστικών προγραμμάτων ως «επανορθωτικά» (Crawford, 2001). Πρόκειται, δηλαδή, για τη χρήση κάποιων από τις αρχές της φιλοσοφίας του επανορθωτικού μοντέλου, ως άλλοθι για την αύξηση αστυνομικών «επεμβάσεων» κατά νέων που έχουν προβεί σε παραβατικές πράξεις, και που υπό άλλες συνθήκες θα αντιμετωπιζόταν με πιο ήπιες δράσεις.

Η εφαρμογή του μοντέλου επανορθωτικής δικαιοσύνης υπήρξε διαφορετική από χώρα σε

χώρα. Για παράδειγμα, στην Αγγλία, η εφαρμογή του συνοδεύτηκε από την επικέντρωση στο πατερναλισμό και την παραδοχή της προσωπικής ευθύνης από μέρους του «παραβάτη», ενώ αντίθετα σε χώρες όπως το Βέλγιο, η Νορβηγία και η Φιλανδία, οι πολιτικές του επανορθωτικού μοντέλου χρησιμοποιήθηκαν έχοντας ως στόχο την επανόρθωση, αποκατάσταση και επανένταξη (Muncie, 2004). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι, κατά το 1994 στην Αγγλία στα πλαίσια εφαρμογής του επανορθωτικού μοντέλου, οι κατευθυντήριες γραμμές που είχαν εκδοθεί, αποθάρρυναν τη χρήση της δεύτερης προειδοποίησης για μια δεύτερη παράβαση, πρακτική η οποία μέχρι τότε είχε αποβεί αποτελεσματική στη μη εμπλοκή των ανηλίκων παραβατών με το σύστημα δικαιοσύνης. Πλέον, η δεύτερη προειδοποίηση, αντικαταστάθηκε από την τελική προειδοποίηση, η οποία περιλαμβάνει τη παρέμβαση της κοινότητας, όπου ο παραβάτης δίνει αναφορά σε μία ομάδα προκειμένου να αξιολογηθεί και ενταχθεί σε κάποιο πρόγραμμα καταπολέμησης της νεανικής παραβατικότητας (Goldson and Muncie, 2006).

Επιπροσθέτως, σε χώρες όπως η Νορβηγία και η Γερμανία, οι πρακτικές του «επανορθωτικού μοντέλου», εφαρμόζονται από τα δικαστήρια όχι ως εναλλακτικές, αλλά ως συμπληρωματικές σε άλλες ποινές, με αποτέλεσμα να καταργούνται στη πράξη βασικές αρχές του συγκεκριμένου μοντέλου. Όσον αφορά τη Σουηδία, το επανορθωτικό μοντέλο χρησιμοποιήθηκε ελάχιστα -μέσω της πρακτικής της διαμεσολάβησης μεταξύ δράστη και θύματος- καθώς κρίθηκε ότι η αξία της διαμεσολάβησης αποδείχτηκε ελάχιστα σαφής και αποτελεσματική απέναντι σε μικρής βαρύτητας παραβάσεις (όπως η κλοπή από κατάστημα), αφού η πλειοψηφία των παραβατών παρουσιάζει πολύ μικρές πιθανότητες υποτροπής (Miers, 2001).

Κλείνοντας, όσον αφορά το επανορθωτικό μοντέλο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι, ο τρόπος εφαρμογής του από μια σειρά κρατών, αλλοίωσε τις βασικές ιδέες φιλοσοφίας του. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι αρχές του επανορθωτικού μοντέλου ενσωματώθηκαν μέσα στα ήδη υπάρχοντα συστήματα δικαιοσύνης ανηλίκων, και εν τέλει χρησιμοποιήθηκαν ως απλές τεχνικές και όχι σαν ένα ξεχωριστό ιδανικό μοντέλο δικαιοσύνης, με αποτέλεσμα να χαθεί ο κύριος κορμός των αξιών του (Walgrave, 1995: 240, 245).

Επίσης, μέσα στο κλίμα δημιουργίας ηθικού πανικού που καλλιεργήθηκε από πολιτικούς και ΜΜΕ, και οδήγησε στη «σκληρή» μορφή του δικαιοσύνης μοντέλου με πρόταγμα την αρχή «ο καθένας παίρνει ότι αξίζει»²⁴, η εφαρμογή του επανορθωτικού μοντέλου διαπεράστηκε από μία τιμωρητική λογική -από τις αρχές της επανόρθωσης και της αποκατάστασης μετατράπηκε σε μια πρακτική με στόχο να κάνει το δράστη να «πληρώσει», και όπου το θύμα έπρεπε «να λάβει αποζημίωση» όχι μόνο για τη παράβαση από την οποία επλήγη, αλλά από το σύνολο των ανηλίκων

24 “Just desserts”

παραβατών. Χρησιμοποιήθηκε, δηλαδή, ως πρακτική βελτίωσης και ενίσχυσης της τιμωρίας των ανήλικων παραβατών και εν τέλει ενίσχυσε τις αντιλήψεις περί «αποβλήτων» όσον αφορά τους τελευταίους (O' Connor, 1997: 4).

1.2.8: Το «Νέο-σωφρονιστικό μοντέλο» (The “Neo- Correctionalist Model”)

Το νεο-σωφρονιστικό μοντέλο παρουσιάζει ομοιότητες με το δικαιοκ, καθώς και τα δύο υιοθετούν μια άνευ συμβιβασμών τιμωρητική προσέγγιση. Ωστόσο, σε άλλους τομείς έχουν αρκετές διαφορές. Εκεί που το δικαιοκ πρότυπο αντιλαμβάνεται τον παραβάτη ως φορέα δικαιωμάτων, το νέο-σωφρονιστικό δίνει περισσότερη έμφαση στις ευθύνες των νέων παραβατών και των γονέων τους απέναντι στους άλλους, δηλαδή το θύμα και την κοινότητα (Cavadino and Dignan, 2006:210). Οι Cavadino και Dignan είναι οι συγγραφείς οι οποίοι εισήγαγαν τον όρο του νέο-σωφρονιστικού μοντέλου, καθώς και την ερμηνεία του. Σύμφωνα με το γλωσσάριο βασικών όρων που παραθέτουν στο τελευταίο βιβλίο τους, «ο νεο-σωφρονισμός είναι μία προσέγγιση που συνδέεται με την κυβέρνηση των Εργατικών²⁵ και η οποία συνενώνει την τιμωρητικότητα της "Στρατηγικής Α"²⁶ με μια ανελεύθερη προσέγγιση απέναντι σε όσους συμπεριφέρονται “αντι-κοινωνικά” και με μια προθυμία υιοθέτησης προληπτικών στρατηγικών για τους προπαραβατικούς νέους με τη θέσπιση διαχειριστικών μέτρων» (Cavadino, Dignan and Mair, 2013:406-407).

Η εφαρμογή του νεο-σωφρονιστικού μοντέλου, συνδέθηκε άμεσα με την εφαρμογή του δόγματος της «μηδενικής ανοχής» και της ρητορικής «πολέμου ενάντια στο έγκλημα (War on Crime) και της ανάκτησης του δημόσιου χώρου», τα οποία με αφετηρία τη Νέα Υόρκη διαδόθηκαν σε ολόκληρο τον πλανήτη με αστραπιαία ταχύτητα (Wacquant, 2001,μτφ: Διαμαντάκου). Ωστόσο, οι χώρες οι οποίες υιοθέτησαν περισσότερο το συγκεκριμένο μοντέλο, είναι οι ΗΠΑ, η Αγγλία, η Αυστραλία, η Νέα Ζηλανδία και η Νότια Αφρική. Άλλωστε, οι συγκεκριμένες χώρες χαρακτηρίζονται από την νεοφιλελεύθερη οικονομική πολιτική που εφαρμόζουν, γεγονός που σύμφωνα με τους Cavadino και Dignan (2006) συνδέεται άμεσα με το νέο-σωφρονιστικό μοντέλο. Ο νεοφιλελευθερισμός αναφέρεται στη αναβίωση της οικονομικής προσέγγισης του

25 Αναφερόμαστε στο Εργατικό Κόμμα (New Labour Party), όπως αυτό εξελίχθηκε υπό την ηγεσία του Tony Blair από το 1994 έως το 2007, οπότε και τον διαδέχτηκε ο Gordon Brown

26 Η "Στρατηγική Α" αναφέρεται σε μια -υψηλής τιμωρητικότητας- προσέγγιση, της οποίας ο κύριος κορμός περιλαμβάνει την ιδεολογία του “νόμου και τάξης (law and order)” και την “νέα τιμωρητικότητα”. Πρόκειται για την αντίληψη, ότι οι παραβάτες θα πρέπει να αντιμετωπίζονται όσο το δυνατόν πιο αυστηρά. Η κυβερνητική πολιτική που βασίζεται σε αυτήν την αντίληψη, στοχεύει στην αύξηση της αυστηρότητας και της τιμωρητικότητας της ποινικής δικαιοσύνης σε όλα τα στάδια και από κάθε άποψη. Η "Στρατηγική Α" ενσαρκώνει μία πολιτική αποκλεισμού για τους παραβάτες, προσανατολισμένη στην απόρριψη τους ως μέλη της κοινωνίας (Cavadino, Dignan and Mair, 2013: 6)

φιλελευθερισμού και βασίζεται στο καπιταλισμό της «ελεύθερης αγοράς». Στο νεοφιλελευθερισμό ο ατομικισμός κατέχει κυρίαρχη θέση, ενώ παράλληλα παραγκωνίζονται οι αρχές του κολεκτιβισμού. Το οικονομικό σύστημα του νεοφιλελευθερισμού συνοδεύεται από υψηλές ανισότητες στη εισοδηματική πολιτική, η οποία σε συνδυασμό με την έλλειψη κοινωνικών δικαιωμάτων οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό ολόκληρων κοινωνικών ομάδων (Cavadino και Dignan, 2006: 441-442). Ουσιαστικά, στα πλαίσια του νεοφιλελευθερισμού, συντελείται μια μετάβαση από την κοινωνική διαχείριση της φτώχειας προς μια ποινική διαχείριση της μέσω των αστυνομικών και σωφρονιστικών θεσμών (Παναγιωτόπουλος, 2001 στο Wacquant, 2001:8).

Κατά συνέπεια, η τιμωρητικότητα του κράτους απέναντι σε όσους δεν «προσαρμόζονται» αυξήθηκε κατακόρυφα. Έτσι, ο νεο-σωφρονισμός, διατηρεί το στόχο του σωφρονισμού, αλλά χρησιμοποιεί νέους μοχλούς, όπως η προσωπική ευθύνη. Επίσης, ο συνδυασμός κατασταλτικών μέτρων και πολιτικών διαχείρισης, επιτρέπουν στις κυβερνήσεις να εμφανίζονται ως αποτελεσματικές και εκλόγιμες (Lacey, 2008; Lee 2007 στο Mousdell, 2012). Στην «απενεργοποίηση» -μέσω της φυλάκισης- ολόκληρων πληθυσμιακών ομάδων, σημαντική συμβολή είχε η θετικιστική εγκληματολογία., η οποία μέσω του κύριου εκπροσώπου τους Lombrozo αναφέρεται σε εκ γενετής εγκληματίες που είναι αδιόρθωτοι και άρα η μόνη αντιμετώπιση που επιδέχονται είναι η απενεργοποίηση τους μέσω της φυλάκισης για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Αντίστοιχη άποψη εξέφραζε και ο von Liszt για τον «καθ' έξιν εγκληματία», για τον οποίο συνιστούσε την ίδια αντιμετώπιση με αυτήν του «εκ γενετής» (Μαγγανάς, Λάζος και Σβουρδάκου, 2008:140).

Επιστρέφοντας στο νεο-σωφρονιστικό μοντέλο, είναι σημαντικό ότι καθιστά ως ύψιστη προτεραιότητα την πρόληψη της νεανικής παραβατικότητας με αποτέλεσμα όλοι οι άλλοι στόχοι (όπως η διατήρηση των δικαιωμάτων των παραβατών) να επισκιάζονται ή και να παραμερίζονται. Επιπλέον, υιοθετώντας και στοιχεία από το προνοιακό μοντέλο, ο κρατικός παρεμβατισμός του νέο-σωφρονισμού, δεν στέκεται μόνο σε καθαρά εγκληματικές συμπεριφορές, αλλά επεκτείνεται σε συμπεριφορές που μπορούν να χαρακτηριστούν ως «προ-παραβατικές», όπως το σκασιαρχείο και άλλες «αντι-κοινωνικές» συμπεριφορές, οι οποίες δεν αποτελούν ουσιαστικά εγκληματικές πράξεις. Αυτός ο άκρατος πατερναλισμός συντελείται με το πρόσχημα της προστασίας της κοινότητας (Dignan, 2004).

Άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε, ο νεο-σωφρονισμός δρα στα πλαίσια μιας οικονομικής πολιτικής που τείνει να ποινικοποιεί τη φτώχεια. Σε αυτά τα πλαίσια, ο πατερναλιστικός χαρακτήρας του νέο-σωφρονισμού, έγκειται στη πεποίθηση ότι, το έγκλημα ευδοκίμει σε συγκεκριμένες οικογένειες και ότι η «αντι-κοινωνική συμπεριφορά» κατά την παιδική ηλικία είναι δείκτης πρόβλεψης της μελλοντικών εγκληματικών πράξεων. Προάγεται, έτσι, η ανάγκη για τη

δημιουργία ενός συστήματος δικαιοσύνης ανηλίκων, το οποίο θα στηρίζεται σε εκτιμήσεις και αξιολογήσεις των νέων που πιθανό να αποτελέσουν μελλοντικό «κίνδυνο» (Goldson and Jamieson, 2002).

Η εφαρμογή του νεο-σωφρονιστικού μοντέλου συνδέθηκε εξαρχής με την αυστηροποίηση της αντιμετώπισης των ανηλίκων από το αστυνομικό, δικαστικό και σωφρονιστικό σύστημα. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Αγγλίας, όπου την περίοδο του 1990 που στρεφόταν προς το δόγμα «νόμου και τάξης», η φυλάκιση των ανήλικων παραβατών προωθήθηκε ως ο κύριος ανασταλτικός παράγοντας της εγκληματικής υποτροπής. Την αποφασιστική αυτή στροφή προς την τιμωρητικότητα, σφράγισε η δολοφονία τον Φεβρουάριο του 1993, του James Bulger²⁷, ενός παιδιού δύο ετών, από άλλα δύο παιδιά δέκα ετών, γεγονός που εκμεταλλεύτηκαν δεόντως τα ΜΜΕ και οι πολιτικοί, προκειμένου να δημιουργήσουν καταστάσεις ηθικού πανικού στη αγγλική κοινωνία (Muncie and Goldson, 2006). Ο Cohen (2002) επισημαίνει σχετικά με το συγκεκριμένο γεγονός, ότι ήταν ακριβώς η σπανιότητα του και το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεπράχθη, που το καθιστούσε τόσο «φοβερό». Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι πολύ πριν τη δίκη των θυτών, το συγκεκριμένο περιστατικό είχε μετατραπεί σε ισχυρό σύμβολο για όλα όσα είχαν «πάει στραβά» στη Βρετανία: μια «φυλή» βίαιων, άγριων και ανήθικων παιδιών, με απόντες πατεράδες, άβουλες μητέρες και δυσλειτουργικές λαϊκές οικογένειες, τα οποία επηρεάζονται από την τηλεοπτική βία και τα ανήθικα βίντεο. Ειδικά, μετά την ανάληψη της εξουσίας από το Εργατικό Κόμμα το 1997, όλο το φάσμα του ποινικού συστήματος ανηλίκων διαπεράστηκε από ένα κλίμα “τιμωρητικής αδιαλλαξίας” (Muncie, 1999). Η εφαρμογή του νέο-σωφρονιστικού μοντέλου στη Αγγλία, οδήγησε στην κατάργηση του *doli incapax* μέσω της Crime and Disorder Act 1998, δηλαδή στην κατάργηση των νομικών ασφαλιστικών δικλίδων για παιδιά από 10-13 ετών, τα οποία πλέον θεωρούνταν ποινικά υπεύθυνα όπως κάθε ενήλικος πολίτης (Bandalli, 2000). Το αγγλικό κοινοβούλιο, δηλαδή, αποφάσισε ότι τα παιδιά που βρίσκονται στη ηλικία των 10 ετών, είναι πλήρως ικανά να κατανοήσουν τι αποτελεί έγκλημα και τις συνέπειες του (Hazel, 2008:33). Είναι χαρακτηριστική η περιγραφή του Goldson (2002b:693) σχετικά με την απόδοση ποινικής υπευθυνότητας σε παιδιά:

27 Η δολοφονία του δίχρονου James Bulger, το 1993 στη Αγγλία, από δύο παιδιά 10 ετών, οδήγησε σε ένα παροξυσμό των media, όπου τα δύο παιδιά χαρακτηριζόταν ως «φρικιά της φύσης» με «καρδιές γεμάτες από κακό» (The Daily Mirror, 25 November 1993), ενώ οι Sunday Times (28 November 1993) προειδοποιούσαν ότι «δεν θα μπορούσαμε ποτέ ξανά να κοιτάζουμε τα παιδιά μας με τον ίδιο τρόπο». Δέκα μόλις ημέρες μετά τη δολοφονία, το Υπουργείο Εσωτερικών ανακοίνωσε τη πρόθεση του για δημιουργία ενός νέου δικτύου καταστημάτων κράτησης για νέους, τα *secure training units* -τα οποία θα εξεταστούν ενδελεχώς σε επόμενη ενότητα-, ενώ ο σκιώδης Υπουργός Εσωτερικών Tony Blair, υποσχόταν την καταστολή όσων νέων προβαίνουν σε παραβατικές πράξεις ενώ βρίσκονται υπό αναστολή ή έστω και όσων θεωρούνταν ότι υπήρχε κίνδυνος να προβούν σε νέες παραβάσεις. Και στις δύο περιπτώσεις ο παραβάτης θα προφυλακίζεται αμέσως (Muncie, 2004). Μάλιστα, ο Blair σχολίασε το συγκεκριμένο περιστατικό ως «χτυπήματα σφυριού ενάντια στη κοιμισμένη συνείδηση της χώρας, τα οποία μας προτρέπουν να ξυπνήσουμε και να προβούμε σε μια ανένδοτη εξέταση όσων αντιμετωπίζουμε» (Cohen, 2002:ix).

«Με το να βλέπουμε τα παιδιά ως ενήλικες, να τα καθιστούμε υπεύθυνα, να καθιστούμε άνευ αντικειμένου την πολυπλοκότητα του εγκλήματος ανηλίκων, ίσως.. μας σώσει από το να χρειάζεται να ξέρουμε πολλά για τους ανήλικους παραβάτες, τις οικογένειες τους, το παρασκήνιο των εμπειριών τους. Επιπλέον, ίσως, εξασφαλίσει την εκλογική νίκη, σε μια χώρα όπου η δίψα για τιμωρία φαίνεται να είναι άσβεστη»

Οι πολιτικές αντιμετώπισης της παραβατικότητας των ανηλίκων που χαρακτηρίζουν το νεο-σωφρονιστικό μοντέλο, μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερες κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι πολιτικές που υιοθετούν πληθώρα προληπτικών μέτρων και εστιάζονται στην προ-παραβατικότητα και περιλαμβάνουν τη δημιουργία κυρώσεων για ψευδο-παραβατικές πράξεις, όπως η «αντικοινωνική συμπεριφορά», κ.α. Η δεύτερη κατηγορία αποτελείται από μια σειρά πολιτικών που στοχεύουν στη επέκταση της αρχής περί ποινικής υπευθυνότητας σε ολοένα και νεότερες ηλικιακές ομάδες. Τρίτον, υπάρχει μια τάση υιοθέτησης περισσότερο εντατικών και τιμωρητικών παρεμβάσεων ακόμα και σε μικρό-παραβάσεις, με πρόσχημα της λογικής του «καταστέλλω εν τη γενέσει». Η τρίτη αυτή τάση συνδέεται με το δόγμα της μηδενικής ανοχής, «αυτό το εργαλείο νομιμοποίησης της αστυνομικής και δικαστικής διαχείρισης της φτώχειας που ενοχλεί, που χτυπάει στο μάτι, που προκαλεί ταραχές και μελάδες στο δημόσιο χώρο και συνεπώς τρέφει ένα διάχυτο αίσθημα ανασφάλειας ή απλώς έμμονης όχλησης και απρέπειας» (Wacquant, 2001:37). Τέλος, χαρακτηριστικό του νεο-σωφρονισμού είναι η εφαρμογή μιας σειράς στρατηγικών, σύμφωνα με τις οποίες η «επίμονη» παραβατικότητα να αντιμετωπίζεται με πολύ σκληρές τακτικές, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η σοβαρότητα της παράνομης πράξης (Dignan, 2004).

Όπως αναφέρθηκε, το νεο-σωφρονιστικό μοντέλο ακολούθησαν οι χώρες που χαρακτηρίζονται από τις νεο-φιλελεύθερες πολιτικές που ασκούν. Σε άλλα κράτη, με διαφορετική οικονομική πολιτική, το συγκεκριμένο μοντέλο άσκησε ισχύ έως και μηδενική επιρροή. Οι Cavadino και Dignan (2006) υποστηρίζουν ότι χώρες με νεο-φιλελεύθερη πολιτική οικονομία - δηλαδή όσες ασκούν πολιτικές νεο-σωφρονισμού- τείνουν να εφαρμόζουν πολιτικές αυξημένης τιμωρητικότητας. Την υπόθεση τους αυτή, την στηρίζουν στα ποσοστά φυλάκισης των συγκεκριμένων κρατών, τα οποία είναι ιδιαίτερα υψηλά συγκριτικά με άλλα κράτη που δεν έχουν εντάξει στο σύστημα τους πολιτικές του νεο-σωφρονιστικού μοντέλου.

Πίνακας 3: Μοντέλα πολιτικής οικονομίας και ποσοστά φυλάκισης

	Ποσοστά φυλάκισης (ανά 100.000 άτομα)	Χρονολογία
Νεοφιλελεύθερες χώρες		
ΗΠΑ	714	2003
Νέα Ζηλανδία	168	2004
Αγγλία και Ουαλία	142	2005
Αυστραλία	117	2004
Νότια Αφρική	413	2004
Χώρες συντηρητικού κορπορατισμού		
Ολλανδία	123	2004
Ιταλία	98	2004
Γερμανία	96	2004
Γαλλία	91	2004
Σοσιαλδημοκρατικές χώρες		
Σουηδία	75	2003
Φινλανδία	71	2004
Χώρες ανατολίτικου κορπορατισμού		
Ιαπωνία	58	2004

(Walmsley, 2005 στο Cavadino and Dignan, 2006)

Ωστόσο, η συσχέτιση της τιμωρητικότητας και της μη ανεκτικότητας με βάση τα ποσοστά φυλάκισης και την πολιτική οικονομία των κρατών, προκάλεσε κριτική από μία μερίδα επιστημόνων. Ο Nelken (2009) υποστηρίζει ότι, τα μεγαλύτερα ποσοστά φυλάκισης ορισμένων κρατών, οφείλονται στα υψηλότερα ποσοστά εγκληματικότητας που έχουν αυτά και άρα η υψηλή ή χαμηλή τιμωρητικότητα των κρατών συνδέεται με τα υψηλότερα ή χαμηλότερα ποσοστά εγκληματικότητας αυτών των κρατών. Ωστόσο, σε διεθνές επίπεδο, δεν υπάρχει απολύτως καμία σχέση μεταξύ των ποσοστών εγκληματικότητας και των ποσοστών φυλάκισης (Wacquant, 2001:63). Επιπλέον, ο Nelken (2009:298) αμφιβάλλει για το κατά πόσο οι σοσιαλδημοκρατικές χώρες, όπως η Σουηδία, που δεν έχουν επηρεαστεί από το νεο-σωφρονισμό είναι λιγότερο τιμωρητικές. Η αμφιβολία αυτή βασίζεται στο γεγονός ότι τα μικρότερα ποσοστά φυλάκισης που εμφανίζουν, οφείλονται στις βραχύχρονες ποινές που επιβάλλονται στους παραβάτες, ενώ την ίδια στιγμή μπορεί να φυλακίζονται περισσότεροι άνθρωποι, αλλά για μικρότερο χρονικό διάστημα. Επισημαίνει, λοιπόν, ότι η επιβολή βραχύχρονων ποινών κράτησης -που συνεπάγεται χαμηλότερα

στατιστικά ποσοστά φυλάκισης- και αφορά ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων, δεν κατατάσσει μια χώρα ως λιγότερο τιμωρητική. Όσοι ασχολούνται με τις στατιστικές του έγκλειστου πληθυσμού κάνουν την εξής διάκριση μεταξύ «αποθέματος» (δηλαδή πόσα άτομα κρατούνται στις φυλακές), «ροής» (πόσα άτομα «βλέπουν» το εσωτερικό της φυλακής, έστω και για πολύ μικρό χρονικό διάστημα), και μέσου όρου του διαστήματος των ποινών κράτησης (για πόσο καιρό κρατούνται οι έγκλειστοι). Τα ποσοστά τιμωρητικότητας ποικίλουν σημαντικά ανάλογα με το κριτήριο που θα επιλεγεί προς διερεύνηση (Aebi and Stadnic, 2007).

Ο Nelken (2009:297) επισημαίνει ότι, η τιμωρητικότητα είναι μία πολύπλοκη έννοια και ως εκ τούτου δεν είναι συνετό να καταδεικνύεται με βάση ένα μόνο παράγοντα, αυτόν των ποσοστών κράτησης στη συγκεκριμένη περίπτωση. Σε παρόμοιο μήκος κύματος κινείται και η Daly (2002), που αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Η "συμπεριφορά της εχθρότητας" είναι μια καρικατούρα της ποινικής δικαιοσύνης, -η οποία κατά τον τελευταίο αιώνα αμφιταλαντευόταν ανάμεσα στην επιθυμία να "θεραπεύσει" κάποιους και να τιμωρήσει κάποιους άλλους- η έννοια της οποίας σίγουρα δεν μπορεί να περιοριστεί σε ένα μόνο ορισμό, αυτόν της τιμωρητικής δικαιοσύνης».

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί, ότι έχει διαπιστωθεί, η άμεση σχέση που υπάρχει μεταξύ των της υποβάθμισης της αγοράς εργασίας -γεγονός που οφείλεται άμεσα στην άσκηση συγκεκριμένων οικονομικών πολιτικών- και της αύξησης του αριθμού των φυλακισμένων (Wacquant, 2001). Άλλωστε, η φυλάκιση ως μηχανισμός ελέγχου ολόκληρων πληθυσμιακών ομάδων, φαίνεται να είναι απαραίτητη στις εργασιακές συνθήκες που δημιουργούνται από τις νέο-φιλελεύθερες πολιτικές. Καθώς η κοινωνική απόρριψη μετατρέπεται σε οντολογική κατάσταση για ένα αυξανόμενο τμήμα του εργατικού δυναμικού, νέες πιο “αυστηρές” στρατηγικές ελέγχου γίνονται απαραίτητες, αφού όσοι αποτελούν τους “πόρους” του συστήματος, μπορεί εύκολα να μετατραπούν σε απειλές για αυτό (Adamson, 1984).

Σύνοψη

Με βάση την παραπάνω παρουσίαση των τυπολογιών των μοντέλων δικαιοσύνης ανηλίκων προκύπτει ότι η εφαρμογή των συγκεκριμένων προτύπων είναι άμεσα συνυφασμένη με τους σκοπούς της ποινής που κάθε φορά υιοθετούνται από τα κράτη, καθώς και με την πολιτική οικονομία των κρατών. Ανακεφαλαιώνοντας, συνοψίζουμε στη συνέχεια τα κύρια χαρακτηριστικά των μοντέλων δικαιοσύνης ανηλίκων.

Το προνοιακό πρότυπο στηρίζεται στη ντετερμινιστική φιλοσοφία περί εγκλήματος, ενώ

διακρίνεται από έντονο πατερναλιστικό χαρακτήρα. Η επικέντρωση του αφορά τις ανάγκες των ανηλίκων δραστών και όχι τις πράξεις τους, καθώς αυτοί θεωρούνται ως «εξαρτώμενα» άτομα. Κατά συνέπεια, η μεταχείριση των ανηλίκων, στηρίζεται στη παροχή βοήθειας, θεραπείας και εκπαίδευσης και όχι στην τιμωρία. Οι στρατηγικές του προνοιακού μοντέλου εντοπίζονται στην “προ-παραβατική” παρέμβαση, τις ανεπίσημες διαδικασίες, την επιβολή αόριστων ποινών κράτησης και στον ηγεμονικό ρόλο που κατέχουν οι κοινωνικοί λειτουργοί.

Το δικαϊκό πρότυπο στηρίζεται στη φιλοσοφία της ελεύθερης βούλησης και της προσωπικής ευθύνης, και κατά συνέπεια οι ανήλικοι αντιμετωπίζονται ως “υπεύθυνα” άτομα. Επικεντρώνεται στην παράβαση και όχι στις ανάγκες των ανηλίκων, ενώ οι ανήλικοι παραβάτες αντιμετωπίζονται ως άτομα που έχουν πλήρη δικαιώματα. Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην επιβολή ποινών με βάση την λογική της ακριβοδίκαιης ποινής: «*παίρνει ότι του αξίζει*» (*just deserts*). Η εφαρμογή του δικαϊκού μοντέλου περιλαμβάνει ασφαλιστικές δικλίδες κατά την διαδικασία που διενεργείται στο δικαστήριο, καθώς και την επισημότητα της. Οι ποινές που επιβάλλονται είναι συγκεκριμένες, ενώ αναφορικά με την τιμωρία, κυριαρχεί η αναλογικότητα των ποινών.

Το μοντέλο ελάχιστης παρέμβασης βασίζεται στη θεωρία της ετικέτας και επικεντρώνεται στην αποτροπή των κινδύνων που προέρχονται από τη δευτερογενή παρέκκλιση. Παράλληλα, αναπτύσσει στρατηγικές για την αποφυγή της διεύρυνσης του κοινωνικού ελέγχου (*net-widening*). Οι στρατηγικές εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου στοχεύουν στην απεγκληματοποίησης, την μη φυλάκιση των νέων παραβατών και την όσο το δυνατόν αποφυγή της δίωξης. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, συχνά προκρίνονται πολιτικές εφαρμογής ηλεκτρονικών μέσων επιτήρησης.

Το επανορθωτικό μοντέλο επικεντρώνεται στη αποκατάσταση των ζημιών που υπέστησαν τα θύματα. Όσον αφορά τους δράστες, δίνει έμφαση στη επανένταξη τους στην κοινότητα, παράλληλα με την παραδοχή της υπαιτιότητάς τους. Επίσης, το κράτος αναλαμβάνει ένα νέο ρόλο που στηρίζεται στην επικουρικότητα. Με την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου, προωθείται η παράκαμψη της επίσημης ποινικής διαδικασίας, η οποία συνδυάζεται με την αποκατάσταση των ζημιών και την αποφυγή της φυλάκισης.

Τέλος, όσον αφορά το νεο-σωφρονιστικό μοντέλο, κύριος στόχος του είναι η αποτροπή και πρόληψη της παράβασης, μέσα από σκληρές στρατηγικές ελέγχου που βασίζονται στην ιδεολογία του «νόμου και τάξης». Η εφαρμογή των πρακτικών του συγκεκριμένου μοντέλου, καθιστά υπεύθυνους τους ανήλικους δράστες και τις οικογένειες τους, ενώ οι πρώτοι θεωρούνται ως άτομα που “φέρνουν” όχι μόνο δικαιώματα, αλλά και υποχρεώσεις. Πρωταρχική μέριμνα καθίσταται η ασφάλεια της κοινωνίας, ενώ επιζητείται η υπευθυνότητα του νέου δράστη απέναντι στα θύματα

και την κοινότητα. Η επίτευξη των παραπάνω στόχων γίνεται μέσω της προληπτικής παρέμβασης, την μείωση των ηλικιακών ορίων αναφορικά με την ποινική υπευθυνότητα και την εφαρμογή πρακτικών “μηδενικής ανοχής”. Τέλος, έμφαση δίνεται στις επαναλαμβανόμενες παραβατικές πράξεις, οι οποίες αντιμετωπίζονται με πολύ σκληρές παρεμβατικές πρακτικές, ακόμα και όταν πρόκειται για πράξεις που δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως αμιγώς εγκληματικές.

Στο επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η εξέλιξη της παρεχόμενης εκπαίδευσης εντός των σωφρονιστικών ιδρυμάτων και ο ρόλος της ως εργαλείο της γενικότερης σωφρονιστικής πολιτικής, αλλά και ως δικαίωμα. Ο τρόπος, αλλά συχνά και η ίδια η παροχή της εκπαίδευσης προς τον πληθυσμό που κρατείται στα σωφρονιστικά καταστήματα συνδέεται έμμεσα και με την υιοθέτηση και εφαρμογή ενός μοντέλου άσκησης της αντεγκληματικής πολιτικής γενικότερα και της σωφρονιστικής πολιτικής ειδικότερα. Ως εκ τούτου, η ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης που παρέχεται σε κρατούμενους, καθώς και ο ρόλος που αυτή καλείται κάθε φορά να διαδραματίσει, επηρεάζεται από τους στόχους που θέτει η επίσημη σωφρονιστική πολιτική σχετικά με την μεταχείριση των κρατουμένων.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΠΑΡΟΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΟΥΣ

2: Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, θα παρουσιαστεί το πλαίσιο της εκπαίδευσης εντός των σφραγιστικών καταστημάτων. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστεί η ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης των κρατουμένων και θα αναλυθούν οι στόχοι που κλήθηκε και καλείται η εκπαίδευση να επιτύχει και που πολλές φορές καθορίζουν ακόμα και την ίδια της την ύπαρξη εντός των φυλακών. Επίσης, θα εξεταστούν οι «συγκρουόμενοι κόσμοι» της εκπαίδευσης και του εγκλεισμού, του σχολείου και της φυλακής, καθώς και τα αποτελέσματα αυτών των συγκρούσεων. Όπως προαναφέρθηκε, η εκπαίδευση που παρέχεται εντός των σφραγιστικών καταστημάτων, υπόκειται πάντα στις αλλαγές της δημόσιας αντίληψης περί του σκοπού που καλείται να εξυπηρετήσει η ποινή της φυλάκισης και τους κόστους της τελευταίας (Werner, Widerstrom and Pues, 2012:21). Επομένως, για να κατανοήσει κάποιος την εκπαίδευση που παρέχεται σε κρατουμένους, είναι να λάβει υπόψη του το πλαίσιο που διαμορφώνεται ανάλογα με τις θεωρίες και τους σκοπούς που καλείται να εξυπηρετήσει η φυλάκιση και στη συνέχεια να εντάξει τα εκπαιδευτικά προγράμματα εντός αυτού του πλαισίου. Κάθε θεωρία της εκπαίδευσης των κρατουμένων, εξαρτάται από την προσέγγιση της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προγραμματισμού σε μια φυλακή, η οποία με τη σειρά της εξαρτάται από τη θεωρία που καλείται να εξυπηρετήσει η λειτουργία της φυλακής (Werner, 1990).

Η παροχή εκπαίδευσης σε φυλακισμένους υπόκειται σε ένα κύριο ερώτημα: «Ποιος είναι ο σκοπός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται στα καταστήματα κράτησης και τίνος τα συμφέροντα εξυπηρετούνται;». Αν και αρχικά η απάντηση μπορεί να θεωρείται προφανής, μία περισσότερο αναλυτική προσέγγιση την καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη. Η δυσκολία απάντησης έγκειται στο γεγονός της εξάρτησης του ερωτήματος από ένα ευρύτερο φάσμα ερωτήσεων σχετικά τη φυλάκιση ως μια μορφή τιμωρίας, καθώς και τις θεωρίες σχετικά με το έγκλημα και τον εγκληματία που κυριαρχούν σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Τελικά, η εκπαίδευση στις φυλακές είναι μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος αναμόρφωσης ή θεραπείας, είναι μέρος της διαδικασίας του σφραγισμού ή απλά είναι κάτι το οποίο απολαμβάνουν μόνο λίγοι «τυχεροί» κρατούμενοι; (Reuss and Wilson, 2000:173).

2.1: Ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης των κρατουμένων:

Η ιδέα της λειτουργίας σχολείων μέσα στις φυλακές δημιουργήθηκε όταν υποστηρίχθηκε ότι η εκπαίδευση και η εργασία αποτελούν δύο παράγοντες που μπορούν να αποτρέψουν την επιστροφή των κρατουμένων μετά την αποφυλάκιση τους στη τέλεση παραβατικών πράξεων (Seashore & Haberfeld, 1976). Σε αυτό το σημείο, πρέπει να επισημανθεί ότι, υπάρχουν δύο βασικά σύνολα υποθέσεων που μπορούν να εκληφθούν ως θεωρίες που παράγουν υποσύνολα θεωριών, τα οποία εν τέλει οδηγούν στην ανάληψη συγκεκριμένων δράσεων. Η πρώτη προσέγγιση για το έγκλημα και την αποκλίνουσα συμπεριφορά προέρχεται από τον Πλάτωνα και τον Κομφούκιο, οι οποίοι εφορμώντας από την αντίληψη ότι ο άνθρωπος είναι κατά βάση ένα αγαθό και ηθικό ον, υποστήριζαν ότι προχωρεί στη διάπραξη «κατακριτέων» πράξεων είτε λόγω άγνοιας, είτε λόγω συγκεκριμένων κοινωνικών συνθηκών²⁸. Στην αντίθετη πλευρά, βρίσκεται η προσέγγιση που υιοθετήθηκε ως κεντρική ιδέα από την χριστιανική διδασκαλία, και υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος είναι κατά βάση ον ελαττωματικό, εγωιστικό και ίσως «σατανικό». Κατά συνέπεια, θα πρέπει να περιορίζεται και αν είναι δυνατόν να αναμορφώνεται και να προσηλυτίζεται προκειμένου να ζήσει μια «ηθική» ζωή. Οι δύο αυτές υποθέσεις έχουν παράγει μια σειρά θεωριών που έχουν υιοθετηθεί από ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς και οι οποίοι -ανάλογα με την θεωρία που έχουν ενστερνιστεί- εκφράζουν απόψεις σχετικά με το τι πρέπει να γίνει για την αντιμετώπιση του εγκλήματος και των εγκληματιών (Duguid, 2000:52).

Ο σκοπός της εκπαίδευσης των φυλακισμένων ήταν συνυφασμένος με τη χριστιανική ηθική, και κατά συνέπεια σκοπός ήταν η λύτρωση της ψυχής τους και ο ενστερνισμός των ηθικών κανόνων, τους οποίους θεωρείτο ότι οι φυλακισμένοι έχουν χάσει, καθώς αντιμετώπιζονταν από την κοινωνία και την εξουσία ως αμαρτωλοί. Έτσι, οι κρατούμενοι κατά τον 18^ο αιώνα, διδάσκονταν γραφή και ανάγνωση προκειμένου να αποκτήσουν τη δυνατότητα να μελετούν τη Βίβλο και άλλα θρησκευτικά βιβλία και κείμενα. Η αντίληψη για την εκπαίδευση αρχίζει να αλλάζει κατά τον 19^ο αιώνα, εξαιτίας των γεγονότων και των νέων αναγκών που παρουσιάζονται μετά τη Βιομηχανική Επανάσταση. Οι νέες συνθήκες που δημιουργήθηκαν, επέβαλαν την καθολικότητα της εκπαίδευσης προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες της αγοράς εργασίας που απαιτούσαν εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό. Η εκπαίδευση πλέον, θεωρείτο καθολικό δικαίωμα στο οποίο θα πρέπει να μπορούν να συμμετέχουν όλοι ισότιμα. Κατά συνέπεια, όπως

28 Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι, και ο Σωκράτης, ο οποίος πίστευε στην έμφυτη καλοσύνη του ανθρώπου, έδινε μεγάλη σημασία την ανατροφή και κυρίως στην εκπαίδευση, υποστηρίζοντας ότι κανείς δεν θέλει να πράττει λάθος. Όταν κάποιος γνωρίζει αρκετά, είναι σε θέση να διακρίνει τις αιτίες που οδηγούν σε πράξεις και να διαμορφώσει μια λογική σειρά ιδεών. Τότε -υποστηρίζει ο Σωκράτης- οι πράξεις του θα είναι κοινωνικά κατάλληλες και ηθικά σωστές. Παρ' όλα αυτά, αναγνώριζε ότι, ανεξαρτήτως της εκπαίδευσης που τυγχάνει κάποιος άνθρωπος, υπάρχουν φορές που η συνείδηση μπορεί απλά να προειδοποιεί για τη διάπραξη λανθασμένων πράξεων και όχι να τις αποτρέπει (Dihle, 1994)

είναι λογικό, από αυτές τις καινούργιες αντιλήψεις επηρεάστηκε και η διαδικασία της εκπαίδευσης των φυλακισμένων (Seashore & Haberfeld, 1976).

Έτσι, ο ηθικός ρόλος της εκπαίδευσης στις φυλακές αποκτά πλέον δευτερεύουσα σημασία, καθώς σαν κύριος στόχος της εκπαίδευσης τίθεται η παροχή εφοδίων για την αναζήτηση εργασίας, η δημιουργία δηλαδή του αναγκαίου εργατικού δυναμικού. Παραδοσιακά, η εκπαίδευση που παρέχεται σε κρατούμενους, έχει συνδεθεί με τη διαδικασία της επανένταξης και τη προσπάθεια της επανόρθωσης εκείνων των τρόπων ζωής μέσω του βάλσαμου που προσφέρει η μάθηση (Williamson, 1998). Ένας επιπρόσθετος κύριος στόχος της εκπαίδευσης ήταν η κοινωνικοποίηση και αναμόρφωση των κρατουμένων μέσω της παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων προκειμένου να μπορούν μετά τη φυλάκιση να «τα βγάλουν πέρα μόνοι τους» και να μην επιστρέψουν στο κύκλο του εγκλήματος (Norwegian Ministry of Education and Research, 2004-2005:9). Ακόμα και στην περίπτωση των ανηλίκων κρατουμένων -όπου στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η παροχή εκπαίδευσης έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και οφείλει να λειτουργεί σε παρόμοια πλαίσια με αυτή που λαμβάνουν οι συνομήλικοι τους στα «συμβατικά» σχολεία- η εκπαίδευση νοείται ως μια προσπάθεια απεμπλοκής από το έγκλημα και αναμόρφωσης τους. Όσο περισσότερο περιοριζόταν η θανατική ποινή και όσο περισσότερο χρησιμοποιείτο η φυλακή ως μέσο τιμωρίας, άρχισε να παρουσιάζεται το πρόβλημα της μη διάπραξης νέων εγκλημάτων από τους κρατούμενους. Κατά συνέπεια, ο συγκεκριμένος προβληματισμός οδήγησε στη διερεύνηση τρόπων μέσω των οποίων θα αποτρεπόταν η υποτροπή των κρατουμένων. Η εκπαίδευση θεωρήθηκε ως ένας τρόπος για τη βελτίωση και αναμόρφωση των κρατουμένων προκειμένου αυτοί να επανενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο (Απειρανθίτου, 2006). Πριν τα τέλη του 18ου αιώνα, δεν υπήρχε κανένα είδος εκπαίδευσης εντός των φυλακών, εκτός ίσως αν εξαιρέσουμε το κράτος της Νορβηγίας, όπου από το 1735 έως το 1790 δημιουργήθηκαν τέσσερα σωφρονιστήρια, τα οποία αποκαλούνταν ως κέντρα εκπαίδευσης (educational institutions) και η λειτουργία τους βασιζόταν στις παραπάνω ιδέες. Σε αυτά κρατούνταν άντρες και αγόρια, γυναίκες και κορίτσια. Αναφέρεται χαρακτηριστικά σχετικά με τη μεταχείριση των κρατουμένων στα εν λόγω ιδρύματα:

«Οι άποροι (έτσι ονόμαζαν τους φυλακισμένους) εκπαιδεύονταν, έτσι ώστε να μπορέσουν να αποφυλακισθούν και να μπορούν να συντηρηθούν έχοντας μια φάρμα ή ένα σπίτι. Οι άνδρες και τα αγόρια διδάσκονταν την “τέχνη” του εμπόρου, ενώ τους δινόταν και αντίστοιχο πιστοποιητικό. Οι γυναίκες και τα κορίτσια διδάσκονταν πλέξιμο και ύφανση, καθώς και “οικοκυρικές εργασίες”, έτσι ώστε να μπορούν να εργαστούν στις υπηρεσίες “τίμιων” ανθρώπων ή να παντρευτούν»

(Bugge, 1967: 127 στο Mathiesen 2006: 30)

Η αρχή της παροχής εκπαίδευσης σε φυλακισμένους για τον υπόλοιπο κόσμο, ξεκίνησε με τη

λειτουργία του πρώτου σχολείου στη φυλακή Walnut της Φιλαδέλφεια στις ΗΠΑ κατά το 1789. Σκοπός της λειτουργίας του συγκεκριμένου σχολείου ήταν η δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου των κρατουμένων μέσω της διδασκαλίας ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής (Fisher, 1970). Ο William Rogers, ιερέας της συγκεκριμένης φυλακής, οργάνωσε τα πρώτα μαθήματα για κρατούμενους. Ωστόσο, η πρωτοβουλία τους ξεσήκωσε θύελλα αντιδράσεων και θορύβησε τη διοίκηση της φυλακής και τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους, καθώς θεωρούσαν ότι μέσω της εκπαίδευσης, οι κρατούμενοι θα οδηγούνταν στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους με αποτέλεσμα τη διασάλυση της ασφάλειας της φυλακής²⁹. Η συγκεκριμένη αντίληψη οδήγησε στη λήψη αυστηρών μέτρων τα οποία περιελάμβαναν την παρουσία φρουρών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, αλλά και ενός κανονιού που στόχευε τους εκπαιδευόμενους κρατούμενους, έτοιμο να αποκαταστήσει τη τάξη σε περίπτωση παρεκτροπής τους (Rothman and Morris, 1998).

Η πρακτική της προσπάθειας ηθικοποίησης των κρατουμένων, μέσω της καθημερινής χριστιανικής κατήχησης τους, συναντάται για πρώτη φορά στα ιδρύματα Bridewells της Αγγλίας και στα παλαιά μοναστήρια του Άμστερνταμ. Μάλιστα στα τελευταία, οι κρατούμενοι που επεδείκνυαν βελτίωση στη διαγωγή και την απόδοση τους στη χριστιανική κατήχηση, μπορούσαν να γίνουν δέκτες ειδικών αμοιβών-κινήτρων, όπως η μείωση της ποινής τους (Κουράκης, 2005:128). Αναφορικά με τα bridewells, αυτά ιδρύθηκαν το 1556 με στόχο την καταστολή της αδράνειας και της αλητείας, έπειτα από την αναποτελεσματικότητα των παραδοσιακών μεθόδων (όπως η σωματική τιμωρία, η εκτόπιση και η σκλαβιά σε γαλέρες) για την καταπολέμηση της επαιτείας και των «ανήθικων» εγκλημάτων. Μια άλλη κυρίαρχη μορφή ιδρύματος της Αγγλίας ήταν τα πτωχοκομεία (workhouses), τα οποία συνήθως ήταν οικογενειακές επιχειρήσεις με στόχο την παροχή βοήθειας και απασχόλησης στους φτωχούς και άπορους ανθρώπους. Αρχικά, ο σκοπός των συγκεκριμένων ιδρυμάτων ήταν η αποτροπή των φτωχών από την υποβολή αιτήσεων για δημόσια ανακούφιση, όμως κατά το 18ο αιώνα η λειτουργία τους εστιάστηκε στη προσπάθεια της επιβολής εργασιακής πειθαρχίας στους φτωχούς μέσω της παροχής κάποιου είδους επαγγελματικής

29 Το συγκεκριμένο ζήτημα, συναντάται σε μεγάλο βαθμό ακόμα και σήμερα στις φυλακές. Παρά την θέσπιση και ψήφιση πληθώρας διεθνών κειμένων και συμβάσεων που σκοπό έχουν την κατοχύρωση και προστασία των δικαιωμάτων των κρατουμένων, συχνά το ζητούμενο της αξιοπρεπούς διαβίωσης και της δημιουργικής διαχείρισης του χρόνου κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού, υποσκάπτεται από την ανάγκη για ευταξία και ασφάλεια στους χώρους κράτησης (Κουλούρης, 2012). Όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Κουζέλης (2015:257), μια δικαιωματική αξίωση, ακόμα κι αν είναι αναγνωρισμένη και κατοχυρωμένη σε κυρωμένη σύμβαση, υπόκειται στους όρους εξασφάλισης των προϋποθέσεων υλοποίησης της, δηλαδή των προϋποθέσεων άσκησης του αντίστοιχου δικαιώματος. Η μεταβολή των συνθηκών που αρχικά υπαγόρευαν την αναγνώριση του δικαιώματος μπορεί να οδηγήσει σε περιορισμό έως και άρση των «ευκαιριών» χρήσης του. Άλλωστε, ως «ευκαιρία» παρουσιάζεται πλέον η πρόσβαση στα αγαθά που συνδέονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, ενώ ο χειρισμός των τελευταίων αφορούσε και αφορά την ερμηνεία τους, την έκταση ισχύος τους και τη δεσμευτικότητα τους και άρα και τις εξαιρέσεις τους. Αυτή η ευκαιριακή προσέγγιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων βρίσκει άμεση εφαρμογή στο δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία εντός των φυλακών, όπου ο εξουσιαστικός μηχανισμός το περιορίζει ή καταργεί προβάλλοντας ως δικαιολογία τις «έκτακτες» συνθήκες ασφάλειας ή υποχρηματοδότησης που δεν επιτρέπουν την υλοποίηση του.

εκπαίδευσης. Τα παιδιά αποτελούσαν την πλειοψηφία ανάμεσα στους εγκλείστους των συγκεκριμένων ιδρυμάτων και λάμβαναν πενιχρές αμοιβές για τις υπηρεσίες τους. Τα bridewells και τα πτωχοκομεία εξυπηρετούσαν ουσιαστικά δύο κοινούς στόχους: ο πρώτος ήταν η επιβολή μιας διαρκούς απειλής εγκλεισμού απέναντι στους φτωχούς της τοπικής κοινωνίας, ο φόβος της οποίας θα τους οδηγούσε στη αναζήτηση και εύρεση εργασιακής απασχόλησης. Ο δεύτερος στόχος εξυπηρετούσε την αποτροπή των «αλητών» από την δραστηριοποίηση τους στη τοπική κοινωνία (Matthews, 1999).

Αντίστοιχα, στην Αμερική, τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα συχνά αναφερόταν ως “The Sabbath School” (1789-1875). Υπήρχε η προσδοκία ότι, μέσω των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι κρατούμενοι θα μπορούσαν να αναγνωρίσουν τις αμαρτίες τους, να ζητήσουν συγχώρεση από τον Θεό και τελικά να επιτύχουν τη σωτηρία της ψυχής τους. Κατά τα πρώτα χρόνια της εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις αμερικάνικες φυλακές, ο τοπικός πουριτανός μοναχός μοίραζε τη Βίβλο στους κρατούμενους και συχνά τους βοηθούσε να μάθουν να τη διαβάζουν, αντιπροσωπεύοντας έτσι κατά κάποιο τρόπο τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Ο στόχος της πουριτανικής εκδοχής της εκπαίδευσης ήταν να αλλάξει την καρδιά των κρατουμένων και να τις εμποτίσει με ηθική και ανθρωποκεντρικές αξίες (Gehring, 1995). Σε ορισμένες περιπτώσεις, η διδασκαλία των κρατουμένων γινόταν από μορφωμένους συγκρατούμενους τους (Fisher, 1970). Γενικότερα, η διδασκαλία που παρείχαν τα Sabbath Schools, ονομαζόταν «ηθική εκπαίδευση» και θεωρούταν ότι ήταν σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να προετοιμάσει τους καταδίκους κατάλληλα για να γίνουν «χρήσιμοι πολίτες» μετά την αποφυλάκιση τους. Το απόσπασμα που ακολουθεί καταδεικνύει τη φιλοσοφία της λειτουργίας των Sabbath Schools:

«Αυτοί οι παραμελημένοι και ατυχείς νέοι, πρέπει να διδαχθούν τις πρώτες αξίες της εκπαίδευσης εδώ, διαφορετικά δεν θα το κάνουν πουθενά αλλού. Τα μυαλά τους πρέπει να κινητοποιηθούν και να προετοιμαστούν για να γίνουν καλύτεροι γιοι, καλύτεροι σύζυγοι, καλύτεροι γονείς, καλύτεροι πολίτες»
(BPDS, 1972, Vol.4: 151).

Πρέπει να αναφερθεί ότι το 1836 άρχισε να αναπτύσσεται και ο θεσμός των αγροτικών αποικιών (colonies agricoles), όπου οι εγκλειστοί νέοι «υποβάλλονται σε αγροτικές εργασίες με ταυτόχρονη διδασκαλία και ηθικοθρησκευτική εκπαίδευση» (Ληξουριώτης, 1986: 217). Σε αυτό το πλαίσιο, η παροχή εκπαίδευσης σε ανήλικους εξυπηρετούσε τους ίδιους στόχους με αυτούς που καλείτο να εξυπηρετήσει στους ενήλικες εγκλειστους, δηλαδή τη λύτρωση της ψυχής τους και την επαναφορά τους στο «δρόμο του Θεού». Στην ηθικοθρησκευτική εκπαίδευση έρχονται να προστεθούν και προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης για τους ανήλικους που εγκλείονται στα

ιδρυθέντα από το 1840 και μετά ειδικά σχολεία αναμόρφωσης στο Parkhurst της Αγγλίας και στο Mettray της Γαλλίας (Κουράκης, 1986).

Αυτό που είναι αξιοσημείωτο, είναι το γεγονός ότι σε λιγότερο από 100 χρόνια, άλλαξε ολόκληρος ο τρόπος τιμωρίας των εγκληματιών στο Δυτικό κόσμο. Η δημόσια σωματική τιμωρία εγκαταλείφθηκε και τη θέση της πήρε η εμπιστοσύνη στην πειθαρχία και τη φυλάκιση³⁰ (Φουκώ, 1989). Ως απόρροια του ευρύτερου πλαισίου αλλαγής της αντίληψης για τον τρόπο τιμωρίας, άρχισε να αλλάζει και η αντίληψη για την εκπαίδευση των κρατουμένων κατά τις αρχές του 19ου αιώνα. Όπως προαναφέρθηκε, οι νέες συνθήκες που δημιουργήθηκαν, επέβαλαν την καθολικότητα της εκπαίδευσης προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες της αγοράς εργασίας για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, γεγονός που οδήγησε τους πολιτικούς να υιοθετήσουν την άποψη, ότι οι κρατούμενοι μπορούν να αναμορφωθούν: *«τα σχολεία θεωρήθηκαν ως μια λύση για τα προβλήματα της εκβιομηχάνισης, της αστικοποίησης, των αυξημένων ποσοστών εγκληματικότητας και των κοινωνικών αναταραχών»* (Eggleston and Gehring, 1986:88). Αυτή η επικέντρωση της εκπαίδευσης στη παροχή εργασιακών δεξιοτήτων αποτέλεσε ένα από τα πρώτα παραδείγματα της κατευθυνόμενης από την αγορά εργασίας σωφρονιστικής εκπαίδευσης (Messemer, 2011).

Εντός των πλαισίων του απομονωτικού συστήματος είχε επικρατήσει η αντίληψη ότι, ο εγκλεισμός θα έπρεπε να στοχεύει στη ηθική διαπαιδαγώγηση των εγκληματιών προκειμένου να αναχαιτιστεί η ροπή προς το έγκλημα. Η διαδικασία της ηθικής διαπαιδαγώγησης των εγκλειστών είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα και γινόταν υπό τη μορφή διαλέξεων σε μεγάλα αμφιθέατρα, όπου ο κάθε κρατούμενος παρακολουθούσε την διαδικασία μέσα σε ένα μικρό ατομικό κελί, χωρίς να μπορεί να έχει οπτική επαφή με κανένα άλλο, παρά μόνο με τον δάσκαλο. Το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, υπό διαφορετικές μορφές μέσα στο χρόνο, παρέμεινε κυρίαρχο μέχρι τα μέσα του 20ου αιώνα (Παπαθανασίου, 2010). Σταδιακά, άρχισαν να διδάσκονται και πιο «κοσμικά» μαθήματα, πέρα από αυτά της θρησκευτικής διδασκαλίας. Τα παιδιά άρχισαν να διδάσκονται και ανάγνωση, γραφή και αριθμητική, ενώ τους παρέχονταν και κάποιες γνώσεις σχετικά με την ιστορία και τη γεωγραφία (Beaumont and de Tocqueville, 1964). Στη φυλακή Sing Sing των ΗΠΑ, κατά το 1844, διδασκόταν στους κρατουμένους ανάγνωση, αριθμητική, αστρονομία, γεωγραφία, φυσιολογία και φυσική αγωγή (Chenault, 1951), ενώ αντίστοιχα στη φυλακή Cherry Hill της Pennsylvania οι κρατούμενοι παρακολουθούσαν μαθήματα ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής, βιβλιοθηκονομίας, φωνογραφίας και μαθηματικών (Gehring, 1995).

Επίσης, το 1854 ψηφίζεται στη Αγγλία ένας νόμος που προβλέπει συγκεκριμένη

³⁰ Η μεταστροφή από την θανατική καταδίκη προς την πειθαρχικοποίηση είναι συνδεδεμένη και με την άνοδο του καπιταλιστικού συστήματος παραγωγής, η πολιτική οικονομία του οποίου αντιλήφθηκε το ανθρώπινο σώμα ως ένα μέσο που μπορεί να εκμεταλευθεί στη παραγωγική διαδικασία, αντί να «ξοδευτεί» σε συμβολικές τελετουργίες θανατικών βασανιστηρίων (De Giorgi, 2010:148).

μεταχείριση των ανηλίκων που παραβατούν. Βάσει αυτού του νόμου ιδρύονται «επανορθωτικά» (reformatory schools) και «βιομηχανικά» σχολεία (industrial schools) στα οποία εγκλείονταν οι συγκεκριμένοι ανήλικοι (Ληξουριώτης, 1986). Το 1852 ο Barwick Baker ιδρύει ένα ιδιωτικό «επανορθωτικό σχολείο» στο Hardwicke, στο οποίο κρατούνταν νεαροί κλέφτες από τη περιοχή του Λονδίνου, ενώ την ίδια περίοδο παρόμοια σχολεία ιδρύονται και σε άλλες περιοχές της Αγγλίας. Κατά το 1854 στο σχολείο του Hardwicke κρατούνται δεκαεφτά νεαροί κατηγορούμενοι για κλοπές, στους οποίους διδάσκεται η κατασκευή καλαθιών, ανάγνωση και γραφή. Τα συγκεκριμένα αναμορφωτήρια προσέλκυαν την προσοχή του κοινού, ώστε το 1854 έγιναν πολλές συνεδριάσεις με βασικό αίτημα την κυβερνητική προώθηση και αύξηση των συγκεκριμένων ιδρυμάτων. Αποτέλεσμα αυτών των πιέσεων ήταν η ψήφιση ενός νόμου που οδήγησε στην έκδοση πιστοποιητικών για τα ιδιωτικά «επανορθωτικά σχολεία», ενώ έδωσε τη δυνατότητα στους δικαστές να καταδικάζουν αγόρια και κορίτσια κάτω των 16 ετών σε δεκατέσσερις ημέρες φυλάκιση συν την κράτηση τους για δύο με πέντε χρόνια σε κάποιο «επανορθωτικό σχολείο» (Holmes, 1902). Στα «επανορθωτικά σχολεία» δινόταν ιδιαίτερη έμφαση στην κηπουρική και τις αγροτικές εργασίες, καθώς και στην προώθηση μιας οικογενειακού τύπου οργάνωσης και τη μύηση των παιδιών στις ηθικοθρησκευτικές αξίες. Κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών κατείχε και η ενδυνάμωση της αυτοπειθαρχίας τους μέσω της προσπάθειας απόκτησης «καλών» συνηθειών (Horn, 2010).

Όσον αφορά τα «βιομηχανικά σχολεία», αυτά είχαν ως ομάδα-στόχο τους προπαραβατικούς ανήλικους. Πρωτοεμφανίστηκαν στη Σκωτία το 1854, και οι ανήλικοι που εγκλείονταν σε αυτά έπρεπε να είναι κάτω των 14 ετών. Οι κύριοι λόγοι για τους οποίους ένας ανήλικος θεωρούταν ως προπαραβατικός και άρα κρινόταν αναγκαία η εισαγωγή του σε κάποιο «βιομηχανικό σχολείο» ήταν η επαιτεία και η συναναστροφή με ιερόδουλες ή κλέφτες ενήλικες. Επίσης, αν διαπιστωνόταν, ότι ένα παιδί παραμελούσε την εκπαίδευση του, τότε πάλι οι δικαστές ήταν υποχρεωμένοι να διατάξουν τον εγκλεισμό του στο συγκεκριμένο τύπο σχολείου.

Γενικότερα, τα «επανορθωτικά» και «βιομηχανικά» σχολεία δεν διέφεραν ιδιαίτερα, εκτός από ο γεγονός των διαφορετικών ηλικιών που είχαν οι ανήλικοι κρατούμενοι σε αυτά. Μία ακόμα διαφορά είναι ότι στα «επανορθωτικά», δινόταν έμφαση στην εκμάθηση χειρωνακτικών εργασιών, ενώ στα «βιομηχανικά» σχολεία επικρατούσε η θεωρητική εκπαίδευση των ανηλίκων (Holmes, 1902:5). Μέχρι το 1928, το αναμορφωτήριο, ως ένα ίδρυμα που στόχο είχε την παροχή μαζικής εκπαίδευσης σε νέους κρατούμενους, άρχισε να παρακμάζει, καθώς πλέον δίνεται έμφαση στα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και στην προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ιδιαίτερες ανάγκες και επιθυμίες των κρατούμενων ανηλίκων, καταρρίπτοντας το μοντέλο των «επανορθωτικών» σχολείων, δηλαδή της πλήρους αντιγραφής στη εκπαίδευση κρατούμενων του

γενικού εκπαιδευτικού προγράμματος των σχολείων της κοινότητας (Roberts, 1969).

Έτσι, το 1933, τα συγκεκριμένα σχολεία μετονομάστηκαν σε “Approved Schools” και εγκλείονταν σε αυτά νέοι και ανήλικοι για μεγάλα αόριστα χρονικά διαστήματα. Τα “Approved Schools” δεν είχαν σιδερένια κάγκελα και κλειδαριές στα κελιά, ενώ η επίσημη κυβερνητική «γραμμή» στόχευσε στη μη αναφορά σε αυτά ως αναμορφωτήρια. Η αρχιτεκτονική και η οργάνωση τους προσομοίαζε με αυτές των οικοτροφείων, ενώ ακόμα και ο διοικητής τους αναφερόταν ως σχολικός διευθυντής. Πολλά από τα συγκεκριμένα ιδρύματα χτίστηκαν σε αγροτικές περιοχές, και οι κρατούμενοι συμμετείχαν σε αγροτικές εργασίες, εκτροφή ζώων, κηπουρική και σύντομους περιπάτους στο δάσος, με στόχο η υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής στην ύπαιθρο να λειτουργήσει ως αντίδοτο στη εγκληματικότητα που «γεννούσαν» τα μεγάλα αστικά κέντρα (World Corporal Punishment Research, 2014). Η εγκατάσταση των νεαρών παραβατών στη ύπαιθρο συνδέεται με την επιρροή των ιδεών της θετικιστικής εγκληματολογίας, σύμφωνα με τις οποίες, βασική επιδίωξη είναι η μεταφορά των εφήβων και των παιδιών μακριά από το ακατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον και η τοποθέτηση τους σε ένα ευνοϊκότερο θεσμικό καθεστώς με στόχο να ξεπεράσουν τις κληρονομικές και εγκληματογενετικές συνθήκες διαβίωσης τους (Δημόπουλος και Κοσμάτος, 2010,2011). Η κληρονομιά του κοινωνικού δαρβινισμού και του θετικισμού προωθούσε την αντίληψη της νεανικής παραβατικότητας ως αποτέλεσμα της δυσκολίας προσαρμογής των νέων παραβατών στις απαιτήσεις της βιομηχανικής και αστικής ζωής. Κατά συνέπεια, θεωρούταν επιτακτική ανάγκη η απομάκρυνση των ανήλικων παραβατών από τις «αστικές συνθήκες μόλυνσης» και η απομόνωση τους σε αγροτικά περιβάλλοντα, όπου θα εκπαιδεύονταν έτσι, ώστε να μπορούν έπειτα να τοποθετηθούν σε μια σχέση ισότητας με τον υπόλοιπο πληθυσμό (Platt, 1969). Στα “Approved Schools” εγκλείονταν νέοι κάτω των 17 ετών, οι οποίοι δεν ήταν αναγκαίο να έχουν τελέσει κάποια παράνομη πράξη, αλλά κρινόταν ότι βρισκόταν υπό την ανάγκη προστασίας και φροντίδας (Hayner, 1937). Τα συγκεκριμένα ιδρύματα δέχτηκαν δριμεία κριτική για κακομεταχείριση των παιδιών που κρατούταν σε αυτά, ωστόσο παρέμειναν σημαντικό κομμάτι της σωφρονιστικής μεταχείρισης ανηλίκων μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι κατά το 1969, λειτουργούσαν στη Αγγλία και την Ουαλία 124 “Approved Schools” εκ των οποίων τα 90 για αγόρια και 34 για κορίτσια (Hyland, 2011). Το 1970 η διοίκηση τους ανατέθηκε στις τοπικές αρχές κοινωνικών υπηρεσιών και μετονομάστηκαν σε “Community Homes with Education” (World Corporal Punishment Research, 2014).

Όπως προαναφέρθηκε, η εκπαίδευση που παρέχεται σε κρατούμενους κατά τη διάρκεια της κράτησης τους δεν ήταν και δεν είναι ανεξάρτητη από την ευρύτερη πολιτική σκηνή. Ένα από τα πρώτα σημάδια ότι η εκπαίδευση στις φυλακές υπήρξε αποκύημα πολιτικών ιδεολογιών ήταν η δημιουργία από τον Thomas Mott Osborne της οργάνωσης Mutual Welfare League η οποία έδρασε

από το 1825 έως και τα μέσα του 1920 (Messemer, 2011). Ο Osborne ενέταξε ολόκληρο τον πληθυσμό της φυλακής του Auburn στη Mutual Welfare League, ενώ συνέχισε το έργο του στη φυλακή Sing Sing. Η οργάνωση έφτασε σε σημείο να ελέγχει με δημοκρατικές διαδικασίες όλους τους τομείς της λειτουργίας της φυλακής, από την πειθαρχία των κρατουμένων, την υγιεινή και την ασφάλεια μέχρι και την εκπαίδευση, την ίδια στιγμή που ο ρόλος των σωφρονιστικών υπαλλήλων περιοριζόταν στην απλή παρατήρηση (Eggleston and Gehring, 1999). Αναφορικά με την εκπαίδευση, οι ίδιοι κρατούμενοι είχαν την ευθύνη οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, ενώ δεν υπήρχε περιορισμός στη διδασκαλία μαθημάτων. Αν ένας κρατούμενος επιθυμούσε να διδαχθεί ένα συγκεκριμένο μάθημα και υπήρχε κάποιος συγκρατούμενος του, ο οποίος είχε τις αντίστοιχες γνώσεις διδασκαλίας του, τότε οι δύο ερχόταν σε επικοινωνία, διαμορφώνοντας μια σχέση δασκάλου και μαθητή και αμέσως δημιουργείτο μια τάξη για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος. Κάποια από τα μαθήματα που διδάσκονταν, ήταν η Ισπανική γλώσσα, τα μαθηματικά, η βιβλιοθηκονομία, η λογιστική, η στενογραφία, τα ιταλικά κ.ά. (Tannenbaum, 1933:127-128).

Παράλληλα, κατά την ίδια χρονική περίοδο, στα μέσα του 19^{ου} και αρχές του 20^{ου} αιώνα, μετασχηματίστηκε και η αντίληψη για το έγκλημα, το οποίο πλέον αντιμετωπίζεται ως προϊόν ενός ατελούς, αλλά τελειοποιήσιμου κοινωνικού συστήματος και όχι σαν αναπόφευκτη αμαρτία που χρήζει σκληρής τιμωρίας (Werner et al, 2012). Η ιδέα της βελτίωσης των κρατούμενων ενδυναμώθηκε από την ανάπτυξη της αντίληψης περί αναμόρφωσης (Norwegian Ministry of Education and Research, 2004-2005). Χαρακτηριστική της αλλαγής της οπτικής του εγκλήματος και του περάσματος στη λογική της αναμόρφωσης, είναι η ακόλουθη διατύπωση του Samuel Gridley Howe, ενός μέλους της Boston Prison Discipline Society, κατά το 1847:

«Αυτό που χρειαζόμαστε τώρα -και το οποίο δεν προσφέρει κανένα γνωστό σύστημα- είναι τα μέσα για την εκπαίδευση των ηθικών συναισθημάτων και της ανάπτυξης της αυτοκυριαρχίας των κρατουμένων» (McKelvey, 1977:42).

Εξίσου σημαντικές, είναι και οι αρχές της διακήρυξης του Αμερικανικού Εθνικού Κογκρέσου Σωφρονιστικής και Αναμορφωτικής Πειθαρχίας που συστήθηκε το 1870. Συγκεκριμένα, αναφερόταν χαρακτηριστικά στη δέκατη Αρχή της διακήρυξης:

«Η εκπαίδευση είναι μια ζωτική δύναμη για την αναμόρφωση των ανδρών και γυναικών που έχουν ξεπέσει. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση εντός των φυλακών αποτελεί ένα ζήτημα πρωταρχικής σημασίας και θα πρέπει να διεξάγεται στο μέγιστο βαθμό συνέπειας με τους άλλους σκοπούς των σωφρονιστικών ιδρυμάτων» (Wines, 1895:542).

Το 1876, ο Zebulon Brockway επιχείρησε να εφαρμόσει τις συγκεκριμένες αρχές στο ίδρυμα της Elmira, στο οποίο οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις το μετέτρεψαν στο πρώτο ίδρυμα που παρείχε ολοκληρωμένη εκπαίδευση για τους κρατούμενους. Στο ίδρυμα Elmira παρέχόταν μια σειρά

μαθημάτων στους κρατούμενους (που ήταν κυρίως ανήλικοι και νέοι άνθρωποι), όπως γεωμετρία, ψυχολογία, φυσική επιστήμη, φυσική γεωγραφία, πολιτική οικονομία κ.ά. Μάλιστα, η επιτυχής ολοκλήρωση του μαθήματος της αγγλικής λογοτεχνίας αποτελούσε απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση της δυνατότητας απόλυσης υπό όρους. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της φυλακής Elmira ήταν τόσο καινοτόμο, ώστε για τα επόμενα σαράντα χρόνια δεν υπήρχε κάποιο άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εντός φυλακής που να θεωρούταν αντίστοιχου διαμετρήματος (Gehring, 2007). Η ηθική και επαγγελματική εκπαίδευση αποτελούσαν την καρδιά της λειτουργίας της φυλακής Elmira. Μάλιστα, ο Brockway ξεκίνησε και εκπαιδευτικά προγράμματα για όσους κρατούμενους ήταν ανάπηροι, εισάγοντας ουσιαστικά την έννοια της ειδικής εκπαίδευσης στις φυλακές για πρώτη φορά στα παγκόσμια χρονικά (Gehring, 1982). Χαρακτηριστικό για την έμφαση που δόθηκε για πρώτη φορά στη εκπαίδευση των κρατουμένων, αποτελεί και το κείμενο της Διακήρυξης των Αρχών της American Prison Association το 1870. Ως η μεγαλύτερη από της αξίες θεωρούταν η υποστήριξη της «σωφρονιστικής» εκπαίδευσης. Ο κύριος στόχος των φυλακών δεν θεωρούταν η τιμωρία, αλλά η αναμόρφωση των κρατουμένων μέσω της θεωρητικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (Henderson, 1910).

Το αναμορφωτήριο της Elmira έδωσε για πρώτη φορά στη εκπαίδευση μία σημαντική θέση στο πλαίσιο της σωφρονιστικής διαδικασίας. Ο Brockway αποδείχτηκε ικανότατος στη δημιουργία συνεργασιών με εξειδικευμένους καθηγητές του τοπικού κολεγίου και αρχικά προσέλαβε έναν από αυτούς, τον Dr. R.Ford για να διδάξει δύο μαθήματα μέσα στη φυλακή. Μετά από ένα χρόνο, ο συγκεκριμένος καθηγητής ανέλαβε την διεύθυνση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος της φυλακής, ενώ προσελήφθησαν έξι διευθυντές σχολείων και τρεις δικηγόροι ως καθηγητές στοιχειωδών σχολικών γνώσεων. Για όσους κρατούμενους είχαν ελάχιστο ενδιαφέρον για την ήδη παρεχόμενη εκπαίδευση, ο Brockway προσέλαβε το 1883 ειδικό καθηγητή που ασχολήθηκε με τη διδασκαλία βιομηχανικών τεχνών. Το επόμενο καλοκαίρι, το συγκεκριμένο πρόγραμμα διευρύνθηκε και πλέον περιελάμβανε τη διδασκαλία ραπτικής, υδραυλικών γνώσεων, τηλεγραφίας και εκτύπωσης (McKelvey, 1936). Το αναμορφωτήριο της Elmira εισήγαγε τρεις καινοτομίες σχετικά με την εκπαίδευση κρατουμένων -ιδιαίτερα των ανηλίκων-, αλλά και στο σωφρονιστικό σύστημα γενικότερα. Η πρώτη καινοτομία ήταν ότι για πρώτη φορά έγιναν σοβαρές προσπάθειες συνεργασίας ενός σωφρονιστικού καταστήματος με την κοινότητα, η οποία μάλιστα οδήγησε την εμπλοκή μελών της κοινότητας μέσα στους χώρους της φυλακής. Η δεύτερη καινοτομία ήταν η αναγνώριση των διαφορετικών επιπέδων εκπαιδευτικών αναγκών των κρατουμένων και άρα της διαφορετικής εκπαιδευτικής αντιμετώπισης τους. Και τρίτον, η συνειδητοποίηση ότι δεν μπορούσαν όλα τα έγκλειστα άτομα να ασχοληθούν με τα ίδια πράγματα και ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία δεν αποτελεί μονόδρομο. Αυτές οι διαπιστώσεις είχαν ως αποτέλεσμα την εισαγωγή στο

εκπαιδευτικό σύστημα της Elmira μαθημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης (Fisher, 1970). Πρέπει να σημειωθεί, ότι όλο το σύστημα λειτουργίας, όπως και η ίδρυση, των αναμορφωτηρίων βασιζόταν στη υπόθεση ότι μέσω της παροχής κατάλληλης εκπαίδευσης μπορούν να αντισταθμιστούν οι συνέπειες της αξιολύπητης οικογενειακής ζωής και του διεφθαρμένου περιβάλλοντος της φτώχειας, το οποίο και θεωρούταν ως η κύρια αιτία ώθησης των ανηλίκων στη παραβατικότητα. Επίσης, με την κατάλληλη εκπαίδευση οι ανήλικοι παραβάτες θα σκληραγωγούνταν προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και προκλήσεις της ζωής που τους περίμεναν μετά την απελευθέρωση τους. Η συγκεκριμένη αντίληψη αποκρυσταλλώνεται στα γραπτά του Morrison (1897), ο οποίος σημείωνε σχετικά με την εκπαίδευση των ανηλικών παραβατών: *«η αρχή πάνω στη οποία στηρίζεται η εκπαιδευτική μέθοδος αντιμετώπισης της παραβατικότητας ανηλίκων είναι απόλυτα σωστή, γιατί αναγνωρίζει το γεγονός ότι η παραβατικότητα των ανηλίκων είναι ως επί το πλείστον αποτέλεσμα δυσμενών ατομικών και κοινωνικών συνθηκών»*. Σημαντική συμβολή στην εκπαίδευση των ανηλικών παραβατών είχε και ο θεσμός των ιδρυμάτων Borstals, στα οποία αναφερθήκαμε αναλυτικά προηγουμένως.

Χρειάστηκε λοιπόν να περάσουν περίπου 100 χρόνια μέχρι η εκπαίδευση των κρατουμένων να λάβει υποστήριξη από τους νομοθέτες και την σωφρονιστική κοινότητα. Στα τέλη της πρώτης δεκαετίας του 2^{0ου} αιώνα, η εκπαίδευση των κρατουμένων γίνεται για πρώτη φορά αναπόσπαστο κομμάτι της συνολικής σωφρονιστικής διαδικασίας. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην αλλαγή της φιλοσοφίας της ποινής. Εγκαταλείφθηκε το πρότυπο της τιμωρίας και δόθηκε έμφαση στη αναμόρφωση και αποκατάσταση των κρατουμένων, με την εκπαίδευση να αποτελεί τον κύριο μηχανισμό προώθησης της συγκεκριμένης φιλοσοφίας (Ryan, 1995). Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης των κρατουμένων αρχίζει να αλλάζει ξανά τη δεκαετία του 1970, όταν η έμφαση μετατοπίζεται, από την απλή παροχή βασικών δεξιοτήτων και γνώσεων ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής, στην αλλαγή της συμπεριφοράς και του τρόπου ζωής των κρατουμένων (Hobler, 1999). Η δεκαετία του 1970 θεωρείται ως η «χρυσή εποχή» της εκπαίδευσης στις φυλακές. Κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, η εκπαίδευση θεωρούταν ως το πιο ισχυρό εργαλείο για την επιτυχημένη αναμόρφωση και επανένταξη των φυλακισμένων (Ryan and McCabe, 1994:451). Η συγκεκριμένη αντίληψη συνετέλεσε στην αύξηση των κρατικών δαπανών για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις φυλακές πολλών κρατών. Ιδιαίτερα στην Αμερική, η κυβέρνηση στήριζε την ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης των κρατουμένων, αυξάνοντας την παροχή χρηματικών πόρων τόσο, ώστε να μπορούν οι φυλακές σε πανεθνικό επίπεδο να εφαρμόσουν εκπαιδευτικά προγράμματα (Ryan, 1995). Ως εκ τούτου, τα εκπαιδευτικά προγράμματα των αμερικανικών φυλακών μπορούσαν διέθεταν πλέον αρκετούς πόρους, ώστε να εφαρμόζουν ένα πλούσιο πρόγραμμα σπουδών τεχνικής

εκπαίδευσης, βασικής εκπαίδευσης ενηλίκων³¹, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και μία σειρά πολυάριθμων προγραμμάτων αυτοβοήθειας (Hobler, 1999: Ryan, 1995). Γενικότερα, τη συγκεκριμένη περίοδο, ιδιαίτερα στις ΗΠΑ τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, γενικής εκπαίδευσης, επαγγελματικής και μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γνώρισαν μεγάλη άνθηση (Crayton and Neusteter, 2008).

Σε αυτό το σημείο, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε την αναφορά στο Newgate Project, καθώς θεωρείται ως ένα ιδιαίτερα καινοτόμο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τέθηκε σε εφαρμογή το 1969 από το Πανεπιστήμιο της Minnesota σε συνεργασία με το Minnesota Department of Corrections, και εφαρμόστηκε σε σωφρονιστικά καταστήματα, μεταξύ των οποίων ήταν και καταστήματα στα οποία κρατούνταν νέοι κρατούμενοι. Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων κρατουμένων ήταν τα 23 χρόνια, ενώ γενικότερα το ηλικιακό εύρος ήταν τα 19-30 έτη (Clendenen, Ellingston and Severson, 1979). Σε κάθε ένα από τα πέντε σωφρονιστικά καταστήματα, στα οποία εφαρμοζόταν, διέθετε εξειδικευμένο προσωπικό πλήρους ωραρίου που παρείχε συστηματική εκπαίδευση με μαθήματα κολεγιακού επιπέδου. (Linden & Perry, 2008).

Η λειτουργία του προγράμματος, καλούταν να επιτύχει δύο στόχους: ο πρώτος αφορούσε τη δυνατότητα των κρατουμένων με υψηλές ακαδημαϊκές δεξιότητες να επωφεληθούν από τη ανώτατη εκπαίδευση, ενώ ο δεύτερος αφορούσε το ρόλο της ανώτατης εκπαίδευσης στην αναμόρφωση της συμπεριφοράς των κρατουμένων και τελικά στη αποτροπή νέων εγκληματικών πράξεων μετά την αποφυλάκισή τους (Clendenen, Ellingston and Severson, 1979). Η αξιολόγηση του συγκεκριμένου προγράμματος, οδήγησε τους εμπνευστές του να σημειώσουν τα εξής: *«ο κύριος στόχος ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι να εκπαιδεύσει τους συμμετέχοντες σε αυτό και από αυτήν την πλευρά το Newgate Project είχε αρκετά μεγάλη επιτυχία. Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα αποδείχτηκε ότι μετά το πέρας αυτού, είχαν υψηλότερο επίπεδο ακαδημαϊκής επιτυχίας σε σύγκριση με όσους εγκλείστους δεν συμμετείχαν»*. Επίσης, τονιζόταν το γεγονός ότι: *«δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τέτοιου είδους προγράμματα αποτελούν ένα αποτελεσματικό όχημα για ακαδημαϊκές επιτυχίες ατόμων που είχαν αποκλειστεί από την εκπαίδευση και προερχόταν από κοινωνικοοικονομικά κατώτερες τάξεις»*. (Seashore, 1976, 187).

Η αλλαγή στη φιλοσοφία σχετικά με την εκπαίδευση των κρατουμένων συνδέεται στενά με

310 όρος “βασική εκπαίδευση” περιορίζεται αρκετές φορές στην παροχή βασικών γνώσεων αλφαριθμητικού, την αριθμητική και σε στοιχεία της γενικής εκπαίδευσης προ-επαγγελματικού επιπέδου. Επίσης, συχνά εξομοιώνεται με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση των ανηλίκων. Ωστόσο, ιδιαίτερα όσον αφορά τους ενήλικες, η “βασική εκπαίδευση” σχετίζεται κυρίως με την παροχή κοινωνικών δεξιοτήτων και τις κοινές εφαρμογές της γνώσης στη καθημερινότητα. Γενικότερα, η “βασική εκπαίδευση”, θεωρείται πολύ σημαντική για την μετέπειτα συνέχιση των σπουδών, της κατάρτισης, της ανάπτυξης των δυνατοτήτων του ατόμου και της εξεύρεσης εργασίας στο πλαίσιο της συνεχούς αύξησης της περιπλοκότητας των σημερινών κοινωνιών (United Nations and UNESCO, 1995).

την εγκληματολογία της εποχής του προνοιακού κράτους που επικρατούσε μέχρι το πέρας της δεκαετίας του 1970. Η συγκεκριμένη οπτική, υποστήριζε την δυνατότητα για ανθρώπινη τελειότητα, ενώ αντιλαμβανόταν το έγκλημα ως σημάδι δυσλειτουργίας της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας. Επίσης, θεωρείτο ότι το κράτος είχε την κύρια ευθύνη για παροχή βοήθειας σε όσους στερούνταν οικονομικών, εκπαιδευτικών και ψυχολογικών εφοδίων, τα οποία είναι απαραίτητα για τη κοινωνική ένταξη και τη νομοταγή συμπεριφορά (Garland, 2001a:15). Αυτή η διαπίστωση αντλήθηκε από τις επεξεργασίες των κοινωνικών επιστημόνων, όπως οι ερευνητές της Σχολής του Σικάγο, οι οποίοι για πρώτη φορά μελέτησαν το ζήτημα της παραβατικότητας των ανηλίκων από τη σκοπιά των ίδιων των νέων παραβατών με στόχο να καταγράψουν τις απόψεις και αντιλήψεις τους (Αβδελά, 2013:86). Άλλωστε, τη συγκεκριμένη περίοδο ένα από τα μέτρα αντιμετώπισης της παραβατικότητας των ανηλίκων αποτέλεσε και η επιμήκυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης³², φαινόμενο που επεκτάθηκε και στα σωφρονιστικά καταστήματα στα οποία εγκλείονται ανήλικοι (Αβδελά, 2013).

Γίνεται αντιληπτό, ότι η κυριαρχία της αντίληψης για την ανάγκη ύπαρξης ενός προνοιακού κράτους ήταν άμεσα συνυφασμένη με την αλλαγή προσανατολισμού που παρουσίασε η εκπαίδευση των κρατουμένων. Οι συγκεκριμένες αντιλήψεις επηρέασαν τη λειτουργία του κράτους και την αύξηση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης κρατουμένων. Το κράτος θεωρήθηκε ως υπεύθυνο για την μη παροχή των απαραίτητων εφοδίων σε μια μερίδα ανθρώπων, που εξαιτίας αυτών των ελλείψεων στρέφονταν σε εγκληματικές πράξεις. Κατά συνέπεια, όφειλε το ίδιο να εφοδιάσει τους φυλακισμένους με τα απαραίτητα εκπαιδευτικά προσόντα έτσι, ώστε αυτοί να μπορέσουν τελικά να ενταχθούν στην κοινωνία. Η συγκεκριμένη προσέγγιση του εγκλήματος και της αποκλίνουσας συμπεριφοράς είναι συγγενής με τις προαναφερθείσες θεωρίες του Πλάτωνα και του Κομφούκιου σχετικά με την ανθρώπινη φύση και τις αιτίες της παραβατικότητας.

Η υποστήριξη στην εκπαίδευση κρατουμένων και γενικότερα στο αναμορφωτικό μοντέλο παύει τη δεκαετία του 1980. Εκείνη την περίοδο έκανε την εμφάνισή της στην Αμερική, η γενικευμένη αντίληψη ότι «τίποτα δεν αποδίδει» (nothing works). Την ίδια περίοδο άλλωστε, δηλαδή από τη δεκαετία του 1970, κάνει την εμφάνιση του ένα διαφορετικό είδος

32 Η υποχρεωτική εκπαίδευση συνδέεται στενά με τον επαναπροσδιορισμό της κουλτούρας της εργατικής τάξης που από «εργασιοκεντρική» (work centred) μετατράπηκε σε «οικογενειοκεντρική» (home centred). Ο νέος οικογενειακός καταμερισμός της εργασίας με τις κατάλληλες δομές της αρρενωπότητας, της θηλυκότητας, της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας, πρότασε μεταβατικές περιόδους ζωής από το σχολείο στη εργασία, το γάμο και τη διαμόρφωση νέας οικογένειας και συμπεριλάμβανε την απόσυρση των γυναικών από την εργασία και την απόδοση του ρόλου του «κουβαλητή» στον άνδρα. Ακριβώς αυτή την χρονική περίοδο, δηλαδή μετά το 1880, η ανάπτυξη της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενίσχυσε την μετατόπιση των ατόμων από τους δρόμους και την κοινοβιακή ζωή, με αποτέλεσμα την απομάκρυνση πολλών ανηλίκων από τους δρόμους και άρα την πιθανή στρατολόγησή τους σε εγκληματικές οργανώσεις και την προώθησή τους προς οργανωμένες τοποθεσίες ψυχαγωγίας και απασχόλησης του ελεύθερου χρόνου (Lea, 2002:43).

εγκληματολογικών ιδεών, το οποίο επηρέασε την κυβερνητική πολιτική. Επρόκειτο για νέες εγκληματολογικές προσεγγίσεις, τις επονομαζόμενες «θεωρίες ελέγχου», οι οποίες αντέστρεψαν το ερώτημα «γιατί οι άνθρωποι εγκληματούν;» σε αυτό του «γιατί οι περισσότεροι άνθρωποι δεν εγκληματούν;» σύμφωνα με τις οποίες, ο άνθρωπος είναι ένα ον που έλκεται από εγωιστικές, αντικοινωνικές και εγκληματικές συμπεριφορές. Για την αποτροπή αυτών των συμπεριφορών πρέπει να χρησιμοποιηθούν σκληρές και αποτελεσματικές μορφές ελέγχου, οι οποίες θα απορρέουν από τις εξουσίες της οικογένειας, της κοινότητας και του κράτους προκειμένου να ενσταλάξουν την αυτοσυγκράτηση και να διατηρήσουν τους απαραίτητους περιορισμούς (Garland, 2001:15). Σε αυτή την πλευρά αντίληψης περί εγκλήματος, βρίσκεται και η προσέγγιση που υιοθετήθηκε ως κεντρική ιδέα από την χριστιανική διδασκαλία, και υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος είναι κατά βάση ον ελαττωματικό, εγωιστικό και ίσως «σατανικό». Κατά συνέπεια, θα πρέπει να περιορίζεται και αν είναι δυνατόν να αναμορφώνεται και να προσηλυτίζεται προκειμένου να ζήσει μια «ηθική» ζωή (Duguid, 2000).

Επιστρέφοντας στην εγκατάλειψη του προνοιακού μοντέλου, είναι σημαντικό να παρουσιαστούν κάποια στοιχεία που θα βοηθήσουν στην κατανόηση της νέας πραγματικότητας που διαμορφώθηκε. Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, είχε δημιουργηθεί ένας «χείμαρρος» δημοσιεύσεων που ασκούσαν δριμεία κριτική στην ποινική πολιτική της πρόνοιας και το εξατομικευμένο θεραπευτικό μοντέλο (Messemer, 2011). Η πρώτη και πιο ριζοσπαστική δημοσίευση ήταν η επονομαζόμενη “Report of the Working Party of the American Friends Service Committee”. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη δημοσίευση, η εξουσία που ασκούσε το κράτος χαρακτηριζόταν από πολλές διακρίσεις, οι οποίες όμως αποκρύπτονταν μέσω της λειτουργίας του εξατομικευμένου θεραπευτικού μοντέλου, το οποίο νομιμοποιούσε και επέκτεινε την κατάχρηση της εξουσίας. Ταυτόχρονα, συγκάλυπτε τη σκληρή πραγματικότητα της τιμωρίας με ένα πέπλο καλών προθέσεων και πατερναλισμού. Το περιεχόμενο της συγκεκριμένης δημοσίευσης χρησιμοποιήθηκε από μια σειρά μεταγενέστερων δημοσιεύσεων με αποκορύφωμα την έρευνα του Robert Martinson. Ο Martinson συγκέντρωσε εμπειρικά στοιχεία που απεδείκνυαν την αποτυχία του προνοιακού συστήματος στο άρθρο του που κυκλοφόρησε με τίτλο: “What Works in Prison Reform?”. Σε αυτό το άρθρο, με βάση την ανάλυση 231 ερευνών αξιολόγησης από το 1945 έως το 1967, ο Martinson κατέληγε στο συμπέρασμα ότι με ελάχιστες εξαιρέσεις, οι αναμορφωτικές μέθοδοι μέχρι τότε δεν είχαν κάποια σημαντική επίδραση στη μη υποτροπή των κρατουμένων. Τα συγκεκριμένα συμπεράσματα χρησιμοποιήθηκαν σχεδόν αμέσως ως αδιάψευστα εμπειρικά στοιχεία της αποτυχίας του συστήματος και αποτέλεσαν τη βάση του “Nothing Works” (Garland, 2001a:55-58). Αυτή η κατά κάποιο τρόπο μηδενιστική άποψη, κατέληξε σε λίγα χρόνια να γίνει η νέα απόλυτη αλήθεια. Μάλιστα, ο Martinson (1974), έκανε ειδική αναφορά και στην αποτυχία των

εκπαιδευτικών προγραμμάτων να αναμορφώσουν τους κρατούμενους. Εξετάζοντας λοιπόν μία σειρά ερευνών για την αποτελεσματικότητα διάφορων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης, κυρίως σε νέους κρατούμενους, σε σχέση με την επιρροή των προγραμμάτων αυτών στα ποσοστά υποτροπής, ο Martinson κατέληγε στο συμπέρασμα ότι, η πλειοψηφία των ερευνών δεν παρείχαν καθαρές αποδείξεις που να επιβεβαιώνουν τη συσχέτιση μεταξύ της παρακολούθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μείωσης της υποτροπής.

Στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού, στη Βρετανία, η μεταπολεμική προσέγγιση του θεραπευτικού μοντέλου έγινε ευρέως αποδεκτή μέχρι το 1979, όποτε και δημοσιεύτηκε μια έκθεση της “May Committee of Enquiry” που υποστήριζε ότι *«η ρητορική της θεραπείας και εκπαίδευσης ολοκλήρωσε τον κύκλο της και πρέπει τώρα να αντικατασταθεί»*. (Malin, Kell and Rust, 1994:7). Όπως ήταν φυσικό, η αλλαγή της αντίληψης περί του σκοπού που καλείται να εξυπηρετήσει η σωφρονιστική μεταχείριση των κρατουμένων, άσκησε τεράστια επιρροή και στην εκπαίδευση. Το θεραπευτικό μοντέλο αντικαταστάθηκε από τη γνωστικό-συμπεριφοριστική προσέγγιση, η οποία υποστήριζε ότι τα γνωστικά ελλείμματα προκαλούνται από το περιβάλλον και δεν είναι εγγενή, σε αντίθεση με το θεραπευτικό που αντιμετώπιζε την εγκληματική συμπεριφορά ως ασθένεια. Το γνωστικό-συμπεριφοριστικό μοντέλο διδάσκει στους κρατούμενους ότι πρέπει να αντιμετωπίσουν τις πράξεις τους, να κατανοήσουν τις διαδικασίες που τους οδήγησαν στην εγκληματική συμπεριφορά και να αναπτύξουν μεθόδους ελέγχου της συμπεριφοράς τους (MacGuinness, 2000:87).

Ο Ryan (1995) επισημαίνει ότι, η εκπαίδευση που διαμορφώθηκε κατά τη δεκαετία του 1980 μετά από τον ενστερνισμό της ιδεολογίας του «τίποτα δεν αποδίδει», περιελάμβανε εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής, γνώσεων και ολιστική εκπαίδευση. Στην ουσία επρόκειτο για την εισαγωγή νέων όρων για τα ίδια προγράμματα που είχαν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί ευρέως τη δεκαετία του 1970. Μόνο στο τέλος της δεκαετίας του 1980, δόθηκε έμφαση στη εξέλιξη της εκπαίδευσης κρατουμένων, ώστε αυτή να επικεντρωθεί περισσότερο σε πολιτιστικά και ανθρωπιστικά ζητήματα, καθώς και στην αναπτυξιακή εκπαίδευση (Gehring, McShane, & Eggleston, 1998; Messemer, 2011). Η έμφαση αυτή είχε ως αφετηρία την ψήφιση μιας σειράς διεθνών κειμένων σχετικά με την εκπαίδευση κρατουμένων. Η ανακατασκευή των ηθικών αξιών των κρατουμένων μέσω της εκπαίδευσης, ο ενστερνισμός των κανόνων της κοινωνίας και η παροχή εφοδίων με στόχο την μετά την αποφυλάκιση τους εργασιακή απασχόληση επανήλθε στο προσκήνιο το 1989, όποτε και η Επιτροπή των Υπουργών των κρατών – μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης συνέταξε την σύσταση No R(89)12 (Council of Europe, 1989), σύμφωνα με την οποία συστήνει στα κράτη-μέλη να εφαρμόσουν πολιτικές παροχής και διευκόλυνσης της συμμετοχής των κρατουμένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ παράλληλα εξήρε το σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης στην

επανένταξη των κρατουμένων (Αλεξιάδης- Πανούσης, 2002).³³ Οι διακηρύξεις που αναφέρονται στην προώθηση της εκπαίδευσης των κρατουμένων εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο του «εκδημοκρατισμού» της σωφρονιστικής πολιτικής. Με την εκπαίδευση των κρατουμένων θεωρείται ότι επιτυγχάνεται ένας διττός σκοπός. Η φυλάκιση παύει να λειτουργεί μόνο ως τρόπος τιμωρίας των παρανομούμενων και απομάκρυνσής τους από την κοινωνία, με στόχο την ασφάλεια της τελευταίας, αλλά λειτουργεί πλέον και ως ένας τρόπος για τη βελτίωση, ηθική και γνωστική, των κρατουμένων, ώστε αυτοί μετά την αποφυλάκισή τους να ενταχθούν στη κοινωνία έχοντας ενστερνιστεί τους κανόνες και τις αξίες της και να ζήσουν σε αυτή χρησιμοποιώντας νόμιμα μέσα (Giddens, 2002).

Όπως διαπιστώνεται από την ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης των κρατουμένων, αυτή καλείται να εξυπηρετήσει διαφορετικούς σκοπούς ανάλογα με τη σωφρονιστική φιλοσοφία της κάθε χρονικής περιόδου. Ο ρόλος της εκπαίδευσης που παρέχεται σε κρατούμενους κατά τη διάρκεια της φυλάκισης τους είναι ευαίσθητος στις αλλαγές της δημόσιας σωφρονιστικής πολιτικής, που πραγματοποιούνται λόγω της προσπάθειας των κυβερνήσεων να ανταποκριθούν στο δημόσιο αίσθημα για το έγκλημα, την ασφάλεια και το σωφρονισμό (MacGuinness, 2000). Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι ρόλοι που κλήθηκε κάθε φορά να διαδραματίσει η εκπαίδευση των κρατουμένων ως στοιχείο της σωφρονιστικής πολιτικής.

2.2: Ο ρόλος της εκπαίδευσης στις φυλακές

Σύμφωνα με τους Pettit and Kroth (2011), η εκπαίδευση στις φυλακές καλείται να επιτελέσει ένα διττό ρόλο: αυτόν της προετοιμασίας των κρατουμένων για την επιστροφή τους στη κοινωνία και αυτόν της παροχής παραγωγικών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της φυλάκισης. Αντίστοιχα, ο Wolford (1989) διακρίνει έξι κύριους στόχους της εκπαίδευσης στις φυλακές: την παροχή βασικών ακαδημαϊκών και επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, την παροχή ευκαιριών στους κρατουμένους για τη αλλαγή των προσωπικών τους συμπεριφορών και αξιών, την μείωση της υποτροπής, την παροχή παθητικού ελέγχου της συμπεριφοράς των κρατουμένων, την υποστήριξη των λειτουργικών αναγκών των σωφρονιστικών ιδρυμάτων και τέλος, την παροχή εργασιακών καθηκόντων εντός των ιδρυμάτων. Ο Werner (1990) υποστηρίζει ότι βασικό στόχο της εκπαίδευσης στις φυλακές πρέπει να αποτελεί η «προσωπική ενδυνάμωση» των κρατουμένων,

33 Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι πριν από την παραπάνω σύσταση, στις 12 Φεβρουαρίου 1987, υπήρξε η υιοθέτηση από την Επιτροπή Υπουργών της σύστασης N. R (87) 3, σύμφωνα με την οποία υιοθετούνται τα κείμενα των Ευρωπαϊκών Σωφρονιστικών Κανόνων και κρινόταν απαραίτητη η εφαρμογή τους από τα κράτη – μέλη σε εθνικό επίπεδο και σε συνδυασμό με την εθνική τους σωφρονιστική νομοθεσία (βλ. ενδεικτικά για τις προβλέψεις της συγκεκριμένης σύστασης για την εκπαίδευση, τα άρθρα 34§2, 66, 75§2 και 77 έως 89) (Αλεξιάδης- Πανούσης, 2002)

γεγονός που θα επιτευχθεί με την προώθηση και ανάπτυξη –μέσω της εκπαίδευσης- της «καθαρής σκέψης», της κριτικής ικανότητας και της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Τέλος, ήδη από το 1939, οι Wallack, Kendall και Briggs (1939) σημείωναν ότι σκοπός της εκπαίδευσης στις φυλακές είναι η σταδιακή απομάκρυνση των κρατουμένων από τις αντικοινωνικές ομάδες και τον αντίστοιχο τρόπο ζωής και η υιοθέτηση κοινωνικά επιθυμητών και αποδεκτών μεθόδων για την επίτευξη κοινωνικά αποδεκτών στόχων με αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να μπορούν να ζουν μια ουσιαστική και ενδιαφέρουσα ζωή.

Ανεξάρτητα με τους στόχους που καλείται κάθε φορά να εξυπηρετήσει η εκπαίδευση που παρέχεται στους κρατουμένους κάθε ηλικίας και φύλου, είναι γενικότερα αποδεκτό ότι αυτή μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία και διαμόρφωση εμπειριών και καταστάσεων που διαφορετικά η ύπαρξη τους θα ήταν αδύνατη εντός του πλαισίου της έκτισης ποινής μέσα στις φυλακές. Τέτοιες χαρακτηριστικές εμπειρίες είναι η παροχή ευκαιριών για πνευματική διέγερση των κρατουμένων, το αίσθημα προσωπικής ικανοποίησης, η αύξηση της αυτοεκτίμησης, η δημιουργία στόχων και σκοπών για το μέλλον και τέλος, η παροχή ενός τρόπου για τη εποικοδομητική εκμετάλλευση του χρόνου κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού (Hughes, 2000:139).

Η εκπαιδευτική διαδικασία εντός των φυλακών καλείται να «καλύψει» τα «κενά» γνώσεων που συνήθως χαρακτηρίζουν τους ανήλικους και ενήλικες κρατουμένους, καθώς και να αποκαταστήσει τις προηγούμενες αρνητικές σχολικές εμπειρίες τους. Οι νέοι άνθρωποι που εγκλείονται στη φυλακή είναι συνήθως εξαιρετικά ευάλωτα άτομα. Οι ανήλικοι παραβάτες διακρίνονται από υψηλά ποσοστά υποτροπής, ανεκπλήρωτες ανάγκες που συχνά οφείλονται στη έλλειψη διάγνωσης της δυσχερούς υφιστάμενης μειονεκτικής θέσης τους και σε αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες. Επιπλέον ως ανήλικοι, παρουσιάζουν επιπρόσθετες εκπαιδευτικές ανάγκες και απαιτήσεις από ότι οι ενήλικες κρατούμενοι. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι, επομένως, μια πολύπλοκη διαδικασία για τους ανήλικους. Σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για τους ανήλικους κρατουμένους, αλλά συχνά παραβλέπεται το γεγονός ότι πολλοί νέοι άνθρωποι που εμπλέκονται με το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης έχουν ήδη διακόψει τη σχολική φοίτηση πριν τη φυλάκισή τους, γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την προσαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία εντός της φυλακής και την ικανοποιητική ανταπόκριση τους σε αυτή (Hawley et al, 2013).

Οι Krezmien, Mulcahy and Leone (2008), μελέτησαν τις εκπαιδευτικές επιδόσεις 555 αγοριών που κρατούνταν σε σωφρονιστικό κατάστημα ανηλίκων, και διαπίστωσαν ότι το 80% εξ' αυτών είχαν αποβληθεί τουλάχιστο μια φορά από τα σχολεία τους, 60% είχαν αναγκαστεί να επαναλάβουν μια σχολική τάξη, και το 50% είχε αποβληθεί δια παντός από το σχολείο τους πριν τη αποφυλάκιση. Σε μια αντίστοιχη έρευνα που απευθυνόταν σε κορίτσια που βρισκόταν εγκλεισμένα σε

κατάστημα κράτησης και αποσκοπούσε στη διερεύνηση του μορφωτικού επιπέδου που είχαν κατακτήσει πριν τον εγκλεισμό τους, οι Wilson, Zablocki and Bartolotta (2007) διαπίστωσαν ότι οι κρατούμενες είχαν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση στη ανάγνωση και τα μαθηματικά από το μέσο όρο του συνόλου των συνομηλίκων τους, ενώ και στη συγκεκριμένη περίπτωση παραπάνω από το 80% του δείγματος είχε αποβληθεί από το σχολείο τους, 55% είχε επαναλάβει μια σχολική τάξη και 46% είχε αποβληθεί διαπαντός από το σχολείο τους. Γενικότερα, τα χαμηλά επίπεδα βασικών γνώσεων αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα των κρατουμένων ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου και χώρας, αν και όπως θα αναφερθεί στη συνέχεια το συγκεκριμένο γνώρισμα δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται απλουστευτικά. Ωστόσο είναι ενδεικτικά τα αποτελέσματα ερευνών σε κρατούμενους διαφόρων κρατών σχετικά με τη κατοχή βασικών εκπαιδευτικών γνώσεων. Στη Βουλγαρία, οι περισσότεροι κρατούμενοι χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα λειτουργικού αλφαριθμητισμού, χαμηλά επίπεδα εκπαιδευτικών γενικών γνώσεων καθώς και από έλλειψη επαγγελματικών προσόντων (Downes, 2010). Αντίστοιχα, το 53% των κρατουμένων στην Ιρλανδία κατέχουν αλφαριθμητικές γνώσεις ίσες ή χαμηλότερες του επιπέδου 1, το οποίο αποτελεί το χαμηλότερο επίπεδο στην κλίμακα του αλφαριθμητισμού, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό του γενικού πληθυσμού είναι μόνο 23% (Morgan and Kett, 2003). Στις σκανδιναβικές χώρες, τα ποσοστά των κρατουμένων που δεν έχουν βασικές εκπαιδευτικές γνώσεις είναι σαφώς μικρότερα από αυτά των υπόλοιπων κρατών, ωστόσο θεωρούνται αρκετά υψηλά σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά του γενικότερου πληθυσμού. Έτσι, στην Ισλανδία το 16% των κρατουμένων υπολείπεται στοιχειωδών εκπαιδευτικών γνώσεων, στη Νορβηγία και τη Φινλανδία το αντίστοιχο ποσοστό αγγίζει το 7.2% και το 11% στη Σουηδία (Eikeland, Manger and Asbjørnsen, 2009). Στη Σλοβενία, σε μια έρευνα του 2008 διαπιστώθηκε ότι το 13% των ενηλίκων και ανηλίκων κρατουμένων δεν είχαν παρακολουθήσει ποτέ σχολείο, ενώ μόνο το 27% των κρατουμένων είχαν απολυτήριο δημοτικού και το 35% απολυτήριο σχολείου επαγγελματικής εκπαίδευσης (Downes, 2010). Τέλος, στην Αγγλία περισσότεροι από τους μισούς κρατούμενους δεν έχουν κανένα απολύτως πιστοποιητικό εκπαίδευσης, ενώ το ένα τρίτο αυτών έχει χαμηλότερο επίπεδο σε δεξιότητες ανάγνωσης από ότι ένα παιδί έντεκα χρονών (Skills for Life Improvement Programme).

Όπως θα αναλυθεί και στο κεφάλαιο της παρουσίασης των ερευνητικών δεδομένων της εμπειρικής μας έρευνας, η κατάσταση στην Ελλάδα είναι παρόμοια με αυτή των χωρών που αναφέρθηκαν παραπάνω και μέσα σε αυτό το πλαίσιο η εκπαίδευση εντός των καταστημάτων κράτησης καλείται να υπερβεί πολλά και διάφορα εμπόδια προκειμένου να παρέχει στοιχειώδεις γνώσεις και δεξιότητες στον εγκλειστο πληθυσμό. Καλείται δηλαδή να επιτύχει εκεί που απέτυχε μια πολύ πιο οργανωμένη εκπαιδευτική πολιτική πριν τη φυλάκιση αυτών των ανθρώπων. Στη συνέχεια εξετάζονται κάποιες από τις παραπάνω παραμέτρους σχετικά με την παρεχόμενη σε

κρατούμενους εκπαίδευση και αναλύονται οι διαφορετικοί ρόλοι και τα νοήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της άσκησης σωφρονιστικής πολιτικής.

2.2.1: Η εκπαίδευση ως μηχανισμός «επανόρθωσης» και κοινωνικής επανένταξης

Σύμφωνα με τους Werner, Widstrom and Pues (2012:33-34), υπάρχουν πέντε τρόποι προσδιορισμού και κατανόησης των σκοπών της φυλάκισης. Ο πρώτος είναι η φυλάκιση με μόνο σκοπό την τιμωρία. Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, τα άτομα φέρουν ελεύθερη βούληση, αλλά κάποια από αυτά παίρνουν λάθος αποφάσεις, γεγονός που τα καθιστά «κακούς» ανθρώπους και άρα αξίζουν την τιμωρία. Το δεύτερο πλαίσιο, το οποίο προσομοιάζει με το πρώτο, είναι η διόρθωση της συμπεριφοράς. Υπό αυτό το πλαίσιο, τα άτομα όχι μόνο φέρουν ελεύθερη βούληση, αλλά λειτουργούν και με βάση τη λογική. Κατά συνέπεια, σκοπός της φυλάκισης είναι καταρχήν η διόρθωση της «κακής» συμπεριφοράς, ενώ σε περίπτωση που κάτι τέτοιο δεν καταστεί εφικτό, τότε η φυλάκιση λειτουργεί ως τιμωρία και απειλή. Η τρίτη εκδοχή αφορά τη λειτουργία των φυλακών ως αναμορφωτικά ιδρύματα. Και σε αυτή τη περίπτωση, οι άνθρωποι θεωρούνται ως υποκείμενα με ελεύθερη βούληση. Ωστόσο, όσοι πράττουν καθοδηγούμενοι από λανθασμένες αποφάσεις δεν θεωρούνται ως εγγενώς «κακοί» άνθρωποι και κατά συνέπεια μπορούν να μετασηματιστούν σε «καλούς». Η τέταρτη θεωρία εστιάζει στην εξουδετέρωση των ατόμων που παραβιάζουν τον νόμο, με μόνο στόχο την απομάκρυνση τους από τους δρόμους και άρα την θέσπιση εμποδίων στη εκ νέου παραβατική δραστηριότητα τους. Τέλος, η φυλάκιση μπορεί να λειτουργεί και ως μέσο αποκατάστασης και επανένταξης. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, οι άνθρωποι θεωρούνται ως εγγενώς «καλοί» και ενώ κάποιοι προβαίνουν σε παράνομες συμπεριφορές δεν θεωρείται αποκλειστικά δικό τους λάθος, και άρα αυτοί μπορούν μέσω της φυλάκισης να επιστρέψουν στη κοινωνία ως νομοταγείς πολίτες. Ιδιαίτερα, η τελευταία αντίληψη για τους σκοπούς της φυλάκισης βρίσκει συνήθως εφαρμογή στη περίπτωση των ανηλίκων και νέων κρατουμένων. Οι παραπάνω προσδιορισμοί παρουσιάζονται συνοπτικά στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 4: Πέντε τρόποι προσδιορισμού των στόχων της φυλάκισης σύμφωνα με τους Werner, Widestrom and Pues (2012)

Η φυλάκιση ως τιμωρία	Η φυλάκιση ως μέσο διόρθωσης της συμπεριφοράς	Η φυλάκιση ως μέσο αναμόρφωσης	Η φυλάκιση ως μέσο εξουδετέρωσης	Η φυλάκιση ως μέσο επανένταξης
Τα άτομα έχουν ελεύθερη βούληση, αλλά λαμβάνουν λάθος αποφάσεις	Τα άτομα φέρουν ελεύθερη βούληση και αποφασίζουν με βάση τη λογική	Τα άτομα έχουν ελεύθερη βούληση και οι αποφάσεις τους καθοδηγούνται από τη λογική, αλλά δεν θεωρούνται ως εγγενώς «κακά»	Σκοπός είναι η απομάκρυνση των παραβατών από την κοινωνία και άρα η αποτροπή των ενδεχόμενων νέων παραβατικών δράσεων τους	Οι άνθρωποι θεωρούνται ως εγγενώς καλοί και κατά συνέπεια όσοι παρανομούν μπορούν να μετατραπούν σε νομοταγείς πολίτες

Όταν επικρατούν οι φιλοσοφίες της τιμωρίας και της «διόρθωσης», η παροχή εκπαίδευσης θεωρείται ως «πλεονέκτημα» προς τους κρατούμενους και άρα δεν συνάδει με τους στόχους της φυλάκισης. Στην λογική της «απενεργοποίησης» η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως κάτι απρόσφορο, ως «κάτι λίγο που προσφέρεται πολύ αργά» (Werner, Widestrom and Pues, 2012). Σύμφωνα με τους Morin and Cosman (1989), η πλειοψηφία των ποινικών δικαίων, βασίζονται εν μέρει στη πεποίθηση ότι η ποινή οφείλει να λειτουργεί τιμωρητικά και ανταποδοτικά, με αποτέλεσμα να καθίσταται αδύνατη η «συμφιλίωση» με τον σκοπό της εκπαίδευσης ως μια έννοια ανθρώπινης ανάπτυξης. Συνέπεια αυτής της αντίθεσης των σκοπών της ποινής και της εκπαίδευσης είναι η τελευταία να θεωρείται ως μια περιθωριοποιημένη δραστηριότητα εντός των φυλακών. Αντίθετα, όταν επικρατούν οι έννοιες της αναμόρφωσης και της επανένταξης, ο ρόλος της εκπαίδευσης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς επικρατεί η πεποίθηση ότι μέσω αυτής μπορεί να υπάρξει ανάπτυξη αξιών, δεξιοτήτων και γνώσεων (Werner, Widestrom and Pues, 2012).

Ο Vorhaus (2014) ορίζει την αναμόρφωση ως μια διαδικασία και έννοια που αναφέρεται στο μέλλον -υπονοώντας μια θετική μελλοντική εξέλιξη ή τη δυνατότητα αυτής- των κρατούμενων, η οποία μπορεί να διαδραματιστεί είτε κατά τη διάρκεια της φυλάκισης είτε κατά την αποφυλάκιση. Η αναφορά στα εκπαιδευτικά προγράμματα ως μέσα επανένταξης και αναμόρφωσης συνδέεται

κυρίως με το «θεραπευτικό» μοντέλο, στο οποίο η εκπαίδευση αποτελούσε το πιο σημαντικό εργαλείο για την επίτευξη του σκοπού της συγκεκριμένης προσέγγισης, δηλαδή της «θεραπείας» των κρατουμένων (Reuss and Wilson, 2000). Έχοντας τις ρίζες του στη δεκαετία του 1890, το προνοιακό μοντέλο, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, είχε ως βασικό αξίωμα την επιβολή ποινικών μέτρων με επανορθωτικό χαρακτήρα, γεγονός που οδήγησε σε καινούριες πρακτικές και αξίες σχετικά με τη ποινική αντιμετώπιση και στις οποίες κυρίαρχο ρόλο κατείχαν το δικαστήριο ανηλίκων και τα καταστήματα κράτησης στη φιλοσοφία των οποίων κατείχαν κεντρικό ρόλο οι (επαν)εκπαιδευτικοί σκοποί της φυλάκισης και η επανένταξη (Garland, 2001). Κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, η έννοια της επανένταξης, επηρεασμένη από τη φιλοσοφία του θεραπευτικού μοντέλου και τη χρήση ιατρικών όρων, αντικατόπτριζε τη έννοια της αποκατάστασης, όπου δηλαδή ένα άτομο που έχει υποστεί κάποιο τραυματισμό επανέρχεται στη πρότερη «φυσιολογική» κατάσταση του (Robinson and Crow, 2009).

Η αντικατάσταση του «θεραπευτικού» μοντέλου από το «γνωστικό-συμπεριφορικό» έδωσε στη εκπαίδευση το ρόλο της επανόρθωσης, της διόρθωσης των ελλείψεων στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, και στις δύο περιπτώσεις, η εκπαίδευση καλείται να λειτουργήσει ως μέσο επανένταξης και αναμόρφωσης (Reuss and Wilson, 2000). Η έννοια της αντίληψης για την εκπαίδευση ως ένα μέσο επανένταξης, μπορεί να συμπυκνωθεί στη φράση του Ruskins (1965:88): *«εκπαίδευση δεν σημαίνει να διδάσκεις στους ανθρώπους αυτά που δεν ξέρουν. Σημαίνει να τους διδάξεις να συμπεριφέρονται διαφορετικά από ότι συμπεριφέρονταν μέχρι τώρα»*. Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι κύριος σκοπός της εκπαίδευσης ως μέσο επανένταξης αποτελεί η αλλαγή της συμπεριφοράς προς μια «θετικότερη» κατεύθυνση των εκπαιδευομένων κρατουμένων, με απώτερο στόχο την υιοθέτηση μιας ομαλής και λειτουργικής συμπεριφοράς μετά την επιστροφή στη κοινωνία (Erickson, 1970). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί, ότι ορισμένοι εγκληματολόγοι, όπως ο Πανούσης (1989α) και ο Αλεξιάδης (1986β), απορρίπτουν την κοινωνικοποίηση, χαρακτηρίζοντας την ως μύθο, ενώ παράλληλα θεωρούν κάθε προσπάθεια παρέμβασης στην προσωπικότητα του κρατουμένου ως ηθικά αθέμιτη και αντισυνταγματική³⁴. Η ανάπτυξη των ηθικών ενστίκτων (moral instincts) των κρατουμένων ως στόχο του αποκαταστατικού ιδεώδους και η δημιουργική (constructive) λειτουργία της φυλακής κατέληξαν σε

34 Ειδικότερα, τα ζητήματα που τίθενται συνήθως σε σχέση με την κοινωνική επανένταξη είναι αν ο κρατούμενος θεωρείται υποκείμενο συστατικό της κατάστασης ή εξωτερικό αντικείμενο της, αν η επανακοινωνικοποίηση αποτελεί δικαίωμα του κρατουμένου, ο οποίος θα καθορίζει το περιεχόμενο του (Πανούσης, 1989β) και αν συμβιβάζεται ο σκοπός της κοινωνικής επανένταξης (ιδιαίτερα όταν προσδίδεται σε αυτή υποχρεωτικός χαρακτήρας) με το συνταγματικά κατοχυρωμένο δικαίωμα του σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Σύμφωνα με τον Κουλούρη (1990:96), το δίλημμα τιμώρηση - αναπροσαρμογή αποτελεί τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος και δρα αποπροσανατολιστικά, καθώς συμβάλει στη συγκάλυψη της πραγματικής κοινωνικής λειτουργίας του θεσμού της φυλακής και οδηγεί στο τεχνητό διαχωρισμό του ποινικού συστήματος.

άνισα, άδικα και πατερναλιστικά αποτελέσματα, αφού οι έγκλειστοι είχαν προνόμια αλλά όχι δικαιώματα (Πανούσης, 2013).

Η εκπαίδευση λοιπόν, συχνά αντιμετωπίζεται ως ένα μέσο κοινωνικοποίησης και απόκτησης δεξιοτήτων που θα πιθανολογείται ότι θα βοηθήσουν τους κρατούμενους στη ζωή τους μετά την αποφυλάκιση. Αλλά και οι ίδιοι οι κρατούμενοι που υιοθετούν αυτή την άποψη, συνήθως θεωρούν ότι η φυλάκιση εξυπηρετεί κι άλλους σκοπούς πέρα από αυτούς της τιμωρίας και της απομόνωσης. Συνήθως, πρόκειται για άτομα που έχουν επιλέξει τη στρατηγική της μεταστροφής ή σταχυολόγησης. Έχουν ενστερνιστεί, δηλαδή, την άποψη του ιδρύματος για τον εαυτό τους και υποδύονται το ρόλο του άψογου και φρόνιμου τροφίμου και αναζητούν τη συμμετοχή σε δημιουργικές δραστηριότητες όπως η εργασία, η μόρφωση κλπ. Αγωνίζονται διαρκώς ενάντια στην προσωπική αποδιοργάνωση και προσπαθούν να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θεωρούν ότι θα τους ωφελήσουν στη ζωή μετά την αποφυλάκιση, ενώ ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές κι άλλες δραστηριότητες ως μια ευκαιρία για να μην πάνε χαμένα τα χρόνια της φυλάκισης (Αλοσκόφης, 2010).

Όμως, υπάρχουν και κρατούμενοι που απορρίπτουν την ιδέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας εντός των φυλακών, καθώς αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό θεσμό ως κομμάτι του σωφρονιστικού συστήματος, το οποίο τους έχει επιβληθεί. Οι κρατούμενοι που υιοθετούν τη συγκεκριμένη στάση θα μπορούσαν να ενταχθούν στη στρατηγική συμπεριφοράς που ονομάζεται «εναντίωση», κατά την οποία διεκδικείται η μέγιστη αυτονομία, η μη επιθυμία τροποποίησης της συμπεριφοράς για την επίσπευση της αποφυλάκισης και υιοθετείται η μετωπική σύγκρουση με το σωφρονιστικό προσωπικό και το ίδρυμα γενικότερα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της συγκεκριμένης στρατηγικής στην Ελλάδα, αποτελούν οι Γεωργιανοί και Ρωσόφωνοι κρατούμενοι, οι οποίοι δεν συμμετέχουν στις εργασίες της φυλακής βασιζόμενοι στο μότο «εμείς δεν κτίζουμε τη φυλακή μας»³⁵ (Αλοσκόφης, 2010).

Όσον αφορά τη στάση του εκπαιδευτικού προσωπικού των φυλακών, αυτό συνήθως αποδίδει έμφαση στη ηθική διάσταση της εκπαίδευσης ως μέσο επανακοινωνικοποίησης (United Nations and UNESCO Institute for Education, 1995). Υποστηρίζεται ότι, η εκπαίδευση που παρέχεται στους κρατουμένους, μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός αλλαγής των συμπεριφορών και στάσεων τους απέναντι στη ζωή και την κοινωνία γενικότερα, να συμβάλλει στη αύξηση της

³⁵ Οφείλουμε ωστόσο να σημειώσουμε ότι η στάση των συγκεκριμένων κρατουμένων απέναντι στην εκπαίδευση είναι πιο διαλλακτική από την αντίστοιχη που υιοθετούν απέναντι στην εργασία (Αλοσκόφης, 2010). Παρόμοια αστάση απέναντι στην εργασία εντός της φυλακής διατυπώνει και ο Πετρόπουλος (2009:36), πρώην έγκλειστος σε δωφρονιστικό κατάστημα ανηλίκων: *«η άρνηση δουλειάς μέσα στη φυλακή –και όταν μάλιστα υπάρχει βαριά καταδίκη- τους ανατρέπει, αθόρυβα μεν, αλλά ουσιαστικά, τους γκρεμίζει με σιγανό, αλλά παστελεσματικό τρόπο τις αξίες τους και όσα έχουν φτιάξει με τόσο επίμονη μαστοριά για να σε ρίξουν μέσα τους. Μ' όλο το φόβο της ειρκτηής, μ' όλο τον τρόμο του ίδιου του κάτεργου... Είναι μια σύγκρουση που στα κοινά μάτια μπορεί να περάσει απαρατήρητη, αλλά σ' αυτούς ΟΧΙ (...)*».

αυτοεκτίμησης και της αυτογνωσίας τους και γενικότερα να τους παρέχει εκείνες τις γνώσεις μέσω των οποίων θα μπορέσουν να διεκδικήσουν καλές θέσεις εργασίας μετά την αποφυλάκιση τους (Tootoonchi, 1993). Η έννοια της επανακοινωνικοποίησης, έφτασε στο απόγειο της στις αρχές της δεκαετίας του 1950 και προσανατολίστηκε στην παροχή ακαδημαϊκών και επαγγελματικών γνώσεων στους κρατούμενους, αλλά και στη αλλαγή των αντικοινωνικών τους συμπεριφορών και αντιλήψεων (Fisher, 1970). Ο Roberts (1969) σημειώνει ότι εκείνη την περίοδο, σε πολλά σωφρονιστικά ιδρύματα αναπτύσσονταν δραστηριότητες που στόχευαν στη παροχή βοήθειας στους εγκλείστους, προκειμένου οι τελευταίοι να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση σχετικά με τις προσωπικές τους αξίες και στάσεις. Επίσης, αναγνωρίστηκε το γεγονός ότι οι κρατούμενοι αποτελούν ένα ειδικό πληθυσμό που είχε χάσει κάθε ενδιαφέρον για την εκπαίδευση, τουλάχιστον πριν τη φυλάκιση τους.

Έχουμε ήδη αναφερθεί στο έργο του Martinson το 1974, ο οποίος ασχολήθηκε με το τι αποδίδει στη σωφρονιστική πολιτική. Η δημοσιοποίηση και ο ενστερνισμός των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας, οδήγησε στη μείωση των προσπαθειών για επανένταξη, ενώ η τελευταία έπαυσε να αποτελεί πρωταρχικό αντικείμενο του σωφρονιστικού συστήματος (Garland, 2001a). Εκτός όμως από την αλλαγή στη «λίστα προτεραιοτήτων», άλλαξε και η έννοια που υποδηλώνεται μέσα από τη χρήση της λέξης «επανένταξη». Ενώ αρχικά ως επανένταξη θεωρούνταν η ομαλή και επιτυχημένη επιστροφή στη κοινωνία μετά τη φυλάκιση, πλέον το αντικείμενο των επανενταξιακών πρακτικών εντοπίζεται στη επιτυχημένη διαχείριση του κινδύνου και του κοινωνικού ελέγχου με στόχο την προστασία της κοινωνίας (Crews, 2012). Η ομαλή επανένταξη, μέσω της μετεξέλιξης της φυλακής σε σχολείο μόρφωσης/επιμόρφωσης συχνά συγκρούεται με ιδεολογικά, εργασιακά και οικονομικά προβλήματα της ελληνικής και όχι μόνο κοινωνίας (υποδομές, ανεργία, ανασφάλεια), καθώς και με εσωτερικά προβλήματα της φυλακής, όπως ο υπερπληθυσμός, η διαφθορά και η πολυμορφία του ποινικού πληθυσμού (Κουλούρης, 2009α). Η έννοια της επανένταξης τον 21ο αιώνα έχει αποκτήσει μια αυταρχική μορφή, που επιδιώκει τη διαμόρφωση και «ένταξη» της σκέψης και συμπεριφοράς των φυλακισμένων σε ένα προκαθορισμένο μοτίβο, προκειμένου να διασφαλιστεί η συμμόρφωση (Rotman, 1990) και κατά συνέπεια η μη παρέκκλιση από τα κοινωνικά πρότυπα και άρα η προστασία τους. Σε αυτή τη κατεύθυνση κινείται και το Green Paper που κατέθεσε η βρετανική κυβέρνηση το Δεκέμβριο του 2010 με τίτλο «Σπάζοντας τον κύκλο» (“Breaking the cycle”). Σε μία και μόνο παράγραφο του συγκεκριμένου εγγράφου αποκρυσταλλώνεται ολόκληρη η σύγχρονη αντίληψη των κρατούντων περί των στόχων της μεταχείρισης των παραβατών:

«Μεταχείριση των παραβατών σημαίνει να βρεθεί η σωστή ισορροπία μεταξύ του ελέγχου τους για την προστασία της κοινωνίας και της απαίτησης να προβούν αυτοί στις απαραίτητες ενέργειες προκειμένου να υπάρξει αλλαγή στο εγκληματικό τρόπο ζωής τους»

(Ministry of justice, December 2010).

Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι η εκπαιδευτική διαδικασία εντός των καταστημάτων κράτησης που απευθύνεται σε ανήλικους -και όχι μόνο- κρατουμένους, καλείται συχνά να λειτουργήσει ως εργαλείο της γενικότερης σωφρονιστικής πολιτικής και ως αναπόσπαστο κομμάτι της επίτευξης των σκοπών που θεωρητικά καλείται να επιτελέσει ο θεσμός της φυλακής. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Coyle (2012), «η εκπαίδευση δεν πρέπει να θεωρείται απλώς ως μια προαιρετική δραστηριότητα μεταξύ όλων των υπολοίπων που προσφέρονται στους κρατουμένους. Αντιθέτως, αποτελεί κεντρικό άξονα της ιδέας κατά την οποία το χρονικό διάστημα παραμονής των κρατουμένων στη φυλακή πρέπει να χρησιμοποιείται ως ευκαιρία για την εποικοδομητική αναπροσαρμογή της ζωής τους. Η εκπαίδευση θα πρέπει αρχικώς να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων, έτσι ώστε όλοι όσοι βρίσκονται στη φυλακή, ανεξαρτήτως της διάρκειας παραμονής τους σε αυτή, να μπορούν να διδαχθούν ανάγνωση, γραφή, καθώς και την εκτέλεση βασικών αριθμητικών υπολογισμών – στοιχεία τα οποία θα τους βοηθήσουν να επιβιώσουν στο σύγχρονο κόσμο».

Ο θεσμός της φυλακής έχει το ρόλο πρόληψης της εγκληματικότητας καθώς συγκρατεί το κοινωνικό σύνολο από την τέλεση αξιόποινων πράξεων (*γενική πρόληψη*), ενώ παράλληλα, συμβάλλει -θεωρητικά τουλάχιστον- στην «επανακοινωνικοποίηση» και «βελτίωση» του παραβάτη (*ειδική πρόληψη*) (Λαμπροπούλου, 1999). Η παρεχόμενη εντός των φυλακών εκπαίδευση, συχνά χρησιμοποιείται ως κύριο «εργαλείο» στο πλαίσιο της ειδικής πρόληψης και κατά συνέπεια και της τριτογενούς πρόληψης³⁶. Επίσης, η παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων στους κρατουμένους μέσω της εκπαίδευσης θεωρείται ότι συμβάλλει και στο πλαίσιο της γενικής πρόληψης, καθώς τους βοηθά να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο, να υιοθετήσουν τις κοινωνικές νόρμες και τελικά να πάψουν να αποτελούν «απειλή» για την κοινωνία. Είναι χαρακτηριστικό το απόσπασμα που ακολουθεί και περιλαμβάνεται στην πρόταση της βρετανικής κυβέρνησης σχετικά με τη μείωση της υποτροπής των κρατουμένων μέσω της παροχής σε αυτούς ευκαιριών απόκτησης δεξιοτήτων:

«Η μείωση της εγκληματικής υποτροπής αποτελεί σημαντικό στόχο όλων των συστημάτων ποινικής

³⁶ Η τριτογενής πρόληψη έχει στόχο να αποτρέψει τα πρόσωπα τα οποία έχουν ήδη καταδικαστεί από την επανάληψη της εγκληματικής συμπεριφοράς είτε με την επιβολή ποινικών κυρώσεων είτε με προσφυγή σε μέτρα παράκαμψης της τυπικής ποινικής διαδικασίας και σχήματα διαμεσολάβησης μεταξύ δραστών και θυμάτων (Κουλούρης, 2008).

δικαιοσύνης. Εμείς θα συνεχίσουμε να τιμωρούμε τους παραβάτες. Αυτοί οι οποίοι διαπράττουν σοβαρά εγκλήματα και θέτουν σε μεγάλο κίνδυνο τη κοινωνία, θα πρέπει να αναμένουν ότι η τιμωρία τους θα είναι σκληρή. Ωστόσο, δεν μπορούμε να προστατέψουμε τη κοινωνία αν επικεντρωνόμαστε μόνο στη επιβολή τιμωρίας. Θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε επίσης και τις αιτίες της παραβατικότητας. Μπορούμε να προστατέψουμε καλύτερα τη κοινωνία με την επίτευξη θετικών και μόνιμων αλλαγών στους παραβάτες. Με βάση το συγκεκριμένο σκοπό, η κυβέρνηση στοχεύει στη παροχή βοήθειας στους παραβάτες προκειμένου να γίνουν αυτοί περισσότερο παραγωγικά μέλη της κοινωνίας»

Και σε άλλο σημείο του συγκεκριμένου εγγράφου αναφέρονται για τους ανήλικους κρατούμενους τα εξής:

«Υπάρχουν στοιχεία ότι η πλειονότητα των νεαρών κρατουμένων αναγνωρίζει ότι οι δεξιότητες και τα προσόντα αποτελούν πολύ σημαντικά 'εργαλεία' στη συνέχεια μιας ζωής μακριά από το έγκλημα και επίσης αναγνωρίζει ότι η απόκτηση μιας δουλειάς θα τους βοηθήσει να 'σπάσουν' τον 'κύκλο του εγκλήματος' (...) Η εκπαίδευση στους ανήλικους προωθείται ενεργά, έχοντας ως στόχο την επαγγελματική τους αποκατάσταση».

(HM Government, December 2005)

Σύμφωνα με τους Conlon, Harris, Nagel, Hillman and Hanson (2008) τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης μπορούν να λειτουργήσουν ιδιαίτερα θετικά για τους ανήλικους κρατούμενους που συμμετέχουν σε αυτά, καθώς οι ανήλικοι νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κατά την επιστροφή τους στη κοινωνία, όταν έχουν αποκτήσει επαγγελματικές δεξιότητες και θεωρούν ότι μπορούν να βρουν μια απασχόληση. Τα πιστοποιητικά και οι δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν μέσω της παρακολούθησης προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης, θεωρείται ότι μπορούν να συμβάλλουν στη ένταξη και υιοθέτηση των κοινωνικών προτύπων μετά τη φυλάκιση, ενώ πρέπει να διασφαλιστεί ότι τα προγράμματα αυτά θα παρέχουν γνώσεις συμβατές με τα σύγχρονα βιομηχανικά πρότυπα (Sprangenberg, 2004). Η αντίληψη ότι η ομαλή επανένταξη των ανηλίκων και νεαρών κρατουμένων επιτυγχάνεται μέσω της παροχής επαγγελματικής εκπαίδευσης πηγάζει κυρίως από τα αποτελέσματα ερευνών που διαπιστώνουν την ύπαρξη συσχέτισης της εγκληματικής συμπεριφοράς και της έλλειψης εργασίας (Bushway and Reuter 2002; MacKenzie 2006). Σύμφωνα με τη θεωρία της «οικονομικής έντασης» (“economic strain theory”), το αίσθημα μειονεξίας που οφείλεται σε οικονομικές πιέσεις μπορεί να αυξήσει τις πιθανότητες εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς των ανηλίκων, καθώς οι τελευταίοι συνειδητοποιούν τις χαμηλές

προοπτικές εργασιακής απασχόλησης τους (Wester, MacDonald, and Lewis 2008). Γενικότερα, θεωρείται ότι η εργασιακή απασχόληση μπορεί να συμβάλει πολυεπίπεδα στη μείωση των πιθανοτήτων εμφάνισης παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, καθώς παρέχει χρηματικούς πόρους στους νέους ανθρώπους, μειώνει τον ελεύθερο χρόνο τους, τον οποίο μπορούν ενδεχόμενα θα χρησιμοποιούσαν για τη τέλεση παραβατικών πράξεων και συμβάλλει στη προώθηση των συμβατικών κοινωνικών νορμών (Ihlanfeldt 2006). Ωστόσο, γενικότερα οι προσδοκίες της επαγγελματικής εκπαίδευσης που απευθύνεται σε ανηλίκους κρατουμένους διατηρούνται σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα, αφού αυτή συνήθως επικεντρώνεται στη παροχή των απολύτως βασικών δεξιοτήτων, ώστε να μπορέσουν οι κρατούμενοι να απασχοληθούν άμεσα μετά τη αποφυλάκιση τους σε επαγγέλματα όπως η επισκευή συσκευών (Bazos and Hausman, 2004).

Ως «γρανάζι» της μηχανής της επανένταξης, η εκπαίδευση στις φυλακές σήμερα, περιλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος προγραμμάτων, τα οποία θα μπορούσαν να διαχωριστούν σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία, περιλαμβάνονται τα προγράμματα που σχεδιάζονται με στόχο την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων και γνώσεων, τα οποία θεωρούνται αναγκαία για την καθημερινή ζωή των κρατουμένων μετά την αποφυλάκιση τους. Στη δεύτερη κατηγορία, εντάσσονται εκείνα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ως αντικείμενο την παροχή ευκαιριών στους κρατουμένους, προκειμένου αυτοί να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στη εύρεση εργασίας μετά την αποφυλάκιση, αλλά και στη διεύρυνση των προσωπικών τους προοπτικών και της αυτοεκτίμησής τους (Crayton and Neusteter, 2008). Όπως το κράτος έχει το δικαίωμα της επιβολής τιμωρίας στους παραβάτες, έτσι και οι τελευταίοι έχουν το δικαίωμα της μη εξασθένισης της προσωπικότητάς τους από τα δεινά της τιμωρίας. Οι παραβάτες δεν πρέπει ολοκληρώνοντας τη ποινή που τους έχει επιβληθεί να βρεθούν σε χειρότερη θέση από αυτή που ήταν πριν την έκτιση της ποινής, γεγονός που, σύμφωνα με τον Rotman (1990), μπορεί να καταστεί εφικτό μέσω της παροχής ακαδημαϊκών εκπαιδευτικών ευκαιριών και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Γενικότερα, η συμβολή της εκπαίδευσης στην επανένταξη των κρατουμένων –και ιδιαίτερα των νεαρότερων σε ηλικία- και στη αποτροπή της υποτροπής, είναι ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει πάρα πολύ και τις κυβερνήσεις πολλών κρατών και τους ερευνητές. (Ubah, 2005). Το θέτουν συχνά ως πρώτη, αν όχι μοναδική, προτεραιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συχνά παραβλέποντας άλλους παράγοντες, όπως είναι η ακαδημαϊκή επιτυχία και απόκτηση γνώσεων (Brier, 1994; Young, Phillips and Nasir, 2010). Άλλωστε, το συγκεκριμένο πρόβλημα εντάσσεται στον ευρύτερο προβληματισμό περί συνύπαρξης ή σύγκρουσης του σκοπού της ποινικής πολιτικής και αυτού της σωφρονιστικής. Συγκεκριμένα, κατά πόσο είναι εφικτό, στα πλαίσια της σύγχρονης αντεγκληματικής πολιτικής, η ποινική πολιτική να λειτουργεί κατασταλτικά, ενώ παράλληλα η

σωφρονιστική πολιτική να λαμβάνει ένα «θεραπευτικό» ρόλο; (Πανούσης, 2013). Χαρακτηριστικό παράδειγμα της χρήσης της εκπαίδευσης ως μέσο που στοχεύει αποκλειστικά στη επανένταξη των ανηλίκων και νέων κρατουμένων αποτελεί το ακόλουθο απόσπασμα από τον Αναπληρωτή Διευθυντή του Γραφείου της δικαιοσύνης ανηλίκων και πρόληψης της παραβατικότητας του αμερικανικού Υπουργείου Δικαιοσύνης John Wilson:

«Ενώ η πρόληψη σκοπεύει να σταματήσει την εξέλιξη από την ανάρμοστη συμπεριφορά προς την παραβατικότητα, και επιδιώκεται η παροχή εναλλακτικών λύσεων ως προς την κράτηση, ένας αριθμός των ανήλικων παραβατών έχει ανάγκη από τη “παροχή υπηρεσιών” που μόνο ένα σωφρονιστικό ίδρυμα μπορεί να εξασφαλίσει. Ο στόχος, ωστόσο, παραμένει ο ίδιος: η επανένταξη. Η εκπαίδευση κατέχει σημαντικό ρόλο για την επιτυχία αυτής της αποστολής. Η σημερινή απαιτητική αγορά εργασίας έχει ανάγκη από μορφωμένους υπαλλήλους. Η κοινωνία μας χρειάζεται πολίτες που να γνωρίζουν τις κοινωνικές και ηθικές αξίες και που θα έχουν τη θέληση να τις ενστερνιστούν και να δράσουν σύμφωνα με αυτές» (Gemignani, 1994).

Χαρακτηριστικός είναι και ο ορισμός που αποδίδει στην εκπαίδευση που παρέχεται στους εγκλείστους σε σωφρονιστικά καταστήματα, το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ, το οποίο επισημαίνει ότι, ως μέρος της συνολικής σωφρονιστικής διαδικασίας η εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει στην αλλαγή της συμπεριφοράς των κρατουμένων μέσω προγραμματισμένων μαθησιακών τεχνικών και περιβάλλοντος και να επιδιώκει την ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων, γνώσεων, στάσεων και αξιών των κρατουμένων ανηλίκων και ενηλίκων (Bosworth, 2004:274).

Διαπιστώνεται ότι και στην περίπτωση των ανηλίκων, πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης στις φυλακές θεωρείται η μεταστροφή των αντιλήψεων τους, προκειμένου αυτοί να είναι διαχειρίσιμοι και «ακίνδυνοι» για την κοινωνία μετά την αποφυλάκιση τους. Οι Bradshaw and Roseborough (2005) συνηγορούν στην παραπάνω άποψη και υποστηρίζουν ότι η επανένταξη οφείλει να επικεντρώνεται σε «θεραπευτικές» παρεμβατικές πρακτικές απέναντι στους ανήλικους παραβάτες, όπως είναι η επαγγελματική και ακαδημαϊκή εκπαίδευση, η εκπαίδευση για την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, οι συμπεριφορικές θεραπείες κ.ά, που στοχεύουν στην αλλαγή συμπεριφοράς των ανηλίκων και στη μείωση της συχνότητας διάπραξης αδικημάτων. Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, η επανένταξη -κύριο εργαλείο προς την επίτευξη της οποίας αποτελεί η εκπαίδευση- είναι απαραίτητη για τους ανήλικους κρατουμένους, καθώς οδηγεί στη υιοθέτηση ενός «φυσιολογικού και υγιούς» τρόπου ζωής εντός της κοινότητας. Οι Coley and Barton (2006) επισημαίνουν ότι στο πλαίσιο της κατεύθυνσης παροχής βοήθειας στους ανήλικους κρατουμένους προκειμένου οι τελευταίοι να οδηγηθούν στη υιοθέτηση ενός τρόπου ζωής μακριά από το έγκλημα,

η λογική επιτάσσει τα καταστήματα κράτησης ανηλίκων να λειτουργούν και ως καλά σχολεία που θα παρέχουν γνώσεις ακαδημαϊκής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Άλλωστε, σύμφωνα με το Συμβούλιο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του ΟΗΕ (Human Rights Council, 2009), οι φυλακές πρέπει να αποτελούν ένα περιβάλλον που να επιτρέπει τη θετική αλλαγή όσων βρίσκονται έγκλειστοι σε αυτές. Η υποστήριξη στους κρατούμενους προκειμένου αυτοί να καταφέρουν να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες κατά τη διάρκεια της φυλάκισης τους, αποτελεί ένα πολύ σημαντικό βήμα προς την αποκατάσταση και την επανένταξη τους στη κοινωνία (Hawley, Murphy and Souto-Otero, 2013). Ένας κύριος στόχος που προσπαθεί να επιτευχθεί μέσω της επανακοινωνικοποίησης είναι η αποτροπή της υποτροπής των κρατούμενων, στόχος τον οποίο η εκπαίδευση κλήθηκε πολλές φορές να εξυπηρετήσει. Ωστόσο, ο κρατούμενος δικαιούται να απαιτεί την αναγνώριση του ως *subjectum* (υποκείμενο ελευθερίας και ηθικής) που «φέρει» ως άνθρωπος μια σειρά από δικαιώματα, ενώ αντίστοιχα δεν πρέπει να υποβαθμίζεται σε ένα υπάκουο και άβουλο ον (*subjectus*), το οποίο πρέπει να ανασυρμολογηθεί (Δουζίνας, 2006). Ο «επανενταξισμός» δεν πρέπει να εκφυλίζεται σε πειραματισμούς που προσβάλλουν τα δικαιώματα και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια του κρατούμενου (Πανούσης, 2013). Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης στις φυλακές ως μοχλός απομάκρυνσης των ανηλίκων και ενηλίκων κρατούμενων από την εκ νέου τέλεση παραβατικών και εγκληματικών πράξεων.

2.2.2: Η εκπαίδευση ως παράγοντας μείωσης της υποτροπής

Ως *υποτροπή* θεωρείται κάθε νέα καταδίκη του ατόμου, είτε μετά την αποφυλάκιση του, είτε κατά την διάρκεια της στερητικής της ελευθερίας ποινής του (με και χωρίς αναστολή εκτέλεσης της ποινής, με και χωρίς μετατροπή της ποινής) ή κάθε νέα καταδίκη σε ποινή στέρησης της ελευθερίας (χωρίς αναστολή ή μετατροπή) (Πιτσελά, 2004). Σύμφωνα με το «Τμήμα για τα Ναρκωτικά και το Έγκλημα των Ηνωμένων Εθνών», η υποτροπή αναφέρεται στο εάν ένα άτομο που έχει αποτελέσει υποκείμενο παρέμβασης του συστήματος ποινικής δικαιοσύνης, προβαίνει εκ νέου σε κάποια αξιόποινη πράξη. Στο πλαίσιο του ατόμου, η υποτροπή θεωρείται ότι εμποδίζεται όταν ένα πρώην δράστης αξιόποινων πράξεων απέχει από εγκληματικές δραστηριότητες (United Nations Office on Drugs and Crime, 2012:9). Ο στόχος της μείωσης της υποτροπής είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με το στόχο της επανακοινωνικοποίησης των κρατούμενων και μάλιστα η επίτευξη του τελευταίου στόχου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση επίτευξης του πρώτου (Απειρανθίτου, 2006). Οι Visher and Travis (2003:94) ορίζουν την υποτροπή ως την διάπραξη νέων αξιόποινων πράξεων ή παραβίαση των όρων αποφυλάκισης εντός τριών ετών από την ημερομηνία που συντελέστηκε αυτή. Πολλοί μελετητές δίνουν διαφορετικούς ορισμούς για την υποτροπή: κάποιοι θεωρούν ως

υποτροπή την διάπραξη νέων αξιόποινων πράξεων, την εκ νέου σύλληψη από την αστυνομία, την νέα καταδίκη από το δικαστήριο, τον επανεγκλεισμό σε σωφρονιστικό κατάστημα ή την παραβίαση των όρων αποφυλάκισης³⁷. Επιπρόσθετα, οι έρευνες διαφέρουν και ως προς τον χρόνο διερεύνησης των αποφυλακισμένων, ο οποίος κυμαίνεται από έξι μήνες έως δέκα χρόνια (Davis, Steele, Bozick, Williams, Turner, Miles, Saunders and Steinberg, 2014:13; Ruggero et al, 2015). Οι Elderbroom and King (2014), υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει «σωστός» τρόπος μέτρησης της υποτροπής, καθώς τα διάφορα μέσα μέτρησης θέτουν διαφορετικά κριτήρια για να χαρακτηρίσουν ένα άτομο ως υπότροπο. Ωστόσο, το συνηθέστερο κριτήριο μέτρησης της υποτροπής είναι ο επανεγκλεισμός κάποιου ατόμου εντός μίας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου από τη στιγμή της αποφυλάκισης του, η οποία καθορίζεται συνήθως στα δύο ή τρία χρόνια.

Η συμβολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη μείωση της υποτροπής των κρατουμένων, έχει ως αφετηρία τα συμπεράσματα πολλών ερευνών που υποστηρίζουν ότι, η σχολική διαρροή αποτελεί παράγοντα που μπορεί να οδηγήσει τους ανηλικούς σε παράνομες πράξεις³⁸ (Ball and Connolly, 2000). Ενδεικτικά, οι Maguin and Loeber (1996) διαπίστωσαν ότι το 35% των ανηλικών που είχαν χαμηλή σχολική επίδοση παρουσίασαν παραβατική συμπεριφορά σε αντιδιαστολή με όσους συνομηλικούς τους είχαν υψηλά επίπεδα σχολικής επίδοσης, όπου το ποσοστό όσων προέβησαν σε παραβατικές πράξεις ήταν μόνο 20%. Έχοντας, λοιπόν, ως αφετηρία το επιχείρημα που περιγράφηκε, πολλές έρευνες επικεντρώθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή των ανηλικών και νέων στη εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού μπορεί να συμβάλει στην αποτροπή της υποτροπής των νεαρών και των ενήλικων κρατουμένων. Ήδη από τη δεκαετία του '90, οι έρευνες που γινόταν σχετικά με την εκπαίδευση των κρατουμένων είχαν δείξει ότι, οι κρατούμενοι οι οποίοι παρακολουθούσαν εκπαιδευτικά προγράμματα κατά τη διάρκεια της φυλάκισης τους, είχαν λιγότερες πιθανότητες από τους υπολοίπους να επιστρέψουν στη φυλακή (Clark 1991, Newman 1993). Επίσης οι Gerber and Fritsch (1993), αξιολογώντας τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλικών που λειτουργούσαν στις φυλακές, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, οι συμμετέχοντες σε αυτά εμφάνιζαν μικρότερα ποσοστά υποτροπής σε σχέση με όσους δεν

³⁷ Οι περισσότερες έρευνες μέτρησης της υποτροπής λαμβάνουν υπόψη τους την παραβίαση των όρων αποφυλάκισης μόνο όταν αυτή οδηγεί σε εκ νέου επιβολή ποινής στέρησης της ελευθερίας (Ruggero, Dougherty and Kiofas, 2015:3)

³⁸ Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι η συγκεκριμένη άποψη είναι ιδιαίτερα απλουστευτική, καθώς αδιαφορεί για μια σειρά άλλων πολύπλοκων παραγόντων που μπορεί να οδηγήσουν στη διάπραξη παραβατικών πράξεων. Έτσι, αν και η έκφραση της παραπάνω άποψης έχει καταλήξει να ισούται με τη διατύπωση μιας κοινωνικής νομοτέλειας, εμφανίζεται συνεπής μόνο όταν κάποιος εστιάζει στο υψηλό ποσοστό των νέων που ανήκουν στη ομάδα όσων που έχουν εμφανίσει παραβατική συμπεριφορά. Αντίθετα, αν η προσοχή μας στραφεί στο σύνολο όσων νέων έχουν 'αποτύχει' στο σχολείο, τότε διαπιστώνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία αυτών δεν παρουσίασε ποτέ παρόμοια συμπεριφορά και άρα η εντύπωση της κοινωνικής νομοτέλειας δεν ισχύει (Τσιάκαλος, 2008:151).

παρακολουθούσαν κάποιο αντίστοιχο πρόγραμμα. Επιπλέον, υποστηρίχθηκε ότι όσοι κρατούμενοι συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, δημιουργούσαν λιγότερα προβλήματα «πειθαρχίας» κατά τη παραμονή τους στη φυλακή. Αλλά και πιο πρόσφατες έρευνες, που διεξήχθησαν στις αμερικανικές φυλακές, διαπιστώσανε ότι οι κρατούμενοι οι οποίοι συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης μέσα στη φυλακή έχουν μειωμένες πιθανότητες να διαπράξουν κάποια ποινικά κολάσιμη πράξη η οποία θα τους οδηγήσει πάλι στον εγκλεισμό τους, τουλάχιστον για τα τρία πρώτα χρόνια μετά την αποφυλάκιση τους.

Ωστόσο, πλέον έχει αναδυθεί έντονος προβληματισμός, σχετικά με τη συμβολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη μείωση του κινδύνου υποτροπής των συμμετεχόντων σε αυτή. Οι υποστηρικτές της παροχής εκπαίδευσης σε εγκλείστους, διακηρύσσουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αυξήσει τις πιθανότητες απασχόλησης των εγκλείστων σε μία νόμιμη εργασία κατά την «επιστροφή» τους στη κοινωνία, μειώνοντας κατά συνέπεια τις πιθανότητες επιστροφής τους σε παράνομες δραστηριότητες. Επίσης, σημειώνουν ότι η εκπαίδευση μπορεί με «πλάγιους τρόπους» να επηρεάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων, απομακρύνοντάς τους από την παρανομία (Moretti and Lochner, 2002). Για παράδειγμα, η εκπαιδευτική διαδικασία ίσως πετύχει να αυξήσει την υπομονή των συμμετεχόντων κρατουμένων και να τους «εφοδιάσει» με τεχνικές αποφυγής καταστάσεων που εμπεριέχουν έντονο ρίσκο (Becker and Mulligan, 1997).

Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε υπάρχουν και ορισμένες μελέτες οι οποίες απορρίπτουν τη σχέση «περισσότερη εκπαίδευση= μικρότερες πιθανότητες εγκληματικής συμπεριφοράς». Ο Witter (1997), βασισμένος σε ένα μικρό αριθμό ερευνών, υποστηρίζει ότι ούτε ο χρόνος παρακολούθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ούτε το απολυτήριο λυκείου, εμφανίζουν μεγάλη επίδραση στα επίπεδα εγκληματικής δραστηριότητας των ατόμων. Είναι όμως σημαντικό να αναφερθεί ότι ο Witter, εξήγαγε τα συγκεκριμένα συμπεράσματα εστιάζοντας στην ανάλυση ενός μικρού αριθμού ερευνών σχετικά με τη σχέση εκπαίδευσης – εγκλήματος, γεγονός που καθιστά τα αποτελέσματα της έρευνας του μερικώς αξιόπιστα (Morreti and Lochner, 2002:1). Τέλος, ο Grogger (1998), επεσήμανε τη σχέση μεταξύ της κλίμακας μισθού και της εγκληματικής δραστηριότητας. Υποστήριξε, δηλαδή, ότι όσο υψηλότερα κέρδη αποκομίζει κάποιος από μία νόμιμη εργασία, τόσο μειώνονται οι πιθανότητες να εμπλακεί σε κάποια εγκληματική δραστηριότητα. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος ερευνητής δεν κατάφερε να εντοπίσει κάποια σύνδεση ανάμεσα στο σχολείο και στο έγκλημα. Φυσικά, όμως, η «καλή» εκπαιδευτική επίδοση και η κατοχή υψηλών εκπαιδευτικών εφοδίων οδηγούν συχνά στην εξεύρεση νόμιμης εργασιακής απασχόλησης που επιφέρει υψηλές αποδοχές. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Lochner and Moretti (2004), οι οποίοι υποστήριξαν ότι για κάθε επιπλέον χρόνο σχολικής μόρφωσης μειώνεται η πιθανότητα φυλάκισης κατά 0.6% για τους λευκούς και κατά 2% για τους μαύρους ανθρώπους, ενώ κατέληξαν

στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη μείωση των πιθανοτήτων φυλάκισης για τους νέους ανθρώπους. Ωστόσο, ένας παράγοντας που δεν λήφθηκε υπόψη στην έρευνα των Lochner and Moretti -και πιθανότατα συμβάλει στη μείωση των πιθανοτήτων φυλάκισης σε άτομα με υψηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο- είναι η επιλεκτικότητα του συστήματος ποινικής δικαιοσύνης, το οποίο «προτιμά» να καταδικάζει σε φυλάκιση άτομα που προέρχονται από τις λαϊκές κοινωνικές τάξεις.

Αναφερθήκαμε ήδη στη μελέτη των Lipton, Martinson and Wilks (1975), η οποία χρησιμοποιήθηκε για την επικράτηση της αντίληψης του «τίποτα δεν αποδίδει» και οδήγησε στη μείωση των δαπανών παροχής εκπαίδευσης εντός των φυλακών. Ένας παράγοντας των μελετών που επισκόπησαν οι τρεις ερευνητές αποτελούσε και η υποτροπή των κρατουμένων και η σχέση της με τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η επισκόπηση οχτώ μελετών για την εκτίμηση της υποτροπής οδήγησε στη διαπίστωση, ότι τρεις από αυτές διέκριναν σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά υποτροπής ανάμεσα στους κρατουμένους που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ μια εξ αυτών διαπίστωνε αυξημένα ποσοστά υποτροπής σε σχέση με τον παραπάνω πληθυσμό. Οι υπόλοιπες τέσσερις μελέτες δεν έδειξαν κάποια σημαντικά στοιχεία διαφοροποίησης της υποτροπής σε σύγκριση με κρατουμένους που δεν είχαν συμμετάσχει στη εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους. Οι τρεις ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπήρχαν σαφείς αποδείξεις που να δείχνουν ότι η εκπαίδευση στις φυλακές ήταν ωφέλιμη, ενώ αντίθετα σε μερικές περιπτώσεις μπορεί να λειτουργήσει βλαπτικά. Τα συγκεκριμένα συμπεράσματα ανέτρεψαν μέσω της έρευνας τους οι Wilson, Gallagher and Mackenzie (2000), οι οποίοι διεξήγαγαν μια συστηματική μετά-ανάλυση 33 ερευνών για εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθυνόταν σε κρατουμένους, πολλά εκ των οποίων είχαν λειτουργήσει την περίοδο των ερευνών των Lipton et al. Οι Wilson et al (2000), συμπέραναν ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα είχαν μεγάλο όφελος σε σχέση με την αποτροπή της υποτροπής των κρατουμένων. Συγκεκριμένα, διαπίστωσαν ότι, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως η βασική εκπαίδευση ενηλίκων, τα προγράμματα γενικής εκπαιδευτικής ανάπτυξης (GED)³⁹ και σε μεταδευτεροβάθμια εκπαιδευτικά προγράμματα, συσχετίζεται με μείωση της υποτροπής κατά ένα ποσοστό της τάξης του 11%.

Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Aos, Miller and Drake (2006), οι οποίοι διαπίστωσαν -μέσω της ανάλυσης δεκαεφτά ερευνών που αφορούσαν θεωρητικά εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθυνόταν σε ενήλικες κρατουμένους, και τεσσάρων ερευνών που αφορούσαν προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης- ότι κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες σε αυτά τα

39 Τα GED (General Educational Development) είναι μία σειρά εξετάσεων που καλύπτουν πέντε θεματικές ενότητες: τις φυσικές επιστήμες, τα μαθηματικά, τις κοινωνικές επιστήμες, την ανάγνωση και τη γραφή. Οι επιτυχόντες αυτών των εξετάσεων λαμβάνουν πιστοποιητικό που θεωρείται ισότιμο με απολυτήριο λυκείου στη Αμερική και στον Καναδά (Tyler, 2005).

προγράμματα εμφάνισαν μικρότερα ποσοστά υποτροπής αναλογικά με τους κρατούμενους που δεν συμμετείχαν. Συγκεκριμένα, όσοι είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα θεωρητικής εκπαίδευσης εμφάνιζαν 7% μείωση σε ποσοστά υποτροπής, ενώ η συμμετοχή σε μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης συσχετιζόταν με μείωση ποσοστών υποτροπής της τάξης του 9%. Σύμφωνα με άλλες έρευνες (Davis, Bozick, Steele, Saunders, and Miles, 2013; Langan and Levin, 2002), για κάθε οχτώ κρατούμενους που συμμετέχουν στη εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διάρκεια της κράτησης τους, ο ένας δεν θα συλληφθεί εκ νέου μέσα σε ένα χρονικό διάστημα τριών ετών από τη στιγμή της αποφυλάκισης του, ενώ για κάθε εφτά κρατούμενους που συμμετέχουν στη εκπαίδευση, ο ένας δεν θα επιστρέψει στη φυλακή σε διάστημα τριών χρόνων. Γενικότερα, η εκπαίδευση στις φυλακές αναμένεται να συμβάλλει στη μείωση της υποτροπής κατά 12.9%.

Μια ακόμη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από μια υποεπιτροπή του Κογκρέσου στη Αμερική, και επικεντρώθηκε στη υποτροπή των ανήλικων κρατούμενων κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, όσοι από αυτούς συμμετείχαν κατά τη διάρκεια της φυλάκισης τους σε προγράμματα εκμάθησης ανάγνωσης, εμφάνιζαν μειωμένες πιθανότητες υποτροπής κατά 20%, τη στιγμή που ο γενικότερος εθνικός μέσος όρος υποτροπής των πρώην ανηλικών κρατούμενων άγγιζε μέχρι και το 84%. (Brunner, 1993). Σε μία άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε μεταξύ του 1990 και 1992, όπου συμμετείχαν 1717 ανήλικοι και νεαροί κρατούμενοι στο Τέξας των ΗΠΑ, διαπιστώθηκε ότι τα ποσοστά υποτροπής όσων εξ' αυτών συμμετείχαν σε μαθήματα Γενικής Εκπαιδευτικής Ανάπτυξης, ήταν ιδιαίτερα μειωμένα σε σχέση με όσους δεν είχαν παρακολουθήσει παρόμοια μαθήματα (Jeffords and McNitt, 1993). Η συγκεκριμένη άποψη ενισχύεται και από τα ερευνητικά αποτελέσματα των Archwamety and Katsiyannis (1998), οι οποίοι διεξήγαγαν μια έρευνα ανάμεσα σε 238 ανήλικες κρατούμενες, εκ των οποίων οι 96 είχαν φυλακιστεί για παραπάνω από μια φορά. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι η έλλειψη βασικών μαθηματικών γνώσεων συνδεόταν με υψηλότερες πιθανότητες υποτροπής.

Η αντίληψη ότι η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως «μηχανισμός» αποτροπής της υποτροπής και η αξιολόγηση της με αυτό ως κύριο κριτήριο, ξεκινά συνήθως από συντηρητικές ιδεολογίες, που αντιλαμβάνονται τη παροχή εκπαίδευσης στους κρατούμενους ως προνόμιο και όχι ως δικαίωμα, για το οποίο επιβαρύνονται οι πολίτες μέσω των φόρων, και των οποίων τα χρήματα σε περίπτωση που δεν επιτευχθεί ο προηγούμενος στόχος θεωρείται ότι δαπανήθηκαν άσκοπα (Reuss and Wilson, 2000). Καταλήγουμε, λοιπόν, στην αναγωγή του εγκληματικού φαινομένου σε μέγιστο κοινωνικό πρόβλημα, το οποίο επηρεάζει και βλάπτει του έντιμους φορολογούμενους πολίτες. Κατ' αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η ταύτιση συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων συμπολιτών μας με δημόσιο εχθρό κι έτσι το έγκλημα δεν συνοψίζεται απλώς στη λεγόμενη «εγκληματικότητα του δρόμου», αλλά αποκτά το πρόσωπο των «βάρβαρων – άλλων»

(Βασιλαντωνοπούλου, 2014:320-321).

Ωστόσο, η συγκεκριμένη αντίληψη, αγνοεί τις εγγενείς δυσκολίες της εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη φυλακή, ενώ όπως προαναφέρθηκε, θεωρεί εμμέσως ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση δεν αποτελεί καθολικό δικαίωμα. Οι συγκεκριμένες αντιλήψεις άρχισαν να αποκτούν δύναμη και σε πολλές περιπτώσεις αποτέλεσαν κυρίαρχη τάση στην πολιτική, μετά την καθιέρωση της ιδεολογίας του «τίποτα δεν αποδίδει» και την εφαρμογή αντεγκληματικών πολιτικών με κύριο σύνθημα τη «σκληρή αντίδραση απέναντι στο έγκλημα» (“tough on crime”). Η απάντηση των υποστηρικτών της εκπαίδευσης στις φυλακές στο ζήτημα των οικονομικών δαπανών, στηρίζεται στα συμπεράσματα ερευνών που καταλήγουν ότι η μείωση της υποτροπής μέσω της εκπαίδευσης συνιστά μεγάλη εξοικονόμηση χρηματικών πόρων για το κράτος. Σε μια έκθεση της Open Society Institute (OSI) (1997:6-7), υπολογίστηκε ότι η πολιτεία της Νέας Υόρκης δαπανούσε 2.500 δολάρια κάθε χρόνο για την παροχή ανώτατης εκπαίδευσης ανά άτομο στα σωφρονιστικά καταστήματα. Η αντίστοιχη δαπάνη για τη φυλάκιση ενός ατόμου άγγιζε το ποσό των 25.000 δολαρίων ετησίως. Η έκθεση ανέφερε χαρακτηριστικά ότι:

«Το κόστος φυλάκισης 100 ατόμων σε μια περίοδο τεσσάρων ετών είναι 10 εκατομμύρια δολάρια⁴⁰. Για ένα επιπλέον 1/10 του συγκεκριμένου κόστους, δηλαδή ενός εκατομμυρίου δολαρίων, τα συγκεκριμένα άτομα μπορούν να λάβουν πλήρη τετραετή κολεγιακή εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της κράτησής τους. Υπολογίζοντας το ποσοστό υποτροπής τους σε ένα ποσοστό της τάξης του 15% (σε σχέση με το γενικό ποσοστό υποτροπής που είναι 40-60%), 85 από τα 100 αυτά άτομα δεν θα επιστρέψουν στη φυλακή, και κατά συνέπεια θα εξοικονομηθούν εκατομμύρια δολάρια κάθε χρόνο για τους Αμερικανούς φορολογούμενους».

Αλλά και οι Lochner and Moretti (2002), στην έρευνα των οποίων αναφερθήκαμε και προηγουμένως, σημειώνουν ότι δεδομένου του τεράστιου κοινωνικού κόστους του εγκλήματος, ακόμα και μια μικρή μείωση στα ποσοστά της εγκληματικότητας -η οποία ενδεχομένως δύναται να

⁴⁰ Το κόστος του σωφρονιστικού συστήματος, ειδικότερα, έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες. Εξαρτάται κατά βάση, από την έκταση του (αριθμός και μέγεθος των καταστημάτων κράτησης, αριθμός προσωπικού στελέχουσής του, δυναμικότητα σε θέσεις υποδοχής κρατουμένων και κόστος διαβίωσής τους κλπ.), όμως ο ακριβής προσδιορισμός του παρουσιάζει πολλές δυσχέρειες στην πράξη. Κατά μια άποψη, οι δυνατότητες του σωφρονιστικού συστήματος καθιστούν θεωρητικά εφικτή την αυξομείωση των δαπανών λειτουργίας του ανάλογα με την αποτελεσματικότητά του. Ωστόσο, η αντιμετώπιση του θέματος από την άποψη αυτή δημιουργεί πολλά (οικονομικής λογικής) ερωτηματικά, ιδιαίτερα γύρω από το εάν και κατά πόσον ενδείκνυται δαπάνες και διάθεση πόρων προς μεταχείριση των κρατουμένων, όταν οι δαπάνες αυτές δεν φέρουν το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Συνεπώς, ενδείκνυται η αποφυγή του προσδιορισμού του κόστους του σωφρονιστικού συστήματος με βάση την οικονομική λογική της εκτίμησης κόστους-οφέλους, καθώς η λειτουργία του στοχεύει στην εξυπηρέτηση του ευρύτερου συστήματος της Ποινικής Δικαιοσύνης και όχι σε ωφελμιστικούς στόχους (Αλεξιάδης, 2016).

να επιτευχθεί μέσω της παροχής εκπαίδευσης- μπορεί να καταστεί οικονομικά σημαντική. Οι συγκεκριμένοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι για κάθε αύξηση της τάξης του 1% στο γενικό πληθυσμό των ανδρών που παίρνουν απολυτήριο λυκείου, το κράτος μπορεί να εξοικονομήσει 1,4 δισεκατομμύρια δολάρια, εξαιτίας της προβλεπόμενης μεγάλης μείωσης σε δαπάνες που θα προερχόταν από τη μείωση των θυμάτων των εγκλημάτων και του κοινωνικού κόστους του εγκλήματος. Το 2000, η πολιτεία της Νέας Υόρκης είχε 73,826 κρατούμενους. Αν μόνο το ένα τρίτο από αυτούς συμμετείχε σε κάποιο κολεγιακό πρόγραμμα κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους, τότε υπολογίζεται ότι η πολιτεία θα εξοικονομούσε 150.000.000 δολάρια, μεγάλο μέρος των οποίων θα μπορούσε να διατεθεί για την αύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης με στόχο τη μείωση των ποσοστών φυλάκισης (Fine, Torre, Boudin, Bowen, Clark, Hylton, Martnez, Roberts, Smart and Uregui, 2001:20).

Όπως διαπιστώνεται από την πλειονότητα των σχετικών ερευνών, η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στη μείωση της υποτροπής των κρατουμένων και στην ομαλότερη επανένταξή τους, και μάλιστα να συμβάλλει στη μείωση του οικονομικού κόστους που προκαλείται από εγκληματικές δραστηριότητες. Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι, η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στο συγκεκριμένο ζήτημα έχει ως συνέπεια την ελλιπή διερεύνηση και μερικές φορές την αδιαφορία σχετικά με άλλα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hurry, Rogers, Simonot & Wilson, 2012: 10). Η εκπαίδευση στις φυλακές πρέπει να αντιμετωπίζεται ως κάτι παραπάνω από μια προσπάθεια αναμόρφωσης, επανένταξης και μείωσης του ρίσκου της υποτροπής των κρατουμένων και να εκληφθεί ως μια διαδικασία που έχει μεγάλη αξία για τους ίδιους τους κρατούμενους. Για παράδειγμα, έχει αποδειχτεί ότι η παρακολούθηση μαθημάτων ανώτατης εκπαίδευσης συχνά οδηγεί τους κρατούμενους στην απόκτηση κοινωνικής και πολιτικής συνειδητοποίησης, γεγονός που ωστόσο συχνά δεν εντάσσεται στους προσδοκώμενους στόχους της σωφρονιστικής πολιτικής, αλλά μάλιστα έρχεται και σε αντίθεση με το κοινό αίσθημα σύμφωνα με το οποίο οι φυλακές αποτελούν την ύψιστη μορφή τιμωρίας και άρα μια πολιτική επένδυσης χρηματικών πόρων για μία ενδεχόμενη πνευματική καλλιέργεια των εγκλείστων σε αυτές θεωρείται ασυμβίβαστη και συχνά «προκλητική» (Reuss and Wilson, 2000). Όμως, δεν πρέπει να παραβλέπεται και το γεγονός ότι, η εκπαίδευση ως μεμονωμένη πρακτική, σε συνδυασμό με την έλλειψη επιπρόσθετων κοινωνικών δομών, δεν μπορεί να συμβάλλει σε ικανοποιητικό βαθμό στη μείωση της υποτροπής και την κοινωνική επανένταξη. Η μη συνέχιση της εγκληματικής δράσης μετά την αποφυλάκιση δεν χαρακτηρίζεται από στοιχεία κοινωνικής μηχανικής ή χριστιανικής μετάνοιας -όπου το υποκείμενο μετατρέπεται σε ηθικό και κατά συνέπεια γίνεται αποδεκτό από τη κοινωνία- αλλά ευρύτερης θεσμικής και κοινωνικής πολιτικής (Garland, 1985).

2.2.3: Η εκπαίδευση ως «εργαλείο» απασχόλησης, αντιμετώπισης του κενού χρόνου και εξυπηρέτησης της ομαλοποίησης

*“...απαγορευόταν στους κρατουμένους να έχουν ρολόγια:
οι Αρχές ήξεραν την ώρα για αυτούς”⁴¹*

Οι άνθρωποι τείνουν να δομούν την έννοια και την εμπειρία του χρόνου μέσω της γνώσης της θνητότητας τους, η οποία και δημιουργεί μια μεγάλη ανάγκη για την δημιουργική αξιοποίησή του. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο χρόνος βιώνεται ως αναπτυσσόμενος διατεταγμένα και διαδοχικά και κινούμενος προς μια κατεύθυνση, ενώ η συγκεκριμένη διαδικασία γίνεται συνήθως αντιληπτή ως μια κίνηση με αφετηρία το παρελθόν που συνεχίζεται στο παρόν και το μέλλον (Rabinbach 1992). Οι άνθρωποι εξακολουθούν να προσδιορίζουν τον χρόνο με βάση την αξία που έδινε σε αυτόν ο πουριτανισμός, δηλαδή μια αξία χρήσης, μια έννοια λειτουργικής χρήσης του χρόνου (Thompson, 1983). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η αντίληψη της έννοιας του χρόνου της φυλάκισης, θεωρείται συνήθως ως χρόνος που πάει «χαμένος» και δεν μπορεί να ανακτηθεί (Wahidin, 2004).

Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί ότι η εκπαίδευση, όπως και η εργασία, μπορεί να λειτουργήσουν σαν δραστηριότητες που δίνουν την ευκαιρία στους κρατούμενους να «γεμίσουν» τον κενό χρόνο τους με μια δημιουργική απασχόληση, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία προσωπικών στόχων και εν τέλει στην απόκτηση ενός νοήματος στη ζωή των κρατουμένων (Worth, 1994). Επίσης, η εκπαίδευση μπορεί να έχει ζωτικό ρόλο στην άμβλυνση των επιπτώσεων της απομόνωσης, της απογοήτευσης και της απελπισίας, συναισθημάτων που δημιουργούνται από την εμπειρία της φυλάκισης (Wahidin, 2004:182). Όμως, ο συγκεκριμένος ρόλος του θεσμού της εκπαίδευσης μπορεί να λαμβάνει διαφορετική έννοια ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες των φυλακών. Η λειτουργία της εκπαίδευσης ως μηχανισμού απασχόλησης είναι ίσως ο μοναδικός τομέας, όπου τα συμφέροντα των κρατουμένων και αυτά των σωφρονιστικών υπαλλήλων και της διοίκησης της φυλακής συγχωνεύονται (MacGuinness, 2000).

Το σωφρονιστικό προσωπικό συχνά αντιμετωπίζει το θεσμό της εκπαίδευσης εντός των φυλακών, ως μια περιφερειακή δραστηριότητα, που εφόσον δεν δημιουργεί προβλήματα στη συνολικότερη λειτουργία της φυλακής, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν ένα μέσο απασχόλησης των

41 Alexander Solzhenitsyn (2008). *One Day in the Life of Ivan Denisovich*. Penguin Books

κρατούμενων (Collins, 1988). Η εκπαίδευση λοιπόν λειτουργεί ως ένας μηχανισμός ελέγχου από πλευράς της διοίκησης της φυλακής και των σωφρονιστικών υπαλλήλων. Ο κύριος, αν όχι μοναδικός, σκοπός που οι συγκεκριμένες ομάδες αποδίδουν στην εκπαίδευση, είναι αυτές της δημιουργικής απασχόλησης που προσφέρει αυτή, της «ανακούφισης» ως ένα βαθμό από την υποβάθμιση που βιώνουν οι κρατούμενοι και της μερικής απομάκρυνσης τους από τη κουλτούρα της φυλακής⁴². Για τη διοίκηση των φυλακών και τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους, αν οι έγκλειστοι δεν «κρατούνται» απασχολημένοι, τότε υπάρχει ο κίνδυνος να χρησιμοποιήσουν την φαντασία και τα υλικά τους για μη παραγωγικούς και επικίνδυνους σκοπούς που ενδέχεται να διαταράξουν την «ασφάλεια» του σωφρονιστικού καταστήματος (Taylor and Tewksbury, 2002).

Ο «χαμένος» χρόνος κατά τη διάρκεια της φυλάκισης αποτελεί μείζον ζήτημα για όλους τους κρατούμενους και η φιλοσοφία αξιοποίησης του συμπυκνώνεται σε ένα γνωμικό που αρέσκονται να χρησιμοποιούν: «μάθε πώς να σκοτώνεις εσύ τον χρόνο και όχι αυτός εσένα»⁴³ (Cohen and Taylor, 1981). Σύμφωνα με τους Parson και Langenback (1993), υπάρχουν τέσσερες κατηγορίες κινήτρων για τους κρατούμενους που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία: ο γνωστικός έλεγχος (η συμμετοχή για τη μάθηση), η θέσπιση στόχου (το να μαθαίνεις για να επιτύχεις ένα συγκεκριμένο στόχο), η καθοδήγηση των δραστηριοτήτων (το να συμμετέχεις στη εκπαίδευση για να έχεις κάτι να κάνεις ή να περνά ο χρόνος) και η αποφυγή ανεπιθύμητων καταστάσεων (η συμμετοχή στην εκπαίδευση με στόχο την αποφυγή εμπλοκής σε άλλες λιγότερο ευχάριστες δραστηριότητες).

Συνεπώς, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποτελεί για πολλούς κρατούμενους μια στρατηγική επιβίωσης μέσα στο ζοφερό περιβάλλον της φυλακής (MacGuinness, 2000; Reuss, 1997; Cohen and Taylor, 1972). Συνήθως, τη συγκεκριμένη στρατηγική επιβίωσης

42 Αφορά τον αγγλικό όρο 'prisonization', ο οποίος εισήχθη για πρώτη φορά από τον Clemmer. Ο όρος αναφέρεται στη διαδικασία της αφομοίωσης -σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό- των κρατούμενων στη φυλακή, τα ήθη και τις 'παραδόσεις της' και γενικά στη συνολικότερη κουλτούρα και τον υποπολιτισμό του συγκεκριμένου θεσμού (Clemmer, 1940).

43 Είναι χαρακτηριστικά τα λόγια ενός κρατούμενου σχετικά με τον ιδιόμορφο τρόπο μέτρησης των χρόνων που πέρασε μέσα στη φυλακή, όπως αποτυπώθηκαν κατά τη διάρκεια συνέντευξης του σε εφημερίδα, και τα οποία παραθέτει ο Christie (1981): «Θα κάνω μια προσπάθεια να σας δώσω μια κινηματογραφική εκδοχή σχετικά με τον τρόπο που περνά ο χρόνος για ένα κρατούμενο. Κάντε μια προσπάθεια να φανταστείτε τον πρώτο χρόνο στη φυλακή, όταν τα επισκεπτήρια είναι γεμάτα από μικρά παιδιά. Έρχονται, τρέχοντας μπροστά, ενώ πίσω τους ακολουθούσαν όμορφες νεαρές γυναίκες. Κινούνταν γρήγορα, ενώ πίσω τους προχωρώντας πιο αργά ήταν γονείς ή συγγενείς που κρατούσαν μεγάλες γεμάτες τσάντες. Λίγα χρόνια αργότερα, τα πράγματα είχαν αλλάξει. Τώρα έρχονται πρώτα κάποιοι νέοι άνθρωποι, δεν ήταν πια παιδιά, αλλά έφηβοι 12,13 και 14 ετών ακολουθούμενοι από γυναίκες άνω των τριάντα που προχωρούσαν με διαφορετικές πλέον κινήσεις, με διαφορετικές εκφράσεις στο πρόσωπο τους, ενώ αυτοί που παλιά ήταν 40 ή 50, πλέον ήταν 60 ετών ή και παραπάνω και πλέον προχωρούν αργά πολύ πιο πίσω. Και όπως ακριβώς αλλάζει ο χαρακτήρας των επισκέψεων, έτσι αλλάζουν και τα ρούχα που φοράνε. Οι άνθρωποι φορούν πλέον ρούχα με πιο σκούρα χρώματα, χρησιμοποιούν λιγότερες χειρονομίες, μιλούν πιο χαμηλόφωνα, δεν κάνουν πια αστεία, δεν λένε πια ανέκδοτα και ιστορίες, παρά μιλούν μόνο για τα βασικά. Η επίσκεψη γίνεται πιο θλιμμένη, λέγονται λιγότερα λόγια, η χαρά έχει φύγει.. Και όσο αφορά τους κρατούμενους, τα μαλλιά τους ασπρίζουν, τα πρόσωπα τους ρυτιδώνουν, τα δόντια τους πέφτουν».

επιλέγουν οι κρατούμενοι που ο Αλοσκόφης (2010:91) χαρακτηρίζει ως «καιροσκόπους». Οι συγκεκριμένοι τείνουν να συνδυάζουν ευκαιριακά στρατηγικές προσαρμογής όπως η εκπαίδευση και η εργασία με σκοπό να αποφυλακιστούν νωρίτερα και να περάσουν τον χρόνο τους κατά τη διάρκεια της φυλάκισης όσο το δυνατόν πιο ανώδυνα.

Όμως, η προσπάθεια «χειραγώγησης» από τους κρατούμενους του ελεύθερου χρόνου τους μπορεί να αποτελέσει κι ένα σημαντικό παράγοντα όσον αφορά τη δημιουργία τεχνικών αντίστασης κατά των δυσμενών συνεπειών που έχει η παρατεταμένη αδράνεια. Η αίσθηση που αποκτά ο κρατούμενος από την εποικοδομητική εκμετάλλευση του χρόνου μέσα στη φυλακή, γεγονός που πιθανότατα θα τον βοηθήσει και όταν βρεθεί έξω από αυτήν, πιθανόν να του προσφέρει μια αίσθηση νίκης ενάντια στο σύστημα (Μαυρής, 2003). Οι κρατούμενοι που συμμετέχουν στη εκπαιδευτική διαδικασία συχνά αντιλαμβάνονται την τελευταία ως μια ευκαιρία για να κάνουν κάτι που καταπολεμά την κατάσταση της αδράνειας, της άσκοπης περιφοράς μέσα στη φυλακή και του χαμένου χρόνου. Οι συγκεκριμένοι κρατούμενοι αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση σαν μια διέξοδο που τους παρέχει δυνατότητες παραγωγικότητας και ευκαιρίες απόκτησης -έστω και σε μικρό βαθμό- ελέγχου πάνω στη ζωή τους μέσα στη φυλακή, καθώς ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της αυτονομίας σε ένα περιβάλλον που συνήθως καλλιεργεί την παθητικότητα και την άρνηση της προσωπικής αυτονομίας (Hughes, 2012). Επίσης, η πρόοδος μέσω της εκπαίδευσης δίνει την ευκαιρία στους κρατούμενους να «σηματοδοτούν το πέρασμα του χρόνου», κάτι το οποίο θεωρείται πολύ σημαντικό, ειδικά για όσους εκτίουν μακροχρόνιες ποινές κράτησης (Cohen and Taylor, 1972: 95), ενώ παράλληλα τους παρέχεται η ευκαιρία να ανακτήσουν έως ένα βαθμό τον έλεγχο του χρόνου και των πράξεων τους κατά τη διάρκεια της φυλάκισης. Κατά συνέπεια, δημιουργείται ένα αίσθημα αυτονομίας και υπευθυνότητας σχετικά με την λήψη αποφάσεων που αφορούν το μέλλον τους υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι τα μαθήματα που προσφέρονται δεν συνδέονται -στη αντίληψη των εγκλείστων- με τα συμφέροντα των διοικήσεων των φυλακών (Reuss and Wilson, 2000:178). Χαρακτηριστικό παράδειγμα των «ευκαιριών» που προσφέρονται από τη συμμετοχή στη εκπαίδευση -και τις οποίες οι κρατούμενοι που συμμετέχουν σε αυτή μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να «διαφοροποιηθούν» από τους συγκρατούμενους τους και να «σπάσουν» το στενό πρόγραμμα της φυλακής- είναι η πρόσφατη υπουργική απόφαση που εκδόθηκε στη Ελλάδα αναφορικά με τους κρατούμενους που φοιτούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο και να κινούνται εντός προβλεπόμενων χώρων της φυλακής ακόμα και μετά το κλείσιμο των κελιών. Αναφέρεται χαρακτηριστικά:

«Στους ειδικούς χώρους, που θα διαμορφωθούν για τους κρατούμενους φοιτητές, επιτρέπεται η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, με ελεγχόμενη πρόσβαση στο διαδίκτυο, παρουσία του εκπαιδευτικού, ή του

κοινωνικού λειτουργού που θα έχει την ευθύνη των σπουδών των κρατουμένων. (...). Οι κρατούμενοι που σπουδάζουν θα κινούνται και θα λειτουργούν κατά παρέκκλιση του προγράμματος της φυλακής. Δηλαδή θα σιτίζονται εκτός της προγραμματισμένης ώρας, ενώ μπορεί να παραμένουν στους χώρους που θα μελετούν και μετά το κλείσιμο των κελιών»
(Γεωργιτζίκη, 16/07/2015).

Η συμμετοχή στο σχολείο μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να υποδηλώνει μια πράξη αντίδρασης προς το σύστημα της φυλακής αλλά και γενικότερα, ανάλογη με εκείνη των αριστερών πολιτικών κρατουμένων οι οποίοι οργανώνοντας μαθήματα αλφαριθμητισμού, μαθηματικών κ.τ.λ., προσπαθούσαν να διασώσουν τη πολιτική τους ταυτότητα και συνείδηση, απέναντι σε ένα κράτος που προσπαθούσε να τους «σπάσει» (Βόγλης, 2002). Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί, ότι η εκπαίδευση των πολιτικών κρατουμένων αποτελούσε μια πράξη αυτοοργάνωσης και όχι μια κρατικά οργανωμένη δομή, όπως συμβαίνει με την εκπαίδευση που παρέχεται στους κρατουμένους σήμερα. Ωστόσο, στη περίπτωση μας, αυτή η «αντίσταση» θα μπορούσε να έγκειται απέναντι σε ένα κράτος που θεωρεί τους εγκλείστους ως εγκληματίες χωρίς καμιά προοπτική ένταξης στη κοινωνία και απέναντι στην αδράνεια που δημιουργείται από τον συσσωρευμένο ανεκμετάλλευτο χρόνο, προκαλώντας «ρωγμές» στο επιβαλλόμενο ωρολόγιο πρόγραμμα της διοίκησης της φυλακής μέσω της συμμετοχής στη εκπαίδευση. (Braggins and Talbot, 2003:21)

Στην αντίθετη πλευρά, η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο ελέγχου από τη διοίκηση των φυλακών, μέσω της απασχόλησης του χρόνου των κρατουμένων. Η εφαρμογή και τήρηση χρονοδιαγραμμάτων αποτελεί μια διαρθρωτική πρακτική που έχει τις ρίζες της στις απόψεις του ορθολογισμού και του Διαφωτισμού με στόχο την επίτευξη τάξης και πειθαρχίας (Φουκώ, 1989). Ο Μαυρής (2003:71) αναφέρει ότι «η διοίκηση της φυλακής χρησιμοποιεί το χρόνο ως μηχανισμό ελέγχου της ζωής των κρατουμένων». Μέσω δηλαδή της συμμετοχής των κρατουμένων σε διάφορες εργασίες και μέσω του ελέγχου του ωρολογίου προγράμματος των εργασιών αυτών, η διοίκηση της φυλακής μπορεί να επιβάλει πιο εύκολα την απαραίτητη πειθαρχία που χρειάζεται για τη εύρυθμη λειτουργία του σωφρονιστικού ιδρύματος. Ο Morgan (2010), επιθεωρητής των καταστημάτων κράτησης στη Αυστραλία, αναφέρει χαρακτηριστικά τα εξής:

«Πιστεύω ότι υποτιμούμε τη σημασία της εργασίας και της εκπαίδευσης ως 'μέρη' του μηχανισμού ελέγχου των φυλακών. Είναι πολύ σημαντικό για τους ανθρώπους αυτούς (τους κρατουμένους) να έχουν πράγματα να κάνουν κατά τη διάρκεια της ημέρας, ειδικότερα την περίοδο αυτή που ο αριθμός των εγκλείστων αυξάνεται - παρατηρείται αυξημένος αριθμός κελιών με διπλά κρεβάτια, έτσι ώστε πολλά άτομα αναγκάζονται να μοιράζονται κελιά τα οποία προοριζόταν εξαρχής για ένα άτομο- χρειάζεται να βρούμε διεξόδους που να συμπεριλαμβάνουν τη εργασία, την εκπαίδευση, τη αναψυχή κ.ο.κ.»

Κατά τη παραπάνω άποψη, η εκπαίδευση καλείται να χρησιμοποιηθεί από τη διοίκηση της φυλακής, ως ένα μέσο απασχόλησης των κρατουμένων προκειμένου να αποσπάται η προσοχή των τελευταίων από τα προβλήματα λειτουργικής φύσεως που υπάρχουν στις σωφρονιστικές εγκαταστάσεις με στόχο την αποτροπή δημιουργίας καταστάσεων που θα απειλούσαν την εύρυθμη λειτουργία της φυλακής, όπως την αντιλαμβάνεται η διοίκηση. Η συμβολή της εκπαίδευσης στην ομαλή λειτουργία των φυλακών αποτυπώνεται και στα λόγια ενός αρχιφύλακα σε μια φυλακή της Pennsylvania των ΗΠΑ, ο οποίος αναφέρει ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα συμβάλλουν στη διατήρηση μιας συγκεκριμένης δομής της λειτουργίας της φυλακής, ενώ παράλληλα μειώνουν τις ανάγκες επιτήρησης καθώς βοηθούν τη φυλακή να λειτουργεί ομαλά (Worth, 1995). Ωστόσο, η ιδιαίτερη μορφή που λαμβάνει ο χρόνος μέσα στη φυλακή συχνά λειτουργεί ως παράγοντας αδρανοποίησης των εγκλείστων και άρα επιδρά αρνητικά σε όποια προσπάθεια αναμόρφωσης. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα του Παναγιωτόπουλου (1998:106-107) σχετικά με τη ρύθμιση του χρόνου στα ιδρύματα αγωγής ανηλίκων:

«Μέσα από τον πολύ αργό χρόνο εκτέλεσης των διαφόρων πρακτικών και μέσα από το ρευστό έλεγχο της χρονικής στιγμής της άσκησής τους, αποτυπώνεται μόνιμα στο σώμα, με τη μορφή του ρυθμού των κινήσεων ή των λόγων, μια ολόκληρη σχέση αβεβαιότητας και ρευστότητας στη διάρκεια, η οποία βιώνεται ως συστατική της προσωπικότητας του παιδιού και η οποία συμβάλλει στη αποθάρρυνση οποιασδήποτε μορφής συναγωνιστικής προσπάθειας ή ανταγωνιστικής φιλοδοξίας, που θα μπορούσε να μεταμορφώσει τον κυκλικό χρόνο σε χρόνο γραμμικό και την απλή αναπαραγωγή της δράσης σε γραμμική συσσώρευση επιτευγμάτων μέσω της δράσης. Μέσα σε ένα σύμπαν δράσης όπου η εργασιακή παραγωγικότητα του ιδρύματος είναι σε τόσο μεγάλο βαθμό μειωμένη, ο τρόφιμος υποχρεώνεται να αποφεύγει να καταμετρά τον χρόνο του. Αντίστροφα, μέσα σε ένα σύμπαν όπου υπάρχει τόσο μεγάλη επάρκεια χρόνου, η αρετή, με την ανοχή του προσωπικού, δεν έχει τίποτα καλύτερο να κάνει από το να σπαταλά ασυλλόγιστα το χρόνο της, από το να ξοδεύει χρόνο, το μοναδικό πράγμα που διατίθεται σε αφθονία»

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διατήρηση της «τάξης» εντός των φυλακών προκύπτει μέσα από την διάθεση ευκαιριών που προσφέρει η εκπαιδευτική διαδικασία για την δημιουργική απασχόληση του χρόνου των κρατουμένων. Το Υπουργείο Δικαιοσύνης των ΗΠΑ αναγνωρίζει τη σημασία της παρεχόμενης στους κρατουμένους εκπαίδευσης, όχι μόνο σαν μια ευκαιρία για τη βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων των κρατουμένων, αλλά και ως ένα «εργαλείο» σωφρονιστικής διοίκησης που ενθαρρύνει τους κρατουμένους στη δημιουργική απασχόληση του χρόνου τους. Ο ορισμός αυτός απεικονίζει τους κύριους στόχους της σωφρονιστικής εκπαίδευσης, δηλαδή τη συμβολή της στη βελτίωση των ατομικών δεξιοτήτων και στη διαχείριση του σωφρονιστικού περιβάλλοντος (Tolbert, 2002). Το σωφρονιστικό σύστημα επιβάλλει τη λειτουργία

του μέσω της πειθαρχίας. Αντίστοιχα λειτουργεί και το σχολείο, το οποίο όμως στηρίζεται στη πειθαρχία της γνώσης και όχι σε αυτή της καταστολής. Στηρίζεται δηλαδή κυρίως στη αυτοπειθαρχία (Τσολακοπούλου, 2008). Άλλωστε, «η σχολική πειθαρχία αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μπορεί να προσδιορίσει τη μορφή και την αποτελεσματικότητά της» (Κυρίδης, 1999). Η πειθαρχία θεωρείται ως το κύριο εργαλείο για την κανονικοποίηση της συμπεριφοράς, αλλά και ως μία λειτουργία που μέσω των στόχων που θέτει περιορίζει τον ορίζοντα των ανθρώπων. Όπως έχει χαρακτηριστικά επισημάνει ο Durkeim (1963), «η πειθαρχία μετατρέπει την επιθυμία σε συνήθεια, αλλά ταυτόχρονα την εμποδίζει να εκδηλωθεί απρόσκοπτα». Ως έννοια, η πειθαρχία, λαμβάνει αρνητική χροιά όταν χρησιμοποιείται για να δείξει την υπακοή και υποταγή σε ορισμένες αρχές, κανόνες και ακόμα και σε πρόσωπα που κατέχουν ανώτερες θέσεις εξουσίας. Ο σχολικός οργανισμός ρυθμίζει με ακρίβεια κάθε έκφανση της εκπαιδευτικής λειτουργικότητας και δραστηριότητας και σε αυτή τη ρυθμιστική διαδικασία, η χρονική οργάνωση του συνόλου της εκπαιδευτικής δραστηριότητας κατέχει σημαίνοντα ρόλο και εμπίπτει στο τυπικό και άτυπο πλέγμα των κανονιστικών προτύπων που διέπουν τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μηχανισμών.

Το σχολείο λοιπόν, μέσω της διαχείρισης του χρόνου αποκτά τη δυνατότητα άσκησης κοινωνικού ελέγχου, καθώς και τη δυνατότητα επιβολής πειθαρχικών κυρώσεων σε όσους μαθητές παραβαίνουν τα χρονικά και άλλα όρια που έχουν θεσπιστεί από το σχολείο (Κυρίδης, 1999). Κατά συνέπεια, η διοίκηση ενός σωφρονιστικού ιδρύματος μπορεί να κάνει χρήση του σχολικού θεσμού ως ένα ακόμα μέσο διαχείρισης και του χρόνου των κρατουμένων και άρα πειθαρχησής τους. Η πειθαρχηση των κρατουμένων μέσω της διαχείρισης του χρόνου τους μπορεί να επιτευχθεί και μέσω της εργασίας. Ωστόσο, η εκπαίδευση ως μέσο διάθεσης του χρόνου των εγκλειστών επιφέρει δύο κυρίως οφέλη στη διοίκηση της φυλακής, τα οποία δεν προσφέρονται μέσω της εργασιακής απασχόλησης. Αρχικά, το οικονομικό κόστος υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι πολύ μικρότερο συγκριτικά με τους ιδιαίτερα υψηλούς οικονομικούς πόρους που χρειάζονται για τον εξοπλισμό και τη συντήρηση των «εργαστηρίων», ενώ καθίσταται και ως κατάλληλη μέθοδος για την εξυπηρέτηση της ασφάλειας, καθώς διευκολύνει την επίβλεψη ενός μεγάλου αριθμού κρατουμένων (Morin, 1979), οι οποίοι -για τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διδασκαλίας- περιορίζονται σε συγκεκριμένο χώρο, ο οποίος λόγω της κατασκευής του δεν «προσφέρει» πολλές ευκαιρίες παρατηρήτησ παραβατικής δραστηριότητας, σε αντίθεση με τον χώρο των εργαστηρίων. Εντούτοις, η τελευταία προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρείται ιδιαίτερα αντιπαιδαγωγική, καθώς ο ασυνήθιστος συγκερασμός της εκπαίδευσης με την ασφάλεια δεν αφήνει περιθώρια αντιμετώπισης των κρατουμένων ως άτομα που στοχεύουν στη ανθρώπινη ανάπτυξη μέσω της εκπαίδευσης (Morin, 1979).

Παρατηρείται ότι η δημιουργία συνθηκών που επιτρέπουν την απασχόληση των κρατουμένων με δραστηριότητες στις οποίες θα μπορούσαν να συμμετέχουν και έξω από τη φυλακή, συχνά εξυπηρετεί την ομαλή λειτουργία των σωφρονιστικών καταστημάτων και αμβλύνει το αίσθημα του “χαμένου” χρόνου από το οποίο διακατέχονται οι έγκλειστοι. Υπό αυτή την οπτική, η δυνατότητα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να εξυπηρετήσει και την αρχή της ομαλοποίησης. Η αρχή της ομαλοποίησης προβλέπει ότι οι συνθήκες διαβίωσης των κρατουμένων θα πρέπει να προσομοιάζουν με αυτές του γενικότερου πληθυσμού. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έννοια, η πολιτεία θα πρέπει να παρέχει στους κρατουμένους ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, εκπαίδευση, απασχόληση σε μια εργασία, παροχή προγραμμάτων απεξάρτησης για τους τοξικοεξαρτημένους κτλ, όπως ακριβώς και στους υπόλοιπους πολίτες μιας χώρας. Ειδικά, όσον αφορά την εκπαίδευση, η αρχή της ομαλοποίησης προβλέπει ότι οι φυλακές οφείλουν να λειτουργούν με βάση την αντίληψη της παροχής ευκαιριών στους κρατουμένους προκειμένου οι τελευταίοι να μπορέσουν να αποκτήσουν γνώσεις αντίστοιχου επιπέδου με τα μέλη της υπόλοιπης κοινωνίας (Rentzmann, 2008). Υπό αυτές τις συνθήκες η λειτουργία ενός σχολείου στη φυλακή μπορεί να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στην επιβίωση των εγκλειστών στη φυλακή. Οι άνθρωποι επιζητούν συνθήκες ομοιότητας και για αυτόν το λόγο μια ανισορροπία στην προσωπική τους σταθερότητα, συχνά τους παρακινεί να συμμετέχουν σε διαδικασίες μάθησης. Αυτή η κατάσταση είναι που συχνά οδηγεί τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν στη εκπαίδευση ενηλίκων, ευελπιστώντας ότι μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα επαναφέρουν την προσωπική τους ισορροπία (Boshier, 1986).

Η εφαρμογή της αρχής της ομαλοποίησης ξεκίνησε στις φυλακές των Σκανδιναβικών χωρών και στη συνέχεια επεκτάθηκε και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Μάλιστα –όπως σημειώνεται και στο προοίμιο τους- πολλά από τα χαρακτηριστικά που διέπουν τη συγκεκριμένη αρχή, αναφέρονται στους Ευρωπαϊκούς Σωφρονιστικούς Κανόνες. Στο άρθρο 81 των Κανόνων αναφέρεται ότι η εκπαίδευση που παρέχεται εντός των φυλακών θα πρέπει να εντάσσεται και να συμβαδίζει με το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας -γεγονός που ισχύει ιδιαίτερα στην περίπτωση των ανήλικων κρατουμένων-, ενώ το άρθρο 61 προτρέπει τα κράτη να μεριμνούν ώστε οι συνθήκες διαβίωσης στις φυλακές να προσομοιάζουν με αυτές της κοινότητας (Rentzmann, 1996:59). Όπως διαφαίνεται και από τα παραπάνω, η αρχή της ομαλοποίησης όσον αφορά την παρεχόμενη εκπαίδευση βρίσκει άμεση εφαρμογή στη περίπτωση των νέων κρατουμένων που βρίσκονται έγκλειστοι σε καταστήματα κράτησης ανηλίκων στη Ελλάδα και σε άλλες χώρες, αφού κύριος στόχος θεωρείται η συνέχιση της εκπαίδευσης τους στα ίδια πλαίσια με αυτά των συνομηλίκων τους που φοιτούν στα σχολεία της κοινότητας. Η αρχή της ομαλοποίησης προέκυψε από τη σταδιακή μετάβαση της σωφρονιστικής πολιτικής από το ιατρικό μοντέλο της

αναμόρφωσης στην εφαρμογή στρατηγικών που στοχεύουν στη διαχείριση ασφαλών φυλακών όπου επικρατεί ο σεβασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων και παρέχονται ευκαιρίες και ενθάρρυνση στους κρατούμενους, προκειμένου οι τελευταίοι να ενδυναμώσουν τους δεσμούς τους με τη κοινωνία συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που επικεντρώνονται στη εργασία, την εκπαίδευση, την ενδυνάμωση των σχέσεων με την οικογένεια τους κ.ά⁴⁴. Η φιλοσοφική διάσταση της ομαλοποίησης συνίσταται στην υπόθεση ότι η δέσμευση σε μια επαναλαμβανόμενη, συστηματική και οργανωμένη συμπεριφορά -όπως η τακτική συμμετοχή στη σχολεία, στην εργασία κλπ., οδηγεί στην εξουκείωση και αποδοχή της «αγαθότητας», η οποία με τη σειρά της ενσταλάζει όχι μόνο τη συνήθεια διάπραξης καλών πράξεων, αλλά ακόμα και την εσκεμμένη θέληση του να «κάνεις καλό». Με την επανάληψη πράξεων και δραστηριοτήτων συναφών με αυτές των ανθρώπων της «έξω» κοινωνίας, οι κρατούμενοι θα οδηγηθούν εν τέλει στην ενστικτώδη μετάλλαξη τους σε «καλά» άτομα. Ωστόσο, η υπόθεση ότι η επιφανειακή μίμηση των πράξεων των καθημερινών ανθρώπων από μόνη της είναι σχεδόν βέβαιο ότι δεν οδηγεί στην υιοθέτηση ενός άλλου τρόπου ζωής (Morin, 1979).

Στα πλαίσια της ομαλοποίησης, η εκπαίδευση εξυπηρετεί το ρόλο της απασχόλησης του χρόνου των κρατουμένων με σκοπό την όσο το δυνατόν μικρότερη ενσωμάτωση τους στην κουλτούρα της φυλακής και κατ' επέκταση την ευκολότερη περαιτέρω κοινωνικοποίηση ή επανακοινωνικοποίηση των κρατουμένων (Hager, 1995). Η συμβολή του σχολικού περιβάλλοντος στη πειθαρχία μέσω της εφαρμογής ενός καθορισμένου και ακριβούς ωραρίου είχε γίνει αντιληπτή ήδη από το 18ο αιώνα. Ο Αιδεσιμότατος Ουίλιαμ Τάρνερ εγκωμιάζε τα σχολεία που παρουσίαζαν μια εικόνα τάξης και ομαλοποίησης που μετέβαλλαν τα παιδιά μέσω του αυστηρού ωραρίου τους «από καβγατζίδικα και επιθετικά σε πειθήνια και υπάκουα» (Thompson, 1983:47). Μάλιστα, ο Παναγιωτόπουλος (1998:105) υποστηρίζει -σχετικά με τη χρήση του χρόνου από τα παιδιά που βρίσκονται έγκλειστα σε ιδρύματα αγωγής- ότι η μη εντατική και μη αυστηρή χρήση του χρόνου, ενισχύει την ιδέα ότι αυτός δεν είναι σπάνιος και πολύτιμος, τον οποίο πρέπει να υπολογίζει κανείς και να τον οργανώνει έτσι, ώστε η κάθε ενέργεια να γίνεται την κατάλληλη χρονική στιγμή χωρίς να χάνεται πολύς χρόνος.

Εν κατακλείδι, στις φυλακές το πλαίσιο της τιμωρίας ιδιοποιείται τον χρόνο και οι έγκλειστοι σε αυτές πρέπει να μάθουν να περνούν την καθημερινότητά τους σύμφωνα με το χρόνο της φυλακής, ο οποίος συνεπάγεται την καταστροφή της χρονικής αυτονομίας. Η χρονική πειθαρχία θεσπίζεται μέσω της καθημερινής ρουτίνας στη φυλακή, η οποία επιβάλλεται καταναγκαστικά στους κρατούμενους, ενώ η σχετική ακαμψία του χρονικού προγράμματος της

44 Άλλωστε, η επανένταξη των κρατουμένων στη κοινωνία θεωρείται ότι περνά μέσα από την κανονικοποίηση, όχι πλέον των ίδιων, αλλά των συνθηκών διαβίωσής τους μέσα στη φυλακή (Χατζή, 1995:294).

φυλακής αποτελεί μέρος των πειθαρχικών μέτρων που εφαρμόζονται με απώτερο στόχο το «ψυχολογικό σπάσιμο» των εγκλείστων (Scruton, Sim and Skidmore, 1991). Το αυστηρό ωρολόγιο πρόγραμμα συνδυάζεται με τα διαστήματα «κενού» χρόνου με αποτέλεσμα η στέρηση της κίνησης στο χώρο να συνοδεύεται και από χρονικούς περιορισμούς και να μεγεθύνεται έτσι η δεινοπάθεια των κρατουμένων (Medlicott, 1999). Σύμφωνα με μια έρευνα της Costelloe (2003) σε κρατουμένους των ιρλανδικών φυλακών, οι νεαροί κρατούμενοι είναι αυτοί που συμμετέχουν συνήθως στη εκπαίδευση έχοντας ως κίνητρο την καταπολέμηση της πλήξης, αφού όπως οι ίδιοι δήλωναν η εκπαίδευση αποτελούσε για αυτούς έναν τρόπο να περάσουν τον χρόνο τους εντός της φυλακής. Η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία επιδιώκεται από τους νεαρούς κρατουμένους ως συνέπεια παραγόντων ώθησης παρά έλξης. Καταλήγοντας, πρέπει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή στη εκπαίδευση -όταν αυτή δεν θεωρείται από τους κρατουμένους ως μέρος του ευρύτερου πλαισίου τιμωρίας που τους έχει επιβληθεί- μπορεί να αμβλύνει τον πόνο που πηγάζει από την αίσθηση έλλειψης χρονικής αυτονομίας και να συμβάλλει στη μερική ικανοποίηση της πηγαίας ανάγκης του ανθρώπου για διαχείριση του χρόνου, ενώ δύναται να λειτουργήσει και ως παράγοντας αποτροπής των κρατουμένων από την προσφυγή στη λύση της κατασκευής απαγορευμένων ειδών -που συχνά κατασκευάζονται, αλλά πιο σπάνια χρησιμοποιούνται- προκειμένου να αντισταθμίσουν την αδράνεια με πράξεις που απαιτούν δημιουργικότητα (Foster, 1982). Τέλος, η αρνητική σκοπιά του ρόλου της εκπαίδευσης ως εργαλείου διαχείρισης του χρόνου είναι η χρήση της ως τέτοιο από την πλευρά της διοίκησης με απώτερο και μοναδικό στόχο τον καλύτερο έλεγχο των κρατουμένων και άρα τον έλεγχο του εσωτερικού συστήματος της φυλακής. Μία τέτοια διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εντάσσεται στα πλαίσια της νέας ποινολογίας (new penology), κατά την οποία η προέχει ο αποτελεσματικός έλεγχος του εσωτερικού συστήματος έναντι των παραδοσιακών στόχων της αναμόρφωσης και του ελέγχου του εγκλήματος. Σε αυτό το πλαίσιο, εξασθενεί κάθε έννοια κοινωνικής αναφοράς σχετικά με το μέλλον των κρατουμένων (Feeley and Simon, 1992).

Ωστόσο, ανεξάρτητα από τους σκοπούς που θέτει η εκπαιδευτική διαδικασία εντός των φυλακών και τους ρόλους που καλείται να επιτελέσει, η παροχή της αποτελεί δικαίωμα των κρατουμένων, το οποίο μάλιστα προβλέπεται σε μια σειρά συμβάσεων και κειμένων που έχουν θεσπιστεί και κυρωθεί από τη διεθνή κοινότητα. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητη η οπτική και ανάλυση της εκπαίδευσης ως καθολικό δικαίωμα και άρα και δικαίωμα των κρατουμένων.

2.2.4: Η εκπαίδευση στις φυλακές ως δικαίωμα

Όπως αναλύθηκε στις προηγούμενες ενότητες αυτού του κεφαλαίου, η εκπαίδευση που παρέχεται σε κρατούμενους καλείται να εξυπηρετήσει διάφορους σκοπούς, όπως είναι η επανένταξη των κρατουμένων, η μεταστροφή των αντιλήψεων και του τρόπου ζωής τους, η αποτροπή της υποτροπής, η παροχή γνώσεων και η δημιουργική εκμετάλλευση του «ελεύθερου» χρόνου τους κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους. Ανάλογα με τους ευρύτερους στόχους του ποινικού και σωφρονιστικού συστήματος, διαμορφώνονται και τα «μοντέλα» και άρα οι σκοποί της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Έτσι, στο πλαίσιο του «ιατρικού» μοντέλου η εκπαίδευση καλείται να επικεντρωθεί και θεραπεύσει τα «ψυχολογικά ελαττώματα» των κρατουμένων, ενώ στο πλαίσιο του γνωστικού μοντέλου η εκπαίδευση επικεντρώνεται στη προώθηση της ηθικής ανάπτυξης⁴⁵. Τέλος, υπό την επικράτηση του ομορτυνιστικού μοντέλου θεωρείται αναγκαία η σύνδεση της μάθησης με την επαγγελματική κατάρτιση με απώτερο στόχο την εργασιακή απασχόληση (Munoz, 2009).

Ωστόσο, η εκπαίδευση είναι κάτι περισσότερο από ένα απλό «εργαλείο» αναμόρφωσης και ελέγχου. Αποτελεί πρωτίστως ένα ανθρώπινο δικαίωμα και ως τέτοιο απαγορεύεται ρητά η κατάργηση ή παραβίαση του. Κατά συνέπεια, η πρόσβαση στη εκπαίδευση θα πρέπει να είναι εφικτή και στους κρατούμενους κατά τη διάρκεια της φυλάκισης τους (Munoz, 2009). Τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν μια σύγχρονη έννοια, αλλά η αρχή στην οποία βασίζονται -ότι συγκεκριμένες ελευθερίες και δικαιώματα έχουν θεμελιώδη αξία για την ανθρώπινη ύπαρξη- είναι τόσο παλιά όσο και η ίδια η ανθρωπότητα. Αποτελούν εγγενή δικαιώματα που φέρει κάθε πρόσωπο ως συνέπεια της ανθρώπινης ύπαρξης, και βασίζονται στο σεβασμό για την αξιοπρέπεια και την αξία του κάθε ατόμου. Δεν αποτελούν προνόμια ή δώρα που χαρίστηκαν από ένα ηγεμόνα ή μια κυβέρνηση και κατά συνέπεια δεν μπορούν να καταργούνται αυθαίρετα. Ως εκ τούτου, δεν επιτρέπεται η άρνηση και ακύρωση τους με αφορμή την τέλεση αξιόποινων πράξεων από κάποιο άτομο (United Nations, 2005).

Ο θεσμός της φυλακής ωστόσο προσδίδει μια ιδιαίτερη σημασία στη σχέση κράτους-πολίτη. Στη περίπτωση της φυλάκισης ενός ατόμου, ο ρόλος του κράτους από εγγυητή και προστάτη των ατομικών ελευθεριών, μεταλλάσσεται σε ρόλο τιμωρού, ενώ καταστρατηγεί τις υποχρεώσεις του απέναντι στο έγκλειστο άτομο. Όμως, η ιδιαίτερη αυτή σχέση εξουσίας που βρίσκει πρόσφορο έδαφος στα πλαίσια της άσκησης σωφρονιστικής πρακτικής, δεν πρέπει να συνεπάγεται την αποστέρηση του κρατουμένου από τα δικαιώματά του, εκτός από αυτό της στέρησης της ελευθερίας (Χαΐδου, 2002). Άλλωστε, τις τελευταίες δεκαετίες, ιδιαίτερα από αυτή

⁴⁵ Τα δύο αυτά μοντέλα εκπαίδευσης γνώρισαν ιδιαίτερη ανάπτυξη κατά την επικράτηση του προνοιακού μοντέλου στο τομέα της σωφρονιστικής πολιτικής.

του 1970 και έπειτα, το ζήτημα της κατοχύρωσης και προστασίας των δικαιωμάτων των κρατουμένων κατέχει μια από τις πρώτες θέσεις στη ημερήσια διάταξη εθνικών και διεθνών αρχών και οργανισμών, καθώς πλέον κυριαρχεί η αντίληψη ότι οι κρατούμενοι είναι άνθρωποι που διατηρούν την ιδιότητα του πολίτη και παραμένουν φορείς δικαιωμάτων (Κουλούρης, 2012). Εφόσον λοιπόν, η εκπαίδευση πλέον αναγνωρίζεται ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και ανάγκη, ακόμα και στην περίπτωση που δεχτούμε την έννοια της φυλάκισης ως δικαιολογημένη τιμωρία, αυτή δεν θα πρέπει να επιφέρει τη στέρηση και τον αποκλεισμό από βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, στα οποία συμπεριλαμβάνεται και η πρόσβαση στη εκπαίδευση (United Nations and UNESCO Institute for Education, 1995). Το ζήτημα της παροχής εκπαίδευσης στους κρατουμένους έχει βρεθεί στο επίκεντρο του διεθνούς ενδιαφέροντος, κυρίως λόγω της επιθυμίας της διεθνούς κοινότητας για εντατικοποίηση και επέκταση της διεθνούς συνεργασίας στους τομείς της πρόληψης του εγκλήματος και της ποινικής δικαιοσύνης ως μια προσπάθεια αντιμετώπισης της αύξησης της εγκληματικότητας (United Nations and UNESCO Institute for Education, 1995). Αποτέλεσμα του συγκεκριμένου ενδιαφέροντος υπήρξε και η δημιουργία μιας σειράς διεθνών συμβάσεων και κειμένων για την αναγκαιότητα παροχής εκπαίδευσης εντός των σωφρονιστικών ιδρυμάτων. Άλλωστε, το δικαίωμα στην εκπαίδευση απαιτεί τη σύναψη της δέσμευσης που θα διασφαλίζει την καθολική πρόσβαση σε αυτήν και τη λήψη όλων των απαραίτητων μέτρων ώστε να διασφαλίζεται η παροχή εκπαίδευσης και στα πιο περιθωριοποιημένα παιδιά (United Nations Children's Fund and UNESCO, 2007). Η σύνταξη και υιοθέτηση των σχετικών διεθνών διατάξεων που υποστηρίζουν το δικαίωμα των κρατουμένων στη εκπαίδευση και τη μάθηση, προέκυψε εν μέρει και κατόπιν της διαπίστωσης ότι οι κρατούμενοι αποτελούν μια πληθυσμιακή κατηγορία που συχνά αντιμετωπίζει φραγμούς στη διαδικασία πρόσβασης της στη εκπαίδευση (Costelloe and Langelid, 2011). Άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε, η διεθνής κοινότητα έχει αναπτύξει ένα διαρκές ενδιαφέρον σχετικά τον εξανθρωπισμό της ποινικής δικαιοσύνης, την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη σημασία της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του ατόμου και της κοινότητας. Το συγκεκριμένο ενδιαφέρον σε συνδυασμό με την αναγνώριση της ευάλωτης θέσης στη οποία βρίσκονται τα φυλακισμένα άτομα, οδήγησε στην ανάπτυξη διεθνών κειμένων που στοχεύουν στην αντιμετώπιση του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης από τα οποία συχνά χαρακτηρίζεται η εκπαίδευση εντός των καταστημάτων κράτησης (Munoz, 2009). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα σημαντικότερα κείμενα και συμβάσεις σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε όσους εκτίουν ποινές στερητικές της ελευθερίας κατηγοριοποιημένα ανάλογα με τον δεσμευτικό ή μη χαρακτήρα τους.

2.2.4.1: Δεσμευτικά κείμενα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε)

Επιπλέον, στο «Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα» (International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights) που εγκρίθηκε και τέθηκε προς υπογραφή, κύρωση και προσχώρηση από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1966 και αποτελεί συνθήκη νομικώς δεσμευτική για όλες τις χώρες που την έχουν επικυρώσει, αναγνωρίζεται και πάλι «το δικαίωμα μορφώσεως κάθε προσώπου» και το γεγονός ότι «η μόρφωση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και του αισθήματος της αξιοπρέπειάς της και να ενισχύει το σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες». Συγκεκριμένα, στο άρθρο 13 του Συμφώνου αναφέρεται:

«Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν ότι προς το σκοπό εξασφάλισης της πλήρους άσκησης του δικαιώματος αυτού :

- α) η βασική εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτική και να παρέχεται σε όλους δωρεάν,*
- β) η μέση εκπαίδευση, με τις διάφορες μορφές της, στην οποία περιλαμβάνεται και η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να γενικεύεται, ώστε να καθίσταται ευχερής σε όλους με όλα τα κατάλληλα μέσα και μάλιστα με την προοδευτική θέσπιση της δωρεάν παιδείας,*
- γ) η ανώτατη εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται σε όλους ισότιμα ανάλογα με τις ικανότητες καθενός, με όλα τα κατάλληλα μέσα και μάλιστα με την προοδευτική θέσπιση της δωρεάν παιδείας,*
- δ) η στοιχειώδης εκπαίδευση πρέπει να προάγεται ή να εντείνεται κατά το μέτρο του δυνατού γι' αυτούς που δεν έχουν λάβει βασική εκπαίδευση ή δεν την έχουν συμπληρώσει (...)*» (United Nations, 1966).

Το συγκεκριμένο άρθρο είναι το πιο μακροσκελές του Συμφώνου και παρουσιάζει αναλυτικά μια σειρά ζητημάτων που σχετίζονται με την παροχή εκπαίδευσης. Όπως διαπιστώνεται μέσω της ανάγνωσης του άρθρου, θέτονται συγκεκριμένες αξιώσεις για τις διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, ενώ παράλληλα καθιερώνονται γενικές αρχές που μπορούν να εφαρμοστούν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Saul, Kinley and Mowbray, 2014). Τέλος, τονίζεται για ακόμη μια φορά ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και η αδιάρρηκτη σχέση της με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια.

2.2.4.2: Μη δεσμευτικά κείμενα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε)

Το πλαίσιο των Ηνωμένων Εθνών για τα ανθρώπινα δικαιώματα σχετικά με την εκπαίδευση γενικότερα και την παρεχόμενη στους κρατούμενους ειδικότερα, κατοχυρώνεται σε αρκετά κείμενα και διακηρύξεις. Ανάμεσα σε αυτά ξεχωρίζουν ως προς το κύρος και τη σημασία τους δύο κείμενα. Το πρώτο είναι αυτό της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου που

υιοθετήθηκε από τον ΟΗΕ το 1948 και -παρά το μη δεσμευτικό χαρακτήρα του- θεωρείται κείμενο ορόσημο στην ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Κουλούρης, 2012). Αναφορικά με την εκπαίδευση, σημειώνεται χαρακτηριστικά στο άρθρο 26:

«Καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν, τουλάχιστον στη στοιχειώδη και βασική βαθμίδα της. Η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους. Η πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία πρέπει να είναι ανοικτή σε όλους, υπό ίσους όρους, ανάλογα με τις ικανότητες τους.

1) Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης.

2) Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης». (United Nations, 1948)

Στη συγκεκριμένη Διακήρυξη διευκρινίζεται ότι όλοι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση και κατά συνέπεια και τα άτομα στα οποία έχουν επιβληθεί ποινές φυλάκισης. Μάλιστα, από το παραπάνω κείμενο προκύπτει ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να λαμβάνεται μόνο ως διδασκαλία γεγονότων, δεξιοτήτων και κανόνων συμπεριφοράς. Η εκπαίδευση οφείλει να αποσκοπεί στη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας μέσω της ανάπτυξη της ανθρώπινης ιδιότητας που θα οδηγήσει στη δυναμική πνευματική δραστηριότητα και στην ενεργή ηθική κρίση (Morin and Cosman, 1989).

Το δεύτερο κείμενο, στο οποίο επίσης περιλαμβάνονται διατάξεις «χαλαρού» περιεχομένου και επαφίεται στον εσωτερικό νομοθέτη για τα περαιτέρω, είναι το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα, που υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση με το ψήφισμα 2200Α του (XXI), στις 16 Δεκεμβρίου 1966, και τέθηκε σε ισχύ από τις 3 Ιανουαρίου 1976. Στα άρθρα 13 και 14 του Συμφώνου, αναφέρεται ρητά το δικαίωμα στην εκπαίδευση για όλους τους ανθρώπους. Το άρθρο 13 είναι ουσιαστικά μια επανάληψη του άρθρου 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, στην οποία όπως αναφέρθηκε, όλοι οι υπογράφοντες αναγνωρίζουν «το δικαίωμα του καθενός στην εκπαίδευση», και προβλέπεται ότι η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην «πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας». Επιπλέον, στο άρθρο 15 του Συμφώνου, αναγνωρίζεται το δικαίωμα του καθενός να συμμετάσχει και να απολαύσει μια πολιτιστική ζωή. Αυτά τα δύο διεθνώς αναγνωρισμένα κείμενα για τα

ανθρώπινα δικαιώματα, τα οποία υπεγράφησαν από πολλά κράτη μέλη των Ηνωμένων Εθνών, παρείχαν ένα κανονιστικό πλαίσιο για την λήψη μεταγενέστερων πρωτοβουλιών στον τομέα της εκπαίδευσης των φυλακών (United Nations and UNESCO, 1995).

Εξίσου σημαντικό κείμενο του Ο.Η.Ε -αν και δεν επικεντρώνεται στη εκπαίδευση των κρατουμένων, εντούτοις έθεσε τις βάσεις για την αναγνώριση της ως εργαλείο της σωφρονιστικής πολιτικής- αποτελεί και το «Σύνολο των Στοιχειωδών Κανόνων Μεταχείρισης των Κρατουμένων», το οποίο καταρτίστηκε και υιοθετήθηκε αρχικά το 1933 από την Κοινωνία των Εθνών και υπό τη συνδρομή της Διεθνούς Ποινικής και Σωφρονιστικής Επιτροπείας, έπειτα από την αναγνώριση της ανάγκης για τη σύνταξη ενός καταστατικού χάρτη, μέσω του οποίου θα γινόταν ο καθορισμός των ελάχιστων ορίων ανεκτής διαβίωσης των κρατουμένων. Λίγα χρόνια αργότερα, κατά το 1ο Συνέδριο του Ο.Η.Ε, υποβλήθηκε ένα επεξεργασμένο κείμενο των παραπάνω κανόνων, στο οποίο προστέθηκε μια σειρά συστάσεων. Το τελικό κείμενο εγκρίθηκε από το Οικονομικό και Κοινωνικό Συμβούλιο το 1957, διαμορφώνοντας έτσι το «Σύνολο των Στοιχειωδών Κανόνων Μεταχείρισης των Κρατουμένων», το οποίο περιελάμβανε 94 κανόνες (Αλεξιάδης και Πανούσης, 2002:463).

Στο κείμενο των Κανόνων αναφέρεται, ότι η μεταχείριση των κρατουμένων θα πρέπει να αποσκοπεί στη παροχή σε αυτούς δεξιοτήτων και ηθικής μεταστροφής, προκειμένου μετά την αποφυλάκιση τους να σέβονται το νόμο. Για τις ανάγκες των παραπάνω στόχων τίθενται ως κύρια εργαλεία, η θρησκευτική κατήχηση, η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση. Συγκεκριμένα:

Κανόνας 65: Η μεταχείρισις ατόμων καταδικαζομένων εις ποινήν ή άλλο μέτρον στερητικόν της ελευθερίας οφείλει να αποσκοπή, εν ώ μέτρω η διάρκεια της καταδίκης επιτρέπει τούτο, εις την ανάπτυξιν εις αυτού της βουλήσεως και των ικανοτήτων αίτινες θα επιτρέψωσιν, μετά την αποφυλάκιση των, όπως ούτοι διαβιώσι σεβόμενοι τον νόμον και ανταποκρινόμενοι εις τας ανάγκας των.(...)

Κανόνας 66: Πρός τούτο, δέον να χρησιμοποιήται κυρίως η θρησκευτική επίδρασις εις άς χώρας τούτο καθίσταται δυνατόν, η εκπαίδευσις, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και κατάρτισις, αι μέθοδοι ατομικής κοινωνικής αντιλήψεως, παροτρύνσεις αναφορικώς προς το επάγγελμα, ως και η σωματική ανάπτυξις και η αγωγή ηθικού χαρακτήρος, συμφώνως προς τα ατομικάς ανάγκας εκάστου κρατουμένου (...)

Κανόνας 77. 1: Δέον όπως λαμβάνηται μέριμνα διά την ανάπτυξιν της εκπαιδεύσεως πάντων των ικανών να επωφεληθώσι ταύτης κρατουμένων, συμπεριλαμβανομένης και της θρησκευτικής διδασκαλίας εις α χώρας τούτο είναι δυνατόν. Η εκπαίδευσις των αναλφαβήτων και των νεαρών κρατουμένων δέον να είναι υποχρεωτική, η δε διοίκησις να μεριμνά ιδιαιτέρως προς τούτο.

Κανόνας 77.2: Εν τω μέτρω του δυνατού, η εκπαίδευσις των κρατουμένων δέον να συντονίζεται προς

το σύστημα της δημοσίας εκπαίδευσης (..) (Αλεξιάδης και Πανούσης, 2002).

Το πνεύμα των συγκεκριμένων κανόνων αντανακλά ιδιαίτερα την προνοιακή αντίληψη της σωφρονιστικής πολιτικής που κυριαρχούσε την συγκεκριμένη περίοδο. Η εστίαση στην ηθική μεταστροφή των κρατουμένων μέσω της θρησκευτικής και γενικότερης εκπαίδευσης αντιστοιχούσε στους στόχους του προνοιακού μοντέλου, οι οποίοι παραμέριζαν την τιμωρία χάριν της αναμόρφωσης της προσωπικότητας του κρατουμένου και της ηθικής του βελτίωσης. Για την επίτευξη τους δίνεται προτεραιότητα στη μεταχείριση με βάση την ψυχοβιολογική εξέταση της προσωπικότητας του κρατουμένου, την εργασία με στόχο την κοινωνική αναπροσαρμογή και την αγωγή, την εκπαίδευση και την ηθική ολοκλήρωση της προσωπικότητας. Οι κρατούμενοι εκλαμβάνονταν ως άτομα δυσπροσάρμοστα, τα οποία είχαν ανάγκη από ειδική αγωγή με στόχο τη διάπλαση πειθαρχημένων πολιτών (Παπαθεοδώρου, 2004). Κύριος στόχος της στέρησης της ελευθερίας ετίθετο η προστασία της κοινωνίας απέναντι στο έγκλημα και σύμφωνα με το πνεύμα των Κανόνων αυτό μπορούσε να επιτευχθεί μόνο μέσω της αναμόρφωσης των κρατουμένων ούτως ώστε όταν οι τελευταίοι επιστρέψουν στη κοινωνία να είναι ικανοί να ακολουθήσουν τους νόμους και να έχουν τα εφόδια για αυτοσυντήρηση χωρίς να χρειάζεται να στραφούν εκ νέου σε παράνομες πράξεις (Clark, 1994). Γίνεται αντιληπτό, ότι οι συγκεκριμένοι κανόνες καθορίζουν αποδεκτές και σύγχρονες, για τη μεταπολεμική περίοδο, γενικές αρχές προς την κατεύθυνση μιας *de lege ferenda*, οργάνωσης των σωφρονιστικών υπηρεσιών και εφαρμογής τους στη μεταχείριση των κρατουμένων. Αν και είναι γεγονός ότι αρκετές από τις γενικές αρχές που εκφράζονται είναι επίκαιρες, όπως είναι οι μη διακρίσεις κατά τη μεταχείριση των κρατουμένων, άλλες αρχές όπως η χρήση της εκπαίδευσης για την ηθική αγωγή και κοινωνική αναμόρφωση των κρατουμένων είναι ξεπερασμένες (Μητροσύλη και Φρονίμου 2006). Στις 22 Μαΐου 2015, η Επιτροπή για τη Πρόληψη του Εγκλήματος και την Ποινική Δικαιοσύνη (Commision on Crime Prevention and Criminal Justice) υιοθέτησε τη αναθεωρημένη έκδοση του «Συνόλου Κανόνων για τη Μεταχείριση των Κρατουμένων» που πλέον είναι γνωστοί με την ονομασία «Οι κανόνες του Mandela» (Mandela Rules). Η Επιτροπή έχει καταθέσει την αναθεωρημένη έκθεση των Κανόνων στο Οικονομικό και Κοινωνικό Συμβούλιο προς έγκριση και υιοθέτηση από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών περί τα τέλη του 2015 (Penal Reform International, 2015).

Ένα ακόμη μη δεσμευτικής ισχύος κείμενο του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών είναι οι «Βασικές Αρχές για τη Μεταχείριση των Κρατουμένων» (Basic Principles for the Treatment of Prisoners) που υιοθετήθηκαν και διακηρύχθηκαν κατά την 68^η συνεδρίαση της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών το 1990. Στην έκτη (6^η) αρχή αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι:
«Όλοι οι κρατούμενοι θα έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν σε πολιτιστικές δραστηριότητες και σε εκπαίδευση η οποία αποσκοπεί στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας» (United

Nations, 1990). Της ψήφισης των «Βασικών Αρχών» είχε προηγηθεί το 1988 η παρουσίαση μιας δήλωσης 12 διεθνών μη κυβερνητικών οργανώσεων στα Ηνωμένα Έθνη, η οποία αποτελούταν από μια σύντομη αιτιολογία και ένα σχέδιο ψηφίσματος για τη στήριξη της Διακήρυξης των Βασικών Αρχών για τη Μεταχείριση των Κρατουμένων. Το τρίτο σημείο της συγκεκριμένης δήλωσης αναφέρεται στη παρεχόμενη εκπαίδευση στους κρατουμένους των φυλακών (Cosman, 1989):

«Η εκπαίδευση, ως μέσο για την ανθρώπινη ανάπτυξη, μπορεί να κατέχει ένα σημαντικό ρόλο στο ποινικό σύστημα. Η εκπαίδευση αποτελεί βασικό στοιχείο της ανθρώπινης ανάπτυξης – η ανάγκη για να καταφέρει κάποιος να γίνει αυτό που μπορεί ως άνθρωπος. Αποτελεί μια συνθήκη αμοιβαίας κατανόησης και συντροφικότητας, μια προτεραιότητα για την επίτευξη δικαιοσύνης και παγκόσμιας ειρήνης. Αποτελεί, επίσης, ένα εργαλείο κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης (...). Η εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί μια βασική αρχή στο πλαίσιο μεταχείρισης των κρατουμένων».

Εξίσου σημαντικό είναι και το «Ψήφισμα του Οικονομικού και Κοινωνικού Συμβουλίου των Ηνωμένων Εθνών» (UN Economic and Social Council) με αριθμό 1990.20 που αποφασίστηκε στη 13^η ολομέλεια του Συμβουλίου στη Νέα Υόρκη στις 24 Μαΐου 1990, σύμφωνα με το οποίο: «Αναγνωρίζοντας το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση, όπως αυτό κατοχυρώνεται στο άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και στα άρθρα 13 και 15 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα

Υπενθυμίζοντας τον Κανόνα 77 του “Συνόλου των Στοιχειωδών Κανόνων Μεταχείρισης των Κρατουμένων” και του Κανόνες 22.1 και 26 των “Στοιχειωδών Κανόνων για την Απονομή της Δικαιοσύνης στους Ανηλίκους” του Ο.Η.Ε

Λαμβάνοντας υπόψη το μακροχρόνιο ενδιαφέρον των Ηνωμένων Εθνών για τον εξανθρωπισμό της ποινικής δικαιοσύνης, την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη σημασία της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του ατόμου και της κοινότητας.

Λαμβάνοντας επίσης υπόψη ότι η ανθρώπινη αξιοπρέπεια αποτελεί μια εγγενή και απαραβίαστη αξία κάθε ατόμου και μια απαραίτητη συνθήκη για την εκπαίδευση που στοχεύει στην ανάπτυξη του ολοκληρωμένου ανθρώπου (...)»

Συνιστά στα κράτη-μέλη, τους αρμόδιους οργανισμούς, τις εκπαιδευτικές συμβουλευτικές υπηρεσίες και τους άλλους οργανισμούς να προωθήσουν την εκπαίδευση στις φυλακές -μεταξύ άλλων- μέσω:

1.α) Της στελέχωσης των καταστημάτων κράτησης με εκπαιδευτικούς

1.γ) Της ενθάρρυνσης για προσφορά και επέκταση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε δράστες αξιόποινων πράξεων μέσα κι έξω από τις φυλακές

1.δ) Της ανάπτυξης εκπαίδευσης που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ικανότητες των κρατουμένων (..)

Επιπροσθέτως, προτείνεται στα κράτη-μέλη να:

2.α) Παρέχουν εκπαίδευση διάφορων τύπων που θα συμβάλει σημαντικά στη μείωση της υποτροπής, την επανακοινωνικοποίηση των κρατουμένων και τη μείωση της υποτροπής, όπως ο αλφαριθμητισμός, η επαγγελματική εκπαίδευση, η ανώτατη εκπαίδευση (...), καθώς και άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα που θα προωθούν την ανάπτυξη της προσωπικότητας των κρατουμένων.

Επίσης, προτείνεται στα κράτη-μέλη να αναπτύξουν εκπαιδευτικές πολιτικές λαμβάνοντας υπόψη τις ακόλουθες αρχές:

3.α) Η εκπαίδευση στις φυλακές θα πρέπει να αποσκοπεί στην πλήρη ανάπτυξη του ατόμου, συνυπολογίζοντας το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των κρατουμένων.

3.β) Όλοι οι κρατούμενοι θα πρέπει να μπορούν να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση (...).

3.ε) Η εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο στο καθεστώς των φυλακών (...)

3.θ) Όπου αυτό είναι εφικτό, οι κρατούμενοι θα πρέπει να μπορούν να συμμετέχουν στη εκπαίδευση έξω από τα καταστήματα κράτησης

3.ι) Όταν η εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει χώρα εντός των φυλακών, η κοινότητα θα πρέπει να εμπλέκεται σε αυτή όσο το δυνατόν περισσότερο.

Τέλος, το Συμβούλιο ζήτησε από τον Γενικό Γραμματέα των Ηνωμένων Εθνών, τη δημιουργία ενός εγχειριδίου που θα αποτελούσε τη βάση για την περαιτέρω ανάπτυξη της εκπαίδευσης στις φυλακές και θα διευκόλυνε την ανταλλαγή τεχνογνωσίας και εμπειριών σχετικά με αυτή την πτυχή της σωφρονιστικής πρακτικής μεταξύ των κρατών-μελών. (United Nations, 1991).

2.2.4.3: Μη δεσμευτικά κείμενα του Συμβουλίου της Ευρώπης

Ένα από τα πιο σημαντικά κείμενα για την εκπαίδευση που παρέχεται εντός των φυλακών, αποτελεί η Σύσταση (Recommendation) No R(89) 12 του Συμβουλίου της Ευρώπης που υιοθετήθηκε από την Επιτροπή των Υπουργών των κρατών μελών το 1989 στη 429^η συνάντηση των Αναπληρωτών Υπουργών. Το συγκεκριμένο κείμενο ανήκει σε αυτά που χαρακτηρίζονται ως “soft law”, καθώς δεν διαθέτει δεσμευτική ισχύ και συμβατικό χαρακτήρα, αλλά παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για τον νομοθέτη. Συστήνεται -μεταξύ άλλων- στα κράτη μέλη η εφαρμογή των παρακάτω πολιτικών σχετικά με την εκπαίδευση στις φυλακές :

«Όλοι οι κρατούμενοι θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση η οποία προβλέπεται να περιλαμβάνει μαθήματα σχολικά, τεχνολογική εκπαίδευση, δημιουργικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, γυμναστική και άθληση, κοινωνική εκπαίδευση και ίδρυση βιβλιοθήκης».

- 1) Η εκπαίδευση για τους φυλακισμένους πρέπει να είναι ίδια με αυτή που παρέχεται στις παρόμοιες ηλικιακά ομάδες της κοινωνίας και το εύρος των μαθησιακών ευκαιριών για τους φυλακισμένους πρέπει να είναι όσο το δυνατόν μεγαλύτερο.
- 2) Η εκπαίδευση στη φυλακή πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη γενικά του ατόμου. λαμβάνοντας υπ' όψη το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον του.
- 3) Όλοι οι εμπλεκόμενοι στη διοίκηση του συστήματος των φυλακών και τη διεύθυνσή τους, πρέπει να διευκολύνουν και να στηρίζουν την εκπαίδευση όσο το δυνατόν περισσότερο.
- 4) Η εκπαίδευση πρέπει να υπολογίζεται όσο και η εργασία στη σωφρονιστική πολιτική και οι φυλακισμένοι δεν πρέπει να χάνουν από οικονομικής ή οποιασδήποτε άλλης άποψης με το να λαμβάνουν μέρος στην εκπαίδευση.
- 5) Να ενθαρρύνεται με κάθε προσπάθεια ο φυλακισμένος για να συμμετέχει ενεργά σε όλες τις μορφές της εκπαίδευσης.
- 6) Πρέπει να παρέχονται αναπτυξιακά προγράμματα ώστε να διασφαλίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί της φυλακής υιοθετούν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους για ενήλικες.
- 7) Ειδική προσοχή πρέπει να δίνεται στους φυλακισμένους με ιδιαίτερες δυσκολίες μάθησης και μάλιστα σε εκείνους που έχουν πρόβλημα γραφής ή ανάγνωσης.
- 8) Η τεχνολογική εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην ευρεία ανάπτυξη του ατόμου, επίσης να είναι προσαρμοστική όσον αφορά τις τάσεις στην αγορά εργασίας.
- 9) Οι φυλακισμένοι πρέπει να έχουν άμεση πρόσβαση σε μια ικανοποιητικά εξοπλισμένη βιβλιοθήκη τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα. Η φυσική αγωγή και τα αθλήματα για τους φυλακισμένους πρέπει να οργανώνονται και να ενθαρρύνεται η συμμετοχή τους σε αυτά.
10. Οι δημιουργικές και πολιτιστικές δραστηριότητες πρέπει να παίζουν ένα σημαντικό ρόλο διότι έχουν μια ιδιαίτερη δυναμική στο να δίνουν τη δυνατότητα στους έγκλειστους να αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους και τη δυνατότητα έκφρασης.
11. Η κοινωνική εκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνει πρακτικά στοιχεία ώστε να κατορθώνει ο έγκλειστος να αντεπεξέρχεται ικανοποιητικά στην καθημερινή ζωή μέσα στη φυλακή, με απώτερο στόχο να διευκολυνθεί η επανένταξή του στην κοινωνία.
12. Όταν είναι δυνατόν πρέπει να επιτρέπεται στους έγκλειστους να μετέχουν στην εκπαίδευση εκτός φυλακής.
13. Όπου η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα μέσα στη φυλακή, η ελεύθερη κοινωνία πρέπει να εμπλέκεται όσο το δυνατόν περισσότερο.
14. Πρέπει να ληφθούν μέτρα που θα καθιστούν δυνατό για τους έγκλειστους να συνεχίσουν την εκπαίδευση και μετά την αποφυλάκισή τους.
15. Πρέπει να διατίθενται οι οικονομικοί πόροι, ο εξοπλισμός και το αναγκαίο εκπαιδευτικό

προσωπικό για να μπορούν οι φυλακισμένοι να λαμβάνουν την κατάλληλη εκπαίδευση.

(Council of Europe, 1990).

Όπως διαπιστώνεται αρκετές από τις παραπάνω συστάσεις υιοθετήθηκαν και από το «Ψήφισμα του Οικονομικού και Κοινωνικού Συμβουλίου των Ηνωμένων Εθνών» στο οποίο αναφερθήκαμε παραπάνω. Με την συγκεκριμένη Σύσταση, το Συμβούλιο της Ευρώπης αναγνωρίζει τη θεμελιώδη σημασία του δικαιώματος στη εκπαίδευση και προτάσσει όχι μόνο την πλήρη πρόσβαση των κρατουμένων στη εκπαίδευση, αλλά επισημαίνει και το γεγονός ότι, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται εντός των φυλακών θα πρέπει να προσομοιάζουν σε αυτά που παρέχει η κοινωνία για τα μέλη της (ανάλογα με την ηλικία τους) και ότι το εύρος των μαθησιακών ευκαιριών για τους εγκλείστους θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν μεγαλύτερο. Τέλος, οι παραπάνω συστάσεις καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα των εκπαιδευτικών ζητημάτων που μπορεί να προκύψουν κατά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διδασκαλίας στις φυλακές, ενώ προτείνεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε κρατούμενους με ιδρύματα εκτός της φυλακής έτσι, ώστε να καθίσταται δυνατή η συνέχιση των σπουδών των κρατουμένων και μετά την αποφυλάκιση τους (Lockard and Rankins-Robertson, 2011).

Η Σύσταση Νο R(89)12 αντανακλά σε μεγάλο βαθμό την πολιτική του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με την εκπαίδευση εντός των σωφρονιστικών ιδρυμάτων, ενώ η αντίληψη του κρατουμένου ως πολίτη και μέλους της κοινωνίας αποτελεί κεντρικό πυρήνα της ποινικής πολιτικής του Συμβουλίου. Στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής, η εκπαίδευση στις φυλακές και ειδικότερα η εκπαίδευση ενηλίκων γίνεται αντιληπτή περισσότερο ως μέσο συμμετοχής και απόκτησης εμπειριών παρά ως μια παθητική λήψη γνώσεων και δεξιοτήτων. Αποτελεί ένα εργαλείο το οποίο ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να διερευνήσουν και εν τέλει να ανακαλύψουν την προσωπική τους ταυτότητα (Costelloe and Warner, 2014:176). Η συγκεκριμένη αντίληψη αντικατοπτρίζεται στο κεντρικό άρθρο της Σύστασης, σύμφωνα με το οποίο όλοι οι κρατούμενοι θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την *“την ανάπτυξη γενικά του ατόμου, λαμβάνοντας υπ’ όψη το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον του”* (Council of Europe, 1990). Επίσης, η έμφαση που δίνεται στη εκπαίδευση γενικά του ατόμου, συνίσταται στη σταθερή τοποθέτηση της εκπαίδευσης που παρέχεται σε κρατούμενους εντός της ιδεολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων, γεγονός που υποστηρίζεται και από την σαφή εστίαση του Συμβουλίου της Ευρώπης στη *«παροχή ίδιας εκπαίδευσης στους φυλακισμένους με αυτή που παρέχεται και στις παρόμοιες ηλικιακά ομάδες της κοινωνίας»* (Costelloe, 2014a). Ωστόσο, αυτή η ολιστική αντίληψη της εκπαίδευσης στις φυλακές που προτάσσεται από τη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης δεν βρίσκει ανταπόκριση σε αρκετές χώρες, στις οποίες η εξελίξεις στη

εκπαίδευση που παρέχεται σε κρατούμενους σηματοδοτούν μια σαφή υπαναχώρηση από την πολιτική του Συμβουλίου. (Costelloe and Warner, 2014:176).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι πριν από την Σύσταση Νο. R(89)12, το Συμβούλιο της Ευρώπης είχε προχωρήσει στη έκδοση της Σύστασης Νο. R(87)3 – επίσης μη δεσμευτικού χαρακτήρα- με τον τίτλο «Ευρωπαϊκοί Σωφρονιστικοί Κανόνες», η οποία υιοθετήθηκε στις 12 Φεβρουαρίου 1987 από την Επιτροπή Υπουργών κατά την 404^η συνάντηση των Εκπροσώπων των Υπουργών. Ένας από τους κύριους στόχους των συγκεκριμένων Κανόνων ήταν η καθιέρωση ενός συνόλου στοιχειωδών κανόνων που απευθύνονταν στη σωφρονιστική διοίκηση και που αποσκοπούσαν στη εξασφάλιση ανθρώπινων συνθηκών κράτησης και θετικής μεταχείρισης των κρατούμενων μέσα στο πλαίσιο ενός σύγχρονου και προοδευτικού συστήματος (Αλεξιάδης και Πανούσης, 2002:505-506). Μέσω των συγκεκριμένων κανόνων δημιουργείται ένα πλέγμα γενικών αρχών και κανόνων καλών πρακτικών που σκοπό είχαν να συμβάλουν στον εξανθρωπισμό του σωφρονιστικού συστήματος, στην αποτελεσματικότητα και στη σύγχρονη διαχείρισή του (Μαργαρίτης & Παρασκευόπουλος, 2003). Η εφαρμογή των «Ευρωπαϊκών Σωφρονιστικών Κανόνων» κρινόταν απαραίτητη από τα κράτη – μέλη σε εθνικό επίπεδο και σε συνδυασμό με την εθνική τους σωφρονιστική νομοθεσία (Αλεξιάδης και Πανούσης, 2002:505-506). Στο κείμενο των «Ευρωπαϊκών Σωφρονιστικών Κανόνων» του 1987 επισημαίνεται ότι η έκτιση των ποινών στερήσεως της ελευθερίας πρέπει να συντελείται στα πλαίσια υλικών και ηθικών συνθηκών που θα διασφαλίζουν την προστασία της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, ενώ επιτάσσεται και ο διαχωρισμός των κρατούμενων ανάλογα με την νομική και ποινική τους κατάσταση.

Σχετικά με την μόρφωση των κρατούμενων, οι «Ευρωπαϊκοί Σωφρονιστικοί Κανόνες» προτείνουν την ανάπτυξη ενός πλήρους προγράμματος σπουδών σε κάθε φυλακή, ώστε να επιτρέπεται στους κρατούμενους η δυνατότητα καλλιέργειας μερικών τουλάχιστον ενδιαφερόντων τους με απώτερο στόχο την κοινωνική επανένταξη, τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους και τη διατήρηση του αυτοσεβασμού τους (κανόνας 77). Επισημαίνεται επίσης ότι η εκπαίδευση πρέπει να θεωρείται ως δραστηριότητα της σωφρονιστικής μεταχείρισης, όπως και η εργασία, υπό την προϋπόθεση ότι θα εντάσσεται στο κανονικό ωρολόγιο πρόγραμμα και θα αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του εξατομικευμένου προγράμματος μεταχείρισης (κανόνας 78). Προτρέπουν τις σωφρονιστικές διοικήσεις να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στην εκπαίδευση των νεαρών και αλλοδαπών κρατούμενων, λόγω των ιδιαίτερων πολιτιστικών και άλλων αναγκών που παρουσιάζουν οι συγκεκριμένες κατηγορίες κρατούμενων (Κανόνας 79). Στους αναλφάβητους ή αμόρφωτους κρατούμενους πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα παρακολούθησης ειδικών ταχύρρυθμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Κανόνας 80), ενώ γενικότερα η μόρφωση των κρατούμενων -στο μέτρο του δυνατού- θα πρέπει να εντάσσεται στο σύστημα δημόσιας

εκπαίδευσης προκειμένου οι κρατούμενοι μετά την αποφυλάκιση τους να μπορούν να συνεχίσουν εύκολα την κατάρτισή τους (Κανόνας 81α)⁴⁶. Τέλος, όταν αυτό είναι εφικτό, η εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχεται σε ιδρύματα που βρίσκονται εκτός των φυλακών (Κανόνας 81β) (Council of Europe, 1987a).

Συνοψίζοντας, η Σύσταση R (87) 3 της Επιτροπής των Υπουργών των Κρατών - Μελών σχετικά με τους ευρωπαϊκούς σωφρονιστικούς κανόνες «παροτρύνει τις σωφρονιστικές διοικήσεις να αναπτύξουν μια πολιτική, μια διαχείριση και μια πρακτική που να θεμελιώνονται στις κυρίαρχες τότε αρχές του σκοπού της επανένταξης και της επιείκειας» και ορίζει ρητά ως σκοπούς της μεταχείρισης «την προστασία της αξιοπρέπειας, την ανάπτυξη αίσθησης υπευθυνότητας και την ανάληψη αρμοδιοτήτων που θα τους βοηθήσουν να επανενταχθούν στην κοινωνία» (Πανούσης, 2013).

Εξίσου σημαντικό κείμενο, αποτελεί και η πιο πρόσφατη Σύσταση Rec (2006)2 της Επιτροπής των Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης προς τα κράτη μέλη σχετικά με τους Ευρωπαϊκούς Σωφρονιστικούς Κανόνες (European Prison Rules), η οποία υιοθετήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2006 κατά τη 952^η συνάντηση των Αναπληρωτών Υπουργών. Πρόκειται για μια αναθεώρηση των «Ευρωπαϊκών Σωφρονιστικών Κανόνων» του 1987 που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Η Σύσταση Rec (2006) 2, επισημαίνει ότι *«κάθε φυλακή πρέπει να προσπαθεί ώστε να παρέχει στους κρατούμενους πρόσβαση σε ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και λαμβάνουν υπόψη τις φιλοδοξίες τους»* (Κανόνας 28.1) και ότι *«οι κρατούμενοι που χαρακτηρίζονται από προβλήματα γραφής, αριθμητικής και ανάγνωσης, καθώς και όσοι στερούνται βασικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να έχουν προτεραιότητα στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα»* (Κανόνας 28.2). Επισημαίνεται επίσης ότι πρέπει να δίνεται *«ιδιαίτερη προσοχή στην εκπαίδευση των νεαρών κρατουμένων και των κρατουμένων με ειδικές ανάγκες»* (Κανόνας 28.3), ενώ τονίζεται ότι *«σε κάθε ανήλικο κρατούμενο που υπόκειται σε υποχρεωτική εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχεται πρόσβαση σε αυτή»* (Κανόνας 35.2). Γενικότερα πρέπει να διασφαλίζεται ότι *«οι ανήλικοι κρατούμενοι -εκτός των υπολοίπων υπηρεσιών που*

46 Σε αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινιστεί, ότι ο διαχωρισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Ουσιαστικά, η κατάρτιση είναι η εκμάθηση μιας δεξιότητας και στοχεύει στην εύρεση εργασιακής απασχόλησης. Από την άλλη πλευρά, η εκπαίδευση σχετίζεται με την κατανόηση και τις αξίες που δημιουργούνται από αυτή, ενώ επικεντρώνεται απόλυτα στη ανάπτυξη της ικανότητας για κριτική σκέψη (Costelloe and Warner, 2014). Η διαφορά τους έγκειται στο βάθος της σχεδιασμένης μάθησης που που προσφέρεται από την εκπαίδευση και από τη κατάρτιση (Κόκκος, 2005α). Η έννοια «κατανόηση» που χαρακτηρίζει την εκπαίδευση είναι κάτι παραπάνω από την απλή πληροφόρηση και την ικανότητα προσαρμογής σε μοντέλα, προδιαγραφές και οδηγίες, τα οποία αποτελούν γνωρίσματα της κατάρτισης και όχι της εκπαίδευσης (Barrow and Millburn, 1990). Άλλωστε η εκπαίδευση συμβάλλει στη σε βάθος ανάπτυξη της γνώσης και κατανόησης, κάτι που δεν συμβαίνει με την κατάρτιση (Dearden, 1984). Συνεπώς, η εκπαίδευση που στοχεύει στην επαγγελματική κατάρτιση και παρέχεται σε πολλές φυλακές διάφορων ευρωπαϊκών κρατών, συχνά δεν συνιστά εκπαίδευση με την έννοια που αποδίδει σε αυτή το Συμβούλιο της Ευρώπης (Costelloe and Warner, 2014:177).

προσφέρονται σε όλους τους κρατούμενους- θα αποκτούν πρόσβαση σε υπηρεσίες ψυχολογικού, εκπαιδευτικού και κοινωνικού περιεχομένου, σε θρησκευτική μέριμνα και ψυχαγωγικά προγράμματα ή αντίστοιχα σε αυτά που προσφέρονται και στους ανήλικους στη κοινωνία» (Κανόνας 35.1) ενώ «η συμμετοχή στη εκπαίδευση δεν θα πρέπει να υστερεί από αυτή στην εργασία από οικονομική ή οποιαδήποτε άλλη άποψη» (Κανόνας 28.4). Τέλος, επισημαίνεται ότι «όταν είναι πρακτικά δυνατόν- «η εκπαίδευση πρέπει να ενσωματώνεται στο επίσημο σύστημα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης του κάθε κράτους, με στόχο την διευκόλυνση των κρατούμενων στη συνέχιση των σπουδών τους μετά την αποφυλάκισή τους, ενώ όπου είναι δυνατόν η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να τελείται υπό την αιγίδα εξωτερικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων» (Κανόνας 28.7) (Council of Europe, 2006).

Όπως παρατηρείται στη Σύσταση του 2006, σε αντίθεση με το κείμενο των «Ευρωπαϊκών Σωφρονιστικών Κανόνων» του 1987, δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη εκπαίδευση ως μηχανισμό βελτίωσης της συμπεριφοράς για την επίτευξη του στόχου της κοινωνικής επανένταξης. Το γεγονός αυτό οφείλεται στη προτεραιότητα που δίνεται στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και άρα της πρωταρχικής αντίληψης της εκπαίδευσης ως τέτοιο και όχι ως εργαλείο μεταστροφής της συμπεριφοράς. Η προτροπή της Σύστασης προς τα κράτη μέλη για να δοθεί προτεραιότητα ως προς τη συμμετοχή στη εκπαίδευση στους νεαρούς ηλικιακά κρατούμενους και σε όσους έχουν χαμηλό εκπαιδευτικό και μορφωτικό επίπεδο, συναντάται σε όλα σχεδόν τα διεθνή κείμενα που σχετίζονται με την εκπαίδευση στις φυλακές, και απορρέει από το γεγονός ότι η πλειονότητα των κρατούμενων σε διεθνές επίπεδο συνίσταται από άτομα νεαρής ηλικίας με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Combessie, 2001). Γενικότερα, οι «Ευρωπαϊκοί Σωφρονιστικοί Κανόνες» βασίζονται σε δύο αρχές: την αρχή της ομαλοποίησης και την αρχή της υπευθυνοποίησης. Όπως ήδη έχει αναφερθεί στη προηγούμενη ενότητα, η αρχή της ομαλοποίησης αποσκοπεί στη οργάνωση της φυλακής με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτή να προσεγγίζει όσο το δυνατόν περισσότερο την καθημερινή ζωή στην κοινωνία. Η αρχή της υπευθυνοποίησης συνδέεται στενά με αυτή της ομαλοποίησης και στοχεύει στη παροχή δυνατοτήτων στους εγκλείστους για την ανάληψη προσωπικών ευθυνών στη καθημερινότητα της φυλακής. Οι δύο αυτές αρχές αντικατοπτρίζονται πλήρως από τον Κανόνα 5 που αναφέρει ότι κάθε μορφή κράτησης πρέπει «να οργανώνεται έτσι ώστε να διευκολύνεται η επανένταξη στην ελεύθερη κοινωνία των ατόμων που έχουν στερηθεί την ελευθερία τους» και τον Κανόνα 6 σύμφωνα με τον οποίο η καθημερινότητα εντός της φυλακής πρέπει να προσεγγίζει «όσο το δυνατόν περισσότερο τις θετικές όψεις της ζωής στη κοινότητα» (Cretenot, 2013:6-7).

Οι παραπάνω συστάσεις και κείμενα αφορούν γενικά την εκπαίδευση που παρέχεται σε όσους κρατούνται σε σωφρονιστικά καταστήματα. Ωστόσο, οι διεθνείς οργανισμοί έχουν συντάξει και κυρώσει συμβάσεις και κείμενα που εμπεριέχουν άρθρα που εστιάζουν ειδικά στην εκπαίδευση

των ανηλίκων κρατουμένων, τα σημαντικότερα εκ των οποίων παρουσιάζονται συνοπτικά στη συνέχεια.

2.2.4.4: Διεθνείς συμβάσεις και κείμενα που αφορούν την εκπαίδευση των ανηλίκων που στερούνται την ελευθερία τους

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως της κατάστασης ή του χώρου στον οποίο βρίσκονται. Τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των ανηλίκων ατόμων που βρίσκονται στη φυλακή κατοχυρώνονται από πλήθος διεθνών νομοθετικών κειμένων και μη δεσμευτικών συστάσεων και κατά συνέπεια πρέπει να τηρούνται από τις θεσμοθετημένες υπηρεσίες και τα καταστήματα κράτησης (Convery, Haydon, Moore and Scraton, 2008). Αν και τα κείμενα και οι συμβάσεις που καθορίζουν τη μεταχείριση και τα δικαιώματα των παιδιών που εμπλέκονται με τον μηχανισμό της ποινικής δικαιοσύνης, χαρακτηρίζονται μερικές φορές από ασάφειες και παραλείψεις, είναι ιδιαίτερα συνεπή όσον αφορά την κατάλληλη μεταχείριση ανάλογα με την ηλικία των ατόμων και την επιτακτική ανάγκη της επανένταξης (Kilkelly, 2008). Μάλιστα, τα διεθνή πρότυπα επισημαίνουν ότι η κράτηση προκειμένου να αποφέρει θετικά αποτελέσματα, θα πρέπει να περιλαμβάνει μια συντονισμένη προσπάθεια για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκαλούν την παραβατική συμπεριφορά των παιδιών. Κυρίως, αυτό περιλαμβάνει την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ικανότητές των ανηλίκων, συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματος των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής αντιμετώπισης λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους (McCord, Irwin and Martynowicz, 2012).

Κείμενα δεσμευτικού χαρακτήρα

Το πιο σημαντικό νομοθετικό κείμενο σε διεθνές επίπεδο, το οποίο έχει δεσμευτική ισχύ, είναι η «Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού» που υπογράφηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 26 Ιανουαρίου 1990 στη Νέα Υόρκη. Με το συγκεκριμένο κείμενο έχουμε ασχοληθεί διεξοδικά σε προηγούμενη ενότητα, ωστόσο κρίνουμε αναγκαίο να επαναλάβουμε ότι αυτό προβλέπει την αναγνώριση του δικαιώματος των παιδιών στην εκπαίδευση, ενώ καθίσταται ως υποχρεωτική και δωρεάν για όλους η στοιχειώδης εκπαίδευση. Επίσης, ενθαρρύνεται «η ανάπτυξη διαφόρων μορφών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο γενικής όσο και επαγγελματικής, οι οποίες θα καθίστανται ανοιχτές και προσιτές σε κάθε παιδί». Ως εκ τούτου, επισημαίνεται η ανάγκη λήψης κατάλληλων μέτρων, όπως «η θέσπιση της δωρεάν εκπαίδευσης και της προσφοράς χρηματικής βοήθειας σε περίπτωση ανάγκης». Το κείμενο της Σύμβασης προβλέπει και προτρέπει «την εξασφάλιση σε όλους αναφορικά με την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση

με όλα τα κατάλληλα μέσα και σε συνάρτηση με τις ικανότητες του καθενός». Επιπλέον, προτρέπει η λήψη μέτρων για «την ενθάρρυνση της τακτικής σχολικής φοίτησης και της μείωσης του ποσοστού εγκατάλειψης των σχολικών σπουδών» (άρθρο 28). Τα κράτη που υπέγραψαν τη Σύμβαση, συμφωνούν στο άρθρο 29 ότι η εκπαίδευση των παιδιών πρέπει να αποσκοπεί «στην προετοιμασία των παιδιών για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας των φύλων και φιλίας ανάμεσα σε όλους του λαούς και τις εθνικιστικές, εθνικές και θρησκευτικές ομάδες και στα πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής», καθώς και «στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και στην πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των χαρισμάτων του και των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων τους». Τέλος, αναφέρεται ότι η εκπαίδευση πρέπει να συμβάλλει στην «ανάπτυξη του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες και για τις αρχές που καθιερώνονται στο Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών». Παρότι η Σύμβαση δεν αναφέρεται συγκεκριμένα στους ανήλικους που εμπλέκονται με το μηχανισμό δικαιοσύνης, τα παραπάνω άρθρα -όπως και αρκετά άλλα της Σύμβασης- βρίσκουν εφαρμογή στις περιπτώσεις παιδιών που κρατούνται σε καταστήματα κράτησης και λειτουργούν ως σημεία αναφοράς για την αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο η εφαρμογή της ποινικής πολιτικής για τους ανήλικους εναρμονίζεται με τις υποχρεώσεις που απορρέουν από τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα των νέων ηλικίας κάτω των 18 ετών (Commissioner for Human Rights, 2009: Kilkelly, 2008).

Κείμενα μη δεσμευτικού χαρακτήρα

Ένα ακόμη σημαντικό κείμενο των Ηνωμένων Εθνών αποτελούν οι «Κανόνες για την Προστασία των Ανηλίκων που στερούνται της προσωπικής τους ελευθερίας» (Rules for the Protection of Juveniles Deprived of their Liberty) που υιοθετήθηκαν με το από 14 Δεκεμβρίου 1990 Νο. 45/113 ψήφισμα της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών και είναι γνωστοί και ως «Κανόνες της Αβάνα». Το συγκεκριμένο κείμενο που αφορά τους ανήλικους κρατούμενους, περιλαμβάνει όλες τις απαιτήσεις που εμπεριέχονται στο «Σύνολο των στοιχειωδών κανόνων για τη μεταχείριση των κρατουμένων»⁴⁷, καθώς και άλλων κειμένων που απευθύνονται και ισχύουν για τους ενήλικες, υιοθετώντας έτσι το πρώτο και δεύτερο άρθρο της «Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα», το οποίο διευκρινίζει ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και έχουν τα ίδια δικαιώματα και ελευθερίες χωρίς καμία διάκριση (United Nations, 1948). Ωστόσο, στο πλαίσιο

47 Άλλωστε, οι Κανόνες του «Σύνολου των στοιχειωδών κανόνων για τη μεταχείριση των κρατουμένων» λειτουργούν εντός του ίδιου πλαισίου με δύο άλλα «σύνολα» διεθνών προτύπων δικαιοσύνης ανηλίκων και νέων, τα οποία υιοθετήθηκαν το 1990: τους «Κανόνες για την Προστασία των Ανηλίκων που στερούνται της προσωπικής τους ελευθερίας» και τις «Κατευθυντήριες Αρχές για την Πρόληψη της Παραβατικότητας Ανηλίκων» (Golsdon and Muncie, 2006:96).

επικέντρωσης στους ανήλικους κρατούμενους, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη μεταχείριση, την εκπαίδευση και την επανένταξη εντός ενός πλαισίου προστασίας των δικαιωμάτων και αποφυγής του στιγματισμού (United Nations, 2005). Όπως διευκρινίζεται στο τρίτο άρθρο των «Κανόνων για την Προστασία των Ανηλίκων που στερούνται της προσωπικής τους ελευθερίας», αυτοί «αποσκοπούν στην υιοθέτηση των στοιχειωδών κριτηρίων που δέχονται τα Ηνωμένα Έθνη για την προστασία των ανηλίκων που στερούνται, με οποιαδήποτε μορφή, της προσωπικής τους ελευθερίας, και είναι σύμφωνοι με τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες αποσκοπώντας στην εξισορρόπηση των δυσάρεστων συνεπειών κάθε μορφής κράτησης και στην υποστήριξη της κοινωνικής επανένταξης των ανηλίκων» (United Nations, 1990).

Σχετικά με το ζήτημα της παροχής εκπαίδευσης σε ανήλικους που βρίσκονται έγκλειστοι σε καταστήματα κράτησης και βρίσκονται στην ηλικία της υποχρεωτικής παρακολούθησης της εκπαίδευσης, οι Κανόνες επισημαίνουν τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, η οποία θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες τους (άρθρο 38), ενώ προβλέπεται και η ανάγκη παροχής εκπαίδευσης και κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για όσους ανήλικους έχουν ξεπεράσει την ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης (άρθρο 39). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το άρθρο 40, στο οποίο διευκρινίζεται ότι «τα διπλώματα ή τα πιστοποιητικά εκπαίδευσης που χορηγούνται στους ανήλικους κατά την διάρκεια κράτησής τους δεν πρέπει να περιέχουν σε καμία περίπτωση ένδειξη ότι η ανήλικος στερήθηκε της προσωπικής του ελευθερίας» με στόχο την αποφυγή του στιγματισμού των ανηλίκων αποφυλακισμένων. Σημαντική είναι και η αναφορά των Κανόνων στη μη υποχρεωτική επιβολή της εκπαίδευσης όπου αυτό είναι εφικτό, δηλαδή για όσους δεν είναι κάτω των 18 ετών (άρθρο 18β) (United Nations, 1990: Cappelaere, 2005). Όταν η συμμετοχή στην εκπαίδευση λαμβάνει επιβαλλόμενο χαρακτήρα μπορεί να οδηγήσει τους κρατούμενους στην αντίληψη ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι στοιχείο της τιμωρίας που τους έχει επιβληθεί, γεγονός που καθιστά τη συμμετοχή τους σε αυτή όχι μόνο μη αποδοτική, αλλά και αντιπαιδαγωγική (Brazier et al, 2010). Τέλος, οι Κανόνες αναφέρονται και στην παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης με στόχο την επανένταξη και εργασιακή απασχόληση των ανηλίκων μετά την αποφυλάκισή τους Συγκεκριμένα στο άρθρο 42 σημειώνεται ότι «κάθε ανήλικος δικαιούται επαγγελματικής επιμόρφωσης σε αντικείμενα που μπορούν να τον προετοιμάσουν για τη μελλοντική του απασχόληση» (United Nations, 1990).

Αναφερθήκαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο στους «Στοιχειώδεις Κανόνες για την Απονομή Δικαιοσύνης σε Ανηλίκους» ή «Κανόνες του Πεκίνου»), οι οποίοι ψηφίστηκαν το 1985 από τον ΟΗΕ και έθεσαν τις λεπτομέρειες για την ανάπτυξη ενός ξεχωριστού και ειδικού συστήματος δικαιοσύνης για τους ανήλικους. Οι Κανόνες του Πεκίνου δεν είναι δεσμευτικοί, αλλά πολλές από τις αρχές τους έχουν ενσωματωθεί στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και άρα έχουν

αποκτήσει δεσμευτικό χαρακτήρα. Οι συγκεκριμένοι κανόνες χωρίζονται σε έξι τομείς: τις θεμελιώδεις αρχές, τη διερεύνηση και δίωξη, την εκδίκαση και τη διάθεση, την μη ιδρυματική μεταχείριση, την ιδρυματική μεταχείριση και την έρευνα, το σχεδιασμό, τη διαμόρφωση πολιτικής και την αξιολόγηση (Unicef, 2009). Οι «Στοιχειώδεις Κανόνες για την Απονομή Δικαιοσύνης σε Ανηλίκους» -μεταξύ άλλων- υπογραμμίζουν και την ιδιαίτερη σημασία της παροχής εκπαίδευσης στα καταστήματα κράτησης ανηλίκων (Coyle, 2012). Οι «Στοιχειώδεις Κανόνες για την Απονομή Δικαιοσύνης σε Ανηλίκους» επισημαίνουν ότι ο σκοπός του εγκλεισμού των ανηλίκων σε καταστήματα κράτησης πρέπει να είναι «η παροχή φροντίδας, προστασίας, εκπαίδευσης και επαγγελματικών ικανοτήτων, με την προοπτική να βοηθηθούν ώστε να αναλάβουν εποικοδομητικό και παραγωγικό ρόλο στην κοινωνία» (άρθρο 26.1). Επιπλέον αναφέρεται ότι τα κράτη οφείλουν να παρέχουν στους ανήλικους υπόδικους κρατούμενους «φροντίδα, προστασία και κάθε αναγκαία βοήθεια – κοινωνική, εκπαιδευτική, επαγγελματική, ψυχολογική, ιατρική και σωματική – την οποία μπορεί να χρειάζονται λόγω της ηλικίας, του φύλου και της προσωπικότητάς τους και για το συμφέρον της υγιούς τους ανάπτυξης» (άρθρο 13.5). Τέλος, οι Κανόνες ενθαρρύνουν τα κράτη να προάγουν τη «διυπουργική και διατμηματική συνεργασία, με σκοπό την παροχή επαρκούς θεωρητικής ή, όπου ενδείκνυται, επαγγελματικής εκπαίδευσης σε ανηλίκους οι οποίοι είναι έγκλειστοι σε ιδρύματα, ώστε να εξασφαλιστεί ότι, όταν αποφυλακιστούν, δεν θα βρίσκονται σε μειονεκτική θέση από απόψεως εκπαίδευσης» (άρθρο 26.6). Στο σχολιασμό των «Στοιχειωδών Κανόνων για την Απονομή Δικαιοσύνης σε Ανηλίκους» αναφέρεται ότι ο στόχος αυτών δεν είναι η προώθηση μιας συγκεκριμένης στρατηγικής σχετικά με την ποινική αντιμετώπιση των ανηλίκων, αλλά θα μπορούσαν να συμβάλουν σημαντικά στην εξασφάλιση ότι τα θεμελιώδη δικαιώματα των ανηλίκων παραβατών προστατεύονται, και ειδικά τα θεμελιώδη δικαιώματα της προσωπικής ανάπτυξης και της εκπαίδευσης (United Nations, 1985).

Ένα πρόσφατο μη δεσμευτικό κείμενο των Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης που αναφέρεται μεταξύ άλλων διεξοδικά και στην εκπαίδευση και τις δραστηριότητες που πρέπει να παρέχονται στους ανήλικους κρατούμενους κατά την περίοδο της φυλάκισης τους, είναι η Σύσταση 2008 (11) (Council of Europe, 2008). Συγκεκριμένα στο άρθρο 50.1 αναφέρεται ότι πρέπει να παρέχεται στους ανήλικους που στερούνται την ελευθερία τους μια ποικιλία δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων με κριτήριο εξατομικευμένα πλάνα που θα αποσκοπούν στην μείωση της τιμωρητικότητας του καθεστώτος κράτησης και στη προετοιμασία των ανηλίκων για την επιστροφή τους στη κοινωνία. Αυτές οι δραστηριότητες θα πρέπει να προωθούν τη φυσική και πνευματική υγεία των κρατουμένων, το αίσθημα της αυτοεκτίμησης, το αίσθημα της ευθύνης και την ανάπτυξη συμπεριφορών και δεξιοτήτων που δύνανται να τους αποτρέψουν από την υποτροπή. Επιπλέον, στο

άρθρο 50.2 επισημαίνεται ότι θα πρέπει να ενθαρρύνεται η συμμετοχή των ανηλίκων κρατουμένων στις συγκεκριμένες δραστηριότητες. Στην ενότητα που αφορά την οργανωτική δομή των καταστημάτων κράτησης για τους ανηλικούς και συγκεκριμένα στο άρθρο 53.3, η Σύσταση αναφέρει ότι η ζωή στα συγκεκριμένα καταστήματα κράτησης οφείλει να προσεγγίζει όσο το δυνατόν περισσότερο τη ζωή στη κοινωνία. Αναφέρεται επίσης στο άρθρο 76.2, ότι οι παρεμβάσεις που θα υλοποιούνται εντός των καταστημάτων κράτησης πρέπει να στοχεύουν στη κάλυψη των ατομικών αναγκών των κρατουμένων ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο τους, το στάδιο ανάπτυξης τους και το είδος του αδικήματος που διέπραξαν. Επιπροσθέτως, οι παρεμβάσεις θα πρέπει να συνάδουν με τα κυρίαρχα επαγγελματικά πρότυπα που έχουν καθιερωθεί με βάση τα ερευνητικά δεδομένα και τις βέλτιστες πρακτικές. Στο επόμενο άρθρο (77) σημειώνεται ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες θα αποκοπούν στην εκπαίδευση, την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, την επαγγελματική κατάρτιση, την αποκατάσταση και την προετοιμασία των ανηλίκων κρατουμένων για την αποφυλάκιση. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν: α) σχολική εκπαίδευση, β) επαγγελματική εκπαίδευση, γ) εργασία, δ) εκπαίδευση σχετικά με την ιδιότητα του πολίτη, ε) ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ζ) διαχείριση επιθετικής συμπεριφοράς, η) απεξάρτηση από ναρκωτικές ουσίες, θ) ατομικά και ομαδικά προγράμματα θεραπείας, ι) φυσική αγωγή, κ) μαθήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, λ) ψυχαγωγικές δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο κ.ά. Τέλος, στα επόμενα άρθρα (78.1, 78.2, 78.3, 78.4, και 78.5) επισημαίνεται ότι πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στη σχολική και επαγγελματική εκπαίδευση έναντι της εργασίας, ενώ όπου είναι εφικτό, θα πρέπει να καταβάλλονται προσπάθειες για την συμμετοχή των ανηλίκων κρατουμένων σε σχολεία της κοινότητας. Όταν αυτό είναι ανέφικτο, θα πρέπει να παρέχεται εκπαίδευση στους κρατουμένους εντός των καταστημάτων κράτησης, αλλά υπό την αιγίδα των ίδιων φορέων που είναι υπεύθυνοι και για την εκπαίδευση στη κοινωνία. Τέλος, επισημαίνεται η ανάγκη οι ανήλικοι κρατούμενοι να ενσωματώνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και εντός φυλακής, ώστε μετά την αποφυλάκιση τους να μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους.

Όπως διαπιστώνεται και από τα παραπάνω διεθνή κείμενα, η εκπαίδευση των ανηλίκων και νέων κρατουμένων κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους αντιμετωπίζεται ως μέσο δημιουργίας μιας συμπεριφοράς που θα ωφελήσει τους ίδιους, αλλά και την κοινωνία γενικότερα (Stephenson, 2007). Ως εκ τούτου, η παρεχόμενη εκπαίδευση σε ανηλικούς κρατουμένους γίνεται ευρύτερα αντιληπτή – στα οικουμενικά και περιφερειακά νομοθετικά πλαίσια, αλλά και σε μεγάλο μέρος της κοινής γνώμης- ως ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο για την επανένταξη και την προετοιμασία τους για την επιστροφή στη κοινωνία (Ramsbotham, 2003). Η παραβίαση του δικαιώματος των κρατουμένων στην εκπαίδευση συχνά σχετίζεται και με την παραβίαση των υπόλοιπων

δικαιωμάτων τους. Άλλωστε, η εκπαίδευση δεν είναι απλά ένα ανθρώπινο δικαίωμα, αλλά αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την κατανόηση και των υπολοίπων δικαιωμάτων. Είναι ένα δικαίωμα με ιδιαίτερη δυναμική, καθώς αποτελεί το κύριο “όχημα” μέσω του οποίου οι περιθωριοποιημένοι - οικονομικά και κοινωνικά- ανήλικοι και ενήλικες μπορούν να επιδιώξουν ανοδική κοινωνική κινητικότητα και να κατακτήσουν εκείνα τα μέσα που θα τους προσφέρουν την πλήρη κοινωνική συμμετοχή. Ακόμα και σε οικονομικό επίπεδο, η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει την καλύτερη επένδυση που μπορούν να κάνουν τα κράτη. Ωστόσο, η πιο σημαντική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι ότι μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία μορφωμένων και δραστήρια σκεπτόμενων ανθρώπων, οι οποίοι θα διαθέτουν ελεύθερη και διευρυμένη σκέψη, γεγονός το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια από τις σημαντικότερες ανταμοιβές και χαρές της ανθρώπινης ύπαρξης (CESCR, 1990). Μάλιστα, λόγω της λειτουργίας του δικαιώματος της εκπαίδευσης ως εγγυήτριας δύναμης και για την απόλαυση των υπολοίπων δικαιωμάτων, έχει αποδοθεί στην εκπαίδευση η έννοια του «πολλαπλασιαστή». Στις περιπτώσεις όπου το δικαίωμα στην εκπαίδευση γίνεται σεβαστό και αυτή παρέχεται μέσω κατάλληλων μέσων, παρατηρείται ταυτόχρονη αύξηση της απόλαυσης όλων των άλλων ατομικών δικαιωμάτων και ελευθεριών, ενώ αντίθετα η παραβίαση του δικαιώματος στη εκπαίδευση συνεπάγεται και την αποστέρηση πολλών άλλων δικαιωμάτων (Tomasevski, 2001). Δυστυχώς, η δυσχέρεια πρόσβασης των κρατουμένων σε διεθνές επίπεδο στην εκπαιδευτική διαδικασία μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η παραβίαση του συγκεκριμένου δικαιώματος αποτελεί συχνό φαινόμενο. Παρά τον μεγάλο αριθμό κρατών που έχουν ψηφίσει και συχνά ενσωματώσει τα παραπάνω διεθνή κείμενα στις νομοθεσίες τους, τα στοιχεία για την εκπαίδευση που παρέχεται σε καταστήματα κράτησης ανηλίκων παραμένουν ελλιπή, ενώ όπου αυτά είναι διαθέσιμα, καταδεικνύουν ότι η πρόσβαση των νεαρών κρατουμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ιδιαίτερα περιορισμένη, όπως είναι και η εφαρμογή αρκετών δικαιωμάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση (Haydon, 2009).

Ιδιαίτερα αποκαλυπτική για την κατάσταση που επικρατεί στην παροχή εκπαίδευσης σε κρατουμένους είναι και η έκθεση του Victor Munoz, Ειδικού Εμπειρογνώμονα για το δικαίωμα στη εκπαίδευση των Ηνωμένων Εθνών σχετικά με το αντίστοιχο δικαίωμα των ατόμων που βρίσκονται υπό κράτηση στην εκπαίδευση, η οποία κατατέθηκε στο Συμβούλιο των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων στις 2 Απριλίου 2009. Αρχικά επισημαίνεται ότι η εκπαίδευση στις φυλακές πρέπει να θεωρείται πρωτίστως ως ένα ανθρώπινο δικαίωμα και δευτερευόντως ως ένα εργαλείο σωφρονισμού, κοινωνικής επανένταξης και μείωσης της υποτροπής. Επίσης αναφέρεται ότι “*αν και ο θεσμός της φυλάκισης ως μέσο κοινωνικού ελέγχου αποτελεί αντικείμενο αμφισβήτησης, η πρόκληση που δημιουργείται είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα παρέχει δυνατότητες θετικών αλλαγών και ανθρώπινων συνθηκών σε όσους στερούνται την ελευθερία τους. Ως εκ τούτου, η παροχή*

προσιτής και προσαρμόσιμης εκπαίδευσης σε περιβάλλον εγκλεισμού μπορεί να αποτελέσει ένα ζωτικής σημασίας στοιχείο για τη δημιουργία ενός τέτοιου περιβάλλοντος”. Σημειώνεται ότι η φύση, η παροχή, η ποιότητα και τα ποσοστά συμμετοχής των κρατουμένων στην εκπαίδευση ποικίλλουν σημαντικά μεταξύ των κρατών μελών, αλλά ακόμη και εντός των φυλακών του ίδιου κράτους. Ωστόσο, παρά τις διαφορές μεταξύ των κρατών-μελών, καθίσταται σαφές ότι η εκπαίδευση εντός των φυλακών είναι πολύπλοκη για όλα τα κράτη και όπου αυτή παρέχεται, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι αυτό γίνεται σε ένα εγγενώς εχθρικό περιβάλλον που πλήττει την όποια απελευθερωτική δυναμική που εμπεριέχεται στη εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως γίνεται αντιληπτό, παρά την πληθώρα διεθνών συμβάσεων και κειμένων που στόχο έχουν τη διασφάλιση της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης στους κρατουμένους, πολλά κράτη αδυνατούν να τα εφαρμόσουν. Άλλωστε, η ύπαρξη ποικίλων πολιτισμικών, οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων -οι οποίοι εμπλέκονται καθοριστικά στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των ποινικών πολιτικών- καθιστά την υλοποίηση των ιδεών που εκφράζονται από τα διεθνή κείμενα σε καθολικό επίπεδο ιδιαίτερα αμφίβολη (Winterdyk, 2002). Άλλωστε, όπως επισημαίνεται και από πολλές οργανώσεις για τα δικαιώματα των παιδιών, οι διαφορές ανάμεσα στη ρητορική για τα δικαιώματα των παιδιών και στην πράξη είναι μεγάλες (Haydon, and Scraton, 2009).

Ειδικότερα όσον αφορά την εκπαίδευση των ανηλίκων κρατουμένων, την οποία ,όπως προαναφέρθηκε, σχεδόν όλα τα σχετικά διεθνή κείμενα θέτουν ως προτεραιότητα, ο ειδικός εισηγητής των Ηνωμένων Εθνών διαπιστώνει ότι συχνά υπάρχει έλλειψη στατιστικών στοιχείων σχετικά με τη συμμετοχή των ανηλίκων κρατουμένων σε αυτήν, αλλά όπου αυτά είναι διαθέσιμα, γίνεται εμφανής η μεγάλη διαφορά μεταξύ των κρατών. Στη Χιλή, μόνο το 61% των ανήλικων φυλακισμένων λαμβάνουν μαθήματα βασικής εκπαίδευσης και 35% συμμετέχουν σε μαθήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, στη Αγγλία, το 89% των κρατούμενων ανήλικων κοριτσιών και το 79% των αγοριών συμμετέχουν γενικά στη εκπαίδευση εντός των καταστημάτων κράτησης, ενώ τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται ανάλογα με το κατάστημα κράτησης. Επιπλέον, τα στοιχεία σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους ανήλικους εγκλειστούς είναι σχεδόν ανύπαρκτα. Αν και γενικότερα αρκετά κράτη παρουσιάζουν πρόοδο στο συγκεκριμένο τομέα, στις περισσότερες των περιπτώσεων τα συστήματα ποινικής δικαιοσύνης για τους ανήλικους αδυνατούν να παρέχουν στους ανήλικους κρατουμένους ποσοτική και ποιοτική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν εγγυήσεις για την πρόσβαση στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της φυλάκισης, ενώ ακόμα πιο σπάνιες είναι οι περιπτώσεις παροχής εκπαίδευσης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των συγκεκριμένων ανηλίκων. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός, ότι -σε διεθνές επίπεδο- τα δύο τρίτα των ανηλίκων που αποφυλακίζονται δεν επιστρέφουν στο σχολείο για τη συνέχιση των σπουδών τους, είτε γιατί τα σχολεία δεν επιθυμούν την εγγραφή

τους, είτε γιατί η αποφυλάκισή τους λαμβάνει χώρα στο μέσο της σχολικής χρονιάς, είτε γιατί οι καρτέλες των σπουδών που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της κράτησής τους δεν γίνονται δεκτές από τα σχολεία που λειτουργούν στην κοινότητα (Munoz, 2009).

Οι Scraton και Haydon (2002), επισημαίνουν ότι η αντίληψη των παιδιών που ζουν στο δυτικό κόσμο, ως δικαιούχων πολιτικών και νομοθετικών διαδικασιών που αναγνωρίζουν και προστατεύουν τα δικαιώματα και τα συμφέροντα τους, κατέχει κεντρικό ρόλο στο πλαίσιο του πολιτισμικού ιμπεριαλισμού και της έπαρσης των δημοκρατιών των δυτικών χωρών. Ωστόσο, η κακομεταχείριση, ο εξευτελισμός και η περιθωριοποίηση των παιδιών από τους ενήλικες αποτελούν παγκόσμια ζητήματα. Άλλωστε, ακόμα και στις δυτικές δημοκρατίες τα δικαιώματα των παιδιών τείνουν να παραβιάζονται από τα ίδια τα κράτη.

Μέσω της συγκριτικής ανάλυσης που παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο, ορισμένων ευρωπαϊκών κρατών σχετικά με την παροχή εκπαίδευσης στους ανηλίκους -και όχι μόνο- κρατουμένους, θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε αν το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε περιβάλλον εγκλεισμού –που, όπως είδαμε, προστατεύεται μέσω των διεθνών κειμένων και- γίνεται σεβαστό και εάν και με ποιο τρόπο επηρεάζεται από τις πολιτικές και κοινωνικές συγκυρίες. Ωστόσο, πρέπει να λαμβάνουμε διαρκώς υπόψη ότι οι συζητήσεις γύρω από τα δικαιώματα και την απονομή δικαιοσύνης δεν λαμβάνουν χώρο εντός ενός κοινωνικού ή πολιτικού κενού. Αντίθετα, ενημερώνονται εκ νέου, συχνά μετριάζονται και εν μέρει καθορίζονται από τα ιστορικά, πολιτικά και κοινωνικά γενικότερα πλαίσια, τα οποία επικρατούν κάθε φορά και εντός των οποίων εκδηλώνονται (Scraton και Haydon, 2002).

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Σύγκριση σωφρονιστικών συστημάτων ως προς την παρεχόμενη εκπαίδευση

3: Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, θα παρουσιαστεί αναλυτικά η σωφρονιστική αντιμετώπιση των ανηλίκων σε μία σειρά κρατών μέσα από μια συγκριτική μελέτη. Η παρουσίαση επικεντρώνεται στην παροχή εκπαίδευσης εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων ανηλίκων, αλλά και ενηλίκων. Οι έρευνες συγκριτικής φύσεως δεν ήταν πάντα διαδεδομένες. Αν και η συγκριτική εγκληματολογία είναι όσο παλιά όσο και η ίδια η επιστήμη της εγκληματολογίας⁴⁸, η πλειονότητα των εγκληματολογικών μελετών κατά τον 19^ο και μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αιώνα βασιζόνταν κατά κύριο λόγο σε μη γραμμικά μοντέλα και επικεντρώνονταν στη έρευνα ενός συγκεκριμένου κράτους, χωρίς την πρόθεση της γενίκευσης (Teune, 1992). Ωστόσο, μετά τη λήξη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου και κυρίως κατά τη δεκαετία του 1970, το γεγονός αυτό άρχισε να αλλάζει, καθώς στο πλαίσιο της προσπάθειας για αποκέντρωση της παγκόσμιας τάξης, η διενέργεια συγκριτικών ερευνών κατέστη αναγκαία (Nelken, 1994). Μία από τις κύριες αιτίες αυτής της αλλαγής, ήταν η «σμίκρυνση» του κόσμου, δηλαδή η παγκοσμιοποίηση⁴⁹, κατά το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, που διαμορφώθηκε από επαναστάσεις στην επικοινωνία, τη μεταφορά, και την τεχνολογία των πληροφοριών. Επίσης, στο τέλος του ίδιου αιώνα -εν μέρει λόγω και των θηριωδιών του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και της αφύπνισης που αυτός προκάλεσε- τα έθνη δέχονταν όλο και περισσότερες πιέσεις για να λογοδοτούν για τις πράξεις τους με αποτέλεσμα οι δραστηριότητες τους είναι πιο διαφανείς από ποτέ (Howard, 2000). Κυρίαρχο ρόλο διαδραμάτισε και η παγκόσμια οικονομική κρίση της δεκαετίας του 1970 και η επακόλουθη σταδιακή εγκατάλειψη του προνοιακού ποινικού μοντέλου με την παράλληλη αύξηση της εγκληματικότητας και του αριθμού των κρατουμένων. Οι παραπάνω λόγοι ώθησαν πολλούς εγκληματολόγους να

48 Ο Beccaria, ο Bentham, ο Βολταίρος και άλλοι εκπρόσωποι του Διαφωτισμού που ασχολήθηκαν με το έγκλημα και την οργάνωση του κράτους απέναντι σε αυτό, συνέκριναν και αντιπαρέβαλλαν τα συστήματα δικαιοσύνης των χωρών τους με αυτά άλλων κρατών, ενώ οι απόψεις και οι προτάσεις που εξέφρασαν επηρέασαν σε αρκετές περιπτώσεις τα συστήματα δικαιοσύνης και άλλων κρατών εκτός από αυτά στα οποία ζούσαν οι ίδιοι (Howard, Newman, and Pridemore, 2000).

49 Η παγκοσμιοποίηση αποτελεί ένα εξαιρετικά σύνθετο φαινόμενο, το οποίο έχει αναμφίβολα επηρεάσει τις ποινικές πολιτικές, την προώθηση τιμωρητικών ανταντακλαστικών και διευκόλυσε την «μεταφορά» πολιτικών μεταξύ των κρατών. Ωστόσο, μπορεί επίσης να πυροδοτήσει ποικίλες αντιδράσεις αναφορικά με τη δικαιοδοσία και τις αρμοδιότητες των κρατών (Baker and Roberts, 2005).

στραφούν στη διακρατική έρευνα σε μια προσπάθεια να εντοπίσουν τα αίτια της αύξησης του σωφρονιστικού πληθυσμού (Tubex, 2013). Η μετάβαση στη διενέργεια συγκριτικών ερευνών και η προσπάθεια δημιουργίας προτύπων που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε διακρατικό επίπεδο οδήγησε εν μέρει και στη σύνταξη και δημιουργία των διεθνών κειμένων που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Παρότι υπάρχουν πολλοί περιορισμοί στην εξαγωγή συμπερασμάτων από τη διενέργεια συγκριτικών ερευνών, όπως οι περιορισμοί της γλώσσας της διαθέσιμης βιβλιογραφίας, οι διαφορετικοί ορισμοί που αποδίδονται από κάθε κράτος σε διάφορα κοινωνικά φαινόμενα, η έλλειψη διαθέσιμων ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων, κ.α (Reichel, 2008), οι έρευνες αυτές χαρακτηρίζονται από τέσσερα βασικά πλεονεκτήματα. Καταρχάς, η σύγκριση των μεθόδων που χρησιμοποιούν διαφορετικές κουλτούρες για την αντιμετώπιση παρόμοιων ζητημάτων, μας επιτρέπει την αναγνώριση και αξιολόγηση των μεθόδων που έχουν αποτέλεσμα, καθώς και την απόκτηση γνώσης των συνθηκών υπό τις οποίες λειτουργούν οι συγκεκριμένες μέθοδοι. Το δεύτερο πλεονέκτημα που μπορεί κάποιος να αποκομίσει είναι ότι η συγκριτική έρευνα παρέχει τη ευκαιρία εξέτασης μια θεωρίας σε διάφορες χώρες με διαφορετικές κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες και πρότυπα, με αποτέλεσμα τη δυνατότητα εξευγενισμού της αντίληψης για την ανθρώπινη συμπεριφορά και διαμόρφωσης περισσότερο αξιόπιστων πολιτικών αντιμετώπισης ενός προβλήματος ή φαινομένου. Τρίτον, η εξέταση διαφορετικών πρακτικών και η κατανόηση των λόγων εφαρμογής τους μας οδηγούν στην απόκτηση “εικόνων” από διαφορετικές κουλτούρες, αξίες και παραδόσεις που συχνά συνεπάγονται τη διεύρυνση των αντιλήψεων και την εξέταση του συστήματος της χώρας στην οποία ζούμε με πιο αντικειμενικούς όρους. Τέλος, η “παγκοσμιοποίηση” συγκεκριμένων μορφών εγκλημάτων (εμπορία ανθρώπων, εμπόριο όπλων κ.α) καθιστά αναγκαία την αντιμετώπισή τους από μια παγκόσμια ή διακρατική οπτική, στη διαμόρφωση της οποίας οι συγκριτικές έρευνες μπορούν να προσφέρουν πολλά (Winterdyk, Reichel and Dammer, 2009).

Γενικότερα, τα συστήματα ποινικής δικαιοσύνης εντός του ευρωπαϊκού χώρου χαρακτηρίζονται από μια μακρά παράδοση ειδικής μεταχείρισης των ανηλικών παραβατών. Ωστόσο, υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των χωρών, όχι μόνο στις μεθόδους μεταχείρισης, αλλά και στις διαδικασίες που ακολουθούνται (Jehle, Lewis and Sobota, 2008). Άλλωστε, η παγκοσμιοποίηση δεν συνεπάγεται την απόλυτη σύγκλιση, γεγονός το οποίο καθιστά αναγκαία την πραγματοποίηση συγκριτικών ερευνών προκειμένου να γίνουν κατανοητοί οι μηχανισμοί που επηρεάζουν την ποινική πολιτική με διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικές χώρες (Lacey, 2011). Η συγκριτική ανάλυση που ακολουθεί, αφορά συγκεκριμένες ευρωπαϊκές χώρες, η επιλογή των

οποίων στηρίχτηκε στην εκ μέρους τους υιοθέτηση και εφαρμογή των διαφορετικών μεθόδων και συστημάτων μεταχείρισης των ανηλίκων κρατουμένων ειδικότερα, αλλά και των ενηλίκων γενικότερα, καθώς και στην βαρύτητα που «δίνουν» στην παροχή εκπαίδευσης στους φυλακισμένους. Επίσης, σημαντικός παράγοντας στην επιλογή των συγκεκριμένων κρατών ήταν η διαθέσιμη βιβλιογραφία, καθώς για πολλές ευρωπαϊκές χώρες, είτε υπάρχει έλλειψη βιβλιογραφικών πηγών, είτε οι πηγές είναι γραμμένες στη μητρική γλώσσα της κάθε χώρας και όχι στην αγγλική ή άλλη ευρύτερα διαδεδομένη γλώσσα. Πρέπει να επισημανθεί, ότι θα εξεταστούν τέσσερες χώρες, οι οποίες επιλέχθηκαν ως χαρακτηριστικά παραδείγματα αναφορικά με το ποινικό και σωφρονιστικό σύστημα ανηλίκων. Όλες οι χώρες υπό εξέταση ανήκουν στο Συμβούλιο της Ευρώπης. Γενικότερα, πρέπει να επισημανθεί ότι, υπάρχουν ευρείες διαφορές στην κουλτούρα και τα εκπαιδευτικά συστήματα μεταξύ των χωρών που αποτελούν μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης. Σημαντικές διαφορές παρουσιάζουν και στο πλαίσιο των σωφρονιστικών συστημάτων τους, καθώς και στον ορισμό που αποδίδεται στην εκπαίδευση εντός του πλαισίου σωφρονιστικής μεταχείρισης. Ωστόσο, παρά τις όποιες διαφορές σχετικά με την εκπαίδευση στις φυλακές, μπορούν να γίνουν κάποιες γενικεύσεις (Council of Europe, 1990), οι οποίες εν μέρει είναι αποτέλεσμα των Συστάσεων του Συμβουλίου της Ευρώπης προς τα κράτη-μέλη.

Αρχικά, εξετάζονται οι στρατηγικές αντιμετώπισης και μεταχείρισης των ανηλίκων στην Αγγλία. Η συγκεκριμένη χώρα ανήκει σε εκείνες που μέσω του συστήματος ποινικής αντιμετώπισης των ανηλίκων παραβατών, έχουν ως στόχο να καταστήσουν υπεύθυνους τους ανήλικους για τις πράξεις τους. Επίσης, προωθούν την εφαρμογή τιμωρητικών μέτρων και επικεντρώνονται ιδιαίτερα στη απαρέγκλιτη εφαρμογή της προβλεπόμενης διαδικασίας. Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει υιοθετηθεί και ακολουθείται σχεδόν από όλες τις αγγλόφωνες χώρες, εκτός της Σκωτίας (Murphy, McGinness και Mcdermott, 2010). Επίσης, όπως ήδη αναφέρθηκε, η Αγγλία είναι η ευρωπαϊκή χώρα με τα υψηλότερα ποσοστά κρατουμένων, ενώ είναι εκείνη η ευρωπαϊκή χώρα που υιοθέτησε πλήρως το νεο-σωφρονιστικό μοντέλο. Όσον αφορά τη Σουηδία, σε αυτή εφαρμόζεται ένα υβριδικό μοντέλο, που ουσιαστικά αποτελεί μια πρόσμιξη στοιχείων των δύο μοντέλων που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Όμως, τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται και σε διεθνές επίπεδο και ειδικότερα στην Ευρώπη μια προσπάθεια σύγκλισης των δύο μοντέλων, με το “προνοιακό” να κερδίζει έδαφος στη Βόρεια Αμερική, σε αντίθεση με την Ευρώπη, όπου τα συστήματα δικαιοσύνης ανηλίκων πιέζονται να ενσωματώσουν στοιχεία των χωρών που εφαρμόζουν το νεο-σωφρονιστικό μοντέλο. Η Βουλγαρία έχει υιοθετήσει ένα λιγότερο τιμωρητικό μοντέλο άσκησης σωφρονιστικής πολιτικής για τους ανήλικους, το οποίο θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε ως προνοιακό. Αυτό, βασίζεται στην ανεπίσημη εφαρμογή των διαδικασιών που

κινούνται εναντίον του ανήλικου που παραβίασε το νόμο, ενώ οι παρεμβάσεις ασκούνται με κύριο γνώμονα το συμφέρον των ανηλίκων. Η σύγκριση της Βουλγαρίας με τα υπόλοιπα κράτη παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς ανήκει στις πρώην κομμουνιστικές χώρες. Μετά την πτώση του κομμουνιστικού καθεστώτος, έγιναν προσπάθειες ένταξης τους στις «αξίες» της καπιταλιστικής Ευρώπης. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός, ότι το δέκατο συνέδριο των Υπευθύνων της Διοίκησης των Φυλακών του Συμβουλίου της Ευρώπης, πραγματοποιήθηκε το 1992 μετά από μια σειρά σεμιναρίων με το όνομα “Δημοσθένης”, που στόχο είχαν την ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσα στο Συμβούλιο της Ευρώπης και τις χώρες της κεντρικής και νοτιοανατολικής Ευρώπης και συγκεκριμένα της Ουγγαρίας, της Τσεχοσλοβακίας, της Πολωνίας, της Ρουμανίας και της Βουλγαρίας. Κατά τη διάρκεια των συγκεκριμένων σεμιναρίων, ένας από τους συμμετέχοντες υποστήριξε ένθερμα τη σύνδεση της ποινικής πολιτικής με τις πρώην κομμουνιστικές χώρες, επισημαίνοντας ότι ο κομμουνισμός θα πρέπει να θεωρείται απλά ως ένα επεισόδιο και ότι η κυρίαρχη προοπτική θα πρέπει να είναι αυτή μιας πανευρωπαϊκής παράδοσης (Neale, 1992).

Επιπλέον, θα εξεταστεί η περίπτωση της Γαλλίας, η οποία ανήκει στις χώρες του συντηρητικού κορπορατισμού. Τα κράτη που του συντηρητικού κορπορατισμού προσφέρουν στους πολίτες τους μεγαλύτερη προστασία απέναντι στις “ιδιοτροπίες” της ελεύθερης αγοράς. Οι ανισότητες στα συγκεκριμένα κράτη είναι εξαιρετικά πιο λίγες από ότι στις νεοφιλελεύθερες χώρες, ωστόσο δεν μπορούν να χαρακτηριστούν αυτές οι χώρες ως ιδιαίτερα ισότιμες. Η προνοιακή πολιτική των συντηρητικών κορπορατιστικών κρατών φυλάσσει και διατηρεί τα παραδοσιακά χάσματα των κοινωνικών, δομικών και οικονομικών ταξικών διαιρέσεων, μεταξύ των διάφορων ομάδων που δικαιούνται διαφορετικά επίπεδα προνοιακών παροχών (Cavadino and Dignan, 2007:86).

Αξίζει να εξετάσουμε τις διαφορές μεταξύ Αγγλίας, Σουηδίας, Βουλγαρίας και Γαλλίας σύμφωνα και με μια διαφορετική προσέγγιση. Όπως είδαμε, οι Cavadino and Dignan (2006), κατηγοριοποίησαν 12 χώρες ανάλογα με την πολιτική οικονομία τους, η οποία θεωρούν ότι βρίσκεται σε συνάρτηση με τις ποινικές τάσεις της κάθε χώρας. Επίσης, οι Downes and Hansen (2006), ερεύνησαν σε 18 ευρωπαϊκές χώρες, τη σχέση μεταξύ του ακαθάριστου εγχώριου προϊόντος που διατίθεται για δαπάνες κοινωνικής πρόνοιας και των τοπικών δεικτών φυλάκισης. Οι διαπιστώσεις τους συμπυκνώνονται στο συμπέρασμα ότι, οι χώρες που επένδυναν μεγαλύτερα ποσά στις δαπάνες κοινωνικής πρόνοιας, εμφάνιζαν χαμηλότερα ποσοστά φυλάκισης και αντίστροφα.

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Cavadino and Dignan (2006), η Αγγλία εντάσσεται στις χώρες όπου κυριαρχεί η νεοφιλελεύθερη τάση και κατά συνέπεια σε επίπεδο πολιτικής και κοινωνικής πρόνοιας, χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία της ελεύθερης αγοράς, την μεταφορά των

ευθυνών από το κράτος στο κάθε άτομο ξεχωριστά. Στο επίπεδο της κοινωνικής και ποινικής πολιτικής τα κύρια χαρακτηριστικά είναι η εξώθηση ολόκληρων ομάδων πληθυσμού προς τον κοινωνικό αποκλεισμό και η εφαρμογή του δόγματος «νόμος και τάξη». Επίσης, οι χώρες που εντάσσονται σε αυτό το μοντέλο, με αρχέτυπο την Αμερική και την Αγγλία στην Ευρώπη, διακρίνονται από πολύ υψηλά ποσοστά εγκλεισμού, καθώς και από υψηλά ποσοστά διείσδυσης το ιδιωτικού τομέα στη διοίκηση των σωφρονιστικών καταστημάτων.

Όσον αφορά την Σουηδία, η πολιτική και κοινωνική οργάνωση του συστήματος της, την εντάσσει στις χώρες που εφαρμόζουν το σοσιαλδημοκρατικό κορπορατιστικό μοντέλο. Τα κύρια χαρακτηριστικά της κορπορατιβιστικής οικονομικής θεωρίας είναι το ισχυρό κράτος κοινωνικής πρόνοιας που συνοδεύεται από γενναιόδωρες κοινωνικές παροχές και από την άνευ όρων παροχή κοινωνικών δικαιωμάτων. Επίσης, η τάση ομάδων προς τον κοινωνικό αποκλεισμό είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Ενδεικτικό είναι ότι η κυρίαρχη ποινική πολιτική που ακολουθείται από τη Σουηδία βασίζεται κυρίως στα δικαιώματα των κρατουμένων. Τέλος, κύριο χαρακτηριστικό των χωρών που υιοθετούν το συγκεκριμένο μοντέλο, είναι τα χαμηλά ποσοστά εγκλεισμού (Cavadino and Dignan, 2006: 441).

Η Βουλγαρία ανήκει στις πρώην κομμουνιστικές χώρες, η οποία βίωσε μεγάλες αλλαγές μετά τη πτώση του κομμουνιστικού καθεστώτος. Η ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και η προσπάθεια συμμόρφωσης της ποινικής πολιτικής της σύμφωνα με τις “επιταγές” της Ένωσης, την οδήγησε σε μερική αναμόρφωση του σωφρονιστικού της συστήματος. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη συχνή συμμετοχή της Βουλγαρίας σε ευρωπαϊκά προγράμματα άσκησης σωφρονιστικής πολιτικής και δη παροχής εκπαίδευσης στους κρατουμένους. Ωστόσο, τα σωφρονιστικά καταστήματα της συγκεκριμένης χώρας εξακολουθούν να χαρακτηρίζονται από φαινόμενα υπερσυνωστισμού, διαφθοράς, σωματικών κακομεταχειρίσεων από τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους και βίας μεταξύ των κρατουμένων, ενώ οι συνθήκες διαβίωσης χαρακτηρίζονται από μία συνεχώς επιδεινωμένη άθλια κατάσταση (CPT, 2015)

Τέλος, στη περίπτωση της Γαλλίας εξετάζεται η ποινική πολιτική ενός συντηρητικού κορπορατιστικού κράτους. Στη Γαλλία, όπως και οι υπόλοιπες χώρες που εντάσσονται στη κατηγορία του συντηρητικού κορπορατιστικού μοντέλου, η εμμονή στην αποδοτικότητα της αγοράς και την εμπορευματοποίηση δεν ήταν ποτέ αξιοσημείωτη και κατά συνέπεια η παραχώρηση κοινωνικών δικαιωμάτων σπάνια αποτέλεσε αμφιλεγόμενο ζήτημα. Ο κορπορατισμός περικλείστηκε σε ένα κρατικό οικοδόμημα, το οποίο ήταν πρόθυμο να αντικαταστήσει την αγορά στον τομέα παροχής πρόνοιας. Κατά συνέπεια, η ιδιωτική ασφάλιση και οι πρόσθετες επαγγελματικές παροχές διαδραματίζουν περιθωριακό ρόλο. Ωστόσο, η έμφαση του κράτους στη

διατήρηση των σαφών ορίων της κοινωνικής δομής συνεπάγεται ότι τα αποτελέσματα της αναδιανεμητικής του πολιτικής είναι αμελητέα (Espring-Andersen, 1990:27).

Εν συντομία, όσες χώρες είναι πλήρως εξαρτώμενες από την ελεύθερη αγορά και έχουν μηδαμινή κοινωνική πολιτική, εμφανίζουν ακραίες εισοδηματικές διαφορές, υψηλές τάσεις κοινωνικού αποκλεισμού και υψηλά ποσοστά φυλάκισης. Σύμφωνα με τον Wacquant (2001), το χαρακτηριστικό των κρατών αυτών, είναι η μετάβαση από το κοινωνικό κράτος σε αυτό που ονομάζουμε ποινικό κράτος. Στην άλλη πλευρά, οι χώρες που είναι μεν καπιταλιστικά ανεπτυγμένες, έχουν δε διατηρήσει μια πιο “γενναιόδωρη” στάση στα ζητήματα κοινωνικής πολιτικής, εμφανίζονται να έχουν κοινωνίες με λιγότερες ανισότητες, γεγονός που οδηγεί σε χαμηλότερα ποσοστά σφραγιστικού εγκλεισμού (Cavadino and Dignan, 2006). Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι, αν και στις χώρες της Δύσης παρατηρείται για μεγάλες χρονικές περιόδους ένα ευδιάκριτο πρότυπο ταυτόχρονης ανάπτυξης που ξεπερνά τα εθνικά σύνορα, η αναπτυξιακή πορεία του κάθε κράτους χαρακτηρίζεται από διακριτά στοιχεία σε ορισμένους τομείς. Ως εκ τούτου, η ιστορία της ανάπτυξης των κρατών δεν θα πρέπει να προσεγγίζεται ως ομογενοποιημένη, αλλά εντός του πλαισίου ενός διακρατικού αναπτυξιακού προτύπου που συντίθεται από διακριτές, αλλά συγκλίνουσες εθνικές πολιτικές (Garland, 2010:74).

Σχετικά με την εκπαίδευση στις φυλακές της Ευρώπης, αυτή μπορεί να σημαίνει διαφορετικά πράγματα για τα διάφορα κράτη και τους πολίτες τους. Έτσι, ότι θεωρείται σε μια χώρα ως παρεχόμενη εκπαίδευση σε κρατούμενους, είναι πιθανό σε ένα άλλο κράτος να μη αναγνωρίζεται ως τέτοια. Γενικότερα, ο ορισμός που αποδίδεται στην εκπαίδευση εντός των φυλακών έχει τεράστιο αντίκτυπο στον τρόπο ανάπτυξης και παροχής της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Costelloe, 2014a). Σύμφωνα με την έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση στις φυλακές της Ευρώπης (Costelloe and Langelid, 2011), οι διαφορετικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης που παρέχεται σε κρατούμενους στη Ευρώπη, μπορούν να διαχωριστούν σε τρεις ευρύτερες τυπολογίες: στη πρώτη ανήκει η παροχή εκπαίδευσης που είναι ενσωματωμένη στο παραδοσιακό τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά προσαρμόζεται και ανάλογα με τις ανάγκες των κρατουμένων, γεγονός το οποίο ισχύει συνήθως για τους έγκλειστους σε φυλακές ανηλίκων. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσεται η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση που στοχεύει στην παροχή δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες απαιτούνται για συγκεκριμένες θέσεις απασχόλησης στη αγορά εργασίας και στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα μαθήματα της μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως τα καλλιτεχνικά μαθήματα και τα προγράμματα που επικεντρώνονται στη αντιμετώπιση της παραβατικότητας, όπως είναι τα προγράμματα διαχείρισης επιθετικής συμπεριφοράς, τα γνωστικό-συμπεριφορικά εκπαιδευτικά προγράμματα κ.ά. Ωστόσο, σε πρακτικό

επίπεδο, συνήθως υπάρχει ένας συνδυασμός στοιχείων όλων των παραπάνω εκπαιδευτικών διαδικασιών, με τη κάθε χώρα να δίνει ειδικό βάρος σε μια συγκεκριμένη κατηγορία.

3.1: Το παράδειγμα της Αγγλίας - Ουαλίας

3.1.1: Γενική Περιγραφή:

Η εκπαίδευση εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων στην Αγγλία, εφαρμόστηκε με οργανωμένη δομή κατά των 18ο αιώνα, όταν και πρωτοεμφανίστηκε μια πιο μοντέρνα εκδοχή της φυλακής, εμπνευσμένη από τα έργα των αναμορφωτών, όπως ο John Howard (Forster, 1998: 59). Η πρώτη επίσημη παροχή εκπαίδευσης σε φυλακισμένους δημιουργήθηκε το 1823 από τον Robert Peel μέσω της Gaol Act⁵⁰, όπου και απαιτούνταν η εφαρμογή εκμάθησης δεξιοτήτων αναγνώσεως και γραφής σε όλες τις αγγλικές φυλακές, η οποία θα παρεχόταν από διορισμένους διευθυντές (Wilson and Reuss, 2000).

Κατά τη Βικτωριανή Περίοδο, η κοινωνία αντιλήφθηκε για πρώτη φορά το μηχανισμό της φυλάκισης ως ένα επανορθωτικό μηχανισμό, του οποίου κύριος στόχος ήταν να ελαχιστοποιήσει την εγκληματική συμπεριφορά και να επανεντάξει τους εγκλείστους στο κοινωνικό σύνολο (Ripley, 1993: 6). Το 1908, υπεύθυνοι για την παροχή εκπαίδευσης εντός των φυλακών, ήταν διάφορες τοπικές αρχές γνωστές ως Local Education Authority (LEA), και κάποιοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί. Γενικότερα, κατά το μεταπολεμικό διάστημα, υπήρξε μία στροφή στην Αγγλία και την Ουαλία προς πιο φιλελεύθερα μοντέλα αναμόρφωσης και ήταν τότε που η ευθύνη για την εκπαίδευση των κρατουμένων μετατέθηκε στις LEA, οι οποίες στελέχωναν τα τμήματα εκπαίδευσης εντός των φυλακών, με δασκάλους από τοπικά κολέγια (Forster, 1998).

Ωστόσο, από το 1966 και μετά, η παροχή εκπαίδευσης σε κρατουμένους στη Αγγλία, άρχισε σιγά σιγά να παρακμάζει, καθώς μειώθηκε η οικονομική στήριξη της πολιτείας (Wilson and Reuss, 2000). Τον τελευταίο καιρό, έχει προκύψει μια μεγάλη συζήτηση, σχετικά με το αν τελικά το κράτος και η κοινωνία μπορούν να αναμένουν οφέλη από την οικονομική στήριξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε εγκλείστους. Με το συγκεκριμένο ζήτημα όμως, θα ασχοληθούμε αναλυτικά στα επόμενα κεφάλαια.

Από το 2001, η ευθύνη για την εκπαίδευση εντός των φυλακών, μεταφέρθηκε από τις LEA στο Department of Education and Skills (DfES)⁵¹, με στόχο να μπορέσει η εκπαιδευτική διαδικασία

50 Η Gaol Act ψηφίστηκε το 1823 από το κοινοβούλιο του Ηνωμένου Βασιλείου και αφορούσε την βελτίωση της μεταχείρισης των κρατουμένων στις αγγλικές φυλακές (www.britishparliamentarypapers.com)

51 Η μετάφραση της συγκεκριμένης υπηρεσίας στα ελληνικά θα μπορούσε να είναι: “Τμήμα Εκπαίδευσης και

εντός των φυλακών να γίνει πιο αποτελεσματική για τη ζωή των κρατουμένων, καθώς μέχρι τότε δεν εξυπηρετούσε επαρκώς τους στόχους της επανένταξης και της κοινωνικής κινητικότητας (House of Commons Education and Skills Committee⁵², 2004-2005). Άλλωστε, από τη πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα, η παροχή εκπαίδευσης σε κρατουμένους αποτελούσε, σύμφωνα με τις επίσημες εξαγγελίες, σημαντικό κομμάτι της ατζέντας της βρετανικής κυβέρνησης για τη μείωση της υποτροπής, δίνοντας μάλιστα έμφαση στη παροχή βασικών εκπαιδευτικών γνώσεων (Hughes, 2012).

Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί, ότι μέχρι το 2007, η Αγγλία και η Ισπανία, ήταν οι μοναδικές από τις χώρες που συμμετείχαν στο Συμβούλιο της Ευρώπης, οι οποίες είχαν αναθέσει την επίβλεψη και οργάνωση των σωφρονιστικών ιδρυμάτων σε ανεξάρτητους ιδιωτικούς οργανισμούς και όχι στο υπουργείο δικαιοσύνης. Στη Αγγλία αυτό άλλαξε τον Μάιο του 2007, όταν και η διαχείριση των σωφρονιστικών καταστημάτων μετατέθηκε στο Υπουργείο Δικαιοσύνης (International Centre for Prison Studies, 2008: 21). Η εξέλιξη αυτή μπορεί κάλλιστα να σηματοδοτεί την κρατικοποίηση της διαχείρισης του σωφρονιστικού συστήματος, τουλάχιστον όσο αφορά τα κράτη – μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ωστόσο, κάποια σωφρονιστικά καταστήματα εξακολουθούν να διευθύνονται από ιδιωτικούς φορείς. Μάλιστα, στην τελευταία έκθεση αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε από το αγγλικό Υπουργείο Δικαιοσύνης, διαπιστώθηκε ότι δύο εκ των τριών φυλακών που χαρακτηρίστηκαν ως οι χειρότερες της Αγγλίας και Ουαλίας είναι ιδιωτικές (Travis, 25 July 2013). Οι συγκεκριμένες εκθέσεις αξιολογήσεων των καταστημάτων κράτησης γίνονται με βάση 27 δείκτες αξιολόγησης, όπως η επιτυχής λειτουργία προγραμμάτων αντιμετώπισης της παραβατικής συμπεριφοράς, απεξάρτησης από ναρκωτικές ουσίες και αλκοόλ, η επιτυχής εφαρμογή των αδειών των κρατουμένων κ.τ.λ. (Ministry of Justice, 2013).

Το Δεκέμβριο του 2011, 268 νέοι κρατούνταν σε ιδιωτικά καταστήματα κράτησης. Γενικότερα, η Αγγλία έχει το πιο ιδιωτικοποιημένο σωφρονιστικό σύστημα στην Ευρώπη (Hurry et al, 2012:4). Ενδεικτικό είναι ότι το 2012, στη Αγγλία και την Ουαλία κρατούνταν σε ιδιωτικά σωφρονιστικά ιδρύματα 10.000 κρατούμενοι, δηλαδή το 11.6 του συνολικού πληθυσμού των κρατουμένων (<http://www.prisonreformtrust.org.uk/ProjectsResearch/PrivateSectorPrisons>).

3.1.2: Παρεχόμενη εκπαίδευση σε κρατουμένους (γενικά στοιχεία):

Στο σημείο αυτό, θα αναφερθούμε γενικά στην εκπαίδευση που παρέχεται εντός των

Δεξιότητων”. Ωστόσο, θεώρησα καλύτερη την απόδοση στην αγγλική γλώσσα.

52 Το 2007 η “Education and Skills Committee” αντικαταστάθηκε από τη “Childrens, Schools and Families Committee”, η οποία με τη σειρά της αντικαταστάθηκε το 2012 από την “Education Committee”

σωφρονιστικών καταστημάτων. Η Αγγλία ανήκει σε εκείνα τα κράτη, των οποίων η σωφρονιστική πολιτική που ασκείται εντάσσεται στα πλαίσια του νεοφιλελευθερισμού. Τα δικαστήρια ανηλίκων δίνουν περισσότερη σημασία στην παράνομη πράξη που έχει διαπράξει κάποιος, μη λαμβάνοντας, πολλές φορές, υπόψη το οικογενειακό περιβάλλον και τα σχολικά επιτεύγματα προκειμένου να αναζητήσουν πολιτικές επανένταξης και κοινωνικοποίησης (Hazel, 2008, p.29). Έτσι, συχνά παραμερίζονταν οι διάφορες πολιτικές επανένταξης των κρατουμένων και, κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικές παροχές, όχι μόνο τύχαιναν περιορισμένης χρηματοδότησης, αλλά συνήθως είχαν και “φτωχά” αποτελέσματα.

Θα πρέπει να σημειωθεί, ότι η Αγγλία ακολουθεί και εφαρμόζει το λεγόμενο νέο – σωφρονιστικό μοντέλο⁵³. Τα κύρια χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μοντέλου, όπως προαναφέρθηκε, είναι η επικέντρωση στην ευθύνη των γονέων και παιδιών, η πρόωπη παρέμβαση και αντιμετώπιση, η ευθύνη απέναντι στο θύμα ή τα θύματα της παράνομης πράξης και η αποζημίωση αυτών, ενώ δίνεται μεγάλη προσοχή στην αποτελεσματικότητα του συστήματος. Ωστόσο, κατά τον Winterdyck (2002), η Αγγλία ανήκει στις χώρες που ακολουθούν το συνεργατικό μοντέλο⁵⁴. Κύριο χαρακτηριστικό του συνεργατικού μοντέλου είναι η σύμπραξη διάφορων φορέων που θεωρούνται ως εξειδικευμένοι σχετικά με την προώθηση αντεγκληματικής πολιτικής στα πλαίσια της οποίας εφαρμόζουν στοχευμένες παρεμβάσεις σε διάφορους τομείς. Κατά τα πρώτα έτη του 21ου αιώνα, το πολιτικό κλίμα στην Αγγλία έχει οδηγήσει στη διάχυση ενός μηνύματος που τονίζει την ανάγκη αυστηρής τιμωρίας των εγκληματιών ως προϋπόθεση για την ανάγκη προστασίας της κοινωνίας. Παράλληλα όμως, προωθείται και το μήνυμα της ανάγκης ύπαρξης αναμορφωτικών μέτρων ως προϋπόθεση αύξησης της αποτελεσματικότητας της ποινικής δικαιοσύνης. Έτσι, η προώθηση νέων κοινοτικών ποινών εντάσσεται στο αυξημένο ενδιαφέρον των κυβερνήσεων περί του «τι αποδίδει» (Κουλούρης, 2009β:174). Η επικέντρωση στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε κρατούμενους εντάσσεται στο παραπάνω πλαίσιο.

Ωστόσο, αν και με την πάροδο των χρόνων αυξήθηκε πάλι η χρηματοδότηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης κρατουμένων, δεν έγινε εφικτό να αυξηθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης αλλά και η προσβασιμότητα των εγκλείστων στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι το 2004 οι κρατούμενοι που είχαν πρόσβαση στη εκπαίδευση εντός των φυλακών, ήταν λιγότεροι από το 1/3 του συνολικού πληθυσμού των εγκλείστων (House of Commons Education and Skills Committee, 2004-2005). Όντως, μπορούμε να διαπιστώσουμε και

53 Στο πρωτότυπο είναι neo-correctionalist model

54 Στο πρωτότυπο αναφέρεται ως corporatist model

από το διάγραμμα που ακολουθεί, ότι οι οικονομικοί πόροι για την εκπαίδευση εντός των αγγλικών σωφρονιστικών καταστημάτων είχαν ανοδική τάση:

Πίνακας 5: Δαπάνες για παρεχόμενη εκπαίδευση εντός των καταστημάτων κράτησης (Αγγλία)

Έτος	Προϋπολογισμός (σε εκατομμύρια λίρες)
1999/2000	47.50
2000/2001	50.90
2001/2002	57.60
2002/2003	71.00
2003/2004	97.00
2004/2005	122.00

(House of Commons Education and Skills Committee, 2004-2005, :18)

Τα τελευταία χρόνια όμως, η πολιτική που ακολουθείται στη Αγγλία οδηγεί σε μια συνεχή μείωση των δαπανών που χρησιμοποιούνταν για το σωφρονιστικό σύστημα και κατά συνέπεια για την εκπαίδευση σε αυτά. Τον Οκτώβριο του 2007, ανακοινώθηκαν πολύ μεγάλες περικοπές στις δαπάνες που αφορούν τα σωφρονιστικά καταστήματα, οι οποίες προέβλεπαν μείωση 90-100 εκατομμύρια (<http://www.prisonerseducation.org.uk>, 2008).

Μια αφορμή για τις μειώσεις δαπανών στην εκπαίδευση των κρατουμένων αποτέλεσε και ο προβληματισμός σχετικά με τη συμβολή της εκπαίδευσης στη επανένταξη και τη μείωση της υποτροπής των φυλακισμένων ατόμων. Σύμφωνα με την έβδομη έκθεση του House of Commons (2004-2005:19), η εκπαιδευτική διαδικασία στις αγγλικές φυλακές αφορά κυρίως τη προσφορά βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, γεγονός που καθιστά πολύ δύσκολη την εύρεση εργασίας μετά την αποφυλάκιση. Δεδομένου ότι οι περισσότεροι κρατούμενοι συμμετέχουν στο πρώτο επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας⁵⁵, είχαν πρόσβαση μετά την αποφυλάκιση τους μόνο στο 1/50 των μεσαίων και χαμηλότερων επαγγελμάτων (Metcalf, Anderson and Rofle, 2001). Όπως πληροφορούμαστε και από τον Davies (2004), 57% των ενήλικων κρατουμένων στο Ηνωμένο Βασίλειο είχαν δεξιότητες ανάγνωσης κατώτερες του πρώτου επιπέδου. Ο ρόλος που αποδίδεται στην εκπαίδευση που παρέχεται στα πλαίσια της άσκησης σωφρονιστικής πολιτικής από τις κυβερνήσεις της Αγγλίας κατά τα τελευταία χρόνια, διαφαίνεται μέσα από μια κυβερνητική έκθεση

55 Το πρώτο επίπεδο (Level 1) αφορά γνώσεις που αναμένεται να έχει ένα εντεκάχρονο παιδί. Το πιστοποιητικό επιπέδου 1, αναφέρεται στην κατοχή των απολύτως βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων και αφορά κυρίως εκείνες τις δεξιότητες που χρειάζονται για να αντεπεξέλθει κάποιος σε καθημερινές ανάγκες και καταστάσεις. (http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/QualificationsExplained/DG_10039017)

(Green Paper) του 2005 που κατατέθηκε προς διαβούλευση⁵⁶: ο κρατούμενος αντιμετωπίζεται πρωτίστως ως κάποιος που έχει παραβιάσει τον νόμο και δευτερευόντως ως πολίτης, ενώ το κύριο μέλημα της κυβερνητικής πολιτικής συνίσταται στην παροχή εκπαίδευσης με απώτερο στόχο τη μείωση της υποτροπής και όχι την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Αυτή η περιορισμένη προοπτική που αποδίδεται στο ρόλο της εκπαίδευσης, αλλά και στους ίδιους τους κρατούμενους ως παραβάτες και όχι ως άτομα, συμβαδίζει με την γενικότερη αντίληψη περί της άσκησης σωφρονιστικής πολιτικής στα πλαίσια της «κουλτούρας ελέγχου» (culture of control) και της «νέας ποινολογίας» (new penology) (Garland, 2001a; Feeley and Simon, 1992).

Ας εξετάσουμε όμως, σε αυτό το σημείο, το κοινωνικό πλαίσιο της εκπαίδευσης εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων στο Ηνωμένο Βασίλειο. Καταρχάς, πρέπει να τονίσουμε το γεγονός ότι, η εκπαίδευση στις αγγλικές φυλακές είναι υποχρεωτική για όσους κρατούμενους δεν ξέρουν να διαβάσουν και να γράψουν. Για τους κρατούμενους που συμμετέχουν στη εκπαιδευτική διαδικασία, υπάρχει αμοιβή τριών έως οχτώ ευρώ. Σε αντίθεση με την Ελλάδα, η ποινή τους δεν μειώνεται είτε συμμετέχοντας στη εκπαίδευση είτε σε κάποια εργασία. Η χρηματική αμοιβή που κερδίζουν από τη συμμετοχή τους σε κάποιο εκπαιδευτικό μάθημα, κατατίθεται στο προσωπικό λογαριασμό που έχει ο κάθε κρατούμενος στη φυλακή, και μπορεί είτε να χρησιμοποιήσει αυτά τα χρήματα για να αγοράσει υλικά αγαθά από τη καντίνα της φυλακής, είτε να τα αποταμιεύσει (Nikolaou, 2009).

Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι οι έγκλειστοι στην Αγγλία μπορούν να συμμετέχουν ταυτόχρονα στην εκπαίδευση και την εργασία εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων και να αμείβονται και για τα δύο, κάτι το οποίο στη Ελλάδα, όπως θα δούμε και παρακάτω, δεν επιτρέπεται. Όπως προαναφέρθηκε, η εκπαίδευση για τους αναλφάβητους κρατούμενους έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Επίσης, προκειμένου κάποιος κρατούμενος να μπορέσει να συμμετάσχει σε κάποια εργασία ή πρόγραμμα συμπεριφοράς⁵⁷, υποχρεούται να ξέρει να διαβάζει και να γράφει. Δηλαδή, ουσιαστικά, ένας αναλφάβητος έγκλειστος που επιθυμεί να συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα κατά τη διάρκεια της κράτησης του, θα πρέπει πρώτα να παρακολουθήσει επιτυχώς κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπου θα του προσφερθούν πολύ βασικές γνώσεις αριθμητικής, ανάγνωσης και γραφής (Nikolaou, 2009). Κατά το σχολικό έτος 2014-2015, συμμετείχαν σε προγράμματα εκπαίδευσης των αγγλικών φυλακών 101.600 ενήλικες κρατούμενοι, εκ των οποίων μόνο οι 100 παρακολούθησαν μαθήματα τρίτου επιπέδου, ενώ η συμμετοχή σε μαθήματα τετάρτου

56 Πρόκειται για τη κυβερνητική έκθεση με τίτλο: “Reducing Re-offending Through Skills and Employment” (Department for Education and Skills, 2005).

57 Συνήθως πρόκειται για προγράμματα διαχείρισης θυμού και επιθετικής συμπεριφοράς

ή υψηλότερου επιπέδου ήταν μηδενική⁵⁸. Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι τα 3/5 των ενήλικων κρατουμένων αποφυλακίζονται χωρίς την κατοχή κάποιου αναγνωρισμένου εκπαιδευτικού διπλώματος επαγγελματικής ή γενικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, το 47% των κρατουμένων στερείται οποιουδήποτε τυπικού εκπαιδευτικού προσόντος κατά την είσοδο του στη φυλακή, ενώ το 13% δεν είχε δουλέψει ποτέ πριν τη φυλάκιση του (Coates, 2016).

Με αφορμή τα συγκεκριμένα δεδομένα, κατά την ομιλία της Βασίλισσας (Queen's Speech) για το έτος 2016-2017, με την οποία προαναγγέλλεται η κυβερνητική ατζέντα για το επόμενο έτος, αναφέρθηκε η ανάγκη για την πλήρη αναμόρφωση του πλαισίου της εκπαίδευσης στις φυλακές ως κεντρικό άξονα στη προσπάθεια της ποινικής μεταρρύθμισης που θα επικεντρώνεται στην επανένταξη των κρατουμένων (Crone, 2016). Η ομιλία συνέπεσε με την έκδοση της έκθεσης της ανασκόπησης σχετικά με την εκπαίδευση στις φυλακές της Αγγλίας και της Ουαλίας την οποία πραγματοποίησε η Dame Sally Coates, οι προτάσεις της οποίας έγιναν δεκτές στο σύνολο τους από το Υπουργείο Δικαιοσύνης της Αγγλίας. Μερικές από τις προτάσεις της έκθεσης είναι οι εξής (Coates, 2016:62):

«Σε κάθε φυλακή πρέπει να εφαρμοστεί ένας αυστηρός και συνεπής μηχανισμός αξιολόγησης, ώστε να δημιουργηθεί ένα σταθερό σημείο αναφοράς για τη μέτρηση της εκπαιδευτικής επίδοσης των κρατουμένων και για τον εντοπισμό με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες».

«Πρέπει να δημιουργηθεί ένα εξατομικευμένο σχέδιο μάθησης για τον κάθε κρατούμενο με βάση το οποίο θα καθορίζεται το εκπαιδευτικό πλάνο που θα πρέπει να ακολουθεί κατά τη διάρκεια της κράτησης του. Αυτό θα πρέπει να έχει ηλεκτρονική μορφή, ώστε να μπορεί διανέμεται από το ένα κατάστημα κράτησης στο άλλο σε περίπτωση μεταγωγής του κρατουμένου. Στο εκπαιδευτικό πλάνο θα πρέπει να καταγράφεται η αρχική εκτίμηση σχετικά με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και την εκπαιδευτική δραστηριότητα του κρατουμένου, η οποία θα υπόκεινται σε τακτική επανεξέταση. Επίσης, ο κρατούμενος, αλλά και οι αρμόδιοι φορείς θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στο συγκεκριμένο αρχείο, ακόμα και μετά την αποφυλάκιση».

«Θα πρέπει να εφαρμοστεί ένας κοινός κεντρικός μηχανισμός αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επίδοσης σε όλες τις φυλακές. Τα εν λόγω δεδομένα θα πρέπει να παρακολουθούνται συστηματικά. Τα δεδομένα των φυλακών στις οποίες σημειώθηκαν οι κορυφαίες εκπαιδευτικές επιδόσεις θα πρέπει να γίνονται γνωστά με στόχο την ανάδειξη της επιτυχίας και την ενθάρρυνση του υγιούς ανταγωνισμού».

«Πρέπει να παρασχεθεί η κατάλληλη επαγγελματική κατάρτιση στους διευθυντές, τα ανώτερα στελέχη, τους δασκάλους, τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους των φυλακών, προκειμένου να καταστούν ικανοί

58 Το τρίτο επίπεδο (Level 3) ισοδυναμεί με την τελευταία τάξη του ελληνικού Λυκείου, ενώ η επιτυχής ολοκλήρωση του συνεπάγεται την απόκτηση απολυτηρίου λυκείου. Το τέταρτο επίπεδο (Level 4) ισοδυναμεί με μεταδευτεροβάθμια σπουδές. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. <https://www.gov.uk/what-different-qualification-levels-mean/overview>

για την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης στους κρατούμενους».

«Πρέπει να προωθηθεί η πρόσληψη υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών. Πρέπει να δοθεί έμφαση τόσο στη εκπαίδευση και πρόσληψη καινούριων εκπαιδευτικών, όσο και στη πρόσληψη υψηλά καταρτισμένων δασκάλων από άλλους τομείς της εκπαίδευσης».

Η Coates (2016) υποστηρίζει ότι η μετασχηματιστική δύναμη της εκπαίδευσης στις φυλακές είναι διττή: δεν θα πρέπει να αφορά μόνο την απόκτηση δεξιοτήτων και εκπαιδευτικών γνώσεων με στόχο την μετέπειτα εργασιακή απασχόληση, αλλά συμβάλλει και στην ευημερία των κρατουμένων και στη παροχή βοήθειας για την προσαρμογή και αντιμετώπιση των δεινών του εγκλεισμού. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να διευρυνθεί και άρα να παρέχονται μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης, δημιουργικών τεχνών, μουσικής και αθλητικών δραστηριοτήτων, ενώ επισημαίνει την ανάγκη για την εφαρμογή ενός μέτρου που θα υποστηρίζει τη συνέχιση της μάθησης και μετά την αποφυλάκιση. Ωστόσο, για μια ακόμη φορά, τα επιχειρήματα των επίσημων φορέων χάραξης σωφρονιστικής πολιτικής εστιάζουν στην εκπαίδευση των κρατουμένων ως ένα εργαλείο μείωσης των ποσοστών υποτροπής, ενώ και η έκθεση αντιμετωπίζει την βελτίωση του εκπαιδευτικού επιπέδου των κρατουμένων ως πανάκεια. Όπως επισημαίνει η Crone (2016), η τοποθέτηση της εκπαίδευσης στη καρδιά ενός επανορθωτικού ποινικού καθεστώτος, ενέχει ένα σημαντικό κίνδυνο. Σε περίπτωση που οι στόχοι μείωσης της υποτροπής δεν επιτευχθούν, θα τεθεί υπό απειλή ολόκληρη η ύπαρξη του, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει τελικώς στη υποβάθμιση του θεσμού της εκπαίδευσης στις φυλακές.

3.1.3: Καταστήματα Κράτησης Νέων στη Αγγλία

Είναι σημαντικό όμως, να δούμε τι συμβαίνει με τους ανήλικους έγκλειστους στη Αγγλία σε σχέση με τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία εντός των καταστημάτων κράτησης. Οι νέοι που τίθενται υπό κράτηση στην Αγγλία, εγκλείονται σε καταστήματα κράτησης νέων ανάλογα με την ηλικία τους (Youth Justice Board, 2008). Οι πιο συχνές αξιόποινες πράξεις των ανήλικων εγκλειστών στη Αγγλία είναι η βία κατά φυσικών προσώπων και οι ένοπλες ληστείες (Hurry et al, June 2012)

Στην Αγγλία υπάρχουν τρία είδη ειδικών καταστημάτων στα οποία μπορεί να «κρατηθεί» ένας ανήλικος ή ένας νεαρός παραβάτης και τα οποία είναι τα “Secure Children's Homes (SCH)”,

τα “Secure Training Centers (STC)” και τέλος τα “Young Offender Institutions (YOI)⁵⁹”. Τα Secure Children's Homes διοικούνται από τις Τοπικές Αρχές⁶⁰ σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας της Αγγλίας. Στα συγκεκριμένα “ιδρύματα” κρατούνται παιδιά 12 έως 14 ετών (αγόρια και κορίτσια), τα οποία έχουν είτε προφυλακιστεί είτε καταδικαστεί. Επίσης, κρατούνται παιδιά έως 16 ετών, τα οποία κρίνεται ότι βρίσκονται «σε κίνδυνο». Τα Secure Children's Home διαθέτουν από 5 έως 38 κρεβάτια και θεωρείται ότι έχουν μεγάλο αριθμό προσωπικού, με κύριο στόχο την επικέντρωση στη πνευματική, ψυχολογική και φυσική υγεία των νεαρών που διαμένουν σε αυτά (Youth Justice Board, 2012). Στα συγκεκριμένα ιδρύματα, προβλέπεται να κρατούνται παιδιά, με κύριο στόχο την προστασία και πρόνοιά τους (π.χ. κακοποιημένα παιδιά, παιδιά που υπάρχει κίνδυνος να βλάψουν τον εαυτό τους κλπ). Ωστόσο, η πραγματικότητα είναι διαφορετική. Πολλά από αυτά τα παιδιά αναγκάζονται να συμβιώνουν με άλλα, τα οποία κρατούνται για βίαια εγκλήματα (επιθέσεις, κλοπές, ληστείες κ.ά), χωρίς να υπάρχει κανένας διαχωρισμός (Hill, Lockyer, Stone, 2007: 109).

Όσον αφορά τα “Secure Training Centers”, σε αυτά κρατούνται ανήλικοι 12 έως 17 ετών, οι οποίοι είτε έχουν προφυλακιστεί, είτε καταδικαστεί. Σύμφωνα με τη μηνιαία έκθεση της επιτροπής για το δικαστικό σύστημα ανηλίκων (Youth Justice Board, 2012:19) σχετικά με την κράτηση νέων στη Αγγλία, στα συγκεκριμένα ιδρύματα «παρέχεται ένα ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο δίνεται η ευκαιρία για εκπαίδευση και επανένταξη των ευάλωτων νέων που κρατούνται σε αυτά». Τα “Secure Training Centers” βρίσκονται υπό τη διοίκηση ιδιωτικών φορέων που έχουν υπογράψει συμβόλαια με το αγγλικό κράτος, στα οποία αναφέρονται ρητά οι κανόνες λειτουργίας. Τέλος, όσον αφορά τα “Young Offender Institutions” εκεί εγκλείονται νέοι που έχουν παραβιάσει το νόμο και οι οποίοι είναι από 15 έως 21 ετών. Ωστόσο, τυπικά τα YOI είναι υπεύθυνα για τη κράτηση νέων που δεν έχουν ξεπεράσει το 17ο έτος της ηλικίας τους. Επίσης, είναι σημαντικό ότι ο αριθμός του προσωπικού των YOI αναλογικά με τους κρατούμενους, είναι πολύ μικρότερος σε σχέση με τα SCH και τα STC. Για αυτόν το λόγο δεν θεωρούνται κατάλληλα μέρη για να εγκλειστεί κάποιος ανήλικος που θεωρείται ως άτομο με μεγάλες πιθανότητες να επιδείξει σοβαρή παραβατική δραστηριότητα, δηλαδή ως προπαραβατικό άτομο.⁶¹

Από τα τρία παραπάνω είδη ιδρυμάτων αυτά τα οποία μας ενδιαφέρουν περισσότερο είναι

59 Η απόδοση των συγκεκριμένων ονομασιών στην ελληνική γλώσσα θα μπορούσε να είναι: «ασφαλείς κατοικίες για παιδιά (Secure Children's Homes), ασφαλή «κλειστά» κέντρα εκπαίδευσης (Secure Training Centers) και ιδρύματα για νεαρούς παραβάτες (Young Offender Institutions)

60 Local Authorities

61 Στα επίσημα έγγραφα του αγγλικού Υπουργείου Δικαιοσύνης, οι νέοι αυτοί αναφέρονται ως: “young people at risk”

τα Young Offenders Institutions. Ο συγκεκριμένος τύπος ιδρυμάτων ιδρύθηκε με νόμο⁶² του αγγλικού κοινοβουλίου το 1988. Είναι σαφές από τα παραπάνω, ότι τα YOIs διαφέρουν από τα SCH και STC ως προς το σκοπό που καλούνται να εξυπηρετήσουν. Όπως επισημάνθηκε στα YOIs ο αριθμός του προσωπικού αναλογικά με τον αριθμό των εγκλείστων είναι πολύ μικρότερος. Από αυτό το γεγονός μπορούμε να καταλάβουμε ότι τα συγκεκριμένα ιδρύματα επικεντρώνονται κυρίως στην κράτηση και όχι στην αναμόρφωση και την επανένταξη. Αυτή τη στιγμή στην Αγγλία λειτουργούν έντεκα τέτοια καταστήματα κράτησης νέων (justice.gov.uk).

Στην Αγγλία έχει γίνει σκληρή κριτική απέναντι στα συγκεκριμένα ιδρύματα και από πολιτικά κόμματα, καθώς και από την κοινή γνώμη. Η κριτική αυτή αφορούσε κυρίως τα διάφορα περιστατικά βίας, ρατσισμού, αυτοκτονιών και γενικότερα τις επικίνδυνες συνθήκες που επικρατούν στα συγκεκριμένα καταστήματα κράτησης και απειλούν τη σωματική ακεραιότητα των εγκλείστων. Η άσχημη εικόνα των εν λόγω ιδρυμάτων επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι στα αγγλικά καταστήματα κράτησης νέων οι βίαιες επιθέσεις είναι περισσότερες από τις άλλες φυλακές της Αγγλίας και της Ουαλίας (Brenton, 2011). Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι, από τον Ιούλιο του 1990 μέχρι και τον Ιανουάριο του 2005, στα συγκεκριμένα καταστήματα κράτησης της Αγγλίας και Ουαλίας, πέθαναν 28 παιδιά (Goldson and Coles, 2005).

3.1.4: Νεαροί και ανήλικοι κρατούμενοι

3.1.4.1: Περιγραφή νομοθετικού πλαισίου

Όσον αφορά την εκπαίδευση που παρέχεται στους ανήλικους κρατούμενους, αυτή φαίνεται να έχει σαν κύριο στόχο την επανένταξή τους. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι, “πρέπει να εφοδιάσουμε τους νέους με όλες εκείνες τις δεξιότητες που χρειάζονται για να συμμετάσχουν ενεργά στην κοινωνία και να αποφύγουν τα εγκληματικά κυκλώματα. Παρ' ότι είναι ξεκάθαρο ότι η εκπαίδευση δεν είναι ο μόνος παράγοντας που επηρεάζει την παραβατικότητα και την υποτροπή, οι έρευνες αποδεικνύουν ότι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο” (Youth Justice Board, 2008).

Στην Αγγλία το καθεστώς και οι υπηρεσίες που παρέχονται σε νεαρούς και ανήλικους κρατούμενους καθορίζονται από: α) τους Young Offender Institution Rules και β) τους Prison Rules. Οι πρώτοι αφορούν τους καταδικασθέντες ανήλικους κρατούμενους και οι δεύτεροι τους προφυλακισμένους.

62 Ο συγκεκριμένος νόμος είναι γνωστός ως Criminal Justice Act 1988. Περισσότερες πληροφορίες μπορούν να βρεθούν στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/33/contents/enacted>

Σύμφωνα με τους παραπάνω κανονισμούς και με την Prison Service Order 4950⁶³ θα πρέπει να προβλέπονται τα εξής:

- 10) Σχέδιο κράτησης βασισμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε νέου κρατούμενου με στόχο τη παροχή βοήθειας για επανένταξη στη κοινωνία,
- 11) Έντονη εστίαση στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων κρατουμένων προκειμένου να διαμορφωθεί ατομικό εκπαιδευτικό σχέδιο για να ικανοποιηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή
- 12) Ευρέα προγράμματα διαχείρισης βίαιων συμπεριφορών που να αντανακλούν τη διαφορετικότητα του κάθε κρατούμενου, καθώς και τις εκπαιδευτικές του δυνατότητες (Blakeman, 2008)

Η επικέντρωση σε προγράμματα που στοχεύουν στην αντιμετώπιση της παραβατικής συμπεριφοράς των κρατουμένων, δημιουργείται συνήθως όταν η σωφρονιστική πολιτική αντιμετωπίζει τους εγκλείστους στις φυλακές μόνο ως εγκληματίες και παραβάτες και συχνά συνεπάγεται την παραμέληση της μάθησης ως μιας διαδικασίας που στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας με μια ευρεία και βαθύτερη έννοια. Κλασικό παράδειγμα της “εγκατάλειψης” της εκπαίδευσης στις κοινωνικές επιστήμες λόγω της αντικατάστασής της με εκπαιδευτικά προγράμματα επικεντρωμένα στη παραβατικότητα αποτελεί η περιοχή British Columbia του Καναδά στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Η Πολιτεία προέβη στην ακύρωση ανθρωπιστικών μαθημάτων που προσφέρονταν στους κρατουμένους προκειμένου στη θέση τους να υλοποιηθούν προγράμματα διαχείρισης επιθετικής συμπεριφοράς, γνωστικών δεξιοτήτων και απεξάρτησης από ναρκωτικές ουσίες. Ωστόσο, έρευνες που διεξήχθησαν μετέπειτα και χρηματοδοτήθηκαν από την Σωφρονιστική Υπηρεσία του Καναδά, διαπίστωσαν ότι τα εκπαιδευτικά μαθήματα ανθρωπιστικών επιστημών, παρά το γενικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο τους, υπήρξαν πολύ περισσότερο αποτελεσματικά στη μείωση της υποτροπής των κρατουμένων από ότι τα προγράμματα αντιμετώπισης της παραβατικής συμπεριφοράς, μολονότι τα τελευταία επικέντρωναν μόνο σε αυτό το στόχο (Duguid, 1997). Επίσης μια τέτοια τακτική είναι ενδεικτική της αντίληψης σχετικά με τους στόχους της σωφρονιστικής πολιτικής που εφαρμόζεται, καθώς καταδεικνύει την επικέντρωση του κράτους σε μια κουλτούρα ελέγχου και όχι σεβασμού των κρατουμένων.

Γενικότερα, οι τρεις πτυχές της αντιμετώπισης της ανήλικης παραβατικότητας είναι οι εξής:

63 Η Prison Service Order 4950 καθορίζει το καθεστώς και τις παροχές που θα πρέπει να προσφέρονται σε νέους που τους έχει επιβληθεί ποινή κράτησης σε κάποιο σωφρονιστικό ίδρυμα. Η διάταξη που μας ενδιαφέρει σε σχέση με αυτόν τον κανονισμό είναι η εξής: “Τουλάχιστον το 70% των ανηλίκων που εκτίουν καθορισμένες ποινές κράτησης, ίσες ή μεγαλύτερες των 6 μηνών, θα πρέπει να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί, συμπεριλαμβανομένης όπου είναι απαραίτητο και την επίτευξη απόκτησης τίτλου σπουδών 1 (Level 1). (Detention Under Section 92 of the Powers of Criminal Courts (Sentencing) Act, 2000)

πρόληψη, δράση πριν το δικαστήριο και δράση σε συνεργασία με το δικαστήριο⁶⁴. Πιο συγκεκριμένα, όσο αφορά την πρόληψη το Youth Justice Board παρεμβαίνει στις περιπτώσεις όπου κρίνεται πως ορισμένα προβλήματα -όπως οικογενειακά προβλήματα, αποχή από την εκπαίδευση κλπ- μπορούν να οδηγήσουν τον ανήλικο σε αντικοινωνική συμπεριφορά. Οι παρεμβάσεις αυτές γίνονται με τη εφαρμογή προγραμμάτων για την κοινωνική ένταξη των νέων, προγραμμάτων υποστήριξης των “προ-παραβατικών ανηλίκων”, παρεμβάσεις ενημέρωσης και υποστήριξης των γονέων κ.ά.

Η δράση πριν το δικαστήριο εφαρμόζεται στην περίπτωση που αποτύχουν τα παραπάνω προγράμματα πρόληψης και αφορούν την εφαρμογή συμβολικών κυρώσεων προκειμένου να υπενθυμίσουν τη μη αποδεκτή συμπεριφορά του ανήλικου ατόμου (επιπλήξεις, τελευταίες προειδοποιήσεις, απαγόρευση κυκλοφορίας του ανήλικου κ.ά). Τέλος, στην περίπτωση που και η δράση πριν το δικαστήριο αποτύχει και ο ανήλικος είναι ύποπτος για κάποιο σοβαρό αδίκημα, οδηγείται σε δικαστήριο το οποίο μπορεί και να τον προφυλακίσει. Επίσης, οι ποινές που ενδέχεται να του επιβληθούν είναι η κράτηση σε κάποιο σωφρονιστικό ίδρυμα, ή ποινές εντός της κοινότητας οι οποίες μπορεί και συνοδεύονται από απαγόρευση κυκλοφορίας, τακτική εξέταση λήψης ναρκωτικών ουσιών ή επιβολή συμμετοχής του ανήλικου σε κάποιο θεραπευτικό πρόγραμμα (Jehle et al, September 2008: 242).

Για να επανέλθουμε στην εκπαίδευση εντός των αγγλικών φυλακών, πρέπει να σημειωθεί ότι η χρηματοδότηση για την παροχή εκπαίδευσης στους ανήλικους κρατούμενους δηλώνεται ως πρώτη προτεραιότητα της αγγλικής πολιτείας. Για το λόγο αυτό, προβλέπεται από το νομικό πλαίσιο η εφαρμογή ενός προγράμματος 30 ωρών εβδομαδιαίως, όπου τις 15 ώρες θα παρέχεται γενική εκπαίδευση (κυρίως βασικές γνώσεις αριθμητικής και γλώσσας), ενώ οι υπόλοιπες ώρες περιλαμβάνουν φυσική αγωγή, επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες δραστηριότητες (The Young Offender Institution Rules, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, για τους κρατούμενους που βρίσκονται σε ηλικία κατά την οποία η εκπαίδευση θεωρείται υποχρεωτική, θα πρέπει να γίνονται όλες οι απαραίτητες ρυθμίσεις που θα επιτρέπουν τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα για τουλάχιστον 15 ώρες εβδομαδιαίως. Οι κρατούμενοι που βρίσκονται στην ηλικία των 17 ετών ή είναι μεγαλύτεροι και έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να ασκούν το δικαίωμα τους στην εκπαίδευση, αφού πρώτα γίνουν όλες οι απαραίτητες ρυθμίσεις για να διαμορφωθεί εκπαιδευτικό πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται σε αυτές τις ανάγκες (The Young Offender Institution Rules, 2000:14). Ωστόσο, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται ότι έχει η

64 Στη αγγλική γλώσσα αναφέρονται ως: prevention, action pre-court, action with the court

πλειονότητα, όχι μόνο των ανηλίκων, αλλά και των ενηλίκων κρατουμένων στις φυλακές της Αγγλίας και Ουαλίας. Συγκεκριμένα, το 41% των ανδρών κρατουμένων, το 30% των γυναικών και το 52% των ανηλίκων και νεαρών κρατουμένων έχουν αποβληθεί μόνιμα από κάποιο σχολείο πριν την φυλάκισή τους (Prison Reform Trust, Summer 2013). Επίσης, σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο, το κάθε τμήμα αποτελείται από μικρές ομάδες των 8 ατόμων, με ένα δάσκαλο και βοηθητικό εκπαιδευτικό προσωπικό (Blakeman, 2008). Για την εκπαίδευση που παρέχεται σε ανήλικους κρατουμένους στην Αγγλία υπεύθυνη είναι η OLASS⁶⁵. Η OLASS συνάπτει συμβόλαια με τους παρόχους εκπαίδευσης σε τριετή βάση (Hurry et al, 2012).

Αρχικά, η ευθύνη της παροχής εκπαίδευσης στους ανήλικους κρατουμένους, όπως και για τους ενήλικες, ανήκε σε ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς φορείς, οι οποίοι υπέγραφαν κάποιου είδους συμβόλαιο με το κράτος. Όπως αποδείχθηκε, οι συγκεκριμένοι φορείς δεν παρείχαν εκπαίδευση ποιοτικού χαρακτήρα, ενώ η εκπαιδευτική πολιτική που εφάρμοζαν δεν ανταποκρινόταν στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών αυτών. Έτσι κρίνεται ως ένα θετικό βήμα το γεγονός ότι πλέον η ευθύνη για παροχή εκπαίδευσης μετατέθηκε στο Youth Justice Board που αποτελεί τμήμα του Υπουργείου Δικαιοσύνης, το οποίο επαναδιαπραγματεύθηκε τα συμβόλαια με τους παραπάνω φορείς (Morgan and Owers, 2001).

Τα μαθήματα είναι υποχρεωτικά για όσους έγκλειστους είναι μεταξύ 15 έως 18 ετών και όσοι συμμετέχουν σε αυτά λαμβάνουν χρηματική αμοιβή για το κάθε μάθημα, την οποία μπορούν να αξιοποιήσουν αγοράζοντας τρόφιμα, τηλεκάρτες κλπ από την καντίνα του καταστήματος κράτησης (Gentleman, 2011). Η πολιτική που ακολουθεί η Αγγλία, όσον αφορά την εργασία και την εκπαίδευση των κρατουμένων είναι ότι όσοι έγκλειστοι συμμετέχουν είτε σε εργασία είτε στη εκπαίδευση πρέπει να αμείβονται. Αυτό το μέτρο αποσκοπεί στη ενθάρρυνση και την ανταμοιβή των κρατουμένων (House of Commons, 2004-2005:61). Σύμφωνα με το Young Offender Institution Rules (2000: 20), οι ανήλικοι κρατούμενοι που κρίνονται ένοχοι πειθαρχικών παραπτώματων εντός των καταστημάτων που κρατούνται, μπορούν να έχουν ως κυρώσεις την απομάκρυνση τους για το πολύ 21 ημέρες από διάφορες δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν. Όμως, απαγορεύεται να τους επιβληθεί σαν τιμωρία η στέρηση της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

65 Η OLASS (Offenders Learning and Skills Service) ιδρύθηκε τον Ιανουάριο του 2004 και αποτελεί τμήμα του αγγλικού Υπουργείου Εργασίας. Η OLASS είναι υπεύθυνη για την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε ενήλικες κρατουμένους. Περισσότερες πληροφορίες μπορούν να αναζητηθούν στο : <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.bis.gov.uk/policies/further-education-skills/learners/offender-learning/policy/olass>

3.1.4.2: Παροχή εκπαίδευσης

Ωστόσο, το ποσοστό των νεαρών κρατουμένων μεταξύ 18 έως 20 ετών που συμμετέχουν στην εκπαίδευση είναι μικρό. Για τους συγκεκριμένους κρατουμένους η συμμετοχή στην εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτική λόγω της ηλικίας τους (HM Inspector of Prisons, 11-13 Oct, 2011). Το γεγονός αυτό θα λέγαμε ότι αναδεικνύει την έλλειψη κινήτρων για τους εγκλείστους, προκειμένου αυτοί να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ή σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα (διαχείρισης θυμού, απεξάρτησης κλπ).

Στα καταστήματα κράτησης νέων υπάρχει μεγάλο εύρος μαθημάτων από το οποίο μπορούν οι κρατούμενοι να επιλέξουν αυτά που τους ενδιαφέρουν. Επίσης, πραγματοποιούνται και μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης. Από τα δελτία τύπου που εκδόθηκαν με αφορμή τις απροειδοποίητες επισκέψεις ελέγχου σε καταστήματα κράτησης νέων από την αρμόδια αγγλική υπηρεσία⁶⁶, μπορούμε να αντλήσουμε σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση εντός αυτών.

Σε ένα από τα καταστήματα κράτησης νέων της Αγγλίας, το Ashfield, διαπιστώνεται ότι υπάρχει μεγάλο πρόβλημα όσον αφορά την ακριβή προσέλευση των μαθητών στο σχολείο, καθώς οι τελευταίοι πάνε στο σχολείο αργοπορημένοι με συνέπεια να μειώνονται οι ώρες μαθημάτων. Ωστόσο, στην ίδια έκθεση, διευκρινίζεται ότι υπάρχει πάρα πολύ καλή υποστήριξη σε μαθητές των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι τα αγγλικά (HM Chief Inspector of Prisons, 11-13 October 2004). Επίσης, υπάρχει προσωπικό, το οποίο είναι επιφορτισμένο με τον εντοπισμό και την υποστήριξη κρατουμένων που έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή κάποιου είδους αναπηρία (HM Chief Inspector of Prisons, 8-12 June 2009). Για τους νεαρούς κρατουμένους που δεν έχουν γνώση της αγγλικής γλώσσας, υπάρχει τεστ αξιολόγησης των γνώσεών τους προκειμένου να τους εντάξουν στο αντίστοιχο επίπεδο σπουδών. Επίσης, προβλέπεται και λειτουργεί ειδικό τμήμα εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, το οποίο παρακολουθούν οι αλλοδαποί ανήλικοι κρατούμενοι.

Επιπλέον, μέλη της οργάνωσης Prison Reform Trust⁶⁷ που επισκέφθηκαν κάποια Secure Training Centers και YOI's, συζήτησαν με τους νέους κρατουμένους και διαπίστωσαν ότι τα μαθήματα ξεκινούν στις εννιά το πρωί και διαρκούν μέχρι τις τέσσερις το απόγευμα. Οι νέοι κρατούμενοι δήλωσαν ότι η εκπαίδευση που λαμβάνουν βοηθά να περνά πιο γρήγορα ο χρόνος της κράτησης τους, ενώ απέκτησαν και διάφορα πιστοποιητικά ή πτυχία συμμετέχοντας σε

66 HM Chief Inspector of Prisons

67 Πρόκειται για μια επίσημη μη κυβερνητική οργάνωση στη Αγγλία, η οποία ασχολείται με τη βελτίωση και των συνθηκών κράτησης, των δικαιωμάτων των κρατουμένων, τη κάλυψη των αναγκών τους κ.τ.λ. Επίσης, σε συνεργασία με το αγγλικό κράτος έχει υλοποιήσει διάφορες πρωτοβουλίες και δράσεις. Αυτή που ξεχωρίζει είναι μια δράση για τη μείωση του αριθμού των ανηλίκων που καταδικάζονται σε φυλάκιση και ονομάζεται "Out of Trouble". Περισσότερες πληροφορίες μπορεί κάποιος να αναζητήσει στην εξής ιστοσελίδα: <http://www.prisonreformtrust.org.uk/>

εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι περισσότεροι νέοι θεωρούσαν πολύ ελκυστικά και διασκεδαστικά τα μαθήματα πρακτικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπως η μουσική, το μάθημα εκμάθησης προπονητικής, η εκμάθηση επισκευής αυτοκινήτων και το μάθημα μαγειρικής. Επίσης, κάποιοι λίγοι σημείωσαν ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να βελτιώσουν το γραπτό τους λόγο (Blades et al, 2011).

Όμως, παραμένει το μεγάλο πρόβλημα μη συμμετοχής των ανήλικων κρατουμένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ όσοι τα παρακολουθούν συχνά δεν υπακούουν στους κανόνες του σχολείου, περιφέρονται στη τάξη, βγαίνουν έξω χωρίς άδεια και γενικότερα η συμπεριφορά τους καταδεικνύει ότι δεν ενδιαφέρονται για τη εκπαιδευτική διαδικασία (HM Chief Inspector of Prisons, 18-22 July 2011).

Στο Λονδίνο, κρατούνται καθημερινά 7.000 άνθρωποι. Εξ' αυτών, οι 1000 κρατούνται σε YOI's. Η κατάσταση που επικρατεί στα καταστήματα κράτησης νέων του Λονδίνου, όσο αφορά την παρεχόμενη εκπαίδευση, είναι ενδεικτική και για το τι συμβαίνει στα υπόλοιπα ιδρύματα της Αγγλίας όπου εγκλείονται ανήλικοι (Hurry et al, June 2012). Οι κύριες προκλήσεις σχετικά με την παρεχόμενη εκπαίδευση εντός των αγγλικών φυλακών, φαίνεται να είναι ίδιες με αυτές των υπόλοιπων κρατών: η σύντομη χρονική διάρκεια κράτησης των ανηλίκων, τα ζητήματα ασφάλειας που προκύπτουν από την παρακολούθηση των μαθημάτων και τέλος οι μεταγωγές των κρατουμένων.

Το νομικό πλαίσιο προβλέπει ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση στις αγγλικές φυλακές όπου κρατούνται ανήλικοι, πρέπει να θέτει ως κύριο στόχο την απόκτηση γνώσεων και πιστοποίησης επιπέδου 2 (Level 2)⁶⁸, ωστόσο στη πραγματικότητα προάγεται κυρίως η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων επιπέδου 1 (Level 1) (Hurry et al, 2012). Σε αυτό το σημείο, πρέπει να σημειωθεί ότι ο τρόπος παροχής εκπαίδευσης, η ποικιλία μαθημάτων και γενικότερα η εκπαιδευτική διαδικασία είναι διαφορετική ανάμεσα στα διάφορα YOI's. Αυτό άλλωστε είναι φυσικό να συμβαίνει λόγω της διαφορετικής σύνθεσης του έγκλειστου πληθυσμού στο κάθε YOI, αλλά και λόγω των διαφορετικών φορέων που είναι υπεύθυνοι για την παροχή εκπαίδευσης. Ωστόσο, πλέον στα συμβόλαια που υπογράφονται για την παροχή εκπαίδευσης τίθενται κάποιοι συγκεκριμένοι στόχοι, οι οποίοι θα πρέπει να επιτυγχάνονται.

Ένα παράδειγμα που επιβεβαιώνει τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα YOI's όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι το εξής: όπως προαναφέρθηκε σε αρκετά καταστήματα κράτησης νέων παρατηρείται το φαινόμενο οι κρατούμενοι να αργοπορούν πολύ στα μαθήματα,

⁶⁸ Η κατοχή πιστοποιητικού επιπέδου 2 (Level 2) πιστοποιεί ότι ο κάτοχος έχει τη δυνατότητα καλής κατανόησης ενός συγκεκριμένου θεματικού πεδίου και την ικανότητα να φέρνει εις πέρας διάφορες εργασίες με μερική επιτήρηση και καθοδήγηση. Συνήθως, παραπέμπει σε κατασκευαστικές γνώσεις και γενικότερα σε δεξιότητες χειρωνακτικών εργασιών (<https://www.gov.uk/what-different-qualification-levels-mean>)

ενώ προβλέπεται και η ύπαρξη εκπαιδευτικού προσωπικού, επιφορτισμένο με την ευθύνη στήριξης των κρατουμένων που έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή κάποιου άλλου είδους ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, σε απροειδοποίητο έλεγχο του HM Chief Inspector of Prisons (15 – 24 September, 2010) σε ένα από αυτά τα ιδρύματα, το Parc, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει επαρκής υποστήριξη για κρατούμενους με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα κατανόησης της αγγλικής γλώσσας. Επίσης, στο συγκεκριμένο κατάστημα κράτησης, διαπιστώθηκε ότι σε αντίθεση με πολλά άλλα ιδρύματα, οι ανήλικοι κρατούμενοι ήταν συνεπείς στη ώρα άφιξής τους στα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Παρ' όλα αυτά, όσον αφορά τη γενική εκπαίδευση στο συγκεκριμένο YOI, το επίπεδο ήταν πολύ χαμηλό. Μόνο 16% των κρατουμένων συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενώ όσον αφορά τα περισσότερα μαθήματα, οι ώρες που διδασκόταν ήταν οι μισές από τις προβλεπόμενες. Ωστόσο, τα επαγγελματικά προσόντα των δασκάλων στο συγκεκριμένο YOI ήταν υψηλού επιπέδου και διαπιστώθηκε ότι ήταν πολύ ενεργητικοί στην προσπάθεια τους να βοηθήσουν τους εγκλειστούς. Τέλος, πολλές ώρες μαθημάτων γινόταν χωρίς ενδιάμεσα διαλείμματα, ενώ δεν υπήρχε η κατάλληλη παροχή εκπαίδευσης σε Ουαλούς κρατούμενους προκειμένου αυτοί να μάθουν την κουλτούρα και ιστορία της χώρας τους (HM Chief Inspector of Prisons, 15 – 24 September, 2010).

Για το αγγλικό κράτος, η επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης που παρέχεται σε ανήλικους και νέους κρατούμενους έχει μέγιστη σημασία. Επίτευξη των στόχων σημαίνει απόκτηση των διάφορων πιστοποιητικών που προσφέρονται όταν κάποιος ολοκληρώνει επιτυχώς κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Άλλωστε, αυτό είναι και το κύριο κριτήριο χρηματοδότησης ή μη εκπαιδευτικών προγραμμάτων εντός των αγγλικών καταστημάτων κράτησης. Κατά συνέπεια, δεν δίνεται μεγάλη προσοχή σε προγράμματα τεχνών, που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πηγές έμπνευσης, προσωπικής έκφρασης και φαντασίας των νεαρών κρατουμένων (Hurry et al, June 2012:10). Σύμφωνα με τη μαρτυρία ενός πρώην κρατουμένου, ο οποίος πλέον εκπονεί τη διδακτορική του διατριβή, η πολιτική αυτή δημιουργεί ένα σοβαρό πρόβλημα:

«Σε πολλά σχολεία φυλακών συνηθιζόταν η πρακτική του να επιλέγουν ως μαθητές μόνο όσους είχαν ανεπτυγμένες εκπαιδευτικές δυνατότητες, έτσι ώστε να έχουν σίγουρη επίτευξη των στόχων προκειμένου να μη μειωθεί ή “κοπεί” η χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων» (Williams, 2012).

Η σύναψη συμβολαίων για την παροχή εκπαίδευσης εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων και η μέτρηση της “επιτυχίας” με βάση την απόκτηση πιστοποιητικών από το σχολείο της φυλακής, αποκαλύπτουν ότι η αγγλική σωφρονιστική πολιτική διακατέχεται έντονα

από ένα “διαχειριστικό ινστρουμενταλισμό”, όπου πλέον δίνεται προτεραιότητα στους λογιστικούς υπολογισμούς του κόστους και της αποδοτικότητας (Wacquant, 2001). Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι οι συμπλοκές και εντάσεις μεταξύ των διάφορων ομάδων ανήλικων κρατουμένων. Σε ορισμένες περιπτώσεις, υπάρχει πρόβλημα χώρου, καθώς πρέπει να διαχωριστούν στα μαθήματα αντίπαλες ομάδες κρατουμένων. Επίσης, πολλά μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν πραγματοποιούνται, λόγω της “επικίνδυνης” χρήσης που μπορούν να τύχουν κάποια απαραίτητα για το μάθημα εργαλεία (Hurry et al, June 2012).

Ένα ακόμα δείγμα, των διαφορών της παροχής εκπαίδευσης στα YOIs είναι ότι δεν προσφέρονται σε όλα τα καταστήματα κράτησης μαθήματα αγγλικής γλώσσας για αλλοδαπούς κρατουμένους, ενώ μόνο σε κάποια από αυτά προσφέρεται η δυνατότητα πρόσβασης σε μαθήματα 3ου επιπέδου (Level 3)⁶⁹. Τον Φεβρουάριο του 2013, δημοσιεύτηκαν τα στοιχεία σχετικά με την αναμόρφωση του συστήματος κράτησης ανηλικών. Σύμφωνα με αυτά, η εκπαίδευση πρέπει να τεθεί στη καρδιά του συστήματος κράτησης ανηλικών. Η συγκεκριμένη απόφαση αναγνώριζε τα εξής:

«Η συντριπτική πλειονότητα των νέων ανθρώπων που βρίσκονται υπό κράτηση έχουν αποβληθεί κάποια στιγμή από το σχολείο, ενώ περίπου οι μισοί νέοι που “εισέρχονται” στα YOIs είχαν επίπεδα γνώσης ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής πολύ χαμηλότερα από αυτά που αναμένεται να έχουν στην ηλικία τους».

Στην ίδια απόφαση σημειώνεται ότι:

«Η ποιότητα της εκπαίδευσης στα καταστήματα κράτησης νέων είναι ανεπαρκής, ενώ οι νεαροί κρατούμενοι συχνά παραλείπουν να παρακολουθήσουν τις απαιτούμενες ώρες εκπαίδευσης»

Επισημαίνεται ότι η ελλιπής εκπαίδευση συνδέεται με τον αυξημένο κίνδυνο παραβατικότητας και σημειώνεται ότι η εκπαίδευση εντός των καταστημάτων κράτησης μπορεί να αποτελέσει την κεντρική λύση για αυτό το πρόβλημα. Επίσης, στη ίδια απόφαση προβλέπεται η δημιουργία ενός νέου ιδρύματος κράτησης νέων που ονομάζεται “Secure College”, στο οποίο η εκπαίδευση θα αποτελεί τον πυρήνα της λειτουργίας του (Ministry of Justice, 2014). Με βάση την παραπάνω απόφαση διαφαίνεται η πρόθεση της κυβερνητικής πολιτικής να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην παροχή εκπαίδευσης εντός των καταστημάτων κράτησης νέων. Ωστόσο, η συγκεκριμένη πολιτική μπορεί να οδηγήσει σε αντίθετα αποτελέσματα από αυτά που επιδιώκονται. Υπάρχει ο κίνδυνος, οι δικαστές να θεωρήσουν την κράτηση σε κάποιο σωφρονιστικό κατάστημα ως ένα μέσο πρόσβασης

69 Το πιστοποιητικό επιπέδου 3, αναφέρεται στη ικανότητα κάποιου να κατέχει μεγάλο εύρος γνώσεων και να μπορεί να το εφαρμόζει όπου χρειάζεται. Το συγκεκριμένο πιστοποιητικό θεωρείται κατάλληλο για κάποιον που ενδιαφέρεται να συνεχίσει τις σπουδές του στη τριτοβάθμια εκπαίδευση (http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/QualificationsExplained/DG_10039017)

στην παροχή εκπαίδευσης, η οποία δεν είναι άμεσα διαθέσιμη στη κοινότητα. Κατά συνέπεια, είναι υπαρκτός ο κίνδυνος επιβολής ποινών κράτησης σε περιπτώσεις που ειδάλλως θα αντιμετωπίζονταν με την επιβολή ποινών εντός της κοινότητας, ενώ θα μπορούσε να επιβάλλονται πιο εύκολα αυξανόμενες ως προς το χρόνο κράτησης ποινές (Prison Reform Trust, 2013).

Σύνοψη:

Ανακεφαλαιώνοντας, στο αγγλικό σωφρονιστικό σύστημα ανηλίκων προβλέπεται μια σειρά μέτρων που στόχο έχουν την εκπαίδευση των κρατουμένων με απώτερο σκοπό την ομαλή κοινωνική τους επανένταξη. Για παράδειγμα, αναφέρθηκε η πρόβλεψη μαθημάτων για όσους δεν γνωρίζουν την αγγλική γλώσσα, η υποστήριξη των ανηλίκων κρατουμένων που έχουν κάποιου είδους μαθησιακή δυσκολία ή αναπηρία και η παροχή μαθημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης. Επίσης, όπως προαναφέρθηκε, το εκπαιδευτικό επίπεδο των δασκάλων είναι υψηλό, ενώ είναι και ιδιαίτερα ενεργητικοί όσον αφορά την προσπάθεια παροχής βοήθειας στους ανήλικους κρατουμένους.

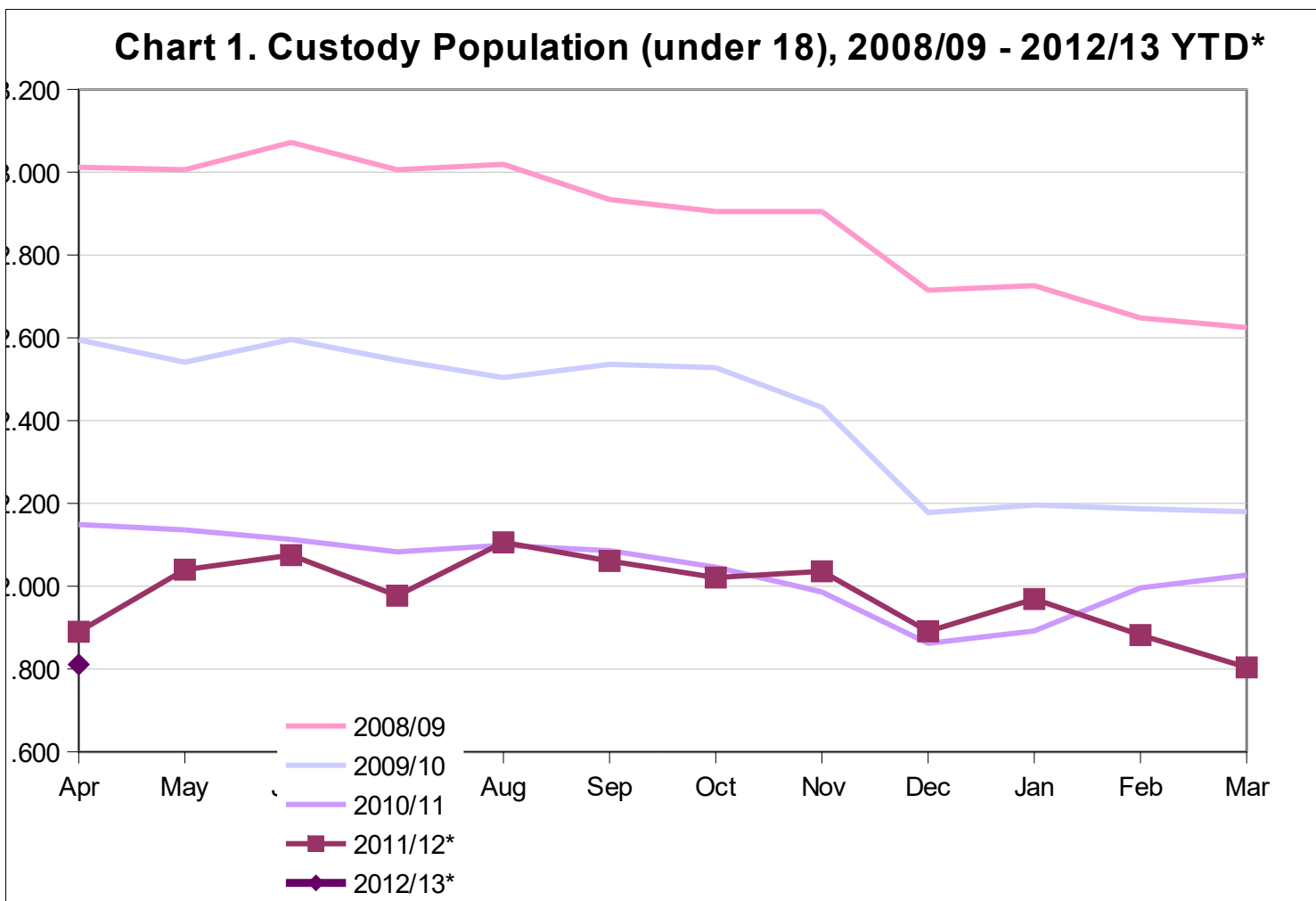
Ωστόσο, η προσήλωση των φορέων παροχής εκπαίδευσης στην απόκτηση πιστοποιητικών ως το μόνο κριτήριο για να κριθεί η εκπαιδευτική διαδικασία ως επιτυχημένη ή όχι, παραγκωνίζει άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλλουν καθοριστικά στη ανάπτυξη της προσωπικότητας των ανηλίκων και νεαρών εγκλείστων. Επιπλέον, παρότι όπως είδαμε από τον νόμο προβλέπεται πλήθος εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αυτές δεν εφαρμόζονται ισομερώς σε όλα τα καταστήματα κράτησης ανηλίκων. Αυτό αφορά κυρίως τα μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς πολλά από αυτά δεν είναι διαθέσιμα σε ορισμένα YOIs ή δεν πραγματοποιούνται για λόγους ασφαλείας.

Επιπλέον, όπως προαναφέρθηκε, η συμμετοχή των κρατουμένων στα μαθήματα πολλές φορές δεν είναι συνεπής, ενώ πολλοί από αυτούς δημιουργούν ένα θορυβώδες περιβάλλον εντός της τάξης. Η κατάσταση αυτή καθιστά δύσκολη την εκπαιδευτική διαδικασία ακόμα και για αυτούς που επιθυμούν πραγματικά να συμμετάσχουν σε αυτή με αποτέλεσμα πολλές φορές να εντάσσονται σε μια κουλτούρα απόρριψης της μάθησης και της εργασίας. Πολλοί κρατούμενοι οι οποίοι είναι άνω των 18 ετών και για τους οποίους η εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτική, δεν έχουν κάποιο κίνητρο για να συμμετάσχουν σε αυτή. Ωστόσο, όπως ήδη έχει επισημανθεί, ακόμα και για τους ανήλικους εγκλείστους, ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης μπορεί να τους οδηγήσει στο να την αντιλαμβάνονται ως μέρος της τιμωρίας που τους έχει επιβληθεί (Brazier et al, 2010).

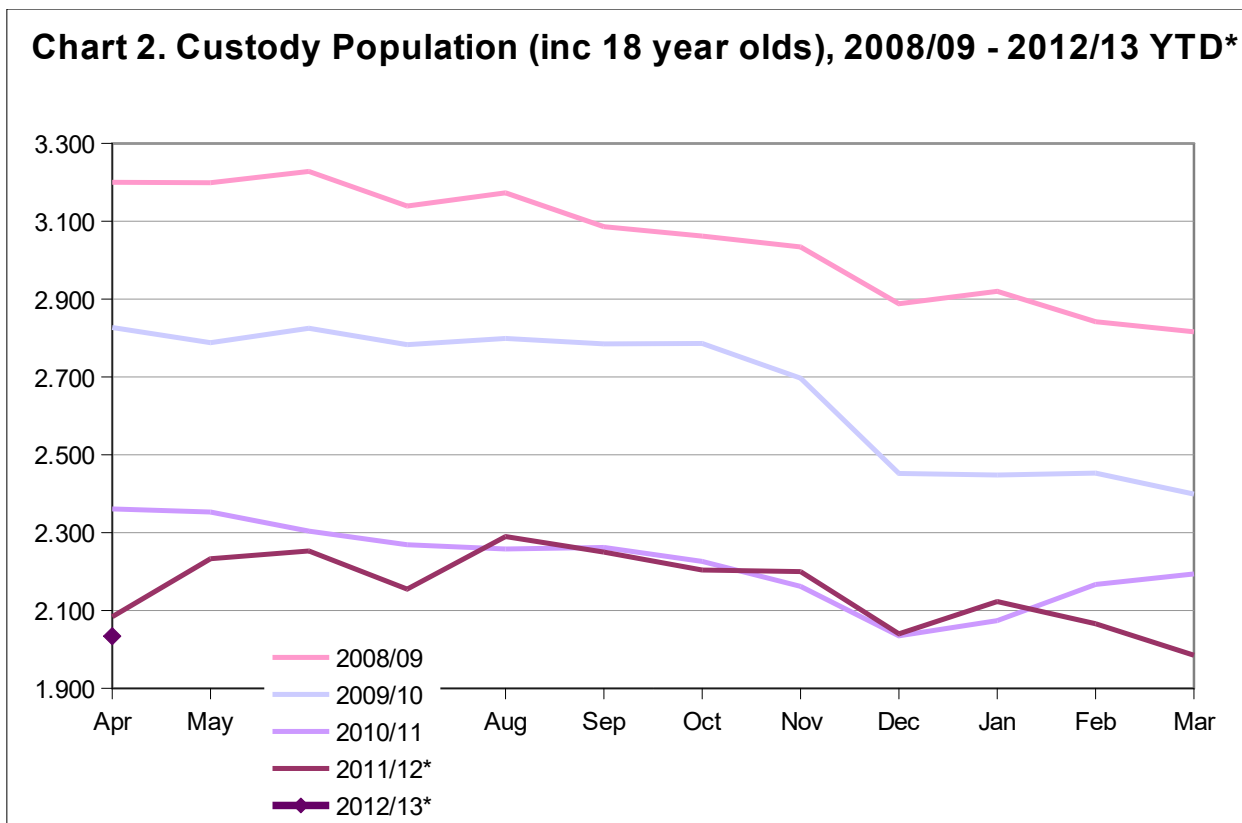
Αξίζει να σημειωθεί, πως στην Αγγλία από το 2008 έως το 2012 ο αριθμός των ανηλίκων

και νεαρών κρατουμένων μειώθηκε κατά 1/3. Αυτό φαίνεται και στα διαγράμματα που ακολουθούν:

Πίνακας 6: Έγκλειστος πληθυσμός (κάτω των 18). 2008/09 έως 2012/13 (Αγγλία)



Πίνακας 7: Έγκλειστος πληθυσμός (συμπεριλαμβανομένων των ατόμων έως και 18 ετών), 2008/09-2012/13 (Αγγλία)



(Youth Justice Board, April 2012)

Οι αιτίες αυτής της μείωσης ακόμα εξετάζονται. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί πως κατά την ίδια περίοδο που έλαβε χώρα η μείωση των ανήλικων και νεαρών κρατουμένων, ο αριθμός των ενηλίκων αυξήθηκε. Επίσης, η μείωση αυτή αφορά κυρίως τους λευκούς κρατουμένους, καθώς στις

υπόλοιπες ομάδες, όπως οι μαύροι νεαροί κρατούμενοι, δεν παρατηρήθηκε κάποια αξιοσημείωτη αλλαγή (Allen, 2011). Παρόλα αυτά η μείωση είναι σημαντική, και αποκτά ακόμα μεγαλύτερη σημασία αν αναλογιστεί κανείς ότι το 2011 λόγω των αναταραχών στο Λονδίνο ο αριθμός των παιδιών, κάτω των 18, που εγκλείστηκαν σε κάποιο σωφρονιστικό ίδρυμα άγγιξε τους 170, αυξάνοντας το συνολικό ποσοστό κατά 8%. (Malik, 2011). Μία από τις κύριες αιτίες αυτής της μείωσης θεωρείται ότι είναι η απόφαση για την από κοινού αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας από υπουργείο δικαιοσύνης και το υπουργείο παιδείας το 2007, με αποτέλεσμα την αλλαγή πολιτικής και την αύξηση της πίεσης προς τις τοπικές αρχές προκειμένου οι τελευταίες να αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη προσοχή τις ανάγκες και τη μεταχείριση των ανήλικων παραβατών (Allen, 2008). Επίσης σημαντικός φαίνεται ότι ήταν ο ρόλος της επιτροπής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα δικαιώματα του παιδιού, η οποία το 2008 επεσήμανε το γεγονός ότι στο Ηνωμένο Βασίλειο η φυλάκιση ανηλικών δεν χρησιμοποιείται ως έσχατο μέσο, όπως θα έπρεπε να γίνεται (United Nations Committee on the Rights of the Child, 2008).

Αναφορικά με το ρόλο της εκπαίδευσης στην προώθηση της επανένταξης των ανήλικων κρατουμένων, είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι τα πιο πρόσφατα στοιχεία “μαρτυρούν” ότι, περίπου τα 3/4 των ανήλικων κρατουμένων επανεγκλείονται σε σωφρονιστικά καταστήματα μέσα σε περίοδο ενός χρόνου από την αποφυλάκιση τους. Το ποσοστό των συγκεκριμένων ανηλικών αγγίζει το 73%. Η μείωση των ανηλικών και νεαρών κρατουμένων συνεχίστηκε και μετά το 2012. Το χρονικό διάστημα από το Μάρτιο του 2012 έως και το Μάρτιο του 2013 ο έγκλειστος πληθυσμός της Αγγλίας και Ουαλίας, μειώθηκε κατά 3.328 άτομα. Η μείωση αυτή οφείλεται εξ' ολοκλήρου στη μείωση των προφυλακισμένων και καταδικασμένων νέων (κάτω των 21 ετών). Παρ' όλα αυτά, η μείωση αυτή δεν μπορεί να αποδοθεί στην εκπαίδευση που λαμβάνουν οι κρατούμενοι νέοι εντός της φυλακής. Ο κύριος μηχανισμός που οδήγησε στη συγκεκριμένη μείωση των κρατουμένων είναι η εφαρμογή εναλλακτικών μέτρων εκτίσεως των ποινών (Prison Reform Trust, Summer 2013).

Η εφαρμογή διάφορων προγραμμάτων, όπως αυτό του “out of trouble” που αναφέρθηκε παραπάνω, κατάφεραν μέσω καινοτόμων μεθόδων να αυξήσουν την ευαισθησία των κοινοτήτων και των αρμόδιων φορέων όσον αφορά τον εγκλεισμό ανηλικών σε σωφρονιστικά καταστήματα. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, η διερεύνηση των αιτιών που οδήγησαν σε αυτή τη μείωση του εγκλεισμού των ανηλικών, συνεχίζεται ακόμη. Το αξιοσημείωτο είναι ότι η μείωση αυτή μάλλον δεν είναι αποτέλεσμα της κρατικής πολιτικής που εφαρμόζεται με ανάλογο στόχο (Allen, 2008).

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι η πολιτική της Αγγλίας και της Ουαλίας στο θέμα της αντιμετώπισης της παραβατικότητας ανηλικών, καθώς και στην παροχή εκπαίδευσης στους ανήλικους και νέους εγκλείστους, είναι κοινή και για αυτόν το λόγο δεν έγινε ιδιαίτερη αναφορά στη Ουαλία

3.2: Το παράδειγμα της Σουηδίας

3.2.1: Γενική Περιγραφή:

Η Σουηδία θεωρήθηκε και θεωρείται ως χώρα – πρότυπο αντεγκληματικής πολιτικής. Συγκεκριμένα, η Σουηδία άρχισε να τοποθετείται στη διεθνή πρωτοπορία της αντεγκληματικής πολιτικής κατά το διάστημα του μεσοπολέμου (Κουράκης, 2005:395). Το 1934, ο τότε υπουργός δικαιοσύνης, Κάρλ Σλύτερ προχώρησε σε μια σειρά καινοτόμων μεταρρυθμίσεων με κύριο σύνθημα “ να εκκενώσουμε τις φυλακές”. Στα πλαίσια αυτών των μεταρρυθμίσεων καθιερώθηκαν οι λεγόμενες «ανοιχτές φυλακές»⁷⁰, η νομοθετική διευκόλυνση της δυνατότητας πληρωμής χρηματικών ποινών, ενώ λήφθηκαν και μέτρα για τον περιορισμό της ποινικής διώξεως ανηλίκων.

Ωστόσο, λόγω της συνεχούς αυξανόμενης εγκληματικότητας και κατά συνέπεια των αμφιβολιών που άρχισαν να δημιουργούνται για την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου τρόπου αντεγκληματικής πολιτικής, η προσοχή της πολιτείας στράφηκε προς άλλες λύσεις. Έτσι άρχισαν να τίθενται σε εφαρμογή εναλλακτικά μέτρα έκτισης των ποινών, ούτως ώστε να αποφεύγονται τελείως οι στερητικές της ελευθερίας ποινές ή όταν αυτό δεν είναι δυνατόν, να προσεγγίζει ο εγκλεισμός όσο το δυνατόν περισσότερο τους όρους και τις συνθήκες της ελεύθερης ζωής (Κουράκης, 2005). Το 1974, η σουηδική κυβέρνηση προέβη στην ψήφιση και εφαρμογή μιας μεταρρύθμισης του σωφρονιστικού συστήματος, με την οποία καθιερώθηκαν δύο είδη φυλακών, οι τοπικές και οι εθνικές, που είναι είτε κλειστές είτε ανοιχτές⁷¹. Είναι πολύ σημαντικό ότι η μεταρρύθμιση αυτή στηρίχθηκε στη ιδέα ότι οι κρατούμενοι χρειάζονται κάθε είδους πρακτική βοήθεια και ότι η βοήθεια αυτή πρέπει να προσφέρεται όπως ακριβώς και στον υπόλοιπο πληθυσμό (Κουράκης, 2005).

Η ποινική σωφρονιστική μεταρρύθμιση του 1974 διακρίνεται από τέσσερες βασικές αρχές:

“α) Η φυλάκιση θα πρέπει να χρησιμοποιείται ως έσχατο μέσο επιβολής του νόμου. Κατά συνέπεια, οι πιο συχνές μορφές τιμωρίας θα πρέπει να είναι η επιβολή προστίμου ή/και η εργασία στην κοινότητα (κοινωφελής εργασία)

β) Οι κανόνες και συνθήκες που σχετίζονται με την κοινωνική και ιατρική περίθαλψη, καθώς και με

70 Πρόκειται για φυλακές- αγροικίες με εκτεταμένο υπαίθριο χώρο (Κουράκης, 2005:395)

71 Στις τοπικές φυλακές εισάγεται η πλειοψηφία των κρατουμένων και μάλιστα κατά προτίμηση στον τόπο κατοικίας ή εργασίας τους έτσι ώστε να μπορούν με άδειες εξόδου ή ολιγοήμερες άδειες απουσίας να πάνε στην εργασία τους ή να παρακολουθήσουν μορφωτικά προγράμματα ή και να έρθουν σε επαφή με μέλη της οικογένειάς τους. Στις εθνικές φυλακές εισάγονται οι υπόλοιποι κρατούμενοι ανάλογα με το είδος της ποινής τους ή τις ιδιομορφίες που μπορεί να παρουσιάζουν, όπως η νεανική ηλικία, αν χρήζουν ψυχιατρικής βοήθειας κλπ. Στις εθνικές φυλακές οι κρατούμενοι εισάγονται ανεξάρτητα από τον τόπο κατοικίας ή εργασίας τους, ενώ η ελευθερία κίνησης προς τα έξω είναι πιο περιορισμένη (Κουράκης, 2005:401).

τις άλλες μορφές παροχής υπηρεσιών στους πολίτες, θα πρέπει να εφαρμόζονται και να παρέχονται στους φυλακισμένους με τον ίδιο τρόπο και ποιότητα

γ) Οι κρατούμενοι θα πρέπει να τοποθετούνται σε φυλακές, οι οποίες να βρίσκονται κοντά στο μέρος κατοικίας τους (η συγκεκριμένη αρχή θεωρείται λίγο απαρχαιωμένη σήμερα)

δ) Τέλος, θα πρέπει όλοι οι σχετιζόμενοι, με το σωφρονιστικό σύστημα, φορείς να συνεργάζονται στενά μεταξύ τους (φορείς υπεύθυνοι για την αναστολή της φυλάκισης, φυλακές υπόδικων και φυλακές καταδικασμένων κρατουμένων), όχι μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις κρατουμένων, αλλά και γενικά” (Lindström and Leijonram, 2008: 564).

Η αντίληψη αυτή συνεχίζει να υφίσταται έως και σήμερα στη σουηδική ποινική πολιτική δικαίου και αποδίδεται στη διατήρηση μιας κουλτούρας περί ισοτιμίας και στήριξης του ισχυρού προνοιακού καθεστώτος, καθώς και στις μικρότερες -σε σχέση με τις άλλες κοινωνίες της ύστερης νεωτερικότητας- κοινωνικές ανισότητες που χαρακτηρίζουν τις κοινωνίες των σκανδιναβικών κρατών (Ruggiero, 2016). Η μοντέρνα σουηδική οπτική της αντιμετώπισης του εγκλήματος εξακολουθεί να κινείται στη λογική ότι είναι προτιμότερο να μη φυλακίζονται οι παραβάτες, καθώς ως ο πιο αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης των «εγκληματιών» είναι η συνύπαρξή τους με τη κοινωνία (Smit and Dunkel, 2001). Οφείλουμε ωστόσο να σημειώσουμε ότι, οι αξίες της αλληλεγγύης και της αποδοχής που χαρακτήριζαν παραδοσιακά την ποινική πολιτική της Σουηδίας, άρχισαν από τη δεκαετία του 1980 να παραχωρούν τη θέση τους σε περισσότερο τιμωρητικές φιλοσοφίες υπό το πέπλο του νεοκλασικισμού που προώθησε τη δίκαιη ανταπόδοση σε συνδυασμό με τη γενική πρόληψη⁷² (Κουλούρης, 2009β:188). Παρ' όλα αυτά, παραμένει εμφανής η επικέντρωση της σουηδικής πολιτικής και κοινωνίας στην εφαρμογή εναλλακτικών μέτρων και στην αντίληψη της φυλάκισης ως ποινής που θα πρέπει να επιβάλλεται ως έσχατη λύση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της ως άνω φιλοσοφίας αποτελεί η ακόλουθη δημοσίευση της υπηρεσίας για τις σουηδικές φυλακές και τους επιμελητές ανηλίκων⁷³, η οποία αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Η βασική προσέγγιση της σουηδικής αντεγκληματικής πολιτικής είναι ότι οι κυρώσεις που αφορούν

72 Ειδικά μετά το 2000 παρατηρήθηκε μια μεγάλη αύξηση της χρήσης της φυλάκισης ως επιβαλλόμενης ποινής, αν και η επιβολή προστίμων εξακολουθούσε να αποτελεί την πιο συχνή ποινή (von Hofer and Tham, 2013). Τα ποσοστά φυλάκισης συνδέονται κυρίως με τις ανησυχίες της κοινής γνώμης για τα βίαια εγκλήματα, τη διακίνηση ναρκωτικών ουσιών και την παράνομη μετανάστευση. Ωστόσο, η ποινική μετριοπάθεια και οι ανθρώπινες συνθήκες κράτησης εξακολουθούν να αποτελούν τα κύρια χαρακτηριστικά της χώρας στο τομέα της σωφρονιστικής πολιτικής (Pratt and Erickson, 2012), ενώ παράλληλα υπάρχει διαρκής στήριξη στην εφαρμογή επιτυχημένων προγραμμάτων επανένταξης, όπως τα προγράμματα γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, τα οποία και θεωρούνται ως κύρια εργαλεία για τη μείωση της υποτροπής και την “αναχαίτιση” της εγκληματικής καριέρας (Ruggiero, 2016).

73 Swedish Prison and Probation Service

στέρηση της ελευθερίας πρέπει να αποφεύγεται όποτε είναι δυνατόν, δεδομένου ότι τέτοιες κυρώσεις κατά κανόνα δεν βελτιώνουν τις πιθανότητες των ατόμων για εκ νέου προσαρμογή σε μια ζωή ελευθερίας. Επιπλέον, η εξω-ιδρυματική φροντίδα είναι και περισσότερο ανθρώπινη και φθηνότερη μορφή φροντίδας από ότι η φροντίδα στη φυλακή» (Kriminalvarden, 2002).

Σύμφωνα με το σουηδικό δίκαιο (Kriminalvarden, 17-3-2009:1-4) , τα μέτρα τα οποία εφαρμόζονται ως εναλλακτικές ποινές είναι:

- 1) Τα χρηματικά πρόστιμα, τα οποία διαφέρουν ανάλογα με τη βαρύτητα της παράνομης πράξης. Τα πιο συνήθη είναι τα “ημερήσια πρόστιμα”, δηλαδή καθορίζεται ένα χρηματικό ποσό για κάθε μέρα ενός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος. Επίσης, τα πρόστιμα μπορεί να επιβληθούν ανάλογα με την οικονομική δυνατότητα του κατηγορουμένου. Σε αυτή τη περίπτωση το ελάχιστο χρηματικό ποσό που θα πρέπει να καταβληθεί είναι οι 450 κορόνες. Τέλος, τα χρηματικά πρόστιμα μπορεί να επιβληθούν σε συνάρτηση με άλλες ποινές.
- 2) Η υπό όρους αναστολή, η οποία είναι κι αυτή μη στερητική της ελευθερίας ποινή, και εφαρμόζεται όταν ο κατάδικος θεωρείται ως μη επικίνδυνος για να επαναλάβει κάποια παράνομη πράξη. Επίσης, η συγκεκριμένη ποινή εφαρμόζεται όταν θεωρείται ότι η επιβολή χρηματικού προστίμου δεν αρκεί. Ο δράστης δεν τίθεται υπό παρακολούθηση και αν δεν διαπράξει κάποιο άλλο αδίκημα σε περίοδο δύο χρόνων η ποινή σταματά να ισχύει. Τέλος, το συγκεκριμένο μέτρο μπορεί να συνδυαστεί με κοινωνική εργασία, πάντα με τη σύμφωνη γνώμη του δράστη.
- 3) Η «δοκιμασία»⁷⁴, η οποία επίσης είναι ποινή μη στερητική της ελευθερίας. Στη δοκιμασία, προβλέπεται ο θύτης να τίθεται υπό παρακολούθηση για 3 χρόνια, ωστόσο συνήθως σταματά στον πρώτο χρόνο. Το μέτρο αυτό, περιλαμβάνει και κάποιους περιορισμούς όσον αφορά την καθημερινότητα του θύτη και μπορεί να συνδυαστεί με κοινωνική εργασία. Επιπλέον, μπορεί να συνδυαστεί με την επιβολή της συμμετοχής του δράστη σε κάποιο θεραπευτικό πρόγραμμα, αν αυτός είναι αλκοολικός ή εξαρτημένος από ναρκωτικές ουσίες, και το αδίκημα στο οποίο υπέπεσε απειλείται στο νόμο με ποινή φυλάκισης έως και δύο χρόνια.
- 4) Η κοινωνική εργασία, η οποία εφαρμόζεται είτε σε παράλληλα με την ποινή της υπό όρους αναστολής, είτε με την ποινή της δοκιμασίας. Στην πρώτη περίπτωση ο “παραβάτης” δεν επιτηρείται, αλλά είναι υποχρεωμένος να εκτελέσει τις ώρες εργασίας που του έχουν επιβληθεί.
- 5) Η υπαγωγή σε ειδική φροντίδα⁷⁵, η οποία επιβάλλεται σε παραβάτες κάτω των 18 ετών, όταν

74 Στο πρωτότυπο: “probation”

75 Στο πρωτότυπο: “committal for care”

το δικαστήριο κρίνει ότι διαφορετικά θα πρέπει να επιβληθεί ποινή φυλάκισης. Έτσι, αυτοί εγκλείονται σε κλειστές μονάδες φροντίδας ανηλίκων ή ανατίθεται η φροντίδα τους σε κοινωνικές υπηρεσίες. Επίσης, η ποινή αυτή μπορεί να επιβληθεί σε κατηγορούμενους με ψυχικά προβλήματα, οι οποίοι εγκλείονται σε ψυχιατρικά ιδρύματα και λαμβάνουν ψυχιατρική φροντίδα.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι η φυλάκιση στη Σουηδία χρησιμοποιείται σαν έσχατο μέσο και ακόμα και όταν χρησιμοποιείται, γίνεται προσπάθεια αυτή να είναι όσο το δυνατόν πιο σύντομη. Η φυλάκιση διαρκεί από 14 ημέρες μέχρι και 10 χρόνια. Μόνο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις βαριάς εγκληματικότητας ή υποτροπής, μπορεί η φυλάκιση να φτάνει έως και τα 18 χρόνια, σε περίπτωση που το δικαστήριο “τιμωρήσει” τον κατηγορούμενο με ισόβια (Lindström and Leijonram, 2008). Το Δεκέμβριο του 2008, ο αριθμός των κρατουμένων που είχαν καταδικαστεί σε ισόβια ήταν 157 (Lindström and Leijonram, 2008), ενώ μεταξύ του 2011 και 2012 ο αριθμός των εγκλείστων στις σουηδικές φυλακές μειώθηκε κατά 6%, μείωση η οποία διαφαινόταν ότι θα συνεχιζόταν και για το 2013. Λόγω αυτής της εξέλιξης, ο σουηδικές αρχές αποφάσισαν το κλείσιμο τεσσάρων σωφρονιστικών καταστημάτων. Οι μειώσεις αφορούν κυρίως τα εγκλήματα της κλοπής (36%), ενώ ακολουθούν οι παραβάσεις σχετικά με τη νομοθεσία περί ναρκωτικών ουσιών (25%) και τα βίαια εγκλήματα (12%) (Orange, 11 November 2013). Οι αιτίες που οδήγησαν στη μείωση του σωφρονιστικού πληθυσμού, παραμένουν αδιευκρίνιστες και χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Ωστόσο, μπορεί να αποδοθεί εν μέρει, στην επικέντρωση της σουηδικής ποινικής πολιτικής στην επανένταξη των κρατουμένων -γεγονός που, όπως είδαμε, δεν ισχύει στα αμιγώς νεοφιλελεύθερα κράτη-, πολιτική στην οποία περιλαμβάνονται και η παροχή εκπαίδευσης και εργασίας κατά τη διάρκεια της φυλάκισης, καθώς και στην επιβολή εναλλακτικών στη φυλάκιση ποινών, όπως η κοινωφελής εργασία (James, 1 December 2013).

3.2.2: Παρεχόμενη εκπαίδευση σε κρατούμενους (γενικά στοιχεία)

Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, απαγορευόταν αυστηρά το διάβασμα βιβλίων στις σουηδικές φυλακές. Τα μόνα βιβλία που μπορούσε ένας κρατούμενος να διαβάσει ήταν τα λεγόμενα «βιβλία κελιού», δηλαδή η Καινή Διαθήκη και κάποια άλλα βιβλία που περιείχαν δοξολογίες και έφεραν τον τίτλο: «στις ώρες μοναξιάς»⁷⁶. Η κατάσταση αυτή άλλαξε το 1842, όταν και εφαρμόστηκε η νομοθεσία περί υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο νόμο, όσοι κρατούμενοι

76 Στην αγγλική γλώσσα αναφέρεται ως: “In solitary hours”

ήταν κάτω των 35 ετών, υποχρεούταν να λάβουν μέρος σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Nordic Council of Ministers, 2005). Από τη δεκαετία του 1950 μέχρι και τα μέσα του 1970, την εκπαίδευση των ενήλικων φυλακισμένων είχαν αναλάβει εξ' ολοκλήρου τα «λαϊκά γυμνάσια»⁷⁷. Τα μαθήματα που διδασκόταν στα πλαίσια αυτών των σχολείων ήταν αντίστοιχα με αυτά που διδασκόταν και στα σχολεία εκτός φυλακής, αλλά προσφερόταν και «ειδικά μαθήματα» για κρατούμενους. Συγκεκριμένα, οι κρατούμενοι μπορούσαν να παρακολουθήσουν μαθηματικά, αστικό δίκαιο, αγγλικά και σουηδικά για τους αλλοδαπούς κρατούμενους (Nordic Council of Ministers, 2005).

Δύο είναι τα κύρια χαρακτηριστικά που διακρίνουν το εκπαιδευτικό σύστημα στη Σουηδία. Πρώτον, το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο βασίζεται στη στενή συνεργασία του κράτους με την αγορά εργασίας και η επέκταση του συστήματος σε όλη την κοινωνία που σαν στόχο είχε τη γεφύρωση των κοινωνικοοικονομικών χασμάτων. Δεύτερον, το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα μετά το 1980 αναμορφώθηκε πολύ πιο γρήγορα και πιο ριζοσπαστικά από ότι τα συστήματα των άλλων χωρών και τελικά έγινε το πιο αποκρατικοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα. (Aro, Rinne, Kivirauma, 2002).

Όπως προαναφέρθηκε, στη Σουηδία επικρατεί η αντίληψη ότι οι υπηρεσίες που προσφέρονται στους φυλακισμένους πρέπει να είναι ίδιου επιπέδου με τις υπηρεσίες που προσφέρονται και στους υπόλοιπους πολίτες. Ένας από τους κύριους σκοπούς του σουηδικού συστήματος για τους φυλακισμένους είναι να τους παρέχονται όσο το δυνατόν περισσότεροι πόροι της κοινωνίας (Stern, 2002:133). Στις σουηδικές φυλακές οι κρατούμενοι μπορούν να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα είτε για να πάρουν τις γνώσεις της βασικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης ή της δευτεροβάθμιας. Ακόμα, έχουν τη δυνατότητα να σπουδάσουν σε κάποιο πανεπιστήμιο μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (www.kriminalvarden.se). Συγκεκριμένα οι βαθμίδες εκπαίδευσης που προσφέρονται στους φυλακισμένους της Σουηδίας είναι οι εξής:

- Βασική εκπαίδευση ενηλίκων (μαθήματα δημοτικού και πρώτων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανόμενης της εκμάθησης της σουηδικής γλώσσας για τους μετανάστες)
- Εκπαίδευση επιπέδου ανώτερων τάξεων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- Επαγγελματική εκπαίδευση
- Πανεπιστημιακή εκπαίδευση και μετά-δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- Άλλου είδους εκπαίδευση (ομάδες μελέτης, γονικά μαθήματα, κλπ)

(Nordic Council of Ministers, 2005).

⁷⁷ Στην αγγλική γλώσσα αναφέρεται ως: “folk high schools”

Παρόλα αυτά, μόνο μια μικρή μερίδα των σουηδικών φυλακών προσφέρουν υπηρεσίες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι πιθανότητες να παρακολουθήσει κάποιος κρατούμενος μαθήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι μικρές (Roitto and Sjöberg, 2001). Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι και στις σουηδικές φυλακές οι κρατούμενοι παρακολουθούν κυρίως προγράμματα παροχής της βασικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Roitto και Sjöberg (2001) οι ώρες διδασκαλίας στις φυλακές της Σουηδίας το 2001 μειώθηκαν σημαντικά σε σχέση με το 1992. Επίσης πολλές φυλακές της Σουηδίας δεν είχαν διευθυντές εκπαίδευσης, εξαιτίας της αποκρατικοποίησης των διάφορων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, γεγονός που συνέβαλλε στη δημιουργία μεγάλου ανταγωνισμού μεταξύ των ιδιωτικών εκπαιδευτικών οργανισμών που παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες στα σωφρονιστικά καταστήματα. Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, το 2001 υπήρχαν 20 εκπαιδευτικοί οργανισμοί που προσέφεραν εκπαιδευτικές υπηρεσίες στις φυλακές και μόνο 2 από αυτούς είχαν τη δυνατότητα να παρέχουν εθνικά αναγνωρισμένα πτυχία και πιστοποιητικά στους κρατούμενους. Επίσης, αυτοί οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί πληρώνονται από τις φυλακές, κάτι που καθιστά πιο δύσκολη την προσπάθεια των διοικήσεων των φυλακών να εξασφαλίσουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τους κρατούμενους τους. Τα συμβόλαια με τα εκπαιδευτικά κέντρα ενηλίκων συνάπτονται για μια περίοδο ενός ή δύο χρόνων (Dawe, 2007).

Είναι πάντως γεγονός ότι οι περισσότεροι από τους μισούς κρατούμενους της Σουηδίας έχουν ξαναμπει στη φυλακή παλαιότερα (www.kriminalvarden.se), γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι, τουλάχιστον στη Σουηδία, η παροχή εκπαίδευσης δεν έχει καταφέρει να συμβάλλει ικανοποιητικά στην αποτροπή της τέλεσης νέων παραβατικών πράξεων μετά την αποφυλάκιση. Βέβαια, αυτό ίσως να μην οφείλεται μόνο στον τρόπο σχεδιασμού και εφαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων, αλλά και στην απώλεια δομών ικανών να στηρίζουν τους πρώην κρατούμενους στη διαδικασία της επανένταξης τους.

Ωστόσο, μετά το 2007, η κατάσταση άλλαξε σχετικά με την παρεχόμενη σε κρατούμενους εκπαίδευση. Η αλλαγή αυτή ήταν αποτέλεσμα της δημιουργίας «κέντρων μάθησης»⁷⁸ στα καταστήματα κράτησης. Το κάθε κέντρο μάθησης έχει έναν ή περισσότερους δασκάλους, ενώ υπάρχει και ένας διευθυντής ο οποίος είναι υπεύθυνος για την παροχή εκπαίδευσης στο κάθε «κέντρο». Επίσης, το 2007 τέθηκε σε εφαρμογή ένας νόμος που προέβλεπε ότι η εκπαίδευση που παρέχεται σε κρατούμενους πρέπει να ανταποκρίνεται στην εκπαίδευση ενηλίκων που εφαρμόζεται από τους δήμους για τους πολίτες της Σουηδίας. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη νομοθεσία, η

78 Στη αγγλική γλώσσα αναφέρονται ως “learning centers”

εκπαίδευση εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων εντάσσεται στο ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα με αυτή που προσφέρεται και σε ενήλικους πολίτες έξω από τη φυλακή. Έτσι, πλέον η παρεχόμενη σε κρατούμενους εκπαίδευση, η οποία παρέχεται από την “Prison and Probation Service”, τέθηκε επίσης υπό την αυστηρή εποπτεία της Εθνικής Αντιπροσωπείας για την Εκπαίδευση της Σουηδίας⁷⁹. Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί, ότι στα πλαίσια αυτού του νόμου, οι κρατούμενοι βαθμολογούνται για τις επιδόσεις τους, όμως δεν αναγράφεται στο “πτυχίο” ή “απολυτήριο” που λαμβάνουν ότι αυτό αποκτήθηκε σε σωφρονιστικό κατάστημα (Langelid et al, 2009).

Παρά το γεγονός ότι η παρακολούθηση θεραπευτικών προγραμμάτων και άλλων δραστηριοτήτων είναι υποχρεωτική (Kriminalvarden, 21/8/2009), όσο αφορά τη συμμετοχή των εγκλείστων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι εθελοντική. Μάλιστα, δημιουργείται εξατομικευμένο πλάνο εκπαίδευσης για τον κάθε κρατούμενο (Pettit and Kroth, 2011). Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να “σταθούμε” και να παρουσιάσουμε τον τρόπο λειτουργίας των “κέντρων εκπαίδευσης”. Ο συγκεκριμένος θεσμός προσφέρει δυνατότητες ευελιξίας στους κρατούμενους προκειμένου αυτοί να μπορέσουν να επιλέξουν μαθήματα, με βάση τις ανάγκες τους, και το προσωπικό πλάνο σπουδών τους (Eikeland and Asbjornsen, 2009). Η καινοτομία αυτού του θεσμού συνίσταται στο γεγονός ότι χρησιμοποιεί μία ηλεκτρονική πλατφόρμα, η οποία όπως θα δούμε παρακάτω έχει πολλά πλεονεκτήματα.

Οι δάσκαλοι που εργάζονται στις σουηδικές φυλακές, παρέχουν διδασκαλία, όχι μόνο στους κρατούμενους της φυλακής στη οποία εδρεύουν, αλλά σε κρατούμενους όλων των φυλακών της χώρας. Αυτό γίνεται μέσω μιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας, που ονομάζεται “*Nätcentrum*”. Όταν κάποιος κρατούμενος μεταφέρεται σε άλλη φυλακή, τότε μέσω αυτού του προγράμματος μπορεί να συνεχίσει τα μαθήματα του με τον ίδιο δάσκαλο μέσω της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Πρέπει να αναφερθεί ότι, αν κάποιος κρατούμενος για παράδειγμα θέλει να μάθει γαλλικά, μπορεί να το κάνει μέσω της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας αυτό το ηλεκτρονικό δίκτυο. Δεν χρειάζεται να περιμένει μέχρι να φτιαχτεί κάποιο τμήμα, καθώς τα μαθήματα μπορούν να γίνουν κι εξατομικευμένα (Axelsson, 2009). Ουσιαστικά, ένας κρατούμενος μπορεί να έχει δύο δασκάλους, αυτόν που διδάσκει στο κατάστημα κράτησης στο οποίο βρίσκεται και κάποιον από τον οποίο μπορεί να διδάσκεται μέσω του “*Nätcentrum*”.

Μέσω του συγκεκριμένου ηλεκτρονικού δικτύου -το οποίο χρησιμοποιείται αυστηρά για εκπαιδευτικούς σκοπούς, καθώς οποιαδήποτε άλλη ηλεκτρονική σελίδα είναι μπλοκαρισμένη- οι κρατούμενοι μπορούν να έχουν πρόσβαση και να επιλέξουν μεταξύ 120 μαθημάτων (Axelsson, 2009), ενώ πριν την εφαρμογή του συγκεκριμένου ηλεκτρονικού δικτύου, η επιλογή περιοριζόταν

79 Στη αγγλική γλώσσα αναφέρεται ως “National Agency for Education”

ανάμεσα στα μαθήματα που διδασκόταν σε κάθε φυλακή, δηλαδή γινόταν ανάμεσα σε πέντε ή έξι μαθήματα (Langelid et al, 2009). Διαπιστώνουμε ότι μέσω της εφαρμογής του ηλεκτρονικού αυτού προγράμματος, ο αριθμός των μαθημάτων που προσφέρονται στους κρατούμενους αυξήθηκε κατακόρυφα.

Όπως προαναφέρθηκε, η εκπαίδευση ενήλικων κρατουμένων στη Σουηδία, εφαρμόζεται με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα της εκπαίδευσης ενηλίκων που παρέχεται γενικά στους Σουηδούς πολίτες. Όσον αφορά την επιλογή εκπαιδευομένων, δίνεται προτεραιότητα σε αυτούς που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ακολουθούν αυτοί που έχουν χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο και στη συνέχεια όσοι επιθυμούν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους με βάση ένα προσωπικό εκπαιδευτικό πλάνο που σχεδιάζεται για τον κάθε έγκλειστο, ενώ έπονται όσοι χρειάζονται επιπλέον εκπαίδευση για το επάγγελμα που κατείχαν. Οι κρατούμενοι πληρώνονται για τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενώ όπως προαναφέρθηκε, η συμμετοχή τους σε αυτές βασίζεται σε ένα προσωπικό πλάνο που σχεδιάζεται ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε κρατουμένου και επικεντρώνεται στη ζωή του μετά τη φυλάκιση (Langelid et al, 2009).

Η πλειονότητα των κρατουμένων των σουηδικών φυλακών έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, χαρακτηριστικό που άλλωστε συναντάται στη συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων σε όλες τις χώρες. Σε έρευνα του 2006, στη οποία συμμετείχαν 877 κρατούμενοι στη Σουηδία, διαπιστώθηκε ότι το 11% εξ αυτών δεν είχαν ολοκληρώσει καμία εκπαιδευτική βαθμίδα, ενώ το 42% είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Το 1/5 των κρατουμένων που συμμετείχαν στην έρευνα είχε φοιτήσει 2-3 χρόνια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ το 10% είχαν εισαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση⁸⁰. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι το 57% των κρατουμένων δεν συμμετείχαν σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα (Eikeland and Asbjornsen, 2009:156). Επίσης, οι Hanns von Hofer και Henrik Tham (2013), επισημαίνουν ότι το ποσοστό των κρατουμένων στη Σουηδία που δεν έχουν ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση βρίσκεται στο 15%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό του γενικότερου πληθυσμού είναι μόλις 0,3%.

Αλλά και η Leander (1995) είχε διαπιστώσει ότι η πλειονότητα των κρατουμένων στις σουηδικές φυλακές είχαν άσχημη παιδική ηλικία, είχαν βιώσει τη “σχολική αποτυχία”, είχαν ασταθή ή και καθόλου εργασία, ενώ οι μισοί από αυτούς είχαν ξαναβρεθεί και στο παρελθόν σε κάποιο σωφρονιστικό κατάστημα. Λόγω αυτών των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, ο σωφρονιστικός κώδικας της Σουηδίας επισημαίνει την ανάγκη παροχής ευκαιριών στους κρατούμενους για εκπαίδευση, εργασία ή οποιαδήποτε άλλη οργανωμένη δραστηριότητα (Act on Imprisonment,

80 Η υποχρεωτική εκπαίδευση στη Σουηδία διαρκεί για εννιά χρόνια, από 7 έως 16 ετών. Η επόμενη βαθμίδα διαρκεί για 3 χρόνια και δεν είναι υποχρεωτική (Hill et al, 2008)

section 3, Chapter 2, 2010). Το 2001, το 50% των κρατουμένων που συμμετείχαν σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα, παρακολουθούσαν μαθήματα βασικής θεωρητικής εκπαίδευσης. Μαθήματα λυκείου παρακολουθούσαν το 20% των εγκλείστων και το 12% παρακολουθούσαν μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης ή άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (λέσχες ανάγνωσης κλπ) (Nordic Council of Ministers, 2005). Ωστόσο, το 2007, το 40% των κρατουμένων στις σουηδικές φυλακές που συμμετείχαν σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα παρακολουθούσαν μαθήματα λυκείου, 34% εξ αυτών παρακολουθούσαν μαθήματα βασικής θεωρητικής εκπαίδευσης που αντιστοιχούσαν στο επίπεδο της εννεαετούς υποχρεωτικής εκπαιδευτικής βαθμίδας και 22% συμμετείχαν σε δραστηριότητες επαγγελματικής εκπαίδευσης⁸¹. Το ποσοστό κρατουμένων που παρακολουθούσαν μαθήματα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης μειώθηκε σε σχέση με το 2001 και άγγιξε μόνο το 4% (Langelid et al, 2009). Τέλος, κατά το 2011, 1,200 κρατούμενοι κατάφεραν και έλαβαν 2045 πιστοποιητικά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Kriminalvården, 2012:23), ενώ ο αντίστοιχος αριθμός το 2009 ήταν 1060 κρατούμενοι οι οποίοι ολοκλήρωσαν επιτυχώς 1775 μαθήματα (Simpson, 17/3/2010).

Σύμφωνα με το Nordic Council of Ministers (2005) η χρονική διάρκεια της φυλάκισης συμβάλλει καθοριστικά στην απόφαση των κρατουμένων να παρακολουθήσουν ή όχι εκπαιδευτικά προγράμματα. Σε μια παλαιότερη έρευνα είχε διαπιστωθεί ότι το 44% των εγκλείστων που εξέτιαν ποινή για ένα χρόνο ή περισσότερο συμμετείχαν σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα. Αντίθετα, από όσους εξέτιαν ποινή ίση ή μικρότερη των 6 μηνών, μόνο το 18% συμμετείχε σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Eikeland and Asbjornsen (2009), το 62% των κρατουμένων της Σουηδίας δεν παρακολουθούν κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι λόγοι για τους οποίους ένα πολύ μεγάλο ποσοστό κρατουμένων δεν συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σύμφωνα με τους ίδιους, είναι οι εξής: Η ελλιπής ενημέρωση των κρατουμένων που αποτελεί τον κύριο λόγο αποχής από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ο δεύτερος πιο σημαντικός λόγος είναι ότι δεν υπάρχει κάποιο κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για κάθε ενδιαφερόμενο κρατούμενο. Η τρίτη πιο συχνή απάντηση των κρατουμένων για τη μη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ότι δεν λειτουργεί κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εντός της φυλακής, ενώ ως τέταρτος κυριότερος λόγος αναφέρθηκε η έλλειψη ενδιαφέροντος των κρατουμένων για την εκπαίδευση.

Σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι κρατούμενοι αποφάσισαν να συμμετάσχουν σε

81 Η επαγγελματική εκπαίδευση συνήθως αφορά την εκμάθηση μηχανικής αυτοκινήτων, τη βιομηχανική παραγωγή ξυλείας, μεταλλουργικές εργασίες, συγκολλητικές εργασίες, ηλεκτρολογικές εργασίες κλπ (Pettit and Kroth, 2011). Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι για την επαγγελματική εκπαίδευση των κρατουμένων συνεργάζονται το Prison and Probation Service με τους τοπικούς φορείς εργασίας (Langelid et al, 2009). Οι συμμετέχοντες κρατούμενοι αμείβονται για τη εργασία που προσφέρουν με 10 SEK (Κορώνες) την ώρα (Kriminalvården, 21/8/2009)

κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι ως ισχυρότερο κίνητρο αναφέρθηκε η παραγωγική εκμετάλλευση του ελεύθερου χρόνου τους, ενώ ακολουθούσε η ικανοποίηση της “δίψας” για μάθηση (Costelloe and Langelid, 2011). Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι οι μετανάστες κρατούμενοι στη Σουηδία αποκλείονται συχνά από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες λόγω της ελλιπούς γνώσης της σουηδικής γλώσσας⁸². Παρά το γεγονός ότι προσφέρονται μαθήματα εκμάθησης της σουηδικής γλώσσας για μετανάστες, αυτά υστερούν σε ποιότητα σε σχέση με τα μαθήματα που προσφέρονται για τους γηγενείς κρατούμενους. Κατά συνέπεια, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για μη παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση μεταξύ των μεταναστών και των Σουηδών φυλακισμένων (Johnson, 2009).

3.2.3: Καταστήματα Κράτησης Νέων στη Σουηδία

Στη Σουηδία διατέθηκαν μια ολόκληρη φυλακή και μία πτέρυγα σε φυλακή ενηλίκων για να στεγάσουν τους ανήλικους που καταδικάζονται σε φυλάκιση. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, το 1999 τέθηκε σε εφαρμογή μία νέα μορφή ποινής, που ονομάζεται «φροντίδα νέων σε κλειστό περιβάλλον»⁸³. Ο εγκλεισμός των ανηλίκων μπορεί να διαρκέσει από 14 ημέρες έως και 4 χρόνια (Lindström and Leijonram, 2008).

Η Σουηδία είναι πλέον η μοναδική σκανδιναβική χώρα, στην οποία εφαρμόζεται ακόμα το μέτρο του εγκλεισμού σε ανήλικους (Levin, 2006). Στη Σουηδία, υπήρχαν δύο τύποι ιδρυμάτων στα οποία «φιλοξενούταν» ανήλικοι. Ο πρώτος τύπος, αφορά τα «αναμορφωτικά» ιδρύματα τα οποία διοικούνται από το κράτος, και στα οποία εγκλείονται ανήλικοι που έχουν διαπράξει κάποιο «σοβαρό» έγκλημα ή έχουν υποτροπιάσει. Στο δεύτερο τύπο ανήκαν τα foster homes, τα οποία στην ουσία αναφέρονται σε ανάδοχες οικογένειες, όπου όμως ο ενήλικος μπορεί να πληρώνεται για να έχει υπό τη φροντίδα του τους ανήλικους. Επίσης, σε αυτή τη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται και τα HVB homes, όπου πρόκειται για ιδρύματα, αλλά με πιο ανοιχτό περιβάλλον. Στο δεύτερο τύπο, τα ιδρύματα μπορεί να διοικούνται είτε από δημόσιους είτε από ιδιωτικούς φορείς (Lindqvist, 2010).

Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, η κατάσταση άλλαξε όσον αφορά τα ιδρύματα ανηλίκων. Τα foster homes εξελίχθηκαν σε HVB homes. Αυτό συνέβη έπειτα από την τελευταία νομοθετική πράξη για τη φροντίδα των ανηλίκων, στην οποία ο ορισμός της φροντίδας ανηλίκων σε ίδρυμα

82 Το 2014 οι αλλοδαποί κρατούμενοι αποτελούσαν το 30.7% του συνολικού εγκλειστού πληθυσμού (International Centre for Prison Studies). Σύμφωνα με τον Barker (2012), στη Σουηδία η έλλειψη ατομικών δικαιωμάτων και η εθνοκεντρική αντίληψη για την ιδιότητα του πολίτη, καθιστούν συγκεκριμένες κατηγορίες ανθρώπων, όπως οι εγκληματίες, οι τοξικοεξαρτημένοι και ιδιαίτερα οι αλλοδαποί, ιδιαίτερα ευάλωτους στο κοινωνικό αποκλεισμό και τη στοχοποίηση τους.

83 Στο πρωτότυπο: “Closed youth care”

υπήρξε πολύ αόριστος. Συγκεκριμένα, αναφερόταν ότι όλες οι εγκαταστάσεις οι οποίες δέχονται παιδιά για φροντίδα, μπαίνουν κάτω από το τίτλο “ιδρυματική φροντίδα”. Κατά αυτό το τρόπο, πολλά foster homes τα οποία φιλοξενούσαν από τρεις και πάνω ανηλίκους και ο ενήλικος που είχε τη ευθύνη της φροντίδας τους αμειβόταν για αυτό, τότε αυτόματα χαρακτηρίζονταν ως HVB homes (Courtney and Iwaniec, 2009). Επίσης, οι “ανάδοχοι γονείς” έχουν το δικαίωμα να απασχολούν και προσωπικό για τη φροντίδα των ανηλίκων (Andersson, 2007).

Τα τελευταία χρόνια, η ιδρυματική φροντίδα στη Σουηδία θα μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί σε τρεις τύπους: τη δημόσια ιδρυματική φροντίδα, την ιδιωτική ιδρυματική φροντίδα και τα αναμορφωτικά ιδρύματα (Andersson, 2007). Ο τελευταίος τύπος προσομοιάζει με τα καταστήματα κράτησης νέων. Σε αυτά εγκλείονται ανήλικοι με σοβαρά προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς ή όσοι έχουν διαπράξει σοβαρές ποινικά κολάσιμες πράξεις. Τα ιδρύματα αυτά βρίσκονται υπό την διοίκηση του κράτους και αποτελούν το 10% των ιδρυμάτων στα οποία εγκλείονται υποχρεωτικά οι ανήλικοι (Courtney and Iwaniec, 2009). Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι το 80% των ιδρυμάτων βρίσκονταν υπό τη διοίκηση των ιδιωτικών φορέων (Johansson 2007). Τέλος, υπάρχει κι ένας άλλος τύπος ιδρύματος που ονομάζεται “special residential care”, στα οποία εγκλείονται οι ουσιοεξαρτημένοι. Τα συγκεκριμένα ιδρύματα απαγορεύεται να διευθύνονται από ιδιωτικούς φορείς και έτσι η ευθύνη τους ανήκει στο κράτος (Hill, Höjer, Johansson, 2008).

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η κύρια μορφή ιδρυματικής φροντίδας είναι τα HVB homes, στα οποία πολλές φορές τα μέλη του προσωπικού διαμένουν μαζί με τους ανηλίκους. Στόχος αυτής της πρακτικής είναι να αναπτυχθεί μία αίσθηση κοινότητας και αλληλεγγύης που θα λειτουργήσει σαν βάση για την εκπαίδευση και την επανένταξη των ανηλίκων (Andersson, 2007). Στα HVB homes εγκλείεται το 33% του συνόλου των ανηλίκων κατά των οποίων έχει εκδοθεί υποχρεωτική εντολή για τοποθέτηση τους σε κάποιο ίδρυμα⁸⁴ (Sarnecki and Estrada, 2004). Γενικότερα, ο διαχωρισμός μεταξύ των ιδρυμάτων για ανηλίκους στη Σουηδία είναι δυσδιάκριτος. Σύμφωνα με τον Colton (1988), θα πρέπει να αντιληφθούμε τους διάφορους τύπους αυτών των ιδρυμάτων σαν διαστήματα μιας κλίμακας.

Όπως προαναφέρθηκε μεγάλο μέρος της ιδρυματικής φροντίδας στη Σουηδία παρέχεται από ιδιωτικούς φορείς. Υπάρχουν 10-15 εταιρίες οι οποίες ασχολούνται με την ιδρυματική φροντίδα, κυρίως τα HVB homes. Σήμερα η ιδρυματική φροντίδα στη Σουηδία αποτελείται κυρίως από μικρές, ιδιωτικές ιδρυματικές μονάδες. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το 73% των μονάδων αυτών «φιλοξενούν» το πολύ εννιά παιδιά. Φυσικά οι ιδιωτικοί φορείς αδειοδοτούνται από το

84 Στο 80% των περιπτώσεων, οι εντολές για τη συμμετοχή ανηλίκων στις κοινωνικές υπηρεσίες έχουν εθελοντικό χαρακτήρα (Sarnecki and Estrada, 2004:19)

κράτος της Σουηδίας με βάση συγκεκριμένα κριτήρια προκειμένου να λειτουργήσουν τα ιδρύματα ανηλίκων (Sallnäs, 2000).

Τα ιδρύματα της Σουηδίας, τα οποία ενδιαφέρουν αυτήν την έρευνα είναι τα special residential homes for young people και ιδιαίτερα αυτά που προορίζονται για το μέτρο της secure youth care. Στα special residential homes εγκλείονται παιδιά και νέοι μεταξύ 12 και 20 ετών. Αυτοί οι ανήλικοι και νέοι άνθρωποι προηγουμένως έχουν λάβει φροντίδα από άλλα ιδρύματα, όπως τα σπίτια ανάδοχων γονέων (foster homes) και τα HVB homes, ωστόσο η φροντίδα αυτών των ιδρυμάτων κρίθηκε ανεπαρκής για τα συγκεκριμένα άτομα και έτσι αυτά μεταφέρθηκαν στα residential homes. Στις συγκεκριμένες ιδρυματικές μονάδες, όπως προαναφέρθηκε, εγκλείονται κυρίως ανήλικοι και νέοι που είναι εθισμένοι σε ναρκωτικές ουσίες. Κατά μέσο όρο, οι ανήλικοι και νέοι που εγκλείονται στα συγκεκριμένα ιδρύματα, μένουν εκεί για 5 μήνες. Η «θεραπεία» που τους παρέχεται στοχεύει στο να προσφέρει βοήθεια στους εγκλείστους για να μπορέσουν αυτοί μετά να μεταβούν σε πιο ανοιχτό περιβάλλον ή ακόμη και να επιστρέψουν στα σπίτια τους (Statens institutionsstyrelse (SiS), The Swedish National Board of Institutional Care, 3 September 2012).

Όσον αφορά τα “secure youth care” ιδρύματα, αυτά μοιάζουν περισσότερο με τα καταστήματα κράτησης νέων στη Ελλάδα. Σε αυτά εγκλείονται ανήλικοι από 15-17 ετών που έχουν διαπράξει σοβαρά εγκλήματα. Ωστόσο, γενικότερα οι νέοι αυτοί παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά, σε ότι αφορά τις παραβατικές πράξεις που έχουν διαπράξει, με όσους εγκλείονται στα special residential homes που είδαμε πιο πάνω. Αυτό το γεγονός σημαίνει ότι αρκετοί από αυτούς έχουν επίσης ανάγκη κάποιου θεραπευτικού προγράμματος, γιατί μπορεί να είναι εθισμένοι σε ναρκωτικές ουσίες. Κάθε χρόνο εγκλείονται σε αυτά τα ιδρύματα περίπου 100 άτομα, οι οποίοι έχουν κατηγορηθεί και δικαστεί για βίαιες πράξεις, όπως ένοπλη ληστεία, ανθρωποκτονία, βιασμό κλπ. Τα συγκεκριμένα ιδρύματα έχουν αυξημένα μέτρα ασφαλείας και ουσιαστικά οι ανήλικοι είναι φυλακισμένοι (Statens institutionsstyrelse (SiS), 3 September 2012).

Στους ανηλίκους και τους νέους που περνούν την πόρτα των κλειστών αυτών ιδρυμάτων, δίνεται ο εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας αυτών των ιδρυμάτων προκειμένου να τους ενημερώσουν για τα δικαιώματα και τις “υποχρεώσεις” τους. Από την ανάγνωση του μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι κρατούμενοι δεν επιτρέπεται να “φύγουν” από το ίδρυμα (κατά τις πρώτες μέρες της κράτησης τους) και μπορεί σε ιδιαίτερες περιπτώσεις να τους απαγορευτεί να επικοινωνούν με συγκεκριμένα άτομα δια μέσω τηλεφώνου ή αλληλογραφίας. Επίσης, όσοι μπαίνουν για πρώτη φορά στο κατάστημα κράτησης ή επιστρέφουν μετά από κάποιο δικαστήριο υπόκεινται σε πλήρη σωματικό έλεγχο. Επιπλέον, αν το προσωπικό κρίνει ότι η “φροντίδα” κάποιου κρατούμενου θα λειτουργήσει καλύτερα αν αυτός δεν έρχεται σε επαφή με τους υπόλοιπους κρατούμενους, τότε μπορεί να περιοριστεί σε ένα ιδιαίτερο χώρο του ιδρύματος, όπου

θα είναι μόνος του και δεν του επιτρέπεται να έρθει σε επαφή με τους άλλους κρατούμενους, παρά μόνο όταν το αποφασίσει το προσωπικό. Τέλος, ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι, ότι σε περιπτώσεις βιαιοπραγίας ή λήψης ναρκωτικών ενός κρατούμενου, αυτός κλείνεται σε δωμάτιο που λειτουργεί σαν απομόνωση, η οποία όμως δεν μπορεί να διαρκέσει πάνω από 24 ώρες (Statens institutionsstyrelse (SiS). Ωστόσο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Πρόληψη των Βασανιστηρίων και της Απάνθρωπης ή Ταπεινωτικής Μεταχείρισης ή Τιμωρίας⁸⁵ (CPT, 2009) σε μια επίσκεψη της σε καταστήματα κράτησης ανηλίκων της Σουηδίας, το 2007, διαπίστωσε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η ποινή της απομόνωσης χρησιμοποιούταν κατά 4 συνεχόμενες μέρες με μικρά διαλείμματα των 5-45 λεπτών.

Πρέπει να σημειωθεί, πως οι νέοι που τοποθετούνται σε όλες τις παραπάνω δομές συνήθως μένουν εκεί για μικρό χρονικό διάστημα. Ο μέσος όρος διαμονής σε κάποιο από τα παραπάνω ιδρύματα είναι 4,2 μήνες (National Board of Health and Welfare, 2007). Η ιδρυματική “ φροντίδα” στη Σουηδία έχει δεχθεί έντονη κριτική, καθώς υπάρχει ελάχιστη κρατική επιθεώρηση της ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχονται στους ανηλίκους (Johansson, 2007). Σύμφωνα με τον Lindqvist (2010), 60% από 97 διευθυντές ιδιωτικών ιδρυματικών μονάδων που συμμετείχαν σε μια έρευνα, δήλωσαν ότι οι κοινωνικές υπηρεσίες ζητούν σπάνια ή και ποτέ τις αξιολογήσεις της ποιότητας της φροντίδας των ανηλίκων που μπαίνουν για πρώτη φορά στην ιδρυματική μονάδα.

3.2.4: Νεαροί και ανήλικοι κρατούμενοι:

3.2.4.1: Περιγραφή νομοθετικού πλαισίου

Στη Σουηδία δεν υπάρχει ξεχωριστό δίκαιο για τους ανηλίκους, ωστόσο υπάρχουν διατάξεις που προβλέπουν την ιδιαίτερη αντιμετώπιση των ανηλίκων “παραβατών” και συνήθως η ευθύνη για αυτήν την αντιμετώπιση μεταφέρεται σε υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας (Murphy et al, 2010).

Η ηλικία ποινικής ευθύνης, δηλαδή η ελάχιστη ηλικία που πρέπει να έχει κάποιος για να του επιβληθεί ποινή, είναι τα 15 έτη (The Swedish prison and probation service, 2008: Κουράκης,

⁸⁵ Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Πρόληψη των Βασανιστηρίων και της Απάνθρωπης ή Ταπεινωτικής Μεταχείρισης ή Τιμωρίας (CPET) οργανώνει επισκέψεις σε χώρους κράτησης για να εκτιμήσει την μεταχείριση των ατόμων που στερούνται της ελευθερίας τους. Αυτοί οι χώροι περιλαμβάνουν φυλακές, σωφρονιστικά καταστήματα κράτησης νέων, αστυνομικά τμήματα, κέντρα κράτησης μεταναστών, ψυχιατρικά νοσοκομεία, οίκους κοινωνικής φροντίδας κλπ. Οι αντιπροσωπείες της CPT έχουν απεριόριστη πρόσβαση στους χώρους κράτησης και το δικαίωμα να κινούνται μέσα σε αυτούς χωρίς περιορισμό. Συνομιλούν με άτομα που στερούνται της ελευθερίας τους κατ’ ιδίαν και επικοινωνούν ελεύθερα με οποιονδήποτε μπορεί να παρέχει σχετικές πληροφορίες. Μετά από κάθε επίσκεψη, η CPT αποστέλλει στο ενδιαφερόμενο Κράτος λεπτομερή έκθεση, η οποία περιλαμβάνει τα ευρήματα της και τις συστάσεις, τα σχόλια και αιτήματα της για πληροφορίες. Η CPT επίσης ζητεί λεπτομερή απάντηση για τα ζητήματα που εγείρονται στην έκθεσή της. Οι αρμοδιότητες της CPT καλύπτουν όλο τον ευρωπαϊκό χώρο, ενώ δεν περιορίζονται μόνο στα «βασανιστήρια», αλλά και σε μια ποικιλία καταστάσεων που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως απάνθρωπη ή ταπεινωτική μεταχείριση ή τιμωρία (Οι πληροφορίες αντλήθηκαν από την ιστοσελίδα της CPT. Βλ. Αναλυτικά στο <http://www.cpt.coe.int/en/about.htm>)

2004). Επιπλέον, οι νέοι κάτω των 18 ετών φυλακίζονται μόνο κατ' εξαίρεση, ενώ σε όσους είναι κάτω των 21 ετών, δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να επιβληθεί ισόβια κράτηση (The Swedish prison and probation service, 2008).

Σύμφωνα με την ίδια πηγή, ακόμα και τα άτομα κάτω των 18 ετών που έχουν διαπράξει σοβαρά “ εγκλήματα”, συνήθως δεν φυλακίζονται, προκειμένου να αποφευχθούν οι οδυνηρές συνέπειες που μπορεί να έχει ο εγκλεισμός. Ωστόσο, όσοι φυλακιστούν, εγκλείονται σε κλειστά καταστήματα κράτησης νέων⁸⁶. Πάντως, το ποσοστό των ανηλίκων στους οποίους επιβάλλεται ποινή που να συνεπάγεται τη στέρηση της ελευθερίας τους, είναι εξαιρετικά χαμηλό σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες. Αυτό αντικατοπτρίζεται και στο σχεδιάγραμμα που ακολουθεί:

Πίνακας 8: Αριθμός των υπό κράτηση ατόμων κάτω των 18 ετών

Χώρα	Αριθμός καταδικασμένων κάτω των 18 σε φυλάκιση	Ποσοστό % στο σύνολο των εγκλειστών κάτω των 18 ετών
Αγγλία και Ουαλία	2,869	3,8
Αυστραλία*	545	2,4
Αυστρία*	114	1,5
Βέλγιο*	105	1,1
Βουλγαρία*	121	1,3
Κροατία*	7	0,3
Δανία*	12	0,3
Φινλανδία**	7	0,2
Γαλλία**	751	1,2
Γερμανία	841	1,4
Ιταλία**	267	0,5
Ιαπωνία**	7	0,0
Ολλανδία**	574	3,1
Νέα Ζηλανδία**	369	6,4
Νορβηγία*	13	0,5
Πορτογαλία*	289	2,1
Νότια Αφρική**	4,158	2,2
Ισπανία*	136	0,3

⁸⁶ Στη αγγλική γλώσσα αναφέρονται ως closed detention centers, ενώ παρακάτω θα αναφερθούν ως “special youth homes”

Σουηδία**	14	0,2
Τουρκία*	2,237	3,7
ΗΠΑ**	104,413	-----

*Figures for September 2002, Muncie, 2006. ** Various collated figures from national statistics, Cavadino and Dignan, 2006 (Hazel, 2008:59)

Στη Σουηδία, η πιο συνηθισμένη ποινή σε ανήλικα άτομα είναι η επιβολή προστίμων ή η ανάθεση της φροντίδας τους στις κοινωνικές υπηρεσίες. Στην τελευταία περίπτωση, η ανάθεση στη φροντίδα των κοινωνικών υπηρεσιών μπορεί να συνδυαστεί με την επιβολή προστίμου ή με κοινωφελή εργασία (Ministry of Justice [Sweden], March 2006).

Όσον αφορά την κοινωφελή εργασία, η οποία είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη ως ποινή στη Σουηδία, θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή επιβάλλεται μόνο εφόσον συναινεί και ο ανήλικος “παραβάτης”, και συνήθως συνδυάζεται με την παρακολούθηση ενός προγράμματος (ανάλογο με τις ιδιαίτερες ανάγκες του ανηλίκου) 50 έως 150 ωρών. Σε περίπτωση που ο ανήλικος δεν υπακούσει στους κανόνες ή υποτροπιάσει κατά τη διάρκεια εφαρμογής του μέτρου, τότε το δικαστήριο μπορεί να προβεί σε ανάκληση του μέτρου και να τοποθετήσει τον ανήλικο σε κλειστό κατάστημα κράτησης (Συνήγορος του Παιδιού, 2008).

Ο σκοπός της ανάθεσης για τη φροντίδα των ανηλίκων “παραβατών” στις αρμόδιες κοινωνικές υπηρεσίες⁸⁷, είναι να συμβάλλουν αυτές στη θετική εξέλιξη του ανηλίκου και να τον αποτρέψουν από τη εκ νέου τέλεση παρανόμων πράξεων. Αυτό γίνεται μέσω της λήψης συγκεκριμένων μέτρων (ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε ανηλίκου), που μπορεί να περιλαμβάνουν συζητήσεις με τον ανήλικο, τακτικούς ελέγχους για ναρκωτικές ουσίες, την τοποθέτηση του ανηλίκου σε κάποιο ίδρυμα κ.α (Axelsson, 2010).

Επίσης, ο εισαγγελέας μπορεί να αναστείλει τις διαδικασίες εναντίον του ανηλίκου και σε ορισμένες περιπτώσεις να επισημάνει όλα τα αναγκαία μέτρα τα οποία θα πρέπει να παρθούν, όπως βοήθεια και υποστήριξη του κατηγορούμενου από τις κοινωνικές υπηρεσίες. Από το 1999, εφαρμόζεται στη Σουηδία μία νέα μορφή ποινής για ανήλικους “παραβάτες”, η οποία ονομάζεται φροντίδα νέων σε κλειστό περιβάλλον. Η ποινή αυτή εκτελείται σε ειδικά ιδρύματα,⁸⁸ και ως κύριο στόχο έχει την αποφυγή του εγκλεισμού νέων ανθρώπων στη φυλακή. Τα ιδρύματα αυτά ασχολούνται με τους νέους που τίθενται σε καθεστώς “φροντίδας” από το δικαστήριο σύμφωνα πάντα σύμφωνα με το “ νόμο για τη φροντίδα των νέων παραβατών⁸⁹” (kriminalvarden, 17-3-

87 Στο πρωτότυπο η ποινή αυτή ονομάζεται “ youth care”

88 Στο πρωτότυπο: “special youth homes”

89 “Act on the Care of Young Offenders”

2009). Κατά το 2007, η ποινή της “φροντίδας ανηλίκων σε κλειστό περιβάλλον”, επιβλήθηκε σε 89 νέους παραβάτες. Οι πιο συχνές παράνομες πράξεις των νέων ανθρώπων 15 έως 20 ετών στη Σουηδία, είναι οι κλοπές (36%), τα εγκλήματα κατά του προσώπου (28%), παραβάσεις που σχετίζονται με την οδική ασφάλεια (18%), παραβάσεις σχετικά με ναρκωτικές ουσίες (17%) και τέλος εγκλήματα που προκάλεσαν φθορές (12%) (Axelsson, 2010).

3.2.4.2: Παροχή εκπαίδευσης

Όπως προαναφέρθηκε, οι ανήλικοι ή νέοι έως 20 ετών, που έχουν διαπράξει κάποια σοβαρή εγκληματική πράξη πριν γίνουν 18 ετών, εγκλείονται σε ειδικά ιδρύματα, προκειμένου να αποφευχθεί ο εγκλεισμός τους σε κάποια φυλακή⁹⁰. Το 2008, η ποινή «ιδρυματικής φροντίδας» επιβλήθηκε σε 93 άτομα (Axelsson, 2010). Τα τελευταία χρόνια στη Σουηδία, στα συγκεκριμένα ιδρύματα εγκλείστηκαν περίπου 60 ανήλικοι (kriminalvarden, 17/3/2009). Κατά το 2011, λιγότεροι από ένας στους τέσσερις ανήλικους και νεαρούς παραβάτες καταδικάστηκε σε εγκλεισμό στα συγκεκριμένα ιδρύματα (Holst, 2/9/2011).

Σχετικά με την παροχή εκπαίδευσης στους ανήλικους και νέους που εγκλείονται σε αυτά τα ιδρύματα, υπάρχουν πολύ λίγες πληροφορίες στη αγγλική γλώσσα, ίσως λόγω και του γεγονότος ότι οι νέοι αυτοί, αποτελούν πολύ μικρή μερίδα των ανήλικων παραβατών. Επίσης, σύμφωνα με τους Langelid et al (2009), όταν στη Σουηδία αναφέρεται η φράση «εκπαίδευση στη φυλακή», αυτή θεωρείται ότι αναφέρεται στη εκπαίδευση ενηλίκων και όχι στη τυπική σχολική εκπαίδευση. Όσοι ανήλικοι και νέοι καταδικάζονται σύμφωνα την νομοθεσία “*Care of Young Persons (special provisions) Act (LVU)*” και σύμφωνα με την “*Enforcement of Institutional Care of Young Persons Act (LSU)*”, πολλές φορές εγκλείονται στις ίδιες εγκαταστάσεις, γεγονός που αντανακλά την άποψη ότι και οι δύο αυτές ομάδες έχουν ανάγκη από παρόμοια φροντίδα, αφού τείνουν να έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά (CPT, 2004: Hauge and Egelund, 2004).

Το “*Swedish National Board of Institutional Care*” είναι ο υπεύθυνος φορέας για τη “φροντίδα” και την εκπαίδευση αυτών των νέων ανθρώπων. Επίσης, η εκπαίδευση σε αυτά τα ιδρύματα επιβλέπεται από το “*Swedish National Agency for Education*”, δηλαδή το αντίστοιχο Υπουργείο Παιδείας της Σουηδίας. Μέσα σε αυτά τα ιδρύματα λειτουργούν σχολεία υπό την ευθύνη του παραπάνω φορέα, ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται είναι το ίδιο με αυτό των «κανονικών» σχολείων. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες ειδικές κατευθύνσεις προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των εγκλειστων ανηλίκων. Όπως αναφέρεται

90 Σε εξαιρετικές περιπτώσεις οι ανήλικοι από 15 έως 17 ετών μπορεί να καταδικαστούν σε φυλάκιση και να εκτίσουν την ποινή τους σε “κανονική” φυλακή. Ωστόσο, οι περιπτώσεις αυτές είναι ελάχιστες. Το 2001 μόνο 3 άτομα 15-17 ετών καταδικάστηκαν σε φυλάκιση (Sarnecki and Estrada, 2004:18)

χαρακτηριστικά στην ιστοσελίδα της συγκεκριμένης υπηρεσίας, παρέχεται εκπαίδευση επιπέδων δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, καθώς και εκπαίδευση για άτομα με ειδικές ανάγκες. Οι έγκλειστοι μπορούν να συμμετέχουν για 23 ώρες τη βδομάδα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ τους απονέμονται βαθμοί και απολυτήρια. Σε όσους δεν καταφέρουν να επιτύχουν τους στόχους που τίθενται, δίνεται μία βεβαίωση συμμετοχής (Statens institutionsstyrelse (SiS), 2012).

Ωστόσο πρέπει να σημειωθεί, ότι σε ορισμένες «ειδικές περιπτώσεις», σύμφωνα με τον κανονισμό του ιδρύματος που δίνεται στους νέους που εισέρχονται για πρώτη φορά σε αυτό, μπορεί να επιτραπεί σε κάποιους νέους των ιδρυμάτων LSU, να πηγαίνουν σε κάποιο σχολείο έξω από το ίδρυμα (Statens institutionsstyrelse [SiS]). Επίσης, όταν κάποιος ανήλικος που πήγαινε στο λύκειο κρατείται ως υπόδικος, τότε ο δάσκαλος του καταστήματος κράτησης έχει τη δυνατότητα να επικοινωνήσει με το λύκειο του ανήλικου –αφού λάβει τη συναίνεση του τελευταίου– έτσι ώστε να λάβει τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης που είχε ο μαθητής πριν τον εγκλεισμό του με στόχο την κατάλληλη διαμόρφωση της διδασκαλίας εντός του καταστήματος κράτησης, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του υπόδικου κρατουμένου (Langelid et al, 2009).

Σύμφωνα με μία εθνική έρευνα, οι ανήλικοι που εγκλείονται σε ιδρύματα έχουν τέσσερες φορές παραπάνω πιθανότητες από τους ανηλικούς που προέρχονται από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, να ενηλικιωθούν έχοντας λάβει μόνο υποχρεωτική εκπαίδευση (Vinnerljung et al, 2005). Το γεγονός ότι η σύγκριση των έγκλειστων νέων γίνεται σε συνάρτηση με νέους χωρίς μορφωτικό κεφάλαιο, καταδεικνύει τη δυσχερή θέση στην οποία βρίσκονται οι έγκλειστοι νέοι όσον αφορά τη εκπαίδευση τους. Επίσης, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης σύγκρισης μας κάνουν να αναρωτιόμαστε για την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται σε αυτούς τους νέους μέσα στα ιδρύματα. Άλλωστε, στις αρνητικές συνέπειες του εγκλεισμού ανηλίκων σε κάποιο ίδρυμα, περιλαμβάνονται αυτές της διακοπής του σχολείου και της αποδυνάμωσης της αφοσίωσης και προσήλωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Lowenkamp & Latessa, 2004).

Όπως είδαμε παραπάνω, η εκπαίδευση που παρέχεται από το “Swedish National Board of Institutional Care”, ακολουθεί τη νομοθεσία και το αναλυτικό πρόγραμμα της εκπαίδευσης που παρέχεται και στα υπόλοιπα σχολεία της χώρας. Στη συνέχεια ακολουθεί η περιγραφή του σχολικού προγράμματος σπουδών που εφαρμόζεται στα ιδρύματα ανηλίκων, αλλά και στα σχολεία της Σουηδίας γενικότερα. Συγκεκριμένα, η πρωτοβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα είναι υποχρεωτική για εννιά χρόνια, από την ηλικία των 7 ετών έως την ηλικία των 16. Η δευτεροβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα είναι μη υποχρεωτική και απευθύνεται στους νέους 16 – 20 ετών, ενώ συμπεριλαμβάνονται σε αυτή 17 εθνικά προγράμματα. Στα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνεται και πρακτική άσκηση σε κάποιο χώρο εργασίας. Το κάθε πρόγραμμα έχει βασικό κορμό 8 μαθημάτων, κάποια συγκεκριμένα επιπλέον μαθήματα και ένα

ειδικό project. Διαρκεί για 3 χρόνια και για να πάρουν απολυτήριο οι μαθητές θα πρέπει να έχουν λάβει βαθμό για όλα τα μαθήματα, συμπεριλαμβανομένου και του project. Επίσης, οι μαθητές που δεν έχουν πετύχει στα μαθήματα της σουηδικής γλώσσας, τα μαθηματικά και τα αγγλικά, δεν δικαιούνται να κάνουν αίτηση για παρακολούθηση κάποιου εθνικού προγράμματος (Hill et al, 2008).

Ένας στους δέκα μαθητές που τελειώνουν τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει τα απαραίτητα προσόντα για να συνεχίσει στη δευτεροβάθμια. Για τους υπόλοιπους υπάρχουν ειδικά προγράμματα, στα οποία μπορούν να συμμετάσχουν για να βελτιώσουν τους βαθμούς τους, ενώ μπορεί να σχεδιαστεί και ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα για αυτούς και τις σπουδές τους στη δευτεροβάθμια (<http://www.skolverket.se/>, 2006). Κατά συνέπεια, σχεδόν όλοι οι νέοι εντάσσονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εξαιτίας του γεγονότος αυτού, οι περισσότεροι έγκλειστοι νέοι μένουν στα συγκεκριμένα ιδρύματα και δεν μετάγονται σε άλλα μέχρι να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Hill et al, 2008).

Η «Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Πρόληψη των Βασανιστηρίων και της Απάνθρωπης και Ταπεινωτικής Μεταχείρισης ή Τιμωρίας (CPT)» σε επίσκεψη της σε ένα σουηδικό κατάστημα κράτησης ανηλίκων, διαπίστωσε ότι οι υπηρεσίες που προσφερόταν στους ανήλικους και νεαρούς έγκλειστους, καθώς και η μεταχείριση τους από το προσωπικό ήταν πολύ καλές. Συγκεκριμένα, στους έγκλειστους παρέχονταν μεγάλο εύρος εκπαιδευτικών, δημιουργικών και αθλητικών δραστηριοτήτων. Το πρωί οι έγκλειστοι παρακολουθούσαν σχολικά μαθήματα σε μικρές ομάδες, ενώ το απόγευμα συμμετείχαν σε αθλητικές δραστηριότητες και σε εκμάθηση διάφορων καλών τεχνών. Είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί ότι στο συγκεκριμένο ίδρυμα, κατά τον πρώτο μήνα της παραμονής τους οι έγκλειστοι δεν μπορούσαν βγουν έξω από αυτό. Μετά το πέρας του πρώτου μήνα όμως, οι έγκλειστοι μπορούσαν με τη συνοδεία προσωπικού, να κάνουν μικρούς περιπάτους μέχρι μια κοντινή στο ίδρυμα λίμνη. Τέλος, επίσης σημαντικό είναι το γεγονός, ότι η στελέχωση του προσωπικού του καταστήματος κράτησης ήταν πολύ ικανοποιητική. Συγκεκριμένα, υπήρχαν εξήντα κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι, δεκαπέντε δάσκαλοι και εννιά σωφρονιστικοί υπάλληλοι, ενώ ο αριθμός των εγκλείστων δεν ξεπερνούσε τα τριάντα τέσσερα άτομα. Ωστόσο, το προσωπικό δεν είχε την κατάλληλη ειδικευση για να διαχειριστεί περιπτώσεις ψυχικά διαταραγμένων εφήβων (CPT, 2009).

Σε παλαιότερη επίσκεψή της σε άλλο κατάστημα κράτησης νέων της Σουηδίας, η CPT διαπίστωνε επίσης ότι στους εγκλείστους προσφερόταν ανεπτυγμένες εκπαιδευτικές υπηρεσίες με βάση εξατομικευμένα πλάνα διδασκαλίας. Οι έγκλειστοι ήταν υποχρεωμένοι να παρακολουθούν τα μαθήματα σε μικρές ομάδες, ενώ παρέχονταν και επαγγελματική εκπαίδευση στους τομείς της τροφοδοσίας και της μηχανικής οχημάτων. Επιπλέον, η CPT διαπίστωσε ότι οι εγκαταστάσεις στις

οποίες οι νέοι και ανήλικοι συμμετείχαν σε διάφορες δραστηριότητες (φωτογραφία, ζωγραφική κ.α) ήταν πολύ υψηλών προδιαγραφών (CPT, 2003).

Σύμφωνα με το “*Swedish National Board of Institutional Care*” (Statens institutionsstyrelse (SiS), 12/10/2012, <http://www.stat-inst.se>), περισσότεροι από το 50% των νέων που βρίσκονται σε secure units έχουν ανάγκη από βοήθεια όσον αφορά τη εκπαίδευση τους. Επίσης, παρότι στα διάφορα ιδρύματα οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορεί να διαφέρουν, σε όλα προσφέρεται εκπαίδευση 23 ωρών την εβδομάδα. Στα ιδρύματα για ανηλίκους και νέους χρησιμοποιείται και η ηλεκτρονική πλατφόρμα εκπαίδευσης, η οποία παρουσιάστηκε αναλυτικά σε προηγούμενη ενότητα⁹¹. Επιπλέον, προσφέρονται και θερινά μαθήματα κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού για τους μαθητές που έχουν χαμηλή εκπαιδευτική επίδοση και στα οποία η συμμετοχή είναι εθελοντική.

Ένας στους πέντε νέους που εισάγονται στα ιδρύματα του SiS, έχει εγκαταλείψει το σχολείο, ενώ κατά το 2010, 8 στους 10 εγκλείστους συμμετείχαν σε κάποια μορφή εκπαίδευσης εντός των ιδρυμάτων, γεγονός που συνιστά αύξηση της συμμετοχής κατά 11% από το 2009 (Statens institutionsstyrelse (SiS), 8/5/2010, <http://www.stat-inst.se>). Ωστόσο, σύμφωνα με την ίδια πηγή, οι μισοί από τους νέους και ανηλίκους που συμμετείχαν στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της κράτησης τους, δεν σκόπευαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους και μετά την αποφυλάκισή τους. Κατά συνέπεια, ίσως η εκπαίδευση που παρέχεται στους νέους εγκλείστους δεν είναι ικανή να τους παρακινήσει να ενδιαφερθούν πραγματικά για τις σπουδές τους. Όμως, η μη συνέχιση των σπουδών, ίσως οφείλεται και σε άλλες κοινωνικές δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι νέοι μετά τη «διαμονή» τους στο ίδρυμα. Αν ισχύσει η συγκεκριμένη υπόθεση, τότε αυτό συνεπάγεται έλλειψη μέριμνας για τους αποφυλακισμένους νέους και ανηλίκους.

Ο μέσος όρος κράτησης ενός ανηλίκου ή νέου σε κάποιο “secure unit” ή σε “special residential home” είναι τεσσεράμισι μήνες. Το μικρό χρονικό διάστημα κράτησης επηρεάζει και την εκπαίδευση των ανθρώπων αυτών (Shannon, 2011). Η διακοπή από το σχολείο και η προσπάθεια συνέχισης της εκπαίδευσης σε άλλο σχολείο εντός ενός ιδρύματος είναι από μόνη της πολύ δύσκολη διαδικασία. Όταν μάλιστα αυτή συνδυάζεται με τη μικρή παραμονή στο καινούργιο σχολείο που καθιστά δύσκολη την προσαρμογή σε αυτό, τότε μπορεί να συντελέσει στη δημιουργία συναισθημάτων αποστροφής για την εκπαίδευση. Για αυτό το λόγο, είναι πολύ σημαντικό να συνεχιστεί η εκπαίδευση των νέων ανθρώπων και πίσω από τα κάγκελα, σε συνεργασία με το σχολείο στο οποίο φοιτούσαν αυτοί πριν τον εγκλεισμό (Eikeland and Asbjornsen, 2009).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο αριθμός των εγκλείστων σε κάθε ιδρυματική μονάδα

91 Βλ. ενότητα 2.2.2

είναι πολύ μικρός, γεγονός που ευνοεί την εκπαιδευτική διαδικασία και την εφαρμογή εξατομικευμένων πλάνων διδασκαλίας για τους κρατούμενους - μαθητές⁹². Παρόλα αυτά, τα ποσοστά υποτροπής των ανηλίκων που είχαν κρατηθεί σε κάποιο ίδρυμα δεν έχουν σημειώσει καμία μείωση. Μάλιστα, ακόμα και μετά το 1999, όταν και άρχισε να εφαρμόζεται η τοποθέτηση των ανηλίκων παραβατών σε “ειδικές μονάδες αυξημένης ασφάλειας (secure units)” αντί της φυλακής, τα ποσοστά υποτροπής παρέμειναν στα ίδια επίπεδα (Pettersson, 2010). Μάλιστα, μετά την ισχύ της συγκεκριμένης ποινής, αυτή όχι μόνο λειτούργησε ως αντικατάσταση της φυλακής, αλλά οδήγησε και σε επέκταση των ποινών κράτησης στα πρότυπα του “net-widening⁹³” (Pettersson, 2010:151).

Σύμφωνα με τα στοιχεία του 2003, το 38% των ανηλίκων μεταξύ 15-17 ετών που δέχτηκαν ιδρυματική φροντίδα, υποτροπίασαν μέσα στα επόμενα τρία χρόνια από τη στιγμή που έφυγαν από το ίδρυμα, ενώ μεταξύ των νέων 18-20 ετών το ποσοστό υποτροπής ήταν 44%. Επίσης, πολύ μεγάλο είναι το ποσοστό των ανηλίκων και νέων που είχαν εγκλειστεί σε κλειστή ιδρυματική μονάδα (secure unit), και «ξανακύλησαν» στο έγκλημα μετά την έκτιση της ποινής τους, καθώς αγγίζει το 78% (Axelsson, 2010:vi). Σχετικά με το ζήτημα της υποτροπής των νέων πρώην εγκλειστών, στην ετήσια έκθεση του δήμου της Στοκχόλμης (City of Stockholm, 2008), αναφέρεται ότι η ιδρυματική φροντίδα για νέους έχει λειτουργήσει προληπτικά για μία μεγάλη μερίδα νέων, οι οποίοι δεν αντιμετώπιζαν κοινωνικά προβλήματα και δεν είχαν διαπράξει παραβάσεις κατά το παρελθόν. Ωστόσο, τα αποτελέσματα ήταν αποθαρρυντικά για όσους ανηλίκους και νέους είχαν ήδη αρχίσει «την παραβατική τους καριέρα» και οι οποίοι προερχόταν από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες.

Σύνοψη:

Ανακεφαλαιώνοντας, πρέπει να επισημανθεί ότι οι πληροφορίες για τη λειτουργία των σχολείων και την παροχή εκπαίδευσης γενικότερα εντός των ιδρυμάτων της Σουηδίας, στα οποία κρατούνται νέοι και ανήλικοι, είναι ιδιαίτερα δυσεύρετες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι *«η συντριπτική πλειονότητα των εκάστοτε ερευνών πάνω σε αυτό τον τομέα, είναι γραμμένη στη*

92 Ενδεικτικά στοιχεία μπορεί να αναζητήσει κάποιος στη σελίδα του “Swedish National Board of Institutional Care”, όπου παρέχονται πληροφορίες για τον αριθμό των ατόμων που φιλοξενούνται στην κάθε ιδρυματική μονάδα. Οι πληροφορίες παρέχονται στη σουηδική γλώσσα, ωστόσο μπορεί να γίνει μετάφραση μέσω συγκεκριμένων υπηρεσιών της Google. Η ιστοσελίδα είναι η εξής: <http://www.stat-inst.se/vara-institutioner/>

93 Ο όρος “net-widening” χρησιμοποιείται και στην κριτική εγκληματολογία για να περιγράψει τα αποτελέσματα διάφορων εναλλακτικών στη φυλάκιση προγραμμάτων. Η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων ουσιαστικά αύξησε τον αριθμό νέων ατόμων που βρίσκονται υπό τον κοινωνικό έλεγχο του κράτους, ενώ παλαιότερα για τα ίδια αδικήματα δεν θα είχαν κάποια επίπτωση. Με άλλα λόγια, το αποτέλεσμα ήταν να διευρυνθεί το “δίχτυ” του κρατικού κοινωνικού ελέγχου (Bright, 1997: Enty, 2007)

σουηδική γλώσσα, ενώ μόνο ένας μικρός αριθμός ερευνών έχει εκδοθεί στη αγγλική γλώσσα» (Hauge and Egelund, 2004:8). Ωστόσο, όπως είδαμε, ο μικρός αριθμός των νέων σε κάθε ίδρυμα επιτρέπει τη δημιουργία προγραμμάτων διδασκαλίας που προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε έγκλειστου, ενώ σε ιδιαίτερες περιπτώσεις οι έγκλειστοι έχουν το δικαίωμα να παρακολουθούν τα μαθήματα τους σε κάποιο σχολείο εκτός του ιδρύματος. Παρόλα αυτά, όπως προαναφέρθηκε, το 50% των πρώην εγκλείστων νέων και ανηλίκων, δεν συνεχίζει τις σπουδές του μετά την απομάκρυνση του από το ίδρυμα.

Η φυλάκιση ανηλίκων στη Σουηδία έχει σχεδόν καταργηθεί, και τη θέση της έχουν πάρει ειδικές ιδρυματικές μονάδες, στις οποίες εγκλείονται νέοι που έχουν διαπράξει σοβαρές παραβάσεις και οι οποίοι αφού τεθούν υπό κράτηση για λίγο καιρό, στη συνέχεια μεταφέρονται σε πιο ανοιχτές ιδρυματικές μορφές. Ωστόσο, η χρήση του συγκεκριμένου σωφρονιστικού μοντέλου ενίσχυσε τον κρατικό παρεμβατισμό. Το αποτέλεσμα είναι ότι πολλοί νέοι, για τους οποίους σε άλλες περιπτώσεις δεν θα υπήρχε καμία επίπτωση, τίθενται υπό τον έλεγχο του κράτους και των ιδιωτικών φορέων που συνεργάζονται με αυτό. Επίσης, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι παρά την κατάργηση της φυλάκισης για ανήλικους και νέους έως 20 ετών και παρά τις εναλλακτικές πολιτικές “φροντίδας” αυτών, τα ποσοστά υποτροπής παραμένουν το ίδιο υψηλά.

3.3: Το παράδειγμα της Βουλγαρίας

3.3.1: Γενική Περιγραφή:

Η Βουλγαρία είναι μια από τις χώρες που ανήκαν στη σοβιετική σφαίρα επιρροής μέχρι το 1989. Οι αλλαγές που επήλθαν μετά την κατάρρευση του κομμουνιστικού καθεστώτος επηρέασαν και το χώρο της δικαιοσύνης και κατά συνέπεια το σωφρονιστικό σύστημα. Έως τα τέλη της δεκαετίας του 1980, το σωφρονιστικό σύστημα βρισκόταν υπό τη διοίκηση και επίβλεψη του Υπουργείου Εσωτερικών. Με το πέρασμα της χώρας από τον κομμουνισμό στον καπιταλισμό, το 1990, η ευθύνη του σωφρονιστικού συστήματος μετατέθηκε στο Υπουργείο Δικαιοσύνης (Roth, 2006).

Κατά τη σοβιετική περίοδο, οι κρατούμενοι στις βουλγαρικές φυλακές όφειλαν να εργάζονται, να παρακολουθούν μαθήματα γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς και να συμμετέχουν σε μαθήματα πολιτικής καθοδήγησης. Επίσης, οι κρατούμενοι κρατούνταν σε ομάδες ανάλογα με το έγκλημα που είχαν διαπράξει, το φύλο και την ηλικία τους. Η εργασία κατά τη διάρκεια της φυλάκισης ήταν υποχρεωτική, ενώ υπήρχε και αμοιβή εκ της οποίας το 80% δινόταν στις οικογένειες των κρατουμένων. Όσοι από τους φυλακισμένους επεδείκνυαν «καλή συμπεριφορά» είχαν το δικαίωμα να μεταφερθούν σε κάποιο κατάστημα κράτησης, το οποίο λειτουργούσε λιγότερο τιμωρητικά. Με την ίδια λογική, οι κρατούμενοι που δεν «συμμορφώνονταν» τιμωρούνταν με αφαίρεση κάποιων από τα δικαιώματά τους και πολλές φορές κρατούσαν σε απομόνωση (Roth, 2006). Στην παραπάνω περιγραφή διακρίνουμε στοιχεία του αναμορφωτικού συστήματος, ωστόσο δεν μπορούμε να εντάξουμε εξ ολοκλήρου το σωφρονιστικό σύστημα της κομμουνιστικής περιόδου στο λεγόμενο αναμορφωτικό σύστημα.

Μετά το τέλος της σοβιετικής περιόδου, κατά το 1990, ξέσπασε μια πολύ μεγάλη εξέγερση σε μια από τις φυλακές της Βουλγαρίας, με αποτέλεσμα πολλοί κρατούμενοι να χάσουν τη ζωή τους. Με αφορμή αυτό το γεγονός, πάρθηκαν μέτρα που στόχευαν στη καλύτερη κατάσταση των συνθηκών διαβίωσης των κρατουμένων, ωστόσο πολλά από τα προβλήματα συνεχίζουν να υπάρχουν (Roth, 2006). Μία ακόμη σημαντική αλλαγή που επήλθε με την πτώση του κομμουνιστικού καθεστώτος στο σωφρονιστικό σύστημα της Βουλγαρίας αφορά την εργασία των κρατουμένων. Πλέον, η εργασία κατά τη διάρκεια της φυλάκισης δεν είναι υποχρεωτική, ενώ για τους έγκλειστους που εκτελούν κάποια μορφή εργασίας, υπάρχει αμοιβή, η οποία αντιστοιχεί στο 10% του μισθού από την εργασία που παράγουν. Το υπόλοιπο ποσοστό κρατείται από τη φυλακή για να εξυπηρετηθούν λειτουργικές ανάγκες. Το σωφρονιστικό σύστημα της Βουλγαρίας αποτελείται από παλιές εγκαταστάσεις, οι περισσότερες εκ των οποίων κατασκευάστηκαν τη δεκαετία του 1930. Το νεότερο κατάστημα κράτησης κατασκευάστηκε το 1962, ενώ το 2010 η κυβέρνηση της χώρας ανακοίνωσε την κατασκευή ενός καταστήματος κράτησης χωρητικότητας 2000 ατόμων. Ωστόσο

μέχρι και σήμερα το συγκεκριμένο σωφρονιστικό κατάστημα δεν έχει κατασκευαστεί (Ruggiero, 2016).

Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι κατά το 1994, το 40% των κρατουμένων στη Βουλγαρία συμμετείχε σε κάποια εργασία (Simon, 2001). Ωστόσο, πιο πρόσφατα στοιχεία δείχνουν ότι η συμμετοχή των κρατουμένων σε οποιαδήποτε εργασία μειώθηκε. Το 2001, το ποσοστό των εγκλείστων που εργαζόταν ήταν 33% (Walmsley, 2003: 74). Επίσης, λειτουργούν εκπαιδευτικά και θεραπευτικά προγράμματα για όσους θέλουν να συμμετάσχουν σε αυτά. Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι στη Βουλγαρία δεν λειτουργούν ιδιωτικές φυλακές. Οι εγκλείστοι υποχρεούνται να φορούν ρούχα που τους παρέχονται από το κατάστημα κράτησης (στολή), ενώ επιτρέπεται να φοράνε τα δικά τους ρούχα μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις, όπως όταν πρέπει να παρουσιαστούν στο δικαστήριο (Simon, 2001).

Τέλος, όσο αφορά τον αριθμό των κρατουμένων στη Βουλγαρία, πρέπει να σημειωθεί ότι, μετά το τη πτώση του κομμουνιστικού καθεστώτος, ο συνολικός αριθμός των εγκλείστων μειώθηκε κατά 10.000, κυρίως λόγω των αμνηστιών που έλαβαν πολλοί πολιτικοί κρατούμενοι (Roth, 2006). Αυτή τη μεγάλη αλλαγή στο εγκλειστο πληθυσμό ακολούθησε μια μεγάλη περίοδος σχετικής στασιμότητας του αριθμού των κρατουμένων, η οποία διαρκεί μέχρι και σήμερα και αποτυπώνεται στο πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 9: Στατιστική παρουσίαση αριθμού κρατουμένων στην Βουλγαρία

Έτος	Πληθυσμός Κρατουμένων
1992	8,022
1995	8,529
1998	11,541
2001	8,971
2004	10,066
2007	11,058
2010	9,006

(International Centre for Prison Studies)

Κατά το 2012, ο πληθυσμός των εγκλείστων στις φυλακές ήταν 10,961, δηλαδή 146 κρατούμενοι ανά 100.000 κατοίκους. Από αυτούς, το 3.2% ήταν γυναίκες, το 1.1% ανήλικοι, ενώ το 1.8% ήταν αλλοδαποί⁹⁴ (International Centre for Prison Studies). Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί

⁹⁴ Το ποσοστό των γυναικών και των ανηλίκων αναφέρεται σε μέτρηση που έγινε τον Οκτώβρη του 2011, ενώ εκείνο

ότι, κατά το 2010, το 22% του συνολικού πληθυσμού των κρατουμένων ήταν υπόδικοι. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, τα ποσοστά φυλάκισης αυξήθηκαν εκ νέου μετά το 2000. Η συγκεκριμένη αύξηση συνδέθηκε κυρίως με το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης, όμως λόγω της επιθυμίας της χώρας να γίνει μέλος-κράτος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η κυβέρνηση προχώρησε σε νομοθετικές μεταρρυθμίσεις που είχαν ως αποτέλεσμα την μείωση των ποσοστών φυλάκισης. Ωστόσο, η εξωτερικές πιέσεις που δεχόταν η χώρα για την καταπολέμηση του οργανωμένου εγκλήματος και της διαφθοράς, συνετέλεσαν στην εκ νέου αύξηση της επιβολής ποινών φυλάκισης και τη στροφή προς μια πιο τιμωρητική ποινική πολιτική (Gounev, 2013).

3.3.2: Παρεχόμενη εκπαίδευση σε κρατούμενους (γενικά στοιχεία)

Κατά τη σοβιετική περίοδο, λειτουργούσαν σχολεία σε όλες τις φυλακές της Βουλγαρίας. Μετά τη πτώση του κομμουνιστικού καθεστώτος, σταμάτησε η λειτουργία των μισών από αυτά τα σχολεία. Κατά το 2008, υπήρχαν 12 φυλακές στη Βουλγαρία και μόνο σε 6 από αυτές λειτουργούσαν σχολεία, ενώ ο συνολικός αριθμός των δασκάλων στις φυλακές ήταν περίπου 130. Ωστόσο, και σε αυτά τα σχολεία που λειτουργούν, οι συνθήκες είναι άσχημες, καθώς ο εξοπλισμός και οι αίθουσες διακρίνονται από ανεπάρκεια, ενώ συνολικά η εκπαιδευτική διαδικασία χαρακτηρίζεται από χαμηλή ποιότητα (Bojadjieva et al, 2008: 36).

Ο ποινικός κώδικας που ισχύει στη Βουλγαρία, τέθηκε για πρώτη φορά σε εφαρμογή το 1968 και εφαρμόζεται μέχρι και σήμερα αν και έχει υποστεί αρκετές αλλαγές σε διάφορα άρθρα του (Bojadjieva, 1993). Σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο, όσον αφορά την παρεχόμενη εκπαίδευση σε σωφρονιστικά καταστήματα όπου κρατούνται ενήλικες, η έκτιση της ποινής πρέπει να συνοδεύεται από εργασία και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Επίσης, επισημαίνεται ότι για όσους κρατούμενους εργάζονται ή πάνε στο σχολείο, οι δύο μέρες εργασίας υπολογίζονται σαν 3 ημέρες έκτισης ποινής (Bulgarian Criminal Code, article 41). Ωστόσο, σε πρακτικό επίπεδο, το δικαίωμα για εργασία, παρέχεται σε πολύ μικρό αριθμό κρατουμένων και κυρίως σε αυτούς που βρίσκονται σε σωφρονιστικά καταστήματα «περιορισμένης» επιτήρησης (Bureau of Democracy, Human Rights and Labor, 2011).

Στις βουλγαρικές φυλακές προβλέπονται συγκεκριμένες περιόδους συνεχούς ανάπαυσης για τους κρατούμενους. Η ημερήσια αδιάλειπτη περίοδος ανάπαυσης δεν μπορεί να είναι μικρότερη των 12 ωρών, ενώ η εβδομαδιαία δεν μπορεί να είναι μικρότερη των 38 ωρών. Σύμφωνα με τον νόμο, οι κρατούμενοι που εργάζονται και αυτοί που συμμετέχουν στο σχολείο, έχουν πρόσθετα

των αλλοδαπών σε μέτρηση του Ιανουαρίου του 2010.

δικαιώματα, συμπεριλαμβανομένου και του δικαιώματος ανάπαυσης περισσότερων ωρών . Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι, η εκπαίδευση εντός των βουλγαρικών φυλακών είναι υποχρεωτική μόνο για όσους είναι κάτω των 16 ετών (Yordanova and Markov, 2011). Επίσης, σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, οι κρατούμενοι που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν το δικαίωμα να εκλέγουν μια επιτροπή κρατουμένων. Η επιτροπή αυτή μπορεί να προτείνει και να οργανώνει διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις, πάντα όμως με την άδεια του αρμόδιου διευθυντή. Επίσης, αν και τα μέλη της επιτροπής εκλέγονται μυστικά από τους λοιπούς κρατουμένους και τους εκπροσωπούν σε συνομιλίες με τη διοίκηση της φυλακής, ο διευθυντής της φυλακής πρέπει να εγκρίνει τον αριθμό των μελών της επιτροπής, καθώς και τη δομή της.

Η κύρια ευθύνη για την παρεχόμενη εκπαίδευση στις φυλακές ανήκει στο αντίστοιχο Υπουργείο Παιδείας της Βουλγαρίας, το οποίο σε συνεργασία με τον εκάστοτε διευθυντή της γενικής διεύθυνσης για την εκτέλεση των ποινών⁹⁵, είναι υπεύθυνο και για το διορισμό των διευθυντών στα σχολεία των σωφρονιστικών καταστημάτων. Ο διευθυντής του κάθε σχολείου, σε συνεργασία με τον διευθυντή της φυλακής, είναι υπεύθυνος για τη πρόσληψη των δασκάλων. Η ευθύνη της χρηματοδότησης των προγραμμάτων παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς και οποιασδήποτε άλλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα εκπαίδευσης, τα οποία θα δούμε παρακάτω, ανήκει εξ' ολοκλήρου στο Υπουργείο Δικαιοσύνης της Βουλγαρίας (Yordanova and Markov, 2011).

Η Βουλγαρία, κατά τα έτος 2007 – 2008, συμμετείχε στο πρόγραμμα Grundtvig (VEPS project), στο οποίο γίνεται ανταλλαγή καλών πρακτικών της εκπαίδευσης εντός των φυλακών, ανάμεσα στις χώρες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Στα πλαίσια της εφαρμογής του συγκεκριμένου προγράμματος, έγινε προσπάθεια μεταφοράς του νορβηγικού συστήματος εκπαίδευσης κρατουμένων στις φυλακές της Βουλγαρίας. Η προσπάθεια αυτή, οδήγησε σε μια πλήρη επισκόπηση του βουλγαρικού συστήματος παροχής εκπαίδευσης εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων, και είχε ως αποτέλεσμα την παραδοχή της ανάγκης για εκσυγχρονισμό με βάση τα πρότυπα των ευρωπαϊκών κρατών. Επίσης, παρατηρήθηκε μείωση της υποτροπής των κρατουμένων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ενώ, σύμφωνα με τους υπεύθυνους του προγράμματος, υπήρξαν και άλλα θετικά μη μετρήσιμα αποτελέσματα, όπως η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτογνωσίας των συμμετεχόντων κρατουμένων (GHK, July 2012).

Η εκπαίδευση ενηλίκων στη Βουλγαρία αποτελεί ένα τομέα που δεν είναι ανεπτυγμένος. Κατά συνέπεια και η εκπαίδευση που παρέχεται σε φυλακές ενηλίκων της Βουλγαρίας χαρακτηρίζεται από τα ίδια προβλήματα. Το μοντέλο της εκπαίδευσης που παρέχεται στους

95 Στο πρωτότυπο εμφανίζεται ως: Director General of the Directorate General “ Execution of Penal Sanctions”.

ενήλικες κρατούμενους, ακολουθεί εκείνο της τυπικής γενικής εκπαίδευσης, το οποίο έχει δημιουργηθεί για παιδιά. Το γεγονός αυτό, καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία αναποτελεσματική και ανίκανη να προσφέρει τα κίνητρα που χρειάζονται, προκειμένου οι κρατούμενοι να ενδιαφερθούν για αυτή. Ωστόσο, μετά τη εφαρμογή του VEPS project στο οποίο αναφερθήκαμε παραπάνω, το αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης τροποποιήθηκε έτσι ώστε να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ενήλικων κρατουμένων. Επίσης, δημιουργήθηκαν έξι ενότητες μαθημάτων: «διδασκαλία βουλγαρικής γλώσσας», μαθηματικά, διδασκαλία αγγλικής γλώσσας, φύση και άνθρωπος, ιστορία και ICT»⁹⁶ (European Prison Education Association, 2008).

Σε μια εθνική έρευνα, τα αποτελέσματα της οποίας δημοσιεύτηκαν το 2008, επισημαίνεται ότι η ομάδα που εμφάνισε το μικρότερο μορφωτικό επίπεδο ήταν αυτή των κρατουμένων. Επίσης, πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι, σε αντίθεση με άλλες ομάδες που ερευνήθηκαν και οι οποίες συμμετείχαν στη εκπαίδευση ενηλίκων έχοντας ως κύριο κίνητρο τη βελτίωση του μορφωτικού τους επιπέδου, με στόχο την κοινωνική ανέλιξή τους για την απόκτηση περισσότερων υλικών πόρων, η ομάδα των κρατουμένων συμμετείχε με κύριο κίνητρο να δώσουν νόημα στη ζωή τους εντός της φυλακής και να ολοκληρωθούν σαν άνθρωποι (Boyadjieva et al, 2008). Επιπλέον, στη ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι περισσότεροι από τους μισούς κρατούμενους που συμμετέχουν στο σχολείο, δήλωσαν ότι δεν έχουν κάποιο πρόβλημα σχετικά με τη εκπαίδευση που τους παρέχεται (Boyadjieva et al, 2008: 56).

Τα μαθήματα που διδάσκονται στις φυλακές ενηλίκων της Βουλγαρίας, διακρίνεται σε τρία επίπεδα: το επίπεδο του δημοτικού, το βασικό επίπεδο και το επαγγελματικό επίπεδο. Στο πρώτο εντάσσονται οι αναλφάβητοι κρατούμενοι, στο δεύτερο όσοι έχουν ελάχιστες γνώσεις και έχουν ανάγκη από βασική εκπαίδευση και στο τελευταίο όσοι επιθυμούν να διδαχθούν κάποια εργασία, πρόκειται δηλαδή για επαγγελματική εκπαίδευση. Στον πίνακα που ακολουθεί, αποτυπώνεται ο αριθμός των κρατουμένων που παρακολουθούν την εκπαιδευτική διαδικασία σε φυλακές όπου παρέχεται αυτή.

96 Το “ICT” είναι συντομογραφία του “ Information and Communication Technology” και ουσιαστικά πρόκειται για μάθημα Πληροφορικής.

Πίνακας 10: Αριθμός κρατουμένων που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Βουλγαρία)

Institutions	Courses	Selected students	Participating students
Vocational School at Stara Zagora Prison	Primary	90	83
	Basic	30	27
	Vocational	15	14
Evening Vocational School at Sliven Prison ⁹⁷	Primary	30	22
	Basic	20	18
	Vocational	20	15
Evening Vocational School at Lovetch Prison	Primary	20	18
	Basic	20	20
	Vocational	5	5
School at Sofia Prison – Prison Hostel “Kazichene”	Basic	20	16

(Boyadjieva et al, 2008)

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα, η πλειονότητα των κρατουμένων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρακολουθούν μαθήματα επιπέδου δημοτικού, γεγονός που συνάδει με όσα αναφέραμε και για τις υπόλοιπες χώρες που παρουσιάστηκαν. Φαίνεται λοιπόν ότι οι κρατούμενοι είναι ένας πληθυσμός που στερείται εκπαιδευτικών δεξιοτήτων και γνώσεων, ανεξάρτητα από τη χώρα στην οποία βρίσκονται. Ακόμα και στα κράτη, που είναι πιο ανεπτυγμένα από τη Βουλγαρία (όπως η Σουηδία), το μορφωτικό επίπεδο των ανθρώπων που βρίσκονται στις φυλακές είναι χαμηλό.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα αφορά τη μικρή συμμετοχή των κρατουμένων συνολικά στη εκπαίδευση. Παρουσιάστηκε παραπάνω ότι κατά το 2007 ο αριθμός των κρατουμένων στη Βουλγαρία ήταν 11.058. Δεδομένου ότι μόνο στις μισές φυλακές της Βουλγαρίας παρέχεται εκπαίδευση, μπορούμε να προσδιορίσουμε τον αριθμό των κρατουμένων στο μισό, δηλαδή περίπου 4.000–5.000. Αν και ο παραπάνω συλλογισμός είναι αυθαίρετος, λαμβάνοντας υπόψη τα συγκεκριμένα δεδομένα και συγκρίνοντας τα στοιχεία των δύο σχετικών πινάκων, παρατηρούμε ότι ο αριθμός των κρατουμένων που συμμετέχουν σε κάποια μορφή εκπαίδευσης είναι πολύ μικρός. Άλλωστε, και κατά το 2006, μόνο 450 συνολικά κρατούμενοι συμμετείχαν σε κάποια μορφή εκπαίδευσης εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων (Boyadjieva et al, 2008:5).

97 Τα “evening schools” είναι σχολεία στα οποία τα μαθήματα γίνονται απογευματινές ώρες και δέχονται μαθητές άνω των 16 ετών. Το απολυτήριο τους είναι ισότιμο με αυτό των πρωινών σχολείων (Boyadjieva et al, 2008:5). Περισσότερες πληροφορίες για το εκπαιδευτικό σύστημα της Βουλγαρίας: ενότητα 2.3.4.2.

Ωστόσο, κατά το 2009, ο αριθμός των κρατουμένων που αρνήθηκαν να εγγραφούν στα σχολεία των φυλακών, μειώθηκε αισθητά, ενώ το 2010 ο αριθμός των εγκλείστων που συμμετείχαν στο σχολείο, αυξήθηκε κατά ένα τρίτο (Yordanova and Markov, 2011: 32). Όμως, παρά την αύξηση του αριθμού κρατουμένων που παρακολουθούν τα σχολεία εντός των καταστημάτων κράτησης, η παρεχόμενη εκπαιδευτική διαδικασία συνεχίζει να είναι ανεπαρκής. Επίσης, εξακολουθεί να μην είναι ελκυστική για τους κρατουμένους, παρότι σε ορισμένες φυλακές το ποσοστό των αναλφάβητων κρατουμένων ξεπερνά το 50%. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα της φυλακής Plovdiv, όπου οι τάξεις του σχολείου δεν κατάφεραν να συμπληρώσουν τον απαραίτητο αριθμό εκπαιδευόμενων κρατουμένων με αποτέλεσμα τη μη λειτουργία τους. Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί, ότι κατά παράβαση των διεθνών συμβάσεων που η Βουλγαρία έχει αποδεχτεί και υπογράψει, οι καταδικασμένοι σε ισόβια δεν έχουν το δικαίωμα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Boyadjieva et al, 2010).

Αλλά και ο Downes (2010) επισημαίνει ότι οι κρατούμενοι των βουλγαρικών φυλακών, χαρακτηρίζονται από πολύ χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο καθώς και από έλλειψη επαγγελματικών προσόντων. Επίσης, αναφορές από άλλα σωφρονιστικά καταστήματα, επισημαίνουν ότι οι κρατούμενοι που παρακολουθούν τα μαθήματα, το κάνουν με μοναδικό κίνητρο τη μείωση της ποινής τους και χωρίς την επίδειξη του παραμικρού ενδιαφέροντος για την εκπαιδευτική διαδικασία (Yordanova and Markov, 2011: 48). Γενικά, η διαδικασία που πρέπει να ακολουθήσει κάποιος κρατούμενος προκειμένου να μπορέσει να συμμετάσχει στην εκπαίδευση είναι η εξής: θα πρέπει να υποβάλλει σχετική αίτηση συνοδευόμενη από τα απαραίτητα δικαιολογητικά που να πιστοποιούν ποια εκπαιδευτική βαθμίδα έχει ολοκληρώσει, ένα ιατρικό πιστοποιητικό και τέλος ένα πρόσφατο δελτίο όπου να αναγράφεται η αξιολόγηση της προσωπικότητας του υποψήφιου για το σχολείο κρατουμένου (Boyadjieva et al, 2010).

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι κατά το 2011 μια ακόμη φυλακή της Βουλγαρίας (Varna prison) απέκτησε σχολείο. Στη συγκεκριμένη φυλακή 32 κρατούμενοι συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα, σύμφωνα με τη CPT, η λειτουργία του σχολείου αποτέλεσε τη μόνη θετική πρόοδο στο συγκεκριμένο σωφρονιστικό κατάστημα, σχετικά με τις παρεχόμενες στους εγκλείστους δραστηριότητες (CPT, 4 December 2012).

3.3.3: Καταστήματα Κράτησης Νέων στη Βουλγαρία

Σε αυτή την ενότητα, αρχικά θα παρουσιαστούν συνοπτικά κάποιες γενικές πληροφορίες για τα σωφρονιστικά καταστήματα της Βουλγαρίας και στη συνέχεια θα εστιάσουμε στα καταστήματα κράτησης ανηλίκων και νέων. Το 1993, στη Βουλγαρία υπήρχαν τρεις τύποι σωφρονιστικών καταστημάτων. Ο πρώτος τύπος αποτελείτο από «ανοιχτά» καταστήματα κράτησης που ονομάζονταν «κέντρα σωφρονισμού και εργασίας»⁹⁸. Σε αυτά κρατούνταν δράστες αξιόποινων πράξεων που είχαν καταδικαστεί για πρώτη φορά για κάποια παράνομη πράξη που διέπραξαν με πρόθεση, και στους οποίους είχε επιβληθεί ποινή μέχρι 3 χρόνια. Επίσης, μπορούσαν να κρατηθούν παραβάτες που διέπραξαν κάποια παράνομη πράξη από αμέλεια και στους οποίους επιβλήθηκε ποινή μέχρι 5 χρόνια (Bojadjieva, 1993).

Ο δεύτερος τύπος, αφορά πάλι τα «κέντρα σωφρονισμού και εργασίας», τα οποία όμως περιλαμβάνουν και καταστήματα κράτησης, που είχαν πιο “κλειστή” μορφή και θα μπορούσαμε να τα ονομάσουμε ως ημι-ελεύθερης διαβίωσης. Σε αυτά εγκλείονταν άτομα που εξέτιαν ως μέγιστη ποινή πέντε χρόνια για διάπραξη παράνομων πράξεων με πρόθεση, ή άτομα που είχαν καταδικαστεί για τέλεση αξιόποινων πράξεων από αμέλεια και για τα οποία κρίθηκε σκόπιμο να μην εκτίσουν τη ποινή τους σε ανοιχτού τύπου κατάστημα κράτησης (Bojadjieva, 1993).

Ο τρίτος τύπος σωφρονιστικών καταστημάτων, αφορούσε τα «κέντρα σωφρονισμού και εργασίας κλειστού τύπου» και τις συνήθειες φυλακές, όπου εγκλείονταν όλες οι άλλες περιπτώσεις, εκτός από αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω. Κατά την ίδια περίοδο, λειτουργούσαν τρία καταστήματα κράτησης για ανηλίκους, εκ των οποίων το ένα ήταν αποκλειστικά για κορίτσια (Bojadjieva, 1993). Επίσης το 1997, δημιουργήθηκαν τα λεγόμενα “transitional hostels”. Πρόκειται για εγκαταστάσεις ημι-ελεύθερης διαβίωσης, όπου οι κρατούμενες μπορούν να εκτίσουν το υπόλοιπο της ποινής τους λίγο πριν αποφυλακιστούν (Roth, 2006).

Σήμερα, τα καταστήματα κράτησης ανοιχτού τύπου, ονομάζονται “open prison hostels”. Σε αυτά κρατούνται άτομα στα οποία έχει επιβληθεί ποινή που δεν ξεπερνά τα 5 χρόνια, για αξιόποινες πράξεις που τελέστηκαν με πρόθεση, καθώς και άτομα των οποίων τα εγκλήματα κρίθηκε ότι διεπράχθησαν από αμέλεια. Στα καταστήματα κράτησης κλειστού τύπου που πλέον ονομάζονται “closed prison hostels” και στις φυλακές, κρατούνται άτομα που είχαν φυλακισθεί και στο παρελθόν και διέπραξαν εκ νέου αξιόποινες πράξεις, καθώς και όλα τα άλλα άτομα που δεν εμπίπτουν στη κατηγορία αυτών που παρουσιάστηκαν παραπάνω (Yordanova and Markov, 2011: 19). Πλέον, όσον αφορά το σωφρονιστικό σύστημα της Βουλγαρίας, υπάρχουν διαφορετικά

98 Centers for Correction and Work

καθεστώτα κράτησης μέσα στους διάφορους τύπους καταστημάτων. Στα ανοιχτού τύπου καταστήματα κράτησης υπάρχουν δύο είδη καθεστώτων: αυτό της «περιορισμένης επιτήρησης» και εκείνο της «μεσαίας επιτήρησης»⁹⁹. Όσο αφορά τα κλειστού τύπου καταστήματα κράτησης και τις φυλακές, ισχύουν τα δύο παραπάνω καθεστώτα, καθώς κι αυτό της «ειδικής επιτήρησης»¹⁰⁰ το οποίο είναι πιο αυστηρό.

Στο καθεστώς «περιορισμένης επιτήρησης», οι κρατούμενοι εκτίουν τις ποινές τους σε κτίρια, τα οποία κλειδώνουν το βράδυ και μπορούν να εργάζονται, ενώ αυτοί που βρίσκονται σε ανοιχτού τύπου καταστήματα κράτησης, μπορούν να εργαστούν και έξω από την περίμετρο του καταστήματος. Στο καθεστώς «μεσαίας επιτήρησης», το κτίριο στο οποίο διαμένουν οι κρατούμενοι κλειδώνει το βράδυ. Οι έγκλειστοι μπορούν να εργαστούν ως πάροχοι υπηρεσιών στα εργοτάξια που υπάρχουν μέσα στην περίμετρο του καταστήματος κράτησης, ενώ σε ειδικές περιπτώσεις κάποιος κρατούμενος μπορεί να εργαστεί έξω από το κατάστημα κράτησης υπο την επιτήρηση κάποιου σωφρονιστικού υπαλλήλου. Τέλος, όσον αφορά το καθεστώς «ειδικής επιτήρησης», οι κρατούμενοι διαμένουν σε κτίρια τα οποία είναι κλειδωμένα όλη την ημέρα και βρίσκονται υπό συνεχή επιτήρηση. Επίσης, δεν έρχονται σε επαφή με κρατούμενους που εκτίουν την ποινή τους υπό καθεστώς χαμηλής ή μέτριας επιτήρησης, ενώ μπορούν να εργαστούν σε άλλα κτίρια μόνο υπό στενή παρακολούθηση και επιτήρηση (Yordanova and Markov, 2011).

Στη Βουλγαρία υπάρχουν 13 φυλακές, 8 από τις οποίες είναι για τους υπότροπους παραβάτες, τρεις για παραβάτες που φυλακίζονται για πρώτη φορά, ενώ υπάρχει ένα κατάστημα κράτησης για γυναίκες και ένα για ανηλίκους. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη και τα “hostels” που αναφέρθηκαν πιο πάνω, ο συνολικός αριθμός φυλακών και hostels είναι 37, ενώ υπάρχουν και 21 κέντρα προφυλάκισης που βρίσκονται εκτός των φυλακών (Poron, 2010). Όπως ήδη αναφέρθηκε, ενώ το 1993 υπήρχαν τρία καταστήματα κράτησης για ανηλίκους (Simon, 2001; Bojadjieva, 1993), το 2002 λειτουργούσαν δύο καταστήματα κράτησης ανηλίκων (Roth, 2006), και σήμερα υπάρχει μόνο ένα για αγόρια. Τα κορίτσια εγκλείονται σε ειδική πτέρυγα των γυναικείων φυλακών (Poron, 2010; Marinov, 2005).

Στη Βουλγαρία, εκτός της φυλακής ανηλίκων, υπάρχουν πέντε τύποι ιδρυμάτων για παιδιά. Ο πρώτος είναι για παιδιά που έχουν χάσει τους γονείς τους ή έχουν εγκαταλειφθεί από αυτούς, τα γνωστά ορφανοτροφεία. Ο δεύτερος τύπος αφορά ιδρύματα που ονομάζονται οικοτροφεία και στα οποία διαμένουν ανήλικοι με ήπια νοητική καθυστέρηση. Ο τρίτος τύπος ιδρυμάτων αφορά παιδιά

99 Στο πρωτότυπο αναφέρονται ως “low – security regime” και “medium security regime”

100 Στο πρωτότυπο αναφέρεται ως “special security regime”

με σοβαρή νοητική καθυστέρηση, τα οποία γενικά αντιμετωπίζονται ως «μη εκπαιδεύσιμα» και για αυτό το λόγο η ευθύνη για τη διοίκηση και λειτουργία αυτών των ιδρυμάτων υπάγεται στο Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Ο τέταρτος τύπος αφορά ιδρύματα τα οποία λειτουργούν σαν προσωρινά “καταφύγια” για τα παιδιά που ζουν στο δρόμο. Τέλος στον πέμπτο τύπο κατατάσσονται εκείνα τα ιδρύματα που λειτουργούν ως αναμορφωτήρια και στα οποία εγκλείονται παιδιά και ανήλικοι που έχουν προβεί σε παραβατικές πράξεις. Ο τελευταίος αυτός τύπος ιδρυμάτων, στον οποίο, μαζί με τη φυλακή ανηλίκων, επικεντρώνεται το ενδιαφέρον αυτής της διατριβής, ονομάζεται “Social Educational Boarding Schools” και “Correctional Boarding Schools”¹⁰¹ (Kanev, 2001).

Στα SBS και CBS τοποθετούνται παιδιά άνω των οχτώ ετών και έφηβοι, οι οποίοι έχουν διαπράξει ή θεωρούνται ως εν δυνάμει παραβάτες (Bulgarian Helsinki Committee, 2005). Η απόφαση του δικαστηρίου για την τοποθέτηση παιδιών και εφήβων σε κάποιο boarding school, θεωρείται ότι πρέπει να λαμβάνεται μόνο ως μέτρο έσχατης ανάγκης και όταν όλα τα άλλα μέτρα έχουν κριθεί ανεπαρκή, ενώ η μέγιστη διαμονή των ανηλίκων σε αυτά δεν μπορεί να ξεπερνά τα 3 χρόνια (Marinon, 2005). Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε, στα συγκεκριμένα ιδρύματα μπορούν να εγκλειστούν και παιδιά που θεωρείται ότι πληρούν τις προϋποθέσεις για τη διάπραξη αντι-κοινωνικών πράξεων (προ-παραβατικοί ανήλικοι). Το γεγονός αυτό, μας οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι τα κριτήρια τοποθέτησης είναι πολύ γενικά και κατά συνέπεια «ακυρώνεται» η λήψη ενός τέτοιου μέτρου μόνο ως έσχατη λύση.

Αν και η ονομασία αυτών των ιδρυμάτων δεν υποδηλώνει εγκλεισμό αλλά ειδική παιδαγωγική αντιμετώπιση, στη πραγματικότητα τα παιδιά και οι έφηβοι κρατούνται ως έγκλειστοι. Και τα δύο αυτά είδη ιδρυμάτων έχουν σχεδιαστεί ως αναμορφωτήρια και παρότι αποκαλούνται «σχολεία», οι ιδιαιτερότητες της λειτουργίας τους υποδηλώνουν ότι υπάρχει de facto στέρηση της ελευθερίας των ανηλίκων που διαμένουν σε αυτά (Meuwese, 2003) . Τα περισσότερα CBS και σχεδόν όλα τα SBS βρίσκονται σε μικρούς οικισμούς, οι οποίοι είναι ιδιαίτερα δυσπρόσιτοι κατά το μεγαλύτερο μέρος του έτους. Η ιδιαίτερη αυτή χωροθέτηση τους έγινε σκόπιμα, προκειμένου να είναι δύσκολο για κάποιον έγκλειστο να αποδράσει (Kanev, 2001: 4).

Τα SBS είναι αναμορφωτήρια ανοιχτού τύπου, ενώ τα CBS αποτελούν καταστήματα κλειστού τύπου. Δεν επιτρέπεται η επίσκεψη άλλων ατόμων σε αυτά χωρίς άδεια, ενώ οι μαθητές και των δύο σχολείων δεν έχουν το δικαίωμα να βγουν έξω από το χώρο των ιδρυμάτων χωρίς προηγουμένως να έχουν λάβει άδεια. Η άδεια επίσκεψης στην πόλη ή στο σπίτι τους δίνεται μόνο ως ειδικό βραβείο. Επίσης, προκειμένου οι ανήλικοι να πάνε σε κάποια πολιτιστική εκδήλωση

101 Στο εξής θα αναφέρονται σαν SBS και CBS

(κινηματογράφο, θέατρο κλπ), θα πρέπει να συνοδεύονται από κάποιο δάσκαλο. Κατά το 2000, ο αριθμός των παιδιών που βρίσκονταν σε αυτά τα ιδρύματα ήταν 2.400 και θεωρείται γενικά μικρός, αφού αντιπροσωπεύει το 7% του συνολικού αριθμού των παιδιών που βρίσκονταν σε όλους τους τύπους ιδρυμάτων της Βουλγαρίας (Meuwese, 2003:45). Στα SBS και CBS, συνήθως τα παιδιά που μένουν σε ένα «δωμάτιο» είναι πέντε ή έξι και χωρίζονται ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, και τις προτιμήσεις τους (Bulgarian Helsinki Committee, 2005). Τέλος, όσον αφορά τις φυλακές ανηλίκων, όπως σημειώθηκε υπάρχει μία μόνο για αγόρια, ενώ τα κορίτσια κρατούνται σε ξεχωριστό κτίριο της φυλακής Sliven, της μοναδικής φυλακής στη Βουλγαρία για γυναίκες. Σε επίσκεψη της CPT (28 February 2008) το 2006, στη φυλακή Sliven, διαπιστώθηκε ότι εκεί κρατούσαν σε ειδικό κτίριο 7 ανήλικα κορίτσια, καθώς και ότι οι συνθήκες διαβίωσης ήταν πολύ καλές. Τα κελιά ήταν σε πολύ καλή κατάσταση, εξοπλισμένα κατάλληλα, ενώ τα ανήλικα κορίτσια είχαν πρόσβαση σε μια μεγάλη αίθουσα, όπου υπήρχε βιβλιοθήκη, τηλεόραση και διάφορα παιχνίδια.

Το κατάστημα κράτησης ανηλίκων αγοριών, βρίσκεται στη περιοχή Boychinovtsi. Κατά το 2002 κρατούσαν σε αυτό 101 αγόρια, εκ των οποίων 56 είχαν καταδικαστεί και οι υπόλοιποι ήταν υπόδικοι. Στο κατάστημα κράτησης ανηλίκων, όπως και στις φυλακές ενηλίκων, ισχύουν τα τρία διαφορετικά καθεστώτα κράτησης που αναφέρθηκαν παραπάνω. Μάλιστα, οι ανήλικοι κρατούμενοι τοποθετούνται σε πτέρυγες ανάλογα με το καθεστώς υπό το οποίο κρατούνται. Στο δεύτερο όροφο κρατούνται όσοι ανήλικοι βρίσκονται υπό καθεστώς «περιορισμένης επιτήρησης», στον τρίτο όροφο όσοι βρίσκονται υπό «μέτρια επιτήρηση» και τέλος στον τέταρτο όροφο όσοι από τους εγκλείστους κρατούνται υπό «αυστηρή επιτήρηση». Στον πρώτο όροφο υπάρχει η καντίνα της φυλακής, μια βιβλιοθήκη και ένας ραδιοφωνικός σταθμός. Τέλος, όσον αφορά τα κελιά, αυτά είναι 40 και κανονικά είναι κατασκευασμένα για 4 άτομα ανά κελί, κάτι όμως που συχνά δεν ισχύει καθώς πολλές φορές σε ένα κελί διαμένουν μέχρι και 6 άτομα (Meuwese, 2003).

3.3.4: Νεαροί και ανήλικοι κρατούμενοι:

3.3.4.1: Περιγραφή νομοθετικού πλαισίου

Στη Βουλγαρία, σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο, η ελάχιστη ηλικία που πρέπει να έχει κάποιο άτομο προκειμένου να θεωρηθεί ποινικά υπεύθυνο είναι τα 14 έτη. Επίσης, όποιος έχει συμπληρώσει το 14ο έτος της ηλικίας του, αλλά είναι μικρότερος των 18 ετών, μπορεί να θεωρηθεί ποινικά υπεύθυνος, στη περίπτωση που είναι ικανός να κατανοήσει την ποιότητα και τη σημασία της πράξης για την οποία κατηγορείται (Bulgarian Penal Code, Chapter Three). Οι ανήλικοι «παραβάτες» τυγχάνουν διαφορετικής μεταχείρισης από ότι οι ενήλικες, καθώς για τους πρώτους προβλέπονται διαφορετικές μορφές τιμωρίας και διαφορετική διαδικασία για την εκτέλεση των

αποφάσεων που τις επιβάλλουν. Καταρχάς, οι ανήλικοι χωρίζονται σε δύο κατηγορίες ανάλογα με τη ηλικία τους. Την πρώτη κατηγορία αποτελούν όσοι είναι 14 έως 16 ετών και τη δεύτερη όσοι είναι 16 έως 18 ετών. Η μέγιστη ποινή φυλάκισης που μπορεί να επιβληθεί σε έναν ανήλικο 14 έως 16 ετών είναι 10 χρόνια, ενώ για έναν ανήλικο 16-18 ετών η μέγιστη ποινή φυλάκισης μπορεί να είναι τα 12 χρόνια. Ωστόσο δεν υπάρχουν ειδικά δικαστήρια και ειδικοί εισαγγελείς για τους ανηλίκους, ενώ δεν υπάρχει και εξειδίκευση των νομικών πάνω σε ζητήματα ανηλίκων «παραβατών» (Meuwese, 2003).

Επίσης πρέπει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με το νόμο, οι ανήλικοι στους οποίους έχει επιβληθεί ποινή φυλάκισης μέχρι και ενός έτους, την εκτίουν σε κάποιο “boarding school” αντί για τη φυλακή (Bulgarian Criminal Code, article 64). Το συγκεκριμένο μέτρο εφαρμόζεται πολύ συχνά και σχεδόν για όλους τους ανηλίκους που τους επιβάλλεται ποινή φυλάκισης κάτω του ενός έτους¹⁰². Ενδεικτικά, κατά το έτος 2000, καταδικάστηκαν σε φυλάκιση 2267 ανήλικοι, εκ των οποίων 1153 εξέτιαν ποινή φυλάκισης μέχρι και έξι μήνες, ενώ σε 807 περιπτώσεις η ποινή είχε διάρκεια μεταξύ έξι και δώδεκα μηνών. Για αυτούς τους 1960 ανηλίκους που τους είχε επιβληθεί ποινή φυλάκισης μέχρι και ενός έτους, η φυλάκιση μετατράπηκε αυτόματα σε τοποθέτηση τους σε “boarding school” (Cocirta, 2006).

Το 2005, άρχισε η εφαρμογή μιας καινούργιας μορφής ποινής στη Βουλγαρία, αυτή της «δοκιμασίας»¹⁰³. Σε διάστημα ενός έτους από την εφαρμογή της, η ποινή αυτή επιβλήθηκε σε 2000 άτομα, εκ των οποίων οι 27 ήταν ανήλικοι. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ποινής, τα μέτρα που συνήθως λαμβάνονται για τους ανηλίκους είναι η υποχρεωτική καταγραφή της διεύθυνσης διαμονής τους, οι υποχρεωτικές συναντήσεις με κάποιον λειτουργό επιμελητή «δοκιμασίας», απαγόρευση επισκέψεων σε συγκεκριμένα μέρη, απαγόρευση μετακίνησης χωρίς άδεια, έξω από την προκαθορισμένη περιοχή όπου μπορεί ο ανήλικος να κινείται ελεύθερα και τέλος, η συμμετοχή του ανηλίκου σε μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης (Marinov, 2005).

Ο σκοπός της τοποθέτησης ενός ανηλίκου σε κατάσταση κράτησης σύμφωνα με το νόμο, είναι η επανεκπαίδευσή του και η προετοιμασία του για να εκτελέσει κοινωνικά χρήσιμη εργασία μετά την αποφυλάκισή του. Επίσης, προβλέπεται ότι το κατάστημα κράτησης θα πρέπει να καταβάλει κάθε προσπάθεια προκειμένου να εξασφαλίσει τη συμμετοχή όλων των ανηλίκων κρατούμενων ανηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι ανήλικοι κρατούμενοι μεταφέρονται σε φυλακές ενηλίκων, όταν συμπληρώσουν το 18ο έτος της ηλικίας τους. Σε ορισμένες

102 Το μέτρο αυτό δεν ισχύει για υπότροπους ανηλίκους

103 Στο πρωτότυπο: probation

περιπτώσεις, αν οι ανήλικοι – νέοι κρατούμενοι παρακολουθούν το σχολείο του καταστήματος κράτησης ανηλίκων, μπορούν να παραμείνουν σε αυτό μέχρι τα 20 έτη (Cocirta, 2006). Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι εκτός από τη μείωση της ποινής τους, οι ανήλικοι κρατούμενοι έχουν και ένα επιπλέον κίνητρο για την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην ενότητα που ακολουθεί, θα παρουσιαστούν πληροφορίες σχετικά με την παρεχόμενη εκπαίδευση σε ανήλικους που κρατούνται είτε σε “boarding schools”, είτε στο κατάστημα κράτησης ανηλίκων της Βουλγαρίας.

3.3.4.2: Παροχή εκπαίδευσης

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιάσουμε τις ιδιαιτερότητες της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε ανήλικους κρατούμενους στη Βουλγαρία. Όπως είδαμε, στη Βουλγαρία, υπάρχει μόνο ένα κατάστημα κράτησης ανηλίκων στο Boychinovtsi. Οι πιο συχνές αξιόποινες πράξεις που διαπράττονται από ανήλικους αφορούν εγκλήματα που σχετίζονται με την ιδιοκτησία. Κατά το 2005, το 84,1% όλων των εγκλημάτων που διαπράχθηκαν από ανήλικους, αφορούσε παραβάσεις του νόμου περί προστασίας της ιδιοκτησίας (Marinov, 2005). Η πλειονότητα των ανηλίκων που κρατούνται στο κατάστημα κράτησης Boychinovtsi, έχουν καταδικαστεί για κλοπές και απάτες, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό κρατείται για βίαια εγκλήματα, όπως βιασμός, ανθρωποκτονία κλπ (Henkes, 2000).

Ο μέσος χρόνος κράτησης των ανηλίκων είναι 160 ημέρες και κατά το 2000 κρατούνταν 170 ανήλικοι στο κατάστημα κράτησης. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το σύντομο χρονικό διάστημα κράτησης των ανηλίκων αποτελεί μείζον πρόβλημα για την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δάσκαλοι στο κατάστημα κράτησης ανηλίκων της Βουλγαρίας είναι επιφορτισμένοι με ένα διττό σκοπό: εκτός από τη διδασχία των μαθημάτων, έχουν και το ρόλο του μέντορα/κοινωνικού λειτουργού για μια μικρή ομάδα ανηλίκων κρατουμένων. Η αναλογία δασκάλων και μαθητών είναι 1/20, αριθμός που είναι ανεπαρκής προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ειδικές ανάγκες που έχουν οι κρατούμενοι ανήλικοι (Henkes, 2000: 22). Σύμφωνα με τον αναπληρωτή επικεφαλής της αρμόδιας υπηρεσίας για τα σωφρονιστικά ιδρύματα της Βουλγαρίας, οι ανήλικοι κρατούμενοι έχουν ανάγκη από ευρεία εκπαιδευτική διαδικασία. Σημειώνει χαρακτηριστικά ότι η εκπαίδευση που ως στόχο έχει την απόκτηση δεξιοτήτων, έχει θετική επίδραση στους ανήλικους κρατουμένους κατά τη διάρκεια της φυλάκισης τους και όχι μετά την αποφυλάκιση. Η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης δεν βοηθά τους ανήλικους στη εξεύρεση εργασίας μετά την αποφυλάκισή τους, αφού για να βρει κάποιος εργασία θα πρέπει να είναι κάτοχος τουλάχιστον απολυτηρίου του δημοτικού σχολείου, κάτι το

οποίο δεν ισχύει στην περίπτωση των περισσότερων ανήλικων κρατουμένων. Επίσης, λόγω της μικρής χρονικής διάρκειας παραμονής στο σωφρονιστικό κατάστημα, τα μαθήματα πρέπει να είναι σύντομα και εντατικά (Henkes, 2000: 22).

Στο κατάστημα κράτησης ανηλικών Boychinovtzi προσφέρονται μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης, όπως η κατασκευή επίπλων. Για τη διδασκαλία των μαθημάτων της «γενικής εκπαίδευσης», ακολουθείται το κανονικό εθνικό γενικό αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης (Henkes, 2000). Για το λόγο αυτό, κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστεί συνοπτικά το εκπαιδευτικό σύστημα της Βουλγαρίας¹⁰⁴. Η βασική εκπαίδευση, αντίστοιχη αυτής που παρέχεται στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και χωρίζεται σε δύο κατηγορίες: τη πρωταρχική εκπαίδευση (πρώτη έως και τέταρτη τάξη) και τη προ-δευτεροβάθμια εκπαίδευση (πέμπτη έως όγδοη τάξη)¹⁰⁵. Η βασική εκπαίδευση ολοκληρώνεται χωρίς τη διεξαγωγή εξετάσεων, ενώ οι μαθητές λαμβάνουν ένα πιστοποιητικό στην τετάρτη τάξη (ολοκλήρωση στοιχειώδους εκπαίδευσης) και ένα στην όγδοη (ολοκλήρωση βασικής εκπαίδευσης).

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει την ένατη έως τη δωδέκατη τάξη. Η εκπαίδευση προσφέρεται από ειδικά σχολεία που είναι αντίστοιχα του ελληνικού λυκείου, από ειδικά δευτεροβάθμια σχολεία και από γενικά δευτεροβάθμια σχολεία. Στα γυμνάσια προσφέρεται ένα τετραετές πρόγραμμα σπουδών που περιλαμβάνει τη διδασκαλία φυσικών και ανθρωπιστικών επιστημών, καθώς και αθλητικές δραστηριότητες. Στα ειδικά δευτεροβάθμια σχολεία μπορεί να συμμετάσχει κάποιος μετά την 7^η τάξη και προσφέρεται εντατικό πενταετές πρόγραμμα εκμάθησης ξένων γλωσσών. Τέλος, τα γενικά δευτεροβάθμια σχολεία μπορεί να παρακολουθηθούν μετά την 9^η τάξη. Επίσης, λειτουργούν και τεχνικά σχολεία, στα οποία παρέχεται επαγγελματική εκπαίδευση.

Σχετικά με την τριτοβάθμια ανώτατη εκπαίδευση, αυτή είναι προσβάσιμη για όσους έχουν απολυτήριο δευτεροβάθμιας. Οι κατηγορίες στις οποίες χωρίζεται η συγκεκριμένη βαθμίδα είναι οι εξής:

- α) Μη πανεπιστημιακή εκπαίδευση σε διάφορα κολέγια και ιδρύματα, όπου παρέχονται τριετή εκπαιδευτικά προγράμματα που οδηγούν στην απόκτηση διπλώματος
- β) Πανεπιστημιακή εκπαίδευση που προσφέρεται από πανεπιστημιακά ιδρύματα με τετραετή ή πενταετή προγράμματα σπουδών και οδηγούν στην απόκτηση πτυχίου (bachelor's degree)
- γ) Πανεπιστημιακή εκπαίδευση που προσφέρεται από πανεπιστημιακά ιδρύματα με πενταετή ή

104 Οι πληροφορίες που παρέχονται για το εκπαιδευτικό σύστημα της Βουλγαρίας προέρχονται από την έκθεση του United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011

105 Στο πρωτότυπο αναφέρονται αντίστοιχα ως: primary education και low – secondary education

εξαετή προγράμματα σπουδών

δ) Μεταπτυχιακή πανεπιστημιακή εκπαίδευση που οδηγεί και στην απόκτηση διδακτορικού διπλώματος

Διαπιστώνεται για ακόμη μια φορά, η έλλειψη κατάλληλων εγχειριδίων και ξεχωριστού αναλυτικού προγράμματος που θα ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των ανήλικων κρατουμένων. Επανερχόμενοι στο κατάστημα κράτησης ανήλικων της Βουλγαρίας, πρέπει να σημειωθεί ότι το σχολείο που λειτουργεί εντός αυτού, χρηματοδοτείται και εποπτεύεται από το Υπουργείο Δικαιοσύνης και όχι από της Παιδείας. Επίσης, στο συγκεκριμένο σχολείο παρέχονται μαθήματα από την πρώτη έως και τη δωδέκατη τάξη (Boyadjieva et al, 2010).

Το κατάστημα κράτησης στο Boychinovtsi λειτούργησε για πρώτη φορά το 1956 και αρχικά μέσα στο κατάστημα υπήρχε δημοτικό σχολείο, στο οποίο φοιτούσαν οι ανήλικοι κρατούμενοι. Το δημοτικό σχολείο στο Boychinovtsi ήταν το πρώτο εκπαιδευτικό ίδρυμα που λειτούργησε σε φυλακές στη Βουλγαρία. Πλέον, η εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει χώρα στο “Secondary School St.Cyril and Methodius”¹⁰⁶. Όπως ήδη σημειώθηκε, το σχολείο του καταστήματος κράτησης ανήλικων λειτουργεί υπό την εποπτεία του Υπουργείου Δικαιοσύνης, το οποίο και είναι υπεύθυνο για την έγκριση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται σε αυτό. Επιπλέον, πρέπει να τονισθεί ότι τα διπλώματα που λαμβάνουν οι κρατούμενοι ανήλικοι από το σχολείο είναι ισότιμα με αυτά που παρέχονται από τα υπόλοιπα σχολεία της Βουλγαρίας (<http://www.dpfd.com>, τελευταία επίσκεψη: 27-1-2013).

Ο αριθμός των ανήλικων κρατουμένων που παρακολουθούν κάθε χρόνο το σχολείο είναι 80 έως 100 άτομα. Κατά τη σχολική χρονιά 2006 – 2007, 83 ανήλικοι κρατούμενοι παρακολουθούσαν το σχολείο εντός του καταστήματος κράτησης, ενώ οι 40 από αυτούς κατάφεραν να αποφοιτήσουν (Boyadjieva et al, 2010). Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία του 2008, επελέγησαν 55 ανήλικοι για να παρακολουθήσουν το σχολείο και τελικά 49 από αυτούς συμμετείχαν. Από τους 49 οι 28 παρακολουθούσαν μαθήματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι 21 μαθήματα δευτεροβάθμιας (Boyadjieva et al, 2008: 80). Ωστόσο, ειδικά τα τελευταία χρόνια, έχουν εμφανιστεί παράγοντες που δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας παράγοντας είναι, όπως ήδη έχει αναφερθεί, ο σύντομος χρόνος κράτησης των ανήλικων, που έχει ως αποτέλεσμα τη διακοπή της διδασκαλίας. Επίσης, ένα ακόμα εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η απουσία των ανήλικων από το σχολείο, καθώς αυτοί κρατούνται σε κέντρα προσωρινής κράτησης κατά τη διάρκεια της

¹⁰⁶ Παρότι το συγκεκριμένο σχολείο ανήκει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εντούτοις ανήκει στη κατηγορία των “comprehensive secondary schools”, τα οποία παρέχουν εκπαίδευση και για την πρώτη και για τη δεύτερη εκπαιδευτική βαθμίδα. Δηλαδή λειτουργούν τμήματα δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου (National Institute of Education (Bulgaria), 2004: 29)

ερευνητικής διαδικασίας για την υπόθεσή τους (Boyadjieva et al, 2010).

Κάποια επιπλέον γεγονότα που χαρακτηρίζουν το σχολείο του καταστήματος κράτησης ανηλίκων, είναι ότι κανένας μαθητής δεν έχει υποβάλει αίτηση απόσυρσης του από το σχολείο. Επίσης, πρέπει να επισημανθεί, ότι πολύ λίγοι μαθητές – κρατούμενοι συνεχίζουν τις σπουδές τους και μετά την αποφυλάκιση τους. Όμως, σημαντικές δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκύπτουν και από την έλλειψη εκπαιδευτικών δεξιοτήτων και την αρνητική σχολική εμπειρία του παρελθόντος από την οποία χαρακτηρίζονται συνήθως οι ανήλικοι κρατούμενοι (Boyadjieva et al, 2010). Ωστόσο, ουσιαστικά δεν είναι η έλλειψη μαθησιακών δεξιοτήτων των ανηλίκων κρατουμένων που δημιουργεί τα εμπόδια, αλλά η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού πλάνου με σκοπό την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και αναγκών της συγκεκριμένης ομάδας. Στο χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης που παρέχεται στους ανήλικους κρατουμένους, αναφέρεται και η Bulgarian Helsinki Committee (2006: 81), και το αποδίδει κυρίως στο σύντομο χρονικό διάστημα κράτησης των ανηλίκων και στις συνεχείς τους απουσίες, λόγω των συχνών μεταφορών τους σε άλλες πόλεις όπου δικάζονται οι υποθέσεις τους. Στα θετικά στοιχεία της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους ανήλικους κρατουμένους, εντάσσεται το γεγονός ότι το σχολείο του καταστήματος κράτησης ανηλίκων διοργανώνει θερινά τμήματα σπουδών, για να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικές γνώσεις των ανηλίκων, αφού το ένα πέμπτο εξ' αυτών είναι είτε αναλφάβητοι, είτε έχουν πολύ χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Παρόλα αυτά όμως, δεν υπάρχει αντίστοιχη πρόβλεψη για τους ανήλικους που εγκλείονται στο κατάστημα κράτησης κατά το μέσον της σχολικής χρονιάς. Όσοι εγκλείονται μετά τον μήνα Φεβρουάριο, δεν έχουν δικαίωμα εγγραφής στο σχολείο. Το γεγονός αυτό αποκλείει από την εκπαιδευτική διαδικασία μεγάλο αριθμό κρατουμένων, οι οποίοι ουσιαστικά “χάνουν” ένα ολόκληρο σχολικό έτος. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι τα ανήλικα κορίτσια που εγκλείονται στη γυναικεία φυλακή, βρίσκονται σε πιο δεινή θέση από ότι τα αγόρια, καθώς στο συγκεκριμένο σωφρονιστικό κατάστημα δεν τους παρέχεται εκπαίδευση (Bulgarian Helsinki Committee, 2006).

Εκτός της γενικής εκπαίδευσης, παρέχεται και επαγγελματική. Όμως η συμμετοχή των ανηλίκων κρατουμένων σε αυτή είναι περιορισμένη, καθώς για να συμμετάσχει κάποιος στα μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης απαιτείται η κατοχή ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό επίπεδο, κάτι που συνήθως δεν συναντάται στη περίπτωση των ανηλίκων κρατουμένων (Cocirta, 2006: 67). Σύμφωνα με τον νόμο, για να γίνει κάποιος δεκτός στο αρχικό και χαμηλότερο στάδιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να έχει ολοκληρώσει τουλάχιστον την 6^η τάξη της εθνικής εκπαιδευτικής κλίμακας (Boyadjieva et al, 2010). Στα πλαίσια της επαγγελματικής εκπαίδευσης που προφέρεται στο συγκεκριμένο κατάστημα κράτησης, οι ανήλικοι κρατούμενοι εργάζονται σε εργαστήριο ξυλουργικής, όπου κατασκευάζουν έπιπλα, τα οποία παραγγέλλονται

από ιδιώτες. Σε αντίθεση με ότι ισχύει στις φυλακές ενηλίκων, δεν δίνεται η δυνατότητα σε ανηλίκους (λόγω της ηλικίας τους) να συνάψουν συμβάσεις για παροχή εργασίας υπό ευνοϊκούς όρους (<http://www.dpfzd.com>, τελευταία επίσκεψη: 28-1-2013).

Σύνοψη:

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι τα τελευταία χρόνια η Βουλγαρία στο πλαίσιο της προσπάθειάς της να τηρήσει και να “φτάσει” τις προδιαγραφές των ευρωπαϊκών χωρών, έχει κάνει σημαντικές αλλαγές στο σωφρονιστικό της σύστημα. Ωστόσο, διαπιστώθηκε η έλλειψη ειδικών κατευθυντήριων γραμμών όσον αφορά την παροχή εκπαίδευσης στους ανήλικους κρατούμενους. Επίσης, διαφαίνεται μια αδυναμία αντιμετώπισης των παραγόντων που δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι οι συχνές απουσίες των ανήλικων κρατούμενων, καθώς και ο μικρός χρόνος κράτησης τους που συμβάλλει στη μη ολοκλήρωση των μαθημάτων. Επιπλέον, ένα ακόμα μειονέκτημα του εκπαιδευτικού πλαισίου στο κατάστημα κράτησης ανηλίκων αποτελεί ο αποκλεισμός της συμμετοχής στην εκπαίδευση των ανηλίκων που εγκλείονται στα μέσα του σχολικού έτους. Η φυλάκισή τους συχνά διακόπτει την σχολική τους πορεία και παρόλα αυτά δεν τους δίνεται η δυνατότητα συνέχισής της εντός του καταστήματος κράτησης.

Δεδομένου του γεγονότος ότι κατά μέσο όρο κρατούνται 170 ανήλικοι κάθε χρόνο στο κατάστημα κράτησης, όπως είδαμε, τα ποσοστά αυτών που συμμετέχουν στην εκπαίδευση δεν είναι υψηλά. Στα θετικά στοιχεία εντάσσονται η μη αναγραφή του τόπου απόκτησης των διπλωμάτων που αποκτούν οι ανήλικοι μετά την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους, ενώ ιδιαίτερα επικοδομητική φαίνεται να είναι η συμμετοχή της Βουλγαρίας σε ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγής εμπειριών και μεθόδων στον τομέα της εκπαίδευσης κρατούμενων.

3.4.: Το παράδειγμα της Γαλλίας

3.4.1: Γενική περιγραφή

Η ιστορία του ποινικού συστήματος της Γαλλίας έχει διαμορφωθεί ανάμεσα σε ένα ουμανιστικό μοντέλο που έχει τις ρίζες του στον Διαφωτισμό και σε ένα θρησκευτικό «εξομολογητικό» μοντέλο που στόχο είχε την εξιλέωση των εγκληματιών. Η αναμενόμενη αποτυχία συμφιλίωσης αυτής της αντίθεσης, του ωφελιμισμού και της «λύτρωσης» λειτούργησε και λειτουργεί διχοτομικά. Το γαλλικό ποινικό σύστημα δεν μπόρεσε ποτέ να αντεπεξέλθει σε αυτή τη διπλή του φύση (Gallo, 1995).

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Cavadino and Dignan (2006), η Γαλλία ανήκει σε εκείνες τις χώρες που χαρακτηρίζονται από μία συντηρητική εκδοχή του κορπορατισμού. Άλλες χώρες που ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία είναι η Γερμανία, η Ιταλία και η Ολλανδία¹⁰⁷. Το κύριο χαρακτηριστικό του οικονομικού μοντέλου του κορπορατισμού, είναι η ύπαρξη σημαντικών εθνικών οργανώσεων (εκπρόσωποι εργοδοτών και εργαζομένων) οι οποίες είναι ενσωματωμένες¹⁰⁸ στο κράτος και παρέχουν τη δυνατότητα κάποιου βαθμού ελέγχου σε όσους εκπροσωπούν, με την προϋπόθεση ότι αυτός ο έλεγχος ασκείται σύμφωνα με το εθνικό συμφέρον. Πρόκειται για εκείνα τα συνδικάτα, που σύμφωνα με τον Lea (2002), ήρθαν για να αντικαταστήσουν τη γενικευμένη αντίσταση της “νέας” εργατικής τάξης απέναντι στον καπιταλισμό, με ρεφορμιστικές πολιτικές βασισμένες στα συνδικάτα και την πολιτική εκπροσώπηση. Ωστόσο, τα μέλη αυτών των οργανώσεων απολαμβάνουν κοινωνικά προνόμια που είναι -σε γενικές γραμμές- περισσότερο γενναιόδωρα από τα αντίστοιχα των νεοφιλέλευθερων κρατών.

Τα συντηρητικά κορπορατιστικά κράτη προσφέρουν στους πολίτες τους προστασία από τις «ιδιοτροπίες» των δυνάμεων της αγοράς. Ωστόσο, αν και η παροχή κοινωνικών δικαιωμάτων είναι σχετικά γενναιόδωρη, αυτή γίνεται μόνο υπό την προϋπόθεση ότι οι δικαιούχοι των δικαιωμάτων τηρούν τις υποχρεώσεις τους. Πρόκειται για τη λογική του «λιγότερου κράτους», που προωθεί τη μείωση των κοινωνικών δαπανών και την -σε μεγάλο βαθμό- κατάργηση των κανονισμών πρόσληψης και απόλυσης. Επίσης, η ευέλικτη απασχόληση αναγορεύεται σε πραγματικό πρότυπο

107 Όσο αφορά την Ολλανδία, οι ίδιοι οι συγγραφείς διατυπώνουν αμφιβολίες σχετικά με το αν μπορεί αυτή η χώρα να ενταχθεί ολοκληρωτικά στην τυπολογία του συντηρητικού κορπορατισμού.

108 Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις στη Γερμανία είναι επίσημα ενσωματωμένες στο κράτος και λαμβάνουν από αυτό κοινωνικές παροχές. Στην Γαλλία, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις δεν είναι επίσημα ενσωματωμένες στο κράτος, ωστόσο ασκούν ιδιαίτερη επιρροή σε διάφορα ζητήματα. Γενικότερα, παρά τις διαφορές στον τομέα της λειτουργίας των συνδικαλιστικών οργανώσεων, μπορούμε να πούμε ότι και η Γαλλία διακατέχεται από το ήθος και την κουλτούρα του κορπορατισμού (Cavadino and Dignan, 2006:453).

εργασίας, ενώ ταυτόχρονα καθιερώνονται προγράμματα εργασίας για τους δικαιούχους των κοινωνικών επιδομάτων, ως προϋποθέσεις χορήγησης των επιδομάτων αυτών (Wacquant, 2001:93-94).

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία (International Centre for Prison Studies, 1/9/2013), στη Γαλλία υπάρχουν 67.088 κρατούμενοι, συμπεριλαμβανομένων και όσων είναι υπόδικοι και προφυλακισμένοι. Ο αριθμός των φυλακισμένων σε συνάρτηση με τον υπόλοιπο πληθυσμό, είναι 101 κρατούμενοι ανά 100.000 κατοίκους, ενώ το ποσοστό των ανήλικων κρατουμένων στο συνολικό αριθμό των εγκλειστών, αντιστοιχεί στο 1,1%. Κατά τον 20ό αιώνα στη Γαλλία παρατηρούνται σημαντικές μεταστροφές στην ποινική πολιτική και διαφοροποιήσεις στη συχνότητα προσφυγής στην επιβολή της ποινής της φυλάκισης. Έτσι, κατά το πρώτο μισό του 20ου αιώνα σημειώνεται πτωτική τάση στη φυλάκιση, κατάσταση η οποία αντιστρέφεται τη δεκαετία του 1950 και ακολουθεί ραγδαία αυξητική τάση μετά το 1975 (Κουλούρης, 2009β:180). Η σταθερή ανοδική πορεία που ακολουθεί η επιβολή της φυλάκισης αποτυπώνεται και στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 11: Εξέλιξη αριθμού των κρατουμένων (Γαλλία)

Έτος	Έγκλειστος πληθυσμός
1992	48,113
1995	51,623
1998	50,744
2001	44.618
2004	55,355
2007	56,294
2010	61,430
2013	67.088

(International Centre for Prison Studies, 1/9/2013)

Όπως προαναφέρθηκε, η εκλογή του Σαρκοζύ το 2007, συνοδεύτηκε από τις υποσχέσεις του για αυστηροποίηση της αντεγκληματικής πολιτικής και της μεταχείρισης των νεαρών υπότροπων παραβατών (Muncie, 2008). Τα αποτελέσματα αυτής της πολιτικής υπόσχεσης που έγινε πράξη στα πλαίσια της ιδεολογίας του “get tough on crime”¹⁰⁹, ήταν η εκτίναξη ρεκόρ -για τα γαλλικά

¹⁰⁹ Χαρακτηριστικό παράδειγμα της συγκεκριμένης πολιτικής αποτελεί η θέσπιση νόμου από τη κυβέρνηση Σαρκοζύ, που καθιέρωσε υποχρεωτικές ελάχιστες ποινές κράτησης για υπότροπους παραβάτες. Με βάση αυτό το νόμο, οι

δεδομένα- του έγκλειστου πληθυσμού, ο οποίος άγγιξε σχεδόν τις 68.000, την στιγμή που τα 191 σωφρονιστικά ιδρύματα της Γαλλίας είναι σχεδιασμένα για την κράτηση 57,000 κρατουμένων (Hamel, 2013). Αυτό το φαινόμενο οφείλεται στη απομάκρυνση της ποινικής ιδεολογίας από την άποψη περί λειτουργίας του συστήματος ποινικής δικαιοσύνης με τέτοιο τρόπο ώστε να προωθεί και να αποσκοπεί στη επανένταξη και στη μετάβαση της σε πρακτικές «νόμου και τάξης» και «λαϊκίστικης τιμωρητικότητας». Δηλαδή, υιοθετήθηκε η αντίληψη ότι οι παραβάτες πρέπει να τιμωρούνται με ιδιαίτερη αυστηρότητα, με στόχο είτε την απόσπαση εκδίκησης είτε τον αποτελεσματικότερο έλεγχο του εγκλήματος. Αυτό έχει συσχετιστεί με μια άνευ προηγουμένου πολιτικοποίηση της τιμωρίας, καθώς οι πολιτικοί συναγωνίζονται για να παρουσιάσουν στους ψηφοφόρους τους ένα σκληρό, λαϊκιστικό και δημοφιλές πρόγραμμα θέσεων «νόμου και τάξης», έχοντας στήριξη και κάλυψη από δημοφιλή μέσα ενημέρωσης που δραματοποιούν το έγκλημα, προβάλλουν τις επιβληθέντες κυρώσεις ως υπερβολικά επιεικείς και την αυξημένη αυστηρότητα την πλέον αποτελεσματική ανταπόκριση στο έγκλημα (Cavadino and Dignan, 2006:437).

Αναφορικά με τα προγράμματα επανένταξης που προσφέρονται εντός των γαλλικών φυλακών πρέπει να αναφερθεί ότι εκτός από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, υπάρχει και η δυνατότητα εργασίας εντός των φυλακών και στην οποία όλοι οι κρατούμενοι έχουν δικαίωμα συμμετοχής. Συνήθως, η εργασία αφορά την απασχόληση των κρατουμένων στην κατασκευή βιομηχανικών προϊόντων, αλλά μπορεί και να περιλαμβάνει την κατασκευή μικρών οικιακών προϊόντων. Ο μισθός για τους κρατούμενους είναι 3-4 φορές μικρότερος από τον μέσο μισθό ενός εργάτη που απασχολείται εκτός φυλακής. Ωστόσο, οι κρατούμενοι δεν έχουν σύμβαση εργασίας και κατά συνέπεια οι δεν δικαιούνται τις κοινωνικές παροχές που απολαμβάνουν οι εργαζόμενοι έξω από τη φυλακή (επίδομα σε περίπτωση ασθένειας, εργατικού ατυχήματος κλπ). Η διοίκηση των φυλακών είναι υπεύθυνη για την καταβολή του μισθού των εργαζόμενων κρατουμένων και τον κατανέμει ως εξής: το 80% του μισθού καταβάλλεται στους κρατούμενους για να αγοράσουν αγαθά από την καντίνα της φυλακής, το 10% κρατείται από τη διοίκηση και καταβάλλεται στους κρατούμενους μόνο όταν εκείνοι αποφυλακιστούν, ενώ το υπόλοιπο 10% δεν δίνεται στους κρατούμενους, καθώς προορίζεται για την αποζημίωση των θυμάτων των εγκληματικών πράξεων τους¹¹⁰. Στην περίπτωση που δεν υπάρχει απαίτηση για επανόρθωση των ζημιών των θυμάτων, τότε το ποσοστό αυτό του μισθού συμπεριλαμβάνεται σε εκείνο που καταβάλλεται στον κρατούμενο κατά την αποφυλάκιση του (Prisoners Abroad, 2012:4).

υπότροποι παραβάτες υποχρεούνται να φυλακισθούν ένα χρόνο τουλάχιστον, αν η αρχική τους ποινή προέβλεπε κράτηση τριών χρόνων (Hamel, 2008).

¹¹⁰ Ο τρόπος καταβολής του μισθού –όπως φαίνεται και από την περιγραφή του– είναι έτσι διαμορφωμένος, ώστε τα χρήματα να επιστρέφουν στη διοίκηση των φυλακών

Όπως προαναφέρθηκε, στη Γαλλία υπάρχουν 191 σωφρονιστικά καταστήματα. Ωστόσο, αυτά διαχωρίζονται σε διάφορες κατηγορίες, ανάλογα με τον σκοπό που εξυπηρετούν. Συγκεκριμένα, λειτουργούν σωφρονιστικά καταστήματα που χωρίζονται σε πέντε γενικές τυπολογίες και τα οποία είναι: τα “maison d’arrêt”, “τα maison centrale”, τα “centre de détention”, τα “centre de semi-liberté” και τα σωφρονιστικά καταστήματα ανηλίκων. Επίσης, λειτουργούν και 40 σωφρονιστικά κέντρα, δηλαδή ένα σύμπλεγμα στο οποίο περιλαμβάνονται διαφορετικών τύπων σωφρονιστικά καταστήματα. Παραδείγματος χάριν, ένα σωφρονιστικό κέντρο μπορεί να περιλαμβάνει ένα “maison d’arrêt” και ένα “maison centrale” (Kazemian and Andersson, 2012).

Τα “maisons d’arrêt” μπορούν να χαρακτηριστούν και ως «φυλακές υποδοχής» και «εξυπηρετούν» τρεις κατηγορίες ατόμων: όσους εκτίουν ποινή κράτησης μικρότερη των δύο ετών, όσους είναι υπόδικοι και όσους περιμένουν την μεταφορά τους σε φυλακή. Όλοι όσοι καταδικάζονται σε φυλάκιση, «περνούν» αρχικά από τα “maison d’arret” (Kazemian and Andersson, 2012:4). Τα σωφρονιστικά καταστήματα που ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία, χαρακτηρίζονται συνήθως από προβλήματα συνωστισμού, ενώ οι κρατούμενοι σπάνια μπορούν να εργαστούν ή να συμμετέχουν στη εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να περνούν τις περισσότερες ώρες της ημέρας κλεισμένοι στα κελιά τους (Prisoners Abroad, 2012).

Τα “maison centrale” είναι οι γαλλικές φυλακές υψίστης ασφαλείας. Σε αυτές κρατούνται άτομα στα οποία έχει επιβληθεί φυλάκιση πολλών χρόνων, υπότροποι εγκληματίες και κρατούμενοι που θεωρούνται ως «επικίνδυνοι». Όσον αφορά, τα “centre de détention”, σε αυτά κρατούνται επίσης κρατούμενοι με μεγάλες ποινές φυλάκισης, οι οποίοι όμως δεν θεωρούνται ως υψηλής επικινδυνότητας, ενώ τα μέτρα ασφαλείας είναι πιο χαλαρά από ότι στις φυλακές υψίστης ασφαλείας. Οι κρατούμενοι των συγκεκριμένων σωφρονιστικών καταστημάτων, συχνά μεταφέρονται σε αυτά, αφού προηγουμένως έχουν εκτίσει μέρος της ποινής τους σε φυλακή υψίστης ασφαλείας και έχει θεωρηθεί ότι έχουν επιδείξει καλή διαγωγή (Kazemian and Andersson, 2012). Επίσης, οι πόρτες των κελιών είναι ανοιχτές κατά τη μεγαλύτερη διάρκεια της ημέρας, και οι κρατούμενοι μπορούν να περιφέρονται από πτέρυγα σε πτέρυγα. Αναφορικά με τις συνθήκες κράτησης -συμπεριλαμβανομένων και των υποδομών εργασίας, εκπαίδευσης και αθλητικών δραστηριοτήτων- αυτές είναι πολύ πιο αξιοπρεπείς από τις αντίστοιχες των “maison d’arrêt” (Prisoners Abroad, 2012).

Τέλος, τα “centre de semi-liberté” είναι «ανοιχτά καταστήματα κράτησης ημί-ελεύθερης διαβίωσης». Όποιος κρατείται σε αυτά, μπορεί να συμμετέχει σε εργασίες ή εκπαιδευτικά προγράμματα στη κοινότητα και να επιστρέφει το βράδυ και τα σαββατοκύριακα στο κατάστημα κράτησης. Υπόκεινται, δηλαδή, οι συγκεκριμένοι άνθρωποι σε ένα καθεστώς που επιτρέπει σχετικά

μεγάλο βαθμό αυτονομίας (Kazemian and Andersson, 2012). Όσον αφορά τα καταστήματα κράτησης ανηλίκων, θα γίνει ιδιαίτερη αναφορά σε επόμενη υποενότητα.

3.4.2: Παρεχόμενη εκπαίδευση σε κρατούμενους (γενικά στοιχεία)

Η παροχή εκπαίδευσης εντός των γαλλικών φυλακών ξεκίνησε κατά το 19ο αιώνα. Ωστόσο, μόνο μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, υπήρξε μια συνεκτική πολιτική σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα. Το 1963 δημιουργήθηκε το πρώτο πλήρους απασχόλησης “ειδικό” δημοτικό σχολείο για κρατούμενους, η λειτουργία του οποίου ανταποκρινόταν σε δύο καίριες απαιτήσεις: πρώτον, σε ένα άρθρο του τότε Κώδικα Ποινικής Δικονομίας το οποίο ανέφερε ρητά: «την υποχρέωση παροχής εκπαίδευσης των κρατουμένων, των οποίων η ποινή δεν ξεπερνούσε τα 25 έτη κράτησης και που δεν είχαν γνώσεις ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής». Απευθύνονταν, δηλαδή, η εκπαίδευση σε αναλφάβητους ανθρώπους. Η δεύτερη αιτία που δημιούργησε την ανάγκη εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις γαλλικές φυλακές ήταν η ύπαρξη αρκετών νέων ηλικιακά ανθρώπων και ανηλίκων εντός των τειχών τους. Υπήρχε η ανάγκη δημιουργίας σχολικών τάξεων που να απευθύνονται στους «απροσάρμοστους» νέους των γαλλικών σωφρονιστικών καταστημάτων (FAIRE team, 2005).

Σήμερα, ο ισχύων Κώδικας Ποινικής Δικονομίας αποσαφηνίζει μέσω συγκεκριμένων άρθρων του το ρόλο και τους σκοπούς της σύγχρονης παροχής εκπαίδευσης εντός των καταστημάτων κράτησης. Συγκεκριμένα, στο άρθρο D450 του προαναφερθέντος Κώδικα, αναφέρεται ρητά ότι η εκπαίδευση θεωρείται δικαίωμα των κρατουμένων, δικαίωμα το οποίο κάθε κρατούμενος μπορεί να επικαλείται. Στο ίδιο άρθρο αναφέρεται ότι θα πρέπει να δίνεται έμφαση στη συμμετοχή των λιγότερο μορφωμένων και πιο νέων κρατουμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για αυτό το λόγο, στο άρθρο D452 καθορίζεται ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι απαραίτητο να παρέχεται σε όλα τα καταστήματα κράτησης ανεξαιρέτως (Salane, 2008).

Η σωφρονιστική εκπαίδευση στη Γαλλία, οργανώνεται σε επίπεδο περιφερειών και υπόκειται υπό την διοίκηση των περιφερειακών γραφείων της κεντρικής υπηρεσίας των φυλακών. Από το 1995 μια αντιπροσωπία του Υπουργείου Παιδείας διοικεί τα περιφερειακά κέντρα κατάρτισης σε συνεργασία με το Υπουργείο Δικαιοσύνης (Callejo and Viedma, 2007). Γενικότερα, η εκπαίδευση εντός των φυλακών ανήκει κυρίως στην ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας. Το 2002 επικυρώθηκε μια εγκύκλιος μεταξύ των Υπουργείων Παιδείας και Δικαιοσύνης, με την οποία εγκρίθηκαν εκ νέου οι περιφερειακές παιδαγωγικές μονάδες ως φορείς παροχής της εκπαίδευσης εντός των φυλακών, διευκρινίζονταν η οργάνωση και οι στόχοι της σωφρονιστικής εκπαίδευσης,

ενώ τροποποιήθηκε το μέχρι τότε πλαίσιο παροχής της εκπαίδευσης με τη δημιουργία νέων υπηρεσιών εντός των φυλακών. Επίσης, με βάση τη συγκεκριμένη εγκύκλιο, δημιουργήθηκε μια «επιτροπή εκπαίδευσης» που είναι υπεύθυνη για τη διάρθρωση του εκπαιδευτικού έργου στις φυλακές, καθώς και για την επίβλεψη και ρύθμιση των διαδικασιών εισαγωγής σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (FAIRE team, 2005:54).

Οι δάσκαλοι των σχολείων που λειτουργούν στις φυλακές διορίζονται σε καθεστώς πλήρους απασχόλησης, ωστόσο κάποιοι από αυτούς παρέχουν υπηρεσίες μερικής απασχόλησης για τις τελικές σχολικές εξετάσεις, η επιτυχία στις οποίες οδηγεί στην απόκτηση απολυτηρίου λυκείου (baccalaureat). Μετά την τοποθέτησή τους σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της φυλακής, οι δάσκαλοι καλούνται να παρακολουθήσουν σεμινάρια -θεωρητικής και πρακτικής φύσεως- στα οποία μαθαίνουν για την οργάνωση της φυλακής και την καθημερινότητα που επικρατεί εντός αυτής, καθώς και για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πληθυσμού των κρατουμένων. Κύριος στόχος αυτών των σεμιναρίων αποτελεί η απόκτηση οικειότητας από τους δασκάλους σε σχέση με το περιβάλλον της φυλακής. Ενδεικτικά, κάποια από τα μαθήματα αυτών των σεμιναρίων είναι «η ιστορία της φυλακής», «οι τύποι των φυλακών», «κοινωνικο-εκπαιδευτικές προσεγγίσεις των κρατουμένων», «ευρωπαϊκοί σωφρονιστικοί κανόνες» κ.ά. (Grundtvig Learning Partnership, 2011).

Επίσης, υπάρχουν ορισμένες εθελοντικές ομάδες που εργάζονται σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα εντός των φυλακών σε συνεργασία με την επίσημη εκπαιδευτική υπηρεσία¹¹¹. Η διδασκαλία γίνεται σε δομές που ονομάζονται Τοπικές Εκπαιδευτικές Μονάδες (Local Teaching Units) και κάθε μονάδα διοικείται από ένα δάσκαλο που θεωρείται ως ο επικεφαλής της εκπαίδευσης και ο οποίος πλαισιώνεται από μια ομάδα δασκάλων (Callejo and Viedma, 2007). Χάρη στην αναθεώρηση του ποινικού κώδικα το 2005 (μας αφορά κυρίως το άρθρο 721-1), οι κρατούμενοι που επιτυγχάνουν στις εκπαιδευτικές εξετάσεις ή επιδεικνύουν σημαντική εκπαιδευτική πρόοδο δικαιούνται μείωση της ποινής τους (French Penal Code, 2005).

Επιπλέον, η γαλλική νομοθεσία προβλέπει την ύπαρξη βιβλιοθήκης σε κάθε σωφρονιστικό κατάστημα, καθώς και την εφαρμογή πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Οι τελευταίες περιλαμβάνουν τη διενέργεια τακτικών καλλιτεχνικών εκδηλώσεων και εβδομαδιαίες πολιτιστικές δραστηριότητες για τους κρατουμένους. Το γαλλικό Υπουργείο Δικαιοσύνης, το Υπουργείο Πολιτισμού και οι

111 Οι πιο ενεργές από τις συγκεκριμένες εθελοντικές οργανώσεις είναι οι εξής: Η CLIP (the computer prison club), η οποία προσφέρει μαθήματα εισαγωγής στην πληροφορική, η GENEPI (National Student Group for the Education of Imprisoned Persons) που αριθμεί πάνω από 1000 εθελοντές και οργανώνει μαθήματα γενικής εκπαίδευσης στα οποία διδάσκουν επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, καθώς και πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις. Επίσης, υπάρχουν και οργανώσεις επαγγελματιών που διδάσκουν μαθήματα γενικής βασικής εκπαίδευσης, όπως η μάθηση ανάγνωσης και γραφής, αριθμητική, εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας σε αλλοδαπούς κρατουμένους κ.α (FAIRE team, 2005:54).

αποκεντρωμένες δομές τους έχουν προσδώσει ιδιαίτερη σημασία στη ανάπτυξη πολιτισμικών δραστηριοτήτων τα τελευταία 20 χρόνια. Η συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες, θεωρείται στη Γαλλία όχι (μόνο) ως ψυχαγωγία, αλλά και ως ένας σημαντικός τρόπος για να διευκολυνθεί η επανένταξη των κρατουμένων, μεταξύ άλλων μέσω των έμμεσων επιπτώσεων που οι πολιτιστικές δράσεις μπορούν να έχουν στις στάσεις, τα κίνητρα και την αυτοεκτίμηση των κρατουμένων (Hawley, Murphy and Souto- Otero, 2013:30).

Αναφορικά με τα μορφωτικά χαρακτηριστικά των κρατουμένων στις γαλλικές φυλακές, αυτά δεν διαφέρουν από αυτά που παρατηρήθηκαν και στις υπόλοιπες χώρες. Η πλειονότητα των εγκλειστών (60%) στις γαλλικές φυλακές δεν έχει ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για αυτό το λόγο, για την παροχή βασικής εκπαίδευσης εντός των φυλακών, δίνεται προτεραιότητα σε όσους κρατουμένους είναι αναλφάβητοι ή κατέχουν στοιχειώδεις εκπαιδευτικές γνώσεις. Επίσης, ιδιαίτερη προτεραιότητα δίνεται στους νεότερους σε ηλικία κρατουμένους. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από μια ερευνητική διαδικασία συλλογής δεδομένων, που έγινε το 1995-1996, σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο των κρατουμένων στη Γαλλία, έδειχναν ότι το 39% των εγκλειστών αντιμετώπιζαν δυσκολίες ως προς τις βασικές εκπαιδευτικές δεξιότητες, ενώ ο μισός πληθυσμός του συγκεκριμένου ποσοστού αντιμετώπιζαν τεράστιες δυσκολίες ακόμα και ως προς την ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων ή φράσεων (Kett and Kambouri, 2004). Η προτεραιότητα στα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχουν βασικές εκπαιδευτικές γνώσεις, ίσως να παραγκωνίζει την παροχή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία ωστόσο αφορά πολύ μικρό ποσοστό των κρατουμένων. Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία που δημοσιοποίησε το Γαλλικό Υπουργείο Δικαιοσύνης, 1.5% των κρατουμένων σε γαλλικές φυλακές δεν έχει πάει ποτέ στο σχολείο, 4.7% δεν μιλούν την γαλλική γλώσσα και 5.1% έχουν στοιχειώδη γνώση αυτής¹¹², 47.9% δεν έχουν κάποιο πτυχίο ή απολυτήριο, 79.9% βρίσκονται σε χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο από αυτό που προσφέρει το απολυτήριο του επαγγελματικού λυκείου, ενώ το 26.7% δεν κατέχει το επιθυμητό επίπεδο ανάγνωσης (French Ministry of Justice, 2013).

Σύμφωνα με το εγχειρίδιο του εσωτερικού κανονισμού των καταστημάτων κράτησης της Γαλλικής υπηρεσίας φυλακών (French Prison Service, 2009), όταν κάποιος κρατούμενος εκδηλώσει την επιθυμία του για συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα γενικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να συναντήσει τους επικεφαλής της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, προκειμένου να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό του επίπεδο. Στη συνέχεια, ανάλογα με

112 Οι αλλοδαποί αποτελούν ποσοστό μεγαλύτερο του 30% του συνόλου των κρατουμένων στις γαλλικές φυλακές. Το γεγονός αυτό συνίσταται κυρίως στη εφαρμογή αυστηρότερης νομοθεσίας σχετικά με την παράνομη είσοδο και παράνομη εργασία, καθώς και με την παροχή αυξημένης εξουσίας στους μηχανισμούς ελέγχου με αποτέλεσμα την στοχοποίηση των αλλοδαπών ατόμων και την διενέργεια αυξημένων ελέγχων προς αυτά (Ruggiero, 2016).

τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, θα επιτραπεί στον κρατούμενο να εγγραφεί είτε στο εκπαιδευτικό κέντρο για να παρακολουθήσει μια τάξη που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του, είτε σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης που προσφέρεται στο σωφρονιστικό κατάστημα. Επίσης, ο κρατούμενος, αν το επιθυμεί, μπορεί να συμμετάσχει σε μαθήματα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω της οργάνωσης Auxilia¹¹³ ή αν κατέχει τα απαραίτητα προσόντα μπορεί να παρακολουθήσει μαθήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του CNED¹¹⁴. Ωστόσο, οι κρατούμενοι που φοιτούν εξ' αποστάσεως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συχνά καλούνται να πληρώσουν υψηλά τέλη εγγραφής, τόσο για το τεχνικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και για τα πανεπιστημιακά μαθήματα. Εξαιτίας κάποιων συμφωνιών που γίνονται με τα πανεπιστήμια κατά περίπτωση, κάποιοι κρατούμενοι μπορεί να απαλλαγούν από τα έξοδα εγγραφής, κάποιοι πληρώνουν τα έξοδα εγγραφής αλλά απαλλάσσονται από τα έξοδα προς το CNED, αλλά υπάρχουν και εκείνοι που επωμίζονται το βάρος της πληρωμής όλων ανεξαιρέτως των εξόδων (Salane, 2008). Όπως είναι φυσικό, το υψηλό κόστος παρακολούθησης μαθημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, λειτουργεί αποθαρρυντικά προς εκείνο το μικρό ποσοστό κρατουμένων που επιθυμούν να συμμετάσχουν σε αυτά.

Τα στοιχεία του 2006 δείχνουν ότι το 24% των κρατουμένων συμμετείχε στη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία εντός των φυλακών. Από αυτούς, το 59,9% παρακολουθούσαν μαθήματα βασικών εκπαιδευτικών γνώσεων¹¹⁵, το 28,7% παρακολουθούσαν μαθήματα δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, το 9,3% συμμετείχαν στην παρακολούθηση μαθημάτων ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τέλος μόνο το 2,1% των κρατουμένων-εκπαιδευομένων συμμετείχε σε μαθήματα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Από τους 43.520 κρατουμένους που συμμετείχαν σε προγράμματα εκπαίδευσης, οι 5.276 συμμετείχαν σε εξετάσεις, ενώ ο αριθμός αυτών που κατάφεραν να τις “περάσουν” με επιτυχία ανερχόταν στους 4.253, με το μεγαλύτερο ποσοστό των επιτυχόντων να λαμβάνει πιστοποιητικό γενικής εκπαίδευσης (76,1%) (French Ministry of Justice, 2006).

113 Πρόκειται για μια φιλανθρωπική οργάνωση που προσφέρει εξ' αποστάσεως εκπαιδευτικές υπηρεσίες, των οποίων όμως η παρακολούθηση δεν αποφέρει κάποιο πτυχίο ή πιστοποιητικό. Τα μαθήματα που προσφέρονται αφορούν κυρίως την πρωτοβάθμια και τις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αν και σε μερικές σπάνιες περιπτώσεις διδάσκονται και συγκεκριμένα μαθήματα λυκειακής εκπαίδευσης (Salane, 2008).

114 Τα “CNED” αποτελούν αρχικά για το Εθνικό Κέντρο Εξ' αποστάσεως Εκπαίδευσης και δίνει τη δυνατότητα της εξ' αποστάσεως παρακολούθησης μαθημάτων. Επίσης, προσφέρει και μαθήματα ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ παρέχει και το αντίστοιχο πτυχίο μετά την επιτυχή ολοκλήρωση των εξετάσεων. Το 2007, το CNED ανανέωσε το σύμβολο του με την κεντρική διοίκηση των φυλακών και ανακαθόρισαν την οργάνωση και δομή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης των κρατουμένων (Salane, 2008; Callejo and Viedma, 2007).

115 Από αυτό το ποσοστό, το 32,6% παρακολουθούσαν μαθήματα της κατώτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας, το 17,1% συμμετείχε σε μαθήματα αλφαριθμητισμού και το 10,1% σε μαθήματα εκμάθησης της γαλλικής γλώσσας τα οποία απευθύνονται σε αλλοδαπούς κρατουμένους

Η συμμετοχή στα παρεχόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα των γαλλικών φυλακών δεν αποδίδει τα ίδια άμεσα προνόμια που «κερδίζει» κάποιος κρατούμενος συμμετέχοντας στην εργασία εντός της φυλακής. Σε αντίθεση με τα προγράμματα εργασιακής απασχόλησης, τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν προσφέρουν χρηματική αμοιβή, αν και όπως προαναφέρθηκε, σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να μειώσουν τις ποινές τους. Το γεγονός αυτό, καθιστά δύσκολη την προσέλκυση κρατουμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kett and Kambouri, 2004). Ένα ακόμη πρόβλημα που εντοπίζεται σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία εντός των γαλλικών φυλακών, είναι η μη παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων όλων των βαθμίδων. Θεωρητικά, όλες οι κατηγορίες των γαλλικών καταστημάτων κράτησης υποχρεούνται να παρέχουν εκπαιδευτικά προγράμματα όλων των επιπέδων. Ωστόσο, στα maisons d'arret, που όπως είδαμε πρόκειται για καταστήματα «πρώτης υποδοχής», τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρονται εστιάζονται στη διδασκαλία βασικών γνώσεων και εκπαιδευτικών δεξιοτήτων, κυρίως λόγω της διαρκούς εναλλαγής των έγκλειστων προσώπων και της χρονικά σύντομης παραμονής τους στα συγκεκριμένα καταστήματα κράτησης (Callejo and Viedma, 2007).

Τα αποτελέσματα της μη παροχής κινήτρων στους κρατούμενους προκειμένου αυτοί να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, αντικατοπτρίζονται και σε πρόσφατα στατιστικά στοιχεία, τα οποία δείχνουν σταθερή μείωση στα ποσοστά των κρατουμένων εκπαιδευόμενων. Υπήρξε μείωση 3 ποσοστιαίων μονάδων κατά τη διάρκεια τριών χρόνων, από 26% το 2004 σε 23% το 2007. Αυτή η μείωση, εκτός της έλλειψης κινήτρων, μπορεί να αποδοθεί και στη σταθερή αύξηση του έγκλειστου πληθυσμού (Mortimer, 2008). Κατά το έτος 2011-2012, ο αριθμός των κρατουμένων που συμμετείχαν σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ήταν 47.332 άτομα. Από αυτό τον αριθμό, το 1,6% παρακολουθούσαν μαθήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 8,4% παρακολουθούσαν μαθήματα που οδηγούν στην απόκτηση απολυτηρίου λυκείου, το οποίο δίνει την δυνατότητα για είσοδο σε σπουδές πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, η επιτυχής παρακολούθηση των οποίων οδηγεί στην απόκτηση επαγγελματικής πιστοποίησης, παρακολουθούσαν ένα ποσοστό της τάξεως του 27%. τέλος, όπως έχουμε ήδη διαπιστώσει ότι συμβαίνει και στις άλλες χώρες που εξετάστηκαν, η πλειοψηφία των κρατουμένων (63%) συμμετείχαν σε μαθήματα γενικής βασικής εκπαίδευσης (μαθήματα αλφαριθμητισμού, προετοιμασίας για απόκτηση πιστοποιητικού γενικής βασικής εκπαίδευσης κλπ) (French Ministry of Justice, 2013).

Τέλος, ένα σημαντικό στοιχείο σχετικά με την εκπαίδευση εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων της Γαλλίας, είναι η λειτουργία ενός εργαλείου αξιολόγησης και ελέγχου. Συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα “σύστημα” που συνδέεται με μια βάση δεδομένων στην οποία

καταχωρούν τα εκπαιδευτικά προφίλ πολλών κρατουμένων που συμμετέχουν σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Έτσι είναι δυνατός ο εντοπισμός τους και η αξιολόγηση τους καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους. Το πρόγραμμα αυτό λειτουργεί σε έξι επίπεδα, με το πρώτο επίπεδο να αναφέρεται σε όσους κρατουμένους έχουν διδακτορικά. Το έκτο επίπεδο αναφέρεται σε ενήλικες και νέους άνω των 16 ετών, που έχουν παρακολουθήσει πέντε χρόνια υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά δεν έχουν στην κατοχή τους κάποιο επίσημο πιστοποιητικό. Το έκτο επίπεδο υποδιαιρείται σε άλλα έξι, από τα οποία το πρώτο αφορά τους αναλφάβητους κρατουμένους (Kett and Kambouri, 2004). Η δημιουργία του συγκεκριμένου εργαλείου αξιολόγησης προήλθε από την ανάγκη να αναγνωρίζονται και να επικυρώνονται τα επιτεύγματα των κρατουμένων σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο, με απώτερο στόχο τη διευκόλυνση της επανένταξής τους. Κατά μέσο όρο, τα προφίλ που ανοίγονται και διατηρούνται αφορούν το 32% των ενηλίκων που συμμετέχουν σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και οι οποίοι προβλέπεται να φοιτήσουν σε αυτά για παραπάνω από ένα μήνα (FAIRE team, 2005).

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στους ανήλικους φυλακισμένους της Γαλλίας. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστεί ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των γαλλικών καταστημάτων κράτησης ανηλίκων, το νομικό πλαίσιο που τους αφορά και τέλος θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν στοιχεία για την παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα καταστήματα κράτησης ανηλίκων και νέων.

3.4.3: Καταστήματα Κράτησης Νέων στη Γαλλία

Υπολογίζεται ότι σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή ο αριθμός των νέων από 13 έως 18 ετών που βρίσκονται έγκλειστοι, κυμαίνεται μεταξύ 500 και 1000 ατόμων, και αντιστοιχεί στο 11-1.5% του συνολικού έγκλειστου πληθυσμού (ENAP, 2002). Ο μέσος χρόνος κράτησης των ανηλίκων είναι πέντε έως επτά εβδομάδες. Τα ποσοστά αυτά, κατατάσσουν τη Γαλλία στο μέσο των ευρωπαϊκών χωρών -ανάμεσα στο Ηνωμένο Βασίλειο που έχει την θλιβερή “πρωτιά” και στις Σκανδιναβικές χώρες που έχουν τα πιο χαμηλά ποσοστά- σχετικά με τις φυλακίσεις των ανηλίκων (Gendrot, 2006).

Η σκέψη για τη δημιουργία ανοιχτών ιδρυμάτων στα οποία θα κρατούνταν ανήλικοι αποτυπώνεται για πρώτη φορά στο γαλλικό ποινικό κώδικα του 1791, όπου και σημειωνόταν ότι αν ένας ανήλικος κάτω των 16 ετών διέπραττε κάποιο σοβαρό αδίκημα, θα έπρεπε να κρατείται έγκλειστος και να δέχεται εκπαίδευση έως ότου να είναι έτοιμος να επιστρέψει στην κοινωνία. Ωστόσο, το πρώτο «εκπαιδευτικό ίδρυμα» άνοιξε 40 χρόνια αργότερα στο Παρίσι, το 1836, και

αφορούσε κυρίως τα παιδιά που ζητιάνευαν. Στη συνέχεια, το 1839, δημιουργείται η πρώτη αγροτική αποικία, στην οποία κρατούνταν υπό πολύ αυστηρό πειθαρχικό καθεστώς περίπου 700 ανήλικοι (Gendrot, 2006).

Με την πάροδο των χρόνων η δημιουργία και λειτουργία των σωφρονιστικών αποικιών παρουσίασε ιδιαίτερη αύξηση, έως και το 1930 όταν το ξέσπασμα εξεγέρσεων οδήγησε στη σταδιακή κατάργηση των συγκεκριμένων σωφρονιστικών εγκαταστάσεων. Το 1972 δημιουργήθηκαν τα πρώτα καταστήματα για ανήλικους που ως στόχο είχαν την παροχή ειδικής εκπαίδευσης υπό επιτήρηση¹¹⁶ και τα οποία αργότερα αντικαταστάθηκαν από τις «δομές εκπαιδευτικών δράσεων». Κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1990 η Γαλλία έχοντας μπει πλέον στη λογική της μηδενικής ανοχής απέναντι στα εγκλήματα των νέων, μετατρέπεται σε μια χώρα, όπου ψηφίζονται διαρκώς νόμοι για την αύξηση και την αυστηροποίηση των ποινών που επιβάλλονται σε νεαρούς παραβάτες (Gendrot, 2006). Έτσι, δημιουργούνται το 1996 δεκαεφτά «μονάδες ενισχυμένης εκπαίδευσης», οι οποίες αργότερα μετονομάστηκαν σε Κέντρα Άμεσης Τοποθέτησης (Immediate Placement Centers – CPI), ονομασία που διατηρούν μέχρι και σήμερα (Mucchielli, 2005). Μετά τις εκλογές του 2002, κατά τις οποίες όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι προεκλογικές καμπάνιες των κομμάτων στηρίχθηκαν στο φόβο του εγκλήματος¹¹⁷, τα σωφρονιστικά καταστήματα για «σκληρούς παραβάτες» ανήλικους παρουσιάστηκαν ως η μόνη λύση απέναντι στην παραβατικότητα των νέων. Το αποτέλεσμα ήταν η ψήφιση ενός νόμου που προέβλεπε ότι οι νέοι παραβάτες άνω των 13 ετών που δεν «συμμορφώνονται» με τους κανονισμούς των κέντρων κράτησης νέων θα αποστέλλονται προσωρινά στη φυλακή (Gendrot, 2006).

Ωστόσο, ακόμα και μετά τις αλλαγές στη νομοθεσία ανήλικων που έγιναν το 2002 και προέβλεπαν πιο αυστηρή αντιμετώπιση των ανήλικων παραβατών, η προφυλάκιση, όπως και η φυλάκιση των ανήλικων, αναφέρεται ρητά ως ένα μέτρο το οποίο θα πρέπει να επιβάλλεται κατ'εξάιρεση και μόνο όταν όλες οι υπόλοιπες «παρεμβάσεις έχουν αποτύχει», ενώ δίνεται προτεραιότητα σε «εκπαιδευτικές-επανορθωτικές ποινές». Η κράτηση υπόδικων ανήλικων πλέον γίνεται μέσω της τοποθέτησης τους σε «κλειστά εκπαιδευτικά κέντρα» (Closed Educational Centres – CEF), τα οποία αποτελούν τον πιο πρόσφατο τύπο ιδρυμάτων στη Γαλλία, στα οποία εκτίονται οι «εκπαιδευτικές ποινές» (educational sanctions). Τα ιδρύματα αυτά χαρακτηρίζονται ως κλειστά, γιατί η μη συμμόρφωση του κατηγορουμένου στους κανόνες των ιδρυμάτων επιφέρει την

116 Το όνομα τους δήλωνε ακριβώς το σκοπό τους: SES (Special Education under Surveillance)

117 Σε αυτό φυσικά συνέβαλλε και η αμέριστη στήριξη που προσέφεραν τα MME στις καμπάνιες συγκεκριμένων πολιτικών κομμάτων, μέσω της μανιόδου «παρουσίασης» μεμονωμένων εγκληματικών περιστατικών ως κανόνα, δίνοντας την εντύπωση ότι ολόκληρη η χώρα βρισκόταν υπό πολιορκία (Gendrot, 2006:55)

μεταφορά και προφυλάκιση του σε φυλακή. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο όρος “educational sanctions” πρωτοεμφανίστηκε μετά τη νομοθετική τροποποίηση του 2002, με κύριο στόχο να επιτραπεί στα δικαστήρια να επιβάλουν κυρώσεις για τους ανηλίκους που δεν έχουν συμπληρώσει το 13^ο έτος της ηλικίας τους -δηλαδή την ηλικία έναρξης της ποινικής ευθύνης- και οι οποίοι έως τότε “διέφευγαν” κάθε επιβολής κύρωσης (Wyvekens. 2006).

Τα «κλειστά εκπαιδευτικά κέντρα» αφορούν ανηλίκους μεταξύ του 13ου και 17ου έτους της ηλικίας τους. Η χρονική διάρκεια κράτησης των ανηλίκων σε αυτά κυμαίνεται από ένα μήνα έως και ένα χρόνο, ενώ το μέτρο της κράτησης μπορεί να πραγματοποιηθεί, είτε υπό δικαστική εποπτεία, είτε υπό στερητική της ελευθερίας ποινή. Όπως προαναφέρθηκε, σε περίπτωση που κάποιος ανήλικος επιχειρήσει να αποδράσει από το συγκεκριμένο ίδρυμα, τότε του επιβάλλεται η κράτηση σε φυλακή. Η πλειοψηφία των «κλειστών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων» διοικείται από επίσημα αδειοδοτημένους ιδιωτικούς φορείς. Μόνο 2 από τα συγκεκριμένα ιδρύματα βρίσκονται υπό τη διοίκηση της Γαλλικής Δικαστικής Υπηρεσίας Προστασίας των Νέων (Detrick, Abel, Berger, Delon and Meek, 2008). Σκοπός της τοποθέτησης ενός ανηλίκου σε κάποιο “κλειστό εκπαιδευτικό κέντρο” είναι η συμμετοχή του σε ένα εντατικό και δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που μπορεί να περιλαμβάνει εκμάθηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, προετοιμασία για επαγγελματική κατάρτιση, καθώς και βοήθεια για τη φροντίδα της υγείας των ανηλίκων (Degras, 2010). Τέλος, σύμφωνα με δελτίο τύπου του Συμβουλίου της Ευρώπης (Committee of Ministers, 2008), σχετικά με τους Ευρωπαϊκούς Κανόνες για ανήλικους παραβάτες που υπόκεινται σε ποινές ή άλλα μέτρα, η λειτουργία των «κλειστών εκπαιδευτικών κέντρων» στη Γαλλία, συνιστά μια θετική εξέλιξη, καθώς σε καθένα από αυτά δεν κρατούνται πάνω από 10 παιδιά, ενώ το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι συνήθως 20 άτομα. Ο μικρός αριθμός των εγκλειστών ανηλίκων, συμβάλλει θετικά στην αποτελεσματικότητα των «παρεμβάσεων».

Ο δεύτερος τύπος ιδρυμάτων στα οποία μπορεί να «κρατηθεί» ένας ανήλικος έπειτα από δικαστική εντολή, είναι τα “secure educational centres” (centres éducatifs renforcés – CER). Λειτουργούν 47 τέτοια ιδρύματα στη Γαλλία και ως στόχο έχουν την διακοπή του “παραβατικού” τρόπου ζωής των ανηλίκων που κρατούνται σε αυτά (Junger-Tas and Dunkel, 2009). Στα “secure educational centres” εγκλείονται συνήθως ανήλικοι οι οποίοι θεωρείται ότι έχουν υιοθετήσει σε μεγάλο βαθμό παραβατικούς τρόπους συμπεριφοράς και αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού. Τα συγκεκριμένα ιδρύματα εργάζονται με στόχο την αποτροπή του κοινωνικού αποκλεισμού μέσω εκπαιδευτικών τεχνικών. Σκοπός είναι η αναδιαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζουν τους ενήλικες και συνολικά την κοινωνία οι ανήλικοι εγκλειστοί σε αυτά, μέσω συνεδριών και εκπαιδευτικών πρακτικών που διαρκούν από 3 έως 6

μήνες και απευθύνονται σε μικρές ομάδες ανηλίκων (7-8 άτομα) (Wyvekens. 2006).

Στη Γαλλία λειτουργούν και 37 ιδρύματα που ονομάζονται «κέντρα τοποθέτησης έκτακτης ανάγκης» (“emergency placement centres” ή “centres de placement immédiat “– CPI) στα οποία εγκλείονται ανήλικοι παραβάτες για περίοδο 3-4 μηνών. Σκοπός των συγκεκριμένων ιδρυμάτων είναι η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος για τους ανηλίκους που τους βοηθάει στο να διαρρήξουν τους δεσμούς τους με το εξωτερικό περιβάλλον και τρόπο ζωής, εξαιτίας των οποίων οδηγήθηκαν στην παραβατικότητα. Τα συγκεκριμένα ιδρύματα συνεργάζονται στενά με υπηρεσίες που αξιολογούν την «κατάσταση» των ανηλίκων με στόχο τη διαμόρφωση προτάσεων για παιδαγωγικές παρεμβάσεις που μακροπρόθεσμα θα οδηγήσουν σε «λύση» των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι ανήλικοι (Detrick et al, 2008).

Στους ανηλίκους άνω των 13 ετών μπορεί να επιβληθεί ποινή φυλάκισης μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Οι ανήλικοι που υπόκεινται σε ποινή φυλάκισης μπορεί να εγκλειστούν είτε σε ειδικές μονάδες ανηλίκων που βρίσκονται εντός των φυλακών ενηλίκων, είτε σε ειδικά σωφρονιστικά καταστήματα ανηλίκων που ονομάζονται “Etablissement pénitentiaire pour mineurs” (EPM). Αυτός ο συγκεκριμένος ιδρυματικός τύπος για ανηλίκους είναι που μας ενδιαφέρει περισσότερο, καθώς ουσιαστικά πρόκειται για φυλακές ανηλίκων. Τα “Etablissement pénitentiaire pour mineurs” δημιουργήθηκαν το 2007 και εγκλείονται σε αυτά και αγόρια και κορίτσια. Πριν την λειτουργία τους, τα ανήλικα κορίτσια στα οποία επιβαλλόταν ποινή φυλάκισης, κρατούνταν στις γυναικείες φυλακές, χωρίς να υπάρχει διαχωρισμός τους από τις ενήλικες γυναίκες έγκλειστες, αφού δεν υπήρχαν ειδικές πτέρυγες για ανηλίκους εντός των γυναικείων φυλακών (Detrick et al, 2008). Σύμφωνα με τη γαλλική Υπηρεσία Προστασίας Ανηλίκων (Youth Court Protection Service, 2012), τα EPM συνδυάζουν τις απαιτήσεις ασφαλείας των φυλακών – η αρχιτεκτονική των κτιρίων επιτρέπει τη συνεχή επιτήρηση των ανηλίκων από το σωφρονιστικό προσωπικό, ενώ τα μέτρα ασφαλείας “συμπληρώνουν” τείχη ύψους 6 μέτρων και δίκτυο ηλεκτρονικής παρακολούθησης μέσω καμερών- με την εκπαίδευση, τις κοινωνικές υπηρεσίες και τις αθλητικές δραστηριότητες, με απώτερο σκοπό την προετοιμασία των ανηλίκων για την αποφυλάκιση τους.

Η δημιουργία των EPM αποτέλεσε τον καρπό της πρόθεσης για μετατροπή των φυλακών ανηλίκων σε «αυστηρούς εκπαιδευτικούς χώρους», με στόχο την αντιμετώπιση της έλλειψης κοινωνικο-εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που παρουσιαζόταν στις ειδικές πτέρυγες για ανηλίκους (quartiers mineurs) που λειτουργούσαν εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων ενηλίκων. Αν και η δημιουργία των EPM συνέβαλλε στο κλείσιμο κάποιων από τις ειδικές πτέρυγες ανηλίκων εντός των φυλακών ενηλίκων, ωστόσο μέχρι και σήμερα εξακολουθούν να λειτουργούν και οι δύο ιδρυματικοί τύποι. Το 2012, στα έξι EPM που λειτουργούσαν, κρατούνταν 265 αγόρια και 10

κορίτσια. Αντίστοιχα, στις ειδικές πτέρυγες ανηλίκων κρατούταν 444 αγόρια και 21 κορίτσια. Το κάθε EPM αποτελείται από επτά μονάδες, στη κάθε μία από τις οποίες βρίσκονται το πολύ 10 ανήλικοι. Η μία από αυτές τις μονάδες λειτουργεί ως χώρος υποδοχής των νεοεισαχθέντων ανηλίκων, όπου και μένουν σε αυτή για μία βδομάδα μέχρι να αποφασιστεί σε ποια από τις υπόλοιπες έξι θα ενταχθούν. Η συγκεκριμένη απόφαση λαμβάνεται από διεπιστημονικές επιτροπές στις οποίες συμμετέχουν οι σωφρονιστικοί φύλακες, οι καθηγητές και οι εκπαιδευτές, αλλά και ιατρικό - νοσηλευτικό προσωπικό της κάθε φυλακής (Chantraine and Salee, 2013).

Όσο αφορά τα *quartiers mineurs*, όπως προαναφέρθηκε πρόκειται για ειδικές πτέρυγες εντός των φυλακών ενηλίκων στις οποίες κρατούνται ανήλικοι. Οι συγκεκριμένες δομές υπάρχουν στη Γαλλία εδώ και δύο αιώνες και θεωρητικά οι ανήλικοι που εγκλείονται σε αυτές δεν έρχονται σε επαφή με ενήλικες κρατούμενους¹¹⁸. Με το πέρασμα των χρόνων, ξεκίνησε και η παροχή εκπαίδευσης, η οποία ωστόσο λειτουργούσε περισσότερο σαν κάποια υπηρεσία η οποία ήταν «υποταγμένη» στη διοίκηση της φυλακής και των σωφρονιστικών υπαλλήλων. Ουσιαστικά, η εκπαίδευση εντός των *quartiers mineurs* λειτουργεί ακόμα και σήμερα ως «δορυφόρος» με επίκεντρο τη φυλάκιση ως μέσο τιμωρίας. Τα *quartiers mineurs* τείνουν να θεωρούνται ως οι «πραγματικές φυλακές ανηλίκων» στις οποίες θα καταλήξουν όσοι ανήλικοι δεν συμμορφωθούν με τους κανονισμούς των υπόλοιπων ιδρυμάτων που παρουσιάστηκαν παραπάνω (Gourmelon and Milburn, 2012).

Οι ιδρυματικές δομές ανηλίκων που μας ενδιαφέρουν είναι τα “*Quartiers mineurs*” και τα “*Etablissement pénitentiaire pour mineurs*”, οι οποίες και αποτελούν τις φυλακές ανηλίκων στη Γαλλία. Έτσι, στη συνέχεια θα εξεταστεί η παροχή εκπαίδευσης σε αυτές τις συγκεκριμένες ιδρυματικές μονάδες, αφού πρώτα παρουσιαστεί το ισχύον νομικό πλαίσιο που αφορά τους ανήλικους παραβάτες.

3.4.4: Νεαροί και ανήλικοι κρατούμενοι

3.4.4.1: Περιγραφή νομοθετικού πλαισίου

Η νομοθεσία της Γαλλίας που αφορά τους ανήλικους παραβάτες διέπεται από το Διάταγμα της 2 Φεβρουαρίου 1945 και βασίζεται κυρίως σε τρεις αρχές: την υπεροχή της «εκπαιδευτικής παρέμβασης» έναντι άλλων ποινικών κυρώσεων, την ειδική δικαιοδοσία των δικαστηρίων και την αντίληψη της ποινικής ευθύνης ως άρρηκτα συνδεδεμένη με τον παράγοντα της ηλικίας. Τα

118 Εκτός από τα κορίτσια, που όπως προαναφέρθηκε φυλακίζονταν στις γυναικείες φυλακές μαζί με ενήλικες κρατούμενες και όχι σε ειδικές πτέρυγες.

τελευταία χρόνια έλαβαν χώρα πολλές τροποποιήσεις στη νομοθεσία περί ανήλικων δραστών, με πιο πρόσφατη αυτή της επιβολής «παιδαγωγικών κυρώσεων» σε παιδιά από 10 ετών και άνω. Επίσης, η σχετική νομοθεσία προχωρεί σε διάκριση μεταξύ των παραβάσεων και τις διαχωρίζει ως σοβαρά εγκλήματα και ήσσονος σημασίας αδικήματα, γεγονός που έχει άμεση σχέση με τη βαρύτητα της ποινής που επιβάλλεται (Defence for Children International, 2007).

Αναφορικά με το Διάταγμα του 1945 -που όπως αναφέρθηκε αποτελεί τη βάση της δικαιοσύνης ανηλικών στη Γαλλία- ήταν αυτό που μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπιζόταν οι ανήλικοι από το σύστημα δικαιοσύνης¹¹⁹. Τροποποίησε τις μέχρι τότε υφιστάμενες πρακτικές και δόθηκε προτεραιότητα στην εφαρμογή «μέτρων διαπαιδαγώγησης» (Caruto and Vallee, 2007). Η ψήφιση του συγκεκριμένου διατάγματος οδήγησε στη δημιουργία των δικαστηρίων ανηλικών, των οποίων η δικαιοδοσία, εκτός από τα ποινικά ζητήματα, επεκτείνεται και στα αστικά. Σχετικά με την διπλή αυτή δικαιοδοσία, καθώς και με την “κυριαρχία” των “εκπαιδευτικών” μέτρων που καθιέρωσε το συγκεκριμένο διάταγμα, η Wynekes (2006:180) αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Οι δικαστές των γαλλικών δικαστηρίων ανηλικών έχουν διπλή αρμοδιότητα: ποινική στην περίπτωση των παραβατικών ανηλικών, βασισμένη στο διάταγμα της 2 Φεβρουαρίου 1945, και αστική όταν πρόκειται για την προστασία ενός παιδιού που θεωρείται ότι βρίσκεται σε κίνδυνο, βασιζόμενοι στο άρθρο 375 και τα ακόλουθα του Αστικού Κώδικα. Και στις δύο περιπτώσεις, τα μέτρα που καλείται να επιβάλλει ο δικαστής είναι ουσιαστικά εκπαιδευτικά»

Ένα χαρακτηριστικό της γαλλικής νομοθεσίας περί ανήλικων παραβατών, που δεν συναντήσαμε στις άλλες χώρες που αναλύθηκαν, είναι ότι δεν κατοχυρώνεται νομοθετικά το ηλικιακό όριο ποινικής ευθύνης. Ένα παιδί μπορεί να καθοριστεί ως ποινικά υπεύθυνο με βάση την ηλικία κατανόησης, που συνήθως θεωρείται ότι είναι στο έβδομο ή όγδοο έτος. Είναι στη διακριτική ευχέρεια του δικαστή να καθορίσει πιο είναι το επίπεδο κατανόησης ενός παιδιού. Ο δικαστής κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας λαμβάνει υπόψη την προσωπικότητα του παιδιού, τις συνθήκες υπό τις οποίες διεπράχθη το αδίκημα και το είδος του αδικήματος. Το Ανώτατο Δικαστήριο της Γαλλίας έχει ορίσει την ύπαρξη εκ μέρους του παιδιού θέλησης και κατανόησης του αδικήματος που διέπραξε ως αναγκαίες προκειμένου να θεωρηθεί αυτό ποινικά υπεύθυνο (Detrick et al, 2008). Ωστόσο, η Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού έχει εκφράσει προβληματισμούς σχετικά με τη μετατόπιση της ευθύνης για την κρίση της ποινικής υπευθυνότητας

119 Στη Γαλλία, μέχρι το 1600, οι γονείς μπορούσαν να “οδηγήσουν” στη φυλάκιση τα παιδιά τους, χωρίς κάποια ιδιαίτερη αιτιολόγηση. Για τα επόμενα διακόσια χρόνια, δεν υπήρχε κανένα συγκεκριμένο σύστημα δικαιοσύνης για ανήλικους και καμία σχετική νομοθεσία που να καθορίζει ιδιαίτερους τρόπους μεταχείρισης των ανήλικων που θεωρούταν ως παραβάτες (Evans and Butts, 2012)

των παιδιών στους δικαστές και για το λόγο αυτό κάλεσε τη Γαλλία να θεσπίσει νομοθετικά την ελάχιστη ηλικία ποινικής ευθύνης (Defence for Children International, 2007:23). Το γεγονός της μη κατοχύρωσης ορίου ηλικίας ποινικής ευθύνης, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως παράδοξο. Την παραδοξότητα αυτή, ενισχύει ακόμη περισσότερο το γεγονός ότι ο πρώτος σύγχρονος ποινικός κώδικας που θεσπίστηκε στη Γαλλία το 1810, έθετε ως ηλικία πλήρους ποινικής ευθύνης αυτή των 16 ετών. Μάλιστα, ο γαλλικός Ποινικός Κώδικας αποτέλεσε και πρότυπο για τους ποινικούς κώδικες πολλών άλλων ευρωπαϊκών χωρών (Jehle, et al, 2008:238). Εκείνη την περίοδο, τα παιδιά δικάζονταν από κοινά δικαστήρια, ενώ αποκλείονταν οι ποινές της θανατικής καταδίκης και της καταναγκαστικής εργασίας. Ωστόσο, ακόμα και αν ο ανήλικος κρινόταν αθώος, ο δικαστής είχε το δικαίωμα να ζητήσει την τοποθέτησή του σε αναμορφωτήριο. Μάλιστα, η νομική σκέψη στη Γαλλία στηριζόταν και στο σύστημα του «πατρικού σωφρονισμού», σύμφωνα με το οποίο, αν ένας πατέρας προσέφευγε στο δικαστήριο και ζητούσε τον εγκλεισμό του παιδιού του σε αναμορφωτήριο, ο πρόεδρος του δικαστηρίου μπορούσε να πραγματοποιήσει την επιθυμία του πατέρα χωρίς κανένα απολύτως αποδεικτικό στοιχείο. Ωστόσο, στην αρχή του 19ου αιώνα, μόνο οι εύπορες οικογένειες χρησιμοποιούσαν αυτό το μέτρο, ενώ μεταξύ 1840 και 1914 τιμωρήθηκαν με τη παραπάνω διαδικασία 75.000 παιδιά (Μπενβενίστε, 1990: 156-157).

Επιστρέφοντας στη σύγχρονη λειτουργία των δικαστηρίων ανηλίκων, πρέπει να σημειωθεί ότι ο εκάστοτε δικαστής ανηλίκων αναλαμβάνει την ευθύνη της διενέργειας της ποινικής έρευνας, στη συνέχεια εξετάζει το κοινωνικό-ψυχολογικό και το οικογενειακό περιβάλλον των ανηλίκων και τέλος επιλέγει τις απαραίτητες υπηρεσίες (εκπαιδευτικές, επαγγελματικές, ψυχιατρικές κλπ) για τον ανήλικο και την οικογένεια του (Ely, 1990). Η άποψη που κυριαρχούσε στη Γαλλία ήταν ότι η εγκληματικότητα μπορεί να προληφθεί και οι κίνδυνοι για τα ευάλωτα παιδιά να μειωθούν, εάν όσοι ανήλικοι καταδικάζονται μπορούν να δημιουργήσουν ή να διατηρήσουν μια θέση μέσα στην κοινωνία (Blatier and Corrado 2001). Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης άποψης, οι δικαστές ανηλίκων είναι επιφορτισμένοι με το έργο της διευκόλυνσης της ένταξης των νέων παραβατών στη κοινωνία, εφαρμόζοντας μέτρα προσανατολισμένα προς την εκπαίδευση, την κοινωνική εργασία, την ψυχαγωγία κ.ά (Ely, 1990).

Στη Γαλλία υπάρχουν δύο τύποι δικαστηρίων που ασχολούνται με υποθέσεις παραβατικότητας ανηλίκων. Τα κλασικά δικαστήρια ανηλίκων και τα Κακουργιοδικεία ανηλίκων. Στα κλασικά δικαστήρια ανηλίκων προεδρεύει ο δικαστής ανηλίκων πλαισιωμένος από δύο «αξιολογητές» (λαϊκούς δικαστές) και τον γραμματέα. Στα Κακουργιοδικεία ανηλίκων δικάζονται τα σοβαρά εγκλήματα (ανθρωποκτονίες, βιασμοί, κλπ) που έχουν διαπραχθεί από ανήλικους 16-18 ετών, σύμφωνα με την ειδική νομοθεσία που προβλέπεται για αυτούς. Τα συγκεκριμένα δικαστήρια

αποτελούνται από τρεις επαγγελματίες δικαστές και μια επιτροπή ενόρκων. Τα δικαστήρια ανηλίκων λειτουργούν πάντα συνεργασία με τον εισαγγελέα, τη Δικαστική Υπηρεσία Προστασίας των Νέων και τους δικηγόρους υπεράσπισης (French Ministry of Foreign and European Affairs, 2008).

Όσον αφορά τις ποινές και κυρώσεις που επιβάλλονται από τα δικαστήρια στους ανηλίκους, το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο καθορίζει ότι στα παιδιά που δεν έχουν συμπληρώσει το 10^ο έτος της ηλικίας τους δεν προβλέπεται η επιβολή ποινής, παρά μόνο η επιβολή μέτρων προστασίας, εκπαίδευσης, βοήθειας και εποπτείας. Στους ανηλίκους που βρίσκονται μεταξύ του 10^{ου} και 13^{ου} ηλικιακού έτους, μπορούν να επιβληθούν κυρώσεις «παιδαγωγικού χαρακτήρα». Σε περίπτωση που ο ανήλικος δεν συμμορφωθεί με την απόφαση του δικαστηρίου, προβλέπεται η τοποθέτηση του σε ειδικό κέντρο κράτησης νέων. Για τους ανηλίκους μεταξύ 13 και 16 ετών μπορεί να επιβληθεί ποινή φυλάκισης. Ωστόσο, η διάρκεια της ποινής φυλάκισης δεν μπορεί να ξεπερνά το μισό της ποινής που θα αντιστοιχούσε σε κάποιον ενήλικο για την ίδια πράξη. Επίσης, σε περίπτωση διάπραξης σοβαρών εγκλημάτων προβλέπεται και το μέτρο της προσωρινής κράτησης. Τέλος, οι ανήλικοι από 16 έως 18 ετών μπορεί να τεθούν υπό προσωρινή κράτηση καθώς το τεκμήριο του μειωμένου καταλογισμού μπορεί εύκολα να αναιρεθεί (French Ministry of Foreign and European Affairs, 2008).

Ο αριθμός των ανηλίκων που διέπραξαν κάποια αξιόποινη πράξη και κατεγράφησαν στα στατιστικά στοιχεία της αστυνομίας αυξήθηκε στις αρχές του 1990. Συγκεκριμένα, από το 1977 έως το 1992, ο αριθμός αυτός αυξήθηκε κατά 20,4%, από 82.151 σε 98.864. Η αύξηση μεταξύ του 1992 και του 2011 ήταν 79%, φτάνοντας τους 177.017 ανηλίκους (Chantraine and Salee, 2013:32). Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι, η αύξηση αυτή δεν οφείλεται τόσο στην αλλαγή της συμπεριφοράς των ανηλίκων και νέων ανθρώπων, αλλά είναι μάλλον το αποτέλεσμα των θεσμικών αλλαγών στην ποινική αντιμετώπιση των ανηλίκων (Mucchielli, 2010). Όπως ήδη αναφέρθηκε, η αυξητική τάση της παρουσίας της παραβατικότητας ανηλίκων στις αστυνομικές στατιστικές αναλύσεις, συνοδεύτηκε από μία σειρά πολιτικών δηλώσεων και δημοσιογραφικών δημοσιευμάτων περί «συναγερμού» σχετικά με το υποτιθέμενο ξέσπασμα της παραβατικότητας ανηλίκων που τροφοδότησαν τη διάχυση ενός αισθήματος ανασφάλειας του πληθυσμού (Robert and Pottier, 2004). Το πνεύμα της κινδυνολογίας δεν άργησε να αποτυπωθεί και στο νομοθετικό πλαίσιο. Αμέσως μετά την άνοδο στην εξουσία των Συντηρητικών, ψηφίστηκαν τροποποιήσεις στο διάταγμα του 1945, με κύρια αυτή που ανέτρεπε προηγούμενη πρόβλεψη του διατάγματος, ότι κανένας ανήλικος κάτω των 16 ετών δεν μπορούσε να φυλακισθεί. Σύμφωνα με το νέο νόμο, οι ανήλικοι που θεωρούνται ως καθ' ἑξιν παραβάτες και δεν συμμορφώνονται με τους κανονισμούς

των «κλειστών εκπαιδευτικών κέντρων», μπορούν να οδηγηθούν στη φυλακή από την ηλικία των 13 ετών (Gendrot, 2006). Μέχρι το 2007, οι ανήλικοι που κατηγορούνταν για βίαια εγκλήματα -για τα οποία η αντίστοιχη ποινή σε ενήλικες είναι τα ισόβια- μπορούσαν να καταδικαστούν μέχρι και σε 20 χρόνια φυλάκιση, γεγονός που έρχεται σε άμεση σύγκρουση με τα διεθνή πρότυπα. Μετά τον Αύγουστο του 2007 το νομοθετικό πλαίσιο έγινε ακόμα πιο αυστηρό. Πλέον, οι ανήλικοι από 16 έως 18 ετών που έχουν υποτροπιάσει δύο ή περισσότερες φορές θα καταδικάζονται ως ενήλικες, καταργώντας ουσιαστικά την απόδοση του ελαφρυντικού της «μειωμένης ευθύνης» (Defence for Children International, 2007). Η τότε υπουργός δικαιοσύνης Rachida Dati, δικαιολόγησε την αυστηροποίηση του νομοθετικού πλαισίου, σημειώνοντας ότι αυτό προέρχεται από τη βούληση του γαλλικού λαού: *«Οφείλουμε να δώσουμε μια σταθερή απάντηση στους εξαγριωμένους Γάλλους πολίτες, των οποίων έμμονη ιδέα είναι η νόμιμη απαίτηση για ασφάλεια και ηρεμία»*. Με βάση τον ίδιο νόμο, ενώ η μέση ποινή για ένα σύννηθες αδίκημα ανηλίκων ήταν οι 5.7 μήνες φυλάκισης, πλέον προβλέπονται ποινές ενός χρόνου. Το συγκεκριμένο νομοσχέδιο έτυχε σφοδρότατης κριτικής από δικηγόρους, δικαστές ανηλίκων, κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχιάτρους ανηλίκων, οι οποίοι σημείωναν χαρακτηριστικά: *«ένα σύννηθες σενάριο που αντιμετωπίζει κάποιος ανήλικος είναι η κλοπή κινητού τηλεφώνου, πράξη η οποία αν γίνει από ανήλικο που έχει ήδη άλλες δύο παλαιότερες παραβάσεις, μπορεί να τον οδηγήσει στη φυλακή για διάστημα δύο ετών»* (Mabut, 2007). Παρά τις αντιδράσεις, όπως ήδη αναφέρθηκε, το συγκεκριμένο νομοσχέδιο τέθηκε σε πλήρη ισχύ.

Μία ακόμη αλλαγή που συντελέστηκε στην κατεύθυνση της αυστηροποίησης του νομοθετικού πλαισίου ανηλίκων το 2002 -αμέσως μετά την εκλογική νίκη των Συντηρητικών- αφορά την αστυνομική κράτηση των ανηλίκων. Μέχρι το 2002, δεν επιτρεπόταν η εφαρμογή του συγκεκριμένου μέτρου σε ανηλίκους κάτω των 13 ετών. Μετά την τροποποίηση του νόμου, υπό αστυνομική κράτηση μπορούν κατ' εξαίρεση να κρατούνται και τα παιδιά από 10 ετών¹²⁰, σε περίπτωση που έχει διαπιστωθεί ότι προέβησαν ή αποπειράθηκαν να προβούν σε κάποιο σοβαρό αδίκημα που τιμωρείται με τουλάχιστον 5 χρόνια φυλάκισης. Η επιβολή της αστυνομικής κράτησης θα πρέπει να συνοδεύεται από τη σύμφωνη γνώμη του εισαγγελέα και δεν μπορεί να ξεπερνά τις 12 ώρες (Wyvekens, 2006).

Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι, παρά τις πρόσφατες αλλαγές που οδήγησαν σε

120 Στην ίδια τροποποίηση προβλέπεται ότι στα παιδιά που έχουν συμπληρώσει το 10ο ηλικιακό έτος, μπορούν να τους επιβληθούν «ποινές παιδαγωγικού χαρακτήρα». Αυτές συνήθως είναι: η απαγόρευση εισόδου του ανηλίκου στο μέρος που διέπραξε το έγκλημα για περίοδο μέχρι ένα έτος (εκτός αν ο τόπος διάπραξης της παράβασης είναι το σπίτι του), η απαγόρευση συνάντησης ή επικοινωνίας με τους γονείς του ή τους συνεργούς του στη παράβαση για μέγιστο χρονικό διάστημα ενός έτους, η απαγόρευση συνάντησης ή επικοινωνίας με τα θύματα της πράξης του (για μέγιστο χρονικό διάστημα ενός έτους), η επιβολή της υποχρέωσης να επανορθώσει για το έγκλημα του και η επιβολή της υποχρέωσης να παρακολουθήσει μαθήματα εκπαίδευσης σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών για ένα μήνα (Bell, 2009).

αυστηρότερη αντιμετώπιση των ανηλικών παραβατών, οι Γάλλοι δικαστές συνεχίζουν να χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό την επιβολή εναλλακτικών ποινών. Κατά το 2006, επεβλήθησαν εναλλακτικές ποινές στο 47% των ανηλικών που προσήχθησαν στα δικαστήρια ανηλικών, ενώ ο συνολικός αριθμός των εναλλακτικών ποινών σημείωσε ραγδαία αύξηση, από 117 το 1980 σε 3.275 το 2006 (Castaignede and Pignoux 2010). Βέβαια, σε αυτή την αύξηση ίσως θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και η αντίστοιχη αύξηση των νέων και ανηλικών που οδηγήθηκαν ενώπιον των δικαστηρίων. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι στη Γαλλία υπάρχει ποικιλία προγραμμάτων μέσω των οποίων επιδιώκεται να προσδιοριστούν οι νέοι που βρίσκονται σε κίνδυνο και να αντιμετωπιστούν οι εγκληματογόνοι παράγοντες. Ωστόσο, δεν υπάρχουν συστήματα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των συγκεκριμένων προγραμμάτων. Πρόσφατα, η Γαλλία υιοθέτησε την εφαρμογή μέτρων επανορθωτικού χαρακτήρα, εκ των οποίων το πιο χαρακτηριστικό είναι “η σχολική παρακολούθηση (school monitoring)”. Σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η παροχή βοήθειας σε όσους νέους εγκαταλείπουν ή θεωρείται πιθανό να σταματήσουν το σχολείο. Οι συγκεκριμένοι ανήλικοι -στο πλαίσιο του προγράμματος- απασχολούνται σε διάφορες εθελοντικές δραστηριότητες, με απώτερο στόχο την επιστροφή τους στο σχολείο. Στα πρώτα εννιά χρόνια εφαρμογής του προγράμματος υπολογίζεται ότι το 70% των συμμετεχόντων επέστρεψαν στο σχολείο (Evans and Butts, 2012).

Παρ' όλα αυτά, από μια άλλη οπτική, ο μεγάλος αριθμός επιβολής εναλλακτικών ποινών μπορεί να εντάσσεται στη διαχειριστική λογική της νέας ποινολογίας (New Penology), όπως παρουσιάστηκε από τους Feeley and Simon (1992:461). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, οι ποινές που εκτελούνται εντός της κοινότητας και όχι στη φυλακή, μπορούν να κατανοηθούν με όρους διαχείρισης κινδύνου και όχι ως επανορθωτικές ή σωφρονιστικές. Αντί να λειτουργούν ως εργαλεία επανένταξης των παραβατών στην κοινωνία, τείνουν να λειτουργούν ως μηχανισμός διατήρησης του ελέγχου των χαμηλού κινδύνου παραβατών, για τους οποίους οι πιο αυστηρές ποινές που μπορεί να οδηγήσουν στη φυλάκιση κρίνονται ως δαπανηρές ή μη απαραίτητες. Την παραπάνω άποψη φαίνεται να συμμαρτίζεται και ο Wacquant (2001:407), ο οποίος αναφέρει τα εξής:

«Η ποινικοποίηση της φτώχειας στην περίπτωση της Γαλλίας, πραγματοποιείται κυρίως μέσω της αστυνομίας και των δικαστηρίων και όχι μέσω της φυλακής. Υπακούει σε μια λογική που είναι περισσότερο “πανοπτική” παρά ανταποδοτική ή απομονωτική, με εξαίρεση τη μεταχείριση των αλλοδαπών. Αντίστοιχα, οι γραφειοκρατικές κοινωνικές υπηρεσίες καλούνται να αναλάβουν ενεργό δράση, δεδομένου ότι κατέχουν τα πληροφοριακά μέσα και το ανθρώπινο δυναμικό για να θέσουν υπό στενή παρακολούθηση τους “πληθυσμούς – στόχους”. Αυτό το φαινόμενο το ονομάζω 'κοινωνικό πανοπτισμό'»

Πράγματι, οι μεταρρυθμίσεις του ποινικού συστήματος ανηλίκων που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια στη Γαλλία στρέφονται προς μια σκληρή νεοφιλελεύθερη προσέγγιση. Η δυνατότητα επιβολής ανεπιεικών ποινών στους υπότροπους ανηλίκους που βρίσκονται μεταξύ του 16ου και 17ου ηλικιακού έτους, καθώς και η επιτάχυνση των ποινικών διαδικασιών υπό το πλαίσιο του διακηρυγμένου στόχου για επιβολή άμεσης τιμωρίας είναι μερικά από τα μέτρα που λειτουργούν προς αυτή τη νεοφιλελεύθερη κατεύθυνση. Παρ' όλα αυτά, πρέπει να αναγνωριστεί ότι οι μεταρρυθμίσεις του 2002, 2004, 2007 και 2008 διατηρούν το πνεύμα της γενικής παιδαγωγικής κατεύθυνσης του Διατάγματος του 1945. Ιδιαίτερα τα καταστήματα κράτησης των νέων και ανηλίκων ατόμων -ο τρόπος λειτουργίας των οποίων χαρακτηρίζεται από έντονο επανενταξιακό χαρακτήρα- διακατέχονται από υπηρεσίες υψηλής ποιότητας και είναι πολύ καλύτερα εξοπλισμένα σε σύγκριση με τα αντίστοιχα άλλων ευρωπαϊκών κρατών (Dunkel, 2014), γεγονός που διαπιστώνεται και στην ενότητα που ακολουθεί σχετικά με την παροχή εκπαίδευσης στους ανηλίκους κρατουμένους.

3.4.4.2: Παροχή εκπαίδευσης

Όπως προαναφέρθηκε, το Υπουργείο Δικαιοσύνης της Γαλλίας, λόγω των αυξητικών τάσεων της παραβατικότητας ανηλίκων, προχώρησε στην αύξηση των δαπανών για τα καταστήματα κράτησης νέων, με αποκορύφωμα τη δημιουργία των *“établissement pénitentiaire pour mineurs”* (EPM). Τα συγκεκριμένα ιδρύματα δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση, στοχεύοντας έτσι στην επανακοινωνικοποίηση των ανηλίκων κρατουμένων και την υιοθέτηση ενός νομοταγούς τρόπου ζωής (Solini, 2010).

Άλλωστε, το γαλλικό νομοθετικό πλαίσιο που σχετίζεται με την εκπαίδευση εντός των φυλακών, ορίζει ρητά ότι η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί δικαίωμα όλων των κρατουμένων. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι:

«Οι κρατούμενοι πρέπει να αποκτήσουν ή να αναπτύξουν τις γνώσεις που θα χρειαστούν μετά την αποφυλάκισή τους ώστε να έχουν καλύτερη κοινωνική ένταξη . Όλες οι διευκολύνσεις, λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτήσεις της πειθαρχίας και της ασφάλειας, πρέπει να παρέχονται για το σκοπό αυτό στους κρατουμένους προκειμένου αυτοί να είναι σε θέση να επωφεληθούν από την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση και ειδικότερα στους νεότερους και τους λιγότερο μορφωμένους»

(Szücs, Tait, Vidal and Bernath, 2013).

Επίσης, στο άρθρο D452 σημειώνεται ότι πρέπει να παρέχεται πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε όλα ανεξαιρέτως τα σωφρονιστικά καταστήματα. Όπως διαπιστώνεται, η νομοθεσία εστιάζει στην

παροχή βασικών εκπαιδευτικών γνώσεων και θέτει ως προτεραιότητα την παροχή εκπαίδευσης σε ανηλίκους και νεαρούς κρατούμενους (Salane, 2008). Οι ανήλικοι που εγκλείονται στα EPM υποχρεούνται να παρακολουθούν τουλάχιστον 20 ώρες διδασκαλίας κάθε εβδομάδα και να συμμετέχουν για περίπου 40 ώρες εβδομαδιαία σε αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες. Όπως προαναφέρθηκε τα EPM δημιουργήθηκαν με στόχο να λειτουργήσουν έχοντας στον πυρήνα τους την εκπαίδευση, γεγονός όμως που από πολλούς θεωρείται ότι μπορεί να ενθαρρύνει την αύξηση των ποινών εγκλεισμού στους ανήλικους -καθώς στις εναλλακτικές ποινές δεν διασφαλίζεται η συμμετοχή στην εκπαίδευση- και να οδηγήσει σε ένα στρεβλό μοντέλο πρόνοιας (Bell, 2009).

Οι νεαροί εγκλειστοί στα EPM μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, ωστόσο όπως και στα υπόλοιπα παραδείγματα χωρών που παρουσιάστηκαν, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη μάθηση βασικών γνώσεων, καθώς θεωρείται ότι η γνώση των τελευταίων είναι ένας παράγοντας που διευκολύνει την κοινωνική επανένταξη των νεαρών κρατούμενων (Youth Court Protection Service, 2012). Η έμφαση στην παροχή βασικών εκπαιδευτικών γνώσεων, ειδικά για τους νεαρούς κρατούμενους, συνίσταται στη διαπίστωση ότι η πλειονότητα των εγκλειστών στις γαλλικές φυλακές (60%) δεν έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Mortimer, 2008).

Ένα σημαντικό στοιχείο που «μαρτυρά» την ιδιαίτερη προσοχή της γαλλικής πολιτείας στην παροχή εκπαίδευσης στους ανήλικους κρατούμενους, είναι ότι οι δάσκαλοι που προσλαμβάνονται για να εργαστούν στα σωφρονιστικά καταστήματα οφείλουν να παρακολουθήσουν σεμινάρια τριών εβδομάδων. Τα σεμινάρια περιλαμβάνουν μαθήματα που στοχεύουν στην παροχή γνώσεων σχετικά με το περιβάλλον της φυλακής, τη λειτουργία της, την καθημερινότητα εντός των φυλακών και τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους. Όσοι δάσκαλοι προσλήφθηκαν σε καταστήματα κράτησης ενηλίκων, παρακολουθούν ένα μάθημα, κατά το οποίο, λαμβάνουν γνώσεις για τους ανήλικους κρατούμενους και την αντιμετώπισή τους από τη διοίκηση των καταστημάτων κράτησης και το νόμο. Κύριος στόχος του μαθήματος, είναι να κατανοήσουν οι δάσκαλοι τον τρόπο μεταχείρισης των ανήλικων κρατούμενων (Grundtvig Learning Partnership, 2011). Η Γαλλία είναι η μοναδική χώρα από όσες μελετήθηκαν που προβλέπει τόσο ρητά την κατάρτιση των νεοπροσληθέντων δασκάλων στα καταστήματα κράτησης νέων και ανηλίκων.

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα του προγράμματος Grundtvig Partnership (2013), το 2010 εγγράφηκαν στα σχολεία των φυλακών το 98% των κρατούμενων ανηλίκων (706 από τους 718 ανήλικους κρατούμενους). Από αυτούς, το 80% είχαν σταματήσει τη φοίτηση στο σχολείο πριν την φυλάκισή τους. Παρότι οι ανήλικοι κρατούμενοι αποτελούν το 1,1% (1,2 το 2014) του

συνολικού αριθμού εγκλειστών στη Γαλλία, οι ώρες που διατίθενται για την εκπαίδευση τους αντιπροσωπεύουν το 13,8% των συνολικών εκπαιδευτικών ωρών που παρέχονται στις γαλλικές φυλακές. Η μεγάλη συμμετοχή των νέων κρατουμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, οφείλεται εν μέρει και στον υποχρεωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Η παρακολούθηση σχολικών μαθημάτων εντός της φυλακής, είναι υποχρεωτική για όσους νέους είναι κάτω των 16 ετών. Γενικότερα, στη Γαλλία, ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης παύει να υφίσταται για όσους έχουν υπερβεί το 16ο έτος ηλικίας τους. Οι ανήλικοι και νεαροί κρατούμενοι άνω των 16 ετών, δεν υποχρεούνται να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της κράτησής τους, ωστόσο σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο, θα πρέπει να ενθαρρύνονται προς μια τέτοια κατεύθυνση.

Μαθήματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που στοχεύουν στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού προσφέρονται σε όλα τα καταστήματα κράτησης, ενώ αντίθετα η διδασκαλία μαθημάτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περιορισμένη και δεν προσφέρεται σε όλες τις φυλακές. Όπως αναφέρθηκε, σύμφωνα με τη νομοθεσία, τα μαθήματα πρέπει να προσεγγίζουν τις 20 ώρες σε εβδομαδιαία βάση, ωστόσο στη πραγματικότητα ο μέσος χρόνος της εκπαιδευτικής διδασκαλίας δεν ξεπερνά τις 14 ώρες. Μάλιστα, το γεγονός αυτό εξαρτάται από τον τύπο του ιδρύματος: για τους ανηλικούς και νεαρούς που βρίσκονται εγκλειστοί στα EPM, παρέχονται 17 ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα, ενώ στους ανηλικούς που κρατούνται σε άλλα ιδρύματα, οι αντίστοιχες ώρες μειώνονται στις 12,5 την εβδομάδα (Cretenot and Liaras, 2013). Αν και σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία η υποχρεωτική εκπαίδευση εντός των καταστημάτων κράτησης νέων οφείλει να είναι ισότιμη με αυτή που προσφέρεται στην κοινωνία, ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας των αντίστοιχων μαθημάτων στα ιδρύματα που κρατούνται ανήλικοι μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι ανήλικοι κρατούμενοι έχουν περιορισμένη πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους στον «έξω κόσμο».

Ο τρόπος λειτουργίας των EPM εισήγαγε ένα καινούργιο φαινόμενο στην καθημερινότητα εντός των σωφρονιστικών ιδρυμάτων για ανήλικους, το οποίο λειτουργεί ως τροχοπέδη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο νόμος προβλέπει ότι οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να εργάζονται σε στενή συνεργασία με τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους. Από την πλευρά τους, οι σωφρονιστικοί υπάλληλοι υποχρεούνται να οργανώνουν το καθημερινό πρόγραμμα της φυλακής σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (ή έστω υπό την επίβλεψη των τελευταίων). Η αμοιβαία αυτή υποχρέωση ενσωματώνεται στη συνδυασμένη παρέμβαση των σωφρονιστικών υπαλλήλων και των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τα διάφορα στάδια της καθημερινότητας που συνθέτουν το σύνολο του εγκλεισμού. Η νομοθεσία προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι σωφρονιστικοί υπάλληλοι θα πρέπει να λειτουργούν ως ομάδα, γεγονός που μεταφράζεται στη σύνδεση της τήρησης της

ασφάλειας και των εκπαιδευτικών αναγκών (Chantraine and Sallée, 2013).

Η υποχρέωση ανάπτυξης στενής συνεργασίας μεταξύ των δύο αυτών διαφορετικών επαγγελματικών κλάδων, έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας αισθητής έντασης σχετικά με τα ζητήματα πειθαρχίας και τιμωρίας, και πιο συγκεκριμένα στα ζητήματα ασφάλειας και τάξης εντός των χώρων κράτησης, καθώς και στο ζήτημα των μετακινήσεων των εγκλείστων μεταξύ των διαφορετικών πόλων δραστηριότητας. Αποτέλεσμα των παραπάνω, είναι η δυσχέρεια διαμόρφωσης ειδικών εκπαιδευτικών εργαλείων και η επικέντρωση των εκπαιδευτικών σε αυτά, καθώς η δράση τους είναι χωρισμένη ανάμεσα στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, την προετοιμασία των νεαρών και ανήλικων κρατουμένων για την αποφυλάκιση και τη δημιουργία καθημερινών σχέσεων με αυτούς. Αν και οι σχέσεις των σωφρονιστικών υπαλλήλων και των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από την προσπάθεια συνεργασίας, η αμοιβαία δυσπιστία, που ενισχύεται από τις δύο διαφορετικές οπτικές αυτών των κλάδων, είναι ιδιαίτερη αισθητή, με συνέπεια τη δημιουργία εμποδίων στην παροχή της εκπαίδευσης (Bailleau, Gourmelon and MilburnI, 2012).

Σύνοψη

Στη περίπτωση της Γαλλίας συναντάται το εξής παράδοξο: ενώ έχουν υιοθετηθεί ιδιαίτερα «σκληρές» πρακτικές αντιμετώπισης απέναντι στους ανήλικους παραβάτες, οι οποίες εντάσσονται στα πλαίσια της λογικής της μηδενικής ανοχής και προσομοιάζουν στο αμερικανικό πρότυπο του “three strikes”, παράλληλα εντάθηκαν οι προσπάθειες αναμόρφωσης της ιδρυματικής μεταχείρισης ανηλίκων με τη δημιουργία καταστημάτων κράτησης εκπαιδευτικού κυρίως προσανατολισμού¹²¹. Η λειτουργία αυτών των καταστημάτων κράτησης μπορούμε να πούμε ότι είχε προαναγγελθεί από το 1999, δια στόματος της τότε Υπουργού Δικαιοσύνης Elisabeth Guigou, η οποία είχε δηλώσει: *«δεν μπορούν να βρεθούν λύσεις ούτε αποκλειστικά παιδαγωγικές, ούτε αποκλειστικά κατασταλτικές. Πρέπει να υπάρξει συνδυασμός των δύο»*. Σύμφωνα με τον Wacquant (2001), το εκπαιδευτικό κομμάτι αποτελεί άλλοθι για να δικαιολογηθεί η επέκταση των μέσων του ποινικού μηχανισμού, καθώς η εκπαίδευση που πραγματοποιείται μετά την καταδίκη σε σωφρονιστικό περιβάλλον δεν έχει προληπτικό χαρακτήρα.

Η αδυναμία εφαρμογής της εκπαίδευσης ως προληπτικό μέσο πριν τον εγκλεισμό, διαφαινόταν και από τη ραγδαία αύξηση της κατασκευής καινούργιων σωφρονιστικών ιδρυμάτων που προτάθηκε ως λύση στο μεγάλο πρόβλημα υπερπληθυσμού που αντιμετώπιζε το γαλλικό

121 Ενδεικτικό της ανωτέρω αντίφασης είναι ότι στο ποινικό σύστημα της Γαλλίας έχει αποδοθεί ο χαρακτηρισμός του εκκρεμούς, καθώς ταλαντεύεται ανάμεσα στο κοσμικό επιστημονικό μοντέλο που κληροδότησε ο Διαφωτισμός και σε ένα θρησκευτικό μοντέλο που επικεντρώνεται στη “λύτρωση” των εγκληματιών (Gallo, 1995).

σωφρονιστικό σύστημα. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι το 2002 χτίστηκαν ή ξεκίνησε η κατασκευή 27 νέων σωφρονιστικών ιδρυμάτων εκ των οποίων τα 7 προορίστηκαν για την κράτηση ανηλίκων (Terrill, 2012). Αν και η Γαλλία χαρακτηριζόταν ως μια χώρα που ακόμα και σε περιόδους “κρίσης” απέφευγε να υιοθετήσει και να εφαρμόσει “σκληρά” ποινικοκατασταλτικά μέτρα, τα τελευταία χρόνια η κατάσταση φαίνεται να έχει αλλάξει. Κατά τη δεκαετία του 1980, εν μέσω μιας σειράς βίαιων περιστατικών στη Λυών και στη Μασσαλία, η τότε κυβέρνηση με επικεφαλής τον Mitterrand επέλεξε να τα αντιμετωπίσει χωρίς την εφαρμογή αυταρχικών μέτρων, αλλά με την ανάπτυξη της εκπαίδευσης και των επαγγελματικών ευκαιριών με κύριο στόχο την ενσωμάτωση. Παρ' όλα αυτά, τα επόμενα χρόνια η Γαλλία άρχισε να υιοθετεί στρατηγικές πρόληψης του εγκλήματος αποτελούμενες από ένα συνονθύλευμα των πολιτικών της μηδενικής ανοχής και καταστασιακής πρόληψης (Muncie, 2005), ενώ παράλληλα το βάρος μεταφέρθηκε στη καταστολή, παραβλέποντας τις κοινωνικοοικονομικές αιτίες της παραβατικότητας ανηλίκων και της περιθωριοποίησης τους (Bailleau, 1998).

3.5: Συγκριτικές διαφορές και ομοιότητες

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε μια συγκριτική παρουσίαση κάποιων κρατών σχετικά με το νομοθετικό και κοινωνικό πλαίσιο του κάθε κράτους αναφορικά με την παρεχόμενη εκπαίδευση εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων και ειδικότερα στα σωφρονιστικά καταστήματα όπου κρατούνται ανήλικα και νεαρά άτομα. Όπως προαναφέρθηκε, η επιλογή των κρατών που εξετάστηκαν έγινε με βάση την τυπολογία των Cavadino and Dignan (2006), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η τιμωρητικότητα των ποινικών συστημάτων των διάφορων κρατών σχετίζεται με τον τύπο πολιτικής οικονομίας που έχει υιοθετήσει και εφαρμόζει το κάθε κράτος. Σύμφωνα με τους Sim, Ruggiero και Ryan (1995), τα ποινικά συστήματα μπορούν να «τοποθετηθούν» εντός ενός δικτύου δύναμης και εξουσίας που λειτουργεί σε εθνικό και διεθνές επίπεδο σε συνεργασία με άλλους μικρο- και μακρο-θεσμούς δύναμης με στόχο τη κατασκευή, την ρύθμιση, την πειθαρχία και την τιμωρία εκείνων των ομάδων, των οποίων οι πράξεις, οι συμπεριφορές και οι τρόποι ζωής, θέτουν υλικές και συμβολικές προκλήσεις απέναντι σε όλο το πλαίσιο των οικονομικών, πολιτικών και ιδεολογικών διακηρύξεων του νεοφιλελευθερισμού.

Πρέπει ωστόσο να επισημανθεί ότι τα ποσοστά φυλάκισης δεν αποτελούν αναγκαστικά τον πιο έμπιστο δείκτη της συνολικής τιμωρητικότητας ενός ποινικού συστήματος (Pease, 1994), ενώ ακόμα και τα κράτη που εφαρμόζουν ίδια μοντέλα πολιτικής οικονομίας παρουσιάζουν σημαντικές

διαφορές μεταξύ τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η Ρωσία και η Νότια Αφρική, χώρες στις οποίες αν και τα τελευταία χρόνια “έγιναν σημαντικά βήματα” προς την εφαρμογή του νεοφιλελεύθερου μοντέλου, εν τούτοις παρατηρείται μια παράλληλη μείωση των ποσοστών φυλάκισης. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι τα υψηλότερα ή χαμηλότερα επίπεδα τιμωρητικότητας μπορούν να επηρεαστούν από μια ευρύτερη ποικιλία μεταβλητών και όχι απαραίτητα μόνο από εκείνες που συνδέονται με τον νεοφιλευθερισμό (Nelken, 2009:297). Ο Ryan (2013) υποστηρίζει ότι, στην προσπάθεια για κατανόηση της ασκούμενης ποινικής πολιτικής μιας οποιοδήποτε χώρας, πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι το ευρύτερο ουσιαστικό πλαίσιο - κορπορατιστικό, ελεύθερης αγοράς, κλπ- συνδέεται με όλο το φάσμα των άλλων ιδεολογικών, ιστορικών και διοικητικών παραμέτρων και πόρων. Μέσω αυτής της σύνδεσης είναι πολύ πιθανό να παραχθούν μεμονωμένα αποτελέσματα, ακόμα και ανάμεσα στα κράτη που ανήκουν στην ίδια κατηγορία πολιτικής οικονομίας. Η σύγκριση ενός μόνο μέρους τιμωρητικότητας αγνοεί τις διαφορές μεταξύ των ποινικών συστημάτων, ενώ και η σύγκριση περισσότερων μεγεθών συχνά οδηγεί σε αναπάντητα ερωτήματα, αφού κάθε προσπάθεια για δημιουργία μιας συνισταμένης από πολλές συνιστώσες είναι τουλάχιστον συζητήσιμη (Muncie and Sparks, 1991).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω επισημάνσεις, παρουσιάζονται συνοπτικά στους πίνακες που ακολουθούν οι διαφορές και ομοιότητες της ποινικής πολιτικής γενικότερα και των πολιτικών παροχής εκπαίδευσης εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων ειδικότερα μεταξύ των χωρών που μελετήθηκαν στο συγκεκριμένο κεφάλαιο. Στον Πίνακα 11 παρουσιάζεται ο αριθμός των κρατουμένων της κάθε χώρας από αυτές που εξετάστηκαν τη χρονική περίοδο από το 2003 έως και το 2012. Οι αριθμοί περιλαμβάνουν το σύνολο των κρατουμένων, ενηλίκων και ανηλίκων, ανδρών και γυναικών. Επίσης, περιλαμβάνονται όσοι κρατούνται σε θεραπευτικά καταστήματα (όπως κέντρα απεξάρτησης τοξικομανών κρατουμένων και νοσοκομεία φυλακών). Ωστόσο, δεν συμπεριλαμβάνονται όσοι κρατούνται για διοικητικούς σκοπούς (π.χ κέντρα κράτησης μεταναστών).

Πίνακας 12: Συνολικός αριθμός κρατουμένων ανά έτος (2003-2012)

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Αγγλία και Ουαλία	73.657	74.488	76.190	77.980	79.734	83.194	83.454	85.002	85.374	86.048
Σουηδία	6.726	7.291	7.016	7.151	6.740	6.806	6.976	6.891	6.716	6.413
Βουλγαρία	10.056	10.935	11.399	11.452	10.792	9.922	9.167	9.429	9.885	9.904
Γαλλία	55.407	59.246	59.197	59.522	60.403	64.003	66.178	66.532	66.975	73.780

(Eurostat, 07-05-2014)

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι κατά το χρονικό εύρος που εξετάστηκε, ο αριθμός των κρατουμένων στην Αγγλία και Ουαλία και στη Γαλλία παρουσίασε σταδιακή αύξηση. Αντίθετα, στη Σουηδία και την Βουλγαρία ο αριθμός των κρατουμένων παρουσίασε μια σταδιακή μικρή μείωση. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός, ότι μόνο μέσα σε χρονικό διάστημα έξι ετών, ο αριθμός των κρατουμένων στην Αγγλία και Ουαλία αυξήθηκε περίπου κατά 10,000, ενώ αντίστοιχα στη Γαλλία κατά περίπου 13.000. Στην διαμόρφωση του αριθμού των κρατουμένων τη συγκεκριμένη περίοδο, δεν φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο οι αλλαγές των δημογραφικών στοιχείων του γενικότερου πληθυσμού. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, τον Ιανουάριο του 2003, ο πληθυσμός ήταν 59,2 εκατομμύρια και σταδιακά αυξήθηκε στα 63,2 εκατομμύρια το 2012. Οι αντίστοιχες τιμές στη Σουηδία ήταν 8,9 εκατομμύρια το 2003 και 9,4 το 2012, ενώ ο πληθυσμός της Γαλλίας το 2003 ήταν 60,9 εκατομμύρια το 2003 και 64,9 εκατομμύρια το 2012. Το μόνο ίσως ενδεικτικό στοιχείο σοβαρής επιρροής της αλλαγής του αριθμού του γενικότερου πληθυσμού στον αριθμό των ατόμων που εγκλείονται σε σωφρονιστικά καταστήματα, είναι αυτό που παρουσιάζεται στην περίπτωση της Βουλγαρίας, όπου ενώ από το 2003 παρατηρείται μείωση του γενικότερου πληθυσμού, ο αριθμός των κρατουμένων παρουσιάζει αυξητική τάση μέχρι και το 2006, όταν και αρχίζει να μειώνεται ελάχιστα. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ποσοστά των κρατουμένων ατόμων ανά 100.000 κατοίκους.

Πίνακας 13: Ποσοστά κρατουμένων ανά 100.000 κατοίκους ¹²²

	2003	2008	2013	2014	2015
Αγγλία και Ουαλία	139,8	153,3	147,2	-	148
Σουηδία	75,2	74,1	61,4	57	-
Βουλγαρία	128,2	129,9	138	121,9 ¹²³	-
Γαλλία	92,2	103	-	102	-

(Eurostat, 2012 / International Centre for Prison Studies/Aebi and Delgrande, 2015)

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα ποσοστά των ανήλικων επί του συνόλου των κρατουμένων ατόμων.

¹²² Τα ποσοστά κρατουμένων ανά 100.000 κατοίκους για τα έτη 2003 και 2008 ανακτήθηκαν από την Eurostat, ενώ για τα έτη 2013, 2014 και 2015 χρησιμοποιήθηκε ως πηγή το International Centre for Prison Studies (<http://www.prisonstudies.org/>)

¹²³ Σύμφωνα με μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν στις 01/01/2014 ([Council of Europe Annual Penal Statistics: Prison Stock on 01 Jan. 2013 & 2014](http://www3.unil.ch/wpmu/space/space-i/prison-stock-2013-2014), διαθέσιμο στο: <http://www3.unil.ch/wpmu/space/space-i/prison-stock-2013-2014>)

Πίνακας 14: Ποσοστά ανηλίκων (κάτω των 18 ετών) επί του συνόλου των κρατουμένων ατόμων

	2013	2014
Αγγλία και Ουαλία	1,0%	0,9% ¹²⁴
Σουηδία	0,2%	-
Βουλγαρία	0,8%	-
Γαλλία	1,1%	1,2%

(International Centre for Prison Studies)

Όπως διαπιστώνεται από τη μελέτη των παραπάνω πινάκων, ο πληθυσμός των κρατουμένων στην Αγγλία και την Ουαλία αυξάνεται με ταχύτατους ρυθμούς, φτάνοντας τους 148 κρατουμένους ανά 100.000 άτομα το 2015. Σε αυτά τα νούμερα δεν συμπεριλαμβάνονται οι δύο με τρεις χιλιάδες μετανάστες που ανά πάσα στιγμή κρατούνται σε κέντρα κράτησης μεταναστών (Silverman and Hajela, 2012). Ο αριθμός των ανηλίκων και νεαρών κρατουμένων στην Αγγλία και την Ουαλία, αν και παραμένει σε υψηλά επίπεδα, τα τελευταία χρόνια έχει παρουσιάσει μια σημαντική μείωση. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των ανηλίκων κρατούμενων (κάτω των 18 ετών) το 2013/14 εμφάνισε μείωση 56% σε σχέση με το 2003/04, ενώ ο αριθμός των ανηλίκων κρατουμένων (συμπεριλαμβανομένων και αυτών που ήταν 18 ετών) το 2013/14 εμφανίστηκε μειωμένος κατά 23% σε σχέση με την περίοδο 2012/13 (Youth Justice Board, 2015). Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε -στη σύνοψη της ενότητας 2.1- η μείωση αυτή αφορά κυρίως τους λευκούς κρατουμένους, καθώς στις υπόλοιπες ομάδες, όπως οι μαύροι νεαροί κρατούμενοι, δεν παρατηρήθηκε κάποια αξιοσημείωτη αλλαγή, ενώ την ίδια περίοδο αυξήθηκαν τα ποσοστά εγκλεισμού των ενήλικων ατόμων (Allen, 2011). Επίσης, ο αριθμός των νέων που βρίσκονται μεταξύ του 18ου και 21ου έτους της ηλικίας τους και κρατούνται σε κάποιο σωφρονιστικό ίδρυμα είναι πάρα πολύ μεγάλος (7,186 άτομα το 2012) (Bell, 2013). Ένας επιπρόσθετος παράγοντας που συνέβαλε στη μείωση του ποσοστού των ανηλίκων που εγκλείονται σε καταστήματα κράτησης, είναι η μείωση των συλλήψεων της αστυνομίας για παραβάσεις που έχουν γίνει από άτομα κάτω των 18 ετών. Κατά το χρονικό έτος 2012 το ποσοστό συλλήψεων στη συγκεκριμένη κατηγορία εμφανίστηκε μειωμένο κατά 34% σε σχέση με το αντίστοιχο του χρονικού έτους 2000/01. Αξιοσημείωτο, τέλος, είναι και το γεγονός ότι, παράλληλα με τη μείωση του αριθμού των ανηλίκων στους οποίους επιβάλλεται ποινή φυλάκισης, παρατηρήθηκε αύξηση της χρονικής περιόδου των ποινών στέρησης της

¹²⁴ Το συγκεκριμένο ποσοστό αφορά μόνο τους ανηλίκους που κρατούνται σε YOIs και δεν περιλαμβάνονται όσοι κρατούνται στα Secure Training Centres και στα Local Authority Secure Children's Homes

ελευθερίας στη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα (Garside, 2013). Τα τελευταία χρόνια στην Αγγλία και Ουαλία, οι διαφορές μεταξύ των κοινωνικών και των ποινικών παρεμβάσεων σε ανηλίκους έγιναν δυσδιάκριτες, καθώς κοινωνικά προβλήματα όπως η σχολική αποτυχία και το κακό οικογενειακό περιβάλλον συνδέθηκαν στενά με την παραβατικότητα. Πολλές κοινωνικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στη λύση αυτών των προβλημάτων, συχνά 'συνοδεύονται' από την απειλή του εξαναγκασμού, γεγονός που οδηγεί στη δημιουργία σύγχρονων «κοινωνικών ποινών» (Bell, 2013:59). Σύμφωνα με την ίδια συγγραφέα (Bell, 2013:68), η πολιτική πάταξης της αντικοινωνικής συμπεριφοράς που στοχεύει και τιμωρεί δυσανάλογα τους ανήλικους και νέους ανθρώπους δεν φαίνεται να υποχωρεί, ενώ την ίδια στιγμή το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης των νέων και ανηλίκων αρχίζει να προσομοιάζει με αυτό των ενηλίκων, γεγονός που θυμίζει έντονα τις συνθήκες που επικρατούσαν σε αυτό κατά τον 19^ο αιώνα.

Όσον αφορά τη Σουηδία, όπως παρατηρείται και στον πίνακα, ο αριθμός των έγκλειστων σε φυλακές ατόμων είναι μικρότερος από αυτόν των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών. Η χώρα της Σουηδίας χαρακτηρίζεται από μια παράδοση χρόνων όσον αφορά τη λειτουργία ενός παρεμβατικού προνοιακού κράτους, η οποία όμως τα τελευταία χρόνια έχει -σε μικρό βαθμό- διαβρωθεί από τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της παγκόσμιας αγοράς με αποτέλεσμα την εμφάνιση πρακτικών «νόμου και τάξης» (Hofer and Tham, 2013). Ωστόσο τα ποσοστά -ειδικά των νέων και ανηλίκων- κρατουμένων παραμένουν σε εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα. Αυτό το γεγονός οφείλεται σε ένα μεγάλο βαθμό στις βάσεις συγκρότησης του σουηδικού κράτους. Η ιδεολογία της πρόνοιας και του πλουραλισμού -από τις οποίες χαρακτηρίζεται η Σουηδία- συμβάλλουν καθοριστικά στην ανοχή που δείχνεται απέναντι στα άτομα που παρεκκλίνουν. Οι αρχές επιβάλλουν σκληρά μέτρα μόνο στις περιπτώσεις νέων που επιδεικνύουν σοβαρή και μακροχρόνια παραβατική συμπεριφορά, ενώ πάντα δίνεται έμφαση στη “θεραπεία” και όχι στην τιμωρία. Ωστόσο πρέπει να επισημανθεί ότι και η ιδεολογία που βρίσκεται πίσω από την πρακτική της «θεραπείας» έχει αμφισβητηθεί (Brå, 1977). Μια ακόμα αιτία του μικρού αριθμού ανηλίκων και νεαρών κρατουμένων αποτελεί η ύπαρξη και εφαρμογή εναλλακτικών ποινών που δίνει τη δυνατότητα αποφυγής της επιβολής ποινών φυλάκισης. Οι ποινές που επιβάλλονται στα ανήλικα άτομα βασίζονται περισσότερο στις ανάγκες του παιδιού και λιγότερο στην ποινική απαξία της παράβασης που διεπράχθη, ενώ η ποινή του εγκλεισμού σε κάποιο κατάστημα κράτησης νέων επιβάλλεται μόνο στην περίπτωση ιδιαίτερα σοβαρών εγκλημάτων (Axelsson, 2010). Όπως και στην περίπτωση της Αγγλίας, έτσι και στη Σουηδία η σύνδεση μεταξύ της συμπεριφοράς στο σχολείο και της εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς είναι ιδιαίτερα στενή. Παρ' όλα αυτά, στη περίπτωση της Σουηδίας, οι μαθητές που εμφανίζουν τέτοιου είδους συμπεριφορές αντιμετωπίζονται πρωτίστως στα πλαίσια του σχολείου,

χωρίς να υπάρχει εμπλοκή τους με το σύστημα δικαιοσύνης. Στα περισσότερα σουηδικά σχολεία υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό -που αποτελείται από δασκάλους, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, κ.ά- επιφορτισμένο με την ευθύνη αντιμετώπισης και παροχής βοήθειας σε μαθητές που παρουσιάζουν «σημάδια παραβατικής συμπεριφοράς» (Sarnecki και Estrada, 2004). Κατά συνέπεια, η πλειονότητα των ανήλικων παραβατών αντιμετωπίζεται εκτός του συστήματος δικαιοσύνης, με αποτέλεσμα οι νέοι που τελικά οδηγούνται στο δικαστήριο να είναι ελάχιστοι.

Όπως φαίνεται και στους παραπάνω πίνακες, η Βουλγαρία είναι μια χώρα με μεγάλο αριθμό κρατουμένων. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, το ποινικό σύστημα δικαιοσύνης της Βουλγαρίας κατέρρευσε πλήρως με αποτέλεσμα ο αριθμός των επιβαλλόμενων ποινών να μειωθεί δραματικά. Η κατάσταση άρχισε να αλλάζει προς τα τέλη της ίδιας δεκαετίας, αλλά στο ενδιάμεσο διάστημα σημειώθηκαν σημαντικές δημογραφικές αλλαγές, καθώς ο πληθυσμός της Βουλγαρίας υπέστη μείωση της τάξης του 16%. Στη συνέχεια, το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης αποτέλεσε αντικείμενο αυστηρού ελέγχου από την Ευρωπαϊκή Ένωση, γεγονός που οδήγησε στην έντονη πολιτικοποίηση του ποινικού συστήματος και των πρακτικών του και στη δημιουργία ενός κλίματος ηθικού πανικού που συχνά ενισχυόταν από τις παρεμβάσεις και εκτιμήσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στις προσπάθειες τη χώρας να αντιμετωπίσει το έγκλημα και τη διαφθορά. Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτών των ποινικών πολιτικών δεν έχουν αξιολογηθεί ποτέ επίσημα, ενώ η αύξηση των ποσοστών φυλάκισης και της επιβολής αυστηρότερων ποινών θεωρείται ότι είναι αποτέλεσμα πολιτικών πιέσεων που επιβάλλονται κυρίως από εξωτερικούς παράγοντες, χωρίς ουσιαστικά να υπάρχει οργανωμένο σχέδιο αντεγκληματικής πολιτικής (Gounev, 2013). Αναφορικά με τους ανήλικους που εμπλέκονται με τη δικαιοσύνη, είναι σημαντικό το γεγονός, ότι δεν υπάρχουν ειδικά δικαστήρια για αυτούς, ενώ έχουν εκφραστεί προβληματισμοί σχετικά με το γεγονός ότι η ποινή της φυλάκισης δεν χρησιμοποιείται ως έσχατη λύση αν ληφθεί υπόψη το ποσοστό των παιδιών που εγκλείονται σε σωφρονιστικά και εκπαιδευτικού τύπου ιδρύματα (CRIN, 2010). Το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης ανήλικων της Βουλγαρίας εγκαθιδρύθηκε και λειτουργεί μέσα σε ένα τιμωρητικό πλαίσιο, καθώς επικεντρώνεται ιδιαίτερα στην τιμωρία μέσω της αντίληψης ότι το έγκλημα είναι ατομική πράξη, για το οποίο ο δράστης έχει ατομική ευθύνη, παραγνωρίζοντας τις κοινωνικές και πολιτικές παραμέτρους που συνέβαλαν στην εγκληματοποίηση του. Ο έντονος χαρακτήρας τιμωρητικότητας που διέπει το σύστημα δικαιοσύνης ανήλικων της Βουλγαρίας, έγκειται και στο γεγονός της πλήρους απουσίας εναλλακτικών ποινών για τους ανήλικους, καθώς και της απουσίας εγγυήσεων για την προστασία των δικαιωμάτων των ανήλικων που οδηγούνται σε δίκη (Koteva, 2006).

Η τελευταία χώρα που εξετάστηκε είναι η Γαλλία, η οποία αν και σύμφωνα με τους

Cavadino and Dignan (2006) ανήκει στις χώρες του συντηρητικού κορπορατισμού, εμφανίζει έντονα «νεοφιλελεύθερα χαρακτηριστικά». Ο όρος «νεοφιλελεύθερα χαρακτηριστικά» χρησιμοποιείται στην προκείμενη περίπτωση για να περιγράψει μια σειρά ποινικών πολιτικών πρακτικών, όπως είναι η εγκληματοποίηση της αντι-κοινωνικής συμπεριφοράς, η αυξημένη χρήση της ποινής της φυλάκισης σε νέους ανθρώπους, η διαχειριστικότητα και η αντιμετώπιση των «κινδύνων» μέσω της πρακτικής του κοινωνικού αποκλεισμού και όχι με την ένταξη των ευάλωτων νεαρών παραβατών σε συγκεκριμένα προγράμματα (Dunkel, 2014). Η Γαλλία αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο οι προεκλογικές εκστρατείες εκτυλίσσονται με τη δημιουργία ηθικών πανικών και με το φόβο του εγκλήματος. Κατά την προεκλογική περίοδο του 2007, η Δεξιά επικεντρώθηκε σε ζητήματα ξеноφοβίας και στην ανάγκη επιβολής αυστηρότερων ποινών, με στόχο την προσέλκυση ψηφοφόρων που στρέφονταν προς το ακροδεξιό κόμμα. Η ίδια τακτική εφαρμόστηκε και κατά την προεκλογική περίοδο του 2012, χωρίς ωστόσο να φέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή την εκλογική νίκη (Robert, 2013). Οι συγκεκριμένες πολιτικές τακτικές -σε συνδυασμό και με άλλους παράγοντες- συνέβαλλαν στην αύξηση του αριθμού και του ποσοστού των ανηλίκων που κρατούνται στα σωφρονιστικά κατάστηματα. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 13, η Γαλλία είναι η χώρα με το υψηλότερο ποσοστό ανηλίκων ανάμεσα στις χώρες που εξετάστηκαν. Και σε αυτό το στοιχείο δεν λείπουν οι αντιθέσεις. Στη Γαλλία -όπως και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες- από τη μία εφαρμόστηκε αύξηση των μέγιστων ποινών κατά της ελευθερίας που προβλέπονται για νεαρούς δράστες αξιόποινων πράξεων, ενώ από την άλλη δημιουργήθηκαν, όπως είδαμε, νέες «παραλλαγές» καταστημάτων κράτησης (Dunkel, 2014) που θεωρούνται λιγότερο τιμωρητικά και περισσότερο “εκπαιδευτικά”. Η συγκεκριμένη πρακτική έχει δεχθεί ιδιαίτερα σκληρή κριτική, καθώς θεωρήθηκε ότι η καταστολή χρησιμοποιείται ως η πιο κατάλληλη μέθοδος πρόληψης. Μέσω τέτοιων πολιτικών, οι ανήλικοι παραβάτες δεν θεωρούνται ως ανθρώπινα όντα υπό διαμόρφωση, των οποίων την ανάπτυξη οφείλει να προωθήσει η κοινωνία. Αντίθετα, θεωρούνται ως ένα είδος “εσωτερικού εχθρού” που πρέπει να υποστούν έλεγχο στον αγώνα για τη διατήρηση του νόμου και της τάξης (Hodgson, 2005). Το υψηλό ποσοστό ανηλίκων που υπόκεινται σε ποινές κατά της ελευθερίας στη Γαλλία, ίσως απορρέει και από το γεγονός, της μεγάλης συγκέντρωσης νέων που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και άλλων εθνοτικών μειονοτήτων. Οι χώρες -όπως η Γαλλία- που αντιμετωπίζουν πρόβλημα με την ένταξη αυτών των νέων στην αγορά εργασίας, τείνουν να επικεντρώνονται σε κατασταλτικές πολιτικές απέναντι σε αυτούς τους νέους. Οι τελευταίοι συνήθως στερούνται των δυνατοτήτων αποφυγής ενός τρόπου ζωής ως μέλη ενός υποπρολεταριάτου, με αποτέλεσμα το συγκεκριμένο φαινόμενο να θεωρείται ότι απειλεί τη σταθερότητα και τη συνοχή της κοινωνίας και να αντιμετωπίζεται με τη δημιουργία μηχανισμών κοινωνικού αποκλεισμού (Junger-Tas, 2006), που συχνά οδηγούν στην

εγκληματοποίηση των συγκεκριμένων νέων.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των χωρών που εξετάστηκαν σχετικά με την ελάχιστη ηλικία ποινικής ευθύνης και την ύπαρξη εξειδικευμένων δικαστηρίων για ανήλικους, καθώς και οι ομοιότητες και διαφορές των χωρών σχετικά με την παροχή εκπαίδευσης σε ανήλικους κρατούμενους.

Πίνακας 15: Ηλικίες ποινικής ευθύνης και λειτουργία δικαστηρίων ανηλίκων

	Ηλικία ποινικής ευθύνης	Ειδικά Δικαστήρια Ανηλίκων
Αγγλία και Ουαλία	10	Ναι
Σουηδία	15	Όχι
Βουλγαρία	14	Όχι
Γαλλία	13 ¹²⁵ (δεν είναι νομοθετικά θεσμοθετημένη)	Ναι

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ομαδοποιημένα τα χαρακτηριστικά παρεχόμενης εκπαίδευσης σε ανήλικους κρατούμενους στις τέσσερες χώρες που μελετήθηκαν. Καθώς οι δυνατότητες εξέτασης του κοινωνικού πλαισίου της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην κάθε χώρα περιορίζονται στην επισκόπηση της διαθέσιμης βιβλιογραφίας -η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις παρέχει ελάχιστες πληροφορίες επί του συγκεκριμένου ζητήματος-, ορίστηκαν κάποιες ενδεικτικές παράμετροι για την σύγκριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανάμεσα στις χώρες που εξετάζονται. Αυτές είναι, οι νομοθετικά προβλεπόμενες ώρες μαθημάτων που προσφέρονται, η παροχή δυνατότητας παρακολούθησης μαθημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης, η παροχή ειδικής εκπαίδευσης σε ανήλικους με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές ανάγκες, ο αριθμός των κρατούμενων ανηλίκων που παρακολουθούν την εκπαιδευτική διαδικασία, η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ιδιαίτερες ανάγκες των ανηλίκων κρατούμενων και τέλος, ο φορέας υπό την ευθύνη του οποίου παρέχεται η εκπαίδευση στα καταστήματα κράτησης ανηλίκων.

¹²⁵ Όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα που εξετάζεται η περίπτωση της Γαλλίας, σε ορισμένες περιπτώσεις, όπου κάποιο παιδί 10-13 ετών διαπράξει ή αποπειράθηκε να προβεί σε κάποιο έγκλημα που κανονικά τιμωρείται με ποινή φυλάκισης τουλάχιστον 5 ετών, τότε αυτό το παιδί μπορεί να κρατηθεί έως και δώδεκα ώρες για τις ανάγκες της έρευνας (Wyvekens, 2006)

Πίνακας 16: Χαρακτηριστικά παρεχόμενης εκπαίδευσης σε ανήλικους κρατούμενους

	Νομοθετικά προβλεπόμενες ώρες διδασκαλία εβδομαδιαίως	Δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης	Παροχή ειδικής εκπαίδευσης	Εκπαιδευτικό προσωπικό με εξειδίκευση σε θέματα κράτησης	Συμμετοχή ανήλικων κρατούμενων στην εκπαίδευση	Εποπτεία και οργάνωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης
Αγγλία-Ουαλία	30 ώρες	Ναι	Ναι	Ναι	79% (2013) ¹²⁶	Υπουργείο Δικαιοσύνης
Σουηδία	23 ώρες	Ναι	Ναι	Όχι	80% (2010)	Υπουργείο Παιδείας
Βουλγαρία	–	Ναι	Όχι	Περίπου το 1/3 του εκπαιδευτικού προσωπικού	50%	Υπουργείο Δικαιοσύνης
Γαλλία	20 ώρες	Ναι	Ναι	Ναι	98% (2010)	Υπουργείο Παιδείας

Πρέπει να επισημανθεί, σχετικά με τις νομοθετικά θεσπισμένες ώρες διδασκαλίας που προβλέπεται να παρέχονται στους ανήλικους κρατούμενους, ότι μόνο στη Σουηδία φαίνεται να τηρείται ο προβλεπόμενος αριθμός ωρών εκπαίδευσης. Στην Αγγλία, προβλέπονται 15 ώρες βασικής εκπαίδευσης την εβδομάδα και 15 ώρες επαγγελματικής εκπαίδευσης, φυσικής αγωγής και άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε στη σχετική ενότητα, σε πολλά καταστήματα κράτησης ανήλικων πραγματοποιούνται μόνο οι μισές από τις προβλεπόμενες ώρες εκπαίδευσης, ενώ το σχολικό έτος 2002- 2003, ο μέσος όρος των ωρών εκπαίδευσης που παρακολούθησαν οι ανήλικοι στα καταστήματα κράτησης ήταν μόλις 6.77 ώρες (The Stationery Office, 2005). Στη Γαλλία, προβλέπεται από το νόμο ότι θα πρέπει να παρέχονται 20 ώρες διδασκαλίας βασικών γνώσεων και 40 ώρες συμμετοχής των ανήλικων σε ψυχαγωγικές, πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες. Όμως, όπως προαναφέρθηκε, οι ώρες διδασκαλίας δεν ξεπερνούν κατά μέσο όρο τις 14 κάθε εβδομάδα. Οι έγκλειστοι ανήλικοι στα EPM -των οποίων η εκπαίδευση θεωρείται ότι αποτελεί τον πυρήνα της λειτουργίας τους- λαμβάνουν κατά μέσο όρο 17 ώρες εκπαιδευτικής διδασκαλίας, ενώ οι ανήλικοι που κρατούνται σε άλλα ιδρύματα συμμετέχουν μόλις 12,5 ώρες την εβδομάδα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Cretenot and Liaras, 2013). Όσον αφορά τη Βουλγαρία δεν κατέστη εφικτή η εύρεση πληροφοριών σχετικά με τις παρεχόμενες ώρες

126 Kennedy, E. (2013). *Children and Young People in Custody 2012-13: An analysis of 15–18-year-olds’ perceptions of their experiences in young offender institutions*. HM Inspectorate of Prisons, Youth Justice Board

εκπαίδευσης στο κατάστημα κράτησης ανηλίκων.

Σχετικά με την παροχή μαθημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης, αυτά παρέχονται στα καταστήματα κράτησης ανηλίκων όλων των κρατών που εξετάστηκαν. Ενδεικτικά, κάποια από τα μαθήματα τεχνικής φύσεως που παρέχονται στους ανήλικους κρατούμενους στην Αγγλία είναι μαθήματα μαγειρικής, επισκευής αυτοκινήτων και προπονητικής ποδοσφαίρου (Blades et al, 2011), καθώς και εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων στους τομείς της ζωγραφικής και της διακόσμησης (Dixon and Casey, 2013:42). Στη Σουηδία παρέχονται μαθήματα στους τομείς της τροφοδοσίας και της μηχανικής οχημάτων (CPT, 2003). Στο κατάστημα κράτησης ανηλίκων της Βουλγαρίας παρέχονται μαθήματα εκμάθησης κατασκευής επίπλων (Ministry of Justice, 2015). Πρέπει να επισημανθεί ότι η συμμετοχή σε μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης στη Βουλγαρία προϋποθέτει την κατοχή γνώσεων συγκεκριμένου εκπαιδευτικού επιπέδου, γεγονός που δυσχεραίνει την ένταξη των ανηλίκων κρατούμενων στην επαγγελματική εκπαίδευση (Cocirta, 2006). Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι η οργάνωση της εργασίας που προσφέρεται στους ανήλικους κρατούμενους εστιάζει στις ευκαιρίες και δεξιότητες που μπορεί να τους παράσχει προκειμένου να λάβουν επαγγελματική εξειδίκευση που θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν στην προσπάθειά τους για εξεύρεση εργασίας μετά την αποφυλάκισή τους (Markov et al, 2014). Τέλος, δυνατότητα συμμετοχής σε μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης παρέχεται και στα καταστήματα κράτησης ανηλίκων της Γαλλίας.

Ένας μεγάλος αριθμός των εγκλείστων σε φυλακές τείνει να εμφανίζει δυσπροσαρμοστικούς και παθητικούς τρόπους μάθησης. Ιδιαίτερα όσον αφορά τους ανήλικους κρατούμενους, αυτοί παρουσιάζουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά σε πολύ μεγάλο βαθμό. Στην εμφάνισή τους συντελούν πολλοί παράγοντες, όπως οι δυσκολίες επίτευξης συγκεκριμένων ακαδημαϊκών στόχων, η εμπειρία του κοινωνικού στιγματισμού στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, η διακοπή του σχολείου λόγω του αρνητικού περιβάλλοντος που δημιουργείται για αυτούς και οι περιορισμένες δυνατότητες επιτυχίας εντός των πλαισίων εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων που διέπονται από έντονο νορμαλιστικό χαρακτήρα (Winters, 1997). Κατά συνέπεια, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών και άλλων ειδικών αναγκών που ενδέχεται να υπάρχουν ανάμεσα στους ανήλικους κρατούμενους και η παροχή συγκεκριμένης εκπαίδευσης προς αυτά τα άτομα. Μεταξύ των χωρών που εξετάστηκαν, μόνο η Βουλγαρία δεν διέθετε τη δυνατότητα παροχής ειδικής εκπαίδευσης σε ανήλικους φυλακισμένους. Στα καταστήματα κράτησης ανηλίκων της Αγγλίας, όπως είδαμε, υπάρχει ειδικευμένο προσωπικό, το οποίο είναι επιφορτισμένο με τον εντοπισμό και την υποστήριξη κρατούμενων που έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή κάποιου είδους ειδική εκπαιδευτική ανάγκη (HM

Chief Inspector of Prisons, 8-12 June 2009). Μάλιστα, υπάρχει και νομοθετική πρόβλεψη για την παροχή ειδικής εκπαίδευσης σε όσους κρατούμενους τη χρειάζονται. Συγκεκριμένα προβλέπεται ότι «πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση και κατάρτιση των κρατουμένων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Natale, 2010). Ωστόσο, σε ορισμένα καταστήματα κράτησης νέων, έχει διαπιστωθεί ότι παρά τις νομοθετικές προβλέψεις, δεν υπάρχει επαρκής υποστήριξη για τους ανηλίκους με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες (HM Chief Inspector of Prisons, 15 – 24 September, 2010). Στη Σουηδία έχουν διενεργηθεί πολλές έρευνες σχετικά με τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες των κρατουμένων. Οι Dalteg και Levander (1998) σε έρευνα που έκαναν ανάμεσα σε ανηλίκους κρατούμενους, διαπίστωσαν ότι 50% εξ αυτών είχαν δυσλεξία, ενώ οι Svensson, Lundberg και Jacobson (2001), αναφέρουν ότι το 50% των κρατουμένων 22 καταστημάτων κράτησης που μελέτησαν εμφάνισαν σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση και την ορθογραφία, αν και μόνο το 11% διαπιστώθηκε ότι είχε δυσλεξία. Αν και στη Σουηδία παρέχεται ειδική εκπαίδευση για τους ανηλίκους κρατουμένους με ειδικές ανάγκες, έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει έλλειψη πόρων και αδυναμία προσφοράς κατάλληλης φροντίδας για τους νέους κρατουμένους που έχουν ψυχιατρικά προβλήματα (Said, 2013). Στη Γαλλία παρέχεται επίσης ειδική εκπαίδευση στους ανηλίκους κρατουμένους. Όπως έχει επισημανθεί, στα καταστήματα κράτησης ανηλίκων που δημιουργήθηκαν το 2002, τα EPM, η διδασκαλία γίνεται βάσει εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στα συγκεκριμένα ιδρύματα, τα προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης θεωρείται ότι αποτελούν ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της λειτουργίας τους (Corrado et al, 2002). Στη Βουλγαρία δεν υπάρχει κάποια πρόβλεψη για τους κρατουμένους που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμα και για τους κρατουμένους που είναι αλλοδαποί ή ανήκουν σε μειονότητες -όπως οι Ρομά- και γνωρίζουν ελάχιστα ή καθόλου τη βουλγαρική γλώσσα, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι ειδικά προσαρμοσμένο για να αντιμετωπίσει τις ιδιαίτερες ανάγκες τους σχετικά με τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων (Markov et al, 2014).

Όπως επανειλημμένα έχει αναφερθεί στη συγκεκριμένη διατριβή, οι ανήλικοι και νέοι έγκλειστοι στα καταστήματα κράτησης ανηλίκων έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και κατά συνέπεια απαιτείται διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας και σχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων για την περίπτωση τους. Η συγκεκριμένη διαπίστωση είχε γίνει ήδη από το 1897, όταν ο διευθυντής του αναμορφωτηρίου της Elmira σημείωνε ότι η διδασκαλία στα σχολεία της φυλακής όφειλε να είναι διαφορετική από αυτή των δημόσιων σχολείων. Επίσης, επεσήμανε ότι το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα έπρεπε να είναι προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες των κρατουμένων και οι δάσκαλοι των σχολείων των φυλακών όφειλαν να μάθουν καινούργιες

τεχνικές διδασκαλίας. Ωστόσο και λίγα χρόνια πριν τη διαπίστωση του διευθυντή της Elmira, και συγκεκριμένα το 1892, το συμβούλιο των διευθυντών των σωφρονιστικών καταστημάτων υπογράμμισε ότι:

«Το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν γίνεται να είναι το ίδιο με αυτό των σχολείων που λειτουργούν εκτός της φυλακής, γιατί αυτοί -οι κρατούμενοι- είναι άντρες με πρακτικές εμπειρίες ζωής και πρέπει να προσεγγιστούν πνευματικά ως ώριμοι άντρες και αυτό δεν γίνεται με ιστορίες παραμυθιών, μεθόδους νηπιαγωγείου και βιβλία για μικρά παιδιά» (State of New York, 1898).

Η εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ζητήματα διδασκαλίας ανήλικων και νέων κρατουμένων είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα καταστήματα κράτησης. Διαφορετικά, η διαμόρφωση της διδασκαλίας μέσω της στήριξης σε συμβουλές παλαιότερων δασκάλων ή μέσω στρατηγικών που βασίζονται στο ένστικτο είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει στην απομόνωση και την απόρριψη του εκπαιδευτή από τους εκπαιδευόμενους κρατουμένους (Eggleston, 1991). Στα τρία από τα τέσσερα κράτη που εξετάστηκαν υπάρχουν ειδικές προβλέψεις για την εξειδίκευση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού των καταστημάτων κράτησης ανήλικων. Μόνο στην περίπτωση της Σουηδίας δεν διαπιστώθηκε κάποιου είδους υποχρεωτική επιμόρφωση του συγκεκριμένου προσωπικού.

Στην Αγγλία οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα σχολεία των σωφρονιστικών καταστημάτων παρακολουθούν σεμιναριακά προγράμματα εκπαίδευσης πριν ξεκινήσουν την εργασία τους. Γενικότερα, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους έχουν υψηλά επαγγελματικά προσόντα. Ωστόσο, όπως οι ίδιοι δηλώνουν, η κατάρτιση που τους προσφέρεται πριν ξεκινήσουν να διδάσκουν στις φυλακές δεν καλύπτει τις ανάγκες τους, ενώ η χρηματοδότηση και η παροχή ευκαιριών για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης σχετικά με το ρόλο τους ως εκπαιδευτικό προσωπικό στις φυλακές, είτε είναι πολύ περιορισμένες είτε ανύπαρκτες. Σύμφωνα με μια έρευνα -στη οποία συμμετείχαν 278 εκπαιδευτικοί σχολείων που λειτουργούσαν σε φυλακές της Αγγλίας, με στόχο τη διερεύνηση των επαγγελματικών γνώσεων και της εξάσκησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού εντός των φυλακών- το 50,7% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι η εκπαίδευση που τους προσφέρθηκε πριν την εργασία τους στη φυλακή δεν ήταν ποιοτική. Τέλος, το 64% επεσήμαναν ότι αν και η κατάρτιση που τους παρασχέθηκε ήταν σχετική με το ρόλο που καλούνταν να διαδραματίσουν ως εκπαιδευτικοί εντός των φυλακών, δεν ήταν σχετική με το αντικείμενο των μαθημάτων που διδάσκουν στους κρατουμένους (Rogers, Simonot and Nartey, 2014). Στη Σουηδία το εκπαιδευτικό προσωπικό των καταστημάτων κράτησης δεν έχει κάποια ιδιαίτερη εξειδίκευση στην εκπαίδευση ανήλικων κρατουμένων, ωστόσο πρέπει να σημειωθεί ότι στο έργο τους

συνδράμει ένας μεγάλος αριθμός ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών που απασχολούνται στα συγκεκριμένα σωφρονιστικά ιδρύματα. Στη Βουλγαρία ο αριθμός των εκπαιδευτικών στα σχολεία που λειτουργούν εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων κυμαίνεται από 100 μέχρι 120 άτομα. Τουλάχιστον το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών αυτών έχουν λάβει εξειδικευμένη κατάρτιση σχετικά με τον ρόλο τους ως διδάσκοντες μαθημάτων σε κρατούμενους (Boyadjieva, Milenkova, Gornev, Petkova and Nenkova, 2010). Επίσης, όπως ήδη αναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί του καταστήματος κράτησης ανηλίκων στη Βουλγαρία είναι επιφορτισμένοι και με το καθήκον του κοινωνικού λειτουργού (Henkes, 2000). Η Γαλλία, όπως είδαμε, είναι η χώρα που επικεντρώνεται περισσότερο στη συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις φυλακές. Οι νεοπροσλαμβανόμενοι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν επιμόρφωση τριών εβδομάδων που στόχο έχει την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων διδασκαλίας που να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες του εγκλειστού πληθυσμού. Η επιμόρφωση παρέχεται από τη Εθνική Σχολή Σωφρονιστικής Διοίκησης και από το Εθνικό Ινστιτούτο Ανώτατης Εκπαίδευσης για την Κατάρτιση και την Έρευνα σχετικά με την εκπαίδευση των νέων με ειδικές ανάγκες. Η πρώτη εβδομάδα επιμόρφωσης διοργανώνεται από την Εθνική Σχολή Σωφρονιστικής Διοίκησης και τα μαθήματα αφορούν ιστορικά στοιχεία των σωφρονιστικών συστημάτων με στόχο να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να εναρμονιστούν με το επαγγελματικό τους περιβάλλον μέσω της αναγνώρισης των κύριων σταδίων στην ιστορία της φυλακής, την εκμάθηση της ιστορίας του σχολείου της φυλακής και να είναι ικανοί να αξιολογήσουν σε ποιο βαθμό έχουν επηρεαστεί από τις τάσεις των κατά καιρούς σωφρονιστικών θεωριών το σχολείο και τα δικαιώματα που ασκούνται μέσω αυτού. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται σχετικά με ένα ευρύ φάσμα παθήσεων και διαταραχών προσωπικότητας που μπορεί να παρουσιάζουν πολλοί κρατούμενοι, καθώς και για τις επιπτώσεις του εγκλεισμού στους ανθρώπους. Στόχος είναι η απόκτηση της ικανότητας εντοπισμού συγκεκριμένων χαρακτηριστικών για αυτές τις παθήσεις και η υιοθέτηση της κατάλληλης επαγγελματικής και διαπροσωπικής στάσης απέναντι στους συγκεκριμένους φυλακισμένους. Ειδική επιμόρφωση γίνεται και για την αντιμετώπιση των ανήλικων κρατουμένων. Η δεύτερη και τρίτη εβδομάδα επιμόρφωσης πραγματοποιείται υπό την ευθύνη του “Εθνικού Ινστιτούτου Ανώτατης Εκπαίδευσης για την Κατάρτιση και την Έρευνα” που στόχο έχει την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία ανηλίκων, νέων ατόμων και ενηλίκων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και την ενημέρωσή τους σχετικά με τις αξίες, αρχές και τακτικές που διέπουν την εκπαίδευση στις φυλακές (Grundtvig Project, 2002).

Σχετικά με τα ποσοστά των ανήλικων κρατουμένων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους, αυτά φαίνεται να είναι ιδιαίτερα υψηλά σε όλα

τα κράτη που εξετάστηκαν. Το γεγονός αυτό πιθανότατα οφείλεται στον υποχρεωτικό χαρακτήρα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και στα κίνητρα που παρέχονται για τη συμμετοχή στη εκπαίδευση και τα άμεσα οφέλη που απορρέουν από αυτή. Στην Αγγλία κατά το εκπαιδευτικό έτος 2012-2013, οι ανήλικοι που κρατούνταν στα καταστήματα κράτησης της χώρας συμμετείχαν στη εκπαίδευση κατά 79%, ενώ το 18% εξ' αυτών παρακολουθούσαν μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης (Kennedy, 2013). Στη Σουηδία, περίπου το 80% των έγκλειστων στα καταστήματα κράτησης ανηλίκων το 2010 συμμετείχε σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Statens institutionsstyrelse (SiS), 8/5/2010, <http://www.stat-inst.se>). Σύμφωνα με στοιχεία της 1^{ης} Ιανουαρίου 2012, στο μοναδικό κατάστημα κράτησης ανηλίκων και νέων που λειτουργεί στη Βουλγαρία βρίσκονταν έγκλειστοι 73 άτομα εκ των οποίων τα 63 δεν είχαν συμπληρώσει το 18ο έτος της ηλικίας τους (Aebi and Delgrande, 2014: 40). Κατά μέσο όρο το 50% των έγκλειστων παρακολουθούν το σχολείο του καταστήματος κράτησης (Boyadjieva et al, 2010). Τέλος, κατά το 2010, 706 εκ των 718 ανηλίκων και νέων που κρατούνταν στα ειδικά καταστήματα κράτησης της Γαλλίας εγγράφηκαν στα σχολεία που λειτουργούν εντός αυτών των καταστημάτων κράτησης. Ο αριθμός αυτός υποδηλώνει ότι το 98% των ανηλίκων κρατουμένων λαμβάνουν εκπαιδευτική διδασκαλία (Grundtvig Partnership, 2013). Ωστόσο, δεν έχουμε στοιχεία για το ποσοστό των κρατουμένων που παρακολουθούν εντατικά το σχολείο, καθώς από μόνη της η εγγραφή δεν διασφαλίζει τη συμμετοχή στην εκπαίδευση. Όπως διαπιστώνεται σε όλες τις χώρες που εξετάστηκαν, ο αριθμός των κρατουμένων που συμμετέχουν στην εκπαίδευση εντός των καταστημάτων κράτησης ανηλίκων είναι υψηλός. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στον υποχρεωτικό χαρακτήρα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους ανήλικους, καθώς και στα προσφερόμενα κίνητρα για συμμετοχή στην εκπαίδευση και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αποτελέσει δείκτη αξιολόγησης των γνωστικών και επανενταξιακών οφελών που θεωρητικά προκύπτουν μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην Αγγλία η ευθύνη για την παροχή και οργάνωση της εκπαίδευσης εντός των καταστημάτων κράτησης νέων ανήκει στο Υπουργείο Δικαιοσύνης και συγκεκριμένα σε ένα τμήμα αυτού που ονομάζεται Youth Justice Board (YJB). Το YJB προχωρά στη σύναψη συμβολαίων με ιδιωτικούς φορείς παροχής εκπαίδευσης, όπως τα τοπικά κολέγια, αλλά και άλλους ανάλογους φορείς. Στα συμβόλαια αναφέρονται ρητά οι προδιαγραφές που θα πρέπει να τηρηθούν κατά την παροχή εκπαίδευσης στους ανήλικους και νέους κρατουμένους (Youth Justice Board, 2008). Στη Σουηδία η οργάνωση και παροχή της εκπαίδευσης στους ανήλικους κρατουμένους βρίσκεται υπό την ευθύνη και εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας. Άλλωστε όπως είδαμε, εφαρμόζεται το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ισχύει και για τα σχολεία της κοινότητας με μοναδική

διαφορά την εφαρμογή εξειδικευμένου πλάνου εκπαίδευσης στην περίπτωση των κρατουμένων. Στη Βουλγαρία, ενώ η εκπαίδευση που παρέχεται στους εγκλείστους στα καταστήματα κράτησης ενηλίκων χρηματοδοτείται και εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας, δεν συμβαίνει το ίδιο και με το κατάστημα κράτησης ανηλίκων. Η εκπαίδευση στο συγκεκριμένο ίδρυμα χρηματοδοτείται και βρίσκεται υπό την ευθύνη του Υπουργείου Δικαιοσύνης (Boyadjieva et al, 2010). Τέλος, στη Γαλλία η οργάνωση και η παροχή εκπαίδευσης στα καταστήματα κράτησης ανηλίκων υλοποιείται από μια επιτροπή εκπαίδευσης που συστάθηκε έπειτα από τη συνεργασία του Υπουργείου Δικαιοσύνης και του Υπουργείου Παιδείας, με το τελευταίο ωστόσο να έχει την κύρια ευθύνη επίπτωσης (FAIRE team, 2005).

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Το παράδειγμα της Ελλάδας

4: Εισαγωγή

Πριν την παρουσίαση των δεδομένων της εμπειρικής έρευνας που διεξήχθη σε Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων, θεωρούμε αναγκαία τη παράθεση και ανάλυση του θεσμικού και κοινωνικού πλαισίου που αφορά την δικαστική και σωφρονιστική μεταχείριση των ανηλίκων κρατουμένων στη Ελλάδα, καθώς και την νομοθεσία που διέπει την παροχή εκπαίδευσης στους κρατουμένους της χώρας. Η περιγραφή και ανάλυση θα ακολουθήσει το ίδιο «πρότυπο» –με την εξαίρεση της υποενότητας σχετικά με την παροχή εκπαίδευσης στους ανηλίκους και νεαρούς κρατουμένους, η οποία θα παρουσιαστεί στο δεύτερο μέρος της διατριβής- με αυτό που χρησιμοποιήθηκε στη συγκριτική ανάλυση των σωφρονιστικών και εκπαιδευτικών συστημάτων του προηγούμενου κεφαλαίου, έτσι ώστε να προσφέρεται η δυνατότητα αντιπαράθεσης του ελληνικού συστήματος με αυτά των χωρών που μελετήθηκαν προηγουμένως.

Ο Wacquant (2009) έχει εντάξει την Ελλάδα στις ευρωπαϊκές χώρες των οποίων η ποινική πολιτική έχει επηρεαστεί άμεσα από τον νεοφιλελευθερισμό με το γνωστό αποτέλεσμα της αυξημένης τιμωρητικότητας, κύρια γνωρίσματα της οποίας είναι η ραγδαία αύξηση των ποσοστών φυλάκισης τα οποία είναι δυσανάλογα με το επίπεδο της εγκληματικότητας και την υπερεκπροσώπηση των αλλοδαπών, των ατόμων που προέρχονται από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις και των ατόμων που κατηγορούνται για παραβάσεις της νομοθεσίας περί ναρκωτικών εντός του έγκλειστου στα σωφρονιστικά ιδρύματα πληθυσμού. Ωστόσο, η Ελλάδα αποτελεί μια ημι-περιφερειακή χώρα της ευρωπαϊκής καπιταλιστικής περιφέρειας. Ο Tayfur (1997:69) διευκρινίζει ότι ένα κράτος είναι κεντρικό (ή περιφερειακό) όταν χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα κερδοφόρες (ή λιγότερο κερδοφόρες) διαδικασίες παραγωγής, περιλαμβάνει βιομηχανίες έντασης κεφαλαίου και εξειδικευμένο και υψηλόμισθο εργασιακό δυναμικό (ή χαμηλό κέρδος, βιομηχανίες έντασης εργασίας και χαμηλόμισθο εργατικό δυναμικό). Αντίστοιχα, ένα κράτος θεωρείται ως ημι-περιφερειακό, όταν η «λειτουργία» του περιλαμβάνει ισότιμα στοιχεία των κεντρικών και περιφερειακών κρατών. Μία ακόμη προϋπόθεση για τον χαρακτηρισμό ενός κράτους ως ημι-περιφερειακό είναι η υποστήριξη συγκεκριμένων πολιτικών διαδικασιών στα πλαίσια του εθνικής πολιτικής οικονομίας, δηλαδή η σχέση ανάμεσα στη κρατική πολιτική που ακολουθείται και τη συσσώρευση του κεφαλαίου. Η Ελλάδα κατέχοντας την ιδιότητα του ημι-περιφερειακού κράτους δεν μπορεί, παρεκκλίνει -όσο αφορά την εξέλιξη της ποινικής πολιτικής- από την άποψη που προτάσσει ο Wacquant (2009), αν και φυσικά δεν έχει μείνει ανεπηρέαστη από την έλευση του νεοφιλελευθερισμού. Παρ' όλα αυτά, η Ελλάδα ως μια μεταδιδασκτορική κοινωνία έχει βιώσει στο

παρελθόν έντονες περιόδους αυξημένης τιμωρητικότητας και ως μια ημιπεριφερειακή χώρα στη παγκόσμια οικονομία έχει ακολουθήσει διαφορετική πορεία από αρκετά άλλα ευρωπαϊκά και μη κράτη. Ως εκ τούτου, η άκριτη επικέντρωση στο νεοφιλελευθερισμό και η αναγνώριση του ως τη κύρια αιτία αυξημένων επιπέδων τιμωρητικότητας προωθεί το φαινόμενο της «συλλογικής αμνησίας», καθώς παραβλέπει όλους εκείνους τους μηχανισμούς που έδρασαν στο παρελθόν και επηρέασαν -και επηρεάζουν μέχρι και σήμερα- την ποινική πολιτική της χώρας (Cheliotis and Xenakis, 2010).

Η άποψη των Cheliotis and Xenakis μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι -τουλάχιστον- για την περίπτωση της Ελλάδας η κατάλληλη τυπολογία για να χαρακτηρίσουμε την καπιταλιστική πολιτική οικονομία που τη χαρακτηρίζει είναι αυτή που προτείνουν οι Hall and Soskice (2003:21). Οι συγκεκριμένοι συγγραφείς προτείνουν δύο κύριες τυπολογίες οικονομιών στις οποίες μπορούν να διαχωριστούν τα καπιταλιστικά κράτη ανάλογα με τον τύπο πολιτικής οικονομίας που ακολουθούν: την φιλελεύθερη οικονομία της αγοράς¹²⁷, την οποία ακολουθούν η Βρετανία, οι ΗΠΑ, ο Καναδάς, η Νέα Ζηλανδία και η Ιρλανδία και τις συντονισμένες οικονομίες της αγοράς¹²⁸ στις οποίες ανήκουν η Γερμανία, η Ιαπωνία, η Δανία, η Ολλανδία, το Βέλγιο, η Νορβηγία, η Σουηδία, η Φινλανδία και η Αυστρία. Ωστόσο, όπως επισημαίνουν, υπάρχουν συγκεκριμένες χώρες, όπως η Ελλάδα, η Τουρκία, η Ισπανία, η Πορτογαλία, οι οποίες δεν μπορούν να ενταχθούν αποκλειστικά σε μία από τις δύο παραπάνω τυπολογίες λόγω των διαφορούμενων χαρακτηριστικών τους. Ως εκ τούτου, και λόγω της παρουσίας κοινών χαρακτηριστικών που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ομαδοποίηση, οι συγκεκριμένες χώρες δύνανται να αποτελέσουν μια τρίτη τυπολογία καπιταλιστικής οικονομίας, η οποία μερικές φορές χαρακτηρίζεται και ως “Μεσογειακή”. Οι χώρες που αποτελούν τη συγκεκριμένη τυπολογία, χαρακτηρίζονται από μεγάλο αγροτικό τομέα και πρόσφατες περιόδους εκτεταμένης κρατικής παρέμβασης, η οποία τους έχει κληροδοτήσει συγκεκριμένες δυνατότητες συντονισμού της οικονομίας τους εκτός των αγορών στους τομείς της εταιρικής χρηματοδότησης, ενώ παράλληλα ακολουθούν περισσότερο φιλελεύθερες προσεγγίσεις στο τομέα εργασιακών σχέσεων. Πρόκειται ουσιαστικά για χώρες, των

127 Στη φιλελεύθερη οικονομία οι επιχειρήσεις συντονίζουν τις δραστηριότητες τους μέσω των ιεραρχιών και των ανταγωνιστικών ρυθμίσεων της αγοράς. Επιπλέον, οι σχέσεις μεταξύ των αγορών χαρακτηρίζονται από το μέγεθος της ανταλλαγής προϊόντων και αγαθών εντός ενός πλαισίου ανταγωνισμού και σύναψης επίσημων συμβολαίων. Οι δρώντες -ανταποκρινόμενοι στις τιμές που προκύπτουν από τις εν λόγω αγορές- ρυθμίζουν την προθυμία τους για τη προσφορά και τη ζήτηση των αγαθών και υπηρεσιών (Hall and Soskice, 2003:8).

128 Στις συντονισμένες οικονομίες της αγοράς οι επιχειρήσεις εξαρτώνται περισσότερο από τις σχέσεις που αναπτύσσουν εκτός των αγορών, καθώς συντονίζουν τις προσπάθειες τους με άλλους φορείς προκειμένου να διαμορφώσουν την βασική τους επάρκεια/απόδοση. Η συγκεκριμένη τυπολογία συνεπάγεται σχετικές ή ελλειπείς συνάψεις συμβολαίων και συμβάσεων, την παρακολούθηση του δικτύου μέσω ανταλλαγής ιδιωτικών πληροφοριών στο εσωτερικό των δικτύων και μεγαλύτερη εξάρτηση από τις συνεργατικές σχέσεις -σε αντίθεση με τον ανταγωνισμό της φιλελεύθερης οικονομίας- για τη διαμόρφωση των αποδόσεων τους εντός της οικονομίας (Hall and Soskice, 2003:8).

οποίων η πολιτική έχει επηρεαστεί από τον νεοφιλελευθερισμό, ωστόσο διατηρούν παράλληλα και άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία οδηγούν στο σαφή διαχωρισμό τους από εκείνα τα κράτη των οποίων η ποινική πολιτική διακατέχεται από ξεκάθαρα νεοφιλελεύθερα γνωρίσματα. Με στόχο να καταστήσουμε περισσότερο σαφή όσα προαναφέρθηκαν, θα αναλύσουμε στη συνέχεια την ιστορική εξέλιξη της ποινικής πολιτικής και του σωφρονιστικού συστήματος στην Ελλάδα.

4.1: Ιστορική εξέλιξη του σωφρονιστικού συστήματος στην Ελλάδα

Στην Αρχαία Ελλάδα η φυλακή είχε τελείως διαφορετικό χαρακτήρα και μορφή από αυτή που κατέχει σήμερα, ενώ η χρήση της ποικίλλει από περίοδο σε περίοδο. Άλλωστε, κατά την αρχαιότητα, στον ελλαδικό χώρο εφαρμόζονταν τρεις μόνο ποινές: το χρηματικό πρόστιμο, η εξορία και η ποινή του θανάτου. Αν και η φυλάκιση υπήρχε ως ποινή, αυτή ανταλλάσσονταν με τη ποινή της επιβολής χρηματικού προστίμου ή την ποινή της εξορίας. Στη Ελλάδα, η πρώτη ανέγερση κτίσματος που χρησίμευε ως δεσμοτήριο τοποθετείται στο 5ο αιώνα π.Χ. Ωστόσο, σε ένα από τα έργα του Πλάτωνα, τον Λεύκιππο, παρουσιάζονται μια αντίληψη του σωφρονιστικού συστήματος που μοιάζει με αυτή που επικρατεί σήμερα. Στο συγκεκριμένο έργο του, ο Πλάτωνας προτείνει τη θέσπιση τριών ειδών φυλακών: το πρώτο είδος αφορά την κράτηση ατόμων που πρόκειται να περάσουν από δίκη, δηλαδή μια μορφή σαν τη σύγχρονη προφυλάκιση υποδίκων ατόμων, το δεύτερο είδος αναφέρεται στη δημιουργία μιας φυλακής για τη βελτίωση κοινωνικά απροσάρμοστων και βίαιων ατόμων, κάτι σαν αναμορφωτήριο και τέλος προτείνεται η δημιουργία μιας φυλακής σε απομονωμένο περιβάλλον, στη οποία θα εγκλείονται όσοι έχουν διαπράξει σοβαρά εγκλήματα. Όμως, φυλακές με τη σημερινή μορφή και έννοια της τιμωρίας δεν υπήρχαν, αφού εκείνη την εποχή ο τρόπος τιμωρίας διέφερε εξ' ολοκλήρου με τον σημερινό ενώ η ύπαρξη δεσμοτηρίων εξυπηρετούσε μόνο τη σύντομη και ασφαλή κράτηση κάποιου μέχρι να δικαστεί (Winfried, 1988).

Κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας οι φυλακές χρησίμευαν ως χώροι εγκλεισμού στους οποίους κρατούνταν κυρίως οι χρεοφειλέτες. Ο πρώτος ποινικός νόμος καταρτίζεται το 1823, το νομοθέτημα «Απάνθισμα των Εγκληματικών», και προβλέπει ένα σύστημα ποινών για το «παίδευμα» των παραβατών, αλλά δεν ενέχει καμία πρόνοια για την κατασκευή φυλακών. Οι διατάξεις του συγκεκριμένου ποινικού νόμου τέθηκαν μεν σε εφαρμογή, δεν μπόρεσαν δε να ανταποκριθούν στη πραγματικότητα της εποχής (Παπαδημητρίου, 2007). Στο «Απάνθισμα των Εγκληματικών» υπάρχει μόνο μία διάταξη που αφορά τα παιδιά και συγκεκριμένα τα άτομα κάτω

επτά ετών, σύμφωνα με την οποία αν κάποιο παιδί με ηλικία μικρότερη των επτά ετών φονεύσει πρέπει να συγχωρείται. Η απουσία άλλων διατάξεων σχετικών με την ποινική ευθύνη των ανηλίκων, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι όσα παιδιά ήταν άνω των επτά ετών θεωρούνταν ως πλήρως ποινικώς υπεύθυνα¹²⁹ (Πιτσελά, 2013). Αργότερα, την περίοδο του Καποδίστρια, και υπό την επιρροή των αρχών της κλασσικής εγκληματολογίας περί δίκαιης ανταπόδοσης και εκφοβισμού, προβλεπόταν τρία τμήματα σε κάθε φυλακή: ένα για την κράτηση των χρεοφειλετών, ένα για την κράτηση υποδίκων και ένα για όσους είχαν καταδικαστεί. Οι φυλακές στεγάζονταν συνήθως σε παλιά ενετικά κτίρια και διέπονταν από άθλιες συνθήκες. Ο Καποδίστριας το 1830 εκδίδει ψήφισμα, όπου αναφέρεται η ανάγκη οικοδόμησης φυλακών, οι οποίες θα διαιρούνταν στα προαναφερθέντα τρία τμήματα. Προβλέπεται επίσης, ότι η διατροφή των υποδίκων και καταδίκων - πλην των απόρων- γίνεται ίδια δαπάνη μέσω της εργασίας τους. Οι κατάδικοι για εγκληματικές πράξεις υποχρεούνται σε εργασία, η οποία προσαρμόζεται ανάλογα με το ύψος της ποινής τους. Οι κρατούμενοι με ελαφρότερες ποινές απασχολούνται σε γεωργικές εργασίες, οι κρατούμενοι με μέσες ποινές στα ναυπηγεία, οχυρωματικά έργα και οδοποιία, και σε όσους έχουν επιβληθεί βαρύτερες ποινές προβλέπεται η εργασία τους σε μεταλλεία (Ασημακόπουλος και Μεταφάς, 2008).

Η αντιβασιλεία τροποποίησε αυτές τις διατάξεις το 1834, και τελικά θέσπισε το νόμο του 1836/1837, τον οποίο όλοι οι μελετητές θεωρούν θετικό και καινοτομικό, αλλά ο οποίος παρέμεινε ανενεργός για τα επόμενα 50 χρόνια. Στο νομοθέτημα αυτό, τα έξοδα της φυλακής (πρώτο άρθρο) βαρύνουν τον κρατικό προϋπολογισμό και περιγράφονται λεπτομερώς τα διάφορα τμήματα της φυλακής. Ο συγκεκριμένος νόμος ήταν ένα εκτενές και συγκροτημένο νομικά κείμενο, που μεταφύτευσε στη Ελλάδα τη γερμανική νομική παιδεία με αποτέλεσμα την άμεση επιρροή της γερμανικής στην ελληνική νομική σκέψη (Παπαδημητρίου, 2007). Προβλέπει την διαμονή ενός μόνο κρατουμένου -τριών σε εξαιρετικές περιπτώσεις- εντός του κελιού, την κατασκευή χώρων εργασίας, χώρων εκτέλεσης πειθαρχικών ποινών, νοσοκομείων και εκκλησίας. Οι ενήλικες κατάδικοι θα πρέπει να εργάζονται με απόλυτη σιωπή, σύμφωνα με τα πρότυπα του απομονωτικού συστήματος, ενώ για τους ανήλικους τονίζεται η ανάγκη της εκπαίδευσής τους (Ασημακόπουλος και Μεταφάς, 2008). Ο Ποινικός Νόμος του 1834, όντας επηρεασμένος από τις αρχές του ρωμαϊκού δικαίου, της κλασσικής σχολής του ποινικού δικαίου, στηρίζει την ηθική και ποινική ευθύνη των ανθρώπων στην αρχή της ελευθερίας της βούλησης. Συνεπώς, θεωρεί ότι ο κάθε άνθρωπος είναι ελεύθερος να επιλέξει ανάμεσα στο καλό και το κακό χωρίς την επίδραση εξωγενών παραγόντων. Μόνο σε δύο περιπτώσεις δέχεται ότι δεν υπάρχει άρτια οργανωμένη

129 Η Χάιδου (2013) υποστηρίζει ότι η συγκεκριμένη αντίδραση απέναντι στους δράστες άνω των οχτώ ετών, εκφράζει τόσο τα γενικότερα αισθήματα της συγκεκριμένης εποχής, όσο και της προηγούμενης οθωμανικής περιόδου και δεν πρόκειται για μια γενικότερη αυστηρή αντίληψη για το έγκλημα

βούληση και συνεπώς ευθύνη: στα παιδιά και στους παράφρονες (Χάιδου, 2013α). Παιδιά θεωρούταν όσοι ήταν μικρότεροι από 14 ετών, ενώ ο δικαστής ήταν υπεύθυνος για να κρίνει αν υπήρχε ευθύνη και καταλογισμός της πράξεως σε όσους βρίσκονταν μεταξύ του 10ου και 14ου ηλικιακού έτους¹³⁰. Ωστόσο, σε περίπτωση καταδίκης, δεν προβλεπόταν ειδική μεταχείριση και επιβάλλονταν οι ίδιες ποινές με αυτές των ενηλίκων, οι οποίες ήταν λίγο μετριασμένες λόγω της παιδικής ηλικίας του καταδικασθέντος (Χάιδου, 1990). Επιπλέον, οι διατάξεις του Ποινικού Νόμου του 1834 σχετικά με την επαιτεία, τη φυγοπονία και την αγυρτεία νομιμοποιούσαν την αστυνομική αυθαιρεσία έναντι των ανηλίκων και συχνά συλλαμβάνονταν ορφανά παιδιά που περιφέρονταν στους δρόμους (Ληξουριώτης, 1986).

Στα τέλη του 19ου αιώνα, υπό το βάρος της θετικιστικής εγκληματολογίας διαδραματίστηκαν μεγάλες αλλαγές στο τρόπο διαχείρισης του εγκληματικού ζητήματος στη Ευρώπη που οδήγησαν στη καθιέρωση νέων μορφών σωφρονιστικών συστημάτων, γεγονός το οποίο επηρέασε σε μεγάλο βαθμό και την Ελλάδα. Μερικές από αυτές τις αλλαγές αφορούσαν τη προσπάθεια βελτίωσης των συνθηκών διαβίωσης των φυλακισμένων, η καθιέρωση του απομονωτικού σωφρονιστικού συστήματος, η ίδρυση και λειτουργία αγροτικών φυλακών κ.ά. Ωστόσο, λόγω των δύο Παγκοσμίων Πολέμων, η προσπάθεια αναμόρφωσης των συνθηκών κράτησης δεν ευδοκίμησε (Χάιδου, 2002). Η αλλαγή των αντιλήψεων σχετικά με τον σωφρονισμό που επήλθε από την επιρροή της θετικιστικής εγκληματολογίας, διατυπώνεται και σε μια σειρά μελετών και κειμένων Ελλήνων λόγιων. Το 1862 κυκλοφορεί το βιβλίο του Κωστή (1862) στο οποίο μεταξύ άλλων ισχυρίζεται ότι, ο θεσμός της φυλακής δεν δρα μόνο ως εκφοβισμός όσων διακατέχονται από τάσεις διάπραξης εγκληματικών πράξεων και ως προς την προστασία της κοινωνίας από τους εγκληματίες, αλλά συνδέεται και με την ηθική αναμόρφωση του κρατουμένου, καθότι *«αγνίζεται ο το έγκλημα διαπράξας και προπαρασκευάζεται όπως επανέλθη πάλιν εν τη κοινωνία ως χρηστός και τίμιος πολίτης, ως φιλόπρονος και ακάματος βιομήχανος, ως φιλόστοργος πατήρ και σύζυγος»*. Επίσης, ο Αγγελόπουλος-Αθάνατος (1889) υποστήριζε ότι η ο κύριος σκοπός της φυλάκισης πρέπει να είναι η βελτίωση του κρατουμένου έτι, ώστε να σπάσει ο φραγμός που διαχωρίζει τον κατάδικο από την κοινωνία και ο πρώτος να μπορέσει να ενταχθεί αβλαβώς στη τελευταία. Γενικότερα, στις φυλακές της Ελλάδας του 19ου αιώνα, δεν υπάρχει η παραμικρή βούληση για διαχωρισμό των κρατουμένων με αποτέλεσμα να συνωστίζονται άνδρες, γυναίκες και

130 Τα παιδιά ηλικίας 10 έως 14 ετών θεωρούνταν σχετικός υπεύθυνα και σε περίπτωση απόφασης του δικαστηρίου ότι είχαν ενεργήσει «μετά διακρίσεως» τους επιβάλλονταν οι ίδιες ποινές που προβλέπονταν και για τους ενήλικες, αλλά μειωμένες. Αντίθετα, αν το δικαστήριο έκρινε ότι δεν στερούνταν της πνευματικής ικανότητας διάκρισης μεταξύ δικαίου και αδίκου, τότε αθώωνονταν. Ακόμα όμως και στην περίπτωση της αθώωσης, το δικαστήριο είχε την ευχέρεια να αποφασίσει αν οι ανήλικοι δράστες θα συνέχιζαν να διαμένουν με τους γονείς τους ή θα μεταφερόταν σε επανορθωτικό κατάστημα χάριν της ανατροφής τους (Πιτσελά, 2013:142)

παιδιά, κατάδικοι και υπόδικοι, μικροπαραβάτες και μεγαλοεγκληματίες. Εν τέλει, η φυλακή του 19ου αιώνα δεν βελτιώνει, αλλά τιμωρεί, καθώς χαρακτηρίζεται από άθλιες συνθήκες διαβίωσης των κρατουμένων, ενώ κάθε προσπάθεια μεταρρύθμισης της απέτυχε με αποτέλεσμα την διαίωνιση της άθλιας αυτής κατάστασης. Παρά την προσπάθεια της τρικουπικής κυβέρνησης για την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων στο σωφρονιστικό πεδίο, οι φυλακές παρέμειναν στο περιθώριο του κράτους, στα γραπτά των νομικών και στις φιλανθρωπικές ενασχολήσεις. Αποτελούσαν ένα ξεχωριστό και μακρινό κόσμο (Μπενβενίστε, 1994).

Όσον αφορά τους ανήλικους παραβάτες στην Ελλάδα του 19ου αιώνα -σε αντίθεση με τα όσα συνέβαιναν στις ΗΠΑ και την Αγγλία- δεν αποτελούσαν σοβαρό κοινωνικό ζήτημα. Αν και ο αριθμός των καταδικασθέντων ανηλίκων ήταν υψηλός, οι παραβάσεις που διαπράττονταν από αυτούς στρέφονταν κυρίως κατά της ιδιοκτησίας και δεν εμπεριείχαν στοιχεία βίας. Οι ερμηνείες για την παραβατικότητα των ανηλίκων επικεντρώνονταν στην ελλιπή ανατροφή των παιδιών και στη απουσία οικογενειακού περιβάλλοντος και άρα «οι πράξεις διάσωσης» στράφηκαν αμέσως προς τα άπορα και φτωχά παιδιά¹³¹. Άλλωστε, η μέριμνα για τα φτωχά παιδιά αποτέλεσε αναπόσπαστη συνιστώσα της αστικής δημόσιας δράσης σε πολλές χώρες και διαμέσου αυτής επικυρωνόταν το δημόσιο κύρος των αστών (Αβδελά, 2013). Ο Μακρής (1886) επισημαίνει ότι οι νέοι που «παρεκτρέπονται» πρέπει να σωφρονιστούν, ενώ αναφέρει ως κύριες αιτίες της παρεκτροπής την έλλειψη γονέων και οικιακής ανατροφής, την απειρία των νέων, την επιείκεια των γονέων και την έλλειψη αστυνομικού σώματος που θα ασχολείται αποκλειστικά με τους μαθητές. Οι αντιλήψεις σχετικά με τον σωφρονισμό και τη προστασία των νέων παιδιών που προέρχονται από τις φτωχές λαϊκές τάξεις, οδήγησαν στη δημιουργία νέων θεσμών από τους αστούς φιλάνθρωπους που στόχευαν στην αποκατάσταση της αναποτελεσματικότητας του οικογενειακού περιβάλλοντος και επιχειρούσαν τη «κανονικοποίηση» των παιδιών μέσω της εργασίας. Τέτοιοι θεσμοί ήταν το Αμαλίο Ορφανοτροφείο κοριτσιών το 1855, το Ορφανοτροφείο αγοριών Χατζηκώνστα το 1856, το Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών το 1859, η Σχολή Άπορων Παίδων το 1875 και άλλα¹³² (Αβδελά, 2013). Όμως, μόνο κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα, θα

131 Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Μπενβενίστε (1994:25), «αν λοιπόν η έλλειψη ανατροφής είναι κύρια αιτία της νεανικής εγκληματικότητας, είναι φυσικό τα εγκαταλελειμμένα παιδιά να θεωρούνται υποψήφιοι εγκληματίες».

132 Οι πρωτοβουλίες ίδρυσης των συγκεκριμένων ιδρυμάτων είχαν ως έναυσμα την πεποίθηση ότι η φτώχεια διακρίνεται από ηθικές ελλείψεις και άρα πιθανότατα θα οδηγήσει στο έγκλημα, για την διάπραξη του οποίου προϋπόθεση αποτελούν οι ελλείψεις ηθικών αρετών και συναισθημάτων. Μέσω αυτού του τρόπου επαγωγικής σκέψης, οι «φιλάνθρωποι» αστοί κατέληξαν στην εξίσωση της φτώχειας με το έγκλημα. Σύμφωνα με τους «φιλάνθρωπους» τα φτωχά παιδιά αποτελούν φορείς "φυσικών" ενστίκτων που δεν δέχτηκαν ακόμη την ευεργετική επίδραση της "ηθικής" και του "πολιτισμού" και κινδυνεύουν άρα να μετατραπούν σε πραγματική απειλή για την κοινωνική ειρήνη. Κατά συνέπεια, η απόπειρα των "πολιτισμένων" ανθρώπων αποβλέπει στον έλεγχο αυτών των "άγριων" ενστίκτων, ενώ η σχέση την οποία επιθυμούν να διαμορφώσουν ανάμεσα στους ίδιους και τα άπορα παιδιά, είναι εκείνη του εξημερωτή, του εκπολιτιστή, του θεραπευτή των "εξαθλιωμένων άγριων"

στραφεί το ενδιαφέρον όσων προβληματίζονται για τη γενικότερη κατάσταση του σωφρονιστικού συστήματος προς του ανήλικους κρατουμένους. Ένα από τα κύρια αιτήματα που προβάλλονται είναι ο διαχωρισμός των ανηλίκων από τους ενήλικες κρατουμένους. Αν και το αίτημα αυτό είχε ικανοποιηθεί σε νομοθετικό επίπεδο με το Βασιλικό Διάταγμα του 1836, το οποίο προέβλεπε τον διαχωρισμό των παιδιών κάτω των 14 ετών από τους ενήλικες άντρες και γυναίκες, δεν εφαρμόζεται. Ωστόσο, οι θετικιστικές αντιλήψεις περί αποφυγής του συγχρωτισμού μέσα στις φυλακές με στόχο την μείωση της επιρροής από τους συγκρατούμενους και την αντίστοιχη αύξηση επιρροής από τη σωφρονιστική διοίκηση, βρήκαν γόνιμο έδαφος στις ιδέες των φιλόanthρων με αποτέλεσμα τη διατράνωση του αιτήματος για ίδρυση ξεχωριστών σωφρονιστηρίων για τα παιδιά (Μπενβενίστε, 1994). Έτσι, το 1891 δημιουργείται ειδικό τμήμα για ανήλικους εντός των φυλακών Συγγρού, ενώ ακολουθεί το 1896 και η λειτουργία του Εφηβείου Αβέρωφ¹³³ που θα αποτελέσει το μοναδικό κατεξοχήν σωφρονιστήριο για ανήλικους μέχρι το 1916 (Αβδελά, 2013). Η δημιουργία αυτών των ιδρυμάτων, εκτός από τα αιτήματα περί ηθικοποίησης των ανηλίκων παραβατών μέσω της εργασίας, της εκπαίδευσης και της πειθαρχίας και του διαχωρισμού των κρατουμένων σε κατηγορίες ανάλογα με την ποινή, την ηλικία και το φύλο, εξυπηρετούσε και τη αύξηση του κοινωνικού ενδιαφέροντος προς τα παιδιά, τα οποία πλέον παύουν να θεωρούνται ως «μικρογραφίες των ενηλίκων» και έτσι δίνεται έμφαση στη σημασία της ανατροφής για την ηθική και σωματική διαμόρφωση και διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου (Παπαδημητρίου, 2007).

Τα ιδρύματα στα οποία εγκλείονταν παιδιά και ανήλικοι κατά τα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα, αναφέρονταν γενικά ως σωφρονιστικά *άσυλα* και όπως προαναφέρθηκε «επέλεξαν» ως τροφίμους τους τα παιδιά που είτε περιφέρονταν στους δρόμους επαιτώντας και αλητεύοντας είτε είχαν εκδηλώσει κάποια παραβατική συμπεριφορά. Ειδικότερα στις αρχές του 20ου αιώνα, η σύσταση αυτών των ασύλων που παρουσιάζονταν με το χαρακτήρα κοινωνικής πρόνοιας, προβλεπόταν και από τη εθνική νομοθεσία. Συγκεκριμένα, οι σχετικοί νόμοι ήταν ο ν. 1681/1919 «Περί αλητείας και επαιτείας», ο ν. 1682/1919 «Περί προστασίας των εις επαιτείαν, αλητείαν κλπ. έκδοτων ανηλίκων» και ο ν. 2018/1920 «Περί μεταρρηθμίσεως και προσθηκών εις τους νόμους 1681 και 1682 «περί προστασίας των εις επαιτείαν, αλητείαν κλπ. Έκδοτων ανηλίκων

(Κορασίδου, 1995:159).

133 Το Εφηβείο Αβέρωφ λειτούργησε ως φυλακή για ανήλικους μέχρι το 1916, ενώ αργότερα αποτέλεσε φυλακή στρατιωτών και πολιτικών καταδικών. Όσο λειτουργούσε ως φυλακή ανηλίκων, εγκλείονταν σε αυτό κατάδικοι μέχρι 20 ετών και κατατάσσονταν σε κατηγορίες ανάλογα με την επιβληθείσα ποινή, το είδος του αδικήματος και την ηλικία τους. Η καθημερινότητα των κρατουμένων προέβλεπε τη συμβίωση τους κατά τη διάρκεια της ημέρας και την απομόνωση την νύχτα, τη διδασκαλία μαθημάτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από ιερέα και την εκμάθηση επαγγέλματος από ειδικό προσωπικό (Μπενβενίστε, 1994:164).

και περί αλητείας και επαιτείας». Χαρακτηριστικό είναι το πρώτο άρθρο του νόμου 1682/1919¹³⁴, όπου επισημαίνεται ότι όσοι ανήλικοι κάτω των 18 ετών επαιτούν ή εκδίδονται σε αλητεία ή διάγουν βίο ανήθικο και χωρίς ασχολία ή ζουν από τυχερά παιχνίδια ή άλλες ασχολίες, εξαιτίας των οποίων κινδυνεύουν να εξολισθήσουν σε αλητεία, επαιτεία ή εγκληματικότητα, συλλαμβάνονται και προσάγονται στον Εισαγγελέα Πρωτοδικών της περιφέρειας όπου συνελήφθησαν. Ο Εισαγγελέας μπορεί -αφού πρώτα τους νουθετήσει κατάλληλα- είτε να τους παραδώσει στα πρόσωπα υπό την εξουσία των οποίων διατελούν, είτε να αναθέσει για ορισμένο χρόνο μέχρι την ενηλικίωση τους την ανατροφή, την επιμέλεια και την εκπροσώπηση τους σε ορισμένο πρόσωπο ή σύλλογο, είτε να διατάξει να εισαχθούν και να παραμείνουν για ορισμένο χρόνο σε δημόσιο, δημοτικό, κοινοτικό ή ιδιωτικό ίδρυμα ή άσυλο, το οποίο προορίζεται γι' αυτό το σκοπό, μέχρι την ενηλικίωση τους (Ιωαννίδη, 1998). Όπως γίνεται αντιληπτό, οι συγκεκριμένες ρυθμίσεις που προέβλεπαν τον εγκλεισμό του «εγκαταλειμμένου» ή υποψήφιου για «ηθική παρεκτροπή» ανηλίκου σε «αναμορφωτήριο» ή άσυλο χωρίς την προϋπόθεση τέλεσης παράνομης πράξης, ενώ παράλληλα για τον εγκλεισμό σε ίδρυμα αρκούσε μόνο η απλή εντολή εισαγγελέα ή απόφαση του Υπουργού Δικαιοσύνης (έπειτα από γνωμάτευση του Δικαστή Ανηλίκων), βρίσκονται σε πλήρη αντίθεση με το σύγχρονο δικαιοκρατικό πνεύμα της κοινωνίας μας, όπως αυτό έχει διαμορφωθεί και μέσω της αναγνώρισης των δικαιωμάτων των κατηγορουμένων (Κουράκης, 2006). Ωστόσο, βρίσκονταν σε πλήρη σύμπτωση με τον ρόλο που έχουν διαδραματίσει ιστορικά οι νομοθεσίες περί «αλητείας» στο πλαίσιο της συγκρότησης του σύγχρονου ποινικού δικαίου. Η αλητεία –η χρυσαλίδα όλων των ειδών εγκλημάτων, όπως αποκαλούνταν στα τέλη του 19^{ου} αιώνα- θεωρούταν ως η κύρια αιτία του εγκλήματος της μη συμμετοχής στη παραγωγική διαδικασία, με το τελευταίο να αποτελεί και την κύρια αιτία για την επιβολή της σύγχρονης μορφής τιμωρίας, που δεν ήταν άλλη από την φυλάκιση (Melossi, 2003)

Λίγο αργότερα, με τον αναγκαστικό νόμο υπ' αριθμόν 2724 του 1940 δημιουργήθηκαν τα αναμορφωτικά καταστήματα ανηλίκων. Ο συγκεκριμένος νόμος, επίσης σαφέστατα επηρεασμένος από την προνοιακή αντίληψη, προέβλεπε τη ίδρυση καταστημάτων κράτησης ανηλίκων που βρίσκονταν σε ηθικό κίνδυνο. Η κράτηση τους είχε ως στόχο την αναμόρφωση και την ομαλή κοινωνική επανένταξη τους. Το Υπουργείο Δικαιοσύνης ήταν αρμόδιο για την λειτουργία των αναμορφωτικών καταστημάτων κράτησης ανηλίκων, ενώ σε αυτά μπορούσαν να εγκλείονται όσοι ήταν άνω των 7 ετών και είχαν υιοθετήσει κακές έξεις που οδήγησαν σε ηθική παρεκτροπή ή είχαν τελέσει αξιόποινες πράξεις και ως εκ τούτου κρίνονταν αναγκαία η παροχή σε αυτούς ειδικής

¹³⁴Είναι έκδηλη η επίδραση του προνοιακού προτύπου που κυριαρχούσε στις αρχές του 20ου αιώνα στο συγκεκριμένο νόμο, ο οποίος επικεντρώνεται στην ηθική διαπαιδαγώγηση και προστασία όχι μόνο των ανηλίκων που είχαν ήδη προβεί σε παραβατικές πράξεις, αλλά και σε όσους θεωρούνταν ότι η συμπεριφορά και ο τρόπος ζωής τους δεν “ταίριαζε” με τα “ήθη” της εποχής.

αγωγής προς βελτίωση τους. Η ίδρυση των αναμορφωτικών καταστημάτων γινόταν με την έκδοση Βασιλικού Διατάγματος κατόπιν προτάσεων των Υπουργών Δικαιοσύνης και Οικονομικών και διακρίνονταν σε αρρένων και θηλέων. Επίσης διέφεραν μεταξύ τους ως προς την ειδικότητα τους, καθώς κάποια από αυτά χαρακτηρίζονταν ως στοιχειώδους εκπαίδευσης και άλλα ως επαγγελματικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, διακρίνονταν σε α και β τάξης με κριτήριο τον αριθμό εγκλείστων σε αυτά. Στην α τάξη ανήκαν τα καταστήματα στα οποία ο αριθμός των τροφίμων δεν ξεπερνούσε τους 300, ενώ στη β τάξη κατατάσσονταν όλα τα υπόλοιπα. Τέλος, εντός των αναμορφωτικών καταστημάτων λειτουργούσαν σχολεία τα οποία δίδασκαν στους ανηλίκους *«ποια υπήρξεν η πλάνη της εγκαταλείψεως υπ' αυτού της ευθείας οδού και κατά ποιόν τρόπον ούτος δύναται να επανέλθει μεταξύ των χρηστών πολιτών»* (Δημόπουλος και Κοσμάτος, 2010,2011). Ουσιαστικά, ο συγκεκριμένος νόμος καθιστά τα αναμορφωτικά ιδρύματα ως τους πλέον αρμόδιους φορείς που είναι υπεύθυνοι για την ηθική διαπαιδαγώγηση των ανηλίκων που θεωρούνταν ότι είχαν παρεκτραπεί ή βρισκόνταν υπό ηθικό κίνδυνο. Μία από τις πιο σημαντικές διατάξεις του, ήταν η πρόβλεψη για τη σύσταση Εταιριών Προστασίας Ανηλίκων, κύριος σκοπός των οποίων ήταν να υποβοηθούν τα δικαστήρια ανηλίκων μέσω της διεξαγωγής κοινωνικής και ψυχοβιολογικής έρευνας για τις αιτίες που οδήγησαν τους νέους κατηγορούμενους στη επίδειξη αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Επίσης, είχαν την ευθύνη της προστασίας και επίβλεψης των απαλλαγέντων ανηλίκων, αλλά και την ευθύνη γνωμάτευσης για την απόλυση όσων αναμορφώθηκαν. Ωστόσο, η εφαρμογή του νόμου καθυστέρησε 10 χρόνια, εξαιτίας των πολύ φιλόδοξων ρυθμίσεων του, αλλά και το ξέσπασμα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου (Αβδελά, 2013).

Η προνοιακή αντίληψη, που όπως είδαμε άρχισε να επικρατεί στις αρχές του 20ου αιώνα ως προς τη μεταχείριση των κρατουμένων, επηρέασε και μια σειρά άλλων διατάξεων, οι οποίες οδήγησαν στη θέσπιση του Ποινικού Κώδικα του 1950, στον οποίο περιλαμβάνεται η θεσμοθέτηση των γνωστών αναμορφωτικών θεραπευτικών μέτρων και της ποινής του σωφρονιστικού περιορισμού. Ο νέος Ποινικό Κώδικας υπήρξε προϊόν μακράς επεξεργασίας και σύνταξης σχεδίων που είχαν ξεκινήσει από το 1911. Το αρχικό σχέδιο του 1924 αναθεωρήθηκε και δημοσιεύθηκε και πάλι το 1933 και μετά από νέες αναθεωρήσεις το 1937 ψηφίσθηκε από τη Βουλή το έτος 1950 και τέθηκε σε ισχύ από την 1.1.1951, ενώ για τη σύνταξη του εργάστηκαν νομοπαρασκευαστικές επιτροπές στις οποίες συμμετείχαν επιφανείς νομικοί της εποχής (Μαργαρίτης, 2008). Σημαντικά χαρακτηριστικά του Κώδικα αποτελούν η σχετικά αόριστη χρονική διάρκεια της ποινής κράτησης, η διαρκής παροχή της δυνατότητας αντικατάστασης ή αναθεώρησης των μέτρων και οι σημαντικές διαφοροποιήσεις στα ηλικιακά όρια αντιμετώπισης των ανηλίκων συγκριτικά με τον παλαιότερο Ποινικό Κώδικα του 1834 (Κουράκης, 2006). Πλέον, οι ανήλικοι χωρίζονταν σε τρεις κατηγορίες

ανάλογα με την ηλικία τους. Όσοι είναι μεταξύ 7-12 ετών θεωρούνται παιδιά, όσοι είναι 13-17 ετών ανήκουν στη κατηγορία των εφήβων και ανηλίκων, ενώ ως μετέφηβοι αναγνωρίζονται όσοι βρίσκονται μεταξύ του 18ου και του 21ου ηλικιακού έτους. Τα παιδιά θεωρούνται ως ποινικά ανεύθυνα και προβλέπεται μόνο η επιβολή αναμορφωτικών και θεραπευτικών μέτρων, ενώ οι έφηβοι θεωρούνται σχετικώς υπεύθυνοι και εκτός των αναμορφωτικών μπορούν να τους επιβληθούν και σωφρονιστικά μέτρα¹³⁵. Για την τρίτη κατηγορία, αυτή των μετεφήβων, ο δικαστής έχει τη δυνατότητα να επιβάλει μειωμένες ποινές του κοινού ποινικού νόμου (Αβδελά, 2013: Κουράκης, 2004). Μάλιστα, στο Ποινικό Κώδικα του 1950 αναγνωρίζεται η παιδική ηλικία ως αυτοτελές έννομο αγαθό, το οποίο και χρήζει προστασίας (Σπινέλλη και Τρωϊαννού, 1992). Σε γενικότερο επίπεδο, ο Ποινικός Κώδικας ακολουθεί μια δικαιοκρατική τοποθέτηση και ως εκ τούτου αντιμετωπίζει τον δράστη παράνομων πράξεων τόσο από την οπτική της εξωτερικής του συμπεριφοράς, όσο και από την επικινδυνότητα της προσωπικότητάς του, επιτυγχάνοντας έτσι τη μέθεξη των δύο αντίπαλων κατευθύνσεων. Όμως, όπως ήδη αναφέρθηκε, θέτει ως προϋπόθεση εξέτασης κατά την επιβολή της ποινής και τον καταλογισμό από μέρους του δράστη (Μαργαρίτης, 2008).

Ο συγκεκριμένος Ποινικός Κώδικας, που ισχύει μέχρι και σήμερα με αρκετές ωστόσο αναθεωρήσεις άρθρων του, προέβλεπε ότι ο τρόπος εκτέλεσης των ποινών και των μέτρων ασφαλείας κανονίζεται με ιδιαίτερους νόμους (άρθρο 56). Αξιοποιώντας την πρόβλεψη του συγκεκριμένου άρθρου, συστήθηκε το 1952 μια Νομοπαρασκευαστική Επιτροπή του Υπουργείου Δικαιοσύνης με σκοπό τη σύνταξη του «Σχεδίου Σωφρονιστικού Κώδικα εκτελέσεως ποινών και ασφαλιστικών μέτρων». Ωστόσο, μετά την δημοσίευση του εν λόγω Σχεδίου, αυτό υπέστη ριζική αναθεώρηση και δόθηκε στη δημοσιότητα το 1966. Το 1967 το συγκεκριμένο Σχέδιο έγινε -με ελάχιστες διαφοροποιήσεις- ο αν.ν.125 με την επωνομασία «Σωφρονιστικός Κώδιξ εκτελέσεως ποινών και ασφαλιστικών μέτρων» (Αλεξιάδης και Πανούσης, 2002). Η διαμόρφωση του Σωφρονιστικού Κώδικα του 1967 – που συνδέθηκε άμεσα με το καθεστώς της Χούντας- ήταν επηρεασμένη από τις αντιλήψεις της Σχολής της Νέας Κοινωνικής Άμυνας και των Στοιχειωδών Κανόνων για τη μεταχείριση των κρατουμένων του ΟΗΕ. Ως εκ τούτου διακατεχόταν από τον προνοιακό και θεραπευτικό χαρακτήρα που πρόσταζε ότι η ποινή της φυλάκισης οφείλει να αποσκοπεί στη αναμόρφωση της προσωπικότητας των κρατουμένων και στην ηθική τους βελτίωση. Κύρια στοιχεία της μεταχείρισης των κρατουμένων αποτελούσαν η εξέταση της ψυχοβιολογικής του κατάστασης και της προσωπικότητάς του, ενώ για την ηθική του βελτίωση προτεινόταν ως

135 Στον Ποινικό Κώδικα αναγνωρίζεται ότι ο ποινικός σωφρονισμός αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση ποινής για τους ανήλικους και καθώς αυτή οδηγεί στη φυλάκιση τους σε κάποιο κατάστημα κράτησης και επισημαίνεται ότι θα πρέπει να επιβάλλεται ως εσχάτη λύση (ultimum refugium)

μέσα η εργασία, η εκπαίδευση, η αγωγή και η εξατομίκευση της έκτισης της ποινής. Ωστόσο, δεν έλειπαν και τα αυταρχικά στοιχεία που συνόδευαν το προνοιακό πρότυπο, όπως τα μεγάλα περιθώρια διακριτικής ευχέρειας στο σωφρονιστικό προσωπικό για την επιβολή της τάξης και η ιδιαίτερη σημασία που αποδίδονταν στις πειθαρχικές ποινές ως εργαλείο διαπαιδαγώγησης (Παπαθεοδώρου, 2004). Ωστόσο, ο συγκεκριμένος Σωφρονιστικός Κώδικας δεν εφαρμόστηκε ποτέ, γιατί αν και ο αν. ν. 125/1967 τυπικά ίσχυσε από τις 4 Μαρτίου 1967, μέχρι και σήμερα δεν έχει γίνει η έκδοση των ειδικών νομοθετικών διαταγμάτων που προβλέπονταν από τον ίδιο το Σωφρονιστικό Κώδικα, τα οποία και ήταν απαραίτητα για την εφαρμογή του σωφρονιστικού συστήματος και των ειδικών κανόνων μεταχείρισης των διάφορων κατηγοριών κρατουμένων που ο Κώδικας προέβλεπε (Αλεξιάδης και Πανούσης, 2002). Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στον συγκεκριμένο Σωφρονιστικό Κώδικα προβλεπόταν η υποχρεωτική παρακολούθηση των τάξεων στοιχειώδους εκπαίδευσης από τους κρατούμενους που ήταν αναλφάβητοι στα πλαίσια της επιτυχούς ηθικής αναμόρφωσης των εγκλείστων.

Στην ίδια κατεύθυνση κινούταν και ο Ν. 1851/89 με την επονομασία «Κώδικας Βασικών Κανόνων για τη Μεταχείριση των Κρατουμένων», ο οποίος τέθηκε σε ισχύ το 1990. Είχε προηγηθεί η νίκη στις εκλογές του 1980 του ΠΑΣΟΚ μέσα σε ένα κλίμα απαίτησης για αντικατάσταση της σωφρονιστικής νομοθεσίας με τη θέσπιση κανόνων φιλελεύθερης προσέγγισης. Ως εκ τούτου ο νέος «Κώδικας Βασικών Κανόνων για τη Μεταχείριση των Κρατουμένων» δεν χαρακτηριζόταν από τη θετικιστική προσέγγιση του Κώδικα του 1967 (Karydis and Koulouris, 2013). Στο άρθρο 1 περί των σκοπών των στερητικών της ελευθερίας ποινών, προέβλεπε ότι «η εκτέλεση των ποινών αποβλέπει στην αγωγή των κρατουμένων και στην κοινωνική τους επανένταξη»¹³⁶ (Αλεξιάδης, 1990). Ωστόσο, αν και ο «Κώδικας Βασικών Κανόνων για τη Μεταχείριση των Κρατουμένων» διατηρεί ως σκοπό την υποχρεωτική κοινωνική επανένταξη των

¹³⁶ Όπως παρατηρείται, υπήρξε αντικατάσταση του όρου «βελτίωση» που υπήρχε στο προηγούμενο Σωφρονιστικό Κώδικα του 1967. Ο «Κώδικας Βασικών Κανόνων για τη Μεταχείριση των Κρατουμένων» χρησιμοποίησε τον όρο “αγωγή”, ο οποίος αν και ισοδύναμος με αυτόν της “βελτίωσης”, θεωρήθηκε ως λιγότερο αρνητικά φορτισμένος (Δασκαλάκη, Παπαδοπούλου, Τσαμπαρλή και Φρονίμου, 1996). Άλλωστε, η άρνηση της απαγκίστρωσης από την βελτιωτική φιλοσοφία διαφαίνεται και από τις έννοιες που αποδίδονται σε μια σειρά στόχων που θέτει ως προτεραιότητα ο Κώδικας και αφορούν κυρίως την μεταχείριση των κρατουμένων. Η ευρεία έννοια της αγωγής, όπως αναπτύσσεται στον Κώδικα, συγκροτείται από προγράμματα στα οποία θα συμμετέχουν οι κρατούμενοι με στόχο την ανάπτυξη των ψυχικών, πνευματικών και σωματικών ιδιοτήτων τους και την συμμετοχή στην εκπαίδευση και σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της κοινωνικής επανένταξης. Επιπροσθέτως, όπως επισημαίνει ο Πανούσης (1989β:109), ο όρος «αγωγή» έχει έμφυτα τα στοιχεία της επίδρασης και του εμποτισμού και κατά συνέπεια παραπέμπει σε προσπάθειες αλλαγής του χαρακτήρα ή σε απόκτηση καλών τρόπων και αποδοχή των κυρίαρχων κοινωνικών προτύπων. Ο ίδιος πρότεινε την αντικατάσταση του όρου «αγωγή» με αυτό της «εκπαίδευσης». Αναφορικά με την κοινωνική επανένταξη και την έννοια που αποδίδεται στη τελευταία, σύμφωνα με το άρθρο 7 του Κώδικα, αυτή ορίζεται ως η προσαρμογή στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, η συμπλήρωση της διαπαιδαγώγησης και η επαγγελματική αποκατάσταση (Κουλούρης, 1990). Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι η έμφαση στην επανακοινωνικοποίηση και η έννοια που αποδίδεται σε αυτή στο κείμενο του Κώδικα, συνδέεται άμεσα με την ιδεολογία της βελτιωτικής μεταχείρισης (Λαμπροπούλου, 1987).

κρατουμένων¹³⁷, εντούτοις εγκαταλείπει μερικώς τις προβλέψεις του Σωφρονιστικού Κώδικα του 1967 περί υποχρεωτικής βελτίωσης και κοινωνικής αναπροσαρμογής των κρατουμένων. Επίσης, εισάγει νέους θεσμούς, όπως οι άδειες των κρατουμένων, η ημιελεύθερη διαβίωση και η προσφορά κοινωνικής εργασίας, ενώ εγκαταλείπει και το προοδευτικό σύστημα έκτισης των μακροχρόνιων στερητικών της ελευθερίας ποινών (Αλεξιάδης και Πανούσης, 2002)¹³⁸. Αν και ο Ν. 1851/89 σίγουρα αποτελεί πιο εκσυγχρονισμένο νομοθέτημα σε σύγκριση με τον Κώδικα του 1967, υστερούσε συγκριτικά με τα συναφή διεθνή κείμενα. Για παράδειγμα, επιτρεπόταν η χρήση βραχείας ράβδου ως μέτρο επιβολής της τάξης και της ασφάλειας, ενώ καθίσταται πασιφανής και η αντίληψη του νομοθέτη ότι μόνο με τον περιορισμό της υπό στενής έννοιας της σωματικής ελευθερίας μπορούν να επιτευχθούν οι στόχοι του σωφρονισμού και της κοινωνικής επανένταξης των κρατουμένων (Αλεξιάδης, 1996). Ο εν λόγω Σωφρονιστικός Κώδικας χαρακτηρίζεται από τις επιρροές του δικαικού προτύπου, στα πλαίσια του οποίου προέβλεπε ειδικές διατάξεις για την εκπαίδευση των κρατουμένων και την εργασία “εξαλείφοντας” τον υποχρεωτικό χαρακτήρα τους που επικρατούσε μέχρι τότε, ενώ αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι ενήλικες κρατούμενοι θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα και όχι να αναγκάζονται (Αλεξιάδης και Πανούσης 1996).

Η δεκαετία που ακολούθησε από την στιγμή εφαρμογής του «Κώδικα Βασικών Κανόνων Μεταχείρισης των Κρατουμένων» χαρακτηρίστηκε από έντονες ζυμώσεις κι αντιπαραθέσεις σχετικά με το ρόλο, τη λειτουργία και τους σκοπούς που καλείται να εξυπηρετήσει το σωφρονιστικό σύστημα υπό το πρίσμα της ποινικο-σωφρονιστικής/αντεγκληματικής πολιτικής (Καρύδης και Φυτράκης, 2011). Επίσης, το ξέσπασμα μιας κρίσης στις ελληνικές φυλακές τη δεκαετία του 1990 -που εκφράστηκε κυρίως μέσα από αποδράσεις, εξεγέρσεις και αυτοκτονίες κρατουμένων- ανέδειξε τα προβλήματα του υπερπληθυσμού, της ελλιπής στελέχωσης και τις εγγενείς αδυναμίες του σωφρονιστικού συστήματος και συνέβαλλε στη δημιουργία ενός κλίματος ανασφάλειας και ανομίας (Μαργαρίτης και Παρασκευόπουλος, 2003). Όλα τα παραπάνω είχαν σαν αποτέλεσμα την ανάδειξη της ανάγκης για μια μεταρρύθμιση του εθνικού σωφρονιστικού συστήματος. Κατ' αυτόν τον τρόπο οδηγηθήκαμε στη θέσπιση ενός Σωφρονιστικού Κώδικα με τον

137 Ειδικότερα, στο άρθρο 1§1 προβλέπεται ότι «η εκτέλεση των ποινών αποβλέπει στην αγωγή των κρατουμένων και στην κοινωνική τους επανένταξη». Η συγκεκριμένη διακήρυξη αποτέλεσε κομβικό σημείο σχολιασμού και κριτικής, καθώς έθετε ένα συγκεκριμένο πρότυπο αντιμετώπισης των κρατουμένων, το οποίο διαιώνιζε την πάγια τακτική της επέμβασης στη προσωπικότητα των κρατουμένων, της καθιέρωσης μηχανισμών αλλοίωσης των αντιλήψεων του και έμμεσης πολιτικοκοινωνικής χειραγώγησης με το πρόσχημα της εφαρμογής βελτιωτικών προγραμμάτων μεταχείρισης (Πανούσης, 1987:4).

138 Ωστόσο, ο Σωφρονιστικός Κώδικας του 1967 αμέσως μετά την αρχικά πλήρη αντικατάστασή του, τέθηκε και πάλι εν μέρει σε ισχύ και για περίπου μια δεκαετία συνυπήρξε με τον ν.1851/1989, του οποίου μάλιστα ανεστάλησαν λόγω αδυναμίας εφαρμογής ουσιώδεις καινοτόμες διατάξεις, όπως αυτές περί εργασίας των κρατουμένων και περί ημιελεύθερης διαβίωσης (Κουράκης, 2005:278).

N. 2776/1999, ο οποίος εγκατέλειψε τον πατερναλιστικό χαρακτήρα της παρέμβασης της Πολιτείας στη προσωπικότητα του κρατουμένου, ενώ πλέον η μεταχείριση των κρατουμένων θεωρείται ως οι παροχές εκπαίδευσης, εργασίας και άλλων ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων προς αυτούς. Βασικό μέλημα της έκτισης του ποινικού εγκλεισμού είναι η εγγυητική λειτουργία του θεσμικού πλαισίου για τον σεβασμό των δικαιωμάτων των εγκλειστών (Καρύδης και Φυτράκης, 2011). Ο Σωφρονιστικός Κώδικας του 1999 φαίνεται να ακολουθεί μια στάση ουδετερότητας απέναντι στην εκτέλεση των στερητικών της ελευθερίας ποινών και μέτρων ασφαλείας, αρκούμενος σε μια τυπική στοχοθεσία σχετικά με τη νομιμότητα των όρων έκτισης της ποινής και αποφεύγοντας να θέσει ουσιαστικούς στόχους - όπως η βελτίωση, η κοινωνική αναπροσαρμογή ή η κοινωνική επανένταξη (Νικολόπουλος, 2013). Με την εγκατάλειψη των ωφελμιστικών στόχων του Σωφρονιστικού Κώδικα του 1989, δόθηκε προτεραιότητα στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των κρατουμένων, θέτοντας ως ύψιστους στόχους την νομιμότητα και τη διαφάνεια. Όπως αναφέρθηκε, δεν γίνεται καμία αναφορά στη κοινωνική επανένταξη ή βελτίωση των κρατουμένων, καθώς πλέον το γεγονός της προσπάθειας της διοίκησης και υπηρεσίας των φυλακών για επιρροή της προσωπικότητας των κρατουμένων παρά την θέληση τους δεν είναι ούτε θεμιτό, αλλά ούτε και αποδεκτό (Karydis and Koulouris, 2013).

Το ελληνικό σωφρονιστικό σύστημα έχει χαρακτηριστεί ως «αποκλίνουσα περίπτωση» βάσει των ευρωπαϊκών δεδομένων. Ο συγκεκριμένος χαρακτηρισμός συνίσταται στο ρυθμό αύξησης των κρατουμένων, την ακραία έλλειψη χώρου και τη διαμόρφωση του ποσοστού επιβολής φυλάκισης λόγω ποινών που επιβάλλονται πολύ περισσότερο για κακουργηματικές πράξεις και ελάχιστα για πλημμελήματα. Η επικρατούσα κατάσταση αποδίδεται στη μετανάστευση και τις συναφείς με αυτή δημογραφικές αλλαγές, στη ραγδαία αύξηση του φόρτου εργασίας των δικαστηρίων, γεγονός που συνεπάγεται και σε μεγάλες καθυστερήσεις στην απονομή δικαιοσύνης, στη σκλήρυνση της έννομης τάξης για την καταστολή της διάδοσης των ναρκωτικών, στην αυτοκάθαρση της δικαιοσύνης και την αυστηρότητα που επιδεικνύουν οι λειτουργοί της και στη πληθωριστική τάση ως προς τη διάρκεια των επιβαλλόμενων ποινών ως παρενέργεια της αύξησης των ορίων που αποτρέπουν ή μετριάζουν την έκτιση των ποινών κατά της ελευθερίας (Τζαννετάκη, 2006). Τα 34 σωφρονιστικά ιδρύματα της Ελλάδας χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: τα γενικά, τα ειδικά και τα θεραπευτικά¹³⁹. Τα γενικά σωφρονιστικά ιδρύματα κατηγοριοποιούνται περαιτέρω σε Α' Τύπου στα οποία εγκλείονται υπόδικοι και κατάδικοι στους οποίους έχουν επιβληθεί βραχυπρόθεσμες ποινές και στα Β' Τύπου όπου κρατούνται όσοι έχουν καταδικαστεί και εκτίουν

¹³⁹ Στα ειδικά καταστήματα κράτησης ανήκουν τα καταστήματα κράτησης ανηλίκων, οι αγροτικές φυλακές και η Κεντρική Αποθήκη Υλικού Φυλακών (Κ.Α.Υ.Φ), ενώ τα θεραπευτικά καταστήματα διακρίνονται σε γενικά νοσοκομεία, ψυχιατρεία και κέντρα απεξάρτησης τοξικομανών (άρθρο 19, Ν. 2776/1999).

μακροπρόθεσμες ποινές, συμπεριλαμβανομένων και όσων εκτίουν ισόβια (Koulouris and Aloskofis, 2013). Το 2014 προβλέφθηκε νομοθετικά και η ίδρυση σωφρονιστικών καταστημάτων Τύπου Γ', τα οποία θα λειτουργούσαν σε ειδικές πτέρυγες εντός των καταστημάτων Β' Τύπου και θα απευθύνονταν σε κρατούμενους με μακροχρόνιες ποινές, ισοβίτες, άτομα τα οποία έχουν καταδικαστεί για συμμετοχή σε τρομοκρατικές οργανώσεις, ανθρωποκτόνοι και εκβιαστές που εντάσσονται σε εγκληματική οργάνωση και που τους έχει επιβληθεί ποινή τουλάχιστον 10 χρόνων κάθειρξης, καθώς και «ταραξίες» κρατούμενοι των καταστημάτων κράτησης τύπου Α και Β. (Ν.4274/2014)¹⁴⁰. Ωστόσο, η υλοποίηση της πρόβλεψης του νομοσχεδίου δεν έγινε ποτέ, καθώς η νέα κυβέρνηση που προέκυψε από τις εκλογές της 25^{ης} Ιανουαρίου 2015 προχώρησε στη ψήφιση νομοσχεδίου (Ν.4322/2015) που κατάργησε τις συγκεκριμένες φυλακές. Ουσιαστικά, επρόκειτο για φυλακές υψίστης ασφαλείας με αυστηρότατες συνθήκες κράτησης, όπου οι κρατούμενοι θα είχαν μηδενική ή περιορισμένη δυνατότητα επικοινωνίας με τον έξω κόσμο και τους οικείους τους, δεν θα δικαιούταν άδειες, δεν θα τους χορηγείτο η υπό όρους απόλυση (εκτός και αν έχουν εκτίσει 20 χρόνια πραγματικής ποινής), δεν θα είχαν δικαίωμα μεταφοράς σε καταστήματα ημιελεύθερης διαβίωσης, ενώ δεν θα δικαιούνταν να εργαστούν κατά τη διάρκεια κράτησης τους. Αυτές οι προβλέψεις συνεπάγονταν την κατάργηση του κοινωνικού και επανεντακτικού σκοπού - ακόμα και σε επίπεδο προσχήματος- της ποινής, ενώ η τελευταία λάμβανε πλέον απροκάλυπτα τον χαρακτήρα της τιμωρίας, χωρίς όμως να συνιστά αυτή η εξέλιξη την ορθολογική απάντηση της πολιτείας σε κάποιον που εγκλημάτησε (Βιδάλη, 2014).

Σύμφωνα με τον Κουλούρη (2009:267), η ποινική καταστολή στη Ελλάδα μετά το 1974 διακρίνεται σε οχτώ φάσεις: Η πρώτη (1975-1979) χαρακτηρίζεται από την ανάδειξη του σωφρονιστικού ζητήματος, προβάλλοντας παράλληλα την ανάγκη για αλλαγή των συνθηκών κράτησης και του νομοθετικού πλαισίου. Η δεύτερη φάση (1979-1982) χαρακτηρίζεται από την παροχή δυνατότητας διεξαγωγής δημοσιογραφικών ερευνών εντός των σωφρονιστικών ιδρυμάτων, γεγονός που συνέβαλλε τα μέγιστα στη δημιουργία ανεξέλεγκτων καταστάσεων εντός αυτών. Επίσης, διεξάγονται προσπάθειες επισήμανσης του εξαιρετικού χαρακτήρα της προφυλάκισης. Η συγκεκριμένη φάση χαρακτηρίστηκε από έντονη όξυνση και απόδοση πολιτικής διάστασης στο σωφρονιστικό ζήτημα, ωστόσο οι ελπίδες που δημιουργήθηκαν μέσα σε αυτή τη κατάσταση, γρήγορα διαψεύστηκαν και τελικά η ματαιώση των προσδοκιών σφράγισε το τέλος της. Κατά τη τρίτη φάση (1982-1985) επικράτησε η έντονη διακηρυκτική παρουσία της νέας

140 Ο Κουλούρης (2016:2471) χαρακτήρισε το συγκεκριμένο νομοθέτημα με την εξής φράση: “η «άγρια» φύση της φυλακής επικράτησε της «πολιτισμένης» εκδοχής της και επιβεβαιώθηκε πανηγυρικά με τη θεσμοθέτηση ενός αυστηρότερου καθεστώτος μεταχείρισης κρατούμενων, οι οποίοι χαρακτηρίστηκαν ιδιαίτερα επικίνδυνοι για την ασφάλεια και την τάξη στις φυλακές καθώς και για την ασφάλεια της χώρας και τη δημόσια τάξη”.

σοσιαλδημοκρατικής κυβέρνησης, η οποία ωστόσο συνοδεύτηκε από το φτωχό εκσυγχρονιστικό έργο του Υπουργείου Δικαιοσύνης, κυρίως στους τομείς της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των κρατουμένων. Σταδιακά, ατόνησε το ενδιαφέρον της κοινής γνώμης για τον εκσυγχρονισμό του σωφρονιστικού συστήματος και το ίδιο συνέβη και με τις αντιδράσεις των κρατουμένων. Γενικότερα, η τρίτη φάση σφραγίστηκε από τους κυβερνητικούς χειρισμούς με τους οποίους εξουδετερώνονταν τα ηλεκτρικά φορτία υψηλής τάσης των φυλακών. Στη τέταρτη φάση (1986-1989) το ενδιαφέρον όσων τάσσονταν ενάντια στη λειτουργία του σωφρονιστικού συστήματος εστιάστηκε στη πειθαρχική φυλακή, την φυλακή ως τόπο διαφθοράς και στη φυλακή ανηλίκων. Ωστόσο, οι σχετικές επικρίσεις δεν οδήγησαν σε ουσιαστικά αποτελέσματα, καθώς επικεντρώθηκαν σε ζητήματα όπως οι συνθήκες κράτησης και οι απαρχαιωμένες εγκαταστάσεις και όχι στην αμφισβήτηση των σημαντικών όψεων του τιμωρητικού αποκλεισμού. Η πέμπτη φάση (1989-1994) συνέπεσε με την κατοχή της πολιτικής εξουσίας από μια κυβέρνηση της οποίας η ηγεσία στο Υπουργείο Δικαιοσύνης προερχόταν από την Αριστερά. Παρ' όλα αυτά, η κυβερνητική αστάθεια εκείνης της περιόδου και οι αλληπάλληλες εκλογικές αναμετρήσεις συνδέθηκαν με ατονία και αναβλητικότητα στο σωφρονιστικό πεδίο. Στη συνέχεια, κατά το 1990, η ανάληψη της εξουσίας από μια μονοκομματική συντηρητική κυβέρνηση πυροδότησε εκ νέου τη διατύπωση αιτημάτων για εύρεση λύσεων στα προβλήματα που ταλάνιζαν το σωφρονιστικό πεδίο. Η εκδηλώσεις που συνόδευσαν τα συγκεκριμένα αιτήματα πήραν τη μορφή αλυσιδωτών εξεγέρσεων και μαζικών αποδράσεων στο σύνολο σχεδόν των φυλακών. Η κυβέρνηση απάντησε με συμβιβασμούς και βίαιη καταστολή και κατάφερε να παρουσιάσει ως “κανονικά” φαινόμενα τον υπερκορεσμό των φυλακών, την αυστηρότητα του καθεστώτος κράτησης και τη στενότητα των συνθηκών διαβίωσης. Μέσω της λογικής της αποσυμφόρησης των φυλακών, της νομοθετικής υποβάθμισης της υλικής έκτισης των βραχυχρόνιων ποινών στέρησης της ελευθερίας απορροφήθηκαν όλες οι συνιστώσες του σωφρονιστικού προβλήματος και υπαγορεύτηκαν οι πρωτοβουλίες παρέμβασης από το 1991 συνεχώς και αδιαλείπτως. Τέλος, κατά την περίοδο της πέμπτης φάσης, επιχειρήθηκε -σε ήπιους τόνους- η νομοθετική εισαγωγή δύο ποινικών μέτρων αγγλοσαξονικής προέλευσης, της κοινωφελούς εργασίας και της αναστολής υπό επιτήρηση. Το πρώτο χρησιμοποιήθηκε ως ένα βαθμό από τους εφαρμοστές του ποινικού δικαίου, ωστόσο το δεύτερο έμεινε ανεφάρμοστο. Η έκτη φάση (1995-1996) χαρακτηρίστηκε από τη διαμάχη μεταξύ των πολιτικών και δικαστικών ηγεσιών από τη μία πλευρά και των εκφραστών της παρανομίας (ορισμένα στελέχη του σωφρονιστικού μηχανισμού και κυκλώματα κρατουμένων, συνεργατών κ.α) από την άλλη πλευρά. Επιπλέον, χαρακτηρίστηκε και από την αναδιανομή των διαχειριστικών και ρυθμιστικών λειτουργιών υπέρ της πρώτης πλευράς και σε βάρος της δεύτερης. Ωστόσο κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, διευρύνθηκαν και οι δυνατότητες κατάρτισης και απασχόλησης των κρατουμένων και

αποφυλακισμένων μέσω της εφαρμογής ποικίλων προγραμμάτων, ενώ ρυθμίζεται και το ζήτημα της άσκησης του εκλογικού δικαιώματος των φυλακισμένων. Κατά την έβδομη φάση (1996-2001), διακρίνονται ως σημαντικά στοιχεία ο θεσμικός εκδημοκρατισμός των φυλακών, των οποίων τις κρίσιμες δραστηριότητες διαχειρίζονταν πλέον συλλογικά όργανα, ο διαρκής έλεγχος των φυλακών από δικαστικά όργανα και η θέσπιση μέτρων που παρέχουν δυνατότητες διευκόλυνσης της αποφυλάκισης. Αρνητικό στοιχείο της συγκεκριμένης περιόδου αποτελεί η αύξηση του έγκλειστου πληθυσμού. Τέλος, η όγδοη φάση (2001-2008) διακρίνεται από πολλές αρνητικές εξελίξεις, μεταξύ των οποίων η ραγδαία αύξηση του πληθυσμού των κρατουμένων, η απάντηση στη οποία από το κράτος ήταν η κατασκευή δεκαεπτά νέων φυλακών¹⁴¹, ενώ παράλληλα αυστηροποιούνται τα απαιτούμενα τυπικά κριτήρια των τρόπων έκτισης ποινών με κοινωνικό χαρακτήρα για μια μεγάλη μερίδα κρατουμένων. Αντίστοιχα, η κυβερνητική πολιτική επικεντρώνεται στη ενίσχυση των ελεγκτικών μηχανισμών των φυλακών, ενώ με πρόσχημα την αύξηση της “ασφάλειας” περιορίζονται οι επιτρεπόμενοι τρόποι επικοινωνίας των φυλακισμένων, ενώ δημιουργείται και ένα διαφοροποιημένο καθεστώς κράτησης για όσους κατηγορούνται για συμμετοχή στη δράση “τρομοκρατικών” οργανώσεων. Ωστόσο, εντός αυτού του πλαισίου σκλήρυνσης της ποινικής καταστολής, προέκυψαν και κάποια θετικά στοιχεία, όπως η πιλοτική εφαρμογή ειδικού θεραπευτικού προγράμματος για κρατουμένους που είναι χρήστες ψυχοδραστικών ουσιών, ο εμπλουτισμός του καταλόγου των φορέων στους οποίους παρέχεται η κοινωνική εργασία και η σχεδίαση περαιτέρω ανάπτυξης συμβουλευτικών, θεραπευτικών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εντός των φυλακών, κύριο εκπρόσωπο των οποίων αποτελεί η λειτουργία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας¹⁴².

Η ανωτέρω συνολική περιγραφή των οχτώ φάσεων του σωφρονιστικού συστήματος να αποδοθεί συνοπτικά στη διαπίστωση ότι η απάντηση των κατά καιρούς ηγεσιών του Υπουργείου Δικαιοσύνης στα ζητήματα εξανθρωπισμού του σωφρονιστικού συστήματος και αποσυμφόρησης των σωφρονιστικών καταστημάτων, δεν είναι άλλη από «την κατά το δυνατόν ανώδυνη φύλαξη σχετικώς αδρανών και πολλές φορές ατάκτως συνωστιζόμενων ανθρώπων» (Κουλούρης, 2009γ:25). Γενικότερα, οι ελληνικές φυλακές -τουλάχιστον κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες-

141 Αρχικά στο πρόβλημα υπερπλήρωσης των φυλακών η Πολιτεία απαντούσε με θέσπιση θεσμών παραγραφής υπό όρους και ελαστικοποίηση της διάρκειας των ποινών στέρησης της ελευθερίας. Ωστόσο, ιδιαίτερα από το 1996 και μετά οι προσπάθειες αντιμετώπισης του συγκεκριμένου ζητήματος προσανατολίστηκαν κυρίως στο κτίσιμο νέων φυλακών (Μανιτάκης και Τάκης, 2004).

142 Σύμφωνα με τον Κουλούρη (2006), μεταξύ των προγραμμάτων (επαγγελματικής κατάρτισης, γραμματισμού, κ.τ.λ) τα οποία πραγματοποιούνται στις φυλακές Κορυδαλλού, μόνο οι παρεμβάσεις του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας και του ΚΕΘΕΑ -οι οποίες βέβαια αφορούν μόνο το 1/10 του συνόλου των κρατουμένων- μπορούν να θεωρηθούν ως ολοκληρωμένες και σχεδιασμένες

χαρακτηρίζονται από υπέρ-συνωστισμό¹⁴³ και απαράδεκτες συνθήκες κράτησης. Παρά την προώθηση διαφόρων νομοθετικών μεταρρυθμίσεων που αποσκοπούσαν στη αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων, η εφαρμογή τους υπήρξε στη καλύτερη των περιπτώσεων αποσπασματική¹⁴⁴ (Cheliotis, 2012). Άλλωστε, η πλειοψηφία αυτών των μέτρων δεν κινούνταν στη κατεύθυνση ουσιαστικής αντιμετώπισης των προβλημάτων του συνωστισμού των φυλακών, για τη δημιουργία του οποίου οφείλονται σε μεγάλο βαθμό η μεγάλη και διαρκώς αυξανόμενη κράτηση αλλοδαπών, η αusterοποίηση της νομοθεσίας που “εμπλέκει” όλο και περισσότερα άτομα με το σύστημα ποινικής καταστολής¹⁴⁵, ακόμα και για ποινές που δεν υπάρχουν στη υπόλοιπη Ευρώπη, καθώς και η ιδιόμορφη ποινική αντιμετώπιση της χρήσης και διακίνησης ναρκωτικών (Μάνδρου, 2012). Η συνεχής παρουσία αusterών νομοθετικών και πρακτικών περιορισμών σχετικά με τη χρήση μέτρων αποσυμφόρησης, όπως η απόλυση υπό όρους (Cheliotis, 2010), καθώς και η μη βελτίωση των συνθηκών κράτησης, οι οποίες χαρακτηρίζονται από κακοποιήσεις, βασανιστήρια, κακομεταχείριση και έλλειψη ιατρικής περίθαλψης, έχουν οδηγήσει στο δίκαιο χαρακτηρισμό των φυλακών της Ελλάδας ως “ανθρώπινες χωματερές”¹⁴⁶ (Παπαδάκης, 2007). Άλλωστε, δεν είναι

143 Υιοθετώντας την άποψη που εκφράζει ο Κουλούρης (2009:126), κρίνουμε πιο δόκιμη τη χρήση της έννοιας του συνωστισμού από αυτή του υπερπληθυσμού, καθώς ο πρώτος δεν αποτελεί απλώς ένα μαθηματικό μέγεθος, αλλά ψυχολογικό δεδομένο, ενώ ο προσδιορισμός του συνίσταται στην πρότερη συνεκτίμηση διάφορων άλλων κριτηρίων ποιοτικών κριτηρίων, σε αντίθεση με τον υπερπληθυσμό για τον προσδιορισμό του οποίου απαιτείται μόνο η εκτίμηση της αριθμητικής υπέρβασης της ευμετάβλητης -για λόγους σκοπιμότητας- χωρητικότητας των φυλακών

144 Άλλωστε η ιστορία της φυλακής είναι άμεσα συνδεδεμένη με την διαρκή προσπάθεια μεταρρύθμισης της, τα αποτελέσματα της οποίας έχουν διαρκώς αρνητικό απολογισμό. Δεν είναι τυχαίο βέβαια, ότι όλες οι μεταρρυθμίσεις επικεντρώνονται στο οργανωτικό και θεσμικό πεδίο, δηλαδή στα μέσα και τους στόχους του σφραγισμένου, αφήνοντας ανέγγιχτο τον ιδεολογικό χαρακτήρα και την ίδια την έννοια της φυλακής. Έτσι, λόγω του γεγονότος ότι η αποτυχία των μεταρρυθμίσεων αποδόθηκε στη ανεπάρκεια των χρησιμοποιούμενων μέσων, το ιδεολογικό πρότυπο της φυλακής παρέμεινε στο απυρόβλητο. Συνέπεια της συγκεκριμένης πρακτικής είναι η αναποτελεσματικότητα των θεσμικών και οργανωτικών μέτρων που θεσπίζονται κατά διαστήματα, καθώς αυτά στοχεύουν στη επανένταξη των εγκληματιών σε μια κοινωνία με διαφορετικές αξίες από αυτές της ιδεολογίας του θεσμού της φυλακής (Δασκαλάκης, 1988: Φουκώ, 1989)

145 Ο Υπουργός Δικαιοσύνης Ν. Παρασκευόπουλος κατά τις προγραμματικές του δηλώσεις στις 9/2/2015 ανέφερε ως μια από τις κυριότερες αιτίες συνωστισμού των ελληνικών φυλακών το γεγονός ότι κατά τα τελευταία 20 χρόνια υπήρξε μια τάση αναγωγής πλημμελημάτων σε κακουργήματα, τα οποία και πρακτικά οδηγούν σχεδόν πάντοτε στη φυλακή (διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων: <http://www.ministryofjustice.gr/site/el/%CE%91%CE%A1%CE%A7%CE%99%CE%9A%CE%97/tabid/64/ctl/details/itemid/2355/mid/797.aspx>)

146 Είναι ενδεικτικό ότι τη συγκεκριμένη άποψη έχουν αποδεχτεί και στο πρόσφατο παρελθόν οι ηγεσίες του Υπουργείου Δικαιοσύνης. Χαρακτηριστικά, τα όσα δήλωνε ο τότε Υπουργός Δικαιοσύνης Α. Ρουπακιάτης στη ΜΣΤ' Συνεδρίαση της ελληνικής Βουλής στις 11 Οκτωβρίου 2012: «Δεν είναι κακές οι συνθήκες στις φυλακές. Είναι άθλιες. Έχουμε φυλακές-ποντοκότρες. Έχουμε φυλακές-ντροπή. Και έχουμε οικονομικές δυνατότητες που περιορίζουν το σιτηρέσιο από 3,20 ευρώ σε 2 ευρώ και τώρα, 1,80 ευρώ. Δεν έχουμε γιατρούς. Δεν έχουμε κοινωνικούς λειτουργούς. Δεν έχουμε νοσηλευτές. Αυτές είναι οι φυλακές της χώρας». (Πρακτικά Βουλής, διαθέσιμο στο: <http://www.parliament.gr/UserFiles/a08fc2dd-61a9-4a83-b09a-09f4c564609d/es20121011.pdf>).

Μία ακόμη παραδοχή της μη εξασφάλισης ανθρωπίνων συνθηκών διαβίωσης στους φυλακισμένους προκύπτει και από πρόσφατη συνέντευξη τύπου σχετικά με το κόστος λειτουργίας του ελληνικού σφραγιστικού συστήματος, ο Γενικός Γραμματέας Αντεγκληματικής Πολιτικής του Υπουργείου Δικαιοσύνης Ε. Φυτράκης, σημείωσε ότι το κόστος δαπανών για κάθε κρατούμενο υπολογίζεται στα 28.18 ευρώ ημερησίως και στα 10.287 ευρώ ετησίως. Με

τυχαίο ότι η Ελλάδα από το 2001 έως και σήμερα μετρά τουλάχιστον 55 καταδικαστικές αποφάσεις από το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΔΔΑ) -η συντριπτική πλειοψηφία των οποίων εκδόθηκαν μόνο την τελευταία πενταετία- για την παραβίαση του άρθρου 3 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τη Προάσπιση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών (ΕΣΔΑ)¹⁴⁷. Μάλιστα, στη πιο πρόσφατη καταδίκη της χώρας, από το ΕΔΔΑ, κατά το 2015, το τελευταίο αποδέχθηκε τις καταγγελίες κρατουμένων σε φυλακές της Ελλάδας, σχετικά με τις ιδιαιτέρως δυσμενείς συνθήκες υγιεινής, την έλλειψη θέρμανσης και επίπλων στα κελιά και τα προβλήματα που προέκυπταν από την ρίψη απορριμμάτων στο προαύλιο χώρο, δηλαδή έξω από τα παράθυρα των κελιών (Χατζηθεοδώρου, 2016).

Αντίστοιχη εικόνα των σωφρονιστικών ιδρυμάτων τη Ελλάδα, παρουσιάζουν και οι εκθέσεις που προέκυψαν έπειτα από τις αυτοψίες σε αυτά της “Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Πρόληψη των Βασανιστηρίων και της Απάνθρωπης ή Ταπεινωτικής Μεταχείρισης ή Τιμωρίας” (εφεξής CPT). Η CPT έχει επισκεφτεί την Ελλάδα 12 φορές. Η πρώτη επίσκεψη έγινε το 1993 και η τελευταία πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2015. Η έκθεση για την τελευταία επίσκεψη της δεν έχει δημοσιοποιηθεί ακόμη. Από την πρώτη επίσκεψη της και μετέπειτα η Επιτροπή είχε επανειλημμένως εκφράσει συστάσεις προς τις ελληνικές κυβερνήσεις σχετικά με την απαράδεκτη μεταχείριση και τις κάκιστες συνθήκες κράτησης των ατόμων που έχουν στερηθεί την ελευθερία τους. Μάλιστα, η συνεχιζόμενη απουσία δράσης για να βελτιωθεί η κατάσταση σύμφωνα με τις συστάσεις της Επιτροπής όσον αφορά την κράτηση παρανόμων μεταναστών και την κατάσταση του σωφρονιστικού συστήματος (CPT, 2011) οδήγησε την Επιτροπή στην έκδοση δημόσιας δήλωσης στις 15 Μαρτίου 2011. Η έκδοση δημόσιας δήλωσης από την Επιτροπή διακρίνεται από ιδιαίτερα βαρύνουσα σημασία, καθώς πρόκειται για το «ύστατο όπλο» της Επιτροπής, το οποίο και έχει χρησιμοποιήσει στο παρελθόν μόνο πέντε φορές (για την Τουρκία το 1992 και το 1996, για τη Ρωσία το 2001, το 2003 και το 2007 σχετικά με την κατάσταση στη Τσετσενία) (Συνήγορος του Πολίτη, 2011α). Στη δημόσια δήλωση η Επιτροπή αναφέρει σχετικά με τη κατάσταση των σωφρονιστικών ιδρυμάτων ότι η επιδείνωση των συνθηκών διαβίωσης και μεταχείρισης των κρατουμένων επιδεινώνεται σταθερά κατά την τελευταία δεκαετία. Επίσης, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ακατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, την ανεπαρκή υγειονομική περίθαλψη, την απουσία παρεχόμενων δραστηριοτήτων προς τους κρατουμένους, τον υπερσυνωστισμό και την

βάση τα συγκεκριμένα νούμερα η Ελλάδα κατατάσσεται στις χαμηλότερες θέσεις ανάμεσα στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες σε ότι αφορά την ημερήσια δαπάνη για τον κάθε κρατούμενο (Ψαρρά, 2016).

147 Το άρθρο 3 της ΕΣΔΑ αναφέρεται στην απαγόρευση των βασανιστηρίων και προβλέπει συγκεκριμένα ότι: «ουδείς επιτρέπεται να υποβληθί εις βασάνους ούτε εις ποινάς ή μεταχείρισιν απανθρώπους ή εξευτελιστικάς» (Council of Europe, 1950)

ανεπαρκή στελέχωση των φυλακών που έχει ως αποτέλεσμα τον έλεγχο των κοιτώνων κάποιων φυλακών από ομάδες ισχυρών κρατουμένων (CPT, 2011). Ωστόσο, ακόμα και μετά την έκδοση της δημόσιας δήλωσης η κατάσταση των ελληνικών σωφρονιστικών ιδρυμάτων παραμένει η ίδια. Αυτό άλλωστε διαπίστωσε και πάλι η Επιτροπή σε επίσκεψη-αυτοψία που πραγματοποίησε στις φυλακές το 2013. Αναφέρεται χαρακτηριστικά στη έκθεση για τη συγκεκριμένη επίσκεψη της Επιτροπής, ότι το ελληνικό σωφρονιστικό σύστημα εξακολουθεί να παρουσιάζει τις ίδιες θεμελιώδεις ελλείψεις που παρατηρήθηκαν και κατά το παρελθόν, με κύρια χαρακτηριστικά τα σοβαρά προβλήματα του συνωστισμού¹⁴⁸ και της οξείας έλλειψης προσωπικού. Τα δύο αυτά συγκεκριμένα προβλήματα, σύμφωνα με τη CPT, αποτελούν τα γενεσιουργά αίτια πρόσθετων ελλείψεων στις φυλακές, όπως είναι οι φτωχές υλικές συνθήκες, η έλλειψη υγιεινής, η βία μεταξύ των κρατουμένων, η ανεπαρκής ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και η απουσία δημιουργικών δραστηριοτήτων για τους κρατουμένους (CPT, 2013). Η τελευταία επίσκεψη που πραγματοποίησε η CPT στα σωφρονιστικά ιδρύματα της χώρας ήταν τον Απρίλιο του 2015. Τα ευρήματα από την επίσκεψη αναδεικνύουν για μια ακόμη φορά τα προβλήματα του υπερπληθυσμού και της χρόνιας έλλειψης προσωπικού. Αυτά τα δύο ζητήματα χαρακτηρίζονται ως οι κύριες γενεσιουργικές αιτίες πρόσθετων προβλημάτων, όπως οι ιδιαίτερα κακές υλικές συνθήκες, η έλλειψη υγιεινής και τα υψηλά επίπεδα φαινομένων βίας και εκφοβισμού μεταξύ των κρατουμένων. Περαιτέρω, χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα ανησυχητικό το γεγονός της ανεπαρκούς ιατρικής περίθαλψης των κρατουμένων. (CPT, 2016a:39). Η CPT τονίζει τη μη τήρηση των προβλεπόμενων διατάξεων του Σωφρονιστικού Κώδικα σχετικά με τις προδιαγραφές της στέγασης και της ασφαλούς διαβίωσης, συμπεριλαμβανομένης και της υγειονομικής περίθαλψης. Ειδικότερα, επισημαίνει ότι οι συνθήκες που επικρατούν στο Νοσοκομείο των φυλακών Κορυδαλλού και στη Δικαστική Φυλακή Ναυπλίου δικαιολογούν τον χαρακτηρισμό της απάνθρωπης και εξευτελιστικής μεταχείρισης (CPT, 2016a:44).

Τα προβλήματα του ελληνικού σωφρονιστικού συστήματος έχουν διαπιστωθεί και επισημανθεί κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας και από την Ανεξάρτητη Αρχή «Συνήγορος του Πολίτη»¹⁴⁹, η οποία σε ανακοίνωση της το 2007 έχει αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «το

148 Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι ενώ η συνολική χωρητικότητα των φυλακών αντιστοιχεί σε 10.286 θέσεις, κατά τη περίοδο της αυτοψίας κρατούνταν σε αυτές 12.759 κρατούμενοι. Ωστόσο, το πραγματικό πρόβλημα είναι πολύ μεγαλύτερο, αν ληφθεί υπόψη η ανισοκατανομή των κρατουμένων ανά τα σωφρονιστικά ιδρύματα, αφού οι κρατούμενοι των αγροτικών φυλακών ήταν ελάχιστοι σε σχέση με τις προσφερόμενες θέσεις, ενώ αντίθετα σε άλλες φυλακές -ιδιαίτερα στις Δικαστικές- ο αριθμός των ατόμων που κρατούνταν ξεπερνούσε κατά 300% τον αριθμό των προβλεπόμενων θέσεων (CPT, 2013:52)

149 Ο «Συνήγορος του Πολίτη» συνιστά την ελληνική εκδοχή του διεθνώς παγιωμένου θεσμού του “Ombudsman” και κατοχυρώνεται στο Σύνταγμα (άρθρο 103, παρ.9) ως ανεξάρτητη αρχή, με την οποία πραγματώνεται διαδικαστικά το δικαίωμα αναφοράς. Τυπικά, από το 2009 υπάρχει ρητή θεσμοθέτηση της δυνατότητας του “Συνηγόρου του Πολίτη” να επισκέπτεται τις φυλακές της χώρας (Ν.3772/2009). Ωστόσο, για αυτές τις επισκέψεις απαιτούνταν υποχρέωση πρότερης ενημέρωσης της Διεύθυνσης του Καταστήματος Κράτησης, γεγονός το οποίο λειτουργούσε

*σωφρονιστικό σύστημα της χώρας πάσχει σοβαρά», καθώς ο άνευ προηγουμένου υπερπληθυσμός¹⁵⁰ υποβαθμίζει τις συνθήκες διαβίωσης, ενθαρρύνει τις πράξεις βίας στο εσωτερικό των φυλακών και μεγιστοποιεί τους κινδύνους για τη ζωή και την υγεία των κρατουμένων και του προσωπικού φύλαξης (Συνήγορος του Πολίτη, 2007). Από το 2010 έως το 2013 ο «Συνήγορος του Πολίτη» είχε πραγματοποιήσει επισκέψεις-αυτοψίες σε δεκατρία σωφρονιστικά καταστήματα κράτησης, όπου διαπίστωσε τη διαίωνιση των προβλημάτων, γεγονός που στηλίτευσε σε επιστολή του το 2013 προς τον τότε Γενικό Γραμματέα Υπουργείου Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Στη συγκεκριμένη επιστολή η Ανεξάρτητη Αρχή αναφέρει ότι παρά τις κατά καιρούς νομοθετικές πρωτοβουλίες και την λειτουργία νέων φυλακών για την ελάφρυνση του σωφρονιστικού συστήματος από τον υπερπληθυσμό και τον υπερσυνωστισμό, παρατηρείται συνεχής αύξηση του αριθμού των κρατουμένων και αδυναμία αποσυμφόρησης των σωφρονιστικών ιδρυμάτων. Τέλος, επισημαίνει ότι *«η χώρα για μία ακόμη φορά αντιμετωπίζει μία κατάσταση έκτακτης «σωφρονιστικής έκρηξης» με άδηλα αποτελέσματα για την κοινωνική ειρήνη και σταθερότητα, τη λειτουργικότητα του σωφρονιστικού συστήματος αλλά και τα βασικά δικαιώματα των ίδιων των κρατουμένων»* (Συνήγορος του Πολίτη, 2013). Συνεπώς, διατρέχοντας κανείς στις κατά καιρούς εκθέσεις και επισημάνσεις των διεθνών και εθνικών ελεγκτικών και δικαστικών μηχανισμών, διαπιστώνει μια διαχρονική αδράνεια -θα μπορούσαμε να πούμε ακόμη και αδιαφορία- της επίσημης Πολιτείας ως προς την λήψη δραστικών και αποτελεσματικών μέτρων για την επίλυση των χρόνιων προβλημάτων που χαρακτηρίζουν το ελληνικό σωφρονιστικό σύστημα. Αντιθέτως, οι παρεμβάσεις των εκάστοτε κυβερνήσεων συνήθως εξαντλούνταν στη αποσπασματική και μη αποτελεσματική αντιμετώπιση των παθολογιών του σωφρονιστικού συστήματος που είχαν ως κύριο στόχο τον προσωρινό κατευνασμό των αντιδράσεων και την προσωρινή και πλασματική μείωση του αριθμού των κρατουμένων, η οποία και χρησιμοποιείται ως ανάδειξη έργου των εκάστοτε κυβερνήσεων αποσκοπώντας στην επίρρωση της επιρροής τους στο εκλογικό σώμα.*

υπονομευτικά ως προς την ελεγκτική αποτελεσματικότητα της Αρχής (Καρύδης και Φυτράκης, 2011: XXIV-XXVI). Ωστόσο, από το 2014 όταν και ο «Συνήγορος του Πολίτη» ορίστηκε ως Εθνικός Μηχανισμός Πρόληψης, έπειτα από τη κύρωση του του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου (2002) στη Διεθνή Σύμβαση του Ο.Η.Ε. κατά των Βασανιστηρίων και άλλων Μορφών Σκληρής, Απάνθρωπης ή Ταπεινωτικής Μεταχείρισης ή Τιμωρίας με τον ν.4228/2014, έχει τη δυνατότητα να επισκέπτεται όλους τους χώρους κράτησης χωρίς προηγούμενη ενημέρωση (Ν.4228/2014, άρθρο τέταρτο).

150 Ο «Συνήγορος του Πολίτη» ήδη από το 2000 είχε κρούσει τον κώδωνα του κινδύνου σχετικά με το σοβαρό πρόβλημα συνωστισμού και τις απαράδεκτες συνθήκες διαβίωσης που αυτό δημιουργεί έπειτα από τη διενέργεια αυτοψίας στις Δικαστικές Φυλακές Ιωαννίνων. Στην έκθεση που αφορούσε τη συγκεκριμένη αυτοψία επισημαίνεται ότι: *«ο αφόρητος συνωστισμός των κρατουμένων ήταν εντυπωσιακός ακόμη και για τον τακτικό επισκέπτη σωφρονιστικών καταστημάτων, αφού και πολλοί διάδρομοι του κτιρίου χρησιμοποιούνταν ως κοιτώνες. Τα διώροφα κρεβάτια που ήταν τοποθετημένα κάθετα κατά πλάτος του διαδρόμου, το ένα απέναντι στο άλλο, άφηναν ένα περιθώριο 40 περίπου εκατοστών μεταξύ τους ως 'διάδρομο', από τον οποίο δεν χωρούσε κάποιος να διέλθει περπατώντας κανονικά στην ευθεία, παρά μόνον κάνοντας πλάγια βήματα»* (Συνήγορος του Πολίτη, 2000).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι στη περίπτωση της Ελλάδας κυριαρχεί ένα ποινικό δίπολο, όπου επιχειρείται ενίσχυση του ποινικού ελέγχου, ενώ παράλληλα γίνονται προσπάθειες αποκλιμάκωσης της κατασταλτικής έντασης. Η συγκεκριμένη τάση δέχεται επιρροές είτε από τις επικρατούσες τάσεις σε διεθνές επίπεδο, είτε από τις “φωνές” για τη εφαρμογή ποινικών πολιτικών που θα δρουν αποτρεπτικά. Συνεπώς, από τη μία πλευρά, η αυστηρότητα των ποινών αυξάνουν την καταστολή και την εισαγωγή νέων μορφών ποινικοποίησης στο ποινικό κώδικα, ενώ από την άλλη πλευρά, παρατηρείται μια προσπάθεια διεύρυνσης των μη στερητικών της ελευθερίας ποινών με στόχο τη μείωση των ποινών φυλάκισης. Ωστόσο, η καταστολή και ποινικοποίηση εξουδετερώνουν τις πρωτοβουλίες «περί λιγότερης φυλακής», ενώ ευθύνονται και για τη παραγωγή πληθωριστικών αποτελεσμάτων με αποτέλεσμα την πίεση των δικαστηρίων προς την επιβολή μακροχρόνιων ποινών. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι παρατηρείται αύξηση των επιβαλλόμενων ποινών σχετικά με τις παραβάσεις που σχετίζονται με τη διακίνηση ναρκωτικών ουσιών, τα οικονομικά εγκλήματα και τις διάφορες μορφές κοινωνικής και πολιτικής βίας ή τρομοκρατίας, καθώς αυτές συσχετίζονται με μορφές του οργανωμένου εγκλήματος, γεγονός που οδηγεί και στη αύξηση της αυστηρότητας των ποινών. Αντίθετα, η εφαρμογή και επιβολή των νόμων που στοχεύουν στη καταπολέμηση των κρατικών εγκλημάτων και γενικότερα των εγκλημάτων των ισχυρών (βασανιστήρια, υψηλή φοροδιαφυγή, καταστροφή του περιβάλλοντος και ξέπλυμα χρήματος) γίνεται σπάνια και απρόθυμα (Karydis and Koulouris, 2013).

Στο συγκεκριμένο σημείο κρίνεται απαραίτητη για την ευρύτερη κατανόηση της κατάστασης του σωφρονιστικού συστήματος στη Ελλάδα, η παρουσίαση κάποιων στατιστικών στοιχείων σχετικά με την εξέλιξη και τις μεταβολές του συνολικού αριθμού των κρατουμένων στις φυλακές τα τελευταία δεκαέξι χρόνια, καθώς και η ανάλυση ορισμένων ποιοτικών χαρακτηριστικών -όπως είναι η εθνικότητα, η ηλικία, οι επιβληθείσες ποινές κ.ά- από τα οποία διακρίνεται το σύνολο των φυλακισμένων. Ο συνολικός αριθμός των εγκλείστων στις ελληνικές φυλακές κατά την 1^η Ιανουαρίου 2016 ήταν 9.611. Στο πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η εξέλιξη του αριθμού των φυλακισμένων από το 2000 έως και το 2016 κατά την 1^η Ιανουαρίου εκάστου έτους.

Πίνακας 17: Γενικός στατιστικός πίνακας κρατουμένων κατά την 1^η Ιανουαρίου εκάστου έτους (2000-2015)¹⁵¹

ΕΤΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ
2000	7,625
2001	8,295
2002	8,507
2003	8,418
2004	8,726
2005	8,722
2006	9,964
2007	10,370
2008	11,645
2009	11,736
2010	11,364
2011	12,349
2012	12,479
2013	12,475
2014	12,693
2015	11,798
2016	9.611 ¹⁵²

151 Τα στοιχεία ανακτήθηκαν από την ιστοσελίδα του Υπουργείου Δικαιοσύνης (<http://www.ministryofjustice.gr/>) και από την ιστοσελίδα του World Prison Brief (<http://www.prisonstudies.org/>).

152 Η παρατηρούμενη μείωση του αριθμού των κρατουμένων στις φυλακές κατά την 1^η Ιανουαρίου του 2016 οφείλεται εν μέρει στη ψήφιση του Ν.4322/2015 με τον οποίο καταργήθηκαν τα Καταστήματα Κράτησης Γ' τύπου (άρθρο 1), ενώ μεταξύ άλλων περιλαμβάνονται και προβλέψεις για την ειδική απόλυση υπό όρους για ασθενείς, άτομα με αναπηρίες και υπερήλικες κρατουμένους (άρθρα 3,6 και 9) την ελαχιστοποίηση του εγκλεισμού των ανηλίκων παραβατών (άρθρα 7,8 και 9), την μετατροπή των ποινών ανεκτέλεστων αποφάσεων σε χρηματικές (άρθρο 13), τροποποιήσεις της νομοθεσίας για τα ναρκωτικά (άρθρο 10), καθώς και τη λήψη μιας σειράς έκτακτων μέτρων για την αποσυμφόρηση των φυλακών (άρθρο 12). Ωστόσο, ελλείψει επανενταξιακών μέτρων, πολιτικών και δομών καθίσταται ιδιαίτερα πιθανό το γεγονός η διαφαινόμενη μείωση του αριθμού των εγκλειστών στις ελληνικές φυλακές να είναι προσωρινό φαινόμενο και μετά από ένα σύντομο χρονικό διάστημα οι κρατούμενοι που έτυχαν εφαρμογής των ευνοϊκών διατάξεων να επιστρέψουν στη φυλακή. Επιπλέον, πολλοί από τους αριθμούς των κρατουμένων ενδέχεται να είναι πλασματικοί, αν ληφθούν υπόψη το φαινόμενο της μακρόχρονης παραμονής ποινικών κρατουμένων σε αστυνομικά κρατητήρια που οφείλεται στην ανεπάρκεια των διαθέσιμων θέσεων κράτησης στις φυλακές, δηλαδή στο «συστημικό πρόβλημα» της υπερπλήρωσής τους, με αποτέλεσμα αρκετοί χώροι αστυνομικής κράτησης να έχουν μετατραπεί άτυπα σε φυλακές, γεγονός που οδηγεί και στη σοβαρή προσβολή των δικαιωμάτων κρατουμένων (Συνήγορος του Πολίτη, 2014α:158). Επίσης, ο υπολογισμός της χωρητικότητας των φυλακών με πρόσθεση θέσεων που βρίσκονται σε καταστήματα κράτησης τα οποία δεν λειτουργούν πλήρως τείνει να επηρεάζει τα στατιστικά στοιχεία δίνοντας μια στρεβλή εικόνα της πραγματικότητας (Κουλούρης, 2016α). Η επισήμανση του Κουλούρη (2016α) επιβεβαιώνεται και από την τελευταία έκθεση της CPT σχετικά με τις επισκέψεις που πραγματοποίησε σε σωφρονιστικά ιδρύματα της Ελλάδας, όπου διαπιστώνεται ότι παρά την μείωση του αριθμού των κρατουμένων, το πρόβλημα του υπερπληθυσμού παραμένει έντονο, καθώς η κατανομή των κρατουμένων στα σωφρονιστικά ιδρύματα είναι ανομοιογενής. Ενδεικτικά, οι φυλακές των Χανίων, του Δομοκού και της Νιγρίτας έχουν 1000 κενές θέσεις και λειτουργούν με μόνο το 50% της συνολικής τους χωρητικότητας, ενώ ο αριθμός των κρατουμένων που κρατούνται στις φυλακές του Κορυδαλλού, της Κομοτηνής,

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, ο πληθυσμός των κρατουμένων από το 2000 παρουσιάζει μια ραγδαία αυξητική τάση, ενώ έχει τριπλασιαστεί από το 1990. Οι αλλοδαποί αποτελούν ποσοστό μεγαλύτερο του 50% του συνολικού αριθμού των κρατουμένων¹⁵³, ενώ περίπου οι μισοί είναι εξαρτημένοι από ναρκωτικά. Το ένα τρίτο των κρατουμένων είναι υπόδικοι, ενώ το ποσοστό των υπότροπων ξεπερνά το 70% (Καρύδης και Φυτράκης, 2011). Σχετικά με την ιδιαίτερα αυξημένη παρουσία των αλλοδαπών επί του συνόλου των κρατουμένων στις φυλακές (58,3% του συνόλου των κρατουμένων 1/1/2015), πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Καταρχήν, οι μετανάστες κατά το μεγαλύτερο μέρος τους ανήκουν στη ηλικιακή κατηγορία 18-44 ετών, στην οποία και αποδίδεται η διάπραξη του 75% του συνόλου των εγκλημάτων (άνω του 90% για τα εγκλήματα αυξημένης βαρύτητας που στρέφονται κατά της ζωής και της περιουσίας), ενώ η συγκεκριμένη ηλικιακή κατηγορία αποτελεί μόνο το 47% του γηγενή πληθυσμού της χώρας¹⁵⁴. Επιπλέον, η στατιστική απεικόνιση της κοινωνικής των δραστών, μπορεί να οφείλεται και στο στενότερο ποσοτικά και ποιοτικά έλεγχο και την έμφαση στη επιτήρηση συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, όπως οι μετανάστες, γεγονός που καταλήγει μοιραία στη αποκάλυψη περισσότερων εγκλημάτων και κατά συνέπεια στη στατιστική υπερεκπροσώπηση τους¹⁵⁵ (Καρύδης, 2004α). Σημαντικό ρόλο στο συγκεκριμένο φαινόμενο διαδραματίζει και η επιλεκτικότητα του ποινικού συστήματος. Δεν είναι τυχαίο ότι στη “πελατεία” του υπερεκπροσωπούνται οι ασθενέστερες κοινωνικές ομάδες (στις οποίες κατεξοχήν ανήκουν και οι μετανάστες), καθώς η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση τις καθιστά περισσότερο ευάλωτες στο ποινικό στιγματισμό διαμορφώνοντας και τους κοινωνικούς χώρους στους οποίους επικεντρώνεται η αστυνομική επιτήρηση, για να τροφοδοτήσει στη συνέχεια τα επόμενα στάδια

της Αλικαρνασσού και στο Νοσοκομείο των φυλακών Κορυδαλλού ξεπερνά κατά 200% τη προβλεπόμενη χωρητικότητα των συγκεκριμένων ιδρυμάτων (για περισσότερες πληροφορίες βλ. CPT, 2015, σ.39).

153 Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά την 1^η Ιανουαρίου 2003 το ποσοστό των αλλοδαπών κρατουμένων στις φυλακές ήταν 45,8% (3.858 άτομα). Έπειτα από μια δεκαετία, οι αλλοδαποί κρατούμενοι αποτελούσαν την πλειοψηφία με ποσοστό που άγγιζε το 63.1% (7.875 άτομα), ενώ την 1^η Ιανουαρίου 2015 το ποσοστό τους ήταν 58.3% (6.882 άτομα) (πηγή: www.ministryofjustice.gr)

154 Ο Αλοσκόφης (2009) εξετάζοντας τις καταγεγραμμένες πληροφορίες μίας συγκεκριμένης ημέρας (14 Φεβρουαρίου 2005) που περιλαμβάνονταν σε πέντε ηλεκτρονικά αρχεία της Δικαστικής Φυλακής Κορυδαλλού -η οποία και αποτελεί τη μεγαλύτερη φυλακή της χώρας- διαπιστώνει ότι οι ημεδαποί κρατούμενοι ήταν κατά μέσο όρο μεγαλύτεροι σε ηλικία από τους αλλοδαπούς. Οι ημεδαποί είχαν ηλικιακό μέσο όρο τα 38,6 έτη, ενώ οι αλλοδαποί τα 32 έτη. Μάλιστα, το 70.7% του συνόλου των αλλοδαπών κρατουμένων ήταν κάτω των 35 ετών, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ημεδαπών ήταν μόλις 42.6%.

155 Η «προτίμηση» των κατασταλτικών μηχανισμών ως προς τον έλεγχο των κοινωνικά αδυνάτων αποτυπώνεται και σε μία έρευνα που έγινε σε τρεις αστικές περιοχές της Νέας Υόρκης, σύμφωνα με την οποία ενώ οι φοιτητές και οι εύποροι ήταν οι συχνότεροι χρήστες μαριχουάνας, οι χειρωνακτες εργάτες αντιπροσώπευαν το μεγαλύτερο αριθμό συλλήψεων με μόνη κατηγορία την κατοχή, ακολουθούμενοι από τους φοιτητές και πολύ πιο πίσω τους εύπορους και κοινωνικά ισχυρούς (Μαγγανάς, 2007).

του ποινικού μηχανισμού (Κουκουτσάκη, 2009). Άλλωστε, οι φυλακές πλέον χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερο ως αποθήκες για τους εξαρτημένους χρήστες ναρκωτικών ουσιών, τους φτωχούς, τους άστεγους, ακόμη και τους ψυχικά ασθενείς¹⁵⁶ (Garland, 2001). Ενδεικτικό της επιλεκτικότητας του ποινικού συστήματος είναι και το γεγονός ότι ανάμεσα στο 2000 και το 2006 οι καταγεγραμμένες παραβάσεις αλλοδαπών από την αστυνομία ήταν 1.6 φορές περισσότερες από τις αντίστοιχες των Ελλήνων, αλλά την ίδια στιγμή οι πιθανότητες καταδίκης σε φυλάκιση των αλλοδαπών ήταν 7.9 περισσότερες από τις αντίστοιχες πιθανότητες για τους Έλληνες. Επίσης, οι πιθανότητες καταδίκης σε φυλάκιση των αλλοδαπών που κατηγορούνταν για παραβάσεις της νομοθεσίας περί ναρκωτικών ήταν 9.4 φορές υψηλότερες από αυτές των Ελλήνων καίτοι οι καταγεγραμμένες από την αστυνομία σχετικές παραβάσεις των αλλοδαπών υπερείχαν από αυτές των Ελλήνων μόνο κατά 1.5 (Cheliotis and Xenakis, 2010). Φυσικά, όπως ήδη αναφέρθηκε, το γεγονός της αύξησης του ποσοστού εκπροσώπησης των αλλοδαπών στο σωφρονιζόμενο πληθυσμό έχει επηρεαστεί σημαντικά και από την αύξηση της ψήφισης νομοθεσιών περί αλλοδαπών. Μάλιστα, το συγκεκριμένο φαινόμενο ξεπερνά τα γεωγραφικά όρια της χώρας και παρατηρείται - αν όχι σε όλο- σε πολύ μεγάλο κομμάτι του ευρωπαϊκού χώρου. Όπως επισημαίνει ο Wacquant (2001), στη Γαλλία ο αριθμός των φυλακίσεων αλλοδαπών έχει τριπλασιαστεί μέσα σε είκοσι χρόνια εξαιτίας της νομοθεσίας περί αλλοδαπών, η οποία έχει δημιουργήσει νέα είδη παραβάσεων¹⁵⁷.

Ιδιαίτερα υψηλός -τουλάχιστον ως προς τα ευρωπαϊκά δεδομένα- είναι και ο αριθμός των κρατουμένων που εκτίουν ισόβια, οι οποίοι κατά το 2003 ήταν 599 άτομα, αριθμός ο οποίος αυξανόταν σταδιακά με αποτέλεσμα το διπλασιασμό του το 2014, όταν και έφτασαν τον αριθμό των 1041 ατόμων, δηλαδή το 8.2% του συνολικού αριθμού των εγκλείστων της συγκεκριμένης χρονιάς στα σωφρονιστικά καταστήματα της Ελλάδας. Το 20% των κρατουμένων κατά την 1^η

156 Ιδιαίτερα για τις περιπτώσεις των εξαρτημένων στα ναρκωτικά και των μεταναστών μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η φυλακή επιτυγχάνει τον πραγματικό της στόχο, ο οποίος σύμφωνα με τον Φουκώ (1989) δεν είναι άλλος από τη συγκρότηση και τη διάρθρωση ενός εγκληματικού χώρου με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, προσδιορίζοντας κατ' αυτό το τρόπο μια συγκεκριμένη μορφή παρανομίας, απομονώνοντας της από τις άλλες παράνομες πράξεις και περιορίζοντας την μέσω της ανάπτυξης του αστυνομικού μηχανισμού στις οικονομικά ασθενέστερες κοινωνικές τάξεις (Δέγλερης κ.α, 1988).

157 Αντίστοιχα στην Ελλάδα η ψήφιση και εφαρμογή του Ν.1975/91 περί Αλλοδαπών προσέθεσε μια ολόκληρη κατηγορία εγκλημάτων που έχουν σχέση με τη παράνομη διακίνηση, είσοδο, παραμονή, εργασία κτλ αλλοδαπών (Καρύδης, 2004:43). Ο συγκεκριμένος νόμος υπήρξε απόρροια της άμεσης αντανάκλασης του ηθικού πανικού, που βίωσε η ελληνική κοινωνία τη συγκεκριμένη περίοδο σχετικά με τους -Αλβανούς κυρίως- μετανάστες, στο θεσμικό επίπεδο του επίσημου κοινωνικού ελέγχου. Το πνεύμα του Ν. 1975/1991 είναι απόλυτα τιμωρητικό και αστυνομικό και αντικατοπτρίζεται έντονα και στην Εισηγητική Έκθεση, όπου αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Ξαφνικά ο ελληνικός χώρος άρχισε να κατακλύζεται από αλλοδαπούς, οι οποίοι εισερχόμενοι, παραμένοντες και εργαζόμενοι παράνομα δημιουργούν τεράστια κοινωνικά προβλήματα στο κράτος, ενώ αναπόφευκτα τα δικά τους προβλήματα προσπαθούν να τα επιλύσουν επιδιδόμενοι στην εγκληματικότητα γενικά» (Καρύδης, 2010α:119-120).

Ιανουαρίου 2015 ήταν υπόδικοι, ενώ στο 24% εκ' αυτών έχουν επιβληθεί ποινές κράτησης για παραβίαση της νομοθεσίας περί ναρκωτικών ουσιών (Υπουργείο Δικαιοσύνης, (<http://www.ministryofjustice.gr/>). Στο υψηλό ποσοστό χρηστών ναρκωτικών ουσιών μεταξύ του συνόλου των φυλακισμένων, συνέβαλλε και συμβάλει η αναγόρευση των σχετικών παραβιάσεων με τα ναρκωτικά σε ένα από τους πρώτους στόχους καταπολέμησης της ποινικής πολιτικής μέσω της θέσπισης σχετικών νομοθετημάτων, καθώς και η δυσκολία διάκρισης μεταξύ των διαφορετικών εκφάνσεων της εγκληματικής συμπεριφοράς, δηλαδή η ασαφής διάκριση μεταξύ αγοράς, πώλησης, διακίνησης και εμπορίας ναρκωτικών ουσιών¹⁵⁸ (Παρασκευόπουλος, 1997). Επιπλέον, αν ληφθεί υπόψη το δεδομένο ότι για πολλούς χρήστες ναρκωτικών ουσιών η ποινή που τους οδηγεί στη φυλάκιση επιβλήθηκε για τη διάπραξη μιας σειράς άλλων αξιόποινων πράξεων (κλοπές, ληστείες κ.α) καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το ποσοστό των εξαρτημένων ατόμων που βρίσκονται στις ελληνικές φυλακές για εγκλήματα που συνδέονται με την προσπάθεια εξεύρεσης πόρων για την αγορά ναρκωτικών ουσιών λόγω της εξάρτησης τους είναι σημαντικά υψηλότερο¹⁵⁹ (Αλοσκόφης, 2009). Αναφορικά με το μεγάλο ποσοστό υποδίκων κρατουμένων, αυτό μεν μπορεί να οφείλεται και στη αυξημένη παρουσία μεταναστών για τους οποίους λόγω έλλειψης μόνιμης κατοικίας αλλά και της απουσίας αποδεικτικών εγγράφων θεωρείται ως “ασφαλέστερο” μέτρο η προφυλάκιση τους, παραβιάζεται δε το τεκμήριο αθωότητας και καταδεικνύεται η τάση διόγκωσης των κατηγοριών σε βαθμό κακουργήματος με προδικασία, γεγονός που οδηγεί και στη πρόκληση προφυλακίσεων (Παπαδάκης, 2007).

Οι ανήλικοι που κρατούνται σε Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων αποτελούσαν κατά την 16^η Δεκεμβρίου 2015 το 2,3% του συνόλου των κρατουμένων (World Prison Brief, <http://www.prisonstudies.org/>). Γενικά, όπως παρατηρείται και στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 17), ο αριθμός των ανηλίκων¹⁶⁰ κρατουμένων κατά τη διάρκεια των τελευταίων 12 ετών κυμαίνεται

158 Δεν είναι τυχαίο ότι κατά την περίοδο 1980-1989, οι πιο κοινές καταδίκες αφορούσαν αδικήματα που εντάσσονταν στην ευρύτερη κατηγορία των αδικημάτων κατά της ιδιοκτησίας (π.χ. διάρρηξη, κλοπή και ληστεία), με το σχετικό ποσοστό να αυξάνεται από 22,8% σε 34,1%. Τα αδικήματα που σχετίζονταν με τα ναρκωτικά (π.χ. παράνομη χρήση ναρκωτικών, της διακίνησης ναρκωτικών) καταλάμβαναν τότε τη δεύτερη θέση, με το ποσοστό τους στις συνολικές καταδίκες να αυξάνεται από 7,6% σε 12,8%. Ωστόσο, την περίοδο 1990-2006, τα εγκλήματα που συνδέονται με τα ναρκωτικά έγιναν έλαβα την πρώτη θέση στις καταδίκες, με το σχετικό ποσοστό να αυξάνεται από 14,2% σε 32,3% (Cheliotis and Xenakis, 2010).

159 Σχετικά με τη μαζική φυλάκιση εξαρτημένων ατόμων και διακινητών ναρκωτικών ουσιών, πρέπει να ληφθεί υπόψη και η επιρροή της ποινικής πολιτικής των άλλων ευρωπαϊκών χωρών στη αντίστοιχη της Ελλάδας. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Wacquant (2009), από το Όσλο έως το Μπλιμπάο και από τη Νάπολη ως το Νότινγκαμ διαμέσου της Μαδρίτης, της Μασσαλίας και του Μονάχου, το μερίδιο των τοξικοεξαρτημένων και των διακινητών ναρκωτικών εντός του έγκλειστου πληθυσμού έχει αυξηθεί δραματικά, καθώς η πολιτική κατά των ναρκωτικών στη Ευρώπη λειτουργεί ως ένας πόλεμος εναντίον των ατόμων που θεωρούνται ως το λιγότερο χρήσιμο και δυνητικά πιο επικίνδυνο κομμάτι του πληθυσμού: δηλαδή οι άνεργοι, οι μετανάστες, οι άστεγοι, οι επαίτες και τα άλλα αποβράσματα της πόλης

160 Αν και υπάρχει διαχωρισμός με βάση τη νομοθεσία, έχει επικρατήσει οι αναφορές στον όρο «ανήλικοι

σε σταθερά αριθμητικά επίπεδα με μικρές αυξομειώσεις.

Πίνακας 18: Γενικός στατιστικός πίνακας ανηλίκων κρατουμένων κατά την 1^η Ιανουαρίου εκάστου έτους (2003-2015)

ΕΤΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ
2003	449
2004	543
2005	445
2006	420
2007	376
2008	446
2009	520
2010	510
2011	568
2012	587
2013	600
2014	452
2015	358

(Τα στοιχεία ανακτήθηκαν από την ιστοσελίδα του Υπουργείου Δικαιοσύνης (<http://www.ministryofjustice.gr/>))

Ο αριθμός των κρατουμένων που κρατούνται στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων αναμένεται να παρουσιάσει μείωση κατά τα επόμενα έτη, καθώς εντός του 2015 με πρωτοβουλία της κυβέρνησης του ΣΥΡΙΖΑ ψηφίστηκαν μια σειρά ευνοϊκών προς τους ανηλικούς διατάξεων με τους Ν. 4322/2015 και Ν.4356/2015. Οι διατάξεις που αφορούν τους ανήλικους θα παρουσιαστούν αναλυτικά σε επόμενη ενότητα. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να επισημανθεί ότι η καταγεγραμμένη ανήλικη παραβατικότητα στην Ελλάδα δεν χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα και συνέχεια, δηλαδή δεν έχει τη μορφή διάπραξης εγκλημάτων εντός του πλαισίου οργανωμένων ομάδων, ενώ συνήθως χαρακτηρίζεται από περιστασιακό χαρακτήρα. Επιπλέον, οι δικαστές ανηλίκων φαίνεται ότι τηρούν σε μεγάλο βαθμό την αρχή της επιβολής ποινών κράτησης ως “ύστατο καταφύγιο”, καθώς στη πλειοψηφία (63.3%) των ανηλίκων που δικάζονται επιβάλλονται μέτρα αναμορφωτικού χαρακτήρα (Σταματάκης, 2007). Βέβαια, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι, η φυλάκιση αποτελεί

κρατούμενοι» να συμπεριλαμβάνουν γενικότερα όσους κρατούνται στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων, ακόμα και αν πρόκειται για άτομα που έχουν ξεπεράσει το 18ο έτος της ηλικίας τους και θεωρούνται ως μετέφηβοι ή νεαροί κρατούμενοι. Η υιοθέτηση του συγκεκριμένου όρου, όπως περιγράφηκε, έχει γίνει και από το Υπουργείο Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, από την ιστοσελίδα του οποίου και ανακτήθηκαν τα στατιστικά στοιχεία του Πίνακα 17.

την δεύτερη πιο συχνή ποινή όσο αφορά τους ανηλίκους. Περισσότερο από το 20% του συνόλου των τελικών αποφάσεων των δικαστηρίων καταλήγουν στη επιβολή ποινών φυλάκισης. Περίπου το 70% αυτών των ποινών έχουν διάρκεια μικρότερη του ενός μήνα και το 90% μικρότερη των 6 μηνών, γεγονός που συνεπάγεται την “προτίμηση” στη επιβολή βραχυχρόνιων ποινών φυλάκισης. Ωστόσο, η εκτέλεση των συγκεκριμένων ποινών είναι σπάνια, αφού συνήθως αναστέλλονται (Dunkel, 2014).

Συνοψίζοντας, το πρόβλημα του ελληνικού σωφρονιστικού συστήματος δεν είναι μόνο ο εξανθρωπισμός του. Αντίθετα, συνίσταται περαιτέρω στη ψήφιση σωφρονιστικών νομοθετημάτων που στερούνται ρεαλισμού και άρα πολλές από τις προβλεπόμενες διατάξεις τους μένουν ανεφάρμοστες, στη έλλειψη ολοκληρωμένων σωφρονιστικών προγραμμάτων, στην διακοπή του συνεχούς της χάραξης σωφρονιστικής πολιτικής, την συστηματική μη έκδοση των απαιτούμενων αποφάσεων που θα οδηγούσαν στη πραγμάτωση των προβλεπόμενων θεσμικών μέτρων, στη θέσπιση και επιβολή αυστηρών ποινών για πράξεις που δεν εμφανίζουν αντίστοιχη κοινωνικοηθική απαξία, στις μακροχρόνιες διαδικασίες εκδίκασης ποινικών υποθέσεων και τέλος στην άμετρη εγκληματοποίηση των πλέον ετερόκλητων μορφών συμπεριφοράς χωρίς την κατάλληλη παράλληλη αναζήτηση νέων τρόπων ποινικού κολασμού (Κουράκης, 2005:319).

4.2: Παρεχόμενη εκπαίδευση σε κρατούμενους (γενικά στοιχεία)

Στην Ελλάδα οι προσπάθειες εκπαίδευσης και κατάρτισης γενικότερα των κρατούμενων χρονολογούνται εδώ και πολλές δεκαετίες¹⁶¹. Ειδικότερα για τους ανήλικους κρατούμενους -όπως είδαμε και νωρίτερα- οι νομοθετικές αναφορές στην ανάγκη παροχής εκπαίδευσης σε αυτούς είναι κατά πολύ παλαιότερες και εμφανίζονται ήδη από την θέσπιση του Ποινικού Νόμου του 1834. Άλλωστε, ήδη από τότε η μεταχείριση των ανηλίκων προσανατολιζόταν στη ειδική πρόληψη: βελτίωση, ατομικός

161 Σε άτυπο πλαίσιο, μαθήματα επιμόρφωσης και γραμματισμού των κρατούμενων που εγκλείονταν σε φυλακές ή εξορίζονταν για πολιτικούς λόγους είχαν αρχίσει να οργανώνονται ήδη από το 1925 από το Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδος. Αρχικά ο χαρακτήρας των μαθημάτων είχε την έννοια της κατάρτισης πάνω στη μαρξιστική φιλοσοφία και τη μαρξιστική προσέγγιση της νεοελληνικής ιστορίας μέσα από τα κείμενα κυρίως του Ι. Κορδάτου και του Κ. Παπαρηγόπουλου. Λίγο αργότερα, οργανώθηκαν και λειτουργούσαν στις φυλακές μορφωτικά τμήματα μαθημάτων. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των φυλακών Αίγινας όπου είχαν σχηματιστεί τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης που κατηγοριοποιούνταν ως εξής: κατώτερη, ανώτερη και ανώτατη. Η κατώτερη βαθμίδα αποτελούταν από τις «Σχολές Βάσης» η παρακολούθηση των οποίων ήταν υποχρεωτική για όσους ήθελαν να συνεχίσουν στις ανώτερες βαθμίδες. Στις «Σχολές Βάσης» διδάσκονταν τα «Κομματικά Οργανωτικά», τα «Αγροτικά», τα μαθήματα «Συνωμοτισμού» και τα «Συνδικαλιστικά». Στην ανώτερη βαθμίδα οι πολιτικοί κρατούμενοι παρακολουθούσαν μαθήματα Πολιτικής Οικονομίας και τέλος στην ανώτατη βαθμίδα γινόταν η διδασκαλία μαθημάτων Μαρξισμού και Φιλοσοφίας. Για τους τελείως αγράμματους προβλέπονταν μαθήματα στοιχειώδους εγγραμματισμού προκειμένου να αποκτήσουν τη δυνατότητα παρακολούθησης των προαναφερθέντων βαθμίδων (Καμαρινού, 2002). όπως ήδη έχει επισημανθεί, τα μαθήματα που οργανώνονταν και απευθύνονταν στους κομμουνιστές κρατούμενους είχαν ως στόχο τη διαφύλαξη της πολιτικής τους ταυτότητας και συνείδησης, απέναντι σε ένα σύστημα που προσπαθούσε να τους «σπάσει» (Βόγλης, 2002).

εκφοβισμός, φυσική αχρήστευση (Δασκαλάκης, 1973). Η πρώτη σύγχρονη αναφορά σχετικά με την παροχή εκπαίδευσης στους κρατούμενους γενικότερα, εντοπίζεται στο Σωφρονιστικό Κώδικα του 1967, ο οποίος προέβλεπε την υποχρεωτική παρακολούθηση¹⁶² των τάξεων της στοιχειώδους εκπαίδευσης από τους αναλφάβητους κρατούμενους¹⁶³. Εντούτοις, το συγκεκριμένο άρθρο δεν εφαρμόστηκε ποτέ, ίσως και λόγω του γεγονότος ότι οι φυλακές κατά τη διάρκεια της Χούντας ήταν γεμάτες με πολιτικούς κρατούμενους (Παπαθανασίου 2010).

Αργότερα, κατά τη δεκαετία του '80, άρχισαν να πραγματοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα στις φυλακές, υλοποιούμενα και εποπτευόμενα από τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, η οποία συγκροτήθηκε με τον Ν. 1558/1985 (ΦΕΚ137/Α/1985) και το 2001 μετονομάστηκε σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων¹⁶⁴. Αυτά περιελάμβαναν τη λειτουργία ενός νυχτερινού σχολείου για τους ενήλικες κρατούμενους, όπου διδάσκονταν μαθήματα τάξεων του δημοτικού, ενώ παράλληλα λειτουργούσαν και προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης (Πανούσης, 1989β). Συγκεκριμένα, η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης σε συνεργασία με τις Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΝΕΛΕ) παρείχαν προγράμματα αλφαριθμητισμού και συμπλήρωσης της βασικής εκπαίδευσης για τους Έλληνες κρατούμενους, καθώς και μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για τους αλλοδαπούς. Επιπροσθέτως, σε συνεργασία με διάφορες μη κυβερνητικές οργανώσεις, οργάνωνε εκπαιδευτικά προγράμματα ή προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης σε φυλακές της χώρας, όπως: μελισσοκομία, ηλεκτρολογία και μηχανολογία αυτοκινήτων, ανθοκομία, κ.ά. Επίσης, μέσω της τεχνικής υποστήριξης που παρείχε ο «Ελληνικός Οργανισμός Μικρών-Μεσαίων Επιχειρήσεων και Χειροτεχνίας» (ΕΟΜΜΕΧ) διοργανώθηκαν τμήματα εκμάθησης αγγειοπλαστικής, ξυλογλυπτικής κοσμημάτων κ.ά (Δασκαλάκη κ.ά, 1996). Η πρώτη ευκαιρία σε κρατούμενους ελληνικής φυλακής να παρακολουθήσουν μαθήματα μηχανολογίας αυτοκινήτων και ηλεκτρολογίας¹⁶⁵ -και μάλιστα σε

162 Ο πατερναλιστικός χαρακτήρας του εν λόγω Σωφρονιστικού Κώδικα -εκτός των άλλων στοιχείων που αναφέρθηκαν παραπάνω- διαφαίνεται και στον υποχρεωτικό χαρακτήρα που προσδίδει στη εκπαίδευση των κρατούμενων, γεγονός που την κατατάσσει ως μέρος της επιβληθείσας τιμωρίας. Άλλωστε, ο κύριος στόχος του συγκεκριμένου Κώδικα είναι όπως αναφέρεται και στο πρώτο του άρθρο η «κοινωνική αναπροσαρμογή των κρατούμενων διά της αγωγής και βελτιώσεως αυτών» (άρ. 1 ΣΚ 1967)

163 Σύμφωνα με το άρθρ. 73 παρ. 2 ΣΚ (1967): «Της υποχρεωτικής τούτης φοιτήσεως απαλλάσσονται οι υπερβάντες το 45ον έτος της ηλικίας και οι υπολειμμένοι το νοητικόν, ανεπίδεκτοι μαθήσεως».

164 Η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, είναι ο Επιτελικός Φορέας Δια Βίου Μάθησης στην χώρα. Σύμφωνα με το Ν. 3879/2010 η Γ.Γ.Δ.Β.Μ. έχει ως αποστολή να σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική της διά βίου μάθησης, να διαμορφώνει τους σχετικούς κανόνες, να εκπονεί το αντίστοιχο εθνικό πρόγραμμα και να εποπτεύει την εφαρμογή του (για περισσότερες πληροφορίες βλ. <http://www.gsae.edu.gr/el/>).

165 Επρόκειτο για ένα πρόγραμμα ταχύρυθμης επαγγελματικής κατάρτισης, με εννέαμηνη εκπαίδευση και επιδότηση των εκπαιδευομένων. Η διδασκόμενη ειδικότητα άλλαζε κάθε χρόνο έπειτα από έρευνα της αγοράς εργασίας (Δασκαλάκη κ.ά, 1996:373)

εγκαταστάσεις εκτός φυλακής- δόθηκε στους κρατούμενους της αγροτικής φυλακής της Τίρυνθας (Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου, 2006). Βλέπουμε σε αυτό το σημείο, μια στροφή όσο αφορά τους σκοπούς που καλείται να εξυπηρετήσει η εκπαίδευση μέσα στις φυλακές. Ενώ στον Σωφρονιστικό Κώδικα του 1967 διακρίναμε αρχικά ότι η εκπαιδευτική διαδικασία αποσκοπούσε στην ηθική αναμόρφωση του “εγκληματία”, στα τέλη της δεκαετίας του '80 η εκπαίδευση επικεντρώθηκε στη παροχή επαγγελματικών δεξιοτήτων στους κρατούμενους με σκοπό την εργασιακή απασχόληση τους μετά την αποφυλάκιση.

Με την ψήφιση του Κώδικα Βασικών Κανόνων για τη Μεταχείριση των Κρατουμένων, εξαλείφεται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης στα σωφρονιστικά ιδρύματα, ενώ πλέον αναφέρεται ότι οι ενήλικες κρατούμενοι θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα και όχι να αναγκάζονται (Αλεξιάδης και Πανούσης 1996). Συγκεκριμένα, στο άρθρο 48 προβλεπόταν ότι *«η πρωτοβάθμια εκπαίδευση των νέων είναι υποχρεωτική. Οι αναλφάβητοι ενήλικοι ενθαρρύνονται να παρακολουθήσουν μαθήματα στοιχειώδους εκπαίδευσης»* ενώ επισημαίνεται ότι *«όσοι έχουν συμπληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μπορούν να συνεχίσουν στη δευτεροβάθμια με εκπαιδευτικές άδειες»*. Επίσης, εισήγαγε το ιδιαίτερα σημαντικό μέτρο της μη αναγραφής στα πτυχία που λάμβαναν οι κρατούμενοι του τόπου απόκτησης (άρθρο 47 §2) αποσκοπώντας κατ' αυτό τον τρόπο στη άμβλυνση του στιγματισμού των αποφυλακισμένων που θα αναζητούσαν εργασιακή απασχόληση. Στο ίδιο άρθρο κατοχυρώνεται και η ισοτιμία των πτυχίων που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια της φυλάκισης με τους τίτλους των αντίστοιχων σχολών της δημόσιας ή επαγγελματικής εκπαίδευσης (Ν. 1851/1989). Αν και ο Κώδικας Βασικών Κανόνων Μεταχείρισης των Κρατουμένων -που όπως ήδη αναφέρθηκε προσανατολιζόταν προς το δικαικό πρότυπο- αποτέλεσε το πρώτο μεγάλο βήμα προς το πνεύμα της ουδετερότητας και του εκδημοκρατισμού του σωφρονιστικού συστήματος, εντούτοις δεν κατάφερε να απεμπολήσει πλήρως το προνοιακό και θεραπευτικό πρότυπο του Σωφρονιστικού Κώδικα του 1967 (Κουράκης, 2008). Όπως και ο Σωφρονιστικός Κώδικας του 1967, διατηρεί τον ειδικοπροληπτικό ρόλο της εκπαίδευσης που παρέχεται στους κρατούμενους, αυτή τη φορά βέβαια όχι με στόχο την βελτίωση των κρατουμένων, αλλά την ομαλή επανένταξη τους (Ν. 1851/1989: άρθρο 39)¹⁶⁶. Άλλωστε, η μεταχείριση των εγκληματιών που θέτει ως πυρήνα της, την βελτίωση και την κοινωνική επανένταξη τους, οδηγεί προς εξατομικευμένες σκοποθεσίες, οι οποίες δεν αρμόζουν

166 Αναλυτικά στο έκτο κεφάλαιο, στο άρθρο 39 του Κώδικα Βασικών Κανόνων Μεταχείρισης των Κρατουμένων αναφέρεται ότι: *«η αγωγή των κρατουμένων αποβλέπει στην ομαλή επανένταξη τους στο κοινωνικό, επαγγελματικό και οικογενειακό περιβάλλον. Αυτό επιδιώκεται με την ανάπτυξη των ψυχικών, σωματικών και πνευματικών ιδιοτήτων τους, τη διατήρηση της ψυχικής και σωματικής τους υγείας, την κατάλληλη εκπαίδευση και τη μείωση των αρνητικών επιδράσεων της στέρησης της ελευθερίας, για να καταστούν υπεύθυνα και αυτοδύναμα άτομα»* (Ν. 1851/1989)

στη αρχή της νομιμότητας από την οποία οφείλει να χαρακτηρίζεται η έκτιση της ποινής (Δασκαλάκης, 1981).

Ωστόσο, υπό τον Κώδικα Βασικών Κανόνων Μεταχείρισης των κρατουμένων τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν στις φυλακές την δεκαετία του 1990, χαρακτηρίζονταν από πιο προοδευτικό περιεχόμενο συγκριτικά με τα αντίστοιχα της δεκαετίας του 1980. Κατά την περίοδο 1994-1999, στο πλαίσιο του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Β' Κ.Π.Σ.), οργανώθηκαν και πραγματοποιήθηκαν προγράμματα κατάρτισης για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού σε διάφορες φυλακές της χώρας. Τα συγκεκριμένα προγράμματα υλοποιήθηκαν από διάφορα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ), ορισμένες ΝΕΛΕ, το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ)¹⁶⁷ και την Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γιάνναρου, 2003) και επικεντρώνονταν στην εκμάθηση χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών (Θανοπούλου και Μοσχόβου, 1998). Επιπλέον, το Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕ.Θ.Ε.Α) σε συνεργασία με τη Γ.Γ.Ε.Ε, το 1998 δημιούργησαν αυτόνομο χώρο εκπαίδευσης μέσα στις γυναικείες φυλακές Κορυδαλλού, στον οποίο υλοποιούταν το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Θεραπείας Κρατουμένων Γυναικών (Δημητρούλη, Θεμελή, Ρηγούτσου, 2006).

Το 1999 ψηφίζεται ο νέος Σωφρονιστικός Κώδικας (Ν.2776/1999), ο οποίος ισχύει μέχρι και σήμερα. Ο συγκεκριμένος Σωφρονιστικός Κώδικας προβάλλει μια προοδευτική αντίληψη για τη εκπαίδευση των φυλακισμένων. Χαρακτηριστικό στοιχείο της αλλαγής της αντίληψης σχετικά με τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει πλέον η παρεχόμενη εκπαίδευση στους κρατουμένους είναι και η αλλαγή του τίτλου του κεφαλαίου που αφορά αυτή: γίνεται λόγος για “μορφωτικά προγράμματα” που παρέχονται στους κρατουμένους και όχι στην «αγωγή των κρατουμένων» όπως συνέβαινε με τους προηγούμενους Κώδικες. Η συγκεκριμένη αλλαγή σηματοδοτεί την αποδέσμευση των μορφωτικών προγραμμάτων από τους σκοπούς της ποινής και αναγνωρίζει την αυτοτελή αξία της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ο Σωφρονιστικός Κώδικας του 1999 αναφέρεται στην εκπαίδευση που παρέχεται στους φυλακισμένους στο πέμπτο κεφάλαιο του. Στα άρθρα 35, 36 και 38 προβλέπει και ρυθμίζει τα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση, τον αθλητισμό, τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου και αναψυχής των κρατουμένων. Ειδικότερα, προβλέπεται ότι η εκπαίδευση των κρατουμένων έχει ως στόχο την προσφορά πρόσβασης ή την ολοκλήρωση όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, καθώς και την υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης. Επισημαίνεται ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για τους ανήλικους κρατουμένους και, για το σκοπό αυτό, προβλέπει την λειτουργία μονοθέσιων δημοτικών σχολείων

167 Το ΕΛΚΕΠΑ, σε συνεργασία με το Υπουργείο Δικαιοσύνης, υλοποίησε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στη Δικαστική Φυλακή Κορυδαλλού, το οποίο αποτελούταν από πέντε αντικείμενα εκπαίδευσης: Χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, ηλεκτρονική τυπογραφία, ηλεκτρολογία αυτοκινήτων, σχέδιο computer και ηλεκτρονικά ραδιοφώνου και τηλεόρασης. Σε κάθε αντικείμενο συμμετείχαν 50 κρατούμενοι (Δασκαλάκη κά, 1996).

εντός των φυλακών στις οποίες κρατούνται ανήλικοι, αλλά και γενικότερα σε κάθε φυλακή. Επιπλέον, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη λειτουργία σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο), καθώς και λυκειακών τάξεων εντός των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων στις περιοχές του Αυλώνα και του Βόλου (Epanodos and ERGON KEK). Ο Σωφρονιστικός Κώδικας του 1999 -στα πλαίσια της εγγυητικής λειτουργίας του θεσμικού πλαισίου για τον σεβασμό των δικαιωμάτων των κρατουμένων (Καρύδης και Φυτράκης, 2011)- αναγνωρίζει το θεσμό της εκπαίδευσης στις φυλακές ως δικαίωμα των κρατουμένων, του οποίου κύριος στόχος δεν είναι η επανένταξη των κρατουμένων. Έτσι, πλέον η λειτουργία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις φυλακές έχουν ως κεντρικό άξονα τον ίδιο τον έγκλειστο και τις ανάγκες του για μόρφωση, και προσδίδουν δευτερεύοντα ρόλο στην ανάγκη της κοινωνίας για επανένταξη των κρατουμένων και ασφάλεια. Η μεταχείριση των κρατουμένων νοείται πλέον ως κατά περιεχόμενο ως οι παροχές εκπαίδευσης, εργασίας και άλλων ψυχαγωγικών προγραμμάτων, χωρίς όμως αυτές οι παροχές να φέρουν χαρακτήρα στοιχείων ή συνεπειών της ποινής. Αντίθετα, θεωρείται ότι αποτελούν παροχές της Πολιτείας -στο πλαίσιο της γενικότερης κοινωνικής πολιτικής της- προς του κρατουμένους ως ανθρώπους πρώτα και ως πολίτες της ίδιας κατηγορίας με όσους κυκλοφορούν ελεύθερα (Αλεξιάδης και Πανούσης, 2002:138). Η εφαρμογή των μορφωτικών προγραμμάτων και αυτών της κατάρτισης δεν εξαρτάται από την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Δικαιοσύνης, αλλά αποφασίζει σχετικά το Συμβούλιο Φυλακής του κάθε σωφρονιστικού ιδρύματος -έπειτα από πρόταση του Κεντρικού Συμβουλίου Φυλακών (ΚΕ.Σ.Φ) ή του αρμόδιου φορέα- ύστερα από σχετική ενημέρωση του Υπουργού Δικαιοσύνης, ο οποίος οφείλει να απαντήσει σχετικά με την έγκριση ή απόρριψη της πρότασης μέσα σε ένα μήνα. Η τυχόν σιωπή του Υπουργείου θεωρείται ως συναίνεση. Μια επιπρόσθετη καινοτομία που εισήγαγε ο ΣΚ του 1999 ήταν η παροχή ευεργετικού υπολογισμού ημερών ποινής για όσους κρατουμένους συμμετέχουν στη εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η εξίσωση του συγκεκριμένου οφέλους με τα αντίστοιχα που λάμβαναν οι κρατούμενοι που εργαζόνταν κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους (άρθρο 46, Ν. 2776/1999). Το πρόβλημα της έλλειψης κινήτρου για την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων -ειδικά όσο αφορούσε τους ανήλικους κρατουμένους- είχε ήδη επισημανθεί σε παλαιότερες έρευνες (Κουράκης και Μηλιώνη, 1995). Ιδιαίτερη σημασία έχει και η πρόβλεψη του Σωφρονιστικού Κώδικα σχετικά με την μη διακοπή της εκπαίδευσης των κρατουμένων λόγω ζητημάτων που άπτονται στο τομέα της ασφάλειας των φυλακών. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 35§9 αναφέρεται ότι:

«Η εκπαίδευση των κρατουμένων δεν αναστέλλεται σε περίπτωση μεταγωγής ή επιβολής πειθαρχικής ποινής, όταν τούτο είναι δυνατό. Αν επιβληθεί πειθαρχικός περιορισμός κατά τη διάρκεια των σπουδών του συγκεκριμένου κρατουμένου, η έκτιση του μέτρου μπορεί να γίνει κατά τη διάρκεια των διακοπών ή αργιών» (Ν.2776/1999).

Η συγκεκριμένη πρόβλεψη αποσκοπούσε στην εξομάλυνση κάποιων από τα προβλήματα του παρελθόντος, τα οποία και απέτρεπαν την εφαρμογή οργανωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις φυλακές. Όπως έχει επισημάνει η Πιτσελά (1999), οι κακές εγκαταστάσεις των φυλακών, η έλλειψη προσωπικού, η μειωμένη προσφορά εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τη πολιτεία και οι συχνές μεταγωγές των κρατουμένων, αποτέλεσαν ουραγούς στη προσπάθεια εισαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας εντός των φυλακών.

Αναφορικά με τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση ο Σωφρονιστικός Κώδικας προβλέπει την παρακολούθηση αυτών των βαθμίδων από τους κρατούμενους μέσω της χρήσης εκπαιδευτικών αδειών¹⁶⁸. Η εκπαιδευτική άδεια χορηγείται στους κρατούμενους για τη φοίτηση των κρατουμένων σε σχολές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, εφόσον στη περιοχή φοίτησης λειτουργεί αντίστοιχο προς τη κατηγορία στην οποία ανήκουν οι ενδιαφερόμενοι κατάστημα κράτησης (Ν.2776/1999, άρθρο 58§1), ενώ δεν χορηγείται για σπουδές σε εκπαιδευτικό ίδρυμα κατώτερης βαθμίδας από αυτό στο οποίο έχει σπουδάσει ο ενδιαφερόμενος (Ν.2776/1999, άρθρο 58§2). Για τη χορήγηση των εκπαιδευτικών αδειών υπεύθυνο είναι το Πειθαρχικό Συμβούλιο¹⁶⁹ του κάθε καταστήματος κράτησης (Ν.2776/1999, άρθρο 70§1). Ένα από τα επιπλέον κριτήρια για τη χορήγηση εκπαιδευτικής άδειας σε κρατούμενο είναι η ύπαρξη βάσιμης προσδοκίας ότι η φοίτηση του κρατουμένου θα έχει θετική επίδραση στην προσωπικότητά του, στη μελλοντική του εξέλιξη και στην κοινωνική του επανένταξη. Για τη συγκεκριμένη πρόβλεψη συνεκτιμάται η εν γένει συμπεριφορά του κρατουμένου, κατά τη διάρκεια της κράτησής του, όπως η μη τέλεση πειθαρχικού παραπτώματος, που –κατά κανόνα– θα αποδεικνύει την πλήρη συμμόρφωση του κρατουμένου στον κανονισμό του καταστήματος και στις εντολές των υπαλλήλων, η συνέπεια στην εκπλήρωση των υποχρεώσεων του καθώς και η ειρηνική συνύπαρξή με τους συγκαταρούμενους του (Σάρλης, 2012). Το Συμβούλιο δεν δύναται και δεν δικαιούται να απαιτήσει πρόσθετες προϋποθέσεις, πέραν των όσων ρητώς επιτάσσει ο νόμος, όπως, παραδείγματος χάριν, να συνεκτιμήσει ότι δεν υπάρχει κίνδυνος τελέσεως νέων εγκλημάτων κατά τη διάρκεια της άδειας, ότι δεν υφίσταται κίνδυνος φυγής και ότι ο κρατούμενος δεν θα κάνει κακή χρήση της άδειας του, προϋποθέσεις, που, επίσης,

168 Σχετικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε ορισμένες φυλακές της χώρας λειτουργούν πλέον Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα οποία παρέχουν απολυτήριο Γυμνασίου. Θα πραγματοποιηθεί αναλυτική παρουσίαση του συγκεκριμένου θεσμού στη συνέχεια αυτής της ενότητας. Επίσης, όπως θα διευκρινιστεί και στην ενότητα σχετικά με την παροχή εκπαίδευσης σε νεαρούς κρατούμενους, στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων λειτουργούν Γυμνάσια, ενώ στο Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων Αυλώνα λειτουργούν και τάξεις λυκείου.

169 Σύμφωνα με το άρθρο 70§1 του Ν.2776/1999 «σε κάθε κατάστημα λειτουργεί Πειθαρχικό Συμβούλιο το οποίο απονέμει τις αμοιβές και επιβάλλει πειθαρχικές κυρώσεις και αποφασίζει για κάθε άλλο ζήτημα που προβλέπεται στις σχετικές διατάξεις του παρόντος κώδικα. Το Συμβούλιο αποτελείται από τον αρμόδιο δικαστικό λειτουργό, ως πρόεδρο, το διευθυντή του Καταστήματος και τον αρχαιότερο κοινωνικό λειτουργό μετά των νομίμων αναπληρωτών τους (...)

προβλέπει το άρθρο 55§1 του Σωφρονιστικού Κώδικα για τη χορήγηση τακτικών αδειών, αλλά στις οποίες δεν παραπέμπει το άρθρο 58, διότι μία τέτοια ερμηνεία αντιβαίνει όχι μόνο στο γράμμα, αλλά και στο πνεύμα του νόμου, αφού καταλήγει σε βάρος του κρατουμένου, προς όφελος του οποίου θεσμοθετήθηκαν οι εκπαιδευτικές άδειες (ΣυμβΠλημΘεσ 1155/2010). Επίσης, προβλέπεται ότι για τους υποδίκους απαιτείται και η σύμφωνη γνώμη του δικαστικού οργάνου που διέταξε την προσωρινή κράτηση¹⁷⁰, ενώ για τους χρεοφειλέτες και η σύμφωνη γνώμη του Προέδρου Πρωτοδικών του τόπου κράτησης (Ν.2776/1999, άρθρο 58§1). Ωστόσο, στη πράξη, ελάχιστες αιτήσεις κρατουμένων για τη χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών γίνονται δεκτές (Λαμπάκης, 2009). Ενδεικτικό της μη συχνής χορήγησης εκπαιδευτικών αδειών σε κρατουμένους είναι και το γεγονός ότι αποτελεί πάγιο και διαχρονικό αίτημα τους η χορήγηση αυτών των αδειών να παρέχεται σε όλους τους κρατούμενους που πληρούν τα προβλεπόμενα από τον νόμο κριτήρια, και να μη γίνεται κατ' εξαίρεση (Πρωτοβουλία για τα Δικαιώματα των Κρατουμένων, 2008).

Ο θεσμός των εκπαιδευτικών αδειών επανήλθε δυναμικά στο προσκήνιο τον Νοέμβριο του 2014 και αποτέλεσε αντικείμενο έντονων πολιτικών και κοινωνικών αντιπαραθέσεων. Αιτία αποτέλεσε η απόφαση ενός υπόδικου κρατουμένου σε Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων για έναρξη απεργίας πείνας ως μέσο διαμαρτυρίας για τη μη χορήγηση σε αυτόν εκπαιδευτικής άδειας¹⁷¹ προκειμένου να παρακολουθήσει τα μαθήματα της σχολής ΤΕΙ στην οποία είχε γίνει αποδεκτός μέσω πανελληνίων εξετάσεων. Οι συγκεκριμένες αντιπαραθέσεις και αντιδράσεις οδήγησαν τελικά στη τροποποίηση του άρθρου 58 του Σωφρονιστικού Κώδικα, στο οποίο -με την ψήφιση του Ν. 4312/2014 και συγκεκριμένα το άρθρο 11- προστέθηκε το εξής εδάφιο:

«Η φοίτηση καταδίκων και υποδίκων φοιτητών και σπουδαστών Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων μπορεί να γίνεται και με παρακολούθηση μαθημάτων εξ' αποστάσεως. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομικών, Παιδείας και Θρησκευμάτων και Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, καθορίζονται οι προϋποθέσεις, ο τρόπος και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια για την εξ' αποστάσεως παρακολούθηση των μαθημάτων και των εργαστηρίων, καθώς και η συμμετοχή στις εξετάσεις των ανωτέρω φοιτητών ή σπουδαστών, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών της σχολής στην οποία φοιτούν. Στους ίδιους φοιτητές και σπουδαστές μπορεί να χορηγείται

170 Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη πρόβλεψη απαιτείται ένας επιπλέον όρος για τη χορήγηση της συγκεκριμένης άδειας σε υπόδικο από ότι σε κρατούμενο που ήδη εκτίει ποινή. Το συγκεκριμένο γεγονός αποτελεί παράδοξο, καθώς για τον υπόδικο δεν έχει ακόμη καμφεί το τεκμήριο αθωότητας σύμφωνα και με το άρθρο 2§1 του Συντάγματος, ενώ για τον καταδικασμένο αυτό έχει πληγεί σε κάποιο βαθμό (Λαμπάκης και Σάρλης, 2014).

171 Ο ειδικός εφέτης-ανακριτής -ο οποίος είχε διατάξει και τη προσωρινή κράτηση του συγκεκριμένου ατόμου- του Συμβουλίου Πλημμελειοδικών Πειραιά δεν συναίνεσε στο αίτημα του κρατουμένου καθώς έκρινε ότι η παραμονή του στη φυλακή είναι απαραίτητη μέχρις ότου εκδικαστούν οι εκκρεμείς υποθέσεις εις βάρος του. Το ίδιο αίτημα είχε απορριφθεί και από τον Εισαγγελέα (Εθνος, 3/12/2014).

άδεια με ηλεκτρονική επιτήρηση¹⁷², χωρίς περιορισμούς του δευτέρου εδαφίου της παραγράφου 3 του άρθρου 282 του Κώδικα Ποινικής Δικονομίας, εφόσον έχουν με επιτυχία παρακολουθήσει το ένα τρίτο (1/3) των μαθημάτων και εργαστηρίων, κατά τους όρους που ορίζονται με την Κοινή Υπουργική Απόφαση του προηγούμενου εδαφίου επί ένα ακαδημαϊκό εξάμηνο. Στην τελευταία περίπτωση η αίτηση δεν απορρίπτεται από το Συμβούλιο του άρθρου 70 παρ. 1 παρά μόνο με ειδική αιτιολογία.» (Ν. 4312/2014, άρθρο 11). Το ίδιο άρθρο του Σωφρονιστικού Κώδικα τροποποιήθηκε εκ νέου με το άρθρο 42 του Ν. 4356/2015 ως εξής: «1. Η εκπαιδευτική άδεια χορηγείται για τη φοίτηση κρατούμενων σε σχολές όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, εφόσον στην περιοχή φοίτησης λειτουργεί αντίστοιχο προς την κατηγορία στην οποία ανήκουν οι ενδιαφερόμενοι κατάστημα κράτησης. Η άδεια χορηγείται από το Συμβούλιο του άρθρου 70 παράγραφος 1 του παρόντος με τις προϋποθέσεις και κατά τη διαδικασία του άρθρου 55 παράγραφος 1 περίπτωση γ', παράγραφοι 2 και 3 του παρόντος. Για τους υποδίκους απαιτείται και η σύμφωνη γνώμη του δικαστικού οργάνου που διέταξε την προσωρινή κράτηση. Εάν το Συμβούλιο του άρθρου 70 παράγραφος 1 του παρόντος αποφαινεται υπέρ της χορήγησης της άδειας, αλλά υπάρχει αρνητική γνώμη του δικαστικού οργάνου που διέταξε την προσωρινή κράτηση, ο κρατούμενος δικαιούται να προσφύγει στο Δικαστήριο Εκτέλεσης Ποινών ως συμβούλιο, μέσα σε δέκα (10) ημέρες από την κοινοποίηση σε αυτόν της απόφασης. Η διάταξη του άρθρου 56 παράγραφος 3 του παρόντος εφαρμόζεται ανάλογα. Η φοίτηση καταδίκων και υποδίκων φοιτητών και σπουδαστών Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, που δεν έχουν λάβει την ως άνω άδεια, μπορεί να γίνεται και με παρακολούθηση μαθημάτων εξ αποστάσεως. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομικών, Παιδείας και Θρησκευμάτων και Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, καθορίζονται οι προϋποθέσεις, ο τρόπος και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια για την εξ αποστάσεως παρακολούθηση των μαθημάτων και των εργαστηρίων, καθώς και η συμμετοχή στις εξετάσεις των ανωτέρω φοιτητών ή σπουδαστών, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών της σχολής στην οποία φοιτούν. Στους ίδιους φοιτητές και σπουδαστές, εφόσον έχουν με επιτυχία παρακολουθήσει το ένα τρίτο (1/3) των μαθημάτων και εργαστηρίων, κατά τους όρους που ορίζονται με την κοινή υπουργική απόφαση του προηγούμενου εδαφίου επί ένα

¹⁷² Με το Ν.4205/2013 εισήχθη ο θεσμός της ηλεκτρονικής επιτήρησης υπόδικων, κατάδικων και κρατούμενων σε άδεια, όπου στο άρθρο 1§α και§β προβλέπεται ότι: «Όσοι καταδικάσθηκαν σε ποινή στερητική της ελευθερίας, μπορούν, κατόπιν αιτήσεώς τους, να απολυθούν υπό τον όρο του κατ' οίκον περιορισμού με ηλεκτρονική επιτήρηση, όπως αυτός ορίζεται στο άρθρο 283Α Κ.Π.Δ., εφόσον έχουν εκτίσει: α) προκειμένου για πρόσκαιρη κάθειρξη, τα 2/5 της ποινής τους, β) προκειμένου για ισόβια κάθειρξη, τουλάχιστον 14 έτη. Στην περίπτωση που συντρέχουν σωρευτικά περισσότερες ποινές, ο κατάδικος πρέπει να έχει εκτίσει το άθροισμα των τμημάτων των ποινών που προβλέπονται στις περιπτώσεις α' και β'. Σε κάθε περίπτωση ο κατάδικος μπορεί να απολυθεί, εάν έχει εκτίσει 17 έτη, ακόμη και όταν το παραπάνω άθροισμα υπερβαίνει το όριο αυτό (...).»

Βλ. σχετικά και το Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμόν 62 του 2014 (ΦΕΚ Α 105) σχετικά με «τη λειτουργία του θεσμού της ηλεκτρονικής επιτήρησης υπόδικων, κατάδικων και κρατούμενων σε άδεια και την πιλοτική εφαρμογή του».

ακαδημαϊκό εξάμηνο, μπορεί να χορηγείται άδεια με ηλεκτρονική επιτήρηση, χωρίς περιορισμούς του δεύτερου εδαφίου της παραγράφου 3 του άρθρου 282 του Κώδικα Ποινικής Δικονομίας».

Για τους κρατούμενους που έχουν απολυτήριο Γυμνασίου και επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους, υπάρχει η δυνατότητα εγγραφής τους σε κάποιο Λύκειο -εάν αυτό γίνει δεκτό από το συγκεκριμένο σχολείο- υπό το καθεστώς των κατ' ιδίαν διδαχθέντων¹⁷³. Σύμφωνα με το άρθρο 46α του Ν. 2413/1996: «*Μαθητές των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι διακόπτουν τη φοίτηση τους εξαιτίας ασθενειών που απαιτούν μακρά νοσοκομειακή ή κατ' οίκον νοσηλεία, στράτευσης, προσωρινής φυλάκισης, παραμονής στο εξωτερικό, ανάληψης εργασίας στο εμπορικό ναυτικό ή για άλλους εξαιρετικούς αντικειμενικούς λόγους, οι οποίοι εμποδίζουν τη φοίτηση τους, μπορεί να χαρακτηρίζονται ως κατ' ιδίαν διδαχθέντες και να παραπέμπονται σε προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις για τα μαθήματα της τάξης στην οποία έπρεπε να φοιτήσουν*». Οι λόγοι χαρακτηρισμού των μαθητών ως κατ' ιδίαν διδαχθέντων, η διαδικασία διεξαγωγής των εξετάσεων και κάθε άλλη σχετική λεπτομέρεια καθορίζονται κάθε φορά με την έκδοση -έπειτα από πρόταση του Υπουργού Παιδείας- Προεδρικού Διατάγματος (Ν.2413/1996, άρθρο 48β). Προσφάτως, με τον Ν. 4368/2016, προβλέπεται ότι η κατ' ιδίαν διδασκαλία στα καταστήματα κράτησης υπάγεται στη έννοια της «αντισταθμιστικής» εκπαίδευσης¹⁷⁴. Αναλυτικά, στο άρθρο 26§1α του συγκεκριμένου νόμου προβλέπεται ότι: «*στην έννοια της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης υπάγονται η ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών γυμνασίου, η πρόσθετη διδακτική στήριξη των μαθητών όλων των τύπων λυκείου, η ενισχυτική διδασκαλία και η πρόσθετη διδακτική στήριξη που παρέχεται στα Καταστήματα Κράτησης, η κατ' ιδίαν διδασκαλία που παρέχεται σε κρατούμενους, καθώς και η διδασκαλία που παρέχεται στα τμήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν στο πλαίσιο εγκεκριμένων Οργανισμών Θεραπείας του ν. 4139/ 2013 (Α' 74)*». Επίσης, στη παράγραφο 5 του ίδιου άρθρου, σημειώνεται ότι αρμόδιος για το σύνολο των εκπαιδευτικών θεμάτων που αφορούν στο σχεδιασμό

¹⁷³ Η διαδικασία που ακολουθείται συνήθως για να χαρακτηριστεί ένας κρατούμενος ως κατ' ιδίαν διδαχθείς είναι η εξής: Η κοινωνική Υπηρεσία της φυλακής υποβάλλει προς έγκριση σχετική αίτηση στο Υπουργείο Παιδείας και εφόσον αυτή γίνει δεκτή, ο κρατούμενος εγγράφεται στο πλησιέστερο Λύκειο της περιοχής στη οποία βρίσκεται η φυλακή. Στη συνέχεια ο κοινωνικός λειτουργός της φυλακής ενημερώνει τους καθηγητές του Λυκείου και οι τελευταίοι επισκέπτονται τη φυλακή και παρέχουν στο κρατούμενο τα απαραίτητα βιβλία, όπου συμπεριλαμβάνεται η ύλη της τάξεως που θα παρακολουθήσει. Στο τέλος του σχολικού έτους, ο κρατούμενος λαμβάνει σχετική άδεια και με τη συνοδεία σωφρονιστών υπαλλήλων μεταβαίνει στο σχολείο για να συμμετέχει στις προαγωγικές εξετάσεις (Μητροσύλη και Φρονίμου, 2006:63).

¹⁷⁴ Η έννοια της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης προτείνει τη λήψη μέτρων από τους επίσημους ή μη εκπαιδευτικούς φορείς με σκοπό να εξομοιωθούν οι διάφορες κοινωνικοοικονομικές κατηγορίες του μαθητικού πληθυσμού ως προς τις σχολικές τους δραστηριότητες. Επί της ουσίας, αναφέρεται στην αντιστάθμιση των εκπαιδευτικών ευκαιριών ατόμων με διαφορετική ταξική προέλευση, των οποίων το οικογενειακό περιβάλλον αδυνατεί να τα βοηθήσει να ενταχθούν και να αποδώσουν στους σχολικούς μηχανισμούς. Αυτοί λοιπόν οι ίδιοι οι σχολικοί μηχανισμοί αναλαμβάνουν να πραγματοποιήσουν την εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών παρέχοντας επιπλέον σχολικές δραστηριότητες που αποβλέπουν στην ώσμωση των κυρίαρχων μορφωτικών, ιδεολογικών και πολιτισμικών αξιών προς τα άτομα που τις στερούνται και τις έχουν πραγματικά ανάγκη (Κυρίδης, 1996).

και στην υλοποίηση της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης που υλοποιείται στο πλαίσιο της κατ' ιδίαν διδασκαλίας των κρατουμένων είναι ο Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο οποίος οφείλει να λάβει υπόψη του τη γνώμη του αρμοδίου Συμβούλου Εκπαίδευσης Κρατουμένων ή, ελλείψει αυτού, τη γνώμη του αρμοδίου κοινωνικού λειτουργού σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό που ορίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που λειτουργεί στο συγκεκριμένο κατάστημα κράτησης ή, ελλείψει κοινωνικού λειτουργού, την γνώμη του εκπαιδευτικού που ορίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που λειτουργεί στο συγκεκριμένο κατάστημα κράτησης.

Επιστρέφοντας στη υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στις φυλακές, πρέπει να σημειωθεί ότι αυτά παρουσίασαν ραγδαία αύξηση κατά τη δεκαετία που ακολούθησε την ψήφιση του Σωφρονιστικού Κώδικα του 1999. Συγκεκριμένα, από το 2003 έως και το 2005, λειτούργησαν στις ελληνικές φυλακές, από τη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) μέσα από τη λειτουργία των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ), 389 τμήματα μάθησης, στα οποία διδασκόταν κυρίως προγράμματα ελληνικής γλώσσας και συμβουλευτικής¹⁷⁵. Σε αυτά τα τμήματα συμμετείχαν 4678 κρατούμενοι, από τους οποίους, οι 103 κατάφεραν να λάβουν απολυτήριο δημοτικού, 6 από αυτούς συμμετείχαν σε εξετάσεις επιπέδου Γυμνασίου και 3 από τους εγκλειστούς-εκπαιδευόμενους συμμετείχαν σε εξετάσεις Λυκείου κάνοντας χρήση των εκπαιδευτικών αδειών, ενώ 11 εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι συμμετείχαν στις εξετάσεις για την απόκτηση Α΄ και Β΄ επιπέδου Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Επιπλέον, από τον Οκτώβριο 2005 μέχρι τον Μάρτιο 2006 σε 20 Σωφρονιστικά Καταστήματα δημιουργήθηκαν 211 Τμήματα Μάθησης στα οποία συμμετείχαν 3192 εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι¹⁷⁶. Η συμμετοχή στα

¹⁷⁵ Οι στόχοι παρέμβασης των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είχαν καθοριστεί ως εξής: Η ελαχιστοποίηση των δεινών του εγκλεισμού, η επανασύνδεση των κρατουμένων με την εκπαιδευτική διαδικασία, η απόκτηση και αναβάθμιση βασικών δεξιοτήτων (δυνατότητα παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, κατανόηση κειμένων κ.λπ.), η απόκτηση νέων βασικών δεξιοτήτων (χρήση Η/Υ, παραγωγή κειμένων, διαμόρφωση αιτήσεων, επεξεργασία εικόνων), η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (δυνατότητα επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων που αφορούν την καθημερινή ζωή) και η κινητοποίηση και ευαισθητοποίηση των κρατουμένων ως προς τη δημιουργική χρήση του προσωπικού τους χρόνου μέσα στη φυλακή. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων προχωρούν σε διαρκή αναμόρφωση αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανάλογα με τις ανάγκες και το επίπεδο των συμμετεχόντων κάθε φορά κρατουμένων Παπαντζανάκη, Πυκνή και Σερρέτη, 2010).

¹⁷⁶ Από τους εκπαιδευθέντες στα προγράμματα των Κ.Ε.Ε., πήραν Απολυτήριο Δημοτικού Σχολείου 124 κρατούμενοι, έπειτα από τη συμμετοχή τους σε εξετάσεις που οργανώθηκαν μέσα στις φυλακές. Παράλληλα, 9 κρατούμενοι συμμετείχαν στις εξετάσεις επιπέδου Γυμνασίου και τρεις συμμετείχαν στις εξετάσεις επιπέδου Λυκείου. Επιπλέον, 62 κρατούμενοι συμμετείχαν στις εξετάσεις για την απόκτηση Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Εκτός των εγκλειστών, σε τμήματα εκπαίδευσης των Κ.Ε.Ε. συμμετείχαν και σωφρονιστικοί υπάλληλοι. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν 18 τμήματα πληροφορικής και 2 προγράμματα Συμβουλευτικής (Παπαντζανάκη, κ.ά, 2010).

παραπάνω προγράμματα, ήταν «ελεύθερη» για όλους τους κρατούμενους ανεξαρτήτως προηγούμενων γνώσεων, αδικήματος και ηλικίας. Αποκλείονταν μόνο όσοι οι χρήστες ναρκωτικών ουσιών που -κατά τη διάρκεια υλοποίησης των μορφωτικών προγραμμάτων- δε συμμετείχαν σε κάποιο πρόγραμμα απεξάρτησης. Μετά το πέρας των προγραμμάτων αυτών, χορηγούταν στους εκπαιδευόμενους κρατούμενους Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης και Πιστοποιητικό Δια Βίου Εκπαίδευσης, ενώ στη περίπτωση των κρατούμενων που δεν παρακολούθησαν το σύνολο των ωρών του προγράμματος, χορηγούταν μια βεβαίωση παρακολούθησης. Τέλος, στους ημεδαπούς κρατούμενους δινόταν η δυνατότητα συμμετοχής σε εξετάσεις για απόκτηση απολυτηρίου του δημοτικού και στους αλλοδαπούς η δυνατότητα συμμετοχής σε εξετάσεις για τη απόκτηση Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας (Δημητρούλη, Θεμελή, Ρηγούτσου, 2006).

Όπως ήδη επισημάνθηκε, μετά το 2000 τα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης που υλοποιήθηκαν στις φυλακές έχουν παρουσιάσει ιδιαίτερη αύξηση, ενώ παρατηρείται και μεγαλύτερη ποικιλία. Ενδεικτικά είναι τα στοιχεία του Υπουργείου Δικαιοσύνης για το έτος 2009, κατά τη διάρκεια του οποίου, υλοποιήθηκαν 68 τμήματα επαγγελματικής κατάρτισης, συμβουλευτικής και κοινωνικής εκπαίδευσης. Στους φορείς υλοποίησης των συγκεκριμένων προγραμμάτων συμπεριλαμβάνονται πολλές μη κυβερνητικές οργανώσεις, οι Ν.Ε.Λ.Ε ορισμένων πρώην Νομαρχιών, το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων¹⁷⁷ (εφεξής ΙΔΕΚΕ) και το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης (Κελίδου, 2011). Επίσης, υπό την εποπτεία και ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων πραγματοποιούνται προγράμματα εκπαίδευσης που αφορούν κυρίως την εκμάθηση της ελληνικής και ξένων γλωσσών και σεμινάρια πληροφορικής (Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2010). Λίγα χρόνια αργότερα, κατά το 2011, υλοποιήθηκαν από το Υπουργείο Δικαιοσύνης, σε συνεργασία με δύο Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, επιμορφωτικές δράσεις σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας, οι οποίες απευθύνονταν στο σωφρονιστικό και εκπαιδευτικό εργατικό δυναμικό των σωφρονιστικών καταστημάτων όλης της χώρας, καθώς και σε επιμελητές ανηλίκων και επιμελητές κοινωνικής αρωγής. Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν στις ελληνικές φυλακές κατά το έτος 2009. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί, ότι ενώ υπάρχουν στοιχεία σχετικά με τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων, δεν είναι διαθέσιμα τα αντίστοιχα στοιχεία σχετικά με τον αριθμό των κρατούμενων που συμμετείχαν σε αυτά. Όπως, θα αναφερθεί και στη συνέχεια, ενώ έχει παρατηρηθεί αύξηση των εκπαιδευτικών και ψυχαγωγικών δράσεων στις φυλακές, εντούτοις ο αριθμός των κρατούμενων

¹⁷⁷ Το 2011 το ΙΔΕΚΕ συγχωνεύθηκε με Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν) και το Ινστιτούτο Νεολαίας και δημιουργήθηκε το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ) (Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΚΥΑ) 127175/Η, άρθρο 1).

που επιλέγονται για να τα παρακολουθήσουν παραμένει σε σχετικά χαμηλά επίπεδα.

Πίνακας 19: Πίνακας επιμορφωτικών προγραμμάτων για κρατούμενους κατά το έτος 2009

Κατάστημα Κράτησης	Πρόγραμμα	Φορέας υλοποίησης
Θήβα	Παραδοσιακοί χοροί	Λύκειο Ελληνίδων
Θήβα	Παραδοσιακά όργανα	ΝΕΛΕ Βοιωτίας
Θήβα	1. Ιστορία 2. Ελληνική γλώσσα 3. Μέσα στις λέξεις I 4. Ταξίδι στη γλώσσα I 5. Συμβουλευτική 6. Πληροφορική - Επικοινωνίες	ΙΔΕΚΕ
Θήβα	Προετοιμασία επανένταξης γυναικών στην αγορά εργασίας	XEN
Θήβα	Λόγος & ύφασμα	ΑΡΣΙΣ
Κατάστημα Κράτησης Κορυδαλλού	1. Γλωσσική εκπαίδευση αλλοδαπών 2. Εκπαίδευση Τσιγγάνων 3. Αγγλική γλώσσα 4. Οργάνωση και διοίκηση επιχειρήσεων 5. Θεατρική παιδεία 6. Συμβουλευτική	ΙΔΕΚΕ
Ψυχιατρείο φυλακής Κορυδαλλού	1. Γλωσσική εκπαίδευση αλλοδαπών 2. Θεατρική παιδεία 3. Συμβουλευτική	ΙΔΕΚΕ
Αλικαρνασός	1. Ξυλογλυπτική 2. Ελληνική γλώσσα 3. Εκμάθηση χρήσης Η/Υ	ΝΕΛΕ Ηρακλείου
Πάτρα	Αρτοποιοί - Ζαχαροπλάστες	Υπουργείο Εργασίας
Τρίκαλα	1. Αγιογραφία 2. Κεραμική	ΝΕΛΕ
Χαλκίδα	Χειριστές Η/Υ	Υπουργείο Εργασίας
Αγιά	1. Ελληνική γλώσσα και ιστορία 2. Ευρωπαϊκές γλώσσες και ιστορία 3. Περιβάλλον-πολιτισμός-τουρισμός 4. Μαθηματικά και στατιστική 5. Πληροφορική και επικοινωνίες 6. Οικονομία-Διοίκηση-	ΙΔΕΚΕ

	Επιχειρήσεις 7. Ενεργός πολίτης: Δικαιώματα-υποχρεώσεις 8. Πολιτισμός – Τέχνες – Διαχείριση ελεύθερου χρόνου	
Κασσάνδρα	1. Μέσα στις λέξεις I 2. Ελληνική γλώσσα 3. Πληροφορική II: Βασικές έννοιες Η/Υ	ΙΔΕΚΕ
Τίρυνθα	1. Ελληνική γλώσσα 2. Συμβουλευτική 3. Διατροφή 4. Ελληνική μουσική 5. Συνοπτική ιστορία της Ευρώπης & της Ευρωπαϊκής Ένωσης 6. Τοπική ιστορία 7. Σωματική και ψυχική υγεία 8. Περιβάλλον - Οικολογία	ΙΔΕΚΕ
Λάρισα	1. Ταξίδι στη γλώσσα για Τσιγγάνους 2. Ελληνική γλώσσα για Τσιγγάνους 3. Συμβουλευτική για Τσιγγάνους 4. Ελληνική γλώσσα 5. Συμβουλευτική 6. Συμβουλευτική	ΙΔΕΚΕ ΙΔΕΚΕ ΙΔΕΚΕ ΑΡΣΙΣ ΑΡΣΙΣ ΝΕΛΕ
Ναύπλιο	1. Ελληνική γλώσσα 2. Συμβουλευτική 3. Σωματική και ψυχική υγεία 4. Συνοπτική ιστορία της Ευρώπης & της Ευρωπαϊκής Ένωσης 5. Ελληνική μουσική 6. Τοπική ιστορία	ΙΔΕΚΕ
Τρίπολη	1. Ελληνική γλώσσα 2. Συμβουλευτική	ΙΔΕΚΕ
Μαλανδρίνο	1. Μέσα στις λέξεις II 2. Εικαστικά	ΙΔΕΚΕ
Θεσσαλονίκη	1. Εργαστήριο λόγου 2. Ανθρώπινη επικοινωνία 3. Ελληνική γλώσσα 4. Αγγλική γλώσσα I	Ελληνιον Σύλλογος Φίλων Εθελοντών Εταιρείας Προστασίας Ανηλίκων Θεσσαλονίκης ΙΔΕΚΕ ΙΔΕΚΕ

Κομοτηνή	Εκμάθηση Η/Υ	ΑΡΣΙΣ
Κώς	1. Βασικά γερμανικά I 2. Εφαρμοστές Η/Υ	ΙΔΕΚΕ Υπουργείο Εργασίας

(Τα στοιχεία ανακτήθηκαν από την ετήσια έκθεση του 2009 της Εθνικής Επιτροπής για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, σ. 213-214)

Από το 2010 μέχρι και το 2012, υλοποιήθηκαν δεκαεννιά προγράμματα εκπαιδευτικής, επαγγελματικής, ψυχολογικής και συμβουλευτικής φύσεως σε εννιά φυλακές της χώρας. Τα προγράμματα υλοποιήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων σε συνεργασία με Ν.Ε.Λ.Ε, την ΜΚΟ Άρσις και άλλους φορείς. Επιπλέον, σε πέντε φυλακές πραγματοποιήθηκαν έντεκα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης (μαγειρικής, αρτοποιίας, αγγειοπλαστικής, χρήσης Η/Υ κ.ά) σε συνεργασία με το Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης (Koulouris and Aloskofis, 2013).

Ιδιαίτερα σημαντικό σταθμό στη εκπαίδευση των ενηλίκων κρατουμένων -θα μπορούσαμε να χαρακτηριστεί και ως εκπαιδευτική καινοτομία- αποτέλεσε η λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (εφεξής ΣΔΕ). Η ίδρυση και λειτουργία των ΣΔΕ προβλέφθηκε για πρώτη φορά το 1995 στο Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και κατάρτιση που εκδόθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή¹⁷⁸. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι:

«Η ιδέα είναι απλή: να προσφερθεί στους νέους που έχουν αποκλειστεί από το εκπαιδευτικό σύστημα ή που φαίνεται ότι θα αποκλειστούν, οι καλύτερες δυνατές καταρτίσεις και η καλύτερη πλαισίωση για να τους ξαναδοθεί αυτοπεποίθηση. Αν το σχολείο αποτελεί μια πρώτη ευκαιρία κάθε ατόμου για την ένταξη του στη κοινωνία, θα πρέπει να δεχθούμε ότι αυτό δεν ισχύει δυστυχώς για τα λιγότερο ευνοημένα άτομα τα οποία δεν έχουν συχνά το οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο που να τους επιτρέπει να επωφεληθούν από τη γενική κατάρτιση που παρέχεται στο σχολείο. Οι νέοι που αποκλείονται του σχολικού συστήματος αριθμούνται ενίοτε σε δεκάδες χιλιάδων στα μεγάλα πολεοδομικά συγκροτήματα. Χωρίς εξειδίκευση, δεν έχουν παρά ελάχιστη ελπίδα να βρουν απασχόληση και κατά συνέπεια να ενταχθούν στη κοινωνία» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996:67).

Παρόλο που η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δεν εντάσσει ρητά τον έγκλειστο πληθυσμό των φυλακών στις ομάδες-στόχου των ΣΔΕ, οι κρατούμενοι αποτελούν εν τοις πράγμασι μια ομάδα που

¹⁷⁸ Στόχος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ήταν η εκ βάθρων αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων προκειμένου οι ευρωπαϊκές κοινωνίες να διατηρήσουν την υπεροχή τους και να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες μεγάλες προκλήσεις που απορρέουν από την κοινωνία της πληροφορίας, την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και την επιστημονική και τεχνολογική επανάσταση. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή οι τρεις αυτές προκλήσεις και οι επιπτώσεις τους στη βιομηχανία και την απασχόληση πρέπει να αντιμετωπιστούν (European Commission, 1996:6-9).

χαρακτηρίζεται από χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο και βιώνει την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό και άρα η ένταξη τους στις ομάδες-στόχου των ΣΔΕ είναι αδιαμφισβήτητη (Βεργίδης, Ασημάκη και Τζιντζίδης, 2007). Άλλωστε, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κρατουμένων αντικατοπτρίζονται πλήρως στη διευκρίνηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 1999: 6) όπου επισημαίνεται ότι «τα ΣΔΕ απευθύνονται σε ανειδίκευτους νέους, οι οποίοι επιθυμούν την κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη. Αυτοί είναι κυρίως νέοι που δεν υποχρεούνται πλέον να ακολουθούν σχολική φοίτηση, ενώ δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες με τις οποίες θα μπορούσαν να επωφεληθούν από τα τυπικά εκπαιδευτικά προγράμματα ή να παραμείνουν μόνιμα σε μια θέση εργασίας. Οι νέοι αυτοί διαθέτουν λίγες μόνο βασικές γνώσεις και έχουν συχνά βιώσει αρνητικές εμπειρίες από το σχολείο. Δίχως να έχουν προοπτική βελτίωσης της κοινωνικής τους κατάστασης, κινδυνεύουν να γίνουν μόνιμα περιθωριοποιημένοι και αποκλεισμένοι από την κοινωνία».

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα, δημιουργήθηκαν με το άρθρο 5 του νόμου 2525/1997. Τα ΣΔΕ ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών μετά από εισήγηση της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (Ν. 2525/1997, άρθρο 5§1), ενώ υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.), η οποία έχει και την ευθύνη λειτουργίας τους. Η διοικητική και οικονομική διαχείριση του έργου δύναται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Διά Βίου Μάθησης να ανατίθεται προς υλοποίηση σε παρόχους υπηρεσιών Διά Βίου Μάθησης του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα (ΦΕΚ 1861/2014, Κεφάλαιο Α, άρθρο 1§4). Στα ΣΔΕ μπορούν να εγγράφονται νέοι άνω των 18 ετών που δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση (Ν.2525/1997, άρθρο 5§1), ενώ σε όσους ολοκληρώνουν επιτυχώς τη φοίτηση στα ΣΔΕ, χορηγείται απολυτήριο τίτλος ισότιμος προς το απολυτήριο του Δημοτικού ή του Γυμνασίου, κατά περίπτωση¹⁷⁹ (Ν.2525/1997, άρθρο 5§5). Η χρονική διάρκεια του προγράμματος διδασκαλίας των ΣΔΕ είναι δύο έτη, ενώ το εβδομαδιαίο πρόγραμμα καλύπτει 25 ώρες (20 ώρες καλύπτονται από Γραμματισμούς, 2 ώρες από Συμβουλευτικές Υπηρεσίες και 3 ώρες από σχέδια δράσης (projects). Ως σκοπός των ΣΔΕ ορίζεται η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι, καθώς και στο χώρο της εργασίας (Υπουργική απόφαση 5953/2014, άρθρο 2§1). Για την επίτευξη του ανωτέρου

¹⁷⁹ Ωστόσο, τα ΣΔΕ επικεντρώθηκαν αποκλειστικά στη παροχή γυμνασιακών γνώσεων και κατά συνέπεια χορηγούν μόνο απολυτήριο γυμνασίου, ενώ μεταξύ των κριτηρίων επιλογής των εκπαιδευομένων ήταν και αυτό της κατοχής απολυτηρίου δημοτικού σχολείου. Μάλιστα, στην Υπουργική Απόφαση 5953/2014, αναφέρεται ρητά στο Κεφάλαιο Α', άρθρο 1§5 ότι «στους αποφοίτους των ΣΔΕ χορηγείται απολυτήριο τίτλος ισότιμος προς το απολυτήριο του Γυμνασίου»

σκοπού θέτονται ως επιμέρους στόχοι η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων, η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων θα συνδράμουν στη κοινωνική και οικονομική ένταξη και ανέλιξη, η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης κ.ά.¹⁸⁰ (Υπουργική απόφαση 5953/2014, άρθρο2§2). Σύμφωνα με τις προδιαγραφές, το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ στοχεύει κυρίως στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων (40%), κοινωνικών δεξιοτήτων (20%), δεξιοτήτων στη χρήση Η/Υ, ηλεκτρονικού διαδικτύου (20%) και στη χρήση ξένης γλώσσας (10%) και δεξιοτήτων κατάρτισης (10%), ενώ περιλαμβάνει τις εξής θεματικές περιοχές: γλώσσα, μαθηματικά, αγγλικά, πληροφορική, κοινωνική εκπαίδευση, πολιτισμική-αισθητική εκπαίδευση, περιβαλλοντική εκπαίδευση και τεχνολογία¹⁸¹. Ενώ οι διδακτικές μέθοδοι διαφοροποιούνται ανάλογα με το υπόβαθρο του κάθε εκπαιδευομένου, ενθαρρύνεται συγχρόνως η ομαδικότητα μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας¹⁸², που ακολουθείται από όλους τους εκπαιδευτές, και των ομαδικών εργασιών, που δίνουν τη δυνατότητα άσκησης στη συνεργασία (Βεκρής, 2010). Γενικότερα, τα ΣΔΕ είναι καινοτόμα σχολεία που η λειτουργία τους βασίζεται τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η διδακτική που χρησιμοποιούν είναι εναλλακτική και στοχεύει στη μετατροπή των σχολείων από τόπους μετάδοσης της γνώσης σε τόπους παραγωγής της (Αλεβιζόπουλος, 2015). Αλλωστε, κατά τα τελευταία χρόνια, τα ΣΔΕ αποτελούν τον κύριο φορέα παροχής εκπαίδευσης ενηλίκων εντός και εκτός των φυλακών στη χώρα μας (Μαρμαρινός και Βερβενιώτη, 2007).

¹⁸⁰ Οι στόχοι των ΣΔΕ ανταποκρίνονται σε πολλά χαρακτηριστικά του μέσου κρατουμένου, οι οποίοι είναι συνήθως λειτουργικά αναλφάβητοι, χωρίς σταθερή εργασία, με αρνητικές εμπειρίες από την εκπαίδευση και την εξουσία, ενώ σε πολλές περιπτώσεις έχει υπάρξει παραβάτης και ως ανήλικος και τέλος έχουν μεγάλη ανάγκη για αποδοχή, ελευθερία και ασφάλεια (Μαρινοπούλου, 2009). Ωστόσο, από την παράθεση των παραπάνω χαρακτηριστικών, ουσιαστικά οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ο μέσος ενήλικος κρατούμενος δεν έχει εξαρχής ενταχθεί στη κοινωνία. Εφόσον, λοιπόν, δεν είναι σίγουρο ότι έχει υπάρξει προηγούμενη κοινωνική ένταξη τους, δεν μπορούμε να αναφερόμαστε στο σφραγισμό αυτών των ανθρώπων, και τελικά στη επανένταξη τους στη κοινωνία (Μαραγκοπούλου, 2009)

¹⁸¹ Στα Σ.Δ.Ε. υιοθετείται η αρχή των πολυγραμματισμών. Ο βασικός πυρήνας του προγράμματος σπουδών συγκροτείται από: τον Γλωσσικό Γραμματισμό (ελληνική γλώσσα), τον Αριθμητικό Γραμματισμό, τον Πληροφορικό Γραμματισμό, τον Γλωσσικό Γραμματισμό (αγγλική γλώσσα), τον Κοινωνικό Γραμματισμό, τον Επιστημονικό Γραμματισμό, τον Περιβαλλοντικό Γραμματισμό και την Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή. Επίσης, πραγματοποιούνται δραστηριότητες που σχετίζονται με την ελεύθερη έκφραση των εκπαιδευομένων, μέσω των τεχνών και του αθλητισμού, με απώτερο στόχο την ποιοτική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους, και οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Υπουργική απόφαση 5953/2014, άρθρο 4§3).

¹⁸² Ομαδοσυνεργατική, είναι κάθε μορφή διδασκαλίας που γίνεται με τον χωρισμό των μαθητών σε ομάδες, οι οποίες είτε ερευνούν ένα θέμα ή μέρος ενός θέματος είτε αναζητούν και συγκροτούν επιχειρήματα για να στηρίξουν μια άποψη σε αντιπαράθεση με την άποψη των άλλων ομάδων” (Κάτσικας, 2008). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000), ένας από τους λόγους για τους οποίους προωθήθηκε αρχικά η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ήταν γιατί συνέβαλε στη κοινωνικοποίηση των ατόμων και εξασφάλισε με αυθεντικό τρόπο συνθήκες βιωματικής μάθησης. Η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας χρησιμοποιείται κατά κόρον στο πλαίσιο τη εκπαιδευτικής διαδικασίας των ΣΔΕ που λειτουργούν στις φυλακές.

Το 2004 λειτούργησε το πρώτο ΣΔΕ σε φυλακή και συγκεκριμένα στις φυλακές Λάρισας με δεκατέσσερα άτομα διδακτικό προσωπικό, ενώ την επόμενη σχολική χρονιά λειτούργησε ΣΔΕ στη φυλακή Διαβατών Θεσσαλονίκης με δεκατρείς καθηγητές. Στη μεγαλύτερη φυλακή της χώρας, στη δικαστική φυλακή Κορυδαλλού, λειτούργησε πρώτη χρονιά σχολείο το 2006, όπου χρειάστηκαν δεκαέξι καθηγητές για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του σχολείου. Τέλος την ακαδημαϊκή χρονιά 2008-2009, δημιουργήθηκαν σχολεία στις φυλακές Ελαιώνα Θηβών, Δομοκού και Τρικάλων, με εφτά, οχτώ και δώδεκα άτομα διδακτικό προσωπικό αντίστοιχα (Γαλανοπούλου, 2010). Το 2009 ιδρύθηκε ΣΔΕ στις φυλακές Πάτρας (φυλακές Αγίου Στεφάνου)¹⁸³ και το 2010 στις φυλακές Γρεβενών, το οποίο όμως παραμένει ανενεργό. Σύμφωνα με εξαγγελία του Γενικού Γραμματέα Αντεγκληματικής Πολιτικής του Υπουργείου Δικαιοσύνης, που πραγματοποίησε στις 28/6/2016 κατά τη συνεδρίαση της «Ειδικής Μόνιμης Επιτροπής Σωφρονιστικού Συστήματος και Λοιπών Δομών Εγκλεισμού Κρατουμένων», το επόμενο σχολικό έτος (2016-2017) θα λειτουργήσουν επιπλέον δύο ΣΔΕ στις φυλακές Δομοκού και Χανίων, ενώ προετοιμάζεται και η λειτουργία δύο ακόμα ΣΔΕ στις φυλακές της Νιγρίτας και του Μαλανδρινού. Επίσης, ο Γενικός Γραμματέας εξήγγειλε και την αυτονόμηση του ΣΔΕ των φυλακών Πάτρας. Στο πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνονται συγκεντρωτικά τα ΣΔΕ που λειτουργούν αυτή τη στιγμή στις ελληνικές φυλακές¹⁸⁴.

183 Το ΣΔΕ των φυλακών Πάτρας λειτουργεί ως παράρτημα του ΣΔΕ Πάτρας και η λειτουργία του δεν είναι διαρκής με αποτέλεσμα ορισμένα σχολικά έτη να είναι ανενεργό. Επιπλέον, η λειτουργία του χαρακτηρίζεται από οξυμένα προβλήματα. Είναι ενδεικτικό ότι το 2014 οι εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι της συγκεκριμένης φυλακής με επιστολή τους προς τη Γενική Γραμματεία Δια βίου Μάθησης και τον τότε Ειδικό Γραμματέα του Υπουργείου Δικαιοσύνης Μ. Σκανδάμη, επεσήμαιναν τα σοβαρότατα προβλήματα στη λειτουργία και οργάνωση του ΣΔΕ και ζητούσαν την επίλυση τους (για περισσότερες πληροφορίες: <https://www.alfavita.gr/arhtron/%CF%84%CE%B1-%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B2%CE%BB%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%86%CF%85%CE%BB%CE%B1%CE%BA%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD-%CF%83%CF%84%CE%B9%CF%82-%CF%86%CF%85%CE%BB%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B1%CF%87%CE%B1%CF%8A%CE%B1%CF%82-%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CE%B5%CE%B9-%CE%BA%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%AF%CF%82>)

184 Με την ΚΥΑ 22616/2016 (ΦΕΚ Β' 365/17-02-2016) ανακοινώθηκε η ίδρυση ΣΔΕ στο κατάστημα κράτησης Κρήτη 1 στα Χανιά, του οποίου η λειτουργία θα ξεκινήσει από το σχολικό έτος 2016-2017. Το συγκεκριμένο ΣΔΕ δεν αναγράφεται στον Πίνακα 19, καθώς δεν έχει λειτουργήσει ακόμη.

Πίνακας 20: Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας που λειτουργούν σε φυλακές

ΣΔΕ Δικαστικής Φυλακής Λάρισας (Ιδρύθηκε το 2004)
ΣΔΕ Δικαστικής Φυλακής Κορυδαλλού (Ιδρύθηκε το 2005)
ΣΔΕ Δικαστικής Φυλακής Διαβατών Θεσσαλονίκης (Ιδρύθηκε το 2006)
ΣΔΕ Κλειστής Φυλακής Τρικάλων (Ιδρύθηκε το 2008)
ΣΔΕ Φυλακών Δομοκού (Ιδρύθηκε το 2008)
ΣΔΕ Φυλακών Ελαιώνα Θηβών (Ιδρύθηκε το 2008)
ΣΔΕ Κλειστής Φυλακής Πάτρας (Ιδρύθηκε το 2009 και λειτουργεί ως παράρτημα)
ΣΔΕ Φυλακών Γρεβενών (Ιδρύθηκε το 2010)

Τα στοιχεία σχετικά με τον αριθμό των εκπαιδευόμενων κρατουμένων που παρακολουθούν κάθε σχολικό έτος τα ΣΔΕ είναι ιδιαίτερα ελλιπή. Συνήθως, τα στοιχεία που δημοσιοποιούνται αφορούν μόνο τον αριθμό των μορφωτικών προγραμμάτων και όχι τον αριθμό των συμμετεχόντων σε αυτά, ενώ το ίδιο ελλειπές είναι και η πληροφόρηση σχετικά με την αξιολόγηση των υλοποιούμενων προγραμμάτων (Koulouris and Aloskofis, 2013). Στις λίγες περιπτώσεις που παρατίθενται στοιχεία για τον αριθμό των συμμετεχόντων κρατουμένων φαίνεται ότι οι επωφελούμενοι είναι λίγοι (Κουλούρης, 2009γ:25)

Κάποια στοιχεία για τον αριθμό των ωφελούμενων κρατουμένων που έχουν φοιτήσει στα ΣΔΕ μπορούν να αντληθούν από ορισμένες ετήσιες εκθέσεις της Εθνικής Επιτροπής για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου¹⁸⁵. Στην ετήσια έκθεση της ΕΕΔΑ για το 2005¹⁸⁶ αναφέρεται ότι στο κατάστημα κράτησης Λάρισας παρακολουθούσαν τα μαθήματα του ΣΔΕ 67 κρατούμενοι (35

185 Στην ετήσια έκθεση για το 2005 του Υπουργείου Δικαιοσύνης προς την ΕΕΔΑ σχετικά με τα ζητήματα προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου, διακηρύσσεται ότι «θεμελιώδης στόχος του Υπουργείου Δικαιοσύνης είναι να διασφαλίσει την ομαλή επανένταξη των κρατουμένων στην κοινωνία, καθιστώντας τις φυλακές κέντρα επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης – “σχολεία” μιας δεύτερης ευκαιρίας στην ελπίδα και στη ζωή. Για την επίτευξη αυτού του στόχου εφαρμόζει στα καταστήματα κράτησης προγράμματα εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης, επιμόρφωσης και απασχόλησης κρατουμένων» (Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2006:337). Η συγκεκριμένη διατύπωση επαναλαμβάνεται αυτολεξεί και στις δύο επόμενες ετήσιες εκθέσεις, του 2006 και του 2007. Σε συνέχεια αυτής της δήλωσης, δυσανάλογα, αλλά δικαιολογημένα μεγάλο μέρος των εκθέσεων των δύο επόμενων ετών αφιερώνεται στην εκπαίδευση που προσφέρεται στους κρατουμένους (Κουλούρης, 2009α:16), όπου και παρέχονται κάποια στοιχεία σχετικά με τον αριθμό των εκπαιδευόμενων κρατουμένων. Πρέπει ωστόσο να επισημανθεί ότι, αν και η μετεξέλιξη της φυλακής σε σχολείο μόρφωσης/επιμόρφωσης μπορεί να αποτελεί μόνιμη προγραμματική δήλωση όλων των Υπουργών Δικαιοσύνης, η άποψη αυτή συγκρούεται με ιδεολογικά, οικονομικά και εργασιακά προβλήματα που αντιμετωπίζει η ελληνική κοινωνία (υποδομές, ανεργία, ανασφάλεια, οικονομική κρίση), καθώς και με εσωτερικά προβλήματα της φυλακής όπως ο υπεσυνωστισμός, η διαφθορά και η πολυμορφία του ποινικού πληθυσμού (Πανούσης, 2013:9-10).

186 Στη συγκεκριμένη ετήσια έκθεση, όπως και σε κάποιες επόμενες, παρατίθενται και στοιχεία σχετικά με τον αριθμό των μαθητών των σχολικών μονάδων που λειτουργούν στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων, τα οποία και θα παρουσιαστούν στην ενότητα που αφορά την εκπαίδευση των ανηλικών κρατουμένων.

Έλληνες και 32 αλλοδαποί). Αντίστοιχα, το ΣΔΕ του καταστήματος κράτησης Κορυδαλλού παρακολουθούσαν 33 κρατούμενοι (17 Έλληνες και 16 αλλοδαποί). Εκτός των ανδρών, στο ΣΔΕ Κορυδαλλού συμμετείχαν ως εκπαιδευόμενες και 24 γυναίκες κρατούμενες, όλες Ελληνίδες¹⁸⁷. Μάλιστα, στη συγκεκριμένη έκθεση, το Υπουργείο Δικαιοσύνης επεσήμανε ότι λόγω της επιτυχούς λειτουργίας του θεσμού των ΣΔΕ σχεδιάζονταν η επέκταση του και σε άλλα σωφρονιστικά ιδρύματα (Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2006:337). Κατά το έτος 2006, στο ΣΔΕ του καταστήματος κράτησης Λάρισας εγγράφηκαν 93 κρατούμενοι (45 Έλληνες και 48 αλλοδαποί), στο ΣΔΕ του καταστήματος κράτησης Κορυδαλλού 47 άνδρες κρατούμενοι (23 Έλληνες και 24 αλλοδαποί) και 45 γυναίκες κρατούμενες (37 Ελληνίδες και 8 αλλοδαπές) και στο ΣΔΕ του καταστήματος κράτησης Διαβατών Θεσσαλονίκης εγγράφηκαν 51 κρατούμενοι (46 Έλληνες και 5 αλλοδαποί). Επίσης, κατά το 2006, πραγματοποιήθηκαν 89 προγράμματα εκπαίδευσης, επιμόρφωσης, συμβουλευτικής, ψυχολογικής υποστήριξης και άθλησης σε 20 Καταστήματα Κράτησης (Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2007:258)¹⁸⁸. Κατά το έτος 2007 στο κατάστημα κράτησης Λάρισας φοίτησαν 60 κρατούμενοι στο ΣΔΕ, ενώ κατά το ίδιο έτος αποφοίτησαν 31. Αντίστοιχα, στο ΣΔΕ του καταστήματος κράτησης Κορυδαλλού φοίτησαν 47 άτομα και αποφοίτησαν 12. Αναφορικά με τις γυναίκες που κρατούνταν στις φυλακές Κορυδαλλού, 44 από αυτές παρακολούθησαν μαθήματα του ΣΔΕ και 9 αποφοίτησαν. Τέλος, στο ΣΔΕ των φυλακών Διαβατών Θεσσαλονίκης φοίτησαν 58 άτομα και αποφοίτησαν 35. Το 2007 ξεκίνησε η λειτουργία δημοτικού σχολείου στο κατάστημα κράτησης Κομοτηνής με μαθητικό πληθυσμό 18 κρατουμένων. Την ίδια χρονιά υλοποιήθηκαν 91 προγράμματα εκπαίδευσης, επιμόρφωσης, συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης σε 24 φυλακές, καθώς και 19 προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης σε 14 φυλακές (Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2008:350-351). Στις εκθέσεις του Υπουργείου Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρώπινων Δικαιωμάτων προς την ΕΕΔΑ που ακολούθησαν τα επόμενα έτη, δεν υπάρχουν στατιστικές πληροφορίες σχετικά με τον αριθμό των συμμετεχόντων κρατουμένων στα ΣΔΕ¹⁸⁹.

¹⁸⁷ Οι γυναίκες κατά το 2005 κρατούνταν ακόμη στις γυναικείες φυλακές Κορυδαλλού μέχρι και τον Μάιο του 2008, όταν και τέθηκε σε λειτουργία το Κατάστημα Κράτησης Γυναικών Ελαιώνα Θήβας, στο οποίο όπως ήδη αναφέρθηκε, το ίδιο έτος ξεκίνησε η λειτουργία ΣΔΕ.

¹⁸⁸ Όπως παρατηρείται, στην έκθεση του το Υπουργείο Δικαιοσύνης αναφέρεται στα στοιχεία των εγγραφών στα ΣΔΕ. Ως εκ τούτου, οι αριθμοί των κρατουμένων που συμμετείχαν εντατικά στα μαθήματα ενδέχεται να είναι διαφορετικοί.

¹⁸⁹ Τα πιο πρόσφατα στοιχεία για τον αριθμό των κρατουμένων που φοιτούν σε ΣΔΕ, παρατέθηκαν κατά την ομιλία του Γενικού Γραμματέα Αντεγκληματικής Πολιτικής του Υπουργείου Δικαιοσύνης, κύριο Ε. Φυτράκη, κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης της «Ειδικής Μόνιμης Επιτροπής Σωφρονιστικού Συστήματος και Λοιπών Δομών Εγκλεισμού Κρατουμένων» της Βουλής που πραγματοποιήθηκε στις 28/6/2016 με θέμα συνεδρίασης: «Εκπαίδευση ανηλίκων και ενηλίκων κρατουμένων». Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν, κατά το σχολικό έτος 2015-2016, παρακολουθούσαν τα ΣΔΕ 484 κρατούμενοι, ενώ 41 συνολικά κρατούμενοι φοιτούσαν

Σύμφωνα με τον πρώην διευθυντή του ΣΔΕ του καταστήματος κράτησης Κορυδαλλού, στα πρώτα οχτώ χρόνια της λειτουργίας του (2005-2012) παρακολούθησαν τα μαθήματα του ΣΔΕ 450 κρατούμενοι εκ των οποίων 160 κατάφεραν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους και κατά συνέπεια να λάβουν απολυτήριο Γυμνασίου (Koulouris and Aloskofis, 2013).

Ωστόσο, τα στοιχεία του ΙΔΕΚΕ -το οποίο ήταν και ο φορέας υλοποίησης των Πράξεων «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ΑΠ7», «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ΑΠ8», «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ΑΠ9» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση» 2007-2013- παρέχουν μια διαφορετική εικόνα από αυτή του Υπουργείου Δικαιοσύνης ως προς τον αριθμό των κρατουμένων που φοίτησαν σε ΣΔΕ φυλακών. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται συγκεντρωτικά ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία για τους κρατουμένους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ από το σχολικό έτος 2004-2005 έως και το σχολικό έτος 2008-2009.

Πίνακας 20: Σπουδαστές των ΣΔΕ στα Καταστήματα Κράτησης της Ελλάδας 2004-2009

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΤΗ	ΣΔΕ	Αριθμός Εκπαιδευομένων	Άνδρες	Γυναίκες	Ηλικίες				
					18-24	25-29	30-44	45-64	>65
2004-2005	Φυλακή Λάρισας	31	31	0	5	9	16	1	0
2005-2006	Φυλακή Λάρισας	57	57	0	3	13	37	3	1
	Φυλακές Κορυδαλλού	77	43	34	11	30	26	10	0
2006-2007	Φυλακή Λάρισας	95	95	0	11	26	47	11	0
	Φυλακές Κορυδαλλού	85	43	42	18	29	29	8	1
	Φυλακή Διαβατών	51	51	0	10	14	21	6	0
2007-2008	Φυλακή Λάρισας	77	77	0	4	20	42	11	0
	Φυλακές Κορυδαλλού	101	59	42	33	36	26	5	1
	Φυλακή Διαβατών	46	46	0	5	10	25	6	0
2008-2009	Φυλακή Λάρισας	99	99	0	6	33	47	13	0

στα τρία Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ) που ξεκίνησαν πρόσφατα τη λειτουργία τους στις φυλακές Αυλώνα, Κορυδαλλού και Χανίων. Τέλος, κατά την 28^η Ιουνίου 2016, ο αριθμός των κρατουμένων που φοιτούσαν εξ' αποστάσεως σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν μόλις 16.

Φυλακές Κορυδαλλού	75	75	0	15	26	30	4	0
Φυλακή Διαβατών	74	74	0	11	28	29	6	0
Φυλακή Τρικάλων	36	36	0	1	17	14	4	0
Φυλακή Ελαιώνα	44	0	44	20	12	12	0	0
Φυλακή Δομοκού	32	32	0	4	11	16	1	0

(Πηγή:ΙΔΕΚΕ, 2011)

Όπως φαίνεται και από τα στοιχεία του Υπουργείου Δικαιοσύνης και από αυτά του ΙΔΕΚΕ, ο αριθμός των κρατουμένων που φοιτούν στα ΣΔΕ των φυλακών παρουσιάζει μια μικρή αύξηση με την πάροδο του χρόνου. Άλλωστε, όπως είναι αναμενόμενο, η αυξανόμενη πορεία δημιουργίας ΣΔΕ εντός των φυλακών συνεπάγεται την αύξηση των προσφερόμενων θέσεων εκπαίδευσης. Ωστόσο, αν συγκρίνουμε τον συνολικό αριθμό κρατουμένων της κάθε φυλακής με αυτόν των εκπαιδευόμενων των ΣΔΕ θα διαπιστώσουμε ότι ο τελευταίος αφορά μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό. Ενδεικτικό της συγκεκριμένης κατάστασης είναι το γεγονός ότι στη Δικαστική Φυλακή Κορυδαλλού -την μεγαλύτερη της χώρας μας- κατά το σχολικό έτος 2009-2010 παρακολουθούσαν το ΣΔΕ μόνο 25 κρατούμενοι, δηλαδή περίπου το 1/1000 του συνολικού αριθμού των εγκλείστων εκείνης της περιόδου στο συγκεκριμένο κατάστημα κράτησης. Πρόκειται δηλαδή, για την ύπαρξη μιας “ελίτ” κρατουμένων που αποκτούν τη δυνατότητα πρόσβασης στα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη συμμετοχή τους στο ΣΔΕ, ενώ παράλληλα η συντριπτική πλειοψηφία των φυλακισμένων αποκλείεται από την εκπαιδευτική διαδικασία¹⁹⁰ (Πέτσας, 2015). Αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευόμενων, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των κρατουμένων που συμμετέχουν στα μαθήματα των ΣΔΕ είναι μεταξύ 30 και 44 ετών. Το γεγονός αυτό δεν είναι τυχαίο, αφού συμπίπτει με τον μέσο όρο ηλικίας του συνόλου των εγκλείστων στις ελληνικές φυλακές. Συγκεκριμένα, ο Αλοσκόφης (2009:63) εξετάζοντας τις καταγεγραμμένες πληροφορίες μίας τυχαίας ημέρας σχετικά με τα χαρακτηριστικά των κρατουμένων της Δικαστικής Φυλακής Κορυδαλλού, διαπίστωσε ότι το 56% των κρατουμένων είναι νεότεροι των 35 ετών και το 88.4% είναι μικρότεροι

190 Σύμφωνα με τον πρώην Διευθυντή του ΣΔΕ της Δικαστικής Φυλακής Κορυδαλλού, κάθε χρόνο απορρίπτονται λόγω αδυναμιών των χώρων στήριξης περίπου 150 αιτήσεις κρατουμένων που πληρούν τα κριτήρια για εγγραφή στο ΣΔΕ (Ζουγανέλης, 2009). Την αδυναμία εγγραφής στο ΣΔΕ της Δικαστικής Φυλακής Κορυδαλλού μεγάλου αριθμού κρατουμένων είχε επισημάνει ο πρώην διευθυντής και σε προσωπική συνέντευξη που είχαμε πραγματοποιήσει μαζί του το 2010, όπου δήλωνε χαρακτηριστικά ότι: «ο μέσος όρος των αιτήσεων ανά χρόνο είναι 250. Φέτος, οι αιτήσεις ήταν περίπου 400, από τις οποίες οι 100 πληρούσαν τα κριτήρια και τελικώς από αυτές τις 100 αιτήσεις δεκτές για συμμετοχή στο ΣΔΕ έγιναν οι 25».

των 50 ετών. Γενικότερα, ο μέσος κρατούμενος των ελληνικών φυλακών αντιμετωπίζει έντονα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά προβλήματα (Τελιοπούλου, Καραμανιάν, Κεδράκα, 2000). Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι οι αναλφάβητοι κρατούμενοι και αυτοί που απλά έχουν στοιχειώδεις εκπαιδευτικές γνώσεις ανέρχονται στο 67% του συνολικού αριθμού των εγκλείστων. Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία των φυλακισμένων είτε ήταν άνεργοι είτε ασκούσαν πολύ χαμηλού κύρους κοινωνικά επαγγέλματα (Παπαδάκης, 2007). Συγκεκριμένα, όσο αφορά τις φυλακές Κορυδαλλού, «το 31,8% των εγκλείστων είναι απόφοιτοι Γυμνασίου ή έστω μιας τάξης του Γυμνασίου, το 27,2% δήλωσαν απόφοιτοι δημοτικού, και ένα 12,4% κατεγράφησαν ως αγράμματοι». Επιπλέον, η πλειοψηφία των κρατουμένων που δήλωσαν ότι πριν τη φυλάκιση τους εργαζόταν, απασχολούταν κυρίως σε χειρωνακτικά, χαμηλού κύρους επαγγέλματα, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό, της τάξεως του 12,2% δήλωσαν πως ήταν άνεργοι¹⁹¹ (Αλοσκόφης, 2009:66).

Άρα όταν αναφερόμαστε στις ελληνικές φυλακές, ουσιαστικά αναφερόμαστε σε κτίρια στα οποία κρατούνται κυρίως άτομα προερχόμενα από τις λαϊκές τάξεις της κοινωνίας ή σε άτομα τα οποία ανήκουν στο υποπρολεταριάτο των σύγχρονων κοινωνιών. Αναφερόμαστε λοιπόν σε ταξικές φυλακές, πως άλλωστε να μην είναι αφού το ίδιο το ποινικό σύστημα είναι “ένας ταξικά επιλεκτικός μηχανισμός που εξασφαλίζει ότι στη φυλακή θα εγκλειστούν κατά κύριο λόγο δράστες αξιόποινων πράξεων οι οποίοι προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα” (Αλοσκόφης, 2010: 15). Αντίστοιχα και ο Παναγιωτόπουλος (1990:212) σημειώνει χαρακτηριστικά ότι: «*οι κατανομές των κρατουμένων κατά επίπεδο εκπαίδευσης είναι πραγματικά εκφραστικές: οι αναλφάβητοι και οι απόφοιτοι κατώτερης εκπαίδευσης ή κάποιας τεχνικής σχολής συγκεντρώνουν το 71% του συνόλου των κρατουμένων, ενώ μόνον το 6% είναι απόφοιτοι ανώτερης και ανώτατης σχολής και 22,5% μέσης εκπαίδευσης*».

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι οι μακροχρόνιες προσπάθειες δημιουργίας οργανωμένων δομών εκπαίδευσης στις φυλακές της χώρας μας έχουν αρχίσει να αποδίδουν σε κάποιο βαθμό. Ωστόσο, η εκπαιδευτική διαδικασία εντός των φυλακών χαρακτηρίζεται και από πολλά προβλήματα που δημιουργούν εμπόδια στη απρόσκοπτη παροχή της προς τους κρατουμένους. Όπως είδαμε, μόνο σε εφτά από τα τριάντα τέσσερα καταστήματα κράτησης παρέχεται η δυνατότητα φοίτησης σε ΣΔΕ. Επιπλέον, στη συντριπτική πλειοψηφία των καταστημάτων κράτησης δεν λειτουργεί σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης¹⁹² με αποτέλεσμα πολλοί κρατούμενοι που δεν έχουν αποκτήσει

191 Βέβαια το ποσοστό των ανέργων κρατουμένων ενδέχεται να είναι μεγαλύτερο, καθώς υπάρχουν νεοεισερχόμενοι κρατούμενοι που δηλώνουν ψευδώς γνώση συγκεκριμένων επαγγελμάτων, όπως μάγειρας ή ηλεκτρολόγος, τα οποία είναι απαραίτητα στη φυλακή με σκοπό να δουλέψουν κατά τη διάρκεια της φυλάκισης τους και κατά συνέπεια να επωφεληθούν από τα ημερομίσθια. Επίσης, είναι λογικό ότι κανείς από τους κρατουμένους δεν θα δήλωνε εγκληματίας κατ' επάγγελμα (Αλοσκόφης, 2009:54)

192 Εξαιρέσεις αποτελούν τα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων και το κατάστημα κράτησης Κομοτηνής, ενώ στις

απολυτήριο δημοτικού να μη μπορούν να το αποκτήσουν, γεγονός που λειτουργεί και σαν τροχοπέδη για την μετέπειτα εγγραφή τους σε ΣΔΕ, αφού η φοίτηση στα συγκεκριμένα σχολεία προϋποθέτει τη κατοχή απολυτηρίου τίτλου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η Τρέσσου (1998) υποστηρίζει ότι τα φαινόμενα και οι μηχανισμοί αποκλεισμού της πλειοψηφίας των κρατουμένων από την εκπαιδευτική διαδικασία οφείλονται στις μορφές οργάνωσης των σχολείων που λειτουργούν εντός των φυλακών. Ανακεφαλαιώνοντας, ορισμένα από τα προβλήματα που εντοπίζονται στα σχολεία των ελληνικών φυλακών -αλλά και σε διεθνές επίπεδο- είναι η ανεπάρκεια και ακαταλληλότητα των εκπαιδευτικών χώρων, ο περιορισμένος αριθμός των κρατουμένων που έχουν πρόσβαση στη εκπαιδευτική διαδικασία, το ασυνεχές της εκπαίδευσης, η μη καταγραφή και ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών των κρατουμένων, η μη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αποφυλάκιση και η απουσία ενός εκπαιδευτικού αναλυτικού προγράμματος για τη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευομένων (Δημητρούλη κ.ά, 2006:202). Τα συγκεκριμένα ζητήματα θα αναλυθούν διεξοδικά σε επόμενη ενότητα όπου θα γίνει ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τη διενέργεια εμπειρικής έρευνας σε Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων. Στις ενότητες που ακολουθούν θα επικεντρωθούμε στην εκπαίδευση που παρέχεται στους έγκλειστους στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων της χώρας μας.

4.3: Καταστήματα Κράτησης Νέων στην Ελλάδα

Στη χώρα μας, όταν αναφερόμαστε στη μεταχείριση των ανηλίκων σε κλειστό περιβάλλον, εννοούμε τους ανηλίκους στους οποίους έχει επιβληθεί το επαχθέστερο αναμορφωτικό μέτρο, δηλαδή η τοποθέτηση¹⁹³ σε ίδρυμα αγωγής ή σε ειδικό κατάστημα κράτησης νέων. Αν και η συγκεκριμένη διατριβή έχει ως αντικείμενο έρευνας την εκπαίδευση που παρέχεται στους εγκλείστους των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων και άρα επικεντρώνεται στους συγκεκριμένους τύπους σωφρονιστικών ιδρυμάτων, θεωρούμε σκόπιμη -για λόγους πληρότητας και ευρύτερης παράθεσης της σωφρονιστικής μεταχείρισης των ανηλίκων στη χώρα μας- και την συνοπτική αναφορά στο θεσμό των Ιδρυμάτων Αγωγής.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η λειτουργία ειδικών φυλακών για ανηλίκους στην Ελλάδα

γυναικείες φυλακές Ελαιώνα Θήβας λειτουργεί ένα τμήμα διδασκαλίας για την απόκτηση απολυτηρίου δημοτικού.

193 Η Χάιδου (2013:113) επισημαίνει πολύ εύστοχα ότι, η λέξη «τοποθέτηση» παραπέμπει συνήθως σε κάτι άψυχο, σε αντικείμενο. Η αποφυγή της περιγραφής της πραγματικότητας, στη προκειμένη περίπτωση της λέξης «εγκλεισμός», συχνά εγκυμονεί κινδύνους για τη παρερμηνεία των θεσμικών μέτρων και μάλιστα ενός τόσο σημαντικού και καθοριστικού μέτρου για τον ανήλικο, καθώς και για τον τρόπο που η επιβολή του επηρεάζει τον ίδιο και άρα και την περαιτέρω πορεία του.

ξεκίνησε για πρώτη φορά στα τέλη του 19ου αιώνα. Αρχικά, δημιουργήθηκε το 1891 το Τμήμα Παιδών στις Φυλακές Συγγρού, το οποίο είχε δυνατότητα κράτησης μέχρι και εκατό αγοριών, ενώ εγκλείονταν σε αυτό τα παιδιά μέχρι 14 ετών. Το Τμήμα Παιδών σταμάτησε τη λειτουργία του ως φυλακή ανηλίκων¹⁹⁴ μετά την ίδρυση του Εφηβείου Αβέρωφ, κατά το 1896, το οποίο αποτέλεσε και το κατεξοχήν σωφρονιστήριο για ανηλίκους έως και το 1916. Είχε χωρητικότητα 300 ατόμων και εγκλείονταν σε αυτό οι άρρενες ανήλικοι έως και 20 ετών (Αβδελά, 2013:106). Αρκετά χρόνια αργότερα, κατά το 1940, με τον Α.Ν 2724/1940 «Περί οργάνωσης και λειτουργίας αναμορφωτικών καταστημάτων ανηλίκων», συστήθηκε ο θεσμός των Αναμορφωτικών Καταστημάτων¹⁹⁵ τα οποία υπάγονταν στη αρμοδιότητα του Υπουργείου Δικαιοσύνης (Τζέρμπη, 1990). Ο συγκεκριμένος νόμος θεωρείται ορόσημο σχετικά με την αντιμετώπιση, όχι μόνο των παραβατικών, αλλά και των προπαραβατικών ανηλίκων στην Ελλάδα. Στο πρώτο άρθρο αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι *«τα αναμορφωτικά καταστήματα ανηλίκων (...) προορίζονται διά τους ανηλίκους τους υπερβάντας το έβδομον έτος της ηλικίας των, οίτινες λόγω κακών έξεων, τα οποίας απέκτησαν ένεκα της εγκατάλειψης εις την οποίαν ευρίσκονται ή ένεκα άλλων λόγων, δίδουσιν αποδείξεις ηθικής παρεκτροπής ή υπέπεσαν εις αξιοποίνους πράξεις και εμφανίζονται ούτω έχοντες ανάγκην για βελτίωσιν»*. Η συγκεκριμένη αντιμετώπιση θεωρούνταν περισσότερο ως ένα μέτρο ασφαλείας και όχι ως ποινή, ενώ η προληπτική συμμόρφωση επιβαλλόταν στον ανήλικο που κρινόταν επικίνδυνος για τη δημόσια τάξη, χωρίς την προϋπόθεση της διάπραξης παράνομης πράξης (Γεωργούλας, 2000:171). Ειδικότερα, ο νομοθέτης διέκρινε δύο κατηγορίες ανηλίκων που έπρεπε να υπαχθούν στο σωφρονιστικό καθεστώς των αναμορφωτικών καταστημάτων: τους προεγκληματικά επικίνδυνους και τους εγκληματίες ανηλίκους που ήταν μεγαλύτεροι των επτά ετών. Τα κριτήρια καθορισμού των πρώτων αφορούσαν την υιοθέτηση κακών έξεων -τις οποίες απέκτησαν λόγω εγκατάλειψης ή από άλλους παράγοντες- και η επίδειξη συμπεριφοράς που υποδείκνυε ηθική παρεκτροπή. Για τους δεύτερους, το κύριο κριτήριο ήταν η διάπραξη αξιοποίνων πράξεων και λόγω αυτής η ανάγκη για ειδική αγωγή και βελτίωση (Δημόπουλος και Κοσμάτος, 2010,2011:29). Η διάρκεια του εγκλεισμού στα Αναμορφωτικά Καταστήματα ήταν αρχικά αόριστη, ωστόσο μετά το 1958 καθορίστηκαν οι 6 μήνες ως ελάχιστη διάρκεια (Τρωιάνου-Λουλά, 1987). Στα Αναμορφωτικά Καταστήματα λειτουργούσαν σχολεία -τα οποία επίσης χαρακτηριζόταν ως “αναμορφωτικά”- και κύριος στόχος της διδασκαλίας τους ήταν να κατανοήσουν οι ανήλικοι

194 Μετατράπηκε σε χώρο κράτησης «ενηλίκων της καλής τάξεως», γεγονός στο οποίο συνέβαλε η προσεγμένη κατασκευή του (Αβδελλά, 2013: Ληξουριώτης, 1986).

195 Τα Αναμορφωτικά Καταστήματα είχαν θεσμοθετηθεί με το ΠΔ της 2/12/1926 και επί της ουσίας αποτελούσαν επίσημο θεσμό του κράτους από την τρίτη δεκαετία του 20ου αιώνα, ωστόσο μέχρι τη ψήφιση και εφαρμογή του Α.Ν.2724/1940 –ο οποίος συνιστά το βασικό νομοθέτημα ρύθμισης της λειτουργίας του- λειτουργούσαν ως άσυλα αλητοπαίδων (Στασινός, 1991).

«ποια υπήρξε η πλάνη της εγκαταλείψεως υπ'αυτού της ευθείας οδού και κατά ποίον τρόπον ούτος δύναται να επανέλθη μεταξύ των χρηστών πολιτών» (Α.Ν.2724/1940, άρθρο 17). Γενικότερα, το συνολικότερο πλαίσιο μεταχείρισης των ανηλίκων που εγκλείονταν στα Αναμορφωτικά Καταστήματα λειτουργούσε σύμφωνα με τα διδάγματα της κλινικής εγκληματολογίας και προωθούσε αποτελεσματικά τον αμείλικτο κοινωνικό έλεγχο της ψυχοκοινωνικής ωρίμανσης των νέων (Δημόπουλος και Κοσμάτος, 2010,2011:31).

Κάποια χρόνια αργότερα, το 1976, με την έκδοση του ΠΔ 602/19-8-1976, τα αναμορφωτικά καταστήματα μετονομάστηκαν σε Ιδρύματα Αγωγής (Ιωαννίδη, 2004)¹⁹⁶. Ως σκοπός των Ιδρυμάτων Αγωγής είχε καθοριστεί η άσκηση αγωγής και η απόκτηση επαγγελματικών εφοδίων με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση και την κοινωνική επανένταξη των ανηλίκων, οι οποίοι έχουν δώσει αποδείξεις ηθικής παρεκτροπής ή έχουν υποπέσει σε αξιόποινες πράξεις (Τζέρμπη, 1990). Αρχικά λειτουργούσαν τέσσερα Ιδρύματα Αγωγής ανηλίκων, εκ των οποίων τα τρία ήταν εγκατεστημένα στην Αθήνα. Το ίδρυμα αγωγής ανηλίκων αρρένων στοιχειώδους εκπαίδευσης και το ίδρυμα αγωγής επαγγελματικής εκπαίδευσης Κορυδαλλού¹⁹⁷, το οποίο είχε δυναμικότητα 75 παιδιών και εισάγονταν σε αυτό ανήλικοι που βρίσκονταν μεταξύ του 15ου και 17ου έτους της ηλικίας τους. Το δεύτερο ίδρυμα αγωγής ανηλίκων αρρένων στοιχειώδους εκπαίδευσης λειτουργούσε στο Βόλο και είχε δυνατότητα «στέγασης» 20 παιδιών. Στο συγκεκριμένο ίδρυμα αγωγής -το οποίο βρίσκεται σε λειτουργία μέχρι και σήμερα- εγκλείονταν ανήλικοι από 7 έως 14 ετών. Τέλος, για τα ανήλικα κορίτσια λειτουργούσε το ίδρυμα αγωγής ανηλίκων θηλέων επαγγελματικής εκπαίδευσης Παπάγου στη Αθήνα, στο οποίο μπορούσαν να κρατηθούν μέχρι και 30 ανήλικα κορίτσια ηλικίας 12-17 ετών (Χάιδου, 1990:37). Το σύγχρονο νομοθετικό καθεστώς που αφορά τα Ιδρύματα Αγωγής καθορίζεται κυρίως στο Ν. 2298/1995 «*Συμβιβαστική επίλυση ιδιωτικών διαφορών- Επιτάχυνση διαδικασίας αναγκαστικής εκτέλεσης-Σχεδιασμός και εφαρμογή*

196 Η μετονομασία των Αναμορφωτικών Καταστημάτων σε «*Ιδρύματα Αγωγής*» σηματοδοτούσε μια μεταστροφή από το αναμορφωτικό στο αγωγικό πλαίσιο και προωθούσε μια πιο φιλελεύθερη νοοτροπία με λιγότερα αυταρχικά στοιχεία πολιτειακού επεμβατισμού. Στον Α.Ν.2724/1940 γίνεται λόγος για αναμόρφωση της προσωπικότητας του ανηλίκου. Αντίθετα, στο Π.Δ. 602/1976 γίνεται λόγος για *αγωγή*, η έννοια της οποίας σημασιολογικά υποδηλώνει παροχή βοήθειας και στήριξης από το κράτος με παιδευτικά μέσα και παιδαγωγικές ενέργειες και μεθόδους (Ιωαννίδη, 1998). Η αλλαγή της ορολογίας πραγματοποιήθηκε υπό την επήρεια του δικαϊκού προτύπου και ως εκ τούτου αντανάκλα άλλες ιδεολογικές και παιδαγωγικές απηχήσεις από τον Α.Ν.2724/1940 ο οποίος βασιζόταν στις αρχές του προνοιακού προτύπου. Ωστόσο και οι δύο όροι έχουν το ίδιο σημείο αναφοράς που δεν είναι άλλο από τις λέξεις “*Κατάστημα*” και “*Ίδρυμα*”, οι οποίες παραπέμπουν σε μεταχείριση εντός ενός κλειστού περιβάλλοντος, η οποία κρινόταν απαραίτητη για όσους ανηλικούς απέτυχαν να “*συμμορφωθούν*” με τη χρήση ηπιότερων μέσων (Στασινός, 1991:275).

197 Στον Α.Ν.2724/1940 οριζόταν ότι τα Αναμορφωτικά Καταστήματα χωρίζονταν σε ειδικότητες ανάλογα με το αν παρείχαν επαγγελματική ή στοιχειώδη εκπαίδευση. Προέβλεπε συγκεκριμένα ότι «*τα αναμορφωτικά καταστήματα κατανέμονται εις διαφόρους ειδικότητας αναλόγως της επικρατούσης εν αυτοίς γραμματικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσεως. Η στοιχειώδης γραμματική εκπαίδευσις είναι υποχρεωτική, η δε επαγγελματική διακρίνεται εις βιομηχανικήν, βιοτεχνικήν ή αγροτικήν δια τους άρρενας και οικοκυρικήν διά τα θήλεα (...)*».

Σωφρονιστικής Πολιτικής και άλλες διατάξεις»¹⁹⁸, ο οποίος επανήλθε σε ισχύ με τον Ν.3189/2003 περί την «*Αναμόρφωση της ποινικής νομοθεσίας ανηλίκων και άλλες διατάξεις*» και τροποποιήθηκε (οι παράγραφοι 1-5 του άρθρου 17) με το Ν.3860/2010 υπό τον τίτλο «*Βελτιώσεις της ποινικής νομοθεσίας για τους ανήλικους δράστες, πρόληψη και αντιμετώπιση της θυματοποίησης και της εγκληματικότητας των ανηλίκων*». Πλέον ως σκοπός των Ιδρυμάτων Αγωγής τίθεται η αγωγή, η κοινωνική στήριξη η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση των ανηλίκων που έχουν αναπτύξει παραβατική συμπεριφορά ή αντιμετωπίζουν δυσχέρειες κοινωνικής προσαρμογής (Ν.2298/1995, άρθρο 17). Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο στα Ιδρύματα Αγωγής εγκλείονταν ανήλικοι που αντιμετωπίζουν δυσχέρειες κοινωνικής προσαρμογής με την έννοια ότι διαβιώνουν αποδεδειγμένα σε κοινωνικό περιβάλλον ατόμων, τα οποία τελούν καθ' έξη ή κατ' επάγγελμα αξιόποινες πράξεις¹⁹⁹, ανήλικοι που έχουν διαπράξει οι ίδιοι αξιόποινες πράξεις και ανήλικοι φερόμενοι ως δράστες εφηβικής ηλικίας κατά των οποίων διατάχθηκε η εισαγωγή σε Ίδρυμα Αγωγής ως περιοριστικός όρος. Επιπλέον, σε Ίδρυμα Αγωγής εισάγονται οι ανήλικοι για τους οποίους υπάρχει σχετική γνωμάτευση του Επιμελητή Ανηλίκων που επισημαίνει ότι δεν είναι σκόπιμη η ένταξη τους σε προνοιακό ίδρυμα φιλοξενίας ανηλίκων (Πιτσελά, 2013:238). Κατά την εισαγωγή του ανηλίκου σε Ίδρυμα Αγωγής προβλέπεται η διενέργεια έρευνας σχετικά με τις γραμματικές του γνώσεις, τις κλίσεις και τα λοιπά στοιχεία της προσωπικότητας του προκειμένου να καταρτιστεί ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα αγωγής του, το οποίο περιλαμβάνει την εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση, την πολιτιστική καλλιέργεια, τη φυσική αγωγή και τις ψυχαγωγικές δραστηριότητες (Ν.2298/1995, άρθρο 17§7).

Σήμερα στην Ελλάδα λειτουργεί μόνο ένα Ίδρυμα Αγωγής Ανηλίκων Αρρένων στη περιοχή της Νέας Ιωνίας Βόλου. Τα Ιδρύματα Αγωγής ανηλίκων αρρένων Κορυδαλλού και ανηλίκων θηλέων Παπάγου καταργήθηκαν με το ΠΔ 180/17-07-1997 λόγω «*της ανάγκης αναδιοργάνωσης και εκσυγχρονισμού του τρόπου λειτουργίας των Ιδρυμάτων Αγωγής προκειμένου αυτά να μπορούν να*

198 Ορισμένες από τις κλινικές παραμέτρους του Α.Ν.2724/1940 κατοχυρώθηκαν και στον Ν. 2298/1995 στις §7,8 και 9 του άρθρου 17 (Δημόπουλος και Κοσμάτος, 2010,2011:31) και αφορούν την αναμορφωτική εξατομίκευση των ανηλίκων

199 Για την εφαρμογή του συγκεκριμένου μέτρου είχαν στο παρελθόν διατυπωθεί αρκετές αντιδράσεις. Όπως είχε επισημάνει η Ανεξάρτητη Αρχή «Συνήγορος του Πολίτη» (2010:6) σε έγγραφο της προς τον τότε Υπουργό Δικαιοσύνη Χ. Καστανίδη, εγείρονται «*σοβαρές επιφυλάξεις σχετικά με την επιβολή του στερητικού της ελευθερίας αναμορφωτικού μέτρου του εγκλεισμού σε Ίδρυμα Αγωγής, σε ανήλικους που δεν έχουν διωχθεί ή καταδικαστεί για την διάπραξη ποινικού αδικήματος, αλλά διαβιώνουν σε κοινωνικό περιβάλλον ατόμων τα οποία τελούν καθ' έξη ή κατ' επάγγελμα αξιόποινες πράξεις*». Κατά την άποψή μας στους εν λόγω ανήλικους, όπως και σε αυτούς που αντιμετωπίζουν «*δυσχέρειες κοινωνικής προσαρμογής, θα πρέπει να παρέχεται προστασία, με εισαγωγή σε κατάλληλες μονάδες μέριμνας και παιδαγωγικής φροντίδας, όπως ξενώνες ή στέγες φιλοξενίας, οι οποίες θα πρέπει να δημιουργηθούν από την Πολιτεία προκειμένου να υποστηρίξουν την εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη*». Λίγα χρόνια αργότερα, το 2015, η κυβέρνηση προχώρησε στη νομοθετική κατάργηση του συγκεκριμένου μέτρου, δηλαδή της εισαγωγής ανηλίκων σε Ίδρυμα Αγωγής στα πλαίσια του πεδίου της πρόληψης (Ν.4322/2015, άρθρο 11§2).

ανταποκριθούν στους επαναπροσδιοριζόμενους στόχους τους, σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημονικές και κοινωνικές αντιλήψεις” (ΠΔ 180/17-07-1997, άρθρο 3). Το συγκεκριμένο ίδρυμα χαρακτηρίζεται από προβληματική λειτουργία και παντελή έλλειψη σύγχρονων δομών ιδρυματικής μεταχείρισης (Πούλου, 2010). Κατά την επίσκεψη-αυτοψία που πραγματοποίησε ο Συνήγορος του Πολίτη στο Ίδρυμα Αγωγής διαπίστωσε ότι κρατούνταν σε αυτό «19 ανήλικοι, οι οποίοι δεν είχαν συμπληρώσει το 18ο έτος και 2 μετέφηβοι άνω των 18 ετών. Η πλειοψηφία των ανηλίκων (συνολικά 13) είχε τοποθετηθεί στο Ίδρυμα με διάταξη του ανακριτή, ως περιοριστικό όρο αντί της προσωρινής κράτησης μέχρι την οριστική εκδίκαση της υπόθεσης τους ενώ 8 εξ αυτών με δικαστική απόφαση ως αναμορφωτικό μέτρο. Οι περισσότεροι ανήλικοι ήταν Έλληνες Ρομά ενώ υπήρχε και μικρός αριθμός (5) αλλοδαπών ανηλίκων, ανάμεσα στους οποίους και ασυνόδευτοι». Εντός του Ιδρύματος λειτουργούσε τετραθέσιο δημοτικό σχολείο, η λειτουργία του οποίου δυσχεραίνονταν από τα διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα των μαθητών, ενώ ένας μικρός αριθμός εκ αυτών παρακολουθούσε μαθήματα γυμνασίου ως κατ’ ιδίαν διδασκόμενοι με την εθελοντική βοήθεια εκπαιδευτικών που επισκέπτονταν το Ίδρυμα από εξωτερικά σχολεία²⁰⁰. Επίσης, η Ανεξάρτητη Αρχή διαπίστωσε ότι οι εγκαταστάσεις του Ιδρύματος ήταν πεπαλαιωμένες, ωστόσο γινόταν προσπάθειες βελτίωσης μέσω έργων κτιριακής αποκατάστασης. Σημαντικό ζήτημα αποτελεί και η συνύπαρξη εφήβων με διαφορετικό ηλικιακό προφίλ (παιδιά 12 ετών συμβίωναν με μετέφηβους 21 ετών), αλλά με διαφορετική ποινική απαξία των πράξεων για τις οποίες κατηγορούνταν, με αποτέλεσμα να διαβιούν ανήλικοι που είχαν διαπράξει πράξεις ήσσονος ποινικής βαρύτητας με άλλους, οι οποίοι κατηγορούνταν για πολύ βαρύτερα αδικήματα, ενώ το συγκεκριμένο πρόβλημα μεγεθύνονταν και με την εισαγωγή στο Ίδρυμα ανηλίκων χρηστών ναρκωτικών ουσιών (Συνήγορος του Πολίτη, 2014β).

Για τα σοβαρά προβλήματα λειτουργίας του Ιδρύματος Αγωγής Ανηλίκων Βόλου κατατέθηκε στις 19 Μαΐου 2015 σχετική ερώτηση στη Βουλή των Ελλήνων. Η απάντηση του Υπουργείου Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων επισημαίνει ότι το υπουργείο αναγνωρίζει το πρόβλημα του υπερπληθυσμού και των συνεπειών του προβλήματος αυτού στην αναμορφωτική και επανενταξιακή λειτουργία του ιδρύματος²⁰¹. Επιπροσθέτως, στην απάντηση του το υπουργείο διευκρινίζει ότι η εφαρμογή του Ν. 4322/2015 είχε ως συνέπεια την μείωση των εγκλειστών του Ιδρύματος κατά 18 άτομα και έθεσε ως άμεσο στόχο να μην ξεπερνά εφεξής ο

200 Κατά το 2016, ξεκίνησε τη λειτουργία του εντός του Ιδρύματος, το παράρτημα του 7ου Γυμνασίου Βόλου με τους καθηγητές του σχολείου να μεταβαίνουν καθημερινά εκεί διδάσκοντας μαθήματα. Το Γυμνάσιο αποτελείται από δύο τμήματα. Την Α’ τάξη την οποία παρακολουθούν δεκατρείς μαθητές και τη Β’ τάξη που έχει δύο μαθητές (Ταχυδρόμος, 2016: e-thessalia.gr, 2016)

201 Ο Καρύδης, (2000:130-133) θέτει υπό αμφισβήτηση τον προσδιορισμό του υπερπληθυσμού ως μείζον πρόβλημα και υποστηρίζει ότι ουσιαστικά πρόκειται για μια δυσλειτουργία που υποτάσσεται σε άλλες ανάγκες και προτεραιότητες της διοίκησης των φυλακών και των κρατουμένων.

αριθμός των κρατουμένων τα 40 άτομα. Εξήγγειλε επίσης, μια σειρά παρεμβάσεων που έχουν σχεδιαστεί και μεταξύ άλλων αφορούν τον ηλικιακό διαχωρισμό των εγκλείστων, την διαμόρφωση της αίθουσας του ιατρείου και τον εξοπλισμό του χώρου του αναρρωτηρίου, την διαμόρφωση χώρων ψυχαγωγίας και τη διαμόρφωση χώρων συνεύρεσης και αθλοπαιδιών στον εξωτερικό χώρο του Ιδρύματος. Τέλος, στην απάντηση του υπουργείου γίνεται λόγος για την προσπάθεια καλύτερης στελέχωσης του Ιδρύματος και αναφέρεται ότι ήδη έχουν αποσπαστεί δύο υπάλληλοι φύλαξης και ένας κοινωνικός λειτουργός (Υπουργείο Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, 2015). Σύμφωνα με μία τοπική εφημερίδα του Βόλου τον «Ταχυδρόμο» (2016), οι παραπάνω εξαγγελίες μέχρι στιγμής φαίνεται εφαρμόζονται, καθώς στο Ίδρυμα Αγωγής κρατούνται πλέον 40 τρόφιμοι, αριθμός σημαντικά μειωμένος συγκριτικά με το προηγούμενο έτος (130 τρόφιμοι). Η μείωση των αριθμών των εγκλείστων συνετέλεσε στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης. Τέλος, όπως αναφέρεται στην εφημερίδα, η αναγκαία ανακαίνιση του κτιρίου προκειμένου να καταστήσει δυνατό τον ηλικιακό διαχωρισμό των ανηλίκων εκτιμάται ότι θα γίνει ιδιαίτερα σύντομα.

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή της ενότητας η συγκεκριμένη διατριβή επικεντρώνεται στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων (εφεξής ΕΚΚΝ). Τα ΕΚΚΝ υπάγονται στη Γενική Διεύθυνση Σωφρονιστικής Πολιτικής του Υπουργείου Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και λειτουργούν σε επίπεδο διεύθυνσης (ΥΑ 47503/2005, άρθρο 2§1). Ο περιορισμός σε Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων συγκαταλέγεται ανάμεσα στις κύριες στερητικές της ελευθερίας ποινές. Η κρατούσα γνώμη στην ελληνική θεωρία και την πάγια νομολογία δέχεται ότι ο περιορισμός σε σωφρονιστικό κατάστημα είναι μια ιδιόμορφη ή ιδιαίτερη ή ιδιόρρυθμη στερητική της ελευθερίας κύρια ποινή (Πιτσελά, 2013:265). Στην Ελλάδα αυτή τη στιγμή λειτουργούν τρία ΕΚΚΝ, στο Βόλο, τον Αυλώνα και τη Κόρινθο²⁰². Το ΕΚΚΝ Αυλώνα²⁰³ δημιουργήθηκε τον Φεβρουάριο του 1998 έπειτα από την έκδοση της υπουργικής απόφασης αριθ.26248/17-2-1998 που δημοσιεύθηκε στην εφημερίδα της Κυβέρνησης με αριθ. ΦΕΚ 198/4-3-1998 Τεύχος Β', η οποία προέβλεπε την μεταφορά του Σωφρονιστικού Καταστήματος Ανηλίκων (ΣΚΑ) από τον Κορυδαλλό στον Αυλώνα και την μετονομασία σε ΕΚΚΝ²⁰⁴. Το ΕΚΚΝ Βόλου

202 Στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων κρατούνται μόνο άρρενες. Οι ανήλικες ή μετέφηβες κρατούμενες διαβιώνουν εγκλειστές στις Γυναικείες Φυλακές Ελαιώνα Θήβας.

²⁰³ Όπως σημείωσε στη συνεδρίαση της «Ειδικής Μόνιμης Επιτροπής Σωφρονιστικού Συστήματος και Λοιπών Δομών Εγκλεισμού Κρατουμένων» της Βουλής που πραγματοποιήθηκε στις 28/6/2016 με θέμα συνεδρίασης: «Εκπαίδευση ανηλίκων και ενηλίκων κρατουμένων» ο Διευθυντής του τριθέσιου δημοτικού σχολείου που λειτουργεί στο συγκεκριμένο ΕΚΚΝ, αυτό αποτελεί την αρχαιότερη δομή τυπικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σωφρονιστικό ίδρυμα

204 Σύμφωνα με το εδάφιο 3 του άρθρου 6 της ίδιας υπουργικής απόφασης, διατηρείται στο χώρο του του συγκροτήματος των φυλακών Κορυδαλλού, Τμήμα Κράτησης Νέων, στο οποίο κρατούνται προσωρινά νεαροί και ανήλικοι κρατούμενοι που θα μεταγονται στη πρωτεύουσα για εκδίκαση των υποθέσεων τους σε δικαστήρια της

ιδρύθηκε το 1999 με την έκδοση του ΠΔ 6/1999²⁰⁵, όπου στο άρθρο 2 αναφέρεται συγκεκριμένα: «καταργείται το Κατάστημα Κράτησης Βόλου και αντ' αυτού ιδρύεται Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων, με την αυτή έδρα, οργανική διάρθρωση και εξοπλισμό». Τέλος, με την απόφαση του υπουργού Δικαιοσύνης με αριθ. 90467(3)/22-10-2013²⁰⁶, μετατράπηκε μερικώς το Κατάστημα Κράτησης Κορίνθου σε Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων, στο οποίο πλέον κρατούνται αποκλειστικά οι ανήλικοι κάτω των 18 ετών στους οποίους επιβάλλεται ποινή φυλάκισης. Ως εκ τούτου, μεταφέρθηκαν στο συγκεκριμένο ΕΚΚΝ όσα ανήλικα άτομα κρατούνταν στα ΕΚΚΝ Αυλώνα και Βόλου. Πλέον, στα δύο τελευταία Καταστήματα Κράτησης κρατούνται μόνο άτομα μετεφηβικής ηλικίας, 18-25 ετών²⁰⁷.

Η έκταση του περιορισμού σε Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων διέπεται από τον Σωφρονιστικό Κώδικα (Ν.2776/1999) και την Απόφαση του Υπουργού Δικαιοσύνης με αριθμό 62367 του 2005, όπου καθορίζεται ο Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας των ΕΚΚΝ²⁰⁸. Σύμφωνα με τον Εσωτερικό Κανονισμό (ΥΑ 62367/2015), η διοικητική εποπτεία της λειτουργίας των ΕΚΚΝ ασκείται από την αρμόδια Διεύθυνση της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Δικαιοσύνης (άρθρο 5§1). Ο έλεγχος της νομιμότητας κατά την εκτέλεση των ποινών ασκείται από τον αρμόδιο εισαγγελέα επόπτη (άρθρο 6), ο οποίος και προΐσταται όλων των υπηρεσιών του ΕΚΚΝ, ενώ έχει και την ευθύνη της ομαλής λειτουργίας του (άρθρο 7). Επίσης, το Συμβούλιο Φυλακής, το

Αθήνας και του Πειραιά ή για λόγους υγείας. Τμήμα Κράτησης Νέων λειτουργεί και στη φυλακή Διαβατών Θεσσαλονίκης.

205 Με το άρθρο 1 του ίδιου ΠΔ ιδρύθηκε και το Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων στη Κασσαβέτεια του Βόλου, το οποίο λειτουργεί ως πτέρυγα του Αγροτικού Σωφρονιστικού Καταστήματος Ανηλίκων Κασσαβέτειας.

206 Σύμφωνα με το άρθρο 12 του Σωφρονιστικού Κώδικα προβλέπεται ο διαχωρισμός των ανηλίκων και μετέφηβων ενηλίκων κρατουμένων από τους υπόλοιπους ενήλικες φυλακισμένους. Με την έκδοση της ΥΑ 90467(3)/22-10-2013 προβλέπεται για πρώτη φορά και ο διαχωρισμός των ανηλίκων από τους μετέφηβους ενήλικες κρατουμένους

207 Όπως διαπιστώνεται και από τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας που παρουσιάζονται στη συνέχεια, ο αριθμός των ανηλίκων ατόμων, δηλαδή των ατόμων κάτω των 18 ετών, ήταν ούτως ή άλλως ιδιαίτερα μικρός. Στα ΕΚΚΝ, ακόμα και πριν την ψήφιση και εφαρμογή των πρόσφατων νομοθεσιών, κρατούνταν κυρίως νεαρά άτομα στα οποία είχε αναγνωριστεί το ελαφρυντικό της μετεφηβικής ηλικίας. Ωστόσο, η μεταφορά των ανηλίκων κρατουμένων σε ξεχωριστό κατάστημα κράτησης αποτελεί μια ιδιαίτερα θετική εξέλιξη ως προς την προστασία και την ιδιαίτερη μεταχείριση που προβλέπεται να έχουν οι κάτω των 18 ετών κρατούμενοι. Ενδεικτικά, η CPT σε επίσκεψη της στο ΕΚΚΝ Αυλώνα το 2013, διαπίστωσε ότι οι ανήλικοι κρατούμενοι -οι οποίοι δεν ξεπερνούσαν τα 30 άτομα- γίνονταν δέκτες διαρκούς εκφοβισμού και σωματικής βίας από τους μεγαλύτερους σε ηλικία κρατουμένους, γεγονός που τους οδηγούσε στη συνεχή παραμονή εντός του κελιού τους (εκτός από τις ώρες που παρακολουθούσαν το σχολείο). Ενδεικτικές για την κατάσταση που αντιμετώπιζαν είναι οι προτροπές των σωφρονιστικών υπαλλήλων προς τους ανηλίκους να διατηρούν χαμηλό προφίλ, καθώς και η παραδοχή των υπαλλήλων περί της αδυναμίας τους, λόγω ελλείψεων στο προσωπικό, να τους προστατέψουν (CPT, 2014).

208 Το γεγονός ότι οι διατάξεις του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας των ΕΚΚΝ είναι όμοιες με εκείνες που περιλαμβάνονται στην Απόφαση του Υπουργού Δικαιοσύνης με τίτλο «Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας Γενικών Καταστημάτων Κράτησης τύπου Α' και Β'» (ΥΑ 58819/7.4.2003) καταδεικνύει μια αρνητική κατεύθυνση, αφού φαίνεται να ταυτίζεται η μεταχείριση των ανηλίκων και νεαρών κρατουμένων με αυτή των ενηλίκων (Δημόπουλος και Κοσμάτος, 2010,2011:120).

Πειθαρχικό Συμβούλιο και το Συμβούλιο Εργασίας Κρατουμένων αποτελούν τα συλλογικά όργανα των ΕΚΚΝ και συνεδριάζουν τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα με γνώμονα την εύρυθμη λειτουργία του κάθε καταστήματος κράτησης (άρθρο 26). Σύμφωνα με το άρθρο 8§1 του Εσωτερικού Κανονισμού, το ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας των ΕΚΚΝ καθορίζεται ως εξής:

07:30: Εγερτήριο – Άνοιγμα κελιών και θαλάμων – Καταμέτρηση κρατουμένων

07:45: Διανομή προγεύματος

08:00-12:00: Άθληση, εργασία, εκπαίδευση, συμμετοχή σε προγράμματα, ελεύθερος χρόνος

12:00: Διανομή γεύματος

12:15: Μεσημβρινό κλείσιμο κελιών και θαλάμων- Καταμέτρηση κρατουμένων-εκπαιδευομένων

12:30-15:00: Μεσημβρινή ανάπαυση

15:00: Απογευματινό άνοιγμα καταστήματος

15:00 έως μισή ώρα πριν τη δύση του ηλίου: Άθληση, εργασία, εκπαίδευση, συμμετοχή σε προγράμματα, ελεύθερος χρόνος.

Μισή ώρα πριν τη δύση του ηλίου: Βραδινό κλείσιμο καταστήματος- Διανομή δείπνου- Τελική καταμέτρηση.

Στο συγκεκριμένο άρθρο είναι ιδιαίτερα σημαντική η επισήμανση της παρ.6, στην οποία προβλέπεται ότι έπειτα από σχετική απόφαση του Συμβουλίου Φυλακής, είναι δυνατή η παράκαμψη του ωρολογίου προγράμματος για κρατουμένους που συμμετέχουν σε εκπαίδευση ή εργασία εντός ή εκτός του καταστήματος κράτησης. Όπως, θα αναλυθεί στη συνέχεια, η δυνατότητα παράκαμψης του αυστηρώς καθορισμένου ωρολογίου προγράμματος της φυλακής, δύναται να λειτουργεί και ως μηχανισμός αντίδρασης των κρατουμένων και να εκλαμβάνεται ως μια προσωπική “νίκη” απέναντι στο σύστημα. Σχετικά με την εκπαίδευση, στο άρθρο 20 προβλέπεται η λειτουργία σχολικών μονάδων εντός των ΕΚΚΝ και συγκεκριμένα: τριθέσιο δημοτικό σχολείο και γυμνάσιο με λυκειακές τάξεις . Τα σχολεία υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας και η λειτουργία τους ρυθμίζεται από τις κείμενες διατάξεις περί δημοσίων σχολείων. Επιπλέον, προβλέπεται η λειτουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, των οποίων τα εκπαιδευτικά αντικείμενα πρέπει να καλύπτουν τις μαθησιακές ανάγκες των κρατουμένων και να παρέχουν εξειδίκευση σε αντικείμενα με πρόσβαση στη αγορά εργασίας. Τέλος, μπορούν να εφαρμόζονται προγράμματα σε συνεργασία με διάφορους φορείς που θα αποσκοπούν στη νομική στήριξη των κρατουμένων, την απεξάρτηση, την συμβουλευτική, την ατομική και ομαδική υγιεινή κ.ά. Στον Εσωτερικό Κανονισμό και συγκεκριμένα στο Δ' κεφάλαιο, περιγράφονται τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των κρατουμένων. Στο άρθρο 31 γίνεται ειδική μνεία στο γεγονός ότι οι κρατούμενοι δεν στερούνται κανένα άλλο ατομικό δικαίωμα εκτός από αυτό της προσωπικής ελευθερίας, ενώ -μεταξύ άλλων-

επισημαίνεται ότι θα πρέπει να διασφαλίζεται ο σεβασμός της αξιοπρέπειας τους²⁰⁹. Αναφορικά με τις υποχρεώσεις των εγκλείστων, αυτές αφορούν τους περιορισμούς των δικαιωμάτων τους, όπως προβλέπεται ρητά και από τον Σωφρονιστικό Κώδικα (άρθρο 34) και αποσκοπούν κυρίως στην εύρυθμη λειτουργία του καταστήματος κράτησης, η οποία δυστυχώς φαίνεται να ανάγεται σε ύψιστο στόχο. Σε γενικά πλαίσια, το περιεχόμενο των άρθρων του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας των ΕΚΚΝ ακολουθεί απόλυτα τις ευρωπαϊκές και διεθνείς ρυθμίσεις για την προστασία του νεαρού ατόμου. Οι ρυθμίσεις που προβλέπονται στα άρθρα είναι σύμφωνες με τις οδηγίες της σύγχρονης επιστήμης για τον τρόπο σωφρονισμού των ανηλίκων κρατουμένων (Μόδη κ.ά, 2010). Ωστόσο, όπως αναγνωρίζεται και στην έκθεση του 2011 της “Διακομματικής Κοινοβουλευτικής Επιτροπής για την εξέταση του σωφρονιστικού συστήματος της χώρας και των συνθηκών διαβίωσης των κρατουμένων” υπάρχει αγεφύρωτο χάσμα ανάμεσα στις νομοθετικές προβλέψεις και στη πραγματικότητα που επικρατεί εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων, όπως αυτή αποτυπώνεται από στις εκθέσεις εθνικών και διεθνών εποπτικών και ελεγκτικών μηχανισμών, όπως ο Συνήγορος του Πολίτη, η Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Πρόληψη των Βασανιστηρίων και της Απάνθρωπης ή Ταπεινωτικής Μεταχείρισης ή Τιμωρίας κ.ά (Karydis and Koulouris, 2013:268).

Ενδεικτικά για την κατάσταση που επικρατεί στα ΕΚΚΝ είναι τα συμπεράσματα των επισκέψεων της CPT και του Συνηγόρου του Πολίτη στα συγκεκριμένα καταστήματα κράτησης. Η τελευταία επίσκεψη της CPT στο μεγαλύτερο ΕΚΚΝ, αυτό του Αυλώνα, πραγματοποιήθηκε τον Απρίλη του 2013. Η Επιτροπή κατά το χρόνο της επίσκεψης διαπίστωσε ότι στο κατάστημα κράτησης κρατούνταν 360 άτομα (ενώ η δυναμικότητα του καταστήματος υπολογίζεται στις 300 “θέσεις”), η πλειοψηφία των οποίων ήταν μεταξύ του 19ου και 21ου έτους της ηλικίας τους. Οι συνθήκες κράτησης ήταν ιδιαίτερα άσχημες. Ενδεικτικά, σε ορισμένες περιπτώσεις εντός των κελιών διέμενα έξι άτομα, ενώ υπήρχαν μόνο τέσσερα κρεβάτια. Επίσης, ο χώρος της τουαλέτας σε πολλά από τα κελιά και τους θαλάμους, διαχωριζόταν από τον υπόλοιπο χώρο του κελιού μόνο μέσω μιας κουρτίνας. Η συγκεκριμένη κατάσταση εγείρει πολλούς προβληματισμούς σχετικά με τις συνθήκες διαβίωσης και υγιεινής των νεαρών κρατουμένων. Η τελευταία διαπίστωση ενισχύεται ακόμη περισσότερο από την έλλειψη ιατρικού προσωπικού για τους κρατουμένους. Υπήρχε μόνο ένας γιατρός, ο οποίος επισκέπτονταν το ΕΚΚΝ δύο φορές την εβδομάδα για 2-3 ώρες κάθε φορά. Ωστόσο, η Επιτροπή εξήρε ως ιδιαίτερα θετική την υψηλή συμμετοχή των κρατουμένων του ΕΚΚΝ Αυλώνα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ διαπίστωσε ότι οι σχολικές αίθουσες ήταν

209 Περιγράφονται συνολικά σαράντα δικαιώματα που έχουν οι κρατούμενοι κατά τη διάρκεια της κράτησης τους. Σύμφωνα με την Χάϊδου (2013), η τόσο εκτενής περιγραφή των δικαιωμάτων στον Εσωτερικό Κανονισμό θα πρέπει να μας προβληματίζει για τη σκοπιμότητα παράθεσής τους. Υπονοείται, δηλαδή, ότι η αναλυτική παράθεση των δικαιωμάτων γίνεται διότι είναι ιδιαίτερα συχνά η αντίστοιχη παραβίαση τους.

επαρκώς εξοπλισμένες (αναφέρεται π.χ η ύπαρξη δύο διαδραστικών πινάκων διδασκαλίας στις αίθουσες του δημοτικού σχολείου). Επισημαίνεται όμως η ανάγκη έγκαιρης πρόσληψης του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς η πλειοψηφία των καθηγητών του Γυμνασίου προσλήφθηκε τον Απρίλιο του 2013, δηλαδή οχτώ μήνες μετά την έναρξη του σχολικού έτους (CPT, 2014). Ένα έτος νωρίτερα, η Ανεξάρτητη Αρχή «Συνήγορος του Πολίτη» (2012) έπειτα από επίσκεψη του στο συγκεκριμένο ΕΚΚΝ, είχε προβεί στην εξαγωγή παρόμοιων συμπερασμάτων. Συγκεκριμένα, επεσήμανε το πρόβλημα του υπερπληθυσμού, καθώς ο αριθμός των κρατουμένων κατά το 2012 έφτανε τα 406 άτομα, τα οποία συνωστίζονταν σε μικρά κελιά, με αποτέλεσμα ένας μεγάλος αριθμός κρατουμένων να κοιμάται στο πάτωμα. Στην έκθεση της, η Ανεξάρτητη Αρχή καυτηρίαζε επίσης το γεγονός του μη διαχωρισμού των ανηλικών κρατουμένων, καθώς και των υποδίκων. Όπως και η CPT, ο Συνήγορος του Πολίτη αναγνώρισε ως θετικές τις προσπάθειες που γίνονταν στα σχολεία του ΕΚΚΝ με στόχο την θετική ενεργοποίηση των κρατουμένων σε εκπαιδευτικές και πολιτιστικές δραστηριότητες (ομάδες τέχνης, μουσικής, θεάτρου, σκάκι, περιοδικού, κ.ά.).

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, το ΕΚΚΝ Κορίνθου δημιουργήθηκε για την κράτηση αποκλειστικά ανηλικών ατόμων με την ΥΑ 90467(3)/2013 και ξεκίνησε τη λειτουργία του το 2014, όταν και μεταφέρθηκαν σε αυτό οι ανήλικοι που κρατούνταν στα υπόλοιπα ΕΚΚΝ. Σκοπός της δημιουργίας ενός ξεχωριστού και ειδικά διαμορφωμένου χώρου για την κράτηση των ανηλικών δεν ήταν μόνο η χωροταξική τους απομόνωση, αλλά και η διαφοροποίηση των συνθηκών κράτησης τους. Το ΕΚΚΝ Κορίνθου στεγάστηκε σε δύο πτέρυγες της φυλακής Κορίνθου²¹⁰, οι οποίες και διαμορφώθηκαν για το συγκεκριμένο σκοπό. Ο Συνήγορος του Πολίτη είχε διενεργήσει το 2011 - πριν τη δημιουργία του ΕΚΚΝ- αυτοψία στο συγκεκριμένο κατάστημα κράτησης προκειμένου να διαπιστώσει την καταλληλότητα του ως προς την μεταφορά των ανηλικών σε αυτό. Συνοπτικά, από την αυτοψία προέκυψε το πρόβλημα του υπερπληθυσμού, αλλά και η θετική πτυχή της μικρής χωρητικότητας του καταστήματος κράτησης, γεγονός που θεωρήθηκε ως στοιχείο ικανό που θα λειτουργούσε ευνοϊκά ως προς την επίτευξη της αξιοπρεπής διαβίωσης των κρατουμένων. Ωστόσο, η πρόταση του Συνηγόρου του Πολίτη επισήμαινε την ανάγκη χρήσης του συγκεκριμένου καταστήματος κράτησης μόνο για την κράτηση ανηλικών, λόγω και των περιορισμένων χώρων που διατίθενται στις εγκαταστάσεις. Επίσης, προτάθηκε η κατάλληλη διαμόρφωση των κελιών, ώστε αυτά να καταστούν “φιλικά” στους ανηλικούς έγκλειστους, καθώς και η δημιουργία επαρκών χώρων για την εκπαίδευση, την δημιουργική απασχόληση, την ψυχαγωγία και την άθληση των ανηλικών, ενώ απαραίτητη θεωρήθηκε και η οργάνωση του εμπλεκόμενου ανθρώπινου δυναμικού (υπαλλήλων και λοιπών εξωτερικών συνεργατών) σύμφωνα με τις γενικές αρχές σεβασμού και

210 Το συγκεκριμένο Κατάστημα Κράτησης λειτουργούσε και εξακολουθεί να λειτουργεί ως φυλακή ενηλίκων, αλλά και ως στρατιωτική φυλακή.

προστασίας των δικαιωμάτων των ανηλίκων, με στόχο τη συνολικότερη υποστήριξη και προετοιμασία της επιτυχούς κοινωνικής τους επανένταξης (Συνήγορος του Πολίτη, 2011β).

Κατόπιν της μερικής μετατροπής της φυλακής Κορίνθου σε ΕΚΚΝ, ο Κύκλος Δικαιωμάτων του Παιδιού του Συνηγόρου του Πολίτη πραγματοποίησε μια σειρά επισκέψεων (στις 9/12/2014 και 9/2/2015) στο νεοσύστατο ΕΚΚΝ με σκοπό την διαπίστωση των συνθηκών λειτουργίας του. Σύμφωνα με την έκθεση αυτοψίας που εξέδωσε η Ανεξάρτητη Αρχή, κατά το χρόνο της τελευταίας επίσκεψης της στο ΕΚΚΝ Κορίνθου κρατούνταν «21 κρατούμενοι από 16 έως 18+ ετών (πέντε ανήλικοι 16 ετών, δεκατρείς 17, δύο 18 και ένας 19), ενώ σε χωριστά τμήματα κρατούνταν 7 στρατιωτικοί και 15 ποινικοί (ενώ κατά την πρώτη επίσκεψη οι ανήλικοι ήταν 20 και οι ενήλικοι κρατούμενοι 29)». Οι ανήλικοι κρατούνταν σε διακριτό τμήμα από τους ενήλικους και είναι χωρισμένοι σε δύο πτέρυγες, με κριτήριο ιδίως τις μεταξύ τους σχέσεις, οι οποίες εξαρτώνται συνήθως από παράγοντες, όπως η εθνικότητα ή η φυλετική καταγωγή, ωστόσο δεν γινόταν διαχωρισμός των ανηλίκων κρατουμένων με κριτήριο την ποινική τους κατάσταση (υπόδικοι και καταδικασμένοι). Όσον αφορά τις συνθήκες διαβίωσης των ανηλίκων κρατουμένων, διαπιστώθηκε ότι το μέγεθος των κελιών ήταν μικρότερο από ότι προβλέπεται στον Σωφρονιστικό Κώδικα, ενώ παρατηρήθηκε και πλήρης έλλειψη επιλώσεως τους. Τα στρώματα και τα κλινοσκεπάσματα ήταν φθαρμένα και ο χώρος της τουαλέτας δεν διαχωριζόταν από τον υπόλοιπο χώρο των κελιών με πόρτα. Επίσης, διαπιστώθηκε η ύπαρξη δύο κελιών μικρών διαστάσεων, τα οποία δεν διέθεταν παράθυρο και χρησιμοποιούνταν ως χώροι απομόνωσης των κρατουμένων. Η διοίκηση του ΕΚΚΝ επεσήμανε ότι τα συγκεκριμένα κελιά χρησιμοποιούνταν σπάνια και μόνο για σοβαρές περιπτώσεις. Ωστόσο, η λειτουργική σύνδεση του μέτρου –με τις συνθήκες υπό τις οποίες υλοποιείται- με τον επιδιωκόμενο σκοπό δημιουργεί σοβαρούς προβληματισμούς, ιδιαίτερα μάλιστα λόγω του γεγονότος ότι το συγκεκριμένο πειθαρχικό μέτρο απευθύνεται σε ανήλικα άτομα. Στο ΕΚΚΝ Κορίνθου λειτουργεί Μονοθέσιο Δημοτικό Σχολείο και Γυμνάσιο, τα οποία και παρακολουθούν όλοι οι κρατούμενοι. Κατά το χρόνο της διενεργηθείσας αυτοψίας στο Δημοτικό σχολείο φοιτούσαν 18 ανήλικοι, από τους οποίους οι 10 ήταν αλλοδαποί, ενώ ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι γνώσεις του κάθε κρατουμένου δεν λαμβάνονταν απαραίτητα ως κριτήριο κατάταξης σε κάποια τάξη του Δημοτικού. Στο Γυμνάσιο η διδασκαλία γινόταν μόνο δύο φορές την εβδομάδα και συνολικά για 6 ώρες εβδομαδιαίως από ένα καθηγητή Θεολογίας, γεγονός το οποίο είναι ιδιαίτερα προβληματικό. Ωστόσο, υπήρχε πρόβλεψη για την μελλοντική απασχόληση δύο ακόμη εκπαιδευτικών. Συνέπεια της έλλειψης εκπαιδευτικών στο σχολείο αποτελεί και η απώλεια της αξιοποίησης του προβλεπόμενου ευεργετικού υπολογισμού των ωρών συμμετοχής στο σχολείο για τη μείωση της ποινής των κρατουμένων. Τέλος, παρατηρήθηκε η απουσία κατάλληλου εξοπλισμού που θα διευκόλυνε την μάθηση, καθώς και εποπτικών εργαλείων και ηλεκτρονικών

υπολογιστών, η χρήση των οποίων δύναται να παρέχει πρόσθετα ερεθίσματα στους μαθητές και να συμβάλλει επικουρικά στη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Συνήγορος του Πολίτη, 2015α:4).

Λίγους μήνες αργότερα, τον Απρίλιο του 2015, διενεργήθηκε επίσκεψη-αυτοψία από την CPT στο ΕΚΚΝ Κορίνθου, όπου διαπιστώθηκε εκ νέου ότι ο χώρος των κελιών, στα οποία πλέον διέμεναν οι 17 ανήλικοι κρατούμενοι που κρατούνταν κατά την περίοδο της επίσκεψης της CPT στο συγκεκριμένο ΕΚΚΝ, ήταν ιδιαίτερα φθαρμένος και η επίπλωση τους ήταν ελλιπής. Επίσης, τα στρώματα στα οποία κοιμούνταν οι κρατούμενοι ήταν παλιά και βρώμικα, ενώ η γενικότερη κατάσταση των κελιών όσο αφορά την καθαριότητα και τις συνθήκες υγιεινής έρχονταν σημαντικών βελτιώσεων. Από τον Ιανουάριο του 2015 είχε ξεκινήσει η λειτουργία σχολείου, όπου παρέχονταν μαθήματα νεοελληνικής γλώσσας και μαθηματικών από τις 08:30-11:30. Σχετικά με το ζήτημα της εκπαίδευσης, των ψυχαγωγικών και των αθλητικών δραστηριοτήτων, η CPT επεσήμανε την ανάγκη εμπλουτισμού και αύξησης τους. Επιπλέον, στηλίτευσε το γεγονός της έλλειψης καταρτισμένων σωφρονιστικών υπαλλήλων στη μεταχείριση ανηλίκων κρατουμένων, αν και σημειώνεται ότι οι υπάλληλοι εκτελούσαν τα καθήκοντα τους με επαγγελματισμό. Καταλήγοντας, η CPT συμπεραίνει από τα δεδομένα της επίσκεψης της, ότι οι εγκαταστάσεις του ΕΚΚΝ Κορίνθου δεν παρέχουν υποστηρικτικό περιβάλλον στα ανήλικα άτομα που κρατούνται σε αυτές και καλεί τις ελληνικές αρχές να αναθεωρήσουν την προσέγγιση τους ως προς την κράτηση ανηλίκων. Επισημαίνεται ότι, οι ανήλικοι θα πρέπει να κρατούνται σε καταστήματα κράτησης που να είναι ειδικά σχεδιασμένα για την κράτηση της συγκεκριμένης ομάδας κρατουμένων και να παρέχουν ένα περιβάλλον διαβίωσης, το οποίο δεν θα προσομοιάζει με φυλακή. Επίσης, θα πρέπει να στελεχώνονται με καταρτισμένο προσωπικό ως προς την αντιμετώπιση των ανηλίκων κρατουμένων. Τέλος, προτείνεται η κατασκευή εγκαταστάσεων στις οποίες θα υπάρχει η δυνατότητα ύπαρξης μικρών στελεχωμένων μονάδων, η κάθε μία από τις οποίες θα αποτελείται από περιορισμένο αριθμό μονόκλινων δωματίων-κελιών και θα παρέχεται η δυνατότητα συμμετοχής των ανηλίκων κρατουμένων σε διάφορες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ημέρας, ενώ το προσωπικό του καταστήματος κράτησης θα πρέπει να καταβάλει προσπάθειες για τη προώθηση ενός κλίματος που θα προσομοιάζει σε κοινότητα (CPT, 2016b).

Όπως διαπιστώνεται και από τις εκθέσεις των εποπτικών μηχανισμών, οι συνθήκες διαβίωσης των ανηλίκων και νεαρών κρατουμένων στα ΕΚΚΝ της χώρας μας είναι ιδιαίτερα δυσμενείς, γεγονός που συμβάλλει τα μέγιστα στην αναστολή και το στιγματισμό της εξέλιξης της προσωπικότητάς τους, ενώ προκαλούνται και ανασφάλειες συμπεριφοράς, οι οποίες γίνονται εντονότερα αισθητές στη μελλοντική ζωή του θιγόμενου ατόμου. Η ιδέα περί κοινωνικής επανένταξης των νεαρών δραστών υπό συνθήκες στέρησης της ελευθερίας εδράζεται στην

πτωτική τάση του αριθμού των ανηλίκων που εγκλείονται στα ΕΚΚΝ οφείλεται σε μια σειρά προσφάτων νομοθετημάτων που κινούνταν στη κατεύθυνση μείωσης των ήδη περιορισμένων επιβαλλόμενων στερητικών της ελευθερίας ποινών προς τους ανήλικους και νεαρής ηλικίας δράστες. Το σύγχρονο νομικό πλαίσιο της Ελλάδας σχετικά με τους ανηλικούς παραβάτες αναλύεται διεξοδικά στην υποενότητα που ακολουθεί.

4.4: Νεαροί και ανήλικοι κρατούμενοι

Περιγραφή νομοθετικού πλαισίου

Το ελληνικό ποινικό δίκαιο ανηλίκων εμπεριέχει ένα σύστημα κυρώσεων για τους ανήλικους παραβάτες και ταξινομείται αναλογικά με τις έννομες συνέπειες. Η ταξινόμηση αυτή περιλαμβάνει τα αναμορφωτικά και θεραπευτικά μέτρα, καθώς και τον ποινικό σωφρονισμό. Το παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό περιεχόμενο των αναμορφωτικών και θεραπευτικών μέτρων περιλαμβάνει τόσο την διαπαιδαγώγηση, όσο και την μέριμνα των ανηλίκων, ενώ τα μέτρα αυτά υπερέχουν απέναντι στο ποινικό σωφρονισμό που υποδηλώνει την στέρηση της προσωπικής ελευθερίας και μπορεί να επιβληθεί για εγκλήματα που έχουν διαπραχθεί από ποινικά υπεύθυνους εφήβους εντελώς επικουρικά και μόνο όταν δεν υπάρχει άλλη κατάλληλη αντίδραση και είναι αναγκαίος για να ήσει τον έφηβο από την τέλεση νέων εγκληματικών πράξεων» (Πιτσελά 2000: 43).

Το όγδοο κεφάλαιο του γενικού μέρους του Ποινικού Κώδικα περιλαμβάνει τις διατάξεις σχετικά με τους ανήλικους δράστες εγκλημάτων. Αρκετά από τα άρθρα που εμπεριέχονται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο έχουν τροποποιηθεί με την ψήφιση μεταγενέστερων νομοθετημάτων. Τα πιο σημαντικά από αυτά είναι ο Ν. 3189/2003 υπό τον τίτλο «Αναμόρφωση της ποινικής νομοθεσίας ανηλίκων και άλλες διατάξεις», ο Ν. 3860/2010 «Βελτιώσεις της ποινικής νομοθεσίας για τους ανήλικους δράστες, πρόληψη και αντιμετώπιση της θυματοποίησης και της εγκληματικότητας ανηλίκων» και πιο πρόσφατα ο Ν. 4322/2015 «Μεταρρυθμίσεις ποινικών διατάξεων, κατάργηση των καταστημάτων κράτησης Γ' τύπου και άλλες διατάξεις» και ο Ν. 4356/2015 «Σύμφωνο συμβίωσης, άσκηση δικαιωμάτων, ποινικές και άλλες διατάξεις». Οι συγκεκριμένες αναθεωρήσεις συμβαδίζουν με την φιλοσοφία περί προστασίας των συνταγματικών και ανθρώπινων δικαιωμάτων των κρατουμένων και της παιδικής ηλικίας και με τις πολιτικές αποκλιμάκωσης της ποινικής (decriminalization) και σωφρονιστικής (diversion) καταστολής²¹²,

[Ε%91/%CE%A3%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%B9%CF%87%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CE%BA%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD.aspx](#)

212 Τα λεγόμενα 4 “Big Ds” αποτελούνται από την Αποδικαστηριοποίηση (Diversion), την Αποεγκληματοποίηση (Decriminalization), την Αποϊδρυματοποίηση (Deinstitutionalization) και την Ακριβοδικαία δίκη (Due Process). Οι τέσσερις αυτές αρχές έχουν ουσιώδη επιρροή στη χάραξη αντεγκληματικής πολιτικής για την αντιμετώπιση κυρίως

χωρίς φυσικά να λείπουν οι διάφορες αποκλίσεις και οπισθοδρομήσεις (Δημόπουλος και Κοσμάτος, 2010,2011:43). Ωστόσο, πριν την ανάλυση των προαναφερθέντων νομοθετημάτων, θα παρουσιαστούν συνοπτικά οι διατάξεις του Σωφρονιστικού Κώδικα, οι οποίες αναφέρονται στους ανήλικους και νεαρούς κρατούμενους.

A) Σωφρονιστικός Κώδικας (Ν.2776/1999)

Αν και στο Σωφρονιστικό Κώδικα δεν περιλαμβάνεται ειδικό κεφάλαιο που να αναφέρεται στους ανήλικους ή νεαρούς κρατούμενους, γίνεται ειδική αναφορά σε αυτούς στο δωδέκατο άρθρο του. Αρχικά, στη πρώτη παράγραφο του συγκεκριμένου άρθρου προσδιορίζεται η έννοια των νεαρών κρατουμένων, στην οποία εντάσσονται οι κρατούμενοι και των δύο φύλων που βρίσκονται μεταξύ του 13^{ου} και 21^{ου} έτους της ηλικίας τους²¹³. Στην παρ. 3 του ίδιου άρθρου προβλέπεται ότι οι κρατούμενοι μετεφηβικής ηλικίας δύναται να μεταγόνται και να κρατούνται και σε καταστήματα κράτησης ενηλίκων, εάν συντρέχουν εξαιρετικοί λόγοι. Η νομική μεταχείριση της συγκεκριμένης ομάδα ατόμων θα αναλυθεί διεξοδικά στη συνέχεια της συγκεκριμένης ενότητας. Στην επόμενη παράγραφο περιλαμβάνεται πρόβλεψη για τους νεαρούς κρατούμενους με ειδικές ανάγκες ή προβλήματα ψυχικής υγείας, οι οποίοι πρέπει να υποβάλλονται σε αναγκαία θεραπευτικά προγράμματα κατά το άρθρο 30 του Σωφρονιστικού Κώδικα. Τέλος, στην παρ. 5 διευκρινίζεται ότι απαιτείται ο διαχωρισμός των νεαρών από τους ενήλικες κρατούμενους, ενώ ακόμα και στις περιπτώσεις μεταγωγών για δικονομικούς λόγους πρέπει να εισάγονται είτε σε αντίστοιχο ειδικό κατάστημα κράτησης είτε –σε περίπτωση έλλειψης αυτού- να κρατούνται σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο του τοπικού καταστήματος κράτησης ή αστυνομικού τμήματος και σε καμία περίπτωση να μην επιτρέπεται η επικοινωνία τους με κρατούμενους άλλων κατηγοριών. Στο άρθρο 12 ρυθμίζονται και κάποια θέματα σχετικά με την εκπαίδευση των ανήλικων και νεαρών κρατουμένων, τα οποία θα παρουσιαστούν στο δεύτερο μέρος της διατριβής.

της ελαφριάς και μικρομεσαίας εγκληματικότητας των ανηλίκων. Η τάση, η οποία διαμορφώνεται με βάση την τήρηση των παραπάνω αρχών, συνίσταται στην αποφυγή –στο μέτρο του εφικτού- της επαφής των ανηλίκων με το σύστημα δικαιοσύνης, ενώ στις περιπτώσεις που αυτό δεν είναι δυνατό, προτάσσεται η ποινικά ηπιότερη αντιμετώπιση των ανηλίκων συγκριτικά με τους ενήλικες (Πιτσελά, 2013:111). Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι συγκεκριμένες στρατηγικές αντικατέστησαν τους παλαιότερους σκοπούς της ποινικής καταστολής ανηλίκων, όπως διατυπώθηκαν από τον Empey (1978), αντιστοιχούσαν σε τρεις διαφορετικές εποχές και μπορούν να αναφερθούν ως τα 3 “Rs”: η Ανταπόδοση (Retribution), ο Περιορισμός (Restrained) και η Αναμόρφωση (Rehabilitation).

²¹³ Στο αρχικό σχέδιο του Σωφρονιστικού Κώδικα αναφερόταν μόνο το μέγιστο όριο ηλικίας των νεαρών κρατουμένων, ωστόσο στο τελικό σχέδιο κρίθηκε απαραίτητη η αναφορά και στο ελάχιστο όριο ηλικίας, δηλαδή το 13^ο έτος (Αλεξιάδης και Πανούσης, 2002:159).

B) Ν. 3189/2003: «Αναμόρφωση της ποινικής νομοθεσίας ανηλίκων και άλλες διατάξεις»

Σύμφωνα με τη διάταξη του άρθρου 18 του Ποινικού Κώδικα, ο ανήλικος δεν τελεί ποτέ κακούργημα και άρα –εκτός από τις πταισματικές παραβάσεις, ο ανήλικος θεωρείται ότι τελεί πάντα πλημμέλημα (Δημόπουλος και Κοσμάτος, 2010,2011). Όπως ήδη έχει επισημανθεί, σύμφωνα με τον Ποινικό Κώδικα του 1951, οι ανήλικοι χωρίζονταν σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με την ηλικία τους. Από 7-12 ετών θεωρούνταν παιδιά, από 13-17 ετών θεωρούνταν έφηβοι, ενώ ως μετέφηβοι αναγνωρίζονταν όσοι βρίσκονται μεταξύ του 18ου και του 21ου ηλικιακού έτους. Τα παιδιά κάτω των 7 ετών χαρακτηρίζονται ως νήπια και δεν μπορούσαν να υπόκεινται σε καμία απολύτως ποινική μεταχείριση, καθώς θεωρούνταν αδιάφορα και άνευ σημασίας για το ποινικό δίκαιο (Κουράκης, 2004). Με το άρθρο 1 του Ν. 3189/2003, αντικαταστάθηκε το άρθρο 121 του Ποινικού Κώδικα και αυξήθηκε το όριο της ποινικής ανηλικότητας και πλέον ορίζονται ως ανήλικοι όσοι έχουν βρίσκονται μεταξύ του ογδού και του δεκάτου ογδού έτους της ηλικίας τους²¹⁴. Η συγκεκριμένη διάταξη κατήργησε τη διάκριση μεταξύ «παιδιών» και «εφήβων», όπως προέβλεπε το προϊσχύσαν άρθρο 121 του ΠΚ. Η κατάργηση του συγκεκριμένου διαχωρισμού εναρμόνισε τον ελληνικό νόμο με τις κατευθυντήριες γραμμές της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, σύμφωνα με την οποία ως «παιδί» θεωρείται «κάθε ανθρώπινο ον κάτω των δεκαοκτώ ετών»²¹⁵. Επίσης, εναρμονίζεται και με τις σύγχρονες αντιλήψεις της εξελικτικής ψυχολογίας, σχετικά με την ωρίμανση (σωματική, ψυχική, διανοητική), η οποία θεωρείται πλέον ως μια εξατομικευμένη διαδικασία και αναγνωρίζεται ότι η εφηβεία δεν αρχίζει για όλα ανεξαιρέτως τα άτομα από μία συγκεκριμένη ηλικία, αλλά υπάρχουν διακυμάνσεις μεταξύ αυτών (Μαργαρίτης και Μαργαρίτη, 2014).

Ο Ν. 3189/2003 προβλέπει ότι οι ανήλικοι κάτω των 8 ετών είναι ποινικά αδιάφοροι και άρα δεν μπορεί να τους επιβληθεί κανένα μέτρο, ανεξαρτήτως της πράξης που έχουν τελήσει. Για τους ανηλίκους μεταξύ του 8^{ου} και του 13^{ου} ηλικιακού έτους θεσπίστηκε η απόλυτη ανικανότητα για καταλογισμό και συνεπώς θεωρούνται ως ποινικά ανεύθυνοι, ενώ δύναται να τους επιβληθούν

214 Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός της αντικατάστασης από τον Ν. 3189/2003 του τίτλου του όγδου κεφαλαίου του Ποινικού Κώδικα. Αρχικά, ο τίτλος του κεφαλαίου ήταν «Ανήλικοι Εγκληματίες» ενώ με την ψήφιση του συγκεκριμένου νόμου μετατράπηκε σε: «Ειδικές διατάξεις για ανηλίκους». Σύμφωνα με την Εισηγητική Έκθεση του Ν. 3189/2003, ο νέος τίτλος δεν ενέχει κανενός είδους αξιολόγηση και άρα θεωρείται ουδέτερος. Επίσης, υιοθετείται η άποψη της Σπινέλλη (1976), σχετικά με τη φορτισμένη αρνητικά έννοια του όρου «εγκληματίας», σχετικά με τον όρο «εγκληματίας».

215 Ο Πανούσης (2004) υποστηρίζει ότι με τις αλλαγές στους όρους (αντί «παιδί – έφηβος» χρησιμοποιείται ο όρος «ανήλικος», αντί «σωφρονιστικό κατάστημα» χρησιμοποιείται ο όρος «ειδικό κατάστημα κράτησης νέων», αντί «κατάστημα αγωγής» χρησιμοποιείται ο όρος «ίδρυμα αγωγής»), ο νομοθέτης πιστεύει ότι απαλύνει ή αποφορτίζει τον εγκλεισμό, ωστόσο ο ιδρυματισμός παραμένει ανεξαρτήτως του ονόματος που θα δοθεί στο κλειστό σύστημα, ο κοινωνικός στιγματισμός δεν αίρεται με τη χρήση «ωραιοποιημένων» όρων.

μόνο αναμορφωτικά²¹⁶ ή θεραπευτικά μέτρα (Δημόπουλος και Κοσμάτος, 2010,2011). Τέλος, για όσους είναι από 13 έως 18 ετών προβλέπεται ποινική υπευθυνότητα και ο καταλογισμός δεν αίρεται αυτοδικαίως με μόνη τη διαπίστωση της ηλικίας τους. Στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, το δικαστήριο δύναται να επιβάλλει ποινικό σφραγισμό και άρα τον εγκλεισμό σε κάποιο ΕΚΚΝ αν διαπιστώσει ότι οι περιστάσεις υπό τις οποίες τελέστηκε η πράξη και η προσωπικότητα του ανηλίκου κατηγορουμένου δικαιολογούν την επιβολή του παραπάνω μέτρου με στόχο την αποτροπή τελέσεως νέων αξιόποινων πράξεων (άρθρο 127§1 του ΠΚ, όπως αντικαταστάθηκε από τον Ν. 3189/2003). Επίσης, σύμφωνα με την παρ.2 του ίδιου άρθρου, σε περίπτωση καταδίκης σε περιορισμό σε ΕΚΚΝ, πρέπει να ορίζεται επακριβώς ο χρόνος παραμονής του ανηλίκου σε αυτό. Επίσης, με την αντικατάσταση του άρθρου 133 του ΠΚ διευκρινίζεται η δυνατότητα επιβολής ελαττωμένης ποινής σε «νεαρούς ενήλικες»²¹⁷. Ως τέτοιοι θεωρούνται όσοι, κατά τον χρόνο τέλεσης της αξιόποινης πράξης, έχουν συμπληρώσει το 18^ο, όχι όμως και το 21^ο έτος της ηλικίας τους. Τα άτομα μετεφηβικής ηλικίας δεν υπάγονται στο προσωπικό πεδίο εφαρμογής του ποινικού δικαίου ανηλίκων, ενώ ούτε ο ΠΚ δημιουργεί ειδικό δίκαιο για αυτά. Επί της ουσίας, η αντιμετώπιση των νεαρών ενήλικων δεν διαφέρει από εκείνη των λοιπών ενήλικων δραστών στα πλαίσια του ποινικού κυρωτικού συστήματος, αφού θεωρείται ότι έχουν ικανότητα προς καταλογισμό (εκτός των περιπτώσεων όπου συντρέχουν οι όροι των άρθρων 34 ή 36 του ΠΚ) και συνεπώς καθίστανται πλήρως ποινικά υπεύθυνοι. Ως εκ τούτου, οι νεαροί ενήλικες υποβάλλονται στις κύριες ποινές του γενικού ποινικού δικαίου, αλλά παρέχεται η διακριτική ευχέρεια στα κοινά ποινικά δικαστήρια²¹⁸ κατά την επιμέτρηση της ποινής να επιβάλλουν ελαττωμένες ποινές, ύστερα από την αναγνώριση του ελαφρυντικού της μετεφηβικής ηλικίας²¹⁹ (Πιτσελά, 2013:176).

²¹⁶ Η Πιτσελά (2013) έχει προτείνει την χρήση των όρων «μέτρα αγωγής ή διαπαιδαγώγησης» ή «μέτρα προστασίας» αντί του όρου «αναμορφωτικά μέτρα», ο οποίος θεωρεί ότι αντικατοπτρίζει μια κοινωνικο-ηθική απαξία

²¹⁷ Πριν τον Ν. 3189/2003 που ερίζει τους μετέφηβους ως «νεαρούς ενήλικες», αυτοί αναφέρονταν ως «εγκληματίες μετεφηβικής ηλικίας». Η χρήση του όρου «νεαροί ενήλικες» αντί για «μετέφηβοι», στην ουσία δεν αλλάζει τίποτα σχετικά με τη φύση και τη λειτουργία των ποινών και των σφραγιστικών καταστημάτων και απλά διασκευάζει τις ετικέτες των προς τιμωρία νέων ανθρώπων (Πανούσης, 2004).

²¹⁸ Η διακριτική ευχέρεια επιβολής ελαττωμένης ποινής επαφίεται στο δικαστήριο χωρίς να καθιερώνεται κανένα κριτήριο για να κριθεί αν η μειωμένη ποινή αρκεί για να αποτρέψει τον κατηγορούμενο από την τέλεση άλλων αξιόποινων πράξεων (Χάιδου, 2013).

²¹⁹ Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (2008:281) η ευνοϊκή αυτή μεταχείριση που δύνανται να έχουν τα άτομα μετεφηβικής ηλικίας, συνίσταται στη πιθανότητα να οφείλεται η τέλεση της αξιόποινης πράξης στα κατάλοιπα μιας αναπόφευκτης νεανικής ανωριμότητας. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ήδη από το 1987, υποστηρίζεται ότι η μεταχείριση των μετεφήβων ατόμων πρέπει να γίνεται με βάση το ποινικό δίκαιο ανηλίκων, επειδή συχνά η αξιόποινη συμπεριφορά των μετεφήβων οφείλεται στο μεταβατικό στάδιο της ανάπτυξης τους και είναι εφήμερη (Council of Europe, 1987b). Άλλωστε, από ψυχολογική άποψη τα χαρακτηριστικά του μετέφηβου συμπίπτουν με αυτά του εφήβου και διακρίνονται από ευερέθιστο χαρακτήρα, παρορμητικότητα, ενθουσιασμό κλπ. Από νομική άποψη ως χαρακτηριστικό στοιχείο θεωρείται (ιδιαίτερα από τους παλαιούς συγγραφείς), αυτό της επικινδυνότητας του δράστη σε συνδυασμό με την αυξημένη ποινική του ευθύνη (Τρωιανού-Λουλά, 1992).

Μια ακόμη σημαντική συμβολή του Ν. 3189/2003 ήταν η διεύρυνση του φάσματος των μη ιδρυματικών αναμορφωτικών μέτρων. Έτσι, ενώ μέχρι το 2003, τα εξωιδρυματικά αναμορφωτικά μέτρα που μπορούσαν να επιβληθούν σε ανηλίκους ήταν μόνο τρία²²⁰ (της επίπληξης του ανηλίκου, της ανάθεσης της υπεύθυνης επιμέλειας του ανηλίκου στους γονείς ή στους επιτρόπους του και της ανάθεσης του ανηλίκου σε εταιρείες προστασίας ή σε ιδρύματα ανηλίκων ή σε επιμελητές ανηλίκων), ο συγκεκριμένος νόμος προχώρησε στον εμπλουτισμό τους, εισάγοντας τα εξής επιπρόσθετα: τη συνδιαλλαγή μεταξύ ανηλίκου δράστη και θύματος για έκφραση συγνώμης και εν γένει για εξώδικη διευθέτηση των συνεπειών της πράξης, την αποζημίωση του θύματος ή κατ' άλλον τρόπο άρση ή μείωση των συνεπειών της πράξης από τον ανήλικο, τη παροχή κοινωφελούς εργασίας από τον ανήλικο, τη παρακολούθηση από τον ανήλικο κοινωνικών και ψυχολογικών προγραμμάτων σε κρατικούς, δημοτικούς, κοινοτικούς ή ιδιωτικούς φορείς, τη φοίτηση του σε σχολές επαγγελματικής ή άλλης εκπαίδευσης ή κατάρτισης, τη παρακολούθηση ειδικών προγραμμάτων κυκλοφοριακής αγωγής και την ανάθεση της εντατικής επιμέλειας και επιτήρησης του ανηλίκου σε προστατευτικές εταιρείες ή σε επιμελητές ανηλίκων (άρθρο 122). Ο εμπλουτισμός των αναμορφωτικών μέτρων στόχευε στη συμμόρφωση με τις υποχρεώσεις που απορρέουν από το διεθνές δίκαιο, ενώ παράλληλα εμπλούτισε τη «φαρέτρα» των δυνατών επιβαλλόμενων ποινών των δικαστών έτσι, ώστε αυτοί να καταφεύγουν πιο δύσκολα στο έσχατο αναμορφωτικό μέτρο, αυτό της εισαγωγής σε ίδρυμα αγωγής. Καθοριστική στο κομμάτι της αναμόρφωσης της ποινικής νομοθεσίας ανηλίκων ήταν και η εισαγωγή ασφαλιστικών δικλείδων, οι οποίες αφορούν τον καθορισμό της μέγιστης διάρκειας των αναμορφωτικών μέτρων στις αποφάσεις των δικαστηρίων ανηλίκων (άρθρο 122§3 του ΠΚ) και ο έλεγχος από το δικαστήριο των αναμορφωτικών και θεραπευτικών μέτρων το αργότερο μετά τη πάροδο ενός έτους από την επιβολή τους ως προς τη συνδρομή προϋποθέσεων αντικατάστασης ή άρσης τους (άρθρο 124§4 του ΠΚ) (Πιτσελά, 2013). Ωστόσο, παρά την θέσπιση νέων εξωιδρυματικών αναμορφωτικών μέτρων, τα δικαστήρια ανηλίκων εξακολουθούν να κάνουν εκτεταμένη χρήση τεσσάρων μόνο από αυτά και μάλιστα όσων προϋπήρχαν και πριν τον Ν. 3189/2003, δηλαδή αυτού της επίπληξης, της ανάθεσης της επιμέλειας στους γονείς, της ανάθεσης της επιμέλειας σε επιμελητές ανηλίκων και της τοποθέτησης σε ίδρυμα αγωγής. Η μη χρήση των επιπρόσθετων μέτρων οφείλεται εν μέρει στη δυσκολία εφαρμογής τους, καθώς παρατηρείται έλλειψη σχεδιασμού και οργάνωσης για την υλοποίηση ορισμένων εξ αυτών,

220 Σύμφωνα με τη Χάιδου (2013α) τα μέτρα της επίπληξης και της ανάθεσης της υπεύθυνης επιμέλειας του ανηλίκου στους γονείς ή στους επιτρόπους του, έχουν αποδειχθεί ατελέσφορα στη πράξη, καθώς ο ανήλικος συχνά δεν αντιλαμβάνεται ούτε τη βαρύτητα της πράξης του, ούτε το επιβαλλόμενο μέτρο ως ποινική κύρωση. Επίσης, λόγω του φόρτου εργασίας των δικαστών, οι τελευταίοι δεν διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο, ώστε να εξηγήσουν στον ανήλικο την βαρύτητα της πράξης και να του επιστήσουν την προσοχή, με αποτέλεσμα αυτός συχνά να έχει την εντύπωση ότι έχει αθωωθεί, γεγονός στο οποίο συμβάλλει και η μικρή διάρκεια της διαδικασίας της δίκης, καθώς και ο ανώδυνος χαρακτήρας της.

όπως για παράδειγμα το μέτρο της κοινωφελούς εργασίας ή αυτού της παρακολούθησης κοινωνικών προγραμμάτων και της φοίτησης σε διάφορες σχολές (Χαΐδου, 2013α:81).

Σημαντική παραμένει η συμβολή του συγκεκριμένου νομοθετήματος και στην επιβολή των θεραπευτικών μέτρων. Ο ΠΚ προβλέπει στο άρθρο 123 την επιβολή θεραπευτικών μέτρων σε περιπτώσεις, όπου *«η κατάσταση του ανηλίκου απαιτεί ιδιαίτερη μεταχείριση, ιδίως αν πάσχει από ψυχική ασθένεια ή άλλη νοσηρή διατάραξη των πνευματικών του λειτουργιών ή είναι τυφλός, κωφάλαλος, επιληπτικός ή του έχει γίνει έξη η χρήση οινόπνευματων ποτών ή ναρκωτικών ουσιών και δεν μπορεί να αποβάλλει με τις δυνάμεις ή εμφανίζει ανώμαλη καθυστέρηση στην πνευματική και την ηθική του ανάπτυξη»*. Πριν την τροποποίηση του συγκεκριμένου άρθρου του ΠΚ με το Ν. 3189/2003, προβλεπόταν αποκλειστικά η ιδρυματική θεραπευτική μεταχείριση των ανηλίκων. Ωστόσο, με τη νέα ρύθμιση τα θεραπευτικά μέτρα εμπλουτίζονται με και απηχούν τις απόψεις περί ανοικτού τύπου νοσηλείας και θεραπευτικής προσέγγισης (Δημόπουλος και Κοσμάτος, 2010,2011:88). Τα θεραπευτικά μέτρα που δύναται το δικαστήριο να επιβάλλει, όπως αυτά διαμορφώθηκαν με το Ν.31/89/2003 είναι τα εξής: α) η ανάθεση της υπεύθυνης επιμέλειας του ανηλίκου στους γονείς, στους επιτρόπους του ή στην ανάδοχη οικογένεια, β) η ανάθεση της επιμέλειας του ανηλίκου σε προστατευτικές εταιρίες ή σε επιμελητές ανηλίκων, γ) η παρακολούθηση συμβουλευτικού θεραπευτικού προγράμματος από τον ανήλικο και η παραπομπή του ανηλίκου σε θεραπευτικό ή άλλο κατάστημα. Η συγκεκριμένη νομοθετική ρύθμιση καθιστά απαραίτητη την εμπλοκή των επιμελητών ανηλίκων στις θεραπευτικές διαδικασίες και στην εκτέλεση των εξωιδρυματικών θεραπευτικών μέτρων (Πιτσελά, 2013:250). Τα θεραπευτικά μέτρα διατάσσονται έπειτα από προηγούμενη διάγνωση και γνωμοδότηση από εξειδικευμένη ομάδα επιστημόνων, οι οποίοι κατά περίπτωση υπάγονται σε Μονάδα του Υπουργείου Δικαιοσύνης ή σε αρμόδια ιατρικά κέντρα υγείας ή κρατικά νοσηλευτικά ιδρύματα. Σε αντίθεση με τα αναμορφωτικά, τα θεραπευτικά μέτρα έχουν αόριστη διάρκεια λόγω της ιδιαιτερότητας τους, ωστόσο σε καμία περίπτωση δεν ξεπερνούν το 21^ο έτος της ηλικίας του ανηλίκου.

Κλείνοντας, ο Ν. 3189/2003 με το άρθρο 2, αντικατέστησε το άρθρο 54 του ΠΚ που αφορά τον περιορισμό σε ΕΚΚΝ. Σύμφωνα με την πρόβλεψη που εισήγαγε ο συγκεκριμένο νόμος, η διάρκεια του περιορισμού σε ΕΚΚΝ δεν μπορεί να υπερβαίνει τα είκοσι έτη, αλλά ούτε να είναι και μικρότερη των πέντε, αν για η άδικη πράξη που τελέστηκε τιμωρείται από το νόμο με ποινή στερητική της ελευθερίας μεγαλύτερη των δέκα ετών. Σε κάθε άλλη περίπτωση το όριο της διάρκειας του περιορισμού τίθεται στους έξι μήνες το ελάχιστο και σε δέκα έτη το ανώτερο.

Γ) Ν. 3860/2010 «Βελτιώσεις της ποινικής νομοθεσίας για τους ανήλικους δράστες, πρόληψη και αντιμετώπιση της θυματοποίησης και της εγκληματικότητας ανηλίκων»

Μετά από τη σημαντική μεταβολή των ποινικών και δικονομικών διατάξεων που αφορούν τον ανήλικο δράστη και τη μεταχείρισή του που επέφερε ο Ν 3189/2003, ο νομοθέτης προχώρησε σε μια σειρά τροποποιήσεων στο ποινικό δίκαιο των ανηλίκων με το Ν 3860/2010 «Βελτιώσεις της ποινικής νομοθεσίας για τους ανήλικους δράστες, πρόληψη και αντιμετώπιση της θυματοποίησης και της εγκληματικότητας των ανηλίκων», προκειμένου να αντιμετωπίσει με συστηματικότερο τρόπο τα κενά της νομοθεσίας (Κοσμάτος, 2010). Οι νομοθετικές πρωτοβουλίες που ξεκίνησαν με τον Ν. 3189/2003 και συνεχίστηκαν με το Ν.3860/2010 είχαν ως αντίκτυπο την πλήρη αναμόρφωση του ποινικού δικαίου ανηλίκων και την εναρμόνιση του με τη κατεύθυνση που επιβάλλουν Διεθνείς Συνθήκες και το συμφέρον των ανηλίκων δραστών αξιόποινων πράξεων (Συμεωνίδου-Καστανίδου, 2012).

Ο Ν.3860/2010 αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο τροποποιούνται διατάξεις του ουσιαστικού ποινικού δικαίου, δηλαδή του Ποινικού μας Κώδικα, στο δεύτερο προτείνονται αλλαγές στον Κώδικα Ποινικής Δικονομίας, για την ενίσχυση των δικονομικών δικαιωμάτων των ανηλίκων και στο τρίτο κεφάλαιο προτείνονται σημαντικές αλλαγές στο «προληπτικό δίκαιο» των ανηλίκων. Ιδιαίτερης σημασίας είναι η τροποποίηση της ηλικία της ποινικής ευθύνης (με την έννοια της δυνατότητας υποβολής του ανηλίκου σε στερητικές της ελευθερίας ποινές), η οποία με το συγκεκριμένο νόμο ανήλθε από το δέκατο τρίτο έτος στο δέκατο πέμπτο συμπληρωμένο, ενώ διακρίνονται πλέον δύο ηλικιακές κατηγορίες που τυγχάνουν διαφορετικής ποινικής μεταχείρισης. Σε όσους ανήλικους βρίσκονται μεταξύ του 13^{ου} και 15^{ου} ηλικιακού έτους επιβάλλονται μόνο αναμορφωτικά μέτρα ή μέτρα διαπαιδαγώγησης. Οι ανήλικοι μεταξύ του 15^{ου} και 18^{ου} έτους της ηλικίας υποβάλλονται σε αναμορφωτικά ή θεραπευτικά μέτρα και κατ'εξάιρεση σε ποινικό σωφρονισμό (Πιτσελά, 2013:257-258). Σύμφωνα με την παρ. 2 του 2^{ου} άρθρου του Ν. 3860/2010, για την επιβολή του ποινικού σωφρονισμού πρέπει να συντρέχουν οι παρακάτω τυπικές προϋποθέσεις, ήτοι: η συμπλήρωση του 15^{ου} έτους της ηλικίας, η τέλεση πράξης που αν τελούταν από ενήλικο θα ήταν κακούργημα²²¹, η υπό κρίση αξιόποινη πράξη να εμπεριέχει

²²¹ Ο Συνήγορος του Πολίτη (2010) είχε προτείνει την επέκταση του κατώτατου ορίου ηλικίας για την επιβολή ποινικού σωφρονισμού στο 16^ο έτος, λαμβάνοντας υπόψη και τη σύσταση των Κανόνων του Πεκίνου για αποφυγή της έναρξης ποινικής ευθύνης σε πρώιμο ηλικιακό στάδιο, καθώς και τις σύγχρονες τάσεις της ψυχολογίας σχετικά με τη ψυχική, συναισθηματική και διανοητική ωριμότητα. Στην αναγκασιότητα υιοθέτησης και εφαρμογής της συγκεκριμένης πρότασης συμβάλλει και η άκρως προβληματική κατάσταση που επικρατεί στα ΕΚΚΝ και οι επιπτώσεις της στους νεαρούς κρατούμενους. Επίσης, σημειώνεται χαρακτηριστικά ότι «το ελάχιστο ηλικιακό όριο των 16 ετών ισχύει σήμερα σε χώρες, όπως η Ισπανία, η Πορτογαλία, η Πολωνία και το Βέλγιο, ενώ είναι σαφές στη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά και στο δημόσιο λόγο πολλών κρατών, η τάση ακριβώς να αυξηθούν κατά το δυνατό τα ελάχιστα ηλικιακά όρια για την έναρξη του ποινικού σωφρονισμού (φθάνοντας ακόμη και στα 18 έτη, που ισχύει στο Λουξεμβούργο)». Άλλωστε, σύμφωνα με μια πάγια αρχή, όσο υψηλότερα είναι τα όρια της ηλικίας ποινικής ευθύνης, τόσο πιο ανθρωπιστικό χαρακτήρα αποκτά το ποινικό δίκαιο. Στην εφαρμογή αυτή της αρχής συνηγορεί

στοιχεία βίας, δηλαδή να στρέφεται κατά της ζωής ή της σωματικής ακεραιότητας ή να αποτελεί μέρος ευρύτερης εγκληματικής δραστηριοποίησης του ανηλίκου που τελείται κατ' επάγγελμα ή κατ' εξακολούθηση (άρθρο 127§1 Π.Κ.) και ο αναγκαίος χαρακτήρας²²² του ποινικού σωφρονισμού (άρθρο 126§3 Π.Κ.)²²³. Ο ποινικός σωφρονισμός δεν επιβάλλεται λοιπόν σε ανηλίκους για πλημμεληματικές παραβάσεις, ενώ επιβάλλεται για συγκεκριμένες κακουργηματικές πράξεις ιδιαίτερα μεγάλης απαξίας. Οι συγκεκριμένες τροποποιήσεις κινούνται σε θετική κατεύθυνση, αφού –εκτός των άλλων- περιορίζουν το ευρύ φάσμα επιβολής του ποινικού σωφρονισμού, καθώς ο τελευταίος δεν επιβάλλεται πλέον για πλημμεληματικές, αλλά ούτε και για όλες τις κακουργηματικές πράξεις, παρά μόνο σε όσες κατά τεκμήριο εμφανίζουν μεγαλύτερη απαξία (Κοσμάτος, 2010). Βαρύνουσα σημασία αποτελεί και η τροποποίηση του άρθρου 54 του ΠΚ (το οποίο είχε ήδη τροποποιηθεί με τον Ν.3189/2003).

Όπως αναφέρεται στην αιτιολογική έκθεση του σχεδίου νόμου «Βελτιώσεις της ποινικής νομοθεσίας για τους ανήλικους δράστες, πρόληψη και αντιμετώπιση της θυματοποίησης και της εγκληματικότητας των ανηλίκων», μολονότι ο ποινικός σωφρονισμός, τροποποιήθηκε με το νόμο του 2003, με τον οποίο καταργήθηκε η αόριστη διάρκειά του, παρέμεινε ωστόσο αμετάβλητος όσον αφορά τα χρονικά του όρια, παρά την αντίθετη πρόταση της νομοπαρασκευαστικής επιτροπής, αλλά και τα διεθνώς κρατούντα. Ως εκ τούτου, κρίθηκε απολύτως αναγκαία η νομοθετική παρέμβαση στο τομέα του ποινικού σωφρονισμού, ο οποίος αν και στη περίπτωση των ανηλίκων χρησιμοποιείται ως έσχατο μέσο και χαρακτηρίζεται από παιδαγωγικό χαρακτήρα, αναγνωρίζεται ότι δεν παύει να αποτελεί ποινή που συνεπάγεται στέρηση της ελευθερίας του ανηλίκου, και άρα συνιστά τιμωρία. Ως εκ τούτου, ο νόμος του 2010 στο πρώτο άρθρο του, προβλέπει ότι η διάρκεια του περιορισμού σε ΕΚΚΝ δεν υπερβαίνει τα πέντε έτη (η προϊσχύουσα νομοθεσία προέβλεπε δέκα έτη) ούτε είναι μικρότερη των έξι μηνών, αν για την τελεσθείσα πράξη ο νόμος απειλεί κάθειρξη μέχρι δέκα έτη. Αν η απειλούμενη ποινή είναι ισόβια κάθειρξη ή μεγαλύτερη των δέκα ετών, τότε η διάρκεια περιορισμού δεν υπερβαίνει τα δέκα έτη, ούτε μπορεί

και το γεγονός ότι η στέρηση της ελευθερίας των ανηλίκων δεν προστατεύει αυτόματα το κοινωνικό σύνολο, ενώ δεν εξυπηρετεί και τις ανάγκες και τα συμφέροντα του θύματος. Αντίθετα, η εμπειρία της φυλάκισης διακρίνεται από έντονες αποκοινωνικοποιητικές επιπτώσεις σε όσους την βιώνουν (Πιτσελά, 2013:258).

²²² Η αναγκαιότητα της επιβολής του ποινικού σωφρονισμού προϋποθέτει την διενέργεια έρευνας των συνθηκών υπό τις οποίες τελέστηκε η άδικη πράξη, καθώς και της προσωπικότητας του ανηλίκου, λαμβανόμενης υπόψη και τη πρόγνωση για τη μελλοντική διαγωγή του (άρθρο 127§1 του ΠΚ)

²²³ Πριν από τη θέσπιση του Ν. 3860/2010, ο ποινικός σωφρονισμός επιβαλλόταν με σκοπό να συγκρατήσει τον ανήλικο από την τέλεση νέων αξιόποινων πράξεων κακουργηματικού ή πλημμεληματικού χαρακτήρα. Η προϊσχύουσα ρύθμιση καταργήθηκε, καθώς δε συνάδει με τις αρχές του Κράτους Δικαίου, αφού αποσυνδέεται πλήρως το επαχθές μέτρο του ποινικού σωφρονισμού από την τελεσθείσα πράξη και την ατομική ευθύνη του δράστη (Δημόπουλος και Κοσμάτος, 2010,2011).

να είναι μικρότερη των δύο. Τέλος, μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις διάπραξης εγκλημάτων ιδιαίτερης βαρύνουσας σημασίας, για τα οποία η απειλούμενη ποινή είναι ισόβια κάθειρξη ή κάθειρξη τουλάχιστον δέκα ετών, το δικαστήριο δύναται να επιβάλλει περιορισμό μέχρι δεκαπέντε έτη (αντί για είκοσι που προέβλεπε ο Ν.3189/2003).

Οι προϋποθέσεις που θέτει ο Ν.3862/2010 αποπνέουν ένα πνεύμα ανθρωπισμού και σύνεσης απέναντι στις επιβαλλόμενες ποινές σε ανηλίκους οι οποίες τελικά παρουσιάζουν περισσότερα μειονεκτήματα παρά πλεονεκτήματα για τον ανήλικο. Άλλωστε, σύμφωνα και με την διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία, ο εγκλεισμός των ανηλίκων δημιουργεί συνέπειες που έχουν να κάνουν με τον ράθυμο και παρασιτικό τρόπο ζωής που προσφέρει η φυλακή, καθώς στερεί από αυτούς την δυνατότητα συμμετοχής τους στην κοινωνία, ενώ οι αρνητικές επιπτώσεις της φυλάκισης στους ανηλίκους καθίστανται ολέθριες για το κοινωνικό, όταν αυτοί αποφυλακιστούν (Κουράκης, 2012:544). Ο Ν.3862/2010 επέφερε και μια σειρά τροποποιήσεων στον Κώδικα Ποινικής Δικονομίας (ΚΠΔ). Μια σημαντική τροποποίηση αφορά το άρθρο 113 του ΚΠΔ και προβλέπεται ότι οι αξιόποινες πράξεις που τελούνται από ανηλίκους, και τις οποίες αν τελούσε ενήλικος θα επέφεραν ισόβια κάθειρξη ή πρόσκαιρη με ανώτατο όριο τα είκοσι έτη, δικάζονται από το Τριμελές Δικαστήριο Ανηλίκων (Κουράκης, 2012:543). Επίσης, με την τροποποίηση του άρθρου 7 ΚΠΔ, ορίζονται πρόσθετα προσόντα αξιολόγησης για τον διορισμό του δικαστή ανηλίκων, ενώ παρατείνεται και η θητεία του δικαστή ανηλίκων από τα δύο στα τρία έτη. Η εκδίκαση των πλημμελημάτων και κακουργημάτων για τα οποία προβλέπεται η επιβολή ποινής κάθειρξης από πέντε έως δέκα έτη, μεταφέρεται στην αρμοδιότητα του Μονομελούς Δικαστηρίου Ανηλίκων, ενώ τα κακουργήματα για τα οποία προβλέπεται ποινή κάθειρξης πέντε έως είκοσι έτη ή ποινή ισόβιας κάθειρξης εκδικάζονται από το Τριμελές Δικαστήριο Ανηλίκων. Η παρ. 5 του άρθρου 282 του ΚΠΔ αντικαταστάθηκε και αυξήθηκαν οι τυπικές προϋποθέσεις για την επιβολή προσωρινής κράτησης σε βάρος του ανηλίκου, ενώ η ανώτατη διάρκεια της καθορίζεται στους έξι μήνες. Επιπρόσθετα, με το άρθρο 8§1 του Ν.3860/2010, παρέχεται η δυνατότητα να διαταχθούν ένα ή περισσότερα αναμορφωτικά μέτρα ως περιοριστικοί όροι κατά του ανηλίκου (Κοσμάτος, 2010). Τέλος, προβλέπεται η τροποποίηση άρθρου 17§5 του Ν. 2298/1995, ώστε να είναι αναγκαία πλέον η προηγούμενη υποχρεωτική ακρόαση του ανηλίκου από το Δικαστή Ανηλίκων και η συνεκτίμηση της προσωπικής του γνώμης πριν από τη λήψη απόφασης για τον εγκλεισμό του σε ίδρυμα αγωγής για λόγους προληπτικούς και, ειδικότερα, επειδή ο ανήλικος συμβιώνει σε κοινωνικό περιβάλλον ατόμων που τελούν καθ' έξη ή κατ' επάγγελμα αξιόποινες πράξεις. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η συγκεκριμένη διάταξη και ειδικότερα ο εγκλεισμός του ανηλίκου σε Ίδρυμα Αγωγής λόγω κοινωνικού περιβάλλοντος, υπήρξε αντικείμενο έντονης κριτικής.

Συνοψίζοντας, οι τροποποιήσεις του Ν.3860/2010 επέφεραν μια σειρά θετικών στοιχείων στη μεταχείριση των ανηλικών παραβατών, τα πιο σημαντικά εκ των οποίων είναι: η φιλελευθεροποίηση του πλαισίου για την πλήρη αποφυγή της ιδρυματικής μεταχείρισης των ανηλικών, η θέσπιση προϋποθέσεων όσον αφορά την ικανότητα των δικαστών και εισαγγελέων προκειμένου να αποκτήσουν την εξειδίκευση που θα τους επιτρέψει να φέρουν σε πέρας το έργο τους με επιτυχία, ο περιορισμός της ευρείας εφαρμογής του ποινικού σωφρονισμού και η απαγόρευση επιβολής ποινικού σωφρονισμού σε πλημμεληματικές πράξεις, το προβάδισμα στην επιβολή αναμορφωτικών και θεραπευτικών μέτρων, ο αυτεπάγγελτος διορισμός συνηγόρου υπεράσπισης του ανηλικού²²⁴ στις περιπτώσεις που οι πράξεις του αποτελούν κακουργήματα (Κουράκης, 2012:601-606), καθώς και η μη εκδίκαση των παράνομων πράξεων που τελούνται από ανηλικούς ως αυτόφωρα²²⁵ (Χαΐδου, 2013). Ωστόσο, ο Ν. 3860/2010 διακατέχεται και από ορισμένα «αρνητικά» στοιχεία, όπως είναι η απουσία των επιμελητών ανηλικών κατά την διαδικασία αποχής της ποινικής δίωξης και η παράλληλη επιβολή μέτρων από τον εισαγγελέα, με συνέπεια την έκδοση μονομερούς απόφασης από τον εισαγγελέα χωρίς την συμμετοχή και συνδρομή των επιμελητών ανηλικών (Κουράκης, 2012), και η τοποθέτηση του ανηλικού σε κατάλληλο κρατικό ή δημοτικό ή ιδιωτικό ίδρυμα αγωγής, ως αποτέλεσμα επιβολής περιοριστικών όρων, γεγονός που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως προσωρινή κράτηση (Κοσμάτος, 2010). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά οι δύο πιο πρόσφατες νομοθετικές παρεμβάσεις σχετικά με το Δίκαιο και την μεταχείριση των ανηλικών παραβατών που έγιναν κατά το έτος 2015.

Δ) Ν. 4322/2015 «Μεταρρυθμίσεις ποινικών διατάξεων, κατάργηση των καταστημάτων κράτησης Γ' τύπου και άλλες διατάξεις»

Όπως ήδη έχει επισημανθεί, με τον Ν. 4322/2015 «Μεταρρυθμίσεις ποινικών διατάξεων, κατάργηση των καταστημάτων κράτησης Γ' τύπου και άλλες διατάξεις» πραγματοποιήθηκε η κατάργηση των καταστημάτων κράτησης τύπου Γ', η λειτουργία των οποίων υποστηρίζεται θα οδηγούσε σε «ακρωτηριασμό» του ισχύοντος σωφρονιστικού κώδικα με την αποκοπή των θεσμών

²²⁴ Στα πλαίσια της προγενέστερης ρύθμισης, η προνομιακή μεταχείριση των ανηλικών, στα πλαίσια της οποίας αυτοί -κατά πλάσμα δικαίου- δεν τελούν ποτέ κακούργημα (άρθρο 18 Π.Κ.), είχε ως επίπτωση την δυσανάλογη κάμψη δικονομικών κυρίως δικαιωμάτων των ανηλικών, καθώς στερούνταν τη δυνατότητα άσκησης έφεσης και αναίρεσης κατά του παραπεμπτικού βουλεύματος, όπως και τη δυνατότητα υποχρεωτικής παράστασης μετά συνηγόρου υπερασπίσεως (άρθρο 340 ΚΠΔ.). Συνεπώς, η τροποποίηση του άρθρου 340 του ΚΠΔ που επέφερε το άρθρο 9§1 του Ν.3860/2010 περί αυτεπάγγελτου και υποχρεωτικού διορισμού συνηγόρου από το δικαστήριο κρίθηκε ιδιαίτερα καινοτόμος (Δημόπουλος και Κοσμάτος, 2010,2011:49).

²²⁵ Η διαδικασία της διενέργειας κοινωνικής έρευνας είναι προαπαιτούμενη στις δίκες ανηλικών και η υλοποίηση της θα ήταν αδύνατη στα πλαίσια της αυτόφωρης διαδικασίας (Χαΐδου, 2013α:91).

του που προσανατολίζονται στο ζητούμενο της «κοινωνικής επανένταξης» (Κουλούρης, 2015). Με τον συγκεκριμένο νόμο εισήχθησαν και άλλες ρυθμίσεις που αποσκοπούσαν στη βελτίωση των συνθηκών κράτησης και στην αντιμετώπιση του προβλήματος του συνωστισμού των ελληνικών φυλακών. Έτσι, εκτός από την κατάργηση των φυλακών τύπου Γ', προωθήθηκε μια σειρά μέτρων που αφορούσαν την διευκόλυνση της υπό όρους απόλυσης των κρατουμένων, τη διαβαθμισμένη ειδική απόλυση υπό όρους για όσους κρατούμενους ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες με αντικειμενικά κριτήρια, την διευκόλυνση της απεξάρτησης των εξαρτημένων από ουσίες κρατουμένων²²⁶ και –ο τομέας που μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα– την ελαχιστοποίηση του ποινικού σωφρονισμού των ανήλικων δραστών²²⁷ (Κουλούρης, 2016α).

Ο συγκεκριμένος νόμος μέσω της τροποποίησης των άρθρων 127 και 130 του ΠΚ επεκτείνει την επιβολή αναμορφωτικών μέτρων μέχρι το 25^ο έτος του κατηγορουμένου, ενώ παράλληλα θέτει ιδιαιτέρως αυστηρές προϋποθέσεις για την επιβολή εγκλεισμού σε ΕΚΚΝΑ (Γασπαρινάτου, 2016). Συγκεκριμένα, με το άρθρο 7 του Ν. 4322/2015 προβλέπεται ότι η ποινή περιορισμού σε ΕΚΚΝ μπορεί να επιβληθεί, σε εξαιρετικές περιπτώσεις για ανήλικους δράστες άνω των 15 ετών, μόνο αν η τελεσθείσα πράξη απειλείται, όταν τελείται από ενήλικο πρόσωπο, με την ποινή της ισόβιας κάθειρξης ή για την πράξη του βιασμού, εφόσον στην τελευταία αυτή περίπτωση το θύμα είναι κάτω των 15 ετών. Περιορίζονται έτσι οι περιπτώσεις που δικαιολογούν την επιβολή ποινικού σωφρονισμού, ενώ προβλέπεται ότι η αξιόποινη πράξη που τελέστηκε από ανήλικο οχτώ έως δεκαπέντε ετών δεν καταλογίζεται σε αυτόν (άρθρο 7§2.1), αυξάνοντας κατά αυτό τον τρόπο το όριο ποινικής υπευθυνότητας από τα δεκατρία στα δεκαπέντε έτη. Φυσικά, εξακολουθεί να αποτελεί τεκμήριο μαχητό ότι ο ανήλικος άνω των 15 ετών είναι ικανός για καταλογισμό (Κωνσταντίνου, 2016). Το αρνητικό σημείο του συγκεκριμένου άρθρου είναι ότι παρέχει τη δυνατότητα στο δικαστήριο να προβεί σε αντικατάσταση του αναμορφωτικού μέτρου της τοποθέτησης ανήλικου σε ίδρυμα αγωγής που έχει επιβληθεί σε ποινικά υπεύθυνο ανήλικο για πράξη την οποία αν τελούσε ενήλικος θα ήταν κακούργημα και εμπεριέχει στοιχεία βίας με εγκλεισμό σε ΕΚΚΝΑ στη περίπτωση που α) ο ανήλικος διαφεύγει επανειλημμένως από ίδρυμα αγωγής και ο ποινικός σωφρονισμός του κρίνεται απολύτως αναγκαίος και β) στη περίπτωση που ο

²²⁶ Στην αιτιολογική έκθεση του σχεδίου νόμου αναγνωρίζεται η αδυναμία της ελληνικής πολιτείας να εξασφαλίσει το απαιτούμενο επίπεδο συνθηκών διαβίωσης στις φυλακές με ιδιαίτερη αναφορά στους ανάπηρους, σοβαρά πάσχοντες, τους ψυχικά ασθενείς και τους εξαρτημένους από ουσίες κρατούμενους «που εκτός από το βάρος της ποινής, φέρουν και το βάρος της πάθησης τους»

²²⁷ Σύμφωνα με την αιτιολογική έκθεση, οι παρεμβάσεις στο πεδίο του Δικαίου των ανηλικών αποσκοπούν στη προώθηση εναλλακτικών της κράτησης μέτρων και συνεπώς στην ελαχιστοποίηση του ποινικού σωφρονισμού τους, ώστε να αποφεύγονται οι αρνητικές επιπτώσεις που γεννά ο εγκλεισμός. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι η συγκεκριμένες ρυθμίσεις «κινούνται» προς την κατεύθυνση της προσαρμογής του ελληνικού νομοθετικού πλαισίου για τους ανήλικους με τις διεθνείς νομοθετικές κατευθυντήριες γραμμές.

ανήλικος τελέσει εκ νέου πράξη που θα ήταν κακούργημα που εμπεριέχει στοιχεία βίας (άρθρο 7§1.3.α.). Αυτή η διάταξη και συγκεκριμένα η πρώτη περίπτωση προκάλεσε την κριτική του Συνδέσμου Επιμελητών των Δικαστηρίων Ανηλίκων, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι κατ' αυτό τον τρόπο εξομοιώνεται η διαφυγή με την τέλεση νέου εγκλήματος. Όπως επισημαίνεται χαρακτηριστικά, «η διαφυγή από το Ίδρυμα, ακόμη και επανειλημμένη, δεν συνδέεται αναγκαία με εγκληματική πρόθεση ή εγκληματική διάπραξη. Συχνά συνδέεται με τους ίδιους τους όρους διαβίωσης στο ίδρυμα, (υποδομές και μέθοδοι, σχέσεις ανάμεσα σε τροφίμους κ.λπ.), ιδιαιτερότητες των τροφίμων που δεν καλύπτονται (πολιτισμικές, γλωσσικές, ψυχικές, γενικότερης υγείας) ή ακόμα και με συναισθηματικές ανάγκες λόγω του νεαρού της ηλικίας τους» (Ζαγούρα και Πράνταλος, 2015).

Σχετικά με τη διάρκεια εγκλεισμού σε ΕΚΚΝΑ, ο Ν. 4322/2015 αντικαθιστά με το άρθρο 2 το άρθρο 54 του ΠΚ και προβλέπει ότι αυτή «δεν υπερβαίνει τα πέντε (5) έτη ούτε είναι μικρότερη από έξι (6) μήνες, αν για την πράξη που τελέστηκε ο νόμος απειλεί κάθειρξη μέχρι δέκα (10) έτη. Αν η απειλούμενη ποινή είναι ισόβια κάθειρξη ή πρόσκαιρη μεγαλύτερη αυτής του προηγούμενου εδαφίου, η διάρκεια του περιορισμού σε ειδικό κατάστημα κράτησης νέων δεν υπερβαίνει τα δέκα (10) έτη ούτε είναι μικρότερη από δύο (2)». Ως εκ τούτου, τα πλαίσια του ποινικού σφραγισμού περιορίζονται σε δύο, σε αντίθεση με τον Ν.3860/2010 (άρθρο 1) στον οποίο, όπως προαναφέρθηκε, προβλεπόταν και μια τρίτη περίπτωση, βάσει της οποίας παρεχόταν η δυνατότητα στο δικαστήριο να επιβάλλει περιορισμό σε ΕΚΚΝΑ μέχρι και δεκαπέντε χρόνια. Επίσης, προβλέπεται ότι το αναμορφωτικό μέτρο της κράτησης σε ίδρυμα αγωγής, παύει αυτοδικαίως με τη συμπλήρωση του 18^{ου} έτους της ηλικίας (άρθρο 7§4.1). Με τη τελευταία ρύθμιση επιχειρείται η εξάλειψη του φαινομένου της διαβίωσης στο ίδρυμα αγωγής ανηλίκων μικρής ηλικίας μαζί με μετέφηβους έως και 25 ετών, γεγονός που θεωρείται ότι αλλοιώνει τον εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό χαρακτήρα που οφείλει να έχει ο συγκεκριμένος θεσμός (Κωνσταντίνου, 2016). Επιπλέον, μέσα από την τροποποίηση των άρθρων 127 και 130 επεκτείνεται η δυνατότητα επιβολής αναμορφωτικών μέτρων μέχρι και το 25^ο έτος του κατηγορουμένου (Γασπαρινάτου, 2016), γεγονός που στοχεύει στη μεγαλύτερη μείωση επιβολής στερητικής της ελευθερίας ποινών. Επίσης, όπως ήδη έχει επισημανθεί, ο Ν.4322/2015 προχώρησε στη κατάργηση της πρόβλεψης για τοποθέτηση σε ίδρυμα αγωγής των ανηλίκων με την αιτιολογία της διαβίωσης σε κοινωνικό περιβάλλον ατόμων, τα οποία τελούν καθ' έξη ή κατ' επάγγελμα αξιόποινες πράξεις, παρότι οι ίδιοι οι ανήλικοι δεν είχαν προβεί στη διάπραξη παράβασης που θα ήταν πλημμέλημα ή κακούργημα αν είχε διαπραχθεί από ενήλικο.

Τέλος, ο Ν.4322/2015 τροποποίησε το άρθρο 312 του ΠΚ σχετικά με την «πρόκληση βλάβης με συνεχή σκληρή συμπεριφορά», το οποίο επί της ουσίας αναφέρεται στο γνωστό όρο “bullying”. Η βασικότερη αλλαγή στη συγκεκριμένη διάταξη είναι ότι πλέον αναφέρεται στην

βλάβη ή κάκωση της σωματικής ή ψυχικής υγείας ατόμου οποιασδήποτε ηλικίας ή καταστάσεως και όχι μόνον ανηλίκου ή ανήμπορου να υπερασπιστεί τον εαυτό του και βρίσκεται υπό την φροντίδα του δράστη (Σπυρόπουλος, 2016). Ειδικότερα για τους ανηλίκους προβλέπεται ότι η συγκεκριμένη πράξη δεν τιμωρείται παρά μόνο όταν η διαφορά ηλικίας μεταξύ του θύματος και του θύτη είναι μεγαλύτερη των τριών ετών. Σε αυτή την περίπτωση επιβάλλονται μόνο αναμορφωτικά ή θεραπευτικά μέτρα (άρθρο 8§1). Η συγκεκριμένη τροποποίηση οφείλεται εν μέρει και στις έντονες ανησυχίες και αντιδράσεις που προκαλούνται με αφορμή την ανάκυψη συγκεκριμένων περιστατικών εκφοβισμού που τυγχάνουν ιδιαίτερης προβολής και από τα ΜΜΕ. Ειδικά τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, αντίστοιχα περιστατικά, ειδικά όταν αυτά συμβαίνουν μεταξύ ανηλίκων ή νεαρής ηλικίας ατόμων και συνδέονται με το σχολικό περιβάλλον (με πιο πρόσφατο αυτό του θανάτου νεαρού σπουδαστή στα Ιωάννινα) εγείρουν το ενδιαφέρον και την ανησυχία της κοινής γνώμης. Ωστόσο, όπως έχει επισημάνει ο Συνήγορος του Πολίτη (2015β), οι δημόσιες και συχνά υπερβολικές αναφορές στο εν λόγω φαινόμενο επιβαρύνουν τις προσπάθειες ειδικής παιδαγωγικής αντιμετώπισης του, καθώς προξενούν έντονες ανησυχίες στους γονείς και τους ωθούν να προσφεύγουν σε ποινικούς ή άλλους ελεγκτικούς μηχανισμούς.

Συνοψίζοντας, ο Ν.4322/2010 επέφερε σημαντικές τομές στο τομέα του Δικαίου ανηλίκων, καθώς αποσκοπεί στην ελαχιστοποίηση του εγκλεισμού των ανηλίκων δραστών και την προώθηση εναλλακτικών της κράτησης μέτρων, προκειμένου να καταστεί δυνατή η αποφυγή των αρνητικών συνεπειών του εγκλεισμού (όπως, η κοινωνική περιθωριοποίηση, ο στιγματισμός, η επαφή με χώρους που ευνοούν την εκμάθηση της εγκληματικής δραστηριότητας). Το πνεύμα των διατάξεων του αποτυπώνει μια τάση ανανέωσης του ποινικού δικαίου των ανηλίκων (Ελληνική Εθνική Επιτροπή Unicef, 2016:17) και εναρμόνισης του εθνικού νομοθετικού πλαισίου με τις προβλέψεις διεθνών κειμένων, όπως η Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, γεγονός που επιτυγχάνεται μέσω της ενίσχυσης των μέτρων διαπαιδαγώγησης και αρωγής και του περιορισμού στο ελάχιστο του ποινικού σφραγισμού²²⁸.

E) Ν. 4356/2015 «Σύμφωνο συμβίωσης, άσκηση δικαιωμάτων, ποινικές και άλλες διατάξεις»

Με τον Ν.4356/2015 επήλθαν περαιτέρω τροποποιήσεις στον Ποινικό Κώδικα γενικότερα και σε διατάξεις που αφορούν τους ανηλίκους ειδικότερα. Στο πρώτο κεφάλαιο του νόμου ρυθμίζονται θέματα σχετικά με το σύμφωνο συμβίωσης μεταξύ προσώπων, ανεξάρτητα από το

²²⁸ Χαρακτηριστική για την κατεύθυνση στην οποία προτίθεται να κινηθεί ο συγκεκριμένος νόμος, αποτελεί η αναφορά στην αιτιολογική έκθεση της πρότασης του Συνηγόρου του Πολίτη (2015α) για την κατάργηση της κράτησης ανηλίκων σε φυλακές, με την εξαίρεση ελαχίστων περιπτώσεων διάπραξης εξαιρετικά σοβαρών αδικημάτων.

φύλο τους, ενώ τροποποιούνται και διατάξεις (σχετικές με το σύμφωνο συμβίωσης) του Αστικού Κώδικα. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνονται διατάξεις σχετικά με το Εθνικό Συμβούλιο κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας. Οι τροποποιήσεις που αφορούν ιδιαίτερα το περιεχόμενο της διατριβής περιλαμβάνονται στα επόμενα κεφάλαια. Ειδικότερα τροποποιούνται το άρθρο 56 του ΠΚ (τρόπος εκτέλεσης ποινών και μέτρων ασφαλείας), το άρθρο 126 του ΠΚ (ανήλικοι ποινικώς ανεύθυνοι), το άρθρο 127 του ΠΚ (ανήλικοι ποινικώς υπεύθυνοι), ενώ καταργούνται: η περίπτωση θ' της παρ. 3 του άρθρου 100 ΠΚ (αναστολή σε ποινές άνω των τριών ετών) και η παρ. 3α του άρθρου 124 ΠΚ (μεταβολή ή άρση αναμορφωτικών μέτρων).

Αναλυτικά, με την αντικατάσταση του άρθρου 127 του ΠΚ από το άρθρο 26 του Ν. 4356/2015, θεσπίζεται ότι περιορισμός σε ειδικό κατάστημα κράτησης νέων επιβάλλεται μόνο σε ανηλίκους που έχουν συμπληρώσει το δέκατο πέμπτο έτος της ηλικίας εφόσον η πράξη τους, αν την τελούσε ενήλικος, θα ήταν κακούργημα απειλούμενο με την ποινή της ισόβιας κάθειρξης²²⁹, διαφορετικά σε ανήλικο που τέλεσε αξιόποινη πράξη και έχει συμπληρώσει το δέκατο πέμπτο έτος της ηλικίας του επιβάλλονται αναμορφωτικά ή θεραπευτικά μέτρα, με εξαίρεση τις πράξεις του άρθρου 336²³⁰, εφόσον τελούνται σε βάρος προσώπου νεότερου από δεκαπέντε ετών, οπότε δύναται να επιβληθεί περιορισμός σε ειδικό κατάστημα κράτησης νέων. Ο συγκεκριμένος νόμος κατήργησε την παράγραφο 3.α του άρθρου 24, η οποία είχε προστεθεί με το άρθρο 7 του Ν.4322/2015 και προέβλεπε την αντικατάσταση του αναμορφωτικού μέτρου της τοποθέτησης σε ίδρυμα αγωγής με τον περιορισμό σε ΕΚΚΝ., εφόσον ο ανήλικος διέφευγε επανειλημμένως από το ίδρυμα. Για την συγκεκριμένη διάσταση, όπως έχει προαναφερθεί, υπήρξαν αντιδράσεις, καθώς εξίσωνε την απλή διαφυγή από το ίδρυμα με την τέλεση νέας εγκληματικής πράξης, ενώ δεν ήταν συμβατή και με την αρχή “*nullum crimen nulla poena sine lege*” (άρθρο 7§1 του Συντάγματος²³¹) και με την αρχή της αναλογικότητας (άρθρο 25§1δ του Συντάγματος). Υπενθυμίζεται ότι σύμφωνα με την προηγούμενη πρόβλεψη, μια πειθαρχικού χαρακτήρα παράβαση, όπως αυτή της διαφυγής από το ίδρυμα, η οποία δεν συνιστά από μόνη της έγκλημα, επαρκούσε για να διερευνηθεί η πιθανότητα επιβολής ποινικού σωφρονισμού στον ανήλικο που διέφυγε. Τέλος, με το νέο πλαίσιο,

²²⁹ Φυσικά, στις περιπτώσεις όπου επιβάλλεται ποινικός σωφρονισμός, απαιτείται ειδική και εμπειρισταωμένη αιτιολογία της απόφασης από την οποία πρέπει να προκύπτει γιατί δεν κρίνονται επαρκή τα αναμορφωτικά ή θεραπευτικά μέτρα, ενώ πρέπει να έχουν ληφθεί υπόψη οι ιδιαίτερες συνθήκες τέλεσης της πράξης και η προσωπικότητα του ανηλίκου (άρθρο 7§3.1, Ν.4356/2015).

²³⁰ Το άρθρο 336 αφορά την πράξη του βιασμού και προβλέπει τα εξής: 1) «Όποιος με σωματική βία ή με απειλή σπουδαίου και άμεσου κινδύνου εξαναγκάζει άλλον σε συνουσία ή σε άλλη ασελή πράξη ή σε ανοχή της τιμωρείται με κάθειρξη». 2) «Αν η πράξη της προηγούμενης παραγράφου έγινε από δύο ή περισσότερους δράστες που ενεργούσαν από κοινού, επιβάλλεται κάθειρξη τουλάχιστον δέκα ετών».

²³¹ Η πρώτη παράγραφος του άρθρου 7 του Συντάγματος προβλέπει το εξής: «Έγκλημα δεν υπάρχει, ούτε ποινή επιβάλλεται χωρίς νόμο που να ισχύει πριν από την τέλεση της πράξης και να ορίζει τα στοιχεία της (...)»

το οποίο εισήγαγε ο Ν.4356/2015, η επιβολή του επαχθέστερου αναμορφωτικού μέτρου, δηλαδή αυτού της τοποθέτησης του ανηλίκου σε ίδρυμα αγωγής, δικαιολογείται μόνο στη περίπτωση, κατά την οποία η πράξη που τέλεσε ο ανήλικος θα ήταν κακούργημα αν την τελούσε ενήλικο άτομο (άρθρο 25§3). Σύμφωνα με την αιτιολογική έκθεση του συγκεκριμένου νόμου, η παραπάνω διάταξη συνάδει με την αρχή της επιβολής της τοποθέτησης του ανηλίκου σε ιδρυματικό περιβάλλον ως έσχατο μέσο, ενώ παράλληλα προωθεί τον συντονισμό με τις κατευθύνσεις και επιταγές που απορρέουν από την κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Από την παρούσα ενότητα εξαιρέθηκε η παρουσίαση του νομικού πλαισίου που ρυθμίζει την παροχή εκπαίδευσης στους κρατούμενους των ΕΚΚΝ. Σε αντίθεση με το «πρότυπο» που ακολουθήθηκε έως τώρα ως προς τη συγκριτική ανάλυση του συστήματος δικαιοσύνης ανηλίκων και της παροχής εκπαίδευσης σε κάποια ευρωπαϊκά κράτη, στη προκείμενη περίπτωση κρίνουμε θεμιτό για λόγους συνοχής και επαγωγικής συλλογιστικής, να περιγραφεί το νομικό πλαίσιο συνοπτικά στην εισαγωγή της ενότητας, στην οποία θα παρουσιαστεί η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων που προέκυψαν από την διενέργεια της έρευνας μας σε Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Παρουσίαση ερευνητικής μεθοδολογίας

5: Εισαγωγή

Στο δεύτερο μέρος θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία και η ανάλυση των δεδομένων που αποκομίστηκαν από τη διενέργεια έρευνας στο Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων. Ωστόσο, πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση της εμπειρικής έρευνας, κρίνεται αναγκαία η συνοπτική παράθεση του σύγχρονου νομοθετικού πλαισίου που ρυθμίζει την παροχή εκπαίδευσης στους κρατούμενους των ΕΚΚΝ, κατά τη περιγραφή του οποίου, θα αντιπαραβάλλονται και οι ορισμένες σχετικές απόψεις των εκπαιδευτικών του ΕΚΚΝ που συμμετείχαν στη ερευνητική διαδικασία. Στη παρουσίαση του νομοθετικού πλαισίου σχετικά με την εκπαίδευση των κρατούμενων σε ΕΚΚΝ συμπεριλαμβάνονται και νομοθετήματα, τα οποία αν και δεν αφορούν μόνο το συγκεκριμένο πληθυσμό κρατούμενων, αλλά το γενικότερο σύνολο, οι διατάξεις τους επηρεάζουν και τους ανήλικους και νεαρούς φυλακισμένους. Στη συνέχεια θα ακολουθήσει η περιγραφή της ερευνητικής μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων και η διαδικασία που ακολουθήθηκε ως προς την απόκτηση της άδειας εισόδου στο συγκεκριμένο κατάστημα κράτησης. Τέλος, θα προχωρήσουμε στην παρουσίαση και την ανάλυση του «κοινωνικού πλαισίου» των σχολικών μονάδων και των ίδιων των ΕΚΚΝ, όπως αυτή προκύπτει από την κατηγοριοποίηση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

5.1: Το νομοθετικό πλαίσιο της εκπαίδευσης των νεαρών και ανήλικων κρατουμένων στην Ελλάδα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το πέμπτο κεφάλαιο του Σωφρονιστικού Κώδικα αφιερώνεται στην επιμόρφωση και εκπαίδευση των κρατουμένων. Ειδικά για τους νεαρούς κρατουμένους, στο άρθρο 35§5 προβλέπεται ότι η παρακολούθηση μαθημάτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι υποχρεωτική. Επιπλέον, με το άρθρο 12 του ίδιου Κώδικα, επισημαίνεται ότι, οι νεαροί κρατούμενοι έχουν τη δυνατότητα παραμονής στα ΕΚΚΝ μέχρι και τη συμπλήρωση του 25^{ου} έτους της ηλικίας τους, εάν αυτό κρίνεται αναγκαίο από την Κεντρική Επιτροπή Μεταγωγών (Κ.Ε.Μ)²³² και έπειτα από πρόταση του Συμβουλίου της Φυλακής, προς ολοκλήρωση των μορφωτικών ή επαγγελματικών προγραμμάτων που παρακολουθούν, εφόσον οι ίδιοι δείχνουν ενδιαφέρον και η παράταση της παραμονής τους στο κατάστημα κράτησης δεν δημιουργεί προβλήματα στη κοινή διαβίωση και στη λειτουργία του καταστήματος. Περαιτέρω ρυθμίσεις που αφορούν ειδικά τους ανήλικους και νεαρούς κρατουμένους των ΕΚΚΝ εμπεριέχονται και στον Εσωτερικό Κανονισμό λειτουργίας των ειδικών καταστημάτων κράτησης νέων (ΥΑ 47503/21.6.2015). Στο άρθρο 20 του Εσωτερικού Κανονισμού προβλέπεται η λειτουργία εντός των ΕΚΚΝ: τριθέσιου δημοτικού σχολείου και γυμνασίου με λυκειακές τάξεις που υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας και υπόκειται στις ρυθμίσεις των κείμενων διατάξεων περί δημοσίων σχολείων. Επιπροσθέτως, προβλέπεται η υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης σε συνεργασία με διάφορους φορείς, τα οποία θα εφαρμόζονται σε τμήματα ολιγομελών ομάδων, ενώ τα αντικείμενα τους θα καλύπτουν τις μαθησιακές ανάγκες των ανηλίκων και θα συνδέονται με τη πρόσβαση στη αγορά εργασίας. Τέλος, προβλέπεται και η πραγματοποίηση προγραμμάτων υποστηρικτικού χαρακτήρα, τα οποία θα υλοποιούνται από διάφορους φορείς και θα προσβλέπουν στη νομική στήριξη των κρατουμένων, την απεξάρτηση και τη συμβουλευτική, την ατομική και ομαδική υγιεινή κ.ά.. Στη παρ2 του ίδιου άρθρου, διευκρινίζεται ότι τα προαναφερθέντα προγράμματα θα διεξάγονται στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντός του χώρου των ιδρυθέντων σχολείων, ενώ όλα τα υπόλοιπα προγράμματα θα υλοποιούνται σε ειδικούς χώρους του καταστήματος κράτησης. Υπεύθυνο για την δημιουργία προγραμμάτων μόρφωσης, άθλησης, πολιτιστικών δραστηριοτήτων και δημιουργικής απασχόλησης των κρατουμένων είναι το Συμβούλιο Φυλακής (άρθρο 20§3^α). Περαιτέρω, στη παρ. 4, προβλέπεται η συνέχιση των σπουδών των κρατουμένων εκτός του καταστήματος κράτησης, η οποία θα πρέπει να γίνεται σε

²³² Η αξιολόγηση της ανάγκης από την Κ.Ε.Μ για την κατ' εξαίρεση παραμονή στα ειδικά καταστήματα κράτησης των ατόμων που έχουν ξεπεράσει το 21°, αλλά όχι και το 25 ηλικιακό έτος, δεν προβλεπόταν στο αρχικό σχέδιο του Σωφρονιστικού Κώδικα και προστέθηκε στο τελικό (Αλεξιάδης και Πανούσης, 2002).

αναγνωρισμένα και πιστοποιημένα εκπαιδευτικά ιδρύματα και σχολές στις οποίες έχουν εγγραφεί οι ενδιαφερόμενοι κρατούμενοι. Η φοίτηση σε αυτές τις σχολές και ιδρύματα εξασφαλίζεται μέσω της χορήγησης εκπαιδευτικών αδειών, η καλή χρήση της οποίας ελέγχεται από το ειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό και τον εισαγγελέα-επόπτη. Ωστόσο, όπως έχει προαναφερθεί για την απολαβή από τους κρατούμενους των εκπαιδευτικών αδειών απαιτείται η πλήρωση συγκεκριμένων κριτηρίων με αποτέλεσμα η χορήγηση τους να είναι ιδιαίτερα φειδωλή.

Ως εκ τούτου, και όπως έχει ήδη αναφερθεί, έπειτα από τις αντιδράσεις που σημειώθηκαν για την περίπτωση ενός κρατούμενου του ΕΚΚΝ.Α, στον οποίο για λόγους επικινδυνότητας δεν χορηγούταν εκπαιδευτική άδεια προκειμένου να παρακολουθήσει τα μαθήματα του ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο οποίο έγινε δεκτός έπειτα από συμμετοχή σε πανελλαδικές εξετάσεις, τροποποιήθηκε με τον Ν.4312/2014 (άρθρο 11) και αργότερα με τον Ν.4356/2015 το άρθρο 58 του Σωφρονιστικού Κώδικα. Η τροπολογία που έγινε με τον Ν.4312/2014, οδήγησε στην έκδοση της Κοινής Υπουργικής Απόφασης 29809/2015 με τίτλο «Καθορισμός των προϋποθέσεων, του τρόπου και κάθε αναγκαίας λεπτομέρειας για την εξ' αποστάσεως παρακολούθηση μαθημάτων και εργαστηρίων, καθώς και τη συμμετοχή στις εξετάσεις από κρατούμενους, φοιτητές ή σπουδαστές Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων». Σύμφωνα με το πρώτο άρθρο της συγκεκριμένης ΚΥΑ, οι κρατούμενοι –είτε υπόδικοι είτε κατάδικοι- που φοιτούν σε κάποιο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα δικαιούνται να παρακολουθούν τα μαθήματα τους και να συμμετέχουν στις εξετάσεις εξ' αποστάσεως, εφόσον το επιθυμούν ή έχει απορριφθεί το αίτημα τους για χορήγηση εκπαιδευτικής άδειας. Την ευθύνη απόφασης για την έγκριση ή απόρριψη της άδειας για παρακολούθηση εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης έχει το Συμβούλιο Φυλακής (άρθρο 3§1), ενώ σε περίπτωση έγκρισης της άδειας το Συμβούλιο οφείλει να προβεί σε όλες εκείνες τις ενέργειες που θα εξασφαλίσουν την απρόσκοπτη επικοινωνία του κρατούμενου με το εκπαιδευτικό προσωπικό του τμήματος φοίτησης, καθώς και την εξασφάλιση πρόσβασης στα απαραίτητα τεχνικά μέσα (άρθρο 3§2). Στο άρθρο 4 της ΚΥΑ καθορίζεται ο τρόπος παρακολούθησης των μαθημάτων και επισημαίνεται ότι το Συμβούλιο Φυλακής οφείλει να ορίσει αναλυτικά στην απόφαση του τους ειδικούς χώρους που θα παραχωρηθούν στο κρατούμενο για τη παρακολούθηση και μελέτη των μαθημάτων, την δυνατότητα χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή και οπτικοακουστικού ή έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και την υπό επιτήρηση πρόσβαση στο διαδίκτυο. Επιπλέον, διευκρινίζεται ότι η επιτήρηση κατά την συμμετοχή του κρατούμενου στις εξετάσεις γίνεται από πρόσωπο που ορίζεται από το οικείο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Το πέμπτο και τελευταίο άρθρο της ΚΥΑ προβλέπει ότι οι κρατούμενοι που έχουν παρακολουθήσει με επιτυχία το 1/3 των εξ' αποστάσεως μαθημάτων και εργαστηρίων κατά τη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού εξαμήνου, αποκτούν τη

δυνατότητα αίτησης εκπαιδευτικής άδειας ή άδειας υπό ηλεκτρονική επιτήρηση σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν. 4205/2013 «Ηλεκτρονική επιτήρηση υποδίκων, καταδίκων και κρατουμένων σε άδεια» (άρθρο 5§1). Αν και η συγκεκριμένη ΚΥΑ αφορά γενικά όλους τους κρατουμένους, επιλέξαμε να την παραθέσουμε στην συγκεκριμένη ενότητα, λόγω του γεγονότος ότι η έκδοση της αποτέλεσε -κατά το μεγαλύτερο μέρος- την επίσημη αντίδραση της πολιτείας στην άρνηση χορήγησης εκπαιδευτικής άδειας σε νεαρό έγκλειστο σε ΕΚΚΝ.

Σε αυτό το σημείο κρίνουμε αναγκαία την συνοπτική αναφορά στο θεσμό της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Όπως ήδη προαναφέρθηκε αυτή τη στιγμή στις ελληνικές φυλακές κρατούνται μόνο 16 άτομα, τα οποία παρακολουθούν μαθήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εξ' αποστάσεως. Το κύριο χαρακτηριστικό της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η απόσταση του διδάσκοντα από τον εκπαιδευόμενο. Ο συγκεκριμένος «τύπος» εκπαίδευσης παρέχει τη δυνατότητα φοίτησης σε ιδρύματα τριτοβάθμιας ή μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όσους κρατουμένους δεν τηρούν τα κριτήρια για απολαβή εκπαιδευτικής άδειας και ως εκ τούτου η συμμετοχή τους στη εκπαιδευτική διαδικασία θα ήταν αδύνατη. Ως εκ τούτου μπορούμε να προβούμε στον ισχυρισμό ότι ο θεσμός της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης συμβάλει στη διασφάλιση του δικαιώματος των κρατουμένων για πρόσβαση στη γνώση και τη μάθηση. Ωστόσο, η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται και από κάποια μειονεκτήματα, τα οποία ιδιαίτερα στη περίπτωση των κρατουμένων μεγεθύνονται. Ένα από αυτά είναι ότι η φυσική απόσταση που διαχωρίζει τον φοιτητή από τον καθηγητή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποκτά μεγαλύτερη διάσταση και μεγαλύτερη βαρύτητα στη περίπτωση των εγκλειστών στα σωφρονιστικά καταστήματα (Λιναρδάτου και Μανούσου, 2014). Επίσης, ο εκπαιδευόμενος μελετάει μόνος του και δεν έχει τη δυνατότητα υποβολής ερωτήσεων προς τον εκπαιδευτή με αποτέλεσμα η επικοινωνία να καθίσταται απρόσωπη και να ελλείπει ο «ενθουσιασμός» που μπορεί να εμπνεύσει ο εκπαιδευτής στους σπουδαστές (Αποστολάκης, 2004). Επιπλέον, οι κρατούμενοι συχνά αναγκάζονται να μελετούν τις περισσότερες ώρες στο κελί τους, όπου η «πραγματικότητα» της φυλακής είναι ιδιαίτερα έντονη μέσω του περιορισμένου χώρου και του θορυβώδους χαρακτήρα της, γεγονός που καθιστά την διαδικασία της μελέτης ιδιαίτερα δύσκολη (Pike and Adams, 2012).

Μια πτυχή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης που παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα για τους μαθητές είναι η ανάγκη για αυτούς να είναι σε θέση να διαχειριστούν το χρόνο τους χωρίς καμία εξωτερική βοήθεια. Αναμένεται να ξέρουν πώς να οργανώσουν τον εαυτό τους και να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις σχετικά με το χρονοδιάγραμμα το οποίο τους επιβάλλεται (Salane, 2008). Ειδικά για τους κρατουμένους η προσαρμογή σε ένα τέτοιο χρονοδιάγραμμα μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς στερούνται της αυτονομίας ως προς την οργάνωση του χρόνου

τους. Το συγκεκριμένο πρόβλημα μεγεθύνεται και από το γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα «επιβάλλουν» μετρήσιμα και χρονολογικά καθορισμένα χρονικά διαστήματα-προθεσμίες στους εκπαιδευόμενους. Οι κρατούμενοι συναντούν ιδιαίτερα εμπόδια ως προς την προσαρμογή τους σε αυτά, καθώς κατά τη διάρκεια της φυλάκισης τους έχουν συνηθίσει να αντιλαμβάνονται την ροή του χρόνου ως σπειροειδή και όχι ως γραμμική όπως επιτάσσεται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Jezegou, 1998).

Επανερχόμενοι στη περιγραφή του νομοθετικού πλαισίου που διέπει την πρόσβαση των ανηλίκων και νεαρών κρατουμένων στην εκπαίδευση, είναι απαραίτητη η αναφορά στην ΥΑ 55565/Γ2 που εκδόθηκε το 2009 και αφορά «τις εγγραφές, τις μετεγγραφές και τη φοίτηση των μαθητών στα Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια που λειτουργούν στα ΕΚΚΝ». Στο πρώτο άρθρο της συγκεκριμένης ΥΑ καθορίζονται τα τυπικά προσόντα που πρέπει να κατέχουν οι μαθητές για εγγραφή στα Γυμνάσια ή Λύκεια που λειτουργούν σε ΕΚΚΝ. Για να εγγραφεί κάποιος μαθητής στο Γυμνάσιο πρέπει να έχει αποκτήσει απολυτήριο Δημοτικού σχολείου της ημεδαπής ή ισότιμου τίτλου της αλλοδαπής (άρθρο 1§1), ενώ για την εγγραφή σε Λύκειο απαιτείται αντίστοιχα η κατοχή απολυτηρίου Γυμνασίου (άρθρο 1§2). Στη παρ.1 του άρθρου 2, καθορίζεται ο χρόνος εγγραφής των μαθητών στα συγκεκριμένα Γυμνάσια και Λύκεια, και προβλέπεται ότι οι εγγραφές γίνονται για κάθε σχολικό έτος μέχρι την ημερομηνία λήξης του προηγούμενου διδακτικού έτους. Η συγκεκριμένη διάταξη εναρμονίζεται με το ιδιαίτερο καθεστώς των φυλακών και στοχεύει στον μη αποκλεισμό μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς διαφορετικά, τα άτομα που εγκλείονται σε ΕΚΚΝ μετά την επίσημη έναρξη του σχολικού έτους δεν θα είχαν πρόσβαση στη τυπική εκπαιδευτική διαδικασία. Η ίδια διαδικασία ισχύει και τα Δημοτικά σχολεία των ΕΚΚΝ και παρότι, όπως αναφέρθηκε, στοχεύει στη παροχή δυνατότητας ένταξης στη εκπαιδευτική διαδικασία σε όλους ανεξαιρέτως τους κρατουμένους, ανεξαρτήτως της χρονικής στιγμής εγκλεισμού τους, ενδέχεται να δυσχεραίνει την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στις παραγράφους 2 έως 7 του άρθρου 2 περιγράφεται η διαδικασία με την οποία γίνονται οι εγγραφές στα Γυμνάσια και Λύκεια των ΕΚΚΝ, ενώ το επόμενο άρθρο της ΥΑ προβλέπει τα στοιχεία που καταχωρούνται κατά την εγγραφή των μαθητών, όπως τα στοιχεία ταυτότητας, τα στοιχεία του κηδεμόνα²³³ και τα στοιχεία εισόδου (άρθρο 3). Στο άρθρο 4 προβλέπεται ότι οι αλλοδαποί και ομογενείς μαθητές που «φέρουν» αποδεικτικό σπουδών ή άλλο αποδεικτικό στοιχείο σχετικά με τη μαθητική τους κατάσταση, εγγράφονται στην αντίστοιχη τάξη των δευτεροβάθμιων

²³³ Σύμφωνα με την παρ.7 του άρθρου 2 για την ολοκλήρωση της εγγραφής μαθητή στο Γενικό Λύκειο απαιτείται η υπογραφή του κηδεμόνα του στη περίπτωση που είναι ανήλικος. Ο νομοθέτης αναγνωρίζοντας το γεγονός ότι πολλοί κρατούμενοι των ΕΚΚΝ δεν έχουν καμία επικοινωνία με τους γονείς τους, προβλέπει στο άρθρο 6 της συγκεκριμένης ΥΑ, ότι ως κηδεμόνας του ανηλίκου σε περίπτωση απουσίας μητέρας ή πατέρα, μπορεί να οριστεί και μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων του Λυκείου, που ορίζεται από τον ίδιο το Σύλλογο

σχολείων, ακόμα και αν το αποδεικτικό σπουδών έχει αποκτηθεί από σχολείο άλλης χώρας (παρ. 1). Υπεύθυνος για την εξέταση και αντιστοιχία του κατατιθέμενου τίτλου σπουδών είναι ο Διευθυντής της οικείας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (παρ. 2). Οι κρατούμενοι που δεν δύνανται να προσκομίσουν τίτλους σπουδών εγγράφονται από υποβληθούν σε κατατακτήριες εξετάσεις (παρ. 3). Οι συγκεκριμένοι κρατούμενοι μπορούν, μέχρι να δώσουν τις συγκεκριμένες εξετάσεις, να παρακολουθούν χωρίς να αξιολογούνται τα μαθήματα της τάξης για την εισαγωγή στη οποία αιτούνται εξέτασης και εγγραφής (παρ. 4). Οι κατατακτήριες εξετάσεις μπορεί να είναι προαγωγικές ή απολυτήριες και οι μαθητές εξετάζονται προφορικά και γραπτά κατά την εξεταστική περίοδο του Ιουνίου στα μαθήματα της αντίστοιχης τάξης, στην οποία ζητούν την εξέταση, στην ίδια εξεταστέα ύλη και στα ίδια θέματα με τους κανονικούς μαθητές (άρθρο 5§2). Η προφορική εξέταση προηγείται της γραπτής και διενεργείται ενώπιον τριμελούς επιτροπής που απαρτίζεται από τον Διευθυντή ή Υποδιευθυντή του σχολείου και δύο καθηγητές (άρθρο 5§3). Η γραπτή εξέταση και η βαθμολόγηση της γίνεται κάθε φορά σύμφωνα με τις διατάξεις που ισχύουν για την αξιολόγηση των μαθητών της τάξης, στην οποία υποβάλλονται σε εξέταση (άρθρο 5§4). Όσοι μαθητές συμμετέχουν σε προαγωγικές εξετάσεις και επιτυγχάνουν γενικό μέσο όρο τουλάχιστον 9,5 λαμβάνουν αποδεικτικό προαγωγής από τη τάξη για την οποία έδωσαν την κατατακτήρια εξέταση. Όσοι δεν καταφέρνουν να επιτύχουν τον παραπάνω βαθμό, κατατάσσονται στη τάξη για την οποία έδωσαν την εξέταση ή σε κατώτερη αυτής (άρθρο 5§5). Τέλος, όσοι έχουν δώσει απολυτήριες κατατακτήριες εξετάσεις και αξιολογήθηκαν με τουλάχιστον 9,5, λαμβάνουν απολυτήριο σπουδών, ενώ όσοι αποτυγχάνουν κατατάσσονται στη τάξη για την οποία υπέστησαν τις εξετάσεις ή σε κατώτερη αυτής (άρθρο 5§6). Η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών με βάση το προηγούμενο αποδεικτικό τίτλο σπουδών που απέκτησαν στη χώρα καταγωγής τους φαίνεται ότι εγείρει κάποια ζητήματα εκπαιδευτικού χαρακτήρα, καθώς καλούνται να συμμετάσχουν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία χρησιμοποιείται η ελληνική γλώσσα, την οποία συχνά δεν γνωρίζουν.

Όσον αφορά τους Έλληνες μαθητές, στο άρθρο 8§1 της συγκεκριμένης ΥΑ, προβλέπεται ότι «κάθε μαθητής που είναι εγγεγραμμένος σε σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της ημεδαπής και εγκλείεται σε Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων, μετεγγράφεται υποχρεωτικά στο αντίστοιχο σχολείο, που λειτουργεί εντός του Καταστήματος, με ευθύνη των Διευθυντών των δύο σχολικών μονάδων», ενώ στη παρ. 2 επισημαίνεται ότι μέχρι την ολοκλήρωση της μετεγγραφής ο μαθητής εντάσσεται σε τάξη και παρακολουθεί μαθήματα, χωρίς να καταχωρούνται οι τυχόν απουσίες του». Σχετικά με τις απουσίες, επισημαίνεται στο άρθρο 14§1 ότι η τακτική παρακολούθηση της φοίτησης του μαθητή ευθύνεται εξ' ολοκλήρου ο κηδεμόνας του. Το άρθρο 15 «ασχολείται» με τις

περιπτώσεις κατά τις οποίες οι απουσίες των μαθητών θεωρούνται ως δικαιολογημένες. Ως τέτοιες θεωρούνται: «απουσίες μαθητών που απασχολούνται σε οποιαδήποτε εργασία που ανατέθηκε σε αυτούς από το Διευθυντή η με πράξη του Συλλόγου των Διδασκόντων (παρ.1.α), απουσίες μαθητών που οφείλονται σε αντικειμενική αδυναμία τους να προσέλθουν στη σχολική μονάδα: i) λόγω συμμετοχής τους στις διαδικασίες της ποινικής τους υπόθεσης, ii) λόγω απόφασης της Διεύθυνσης του Ειδικού Καταστήματος κλπ²³⁴.» (παρ.1.β). Η τρίτη περίπτωση (παρ.1.γ) δικαιολογημένων απουσιών αφορά τους μαθητές που δεν προσέρχονται στο σχολείο λόγω άσκησης των θρησκευτικών τους καθηκόντων κατά τη διάρκεια των εορτών-αργιών της θρησκείας τους. Σε αυτή τη κατηγορία ανήκουν οι μαθητές Εβραϊκού θρησκευματος, Καθολικού Δόγματος και Μουσουλμανικού θρησκευματος. Η παρ.1.δ χαρακτηρίζει ως δικαιολογημένες τις απουσίες μαθητών «που απαλλάσσονται νόμιμα, εν μέρει ή συνολικά, από τη συμμετοχή τους στη διδασκαλία μαθημάτων», ενώ η παρ.1.ε αφορά τις περιπτώσεις απουσίας των μαθητών «που οφείλονται στις επιβαλλόμενες κυρώσεις και μέχρι το πολύ τριών (3) ημερών κατά την κρίση του Συλλόγου Διδασκόντων». Οι παρ. 1.ζ και 1.η χαρακτηρίζει ως δικαιολογημένες τις απουσίες που γίνονται για την ιατρική αντιμετώπιση συγκεκριμένων χρόνιων νοσημάτων, ενώ στη τελευταία περίπτωση (παρ.1.θ) προβλέπεται η δικαιολόγηση των απουσιών λόγω συμμετοχής των μαθητών σε εθελοντική αιμοδοσία.

Το τελευταίο άρθρο της συγκεκριμένης ΥΑ καθορίζει τις περιπτώσεις κατά τις οποίες η φοίτηση των μαθητών στα Γυμνάσια-Λύκεια των ΕΚΚΝ χαρακτηρίζεται ως επαρκής, ελλιπής ή ανεπαρκής. Τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη για τον χαρακτηρισμό της φοίτησης είναι το γενικό σύνολο απουσιών που έκανε ο μαθητής κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους και η ετήσια προφορική επίδοση του μαθητή σε όλα τα μαθήματα μέχρι την ημέρα του χαρακτηρισμού (άρθρο 16§1). Ως επαρκής χαρακτηρίζεται η φοίτηση, όταν: α) *Το σύνολο των απουσιών του μαθητή που σημειώθηκαν κατά το οικείο διδακτικό έτος, ανεξάρτητα από το λόγο στον οποίο οφείλονται, δεν υπερβαίνει τις ογδόντα (80).* β) *Το σύνολο των απουσιών του μαθητή, δεν υπερβαίνει τις εκατόν τριάντα (130) από τις οποίες οι πάνω από τις ογδόντα (80) είναι δικαιολογημένες ή οφείλονται σε*

²³⁴ Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, το σύστημα απουσιών είναι ιδιαίτερα ελαστικό προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ιδιαίτερες ανάγκες των κρατουμένων, οι οποίες καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα, από τη συμμετοχή στις διαδικασίες της ποινικής τους υπόθεσης μέχρι και την επίσκεψη τους στους ψυχολόγους του καταστήματος. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση ενός καθηγητή του Γυμνασίου-Λυκείου: «Τα αποσιολόγια που υπάρχουν και στα άλλα σχολεία κρατάμε, αλλά με τη μορφή παρουσίας. Βέβαια, τελικά όλα αυτά τα μετατρέπουμε εμείς σε απουσία. Δηλαδή, κρατάμε αρχικά τις παρουσίες και επειδή υπάρχουν πολλά έκτακτα, πολλές δικαιολογήσεις έκτακτες. Καλεί κάποιο μαθητή, ας πούμε, ο ψυχολόγος. Οφείλουμε να τον αφήσουμε, δεν θα του πούμε μη πας στο ψυχολόγο, γιατί έχεις σχολείο. Οπότε, για αυτό ακολουθούμε έτσι έναν διαφορετικό τρόπο, προσαρμοσμένο έτσι, ώστε μετά να προκύπτουν οι απουσίες από τις δικαιολογήσεις και όλα αυτά που υπάρχουν» (Κ5).

ασθένεια, που βεβαιώνεται σύμφωνα με τα όσα ορίζονται στο άρθρο 15 της Απόφασης αυτής, (ιατρική βεβαίωση για απουσία άνω των δύο (2) συνεχόμενων ημερών, βεβαίωση από τον κηδεμόνα για απουσίες μέχρι δύο (2) συνεχόμενες ημέρες). γ) Κατ' εξαίρεση, ο Σύλλογος Διδασκόντων με ειδική πράξη του, χαρακτηρίζει επαρκή τη φοίτηση μαθητή που σημείωσε περισσότερες από εκατόν τριάντα (130) και όχι πάνω από εκατόν ογδόντα (180) απουσίες, με την προϋπόθεση ότι όλες οι πάνω από τις ογδόντα (80) απουσίες του είναι δικαιολογημένες ή οφείλονται σε ασθένεια που βεβαιώνεται κατά τα ανωτέρω και η επίδοση του κρίνεται ιδιαίτερα ικανοποιητική, με την έννοια ότι ο Γενικός Μέσος Όρος της προφορικής βαθμολογίας, που προκύπτει από το άθροισμα των μέσων όρων των προφορικών βαθμών διαιρούμενο με τον αριθμό όλων των διδασκομένων μαθημάτων, είναι τουλάχιστον δέκα πέντε (15) πλήρες και η διαγωγή του κοσμιότητα (άρθρο 16§2). Οι μαθητές των οποίων η φοίτηση έχει χαρακτηριστεί ως επαρκής, αποκτούν το δικαίωμα να συμμετάσχουν κανονικά στις προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις που γίνονται κατά τη διάρκεια του Ιουνίου (παρ.3). Ως ελλιπής χαρακτηρίζεται η φοίτηση των μαθητών, όταν συντρέχουν οι ακόλουθες περιπτώσεις: α) το σύνολο των απουσιών του μαθητή υπερβαίνει τις εκατόν τριάντα (130) αλλά δεν ξεπερνά τις εκατόν ογδόντα (180) απουσίες, από τις οποίες οι πάνω από τις ογδόντα (80) είναι δικαιολογημένες ή οφείλονται σε ασθένεια που βεβαιώνεται κατά τα ανωτέρω, αλλά η φοίτηση του δεν χαρακτηρίζεται επαρκής σύμφωνα με τις διατάξεις της προηγούμενης παραγράφου, και β) κατ' εξαίρεση, ο Σύλλογος Διδασκόντων μπορεί με ειδική πράξη του να χαρακτηρίσει ελλιπή τη φοίτηση μαθητή που σημείωσε πάνω από εκατόν ογδόντα (180) και όχι περισσότερες από διακόσιες τριάντα (230) απουσίες, εφόσον όλες οι πάνω από τις ογδόντα (80) είναι δικαιολογημένες ή οφείλονται σε ασθένεια που βεβαιώνεται κατά τα ανωτέρω, η επίδοση του κρίνεται ιδιαίτερα ικανοποιητική, κατά την έννοια της περίπτωσης γ της προηγούμενης παραγράφου του παρόντος άρθρου και η διαγωγή του είναι κοσμιότητα (άρθρο 16§4). Για τους μαθητές με ελλιπή φοίτηση προβλέπεται η παραπομπή σε ολική εξέταση τον Σεπτέμβριο (άρθρο 16§5). Τέλος, οι μαθητές, των οποίων η φοίτηση χαρακτηρίζεται ως ανεπαρκής, υποχρεούνται να επαναλάβουν τη φοίτηση στην ίδια τάξη. Για το χαρακτηρισμό της φοίτησης ως ανεπαρκή, πρέπει να συντρέχουν οι προϋποθέσεις της παρ.6 του άρθρου 6, σύμφωνα με την οποία «ανεπαρκής χαρακτηρίζεται η φοίτηση μαθητή που σημείωσε πάνω από ογδόντα (80) απουσίες και δεν εμπίπτει σε καμία από τις διατάξεις των παραγράφων 2 και 4 του παρόντος άρθρου». Αναφορικά με το Δημοτικό σχολείο του ΕΚΚΝ, στο οποίο διενεργήθηκε η εμπειρική έρευνα μας, φαίνεται ότι το σύστημα απουσιών διαφέρει από αυτό του Γυμνασίου-Λυκείου, καθώς λειτουργεί όπως και τα αντίστοιχα σχολεία στη κοινωνία, ενώ εμπλέκεται και άμεσα το σωφρονιστικό προσωπικό που είναι επιφορτισμένο με την επιτήρηση των μαθητών που πηγαίνουν στο σχολείο. Αναφέρει σχετικά ο Δ1:

«Κοίταξε, όπως προβλέπεται κι έξω στα δημοτικά σχολεία δεν υπάρχει απουσιολόγιο με τη έννοια του γυμνασίου ή του λυκείου, διότι όπως και στα δημοτικά, μετράει η ημερήσια απουσία, όχι η ωριαία. Λοιπόν, αυτό σε σύνδεση με τα ημερομίσθια της φυλακής, όπου αυτοί πρέπει να κρατάνε τις απουσίες μέρα-μέρα και επειδή δεν θέλω να υπάρχει σύγχυση ανάμεσα στο τι κρατάω εγώ, δηλαδή τι βλέπει ο μαθητής ότι κρατάω ως παρουσία, και το τι σημειώνει η φυλακή, έχω απεμπλέξει το σχολείο από τη διαδικασία του να κρατάει παρουσίες και δηλαδή αν το κάνω, το κάνω μόνο και μόνο ενδεικτικά κάποιες φορές, να δω ποιοι μου λείπουν, ποιοι έχουν συνεχόμενες απουσίες, γιατί μπορώ να έχω και πρόσβαση στα στοιχεία που κρατάει ο φύλακας, ο οποίος έχει τις παρουσίες, και βλέπω δηλαδή την παρουσία του καθενός. Ουσιαστικά, δηλαδή τι θέλω να σου πω, θέλω να σου πω ότι δεν έχει νόημα να κρατάω εγώ παρουσίες εδώ πέρα, έτσι. Νόημα έχει η φυλακή να κρατήσει όντως ότι έγραψε σήμερα το μεροκάματο του, το ημερομίσθιο του, έτσι. Από κει και πέρα, σκοπός μας είναι κάποια στιγμή, ακόμα και εκεί που δεν μας πέφτει λόγος δηλαδή, στο πως ρυθμίζονται τα μεροκάματα από τη φυλακή γενικότερα, να εισακουστούμε, γιατί αυτός είναι ένας μοχλός καλής λειτουργίας του σχολείου. Για παράδειγμα, ένα παιδί να μη παίρνει το μεροκάματο του μέρα τη μέρα, αλλά να το παίρνει στο τέλος μιας περιόδου τρίμηνης, όπου από κοινού θα κοιτάμε πόσες απουσίες είχε και αναλόγως, δηλαδή να κερδίσει κατόπιν εορτής τα μεροκάματα του»

Όπως φαίνεται και από την παραπάνω καταγραφή των λεγομένων του δασκάλου του Δημοτικού, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι θα έπρεπε να αλλάξει ο τρόπος καταγραφής των απουσιών και αυτός της «μέτρησης» του ευεργετικού υπολογισμού ποινής ή «μεροκάματα» όπως λέγονται στη γλώσσα της φυλακής. Επιπλέον, όπως προκύπτει, υπάρχουν και αντιδράσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη βαρύτητα του κριτηρίου των απουσιών ενός μαθητή ως προς το χαρακτηρισμό της φοίτησης του, αλλά και του θεσμού του ευεργετικού υπολογισμού ποινής, καθώς υποστηρίζουν ότι ενέχεται ο κίνδυνος της απρόσκοπτης μεν παρουσίας του μαθητή στο σχολείο, της αδιαφορίας του δε ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία αυτή καθ' αυτή.

«Παίρνουν απουσίες, απλά το αρνητικό στη όλη υπόθεση είναι ότι με αυτές τις παρουσίες που παίρνουν, επωφελούνται αυτοί με τα μεροκάματα, δηλαδή έχουν εξωτερικό καθαρά κίνητρο να παρακολουθούνε το μάθημα, κι εγώ δεν συμφωνώ με αυτό το εξωτερικό κίνητρο, διότι έρχονται αρκετοί μόνο και μόνο για να πάρουν μεροκάματα, χωρίς να ενδιαφέρονται για τη διδασκαλία. Οπότε αυτό, ουσιαστικά δημιουργεί προβλήματα στο σχολείο εις βάρος των άλλων οι οποίοι ενδιαφέρονται, των μαθητών που ενδιαφέρονται για να προχωρήσουν και έχει οδυνηρές συνέπειες στη διαδικασία την εκπαιδευτική» (Κ3).

Ιδιαίτερες σημαντικές σχετικά με την στελέχωση των σχολείων των ΕΚΚΝ με το απαραίτητο προσωπικό είναι οι διατάξεις της ΥΑ 120546/Δ2/2010 «Πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών για σχολικές μονάδες εντός Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων», στην οποία καθορίζονται οι ρυθμίσεις για τη πρόσληψη των προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των σχολικών μονάδων που λειτουργούν εντός των ΕΚΚΝ. Στο πρώτο άρθρο της ΥΑ, καθορίζεται ότι για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών των σχολικών μονάδων που λειτουργούν εντός των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων, που προκύπτουν στη διάρκεια του διδακτικού έτους προσλαμβάνονται προσωρινοί αναπληρωτές με πλήρες ή μειωμένο ωράριο, η επιλογή των οποίων γίνεται από πίνακες κατάταξης, οι οποίοι συντάσσονται κατά κλάδο και ειδικότητα για κάθε σχολικό έτος από την αρμόδια Διεύθυνση Εκπαίδευσης, στην οποία ανήκει το οικείο Κατάστημα (άρθρο 1). Στο άρθρο 2 αναφέρεται ο τρόπος υποβολής των αιτήσεων των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών και τα κριτήρια με τα οποία αυτοί κατατάσσονται. Έχει ιδιαίτερη σημασία να παραθέσουμε τα κριτήρια κατάταξης των εκπαιδευτικών που υποβάλλουν αίτηση για πρόσληψη στα σχολεία που λειτουργούν εντός των ΕΚΚΝ, καθώς όπως θα διαπιστώνεται από τα ερευνητικά μας δεδομένα, ορισμένες από τις προβλέψεις της συγκεκριμένης ΥΑ συνήθως δεν τηρούνται. Σύμφωνα, λοιπόν, με την παρ. 2 του άρθρου 2 η κατάταξη των μετεχόντων στους παραπάνω πίνακες, προσδιορίζεται κατά σειρά προτεραιότητας από κριτήρια ως ακολούθως:

- i) Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών στη σχολική ψυχολογία και διδακτική εμπειρία σε σχολεία που λειτουργούν εντός των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων.*
- ii) Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και διδακτική εμπειρία σε σχολεία που λειτουργούν εντός των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων.*
- iii) Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών στο γνωστικό αντικείμενο του κλάδου ή της ειδικότητας και διδακτική εμπειρία σε σχολεία που λειτουργούν εντός των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων.*
- iv) Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών στο γνωστικό αντικείμενο του κλάδου ή της ειδικότητας και διδακτική εμπειρία σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.*
- v) Διδακτική εμπειρία σε σχολεία που λειτουργούν εντός των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων.*
- vi) Διδακτική εμπειρία σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.*
- vii) Διδακτική εμπειρία σε τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα.*
- viii) Προϋπηρεσία προσωρινού αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού, που προβλέπεται στις διατάξεις της παρ. 2 του άρθρου 9 του ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71 Α').*

Είναι σημαντικό ότι κανένας από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην ερευνητική

διαδικασία δεν είχαν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση σχετικά με την εκπαίδευση του πληθυσμού που βρίσκεται έγκλειστος στα σωφρονιστικά καταστήματα της χώρας πριν την πρόσληψη τους²³⁵. Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια αφού είχαν ήδη ξεκινήσει να εργάζονται στις σχολικές μονάδες του ΕΚΚΝ.

Εάν στοχεύουμε στην υλοποίηση επιτυχημένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων εντός των καταστημάτων κράτησης, τότε αυτές θα πρέπει να εκτελούνται από ένα υψηλά καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό (Williams, 2011:43). Η απουσία πρότερης εξειδίκευσης σε ζητήματα διδασκαλίας του έγκλειστου πληθυσμού, αλλά και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διατηρεί την προσήλωση των εκπαιδευτικών στο παραδοσιακό σύστημα σχολικής διδασκαλίας με αποτέλεσμα αυτοί να θέτουν τους ίδιους στόχους για την εκπαίδευση στη φυλακή με αυτούς που τίθενται και στα αντίστοιχα σχολεία της κοινότητας (Norwegian Ministry of Education and Research, 2004-2005:14). Ως εκ τούτου δημιουργείται ο κίνδυνος παραγνώρισης των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των νεαρών κρατουμένων με αποτέλεσμα την αναπαραγωγή αρνητικών καταστάσεων, παρόμοιων με αυτών που είχαν οι περισσότεροι κρατούμενοι από το εκπαιδευτικό σύστημα πριν τον εγκλεισμό τους.

²³⁵ Ο «Κ9» εξέφρασε τον προβληματισμό του σχετικά με την απουσία πρότερης επιμόρφωσης πάνω σε ζητήματα εκπαίδευσης ανηλικών και νεαρών κρατουμένων, αλλά και τη διαφωνία του σχετικά με τα κριτήρια που θέτει ο νόμος ως προς τη μοριοδότηση των ενδιαφερόμενων προς πρόσληψη εκπαιδευτικών: *«Είναι χίλια δυο πράγματα που πρέπει να γνωρίζει (ο εκπαιδευτικός) και μετά να πάει στο θέμα της εκπαίδευσης, που και εκεί πρέπει να συζητήσουμε ορισμένα πράγματα, παρόλο που ο κάθε καθηγητής έχει ένα πτυχίο, που είναι εκπαιδευτικό πτυχίο, παρόλα αυτά χρειάζεται να συζητήσουμε αρκετά πράγματα. Το καλύτερο θα ήταν να υπήρχε ένα σεμινάριο, στο οποίο ευχαρίστως θα συμμετείχα κι εγώ, αλλά όχι μόνο εγώ, κι άλλοι άνθρωποι πριν έρθουν οι άνθρωποι αυτοί εδώ να δουλέψουνε. Και το οποίο σεμινάριο θα έπρεπε να έχει όλες τις μορφές, δηλαδή εκτός από τη εκπαίδευση των ανθρώπων που έχουν εμπειρία στα σωφρονιστικά καταστήματα, των συμβούλων που έχουν φτάσει, θα έπρεπε να υπήρχαν και ψυχολόγοι, ψυχίατροι που θα μπορούσαν αν δώσουν τα δικά τους στοιχεία. Και να υπάρχουν και οι υπεύθυνοι από το υπουργείο δικαιοσύνης, όπου θα μιλήσουνε για το τι ζητάει το σωφρονιστικό σύστημα από έναν άνθρωπο στον χώρο αυτό. Αυτά όλα δεν υπάρχουν, μοιραία πέφτουν πάνω στη πλάτη μου. Μοιραία νιώθω τη ανάγκη, ότι πρέπει να ενημερώσω τους συναδέλφους για οτιδήποτε χρειάζεται. Αυτή είναι η πραγματικότητα»(Κ9)*. Ωστόσο, η εφαρμογή της ενημέρωσης των νέο-προσληφθέντων εκπαιδευτικών αποκλειστικά από τους παλαιότερους, δημιουργεί κινδύνους αναπαραγωγής αρνητικών συμπεριφορών, ενώ θυμίζει και ιδιαίτερα την αντίστοιχη «εκπαίδευση» που δέχονται οι νέο-διορισθέντες σωφρονιστικοί υπάλληλοι από τους παλαιότερους «έμπειρους» συναδέλφους τους. Ενδεικτική είναι και η άποψη του «Δ1»: *«Δεν θεωρώ ότι είμαι καθ' ύλην αρμόδιος να τη κάνω (την ενημέρωση σε νέους συναδέλφους), δηλαδή όχι με τη έννοια ότι κουράζομαι να τη κάνω, δεν θεωρώ τον εαυτό μου ικανό. Δηλαδή, με το να το κάνω εγώ, θυμίζει εποχές δεκαετίας του '60, ας πούμε, όπου ο επιλοχίας μάθαινε στον...ο αλφάς στον βητά, και κάτι τέτοια, ας πούμε, κουλά. Δηλαδή, δεν θεωρώ τον εαυτό μου ικανό να κάνει κάτι τέτοιο. Έτσι, αυτό που ξέρω εγώ βιωματικά, και να στο πω και διαφορετικά, μπακαλίστικα –έτσι- το θεωρώ τουλάχιστον από εγωιστικό μέχρι αφελές να θέλω να το περάσω κιόλας»*. Αντίστοιχη ήταν και η απάντηση που έδωσε ο «Δ2», όταν ρωτήθηκε για τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται. Μάλιστα, από την απάντηση του προκύπτει και η παντελής απουσία ενός κεντρικά σχεδιασμένου και οργανωμένου πλαισίου διδασκαλίας: *«Ε, εδώ δεν υπάρχει κάτι συγκεκριμένο. Εξαρτάται από τη εμπειρία του κάθε εκπαιδευτικού. Συνήθως εφαρμόζουμε τη πρώτη ανάγνωση και τη πρώτη γραφή. Τα περισσότερα από τα παιδιά εδώ, οι κρατούμενοι, είναι αγράμματοι. Επομένως, με μπουσουλα τη εμπειρία και το ταλέντο του καθενός. Δεν υπάρχουν άλλωστε, όπως ξέρεις, τίποτα (εννοεί κάποια συγκεκριμένη εκπαιδευτική κατεύθυνση από τους αρμόδιους φορείς)» («Δ2»)*. Κρίνεται λοιπόν ιδιαίτερος αναγκαία η υλοποίηση από πλευράς τη πολιτείας, σεμιναρίων ή προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που πρόκειται να εργαστούν σε ένα κατάστημα κράτησης σχετικά με τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει ο χώρος των φυλακών, την καθημερινότητα που επικρατεί εντός αυτής, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πληθυσμού των κρατουμένων. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, αντίστοιχα επιμορφωτικά σεμινάρια υλοποιούνται στη Γαλλία.

Σχετικά με το κριτήριο της προϋπηρεσίας, όλοι οι εκπαιδευτικοί πλην ενός, είχαν διδακτική εμπειρία πριν την πρόσληψη τους στα σχολεία του ΕΚΚΝ. Οι περισσότεροι εργάζονταν σε δημόσιες ή ιδιωτικές σχολικές μονάδες, ενώ τέσσερις από αυτούς είχαν εργαστεί κατά το παρελθόν και σε ιδιωτικά φροντιστήρια, ενώ μία εκπαιδευτικός εργαζόταν σε ίδρυμα μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, όλοι οι εκπαιδευτικοί, εκτός του Δ2, εργάζονταν ήδη κάποια χρόνια στις σχολικές μονάδες του ΕΚΚΝ και συνεπώς πληρούσαν το κριτήριο της διδακτικής εμπειρίας σε σχολεία που λειτουργούν εντός των ΕΚΚΝ. Από τα παραπάνω διαπιστώνεται η μη σαφής τήρηση των απαιτούμενων κριτηρίων που ορίζονται στην ΥΑ 120546/Δ2/2010, γεγονός βέβαια το οποίο οφείλεται στην απροθυμία του συνόλου των εκπαιδευτικών της χώρας ως προς το να αιτηθούν την πρόσληψη τους σε σχολεία που λειτουργούν εντός των ΕΚΚΝ, καθώς το συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον δρα μάλλον αποτρεπτικά²³⁶.

Διαπιστώνεται ότι εκτός του περιβάλλοντος της φυλακής, το οποίο δεν «ευνοεί» την διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών να αιτηθούν εργασία σε αυτό, σημαντικό ρόλο στην απροθυμία τους διαδραματίζει και το αυξημένο εργασιακό ωράριο, το οποίο έχει καθιερωθεί για τους εκπαιδευτικούς του ΕΚΚΝ, με στόχο την υποστήριξη των συναδέλφων τους και την διασφάλιση

²³⁶ «Εκείνο το άλλο πρόβλημα που θέλω να το πω -είναι κάτι που δεν το είχα και το απέκτησα τα τελευταία δύο χρόνια- είναι η πολύ αργή προσέλευση των καθηγητών (εννοεί η τοποθέτηση τους από το υπουργείο παιδείας), η πρόσληψη, έτσι; Εδώ θα μπορού να πω το εξής, ότι δεν έχουμε μόνιμους εκπαιδευτικούς. Οι μόνιμοι δεν επιλέγουν το σχολείο μας, οπότε λειτουργούμε με αναπληρωτές. Οι αναπληρωτές όταν προσλαμβάνονται στη αρχή μπορούν να βοηθήσουν τελείως διαφορετικά. Όσο πιο πολύ καθυστερήσουν να έρχονται, και τα δύο τελευταία χρόνια έχει μεγάλη καθυστέρηση, τα προβλήματα είναι τεράστια. Και το άλλο το θέμα είναι: οι μόνιμοι καθηγητές, ενώ υπάρχουν πολλοί συνάδελφοι που βρίσκονται σε πολύ μεγάλη επαφή με το σχολείο μας, και που μας ενθαρρύνουν ψυχικά και ψυχολογικά από όλη τη Ελλάδα, παρόλα αυτά όταν πρόκειται να έρθουν να δουλέψουν εδώ πέρα δεν το επιλέγουν. Και δεν το επιλέγουν, κατά τη γνώμη μου, για δύο λόγους. Ο ένας είναι το περιβάλλον της φυλακής, είναι δύσκολο. Για να μπούμε από τη είσοδο μέχρι το σχολείο, ανοίγουν και κλείνουν 13 πόρτες. Ο άλλος λόγος είναι το ωράριο. Έχουμε συμφωνήσει εμείς εδώ πέρα, ότι το ωράριο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, είναι από τις 8:30 μέχρι τις 14:30 και από τις 9:30 μέχρι τις 15:30, αλλά συνεχούς παρουσίας μέσα στο χώρο. Όχι τελείωσα το μάθημα μου και πάω να φύγω. Διότι αλλιώς δεν πρόκειται να φτιαχτούν τα 17-18 προγράμματα που φτιάχνουμε, δεν πρόκειται να υπάρχει επαφή με τα παιδιά και δεν πρόκειται να υπάρχει και η ασφάλεια των υπολοίπων που δουλεύουν όταν οι άλλοι έχουν εξαφανιστεί. Γιατί πρέπει να βρίσκονται στο χώρο αυτό για παν ενδεχόμενο, ακόμα και τίποτα να μη συμβαίνει. Αυτές οι συνθήκες είναι αποτρεπτικές στο να έρθει ένας μόνιμος. Οι αναπληρωτές έχουν δύο προβλήματα: το ένα είναι ότι θέλουν δουλειά και άρα είναι πιο εύκολο να βρεις. Δεν ξέρω, μέσα η ψυχούλα τους τι λέει, αλλά είναι ιερή η ανάγκη για εργασία και το αναγνωρίζω αυτό το πράγμα. Δεύτερον, είναι νεότεροι με περισσότερη όρεξη και με τη βοήθεια που τους παρέχουμε οι παλαιότεροι, καταφέρνουμε σε μεγάλο ποσοστό, όχι απόλυτα, σε μεγάλο ποσοστό να έχουμε ένα σύλλογο τέτοιο να προσπαθεί αν βοηθήσει αυτά τα παιδιά όσο το δυνατόν καλύτερα» (Κ9).

της ασφάλειας εντός του χώρου του σχολείου. Ο τομέας του ιδιαίτερου εργασιακού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού προσωπικού του ΕΚΚΝ θα αναλυθεί διεξοδικά στην ενότητα ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Έχοντας παρουσιάσει το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την εκπαίδευση στα ΕΚΚΝ, θεωρούμε απαραίτητο να «ασχοληθούμε» πλέον με την παρουσίαση του «κοινωνικού πλαισίου» των συγκεκριμένων καταστημάτων κράτησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας που λειτουργεί εντός αυτών. Άλλωστε, η εγκατάσταση μιας σχέσης μεταξύ της θεωρίας και της πρακτικής των κοινωνικών επιστημών, δηλαδή αυτής της κοινωνικής έρευνας, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη καλύτερη δυνατή ανάπτυξη της αντίληψής μας σχετικά με τον κοινωνικό κόσμο (Bottoms, 1999).

5.2: Μεθοδολογία έρευνας

Η μέθοδος που επιλέγεται και χρησιμοποιείται στην κοινωνιολογική έρευνα δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συστηματοποιήσει τα δεδομένα του και να διασφαλίσει έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα. Όπως έχει υποστηρίξει ο Kaplan (1964), η πιο σημαντική συμβολή της μεθοδολογίας²³⁷ στην επιστήμη είναι η βοήθεια της στην προσπάθεια άρσης των εμποδίων του «δρόμου της έρευνας». Με τον όρο μέθοδοι, εννοούμε αυτό το φάσμα των προσεγγίσεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εμπειρική έρευνα για τη συλλογή των δεδομένων που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης” (Cohen, Manion, 2000, 66). Σύμφωνα με τον Kaplan (1964:23), ο στόχος της μεθοδολογίας συνίσταται στη περιγραφή και ανάλυση των μεθόδων που χρησιμοποιούνται, στην ανακάλυψη των ορίων και των πηγών τους, στην αποσαφήνιση των προϋποθέσεων και των συνεπειών τους. Συνοπτικά, ο στόχος της μεθοδολογίας εδράζεται στη προσφορά βοήθειας ως προς την κατανόηση –με τον ευρύτερο δυνατό τρόπο- όχι των προϊόντων της επιστημονικής μελέτης, αλλά της διαδικασίας αυτής καθ’ εαυτής.

Για την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης εργασίας, εκτός της βιβλιογραφικής έρευνας, ήταν επιβεβλημένη και η συλλογή των απόψεων και των αντιλήψεων των ατόμων που είχαν άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό περιβάλλον του Ειδικού Καταστήματος Κράτησης Νέων, δηλαδή των εκπαιδευτικών και των κρατουμένων που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γενικότερα, η σύνδεση του θεωρητικού και του κοινωνικού πλαισίου μπορεί να γίνει με δύο τρόπους: ο πρώτος προϋποθέτει την ύπαρξη του θεωρητικού πλαισίου, το οποίο δημιουργήθηκε μέσω της

²³⁷ Ο Kaplan (1964:18) διευκρινίζει ότι με τον όρο «μεθοδολογία» εννοεί την μελέτη, την περιγραφή, την εξήγηση και την αιτιολόγηση των μεθόδων και όχι τις μεθόδους αυτές καθ’ εαυτές.

βιβλιογραφίας, και το οποίο έρχονται να επιβεβαιώσουν ή να διαψεύσουν τα εμπειρικά δεδομένα. Ο δεύτερος τρόπος, χρησιμοποιεί τα εμπειρικά δεδομένα ως βάση για την ανάπτυξη και τη σχεδίαση της θεωρίας (Κυριαζή, 2011). Στη προκείμενη περίπτωση, η σύνδεση της θεωρίας με τα εμπειρικά δεδομένα έγινε ακολουθώντας τον πρώτο τρόπο. Πρώτα αποτυπώθηκε το θεωρητικό πλαίσιο και στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την εμπειρική έρευνα.

Η χρήση της εθνογραφικής έρευνας²³⁸ έχει εδραιωθεί στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, αφού ανταποκρίνεται στην αναγνωρισμένη πλέον ανάγκη για τη κατανόηση της λογικής και του τρόπου σκέψης όλων των δρώντων υποκειμένων μιας κοινωνικής κατάστασης ή ενός πολιτιστικού πλαισίου. Τέτοιου είδους έρευνες, αν και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι των σύγχρονων επιστημών της κοινωνιολογίας και της ανθρωπολογίας, ήταν σχεδόν απύσες στο χώρο της ανάλυσης του σωφρονιστικού συστήματος μέχρι τις τελευταίες δεκαετίες²³⁹ (Gaucher, 1988).

²³⁸ Η εθνογραφία αποτελεί την πιο βασική μορφή της κοινωνικής έρευνας και αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο τους. Για τη διενέργεια μιας εθνογραφικής έρευνας μπορεί να γίνει χρήση διάφορων μεθόδων, όπως η παρατήρηση, η συμμετοχή (ή συμμετοχική παρατήρηση), η λήψη συνεντεύξεων, καθώς και οποιαδήποτε άλλη μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ των ερευνητών και του κοινωνικού κόσμου. Η προσέγγιση της εθνογραφίας συνίσταται στο γεγονός ότι οι τρόποι αντίληψης της πραγματικότητας εντοπίζονται σε νοήματα που οικοδομούνται από τη γλώσσα, τους συμβολισμούς και τις πρακτικές και στοχεύει στη κάλυψη του κενού μεταξύ της συσχέτισης και της επεξήγησης μέσω της κατανόησης των νοημάτων. Η εθνογραφία θέτει αιτιολογικές (γιατί) και τροπικές ερωτήσεις (πως) διερευνώντας πέρα από τους επίσημους ορισμούς της πραγματικότητας. Τα χαρακτηριστικά στοιχεία της εθνογραφίας είναι η έμφαση στη εξερεύνηση της φύσης συγκεκριμένων κοινωνικών φαινομένων, η τάση εργασίας με μη κατηγοριοποιημένα δεδομένα και η ανάλυση αυτών των δεδομένων μέσω της επεξήγησης των νοημάτων και λειτουργιών της ανθρώπινης συμπεριφοράς, δίνοντας έμφαση στη περιγραφή και την παραδειγματοποίηση (Liebling, 2001:474-475).

²³⁹ Αυτό άρχισε να αλλάζει, κυρίως λόγω της εμφάνισης της θεωρίας της ετικέτας, η οποία προσπάθησε να εισάγει ένα νέο παράδειγμα στη κοινωνική έρευνα της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Η συγκεκριμένη προσέγγιση, όντας έντονα συνδεδεμένη με την συμβολική διαντίδραση και την εθνομεθοδολογία, προχώρησε στην αποδόμηση των μέχρι τότε υποτιθέμενων ασφαλών μεθοδολογικών εργαλείων της εγκληματολογικής έρευνας και στην εμπειρική ανακατασκευή του εγκληματικού φαινομένου ως ένα κοινωνικό και νομικό κατασκευάσμα, γεγονός το οποίο τοποθέτησε τις ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους στο προσκήνιο (Meuser and Löschper, 2002) Μέχρι τότε, η εθνογραφική έρευνα στο πεδίο της εγκληματολογίας και υπό την κυριαρχία των θετικιστικών αντιλήψεων θεωρούταν ως μια «ακαδημαϊκή κακή συνήθεια» και δεν αντιμετωπιζόταν ως σοβαρή και αξιόπιστη ερευνητική μέθοδος, καθώς θεωρούταν ως μια χρονοβόρα πρακτική και ως εκ τούτου ανίκανη να αποφέρει άμεσα και γενικευμένα αποτελέσματα για την αντιμετώπιση των «επειγόντων» προβλημάτων (Shearing and Marks, 2012). Ως αποτέλεσμα της παραπάνω αντίληψης, για πολλά χρόνια η εγκληματολογία είχε μετατραπεί σε μια επιστήμη που χαρακτηριζόταν από την σχεδόν εμμονική επικέντρωση της στις στατιστικές, στις έρευνες δημοσκοπικού τύπου και σε άλλες «αντικειμενικές» μεθοδολογίες, γεγονός που κατέστησε την εγκληματολογική έρευνα δυσνόητη για τους πολίτες και για όσους επιθυμούσαν να επιφέρουν αλλαγές σε περιόδους εθνικής και παγκόσμιας κρίσης (Ferrell, 2009). Χαρακτηριστικά, για το περιβάλλον που επικρατούσε, είναι τα λόγια εκείνων των εγκληματολόγων που προσπαθούσαν να στρέψουν την εγκληματολογική έρευνα στην χρήση της εθνογραφικής μεθοδολογίας: *«Καλούμε τους ενοίκους του ξενοδοχείου της Εγκληματολογίας να βγουν από το δωμάτιο τους για λίγο. Βγείτε στους δρόμους, στα σαλόνια, στις συλλογικές κρεβατοκάμαρες και στις φυλακές ανηλίκων. Τοποθετήστε τους εαυτούς σας κοντά στους δράστες του εγκλήματος και της παραβατικότητας, κοντά στα θύματα και τους φορείς του επίσημου νομικού ελέγχου: τοποθετήστε τους εαυτούς σας όσο καλύτερα και για όσο περισσότερο χρόνο μπορείτε μέσα στις ζωές τους και μέσα στη ζωή του εγκλήματος και της παραβατικότητας. Οι συγκεκριμένες εμπειρίες δεν θα είναι όμορφες και να είστε ευγνώμονες αν ο κίνδυνος και ο ψυχικός πόνος γίνει ιδιαίτερα έντονος. Διότι, όσο πιο «μέσα» μπειτε σε αυτή τη διαδικασία, τόσο περισσότερο θα βρείτε τον δρόμο σας προς την ανθρωπότητα του εγκλήματος και της παραβατικότητας»* (Ferrell and Hamm, 1998).

Ωστόσο, καθώς η πρόοδος σε κάθε επιστημονικό πεδίο παύει όταν η διεξαγωγή της έρευνας είναι πενιχρή ή επιφανειακή, η ανάγκη για εντατική και παραγωγική έρευνα στα πεδία της εγκληματικής συμπεριφοράς, της ανήλικης παραβατικότητας και της σωφρονιστικής διοίκησης καθίσταται αυταπόδεικτη. Η έρευνα στο επιστημονικό πεδίο της εγκληματολογίας παρουσιάζει ιδιαίτερες προκλήσεις για τους ερευνητές, η ένταση των οποίων συχνά είναι ασθενέστερη στις υπόλοιπες κοινωνικές επιστήμες. Αν και γενικότερα, οι εγκληματολόγοι που «εμπλέκονται» με την έρευνα, επιχειρούν να αξιοποιήσουν τις συστηματικές μεθόδους παρατήρησης και επεξεργασίας της ανθρώπινης συμπεριφοράς που «δανείζονται» -αν όχι εξ' ολοκλήρου- εν μέρει από συγγενείς κοινωνικές επιστήμες, όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η ιστορία κ.ά., η εγκληματολογία έχει την δική της ιδιαίτερη ιστορία ως επιστήμη, η οποία σήμερα επιβάλλει την εγκαθίδρυση των δικών της μεθοδολογικών διαπιστευτηρίων, πολύ περισσότερο από ότι στις άλλες προαναφερόμενες επιστήμες. Αυτό το φαινόμενο οφείλεται στο αντικείμενο που πραγματεύεται η εγκληματολογία ως επιστήμη –το έγκλημα, ο κοινωνικός έλεγχος, η θυματολογία κτλ- το οποίο είναι τόσο έντονα πολιτικό, ώστε οι εγκληματολόγοι που επιθυμούν την αναγνώριση της έρευνας τους πρέπει να είναι έτοιμοι να διευκρινίσουν στην «δημόσια αρένα» με ποιο τρόπο απέκτησαν τη γνώση που ισχυρίζονται ότι έχουν και για ποιο λόγο τα επιχειρήματά τους πρέπει να θεωρούνται περισσότερο αξιόπιστα από τα αντίστοιχα που προβάλλονται από τους δημοσιογράφους, τους πολιτικούς ή ακόμα και από μέλη της κοινωνίας²⁴⁰ (Gadd, Karstedt and Messner, 2012). Μάλιστα, η χρήση της εθνογραφικής μεθόδου έρευνας στο χώρο της εγκληματολογίας, εκτός από τα γενικότερα προβλήματα και την «βρώμικη» πραγματικότητα στην οποία εμπλέκει τον ερευνητή στα πλαίσια της προσπάθειας του να μελετήσει το εγκληματικό φαινόμενο (Maguire, 2000), τον φέρνει αντιμέτωπο και με οξυμένα ηθικά διλήμματα που οφείλονται στο επίπεδο της εμπύθισης και της μείωσης της κοινωνικής απόστασης μεταξύ του ιδίου και των ατόμων που ερευνά (Yates, 2004).

Ειδικότερα, όσο αφορά την διενέργεια ερευνών στο σωφρονιστικό σύστημα, αν και είναι αποδεκτό ότι ο πληθυσμός των κρατουμένων δεν μπορεί να αντιπροσωπεύσει πλήρως το «σύμπαν του εγκληματικού φαινομένου», ωστόσο αποτελεί –τουλάχιστον- μια πρωταρχική πηγή εξεύρεσης βασικών εγκληματολογικών δεδομένων (Newman, 1958). Άλλωστε, η έρευνα στη φυλακή προσφέρει στον κοινωνικό επιστήμονα ορατότητα σε ένα εντατικό και «ιδιωτικό» πλαίσιο, το οποίο

²⁴⁰ Ο Radzinowicz (1999) έχει αναφερθεί στο μεγάλο κενό μεταξύ της εγκληματολογίας και της ασκούμενης αντεγκληματικής πολιτικής, ανάμεσα στη μελέτη του εγκλήματος και της τιμωρίας και των εφαρμοζόμενων πρακτικών ελέγχου του εγκλήματος. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει, η γυμνή αλήθεια είναι ότι στο πεδίο της ποινικής δικαιοσύνης, παρά την παραγωγή εγκληματολογικής γνώσης, εξακολουθεί να κυριαρχεί μία λαϊκίστικη πολιτική προσέγγιση.

προσφέρεται για την παραγωγή θεωρίας²⁴¹ (Jefferson, 2015:170). Ωστόσο, η διεξαγωγή εθνογραφικής έρευνας στις φυλακές αποτελεί μια ιδιαίτερη διαδικασία που απαιτεί συγκεκριμένες δεξιότητες, εκπαίδευση και προσωπική συμμετοχή (Liebling, 2001), λόγω της φύσης της έρευνας σε σωφρονιστικά καταστήματα, η οποία αποτελεί ένα εγχείρημα, του οποίου η πολυπλοκότητα πηγάζει από την ανθρώπινη φύση των ερευνητών και των ερευνώμενων. Η φυλακή αποτελεί ένα έντονο, ριψοκίνδυνο και ανήσυχο περιβάλλον²⁴², του οποίου οι ιδιαίτερες απαιτήσεις συχνά γίνονται μετά βίας ανεκτές από τους ερευνητές (Liebling, 1999:163). Πρόκειται για «βαθιά» αφύσικους, απάνθρωπους και «ανήθικους» χώρους που έχουν ελάχιστα ή και μηδενικά οφέλη για όσους κρατούνται σε αυτούς ή ακόμη και για όσους εργάζονται για να διασφαλίσουν την κράτηση τους εντός των συγκεκριμένων χώρων (Scott, 2015:43). Ωστόσο, αν και αποτελούν ιδιαίτερα «σκληρούς» χώρους και μερικές φορές γεμάτους απελπισία, οι φυλακές μπορούν να διακρίνονται και από μια αξιοσημείωτη ειλικρίνεια. Άλλωστε, στο χώρο των φυλακών συνυπάρχουν τα δύο άκρα της ανθρώπινης φύσης –η δυνατότητα για το καλό και το κακό– στη πιο έντονη μορφή τους. Τέλος, η φυλακή χαρακτηρίζεται από τον πόνο, γεγονός το οποίο συχνά υποτιμάται από τις συμβατικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Από τον πόνο του αποχωρισμού και της απώλειας, της περιορισμένης επαφής στο πλαίσιο ευάλωτων κοινωνικών σχέσεων και της ανθρώπινης αποτυχίας και πάλης (Liebling, 1999).

Ως εκ τούτου, η αποστασιοποίηση του ερευνητή στο πεδίο της φυλακής από τον πόνο των ανθρώπων που κρατούνται σε αυτή καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη έως και αδύνατη. Άλλωστε, η ιδιότητα του ερευνητή συνυπάρχει με αυτή του ανθρώπου και οποιαδήποτε μεθοδολογική προσέγγιση απαιτεί τον διαχωρισμό των δύο αυτών ιδιοτήτων –τον διαχωρισμό μεταξύ της εργασίας και της ζωής– είναι βαθιά λανθασμένη (Liebling, 1999:166). Συνεπώς, η κοινωνική έρευνα δεν δύναται να είναι αντικειμενική, καθώς αυτό θα προϋπέθετε την πλήρη απαγκίστρωση του ερευνητή από τις προσωπικές και πολιτικές του συμπάθειες, γεγονός το οποίο είναι ανέφικτο. Άρα, το δίλημμα που προβάλλεται σχετικά με το αν οφείλει ο ερευνητής να συνταχθεί ή όχι με κάποια συγκεκριμένη πλευρά είναι πλαστό. Το πραγματικό δίλημμα είναι με ποια πλευρά θα συνταχθεί. Κατά συνέπεια, το μόνο που έχει να κάνει ο ερευνητής είναι να διαλέξει συνειδητά μια πλευρά ανάλογα με τις προσωπικές και πολιτικές πεποιθήσεις του, κάνοντας παράλληλα χρήση των τεχνικών και θεωρητικών πηγών που θα τον βοηθήσουν να αποφύγει τις στρεβλώσεις που

²⁴¹ Παρά τα πλεονεκτήματα που μπορεί να προσφέρει η εθνογραφική έρευνα στα σωφρονιστικά καταστήματα στο χώρο της επιστήμης της εγκληματολογίας, η διεξαγωγή τέτοιου είδους ερευνών είναι περιορισμένη σε διεθνές επίπεδο. Μάλιστα, ο Wacquant (2002) στέκεται ιδιαίτερα επικριτικός απέναντι στο γεγονός της μείωσης της διενέργειας εθνογραφικών ερευνών –ιδιαίτερα στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής– στους χώρους των φυλακών σε μια περίοδο που η χρήση της φυλάκισης παρουσιάζει ιδιαίτερα αυξητικές τάσεις.

²⁴² Η Liebling (1999:167) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ακραίο κυκλοθυμικό χαρακτήρα της φυλακής, όπου ανά πάσα στιγμή μπορεί να συντελεστεί η αλλαγή της ατμόσφαιρας από ασφαλής σε επικίνδυνη.

μπορεί να έχει η εργασία του, να ελέγξει όσο το δυνατόν καλύτερα τα συμπεράσματα του, να αναγνωρίσει την ιεραρχία της αξιοπιστίας ως έχει και να προσδιορίσει όσο το δυνατόν καλύτερα τις κατηγορίες και τις αμφιβολίες που σίγουρα θα παρουσιαστούν σχετικά με την έρευνα του (Becker, 1967). Ιδιαίτερα όσο αφορά την έρευνα στη φυλακή, αν και αυτή αποσκοπεί στην αποκάλυψη των κρυφών πραγματικοτήτων, των σωφρονιστικών πολιτικών και πρακτικών ενός καλά «κρυμμένου» κόσμου, είναι εμφανείς οι διαφορές ανάμεσα στους ερευνητές σχετικά με την περιγραφή και ανάλυση τους χώρου της φυλακής. Υπεύθυνο για αυτές τις διαφορές είναι το γεγονός της υποκειμενικότητας των γραπτών, τα οποία επηρεάζονται από τις αξίες και τις αρχές του κάθε συγγραφέα-ερευνητή. Η ηθική πυξίδα του ερευνητή είναι ιδιαίτερα σημαντική στη διαδικασία της κατασκευής της ποινικής θεωρίας και γνώσης, αφού οι στόχοι και σκοποί που θέτει ο κάθε ερευνητής έχουν τεράστια συνάφεια με τον τρόπο κατανόησης του κόσμου της φυλακής (Scott, 2015:40). Μάλιστα, ο Matza εξέλιξε ακόμη περισσότερο την άποψη του Becker που αναφέρθηκε παραπάνω, επισημαίνοντας την ανάγκη της σοβαρής αναγνώρισης των ορισμών της πραγματικότητας των «εγκληματούντων» και των κρατουμένων και της τοποθέτησης αυτών των ορισμών στο επίκεντρο των αναλύσεων μας (Gaucher, 1988). Η περίπτωση της δικής μας έρευνας δεν διαφέρει από την αντίληψη που αναπτύχθηκε παραπάνω. Επικεντρωθήκαμε στη συλλογή των απόψεων των κρατουμένων, καθώς θεωρούμε ότι αποτελούν μια ιδιαίτερα ευάλωτη ομάδα, η οποία –μεταξύ άλλων- βιώνει στο μέγιστο βαθμό τους πόνους του εγκλεισμού. Άλλωστε, θέτοντας εξ αρχής την έμφαση της διατριβής στο «κομμάτι» της εκπαιδευτικής διαδικασίας εντός των ειδικών καταστημάτων κράτησης, οι κρατούμενοι τέθηκαν αυτόματα ως η κύρια ομάδα-στόχος της έρευνας μας²⁴³. Επιπροσθέτως, η προσέγγιση των «πολλαπλών στρατοπέδων», δηλαδή η αποφυγή της επιλογής συγκεκριμένης πλευράς και η προσπάθεια συναναστροφής με όλες τις ομάδες που δρουν εντός μιας φυλακής, θα μπορούσε να επιφέρει καταστροφικά αποτελέσματα στη ερευνητική διαδικασία, καθώς στο κόσμο της φυλακής οι εντάσεις μεταξύ των πλευρών –στη περίπτωση μας μεταξύ των κρατουμένων και του σωφρονιστικού προσωπικού- είναι ιδιαίτερα έντονες (Beyens, Kennes, Snacken and Tournel, 2015:70). Ως εκ τούτου, σε περίπτωση συναναστροφής με το σωφρονιστικό προσωπικό, θα ήταν υπαρκτός ο κίνδυνος της μη αποδοχής και της απόσυρσης της εμπιστοσύνης από τους κρατουμένους. Άλλωστε, μία από τις βασικές τεχνικές που οδηγούν στην επιτυχή έκβαση της έρευνας σε φυλακές είναι η αυτοπαρουσίαση του ερευνητή και η έμφαση του

²⁴³ Ο χαρακτηρισμός της έρευνας μας ως εθνογραφική προκύπτει και από το δείγμα που επιλέξαμε για την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Όπως, επισημαίνει ο Creswell (2014), ένας τρόπος διάκρισης των διαφόρων τυπολογιών της ποιοτικής μεθόδου έρευνας είναι ο αριθμός του δείγματος που ερευνάται. Η αφηγηματική έρευνα περιλαμβάνει δείγμα ενός ή δύο ατόμων, το εύρος δείγματος στη φαινομενολογική έρευνα κυμαίνεται από τρία έως δέκα άτομα, στη θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory) συμμετέχουν συνήθως είκοσι έως τριάντα άτομα, στις μελέτες περιπτώσεων ο αριθμός του δείγματος συνίσταται στα τέσσερα ή πέντε άτομα, ενώ στόχος της εθνογραφικής έρευνας είναι η μελέτη μίας κουλτούρας την οποία ενστερνίζεται σε μια ομάδα πολλών ατόμων.

γεγονότος ότι αυτός δεν σχετίζεται με οποιοδήποτε τρόπο με τη διοίκηση της φυλακής²⁴⁴ (Newman, 1958:129).

5.2.1: Οι συνεντεύξεις

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων προβήκαμε στη διενέργεια ποιοτικής έρευνας, στα πλαίσια της οποίας έγινε χρήση του μεθοδολογικού εργαλείου της ημι-δομημένης συνέντευξης²⁴⁵. Η επιλογή της χρήσης ημι-δομημένων συνεντεύξεων ως μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας μας, οφείλεται –μεταξύ άλλων- και στο γεγονός ότι κάποιες πτυχές της εμπειρίας της φυλάκισης και της συμμετοχής στο σχολείο μας ήταν ήδη γνωστές έως ένα βαθμό²⁴⁶. Ως εκ τούτου, οι συγκεκριμένες αυτές γνώσεις επιτέλεσαν τον ρόλο της «πυξίδας» για την κατασκευή του οδηγού συνέντευξης (DeRosia, 1998). Από τον Οκτώβριο του 2011 έως και τον Απρίλιο του 2012 πραγματοποιήθηκε η λήψη 85 συνεντεύξεων από κρατούμενους του συγκεκριμένου ΕΚΚΝ που παρακολουθούσαν κάποια σχολική βαθμίδα εντός του καταστήματος κράτησης. Οι 58 συνεντεύξεις ελήφθησαν από μαθητές του Δημοτικού σχολείου και οι 27 από μαθητές του Γυμνασίου-Λυκείου. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν 11 συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων σχολείων (2 δασκάλους του Δημοτικού και 9 καθηγητές του Γυμνασίου-Λυκείου). Η διαφορά στον αριθμό των μαθητών του Δημοτικού σχολείου και του Γυμνασίου/Λυκείου οφείλεται στο γεγονός ότι, κατά τη

²⁴⁴ Ο Goffman (1994) έχει επισημάνει ότι οι υπάλληλοι των ολοπαγών ιδρυμάτων τείνουν να διαχωρίζουν τον εαυτό τους από τους τροφίμους, υποβιβάζοντας τους τελευταίους σε αντικείμενα που πρέπει να διαχειριστούν. Αντίστοιχοι διαχωρισμοί γίνονται και από την πλευρά των κρατούμενων, των οποίων οι ιδιαίτεροι κώδικες επιβάλλουν την μη συναναστροφή με τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους (Granack, 2000). Εντός αυτού του διχοτομημένου κόσμου, ο ερευνητής αποτελεί μια τρίτη κατηγορία (King, 2000). Ωστόσο, συχνά υπό την παρουσία ενός «ξένου», του ατόμου δηλαδή που ανήκει στη τρίτη κατηγορία, το προσωπικό και οι τρόφιμοι προσπαθούν να φανεί ότι οι μεταξύ τους σχέσεις είναι καλές, γεγονός που οδηγεί σε μια κάποια χαλάρωση στη συνήθη αυστηρότητα (Goffman, 1994). Και στη δική μας περίπτωση, δεν ήταν λίγοι εκείνοι οι έγκλειστοι που ερωτώμενοι για τις σχέσεις τους με τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους απαντούσαν μονολεκτικά, όπως «εντάξει, μια χαρά είναι» ή λίγο πιο περιφραστικά «καλές σχέσεις έχω, δεν έχω δημιουργήσει πρόβλημα, προσπαθώ να είμαι σωστός, άμα δεν είσαι φρόνιμος μπλέκεις σε φασαρίες», αφήνοντας ωστόσο να εννοηθεί μια υποψία έντασης. Βέβαια, ο συγκεκριμένος τρόπος απαντήσεων ενδέχεται να οφείλεται και στη δυσπιστία των ερωτώμενων απέναντι στο πρόσωπο του ερευνητή, καθώς και στο μεθοδολογικό εργαλείο της συνέντευξης, το οποίο αν και προσπαθήσαμε να έχει όσο το δυνατό ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, δεν έπαυε να γίνεται αντιληπτό από ορισμένους κρατούμενους ως «ένα είδος αστυνομικής ανάκρισης» (Παναγιωτόπουλος, 1998:62-63).

²⁴⁵ Η επιλογή του μεθοδολογικού εργαλείου της συνέντευξης έγινε στα πλαίσια των αρχών της κοινωνιολογίας του κοινωνιολογικού έργου, σύμφωνα με τις οποίες είναι σκόπιμη η επιλογή εργαλείων εργασίας, η χρήση των οποίων ενέχει τις μικρότερες πιθανότητες διαστρέβλωσης του αντικειμένου, έχοντας την ίδια στιγμή πλήρη επίγνωση ότι η μορφή μεθοδολογίας ενός τέτοιου εργαλείου ταυτίζεται με εκείνη την οποία μπορεί να εξασφαλίσει επιστημολογικά ο χρήστης του (Παναγιωτόπουλος, 1998:44).

²⁴⁶ Η προηγούμενη μερική γνώση του πλαισίου το οποίο διερευνάται, αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της μεθόδου της ημι-δομημένης συνέντευξης, καθώς κατ' αυτό τον τρόπο ο ερευνητής δύναται να είναι σε εγρήγορση έτσι, ώστε να εστιάσει σε συγκεκριμένα ζητήματα που άπτονται του ερευνητικού ενδιαφέροντος του (Noaks and Wincup, 2004).

διάρκεια της διεξαγωγής των συνεντεύξεων με τους μαθητές του Γυμνασίου/Λυκείου -οι οποίες ξεκίνησαν να πραγματοποιούνται στα μέσα Δεκεμβρίου εξαιτίας της καθυστέρησης έναρξης λειτουργίας του σχολείου που οφειλόταν στη καθυστερημένη πρόσληψη αναπληρωτών καθηγητών- διαπιστώσαμε ότι οι απαντήσεις που μας παρέχονταν είχαν αρχίσει κατά κάποιο τρόπο να συγκλίνουν. Επήλθε δηλαδή το φαινόμενο που ο Charmaz (2006) έχει χαρακτηρίσει ως κορεσμό της θεωρίας, και αποτελεί ένα σημείο κατά το οποίο η συλλογή νέων δεδομένων δεν αποφέρει πλέον νέες γνώσεις και παύει ή μειώνεται δραστικά η εισροή νέων πληροφοριών. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν ανοιχτού κυρίως τύπου (open-ended questions), αποσκοπώντας έτσι στην όσο το δυνατόν μικρότερη οριοθέτηση του συνεντευξιζόμενου, ώστε να μπορεί αυτός να εκφραστεί περισσότερο ελεύθερα (Kerlinger, 1970). Υπό αυτή την μέθοδο, ο ερευνητής αποκτά τη δυνατότητα συλλογής περισσότερων πληροφοριών σχετικά με τις αντιλήψεις του συνεντευξιζόμενου. Στην ημιδομημένη συνέντευξη ή τη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ο ερευνητής έχει καθορίσει τις ερωτήσεις, αλλά μπορεί να αλλάξει τη σειρά τους, να προσθέσει άλλες ή και να παραλείψει ορισμένες, ανάλογα με τη ροή της συνέντευξης. Σκοπός αυτής της «ανακατάταξης» είναι να δώσει την ευκαιρία στο συνεντευξιζόμενο να τονίσει τα κομμάτια που αυτός θεωρεί σημαντικότερα, με άλλα λόγια να τον παρακινήσει να εκφραστεί πιο ελεύθερα (Δασκολιά, 2004). Γενικότερα, οι έρευνες πεδίου²⁴⁷ περιλαμβάνουν την μελέτη καταστάσεων της πραγματικής ζωής. Ως εκ τούτου, οι ερευνητές που εμπλέκονται σε τέτοιου είδους έρευνες παρατηρούν τους ανθρώπους στα πλαίσια στα οποία αυτοί ζουν καθημερινά. Οι πιο κατάλληλες ερευνητικές μέθοδοι για την διενέργεια ερευνών πεδίου είναι μη δομημένες, ελαστικές και ανοιχτού τύπου²⁴⁸ (Burgess, 2005:22). Γενικότερα, η χρήση του εργαλείου της ημι-δομημένης συνέντευξης μας επέτρεψε τη συλλογή συγκρίσιμων ερευνητικών δεδομένων, ενώ η ελαστική δομή του συγκεκριμένου εργαλείου επέτρεπε τη διενέργεια διαλόγου-συζήτησης²⁴⁹ με τα ερευνητικά

²⁴⁷ Συνοπτικά, η έρευνα πεδίου μπορεί να αναφέρεται στη πρωτογενή έρευνα που «εισβάλλει» στο πεδίο μελέτης και βρίσκεται έξω από ελεγχόμενα πλαίσια, όπως είναι τα εργαστήρια ή οι βιβλιοθήκες. Επίσης, ενδέχεται να αναφέρεται στη χρονική περίοδο διενέργειας προκαταρκτικής έρευνας –συνήθως στη «φάση» της συλλογής των ερευνητικών δεδομένων- η οποία πραγματοποιείται εντός του πεδίου και η οποία διαχωρίζεται από τις υπόλοιπες «φάσεις», όπως ο σχεδιασμός και η ανάλυση των δεδομένων. Τέλος, ο όρος πεδίο στις επιστήμες της κοινωνιολογίας και της ανθρωπολογίας αποκτά ιδιαίτερο νόημα, το οποίο απορρέει από το φαινόμενο της αυτοπάθειας, δηλαδή την άμεση ένταξη του ερευνητή στο πεδίο μελέτης. Στις επιστήμες, όπου το αντικείμενο μελέτης αφορά μια διάσταση της ανθρώπινης κοινωνίας, το φαινόμενο της αυτοπάθειας είναι αναπόφευκτο, αφού ο ερευνητής είναι άνθρωπος και ο ίδιος (Mccall, 2006).

²⁴⁸ Η συγκεκριμένη άποψη υποστηρίζεται και από τους Noaks and Wincup (2004), οι οποίοι επισημαίνουν ότι η παρατήρηση και οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις με το προσωπικό της φυλακής και τους κρατούμενους είναι οι περισσότερο κατάλληλες μέθοδοι συλλογής δεδομένων στα πλαίσια της εθνογραφικής έρευνας, καθώς επιτρέπουν στον ερευνητή τη μελέτη των συγκεκριμένων ανθρώπων μέσα στο περιβάλλον στο οποίο ζουν καθημερινά και την διερεύνηση της καθημερινής τους συμπεριφοράς, των αλληλεπιδράσεων τους, της ρουτίνας τους και των συμβολισμών που δίνουν νόημα στη ζωή τους

²⁴⁹ Οι Noaks and Wincup (2004:79) επισημαίνουν ότι η ημι-δομημένη συνέντευξη προσφέρει τη δυνατότητα στον

υποκείμενα. Επιπλέον, μολονότι η συζήτηση μπορεί να λάβει γενικόλογα χαρακτήρα, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις προσφέρουν την δυνατότητα χρήσης των ερωτήσεων τους για να εκμαιευτούν απαντήσεις σε συγκεκριμένα ζητήματα, όταν αυτό καθίσταται απαραίτητο (DeRosia, 1998:51). Η ημι-δομημένη συνέντευξη ενδείκνυται ως μεθοδολογικό εργαλείο για τις περιπτώσεις όπου είναι αναγκαίες οι άμεσες διευκρινήσεις επί του σκοπού της έρευνας και επί της σημασίας της συμμετοχής του συνεντευξιαζόμενου, ενώ αυξάνει και την πιθανότητα θετικής ανταπόκρισης από πλευράς του ερευνητικού υποκειμένου (Αβραμίδης και Καλύβα, 2006). Δεδομένου ότι παρέχει τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού της σειράς των ερωτήσεων, προσθαφαίρεσης αυτών και τροποποίησης του περιεχομένου τους ανάλογα με τη ροή της συνέντευξης (Ιωσηφίδης, 2003), η ημι-δομημένη συνέντευξη είναι το πλέον κατάλληλο μεθοδολογικό εργαλείο στις περιπτώσεις, όπου ο ερευνητής επιθυμεί να συλλέξει πιο λεπτομερείς πληροφορίες για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις απόψεις ενός ατόμου για ένα συγκεκριμένο θέμα (Αβραμίδης και Καλύβα, 2006).

Ένας ακόμη λόγος που μας ώθησε στην επιλογή χρήσης του εργαλείου των ημι-δομημένων συνεντεύξεων ειδικότερα και τη ποιοτική μεθοδολογία έρευνας γενικότερα για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων είναι η ιδιαιτερότητα του χώρου της φυλακής και κατά συνέπεια των ανθρώπων που ζουν καθημερινά εντός αυτού. Οι φυλακές αποτελούν χώρους που θέτουν συγκεκριμένα όρια στην εφαρμογή των μεθόδων που έχουν επιλεγεί για τη συλλογή των δεδομένων. Οι φυλακισμένοι συνήθως χαρακτηρίζονται από διστακτικότητα στην παροχή πληροφοριών, καθώς αμφιβάλλουν για την εχεμύθεια των ερευνητών και τη διατήρηση του απορρήτου των λεγομένων τους, τα οποία μπορούν να αφορούν ακόμη και παράνομες δραστηριότητες²⁵⁰. Επιπλέον, πολλοί κρατούμενοι ενδέχεται να θεωρούν ότι τα αποτελέσματα των

ερευνητή της περαιτέρω διερεύνησης κάνοντας χρήση συμπληρωματικών ερωτήσεων. Αν και στην ημι-δομημένη συνέντευξη ο ερευνητής έχει σχεδιάσει ένα πλάνο συνέντευξης, διαθέτει την ευελιξία της επιλογής της σειράς διατύπωσης της κάθε ερώτησης. Επιπλέον, ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης προσφέρει την ευκαιρία διαλόγου μεταξύ του ερευνητή και του ερευνώμενου

²⁵⁰ Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων με τους κρατούμενους, ο ερευνητής μπορεί να γίνει –συχνά ακούσια– αποδέκτης πληροφοριών σχετικά με υποθέσεις ανεξιχνίαστων εγκλημάτων, σχεδίων διατάραξης της «ρουτίνας» της φυλακής, περιστατικών διεφθαρμένης συμπεριφοράς σωφρονιστικών υπαλλήλων και παράνομων πράξεων των κρατουμένων εντός του καταστήματος κράτησης. Στην περίπτωση ακρόασης τέτοιου είδους πληροφοριών, ο ερευνητής έρχεται αντιμέτωπος με την ανάγκη επιλογής τρόπου δράσης από πλευράς του. Μπορεί να επιλέξει να αγνοήσει τις πληροφορίες, να τις γνωστοποιήσει στο σωφρονιστικό προσωπικό ή να προσπαθήσει ο ίδιος να αποθαρρύνει τον κρατούμενο από την τέλεση της πράξης. Γενικότερα, σε παρόμοιες περιπτώσεις ο κάθε ερευνητής οφείλει να πράξει με βάση την συνείδηση του και το αντίκτυπο της «αποκαλυπτόμενης» ενέργειας (αν πρόκειται για σχέδια δολοφονίας ενός ανθρώπου, την απόδραση ενός κρατουμένου, την πρόθεση εξέγερσης, κτλ), λαμβάνοντας πάντα υπόψη το ενδεχόμενο η αποκάλυψη της πληροφορίας να είναι μια δοκιμή της αξιοπιστίας και εχεμύθειας του από πλευράς των κρατουμένων (Newman, 1958:131-132). Αντίστοιχα, οι Genders and Player (1995:42) θεωρούν ότι η απρόβλεπτη φύση της έρευνας πεδίου διασφαλίζει την εμφάνιση «ανεπιθύμητων» και αυτόκλητων μαρτυριών, οι οποίες γίνονται τόσο ξαφνικά και ακαριαία, όπως «εμφανίζεται ένας λαγός μέσα από το καπέλο ενός ταχυδακτυλουργού». Κατά τη διάρκεια της έρευνας μας βρεθήκαμε αντιμέτωποι με τέτοιου είδους περιπτώσεις, οι οποίες συνήθως αφορούσαν την αποκάλυψη πληροφοριών σχετικά με την κατοχή ή κατασκευή

ερευνών θα χρησιμοποιηθούν για την εφαρμογή περισσότερο αυστηρών και περιοριστικών σωφρονιστικών πολιτικών. Αδιαμφισβήτητο εμπόδιο αποτελεί και η διαφορά της κουλτούρας και των «κανόνων» του κλειστού συστήματος της φυλακής με τα αντίστοιχα του ερευνητή (Silberman, 1955:4), γεγονός το οποίο συχνά μπορεί να δυσχεράνει την επικοινωνία ανάμεσα σε αυτόν και τους κρατούμενους, αλλά και να λειτουργήσει ως τροχοπέδη στη προσπάθεια του να «κερδίσει» την εμπιστοσύνη των κρατουμένων, η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επικοινωνιακή συλλογή των δεδομένων. Ωστόσο, η χρήση ποιοτικών μεθόδων έρευνας και ως εκ τούτου η άμεση προσωπική διάδραση με τους κρατούμενους, θεωρείται ως ο πιο άμεσος τρόπος αύξησης της κατανόησης μας σχετικά με την πραγματικότητα που αυτοί βιώνουν. Η παρατήρηση και οι συχνές συνομιλίες με τους κρατούμενους για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα εντός του χώρου στον οποίο διαβιώνουν αποτελεί μακράν την καλύτερη μέθοδο απόκτησης λεπτομερών και ολοκληρωμένων ερευνητικών δεδομένων (Jones, 1995). Όπως επισημαίνει ο Irwin (1987), η χρήση ποιοτικών μεθόδων έρευνας είναι απαραίτητη για την ολοκληρωμένη κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, καθώς οι υπόλοιπες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που δεν βασίζονται σε ποιοτικά ή φαινομενολογικά ερευνητικά εργαλεία συχνά οδηγούν στη διαστρέβλωση των δεδομένων. Άλλωστε, η ποιοτική μέθοδος έρευνας προσφέρει τη δυνατότητα προσέγγισης ενός ερευνητικού πεδίου και την επικέντρωση σε αυτό. Επίσης, κατά ένα μεγάλο βαθμό δεν είναι κατευθυνόμενη από τον ερευνητή, αποτρέποντας έτσι την επιβολή προκατασκευασμένων νοηματικών πλαισίων στους συμμετέχοντες της έρευνας. Επιτρέπει στον ερευνητή να διεισδύσει στο κοινωνικό περιβάλλον και στην προσωπικότητα των ερευνώμενων γνωρίζοντάς τους όσο το δυνατόν καλύτερα²⁵¹. Μέσω της ποιοτικής μεθοδολογίας προσφέρεται η δυνατότητα εμπάθυνας και στόχευσης στη κατανόηση και τη διερεύνηση της εμπειρίας για την οποία μιλούν τα ερευνητικά υποκείμενα, καθώς και αυτή της κατασκευής της πραγματικότητας όπως την κατασκευάζουν οι ίδιοι οι ερευνώμενοι

παράνομων αντικειμένων και την ανάρμοστη συμπεριφορά συγκεκριμένων σωφρονιστικών υπαλλήλων. Οι συγκεκριμένες πληροφορίες δεν αποκαλύφθηκαν στο σωφρονιστικό προσωπικό ή τη διοίκηση του καταστήματος κράτησης, καθώς θεωρήσαμε αφενός ότι ο ρόλος μας -αυτός του ερευνητή- δεν συμβαδίζει με την φύλαξη ή έλεγχο των κρατουμένων, αφετέρου η αποκάλυψη πληροφοριών σχετικά με την τέλεση παράνομων πρακτικών από ορισμένους σωφρονιστικούς υπαλλήλους μπορεί να είχε ως αντίκτυπο την έντονη δυσπιστία απέναντι μας από τους συναδέλφους τους ή ακόμη και την απαγόρευση εισόδου στο κατάστημα κράτησης και άρα τη διακοπή της ερευνητικής διαδικασίας.

²⁵¹ Ειδικά κατά τη διενέργεια έρευνας σε σωφρονιστικά περιβάλλοντα, ο ερευνητής βρίσκεται αντιμέτωπος με έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις, τις οποίες καλείται να διαχειριστεί και συχνά τον ακολουθούν και μετά το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας. Άλλωστε, όσο αφορά ιδιαίτερα την ποιοτική έρευνα, ο ερευνητής οφείλει να προσδώσει ιδιαίτερη σημασία και να αποκωδικοποιήσει τις φιλοδοξίες, τους στόχους και τα συναισθήματα των ερευνητικών υποκειμένων (Lucic-Catic, 2011:32). Άλλωστε, ο ερευνητής γίνεται αυτόκοος μάρτυρας, πολύ καλός ακροατής, προσωπικών ιστοριών καθημερινότητας, προβλημάτων, απλών και σύνθετων σκέψεων, εμπειριών (Schutz, 1967: 74), καθώς οι ερευνώμενοι μιλούν και εκτίθενται, κατά μία έννοια, για θέματα, τα οποία ίσως να μην είχαν ποτέ άλλοτε μοιραστεί με κάποιον συνομιλητή. Θα μας μείνουν αξέχαστα τα λόγια ενός μαθητή του δημοτικού σχολείου του ΕΚΚΝ: «Θέλω να βγάλω ότι έχω στη καρδιά μου. Μόνο σε εμένα έχω μιλήσει»

(Παπαγεωργίου, 1998:Κυριαζή, 2011).

Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας αντί για την ποσοτική βασίστηκε και σε συγκεκριμένες «αδυναμίες» που παρουσιάζει η τελευταία, ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιείται για έρευνες, των οποίων το δείγμα αποτελείται από κρατούμενους. Η κυριότερη αδυναμία της ποσοτικής έρευνας στα πλαίσια μελέτης του σωφρονιστικού πληθυσμού συνίσταται στο γεγονός ότι συχνά ο κόσμος της φυλακής αντιστέκεται στις ποσοτικές μεθόδους έρευνας (Liebling, 1999), καθώς οι έγκλειστοι υιοθετούν μια καχύποπτη στάση απέναντι τους, γιατί αντιλαμβάνονται το ερωτηματολόγιο ως μια προσπάθεια χειραγώγησης τους, αφού οι ερωτήσεις τους φαίνονται ύποπτες, καθώς σε πολλές περιπτώσεις η απάντηση σε αυτές φαίνεται αυτονόητη (Λιδάκη, 2001). Επιπρόσθετα, η χρήση ερωτηματολογίων προϋποθέτει την κατοχή βασικών γνώσεων γραφής και ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας και συνεπώς πιθανότατα δεν θα εξυπηρετούσε τους σκοπούς της έρευνας μας, καθώς πολλοί νεαροί κρατούμενοι στερούνταν αυτών των βασικών γνώσεων. Ως εκ τούτου, είτε θα απέφευγαν την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ή θα παρείχαν μονολεκτικές απαντήσεις²⁵². Και στις δύο αυτές περιπτώσεις το αντίκτυπο στη προσπάθεια συλλογής ερευνητικών δεδομένων θα ήταν ιδιαίτερα αρνητικό. Άλλωστε, οι ποσοτικές ερευνητικές μέθοδοι, όπως τα ερωτηματολόγια, χρησιμοποιούνται συνήθως για τον ποσοτικό προσδιορισμό των διαφορών παραλλαγών/αποκλίσεων, την πρόβλεψη αιτιωδών σχέσεων και την περιγραφή των χαρακτηριστικών μιας πληθυσμιακής ομάδας. Για την επίτευξη των στόχων της δικής μας έρευνας ήταν απαραίτητη η χρήση ποιοτικών μεθόδων έρευνας, όπως οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις, αφού αυτές χρησιμοποιούνται για την περιγραφή των διαφορών παραλλαγών/αποκλίσεων, την περιγραφή και επεξήγηση των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, την περιγραφή προσωπικών εμπειριών και την περιγραφή και ανάλυση των νομών μιας συγκεκριμένης ομάδας (Mack, Woodsong, MacQueen, Guest and Namey, 2005).

Προκειμένου να επιτευχθεί η αποδοτική αξιοποίηση του περιορισμένου χρόνου της συνέντευξης, προχωρήσαμε στη κατάρτιση δύο οδηγών συνέντευξης, έναν για τις συνεντεύξεις με τους κρατούμενους-μαθητές και έναν για τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς. Η συγκεκριμένη διαδικασία εξασφαλίζει ότι όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι θα καλεστούν να απαντήσουν στις ίδιες ερωτήσεις (γεγονός, το οποίο συμβάλει και στην απλοποίηση της κωδικοποίησης των ερευνητικών δεδομένων που συλλέγονται), δίχως ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι ο ερευνητής στερείται της ελευθερίας εμπλοκής σε διάλογο με τον συνεντευξιαζόμενο προκειμένου να διερευνήσει και να διαφωτίσει πτυχές στο προκαθορισμένο θέμα (Patton, 1990: 283). Ο οδηγός συνέντευξης που

²⁵² Στο συγκεκριμένο πρόβλημα αναφέρεται και ο Scott (2015:54), ο οποίος προειδοποιεί ότι «η απόφαση της χρήσης ερωτηματολογίων σε κρατούμενους πρέπει να παρθεί με ιδιαίτερη προσοχή, καθώς μπορεί να αποδειχτεί ακατάλληλη για τους νεαρούς κρατούμενους, αφού τα επίπεδα εγγραμματοσύνης πολλών εξ' αυτών δεν είναι υψηλότερα από τα αντίστοιχα ενός εντεκάχρονου παιδιού».

καταρτίσαμε για τη λήψη συνεντεύξεων από τους κρατούμενους, κινήθηκε στους εξής βασικούς άξονες:

α) Προσωπικά στοιχεία

β) Συμμετοχή στο σχολείο

γ) Η εμπειρία του εγκλεισμού

Από άποψη περιεχομένου, ο συγκεκριμένος οδηγός αποσκοπούσε στη διερεύνηση κατά αντιστοιχία των παρακάτω ζητημάτων:

α) Συλλογή πληροφοριών σχετικά με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και το μορφωτικό επίπεδο των κρατουμένων-μαθητών, μέσω ερωτήσεων που αφορούν τον τόπο καταγωγής και τον τόπο διαμονής, το επάγγελμα, το μορφωτικό επίπεδο και την οικονομική κατάσταση των γονέων, την προηγούμενη φοίτηση τους σε σχολεία και την τυχόν προηγούμενη φυλάκιση τους.

β) Τις αντιλήψεις των κρατουμένων σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού, τα κίνητρα συμμετοχής τους σε αυτή και το επίπεδο «ενσωμάτωσης τους» στο σχολικό περιβάλλον, μέσω ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις τους σχετικά με τα διδακτικά βιβλία και τα μαθήματα που διδάσκονται, την ενδεχόμενη βοήθεια που θεωρούν ότι τους προσφέρει η συμμετοχή στο σχολείο κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού, τις απόψεις του σχετικά με πιθανά οφέλη που αποκομίζουν από το σχολείο για τη ζωή τους μετά την αποφυλάκιση, τις διαφορές που ενδέχεται να αντιλαμβάνονται μεταξύ των σχολείων στη φυλακή και αυτών που είχαν παρακολουθήσει πριν τη φυλάκιση, την ύπαρξη ή όχι κανόνων εντός της σχολικής αίθουσας, τις σχέσεις τους με τους δασκάλους κ.ά. Πολλές από τις ερωτήσεις της συγκεκριμένης «ενότητας» στοχεύουν και στην έμμεση άντληση πληροφοριών σχετικά με τον «ρόλο» της εκπαίδευσης εντός των φυλακών.

γ) Ο συγκεκριμένος άξονας περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τη καθημερινότητα των κρατουμένων στο κατάστημα κράτησης, τις σχέσεις τους με το σωφρονιστικό προσωπικό και τους συκρατούμενους, τα «σχέδια» τους για την ζωή τους μετά την φυλακή, τις απόψεις τους για την ποινή που τους έχει επιβληθεί και τους λόγους που τους οδήγησαν στη διάπραξη παράνομων πράξεων. Οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου άξονα επιχειρούσαν τη διερεύνηση του ενδεχομένου ένταξης στην υποκουλτούρα της φυλακής, την ανάδειξη στοιχείων της καθημερινότητας του εγκλεισμού, τα οποία πιθανώς να «αναχαιτίζουν» το όποιο όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και την διερεύνηση των αντιλήψεων τους σχετικά με την «παραβατικότητα» και τη σύνδεση αυτών με τις αντίστοιχες θεωρητικές προσεγγίσεις.

Ο οδηγός συνέντευξης για τους εκπαιδευτικούς στηρίχθηκε στους ακόλουθους βασικούς άξονες:

α) Επαγγελματικό προφίλ και θεσμικό σχολικό πλαίσιο.

β) Η εκπαίδευση εντός των καταστημάτων κράτησης

γ) Στάσεις απέναντι στους μαθητές-κρατούμενους

δ) Στάσεις απέναντι στο ποινικό σύστημα δικαιοσύνης ανηλίκων

Με τον οδηγό συνέντευξης για τους εκπαιδευτικούς επιχειρήθηκε η ανάδειξη και εξέταση των παρακάτω ζητημάτων:

α) Τη διερεύνηση των κινήτρων για την επιλογή άσκησης του επαγγέλματος τους στο συγκεκριμένο χώρο, καθώς και τη διερεύνηση της ύπαρξης προηγούμενης επιμόρφωσης για την διδασκαλία κοινωνικά αποκλεισμένων και ευάλωτων ομάδων. Επίσης στο συγκεκριμένο άξονα συμπεριλαμβάνονταν και ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στη διαπίστωση του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας του σχολείου.

β) Την διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πλαίσιο και το ρόλο της εκπαίδευσης που απευθύνεται στους κρατούμενους. Οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου άξονα αφορούσαν τις απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με τη συμβολή της εκπαίδευσης στην επανένταξη των νεαρών κρατουμένων, τους στόχους που θέτουν μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την διερεύνηση των μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

γ) Ο τρίτος άξονας του οδηγού συνέντευξης αφορά την οπτική των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές τους μέσω ερωτήσεων σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διακρίνουν στους κρατούμενους, τις σχέσεις τους με αυτούς, την αντιμετώπιση που δέχονται από αυτούς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά και εκτός των πλαισίων αυτής, καθώς και τους τρόπους εκπαιδευτικής προσέγγισης που χρησιμοποιούν για τους αλλοδαπούς μαθητές. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις είχαν ως επιπρόσθετο στόχο και τη διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην ετερότητα κατά τη διδακτική πράξη.

δ) Ο τελευταίος άξονας του οδηγού συνέντευξης για τους εκπαιδευτικούς, επικεντρώθηκε στην αντίληψη τους σχετικά με το ποινικό σύστημα με επίκεντρο τους ανήλικους και νεαρούς παραβάτες, μέσω ερωτήσεων σχετικά με τις απόψεις τους για την εφαρμογή εναλλακτικών στη κράτηση ποινών, την αναγκαιότητα ή μη της φυλάκισης ανηλίκων και νεαρών ατόμων, αλλά και μέσω ερωτήσεων υποθετικού χαρακτήρα, όπως την πρόθεση τους σε περίπτωση που ήταν εργοδότες ως προς την πρόσληψη ή μη ενός πρώην κρατούμενου. Γενικότερα, μέσω των ερωτήσεων του τέταρτου άξονα, όπως και αυτών του τρίτου, επιχειρήσαμε την διερεύνηση τυχόν

σύνδεσης των προσωπικών αντιλήψεων και «στερεοτύπων» των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους σκοπούς και το ρόλο της εκπαίδευσης στις φυλακές.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την απόκτηση πρόσβαση στο ΕΚΚΝ., αναδεικνύοντας παράλληλα και τα εμπόδια που παρουσιάστηκαν σε αυτή την προσπάθεια μας, καθώς και οι «μεθοδολογικές τεχνικές» και ο τρόπος διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας.

5.2.2: Πρόσβαση στο Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων και συλλογή των ερευνητικών δεδομένων

Η διενέργεια της εμπειρικής έρευνας επιλέχθηκε να διεξαχθεί σε ένα από τα τρία τότε Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε για δύο λόγους: τον πρώτο λόγο θα μπορούσαμε να τον χαρακτηρίσουμε ως «βολικό», καθώς συνίστατο στο γεγονός της εύκολης γεωγραφικής πρόσβασης, αφού το συγκεκριμένο κατάστημα κράτησης βρίσκεται σε μικρή απόσταση από τον τόπο διαμονής του ερευνητή. Ο δεύτερος και «ουσιαστικός» λόγος επιλογής του συγκεκριμένου σωφρονιστικού καταστήματος αφορά το γεγονός ότι αυτό αποτελούσε –και εξακολουθεί να αποτελεί- το μεγαλύτερο κατάστημα κράτησης νέων στη χώρα μας και ως εκ τούτου εξυπηρετούσε ένα από τους κύριους στόχους της έρευνας μας, ο οποίος αφορούσε την εξεύρεση μίας μεγάλης «δεξαμενής» ερευνητικών υποκειμένων, ούτως ώστε να αποκτήσουμε όσο το δυνατόν πληρέστερη αντίληψη σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει για τη συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή, καθώς και τη δυνατότητα σύγκρισης πολυπληθών δεδομένων έτσι, ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και γενίκευση των συμπερασμάτων μας²⁵³ που προκύπτουν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

Προκειμένου να πραγματοποιήσουμε την εμπειρική έρευνα στο ΕΚΚΝ έπρεπε να εξασφαλίσουμε την άδεια εισόδου στο κατάστημα κράτησης, γεγονός που μας έφερε αντιμέτωπους με ένα συνηθισμένο εμπόδιο στη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας, αυτό της εξασφάλισης πρόσβασης στο πεδίο²⁵⁴ (Patenaude, 2004). Η συγκεκριμένη δυσκολία μεγεθύνεται όταν πρόκειται για την

²⁵³ Ο Maxwell (1996) είχε επισημάνει ως μια από τις κύριες αδυναμίες της ποιοτικής μεθοδολογίας έρευνας το μικρό ποσοστό εγκυρότητας των συμπερασμάτων εξαιτίας του μικρού αριθμού δείγματος που συνήθως χαρακτηρίζει την συγκεκριμένη τυπολογία έρευνας και της μη αναπαραγωγής των ίδιων συμπερασμάτων σε έρευνες με όμοιο αντικείμενο, αλλά διαφορετικό πληθυσμό ερευνητικών υποκειμένων. Θεωρούμε, ότι το σχετικά μεγάλο δείγμα της έρευνας μας, καθώς και το γεγονός ότι αυτή πραγματοποιήθηκε στο πολυπληθέστερο ειδικό κατάστημα κράτησης νέων της χώρας μας, αντιμετωπίζει έως ένα βαθμό τις συγκεκριμένες αδυναμίες. Άλλωστε, στις ποιοτικές έρευνες, το δείγμα δεν επιλέγεται με κριτήριο την στατιστική αντιπροσωπευτικότητα του, αλλά με βάση την «αντανάκλαση» συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, τα οποία επιτρέπουν την λεπτομερή εξερεύνηση των κεντρικών ζητημάτων και ερωτημάτων που επιθυμεί να μελετήσει ο ερευνητής (Richie, Lewis and Elam, 2003:78)

²⁵⁴ Ο ίδιος συγγραφέας (Patenaude, 2004) έχει επισημάνει ότι οι φυλακές -λόγω της φύσης και της τοποθεσίας τους- αποτελούν χώρους που λίγοι εγκληματολόγοι μπορούν να μελετήσουν από πρώτο χέρι. Μάλιστα, υποστηρίζει ότι,

διεξαγωγή έρευνας σε σωφρονιστικά καταστήματα, καθώς η λειτουργία αυτών παραδοσιακά βασίζεται σε γραφειοκρατικές παραστρατιωτικού τύπου οργανωτικές ρυθμίσεις, οι οποίες εξ' ορισμού διακρίνονται αυστηρή ιεραρχία και επικεντρώνονται στην ασφάλεια και την αποσόβηση ενδεχόμενων κινδύνων. Αν και η λειτουργία αυτού του προσανατολισμένου στον έλεγχο μοντέλου υπήρξε αποτελεσματική για την διοίκηση των φυλακών, εντούτοις λειτούργησε αποτρεπτικά ως προς άλλες δυνητικά ωφέλιμες δραστηριότητες, όπως η διεξαγωγή εμπειρικών ερευνών. Το γεγονός αυτό οφείλεται στη αυστηρή δομή των φυλακών, η οποία διαπνέεται από αυταρχικότητα και είναι αυστηρά προσανατολισμένη στην αποσόβηση των ρίσκων με αποτέλεσμα την σθεναρή «αντίσταση» τους στην ερευνητική διαδικασία (Wakai, Shelton, Trestman and Kesten, 2009). Αντίστοιχα, ο Newman (1958:127) διαπίστωσε τρία κύρια εμπόδια στην διαδικασία διεξαγωγής έρευνας εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων. Το πρώτο και κύριο είναι αυτό που θεωρείται ως κύρια λειτουργία των φυλακών, δηλαδή η κράτηση ατόμων και ως εκ τούτου η είσοδος ενός «εξωτερικού» ερευνητή σε αυτές συχνά γίνεται αντιληπτή ως μια πιθανή διατάραξη της ασφάλειας της φυλακής. Το δεύτερο αφορά την πιθανή διατάραξη της ρουτίνας μιας φυλακής, η οποία μπορεί να προκύψει για τους σκοπούς της ερευνητικής διαδικασίας, γεγονός το οποίο μπορεί να δημιουργήσει δυσαρέσκεια στο προσωπικό της φυλακής. Τέλος, η δυσπιστία και απροθυμία της διοίκησης και του σωφρονιστικού προσωπικού της φυλακής απέναντι στη διεξαγωγή ερευνών, ενδέχεται να προκαλείται και από το γεγονός ότι δεν θεωρούν ότι μπορούν να αποκομίσουν οφέλη από αυτές, καθώς συχνά οι στόχοι των ερευνών δεν προσανατολίζονται στη βελτίωση της λειτουργίας μιας φυλακής ή σε άλλα άμεσα ενδιαφέροντα και ανάγκες που ενδέχεται να απασχολούν τους υπαλλήλους, τη διοίκηση, αλλά και τους αρμόδιους εποπτικούς φορείς. Η δυσκολία εξασφάλισης άδειας για τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας στο ΕΚΚΝ δεν ήταν απύσχα και στη δική μας περίπτωση. Προκειμένου να αποκτήσουμε πρόσβαση στο χώρο του ΕΚΚΝ αποστείλαμε σχετική αίτηση προς τον τότε διευθυντή του ΕΚΚΝ, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων που λειτουργούν εντός αυτού, την κοινωνική υπηρεσία του καταστήματος κράτησης, το υπουργείο Δικαιοσύνης και τις αρμόδιες πρωτοβάθμιες και δευτεροβάθμιες υπηρεσίες στις οποίες ανήκαν οι συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Στο φάκελο της αίτησης μας επισυνάπτονταν μια συνοπτική παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων της διδακτορικής διατριβής, καθώς και ορισμένες ενδεικτικές ερωτήσεις που περιλάμβανε ο οδηγός συνέντευξης μας. Τα παραπάνω έγγραφα μας ζητήθηκαν συμπληρωματικά από το Συμβούλιο της φυλακής. Η αρχική μας αίτηση συνάντησε τη δυσπιστία του αρμόδιου υπουργείου, το οποίο ναι μεν αρχικά έκανε

είναι πολύ πιο εύκολο να αποκτήσεις πρόσβαση για έρευνα σε μια απομακρυσμένη κοινότητα της Αλάσκα, παρά να μελετήσεις τις ζωές των κρατουμένων ή των ανθρώπων που δουλειά τους είναι να κρατούν τους πρώτους εντός των τοίχων της φυλακής.

δεκτή την αίτηση μας για πρόσβαση στο συγκεκριμένο ΕΚΚΝ, ωστόσο απέρριψε την πρότασή μας για πραγματοποίηση συνεντεύξεων με τους κρατούμενους-μαθητές και έκανε επιτρεπτή μόνο την λήψη συνεντεύξεων από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων. Η συγκεκριμένη ανταπόκριση του υπουργείου στο αίτημα μας, συνιστούσε τροχοπέδη για την εξέλιξη και ολοκλήρωση της διατριβής, καθώς στερούσε την καταγραφή των αντιλήψεων των κρατουμένων, οι οποίοι –ως τα πλέον άμεσα εμπλεκόμενα άτομα στη εκπαίδευση εντός της φυλακής- αποτελούν το άμεσο ενδιαφέρον της συγκεκριμένης εργασίας και ως εκ τούτου η απουσία των απόψεών τους θα «οδηγούσε» σε αδυναμία ολοκληρωμένων απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαμε θέσει. Συνεπώς, επανήλθαμε με νέα αίτηση, όπου καταγράφηκαν οι λόγοι για τους οποίους η συμμετοχή των κρατουμένων στην έρευνα μας έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς και πιο αναλυτικά συμπληρωματικά στοιχεία σχετικά με την διαδικασία της έρευνας, όπως το ποσοστό των κρατουμένων-μαθητών από τους οποίους επιθυμούσαμε τη λήψη συνέντευξης, το είδος της συνέντευξης και η εκτιμώμενη περίοδος διάρκειας της ερευνητικής διαδικασίας²⁵⁵. Η δεύτερη αυτή αίτηση μας συνάντησε τη θετική ανταπόκριση του υπουργείου και του Συμβουλίου της φυλακής και έτσι μας επιτράπηκε η είσοδος στο κατάστημα κράτησης και η λήψη συνεντεύξεων από τους κρατούμενους-μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Η πρώτη επίσκεψη στο ΕΚΚΝ πραγματοποιήθηκε στις 30 Σεπτεμβρίου 2011 και είχε «αναγνωριστικό» χαρακτήρα. Περνώντας από τον τυπικό έλεγχο εισήρθαμε στο κατάστημα κράτησης, όπου αφού περάσαμε δεκατρείς πόρτες που ανοίγουν και κλείνουν ηλεκτρονικά από τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους, οδηγηθήκαμε στο κτίριο του σχολείου, το οποίο είναι ξεχωριστό από αυτό της υπόλοιπης φυλακής. Στο ισόγειο του κτιρίου βρίσκεται το Δημοτικό σχολείο και στο πρώτο όροφο το Γυμνάσιο/Λύκειο. Την συγκεκριμένη ημέρα πραγματοποιήθηκε η γνωριμία μας με τους δασκάλους του δημοτικού σχολείου, με τους οποίους και διεξάχθηκε μια πρώτη συζήτηση σχετικά με το αντικείμενο της ερευνάς μας, αλλά και τις σκέψεις και προβληματισμούς τους σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου²⁵⁶. Έπειτα, την ώρα έναρξης του μαθήματος,

²⁵⁵ Η επιμονή των κρατικών φορέων στην απόκτηση γνώσης σχετικά με τη φύση και τους στόχους της ερευνητικής διαδικασίας και η απαίτησή τους για πρόσβαση στα δεδομένα της έρευνας έχουν χαρακτηριστεί ως συχνά εμπόδια που θέτει το κράτος στις έρευνες που επιχειρούν την μελέτη διάφορων πτυχών των σωφρονιστικών καταστημάτων (Zwerman and Gardner, 1986).

²⁵⁶ Το ενδιαφέρον κατά τη συγκεκριμένη συζήτηση μονοπόλησε η άποψη ενός δασκάλου σχετικά με τον ρόλο που θα έπρεπε να αποδίδεται στους κρατούμενους-μαθητές. Επιστρέφοντας στις σημειώσεις πεδίου που κρατούσαμε ως ένα είδος συνοπτικού ημερολογίου έρευνας, διαπιστώσαμε ότι για το συγκεκριμένο διάλογο είχαμε καταγράψει τα εξής: «Γενικά, ήταν έντονη η πεποίθησή του (του δασκάλου), ότι οι κρατούμενοι ανήλικοι που παρακολουθούν το σχολείο, έχουν και τη ταυτότητα του μαθητή, και αυτή η τελευταία είναι που θα έπρεπε να τονίζεται ιδιαίτερα. Σε αυτό το πλαίσιο, είχαν προσπαθήσει παλαιότερα να δημιουργήσουν χώρους εντός του κτιρίου που βρίσκεται το δημοτικό, στους οποίους είχαν πρόσβαση και διέμεναν μόνο οι μαθητές. Έτσι, δεν είχαν επαφές με “εξωσχολικούς” κρατούμενους. Ωστόσο, μου διευκρίνισε με παράπονο ότι δεν ευόδωσε αυτή η προσπάθεια, ενώ άφησε υπονοούμενα ενάντια στη προηγούμενη διοίκηση του ΕΚΚΝ, ως υπαίτια για την αποτυχία της εν λόγω προσπάθειας».

ακολουθήσαμε τον διευθυντή του σχολείου στη τάξη που δίδασκε, όπου ο ίδιος ανέλαβε να μας συστήσει στους μαθητές, εξηγώντας τους συνοπτικά τον ρόλο μας και παροτρύνοντας τους να συμμετάσχουν στη διαδικασία των συνεντεύξεων. Στη συνέχεια παρακολουθήσαμε τον διευθυντή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Και σε αυτή την περίπτωση θεωρούμε ότι οι σημειώσεις που κρατούσαμε μπορούν να αποτυπώσουν πολύ καλύτερα τα τεκταινόμενα:

«Όταν έφτασε η ώρα να ξεκινήσει το μάθημα, ακολούθησα τον διευθυντή, καθώς θα παρακολουθούσα τη διδασκαλία του. Ο διευθυντής άρχισε να καλεί τους μαθητές να μούνε στη τάξη. Ωστόσο, κάποιοι από αυτούς συνέχιζαν να μιλούν μεταξύ τους στο διάδρομο, και αδιαφορούσαν παντελώς για το διευθυντή. Μόνο όταν ο τελευταίος ύψωσε τη φωνή του πήρε απάντηση από κάποιον της παρέας: *“Τώρα κυρ-...”*. Μπαίνοντας στη τάξη, ένας μαθητής που καθόταν στο τελευταίο θρανίο, κάπνιζε. Βλέποντας τον, ο διευθυντής του έβαλε τις φωνές, λέγοντας *“Τσιγάρο εδώ μέσα ρε (όνομα μαθητή). Πας καλά; Πέτα το αμέσως.”*. Ο μαθητής αμέσως πέταξε το τσιγάρο από το παράθυρο πίσω του. Γενικά, η πρώτη εντύπωση που σχημάτισα ήταν ότι ο συγκεκριμένος μαθητής συμπεριφερόταν ως ο “ σκληρός και άτακτος” της τάξης, χωρίς όμως να δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στη διδασκαλία. Στη συνέχεια, ο διευθυντής με σύστησε στα παιδιά, και άρχισα να τους εξηγώ για ποιο λόγο βρίσκομαι εκεί και τι θέλω από αυτούς. Δύο από τους μαθητές φάνηκαν να ενδιαφέρονται περισσότερο από τους υπόλοιπους σχετικά με τη διαδικασία της συνέντευξης. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές καλούταν να δώσουν απαντήσεις σε ασκήσεις της μορφής: *“Η Αϊσέ²⁵⁷ είναι η κοπέλα _____ (ο Χασάν)”*. Αυτό που έπρεπε να κάνουν τα οι μαθητές ήταν να διαβάσουν τη πρόταση και να τοποθετήσουν τη σωστή αντωνυμία (του Χασάν). Επίσης, υπήρχαν ασκήσεις στις οποίες οι μαθητές καλούνταν να διατυπώσουν μια ερώτηση: *“Ο Χασάν πήρε ένα δώρο”*. Η σωστή απάντηση είναι: *“Ποιος πήρε ένα δώρο;”*»

Ακολούθησαν άλλες δύο επισκέψεις στο ΕΚΚΝ κατά τις οποίες δεν έγινε λήψη συνεντεύξεων αφού ο στόχος μας ήταν στο να κερδίσουμε την εμπιστοσύνη των κρατουμένων-μαθητών, η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας. Άλλωστε, η απόκτηση της επίσημης άδειας πρόσβασης στη φυλακή δεν σημαίνει ότι το ερευνητικό πεδίο είναι έτοιμο να αποδεχτεί τον ερευνητή και ως εκ τούτου «ο δρόμος» του τελευταίου προς την «καρδιά» της φυλακής είναι γεμάτος με εμπόδια που πρέπει να ξεπερνά και να

²⁵⁷ Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η νομοθεσία προβλέπει ότι η εκπαίδευση στα ΕΚΚΝ οφείλει να ακολουθεί το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα με αυτό που εφαρμόζεται και στα σχολεία της κοινότητας και να γίνεται χρήση των ίδιων διδακτικών εγχειριδίων. Ωστόσο, όπως διαπιστώνεται και από τα υποδείγματα των ασκήσεων, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να προσαρμόσουν τις ασκήσεις των σχολικών βιβλίων στο ιδιαίτερο προφίλ των κρατουμένων-μαθητών τους, οι οποίοι στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν αλλοδαποί που κατάγονταν από ασιατικές χώρες. Έτσι δικαιολογείται και η επιλογή του συγκεκριμένου δασκάλου να χρησιμοποιήσει τα συγκεκριμένα ονόματα (Αϊσέ και Χασάν).

διαπραγματεύεται σε καθημερινή βάση (Beyens et al, 2015:68). Ωστόσο, η πιο δύσκολη πρόκληση για τον ερευνητή αποτελεί η αποδοχή του από τα άτομα που δρουν στο ερευνητικό πεδίο. Όπως σημειώνει ο Beyens (2013), το πιο δύσκολο μέρος της έρευνας είναι η συλλογή πληροφοριών που να ανταποκρίνονται στην αλήθεια, γεγονός το οποίο εξαρτάται άμεσα από την απόκτηση της εμπιστοσύνης των ερευνητικών υποκειμένων. Τον πιο σημαντικό ρόλο στη προσπάθεια του ερευνητή να κερδίσει την εμπιστοσύνη των ερευνώμενων κατέχει ο τρόπος με τον οποίο θα παρουσιάσει τον εαυτό του σε αυτούς. Η «αποκάλυψη του εαυτού» ή πιο απλά η αποκάλυψη πληροφοριών σχετικά με το πρόσωπο του ερευνητή προς τους ερευνώμενους, αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο στην προσπάθεια για ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ του ερευνητή και των ερευνητικών υποκειμένων, ενώ παράλληλα βοηθά στην εγκαθίδρυση μιας μη-ιεραρχική σχέσης και την απόκτηση σεβασμού (Bosworth, Cambell, Demby, Ferranti and Santos, 2005). Σε αυτή τη διαδικασία ωφελούν ιδιαίτερα ορισμένες προσωπικές πληροφορίες που μοιράζεται ο ερευνητής με τους ερευνώμενους, όπως ο τόπος διαμονής του και ορισμένα ενδιαφέροντα που έχει και τα οποία μπορεί να είναι κοινά με αυτά των ερευνώμενων, γεγονός που συμβάλλει ιδιαίτερα στην σύσφιξη των σχέσεων τους (Beyens et al, 2015).

Και στην δική μας περίπτωση –ειδικά τις πρώτες ημέρες παρουσίας μας στο πεδίο– κατακλυστήκαμε από ερωτήσεις σχετικά με την ταυτότητα μας, τους λόγους που αποφασίσαμε να διεξάγουμε αυτή την έρευνα, το πανεπιστήμιο στο οποίο υπαγόμαστε, τον τόπο διαμονής μας, την περιγραφή του «έξω κόσμου» κ.ά. Αυτού του είδους οι συζητήσεις που γινόταν με τους ερευνώμενους κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, θεωρούμε ότι λειτούργησαν καταλυτικά ως προς την απόκτηση εμπιστοσύνης προς το πρόσωπο μας. Επίσης, ήταν εμφανές ότι εκτός από το ενδιαφέρον σχετικά με τον ρόλο μας, συχνά οι ερωτήσεις αυτές αποτελούσαν και ένα είδος «τεστ» προκειμένου οι ερευνώμενοι να παρατηρήσουν και να αξιολογήσουν τις αντιδράσεις μας²⁵⁸. Ακολουθώντας την υπόδειξη του Newman (1958), κύριο μέλημα μας ήταν να δίνουμε διαρκώς έμφαση στο γεγονός ότι δεν συνδεόμαστε κατά κανένα τρόπο με το σωφρονιστικό προσωπικό, τη διοίκηση των φυλακών και το Υπουργείο Δικαιοσύνης²⁵⁹. Αρωγοί στην προσπάθεια επίτευξης του

²⁵⁸ Χαρακτηριστικό παράδειγμα μίας τέτοιας «δοκιμασίας» αποτελεί το εξής συμβάν: κατά τη διάρκεια ενός διαλείμματος κι ενώ βρισκόμασταν στο διάδρομο του δημοτικού σχολείου, μας πλησίασε μια παρέα τριών ατόμων οι οποίοι φοιτούσαν στο Γυμνάσιο/Λύκειο. Ο ένας από αυτούς δίνοντας μας μια ένθερμη χειραψία και χτυπώντας μας στη πλάτη μας απευθύνθηκε σαν παλιός γνώριμος, λέγοντας μας τα εξής: «Δεν με θυμάσαι ρε, από τότε με τις κόντρες με τα μηχανάκια στη Κηφισιά;». Η αμήχανη αντίδραση μας ήταν να απαντήσουμε γελώντας φιλικά τα εξής: «κόντρες με μηχανάκια στη Κηφισιά δεν κάνω, ίσως εννοείς στον Ζωγράφου», δίνοντας κατά αυτό τον τρόπο και την πληροφορία σχετικά με τον τόπο διαμονής μας. Παρότι, η συγκεκριμένη απάντηση ήρθε τελείως αυθόρμητα και αμήχανα, φαίνεται ότι «λειτούργησε» θετικά, καθώς οι συνομιλητές μας γέλασαν και στη συνέχεια άρχισαν να μας ρωτούν σχετικά με τον ακριβή σκοπό της έρευνας μας, έχοντας πλέον αποβάλλει την περιπαικτική διάθεση με την οποία μας προσέγγισαν αρχικά.

²⁵⁹ Είναι χαρακτηριστική η διαπίστωση του Scott (2015:49): «Το ποιος νομίζουν οι κρατούμενοι ότι είμαι είναι άμεσα

συγκεκριμένου στόχου υπήρξαν και οι διευθυντές των δύο σχολικών μονάδων, οι οποίοι εξηγούσαν στους κρατουμένους-μαθητές τους τον ακριβή μας ρόλο. Ωστόσο, η επίτευξη του οφείλεται και στην πιστή προσήλωση μας σε συγκεκριμένες τεχνικές που έχουν προταθεί από άλλους ερευνητές εγκληματολόγους. Συγκεκριμένα φροντίζαμε να κάνουμε εμφανή και να τονίζουμε την ταυτότητα του «εξωτερικού» επισκέπτη, ο οποίος δεν διαθέτει κανενός είδους εξουσία εντός τους συγκεκριμένου χώρου. Αυτό επετεύχθη κυρίως χάρη στο γεγονός ότι κάθε φορά περιμέναμε από τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους να μας επιτρέψει την είσοδο και έξοδο προς και από το χώρο του σχολείου, επαναλαμβάνοντας διαρκώς προς αυτούς την ταυτότητα μας (Waldram, 2009). Επιπλέον, φροντίσαμε να τονίζουμε διαρκώς ότι είμαστε ερευνητές από πανεπιστήμιο και εκπονούμε μια «μεγάλη» εργασία²⁶⁰ –λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος και όχι γιατί κάποιος μας πρόσταξε να το κάνουμε- για το πώς ζούνε οι νεαροί κρατούμενοι στη φυλακή και το τι κάνουν στο σχολείο. Η αποφυγή της αναφοράς της ιδιότητας μας ως εγκληματολόγοι ή κοινωνιολόγοι οφειλόταν στο γεγονός ότι συχνά οι κρατούμενοι αντιλαμβάνονται την ιδιότητα του εγκληματολόγου ως κάποιον που σχετίζεται άμεσα με τους φορείς επιβολής του νόμου, ενώ αντίστοιχα συχνά συσχετίζουν την ιδιότητα του κοινωνιολόγου με αυτή του κοινωνικού λειτουργού ή του ακτιβιστή. Και οι δύο περιπτώσεις μπορούν να συμβάλλουν στην αύξηση της καχυποψίας των κρατουμένων σχετικά με το ρόλο και τα κίνητρα μας (Sutton, 2011:52). Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που θεωρούμε ότι υπήρξε ιδιαίτερα σημαντικό στη διαδικασία ανάπτυξης «δεσμών» με τους κρατουμένους, ήταν η ηλικία του ερευνητή η οποία δεν διέφερε σημαντικά από αυτή των περισσότερων ερευνώμενων.

Οι συνεντεύξεις με τους μαθητές-κρατουμένους του Δημοτικού σχολείου πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του γραφείου των δασκάλων κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ οι αντίστοιχες με τους μαθητές του Γυμνασίου/Λυκείου πραγματοποιήθηκαν σε μία αίθουσα του σχολείου²⁶¹, η οποία δεν χρησιμοποιούταν για διδακτικούς λόγους. Οι συγκεκριμένοι χώροι

συνδεδεμένο με το τι θα μου πουν»

²⁶⁰ Ήδη από τις πρώτες ημέρες που βρεθήκαμε στο ΕΚΚΝ διαπιστώσαμε ότι ένας πολύ μεγάλος αριθμός δεν μπορούσε να κατανοήσει τι είναι η «διδασκτορική διατριβή». Υπό τον φόβο η συγκεκριμένη σύγχυση να οδηγήσει σε δυσπιστία, αποφασίσαμε να απαντάμε σε αντίστοιχες ερωτήσεις λέγοντας ότι κάνουμε μια μεγάλη εργασία για τους νεαρούς κρατουμένους ή στις περιπτώσεις που ούτε αυτό γινόταν κατανοητό, αναφέραμε ότι θέλουμε να γράψουμε ένα μικρό βιβλίο.

²⁶¹ Καθώς η συγκεκριμένη αίθουσα του Γυμνασίου/Λυκείου δεν χρησιμοποιούταν, ο διευθυντής μας εμπιστεύθηκε τα κλειδιά με την παράκληση να κλειδώνουμε όταν αποχωρούμε από αυτή. Ωστόσο, η επιφόρτιση του ερευνητή με το «καθήκον» φύλαξης των κλειδιών και κλειδώματος της πόρτας, γενικά θα πρέπει να αποφεύγεται, καθώς ενδέχεται να λειτουργήσει για τους κρατουμένους ως ένας συμβολισμός «σχέσης εξουσίας». Όπως αναφέρει ο Scott (2015:54), η μη φύλαξη των κλειδιών από τον ερευνητή είναι σημαντική για δύο λόγους: ο πρώτος σχετίζεται με τον ρόλο του ερευνητή, ο οποίος δεν θα πρέπει να συγγέεται με αυτόν του σωφρονιστικού υπαλλήλου που κλείνει και ανοίγει πόρτες, συμβάλλοντας κατά ένα τρόπο στη λειτουργία της φυλακής, ενώ ο δεύτερος και πιο σημαντικός σχετίζεται με τα ιδιαίτερα νοήματα που συμβολίζει για τους κρατουμένους η «κράτηση» κλειδιών και ως εκ

διεξαγωγής των συνεντεύξεων ανήκαν στους ουδέτερους ή και «προτιμητέους» χώρους της φυλακής, γεγονός που λειτούργησε ως ένα ακόμα στοιχείο της διακριτής φύσης της έρευνας μας από τους φορείς σωφρονιστικού ελέγχου και διοίκησης²⁶² (Newman, 1958:128-129). Οι συνεντεύξεις με τους κρατούμενους γινόταν ατομικά, εκτός ορισμένων περιπτώσεων, κατά τις οποίες ο συνεντευξιαζόμενος είχε ελάχιστη ή μηδαμινή γνώση της ελληνικής γλώσσας, οπότε και αναλάμβανε κάποιος συγκρατούμενος του –ο οποίος αποτελούσε επιλογή του συνεντευξιαζόμενου– να μεταφράζει τις ερωτήσεις και απαντήσεις. Αν και αρχικά οι κρατούμενοι ήταν επιφυλακτικοί ως προς τη συμμετοχή τους στη διαδικασία των συνεντεύξεων, σταδιακά εξαλείφθηκαν οι δισταγμοί τους, γεγονός που αντικατοπτρίζεται και στον μεγάλο αριθμό του δείγματος της έρευνας μας²⁶³. Πριν την έναρξη της κάθε συνέντευξης κάναμε μία μικρή εισαγωγή, όπου εξηγήσαμε εκ νέου τον ρόλο μας, τονίζαμε τις δεσμεύσεις μας περί εχεμύθειας, όπως επιβάλλεται άλλωστε και από την ερευνητική και ακαδημαϊκή δεοντολογία²⁶⁴, και επισημαίναμε στον συνεντευξιαζόμενο το δικαίωμα του στην επιλογή άρνησης απάντησης σε ερωτήσεις. Τέλος, φροντίσαμε διαρκώς να καταστήσουμε σαφές το γεγονός, ότι οι ίδιοι δεν θα επωφεληθούν κατ’ οποιοδήποτε τρόπο από την συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία²⁶⁵ (π.χ. μείωση ποινής, διακριτική μεταχείριση από το

τούτου δημιουργείται ο κίνδυνος αντίληψης του ερευνητή ως μέλους του σωφρονιστικού προσωπικού φύλαξης. Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής των συνεντεύξεων στο Γυμνάσιο/Λύκειο, η «κράτηση» των κλειδιών υπήρξε αφορμή για τα σχόλια ενός κρατούμενου, ο οποίος μετά το πέρας της συνέντευξης μαζί του, όταν βγήκαμε από την αίθουσα και κλειδώσαμε την πόρτα, σχολίασε: *«εδώ μέσα δεν έχουμε τα “εργαλεία” μας, αλλιώς και να κλείδωνες και να μην κλείδωνες... θα την ανοίγαμε αμέσως (την πόρτα)»*

²⁶² Ο ίδιος συγγραφέας (Newman, 1958:128-129) προτείνει ως «ιδανικούς» χώρους συνεντεύξεων με κρατούμενους τα άδεια γραφεία των σχολείων που λειτουργούν στα σωφρονιστικά καταστήματα, τη βιβλιοθήκη, το ιατρείο ή το γραφείο της κοινωνικής υπηρεσίας.

²⁶³ Στην άρση της όποιας επιφυλακτικότητας τους συνέβαλλαν καθοριστικά και οι συγκρατούμενοι τους που είχαν ήδη συμμετάσχει στη διαδικασία της συνέντευξης. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός, ότι έπειτα από το πέρας ενός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος συνεχής παρουσίας μας στο χώρο του καταστήματος κράτησης, άρχισε να γίνεται ιδιαίτερα έντονο το φαινόμενο, όπου κρατούμενοι που μας είχαν ήδη παραχωρήσει συνέντευξη, να φέρνουν άλλους συγκρατούμενους τους, λέγοντας μας συνήθως –τροποποιημένες κάθε φορά, αλλά εμπειριχόντας το ίδιο νόημα– φράσεις όπως: «θέλει κι αυτός ο φίλος μου να σου μιλήσει» ή «θέλει κι αυτό παιδί να σου πει για τα πράγματα εδώ μέσα». Συνεπώς μπορούμε να πούμε ότι –άθελα μας– χρησιμοποιήθηκε εν μέρει και η δειγματοληψία σκοπιμότητας και συγκεκριμένα η «δειγματοληψία της χιονοστιβάδας», η οποία αποτελεί μια από τις ιδανικότερες τεχνικές για την διενέργεια έρευνας σε περιθωριοποιημένες ομάδες. Σύμφωνα με αυτή, ο ερευνητής αρχικά εντοπίζει όσο το δυνατόν περισσότερα μέλη της ομάδας που θέλει να μελετήσει, και τα οποία εμφανίζονται δεκτικά ως προς τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Στη συνέχεια, τα συγκεκριμένα μέλη έρχονται σε επαφή με άλλα άτομα της ομάδας και τα «στρατολογούν» στην έρευνα (Σταλίκας, 2005).

²⁶⁴ Μία από τις κύριες υποχρεώσεις των ερευνητών σε σχέση με τους ερευνώμενους είναι η εγγύηση της ανωνυμίας μέσω της διασφάλισης της εχεμύθειας. Για τον σκοπό αυτό, αποφεύγεται η αναφορά σε πραγματικά ονόματα προσώπων και τόπων –μέσω της αντικατάστασής τους με ψευδώνυμα–, καθώς και άλλων στοιχείων που δύναται να «προδώσουν» την ταυτότητα του συνεντευξιαζόμενου (Lofland, Snow, Anderson and Lofland, 2006:51).

²⁶⁵ Ωστόσο, ορισμένες φορές προσεγγιστήκαμε από κρατούμενους που είχαν συμμετάσχει στην ερευνητική διαδικασία με αιτήματα για μεταφορά προς αυτούς διάφορων αγαθών ή την μεσολάβηση μας για την απόκτηση αυτών (για παράδειγμα ένας κρατούμενος μας ζήτησε να αγοράσουμε και να του δώσουμε ένα αναπτήρα, ενώ κάποιος άλλος ζήτησε να μεσολαβήσουμε στον αρχιφύλακα, ώστε να του δοθεί ένα μαγειρικό σκεύος). Σε όλες τις παρόμοιες

σωφρονιστικό ή εκπαιδευτικό προσωπικό, κτλ). Για τις συνεντεύξεις με τους μαθητές των σχολείων της φυλακής χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της καταγραφής σημειώσεων για την αποτύπωση των απαντήσεων των ερευνώμενων. Γενικότερα, κατά τη διενέργεια ερευνών μέσω του εργαλείου της συνέντευξης, η καταγραφή των λεγομένων των ερευνητικών υποκειμένων μέσω της χρήσης μαγνητοφώνου θεωρείται ως η ιδανική μέθοδος αποτύπωσης των όσων εκφράζει ο συνεντευξιαζόμενος, καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να προσηλωθεί στην ακρόαση και παρατήρηση του συνεντευξιαζόμενου και παρέχει την δυνατότητα της ακριβούς και πλήρους καταγραφής των πρακτικών της συνέντευξης²⁶⁶. Αντίθετα, η χρήση σημειώσεων για την καταγραφή των όσων αναφέρουν οι ερευνώμενοι, ενδέχεται να δημιουργήσει ακούσια συναισθήματα στους τελευταίους και να αναγκαστούν να επιβραδύνουν ή ακόμη και να κάνουν παύσεις, νομίζοντας ότι έτσι βοηθούν τον ερευνητή να καταγράψει πιο εύκολα όσα ακούει (Legard, Keegan and Ward, 2003:166-167). Ωστόσο, η άδεια για την πρόσβαση στο κατάστημα κράτησης μας απαγόρευε την χρήση μαγνητοφώνου και ως εκ τούτου η καταγραφή των συνεντεύξεων των κρατουμένων μέσω σημειώσεων ήταν η μοναδική επιλογή που είχαμε²⁶⁷. Για να μην αποσπάται η προσοχή των συνεντευξιαζόμενων από τις σημειώσεις και προκειμένου να μην διακόπτεται η ροή των αφηγήσεων τους, φροντίζαμε να στηρίζουμε το σημειωματάριο στα πόδια μας κάτω από το τραπέζι, ώστε οι συνεντευξιαζόμενοι να μην έχουν άμεση οπτική επαφή με αυτό. Ωστόσο, για λόγους διαφάνειας και δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης, πριν την έναρξη των συνεντεύξεων, διευκρινιζόταν σε αυτούς ότι μπορούν να έχουν πρόσβαση στις σημειώσεις μας όποια στιγμή επιθυμούσαν. Σε κάθε περίπτωση, ο τρόπος καταγραφής πληροφοριών και δεδομένων από το πεδίο θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένος στις ιδιαιτερότητες του και να έχει την συναίνεση των ερευνώμενων. Άλλωστε, το ζήτημα της καταγραφής των ερευνητικών δεδομένων, όπως και η ποιότητα της καταγραφής, διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο για το στάδιο της ανάλυσης και παρουσίασης των δεδομένων που συλλέχθηκαν (Ιωσηφίδης, 2003). Η καταγραφή των συνεντεύξεων μέσω γραπτών σημειώσεων περιλαμβάνει κι ένα σημαντικό πλεονέκτημα: διευκολύνει ιδιαίτερα την διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων, καθώς ο ερευνητής έχει τη

περιπτώσεις αρνηθήκαμε ευγενικά –αν και η μεταφορά των συγκεκριμένων αγαθών δεν θα δημιουργούσε κάποιο πρόβλημα ασφαλείας- καθώς θεωρούμε ότι αν ενδίδαμε θα παραβιάζαμε τις αρχές ερευνητικής δεοντολογίας, ενώ η υποχώρηση μας στα συγκεκριμένα αιτήματα θα ενείχε και τον κίνδυνο δημιουργίας ενός φαύλου κύκλου, όπου οι απαιτήσεις θα γινόταν ολοένα και πιο συχνές.

²⁶⁶ Ωστόσο, η συγκεκριμένη μέθοδος διακρίνεται και από ορισμένα μειονεκτήματα. Ως πιο σημαντικά θεωρούνται η διστακτικότητα κάποιων ερευνώμενων να εκφράσουν τις σκέψεις τους, όταν ξέρουν ότι μαγνητοφωνούνται (Gall, Borg and Gall, 1996) και η χρονοβόρα διαδικασία γραπτής αποτύπωσης των καταγεγραμμένων συνομιλιών

²⁶⁷ Οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων καταγράφηκαν μέσω της χρήσης μαγνητοφώνου –εκτός μίας, έπειτα από επιθυμία του συνεντευξιαζόμενου- καθώς διενεργήθηκαν σε χώρους εκτός του καταστήματος κράτησης.

δυνατότητα άμεσης ταξινόμησης των σημειώσεων –κατά τη διάρκεια της καταγραφής τους- στις κατάλληλες κατηγορίες, ενώ η πρόσβαση σε αυτές είναι ιδιαίτερα εύκολη και λιγότερη χρονοβόρα συγκριτικά με την απομαγνητοφώνηση (Gall et al, 1996).

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων γινόταν συνοπτική καταγραφή των λεγομένων των συνεντευξιαζόμενων σε σημειωματάριο. Ωστόσο, αμέσως μετά το τέλος της κάθε συνέντευξης προχωρούσαμε στην επέκταση των σημειώσεων μας και τον ταυτόχρονο εμπλουτισμό τους με μία μικρή περιγραφή όσων είχαμε παρατηρήσει κατά τη διάρκεια της συνέντευξης έτσι, ώστε να αποφύγουμε τον κίνδυνο μη αποτύπωσης σημαντικών λεπτομερειών λόγω εξασθένησης της μνήμης (Muswazi and Nhamo, 2013). Μετά την επιστροφή μας από το κατάστημα κράτησης, αποτυπώναμε τις σημειώσεις σε ηλεκτρονική μορφή μέσω της χρήσης H/Y, καθώς αυτή η διαδικασία διευκόλυνε την επεξεργασία των αρχικών σημειώσεων, την απόδοση τους σε αφηγηματική μορφή και τελικά την κατηγοριοποίηση των δεδομένων (Mack, Woodson, MacQueen, Guest, and Namey, 2005:44). Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων πραγματοποιήθηκαν σε χώρους εκτός του καταστήματος κράτησης με την χρήση μαγνητοφώνου. Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς ακολούθησε η λέξη προς λέξη απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων.

Συμπερασματικά, η έρευνα μας πραγματοποιήθηκε με την χρήση του εργαλείου της ημι-δομημένης συνέντευξης και της παρατήρησης, καθώς θεωρήσαμε ότι η επιλογή των συγκεκριμένων μεθόδων ποιοτικής έρευνας εξυπηρετεί τον στόχο της συλλογής όσο το δυνατόν πληρέστερων δεδομένων, η ανάλυση των οποίων δύναται να αποφέρει έγκυρα αποτελέσματα.

5.2.3: Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

*«Δεν ήταν η περιέργεια αυτή που σκότωσε τη γάτα.
Ήταν η προσπάθεια της γάτας να βγάλει νόημα μέσω
όλων των δεδομένων που παρήγαγε η περιέργεια».*
(Patton, 2002:440)

Η ανάλυση των δεδομένων βάσει περιεχομένου αφορά στην επεξεργασία και οργάνωση των δεδομένων σε θεματικές ενότητες, στην ονοματοποίησή τους και στο συνδυασμό τους σε ευρύτερες κατηγορίες μέσα από την κωδικοποίηση (Creswell, 2007:148). Πρόκειται για μια απλή και σχηματοποιημένη μέθοδο, η οποία αφορά λιγότερο το ύφος του κειμένου και περισσότερο τις εκφραζόμενες ιδέες. Ωστόσο, η συγκεκριμένη διαφοροποίηση μεταξύ λέξεων και ιδεών είναι τεχνητή, αφού οι πρώτες εκφράζουν τις δεύτερες (Τζάνη, 2005). Κατά τη διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου, ο ερευνητής έχοντας ως αφετηρία το ίδιο το ερευνητικό υλικό και τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν σχετικά με αυτό, προχωρά στη δημιουργία ενός συστήματος κατηγοριών και τελικά ερμηνεύει το ερευνητικό υλικό σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει (Παγκουρέλια και Παπαδοπούλου, 2009). Γενικότερα, στο πολυποίκιλο πεδίο της ποιοτικής έρευνας υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης και ανάλυσης του ερευνητικού υλικού. Κάποιοι τρόποι διακρίνονται από ένα πιο γενικό χαρακτήρα, ενώ άλλοι είναι περισσότερο συγκεκριμένοι, γεγονός το οποίο εξαρτάται από το ερευνητικό υλικό που έχει στη διάθεσή του ο ερευνητής και από τον ερευνητικό σχεδιασμό που έχει ακολουθήσει για τη διεξαγωγή της έρευνας (Ισαρη και Πουρκός, 2015:112). Αντίθετα με την ανάλυση των δεδομένων μιας ποσοτικής έρευνας, στην ανάλυση της ποιοτικής έρευνας δεν υπάρχουν «ξεκάθαροι» κανόνες ή διαδικασίες. Οι προσεγγίσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ποικίλουν, ανάλογα με τις βασικές επιστημολογικές παραδοχές σχετικά με την φύση της ποιοτικής έρευνας. Επίσης, διαφέρουν μεταξύ των διαφορετικών παραδόσεων σχετικά με την επικέντρωση και τους κύριους στόχους που τίθενται κατά την διαδικασία της ανάλυσης (Spencer, Ritchie and O' Connor, 2003:200).

Κατά τη διαδικασία ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, οι ερευνητικές προσεγγίσεις της

ανάλυσης των συζητήσεων, της ανάλυσης λόγου, της συμβολικής διαντίδρασης και της εθνομεθοδολογίας, εστιάζουν συνήθως στο τρόπο χρήσης της γλώσσας. Κάποιες άλλες υιοθετούν περιγραφικές και/ή ερμηνευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες αποσκοπούν στην κατανόηση και τη περιγραφή των στάσεων και της κουλτούρας των ερευνώμενων ατόμων. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι αφηγηματικές έρευνες και η κλασική εθνογραφία (Tesch, 1990). Στη διαδικασία ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από την εμπειρική έρευνα στο ΕΚΚΝ, επιλέξαμε να ακολουθήσουμε την τελευταία προσέγγιση, καθώς ως κύριο στόχο της ανάλυσης θέσαμε την περιγραφή και ερμηνεία των αντιλήψεων, στάσεων και γενικότερης κουλτούρας του σωφρονιστικού πληθυσμού του ΕΚΚΝ. Η διαδικασία κωδικοποίησης είναι ένα από τα πιο δύσκολα σημεία μιας έρευνας, καθώς απαιτεί την συνεχή λήψη αποφάσεων σχετικά με την αναγνώριση των πιο σημαντικών σημείων μέσω των οποίων θα στοιχειοθετηθούν οι κατηγορίες που θα αποσκοπούν στη διαφώτιση των ερευνητικών ερωτημάτων. Επιπροσθέτως, πρέπει να είμαστε σε θέση να αναγνωρίσουμε το τέλος της ανάλυσης, γεγονός ιδιαίτερα δύσκολο, καθώς αυτή φαίνεται διαρκώς ανολοκλήρωτη. Σύμφωνα με τον Patton (2002), το τελικό σημείο της ανάλυσης σχετίζεται με τον κορεσμό των κατηγοριών, ο οποίος επέρχεται όταν πλέον η ανάλυση αρχίζει να επεκτείνεται, σε ενδιαφέροντα μιν, αλλά όχι μέσα στα πλαίσια των ερευνητικών ερωτημάτων μας πεδία. Όπως ήδη προαναφέρθηκε, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, διαμορφώσαμε κάποιες αρχικές κατηγορίες, καθώς σημειώναμε τις απαντήσεις των ερευνώμενων. Η διαδικασία κατηγοριοποίησης των δεδομένων μας ξεκίνησε μέσω της κωδικοποίησης των δεδομένων με τη χρήση του ελεύθερου ηλεκτρονικού προγράμματος ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων RQDA, που αποτελεί «πακέτο» της γλώσσας προγραμματισμού R, η οποία χρησιμοποιείται για στατιστικούς και ποσοτικούς υπολογισμούς²⁶⁸. Αφού εισήχθησαν οι συνεντεύξεις σε ένα κοινό αρχείο, δημιουργήσαμε κώδικες εντός των οποίων εντάξαμε τα συναφή «κομμάτια» των συνεντεύξεων που λάβαμε. Οι κώδικες διαχωρίζονταν μεταξύ τους βάσει χρώματος²⁶⁹. Μετά την ολοκλήρωση της κωδικοποίησης των δεδομένων προχωρήσαμε στο σχηματισμό των κατηγοριών, εντός των οποίων εντάξαμε τους σχετικούς κώδικες και στην αντίστοιχη διαμόρφωση υποκατηγοριών. Οι κύριες θεματικές κατηγορίες βάσει των οποίων θα γίνει η ανάλυση των δεδομένων δημιουργήθηκαν έτσι, ώστε να

²⁶⁸ Η χρήση ηλεκτρονικών προγραμμάτων για την κωδικοποίηση και την κατηγοριοποίηση των δεδομένων που προέκυψαν από την διενέργεια ποιοτικής έρευνας έχει αποκτήσει ιδιαίτερα δημοφιλή χαρακτήρα κατά τα τελευταία χρόνια. Η βασική ιδέα πίσω από αυτά τα προγράμματα είναι ότι η χρήση του Η/Υ είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος αποθήκευσης και εντοπισμού των ερευνητικών δεδομένων. Αν και ο ερευνητής, όπως και στη χειρόγραφη διαδικασία, πρέπει να διαβάσει γραμμή-γραμμή τα κείμενα των συνεντεύξεων προκειμένου να προχωρήσει στη δημιουργία κωδικών, η διαδικασία αυτή μέσω της χρήσης ηλεκτρονικών προγραμμάτων είναι ταχύτερη και πιο αποτελεσματική από την αντίστοιχη χειρόγραφη (Creswell, 2014:245).

²⁶⁹ Για παράδειγμα, μέσα στη ίδια συνέντευξη, οι αναφορές στα μαθήματα επισημαίνονταν με κόκκινο χρώμα, οι αναφορές στους κανόνες του σχολείου με μπλε, οι αναφορές στα κίνητρα με κίτρινο κ.ο.κ.

εξυπηρετήσουν καλύτερα την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και είναι οι εξής:

A: Το προφίλ των μαθητών κρατουμένων

B: Οι συνθήκες εγκλεισμού στο ΕΚΚΝ

Γ: Η παρεχόμενη εκπαίδευση στους κρατουμένους του ΕΚΚΝ

Η καθεμία από τις παραπάνω κατηγορίες διαιρείται σε επιμέρους υποκατηγορίες, στις οποίες εξετάζονται συγκεκριμένα καίρια ζητήματα που προέκυψαν κατά την ερευνητική διαδικασία. Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων πρέπει να διευκρινιστεί ότι κατά τη καταγραφή αυτής θα παρατίθενται αποσπάσματα των συνεντεύξεων. Θεωρούμε τη παράθεση αποσπασμάτων ως ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αυτή επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες μέσα στο συνολικό σώμα της ανάλυσης (Creswell, 2007). Μέσω της παράθεσης αποσπασμάτων των συνεντεύξεων καταδεικνύονται οι διαφορετικές πτυχές από τις οποίες διακρίνεται ένα θέμα και ως εκ τούτου παρέχεται η δυνατότητα διαφορετικής ανάγνωσης του λόγου των ερευνητικών υποκειμένων. Επιπλέον, σε ορισμένα σημεία η πρακτική της παράθεσης αποσπασμάτων θα λάβει εκτεταμένο χαρακτήρα, αποσκοπώντας στην ανάδειξη των πολύπλοκων δομών ενός συγκεκριμένου ζητήματος. Αν και η επιλογή των αποσπασμάτων που παρουσιάζονται γίνεται από τον ίδιο τον ερευνητή, ο οποίος με αυτό τον τρόπο στοχεύει στην υποστήριξη της οπτικής του και άρα επεξεργάζονται απλαισίσωτα από τα υπόλοιπα συμφραζόμενα τους (Silverman, 2001:103), μπορούν ωστόσο να προσφέρουν στα πλαίσια μιας εργασίας το «ζωντανό λόγο» που τεκμηριώνει μια θεωρητική προσέγγιση.

ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

6: Εισαγωγή

Πριν την παρουσίαση της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων κρίνονται αναγκαίες κάποιες συνοπτικές διευκρινίσεις σχετικά με τις συντομογραφίες που προσδώσαμε στους κρατούμενους και τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα μας, προκειμένου να διασφαλίσουμε την ανωνυμία τους και να τηρήσουμε την ακαδημαϊκή δεοντολογία σχετικά με το κριτήριο της εμπιστευτικότητας. Ήδη αναφέρθηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου αναφέρονται με τα αρχικά γράμματα «Δ1» και «Δ2». Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου/Λυκείου αναφέρονται με το γράμμα «Κ» και έναν αριθμό, οποίος –όπως και στη περίπτωση των κρατουμένων- αφορά τη σειρά κατά την οποία παραχώρησαν συνέντευξη (δηλαδή ο «Κ1» ήταν ο πρώτος εκπαιδευτικός του Γυμνασίου που συμμετείχε στη διαδικασία της συνέντευξης, ο «Κ2» ήταν ο δεύτερος κ.ο.κ). Σχετικά με τους κρατούμενους – μαθητές του δημοτικού σχολείου αυτοί θα αναφέρονται με τα γράμματα της αλφαβήτας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, καθώς το δείγμα των συγκεκριμένων μαθητών ξεπέρασε τα 24 άτομα, χρησιμοποιήθηκε ένας αριθμός δίπλα από το γράμμα (πχ «Α1») για να καταστεί σαφής η διάκριση μεταξύ των ερευνώμενων μαθητών του δημοτικού σχολείου. Στη περίπτωση των κρατουμένων που φοιτούσαν στο Γυμνάσιο/Λύκειο, χρησιμοποιούνται πάλι τα γράμματα της αλφαβήτας, ωστόσο μπροστά από το κάθε γράμμα υπάρχει πάντα το γράμμα «Δ», το οποίο υποδηλώνει τον όρο «δευτεροβάθμια». Συνεπώς, οι μαθητές του Γυμνασίου/Λυκείου αναφέρονται ως «ΔΑ», «ΔΒ», «ΔΓ» κ.ο.κ.

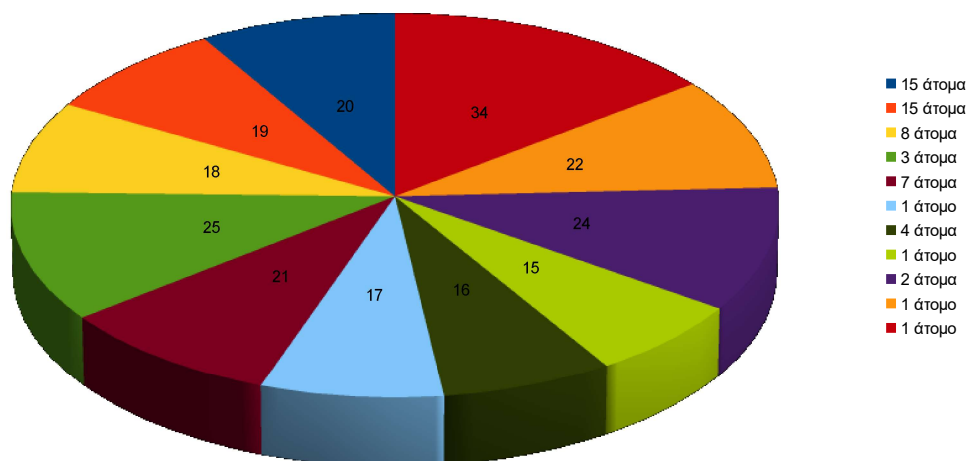
6.1: Το προφίλ των μαθητών κρατουμένων

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα παρουσιαστεί το προφίλ των κρατουμένων του ΕΚΚΝ που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θα αναφερθούμε και θα αναλύσουμε τα προσωπικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των κρατουμένων, το μορφωτικό υπόβαθρο και κεφάλαιο, καθώς και τις τυχόν προηγούμενες εμπειρίες τους σχετικά με το σωφρονιστικό σύστημα. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, εκτός από την αναγκαιότητα παράθεσης τους για «φιλολογικούς» λόγους και για την παροχή της δυνατότητας στον αναγνώστη να αποκτήσει μια πλήρη εικόνα των ατόμων που αποτέλεσαν το κύριο δείγμα της έρευνας μας, είναι σημαντικά και για δύο ακόμη λόγους: ο πρώτος αφορά την εκπαίδευση που οφείλει η Πολιτεία να παρέχει στους ανήλικους και νεαρούς κρατουμένους. Όπως ήδη έχουμε επισημάνει, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία η συμμετοχή στην εκπαίδευση που παρέχεται στα ΕΚΚΝ έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα για τους κρατουμένους κάτω των 18 ετών. Ωστόσο, υποχρεωτική εκπαίδευση σημαίνει πρώτα από όλα η δημιουργία εκείνων των συνθηκών που είναι απαραίτητες για την δυνατότητα φοίτησης κάθε ατόμου στο σχολείο. Ως εκ τούτου, η βοήθεια που παρέχεται στα παιδιά για την επίτευξη του ανωτέρου στόχου, δεν πρέπει επ' ουδενί να εξαντλείται στην δωρεάν χορήγηση των διδακτικών βιβλίων, αλλά οφείλει να επεκτείνεται στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που να είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες των μαθητών και στη στήριξη τους, όταν οι τελευταίοι αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα (Τσιάκαλος, 2008). Συνεπώς, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά από τα οποία διακρίνονται οι μαθητές-κρατούμενοι θα έπρεπε να διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό της διδασκαλίας και στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος εντός του καταστήματος κράτησης. Ο δεύτερος λόγος αφορά την κατάδειξη της ιδιαίτερης σύνθεσης του έγκλειστου πληθυσμού και την πιθανή συσχέτιση της με την ταξική επιλεκτικότητα του ποινικού συστήματος δικαιοσύνης. Η ανάλυση των χαρακτηριστικών των κρατουμένων που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας μας, καθιστά επιτρεπτή τη σύλληψη των συνεπειών των μηχανισμών της «ποινικής θνησιμότητας» στον πιο ψηλό βαθμό της διαδικασίας απονομής της δικαιοσύνης, που δεν είναι άλλος από αυτόν της φυλακής, και κατ' επέκταση, μέσα από τη σχέση των διαφόρων ομάδων κρατουμένων με την ποινή της φυλάκισης -σχέση που ανάγεται συνεπαγωγικά σε μια κύρια διάσταση της σχέσης των αντίστοιχων φορέων με το θεσμό της εφαρμογής του ποινικού νόμου- μια διάσταση του συστήματος των σχέσεων που ενώνουν, σε μια δεδομένη στιγμή του χρόνου, το πεδίο της ποινικής δικαιοσύνης και τη δομή των ταξικών σχέσεων (Παναγιωτόπουλος, 1990:211).

6.1.1: Ηλικιακά χαρακτηριστικά και εθνοτική καταγωγή

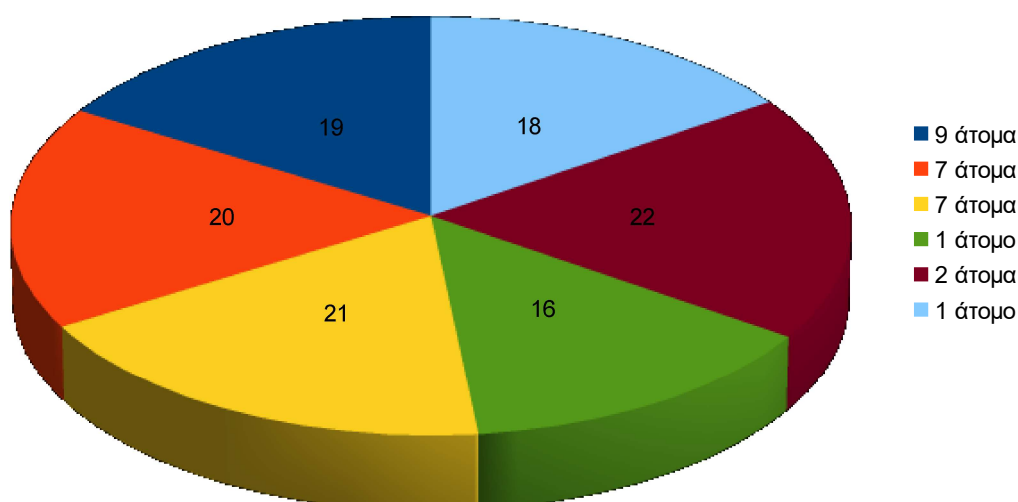
Μελετώντας το ηλικιακό προφίλ των μαθητών κρατουμένων που συμμετείχαν στην έρευνα διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία ήταν άνω των 18 ετών. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της ηλικίας των μαθητών του Δημοτικού σχολείου συμπίπτει με τον αντίστοιχο των μαθητών του Γυμνασίου/Λυκείου, καθώς και ο μέσος όρος και των δύο «ομάδων» ήταν τα 19.8 έτη²⁷⁰. Στα γραφήματα που ακολουθούν εντός της «πίτας» αναγράφονται οι ηλικίες των κρατουμένων, ενώ στη δεξιά στήλη αναγράφεται ο αριθμός των κρατουμένων που έχουν την συγκεκριμένη ηλικία.

Ηλικιακό προφίλ κρατουμένων μαθητών του Δημοτικού σχολείου



²⁷⁰ Οφείλουμε να διευκρινίσουμε, ότι όπως μας αποκάλυψαν ορισμένοι κρατούμενοι, είχαν αποκρύψει την πραγματική τους ηλικία από το δικαστήριο, δηλώνοντας ανήλικοι ενώ ήταν ενήλικες, αποσκοπώντας έτσι στην κράτησή τους σε φυλακές ανηλίκων και όχι ενηλίκων. Η διαπίστωση της ηλικίας του από το δικαστήριο δεν ήταν δυνατή, αφού οι συγκεκριμένοι κρατούμενοι ήταν αλλοδαποί και δεν είχαν στη κατοχή τους έγγραφα που να πιστοποιούν τα ακριβή στοιχεία τους. Για τον υπολογισμό του μέσου όρου ηλικίας, λάβαμε υπόψη την ηλικία που μας δήλωσαν ως πραγματική και όχι αυτή που εμφανίζεται στο φάκελο τους. Η πιο χαρακτηριστική περίπτωση ήταν αυτή του T1, ο οποίος μας εκμυστηρεύτηκε ότι επισήμως δήλωσε ότι είναι 19 ετών, ενώ στη πραγματικότητα ήταν 34.

Ηλικιακό προφίλ κρατουμένων μαθητών Γυμνασίου/Λυκείου



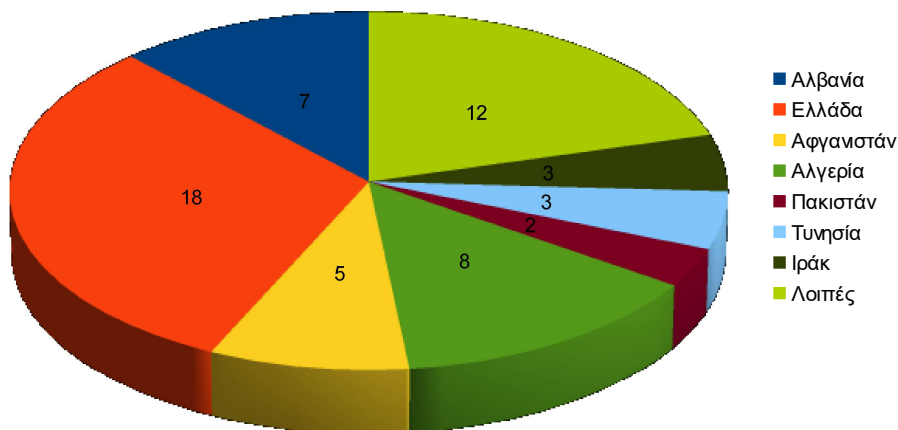
Όπως παρατηρείται, από τους κρατουμένους μαθητές του Δημοτικού σχολείου, μόνο 6 είναι κάτω των 18 ετών (1 άτομο είναι 17 ετών, 4 είναι 16 ετών και 1 είναι 15 ετών), ενώ αντίστοιχα ανάμεσα στους μαθητές του Γυμνασίου/Λυκείου υπάρχει μόνο ένας ανήλικος (16 ετών). Πρόκειται δηλαδή κυρίως για άτομα μετεφηβικής ηλικίας²⁷¹, ενώ το γεγονός ότι ανάμεσα στους κρατουμένους υπάρχουν ορισμένα άτομα που θα τα χαρακτηρίζαμε ως ενήλικες -3 άτομα που ήταν 25 ετών, 2 άτομα 24 ετών και ένα άτομο που ήταν 34 ετών- «γεννούσε» προβληματισμούς σχετικά με τον συγχρωτισμό ανηλίκων, νεαρών και ενήλικων κρατουμένων²⁷². Το συγκεκριμένο ζήτημα φαίνεται να έχει επιλυθεί με την ίδρυση του ΕΚΚΝ Κορίνθου, στο οποίο πλέον κρατούνται όσοι δεν έχουν συμπληρώσει το 18^ο έτος της ηλικίας τους. Ωστόσο, παραμένει ένας ακόμη προβληματισμός σχετικά με τα διδακτικά εγχειρίδια που προβλέπεται ότι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των εγκλείστων σε ΕΚΚΝ, καθώς προβλέπεται η διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων με περιεχόμενο που προορίζεται για παιδιά 6-11 ετών σε κρατουμένους 18-21 ετών, η πλειοψηφία των οποίων –όπως θα δούμε στη συνέχεια- έχει διαφορετική μητρική γλώσσα από αυτή των

²⁷¹ Ο μεγάλος αριθμός κρατουμένων άνω των 18 ετών, πιθανότατα οφείλεται και στο γεγονός ότι τα άτομα μετεφηβικής ηλικίας (νεαροί ενήλικες 18-21 ετών) παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη «εγκληματική» επιβάρυνση σε σχέση με τους ανήλικους, δηλαδή όσους είναι κάτω των 18 ετών (Κουλουκουριώτη, Μελετίου και Χατζηραφαηλίδου, 2010:109).

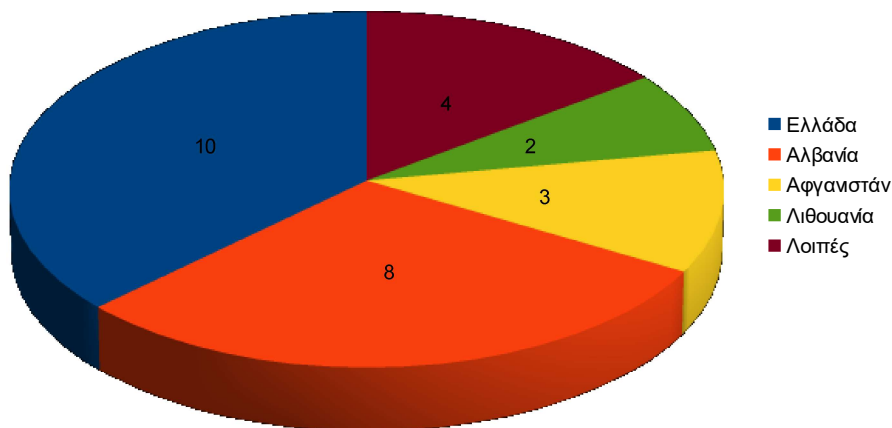
²⁷² Χαρακτηριστικά είναι όσα είπε ο «Δ1» σχετικά με τις ηλικίες ορισμένων κρατουμένων μαθητών: *έχουμε στρεβλώσεις γενικώς στο σύστημα. Δηλαδή, ενήλικους που δηλώνουν ανήλικοι, αλλά δεν είναι ανήλικοι. Δηλαδή, πονάνε τα ματάκια μας σε μερικές περιπτώσεις, ας πούμε. Βλέπω ανθρώπους μεγάλους, ας πούμε, οι οποίοι δηλώνουν ανήλικοι, δηλαδή. (...)*. Η συγκεκριμένη δήλωση έγινε με αφορμή συζήτηση γύρω από τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους ανήλικους.

βιβλίων²⁷³. Σχετικά με την εθνικότητα των μαθητών κρατουμένων και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων, παρατηρείται ότι οι περισσότεροι εξ' αυτών είναι αλλοδαποί. Το συγκεκριμένο φαινόμενο αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στα γραφήματα που ακολουθούν.

Χώρες καταγωγής κρατουμένων μαθητών του Δημοτικού



Χώρες καταγωγής κρατουμένων μαθητών του Γυμνασίου/Λυκείου



Ο πληθυσμός του Δημοτικού σχολείου που συμμετείχε στην έρευνα αποτελούταν από 7 άτομα με καταγωγή από την Αλβανία, 5 με καταγωγή από το Αφγανιστάν, 8 άτομα από την Αλγερία, 2 από το Πακιστάν, 3 από την Τυνησία και 3 από το Ιράκ, 12 από λοιπές χώρες κυρίως της Αφρικής, όπως το Σουδάν, η Αίγυπτος, η Λιβύη, η Σενεγάλη και το Μαρόκο και 18 άτομα με καταγωγή από την Ελλάδα. Πρέπει ωστόσο να επισημανθεί, ότι από τα 18 άτομα που κατάγονται από την Ελλάδα, οι 11 ήταν Ρομά και ένα άτομο ήταν Πομάκος. Σχετικά με τον αντίστοιχο δείγμα μαθητών του Γυμνασίου/Λυκείου, οι 10 από αυτούς ήταν Έλληνες (εκ' αυτών τα 2 άτομα ήταν Ρομά), 8 μαθητές

²⁷³ Με το ζήτημα της καταλληλότητας των διδακτικών βιβλίων θα ασχοληθούμε αναλυτικά στην τρίτη ενότητα που αφορά την παρεχόμενη εκπαίδευση .

κατάγονταν από την Αλβανία, 3 από το Αφγανιστάν, 2 από τη Λιθουανία και 4 άτομα από λοιπές χώρες του εξωτερικού. Όπως διαπιστώνεται από την ανάλυση των εθνοτικών χαρακτηριστικών των κρατουμένων, οι περισσότεροι ανήκουν σε πληθυσμιακές ομάδες που χαρακτηρίζονται ως κοινωνικά ευάλωτες, αφού είναι είτε μετανάστες ή Ρομά. Στην επικύρωση και γενίκευση των παραπάνω στοιχείων συμβάλλουν και οι δηλώσεις εκπαιδευτικών σχετικά με το ποσοστό των μαθητών τους που κατάγονται από κάποια άλλη χώρα:

Δ1: Εβδομήντα τοις εκατό αλλοδαποί, τριάντα τοις εκατό.

Κ7: Κοίταξε να δεις, οι Έλληνες, 3% είναι οι Έλληνες. Το άλλο 20% είναι μειονότητες, Τσιγγάνοι, παλιννοστούντες, και ένα 50% είναι αλλοδαποί.

Κ1: Οι αλλοδαποί είναι περισσότεροι, πολύ περισσότεροι. Βέβαια, όσο «ανεβαίνεις» τάξεις στο λύκειο, ας πούμε, οι αλλοδαποί είναι πολύ λιγότεροι.

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, η υπερεκπροσώπηση των αλλοδαπών ανάμεσα στον έγκλειστο πληθυσμό, δεν αφορά μόνο τα καταστήματα κράτησης ανηλίκων, αλλά αποτελεί ένα γενικευμένο φαινόμενο του ελληνικού σωφρονιστικού συστήματος, γεγονός που καταδεικνύει την επιλεκτικότητα του ποινικού συστήματος δικαιοσύνης. Άλλωστε, διαχρονικά οι μετανάστες «συναντούν» διαφορετική μεταχείριση κατά τη διαδικασία διαχείρισης του δικαίου και έχουν σαφώς μεγαλύτερες πιθανότητες να συλληφθούν, να καταδικαστούν και τους επιβληθούν αυστηρότερες ποινές συγκριτικά με τα άτομα που ανήκουν στο γηγενή πληθυσμό (Sellin, 2003). Όπως επισημαίνει και ο Καρύδης (2010α:258) η μεταβλητή της εθνικότητας του δράστη αποτελεί σημαντική παράμετρο για το ενδεδειγμένο ύψος (μεγαλύτερο για τους αλλοδαπούς) της επιβαλλόμενης ποινής. Ωστόσο, η διαφοροποίηση των επιβαλλόμενων ποινών ανάμεσα σε Έλληνες και αλλοδαπούς μειώνεται όσο ανέρχεται η κλίμακα της σοβαρότητας των υποθέσεων. Το συγκεκριμένο φαινόμενο δεν θα μπορούσε παρά να αποτελεί εν μέρει και απόρροια της δημιουργίας ενός κλίματος στερεοτυπική προκατάληψης και εν τέλει ηθικού πανικού σχετικά με τις συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες, τους μετανάστες και τους Ρομά. Ενδεικτικά, κατά το 1993, το 60% των συλληφθέντων ανηλίκων παραβατών στην Αθήνα ήταν Αλβανοί υπήκοοι (Καρύδης, 1996:169), γεγονός το οποίο συμπίπτει με την συγκρότηση –μετά το 1990- ενός εγκληματικού στερεοτύπου για τον Αλβανό-Μετανάστη-Εγκληματία και την εμπέδωση του στη συλλογική κοινωνική συνείδηση με αποτέλεσμα την ιδιαίτερα έντονη –και δυσανάλογη σχετικά με την πραγματική διάσταση του προβλήματος- κινητοποίηση των κατασταλτικών μηχανισμών του επίσημου κοινωνικού ελέγχου (Καρύδης, 2010α:116-117), ενώ και προς το τέλος της δεκαετίας του 2000 παρατηρήθηκε νέα έκρηξη έντονης καχυποψίας και κοινωνικού πανικού απέναντι σε μετανάστες που αυτή τη φορά προέρχονται κυρίως από χώρες της Ασίας. Σε αυτή την περίπτωση

στο επίκεντρο της κοινωνικής ανησυχίας βρίσκονται τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά διαφορές των συγκεκριμένων μεταναστών, τα οποία θεωρούνται ότι διαφέρουν αισθητά από αυτά του γηγενή πληθυσμού²⁷⁴ (Καρύδης, 2015:97-98). Αντίστοιχα, όσο αφορά τους Τσιγγάνους, η κυρίαρχη συλλογική αντίληψη, θεωρεί ότι αυτοί επιλέγουν συνειδητά ως τρόπο ζωής το στερεότυπο μοντέλο του πλανόδιου σκηνίτη και του αποκομμένου από τις κοινωνικές δομές. Η κοινή γνώμη υποστηρίζει με θέρμη την άποψη ότι Ρομά είναι εκ φύσεως περιθωριακοί, παραβατικοί, και αρνούνται συνειδητά τον ενστερνισμό των προτύπων ζωής που η πλειοψηφούσα κοινωνία επιλέγει. Οι Τσιγγάνοι πράγματι ζουν περιθωριακά, αναπτύσσουν πολλές φορές παραβατική συμπεριφορά, έχουν πολύ χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και δείχνουν δυσκολία προσαρμογής στις κοινωνικές δομές. Η κατάσταση όμως αυτή είναι αποτέλεσμα όχι συνειδητής επιλογής, αλλά στάση επιβίωσης σε ένα ολοένα εχθρικότερο κοινωνικό σώμα που διαρκώς εντείνει τις συνθήκες ανισότητας, περιθωριοποίησης, αποκλεισμού και απομόνωσης (Ζυγούρη, 2012). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι αυτές οι ηθικές διαταράξεις δεν είναι απλώς δημιουργήματα φαντασίας (Young, 2015), αλλά συγκροτούνται στη βάση υπαρκτών προβληματικών καταστάσεων, η προβληματικότητα των οποίων όμως διογκώνεται πλασματικά και αντιμετωπίζεται με δυσανάλογες αντιδράσεις²⁷⁵ (Καρύδης, 2015). Έχουμε ήδη αναφερθεί στα ηλικιακά και φυλετικά (κυρίως νεαροί άνδρες 18-44 ετών) χαρακτηριστικά των μεταναστών και την ένταση και τη ποιότητα της αστυνομικής επιτήρησης²⁷⁶ -η οποία επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, όπως οι Ρομά και οι

²⁷⁴ Ο ίδιος συγγραφέας χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο φαινόμενο ως «Ισλαμοφοβία», η οποία ωστόσο διαφέρει από τον αντίστοιχο φόβο των πληθυσμών της Βόρειας Ευρώπης, οι οποίοι προσδίδουν στον όρο την έννοια του βίαιου ριζοσπαστικού φονταμενταλισμού. Στην ελληνική περίπτωση, οι ανησυχίες στρέφονται γύρω από τις πραγματικές ή υποτιθέμενες ιδιαιτερότητες που αφορούν τις θρησκευτικές, κοινωνικές και ενδυματολογικές συνήθειες ή κώδικες, οι οποίες και προκαλούν την δυσπιστία και καχυποψία του ντόπιου πληθυσμού (Καρύδης, 2015:98).

²⁷⁵ Ο Cohen (2002:xii) στο εμβληματικό έργο του “Folk devils and moral panics” παραθέτει τα τρία κύρια στοιχεία που πρέπει να υπάρχουν για την επιτυχημένη δημιουργία του ηθικού πανικού: πρώτο βασικό στοιχείο αποτελεί η ύπαρξη ενός βολικού εχθρού, ενός εύκολου στόχου, που μπορεί να καταγγελθεί εύκολα και δεν διαθέτει εξουσία και δύναμη, ενώ κατά προτίμηση δεν έχει πρόσβαση στο πεδίο μάχης της πολιτιστικής πολιτικής. Το δεύτερο απαραίτητο στοιχείο είναι η ύπαρξη ενός βολικού θύματος, με το οποίο θα ταυτιστεί η πλειοψηφία της κοινωνίας. Τέλος, η Τρίτη παράμετρος αφορά τη δημιουργία μιας γενικής παραδοχής/συναίνεσης, ότι οι πεποιθήσεις ή πράξεις που καταγγέλλονται δεν είναι μεμονωμένα περιστατικά, αλλά αποτελούν αναπόσπαστα φαινόμενα της κοινωνίας ή θα μπορούσαν (και θα το κάνουν) να εξελιχθούν σε τέτοια εκτός κι αν «κάνουμε κάτι».

²⁷⁶ Δεν πρέπει να υποτιμάται το ότι και οι φορείς παραγωγής και εφαρμογής του ποινικού συστήματος (από τον βουλευτή ως τον δικαστή, τον αστυνομικό και τον σωφρονιστικό υπάλληλο) στο σχηματισμό της συνείδησής τους δεν φέρουν μόνο τις αρχές του Ποινικού Δικαίου και τους κανόνες εφαρμογής του αλλά και την κοινή γνώμη, κάτι που συχνά εκδηλώνεται στις πρακτικές τους επιλογές. Για παράδειγμα, μπροστά στον παράνομο ή νόμιμο μετανάστη, ο αστυνομικός διαθέτει μίαν ευρύτερη – ίσως ενισχυτική της ολικής ταυτότητάς του – δυνατότητα άσκησης των εξουσιών του, μια δυνατότητα να είναι περισσότερο δικαστής, απ’ ό,τι είναι μπροστά στον εργαζόμενο, τον φοιτητή ή τον διαδηλωτή (Λάζος, 2012). Τη παραπάνω άποψη ενισχύουν και τα ευρήματα της Γασπαρινάτου (2016), η οποία σημειώνει ότι τα πράγματα περιπλέκονται ακόμη περισσότερο, εφόσον ο ανήλικος ανήκει σε ευάλωτη κοινωνική κατηγορία, όπως οι Ρομά και οι μετανάστες. Η συμπεριφορά των αστυνομικών χαρακτηρίζεται από απαξίωτισμό και προκατάληψη, ενώ η ευάλωτη κοινωνική θέση αυτών των ατόμων ενισχύει το αίσθημα ατιμωρησίας και απουσίας ελέγχου και λογοδοσίας των εκπροσώπων του διοικητικού μηχανισμού. Η ίδια συγγραφέας αποτυπώνει την απάντηση ενός επιμελητή ανηλίκων, σύμφωνα με τον οποίο: «Όταν δε οι αστυνομικοί

μετανάστες- που αποτελούν παράμετροι που συμβάλλουν στην υπερεκπροσώπηση αυτών των ομάδων στις επίσημες αστυνομικές στατιστικές (Καρύδης, 2002) και στα σωφρονιστικά καταστήματα. Μία ακόμη αιτία της υπερεκπροσώπησης των μεταναστών στα καταστήματα κράτησης είναι και το είδος των παράνομων δραστηριοτήτων με τις οποίες ασχολούνται συνήθως. Όπως ακριβώς συμβαίνει και στα πλαίσια της νόμιμης απασχόλησης, οι μετανάστες τείνουν να επικεντρώνονται στα χαμηλότερα στρώματα των εγκληματικών «επιχειρήσεων», καθώς συνήθως απασχολούνται σε υψηλής επικινδυνότητας δραστηριότητες, όπως τα εγκλήματα δρόμου, το εμπόριο ναρκωτικών στους δρόμους και η πορνεία. Με άλλα λόγια, ακόμη και τα πλαίσια της παρανομίας, οι μετανάστες δραστηριοποιούνται σε δουλειές, με τις οποίες οι γηγενείς δεν θέλουν πλέον αν απασχοληθούν (De Giorgi, 2010:157). Μάλιστα, οι συγκεκριμένες δραστηριότητες, όπως οι κλοπές και οι ληστείες, είναι αυτές που έχουν τις πιο υψηλές πιθανότητες καταγγελίας στις αστυνομικές αρχές (Καρύδης, 2004α), γεγονός το οποίο συμβάλλει στη αύξηση της έντασης της αστυνομικής επιτήρησης και άρα στην αύξηση των συλλήψεων.

Επιπλέον, ο χαρακτηρισμός των μελών συγκεκριμένων ομάδων ως «διαφορετικοί» ή «άλλοι»²⁷⁷, τα τοποθετεί εντός του πλέγματος του κοινωνικού αποκλεισμού, ο οποίος αποτελεί μια διαδικασία που εμπεριέχει δύο όψεις: μπορεί να υποδηλώνει την περίπτωση όπου κάποιος «αποβάλλεται» από την κοινότητα ή ένα συγκεκριμένο μέρος, αλλά συχνά αφορά και την άρνηση της «εισόδου» στο κοινωνικό σύνολο όσων θεωρούνται ως «ξένοι» προς αυτό²⁷⁸ (Fangen, 2010). Άλλωστε, το συγκεκριμένο φαινόμενο δεν αποτελεί ελληνική πρωτοτυπία, αλλά συναντάται στα

αντιμετωπίζουν μειονοτικές ομάδες, όπως Ρομά και μετανάστες είναι ανεξέλεγκτοι». Ειδικά στις χώρες τις Δυτικής και Ανατολικής Ευρώπης, η συσχέτιση των Ρομά με την εγκληματικότητα αποτελεί ένα ιδιαίτερα οικείο στερεότυπο, το οποίο εξηγεί σε μεγάλο βαθμό και τα δυσανάλογα ποσοστά κράτησης τους (Sim, Ruggiero and Ryan, 1995: 11). Στα παραπάνω συνηγορούν και ορισμένες δηλώσεις κρατουμένων που συμμετείχαν στην έρευνα μας. Ενδεικτική είναι η «αποκάλυψη» του «Ψ1», ο οποίος κατάγεται από χώρα της Αφρικής: «αστυνομία πιάσει εμένα, μιλάει εμένα ότι πουλάει ναρκωτικά. Εγώ δεν ξέρω μιλάει ελληνικά, αυτό νόμιζε κάνει πλάκα. Έφαγα ξύλο πολύ, με πήραν, με έβαλαν να υπογράψω». Αντίστοιχες δηλώσεις –που ενισχύουν την άποψη περί απαξιώτικης συμπεριφοράς απέναντι σε «ευάλωτους» κρατουμένους υπό τον μανδύα του ρόλου του «τιμωρού» ή «δικαστή»- διατυπώθηκαν και σχετικά με την συμπεριφορά ορισμένων σωφρονιστικών υπαλλήλων: «Πιο παλιά ήταν ένας αρχιφύλακας εδώ, ήταν γάμψο τα. Αν έμπλεκες σε φασαρία σου έλεγε να διαλέξεις ή ξύλο ή εισαγγελία. Προτιμούσες το ξύλο αντί για την ποινή» («Τ»). Τέλος, ο «Λ» αναφέρθηκε στη ρατσιστική συμπεριφορά ενός σωφρονιστικού υπαλλήλου απέναντι στους κρατουμένους μουσουλμανικού θρησκευόμενου: «Είναι και ένας φύλακας πολύ μαλάκας. Μας φέρνει κρέας και εμείς μυρίζουμε, καταλαβαίνουμε ότι είναι γουρούνι (ο «Λ» είναι μουσουλμάνος και λόγω της θρησκείας του δεν μπορεί να φάει χοιρινό κρέας), και του λέμε τι είναι αυτό; Και εκείνος λέει: “σκύλος είναι, πάντα είναι”. Είναι μαλάκας πολύ αυτός, αλλά οι άλλοι είναι καλοί».

²⁷⁷ Ο Young (1999:393) σημειώνει ότι η προσπάθεια αναζήτησης για τη δημιουργία μίας σταθερής ταυτότητας σε ένα κόσμο αυξανόμενης οντολογικής ανασφάλειας ενισχύεται από την αντιπαράθεση ενός «άλλου», ο οποίος θεωρείται ως υποδεέστερος και απαξιώνεται.

²⁷⁸ Ειδικά για τους νέους σε ηλικία ανθρώπου, ο ορισμός του κοινωνικά αποκλεισμένου τείνει να τους χαρακτηρίζει, όταν αυτοί θεωρείται (ή είναι πραγματικά) ότι κινούνται εκτός των δομημένων πεδίων του σχολείου και της εργασίας, ενώ δεν εμφανίζουν και πολλές πιθανότητες να ενταχθούν σε ένα από αυτά στο εγγύτερο μέλλον (Raaum, Rogstad, Roed and Westlie, 2009).

περισσότερα κράτη. Η πλειοψηφία του έγκλειστου πληθυσμού συνίσταται από αλλοδαπούς που σε πολλές περιπτώσεις έχουν τελείως διαφορετική κουλτούρα και νοοτροπία από τον γηγενή πληθυσμό²⁷⁹. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι είναι περισσότερο εγκληματίες από τους υπόλοιπους, αλλά ότι τα κράτη είτε αδιαφορούν ή αδυνατούν να πετύχουν την ομαλή ένταξη και αφομοίωση των ανθρώπων αυτών στη κοινωνία (Harlow, 2003). Αυτή η αποτυχία των πολιτικών ένταξης (άτυπου κοινωνικού ελέγχου σε σχέση με την αγορά εργασίας) και μία σειρά από άλλους παράγοντες είχαν ως συνέπεια μερικά χρόνια αργότερα να αποτελέσουν οι μετανάστες αυτοί και τα παιδιά τους προνομιακούς πελάτες του ποινικοκατασταλτικού συστήματος (Βιδάλη και Κουλούρης, 2012:227). Πλέον για τα περισσότερα κράτη αποτελεί κοινή πρακτική η τιμωρία ατόμων που ανήκουν σε συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες (μετανάστες, μειονότητες, νεαρά κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα κ.ά) μέσω της αναλογιστικής αποτίμησης του κινδύνου²⁸⁰ που υποδεικνύει τα άτομα αυτών των ομάδων ως πιο πιθανά να εγκληματήσουν και να υποτροπιάσουν. Όπως χαρακτηριστικά έχει περιγράψει ο Young (1999:390), οι μεταμοντέρνες κοινωνίες εξυμνούν την διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία που μπορούν να «απορροφήσουν» εύκολα και να την «απολυμάνουν». Αντίθετα, αυτό που δεν μπορούν να ανεχτούν είναι οι «δύσκολοι» άνθρωποι και οι επικίνδυνες τάξεις απέναντι στις οποίες επιδιώκουν να κατασκευάσουν τα πιο περίπλοκα μέτρα άμυνας, όχι μόνο στη βάση του διαχωρισμού των γηγενών από τους ξένους, αλλά διαπερνούν ολόκληρο το φάσμα του πληθυσμού. Οι πληθυσμιακές αυτές ομάδες ενσαρκώνουν τον κοινωνικό κίνδυνο, προκαλώντας την μειωμένη ή μηδενική ανοχή τόσο της κοινής γνώμης όσο και του κατασταλτικού μηχανισμού²⁸¹. Πρόκειται για μία συλλογική/κοινωνική επικινδυνότητα που έχει

²⁷⁹ Για παράδειγμα, στην Αμερική κατά το έτος 2004, οι συλλήψεις ανηλίκων για τη διάπραξη βίαιων εγκλημάτων, αφορούσαν τους λευκούς σε ποσοστό 52%, τους μαύρους ανηλίκους σε ποσοστό 46%, τους Ασιάτες σε ποσοστό 1% και τους ιθαγενείς Αμερικανούς σε ποσοστό 1%, την ίδια στιγμή που η γενική σύνθεση του πληθυσμού των παιδιών και ανηλίκων αποτελούταν από 78% λευκούς, 17% μαύρους, 4% Ασιάτες και 1% ιθαγενείς Αμερικανούς (Thompson and Morris, 2016).

²⁸⁰ Η αναλογική αποτίμηση κινδύνου (actuarialism) ορίστηκε από τους Feeley and Simon (1994) ως μια συγκεκριμένη προσέγγιση του ελέγχου και διαχείρισης του εγκλήματος, η οποία καταργεί τις όποιες ανησυχίες σχετικά με το νόημα των κινήτρων που ωθούν στη διάπραξη μιας παράνομης πράξης και τις αντικαθιστά με την έμφαση στις «τεχνολογίες» της ελαχιστοποίησης του κινδύνου και της εξουδετέρωσης πιθανών απειλών που μπορεί να διαταράξουν τη κοινωνική τάξη. Αυτό που πρωτίστως επιδιώκουν είναι η αποφυγή των προβλημάτων παρά η κατανόηση τους. Επικεντρώνονται στην ελαχιστοποίηση του κινδύνου και όχι στην ηθική καταδίκη μιας συμπεριφοράς (Young, 1999:392).

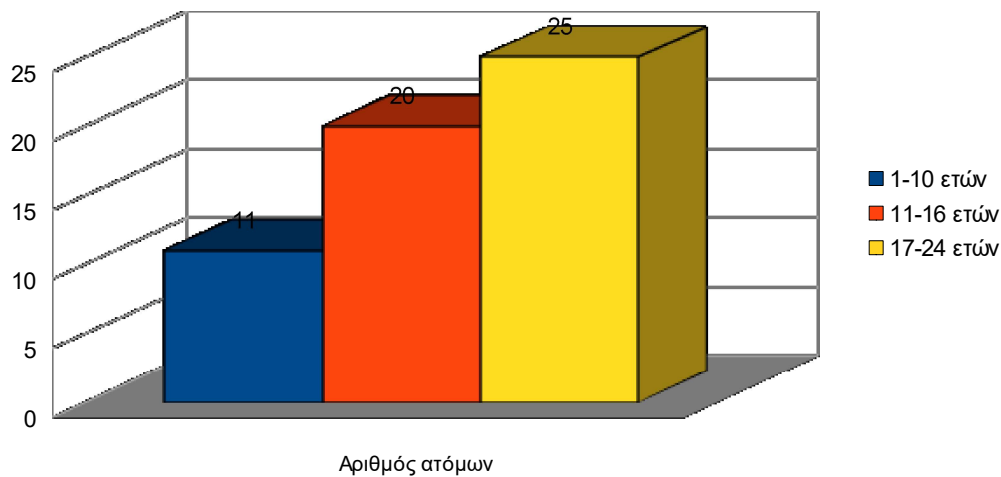
²⁸¹ Ενδεικτική είναι η στάση των Αρχών και των ΜΜΕ απέναντι στον Τσιγγάνους, καθώς δημοσιοποιούν με περίσσια προθυμία τα στατιστικά στοιχεία της αστυνομίας σχετικά με το υποτιθέμενα υψηλά ποσοστά της συμμετοχής των Τσιγγάνων στην εγκληματικότητα, ενώ την ίδια στιγμή δεν γίνεται καμία απολύτως αναφορά στα υψηλά ποσοστά παιδικής θνησιμότητας του συγκεκριμένου πληθυσμού, τα υψηλά ποσοστά ανεργίας και τα αντίστοιχα υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού (Petrona, 2004). Οι Τσιγγάνοι μάλιστα, αποτελούν διαχρονικά την πιο στιγματισμένη και φτωχή μειονότητα, η οποία βρίσκεται στον «πάτο» της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και χαρακτηρίζεται από τα υψηλότερα ποσοστά αστέγων, αναλφαβητισμού (σε μερικές χώρες αγγίζει και το 60%) και από προσδόκιμο ζωής μειωμένο κατά 1/3 από το αντίστοιχο του υπόλοιπου πληθυσμού (Brearly, 2001:590).

απολέσει το θετικιστικό της περιεχόμενο, καθώς αυτή δεν απορρέει από την τελεσθείσα πράξη ή την προσωπικότητα των δραστών, αλλά από την ομάδα προέλευσης η οποία διακρίνεται από χαρακτηριστικά ετερότητας και διαφοροποίησης. Χαρακτηριστικές περιπτώσεις τέτοιων ομάδων αποτελούν οι Ρομά και οι μετανάστες, οι τοξικομανείς, οι ψυχοπαθείς, αλλά και οι ανήλικοι λόγω της μη ισοδύναμης και μεθοριακής θέσης τους στην κοινωνία²⁸² (Γασπαρινάτου, 2016).

Ωστόσο, όπως έχει προαναφερθεί, οι ηθικοί πανικοί αναπτύσσονται στη βάση πραγματικών προβληματικών καταστάσεων, όπως για παράδειγμα η αυξημένη συμμετοχή μεταναστών τουλάχιστον σε κάποιες κατηγορίες βίαιης και κτητικής εγκληματικότητας «του δρόμου» (Καρύδης, 2016). Άλλωστε, το ίδιο το έγκλημα δεν απομονώνεται από την κοινωνική αντίδραση σαν να ήταν κάποια ανεξάρτητη οντότητα. Είναι ακριβώς αυτή η σχέση μεταξύ ηθικού πανικού και του πραγματικού προβλήματος εγκληματικότητας που αποτελεί το κλειδί για τη χρησιμοποίηση του ηθικού πανικού ώστε να διατηρηθεί η ηγεμονία της ισχυρής τάξης (Young, 1998). Γενικότερα, έχει παρατηρηθεί ότι σε όλες τις χώρες που αποτελούν τόπους υποδοχής μεταναστών, η εμπλοκή των μεταναστών 2^{ης} και 3^{ης} γενιάς εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των μεταναστών 1^{ης} γενιάς (Καρύδης, 2004β:212). Ωστόσο, συγκρίνοντας την ηλικία των ανήλικων και νεαρών κρατουμένων που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας μας με την αντίστοιχη ηλικία που είχαν όταν ήρθαν στην Ελλάδα, μάλλον δεν δικαιολογείται η απόδοση σε αυτούς του συλλήβδην χαρακτηρισμού ως μετανάστες δεύτερης ή τρίτης γενιάς. Αρχικά, πρέπει να επισημανθεί ότι κανένας από τους αλλοδαπούς του δείγματος μας δεν γεννήθηκε στην Ελλάδα.

²⁸² Οι εκπαιδευτικοί, όντας και οι ίδιοι μέλη της ευρύτερης κοινωνίας, συχνά «υιοθετούν» τις κυρίαρχες αντιλήψεις αυτής περί αυξημένης παραβατικότητας των μεταναστών, την οποία αποδίδουν μάλιστα σε πολιτισμικές αντιλήψεις μίας ολόκληρης ομάδας. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του «Κ5» σχετικά με τις γενεσιουργές αιτίες της παραβατικότητας: *«Κοίτα, από τη εμπειρία μου εδώ μέσα έχω δει ότι ορισμένοι κρατούμενοι, κυρίως αλλοδαποί, όχι Έλληνες, δεν μπορώ να προσδιορίσω ακριβώς τις χώρες τώρα, για να μη σου πω κάτι ανακριβές, το έχουν στη κουλτούρα τους. Αυτό έχω καταλάβει. Θα μου πεις αυτό δεν είναι η πλειοψηφία έτσι, μπορεί σε ένα ορεινό χωριό στο τάδε μέρος, ας πούμε, να... Το έχουν στη κουλτούρα τους, ότι το να είσαι κλέφτης το θεωρούν επάγγελμα. Λέει ο άλλος “εμένα όλη η οικογένεια μου κλέφτες είναι”. Δεν το θεωρούν κάτι κακό. Μα να ληστέψεις τον άλλον, να του βγάλεις το όπλο; Εε λέει “αφού αυτή είναι η δουλειά μας”. Είναι νοοτροπίες και νοοτροπίες τώρα. Κατάλαβες;»* Ωστόσο, κάποιοι άλλοι προσεγγίζουν περισσότερο κριτικά το συγκεκριμένο ζήτημα, αναδεικνύοντας παράλληλα την επιλεκτικότητα του ποινικού συστήματος: *«(...) Κι αυτό έχει να κάνει με το ποιοι μπαίνουν στα Ειδικά Καταστήματα, τουλάχιστον. Δεν μιλάω για τα ΣΔΕ, μιλάω για τα ανήλικα, ποιοι μπαίνουν τελικά εδώ πέρα μέσα. Ποια αδικήματα; Τα αδικήματα τα οποία έχουμε καθ’ έξην εγκληματικές και παραβατικές, έτσι, συμπεριφορές. Βλέπετσιγγάνους με φακέλους 70-80 υποθέσεων. Έχουμε και τον λαθρομετανάστη, ο οποίος ήρθε ο άνθρωπος, γιατί δεν είχε, ξέρω, ζέρω, στον ήλιο μοίρα εκεί πέρα. Δεν μπορώ εγώ να διανοηθώ ότι ήρθε ο άνθρωπος με τα πόδια, 2000-3000 χιλιόμετρα για να γίνει κλέφτης. Επομένως, είναι άλλα τα εφελθήρια, έτσι, της παραβατικότητας του. Και άμα ζητήσεις τη άποψη μου, δεν έχει ανάγκη σωφρονισμό από μένα ένας άνθρωπος, ο οποίος ήρθε να βρει μεροκάματα εδώ πέρα και έμπλεξε με τον χ ή ψ τρόπο, ας πούμε. Και όχι με τη έννοια ότι δεν τον θέλω, πραγματικά το πιστεύω ότι δεν έχει ανάγκη» («Δ1»)*

Ηλικίες εισόδου στην Ελλάδα



Όπως παρατηρείται και στο γράφημα, μόνο 11 από τους 56 αλλοδαπούς²⁸³ τους δείγματος μας ήρθαν σε μικρή ηλικία στην Ελλάδα. Αντίθετα, οι περισσότεροι από αυτούς εισήλθαν στη χώρα, ενώ βρισκόταν στο ηλικιακό εύρος μεταξύ 17-24 ετών. Ωστόσο, υπάρχει και ένας σημαντικός αριθμός κρατουμένων (20 άτομα) που ήρθαν στην Ελλάδα σε ηλικία 11 έως 16 ετών και οι οποίοι αν και δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως μετανάστες δεύτερης γενιάς, δεν πρέπει να παραγνωριστεί το γεγονός ότι πολλοί εκ' αυτών «κοινωνικοποιήθηκαν» σε μεγάλο βαθμό εντός της Ελλάδας (Καρύδης, 2004β). Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι από τα 11 άτομα που ήρθαν στην Ελλάδα σε ηλικία 1 έως 10 ετών, τα εννιά κατάγονται από την Αλβανία, από την οποία, όπως έχει αναφερθεί, προήλθε η πρώτη μαζική έλευση μεταναστών στις αρχές της δεκαετίας του '90. Αντίστοιχα, είναι ενδεικτικό το γεγονός, ότι οι περισσότεροι κρατούμενοι που δήλωσαν ότι μετανάστευσαν στην Ελλάδα ενόσω ήταν 17 έως 24 ετών, κατάγονται από χώρες της Αφρικής και της Ασίας (Αλγερία, Κονγκό, Αφγανιστάν κ.τ.λ), φαινόμενο το οποίο αναφέρεται ως «νέα μετανάστευση»²⁸⁴ (Καρύδης, 2016), και εμφανίστηκε τα τελευταία χρόνια, γεγονός που συνηγορεί στην σχετικά μεγάλη ηλικία των μεταναστών που έρχονται, αφού το μικρό χρονικό διάστημα κατά

²⁸³ Συνολικά οι αλλοδαποί που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία ήταν 57, ωστόσο κρίναμε αναγκαίο να εξαιρέσουμε από το συγκεκριμένο γράφημα τον «Γ1» που ήταν 34 ετών και ήρθε στην Ελλάδα σε ηλικία 32 ετών.

²⁸⁴ Ως «νέα μετανάστευση» ορίζεται αυτή που προκλήθηκε από την κατάρρευση των καθεστώτων «υπαρκτού σοσιαλισμού», την οικονομική αποσάθρωση, τους πολέμους και τις διώξεις σε χώρες της Ασίας και της Αφρικής, τις εμφύλιες συγκρούσεις και το άστατο πολιτικό κλίμα στη Μέση Ανατολή. Συνεπώς, η «νέα μετανάστευση» προκαλείται κυρίως από παράγοντες ώθησης (push factors), δηλαδή την προσπάθεια να «ξεφύγει» κάποιος από τους πολέμους, την ανθρωπιστική κρίση κ.τ.λ, και δεν οφείλεται σε παράγοντες έλξης (pull factors) που σχετίζονται με την μετάβαση σε χώρες για κάλυψη των αναγκών της αγοράς εργασίας (Καρύδης, 2016:90). Η Green, 2004:112 αναφέρει σχηματικά, ότι η ώθηση (push) σχετίζεται με την υπανάπτυξη, ενώ η έλξη (pull) με την εκβιομηχάνιση.

το οποίο λαμβάνει χώρο η «νέα μετανάστευση» συνεπάγεται ότι οι μετανάστες αυτοί δεν θα μπορούσαν να βρίσκονται στην Ελλάδα από πολύ μικρή ηλικία.

Τα άτομα που μεγάλωσαν και κοινωνικοποιήθηκαν στην Ελλάδα είναι λογικό να εμφανίζουν μεγαλύτερη πολιτισμική ενσωμάτωση, να έχουν μεταβληθεί οι καταναλωτικές τους συμπεριφορές, να έχουν υιοθετήσει τα αξιακά πρότυπα που προβάλλονται από τα ΜΜΕ της χώρας, διαμορφώνοντας παράλληλα συνείδηση και συνθήκες διεκδίκησης βασικών δικαιωμάτων και ως εκ τούτου να έχουν αυξημένες προσδοκίες, τις οποίες αδυνατούν να ικανοποιήσουν με αποτέλεσμα να βιώνουν μία αποστέρηση, η οποία πλέον αποκτά συγκριτικό χαρακτήρα (Καρύδης, 2004β:213). Ενδέχεται λοιπόν, η παραβατική συμπεριφορά τους να είναι αποτέλεσμα της θεωρίας της ανομίας, όπως έχει διατυπωθεί από τον Merton, και να συνίσταται στη διάσταση μεταξύ ανάμεσα στους πολιτιστικούς στόχους και στα διαθέσιμα μέσα για την επίτευξη τους. Συνίσταται δηλαδή, στην ασυνέπεια και ανισορροπία μεταξύ των μέσων που έχουν οι ανήλικοι στη διάθεση τους για να επιτύχουν τους στόχους που έχουν θέσει με βάση τα πολιτιστικά πρότυπα που έχουν υιοθετήσει. Έτσι, οι συγκεκριμένοι ανήλικοι, λόγω του βιώματος εμπειριών αποστέρησης που δημιουργούνται από την έλλειψη ευκαιριών συμμετοχής τους στα αποτελέσματα της οικονομικής επιτυχίας, οδηγούνται στην αντίδραση, είτε απορρίπτοντας τους πολιτιστικούς στόχους ή τα νόμιμα μέσα (απόσυρση ή τυπολατρία), είτε χρησιμοποιώντας παράνομα μέσα για την επίτευξη των στόχων (νεωτερισμός), είτε –πιο σπάνια- υποκαθιστώντας ένα νέο σύνολο στόχων και μέσων (επαναστατική στάση) (Φαρσεδάκης, 1985: Καρύδης, 1996). Συχνά οι «αποκλεισμένες» ομάδες, όπως οι Ρομά και οι μετανάστες, αντιλαμβάνονται την ένταξη τους σε υποκουλτούρες ως μια συλλογική λύση στα προβλήματα τους. Κατά συνέπεια, αν μία ομάδα ατόμων μοιράζεται στο συναίσθημα της σχετικής αποστέρησης, είναι πιθανό να αναπτύξουν συγκεκριμένους «τρόπους ζωής» (lifestyles) μέσω των οποίων θα προσπαθήσουν να αντιμετωπίσουν αυτό το πρόβλημα²⁸⁵. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί, ότι μία συγκεκριμένη υποκουλτούρα δεν αποτελεί μία αυτόματη και αναπόφευκτη αντίδραση σε μια κατάσταση. Η ανθρώπινη δημιουργικότητα επιτρέπει την παραγωγή μίας ευρείας γκάμας λύσεων (Lea and Young, 1984).

²⁸⁵ Οι μετανάστες άλλωστε, αποτέλεσαν την πρώτη ομάδα που φάνηκε να πλήττεται από την οικονομική κρίση που μαστιάζει την Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Ήδη από το 2008, όλοι οι κοινωνικοί δείκτες παρουσίαζαν αυξητικές τάσεις. Η φτώχεια από το 30,3% το 2008, έφτασε στο 40,4% το 2010, ο κοινωνικός αποκλεισμός από 44,6% σε 50,1% και η χαμηλή ένταση απασχόλησης από 5,1% στο 7,5%, αντιστοίχως. Η σύγκριση με το γηγενή πληθυσμό (κατά το 2010, φτώχεια ή κοινωνικό αποκλεισμό βίωνε το 50.1% των μεταναστών και το 27.5% των Ελλήνων, ενώ σοβαρή υλική αποστέρηση αντιμετώπιζε το 26.5% των αλλοδαπών και το 11.5% των Ελλήνων) φανερώνει την πραγματική απόσταση που πρέπει να διανύσουν οι άνθρωποι αυτοί για να επιτύχουν και την κοινωνική τους ένταξη ή ενσωμάτωση. Αυτές οι έντονες διαχωριστικές γραμμές είναι δεδομένο ότι αντικατοπτρίζονται και στα παιδιά τους, τα οποία έχοντας γεννηθεί ή μεγαλώσει με τα πρότυπα της ελληνικής κοινωνίας, η διπλή διάκριση του μετανάστη και του φτωχού, είναι πολύ πιθανό να τα στιγματίσει (Ελληνική Εθνική Επιτροπή Unicef, 2012)

6.1.2: Μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο

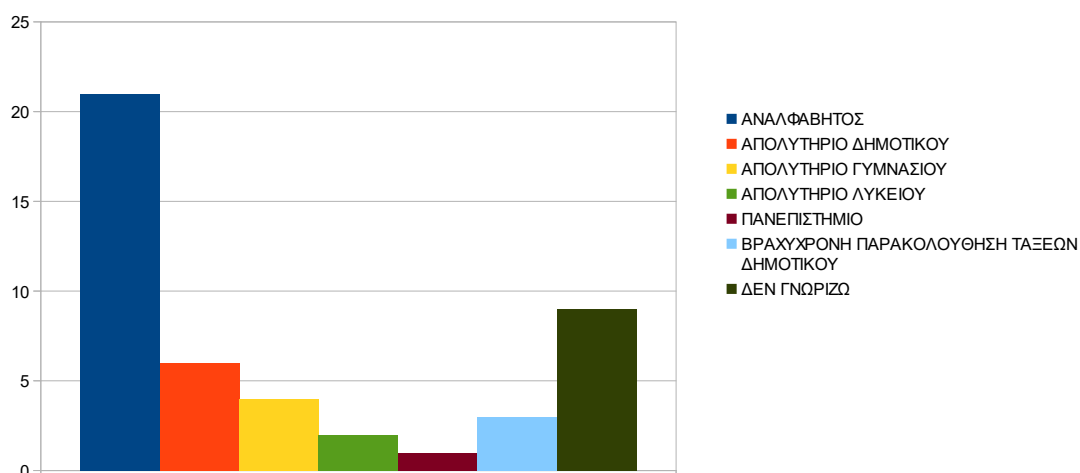
Βέβαια, τα παραπάνω εκτός από την φυλετική διάσταση βρίσκονται σε συνάρτηση και με την θέση εντός της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Η παρουσία των τροφίμων των φυλακών είναι αποκλειστικό “προνόμιο” των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων, ενώ μάλιστα, η παρουσία των τροφίμων εμφανίζεται σημαντικά αυξανόμενη όσο πιο χαμηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης Παναγιωτόπουλος (1990:212). Όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια, η συγκεκριμένη άποψη επιβεβαιώνεται και από το δείγμα της έρευνας μας. Για να εκτιμήσουμε την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν οι ερευνώμενοι του δείγματος μας, συνυπολογίστηκαν οι απαντήσεις τους σχετικά με το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, οι εργασίες στις οποίες οι ίδιοι οι κρατούμενοι πιθανόν να απασχολούνταν πριν τον εγκλεισμό και οι προσωπικές τους απόψεις σχετικά με την οικονομική τους κατάσταση. Η παρουσίαση των παραπάνω χαρακτηριστικών θα πραγματοποιηθεί χωριστά για τους κρατούμενους μαθητές του δημοτικού σχολείου και για αυτούς του Γυμνασίου/Λυκείου, ούτως ώστε να διαπιστωθεί αν το μορφωτικό κεφάλαιο και η συνολικότερη οικονομική κατάσταση της οικογένειας τους έχει συμβάλει στην εκπαιδευτική πορεία που είχαν έως το διάστημα κατά το οποίο διενεργήθηκε η έρευνα. Πριν την παρουσίαση των γραφημάτων είναι σημαντικό να σημειώσουμε, ότι από τους μαθητές του δημοτικού σχολείου, οι πέντε μεγάλωσαν χωρίς κανένα γονέα, τρεις χωρίς την παρουσία μητέρας και επτά χωρίς την παρουσία πατέρα. Αντίστοιχα, από τους μαθητές του Γυμνασίου/Λυκείου, δύο άτομα μεγάλωσαν χωρίς γονείς και τέσσερα χωρίς την παρουσία πατέρα²⁸⁶. Η διερεύνηση της κοινωνικής καταγωγής των νεαρών κρατουμένων είναι σημαντική και για ένα ακόμη λόγο. Θεωρώντας το κάθε άτομο ως μοναδικό, είμαστε υποχρεωμένοι να κατανοήσουμε το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο παράχθηκε αυτή η μοναδικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο η επίδραση της οικογένειας είναι καταλυτική και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, εκ των οποίων κυριότεροι είναι τα μορφωτικά και οικονομικά χαρακτηριστικά των γονέων, στοιχεία δηλαδή που παραπέμπουν στην κοινωνική θέση της οικογένειας. Άλλωστε, οι ατομικές ιδιαιτερότητες των μελών μιας οικογένειας δεν καθορίζουν

²⁸⁶ Σε παλαιότερη έρευνα διαπιστώθηκε ότι το 26% των νεαρών κρατουμένων στην Ελλάδα που συμμετείχαν σε αυτή μεγάλωσαν σε μονογονεϊκή οικογένεια, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά των συμμετεχόντων στην Ολλανδία ήταν 37% και στη Γερμανία 18%. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι κατά την περίοδο του εγκλεισμού τους οι νεαροί κρατούμενοι στην Ελλάδα που προέρχονται από δομικά ατελείς (μονογονεϊκές) οικογένειες ήταν περίπου διπλάσιοι συγκριτικά με αυτούς στην Ολλανδία και στη (Πιτσελά, 2001). Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Πετρόπουλου, Λαγανά, Μακρίδη και Παπαϊωάννου (2000:389), όπου μόνο το 35.9% των γονέων των Ελλήνων ανηλίκων κρατουμένων που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία, ζούσαν μαζί. Την προέλευση πολλών κρατουμένων του ΕΚΚΝ από μονογονεϊκές οικογένειες επιβεβαιώνει και η απάντηση του «Κ7» σε ερώτηση σχετικά με τα αίτια της παραβατικότητας των νεαρών κρατουμένων: «Οι μισοί αν όχι πιο πολλοί είναι από χωρισμένες οικογένειες, μονογονικές, είτε λόγω διαζυγίου, είτε λόγω θανάτου, συνθηκών, είτε λόγω πολέμου, που δεν υπάρχει οικογένεια». Ωστόσο, οι Σπινέλλη και Λούτση (1991:616), διαπίστωσαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων τους, ότι η φαινομενική παρουσία και των δύο γονιών στο σπίτι δεν αποτρέπει απαραίτητα την «ηθική παρεκτροπή» των ανηλίκων σε αντίθεση με την συνεκτικότητα της οικογένειας, η οποία φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της αποτροπής.

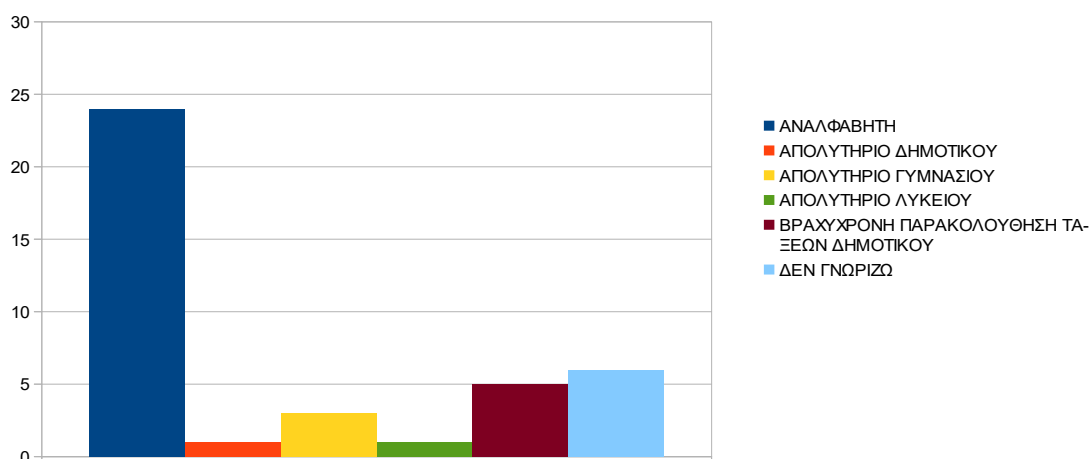
απλά την τελευταία, αλλά αυτή φέρει τα χαρακτηριστικά της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει. Ως εκ τούτου, η άνιση πρόσβαση στα υλικά και πνευματικά αγαθά, υλικά που έχουν οι κοινωνικές ομάδες σε μια ιεραρχημένη κοινωνία συνοδεύεται από διαφορετικούς —επίσης ιεραρχημένους— τρόπους αντίληψης και δράσης απέναντι στα πράγματα, διαφορετικές αξίες, διαφορετική κουλτούρα, με την ευρεία έννοια του όρου (Ασκούνη, 2007:15).

Τα πρώτα διαγράμματα που παρουσιάζονται αφορούν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των κρατούμενων του ΕΚΚΝ.

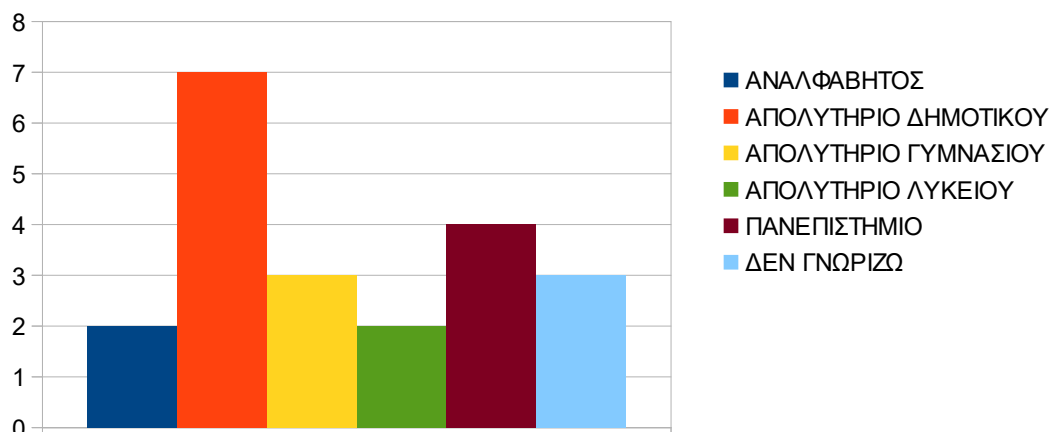
**Μορφωτικό επίπεδο πατέρα
(κρατούμενοι-μαθητές δημοτικού)**



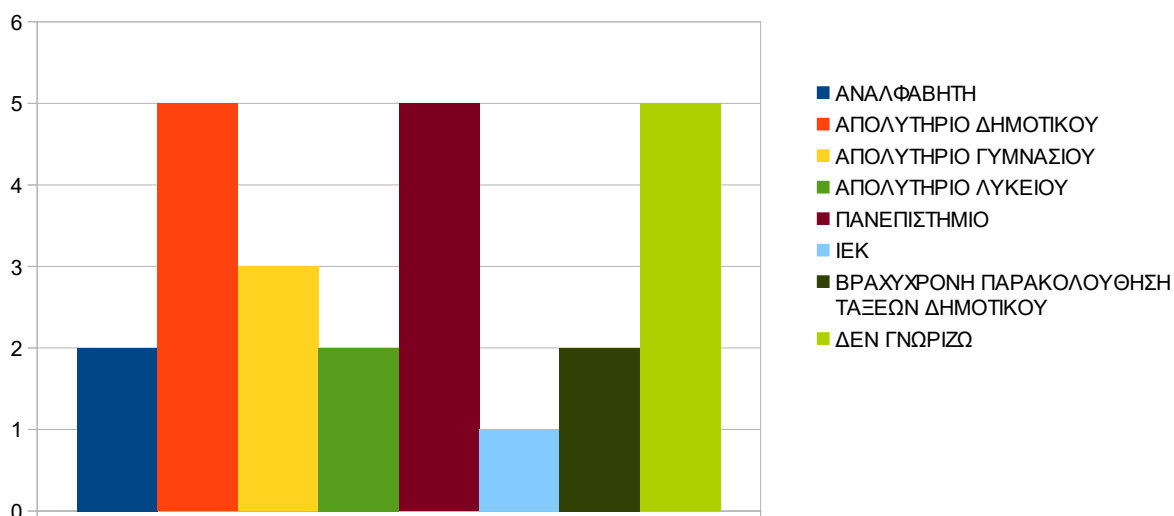
**Μορφωτικό επίπεδο μητέρας
(κρατούμενοι-μαθητές δημοτικού)**



Μορφωτικό επίπεδο πατέρα (κρατούμενοι-μαθητές Γυμνασίου/Λυκείου)



Μορφωτικό επίπεδο μητέρας (κρατούμενοι μαθητές Γυμνασίου/Λυκείου)



Όπως διαπιστώνεται, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των κρατούμενων ήταν ιδιαίτερα χαμηλό, γεγονός που όπως θα δούμε στη συνέχεια, συνδέεται και με την άσκηση επαγγελμάτων μειωμένης εισοδηματικής εμβέλειας. Πρέπει να σημειωθεί ότι κάθε οικογένεια μεταβιβάζει στα παιδιά της ένα ορισμένο μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, καθώς και συστήματα σταθερών, αλλά μεταθέσιμων διαθέσεων, διαρθρωμένων δομών, τα οποία προορίζονται να λειτουργούν ως

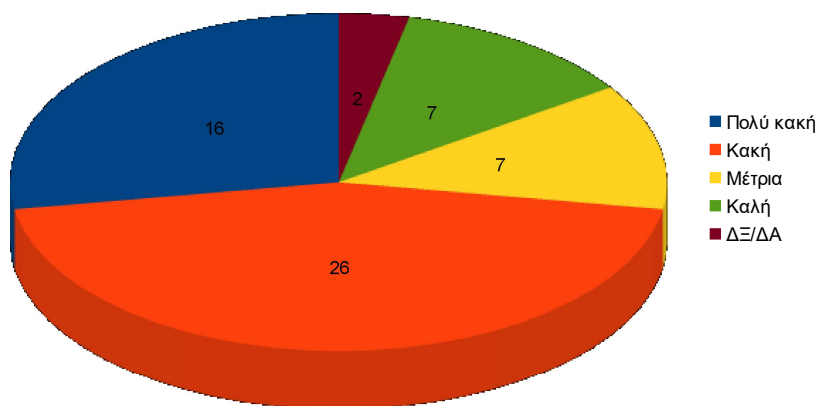
διαρθρωτικές δομές (η έννοια της έξης ή habitus²⁸⁷). Πρόκειται για ένα σύστημα αξιών έμμεσων και βαθιά εσωτερικευμένων, που συμβάλλει -μεταξύ άλλων- στον καθορισμό της συμπεριφοράς του παιδιού, τόσο απέναντι στο μορφωτικό κεφάλαιο όσο και απέναντι στο σχολικό θεσμό. Η μορφωτική κληρονομιά, που και από τις δύο αυτές πλευρές της διαφέρει από τη μία κοινωνική τάξη στην άλλη, είναι υπεύθυνη για την πρωταρχική ανισότητα των παιδιών στη σχολική δοκιμασία κι επομένως υπεύθυνη για τη διαφορετική ποσοστιαία επιτυχία τους (Bourdieu, 1979). Το χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο των κρατούμενων σε ΕΚΚΝ, φαίνεται ότι αποτελεί διαχρονικό «φαινόμενο», καθώς και σε παλαιότερη έρευνα το 25.3% των πατέρων των ανηλίκων εγκλείστων ήταν αγράμματοι, το 62.4% είχε τελειώσει το δημοτικό ή μερικές τάξεις του δημοτικού, το 15.7% είχε σπουδές στη μέση εκπαίδευση και μόνο το 5.1% είχε φοιτήσει στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα αντίστοιχα ποσοστά των μητέρων που ήταν αναλόγητες ή είχαν γραμματικές γνώσεις επιπέδου δημοτικού ήταν ακόμη πιο υψηλά συγκριτικά με των πατέρων (Πετρόπουλος κ.α., 2003:388).

Η χαμηλή κοινωνική καταγωγή των ερωτούμενων επιβεβαιώνεται και από το επάγγελμα που ασκούσαν οι γονείς τους. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι κρατούμενοι που παρακολουθούσαν το δημοτικό σχολείο, δήλωσαν ως επαγγελματική απασχόληση του πατέρα τους αυτή του παλιατζή, ενώ ακολουθούν όσοι δήλωσαν ότι ο πατέρας τους ήταν άνεργος, ενώ έπονται και ισοδυναμούν αριθμητικά αυτοί που σημείωσαν ότι ο πατέρας του εργαζόταν ως μικροπωλητής και σε οικοδομικές εργασίες. Γενικότερα, μόνο τρία άτομα δήλωσαν ότι ο πατέρας τους ήταν επιχειρηματίας και ιδιοκτήτης καταστήματος, όπου και σε αυτή την περίπτωση φαίνεται ότι τα συγκεκριμένα καταστήματα δεν απέδιδαν ιδιαίτερο κέρδος ή κύρος (επρόκειτο για μανάβικο, ραφείο και μπακάλικο), ενώ ένα άτομο ανέφερε ότι ο πατέρας του εργαζόταν ως ηλεκτρολόγος. Μπορούμε να προσδιορίσουμε ως υψηλού κύρους τα επαγγέλματα των πατεράδων μόνο δύο ατόμων του δείγματος των μαθητών του δημοτικού, τα οποία ήταν δάσκαλος και στρατιωτικός. Ίδια παραμένει η εικόνα και όσο αφορά την εργασία των μητέρων τους. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι η μητέρα τους ήταν άνεργη και ακολουθούν όσοι απάντησαν ότι η μητέρα τους ασχολείται με τα οικιακά. Οι υπόλοιπες απαντήσεις εμπεριέχουν επαγγέλματα, όπως καθαρίστρια, μικροπωλήτρια, εργάτρια σε γεωργικές εργασίες, παλιατζής και πλανόδια πωλήτρια

²⁸⁷ Η έξη (habitus) αποτελεί κεντρικό στοιχείο της θεωρίας του Bourdieu και πρόκειται ουσιαστικά για ένα σύνολο στοιχείων και διαθέσεων που φέρουμε μαζί μας, στο μυαλό και στο σώμα μας, και τα οποία τα εφαρμόζουμε εντός διαφορετικών κοινωνικών καταστάσεων και πλαισίων. Ωστόσο, η έξη είναι στενά συνδεδεμένη με τις κοινωνικές κι ταξικές ανισότητες του συστήματος, καθώς προκύπτει από αυτές και ως εκ τούτου δημιουργεί τύπους δράσης που τείνουν να αναπαράγουν τις αντικειμενικές δομές από τις οποίες προέρχονται. Συνεπώς, όσοι προέρχονται από υποδεέστερες κοινωνικές θέσεις, δεν διαθέτουν την έξη που θα τους επέτρεπε να ακολουθήσουν μοντέλα δράσης που θα τους οδηγούσαν στη βελτίωση της κοινωνικής τους θέσης, αλλά αντίθετα η έξη τους εφοδιάζει με επιθυμίες, γνώση, και στρατηγικές που συμβάλλουν στην αναπαραγωγή της χαμηλής κοινωνικής τους θέσης. Ο Bourdieu θεωρεί ότι η οικογένεια και το σχολείο διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στον άνισο επιμερισμό της έξης, καθώς ειδικά το τελευταίο, λειτουργεί με τρόπο, ο οποίος ευνοεί τα άτομα που προέρχονται από πλούσιες οικογένειες έναντι όσων προέρχονται από την εργατική τάξη (Smith, 2006:215-216)

χαλιών. Τρεις μόνο περιπτώσεις διαφοροποιούνται: η πρώτη αφορά το επάγγελμα της ιδιοκτήτριας καταστήματος ρουχισμού, η δεύτερη αυτό της ιδιοκτήτριας περιπτέρου και η τρίτη το επάγγελμα του ηλεκτρολόγου (πρόκειται για το ίδιο επάγγελμα που ασκούσε και ο πατέρας του συγκεκριμένου κρατουμένου). Σχετικά με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας τους, οι περισσότερη μαθητές του δημοτικού σχολείου την χαρακτήρισαν ως πολύ κακή ή κακή, δύο αρνήθηκαν να απαντήσουν και μόνο λίγοι σημείωσαν ότι αυτή ήταν μέτρια ή καλή²⁸⁸.

Οικονομική κατάσταση οικογένειας μαθητών Δημοτικού

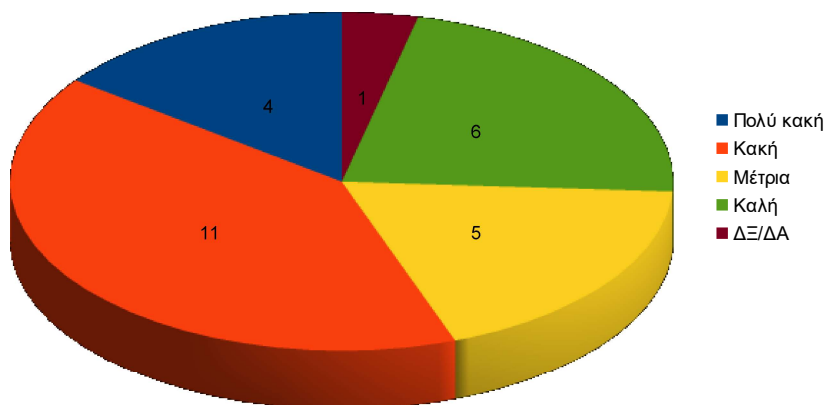


Όσον αφορά τα επαγγέλματα των γονέων των κρατουμένων που παρακολουθούσαν το Γυμνάσιο/λύκειο του ΕΚΚΝ, παρατηρείται μια διαφοροποίηση συγκριτικά με τα αντίστοιχα των γονέων των μαθητών του Δημοτικού, καθώς –αν και τα περισσότερα δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως ιδιαίτερα υψηλού κύρους ή ως επαγγέλματα που φέρουν υψηλές οικονομικές απολαβές- φαίνεται να είναι λιγότερο επισφαλής. Μόνο τέσσερα άτομα δήλωσαν ότι οι πατεράδες του ήταν άνεργοι, ενώ αντίστοιχα ο αριθμός των κρατουμένων που δήλωσαν ότι οι μητέρες τους ήταν άνεργες ήταν 8, και ένα άτομο σημείωσε ότι η μητέρα του ασχολούταν με τα οικιακά. Όσον αφορά την επαγγελματική απασχόληση των πατεράδων του δείγματος μας που παρακολουθούσε το Γυμνάσιο/Λύκειο, ένας ήταν ναυτικός, τρεις ιδιωτικοί υπάλληλοι (σε μανάβικο, εταιρεία και βενζινάδικο), δύο εργαζόταν στο δημόσιο, δύο ήταν εργολάβοι, δύο ως εργάτες γης, δύο ως

²⁸⁸ Φυσικά οι απαντήσεις που λάβαμε στη συγκεκριμένη ερώτηση συχνά δεν ήταν μονολεκτικές (κακή, καλή, μέτρια), αλλά χαρακτηρίστηκαν έτσι από εμάς με βάση τις φράσεις που χρησιμοποίησαν οι ερωτώμενοι για να περιγράψουν την οικονομική κατάσταση της οικογένειας τους. Όταν για παράδειγμα, η απάντηση ήταν «δεν είχαμε καθόλου χρήματα» ή «αν ήταν καλή δεν θα ερχόμουνα στην Ελλάδα», θεωρήσαμε ότι η οικονομική κατάσταση ήταν κακή. Αντίστοιχα στις απαντήσεις του τύπου «έτσι κι έτσι» ή «δεν πεινούσαμε κιόλας» χαρακτηρίζουμε την οικονομική κατάσταση ως μέτρια, αν και εύκολα θα μπορούσαμε να την εντάξουμε και στην κατηγορία της «κακής οικονομικής κατάστασης».

οικοδόμοι, ένας ως κτηνοτρόφος, ένας ως εργάτης σε εργοστάσιο, ένας ως δάσκαλος, ένας ως γυρολόγος και ένας ως επιχειρηματίας (ο συγκεκριμένος στη χώρα καταγωγής του εργαζόταν ως πολιτικός μηχανικός). Αντίστοιχα, τρία άτομα δήλωσαν ότι οι μητέρες τους ήταν αυτοαπασχολούμενες (δύο μοδίστρες και μία κομμώτρια), τρεις μητέρες εργαζόταν ως εργάτριες γης, δύο ως καθαρίστριες, δύο ως ιδιωτικοί υπάλληλοι (μία υπάλληλος σε μανάβικο και μία ως δημοσιογράφος σε εφημερίδα), μία μητέρα εργαζόταν ως εργάτρια σε εργοστάσιο, μία ως επιχειρηματίας (στη χώρα καταγωγής της εργαζόταν ως καθηγήτρια) και μία ως γυρολόγος. Τέλος, ένα άτομο δήλωσε ότι η μητέρα του είναι συνταξιούχος, χωρίς όμως να διευκρινίσει το επάγγελμα της. Η οικονομική κατάσταση των οικογενειών τους σύμφωνα με τους ίδιους τους ερωτώμενους απεικονίζεται στο διάγραμμα που ακολουθεί.

Οικονομική κατάσταση οικογένειας μαθητών Γυμνασίου/Λυκείου

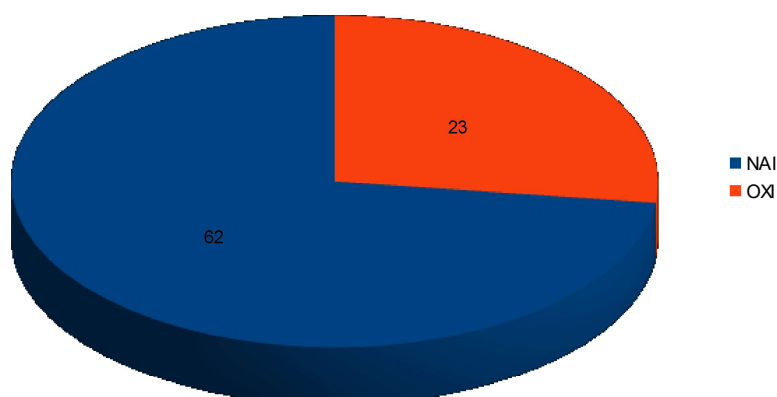


Διαπιστώνεται ότι συγκριτικά με τους κρατούμενους που παρακολουθούσαν το Δημοτικό σχολείο, η οικονομική κατάσταση των μαθητών του Γυμνασίου/Λυκείου ήταν πολύ καλύτερη. Ενδεικτικά, από τους 26 μαθητές του Γυμνασίου/Λυκείου που απάντησαν στη σχετική ερώτηση, οι 11 χαρακτήρισαν την οικονομική κατάσταση της οικογένειας του ως μέτρια ή καλή. Αντίθετα, από τους 56 μαθητές του Δημοτικού, μόνο οι 14 την χαρακτήρισαν ως μέτρια ή καλή. Δεδομένου ότι η κατάταξη στη πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση γίνεται με βάση την προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία των κρατούμενων, το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας και την εξέταση σε ένα τεστ βασικών γνώσεων, και λαμβάνοντας υπόψη και το γεγονός ότι –όπως ήδη αναφέρθηκε- και οι δύο ομάδες μαθητών (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) βρίσκονται στην ίδια ηλικία και άρα αποκλείεται η επιρροή του ηλικιακού παράγοντα στην εκπαιδευτική επίδοση, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η –έστω και λίγο- υψηλότερη κοινωνική τάξη από την οποία προέρχονται οι μαθητές του Γυμνασίου/Λυκείου (υψηλότερο μορφωτικό κεφάλαιο, καλύτερη οικονομική κατάσταση και υψηλότερου κύρους και λιγότερο επισφαλή

επαγγέλματα των γονέων), λειτούργησε ως παράγοντας για την υψηλότερη εκπαιδευτική επίδοση τους και την ένταξη τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Άλλωστε, όπως θα διαπιστώσουμε και στη δεύτερη ενότητα της ανάλυσης, οι μαθητές του Γυμνασίου/Λυκείου πριν τη φυλάκιση τους παρακολουθούσαν περισσότερα χρόνια το σχολείο και μάλιστα παρακολουθούσαν υψηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες από τους μαθητές του Δημοτικού.

Βέβαια, οι παραπάνω διαπιστώσεις αφορούν την σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων κρατουμένων μαθητών. Ωστόσο, η συνολική γενική εικόνα που αποκτούμε σχετικά με τους περισσότερους κρατουμένους, ανεξαρτήτως της εκπαιδευτικής βαθμίδας στην οποία φοιτούν, είναι ότι μεγάλωσαν σε οικογένειες που εντάσσονται στις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις, γεγονός το οποίο σε συνδυασμό με το χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο πιθανότατα έχει επηρεάσει ιδιαίτερα την εκπαιδευτική τους πορεία. Άλλωστε, οι πολυάριθμες έρευνες που έχουν διενεργηθεί σε όλες τις βιομηχανικές δυτικές χώρες διαπιστώνουν ότι η κοινωνική προέλευση ενός ατόμου αποτελεί τον κατεξοχήν παράγοντα που αποφασίζει για την εκπαιδευτική του εξέλιξη. Το φαινόμενο δεν διαπιστώθηκε ούτε εύκολα ούτε γρήγορα, κυρίως επειδή αρχικά η προσοχή των ερευνητών ήταν στραμμένη στις ατομικές διαφορές των ικανοτήτων, καθώς προκαθόριζε τον προβληματισμό τους η εκ των προτέρων πίστη στην ατομική έφεση για γράμματα σαν το κύριο αίτιο της σχολικής επίδοσης. Κάθε φορά ωστόσο που δίπλα σε μία από τις μεταβλητές της σχολικής επίδοσης, όπως η καθυστέρηση στη κανονική φοίτηση, η βαθμολογία, η επιτυχία σε διαγωνίσματα ή εξετάσεις, έμπαινε και μπαίνει η κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκει η οικογένεια των μαθητών, οι στατιστικοί πίνακες αποκτούσαν και αποκτούν εντυπωσιακή εικόνα εξελικτικής αναλογίας με την ιεραρχική κλίμακα των κοινωνικών κατηγοριών (Φραγκουδάκη, 1985, 59). Ένα επιπρόσθετο στοιχείο που επιβεβαιώνει την δεινή κοινωνική θέση των νεαρών κρατουμένων του δείγματος μας, είναι ότι περισσότεροι από αυτούς αναγκάστηκαν να εργαστούν από μικρή ηλικία. Οι απαντήσεις στην σχετική ερώτηση αποτυπώνονται ως εξής:

Εργασία πριν τον εγκλεισμό



Μάλιστα, οι εργασίες στις οποίες απασχολούνταν είχαν κατά κύριο λόγο χειρωνακτικό χαρακτήρα, γεγονός το οποίο μπορεί να διαπιστωθεί και από την παράθεση των παρακάτω ενδεικτικών απαντήσεων:

«Μπογιατζής, μαραγκός, οικοδομή. Σε πολλές δουλειές, από τα 12 δουλεύω» («ΔΒ»)

«Πολλές δουλειές, από επτά χρονών δουλεύω» («ΔΗ»)

«Όλες τις δουλειές τις έκανα, στα φανάρια ήμουν, τον παλιατζή έκανα, όλες. Με τον πατέρα μου καθάριζα.» («Ζ»)

«Ελεύθερος επαγγελματίας, μαζί με τον πατέρα μου, πουλούσα μπαλόνια για πολλά χρόνια, από μικρός.» («Κ»)

«Πλακάκια, στην οικοδομή και πολλές δουλειές. Ότι έβρισκα το έκανα, πορτοκάλια κουβάλαγα, σε εργοστάσιο δούλευα.» («Λ»)

«Δούλευα από τα 15, δύο χρόνια σερβιτόρος σε ένα νησί» («ΔΑ»)

«Τσιγγάνικες δουλειές. Με παλιά σίδερα είχα συνήθως δουλειά» («Ν»)

«Business, όχι κακές, με κινητό, στη εταιρία» («Ω»)

«Είχα παρατήσει το σχολείο και δούλευα σε μια εταιρία ανταλλακτικών και μετά σαν σερβιτόρος για δύο χρόνια» («ΔΚ»)

«Δούλεβα από τα 15 σε βενζινάδικο. Εντάξει, κοίτα, ψέματα είναι αυτό. Λέω ότι δούλεβα από τα 15, αλλά για 6 μήνες (γελώντας)» («ΔΡ»)

Το στοιχείο της εργασιακής απασχόλησης των κρατούμενων από πολύ νεαρή ηλικία είναι άμεσα συνδεδεμένο με την κοινωνική καταγωγή τους²⁸⁹. Οι περισσότεροι, όπως προκύπτει και από τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν, προέρχονται από οικογένειες των κατώτερων λαϊκών τάξεων, οι επιλογές των οποίων υποκύπτουν σε βίαιους μηχανισμούς, ενώ οι στρατηγικές που αναπτύσσουν τείνουν να είναι το σχεδόν άμεσο αποτέλεσμα διάφορων οικονομικών καταναγκασμών. (Παναγιωτόπουλος, 1998). Παλαιότερες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα, «έδειξαν» την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της παιδικής εργασίας και της παραβατικότητας. Μάλιστα, όταν επικεντρώθηκαν στις σοβαρότερες περιπτώσεις παραβατικότητας, ο αριθμός των παιδιών που εργάζονταν εμφανιζόταν αυξημένος. Αναφορικά με το είδος της εργασιακής κατάστασης των παιδιών που μελετήθηκαν, διαπιστώθηκε ότι αυτή είχε πρόσκαιρο και ανειδίκευτο χαρακτήρα, γεγονός το οποίο «συμφωνεί» και με τα χαρακτηριστικά των ανηλίκων που απασχολούνταν σε αυτές, οι οποίοι συνήθως δεν είχαν ολοκληρώσει την στοιχειώδη εκπαίδευση (Θεοδωράκη Παναγιωτάκη, 1990:373).

Αξιολογώντας το σύνολο των στοιχείων που παρουσιάστηκαν, διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι κρατούμενοι προέρχονται από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις. Το συγκεκριμένο φαινόμενο μπορεί να χαρακτηριστεί ως αντιφατικό, αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι «κακές έξεις» παρατηρούνται στους ανηλικούς όλων των κοινωνικών τάξεων (Σπινέλλη και Λούτση, 1991) και δεν αποτελούν «προνόμιο» μόνο όσων νέων βρίσκονται σε μειονοτική οικονομική και κοινωνική θέση, αλλά είναι οι τελευταίοι που υπερ-εκπροσωπούνται στο ποινικό σύστημα, κυρίως λόγω της κοινωνικής κατασκευής της εγκληματικότητας και όχι λόγω των υψηλότερων ποσοστών συμμετοχής σε αυτή που υποτίθεται ότι εμφανίζουν τα νέα άτομα των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων (Fenwick and Hayward, 2000). Σύμφωνα με τον Reiman (2006), το ποινικό σύστημα δικαιοσύνης αποτυγχάνει συνειδητά στον «πόλεμο» ενάντια στο έγκλημα, ενώ παράλληλα το αποδίδει στους φτωχούς, σχηματίζοντας έτσι την αντίληψη στη κοινή γνώμη ότι ο πραγματικός κίνδυνος «έρχεται» από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις και όχι από τις ανώτερες. Κατά συνέπεια

²⁸⁹ Υψηλά ποσοστά πρόωρης επαγγελματικής απασχόλησης των ανηλίκων που κρατούνται σε σωφρονιστικά ιδρύματα, εντοπίζονται και στα ευρήματα της έρευνας στο ΣΚΑ που πραγματοποίησε μία ερευνητική ομάδα φοιτητών της νομικής σχολής Αθηνών υπό την καθοδήγηση του Ν. Κουράκη και της Φ. Μηλιώνη. Η συγκεκριμένη έρευνα είχε επισημάνει ότι περισσότεροι από τους μισούς κρατούμενους του ΣΚΑ είχαν εργαστεί μόνιμα (51,3%), ενώ αρκετοί άλλοι είχαν εργασθεί περιστασιακά (34%). Τα είδη των επαγγελμάτων στα οποία απασχολούνταν οι ανήλικοι, ήταν παρόμοια με αυτά των γονιών τους, καθώς ανήκαν στην ευρεία κατηγορία μικρής εξειδίκευσης (εργάτης, τεχνίτης, μικροέμπορος) και δεν χαρακτηρίζονταν από υψηλή εισοδηματική εμβέλεια (Κουράκης και Μηλιώνη, 1995: 43-45).

το ποινικό σύστημα δικαιοσύνης τιμωρεί κατά κύριο λόγο όσους είναι πολύ φτωχοί, παρά το γεγονός ότι δεν είναι αυτοί που προκαλούν την μεγαλύτερη κοινωνική ζημία (Hillyard and Tombs, 2007). Επίσης, επισημαίνεται ότι το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης χαρακτηρίζεται από στερεοτυπικές αντιλήψεις με αποτέλεσμα την πιο αυστηρή μεταχείριση και την επιβολή βαρύτερων ποινών –ακόμη και για το ίδιο έγκλημα- στους δράστες που προέρχονται από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις συγκριτικά με όσους προέρχονται από τις μεσαίες ή υψηλότερες. Όπως ήδη έχει επισημανθεί, οι νεαροί κρατούμενοι –που στο μεγαλύτερο ποσοστό αποτελούνται από μετανάστες και άτομα που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες- εμπλέκονται κυρίως σε «εγκλήματα του δρόμου», τα οποία λόγω της υψηλής θεατότητας τους γίνονται πολύ πιο εύκολα αντιληπτά από τις αστυνομικές αρχές. Η θεατότητα από την οποία διακρίνεται μια παραβατική πράξη, όπως και η παραπομπή της στο ποινικό σύστημα αποτελούν κύριους παράγοντες ενεργοποίησης του νομικού μηχανισμού. Συνεπώς, κάποια εγκλήματα ενεργοποιούν τον συγκεκριμένο μηχανισμό, ενώ κάποια άλλα δεν καταλήγουν ούτε στη διαδικασία της εκδίκασης²⁹⁰ (Δασκαλάκης, 1985). Αυτή η επιλεκτικότητα του συστήματος ποινικής δικαιοσύνης έχει παρομοιασθεί ως ένα χωνί μέσα στο οποίο βρίσκονται διάφορα είδη εγκλημάτων, αλλά μόνο ένα μικρό τμήμα τους περνά μέσα από αυτό. Η συγκεκριμένη παρομοίωση υπονοεί ότι από το σύνολο όλων των διαπραχθέντων εγκλημάτων, μόνο κάποια από αυτά καταλήγουν στη δικαιοσύνη (Λαμπροπούλου, 1999). Παρατηρείται, λοιπόν, μια επιλεκτική και διαφορούμενη αντίληψη για το κάθε στοιχείο μιας κατάστασης που περιλαμβάνει την διάπραξη μιας παραβατικής ενέργειας. Τα γεγονότα κάθε ποινικής υπόθεσης μπορούν να χαρακτηριστούν ως τα πιο σημαντικά και τα λιγότερο αποδείξιμα ενώπιον του νόμου. Η δυσκολία της απόδειξης περιλαμβάνει κυρίως τις προσπάθειες εύρεσης της «αλήθειας», όπως αυτή γίνεται αντιληπτή ακόμα και από τους πιο ειλικρινείς μάρτυρες, καθώς αυτοί συνθέτουν την «αλήθεια» τους στηριζόμενοι στις προσωπικές τους αντιλήψεις. Μάλιστα, η δυσκολία μεγεθύνεται όταν προστίθεται η διαδικασία της ακούσιας εξέτασης του «ακατέργαστου υλικού» των ανθρωπίνων σχέσεων που συμβαίνει όταν η αστυνομία, οι εισαγγελείς, οι συνήγοροι υπεράσπισης οι δικαστές, οι ψυχίατροι κ.ά, προσπαθούν να εξετάσουν και να ταξινομήσουν το

²⁹⁰ Στη διατήρηση αυτού του φαινομένου συντελούν και οι αντιλήψεις που έχουν διαμορφωθεί στα μέλη της μεσαίας κοινωνικής τάξης. Είναι πολύ πιο πιθανό, τα μέλη της συγκεκριμένης κοινωνικής τάξης να απαιτήσουν την επίσημη παρέμβαση των αρμόδιων αρχών για παραβάσεις που διαπράττονται από ανηλίκους των κατώτερων κοινωνικών τάξεων, και οι οποίες αν είχαν διαπραχθεί από ανηλίκους της μεσαίας τάξης είναι πιθανό να αγνοούνταν ή να αντιμετωπίστη τους να είχε ανεπίσημο χαρακτήρα. Η παραβατικότητα των νεαρών ατόμων που ανήκουν στις μεσαίες κοινωνικές τάξεις, θεωρείται πολύ συχνά είτε ως μια «περαστική φάση» της εφηβικής συμπεριφοράς ή ως ένα σοβαρό παθολογικό πρόβλημα που απαιτεί και οδηγεί σε μια εξατομικευμένη θεραπεία, κατά την οποία κάθε παιδί και τα «προβλήματα» του αντιμετωπίζονται ξεχωριστά. Αντίθετα, η άποψη τους για τις παραβατικές πράξεις στις οποίες εμπλέκονται έφηβοι των κατώτερων τάξεων της κοινωνίας, χαρακτηρίζεται από τιμωρητικότητα και γενικευμένους συλλογισμούς και ως εκ τούτου οι συγκεκριμένοι παραβάτες δεν θεωρούνται ως άτομα με προβλήματα, αλλά περικλείονται εντός του κυρίαρχου στερεοτύπου σχετικά με τους κατοίκους των φτωχογειτονιών και τον τρόπο ζωής τους (Kupperstein, 1971:23).

συγκεκριμένο υλικό²⁹¹. Αφού λοιπόν, ακόμα και μέσα στο ίδιο πολιτισμικό πλαίσιο, παρατηρείται διαφοροποίηση των αντιλήψεων όσων εμπλέκονται στη διαδικασία καθορισμού της εφαρμογής των κυρώσεων που αφορούν την ίδια υπόθεση, είναι αναμενόμενες και οι διαφοροποιήσεις σχετικά με τον χαρακτηρισμό μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, η οποία σε κάποιες περιπτώσεις θα χαρακτηριστεί ως εγκληματική σε κάποιες άλλες ως μη εγκληματική (Turk, 1964a:456).

Ενώ, η διάπραξη μιας παράνομης πράξης από κάποιον ανήλικο που ανήκει στις υψηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις τείνει να αντιμετωπίζεται εξωδικαστικά, ακόμα και στις περιπτώσεις που η εγκληματική βαρύτητα της πράξης είναι υψηλή και συχνά επιλύεται μέσω της αποζημίωσης των θυμάτων, ο ανήλικος παραβάτης που ανήκει στις χαμηλότερες τάξεις της κοινωνίας, δικάζεται με διαφορετική ποινή από ότι οι συνομήλικοι του των υψηλότερων τάξεων, καθώς τα κοινωνικοοικονομικά του χαρακτηριστικά δομούν το στίγμα του εγκληματία και άρα συμφωνούν με το προφίλ του ενόχου (άτομο κατώτερου κοινωνικού στάτους) (Γεωργούλας, 2010:30). Ως εκ τούτου, αυτό που συνήθως τιμωρείται, δεν είναι οι πραγματικές παράνομες συμπεριφορές τους, αλλά η κοινωνική τους κατάσταση, η οποία θεωρείται ότι ευνοεί την διάπραξη εγκληματικών πράξεων²⁹². Ειδικά στα πλαίσια που η αγορά εργασίας προσφέρει ελάχιστες δυνατότητες για απασχόληση στους μετανάστες και τα κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα γενικότερα, οι ποινές μπορεί να είναι υψηλότερες λόγω των χαμηλών προσδοκιών που σχετίζονται με την τρέχουσα και μελλοντική συμμετοχή τους στη παραγωγική διαδικασία (Ruggiero, 2016). Εντός των πλαισίων του μετα-φορντισμού, η κατηγοριοποίηση ολόκληρων τμημάτων του εργατικού δυναμικού ως «επικίνδυνες» πληθυσμιακές ομάδες –λόγω της αδυναμίας διαχωρισμού αυτών που μπορούν να λειτουργήσουν ως «διαθέσιμοι πόροι» και όσων δύνανται να αποτελέσουν «απειλή»- οδηγεί στις μαζικές φυλακίσεις, την «εξουδετέρωση» και την αύξηση της επιτήρησης. Υπό αυτές τις συνθήκες,

²⁹¹ Αν το αδίκημα δεν διαπραχθεί μπροστά σε κάποιον αστυνομικό, οι μόνες διαθέσιμες πληροφορίες σχετικά με αυτό, προέρχονται από τον δράστη, το θύμα ή κάποιο μάρτυρα. Εντός αυτού του πλαισίου οι αντικρουόμενες πληροφορίες είναι ένα συνηθισμένο φαινόμενο. Ειδικά, όσο αφορά το δράστη, λίγες πληροφορίες είναι συνήθως γνωστές σχετικά με το υπόβαθρο του, εκτός εάν αυτός είναι υπότροπος. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη –όχι πάντα συνειδητά- κατά την αξιολόγηση μιας υπόθεσης και συχνά οδηγούν σε αποφάσεις που λαμβάνονται υπό την επιρροή συγκεκριμένων προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Αυτοί οι παράγοντες αφορούν την ηλικία του φερόμενου ως δράστη, την φυλή, την κοινωνική καταγωγή του, την περιοχή στην οποία ζει και την υποτιθέμενη δέσμευση του στην παραβατικότητα. Ανεξαρτήτως, όμως του τρόπου με τον οποίο πάρθηκε η απόφαση, πρέπει να επισημανθεί ότι η κρίση της συγκεκριμένης κατάστασης από τις αστυνομικές αρχές είναι ο απόλυτος παράγων πάνω στον οποίο βασίζεται η στερεοτυπική απόφαση (Kupperstein, 1971:72).

²⁹² Χαρακτηριστική είναι η αναφορά του Κουράκη σχετικά με τους ανήλικους που εμπλέκονται σε αδικήματα χουλιγκανισμού και οι οποίοι σπάνια απασχολούν την ποινική δικαιοσύνη, αφού οι γονείς τους ανήκουν συνήθως σε εύπορες κοινωνικές τάξεις. Αντίθετα, η ποινική δικαιοσύνη προτιμά να ασχολείται με τους ανήλικους μικροκλέφτες που ανήκουν στις χαμηλές κοινωνικές τάξεις και αποτελούν ως επί το πλείστον τη δεξαμενή τροφοδότησης του πληθυσμού των φυλακών (Κουράκης και Μηλιώνη, 1995:93-94). Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι ο βαθμός στον οποίο μια ενέργεια μπορεί να θεωρείται παρεκκλίνουσα εξαρτάται –inter alia- από το ποιος τη διαπράττει και από το ποιος αισθάνεται ότι θίγεται από αυτή. Τα αγόρια που μένουν σε περιοχές των μεσαίων κοινωνικών τάξεων συνήθως δεν προχωρούν βαθιά στη ποινική διαδικασία, όταν συλλαμβάνονται, σε αντίθεση με τους συνομήλικους τους που διαβιούν σε υποβαθμισμένες περιοχές (Becker, 2000:63).

ενισχύονται οι στρατηγικές αντιμετώπισης της «επικινδυνότητας» με στόχο την άμβλυνση της κοινωνικής πολυπλοκότητας, η οποία φαίνεται να γίνεται ανεξέλεγκτη: έτσι, τα άγνωστα «άτομα» αντικαθιστούνται από «γνωστές επικίνδυνες τάξεις» (De Giorgi, 2007:250-251). Η μαζική φυλάκιση των ατόμων που ανήκουν στις πιο ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αυξάνει την περιθωριοποίηση τους και τον αποκλεισμό τους από το κοινωνικό σύνολο και χαρακτηρίζεται από την παραγωγή διαδικασιών εγκληματικοποίησης (De Giorgi, 2013). Συνεπώς εγκλείοντας τα άτομα της «επικίνδυνης» τάξης στο εσωτερικό του συστήματος της φυλακής, το τελευταίο ξαναβρίσκει τους αγαπημένους φιλοξενούμενους που είχε πάντα και νιώθει ότι ξαναγεννιέται, αναγνωρίζοντας στους νεοφερμένους τη ζωτική λύμφη, με την οποία τρέφεται (Melossi, 2006:86-87). Ως εκ τούτου, οι στοχευόμενοι πληθυσμοί ωθούνται όλο και πιο βαθιά στη παρανομία, καθώς ενθαρρύνεται η ανθεκτική κατασκευή συγκεκριμένων δικτύων κοινωνικοποίησης και αμοιβαίας βοήθειας, καθώς και η δημιουργία μιας παράλληλης οικονομίας που αποσυνδέεται από κάθε κρατικό κανόνα, παράγοντας κατ' αυτό τον τρόπο συγκεκριμένες καταστάσεις που δικαιολογούν την ειδική στόχευση των συγκεκριμένων πληθυσμών από τους κατασταλτικούς μηχανισμούς²⁹³ (Wacquant, 1999:219). Η στοχοποίηση ολόκληρων πληθυσμιακών ομάδων που συχνά προέρχονται από τις ίδιες «γειτονιές», αποτυπώνεται και στις απαντήσεις ορισμένων Ρομά κρατουμένων σχετικά με το αν έχουν δημιουργήσει φιλίες κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους, οι οποίοι δήλωσαν ότι εντός του καταστήματος κράτησης κρατούνται πολλοί συγγενείς τους: «(έχω) αρκετούς φίλους μέσα και ξαδέρφια» («Π1»), «εδώ έχω φίλους, έχω ξαδέρφια» («Χ1»)

6.1.3: Προηγούμενος εγκλεισμός σε κατάσταση κράτησης

Οι νεαρής ηλικίας κρατούμενοι που αποτέλεσαν το ερευνητικό δείγμα μας, στην πλειοψηφία τους δεν είχαν εγκλειστεί ξανά σε κατάσταση κράτησης. Ωστόσο, όπως παρατηρείται και στο ακόλουθο διάγραμμα, ένας σημαντικός αριθμός από αυτούς –παρά το νεαρό της ηλικίας– είχε βιώσει την εμπειρία της φυλακής και στο παρελθόν. Ορισμένοι μάλιστα δήλωσαν πως βρίσκονταν έγκλειστοι για τρίτη φορά. Στο διάγραμμα παρουσιάζεται το σύνολο των κρατουμένων που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία, ανεξαρτήτως της βαθμίδας στην οποία φοιτούσαν. Ωστόσο, στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στο προηγούμενο εγκλεισμό των κρατουμένων μαθητών διαχωρίζοντας τους και ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα.

²⁹³ Η συγκεκριμένη διαδικασία είναι ιδιαίτερα ορατή στη περίπτωση των παράτυπων μεταναστών, αλλά και των Ρομά, και συνδέεται με τη θέση του Sutherland σχετικά με την εκμάθηση του εγκλήματος και συγκεκριμένα με την άποψη του ότι το βασικό μέρος της εκμάθησης της εγκληματικής συμπεριφοράς λαμβάνει χώρα στο εσωτερικό στενών προσωπικών ομάδων. Η επιρροή που ασκούν τα απρόσωπα μέσα επικοινωνίας, όπως η τηλεόραση και οι εφημερίδες, αλλά και άλλοι φορείς, όπως το σχολείο, η εκκλησία ή άλλοι κοινωνικοί φορείς ή οργανώσεις, δεν είναι ιδιαίτερα ισχυρή, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις οι παράτυποι μετανάστες δεν έχουν επαφή με αυτούς τους φορείς. Αντίθετα, αυτοί υποχρεώνονται λόγω του παράνομου καθεστώτος τους στη σύναψη διαπροσωπικών στενών σχέσεων –κυρίως με ομοεθνείς τους– και να βασίζονται αποκλειστικά σε αυτές (Καρύδης, 1996:175)



Αναλυτικά, από τους 58 κρατούμενους-μαθητές του Δημοτικού, οι 42 είχαν φυλακιστεί μία φορά, οι 12 δύο φορές, ενώ 4 βρίσκονταν στη φυλακή για τρίτη φορά. Αντίστοιχα, από τους 27 κρατούμενους-μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι 22 ήταν στη φυλακή για πρώτη φορά κατά τη διάρκεια της έρευνας, ενώ για 5 άτομα ήταν η δεύτερη φυλάκιση τους. Ο μέσος όρος της ηλικίας που είχαν οι «υπότροποι» κρατούμενοι του δείγματος μας κατά την στιγμή που τους επιβλήθηκε ο πρώτος εγκλεισμός είναι τα 16.5 έτη. Φαίνεται λοιπόν, ότι κάποιοι από τους νεαρούς κρατούμενους είναι ήδη υπότροποι, ενώ οι προβλέψεις για τους υπόλοιπους μάλλον είναι δυσοίωνες, καθώς οι ανήλικοι που εγκλείονται σε σωφρονιστικά καταστήματα συχνά ακολουθούν στη συνέχεια μια εγκληματική σταδιοδρομία, γεγονός το οποίο καταδεικνύει και την απόλυτη αναποτελεσματικότητα του «σωφρονισμού» (Κουράκης και Μηλιώνη, 1995:98), τουλάχιστον για τις συγκεκριμένες ηλικιακές κατηγορίες. Ο De Giorgi (2007:257), υποστηρίζει ότι ο κύριος στόχος των αυξανόμενων τιμωρητικών πολιτικών έναντι συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων, δεν είναι ο σωφρονισμός και η επανένταξη τους, αλλά αντίθετα ο αποκλεισμός αυτών των ομάδων από την κοινωνία μέσω της αναπαραγωγής ενός κύκλου στέρησης και περιθωριοποίησης και κατά συνέπεια η δικαιολόγηση της παρουσίας τους ως κοινωνική απειλή και δημόσιο κίνδυνο. Παλαιότερες έρευνες έχουν καταδείξει τη συνεχή επανατροφοδότηση και την επαναλαμβανόμενη ανακύκλωση του πληθυσμού των φυλακών, διαπιστώνοντας ότι σε χρονικό πλαίσιο πέντε ετών από τη στιγμή της αποφυλάκισης, μόνο ένας στους πέντε ανήλικους πρώην κρατούμενους δεν οδηγούταν ξανά στις φυλακές και δεν του είχε επιβληθεί κάποια νέα ποινή (Μηλιώνη, 2008). Αντίστοιχα, ο Καρύδης

(2008α) επισημαίνει ότι περίπου το 45% των κρατουμένων στα ΕΚΚΝ είναι ήδη υπότροποι, ενώ η μεγάλη πλειοψηφία αυτών τροφοδοτεί στη συνέχεια τον πληθυσμό των ενήλικων κρατουμένων. Χαρακτηριστικά είναι η απάντηση της «Κ4», όταν ρωτήθηκε για τις ενδεχόμενες διαφορές που εντοπίζει η ίδια ανάμεσα στους κρατουμένους και τους συνομήλικους τους που δεν είναι στη φυλακή:

«Εδώ η αντίληψη που ίσως διαφέρει από τα έξω παιδιά, είναι ότι “ωραία παιδιά, σας πιάσανε και τώρα χάνετε τα καλύτερα σας χρόνια εδώ μέσα. Και άμα βγείτε;”. Και μου κάνει εντύπωση που μεγάλο ποσοστό μου απαντάει “και άμα βγω θα το ξανακάνω, αλλά τώρα θα το κάνω καλύτερα και πιο προσεχτικά και δεν θα με πιάσουν”».

Ένας άλλος εκπαιδευτικός αποδίδει τα συχνά περιστατικά υποτροπής των νεαρών κρατουμένων στο στιγματισμό τους και την κοινωνική απαξία απέναντι τους:

«Η κοινωνική αντίληψη είναι πάρα πολύ άσχημη για τους κρατουμένους, θεωρούν ότι είναι χαμένες περιπτώσεις, θεωρούνε ότι η παραβατικότητα τους έχει οδηγήσει σε δρόμους, οι οποίοι είναι χωρίς επιστροφή στη κοινωνία, είναι πολύ συνηθισμένο αυτό. Υπάρχει δηλαδή πραγματικά μια περιθωριοποίηση, υπάρχει στίγμα, υπάρχουν όλα αυτά που ακούμε ή που βλέπουμε σε έρευνες και σε όλα αυτά. Πραγματικά πιστεύω ότι υπάρχουν» (Κ8).

Ένας ακόμη παράγοντας που συμβάλλει στη υποτροπή είναι και η διαρκής στοχοποίηση από τους ποινικοκατασταλτικούς μηχανισμούς που οφείλεται στο στιγματισμό κάποιου ως «παρεκκλίνοντα». Ενδεικτικά είναι τα όσα σημείωσε ένας κρατούμενος – μαθητής του Γυμνασίου:

«Από τη στιγμή που θα μπει φυλακή, όλα μαυρίζουν πίσω σου και σε ακολουθεί αυτό. Θα βγεις και οι μπάτσοι θα σε ελέγχουν συνέχεια. Γίνεται ληστεία στο Πέραμα, θα ‘ρθουν σπίτι σου να δουν που είσαι. Γίνεται μετά ληστεία στη Κηφισιά, πάλι σε σένα θα ‘ρθουν» (ΔΗ).

Ο ίδιος κρατούμενος αναφέρθηκε και στην κοινωνική και οικογενειακή «απομόνωση» ως συνέπεια της φυλάκισης και στο ρόλο που αυτή διαδραματίζει:

«(..)μιλάω με δύο από τα αδέρφια, αλλά έχω κόψει τα πολλά πολλά. Έξω ήμασταν πολύ καλύτερα σε σχέση με το να μιλάμε, ήμασταν πιο κοντά. Αλλά όταν μπαίνεις φυλακή κόβονται όλοι, σε ξεχνάνε όλοι κι αυτό είναι το χειρότερο, γιατί μετά που βγαίνεις έχεις μεγαλύτερο θυμό για όλους».

Οι νεαροί κρατούμενοι, απέναντι στα προβλήματα που ανακύπτουν με τον εγκλεισμό τους, ανταποκρίνονται με μια σειρά κοινωνικά προσδιορισμένων απαντήσεων, καθώς το γεγονός του εγκλεισμού καθίσταται κεντρικής σημασίας για την ύπαρξη τους, αλλάζοντας την ψυχική δομή τους και δημιουργώντας ειδική οργάνωση των κοινωνικών ρόλων και των στάσεων θεώρησης του εαυτού. Ως εκ τούτου, οργανώνουν και δομούν την ταυτότητα και την καθημερινότητα τους γύρω από το στίγμα του παρεκκλίνοντα, έχοντας διαμορφώσει παράλληλα μια εχθρική στάση απέναντι στο ποινικό σύστημα, αλλά και στην ίδια τη κοινωνία, που τους αντιμετωπίζει ως «εγκληματίες».

Οι συγκεκριμένες καταστάσεις συμβάλλουν διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία μιας συστηματικής παρεκκλίνουσας δραστηριότητας (Lemert, 1972). Συνεπώς, η επιβολή στιγματιστικών ποινών στα νεαρά άτομα ενέχει τον κίνδυνο να οδηγηθούν αυτά σε μια μη αναστρέψιμη πορεία εγκληματικής σταδιοδρομίας (Κουράκης, 1999) και αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Merton, 1968). Πρόκειται δηλαδή για την επαλήθευση του θεωρήματος του W.I. Thomas σύμφωνα με το οποίο, όταν κάποιες καταστάσεις –ακόμα κι αν δεν είναι- ορίζονται ως πραγματικές, είναι πραγματικές ως προς τις συνέπειες τους (Young, 2015).

Συνοψίζοντας, παρατηρείται ότι τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των κρατουμένων του ΕΚΚΝ που συμμετείχαν στη έρευνα ήταν συμβατά με τα αποτελέσματα ερευνών στο ίδιο αντικείμενο σε διεθνές επίπεδο και βρίσκονται σε στατιστικό συσχετισμό με το στίγμα της ποινικής καταδίκης (Παναγιωτόπουλος, 1990). Το πορτρέτο του κρατούμενου σε ΕΚΚΝ συγκροτείται κυρίως από άτομα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και χαμηλής κοινωνικοοικονομικής προέλευσης (Καρύδης, 2008), γεγονός που διαπιστώνεται από την διερεύνηση του μορφωτικού επιπέδου και την επαγγελματική ενασχόληση των γονέων τους: η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων αυτών των παιδιών είναι είτε αγράμματοι, είτε στην καλύτερη περίπτωση απόφοιτοι του Δημοτικού, απασχολούνταν σε χειρωνακτικά και χαμηλού κύρους επαγγέλματα, ενώ σε πολλές περιπτώσεις και οι ίδιοι οι κρατούμενοι του δείγματος μας είχαν απασχοληθεί από μικρή ηλικία σε εξίσου επισφαλή, χαμηλόμισθα χειρωνακτικά επαγγέλματα. Οι παραπάνω διαπιστώσεις, σε συνδυασμό με τις απαντήσεις των ίδιων των κρατουμένων σχετικά με την οικονομική τους κατάσταση, καθώς και οι «ιδιότητες» του μετανάστη ή του ατόμου που ανήκει σε εθνοτικά μειονοτικές ομάδες του πληθυσμού που χαρακτηρίζαν πολλούς από αυτούς, «αποκαλύπτουν» την ευάλωτη κοινωνική θέση των συγκεκριμένων ατόμων. Δεδομένου, λοιπόν, του γεγονότος ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι νέοι άνθρωποι παραβαίνουν τους νόμους, υπό το πλαίσιο μιας συνήθους αμφισβήτησης και προσφεύγουν στο έγκλημα μάλλον ευκαιριακά και περιστασιακά, χωρίς προοπτική σταθερής παράνομης καριέρας²⁹⁴ (Μόσχος, 2000: Κουράκης και Μηλιώνη, 1995:208) ο εγκλεισμός μόνο κάποιων από αυτούς που «μοιράζονται» μάλιστα συγκεκριμένα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, μας οδηγεί στη διαπίστωση του Δασκαλάκη (1986) ότι το σύστημα ποινικής μεταχείρισης των ανηλίκων πλάστηκε για να ελέγχει, όχι τόσο τα «επικίνδυνα» παιδιά, όσο τα παιδιά των «επικίνδυνων» τάξεων. Ως εκ τούτου τα κοινωνικά προβλήματα αντιμετωπίζονται ως ατομικές συμπεριφορές και ευθύνες και όχι σαν συλλογικά πολιτικά ζητήματα

²⁹⁴ Η παραβατική συμπεριφορά κατά την εφηβεία είναι συνυφασμένη με το «πέραςμα» στην ενηλικίωση και δεν θεωρείται ως σοβαρή ένδειξη έναρξης εγκληματικής σταδιοδρομίας. Αποτελεί συνήθως μια διπλή δοκιμή ορίων, αφ' ενός της ελευθερίας του ίδιου του εφήβου και αφ' ετέρου της ανοχής της κοινωνίας (Παπαδοπούλου, Τεπέρογλου και Τσαμπαρλή, 2000)

καταμερισμού πόρων, ενώ το κράτος στρέφεται προς τον ποινικό νόμο, παρά προς το κοινωνικό προγραμματισμό ως προτιμητέα μέθοδο παρέμβασης και διευθέτησης των κοινωνικών διεργασιών (Lea, 2002:162), με αποτέλεσμα η εσκεμμένη ατροφία του κοινωνικού κράτους να «καλύπτεται» από την υπερτροφία του ποινικού (Wacquant, 2001:98). Τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των ανήλικων και νεαρών κρατουμένων που παρουσιάστηκαν στη συγκεκριμένη ενότητα θεωρούμε ότι χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής, καθώς όσο αυτά παραβλέπονται, η χάραξη της αντεγκληματικής πολιτικής θα κινείται άναρχα ανάμεσα σε ηθικολογίες για ευάλωτα άτομα και στον ανταποδοτικό/εκδικητικό παραδειγματισμό απέναντι στα νεαρά άτομα που «δεν ακούνε» και «δεν μοιάζουν» στους ενήλικες νομοταγείς πολίτες²⁹⁵. Στόχος, λοιπόν, πρέπει να είναι η κινητοποίηση του κράτους πρόνοιας για την στήριξη των οικογενειών και των παιδιών, δίνοντας τους την ευκαιρία να πάρουν με καλύτερους όρους τη μοίρα στα χέρια τους και όχι η ενεργοποίηση των επίσημων ή συγκαλυμμένων ποινικοκατασταλτικών μηχανισμών (Πανούσης, 2004) για το «κυνήγι» των ανήλικων και νεαρών ατόμων που ανήκουν στις φτωχότερες κοινωνικές τάξεις. Προκειμένου να προσεγγιστεί ολιστικά το ζήτημα της εκπαίδευσης των νεαρών κρατουμένων, είναι απαραίτητη η διερεύνηση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο υλοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Οι συνθήκες, η καθημερινότητα και τα δεινά που απορρέουν από το θεσμό της φυλακής εξετάζονται στην ενότητα που ακολουθεί, όπου παρουσιάζονται και οι απόψεις των νεαρών κρατουμένων σχετικά με την εμπειρία του εγκλεισμού και την εμπλοκή τους με το ποινικό σύστημα.

²⁹⁵ Ουσιαστικά ενεργοποιείται η διαδικασία της απονομιμοποίησης μέσω της οποίας αποδίδεται σε μια κατηγορία ατόμων η ιδιότητα του εγκληματία και κρίνεται ότι αυτά πρέπει να τιμωρηθούν από την εξουσία. Στη συγκεκριμένη διαδικασία διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο η πολιτισμική σύγκρουση, η οποία συχνά μετουσιώνεται σε κοινωνική σύγκρουση -όταν κάποιος δεν είναι απλά φορέας ενός διαφορετικού κώδικα ιδεασμού, αλλά προβαίνει και στην ανάλογη συμπεριφορά- η οποία και θεωρείται ως ο κατεξοχήν αιτιολογικός παράγοντας της νεανικής παραβατικότητας. Έτσι, ο διαφορετικός κώδικας που χαρακτηρίζει τα ανήλικα και νεαρά άτομα, συχνά ερμηνεύεται ως χάσμα γενεών που δύναται να εξελιχθεί σε κοινωνική σύγκρουση και άρα γίνεται αντιληπτή ως ένας ενδεχόμενος κίνδυνος με αποτέλεσμα την εγκληματοποίηση των συγκεκριμένων ατόμων, η οποία δεν είναι παρά μια διαδικασία απονομιμοποίησης του τρόπου ζωής μιας κοινωνικά δύναμης ομάδας από μια άλλη που κατέχει την εξουσία, κάνοντας μάλιστα χρήση της πιο βίαιης πλευράς της (Turk, 1964β:217). Συνεπώς, κυριαρχεί μια «κατάσταση», όπου η κυρίαρχη ομάδα διαθέτει μια ανεξάντλητη δεξαμενή πράξεων που μπορεί να χαρακτηρίσει ως εγκλήματα, καθώς και άπειρες δυνατότητες ανάπτυξης «πολεμικών επιχειρήσεων» ενάντια σε όλα τα είδη των ανεπιθύμητων πράξεων (Christie, 2000:24)

6.2: Οι συνθήκες εγκλεισμού στο ΕΚΚΝ

Ιδιαίτερα όσο αφορά την επιβολή ποινής εγκλεισμού σε ανήλικους και νεαρούς παραβάτες στην Ελλάδα, η επικρατέστερη άποψη είναι ότι πρόκειται για μια ποινή ιδιάζοντος τύπου που αποσκοπεί στο κοινωνικοπροληπτικό σκοπό της ειδικής μεταχείρισης και στο μελλοντικό συμφέρον αυτών των ατόμων. Πρόκειται δηλαδή, για μία ποινή η οποία δεν δρα τιμωρητικά, αλλά αμυντικά ως προς την πολιτεία και διακρίνεται από παιδαγωγικό χαρακτήρα που αποβλέπει στην κοινωνική επανένταξη του έφηβου ή μετέφηβου κρατουμένου (Τρωιάννου-Λουλά, 1995:55; Ανδρέου, 2005:570). Ωστόσο, σύμφωνα με την Χάιδου (2013β), ο εγκλεισμός σε ΕΚΚΝ χαρακτηρίζεται από ένα πρόγραμμα μεταχείρισης που διαπνέεται εξ' ολοκλήρου από καταναγκασμό και στέρηση των βασικών δικαιωμάτων των νεαρών και ανηλίκων κρατουμένων, κάθε άλλο παρά ειδικοπροληπτικό χαρακτήρα έχει. Με τη συγκεκριμένη άποψη συμφωνεί και ο Κουράκης (2012:544), ο οποίος επισημαίνει ότι, αν και σε θεωρητικό επίπεδο ο εγκλεισμός των ανηλίκων στη φυλακή αποβλέπει στη διαπαιδαγώγησή τους, σε πρακτικό επίπεδο επιφέρει ολέθριες επιδράσεις, τόσο πρωτογενείς, όπως η υιοθέτηση ενός αργόσχολου τρόπου ζωής, όσο και δευτερογενείς, όπως είναι ο στιγματισμός τους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Άλλωστε, ιδιαίτερα όσο αφορά τους νεαρής ηλικίας κρατουμένους, το ποσοστό υποτροπής εμφανίζεται δυσανάλογα αυξημένο συγκριτικά με τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, γεγονός που δείχνει ότι οι νέοι ωφελούνται από τη φυλακή ελάχιστα ή καθόλου. Η πιθανότητα τέλεσης νέου αδικήματος από ανηλίκους αυξάνεται όσο έρχονται σε επαφή με το σύστημα απονομής δικαιοσύνης ενώ η χρονική απόσταση μεταξύ αυτών των επαφών κάθε φορά μειώνεται (Πιτσελά, 2004).

6.2.1: Η ένταξη στην υποκοουλτούρα της φυλακής

Σημαντικό ρόλο σε αυτή την εξέλιξη διαδραματίζει η ένταξη των νεαρών κρατουμένων στο ιδιότυπο κοινωνικό σύστημα των εγκλείστων που χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη ιεραρχικών κλιμάκων, κωδίκων συμπεριφοράς, αξιών και κυρώσεων. Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι νεαροί κρατούμενοι φαίνεται πράγματι να αντιμετωπίζουν την υπακοή στους «κανόνες» της φυλακής ως τρόπο επιβίωσης εντός αυτής. Ιδιαίτερα αποκαλυπτική για την διερεύνηση του συγκεκριμένου ζητήματος στάθηκε η ερώτηση που απευθύνθηκε στους νεαρούς κρατουμένους του ΕΚΚΝ σχετικά με τις συμβουλές που θα έδιναν σε ένα φίλο τους που θα φυλακιζόταν για πρώτη φορά με στόχο να τον βοηθήσουν στην προσαρμογή του στο κατάστημα κράτησης. Ακολουθούν κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις:

«Πρώτα να 'ρθει σχολείο να μάθει να μιλάει και να μείνει μακριά από τους άλλους» («Α»)

«Να μη μιλάει πολύ, μη γίνει ρουφιάνος. Να σέβεται τους διπλανούς του και να μην κάνει του κεφαλιού του» («Γ»)

«Θα του έλεγα να μη φοβάται, είναι πολύς ο φόβος όταν μπεις. Θα κοίταγα να του δώσω θάρρος. Θα του έδινα μια κάρτα να πάρει τηλέφωνο, και θα του έλεγα να πάει να βγάλει μεροκάματα να βγει ναωρίς έξω» («Δ»)

«Θα του έλεγα, να μη δώσει δικαιώματα. Θα του έλεγα κοίτα την πάρτη σου, να μην ασχολείται με τους άλλους. Να βρει μόνο ένα φίλο να τον πιστεύει. Θα του έλεγα να μη λες “γεια” μόνος σου σε όποιον δεν σου λέει πρώτος. Να περάσει ο καιρός και να βγει» («Θ»)

«Θα του έλεγα τους κανόνες της φυλακής: δεν θα μαγκεύεις σε κανένα, άκου βλέπε μη μιλάς, μη πας και τα λες στους φύλακες και γίνεις ρουφιάνος. Μετά, να τον πάρω στο σχολείο να μάθει πέντε πράγματα και να βγει πιο γρήγορα. Θα του έλεγα: και αν σου πει ο καμιά κουβέντα ο παλιός δεν στο λέει για μαγκιά, να σε βοηθήσει θέλει. Εγώ είμαι ο πιο παλιός και δεν κάνω μαλακίες, δεν πειράζω κανένα, αλλά είναι κάποιοι εδώ στη φυλακή, τόσο μικρός να είσαι (έκανε χαρακτηριστική κίνηση με τα δάχτυλα του), ο άλλος θα έρθει να σε πατήσει να μην υπάρχουν καν –κατάλαβες;- για να είναι αυτός πιο ψηλά» («Κ»)

«Θα του έδινα ρούχα, κάρτα, θα του έλεγα μη πας με πολλά παιδιά, μη κάνεις πολλές πλάκες, μίλα όμορφα. Κάνε εσύ τη δουλειά σου και να κάνουνε και οι άλλοι τη δουλειά τους. Να ακολουθείς τους κανόνες του κελιού. Θα του έδειχνα που είναι η γραμματεία, η υπηρεσία (εννοεί τη κοινωνική υπηρεσία), και να ‘ρθει σχολείο να μάθει» («Λ»)

«Θα του έλεγα κάποιους κανόνες. Και θα του έλεγα μακριά από ρουφιανιά, το πρώτο πράγμα είναι αυτό. Μετά, θα τον έπαιρνα εγώ μαζί μου» («Μ»)

«Ότι υπάρχουν κανόνες εδώ θα του έλεγα. Να μην κάνει τον μάγκα, να μη πάει και λέει αυτά που ακούει. Αυτά. Και να κάτσει φρόνιμα, να μη μπλέκεται» («Ν»)

«Βλέπε, άκου, μη μιλάς. Τα πράγματα σου να τα έχεις μέσα στη τσάντα. Τα τσιγάρα σου, τα ρούχα σου, να μη τα βγάζεις έξω και τα δείχνεις. Θα του έλεγα πως είναι εδώ και θα τον συμβούλευα αν σε πιάσει κανείς να πεις ότι είσαι στο τάδε κελί με τον ... (αναφέρει τον εαυτό του)» («Ξ»)

«Θα του έλεγα: να μην πάς στο τηλέφωνο μόνος σου στη αρχή, σεβασμό στους παλιούς. Θα τον ρωτούσα να δω γιατί μπήκε, να ξέρω μήπως έχει δώσει κόσμο, μήπως είναι ρουφιάνος. Ε, μετά θα του έλεγα: υπάρχουν νόμοι στο κελί, ότι λέμε στο κελί να μη βγαίνει έξω» («Π»)

«Θα έλεγα ότι η φυλακή έχει κανόνες, να είσαι για τη πάρτη σου, να είσαι ήσυχος, να μη κάνεις παρέα με παιδιά που δεν είναι καλά. Εδώ όλοι για πουστιά, να στην κάνουν θέλουν. Να κοιτάς να μη σε κάνει ο άλλος ότι θέλει, δεν είναι καλή η φυλακή» («Σ»)

«Αν είναι δικός μας (εννοεί ίδιας εθνικότητας με τον ίδιο) τον βοηθάμε, τον παίρνουμε στο κελί, δίνουμε σεντόνια, τσιγάρα, του δείχνουμε την υπηρεσία (κοινωνική). Του λέω να μη φοβάται από

φασαρίες, τον προστατεύω, του μαθαίνω τα βήματα της φυλακής, πώς να φτιάχνει σουβλί του λέω, πως να φτιάχνει κρασί. Μέσα φτιάχνουμε και κρασί, κάνουμε ένα-δύο²⁹⁶, τατουάζ κάνουμε, από χάντρες φτιάχνουμε πράγματα» («Τ»)

«Αυτά που έχω μάθει κι εγώ. Τους κανόνες, αυτά» («Χ»)

«Θα του έλεγα τους όρους εκεί μέσα, να μη τσακόνεται, να μην έχει πολλά με τους άλλους μέχρι να παλιώσει. Θα του έλεγα τις καθαριότητες που κάνουμε όλοι μαζί: σήμερα θα καθαρίσεις εσύ, αύριο εγώ. Κατάλαβες; Αυτά» («Α1»)

Από τις απαντήσεις των κρατουμένων διαπιστώνεται ότι για τους περισσότερους από αυτούς, η τήρηση των ιδιαίτερων «αξιών» των κρατουμένων αποτελεί κυρίαρχο παράγοντα αύξησης των πιθανοτήτων «ασφαλούς διέλευσης» του χρόνου κράτησης. Συνάγεται λοιπόν, ότι ο προσπολιτισμός ενός νεοφερμένου κρατουμένου στις αξίες και τους κώδικες της υποκοιτοσύρας των κρατουμένων αποτελεί βασική προϋπόθεση «επιβίωσης» εντός του περιβάλλοντος της φυλακής, καθώς βραχυπρόθεσμα συμβάλλει στη προσαρμογή τους στον «κόσμο» των κρατουμένων και λειτουργεί αντισταθμιστικά ως προς το αρνητικό αντίκτυπο που απορρέει από τα δεινά του εγκλεισμού. Ωστόσο, μακροπρόθεσμα δυσχεραίνει τις προοπτικές επανένταξης (Αλοσκόφης, 2010), καθώς η «υπακοή» στους κανόνες της φυλακής έρχονται σε αντίθεση με τους αντίστοιχους της κοινωνίας.

«Να μη ανακατεύεται με πολλά άτομα, να μη κάνει φασαρίες. Να έχει σεβασμό στον παλιό. Πολλά και διάφορα θα του έλεγα. Τους κανόνες θα του μάθαινα» («Γ1»)

«Να μη κάνει φασαρίες, να μη γίνει ρουφιάνος. Μετά, στο κελί να πλένουμε όλοι με τη σειρά. Τους κανόνες από το κελί θα του έλεγα» («Κ1»)

«Τα πράγματα της φυλακής πως είναι, πως να φέρεται. Ότι συζητάμε εδώ να μένει εδώ που είναι. Βλέπε, άκου και μην μιλάς δηλαδή και κάποιες φορές κιόλας να μην ακούς και να μην βλέπεις.» («ΔΑ»)

«Πρώτο πράγμα θα του έλεγα να πάει στο σχολείο από τη πρώτη μέρα, να μη κάνει το λάθος που έκανα εγώ. Και να έχει το μυαλό του εδώ στη φυλακή, να μη σκέφτεται πότε θα βγει έξω» («ΔΓ»)

«Θα τον πάρω στο κελί κατευθείαν και θα τον είχα σαν αδερφό μου. Θα πέρναγε μέλι, δεν θα του έλειπε τίποτα. Κατευθείαν θα είχε σεβασμό. Δεν θα ήταν όπως ένας καινούριος που δεν ξέρει, και δεν πρέπει να μιλάει στην αρχή» («ΔΖ»)

²⁹⁶ Όπως μας εξήγησε στην συνέχεια ο «Τ», το «ένα-δύο» στην αργκό της φυλακής, σημαίνει ότι δίνεις σε κάποιο συγκατούμενο που έχει ανάγκη ένα πακέτο τσιγάρα και έπειτα εκείνος πρέπει να επιστρέψει δύο πακέτα. Πρόκειται δηλαδή για ένα είδος τόκου και μια πρακτική που εντάσσεται στο πλαίσιο των ιδιότυπων κανόνων των κρατουμένων.

«Να μιλάει όμορφα. Θα του έδειχνα κάποιους κανόνες της φυλακής, θα του έλεγα ότι δεν μπορείς να πηγαίνεις να μιλάς πίστι-πίστι με ένα υπάλληλο. Σεβασμό σε αυτούς που έχουν κάποια χρόνια εδώ μέσα. Είναι δύσκολα η φυλακή. Θέλει σεβασμό πάνω από όλα και προσοχή. Είναι κάποια πράγματα λεπτά μέσα στη φυλακή και δεν πρέπει να τα πατήσεις. Θα σου κάνουν αναγκαστικά κάποια καψόνια, να δουν τι είσαι. Κάποια πράγματα πρέπει να τα σεβαστείς» («ΔΗ»)

«Πρώτα από όλα θα τον πλάκωνα στο ζύλο, γιατί μπήκε μέσα (γέλια). Να είναι ήρεμος θα του πρότεινα. Να μη πάει όπου δεν είναι δουλειά του και να ασχολείται με κάτι να περνά η ώρα. Να πάει σχολείο, να κάνει γυμναστική, να διαβάζει βιβλία, να προσέχει το φαγητό του και να σκέφτεται τα πράγματα πριν κάνει κάτι» («ΔΙ»)

«Να περνά απαρατήρητος, να μη δίνει βάση σε ότι του λένε, να μην κάνει τον μάγκα. Να είναι προσεκτικός και να έχει επαφές μέχρι ένα σημείο και να μη ανοίγεται» («ΔΟ»)

«Μη κάνεις φασαρίες, να κοιτάς τη δουλειά σου, μη μιλάς πολύ. Αν σε πειράζει κανείς θα προσπαθήσω να σε βοηθήσω αν δεν φταις. Αν φταις βγάλε τα πέρα μόνος σου. Δεν πειράζεις, δεν σε πειράζουν» («ΔΡ»)

«Δεν θα κάνεις παρέα με κανένα, θα βλέπεις τη πάρτη σου, θα πηγαίνεις στο σχολείο σου, στο πρόγραμμα σου. Όπως κάνω κι εγώ δηλαδή» («ΔΥ»)

«Να σέβεται τους συγκρατούμενους του, να φέρεται καλά. Και μετά ότι άλλο πρόβλημα είχε θα μου το έλεγε να βοηθήσω» («ΔΠ»)

«Να μη μιλά πολύ, ότι βλέπει να μη το λέει, να μη κλάψει μπροστά σε άλλον. Γιατί όλοι κλαίνε στη αρχή. Όποιος σου λέει ότι δεν έκλαψε είναι ψεύτης. Να λέει “δεν έχω”, όταν του ζητάνε κάτι και να μη μιλάει κάτω (εννοεί με τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους)» («ΔΚ»)

Ένα από τα πιο βασικά ζητήματα της εγκληματολογίας αφορά την επίδραση της φυλακής στην εγκληματικότητα. Η περιρρέουσα αντίληψη σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα είναι ότι οι φυλακές αποτελούν «σχολεία του εγκλήματος», δεδομένου ότι εντείνουν την εγκληματική «κοσμοθεωρία» των κρατουμένων. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Κουλούρης (2004), δεν είναι η φυλακή αυτή που αποτελεί «σχολείο εγκληματικότητας» για τους κρατουμένους, αλλά η ίδια η οργανωμένη κοινωνία με τον αδυσώπητο ανταγωνισμό και τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες και διακρίσεις. Η φυλακή απλώς είναι ένα μικρό παράρτημα εξειδίκευσης και εμβάθυνσης στην εγκληματικότητα. Οι δηλώσεις των νεαρών κρατουμένων καθιστούν σαφές το γεγονός ότι εάν ο νεοφερμένος κρατούμενος στο ΕΚΚΝ επιθυμεί να «απολαμβάνει» την θετική γνώμη των συγκρατουμένων του για το πρόσωπο του, οφείλει να υιοθετήσει τα πρότυπα συμπεριφοράς που κυριαρχούν στη κουλτούρα της φυλακής. Άλλωστε, ο νεοφερμένος κρατούμενος «δοκιμάζεται» από τους συγκρατουμένους του με ποικίλους τρόπους, ενώ στη περίπτωση –όπως

διαπιστώνεται και από τις απαντήσεις που παρατέθηκαν παραπάνω- που οι υπόλοιποι κρατούμενοι θεωρήσουν ότι είναι «ρουφιάνος» ή «πληροφοριοδότης» η προσωπική του ασφάλεια θα δεχτεί ισχυρό πλήγμα²⁹⁷. Άλλωστε, η φυλακή αποτελεί ίσως το μοναδικό κοινωνικό πλαίσιο, εντός του οποίου τα άτομα παρατηρούν τόσο εντατικά το ένα το άλλο και «μελετούν» κάθε χειρονομία και δράση²⁹⁸. Ακόμη και όταν ο νεοφερμένος κρατούμενος δεν γνωρίζει τίποτα σχετικά με κανόνες συνομοσίας, σύντομα θα χρειαστεί να μάθει τα πάντα, εάν θέλει να εκτίσει την ποινή φυλάκισης του όσο το δυνατόν πιο ανώδυνα (Riemer, 1937:151-155). Ένα επιπρόσθετο στοιχείο που εξάγεται από τις απαντήσεις των νεαρών κρατουμένων²⁹⁹ είναι ότι η ένταξη του νεοφερμένου σε μια ομάδα κρατουμένων, συχνά αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ικανοποίηση της ανάγκης για συλλογικότητα, προστασία, επικοινωνία, υλική και ηθική υποστήριξη (Αλοσκόφης, 2010:134-135). Φυσικά, η εμπλοκή σε μια κοινωνική οντότητα συνεπάγεται δέσμευση και προσήλωση. Ως εκ τούτου, ενώ η ένταξη σε μια «ομάδα» μπορεί να επιφέρει το αίσθημα του ανήκειν, ταύτιση και συναισθηματική προσήλωση, δημιουργεί παράλληλα και υποχρεώσεις, μερικές από τις οποίες είναι ψυχρές, συνεπαγόμενες παραίτηση από εναλλακτικές επιλογές, προσφορά υπηρεσιών, εργασία που

²⁹⁷ Εάν διαπιστωθεί ότι ο νεοφερμένος κρατούμενος είναι δράστης εγκλημάτων σεξουαλικής φύσεως ή πληροφοριοδότης θα καταστεί «νόμιμος» στόχος κακομεταχείρισης, εκμετάλλευσης ή/και εκβιασμού (Αλοσκόφης, 2010:66). Είναι χαρακτηριστική η ακόλουθη ιστορία που μας διηγήθηκαν γελώντας δύο κρατούμενοι του ΕΚΚΝ κατά τη διάρκεια μίας άτυπης συζήτησης στο χώρο του δημοτικού σχολείου: όταν οι συγκεκριμένοι κρατούμενοι πληροφορήθηκαν ότι ένας νεοφερμένος συγκρατούμενος τους κατηγορούταν για βιασμό, του επιτέθηκαν χτυπώντας τον. Κατά τη διάρκεια της επίθεσης, ο νεοφερμένος εξέφραζε την απορία του σχετικά με τους λόγους που «πυροδότησαν» τη βία εναντίον του, λέγοντας: «γιατί με χτυπάτε; Εγώ δεν έκανα τίποτα, βιαστής είμαι». Θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη διήγηση αποκαλύπτει με τον πιο σαφή τρόπο, την άγνοια των νεοφερμένων ως προς «τους κανόνες και τις αξίες» της υποκοουλτούρας των κρατουμένων, αλλά και την προσαρμογή σε αυτούς των παλαιότερων εγκλείστων. Όπως χαρακτηριστικά έχει επισημάνει και ο Γ. Πανούσης σε μια συνέντευξη του στην εφημερίδα «Τα Νέα» και στη δημοσιογράφο Α. Αθανασίου (2000), «οι σκληροί κυριαρχούν, δεν γίνονται ψηφοφορίες. Οι όροι επιβάλλονται κι όποιος αντιστέκεται πληρώνει. Οι διακρίσεις που υπάρχουν στην φυλακή υπόδικος, κατάδικος, χρεοφειλέτης είναι τυπικές και θα είχαν νόημα στον βαθμό που θα μπορούσαν οι συγκεκριμένες κατηγορίες κρατουμένων να έχουν διαφορετική μεταχείριση και χώρους κράτησης. Αλλά δεν έχουν. Ο αλλοδαπός που κρατείται για παράνομη είσοδο και θα απελαθεί κρατείται στον ίδιο χώρο με τον ισοβίτη, ο υπόδικος με τον κατάδικο, ο ναρκομανής και ο χρεοφειλέτης με τον ληστή και τον ανθρωποκτόνο. Πέρα από τις νομικές διακρίσεις, υπάρχει και εσωτερική διάκριση των εγκληματιών και των εγκλημάτων τους από τους ίδιους τους κρατούμενους. Ο σκληρός κρατούμενος δεν θεωρεί τον τοξικομανή π.χ. συγκρατούμενό του τον θεωρεί άρρωστο. Δεν αποδέχεται εκείνους που σκότωσαν τη μάνα ή τα παιδιά τους ή τους αιμομίκτες, τους θεωρεί ότι χειρότερο! Και αυτοί θα πληρώσουν το έξτρα ("εσωτερικό") τίμημα της φυλακής. Όπως θα πληρώσει και ο "διαφορετικός" κρατούμενος ο ομοφυλόφιλος ή ο φορέας του AIDS...»

²⁹⁸ Ο Dilulio (1990:16) χαρακτηρίζει τη φυλακή ως ένα κοινωνικό μικρόκοσμο που έχει «θεσπίσει» τους δικούς του νόμους, ήθη και έθιμα. Ακόμη και σε ένα «ολοπαγές ίδρυμα», όπως αυτό της φυλακής (Goffman, 1994), όπου η διοίκηση της έχει απόλυτη εξουσία πάνω στις ζωές των εγκλείστων, οι τελευταίοι προχωρούν στη δημιουργία μίας άτυπης οργάνωσης προκειμένου να περιορίσουν την εξουσία που ασκείται σε αυτούς από τον επίσημο μηχανισμό (Dilulio, 1990:17)

²⁹⁹ Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις του «Δ» και «Λ», οι οποίοι αναφέρουν ότι θα έδιναν τηλεκάρτες στον νέο κρατούμενο, αλλά κι αυτές των «Τ», «Ξ» και «ΔΖ» που δηλώνουν ότι θα έπαιρναν το νεόφερτο κρατούμενο υπό την «προστασία» τους έτσι, ώστε να απουταπει η πιθανή εκμετάλλευση του από τους υπόλοιπους κρατουμένους.

οφείλει να κάνει κτλ³⁰⁰ (Goffman, 1994:173). Ορισμένοι κρατούμενοι, όπως ο «Θ», ο «Λ», ο «ΔΙ», ο «ΔΥ» και ο «ΔΟ» προτείνουν την «λαθροβίωση»³⁰¹ ως στρατηγική επιβίωσης εντός του καταστήματος κράτησης, επιδιώκοντας την απολύτως τυπική συναναστροφή με τους συγκαταρούμενους και το σωφρονιστικό προσωπικό, εκμεταλλευόμενοι «ευκαιρίες» και δραστηριότητες που τους παρέχονται με απώτερο στόχο «την αβλαβή διέλευση τους από τα χωρικά ύδατα της φυλακής» (Κουλούρης, 2009γ:28). Συνεπώς, η «υιοθέτηση» της υποκοουλτούρας των κρατουμένων αποτελεί και μία προσπάθεια άμβλυνσης των δεινών που δημιουργεί ο εγκλεισμός στο κατάστημα κράτησης, όπως η στέρηση της ελευθερίας, η στέρηση υλικών αγαθών και υπηρεσιών, η στέρηση ετεροσεξουαλικών σχέσεων, η στέρηση της προσωπικής αυτονομίας και η αίσθηση της προσωπικής ανασφάλειας³⁰² (Sykes, 2007). Επιπλέον, ο ενστερνισμός των «αξιών» και «κωδίκων» των κρατουμένων συνιστά την υιοθέτηση συμπεριφορών που βρίσκονται σε αντίθεση με τα πρότυπα που υπαγορεύει η διοίκηση της φυλακής και εν τέλει συνιστά την απόρριψη του κώδικα διαγωγής που προωθείται από αυτή (Wellford, 1967:198).

Στο συγκεκριμένο σημείο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η προέλευση, οι διαδικασίες και τα χαρακτηριστικά της υποκοουλτούρας των κρατουμένων έχουν αποτελέσει αντικείμενα διαφωνιών μεταξύ των εγκληματολόγων, ενώ κυριαρχούν δύο «αντίθετες» θεωρίες: η πρώτη υποστηρίζει ότι τα παραπάνω είναι αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών που απορρέουν από τον οργανωτικό χαρακτήρα των σωφρονιστικών ιδρυμάτων, ενώ η δεύτερη τα αποδίδει στα «χαρακτηριστικά» που διακρίνουν τους κρατουμένους πριν τη φυλάκιση τους (Feld, 1981). Η πρώτη θεωρία εντάσσεται

³⁰⁰ Οι απαντήσεις των «Α1» και «Κ1» είναι χαρακτηριστικές για τις υποχρεώσεις που απορρέουν από την ένταξη σε μια συγκεκριμένη ομάδα, όπως ο καθαρισμός του κελιού, το πλύσιμο των ρούχων των συγκαταρούμενων κτλ. Αντίστοιχα, αξιοσημείωτη είναι και η απάντηση του «ΔΡ» σχετικά με την υποχρέωση του να εμπλακεί σε καβγά για να βοηθήσει τον νεοφερμένο κρατούμενο, μόνο στη περίπτωση που δεν τον «προκάλεσε» ο τελευταίος. Ωστόσο, σε κάποιες συγκεκριμένες εθνοπολιτισμικές ομάδες κρατουμένων, όπως οι Ρωσόφωνοι και οι Γεωργιανοί, εάν το νεοεισαχθέν μέλος της ομάδας τσακωθεί με κάποιον εκτός ομάδας, μπορεί να υπολογίζει στη δυναμική παρέμβαση υπολοίπων μελών. Αλλά εάν θεωρηθεί ότι είχε άδικο, όσοι τσακώθηκαν για χάρη του «θα τον κλείσουν ένα κελί και θα του ρίξουν το ξύλο της αρκούδας» (Αλοσκόφης, 2010:135-136).

³⁰¹ Ο όρος «λαθροβίωση» εισήχθη από τον Goffman (1994:187), και αφορά τις «δευτερογενείς εναρμονίσεις», δηλαδή στρατηγικές αντιμετώπισης που αναπτύσσουν οι τρόφιμοι ενός ιδρύματος. Με τον όρο «δευτερογενείς εναρμονίσεις», ο ίδιος συγγραφέας, ορίζει «οποιαδήποτε συνηθισμένη ρύθμιση μέσω της οποίας ένα μέλος μιας οργάνωσης χρησιμοποιεί μη εγκεκριμένα μέσα ή επιτυγχάνει μη εγκεκριμένα σκοπούμενα, ή και τα δύο, παρακάμπτοντας έτσι τις παραδοχές της οργάνωσης ως προς το τι θα όφειλε να κάνει και να λάβει και κατά συνέπεια ως προς το τι θα όφειλε να είναι. Οι «δευτερογενείς εναρμονίσεις αντιπροσωπεύουν τρόπους με τους οποίους το άτομο αφίσταται από το ρόλο και τον εαυτό που το ίδρυμα θεωρεί δεδομένους για αυτόν»

³⁰² Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός -όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των νεαρών κρατουμένων σχετικά με το αντίκτυπο της σχολικής φοίτησης τους κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους και οι οποίες παρουσιάστηκαν στη δεύτερη ενότητα της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων- ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση δύναται επίσης να συμβάλλει αντισταθμιστικά σε κάποια από τα δεινά της φυλάκισης, όπως αυτά περιγράφηκαν από τον Sykes (2007), όπως η έλλειψη αυτονομίας, η ανασφάλεια για την σωματική ακεραιότητα (αφού, όπως αναφέρθηκε, τα περιστατικά βίας στο χώρο του σχολείου είναι ελάχιστα) και εν μέρει η αντιστάθμιση της απώλειας ετεροσεξουαλικών σχέσεων (όπως προέκυψε από τις απαντήσεις ορισμένων κρατουμένων, ένα από τα «οφέλη» της συμμετοχής στην εκπαίδευση είναι η δυνατότητα ευκαιρίας με άτομα του γυναικείου φύλου).

στο μοντέλο του «ενδογενούς υποπολιτισμού» (deprivation model)³⁰³, το οποίο βασίζεται στη θεωρία του δομολειτουργισμού και υποστηρίζει ότι οι επιπτώσεις αποπροσωποποίησης και στιγματισμού που επιφέρει η δικαστική διαδικασία και η «εισαγωγή» στη φυλακή, σε συνδυασμό με τις αποξενωτικές επιδράσεις που απορρέουν από την καταναγκαστική εξουσία που ασκείται στους κρατούμενους από τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους με στόχο τη διατήρηση της «τάξης» εντός του σωφρονιστικού καταστήματος, οδηγούν τους κρατούμενους στη καθίδρυση μιας ιδιότυπης οργάνωσης που έρχεται σε αντίθεση με την επίσημη οργάνωση της διοίκησης της φυλακής (Thomas, 1977). Στον αντίποδα βρίσκεται το μοντέλο του «εισαγόμενου» ή «μεταφερόμενου» υποπολιτισμού (importation model) που παρέχει μια εναλλακτική ερμηνεία σχετικά με τον υποπολιτισμό των κρατουμένων. Σύμφωνα με αυτή, η υποκουλτούρα των εγκλειστών συνδέεται με τις ταυτότητες, τους ρόλους και τις αξίες που κατέχουν οι τρόφιμοι πριν τον εγκλεισμό τους και τις οποίες μεταφέρουν εντός του σωφρονιστικού καταστήματος. Οι υποστηρικτές του συγκεκριμένου μοντέλου άσκησαν κριτική στο μοντέλο του «ενδογενούς υποπολιτισμού» θεωρώντας το ως υπερεκτιμημένο, καθώς αγνοεί τις δραματικές επιδράσεις που έχουν τα εξωτερικά πρότυπα συμπεριφοράς στη διαβίωση και την «δράση» των κρατουμένων εντός της φυλακής (Irwin and Cressey, 1962:145). Κατά συνέπεια, για τους υποστηρικτές του «μεταφερόμενου μοντέλου» είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά των κρατουμένων αυτά που διαμορφώνουν την υποκουλτούρα, ενώ οι διαφορές των κοινωνικών χαρακτηριστικών, όπως το φύλο, η εθνική καταγωγή, η πιθανή πολιτικοποίηση τους ή/και ο βαθμός εμπλοκής σε παραβατικές δραστηριότητες πριν την φυλάκιση επηρεάζουν την ποιότητα της υποκουλτούρας και το βαθμό προσαρμογής του κάθε ατόμου σε αυτή (Jacobs, 1976). Τα δύο αυτά μοντέλα, αν και αρχικά θεωρούταν ως αντίθετα, εν τέλει διαπιστώθηκε ότι δρουν συμπληρωματικά και ως εκ τούτου συστάθηκε ένα τρίτο μοντέλο, το συνθετικό, όπου αναγνωρίζεται ότι ο συνδυασμός των προ-ιδρυματικών εμπειριών και αυτών που διαμορφώνονται εντός του ιδρύματος καθορίζει την συμπεριφορά των κρατουμένων³⁰⁴ (Λαμπροπούλου, 1994:250-251).

³⁰³ Το συγκεκριμένο μοντέλο συνδέεται στενά με την οπτική των Sykes and Messinger (1960), οι οποίοι είχαν «εντοπίσει» κάποια κύρια στοιχεία που στοιχειοθετούν τον υποπολιτισμό της φυλακής, τα οποία είναι ιδιαίτερα εμφανή και στις παραπάνω απαντήσεις των νεαρών κρατουμένων του δείγματος μας: α) μην παρεμβαίνεις στα συμφέροντα των άλλων κρατουμένων και μην καταδίδεις άλλους κρατουμένους, β) να είσαι άνετος και να κοιτάς να βγάλεις την ποινή σου, γ) να μην αθετείς τον λόγο σου και να πληρώνεις τα «χρέη» σου, δ) να μην είσαι αδύναμος, να είσαι «σκληρός», ε) να μην είσαι κορόιδο και μην εμπιστεύεσαι τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους.

³⁰⁴ Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι ακόμη και ο Clemmer (1958:299-302), ο οποίος όπως προαναφέρθηκε ήταν αυτός που εισήγαγε τον όρο της υποκουλτούρας και του ιδρυματισμού (prisonisation), σημείωνε ότι ο βαθμός της υιοθέτησης του υποπολιτισμού της φυλακής εξαρτάται και εν μέρει και από «εξωτερικές» συνθήκες.

6.2.2: Οι συνθήκες κράτησης ως παράγοντας υιοθέτησης του υποπολιτισμού

Αν και οι επιρροές που συνδέονται άμεσα με τον «κόσμο» της φυλακής είναι ιδιαίτερα σημαντικές, οι μεταβλητές που δεν συνδέονται άμεσα με το περιβάλλον της φυλακής μπορούν να έχουν μία εξίσου σημαντική επίδραση (Thomas, 1977:144). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Καρύδης (2008α) -ειδικά στη περίπτωση των νεαρών και ανήλικων κρατουμένων- είναι πιθανόν η υιοθέτηση της υποκοουλτούρας να έχει συντελεστεί πριν τη φυλάκιση, ωστόσο κατά τη διάρκεια αυτής εσωτερικεύεται πλήρως και αναπαράγεται. Πρέπει να επισημανθεί ωστόσο, ότι ο άτυπος κώδικας των κρατουμένων φαίνεται να έχει χάσει την ισχύ που είχε παλαιότερα, καθώς δεν φαίνεται να ισχύει η απαρέγκλιτη προσήλωση σε αυτόν, ενώ ο βαθμός ενστερνισμού του διαφέρει ανάλογα με το κοινωνικό προφίλ ή την φυλή και εθνικότητα των κρατουμένων, την οργάνωση του κάθε καταστήματος κράτησης και τα προβλήματα που αυτή δημιουργεί (Jacobs, 1979), οι εμπειρίες και οι συναναστροφές τους πριν τη φυλάκιση, η ποιότητα των προσωπικών σχέσεων που διατηρούν οι κρατούμενοι με άτομα του εξωτερικού κοινωνικού περιβάλλοντος τους και προσδοκίες τους για την αποφυλάκιση (Thomas, 1977: 135).

Βασιζόμενοι στα παραπάνω συμπεράσματα, θεωρήσαμε αναγκαίο να διερευνήσουμε τις απόψεις των νεαρών κρατουμένων σχετικά με τις συγκεκριμένες μεταβλητές, ξεκινώντας από τις συνθήκες διαβίωσης τους εντός του ΕΚΚΝ, καθώς αυτές συμβάλλουν καθοριστικά στην άμβλυνση ή επιδείνωση των δεινών της φυλάκισης. Η προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των κρατουμένων σχετικά με τις συνθήκες, έγινε μέσω της ερώτησης «τι δεν σου αρέσει στη φυλακή;». Η ασάφεια της συγκεκριμένης ερώτησης θεωρήθηκε σκόπιμη, καθώς θέλαμε να προκαταβάλουμε τους ερωτηθέντες όσο το δυνατόν λιγότερο, καθώς θεωρούμε ότι αν η ερώτηση αναφερόταν ρητά στις συνθήκες κράτησης, θα επιδρούσε με τέτοιο τρόπο ώστε οι νεαροί κρατούμενοι θα έδιναν τετριμμένες απαντήσεις.

«Δεν έχουμε νερό πολλές φορές. Όποιος έχει λεφτά αγοράζει από το μπακάλη, οι άλλοι περιμένουμε να ρθει (το νερό). Όταν πλενόμαστε είναι κρύο το νερό, δεν έχει ζεστό. το κελί να είναι μεγαλύτερο ή να μην είναι 4 άτομα μέσα σε αυτό» («B»)

«Χάλια. Πρέπει να αλλάζουν πολλά πράγματα, να γκρεμίσεις αυτή και να φτιάξεις μια καινούρια φυλακή» («Δ»)

«Τα πάντα δεν μου αρέσουν. Έχει κρύο νερό, πολύ παλιά κελιά και δεν έχει καλό φαγητό» («I»)

«Τα σίδερα που βλέπω, τους ανθρώπους που βλέπω εδώ μέσα, τα πάντα δεν μου αρέσουν» («N»)

«Είναι βρώμικα, έχει κατσαρίδες στα κελιά, και ψύλλους έχει. Ξέρεις τι είναι να πας να πάρεις το βρακί σου και να είναι εκεί κατσαρίδες. Να δεις το φαΐ, δεν μπορείς να το φας, ούτε σκύλος δε το τρώει. Να δεις πως είναι εκεί στο μαγειρείο, πως είναι το λάδι. Κάνουμε ευχή να έρθει η Κυριακή να

φάμε ένα καλό φαΐ» («Τ»)

«Κάγκελα βλέπεις, τοίχους βλέπεις. Καταστροφή ζωής είναι η φυλακή» («Χ»)

«Όλα (δεν του αρέσουν). Το κελί με ενοχλεί, κατσαρίδες έχει. Μόνο αυτό φτάνει. Είναι και πολύ βρώμικα μέσα» («Β1»)

«Η βαβούρα. Πολύ βαβούρα και φωνές συνέχεια» («Η1»)

«Θέλω να είμαι ελεύθερος. Και μέσα κρύο έχει, υγρασία έχει, σαν ερείπιο είναι. Εκεί που κοιμάσαι, δίπλα είναι η τουαλέτα, ένα κουρτινάκι έχει μόνο» («Μ1»)

«Φασαρίες, πολύ φασαρία, δεν σου αρέσει» («Ο1»)

«Σε κάποια πράγματα που ζητάς κάτι και δεν στο κάνουν οι υπάλληλοι. Ζητάς να πας γιατρό και δεν σε αφήνουν» («Π1»)

«Τίποτα δεν μου αρέσει. Δεν έχει ζεστό νερό. Έχει κρύο, δεν έχει κουβέρτες. Δεν βοηθάνε, πρέπει να μας δώσουν (κουβέρτες). Κρυώνεις πολύ» («Ρ1»)

«Φασαρία για το παραμικρό. Φαγητό δεν είναι καλό. Για το λίγο πολύ φασαρία, μου λένε “εγώ έχω μαχαίρι, σουβλί, θα κάνω εσένα”» («Ω1»)

Οι παραπάνω δηλώσεις των νεαρών κρατουμένων, καθώς κι αυτές που ακολουθούν, «συμφωνούν» με τα πορίσματα των επισκέψεων στα ΕΚΚΝ της «Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Πρόληψη των Βασανιστηρίων και της Ανάνθρωπης ή Ταπεινωτικής Μεταχείρισης και του Συνηγόρου του Πολίτη που παρουσιάστηκαν στη προηγούμενη ενότητα. Παλαιότερες έρευνες, που συνηγορούσαν υπέρ του μοντέλου του «ενδογενούς υποπολιτισμού» κατέδειξαν ότι η συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι κρατούμενοι συνδέεται στενά με τις συνθήκες διαβίωσης τους εντός της φυλακής³⁰⁵, οι οποίες μάλιστα είναι άμεσα υπεύθυνες για την «γέννηση» της υποκουλτούρας (Roebuck, 1963:193). Ως εκ τούτου, οι «άσχημες» συνθήκες κράτησης είναι πολύ πιθανό να έχουν εγκληματογόνες συνέπειες (Nagin, Cullen and Jonson, 2009).

«Δεν είναι καλή φυλακή, μόνο τέσσερις τοίχους. Τρελαίνεσαι, δεν βλέπεις άλλο τίποτα. Μόνο να πάω σχολείο (θέλω). Σχολείο πάρα πολύ καλό» («Γ2»)

«Πολύ κρύο φυλακή. Φαγητό όχι καλό κάθε μέρα, κρύο κελί και δεν έχει κουβέρτα» («Ζ2»)

«Το φαγητό είναι χάλια, κρύο νερό. Στο παράρτημα έχουν τρεις φορές κάθε μέρα νερό στο κελί τους, ενώ εμείς δεν έχουμε καθόλου. Η κατάσταση στο κελί θα μπορούσε να είναι πιο καλή, πιο λίγα άτομα. Τα καλοριφέρ δεν τα ανάβουν καθόλου. Και να τα ανάβουν, δεν ζεσταίνουν καθόλου» («ΔΑ»)

³⁰⁵ Η φυλακή άλλωστε αποτελεί τον θεσμό της πλέον ολοκληρωμένης τιμωρίας. Ενώ όλοι ζούμε με κάποια είδη περιορισμού, όπως η υποχρέωση να εργαστούμε για να ζήσουμε, να υποτασσόμαστε στους ανωτέρους, να εγκλωβιζόμαστε σε κοινωνικές τάξεις ή αίθουσες διδασκαλίας, τίποτα δεν είναι πιο ολοκληρωμένο σε περιορισμούς και «ταπείνωση» από την φυλακή (Christie, 2000:25)

«Που δεν μπορώ να επικοινωνήσω όπως πρέπει με τους άλλους έξω» («ΔΕ»)

«Το φαγητό. Δηλαδή, έχουν τους Τσιγγάνους και μαγειρεύουνε. Αυτοί είναι βρόμικοι. Εγώ μαγειρεύω μόνος μου. Πρέπει να γίνει κάτι επειγόντως για αυτό το θέμα. Έχουν υποσχεθεί εδώ και δεκαπέντε μήνες να μας φτιάξουν ένα 5x5, αλλά τζίφος. Πες δεν το κάνω, μην λες θα το κάνεις και δεν το κάνεις. Άμα δεν τρως καλά, δεν κοιμάσαι καλά, αυτά είναι πολύ μεγάλα προβλήματα. Είναι στέρηση δικαιωμάτων» («ΔΖ»)

«Πάνω από όλα το φαγητό. Με το νερό κάτι έχουν κάνει τώρα τελευταία, αλλά και πάλι. Το φαγητό είναι άθλιο. Δεν υπάρχουν στρώματα αρκετά, είναι πέντε άτομα μέσα στο κελί. Αν έχεις λεφτά και μπορείς να παίρνεις τίποτα από το μπακάλη, καλώς, αλλά αν δεν έχεις πρέπει να το φας το φαγητό. Μετά με ενοχλεί η σκιά της φυλακής. Τα πάντα, τα πάντα» («ΔΗ»)

«Τα κουμάντα, ποιος κάνει ποιος δεν κάνει. Είναι πάρα πολλά (αυτά που δεν μου αρέσουν). Που ο αρχιφύλακας σου βάζει στο κελί κάποιον που δεν τον θες, τα τηλέφωνα που δεν τα φτιάχνουνε επίτηδες. Αλλά, κατά τα άλλα, από ότι έχω καταλάβει, είναι παιδικός σταθμός αυτή η φυλακή» («ΔΚ»)

«Η κλειστοφοβία, η έλλειψη κοντινών ανθρώπων, η έλλειψη καινούριου κόσμου. Πιστεύω δεν έπρεπε να είμαι εδώ. Δεν μου αρέσει που δεν έχω ότι χρειάζομαι. Μου φέρνει η μάνα μου τηλεκάρτες στο επισκεπτήριο και δεν με αφήνουν να τις πάρω» («ΔΟ»)

«Τα σίδερα, τα σίδερα. Κι ο σκύλος μόλις βλέπει σίδερα γίνεται άγριος. Έτσι είναι κι εδώ» («ΔΡ»)

«Το φαγητό δεν είναι καλό, αλλά εντάξει φυλακή είμαστε τώρα» («ΔΧ»)

«Όλα δεν είναι καλά, ούτε γιατρό, ούτε υπαρχιφύλακα. Δύο βδομάδες πονά το δόντι μου και εμένα δεν δίνουν φάρμακα, δεν αφήνουν πάω γιατρό» («ΔΨ»)

Οι ιδιόμορφες συνθήκες διαβίωσης που επικρατούν στα σωφρονιστικά καταστήματα προωθούν την ένταξη σε ομάδες κρατουμένων που αποσκοπούν στην εξυπηρέτηση προσωπικών συμφερόντων προκειμένου να βελτιώσουν τους όρους ζωής τους κατά τη διάρκεια της κράτησης (Καρδαρά, 2016). Επίσης, έχει υποστηριχθεί, ότι το χρονικό διάστημα κατά το οποίο ένας κρατούμενος διαβεί υπό ιδιαίτερα «σκληρές» συνθήκες κράτησης συνεπάγεται την αύξηση των πιθανοτήτων υποτροπής του (Chen and Shapiro, 2007). Ένα επιπρόσθετο ζήτημα που προκύπτει από τις αντικειμενικά άσχημες συνθήκες κράτησης, όπως ο συνωστισμός, η απουσία ιδιωτικού χώρου και ο ανεξέλεγκτος θόρυβος, είναι ότι αυτές έχουν συσχετισθεί με σημαντικά αυξημένα φαινόμενα βίας (Hochstetler and DeLisi, 2005:258, Γερούκη, 2002:30). Η πιθανότητα ύπαρξης φαινομένων βίας μεταξύ των νεαρών και ανήλικων κρατουμένων αποτέλεσε αντικείμενο διερεύνησης της συγκεκριμένης διατριβής. Ακολουθούν κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις:

«Ε, εντάξει φυλακή είναι. Πάντα έχει φασαρίες στη φυλακή. Όλα παιδιά είναι εδώ» («B»)

«Χαμός γίνεται κάθε φορά. Εδώ τσακόνονται και με το παραμικρό» («Z»)

«Οι Αλβανοί δεν μου αρέσουν, είμαι ρατσιστής με αυτούς πολύ (...) γιατί είναι κωλόπαιδα ρε φίλε. Είχαν βάλει την άλλη φορά κάτω ένα παιδί και το χτύπαγαν όλοι στο κεφάλι. Ο άλλος είχε γεμίσει αίματα. Ρε, το παιδί... Ξέρεις τι είναι να τον βλέπεις τον άλλο με αίματα, να έχει λιποθυμήσει από το ζύλο και αυτοί τον βαράγανε στο κεφάλι με την καρέκλα. Τι τον βαράς; Θα πεθάνει ο άλλος» («Θ»)

«Πως ναι, γίνονται φασαρίες συνέχεια. Για τηλέφωνα, κάρτες» («K»)

«Γίνεται λίγο φασαρία. Είναι μερικά παιδιά που κάνουνε μαγκιές. Εντάξει, φυλακή είναι» («Λ»)

«Ναι, υπάρχουν φασαρίες. Και με μένα γίνονται. Εντάξει, φυλακή είσαι, με το παραμικρό μπορεί να γίνει φασαρία» («M»)

«Γίνονται φασαρίες, για τα τηλέφωνα ή άμα πάρει ο άλλος χρέος και δεν έχει να το πληρώσει» («Ξ»)

«Ναι, εννοείται (ότι γίνονται φασαρίες). Για τα τηλέφωνα, άλλοι έρχονται εδώ μέσα βιαστές» («Π»)

«Εδώ όλοι ομάδες είναι, φασαρίες γίνονται συνέχεια. Με σουβλιά, κατσαβίδια, ότι θες βγαίνει σε φασαρία. Όσο είναι μια ομάδα λίγοι δεν μιλάν, όταν όμως γίνονται πολλοί κάνουν μαλακίες» («Τ»)

«Γίνονται πολλές φασαρίες, για τα τηλέφωνα, για χρέη και τέτοια» («Υ»)

«Έχει πολλές φασαρίες, για τηλέφωνα, χρέη. Γενικά, παρεξηγήσεις» («Γ1»)

Εξάγεται λοιπόν το συμπέρασμα ότι ένας σημαντικός παράγοντας που πυροδοτεί τις συμπλοκές μεταξύ των εγκλειστών είναι η στέρηση βασικών αγαθών και της απώλειας ελέγχου των πλέον κοινότοπων και αυτονόητων πτυχών της καθημερινότητας, όπως η αδυναμία επιλογής του είδους και της ώρας του φαγητού ή πότε και για πόση ώρα θα χρησιμοποιήσουν το τηλέφωνο και πολλές άλλες δραστηριότητες, οι οποίες για τους ανθρώπους της κοινωνίας είναι αυτονόητες (Travis and Waul, 2003:45). Ακολουθούν επιπρόσθετες απαντήσεις των νεαρών κρατουμένων σχετικά με τις αιτίες δημιουργίας εντάσεων:

«Κάποιες φορές γίνονται, όταν γίνεσαι ρουφιάνος, όταν μπαίνεις και είσαι βιαστής. Αυτό είναι το χειρότερο εδώ, άμα είσαι βιαστής τρως πάρα πολύ ζύλο» («K1»)

«Ναι γίνονται. Για τα τηλέφωνα, μέχρι και “ρε” δεν κάνει να πεις στο άλλον εδώ μέσα. Με το παραμικρό γίνονται» («M1»)

«Αυτό στη φυλακή πάντα γίνεται. Εντάξει, πρέπει να προσέχεις τον εαυτό σου» («O1»)

«Πολύ φασαρίες. Κάθε μέρα σουβλιά, σίδερα» («P1»)

«Ναι έχει φασαρία. Άμα κλέψει παιδί. Έχει αρχηγό στη φυλακή μέσα» («A2»)

«Την πρώτη φορά που ήρθα, χτύπησαν εμένα δέκα άτομα. Γιατί δεν ξέρω. Είπαν ότι κάτι πήρα, αλλά δεν ξέρω αλήθεια (γελάει)» («I2»)

«Ναι (γίνονται φασαρίες). Αυτά είναι πράγματα της φυλακής, συνήθως έτσι γίνεται. Μπορεί να τσακώνονται για κάτι που σου φαίνεται παράξενο, αλλά είναι πράγματα της φυλακής. Είσαι και τόσες ώρες κλειστός (εννοεί κλεισμένος στο κελί), θα τσακωθείς, τι θα κάνεις;» («ΔΑ»)

«Υπάρχουν: για τηλέφωνα, για βλακειές» («ΔΒ»)

«Ναι, για τα τηλέφωνα γίνονται. Κάποιος βρίζει, κάποιος άλλος παίρνει τα παπούτσια αλλουνού» («ΔΕ»)

«Φασαρίες γίνονται, ναι. Για τηλέφωνα, για τα νεύρα της στιγμής. Αλλά, στη δική μας ακτίνα έχει πολύ καιρό να γίνει φασαρία. Γενικά, να ξέρεις, δεν υπάρχει φυλακή χωρίς ζύλο» («ΔΖ»)

«Φασαρία μπορεί να γίνει για το παραμικρό. Αλλά εγώ είμαι στο παράρτημα και δεν έχει εκεί. Έχουν ελαττωθεί οι τσακωμοί εδώ μέσα, δεν ξέρω γιατί. Το 2007 και 2008 γίνονταν μεγάλοι τσακωμοί. Αλλά, μπορεί να γίνει και καμιά παρεξήγηση. Και για το τηλέφωνο θα τσακωθείς. Το τηλέφωνο δεν είναι κάτι μικρό εδώ στη φυλακή, γιατί ο άλλος θέλει να πάρει το δικηγόρο του, τον οποιοδήποτε» («ΔΗ»)

«Να, δεξ (δείχνει μία πληγή στο κεφάλι του). Για βλακειές γίνονται, για τηλέφωνα, ‘τι κοιτάς ρε’, και χαζομάρες. Όλοι εδώ μέσα είναι κλίκες και τσακώνονται όλοι μαζί, όχι ένας ένας. Αυτός που έχει τους περισσότερους στη κλίκα του, αυτός κάνει κουμάντο» («ΔΚ»)

Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι η στέρηση των βασικών αυτών αγαθών και αναγκών, ωθούν τους νεαρούς κρατουμένους στη προσπάθεια απόκτησης τους, μέσω της εκμετάλλευσης των συγκρατουμένων τους, της ένταξης τους σε «ομάδες» κρατουμένων και την υιοθέτηση του υποπολιτισμού της φυλακής, ο οποίος συχνά «επιτρέπει» -αν δεν επιβάλει- την βία ως «εργαλείο» ανάδειξης τους στον κόσμο του καταστήματος κράτησης και συνεπώς απολαβής των παραπάνω αγαθών³⁰⁶. Άλλωστε, ειδικά όσο αφορά τους νεαρούς και ανήλικους κρατουμένους, οι πιθανότητες εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς είναι πολύ μεγαλύτερες σε σχέση με τους γηραιότερους, ενώ και οι πιθανότητες επίδειξης σκληρότητας προς του αδύναμους αποτελούν ένα συνηθισμένο φαινόμενο³⁰⁷ (Αλοσκόφης, 2010:145). Επιπλέον, η στέρηση ή και απαγόρευση κατοχής

³⁰⁶ Χαρακτηριστικά είναι τα όσα εξέφρασε ο «ΔΗ» : «Στη φυλακή δεν κάνεις φίλο. Αναγκάζεσαι να είσαι σε μια δυνατότερη ομάδα για να έχεις σεβασμό. Τον σεβασμό εδώ πέρα τον παίρνεις εσύ, θες με τσακωμό, θες γιατί είσαι σε μια δυνατή ομάδα. Εδώ ο καθένας κοιτάζει την πλάτη του, δεν υπάρχει φιλία στη φυλακή»

³⁰⁷ Όπως επισημαίνει ο Messerschmidt (1993), κατά τη διερεύνηση της σύνδεσης της αντίληψης περί αρρενωπότητας με το έγκλημα, οι περισσότεροι άντρες στη κοινωνία έχουν την δυνατότητα να «μεταβούν» από τους καυγάδες που γίνονται στο σχολείο –κατά τους οποίους οι «νικητές» κοροϊδεύουν τους «χαμένους» ως αδύναμους- σε μια λιγότερο βίαιη ζωή. Οι περισσότεροι νέοι άντρες της μεσαίας κοινωνικής τάξης επιτυγχάνουν την είσοδο τους σε κάποια τριτοβάθμια σχολή και έπειτα βρίσκουν κάποια εργασιακή απασχόληση και η πλειοψηφία των νεαρών αγοριών της εργατικής τάξης –ακόμα και όσοι από αυτούς έχουν εμπλακεί σε παράνομες ή/και βίαιες δραστηριότητες κατά την περίοδο της ανηλικότητας- τελικά καταλήγουν στην δημιουργία μιας οικογένειας και σταματούν την δραστηριοποίησή τους σε παρόμοιες πράξεις. Ωστόσο, οι περισσότεροι κρατούμενοι

συγκεκριμένων βασικών αγαθών δρα ευνοϊκά ως προς τη δημιουργία άτυπων δικτύων εμπορίας τους. Γενικότερα, τα χαρακτηριστικά οργάνωσης μιας φυλακής επηρεάζουν την υποκουλτούρα των κρατουμένων, δημιουργώντας κίνητρα και «ευκαιρίες» για αυτούς, ώστε να καταφύγουν στην άσκηση βίας. Συνεπώς, οι τρόποι οργάνωσης του ελέγχου μιας φυλακής διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό παροχής ενός περιβάλλοντος που ευνοεί την άσκηση βίας με στόχο την αντιστάθμιση των στερήσεων (Feld, 1981:340). Η κακή οργάνωση και διαχείριση των σωφρονιστικών καταστημάτων θεωρείται ως η σημαντικότερη αιτία της έξαρσης φαινομένων βίας μεταξύ των κρατουμένων³⁰⁸ και κατ' επέκταση η βελτίωση τους θα μπορούσε να συμβάλει δραστικά στη μείωση τους³⁰⁹ (Homel and Thompson, 2005:102).

Οι συγκεκριμένες καταστάσεις οδηγούν μεταξύ άλλων στη δημιουργία εξευτελιστικών συνθηκών διαβίωσης, οι οποίες υπενθυμίζουν διαρκώς στους κρατουμένους τον υποβαθμισμένο κοινωνικό ρόλο που έχουν ως τέτοιοι. Το γεγονός αυτό διαπιστώνεται και από τις απαντήσεις ορισμένων από αυτούς, όπου αποδέχονται τις κάκιστες συνθήκες κράτησης, ακόμα και την χρήση υπέρμετρης βίας, ως «φυσιολογικά» και «αναμενόμενα» φαινόμενα της καθημερινότητας τους εντός του καταστήματος κράτησης και τα δικαιολογούν μέσω της φράσης «εντάξει, φυλακή είναι». Ως εκ τούτου, διαφαίνεται ότι οι κρατούμενοι εσωτερικεύουν το συμβολικό νόημα της έξωθεν επιβαλλόμενης υποτυπώδους μεταχείρισης και των άσχημων συνθηκών διαβίωσης και

καταδικάζονται σε φυλάκιση, όταν διανύουν την περίοδο της ανηλικότητας ή της μετεφηβείας και το συγκεκριμένο γεγονός δεν τους επιτρέπει να «καταλαγιάσουν». Εντάσσονται έτσι σε ένα περιβάλλον, στο οποίο οι συμπλοκές που λαμβάνουν χώρα «κάνουν» τους σχολικούς κανγιάδες που βίωσαν παλαιότερα να φαίνονται ως τελειώς βαρετοί και αδιάφοροι, ενώ ουσιαστικά μαθαίνουν να λύνουν τα προβλήματα τους μέσω της βίας προκειμένου να επιβιώσουν κατά την διάρκεια του εγκλεισμού τους, αλλά ίσως και για ολόκληρη την μετέπειτα ζωή τους. Άλλωστε, οι νεαροί κρατούμενοι μαθαίνουν πολύ νωρίς ποιο ρόλο πρέπει να υιοθετήσουν, καθώς το «οχυρό τιμωρίας» που ονομάζεται φυλακή, ενσαρκώνει το αρρενωπό ιδεώδες της σκληρότητας (Sabo, 2001:59)

³⁰⁸ Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάδυση φαινομένων βίας εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εγκλείστων (φύλο και ηλικία), τα δομικά και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά του καταστήματος κράτησης (ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός του και το επίπεδο ασφαλείας του), τις πρακτικές διαχείρισης του (το επίπεδο εκπαίδευσης και οι δεξιότητες των σωφρονιστικών υπαλλήλων και η κουλτούρα της φυλακής) και οι επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος (οι πολιτικές πιέσεις προς την διοίκηση της φυλακής, οι φυλετικές εντάσεις που επικρατούν στην κοινωνία και «μεταφέρονται» στη φυλακή κά) (Homel and Thompson, 2005:102).

³⁰⁹ Όπως ήδη προαναφέρθηκε, τα περιστατικά βίας που έχουν προκύψει στο χώρο των σχολείων του ΕΚΚΝ στο οποίο διενεργήθηκε η συγκεκριμένα έρευνα, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα περιορισμένα. Αν και η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων συχνά θεωρείται ως μια αποτελεσματική τακτική μείωσης των φαινομένων βίας σε μια φυλακή, τα ερευνητικά στοιχεία για την συγκεκριμένη επίδραση της εκπαίδευσης είναι «αδύναμα» και αντιφατικά, καθώς η σχετική αυτή μείωση πιθανότατα οφείλεται, όχι στην παιδαγωγική επίδραση ή τη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά στην «δαπάνη» του χρόνου των κρατουμένων εκπαιδευόμενων μακριά από άλλες αδόμητες δραστηριότητες που ευνοούν την εμφάνιση φαινομένων βίας (Homel and Thompson, 2005:102). Έχουμε ήδη αναφερθεί στη διαπίστωση του Foster (1982), ο οποίος επισημαίνει ότι η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα δύναται να λειτουργήσει αποτρεπτικά από την κατασκευή παράνομων ειδών στην οποία προσφεύγουν οι κρατούμενοι και λόγω της ανάγκης τους για μια αχτίδα δημιουργικότητας μέσα στην αδράνεια της φυλακής.

προσλαμβάνουν τον εαυτό τους ως ένα άτομο που δεν αξίζει τίποτα παραπάνω από τον υποβιβασμό και το στιγματισμό στα οποία υποβάλλονται κατά τη διάρκεια της φυλάκισης³¹⁰. Συνεπώς είναι ιδιαίτερα πιθανό να «φέρουν» τη συγκεκριμένη αντίληψη για τον εαυτό τους ακόμα και μετά την αποφυλάκιση τους (Travis and Waul, 2003:45), γεγονός που θα λειτουργήσει κατασταλτικά προς οποιαδήποτε προσπάθεια εκπλήρωση των προσδοκιών τους για εργασία ή συνέχιση της φοίτησης τους. Η φυλακή μέσω της επιβολής νοηματικής, συναισθηματικής και ευρύτερα ψυχικής μοναξιάς στους κρατούμενους, δημιουργεί ένα πλαίσιο που ευνοεί την εκδήλωση καταστάσεων βίας και εχθρότητας. Μάλιστα, όσο περισσότερο επιδεινώνονται οι συνθήκες κράτησης εντός αυτού του κλειστού συστήματος, τόσο περισσότερο εντείνεται η βία και η εχθρότητα μεταξύ των φυλακισμένων. Κατ' αυτό τον τρόπο, οι κρατούμενοι ουσιαστικά «υποχρεώνονται» από τις συνθήκες να αποδείξουν ότι είναι επικίνδυνα άτομα που διακρίνονται από ανηθικότητα και αντικοινωνικότητα και συνεπώς δικαίως βρίσκονται στη φυλακή (Μαγγανάς, Λάζος και Σβουρδάκου, 2008:128-129).

Ένα επιπρόσθετο αντίκτυπο των άσχημων συνθηκών κράτησης, σε διεθνές επίπεδο, είναι ο περιορισμός των δημιουργικών ασχολιών για τους κρατούμενους με αποτέλεσμα αυτοί να περιορίζονται στην άσκηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, όπως η παρακολούθηση τηλεόρασης, που φαινομενικά καλύπτουν τις βαθύτερες ψυχολογικές του ανάγκες, αλλά ουσιαστικά τους αδρανοποιούν ακόμη περισσότερο (Κοδέλλας, 2006:27). Οι κρατούμενοι του δείγματος μας, ερωτήθηκαν για τις δραστηριότητες που συμμετέχουν κατά τη διάρκεια της κράτησης τους, με τους περισσότερους εκ αυτών να αναφέρουν ως κύριες ασχολίες την γυμναστική (με αυτοσχέδια μέσα, καθώς δεν τους επιτρεπόταν η είσοδος στο κτίριο του γυμναστηρίου για λόγους ασφαλείας³¹¹), την παρακολούθηση τηλεόρασης και την ενασχόληση με ηλεκτρονικά παιχνίδια που συνδέονται στη συσκευή της τηλεόρασης (όπως ήδη αναφέρθηκε, δεν τους επιτρέπεται η πρόσβαση σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές).

³¹⁰ Όπως τα «φυσιολογικά» άτομα, έτσι και τα στιγματισμένα, οφείλουν να εμπλακούν σε διαδικασίες «παρουσίας του εαυτού». Ωστόσο, υπάρχει μία σημαντική διαφορά, καθώς οι στιγματισμένοι πρέπει να παρουσιάζουν με τέτοιο τρόπο τον εαυτό τους, ώστε να φαίνεται ότι αποδέχονται την κατώτερη κοινωνική τους θέση και ότι δεν εγείρουν αξιώσεις για πλήρη ανθρώπινη υπόσταση εισβάλλοντας σε πεδία που προορίζονται για τους «φυσιολογικούς». «Άλλωστε, οι στιγματισμένοι προσδιορίζονται ως τέτοιοι, ακριβώς επειδή δεν πληρούν με ικανοποιητικό και επαρκή τρόπο τις προσδοκίες περί κοινωνικής ταυτότητας. Το δυσφημιστικό αποτέλεσμά της έχει εμμέσως το χαρακτήρα της ηθικής αποτυχίας που βιώνει αναπόφευκτα το στιγματισμένο άτομο στο μέτρο που έχει τις ίδιες απόψεις περί ταυτότητας με τους φυσιολογικούς, έχει επίγνωση τόσο των κοινωνικών προτύπων της κανονικότητας όσο και του βαθμού απόκλισης του από αυτά» (Μακρυνιώτη, 2001:18-20)

³¹¹ Η μη διάθεση ειδικού χώρου για άσκηση και αθλητισμό συνιστά παράβαση του Κανόνα 21.2 των Στοιχειωδών Κανόνων των Ηνωμένων Εθνών για τη Μεταχείριση των Κρατούμενων, όπου αναγνωρίζεται ότι οι νεαροί κρατούμενοι πρέπει να ασχολούνται με τη σωματική αγωγή και την ψυχαγωγία και για την επίτευξη αυτού του σκοπού πρέπει να τίθεται στη διάθεση τους γήπεδο, εγκαταστάσεις και διάφορα όργανα γυμναστικής (Πιτσελά, 2001)

«Κάνω γυμναστική, πάω στους σκακιστές, και φτιάχνουμε και κανένα καφέ στο κελί και καθόμαστε. Θα ήθελα να είμαι όλη τη μέρα έξω από το κελί. Και στο σχολείο κάθομαι παραπάνω και καθαρίζω και το σχολείο εδώ, χωρίς μεροκάματα, έτσι γιατί πρέπει να είναι καθαρό. Είμαστε τρεις-τέσσερις που το καθαρίζουμε, για μας» («Δ»)

«Βλέπω καμιά ταινία, ακούω τα τραγούδια μου. Δεν έχω τίποτα άλλο να κάνω» («Ε»)

«Το πρωί σχολείο, μετά πάω πάνω (εννοεί στο κελί), τρώω φαΐ, κοιμάμαι λίγο το μεσημέρι, μετά κανένας καφές, τσιγάρο. Τα ίδια είναι κάθε μέρα εδώ. Θέλω να τελειώσει η φυλακή και να φύγω. Όμως ότι και να έχει εδώ (εννοεί δραστηριότητες), δεν έχει σημασία, είναι φυλακή» («Ζ»)

«Ε, σχολείο από πρωί μέχρι μεσημέρι, με τις ομάδες (εννοεί τη θεατρική ομάδα και αυτή των σκακιστών). Καμιά μπάλα, παίζουμε με τη τράπουλα, ε, και το βράδυ βλέπω τηλεόραση» («Η»)

«Κάνω τα ίδια κάθε μέρα, δεν υπάρχει τίποτα να κάνεις. Εντάξει, ξεφεύγουμε και λίγο με το σχολείο, το θέατρο και με το πρόγραμμα (αναφέρεται στη Στροφή). Πάνω (εννοεί στο κελί) όμως τα ίδια, κανένα τηλέφωνο και με τα παιδιά στο κελί» («Ι»)

«Παίζουμε κανένα pro εκεί στο play-station, παίρνω κανένα τηλέφωνο, καμιά μπάλα και κάνω και γυμναστική» («Μ»)

«Βαρετά, βαρετά περνάει. Βλέπω τηλεόραση και χαζεύω. Σαράντα καφέδες τη μέρα πίνω» («Ξ»)

«Μουσική ακούω, πάω κάνω κανένα tattoo στο εαυτό μου, αλλά δεν βγαίνει όταν δεν έχει σχολείο, δεν περνάει» («Π»)

«Στο κελί κάνω καφέ, κάθομαι και βλέπω τηλεόραση. Ένα τηλέφωνο, λίγη πλάκα με τα παιδιά στο κελί, περνάει η μέρα» («Κ1»)

«Στο κελί, τηλεόραση βλέπω, κανένα τηλέφωνο σπίτι, τρώω, κοιμάμαι μια ωρίτσα το μεσημέρι. Μετά καφέ, καμιά μπάλα, να περνάει η μέρα» («Π1»)

«Γυμναστική, μπάνιο μετά. Μετά περιμένει κλείσει φυλακή, μέσα κελί να βλέπει τηλεόραση, μετά να κοιμάται. Κάθε μέρα έτσι» («Α2»)

«Γυμναστική, πρόγραμμα (εννοεί τη Στροφή), καμιά μπάλα, μουσική, να διαβάσω βιβλία, κανένα σκάκι και playstation» («ΔΒ»)

«Μιλάμε με τα παιδιά, παίζουμε playstation, λίγη γυμναστική. Καμιά μπάλα, κανένα τάβλι παίζουμε» («ΔΓ»)

«Καμιά μπάλα, γυμναστική, κιθάρα μαθαίνω. Ε, παίρνω τηλέφωνο την οικογένεια και μετά ύπνο. Και άντε πάλι τα ίδια τη άλλη μέρα» («ΔΔ»)

«Στο κελί μέσα τηλεόραση ή θα διαβάσουμε τίποτα ή μετά γυμναστική» («ΔΗ»)

«Ξυπνάω το πρωί στις επτά, κάνω γυμναστική, μετά μπάνιο. Τρώω, έρχομαι σχολείο, μετά πάλι φαγητό, πάω στη δουλειά, πάλι γυμναστική, πάλι δουλειά και ύπνο» («ΔΙ»)

«Δύσκολα (περνά ο χρόνος). Ασχολιέμαι με γυμναστική, παίζω ποδόσφαιρο» («ΔΝ»)

«Μετά το σχολείο πάω και τρώω, μετά ζαπλώνω και κοιμάμαι. Ανοίγει πάλι η φυλακή και κάνω λίγη γυμναστική. Ε, μετά μουσική, παίζω κανένα σκάκι, κλείνει η φυλακή, βλέπω καμιά ταινία και ύπνο» («ΔΡ»)

«Έρχομαι σχολείο, μετά διαβάζω μια ώρα στο κελί μου, μετά κοιμάμαι, ξυπνάω και κάνω ένα καφέ και πάω και μιλάμε με το φίλο μου για διάφορα» («ΔΥ»)

Οι απαντήσεις των νεαρών κρατουμένων του δείγματος μας συμπίπτουν με τις διαπιστώσεις παλαιότερων ερευνών σε αντίστοιχο πληθυσμό, όπου οι τρόποι με τους οποίους περνούσαν τον χρόνο τους οι κρατούμενοι ανήλικοι ήταν η τηλεόραση ή το ραδιόφωνο, η άθληση και τα επιτραπέζια παιχνίδια ή/και τα παιχνίδια με χαρτιά (Κουράκης και Μηλιώνη, 1995:63). Πρέπει να σημειωθεί, ότι –όπως ήδη αναφέρθηκε– στο ΕΚΚΝ υλοποιούνται διάφορα πολιτισμικά προγράμματα, όπως η θεατρική ομάδα, η ομάδα σκακιού, η μουσική ομάδα κ.ά, ενώ ανά τακτά χρονικά διαστήματα πραγματοποιούνται και διάφορες εκδηλώσεις εορταστικού χαρακτήρα που συμβάλλουν στην συναναστροφή των κρατουμένων με άτομα της κοινωνίας, καθώς και στη πνευματική κινητοποίηση τους. Ωστόσο, η συμμετοχή στα συγκεκριμένα προγράμματα αφορά ένα περιορισμένο αριθμό κρατουμένων, με αποτέλεσμα οι περισσότεροι εκ' αυτών να μένουν αδρανείς και να αναγκάζονται να βρουν άλλους τρόπους απασχόλησης του χρόνου, οι οποίες ωστόσο δεν χαρακτηρίζονται από «παραγωγικότητα» και πνευματική αυτενέργεια³¹². Η διάθεση «πολύ» ελεύθερου χρόνου που δεν αξιοποιείται κατάλληλα και στα πλαίσια μιας ορθότερης σωφρονιστικής πολιτικής ενισχύει τα οξυμμένα προβλήματα των εγκλειστών, αφού δεν μπορούν να ικανοποιήσουν της βασικές ανάγκες τους (Πετρόπουλος κ.ά, 2000:397). Ο υπερσυνωστισμός και οι ασφυκτικές συνθήκες διαβίωσης έχουν ως αποτέλεσμα τον περιορισμό και την έλλειψη εγκαταστάσεων και εξοπλισμού που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην ενασχόληση των νεαρών κρατουμένων με δημιουργικές δραστηριότητες, οι οποίες δύνανται να λειτουργήσουν ενισχυτικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, καθώς η δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου –έστω και σε συνθήκες εγκλεισμού– συμβάλλει στη τόνωση της αυτοπεποίθησης και καλλιεργεί τη συναισθητική κοινωνικής ευθύνης και αλληλεγγύης, εξανθρωπίζοντας έτσι εν μέρει τη σωφρονιστική καθημερινότητα (Πιτσελά, 2001). Όπως είναι αναμενόμενο, πολλοί νεαροί κρατούμενοι εκδήλωσαν την επιθυμία τους για αύξηση και βελτίωση των ψυχαγωγικών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της κράτησής τους.

³¹² Οι Κουράκης και Μηλιώνη (1995:63) επισημαίνουν ότι η αδράνεια και η παθητικότητα εντός των ΕΚΚΝ αυξάνουν τους προβληματισμούς σχετικά με το είδος του «σωφρονισμού» που πραγματοποιείται σε αυτά, γεγονός το οποίο μεγεθύνεται αν ληφθεί υπόψη και η πληθώρα άλλων ενοχλητικών καταστάσεων και προβλημάτων που επικρατούν στα καταστήματα κράτησης.

«Ένα γήπεδο, να παίζουμε καμιά μπαλίτσα άνετα» («Θ»)

«Να έχει προγράμματα, να μάθεις καμιά τέχνη όσο είσαι εδώ, κάτι να κάνεις να ασχοληθείς, ζωγραφική να έχει κάτι για να μάθεις» («Κ»)

«Να φτιάξουν ένα γυμναστήριο κανονικό εδώ μέσα, με όργανα, όλα, ένα κανονικό γυμναστήριο» («Μ»)

«Να είχαμε κομπιούτερ, να μπορούσαμε να μιλάμε με φίλους και συγγενείς, να τους βλέπαμε κιόλας μέσα από το laptop. Γιατί να μη έχουμε;» («Ν»)

«Η μουσική να είναι κάθε μέρα, με τη μουσική χαλαρώνεις, βγάζεις το θυμό από μέσα σου. Σου φέρνει τη σκέψη, την αγάπη, γίνεσαι διαφορετικός άνθρωπος όταν παίζεις μουσική» («Ξ»)

«Να έχουμε υπολογιστές εδώ στο σχολείο, μισή ώρα να μπαίναμε στο facebook, να βλέπαμε τους γονείς, τα αδέρφια μας. Έστω και να κάνεις μάθημα και να το κέρδιζες αυτό, να σου το επέτρεπαν» («Π»)

«Να έχει γυμναστήριο, να έχει βεράκια» («Ψ»)

«Να υπάρχει ένα γυμναστήριο και ένα γήπεδο» («Γ1»)

«Να φτιάξει φυλακή όπως πρέπει. Πρέπει να αλλάξουν πολλά πράγματα. Μόνο τα ίδια βλέπεις, κάγκελα, τέσσερις τοίχους και στη μέση είσαι εσύ. Εδώ στο σχολείο τουλάχιστον βλέπουμε κάτι άλλο» («Ρ1»)

«Να ανοίξει μια αίθουσα σαν καφενείο, να καθόμαστε να συζητάμε. Να φτιαχτεί και το προαύλιο να παίζουμε καλύτερα και γυμναστήριο, να μπορούμε να κάνουμε γυμναστική κανονικά» («ΔΑ»)

«Να κλείνανε τα κελιά δύο ώρες αργότερα και το καποείρα να το έκαναν σε όλους, να έβγαιναν στο προαύλιο και να μπορούσαν όλοι να κάνουν καποείρα» («ΔΒ»)

«Να είχε όργανα γυμναστικής, να ασχολούμαστε. Σε μας κάποια στιγμή είχαν βάλει ένα ring-ronq. Εδώ μέσα γενικά σε αντιμετωπίζουν σαν να είσαι ο πιο κακός και γι' αυτό σου τα απαγορεύουν όλα. Πιστεύω ότι η φυλακή είναι σε μια παλιά εποχή, είναι παρατημένη» («ΔΗ»)

«Βιβλιοθήκη για όλα τα παιδιά. Ψυχαγωγία, δηλαδή μουσική και τα λοιπά, ίντερνετ. Αλλά, πάνω από όλα μας λείπει η γυναίκα» («ΔΘ»)

«Θα μπορούσε να έχει πολλά, τουλάχιστον ένα γυμναστήριο. Υπάρχει αλλά δεν μας αφήνουν. Να υπήρχε κι ένα καφενείο» («ΔΛ»)

«Ναι, ένα γυμναστήριο και ένα υπολογιστή. Μη με περάσεις για κομπιουτεράκια, αλλά από εκεί που πρέπει να έχεις κάρτες για τηλέφωνα, θα μπορούσες να μιλήσεις με τους δικούς σου από το υπολογιστή» («ΔΟ»)

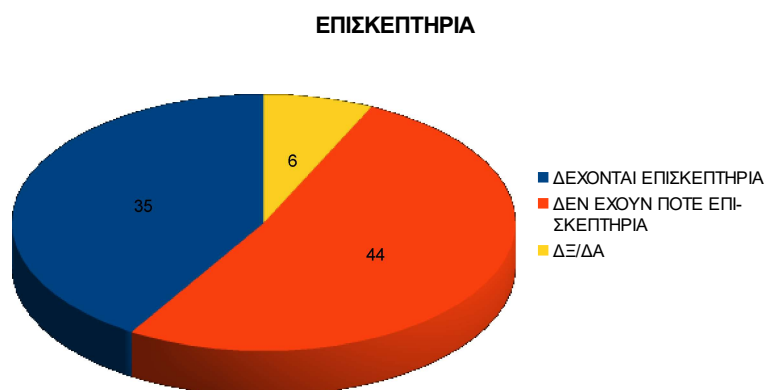
«Να έχει γυμναστήριο. Που έχει δηλαδή, αλλά δεν μας αφήνουν εμάς να πάμε» («ΔΤ»)

Από τις παραπάνω απαντήσεις συνάγεται ότι οι περισσότεροι κρατούμενοι επιθυμούν την

απόκτηση κατάλληλου εξοπλισμού και υποδομών προκειμένου να αποκτήσουν τη δυνατότητα να εξασκούν τις δραστηριότητες τους περισσότερο οργανωμένα. Σε παλαιότερη έρευνα οι επιθυμίες των κρατουμένων ήταν παρόμοιες με αυτές του δείγματος μας –γεγονός που αποδεικνύει και τη διαχρονικότητα των αδυναμιών ή της αδιαφορίας της επίσημης σωφρονιστικής πολιτικής για την άμβλυνση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι φυλακισμένοι κατά τη διάρκεια της κράτησης τους- δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην διαθεσιμότητα δραστηριοτήτων για την εξάσκηση του σώματος και του πνεύματος τους, ενώ επικεντρώθηκαν και στην ανάγκη δημιουργίας αίθουσας ψυχαγωγίας, γηπέδων και εξοπλισμού για σπορ (Ανδρίτσου κ.ά, 1988:261). Η αδυναμία δημιουργικής αξιοποίησης του χρόνου κατά τη διάρκεια της φυλάκισης, αποτελεί για τους κρατουμένους μία πηγή επιπρόσθετου «πόνου», ενώ η γραμμική αντίληψη του χρόνου που έχουν αποκτήσει με βάση τα κοινωνικά πρότυπα, δεν μπορεί να τους βοηθήσει στην «προσαρμογή τους» στις συνθήκες της φυλακής, όπου ο χρόνος γίνεται αντιληπτός ως κυκλικός. Συνεπώς, η υποκειμενική εμπειρία του χρόνου μέσα στη φυλακή παράγει τεράστια δυσφορία για τους κρατουμένους. Είτε κάποιος είναι στη φυλακή για ένα μήνα, είτε για μια ζωή, η φρικτική αναντιστοιχία της εσωτερικής συνείδησης του χρόνου με την πραγματικότητα αυτού στη φυλακή προκαλεί μεγάλη δυσαρμονία (Medlicott, 1999: 225-226), συναίσθημα το οποίο επιδεινώνεται από την έλλειψη δημιουργικής απασχόλησης. Επιπλέον, οι νεαροί κρατούμενοι επικεντρώθηκαν για ακόμη μια φορά στην ανάγκη πρόσβασης σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές με κύριο στόχο, όχι τόσο την ψυχαγωγία, αλλά την δυνατότητα επικοινωνίας με τον οικογενειακό περίγυρο τους.

6.2.3: Σχέσεις με το οικείο περιβάλλον

Όπως προαναφέρθηκε, η επαφή με άτομα του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος αποτελεί ένα από τους παράγοντες αποτροπής ή μείωσης της φυλακοποίησης. Δυστυχώς, οι περισσότεροι από τους νεαρούς κρατουμένους του ΕΚΚΝ δήλωσαν ότι δεν έχουν καθόλου επισκεπτήρια κατά τη διάρκεια της φυλάκισης τους.



Ακόμη και όσοι από τους φυλακισμένους σημείωσαν ότι έχουν δεχτεί επισκεπτήρια, προσέθεσαν ότι η συχνότητα αυτών είναι ιδιαίτερα μικρή, γεγονός που απέδωσαν στην κακή οικονομική κατάσταση των οικείων τους, η οποία αποτρέπει τις συχνές μετακινήσεις τους.

«Σε δέκα μήνες, τρεις φορές είχα επίσκεψη» («Φ1»)

«Όχι, δεν έχω, δεν έχουν καλά οικονομικά και δεν έρχονται, δεν μπορούν» («Π1»)

«Έρχονται κάπου κάπου, όταν έχουν λεφτά» («Α1»)

«Δεν θέλω να ζοδευτούν, είναι κρίμα να έρθουν τόσο δρόμο» («Π»)

«Είναι και το θέμα που σου 'λεγα. Αν δεν τα πας καλά με την οικογένεια, μην το ψάχνεις. Η δίψα του "αυτός είναι αδερφός π.χ" έχει χαθεί» («ΔΗ»)

«Η οικογένεια μου μένει μακριά και δεν έχουν τόσα λεφτά να ταξιδεύουν συχνά» («ΔΜ»)

«Όποτε μπορούν, γιατί είναι μακριά» («ΔΠ»)

«Ναι, αλλά είναι μακριά και δεν έχω επισκεπτήρια. Ο πατέρας μου είναι κι αυτός φυλακή στα Διαβατά» («ΔΥ»)

Ένας επιπρόσθετος λόγος της έλλειψης επισκεπτηρίων είναι το γεγονός ότι πολλοί κρατούμενοι είναι μετανάστες και οι οικογένειες τους δεν βρίσκονται στην Ελλάδα, ενώ σε μία περίπτωση αναφέρθηκε και η χαλάρωση των οικογενειακών δεσμών. Η έλλειψη κοινωνικής επαφής με μέλη του ευρύτερου οικογενειακού κύκλου, συνιστά ένα επιπρόσθετο επιβαρυντικό παράγοντα, ιδιαίτερα για τους νεαρούς κρατούμενους. Έχει διαπιστωθεί ότι τα συχνά επισκεπτήρια και η καθιέρωση περισσότερο ελαστικών κανόνων για την εξασφάλιση καλύτερων συνθηκών ανθρώπινης επαφής κατά τη διάρκεια τους, συντελούν στην άμβλυνση των περιθωρίων του αποκλεισμού (Μητροσύλη και Φρονίμου, 2006:33). Στη προσπάθεια διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο η δυναμική της οικογένειας συσχετίζεται με την παραβατική δραστηριότητα, αρκετοί μελετητές εστίασαν στο ρόλο που διαδραματίζει αυτή ως προς την υποτροπή, διαπιστώνοντας ότι η ενδυνάμωση των οικογενειακών δεσμών αποτελεί μια στρατηγική ομαλής κοινωνικής επανένταξης και μικρότερων ποσοστών υποτροπής (Garner, Sarrì and Figuera-Mcdonough, 2013: Adams and Fischer, 1976: Hairston, 2002), καθώς η επικοινωνία των κρατουμένων με το οικογενειακό περιβάλλον τους συμβάλει σε μια ποικιλία «καλών» λειτουργιών, όπως η διατήρηση των οικογενειακών δεσμών, η ενδυνάμωση της συναισθηματικής ευημερίας του κάθε μέλους της οικογένειας, η αύξηση των πιθανοτήτων της κοινωνικής επανένταξης των κρατουμένων, αλλά και στη ροή υλικών αγαθών από την οικογένεια προς τον έγκλειστο, γεγονός που λειτουργεί περιοριστικά ως προς τις υλικές

στερήσεις και τα παράγωγα προβλήματα που αυτές δημιουργούν, όπως η προσφυγή σε «παράνομες» πράξεις ή η «διαθεσιμότητα» του κρατουμένου προς εκμετάλλευση με σκοπό την απόκτηση τους (Hairston, 1991:88). Η οικογένεια, έχοντας την μορφή και δομή μιας συνεκτικής ομάδας, έχει τη δυνατότητα να λειτουργεί προστατευτικά ως προς τα μέλη της και τους βοηθά να σχηματίσουν την προσωπική τους ταυτότητα. Κατά συνέπεια, η έλλειψη –και ακόμα χειρότερα η «βίαιη» διακοπή- των οικογενειακών δεσμών έχει ιδιαίτερα αρνητικό αντίκτυπο στη ψυχολογία των κρατουμένων (Καραποστόλης, 1999:148-149). Αν και η φυλάκιση επηρεάζει δραστικά τη διατήρηση των σχέσεων με το οικογενειακό και ευρύτερο οικείο περιβάλλον, κάποιοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η επίδραση του εγκλεισμού στους οικογενειακούς δεσμούς εξαρτάται από τη φύση της εμπλοκής των κρατουμένων σε αυτούς πριν τη φυλάκιση (Edin, Nelson and Paranal, 2004).

«Από όταν ήρθα εδώ, οι σχέσεις με τους γονείς είναι καλύτερες. Δεν ξέρω γιατί, πριν δεν μου δίναν και πολύ σημασία, έκανα ότι ήθελα, δεν ξέρω..» («Γ»)

«Δεν πήρα τηλέφωνο κανένα φίλο μου, δεν ξέρω πως θα το πάρουν αυτό που έκανα. Ο πατέρας μου αν μάθει ότι είμαι εδώ, τελείωσα για αυτόν. Πάντα μου έλεγε αν θες λεφτά να μου ζητάς, έχουμε μαζέψει κάποια πριν φύγουμε (από το Αφγανιστάν) και δεν ξέρω, δεν μιλάω καθόλου με γονείς» («Δ»)

«Πάρα πολύ καλή. Σου λέω φίλε, μιλάω με τη μάνα μου και μου λέει, ‘άντε αγόρι μου να βγεις να ρθεις σπίτι, μόνο αυτό θέλω κι εγώ’». Για τις σχέσεις που διατηρούσε με τη μητέρα του πριν τη φυλάκιση σημείωσε «καλή ήταν, εγώ δεν καταλάβαινα» («Θ»)

«Πολύ καλές και τώρα και πριν, αλλά εγώ πριν δεν το καταλάβαινα. Ξέρεις μωρέ, νομίζαμε ότι οι γονείς μου δεν ενδιαφερόταν για μας (εννοεί τον εαυτό του και κάποια από τα αδέρφια του), γιατί ο αδερφός μου ο μεγάλος ήταν πάντα καλό παιδί. Ξέρεις, δεν έκανε φασαρίες, γύρναγε σπίτι όταν του έλεγαν και νόμιζα ότι τον αγαπάνε περισσότερο και έπιανα τον πατέρα μου και του έλεγα τα παράπονα μου, αλλά τότε δε καταλάβαινα αυτά που μου έλεγε. Τώρα ξέρω ότι ήταν σωστά» («Κ»)

«Καλές σχέσεις έχω τώρα. Πριν δεν ήταν τόσο καλές, αλλά τώρα κατάλαβα. Εγώ ήμουν λάθος, ήταν και τα ναρκωτικά, δεν τους έβλεπα» («Μ»)

«Όταν μπήκα εδώ, όλα χ (σχημάτισε το γράμμα ‘χ’ με τα δάχτυλα του στο θρανίο), διαγραφή όλα» («Ν»)

«Έχω φίλους, αλλά δεν είμαστε όπως παλιά. Στην άσημη σε αφήνουν και φεύγουν» («Γ1»)

«Δεν μιλάω τώρα εδώ μέσα. Καλές (σχέσεις) είχαμε πριν, μιλούσα στο skype» («Ε1»)

«Μιλάω κάθε ένα μήνα (με τη οικογένεια)». Πριν τη φυλάκιση δήλωσε ότι είχαν «πάρα πολύ καλές σχέσεις» («Ζ1»)

«Που και που μιλάω. Εδώ μέσα που είμαι, καλές (σχέσεις) είναι. Πριν έκανα εγώ βλακείες και δεν ήταν καλές» («M1»)

«Δεν μπορεί να 'ρθει η μάνα μου, αλλά μιλάμε κάθε μέρα στο τηλέφωνο. Ναι, καλές σχέσεις έχουμε. Και πριν καλές» («Π1»)

«Καλές είναι τώρα. Πριν όχι, δεν ήμουν εγώ καλά» («P1»)

«Καλά πριν. Τώρα δεν μιλάμε στο τηλέφωνο και δεν ξέρουν ότι είμαι φυλακή» («I2»)

«Πολύ καλές, με στηρίζουν σε ότι χρειαστώ, μου στέλνουν λεφτά, με στηρίζουν πάρα πολύ. Δεν με αφήνουν να το περάσω μόνος μου (...). Πριν εντάξει, με τον πατέρα μου δεν τα λέγαμε πολύ γιατί ήταν ναυτικός και όταν γύρισε υπήρχαν πολλές εντάσεις, γιατί δεν τα βρήκε τα πράγματα όπως περίμενε. Δεν είχαμε πολλές καλές σχέσεις, και μετά χώρισαν οι δικοί μου. Για μένα δηλαδή, εγώ τους χώρισα. Αλλά στα επισκεπτήρια έρχονται μαζί, βρίσκονται και έρχονται και οι δύο. εγώ τους χώρισα, αλλά και για μένα ενώνονται πάλι, κατάλαβες;» («ΔB»)

«Βεβαίως, κάθε μέρα μιλάω. Πριν είμαστε πολύ χειρότερα, τώρα είναι μια χαρά» («ΔZ»)

«Μιλάω με δύο από τα αδέρφια, αλλά έχω κόψει τα πολλά πολλά. Έξω είμασταν πολύ καλύτερα σε σχέση με το να μιλάμε, είμασταν πιο κοντά, αλλά όταν μπαίνεις φυλακή κόβονται όλοι, σε ξεχνάνε όλοι κι αυτό είναι το χειρότερο, γιατί μετά που βγαίνεις έχεις μεγαλύτερο θυμό για όλους» («ΔH»)

«Πριν δεν είχα καλή σχέση, μόνο μετά που μπήκα μέσα κάπως άλλαξαν τα πράγματα» («ΔM»)

Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι για ορισμένους κρατούμενους η φυλάκιση αποτέλεσε παράγοντα διακοπής της επικοινωνίας με την οικογένεια τους. Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο, ότι αρκετοί από αυτούς δήλωσαν ότι οι σχέσεις με την οικογένεια βελτιώθηκαν από τη στιγμή που εγκλείστηκαν στο ΕΚΚΝ. Αυτή η αλλαγή πιθανότατα οφείλεται στο νεαρό της ηλικίας τους, καθώς η οικογένεια συσπειρώθηκε προκειμένου να προσφέρει υποστήριξη σε ένα νεαρό μέλος της, ενώ σημαντικός παράγοντας φαίνεται να είναι και η αλλαγή στάση απέναντι στην οικογένεια των ίδιων των νεαρών κρατούμενων. Ωστόσο, σε μεταγενέστερη ερώτηση, οι νεαροί κρατούμενοι δήλωσαν ότι δεν αναζητούν στήριξη από τα μέλη της οικογένειας τους, όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα.

«Όταν έχω κάποιο πρόβλημα, τα λέω το βράδυ με τα παιδιά στο κελί, μόνο μεταξύ μας μπορούμε να πούμε τα παράπονα μας και πουθενά αλλού» («Γ»)

«Τίποτα, εμπιστοσύνη σε κανέναν εδώ, εδώ είναι φυλακή, δεν μιλάς πουθενά» («Z»)

«Μόνο σε ένα φιλαράκι τα λέω όσα περνάω» («I»)

«Σε κανένα, πάω στο κρεβάτι, ζαπλώνω και σκέφτομαι, είναι μυστικό και αν το πω μετά μπορεί να μαλώσω με αυτόν και αυτός να το πει και να με κοροϊδεύει» («Λ»)

«Πάω σε ένα φίλο που έχω εμπιστοσύνη» («N»)

«Εξαρτάται το πρόβλημα, αν είναι μικρό ή μεγάλο. Αν είναι μεγάλο, δεν εμπιστεύομαι» («Ο»)

«Μόνος, τα κρατάω για μένα» («Φ»)

«Μόνος μου, κάθομαι και σκέφτομαι» («Χ»)

«Στα παιδιά στο θάλαμο, 10 άτομα είμαστε μέσα» («Β1»)

«Δεν το λέω, μόνος μου. Αλλά, με βλέπουν που είμαι ξενερωμένος και μου λένε τι έχεις και το συζητάμε» («Λ1»)

«Στο κελί σε ένα παλικάρι, τον ξέρω από έξω και σε ένα ξάδερφο μου» («Π1»)

«Στα παιδιά από το κελί. Πάω και ψυχολόγο, εντάξει» («Υ1»)

«Δεν μιλάω σε κανέναν, και να μην είμαι καλά δεν το δείχνω» («Χ1»)

«Ναι, το λέω σε ένα φίλο, μαζί στο κελί» («Ι2»)

«Εξαρτάται τι είναι. Όταν θέλω να το πω, το λέω σε κάποιο φίλο» («ΔΑ»)

«Πολλές φορές το κρατώ μέσα μου. Μόνο στη κοπέλα μου ανοιγόμουν. Και έξω δεν ανοιγόμουν εύκολα» («ΔΒ»)

«Έχω φίλους, δεν κρατάω τίποτα μέσα μου. Έχουμε παιδιά που θα στο λύσουν μπαμ μπαμ το πρόβλημα» («ΔΓ»)

«Δεν κάθεται να το συζητήσεις, πέρα από κάποια άτομα στο κελί που μπορεί κάτι να πεις. Η μόνη συζήτηση που κάνεις εδώ μέσα, είναι για τους δικαστές και τους εισαγγελείς» («ΔΗ»)

«Ναι, σε κάποιους το λέω. Από τη εμπειρία μου ξέρω ότι δεν είναι καλά να κρατάς όλα τα κακά μέσα σου» («ΔΜ»)

«Ναι, μιλάω φίλο μου, μετά αυτό μιλάει εμένα: ‘κάτσε καλά, αυτό κακό, αυτό καλό’» («ΔΑ1»)

Η μόνη στήριξη για τους νεαρούς κρατούμενους του ΕΚΚΝ φαίνεται να προέρχεται από τους συγκρατούμενους τους –και για κάποιους λίγους και από τους ψυχολόγους του ΕΚΚΝ- καθώς κανένας δεν ανέφερε ότι εκμυστηρεύεται τα προβλήματα που τον απασχολούν στην οικογένεια του. Σημαντικό είναι επίσης και το γεγονός, ότι οι νεαροί κρατούμενοι –σύμφωνα με τις απαντήσεις τους- δεν αναζητούν την βοήθεια των εκπαιδευτικών, όταν τους απασχολεί κάποιο ζήτημα³¹³.

³¹³ Αν και υπήρξαν κάποιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι σημείωσαν ότι οι κρατούμενοι τους εκμυστηρεύονται τις σκέψεις και τα προβλήματα που τους απασχολούν, οι περισσότεροι επιβεβαίωσαν μέσω των απαντήσεων τους, ότι συνήθως στρέφονται μόνο προς τους συγκρατούμενους τους:

«Το 90%, θα έρθει να το συζητήσουμε, εκτός αν είναι πάρα πολύ προσωπικό που δεν θέλουν να το βγάλουν έξω. Δηλαδή, υπάρχει περίπτωση να μου πει, ‘κύριε’, του λέω ‘γιατί είσαι Κώστα έτσι;’, παραδείγματος χάριν, ‘άσε, πρόβλημα’, ‘τι πρόβλημα αγόρι μου;’. Αν του μιλήσεις, έτσι με ενδιαφέρον και καταλάβει, θα στο πει. Κι αν δε θέλει να τον ακούσουνε, θα βγει έξω και θα σου πει, ‘αυτό κι αυτό με απασχολεί’. Τους δίνουμε συμβουλές, για αυτό είπα, ότι ο ρόλος μας είναι περισσότερο κοινωνικός εδώ μέσα. Παιδαγωγικός παρά διδακτικός, δευτερεύον το διδακτικό. Φτάνει να ξέρουν να γράψουν και να διαβάσουν, ας τους δείξει κάποιος ότι τους αποδέχεται σαν ανθρώπους» («Δ2»)

«Το περίεργο είναι ότι οι ανήλικοι κρατούμενοι και οι μαθητές εδώ στο σχολείο, έχω διαπιστώσει ότι θέλουν να προβάλλουν τα προβλήματα τους, θέλουν να προβάλλουν τις αγωνίες τους, θέλουν να συζητήσουν με τους δασκάλους τις αγωνίες τους, και το μόνο που μπορώ να πω εγώ είναι ότι ανοίγονται όσο κανείς δεν περιμένει. Μου έχει κάνει

Όπως προαναφέρθηκε, ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η υποκουλτούρα των κρατουμένων οφείλεται εν μέρει στις ιδέες και τα χαρακτηριστικά που έχουν υιοθετήσει οι συγκεκριμένοι άνθρωποι πριν τον εγκλεισμό τους. Σε κάθε περίπτωση, το εγχείρημα για την κατανόηση του πλαισίου της παραβατικότητας των ανηλίκων και νεαρών ατόμων, απαιτεί την ιστορική προσέγγιση και τη διερεύνηση συγκεκριμένων ζητημάτων όπως οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές «μεταβολές», το πολιτιστικό, κοινωνικό και πολιτικό «καθεστώς», καθώς και την ιδιαίτερη νοηματοδότηση που δίνεται κάθε φορά στην έννοια της ηλικίας κ.ά (Hendrick, 2006).

6.2.4: Παράγοντες ώθησης σε παράνομες δραστηριότητες

Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί και η ανάγκη κατανόησης της πραγματικότητας, όπως την έχουν βιώσει οι ίδιοι οι κρατούμενοι ή χαρακτηριζόμενοι ως παραβάτες και η τοποθέτηση αυτής της πραγματικότητας στο επίκεντρο των αναλύσεων μας. Ως εκ τούτου, θεωρήσαμε απαραίτητη την διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των νεαρών κρατουμένων του δείγματος μας σχετικά με τις αιτίες που θεωρούν οι ίδιοι ότι συνετέλεσαν στην εμπλοκή τους με το ποινικό σύστημα³¹⁴. Ωστόσο πρέπει να επισημανθεί ότι παρότι οι απόψεις των ίδιων των παραβατών σχετικά με τις κινητήριες δυνάμεις που «κρύβονται» πίσω από τις πράξεις τους μπορούν να θεωρηθούν ως «σωστές», αφού οι πεποιθήσεις και οι πράξεις δεν αποτελούν ξεχωριστά φαινόμενα, οφείλουμε να λαμβάνουμε υπόψη και το ενδεχόμενο αυτές να είναι «λάθος», ακόμα και αν οι ίδιοι

φοβερή εντύπωση το πόσο εύκολα ανοίγονται («Κ2»)

«Από ότι ξέρω στη ψυχολόγο πηγαίνουν παιδιά αρκετά. Τώρα, για απλά πράγματα ξέρω ότι έχουνε παρέες και θα βλέπεις κι εσύ έξω στη αυλή ότι είναι συγκεκριμένες οι ομάδες παιδιών που λειτουργούν μαζί. Και σε μας κάποιες φορές αναφέρουν προβλήματα, όχι όμως τόσο σοβαρά, για θέματα της φυλακής κ.τ.λ. Τα απλά πραγματάκια μας τα λένε χωρίς να περιμένουν κάτι να κάνουμε, απλά κάπου να το πούνε» («Κ4»)

«Οι πρώτοι που το μαθαίνουν βασικά είναι οι άλλοι που ανήκουν στη ίδια ομάδα, οι κρατούμενοι. και μετά στους καθηγητές. Μέσα δεν ξέρω τι γίνεται, υπάρχει και η κοινωνική υπηρεσία αλλά δεν ξέρω. Πάντως, εκμυστηρεύονται κάποια από τα προβλήματα τους στους καθηγητές» («Κ3»)

«Δεν ξέρω που απευθύνονται. Ξέρω ότι αρκετές φορές απευθύνονται και σε εμάς. Αλλά, εκεί οι ισορροπίες είναι λίγο λεπτές. Δηλαδή, ούτε εγώ μπορώ να ανοιχτώ σε κάποιο μαθητή που θα μου πει το πρόβλημα του και να το συζητήσω. Μπορώ να κάνω μια κουβέντα, μπορώ να πω μια συμβουλή, μπορώ να πω μια άποψη, μπορώ να ακούσω αυτό που θέλει, αλλά μέχρι εκεί. Δεν μπορείς δηλαδή, να ξεφύγεις, να πάει παραπέρα η συζήτηση, γιατί θεωρώ ότι δεν πρέπει κιόλας. Μπορεί να βοηθήσω, να δώσω μια πρώτη συμβουλή, μια πρώτη στήριξη σε ένα πρόβλημα που μπορεί να έχει. Και ανάλογα με το πρόβλημα κάθε φορά, γιατί υπάρχουν προβλήματα που μπορεί να είναι πολύ σημαντικά και προβλήματα που να είναι πολύ ασήμαντα (...) Οπότε στα πλαίσια του προβλήματος που μπορεί κάθε φορά κάποιος μαθητής να έχει, μπορείς να κάνεις μια πρώτη προσέγγιση, αλλά μέχρι εκεί. Δεν θεωρώ ότι είναι καλό να προχωρήσεις περισσότερο για διάφορους λόγους, έτσι.» («Κ5»)

³¹⁴ Κατά την διατύπωση της συγκεκριμένης ερώτησης, διευκρινίζαμε πάντα στους κρατουμένους ότι δεν επιθυμούμε να μας πουν την πράξη ή τις πράξεις για την οποία κρατούνται, καθώς οι ερωτήσεις σχετικά με το είδος της παράνομης πράξης που τέλεσαν θεωρούνται «απαγορευμένες» και πιθανόν να οδηγούσαν στην δημιουργία δυσπιστίας των ερωτηθέντων απέναντι στον συνεντευκτή. Ωστόσο, ορισμένοι από τους κρατουμένους, μας παρείχαν ηθελημένα αντίστοιχες πληροφορίες.

οι παραβάτες τις αντιλαμβάνονται ως «σωστές» (Taylor, Walton and Young, 2013).

«Είμαι εδώ γιατί ήμουν χρήστης, επειδή πέθαναν οι γονείς μου και δεν συνέχισα το σχολείο» («Α»)
«Για τα λεφτά τα κάνουμε όλα. Όταν δεν θες εσύ, δεν μπορεί κανείς να σε βάλει με το ζόρι να κάνεις κάτι. Εμάς μας αρέσει και τα κάνουμε» («Β»)

«Το μυαλό μου με οδήγησε εδώ, κανείς άλλος. Από μόνος μου έκανα χρήση» («Γ»)

«Εγώ ξεκίνησα από μικρός, έμπλεξα με ναρκωτικά, από όταν ήμουν δώδεκα. Εκεί, με παρέες κάναμε διάφορα» («Ζ»)

«Εμένα, δεκαπέντε χρονών παιδί, οι μαλάκες οι φίλοι μου με μπλέξανε, αυτά τα κωλόπαιδα. Αλλά τώρα ξέκοψα, τέρμα οι μαλακίες, φίλε» («Θ»)

«Ξεκίνησα με τη παρέα τα ναρκωτικά. Τώρα βέβαια, βλέπω πως δεν είχα και τόσα προβλήματα, αλλά τότε όσα είχα τα νόμιζα μεγάλα και με τη χρήση ξεχνιόμουν» («Ι»)

«Ήθελα κι εγώ, έμπλεξα και με παρέες. Κάναμε ναρκωτικά, στη αρχή κανένα μπάφο, μετά κόκα και μετά, άστα. Ξεκίνησαν και οι ληστείες. Θέλαμε –έτσι- να είμαστε –ξέρεις- πιο trendy από τους άλλους, να φοράμε ωραία ρούχα, να βγάζουμε γκόμενες. Ξέρεις, να μας βλέπουν οι γκόμενες με ωραία ρούχα. Αλλά μετά δεν μας ένοιαζε για τίποτα από αυτά, ούτε γκόμενες, ούτε ρούχα, μόνο πως θα πάρουμε τη δόση. Τώρα όμως φίλε είμαι πεντακάθαρος, μόνο τσιγάρο κάνω, τρίτη φορά δεν την ξαναπατάω» («Κ»)

«Έκανα χρήση, είχα εξάρτηση από τα ναρκωτικά και έκανα ληστείες για τη δόση» («Μ»)

«Τσακώθηκα με τον πατέρα μου, και ήθελα να βρω χρήματα μόνος μου» («Π»)

«Για τα χρήματα, έφερα λαθρομετανάστες. Όσοι είναι φυλακή για τα λεφτά είναι» («Τ»)

«Είχα κακές παρέες» («Χ»)

Διαπιστώνεται ότι, οι κρατούμενοι αποδίδουν την εμπλοκή τους σε παράνομες δραστηριότητες σε διάφορους παράγοντες, μεταξύ των οποίων κύρια θέση κατέχουν οι ναρκωτικές ουσίες και η προσπάθεια εξεύρεσης χρημάτων με απώτερο στόχο την αυτονόμηση τους από το οικογενειακό περιβάλλον. Σημαντικό ρόλο φαίνεται πως αποδίδουν και στη συναναστροφή με συγκεκριμένα άτομα.

«Για τα λεφτά, επειδή δεν είχαμε καθόλου» («Η1»)

«Έχω δει πολλά στη ζωή μου. Έπινα χασίς, έπινα κόκα, από δεκατρία χρονών τα έχω δοκιμάσει όλα. Τώρα είμαι δεκαπέντε, είναι τρία χρόνια που πίνω χασίς» («Κ1»)

«Όλα από τη παρέα άρχισαν. Μετά, άρχισα να πίνω ναρκωτικά και μετά έκλεβα λεφτά για τη χρήση. Όχι για να γίνω πλούσιος, αλλά για να πάρω χρήση» («Μ1»)

«Δεν ξέραμε όταν ήρθαμε να μιλάμε, ήταν πολύ δύσκολο. Δεν ξέραμε που να πάμε και μετά βρήκα έναν και μου είπε 'θες να το κάνεις;' και είπα ok. Πήγα, γιατί χρήματα δεν υπήρχαν» («Ο1»)

«Για τα ναρκωτικά, όταν ήρθα δεν είχα τίποτα, δεν ήξερα τη γλώσσα, δεν μπορείς να κάνεις τίποτα και αυτό με τράβηξε αλλού» («Τ1»)

«Γιατί δεν ήθελα να ζητάω από τον πατέρα μου λεφτά. Το έκανα έτσι για να έχω λεφτά, με τους φίλους για να κάνουμε αλητεία, ξέρεις» («Χ1»)

«Για ναρκωτικά είμαι. Από παρέες, δεν ήταν οι καλύτερες. Το ένα έφερε το άλλο, να βρω και λεφτά να παίρνω το χασίς, αλλά επειδή δεν ήθελα συνέχεια να κλέβω, ξεκίνησα το εμπόριο» («ΔΒ»)

«Για το κέφι μόνο, για το εύκολο χρήμα. Σε παρασέρνουν και οι φίλοι. Αν έχεις παρέα τέτοια γάμησε τα» («ΔΓ»)

«Ότι κάνεις είναι για το χρήμα. Για το χρήμα είναι όλοι εδώ μέσα» («ΔΖ»)

«Πέρα από τη θέληση σου. Εγώ έχασα μικρός τον πατέρα μου. Ο πατέρας έκανε χρήση. Και όταν πέθανε, δέχτηκα πλήγμα, έκανα χρήση ναρκωτικών, η μάνα έφυγε από το σπίτι και έμεινα με τα αδέρφια μου. Από τα δώδεκα ξεκίνησα μόνος μου, δεν είχα κάποιον να μου πει τι είναι σωστό και τι όχι. Το πρότυπο που είχα εγώ στη ζωή μου ήταν κάποιος αλήτης μεγαλύτερος από μένα» («ΔΗ»)

«Ο ένας λόγος είναι τα χρήματα. Ο δεύτερος είναι ο τρόπος ζωής που είχα από μικρός» («ΔΘ»)

«Από μαγκιά ξεκινάνε όλοι. Έχασα και τον πατέρα μου και έμπλεξα για τα καλά μετά. Αρχίσαμε με τσιγάρα, χασίς και μετά κόκα. Και η κόκα μας κατέστρεψε» («ΔΚ»)

«Ήταν και οι παρέες, ήταν και η εφηβεία, ανήλικος ήμουν τότε, μυαλό δεν είχα. Είναι και ένας ανταγωνισμός, ψεύτικος όμως, ότι ο άλλος έχει και εσύ δεν έχεις. Αλλά, δεν έχει νόημα» («ΔΤ»)

Συνοψίζοντας, οι κρατούμενοι θεωρούν ως κύριους παράγοντες που τους οδήγησαν στη παραβατικότητα, τα ναρκωτικά, την προσπάθεια απόκτησης χρημάτων και υιοθέτησης ενός φανταχτερού και καταναλωτικού τρόπου ζωής και την αλληλεπίδραση με άλλα παραβατικά άτομα. Επιπλέον, αναφέρθηκε και η νεαρή ηλικία ως παράγοντας ώθησης στη διάπραξη παράνομων πράξεων. Η απόκτηση χρημάτων με στόχο την ικανοποίηση καταναλωτικών «αναγκών» εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της σημερινής κοινωνίας και των προτύπων με τα οποία αυτή έχει διαμορφωθεί. Οι νέοι άνθρωποι ενθαρρύνονται διαρκώς να αυτοκαθοριστούν ως καταναλωτές (Williamson and Cullingford, 2009), ενώ για τους ίδιους η προώθηση και ανάπτυξη ενός ανεξάρτητου και αυτόνομου εαυτού έχει ιδιαίτερη σημασία (Josselson, 1994). Επιπλέον, η δυνατότητα απόκτησης συγκεκριμένων υλικών αγαθών εκπληρώνει δύο σημαντικούς στόχους της εφηβείας: την ενσωμάτωση και αναγνώριση από τις ομάδες των συνομηλίκων και την επίδειξη στοιχείων ανεξαρτητοποίησης (Miles et al, 1998). Άλλωστε, το γεγονός ότι ο ατομικισμός και ο

καταναλωτισμός αποτέλεσαν κυρίαρχες αξίες στον δημόσιο λόγο και τις κοινωνικές πρακτικές ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '90, είχε σαν αποτέλεσμα την τροφοδότηση αισθημάτων διάψευσης και ματαιώσης σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες λόγω ακριβώς της «συγκριτικής αποστέρησης»³¹⁵ που βίωναν πολλά μέλη τους (Καρύδης, 2010β). Το γεγονός αυτό συσχετίζεται άμεσα και με τα πρότυπα που προβάλλει η καταναλωτική κοινωνία³¹⁶, σύμφωνα με τα οποία η συνεχής αύξηση της ελευθερίας επιλογών και του αριθμού ευκαιριών για την άσκηση αυτών των επιλογών είναι άμεσα συνυφασμένη με την κατοχή υψηλών θέσεων στην κοινωνική ιεραρχία και άρα και με την απολαβή μεγαλύτερου δημόσιου σεβασμού και αύξησης της αυτοεκτίμησης, γεγονός που «οδηγεί» εγγύτερα προς το ιδεώδες (Bauman, 2002:95). Ο Chambliss (1975) εντόπιζε τις αιτίες του εγκλήματος στις συγκρούσεις που ενυπάρχουν στις καπιταλιστικές κοινωνίες και εστίαζε στο καπιταλιστικό σύστημα παραγωγής που χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες αντιφάσεις που εντείνουν τις συγκρούσεις ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Μία τέτοια αντίφαση, σύμφωνα με τον ίδιο, είναι ότι ο καπιταλισμός διατηρείται με την παραγωγή μιας παράλογης επιθυμίας στις μάζες για κατανάλωση αγαθών και υπηρεσιών που παράγονται από το καπιταλιστικό σύστημα. Την ίδια στιγμή, το συγκεκριμένο σύστημα διασφαλίζει ότι κάποια μέλη της εργατικής τάξης παραμένουν σε συνθήκες έντονης φτωχοποίησης, με αποτέλεσμα να μεγεθύνεται η επιθυμία τους για απόκτηση περισσότερων κερδών προκειμένου να αυξήσουν την κατανάλωση τους. Παράλληλα, η παρουσία ενός εφεδρικού εργατικού δυναμικού εξαναγκάζει τα άτομα να εργάζονται σε δουλειές τις οποίες θεωρούν ως εξαχριωτικές. Οι συγκεκριμένες οικονομικές συνθήκες οδηγούν σε μια ακόμη αντίφαση του καπιταλισμού, καθώς οι μάζες δεν μπορούν να αποκτήσουν ικανοποιητικές οικονομικές απολαβές μέσω αυτών των εργασιών και άρα αδυνατούν να ικανοποιήσουν την παράλογη επιθυμία τους –την οποία έχουν κατά κάποιο τρόπο «προγραμματιστεί» να έχουν- για απόκτηση των αγαθών και υπηρεσιών. Αυτές οι αντιφάσεις –σε συνδυασμό και με άλλες του καπιταλιστικού συστήματος- ωθούν τα συγκεκριμένα άτομα σε βίαιες αντιδράσεις, στις οποίες το κράτος αποδίδει τον χαρακτηρισμό του εγκλήματος.

³¹⁵ Πρέπει να σημειωθεί, ότι η αποστέρηση οδηγεί στο έγκλημα μόνο όταν αυτή βιώνεται ως σχετική και όχι ως απόλυτη. Μία ομάδα βιώνει σχετική αποστέρηση, όταν νιώθει αποστερημένη συγκριτικά με άλλες παρόμοιες ομάδες ή όταν δεν μπορεί να ανταποκριθεί στην εκπλήρωση των προσδοκιών της. Δεν είναι δηλαδή, το γεγονός της αποστέρησης αυτής καθ' εαυτής που οδηγεί στο έγκλημα, αλλά τα συναισθήματα που απορρέουν από αυτή (Lea and Young, 1984)

³¹⁶ Ο Bauman (2002:76-78) επισημαίνει ότι ο χαρακτηρισμός της κοινωνίας μας ως «καταναλωτική» δεν αφορά απλώς το τετριμμένο, καθημερινό και όχι ιδιαίτερα διαφωτιστικό γεγονός ότι όλα τα μέλη της κοινωνίας καταναλώνουν, κάτι το οποίο άλλωστε συνέβαινε σε όλες τις προηγούμενες κοινωνίες περασμένων χρονικών περιόδων, έστω και με άλλους τρόπους και άλλα είδη κατανάλωσης. Ο συγκεκριμένος χαρακτηρισμός αντλείται από τον τρόπο που η παρούσα κοινωνία πλάθει τα μέλη της, ώστε αυτά να διαδραματίζουν τον ρόλο του καταναλωτή και την επιβολή προς τα μέλη του κανόνα της ικανότητας και της βούλησης τους να διαδραματίσουν το συγκεκριμένο ρόλο. Άρα, η διαφορά της σημερινής κοινωνίας έγκειται στην έμφαση που δίνει στην κατανάλωση, η οποία συνεπάγεται τρομακτικές διαφορές σε κάθε πτυχή της κοινωνίας, της κουλτούρας και της ατομικής ζωής.

Σύμφωνα με τις απόψεις που εξέφρασαν οι νεαροί κρατούμενοι, τα ναρκωτικά αποτέλεσαν για πολλούς από αυτούς κύριο παράγοντα ώθησης τους στη παραβατικότητα. Γενικότερα, η εμπλοκή με ψυχοενεργές ουσίες³¹⁷ πριν τον εγκλεισμό αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο των ανήλικων κρατουμένων (Καρύδης, 2008α). Γενικότερα, οι χρήστες ναρκωτικών στιγματίζονται εν μέρει, γιατί θεωρείται ότι βλάπτουν το σώμα τους, ενώ παράλληλα γίνονται αντικείμενα ηθικής αξιολόγησης με κριτήριο τον έλεγχο που επιδεικνύουν ως προς τα πάθη και τις καταχρήσεις (Μακρυγιάννη, 2001:38-42).

Έντονη είναι και η παρουσία επικλήσεων από πλευράς των κρατουμένων σε ανώτερες αξίες, όπως οι παρέες των φίλων ως παράγοντας που συνέβαλε στην εμπλοκή τους σε παραβατικές δραστηριότητες. Η επίκληση μιας ανώτερης αξίας, όπως οι φίλοι ή η οικογένεια, αποσκοπεί σε μια προσπάθεια εξορθολογικοποίησης μιας παραβατικής συμπεριφοράς³¹⁸. Οι επικλήσεις αυτού του είδους έχουν χαρακτηριστεί από τους Sykes and Matza (1957) ως μια από τις τεχνικές ουδετεροποίησης που στόχο έχουν την ορθολογικοποίηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους ίδιους τους δράστες. Ωστόσο, οι συγκεκριμένες απαντήσεις παραπέμπουν και στη θεωρία που διατύπωσε ο Sutherland περί «διαφορικών κοινωνικών συναναστροφών» (differential association) και «διαφορικής κοινωνικής οργάνωσης» (differential social organization) η οποία εντοπίζει την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς στη πολιτισμική μετάδοση «εγκληματογόνων» τεχνικών και συμπεριφορών μέσω της κοινωνικής διαντίδρασης. Τα άτομα, που «εκτίθενται» σε σχέσεις ή άλλες μορφές κοινωνικής διαντίδρασης εντός των οποίων ιδέες και αντιλήψεις που πρόσκεινται περισσότερο προς την παραβατική συμπεριφορά από ότι στη νομοταγή συμπεριφορά, είναι πιθανότερο να γίνουν και τα ίδια παραβάτες (Ugwudike, 2015:18). Συνεπώς, υποστηρίζεται ότι

³¹⁷ Η χρήση ψυχοενεργών ουσιών για θρησκευτικούς, ιατρικούς, ευφορικούς και θρησκευτικούς λόγους ανάγεται στη προϊστορία του ανθρωπίνου είδους (Καρύδης, 2008β). Όπως επισημαίνει και ο Ζαφειρίδης (1987) η χρήση τέτοιων ουσιών συναντάται σε πανάρχαιους πολιτισμούς και λειτουργούσε ως «βάλσαμο» της ψυχής και ως ένα τρόπος διερεύνησης του συνειδησιακού επιπέδου. Σήμερα ο όρος «ναρκωτικά» υποδηλώνει παρόμοιες ουσίες φυσικής ή χημικής προέλευσης, που μπορούν να προκαλέσουν μεταβολές στη σωματική, πνευματική ή συναισθηματική κατάσταση των χρηστών τους και οι οποίες είναι παράνομες. Ωστόσο, η χρήση ορισμένων ναρκωτικών ουσιών όπως το αλκοόλ και τα τσιγάρα, δεν προκαλούν την αντίδραση του επίσημου συστήματος κοινωνικού ελέγχου υπό την μορφή της καταστολής, ενώ η χρήση τους είναι και κοινωνικά αποδεκτή (Καρύδης, 2008β:32). Συνεπώς, ο ποινικός χαρακτηρισμός δεν έχει αναγνωριστικό, αλλά δημιουργικό ρόλο. Έχει τη «δύναμη» να δημιουργήσει μια κατηγορία παραβάσεων και έναν κύκλο δυνάμει παραβατών (Κουκουτσάκη, 2015). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Hall (1989:100) η διαφοροποίηση των παραβατών από τους άλλους ανθρώπους είναι κοινωνικά προσδιορισμένη, όπως άλλωστε διαπιστώνεται και από τη διαφορετική αντιμετώπιση των καταναλωτών οινόπνευματων από τους καπνιστές χασίς. Είναι αξιοσημείωτο μάλιστα ότι οι διαφοροποιήσεις μεταβάλλονται ανά χρονικές περιόδους: «οι θεωρητικοί της υποκοιλοθύρας ήταν αρκετά μεγάλοι για να θυμούνται τις μέρες της ποτοαπαγόρευσης και να μπορούν να τις αντιπαραβάλλουν με την περίοδο που οι θετικοί ορισμοί της Αμερικανικής αρρενωπότητας φαίνεται ότι απαιτούσαν μια γερή δόση από ποτό και τσιγάρο. Εκείνο που μετράει ήταν η δύναμη όσων έπιναν οινόπνευματόδη να προσδιορίσουν όσους κάπνιζαν χασίς ως παραβάτες»

³¹⁸ Παραδείγματος χάριν, παραβιάστηκε ένας κανόνας της ευρύτερης κοινωνίας για χάρη της ανάγκης μιας στενότερης κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει ο δράστης (Σωτηρόπουλος, 1985:63).

τόσο η παραβατική, όσο και η νομοταγής συμπεριφορά είναι προϊόν μάθησης και προκύπτει από την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, καθώς οι διάφορες κοινωνικές ομάδες εμφανίζουν διαφορετική σχέση με την εγκληματικότητα ή τη νομοταγή συμπεριφορά³¹⁹ (Valier, 2002:48).

6.2.5: Απόψεις σχετικά με τις επιβαλλόμενες ποινές

Ένα επιπρόσθετο ζήτημα που διερευνήθηκε μέσω της εμπειρικής έρευνας ήταν η ποινική κατάσταση των ανηλίκων και νεαρών κρατουμένων του ΕΚΚΝ, καθώς και οι απόψεις όσων από αυτούς ήταν καταδικασθέντες σχετικά με την ποινή που τους επιβλήθηκε.



Όπως παρατηρείται από το γράφημα, οι υπόδικοι κρατούμενοι ήταν περισσότεροι από

³¹⁹ Η σύνοψη της θεωρίας των διαφορικών συναναστροφών του Sutherland, συνίσταται στα εξής σημεία: α) Η εγκληματική συμπεριφορά μαθαίνεται, β) η εγκληματική συμπεριφορά μαθαίνεται στο πλαίσιο της διαντίδρασης με άλλα πρόσωπα, γ) το βασικό μέρος της μάθησης συντελείται στο πλαίσιο ομάδων στις οποίες τα άτομα συνδέονται με προσωπικούς δεσμούς, δ) το άτομο μαθαίνει όχι μόνο τις τεχνικές, αλλά και τη πρακτική πλευρά της εγκληματικής δραστηριότητας, καθώς και τους τρόπους ουδετεροποίησης της συμβατικής ηθικής ε) ο συγκεκριμένος προσανατολισμός των στάσεων του ατόμου απέναντι στη συμβατική ηθική και την έννομη τάξη, μαθαίνεται μέσω του θετικού ή αρνητικού χαρακτηρισμού των κανόνων στο πλαίσιο των συναναστροφών του, ζ) το άτομο υιοθετεί την εγκληματική συμπεριφορά, όταν υπερέχουν οι ορισμοί οι οποίοι ευνοούν την εγκληματική δραστηριότητα, έναντι των αρνητικών προς αυτήν, η) οι διαφορικές συναναστροφές ποικίλουν ως προς τη συχνότητα, τη διάρκεια, την προτεραιότητα και την ένταση, θ) η διαδικασία μάθησης της εγκληματικής συμπεριφοράς δεν αποτελεί μια ειδική διαδικασία αλλά αντιστοιχεί σε οποιαδήποτε άλλη διαδικασία μάθησης και ι) τόσο η εγκληματική, όσο και η μη εγκληματική συμπεριφορά συνιστά έκφραση γενικών αναγκών και αξιών. Ως εκ τούτου, η εγκληματική συμπεριφορά δεν μπορεί να εξηγηθεί ως αποτέλεσμα αυτών των αξιών και αναγκών γιατί η έκφρασή τους δεν αποτελεί ειδοποιό διαφορά σε σχέση με τη νομοταγή συμπεριφορά. Για παράδειγμα, η αξία του χρήματος και η ανάγκη να αποκτηθεί μπορεί να οδηγήσει στην κλοπή, αλλά μπορεί να οδηγήσει και σε μια επιτυχημένη και προσοδοφόρα επαγγελματική δραστηριότητα (Κουκουτσάκη, 2013).

αυτούς των οποίων οι υποθέσεις είχαν εκδικαστεί. Ο μεγάλος αριθμός των υποδίκων δημιουργεί προβληματισμούς, καθώς η μη έκδοση οριστικής απόφασης δικαστηρίου ως προς την ενοχή τους πρέπει να επιβάλλεται με μεγάλη φειδώ και ως εξαιρετικό μέτρο. Επιπλέον, η επιβολή στέρησης της ελευθερίας σε άτομα τόσο νεαρής ηλικίας, πριν την οριστική απόφαση του δικαστηρίου σχετικά με την ενοχή ή την αθωότητα τους, εγκυμονεί τον κίνδυνο αστοχίας της συγκεκριμένης παρέμβασης που δύναται να συμβάλει στην εξώθηση των συγκεκριμένων ατόμων σε εγκληματική εκτροπή για όλη την υπόλοιπη ζωή τους (Κουράκης και Μηλιώνη, 1995:57). Όπως προαναφέρθηκε, ζητήθηκαν οι απόψεις των νεαρών καταδικασθέντων κρατουμένων σχετικά με την ποινή που τους επιβλήθηκε. Ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

«Είναι άδικη. Εφτά χρόνια είναι πάρα πολλά, εγώ για χρήση είμαι εδώ» («Α»)

«Είναι πολλά τα χρόνια, είναι άδικο»

«Όχι, άδικη δεν είναι, αλλά μπήκα μέσα 18 και τώρα είμαι 21. Μπαίνεις μικρός και λες έχω μεγαλώσει στη φυλακή. Και να σε έκανε και πιο άνθρωπο η φυλακή... δεν σε κάνει» («Ζ»)

«Δίκαιη μου τη βάλανε. Αν δεν ερχόμουν φυλακή φίλε, θα με σκότωναν ή θα πέθαινα μόνος μου» («Θ»)

«Άδικη είναι φίλε, δεν μπορείς να δίνεις τέτοια ποινή σε ανήλικο. Εμένα μου δώσανε δεκατρία χρόνια. Δεκατρία χρόνια ρε φίλε. Η τουλάχιστον βάλτον σε ένα πρόγραμμα, κάπου αλλού, να μην έβλεπε τα σίδερα. Δεν είναι δικαιοσύνη αυτή» («Κ»)

«Δίκαια είναι, το δικαστήριο δεν δίνει ποινή άδικη» («Ζ1»)

«Άδικη, γιατί είναι πολλά χρόνια που μου τα ρίζαν, ας είμαι 16» («Η1»)

Πολλοί από τους νεαρούς κρατουμένους χαρακτήρισαν την ποινή που τους επιβλήθηκε ως «άδικη». Οι αντιλήψεις περί άδικης αντιμετώπισης τους ενδέχεται να τους μεγεθύνει την οργή τους απέναντι, όχι μόνο στους επίσημους θεσμούς, αλλά και προς την ίδια την κοινωνία, γεγονός που μόνο ως τροχοπέδη μπορεί να λειτουργήσει στις προσπάθειες κοινωνικής επανένταξης τους. Επιπλέον, παρατηρείται η δυσαρέσκια ορισμένων κρατουμένων σχετικά με την αναντιστοιχία στην επιβολή διάφορων ποινών.

«Κακή. Τα χρόνια είναι πολλά για τη ποσότητα που είχα. Οι άλλοι βγαίνουν με κιλά και εμείς... Όποιος έχει λεφτά πληρώνει καλούς δικηγόρους και τρώει λίγα» («ΔΑ»)

«Μια χαρά με τόσα πράγματα που είχα εγώ. Άλλοι παίρνουν πόσα χρόνια για λίγα γραμμάρια και εγώ που είχα 28 κιλά...» («ΔΔ»)

«Όχι καλή. Δέκα χρόνια και εγώ δεν έκανε τίποτα» («Θ1»)

«Καλή είναι. Φεύγω σε έξι μήνες με το σχολείο, αλλά αργεί πολύ το εφετείο» («Κ1»)

«Άδικη μου βάλανε, πέντε χρόνια. Μου λένε 'εσύ τα έκανες όλα' και με βάλανε άδικα πέντε χρόνια»

(«P1»)

«Πολύ καλή, για ληστεία τέσσερα χρόνια» («A2»)

«Κακή, κακή. Αμα σκοτώσεις άνθρωπο σου δίνουν 25 χρόνια, να κάνει; φυλακή για κάτι που κάνεις, όχι όμως τζάμπα» («Γ2»)

«Πολύ κακή, πολλά χρόνια μου έδωσαν» («ΔN»)

«Πολύ άδικη. Για αυτή την απόφαση με είχαν στείλει και παρακολουθούσα πρόγραμμα (απεξάρτησης) στην Ισπανία, που ήταν για έξι μήνες κι εγώ έκατσα τρία χρόνια. Στο τέλος ήμουν και υπεύθυνος εκεί. Και όσο ήμουν Ισπανία με δίκασαν ερήμην και όταν γύρισα μου είπανε ότι έχω τη απόφαση 15 μήνες φυλάκιση. Σαν κοροϊδία το βλέπω: αυτοί με έστειλαν εκεί και όταν γύρισα μου λένε ότι πρέπει να κάνω φυλακή» («ΔT»)

«Κακή είναι, τόσα χρόνια που μου δώσανε. Δεν σου δίνουν ευκαιρία καθόλου» («ΔX»)

«Εγώ τζάμπα εδώ, έξι χρόνια μου έδωσαν τζάμπα» («ΔB1»)

Παρατηρείται ότι κρατούμενοι αντιλαμβάνονται ως αδικία την επιβολή ανόμοιων ποινών για παρόμοιες συμπεριφορές, καθώς θεωρούν ότι παραβιάζεται η αρχή της ίσης μεταχείρισης³²⁰. Η ανισότητα των ποινών απορρέει από τον ευμετάβλητο τρόπο με τον οποίο ο καθένας αξιολογεί τη βαρύτητα μιας υπόθεσης, καθώς και με την ακατανίκητη βεβαιότητα στην οποία βρίσκεται κάθε δικαστής που επιχειρεί να προβλέψει τις συνέπειες της ποινής που πρόκειται να απαγγείλει (Cusson, 2002:289). Ενδέχεται ωστόσο, η αναντιχοιχία μεταξύ ης επιβαλλόμενης ποινής και της αξιόπηνης πράξης να συνίσταται και σε εξωθεσμικούς πράγοντες που επηρεάζουν την δικανική κρίση, ιδίως στο πλαίσιο της επιμέτρησης της ποινής (Καρύδης, 2010^α:258).

Κλείνοντας την συγκεκριμένη ενότητα οφείλουμε να επισημάνουμε ότι, σύμφωνα με τα ευρήματα που προέκυψαν από την ερμηνεία των απαντήσεων των νεαρών κρατουμένων, ο κίνδυνος δευτερογενούς παρέκκλισης τους εμφανίζεται ιδιαίτερα υψηλός. Σε αυτόν συμβάλλει η ένταξη τους στην υποκοουλτούρα της φυλακής και η υιοθέτηση –έστω και υποκριτικά- των ιδιαίτερων κωδικών της τελευταίας και υιοθετείται κυρίως για λόγους «επιβίωσης», όπως η διασφάλιση της σωματικής ακεραιότητας και η απόκτηση υλικών αγαθών, ενώ μεγεθύνεται από την ανάγκη αντιστάθμισης των εξευτελιστικών συνθηκών κράτησης που ωθούν τους νεαρούς κρατουμένους στην εμπέδωση του χαρακτηρισμού τους ως παραβάτες. Χαρακτηριστικό αντίκτυπο των συνεπειών που επιφέρει η ένταξη στην υποκοουλτούρα αποτελούν και οι συμπλοκές μεταξύ των

³²⁰ Το συνταγματικό αξίωμα της ίσης μεταχείρισης των πολιτών από το τη Δικαιοσύνη αποτελεί πυλώνα του φιλελεύθερου νομικού και πολιτικού πολιτισμού της τριμερούς διάκρισης των εξουσιών. Συνεπώς, αποτελεί γενική παραδοχή ότι η κοινωνική αντίδραση στο έγκλημα, υπό τη μορφή της ποινικής κύρωσης, πρέπει να έχει την ίδια ένταση για την ίδια τιμωρούμενη πράξη κάθε παραβάτη. Ωστόσο, η συγκεκριμένη αρχή παραμένει σε επίπεδο ευχής ή ανούσιας ρητορικής, όταν δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις και οι συνθήκες της ουσιαστικής πραγμάτωσης της στο πραγματικό κοινωνικό πεδίο (Καρύδης, 2010^α:196).

νεαρών κρατουμένων, τις οποίες μάλιστα πολλοί εξ' αυτών ανάγουν στην ιδιαίτερη «διαστρωμάτωση» που επιβάλλει ο κώδικας τους (π.χ η «κατώτερη» θέση των ατόμων που κατηγορούνται για σεξουαλικά εγκλήματα ή όσων θεωρούνται ως πληροφοριοδότες), στην άτυπη οργάνωση που έχει δημιουργήσει ο έγκλειστος πληθυσμός (την διαμόρφωση ομάδων κρατουμένων ανάλογα με την εθνική καταγωγή, την ύπαρξη «ιεραρχίας» εντός αυτών των άτυπων ομάδων κλπ) και στις εντάσεις που δημιουργούνται από τις δοσοληψίες στις οποίες προχωρούν οι κρατούμενοι εκμεταλευόμενοι τη στέρηση βασικών αγαθών. Ιδιαίτερα σημαντικός παράμετρος αποτελεί και η δικαιολόγηση ή έστω η συγκαταβατική διάθεση με την οποία αντιμετωπίζουν όλα τα παραπάνω εγγενή χαρακτηριστικά της φυλακής οι νεαροί κρατούμενοι. Η δικαιολόγηση της φυλακής και η παράλληλη «καταδίκη» της σε άλλες απαντήσεις των νεαρών κρατουμένων, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ναι μεν αυτή γίνεται αποδεκτή, ωστόσο δεν εγκρίνεται. Η αποδοχή της δεν συνίσταται σε κάποια ενδεχόμενη χρησιμότητα της, αλλά στην ίδια την ύπαρξη της, δηλαδή όχι για λόγους μεσο-μακροπρόθεσμων ιδεωδών, αλλά για λόγους βραχυπρόθεσμου ρεαλισμού³²¹ (Μαγγανάς, Λάζος και Σβουρδάκου, 2008:97). Τέλος, διαπιστώθηκε η έλλειψη επισκεπτηρίων των οικογενειακών προσώπων των νεαρών κρατουμένων, γεγονός το οποίο αποδίδεται είτε στην διαμονή της οικογένειας σε άλλη χώρα είτε στη διαμονή αυτής σε άλλη πόλη της Ελλάδας, γεγονός που σε συνδυασμό με την κακή οικονομική κατάσταση αποτρέπει την μετάβαση τους στη πόλη που βρίσκεται το ΕΚΚΝ και συνεπώς οδηγεί σε αδυναμία προσωπικής επαφής των κρατουμένων με τα οικεία τους πρόσωπα με αποτέλεσμα την επιπρόσθετη ψυχολογική επιβάρυνση τους και την πλήρη διακοπή κατ' ιδίαν επαφής με άτομα που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά προς αυτούς. Σε αυτό το γεγονός συμβάλλει και η λογική της αποκεντρωμένης εγκατάστασης των καταστημάτων κράτησης, η οποία παρεμποδίζει την ανάγκη των κρατουμένων για ουσιαστική επικοινωνία με τα άτομα του οικείου περιβάλλοντος τους. Ως εκ τούτου, αρκετοί νεαροί κρατούμενοι στρέφονται στην αναζήτηση στήριξης από τους συγκαταβατικούς τους, όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα, ενώ πολλοί από αυτούς δήλωσαν ότι προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα τους χωρίς οποιαδήποτε υποστήριξη από άλλα άτομα.

Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιαστούν στοιχεία σχετικά με την εκπαιδευτική πορεία των κρατουμένων του δείγματος μας πριν τον εγκλεισμό, οι αντιλήψεις τους σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τη λειτουργία του σχολείου εντός του ΕΚΚΝ, καθώς και η γενικότερη παρουσίαση του κοινωνικού πλαισίου της εκπαίδευσης που παρέχεται στους κρατούμενους των ΕΚΚΝ και ο βαθμός στον οποίο η εκπαιδευτική διαδικασία ανταποκρίνεται στις

³²¹ Χαρακτηριστικά, είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι οι κρατούμενοι του δείγματος μας στις απαντήσεις τους ασκούν συχνά κριτική στις συνθήκες κράτησης και στον ίδιο τον θεσμό της φυλακής, ενώ παράλληλα οι περισσότεροι από αυτούς αποδέχονται το αξιόποιο των πράξεων τους και την τιμωρία τους.

ανάγκες των συγκεκριμένων εκπαιδευόμενων. Επιπλέον, θα αναλυθούν οι στόχοι που τίθενται μέσω της εκπαίδευσης, όπως και το ενδεχόμενο αυτή να λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής ή ως «δικαιολογητική» παράμετρος της τιμωρίας της φυλάκισης.

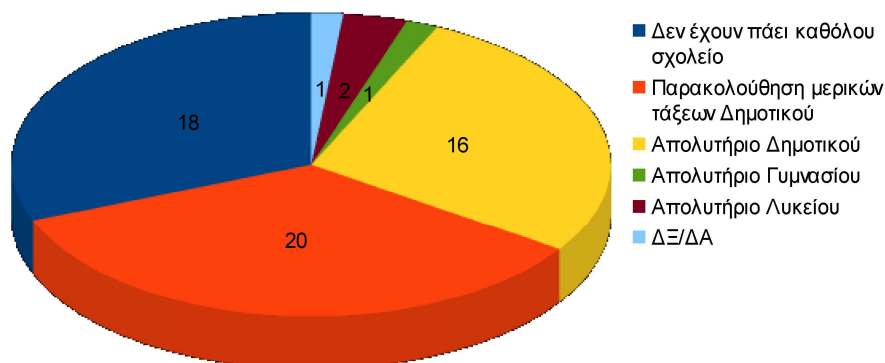
6.3: Η παρεχόμενη εκπαίδευση στους κρατούμενους του ΕΚΚΝ

Αν και η εκπαίδευση συχνά αντιμετωπίζεται ως ένας παράγοντας που μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά στη νεανική παραβατικότητα και τον εγκλεισμό, το ίδιο συχνά γίνεται αντιληπτή και ως μια «πορεία» η οποία μπορεί να οδηγήσει στη φυλάκιση (Young et al, 2010), καθώς –όπως ήδη έχει αναφερθεί– ένας μεγάλος αριθμός ερευνών που έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ παραβατικότητας και σχολικής επίδοσης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η παραβατικότητα και η εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και παράγοντες όπως το επίπεδο επιτυχίας στα μαθήματα του σχολείου, τα επίπεδα παρακολούθησης και τα ποσοστά αποφοίτησης σχετίζονται με την ανάπτυξη ή μη παραβατικής δραστηριότητας (Winters, 1997). Η συγκεκριμένη άποψη ενισχύεται και από το εκπαιδευτικό υπόβαθρο που παρουσιάζει η πλειοψηφία των κρατούμενων γενικά και των ανηλίκων ειδικά σε διεθνές επίπεδο. Συνήθως, πρόκειται για άτομα που έχουν βιώσει αρνητικές εμπειρίες σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα, είχαν χαμηλή σχολική επίδοση, ενώ υπάρχει και ένα σχετικά υψηλό ποσοστό αναλφάβητων (Baltodano, Harris and Rutherford, 2005: Foley, 2001).

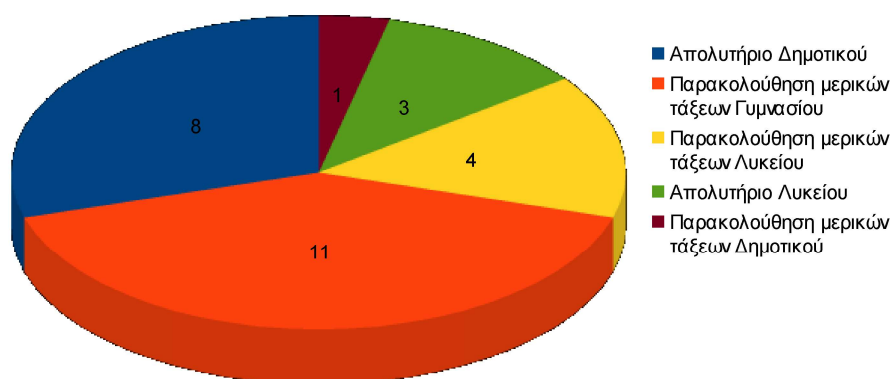
6.3.1: Μορφωτικό επίπεδο και παραβατικότητα

Όντως, παλαιότερες έρευνες στην Ελλάδα, έχουν διαπιστώσει ότι οι ανήλικοι και νεαροί κρατούμενοι χαρακτηρίζονται από πολύ χαμηλό μορφωτικό επίπεδο συγκριτικά με το αντίστοιχο του γενικού πληθυσμού ιδίου ηλικιακού εύρους (Κουράκης και Μηλιώνη, 1995: Πετρόπουλος κ.ά, 2000). Το συγκεκριμένο φαινόμενο προκύπτει και από τα δικά μας ερευνητικά δεδομένα, όπως διαπιστώνεται και από τα ακόλουθα γραφήματα:

Εκπαιδευτική πορεία πριν τον εγκλεισμό (μαθητές Δημοτικού Ε.Κ.Κ.Ν)



Εκπαιδευτική πορεία πριν τον εγκλεισμό (μαθητές Γυμνασίου/Λυκείου Ε.Κ.Κ.Ν)



Όπως παρατηρείται, ο αριθμός των κρατούμενων μαθητών που δεν είχαν ποτέ στο σχολείο είναι ιδιαίτερα υψηλός (18 άτομα) και όπως είναι αναμενόμενο παρατηρείται μόνο ανάμεσα στους κρατούμενους μαθητές που παρακολουθούσαν το Δημοτικό σχολείο. Ιδιαίτερα υψηλός είναι και ο αριθμός όσων δήλωσαν από τους μαθητές του Δημοτικού ότι πριν τη φυλάκιση τους έχουν παρακολουθήσει μόνο λίγες τάξεις του Δημοτικού σχολείου και έπειτα εγκατέλειψαν την φοίτηση. Μόνο 16 άτομα σημείωσαν ότι είναι κάτοχοι απολυτηρίου Δημοτικού, εκ των οποίων οι 15 το έλαβαν στις χώρες καταγωγής τους³²². Τέλος, ένας κρατούμενος μαθητής του Δημοτικού σχολείου

³²² Από αυτά τα 16 άτομα, ένας μαθητής είχε λάβει απολυτήριο Δημοτικού στην Ελλάδα, αλλά ισχυρίστηκε ότι ήθελε

είχε απολυτήριο Γυμνασίου από τη χώρα καταγωγής τους και δύο άτομα ήταν κάτοχοι απολυτηρίου Λυκείου. Σχετικά με τους κρατούμενους που παρακολουθούσαν το Γυμνάσιο/Λύκειο του ΕΚΚΝ, 8 από αυτούς είχαν απολυτήριο Δημοτικού και δεν είχαν παρακολουθήσει γυμνασιακές τάξεις πριν τον εγκλεισμό τους, 11 από αυτούς είχαν απολυτήριο Δημοτικού και είχαν παρακολουθήσει κάποιες τάξεις του Γυμνασίου, 4 είχαν απολυτήριο Γυμνασίου και παρακολουθούσαν τάξεις Λυκείου πριν την φυλάκιση τους, ενώ ένας κρατούμενος δήλωσε ότι στο παρελθόν είχε παρακολουθήσει μερικές τάξεις του Δημοτικού σχολείου, χωρίς όμως να έχει λάβει απολυτήριο.

Συγκρίνοντας το μορφωτικό επίπεδο των κρατουμένων του δείγματος μας με το αντίστοιχο των γονέων τους, παρατηρούμε ελάχιστες διαφορές. Οι μαθητές του Δημοτικού του ΕΚΚΝ εμφανίζουν ελαφρώς βελτιωμένο εκπαιδευτικό επίπεδο από το αντίστοιχο των γονιών τους. Γενικά, είναι αναμενόμενο το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών να είναι καλύτερο σε σχέση με αυτό των γονέων τους (Πετρόπουλος κ.ά, 2000:388). Σε γενικές γραμμές, το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και στους μαθητές του Γυμνασίου/Λυκείου του ΕΚΚΝ. Ωστόσο, η συγκεκριμένη ομάδα κρατουμένων μαθητών «υστερεί» κάπως σε σχέση με τους γονείς τους, καθώς όπως έχουμε δείξει σε προηγούμενο διάγραμμα σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των συγκεκριμένων κρατουμένων, ορισμένοι από αυτούς είχαν σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, κάτι το οποίο δεν ισχύει για τους μαθητές κρατούμενους. Καταλήγοντας, οι κρατούμενοι μαθητές ανεξαρτήτως της βαθμίδας στην οποία φοιτούσαν κατά τη διάρκεια της κράτησης τους, χαρακτηρίζονταν από χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, γεγονός το οποίο αποτελεί και μία από τις κύριες προκλήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας των σχολείων που λειτουργούν στα καταστήματα κράτησης

«(Η προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον) εξαρτάται από το αν έχουν πάει σχολείο στη πατρίδα τους. Παίζει μεγάλο ρόλο αυτό. Δηλαδή, αν έχουν μια βασική εκπαίδευση, να έχουν περάσει από το σχολείο. Είναι πολύ βασικό, έχω διαπιστώσει, αυτό. Το βλέπω αυτό έναντι των τσιγγάνων που είναι συνομήλικοι τους που δεν πέρασαν από το σχολείο, και ξεκινάμε ακόμα από το πως να πιάσουμε το στυλό, το μολύβι. Ξεκινάμε από κει δηλαδή. Εκεί λοιπόν η πορεία του είναι τελείως.. πολύ πιο αργή η εξέλιξη τους, σε σχέση με έναν άλλον που έχει πάει 10 χρόνια σχολείο στη Τουρκία ή 5 χρόνια στο Πακιστάν» («Δ1»).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η σχολική επίδοση συχνά θεωρείται ως μια από τις πιο ισχυρές και σταθερές παραμέτρους συσχέτισης με την εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς (Maguin and Loeber, 1996), μολονότι υπάρχουν διαφορετικές θεωρήσεις κατά τη προσπάθεια αποσαφήνισης της

να παρακολουθήσει εκ νέου το Δημοτικό σχολείο, καθώς δεν είχε μάθει να διαβάζει και να γράφει καλά. Αργότερα, αποκάλυψε ότι ήθελε να εγγραφεί στο Δημοτικό, για να είναι μαζί με ένα συγγενή του, ενώ παράλληλα φοβόταν ότι αν πάει στο γυμνάσιο οι άλλοι κρατούμενοι μαθητές του γυμνασίου θα τον “πείραζαν”.

συγκεκριμένης αιτιώδους σχέσης. Στα πλαίσια της θεωρίας της έντασης, οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση στρέφονται προς παραβατικές δραστηριότητες προκειμένου να «κερδίσουν» διασκέδαση, χρήματα, κύρος και αυτοπεποίθηση, διότι δεν μπορούν να τα αποκτήσουν μέσω του σχολείου. Αυτή η αποτυχία συνδέεται με τη χαμηλή κοινωνική καταγωγή των ανηλίκων που δεν τους παρέχει με τα απαραίτητα μέσα ώστε να πετύχουν τους στόχους που τίθενται από τα σχολεία, τα οποία λειτουργούν βάσει των αξιών της μεσαίας τάξης με συνέπεια την απογοήτευση και απόσυρση τους από την προσπάθεια επίτευξης των στόχων με τις παραδοσιακές αξίες του σχολικού περιβάλλοντος (Cohen, 1955). Υπό το πλαίσιο της γενικής θεωρίας της έντασης ο Agnew (1985:155,161), υποστηρίζει ότι δεν είναι οι στόχοι που οδηγούν στη παραβατικότητα, αλλά τα εμπόδια που τίθενται στη προσπάθεια των νεαρών ατόμων να αποφύγουν οδυνηρές για αυτούς καταστάσεις. Συνεπώς, όταν ένας μαθητής θεωρεί το σχολείο απωθητικό, αλλά δεν μπορεί να «ξεφύγει», αφού εξωτερικοί παράγοντες (οικογένεια, κράτος) επιβάλλουν τη συμμετοχή του σε αυτό, τότε αυξάνονται οι πιθανότητες η απογοήτευση που θα νιώσει ο μαθητής να οδηγήσει σε παραβατική συμπεριφορά. Αντίθετα, ο Hirschi (1969) προσεγγίζοντας το συγκεκριμένο ζήτημα από την οπτική των θεωριών ελέγχου, υποστηρίζει ότι η σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της παραβατικότητας είναι πλαστή, καθώς και οι δύο αυτές καταστάσεις συνδέονται με τους αδύναμους δεσμούς που έχουν κάποιοι μαθητές με το σχολείο και την οικογένεια τους.

«Το αγόρι που δεν του αρέσει το σχολείο και δεν το ενδιαφέρει τι σκέφτονται οι δάσκαλοι για το ίδιο, είναι ελεύθερο να προβεί σε παραβατικές πράξεις (...). Αν ένα άτομο δεν νιώθει συναισθηματικά δεμένο με ένα άλλο άτομο ή ένα θεσμό, τότε τείνει να θεωρεί ότι οι κανόνες που θέτει το δεύτερο άτομο ή ο θεσμός στερούνται νομιμότητας. Όπως ένα παιδί που δεν συμπαθεί τους γονείς του είναι πιθανό να θεωρεί τους κανόνες τους ως άδικους, έτσι και το παιδί που δεν του αρέσει το σχολείο ή δεν το ενδιαφέρει η άποψη των δασκάλων του είναι πιθανό να πιστεύει ότι το σχολείο δεν έχει κανένα δικαίωμα να το ελέγχει» (Hirschi, 1969:127).

Συνεπώς, η θεωρία ελέγχου προσεγγίζει τη σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της παραβατικότητας υπό την σκοπιά της αντιμετώπισης των ανηλίκων προς την οικογένεια και το σχολείο (Felson and Staff, 2006:301). Σε μια πρώτη «ανάγνωση», στοιχεία της συγκεκριμένης θεωρίας θα μπορούσαν να βρουν αντίκρισμα σε κάποιες περιπτώσεις κρατουμένων του δείγματος μας, οι οποίοι δήλωσαν ότι πήγαν για ελάχιστο χρονικό διάστημα στο σχολείο (μέρες ή εβδομάδες), αλλά στη συνέχεια το εγκατέλειψαν «οικειοθελώς». Ενδεικτική είναι η δήλωση του «Φ1»:

«Πήγα δύο μέρες μόνο και μετά έφυγα μόνος μου»

Στις συγκεκριμένες περιπτώσεις, φαίνεται ότι δεν υπήρχε η πίεση της οικογένειας προς τα παιδιά για την απρόσκοπτη παρακολούθηση του σχολείου. Ωστόσο, στις περισσότερες των περιπτώσεων,

οι κρατούμενοι που προέβησαν σε παρόμοιες δηλώσεις ήταν Τσιγγάνοι, οι οποίοι, όπως ήδη έχει αναφερθεί, διακρίνονται από ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού και μη παρακολούθησης της στοιχειώδους εκπαίδευσης, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα χαμηλά ποσοστά σχολικής φοίτησης δεν οφείλονται στην απουσία δεσμών με την οικογένεια, αλλά σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι οι συνεχείς μετακινήσεις λόγω δουλειάς, τα οικονομικά προβλήματα που ωθούν τα παιδιά στην εργασία από μικρή ηλικία, οι κακές συνθήκες διαβίωσης, αλλά και τα ισχυρά εμπόδια που τίθενται από τον ίδιο το σχολικό περιβάλλον, όπως η άρνηση Διευθυντών να εγγράψουν παιδιά Ρομά στα σχολεία, διαμαρτυρίες γονέων άλλων παιδιών και εγκλωβισμός των Ρομά παιδιών σε ειδικά τμήματα (Πολίτου, 2006:213).

Επιστρέφοντας στην προσέγγιση της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και παραβατικής συμπεριφοράς, λίγα χρόνια μετά τη θεωρία του ελέγχου και υπό το πλαίσιο της γενικής θεωρίας του εγκλήματος, υποστηρίχθηκε ότι η αδυναμία ορισμένων ανηλίκων να επιτύχουν καλή βαθμολογία στο σχολείο οφείλεται στην έλλειψη της αυτό-πειθαρχίας που είναι απαραίτητη για την μελέτη και την απαιτούμενη προσοχή στη διάρκεια των μαθημάτων. Θεωρήθηκε ότι οι συγκεκριμένοι ανήλικοι παρουσίαζαν μεγαλύτερες πιθανότητες εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς, διότι δεν μπορούν να αντιληφθούν το «κόστος» της διάπραξης μιας παραβατικής πράξης. Ως εκ τούτου, υπό το συγκεκριμένο θεωρητικό πρίσμα, οι αιτίες δεν εφάπτονται στις συμπεριφορές των ανηλίκων απέναντι στην οικογένεια και το σχολείο, αλλά στην έλλειψη της ικανότητας να ελέγξουν την συμπεριφορά τους, δηλαδή στο μειωμένο αυτό-έλεγχο³²³ (Gottfredson and Hirschi, 1990). Γενικότερα, η αιτιώδης σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της συμμετοχής στη σχολική εκπαίδευση γενικότερα με την παραβατικότητα είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη, ενώ οι προσπάθειες επεξήγησης και σύνδεσης των δύο αυτών συνισταμένων συχνά παράγουν διαφορετικά συμπεράσματα. Έτσι, υπό μία οπτική, η πρόωρη «επιθετική» συμπεριφορά ενδέχεται να οδηγήσει σε δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στην κακή αξιολόγηση των συγκεκριμένων ατόμων από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η κακή αξιολόγηση δύναται κι αυτή να οδηγήσει σε ανάπτυξη παραβατικών συμπεριφορών. Υπό μία άλλη οπτική, η παραβατικότητα μπορεί να είναι το αποτέλεσμα ποικίλων παραγόντων που οδήγησαν στην αρχική «σύγκρουση» του παιδιού με τη σχολική κοινότητα (McCord, Widom, Bamba and Crowell, 2000:13). Επιπλέον, η αποβολή των μαθητών από τα σχολεία, όπως ήδη έχει αναφερθεί, συχνά συνδέεται με την εμπλοκή των συγκεκριμένων ατόμων

³²³ Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, αρχικά τα παιδιά δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τα επίπεδα χαμηλού αυτό-ελέγχου, καθώς αυτός αναπτύσσεται στη πορεία της ζωής τους. Ο χαμηλός αυτό-έλεγχος οφείλεται σε ελλείμματα που αποτελούν συνέπεια της ελλιπούσας φροντίδας, της τιμωρίας και άλλων πρακτικών, άρα ουσιαστικά υπεύθυνα για αυτά τα ελλείμματα τίθεται η οικογένεια τους ως ο πρώτος θεσμός κοινωνικοποίησης (Gottfredson and Hirschi, 1990:95-97).

με το ποινικό σύστημα δικαιοσύνης (Weissman, Cregor, Gainsborough, Kief, Leone and Sullivan, 2008). Η εγκατάλειψη του σχολείου, εκτός από παράγοντα κινδύνου για την εμπλοκή σε επαραβατικές δραστηριότητες (Ball and Connolly, 2000), έχει «αναγνωρισθεί» και ως ένα ιδιαίτερα σημαντικό γεγονός της ζωής εντός του πλαισίου των αναπτυξιακών μοντέλων που αυξάνουν τις πιθανότητες κοινωνικού αποκλεισμού (Jahnukainen, 2001). Σύμφωνα με τους Berridge, Brodie, Pitts, Porteus and Tarling, 2001:vi), η μόνιμη αποβολή από το σχολικό περιβάλλον φαίνεται ότι τείνει να προκαλεί μια σύνθετη αλυσίδα γεγονότων που οδηγεί στη «χαλάρωση» τους δεσμούς και την υπαγωγή των νέων ατόμων σε ένα συμβατικό τρόπο ζωής. Αυτή η σημαντική μετάβαση χαρακτηρίζεται από την απώλεια δόμησης του χρόνου, την αναδιατύπωση της ταυτότητας τους, την αλλαγή των σχέσεων με την οικογένεια, τη διάβρωση των επαφών των προκοινωνικών σχέσεων με συνομήλικους και ενήλικες, την ενδυνάμωση των σχέσεων τους με άλλα νεαρά άτομα που βρίσκονται σε παρόμοια «κατάσταση» και την αύξηση της ευαλωτότητας τους σε σχέση με την αστυνομική επιτήρηση. Όντως, ορισμένοι από τους κρατούμενους του δείγματος μας σημείωσαν ότι είτε είχαν αποβληθεί από το σχολείο, είτε είχαν «μείνει» στην ίδια τάξη για αρκετά χρόνια:

«Μου έδωσε αποβολή ο διευθυντής γιατί χούφτωνα τα κορίτσια και δεν ξαναπήγα» («Ξ»)

«Μέχρι τη Β' Γυμνασίου, αλλά είχα κοπεί επτά φορές από απουσίες. Λόγω δουλειάς δεν μπορούσα να παρακολουθήσω» («ΔΒ»)

«Πήγαινα στη Α' Γυμνασίου και έμεινα δύο φορές» («ΔΡ»)

«Είχα παρατήσει το σχολείο και δούλευα σε μια εταιρία ανταλλακτικών, μετά σαν σερβιτόρος για δύο χρόνια» («ΔΚ»)

«Από μικρός ήθελα το σχολείο, αλλά δεν μπορούσα να πάω, έπρεπε να δουλέψω. Δούλευα στα φανάρια και καθάριζα και με το πατέρα μου, δεν είχα και χαρτιά» («Ζ»)

Την άποψη σχετικά με την σύνδεση της εκπαιδευτικής αποτυχίας και της αποβολής από το σχολικό περιβάλλον με την παραβατικότητα, φαίνεται ότι συμμερίζονται και κάποιοι εκπαιδευτικοί

«Στις καρτέλες των παιδιών που έρχονται από τα άλλα σχολεία, βλέπουμε πολύ συχνά: απορρίπτεται απορρίπτεται απορρίπτεται, ποινές, αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, αποβολές. Οπότε στη ουσία, ένα παιδί σε μια τέτοια ηλικία έχει απομακρυνθεί από το σχολικό περιβάλλον, έχει χάσει αυτή τη υποστήριξη του σχολείου και στη συνέχεια έχει βρεθεί ως παραβατικός ανήλικος μέσα σε ένα κατάσταση κράτησης. Εγώ θεωρώ ότι αυτό είναι κάτι που πρέπει κανείς να το αποφύγει. Πολύ συχνά όταν έχουμε τη ευκαιρία να συναντάμε άλλους εκπαιδευτικούς και άλλους συλλόγους κι άλλα σχολεία τους λέμε ακριβώς αυτό: “ότι όταν βάλετε μια ποινή, σκεφτείτε πρώτα πολύ καλά ότι βγάλατε αυτό το

παιδί από το σχολείο, ότι το βγάλατε από τη τάξη. Που το βάζετε, βγάζοντας το από τη τάξη;» («Κ8»)

«Οι μαθητές οι δικοί μας είναι οι μαθητές που η εκπαιδευτική κοινότητα τους είχε διώξει, για ανάρμοστη συμπεριφορά, για αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος κ.τ.λ, που δεν πήγανε ποτέ στο σχολείο, που βρεθήκανε στο δρόμο και από κει ξεκίνησε η διαδικασία της παραβατικότητας. Άρα, οι μνήμες που έχουν για το σχολείο είναι πολύ επιβαρυντικές και αρνητικές» («Κ9»)

Συνοψίζοντας, όντως έχει παρατηρηθεί ότι οι νέοι άνθρωποι που εμπλέκονται με το ποινικό σύστημα συνήθως χαρακτηρίζονται από επίπεδα γνώσεων γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής που είναι πολύ πιο χαμηλά συγκριτικά με το μέσο όρο αντίστοιχων επιπέδων που έχουν οι συνομήλικοι τους (Hawkins, Herrenkohl, Farrington, Brewer, Catalano, Harachi and Cothorn, 2000: Rutter, Giller and Hagell, 1998). Ωστόσο, όπως ήδη έχει επισημανθεί, το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο που παρατηρείται στο πληθυσμό των κρατουμένων δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως νομοτέλεια και να μας οδηγεί σε απλουστευτικά συμπεράσματα περί της σύνδεσης της εκπαιδευτικής αποτυχίας και της παραβατικής συμπεριφοράς, καθώς αν και το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό παρατηρείται στη πλειοψηφία του έγκλειστου πληθυσμού, όταν παρατηρούμε τον συνολικό πληθυσμό όσων έχουν «αποτύχει» στο σχολείο, δεν διαπιστώνεται η υιοθέτηση παραβατικών συμπεριφορών στη πλειοψηφία των ατόμων που ανήκουν σε αυτό το πληθυσμιακό δείγμα (Τσιάκαλος, 2008:151). Οι άνθρωποι δεν προχωρούν στη διάπραξη εγκλημάτων, απλά και μόνο επειδή απέτυχαν στο σχολείο ή επειδή το σχολείο τους απέβαλε από το περιβάλλον του (Costelloe, 2014b:31). Η άκριτη αποδοχή του συγκεκριμένου συσχετισμού «φέρει» τον κίνδυνο ποινικοποίησης ζητημάτων όπως η σχολική «αποτυχία», μέσω της πλαισίωσης τους με τη χρήση συμβολικών αλληγοριών του εγκλήματος και ενστερνισμού συγκεκριμένων πρακτικών αντιμετώπισης που χαρακτηρίζονται από τη δομή και τη λογική του ελέγχου του εγκλήματος (Simon, 2006), ενώ η ταύτιση μιας φυσικής διαδικασίας (όπως η διάρκεια των σχολικών σπουδών) με την αξιολογική διαδικασία (η αξιολογική επικύρωση αυτής της διάρκειας) λειτουργεί ως παράγοντας απόκρυψης της εγγενούς ιδεολογικής ιεραρχίας που βρίσκεται στη βάση οποιασδήποτε σχολικής γραμμικής οργάνωσης (Τσουκαλάς, 2006:387). Ένας επιπλέον λόγος, για τον οποίο δεν θα πρέπει να δεχόμαστε ως θέσφατο τη σχέση μεταξύ της σχολικής συμμετοχής και της παραβατικότητας, είναι το γεγονός ότι οι μαθητές που έχουν αποβληθεί από το σχολείο και εμπλακεί σε παραβατικές δραστηριότητες, συχνά έχουν υπαχθεί σε πολλούς παράγοντες που σχετίζονται με την επίμονη εμπλοκή στη νεανική παραβατικότητα, αλλά δεν σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον (Farrington, 1996). Ως εκ τούτου, η επικέντρωση μόνο στο γεγονός της σχολικής αποβολής δημιουργεί τον κίνδυνο αγνόησης του ευρύτερου πλαισίου της αποσύνδεσης από το σχολείο. Ο αριθμός των μαθητών που απουσιάζουν από τη σχολική

διαδικασία για άλλους λόγους, είναι πολύ μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των αποβληθέντων (Porteous, 2013:11). Όπως, διαπιστώθηκε και από τις απαντήσεις των νεαρών κρατουμένων, σε κάποιες περιπτώσεις η εγκατάλειψη του σχολείου, οφείλεται στην ανάγκη εργασιακής απασχόληση, γεγονός που είναι άμεσα συνδεδεμένο με τη χαμηλή κοινωνική τους θέση. Για τις οικογένειες της εργατικής τάξης η παράταση της σχολικής φοίτησης των παιδιών έρχεται εξ' αντικειμένου σε αντιπαράθεση με την ανάγκη άμεσης επαγγελματικής απασχόλησης τους (Παναγιωτόπουλος, 1998). Επιπλέον, στη περίπτωση πολλών κρατουμένων του δείγματος μας, είναι σαφές ότι η σχολική τους φοίτηση διακόπηκε λόγω της ευρύτερης ασταθούς πολιτικής και οικονομικής κατάστασης των χωρών καταγωγής τους, τις οποίες αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν.

Συνεπώς, το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο που χαρακτηρίζει την πλειοψηφία των νεαρών κρατουμένων, οφείλεται κυρίως στη δεινή κοινωνική καταγωγή τους και το φτωχό μορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος τους³²⁴. Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που αποβάλλονται από το σχολείο ανήκουν κατά συντριπτική πλειοψηφία στις χαμηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις. Κατά συνέπεια, τα θύματα του κοινωνικού αποκλεισμού, συχνά εμφανίζονται ως θύτες (Tressou, 1997), μέσω της «ποινικοποίησης» των συμπεριφορών τους και του αποκλεισμού τους από το σχολείο³²⁵. Η αποβολή από το σχολικό περιβάλλον αποτελεί μια συμβολική μορφή ποινικοποίησης, ανεξάρτητα από το αν προκαλείται από αυστηρές ποινικές τακτικές ή από ιδιοτροπίες των εκπαιδευτικών αρχών. Οι εκπαιδευτικοί φορείς που αυξάνουν τη χρήση της αποβολής ως τιμωρία, ουσιαστικά υιοθετούν την επικρατούσα λογική των σύγχρονων ποινικοκαταστακτικών πρακτικών, δηλαδή της αποτροπής μέσω του φόβου και την «αχρήστευση» (Garland, 2001a). Η επιβολή της συγκεκριμένης «ποινής», αλλά και γενικότερα το χαρακτηριστικό της χαμηλής «σχολικής επίδοσης» που διακρίνει τους κρατουμένους του δείγματος μας μάλλον

³²⁴ Όπως διαπιστώθηκε, οι περισσότεροι κρατούμενοι του ΕΚΚΝ που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία, είτε δεν είχαν πάει σχολείο, είτε είχαν σταματήσει τη σχολική φοίτηση τους στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό, δεν συσχετίζεται με το διαφορετικό εθνοτικό τους υπόβαθρο, αλλά κυρίως με το χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο τους, το οποίο διαδραματίζει καίριο ρόλο στις πιθανότητες εισόδου στη μέση εκπαίδευση, δηλαδή τότε που η ομοιογενοποιητική δράση του σχολείου και του σχολικού περιβάλλοντος δεν έχει ασκηθεί μακρόχρονα. Συνεπώς, η ανισότητα στην επιτυχία μεταξύ των μαθητών που ανήκουν στο γηγενή πληθυσμό και αυτών που προέρχονται από άλλες χώρες οφείλεται σχεδόν αποκλειστικά στη διαφορετική κοινωνική δομή των οικογενειών τους (Bourdieu, 1966).

³²⁵ Ο σχολικός αποκλεισμός διακρίνεται από συγκεκριμένα διακριτά στάδια. Το πρώτο αφορά παιδιά που ανήκουν σε «ειδικές» πληθυσμιακές ομάδες και δεν συμμετέχουν στην εκπαίδευση εξ αρχής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του συγκεκριμένου σταδίου είναι οι Ρομά, που όπως διαπιστώθηκε και από τα ερευνητικά δεδομένα μας, συχνά δεν έχουν πάει καθόλου σχολείο ή στη καλύτερη περίπτωση έχουν παρακολουθήσει για πολύ μικρό χρονικό διάστημα κάποιες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δεύτερο στάδιο αφορά και πάλι τα παιδιά ειδικών πληθυσμιακών ομάδων, τα οποία λόγω αυτού του χαρακτηριστικού τους περιθωριοποιούνται εντός του σχολείου με αποτέλεσμα να οδηγούνται είτε στη σχολική αποτυχία ή στη σχολική διαρροή. Η περιθωριοποίηση μπορεί να συντελεστεί είτε στο ξεκίνημα της σχολικής τους πορείας, είτε κατά τη διάρκεια αυτής ή κατά τη μετάβαση τους από το μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη. (Tressou, 1997).

σχετίζεται με τη χαμηλή κοινωνική καταγωγή τους. Λόγω του χαμηλού μορφωτικού κεφαλαίου που «κληρονόμησαν» τα συγκεκριμένα άτομα, ανέπτυξαν διαφορετικούς τρόπους ομιλίας και υιοθέτησαν διαφορετικές αντιλήψεις από αυτές των μεσαίων και κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων, οι οποίες που διδάσκονται στο σχολείο, γεγονός το οποίο λειτουργεί ως τροχοπέδη στη προσπάθεια τους για τη σχολική επιτυχία (Giddens, 2002). Επιπροσθέτως, οι συγκεκριμένοι τρόποι συμπεριφοράς και ομιλίας³²⁶ των συγκεκριμένων ατόμων, «θορυβούν» τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν ενστερνιστεί τη κουλτούρα και τις αρχές που διδάσκονται στα σχολεία, με αποτέλεσμα τη διακριτική συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές που δεν συμβιβάζονται με αυτές. Άλλωστε, η εσωτερική διαίρεση του σχολικού μηχανισμού, τόσο η οριζόντια (γενικής, τεχνική, επαγγελματική εκπαίδευση), όσο και η κάθετη (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, πανεπιστήμιο) προϋποθέτει την αποδοχή μιας σειράς ιδεολογικών και οργανωτικών αξιωμάτων, γεγονός που τη καθιστά μεροληπτική, αφού εμπεριέχει ένα σύνολο τυποποιημένων και αόρατων προαπαιτούμενων (Τσουκαλάς, 2006: 386-387). Παρά, λοιπόν τις διαβεβαιώσεις περί ενός σχολείου «ανοιχτού» προς όλους, το σχολείο δεν δίνει σε όλους τους πολίτες την ίδια μόρφωση, αλλά ξεδιαλέγει τους μαθητές σε αυτούς που πρόκειται να απασχοληθούν μετά από μακροχρόνιες σπουδές σε ευγενή και ηγετικά επαγγέλματα και στους άλλους που θα «περάσουν» από τη στοιχειώδη μόρφωση στην αγορά εργασίας και θα απασχοληθούν με χειρωνακτικά επαγγέλματα. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός θεσμός παίζει ιδιαίτερα αποφασιστικό ρόλο στον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας (Φραγκουδάκη, 1985:174). Όπως σημειώνει ο Gillborn (1997) σχετικά με την εκπαιδευτική ανισότητα που αντιμετωπίζουν οι μαύροι μαθητές στην Αγγλία, το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα έχει διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε αγνοεί τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης. Συνεπώς, η διδασκαλία των εκπαιδευτικών βασίζεται στις αξίες της κουλτούρας των λευκών

³²⁶ Σύμφωνα με τον Bernstein (1961) η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι οικογένειες της εργατικής τάξης (περιορισμένος γλωσσικός κώδικας) και είναι διαφορετική από αυτή που χρησιμοποιούν οι οικογένειες της μεσαίας και ανώτερης τάξης (επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας). Ο τελευταίος είναι αυτός που χρησιμοποιείται και από το σχολείο με αποτέλεσμα το παιδί της εργατικής τάξης να βρίσκεται κατά την είσοδο του στο σχολείο σε ένα ανοίκειο γλωσσικό περιβάλλον, ενώ προκειμένου να «επικοινωνήσει» με τους εκπαιδευτικούς είναι υποχρεωμένο να μεταφράζει τη σχολική γλώσσα στο δικό του γλωσσικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από άλλη δομή. Ιδιαίτερα σημαντικό φαινόμενο είναι ότι οι εκφραστικές μορφές και η αμεσότητα του λόγου που χαρακτηρίζει τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, δύνανται να τύχουν παρερμηνείας από τους εκπαιδευτικούς και να οδηγήσουν σε καταστάσεις, όπου ο μαθητής και ο δάσκαλος αξιολογούν αρνητικά τον τρόπο επικοινωνίας ο ένας του άλλου και η προσπάθεια επικοινωνίας να μετατραπεί σε έκφραση διαφορών. Μάλιστα, τη συγκεκριμένη προσέγγιση χρησιμοποίησε και ο «Κ3» για να στηρίξει την άποψη του σχετικά με τους παράγοντες που θεωρεί ότι ωθούν τους νέους στη παραβατικότητα: *«Ναι, είναι η οικογένεια πιστεύω. Επειδή έχω διδαχτεί και μαθήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο που είμαι φοιτητής, πιστεύω ότι βλέπουμε τις θεωρίες όλες αυτές να επαναλαμβάνονται. Τόσο του Bourdieu του πολιτισμικού κεφαλαίου, του Bernstein που είναι... που έχει να κάνει με τη γλώσσα... Δηλαδή, αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα και με τη γλώσσα, επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας... Ξεκινούν από πολύ χαμηλά και το σχολείο πολλές φορές δεν είναι ικανό να γεφυρώσει αυτό το χάσμα που υπάρχει με τους άλλους μαθητές, έτσι στη πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας αυτοί αναπτύσσουν χαμηλή αυτοπεποίθηση για τον εαυτό τους, θεωρούν <εγώ θα πάω σχολείο>, δεν είμαι εγώ για το σχολείο>, και πολλοί από αυτούς εγκαταλείπουν τη προσπάθεια στις αρχές, στο γυμνάσιο, και πολλοί από αυτούς μπλέκουν εστο τέλος του γυμνασίου» («Κ3»)*

ατόμων, με αποτέλεσμα την άνοδο των ανισοτήτων και των διακρίσεων απέναντι στους μαύρους μαθητές, οι οποίοι συνήθως αποβάλλονται λόγω των στερεοτύπων που χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό προσωπικό. Το γεγονός αυτό δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ρατσιστές, αλλά ότι μπορεί να δρουν ως τέτοιοι. Η συγκεκριμένη κατάσταση έχει περιγραφεί ως «ακούσιος ρατσισμός» και οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως να επιδείξουν συγκεκριμένες συμπεριφορές λόγω της δεδομένης κατασκευής και εφαρμογής της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής (Nieto and Bode, 2008). Όταν οι κρατούμενοι ρωτήθηκαν σχετικά με τις διαφορές που εντοπίζουν μεταξύ του σχολείου που φοιτούσαν πριν τον εγκλεισμό και αυτού της φυλακής, κάποιιοι από αυτούς αναφέρθηκαν στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών του προηγούμενου σχολείου τους απέναντι στους ίδιους:

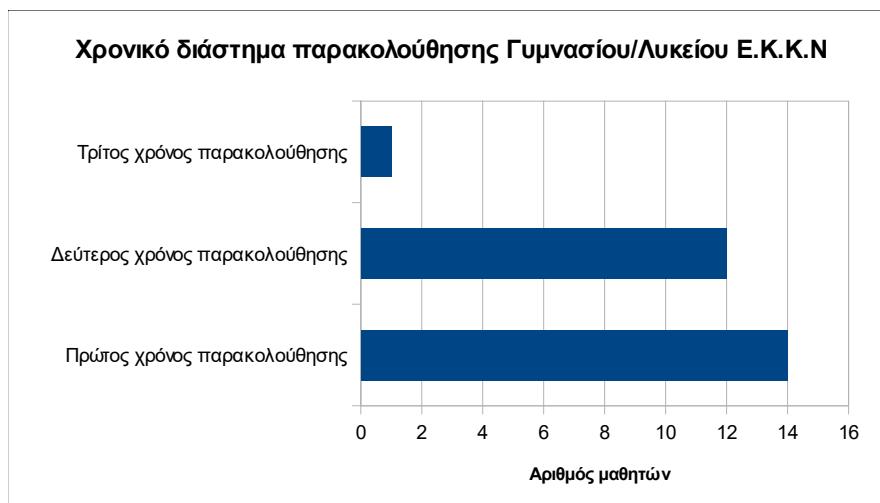
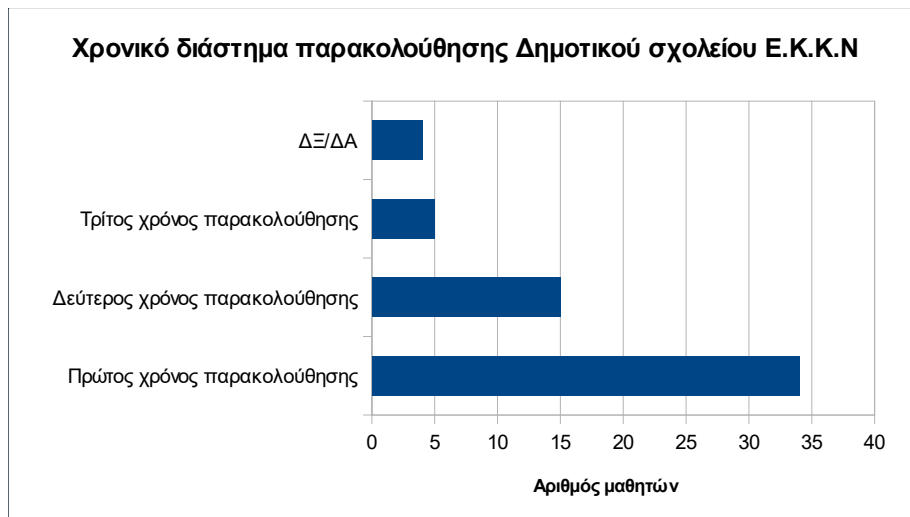
«Οι καθηγητές εδώ είναι πιο μαλακοί, σε καθοδηγούν σαν φίλοι, ενώ έξω σε νευριάζανε, ενώ εδώ είναι πιο συνετά τα πράγματα. Καμία σχέση, εδώ είναι όλοι να πάνε με τον τρόπο σου» («ΔΒ»)

«Η μόνη διαφορά είναι ότι εδώ μέσα οι καθηγητές είναι πολύ κοντά στα παιδιά» («ΔΗ»)

«Οι καθηγητές εδώ πέρα είναι πιο φιλικοί και καταλαβαίνουν και τα προβλήματα σου» («ΔΘ»)

«Οι δάσκαλοι σε βλέπουν με πιο πολύ επιείκεια εδώ, σε βοηθάνε» («ΔΚ»)

Το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι κρατούμενοι φοίτησαν εξ αρχής σε σχολεία της Ελλάδας (μάλιστα μόνο ένας από αυτούς είναι αλλοδαπός), και το ιδιαίτερα χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τους, συντελεί στη διαπίστωση ότι είχαν δυσμενή αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς λόγω υιοθέτησης διαφορετικής συμπεριφοράς και αξιών που έρχονταν σε σύγκρουση με αυτές που έχουν καθοριστεί ως «πρέπουσες» από την επικρατούσα εκπαιδευτική πολιτική. Κατά το χρονικό διάστημα που διενεργήθηκε η έρευνα, οι περισσότεροι κρατούμενοι που παρακολουθούσαν τάξεις του Δημοτικού σχολείου, συμμετείχαν στη διδασκαλία για πρώτο χρόνο (34 άτομα), ενώ ακολουθούσαν όσοι παρακολουθούσαν το σχολείο για δεύτερη χρονιά (15 άτομα). Μόλις πέντε κρατούμενοι συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία για τρίτο συνεχή χρόνο. Αντίστοιχα, δεκατέσσερις κρατούμενοι διένυαν τον πρώτο χρόνο παρακολούθησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δώδεκα κρατούμενοι παρακολουθούσαν το Γυμνάσιο/Λύκειο για δεύτερη χρονιά και μόλις ένας κρατούμενος παρακολουθούσε τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα για τρίτο χρόνο.



Το μικρό χρονικό διάστημα παρακολούθησης των σχολείων του καταστήματος κράτησης, συνδέεται άμεσα με δύο από τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική διαδικασία εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων σε διεθνές επίπεδο και στις οποίες ήδη έχουμε αναφερθεί: το μικρό χρονικό διάστημα κράτησης πολλών από τους νεαρούς κρατούμενους και η συχνή κινητικότητα των κρατούμενων, είτε λόγω συχνών μετακινήσεων για να παραστούν στις εκδικάσεις των υποθέσεων τους ή εξαιτίας των μεταγωγών τους σε άλλα σωφρονιστικά καταστήματα (Foley and Gao, 2002: Costelloe and Langelid, 2011: Πετρόπουλος κ.ά, 2000). Τα παραπάνω φαινόμενα δυσχεραίνουν ιδιαίτερα την εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζουν τους στόχους που υποτίθεται ότι καλείται να επιτύχει η εκπαίδευση που παρέχεται στους νεαρούς κρατούμενους, ενώ διακόπτεται και το συνεχές της εκπαίδευσης των ίδιων των κρατούμενων.

«Έχουν δυνατότητα κάποιοι όταν φτάσουν στο επίπεδο αυτό της έκτης δημοτικού, να δώσουν κατατακτήριες και να πάνε σε μεγαλύτερη τάξη, να φτάσουν υποτίθεται στην έκτη και να πάρουν το απολυτήριο. Λοιπόν, κάτι τέτοιο δεν έχει γίνει, παρά μόνο τρεις ή τέσσερις φορές στο παρελθόν. Γιατί ο χρόνος παραμονής τους, και αυτό είναι πάλι σε συνάρτηση του υπερπληθυσμού των φυλακών και

της πίεσης που υπάρχει να διώξουνε κόσμο. Δεν μπορούμε να κρατήσουμε μαθητές εδώ πέρα πάνω από δύο χρόνια, δύο έως δυόμισι χρόνια είναι το μάξιμουμ. Επομένως μέσα σε δυόμισι χρόνια, καλούμαστε να απαντήσουμε για ποιο λόγο δεν δίνουμε απολυτήρια» («Δ1»)

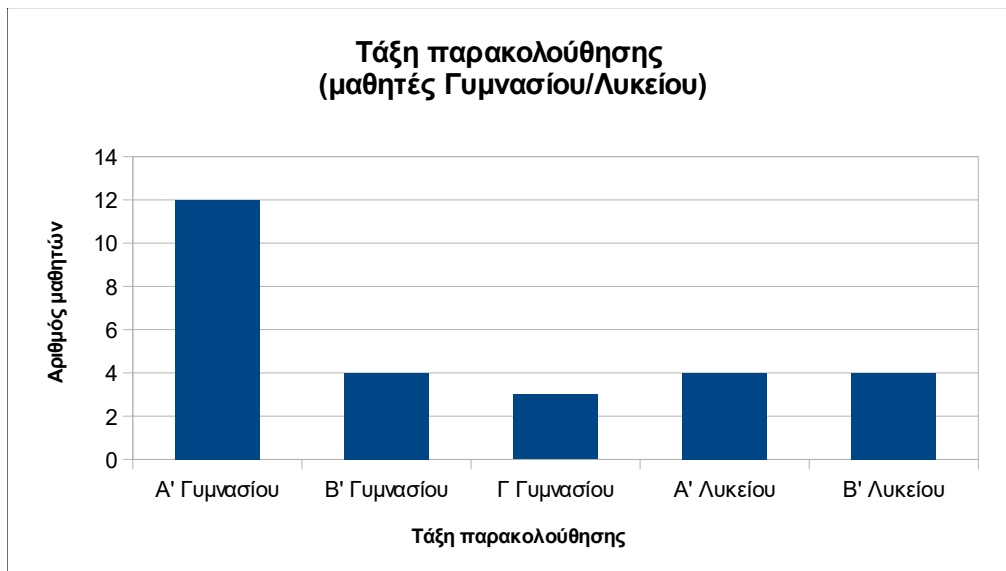
«Μπορεί να δημιουργηθούν κάποια προβλήματα μέσα στη φυλακή, οπότε κάποια παιδιά να μη έρχονται για κάποιο διάστημα. Δηλαδή, αυτές είναι οι αντικειμενικές, ας πούμε, οι δυσκολίες. Οι δυσκολίες που υπάρχουν είναι ότι πολλές φορές δεν ξέρεις. Δεν ξέρεις, δηλαδή, κάθε μέρα που έρχεσαι αν θα βρεις τα ίδια παιδιά που είχες και χτες για διάφορους λόγους. Μπορεί κάποιος να έχει αποφυλακισθεί, που αυτό είναι και κάτι πάρα πάρα πολύ χαρούμενο και ευχάριστο. Μπορεί κάποιος να λείπει για δικαστήριο και να λείπει για μεγάλο χρονικό διάστημα γιατί μπορεί να τον πάνε εκτός Αθήνας, οπότε μέχρι να τον πάρουνε, να τον ζαναφέρουν κ.τ.λ, να λείπει για πολύ καιρό. Μπορεί κάποιος να έχει φύγει με μεταγωγή» («Κ6»)

Διαπιστώνεται από τα λόγια των εκπαιδευτικών, ότι οι συχνές μετακινήσεις των κρατούμενων δυσχεραίνουν την απρόσκοπτη συμμετοχή τους στη διδασκαλία και συνεπώς δημιουργεί προβλήματα στην εκπαιδευτική τους πρόοδο. Επίσης, ο μικρός χρόνος παραμονής τους στο κατάστημα κράτησης, λόγω των βραχυχρόνιων ποινών που συνήθως τους επιβάλλονται, αποτελεί ένα ακόμη ζήτημα που θέτει υπό προβληματισμό τους στόχους που πρέπει να τίθενται από την εκπαιδευτική διαδικασία και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι συνεχείς μετακινήσεις των κρατούμενων μαθητών συνεπάγεται και συνεχείς αυξομειώσεις στον αριθμό όσων παρακολουθούν το σχολείο:

«Από ότι έχω ακούσει (ο αριθμός των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) είναι γύρω στους 140 που έχουν γραφτεί, 150. Αλλά δεν έρχονται όλοι, είναι γύρω στα 90, 100, 110...εξαρτάται. Ο αριθμός παίζει, γιατί μεταφέρονται και σε άλλες φυλακές...δηλαδή αυξομειώνεται». («Κ3»)

«Νομίζω γύρω στα 100, 120. τα παιδιά γενικά, παρακολουθούνε γενικά όλα τα παιδιά, όχι πόσοι έρχονται κάθε μέρα; (...) Γραμμένοι είναι πάρα πολλοί, πιο πολλοί. Γραμμένοι είναι 160, αλλά γύρω στα 120 παιδιά πιστεύω ότι έρχονται» (Κ7)

Όσο αφορά τις τάξεις που παρακολουθούσαν οι κρατούμενοι του Γυμνασίου/Λυκείου, αυτές παρουσιάζονται στο επόμενο διάγραμμα:



Οι δώδεκα κρατούμενοι που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία, παρακολουθούσαν την Α' Γυμνασίου, τέσσερις φοιτούσαν στη Β' Γυμνασίου, τρεις στη Γ' Γυμνασίου, ενώ τέσσερις κρατούμενοι φοιτούσαν στη Α' Λυκείου και τέσσερις στη Β' Λυκείου. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, οι αλλοδαποί κρατούμενοι καλούνται να δώσουν ένα σύντομο τεστ, προκειμένου να διαπιστωθούν οι γνώσεις τους και να ενταχθούν στην αντίστοιχη τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, πολλοί από τους κρατουμένους που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου έχουν ιδιαίτερα χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς στη συγκεκριμένη τάξη συνήθως εντάσσονται οι μαθητές που είτε δεν έχουν καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας, είτε οι γενικότερες εκπαιδευτικές γνώσεις τους είναι χαμηλού επιπέδου, είτε εντάσσονται προσωρινά μέχρι να διαπιστωθεί το ακριβές εκπαιδευτικό επίπεδο τους και στη συνέχεια να ενταχθούν στη κατάλληλη τάξη. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ΕΚΚΝ:

«Αυτοί που είναι Έλληνες ή αυτοί που έχουν τελειώσει έστω κι εδώ μια τάξη, οφείλουν να φέρουν τα χαρτιά τους ότι “να, έχω τελειώσει τη Α' Λυκείου”, οπότε εμείς θα τους κατατάξουμε στη Β'. Αυτοί που έρχονται από έξω (εννοεί από άλλη χώρα) και δεν ξέρουνε τίποτα και που δεν ξέρουν και τη γλώσσα, οπότε αναγκαστικά καταλαβαίνεις, μπαίνουν στη Α' Γυμνασίου γιατί επίπεδο δεν υπάρχει. Τους βάζουμε και κάνουν ένα τεστ στοιχειωδών γνώσεων ελληνικών ή μαθηματικών, και ανάλογα με τη απόδοση, τους χωρίζουμε σε Α1 που είναι αυτοί που μιλάνε και γράφουν, σε Α2 που είναι λίγο κατώτερο.. Μέχρι το Α4 έχουμε αυτή τη στιγμή. Όπου, τα παιδιά στο Α4 έχουν τρομερό πρόβλημα, κατά τη γνώμη μου δεν θα έπρεπε να είναι στο γυμνάσιο, θα έπρεπε να πάνε στο δημοτικό για να μάθουν» («Κ4»).

«Λοιπόν, όλα είναι θέμα του πόσα χρόνια έχουν παρακολουθήσει σχολείο τα παιδιά έξω από τη

φυλακή. Και μπαίνουν ανάλογα σε κάποια τάξη. Για την Α' Γυμνασίου ειδικά, γιατί τα περισσότερα παιδιά είναι στη Α' Γυμνασίου και τα περισσότερα τμήματα είναι εκεί, εκεί κάνουμε τεστ. Ξεκινάμε πρώτα με ένα ειδικό τεστ για να δούμε αν δεν μας έχουν φέρει χαρτιά, έτσι; Αν δεν ξέρουμε αν έχουν κάνει σχολείο, αν έχουν πάει σχολείο έξω, ξεκινάμε πρώτα με ένα τεστ για να δούμε την επαφή που έχουν με τη γλώσσα, γενικά με τη γλώσσα όμως, όχι απαραίτητα με την ελληνική. Για να ξέρουμε αν το παιδί έχει έστω στοιχειώδεις βάσεις για να μπει στο γυμνάσιο. Και αν δούμε ότι όντως τις διαθέτει, τότε υπάρχει ένα άλλο τεστ που είναι πολύ πιο συγκεκριμένο και τα χωρίζουμε τα παιδιά ανάλογα με το επίπεδο τους. Δηλαδή, πάνω κάτω να είναι στο ίδιο επίπεδο. Δεν στεκόμαστε σε εθνικότητες, σε παρέες, σε κλίκες». («Κ6»)

«Στις πρώτες τάξεις, στη πρώτη τάξη, την Α' Γυμνασίου, γίνεται με κριτήριο το επίπεδο τους κυρίως, γιατί υπάρχουνε αλλοδαποί οι οποίοι έχουν χαμηλό επίπεδο στη ελληνική γλώσσα. Μπορεί δηλαδή να έχει υψηλό επίπεδο κατανόησης και γνώσεων, αλλά επειδή δεν ξέρει την ελληνική γλώσσα, είναι πολύ χαμηλό το επίπεδο, οπότε συνήθως χρησιμοποιούμε αυτό το κριτήριο, της επιλογής βάσει της γλωσσικής κατάρτισης». («Κ3»)

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο είναι η αποδοχή όλων των αιτήσεων των κρατουμένων που δηλώνουν ότι επιθυμούν να φοιτήσουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η απουσία οποιουδήποτε κριτηρίου ένταξης τους.

«Στο γυμνάσιο και στο λύκειο καμία αίτηση δεν απορρίπτεται. Είναι όλοι ευπρόσδεκτοι οποιαδήποτε στιγμή της χρονιάς και αν έρθουν» («Κ6»)

«Ως προς τα κριτήρια, για το ποιοι μαθητές θα 'ρθουν στο σχολείο ή όχι, δεν υπάρχει κανένα. Όλοι οι μαθητές γίνονται δεκτοί. Δεν υπάρχει κανένα είδους κριτήριο, κανένας απολύτως τρόπος που θα λέμε ότι "εσύ θα έρθεις ή δεν θα έρθεις" ή οτιδήποτε. Όποιος μας κάνει αίτηση είναι ευπρόσδεκτος και από κει και πέρα είναι δικό μας το πρόβλημα να τον εντάξουμε. Άλλες φορές τα καταφέρνουμε, άλλες φορές δεν τα καταφέρνουμε, αλλά αυτή είναι η διαδικασία που ακολουθούμε». («Κ8»)

Ωστόσο, το Δημοτικό σχολείο φαίνεται ότι ακολουθεί διαφορετική πολιτική έγγραφης κρατουμένων-μαθητών και σύνθεσης των τμημάτων διδασκαλίας, η οποία βασίζεται στη λογική ότι το σχολείο αποτελεί «κομμάτι» της φυλακής και άρα οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τις ειδικές παραμέτρους που δύναται να επηρεάσουν αρνητικά την ομαλή λειτουργία του.

«Στη αρχή της σχολικής χρονιάς, γίνεται με... Η επιλογή γίνεται κυρίως με τη εθνική τους καταγωγή.

Λοιπόν, ε, ουσιαστικά αδιαφορώντας για το γνωστικό τους επίπεδο, γιατί το καλοκαίρι είναι μια δυναμική περίοδος για τις φυλακές, και δεν ξέρουμε τι κουβαλάνε από άποψη διενέξεων κ.τ.λ. Όταν ομαλοποιηθεί αυτή η κατάσταση, μετά προσπαθούμε να διαμορφώσουμε τα τμήματα με βάση το γνωστικό επίπεδο. Αυτή τη στιγμή έχουμε διαμορφώσει με βάση το γνωστικό επίπεδο, το οποίο φέτος είμαστε τυχεροί, γιατί μπορέσαμε και βγάλαμε τμήματα τα οποία καλύπτουν και εθνολογικά κριτήρια. Για να σου εξηγήσω τι εννοώ: στη πρωινή βάρδια έχουμε δύο τμήματα προχωρημένων, επιπέδου περίπου τετάρτης δημοτικού, αν θεωρήσουμε μια τάξη δημοτικού. Σε ένα τμήμα έχω βάλει τους αλλοδαπούς αυτού του επιπέδου, της τετάρτης τάξης, οι οποίοι λογικά λόγω του ότι είναι αλλοδαποί έχουν ένδεια λεξιλογική και έχω και ένα τμήμα αντίστοιχο το οποίο είναι με ελληνόφωνους. Όχι Τσιγγάνους, ελληνόφωνους. Οι τσιγγάνοι που βλέπεις εκεί πέρα είναι πρώτη δημοτικού ουσιαστικά. Και στη δεύτερη βάρδια, έχουμε ένα τμήμα Αράβων, πρώτης δημοτικού κι αυτό, κι ένα τμήμα Ασιατών ως επί τω πλείστον, Αφγανιστάν, Πακιστάν, το οποίο είναι κι αυτό επίπεδο πρώτης δημοτικού» («Δ1»)

6.3.2: Τρόπος διδασκαλίας και εκπαιδευτικό υλικό

Η εκπαίδευση στο Δημοτικό σχολείο επικεντρώνεται στην εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής της ελληνικής γλώσσας, ενώ ουσιαστικά όπως διαπιστώνεται και από τα παραπάνω λόγια του εκπαιδευτικού, τα τμήματα δεν διαμορφώνονται με τα ίδια κριτήρια που ισχύουν στην αντίστοιχη εκπαιδευτική βαθμίδα εκτός φυλακής. Σε ερώτηση σχετικά με τα μαθήματα που διδάσκονται στις τάξεις του Δημοτικού σχολείου, ο «Δ1» απάντησε: «Ελληνική γλώσσα». Σε επόμενη ερώτηση σχετικά με τη πιθανή διδασκαλία πρόσθετων μαθημάτων στη πιο προχωρημένη τάξη του σχολείου, που κατά τη διάρκεια της έρευνας ήταν η Τετάρτη Δημοτικού, ο ίδιος εκπαιδευτικός σημείωσε:

«Γλώσσα, γλώσσα. Μετά στη πορεία, όταν δούμε ότι έχουμε ικανοποιήσει έτσι ένα βασικό επίπεδο τετάρτης τάξης, -γιατί και η προσληπτική ικανότητα των παιδιών αυτών είναι μεγαλύτερη από μια τετάρτη τάξη αντίστοιχη, ας πούμε, έξω, ας πούμε, εννιά-δέκα χρονών παιδιά- μπορούμε να τρέξουμε τη ύλη δηλαδή πολύ πιο γρήγορα στη γλώσσα, εκεί ξεκινάμε να κάνουμε κι άλλα πράγματα μετά. Λίγο μαθηματικά μεγαλύτερων τάξεων, για να μπαίνουμε και λιγάκι στο νόημα» («Δ1»).

Χαρακτηριστική είναι και η περιγραφή του «Δ2», όταν του ζητήθηκε να μας περιγράψει τη διδασκαλία μίας τυπικής ημέρας:

«Τους γράφουμε στο πίνακα. Αρχίζουμε από τα απλά, το αλφάβητο, ας πούμε. Ακριβώς όπως γίνεται η εκπαιδευτική διαδικασία στη πρώτη, στο προνήπιο παραδείγματος χάριν στη νηπιακή ηλικία. Μαθαίνουμε γράμματα, μαθαίνουμε τους συνδυασμούς, δίψηφα φωνήεντα κ.τ.λ, μπαίνουμε σε κειμενάκια, ασκήσεις γλωσσικές, μαθηματικά πέντε πραγματάκια, προβληματάκια, απλά προβλήματα που τα συζητάμε περισσότερο παρά τα λύνουμε, ώστε να μουν και στη μαθηματική σκέψη».

Από την αντίστοιχη απάντηση του «Δ1» στην ίδια ερώτηση, διαπιστώνεται ότι ένας από τους κυριότερους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας εντός των ΕΚΚΝ –τουλάχιστον όσο αφορά τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση- είναι η παροχή βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, όχι μόνοο γνωστικών, αλλά και κοινωνικών:

«Ασκήσεις και προφορική επικοινωνία, δηλαδή, συζήτηση». Σε επερώτηση σχετικά ε το περιεχόμενο των συζητήσεων, απάντησε:

«Γενικά, γενικά. Αν μιλάμε για ξένους, αυτό έχει να κάνει και με τη ίδια τη θεματολογία που μας δίνουν τα βιβλία, ας πούμε, να συζητήσουμε. Δηλαδή, κάθομαι στο καφεενείο, πώς παραγγέλνω; Τέτοια ζητήματα, μας δίνει δηλαδή και το βιβλίο αφορμές. Είμαι κάπου στη πόλη και ψάχνω να βρω πως θα πάω κάπου. Τέτοια ζητήματα.» («Δ1»)

Αντίστοιχη είναι και η άποψη που επικρατεί σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

«Στην ουσία αναγκαζόμαστε να ακολουθούμε πρόγραμμα προσαρμοσμένο οι καθηγητές. Ο καθένας, βέβαια αυτό είναι δικό του θέμα έτσι, πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών. Θα μου πεις αυτό μπορεί να συμβαίνει και σε οποιοδήποτε άλλο σχολείο. Απλά εδώ γίνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό. Γιατί οι μαθητές οι περισσότεροι, όπως είπα, είναι αλλοδαποί. Υπάρχουν μαθητές δηλαδή που καλά δεν ξέρουν τη γλώσσα. Αναγκαστικά, πρέπει πρώτα να μάθεις να συνεννοείσαι μαζί τους και μετά να μπει να κάνεις μάθημα. Μπορεί βέβαια κάποιος που θέλει να είναι τυπικός και να να ακολουθεί το πρόγραμμα του υπουργείου, να μπει μέσα και να ξεκινήσει. Αυτό πρόβλημα στον ίδιο περισσότερο προκαλεί, διότι είναι στη ουσία σαν να μιλάς σε κενό ακροατήριο, κατάλαβες;» («Κ5»)

«Να ανοίξει λίγο το μυαλό τους, να δούνε πράγματα που δεν ήξεραν ότι υπάρχουν, να κοινωνικοποιηθούν, να υπάρξει μια διάδραση με άλλους συνομηλικούς συμμαθητές τους, ας πούμε, που μπορεί να είναι και από άλλες φυλές, από άλλες χώρες. Να ψάξουν μέσα τους να βρουνε, που αυτό δεν μπορούμε να ξέρουμε ποια χρονική στιγμή θα γίνει, τι είναι αυτό που θα τους άρεσε να κάνουνε ή τι είναι αυτό στο οποίο είναι καλοί, που ίσως δεν το ξέρανε. Νομίζω ότι αυτοί είναι οι στόχοι του σχολείου» («Κ6»)

«Μία λέξη η οποία χρησιμοποιώ τελευταία πάρα πολύ στη διδασκαλία και θεωρώ απαραίτητη για οποιοδήποτε θέλει ουσιαστικά να εκτελέσει εκπαιδευτικό έργο ή λειτουργήμα, είναι η ενσυναίσθηση. Για να μπορέσουμε να καταλάβουμε τι ακριβώς συμβαίνει, είναι να προσπαθήσουμε να μπούμε στη θέση αυτών των παιδιών και να προσπαθήσουμε να καταλάβουμε τι ακριβώς έχει συμβεί, πως έχει προκύψει όλο αυτό, και μόνο τότε θα μπορέσουμε να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα που θα μας βοηθήσουν κι εμάς, να αντιμετωπίσουμε τη οποιαδήποτε κατάσταση» (Κ2).

Ωστόσο, ο «Κ3» θεωρεί ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι επικεντρωμένη στη παροχή σχολικών γνώσεων, ενώ θα έπρεπε να δίνει περισσότερη έμφαση στη «εκμάθηση» κοινωνικών συμπεριφορών:

«Εκτός από γνώσεων, θα μπορούσε να είναι και σε επίπεδο στάσεων, συμπεριφορών των μαθητών, δεξιοτήτων. Ναι, και δεξιοτήτων, θα έλεγα. Θα μπορούσαν να γίνουν και άλλα πράγματα, αλλά κυρίως έτσι όπως προσανατολίζεται και το σχολείο, σε επίπεδο γνώσεων δυστυχώς δίνει μεγάλη έμφαση».

Οι παραπάνω αντιλήψεις των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και ως πραγματιστικές και μη ελπιδοφόρες, διακρινόμενες από έντονο φαναλισμό ως προς το μέλλον των νεαρών κρατουμένων. Επιπλέον, καταδεικνύουν τον «διπλό» ρόλο με τον οποίο θεωρούν οι ίδιοι ότι επιφορτισμένοι, αυτόν του εκπαιδευτικού και του κοινωνικού λειτουργού, αφού όπως είδαμε συχνά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων συζητούνται προβλήματα γενικής φύσεως. Όπως επισημαίνει και ο Παναγιωτόπουλος (1998:91-92), ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των καταστημάτων κράτησης ανηλίκων και νεαρών ατόμων, είναι το γεγονός ότι το αντικείμενο διδασκαλίας είναι λιγότερο σημαντικό συγκριτικά με ότι διδάσκεται δια μέσου υπό τις οποίες ασκείται το παιδαγωγικό έργο³²⁷. Η ουσία της εκπαίδευσης έγκειται στην οργάνωση της παιδαγωγική δράσης, δηλαδή στο σύνολο των κοινωνικών συνθηκών μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η ενεργοποίηση και μετάδοση των ικανοτήτων που στοιχειοθετούν το αναμορφωτικό έργο που καλείται να οδηγήσει στην επανένταξη και όχι στο εμφανές πλαίσιο (προγράμματα, μαθήματα κτλ). Οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν νεαρούς και ανήλικους κρατουμένους, έρχονται αντιμέτωποι με ένα ιδιαίτερα ευρύ πλαίσιο ηλικιών και δεξιοτήτων από το οποίο χαρακτηρίζονται οι μαθητές τους, και συνεπώς αναγκάζονται να περιοριστούν σε ένα μόνο «στόχο». Ως εκ τούτου, κάποιοι επιλέγουν να επικεντρωθούν στη παροχή σχολικών γνώσεων, ενώ κάποιοι άλλοι δίνουν έμφαση στη παροχή κοινωνικών δεξιοτήτων (Young et al, 2010:213). Ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα, σαφής είναι και η τοποθέτηση του «Δ1»:

³²⁷ Χαρακτηριστική είναι και η άποψη του «Κ7» ως προς τον κυριότερο στόχο της εκπαίδευσης στα ΕΚΚΝ: *«Η αναμόρφωση είναι δεύτερος στόχος. Πρώτος στόχος είναι η ψυχολογική ανάταση του μαθητή. Μη βλέπεις κάποιες μικρές συμπεριφορές μαγκιάς εδώ μέσα από κάποιους, κυρίως αλλοδαπούς. Άμυνα είναι αυτό, φόβος είναι αυτό. Φόβος στη φυλακή μη δε με δούνε λύκο. Τσέκαρε ένα παιδί. Πάρε ένα παιδί που το παίζει λίγο μαγκάκι. Κοίτα το κάθε μέρα. Εγώ αυτό κάνω. Κοίτα το κάθε μέρα. Θα το δεις ότι κάποια στιγμή θα το πιάσεις στη γωνία, να είναι έτσι σκυφτός. Αυτό το παιδί το πρώτο που πρέπει να του κάνουμε εμείς είναι να το σηκώσουμε. Ντρέπεται για τη οικογένεια του, ντρέπεται για την κοπέλα του, ντρέπεται για τους φίλους του, ντρέπεται για τον εαυτό του. Μπήκε φυλακή. Πόσο πεσμένος.. Εμείς εδώ, σιγνήμι τώρα, μια μέρα χάνουμε και λέμε -κάτι έτυχε, το αμάξι, μου χάλασε το αμάξι- πάει η μέρα. Εδώ πάνε τα χρόνια. Το πρώτο πράγμα είναι αυτό: η ψυχολογική ανάταση του παιδιού. Δεύτερο πράγμα είναι η κοινωνικοποίηση του. Θα αρχίσει να μαλακώσει. Υπάρχουν παιδιά που ξεκίνησαν εδώ πέρα και δεν απαντάγανε. Τον ακούμπηρες και έλεγε “ε, ο”. Και αυτά τα παιδιά αρχίζουν και μιλάνε, κάνουνε διάλογο, συμμετέχουνε, εδώ υπάρχουν παιδιά που χορεύουνε» («Κ7»)*

«Να ξεκινήσουμε από αυτό που λέμε κοινωνικοποίηση, με ότι εμπεριέχει αυτό. Σεβασμό στον εαυτό σου, πρώτα από όλα, σεβασμό στους γύρω σου, στους δασκάλους σου, στο χώρο, στη ανοχή του συμμαθητή σου που είναι διαφορετικός. Αυτό, έτσι σε γενικές γραμμές. Ότι ορίζουμε ως κοινωνικοποίηση. Αυτό το οποίο θα έλεγα ότι έχω ανακαλύψει, είναι, ότι εάν το δούμε στενά, το ζήτημα, ας πούμε, έχουμε πάρει λάθος δρόμο. Οι περισσότεροι (κρατούμενοι), πατεράδες και μαανάδες ψάχνουνε και έχουνε ανάγκη. Ή αν θέλεις, δάσκαλος παλαιάς κοπής, δεν μπορώ να το περιγράψω ακριβώς».

Συνεντευκτής: Πατρικό πρότυπο;

«Έτσι, κάπως έτσι, αυτό αντιλαμβάνομαι, αυτό, αλλά δεν είναι κάτι το οποίο μπορώ να στο καταγράψω και να σου πω ότι ξέρεις είναι αυτό. Αυτό αισθάνομαι εγώ, αυτό εισπράττω, έτσι; Λοιπόν, το βλέπω αυτό, γιατί έχω εγώ προσωπικά -αλλά θα μιλήσεις και με τους άλλους συναδέλφους μου- έχω ένα προφίλ στα παιδιά αυστηρό, προσπαθώ δηλαδή όσο μπορώ να είμαι αυστηρός και έχουν αντιληφθεί αυτοί ότι δεν καπρίτσιο η αυστηρότητα, τουλάχιστον οι παλιοί, γιατί οι πιο καινούριοι νομίζουν ότι είμαι φωνακλάς και τα λοιπά, και το ένα και το άλλο. Οι πιο παλιοί έχουν αντιληφθεί, ας πούμε, περί τίνος πρόκειται, και εισπράττω αυτό. Δηλαδή, έτσι, ένα μπαμπά θέλουνε λίγο αυστηρό, που θα τους κρατήσει λιγάκι σε μια τέτοια διαδικασία. Τώρα, από τη άλλη μεριά, αυτό όλο δεν θα μπορούσε να περικλείεται σε ένα στόχο σχολείου -ακούγεται πολύ έτσι- με τη λογική του έξω να ενταχθεί σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα κάτι τέτοιο. Δεν μπαίνει, δηλαδή, αυτό είναι η ανθρώπινη διάσταση του πράγματος. Το ότι έχει συνδεθεί το σχολείο και με προνοιακά ζητήματα, από το τσιγάρο μέχρι και να βγεις σαν σχολείο και να ζητήσεις ρούχα ή σαν άτομο, δάσκαλος, ας πούμε, να ζητήσεις ρούχα για τα παιδιά, παπούτσια κ.τ.λ. Τη στιγμή που υπάρχει μια αδυναμία εγγενής, τυπικής διαδικασίας προνοιακού χαρακτήρα, να αντιμετωπίσει παιδιά, 400 παιδιά, ξέρω γω, που έχει μέσα τρεις κοινωνικούς λειτουργούς. Ε, όλα αυτά, και λίγο μπλεγμένα με το να μάθουμε λίγο τα γράμματα, να μάθουμε και λίγο τη γλώσσα, αυτό είναι που σου περιγράφω, τελικά τι θέλουμε; Σχολείο τέτοιου τύπου, χωρίς να έχει κοινωνικό λειτουργό εδώ μέσα. Δηλαδή, το να παίζουμε εμείς το ρόλο του μπαλαντέρ, του ψυχολόγου, του πατέρα, του δάσκαλου, του κοινωνικού λειτουργού, δεν παίζει. Αυτές οι μονάδες θα έπρεπε να είναι στελεχωμένες όπως περίπου είναι στελεχωμένη η φυλακή για τη φυλακή» («Δ1»).

Οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να θεωρούν ότι ο χρόνος που αφιερώνουν στη προσωπική διάδραση με τους μαθητές ως ιδιαίτερα χρήσιμες για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των τελευταίων, αλλά και για τη καλλιέργεια αμοιβαίου σεβασμού. Αντίστοιχα, φαίνεται ότι και οι ίδιοι οι μαθητές δίνουν ιδιαίτερη σημασία στις συγκεκριμένες αλληλεπιδράσεις (Tashjian, LeBlanc and Pfannenstiel, 1991:

3-12). Ωστόσο, τα σχόλια των εκπαιδευτικών που παρατέθηκαν παραπάνω, «αποκαλύπτουν» εκτός των άλλων και την ανάγκη διαφοροποίησης της εκπαιδευτικής διδασκαλίας, αλλά και του αναλυτικού προγράμματος εκπαίδευσης γενικότερα, που απευθύνεται στους κρατούμενους των ΕΚΚΝ από το αντίστοιχο που προβλέπεται για τη διδασκαλία μαθητών στα «συμβατικά» σχολεία. Η συμπερίληψη της εκπαιδευτικής λειτουργίας των σχολείων που λειτουργούν σε ΕΚΚΝ στις γενικότερες διατάξεις που αφορούν το εφαρμοζόμενο αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης στα «τυπικά» σχολεία, αγνοεί την ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού των καταστημάτων κράτησης, η οποία άλλωστε αποτελεί και μία από τις κύριες προκλήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας που διενεργείται εντός των δομών εγκλεισμού. Οι μαθησιακές ανάγκες των νεαρών κρατουμένων διαφέρουν σημαντικά από τις αντίστοιχες των συνομηλίκων τους του γενικότερου πληθυσμού και ως εκ τούτου η εφαρμογή μίας καθολικής εκπαιδευτικής προσέγγισης δεν δύναται να λειτουργήσει αποτελεσματικά (Williams, 2011). Η ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και μια σειρά άλλων προκλήσεων της εκπαίδευσης στο ΕΚΚΝ, αποτυπώνονται και στη παρακάτω δήλωση του «Κ2»:

«Τα κυριότερα προβλήματα βεβαίως είναι η ποικιλομορφία των τμημάτων και το γεγονός ότι τα παιδιά δεν έχουν τόσο διάθεση να είναι μονίμως ακροατές και να συμμετέχουν ενεργά στη διδασχή του μαθήματος. Από εκεί και πέρα βεβαίως υπάρχουν κι άλλα προβλήματα, το γεγονός ότι εναλλάσσονται, δηλαδή μπορεί να έχουμε ένα μαθητή ο οποίος να βγάλει το σχολείο μέχρι τον Απρίλιο και ζαφνικά, ας πούμε, ή να αποφυλακισθεί ή να υπάρξει μια μεταγωγή και σε αυτές τις περιπτώσεις χάνουμε ένα μαθητή που μπορεί να τον έχουμε προετοιμάσει κατάλληλα ακόμα και για πανελλήνιες εξετάσεις. Μία περίπτωση που θυμάμαι παλαιότερα, είναι μια ακραία περίπτωση βίας που κληθήκαμε να αντιμετωπίσουμε, που πραγματικά μας στεναχώρησε και μας συγκλόνησε η όλη ιστορία, αλλά σε γενικές γραμμές οι μεγάλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε είναι αυτή η ποικιλομορφία και το γεγονός ότι δεν έχουμε σταθερούς μαθητές και το ωρολόγιο πρόγραμμα πολλές φορές διαμορφώνεται ανάλογα με τη ύπαρξη των μαθητών και την διάθεση τους» («Κ2»)

Στα πλαίσια της εφαρμογής του τυπικού αναλυτικού εκπαιδευτικού προγράμματος, στα σχολεία των ΕΚΚΝ η διδασκαλία γίνεται μέσω των τυπικών εκπαιδευτικών εγχειριδίων που διδάσκονται στις αντίστοιχες εκπαιδευτικές βαθμίδες και τάξεις των σχολείων της κοινότητας. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε η χρήση των συμβατικών εκπαιδευτικών εγχειριδίων βρίσκεται σε αναντιστοιχία με πολλά από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των κρατουμένων στα ΕΚΚΝ, όπως είναι η ηλικία, η εθνικότητα, η διαφορετική μητρική γλώσσα κ.ά. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις ορισμένων κρατουμένων σχετικά με τα βιβλία από τα οποία διδάσκονται:

«Να αλλάξουν τα βιβλία γιατί είναι για μικρά παιδιά, όχι για μας». («Α»)

«Τα βιβλία δεν είναι τα κατάλληλα» («Γ1»)

«Έχουμε (βιβλία), αλλά είναι για δημοτικό, για μικρούς». («Λ1»)

«Έχουμε, αλλά εμένα προσωπικά δεν με βοηθάνε τα βιβλία. Προτιμώ τις φωτοτυπίες με λίγα πράγματα να μαθαίνω σιγά-σιγά» («ΔΛ»)

«Τι να βοηθάνε, εντάξει» («ΔΠ»)

«Εγώ γενικά είμαι της άποψης ότι το προφορικό βοηθά πιο πολύ» («ΔΣ»)

Πρέπει να σημειωθεί ότι 23 μαθητές του Δημοτικού σχολείου δήλωσαν ότι δεν έχουν βιβλία, αλλά κρατούν σημειώσεις στο τετράδιο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ακολουθούν μερικές ενδεικτικές απαντήσεις:

«Βιβλία όχι, δεν έχουμε» («Ζ1»)

«Ναι, μου αρέσουν (τα μαθήματα), αλλά δεν έχουμε βιβλία, μόνο τετράδιο και ασκήσεις που μας κάνει ο δάσκαλος» («Η1»)

«Βιβλία, όχι δεν έχουμε, μόνο γράφουμε ορθογραφία» («Π1»)

«Δεν μας δίνουν βιβλία» («Γ2»)

Η μη παροχή εκπαιδευτικών συγγραμμάτων στους μαθητές, αποδεικνύει την πεποίθηση που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί, ότι αυτά δεν μπορούν να συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη προσπάθεια τους να αντισταθμίσουν αυτή την «αδυναμία», οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν οι ίδιοι ασκήσεις που θεωρούν ότι ανταποκρίνονται στα εκπαιδευτικά ενδιαφέροντα των μαθητών, παρακάμπτοντας ουσιαστικά το προβλεπόμενο αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης:

«Μπορεί να χρησιμοποιήσουμε της πρώτης και της δευτέρας δημοτικού στα τμήματα που διδάσκω εγώ, ας πούμε. Πρώτης και δευτέρας δημοτικού, και όσο προχωράμε κάνουμε ασκήσεις και μεγαλύτερων τάξεων. Συγκρίνοντας, ας πούμε, το γνωστικό επίπεδο που αποκτούν και αν μπορούν να ανταποκριθούν. Έτσι δουλεύουμε. Δηλαδή, δεν έχει καμία σχέση το σχολείο αυτό με το σχολείο έξω» («Δ2»)

Ένα επιπρόσθετο στοιχείο που οφείλουμε να επισημάνουμε, ιδιαίτερα όσο αφορά τα βιβλία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι τα «νοήματα» και οι «αρχές» από τα οποία αυτά χαρακτηρίζονται και τα οποία προσπαθούν να εμφυσήσουν στους μαθητές. Η Μακρυνιώτη (1986),

έχει καταδείξει ότι τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου, προέβαλαν πάντα τη εικόνα του «καλού» παιδιού που μέσω της συμπεριφοράς του στοχεύει στην ικανοποίηση του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Επιπλέον, προβαλλόταν οι αξίες της απόλυτης υπακοής και της τιμωρίας της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Συνεπώς, θεωρούμε ως αυτονόητο το γεγονός, ότι τα συγκεκριμένα διδακτικά εγχειρίδια δεν θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία ομάδων, όπως οι κρατούμενοι, οι οποίοι διακατέχονται από συγκεκριμένα κοινά χαρακτηριστικά, με κύριο αυτό της διάπραξης παραβατικών πράξεων. Δεδομένων των συγκεκριμένων συνθηκών, η διδασκαλία αυτών των βιβλίων, όχι μόνο δεν μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός κίνησης του μαθησιακού ενδιαφέροντος των συγκεκριμένων μαθητών, αλλά αντίθετα ενέχει τον κίνδυνο αποστασιοποίησης και απόθησης τους από το σχολικό περιβάλλον.

Υπήρξαν βέβαια και κάποιοι μαθητές και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων που δήλωσαν ότι τα βιβλία που τους παρέχονται διευκολύνουν την διαδικασία της μάθησης. Οι περισσότεροι από όσους εξέφρασαν τη συγκεκριμένη άποψη ήταν κρατούμενοι που φοιτούσαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αναμενόμενο, αφού τα βιβλία της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας προορίζονται για άτομα, τα οποία βρίσκονται πιο κοντά στην ηλικιακή κλίμακα των κρατουμένων των ΕΚΚΝ:

«Ναι, πολύ βοηθάνε. Χωρίς βιβλία δεν έχει νόημα το μάθημα («ΔΓ»)

«Ναι έχουμε. Ε βέβαια βοηθάνε, πως δεν μας βοηθάνε («ΔΔ»)

«Ναι, έχουμε. Σαφώς και βοηθάνε. Καταλαβαίνεις καλύτερα όταν διαβάζεις τα βιβλία. Όσο να είναι, το βιβλίο έχει και εικόνες». («ΔΖ»)

«Έχουμε (βιβλία εννοεί). Εντάξει βοηθάνε σε κάποια θέματα» («ΔΟ»)

Το ζήτημα των βιβλίων καταδεικνύει το πρόβλημα αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών που προκύπτουν από τις ιδιαιτερότητες και τις συνθήκες διαβίωσης του συγκεκριμένου πληθυσμού, καθώς προβλέπεται η διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων με περιεχόμενο που προορίζεται για παιδιά 6-11 ετών σε κρατούμενους 18-21 ετών, η πλειοψηφία των οποίων μάλιστα έχει διαφορετική μητρική γλώσσα από αυτή των βιβλίων. Κατά συνέπεια, το συγκεκριμένο ζήτημα χρήζει μιας επιτακτικής και οριστικής λύσης, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος επανεμφάνισης φαινομένων του παρελθόντος, όταν οι ανήλικοι και νεαροί κρατούμενοι αδιαφορούσαν για την εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της έλλειψης εποικοδομητικού χαρακτήρα των μαθημάτων που είχε ως αποτέλεσμα την μη ενεργοποίηση των πνευματικών δυνάμεων τους και την απώλεια του ενδιαφέροντος τους (Μηλιώνη, 2008). Για να επιτευχθεί ο στόχος της ανάπτυξης των γνώσεων των κρατουμένων, είναι απαραίτητη η παροχή ενός ευρέως φάσματος διαφορετικών «ευκαιριών» που

θα αντανakλούν τις διαφορετικές ανάγκες του έγκλειστου πληθυσμού. Η εφαρμογή ενός αναλυτικού εκπαιδευτικού προγράμματος, που είναι σχετικά μη ευέλικτο, επικεντρώνεται μόνο στην ακαδημαϊκή γνώση και βασίζεται σε αυτό των «τυπικών» σχολείων, δεν θα ανταποκριθεί στις ανάγκες των νεαρών κρατουμένων και ως εκ τούτου δεν θα έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Braggins and Talbot, 2003:7). Στο συγκεκριμένο σημείο, θεωρούμε απαραίτητη την προβολή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την δυνατότητα ή μη της εφαρμογής τους τυπικού αναλυτικού προγράμματος εκπαίδευσης στα σχολεία του ΕΚΚΝ, καθώς είναι αυτοί που καλούνται να προχωρήσουν στην υλοποίηση του:

«Γενικά διαφωνώ με κάποια θέματα του υπουργείου, γιατί σχεδόν ποτέ δεν μπορεί να βγαίνει η ύλη³²⁸. Κανονικά θα έπρεπε να μαθαίνουν λίγα και καλά» («Κ1»)

«Κανονικότητα, κανονικότητα. Εφαρμόζω το πρόγραμμα, και μάλιστα το βιβλίο ύλης το οποίο δείχνει τι ακριβώς κάνουμε, μπορούμε κάλλιστα να δείξουμε όλη τη ύλη η οποία διδάσκεται σε ένα χρόνο³²⁹» («Κ2»)

«Θεωρώ σε μικρό βαθμό (ότι ανταποκρίνεται το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων στους στόχους της διδασκαλίας), διότι τα βιβλία που κάνουμε αυτή τη στιγμή είναι τα βιβλία του υπουργείου. Και σε καμία περίπτωση αυτά τα βιβλία που απευθύνονται στους έξω μαθητές δεν αντικατοπτρίζουν, δεν αντιπροσωπεύουν, δεν συμπεριλαμβάνουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα

³²⁸ Οι ώρες μαθημάτων του σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ΕΚΚΝ ξεκινούν στις 8:30 πμ και τελειώνουν στις 14:30 μμ. Ωστόσο μεσολαβεί ένα μεγάλο διάστημα απουσίας των μαθητών μετά τις 11:30 πμ, αφού αυτοί μεταβαίνουν από το κτίριο του σχολείου σε αυτό της φυλακής προκειμένου να φάνε. Ωστόσο, οι διδακτικές ώρες φαίνεται να είναι περιορισμένης διάρκειας, γεγονός που επισημάνθηκε και από έναν από τους μαθητές: *«Από πέρυσι τα πράγματα έχουν γίνει καλύτερα. Αλλά, πρέπει κάπως να αλλάξει η κατάσταση, να μην είναι τόσο πολλά άτομα. Και να είναι οι ώρες όπως έξω, σαρανταπέντε λεπτά» («ΔΑ»)* Το αντίστοιχο ωρολόγιο πρόγραμμα που ακολουθείται στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιγράφεται από τον («Δ1»): *«Δύο βάρδιες, από τις 8:30- 9 παρά, μέχρι τις 11:15, και από τις 11:15 μέχρι τις 13:00- 13:10. Αν δεν προκύψει κάτι, έτσι;»*. Το σύντομο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων φέρνει τους εκπαιδευτικούς μπροστά στη πρόκληση προσαρμογής –με δικά τους πάντα κριτήρια- της διδακτικής ύλης, γεγονός το οποίο δυσχεραίνει σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, ο ιδιαίτερος αυτός τρόπος διακανονισμού της χρήσης του χρόνου, λειτουργεί ως εργαλείο εδραίωσης της βεβαιότητας των εγκλείστων μαθητών, ότι υποτάσσονται σε ένα σχολείο που δεν είναι πραγματικό (Παναγιωτόπουλος, 1998:102)

³²⁹ Ωστόσο, ίδιος εκπαιδευτικός στη συνέχεια της διαδικασίας της συνέντευξης παραδέχθηκε ότι αναγκάζεται να προχωρά σε προσαρμογές του προγράμματος διδασκαλίας, ούτως ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των κρατουμένων μαθητών: *«Ένας εκπαιδευτικός εδώ δεν είναι απαραίτητο να ακολουθήσει τυφλά την ύλη, η οποία δίνεται από το υπουργείο, εκτός αν πρόκειται για τη ύλη της Γ λυκείου που είμαστε υποχρεωμένοι να τη ακολουθήσουμε κατά γράμμα. Από εκεί και πέρα βεβαίως, προσαρμόζουμε κάθε φορά το γνωστικό αντικείμενο σε τέτοιο βαθμό ώστε να αγγίζει όσο περισσότερο μπορεί τα παιδιά. Το μάθημα μου νομίζω ότι βοηθάει -τουλάχιστο εμένα με βοηθάει- σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό να προσεγγίσω ακόμα και τις ιδιαιτερότητες των πολιτισμών που αντιμετωπίζουμε εδώ μέσα και να μπορέσω να καταλάβω μερικά πράγματα. Αλλά δεν είναι το ίδιο, για παράδειγμα ένας θεολόγος, δύσκολα τουλάχιστον στις πρώτες τάξεις, μπορεί να αγγίζει τόσο πολύ και θα πρέπει να προσαρμόσει πολύ το μάθημα του («Κ2»)*

των μαθητών αυτών. (εννοεί των μαθητών του ΕΚΚΝΑ). (...) Έχουνε άλλες αρχές και αξίες τελείως διαφορετικές, για αυτό θα πρέπει και η προσέγγιση η διδακτική να είναι τελείως διαφορετική. Πολλά πράγματα από αυτά τα οποία βλέπουν μέσα στα βιβλία και μέσα στη ύλη των μαθημάτων, σε αυτές τις συνθήκες εγκλεισμού που ζούνε, τους χτυπάνε πολύ περίεργα, είναι πολύ περίεργα για αυτούς γιατί στερούνται ένα βασικό αγαθό που είναι η ελευθερία τους. Αλλά και η θεωρία τους και οι αντιλήψεις τους είναι τελείως διαφορετικές, έχουν άλλο αξιακό κώδικα, δίνουν αξία σε άλλα πράγματα, τα οποία οι υπόλοιποι έξω δεν τα έχουν» («Κ3»).

«Εμείς δουλεύουμε με τα βιβλία, όπως είπα πριν, και του ενιαίου λυκείου. Στο γυμνάσιο ίσως θα έπρεπε να έχουμε λίγο διαφορετική ύλη, από την άποψη ότι δεν μπορούμε να τη ακολουθήσουμε στους ρυθμούς που θα την ακολουθούσαμε σε ένα έξω σχολείο, γιατί τα παιδιά εδώ δεν αντέχουνε. Εμείς είχαμε πάρα πολύ χρόνο στο να μάθουν ελληνικά, οπότε καταλαβαίνεις ότι, τα αρχαία, ας πούμε, είναι περιττό να το κάνουμε αυτή τη στιγμή και να προσπαθούμε να βγάλουμε τη ύλη. Θα χρειαζόμασταν κάτι πιο απλουστευμένο, κάτι που να τους διευκόλυνε πιο πολύ στη γλώσσα. Και αυτοί, αυτό χρειάζονται. Νομίζω πως τα θεωρητικά μαθήματα είναι το πιο βασικό, πάνω κάτω στα πρακτικά» («Κ4»)

«Προσαρμοζόμαστε στο υπάρχον υλικό που έχουμε κάθε φορά. Εννοώ, μαθητικό υλικό έτσι, στους μαθητές που έχουμε κάθε φορά, τα βιβλία θα έπρεπε να είναι διαμορφωμένα. Αλλά, θα μπορούσε να σου πει και κανείς εδώ, “εντάξει τι θα γίνει, κάθε φορά θα σου βγάλω άλλα βιβλία;”. Θα έπρεπε να, πρέπει μάλλον, να υπάρχει μια προσαρμογή και να αφήνεται λίγο πιο ελεύθερο το αντικείμενο στον καθηγητή. Που στην ουσία, συμβαίνει, έτσι; Απλά στους τύπους δεν ισχύει και τόσο, δηλαδή τυπικά πρέπει να ακολουθείς την ύλη. Ε, εντάξει, αυτό όπου είναι εφικτό γίνεται, όπου δεν είναι αναγκαστικά, εκ των πραγμάτων, αναγκάζεσαι να κάνει διαφορετικά» («Κ5»)

«Λοιπόν, η ξένη γλώσσα έχει μόνο στο Γυμνάσιο βιβλία. Στο λύκειο, και στα έξω τα σχολεία, υποτίθεται ότι ο εκπαιδευτικός επιλέγει μια σειρά βιβλίου και το κάνει. Βέβαια, για εμάς εδώ αυτό είναι αδύνατο, οπότε δουλεύουμε με υλικό που έχουμε ήδη εμείς. Γενικώς, εμένα δεν μου αρέσουν τα βιβλία του οργανισμού, των αγγλικών τουλάχιστον. Γιατί είναι χωρισμένα μεν σε επίπεδα, όπως το είχαν ξεκινήσει, είναι δύσκολα για το ΕΚΚΝΑ συγκεκριμένα, γιατί δεν έχουν τα παιδιά όλα το ίδιο επίπεδο γλωσσομάθειας. Θα μου πείτε αυτό συμβαίνει και στα έξω σχολεία, εκεί όμως έχουν ήδη μπει τα παιδιά σε μια σειρά στο δημοτικό και μετά συνεχίζουν στο γυμνάσιο, από εκεί που το αφήσανε, ας το πούμε έτσι, τα βιβλία του δημοτικού. Και επίσης, αυτό που δεν βοηθάει εδώ είναι και οι ηλικίες στις οποίες απευθύνονται. Δηλαδή, τα βιβλία των αγγλικών, μιλάω για τα βιβλία των αγγλικών του

γυμνασίου απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας γυμνασίου» («Κ6»)

«(Τα περιεχόμενα των διδακτικών εγχειριδίων) απευθύνονται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας. Για τη φυσική αγωγή έχουμε για το γυμνάσιο βιβλία, τα οποία απευθύνονται σε παιδιά έντεκα χρόνων» («Κ7»)

«Ανάλογα τη τάξη και το επίπεδο των παιδιών υπάρχει μεγάλη ποικιλία. Γενικότερα, θα έλεγα, ότι δεν είναι πολύ καλά στοχευμένα για το πολύ απλό γεγονός ότι υπάρχει μεγάλη ηλικιακή απόκλιση καταρχήν, των παιδιών. Ένα παιδί που παρακολουθεί μαθήματα στη Α γυμνασίου και είναι 18 χρόνων, είναι δύσκολο να παρακολουθήσει, ας πούμε, το βιβλίο της βιολογίας που διδάσκω εγώ, δεδομένου ότι είναι γραμμένο για παιδιά πολύ μικρότερης ηλικίας. Και του φαίνεται παιδικό, δεν του φαίνεται καλό. Από τη άλλη, ένα βοήθημα το οποίο θα έχει ένα πολύ υψηλότερο επίπεδο για να ανταποκρίνεται στη ηλικία των παιδιών, θα μπορούσε να δίνει περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό που θα προσπαθήσουμε να κάνουμε και που θα είμαστε σε θέση στο τέλος της χρονιάς να το κάνουμε, είναι να προσπαθήσουμε κάπως να διευρύνουμε τη διδασκαλία κάνοντας χρήση νέων τεχνολογιών. Επειδή ακριβώς υπάρχουν και πολλαπλές αναπαραστάσεις που μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει, δηλαδή όχι μόνο ένα βιβλίο, αλλά να χρησιμοποιήσει και εκπαιδευτικά προγράμματα, να χρησιμοποιήσει videos, να χρησιμοποιήσει το internet ακόμα για εκπαιδευτικό σκοπό, έχω την εντύπωση ότι αυτό θα βοηθούσε πραγματικά πολύ» («Κ8»)

«Σε γενικές γραμμές δεν έχουμε προβλήματα με τα βιβλία. Βέβαια, έχουμε μια μεγάλη ελευθερία και έχω δώσει κι ελευθερία στους καθηγητές να προσαρμόζουν και να μετατρέπουν το μάθημα τους ανάλογα με τις ανάγκες τους. Αυτό σημαίνει ότι το Πανεπιστήμιο Αθηνών στο πρώτο πρόγραμμα που είχε φτιάξει για τους παλιννοστούντες κ.τ.λ και το υλικό που είχε φτιάξει, και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης το επόμενο πρόγραμμα που είχε φτιάξει κι αυτό πολύ αξιόλογο υλικό, είναι στη δική μας τη διάθεση. Αντί να χρησιμοποιήσει ο καθένας οτιδήποτε νιώθει κι αισθάνεται, που κι αυτό μπορεί να το κάνει, παίρνουμε σαν βάση τα βιβλία – ειδικά για τη γλώσσα, εκεί είναι το μεγάλο μας πρόβλημα- παίρνουμε τη βοήθεια του υλικού που έχει δημιουργηθεί από το πανεπιστήμιο της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τους αλλοδαπούς παλιννοστούντες μαθητές, και αυτό μας είναι αρκετό, μας είναι αρκετό να μας ενισχύσει τη προσπάθεια, έξω από τα διδακτικά βιβλία που έχουν όλα τα σχολεία της Ελλάδος» («Κ9»)

Όπως διαπιστώνεται, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του ΕΚΚΝ, θεωρεί ότι το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης δεν μπορεί να εφαρμοστεί αυτούσιο στις σχολικές μονάδες του καταστήματος κράτησης, λόγω των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών και των διαφορετικών χαρακτηριστικών των μαθητών, αλλά και των περιορισμών που τίθενται από το περιβάλλον της

φυλακής, στα πλαίσια της οποίας εντάσσεται και το σχολείο, γεγονός που δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να παραβλέπεται. Άλλωστε, η κατανόηση του ευρύτερου πλαισίου λειτουργίας των συγκεκριμένων σχολείων και των ζητημάτων που επηρεάζουν την εφαρμογή του τυπικού αναλυτικού προγράμματος εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, προσαρμοσμένης στις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου πληθυσμού (Gagnon, Barber, Van Loan and Leone, 2009:692). Επίσης, όπως διαπιστώνεται και από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και από την ανάλυση των χαρακτηριστικών των νεαρών κρατουμένων που πραγματοποιήθηκε στην Α' ενότητα, οι κρατούμενοι δεν συνιστούν μία ομοιογενή ομάδα και ως εκ τούτου δημιουργείται η ανάγκη για παροχή διαφορετικού είδους εκπαίδευσης, αφού κάποιοι κρατούμενοι χρήζουν παροχής βασικών σχολικών γνώσεων, ενώ άλλοι χρειάζονται βοήθεια για τη συνέχιση του εκπαιδευτικού επιπέδου που διακόπηκε εξαιτίας της φυλάκισης τους (Norwegian Ministry of Education and Research, 2004-2005:18). Συνεπώς, η αυτούσια «αντιγραφή» των προγραμμάτων και πρακτικών που εφαρμόζονται στα «τυπικά» σχολεία, οδηγεί απλά στην παραγωγή αναποτελεσματικής εκπαίδευσης για τους νεαρούς κρατουμένους. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας που προσφέρεται σε νεαρούς κρατουμένους είναι ιδιαίτερα σημαντική η επικέντρωση στη προώθηση της ανάπτυξης μιας θετικής εικόνας του εαυτού, μέσω της ενθάρρυνσης των μαθητών να αντιληφθούν τους εαυτούς τους ως ικανούς εκπαιδευόμενους, καθώς και η χρήση διδακτικών στρατηγικών και μεθόδων, ιδιαίτερα σχεδιασμένων για τους μαθητές που έχουν επιδείξει χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο (Tashjian et al, 1991:3-12). Σε ένα σχολικό περιβάλλον, όπου συνυπάρχουν μαθητές με ποικίλα γνωστικά επίπεδα και ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες, το πρόγραμμα εκπαίδευσης που παρέχεται θα πρέπει να διευκολύνει το εκπαιδευτικό συνεχές και να έχει τη δυνατότητα αντιμετώπισης ενός ευρέως φάσματος εκπαιδευτικών αναγκών, από την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών μέχρι την απόκτηση βασικών γνώσεων και απολυτηρίου γυμνασίου και της προετοιμασίας ακόμη και για μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (Roberts, 2004:227).

6.3.3: Προτεινόμενες αλλαγές στην υφιστάμενη εκπαιδευτική διαδικασία

Συνεπώς, η εφαρμογή ενός αναλυτικού προγράμματος εκπαίδευσης, που εξαρχής είναι σχεδιασμένο για την υλοποίηση του σε άτομα με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χαρακτηριστικά και εντός ενός τυπικού σχολικού πλαισίου δεν δύναται –πώς θα μπορούσε άλλωστε- να λειτουργήσει αποτελεσματικά απέναντι σε μαθητές πολύ μεγαλύτερων ηλικιών, με έντονα γνωστικά ελλείμματα και εντός ενός πλαισίου που διέπεται από συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες, όπως είναι τα καταστήματα κράτησης. Ως εκ τούτου, συμπεραίνουμε ότι είναι απαραίτητη η δημιουργία μίας άλλης σχολικής δομής από αυτή που λειτουργεί μέχρι σήμερα.

Χαρακτηριστικές είναι και οι απόψεις ορισμένων εκπαιδευτικών σχετικά με τις αλλαγές που θεωρούν ότι θα έπρεπε να γίνουν στην παιδαγωγική διαδικασία:

«Εντάξει το σχολείο, εφόσον είναι σχολείο, ο κύριος στόχος του είναι εκπαιδευτικός. Στη μορφή που υφίσταται η εκπαίδευση στη Ελλάδα. Αλλά από εκεί και πέρα, επειδή ακριβώς είναι ειδικό σχολείο, είναι σχολείο μέσα στις φυλακές, θα έπρεπε να υπάρχουν και άλλα διάφορα πράγματα και να προσαρμόζεται. Ίσως να υπάρχουν λιγότερα στοιχεί, από ότι υπάρχει σήμερα όχι λιγότερα συγκριτικά μεταξύ τους. Λιγότερα στοιχεία από τη γενική εκπαίδευση και το ρόλο που τελεί ένα κοινό σχολείο και να εμπλουτιστούν κάποια άλλα στοιχεία, κάποιες άλλες δομές. Δεν ξέρω πως θα γινόταν αυτό, ας πούμε» («Κ5»).

«Ναι, εντάξει, εγώ θεωρώ ως προς τη διαδικασία την εκπαιδευτική, όπως είπα και πριν, θεωρώ ότι οι άνθρωποι που σχετίζονται με τον σχεδιασμό των προγραμμάτων που λειτουργούν, που αναπτύσσονται μέσα στα σωφρονιστικά ιδρύματα, να έχουν σχέση...βαθιά γνώση του χώρου. Και εγκληματολόγοι να συμβάλουν στη διαμόρφωση των προγραμμάτων και παιδαγωγοί και άνθρωποι που έχουν γνώση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, κοινωνιολόγοι. Και δεν θα πρέπει να τηρείται το συμβατικό το πρόγραμμα που τηρείται στα έξω σχολεία. Επίσης, να γίνεται έγκαιρη προσέλευση των καθηγητών στις αρχές του έτους και όχι να λειτουργεί το σχολείο στη ουσία για τρεις μήνες. Γιατί στη ουσία αυτό δείχνει ότι η όποια προσπάθεια είναι επιφανειακή και για τα μάτια του κόσμου. Όταν λειτουργεί ένα σχολείο τρεις μήνες και παίρνουν μαθητές απολυτήριο γυμνασίου ή λυκείου, ε θεωρώ ότι αυτό είναι όλο μια προσπάθεια για να φανεί προς τα έξω ότι γίνεται δουλειά, στη οποία δίνουνε σημασία μόνο στο τι φαίνεται και όχι στη ουσία, που είναι να ξεκινά στη ώρα του το σχολείο. Και αυτό δεν είναι απαραίτητο να το λέω, θα μπορούσε αυτή η προσπάθεια να γίνει και με καθηγητές και κάποιους μόνιμους και κάποιους αποσπασμένους. Απλά να υπάρχει προγραμματισμός να ξεκινά έγκαιρα η σχολική χρονιά. Και αυτό και μετά, όπως και πριν, οι μαθητές που ενδιαφέρονται πραγματικά - σίγουρα όλοι πρέπει να έχουνε μια ευκαιρία, αλλά μέσα από κάποια άλλη διαδικασία οι υπόλοιποι που έρχονται μόνο για τα μεροκάματα- να μπορούν να στηριχτούν κάπως αλλιώς για να μην ανακόπτουν τη πορεία των άλλων. Μιλάμε για παιδιά που πραγματικά ενδιαφέρονται και μέσα σε τάξεις που επικρατούν τέτοιες συνθήκες, που υπάρχουν κάποιοι εδώ που έρχονται μόνο για το μεροκάματο, χάνουν τις ίσες ευκαιρίες» («Κ3»)

«Ως προς τη παιδαγωγική διαδικασία δεν θα είχα να προτείνω πάρα πολλά πράγματα, ίσως η προσθήκη, αυτό που είπα πριν, κάποιας τεχνολογικής εκπαίδευσης ή προγραμμάτων γενικότερα. Θα έπρεπε κανείς να κάνει ένα σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα στις φυλακές. Θα έπρεπε να

δώσει κονδύλια, να δώσει χρήματα, ώστε να υπάρχουν δραστηριότητες διαφόρων ειδών. Θα έπρεπε στη πράξη κάθε κρατούμενος να μπορεί να παρακολουθήσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ότι μορφή και να έχει αυτό. Κι ας είναι ένα σεμινάριο επιμόρφωσης μικρής διάρκειας, αλλά να υπάρχουν πολλές τέτοιες ευκαιρίες. Δυστυχώς, δεν υπάρχουν πολλές τέτοιες ευκαιρίες. Επίσης θα έπρεπε να μπει σε ισχύ και να εφαρμοσθεί αυτό που ο σωφρονιστικός κώδικας λέει, ότι πρέπει να υπάρχει σε κάθε φυλακή ένας υπεύθυνος εκπαίδευσης, ο οποίος μάλιστα συμμετέχει και στο Συμβούλιο της φυλακής, δηλαδή έχει και διοικητικό και θεσμικό ρόλο. Ο οποίος άνθρωπος θα μπορούσε να συντονίζει όλα αυτά. Δυστυχώς, σε σχέση με το σωφρονιστικό κώδικα και το τι ακριβώς συμβαίνει στις φυλακές, έχουμε κάποια απόκλιση. Είναι δυνατόν, να μπει ένας κρατούμενος μέσα σε μια φυλακή, είτε ανηλίκων είτε ενηλίκων, και να μη ασχοληθεί κανείς με το τι εκπαιδευτικές ανάγκες ή τι θα μπορούσε να κάνει αυτός ο άνθρωπος περισσότερο από το να είναι σε ένα καθεστώς εγκλεισμού; Αυτό έχει να κάνει με το παιδαγωγικό κομμάτι. Θα μπορούσε δηλαδή ο καθένας και θα έπρεπε ο καθένας, να έχει τη δυνατότητα να κάνει τέτοια πράγματα. Γιατί πολύ απλά, αυτά θα τον οδηγήσουν στο να μπορέσει να επιστρέψει γρήγορα στη κοινωνία καλύτερος ή με καλύτερες προϋποθέσεις από αυτές που είχε όταν μπήκε. Αυτό δεν είναι κάτι καινούριο, το λένε όλοι κι είναι κάτι που είναι ο στόχος για πάρα πολλά σωφρονιστικά συστήματα. Δυστυχώς στη Ελλάδα απέχουμε αρκετά από αυτό. Αυτό είναι το πρώτο που θα μπορούσε να γίνει» («Κ8»)

«Δεν μπορείς να κάνεις τη δομή να είναι copy-paste ενός σχολείου από έξω, όπως είναι μέσα, μην αναγνωρίζοντας έτσι τις ιδιαιτερότητες που έχει ένα συγκεκριμένο, ένα τέτοιο σχολείο. Θεωρώ ότι είναι λάθος. Δηλαδή, θέλει να μη μιλάμε για εξατάξιο δημοτικό -αυτά που λέγαμε και πριν- να λέγαμε, ας πούμε, για ένα άλλο τύπο έτσι; Το οποίο στα τρία χρόνια να αποδεικνύει και να έχει τη ισοτιμία ενός απολυτηρίου δημοτικού, να δίνει τη δυνατότητα και στο Έλληνα και στον αλλοδαπό να αποδεικνύει ότι ο ένας έχει τη γλωσσομάθεια, ο άλλος έχει τη επάρκεια. Να έχει τη επάρκεια ο ένας και ο άλλος τη γλωσσομάθεια, και στα τρία χρόνια να έχει τη δυνατότητα το χαρτί που θα πάρει από δω, είτε να συνεχίσει στο γυμνάσιο που έχουμε πάνω ή στο ΣΔΕ που είναι έξω» («Δ1»)

Λαμβάνοντας υπόψη τα ηλικιακά χαρακτηριστικά των κρατουμένων των ΕΚΚΝ, τις μαθησιακές τους ανάγκες και δυσκολίες και την πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τα καταστήματα κράτησης, θεωρούμε απαραίτητη την ίδρυση δομών παροχής τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων και συγκεκριμένα Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, τα οποία θα χωρίζονται πλέον σε δύο βαθμίδες: την «πρωτοβάθμια», η διάρκεια της οποίας θα περιορίζεται στα δύο χρόνια και θα οδηγεί στην απόκτηση απολυτηρίου τίτλου δημοτικού σχολείου και τη δευτεροβάθμια που θα οδηγεί –όπως συμβαίνει μέχρι τώρα- στην απόκτηση απολυτηρίου γυμνασίου και η φοίτηση θα διαρκεί για δύο

χρόνια, και ως εκ τούτου η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δομή θα μπορεί να αντεπεξέλθει και στη πρόκληση που δημιουργείται από το σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα εγκλεισμού των περισσότερων νεαρών κρατουμένων, καθώς οι τελευταίοι θα μπορούν να αποκτήσουν κάποιο είδος απολυτηρίου σε μικρότερο χρονικό διάστημα από αυτό που προβλέπεται στο τυπικό πρόγραμμα σπουδών που ισχύει σήμερα³³⁰. Η διδασκαλία των συγκεκριμένων δομών θα πραγματοποιείται σύμφωνα με τα πρότυπα και τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ οι συγκεκριμένες σχολικές δομές θα υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς και όχι στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, όπως συνέβαινε μέχρι τώρα. Άλλωστε, η φιλοσοφία των ΣΔΕ δεν επικεντρώνεται μόνο στη παροχή ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως αυτές της επικοινωνίας, συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων κ.ά, ενώ οι εκπαιδευόμενοι υποστηρίζονται από συμβουλευτικές υπηρεσίες που υπάρχουν στο κάθε ΣΔΕ και συγκεκριμένα από ένα σύμβουλο ψυχολόγο και ένα σύμβουλο σταδιοδρομίας. Συνεπώς, το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, εντάσσεται και στη στρατηγική της προσωπικής και κοινωνικό-πολιτισμικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων (Ανάγνου και Βεργίδης, 2008:11), που όπως είδαμε, αναδείχθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος μας ως μία από τις κυριότερες ανάγκες των νεαρών κρατουμένων, η οποία δύσκολα μπορεί να επιτευχθεί δια μέσω του υφιστάμενου εκπαιδευτικού πλαισίου. Επιπλέον, οι κρατούμενοι των ΕΚΚΝ αποτελούν ομάδα-στόχο του προγράμματος των ΣΔΕ –μεταξύ άλλων- και λόγω των ηλικιακών χαρακτηριστικών τους. Ο αριθμός των ατόμων κάτω των 18 ετών που κρατούνταν σε ΕΚΚΝ ήταν πάντα ιδιαίτερα μικρός, ενώ –όπως ήδη αναφέρθηκε- μετά την ψήφιση του Ν. 4356/2016 ο αριθμός των ανηλίκων που εγκλείονται σε ΕΚΚΝ έχει μειωθεί δραματικά και τα συγκεκριμένα άτομα κρατούνται πλέον σε ένα συγκεκριμένο κατάστημα κράτησης, αυτός της Κορίνθου. Συνεπώς, μόνο για όσους κρατούμενους είναι κάτω των 18 ετών, θα μπορούσε να εξακολουθεί να λειτουργεί το «τυπικό» σχολείο του καταστήματος κράτησης Κορίνθου με ελαφρώς διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης.

³³⁰ Όπως έχει αναφερθεί, το σχετικά βραχύχρονο διάστημα παραμονής των νεαρών κρατουμένων στα καταστήματα κράτησης δημιουργεί την ανάγκη για τη δημιουργία ενός σύντομου «σχήματος» εκπαίδευσης που θα είναι ικανό να τους οδηγήσει στην απόκτηση ενός τίτλου σπουδών εντός της περιόδου εγκλεισμού τους (Hurry et al, 2010:23). Μάλιστα, το γεγονός ότι οι περισσότεροι από αυτούς πιθανότατα να μη συνεχίσουν την φοίτηση τους σε κάποιο σχολείο μετά την αποφυλάκιση, «ενδυναμώνει» το παραπάνω επιχείρημα. Επίσης, είναι άξιο αναφοράς ότι, η μη συνέχιση της φοίτησης μετά την αποφυλάκιση, δεν έγκειται απαραίτητα στην απροθυμία ή την θέσπιση διαφορετικών προτεραιοτήτων από τους μαθητές, αλλά και στο στιγματισμό που αυτοί «φέρουν» ως πρώην κρατούμενοι, γεγονός του οποίου η διαχείριση είναι πιο εύκολο να γίνει στα πλαίσια ενός ΣΔΕ, παρά ενός τυπικού σχολείου: «Ξέρω περιπτώσεις μαθητών που συνέχισαν το σχολείο, δυστυχώς ξέρω όμως και περιπτώσεις που το σχολείο δεν τους δέχτηκε με τόσο καλή, αν θέλεις, διάθεση ή προδιάθεση απέναντι τους, σε σημείο και σε βαθμό που κάποιοι σταμάτησαν. Οι περισσότερες περιπτώσεις παιδιών που έφυγαν από δω με καρτέλα, έφυγαν για να γραφτούν σε άλλο σχολείο και οι περισσότεροι, όχι οι περισσότεροι, αλλά πολλοί σταμάτησαν να πηγαίνουν μόνο και μόνο γιατί το σχολείο δεν τους αποδέχτηκε όπως έπρεπε» («Κ2»)

Μάλιστα, η εφαρμογή ενός «γενικού» αναλυτικού προγράμματος εκπαίδευσης, όπως γίνεται σήμερα, δημιουργεί ασάφειες σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης στα ΕΚΚΝ. Όπως θα δούμε και από τις ακόλουθες απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πολλοί από αυτούς δεν είναι βέβαιοι για το ποιοι είναι αυτοί, καθώς και για τα αποτελέσματα που αναμένει η Πολιτεία από τα σχολεία που λειτουργούν εντός των καταστημάτων κράτησης (Norwegian Ministry of Education and Research, 2004-2005:14).

«Εάν θέλουμε να το κλείσουμε το θέμα με μια επικεφαλίδα, είναι ότι, το πρώτο πράγμα που πρέπει να βρούμε είναι ποια είναι η φιλοσοφία των σχολείων στις φυλακές, τι θέλουμε να πετύχουμε στο κάτω κάτω. Εάν θεωρήσουμε ότι το σύστημα στο οποίο είμαστε ενταγμένοι είναι σωφρονιστικό, αντιλαμβανόμενοι κι εγώ μετά από 10 χρόνια, ότι πρέπει να έχω κάποια μετρήσιμα στοιχεία ότι το σχολείο πρόσφερε σε αυτό που λέμε σωφρονισμό. Υπάρχουνε τέτοια πράγματα, δηλαδή άνθρωποι που έχουν περάσει από τη εκπαίδευση στις φυλακές, δεν παρουσιάζουν έτσι τόσο μεγάλες υποτροπές. Ωστόσο, είναι έτσι τόσο ομιχλώδεις και τόσο ακανόνιστου προσανατολισμού, θα το έλεγα έτσι, δεν ξέρουμε κατά που πάμε. Αυτό γίνεται Γιάννη, γιατί δεν ξέρουμε τι θέλουμε, που στοχεύουμε. Κι αυτό έχει να κάνει με το ποιοι μπαίνουν στα Ειδικά Καταστήματα τουλάχιστον. Δεν μιλάω για τα ΣΔΕ, μιλάω για τα ανήλικα, ποιοι μπαίνουν τελικά εδώ πέρα μέσα. Ποια αδικήματα;» («Δ1»)

«Ηθική διαπαιδαγώγηση παράλληλα με το να αποκτήσουνε τις γνωστικές δεξιότητες, μια ανάγνωση και μια γραφή και πέντε πράγματα στη αριθμητική. Βέβαια, με τις γιορτές που γίνονται προσπαθούμε να τους δώσουμε και ορισμένα στοιχεία ιστορικά και θρησκευτικά» («Δ2»)

«Προσπαθούμε να διαπλάσουμε το χαρακτήρα τους γιατί περισσότερο είναι κοινωνικό το έργο μας παρά εκπαιδευτικό εδώ μέσα» («Κ1»)

«Επισημώς, ο στόχος είναι αυτός που είναι και για κάθε άλλο σχολείο. Δηλαδή, από το υπουργείο παιδείας υπάρχουν τα προγράμματα σπουδών, που οφείλει ο κάθε καθηγητής να τα ακολουθεί. Υπάρχει συγκεκριμένη ύλη που πρέπει πάνω σε αυτή, σε κάθε τάξη αυτή τη ύλη να ακολουθεί και να πραγματοποιεί ο καθηγητής. Και στο τέλος της χρονιάς μπαίνουν οι εξετάσεις, όπως είναι δηλαδή, όπως είναι σε ένα οποιοδήποτε σχολείο. Αυτή είναι η κατεύθυνση, ας πούμε, από το υπουργείο, δεν υπάρχει κάποια άλλη ειδική μέριμνα για αυτά τα σχολεία. Και εδώ, μιας και συζητάμε αυτό το θέμα, ήθελα να επισημάνω ότι ο προγραμματισμός από το υπουργείο, κατά τη γνώμη μου, είναι απαράδεκτος. Μόνο και μόνο από το γεγονός ότι οι καθηγητές έρχονται, ας πούμε, στα μέσα της χρονιάς ή και αργότερα, αυτό και μόνο καθιστά το όλο εγχείρημα, ας πούμε, ελαφρώς αποτυχημένο.

Καταλαβαίνεις από ποια άποψη το εννοώ το ελαφρώς αποτυχημένο, έτσι; Δηλαδή, δεν επιτελεί τελικά τους σκοπούς» («Κ5»)

«Ο στόχος καταρχήν είναι γνωστικός. Δηλαδή από τη στιγμή που υπάρχουν εξετάσεις, γίνεται μια διδασκαλία με βάση μια ύλη και τα παιδιά καλούνται να δώσουν εξετάσεις στο τέλος της χρονιάς, υπάρχει σίγουρα ένας στόχος που είναι αυτός. Τα παιδιά, ειδικά της Γ λυκείου, έχουν ένα ακόμα πιο σοβαρό στόχο, τις πανελλαδικές εξετάσεις και την εισαγωγή τους πιθανόν σε κάποια σχολή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από κει και πέρα οι στόχοι που έχουμε εμείς σαν εκπαιδευτικοί, δεν έχουν να κάνουν μόνο με το γνωστικό. Έχουν να κάνουν και με τη συνολική παρουσία του παιδιού στο σχολείο, δηλαδή τη ένταξη στο χώρο. Πόσο καλές σχέσεις έχει με τους συμμαθητές του, που πιθανόν είναι από άλλες ομάδες, εθνικές ομάδες, το πως το ίδιο το παιδί είναι ήρεμο σε σχέση με τη καθημερινότητα του, το πόσο εύκολα ή δύσκολα αντιμετωπίζει το καθεστώς κράτησης, πώς αντιμετωπίζει μια ποινή που πιθανόν θα έρθει. Όλα αυτά τα πράγματα που μπορεί να το δυσκολέψουνε. Βλέπουμε πολύ συχνά παιδιά, τα οποία έρχονται στο σχολείο και είναι, σε εισαγωγικά, αγριεμένα. Και μετά από κάποιο χρονικό διάστημα και αν τα πράγματα πάνε καλά, βλέπουμε ότι είναι πιο ήρεμα, πιο ήσυχα. Αυτό ίσως και να είναι και κάτι που, ναι μεν δύσκολο το μετράει κανείς, αλλά έχει και πάρα πολύ μεγάλη σημασία για τη δική τους πορεία, και είναι σίγουρα ένας στόχος κι αυτό» («Κ8»)

«Ο κυριότερος στόχος είναι τα παιδιά να νιώσουν ότι βρίσκονται σε ένα χώρο που είναι απαλλαγμένα από το φορτίο του εγκλεισμού. Αυτός ο στόχος νομίζω επιτυγχάνεται. Όλοι οι καθηγητές, εμείς μεταξύ μας, όσο τουλάχιστον μπορούμε να συζητάμε, έχουμε διασαφηνίσει ότι δεν πρόκειται να μιλήσουμε με έγκλειστους αλλά με μαθητές. Αυτό το έχουμε ξεκαθαρίσει, κι εγώ μέσα μου από τη στιγμή που πρωτομπήκα σε αυτό το χώρο, θεώρησα ότι βρίσκομαι ανάμεσα σε μαθητές και όχι σε έγκλειστους, αδιαφορώντας για τη ποινή που έχει ο καθένας και αδιαφορώντας για τη παραβατική συμπεριφορά που επέδειξε έξω. Για μένα είναι μαθητές και οφείλω να λειτουργήσω σαν λειτουργός εκπαιδευτής. Από εκεί και πέρα, ο στόχος είναι η εκπαίδευση και αγωγή των παιδιών» («Κ2»)

Διαπιστώνεται ότι υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς τους πρωταρχικούς στόχους που θεωρούν ότι θέτει η εκπαιδευτική διαδικασία εντός του ΕΚΚΝ. Το γεγονός αυτό είναι εν μέρει συνέπεια της έλλειψης κεντρικού σχεδιασμού του εκπαιδευτικού πλαισίου των ΕΚΚΝ, αλλά πιθανότατα οφείλεται και στην επιρροή και τον ενστερνισμό των διάφορων εγκληματολογικών θεωριών από τους εκπαιδευτικούς. Οι κατά καιρούς θεωρίες σχετικά με την ποινολογία και την εγκληματολογία έχουν άμεση επιρροή στο τρόπο λειτουργίας των

καταστημάτων κράτησης, ενώ αντίστοιχη επιρροή έχουν και οι θεωρίες περί εκπαίδευσης που «κυριαρχούν» στη κοινωνία (Forster, 1982:56). Οι θεωρίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε τουλάχιστον τρία πεδία: στη διάγνωση του προβλήματος του εγκλήματος και της παραβατικότητας, στο τρόπο αντίληψης του συγκειμενικού πλαισίου της φυλακής και των κρατουμένων, και στο σχεδιασμό «λύσεων» και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων τους. Οι θεωρητικές αντιλήψεις που «περιστρέφονται» γύρω από αυτά τα τρία πεδία έχουν άμεσο αντίκτυπο στο τρόπο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Έστω και σε μη συνειδητό επίπεδο, οι συγκεκριμένες αντιλήψεις συχνά συγχωνεύονται με τις εκπαιδευτικές θεωρίες με «μυστήριους» τρόπους, μερικές φορές λειτουργώντας αποδοτικά και άλλες «καταστροφικά». Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να καταλήξουν να προσδιορίζουν τον ρόλο τους είτε ως «σωφρονιστικοί διδάσκοντες», αφοσιωμένοι στη ιδέα της επανένταξης, είτε να «μεταμορφώσουν» τις τάξεις τους σε κομμάτι της τιμωρητικής εμπειρίας, είτε να «μεταλλαχθούν» σε κοινωνικούς λειτουργούς ή «συντρόφους» των καταπιεσμένων κρατουμένων –κι όλα αυτά στο πλαίσιο ενστερνισμού και «εξυπηρέτησης» μιας συγκεκριμένης θεωρίας- (Duguid, 2000:51). Άλλωστε, παραδοσιακά η εκπαίδευση που παρέχεται στους κρατουμένους έχει συσχετισθεί με την διαδικασία της επανένταξης και το εγχείρημα της «επισκευής διαλυμένων ζώων» μέσω του «θεραπευτικού βαλσάμου» της μάθησης (Williamson, 1998). Το γεγονός αυτό, έχει αντίκτυπο στις αντιλήψεις πολλών εκπαιδευτικών περί «κανονικοποίησης» των κρατουμένων, μέσω των προσπαθειών μείωσης της κουλτούρας της φυλακής και την ανάπτυξη προ-κοινωνικών νορμών (Hare, 1995). Το συγκεκριμένο ζήτημα αντικατοπτρίζεται και στη διάσταση των εκπαιδευτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, όταν κλήθηκαν να σχολιάσουν τις εκπαιδευτικές μεθόδους που ακολουθούνται στο σχολείο που εργάζονται:

«Χρησιμοποιούμε ένα μπούσουλα που ακολουθούν και τα βιβλία της 1ης δημοτικού του οργανισμού. Στόχος μας είναι μέχρι τα Χριστούγεννα, να μάθουν οι αναλφάβητοι μαθητές να διαβάζουν. Δηλαδή μπαίνουμε στο μηχανισμό της ανάγνωσης με τις κλασικές μεθόδους που ακολουθούνται έξω και στα υπόλοιπα παιδιά, έτσι; Λοιπόν, μετά υπάρχει έτσι ο αναγκαίος διαχωρισμός, γιατί ο αναλφάβητος Έλληνας έχει ένα λεξιλογικό πλούτο, ο αλλοδαπός μπορεί να ξέρει να διαβάζει, αλλά πλέον υπάρχει το ερώτημα, τι είναι αυτό; Δεν καταλαβαίνει τι είναι αυτό που διαβάζει. Αυτό είναι το δεύτερο επίπεδο, ας πούμε, που μπορεί να περάσουμε μετά τα Χριστούγεννα, να του κάνουμε λέξεις. Λέξεις, για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα μέχρι περίπου και το Πάσχα. Δουλεύουμε λεξιλόγιο, μικρές προτασούλες, απλές δομές πρότασης για να καταλάβουν περίπου πως. Γιατί έχουμε να κάνουμε και με χώρες που έχουν να κάνουν με τελείως διαφορετική κουλτούρα και νοοτροπία. Οι Άραβες γράφουν ανάποδα για παράδειγμα, έχουν άλλη διαδικασία εκεί πέρα, το συντακτικό τους είναι διαφορετικής

μορφής κ.τ.λ. Παράλληλα σε όλο αυτό το διάστημα ενισχύουμε και τη προφορική επικοινωνία, η οποία έχει να κάνει με τη φυλακή. Δηλαδή, πρέπει γρήγορα ο κρατούμενος να μάθει τα μέρη του σώματος του, ώστε να μπορεί να αυτοεξυπηρετείται στη φάση του ότι πονάει το κεφάλι μου, πονάει το χέρι μου, να μπορεί να επικοινωνήσει. Ε, με τον υπάλληλο πως θα επικοινωνήσει, ποιες είναι οι πιθανές εντολές του, ας πούμε, γιατί άλλη η γλώσσα του σώματος η δικιά μας, του Έλληνα, άλλη η γλώσσα σώματος του Άραβα. Και αυτά θα πρέπει να τα βάζουμε δίπλα-δίπλα. Προσπαθούμε έτσι, να βελτιώσουμε λιγάκι τη επικοινωνία του κρατούμενου με του υπαλληλικού προσωπικού εδώ πέρα για να κάνουμε τη ζωή του λίγο πιο εύκολη. Να μπορεί να ζητήσει, δηλαδή, κάτι και τον τρόπο που θα το ζητήσει, έτσι; Στο πως θα σταθεί στον εισαγγελέα, στο πως θα μπει στο γραφείο του δασκάλου» («Δ1»)

«Προσαρμόζονται θα έλεγα. Δεν είναι θέμα διαφοράς. Εγώ επειδή έχω μια ποικιλία μαθημάτων και τα ίδια μαθήματα έκανα και στα σχολεία έξω, απλώς προσαρμόζω το μάθημα με λιγότερες, αλλά τις βασικές έννοιες να δίνονται, και τολμώ να πω ότι τουλάχιστον στη Γ λυκείου δουλεύω κανονικά, επειδή είναι και λίγα τα παιδιά, σαν να δουλεύεται ένα μικρό τμήμα σε ένα χωριό, ένα φροντιστηριακό τμήμα» («Κ2»)

«Θεωρώ ότι η κύρια μέθοδος που ακολουθείται είναι δυστυχώς η δασκαλοκεντρική, λόγω των λόγω των συνθηκών, περιορισμένου χώρου και δεν έχουμε και εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Διαδραστικούς πίνακες έχουμε μόνο σε μια τάξη. Πιστεύω να βελτιωθεί η κατάσταση. Βασικά, είναι και δύσκολο να ακολουθηθούν ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι λόγω της ιδιαιτερότητας. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, δηλαδή λειτουργούν σε ομάδες έτσι κι αλλιώς» («Κ3»)

«Ναι, αυτό εναπόκειται στον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά. Δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη εντολή την οποία πρέπει να ακολουθήσουμε, “ότι θα διδάξετε έτσι κι έτσι”. Ούτε υπάρχει κάποια εκπαίδευση, όπως σου είπα πριν, ιδιαίτερη στους εκπαιδευτικούς. Ο καθένας από μόνος του ότι ενδιαφέρεται και μαθαίνει και παρακολουθεί. Και όλα τα σεμινάρια, αυτά που σου είπα, κάποια σεμινάρια που έχουμε παρακολουθήσει, δεν ήταν υποχρεωτικά. Εάν ήθελε κάποιος μπορούσε να συμμετέχει σε κάποιο σεμινάριο. Από εκεί και πέρα όμως ο καθένας.. Τώρα είναι τα μέσα τόσο πολλά πλέον. Αν θες δηλαδή να το ψάξεις λιγάκι, το ψάχνεις. Αλλά πάλι, όχι επισήμως. Σε προσωπικό καθαρά επίπεδο, καταλαβαίνεις» («Κ5»)

«Κοιτάζτε, υπάρχει πολύ μεγάλη συνεργασία με τους συμβούλους εκπαίδευσης των ειδικοτήτων, αλλά

και με το σύμβουλο που έχει τη ευθύνη του σχολείου, γιατί πολλές φορές αναγκαζόμαστε να τροποποιήσουμε κάποια πράγματα στο πρόγραμμα³³¹. Και με τη έγκριση και των συμβούλων, προσπαθούμε να λειτουργήσουμε έτσι, ώστε να έχει όφελος μεγάλο το παιδί. Αυτό σημαίνει ότι το πρόγραμμα γίνεται κανονικά, αλλά εκεί, ας πούμε... Παραδείγματος χάριν, στα τμήματα τα οποία είναι για κατατακτήριες εξετάσεις και δεν γνωρίζουν καθόλου, αλλά έχουν το δικαίωμα να είναι εδώ, διότι έχουν κάνει στη χώρα τους τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση και άρα μπορούν να εγγραφούν. Δεν έχει νόημα να κάνεις αρχαία, αφού δεν ξέρουν. Τώρα, οι μέθοδοι που ακολουθούμε, εκτός από αυτές τις πολύ ειδικές περιπτώσεις, είναι αυτές που ακολουθεί η εκπαιδευτική επιστήμη. Επιστημονικά, αυτά που μπορούν να εφαρμόσουν σε οποιοδήποτε σχολείο οι συνάδελφοι, μπορούμε να τα εφαρμόσουμε κι εδώ. Εκείνο που ενθαρρύνονται, είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μέθοδος, για να μπορέσουν να έχουν καλύτερα αποτελέσματα κι ανάλογα βέβαια και με τη τάξη. Ουσιαστικά, όταν έχεις ένα μικρό τμήμα 3-4 παιδιών, δεν μπορείς να κάνεις ομάδες, μια ομάδα είναι όλο το τμήμα. Εκείνο που φροντίζουμε, ίσως δεν το είπα αυτό προηγουμένως, είναι να μη έχουμε πάρα πολλά παιδιά στη τάξη. Βέβαια, με εξαίρεση την αρχή και για τα δύο τελευταία χρόνια μέχρι και τώρα που δεν έχω τους καθηγητές όλους, και αναγκαστικά οι τάξεις ειδικά της Α γυμνασίου είναι πάρα πολύ μεγάλες. Όταν θα έρθουν (οι καθηγητές) και χωρίσουμε τα τμήματα και φτιάζουμε και τα φροντιστηριακά κανονικά όπως πρέπει, τότε δεν θα έχουμε πάρα πολλά άτομα, θα είναι 10-12 άτομα στη τάξη. Και από ότι βλέπεις και οι αίθουσες δεν χωράνε παραπάνω παιδιά. Αυτή τη στιγμή τα βάζουμε με υπέρβαση, γιατί πρέπει να κάνουν μάθημα, τι να κάνουμε;» («Κ9»)

Από τις παραπάνω δηλώσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται για μία ακόμα φορά, η παντελής έλλειψη κεντρικού συντονισμού. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν ο καθένας ξεχωριστά - καταβάλλοντας πραγματικά ιδιαίτερη προσπάθεια, όπως φαίνεται από τα λόγια τους, αλλά όπως διαπιστώσαμε και ιδίως όμμασι κατά το χρονικό διάστημα διενέργειας της ερευνητικής διαδικασίας- να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της εργασίας τους, μην έχοντας ωστόσο την απαραίτητη επιμορφωτική στήριξη από την πολιτεία. Το αποτέλεσμα, όπως διαπιστώνεται και από τις απαντήσεις τους, είναι η εκπαιδευτική διαδικασία που παρέχεται στους κρατούμενους του ΕΚΚΝ να μην έχει σαφή χαρακτηριστικά και στόχους, ενώ μάλιστα παρατηρείται η έλλειψη κοινής

³³¹ Ωστόσο, η πραγματικότητα στο Δημοτικό σχολείο φαίνεται να είναι διαφορετική, αφού όπως παραδέχεται ο «Δ1» δεν υπάρχει καμία υποστήριξη από τους εντεταλμένους κρατικούς φορείς εκπαίδευσης: :
«Ο σύμβουλος... Τι σύμβουλος; Δεν έχει έρθει ποτέ εδώ ο άνθρωπος. Έχει ένα μπουκάλι οινόπνευμα, παλεύει εκεί για να μη ακουμπήσει κάτι στο γραφείο του. Που να ρθει εδώ. Ήρθε μια φορά ο άνθρωπος και έφυγε τρέχοντας από δω, το καταλαβαίνεις; Δηλαδή, είναι ζητήματα τα οποία είναι πολύ εύκολο να πει κάποιος, "α είμαι 10 χρόνια στη φυλακή, τα ξέρω όλα από έξω". Θα σου έλεγα τι ξέρεις; Δεν ξέρεις τίποτα. Νομίζεις, είσαι ένας τσομπάνης πολυτελείας, αυτό το πράγμα γίνεται, ας πούμε. Αμολάνε από τη στρούγκα τα τέτοια και τα βοσκάς και τα ξαναβάζει μέσα. Αυτό γίνεται στη τελική» («Δ1»)

στρατηγικής όσο αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας, αφού ο κάθε εκπαιδευτικός εφαρμόζει αυτές που θεωρεί ως κατάλληλες ο ίδιος. Τέλος, σημαντικό πρόβλημα αποτελεί και η μη επαρκής στελέχωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων.

«Εντάξει τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουμε είναι ότι, κατά τη άποψη μου, είναι ότι δεν ασχολούνται (εννοεί το Υπουργείο), δεν υπάρχει επαρκές εκπαιδευτικό προσωπικό, τόσο σε επίπεδο διοίκησης που να έχει σπουδάσει το αντικείμενο και να έχει βαθιές γνώσεις της κατάστασης, με αποτέλεσμα να ακολουθούνται πολλές φορές λανθασμένες προσεγγίσεις. Εκπαιδευτικά πάντα μιλάω» («Κ3»)

6.3.4: Απόψεις των κρατουμένων σχετικά με τα μαθήματα που διδάσκονται

Παρά τα προβλήματα που επισημάνθηκαν, οι περισσότεροι κρατούμενοι του ΕΚΚΝ σημείωσαν ότι τους αρέσουν τα μαθήματα. Οι απόψεις των κρατουμένων για το συγκεκριμένο ζήτημα παρατίθενται κατηγοριοποιημένες με βάση τη βαθμίδα που παρακολουθούσαν, λόγω της διαφοράς των μαθημάτων που διδάσκονται σε κάθε βαθμίδα, αλλά και της διαφορετικής εκπαιδευτικής προσέγγισης που ακολουθούν τα δύο σχολεία.

Μαθητές Δημοτικού σχολείου:

«Καλό είναι (το μάθημα), μαθαίνουμε τα ελληνικά, να ξέρουμε να γράφουμε και να μιλάμε, να μη μας κοροϊδεύουν» («Β»)

«Με μεγάλη μου χαρά πάω σχολείο, μου 'χει αλλάξει τα πάντα στη ζωή μου, εγώ να μπορώ να διαβάζω και να γράφω, δεν το περίμενα ποτέ αυτό. Προς το παρόν προσπαθώ να γράψω σωστά, και θα με βοηθήσει να βρω δουλειά έξω» («Δ»)

«Καλά πάει το σχολείο, είναι ενδιαφέρον πολύ, θέλω να μάθω όσο καλύτερα μπορώ τα ελληνικά» («Ε»)

«Πολύ ωραία» («Θ»)

«Μου είναι χρήσιμα (τα μαθήματα), γιατί αν εγώ κάτσω εδώ, θέλω να μάθω τη γλώσσα» («Ω»)

«Πολύ καλά, γιατί μπορείς να διαβάσεις μια ταμπέλα στο δρόμο, δεν μπορεί να σε κοροϊδέψει ο άλλος» («Α1»)

«Ναι καλά, να περνά η ώρα και να μάθω κάτι πράγματα» («Θ2»)

«Καλά είναι, βοηθάει πολύ το σχολείο» («Η»)

«Μαθαίνω εδώ αυτά που δεν είχα μάθει έξω, και δεν θα είμαι αγράμματος » («Ι»)

«Ωραίο πράγμα είναι το σχολείο, πολύ ωραίο, πριν εγώ έξω ήμουν σαν γαιδούρι, δεν ήξερα τίποτα, όλη μέρα δούλευα. Πάρε σκάψε, με το καλέμι και το φτυάρι, πλακάς ήμουν, και πάντα ήθελα να πάω σχολείο να μάθω. Τώρα έχω μάθει, διαβάζω μπορώ και μόνος μου να διαβάσω» («Λ»)

«Χρήσιμα, θα μπορέσω να διαβάσω. Χρήσιμα είναι με ενδιαφέρουν. Μου αρέσει που κάνουμε ορθογραφία» («Ξ»)

«Καλά για μένα, πολύ καλά για μένα, γιατί διαβάζω ελληνικά και μαθαίνω να καταλαβαίνω τα ελληνικά» («Ρ»)

«Είναι καλά, μου αρέσει πολύ γιατί έξω ήμουν χρήστης και μπήκα φυλακή και έχω βάλει μυαλό, να βγω άνθρωπος κανονικός». («Ρ1»)

«Καλά, βοηθάει γιατί ξέρω μιλάω λίγα ελληνικά». Όλα καλά στο σχολείο, δάσκαλο καλά, φίλους καλά» («Ψ1»)

Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των κρατουμένων μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, γεγονός το οποίο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αναμενόμενο, αφού οι περισσότεροι είναι αλλοδαποί. Ως εκ τούτου, θεωρούν ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, θα τους χρησιμεύσει μετά την αποφυλάκιση τους, όχι μόνο για στη διαδικασία εξεύρεσης εργασίας, αλλά και στη καθημερινότητα τους, αφού πλέον θα αποκτήσουν βασικές δεξιότητες επικοινωνίας. Επιπλέον, κάποιοι αντιμετωπίζουν τον εγκλεισμό τους στο κατάστημα κράτησης ως ευκαιρία συμμετοχής στη εκπαιδευτική διαδικασία και απόκτησης βασικών γνώσεων, αφού όπως δηλώνουν, πριν τη φυλάκιση τους δεν είχαν τη δυνατότητα παρακολούθησης της σχολικής εκπαίδευσης. Ακολουθούν ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις των νεαρών κρατουμένων που παρακολουθούσαν την δευτεροβάθμια εκπαίδευση για το ίδιο ζήτημα:

Μαθητές Γυμνασίου/Λυκείου:

«Κοίτα, από το τίποτα είναι πολύ καλά πράγματα, μια χαρά» («ΔΓ»)

«Δεν είναι δύσκολα, αν έχεις όρεξη είναι εύκολα» («ΔΔ»)

«Είναι κάποια πράγματα που μαθαίνεις κι έξω, αλλά εδώ τα καταλαβαίνω πιο γρήγορα και καλύτερα» («ΔΖ»)

«Εντάξει, είναι πολύ χρήσιμο γιατί έξω η ευκαιρία που 'χα να μάθω κάποια πράγματα κόπηκε και τώρα μας δίνεται μια δεύτερη ευκαιρία. Και οι καθηγητές είναι πολύ κοντά μας και είναι εντάξει» («ΔΗ»)

«Είναι τα βασικά, μαθαίνουμε βασικά πράγματα» («ΔΙ»)

«Είναι χρήσιμα, έχουν ενδιαφέρον και αν θέλεις κάτι να μάθεις πρέπει να κάνεις μαθήματα» («ΔΜ»)
«Με βοηθάνε πολύ» («ΔΞ»)

«Είναι εντάξει, εγώ νόμιζα πως θα ήταν χειρότερα, γιατί εγώ προσωπικά ήμουν στα ΕΠΑΛ που το επίπεδο είναι πιο ψηλό, έτσι πιστεύω εγώ, αλλά εντάξει κι εδώ μαθαίνω κάποια πράγματα» («ΔΟ»)

«Καλά είναι και προσπαθούν και οι δάσκαλοι, μας βοηθάνε πολύ. Θα μπορούσα να πω καλύτερα από έξω» («ΔΡ»)

«Κανονικά, όπως κι έξω, απλά εδώ είναι λίγο πιο ελαστικά τα πράγματα» («ΔΣ»)

«Εντάξει καλά είναι, ενδιαφέρον έχουν» («ΔΤ»)

Διαπιστώνεται ότι οι νεαροί κρατούμενοι μαθητές του Γυμνασίου και Λυκείου, αν και συγκρατημένα, διατείνονται θετικά ως προς τα μαθήματα που διδάσκονται. Εντύπωση προκαλεί ότι ορισμένοι κρατούμενοι, όπως και οι συγκρατούμενοι τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είτε ευθέως ή με συγκαλυμμένο τρόπο, αναφέρουν ότι διδάσκονται βασικές γνώσεις, γεγονός που δεν θα ήταν αναμενόμενο σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, τρεις κρατούμενοι προχώρησαν στη σύγκριση του σχολείου που παρακολουθούσαν παλαιότερα με αυτό του καταστήματος κράτησης, διαπιστώνοντας ότι έχουν ελάχιστες διαφορές, με την «πλάστιγγα» ωστόσο να γέρνει –έστω κι ελαφρώς- υπέρ του σχολείου του καταστήματος κράτησης. Η πληθώρα ερευνητικών αποτελεσμάτων –πολλά εκ των οποίων παρουσιάστηκαν προηγουμένως- που συμπεραίνουν ότι οι κρατούμενοι στερούνται βασικών γνώσεων ανάγνωσης και αριθμητικής (Devlin, 1995: Coyle, 1994) έχουν ιδιαίτερη συμβολή στην επικέντρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που παρέχεται στον έγκλειστο πληθυσμό προς αυτή την κατεύθυνση. Ωστόσο, η συγκεκριμένη στόχευση στη παροχή των απολύτως βασικών γνώσεων, δεν φαίνεται να πηγάζει από την ανάγκη κατανόησης των αιτιών της εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς των κρατουμένων, ούτε και από την πεποίθηση ότι οι συγκεκριμένες γνώσεις θα συμβάλλουν στην επανένταξη του, αλλά προέρχεται από ένα αυθαίρετο θεωρητικά ενδιαφέρον διαχείρισης της ίδιας της φυλακής. Συνεπώς, η εκπαίδευση μετατρέπεται σε ένα τρόπο διαχείρισης του χρόνου του εγκλεισμού από την πλευρά των κρατουμένων, ενώ από την πλευρά της διοίκησης αποτελεί ένα τρόπο καταπολέμησης

της αδράνειας των εγκλείστων που συχνά οδηγεί σε ανάρμοστες ενασχολήσεις και συμπεριφορές (Wilson, 2000:11). Έτσι, η εκπαίδευση λειτουργεί και ως εργαλείο επιβίωσης στα «χέρια» των κρατουμένων, αλλά και ως εργαλείο ελέγχου στα χέρια της διοίκησης της φυλακής (Fitzgerald and Sim, 1979).

Ωστόσο, υπήρχαν και κρατούμενοι οι οποίοι εξέφρασαν διαφορετικές απόψεις από αυτές που παρουσιάστηκαν παραπάνω σχετικά με τα μαθήματα που διδάσκονται, ενώ ανέδειξαν και κάποιες επιπρόσθετες παραμέτρους που πιθανότατα επηρεάζουν την διδασκαλία:

Μαθητές Δημοτικού σχολείου:

«Στα μαθήματα δεν μαθαίνω, εγώ τα ξέρω αυτά. Έρχομαι για τα μεροκάματα και γιατί συμπαθώ πολύ τον διευθυντή» («Π»)

«Έτσι κι έτσι» («Φ»)

«Μερικά είναι καλά, αλλά εμείς δεν είμαστε για τέτοια. Εγώ πρέπει να δουλέψω με τον πατέρα μου μόλις βγω, δεν τα καταφέρνει μόνος του και κάνει και πολλά έξοδα για μένα που είμαι εδώ» («Σ»)

«Καλό όλα, μόνο παιδιά κάνει μαλακία» («Δ2»)

«Όλα καλό, δάσκαλο καλό, σχολείο καλό, μόνο παιδιά όχι καλά» («Η2»)

Μαθητές Γυμνασίου/Λυκείου:

«Θα μου άρεσε να ήταν κάπως αλλιώς, δηλαδή θα μπορούσε οι ώρες να ήταν πιο μεγάλες. Στη αίθουσα της πληροφορικής να ήταν άλλη η κατάσταση. Τώρα δεν μπορούμε να πάμε εκεί» («ΔΑ»)

«Εντάξει καλά είναι, ότι μπορούν κάνουν και οι καθηγητές, αλλά επειδή είμαστε όλοι παιδιά της φυλακής, κάνουμε ότι να 'ναι, αλλά αυτά καλά είναι που μας λένε. Στη συνέχεια ωστόσο εξέφρασε διαφορετική άποψη: «Δεν μου πολυαρέσουν τα μαθήματα, είμαι πιο χειρωνακτικός άνθρωπος» («ΔΒ»)

«Δεν μου αρέσει όμως που είναι λίγη ώρα το μάθημα» («ΔΓ»)

«Δεν μου αρέσει που δεν έχει πολλούς δασκάλους, θα έπρεπε να 'χει πέντε-έξι άτομα παραπάνω, να κάνουμε περισσότερες ώρες. Να έχει και στο προαύλιο γκαζόν και κανά παγκάκι, να είναι πιο όμορφο» («ΔΖ»)

«Από τη στιγμή που υπήρχε ημιμάθεια έξω, σκέψου εδώ μέσα τι υπάρχει» («ΔΘ»)

«(Δεν μου αρέσουν) Οι συμμαθητές που δεν ενδιαφέρονται στα μαθήματα και έρχονται μόνο για να πάρουν μεροκάματα και ενοχλούν τους άλλους που θέλουν να μάθουν. Μου αρέσουν οι καθηγητές που κάνουν μεγάλη προσπάθεια κάτω από δύσκολες συνθήκες» («ΔΜ»)

«Μας διδάσκουν τα μαθήματα, αλλά δεν μας δίνουν να κάνουμε καμιά άσκηση για να διαβάζουμε στο κελί» («ΔΞ»)

Όπως διαπιστώνεται από τις παραπάνω απαντήσεις, κάποια από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι κρατούμενοι μαθητές είναι η συμπεριφορά των συμμαθητών τους που εμποδίζει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, η μη έγκαιρη και μη επαρκής στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικό προσωπικό, γεγονός που –μεταξύ άλλων παραγόντων- συμβάλλει σε μειωμένες διδακτικές ώρες και η μη εξέλιξη των γνώσεων που ήδη έχουν αποκτήσει κάποιοι μαθητές από την παρακολούθηση του σχολείου πριν την φυλάκιση τους. Ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο είναι η έμφαση που έδωσαν στις απαντήσεις τους σχετικά με την προσωπική τους «αδυναμία» να ωφεληθούν από τα μαθήματα, καθώς θεωρούν ότι για λόγους ανεπάρκειας δεν «προορίζονται» για την ενασχόληση τους με την σχολικό περιβάλλον. Προκύπτει λοιπόν, ότι ορισμένοι κρατούμενοι έχουν δομήσει την αυτοαντίληψη τους με βάση τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις με τους άλλους ανθρώπους, αντιλαμβανόμενοι τον εαυτό τους με τον τρόπο που νομίζει ότι τον βλέπουν οι άλλοι. Συνεπώς, οι συγκεκριμένοι κρατούμενοι –έχοντας βιώσει αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες και υπάρξει αποδέκτες χαμηλών προσδοκιών από πλευράς των δασκάλων τους και του κοινωνικού περίγυρου γενικότερα- έχουν σχηματίσει μια εικόνα για τον εαυτό τους, η οποία δεν συνάδει με την εκπαιδευτική πρόοδο. Όπως σημειώνει ο Cooley (1902:263), ο κοινωνικός εαυτός αποτελεί ένα «είδωλο» του τρόπου με τον οποίο νομίζει το υποκείμενο ότι το αντιλαμβάνονται οι άλλοι.

6.3.5: Προσκόμματα στην ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας

Σχετικά με τα «προβλήματα» που εμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας, χαρακτηριστική είναι και η δήλωση του «Δ2», όπου αναφέρεται στην συμπεριφορά κάποιων μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος και την οποία αποδίδει στην μη «συμμόρφωση» λόγω έλλειψης κοινωνικοποίησης και «ωριμότητας»:

«Προσπαθούμε να τους κάνουμε μια ομάδα, να γίνουν μια ομάδα, γιατί έχουν διαφορές και μεταξύ τους, ας πούμε. Με κοροϊδεύουν, συμπεριφορές νηπίων, απαίδευστων ανθρώπων εντελώς. Όπως, απ' τη εμπειρία μου που ξέρω, όπως συμπεριφέρεται ένα προνήπιο συμπεριφέρεται και ένα παιδί 18, 19, 20 χρονών εδώ μέσα. Δεν υπάρχει κοινωνικότητα, δεν υπάρχει κοινωνική ανοχή. “Με κοροϊδεύει” (εννοεί ότι αυτό το λέει ένας μαθητής για κάποιον συμμαθητή του), “ε, κοίτα πως με κοιτάει ή δεν το έγγραφα καλά”» («Δ2»)

Φυσικά, στο συγκεκριμένο ζήτημα συμβάλλει σημαντικά και το «συγκρουσιακό κλίμα» που έχει δημιουργηθεί μεταξύ των ομάδων που έχουν σχηματίσει οι κρατούμενοι. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μην παραγνωρίζεται το γεγονός, ότι τα συγκεκριμένα σχολεία λειτουργούν μέσα σε ένα ιδιαίτερα «σκληρό» περιβάλλον, αυτό της φυλακής, και συχνά είναι μοιραία η μεταφορά των

προβλημάτων από τον ένα θεσμό (της φυλακής) στον άλλο (του σχολείου):

«Δηλαδή, δεν μπορώ να δω το σχολείο ξεκομμένο από αυτό που είναι. Αυτό που σου έλεγα στη αρχή, είναι μέσα σε μια φυλακή (...). Λοιπόν, είμαστε παρίες, αλλά και καλούμαστε κιόλας να λύσουμε προβλήματα, γιατί ουσιαστικά τα σχολεία είναι ένα μεγάλο αμορτισέρ της φυλακής. Στο λένε οι ίδιοι. Κουτά κουτά, στο λένε οι ίδιοι, ότι το καλοκαίρι γίνονται φασαρίες κ.τ.λ., γιατί δεν έχουν τι να κάνουν. Είναι ο μοναδικός χώρος σε κάθε φυλακή όπου βρίσκονται παιδιά από όλες τις πτέρυγες, ενώ κάτω είναι χωρισμένοι με κιγκλίδες κ.τ.λ., έτσι; Θα βγεις έξω στο προαύλιο και είναι από τη Α, τη Β, από το ισόγειο, από το παράρτημα, ενώ στο μέσα σύστημα, αυτό είναι σιδερόφρακτα χωρισμένο με στεγανά. Τους κρατάμε με ένα φύλακα, να το πούμε έτσι» («Δ1»)

Το δεύτερο πρόβλημα για το οποίο παραπονέθηκαν κάποιοι από τους κρατούμενους μαθητές ήταν η μη επαρκής στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικούς, στο οποίο ήδη έχουμε αναφερθεί, και συχνά συνεπάγεται την αδυναμία παροχής εκπαιδευτικής ικανοποιητικού επιπέδου. Ένα ακόμη ιδιαίτερης σημασίας ζήτημα που τέθηκε από τους κρατούμενους είναι η απουσία ενδιαφέροντος για την διδασκαλία των μαθημάτων, λόγω πρότερης κατοχής των γνώσεων που τους παρέχονται. Η απουσία ενδιαφέροντος συνδέεται στενά και με την μη προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, γεγονός που συχνά οδηγεί στη «μη συμμόρφωση» με τους κανόνες της τάξης και την επίδειξη αρνητικής συμπεριφοράς, όπως είδαμε παραπάνω. Έχει διαπιστωθεί ότι το ενδιαφέρον που παρουσιάζει το εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές κρατούμενους είναι άμεσα συνδεδεμένο με την συμμετοχή που επιδεικνύουν αυτοί στην εκπαιδευτική διαδικασία και την γενικότερη «μαθησιακή κινητοποίηση τους» (Hurry et al, 2010:19-20). Μάλιστα, η διδασκαλία βασικών σχολικών γνώσεων σε άτομα που ήδη έχουν αποκτήσει τις αντίστοιχες γνώσεις εγκυμονεί συγκεκριμένους κινδύνους. Κάποιοι από τους συγκεκριμένους μαθητές ενδέχεται να θεωρήσουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο δεν τους προετοιμάζει για την φοίτηση τους σε περισσότερο απαιτητικές εκπαιδευτικές βαθμίδες μετά την αποφυλάκιση τους, ενώ αν και το γεγονός της διδασκαλίας ήδη υπάρχουσών γνώσεων μπορεί να λειτουργεί ενθαρρυντικά σε κάποιους μαθητές, καθώς του επιτρέπει να επιδεικνύουν καλή σχολική επίδοση, μπορεί να λειτουργήσει και ζημιογόνα καθώς δίνει στους κρατούμενους εσφαλμένη αντίληψη σχετικά με την εκπαιδευτική τους πρόοδο (Young et al, 2010:215). Χαρακτηριστικές, ως προς τους συγκεκριμένους «κινδύνους είναι οι παρακάτω δηλώσεις δύο κρατούμενων:

«Θα ήθελα να προχωρώ πιο γρήγορα, να πάω σε άλλη τάξη, εγώ τα ξέρω αυτά. Μας χώρισαν και μας έβαλα όλους τους Τσιγγάνους μαζί και αυτά που κάνουν τα ξέρω» («N»)

«Οι δάσκαλοι σε βλέπουν με πιο πολύ επιείκεια εδώ, σε βοηθάνε. Ένα μεγάλο συν είναι ότι στις

εξετάσεις σου λένε: “θα σου δώσω τις απαντήσεις, απλά πρέπει να τις διαβάσεις να τις μάθεις”» («ΔΚ»)

Ένα επιπλέον ζήτημα που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «εμπόδιο» στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η έλλειψη αυτοπεποίθησης από τους κρατούμενους μαθητές, τουλάχιστον όσο αφορά τις επιδόσεις τους στο σχολικό πλαίσιο. Οι προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες που έχουν βιώσει τα συγκεκριμένα άτομα σε σχέση με το σχολείο, συχνά επηρεάζουν άμεσα τη δημιουργία μιας εύθραυστης αυτοπεποίθησης, η οποία με τη σειρά της αποφέρει ελάχιστα κίνητρα για την επιδίωξη της σχολικής επιτυχίας με αποτέλεσμα να αναπαράγεται ο τραγικός κύκλος της «σχολικής αποτυχίας» (Wilson, 1994). Ο Rogers (1999) έχει επισημάνει ότι η εκπαιδευτική «αποτυχία» των εκπαιδευομένων που προέρχονται από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις είναι απόρροια της κοινωνικής τους καταγωγής, καθώς αυτοί αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες συγκριτικά με όσους προέρχονται από υψηλότερες κοινωνικές τάξεις, ενώ ένας από τους συνηθέστερους παράγοντες αποτυχίας –εκτός από τα φυσικά καταστασιακά αίτια, όπως οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, η έλλειψη χρημάτων, οι οικογενειακές ανάγκες κ.ά- συνιστά η έλλειψη αυτοπεποίθησης που συναντάται στα άτομα των χαμηλότερων τάξεων της κοινωνίας, εξαιτίας των ελλειπόν εκπαιδευτικών –και όχι μόνο- γνώσεων τους. Σε αυτό το ζήτημα έχουν συμβάλλει τα μέγιστα και οι οργανωτικές συνθήκες της εκμάθησης που οδηγούν τους τροφίμους να αποδίδουν τα αίτια της «κοινωνικής και σχολικής αποτυχίας τους» σε ελλείψεις της προσωπικότητας τους (Παναγιωτόπουλος, 1998:173). Επίσης, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται το γεγονός, ότι οι νέοι κρατούμενοι, όντας παιδιά των λαϊκών κοινωνικών τάξεων, ενδέχεται να αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή τους στη εκπαιδευτική διαδικασία ως προδοσία της εργατικής κοινωνικής καταγωγής τους³³² (Gordon, 2000:170). Αντίστοιχα, ο Willis (2012) θεωρεί ότι η «αποτυχία» συμμετοχής και εξέλιξης στην εκπαίδευση, είναι μία «αντίδραση» των παιδιών της εργατικής τάξης απέναντι στον καπιταλισμό.

6.3.6: Απόψεις σχετικά με το σχολικό πλαίσιο λειτουργίας

Οι κρατούμενοι μαθητές στην πλειοψηφία τους δεν θα ήθελαν να αλλάξει τίποτα όσο αφορά την λειτουργία των δύο σχολικών μονάδων.

«Όχι (δεν θα ήθελα κάτι επιπλέον), μόνο να γράφω καλά και να διαβάζω καλά» («Λ1»)

³³² Πολλοί κρατούμενοι είναι πιθανό να αποθαρρύνονται να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς νιώθουν «εκτός τόπου» κατά τη διάρκεια αυτής. Μάλιστα ένας από τους κύριους λόγους αποθάρρυνσης αποτελεί και ο φόβος γελοιοποίηση στους από τους συγκρατούμενους τους, γεγονός που θα αποτελούσε πλήγμα στην «εικόνα» τους, η διαμόρφωση και διατήρηση της οποίας αποτελεί ζήτημα επιβίωσης στη φυλακή (Graves, 2004:92-93)

«Τίποτα, έτσι όπως είναι, είναι καλό» («Ζ»)

«Μια χαρά είναι το σχολείο, άμα δεν είχε κι αυτό εδώ μέσα... Τίποτα να μη αλλάξει, η φυλακή δεν θα παλευόταν» («Θ»)

«Τι να αλλάξει; Ερχόμαστε να μάθουμε γράμματα και να πάμε σπίτι μας καλά» («Ο»)

«Δεν υπάρχει κάτι καλύτερο να αλλάξει» («Ο1»)

«Καλά είναι έτσι, δεν έχω παράπονο. Εδώ είναι το καλό ότι υπάρχει και λύκειο, σε άλλες φυλακές δεν έχει» («ΔΛ»)

«Όχι, προς το παρόν δεν με ενοχλεί τίποτα» («ΔΝ»)

«Όχι, τίποτα. Μια χαρά είναι» («ΔΠ»)

«Καλά είναι, τι να αλλάξει;» («ΔΧ»)

Υπήρχαν όμως και μαθητές που θα επιθυμούσαν ορισμένες αλλαγές στο σχολικό πλαίσιο, οι οποίες κυμαίνονται από την διδασκαλία πρόσθετων μαθημάτων στο σχολείο έως την βελτίωση των υλικών συνθηκών:

Μαθητές Δημοτικού

«Θέλω πολύ να μαθαίναμε κομπιούτερ. Εγώ ξέρω λίγο, έκανα στο Μαρόκο, θα ήθελα πολύ να έχουμε εδώ κομπιούτερ» («Ε»)

«Μαθηματικά και κομπιούτερ» («Η»)

«Εγώ αυτό που ήθελα έγινε, να κάνουμε μουσική και μας έκανε το όνειρο μας πραγματικότητα ο κυρ .. (αναφέρεται στον «ΔΙ»)» («Ξ»)

«Θα ήθελα να μαθαίνω να γίνω μηχανικός –ξέρεις- να μάθω μια τέχνη» («Π»)

«Να μαθαίνω να φτιάχνω αυτοκίνητα. Καλό θα ήταν αυτό» («Χ»)

«Ναι θα ήθελα, να ασχολιόμαστε με δουλειές, να μαθαίνουμε» («Α1»)

«Δούλευα παλιά με αυτοκίνητα, θα ήθελα να μαθαίνω κι εδώ αυτό» («Ξ1»)

«Θα ήθελα να μάθω πολλαπλασιασμό γιατί δεν έδωσα πριν ποτέ σημασία, μας και είμαι εδώ να κάνω κάτι καλό» («Π1»)

«Ιστορία θα ήθελα» («Υ1»)

«Να ανοίξει δωμάτιο με το κομπιούτερ (εννοεί την αίθουσα πληροφορικής)» («Γ2»)

«Ναι, εδώ μόνο πίνακα έχει, θα μπορούσε να έχει κομπιούτερ, να ακούω ελληνικά μεταφρασμένα στη γλώσσα μου για να μάθω γρήγορα. Και θα μπορούσα να μάθω, όχι μόνο να γράφω, αλλά και να μιλάω» («Τ1»)

«Πιο ωραίο να είναι, για να τραβάει τη ψυχή του αλλουνού να 'ρθει. Βαμμένο, πρέπει να βάλουν κάτι να φαίνεται καλά το σχολείο» (P1»)

Μαθητές Γυμνασίου/Λυκείου

«Να έχουν όλες οι τάξεις διαδραστικό πίνακα και να είναι πιο πολλές οι ώρες. Και να έχει πρόγραμμα, να ξέρουμε ότι αύριο έχουμε με τον τάδε καθηγητή» («ΔΓ»)

«Ναι, ναι, να βάλουν υπολογιστές να μπορούμε να κάνουμε πιο καλό μάθημα» («ΔΕ»)

«Να βάλουν οπωσδήποτε ένα κυλικείο. Πρέπει να βάλουν και κομπιούτερς να δουλεύουν, γιατί θα χρειαστεί και στο μέλλον το κομπιούτερ, να βάλουν και ίντερνετ, Τι άλλο; Α, να φτιάξουν ένα χώρο που να μπορείς να κάθεις στο διάλειμμα”. Αυτά» («ΔΖ»)

«Να μας βάζουν κάποιες ασκήσεις για να μελετάμε και πάνω στο κελί.(...) Μας διδάσκουν τα μαθήματα, αλλά δεν μας δίνουν να κάνουμε καμιά άσκηση για να διαβάζουμε στο κελί» («ΔΞ»)

«Να μάθω αγγλικά και γερμανικά» («ΔΓ1»)

«Ναι, θα μου άρεσε να μαθαίνω κάποιο όργανο, θα ήθελα πολύ να συμμετέχω σε κάποιο σκηνικό έτσι να μάθω κάποιο όργανο. Εδώ έχουμε ένα φυλακόβιο, τον Γ που κάνει μαθήματα κιθάρας, είναι μουσικός. Υπάρχει και το καποείρα. Η πιο κομπλέ φυλακή είναι» («ΔΒ»)³³³

«Να μαθαίνω για να γίνω μαραγκός» («ΔΕ»)

«Εννοείται θα ήθελα. Π.χ για το αλουμίνιο να μάθω, έτσι να κάνω κατασκευή» («ΔΖ»)

«Αγγλικά που δεν κάνουμε. κάνουμε αγγλικά πρώτης γυμνασίου» («ΔΚ»)

«Στη Α' λυκείου μπορείς να μάθεις μόνο τα μαθήματα, όχι να κάνεις πρακτικά πράγματα» («ΔΟ»)

«Θα ήθελα γενικώς να κάνω μαθήματα για αυτό που μου αρέσει, τέχνες του χεριού» («ΔΛ»)³³⁴

Από τις παραπάνω απαντήσεις, διαπιστώνεται ότι ένας μεγάλος αριθμός νεαρών κρατουμένων θα επιθυμούσε την διδασκαλία μαθημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η προτίμηση και επιθυμία τους για τα μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι άμεσα συνδεδεμένη με την κοινωνική τους καταγωγή. Τα παιδιά αυτά, διαμορφωμένα στο σχολείο της ζωής από μικρή ηλικία, μαθαίνουν να διατηρούν με τα πράγματα και τους ανθρώπους άμεσες και ευθείες σχέσεις χωρίς τη διαμεσολάβηση των λέξεων. Έχουν κατ' επέκταση την τάση να θεωρούν την χειρωνακτική εργασία ως τη μόνη πραγματική εργασία (Παναγιωτόπουλος, 1998). Η συγκεκριμένη αντίληψη για την εργασία έχει παρατηρηθεί και σε άλλες σχετικές με ανηλικούς έρευνες, όπου ήταν εμφανής η

³³³ Η πεποίθηση ορισμένων κρατουμένων ότι βρίσκονται στην καλύτερη φυλακή που υπάρχει προκαλεί έκπληξη. Ωστόσο, η συγκεκριμένη πεποίθηση απορρέει από την ελπίδα που τρέφουν ότι έχουν μια θέση στην κοινωνία, ακόμα και αν αυτή η θέση αποτελεί την συνθήκη του εξοστρακισμού τους από την ίδια τη κοινωνία (Goffman, 1994:155).

³³⁴ Ο συγκεκριμένος κρατούμενος, όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις που παρατέθηκαν, αρχικά δήλωσε ότι δεν θα ήθελε να αλλάξει τίποτα στη λειτουργία του σχολείου. Ωστόσο, όταν ρωτήθηκε αν θα ήθελε να διδάσκεται κάποιο επιπρόσθετο μάθημα, απάντησε ότι θα επιθυμούσε να παρακολουθεί μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης.

περιφρόνηση της δουλειάς του χαρτογιακά σε σχέση με την «πραγματική εργασία», όπου ως τέτοια θεωρείται μόνο η χειρωνακτική, η οποία διακρίνεται και από ένα θεμελιωδώς ανδρικό ήθος και προσφέρει την δυνατότητα για γρήγορα χρήματα, αλλά και μικροαπάτες (Willis, 2012:227). Βέβαια, η συγκεκριμένη επιθυμία πολλών νεαρών κρατουμένων πιθανότατα απορρέει και από την ανάγκη επιβίωσης τους μετά την φυλακή. Τα πλάνα πολλών κρατουμένων –όπως θα δούμε αναλυτικά και αργότερα- για τη ζωή τους μετά την αποφυλάκιση θέτουν ως προτεραιότητα την εξεύρεση εργασίας προκειμένου να ικανοποιήσουν τις βιοτικές τους ανάγκες και ως εκ τούτου είναι λογικό να θεωρούν ότι η διδασκαλία ή/και κατάρτιση μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης θα διευκολύνει την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου³³⁵. Αντίστοιχες είναι και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα διδασκαλίας μαθημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης:

«Ναι, ναι, θα έπρεπε (να υπάρχουν μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης). Ήδη κάνουμε τώρα τη σχολή αλουμινοτεχνιτών, έχουμε τα εγκαίνια 19 του μηνός. Ναι θα έπρεπε να υπάρχει. Βέβαια, ισορροπία ανάμεσα στα δύο, δηλαδή μη το κάνουμε... Τα ευρωπαϊκά μοντέλα που δίνουν περισσότερο βάρος στη τεχνική εκπαίδευση, δεν θεωρώ ότι είναι και απολύτως σωστά, έτσι; Η σχολική εκπαίδευση είναι άλλο. Θα έπρεπε να γίνεται ταυτόχρονα ωστόσο. Η σχολική εκπαίδευση το πρωί και το απόγευμα τεχνική. Δηλαδή, τι τον έχεις εδώ πέρα και τον κρατάς; Άλλαξε του τα φώτα από το πρωί μέχρι το βράδυ. Το πρωί σχολείο και το βράδυ τέχνη» («Δ1»)

«Ναι, ώστε να έχουν ένα επάγγελμα βγαίνοντας από δω. Τα 2, τα 3, τα 5 χρόνια που μένουν μέσα να μη είναι χαμένος χρόνος. Να μάθουνε δηλαδή, ο αγράμματος που δεν ήξερε, να ξέρει να διαβάζει, να ξέρει να γράφει και να 'χει γίνει ελαιοχρωματιστής παραδείγματος χάριν. Βάλ' τον να μάθει να στοκάρει, εργαστήρια τις απογευματινές ώρες. Δώσε τους ένα χαρτί, δώσε τους μια διέξοδο, ώστε όταν βγει έξω να θεωρεί ότι κάτι ξέρει (...) Δεν υπάρχουν τα μέσα να διδαχθούν τα καλλιτεχνικά μαθήματα. Βλέπω πραγματικά talέντα, επειδή ασχολούμαι με τη ζωγραφική χρόνια, λοιπόν βλέπω πραγματικά talέντα που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν εκθέσεις ολόκληρες. Καταπληκτικά έργα. Δηλαδή αυτά τα παιδιά, έχουν talέντο στη μουσική, το αποδεικνύουν, έχουν talέντο στη υποκριτική, έχουν talέντο στη ζωγραφική, άλλωστε ξέρουμε ότι αυτά τα μαθήματα καλλιεργούν τον ψυχικό τους κόσμο. Και τι τους προτρέπω, παραδείγματος χάριν, σε ένα μαθητή μου, του λέω “αντί να είσαι εδώ

³³⁵ Θεωρούμε ότι η λειτουργία μιας εκπαιδευτικής δομής με τα χαρακτηριστικά των ΣΔΕ καλύπτει επαρκώς κι αυτό το πεδίο εκπαίδευσης, το οποίο προς το παρόν εξυπηρετείται ελάχιστα –αν όχι καθόλου- από το υφιστάμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Άλλωστε, ο Jarvis (2003:78) ορίζει την εκπαίδευση ενηλίκων ως «οποιαδήποτε διαδικασία που στοχεύει στην κατανόηση και τη μάθηση αυτών που συμμετέχουν, όπου οι συμμετέχοντες θεωρούν τους εαυτούς τους και θεωρούνται από τους άλλους κοινωνικά ώριμοι. Οι λόγοι για τη χρήση του όρου εκπαίδευση ενηλίκων υποδηλώνει γενική εκπαίδευση, ενώ μεγάλο μέρος της παροχής εκπαίδευσης έχει τη φύση της επαγγελματικής κατάρτισης»

μέσα, όταν θα βγεις με το καλό, που βγαίνει σύντομα, αποφυλακίζεται, φτιάξε πινακάκια και πούλησε τα στη πόλη σου, θα βγάλεις ένα μεροκάματο”. Και μου λέει, “θα τα αγοράζουν;” “Μα είσαι εκπληκτικός ζωγράφος, θα το αγοράσει ο άλλος, με 10 ευρώ και 20, θα το αγοράσει να το βάλει στη κουζίνα του, να το βάλει σε μια..” Δηλαδή, θα μπορούσαν τα ταλέντα αυτών των παιδιών εδώ μέσα, που πραγματικά υπάρχουν πολλά ταλέντα, και στο τραγούδι ακόμα, να τα αναπτύξουν και να τους δώσουν μια διέξοδο» («Δ2»)

«Δυστυχώς, η επαγγελματική εκπαίδευση είναι ένα κομμάτι με το οποίο δεν έχουμε ασχοληθεί, θα έπρεπε όμως γιατί ουσιαστικά αυτά τα παιδιά έχουν περισσότερη ανάγκη τη επαγγελματική εκπαίδευση εδώ μέσα και όχι τη βασική εκπαίδευση. Δηλαδή, θα μπορούσε ουσιαστικά ένα τεχνικό λύκειο. Είχαμε μια πρόταση φέτος από ένα εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι υποδιευθυντής σε ένα σχολείο της Αθήνας, σε ένα ΕΠΑΛ της Αθήνας, μας είπε ότι θα μπορούσε να δώσει υλικοτεχνική υποδομή, έτσι ώστε θα μπορούσε κατά κάποιο τρόπο να λειτουργήσει μια επαγγελματική σχολή εδώ πέρα ή ένα επαγγελματικό λύκειο. Θα ήταν ευχής έργο να συμβεί κάτι τέτοιο, γιατί τα παιδιά έχουν περισσότερο ανάγκη μια επαγγελματική κατάρτιση παρά την βασική εκπαίδευση» («Κ2»)

«Ναι, πιστεύω ότι θα τους βοηθούσε γιατί θα είχαν κάποια κατεύθυνση. Δηλαδή, όταν θα έβγαιναν έξω δεν θα ήταν ξεκρέμαστοι, θα είχαν κάποια... ίσως θα είχαν χαράξει μια πορεία για να τη συνεχίσουν όταν θα έβγαιναν έξω, αντί να... Και αντί για αυτό, πολλές φορές βλέπουμε να υποτροπιάζουν και να επιστρέφουν πίσω, να καταφεύγουν πάλι στις έκνομες πράξεις, να ζαναμπαίνουν στη φυλακή» («Κ3»)

«Πολύ καλύτερο θα ήταν για μένα. Ναι, πολύ καλύτερο. Θεωρώ ότι, επειδή καταρχήν είναι αγόρια. Δεύτερον, δεν είναι τα παιδιά που θα ακολουθήσουν ένα δρόμο που απαιτεί πάρα πολύ διάβασμα, να μούνε σε πανεπιστήμιο κ.τ.λ, νομίζω ότι ένα ΕΠΑΛ, ένα τεχνικό σχολείο και αυτά, θα τους ενδιέφερε περισσότερο. Όσον αφορά τα μαθήματα, θα ήταν πιο εργαστηριακά, πιο δραστήρια και θα τους τραβούσε περισσότερο το ενδιαφέρον, έτσι πιστεύω» («Κ4»)

«Ναι, θεωρώ ότι θα ήταν πολύ καλύτερο να υπήρχε επαγγελματική. Επειδή, έχει τύχει να δουλέψω και σε επαγγελματικά λύκεια έξω, σε σχολεία έξω, θεωρώ ότι θα ήταν πολύ πιο κοντά στους μαθητές αυτούς ένας τύπος λυκείου, όπως τα ΕΠΑΛ ή τα ΤΕΕ, παρά ο τύπος του γενικού λυκείου που λειτουργεί σήμερα εδώ πέρα. Θα υπήρχε μεγάλη διαφορά» («Κ5»)

«Σίγουρα θα έπρεπε να υπάρχουνε πάρα πολλά πράγματα. Ένα από αυτά είναι και η επαγγελματική εκπαίδευση. Πιστεύω ότι για πάρα πολλά παιδιά θα έδινε μια διέξοδο. Από την άλλη, δεν μπορούμε να πούμε ότι και η τυπική εκπαίδευση, η κανονική εκπαίδευση, θα πρέπει να λείπει. Ή να πούμε ότι θα πρέπει η επαγγελματική να αντικαταστήσει ή να υποκαταστήσει την τυπική εκπαίδευση. Έχει παρατηρηθεί, και στο ελληνικό σύστημα αλλά και σε συστήματα άλλων ευρωπαϊκών χωρών, αλλά και παγκοσμίως, ότι υπάρχει μια τάση για τη τεχνολογική εκπαίδευση στους κρατούμενους. Η οποία τεχνολογική εκπαίδευση τους δίνει κάποια άμεσα, αν θέλεις, εφόδια, τους δίνει ένα πτυχίο, π.χ ηλεκτρολόγου, υδραυλικού ή οτιδήποτε. Άρα τους δίνει πιθανόν, μια ευκολία βγαίνοντας να βρουνε μια δουλειά και να προσπαθήσουν να φτιάξουν τη ζωή τους καλύτερα. Όμως αυτό, καταρχήν στα ελληνικά δεδομένα, δεν είναι σίγουρο και δεύτερον: οποιοδήποτε είδους τεχνολογική εκπαίδευση, πρέπει να είναι καταρχήν εκπαίδευση, δηλαδή πρέπει να έχει κι άλλους στόχους» («Κ8»)

Όλοι οι εκπαιδευτικοί τάχθηκαν υπέρ της διδασκαλίας μαθημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και μάλιστα οι περισσότεροι από αυτούς θεωρούν ότι το συγκεκριμένο είδος εκπαίδευσης είναι πιο κατάλληλο από το ήδη παρεχόμενο, καθώς –σύμφωνα με τα όσα επεσήμαναν- ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες και το προφίλ των κρατουμένων μαθητών, ενώ κάποιοι θεωρούν ότι οι τεχνικές γνώσεις που θα λάβουν μέσω της εκπαίδευσης οι κρατούμενοι θα τους βοηθήσουν περισσότερο στην εξεύρεση εργασίας μετά την αποφυλάκιση και άρα στη ομαλότερη κοινωνική επανένταξη τους και την μη επιστροφή τους στο «δρόμο τους εγκλήματος». Ωστόσο, δεν υπάρχουν βάσιμα εμπειρικά δεδομένα που να αποδεικνύουν ότι η παροχή τεχνικών δεξιοτήτων στους κρατουμένους μέσω της «στροφής» στην επαγγελματική εκπαίδευση συνδέεται μειωμένα ποσοστά υποτροπής (Winterdyk, 2002:197). Επιπλέον, θεωρούμε ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης έναντι της γενικής, σχετίζεται με τις χαμηλές προσδοκίες που έχουν αυτοί από τους μαθητές τους. Το συγκεκριμένο ζήτημα αποκτά ιδιαίτερη σημασία, όταν αναλογιστούμε ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών έχουν μία αμφίδρομη σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών τους. Οι μαθητές μέσω της συμπεριφοράς που επιδεικνύουν δημιουργούν συγκεκριμένες προσδοκίες στους δασκάλους τους, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν την συμπεριφορά και επίδοση των μαθητών (Cooper, Good, Blakey, Hinkel, Burger and Sterling, 1979). Συνεπώς, η στάση, η διάθεση, η προδιάθεση ή προκατάληψη του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή του επηρεάζει καθοριστικά την ποιότητα της αγωγής και της μάθησης του μαθητή, καθώς και τη συμπεριφορά του μαθητή και τη σχολική του επίδοση (Βασιλείου, 2007). Έτσι, ο δάσκαλος ως ο προσδιοριστικός «σημαντικός άλλος»³³⁶, επηρεάζει –έστω κι έμμεσα- τις

³³⁶ Οι «σημαντικοί άλλοι» είναι όρος της κοινωνικής ψυχολογίας και προσδιορίζει συλλογικά τα άτομα που επηρεάζουν τις προσδοκίες και τη συμπεριφορά των μαθητών. Ο συγκεκριμένος όρος αντικατέστησε τον όρο «ομάδες αναφοράς», ο οποίος θεωρούταν περισσότερο στατικός (Κατσίλλης, 2005:131)

προσδοκίες των μαθητών, την επίδοση και την εξέλιξη τους. Μάλιστα, ο προσδιοριστικός τους ρόλος επεκτείνεται και λόγω της διαφοροποιημένης συμπεριφοράς του απέναντι στους μαθητές, η οποία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις προσδοκίες που έχει καλλιεργήσει. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται διαφορετικά στους μαθητές από τους οποίους προσδοκούν υψηλές επιδόσεις και διαφορετικά απέναντι σε αυτούς για τους οποίους έχουν χαμηλές προσδοκίες (Κατσίλλης, 2005:131), οδηγώντας τους έτσι σε μια «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» και στο «φαινόμενο του Πυγμαλίωνα»³³⁷. Μία επιπλέον σημαντική παράμετρος σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση, είναι ότι αυτή συμβάλλει καθοριστικά στην κοινωνική αναπαραγωγή. Οι μαθητές των τεχνικών επαγγελματικών λυκείων, προέρχονται κατά κόρον από τις φτωχότερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις, ενώ μέσω της συμμετοχής τους στον συγκεκριμένο τύπο εκπαίδευσης προετοιμάζονται ουσιαστικά για να γίνουν οι νέοι προλετάριοι, όχι μόνο εξαιτίας του είδους των επαγγελμάτων στα οποία κατευθύνονται, αλλά όπως τονίζει και εξαιτίας της «ηθικής διαπαιδαγώγησης» που προσφέρουν τα σχολεία αυτά στους μαθητές τους, προκειμένου να ενστερνιστούν και να κατανοήσουν ποια είναι η θέση τους σε αυτή τη κοινωνία. Αναφερόμαστε λοιπόν σε τεχνικά λύκεια, τα οποία δεν προσφέρουν τα απαραίτητα εφόδια στους μαθητές τους για κοινωνική ανέλιξη, απεναντίας στόχος τους είναι μέσω της διδασκαλίας να διατηρήσουν τη κοινωνική αναπαραγωγή (Grignon, 1971). Ωστόσο, ακόμα και αν ενταχθεί η επαγγελματική εκπαίδευση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο διδασκαλίας των νεαρών κρατουμένων, θα πρέπει, όπως επισημάνθηκε και από ορισμένους εκπαιδευτικούς, να μην επισκιάσει την γενική, ιδιαίτερα μάλιστα λόγω και του γεγονότος, ότι ένα πολύ υψηλό ποσοστό των νεαρών κρατουμένων αποτελείται από αλλοδαπούς που δεν γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα τελευταία χρόνια, η τεχνική εκπαίδευση, έχοντας ειδωθεί ως εκπαιδευτική επιλογή και σταδιοδρομία χαμηλότερου κύρους, «εμπλουτίστηκε» και με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν –εκτός της χαμηλής κοινωνικής καταγωγής τους- και το πρόβλημα της γλώσσας, αφού και οι υποδομές υποστήριξης αυτών των μαθητών ήταν και εξακολουθούν να είναι ανύπαρκτες. Έτσι δημιουργείται ένα επιπλέον ποσοστό μαθητών -μέρος των οποίων μπορούν να χαρακτηριστούν ως λειτουργικά αναλφάβητοι-, με χαμηλές προσδοκίες και στόχους. Η δε έλλειψη προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων, έχει ως πρόσθετο αποτέλεσμα, αυτοί οι μαθητές να έχουν δυσκολίες να παρακολουθήσουν την ύλη των γενικών μαθημάτων, των

³³⁷ Το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα χρησιμοποιείται κυρίως από την επιστήμη της ψυχοπαιδαγωγικής και ως τέτοιο ορίζεται η θετική έκφραση της αυτο-εκπληρούμενης προφητείας. Πρόκειται για τη διεργασία, κατά την οποία, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για την επίδοση των μαθητών επηρεάζουν την αντίληψη και την κρίση του ίδιου και παράλληλα κατευθύνουν τη συμπεριφορά του, αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών του ως προέκταση της δικής του διαφοροποιημένης στάσης (Νιάρη και Μανούσου, 2013:36-37).

μαθημάτων ειδικότητας, αλλά και σε ορισμένες περιπτώσεις να αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εργαστηρίων (Λαμπροπούλου, Αρώνης, Καρυώτης, Κονταξής, Μαστοράκη, Μπογδάνου και Μπουρδή, 2014).

Ένα επιπλέον ζήτημα, το οποίο θίχτηκε από τους νεαρούς κρατούμενους είναι η μη πρόσβαση τους σε μέσα νέων τεχνολογιών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αν και σε δύο αίθουσες (μία του Δημοτικού και μία του Γυμνασίου/Λυκείου) η διδασκαλία γινόταν με την χρήση διαδραστικού πίνακα³³⁸, απαγορευόταν στους μαθητές η πρόσβαση σε αίθουσες όπου υπήρχαν ηλεκτρονικοί υπολογιστές και η χρήση των τελευταίων. Ο περιορισμός στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών συνδέεται κυρίως με ζητήματα ασφάλειας της φυλακής. Ωστόσο, εάν αποδεχτούμε το γεγονός ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση αποτελεί σημείο αποφασιστικής σημασίας στη προσπάθεια καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού (Τσιάκαλος, 1999) και της κοινωνικής επανένταξης, οφείλουμε να παρεμβαίνουμε για την άρση παρόμοιων αποκλεισμών. Διαφορετικά, όπως έχει αποδειχτεί διαχρονικά, η «πάλη» ανάμεσα στη εκπαιδευτική διαδικασία και τα ζητήματα ασφάλειας της φυλακής, καταλήγει πάντα στην ήττα της εκπαίδευσης. (Foley and Gao, 2002). Έχουμε ήδη επισημάνει ότι η επικράτηση μιας ευκαιριακής προσέγγισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων συχνά οδηγεί στο περιορισμό και την άρση των ευκαιριών χρήσης ενός δικαιώματος, όταν μεταβάλλονται οι συνθήκες που αρχικά υπαγόρευαν την αναγνώριση του (Κουζέλης, 2015:257). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, διαπιστώνουμε ότι, το δικαίωμα της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού προγράμματος μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών περιορίζεται με το πρόσχημα της διασφάλισης της ασφάλειας εντός του χώρου κράτησης. Η εκμάθηση χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών είναι επιτακτική, αφού οι νεαροί κρατούμενοι μετά την αποφυλάκιση τους θα επιστρέψουν σε μια ανεπτυγμένη τεχνολογικά κοινωνία, όπου η χρήση των νέων τεχνολογιών είναι απαραίτητη για τη διεκπεραίωση διάφορων ζητημάτων της καθημερινότητας. Επιπλέον, η εκμάθηση εντοπισμού πληροφοριών μέσω της χρήσης του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς δύναται να έχει μεγάλη συμβολή στη διαδικασία της μάθησης κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους, αλλά και στη συνέχεια των σπουδών μετά την έκτιση της ποινής φυλάκισης τους (Spangenberg, 2004). Η επιτήρηση των

³³⁸ Ο διαδραστικός πίνακας είναι μια ψηφιακή επιφάνεια εργασίας που ενσωματώνει λειτουργίες προβολής και αλληλεπίδρασης. Η συσκευή αυτή συνδέεται με έναν υπολογιστή και με ένα βίντεο-προβολέα. Ο βίντεο-προβολέας επιτρέπει την εμφάνιση της οθόνης του υπολογιστή στην επιφάνεια του πίνακα, ενώ ο χρήστης αλληλεπιδρά με την επιφάνεια αυτή χρησιμοποιώντας την αφή ή ειδική γραφίδα (Κόμης, 2010:4). Πρόκειται για έναν πολύ αποτελεσματικό τρόπο διάδρασης με ψηφιακό υλικό και πολυμέσα σε ένα περιβάλλον εκπαίδευσης με πολλά άτομα. Οι διαδραστικοί πίνακες παρέχουν τη δυνατότητα παρουσίασης εκπαιδευτικών πηγών με ένα ιδιαίτερα ελκυστικό τρόπο και κάνουν την εκπαίδευση πιο διασκεδαστική, τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για τους εκπαιδευτές, με χρήση περισσότερων και μεγαλύτερης ποικιλίας μέσων εκπαίδευσης (Νιάρρου και Γρουσουζάκου, 2007).

κρατούμενων αποτελεί το κυριότερο ζήτημα για την επιφυλακτική στάση των σωφρονιστικών συστημάτων όχι μόνον στη χώρα μας αλλά και σε όλη την Ευρώπη, απέναντι στη χρήση του διαδικτύου από τους κρατούμενους. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και στην ενότητα συγκριτικής ανάλυσης των σωφρονιστικών συστημάτων διάφορων κρατών και στην παροχή εκπαίδευσης στα πλαίσια αυτών, λύσεις μπορούν να υπάρξουν. Ως εκ τούτου, η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών από τους νεαρούς και ανήλικους κρατούμενους μπορεί να επιτευχθεί, έστω και χωρίς οι αυτοί να έχουν απόλυτα ελεύθερη πρόσβαση σε κάθε πληροφορία, αλλά μόνον περιορισμένη πρόσβαση στο διαδίκτυο και μόνον στις απαραίτητες πληροφορίες που αφορούν την εκπαίδευσή τους (Μηλιώνη, 2016)

Επίσης, παρατηρείται ότι ορισμένοι κρατούμενοι θα επιθυμούσαν την διδασκαλία επιπρόσθετων μαθημάτων και κυρίως μαθημάτων εκμάθησης ξένων γλωσσών. Η συγκεκριμένη προτίμηση πιθανότατα συνδέεται με την επιθυμία αρκετών από αυτούς να μεταναστεύσουν σε κάποια άλλη ευρωπαϊκή χώρα μετά την αποφυλάκιση τους. Τέλος, ορισμένοι κρατούμενοι αναφέρθηκαν και σε κάποιες ψυχαγωγικές δραστηριότητες που εφαρμόζονται εντός του σχολικού πλαισίου, όπως η εκμάθηση μουσικών οργάνων και η πολεμική-χορευτική τέχνη καποείρα. Όντως, κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, παρατηρήσαμε την ύπαρξη μίας ποικιλίας τέτοιων δραστηριοτήτων, όπως η θεατρική ομάδα, η μουσική ομάδα, η ομάδα σκακιού και η ομάδα κατασκευής αντικειμένων με πηλό. Επίσης, αν και δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ψυχαγωγική δραστηριότητα, αρκετοί ήταν και οι κρατούμενοι που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Στροφή» που υλοποιείται από το ΚΕΘΕΑ και απευθύνεται σε έφηβους χρήστες ναρκωτικών ουσιών. Κατά το χρονικό διάστημα διενέργειας της εμπειρικής έρευνας, οι περισσότεροι από τους νεαρούς κρατούμενους συμμετείχαν σε κάποιο πρόγραμμα. Ακολουθούν ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις τους:

«Παλαιότερα πήγα στη θεατρική ομάδα, αλλά έφυγα τώρα, δεν μου άρεσε, βαριόμουνα» («B»)

Ο «Δ» συμμετέχει στη θεατρική ομάδα και τη μουσική ομάδα, ενώ παίζει και σκάκι: «Όσα μπορώ κάνω, να μένω τον περισσότερο χρόνο έξω από το κελί, και εδώ στο σχολείο, μάθημα έχω 8:30 μέχρι 11:00, αλλά κάθομαι όλη τη μέρα μέχρι που κλείνει, τι να πάω να κάνω στο κελί. Θέλω όσα περισσότερα προγράμματα, να είμαι έξω από το κελί» («Δ»)

«Μου αρέσει πάρα πολύ, νιώθω ελεύθερος όταν πάω στη (θεατρική) ομάδα, βλέπω κόσμο από έξω, μιλάμε για την κοινωνία, πως είναι έξω» («K»)

«Πάω σε όλα τα προγράμματα: στροφή, χορό, σκάκι, θέατρο, μουσική. Δεν αφήνω κανένα» («M1»)

«Πήγαινα μουσική, αλλά σταμάτησα» («Π1»)

«Ναι, στη χορωδία είμαι (εννοεί τη χορωδία που θα τραγουδούσε στη γιορτή των Χριστουγέννων, ωστόσο αυτό δεν αποτελεί μόνιμο πρόγραμμα), στα πολιτιστικά είμαι τώρα με τον πηλό. Αυτά»

(«ΔΑ»)

«Στροφή πάω, καποείρα πάω και θέλω να μάθω και ντράμς» («ΔΒ»)

«Στροφή έχω πάει, μουσική έχω πάει,, και τώρα πάω καποείρα. Αν μου δίνεται η ευκαιρία ασχολούμαι και πιστεύω είναι πολύ καλό. Βοηθά πολύ, γιατί δεν νιώθεις εντελώς μόνος σου πιστεύω ότι κάποιοι σε βοηθούν πολύ» («ΔΗ»)

«Έκανα αίτηση για μουσική, αλλά δεν με παίρνουν γιατί δεν ξέρω ελληνικά» («ΔΨ»)

Η προσφορά ψυχαγωγικών προγραμμάτων θεωρείται ότι συμβάλει στη δημιουργική αξιοποίηση του «πολύ» ελεύθερου χρόνου των νεαρών κρατούμενων. Μάλιστα, σε παλαιότερες έρευνες, η έλλειψη ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων είχε προσδιοριστεί ως μείζον πρόβλημα που όξυνε περαιτέρω τα ήδη μεγάλα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι ανήλικοι και νεαροί κρατούμενοι λόγω του εγκλεισμού τους (Πετρόπουλος κ.ά, 2000:397, Κουράκης, 2004:327). Ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, έχει αυξηθεί η εφαρμογή στα καταστήματα ψυχαγωγικών/πολιτιστικών προγραμμάτων που στηρίζονται σε διάφορες μορφές τεχνών, με απώτερο στόχο την «απομάκρυνση» των κρατούμενων από τις εγκληματικές δραστηριότητες και την ομαλή κοινωνική επανένταξη τους. Ωστόσο, τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την συμβολή των συγκεκριμένων προγραμμάτων στην αποτροπή της υποτροπής υποδηλώνουν ότι μολονότι αυτά τα προγράμματα δεν συνεισφέρουν άμεσα στη μείωση της υποτροπής, μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία εκείνων των συνθηκών που δύνανται να καταστήσουν πιο πιθανή την αποχή από το έγκλημα (Cheliotis and Jordanoska, 2016:37). Επιπλέον, οι κρατούμενοι μαθητές, όπως διαπιστώνεται και από τις δηλώσεις ορισμένων από αυτούς, αντιμετωπίζουν τα ψυχαγωγικά/πολιτιστικά προγράμματα ως ένα τρόπο δημιουργικής αξιοποίησης του χρόνου τους, αλλά και ως μέσο κοινωνικοποίησης, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων:

«Ναι έχουμε πολιτιστικά προγράμματα, κάθε καθηγητής αναλαμβάνει να εκτελέσει ένα πρόγραμμα, καμιά φορά έρχονται και μας κάνουν και επιμόρφωση πάνω σε αυτό, δηλαδή προγράμματα για πηλό, πως θα φτιάξεις πηλό, για κατασκευές εξωτερικές. Και αναλαμβάνουμε ο καθένας με μια ομάδα 5-6 παιδιών, στο τέλος το παρουσιάζουμε στο κλείσιμο του σχολείου. Είναι καλύτερα και για τα παιδιά, γιατί ξεφεύγουν και λίγο από το μάθημα και ξέρουν ότι δύο φορές τη βδομάδα, ας πούμε, θα ασχοληθούν με κάτι άλλο, και τους αρέσει» («Κ4»)

«Έχουμε κάποια πολιτιστικά προγράμματα, που είναι καθιερωμένα, γίνονται κάθε χρόνο, τα οποία είναι αρκετά καλά δηλαδή. Από την άποψη, γιατί ξέρεις, κεντρίζουν το ενδιαφέρον και δημιουργούν περισσότερο ζήλο στους μαθητές ως προς το σχολείο, γιατί έχουν κι αυτά σαν ένα επιπλέον κίνητρο

δηλαδή. Η αλήθεια είναι ότι κυρίως, οι περισσότεροι μαθητές -ίσως να σε προλαβαίνω τώρα- οι περισσότεροι μαθητές έρχονται για τα μεροκάματα εδώ. Η αλήθεια δηλαδή είναι κάπου εκεί, ότι οι πιο πολλοί έρχονται για να πάρουν τα μεροκάματα. Αλλά λόγω του ότι υπάρχουν κάποιες τέτοιες δράσεις, ας πούμε, πιστεύω ότι στη πορεία μπορεί κάποιος ενώ ξεκίνησαν για τα μεροκάματα να τους ενδιαφέρει κιόλας πραγματικά, κάτι από αυτά που κάνουμε στα προγράμματα και να συμμετέχουν περισσότερο» («Κ5»)

«Ναι, και είναι ένα σημείο για το οποίο καμαρώνει πάρα πολύ αυτό το σχολείο. Γίνονται πάρα πολλά πολιτιστικά προγράμματα κάθε χρόνο, και περιβαλλοντικά και αγωγής υγείας, πάρα πολλά. Φέτος δεν έχουμε καταφέρει ακόμα να τα ξεκινήσουμε, λόγω ελλείψεων συναδέλφων και γιατί πρέπει εμείς να συμπληρώνουμε το πρόγραμμα, να γίνονται κάποια μαθήματα. Αλλά γίνονται πάρα πολλά πολιτιστικά προγράμματα, διαφόρων ειδών. Δηλαδή, μπορεί να έχει να κάνει με παραγωγή γραπτού λόγου, ας πούμε, μπορεί να έχει να κάνει με φωτογραφία, μπορεί να έχει να κάνει με κατασκευές με διάφορα υλικά. Πάρα πάρα πολλά, και έρχονται και αρκετοί επιμορφωτές, όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν το πολιτιστικό πρόγραμμα, αλλά και για τα παιδιά. Και αν θέλετε τη γνώμη μου για αυτά, είναι από τα πιο σημαντικά πράγματα που κάνουμε εδώ στο σχολείο. Είναι χαρακτηριστικό, αυτό το είχαμε συζητήσει και με άλλους συναδέλφους παλαιότερα, ότι ο χαρακτηριστικός ήχος της φυλακής είναι το κομπολόι. Το μπεγλέρι είναι χαρακτηριστικός ήχος. Στο πολιτιστικό πρόγραμμα είναι το μόνο που δεν ακούς. Το αφήνουν πάντα κάτω. Είναι το μόνο σίγουρο εκεί» («Κ6»)

6.3.7: Κίνητρα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία

Όπως προαναφέρθηκε, τα κίνητρα συμμετοχής των κρατουμένων στις ψυχαγωγικές/πολιτιστικές δραστηριότητες ποικίλουν. Το συγκεκριμένο ζήτημα, δηλαδή η διερεύνηση των προσωπικών παραγόντων που ώθησαν τους νεαρούς και ανήλικους κρατουμένους να παρακολουθήσουν το σχολείο κατά τη διάρκεια της κράτησης τους, μας απασχόλησε ιδιαίτερα, καθώς οι παράγοντες συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν όχι μόνο να διευρύνουν την κατανόηση μας σχετικά με τον τρόπο προσαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος στις διαφορετικές ανάγκες και κατηγορίες των κρατουμένων, αλλά και να αποτελέσουν ιδιαίτερα σημαντικές πληροφορίες για τη χάραξη πολιτικής, την ανάπτυξη των υπηρεσιών, τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των πόρων, και τη διδασκαλία (Manger et al, 2010). Ακολουθούν κάποιες απαντήσεις που έδωσαν οι κρατούμενοι σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μαθητές Δημοτικού

«Για τα μεροκάματα και να μάθω λίγα ελληνικά πιο καλά» («Ζ1»)

«Θέλω να μάθω γράμματα» («Δ1»)

«Για τα μεροκάματα, αλλά είναι και καλό που μαθαίνουμε γράμματα» («Β1»)

«Γιατί θέλω να μάθω ελληνικά» («Ψ»)

«Για να μάθω γράμματα και να μάθω να συμπεριφέρομαι καλά» («Υ»)

«Ήρθα να μαθαίνω, να πάρω και ένα χαρτί για το δικαστήριο» («Σ»)

«Έρχεσαι και ξεφεύγεις, ξεχνιέσαι λίγο και δεν έχεις θυμό. Δεν έχεις το θυμό που έχεις μέσα στη φυλακή» («Ξ»)

«Μου άρεσαν πάντα τα γράμματα, ήθελα να μάθω. Και αφού μπήκα μέσα και είχα την ευκαιρία να 'ρθω σχολείο, ήρθα» («Ν»)

«Για να ξεφεύγω, να ξεχνιέμαι, να ξεχνάω τη φυλακή» («Μ»)

«Για να ξέρω καλύτερα ελληνικά και να μπορώ να διαβάζω, για να κάνω καλύτερη ζωή» («Η»)

«Είχα ένα φίλο εδώ που μου είπε να πάω σχολείο να περάσει και πιο γρήγορα ο καιρός, να φύγω πιο γρήγορα, και για να μην είμαι συνέχεια μέσα στη φυλακή» («Ζ»)

«Να μάθω γράμματα. Είχα μεροκάματα και ως καθαριστής, αλλά εδώ μαθαίνω, μου αρέσει πολύ» («Δ»)

«Δεν έχω τι να κάνω μέσα στο κελί, θέλω να μάθω ελληνικά και να γράφω καλά» («Ι2»)

«Πήρα 25 χρόνια δικαστήριο. Σχολείο καλύτερα μεροκάματα, να γράψω, να μάθω ελληνικά» («Γ2»)

«Για να ξέρω λίγα ελληνικά και δεύτερον για μεροκάματα» («Ψ1»)

«Βγήκα από τα μαγειρεία που δούλευα και λέω να πάω σχολείο να πάρω κανένα γράμμα, να φύγω και έξω» («Φ1»)

«Πιο πολύ γιατί βοηθάει το μεροκάματο» («Υ1»)

«Εγώ ήρθα γιατί μου είπαν ότι ανοίγει το μυαλό σου και δεν κοιτάς πολύ κάγκελα. Μέσα μόνο κάγκελα και σύρματα έχεις» («Ρ1»)

«Ήθελα να μάθω ελληνικά» («Τ1»)

«Γιατί θέλω να μάθω. Πρέπει να ξέρω να διαβάζω και να μιλήσω» («Ο1»)

«Για να μάθω, να περνά η ώρα μου» («Μ1»)

«Για να μαζέψω μεροκάματα, να βγω πιο γρήγορα» («Λ1»)

«Ήθελα να πάω σχολείο από παλιά και βρήκα ευκαιρία να γραφτώ στη φυλακή» («Η1»)

«Για να μάθω τα ελληνικά, για να μπορώ άμα βγω να μιλώ με άλλους. Να ξέρω να γράφω, μη μου πει κάποιος να υπογράψω χαρτιά και δε ξέρω και με κοροϊδεύουν» («Α»)

Μαθητές Γυμνασίου/Λυκείου

«Για να ξεφεύγω από τη φυλακή και για τα μεροκάματα στη αρχή» («ΔΑ»)

«Πήγαινα κι έξω, αλλά λόγω δουλειάς δεν μπορούσα να παρακολουθήσω και όταν ήρθα εδώ (εννοεί στο ΕΚΚΝ), ήρθα για να το τελειώσω, να πάρω και το χαρτί» («ΔΒ»)

«Για τα μεροκάματα και επειδή κερδίζω χρόνο, μέσα στο κελί δεν περνά ημέρα. Εδώ και μαθαίνω και περνά και η μέρα» («ΔΓ»)

«Στην αρχή για τα μεροκάματα. Μετά έβλεπα ότι είναι ωραία να έρχεσαι, το μυαλό δεν μένει πίσω, προχωρά. Είναι λίγο σαν μικρή κοινωνία εδώ στο σχολείο. Αυτό είναι καλό» («ΔΔ»)

«Καταρχήν τα μεροκάματα, αλλά και επειδή σταμάτησα στη Β' Γυμνασίου, είπα να το βγάλω»

«Για τα μεροκάματα περισσότερο και για το χαρτί που δίνουν για το δικαστήριο» («ΔΗ»)

«Μεροκάματα, και αφού θα κάτσω που θα κάτσω στη φυλακή, να το βγάλω. Μου χρησιμεύει» («ΔΚ»)

«Άκουσα ότι βοηθάει για το δικαστήριο. Ήθελα κι εγώ να έρθω γιατί εδώ έχω χρόνο χωρίς να κάνω κάτι. Είναι και τα μεροκάματα, βγαίνεις πιο γρήγορα» («ΔΛ»)

«Επειδή, ήθελα να μάθω πράγματα, αντί να κάθομαι στο κελί» («ΔΝ»)

«Ήθελα έτσι κι αλλιώς να πάω σχολείο και αφού ήρθα εδώ έπρεπε έτσι κι αλλιώς να περνά η ώρα μου και για να μη ξεχάσω αυτά που ξέρω» («ΔΟ»)

«Καταρχάς μου αρέσει, δεύτερον έχει μεροκάματα και τρίτον σκοτώνεις το χρόνο, ξεχνάς ότι είσαι στη φυλακή» («ΔΡ»)

«Και για τα μεροκάματα, αλλά όσο να είναι, άμα μπορώ να μάθω δύο τρία πράγματα, καλό είναι το καιρό που θα είμαι εδώ μέσα» («ΔΤ»)

«Γιατί πήγαινα κι έξω σχολείο. Πήγα στο ... (εννοεί στο ΕΚΚΝ στο οποίο ήταν αρχικά έγκλειστος), πήρα το απολυτήριο για το δημοτικό, ήρθα εδώ έμαθα κάποια πράγματα. Και τη δεύτερη φορά που ήρθα εδώ μετά από πέντε χρόνια, ήρθα ξανά σχολείο, γιατί έξω τα είχα ξεχάσει γιατί έκανα βλακείες» («ΔΥ»)

«Να καταλάβω ελληνικά και να κάνω μάθημα. Τι να κάνω πάνω; (εννοεί στη πτέρυγα)» («ΔΩ»)

Πρέπει να επισημανθεί ότι, οι κινητήριοι παράγοντες που ωθούν στη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία εντός της φυλακής συνήθως διαφέρουν από τους αντίστοιχους παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευόμενους εκτός φυλακής (Forster, 1990). Όπως διαπιστώνεται άλλωστε και από τις απαντήσεις των νεαρών και ανηλίκων κρατουμένων, τα κύρια κίνητρα που τους οδήγησαν στην απόφαση να παρακολουθήσουν το σχολείο, είναι ο ευεργετικός υπολογισμός των ημερών ποινής, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, η απομάκρυνση -έστω και για λίγες ώρες- από

το περιβάλλον της πτέρυγας και η δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου κράτησης τους. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι περισσότεροι κρατούμενοι είναι αλλοδαποί και έχουν τελειώσει το δημοτικό σχολείο στη χώρα καταγωγής τους, οι απαντήσεις τους περί μάθησης ανάγνωσης και γραφής της ελληνικής γλώσσας είναι αναμενόμενες. Προηγούμενες έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα, ότι οι κρατούμενοι που έχουν προβλήματα ανάγνωσης και γραφής, είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν επιθυμία για τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Manger, Eikeland, Asbjornsen and Langelid, 2006).

Γενικότερα οι νεαροί κρατούμενοι, που στη πλειοψηφία τους χαρακτηρίζονται από αδύναμο ή ανολοκλήρωτο εκπαιδευτικό υπόβαθρο, παρακινούνται συνήθως από τους παράγοντες ώθησης προκειμένου να συμμετάσχουν στη εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι η ανάγκη για συμμετοχή σε δραστηριότητες με σκοπό την εκμετάλλευση του χρόνου και λιγότερο από τους παράγοντες έλξης, από τους οποίους παρακινούνται συνήθως οι μεγαλύτερης ηλικίας κρατούμενοι και στους οποίους περιλαμβάνεται η απόκτηση γνώσεων προκειμένου να βελτιώσουν τα επαγγελματικά τους προσόντα με στόχο την απόκτηση εργασιακής απασχόλησης μετά την αποφυλάκιση τους. (Costelloe, 2003). Το γεγονός αυτό αντικατοπτρίζεται και στις απαντήσεις των κρατουμένων του δείγματος μας, όπου ένας μεγάλος αριθμός από αυτούς, δήλωσε ότι αποφάσισε να εγγραφεί και να παρακολουθήσει το σχολείο, αποσκοπώντας στην απομάκρυνση από το χώρο των κελιών και στην καταπολέμηση του «νεκρού» χρόνου της φυλάκισης. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη οπτική, δηλαδή αυτή των παραγόντων ώθησης, η εκπαιδευτική συμπεριφορά προκύπτει από κοινωνικές ή ψυχολογικές αιτίες, οι οποίες δεν είναι συνειδητές, αλλά προέρχονται από το ασυνείδητο του ατόμου. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης εντός των φυλακών, οι παράγοντες ώθησης περιλαμβάνουν «δυνάμεις» που δρουν με τέτοιο τρόπο, ώστε οι κρατούμενοι να οδηγούνται στην εκπαίδευση με στόχο την απομάκρυνση τους από δυσάρεστες και επίπονες καταστάσεις, όπως είναι η ρουτίνα της φυλακής, η πειθαρχία, η εργασία στη φυλακή (Manger, Eikeland, Diseth, Hetland and Asbjørnsen, 2010:536), αλλά και η καταπολέμηση της νοητικής αδράνειας που δημιουργεί η ιδρυματική ζωή (Costelloe, 2003). Οι απαντήσεις των κρατουμένων σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία συνάδουν με τους τέσσερις παράγοντες που προσδιορίστηκαν από τους Parson and Langenback (1993) ως αυτοί που επηρεάζουν τα κίνητρα των κρατουμένων για συμμετοχή στην εκπαίδευση: τον γνωστικό έλεγχο, δηλαδή την συμμετοχή στην εκπαίδευση με μόνο στόχο την εκπαίδευση αυτή καθ' αυτή, την στοχοπροσήλωση, όπου η συμμετοχή στην εκπαίδευση εξυπηρετεί ένα συγκεκριμένο στόχο, τον προσανατολισμό στη δραστηριότητα, όπου οι κρατούμενοι φοιτούν στο σχολείο για να «γεμίσουν» τον χρόνο τους κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους, και την αποφυγή, όπου η εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργεί ως «έξοδος διαφυγής» από μια άλλη –ακόμα λιγότερη ευχάριστη- δραστηριότητα. Σε παρόμοια

συμπεράσματα καταλήγει και η MacGuinness (2000:91), η οποία ταξινομεί τα αρχικά κίνητρα συμμετοχής των κρατουμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία σε τέσσερις κατηγορίες: την συμμετοχή στην εκπαίδευση με στόχο την συνέχιση της φοίτησης, την συμμετοχή στην εκπαίδευση ως μέσο δραστηριοποίησης και απασχόλησης, την συμμετοχή στην εκπαίδευση προκειμένου να βελτιώσουν τις πιθανότητες μελλοντικής εργασιακής απασχόλησης, και την φοίτηση στο σχολείο ως μέσο επιβίωσης κατά τη διάρκεια της φυλάκισης και διαχείρισης του χρόνου. Από κάποιες απαντήσεις των κρατουμένων συνάγεται ότι αυτοί αποφάσισαν να παρακολουθήσουν το σχολείο με στόχο την συνέχιση της φοίτησης τους, την οποία δεν είχαν καταφέρει να ολοκληρώσουν όταν ήταν ελεύθεροι. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι οι νεαροί κρατούμενοι αναγνωρίζουν την αξία που αποδίδει η κοινωνία στην εκπαιδευτική επιτυχία και ως εκ τούτου οι ίδιοι αποφάσισαν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της φυλάκισης τους με σκοπό να ξεπεράσουν την προηγούμενη σχολική αποτυχία τους. Η παροχή εκπαίδευσης εντός του καταστήματος κράτησης συνιστά για αυτούς τους νέους ανθρώπους μία ευκαιρία να ολοκληρώσουν την σχολική εκπαίδευση τους, καθώς στο σχολείο που αποτελεί κομμάτι της φυλακής δεν υπάρχουν τα εμπόδια που πιθανότατα συνάντησαν στα σχολεία της κοινωνίας, όπως η αντίληψη περί ακαταλληλότητας, η εχθρότητα προς και από τον θεσμό του σχολείου, καθώς και οι πιέσεις που δημιουργούνται από τη δυναμική των συμμαθητών τους (MacGuinness, 2000:93-94). Οι παρέες των συνομήλικων με τις οποίες συγχρωτίζονταν τα συγκεκριμένα άτομα πριν τη φυλάκιση τους, πιθανότατα να είχαν σωρευτικές επιδράσεις στη διαμόρφωση της συμπεριφορά τους, δημιουργώντας μια αντι-σχολική κουλτούρα (McGivney, 1993:20), κάτι το οποίο αποσοβείται εντός του καταστήματος κράτησης, καθώς η συμμετοχή στην εκπαίδευση είναι αποδεκτή από την κουλτούρα της φυλακής³³⁹. Στο συγκεκριμένο περιβάλλον, άλλωστε, το στίγμα του ακατάλληλου ή κακού μαθητή που υπάρχει στα σχολεία της κοινωνίας και το οποίο πιθανόν να έχει λειτουργήσει ως αποτρεπτικός παράγοντας για το συνεχές της φοίτησης τους, μειώνεται δραστικά, καθώς η πλειοψηφία των κρατουμένων μοιράζονται κοινές εκπαιδευτικές εμπειρίες και νιώθουν το ίδιο στερημένοι σε γνωστικό επίπεδο (MacGuinness, 2000:94).

Ο κυριότερος παράγοντας –τουλάχιστον σε αρχικό επίπεδο- που παρακίνησε τους κρατουμένους να συμμετέχουν στο σχολείο είναι ο ευεργετικός υπολογισμός των ημερών ποινής τους και η βεβαίωση σχολικής παρακολούθησης που μπορούν να λάβουν προκειμένου να την προσκομίσουν στο δικαστήριο με στόχο να αποδείξουν την ατομική προσπάθεια τους για

³³⁹ Έχουμε ήδη αναφερθεί στην περίπτωση των Ρωσόφωνων και Γεωργιανών κρατουμένων που προέρχονται από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, οι οποίοι θεωρούν απαξιοτική κάθε μορφή εργασιακής απασχόλησης στη φυλακή και πιέζουν τα μέλη τους να μην εργάζονται προκειμένου να τύχουν του ευεργετικού υπολογισμού της ποινής. Είναι ενδεικτικό, ωστόσο, ότι οι συγκεκριμένες ομάδες δεν υιοθετούν την ίδια στάση απέναντι στα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία επιτρέπεται στα μέλη τους να παρακολουθούν (Αλοσκόφης, 2010:136,138)

αναμόρφωση και κατά συνέπεια να τύχουν επιεικέστερης αντιμετώπισης από αυτό. Η πρόθεση των κρατουμένων να επισπεύσουν την αποφυλάκιση τους είναι απόλυτα αναμενόμενη. Οι Κουράκης και Μηλιώνη (1995:62) είχαν προφητικά διατυπώσει την άποψη περί της αναγκαιότητας παροχής πρόσθετων κινήτρων –παράλληλα με την αναβάθμιση της ποιότητας των μαθημάτων- όπως ο ευεργετικός υπολογισμός ημερών ποινής για την παρακολούθηση του σχολείου, καθώς το συγκεκριμένο κίνητρο αποτελούσε βασικό παράγοντα για το αυξημένο ενδιαφέρον που εκδήλωναν οι κρατούμενοι για τα θέματα της εργασίας κατά τη διάρκεια της κράτησής τους. Όπως ήδη προαναφέρθηκε, η νομοθετική πρόβλεψη για την παροχή ευεργετικού υπολογισμού ποινής σε όσους κρατούμενους συμμετείχαν στη εκπαιδευτική διαδικασία εισήχθη με το άρθρο 35§8 του Ν. 2776/1991, στο οποίο προβλέπεται αναλυτικά ότι: *«Σε περίπτωση επιτυχούς αποπεράτωσης ολοκληρωμένου κύκλου σπουδών τρίμηνης τουλάχιστον διάρκειας ο κρατούμενος δικαιούται να τύχει ευεργετικού υπολογισμού ημερών ποινής»*. Η επιταγή της εν λόγω διάταξης για ολοκλήρωση του κύκλου σπουδών τρίμηνης τουλάχιστον διάρκειας θα πρέπει να ερμηνεύεται προς το συμφέρον του κρατουμένου εν όψει και της παρ. 20 της Αιτιολογικής Έκθεσης του Σχεδίου Νόμου του ΣΚ. που αναφέρει ότι *«παρέχεται ευεργετικός υπολογισμός ημερών ποινής με τη συμπλήρωση τουλάχιστον τριών μηνών εκπαίδευσης»*. Συνεπώς, κάθε τρίμηνο θα πρέπει να υπολογίζονται οι ημέρες παρακολούθησης του σχολείου ως διπλές κι έτσι να υπολογίζεται το υπόλοιπο της εκτιτέας ποινής. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων συμφωνούν ότι ο ευεργετικός υπολογισμός ποινής αποτελεί το σημαντικότερο πρωταρχικό κίνητρο των κρατουμένων για να εγγραφούν στα σχολεία, ωστόσο ορισμένοι επισημαίνουν και τις πιθανές δυσλειτουργίες που συχνά δημιουργεί η συμμετοχή στην εκπαίδευση για λόγους που δεν σχετίζονται με την επιθυμία απόκτησης γνώσεων³⁴⁰.

«Θα σου μιλήσω σαν να ήμουνα εγώ κρατούμενος. Το πρώτο πράγμα που θα κοιτούσα θα ήταν τα μεροκάματα, ο ευεργετικός υπολογισμός. Για αυτό κι ο νομοθέτης έχει βάλει αυτή τη διαδικασία και τη θεωρεί αλληλένδετη ας πούμε, με τη εκπαίδευση, ως κίνητρο. Στα μάτια τώρα ή στα αυτιά μάλλον, στα αυτιά κάποιων που είναι εκτός του χώρου, αυτό ακούγεται σαν κάτι που είναι χειριστικό, δηλαδή ότι δεν αντιλαμβάνεται αυτός ο άνθρωπος το καλό που του κάνουμε και θέλει και από πάνω και ευεργετικό υπολογισμό για να έρθει στο σχολείο; Δεν είναι έτσι, γιατί έχουμε να κάνουμε με παιδιά τα

³⁴⁰ Πρέπει να επισημανθεί, ότι η σύντηξη του χρόνου φυλάκισης δεν είναι κάτι που «συμφέρει» μόνο τον κρατούμενο, επειδή μειώνει το χρόνο της παραμονής του στη φυλακή, αλλά είναι έχει και μεγάλη λειτουργική σημασία για την εύρυθμη λειτουργία του σωφρονιστικού συστήματος, καθώς όχι μόνο συμβάλλει –έστω και βραχυπρόθεσμα- στη «αποσυμφόρηση» των καταστημάτων κράτησης, αλλά «αποτρέπει» την μακροχρόνια παραμονή των κρατουμένων στη φυλακή, η οποία αποτελεί παράγοντα υιοθέτησης του υποπολιτισμού της φυλακής (Ανδρίτσου, Δασκαλάκη, Κατσουγιάννη, Παπαδοπούλου, Σινόπουλος, Τσαμπαρλή και Φρονίμου, 1988:260-261)

οποία δεν ξέρουν, για παράδειγμα, τι γιορτάζουμε τα Χριστούγεννα. Στη εκδήλωση με τον Σαββόπουλο, δεν ξέρανε τον Σαββόπουλο. Είναι ένας άλλος πλανήτης. Αν δεν του δώσω κίνητρα για να έρθει στη εκπαίδευση... Δηλαδή μη το θεωρήσουμε σαν το πεινασμένο που θα το δείξω το ψωμί και θα τρέξει. Δεν είναι έτσι. Χρειάζεται να του δώσουμε ένα κίνητρο. Το πρόβλημα είναι εμείς πως διαχειριζόμαστε αυτό το κίνητρο, αυτό είναι το ζητούμενο. Δηλαδή, αυτός έρχεται, το θέμα είναι, τον αφήνεις να το εκμεταλλεύεται; Έρχεται και αδιαφορεί στο σχολείο; Έρχεται και παρέρχεται, δηλαδή μία έρχεται μία δεν έρχεται; (...). Δηλαδή, είναι στο πως το διαχειριζόμαστε εμείς το θέμα του ευεργετήματος. Μου είναι ποσώς, δεν με ενδιαφέρει καθόλου αν κάποιος μαθητής έρχεται μόνο για τα μεροκάματα. Η δουλειά μου είναι να τον κάνω να το βάλει σε δεύτερη μοίρα μετά, αφότου έρθει» («Δ1»)

«Έχω διαπιστώσει ότι τους ενδιαφέρει μόνο το μεροκάματο. Δηλαδή, η μείωση της ποινής κατά το ήμισυ εφόσον παρακολουθούν. Βέβαια, υπάρχουν παιδιά που εκμεταλλεύονται αυτή τη ευκαιρία που τους δίνεται και έχουν αρχίσει και διαβάζουν και γράφουν κ.τ.λ, ενώ ήταν αγράμματοι εντελώς, πράγμα που τους κάνει και ευτυχισμένους. Δηλαδή τους δημιουργεί μια ευεξία, μία χαρά, και το βλέπω και το αισθάνομαι αυτό το πράγμα» («Δ2»)

«Αρχικά για το μεροκάματο. Κάποιοι όμως, το εξωτερικό κίνητρο το αρχικό, μπορεί να δημιουργήσει προϋποθέσεις για εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, αλλά δυστυχώς ένα μεγάλο κομμάτι έρχεται μόνο για αυτό, χωρίς να ενδιαφέρεται καθόλου για τη εκπαιδευτική διαδικασία. Και αυτό είναι τεράστιο πρόβλημα. Δηλαδή σε όλα τα σωφρονιστικά καταστήματα, στα ανάλογα σχολεία, επειδή έχει τύχει να συζητήσω σε σεμινάρια και με συναδέλφους, δημιουργεί τεράστιο πρόβλημα στην όλη διαδικασία. Δηλαδή, σίγουρα πρέπει να προσεγγίσουν το σχολείο αυτοί οι μαθητές έχοντας έστω και εξωτερικά κίνητρα, αλλά δεν είναι το βασικό, δεν θα πρέπει να είναι το βασικό κίνητρο» («Κ3»)

«Καταρχήν υπάρχει ένας πολύ σημαντικός λόγος. Έχουν όλοι ένα κίνητρο να έρθουν στο σχολείο, διότι η παρακολούθηση των μαθημάτων θεωρείται από τον νόμο ως εργασία, και η εργασία στη Ελλάδα, στο ελληνικό σύστημα αμείβεται και αμείβεται με μείωση της ποινής τους. Άρα σε πρώτη φάση, όλοι θα θέλανε να είναι στο σχολείο, γιατί πολύ απλά παίρνουν αυτό που λέμε “μεροκάματα”, δηλαδή ευεργετικό προσδιορισμό της ποινής τους. Από κει και πέρα, πιστεύω ότι υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών, το οποίο βλέπει το σχολείο σαν μια διέξοδο στη καθημερινότητα και υπάρχει και ένα ποσοστό των παιδιών, μικρότερο φυσικά, το οποίο έχει να κάνει με την ανάγκη τους να μάθουν ή με την επιθυμία τους να μάθουν ή να προχωρήσουν. Αυτά τα ποσοστά από χρονιά σε χρονιά μπορεί να αλλάζουν, μπορεί να μεταβάλλονται. Και αντίστοιχα και τα αποτελέσματα που

μπορεί κανείς να δει ή να μετρήσει μέσα στη εκπαιδευτική μονάδα, αλλάζουν κι αυτά» («Κ8»)

«Οι μαθητές οι δικοί μας είναι οι μαθητές που η εκπαιδευτική κοινότητα τους είχε διώξει, για ανάρμοστη συμπεριφορά, για αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος κ.τ.λ, σε μια αλλαγή που δεν πήγανε ποτέ στο σχολείο, που βρεθήκανε στο δρόμο και από κει ξεκίνησε η διαδικασία της ... (μάλλον εννοεί παραβατικότητα). Άρα, οι μνήμες που έχουν για το σχολείο είναι πολύ επιβαρυντικές και αρνητικές. Επομένως, δεν έρχονται γιατί το αγαπούν. Έρχονται γιατί έχουν ακούσει, έρχονται γιατί έχουν κάτι..., έρχονται γιατί θα πάρουν μεροκάματο, ευεργετικό προσδιορισμό της ποινής. Θα έρχονται γιατί θα πάρουν ένα χαρτί για το δικαστήριο που θα λέει ότι “εγώ πάω σχολείο”. Ουσιαστικά, για αυτούς τους λόγους έρχονται. Παρόλα αυτά, πολλά παιδιά ξανά αγαπούν το σχολείο. Έχω πάρα πολλά παραδείγματα που, -σχήμα οζύμωρο αυτό που θα πω-, αλλά τελειώσαν το σχολείο γιατί μπήκαν φυλακή. Αν δεν πήγαιναν στη φυλακή και αν δεν βρισκόντουσαν εδώ σε αυτό το συγκεκριμένο κατάστημα, το σχολείο δεν θα το είχαν τελειώσει. Να μη σας πω για τους φοιτητές μας, που υπάρχουν αυτή τη στιγμή. Είναι κάποια παιδιά που έχουν περάσει σε ανώτερες σχολές, στις οποίες δεν θα πέρναγαν ποτέ αν ήταν έξω. Άρα λοιπόν, δεν με απασχολεί για ποιον λόγο ήρθαν στο σχολείο. Μπορεί να έχουν έρθει απλά για να δούνε τι γίνεται εκεί χάμω, να κάνουν βόλτα, ή για τίποτα αυτά που σας περιέγραψα. Το θέμα είναι ότι είναι εδώ. Και ότι βρίσκονται σε εμάς, στα χέρια μας, και στη γοητεία, στη ικανότητα, στη διάθεση και στη όρεξη ενός εκπαιδευτικού, να αλλάξει τις καταστάσεις. Και σε κάποιο βαθμό το πετυχαίνουμε» («Κ9»)

Διαπιστώνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι το κυριότερο κίνητρο των νεαρών κρατουμένων να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση είναι ο ευεργετικός υπολογισμός ποινής³⁴¹, ενώ θεωρούν ως καθήκον τους την «εκμετάλλευση» του συγκεκριμένου παράγοντα –η συμβολή του οποίου υπήρξε καθοριστική για την αύξηση του αριθμού των κρατουμένων που εγγράφονται και παρακολουθούν τα σχολεία που λειτουργούν εντός των καταστημάτων κράτησης- και την «μεταμόρφωση» του σε επιθυμία και ενδιαφέρον για μάθηση, γεγονός που όπως φαίνεται από τις απαντήσεις ορισμένων εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται σε ένα -έστω και μικρό- βαθμό. Ωστόσο, όπως επισήμανε ο «Κ3», η συμμετοχή πολλών κρατουμένων στα μαθήματα του σχολείου με μόνο στόχο

³⁴¹ Η «συνειδητοποίηση» των εκπαιδευτικών σχετικά με το γεγονός ότι ο ευεργετικός υπολογισμός ποινής αποτελεί το κυριότερο κίνητρο για τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και η «εκμετάλλευση» του από το εκπαιδευτικό προσωπικό –μεταξύ άλλων- για τη διατήρηση της «τάξης» εντός των σχολικών αιθουσών , αποτυπώνεται στο ακόλουθο συμβάν, το οποίο καταγράψαμε στο ημερολόγιο επισκέψεων μας στο ΕΚΚΝ:
«Τότε επιστρέψαμε στο γραφείο των δασκάλων, όπου και ο δάσκαλος της 1ης τάξης του δημοτικού, απευθυνόμενος στο διευθυντή δήλωσε ότι πλέον μόνο με απειλές μπορεί να λειτουργήσει και συγκεκριμένα πρότεινε να αρχίσει να απειλεί τους άτακτους μαθητές με την αποβολή τους από το σχολείο , γεγονός που θα συνεπαγόταν τη απώλεια της δυνατότητας μείωσης της ποινής τους»

την μείωση της ποινής, συχνά λειτουργεί επιβαρυντικά για όσους κρατούμενους ενδιαφέρονται για το γνωστικό «κομμάτι». Όντως τα «εξωτερικά» κίνητρα συμμετοχής ωθούν στη συμμετοχή στην εκπαίδευση, όχι λόγω μαθησιακού ενδιαφέροντος, αλλά εφορμούνται από την επιθυμία απόκτησης ανταμοιβών όπως η μείωση της διάρκειας κράτησης, γεγονός που συχνά συνοδεύεται από ελλιπή ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Manger et al, 2010: 537). Ωστόσο, πρέπει να λαμβάνουμε πάντα υπόψη, ότι ο πληθυσμός των κρατουμένων, όπως και ο ευρύτερος πληθυσμός μιας κοινωνίας, αποτελείται από ξεχωριστές οντότητες και τα κίνητρα τους για τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους διέπονται από επιλογές και αποφάσεις που λαμβάνονται εντός ενός εξελισσόμενου κοινωνικού πλαισίου στο οποίο αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα άτομα δεν είναι καθόλου αμελητέα (Reuss and Wilson, 2000:177). Όπως πολύ σωστά επισημάνθηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς, η μετατροπή των εξωτερικών κινήτρων των νεαρών κρατουμένων σε εσωτερικά, δηλαδή τα κίνητρα που δραστηριοποιούν τον οργανισμό αυτά καθαυτά, χωρίς να προσβλέπουν σε εξωτερική αμοιβή, ενώ αναφέρονται σε ένα βαθύ ενδιαφέρον και απόλαυση για τη δραστηριότητα που κάνει κάποιος και του προκαλούν αισθήματα ολοκλήρωσης και βαθιάς ικανοποίησης από το γεγονός ότι κάνει κάτι που αξίζει τον κόπο, είναι πρωταρχικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Καψάλης, 1996).

Τα κίνητρα των κρατουμένων βρίσκονται σε αντιστοιχία και με τα οφέλη που θεωρούν οι ίδιοι ότι τους παρέχει η σχολική φοίτηση κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους. Οι περισσότεροι κρατούμενοι εξακολουθούν να αναγνωρίζουν ως οφέλη του σχολείου τους παράγοντες που τους ώθησαν εξαρχής στην απόφαση για συμμετοχή σε αυτό, γεγονός το οποίο διαπιστώνεται από τις απαντήσεις που έδωσαν στην ερώτηση σχετικά με τα πιθανά οφέλη της παρακολούθησης του σχολείου κατά τη διάρκεια της κράτησης τους.

«Ναι με βοηθάει, αν δεν με βοηθούσε δεν θα ήμουν εδώ. Βοηθάει, γιατί και κάποιες ώρες δεν πάνε χαμένες και ξεχνιέσαι και από τη φυλακή εντελώς» («ΔΗ»)

«Σε βοηθάει λίγο ψυχολογικά, γιατί βλέπεις κόσμο που είναι εκτός φυλακής» («ΔΘ»)

«Βεβαίως, δεν το συζητάμε. Πήρα κάτι χαρτιά και πήγα και στο δικαστήριο και είδαν ότι προσπαθώ. Σε έξι μήνες θα πάω εφετείο, πάλι θα πάω χαρτιά. Με έχει βοηθήσει. Να έρθεις σχολείο, να μιλήσεις με ανθρώπους που ζούνε έξω, που δεν έχουν κολλημένο μυαλό όπως όσοι είναι μέσα, να ξεφεύγεις. Μου αρέσει που έχει και γυναίκες εδώ, όχι -ξέρεις- για να κοιτάς τον κόλο τους, αλλά γιατί η γυναίκα είναι άλλος άνθρωπος από το άντρα, μόνο και μόνο να μιλάς μαζί τους είναι καλό για μένα» («ΔΙ»)

«Ναι, το μυαλό μου δεν κάθεται να σκέφτεται μόνο ένα κελί, ένα προαύλιο και τέτοια» («ΔΚ»)

«Με βοηθά, αλλά είναι και η θέληση. Όταν έρχεσαι και το μυαλό σου είναι αλλού, όταν έχεις προβλήματα, δεν σε βοηθά. Έχω πάρει πράγματα, αλλά όχι πολλά» («ΔΛ»)

«Ναι, να αλλάξεις καθημερινότητα. Με βοήθησε να βρω θέληση για γνώση και για αυτό χαίρομαι πολύ» («ΔΜ»)

«Παίρνω και μεροκάματα και μαθαίνω και κάποια πράγματα και ξεφεύγω και από τη φυλακή. Και για αυτό είμαι δύο φορές κερδισμένος» («ΔΞ»)

«Βοηθάει ψυχολογικά και μαθαίνω και γράμματα. Έξω δεν έδινα σημασία, έχω μετανιώσει που είχα αφήσει πιο παλιά το σχολείο. Και μου δίνει και δύναμη να συνεχίσω, γιατί ξεχνάς έτσι» («ΔΡ»)

«Ναι, γιατί δεν σκέφτομαι πολύ, τότε θα βγω και τέτοια. Κάνω υπομονή και θα φύγω όπως όλοι. Η βλακεία πληρώνεται» («ΔΥ»)

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δίνουν οι κρατούμενοι, τα κυριότερα οφέλη που τους προσφέρει η σχολική φοίτηση κατά τη διάρκεια της φυλάκισης τους, μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: ο ευεργετικός υπολογισμός ποινής και η απόκτηση μιας βεβαίωσης παρακολούθησης για χρήση κατά την εκδίκαση των υποθέσεων τους, η απομάκρυνση από το περιβάλλον της φυλακής και η δυνατότητα «φυγής» από τα προβλήματα που δημιουργεί η τελευταία, η δυνατότητα συναναστροφής με άτομα που δεν ανήκουν στον «κόσμο» της φυλακής, καθώς και με άτομα του γυναικείου φύλου, η διαχείριση του χρόνου και σε μικρότερο βαθμό η ευκαιρία για μάθηση.

«Ναι, το χαρτί για δικαστήριο» («ΔΨ»)

«Βοήθησα τον εαυτό μου, εμένα, να μάθω να σκέφτομαι, να διαβάζω» («Ζ»)

«Ξεφεύγω, δεν νιώθω ότι είμαι στη φυλακή. Ξεχνιέμαι εδώ τελείως» («Ι»)

«Βοηθάει να ξεχνιέμαι» («Φ»)

«Περνάνε οι μέρες όταν έρχεσαι εδώ. Μιλάς με κόσμο. Θέλω μόνο να μας φέρουν μια όμορφη δασκάλα» («Ψ»)

«Με έχει βοηθήσει το σχολείο γιατί έτσι μπήκα στη θεατρική και τη μουσική ομάδα, γνώρισα ανθρώπους που θα με βοηθήσουν έξω. Δίνουμε παραστάσεις, έρχονται και άλλοι μουσικοί και μας βλέπουν, έρχεται κόσμος, βλέπουμε και καμία κοπέλα, μας ζητάνε και αυτόγραφα. Άλλο είναι να είσαι στο κελί, άλλο να είσαι εδώ να κάνεις πράγματα» («Π»)

«Δεν νιώθω ότι είμαι φυλακή άμα έρχομαι εδώ» («Α1»)

«Με έχει βοηθήσει σε πολλά θέματα: να γράφω, να ξεχνιέμαι. Το ίδιο με έχει βοηθήσει και το θέατρο, η μουσική και το σκάκι» («Γ1»)

«Σε βοηθάει, να γράψεις να διαβάζεις. Ασχολιέσαι με κάτι άλλο» («Κ1»)

«Βοηθάει, περνά η ώρα» («Ν1»)

«Σε βοηθάει πολύ, περνά την ώρα και παίρνω μεροκάματα και μαθαίνω» («Ο1»)

«Με βοηθάει γιατί ζυπνάω το πρωί, έρχομαι εδώ. Είναι αλλιώς, είναι ωραία, σκέφτεσαι πιο καθαρά»

(«Π1»)

«Φεύγω από κελί. Κελί κακό» («Σ1»)

«Ναι βοηθάει, μπορώ να μάθω ελληνικά, να διαβάζω και μετά κανένα βιβλίο και βοηθάει και για τα δικαστήρια («Τ1»)

«Καλά, γιατί φεύγω από φυλακή, γιατί μαθαίνω μουσική, γιατί διαβάζω. Μέσα στη φυλακή έχω πολύ νεύρα, εδώ άλλο πράγμα» («Α2»)

«Βοηθά να, γιατί πως να σου πω: να, φεύγει γρήγορα η ώρα» («Γ2»)

«Ναι, να περνά ώρα και να 'ρθω εδώ να μη σκέφτομαι φυλακή» («Η2»)

«Ναι, γιατί παίρνεις μεροκάματο. Βοηθάει και να ξεχνιέμαι. Η φάση είναι τώρα πως θα μας δεχτεί η κοινωνία, γιατί θα πας να ζητήσεις δουλειά και θα δουν ότι ήσουνα φυλακισμένος και σου λένε “άσε τηλέφωνο” και δεν σε παίρνουν ποτέ» («Υ1»)

Ο Gordon (2000:167), όντας και ο ίδιος πρώην κρατούμενος, αναγνωρίζει ως κάποια από τα κύρια κίνητρα που ωθούν τους κρατούμενους να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, την ευκαιρία για μάθηση, την καταπολέμηση της αδράνειας, την αποφυγή της συμμετοχής στην εργασία της φυλακής και την ευκαιρία εισόδου σε ένα περιβάλλον όπου παρέχεται η ευκαιρία επικοινωνίας με άτομα του άλλου φύλου. Επιπλέον, ιδιαίτερα, οι κρατούμενοι νεαρής ηλικίας που χαρακτηρίζονται από ελλιπείς γνώσεις ανάγνωσης, είναι πιο πιθανό να παρακινούνται να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία για κοινωνικούς λόγους και για λόγους φυγής από την πραγματικότητα που βιώνουν εντός του καταστήματος κράτησης (Roth and Manger, 2014:218). Συνεπώς, το περιβάλλον του σχολείου φαίνεται να αποτελεί για τους νεαρούς κρατούμενους έναν «τρίτο χώρο» ανάμεσα στον έξω κόσμο και στη φυλακή. Αντί λοιπόν να ξεχάσουν τον πρώτο ή/και να απορροφηθούν πλήρως από τον δεύτερο τους επιτρέπεται εντός του σχολείου να δημιουργήσουν ένα πολιτισμικά συγκεκριμένο περιβάλλον, ένα «τρίτο χώρο», στον οποίο θα μπορούν να περνούν μέρος της ζωή τους (Wilson, 2003:5).

Έχουμε ήδη αναφερθεί εκτενώς και στο ρόλο της εκπαίδευσης ως εργαλείο απασχόλησης των κρατουμένων και άμβλυνσης του αισθήματος του «χαμένου» χρόνου από το οποίο διακατέχονται αυτοί, όπως επίσης και στη συμμετοχή στην εκπαίδευση ως στρατηγική επιβίωσης που συμβάλλει στην ανάκτηση της προσωπικής τους ισορροπίας (Boshier, 1986). Θεωρούμε ότι οι απαντήσεις των κρατουμένων σχετικά με οφέλη που αποκομίζουν από τη φοίτηση τους στο σχολείο, επιβεβαιώνουν τα παραπάνω επιχειρήματα. Η δυνατότητα διαχείρισης του χρόνου τους, παρακάμπτοντας εν μέρει τη ρουτίνα και το ωρολόγιο πρόγραμμα του καταστήματος κράτησης, πιθανότατα προσδίδει στους κρατούμενους την αίσθηση αυτονομίας, την οποία έχουν απολέσει οι κρατούμενοι, καθώς μπαίνοντας στη φυλακή, η δυνατότητα ελεύθερων επιλογών αφαιρείται

(Reuss, 1997:20). Αν και αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, οι κρατούμενοι δεν συμπεριέλαβαν στα οφέλη της εκπαίδευσης την μάθηση και την απόκτηση γνώσεων, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι η πραγματικότητα της ζωής εντός της φυλακής έχει τεράστιο αντίκτυπο για τους ανθρώπους που τη βιώνουν που κατά κάποιον τρόπο διασφαλίζει ότι τα κίνητρα και τα οφέλη αυτών από τη συμμετοχή στην εκπαίδευση δεν συσχετίζονται αναγκαστικά με επιθυμίες για την απόκτηση γνώσεων ή την σχολική επιτυχία (Reuss, 1997:36), αλλά συνδέονται περισσότερο με την επιθυμία αντιστάθμισης των άσχημων συνθηκών που αντιμετωπίζουν και απορρέουν από την ίδια τη φύση του εγκλεισμού.

6.3.8: Κανόνες συμπεριφοράς κατά τη φοίτηση στα σχολεία της φυλακής

Ένα επιπρόσθετο ζήτημα που διερευνήθηκε είναι η λειτουργία κανόνων εντός του χώρου του σχολείου. Όπως διαπιστώθηκε, ένας σημαντικός παράγοντας ώθησης συμμετοχής των νεαρών κρατουμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η «παράκαμψη ή αποφυγή της πειθαρχίας της φυλακής». Έχουμε ήδη αναφερθεί στις εγκάρσιες τομές που διακρίνουν τους δύο θεσμούς, του σχολείου και της φυλακής, κυριότερη εκ των οποίων είναι η πειθαρχία. Έτσι, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε, ότι οι νεαροί κρατούμενοι δραπετεύουν από την πειθαρχία της φυλακής για να εισέλθουν σε αυτή του σχολείου. Ο Φουκώ (1991:89-90) αναφέρεται στον σχολικό θεσμό ως ένα «μπλοκ» εντός του οποίου η συναρμογή των ικανοτήτων, τα δίκτυα επικοινωνίας και οι σχέσεις εξουσίας συνιστούν ρυθμισμένα και εννοχρηστωμένα συστήματα. Ένα σχολικό ίδρυμα, μέσω της χωρικής του διεύθεσης, της σχολαστικής ρύθμισης που διευθύνει την εσωτερική ζωή του, τις διαφορετικές δραστηριότητες που οργανώνονται, τα διάφορα πρόσωπα που συναντιούνται σε αυτό, όπου το κάθε πρόσωπο έχει μια ορισμένη λειτουργία και θέση, συνιστά ένα «μπλοκ» ικανότητας-επικοινωνίας-εξουσίας. Ως εκ τούτου, η εκμάθηση, η απόκτηση δεξιοτήτων και τύπων συμπεριφοράς εξασφαλίζονται από μια δραστηριότητα που προκύπτει διαμέσου ενός ολόκληρου συνόλου ρυθμισμένων επικοινωνιών (μαθήματα, ερωτήσεις και απαντήσεις, διαταγές, παροτρύνσεις, κωδικοποιημένα σημάδια της αξίας του καθενός και των επιπέδων γνώσης) και μιας σειράς μεθόδων εξουσίας (κλείσιμο, επιτήρηση, ανταμοιβή, τιμωρία, πυραμοειδής ιεραρχία)³⁴². Ο εξουσιαστικός ρόλος του σχολείου γίνεται εμφανής στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων και στα πειθαρχικά μέτρα που λαμβάνονται για την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας και την επίτευξη των στόχων αυτής. Η σχολική πειθαρχία θέτει σε λειτουργία μια σειρά από μηχανισμούς χώρου, μεθόδους και τεχνικές που τη συνθέτουν, καθιστά

³⁴² Ο Φουκώ (1991:90) διακρίνει τις «πειθαρχίες» και με βάση των διαφορετικών μοντέλων αρθρώσεων των συστημάτων της αντικειμενικής σκοπιμότητας, της εξουσίας και των επικοινωνιών. Έτσι, στις «πειθαρχίες» σφραγιστικού τύπου υπερέχουν οι σχέσεις εξουσίας, ενώ στις «πειθαρχίες» εκμάθησης κυριαρχούν οι σχέσεις επικοινωνίας.

γνωρίσιμα και τυποποιεί τα παιδιά που ανατίθενται στο σχολικό θεσμό. Κατά αυτό τον τρόπο, χαρακτηρίζει αποφασιστικά τον τρόπο άσκησης της σχολικής εξουσίας (Σολομών,1992:16). Σύμφωνα με τον Doyle (1986:395) η πειθαρχία στη σχολική αίθουσα συνίσταται στο να ακολουθούν οι μαθητές τις προγραμματισμένες δραστηριότητες της τάξης κατά τρόπο σύμφωνο με τις διαμορφωμένες εκπαιδευτικές συνισταμένες. Ένας πιο απλουστευμένος ορισμός της πειθαρχίας έχει διατυπωθεί από τον Jones (1979), ο οποίος την ορίζει ως μια διαδικασία επιβολής των κανόνων της τάξης με απώτερο στόχο την ομαλή διεξαγωγή της μαθησιακής διδασκαλίας και της ελαχιστοποίησης της ανυπακοής/αταξίας. Πολλοί από τους κρατούμενους που συμμετείχαν στην έρευνα, αρνήθηκαν την ύπαρξη ή επιβολή κανόνων στη σχολική λειτουργία. Μάλιστα, αρχικά ο μεγάλος αριθμός ατόμων που απαντούσε αρνητικά στη συγκεκριμένη ερώτηση, μας δημιούργησε προβληματισμούς σχετικά με την πλήρη κατανόηση της ερώτησης από τους κρατούμενους. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος προβληματισμός ήρθη αρκετά σύντομα, καθώς σε επόμενες ερωτήσεις, πολλοί από τους ίδιους κρατούμενους που αμφισβητούσαν την ύπαρξη κανόνων στο σχολικό πλαίσιο, αναφέρθηκαν στην ανάγκη τήρησης των «κανόνων» της υποκουλτούρας των εγκλείστων, ενώ αρκετοί αναγνώρισαν ότι στο σχολείο που παρακολουθούσαν πριν τον εγκλεισμό τους όφειλαν να ακολουθούν συγκεκριμένους κανόνες.

Μαθητές Δημοτικού σχολείου

«Όχι, τι κανόνες; Δεν έχουμε κανόνες» («Α»)

«Υπάρχουν κανόνες αλλά δεν τους σέβονται. Εγώ το κάνω όσο μπορώ, πρέπει να έχουμε κανόνες. Να μιλάμε με σεβασμό στο δάσκαλο, δεν μπορείς να φωνάζεις στο δάσκαλο» («Δ»)

«Δεν υπάρχει κανένας κανόνας» («Ε»)

«Υπάρχουν. Να συμπεριφέρεσαι καλά, να μη μαλώνεις με συμμαθητές και τους δασκάλους, να ξέρεις να μιλάς, δηλαδή -έτσι-με ευγένεια, να είσαι ευγενικός πρέπει» («Κ»)

«Δεν νομίζω ότι υπάρχουν κανόνες» («Ν»)

«Δεν ξέρω» («Ρ»)

«Να ακούω το δάσκαλο και να έρχομαι στο μάθημα» («Υ»)

«Δεν υπάρχουν». Ωστόσο, σημείωσε ότι στο σχολείο που παρακολουθούσε πριν τη φυλάκιση υπήρχαν: «Είχε. Κάτσε καλά, παιδί μη μιλάς» («Ψ»)

«Κανόνες δεν θεωρεί ότι υπάρχουν στο δημοτικό του ΕΚΚΝ, αλλά είπε πως στο προηγούμενο σχολείο υπήρχαν: «Να μη κάνεις φασαρία, να κάθεται καλά, να διαβάζεις» («Ω»)

«Ναι υπάρχουν, να έρθουμε στη ώρα μας» («Α1»)

«Να παρακολουθείς, να μη καπνίζεις, να μη φωνάζεις» («Γ1»)

«Να μη φωνάζεις και να γράφεις ότι σου λέει ο δάσκαλος» («Ζ1»)

«Να μη φωνάζεις, να ακούς το μάθημα, να μη μιλάνε όλοι όταν μιλά ένας». Σχετικά με τους κανόνες

του σχολείου που παρακολουθούσε πριν τον εγκλεισμό, δήλωσε ότι: «Ναι υπήρχαν, οι ίδιοι κανόνες. Να μη φωνάζεις, να μη κάνεις, σε έβαζαν τιμωρία όταν έκανες κάτι δεν σου έβαζαν άριστα» («Κ1»)

«Να μη καπνίζουμε, να μη βρίζουμε» («Μ1»)

«Δεν πρέπει να κάνουμε πλάκα, δεν πρέπει να είμαστε σαν μικρά παιδιά, να μη κάνουμε φασαρίες, κατάλαβες;» («Ο1»)

«Δεν υπάρχουν κανόνες, απλά πας, μπαίνεις μέσα να μάθεις πράγματα. Να πας στη ώρα σου και να φύγεις στη ώρα σου». Για τους κανόνες του παλιού του σχολείου, είπε: «Έπρεπε οπωσδήποτε να είσαι στην ώρα σου. Είχαμε πολλά πράγματα, έπρεπε να προσπαθείς για να κερδίσεις κάτι» («Τ1»)

«Ναι, υπάρχουν. Πρώτον δεν πρέπει να παίρνεις τίποτα από το σχολείο γιατί αν λείπει κάτι όλοι το πληρώνουν. Πριν καιρό είχε πάρει ένας, ένα στικάκι και είπε ο κύριος ... “μέχρι να το φέρετε δεν θα έρθετε σχολείο όλοι” και χάσαμε μεροκάματα». Για τους κανόνες του σχολείου που πήγαινε παλαιότερα, δήλωσε: «Εκεί έχει απλούς κανόνες, δηλαδή δεν θα μιλάμε στη τάξη, δεν θα τρώμε» («Υ1»)

«Στο δημοτικό του ΕΚΚΝ είπε πως «δεν υπάρχουν κανόνες» σε αντίθεση με το παλιό του σχολείο, στο οποίο «έπρεπε κάτσει ακούει δάσκαλο» («Δ2»)

«Πρέπει να ακούμε τους δασκάλους, να μη φωνάζουμε», ενώ τόνισε πως στο σχολείο έξω “ υπήρχαν πιο πολλοί κανόνες, εδώ δεν έχουμε τόσους» («Ι»)

«Ναι, σεβασμός και δεν μιλάς σε όσους δεν ξέρεις». Σχετικά με τους κανόνες που ίσχυαν στο σχολείο που παρακολουθούσε πριν τη φυλάκιση είπε: «Έξω, σε όποιον δεν ήξερες πήγαινες να μιλήσεις για να τον γνωρίσεις, εδώ δεν πας» («Ξ»)

Μαθητές Γυμνασίου/Λυκείου

«Ναι έχει. Να μη πειράζεις τον διπλανό, να μη φέρεσαι άσχημα στους καθηγητές, να μπεις στη τάξη όταν χτυπήσει το κουδούνι, να μη κάνουμε απουσίες» («ΔΑ»)

«Όταν χτυπά το κουδούνι να κατεβαίνουμε κάτω, να μην αργούμε να μπαίνουμε στη τάξη, να μη μιλάμε άσχημα στους καθηγητές». Για τους κανόνες που ίσχυαν στο σχολείο που παρακολουθούσε πριν τον εγκλεισμό, είπε: «έξω δεν έπρεπε καθόλου να αργείς στη τάξη, αν αργούσες έκλεινε ο καθηγητής τη πόρτα και δεν σε άφηνε να μπεις» («ΔΒ»)

«Να μιλάς ευγενικά στους δασκάλους, να προσπαθείς και να μη ενοχλείς το συμμαθητή σου». Για τους κανόνες του σχολείου που παρακολουθούσε πριν τον εγκλεισμό, δήλωσε: «δεν κάνεις φασαρία, δεν τσακώνεσαι, να μη αντιγράφεις, να μη ενοχλείς το συμμαθητή» («ΔΓ»)

«Να μη κάνεις φασαρίες, τσιγάρο απαγορεύεται. Αυτά είναι» («ΔΔ»)

«Ναι υπάρχουν. Ένας βασικός είναι ότι, ότι και να 'χεις με το συγκρατούμενο δεν πρέπει να το λύσεις

μέσα στο σχολείο. Μετά είναι να μη κλέβεις από το σχολείο πράγματα». Σχετικά με τους κανόνες του σχολείου έξω, είπε: «και να είχε, δεν τους πρόσεξα ποτέ, δε με ενδιαφέρονε. Δεν μπορείς να σεβαστείς τους κανόνες άμα σε μειώνει ο καθηγητής μπροστά στους συμμαθητές» («ΔΗ»)

«Σεβασμός στους καθηγητές, να μη φέρνουμε τα προβλήματα της φυλακής στο σχολείο -αν και αυτό δεν κρατιέται-, να μη καπνίζουμε στους διαδρόμους, να προσέχουμε τι λέμε. Ε, αυτά είναι». Για τους κανόνες που υπήρχαν στο σχολείο του έξω από τη φυλακή, είπε: «εκεί είχε να πας στη ώρα σου. Εκεί, πάει κάποιος για να πάει σχολείο, εδώ οι περισσότεροι έρχονται για τα μεροκάματα» («ΔΘ»)

«Ότι σε κάθε σχολείο, αλλά οι πιο πολλοί δεν τους τηρούν». Για τους κανόνες που ίσχυαν στο παλιό του σχολείο, δήλωσε: «οι ίδιοι είναι, απλά έξω είναι πιο αυστηρά» («ΔΚ»)

«Μεγάλος κανόνας είναι να μη κάνουν φασαρίες. Πρόπερσι, είχαμε λίγες φασαρίες. Να μη καπνίζουν εδώ πάνω. Αλλά τους κρατούμενους είναι δύσκολο να τους ελέγχει κάποιος» Για τους κανόνες που ίσχυαν στο σχολείο που παρακολουθούσε πριν τον εγκλεισμό του, είπε: «βέβαια, πάλι για το κάπνισμα. Δεν τους θυμάμαι όλους, αλλά υπήρχαν κάποιοι κανόνες για τα ρούχα, για τη συμπεριφορά» («ΔΜ»)

«Φυσικά (υπάρχουν), να μη καπνίζουμε στους διαδρόμους». Για τους κανόνες του σχολείου που παρακολουθούσε παλαιότερα, είπε: «περισσότεροι κανόνες από δω. Δεν μπορούσες να βγεις από το σχολείο. Ήταν πιο σοβαρά τα πράγματα λίγο, είχε και αποβολές, εδώ δεν ξέρω αν έχει» («ΔΟ»)

«Όχι (δεν υπάρχουν), αλλά κάποια πράγματα είναι αυτονόητα. Όταν ξέρεις τους κανόνες της φυλακής ξέρεις και ποιοι είναι οι κανόνες εδώ πέρα» («ΔΣ»)

Όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των κρατούμενων μαθητών και των δύο σχολικών βαθμίδων, οι κανόνες του σχολείου εστιάζουν στο πεδίο της διατήρησης της «τάξης» εντός του σχολικού χώρου με κύριο στόχο την αποφυγή διενέξεων μεταξύ των μαθητών, ενώ παράλληλα στοχεύουν στην διδασκαλία βασικών κανόνων συμπεριφοράς, όπως η απαγόρευση του καπνίσματος κατά τη διάρκεια του μαθήματος και η έγκαιρη προσέλευση στο μάθημα, αν και ο τελευταίος κανόνας δεν φαίνεται να τηρείται σε μεγάλο βαθμό.

«Προσπαθούμε να βάζουμε κανόνες συμπεριφοράς. Να σέβονται την τάξη, να μη πετάνε τα σκουπίδια κάτω, να μη φτύνουν κάτω, να πηγαίνουν στη τουαλέτα και να πλένουν τα χέρια τους. Δηλαδή, τα ουσιώδη, τα στοιχειώδη που πρέπει να γνωρίζει ένας άνθρωπος πολιτισμένος. Προσπαθούμε όσο το δυνατόν περισσότερο. Να μη καπνίζουν μέσα στη τάξη, να σέβονται την αδιαθεσία μου παραδείγματος χάρη, ή να σέβονται τον συμμαθητή τους, τον συγκρατούμενο τους» («Δ2»)

Επιπλέον, όπως αφήνει να εννοηθεί η τελευταία απάντηση, αρκετοί μαθητές επικαλύπτουν τον

κανονισμό του σχολείου με τους άτυπους κανόνες της υποκουλτούρας των κρατουμένων, με τους οποίους ήδη έχουν εξοικειωθεί και έχουν ενστερνιστεί. Ενώ, δηλαδή, το σχολείο μέσω των κανονισμών που θέτει στους μαθητές, προσπαθεί επικεντρώνεται στη προσπάθεια αποτροπής της μεταφοράς του «κλίματος» της φυλακής στο σχολικό περιβάλλον, οι μαθητές επιδεικνύουν ένα είδος πειθαρχίας που απορρέει από τις «αρχές και αξίες» διαβίωσης τους εντός τους περιβάλλοντος του καταστήματος κράτησης. Ενδεικτικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης συμπεριφοράς, αποτελεί οι αναφορές τους για την επίδειξη σεβασμού στους εκπαιδευτικούς τους, γεγονός που όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα, ενδέχεται να «προέρχεται» από τον ενστερνισμό της άποψης ότι η συγκεκριμένη «αξία», δηλαδή ο σεβασμός, αποτελεί τον σημαντικότερο κανόνα που οφείλει να ακολουθεί κάποιος κρατούμενος απέναντι σε όσους είναι περισσότερα χρόνια στη φυλακή. Ο Παναγιωτόπουλος (1998:102) υποστηρίζει ότι ο κανονισμός των ιδρυμάτων αγωγής, παρά το ενδιαφέρον του για τις «παραγωγικές» ώρες των κρατουμένων, αφήνει μεγάλα περιθώρια ψευδο-ελευθερίας, εγκαταλελειμμένης στο έλεος της απραξίας και της νωθρότητας, η οποία παράλληλα ευνοεί τη διασκέδαση και τις φιλικές σχέσεις των τροφίμων. Αντίστοιχα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε, ότι η ελαστικότητα των κανονισμών του σχολικού περιβάλλοντος, συμβάλλει στην ανάπτυξη του αισθήματος της ψευδο-ελευθερίας.

Ωστόσο, η ελαστικότητα του σχολικού κανονισμού, θεωρούμε ότι επιδρά ενθαρρυντικά – έως ένα σημείο τουλάχιστον- ως προς την συμμετοχή των κρατουμένων στο σχολείο, αφού ένα από τα κύρια προβλήματα που απασχολούν τους νεαρούς κρατουμένους εκτός της έλλειψης ελευθερίας είναι και η αυστηρότητα των κανόνων της φυλακής (Peterson-Badali and Koegl, 2002), και ως εκ τούτου η καθιέρωση ενός ιδιαίτερα αυστηρού πλαισίου κανόνων στο σχολείο, πιθανότατα θα ανέκοπτε την προθυμία για μάθηση, ενώ πιθανότατα θα αναπαρήγαγε και το περιβάλλον με το οποίο ήρθαν αντιμέτωποι ως παιδιά εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου της κοινωνίας, από το οποίο –όπως ήδη έχει αναφερθεί πολλές φορές- αποκόμισαν ιδιαίτερα αρνητικές εμπειρίες. Ενδεικτικές είναι και οι απαντήσεις ορισμένων εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα των κανόνων που θέτει το σχολείο στους μαθητές και την αντίδραση του σχολικού θεσμού απέναντι σε ενδεχόμενες παραβιάσεις:

«Πειθαρχικός έλεγχος όχι δεν υπάρχει. Συνήθως, ποια είναι η τακτική; Τακτική είπαμε, που κατέβασα εγώ από το μυαλό μου χωρίς να ξέρω αν είναι σωστό. Όποιος εμπλακεί σε τέτοια ιστορία (εννοεί συμπλοκή μεταξύ μαθητών), αποβάλλεται από το σχολείο. Τώρα, τηλέφωνα από δικηγόρους έχω δεχτεί, απειλές έχω δεχτεί επειδή έχω διώξει. Λοιπόν, ναι, έχουμε δεχτεί απειλές, έχουμε δεχτεί τέτοια ζητήματα, που έχουνα να κάνουνε με το: απέβαλλα κάποιον από το σχολείο. Και κάπου το θεωρώ και δικαιολογημένο, δεν έχω δικαίωμα να το κάνω αυτό, γιατί το κάνω, έτσι; Υποτίθεται ότι εκεί ζητάω

τις πλάτες της υπηρεσίας, δηλαδή του διευθυντή και του εισαγγελέα για να με καλύψουν σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο. Ουσιαστικά ένα γεγονός που πρέπει εγώ να το διαχειριστώ, δεν έχω τα μέσα να το διαχειριστώ, το μεγαλοποιώ, μεγαλοποιείται από μόνο του αν βάζεις και τον διευθυντή και τον εισαγγελέα μέσα και ο άνθρωπος αποβάλλεται από το σχολείο, υπό το σκεπτικό ότι ο μόνος υπεύθυνος για το αν θα σε βάλει στα μεροκάματα είναι ο διευθυντής. Οπότε του γίνεται γνωστό το επεισόδιο και κρίνει εκείνος. Θεωρώ ότι αυτά τα σχήματα δεν είναι, ούτε ευέλικτα, ούτε μου προσφέρουν εμένα δυνατότητες στο να δουλέψω με ένα κρατούμενο επάνω στο παράπτωμα που πιθανώς να έκανε μέσα στο σχολείο. Γιατί κι αυτό θα πρέπει να το αντιμετωπίσουμε και αυτό θα πρέπει να το χρησιμοποιήσουμε σαν εργαλείο απέναντι του» (Δ1)

«Κανονικά θα μπορούσε να υπάρχει ένα μαθησιακό συμβόλαιο, κάποιοι κανόνες οι οποίοι θα πρέπει να θεσπίζονται στη αρχή του σχολικού έτους. Δεν υπάρχουν, αλλά υπάρχουν άγραφοι κανόνες, οι οποίοι εντάξει, δεν τηρούνται πάντα, προσπαθούμε να τους τηρήσουμε. Να μη βγαίνουν χωρίς άδεια από τη τάξη. Βέβαια, στο θέμα των επιπτώσεων υπάρχει πρόβλημα, γιατί για κάθε κανόνα θα πρέπει να συμφωνούνται και κάποιες επιπτώσεις, κάποιες κυρώσεις σε αυτούς που παραβιάζουν αυτούς τους κανόνες» («Κ3»)

Προσπαθούμε (γελώντας), να θέσουμε κάποιους, αλλά γενικότερα δεν έχει λειτουργήσει στο βαθμό που εγώ νομίζω ότι είναι απαραίτητο. Κι εμείς οι ίδιοι θα έπρεπε νομίζω να είμαστε πιο αυστηροί όσο αφορά τις ποινές και τις κυρώσεις για συμπεριφορές ακραίες. Εντάξει, δεν εννοώ ένα απλό πράγμα, ας πούμε, να αργήσει να μπει στην αίθουσα ή να σου κάνει τέτοια πράγματα, αλλά το να αντιμιλάει, το να φέρεται “α, εντάξει είσαι υποχρεωμένος να το κάνεις και εγώ θα σου φέρομαι όπως θέλω, γιατί εγώ είμαι κρατούμενος και δεν έχω κάτι να χάσω αν σου φερθώ άσχημα”. Αυτές τις συμπεριφορές νομίζω ότι θα έπρεπε να τις προσέχουμε πιο πολύ, να έχουν κάποιες ποινές» («Κ4»)

«Βεβαίως και υπάρχουνε κανόνες. Δεν γίνεται αλλιώς, δεν γίνεται αλλιώς. Υπάρχουν κανόνες και είναι αυτό που σας είπα και πριν, ότι μας δοκιμάζουν. Δηλαδή, στο χέρι μας είναι να τους ακολουθούν οι μαθητές τους κανόνες. Δοκιμάζουν στη αρχή, αλλά γενικά νομίζω ότι... Εντάξει, θα υπάρχουν σίγουρα περιπτώσεις που θα ξεφύγουν και λίγο τα παιδιά, αλλά στο μέτρο του δυνατού νομίζω ότι εφαρμόζονται» («Κ6»)

«(...) Το παιδί το δικό μας, το οποίο έρχεται εδώ σε εμάς, το έχουν διώξει τρία σχολεία. Κι ένα σχολείο να το χει διώξει, γιατί δεν μπορεί, δεν μπορεί να ακολουθήσει τους κανόνες. Έρχεται εδώ μέσα, τι θα το διώξεις; Τι θα το κάνεις; Μέσα από τη τριβή και μέσα από τη διαδικασία θα το

πλησιάζεις. Θα το φέρεις, θα το φέρεις, θα το φέρεις. Κι εντάξει, που κι εγώ πολλές φορές, νευριάζω με τους καινούριους μαθητές που δεν ακολουθούν τους κανόνες συμπεριφοράς. Νευριάζω πολύ, δηλαδή, αλλά κρατιέμαι και μου δίνουν κουράγιο τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων που είναι πιο πολλά χρόνια εδώ και βλέπω τη αλλαγή τους. Και έχω φτάσει σε σημείο, παρότι είμαι ένας απλός καθηγητής, να φωνάζω στα παιδιά έξω και να τους μιλάω με έντονο ύφος και να μη μου αντιμιλάει κανένα παιδί. Δηλαδή, να μου αντιμιλήσει, να μη προσπαθεί να κάνει μια βίαιη, εκτός ορίων ενέργεια απέναντι μου, γιατί έχει μάθει από τον παλιό μαθητή, ότι ο κύριος «Κ7» είναι δίκαιος, είναι μπεσαλής. Του λέει ο παλιός “όπα άσ’ τον αυτόν έχει δίκιο, μπες μέσα, ότι σου λέει ο κύριος «Κ7»”. Ναι, ο καινούριος μαθητής δεν ακολουθεί τους κανόνες. Μα πώς να τους ακολουθήσει; Αφού δεν έχει κανόνες στη ζωή του. Σε μια μέρα, ήρθε σχολείο και θα ακολουθήσει τους κανόνες; Όχι, δεν τους ακολουθεί όλους τους κανόνες που πρέπει να ακολουθήσει. Στη πορεία όμως τους ακολουθεί. Και η επιτυχία ή αποτυχία του σχολείου είναι αυτή» («Κ7»)

«Υπάρχουν κανόνες, ναι. Απλά αυτοί οι κανόνες δεν είναι γραμμένοι, είναι άτυποι, είναι κανόνες τους οποίους τους συζητάμε με τα παιδιά και προσπαθούμε πάντοτε να βρίσκουμε λύσεις, να βρίσκουμε τρόπους. Χαρακτηριστικά λέω, ότι αυτό εδώ το σχολείο πολύ δύσκολα βάζει ποινές στους μαθητές του. Παρόλο που γίνονται αξιόποινα πράγματα, με τη έννοια ότι κάποια στιγμή ένα παιδί, όπως είπα και πριν, κουβαλώντας τη φυλακή, τα προβλήματα που έχει η φυλακή, μπορεί να φέρει ένα τέτοιο πράγμα εδώ μέσα στο σχολείο. Το σχολείο θεωρεί ότι, -ο σύλλογος δηλαδή- κάθε χρονιά θεωρεί ότι η ποινή πρέπει να έχει πάντοτε έναν εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Δεν έχει νόημα,- ακόμα περισσότερο στο δικό μας το σχολείο, αλλά και σε όλα τα σχολεία- δεν έχει νόημα να αποβάλλεις ένα μαθητή. Απλά τον απομακρύνεις από τη σχολική δραστηριότητα» («Κ8»)

Όπως διαπιστώνεται, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται διχασμένοι ως προς την αντιμετώπιση που θα πρέπει να επιφυλάσσει το σχολείο απέναντι στους μαθητές που δεν συμμορφώνονται με τους κανόνες, ενώ οι απόψεις τους ταυτίζονται με εκείνες των μαθητών όσο αφορά τον άτυπο χαρακτήρα των σχολικών κανονισμών. Επίσης, διαπιστώνεται και η διαφορετική προσέγγιση των δύο σχολικών μονάδων ως προς την αντιμετώπιση περιστατικών βίας που έχουν συμβεί στο σχολικό χώρο. Το Δημοτικό σχολείο φαίνεται να τιμωρεί αυστηρά τους εμπλεκόμενους σε παρόμοια περιστατικά, αποβάλλοντας τους από το σχολικό πλαίσιο, ενώ αντίθετα το Γυμνάσιο/Λύκειο χαρακτηρίζεται από μία περισσότερο διαλλακτική στάση απέναντι στο συγκεκριμένο ζήτημα, γεγονός ωστόσο –που όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις- δεν βρίσκει σύμφωνους μερικούς από τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης βαθμίδας. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, τα σχολεία που λειτουργούν σε καταστήματα κράτησης δεν μπορούν να αποκοπούν από

το περιβάλλον που επικρατεί στις πτέρυγες της φυλακής και άρα η λειτουργία τους επηρεάζεται άμεσα από την αντίστοιχη της φυλακής. Παρ' όλα αυτά, το σχολικό πλαίσιο μπορεί να «οχυρωθεί» και να καταπολεμήσει βίαιες συμπεριφορές μέσω της παιδαγωγικής. Έχει αποδειχτεί ότι το πιο αποτελεσματικό στοιχείο σχολικού πολιτισμού που μειώνει τη βία αποδεικνύεται η χαρά που αισθάνεται ο μαθητής όταν πηγαίνει στο σχολείο. Πρόκειται για ένα αίσθημα που επηρεάζεται θετικά από διάφορους παράγοντες, ένας εκ των οποίων είναι η χρήση μεθόδων διδασκαλίας μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής, όπως είναι οι βιοματικές μέθοδοι, η μέθοδος των projects, αλλά και η δημιουργία καλών κτιριακών εγκαταστάσεων (Τσιάκαλος, 2008).

6.3.9: Η σχέση μεταξύ των κρατουμένων και των εκπαιδευτικών

Ήδη έχουμε αναφερθεί στα διάφορα ψυχαγωγικά και πολιτιστικά προγράμματα που υλοποιούνται στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων, γεγονός που κατά την άποψη μας, όντως συμβάλλει στα μειωμένα περιστατικά βίας που διαδραματίζονται εντός των συγκεκριμένων χώρων, σε αντίθεση με τον χώρο της φυλακής, όπου αυτά είναι πολύ πιο συχνά. Σύμφωνα με τον Garner (1995), ο πιο σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης και καθορισμού των συμπεριφορών των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι η άποψη που έχουν για τον εκπαιδευτικό της τάξης. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα του Garner, τόνιζαν διαρκώς την σημασία που έχει για αυτούς να είναι ο εκπαιδευτικός βοηθητικός και να τους σέβεται. Αντίστοιχα, μεγάλη σημασία για τη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων έχει και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών που βασίζονται στην εμπιστοσύνη και την στοργή (Habel, Bloom, Ray and Bacon, 1999). Οι περισσότεροι μαθητές των σχολείων του ΕΚΚΝ σημείωσαν ότι διατηρούν πολύ καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους και αναφέρθηκαν σε αυτούς με ιδιαίτερα επιτιμητικά λόγια:

«Είμαστε σαν οικογένεια» («Α»)

«Πάρα πολύ καλά. Τον κύριο «Δ1», παραπάνω από τον πατέρα μου τον έχω» («Δ»)

«Καλοί άνθρωποι είναι οι δάσκαλοι. Να, εδώ τον «Δ1», σαν πατέρας είναι» (Ζ)

«Μια χαρά. Έχω περάσει εγώ με τους δασκάλους... Από μικρό παιδί με ξέρουν εμένα οι δάσκαλοι, από 15 χρονών με ξέρουν, εδώ μαζί τους μεγάλωσα» («Η»)

«Πολύ καλά, λες και είμαστε φίλοι» («ΔΓ»)

«Πάρα πολύ καλά, πιο καλά δεν γίνεται. Έχουμε μεγάλη ανταπόκριση από τους καθηγητές μας, ενδιαφέρονται πάρα πολύ και, εντάξει, είναι κάτι που δεν το περίμενες» («ΔΗ»)

«Καλή σχέση, πολύ καλή σχέση. Προσπαθώ να είμαι ευγενικός, να είμαι εντάξει παιδί, σεβαστικός. Και αυτοί με βοηθούν πολύ. Εκτός τάξης, αυτός είναι δάσκαλος και εγώ μαθητής, δεν είναι αυτός δάσκαλος και εγώ κρατούμενος – ξέρω 'γώ- είμαστε πρώτα άνθρωποι. Και φίλοι μπορείς να πεις»

(«ΔΙ»)

«Μια χαρά, είναι οι καθηγητές, αλλά είναι και φίλοι μου. Τους σέβομαι πάρα πολύ και σε όλα τα μαθήματα παρακολουθώ και χαίρομαι που αυτοί με σέβονται σαν άνθρωπο και όχι σαν κρατούμενο»

(«ΔΜ»)

«Καλές είναι, όπως με τους κανονικούς δασκάλους» («Μ»)

«Πολύ καλή σχέση έχω, μας φέρονται ωραία οι δάσκαλοι» («Ο»)

«Πολύ ωραία ναι, σωστό δάσκαλο» («Ω1»)

«Πολύ καλές σχέσεις, πολλές φορές είναι και φιλικές» («ΔΘ»)

«Με μερικούς καλές, με άλλους δεν τους πάω καθόλου και τους τρελαίνω» («ΔΚ»)

«Μια χαρά, καλά με όλους, σαν τους γνωρίζεις από έξω είναι, μας μιλάνε σαν φίλοι» («ΔΡ»)

Οι θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών επιτρέπουν στους τελευταίους να αισθάνονται «ασφαλείς» εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ενώ τους μπορούν να θέσουν τα θεμέλια της για την ανάπτυξη και εξέλιξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους (Baker, Grant and Morlock, 2008). Ειδικότερα για τους μαθητές που προέρχονται από τις χαμηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις, η δημιουργία μιας υποστηρικτικής σχέσης μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους παράγοντες που δύνανται να δράσουν προστατευτικά ως προς την αρνητική συσχέτιση της χαμηλής κοινωνικής καταγωγής και της «σχολικής αποτυχίας». Έχει διαπιστωθεί ότι, οι μαθητές που προέρχονται από τις συγκεκριμένες τάξεις –στις οποίες, όπως είδαμε, ανήκουν και οι περισσότεροι νεαροί κρατούμενοι του ΕΚΚΝ- και έχουν αναπτύξει θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους δασκάλους τους, επιδεικνύουν καλύτερη σχολική επίδοση και καλύτερη κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή συγκριτικά με τους συμμαθητές τους που έχουν το ίδιο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, αλλά στερούνται της δημιουργίας αντίστοιχων σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς τους (Murray & Malmgren, 2005).

6.3.10: Συμβολή του σχολείου στα σχέδια των κρατουμένων μετά την απόφυλάκιση τους

Ωστόσο, ακόμα κι αν κάποιοι από τους κρατούμενους μαθητές φαίνεται ότι επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα μαθήματα των σχολείων και επιθυμούν να συνεχίσουν τη φοίτηση τους και μετά την αποφυλάκιση, είναι αμφίβολο αν θα το καταφέρουν:

Μαθητές Δημοτικού

«Μακάρι να μπορούσα να συνεχίσω το σχολείο, αν είχα κάποια βοήθεια. Θέλω να πάω έξω να δουλέψω μεταφραστής, και εδώ πολλά παιδιά που δεν μιλάνε (ελληνικά εννοεί) πάω εγώ και μεταφράζω» («Δ»)

«Εντάξει, σκέφτομαι να συνεχίσω, άμα με βοηθήσουν θα πάω. Σίγουρα θα πάω αν με βοηθήσουν, θα ψάξω να βρω αυτά που είναι για αλλοδαπούς και σου κάνουν μάθημα εκεί» («Ε»)

«Δεν ξέρω πως θα είναι έξω, δεν ξέρω άμα θα μπορώ να πάω» («Ζ»)

«Εγώ θα το συνεχίσω το σχολείο όταν βγω, θα πάω στο βραδινό (εννοεί νυχτερινό σχολείο)» («Θ»)

«Είμαι παντρεμένος εγώ και δεν μπορώ να το συνεχίσω» («Ι»)

«Μπορώ να σου πω ναι, αλλά θα σου πω αλήθεια. Τώρα, στην Ελλάδα είναι πολύ δύσκολα, μόλις βγω πρέπει να βρω μια δουλειά να έχω λεφτά. Αν δεν βρω δουλειά μπορεί να φύγω πίσω πατρίδα. Εγώ ξέρω και μαθηματικά και όλα, μόνο τα ελληνικά να μάθω λίγο καλύτερα και μετά μπορώ να πάω γυμνάσιο, γιατί τα άλλα τα ξέρω καλά» («Λ»)

«Το σκέφτηκα πάρα πολύ αυτό, αλλά πιστεύω ότι δεν γίνονται αυτά. Να πάω τώρα εγώ να βγάλω δημοτικό και γυμνάσιο, τόσο μεγάλος. Εκεί είναι μικρά παιδιά» («Ν»)

«Θέλω πολύ, αλλά πρέπει να δουλεύω για να στείλω λεφτά στη οικογένεια» («Ζ1»)

«Όχι (δεν θα το συνεχίσω), γιατί πρέπει να δουλεύω» («Λ1»)

«Ναι, να ξεκινήσω κι έξω, να πάω ένα ή τρία χρόνια. Θέλω να φτιάξω κανονικά τη ζωή μου, όχι να κάνω πάλι λάθη. Τα λάθη τα έχω πληρώσει» («Ρ1»)

«Όχι, γιατί έχω άλλες προτεραιότητες. Δουλειά θέλω να βρω. Εκτός και αν μπορούσα μετά τη δουλειά να πάω νυχτερινό» (Υ1»)

«Ναι, πολύ θέλω. Εγώ ακόμα μικρό παιδί, 19 χρονών. Θέλω να πάω» («Η2»)

«Λόγω οικονομικής κρίσης, πρέπει να δουλέψω» («Γ1»)

«Εννοείται, αυτό είναι το σίγουρο» («Β1»)

Μαθητές Γυμνασίου/Λυκείου

«Δεν ξέρω, έχω πολλά άλλα πράγματα που έχω αφήσει πίσω» («ΔΑ»)

«Ναι, θα πάω νυχτερινό» («ΔΓ»)

«Θα το συνεχίσω, θα γραφτώ κατευθείαν σε σχολείο» («ΔΖ»)

«Θέλω να τελειώσω το σχολείο και να συνεχίσω στο πανεπιστήμιο» («ΔΜ»)

«Φυσικά και θα συνεχίσω» («ΔΟ»)

«Δεν πιστεύω ότι θα το συνεχίσω, αλλά θα μου άρεσε. Αλλά δεν νομίζω γιατί πρέπει να βοηθήσω την οικογένεια μου» («ΔΡ»)

«Ναι, να πάρει χαρτί από εδώ και πάει έξω» («ΔΒ1»)

«Εξαρτάται από μένα, τι δρόμο θα πάρω εγώ» («ΔΔ»)

Οι περισσότεροι από τους νεαρούς κρατούμενους θα επιθυμούσαν να συνεχίσουν τη σχολική φοίτηση τους και μετά την αποφυλάκιση, ωστόσο, όπως παραδέχονται, δεν θα καταφέρουν να

πραγματοποιήσουν την επιθυμία τους, καθώς θα πρέπει να εργαστούν προκειμένου να επιβιώσουν. Ακόμα και όσοι από τους κρατούμενους κατέταξαν ως πρώτη προτεραιότητα τους την συνέχιση της φοίτησης τους, σε επόμενη ερώτηση σχετικά με τα σχέδια τους για την ζωή τους μετά την αποφυλάκιση, πολλοί από αυτούς δήλωσαν την εύρεση εργασίας και όχι τη συνέχιση του σχολείου ως κύρια προτεραιότητα:

«Να βρω μια δουλειά νόμιμη, να γυρίσω πίσω στη μανούλα μου ρε φίλε. Αμάν και πώς κάνει στο τηλέφωνο, “πότε θα βγεις”. Αυτό ρε φίλε, να μη ζαναμπλέξω. Δεν ζαναμπλέκω» («Θ»)

«Να κάτσω 10-20 μέρες να δω τι γίνεται έξω, και μετά να δω τι θα κάνω, γιατί έχω και ένα παιδί και η γυναίκα μου με άφησε» («P1»)

«Να πιάσω μια δουλειά» («B1»)

«Δουλειά κατευθείαν, στην παλιά μου δουλειά. Και μετά να τελειώσω το σχολείο» («ΔΓ»)

«Να βγω, να χαιρετίσω τον κόσμο που με ξέρει, που με περιμένει. Ποτά, ξενύχτια και τέτοια για αρχή. Μετά έχει ο καιρός, θα δούμε» («ΔΖ»)

«Ακριβώς ακόμα δεν ξέρω. Όταν θα βγω θα δώ τη κατάσταση και αν η οικογένεια μου θέλει βοήθεια θα πρέπει να δουλέψω, αλλιώς θα πάω να συνεχίσω το σχολείο και μετά να σπουδάσω κάτι» («ΔΜ»)

Η ανάγκη για εξεύρεση εργασίας με σκοπό την εξασφάλιση οικονομικών πόρων για την κάλυψη των βιοτικών αναγκών των δικών τους, αλλά και των οικογενειών τους, δεν προκαλεί εντύπωση, αφού έχει ήδη επισημανθεί το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό status των συγκεκριμένων ατόμων. Γενικότερα, οι πρώην κρατούμενοι αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα αυξημένο κίνδυνο οικονομικής ανασφάλειας, κυρίως λόγω των προκλήσεων που συναντούν στη προσπάθεια τους για εξεύρεση εργασίας, οι οποίες προκύπτουν από το στιγματισμό τους λόγω της εμπλοκής τους με το ποινικό σύστημα (Pager, 2003), αλλά και από τα χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο τους, την χρήση ψυχοτρόπων ουσιών κ.ά. (Visher and Travis 2003). Ακόμα κι αν κάποιος από τους κρατούμενους του δείγματος μας καταφέρουν να βρουν κάποια εργασιακή απασχόληση, αυτή πιθανότατα δεν θα ξεπερνά το κοινωνικό status των γονέων τους, αφού θα πρόκειται για επαγγέλματα μειωμένης εισοδηματικής εμβέλειας. Παλαιότερες έρευνες έχουν καταλήξει στα ίδια συμπεράσματα, ενώ και σε αυτές, το δείγμα τους έθετε ως πρωταρχικό στόχο μετά την αποφυλάκιση την αναζήτηση εργασίας (Πετρόπουλος κ.α., 2000:396). Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην ερευνητική μας διαδικασία, αν και σημείωσαν ότι κάποιος πρώην κρατούμενος εγγράφεται στο σχολείο μετά την αποφυλάκιση τους, εμφανίζονται ιδιαίτερα διστακτικοί ως προς την εξέλιξη της συνέχειας των σπουδών τους:

-«Ναι, υπάρχουν, υπάρχουν παιδιά. Ένα γνωρίζεις και εσύ» («Δ1»)

-**Συνεντευκτής:** Ναι, τον Ν. Είναι πολλοί αυτοί γενικότερα;

-«Κοίτα να δεις. Ο Ν είναι και υπόθεση πολύ τραβηγμένη. Πρέπει να είναι ένας στους χίλιους, έτσι που κατάφερε να βρει τη άκρη. Έτσι; Δύσκολα τα πράγματα.» («Δ1»)

«Ξέρω περιπτώσεις μαθητών που συνέχισαν το σχολείο, δυστυχώς ξέρω όμως και περιπτώσεις που το σχολείο δεν τους δέχτηκε με τόσο...καλή, αν θέλεις, διάθεση ή προδιάθεση απέναντι τους, σε σημείο και σε βαθμό που κάποιοι σταμάτησαν. Οι περισσότερες περιπτώσεις παιδιών που έφυγαν από δω με καρτέλα, έφυγαν για να γραφτούν σε άλλο σχολείο και οι περισσότεροι, όχι οι περισσότεροι, αλλά πολλοί σταμάτησαν να πηγαίνουν μόνο και μόνο γιατί το σχολείο δεν τους αποδέχτηκε όπως έπρεπε» («Κ2»)

«Ναι, έχουμε πολλά παιδιά καταρχήν που τυχαίνει να φεύγουν στη Α λυκείου ή στη Β λυκείου, και χαιρόμαστε πολύ που μας παίρνουν τηλέφωνο καμιά φορά και μας ρωτάνε από το σχολείο τους να τους στείλουμε καρτέλες για να επανεγγραφούν κι έξω. Κι έχει τύχει και παιδιά που γνωρίζω, που έδωσαν από μέσα πανελλήνιες και αυτή τη στιγμή φοιτούν σε κάποιο ΤΕΙ, σε κάποια σχολή» («Κ4»)

«Έχουνε ζητηθεί από το σχολείο, από παιδιά που φεύγουν, έχουν ζητηθεί οι καρτέλες για να μετεγγραφεί σε άλλο σχολείο. Από εκεί και πέρα όμως δεν ξέρω κατά πόσο συνέχισαν εκεί. Δηλαδή το ότι κάποιος φεύγει από εδώ και κάνει τη μετεγγραφή του σε ένα άλλο σχολείο, δεν σημαίνει ότι το παρακολουθεί κιόλας» («Κ5»)

«Τα παιδιά που βρίσκονται εδώ πέρα μέσα, μετά από ένα διάστημα ενσωματώνονται με το σχολείο, επικοινωνούμε, μιλάμε για τα σχέδια τους και μας λένε διάφορα πράγματα, πραγματικά το πιστεύουν, δεν το λένε ψέματα. Όταν όμως βγουν έξω η πραγματικότητα είναι δύσκολη, τελείως διαφορετική και μάλιστα πιο δύσκολα και από αυτή που αφήσανε, γιατί κανένα πρόβλημα δεν λύθηκε και επομένως διογκώθηκαν τα προβλήματα, άρα είναι σε μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας από αυτό που αφήσανε. Άρα, πολλά από αυτά (τα παιδιά) δεν συνεχίζουν το σχολείο, παρόλο που το έχουν ξεκινήσει. Άλλα όμως, παίρνουν τηλέφωνο ή έρχεται αίτημα από το σχολείο το άλλο για μεταγραφή του μαθητή. Αυτό είναι το πάρτυ που σας λέω, είναι όταν εμείς στέλνουμε το δελτίο, τη καρτέλα του μαθητή σε ένα άλλο σχολείο, θεωρούμε ότι αυτό το παιδί αγωνίζεται εκεί πέρα έξω να προχωρήσει αυτό που έμαθε εδώ. Γιατί, κακά τα ψέματα, είχε ξεχάσει το σχολείο, αν συνέχιζε έξω δεν θα ζαναπήγαινε σχολείο» («Κ9»)

Το χαμηλό κοινωνικό υπόβαθρο των κρατουμένων του δείγματος μας, «προστάζει», ότι ακόμα κι αν αυτοί τελικά καταφέρουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους, οι περισσότεροι θα το πραγματοποιήσουν με την εγγραφή τους σε κάποιο επαγγελματικό ή νυχτερινό σχολείο. Η ανάγκη για παράλληλη εργασία θα οδηγήσει αναπόφευκτα τα συγκεκριμένα άτομα στην επιλογή ενός σχολείου με «μικρότερες απαιτήσεις», το οποίο, όπως ήδη έχει αναφερθεί, οδηγεί στην αναπαραγωγή της κοινωνικής θέσης, προορίζοντας τους συγκεκριμένους μαθητές για χαμηλού κύρους, κακοπληρωμένα και επισφαλή επαγγέλματα. Όπως σημειώνει ο Μυλωνάς (1998:33) ενώ υπάρχει διάχυτη η εντύπωση ότι το μοναδικό κριτήριο επιλογής του σχολικού συστήματος είναι η «προσωπική ικανότητα», στην πραγματικότητα το σχολικό σύστημα «λειτουργεί κατά τέτοιον τρόπο ώστε να κάνει την επιλογή δικαιολογημένα και αθόρυβα με βάση κοινωνικά κριτήρια». Έχει ήδη επισημαθεί, ότι το σύντομο χρονικό διάστημα εγκλεισμού των νεαρών κρατουμένων λειτουργεί ως τροχοπέδη στην προσπάθεια ολοκλήρωσης της σχολικής φοίτησης τους. Αντίστοιχα, και μετά την αποφυλάκιση τους, το μεγάλο χρονικό διάστημα που απαιτείται για την ολοκλήρωση των σπουδών τους πιθανότατα αποτελεί ένα επιπρόσθετο αποτρεπτικό παράγοντα στην επιθυμία τους για συνέχιση της φοίτησης τους. Η συγκεκριμένη άποψη εκφράστηκε, όπως παρατέθηκε παραπάνω, και από τον «N». Άλλωστε, ακόμα παραμένει ασαφές, σε ποιο βαθμό η συνεχής αύξηση των απαιτούμενων χρόνων εκπαίδευσης εξυπηρετεί περισσότερο τις πραγματικές ανάγκες της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης ή αντίθετα δημιουργεί με συστηματικό τρόπο τις συνθήκες για μια κοινωνικά άνιση στη εισαγωγή στην επαγγελματική ζωή (Maloutas, Hatjiyanni, Kapella, Spyrellis and Valassi, 2013). Συνεπώς, δεν είναι τυχαία η μεγαλύτερη προθυμία των μαθητών Γυμνασίου/Λυκείου του ΕΚΚΝ να συνεχίσουν τις σπουδές τους, αφού οι συγκεκριμένοι ήδη έχουν «διεκπεραιώσει» το μεγαλύτερο ή ένα σημαντικά μεγάλο «μέρος» της σχολικής φοίτησης. Η παρεχόμενη εκπαίδευση σε κρατουμένους συχνά προσδιορίζεται ως μια επένδυση στο συγκεκριμένο πληθυσμό, καθώς θεωρείται ότι συνδέεται με την αύξηση πιθανοτήτων εξέρευσης εργασίας και άρα μείωσης της υποτροπής. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Case and Fasenfest (2004:25) η συμμετοχή σε κάποια εκπαιδευτική βαθμίδα κατά τη διάρκεια της φυλάκισης, δεν αυξάνει απαραίτητα τις ευκαιρίες για εργασιακή απασχόληση, ενώ δεν δύναται να μειώσει και το στιγματισμό μετά την αποφυλάκιση³⁴³. Μάλιστα, οι ίδιοι συγγραφείς επισημαίνουν ότι, η φυλή και

³⁴³ Αντίθετα, ο στιγματισμός των ανήλικων δρα ως καθοριστικό περιστατικό ζωής που οδηγεί στον αποκλεισμό της πρόσβασης του σε «συμβατικές» ευκαιρίες, όπως η εργασία και η εκπαίδευση, καθώς προσομοιάζουν τις αρνητικές επιπτώσεις της ανήλικης παραβατικότητας (σύλληψη, δημόσιο στιγματισμό και φυλάκιση) με μια «χιονοστιβάδα» η οποία διακυβεύει το μέλλον του ανήλικου και ειδικότερα τις ευκαιρίες ζωής που πηγάζουν από την εκπαίδευση και την επαγγελματική απασχόληση (Sampson and Laub, 1997:147-148). Αντίστοιχα, οι Bernburg and Krohn (2003) διαπίστωσαν ότι η εμπλοκή με το ποινικό σύστημα κατά την περίοδο της ανηλικότητας δυσχεραίνει σημαντικά τις πιθανότητες σχολικής αποφοίτησης των εμπλεκόμενων ατόμων, ενώ τις ίδιες συνέπειες παρατήρησαν και ως προς τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας κατά την πρώτη περίοδο της ενηλικότητας. Συνοπτικά, τα συμπεράσματα τους στηριζόταν στο γεγονός ότι, η εμπλοκή με το ποινικό σύστημα έχει αρνητική

το κοινωνικό status λειτουργούν καίρια ως προς την αντίληψη των κρατουμένων σχετικά με την ωφελιμότητα της εκπαίδευσης στην δημιουργία επαγγελματικών ή ακαδημαϊκών ευκαιριών έπειτα την αποφυλάκιση τους, με τους λευκούς άνδρες κρατουμένους να θεωρούν ότι η παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα τους φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη μετά το τέλος της έκτισης της ποινής φυλάκισης τους σε αντίθεση με τους Αφρο-Αμερικανούς άντρες κρατουμένους και τις γυναίκες. Αντίθετα, ο Fabelo (2002) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι πρώην κρατούμενοι που χαρακτηρίζονται από υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, έχουν περισσότερες πιθανότητες εύρεσης εργασίας μετά την έκτιση της ποινής τους, περισσότερες πιθανότητες το επάγγελμα το οποίο θα βρουν να τους αποφέρει υψηλότερα κέρδη από τα αντίστοιχα στα οποία θα απασχοληθούν οι πρώην κρατούμενοι με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, ενώ εμφανίζουν και χαμηλότερα ποσοστά υποτροπής συγκριτικά με τους τελευταίους. Ωστόσο, οι περισσότεροι κρατούμενοι του δείγματος μας, εστιάζουν σε άλλα οφέλη που μπορεί να αποκομίσουν από την εκπαίδευση και θα τους «βοηθήσουν» κατά την αποφυλάκιση τους, αποδίδοντας δευτερεύουσα σημασία στην απόκτηση «προσόντων» μέσω της σχολικής φοίτησης που θα διευκολύνουν την εύρεση εργασίας, όταν αποφυλακιστούν. Ακολουθούν ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις σχετικά με την συμβολή της σχολικής φοίτησης στην ζωή των νεαρών κρατουμένων κατά την επιστροφή τους στην κοινωνία:

Μαθητές Δημοτικού

«Να ξέρω να γράφω καλύτερα» («Γ»)

«Δεν με ενδιαφέρει. Μου αρκεί που μαθαίνω, να μάθω καλά τη γλώσσα» («Δ»)

«Δεν θα με βοηθήσει για δουλειά, απλά θα μπορώ να μιλάω με άλλους και να μάθω πράγματα παραπάνω να γίνω καλύτερο παιδί» («Ε»)

«Ναι, πολύ. Για να βρω δουλειά, να μπορώ να μιλάω. Για όλα» («Η»)

«Θα με βοηθήσουν τα μαθήματα, αυτά που μαθαίνω, γιατί πριν δεν ήξερα» («Ι»)

«Να κάνω μια καινούρια αρχή. Μου έβαλε μυαλό, τώρα σκέφτομαι και ξέρω και να γράφω, να διαβάζω. Μη πάω να φτιάξω χαρτιά και με κοροϊδεύουν. Θα με βοηθήσει και για δουλειά, να βρώ να δουλέψω και να είμαι κοντά στους γονείς μου» («Κ»)

«Θα με βοηθήσει να βρω καμιά δουλειά» («Ο»)

«Θα βοηθήσει, γιατί θα ξέρω ελληνικά» («Ψ»)

«Ναι, για δουλειά, για όλα. Να δουλέψω νόμιμα» («Α1»)

«Ναι (θα βοηθήσει), να ξέρω να μιλώ με τον κόσμο» («Ε1»)

επίδραση στη μόρφωση με αποτέλεσμα ο σημαντικός περιορισμός της τελευταίας να δρα καταλυτικά στην αδυναμία εύρεσης εργασίας κατά τη πρώιμη ενήλικη ζωή. Σε αυτό το γεγονός, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο κοινωνικός στιγματισμός, ο οποίος αποκλείει τα συγκεκριμένα άτομα από τις ευκαιρίες συνέχισης της μόρφωσης και εύρεσης εργασίας, λόγω της «αρνητικής» στάσης του κοινωνικού περίγυρου.

«Ναι έξω, να μιλάω καλά. Αν μιλούσα πριν ελληνικά, τώρα όχι φυλακή» («Θ1»)
«Θα ξέρω να γράφω γρήγορα, να διαβάζω γρήγορα» («Κ1»)
«Όχι, δεν θα βοηθήσει» («Ν1»)
«Ναι θα βοηθήσει να μιλάω, να γράψω» («Ο1»)
«Εντάξει, θα με βοηθήσει να το συνεχίσω έξω, στο νυχτερινό» («Π1»)
«Ναι, θα βοηθήσει, γιατί θα ξέρω ελληνικά και θα βρω και δουλειά» («Ξ1»)
«Ναι, μου έχει βάλει μυαλό» («Ρ1»)
«Ναι, γιατί θα ξέρω να γράφω και να μαθαίνω καλύτερα να μιλώ» («Ι2»)
«Ναι, ναι, γιατί τώρα να ξέρω να μιλώ ελληνικά, μπορώ να κάνω δουλειά» («Γ2»)

Μαθητές Γυμνασίου/Λυκείου

«Φυσικά, γιατί συναναστρέφομαι με ανθρώπους που δεν είναι φυλακόβιοι και μπορώ να μάθω και να μιλήσω καλά και να μάθω πολλά. Οπότε είναι μεγάλη βοήθεια για έξω» («ΔΒ»)
«Πάρα πολύ. Και για να μιλάς καλύτερα και για δουλειά, αλλά το πιο σημαντικό είναι που μαθαίνεις και δεν χάνεις έτσι τον χρόνο» («ΔΓ»)
«Κοίτα, σαφώς είναι κάποια πράγματα τα οποία χρειάζονται. Και να μην χρειάζονται τώρα, κάποια στιγμή θα χρειαστούν. Δεν πάνε χαμένα, είναι γνώση. Ότι μαθαίνεις καλό είναι» («ΔΖ»)
«Πάρα πολύ, γιατί είχα βγει τελείως από τη κοινωνία. Θα 'ναι μεγάλη βοήθεια και δίνουν και πολύ προσπάθεια οι καθηγητές» («ΔΗ»)
«Φυσικά και θα βοηθήσει. Παίρνεις πολλές προσωπικές γνώσεις» («ΔΘ»)
«Όχι δεν θα βοηθήσει. Το χαρτί ίσως να βοηθήσει για δουλειά» («ΔΚ»)
«Εντάξει, βοηθά για όλα. Γεμίζει το μυαλό και σκέφτεται διαφορετικά» («ΔΛ»)
«Ναι, και βέβαια. Μπορείς φεύγοντας να πάρεις χαρτιά και να συνεχίσεις έξω σε κανονικό σχολείο» («ΔΜ»)
«Πιστεύω ναι, γιατί τουλάχιστον δεν θα ξεχάσω όσα ξέρω, ώστε όταν βγω έξω να έχω λίγες απώλειες και όχι πολλές» («ΔΟ»)
«Όχι όλα, αλλά μερικά σίγουρα ναι. Για τον εαυτό μου, αλλά και για δουλειά» («ΔΤ»)
«Ναι, θα βοηθήσει για επάγγελμα, δηλαδή σε λαϊκή ή σε ρούχα» («ΔΥ»)
«Ναι θα βοηθήσουν. Έτσι λέμε, σίγουρα δεν ξέρουμε» («ΔΦ»)
«Ναι, γιατί μπορούμε να το συνεχίσουμε κι έξω το σχολείο» («ΔΧ»)

Όπως διαπιστώνεται, οι περισσότεροι κρατούμενοι που παρακολουθούν το Δημοτικό σχολείο, προσδιορίζουν ως κύριο όφελος από το σχολείο, την εκμάθηση ομιλίας, γραφής και ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας. Η συγκεκριμένη άποψη συνδέεται με το γεγονός ότι, όντας οι περισσότεροι αλλοδαποί, θεωρούν ότι η γνώση της ελληνικής γλώσσας θα συμβάλει στην ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία, λειτουργώντας καταλυτικά ως προς την ανάπτυξη της ικανότητας τους να επικοινωνούν με τον γηγενή πληθυσμό, ενώ για ορισμένοι κρατούμενοι θεωρούν ότι, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί απαραίτητο «εργαλείο» στην προσπάθεια εύρεσης εργασίας. Υπήρξαν ωστόσο και ορισμένοι κρατούμενοι που θεωρούν ότι η σχολική φοίτηση κατά τη διάρκεια της φυλάκισης τους, θα τους βοηθήσει να συνεχίσουν τις σπουδές τους κι έξω από τη φυλακή³⁴⁴. Αντίστοιχα, και οι μαθητές του Γυμνασίου/Λυκείου, εστιάζουν περισσότερο στην «προσωπική ολοκλήρωση», χωρίς βέβαια να λείπουν και οι αναφορές στην απόκτηση προσόντων με στόχο την διευκόλυνση της εργασιακής απασχόλησης και τη συνέχεια των σπουδών τους. Οι κρατούμενοι που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα διακρίνονται από χαμηλότερα επίπεδα κινητοποίησης σχετικά με τις στοιχεία που σχετίζονται με την αγορά εργασίας, όπως είναι το κίνητρο για την εύρεση εργασίας. Η απόφαση τους για συμμετοχή στην εκπαίδευση προέρχεται κυρίως από την επιθυμία τους να βελτιώσουν την κατάσταση τους κατά τη διάρκεια της φυλάκισης και λιγότερο από την επίδραση που ενδέχεται να έχει η εκπαίδευση στη προσπάθεια τους για επαγγελματική αποκατάσταση έπειτα από την αποφυλάκιση τους (Steurer, Smith and Tracy, 2001). Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες είναι οι απαντήσεις ορισμένων κρατουμένων μαθητών και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων, στις οποίες προσδιορίζεται ως κύριο όφελος της εκπαίδευσης στην ζωή τους μετά την φυλακή, η αλλαγή των προσωπικών τους στάσεων και η «μεταστροφή» των αντιλήψεων τους³⁴⁵. Συνεπώς, για ορισμένους κρατουμένους, η εκπαίδευση λειτούργησε ως «εργαλείο» ομαλοποίησης, επιτελώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τον ρόλο που της έχει αποδώσει ο Harer (1995), δηλαδή αυτού της προώθησης εκμάθησης προκοινωνικών συμπεριφορών και ενστάλαξης «αξιών» που αντιτίθενται στα αντικοινωνικά πρότυπα της φυλακής. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται διστακτικοί ως προς τον βαθμό συμβολής της εκπαίδευσης στην επανένταξη των νεαρών κρατουμένων, αναγνωρίζοντας ρεαλιστικά την αδυναμία της να αντισταθμίσει πλήρως τις

³⁴⁴ Στη περίπτωση που η συγκεκριμένη επιθυμία υλοποιηθεί, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι, η παρεχόμενη εκπαίδευση κατά την διάρκεια του εγκλεισμού, έχει διαδραματίσει σημαίνοντα ρόλο στην επίτευξη του στόχου της αποτροπής της υποτροπής, καθώς έχει πετύχει να «κατευθύνει» τους νεαρούς κρατουμένους σε ένα διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον από αυτό που είχαν πριν τον εγκλεισμό. Όπως έχει υποστηρίξει ο Kirk (2009), η επιστροφή των αποφυλακισμένων στο ίδιο κοινωνικό περιβάλλον, στον ίδιο «εγκληματογόνο βίδοκοσμο» αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα αύξησης των πιθανοτήτων υποτροπής.

³⁴⁵ Βλ. ενδεικτικά τις σχετικές απαντήσεις των «Ε», «Κ», «Ρ1», «ΔΒ», «ΔΗ» και «ΔΛ», όπου αναφέρουν ότι η παρακολούθηση του σχολείου θα τους βοηθήσει κατά την επιστροφή τους στη κοινωνία, γιατί: «είχα βγει τελείως από τη κοινωνία», «συναναστρέφομαι με ανθρώπους δεν είναι φυλακόβιοι», «έμαθα πράγματα για να γίνω καλύτερο παιδί», «μου έχει βάλει μυαλό» κτλ.

αρνητικές συνέπειες του εγκλεισμού, ελλείπει μάλιστα άλλων απαραίτητων υποδομών που θα συνέβαλλαν στην ομαλή επιστροφή των νεαρών κρατουμένων στον κοινωνικό ιστό.

«Σε ένα μικρό βαθμό θεωρώ. Θεωρώ, ότι θα έπρεπε να γίνουν κι άλλα πράγματα» («Κ3»)

«Ναι, ναι φυσικά. Βέβαια, σε μικρό ποσοστό ακόμη, από ότι βλέπω δηλαδή. Αλλά, θέλω να πιστεύω ότι θα αυξηθεί» («Κ4»)

«Κοίταξε να δεις, σίγουρα τους βοηθάει κατά τη περίοδο που βρίσκονται μέσα στη φυλακή, κατά τη διάρκεια δηλαδή του εγκλεισμού τους. Σίγουρα τους βοηθάει. Γιατί έρχονται σε επαφή και με άλλα άτομα, ακούν και διαφορετικές απόψεις, αλλάζουν και λίγο τα ενδιαφέροντα τους, μεγαλώνει λίγο δηλαδή το φάσμα των ενδιαφερόντων τους. Και σαφώς πιστεύω ότι αυτό τους κάνει καλό. Τώρα, για το αν βοηθά για την αποφυλάκιση; Μετά την αποφυλάκιση δηλαδή ή όχι, δεν μπορώ να το κρίνω και θεωρώ ότι περισσότερο μια διαδικασία προσέγγισης του τι θα γίνει μετά με κοινωνικούς λειτουργούς κ.τ.λ, θα βοηθούσε περισσότερο σε κάτι τέτοιο. Δηλαδή, δεν είμαι πεπεισμένος ότι το σχολείο αυτό καθ' αυτό βοηθάει στη περαιτέρω -ας πούμε- πορεία τους έξω. Βέβαια, εντάζει από την άλλη, μπορεί να πει κανείς, ότι εδώ μπορεί κάποιος που δεν έχει τελειώσει το σχολείο, να πάρει ένα απολυτήριο, να τον βοηθήσει από αυτή την άποψη, να βγει έξω με άλλα εφόδια. Αλλά, μέχρι εκεί. Δεν νομίζω ότι... Θα έπρεπε να υπάρχει κάτι άλλο αν θέλαμε να στοχεύσουμε σε αυτό (εννοεί στην επανένταξη)» («Κ5»)

«Μέχρι ένα σημείο ναι. Από ένα σημείο και μετά όμως δεν φτάνει μόνο αυτό. Είναι και οι συνθήκες που επικρατούν έξω. Δηλαδή, όταν ένα παιδί βγαίνει έξω και έχει πει: “ ναι, εγώ θέλω ή να συνεχίσω το σχολείο, αφού δεν το χω τελειώσει το διάστημα που είμαι μέσα στη φυλακή, θέλω να τελειώσω το σχολείο και μετά ενδεχομένως θέλω να βρω και μια δουλειά”. Όταν όμως, έτσι όπως είναι το σύστημα, ουσιαστικά το χαρτί της αποφυλάκισης λειτουργεί απαγορευτικά, τι άλλο μπορεί να κάνει το σχολείο; Εμείς τους λέμε ότι “ναι εδώ να αλλάξετε τη ζωή σας και να προσπαθήσετε να κάνετε πράγματα”, όταν όμως τα παιδιά έρχονται και σου λένε: “ ναι αλλά εμένα κανείς δεν θα με πάρει στη δουλειά, γιατί εγώ έχω κάνει φυλακή”, και εμείς νιώθουμε ότι εκείνη τη στιγμή, ότι τα χέρια μας είναι δεμένα»³⁴⁶ («Κ6»)

³⁴⁶ Άλλωστε, ο αποφυλακισμένος είναι και στιγματισμένος και ως εκ τούτου δεν θεωρείται εντελώς άνθρωπος. Η κοινωνία τον αντιμετωπίζει έχοντας μια διακριτική συμπεριφορά απέναντι του, μέσω της οποίας μειώνει δραστικά, αν και συχνά απερίσκεπτα, τις ευκαιρίες που έχει στη ζωή του (Goffman, 2001:67). Είναι μάλιστα ενδεικτικό το γεγονός, ότι ακόμα και ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων του ΕΚΚΝ –οι οποίοι σε θεωρητικό

Ωστόσο, «τα επανενταξιακά οφέλη» που ενδέχεται να απορρέουν από την εκπαίδευση που παρέχεται στους κρατούμενους, δεν πρέπει να γίνονται αντιληπτά με απλούς «θεραπευτικούς» όρους, καθώς η εκπαίδευση λειτουργεί μέσω έμμεσων τρόπων, όπως η αύξηση της αυτοπεποίθησης, η απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων, αλλά και πιστοποιητικών, η δημιουργία ηθικών προτύπων, η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, η ανάπτυξη πολιτισμικών επιδιώξεων κτλ. (Pawson, 2000:66). Συνεπώς, η ερώτηση που θα έπρεπε να διατυπωθεί στο πλαίσιο της διερεύνησης της επίδρασης της εκπαίδευσης στους νεαρούς κρατούμενους είναι αν ο κρατούμενος μαθητής που συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει παραμείνει ίδιος σε σχέση με αυτό που ήταν όταν εγγράφηκε στο σχολείο. Αν η απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι αρνητική – όπως διαπιστώνεται από τις διατυπώσεις μερικών κρατουμένων που παρουσιάστηκαν παραπάνω – τότε οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι έχει συντελεστεί μία –μικρή έστω– μεταστροφή στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Reuss and Wilson, 2000:177). Ως κε τούτου, για κάποιους κρατούμενους, η εκπαίδευση δύναται να «αλλάξει» την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στα αισθήματα της προσωπικής αποτυχίας και της έλλειψης αυτοσεβασμού, τα οποία γιγαντώνονται εξαιτίας της εμπειρίας του εγκλεισμού (Reuss and Wilson, 2000:179). Υπό αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματοποιείται στα σχολεία του ΕΚΚΝ παρέχει σε ορισμένους νεαρούς κρατούμενους την ευκαιρία –ή έστω δημιουργεί την αίσθηση της ευκαιρίας– για την αναζήτηση ενός άλλου τρόπου ζωής. Άλλωστε, η παροχή εκπαίδευσης και άρα ευκαιριών προσωπικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της φυλάκισης, μπορεί να «οδηγήσει» κάποιους κρατούμενους στη διαπίστωση των δυνατοτήτων τους και στην υιοθέτηση της αντίληψης ότι μπορούν να βελτιώσουν τη ζωή τους, κάνοντας χρήση αυτών των ικανοτήτων,

επίπεδο καταβάλλον προσπάθειες για να συμβάλλουν στην επανένταξη των νεαρών κρατουμένων- απάντησαν διστακτικά, αν όχι αρνητικά, όταν τους διατυπώθηκε η υποθετική ερώτηση αν σε περίπτωση που ήταν εργοδότες θα προσλάμβαναν κάποιον πρώην κρατούμενο.

«Εγώ αυτή τη ερώτηση δεν μπορώ να την... Πιστεύω πως θα δυσκολευόμουν. Δεν, ενδεχομένως και όχι. Κάποια παιδιά βέβαια που έχω γνωρίσει εδώ, ανατρέπουν όλες αυτές τις εικόνες που έχουμε για αυτούς τους ανθρώπους, αλλά και πάλι θα δίσταζα» («Κ3»)

«Λόγω της ενασχόλησης μου εδώ και της εμπειρίας μου με τα παιδιά αυτά τους κρατούμενους, ναί θα προσλάμβανα κάποιον, ας πούμε. Αλλά, δεν ξέρω αν δεν είχα αυτή την εμπειρία. Αλλά θα το έκανα όμως» («Κ5»)

«Ναι, ναι. Αν τον ήξερα όμως. Αν ήξερα τον κρατούμενο. Αν μου ερχόταν ένας κρατούμενος -δεν ξέρω τι θα αντιμετώπιζα- αλλά, πως να το κάνουμε, δεν μπορώ να σου πω με σιγουριά. Αλλά αν ήξερα, αν ήρθε ένα παιδί εδώ που το ξέρω, ή θα το πάρω ή δεν θα το πάρω. Μπορεί να μη το πάρω, μπορεί και να το πάρω» («Κ7»)

«Οπωσδήποτε, οπωσδήποτε, γιατί τους ξέρω. Όχι, δεν είμαι σίγουρος αν ήταν από άλλη φυλακή, εάν δεν ήξερα το ποιον του ανθρώπου, εάν δεν τον είχα ζήσει. Γιατί είναι δίκαιο μαχαίρι. Το σωφρονιστικό σύστημα δεν ξέρουμε... Μάλλον βλέπουμε ότι δεν σωφρονίζει πραγματικά τους ανθρώπους. Αλλά από τους μαθητές μου από εδώ ναι, με κλειστά μάτια» («Β»)

γεγονός που θα συμβάλει στην επιστροφή τους στο κοινωνικό σύνολο με θετική διάθεση³⁴⁷. Η εκπαίδευση, δηλαδή, μπορεί να αποτελέσει μια ευκαιρία μερικής «μεταμόρφωσης» μιας αρνητικής εμπειρίας, του εγκλεισμού, σε μια θετική, αυτή της επανένταξης (Hackman, 1997:74)³⁴⁸. Όταν αναφερόμαστε στην επανένταξη πρέπει να αντιλαμβανόμαστε ότι αυτή διαφοροποιείται ουσιαστικά από τη διαλεκτική του εγκλήματος και της ποινής, κυρίως στο επίπεδο της προοπτικής: αν και ολόκληρη η ποινική διαδικασία είναι στραμμένη στο παρελθόν του υποκειμένου, η επανένταξη αποτελεί την προβολή της ζωής του στο μέλλον³⁴⁹ (Νικολόπουλος, 2013). Υπό αυτό το πρίσμα, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η εκπαίδευση πρέπει να βρίσκεται στον πυρήνα της επανενταξιακής πολιτικής³⁵⁰, καθώς ο κύριος στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε οποιοδήποτε πλαίσιο κι αν λαμβάνει χώρα αυτή, είναι ο «εφοδιασμός» των εκπαιδευομένων με γνώσεις και δεξιότητες που θα τους «βοηθήσουν» στη μελλοντική πορεία της ζωής τους. Άλλωστε, προς αυτή την κατεύθυνση κινούνται και τα «νοήματα» που εξάγονται από τις απαντήσεις των νεαρών κρατουμένων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν νωρίτερα, σύμφωνα με τις οποίες, θεωρούν ότι η φοίτηση τους στο σχολείο θα αποτελέσει –με διαφορετικό τρόπο για τον κάθε κρατούμενο– ένα είδος «στηρίγματος» κατά την αποφυλάκιση τους. Άλλωστε, όπως έχει επισημανθεί, η παροχή εκπαίδευσης στους κρατουμένους, αποτελεί πρωτίτως δικαίωμα και μολονότι η φυλακή διακρίνεται από εγγενή

³⁴⁷ Το μίσος κατά της κοινωνίας γρήγορα πλημμυρίζει την καρδιά του φυλακισμένου. Η περιφρόνηση προς αυτούς που τον καταπιέζουν του γίνεται συνήθεια. (...) Πριν τη φυλάκιση διέπρατταν τα αδικήματά τους δίχως να σκέπτονται. Τώρα έχουν μια φιλοσοφία η οποία συνοψίζεται στα λόγια του Ζολά: «Τι καθάρματα είναι αυτοί οι έντιμοι άνθρωποι» (Π. Κροπότκιν, 2002:49). Σύμφωνα με τον Hackman (1995) η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών στους κρατουμένους κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους, δύναται να ανατρέψει την «κακή διάθεση» αυτών απέναντι στο κοινωνικό σύνολο.

³⁴⁸ Η άποψη του Hackman εντάσσεται στο πλαίσιο της θεωρίας της κοινωνικό-ψυχολογικής ανάπτυξης (social-psychological development theory) η οποία επικεντρώνεται στις «μεταμορφωτικές και απελευθερωτικές» διαδικασίες που ενεργοποιούνται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει ότι οι γνωστικές διαδικασίες διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο στην απόκτηση και διατήρηση των νέων προτύπων συμπεριφοράς και στηρίζεται στην παραδοχή ότι αυτά τα πρότυπα μπορούν να «ενεργοποιηθούν» σε ένα άτομο μέσω της έκθεσης του σε συγκεκριμένες καταστάσεις, όπως τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Bandura, 1977; Ubah and Robinson, 2003).

³⁴⁹ Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο ίδιος, η λογική της επανένταξης είναι εξ' ορισμού αντιφατική, εφόσον αυτή, ενώ οφείλει να είναι προσανατολισμένη στο μέλλον, καλείται παράλληλα να διαχειριστεί της συνέπειες μιας ποινής που επιβλήθηκε μέσα από το πρίσμα της αξιολόγησης του παρελθόντος (Νικολόπουλος, 2013)

³⁵⁰ Αρκεί βέβαια, να μη παρουσιάζεται η παροχή εκπαίδευσης στους κρατουμένους ως άλλοθι, στα πλαίσια της απώλειας της υποστήριξης του πιο σημαντικού ιδεολογικού συστατικού του σωφρονιστικού συστήματος, αυτού της αναμορφωτικής ιδεολογίας (Mathiesen, 2006), αλλά ούτε και ως «ευκαιρία» δικαιολόγησης της επέκτασης των μέσων του ποινικού μηχανισμού (Wacquant, 2001). Αν η παροχή εκπαίδευσης στα ΕΚΚΝ χρησιμοποιηθεί ως άλλοθι για τον εγκλεισμό ανηλίκων και νεαρών κρατουμένων με στόχο την «διαπαιδαγώγηση» τους, τότε ενέχεται ο κίνδυνος αντικατάστασης των τριών “Ds” (Diversion, Decriminalization, Decarceration) , δηλαδή της αποδικαστηριοποίησης, της απεγκληματικοποίησης και της αποιδρυματοποίησης από τα τρία “Rs” (Responsibility, Restoration, Reintegration), δηλαδή την συνειδητοποίηση της ευθύνης, την επανόρθωση και την επανένταξη υπό την συνθηματική έκφραση «εγκλείω, διαπαιδαγωγώ και εκπαιδεύω», όπως έχει ήδη συμβεί στην Αγγλία και την Ουαλία (Πιτσελά, 2013:117)

αποκοινωνικοποιητικά και πειθαρχοποιητικά χαρακτηριστικά, θα πρέπει, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της επανένταξης, να σέβεται τα δικαιώματα των κρατουμένων, ως άσκηση για την επιστροφή τους στη πλήρη ελευθερία. Άλλωστε, η κρατική κυριαρχία αυτοδεσμεύεται από το Σύνταγμα και η εξουσία της σωφρονιστικής διοίκησης επί των κρατουμένων προσδιορίζεται από το «λειτουργικό σκοπό της επανακοινωνικοποίησης» και περιορίζεται από τα δικαιώματα των κρατουμένων» (Πανούσης, 1989β).

Συνοψίζοντας, πρέπει να επισημανθεί ότι σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν στη συγκεκριμένη ενότητα, η εκπαιδευτική διαδικασία έχει ευεργετική επίδραση στη ζωή των ανηλίκων κατά τη διάρκεια της φυλάκισης τους. Πολλοί εξ' αυτών σημείωσαν ότι τους δίνει την ευκαιρία συναναστροφής με ανθρώπους εκτός της φυλακής γεγονός που μπορεί να λειτουργήσει ως αντίβαρο στη υιοθέτηση και ένταξη στη υποκουλτούρας της φυλακής, άλλοι εστίασαν στο γεγονός της απομάκρυνσης έστω και για λίγες ώρες από το ζοφερό περιβάλλον της πτέρυγας και στην ευκαιρία δημιουργικής απασχόλησης του χρόνου τους, ενώ αρκετοί ανέφεραν ως κύριο όφελος την παροχή βασικών γνώσεων. Όπως διαπιστώθηκε, οι περισσότεροι νεαροί κρατούμενοι επιλέγουν να εγγραφούν στα σχολεία της φυλακής έχοντας ως πρωταρχικό στόχο την μείωση της ποινής τους, γεγονός το οποίο βρίσκει «αντίθετους» κάποιους από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, η συγκεκριμένη νομοθετική πρόβλεψη, όχι μόνο αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό μέσο παρακίνησης εγγραφής των νεαρών κρατουμένων στα σχολεία, αλλά λειτουργεί και ως παράγοντας αποτροπής εγκατάλειψης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς κάτι τέτοιο συνεπάγεται την απώλεια του ευεργετικού υπολογισμού ημερών ποινής. Συνεπώς, οι νεαροί κρατούμενοι συνεχίζουν να έρχονται αντιμέτωποι με συνθήκες που μπορούν να συντελέσουν στην εκπαιδευτική επιτυχία τους και να ισχυροποιήσουν την προσκόλληση τους στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, η επιεικέστερη αντιμετώπιση τους από τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό περιβάλλον γενικότερα, μέσω και της έλλειψης αυστηρών κανόνων και των ανάλογων «ποινών» που προκύπτουν από την παραβίαση αυτών, ενδέχεται να μετατρέψουν την φοίτηση στα συγκεκριμένα σχολεία σε μια θετική εμπειρία –αντισταθμίζοντας παράλληλα τις παλαιότερες αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες πολλών κρατουμένων- και ως εκ τούτου να συμβάλλουν στην σχολική «δέσμευση» των συγκεκριμένων ατόμων και να καταστήσουν σαφή τα οφέλη που προκύπτουν από την εκπαίδευση και συνεπώς να αυξήσουν τις πιθανότητες δημιουργίας της επιθυμίας των νέων αυτών ανθρώπων να συνεχίσουν την εκπαιδευτική τους φοίτηση (Blomberg, Bales, Mann, Piquero and Berk, 2011:357).

Ωστόσο, όπως διαπιστώθηκε, η συνέχιση της εκπαίδευσης έπειτα από την αποφυλάκιση, πιθανότατα δεν θα καταστεί εφικτή για πολλούς νεαρούς κρατουμένους, καθώς η χαμηλή

κοινωνική καταγωγή τους, ο στιγματισμός που επιφέρει η φυλάκιση και η έλλειψη οργανωμένων δομών στήριξης και επανένταξης, επιβάλλουν την θέσπιση διαφορετικών προτεραιοτήτων για τα συγκεκριμένα άτομα. Επιπλέον, διαπιστώθηκε η έλλειψη κεντρικού σχεδιασμού διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής για τον συγκεκριμένο πληθυσμό, γεγονός το οποίο συντελεί στη δημιουργία παρανοήσεων σχετικά με τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και έλλειψη ενδιαφέροντος και εκπαιδευτικής παρακίνησης στους νεαρούς κρατούμενους. Όπως, ήδη διατυπώθηκε, η πιστή αντιγραφή του γενικού εκπαιδευτικού αναλυτικού προγράμματος, όχι μόνο δεν επαρκεί, αλλά αντίθετα ενέχει τον κίνδυνο αποθάρρυνσης των κρατούμενων από την προσπάθεια απόκτησης γνώσεων, καθώς και τον κίνδυνο του «συμβολικού» υποβιβασμού τους, αφού τα «συμβατικά» εκπαιδευτικά εγχειρίδια προορίζονται για άτομα διαφορετικής ηλικιακής κλίμακας με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως εκ τούτου, προτείνεται η ριζική αναδιαμόρφωση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δομών και η «αντικατάσταση» τους από σχολικές δομές τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι συγκεκριμένες δομές εκπαίδευσης θα μπορούσαν μεταξύ άλλων να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα που δημιουργείται από το σύντομο χρονικό διάστημα παραμονής των νεαρών κρατούμενων στο ΕΚΚΝ, γεγονός που όπως αναφέρθηκε επιδρά αρνητικά στην ολοκλήρωση της σχολικής φοίτησης τους. Επιπλέον, οι συγκεκριμένες δομές θα διακρίνονται από την δυνατότητα ανταπόκρισης στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του πληθυσμού των ΕΚΚΝ, καθώς οι στόχοι που τίθενται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά των νεαρών κρατούμενων. Ενδεικτικά, ένας από τους κύριους σκοπούς της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ο κριτικός (ανα)στοχασμός, η αμφισβήτηση των κοινωνικό-γνωστικών παραδοχών, η λήψη κατάλληλων δράσεων που συντελούν στην κοινωνική και ατομική αλλαγή, η κριτική επεξεργασία και αναδιαμόρφωση πρότερων εμπειριών και γνώσεων και η αυτοκατευθύνουσα μάθηση (Brookfield, 1995; Davenport & Davenport 1985; Terry 2001).

Πρέπει να επισημανθεί ωστόσο, ότι ακόμη κι αν όντως, τα εγκλήματα και η αντικοινωνική συμπεριφορά ανήκουν στην σφαίρα της συνείδησης και άρα μπορούν να καταπολεμηθούν μέσω της παροχής και βελτίωσης της εκπαίδευσης (Ανδριανάκη, 1979), η «λύση» δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στο επίπεδο της συνείδησης, αλλά προϋποθέτει και την βελτίωση των υλικών συνθηκών εργασίας, της καθημερινής ζωής και των υπόλοιπων κοινωνικών σχέσεων (Αβανέσον, 1982:98). Συνεπώς, αν και η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως αντίβαρο σε ορισμένες αρνητικές συνέπειες που απορρέουν από την ίδια τη φύση της φυλακής, δεν πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι η αγωγή και η κοινωνική επανένταξη ή επανακοινωνικοποίηση των κρατούμενων που επιδιώκονται κάτω από συνθήκες κοινωνικής απομόνωσης, βρίσκονται σε

αντίφαση με μια υποστηρικτική διαδικασία κοινωνικοποίησης. Η προετοιμασία για τις απαιτήσεις της ζωής στον έξω κόσμο μέσω δράσεων και μέτρων που υλοποιούνται εντός του ιδρυματικού περιβάλλοντος αποκλείεται, καθότι οι συνθήκες ζωής εντός των καταστημάτων κράτησης παρεκκλίνουν από τις αντίστοιχες που επικρατούν στην ελεύθερη κοινωνία, ενώ φυσικά ελλοχεύει διαρκώς και ο κίνδυνος υιοθέτησης των κανόνων της υποκοουλτούρας των κρατουμένων (Πιτσελά, 2013:277). Η συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο ΕΚΚΝ παρουσιάζεται στη συνέχεια.

ΕΒΔΟΜΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Συμπεράσματα

Ο Garland (2001b) εντοπίζει δύο κυρίαρχες «σχολές σκέψης» στην εγκληματολογία. Η πρώτη αφορά αυτούς που αντιλαμβάνονται τους κρατουμένους ως άτομα που συνειδητά έκαναν λάθος επιλογές, αλλά πρέπει να απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα με όλους τους υπόλοιπους πολίτες. Ωστόσο, γενικότερα το υπόβαθρο των κρατουμένων διαφέρει από αυτό των περισσότερων πολιτών, καθώς πρόκειται συνήθως για άτομα των κατώτερων κοινωνικών τάξεων που έχουν λάβει ελάχιστη ή μηδαμινή σχολική εκπαίδευση. Ως εκ τούτου με το να τους αντιμετωπίζουμε ως ίσους με τους υπόλοιπους πολίτες, εντοπίζοντας ως μόνη διαφορά την «εσφαλμένη» κρίση τους, θα καταλήξουμε στην άρνηση ή παραγνώριση των πραγματικών και έντονων κοινωνικών ανισοτήτων που χαρακτηρίζει μεγάλο μέρος του συγκεκριμένου πληθυσμού. Η δεύτερη αντίληψη σχετικά με τους κρατουμένους συνίσταται στην αντιμετώπιση τους ως «αδιόρθωτα» άτομα, τα οποία πρέπει είτε να κρατούνται στις φυλακές είτε να αποφυλάκιζονται μόνο υπό αυστηρά μέτρα πειθάρχησης και επιτήρησης, ενώ παράλληλα θα πρέπει να τους στερούνται τα βασικά δικαιώματα τους, όπως η ψήφος. Η συγκεκριμένη αντιμετώπιση συνιστά «αποκτήνωση» των συγκεκριμένων ατόμων και απόρριψη των έργων ζωής πρώην κρατουμένων όπως ο Σωκράτης, ο Νέλσον Μαντέλα, η Ρόζα Παρκς, ο Μαχαντμα Γκάντι, Ο Μάρτιν Λούθερ Κινγκ κ.ά. Ως εκ τούτου, ο Garland διατυπώνει μία εναλλακτική πρόταση αντίληψης των κρατουμένων, στην οποία υποστηρίζει ότι ο «παραλογισμός» μπορεί να είναι καθολικό φαινόμενο και ότι οι επιλογές συνήθως γίνονται εντός του πλαισίου των οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών. Η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν εξιδανικεύει, ούτε «αποκτηνώνει» τους κρατουμένους, καθώς επιτρέπει την ρεαλιστική εξέταση των κοινωνικών συνθηκών που τροφοδοτούν το ποινικό και αστυνομικό κράτος, ενώ παράλληλα διευκολύνει την προσπάθεια για την επίτευξη ισότητας πάνω στη βάση της κατανόησης του κοινού αγώνα για ζωή. Υιοθετώντας την συγκεκριμένη προσέγγιση, θεωρούμε ότι αυτή μπορεί να εφαρμοστεί και στο τρόπο διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού πλαισίου που απευθύνεται στους κρατουμένους. Είτε αφορά ένα κρατούμενο εντός του γενικού πλαισίου της φυλακής είτε έναν εκπαιδευόμενο που τυγχάνει να είναι στη φυλακή, τα εκπαιδευτικά πρότυπα διερεύνησης ανεπαρκειών –τα οποία σε κάθε περίπτωση επικεντρώνονται στην εύρεση του «λάθους» ή της έλλειψης- πρέπει να αποφεύγονται όσο το δυνατόν περισσότερο προς όφελος της ευρύτερης προσέγγισης του εγκλεισμού και της διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που θα αναγνωρίζει την κοινή ανθρωπιά των συμπολιτών μας που βρίσκονται στη φυλακή (Warner and Gehring, 2007:182).

Από την παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την διενέργεια της

εμπειρικής έρευνας στους νεαρούς κρατούμενους του ΕΚΚΝ που φοιτούσαν σε κάποια εκπαιδευτική βαθμίδα, η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει για αυτούς ως «μια νησίδα ελευθερίας». Η καθημερινή μετακίνηση από το κελί προς το σχολείο λειτουργεί σε πραγματικό και συμβολικό επίπεδο σαν τη μετάβαση από την κατάσταση ενός αμόρφωτου και κρατούμενου προς την κατάσταση ενός ελεύθερου και μορφωμένου πολίτη. Συνεπώς, η εκπαίδευση στις φυλακές μπορεί να θεωρηθεί όχι μόνο σαν ένας μοναδικός τρόπος να βιώσει την κράτησή του κάτω από πιο ανθρώπινες συνθήκες, αλλά και σαν ένα σημείο επαφής του με την κοινωνία, ώστε συγχρόνως αποτελεί μια μορφή επανένταξης του σε αυτή (Τσολακοπούλου, 2008). Οι ανήλικοι και νεαροί κρατούμενοι του ΕΚΚΝ αναφέρθηκαν επισταμένως στην ευκαιρία που τους παρέχει η λειτουργία των σχολείων για να «δραπετεύσουν» από το περιβάλλον και τις συνθήκες της πτέρυγας, να αξιοποιήσουν τον νεκρό χρόνο της φυλάκισης και να ασχοληθούν με δραστηριότητες που άπτονται του ενδιαφέροντος τους, για τις οποίες μάλιστα εξέφρασαν την επιθυμία αύξησης τους. Ωστόσο, αρκετοί στάθηκαν και στην παροχή γνώσεων, με προεξέχοντες τους αλλοδαπούς κρατούμενους που σημείωσαν ότι το σχολείο τους προσφέρει τη δυνατότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Οι περισσότεροι από τους κρατούμενους που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας μας, διακρίνονταν από χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, γεγονός που συνάδει με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών σε αντίστοιχους πληθυσμούς σε διεθνές επίπεδο. Όπως αναφέρθηκε και από τους εκπαιδευτικούς, τα παραπάνω χαρακτηριστικά των κρατούμενων σε συνδυασμό με την πολυποικιλότητα που τους χαρακτηρίζει -διαφορετική εθνική καταγωγή, διαφορετικές ηλικίες και διαφορετικός εύρος χρονικού διαστήματος προηγούμενης παρακολούθησης και ένταξης στο σχολικό περιβάλλον- αποτελεί μία από τις βασικές προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαιδευτική διαδικασία στο κατάστημα κράτησης.

Ωστόσο, όπως ήδη έχουμε υποστηρίξει λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις κάποιων κρατούμενων και εκπαιδευτικών, το τυπικό αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα σχολεία του ΕΚΚΝ δεν δύναται να αντιμετωπίσει τις συγκεκριμένες προκλήσεις και δεν απαντά στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των νεαρών κρατούμενων. Ήδη από το 1940, οι Hayner and Ash (1940:580) υποστήριζαν ότι τα τυπικά εκπαιδευτικά προγράμματα στις φυλακές αποτελούσαν στερεοτυπικά αντίγραφα των συμβατικών αναλυτικών προγραμμάτων, γεγονός που είχε ως συνέπεια την αδυναμία προσαρμογής τους στο περιβάλλον της φυλακής. Επιπλέον επισημαίνουν ότι την αδυναμία του τυπικού αναλυτικού προγράμματος στην προετοιμασία των κρατούμενων για τη ζωή τους σε μια κοινωνία, στην οποία οι δομές επανένταξης είναι αποδιοργανωμένες, καθώς αυτό δεν είναι εξ αρχής σχεδιασμένο για να επιτελέσει τον συγκεκριμένο σκοπό. Με το να καθιστούμε την εκπαίδευση στη φυλακή ως ένα μικρόκοσμο της δημόσιας

τυπικής εκπαίδευσης της κοινωνίας, της προσδίδουμε και τα αρνητικά σημεία της τελευταίας, όπως είναι η αργοπορημένη αναγνώριση της ανάγκης αλλαγής στην εκπαιδευτική μεθοδολογία και η ακόμη περισσότερο αργοπορημένη εφαρμογή της (Deutsch, 2004:101). Επιπλέον, όπως ήδη αναφέρθηκε, οι μεταγωγές των κρατουμένων για να παραστούν στην εκδίκαση της υπόθεσης τους, ο σύντομος χρόνος κράτησης των νεαρών κρατουμένων και τα ζητήματα ασφάλειας που τίθενται από την διοίκηση της φυλακής συνιστούν επιπρόσθετα εμπόδια στην εκπαιδευτική διαδικασία και έχουν δραματική επίδραση στην απρόσκοπτη συνέχειά της. Ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα που αναδείχθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις με τους νεαρούς κρατουμένους είναι η ακαταλληλότητα των εκπαιδευτικών εγχειριδίων του τυπικού αναλυτικού προγράμματος εκπαίδευσης. Τα συγκεκριμένα εγχειρίδια προορίζονται για άτομα πολύ μικρότερης ηλικίας από αυτή που έχουν οι κρατούμενοι των ΕΚΚΝ, ενώ συχνά προβάλλουν στερεοτυπικές αντιλήψεις που πιθανόν να προκαλέσουν την αντίδραση των νεαρών κρατουμένων, καθώς οι τελευταίοι ενδέχεται να θεωρήσουν ότι θίγονται από αυτές. Το αναλυτικό τυπικό πρόγραμμα δεν δύναται να ανταποκριθεί επαρκώς στις ανάγκες των νεαρών κρατουμένων και εξαιτίας της ίδιας της φιλοσοφίας που διέπει το σχεδιασμό του. Στη γενικότερη έννοια σχεδιασμού του συμπεριλαμβάνονται και τα δομικά στοιχεία του αναλυτικού τυπικού προγράμματος που επιλέγονται για να χρησιμοποιηθούν, καθώς και τα υποκείμενα που την προσδιορίζουν και εμπλέκονται στη διαδικασία σχεδιασμού του (Γρόλλιος, 2005). Άρα, γίνεται κατανοητό ότι, όσοι έχουν εμπλακεί στο σχεδιασμό του τυπικού αναλυτικού προγράμματος, έλαβαν υπόψη τις περιπτώσεις παιδιών συγκεκριμένης ηλικίας που φοιτούν στα σχολεία της κοινωνίας και τα χαρακτηριστικά και γνωστικές ανάγκες των οποίων διαφέρουν κατά κόρον από τις αντίστοιχες των νεαρών κρατουμένων.

Συνεπώς, επισημαίνουμε την ανάγκη αντικατάστασης των εκπαιδευτικών δομών υποχρεωτικής εκπαίδευσης των ΕΚΚΝ με τη δημιουργία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας δύο βαθμίδων. Στο ΣΔΕ της πρώτης βαθμίδας θα παρέχεται πρωτοβάθμια εκπαίδευση παράλληλα με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και η ολοκλήρωση δύο χρόνων σπουδών θα οδηγεί στην απόκτηση απολυτηρίου ισότιμου με αυτό του δημοτικού σχολείου. Για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα το Γυμνάσιο, θα λειτουργεί ΣΔΕ με την ίδια μορφή που λειτουργεί και σε άλλα σωφρονιστικά καταστήματα της χώρας και τα οποία μάλιστα έχουν να επιδείξουν αθρόα παραδείγματα καλών εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι λυκειακές τάξεις των ΕΚΚΝ θεωρούμε ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες των νεαρών κρατουμένων, ενώ και το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο καθιστά την διαμόρφωσή τους ανέφικτη. Άλλωστε, έπειτα από την σημαντική μείωση του αριθμού των κρατουμένων κάτω των 18 ετών, οι οποίοι πλέον διαχωρίζονται από τους υπόλοιπους κρατουμένους και εγκλείονται σε άλλο κατάστημα κράτησης, όσοι κρατούνται σε ΕΚΚΝ έχουν

συμπληρώσει το 18^ο έτος της ηλικίας τους και άρα πληρούν ένα πό τα κύρια τυπικά κριτήρια που θέτει η φοίτηση σε ΣΔΕ. Ωστόσο, όπως διαπιστώθηκε και από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, οι νεαροί κρατούμενοι του ΕΚΚΝ διακρίνονται και από μια σειρά άλλων χαρακτηριστικών, πολλά εκ των οποίων βρίσκονται σε αντιστοιχία με αυτά που έχουν προσδιοριστεί για τους ενήλικες που συμμετέχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ο Rogers (1999:92) διέκρινε επτά κύρια χαρακτηριστικά που φέρουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, ανεξαρτήτως της κατάστασης ή του σταδίου εξέλιξης τους:

1. Οι συμμετέχοντες είναι εξ' ορισμού ενήλικες
2. Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης και όχι στο ξεκίνημα μιας διεργασίας
3. Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών
4. Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις
5. Έρχονται με προσδοκίες όσο αφορά τη μαθησιακή διεργασία
6. Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα
7. Έχουν συχνά διαμορφώσει τα δικά τους μοντέλα μάθησης

Θα σταθούμε ιδιαίτερα στα ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα, καθώς θεωρούμε ότι η απλή παράθεση της φράσης ενδεχομένως να δημιουργήσει ζητήματα παρερμηνείας, αλλά και για να οικοδομήσουμε υποστηρικτικά την πρόταση μας. Ο Rogers (1999:103) επισημαίνει ότι η εκπαίδευση για πολλούς ενήλικες εκπαιδευόμενους συνιστά ένα ζήτημα δευτερεύοντος ενδιαφέροντος. Δεν αποτελεί πρωταρχικό μέλημα τους και επισκιάζεται από τις «πραγματικότητες» της ζωής³⁵¹. Ως εκ τούτου, χρειάζεται να λάβουμε πολύ σοβαρά υπόψη το σύνολο του πλαισίου μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι ζουν και χρησιμοποιούν τη νέα εκπαίδευση που απέκτησαν. Εντός αυτού του πλαισίου, ενδέχεται να υπάρχουν παράγοντες που υποστηρίζουν τις μαθησιακές προσπάθειες, καθώς και άλλοι που τις αντιστρατεύονται, γεγονός που δημιουργεί ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα τα οποία ενδέχεται να δράσουν υποστηρικτικά, αλλά και αναχαιτιστικά. Θεωρούμε ότι η παραπάνω επεξήγηση των ανταγωνιστικών ενδιαφερόντων περιγράφει πλήρως την κατάσταση που βιώνουν οι έγκλειστοι μαθητές στα ΕΚΚΝ και άρα η πρόβλεψη της εκπαίδευσης ενηλίκων για την αντιμετώπιση και διαχείριση τέτοιων φαινομένων, την καθιστά ως την πλέον κατάλληλη εκπαιδευτική διαδικασία για τον συγκεκριμένο πληθυσμό. Επιπλέον, η εκπαίδευση ενηλίκων

³⁵¹ Άλλωστε, κατά τον Freire (2005) η εκπαίδευση δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να δημιουργήσουν τους δικούς τους ρόλους παρά να δεχτούν αυτούς που καθορίστηκαν από άλλους. Η ευελιξία προσαρμογής της μαθησιακής διαδικασίας που χαρακτηρίζει την εκπαίδευση ενηλίκων δύναται να προσαρμοστεί ικανοποιητικά σε αυτούς τους ρόλους.

περιέχει την τεχνική της βιωματικής εκπαίδευσης, δηλαδή της μάθησης μέσα από την εμπειρία ή την πράξη³⁵². Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι πρώτα εκτίθενται σε μια εμπειρία και έπειτα ενθαρρύνονται να την αναστοχαστούν και να αναπτύξουν νέες ικανότητες, νέες συμπεριφορές ή νέους τρόπους σκέψης (Jackson and Caffarella, 1994:5). Κατ' αυτό τον τρόπο συναντάται και προωθείται η ανάγκη, η εκπαίδευση να στοχεύει, όχι μόνο στην αποτροπή της εγκληματογένεσης μέσω της επίτευξης κοινωνικής αποδοχής, σχολικής και οικογενειακής ένταξης και εργασιακής αποκατάστασης, αλλά να επικεντρώνεται στο να μάθει στα συγκεκριμένα άτομα να ζουν ελεύθερα και όχι «παγιδευμένα» σε συγκεκριμένες κοινωνικές προδιαγραφές (Πανούσης, 1988). Τέλος, είναι ιδιαίτερα σημαντικό, η εκπαίδευση που παρέχεται στα σωφρονιστικά καταστήματα, να μην αντιμετωπίζεται πρωτίστως με όρους εργαλειακής διαχείρισης της, αλλά ως καθολικό δικαίωμα και άρα και δικαίωμα των ίδιων των κρατουμένων. Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η προσέγγιση της εκπαίδευσης πρωτίστως ως δικαίωμα, δεν δημιουργεί κινδύνους αξιολόγησης της με κριτήρια τα οποία εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες όπως ο ίδιος ο εγκλεισμός, καθώς δεν εξαρτάται από προσδοκίες και στόχους για την επιτυχία των οποίων δεν μπορεί κανείς να εγγυηθεί προκαταβολικά (Vorhaus, 2014). Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί, ότι ακόμη και αν η εκπαίδευση στη φυλακή δεν μπορεί να θεωρηθεί ως πανάκεια, η ενίσχυση και ο εξορθολογισμός της μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει, τόσο για κάποιους -έστω και μεμονωμένους- εφήβους, όσο και για τη περιρρέουσα ατμόσφαιρα και τις ισορροπίες ενός κλειστού συστήματος, όπως αυτό της φυλακής.

Όσον αφορά την εμπειρία του εγκλεισμού, διαπιστώθηκε ότι αυτή μπορεί να έχει ιδιαίτερα επιβαρυντικές συνέπειες στον ψυχισμό των νεαρών κρατουμένων και να τους οδηγήσει στην εσωτερίκευση της υποκουλτούρας και του στίγματος του παραβάτη. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι νεαροί κρατούμενοι, ακριβώς λόγω της μικρής ηλικίας τους και των ιδιαιτεροτήτων που αυτή «φέρει», βιώνουν τα δεινά του εγκλεισμού σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι υπόλοιποι εγκλειστοί. Ως εκ τούτου, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι η φυλάκιση των παιδιών και νεαρών ατόμων «οδηγεί» σε ένα ιατρογενές αποτέλεσμα που δεν είναι άλλο από την δραματική αύξηση των πιθανοτήτων υποτροπής και της πλήρους υιοθέτησης ενός παραβατικού τρόπου ζωής (NACRO, 2010). Ο εγκλεισμός νεαρών ατόμων στη φυλακή έχει ως αποτέλεσμα την έκθεση τους σε μια ιδιαίτερα ευάλωτη κατάσταση. Ενώ είναι εμφανές ότι με τη φυλάκιση ανηλίκων και νεαρών ανθρώπων τους αποτρέπει από την διάπραξη νέων αξιόποινων πράξεων στη κοινωνία για όσο

³⁵² Η εμπειρία ή το βίωμα δημιουργείται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον στο οποίο ζει. Η εμπειρία διαμορφώνει τον ψυχικό του κόσμο, τον εμπλουτίζει και τον επανοτοποθετεί. Η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να βασιστεί στην αξιοποίηση αυτών των εμπειριών και να γίνει κινητήρια δύναμη συνεχούς μάθησης που θα προετοιμάσει τα άτομα να αναζητήσουν και να αξιοποιήσουν νέες εμπειρίες, οι οποίες θα τους προσφέρουν γνώσεις και ικανότητες σε βαθύτερο επίπεδο (Κόκκος, 2005β).

διάστημα αυτοί είναι κρατούμενοι, δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι πολλοί από αυτούς τους ανθρώπους δεν θα αποτελούσαν πραγματικό κίνδυνο για τη κοινωνία, ενώ μάλιστα πολλοί από αυτούς κρατούνται και για παραβάσεις που δεν εμπεριείχαν το στοιχείο της βίας. Ωστόσο, έπειτα από την εμπειρία του εγκλεισμού τους είναι πιθανόν να αποτελέσουν πραγματικό και μεγαλύτερο κίνδυνο (Muncie, 2009:339). Άλλωστε, έχει ήδη επισημανθεί το μεγάλο ποσοστό υποτροπής των νεαρών και ανήλικων κρατουμένων και η ανατροφοδότηση των φυλακών ενηλίκων με άτομα που είχαν βιώσει την φυλάκιση σε νεαρή ηλικία. Συνεπώς, προτείνεται η διατήρηση των συγκεκριμένων δομών εγκλεισμού μόνο για δράστες ιδιαίτερα βίαιων εγκλημάτων και η δημιουργία δομών που θα λειτουργούν περισσότερο ως Μονάδες Μέριμνας για τους δράστες αξιόποινων πράξεων που θεωρούνται μεν σοβαρές, δεν εμπεριέχουν ωστόσο στοιχεία ιδιαίτερης επικινδυνότητας. Συμπερασματικά, θεωρούμε ότι ιδιαίτερα στη περίπτωση των ανηλικών και νεαρών κρατουμένων, ενόψει του στόχου της κοινωνικής επανένταξης, η καλύτερη φυλακή είναι αυτή που δεν υπάρχει (Baratta, 1991).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία:

Αβδελά, Ε. (2013). *Νέοι εν κινδύνω: Επιτήρηση, αναμόρφωση και δικαιοσύνη ανηλίκων μετά τον πόλεμο*, Αθήνα: Πόλις

Αβραμίδης, Η. και Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση

Αγγελόπουλος – Αθάνατος, Π. (1889). “Σωφρονιστική κίνησις”, *Οικονομική Επιθεώρησις*

Αθανασίου, Α. (2000). «Ισχυροί κρατούμενοι και φύλακες... παρατηρητές», *Τα Νέα*, 07/11/2000. Διαθέσιμο online στο: <http://www.tanea.gr/news/greece/article/4157083/?iid=2>, ημερομηνία ανάκτησης: 23/12/2016

Αλεβιζόπουλος, Γ. (2015). “Η μέθοδος Project στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτών σχετικά με την εφαρμογή και αποτελεσματικότητα της”, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 34, Ιανουάριος- Ιούνιος 2015, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 14-30

Αλεξιάδης, Σ. (1986α). «Εγκληματικότητα ή παραβατικότητα των ανηλίκων;», *ΠοινΧρ ΛΣΤ*

Αλεξιάδης, Σ. (1986β). “Η μεταχείριση των κρατουμένων και ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας”, στο Καρύδης, Β. (2010). *Όψεις κοινωνικού ελέγχου στην Ελλάδα: Ηθικοί Πανικοί. Ποινική Δικαιοσύνη. Έρευνες και Θεωρία*. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδ. Αντ.Ν.Σάκκουλα

Αλεξιάδης, Σ. (1990). “Εισαγωγή” στο Πανούσης, Γ. (επιμ.) *Βασικοί κανόνες για τη μεταχείριση των κρατουμένων-Κώδικες*, Αθήνα-Κομοτηνή:εκδ. Α. Σάκκουλας

Αλεξιάδης, Σ. (1996). *Βασικοί Κανόνες για τη Μεταχείριση των Κρατουμένων-Κώδικες*, Αθήνα-Κομοτηνή: εκδ. Αντ. Σάκκουλα

Αλεξιάδης, Α. (2016). «Το έγκλημα ως οικονομικό πρόβλημα», στο Τιμητικό Τόμο για τον καθηγητή Νέστορα Κουράκη (επιμ. Γασπαρινάτου, Μ). *Έγκλημα και ποινική καταστολή σε εποχή κρίσης*, εκδ. Αντ. Σάκκουλα, σ. 24-33

Αλεξιάδης, Σ. και Πανούσης, Γ. (2002). *Σωφρονιστικοί Κανόνες*, Δ έκδοση, Αθήνα- Κομοτηνή: Αντ.Ν.Σάκκουλα

Ανάγνου, Ε. και Βεργίδης, Δ. (2008). «Οι στρατηγικές δράσης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το θεσμικό πλαίσιο και η συμβολή των διευθυντών». Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Τετραμηναία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τεύχος 13, Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων/ Μεταίχμιο, σ. 11-18

Ανδρέου, Φ. (2005). *Ερμηνεία Ποινικού Κώδικα κατ' άρθρον*. Αθήνα: Σάκκουλας

Ανδριανάκη, Μ. «Το έγκλημα, απροσάρμοστη διαγωγή» στο Πανούσης, Γ. (2000). *Θεμελιώδη Ζητήματα της Εγκληματολογίας*, β' έκδοση, Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλα

Ανδρίτσου, Α., Δασκαλάκη, Κ., Κατσουγιάννη, Κ., Παπαδοπούλου, Π. Σινόπουλος, Π., Τσαμπάρλη, Δ. και Φρονίμου, Ε. (1988). *Έρευνα: Ο θεσμός της φυλακής στην Ελλάδα*, Προκαταρκτική Έκθεση της Ομάδας Εγκληματολογίας του Ε.Κ.Κ.Ε, Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε, διαθέσιμο online στο: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/view/7415>, ημερομηνία ανάκτησης 20/11/2016

Απειρανθίτου, Μ. (2006). *Η πρόσληψη από τους ανήλικους κρατουμένους του προληπτικού της υποτροπής ρόλου των σωφρονιστικών καταστημάτων*. Αθήνα: Τμήμα Κοινωνιολογίας – Πάντειο Πανεπιστήμιο

Αποστολάκης Ι. (2004), «Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Νοσηλευτικού προσωπικού :τεχνικές και λειτουργικές προσεγγίσεις», *Πρακτικά 2ης ημερίδας κλινικής νοσηλευτικής εκπαίδευσης*, σ. 61-90

Αρτινοπούλου, Β. (2009). Οι “γκρίζες ζώνες” της αποκαταστατικής δικαιοσύνης, διαθέσιμο online στο: <http://www.theartofcrime.gr/index.php?pgtp=1&aid=1257406096>, ημερομηνία ανάκτησης: 2/3/2015

Ασημακόπουλος, Μ. και Μεταφάς, Π. (2008). “Οι Ελληνικές φυλακές τον 19ο και στις αρχές του 20ου αιώνα: τα κτίρια και οι μηχανικοί τους”, *Τεχνικά Χρονικά*, Μάρτιος-Απρίλιος 2008

Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*, β’ έκδοση, Κλειδιά και Αντικλειδιά, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, διαθέσιμο online στο: <http://www.kleidiakaiaantikleidia.net/book21/book21.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 28/8/2016

Βασιλείου, Π. (2007). «Η επίδραση της σχέσης δασκάλου – μαθητή στα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τεύχος 7.

Baratta A. (1989). «Αρχές της ελάχιστης ποινικής παρέμβασης: Για μία θεωρία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως αντικείμενου και ορίου του ποινικού νόμου», *Ελληνική Επιθεώρηση Εγκληματολογίας*, 3-4/1989, σ: 9-35

Becker, H. (2000). *Οι Περιθωριοποιημένοι*, (μτφ. Κουτζόγλου, Α. και Μπουρλιάσκος, Β), Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Βαρίκα, Ε. (1987). “Η εξέγερση των κυριών”, στο Μπενβενίστε. Ρ. (1994). *Η ποινική καταστολή της νεανικής εγκληματικότητας τον 19ο αιώνα, 1833-1911*, Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλας, Αντ. Ν.

Βασιλαντωνοπούλου, Β. (2014). *«Λευκά Κολάρα» και Οικονομικό Έγκλημα: Κοινωνική Βλάβη & Αντεγκληματική Πολιτική*, Αθήνα: Π.Ν. Σάκκουλας

Bauman, Z. (2002). *Η εργασία, ο καταναλωτισμός και οι νεόπτωχοι*. (μτφ. Γεώργιας, Κ) Αθήνα:

Μεταίχμιο

Βεκρής, Λ. (2010). “Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα Ευρωπαϊκό Πειραματικό Πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού – Η Ελληνική Εκδοχή”, στο Βεκρής, Λ. Και Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) (2010). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, 2^η έκδοση, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης- Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ. 15-24

Βεργίδης, Δ., Ασημάκη, Α. Και Τζιντζίδης, Α. (2007). *Η εκπαίδευση των κρατουμένων*, Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας, Τόμος IV

Βέμπερ, Μ. (1997). *Η προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού*. μτφ. Μ. Κυπραίος. Αθήνα: Gutenberg

Βιδάλη, Σ. (2014). *Φυλακές υψίστης ανασφάλειας*: REDNotebook, διαθέσιμο online στο <http://rednotebook.gr/2014/06/fylakes-ypsisths-anasfaleias/>, ημερομηνία ανάκτησης: 25/1/2016

Βιδάλη, Σ. και Κουλούρης, Ν. (2012). *Αποκλίνουσα Συμπεριφορά και Ποινικό Φαινόμενο*, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Βλάσσης, Ν. (2009). “Ανήλικοι Παραβάτες: Η περίπτωση της Ρόδου”, *Διδακτορική Διατριβή*, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών - Τμήμα της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Cusson, M. (2002). *Σύγχρονη Εγκληματολογία* (μτφ: Σαγκουνίδου-Δασκαλάκη, Η.). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Γαλανοπούλου, Κ. (2010). “Εκπαίδευση στις φυλακές”, *Πτυχιακή εργασία*, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών-Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, διαθέσιμο online στο: http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/c/d/4/metadata-dlib-af472d25cfd3e5e9fb4c25a40028068e_1278674654.tkl#, ημερομηνία ανάκτησης: 29/2/2016

Γαρδίκας, Κ. (1951). *Οι ανήλικοι εγκληματίαι*, ΠΧ1951, σ. 279

- Γασπαρινάτου, Μ.** (2016). «Ανήλικοι εν δυνάμει παραβάτες και αστυνόμευση εν καιρώ κρίσης: Όψεις μιας ποιοτικής έρευνας» στο Τιμητικό Τόμο για τον καθηγητή Νέστορα Κουράκη (επιμ. Γασπαρινάτου, Μ). *Έγκλημα και ποινική καταστολή σε εποχή κρίσης*, εκδ. Αντ. Σάκκουλα, σ: 2044-2068
- Γερούκη, Α.** (2002). *Εθνοπολιτισμικές Συγκρούσεις στη Φυλακή*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλα
- Γεωργιτζίκη, Ε.** (16/7/2015). “Προϋποθέσεις για εκπαιδευτική άδεια με «βραχιολάκι» για φοιτητές κρατούμενους”, *EPT (Ελληνική Ραδιοφωνία Τηλεόραση)*, διαθέσιμο online στο: <http://www.ert.gr/proipotesis-gia-ekpedeftiki-adia-me-vrachiolaki-gia-fitites-kratoumenous/>
- Γεωργούλας, Σ.** (2000). *Ανήλικοι παραβάτες στη Ελλάδα: Κοινωνική αναπαράσταση και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γεωργούλας, Σ.** (2010). «Νέοι και έγκλημα. Σύγχρονη ελληνική στατιστική πραγματικότητα και η επιστημονική της αναπαράσταση. Μια κριτική ματιά» στο Γιοβάνογλου, Σ. (επιμ). *Ο Ανήλικος ως Θύμα- Ο Ανήλικος ως Δράστης και Κρατούμενος*, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, σ.27-54
- Γιάνναρου, Ρ.** (2003). “Η εκπαίδευση των κρατουμένων στις ελληνικές φυλακές”, στο Βεργίδης, Δ., Ασημάκη, Α. Και Τζιντζίδης, Α. (2007). *Η εκπαίδευση των κρατουμένων*, Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας, Τόμος IV
- Γρόλλιος, Γ.** (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Αθήνα: Βάνιας
- Cohen, L., and Manion, L.** (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Μητσοπούλου, Χ. και Φιλόπουλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Coyle, A.** (2012). *Η διοίκηση των φυλακών: Μια θεώρηση υπό το πρίσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, (μτφ: Ν. Βαρβατάκος, Επιμ. Ν. Κουλούρης), Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλα
- Cretenot, M.** (μτφ. Μαυρομάτη, Α, Επιμέλεια: Θέμελη, Ο. και Κουλούρης, Ν.). (2013). “Από τις Εθνικές πρακτικές στις ευρωπαϊκές οδηγίες: ενδιαφέρουσες πρωτοβουλίες για τη διοίκηση των φυλακών”. *Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο Φυλακών*, Ρώμη: Antigone

Δασκαλάκη, Η., Παπαδοπούλου, Π. Τσαμπαρλή, Δ., και Φρονίμου, Ε. (1996). “Φυλακισμένοι, πρώην φυλακισμένοι και κοινωνικός αποκλεισμός”, στο Κατσούλης, Η., Καραντινός, Δ., Μαράτου, Λ., και Φρονίμου, Ε. (επιμ.). *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα: Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτική*. Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο, τόμος Α', Αθήνα: ΕΚΚΕ, 367-406

Δασκαλάκης, Η. (1973). *Η λειτουργία της ποινής υπό το φως των δεδομένων της εγκληματολογίας*, Αθήναι :Τυπογραφείον Κώστα Κουλουφάκου

Δασκαλάκης, Η. (1981). *Η μεταχείριση του εγκληματία*, Αθήνα –Κομοτηνή, Α.Ν. Σάκκουλας,

Δασκαλάκης Η. (1985). *Η Εγκληματολογία της Κοινωνικής Αντίδρασης*, Παραδόσεις, Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας

Δασκαλάκης Η. (1986). «Η μεταχείριση των ανήλικων παραβατών», στο *Οι Νεαροί Παραβάτες απέναντι στην κοινωνία, τους θεσμούς και τους νόμους: Κοινωνική Ένταξη ή Αντιπαλότητα*, Θεσσαλονίκη: Γραφείο Νεολαίας Δήμου Θεσσαλονίκης

Δασκαλάκης, Η. (1988). “Ο θεσμός της φυλακής”. *Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ)*, Ειδικό τεύχος 68Α, αφιερωμένο στον Ηλία Δασκαλάκη, 32-37

Δασκολιά, Μ. (2004). *Θεωρία και Πράξη στη περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Δέγλερης, Π., Κορυφίδου, Ε., και Νικολόπουλος, Γ. (1988). “Φυλακή και Ποινικό Σύστημα στο «Surveiller et Punir» του Μισέλ Φουκώ”, *Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ)*, Ειδικό τεύχος 68Α, αφιερωμένο στον Ηλία Δασκαλάκη, 97-115

Δημητρούλη, Κ., Θέμελη, Ο., και Ρηγούτσου, Ε. (2006). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας*, Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή: Πρακτικά Συνεδρίου, Βόλος, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006

Δημόπουλος, Χ. (2002). *Το ελληνικό σωφρονιστικό δίκαιο κατά τον 19ο αιώνα*, Αθήνα-Κομοτηνή: Α.Ν. Σάκκουλας

Δημόπουλος, Χ. Και Κοσμάτος, Κ. (2010,2011). *Δίκαιο Ανηλίκων: Θεωρία και Πράξη*. 2^η έκδοση. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Δουζίνας, Κ. (2006). *Το τέλος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*. Αθήνα: Παπαζήσης

Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου. (2007). *Ετήσια Έκθεση 2006*, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο

Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου. (2010). *Ετήσια Έκθεση 2009*, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο

Έθνος. (3/12/2014). *Απορρίφθηκε το αίτημα Ρωμανού για εκπαιδευτική άδεια*, διαθέσιμο online στο:

http://www.ethnos.gr/koinonia/arthro/aporrifthike_to_aitima_romanou_gia_ekpaideutiki_adeia-64103041/, ημερομηνία ανάκτησης: 29/2/2016

Ελληνική Εθνική Επιτροπή UNICEF (Ερευν. Ομάδα: Παπαναστασίου, Σ., Νταφούλη, Μ. και Κουρτίδου, Δ.) (2016). *Έκθεση: Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2016. Παιδιά σε κίνδυνο*, διαθέσιμο online στο: <https://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/2016/children-in-greece-2016.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 22/6/2016

Ελληνική Εθνική Επιτροπή UNICEF (Επιστ. Υπεύθυνος: Δασκαλάκης, Δ., Ερευνητές: Μπουγιούκος, Γ. και Φασούλης, Β.). (2012). *Έκθεση: Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο online στο: <https://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/info/children-in-Greece-2012.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 1/9/2016

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (1996). *Λευκό βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και μάθηση – Προς την κοινωνία της γνώσης*, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων

Ζαγούρα, Π. (2012). “Νεότερες τάσεις στην ποινική δικαιοσύνη για ανηλίκους στο διεθνές πεδίο” στο Επάνοδος (Κέντρο Επανεξέταξης Αποφυλακιστέων) Επιστημονική Υπεύθυνη: Κ.Δημητρούλη, Επιμελήτριες Έκδοσης: Δ. Αντωνοπούλου, Δ., Γρηγοριάδου, Ε. και Λεμπέση, Μ . *Διακρίσεις: Πολιτικές, Νομικό Πλαίσιο, Πρακτική Εφαρμογή.*

Ζαγούρα, Π. και Πράνταλος Γ. (2015). «Επιστολή προς τον Υπουργό Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, καθηγητή κ. Νίκο Παρασκευόπουλο», *περιοδικό Επιμελούμαι*, τεύχος 8, Μάιος-Ιούνιος Ιούλιος 2015, σ.2-4

Ζαφειρίδης, Φ. (1987). «Τοξικομανία ή σωστότερα εξάρτηση από φαρμακευτικές ουσίες», *Έγκλημα και Κοινωνία*, Έτος Α, τεύχος 2, σ. 57-64

Ζουγανέλης, Γ. (2009). «Ανάγκα και Θεοί πείθονται: Εκπαιδευτική δεξαμενή ΣΔΕ...και έγκλειστοι πείθονται», *2η Ημερίδα EPEA Hellas*, διαθέσιμο στο: <http://www.epea.org/epeahellas/?p=82>, ημερομηνία ανάκτησης: 25/2/2012

Ζυγούρη, Α. (2012). «Κοινωνική οργάνωση, εθιμικοί κανόνες και κοινωνικός αποκλεισμός της κοινωνικής ομάδας των Τσιγγάνων στην Ελλάδα», *διπλωματική εργασία*, Τμήμα Νομικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Θανοπούλου, Μ. Και Μοσχόβου, Β. (1998). *Εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία αποφυλακισμένων και ανηλίκων παραβατών. Διερεύνηση μιας βασικής διάστασης των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΓΓΛΕ

Θεοδωράκη Παναγιωτάκη, Χ. (1990). «Η εργασία σαν παράγοντας κοινωνικής προσαρμογής» στο Georgoulas, S. (2009). “Youth and Crime in the Greek Context”, *International Journal of Academic Research*, Vol. 1, pp. 170-180

Ferri, E. (1925). *Κοινωνιολογία του εγκλήματος και του εγκληματίου*. Μτφ. Β. Ν. Δουρδούμα, τόμος Α', τόμος Β', Αθήνα

Green, N. (2004). *Οι δρόμοι της μετανάστευσης. Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις* (μτφ. Παρσάνογλου, Δ.). Αθήνα: Σαββάλας

Goffman, E. (1994). *Άσυλα*, (μτφ. Κομνηνός, Ξ.). Αθήνα: Ευρύαλος

Goffman, E. (2001). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, (μτφ. Μακρυγιάννη, Δ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Grignon, C. (1971). “L’ ordre des choses” στο Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση

Hall S., Critcher C., Jefferson T., Clarke J. and Roberts B. (1989). «Η αστυνόμευση της κρίσης. Η εξισορρόπηση των εκδοχών: Η εκμετάλλευση του Handsworth», Στο: Κομνηνού, Μ. και Λυριντζής, Χ. (επιμ.). *Κοινωνία, εξουσία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*, (σ. 273-323). Αθήνα: Παπαζήση

Ίσαρη, Φ. και Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (ΣΕΑΒ)

Ιωαννίδη, Β. (1998). *Ο θεσμός των Αναμορφωτικών Καταστημάτων/Ιδρυμάτων Αγωγής: Παιδαγωγική θεμελίωση και πράξη*, Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ιωαννίδη, Β. (2004). “Η πρόληψη της νεανικής παραβατικότητας στην Ελλάδα. Το τέλος της ιδρυματοποίησης: Μία άλλη πρόταση με προσανατολισμό την προαγωγή της υγείας των ανήλικων παραβατών”, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 137, 91-100

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας*, Σημειώσεις, Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg

Καμαρινού, Κ. (2002). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση: Η περίπτωση της συνεχιζόμενης επιμορφωτικής διαδικασίας των πολιτικών κρατουμένων της περιόδου 1924-1974*, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών: Τμήμα Κοινωνιολογίας

Καραποστόλης, Β. (1999). *Συμβίωση και Επικοινωνία στην Ελλάδα*, 2η έκδοση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Καρδάρá, Α. (2007). «Φυλακή και Γλώσσα: η γλωσσική επικοινωνία των κρατουμένων ως κρίσιμο και αναπόσπαστο στοιχείο της δομής των φυλακών», *Διδακτορική διατριβή*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Καρδάρá, Α. (2016). “Η μικροκοινωνία της φυλακής: ιεραρχία, άγραφοι νόμοι και... σιωπή”. www.postmodern.gr, διαθέσιμο online στο: <http://www.postmodern.gr/i-mikrokinonia-tis-fylakis-ierarchia-agrafi-nomi-ke-siopi/>, ημερομηνία ανάκτησης: 12/12/2016

Καρύδης, Β. (2016). «Μετανάστες και Κοινωνικοί Πανικοί στην Ελλάδα», στο Τιμητικό Τόμο για τον καθηγητή Νέστορα Κουράκη (επιμ. Γασπαρινάτου, Μ). *Έγκλημα και ποινική καταστολή σε εποχή κρίσης*, εκδ. Αντ. Σάκκουλα, σ: 1629-1648

Καρύδης, Β. (2015). «Νέα Μετανάστευση και Κοινωνικοί Πανικοί: Η Ελληνική εμπειρία», στο Καρύδης, Β. και Χουλιάρας, Α. (επιμ.). *Ηθικοί Πανικοί, Εξουσία και Δικαιώματα: Σύγχρονες Προσεγγίσεις*, (σ.89-105), Αθήνα-Θεσσαλονίκη: εκδ. Σάκκουλα

Καρύδης, Β. και Φυτράκης, Ε. (2011). *Ποινικός εγκλεισμός και δικαιώματα: Η οπτική του Συνηγόρου του Πολίτη*, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Καρύδης, Β. (2010α). *Όψεις κοινωνικού ελέγχου στην Ελλάδα: Ηθικοί Πανικοί. Ποινική*

Καρύδης, Β. (2010β). “Η μετάλλαξη της εγκληματικότητας του δρόμου”. *Το Βήμα* (3/4/2010)

Καρύδης, Β. (2008α). “Το προφίλ του ανήλικου κρατουμένου μέσα και έξω από τη φυλακή”, *Μαχητό Τεκμήριο*, 12/07/2008,

διαθέσιμο online στο: <https://mahitotekmirio.wordpress.com/2008/07/12/03-12/>, ημερομηνία ανάκτησης: 16/7/2015

Καρύδης, Β. (2008β). «Χρήση ινδικής κάνναβης: Παρέκκλιση και Εξουσία», στο Συλλογικό έργο. *Canavaccio: κείμενα περί της ηδονιστικής δρόγης* (σ. 32-39), Αθήνα: Heteron

Καρύδης, Β. (2004α) *Η αθέατη εγκληματικότητα: Εθνική θυματολογική έρευνα*, Αθήνα-Κομοτηνή: εκδ. Αντ. Σάκκουλα

Καρύδης, Β. (2004β). «Το ζήτημα της δεύτερης γενιάς: Έγκλημα και Μετανάστευση» στο Παύλου, Μ. και Χριστόπουλος, Δ. (επιμ). *Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη* (σ. 205-232), Αθήνα: Κριτική

Καρύδης, Β. (2000). «Ένα κεντρικό πρόβλημα ή μια «λειτουργική δυσλειτουργία;» Στο Κουράκης, Ν. (επιμ) και Κουλούρη, Ν (συνεργ). *Αντεγκληματική Πολιτική II*, Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας

Καρύδης, Β. (1996). *Η εγκληματικότητα των μεταναστών στην Ελλάδα: ζητήματα θεωρίας και αντεγκληματικής πολιτικής*, Αθήνα: Παπαζήση

Καρύδης, Β. (1990). “Οι σκοποί της ποινής: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα”. *Σύγχρονα Θέματα*, Περίοδος Β, Τεύχος 41-42, σ. 12-20

Κάτσικας, Χ. (2008). “Οδηγός Επιτυχίας για το Διαγωνισμό των Εκπαιδευτικών”, *εφημερίδα Τα ΝΕΑ*, 13/10/2008

Κατσιλλης, Μ.Ι. (2005). «Αυτοεκπληρούμενη προφητεία, πολιτιστικό κεφάλαιο και άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση». *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, Τόμος 3, σ.131-138

Καψάλης, Α. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Γ' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυριακίδη.

Κελίδου, Ο. (2011). “Η εκπαίδευση ως πολιτική κοινωνικής επανένταξης των ενηλίκων κρατουμένων στην Ελλάδα”, *Πτυχιακή εργασία*, Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης, Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης-Διοίκηση Οργανισμών Κοινωνικής Πολιτικής

Κόκκος, Α. (2005α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κόκκος, Α. (2005β). «Αφιέρωμα στην Εμπειρική Εκπαίδευση Ενηλίκων», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 4, σ. 4-13

Κόμης, Β., Μισιρλή, Α και Σκουτζής, Γ. (2010). «Διαδραστικά συστήματα διδασκαλίας και η αξιοποίηση τους στη προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση», *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη*, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση

Κορασίδου, Μ. (1995). *Οι άθλιοι των Αθηνών και οι θεραπευτές τους. Φτώχεια και φιλανθρωπία στην ελληνική πρωτεύουσα τον 19ο αιώνα*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς/Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς

Κοσμάτος, Κ. (2010). «Οι νέες τροποποιήσεις του ποινικού δικαίου των ανηλίκων με το Ν. 3860/2010», *Ποινική Δικαιοσύνη*, τεύχος 7, Ιούλιος 2010, Νομική Βιβλιοθήκη, σ.804

Κουζέλης, Γ. (2015). “Η εξατομίκευση της οικουμενικότητας: Σημείωση για τους εξουσιαστικούς όρους αναγνώρισης των δικαιωμάτων” στο Καρύδης, Β. Και Χουλιάρης, Α. (επιμέλεια), *Ηθικοί Πανικοί, Εξουσία και Δικαιώματα*, σ. 255-259, Αθήνα: εκδόσεις Σάκκουλα

Κουκουτσάκη, Α. (27/12/2015). *Η εικόνα των ναρκωτικών μέσα από την ποινική τους διαχείριση και τα ΜΜΕ*, διαθέσιμο online στο: http://www.bloko.gr/2015/12/blog-post_642.html, ημερομηνία ανάκτησης: 5/1/2017

Κουκουτσάκη, Α. (10/5/2015). *Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της παρέκκλισης και του εγκλήματος*, διαθέσιμο online στο: http://crimevssocialcontrol.blogspot.gr/2013/05/blog-post_3331.html, ημερομηνία ανάκτησης: 26/12/2016

Κουκουτσάκη, Α. (12/7/2009). *Προσοχή! Η δικαιοσύνη είναι τυφλή...*, crimevssocialcontrol, διαθέσιμο online στο: http://crimevssocialcontrol.blogspot.gr/2009/07/blog-post_12.html, ημερομηνία ανάκτησης 29/1/2016

Κοδέλλας, Σ. (2006). *Ένα Καταδικασμένο Κοινό; Μια μελέτη για τη Χρήση των Μ.Μ.Ε. από τους Φυλακισμένους*, Αθήνα-Κομοτηνή: Α.Ν. Σάκκουλας

Κουλούρης, Ν. (1990). “Οι αντιφάσεις των γενικών αρχών του Κώδικα βασικών κανόνων για τη μεταχείριση των κρατουμένων (Ν. 1851/1989): Αυτοαναίρεση και αδιέξοδα”. *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχος 41-42, σ. 93-107

Κουλούρης, Ν. (2004). *Η σύγχρονη ελληνική σωφρονιστική νομοθεσία και η εφαρμογή της- Περιορισμοί και παροχές στο πλαίσιο του ποινικού καταναγκασμού*, διαθέσιμο online στο <http://www.cecl2.gr/prj/Azerbaijan/documentation/Book%20Manual.htm>, ημερομηνία ανάκτησης: 1/12/2016

Κουλούρης, Ν. (2006). “Μεταχείριση Κρατουμένων: Ένα πρόβλημα για κάθε λύση;”, *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 12-11-2006

Κουλούρης, Ν. (2008). “Όνειρα και Εφιάλτες της Πρόληψης του Εγκλήματος στις Κοινωνίες της Διακινδύνευσης: Φοβού τους Δαναούς και Δώρα Ασφαλείας Φέροντες”. *Intellectum*, Δεκέμβριος 2008, τεύχος 05. Διαθέσιμο online στο: http://www.intellectum.org/articles/issues/intellectum5/ITL05P043070_Oneira_Efialtes.pdf, ημερομηνία ανάκτησης: 03/09/2014

Κουλούρης, Ν. (2009α). *Η κοινωνική επανένταξη της φυλακής*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Κουλούρης, Ν. (2009β). *Επιτήρηση και Ποινική Δικαιοσύνη: Οι εναλλακτικές κυρώσεις και η διασπορά της φυλακής*, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Κουλούρης, Ν. (επιμ.).(2009γ). *Επι-Φυλακή: Κατάστημα Κράτησης Κορυδαλλού: Λειτουργία, κατάσταση και μεταχείριση των κρατουμένων*, Αθήνα – Κομοτηνή: Α. Ν. Σάκκουλα,

Κουλούρης, Ν. (2010). «Μεταξύ σφύρας και άκμονος. Ο ισολογισμός των αντιφάσεων της προνοιακής καταστολής για τους νέους». Στο Τιμητικό Τόμο Καλλιόπης Δ. Σπινέλλη-Εγκληματολογικές Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις. σ. 893-903, Αθήνα-Κομοτηνή: Α.Ν. Σάκκουλας

Κουλούρης, Ν. (2012). “Εισαγωγή” στο Coyle, A. *Η διοίκηση των φυλακών: Μια θεώρηση υπό το πρίσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, (μτφ: Ν. Βαρβατάκος, Επιμ. Ν. Κουλούρης), Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλα

Κουλούρης, Ν. (2015). «Προς μία ακόμα “σωφρονιστική μεταρρύθμιση”»;», *Η Εποχή*, 30-6-2015

Κουλούρης, Ν. (2016α). “Ο ακρωτηριασμός των σωφρονιστικών θεσμών και η επιστροφή στη σωφρονιστική «κανονικότητα»: Ο σύντομος βίος των φυλακών «υψίστης ασφαλείας» στην Ελλάδα” στο Τιμητικό Τόμο για τον καθηγητή Νέστορα Κουράκη (επιμ. Γασπαρινάτου, Μ). *Έγκλημα και ποινική καταστολή σε εποχή κρίσης*, εκδ. Αντ. Σάκκουλα, σ:2468-2495

Κουλουκουριώτη, Ο., Μελετίου, Α. και Χατζηραφαηλίδου, Κ. (2010). «Ο ανήλικος ως δράστης: Η εικόνα της παραβατικότητας των ανηλίκων στην Ελλάδα», στο Γιοβάνογλου, Σ (επιμέλεια): *Ο Ανήλικος ως Θύμα – Ο Ανήλικος ως Δράστης και Κρατούμενος* (σ.107-127). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Κουράκης, Ν. Και Μηλιώνη, Φ. (1995). *Έρευνα στις ελληνικές φυλακές: Τα σωφρονιστικά καταστήματα ανηλίκων Κορυδαλλού και Κασσαβέτειας*, Α' Τόμος, Αθήνα-Κομοτηνή: εκδόσεις Αντ. Σάκκουλας

Κουράκης, Ν. (1985). *Η ποινική καταστολή μεταξύ παρελθόντος και μέλλοντος*, 2^η έκδοση, Αθήνα-

Κομοτηνή: Αντ.Ν. Σάκκουλας,

Κουράκης, Ν. (1999). *Έφηβοι Παραβάτες και Κοινωνία*, Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα

Κουράκης, Ν.(2004). *Δίκαιο Παραβατικών Ανηλίκων*, Αθήνα: Α. Ν. Σάκκουλα

Κουράκης, Ν. (2005). *Ποινική Καταστολή*, τέταρτη έκδοση, Αθήνα -Κομοτηνή: Α. Ν. Σάκκουλα,

Κουράκης, Ν. (2006). *Το θεσμικό πλαίσιο του Δικαίου ανηλίκων (Ελλάδα και Ευρώπη)*. Διαθέσιμο online στο: <http://www.niotho-asfalis.gr/na/meletes16.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 25/3/2015

Κουράκης, Ν. (2008). *Θεωρία της Ποινής: μια εισαγωγή*. Αθήνα- Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.

Κουράκης, Ν. (2012). *Δίκαιο Παραβατικών Ανηλίκων*, β' έκδοση. Αθήνα- Κομοτηνή: Εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Κροπότκιν, Π. (2002). *Φυλακές και Καταπίεση*. (μτφ. Ν. Αλεξίου), Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική και Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Κυρίδης, Α. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη εκδόσεις Α.Ε

Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg

Κωνσταντίνου, Ζ. (2016). «Παραβατικότητα ανηλίκων, ποινική δικαιοσύνη ανηλίκων και κρίση» στο Τιμητικό Τόμο για τον καθηγητή Νέστορα Κουράκη (επιμ. Γασπαρινάτου, Μ). *Έγκλημα και ποινική καταστολή σε εποχή κρίσης*, εκδ. Αντ. Σάκκουλα, σ. 1863-1882

Κωστής, Ν.Κ. (1862). *Μελέται περί φυλακών: συνοπτική έκθεσις των διαφόρων περί φυλακών συστημάτων εν τη Εσπερία Ευρώπη*, Αθήνα: Τυπογραφείο Ι. Αγγελόπουλου

Λάζος, Γ. (2012). «Η αύξηση της εγκληματικότητας στη σύγχρονη Ελλάδα», *Θέσεις*, τεύχος 120, Ιούλιος-Σεπτέμβριος 2012

Λαμπάκης Χ. (2009). “Οι τυπικές και ουσιαστικές προϋποθέσεις χορήγησης εκπαιδευτικής άδειας σε κρατούμενο, Παρατηρήσεις στο ΣυμβΠλημΘεσ 13/2008”, *Ποινική Δικαιοσύνη*, τεύχος 6-7, Ιούνιος-Ιούλιος 2009

Λαμπάκης, Χ και Σάρλης, Χ. (2014). “Λίγες νομικές σκέψεις με αφορμή την υπόθεση του Νίκου Ρωμανού”, *TVXS*, 8 Δεκεμβρίου 2014, διαθέσιμο online στο: <http://tvxs.gr/news/egrapsan-eipan/liges-nomikes-skepseis-me-aformi-tin-yprothesi-toy-nikou-romanoy>, ημερομηνία ανάκτησης 25/2/2016

Λαμπροπούλου, Ε. (1987). “Οι λειτουργίες του θεσμού της φυλακής”, *Εγκλημα και Κοινωνία*, Α/3, σ. 113-130

Λαμπροπούλου, Ε. (1994). *Κοινωνικός Έλεγχος του Εγκλήματος*, Αθήνα: Παπαζήσης

Λαμπροπούλου, Ε. (1999). *Κοινωνιολογία του Ποινικού Δικαίου και των θεσμών της Ποινικής Δικαιοσύνης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαμπροπούλου, Ε., Αρώνης, Ε., Καρυώτης, Δ., Κονταξής, Α., Μαστοράκη, Ε., Μπογδάνου, Δ. και Μπουρδή, Μ. (2014). «Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Δια Βίου Μάθηση», *10^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΛΜΕ*, Γιάννενα, 28-30/3/2014, διαθέσιμο online στο: <http://kemete.sch.gr/>, ημερομηνία ανάκτησης: 13/10/2016

Ληξουριώτης, Γ. (1986). Κοινωνικές και νομικές αντιλήψεις για το παιδί τον πρώτο αιώνα του Νεοελληνικού Κράτους στο: Χάιδου, Α. (1990). *Η ιδρυματική και εξωιδρυματική μεταχείριση των ανηλίκων στην Ελλάδα και το εξωτερικό*, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Λιδάκη, Α. (2001). «Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας», στο Αλοσκόφης, Ο. (2010), *Ο Άτυπος Κώδικας Συμπεριφοράς των Κρατουμένων*, Αθήνα, εκδ. Αντ. Σακκουλα

Λιναρδάτου, Χ. και Μανούσου, Ε. (2014). «Η Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε άτομα κοινωνικά αποκλεισμένα, όπως οι κρατούμενοι. Μελέτη περίπτωσης: η εκπαίδευση των

κρατουμένων στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Μ. Βρετανίας». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, τεύχος 10, σ. 49-68.

Μαγγανάς, Α., Λάζος, Γ., και Σβουρδάκου, Δ. (2008). *Η Εγκληματολογία από τα Κάτω*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Μαγγανάς, Α. (2007). *Ιδιαίτερα Ζητήματα Ποινικού Δικαίου*, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Μακρής, Ν.Ε. (1886). *Ο σωφρονισμός εν τη ποινή ήτοι πραγματεία αφορώσα εις την μελέτην και την εφαρμογήν των Σωφρονιστικών Συστημάτων*, εν Αθήναις

Μακρυνιώτη, Δ. (1986). *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1919*. Αθήνα-Γιάννινα: εκδ. Δωδώνη

Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.) (1997). *Παιδική Ηλικία*, Αθήνα: Νήσος

Μακρυνιώτη, Δ. (2001). «Εισαγωγή». στο Goffman, E. *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, (μτφ. Μακρυνιώτη, Δ). Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Μακρυνιώτη, Δ. (2003). «Ζητήματα Διαχείρισης της Παιδικής Ηλικίας: Ασάφειες και Αντινομίες» στο Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.). *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Νήσος

Μάνδρου, Ι. (2012). “Φυλακές υπάρχουν, αλλά είναι κλειστές”, *Καθημερινή της Κυριακής*, 5/2/2012

Μανιτάκης, Α., και Τάκης, Α. (2004). *Τρομοκρατία και δικαιώματα: Από την ασφάλεια του κράτους στην ανασφάλεια δικαίου*. Αθήνα: εκδόσεις Σαββάλα

Μανωλεδάκης, Ι. (2011). «Δίκαιο και Ιδεολογία. Κριτικές Σκέψεις» στο Καρύδης, Β. και Χουλιάρης, Α. (επιμ.). *Ηθικοί Πανικοί, Εξουσία και Δικαιώματα. Σύγχρονες Προσεγγίσεις*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη: εκδ. Σάκκουλα

- Μαραγκοπούλου, Α.** (2009). “Ομιλία”, 2^η Ημερίδα EPEA Hellas, διαθέσιμο online στο <http://www.epea.org/epeahellas/?p=82>, ημερομηνία ανάκτησης 3/3/2016
- Μαργαρίτης, Μ. Και Μαργαρίτη, Α.** (2014). *Ποινικός Κώδικας: Ερμηνεία - Εφαρμογή*, έκδ. 3^η, Αθήνα: Π.Ν Σάκκουλας
- Μαργαρίτης, Α. και Παρασκευόπουλος, Ν.** (επιμ.) (2003). *Σωφρονιστικός Κώδικας και Συναφή Κείμενα*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα
- Μαρινοπούλου, Φ.** (2009). “Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στη Φυλακή: Εξωραϊσμός εγκλεισμού ή παράθυρο στη ζωή και μοχλός επανένταξης;”, 2^η Ημερίδα EPEA Hellas, 9 Μαΐου 2009, διαθέσιμο online στο <http://www.epea.org/epeahellas/?p=82>, ημερομηνία ανάκτησης 3/3/2016
- Μαρμαρινός, Γ., και Βερβενιώτη, Τ.** (2007). “Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Από την κοινωνική εκπαίδευση στον κοινωνικό γραμματισμό”, *διά βίου*, I, 105-115
- Ματσαγγούρας, Ι.** (2000). "Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία: Γιατί, Πώς, Πότε και για Ποιους;", *Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας: Τάσεις και εφαρμογές*, Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000
- Μηλιώνη, Φ.** (2008). «Οι ανήλικοι παραβάτες μπορούν να ονειρεύονται;», *Αυγή*, 12/7/2008
- Μηλιώνη, Φ.** (2016). «Η Συμβολή της Εκπαίδευσης στην Κοινωνική Επανένταξη», *Παιδεία και Κοινωνία*, τ. 108, σ. 12-13
- Μητροσύλη, Μ. Και Φρονίμου, Ε.** (2006). *Οικογενειακή, κοινωνική και επαγγελματική Επανένταξη ειδικών ομάδων πληθυσμού: Η περίπτωση των γυναικών κρατούμενων*. Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (Ε.Κ.Κ.Ε)
- Μόδη, Ε., Μπαρτζη, Α., Ρετζεπης, Π., και Χανιαλάκη, Ε.** (2010). “Ο ανήλικος ως κρατούμενος: Θεσμικό πλαίσιο και συνθήκες κράτησης των ανηλίκων στην Ελλάδα”. Στο Γιοβάνογλου, Σ (επιμέλεια): *Ο Ανήλικος ως Θύμα – Ο Ανήλικος ως Δράστης και Κρατούμενος* (σ.129-151). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Μόσχος, Γ. (2000). «Ο κύκλος των απορριμμένων ποιητών και των μετέωρων στοιχημάτων. Οι νέοι παραβάτες του νόμου απέναντι στα στοιχεία της οργανωμένης κοινωνίας», στο Δασκαλάκη, Η., Παπαδοπούλου, Π., Τσαμπαρλή, Δ., Τσίγκανου, Ι. και Φρονίμου, Ε. (επιμ.). *Εγκληματίες και Θύματα στο Κατώφλι του 21^{ου} Αιώνα. Αφιέρωμα στη μνήμη Ηλία Δασκαλάκη*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ. 375-382

Μυλωνάς, Θ. (1998). *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης. Συμβολές*. Αθήνα: Gutenberg

Νιάρη, Μ. και Μανούσου, Ε. (2013). «Το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, η επίδρασή του στη μαθησιακή διαδικασία και η διδακτική του αξιοποίηση», *7th International Conference in Open & Distance Learning*, Athens, November 2013

Νιάρρου, Β. και Γρουσουζιάκου, Ε. (2007). «Ο Διαδραστικός Πίνακας στην Εκπαίδευση», *4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ: Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*, Σύρος 4-6 Μαΐου 2007

Νικολαου, C. (2009). "The Least Succesfull Citizen", στο Κουλούρης, Ν. (επιμ.). *Επι-Φυλακή: Κατάστημα Κράτησης Κορυδαλλού: Λειτουργία, κατάσταση και μεταχείριση των κρατουμένων*, Αθήνα – Κομοτηνή: Α.Ν. Σάκκουλα

Νικολόπουλος, Γ. (2013). «Ποινική μεταχείριση και κοινωνική επανένταξη των κρατουμένων: μια προβληματική σχέση», παρουσίαση στη Ημερίδα: *Η σύγχρονη εγκληματικότητα και η αντιμετώπιση της*, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Εγκληματολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών και Τομέας Ποινικών και Εγκληματολογικών Επιστημών της Νομικής Σχολής Του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (10 Απριλίου 2013)

Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, (10 Δεκεμβρίου 1948), μτφ. Ε. Λιμπερτίνου. γράμματα, Αθήνα

Παγκουρέλια, Ε. & Παπαδοπούλου, Μ. (2009). «Κριτική Ανάλυση Λόγου – Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των

σχολικών εγχειριδίων». *Επιστήμες της Αγωγής*, (4), σ. 1-17

Παναγιωτόπουλος, Ν. (1990). “Κοινωνικές ανισότητες και ποινικές ταξινομήσεις”, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τεύχος 77, 210-230

Παναγιωτόπουλος, Ν. (1998). *Οι Απόκληροι*, Αθήνα: Α. Καρδαμίτσα

Πανούσης, Γ. (1987). “Το νομοσχέδιο για το Σωφρονιστικό Κώδικα” στο Κουλούρης, Ν. (1990). “Οι αντιφάσεις των γενικών αρχών του Κώδικα βασικών κανόνων για τη μεταχείριση των κρατουμένων (Ν. 1851/1989): Αυτοαναίρεση και αδιέξοδα”. *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχος 41-42, σ. 93-107

Πανούσης, Γ. (1988). *Το ζητούμενο στην Εγκληματολογία*, Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας

Πανούσης, Γ. (1989α). “Η σωφρονιστική μεταρρύθμιση στη Ελλάδα”, στο Καρύδης, Β. (2010). *Όψεις κοινωνικού ελέγχου στην Ελλάδα: Ηθικοί Πανικοί. Ποινική Δικαιοσύνη. Έρευνες και Θεωρία*. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδ. Αντ.Ν.Σάκκουλα

Πανούσης, Γ. (1989β). *Η σωφρονιστική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα, από τον κυνισμό της εργασίας στην ουτοπία της αγωγής*, Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.

Πανούσης, Γ. (2004). «Οι περικυκλωμένοι νέοι (αδικαίωτα δικαιώματα;)», *Ελευθεροτυπία*, 16/4/2004

Πανούσης, Γ. (2006). “Εκπαίδευση - Ισότητα: Κατανόηση”, στο Μ., Λουμάκου, Λ., Μπεζέ, (επιμ.). *Το παιδί και τα δικαιώματά του*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα., σ. 27-32

Πανούσης, Γ. (2007). “Από τα παιδιά του κινδύνου στα επικίνδυνα παιδιά”. *2nd Orthodox Youth Conference*. Ecumenical Patriarchate: Istanbul- Turkey, 11-16 2007

Πανούσης, Γ. (2010). “Ο εγκληματίας ή ο εγκληματολόγος καθορίζουν τι είναι η

Εγκληματολογία;” στο Πιτσελά, Α. *Εγκληματολογικές Αναζητήσεις: Τιμητικός Τόμος για τον Καθηγητή Στέργιο Αλεξιάδη*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Εκδ. Αντ.Ν.Σάκκουλα

Πανούσης, Γ. (2013). *Η κοινωνική επανένταξη ως αυτοτελές δικαίωμα των κρατουμένων – Αρχή διαλόγου-*. Επάνοδος, Διαθέσιμο online στο: <http://epanodos.org.gr/documents/10199/22195/%CE%97-%CE%9A%CE%9F%CE%99%CE%9D%CE%A9%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%97-%CE%95%CE%A0%CE%91%CE%9D%CE%95%CE%9D%CE%A4%CE%91%CE%9E%CE%97-%CE%A4%CE%A9%CE%9D-%CE%9A%CE%A1%CE%91%CE%A4%CE%9F%CE%A5%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%A9%CE%9D-%CE%93-%CE%A0%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%A5%CE%A3%CE%97%CE%A3.pdf/946ed2cc-3449-4925-8c4f-9d3d754396ee>, ημερομηνία ανάκτησης: 9/9/2015

Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Παπαδάκης, Κ. (2007). *Σωφρονιστικά καταστήματα: Οι ανθρώπινες χωματερές της Ελλάδας*, διαθέσιμο online στο <http://www.epda.gr/tcpdf/index.php?id=261>, ημερομηνία ανάκτησης 30/1/2016

Παπαδημητρίου, Ε. (2007). *Ο θεσμός των Ιδρυμάτων Αγωγής Ανηλίκων/Καταστημάτων Κράτησης Νέων στην Ελλάδα, με έμφαση στη παιδαγωγική διάσταση*, αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Π.Μ.Σ Πολιτική επιστήμη και κοινωνιολογία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Παπαδιαμαντόπουλος, Α. (1881). *Μελέται επί του Σωφρονιστικού Συστήματος*, Αθήνησιν

Παπαδοπούλου, Π., Τεπέρογλου, Α. και Τσαμπαρλή, Δ. (2000). «Παραβατικότητα-έφηβοι και ευθύνη» στο Δασκαλάκη, Η., Παπαδοπούλου, Π., Τσαμπαρλή, Δ., Τσίγκανου, Ι. και Φρονίμου, Ε. (επιμ.). *Εγκληματίες και Θύματα στο Κατώφλι του 21^{ου} Αιώνα. Αφιέρωμα στη μνήμη Ηλία Δασκαλάκη*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ. 319-334

Παπαθανασίου, Ν. (2010). *Η Εκπαίδευση των κρατουμένων: Το παράδειγμα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Διαβατών Θεσσαλονίκης*, Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Παπαθεοδώρου, Θ. (2004). *Οργάνωση και Λειτουργία του Σωφρονιστικού Συστήματος στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση*, διαθέσιμο online στο <http://www.cecl2.gr/prj/Azerbaijan/documentation/Book%20Manual.htm>, ημερομηνία ανάκτησης: 15/10/2015

Παπατζανάκη, Ε., Πυκνή, Μ., και Σερέτη, Π. (2010). *Συμβουλευτική Κρατουμένων*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Παρασκευόπουλος, Ν. (1997). *Η καταστολή της διάδοσης των ναρκωτικών στην Ελλάδα*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη: εκδ. Σάκκουλα Α.Ε

Παρασκευόπουλος, Ν. (2008). *Τα θεμέλια του ποινικού δικαίου*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Σάκκουλα

Πετρόπουλος, Ν., Λαγανάς, Ν., Μακρίδης, Γ. και Παπαϊωάννου, Μ. (2000). «Οι εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ανηλίκων στα Σωφρονιστικά Καταστήματα και τα Ιδρύματα Αγωγής Ανηλίκων» στο Δασκαλάκη, Η., Παπαδοπούλου, Π., Τσαμπαρλή, Δ., Τσίγκανου, Ι. και Φρονίμου, Ε. (επιμ.). *Εγκληματίες και Θύματα στο Κατώφλι του 21^{ου} Αιώνα. Αφιέρωμα στη μνήμη Ηλία Δασκαλάκη*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ. 383-408

Πετρόπουλος, Γ. (2009). *Κάτεργο ανηλίκων*, Αθήνα: εκδόσεις Δρόμων

Πιτσελά, Α. (1999). “Η εκπαίδευση των κρατουμένων ως παράγοντας κοινωνικής τους επανένταξης” στο Bemmann, G., Σπινέλλης, Δ. (επιμ.). *Ποινικό Δίκαιο-Ελευθερία-Κράτος Δικαίου*, Τιμητικός τόμος για τον Γ.Α. Μαγκάκη, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 647-673

Πιτσελά, Α. (2000). *Η Ποινική Αντιμετώπιση της Εγκληματικότητας των Ανηλίκων*, 3^η έκδοση, Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας,

- Πιτσελά, Α.** (2001). «Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου και ανάγκες κοινωνικοψυχολογικής στήριξης νέων κατά και μετά τον χρόνο της κράτησης. Συγκριτική εμπειρική έρευνα νεαρών κρατουμένων στις Κάτω Χώρες, Ελλάδα και Γερμανία», *Ποινική Δικαιοσύνη*, Τεύχος 8-9, Αύγουστος-Σεπτέμβριος
- Πιτσελά, Α.** (2002). *Η Ποινική Αντιμετώπιση της Εγκληματικότητας των Ανηλίκων*, 4^η έκδοση, Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας
- Πιτσελά, Α.** (2003). *Διεθνή κείμενα σωφρονιστικής πολιτικής*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα
- Πιτσελά, Α.** (2004). *Η ποινική αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων*, 5^η έκδοση. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Πιτσελά, Α.** (2013). *Η ποινική αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων*, 7^η έκδοση. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Πολίτου, Ε.** (2006). «Εκπαιδευτικές τεχνικές για τους Τσιγγάνους» στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*, Τόμος 2, σ. 211-227, Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΚΕΠΙΣ)
- Πούλου, Μ.** (2010). “Μονάδες Κοινωνικής Αποκατάστασης τώρα!”, *Ελευθεροτυπία*, 15/3/2010
- Rogers, A.** (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (μτφ. Παπαδοπούλου, Μ. και Τόμπρου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Sellin, T.** (απόδοση: Σαγκουνίδου-Δασκαλάκη, Η). (2003). *Πολιτισμική Σύγκρουση και Έγκλημα*, Αθήνα: Νομική βιβλιοθήκη
- Σάρλης, Γ.** (2012). “Αριθμητικός περιορισμός λήψης εκπαιδευτικών αδειών. Σημ στο ΣυμβΠλημΘεσ 1155/2010”, *Ποινική Δικαιοσύνη*, τεύχος 1/2012, Ιανουάριος
- Smith, P.** (2006). *Πολιτισμική θεωρία: Μια εισαγωγή* (μτφ. Κατσικερός, Θ.), Αθήνα: Κριτική

- Σολομών, Ι.** (1992). *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο*. Αθήνα : Εκδόσεις Αλεξάνδρεια
- Σπινέλλη, Κ.Δ.** (1976). «Ανήλικοι εγκληματίες ή νεαροί παραβάτες; Το πρόβλημα υπό το πρίσμα της θεωρίας της ετικέτας», *Ποινικά Χρονικά*, τόμος ΚΣΤ, Αθήνα: Σάκκουλα, σ. 786-800
- Σπινέλλη, Κ.Δ. και Λούτση, Ζ.** (1991). «Κοινωνική ανισότητα και “Ηθική παρεκτροπή” ανηλίκων» στο *Αφιέρωμα στη μνήμη του Ηλία Δασκαλάκη*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας-Τομέας Εγκληματολογίας, Αθήνα, σ. 605-624
- Σπυρόπουλος, Φ.** (2016). «Τραμπουκισμός (bullying) και ελληνική έννομη τάξη: Σκέψεις με άξονα την τροποποίηση του αρ. 312 ΠΚ με το αρ. 8 του Ν.4322/2015», στο Τιμητικό Τόμο για τον καθηγητή Νέστορα Κουράκη (επιμ. Γασπαρινάτου, Μ). *Έγκλημα και ποινική καταστολή σε εποχή κρίσης*, εκδ. Αντ. Σάκκουλα, σ: 2027-2043
- Σταλίκας, Α.** (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Σταματάκης, Ν.** (2007). “Προς μια ριζική αναμόρφωση του συστήματος ποινικής δικαιοσύνης για τους ανηλίκους στην Ελλάδα και η πρόβλεψη εναλλακτικών ποινών”, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών – Τμήμα Κοινωνιολογίας/Τομέας Εγκληματολογίας
- Στασινός, Δ.** (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg
- Συμεωνίδου-Καστανίδου, Ε.** (2012). «Το ποινικό δίκαιο σε περίοδο κρίσης», *Ενώπιον*, τεύχος 64, Ιανουάριος – Μάρτιος, 2012, σ.11-15
- Συνήγορος του Πολίτη.** (2000). *Έκθεση αυτοψίας στις Δικαστικές Φυλακές Ιωαννίνων την 4-4-2000*, διαθέσιμο online στο: <http://www.synigoros.gr/?i=human-rights.el.fulakes.38755>, ημερομηνία ανάκτησης 3/2/2016
- Συνήγορος του Πολίτη.** (2007). *Ανακοίνωση του Συνηγόρου του Πολίτη για τα πρόσφατα γεγονότα των φυλακών (3 Μαΐου 2007)*.

Διαθέσιμο online στο: <http://www.synigoros.gr/resources/docs/201721.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 4/2/2016

Συνήγορος του Πολίτη. (20-22 Μαΐου 2008). *Επίσκεψη στη Σουηδία με τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας: Συνοπτική έκθεση*, διαθέσιμο στο:

<http://www.0-18.gr/gia-megaloyis/deltia-typoy/episkepsi-sti-soyidia-me-ton-proedro-tis-dimokratias/?searchterm=%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%B7%CE%B4%CE%AF%CE%B1>

Συνήγορος του Πολίτη. (2010). *Παρατηρήσεις του Συνηγόρου του Πολίτη στο νομοσχέδιο για την παραβατικότητα των ανηλίκων*, διαθέσιμο online στο: <http://www.0-18.gr/gia-megaloyis/deltia-typoy/paratiriseis-toy-synigoroy-toy-politi-sto-nomoschedio-gia-tin-parabatikotita-ton-anilikon/?searchterm=%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82>, ημερομηνία ανάκτησης: 23/3/2016

Συνήγορος του Πολίτη. (2011α). *Αξιολόγηση των ευρημάτων διενεργηθείσας αυτοψίας από την Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και τον Συνήγορο του Πολίτη στα Κέντρα Κράτησης της περιοχής του Έβρου (18 - 20 Μαρτίου 2011)*.

Διαθέσιμο online στο: <http://www.synigoros.gr/resources/ek8esh-aytoyias-stp—eeda-final-2--4.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης 4/2/2016

Συνήγορος του Πολίτη. (2011β). *Επίσκεψη Συνηγόρου του Πολίτη στη Φυλακή της Κορίνθου για τη διαπίστωση της καταλληλότητάς της σχετικά με την προοπτική μετατροπής της σε κατάσταση κράτησης ανηλίκων 15-18 ετών*, Επιστολή προς τον Ειδικό Γραμματέα του Υπουργείου Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, Αθήνα: 14-9-2011, διαθέσιμο online στο: <http://www.synigoros.gr/resources/epistolh-gia-katasthma-krathshs-anhlikwn-15-18-etwn---sep.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 18/1/2016

Συνήγορος του Πολίτη. (2012). *Συνωστισμό και ελλείψεις διαπίστωσε ο Συνήγορος του Πολίτη στις φυλακές ανηλίκων Αυλώνα*, Δελτίο Τύπου, Αθήνα: 15 Μαΐου 2012, διαθέσιμο online στο:

<http://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.efarmoges.66937>, ημερομηνία ανάκτησης: 30/5/2016

Συνήγορος του Πολίτη. (2013). *Επιστολή προς τον Γενικό Γραμματέα Υπουργείου Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων με θέμα: Ανθρώπινες συνθήκες διαβίωσης και αποφόρτιση των φυλακών (22 Μαΐου 2013)*. Διαθέσιμο online στο: <http://www.synigoros.gr/resources/epistolh-pros-geniko-grammatea.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 5/2/2016

Συνήγορος του Πολίτη. (2014α). *Ετήσια Έκθεση*, διαθέσιμη online στο: <http://www.synigoros.gr/resources/docs/ee2014-00-stp.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 6/2/2016

Συνήγορος του Πολίτη. (2014β). *Προβληματισμοί και προτάσεις σχετικά με τη λειτουργία του Ιδρύματος Αγωγής Ανηλίκων Αρρένων Στοιχειώδους Εκπαίδευσης Βόλου*, διαθέσιμο online στο: <http://www.synigoros.gr/resources/idrymaagogisanilikonvolou.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 25/5/2016

Συνήγορος του Πολίτη. (2015α). *Έκθεση Επίσκεψης – Αυτοψίας Συνηγόρου του Πολίτη στο Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων Κορίνθου*, Κύκλος Δικαιωμάτων του Παιδιού, Μάρτιος 2015

Συνήγορος του Πολίτη. (2015β). *Δελτίο Τύπου: Συνεργασία μεταξύ γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού συνιστά ο Συνήγορος του Παιδιού*, 12 Οκτωβρίου 2015, διαθέσιμο online στο: <http://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.dpnews.319136>, ημερομηνία ανάκτησης: 20/6/2016

Σωτηρόπουλος, Δ. (1985). *Τεχνικές εξουδετέρωσης και αποκλίνουσα συμπεριφορά: κριτική εξέταση της θεωρίας των G.M. Sykes και D. Matza*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών

Ταχυδρόμος. (2016). *Αισθητή η αποσυμφόρηση στο Ίδρυμα Αγωγής Ανηλίκων Βόλου*, 22/3/2016, διαθέσιμο online στο: <http://www.taxydromos.gr/Topika/218066-ais8hth-h-aposymforhsh-sto-idryma-agwghs-anhlikwn-boloy.html>, ημερομηνία ανάκτησης: 22/5/2016

Τρωιάννου – Λουλά, Α. (1995). *Η Ποινική Νομοθεσία των Ανηλίκων*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλας

Τρωιάννου – Λουλά, Α. (1992) «Σκέψεις για την μη θυματοποίηση των νέων», *Ελ. Επιθ. Εγκληματολογίας*, τεύχος 5-10, σ. 140-163.

Thompson, E.(1983). *Χρόνος, εργασιακή πειθαρχία και βιομηχανικός καπιταλισμός*, (μτφ. Β. Τομανάς), Θεσσαλονίκη: Νησίδες

Τελιοπούλου, Κ., Καραμανιάν Κ., Κεδράκα, Κ. (2000) *Μελέτη της επαγγελματικής προετοιμασίας και ένταξης των ατόμων που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό: η περίπτωση των φυλακισμένων, αποφυλακισμένων, ανήλικων παραβατών*, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ι.Ε.ΚΕ.Π)

Τζαννετάκη, Τ. (2006). “Παθολογία του ισχύοντος συστήματος ποινών του Ποινικού Κώδικα. Σκέψεις και προτάσεις για μι εκ βάθρων αναθεώρηση του στο πλαίσιο του σχεδίου του Νέου Ποινικού Κώδικα” στο Κουλούρης, Ν. (επιμ.).(2009). *Επι-Φυλακή: Κατάστημα Κράτησης Κορυδαλλού: Λειτουργία, κατάσταση και μεταχείριση των κρατουμένων*, Αθήνα – Κομοτηνή: Α. Ν. Σάκκουλα,

Τζάνη, Μ. (2005). «Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών», Σημειώσεις μαθήματος, *Εργαστήριο: Βιοψυσικό περιβάλλον: Νευροεπιστήμες και μάθηση*, ΕΚΠΑ, διαθέσιμο online στο: <http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 2/8/2016

Τζέρμπη, Φ. (1990). “Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων από την αρμόδια διεύθυνση της υπηρεσίας του Υπουργείου Δικαιοσύνης”, στο Μπεζέ, Λ. (επιμ), *Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων*, Αθήνα-Κομοτηνή: εκδ. Σάκκουλα

Τρέσσου, Ε. (1998). “Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση” στο *Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός* (συλλογικό έργο), 6ο Επιστημονικό Συνέδριο 27-10

Νοεμβρίου 1996, Αθήνα: Ίδρυμα Σ. Καράγιωργα

Τρωϊανού – Λουλά. Α. (1987). *Η ποινική νομοθεσία των ανηλίκων. Κείμενα – Βιβλιογραφία- Νομολογία- Σχόλια*, Αθήνα-Κομοτηνή: εκδ. Σάκκουλα

Τσιάκαλος, Γ. (2008). “Σχολική αποτυχία (Παιδαγωγική Προσέγγιση)”, στο Πανούσης, Γ. (επιμ.). *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής παραβατικότητας*, Αθήνα: Lector

Τσολακοπούλου, Ι. (2008). *Η Εκπαίδευση στη Φυλακή: «Εξωραϊσμός των δεσμών» ή παράθυρο στη ζωή*; διαθέσιμο online στο: http://www.alfavita.gr/artra/art3_4_9_941.php, ημερομηνία ανάκτησης: 15/9/14

Τσουκαλάς, Κ. (2006). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, στ έκδοση, Αθήνα: εκδόσεις Θεμέλιο

Υπουργείο Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. (2015). *Απάντηση σε υπ'αριθμόν ερώτηση 2677/19-05-2015 των Βουλευτών Α. Μεικόπουλου και Π. Κοζομπόλη-Αμανατίδη με θέμα: “Σοβαρά προβλήματα αντιμετωπίζει το Ίδρυμα Αγωγής Ανηλίκων Βόλου”*, 12-06-2015

Φαρσεδάκης, Ι. (1985). *Παραβατικότητα και Κοινωνικός Έλεγχος των ανηλίκων*, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Φουκώ, Μ. (1989). *Επιτήρηση και τιμωρία: Η γέννηση της φυλακής*. Αθήνα: εκδόσεις Ράππα

Φουκώ, Μ. (1991). *Η μικροφυσική της εξουσίας*. Αθήνα: ύψιλον

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση

- Wacquant, L.** (2001). *Οι φυλακές της μιζέριας*. (μτφ. Κ. Διαμαντάκου). Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη
- Winfried R.** (1988). *Φυλακές και Αρχιτεκτονική: Η αναζήτηση για τον ιδανικό τρόπο εξόντωσης*, μτφ. Π. Πικραμένος, Αθήνα: εκδόσεις αμχανία
- Χάιδου, Α.** (1996). *Θετικιστική Εγκληματολογία: Αιτιολογικές προσεγγίσεις του εγκληματικού φαινομένου*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη
- Χάιδου, Α.** (2002). *Το σωφρονιστικό ζήτημα, ζητήματα θεωρίας και πρακτικής*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη
- Χάιδου, Α.** (2013α). *Εγκληματικότητα Ανηλίκων. Αιτιολογικές προσεγγίσεις και κοινωνικός έλεγχος*, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη
- Χάιδου, Α.** (2013β). «Οι σκοποί και η αποτελεσματικότητα της ποινής σήμερα, με έμφαση στους ανηλίκους» παρουσίαση στη Ημερίδα: *Η σύγχρονη εγκληματικότητα και η αντιμετώπιση της*. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Εγκληματολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών και Τομέας Ποινικών και Εγκληματολογικών Επιστημών της Νομικής Σχολής Του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (10 Απριλίου 2013)
- Χαραλάμπος, Σ.** (2002). “Η προστασία των δικαιωμάτων των νεαρών κρατουμένων από την παγκόσμια κοινότητα”, *InterPares*, τεύχος 1, Απρίλιος 2002. διαθέσιμο online στο: http://www.intellectum.org/articles/issues/01_12.htm, ημερομηνία ανάκτησης: 15/5/2015
- Χατζή, Χ.** (1995). “Η φυλάκιση ως ειδική σχέση εξουσίας. Δικαιώματα υπό σκιά”, *Το Σύνταγμα*, τεύχος 2, 287-299
- Χατζηθεοδώρου, Γ.** (2016). “Οι σύγχρονες συνθήκες κράτησης στις φυλακές: μεταξύ ευρωπαϊκού ιδεαλισμού και ελληνικού ρεαλισμού”, Τιμητικός Τόμος για τον καθηγητή Νέστορα Κουράκη (επιμ. Γασπαρινάτου, Μ). *Έγκλημα και ποινική καταστολή σε εποχή κρίσης*, εκδ. Αντ. Σάκκουλα, 2405-2430

Χουλιάρης, Α. (2015). «Δικαιώματα του Ανθρώπου, Κρατική Εγκληματικότητα και Διεθνής Ποινική Δικαιοσύνη» στο Καρύδης, Β. και Χουλιάρης, Α. (επιμ.). *Ηθικοί Πανικοί, Εξουσία και Δικαιώματα. Σύγχρονες Προσεγγίσεις*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη: εκδ. Σάκκουλα, σ. 181-207

Ψαρρά, Α. (2016). “Συνέντευξη Τύπου: Έκθεση Υπουργείου Δικαιοσύνης για τη μέση δημόσια δαπάνη ανά φυλακισμένο: Δεν είναι πολλά τα 28 ευρώ, είναι πολλοί οι κρατούμενοι”, *Η Εφημερίδα των Συντακτών*, 19/2/2016

Young, J. (2015). «Ηθικός Πανικός: Οι Καταβολές του στην Αντίσταση, τη Μνησικακία και η ερμηνεία της Φαντασίας σε Πραγματικότητα» στο Καρύδης, Β. και Χουλιάρης, Α. (επιμ.). *Ηθικοί Πανικοί, Εξουσία και Δικαιώματα: Σύγχρονες Προσεγγίσεις*, (σ.21-40), Αθήνα-Θεσσαλονίκη: εκδ. Σάκκουλα

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:

Act on Imprisonment (Swedish Code of Statutes 2010:610)

Adams, D., and Fischer, J. (1976). “The effects of prison residents’ community contacts on recidivism rates”. *Corrective and Social Psychiatry*, Vol. 22, No.4, pp. 21-27

Adamson, C. (1984). “Toward a Marxist Penology: Captive criminal populations as economic threats and resources”. *Social problems*, 31(4), 435-458

Aebi, M. and Stadnic, N. (2007). *Council of Europe annual penal statistics. SPACE 1: 2005 Survey on prison populations*. Strasbourg, διαθέσιμο στο:

http://www.coe.int/t/e/legal_affairs/legal_cooperation/prisons_and_alternatives/statistics_space_i/Council%20of%20Europe_SPACE%20I%20-%202005%20-%20final%20version.pdf, τελευταία επίσκεψη: 30/10/2013

Aebi, M. and Delgrande, N. (2015). *SPACE 1 2013 – Facts and Figures: Executive Summary*, Council of Europe, διαθέσιμο online στο:

http://www3.unil.ch/wpmu/space/files/2015/02/ENG_Executive-Summary_SPACE-2013_150206.pdf, ημερομηνία ανάκτησης: 24/2/2015

Agnew, R. (1985). “A revised strain theory of delinquency”. *Social Forces*, Vol.64, pp. 151-167

Alder, C. and Wundersitz, J. (1994) “New Directions in Juvenile Justice Reform in Australia” στο Hazel, N. (2008) *Cross – national comparison of youth justice*, Youth Justice Board, UK

Allen, R. (2011). *Last resort? Exploring the reduction in child imprisonment 2008-11*, Prison Reform Trust, London

Andersson, B. (2007). *Diversity in residential care and treatment for young people in Sweden*, Goteborg University – Department of Psychology, Sweden

Aos, S., Miller, M. and Drake, E. (2006). *Evidence-Based Public Policy Options to Reduce Future Prison Construction, Criminal Justice Costs, and Crime Rates*. Olympia: Washington State Institute for Public Policy

Aptekar, L. and Abebe, B. (1997) “Conflict in the Neighborhood: Street and Working Children in the Public Space”, *Childhood*, 4(4): pp. 477-490

Archwamety, T., and Katsiyannis, A. (1998). “Factors related to recidivism among delinquent females in a state correctional facility”, *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 7, No1, pp. 59-67

Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood*, London, Cape.

Aro, M., Rinne, R., Kivirauma, J. (September 2002). “Northern Youth under the Siege of Educational Policy Change: Comparing youth’s educational opinions in Finland, Sweden, Spain, Portugal and Australia”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 46, Issue 3, pp. 305-323

Australian Institute of Health and Welfare (pub), (1998). *Juvenile justice and youth welfare: a scoping study*, Canberra

Avanesov, G. (1982). *The principles of Criminology*, Moscow: Progress Publishers

Axelsson, L. (2009) “Prison Education in Sweden”, *Prisoners’ Education Trust*, διαθέσιμο στο: <http://www.prisonerseducation.org.uk/index.php?id=343>

Axelsson, E. (2010). “Young offenders and juvenile justice in Sweden”, *House of Commons Library- Social Indicators*, Research paper 10/02, Stockholm, Sweden

Ball, C. and Connolly, J. (2000). “Educationally Disaffected Young Offenders”, *British Journal of Criminology*, Vol. 40, pp. 594-616

Bailleau, F. (1998). “A Crisis of Youth or of Juridical Response?”, στο V. Ruggiero, N. South and I. Taylor (eds) *The New European Criminology*, pp.95–103. London: Routledge.

Baker, E and Roberts, JV. (2005). “Globalization and the new punitiveness”. στο Pratt J, Brown D, Brown M, Hallsworth S and Morrison W (eds). *The New Punitiveness: Trends, Theories, Perspectives*. London: Willan Publishing: pp.121 – 138

Baker, J. Grant, S., and Morlock, L.(2008). “The teacher–student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems”. *School Psychology Quarterly*, Vol. 23(1), pp. 3-15.

Baltodano, H.M., Harris, P.J and Rutherford, R.B. (2005). “Academic achievement in juvenile corrections: Examining the impact of age, ethnicity and disability”. *Education and Treatment of Children*, Vol. 28, pp.361-379

Bandalli, S. (2000). “Children, responsibility and the New Youth Justice”. στο Goldson, B and Muncie, J(eds). (2006). *Comparative Youth justice: Critical Issues*. London: SAGE Publications

Bandura, A. (1977). “The social learning perspective: Mechanisms of aggression”. In H. Toch (Ed.), *Psychology of crime and criminal justice*. pp. 198-236. New York: Holt, Rinehart & Winston

Barrow R., Milburn G.(1990). *A Critical Dictionary of Educational Concepts: an appraisal of selected ideas and issues in educational theory and practice*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf

Banks, C. (2005). *Punishment in America: A Reference Handbook*. United States of America: ABC-CLIO

Barker, V. (2012), “Nordic Exceptionalism Revisited: Explaining the Paradox of a Janus-Faced penal Regime”, *Theoretical Criminology*, Vol. 17, pp. 5-25

Baratta, A. (1991). “Cos” e la criminologia critica?”, συνέντευξη στον Victor Sancha Mata, στο *Dei Delitti e delle Pene*, 1991/1

Bazemore, G. and Umbreit, M. (February 2001). “A Comparison of Four Restorative Conference Models”. *Juvenile Justice Bulletin*, U.S. Department of Justice, διαθέσιμο online στο: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojdp/184738.pdf> , τελευταία επίσκεψη 18-10-2013

Bazos, A. and Hausman, J. (2004). *Correctional Education as a Crime Control Program*. UCLA School of Public Policy and Social Research, Department of Policy Studies

Beaumont. G and de Tocqueville, A. (1964). *On the penitentiary system in the United States and its application in France*. Carbondale: Southern Illinois University Press

Becker, H. (1967). “Whose Side Are We On?”, *Social Problems*, Vol.14. No.3, pp. 239-247

Becker, G., and Mulligan, C. (1997). “The Endogenous Determination of Time Preference”, *Quarterly Journal of Economics*, Volume 3, pp.729-758

Bell, E. (2009). “Large, unpleasant thugs? The Penal Responsibilisation of Young People in France and the United Kingdom”. *Revue française de civilisation britannique*, vol. XV, No 3, pp. 115-132

Bell, E. (2013). The Penal System in England and Wales, στο Ruggiero, V. and Ryan, M. (Eds.), *Punishment in Europe: A Critical Anatomy of Penal Systems*. UK: PALGRAVE MACMILLAN

Bell, G. (1986). *Hegel's Philosophy of Right*, London: Prometheus Books

Bernburg, J.G and Krohn. M.D. (2003). "Labeling, life chances and adult crime: the direct and indirect effects of official intervention in adolescence on crime in early adulthood", *Criminology*, Vol.41, No.4, pp. 1287-1318

Bernstein, B. (1961). "Social class and linguistic development: A theory of social learning" στο Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, σ. 393-431. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση

Berridge, D., Brodie, I., Pitts, J., Porteous, D. and Tarling, R. (2001). *The independent effects of permanent exclusion from school on the offending careers of young people*, London: Crown copyright

Beyens, K. (2013). "Introduction: Giving voice to the researcher" στο Beyens, K., Christiaens, J., Claes, B., De Ridder, S., Tournel, H., and Tubex, H. (Eds.). *The Pains of Doing Criminological Research*, Brussel: Vubpress, pp.13-22

Beyens, K., Kennes, P., Snacken, S. and Tournel, H. (2015). "The Craft of Doing Qualitative Research in Prisons", *International Journal for Crime, Justice and Social Democracy*, Vol. 4, No.1, pp. 66-78

Blades, R., Hart, D., Lea, J., Willmott, N., 2011, *Care - a stepping stone to custody? The views of children in care on the links between care, offending and custody*, Prison Reform Trust, London

Blakeman, I. (2008). "The youth justice system of England and Wales", στο The United Nations Asia and Far East Institute for the Prevention of Crime and the Treatment of Offenders (UNAFEI), 2009, *Work Product of the 139th International Training Course*, Resource Material Series No 78, UNAFEI, διαθέσιμο στο <http://www.unafei.or.jp/english/pages/RMS/No78.htm>

Blatier, C., and Corrado, R. (2001). "Government agencies response to high risk families". In Corrado, R., ROESCH, Ronald, H., and Steven D. (Eds). *Multi-problem violent youth: A foundation*

for comparative research on needs, interventions, and outcomes. Amsterdam: IPS Press

Blomberg, T., Bales, W., Mann, K., Piquero, A., and Berk, R. (2011). “Incarceration, education and transition from delinquency”, *Journal Of Criminal Justice*, Vol.39, pp. 355-365

Brå. (1977). *Nytt straffsystem. [The New Penal System]*, Stockholm: National Council for Crime Prevention.

Braggins, J. and Talbot, J. (2003). “Time to Learn: Prisoners' Views on Prison Education”. *Prison Reform Trust*, διαθέσιμο online στο:

http://www.prisonreformtrust.org.uk/uploads/documents/Time_to_LearnBook.pdf, ημερομηνία ανάκτησης: 7/9/2015

Brearley, M. (2001). “The persecution of Gypsies in Europe”, *American Behavioral Scientist*, Vol. 45, No.4, pp.588-599

Brenton, H. (22 March 2011). *Abandoned by society: Young Offender Institute Condemned*, διαθέσιμο στο: <http://www.politics.co.uk/news/2011/03/22/abandoned-by-society-young-offender-institute>

Bright, C. (1997). “Net Widening”, *Prison Fellowship International: Centre for Justice and Reconciliation*, διαθέσιμο στο:

<http://www.restorativejustice.org/university-classroom/01introduction/tutorial-introduction-to-restorative-justice/systemic/net>

Brookfield, S. (1995). “Adult Learning: An Overview”, Στο A. Tuinjmman (ed.). *International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon Press

Borowski A & O'Connor I, 1997 (eds), *Juvenile crime, justice and corrections*. South Melbourne: Addison Wesley Longman Australia.

Boshier, R. (1986). “Proaction. for a Change: Some Guidelines for the Future,” *International Journal of Lifelong Education*, 5(1), pp. 15-31

- Bosworth, M.** (2004). *Encyclopedia of Prisons and Correctional Facilities*. USA: Sage
- Bosworth, M., Campbell, D., Demby, B., Ferranti SM and Santos, M.** (2005). “Doing prison research: Views from inside”, *Qualitative Inquiry*, Vol.11, No.2, pp. 249-264
- Bottoms, A.** (1999). “The Relationship Between Theory and Research in Criminology” στο King, R. D. and Wincup, E. (eds). (1999). *A Handbook of Criminological and Criminal Justice Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P.** (1966). “L’ exole conservatrice: les inegalities devant l’ exole et devant la culture” στο Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, σ. 357-391, Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση
- Bourdieu, P. and Passeron, J.C.** (1979). *The Inheritors: French students and relation to culture*. (translated by Nice, R.). Chicago: The University of Chicago Press
- Boyadjieva, P., Milenkova, V., Gornev, G, Nenkova., D., Petkova, K., and Todorov, V.** (2008) *Survey of Adults Continuing Studies in the Formal Education System: National Report Bulgaria*, Institute of Sociology, Bulgarian Academy of Sciences
- Boyadjieva, P.** (1993). “Bulgaria”, στο Bureau of Justice Statistics (BJS), 1993, *World Factbook of Criminal Justice Systems*, διαθέσιμο στο: <http://www.bjs.gov/index.cfm?ty=pbdetail&iid=1435>
- Boyadjieva, P., Milenkova, V., Gornev, G, Petkova, K., and Nenkova, D.** (2010). *Towards a Lifelong Learning Society in Europe: the Contribution of the Education System LLL2010 Working Paper No 50. Lifelong Learning in 2010: The Role of Institutions in Bulgaria LLL2010 SP5 Country Report*, Institute for International and Social Studies - , Estonia: Tallinn University
- (BPDS). Boston Prison Discipline Society.** (1972). “Reports of the Prison Discipline Society of Boston” στο **Gehring, T.** (1995). “Characteristics of correctional instruction, 1789-1875”. *Journal of Correctional Education*, 46, 52-59
- Bradshaw, W., and Rosenborough, D.** (2005). “Restorative Justice Dialogue: The Impact of Mediation and Conferencing on Juvenile Recidivism”. *Federal Probation*, 69 (2):pp. 15-21

Braggins, J. and Talbot, J. (2003) *Time to Learn: Prisoners' Views on Prison Education*, London: Prison Reform Trust

Brier, N. (1994). "Targeted treatment for adjudicated youth with learning disabilities: Effects on recidivism". *Journal of Learning Disabilities*, 27(4). pp.215

Brooks, T. (2012). *Hegel's Philosophy of Right*, UK: Blackwell Publishing

Brunner, M.S. (1993). *Reduced recidivism and increased employment opportunity through research-based reading instruction*. Washington, DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention

Buck, T. (2005). *International Child Law*. Great Britain: Cavendish Publishing

Bugge, K., (1969). "The Execution of the Deprivation of Liberty in the 1700s. The History of the Prison System in the Northern Regions in the 1700s". στο Mathiesen, T., 2006, *Prison On Trial*, third edition, Winchester UK: Waterside Press,

Bulgarian Helsinki Committee. (2005). *In the Name of the Institution: Correctional Schools in Bulgaria*, Sofia: European Commission,

Bulgarian Helsinki Committee. (2006) *Assessment Report On the Conditions and Perspectives of the Institutions for Children in Bulgaria and of the Progress Made in Implementing the Government's Obligations Under the UN Convention on the Rights of the Child*, Sofia

Bureau of Democracy, Human Rights and Labor. (2011). "Country Reports on Human Rights: Bulgaria", *U.S Department of State*, διαθέσιμο στο:

<http://www.state.gov/j/drl/rls/hrrpt/2010/eur/154417.htm>

Burgess, R. (2005). "Early Field Experiences", στο Burgess, R. (Ed). *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. London and New York: Routledge, pp. 22-27

Bushway, Shawn D., and Peter Reuter. (2002). “Labor Markets and Crime Risk Factors.” Στο D. Farrington, D. MacKenzie, L. Sherman, and B. Welsh (eds.). *Evidence-Based Crime Prevention*. New York: Rutledge Press

Callejo, J. and Viedma, A. (coord.). (2007). *EURO DESIP: Diagnosis of State of Higher Education in Penal Institutions in Europe. Final Report*

Canals, J.M. (1960). “Classicism, Positivism and Social Defense”, *Journal of Criminal Law and Criminology*, Vol. 50, Issue 6, pp. 541-550

Cappelaere, G. (2005). “Children Deprived of Liberty: Rights and Realities”. *Defence for Children International*. Liege: Jeunesse et droit

Caputo, T. and Vallée, M. (2007). “A Comparative Analysis of Youth Justice Approaches. Review of the Roots of Youth Violence: Research Papers”, Vol 4, *Centre for Initiatives on Children*, Youth and Community Carleton University

Case, P. and Fasenfest, D. (2004). “Expectations for Opportunities Following Prison Education: A Discussion of Race and Gender”, *The Journal of Correctional Education*, Vol.55, No. 1, pp. 24-39

Castaignède, J. & Pignoux, N. (2010). “France”. In F. Dünkel, J. Grzywa, P. Horsfield & I. Pruin (Eds.), *Juvenile Justice Systems in Europe* (pp. 483-545). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg

Cavadino, M. and Dignan, P. (2006). *Penal Systems: A Comparative Approach*, London: SAGE Publications Ltd

Cavadino, M. and Dignan, P. (2006). “Penal policy and political economy”, *Criminology and Criminal Justice*, Vol. 6, No. 4, pp. 435-456

Cavadino, M. and Dignan, P. (2007). *The Penal System: An Introduction*, 4th edition. SAGE Publications Ltd

Center On Juvenile and Criminal Justice. (August 2001). *Widening the Net in Juvenile Justice and the Dangers of Prevention and Early Intervention*, διαθέσιμο στο:

<http://www.cjcj.org/files/widening.pdf>

Chambliss, W.J. (1975). “Toward a Political Economy of Crime”, *Theory and Society*, Vol. 2(1), pp.149-170

Chantraine., G and Salee., N. (2013). Education Put to the Prison Test. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, pp. 29-42

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cheliotis, L.K, and Xenakis, S. (2010). “What's Neoliberalism Got to Do with It? Towards a Political Economy of Punishment in Greece”, *Criminology & Criminal Justice: An International Journal*, 10(4), 353-373

Cheliotis, LK. (2010). “Greece” στο Padfield, N., van Zyl Smit, D. and Dunkel, F. (eds). *Release from Prison: European Policy and Practice*. Cullompton: Willan Publishing, 213-236

Cheliotis, LK. (2012). “Suffering in the hands of the state: Conditions of imprisonment and prisoner health in contemporary Greece”. *European Journal of Criminology*, 9(1), pp. 3-22

Cheliotis, L.K. and Jordanoska, A. (2016). “The Arts of Desistance: Assessing the Role of Arts-based Programmes in Reducing Reoffending”, *The Howard Journal*, Vol 55 No 1–2, pp. 25-41

Chen, K.M. and Shapiro, J.M. (2007). “Do Harsher Prison Conditions Reduce Recidivism? A Discontinuity – based Approach”, *American Law and Economics Review*, Vol.9, No. 1, pp.1-29

Chenault, P. (1951). “Inmate education in the Department of Corrections of New York State, 1847-

1949” στο **Gehring, T.** (1995). “Characteristics of correctional instruction, 1789-1875”. *Journal of Correctional Education*, 46, 52-59

Christie, N. (1981). *Limits to Pain*. London: Martin Robertson

Christie, N. (2000). *Crime Control as Industry. Towards Gulags Western Style*, 3rd edition London: Routledge

CESCR. (1990). General comment No. 13, *The right to education (Article 13 of the Covenant)*, E.C/12/1990/10 (8 Decemper 1990) (General Comment, No.13).

City of Stockholm. (2008). Social Services, “*Youth care in the City of Stockholm – annual report for 2008 and follow-up*”.

Clark, D. (1991). *Analysis of return rates of the inmate college program participants*, National Institute of Justice, United States

Clark, R. (1994). *The United Nations Crime Prevention and Criminal Justice Program: Formulation of Standards and Efforts at Their Implementation*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press

Clemmer, D. (1940). *The prison community*. Boston: Christopher.

Clemmer, D. (1958). *The prison community*. New York: Holt, Rinehart and Winston

Clendenen, J.R., Ellingston, R.J, and Severson, J.R. (January 1979). “Project Newgate: The First Five Years”, *Crime And Delinquency*, 25(1), pp. 55-64

Coates, S.D. (2016). *Unlocking Potential: A review of education in prison*, UK: Ministry of Justice

Cocirta, A. (2006). *Materials of the Forum: “ Juvenile Justice in Eastern and South Eastern Europe”*, Chisinau, Republic of Moldova, September 14-16, 2005, Institute for Penal Reform, Chisinau

Cohen, A. (1955). *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. New York: Free Press

Cohen, S. and Taylor, L. (1972). *Psychological Survival*. Harmondsworth: Penguin

Cohen, S. (1985). *Visions of Social Control: Crime, Punishment and Classification*. Polity Press

Cohen, S. (2002). *Folk Devils and Moral Panics. The creation of the Mods and Rockers*, 3rd edition, London and New York: Routledge

Coley, R. and Barton, P. (2006). *Locked up and Locked out: An Educational Perspective on the U.S Prison Population*. Educational Testing Service Policy Information Center, διαθέσιμο online: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PIC-LOCKEDUP.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 13/6/2015

Collins, M. (1988). “Prison education: a substantial metaphor for adult education practice”. *Adult education quarterly*, 38 (2): pp.101-110

Colton, M. (1988). *Dimensions of substitute child care: A comparative study of foster and residential care practice*, Altershot: Avebury

Combessie P. (2001). *Sociologie de la prison. Collection repères*, Paris: La Découverte

Commissioner for Human Rights. (2009). *Children and juvenile justice: proposals for improvements*. Strasbourg: Council of Europe, CommDH/IssuePaper(2009)1

Conlon, B., Harris, S., Nagel, J., Hillman, M., & Hanson, R. (2008, February). “Education: Don’t Leave Prison Without It”. *Corrections Today*, 70 (1), pp. 48-49, 51-52

Convery, U., Haydon, D., Moore, L. and Scraton, P. (2008). “Children, Rights and Justice in Northern Ireland: Community and Custody.” *Youth Justice*, 8(3), p. 245-263.

Cooley, C.H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Charles Scribner’s Sons

Cooper, H., Good, T., Blakey, S., Hinkel, G., Burger, J., Sterling, J., and Baron, R. (1979). *Understanding Pygmalion: The Social Psychology of Self-Fulfilling Classroom Expectations*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association (87th, New York, NY, September 1-5, 1979), διαθέσιμο online στο: <http://eric.ed.gov/?id=ED182642>, ημερομηνία ανάκτησης: 22/10/2016

Corrado, R., Roesch, R., Hart, S. and Gierowski, J (Eds.) (2002). *Multi – problem Violent Youth: A Foundation for Comparative Research on Needs, Interventions, and Outcomes*. NATO Science series: IOS Press

Cosman, W. J. (1989). “Declaration of Basic Principles for the Treatment of Prisoners”. *Journal of Correctional Education*, Vol. 40, No 2 (June 1989): pp. 56-59

Costelloe, A. (2003). *Third level education in Irish prisons: Who participates and why?* Doctoral thesis. Milton Keynes: The Open University

Costelloe, A. (2014a). “Prison Education: Principles, Policies and Provision”. Στο Czerwinski, T., König, E. and Zaichenko, T. (Eds.) . *Youth and Adult Education in Prisons*. International Perspectives in Adult Education (IPE), No 69, (pp. 8-14)

Costelloe, A. (2014b). “Learning for Liberation, Teaching for Transformation: Can Education in

Prison Prepare Prisoners for Active Citizenship?”, *Irish Journal of Applied Social Studies*, Vol.14, Issue 1, pp. 30-36

Costelloe, A. and Langelid, T. (2011): *Prison education and training in Europe – a review and commentary of existing literature, analysis and evaluation*. Brussels: Education and Culture DG. Διαθέσιμο online στο: <http://bit.ly/TnD9PL>, ημερομηνία ανάκτησης: 25/9/2014

Costelloe, A. and Warner, K. (2014). Prison education across Europe: policy, practice, politics, *London Review of Education*, Vol. 12, No.2, pp: 175-183

Council of Europe (1950). *European Convention on Human Rights as amended by Protocols Nos. 11 and 14 supplemented by Protocols Nos. 1, 4, 6, 7, 12 and 13*, European Court of Human Rights, Strasbourg: Council of Europe

Council of Europe. (1987a). *European Prison Rules: Recommendation No. R (87). 3 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 12 February 1987*. Strasbourg: Council of Europe

Council of Europe. (1987b). *Recommendation No. R (87) 20 of the Committee of Ministers to Member States on Social Reactions to Juvenile Delinquency*, adopted by the Committee of Ministers on 17 September 1987 at the 410th meeting of the Ministers' Deputies. Strasbourg: Council of Europe

Council of Europe. (1990). *Education in Prison: Recommendation No. R (89) 12 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 13 October 1989*. Strasbourg: Council of Europe

Council of Europe. (1996). *European Convention on the Exercise of Children's Rights: Treaty No.160 (25/1/1996)*. Strasbourg: Council of Europe

Council of Europe. (2003). *New ways of dealing with juvenile delinquency and the role of juvenile justice: Recommendation Rec(2003)20 of the Committee of Ministers to member states (24 September 2003)*, Strasbourg: Council of Europe

Council of Europe. (2006). *Recommendation Rec(2006)2 on the European Prison Rules, adopted by the Committee of Ministers on 11 January 2006 at the 952nd meeting of the Ministers' Deputies*, Strasbourg: Council of Europe

Council of Europe. (2008). *Recommendation CM/Rec 11 of the Committee of Ministers to member states on the European Rules for juvenile offenders subject to sanctions or measures*, Strasbourg: Council of Europe

Courtney, E.M., and Iwaniec, D. (2009). *Residential Care of Children: Comparative Perspectives*, Oxford University Press

Coyle, A. (1994). *The Prisons We Deserve*, London: Harper Collins

(CPT) European Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment or Punishment (2016b). *Report to the Greek Government on the visit to Greece carried out by the European Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment or Punishment from 14 to 23 April 2015*, Strasbourg: Council of Europe

(CPT) European Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment or Punishment. (12 November 2015). *Report to the Bulgarian Government on the visit to Bulgaria carried out by the European Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment or Punishment (CPT) from 13 to 20 February 2015*, Strasbourg: Council of Europe

(CPT) European Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading

Treatment or Punishment. (16 October 2014). *Report to the Greek Government on the visit to Greece from 4 to 16 April 2013*, Strasbourg: Council of Europe

(CPT) European Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment or Punishment. (15 March 2011). *Public statement concerning Greece*, Strasbourg: Council of Europe

(CPT) European Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment or Punishment. (11 December 2009). *Report to the Swedish Government on the visit to Sweden*, Strasbourg: Council of Europe

(CPT) European Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment or Punishment. (2004) *Report to the Swedish Government on the visit to Sweden from 27 January to 5 February 2003*, Strasbourg: Council of Europe

(CPT) European Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment or Punishment. (4 December 2012). *Report to the Bulgarian Government on the visit to Bulgaria from 4 to 10 May 2012*, Strasbourg: Council of Europe

(CPT) European Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment or Punishment. (28 February 2008). *Report to the Bulgarian Government on the visit to Bulgaria from 10 to 21 September 2006*, Strasbourg: Council of Europe

(CPT) European Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment or Punishment. (2016a). *Report to the Greek Government on the visit to Greece carried out by the European Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment or Punishment (CPT) from 14 to 23 April 2015*, Strasbourg: Council of Europe

Crayton, A. and Neusteter, R.S. (March/April 2008). *The Current State of Correctional Education*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο Reentry Roundtable on Education, John Jay College of Criminal Justice. Διαθέσιμο online στο <http://www.urban.org/projects/reentry-roundtable/upload/Crayton.pdf>, τελευταία πρόσβαση: 12/11/2014

Crawford, A. (2001) “The prospects for restorative youth justice in England and Wales: a tale of two acts”, in K. McEvoy and T. Newburn (eds.) *Criminology and Conflict Resolution*. London: Macmillan

Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, 4th edition, USA: Sage publications

Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design*, London: Sage Publications.

Cretenot, M. and Liaras, B. (2013). “Prison Conditions in France”. *European Prison Observatory. Detention conditions in the European Union*, Rome, September 2013

Crewe, B. (2012). *The Prisoner Society: Power, Adaptation and Social Life in an English Prison*. Oxford: Oxford University Press.

CRIN (Child Rights International Network). (2010). *Bulgaria: Children's Rights References In The Universal Periodic Review*. Bulgaria - 9th Session – 2010, διαθέσιμο online στο: <https://www.crin.org/en/library/publications/bulgaria-childrens-rights-references-universal-periodic-review#bb>, ημερομηνία ανάκτησης: 1/02/2015

Crone, R. (2016). *Great Expectations: The role of education in penal reform*, History & Policy, διαθέσιμο online στο: <http://www.historyandpolicy.org/opinion-articles/articles/great-expectations-the-role-of-education-in-penal-reform>, ημερομηνία ανάκτησης: 28/5/2016

Dalteg, A. and Levander, S. (1998). “Twelve-thousand crimes by 75 boys: A 20-year follow up study of childhood hyperactivity”. *Journal of Forensic Psychiatry*, Vol 9: pp. 39–57.

Daly., K. (January 2002). “Restorative justice: the real story”. *Punishment & Society*, Vol 4. No 1, pp:55-79

Davenport, J. & Davenport, J. A. (1985). “A chronology and analysis of the andragogy debate”. *Adult Education Quarterly*, Vol. 35: pp. 152-159

Davis, M.L., Bozick, R., Steele, J., Saunders, J. and Miles, J. (2013). *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education: A Meta-Analysis of Programs That Provide Education to Incarcerated Adults*. RAND Corporation

Davis, M.L., Steele, J., Bozick, R., Williams, M., Turner, S., Miles, J. Saunders, J. and Steinberg, P. (2014). *How Effective is Correctional Education and Where Do We Go From Here? The Results of a Comprehensive Evaluation*. RAND Corporation

Davis K, Lewis J, Byatt J, Purvis E and Cole B, (2004), *An evaluation of the literacy demands of general offending behaviour programmes*, Home Office Research Development and Statistics Directorate Information and Publications Group, London UK

Dawe, S. (2007). *Vocational education and training for adult prisoners and offenders in Australia: Research readings*. Queensland: National Centre for Vocational Education Research (NCVER)

Dearden R. (1984). “Education and Training”, *Westminster Studies in Education*, Vol. 7, pp: 57-66.

De Giorgi, A. (2013). “Crime is Up? Decarcerate!”, *Social Justice*, διαθέσιμο online στο: <http://www.socialjusticejournal.org/crime-is-up-decarcerate/>, ημερομηνία ανάκτησης: 9/9/2016

De Giorgi, A. (2010). “Immigration control, post-Fordism, and less eligibility. A materialist critique of the criminalization of immigration across Europe”, *Punishment and Society*, Vol. 12(2), pp.147-167

De Giorgi, A. (2007). “Toward a political economy of post-Fordist punishment”, *Critical Criminology*, Vol. 15(3), pp. 243-265

Degras., Y. (2010). “What works- Youth Programs in France”. *STARR expert meeting on What*

Works with Young Offenders, 21-23 June 2010

DeRossia, V. (1998). *Living Inside Prison Walls: Adjustment Behavior*. USA: Praeger Publishers

Deutsch, D. (2004). "The Many Faces of Prison Education", *Journal of Prisoners on Prisons*, Vol.13, pp. 100-110

Devlin, A. (1955). *Criminal Classes*, Winchester: Waterside Press

Depuy, L. (1954). "The Triumph Of The 'Pennsylvania System' at The State's Penitentiaries". *Pennsylvania History: A Journal of Mid-Atlantic Studies*, Vol.21 No.2, pp.128-144

Detrick. S., Abel., G., Berger. M., Delon. A., and Meek. R. (2008). *Violence Against Children in Conflict with the Law: A Study on Indicators and Data Collection in Belgium, England and Wales, France and the Netherlands*. Netherlands: Defence for Children International

Dignan., J. (2004). "Juvenile Justice Systems: A Comparative Analysis". *1St Conference on Juvenile Justice*, Salamanca, διαθέσιμο online στο: http://www.oijj.org/sites/default/files/documental_1263_en.pdf, τελευταία επίσκεψη 22-10-2013

Dihle, A. (1994). *A History of Greek Literature*. London: Routledge

Dilulio, J. (1990). *Governing Prisons: A Comparative Study of Correctional Management*. New York: Free Press

Dixon, A. and Casey, L. (2013). *Vocational Training and Employability Skills in Prisons and Young Offenders Institutions*. National Institute of Adult Continuing Education (NIACE)

Doyle, W. (1986). "Classroom organization and management". Στο M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, pp.392-431. London: Macmillan

Downes, P. (2010). “A Systems Level Focus on Access to Education for Traditionally Marginalised Groups in Europe: Comparing Strategies, Policy and Practice in Twelve European Countries. Report for Subproject 5 of LLL2010”, *European Commission Sixth Framework Project, Towards a lifelong learning society: The contribution of the education system*. Educational Disadvantage Centre, St. Patrick's College, Dublin

Downes, D and Hansen, K. (2006). *Welfare and Punishment: The Relationship Between Welfare Spending and Imprisonment*, Briefing No. 2, London: Crime and Society Foundation

Duguid, S. (1997). “Cognitive dissidents bite the dust: The demise of university education in Canadas' prisons”, *Journal of Correctional Education*, Vol. 48(2), pp. 56-68

Duguid, S. (2000). “Theory and the Correctional Enterprise”. Στο Wilson, D., and Reuss, A.. (Eds), *Prisoner Education*, pp. 48-61, UK: Waterside Press

Düinkel, F. (2014). *Juvenile Justice Systems in Europe – Reform developments between justice, welfare and ‘new punitiveness*. Vilniaus Universitetas, Kriminologijos studijos.

Durkeim, E. (1963). “L'education morale”, στο Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg

Edin, K., Nelson, T. J., and Paranal, R. (2004). “Fatherhood and incarceration as potential turning points in the criminal careers of unskilled men” Στο M. Patillo, D. Weiman, & B. Western (Eds.), *Imprisoning America: The social effects of mass incarceration* (pp. 46-75). New York: Russell Sage Foundation.

Eggleston, C. (1991). “Correctional Education, Professional Development”. *Journal of Correctional Education*, Vol.42, Issue 1, pp. 16-22

Eggleston, C., & Gehring, T. (1986). Correctional education paradigms in the United States and

Canada. *Journal of correctional education*, 37, 86-92

Eikeland, O.-J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (Eds.). (2009). *Education in Nordic Prisons. Prisoners' educational background, preferences and motivation*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.

Elderbroom, B. & King, R. (2014). *Improving recidivism as a performance measure*. Urban Institute

Ely, P. (1990). "Child Crime: The Dunkirk spirit". *New Law Journal*, 140: 731.

Empey, L.T. (1978). *American delinquency: Its meaning and construction*, Homewood, IL: Dorsey

ENAP. (2002). Le débat sur la justice des mineurs: quelle politique pénitentiaire? Quelles perspectives?, *Synthèse d'actualité* (8), September

EPANODOS-ERGON KEK. *National Needs Analysis Report on Prison Education in Greece: National Report*, Prison Education Basic Skills Blended Learning (PEBBLE).

Erickson., R. (1970). "A Philosophy for Adult Basic Education in Correctional Institutions" στο Ryan, T.A and Ryans. D. (Ed.) *Collection of Papers Prepared for 1970 National Seminars: Adult Basic Education in Corrections*. Honolulu: University of Hawaii

Enty., M., D. (2007). "Widening the Net in Juvenile Justice and the Dangers of Prevention and Early Intervention", *Center on Juvenile and Criminal Justice*, διαθέσιμο στο: <http://www.cjcj.org/files/widening.pdf>

Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. New Jersey: Princeton University Press

European Commission. (1999). *Second chance schools, Guide for setting up a second chance school*, Brussels:EC

European Prison Education Association. (2008). *Project: Virtual European Prison School – Final report*, Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, διαθέσιμο στο: http://eacea.ec.europa.eu/LLp/project_reports/documents/grundtvig/multilateral_projects_2008/grundtvig_gmp_133878_veps.pdf

Eurostat (07/05/2014). *Prison Population*. (Online data code: [crim_pris])

Eurostat. (2012). *Europe in figures - Eurostat yearbook 2012: Living conditions and social protection*, διαθέσιμο online στο: http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5760693/CH_06_2012-EN.PDF/59f8feb8-53fd-4306-8070-4bb2717caa28?version=1.0

Evans, R. (1996). *Rituals of Retribution: Capital Punishment in Germany, 1600-1987*, 1st Edition, Oxford: Oxford University Press

Evans, D. and Butts, J. (2012). *Comparing juvenile justice systems around the world: France Summary*. New York, NY: Research and Evaluation Center, John Jay College of Criminal Justice

Fabelo, T. (2002). “The Impact of Prison Education on Community Reintegration of Inmates: The Texas Case”, *Journal of Correctional Education*, Vol. 53, Issue 3, pp.106-110

FAIRE team. (2005). *Women, Integration and Prison: an Analysis of the Processes of Socio-Labor Integration of Women Prisoners in Europe*. Work Package 8, French National Report. European Commission

Farrington, D. (1996). *Understanding and Preventing Youth Crime*. York: York Publishing Services for the Joseph Rowntree Foundation

Fangen, K. (2010). “Social exclusion and inclusion of young immigrants. Presentation of an analytical framework”, *Young (Nordic Journal of Youth Research)*, Vol. 18(2), pp.133-156

Feeley, M. and Simon, J. (1992). “The new penology: notes on emerging strategy of corrections and its implications”, *Criminology*, Vol.30(4), pp. 449-474

Feld, B. (1981). "A Comparative Analysis of Organizational Structure and Inmate Subcultures in Institutions for Juvenile Offenders", *Crime & Delinquency*, Vol.27, pp. 336-363

Felson, R. and Staff, J. (2006). "Explaining the academic performance – delinquency relationship", *Criminology*, Vol.44, No.2, pp. 299-319

Fenwick, M., and Hayward, K. J. (2000) "Youth crime, excitement and consumer culture: the reconstruction of aetiology in contemporary theoretical criminology", στο Pickford. J., (Ed.) *Youth Justice: Theory and Practice*, London: Cavendish

Ferrell, J. and Hamm, M. S. (1998). "Confessions of Danger and Humanity", στο J. Ferrell, and M. S. Hamm, (Eds.) *Ethnography at the Edge: Crime, Deviance and Field Research*, Boston: Northeastern University Press

Ferrell, J. (2009). "Kill Method: A Provocation", *Journal of Theoretical and Philosophical Criminology*, Vol. 1(1), pp.1-22

Fine, M., Torre, M., Boudin, K., Bowen, I., Clark, J., Hylton, D., Martnez, M., Roberts, R., Smart, P. and Upegui, D. (2001). *Changing: The Impact of College in a Maximum-Security Prison*, Collaborative Research by The Graduate Center of the City University of New York & Women in Prison at the Bedford Hills Correctional Facility

Fisher, N. (1970). "History of Correctional Education" στο Ryan, T.A and Ryans. D. (Ed.) *Collection of Papers Prepared for 1970 National Seminars: Adult Basic Education in Corrections*. Honolulu: University of Hawaii

Fitzgerald, M. and Sim, J. (1979). *British Prisons*, Oxford: Basil Blackwell

Foley, R.M. (2001). "Academic characteristics of incarcerated youth and correctional education programs: A Literature Review". *Journal of Emotional & Behavioral Disorders* , Vol.9, No. 4, pp. 248-259

Foley, R.M. and Gao, J. (2002). “Correctional Education Programs Serving Incarcerated Juveniles: A Status Report”, *Journal of Correctional Education*, Vol.53, Issue 4, pp.131-138

Foren, R. and Bailey, R. (1968). *Authority in Social Casework*, Oxford: Pergamon Press.

Forster, W. (1990). “The higher education of prisoners”. Στο: Duguid, S. (Ed.), *Yearbook of correctional education* (pp. 3–43). Burnaby: Institute for the Humanities, Simon Fraser University

Forster, W. (1982). “Towards a Prison Curriculum”, στο Morin, L. (Ed). *On Prison Education*, pp. 55-70, Ottawa: Ministry of Supply and Services

Forster, W. (1998). *The Prison Service and Education in England and Wales*, National Institute of Adult Continuing Education, Leicester England

Foster, T.W. (1982). “Mushfaking: A compensatory behavior of prisoners”. *The Journal of Social Psychology*, 117, pp. 115-124

Foucault, M., (1967). *Madness and Civilization*. London: Tavistock

Freedman, E. (1981). *Their sister's keepers: Women's prison reform in America, 1830-1930*. Ann Arbor: University of Michigan Press

Freiberg, A and Ross, S. (1999). *Sentencing reform and penal change : the Victorian experience*, The Federation Press: Sydney

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*, 30th anniversary edition, New York: Continuum

French Ministry of Foreign and European Affairs. (2008). *Juvenile Justice in France*. Embassy of France in Wellington. Ανακτήθηκε στις 1/02/2014, από: http://www.ambafrance-nz.org/IMG/pdf/VA_-_juvenile_justice.pdf

French Ministry Of Justice. (2006). *Chiffres clefs de l'administration pénitentiaire 2006*. διαθέσιμο στο http://www.justice.gouv.fr/art_pix/1_chiffrescles2006.pdf, τελευταία επίσκεψη

3/01/2014

French Ministry Of Justice. (2013). *Chiffres clefs de l'administration pénitentiaire 2013*. διαθέσιμο στο http://www.justice.gouv.fr/art_pix/Chiffres_cles_2013_opt.pdf, τελευταία επίσκεψη 10/01/2014

French Prison Service. (2009). *Living in Detention: Handbook for New Inmates*, 4th edition, Ministere De La Justice. διαθέσιμο στο http://www.justice.gouv.fr/art_pix/Guide_ANGLAIS_Je_suis_en_detention.pdf, τελευταία επίσκεψη 28/12/2013

French Penal Code, articles 111-1 to 727-2. (2005)

Gadd, D., Karstedt, S. and Messner, S. (2012). “Editorial Introduction”, στο Gadd, D., Karstedt, S. and Messner, S. (Eds). *The Sage Handbook of Criminological Research Methods*. Great Britain: Sage Publications Ltd

Gagnon, J, Barber, B., Van Loan, C. and Leone, P. (2009). “Juvenile Correctional Schools: Characteristics and Approaches to Curriculum”, *Education and Treatment of Children*, Vol.32, No. 4, pp. 673-696

Gall, M. D., Borg, W. R. and Gall, J. P. (1996). *Educational Research: An Introduction*, 6th edition, White Plains, NY: Longman

Gallo, E. (1995). “The Penal System in France: from Correctionalism to Managerialism” στο Ruggiero, V., Ryan., M., and Sim, J. (Eds.) (1995). *Western European Penal Systems: A Critical Anatomy*. London: SAGE Publications

Garland, D. (1985). *Punishment and Welfare. A History of Penal Strategies*, Gower Pub Co, Aldershot

Garland, D. (1991). “Sociological Perspectives of Punishment”, *Crime and Justice*, Vol.14, pp.115-165

Garland, D. (2001a). *The Culture of Control: Crime and Social Order in Contemporary Society*. USA: The University of Chicago Press

Garland, D. (2001b). “Introduction: The meaning of mass imprisonment”. *Punishment and society*, Vol. 3(1), pp. 5-7

Garland, D. (2010). *Peculiar Institution: America's death penalty in an age of abolition*, Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press

Garner, P. (1995). “Schools by scoundrels: the views of ‘disruptive’ pupils in mainstream schools in England and the United States” στο Lloyd-Smith, M. and Davis, J. (eds). *On the Margins: The educational experience of ‘problem’ pupils*, pp. 17-30. Stoke-on- trent: Trentham

Garner, D., Sarri, R. and Figueira-McDonough, J. (2013). *Women at the Margins: Neglect, Punishment and Resistance*, New York: Routledge

Garside, R. (2013). *The changing face of youth justice*. Centre for Crime and Justice Studies, διαθέσιμο online στο: <http://www.crimeandjustice.org.uk/resources/changing-face-youth-justice>, ημερομηνία ανάκτησης: 30/10/2014

Gaucher, R. (1988). “The Prisoner as Ethnographer: The Journal of Prisoners on Prisons”, *Journal of Prisoners on Prisons*, Vol. 1, No. 1, pp. 1-5

Gehring, T. (1982). “Zebulon Brockway of Elmira: 19th Century CE hero”. *The Journal of Correctional Education*, 33(1), 7-9

Gehring, T. (1995). “Characteristics of correctional instruction, 1789-1875”. *Journal of Correctional Education*, 46, 52-59

Gehring, T. (2007). *Teaching within prison walls*. San Bernadino, CA: California State University at San Bernadino

Gehring, T., McShane, M., & Eggleston, C. (1998). “Then and now: Approaches to correctional education in the United States”. Στο W. Forster (Ed.), *Education behind bars: International*

comparisons (pp. 147-166). Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education

Gemignani, J. R. (1994). *Juvenile Correctional Education: A Time for Change*. U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Juvenile Justice Bulletin, October 1994

Genders, E. and Player, E. (1995). *Grendon: A study of a therapeutic prison*, Oxford: Clarendon Press

Gendrot, S. (2006). “France: The Politicization of Youth Justice”. στο Goldson, B. and Muncie., J. (Eds.), *Comparative Youth Justice: Critical Issues*. London: SAGE Publications

Gentleman, A., 21 Nov 2011, “Life in a Young Offenders' Institution”, *The Guardian*, διαθέσιμο στο: <http://www.guardian.co.uk/society/2011/nov/21/young-offenders-institution-ashfield>

Gerber, J., and Fritsch, E., 1993, *Prison Education and Offender Behavior: A Review of the Scientific Literature*, Sam Houston State University of Criminal Justice, United States

GHK, July 2012, *Prison Education: Mapping of key data, Annex 2-Catalogue of practices*, Birmingham: European Commission

Gillborn, D. (1997). “Young, Black and failed by school: the market, education and black student”, *International Journal of Inclusive Education*, Vol.1, No.1, p.65-87

Gillis, J. (1975). “The evolution of juvenile delinquency in England 1890-1914”, *Past and Present*, No. 67, pp. 96-126

Goldson, B. (2014). “Youth justice in a changing future: crisis conditions and alternative visions” στο Council of Europe (Ed). *Perspectives on youth 2020 - what do you see?*, Volume 1, pp. 39-52, Strasbourg: Council of Europe Publishing

Goldson, B. (2006). “Penal Custody: Intolerance, Irrationality and Indifference”. Στο: Goldson, B. and Muncie, J. (eds.), *Youth crime and justice*. pp. 139-156. Sage, Great Britain

- Goldson, B.** (2002a). “Children, Crime and the State”. Στο Goldson, B., Lavalette, M., and McKechnie, J. (Eds). *Children, Welfare and the State*. London: Sage
- Goldson, B.** (2002b). “New Labour, Social Justice and Children: Political Calculation and the Deserving - Underserving Schism”. *British journal of Social Work*, 32: pp.683-95
- Goldson, B. and Jamieson, J.** (2002). “Youth crime, the 'parenting deficit' and state intervention: A contextual critique”, *Youth Justice*, 2(2): pp. 82-99
- Goldson, B. and Coles, D.** (2005). *In the Care of the State? Child Deaths in Penal Custody in England and Wales*, London: INQUEST
- Goldson, B. and Muncie, J.** (2012) “Towards a global ‘child friendly’ juvenile justice?”, *International Journal of Law, Crime and Justice*, Vol. 40, No.1, pp. 47-64
- Goldson, B., and Muncie, J.** (2006). *Comparative Youth Justice: Critical Issues*. London: Sage
- Goldstein, P.** (1985). “The drugs–violence nexus: a tripartite conceptual framework”, *Journal of Drug Issues*, Vol 15, pp: 493-506
- Gordon, R.** (2000). “Prison Education: One Inmate’s Experience” στο Wilson, D., and Reuss, A. (Eds.). *Prisoner Education*, pp. 158-171. UK: Waterside Press
- Gottfredson, M. and Hirschi, T.** (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford: Stanford University Press
- Gounev, P.** (2013). “Soft and Harsh Penalties in Bulgaria”, στο Ruggiero, V. and Ryan, M. (Eds.), *Punishment in Europe: A Critical Anatomy of Penal Systems*. UK: PALGRAVE MACMILLAN
- Gourmelon., N. and Milburn., P.** (2012). “Custodial Facilities for Juvenile: between Institutional Rationales and Professional Practices: Comparing Juvenile Correctional Facilities, Juvenile Wings in Correctional Centres and Custodial Educational Centres”. *Penal Issues*, Centre de Recherches Sociologiques sur le Droit et les Institutions Pénales

Grannack, T.J. (2000). “Welcome to the Steel Hotel” στο Sutton, J. (2011). “An Ethnographic Account of Doing Survey Research in Prison: Descriptions, Reflections, and Suggestions from the Field”, *Qualitative Sociology Review*, Vol. VII, Issue 2, pp. 45-63

Graves, D. (2004). “Freedom Fighter for Literacy”, *Journal of Prisoners on Prisons*, Vol.13, pp.92-95

Grogger, J. 1998, “Market Wages and Youth Crime”, *Journal of Labor Economics*, Volume 16(4), 756-791

Grundtvig Learning Partnership. (2011). *Grundtvig Project : Effective Induction for Prison Teachers- Desk Research: France.* Lifelong Learning Programme. Διαθέσιμο στο: http://prisonteachers.weebly.com/uploads/5/0/9/6/5096825/desk_research_-_france.pdf, τελευταία επίσκεψη: 13/01/2014

Grundtvig Partnership. (2013). *Education for young sentenced adults: Formal Education in Prison.* Study visit in Bordeaux 2012.01.19, n° 2011-FR1-GRU06-24355 1, διαθέσιμο online στο: http://www.euro-cides.eu/esm2/upload/french_system_for_education_in_prison_en.pdf, τελευταία επίσκεψη 30/9/2014

Habel, J., Bloom, LA., Ray, MS., and Bacon, E. (1999). “Consumer reports: What students with behavior disorders say about school”. *Remedial and Special Education, Special Issue: Consumer Perspectives in Special Education I: Students Views*, Vol. 20, No. 2, pp. 93-105

Hackman, K. M. (1997). “Correctional education—Challenges and changes”. *Journal of Correctional Education*, Vol. 48, Issue.2, pp. 74-78.

Haines, K. and Drakeford, M. (1998). *Young People and Youth Justice.* Basingstoke: Macmillan

Hairston, C. F. (1991). “Family Ties during Imprisonment: Important to Whom and for What?”, *Journal of Sociology and Social Welfare*, Vol.18, Issue 1, pp. 87-104

Hairston, C. F. (2002). “The importance of families in prisoners’ community reentry”. *ICCA Journal on Community Corrections*, pp. 11-14

Hall, P. and Soskice, D. (2003). “An Invitation to the Varieties of Capitalism”, in Hall, P. and Soskice, D. *Varieties of Capitalism*, Oxford: Oxford University Press

Hallett, C. and Hazel, N. (1998). *The Evaluation of Children's Hearings in Scotland. Volume 2: The International Context*. Edinburgh: The Stationery Office.

Harlow, C, W. (2003). “Education and correctional populations”, *Bureau of justice statistics*; special report, US Department of Justice Office of Justice Programs

Harer, M.D. (1995). *Prison Education Programme Participation and Recidivism*, Federal Bureau of Prisons Office of Research and Evaluation, Washington DC3

Hauge, R., and Egelund, T. (February 2004). “Evaluation of research on the care of young persons and substance abusers funded by The National Board of Institutional Care in the period 1994 – 2002”, *Swedish Council for Working Life and Social Research*, Stockholm

Hayner, N. and Ash, E. (1940). “The Prison As a Community”, *American Sociological Review*, Vol.5, No.4, pp. 577-583

Hazel, N. (2008). *Cross – national comparison of youth justice*, Youth Justice Board, UK

Hawley, J., Murphy, I., and Souto-Otero, M. (2013). “Prison Education and Training In Europe: Current State-Of-Pplay And Challenges”, *A summary report authored for the European Commission by GHK Consulting* (May 2013)

Hawkins, J.D., Herrenkohl, T.I., Farrington, D.P., Brewer, D., Catalano, R.F., Harachi, T.W. and Cothorn, L. (2000). *Predictors of Youth Violence*. Washington: US Department of Justice.

Haydon, D. and Scraton, P. (2009). “Children's rights: rhetoric and reality”, *Criminal Justice Matters*, Vol.76: 1, pp:16 – 18

Haydon, D. and Scraton, P. (2000). “Condemn a little more, understand a little less”: the political context and rights implications of the domestic and European rulings in the Venables-Tompson case”, *Journal of Law and Society*, Vol.27, No.3, pp.416-448

Haydon, D. (2009). *Developing a Manifesto for Youth Justice in Northern Ireland: Background Paper*. Belfast: Include Youth.

Hayner, N. (1937). “English Schools for Young Offenders”. *Journal of Criminal Law and Criminology*. Vol. 27 (5). pp. 696-705

Henderson. C.R. (1910). *Prison reform and criminal law*. New York: Russel Sage

Hendrick, H. (1994). *Child Welfare: England 1872-1989*. London: Routledge

Hendrick, H. (1997). “Constructions and reconstructions of British childhood: an interpretative survey, 1800 to the present”, In James, A. and Prout, A. (eds) *Constructing and Reconstructing Childhood*, 2nd edn, Basingstoke, Falmer

Hendrick, H. (2006). “Histories of Youth Crime and Justice”, Στο Goldson, B. and Muncie, J (Eds). *Youth Crime and Justice: Critical Issues* (pp.3-16), London: Sage

Henkes, B. (2000). *The role of education in juvenile justice in eastern Europe and the former Soviet Union*, COLPI Paper No.2. Hungary

Hess, M. K., and Drowns, W. R. (2009). *Juvenile Justice*, Fifth edition, Cengage Learning, USA: Wadsworth

Hill, M., Lockyer, A., Stone, F. (2007). *Youth Justice and Child Protection*, London: Jessica Kingsley Publishers

Hill, M., Höjer, I., Johansson, H. (2008). “Swedish summary national report”, *YIPPEE project*, διαθέσιμο στο:
<http://tcru.ioe.ac.uk/yippee/Portals/1/Swedish%20summary%20national%20report.pdf>

Hillyard, P. and Tombs, S. (2007). “From Crime to Social Harm?”, *Crime, Law & Social Change*, Vol.48(1-2), pp.9-25

Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press

HM Government. (December 2005). *Reducing Re-Offending Through Skills and Employment*. Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Skills by Command of Her Majesty. UK: Crown Copyright

Hobler, B. (1999). “Correctional education: Now and in the future”. *Journal of Correctional Education*, 50, pp. 102-105

Hochstetler, A., and DeLisi, M. (2005). “Importation, deprivation, and varieties of serving time: An integrated-lifestyle-exposure model of prison offending”, *Journal of Criminal Justice*, Vol.33, pp. 257-266

Hodgson, J. (2005). *French Criminal Justice: A Comparative Account of the Investigation and Prosecution of Crime in France*. US and Canada: Hart Publishing

Holmes, H.T. (1902). *Reform of Reformatories and Industrial Schools*. London: The Fabian Society

Home Office. (1838). “Report on State of Prison Discipline in Van Diemen’s Land” στο **Moore, J.** (2011). “Alexander Maconochies mark system”. *Prison Service Journal*, 198. pp. 38-46

Homel, R. and Thompson, C. (2005). “Causes and prevention of violence in prisons”. Στο Sean O’Toole and Simon Eyland (Eds.), *Corrections criminology*. (pp. 101-108). Sydney: Hawkins Press

House of Commons Education and Skills Committee. (2004-2005). *Prison education*, 7th report, Volume 1, London

HM Inspector of Prisons. (8-12 June 2009) *Report on an unannounced full follow-up inspection of HMYOI Acklington*, London: HMIP

HM Inspector of Prisons. (15-24 September 2010). *Report on a full unannounced inspection of HMP and YOI Parc*, London: HMIP

HM Inspector of Prisons. (18-22 July 2011). *Report on an unannounced full follow-up inspection of HMYOI Feltham (young people under 18)*, London: HMIP

HM Inspector of Prisons. (14-18 February 2011). *Report on an unannounced inspection of HMYOI Rochester*, London: HMIP

HM Inspector of Prisons. (11-13 October 2011). *Report on an unannounced short follow-up inspection of HMYOI Ashfield*, HMIP: London

Holst, K. (2/9/2011). “Juvenile offenders work off their foul play”, *The Local*, διαθέσιμο στο: http://www.thelocal.se/35902/20110902/#.UN1_1qy5zQp

Hood, R. (1965). *Borstal Re-Assessed*, London: Heinemann

Horn, P. (2010). *Young Offenders: Juvenile Delinquency 1700-2000*. UK: Amberley Publishing

Howard, G., Newman, G., and Pridemor, A.W.(2000). “Theory, Method, and Data in Comparative Criminology” στο Duffe, D (Ed). *Measurement and Analysis of Crime and Justice, Criminal Justice 2000*, Vol. 4, pp:139-211, Washington DC: National Institute of Justice

Hudson, B. (1987). *Justice through Punishment*. London: Macmillan

Hughes, E. (2000). “An Inside View: Prisoners' Letters On Education” στο Wilson, D., and Reuss, A. (Eds.). *Prisoner Education* (pp. 138-157). UK: Waterside Press

Hughes, E. (2012). *Education in Prison: Studying Through Distance Learning*. Farnham: Ashgate Publishing Ltd

Hulsman, L. (1997). “Themes and Concepts in an Abolitionist Approach to Criminal Justice”, *Dordrecht*, 22 September 1997, διαθέσιμο online στο: <http://hulsmanfoundation.org/louks->

[publications/publications/](#), ημερομηνία ανάκτησης: 28/12/2016

Human Rights Council. (2009). *The right to education of persons in detention*. Report of the Special Rapporteur on the right to education Vernor Munoz, 11th session, 2 April 2009

Hungarian Prison Service [Büntetés Végrehajtás]. (2010). *Yearbook: English summary*, διαθέσιμο στο: http://www.bvop.hu/download/yearbook/evkonyv_2010.pdf

Hungarian Prison Service [Büntetés Végrehajtás]. (2009). *The Actual Situation of Juvenile Offenders in the Hungarian Prison Service*, διαθέσιμο στο: <http://transnazionalita.isfol.it/file/Hungary.pdf>

Hurry, J., Rogers, L., Simonot., M., and Wilson, A. (June 2012). “Inside Education: The Aspirations and Realities of prison education for under 25s in the London area: A report for John Cass's Foundation”, *Centre for Education in the Criminal Justice System*, UK: Institute of Education, University of London

Hyland, J. (May 3rd, 2011). *Approved Schools: Pressures for Change*. Children Webmag, διαθέσιμο online στο: <http://www.childrenwebmag.com/articles/child-care-history/approved-schools-pressures-for-change>. Τελευταία πρόσβαση: 17/11/2014

Ihlanfeldt, Keith R. (2006). “Neighborhood Crime and Young Males’ Job Opportunity.” *Journal of Law and Economics* Vol. 49(1): pp. 249–283

International Centre for Prison Studies. (2008). *International Experience in Reform of Penal Management Systems*, King's College London, University of London, διαθέσιμο στο: http://www.prisonstudies.org/info/downloads/International_Experience.pdf

International Centre for Prison Studies. (2011). *World Prison Brief: Hungary*, διαθέσιμο στο <http://www.prisonstudies.org/info/worldbrief/wpbcountry.php?country=143>

International Federation for Human Rights. (2006). *Places of detention in Hungary: Report from the visit of the delegation of human rights NGOs to places of detention in Hungary on 11 and 12 May 2005*, Budapest, Vienna, Sofia, Skopje

Irwin, J. (1987). “Reflections on Ethnography”, *Journal of Contemporary Ethnography*, Vol.16, pp.41-48

Irwin, J. and Cressey, D.R. (1979). “Thieves, Convicts and the Inmate Culture”, *Social Problems*, Vol.10, No.2, pp. 142-155

Jackson, L. and Caffarella, R. (1994). *Experiential learning: A new approach*, San-Francisco: Jossey-Bass

Jacobs, J. B. (1976). “Stratification and Conflict among Prison Inmates”, *Journal of Criminal Law and Criminology*, Vol. 66, Issue 4, pp. 476-482

Jacobs, J. B. (1979). “Race Relations and the Prisoner Subculture”, *Crime and Justice*, Vol. 1, pp.1-27

Jahnukainen, M. (2001). “Social Exclusion and Dropping Out of Education”, στο Visser, H. Daniels & T. Cole (eds). *Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream Schools*, pp. 1-12. London: Sage.

James, E. (1 December 2013). “Why is Sweden closing its prisons?”. *The Guardian*

Jefferson, A. (2015). “Performing Ethnography: Infiltrating Prison Spaces”, στο Drake, D., Earle, R. and Sloan, J. (Eds). *Palgrave Handbook of Prison Ethnography*. UK: Palgrave Macmillan, pp.169-186

Jeffords, C. & McNitt, S. (1993). *The relationship between GED attainment and recidivism: An evaluation summary*. Austin, TX: Texas Youth Commission

Jehle, J-M., Lewis, C., Sobota, P. (2008). “Dealing with Juvenile Offenders in the Criminal Justice System”, *European Journal on Criminal Policy and Research*, Vol. 14, Issue 2-3, pp. 237-247

Jézégou A. (1998). “La formation à distance : enjeux perspectives et limites de l’individualisation” στο Salane, F. (2008). *Distance education in prisons: an educational right or a privilege? The case*

of student inmates. Université Paris Descartes: CERLIS

Johansson, J. (2007). *Residential Care For Young People in Sweden: Homes, Staff and Residents*, Sweden: Goteborg University – Department of Psychology

Johnson, K. A. (2009). *Foreign Prisoners in European Penitentiary Institutions: National Report Sweden*, Kriminalvarden

Jones, F.H. (1979). “The Gentle Art of Classroom Discipline”, *National Elementary Principal*, Vol. 58, No.4, pp. 26-32

Jones, R. (1995). “Uncovering the Hidden Social World: Insider Research in Prison”, *Journal of Contemporary Criminal Justice*, Vol.11, No.2, pp. 106-118

Josselson, R. (1994). “Identity and relatedness in the life cycle”. Στο Bosma H. A., Graafsma, T. L., Grotevant H. D., & de Levita, D. J. (Eds.), *Identity and development: An interdisciplinary approach* (pp.81–102). Thousand Oaks, CA: Sage

Junger-Tas, J. and Dünkel, F. (Eds.). (2009). *Reforming Juvenile Justice*. New York: Springer

Justice, (2000). *Restoring Youth Justice: New Directions in Domestic and International Law and Practice*. London: Justice

Kanev, K., 2001, *Correctional Boarding Schools and Social Educational Boarding Schools*, Bulgarian Helsinki Committee, Sofia, Bulgaria

Kaplan, A. (1964). *The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science*. USA: Chandler Publishing Company

Karydis, V. and Koulouris, N. (2013). “Greece: Prisons Are Bad but Necessary (and Expanding), Policies Are Necessary but Bad (and Declining)” στο Ruggiero, V. and Ryan, M. (Eds.), *Punishment in Europe: A Critical Anatomy of Penal Systems*. pp. 263-286, UK: PALGRAVE MACMILLAN

Junger-Tas, J. (2006). “Trends in International Juvenile Justice – What Conclusions Can be Drawn?” στο Junger-Tas, J. and Decker, SH. (Eds.). *International Handbook of Juvenile Justice*, Doordrecht: Springer

Kazemian, L. and Andersson, C. (2012). *The French Prison System: Comparative Insights for Policy and Practice in New York and the United States*. New York, NY: Research and Evaluation Center, John Jay College of Criminal Justice, City University of New York

Kerlinger, F. (1970). *Foundations of Behavioural Research: Educational and psychological inquiry*, New York: Holt, Rinehart and Winston publications

Kerner, H.J. (2006). “Foreword”. στο Junger-Tas, J. and Decker, SH. (Eds.). *International Handbook of Juvenile Justice*. pp.xi-xiii. Doordrecht: Springer

Kett, M. and Kambouri, M. (2004). *Applied Basic Skills in New Technologies for Drug Prevention in Prisons: Final Report to European Commission*. Basic Skills Agency

Kilkelly, U. (2008). “Youth justice and children’s rights: Measuring compliance with international standards.” *Youth Justice* 8(3), pp. 187–192.

King, R. (2000). “Doing Research in Prisons” στο King, R. and Wincup, E. (Eds.). *Doing Research on Crime and Justice*, New York: Oxford University Press, pp. 285-312

Kirk, D.S. (2009). “A natural experiment on residential change and recidivism: lessons from hurricane Katrina”. *American Sociological Review*, Vol. 74(3): pp. 484-505

Koteva, A. (2006). *Juvenile justice in Bulgaria*. Materials of the Forum “Juvenile Justice in Eastern and South Eastern Europe” Chisinau, Republic of Moldova, September 14-16, 2005. Institute for Penal Reform

Koulouris, N. and Aloskofis, W. (2013). *Prison conditions in Greece*. European Prison Observatory. Detention conditions in the European Union, Rome: Antigone

Krezmien, M. P., Mulcahy, C. A., and Leone, P. E. (2008). “Detained and committed youth:

Examining differences in achievement, mental health needs, and special education status”. *Education and Treatment of Children* 31 (4): pp. 445–64.

Kriminalvarden (Swedish Prison and Probation Service). (2002). *Facts about the Prison and Probation Service*, Norrköping: Kriminalvarden

Kriminalvarden (Swedish Prison and Probation Service). (17/3/2009). *The Swedish System of Sanctions - Det svenska påföljdssystemet*, διαθέσιμο στο: <http://www.kriminalvarden.se/upload/Informationsmaterial/Sanctionssyst.pdf>

Kriminalvarden (Swedish Prison and Probation Service). (21/8/2009). *The Prison and Probation Service in The Community*, διαθέσιμο στο: http://www.kriminalvarden.se/upload/Informationsmaterial/Kriminalvarden_mitt_ibland_oss_eng.pdf

Kriminalvarden (Swedish Prison and Probation Service). (2012). *The organisation of the Swedish Prison and Probation Service*, διαθέσιμο στο: http://www.kriminalvarden.se/upload/Informationsmaterial/Svar_direkt_2012.pdf

Kupperstein, L. (1971). “Treatment and Rehabilitation of Delinquent Youth: Some Sociocultural Considerations”, *Acta Criminologica*, Vol. 4. No. 1, pp.11-111

Lacey, N. (2008). *The Prisoner’s Dilemma: Political Economy and Punishment in Contemporary Democracies*. Cambridge: Cambridge University Press

Lacey, N. (2011). “Why globalisation doesn’t spell convergence: Models of institutional variation and the comparative political economy of punishment”. στο Crawford A (ed). *International and Comparative Criminal Justice and Urban Governance*. Cambridge: Cambridge University Press: pp.193-213.

Langbein, J. (1976). “Torture and the Law of Proof”. Στο Garland, D. (2001). *The Culture of Control: Crime and Social Order in Contemporary Society*. USA: Oxford University press

- Langan, P., and Levin, D.** (2002). *Recidivism of Prisoners Released in 1994*. Bureau of Justice Statistics, Special Report. Washington, DC: U.S. Department of Justice. Διαθέσιμο online στο <http://www.ojp.usdoj.gov/bjs/abstract/rpr94.htm>, ημερομηνία πρόσβασης: 2/12/14
- Langelid, T., Maki, M., Raundrup, K., Svensson, S.** (2009). *Nordic Prison Education: A lifelong perspective*, Copenhagen: TemaNord
- Lansdown, G.** (1994). "Children's Rights". Στο B. Mayall (ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: The Falmer Press.
- Lea, J. and Young, J.** (1984). *What is to be done about law and order? Crisis in the Eighties, USA*: Penguin Books Ltd
- Lea, J.** (2002). *Crime and Modernity. Continuities in Left Realist Criminology*. London: Sage
- Lee, M.** (2007). *Inventing Fear of Crime: Criminology and the Politics of Anxiety*. Cullompton: Willan Press.
- Legard, R., Keegan, J. and Ward, K.** (2003). "In-depth Interviews" στο Ritchie, J. and Lewis, J. (Eds). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*, Great Britain: Sage Publications, pp.138-169
- Lemert, E.M.** (1972). *Human deviance, social problems and social control*. 2nd edition, New Jersey: Prentice-Hall
- Levin, C.** (2006). *Special supervisory homes in Sweden*, Working-paper series 2006:2, Socialhögskolan: Lunds universitet
- Liebling, A.** (1999). "Doing Research in Prison: Breaking the Silence?", *Theoretical Criminology*, Vol.3(2), pp. 147-173
- Liebling, A.** (2001). "Whose Side Are We On?: Theory, Practice and Allegiances in Prisons Research". *British Journal of Criminology*, Vol.41, pp.472-484

Linden, R and Perry, L. (2008). “The Effectiveness of Prison Education Programs”, *Department of Sociology*, USA: University of Manitoba

Linqvist, E. (2010). *Planned Treatment and Outcomes in Residential Youth Care: Evidence from Sweden*, IFN Working Paper No. 834, Research Institute of Industrial Economics, Sweden

Lindström, P., and Leijonram, E. (2008). “The Swedish prison system”, παρουσιάστηκε στο συνέδριο:

Politiques pénitentiaires et droits des détenus, Actes du Colloque de la FIPP, Stavern, Norvège, 25-28 juin 2008, Nijmegen, Wolf Legal Publishers,

διαθέσιμο στο:

http://www.internationalpenalandpenitentiaryfoundation.org/Site/documents/Stavern/29_Stavern_Report%20Sweden.pdf, ημερομηνία ανάκτησης: 20/10/2013

Lipton, D. S., R. Martinson, and J. Wilks. (1975). *The Effectiveness of Correctional Treatment: A Survey of Treatment Valuation Studies*, New York: Praeger Press

Lochner, L., and Moretti, E. (2004). “The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self-reports”. *The American Economic Review*, 94 (1), 155-189.

Lockard, J. and Rankins-Robertson, S. (2011). “The Right to Education, Prison–University Partnerships, and Online Writing Pedagogy in the US”, *Critical Survey*, Vol. 23, No. 3, pp.: 23–39

Lofland, J., Snow, D., Anderson, L. and Lofland, L. (2006). *Analyzing Social Settings. A guide to qualitative observation and analysis*, 4th edition, Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning

Lopez -Rey, M. (1957). *The First United Nations Congress on the Prevention of Crime and the Treatment of Offenders*, 47 J.C'uM. L: Camr. AND P.S. 526

Lowenkamp, C. T. & Latessa, E. J. (2004), “Understanding the risk principle: How and why correctional interventions can harm low risk offenders” [Technical report]. *Topics in community corrections*, 61, 2004, pp. 3–8, US Department of Justice, Washington DC: National Institute of Corrections

Lucic-Catic, M. (2011). “Challenges in conducting prison research”. *Journal of Criminal Justice and Security*, Vol. XI, Issue 5-6, pp.59-73

Mabut, P. (2007). “New French law treats juvenile offenders as adults”. World Socialist Web Site: *International Committee of the Fourth International (ICFI)*. Διαθέσιμο online στο: <https://www.wsws.org/en/articles/2007/07/fran-j14.html>, ημερομηνία ανάκτησης: 30/01/2014

MacGuinness, P. (2000). “Dealing With Time: Factors that Influence Prisoners to Participate in Prison Education Programmes”, Στο Wilson, D., and Reuss, A. (Eds.). *Prisoner Education*, pp. 84-105. UK: Waterside Press

Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K., Guest, G. and Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*, USA: Family Health International

MacKenzie, D. Layton. (2006). *What Works in Corrections? Reducing the Criminal Activities of Offenders and Delinquents*, Cambridge Studies in Criminology. New York.: Cambridge University Press

Maconochie, A. (1857). “The Mark System of Prison Discipline” στο **Moore, J.** (2011). “Alexander Maconochies mark system”. *Prison Service Journal*, 198. pp. 38-46

Maguin, E., and Loeber, R. (1996). “Academic performance and delinquency”. *Crime and justice: A review of research*, Vol. 20, pp. 145-264

Maguire, M. (2000). “Researching Street Criminal a Neglected Art”, στο King, R and Wincup, (eds.) *Doing Research on Crime and Justice*, Oxford: Oxford University Press.

Malik, S. (8 September 2011). “UK riots cause 8% rise in jailed children”, *The Guardian*

Malin, S., Kell, I., and Rust, J. (1994). *Inside Perspectives: Ex – prisoners' Views on Prison Education*. London: Goldsmith's College

Maloutas, T., Hadjiyanni, A., Kapella, A., Spyrellis, S.N., and Vallasi, D. (2013). “Education and social reproduction: The impact of social origin, school segregation and residential segregation on educational performance in Athens”, *Resourceful Cities 21 Conference: Sociology of Urban and Regional Development International Sociological Association*, Humboldt University Berlin (August 29 – 31, 2013)

Manger, T., Eikeland, O., Asbjørnsen, A. and Langelid, T. (2006). “Educational Intentions Among Prison Inmates”, *European Journal on Criminal Policy and Research*, Vol.12, pp.35-48

Manger, T., Eikeland, O., Diseth, A., Hetland, H. and Asbjørnsen, A. (2010). “Prison Inmates' Educational Motives: Are They Pushed or Pulled?”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 54, N.6, pp. 535-547

Marinov, V. (2005). “Bulgarian Presentation”, *European Conference AGIS. “The protection of children in and from prison”*, Staffordshire. United Kingdom, διαθέσιμο στο: http://www.oijj.org/sites/default/files/documental_3416_en.pdf, ημερομηνία ανάκτησης: 14/4/2014

Marc, A. (1965). *Social defence; a modern approach to criminal problems*. (Translated by J. Wilson), London: Routledge & K. Paul

Markov, D., Yordanova, M., Ilchena, M. and Doichinova, M. (2014). “Country Reports on Vulnerable Groups of Inmates: Country Report: Bulgaria”. *International Conference: Re-Socialisation Of Offenders In The EU: Enhancing The Role Of The Civil Society*

Marsh, J. (1973). “Higher Education in American Prisons”, *Journal of Crime and Delinquency Literature*, Vol 5 No:1, 139-155

Martinson, R. (1974). “What works? Questions and answers about prison reform”. *The Public Interest*, 35, pp.22–54

Mathiesen, T. (2006). *Prison On Trial*, third edition, Winchester UK: Waterside Press

Matthews, R. (1999). *Doing Time: An Introduction to the Sociology of Imprisonment*, Great Britain: Palgrave Macmillan

Matza, D. (1964). *Delinquency and Drift*, New York: Wiley

Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks: Sage Publications

McCall, G. (2006). “The Fieldwork Tradition”, στο Hobbs, D. and Wright, R. (Eds). *The SAGE Handbook of Fieldwork*, Great Britain: SAGE Publications, pp. 3-22

McCord, J., Irwin, T., and Martynowicz, A. (2005). *Reviewing the Provision of Education for Young People in Detention: Rights, Research and Reflections on Policy and Practice*. Ireland: UNESCO Children and Youth Programme

McCord, J., Widom, C. and Bamba, M. (2000). “Education and Delinquency: Summary of a Workshop”, *Panel on Juvenile Crime: Prevention, Treatment, and Control*, Committee on Law and Justice and Board on Children, Youth, and Families, National Academy of Science, διαθέσιμο online στο: <https://www.nap.edu/catalog/9972/education-and-delinquency-summary-of-a-workshop>, ημερομηνία ανάκτησης: 20/9/2016

McGivney, V. (1993). “Participation, Non-participation and Access- A Review of the Literature” στο Edwards, R., Sieminski, S. and Zeldin, D. (Eds). *Adult Learners, Education and Training*, pp. 11-30, London: Routledge

McKelvey, B. (1936). *American Prisons*. Chicago: University of Chicago Press

Medlicott, D. (1999). “Surviving in the Time Machine: Suicidal prisoners and the pains of prison time”. *Time and Society*, Vol. 8 (2), pp.211-230

Melossi, D. and Pavarini, M. (1981). *The Prison and the Factory: Origins of the Penitentiary System*, trans Glynis Cousin. London: The Macmillan Press Ltd.

Melossi, D. (2003). “In a peaceful life: Migration and the crime of modernity in Europe/Italy”, *Punishment and Society*, Vol. 5(4), pp. 371-397

Menis, S. (2012). “More Insights in the English Borstal: 'shaping' or just 'shaking' the young offender?”, *International Journal of Criminology and Sociological Theory*, Vol.5, No.3, pp. 985-998

Merton, R. (1968). *Social Theory and social structure*, 3rd edition. New York: The Free Press

Messemer, J. (2011). “The Historical Practise Of Correctional Education In The United States: A Review of the Literature”. *International Journal of Humanities and the Social Science*, Vol 1 (17), pp. 91-100

Messerschmidt, W. J. (1993). *Masculinities and Crime. Critique and Reconceptualization of Theory*. United States of America: Rowman and Littlefield Publishers

Metcalf, H., Anderson, T., and Rolfe, H. (2001). *Barriers to Employment for Offenders and Ex – Offenders*, Research Report No 155, Department for Work and Pensions, Huddersfield UK

Meuser, M., and Löschper, G. (2002). “Introduction: Qualitative Research in Criminology”. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(1), Art. 12, διαθέσιμο online στο: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0201129>, ημερομηνία ανάκτησης: 10/7/2016

Meuwese, S. (2003) *Kids Behind Bars: A study on children in conflict with the law: towards investing in prevention, stopping incarceration and meeting international standards*, Amsterdam Stenco

Michalowski, R. (1997), “Perspective and Paradigm: Structuring Criminological Thought”, στο Meier, R. (επιμ.), *Theory in Criminology: Contemporary Views*, Beverly Hills: Sage

Miers, D. (2001). “An International Review of Restorative Justice”. *Crime Reduction Research Series Paper 10*. London: Home Office

Miles, S., Cliff, D. and Burr, V. (1998). ‘Fitting in and sticking out’: Consumption, consumer meanings and the construction of young people’s identities”. *Journal of Youth Studies*, Vol. 1(1), pp. 81-96

Ministry of Justice. (2010). *Breaking the Cycle: Effective Punishment, Rehabilitation and Sentencing of Offenders*, Presented to Parliament by the Lord Chancellor and Secretary of State for Justice by Command of Her Majesty, December 2010. UK: The Stationery Office

Ministry of Justice. (2013). *National Offender Management Service Annual Report 2012/13: Management Information Addendum*, 25 July 2013

Ministry of Justice. (January 2014). “Transforming Youth Custody”. *Government response to the consultation*, Presented to Parliament by the Lord Chancellor and Secretary of State for Justice by Command of Her Majesty

Ministry of Justice (Sweden). (March 2006). *The Swedish judicial system: a brief presentation*, Government Offices of Sweden, διαθέσιμο στο:
<http://www.government.se/content/1/c6/16/65/79/c2777e20.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 12/1/2014

Moore, J. (2011). “Alexander Maconochies mark system”. *Prison Service Journal*, 198. pp. 38-46

Moretti, E., and Lochner, L. (2002). “The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests and self – reports”, *California Center of Population Research*, California: University of California

Morgan, N. (2010). “Transcript of Evidence”, στο Community Development and Justice Standing Committee. *Making Our Prisons Work”: An Inquiry Into The Efficiency And Effectiveness Of Prisoner Education, Training And Employment Strategies*, session one, Wednesday 10 February 2010, διαθέσιμο online στο:
[http://www.parliament.wa.gov.au/Parliament/commit.nsf/\(Evidence+Lookup+by+Com+ID\)/705380C6EE3C6BD348257831003C11E4/\\$file/cdj100210.1.doc.pdf](http://www.parliament.wa.gov.au/Parliament/commit.nsf/(Evidence+Lookup+by+Com+ID)/705380C6EE3C6BD348257831003C11E4/$file/cdj100210.1.doc.pdf), ημερομηνία ανάκτησης: 6/7/2015

Morgan, R. and Owers, A. (2001). *Through the Prison Gate. A Joint Thematic Review by HM Inspectorates of Prisons and Probation*, Her Majesty's Inspectorate of Prisons, London

Morgan, M. and Kett, M. (2003). *The Prison Adult Literacy Survey, Results and Implications*, Irish Prison Service. Διαθέσιμο online στο:

http://www.irishprisons.ie/documents/Adult_Literacy_Survey.pdf, ημερομηνία ανάκτησης:
15/7/2015

Morin, L. (1979). “Inmate right to education”, *Report to the Solicitor General of Canada Concerning the Educational Program of the Canadian Corrections System*, Ontario Institute for Studies in Education, February 1979

Morin, L., and Cosman, J. V. (1989). “Prison Education: The need for a Declaration of basic principles for the treatment of prisoners”, In Duguid, S. (Ed.) *Yearbook of Correctional Education 1989*. USA-Canada: Correctional Education Association (CEA) and the Simon Fraser University Prison Education Program

Morris, A., and McIsaak, M.W. (1978). *Juvenile Justice? The practice of social welfare*, London: Heinemann Educational

Morris, A., Giller, H., Szwed, E. & Geach, H. (1980). *Justice for Children*, London: Macmillan

Morris, N., and Rothman, D. (eds), (1996). *The Oxford history of the prison: the practice of punishment in Western society*, Oxford: Oxford University Press

Morrison, W.D. (1897). *Juvenile Offenders*. New York: Appleton and Company

Mortimer, P. (2008). *The Challenges to Networked Teaching and Learning in Prison*. EADTU

Mucchielli, L. (2005) ‘Les “centres éducatifs fermés”: rupture ou continuité dans le traitement des mineurs délinquants?’, *Le temps de l’histoire*, June.

Mucchielli, L. (2010). “L’évolution de la délinquance des mineurs. Entre criminalisation, judiciarisation et ghettoïsation”. In Boucher, M. (coord.). *Penser les questions sociales et culturelles contemporaines: Quels enjeux pour l’intervention sociale?* (pp.103-130). Paris: L’Harmattan.

Muncie, J., and Sparks, R.(eds). (1991). *Imprisonment: European Perspectives*. New York: Harvester/Wheatsheaf

Muncie, J. (1999). *Youth and Crime: A Critical Introduction*. London: Sage

Muncie, J. (1999). “Institutionalised intolerance: Youth Justice and the 1998 Crime and Disorder Act” στο Goldson, B and Muncie, J(eds). (2006). *Comparative Youth justice: Critical Issues*. London: SAGE Publications

Muncie, J. (2000). “Decriminalizing Criminology”, *British Criminology Conference: Selected Proceedings*, Vol. 3, διαθέσιμο online στο: <http://britsoccrim.org/volume3/010.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 5/11/2015

Muncie, J. (2009). *Youth and crime*, 3rd edition. London: Sage.

Muncie, J and Hughes, G. (2002). “Modes of youth governance: Political rationalities, criminalization and resistance” in Muncie, J., Hughes, G., and McLaughlin, E.(eds) (2002). *Youth Justice: critical readings*, London: Sage Publications

Muncie, J. (2004). *Youth and Crime*. second edition. London: SAGE Publications

Muncie, J. (2005). “The Globalization of Crime Control. The Case of Youth and Juvenile Justice: Neo-liberalism, Policy Convergence and International Conventions”, *Theoretical Criminology*, 9 (1), pp. 35–64

Muncie, J. (2006). “Repenalisation and Rights: Explorations in Comparative Youth Criminology”, *The Howard Journal of Criminal Justice*, Volume 45 (1), February 2006, pp.42

Muncie, J. (2008). “The ‘punitive’ turn in juvenile justice: Cultures of control and rights compliance in western Europe and the USA”. *Youth Justice*, 8(2), pp. 107–121

Muncie, J. (2013). “International Juvenile (In)Justice: Penal Severity and Rights Compliance”. *International Journal for Crime, Justice and Social Democracy*, 2(2), pp. 43-62

Murphy, P., McGinness, A., McDermott, T. (2010). *Review of Effective Practice in Juvenile*

Justice: Report for the Minister for Juvenile Justice, Noetic Solutions Pty Limited, Australia, διαθέσιμο στο: http://www.djj.nsw.gov.au/pdf_htm/publications/general/juvenile%20justice%20effective%20practice%20review%20final.pdf, ημερομηνία ανάκτησης: 9/11/2013

Murray, C., & Malmgren, K. (2005). “Implementing a teacher–student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned”. *Journal of School Psychology*, Vol. 43(2), pp. 137-152.

Muswazi, T.M., and Nhamo, E. (2013). “Note Taking: A lesson for Novice Qualitative Researchers”, *Journal of Research and Method in Education*, Vol. 2, Issue 3, pp.13-17

NACRO. (2010). *Policy position paper: The use of custody for children and young people*. Διαθέσιμο στο: <http://www.nacro.org.uk/data/files/useofcustodychildren-802.pdf>

Nagin, D.S., Cullen, F.T., Jonson, L.C. (2009). “Imprisonment and Reoffending”. *Crime and Justice*, Vol.38, No.1, pp. 115-200

Natale, L. (2010). *Factsheet – Education in Prisons*. CIVITAS Institute for the Study of Civil Society

National Board of Health and Welfare. (2007). “Statistik socialtjänst, barn och unga-insatser år (2006) {Statistics social welfare, children and young persons subjected to measures}” 2006 στο Courtney, E.M., and Iwaniec, D., 2009, *Residential Care of Children: Comparative Perspectives*, Oxford University Press

National Institute of Education (Bulgaria). (2004). “The Development of education: national report of Republic of Bulgaria”, *47th International Conference on Education*, Geneva, διαθέσιμο στο: http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2004/bulgaria.pdf, ημερομηνία ανάκτησης: 3/3/2014

Neale, K. (1992). “The Demosthenes Programme: A Penological Challenge”. *Prison Information Bulletin 16*, June: 3-4

Nelken, D. (1994). “Whom can you trust? The future of comparative criminology” στο Nelken, D (Ed). *The futures of criminology*, London: Sage

Nelken, D. (2009). “Comparative Criminal Justice: Beyond Ethnocentrism and Relativism”. *European Journal of Criminology*. 6(4): pp.1477-3708

Newman, A. (1993). “Prison Literacy: Implications for Program and Assessment Policy”, *National Center on Adult Literacy*, Philadelphia

Newman, D. (1958). “Research Interviewing in Prison”. *Journal of Criminal Law and Criminology*, Vol.49, Issue 2, pp. 127-132

Nieto, S. , and Bode, P. (2008). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, 5th edition, USA: Pearson Education, Inc

Noaks, L. and Wincup, E. (2004). *Criminological Research. Understanding Qualitative Methods*. London: SAGE

Nordic Council of Ministers. (2005) *Nordic Prison Education: A lifelong learning perspective*, Copenhagen :TemaNord

Norwegian Ministry of Education and Research. (2004-2005). “Education and Training in the Correctional Services: Another Spring”. *Short Version of Report no.27 to the Storting (2004-2005)*.

Open Society Institute (OSI). (1997). “Education as crime prevention: Providing education to prisoners”. *Occasional Paper Series No.2*, p.16. Διαθέσιμο online στο <http://www.stcloudstate.edu/continuingstudies/distance/documents/crimjusticeinitiative.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 10/12/2014

Orange, R. (11 November 2013). “Sweden closes four prisons as number of inmates plummets”.

Parson, M. and Langenback, M. (1993). “The reasons inmates indicate they participate in prison education programs: Another look at Boshier’s PEPS”. *Journal of Correctional Education*, (44), pp: 38–1

Patrignani, A., and Villé, R., 1998, *Rromani youths: The pathways of juvenile justice*, UNICRI publication series No 59. Rome

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage

Patenaude, A. (2004). “No Promises, But I’m Willing to Listen and Tell What I Hear: Conducting Qualitative Research Amongst Prison Inmates and Staff”, *The Prison Journal*, Vol.84, No.4, pp. 69S-91S

Pager, D. (2003). “The mark of a criminal record”. *American Journal of Sociology*, Vol. 108, pp: 937-975

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, London: Sage

Pawson, R. (2000). “The Evaluator’s Tale”, Στο Wilson, D., and Reuss, A.. (Eds), *Prisoner Education*, pp. 62-82, UK: Waterside Press

Pease, K. (1994). “Cross National Imprisonment Rates: Limitations of Method and Possible Conclusions” στο Ruggiero, V., Ryan, M. and Sim, J. (ed). (1995). *Western European Penal Systems: A Critical Anatomy*. London: SAGE Publications

Penal Reform International. (2015). *UN Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners (SMR)*, διαθέσιμο online στο: <http://www.penalreform.org/resource/standard-minimum-rules-treatment-prisoners-smr/>, ημερομηνία ανάκτησης: 19/10/2015

Peterson-Badali, M., & Koegl, C. J. (2002). “Juveniles’ experiences of incarceration: The role of correctional staff in peer violence”. *Journal of Criminal Justice*, Vol. 30, pp. 41-49.

Petrova, D. (2004). “The Roma: Between a Myth and the Future”, *European Roma Rights Center*, διαθέσιμο online στο: <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=1844>, ημερομηνία ανάκτησης: 2/9/2016

Pettersson, T. (2010). “Recidivism Among Young Males Sentenced to Prison and Youth Custody”, *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, Vol. 11, No.2, pp.151-169, London: Routledge

Pettit, M., and Kroth, M. (2011). “Educational services in Swedish prisons: successful programs of academic and vocational teaching”, *Criminal Justice Studies: A Critical Journal of Crime, Law and Society*, No.3, Vol 24, pp: 215-226

Pike, A. and Adams, A. (2012). “Digital exclusion or learning exclusion? An ethnographic study of adult male distance learners in English prisons”. *Research in Learning Technology*, 20(4), article no. 18620.

Platt, A.M. (1969). *The Child Savers. The Invention of Delinquency*. Chicago: The University of Chicago Press

Porteous, D. (2010). *Utopian youth justice?*, Middlesex University’s Research Repository, διαθέσιμο online στο: <http://eprints.mdx.ac.uk/14711/>, ημερομηνία ανάκτησης: 25/9/2016

Pratt, J. and Eriksson, A. (2012), “In Defence of Scandinavian Exceptionalism”, in Ugelvik, T. and Dullum, J. (eds), *Penal Exceptionalism?*, London: Routledge.

Pratt, J. (September 1993). “Welfare and Justice: incompatible philosophies”, στο Gale, F., Naffine., N., and Wundersitz, J. (eds). (September 1993). *Juvenile Justice: Debating the issues*,

Sydney: Allen & Unwin

Prison Fellowship International. (1997). “Net Widening”, *Restorative Justice online*, διαθέσιμο στο: <http://www.restorativejustice.org/university-classroom/01introduction/tutorial-introduction-to-restorative-justice/systemic/net>, ημερομηνία ανάκτησης: 23/12/13

Prison Reform Trust. (Summer 2013). *Prison: the facts*, διαθέσιμο online στο: <http://www.prisonreformtrust.org.uk/Portals/0/Documents/Prisonthefacts.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 1/4/13

Prison Reform Trust. (April 2013). *Prison Reform Trust submission: Transforming Youth Custody: Putting education at the heart of detention*, διαθέσιμο online στο: <http://www.prisonreformtrust.org.uk/Portals/0/Documents/Prison%20Reform%20Trust%20submission%20Transforming%20youth%20custody.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 17/7/14

Prisoners Abroad. (2012). *France-General Prison Information*. London. Διαθέσιμο online στο: www.prisonersabroad.org.uk, τελευταία επίσκεψη 12-12-2013

Popov, I. (2010). “Literature Review Bulgaria”, *Health Promotion for Young Prisoners (HPYP)*, Varna, Bulgaria

Powers of Criminal Courts (Sentencing) Act 2000, διαθέσιμο στο: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2000/6/contents/enacted>

Raaum, O. Rogstad, J., Røed, K. And Westlie, L. (2009). “Young and Out: An Application of a Prospects Based Concept of Social Exclusion”, *The Journal of Socio-Economics*, Vol. 38(1), pp. 173–187

Rabinbach, A. (1992). *The Human Motor – Energy, Fatigue and the Origins of Modernity*. Berkeley: University of California Press.

Ramsbotham, D. (2003) *Prison-Gate: The shocking state of Britain's Prisons and the need for visionary change*. London: The Free Press

Radzinowicz, L. (1999). *Adventures in Criminology*, London: Routledge

Reichel, P.L. (2008). *Comparative Criminal Justice Systems*, 5th edition, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall

Reiman, J. (2006). *Rich Get Richer and The Poor Get Prison: Ideology, Class and Criminal Justice*, 8th edition, USA: Allyn & Bacon

Rentzmann, W. (2008). "Prison policy, prison regime and prisoners' rights in Denmark". *Prison policy and prisoners' rights, Proceedings of the Colloquium of the IPPF*, Stavem, Norway, 25-28 June 2008, Nijmegen, Wolf Legal Publishers

Rentzmann, W. (1996). "Prison Philosophy and Prison Education", *Journal of Correctional Education*, Vol.47, Issue 2 (June 1996).

Reuss, A. (1997). *Higher Education and Personal Change in Prisoners*. PhD Thesis. University of Leeds: School of Sociology and Social Policy

Reuss, A. and Wilson, D. (2000). "The Way Forward", Στο Wilson, D., and Reuss, A.. (Eds), *Prisoner Education*, pp. 172-182. UK: Waterside Press

Richie, J., Lewis, J. and Elam, G. (2003). "Designing and Selecting Samples", στο Ritchie, J. and Lewis, J. (Eds). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*, Great Britain: Sage Publications, pp. 77-108

Riemer, H. (1937). "Socialization in the Prison Community", στο Hayner, N. and Ash, E. (1940). "The Prison As a Community". *American Sociological Review*, Vol. 5, No. 4, pp. 577-583

Riksdagens revisorer. (2002). *With compulsion and goodwill: What does the National Board of*

Institutional Care do?”, Report 2002:03/1, Stockholm: Riksdagens revisorer

Ripley, P. (1993). *Prison Education in England and Wales*, Bristol UK: Staff College

Roberts, A. (1969). "Development Perspective of Correctional Education," *American Journal of Corrections*, Vol. 31, p. 14-17

Roberts, A. (2004). *Juvenile Justice Sourcebook: Past, Present and the Future*, New York: Oxford University Press

Robert, P. and Pottier, M. L. (2004). Les préoccupations sécuritaires: une mutation?. *Revue française de sociologie*, 45 (2), 211-241.

Robert, P. (2013). “The French Criminal Justice System” στο Ruggiero, V. and Ryan, M. (Eds.), *Punishment in Europe: A Critical Anatomy of Penal Systems*. UK: Palgrave Macmillan

Robinson, G. and Crow, I. (2009). *Offender Rehabilitation. Theory, Research and Practice*. SAGE Publications

Roebuck, J. (1963). “A Critique of ‘Thieves, Convicts and the Inmate Culture’”, *Social Problems*, Vol. 11, No.2, pp. 193-200

Rogers, L., Simonot, M., and Nartey, A. (2014). *Prison Educators: Professionalism Against the Odds*. University of College Union and Centre for Education in the Criminal Justice System, Institute of Education/ University of London

Roitto, M., and Sjoberg, H. (2001). *Investigation of the future Swedish prison education*, διαθέσιμο

στο: http://www.epea.org/outdated/index.php?option=com_content&task=view&id=212&Itemid=262

ημερομηνία ανάκτησης: 11/10/2014

Roth, P. M. (2006). *Prisons and prison systems: A Global Encyclopedia*, United States of America: Greenwood Publishing Group

Roth, B.B. and Manger, T. (2014). “The relationship between prisoners’ educational motives and previous incarceration, sentence length, and sentence served”, *London Review of Education*, Vol.12, N.2, pp. 209-219

Rothman, D.J. (1969). *The discovery of the asylum*. Boston, MA:Little Brown

Rothman, D. and Morris, N. (1998). *The History of the Prison: The Practice of Punishment in Western Society*. New York: Oxford University Press

Rotman, E. (1990). *Beyond Punishment: A New View of the Rehabilitation of Criminal Offenders*. New York: Greenwood Press.

Ruggero, T., Dougherty, J., and Klofas, J. (2015). *Measuring Recidivism: Definitions, Errors, and Data Sources*, Working Paper, Center for Public Safety Initiatives, February 2015

Ruggiero, V. (2016). “Houses for the Poor: Continental European Prisons”, In Jewkes, Y., Bennett, J. and Crewe, B., (Eds). *Handbook on Prisons*, 2nd edition, UK and New York: Routledge

Rusche, G. and Kirchheimer, O. (2003). *Punishment and Social Structure*. New Jersey: Transaction Publishers

Ruskin, J. (1965). “Keys to happiness”. Στο Charles L. Wallace (Ed.) New York,Evanston and London: Harper and Row

Rutter, M., Giller, H. and Hagell, A. (1998). *Antisocial Behaviour by Young People*. Cambridge: CUP

Ryan, T. A. (1995). “Correctional education: Past is a prologue to the future”. *Journal of Correctional Education*, 46, 60-65.

Ryan, T. A. & McCabe, K.A. (1994). “Mandatory vs voluntary prison education and academic achievement”. *The Prison Journal*, 74, 450-461

Ryan, M. (2013). Introduction στο Ruggiero, V. and Ryan, M. (Eds.), *Punishment in Europe: A Critical Anatomy of Penal Systems*. UK: PALGRAVE MACMILLAN

Sabo, D. (2001). “Doing Time, Doing Masculinity: Sports and Prisons”, Στο Sabo, D. Kupers, T.A., and London, J.W. (Eds). *Prison Masculinities* (pp. 59-66). Philadelphia: Temple University Press

Said, A. (2013). “Country Report on Sweden for the Study on Member States”. *Policies for Children with Disabilities. European Parliament*. Directorate-General for Internal Policies of the Union

Salane, F. (2008). *Distance education in prisons: an educational right or a privilege? The case of student inmates*. Université Paris Descartes: CERLIS

Sallnas, M. (2000). *Barnavardens institutioner - framvaxt, ideologi och struktur. [Residential care in child welfare: Development, ideology and structure]*, Stockholm University - Department of Social Work, Stockholm.

Sampson, R., and Laub, J.H. (1997). “A life-course theory of cumulative disadvantage and the stability of delinquency” στο Thornberry, T. (Ed.). *Developmental Theories of Crime and Delinquency*. pp. 133-161, New Brunswick: Transaction

Sarnecki, J., and Estrada, F. (2004). *Juvenile Crime in Sweden: A trend report on criminal policy, the development of juvenile delinquency and the juvenile justice system*, Stockholm University, Department of Criminology

Saul, B., Kinley, D. and Mowbray, J. (2014). *The International Covenant on Economic, Social*

and Cultural Rights: Commentary, Cases, and Materials. United Kingdom: Oxford University Press

Scott, D. (2015). “Walking amongst the Graves of the Living: Reflections about Doing Prison Research from an Abolitionist Perspective”, στο Drake, D., Earle, R. and Sloan, J. (Eds). *Palgrave Handbook of Prison Ethnography*. UK: Palgrave Macmillan, pp.40-58

Seashore, M. & Haberfeld, S. (1976). *Prisoner Education: Project Newgate and Other College Programs*, New York: Praeger Publishers

Sellin, T., (1944). *Pioneering in Penology. The Amsterdam Houses of Correction in the Sixteen and Seventeenth Centuries*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press

Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Evanston: IL:Northwestern University Press.

Scruton, P., Sim, J., and Skidmore, P. (1991). *Prisons under Protest*. Milton Keynes: Open University Press

Scruton, P. and Haydon, D. (2002) “Challenging the Criminalization of Children and Young People: securing a rights-based agenda” in Muncie, J., Hughes, G. and McLaughlin, E. (eds), *Youth Justice: Critical Readings*. pp. 311-328. London: Sage/Open University

Shannon, D. (2011). *Follow – up of youths admitted to SiS youth care facilities 1997 – 2001*, Statens institutionsstyrelse, Stockholm

Shearing, C., and Marks, M. (2012). “Criminology’s Disney world: The ethnographer’s ride of South African criminal justice” στο Bosworth, M. and Hoyle, C. (Eds). *What is Criminology?*, Great Britain: Oxford University Press, pp.125-142

Silberman, M. (1995). *Corrections in America*. Belmont: Wadsworth Publishing Co

Silverman, S. and Hajela, R. (2011). *Briefing: Immigration Detention in the UK*. University of Oxford: Immigration Observatory. Διαθέσιμο online στο: <http://www.migrationobservatory.ox.ac.uk/sites/files/migobs/Immigration%20Detention%20Briefing.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 22/01/2015.

Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: methods for analyzing talk, text, and interaction*, London : Sage

Sim, J., Ruggiero, V. and Ryan, M. (1995). “Punishment in Europe: Perceptions and Commonalities” στο Ruggiero, V., Ryan, M. and Sim, J. (Eds). *Western European Penal Systems. A Critical Anatomy*, pp. 1-23, London: SAGE Publications

Simpson, V.P. (17/3/2010) “Swedish prisoners seek higher learning”, *The Local*, διαθέσιμο στο: <http://www.thelocal.se/25578/20100317/#.UNYJ36y5zQo>, ημερομηνία ανάκτησης: 29/02/2012

Simon, J. R. (2001). *A Comparative Perspective on Major Social Problems*, United States of America: Lexington Books

Simon, J. (2006). *Governing through Crime: How the War on Crime Transformed American Democracy and Created a Culture of Fear*. New York: Oxford University Press

Skills for Life Improvement Programme, *Embedding literacy, language and numeracy in Offender Learning programmes. Notes for trainers and advisers*. Διαθέσιμο online στο: <http://sflip.excellencegateway.org.uk/PDF/Embedding%20LLN%20in%20Offender%20Learning%20-%20Guidance%20for%20trainers%20&%20advisers.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 15/7/2015

Smit, DvZ., and Dünkel, F. (2001). *Imprisonment Today and Tomorrow: International Perspectives on Prisoner's Rights and Prison Conditions*, Second edition, Netherlands and USA: Kluwer Law International

Smith, R. (2005). “Welfare versus Justice – Again!”. *Youth Justice*, Vol.5. No.1, pp.3-16

Smith, A. B. (1996). “Elmira Reformatory” στο Marilyn D. McShane, Frank P. Williams (eds)

(2005). *Encyclopedia of American Prisons*, New York: Taylor & Francis

Solini, L. (2010). “Quelle est la nature d’un établissement pénitentiaire pour mineurs” στο Kazemian, L. and Andersson, C. (2012). *The French Prison System: Comparative Insights for Policy and Practice in New York and the United States*. New York, NY: Research and Evaluation Center, John Jay College of Criminal Justice, City University of New York

Spangenberg, G. (2004). *Current issues in correctional education: A compilation and discussion*, Council for Advancement of Adult Literacy in cooperation with the Correctional Education Association, NY: Council for Advancement of Adult Literacy

Spencer, L., Ritchie, J. and O’Connor, W. (2003). “Analysis: Practices, Principles and Processes” στο Ritchie, J. and Lewis, J. (Eds). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*, Great Britain: Sage Publications, pp. 199-218

State of New York. (1898). “Assembly Document 17. Twenty-second Yearbook of the NY state reformatory for the fiscal year ending September 30 1897.” στο Eggleston, C. (1991). “Correctional Education”, Professional Development. *Journal of Correctional Education*, Vol.42, Issue 1, pp.16-22

Statens institutionsstyrelse (SiS). (3 September 2012). *LVU- assessment and treatment in special residential homes for young people*, διαθέσιμο στο: <http://www.stat-inst.se/om-webbplatsen/other-languages/the-swedish-national-board-of-institutional-care/special-residential-homes-for-young-people/>, ημερομηνία ανάκτησης: 9/12/2014

Statens institutionsstyrelse (SiS). (3 September 2012). *LSU – Secure youth care instead of prison*, διαθέσιμο στο: <http://www.stat-inst.se/om-webbplatsen/other-languages/the-swedish-national-board-of-institutional-care/secure-youth-care/>, ημερομηνία ανάκτησης: 16/12/2014

Statens institutionsstyrelse (SiS), *What you need to know if you are being cared for under LVU in a special residential home for young people run by SiS*, διαθέσιμο στο: <http://www.stat-inst.se/documents/lvu-var-d/engelska-information-till-dig-som-var-das-pa-sis-sarskilda-ungdomshem-med-stod-av-lvu.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 10/12/2014

Statens institutionsstyrelse (SiS), *What you need to know if you have been sentenced to secure youth care*, διαθέσιμο στο: <http://www.stat-inst.se/documents/lsu/engelska-information-till-dig-som-ar-domd-till-sluten-ungdomsvard.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 10/12/2014

Statens institutionsstyrelse (SiS). (8/5/2010). “8 av 10 ungdomar hos SiS deltar i skolundervisning”, διαθέσιμο στο: <http://www.stat-inst.se/press/nyhetsarkiv/2010/8-av-10-ungdomar-hos-sis-deltar-i-skolundervisning/?resid=1026413173&q=SiS+skola&ilang=sv&hitnr=6&url=http%3a%2f%2fwww.stat-inst.se%2fpress%2fnyhetsarkiv%2f2010%2f8-av-10-ungdomar-hos-sis-deltar-i-skolundervisning%2f&uaid=07E37E0DE44B142A3414262E98C6979A%3a3137382E3132382E3132322E3234%3a5246590112118634603>, ημερομηνία ανάκτησης: 11/12/2014

Stephenson, M. (2007). *Young People and Offending: education, youth justice and social inclusion*. Portland: Willan Publishing

Steurer, S., Smith, L. and Tracy, A. (2001). *Three State Recidivism Study*. Correctional Education Association. Washington, DC: Office of Correctional Education.

Svensson, I., Lundberg, I. & Jacobson, C. (2001). “The prevalence of reading and spelling difficulties among inmates of institutions for compulsory care of juvenile delinquents”. *Dyslexia* 2, pp. 62–76.

Sykes, M. G. (2007). *The Society of Captives*. New Jersey: Princeton University Press

Sykes, G., & Messinger, S. (1960). “The inmate social system”. Στο R. A. Cloward, D. R. Cressey, G. H. Grosser, R. McCleery, L. E. Ohlin, G. M. Sykes, & S.L. Messinger (Eds.), *Theoretical studies in social organization of the prison*, (pp. 5-19). New York: Social Science Research Council

Szucs, A., Tait, A., Vidal, M. and Bernath, U. (Eds.), (2013). *Distance and E-learning in Transition: Learning Innovation, Technology and Social Challenges*. USA: John Wiley & Sons

Tannenbaum, F. (1933). *Osborne of Sing Sing*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press

Tashjian, M., LeBlanc, L. and Pfannenstiel, J. (1991). *Unlocking Learning: Chapter 1 in Correctional Facilities*, Rockville, Maryland: Westat, Inc.

Tayfur, M.F. (1997). *Semiperipheral Development and Foreign Policy: The cases of Greece and Spain*, USA: ProQuest LLC

Taylor, I., Walton, P. and Young, J. (2013). *The New Criminology: for a social theory of deviance*, 40th anniversary edition, USA and Canada: Routledge

Taylor, J. M. And Tewksbury, P. (2002). “Postsecondary correctional education: The imprisoned university.” Στο Alleman, T. & G. L. Rosemary (eds.), *Turnstile Justice: Issues in American Corrections*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Terrill, R. (2012). *World Criminal Justice Systems: A Comparative Survey*. 8th edition, New York: Anderson Publishing

Terry, M. (2001). “Philosophies of adult education movements in 20th century Canada: Implications for current literacy educators”. *Canadian Journal for Studies in Adult Education*, Vol. 15(2): pp. 61-78.

Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*, Lewes: Falmer Press

Teune, H. (1992). “Comparing countries: Lessons learned” στο Oyen, E (ed). *Comparative methodology: Theory and practice in international social research*, Newbury Park, CA: Sage , pp:38-62

The Howard League for Penal Reform. (2008). *Punishing Children: A survey of criminal responsibility and approaches across Europe*. Διαθέσιμο online στο: http://www.howardleague.org/fileadmin/howard_league/user/online_publications/Punishing_Childr en.pdf, ημερομηνία ανάκτησης: 28/3/2015

The National Archives of the UK (TNA): Public Record Office (PRO): HO 45/10046[A62024]; HO144/1497[363968].

The Swedish Prison and Probation Service. (2008). “Basic facts”, *Head Office-Department of Information*, Sweden: Kriminalvarden,

The Youth Justice Board. (2008). *Key elements for effective practice - Education, Training and Employment*. London: Youth Justice Board for England and Wales

The Youth Justice Board. (2008). *The learning journey for young people placed by the Youth Justice Board in Young Offender Institutions (For juveniles)*, Department for Children, School and Families, UK: Ministry of Justice

The Youth Justice Board. (September 2012). *Monthly Young Custody Report*, διαθέσιμο στο <http://www.justice.gov.uk/statistics/youth-justice/custody-data> ,ημερομηνία τελευταίας επίσκεψης 9-11-2012

The Young Offender Institution Rules. (2000). “Young Offender Institutions: England and Wales”, No. 3371, *Statutory Instruments*

The Stationery Office. (2005). *Rehabilitation of Prisoners: First Report of Session 2004-05, Vol. 1: Report, Together with Formal Minutes*. Great Britain. Parliament. House of Commons. Home Affairs Committee

Thomas, C. (1977). “Theoretical Perspectives on Prisonization: A Comparison of the Importation and Deprivation Models”, *Journal of Criminal Law and Criminology*, Vol. 68, Issue 1, pp. 135-145

Thompson, K. and Morris, R. (2016). *Juvenile Delinquency and Disability, Advancing Responsible Adolescent Development*, Switzerland: Springer International Publishing

Tolbert, M. (2002). *State Correctional Education Programs*. USA: National Institute for Literacy

Tomasevski, K. (2001). “Removing obstacles in the Way of the Right to Education”, *Right to Education Primers*, No. 1, Gothenburg: Novum Grafiska AB

Tootoonchi, A. (1993). “College education in prisons: The inmate’s perspectives”. *Federal Probation*, 57(4), pp.34-40

Travis, A. (25 July 2013). Two private prisons among worst three jails, inspectors find. *The Guardian*

Travis, J. and Waul, M. (2003). *Prisoners Once Removed: The Impact of Incarceration and Reentry on Children, Families, and Communities*. The Urban Institute Press, Washington DC

Trepanier, J. (1999). “Juvenile Courts after 100 Years: Past and Present Orientations”, *European Journal on Criminal Policy and Research*, Vol. 7, No.3, pp. 307 – 327

Tressou, E. (1997). «Exclusion of special groups from education and through education: who is at risk?», *International Conference “Human dignity and social exclusion. Educational policies in Europe*, “Nikos Poulantzas” Society and the Council of Europe

Tubex, H. (2013). “The Revival of Comparative Criminology in a Globalised World: Local Variances and Indigenous Over-representation”, *International Journal of Crime, Justice and Social Democracy*, Vol.2(3), pp. 55-68

Turk, A. (1964 α). “Prospects for Theories of Criminal Behavior”, *Journal of Criminal Law and Criminology*, Vol.55, Issue 4, pp. 454-461

Turk, A. (1964 β). “Toward Construction of a Theory of Delinquency”, *Journal of Criminal Law and Criminology*, Vol.55, Issue 2, pp.215-229

Tyler, J. (2004). The Gneral Educational Development (GED) Credential: History, Current Research and Directions for Policy and Practice, **in** *Review of Adult Learning and Literacy* (Volume 5, Chapter 3)

Ubah, C.E. (2005). “An Examination of Academic, Policy and Social Considerations of Correctional Education and Offender Recidivism: Lessons for 21st Century Criminology”. *Justice*

Policy Journal, Vol 2(2). Διαθέσιμο online στο:

http://www.cjcg.org/uploads/cjcg/documents/an_examination.pdf, ημερομηνία ανάκτησης:
1/12/2014

Ubah, C.B., and Robinson, R. (2003). “A Grounded Look at the Debate Over Prison-Based Education: Optimistic Theory Versus Pessimistic Worldview”, *The Prison Journal*, Vol.83, pp. 115-129

Ugwudike, P. (2015). *An introduction to Critical Criminology*, Great Britain: Policy Press

Unicef. (2009). *Working with children in conflict with the law*. Barbados: UNICEF Office for Barbados and Eastern Caribbean

United Nations Committee on the Rights of the Child. (2008). *Concluding Observations: United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, CRC/C/GBR/CO/4 20 October 2008*

United Nations and UNESCO Institute for Education. (1995). *Basic Education in Prisons*. USA: Maryland State Department of Education

United Nations Office on Drugs and Crime. (2012). “Introductory Handbook on the Prevention of Recidivism and the Social Reintegration of Offenders”, *Criminal Justice Handbook Series*, New York: United Nations

United Nations. (2005). *Human Rights and Prisons: A Pocketbook of International Human Rights Standards for Prison Officials*. New York and Geneva: Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights

United Nations. (1990). *Rules for the Protection of Juveniles Deprived of their Liberty*. Adopted by General Assembly resolution 45/113 of 14 December 1990. New York: United Nations

United Nations. (1991). “Resolutions and Decisions of the Economic and Social Council”. *Economic and Social Council*, Official Records 1990, Supplement No 1., New York

United Nations (1990). *Basic Principles for the Treatment of Prisoners*. A/RES/45/111, 68th

plenary meeting, 14 December 1990

United Nations. (1966). *International Covenant on Civil and Political Rights*, New York: United Nations

United Nations. (1986). *Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice (The Beijing Rules)*, New York: United Nations

United Nations. (1989). *The United Nations Convention on the Rights of the Child*, New York: United Nations

United Nations. (1985). *The UN Standard Minimum Rules for the Administration of Justice (the Beijing Rules)*, Adopted by General Assembly resolution 40/33 of 29 November 1985

United Nations. (1948). *The Universal Declaration of Human Rights*. UN General Assembly

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2011). “Bulgaria”, *World Data on Education*, 7th edition, International Bureau of Education, διαθέσιμο στο:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdfversions/Bulgaria.pdf, ημερομηνία ανάκτησης: 16/3/2014

United Nations Children’s Fund and UNESCO. (2007). *A Human Rights-Based Approach to Education For All*. United Nations

Valier, C. (2002). *Theories of Crime and Punishment*, Harlow: Pearson Education

Vaughan, B. (2000). “Punishment and conditional citizenship”. *Punishment and Society*, Vol. 2(1), pp.23-39

Vig, D. (2010). “Prisoners’ Rehabilitation in Hungary: Struggling Ideals, Lacking Resources”, *Journal of Criminal Justice and Security*, Vol. 12, No.2, pp. 163-180

- Vinnerljung, B, Hjern, A & Lindblad, F.** (2005). “Suicide attempts and severe psychiatric morbidity among former child welfare clients – a national cohort study”, *Journal of Child and Psychiatry*, Vol 47, Issue 7, pp. 723-733
- Visher, C. A. and Travis, J.** (2003). “Transitions from prison to community: Understanding individual pathways.” *Annual Review of Sociology*, Vol. 29: pp. 89-113
- Vivian Stern, B.** (June 2002). “Prisoners as Citizens: A Comparative View”, *Probation Journal*, Vol 49, No 2, pp. 130-139
- Von Hofer, H. and Tham, H.**(2013). Punishment in Sweden: A Changing Penal Landscape, στο Ruggiero, V. and Ryan, M. (Eds.), *Punishment in Europe: A Critical Anatomy of Penal Systems*. UK: Palgrave Macmillan
- Vorhaus, J.** (2014). “Prisoners' right to education: A philosophical survey”, *London Review of Education*, Vol. 12, No. 2, pp:162-174
- Wacquant, L.** (2009). *Prisons of Poverty*, expanded edition. Minneapolis and London:University of Minnesota Press
- Wacquant L.** (2008). *Urban outcasts: a comparative sociology of advanced marginality*. Cambridge: Polity Press
- Wacquant, L.** (2001). “The Penalization of Poverty and the Rise of Neoliberalism.”. *European Journal on Criminal Policy and Research*, special issue on Criminal Justice and Social Policy, 9-4: pp. 401-41
- Wacquant, L.** (2002). “The curious eclipse of prison ethnography in the age of mass incarceration” *Ethnography*, Vol. 3, No 4, pp. 371-397
- Wacquant, L.** (1999). “Suitable enemies. Foreigners and immigrants in the prisons of Europe”, *Punishment and Society*, Vol. 1(2), pp.215-222
- Wahidin, A.** (2004). *Older Women and The Criminal Justice System: Running Out of Time*.

London: Jessica Kingsley.

Walmsley, R. (2003). "Further Developments in the Prison Systems of Central and Eastern Europe: Achievements, problems and objectives", *European Institute for Crime Prevention and Control, affiliated with the United Nations (HEUNI)*, Helsinki

Walgrave, L. (1995). "Restorative justice for juveniles: just a technique or a fully fledged alternative?", *The Howard Journal*, Vol 34: pp. 228-49

Wallack, W., Kendall, G. and Briggs, H. (1939). *Education Within Prison Walls*, New York City: Teachers College, Columbia University

Wakai, S., Shelton, D., Trestman, R. L., Kesten, K. (2009) "Conducting Research in Corrections: Challenges and Solutions", *Behavioral Sciences and the Law*, Vol. 27, No.5, pp. 743–752.

Waldram, J. (2009). "Challenges of Prison Ethnography", *Anthropology News*, Vol.50, No. 1, pp. 4-5

Warder, J and Wilson, R. (1973). "The British Borstal Training System", *The Journal of Criminal Law and Criminology*, No 1, Vol.64, USA: Northwestern University School of Law

Warner, K. and Gehring, T. (2007). "Against the narrowing of perspectives: How do we see learning, prisons and prisoners?", *Journal of Correctional Education*, Vol. 58 (2),pp. 170-185

Wellford, C. (1962). "Factors Associated with Adoption of the Inmate Code: A Study of Normative Socialization", *Journal of Criminal Law and Criminology*, Vol. 58, Issue 2, pp. 197-203

Weissman, M., Cregor, M., Gainsborough, J., Kief, N., Leone, P. and Sullivan, E. (2008). *The Right to Education in the Juvenile and Criminal Justice Systems in the United States. Submission to Vernor Munoz*, USA: Dignity in Schools Campaign

Wester, Kelly L., Colleen A. MacDonald, and Todd F. Lewis. (2008). "A Glimpse Into the Lives of Nine Youths in a Correctional Facility: Insights Into Theories of Delinquency." *Journal of*

Werner, D.R. (1990). *Correctional education: Theory and practice*. Danville, IL: The Interstate

Werner, D.R., Widestrom, A. and Pues “Bud”, S. (2012). “History and Politics of Correctional Education”, Στο Normore, A. and Fitch, B. (Eds). *Education-based Incarceration and Recidivism: The Ultimate Social Justice Crime-Fighting Tool*. North Carolina: Information Age Publishing, Inc.

White, H. and Gorman, D.M. (2000). “Dynamics of the drug crime relationship”. Στο Lafree, G (ed.) *Criminal Justice 2000: Volume 1: The nature of crime: continuity and change*, (pp: 151-218) NCJ 182408, USA: National Institute of Justice

Williams, L.N. (2011). ‘The Cinderella Service’: Teaching in Prisons and Young Offenders Institutions in England and Wales”, *Thesis submitted for the Degree of Doctor of Philosophy*, Department of Criminology: University of Leicester

Williams, R. (30 Jan 2012). “Is prison education working?”, *The Guardian*

Williamson, W. (1998). “Learning in Extremis”, *Adult Learning*, Vol. 10, No 2 (24), Education in Prisons Policy Paper: Home Office

Williamson, I. And Cullingford, C. (2003). “Everybody's a nobody in school”: Excluded students' perceptions of the threats to autonomy in the English secondary school”. *Nordic Journal of Youth Research*, 11(4), pp. 309-321

Wilson, M., Zablocki, M. and Bartolotta. R. (2007). *Educational and behavioral status of females in a state juvenile detention and commitment facility*. Council for Exceptional Children Convention and Expo, Louisville, KY, April 21, 2007.

Wilson, J. (1994). “From the Administrator” στο Hodges, J., Giuliotti, N. and Porpotage, F.M. (1994). *Improving Literacy Skills of Juvenile Detainees*, *Juvenile Justice Bulletin*, Washington DC: US. Department of Justice

Wilson, D. (2000). “Introduction”, στο Wilson, D., and Reuss, A. (eds). *Prisoner Education*, pp.10-24, UK: Waterside Press

Wilson, A. (2003). “Researching in the Third Space: Locating, Claiming and Valuing the Research Domain” Στο Goodman, S., Lillis, T., Maybin, J. and Mercer, N. (Eds). *Language, Literacy and Education: A Reader*, pp.293-307, Open University Press, Stoke-on-Trent

Wilson, D., and Reuss, A.. (2000). *Prisoner Education*, UK: Waterside Press

Wilson, D. B., C. A. Gallagher, and D. L. Mackenzie. (2000). “A Meta-Analysis of Corrections-Based Education, Vocation, and Work Programs for Adult Offenders,” *Journal of Research in Crime and Delinquency*, Vol. 37, No. 4, pp. 347–368.

Wines, F.H. (1985). *Punishment and Reformation*. New York: Thomas Y. Crowell

Winters, C.A.(1997). “Learning disabilities, crime delinquency and special education placement”. *Adolescence*, 32, pp.451-462

Winterdyk, J.A.(Ed.). (2002). *Juvenile Justice Systems: International Perspectives*. 2Nd edition. Toronto: Canadian Scholars' Press Inc

Winterdyk, J.A. (2005). “Juvenile Justice in the International era”, στο Reichel P. (ed.) (2005) *Handbook of Transnational Crime and Justice*. Thousand Oaks: Sage

Winterdyk, J, Reichel, L.P and Dammer, R.H. (2009). *A Guided Reader to Research in Comparative Criminology/criminal Justice*, Bochum: Univeritatsverlag Brovkmeyer

Wolford, B. I. (1989). “Correctional facilities”. In Merriam S. B. and Cunningham P. M. (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 356-368). San Francisco: Jossey-Bass.

World Corporal Punishment Research. (October, 2014). “Corporal punishment in reformatories and youth institutions”. Διαθέσιμο online στο: <http://www.corpun.com/counukr.htm>, ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 27/11/2014

Worth, V. (1995). “A Model Prison”. *The Atlantic*, διαθέσιμο online στο: <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1995/11/a-model-prison/308518/>, ημερομηνία ανάκτησης: 27/7/2015

Worth, V. (1994). “The Same Difference: Tutoring for the Open University in Prison”, *Open Learning*, Vol 19, No1, pp. 34-41

Wyvekens., A. (2006). “The French Juvenile Justice System -Working group on Juvenile Justice” στο Junger-Tas, J. and Decker, S. (Eds.), *International Handbook of Juvenile Justice*. Dordrecht: Springer

Yates, J. (2004). “Criminological ethnography: risks, dilemmas and their negotiation”. *British Journal of Community Justice*, Vol.3(1), pp.19-33

Yordanova, M., and Markov, D. (2011). *Penitentiary Policy and System in the Republic of Bulgaria*, Sofia: Center for the Study of Democracy

Young, M., Phillips, R. and Nasir, N. (2010). “Schooling in a youth prison”, *The Journal of Correctional Education*, Vol. 61(3), pp. 203-222

Young, J. (1971) *The Drugtakers: the Social Meaning of Drug Use*, London: Judson, McGibbon and Kee

Young, J. (1998). “Breaking Windows: Situating the New Criminology”, στο P.Walton and J.Young (eds), *The New Criminology Revisited*, (pp.14-46), Great Britain and USA: MacMillan Press

Young, J. (1999). “Cannibalism and bulimia: Patterns of social control in late modernity”, *Theoretical Criminology*, Vol. 3(4), pp.387-407

Young, J. (2010). *The Criminological Imagination*. Chichester: Wiley

Youth Court Protection. (2012). *Young Offender Institutions (Etablissement pénitentiaire pour mineurs-EPM)*. French Ministry of Justice (Ministere de la Justice). Διαθέσιμο στο: http://www.cepprobation.org/uploaded_files/Young_offender_institutions.pdf, ημερομηνία ανάκτησης: 20/01/2014

Youth Justice Board. (29th January 2015). “Youth Justice Statistics 2013/14: England and Wales.” *Ministry of Justice*. Διαθέσιμο online στο: <https://www.gov.uk/government/statistics/youth-justice-annual-statistics-2013-to-2014>, ημερομηνία ανάκτησης: 13/02/2015

Zehr, H. (1990). *Changing Lenses: A New Focus for Crime and Justice*. Scottsdale, PA: Herald Press.

Zwerman, G. and Gardner, G. (1986). “Obstacles to research in a State Prison”, *Qualitative Sociology*, Vol.9, No.3, pp. 293-300

Ιστοσελίδες:

<http://www.coe.int/en/>

<https://www.gov.uk/>

www.politics.co.uk

justice.gov.uk

<http://www.prisonerseducation.org.uk>

<http://www.skolverket.se/>

<http://www.stat-inst.se/>

<http://www.cjcj.org/>

<http://www.restorativejustice.org/>

<http://www.prisonstudies.org> (International Centre for Prisons Studies)

<http://www.bjs.gov/> (Bureau of Justice Statistics)

<http://www.state.gov/> (U.S Department of State)

www.prisoneducation.eu (Virtual European Prison School)

<http://www.dpfzd.com/> (GE “Prisons Production”, Bulgarian Ministry of Justice)

<http://www.intellectum.org>

<http://www.penalreform.org/> (Penal Reform International)

<http://www.unhcr.org/cgi-bin/tehis/vtx/home> The UN Refugee Agency (UNHCR)

<http://www.cpt.coe.int/en/about.htm> (European Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment or Punishment)

e-thessalia.gr. (2016). *Παράρτημα του 7ου Γυμνασίου λειτουργεί από φέτος στο Ίδρυμα Αγωγής Ανηλίκων Βόλου*, 22/1/2016, διαθέσιμο online στο: <http://e-thessalia.gr/parathyro-sti-gnosi-ke-ti-morfosi/>, ημερομηνία ανάκτησης: 22/5/2015

Νομοθεσία:

Bulgarian Criminal Code, διαθέσιμο στο:

<http://legislationline.org/documents/action/popup/id/8881/preview>

Bulgarian Penal Code, διαθέσιμο στο: <http://legislationline.org/documents/section/criminal-codes>

N.4274/2014: (ΦΕΚ Α 147/14-7-2014). “Ρυθμίσεις Ποινικού και Σωφρονιστικού Δικαίου και άλλες διατάξεις”

N. 2776/1999: (ΦΕΚ 291/A/24-12-1999). “Σωφρονιστικός Κώδικας”

N. 4228/2014: (ΦΕΚ Α/7-2014). “Κύρωση του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση κατά των βασανιστηρίων και άλλων μορφών σκληρής, απάνθρωπης ή ταπεινωτικής μεταχείρισης ή τιμωρίας της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών”

N.4312/2014: (ΦΕΚ Α' 260/12-12-2014). “Ρύθμιση δεσμευμένων ή κατασχεμένων χρηματικών απαιτήσεων και μετρητών και άλλες διατάξεις”.

N.2405/2013: (ΦΕΚ Α 242/6-11-2013). “Ηλεκτρονική επιτήρηση υπόδικων, κατάδικων και κρατούμενων σε άδεια και άλλες διατάξεις”.

N.2525/1997: (ΦΕΚ Α' 188/23-9-1997). «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».

N. 4205/2013: (ΦΕΚ Α' 242/6-11-2013). «Ηλεκτρονική επιτήρηση υποδίκων, καταδίκων και κρατούμενων σε άδεια»

N.4368/2016: (ΦΕΚ Α' 21/21-02-2016). “Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις”

Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμόν 62: (ΦΕΚ Α 105/29-4-2014). “Για τη λειτουργία του θεσμού της ηλεκτρονικής επιτήρησης υπόδικων, κατάδικων και κρατούμενων σε άδεια και την πιλοτική εφαρμογή του.”

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν 26248: (ΦΕΚ 198 Β' 4-3-1998). “Μετατροπή, μετονομασία Καταστήματος Κράτησης, μεταβολή της έδρας του Σωφρονιστικού Καταστήματος Ανηλίκων Κορυδαλλού και διατήρηση Τμήματος Κράτησης Νέων στο συγκρότημα των Φυλακών Κορυδαλλού”

Υπουργική Απόφαση υπ'αριθμόν 5953: (ΦΕΚ Β' 1861/8-7-2014). “Έναρξη Σχολικού Έτους 2014-2015: Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)”

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν 90467 (3): (ΦΕΚ Β' 2767/30-10-2013). «Μερική μετατροπή Καταστήματος Κράτησης Κορίνθου»

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν 58819: (ΦΕΚ Β' 463/17-4-2003). «Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας Γενικών Καταστημάτων Κράτησης τύπου Α' και Β'»

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν 47503: (ΦΕΚ Β' 889/30-6-2005). «Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων».

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν 120546/Δ2: (ΦΕΚ Β' 1595/01-10-2010). «Πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών για σχολικές μονάδες εντός Ειδ. Καταστημάτων Κράτησης Νέων»

Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΚΥΑ) υπ' αριθμόν 127175/Η/4.11.2011 (ΦΕΚ Β' 2508/04-11-2011): Συγχώνευση διά απορροφήσεως των Νομικών Προσώπων Ιδιωτικού Δικαίου «ΕΘΝΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΝΕΟΤΗΤΑΣ» (Ε.Ι.Ν), «ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗ-ΛΙΚΩΝ» (Ι.Δ.ΕΚ.Ε) και «ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΝΕΟΛΑΙΑΣ» (Ι.Ν), εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων

Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΚΥΑ) υπ' αριθμόν 29809/2015: (ΦΕΚ Β' 1368/3-7-2015). «Καθορισμός των προϋποθέσεων, του τρόπου και κάθε αναγκαίας λεπτομέρειας για την εξ' αποστάσεως παρακολούθηση μαθημάτων και εργαστηρίων, καθώς και τη συμμετοχή στις εξετάσεις από κρατούμενους, φοιτητές ή σπουδαστές Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων»

Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμόν 602: (ΦΕΚ Α' 220/19-8-1976). «Περί Οργανισμού του Υπουργείου Δικαιοσύνης»

Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμόν 6: (ΦΕΚ Α' 4/21/1/1999). «Ίδρυση Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων στην Κασσαβέτεια και στο Βόλο και κατάργηση των Καταστημάτων Κράτησης Βόλου και Αυλώνας Αττικής»

Προεδρικό Διάταγμα (ΦΕΚ Α' 423/2-12-1926). «Περί κανονισμού Αναμορφωτικών Σχολείων» .

A.N.2724/1940: (ΦΕΚ Α' 449/27-12-1940). “Περί οργανώσεως και λειτουργίας των αναμορφωτικών καταστημάτων ανηλίκων”

N.2298/1995: (ΦΕΚ Α' 62/4-4-1995). “Συμβιβαστική επίλυση ιδιωτικών διαφορών- Επιτάχυνση διαδικασίας αναγκαστικής εκτέλεσης-Σχεδιασμός και εφαρμογή Σωφρονιστικής Πολιτικής και άλλες διατάξεις”

N. 3860/2010: (ΦΕΚ Α' 111/12-7-2010). “Βελτιώσεις της ποινικής νομοθεσίας για τους ανήλικους δράστες, πρόληψη και αντιμετώπιση της θυματοποίησης και της εγκληματικότητας των ανηλίκων”

N. 3189/2003: (ΦΕΚ Α' 243/21-10-2003). “Αναμόρφωση της ποινικής νομοθεσίας ανηλίκων και άλλες διατάξεις”

Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμόν 180: (ΦΕΚ Α' 152/17-07-1997). “Περί κατάργησης των Ιδρυμάτων Αγωγής Ανηλίκων Θηλέων Παπάγου και Αρρένων Κορυδαλλού του Υπουργείου Δικαιοσύνης”

N. 4322/2015: (ΦΕΚ Α' 42/27-4-2015). “Μεταρρυθμίσεις ποινικών διατάξεων, κατάργηση των καταστημάτων κράτησης Γ' τύπου και άλλες διατάξεις”

N. 3189/2003: (ΦΕΚ Α' 243/21-10-2003). “Αναμόρφωση της ποινικής νομοθεσίας ανηλίκων και άλλες διατάξεις”

N. 3860/2010: (ΦΕΚ Α' 111/12-7-2010) “Βελτιώσεις της ποινικής νομοθεσίας για τους ανήλικους δράστες, πρόληψη και αντιμετώπιση της θυματοποίησης και της εγκληματικότητας ανηλίκων”

N. 4356/2015: (ΦΕΚ Α' 181/21-12-2015) “Σύμφωνο συμβίωσης, άσκηση δικαιωμάτων, ποινικές και άλλες διατάξεις”