



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ
ΤΥΠΙΚΗ ΑΤΥΠΗ & ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ζαντρίμα Μαρία

**Η εξέλιξη των αντισταθμιστικών πολιτικών στην Ελλάδα.
Από το Ολοήμερο Σχολείο στις Ζώνες Εκπαιδευτικής
Προτεραιότητας.
Παλιά προβλήματα, νέες λύσεις;**

Τριμελής επιτροπή: Α. Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια. Επιβλέπουσα.

Δ. Τσακίρη, Αναπληρώτρια καθηγήτρια ΤΚΕΠ

Γ. Μπαγάκης, καθηγητής ΤΚΕΠ

Κόρινθος, Ιούνιος 2012

Περιεχόμενα	
Εισαγωγή.....	3
ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι	
Τι είναι οι πολιτικές	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ	
Αντισταθμιστικές πολιτικές	
Εισαγωγή.....	20
Η εξέλιξη των αντισταθμιστικών πολιτικών στην Αγγλία Από τις ΕΡΑ στις ΕΑΖ	24
Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στη Γαλλία.....	30
Πρώτος, δεύτερος ή τρίτος δρόμος;.....	38
Θεωρητικά ζητήματα που προκύπτουν από την βιβλιογραφία.....	47
Γιατί αποτυχαίνουν οι αντισταθμιστικές πολιτικές;.....	63
ΜΕΡΟΣ Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	
Εισαγωγή.....	70
Οι ΖΕΠ στην Ελλάδα.....	79
Μεθοδολογία- υλικό.....	84
Ανάλυση.....	86
Συμπεράσματα- συζήτηση	98
Βιβλιογραφία.....	108
Παράρτημα 1.....	121
Παράρτημα 2.....	122
Παράρτημα 3.....	125
Περίληψη.....	127
Abstract.....	128

Εισαγωγή

Το 2010 ανακοινώνεται από το ΥΠΔΜΘ η ίδρυση των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Αποτελεί τη νέα πολιτική του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας για την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων στην Ελλάδα. Οι ΖΕΠ αποτελούν έναν όρο γνωστό από την δεκαετία ήδη του '80 στην Γαλλία και Αγγλία και αναφέρονται ως αντισταθμιστικές πολιτικές, ως οι πολιτικές δηλαδή που επιλέγονται για να αντισταθμίσουν τα προβλήματα που σχετίζονται με χαμηλές επιδόσεις ή άλλα κοινωνικά προβλήματα των μαθητών που προέρχονται από περιβάλλοντα μειονεκτικά.

Τα προγράμματα αυτά απαντούσαν ταυτόχρονα και στο αίτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης για μια ισότητα των αποτελεσμάτων ή της επιτυχίας (equality of outcomes) που ενισχύθηκε από την δράση των κοινωνικών κινημάτων και που οι προηγούμενες πολιτικές στο όνομα της ισότητας ως προς την πρόσβαση (equality of opportunities) είχαν αποτύχει να εξασφαλίσουν.

Τα προγράμματα της ισότητας ως προς την πρόσβαση της δεκαετίας του '60 και '70 κρίθηκαν ανεπιτυχή στο να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών είτε επειδή εφαρμόστηκαν αποσπασματικά, είτε επειδή δεν συνοδεύτηκαν από ευρύτερες δομικές αλλαγές αλλά και αλλαγές στο σχολείο το ίδιο, ιδιαίτερα όταν το σχολείο αποτελεί δομικό μέρος του συστήματος αξιών μιας κοινωνίας. Ίσως, επίσης, επειδή οι μαθητές παρέμειναν στις συνθήκες που δημιούργησαν το αρχικό πρόβλημα (Jary & Jary, 1995 σελ. 107).

Πώς και γιατί επιλέγεται μια τέτοια πολιτική στη Ελλάδα του 2011; Σε ποια συγκεκριμένη συγκυρία; Πώς οριοθετείται το πρόβλημα των κοινωνικών ανισοτήτων και ποια λύση προτείνεται; Πώς σχετίζεται με τις προηγούμενες πολιτικές που κλήθηκαν να απαντήσουν σε παρόμοια προβλήματα; Πώς διαμορφώνεται το ελληνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλούνται να δράσουν οι πολιτικές αυτές; Πώς μπορεί να ερμηνευτεί η «αναβίωση» πολιτικών άλλων χωρών, της δεκαετίας του '80 στην Ελλάδα της «κρίσης», πολιτικές οι οποίες μάλιστα κρίθηκαν αναποτελεσματικές;

Αυτά είναι ορισμένα από τα ερωτήματα που καλούμαστε να προσεγγίσουμε στη παρούσα εργασία. Για να κατανοηθεί το πλαίσιο από την αρχική σύλληψη ως την εφαρμογή μιας πολιτικής και δη αντισταθμιστικής, θα επιχειρηθεί, στο πρώτο κεφάλαιο, μια πρώτη ανάγνωση για το τι είναι γενικότερα οι πολιτικές και πώς αυτές

υιοθετούνται σήμερα από τα εκπαιδευτικά συστήματα. Αν υιοθετούνται ή αν απλά επιβάλλονται 'ήπια', μέσω μηχανισμών διαμόρφωσης ενός ευρωπαϊκού ή παγκόσμιου περιβάλλοντος μέρος του οποίου αποτελεί και η Ελλάδα και τι σημαίνει για την ίδια τη σημασία της εκπαίδευσης και τους άμεσα εμπλεκόμενους δασκάλους και μαθητές που είναι και το «αντικείμενο» των πολιτικών αυτών.

Ειδικότερα, θα αναλυθούν, στο δεύτερο κεφάλαιο, οι πολιτικές αυτές όπως εφαρμόστηκαν στην Αγγλία και την Γαλλία, ώστε να αναδειχθεί το διαφορετικό συγκείμενο στο οποίο εντάσσονται, οι διαφορετικές ιστορικές συγκυρίες και τελικά το διαφορετικό περιεχόμενο που εκλαμβάνουν. Θα αναλυθούν οι θεωρητικές αφετηρίες των πολιτικών αυτών καθώς και οι κοινωνικές θεωρίες που επιστρατεύονται για να στηρίζουν τις πολιτικές αυτές.

Στο δεύτερο μέρος θα αναλυθεί το ελληνικό συγκείμενο στο οποίο εντάσσονται οι αντισταθμιστικές πολιτικές και θα επιχειρηθεί μια κριτική προσέγγιση και συζήτηση για το ποιες αξίες, ποιες «φωνές», ποιες σημασίες επιβάλλονται, ωθούμενοι από το βασικό κοινωνιολογικό ερώτημα. Τελικά, «τίνος τα συμφέροντα» εξυπηρετούνται;

Κεφάλαιο I

Τι είναι οι πολιτικές;

Ένας απλός ορισμός του τι είναι οι πολιτικές ανήκει στον Dye «οτιδήποτε μια κυβέρνηση επιλέγει να κάνει ή να μην κάνει». Στην απόφαση αυτή, μια ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής που υιοθετούν οι Taylor et al. (1997 σελ. 34) προσθέτει: «...η μελέτη του τι μια κυβέρνηση κάνει, γιατί και με ποια αποτελέσματα».

Οι ίδιοι ανήκουν στον ευρύτερο χώρο της «κριτικής» προσέγγισης της εκπαιδευτικής πολιτικής («policy sociology»). Αυτή, η κοινωνιολογία της εκπαιδευτικής πολιτικής, δημιουργήθηκε από την ανάγκη γεφύρωσης του χάσματος ανάμεσα στις δομιστικές αναλύσεις στο μακρο-επίπεδο με την έρευνα στο μικροεπίπεδο, ιδιαίτερα την έρευνα που αφορά τις ανθρώπινες προσλήψεις και εμπειρίες, όπως το θέτει η Ozga (1990, σελ. 359).

Παλαιότερες σχολές των πολιτικών προσέγγιζαν τις πολιτικές ως μια γραμμική διαδικασία επιβεβλημένη από το κράτος περίπου ως καθορισμός στόχων, διευκρίνιση των στόχων, εφαρμογή, αξιολόγηση. Είναι το λεγόμενο ορθολογικό (rational) μοντέλο.

Η συνεισφορά του Ball (1994) στο πεδίο είναι ότι εισάγει την έννοια του discourse στην ερμηνεία του «κύκλου της εκπαιδευτικής πολιτικής» ('policy cycle'). Αποτελείται από το πλαίσιο των επιρροών, τη διαδικασία παραγωγής ενός κειμένου, το πλαίσιο των πρακτικών (context of influences, text production, practice) και περιλαμβάνει επιπλέον και τα αποτελέσματα (outcomes) σε σχέση με την αρχική διαδικασία και σε σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη και τις πολιτικές στρατηγικές (στο Taylor et al., 1997 σελ.25).

“Η εκπαιδευτική πολιτική είναι ταυτόχρονα κείμενο και πράξη, είναι λόγια και δράση με πρόθεση, είναι ότι πράττεται αλλά είναι και η πρόθεση. Οι πολιτικές παραμένουν ημιτελείς , στο μέτρο πάντα, που σχετίζονται με την «άγρια» αφθονία και ποικιλία στο επίπεδο της πράξης, στο τοπικό επίπεδο (Ball, 1994 σελ. 10, μετάφραση δική μας).

Εδώ ο “λόγος” που διαμορφώνουν τα επίσημα κείμενα αφορά τις σχέσεις εξουσίας και η γλώσσα υπηρετεί πολιτικούς σκοπούς και παράγει πραγματικά αποτελέσματα μέσω της εξασφάλισης μιας «συμφωνίας» στο όνομα του γενικού συμφέροντος (Codd 1998, in Taylor et al., 1997 σελ. 28).

Για τον Prunty (1985) οι πολιτικές δεν είναι αξιακά ουδέτερες. Είναι οι κυβερνήσεις που ελέγχουν τους οργανισμούς, επιβάλλουν συγκεκριμένες αξίες, εξασκώντας νόμιμα την εξουσία και τον έλεγχο που κατέχουν.

Ο ίδιος ο Ball συμφωνεί πως σκοπός των κοινωνικής επιστήμης είναι να ξε-διαλέγει και όπου είναι δυνατό να αποδομεί τις ισχύουσες πολιτικές, την επιχειρηματολογία, τους ισχυρισμούς και τις επιπτώσεις που επιφέρουν. Με βάση τις προθέσεις αυτές δεν μπορεί παρά να χαρακτηριστεί ως «κριτικός» αποδομιστής.¹

Ο Ball (1993), θεωρεί την εκπαιδευτική πολιτική που αποτυπώνεται στα επίσημα κείμενα και ως *discourse*, μια συγκεκριμένη εκδοχή της αλήθειας ή της γνώσης που επιβάλλει ποιος μπορεί να μιλήσει για ποιο θέμα, τι μπορεί να ειπωθεί ακόμη και να

¹ Σχολές της κοινωνιολογίας επιδίωξαν να συμπεριλάβουν τον Ball στους ιδεολογικούς τους κόλπους και το ερώτημα αν «μόνος αποτελεί μια σχολή» αμφισβητείται. Στα γραπτά του ανιχνεύονται συνδέσεις με θεωρητικούς όπως του Follet, Barnard, Mintzberg, Bolman and Deal καθώς και η έλξη που ασκεί το έργο του Foucault στη σκέψη του (White & Crump, 1993).

συλληφθεί ως σκέψη, και ως *text*, κείμενο, ποτέ ολοκληρωμένο, ένα μάλλον ανοικτό κείμενο σε μια κατάσταση διαρκούς «γίνεσθαι» που επιτρέπει μια πολλαπλή ανάγνωση των κειμένων από μια πληθώρα αναγνωστών. Με τη διάκριση αυτή απαντά στο ερώτημα *structure/agency*, εννοώντας πώς ένα κείμενο ενδέχεται να διαβαστεί διαφορετικά, ως 'λόγος' όμως υπόκειται σε περιορισμούς ως προς την ερμηνεία εξαιτίας των σχέσεων εξουσίας που υπεισέρχονται κατά τη διαδικασία παραγωγής του κειμένου.

Οι πολιτικές, σύμφωνα με τον Ball, είναι ανοιχτά κείμενα, που εντάσσονται διαφορετικά στις εθνικές πολιτικές, υιοθετούνται, αναπλαισιώνονται, συνταιριάζονται ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα αιτήματα της κοινωνικής αλλαγής. Σύμφωνα με τον Ball είναι και 'κείμενα' και 'λόγοι' που επιβάλλουν αλήθειες, συνιστούν καθεστώτα αλήθειας, 'regimes of truths'. Οι «πολιτικές» είναι συστήματα ιδεών που επιβάλλουν όψεις της μιας και μόνης αλήθειας, είναι διαδικασία παρά προϊόν, διαδικασία μάλιστα «κυκλική». Η πολιτική με «Π» κεφαλαίο δεν εμφανίζεται μόνο ως πολιτική πρόταση, κρατική (το κράτος ως θεσμός που κατέχει το μονοπώλιο της άσκησης βίας φυσικής και συμβολικής), κυβερνητική επιλογή, πρόθεση, είναι και πράξη. Η πολιτική περιλαμβάνει και τις επιμέρους πολιτικές, ένα σύνολο ιδεών. Είναι επίσης, οι πρακτικές οι οποίες νομιμοποιούν αυτές τις επιλογές, μ' έναν τρόπο τις περισσότερες φορές εντελώς διαφορετικό από τους όρους που συγκροτούν την θεμιτή ανάγνωσή τους.

Οι πολιτικές είναι αναπαραστάσεις (*representations*) κωδικοποιημένες με περίπλοκους τρόπους, συνθηκολογήσεις, αγώνες, αυθεντικές ερμηνείες και επανερμηνείες απο-κωδικοποιημένες από τους δρώντες (*actors*) μέσα από τις δικές τους προσωπικές ιστορίες, βιογραφίες, περιβάλλοντα. Ένα κείμενο εισάγει σχέσεις εξουσίας, είναι ένα πεδίο ανταγωνισμού των δράσεων διαφορετικών πρωταγωνιστών. Ο Ball χρησιμοποιεί συχνά ως μέθοδο την ανάλυση λόγου (*discourse analysis*) και την ανάλυση κειμένου για να αναδείξει τον κυρίαρχο λόγο, τις σχέσεις εξουσίας που διαπερνούν την επίσημη ρητορική των πολιτικών κειμένων. Η «γλώσσα» της πολιτικής συστήνει αλήθειες που συγκροτούν την πραγματικότητα παρά την αναπαριστούν. Αυτές εγκαινιάζουν καινούργια συστήματα σκέψεων και αξιών και επιφέρουν συγκεκριμένα αποτελέσματα κατά την εφαρμογή τους καθώς δομούν τρόπους θέασης της πραγματικότητας. Η ανάλυση λόγου αποσκοπεί σε μια κριτική αποκάλυψη των σχέσεων εξουσίας που υποκρύπτονται στις γλωσσικές επιλογές του

πολιτικού λόγου, καθώς και των επιπτώσεων στην δόμηση των κοινωνικά άνισων σχέσεων.

Ο τρόπος όμως που αυτές μεταφράζονται, αναπλαισιώνονται, ερμηνεύονται στο πεδίο της αναπαραγωγής εξαρτάται από το τοπικό πλαίσιο, τα άτομα, τις αξίες με τις οποίες εμφορούνται.

Όπου υπάρχει αναπλάισιωση, όπου ο «λόγος» μετακινείται υπάρχει χώρος για την ιδεολογία (Bernstein, 2000) και όπου υπεισέρχονται καινούργιες θεωρίες όπως αυτές της αλλαγής στην οργάνωση, το μανάτζμεντ των σχολείων, στις αρχές της δεκαετίας του '80 στην Αγγλία, σύντομα καθίστανται ιδεολογίες και μάλιστα επικίνδυνες καθώς απορρίπτουν την βιωμένη εμπειρία και γνώση των εκπαιδευτικών.

Οι θεωρίες αυτές επικαλούνται την ορθολογικότητα και την αποδοτικότητα, για να επιβάλλουν τον έλεγχο. Η έννοια για τους οργανισμούς που υπονοούν είναι τόσο περιορισμένη που αποκλείει κάθε διαφορετική αντίληψη. Ιδιαίτερα εμφανής είναι ο περιορισμός αυτός στις καινούργιες θεωρίες για το μανάτζμεντ στα σχολεία. Οι θεωρίες αυτές περιθωριοποιούν την εμπειρική γνώση στο πεδίο του σχολείου και καταλύουν κάθε βιωμένη γνώση του δάσκαλου ως μη σχετική. Είναι σημαντικές για καθετί που αποκλείουν καθώς και ό,τι περικλείουν (Ball 1987, σελ. 5, μετάφραση δική μας).

Συχνά η πολιτική ξεκαθαρίζει τις προθέσεις της, παίρνοντας απόσταση από το παρελθόν, οι «Νέοι Εργατικοί» (New Labour) δεν είναι ίδιοι με τους «Παλιούς εργατικούς» (Old Labour) ούτε με τους συντηρητικούς (το πρώτο πράγμα που κατάργησαν οι Νέοι Εργατικοί, όταν ανέλαβαν την εξουσία το '97, ήταν τα Assisted Places Scheme της Thatcher). Το πότε και το πώς, το γιατί τώρα καθίσταται μια πολιτική αναγκαία, προκαλούν ερωτήματα που εγκαλείται πρόθυμα μια κυβέρνηση να απαντήσει.

Η απάντηση είναι κοινότοπη και πανομοιότυπη απανταχού στην υφήλιο από τις λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες ως τις περισσότερο ανεπτυγμένες. Είναι η ανάγκη της ανταπόκρισης στις νέες απαιτήσεις ενός διεθνούς περιβάλλοντος ανταγωνισμού, «εμείς» οι οποιοδήποτε εμείς – το συλλογικό υποκείμενο- αν θέλουμε να συνεχίσουμε να είμαστε εμείς οφείλουμε να μην αγνοούμε τους άλλους, τους σημαντικούς άλλους, συμπρωταγωνιστές και συμπαίκτες στην διεθνή σκακιέρα. Επίσης αυτή η αλλαγή είναι αναγκαία και αναπόφευκτη και ως εκ τούτου δεν

επιδέχεται αμφισβήτηση ως προς τις αγαθές προθέσεις. Οι αλλαγές προκύπτουν από μια διαδικασία επιλογής των σημαντικότερων, αποκλείοντας έτσι εναλλακτικές επιλογές ως τέτοιες.

Το «black box» της παγκοσμιοποίησης

Η παγκοσμιοποίηση αφορά την διαδικασία όπου πολιτικές, πολιτιστικές και οικονομικές πλευρές μοιάζουν να συνδέονται. Τα αγαθά και οι πληροφορίες διακινούνται ελεύθερα ξεπερνώντας τις συμβάσεις του χώρου και του χρόνου. Η από-εδαφικοποίηση που ευοδώνεται στον κυβερνοχώρο αποσπά τα κράτη από προηγούμενες βεβαιότητες και τα άτομα συνειδητοποιούν αυτές τις αλλαγές (Waters, 1995 στο Taylor et al., 1997 σελ.55). Μια παγκόσμια οικονομία χωρίς γεωγραφικά όρια αποτελεί πραγματικότητα και τα έθνη κράτη αδυνατούν να αντιμετωπίσουν τα νέα προβλήματα. Δημιουργούνται συμφωνίες ανάμεσα στα κράτη και συγκροτούνται υπερεθνικοί οργανισμοί και μη-κυβερνητικές οργανώσεις για να αντιμετωπίσουν τα κοινά προβλήματα που προέκυψαν μετά το δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και αφορούσαν την εμπέδωση της ειρήνης, την αντιμετώπιση των πολέμων, το περιβάλλον. Φτιάχνουν τον κόσμο, μια γειτονιά, «global neighbourhood» (Commision on Global Governance, 1995), ένα κόσμο καλωδιωμένο, με σημείο αναφοράς, βέβαια, τον ανεπτυγμένο καπιταλιστικό δυτικό κόσμο, δημιουργώντας ένα κλίμα ομογενοποίησης και επιβάλλοντας νέες προτεραιότητες. Το έθνος κράτος, συστατική αρχή της νεωτερικότητας του 18^{ου} και 19^{ου} αι. και οι εθνικές ταυτότητες που συγκροτούσαν την έννοια του πολίτη βρίσκονται υπό την απειλή ασυμβίβαστων προοπτικών. Θα πρέπει να προστατεύουν από την μια την ιδιαιτερότητά τους και ταυτόχρονα να υπηρετούν την οικονομία της παγκόσμιας αγοράς. Οι κοινωνίες απ' την άλλη μοιάζουν από την μια με θραύσματα, κατακερματισμένες και από την άλλη τείνουν να ομογενοποιούνται υπό το καθεστώς ενός «global life style».

Ποιοι είναι οι μηχανισμοί της παγκοσμιοποίησης και πως επηρεάζουν τις εθνικές πολιτικές ;

Η παγκοσμιοποίηση σε αντίθεση με τον ιμπεριαλισμό ή την αποικιοκρατία δεν αφορά την επιβολή ενός κράτους σε κάποιο άλλο, αλλά εμπεδώνεται από τους

υπερεθνικούς οργανισμούς όπου στο εσωτερικό τους κυριαρχούνται από ισχυρές ομάδες κρατών που συμμετέχουν ενεργά, ατομικά στους μηχανισμούς της. Η εξουσία δεν επιβάλλεται ρητά, αλλά με την μορφή μιας κοινής ατζέντας που τα κράτη υιοθετούν με «δική τους πρωτοβουλία» (Dale,1998). Είναι μια αδιαφανής διαδικασία και γι' αυτό δύσκολο να αντιμετωπιστεί.

Οι παραδοσιακές ή ορθόδοξες μορφές δανεισμού των εκπαιδευτικών πολιτικών («policy borrowing», «policy learning») έχουν αντικατασταθεί από λεπτότερες μορφές επιβολής, μια διακυβέρνηση χωρίς κυβέρνηση («a governance without government», Rosenau ό.ά.στο Dale, 1999) που δεν επιβεβαιώνουν την κοινότητα αντίληψη ότι οι αλλαγές επιβάλλονται απρόθυμα από τα κράτη. Η διαδικασία αποδοχής γίνεται ηθελημένα, έχει τον χαρακτήρα της εθελοντικής δέσμευσης, είναι και φανερή αλλά και αφανής σχεδόν ασυνείδητη, δεν αφορά μόνο την υιοθέτηση προγραμμάτων, αλλά την υιοθέτηση σκοπών και στόχων. Ο όρος δανεισμός στην εκπαιδευτική πολιτική είναι μια διαδικασία που εκδηλώνεται ανοικτά, αποτελεί μια βιώσιμη σε εθνικό επίπεδο επιλογή, συνειδητή, με ορατά αποτελέσματα στο οργανωτικό επίπεδο. Υιοθετούνται παράλληλα, σε ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς και δεν είναι απλά δανεισμός. Οι υπερεθνικοί οργανισμοί δεν επιβάλλουν, υποδεικνύουν τρόπους και διαδικασίες για την καλύτερη ανταπόκριση σε «προβλήματα» που δεν δύνανται να λυθούν σε ατομικό επίπεδο, αλλά σε υπερεθνικό. Οι διαδικασίες αυτές ονοματίζονται ως εναρμόνιση των πολιτικών, προτυποποίηση, εξάπλωση, αλληλεξάρτηση (Dale, 1999).Ο μοναδικός μηχανισμός που δεν χρειάζεται να επιβληθεί, επειδή είναι απόλυτα προφανής και πειστικός είναι κατά τον Dale (1999) η αλληλοϋποστήριξη των εθνών κρατών σε θέματα που αφορούν την «παγκόσμια κληρονομιά του ανθρώπινου είδους» όπως το περιβάλλον ή τα ανθρώπινα δικαιώματα, συνηγορώντας στην κατασκευή ενός παγκόσμιου «κοινού» χώρου, που το τοπικό παντρεύεται με το παγκόσμιο, χωρίς το ένα να αναιρεί το άλλο («glocalization», Robertson, 1995 ό. ά στο Ball, 2008 σελ.30).

Οι υπερεθνικοί οργανισμοί (Ball, 2008 σελ. 25-39) όπως WTO, World Bank, IMF διατηρούν έναν ηγεμονικό ρόλο στην προβολή του αιτήματος της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης ως αντάλλαγμα για τον δανεισμό σε χώρες αδύναμες οικονομικά με σκοπό να βελτιώσουν την παραγωγικότητα τους με την διαβεβαίωση ότι οι χώρες αυτές θα ακολουθήσουν προγράμματα δομικής προσαρμογής, «structural adjustment programmes», (SAP) που είναι και ο απαραίτητος όρος του δανεισμού, ενώ ελέγχονται αυστηρά για το αν οι διαδικασίες προσαρμογής ακολουθούνται με

τον σωστό τρόπο. Ο OECD αποτελεί την ιδεολογική δεξαμενή των οργανισμών αυτών. Ασχολείται με την διενέργεια και δημοσιοποίηση διεθνών μελετών, στατιστικών αναλύσεων, συγκριτικών μελετών. Έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα και επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις πολιτικές επιλογές των κρατών στο πεδίο της εκπαίδευσης, συνεπικουρείται δε στο έργο αυτό από τα διεθνή media που τον καθιστούν στο συλλογικό φαντασιακό ένα απόλυτα έμπιστο και αξιόπιστο εργαλείο σύγκρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων (π.χ PISA), εγείροντας φαντασιώσεις καταστροφής και ολοκληρωτικής αποτυχίας, εθνικού κινδύνου, όταν οι προσδοκίες για μια επιτυχή θέση στην διεθνή κλίμακα αξιολόγησης δεν επαληθεύονται. Ο OECD έχει αυτό-ανακηρυχθεί ως βασικός παράγοντας της πολιτικής («policy actor») αποποιούμενος τις πρώιμες ανθρωπιστικές, φιλοσοφικές καταβολές του, υιοθετώντας την ιδεολογία της παγκοσμιοποίησης ως την αναπόφευκτη πραγματικότητα μιας παγκόσμιας οικονομίας που θεωρεί την εκπαίδευση σημαντικό παράγοντα της οικονομίας (Taylor et al, 1997). Η δύναμη των οργανισμών αυτών δεν είναι μόνο ιδεολογία είναι και πραγματικότητα, όπως φαίνεται από τον τρόπο που τα κράτη αντιδρούν στη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων του διαγωνισμού PISA κάθε τρία χρόνια. (βλ. το παράδειγμα της Γερμανίας, στο Ball, 2008 σελ. 35)

Οι οργανισμοί αυτοί και ιδιαίτερα ο οργανισμός παγκόσμιου εμπορίου ως ενεργοί παίκτες στην διεθνή σκακιέρα ενθαρρύνουν ανοιχτά την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, καθιστούν τα σύνορα μεταξύ δημόσιας εκπαίδευσης και ιδιωτικών επιχειρήσεων θολά. Συνομιλούν ανοιχτά με τις κυβερνήσεις, όπως ακριβώς συνομιλούσαν οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των δασκάλων και οι τοπικές οργανώσεις (LEA) τη δεκαετία του '50, ο ρόλος τους είναι κάτι ανάμεσα σε συμβουλευτικό, στην παροχή εξειδικευμένης γνώσης και επιχειρηματικών πλεονεκτημάτων (Ball, 2008 σελ. 37).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση φανερά δεν αποσκοπεί στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ωστόσο στην Διακήρυξη της Μπολόνια (1999) διαφαίνεται μια τάση εναρμόνισης των εκπαιδευτικών συστημάτων με την μέθοδο μιας ανοικτής συνεργασίας. Η ιδέα της «δια βίου εκπαίδευσης» συνιστά την πεμπτουςία της ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση. Προγράμματα όπως το «Education and Training 2010» είναι μια μορφή ανοικτής συνεργασίας μέσω «μαλακών» μηχανισμών που προσδιορίζουν οδηγίες, δείκτες, την ανταλλαγή καλών πρακτικών χωρίς να επιβάλλουν και χωρίς να τιμωρούν. Η αποτελεσματικότητά τους οφείλεται στην

πίεση που άτυπα ασκούν, στα συναισθήματα που προκαλεί η δημοσιοποίηση των δεικτών και άρα η πιθανή απαξίωση.

Ο Novoa (2002) αναφέρεται στην διαδικασία διαμόρφωσης μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας που γίνεται ακριβώς με τον ίδιο τρόπο κατασκευής των εθνικών ταυτοτήτων της νεωτερικότητας, την ανακάλυψη της παράδοσης, ενός κοινού πολιτιστικού παρελθόντος, το όραμα ενός κοινού μέλλοντος. Κατασκευάζεται η έννοια του ευρωπαίου πολίτη, συγκροτούνται φαντασιακές κοινότητες, κοινωνικά κατασκευασμένες οντότητες, όπου διαφορετικοί άνθρωποι συναντιούνται ασπαζόμενοι κοινές πεποιθήσεις, αξίες, ιδέες.

Λόγω της έλλειψης των πολιτικών ριζών στην Ευρωπαϊκή ένωση (Novoa & Dejong-Lambert, 2003) και εξαιτίας της θέσης εξουσίας που κατέχει αυτός που επιβάλλει τις λέξεις, οι γλωσσολογικές «μεταφορές» μιας Ευρώπης με ένα ένδοξο παρελθόν και ένα υποσχόμενο μέλλον, με την εκπαίδευση ως τον τέταρτο πυλώνα, συνιστούν ένα κανονιστικό ιδεώδες, regulatory ideal (Novoa, 2007) ένα κοινωνικό φαντασιακό, social imaginary, την μαγική λύση σ' όλα τα προβλήματα. Το εγκαθιδρυθέν είδωλο επιβάλλεται ως αναπόφευκτο. Η διαδικασία επιτήρησης εγκαθιδρύεται μέσω των αξιόπιστων μηχανισμών αξιολόγησης που λειτουργούν ως ο καθρέπτης του συλλογικού εαυτού, ένας καθρέπτης που εκτίθεται στη κοινή γνώμη μέσα από τα μάτια των ειδικών, που διαμορφώνουν έναν πανίσχυρο παγκόσμιο λόγο, ο οποίος διατρανώνει την αυταρχική, δημοκρατική επικυριαρχία του στις οθόνες των τηλεοπτικών media υπαγορεύοντας τις «λύσεις» στα «προβλήματα» που αφορούν την εκπαίδευση, με τον τρόπο που αυτά παρουσιάζονται, πάντα δραματικά.

Η “λύση” δε μπορεί παρά να υπαγορεύει “ανάγκες”, όπως η συνεχής επανεκπαίδευση, δια βίου, με αποκλειστική ευθύνη του ίδιου του μαθητευόμενου και να απαιτεί έναν επαναπροσδιορισμό του εαυτού, την αυτο-κεφαλαιοποίηση του εαυτού. Λέξεις κενές, κενά σημαίνοντα, empty signifiers, συνθέτουν ένα λόγο τόσο ‘φανερό’ που τελικά ίσως δεν είναι και τόσο φανερός. Σύγκριση, λογοδοσία, ικανότητες -κλειδιά, να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις, κοινωνικές σχέσεις, συνεργασία σε ομάδες, και μια έννοια της ποιότητας εγγεγραμμένης σε δείκτες, κριτήρια επίδοσης standards, πρότυπα σημεία αναφοράς, benchmarks, παρουσιάζονται ως ουδέτερα, αξιόπιστα εργαλεία, ενώ αγνοούν το βασικό ερώτημα: who marks the bench? (Kastrinos ό.ά. στο Novoa, 2002). Ποιος ορίζει, θέτει, κρίνει, τους «κανόνες του παιχνιδιού», τους κανόνες, τα μέτρα και τα σταθμά, του ορθού προτύπου;

Σύγχρονες τάσεις

Ένα νέο παράδειγμα δημόσιας διοίκησης

Τα επίσημα κείμενα του ΟΟΣΑ του 1995 ‘governance in transition: public management reform in OECD countries’ αποτελούν το ρυθμιστικό λόγο που επιβάλλει αλλαγές στο χώρο των δημόσιων οργανισμών (Ball, 2008 σελ. 40). Επιβάλλει ο λόγος αυτός μια άλλη οπτική για το κράτος και άλλες μορφές διακυβέρνησης. Εστιάζει στην αποτελεσματικότητα και την ποιότητα παροχής των δημόσιων υπηρεσιών, προτείνει την αντικατάσταση των δυσκίνητων υπερμεγεθών γραφειοκρατικών οργανισμών με αποκεντρωμένες υπηρεσίες, ενθαρρύνει τον ανταγωνισμό χωρίς να εξοβελίζει τον κεντρικό έλεγχο από το κράτος. Το κράτος συνεχίζει να έχει τον έλεγχο από απόσταση. Ο νέος τρόπος διακυβέρνησης αυτή «η αρχιτεκτονική της ρύθμισης» από την κυβέρνηση στην διακυβέρνηση -from government to governance- επιτυγχάνεται μέσω της διαδικασίας επιβολής δεικτών, τεχνικών ελέγχου, αξιολόγησης, στόχων. Μια διαδικασία ελεγχόμενου απο-ελέγχου, «controlled decontrol» (Ball, 2008 σελ. 41).

Η επιτυχία εξασφαλίζεται με τις τεχνολογίες, μηχανισμούς όπως η ‘γλώσσα’ της αλλαγής των δημόσιων οργανισμών και συστημάτων. Οι μηχανισμοί που καθιστούν το εργατικό δυναμικό αποτελεσματικό («one size fits all») συνιστούν μια νέα γλώσσα, που αλλάζει τις σημασίες για το τι σημαίνει πρακτικές, ρόλοι, ταυτότητες, υποχρεώσεις, τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος, γονιός, ποιος είσαι, ποιες αξίες έχεις. Οι νέες αυτές τεχνολογίες: αγορά, μανάτζμεντ, επιτελεσματικότητα («performativity») εισάγουν νέες αξίες, νέες λέξεις, νέες τοποθετήσεις της υποκειμενικότητας.

Οι νέες αξίες που προωθούνται είναι ο ανταγωνισμός για την επιβίωση των ιδρυμάτων που εξαντλούνται στο κυνήγι στρατολόγησης ικανών μαθητών για να αυξήσουν το επενδυτικό τους κεφάλαιο. Οι μέτριοι μαθητές εξοστρακίζονται, τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν είναι επιθυμητά, τάξεις μικτών ικανοτήτων καταργούνται και όλα αυτά στο όνομα της επιλογής («choice») των γονιών και των μαθητών (βλ. έρευνες των Gerwitz & Bowe, 1995, Reay, 1998).

Υπηρετώντας αυτή την νέα ηθική ή μάλλον ‘απορύθμιση της ηθικής’ οι εργαζόμενοι καλούνται να επιδείξουν την απαραίτητη ανάληψη ατομικής ευθύνης συνδέοντας την εξασφάλιση της εργασιακής τους καριέρας με την συμμετοχή τους στην ανταγωνιστικότητα της επιχείρησης-σχολείου.

Από τις πρώτες χώρες που ενέδωσαν στο πνεύμα της αγοράς ήταν η Νέα Ζηλανδία το 1998 σύμφωνα με τις επιταγές του Picot Report (Ball, 2008). Την ίδια χρονιά στην Αγγλία εφαρμόστηκαν οι καθοριστικές αλλαγές που εισήγαγε το Education Reform Act (1998) με έντονα τα χαρακτηριστικά του νεο-συντηρητισμού που στηριζόταν στην αυστηρή ενοχοποίηση των δασκάλων, των αναλυτικών προγραμμάτων, των προοδευτικών παιδαγωγικών μεθόδων, για την εκπαιδευτική αποτυχία. Είναι εμφανές πως ομοιότητες αλλά και διαφορές ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα απομακρυσμένων χωρών πραγματοποιούνται ταυτόχρονα, σε διαφορετικό πλαίσιο και με τα ίδια αποτελέσματα.

Το «νέο μάνατζμεντ» αλλάζει τους όρους υπό τους οποίους πρέπει να λειτουργούν οι υπηρεσίες αλλά και την έννοια του επαγγελματισμού ή του απο-επαγγελματισμού. Ο μάνατζερ είναι ο «ήρωας» του «νέου παραδείγματος» (Ball, 2008 σελ 47). Εμπνέει και υποβάλλει στις ψυχές των εργαζόμενων την πίστη στην απόδοση, τους καθιστά υπόλογους για το παραγόμενο αποτέλεσμα. Τα χαρακτηριστικά της Νέας Δημόσιας Διοίκησης εγκαθιστούν σχέσεις χαμηλής εμπιστοσύνης, δίνουν έμφαση στα αποτελέσματα, την σύναψη συμβάσεων εργασίας, την αποδόμηση των μεγάλων περίπλοκων οργανισμών, την αποκέντρωση της οικονομικής διαχείρισης και την νομιμοποίηση του ανταγωνισμού με την δυνατότητα επιλογής ή εξόδου των χρηστών του συστήματος.

Σε νεότερα κείμενα του OECD όπως το «Ten steps to equity» (2007), διαφαίνεται η αναφορά σε έννοιες όπως η ακριβοδικία («fairness») και η ένταξη («inclusion»). Οι δυο έννοιες συνιστούν τον ορισμό της ισοτιμίας, μιας έννοιας ασαφούς και περιορισμένης σε σχέση με την έννοια της ισότητας (equality) που συνιστά τη διαδικασία «εξίσωσης», μια διαδικασία που «καθιστά» τα άτομα ίσα και όχι που τα διαφοροποιεί σε σχέση με το μερίδιο αξίας (merit). Αυτή, η ισότητα ως ακριβοδικία, έννοια δανεισμένη από τη θεωρία του management των οργανισμών (Adams, 1965) συνεπάγεται ότι κάποιος θα πρέπει να απολαμβάνει τα οφέλη ανάλογα με την συνεισφορά του (Leventhal, 1976).

Η απόσταση από μια λογική της ισότητας των ευκαιριών που έχει συνδεθεί με τη λογική των κρατών πρόνοιας του '60 και '70, ή τη λογική της θεωρίας των αναγκών ότι δηλ. τα μερίδια θα πρέπει να διανέμονται με βάση τις ανάγκες, μαρξιστική στη βάση της, έχει αντικατασταθεί από μια λογική του περιορισμού του κόστους της εκπαίδευσης προς μια *εστιασμένη και στοχευμένη* κατεύθυνση των πόρων προς τους

μαθητές εκείνους που μέσα σε αδιαφοροποίητες τάξεις ο δάσκαλος διακρίνει και θα πρέπει να αντιμετωπίσει αναπτύσσοντας τις «μέσα στην τάξη» στρατηγικές του.

Όπως και στην λογική των Νέων Εργατικών οι δάσκαλοι ψέγονταν για συντηρητισμό, ρατσισμό, αντίσταση στην αλλαγή (Blair, ό. ά στο Carvel and Brindle, 1999, σελ. 3 στο Gewirtz, 2000), έτσι και ο OECD με τη μορφή «συστάσεων» προτείνει την επαγγελματική ανάπτυξη, θεωρώντας πως η δυσανάλογη κατανομή των μαθητών μεταναστών και μειονοτήτων σε τμήματα ειδικής αγωγής ίσως είναι αποτέλεσμα προκαταλήψεων. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να αναπτύξουν τον επαγγελματισμό τους για να ανταποκριθούν στη διδασκαλία και μάθηση της δεύτερης γλώσσας, της πολυπολυτισμικότητας του προγράμματος, την ανοχή, τον αντιρατσισμό.

Είναι τα σχολεία επίσης που θα πρέπει να ενισχύσουν τις προσπάθειές τους να βελτιώσουν τις σχέσεις με τους γονείς. Το σχολείο οφείλει σε γενικές γραμμές να «συγκρατήσει» στην υποχρεωτική εκπαίδευση τους μαθητές όσο το δυνατό περισσότερο, να περιορίσει την επανάληψη τάξης ως διορθωτικό μέτρο επίδοσης, μια συνήθης και «ακριβή» τακτική, να ενισχύσει την πρόιμη φοίτηση και να επανεξετάσει το ζήτημα της συνεισφοράς σε δίδακτρα στην ανώτατη εκπαίδευση. Αντί για «την ισότητα των ευκαιριών» προβάλλεται η ισότητα ως προς την παροχή των βασικών δεξιοτήτων (basic skills)- εγγραμματοσύνη, αριθμητισμός, επιστήμες - «προς τα πίσω» όσον αφορά τα ηλικιακά στάδια, χωρίς διακρίσεις. Οι συστάσεις επικυρώνουν τα αποτελέσματα της διεθνούς αξιολόγησης του προγράμματος PISA που πιστοποιεί την χαμηλή επίδοση στους τρεις τομείς κατά μέσο όρο, σε αντιδιαστολή με το Φιλανδικό μοντέλο που καθίσταται ως το «αρχετυπικό μοντέλο» σύγκρισης, ταυτόχρονα αναγνωρίζοντας πως τα Σκανδιναβικά κράτη κατέχουν και τον μικρότερο βαθμό ενός μη διαφοροποιημένου πληθυσμού και ανήκουν στις κοινωνίες εκείνες τις σοσιαλοδημοκρατικές με τις μικρότερες ανισότητες όπως αναδεικνύει η τυπολογία Esping- Andersen, 1990, και επιβεβαιώνεται στο Tracey et al., 2010.²

² Σύμφωνα με αυτή την τυπολογία υπάρχουν τριών ειδών πολιτικές οι φιλελεύθερες, οι συντηρητικές και οι σοσιαλδημοκρατικές. Οι φιλελεύθερες πολιτικές (Αμερική, Καναδάς, Αγγλία, Αυστραλία) «κοιτάζουν» προς την ελεύθερη αγορά, την ελάχιστη παρέμβαση του κράτους, προωθούν την ιδέα των «ίσων ευκαιριών» σε ένα περιβάλλον ανοιχτού ανταγωνισμού και την ελευθερία από το κράτος. Οι συντηρητικές πολιτικές (Γερμανία, Αυστρία, Βέλγιο, Ιταλία) δεν κατευθύνονται προς την αγορά, ωστόσο επενδύουν περισσότερα χρήματα στην κοινωνική ασφάλιση σε σχέση με την συνεισφορά των πολιτών -οι παροχές δεν έχουν ανα-διανεμητικό χαρακτήρα- αναπαράγοντας και διατηρώντας την κοινωνική διαστρωμάτωση. Γενικά οι πολιτικές αυτές επιδιώκουν την παγίωση των ήδη υπαρχόντων διαφορών, της κοινωνικής ιεραρχίας και των τάξεων (class) και χαρακτηρίζονται από μοναρχικό

Αυτό που συμπεραίνεται είναι ότι η αποτελεσματικότητα είναι συμβατή με τη ισότητα. Ο νέο- συντηρητικός λόγος που προωθεί και συστήνει το PISA (χώρος στον ιδιωτικό τομέα, αποσύνδεση των αποτελεσμάτων/εκροών από τις οικονομικές παροχές/εισροές) συνδυάζεται με σοσιαλοδημοκρατικές θέσεις (ενιαίο σχολείο, εξατομικευμένη μάθηση), αρθρώνοντας ένα ιδανικό επιχείρημα για την διακυβέρνηση, (ideal governance argumentaire) που καθίσταται πλέον ορατό και συζητήσιμο και σε χώρες όπως η Γαλλία που έως τη δεκαετία του 2000 δεν υπέκυψαν στο PISA shock (Know and Pol, 2009), αλλά το οποίο επιβλήθηκε ως επιχείρημα που προσαρμόστηκε για να ενισχύσει τον πολιτικό λόγο. Τα επιχειρήματα αυτά που ξεφεύγουν από την στατιστική μελέτη και επεκτείνονται σε συστάσεις προς τις χώρες καθιστούν τα αποτελέσματα του PISA σημαντικό παράγοντα στην πολιτική σκηνή ιδιαίτερα μέσα από τον τρόπο που διοχετεύονται από τα μέσα και χρησιμοποιούνται από τους πολιτικούς για να προωθήσουν τις πολιτικές επιλογές τους.

Τα τρένα που δεν σταματούν

Το αποτέλεσμα: η κρίση της εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό των σχολείων, οι τακτικές συμμόρφωσης, περισσότερο άγχος, η καλλιέργεια μιας πλαστής εικόνας, μια παρουσίαση του εαυτού επιτηδευμένη, μη αυθεντική. Το παράδοξο της επικαλούμενης διαφάνειας στην λειτουργία των προσώπων και των οργανισμών είναι ότι δημιουργούν τελικά αδιαφανείς παραστάσεις, καθώς χρόνος και ενέργεια καταναλώνονται όχι για την παροχή του έργου, αλλά για την αρεστή και βολική παρουσίαση των αποτελεσμάτων και του εαυτού. Η επιδίωξη της επιτελεστικότητας αποσυνδέεται από την έννοια του κοινού καλού, υπηρετεί αλλότριους σκοπούς, επιδίδεται στο κυνήγι των αριθμών, υπαγορεύει ανήθικες τακτικές. Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων, η κοινοποίηση των δεικτών, των βαθμών, τα league tables κατατάσσουν τα καλά σχολεία, ενώ τα αποτυχημένα επιδίδονται στην αναζήτηση πληρωμένων συμβουλών και βοήθειας για να αντιστρέψουν το κλίμα της δημόσιας

κρατισμό, πατερνλισμό, παραδοσιακό κορπορατισμό και μια διδασκαλία για τον καθολικισμό (Esping-Andersen, 1985, 1999).

Οι σοσιαλοδημοκρατικές πολιτικές (Σκανδιναβία) προωθούν πολιτικές που βασίζονται στις αρχές της πλήρους απασχόλησης για την αγορά εργασίας, τα δικαιώματα των πολιτών, την παγκοσμιότητα. Αντίθετα με τις φιλελεύθερες πολιτικές χρειάζονται το κράτος, αφού το κράτος θεωρείται απαραίτητο ώστε να εξασφαλίζονται ίσα δικαιώματα και ισότιμη πρόσβαση στις κοινωνικές υπηρεσίες όλων των πολιτών (Olsen, 2002).

διαπόμπευσης. Η διαδικασία αξιολόγησης ατόμων, οργανισμών κατατάσσει, διακρίνει, εξοβελίζει, καταστρέφει, δημιουργεί μάρτυρες και θύματα. Γιατροί δεν αναλαμβάνουν περιπτώσεις υψηλού κινδύνου από το φόβο να μην προστεθούν στο ενεργητικό τους αποτυχίες, τα σχολεία διώχνουν κακούς μαθητές, τα τρένα δεν σταματούν στους σταθμούς μετεπιβίβασης για να φτάσουν έγκαιρα στο «τέλος», στον προορισμό τους. Το καθεστώς αυτό του «τρόμου», του φετιχισμού των standards, υπαγορεύει πρακτικές κατασκευής μιας μη αυθεντικής «εικόνας» του εαυτού και του οργανισμού, επιτηδευμένη, και μια παραπλάνηση, προβάει μοντέλα παρουσίασης υπό το κράτος του 'ελέγχου'. Η ενέργεια που καταναλώνεται για την τελική πρόβα είναι δυσανάλογη, με τη ποιότητα του ίδιου του παραγόμενου προϊόντος. Το πραγματικό δράμα παίζεται στο πίσω μέρος της σκηνής όπου οι δυνατότητες απόστασης από το ρόλο δεν υπάρχουν, «ή παίζεις το παιχνίδι» ή δεν υπάρχουν. Ο μηχανισμός της επιτήρησης δεν κατευθύνεται από τον κεντρικό πύργο ελέγχου του Bentham, εσωτερικεύεται από έξω προς τα μέσα γίνεται αυτο-λογοκρισία, παθητική συμμόρφωση, μηχανισμοί αυτορύθμισης, αυτοέλεγχος .

Ενεργώντας υπέρ των μαθητών, αλλά αισθανόμενοι άσχημα

Οι πρωτοβάθμιοι δάσκαλοι των Woods and Jeffrey (2002) αποδίδουν την αλλαγή της ταυτότητας και του επαγγελματισμού των δασκάλων με τον καλύτερο τρόπο πριν και μετά την καθιέρωση των επιθεωρήσεων και των σαρωτικών αλλαγών μετά την εισαγωγή του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών (National Curriculum) το 1998 στην Αγγλία. Ο αναπροσανατολισμός της ταυτότητας των δασκάλων οδήγησε στην απομάκρυνση της οντολογικής ασφάλειας, την απώλεια της αυτοεκτίμησης, της βασικής εμπιστοσύνης, την απώλεια αναφοράς στον εαυτό ως ενοποιητικό στοιχείο της προσωπικότητας. Οι δάσκαλοι αισθάνονται αβεβαιότητα, οδύνη, ανασφαλείς, ένοχοι, αποσπώνται βίαια από τις προηγούμενες εσωτερικές δεσμεύσεις, η αμφιβολία εσωτερικεύεται. Ο εαυτός της ύστερης νεωτερικότητας είναι ένας εαυτός των fractals, κατακερματισμένος.

Με τους όρους του Bernstein (2009) οι ταυτότητες σχηματίζονται μέσω της διαδικασίας της εξωστρεφούς προβολής, διαχωρίζονται η γνώση από αυτόν που γνωρίζει, οι άνθρωποι απομακρύνονται από τις παραδοσιακές αξίες και το αίσθημα της αφοσίωσης στις εσωτερικές αξίες. Αφήνονται στο έλεος των καπρίσιων της

αγοράς. Οι ταυτότητες αυτές που αναπτύσσονται μέσω του προσανατολισμού της εκπαίδευσης σε μια ευκαιριακή νοοτροπία, των βραχέων και γρήγορων αποτελεσμάτων (short-termism) είναι «κοινωνικά άδειες» (Bernstein, 2000 σελ. 59). Το άτομο αναγνωρίζει τον εαυτό του ως καταναλωτή υπηρεσιών και προϊόντων, στερείται της κριτικής ικανότητας, δεν μπορεί να διακρίνει το αληθινά επικίνδυνο και επιζήμιο.

Αγοράζοντας την επιτυχία, αγοράζοντας συμβουλές.

Η αναγωγή της Οικονομίας σ' ένα αυτόνομο πεδίο που υπερέβη την Κοινωνία ως προς το βασικό της ρόλο ως ρυθμιστή των υπερβολών της οικονομίας, το κυνήγι της επιτυχίας υπό την απειλή μιας «κακής» θέσης στους απανταχού παρόντες «πίνακες», χαλαρώνουν τα σύνορα μεταξύ ιδιωτικού και δημόσιου χώρου στην Παιδεία. Ο ιδιωτικός τομέας παρεισφρύει στο δημόσιο, συνήθως με έντεχνο τρόπο, αναλαμβάνοντας ένα σωστικό ρόλο ή συμβουλευτικό.

Ιδιωτικές εταιρίες (π.χ Cocentra, HBS, Edison design) αναλαμβάνουν να σώσουν τα σχολεία που κινδυνεύουν από την αποτυχία και τον εαυτό τους «επί πληρωμή». Η ανταπόκριση στις απαιτήσεις της λογικής της επιτυχίας είναι επιτακτικές και πρέπει να είναι γρήγορες. Τα κράτη αγοράζουν συμβουλές για να γίνουν ανταγωνιστικά, για να αλλάξουν τις δομές εκείνες που είναι δαπανηρές και καταφεύγουν στις συμβουλές ειδικών. Το παράδειγμα των virtual charter schools και ιδιαίτερα το “No child left behind” (2001) της πολιτικής του Bush επέφερε σε υπερβολικό βαθμό κέρδη εκατομμυρίων δολαρίων στην αγορά υπηρεσιών, υλικού, επεξεργασίας δεδομένων, βοηθητικών υπηρεσιών, παραγωγής τέστ (Burch, 2009) και επιπλέον κέρδη σε πρώην έμπειρους κρατικούς γραφειοκράτες που πούλησαν την προηγούμενη εμπειρία τους σε ιδιωτικές εταιρείες.

Τα αποτελέσματα στην ποιότητα που προέκυψαν από τις παρεχόμενες «βοηθητικές» εταιρίες ωστόσο δεν είναι ούτε καλύτερα, ούτε βελτίωσαν τις επιδόσεις των μαθητών (Bursch, 2010). Στο αγγλικό πλαίσιο οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης (Education Action Zones), η κατεξοχήν εμβληματική πρωτοβουλία των Νέων Εργατικών και του τρίτου δρόμου δεν κατάφεραν, όπως θα δούμε αναλυτικότερα στα πλαίσια αυτής της εργασίας, να μειώσουν το χάσμα στις επιδόσεις με την συμβολή μιας θετικής διάκρισης (Ofsted, 2003) μεταξύ των μαθητών στις ζώνες και των υπόλοιπων μαθητών έξω από αυτές που υποθετικά οι ζώνες θα έπρεπε να καταφέρουν.

Η οικονομία χρειάζεται το κράτος. Αυτό λειτουργεί ως το πλαίσιο όπου «οι νέες μεγάλες αφηγήσεις» δημιουργούν τις προϋποθέσεις ώστε να δραστηριοποιηθούν οι ιδιωτικές εταιρείες παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών, εξειδικευμένων γνώσεων, τεχνογνωσίας, καθώς και οι φιλανθρωπικές οργανώσεις. Μια συνεργασία αμοιβαίων σχέσεων μεταξύ του δημοσίου και των επιχειρήσεων γεννιέται.

Η λογική μιας “διακυβέρνησης” την διευκολύνει. Ιδιωτικές εταιρείες αναλαμβάνουν την επανοργάνωση του δομών, το delivery των υπηρεσιών και η εκπαίδευση ως εμπόρευμα διευκολύνει τις αγορές.

Τίνος τα συμφέροντα υπηρετούνται;

Η επιβολή της «νέας ορθοδοξίας» τείνει να επιβληθεί σε παγκόσμιο επίπεδο και κάνει τα εκπαιδευτικά συστήματα να μοιάζουν μεταξύ τους. Ο ισομορφισμός στην ανώτατη εκπαίδευση, η χαλάρωση, το θόλωμα των συνόρων μεταξύ του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα των επιχειρήσεων εξηγείται στη λογική μιας «συνεργασίας». Οι ιδιωτικές επιχειρήσεις, οι σπόνσορες, οι φιλανθρωπικές επιχειρήσεις, οι διαφημιστικές εταιρίες, εξασφαλίζουν κέρδη προσφέροντας «μαγικές λύσεις», καλλιεργούν μύθους, επιβάλλουν νοήματα –κοινωνία της γνώσης, κοινωνικοί εταίροι, καλές πρακτικές- στο κράτος, που μ’ αυτό τον τρόπο λύνει τα «προβλήματα» του. Στο λόγο τους απουσιάζουν οι ρητές αναφορές στα θέματα των κοινωνικών ανισοτήτων, στα θέματα κοινωνικής τάξης, φύλου, γένους, φυλής, εθνικότητας. Αντ’ αυτών προβάλλεται η έννοια της ένταξης (inclusion).

Τα ερωτήματα που ανακύπτουν είναι σημαντικά. Ποια είναι η σημασία και σε τι συνίσταται το να είναι κανείς μορφωμένος, τι είδους δεξιότητες πρέπει να κατέχει, ποιους αφορά, με ποιο σκοπό; Ποιανού τα συμφέροντα υπηρετεί; Ποιες κοινωνικές τάξεις ευνοούνται; Ποιος είναι ο ρόλος του κράτους και των επιχειρήσεων; Τι σημαίνει η εν μέρει ιδιωτικοποίηση του κράτους;

Νικητές και χαμένοι

Η παλιά διαμάχη των οπαδών της ορατής και αόρατης παιδαγωγικής ήταν η διαμάχη ανάμεσα στα τμήματα της παλιάς και νέας μεσαίας τάξης για το συμβολικό έλεγχο. Ανάμεσα στους φορείς του συμβολικού ελέγχου και αυτών που κατέχουν τους υλικούς πόρους υπάρχει ανταγωνισμός συμφερόντων, διαφορετική κοινωνική βάση,

ειδικότερα αφότου το κράτος απομάκρυνε από τη διοίκησή του τους φορείς του συμβολικού ελέγχου και τους αντικατέστησε με φορείς από το πεδίο της οικονομίας (Bernstein, 1990, 2000). Η απόσυρση του κράτους από το οικονομικό πεδίο συντελείται με τον ταυτόχρονο κεντρικό έλεγχο των δρώντων που δραστηριοποιούνται στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου. Αυτή είναι η δεύτερη «παιδαγωγούσα» κοινωνία (Bernstein, 2000, 2001).

Τα τμήματα αυτά προσανατολίζονται διαφορετικά ως προς την εκπαίδευση, επιδιώκουν διαφορετικούς στόχους. Τα τμήματα της μεσαίας τάξης που έλεγχαν την οικονομία επιδίωκαν την αναπαραγωγή τους μέσω της μείωσης της κρατικής παρέμβασης. Οι οπαδοί της αόρατης παιδαγωγικής και μέλη της νέας μεσαίας τάξης που ενεργοποιούνταν στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου ήθελαν την εμπλοκή του κράτους στην εκπαίδευση. Σήμερα η επάνοδος της ορατής παιδαγωγικής, προσανατολισμένης στην αγορά αλλάζει το ρόλο του κράτους. Στο επίπεδο των σχολείων καλλιεργείται ο ανταγωνισμός μεταξύ τους, ενώ το κράτος διατηρεί τον έλεγχο από μακριά μέσω του σφιχτού αναλυτικού προγράμματος και των εξετάσεων σε εθνικό επίπεδο. Η συμμετοχή των γονέων, η δυνατότητα επιλογής μοιάζει δημοκρατική, ενώ είναι το άλλοθι για τον περιορισμό του κόστους και την ανάληψη προσωπικής ευθύνης. Το κράτος ενδιαφέρεται για τον συμβολικό έλεγχο. Η ιδιωτικοποίηση κυριαρχεί ενώ ταυτόχρονα στο πεδίο της αγοράς μικρές εταιρείες συγχωνεύονται και ο ανταγωνισμός μεταξύ τους μειώνεται. Όμως σε ένα άλλο επίπεδο ο ανταγωνισμός για επιδίωξη αποτελεσμάτων και πρόσβαση σε πόρους αυξάνεται.

Ο Basil Bernstein έχει διατυπώσει τις σκέψεις του για την εκπαίδευση του 21^{ου} αι. ως του αιώνα της αναβίωσης ενός νέο- μεσαιωνισμού. Όπως το μεσαίωνα η εκπαίδευση βρισκόταν στα χέρια της εκκλησίας ενώ η παραγωγή με την μορφή ενός απλού καταμερισμού της εργασίας δινόταν στους χειρώνακτες εργάτες μέσα από την οικογένεια ή ένα σύστημα μαθητείας, έτσι και τώρα, θα επικρατήσει ο απλός καταμερισμός εργασίας, ο οποίος συνίσταται στην επικράτηση των τεχνολογιών των επικοινωνιών που απασχολούν ένα περιορισμένο σε αριθμό, αλλά υψηλής ειδίκευσης εργατικό δυναμικό στον τομέα της παραγωγής. Ένας περιορισμένος μόνο αριθμός πολύ εξειδικευμένων ατόμων που ασχολούνται στον τομέα του συμβολικού ελέγχου θα συνεχίσει να υπάρχει. Αυτοί θα λαμβάνουν την ικανότητα αυτή στα υψηλού κύρους εκπαιδευτικά ιδρύματα, ενώ οι υπόλοιποι θα συνειδητοποιούν την κοινωνική τους θέση έξω από την εκπαίδευση ή σε ιδρύματα χαμηλού κύρους

αποκτώντας γενικές δεξιότητες (generic skills). Μάλλον, την ικανότητα να επαν-εκπαιδεύονται, ως το τέλος της ζωής τους, στερούμενοι την πρόσβαση στην ισχυρή γνώση, έχοντας μαθητεύσει σ' ένα σύστημα εκπαίδευσης που σκοπό έχει να συμμορφώνει και να πειθαρχεί. Να είναι αναλώσιμοι.

Όσο πιο αφηρημένες οι αρχές του πεδίου της παραγωγής, τόσο πιο απλός ο καταμερισμός της εργασίας στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου. Όσο το κράτος γίνεται μικρότερο, τόσο αφήνει χώρο στις επιχειρήσεις. Όσο αντικαθιστά τους υπαλλήλους του με πληρωμένους συμβούλους από τον ιδιωτικό τομέα τόσο μέρος του ιδιωτικοποιείται. Το κράτος δεν αποδυναμώνεται, διατηρεί έναν ρόλο επίβλεψης κι ελέγχου μέσω των μηχανισμών αξιολόγησης. Αποσύρει όμως τη συμμετοχή του από την παροχή εξολοκλήρου των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και περιορίζεται στην επίβλεψη, στον έλεγχο και τη σύναψη συμβολαίων. Η χρηματοδότηση γίνεται με τους όρους συμμετοχής στον ανταγωνισμό ανάμεσα και μέσα στα σχολεία. Τα επιτυχημένα σχολεία έχουν πρόσβαση σε πόρους ενώ τα «κακά» σχολεία τιμωρούνται. Η αναδιανομή των πόρων γίνεται με σκοπό τη βελτίωσή τους, τη θεραπεία των προβλημάτων που η εφαρμογή της πολιτικής στην εκπαίδευση δημιούργησε. Έτσι οι κοινωνικές ανισότητες οξύνονται και ο ανταγωνισμός κυριαρχεί. Ο φαύλος κύκλος των ανισοτήτων συνεχίζεται, οι εκπαιδευτικές ανισότητες παράγουν κοινωνικές ανισότητες, οι κοινωνικές ανισότητες εκφράζονται ως εκπαιδευτικές και ούτω καθ' εξής.

Κεφάλαιο II

Αντισταθμιστικές πολιτικές

Εισαγωγή

Τα εκπαιδευτικά συστήματα σ' όλο τον κόσμο δεν ασχολήθηκαν ανέκαθεν με τα ζητήματα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Τα ζητήματα αυτά δεν ευρίσκονταν στο βασικό προσανατολισμό τους, εφόσον το μαζικό σχολείο του δέκατου ενάτου αιώνα σκοπό είχε μάλλον τη δημιουργία ενός πειθήνιου εργατικού δυναμικού ή μια θρησκευτικού ιδεολογικού τύπου διαμόρφωση της προσωπικότητας που λειτουργούσε υπέρ της κοινωνικής συνοχής μέσω της συμμόρφωσης. Αποτελούσε

κατά τον Althusser (1978) το βασικό ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους που απέβλεπε μέσω της πειθούς στην καθυπόταξη των μαζών όπου οι μηχανισμοί καταστολής αποτύχαιναν να επιβάλλουν την τάξη.

Για τον θεωρητικό της αναπαραγωγής Bourdieu- για τους Mills and Gale (2007) ο Bourdieu ανήκει στην κριτική σχολή- το σχολείο με τους μηχανισμούς αξιολόγησης που ενεργοποιεί αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες. Οι μαθητές φέρουν διαφορετικό πολιτιστικό κεφάλαιο μαζί τους στο σχολείο, ενώ το σχολείο αξιολογεί 'αντικειμενικά'. Στην ουσία ανάγει σε "φυσικό χάρισμα" ότι αποκτήθηκε κοινωνικά. Η διαδικασία αυτή γίνεται ανεπαίσθητα και πάντα πίσω από τις πλάτες των ανθρώπων που μετέχουν σ' αυτή. Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα που στηρίζεται στην Ιησουϊτική παράδοση συντηρεί τον αυστηρό διαχωρισμό μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, μεταξύ των πιστοποιητικών (baccalaureate, doctorat), την διάκριση μεταξύ του υψηλού ακαδημαϊκού ύφους και του βάρβαρου, κοινού. Ενώ φαίνεται ότι λειτουργεί αξιοκρατικά, νομιμοποιεί τις ανισότητες επιβραβεύοντας τους ήδη προικισμένους με το απαραίτητο κοινωνικό κεφάλαιο που αποκτήθηκε σε βάθος χρόνου, με την διαρκή επαφή τους με το είδος εκείνο των γνώσεων, στάσεων συνθηθειών τα οποία ενσωματώνονται ως «φυσική έξη». Είναι το habitus³. Επιπλέον ο Bourdieu επισημαίνει το γεγονός ότι οι σπουδαστές οι προερχόμενοι από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα αυτο-αποκλείονται πολύ πριν αντιμετωπίσουν το σύστημα αξιολόγησης που ταξινομεί, διακρίνει, αποκλείει.

Οι θεωρητικοί της αντιστοιχίας Baudelot and Establet και Bowles and Gintis οι πρώτοι αναφερόμενοι στο γαλλικό σύστημα «capitalist school in France», (1971), οι δεύτεροι στο αμερικανικό, θεωρούν ότι το σχολείο συμβάλλει στην αναπαραγωγή και διατήρηση του καπιταλιστικού οικονομικού συστήματος (θεωρία άμεσης αναπαραγωγής) και αυτό επιτυγχάνεται μέσω της νομιμοποίησης των ανισοτήτων και της κοινωνικοποίησης της «συνείδησης» του εργάτη που απαιτεί άτομα αλλοτριωμένα (αρχή της αντιστοιχίας, ανάμεσα στις σχέσεις ελέγχου και εξουσίας ανάμεσα στο σχολείο και στον ιεραρχικό καταμερισμό εργασίας που κυριαρχεί στον χώρο εργασίας (βλ. Bowles and Gintis, «schooling in Capitalist America», 1976).

³ Ο Μουζέλης (1994) σημειώνει ότι το habitus είναι υποκειμενικό, όχι ατομικό σύστημα ενσωματωμένων σχημάτων, αλλά σχήματα αντίληψης και δράσης που είναι κοινά σ' όλα τα μέλη μιας ομάδας ή τάξης και που συνιστούν την προϋπόθεση κάθε αντικειμενικοποίησης και ενόρασης.

Η θεωρία της αναπαραγωγής επικρίθηκε ως ντετερμινιστική, ως να παραγνωρίζει το ρόλο του ατόμου ως φορέα δράσης (agent), ότι αρνείται κάθε έννοια αντίστασης (resistance).

Στον Giroux, όπως αναφέρουν οι Gewirtz & Cribb, 2009 σελ. 88) συμπυκνώνεται η κριτική στις νεο-μαρξιστικές και μπουρντοϊκές θεωρήσεις. Ο Giroux θεωρεί ότι υπερτονίζουν τον παράγοντα κυριαρχία (domination) και αδυνατούν να διεισδύσουν στους κοινωνικούς και ιστορικούς παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις συμπεριφορές των δασκάλων και των μαθητών.

Το πέρασμα από τις «μεγάλες θεωρίες» σε εξειδικευμένες, λεπτότερες, εντοπισμένες σε πλαίσια θεωρήσεις συνάδει με αλλαγές κοινωνικές στο τέλος της δεκαετίας του '80. Οι αλλαγές στις εργασιακές σχέσεις, τα μεταναστευτικά κύματα, η συμμετοχή των γυναικών στην εργασία, τα μεγάλα κοινωνικά κινήματα και ο μετα-δομισμός συνέβαλαν στην μετατόπιση του ενδιαφέροντος από ζητήματα «κοινωνικής τάξης» σε θέματα όπως η συγκρότηση των ταυτοτήτων, η ανάλυση των σχέσεων εξουσίας, η προσέγγιση του λόγου (discourse) ως όψη της εξουσίας. Οι εμπειρικές έρευνες αναδεικνύουν ζητήματα γένους, φύλου, εθνικότητας, φυλής, που διαφοροποιούν τις προσεγγίσεις που επικεντρώνονται αποκλειστικά σε ζητήματα «τάξης».

Η έρευνα της Archer (2008), «the impossibility of minority ethnic educational success», δείχνει πόσο επισφαλής μπορεί να είναι η επιτυχία των μαθητών μειονοτικών ομάδων που ακόμα και όταν επιτυγχάνουν το κατορθώνουν με «λάθος τρόπο». Πώς συγκροτείται η αυτο-εικόνα τους ως οι «Άλλοι» σε σύγκριση με την ιδανική εικόνα του «καλού» μαθητή που είναι λευκός, δεν ανήκει σε τάξεις (class-free), έχει μια νορμάλ σεξουαλικότητα, ενώ οι «άλλοι» αντιπροσωπεύουν τις αρνητικές προβολές των ιδιοτήτων εκείνων που χαρακτηρίζονται παθολογικές, όπως ο κομπορμισμός, η υπερβολική εξωστρέφεια, ή αντίστροφα η εσωστρέφεια ή η υπερσεξουαλικότητα. Οι αναπαραστάσεις για την επιτυχία, τον καλό μαθητή, την σεξουαλικότητα αναδεικνύουν τον κυρίαρχο λόγο που ορίζει ποιος δικαιούται την επιτυχία, τι μπορεί να ειπωθεί, ποιες συμπεριφορές θεωρούνται κοινωνικά αποδεκτές και ποιες αποκλίνουν από την νόρμα.

Η ανάγκη για ένα νέο ορισμό της διαδικασίας συγκρότησης της ταυτότητας ως μια ρευστή, πολλαπλή κατασκευή υπερβαίνει την έννοια της κοινωνικής τοποθέτησης ως τη μοναδική συνιστώσα της ταυτότητας. Η ανάγκη για λεπτότερες κριτικές αναλύσεις που αφορούν τις κοινωνικές ανισότητες που δεν αφορούν ζητήματα κοινωνικής τάξης, από το πρίσμα του μετα-δομισμού, φέρνει στο φως αναλύσεις που είναι

αντίθετες σε ολιστικές θεωρίες (anti-universalist). Ως τέτοιες κατονομάζονται π.χ ο εθνοκεντρισμός ή ο ρατσισμός ή ο ανδροκεντρισμός ως όψεις της κυριαρχίας που αποσιωπάται. Αναδεικνύονται επίσης ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης που αφορούν τον εκπαιδευτικό μηχανισμό που καλείται να λειτουργήσει «διακόπτοντας» τον ιστορικά αναπαραγωγικό του ρόλο.

Η ερμηνεία των ανισοτήτων δεν αφορά μόνο μακροσκοπικές, «μεγάλες» αναλύσεις. Αφορά και τον ίδιο τον παιδαγωγικό μηχανισμό, τους τρόπους που το σχολείο οργανώνει τα προγράμματα σπουδών, επιλέγει, κατευθύνει, αξιολογεί (Bernstein, 1991) ανάγοντας τις οικονομικές ανισότητες σε εκπαιδευτικές και το αντίθετο.

Οι γονείς της ανώτερης κοινωνικής τάξης μπορούν να αγοράζουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες εξαργυρώνοντας το οικονομικό κεφάλαιο σε πολιτιστικό (πληρώνοντας extra ιδιαίτερα μαθήματα, εξω-σχολικές δραστηριότητες, βιβλία, επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού, λογισμικά). Η δυνατότητα «αγοράς» των εκπαιδευτικών υπηρεσιών είναι αυτή που καθορίζει και την ακαδημαϊκή επιτυχία (Σιάνου, 2006). Οι εσωτερικοί μηχανισμοί του σχολείου, όπως ο διαχωρισμός σε ομάδες «διαβαθμισμένης» ικανότητας που κατ' ευφημισμόν προβάλλεται με την ορολογία αρχάριων/προχωρημένων υποκρύπτει την αλήθεια ότι οι μειονεκτικοί μαθητές είναι αυτοί που απαρτίζουν τα τμήματα των χαμηλότερων βαθμίδων. Η διοχέτευση (streaming) στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση προς την τεχνική εκπαίδευση ή τα κολέγια (επιπέδου 3) φαίνεται να αγνοούν ποιοι μαθητές προσανατολίζονται κατά αυτό τον τρόπο και γιατί. Η εμμονή στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας και της λογικομαθηματικής σκέψης και ο αποκλεισμός των υπόλοιπων πλευρών της νοημοσύνης (Ο H. Gardner -καθ' όλα αποδεκτός στην εκπαίδευση- είχε συμπεριλάβει και τον παράγοντα συναισθηματική νοημοσύνη ανάμεσα στα άλλα είδη πολλαπλής νοημοσύνης), καθώς και οι στρατηγικές των γονέων που έμμεσα κατευθύνουν τις προτεραιότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων σε βάρος κάποιων άλλων, ή επιλέγουν να αποσύρουν τα παιδιά τους με διάφορους τρόπους από τα μεικτά σχολεία, που αποφεύγουν τον συγχρωτισμό με τις κοινωνικές ομάδες που απειλούν τις καλές επιδόσεις, με το δικαίωμα επιλογής που παρέχεται για την εγγραφή σε σχολείο άλλης περιοχής, ακόμη και τα ίδια τα σχολεία που επιδιώκουν την στρατολόγηση καλών μαθητών ή και η αποφυγή των κακών σχολείων από τους δασκάλους ώστε να διασώσουν την αυτο-εικόνα τους, είναι παράγοντες που επιτείνουν το φαύλο κύκλο των εκπαιδευτικών / κοινωνικών ανισοτήτων. Δημιουργούν το λεγόμενο Matthew principle (R. Merton) μεταφρασμένο στην

εκπαίδευση, ως οι προνομιούχοι πολιτιστικά και οικονομικά να γίνονται πλουσιότεροι και οι «φτωχοί» φτωχότεροι.

Ωστόσο όσο ο εκπαιδευτικός μηχανισμός επικρίνεται για τη διαίωιση των ανισοτήτων, τόσο στον ακριβώς ίδιο μηχανισμό εναποτίθεται και η δυνατότητα αντίστασης και η «διακοπή» της κοινωνικής αναπαραγωγής.

Παραδείγματα της δυνατότητας αυτής, της διακοπής του αναπαραγωγικού ρόλου του σχολείου δίνουν οι Baker et al. (2009, σελ. 152). Παράδειγμα το οποίο αναφέρεται σ' ένα σχολείο για κορίτσια στην Ιρλανδία που κατάφεραν να πετύχουν καλύτερες επιδόσεις ή τα εναλλακτικά μοντέλα αξιολόγησης που προωθούνται στην Αμερική (portfolio) ή η αξιολόγηση που βασίζεται στο μοντέλο της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (Baker et al., 2009).

Η εξέλιξη των αντισταθμιστικών πολιτικών στην Αγγλία

Από τις EPA στις EAZ

Κατ'εξοχήν χαρακτηριστική περίπτωση αντισταθμιστικών πολιτικών αποτελούν οι Education Action Zones (EAZ) στην Αγγλία την εποχή της κυβέρνησης των Νέων Εργατικών το 1997, που συνιστούν την μετάβαση από την λογική της ισότητας των ευκαιριών («equality of opportunities»), που συνδέθηκε με την άνοδο των κρατών πρόνοιας στην Ευρώπη τη δεκαετία του '60 και '70 και την αποδοχή πολιτικών της καταφατικής δράσης («affirmative action») ή αλλιώς της θετικής διάκρισης, σε μια μετα-μοντέρνα αντίληψη του κράτους που χαρακτηρίζει τη μετάβαση στον νεοφιλελευθερισμό και τον νεοσυντηρητισμό των δεκαετιών του '80 και '90.

Η παραδειγματική αυτή στροφή σημαδεύεται και από την αλλαγή στο περιεχόμενο της έννοιας της δικαιοσύνης από την ισότητα των ευκαιριών, δηλαδή από την ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση (access) ή την ισότητα των αποτελεσμάτων (equality of outcomes) στην ισότητα ως ακριβοδικία (equity as fairness), με την έννοια ότι τα αγαθά θα πρέπει να διανέμονται σύμφωνα με το μερίδιο συνεισφοράς του καθενός⁴, σύμφωνα με αυτό που καθένας αξίζει. Τα άτομα θα πρέπει να είναι

⁴ Για μια ευρύτερη αντίληψη της έννοιας της equity ως δικαιοσύνη, ο Leventhal αντιπαραβάλλει τον ορισμό του Webster's Third New International Dictionary. *Equity*: Η ελεύθερη και λογική τάση συγκατάθεσης, συμμόρφωσης με τα κριτήρια του φυσικού δικαίου, του νόμου και της δικαιοσύνης, χωρίς προκατάληψη, ευνοιοκρατία, ή δόλο και χωρίς την αυστηρότητα που συνεπάγονται οι δυσκολίες διαβίωσης (μετάφραση δική μας) (p.3) in Leventhal, G. (1976). *What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships*. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED142463.pdf>

ελεύθερα να ασκούν τις ελευθερίες τους σ' ένα ελάχιστο κράτος, άρα οποιαδήποτε ιδέα της θετικής διάκρισης είναι άδικη στο βαθμό που μεταφέρει πόρους από άτομα που έχουν «εργαστεί», κοπιάσει γι' αυτά σε άλλους που δεν τα δικαιούνται.

Με άλλους όρους είναι το δίκαιο του ανταγωνισμού αυτό που ενδιαφέρει, το πώς διεξάγεται ο ανταγωνισμός στην αγορά, η διαδικασία και όχι το αποτέλεσμα αυτό που μετράει. Είναι η απάντηση του Nozick (1976), του ατομισμού της αγοράς, στην πρωτοκαθεδρία του Rawls και του φιλελεύθερου ατομισμού που ενέπνευσε τα μοντέρνα φιλελεύθερα καθεστώτα και κυριαρχεί στον σύγχρονο πολιτικό διάλογο.

Οι διαστάσεις των δυο φιλοσοφικών απόψεων κυριαρχούν στις αντιλήψεις των περισσότερων δυτικών κοινωνιών, όχι βέβαια αυτούσιες αλλά προσαρμοσμένες ρεαλιστικά, συμπεριλαμβανομένης και μιας τρίτης θεώρησης, μαρξιστικής καταγωγής η οποία εμπνέει τις σοσιαλο-δημοκρατικές κοινωνίες, που βασίζεται στην ιδέα των αναγκών και αποποιείται ένα μοντέλο φιλανθρωπίας που μπορεί να ερμηνευτεί ως ακριβοδικία ή αξία, απεναντίας οραματίζεται μια κοινωνία του κοινοτισμού και του κολλεκτιβισμού (Taylor et al, 1997).

Η έννοια των αντισταθμιστικών πολιτικών και της θετικής διάκρισης είναι όροι που διατυπώθηκαν για πρώτη φορά στην Αμερική. Σύντομα εξαπλώθηκαν και στην Αγγλία, την Αυστραλία, την Ολλανδία ενώ χώρες όπως το Βέλγιο, η Πορτογαλία, η Γαλλία και η Ελλάδα ακολούθησαν αργότερα.

Το πρόγραμμα Head Start, 1964 και Title I, 1965 επί της προεδρίας του Johnson, ήταν η προσπάθεια για την καταπολέμηση του «κύκλου της φτώχειας» με την πρόωμη παρέμβαση από την νηπιακή ηλικία, σε περιοχές όπου οι οικογένειες υπέφεραν από τον οικονομικό αποκλεισμό και στο πλαίσιο αυτό παρέχονταν μεγάλα ποσά. Το πρόγραμμα Title I απέβλεπε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης, εγγραμματισμού, και μαθηματικών δεξιοτήτων των «φτωχών» μαθητών, σε σχολεία που χαρακτηρίζονταν από υψηλή συγκέντρωση μαθητών μειονοτήτων, συνήθως ισπανόφωνων και αфро-αμερικανών.

Το 1999, σύμφωνα με την Karsten (2006), το πρόγραμμα αφορούσε 11εκτμ. μαθητές και 10 δισεκτμ. \$ κόστος από την ομοσπονδιακή κυβέρνηση κάθε χρόνο, που δίνονταν από την ομοσπονδιακή κυβέρνηση στις πολιτείες και από εκεί στα σχολεία ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις. Το ποσοστό αυτό σήμαινε ένα χαμηλό μέσο όρο ανά μαθητή, που μειώνεται περισσότερο αν κανείς υπολογίσει ότι ενώ αυξήθηκαν οι μαθητές το 1999 το συνολικό κόστος παροχών δεν αυξήθηκε. Και όλα αυτά σε μια χώρα όπου παρουσιάζεται μια τεράστια

ανομοιογένεια στην χρηματοδότηση ανάμεσα στις πολιτείες, ακόμη και ανάμεσα στα σχολεία.

Αν και τα αποτελέσματα από το Title I δεν ήταν τα αναμενόμενα, η «ιδέα» της αντισταθμιστικής πολιτικής συνέχισε και το 1994, στα πλαίσια του προγράμματος «Improving America's School Act», και το 2002 με το πρόγραμμα «No child Left Behind». Αν και ο ρόλος της εκπαίδευσης στην δυνατότητα άρσης των κοινωνικών ανισοτήτων είχε αμφισβητηθεί από τους Coleman και Jencks η εκπαίδευση συνέχιζε να θεωρείται ως ο μεγάλος εξισοροπιστής των ανισοτήτων.

Στην Αγγλία της δεκαετίας του '60 και υπό συντηρητικών κυβερνήσεων εμφανίζονται οι «Educational Priorities Areas» (EPA), οι οποίες κάνουν την επανεμφάνισή τους στην δεκαετία του '90 υπό την κυβέρνηση των Νέων Εργατικών αλλάζοντας όνομα. Τα προγράμματα EPA και Head Start εκφράζουν την αντίληψη του Rawls, φιλελεύθερη ατομιστική, της κοινωνικής δικαιοσύνης των κρατών πρόνοιας (Taylor et al., 1997).

Οι ίδιες πολιτικές εμφανίζονται με άλλο όνομα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αλλάζουν. Μετατρέπονται σε Education Action Zones. Οι πρωτοβουλίες αυτές είχαν μικρή διάρκεια και σύντομα με τη δεύτερη θητεία των Νέων Εργατικών περιορίστηκαν σταδιακά σε μικρότερες περιοχές, «excellence in city zones» (EiCZ) με σκοπό να γίνουν πιο αποτελεσματικές.

Η άνοδος στην εξουσία της Νέας δεξιάς της Thatcher και αργότερα του Major σήμανε και το τέλος των άπειρων προσδοκιών για την εκπαίδευση ως τον κύριο εξισοροπιστικό παράγοντα. Το κοινωνικό κράτος υποχωρεί, η δύναμη της Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Local Education Authority LEA) περιορίζεται δραστικά, η έννοια της κοινωνικής τάξης καταργείται⁵.

Το 1981 ιδρύονται τα «Assisted Places Scheme» –δίνεται η δυνατότητα σε ακαδημαϊκά ικανούς φτωχούς μαθητές να φοιτήσουν σε καλά ιδιωτικά σχολεία- και στους γονείς, με την ιδιότητα του καταναλωτή, δίνεται η δυνατότητα επιλογής σχολείου, επιλογή που διευκολύνει η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων των επιδόσεων των μαθητών κάθε σχολείου.

Τα αποτελέσματα στις επιδόσεις έδειξαν ότι οι επιλογές αυτές αν και δεν έκαναν τα πράγματα χειρότερα, δεν συνέβαλαν στην βελτίωση τους σημαντικά. Οι οικονομικά

⁵ Δεν υπάρχει αυτό που ονομάζουμε κοινωνία... μόνο το άτομο, άντρες ή γυναίκες, M. Thatcher, 1987 (ό.ά στο Power, 2008).

ασθενέστεροι μαθητές συνέχισαν να παρακολουθούν τα κακά σχολεία και οι καλοί τα καλά σχολεία.

Με τον ερχομό το 1997 στην εξουσία των Νέων Εργατικών, μετά από 18 χρόνια σχεδόν συντηρητικών κυβερνήσεων, το θέμα των ανισοτήτων επανέρχεται στο πολιτικό προσκήνιο. Ο Blair ευαγγελίζεται μια κοινωνία “της μιας τάξης”, μια διευρυμένη μεσαία τάξη της αξιοκρατίας που θα συμπεριλαμβάνει και τα τμήματα της εργατικής τάξης που στερούνταν των ευκαιριών αλλά δεν υπολείπονταν των φιλοδοξιών (Power, 2008).

Οι ΕΑΖ θα αποτελέσουν την διαφορετική «απάντηση» για το ίδιο «θέμα».

Τα δυο σχήματα αντισταθμιστικών πολιτικών στην Αγγλία και την περιοχή της Ουαλίας, το πρώτο επί Συντηρητικών κυβερνήσεων, το δεύτερο επί των κυβερνήσεων των New Labour εφαρμόστηκαν ως απάντηση στις κοινωνικές ανισότητες που προέρχονταν από παράγοντες εξωτερικούς του σχολείου και που η έκθεση Plowden είχε επισημάνει το 1967 προκαλώντας ιδιαίτερη αίσθηση. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της δράσης του 1944, Education Act, που παρείχαν ελεύθερη πρόσβαση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχοντας την «ισότητα των ευκαιριών» δεν μείωσαν το χάσμα των επιδόσεων ανάμεσα στους φτωχούς και πλούσιους. Η εφαρμογή μιας πολιτικής της «θετικής διάκρισης», της στοχευμένης ενίσχυσης με την μεταφορά πόρων οδήγησε στην εφαρμογή των EPA. Οι οικονομικές ενισχύσεις δίνονταν για την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών, αλλά και τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, για υψηλότερες αμοιβές των δασκάλων και την διενέργεια ερευνητικών προγραμμάτων δράσης. Τα προγράμματα προέβλεπαν αυστηρή αξιολόγηση.

Οι έρευνες –αν και με συγκεκριμένα αποτελέσματα- έδειξαν ότι τα αποτελέσματα δεν ήταν τα αναμενόμενα (Halsey, 1972, Midwinter, 1972, Morisson, 1974, Barnes 1975, Smith, 1975 ό.ά. στο Power, 2008).

Η έρευνα των Smith et al., (2007) μετά την εφαρμογή των EPA έδειξε πως η «γεωγραφία» των υποβαθμισμένων περιοχών τουλάχιστον στις περιοχές του Λονδίνου που εξέτασαν, δεν άλλαξε και ότι παρά τη ανέλπιστα μικρή βελτίωση σε κάποιες απ’ αυτές, άλλες περιοχές συνέχισαν να επιδοτούνται ακόμα λιγότερο αν και ήταν περισσότερο μειονεκτικές.

Έρευνες των Power et al., 2004, Sammons et al., 2004, και των Smith et al., (2007) έδειξαν μέτρια αποτελέσματα παρά την πρόοδο της οικονομίας που είχε φτάσει

ακόμη και τις πιο απομακρυσμένες, μειονεκτικές περιοχές στην Αγγλία (Smith et al., 2007 ό. ά. στο Power, 2008).

Ακόμη και σε ευρωπαϊκό επίπεδο (η έρευνα αφορά οκτώ ευρωπαϊκές χώρες), οι Demeuse et al., (2008) στα πλαίσια του προγράμματος EUROPEP, διαπίστωσαν ότι γενικότερα οι αντισταθμιστικές πολιτικές τελούν υπό έλλειψη ουσιαστικής αξιολόγησης και τέτοια ποικιλομορφία και πολυδιάσπαση, που θέτουν σε σοβαρό προβληματισμό και την έννοια του ενιαίου σχολείου. Ιδιαίτερα, κατά την περίοδο που χαρακτηρίστηκε ως η τρίτη γενιά των πολιτικών αυτών, τη γενιά που κυριαρχείται από την έννοια της ενσωμάτωσης (inclusion), κατέστη τόσο «ανοικτή» αυτή η έννοια, ώστε να συμπεριλαμβάνει αδιάκριτα όλες τις κοινωνικές ομάδες από τις ομάδες υψηλού κινδύνου, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τους χαρισματικούς μαθητές, ώστε να μην φαίναται κατανοητό, το ποιοι είναι οι πραγματικά επωφελούμενοι από αυτές τις «ακριβές» πολιτικές.

Οι διαπιστώσεις αυτές δεν ήταν διαφορετικές από τις έρευνες της δεκαετίας του '70 (Halsey, 1972, Barnes, 1975, Lovett, 1975, Smith, 1975) που αν και αναφέρουν κάποιες θετικές περιπτώσεις καλών πρακτικών, ενώ διαπιστώνουν ότι πραγματική πρόοδος στα αποτελέσματα ήταν δύσκολο να βρεθεί (Power, 2008b).

Στο πλαίσιο της πολιτικής των Νέων Εργατικών οι ΕΑΖ συνιστούν μια καινοτομία ή μια σταυροφορία που παρουσιάστηκε ως μοναδική. Απέβλεπε στην αναδιοργάνωση γενικότερα του δημόσιου τομέα και ειδικότερα στην συνεργασία του σχολείου με τον ιδιωτικό τομέα, την τοπική κοινότητα, τον εθελοντισμό.

Όλα αυτά με στόχο την αύξηση των στάνταρντς -με «νέους» και «καινοτόμους» τρόπους - των αποτελεσμάτων στις επιδόσεις, στις περιοχές που διακρίνονταν από χαμηλές επιδόσεις και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες. Έδιναν έμφαση στην επιτυχία στους τομείς της γλώσσας και της μαθηματικών και στα αποτελέσματα των εξετάσεων του επιπέδου GCSE καταπολεμώντας ταυτόχρονα και την σχολική διαρροή και επιδιώκοντας την παραμονή των μαθητών στην εκπαίδευση, στόχους για τους οποίους είχε άλλωστε ιδρυθεί το Social Exclusion Unit (1998) και λογοδοτούσε απευθείας στον πρωθυπουργό. Η επιδίωξη αποτελεσμάτων, η ευελιξία στην επιλογή του προσωπικού, του τρόπου αμοιβής των εκπαιδευτικών, η δυνατότητα οικοδόμησης του κοινωνικού κεφαλαίου με την εμπιστοσύνη ανάμεσα σε εταίρους, όπως ο

ιδιωτικός τομέας, ο κόσμος του εμπορίου, της διαφήμισης δείχνουν να αναζητούν τι είναι «αυτό που δουλεύει» («what works»).

Σκοπός μας είναι η αριστεία για όλους... Έτσι, και η δέσμευση μας στη μηδενική ανοχή της χαμηλής επίδοσης (Secretary of State for education 1997, μετάφραση δική μας)

Κάθε ΕΑΖ αποτελούνταν από 20 Β/θμια σχολεία και τα γειτονικά τους δημοτικά.

25 ζώνες δημιουργήθηκαν το Σεπτέμβρη του 1998 ή τον Ιανουάριο του '99 και ακολούθησαν άλλες 47 το Σεπτέμβρη του 2000. Αρχικά σχεδιάστηκαν για τρία χρόνια, μερικές επεκτάθηκαν στα πέντε χρόνια. Τελικά, διήρκεσαν λίγο ως πρωτοβουλίες. Το ενδιαφέρον για αυτές σύντομα ατόνησε για να ενσωματωθούν στα σχήματα των EiC ή να μετατραπούν σε Ομάδες Αριστείας, «excellence Clusters».

Στόχευαν σε ένα είδος ενίσχυσης της συνεργασίας μεταξύ των τοπικών φορέων, του ιδιωτικού τομέα, του σχολείου και εθελοντικών οργανώσεων με σκοπό την ενδυνάμωση των περιοχών με χαμηλούς δείχτες απόδοσης.

Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής δράσης είναι ένα δραστικό και σημαντικό στοιχείο των σχεδίων μας για να αυξήσουμε τα στάνταρτς στα σχολεία, ιδιαίτερα αυτών που τελούν σε δύσκολες συνθήκες. Αυτές θα παρέχουν νέους και ενδιαφέροντες τρόπους για τα σχολεία, τις τοπικές αυτοδιοικήσεις, τους γονείς, τις επιχειρήσεις και τις κοινωνικές οργανώσεις, ώστε να δουλέψουν μαζί για να αυξήσουν τις επιδόσεις (Blunkett, foreword in DfEE 1998, μετάφραση δική μας).

Είχαν ενισχυμένη πρόσβαση στη χρηματοδότηση. Τα πρώτα τμήματα πήραν 750,000 £ ενώ τα υπόλοιπα 250,000 θα προέρχονταν από τον ιδιωτικό τομέα. Οι επιχορηγήσεις αυτές μειώθηκαν αργότερα στις 500,000. Βασικό ρόλο στη διαχείριση και οργάνωση έπαιζε ένα Forum Δράσης που απαρτιζόταν από τους εμπλεκόμενους φορείς, διευθυντές, τοπικές αρχές και κυβερνητικούς εκπρόσωπους.

Ο τρόπος ωστόσο της σύνθεσης του συμβουλίου –ένα είδος συνεργασίας ανάμεσα σε εταίρους– δεν εξασφάλιζε εκ των προτέρων την ισότιμη συμμετοχή ούτε απέκλειε τις συγκρούσεις μέσα στο συμβούλιο (Jones & Bird, 2000). Μια σαφής, περιεκτική μορφή δημοκρατικής συμμετοχής στα συμβούλια των Forum δεν είναι φανερή, ενώ απουσιάζουν οι φωνές των δασκάλων και των γονιών. Αυτοί που κυριαρχούν στα συμβούλια είναι οι έχοντες κατά κύριο λόγο την ευθύνη του management, οι διευθύνοντες που εξαιτίας της πλεονεκτικής θέσης και της δυνατότητας να ενεργούν συνήθως «πίσω από τη σκηνή», δεν φαίνονται να είναι υπόλογοι σε κανέναν. Τα

συμβούλια δε, αποκτούν ένα μάλλον «πληροφοριακό χαρακτήρα» οργανωτικής μορφής που καθιστά αδύνατη τη συμμετοχή για παράδειγμα, των μειονεκτικών ομάδων ή των μονογονεϊκών οικογενειών (Dickson et al., 2001).

Παρέχονταν επίσης ευελιξία: η δυνατότητα να προσλαμβάνουν υψηλής ποιότητας δυναμικό, καλύτερα πληρωμένο, σε σχέση με το εθνικό πλαίσιο, ώστε να ελκύουν τους «καλύτερους» διευθυντές και δασκάλους, να εισάγουν αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας υιοθετώντας καινοτόμες πρακτικές, χωρίς να παρεκκλίνουν απόλυτα από τις επιταγές και τις προδιαγραφές του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών, επίσης να προωθούν τις βασικές δεξιότητες για το δημοτικό, και επαγγελματικό προσανατολισμό για την δευτεροβάθμια.

Το αποτέλεσμα ήταν μια διαφοροποίηση των σχολείων όχι ως αποτέλεσμα της αποτυχίας εφαρμογής μιας ενιαίας στρατηγικής αλλά ως αναγνώριση των διαφορετικών αναγκών ανάμεσα στα σχολεία ακόμη και της ίδιας περιοχής.

Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στη Γαλλία

Ο όρος ΖΕΠ δεν είναι καινούργιος στην διεθνή βιβλιογραφία. Οι ΖΕΠ αποτέλεσαν την πολιτική της δεκαετίας του 1980 στην Γαλλία (Zones d' Education Prioritaires). Σταδιακά μετατράπηκαν σε Δίκτυα Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Reseaux d' Education Prioritaire), μικρότερα δίκτυα που αποτελούνται από ένα δευτεροβάθμιο σχολείο και τα γειτονικά του δημοτικά. Το 1982 οι διοικητικές αρχές αναλαμβάνουν να επιλέξουν τις ΖΕΠ με κριτήριο το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των γονιών, τη εργασιακή κατάσταση, δηλαδή την ανεργία, το ποσοστό των μαθητών που δεν έχουν ως μητρική γλώσσα τα γαλλικά και το ποσοστό των μαθητών που επαναλαμβάνουν την τάξη. Τη πρώτη περίοδο, το 1989-1990, 400 εκτμ. ευρώ δόθηκαν στις Ζώνες από τα οποία 110 εκτμ. δόθηκαν ως χρηματική επιβράβευση σ' όλους τους εργαζόμενους και τους δασκάλους και τα υπόλοιπα δόθηκαν για την αύξηση των ωρών διδασκαλίας και την μείωση των μαθητών ανά τάξη.

865 ΖΕΠ λειτουργούσαν το 1999 συμπεριλαμβάνοντας 1 στους 5 μαθητές. Στο Παρίσι το ποσοστό είναι μεγαλύτερο: το ένα τρίτο όλων των μαθητών του δημοτικού και έναν στους τέσσερις από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Hatcher and Leblond, 2001).

Οι «συμφωνίες επιτυχίας», (contracts de reussite), (1999) καθορίζουν και την μετάβαση από τις ZEP στα REP (δίκτυα), (όχι μόνο να δώσουμε περισσότερα, αλλά το καλύτερο, την αριστεία σ' αυτούς τους μαθητές). Εγκαταλείπεται το γεωγραφικό κριτήριο επιλογής, ενώ ποικίλα δίκτυα συστήνονται μεταξύ των σχολείων που μοιράζονται εμπειρίες και δυσκολίες.

Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα ανέκαθεν συγκεντρωτικό, και με μια μακριά παράδοση στο Ρεπουμπλικανικό και καθολικό μοντέλο, εδραιώθηκε με νόμο από την εποχή του Jules Ferry το 1882. Προέρχεται δε από τη γαλλική παράδοση που πρεσβεύει την ισότητα για όλους χωρίς εξαιρέσεις και μια παράδοση που στηρίζεται στην αξία (merit).

Για την Van Zanten, το Ρεπουμπλικανικό ιδεώδες αυτό δεν είναι παρά ...

...το αποτέλεσμα ενός ευτυχούς και ανθεκτικού στο χρόνο γάμου ανάμεσα σε μια ιδεολογία και μια καθολική-εθνικιστική κεντρικά καθορισμένη μορφή διοίκησης (μετάφραση δική μας).

Η γαλλική παράδοση στηρίζεται στο σύστημα της υποχρεωτικής εγγραφής στο πλησιέστερο σχολείο, (carte solaire), που ισχύει από το 1963 και τον De Gaulle.

Παραδοσιακά το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ταυτισμένο με την ιδέα της εγκοσμιότητας (laicite), (Pons, Van Zanten, 2008) που συνδέει τις ιδέες του διαφωτισμού, την πίστη στην αυτονομία του ατόμου, με την ηθική διάσταση της θρησκείας ως ανήκουσα στη σφαίρα της ιδιωτικής ζωής και μια πολιτική διάσταση της έννοιας του Κράτους ως νομιμοποιητικού παράγοντα της εκπαιδευτικής πολιτικής που καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών, την οικονομική διαχείριση και την αξιολόγηση. Οι δάσκαλοι απολαμβάνουν μέσω των συνδικάτων τους διαπραγματευτική ισχύ. Η εκπαίδευση καθορίζεται από τον κεντρικό μηχανισμό, τουλάχιστον ως τη δεκαετία του '60 που θεσμοθετήθηκε η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Τη περίοδο αυτή αρμοδιότητες μεταφέρονται στους recteurs, τους υπεύθυνους των academies.

Το 1975 εδραιώνεται ο θεσμός του Ενιαίου Κολεγίου (college unique, Haby Act), που σηματοδοτεί το πέρασμα από το σχολείο των elite στο μαζικό σχολείο.

Το 1982 θεσμοθετούνται και οι ZEP με σκοπό την ενίσχυση των μαθητών σε μειονεκτικές περιοχές, κυρίως με την διοχέτευση επιπλέον πόρων που δίνονταν

κυρίως ως χρηματική επιβράβευση στους δασκάλους και την μείωση των μαθητών ανά τάξη.

Αρχικά το δευτεροβάθμιο σχολείο και τα γειτονικά δημοτικά σχολεία ZEP έπρεπε να καθορίζουν ένα κοινό project, αργότερα από το 1999, μια άτυπη «συμφωνία επιτυχίας», (sucess contract). Κάθε σχολείο και κάθε Ζώνη αναλάμβανε το δικό του σχέδιο χωρίς να «ξεφεύγει» από τις επιταγές του Εθνικού προγράμματος.

Αν και οι αλλαγές αυτές γίνονταν στο όνομα μιας μετα-γραφειοκρατικής προσπάθειας στη πραγματικότητα συνυπήρχαν με ένα συγκεντρωτικό σύστημα και καθοδηγούνταν από ένα ιδιαίτερα περιγραφικό και αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Το ίδιο και οι «συμφωνίες επιτυχίας» αποτελούσαν ένα είδος συνεργασίας περισσότερο παρά συγκεκριμένα προγράμματα και χαρακτηρίστηκαν ανεπιτυχείς διότι δεν ήταν ξεκάθαρο ποιους αφορούσαν, ποιος είχε να κάνει με ποιον.

Χαρακτηριστικό επίσης είναι ότι και τα συστήματα αξιολόγησης που επιβάλλονταν κεντρικά δεν είχαν ποσοτικά χαρακτηριστικά μιας και αυτού του είδους η αξιολόγηση έρχεται σε αντίθεση με τη βασική ιδέα του Ρεπουμπλικανικού μοντέλου που επιδιώκει την «εκπαίδευση για όλους»⁶.

Επιδιώκεται με μια καταφατική πράξη ή τη θετική διάκριση (να δοθούν περισσότερα σ' αυτούς που τα χρειάζονται) δηλαδή την διαφοροποιημένη ενίσχυση να μεταφερθούν πόροι προς τις μειονεκτικές περιοχές με στόχο οι μαθητές να μπορούν να εισάγονται στις Grand Ecoles, τις κατεξοχήν σχολές που εκπαιδεύουν το ανώτερο διοικητικό προσωπικό της χώρας. Η διαφοροποιημένη αυτή λογική επήλθε ως απάντηση από την Αριστερά στην κριτική των Bourdieu και Passeron που επισήμαναν την μη-διαφοροποίηση των διαφορών («indifference of differences») του ρεπουμπλικανικού μοντέλου. Οι Ζώνες ήταν μια τέτοια ευκαιρία (Derouet, 2010).

Στην Γαλλία το 1998 το γαλλικό σοσιαλιστικό κόμμα, με πρωθυπουργό τον Savary, ανακοινώνει την επαναδραστηριοποίηση των ZEP που είχαν πρωτοεμφανιστεί το 1981. Εγκαινιάστηκαν το 2000.

Η αναβίωση του θεσμού στη Γαλλία συνδέθηκε με την αποτυχία του ενιαίου σχολείου (college unique), που σήμαινε το ίδιο curriculum για 4 χρόνια για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, να εξασφαλίσει την κοινωνική ισότητα και την πρόσβαση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρ' ότι διεύρυνε την είσοδο στην δευτεροβάθμια

⁶Pons, Van Zanten (2008).

εκπαίδευση, πριμοδοτούσε δε, δέκα προτεραιότητες (Official Bulletin of National Education Ιανουάριος 1999 ό.ά στο Hatcher, Leblond, 2001) που αφορούσαν τα παρακάτω τρία κύρια σημεία:

Την ενδυνάμωση των σχέσεων με τους γονείς και την τοπική κοινωνία: δίνοντας έναν ρόλο στους γονείς, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη προς το σχολείο, ενισχύοντας την αντιπροσώπευση των γονέων, την εμπλοκή τους στις δραστηριότητες του σχολείου.

Το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινότητα για μια αποτελεσματικότερη συνεργασία και την ενεργοποίηση των τοπικών συμβουλίων για την εκπόνηση κοινών project.

Την υποστήριξη των δασκάλων και την δημιουργία των προϋποθέσεων για την εγκαθίδρυση μιας αποτελεσματικής ηγεσίας.

Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα διαποτισμένο από τις απόψεις των Bourdieu και Passeron για ένα κοινωνικοπολιτισμικό έλλειμμα (socioculturel handicap), αγνοούσε για χρόνια τις εσωτερικές διαδικασίες του σχολείου μέσω των οποίων διατηρούνται οι κοινωνικές ανισότητες, την διαδικασία του streaming κατά την διάρκεια του κολλεγίου, αλλά και στο τέλος του κολλεγίου, όπου οι καλύτεροι μαθητές μπορούσαν να ακολουθήσουν στο lycee, ώστε να προετοιμαστούν για το baccalaureate ενώ οι υπόλοιποι ακολουθούσαν την τεχνική εκπαίδευση (Duru-Bellat, 1996).

Οι επιλογές όμως της σταδιοδρομίας δεν είναι άσχετες με την κοινωνική θέση. Οι μαθητές με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (socioeconomic status, SES) επιλέγουν σωστότερα έχοντας καλύτερη πληροφόρηση, λαμβάνοντας ρίσκα όπως την επανάληψη της τάξης για να εξασφαλίσουν τις καλύτερες προοπτικές, ενώ μαθητές με χαμηλό SES επιλέγουν σύμφωνα με την κοινωνική θέση στην ιεραρχία και συνήθως αυτο-αποκλείονται, εγκλωβισμένοι σ' ένα φαύλο κύκλο μειωμένων φιλοδοξιών (ό.π).

Οι στόχοι του Savary το 1981, το 80% των μαθητών να παρακολουθήσει μια γενική ή τεχνική διαδρομή στην 2^η τάξη και του Chevenement J.C το 1984, που χαρακτηρίστηκε με τον αμφίσημο όρο ενός δημοκρατικού ελιτισμού, οδήγησε σε περισσότερη επιλογή, ανταγωνισμό, επιβολή standards, πολιτική που ακολουθήθηκε και από την Δεξιά όταν επέστρεψε το '86, προωθώντας μια πολιτική της επιλογής, της μεγαλύτερης αυτονομίας σε τοπικό επίπεδο, καλλιεργώντας ένα κλίμα όπου

«ατομικά», σχολεία και οικογένεια, καθίστανται υπεύθυνα για την εκπαίδευση την οποία λαμβάνουν, ενώ το κράτος αποσύρεται απ' αυτήν την ευθύνη.

Μια βασική διαφορά των ZEP και των EAZ βρίσκεται στο τρόπο που ελέγχονται οι μεν ZEP (Γαλλία) από τον κεντρικό εκπαιδευτικό μηχανισμό, τις academies, οι δε EAZ (Αγγλία) από μια σύμπραξη δημόσιου και ιδιωτικού τομέα (Hatcher, Leblond, 2001).

Διαφορές παρουσιάζονται και στις αξίες που υιοθετούν τα σχήματα. Οι προτεραιότητες στην Αγγλία είναι ποσοτικές (οι επιδόσεις σε ποσοστά επιτυχίας στις εξετάσεις GCSE, στη Γαλλία ποιοτικά κριτήρια).

Όπως αναφέρουν οι Hatcher & Leblond (2001) ως παράδειγμα, στο contrat de reussite του έτους 2000-2003 του δικτύου REP 5, στο Παρίσι, αποτυπώνονται, ύστερα από μια εκτενή και λεπτομερή αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών του 1999, οι τρεις βασικοί σκοποί του «συμφώνου της επιτυχίας» που περιλαμβάνουν επιμέρους στόχους. Αυτοί είναι: Να μάθουν στη διαφορά, με επιμέρους στόχους για παράδειγμα, να δώσουν νόημα στη μάθηση ή να αποκτήσουν την επάρκεια στον προφορικό και γραπτό λόγο, να μάθουν να ζουν μαζί, να αναπτυχθεί η συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους της Ζώνης.

Στην Αγγλία που χαρακτηρίζεται από ένα αποκεντρωτικό σύστημα, η λογική της εφαρμογής πολιτικών της θετικής διάκρισης δεν ήταν κάτι καινούργιο. Όμως στη Γαλλία ήταν ασύμβατη με την παράδοση του συστήματος. Η έννοια του προσδιορισμού περιοχών (territorization) με την μορφή της αποκέντρωσης η οποία θα εξασφάλιζε μια ισότητα ως προς την ανάθεση αρμοδιοτήτων στην περιφέρεια, στην Γαλλία είναι διαφορετική από μια πραγματική αποκέντρωση. Συνιστά μια αποσυγκέντρωση. Επιτυγχάνεται χωρίς το κεντρικό κράτος να αποποιείται το έλεγχο.

«...Ο προσδιορισμός περιοχών στην εκπαιδευτική πολιτική δεν συνιστά το αποτέλεσμα της επικυριαρχίας στο τοπικό επίπεδο, αλλά το αποτέλεσμα μιας εθνικής πολιτικής. Έχει οργανωθεί, υποστηριχθεί, εφαρμοστεί από το κράτος» (Charlot, 1994 ό.ά στο Hatcher, Leblond 2001, μετάφραση δική μας).

Αυτό, γιατί οι Ζώνες εντάσσονται σ' έναν κεντρικό μηχανισμό και εμπίπτουν σε διαδικασίες αξιολόγησης. Επειδή εφαρμόζουν ειδών συμφωνίες (contracts) που σημαίνει τη κατάθεση ενός σχεδίου σε συνεργασία με τις academies, χρονικά

προσδιορισμένο, με στόχο την σχολική επίδοση, αξιολογούμενου με την συμμετοχή στις εξετάσεις στην ηλικία των 8 και 11 ετών.

Στην Αγγλία οι συμφωνίες αυτές γίνονται με αιτήσεις στο DFEE που περιλαμβάνουν και το κόστος για να ενταχθούν τα σχολεία στις Ζώνες. Όταν εγκριθούν υποβάλλουν ένα ετήσιο Πλάνο Δράσης (Action Plan) που πρέπει να προσδιορίζει «μετρήσιμα αποτελέσματα». Αντίθετα, στο γαλλικό πλαίσιο οι στόχοι είναι ποιοτικοί.

Η διοίκηση επίσης στο γαλλικό πλαίσιο αποτελείται από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης των ακαδημιών, διευθυντές ή επιθεωρητές (comite de pilotage). Δεν περιλαμβάνει γονείς ή άλλους φορείς της τοπικής κοινότητας που παίρνουν μέρος στη διοίκηση των Ζωνών, όπως στα Action Forum τα οποία απαρτίζονται από τους διάφορους «εταίρους» (stakeholders) που μοιράζονται το κοινό ενδιαφέρον, την τοπική κοινωνία, ακόμη και εκπρόσωπους της κυβέρνησης που εμπλέκονται ουσιαστικά σ' αυτά. Η έννοια της συνεργασίας παίρνει τελείως διαφορετική μορφή στα δυο πλαίσια.

Στην Γαλλία, οι τοπικές κοινωνίες έδειξαν ενδιαφέρον να συμπεριλάβουν τα προγράμματα των ZEP στα προγράμματα ανασυγκρότησης αστικής ανάπτυξης, μετά την επαναδραστηριοποίηση των ZEP το '90 από τον Jospin (περισσότερες από τις μισές ZEP εντάχθηκαν στα προγράμματα αυτά) σε αντίθεση με την Αγγλία, όπου στόχος ήταν να παραμεριστούν οι τοπικές Αρχές (local authorities).

Το πλαίσιο αυτής της οπτικής εντάσσεται στην γενικότερη πολιτική του Νέου Παραδείγματος για την Δημόσια Διοίκηση, για μια αλλαγή στον τρόπο διαχείρισης που υιοθετεί το κράτος. Το κράτος σύμφωνα με τη νέα αυτή αντίληψη δεν μπορεί να κάνει τα πάντα, χρειάζεται μια αποκέντρωση των διοικητικών μηχανισμών που καθιστά τον τοπικό παράγοντα υπεύθυνο και υπόλογο στην κεντρική εξουσία για την εφαρμογή των κεντρικών πολιτικών επιλογών.

Η Lorcerie (ό.ά. στο Hatcher and Leblond, 2001) κάνει λόγο για την μετάβαση από το παραδοσιακό, μοναδικό, απρόσωπο, ρυθμιστικό μοντέλο της διοίκησης προς ένα managerial κράτος όπου η έννοια αποτελεσματικότητα αποτελεί την έννοια κλειδί. Η τάση αυτή είναι εμφανής και στο Αγγλικό σύστημα, επιβάλλεται δε, από οργανισμούς όπως ο OECD, όπου διατυπώνονται και οι μελλοντικές βλέψεις για την εκπαίδευση του μέλλοντος (CERI 'schooling for tomorrow', Rotterdam Nov. 1-3, 2000). Το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως ένας «οργανισμός που μαθαίνει» στην εκπαίδευση του μέλλοντος. Το σχολικό σύστημα χαρακτηρίζεται από απομόνωση από την κοινότητα,

έτσι «διορθωτικές» έννοιες όπως η συνεργασία εταίρων, τα δίκτυα, ενσωματώνονται στον κυρίαρχο λόγο που επιβάλλει ο OECD.

Το ρεπουμπλικανικό μοντέλο τείνει να διαφοροποιηθεί πλέον τα τελευταία 20 χρόνια στη Γαλλία. Αν και η χώρα υποστήριζε ότι αποτελεί μια «εξαιρέση» στην ευκολία υιοθέτησης ξένων μοντέλων από την Αμερική και τη Αγγλία για να δικαιολογήσει την απώλεια του πρωταγωνιστικού ρόλου της, η αυξανόμενη ετερογένεια και η αδυναμία των τοπικών ενώσεων να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα (όπως με την υιοθέτηση της ισλαμικής μαντήλας πρόσφατα- που η κεντρική αδυναμία ελέγχου οδήγησε στην ανάθεση των αποφάσεων στις κοινότητες και τελικά στα δικαστήρια) που δημιουργήθηκαν από την αποκεντρωτική πολιτική, δείχνει μια αδυναμία του κεντρικού συστήματος να διεκπεραιώσει τον παραδοσιακό του ρόλο ως υποσχόμενο την κοινωνική συνοχή και την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας. Αναδεικνύει επίσης τον πολλαπλασιασμό των τοπικών εκείνων παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική, δηλ. των κοινοτήτων αλλά και εξωτερικών παραγόντων όπως οι κάθε είδους ειδικοί (Agnes Van Zanten, 2008).

Αν και το Γαλλικό σύστημα διατηρούσε για χρόνια την ιδέα μιας «εξαιρέσης» αγνοώντας τους διεθνείς συσχετισμούς στην εκπαίδευση (για παράδειγμα τα αποτελέσματα του PISA), από το 2006 και μετά τα αποτελέσματα του τείνουν να ενσωματώνονται στον πολιτικό λόγο για να δικαιολογήσουν τις πολιτικές επιλογές. Ο Sarkozy και η Royal στις εκλογές του 2007 έθεσαν ως θέμα τη λογική του συστήματος εγγραφής στα σχολεία, μάλιστα για τη χρονιά 2008-2009 ο Sarkozy επέβαλε στις academies να καθορίσουν δείκτες επίδοσης για να ενθαρρύνουν τη γονεϊκή επιλογή (Derouet, 2010).

Στη έρευνα των Benadou et al. (2005), βασισμένη στο ερευνητικό ίδρυμα CEPR, φαίνεται ότι τα αποτελέσματα τουλάχιστον για τις πρώτες ZEP, τη δεκαετία 1982-1992, στις τάξεις του junior high school, ήταν μηδενικά σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών. Τα κριτήρια ήταν η απόκτηση τίτλου στο τέλος του σχολείου, οι επιδόσεις στην 8^η τάξη ή στην 10^η και η απόκτηση του baccalauréat. Μηδενικά ήταν και τα αποτελέσματα σχετικά με τον περιορισμό του αριθμού των μαθητών ανά τάξη και την στελέχωση των ZEP με υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό δυναμικό, στοιχεία που αποτελούσαν και τις προτεραιότητες της πολιτικής αυτής. Σημαντική ήταν η παρατήρηση ότι δεν παρουσιάστηκε σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών στο χαμηλότερο σημείο της σχολικής επίδοσης, δηλαδή των μαθητών που τελειώνουν το σχολείο χωρίς κανένα τίτλο σπουδών (Benadou et al., 2005 σελ. 23).

Συγκεκριμένα, στην έρευνα παρατηρήθηκε μείωση των αριθμού των μαθητών στα σχολεία που χαρακτηρίστηκαν ZEP, προτού όμως αυτά χαρακτηριστούν ως τέτοια. Η μείωση αφορούσε κατά μέσο όρο 2 μαθητές ανά τάξη κάθε χρόνο για τις ZEP του 1989 και 1,5 μαθητή για τις ZEP του '82 και του '90. Η κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού χειροτέρευσε, και αυτό εξαιτίας της στρατηγικής αποφυγής των σχολείων αυτών στην «είσοδο», και όχι στη έξοδο των μαθητών. Παρατηρήθηκε μια στρατηγική «αποφυγής» της εγγραφής στην 6^η τάξη. Δεν παρατηρήθηκε προσέλκυση εμπειρότερων δασκάλων παρά το δέλεαρ των χρηματικών επιβραβεύσεων. Η μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη δεν ήταν σημαντική. Η πιθανότητα μετάβασης στην 8^η τάξη ήταν αρνητική στις ZEP του '82, μάλλον συνηγορούσε υπέρ της επανάληψης της τάξης, ενώ ήταν λίγο θετικότερη για τους μαθητές των ZEP του '89.

Γενικότερα, οι πόροι που διατέθηκαν χωρίς σαφή κριτήρια, θα είχαν διατεθεί καλύτερα αν στόχευαν σε «μικρότερα» groups, αν δεν περιορίζονταν από τη «λογική» της ίσης μεταχείρισης και αν δεν έρχονταν σε σύγκρουση με τα παγιωμένα συμφέροντα των ισχυρών συνδικάτων και των τοπικών συμφερόντων που επιδίωκαν το δικό τους μερίδιο στον εθνικό προϋπολογισμό (ό.π.).

Τα συμπεράσματα της παραπάνω έρευνας στις ηλικίες του junior high school αντιπαραβάλλονται με άλλες έρευνες (Piketty, 2004, Bressoux, Kramatz, Prost, 2005) για τις μικρότερες ηλικίες που έδειξαν πως οι επιδόσεις αυξάνονται όσο μειώνεται ο αριθμός της τάξης (όσο νωρίτερα οι παρεμβάσεις τόσο καλύτερα).

Οι αλλαγές μετά τη δεκαετία του '80 και η διαδικασία αποκέντρωσης, άλλαξαν το περιεχόμενο των εννοιών αυτονομία, επιλογή, συμμετοχή, που ερμηνεύονται πλέον διαφορετικά σε τοπικό επίπεδο αποδεικνύοντας πως οι εξωτερικές επιδράσεις υπό το αναδυόμενο καθεστώς της παγκοσμιοποίησης, προσαρμοσμένης στα τοπικά πλαίσια ερμηνεύονται διαφορετικά σε τοπικό επίπεδο και πως όταν συνδυάζονται με το κατεστημένο σύστημα οργάνωσης και διοίκησης δεν στέφονται πάντα με επιτυχία.

Πρώτος, δεύτερος ή Τρίτος δρόμος;

Στην Αγγλία τα προγράμματα Excellence in Cities, Sure Start, EAZ, αποτέλεσαν πολιτικές της κυβέρνησης των New Labour από το 1998 μια πολιτική που έγινε γνωστή ως μια πολιτική του «τρίτου δρόμου» (A. Giddens, 1998). «Διανοούμενοι» όπως ο Michael Barber και θεωρίες όπως η ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου του Putnam επιστρατεύονται για να στηρίξουν την πολιτική του τρίτου δρόμου. Η εικόνα που παρουσιάστηκε ήταν ότι επρόκειτο για μια ολότελα νέα πολιτική. Οι πρώτες κινήσεις όταν ανέλαβαν την εξουσία οι Νέοι Εργατικοί ήταν να καταργήσουν προηγούμενες πολιτικές όπως το Assisted Places Scheme που παρέπεμπε στις προηγούμενες πολιτικές της Θάτσερ. Η κίνηση υποδεικνύει πως τα ίδια θέματα, εκπαιδευτικά γεγονότα, πολιτικές, πλαισιώνονται διαφορετικά από τις κυβερνήσεις, αλλάζουν ονόματα, ερμηνεύονται και επανερμηνεύονται διαφορετικά στο τοπικό πλαίσιο κατά την διάρκεια εφαρμογής τους.

Σχετικά με την πολιτική του τρίτου δρόμου οι Power and Whitty (1999) επισημαίνουν ότι αυτή-όπως εκφράζεται στις EAZ- όχι μόνο δεν απηχεί κάποιες αξίες των παλιών εργατικών, δεν είναι ίσως ο τρίτος δρόμος αυτός που προοιωνίζεται, αλλά αποτελούν μια πολιτική του δεύτερου δρόμου, αυτού του νεο-φιλελευθερισμού. Στην ουσία της αποτελεί μια συνέργεια (alignment) νέων και ετερόδοξων ιδεών που προφασίζονται μια ολότελα καινούργια οπτική, για την ανοικοδόμηση του κράτους, της κοινωνίας των πολιτών, του κοινωνικό πλούτου, της ευζωίας, η οποία ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Η πολιτική αυτή υπόσχεται την άρση ενός δυαδισμού ανάμεσα στο κράτος και την κοινωνία των πολιτών, όπου παραδοσιακά το κράτος αποτελεί το πρόβλημα ή τη λύση και την δημιουργία ενός δημοκρατικότερου συστήματος κυβέρνησης, με μεγαλύτερη διαφάνεια, που δεν αποκλείει την εθελοντική προσφορά, ούτε την συνύπαρξη του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Η πολιτική αυτή επιχειρεί μια υπέρβαση της πολιτικής μιας παλιάς αριστεράς που συνδέθηκε με τον εξισωτισμό και μιας νέας δεξιάς που θεωρεί «φυσική» την ανισότητα. Στο λεξιλόγιο της η έννοια της κοινωνικής ανισότητας αντικαθίσταται με την έννοια της ένταξης (inclusion), (ό.π).

Η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου του Putnam αναδεικνύει την ανάγκη ισχυροποίησης των κοινωνικών δεσμών ως εχέγγυο για την σχολική επιτυχία. Διακρίνεται σε τρεις μορφές: ως την ενίσχυση της έννοιας της κοινότητας, της μέσα

στην οικογένεια ενίσχυσης των δεσμών και μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Στον τρόπο όμως που η θεωρία εκλαμβάνεται στον πολιτικό λόγο των Νέων Εργατικών χρωματίζεται και με μια συντηρητική, αυταρχική διάσταση και με μια εξίσου προοδευτική, της αναγνώρισης της διαφορετικότητας. Στην πράξη όμως είναι ακριβώς η φωνή και διαφορετική οπτική των γονιών που λείπει από τις συνεδριάσεις των Forum. Οι γονείς καθίστανται υπεύθυνοι για την ανατροφή των παιδιών τους και θεωρούνται υπόλογοι στην δικαιοσύνη όταν αθετούν τις υποχρεώσεις τους.

Για τους Gewirtz et al. (2005), η αντίληψη ότι υπάρχει έλλειμμα στην παιδεία των γονιών που δεν τους επιτρέπει να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις ανάγκες των παιδιών τους, είναι αβάσιμη. Δεν είναι ότι απουσιάζει το κοινωνικό κεφάλαιο στις κοινωνικές σχέσεις αυτών των ομάδων και άρα αυτό που πρέπει να ενισχυθεί, αλλά η μη αναγνώριση («recognition») της δικής τους οπτικής, της δικής τους φωνής, του τρόπου που βλέπουν την πραγματικότητα, και αυτή η πραγματικότητα είναι που λείπει στις συνεδριάσεις των forum, που κυριαρχούνται συνήθως από λευκούς και μορφωμένους, όσους ήδη κατέχουν ένα ισχυρό κοινωνικό κεφάλαιο.

Αυτό που λείπει είναι άλλο από το είδος του κοινωνικού κεφαλαίου που προωθούν τα forum, δηλαδή αυτή η μορφή του κεφαλαίου που θα επιτρέψει την ουσιαστική πρόσβαση τους στην λήψη των αποφάσεων. Οι αποφάσεις που παίρνονται «για» αυτούς μοιάζουν να επιβάλλονται, παρά να συμπεριλαμβάνουν «και» αυτούς (ό.π).

Αριστεία για όλους. Μια περίπτωση «διπλής κωδικοποίησης».

Η πολιτική που εφαρμόστηκε στις EAZ, στο πολιτικό πλαίσιο των Νέων Εργατικών που επιδιώκει την ισότητα και φαίνεται να συμβαδίζει με ένα σοσιαλο-δημοκρατικό πνεύμα, εξισώνεται ταυτόχρονα και με μια νεο-φιλελεύθερη πολιτική της αριστείας (Gillies, 2008). Πρόκειται για ένα αταίριαστο πάντρεμα, της ισότητας και της ποιότητας στα αποτελέσματα, όπως αυτά εννοούνται σύμφωνα με τη λογική της διαχείρισης της ολικής ποιότητας. Τα υψηλά αποτελέσματα στις επιδόσεις μοιάζουν να αρκούν για να αρθούν οι κοινωνικές ανισότητες χωρίς να χρειάζεται να γίνει κάτι άλλο. Στην ρητορική αυτή υποκρύπτονται οι μηχανισμοί που συντηρούν και αναπαράγουν τις ανισότητες και η πολιτική του τρίτου δρόμου υπόσχεται να παντρέψει το αίτημα για ισότητα με το αίτημα της επιτυχίας.

Το κλειδί της επιτυχίας αποτελούν οι νέες αξίες: ηγεσία, μάνατζμεντ, ευθύνη των ίδιων των σχολείων για τα αποτελέσματα, συνεργασία, διάχυση καλών πρακτικών. Το

αποτέλεσμα, ανταγωνισμός ανάμεσα στα σχολεία για την απόκτηση και την πρόσβαση σε πόρους ανθρώπινους και υλικούς που θα αυξήσουν τα επίπεδα επιδόσεων, η τάση ωραιοποίησης των αποτελεσμάτων και η «κατασκευή» μιας πλαστής εικόνας, μιας «έξωθεν» καλής μαρτυρίας για την προσέλκυση «πελατών»- των γονιών και των καλών μαθητών- που αυξάνουν την προστιθέμενη αξία του σχολείου. Η ισότητα συνταιριασμένη με την αριστεία είναι μια ισότητα χωρίς κοινωνικό περιεχόμενο, είναι μάλλον μια μετρήσιμη, υψηλών προδιαγραφών ποιότητα υπηρεσιών. Μια ισότητα ευκαιριών, μια ισότητα όμως που δεν αφορά την αλλαγή των κοινωνικών δομών. Πρόκειται για μια διαδικασία «διπλής κωδικοποίησης» (double coding), (Fairclough, 2000, ό.ά. in Gillies, 2008).

Το συνταίριασμα αυτό δεν συνιστά πρόβλημα στην επίσημη ρητορική. Όπως επισήμανε και η Lister (στο Ball, 2008 σελ. 181), αυτό που χαρακτηρίζει την πολιτική του τρίτου δρόμου είναι μια χαρακτηριστική στροφή (paradigma shift) από την ιδέα της ισότητας ως κυρίαρχη αξία στην πολιτική τους ατζέντα, σε μια ενιαία σύνθεση που αποτελείται από την «τριάδα» των εννοιών Υπευθυνότητα, Ενσωμάτωση, Ευκαιρία που οδηγούν στο δρόμο για το RIO (Responsibilities, Inclusion and Opportunity).

Για την Gewirtz (2000), η εμμονή στην έννοια της «ποιότητας» που διακρίνει την πολιτική των New Labour είναι δανεισμένη από τον κόσμο των ιδιωτικών επιχειρήσεων, δεν διαφέρει απ' αυτήν των Συντηρητικών και συνδυάζει στοιχεία από δυο μοντέλα της ποιότητας, που διακρίνονται από ένα στενά εργαλειακό και αυταρχικό χαρακτήρα. Το μοντέλο της «συμμόρφωσης» του ποιοτικού ελέγχου (compliance model) που βασίζεται σε σταθμισμένα τεστ και εξωτερικές επιθεωρήσεις και το μοντέλο του ολικού ελέγχου της ποιότητας (total quality management) που ενδιαφέρεται να ικανοποιήσει τον πελάτη-καταναλωτή, και προτείνει μια ισχυρή ηγεσία, κοινά οράματα και την εμπλοκή του εργαζόμενου. Το δεύτερο δυνητικά ενέχει κάποιες χειραφετικές διαστάσεις που περιορίζονται εξαιτίας μιας στρεβλής κατανόησης και εφαρμογής τους. Τα ποσά και η ενέργεια που διατίθεται για την παραγωγή και συντήρηση του μοντέλου των επιθεωρήσεων δείχνουν ότι κοστίζει πανάκριβα. Ειδικότερα, ανάμεσα στο 1980 και 1995, 120 εκτμ. £ μεταφέρθηκαν στον Ofsted από τις LEA, χωρίς να συνυπολογίζεται το κόστος της προετοιμασίας των σχολείων για να ανταποκριθούν στις επιθεωρήσεις, το κόστος της διαφήμισης των σχολείων που θα ανταποκρίνονταν στις υποτιθέμενες δυνατότητες επιλογής των καταναλωτών, αλλά και το ψυχικό κόστος της προετοιμασίας για τους δασκάλους.

Το μοντέλο αυτό στερεί επίσης, τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν τις προσπάθειες τους με περισσότερο δημιουργικούς τρόπους έκφρασης των επίσης διατυπωμένων προτάσεων για μια δημοκρατική, ανθρωπιστική παιδεία, της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη που συνυπάρχει στη ρητορική των Νέων Εργατικών ως «αμάλαμα» προθέσεων και προτεραιοτήτων. Αν η ενέργεια αυτή είχε διατεθεί για ένα σύστημα χωρία διαχωρισμούς, χωρίς διακρίσεις, για τα προγράμματα ή για τους δασκάλους θα μπορούσε να εκπληρώσει το επιθυμητό, δημοκρατικό ιδεώδες που εντέλει η ίδια πολιτική ανήγαγε σε υποχρεωτικό (στην αναθεώρηση του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών του 1999, η έννοια της ιδιότητας του πολίτη, περιλαμβάνεται στο υποχρεωτικό πρόγραμμα από το Σεπτέμβρη του 2002).

Για τον Stephen Ball (2008), η «πολιτική» των ΕΑΖ όπως εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της Πολιτικής των Νέων Εργατικών και του Tony Blair είναι η πολιτική που συμπυκνώνεται στην έκφραση “from government to governance, την μετάβαση από έναν κεντρικό, δυσκίνητο, πολυέξοδο γραφειοκρατικό μηχανισμό σε μια αποκεντρωμένη δια-κυβέρνηση –από μακριά- steering from distance- όπου δίκτυα δρώντων (networks) αναλαμβάνουν να αντικαταστήσουν τον κεντρικό μηχανισμό με σκοπό την οικονομικότερη και αποτελεσματικότερη διαχείριση που προσανατολίζεται στις αξίες της αγοράς. Τα δίκτυα αυτά περιλαμβάνουν μια ευρεία δεξαμενή σκέψης (Demos, NESTA, LSE) και μεμονωμένα άτομα που επηρεάζουν την πολιτική και καλύπτουν το κενό που άφησαν οι παλιές ορθοδοξίες των πολιτικών πρόνοιας και συγκροτούν τη νέα πραγματικότητα ενός μεταμοντέρνου κράτους (Ball and Exley, 2010). Τα δίκτυα αυτά των ειδικών συμβούλων, οργανισμών, ινστιτούτων κινούνται με ευκολία ανάμεσα στους οργανισμούς αλλά και δι-εθνικά καταλαμβάνοντας τη γκρίζα ζώνη ανάμεσα στον δημόσιο και ιδιωτικό χώρο, ανάμεσα στις υπηρεσίες του τριτογενή τομέα και του κράτους. Παράγουν και διαχέουν ένα λόγο που αναπαράγεται μέσα από ιστοσελίδες, φόρουμ, εφημερίδες, περιοδικά, ενώ υποστηρίζονται οικονομικά από ιδιωτικές εταιρίες διατηρώντας επαφές και με μη- κυβερνητικούς οργανισμούς, αυτοπροσδιορίζονται ως οπαδοί της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας, ως προασπιστές της δημοκρατίας ως ην αποθέωση της ατομικότητας, αποτελούνται κατεξοχήν από νεότατα σε ηλικία άτομα με σπουδές σε υψηλού κύρους πανεπιστήμια που καταλαμβάνουν θέσεις συμβούλων των πολιτικών επί πληρωμή, προτείνοντας «έξυπνες» λύσεις για τον εκσυγχρονισμό των δομών του μοντέρνου κράτους υποκαθιστώντας τα συνδικάτα, τις τοπικές αρχές και την ακαδημαϊκή έρευνα που «κατηγορείται» ότι αδυνατεί να γεφυρώσει το χάσμα

θεωρίας και πράξης, όσο απασχολείται με τη παραγωγή θεωρίας και το διάλογο με τις ομάδες των ομότεχων (Ball & Exley, 2010).

Η έκφραση αυτής της πολιτικής βρίσκεται στις EAZ, -αποσκοπεί στην καταπολέμηση του «κοινωνικού αποκλεισμού» των κοινωνικά μη-ευνοημένων ατόμων και ομάδων, ενισχύοντας το «κοινωνικό κεφάλαιο», ώστε να αποτραπούν οι αρνητικές επιπτώσεις για την κοινωνία που προέρχονται από τις δυσλειτουργικές οικογένειες. Η ευθύνη εδώ εκλαμβάνεται ως ατομικό πρόβλημα, του ατόμου ή της οικογένειας, ένα «έλλειμμα» και η απάντηση είναι η πρώιμη παρέμβαση και η ανάληψη της ευθύνης από το άτομο ή την κοινότητα για τη επίλυση του προβλήματος.

Για τον Beck η αναζήτηση του ατομικισμού, είναι αυτό που χαρακτηρίζει την εποχή «του δεύτερου μοντερνισμού» και σημαίνει ότι οι άνθρωποι πια αποσπώνται από τις ηθικές δεσμεύσεις της «τάξης» τους και αναφέρονται στους εαυτούς τους σχεδιάζοντας και «γράφοντας» τις ατομικές τους πλέον βιογραφίες σε μια διευρυμένη αγορά εργασίας όπου το άτομο αντιμετωπίζεται ως πελάτης και όπου η μάθηση αποτελεί ένα εμπορεύσιμο προϊόν που μπορεί ή δεν μπορεί να «μεταφραστεί» σε μια ανταλλακτική αξία στην αγορά εργασίας (Ball, 2008).

Χωροταξικές λύσεις σε δομικά προβλήματα

Οι EAZ αποτέλεσαν μέρος μιας ευρύτερης στρατηγικής για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών που αποσκοπούσαν στην «αναζωογόνηση» στη βάση ολόκληρων περιοχών (Area-based Regeneration Initiatives), (Halpin, et.al., 2004). Παρόμοιες πρωτοβουλίες ήταν στα πλαίσια μιας πολιτικής του τρίτου δρόμου, τα «New Deal for Communities» (NDC), «Government intervention in Deprived Areas» (GIDA) για την αντιμετώπιση θεμάτων εκπαίδευσης, εγκληματικότητας, υγείας, εργασίας, το «Neighbourhood Renewal Fund» (NRF) για την ενίσχυση των τοπικών κοινοτήτων στην ενίσχυση των δημόσιων υπηρεσιών, το «Local Strategic Partnerships» (LSPs) που ως πρόγραμμα σκοπό είχε τον καλύτερο συντονισμό των συνεργασιών.

Οι επίσημες αξιολογήσεις των πρωτοβουλιών αυτών που διενεργήθηκαν εκ μέρους των «Department of the Environment, Transport & the Regions Performance and Innovation Unit», (2000) και των «UK Parliament's House of Commons Urban Affairs Sub-Committee» (2000) καθώς και τα αντιφατικά αποτελέσματα του Ofsted (2001) και του «Centre for Education Leadership & School Improvement» (2002),

ήταν αποθαρρυντικά και αποτέλεσαν τουπόβαθρο για την σταδιακή απόσυρση της χρηματοδότησης τους και της ένταξης στα νεότερα σχήματα των EiC και Excellence clusters.

Βασικές διαπιστώσεις κατά τους Halpin et al., (2004) ήταν η σύγχυση των προγραμμάτων, η δυσκολία συντονισμού, και η πρόταση για περισσότερη αυτονομία σε επίπεδο τοπικό που ενέχει το ενδεχόμενο πληρέστερης αξιοποίησης των πρωτοβουλιών αυτών. Η έλλειψη ενός κοινού πλαισίου αναφοράς, η αποσπασματική αναντιστοιχία των βλέψεων μεταξύ των σημαντικών εμπλεκομένων, η κυριαρχία κάποιων έναντι των άλλων απόψεων, η προτεραιότητα των «εκπαιδευτικών» στόχων σε βάρος της ανάπτυξης πολιτικών πραγματικής συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκομένων, ο ανταγωνισμός των σχολείων για την στρατολόγηση μαθητών, είναι τα μειονεκτήματα των πρωτοβουλιών που αγνοούν τις μακρο-πολιτικές στο πλαίσιο όπου λειτουργούν. Η επίμονη προτεραιότητα σε εκπαιδευτικά θέματα από την πλευρά της κυβερνητικής πολιτικής αποκλείει την δυνατότητα καλύτερης συνεργασίας με τους φορείς εκτός των «στενά εκπαιδευτικών».

Οι πολιτικές των 'joined up' λύσεων έρχονται σε ρητή αντίθεση με της πολιτικές της επιλογής. Αποτελούν μη-προβλέψιμες παρενέργειες που η επίσημη κυβερνητική πολιτική αγνοεί. Καμία δυνατότητα συνεργασίας δεν μπορεί να επιτευχθεί ούτε ανάμεσα στα σχολεία με την ανταλλαγή καλών πρακτικών, σε ένα πλαίσιο ανταγωνισμού των σχολείων σε ένα περιβάλλον των 'οιονεί αγορών' (Halpin, et.al., 2004).

Για τους Rees, et. al. (2007) οι «χωροταξικές» λύσεις σε προβλήματα δομικά είναι ανεπιτυχείς επειδή υπολείπονται μιας θεωρητικής τεκμηρίωσης για την «γεωγραφική» κατανομή των ανισοτήτων.

Η έννοια της «καινοτομίας» είναι επίσης μια έννοια που δεν γίνεται κατανοητή, καθώς η εφαρμογή στην πράξη αποδεικνύει μάλλον την παρερμηνεία της έννοιας όταν αυτή μεταφέρεται από το επίσημο πεδίο στο ανεπίσημο, τοπικό πλαίσιο ιδιαίτερα όταν αυτή έρχεται σε αντίφαση με τη λογική των στάνταρντς που κυριαρχεί στα πλαίσια ενός κράτους που όλοι και όλα αξιολογούνται, ενός evaluating state (Neave), μιας κυρίαρχης λογικής των δεικτών που υπονομεύει ακριβώς την καινοτομία υποτάσσοντας την στους κεντρικά στοχοθετημένους όρους του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών, παρά την εκ πρώτης όψεως ανοικτή ρητορική της καινοτομίας (Halpin et al., 2004). Οι δάσκαλοι είτε την κατανοούν ως ευκαιρία να διορθώσουν τα κακώς κείμενα του παραδοσιακού προγράμματος, είτε με όρους της

παραδοσιακής διδασκαλίας, εξαιτίας ενός πρακτικού ήθους που συνάδει με μια εγγενή συντηρητικότητα, ενώ οι γονείς την εκλαμβάνουν ως τη δυνατότητα εξομοίωσης με τα καλά παραδοσιακά σχολεία που διακατέχονται από ένα «ακαδημαϊκό» χαρακτήρα.

Οι ιδιωτικές αρχές δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, οι LEA δεν παραγκωνίστηκαν όπως είχε προβλεφθεί, οι δείκτες επίδοσης δεν παρουσίασαν θεαματική βελτίωση. Οι ιδιωτικές επιχειρήσεις δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να αναλάβουν τέτοιας μορφής πρωτοβουλίες, στοχευμένες σε περιοχές. Πολύ περισσότερο φάνηκαν απρόθυμοι ή παρεμποδίστηκαν στο να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διοίκηση εξαιτίας του τρόπου διοίκησης, τον έλεγχο των οποίων κατείχαν από οι LEA, και τον σκεπτικισμό των δασκάλων για το εγχείρημα, τις πρακτικές αφιερωμένες στη εφαρμογή μεθόδων από το φόβο των επιθεωρήσεων του Ofsted (από το 2000 και μετά), παρά τη νομοθεσία που τυπικά επέτρεπε μεγαλύτερη συμβολή των επιχειρήσεων, του ρίσκου που επέβαλλε ο καινοτόμος χαρακτήρας τους, όχι δηλαδή σταθερότητα, ακόμη και λόγω της ανυπαρξίας τέτοιων επιχειρήσεων στις περιοχές αυτές. Οι αιτίες αυτές αποθάρρυναν την εμπλοκή των επιχειρήσεων (Hallgarten & Watling, 2001).

Τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση -«Excellence in Cities» and «Education Action Zones» management and impact- από το Ofsted 2003, έδειξαν ότι αν και σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα από τα προγράμματα EAZ και EiC είναι ενθαρρυντικά, τα αποτελέσματα στις επιδόσεις δε φαίνεται να αλλάξαν. Το χάσμα των επιδόσεων ανάμεσα στους μαθητές των σχολείων που ανήκαν στις ζώνες σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές της χώρας σε εθνικό επίπεδο δεν μίκρυνε. Πολλά έχουν να γίνουν ακόμη ειδικά για τα Β/θμια σχολεία που δείχνουν να παρουσιάζουν μειωμένες επιδόσεις στα key-stages 3, ενώ άλλα παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα στις τεχνολογίες επικοινωνίας και πληροφορίας. Ο τρόπος που το επίσημο πεδίο της αναπλαισίωσης (Office of Standards) ορίζει την επιτυχία είναι διαφορετικός από τον τρόπο που ορίζουν την επιτυχία οι δρώντες στο ανεπίσημο πεδίο της αναπλαισίωσης, οι δάσκαλοι. Από την πλευρά του επίσημου πεδίου η επιτυχία ορίζεται ως το αποτέλεσμα της αποτελεσματικής ηγεσίας, της επιτυχούς καθοδήγησης (mentoring), και της ηγετικής διαχειριστικής ικανότητας των διευθυντών των σχολείων στην επιτυχία του θεσμού. Για τους δασκάλους η προτεραιότητα είναι διαφορετική και είναι η κοινωνική ένταξη που ενδιαφέρει και όχι τα ποσοτικά αποτελέσματα.

Το 2001 ο David Blunket ανακοίνωσε ότι οι EAZ υπερτονίστηκαν, γιατί περιμέναμε πολλά από το τοπική κοινότητα. Για άλλους η αποτυχία οφειλόταν στον αποκλεισμό αυτών για τους οποίους δημιουργήθηκε ο θεσμός, τους γονείς, τους δασκάλους, την τοπική κοινωνία (Hatcher, Leblond, 2001).

Για τον Ian Plewis (1998) οι πολιτικές αυτές απέτυχαν. Το ίδιο συνέβη και σε άλλες χώρες όπου εφαρμόστηκαν. Την Γερμανία, την Ολλανδία την Γαλλία. Γιατί συνέβη αυτό; Ποιο ήταν οι παράγοντες της αποτυχίας στην άρση των κοινωνικών ανισοτήτων ή στην ομολογούμενη αποτυχία αύξησης των στάνταρντς;

Άλλοι, όπως η STA, (Socialist Teachers Alliance, 1998⁷, ό. ά στο Power, Whitty 1999), υποστήριξαν ότι οι ζώνες ήταν ο δούρειος ίππος για την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και άλλοι επεσήμαναν τον κίνδυνο του territorialization, της δημιουργίας «περιοχών» χαρακτηρισμένων ως «διαφορετικών».

Στην Γαλλία, ο Bernard Charlot επισημαίνει τον κίνδυνο από τις πρακτικές που δημιουργούν σχολεία δυο ταχυτήτων και που πηγάζει από μια πολιτική που είναι νεοφιλελεύθερη.

Η γκετοποίηση των σχολείων είναι αναπόφευκτη, όσο τα σχολεία τείνουν να είναι ομογενοποιημένα. Η ομογενοποίηση αυτή δημιουργείται αυτόματα, παρ' όλες τις θετικές αξιώσεις της θετικής διάκρισης και τα οφέλη για μαθητές των χαμηλών στρωμάτων, εξαιτίας των υπόγειων στρατηγικών των γονέων της μεσαίας και ανώτερης τάξης που καταφέρνουν να καταστρατηγούν ακόμη και την υποχρέωση της εγγραφής με το κριτήριο της διαμονής, που υπάρχει ακόμη σε κράτη όπως η Γαλλία (Van Zanten A., 2005) είτε μετακομίζοντας σε περιοχές όπου τα παιδιά τους θα συγχρωτίζονται με ομοίους είτε κατευθυνόμενοι στον ιδιωτικό τομέα.

Στην έρευνα των Bell & Stevenson (2006) για τις EAZ⁸ η επιτυχία οφειλόταν στην αλλαγή των προσώπων στις θέσεις της διεύθυνσης του προγράμματος.

Η βραχείας διάρκειας πολιτική των EAZ αν και αποτέλεσε τη «σημαία» της πολιτικής των Νέων Εργατικών με την εκλογή τους το 1997, σταδιακά ατόνησε. Τα αποτελέσματα δεν ήταν τα αναμενόμενα, όπως διαπιστώθηκε και από τις αναφορές του Ofsted (Office for Standards in Education).

Ωστόσο ανέδειξε κάποια θετικά στοιχεία που αποτελούν και την «κληρονομιά» των EAZ, και ήταν από την μια η καλή συνεργασία των σχολείων της Β/θμιας Εκπ/σης, που ενώ πριν δεν «γνωρίζονταν», συνεργάστηκαν με τον καλύτερο τρόπο

⁷ STA (1998), *Trojan Horses: EAZ, the case against the privatization of education*.

⁸ Η πετυχημένη μελέτη περίπτωσης αφορούσε τα σχολεία των EAZ της περιοχής του Milbands.

μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλον και όχι «διδάσκοντας» οι «καλύτεροι» τους «αποτυχημένους» και από την άλλη τη σημασία του διευθυντικού προσωπικού για την επιτυχία των πρωτοβουλιών αυτών. Η μελέτη περίπτωσης ανέδειξε και τα αρνητικά αποτελέσματα της όξυνσης των ανισοτήτων ανάμεσα στα σχολεία, καθώς αυτά παρουσίαζαν μια ανισομερή κατανομή του μαθητικού δυναμικού, έτσι ώστε κάποια απ' αυτά παρουσίαζαν καλύτερα αποτελέσματα, ενώ άλλα «αύξησαν» τα ποσοστά αποτυχίας τους. Επίσης, η έρευνα ανέδειξε τον τρόπο που τα σχολεία μετέφραζαν την έννοια της κοινωνικής ένταξης με όρους «ανταγωνισμού», αλλά και τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών που αισθάνονταν ότι απειλούνταν από τον πιθανό χαρακτηρισμό των σχολείων τους ως «αποτυχημένων», από την «επαγγελματοποίηση» (vocationalization) του αναλυτικού προγράμματος, την απειλή της ταυτότητας τους γενικότερα.

Επίσης, καταδεικνύεται μια ελλιπή κατανόηση των εννοιών επιτέλεση («performance») και αποκλεισμός («exclusion»). Αυτά τα δυο δεν ερμηνεύονται πάντα με τον ίδιο τρόπο από τους συμμετέχοντες. Η πίεση για καλύτερα αποτελέσματα στις εξετάσεις δημιούργησε ένα κλίμα ανταγωνισμού ανάμεσα στα σχολεία, με αποτέλεσμα η κοινωνική ένταξη να έρχεται σε δεύτερη μοίρα. Αυτό που οι δάσκαλοι θα επιθυμούσαν ήταν μια ισοκατανομή των μαθητών στα σχολεία. Έτσι θα μπορούσε να αποφευχθεί το παράδοξο σχολεία που απέχουν μόλις δυο χιλιόμετρα να παρουσιάζουν τεράστια διαφορά στις επιδόσεις. Μια μελλοντική επιτυχημένη στρατηγική θα ήταν αυτή που θα εξασφάλιζε ότι τα αδικημένα σχολεία δεν θα συνέχιζαν να στερούνται τις ευκαιρίες που θα εξασφάλιζαν την επιτυχία. Υπήρχε σαφώς στις ΕΑΖ μια έννοια αναδιανεμητικής πολιτικής και άρα κοινωνικής δικαιοσύνης, ωστόσο ο τρόπος που γίνεται αντιληπτή είναι ότι η κοινωνική ένταξη αφορά την πρόσβαση στην αγορά εργασίας και άρα η «επαγγελματοποίηση» του προγράμματος σπουδών είναι απαιτούμενο. Σ' αυτό το πλαίσιο οι οικονομικές και κοινωνικές αξίες δεν μοιάζουν ασυμβίβαστες, συνυπάρχουν.

Για την Nancy Frazer (1997) το πώς ορίζουμε το πρόβλημα της κοινωνικής δικαιοσύνης και αδικίας έχει να κάνει με τις λύσεις που προτείνουμε. Από ποιου είδους αδικία πάσχουν οι υποθετικά επωφελούμενοι στις ΕΑΖ; Είναι οι οικονομικές, οι πολιτιστικές αδικίες αυτό εξαιτίας του οποίου υποφέρουν οι κοινωνικές ομάδες; Είναι μια αναδιανεμητική πολιτική ή μια πολιτική της αναγνώρισης και του σεβασμού της ετερότητας αυτό που λείπει;

Θεωρητικά ζητήματα που προκύπτουν από την βιβλιογραφία

Τι σημαίνει ένταξη/ αποκλεισμός. Η άποψη του Young. Το ερώτημα

Ο Young (1999) υποστηρίζει ότι η θεωρία του τρίτου δρόμου και του Giddens είναι διαφορετική από την πολιτική των Νέων Εργατικών όπως εφαρμόστηκε.

Ορίζει τον κοινωνικό αποκλεισμό ως τη διαδικασία κατά την οποία συγκεκριμένα μέλη της κοινωνίας αποσπώνται από το κυρίως σώμα της κοινωνίας.

Αυτό που δεν κατανοείται επαρκώς είναι ότι η διαδικασία του αποκλεισμού είναι διαδικασία «διπλή». Δεν αφορά μόνο αυτούς που βρίσκονται στον «πάτο» της κοινωνίας, αλλά και τους «επάνω», αυτούς που βρίσκονται σε καλύτερη οικονομική κατάσταση και που εφευρίσκουν τρόπους για να διατηρούν τα προνόμια της τάξης τους και των παιδιών τους. Αυτοί, οι «επάνω» στην κοινωνία αποσύρονται ηθελημένα από την παροχή των δημόσιων αγαθών (the revolt of the elite, όπως λέγεται στην Αμερική), ενώ αυτοί που βρίσκονται «κάτω» δεν επωφελούνται τελικά από τις κρατικές παροχές. Για παράδειγμα η χαμηλής ποιότητας παροχή υπηρεσιών στις πόλεις συνδέεται με την απόσυρση των οικονομικά ευνοημένων από τις υπηρεσίες αυτές. Αυτές οι δυο όψεις της έννοιας του αποκλεισμού αλληλοδιαπλέκονται. Μια πολιτική που αγνοεί αυτή την διπλή διαδικασία και απευθύνεται αποκλειστικά στους «κάτω» είναι εξ ορισμού λειπή. Η έννοια αντίστοιχα της κοινωνικής ενσωμάτωσης πρέπει να είναι μια διπλή διαδικασία και να περιλαμβάνει και τους μεν και τους δε.

Στον λόγο του Giddens αναγνωρίζεται η σημασία της εκπαίδευσης όπως και το ότι αυτή αντανακλά γενικότερα τις οικονομικές ανισότητες που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν στη ρίζα τους. Ο Giddens δεν διευκρινίζει πώς αυτό θα γίνει.

Η αδυναμία στη γλώσσα των Παλιών Εργατικών, η εστίαση στα συμπτώματα, την ανισότητα και όχι στις αιτίες, επαναλαμβάνεται στη γλώσσα των Νέων Εργατικών, αυτή τη φορά ως δυνατότητες (possibilities).

Αν και ο Giddens αναγνωρίζει ότι η έννοια της ένταξης πρέπει να επεκταθεί και πέραν της εργασίας, και επισημαίνει την ανάγκη να ενισχυθεί η έννοια της κοινότητας και η ανάπτυξη της τοπικής πρωτοβουλίας με την εισροή πόρων, δεν απαντά στο πώς αυτοί θα εξοικονομηθούν και διατεθούν, θέμα που επαναφέρει το ζήτημα της ανα-διανεμητικής πολιτικής και το ζήτημα του κατά πόσο αυτό είναι εφικτό, ρεαλιστικό. Η αναδιανεμητική πολιτική χαρακτηριστικό της πολιτικής των

Εργατικών σήμαινε την αναδιανομή του πλούτου από τους λίγους στους πολλούς, τις εργατικές τάξεις, μέσω της φορολογίας και σε σχέση με την εκπαίδευση την κατάργηση εκείνων των μηχανισμών που ενίσχυαν τις ισχυρές τάξεις και τα παιδιά τους όπως τα επιλεκτικά σχολεία («selective grammar schools») και τα ιδιωτικά σχολεία με δίδακτρα. Για τους Νέους Εργατικούς μια τέτοια λογική θα ήταν αρεστή στο εκλογικό σώμα αν η πλειονότητα αφορούσε τα οικονομικά ασθενέστερα στρώματα. Όταν όμως οι τάξεις αυτές αποτελούν την μειονότητα και όχι την πλειονότητα δεν τίθεται θέμα υποστήριξης αυτής της λογικής.

Βέβαια, ούτε τα grammar schools καταργήθηκαν, ούτε οι επιδόσεις των μαθητών των χαμηλότερων στρωμάτων καλυτέρευαν, ούτε τα ιδιωτικά σχολεία έπαψαν να υπάρχουν, ούτε ο διαχωρισμός των αποτυχημένων και πετυχημένων σχολείων άλλαξε ως προς την αναλογία τους (Hayton, 1999).

Το ζήτημα είναι τι ακριβώς εννοούν με την έννοια της «ένταξης» ο Giddens και η πολιτική του τρίτου δρόμου. Για τον Giddens είναι ο αποκλεισμός από τα δικαιώματα, τις ευκαιρίες, την εργασία και την εκπαίδευση, την ενασχόληση στη δημόσια σφαίρα καθώς και την πρόσβαση στην υγεία.

Για την πολιτική είναι το πρόβλημα της διατήρησης της συνοχής του εκλογικού σώματος (Hayton, 1999). Για τον τρίτο δρόμο δεν είναι η αλλαγή του φορολογικού συστήματος με την επιβολή υψηλών φόρων, αλλά η μετριοπαθής, αποσπασματική πρόσθετη στήριξη πολιτικών όπως των Education Action Zones.

Πώς οι διάφορες κοινωνικές θεωρίες αντιλαμβάνονται τα κοινωνικά προβλήματα; Ποιες λύσεις προτείνουν;

Αναστοχαστικός εκσυγχρονισμός σε αντίθεση με τον κλασσικό εκσυγχρονισμό. Η απάντηση

Ο κλασσικός εκσυγχρονισμός αντιμετωπίζει τα κοινωνικά προβλήματα ως μεταβατικά και ενδημικά, ως το τίμημα της μετάβασης στις σύγχρονες κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από την ραγδαία άνοδο της επιστήμης και της τεχνολογίας. Η λύση στα προβλήματα είναι μέτρα ανακούφισης και επούλωσης των τραυμάτων απ' όλες σχεδόν τις κυβερνήσεις.

Για τον Μαρξισμό είναι η καπιταλιστική μορφή που έχει ο μοντερνισμός και οδηγεί στα σύγχρονα προβλήματα και που πρέπει να αρθεί.

Η μεταδομιστική οπτική αρνείται συνολικά την ιδέα της κοινωνικής προόδου και της επιστήμης και ως εκ τούτου παραμερίζει το πρόβλημα των κοινωνικών ανισοτήτων, η δε «πράσινη» κριτική αρκείται σε μια πολιτική αντίδρασης και διαμαρτυρίας που εστιάζει στα συμπτώματα και όχι στις αιτίες.

Η έννοια μιας αναστοχαστικής νεωτερικότητας που προτείνει ο Giddens αντιμετωπίζει τα σύγχρονα ρίσκα οικονομικά, πολιτικά, οικολογικά ως «κατασκευασμένα» και όχι «φυσικά» όπως ίσως στις προ-νεωτερικές κοινωνίες. Η έννοια ανάγεται στον Beck, όπου η αναστοχαστικότητα σημαίνει «να έρχεσαι αντιμέτωπος με τις επιπτώσεις «της εποχής του ρίσκου», της μοντερνικότητας που η ίδια παράγει και απέναντι στα οποία στέκει «τυφλή τα τ' ώτα τον τε νουν...».

“...Να έρχεσαι αντιμέτωπος με τις επιπτώσεις της κοινωνίας του ρίσκου, τα οποία δεν δύνανται να αντιμετωπιστούν και να αφομοιωθούν μέσα στο σύστημα της βιομηχανικής κοινωνίας” (Beck, 1992, στο Hayton 1999, σ. 218, μετάφραση δική μας).

Το πρόβλημα του αποκλεισμού είναι και εκπαιδευτικό εκτός από πολιτικό και κοινωνικό στο βαθμό που το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργεί τις προϋποθέσεις της αποτυχίας, όταν επικεντρώνεται σ' αυτό που ο Young ονομάζει τεχνοκρατικό εκσυγχρονισμό (technocratic modernization), την εργαλειακή προσήλωση σε βαθμούς και επιδόσεις, την υπερβολική ενασχόληση με την επιδίωξη μιας θέσης στον ήλιο των league tables για τα σχολεία και τους δασκάλους.

Για την εκπαίδευση στα πλαίσια μιας ανταγωνιστικής παγκόσμιας οικονομίας αυτό σημαίνει περισσότερους αποκλεισμένους από πιστοποιητικά και τυπικά προσόντα, με μειωμένες προοπτικές εργασίας, αλλά και αποδιωγμένους από ένα εκπαιδευτικό σύστημα εξίσου ανταγωνιστικό που το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα παράγει, δημιουργώντας αποτυχημένους και πετυχημένους, νικητές και ηττημένους που αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους στις δημοσιεύσεις των leagues tables.

Όσο οι κυβερνητικές πολιτικές ενθαρρύνουν την επιβολή εξωτερικών στάνταρντς και εμπιστεύονται λιγότερο τους δασκάλους τόσο το πρόβλημα του αποκλεισμού θα διευρύνεται, γιατί το ενδιαφέρον στρέφεται στον εντοπισμό περισσότερο όσων αποκλείονται και όχι στην επανεξέταση των αιτιών που οδηγούν στον αποκλεισμό.

Ένα πρόγραμμα σπουδών διαφορετικό, που δεν επικεντρώνεται στις εξετάσεις αλλά στη σύνδεση της γνώσης με τη ζωή, και ένα πρόγραμμα λιγότερο εξειδικευμένο, με περισσότερες διασυνδέσεις των θεμάτων μεταξύ τους θα ήταν η απάντηση στον

κοινωνικό αποκλεισμό ως «κοινωνικά κατασκευασμένο». Το ενδιαφέρον θα πρέπει να στραφεί όχι στα «θύματα» του εκσυγχρονισμού αλλά στον ίδιο τον εκμοντερνισμό και όχι αποκλειστικά στην εκπαίδευση.

Το δεύτερο ολότελα καινούργιο στοιχείο στη θεωρία του Giddens είναι η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου και πώς αυτό καλλιεργείται και αναπτύσσεται που ακόμη κι αν ήταν δυνατό να αρθούν οι οικονομικές ανισότητες, η έλλειψη του θα ήταν ένα ζητούμενο όπως το αναλύουν οι Gamarnikow and Green (1999b).

Η Θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου.

Η καταγωγή της έννοιας προέρχεται από τρία διαφορετικά επιστημονικά πεδία, αυτό της κοινωνιολογίας, της πολιτικής επιστήμης και των οικονομικών. Στην κοινωνιολογία συνδέεται με το όνομα του Coleman, στην πολιτική επιστήμη με τον Putnam και τους Leonardi και Nanetti, και στην οικονομία με το όνομα του Fukuyama. Ο Coleman επιχειρεί να συνδέσει το χάσμα μεταξύ μακρο-και μικρο-κοινωνιολογίας –με την έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου- συνταιριάζοντας την ατομιστική θεώρηση της υπολογισμένης δράσης του ατόμου- χαρακτηριστικό της νέο-φιλελεύθερης οικονομίας με την υπερ-κοινωνική (oversocialized) ντετερμινιστική αντίληψη της κοινωνικής δράσης που είναι χαρακτηριστική στην μακρο-κοινωνιολογία. Στην νέο-φιλελεύθερη οικονομία αναγνωρίζεται στον δρώντα το δικαίωμα της επιλογής (choice), χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι περιορισμοί της δράσης του ατόμου που υπαγορεύονται από αυτήν ακριβώς την κοινωνική φύση του ατόμου που περιορίζει τις επιλογές του. Ο Coleman επανεξετάζει το κοινωνικό κεφάλαιο ως πιθανή πηγή και όχι περιοριστικό όρο της λογικής υπολογισμένης δράσης των ατόμων. Το κοινωνικό κεφάλαιο ενυπάρχει στις σχέσεις των κοινωνικών ατόμων και παίρνει τη μορφή υποχρεώσεων, προσδοκιών, εμπιστοσύνης στις δομές, δικτύων σχέσεων, κοινών νορμών και κυρώσεων. Αναπτύσσεται μέσα στην εμπιστοσύνη στις δομές και μεταβιβάζεται μέσω της οικογένειας και της εκπαίδευσης. Όταν παύει να συσσωρεύεται απειλείται η κοινωνική συνοχή. Η θεωρία του Coleman εμφανίζεται ως κοινωνικά ουδέτερη, ενώ για τους Putnam και Nanetti είναι κανονιστική και συνδέεται με τον εκδημοκρατισμό. Όλες οι κοινωνίες κατέχουν κοινωνικό κεφάλαιο δεν είναι όμως εξίσου παραγωγικές.

Οι κοινωνίες που προοδεύουν είναι οι κοινωνίες που επιτρέπουν στους πολίτες να αναπτύσσουν ισχυρούς δεσμούς μέσω κοινωνικών δικτύων και σχέσεων που στηρίζονται στην αμοιβαιότητα και την εμπιστοσύνη. Ωστόσο δεν είναι όλων των ειδών τα δίκτυα σχέσεων δημοκρατικά. Το ιεραρχικό μοντέλο σχέσεων (vertical\hierarchical)- χαρακτηριστικό των πελατειακών σχέσεων δεν προάγει την εμπιστοσύνη, αλλά την εξαγορά και την υποταγή, τον νεποτισμό και την οικογενειακρατία (Leonardi, 1995 in Gamarnikow & Green,1999b), ενώ το μοντέλο των οριζόντιων σχέσεων (horizontal) προάγει τις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών. Η εμπλοκή στα δίκτυα πλούσιων οριζόντιων σχέσεων και στην θεσμοποιημένη μορφή τους –όταν υπηρετούν το κοινό αγαθό- επισωρεύουν περισσότερη εμπιστοσύνη, περισσότερο κεφάλαιο, καλύτερα αποτελέσματα.

Για τον Fukuyama το κοινωνικό κεφάλαιο, η εμπιστοσύνη, μια ευημερούσα κοινωνία πολιτών ανθίζει και μπορεί να καταστεί ένας ισχυρά οικονομικός «παίκτης» στη σκακιέρα της παγκόσμιας οικονομίας μόνο όταν πάρει την μορφή της εμπιστοσύνης σε σχέσεις που δεν στηρίζονται σε σχέσεις συγγένειας. Αν και τέτοιου είδους δεσμοί αναπτύσσονται στην πυρηνική οικογένεια αυτό δεν αρκεί για την οικονομική ανάπτυξη.

Η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου ανευρίσκεται στις διαστάσεις ενός continuum όπου στο ένα άκρο υπάρχει μια δημοκρατική, χειραφετική μορφή και στο άλλο άκρο μια κανονιστική μορφή, κομφορμιστική, υποταγμένη στις παραδοσιακές μορφές. Γι' αυτό και η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου εγκολλώθηκε από διαμετρικά αντίθετες πολιτικές θέσεις είτε στα δεξιά (Fukuyama), είτε στα αριστερά- κεντρώα σχήματα, όπως τα Demos και το Institute of Public Reseach (Gamarnikow in Hayton,1999).

Στον τρόπο που η θεωρία αυτή υιοθετείται από την πολιτική του τρίτου δρόμου υπάρχει η πεποίθηση πως αν δοθεί στις οικογένειες και τα άτομα η ευκαιρία να χτίσουν το κοινωνικό κεφάλαιο μέσα από έναν συνδυασμό απόκτησης υπεύθυνης στάσης, κοινωνικής υποστήριξης και εκπαίδευσης θα αντιμετωπιστεί το πρόβλημα του αποκλεισμού, της φτώχειας, της ανεργίας και το κράτος θα μπορέσει να συμβιβάσει μια πολιτική που εναντιώνεται στις ελεύθερες αγορές, ενισχύει τους αποκλεισμένους, βοηθώντας τους να βοηθήσουν τον εαυτό τους, με μια εκσυγχρονισμένη μορφή αναδιανομής του πλούτου, που παίρνει τη μορφή ενίσχυσης του κοινωνικού κεφαλαίου. Εδώ το κράτος όμως δεν εμφανίζεται μη-παρεμβατικό όπως υποστήριζαν οι συντηρητικοί, ούτε ως στενά αναδιανεμητικό όπως στους Παλιούς Εργατικούς αλλά ως σύμμαχος, συνέταιρος δημιουργώντας το πλαίσιο

εκείνο όπου θα δώσει την δυνατότητα και τις ευκαιρίες στις οικογένειες, στα δίκτυα ώστε να αυξηθεί το κοινωνικό τους κεφάλαιο και να παραχθούν καλύτερα αποτελέσματα. Υπάρχει μια αντίφαση στη λειτουργία του κράτους σ' αυτή τη περίπτωση. Ενώ μια αυτόνομη κοινωνία πολιτών χρειάζεται το ζωτικό χώρο να αναπτυχθεί, ταυτόχρονα δεν δύναται να υπαγορευτεί το πώς θα αναπτυχθεί το κοινωνικό κεφάλαιο από το ίδιο το κράτος, που παρεμβαίνει με στόχο να αναπτύξει αυτό που λείπει.

Μια άλλη αντίφαση υπάρχει στον τρόπο που οι οικογένειες κρίνονται ως στερούμενες της έφεσης για γνώση, στερούμενες του κοινωνικού κεφαλαίου, ή υιοθετώντας αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές που πρέπει να καταπολεμηθούν και να αλλάξουν. Σε ένα τέτοιο καθεστώς όπου οι οικογένειες παρουσιάζονται ως «ελλειμματικές», στερούμενες πολιτιστικά, είναι αδύνατο να καλλιεργηθεί κανένα είδους κεφάλαιο όπως έχουν δείξει οι έρευνες (Bernstein, 1973, Halsey, 1972, Silver, 1973 ό.ά στο Gamarnikow and Green, 1999b). Οι πεποιθήσεις αυτές αγνοούν τη σχέση μεταξύ κοινωνικής τάξης και σχολικής επίδοσης καθώς και το ότι οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με διαφορετικό απόθεμα, κληρονομιά, κεφάλαιο όπως επισήμαναν οι Bourdieu και Passeron.

Συνδέοντας το κεφάλαιο με τον επαγγελματισμό.

Η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου ως αναλυτικό εργαλείο είναι ένας τρόπος για να κατανοήσουμε πλευρές του κοινωνικού γίνεσθαι και όπου αυτές γίνονται αντιληπτές ως προβληματικές να βρεθούν τρόποι για την αντιμετώπιση τους. Στο πλαίσιο όμως που η θεωρία αυτή προσεγγίζει τα ζητήματα της κοινωνικής δικαιοσύνης επιστρατεύοντας τους μηχανισμούς υπό την αιγίδα επαγγελματιών αρωγής περισσότερο συσκοτίζει παρά αντιμετωπίζει τα πραγματικά προβλήματα των κοινωνικών ανισοτήτων. Το «παράδοξο» της θεωρίας αυτής είναι ότι ενσωματώνει το μοντέλο μιας ιδεαλιστικής δημοκρατικής συμμετοχικότητας αυτών που βρίσκονται στις κατώτερες βαθμίδες της κοινωνικής ιεραρχίας (bottom-up) με μια κατευθυνόμενη από πάνω πολιτική του μανάτζμεντ των κοινωνικών προβλημάτων με την επιβολή αυταρχικών λύσεων. Τα κοινωνικά προβλήματα αντιμετωπίζονται ως δυνάμενα να απειλήσουν την κοινωνική συνοχή και ως οφειλόμενα στο «έλλειμμα» χρήζουν διόρθωσης από ειδικούς επαγγελματίες (Gamarnikow and Green, 2009).

Η θεωρία αυτή έχει καταστεί ιδιαίτερα δημοφιλής στους κύκλους ιδιαίτερα των οργανικών διανοούμενων και από υπερεθνικούς οργανισμούς και από πολιτικές που επιδιώκουν αλλαγές γενικότερα προς τον εκδημοκρατισμό.

Ωστόσο, στη βάση της είναι α-κοινωνική. Το κοινωνικό κεφάλαιο είναι κάτι που υπάρχει σ' όλες τις κοινωνίες, κατά βάση καλό κ' αγαθόν που ενδημεί σε μια περιοχή όπου δεν υπάρχουν ανισότητες. Έτσι εκεί όπου υπάρχει «έλλειμμα» κοινωνικού κεφαλαίου αυτό είναι δυνατό να «μεταφερθεί» μόνο μέσω μηχανισμών «από πάνω προς τα κάτω» αποσύροντας κάθε υπόνοια ότι αυτό μπορεί να ενυπάρχει έστω ως δυνατότητα στους «από κάτω», παραγνωρίζοντας το γεγονός ότι κεφάλαιο αξιακό υπάρχει σ' αυτές τις κοινωνικές τάξεις, όπως έδειξαν οι έρευνες του Willis (1977) καθώς και το ότι η εκπαίδευση έχει έναν επιλεκτικό χαρακτήρα, αναπαραγωγικό των κοινωνικών ανισοτήτων, που απονέμει δικαίως τίτλους και πιστοποιητικά στο όνομα των αξιοκρατίας, όπως επίσης και μια κανονιστική διάσταση, πειθήνιων υποκειμένων. Όψεις μιας πραγματικότητας αποσιωπημένης (ό.π).

Επιπλέον η δυνατότητα άντλησης του κοινωνικού κεφαλαίου ενυπάρχει όπου και οι οριζόντιες σχέσεις μεταξύ ίσων. Όταν αυτό το δικαίωμα αναιρείται στην πράξη με την επιβολή κάθετων, ιεραρχικών μορφών σχέσεων επίλυσης των προβλημάτων, αυτό δημιουργεί μάλλον ένα δημοκρατικό έλλειμμα, το οποίο ακριβώς είναι και το αεί ζητούμενο. Το δίλημμα έλλειμμα/αφθονία του κοινωνικού κεφαλαίου υπαγορεύει διαφορετικές πρακτικές. Όπου υπάρχει «έλλειμμα» προτείνονται διορθωτικού τύπου μέτρα με τη μορφή της «επιστροφής» στην νόρμα και στην ομοιομορφία, ενώ όπου υπάρχει «αφθονία», περισσεύουν οι συμβουλές, εκεί ενδημεί «φυσικά» η δημοκρατική συμμετοχικότητα.

Είναι εκείνη η μορφή του κεφαλαίου, του λιγότερου γνωστού, του κεφαλαίου «που ενώνει» (linking capital) που πρέπει να ενισχυθεί στις περιπτώσεις ελλείμματος, που εξασφαλίζει τη συμμετοχή στην λήψη των αποφάσεων και αυτό επιτυγχάνεται με την συνδρομή των ειδικών επαγγελματιών, οι οποίοι προσφέροντας εξειδικευμένες γνώσεις, θα αναλάβουν το έργο της «σύνδεσης» των λιγότερα εφοδιασμένων με το απαραίτητο κεφάλαιο, ώστε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις. Τα άτομα παρουσιάζονται ως μη-υποκείμενα που θα πρέπει να εκπροσωπηθούν από άλλους σε μια προσπάθεια επιδιόρθωσης των κακών πρακτικών.

Η πρόσκληση των επαγγελματιών από τους πελάτες θεωρείται ως σχέση μεταξύ ίσων, ως σχέση ισοτιμίας, παρότι οι σχέσεις μεταξύ επαγγελματιών διακρίνονται στο εσωτερικό τους από διαφοροποιήσεις και ιεραρχίες, καθότι άνισες, και ως

νομιμοποιημένη υπό το αόρατο χέρι μιας λεπτής, καλοδουλεμένης εποπτείας και κοινωνικού ελέγχου.

Οι πολιτικές παρεμβάσεις που διαπερνούν τις πολιτικές των Blair/Brown όπως αναλύουν οι Gamarnikow & Green (2009) θεμελιωμένες στο τρίτο δρόμο και το κοινωνικό κεφάλαιο διατρέχουν το φάσμα από μια ιδεαλιστική συμμετοχική, δημοκρατική έκφραση της δυνατότητας του κοινωνικού κεφαλαίου, το κεφάλαιο με την μορφή των ισχυρών δεσμών, όπως εκφράστηκε στις EAZ, μέσω μιας μορφής αξιοποίησης του κοινωνικού κεφαλαίου ως συνδεδετικού κεφαλαίου και φτάνουν στην αρωγή ενός επαγγελματισμού όπως εκφράστηκε στις academies και στα trust schools, την θεωρία της προσωποποίησης και την αυτο-κεφαλοποίηση, τις νέες μορφές εταιρικής εκπαίδευσης με την αρωγή των εταιριών, διαφημιστικών και μη, υπό την εντολή της λογικής της παγκόσμιας οικονομίας που μοιάζει αναπόδραστη, ως επιβαλλόμενη υπό το καθεστώς του συνδρόμου TINA («there is no alternative»,ό.π). Η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου συνδράμει την ανάπτυξη του καπιταλισμού, το κεφάλαιο υπηρετεί το Κεφάλαιο παραμερίζοντας τις υποσχέσεις για μια κοινωνία που απαντά στα αιτήματα της κοινωνικής δικαιοσύνης (Garmanikow & Green, 2009).

Περί κοινωνικής δικαιοσύνης

Η ανάπτυξη των κοινωνικών κινημάτων της δεκαετίας του '70 σηματοδότησαν την στροφή και των εκπαιδευτικών συστημάτων σε πολιτικές που έθεταν επιτακτικά το αίτημα αντιμετώπισης των κοινωνικών ανισοτήτων και του ρόλου της εκπαίδευσης ως παράγοντα ενίσχυσης της κοινωνικής αδικίας. Προγράμματα αντισταθμιστικής πολιτικής για τον περιορισμό των ανισοτήτων όπως το Head Start επί προεδρίας Johnson (υπήρχαν ήδη από την δεκαετία του '60 στην Αμερική) καλούνται να ενισχύσουν την πρώιμη εκπαίδευση ως αντίβαρο στον περιορισμό της εκπαιδευτικής αποτυχίας. Στην Αγγλία οι Education Priority Areas (EPA), ιδρύονται υπό συντηρητικών κυβερνήσεων με σκοπό την ενίσχυση περιοχών που χαρακτηρίζονται ως μειονεκτικές. Ο υπεύθυνος τότε για τις EPA, A. H. Halsey ισχυρίζεται ότι ναι, η εκπαίδευση μπορεί να μειώσει τις κοινωνικές ανισότητες, απαντώντας έμμεσα στην κριτική του Bernstein ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να υποκαταστήσει, αντισταθμίσει την κοινωνία και του Jencks, ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τις πολιτικές αλλαγές.

Τα αιτήματα για κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα καθίστανται καταλυτικά ως προς την ανάδειξη πολιτικών συζητήσεων για το τι είναι δίκαιο, ποιοι πρέπει να είναι οι επωφελούμενοι των κοινωνικών αλλαγών, με ποια πολιτική αυτό μπορεί να επιτευχθεί και σε ποιο βαθμό θα πρέπει όσοι υπολείπονται των προσόδων να ενισχύονται. Τα ζητήματα τι είναι κοινωνικά δίκαιο καθώς και η έννοια της ισότητας δεσπόζουν στο συγκεκριμένο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο της δεκαετίας αυτής.

Η έννοια της ισότητας («equality») που ανευρίσκεται ήδη στη «Παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου» αναγνωρίζει το ότι οι άνθρωποι είναι γεννημένοι ελεύθεροι και ίσοι, αναγνωρίζοντας άτομα βέβαια και όχι κοινωνικές ομάδες. Ερωτήματα προκύπτουν όταν αναρωτηθούμε ίσοι ως προς τι; Ισότητα ανάμεσα σε ποιου είδους σχέσεις; (Baker et. al, 2009).

Η ιδέα της ισότητας τελεί υπό το κράτος μιας ποικιλίας μορφών και τύπων, θεμελιώνεται σε ό,τι αποκαλούμε «βασική ισότητα» δηλ. την αντίληψη ότι όλοι οι άνθρωποι είναι άξιοι σεβασμού, μη διακρίνοντας αν αυτό αφορά άτομα ή ομάδες. Αφορά ένα σύνολο αρχών μάλλον παρά μια κατηγορία σκέψης και τελεί υπό διαρκή αναθεώρηση υπό την πίεση που ασκούν διάφορες κοινωνικές ομάδες διαχρονικά.

Φιλελεύθερος εξισωτισμός

Οι Baker et al. (2009) διακρίνουν πέντε συνιστώσες της έννοιας σεβασμός και αναγνώριση: πόροι, αγάπη και φροντίδα, δύναμη, εργασία και μάθηση. Βασιζόμενοι σ' αυτές τις διαστάσεις διακρίνουν τα δυο βασικά ρεύματα σκέψης που οριοθετούν την ιδέα της ισότητας. Το ρεύμα του φιλελεύθερου εξισωτισμού με αντιπροσωπευτικό θεωρητικό τον John Rawls και το ρεύμα της ισότητας των συνθηκών (equality of conditions) που αντιπροσωπεύεται από τους Fraser, I. M. Young, Cohen.

Αν και τα δυο ρεύματα σκέψης μοιράζονται την ιδέα της βασικής ισότητας διαφοροποιούνται ως προς τις άλλες διαστάσεις της ισότητας. Το πρώτο, ο φιλελεύθερος εξισωτισμός που κυριαρχεί καθ' ολοκληρία στις ανεπτυγμένες δυτικές κοινωνίες αναφέρεται στα άτομα, είναι αριστερός και βρίσκεται στο επίκεντρο των σοσιαλιστικο-δημοκρατικών αρχών. Το ενδιαφέρον δεν βρίσκεται στο ότι οι πολιτικές αυτές απλά επιδιώκουν να εξασφαλίσουν μια «καλή ζωή», αλλά στο ότι

επιδιώκουν να εξασφαλίσουν τις ικανές και αναγκαίες συνθήκες όπου θα επιτρέψουν στα άτομα να διαμορφώσουν και να επιδιώξουν τους μοναδικά δικούς τους στόχους. Δυο είναι οι βασικές αρχές της θεωρίας της δικαιοσύνης του Rawls. «Η αρχή της διαφοράς» (the difference principle) και η αρχή των ίσων ευκαιριών (fair equal opportunity). Αποδέχεται το γεγονός ότι οι ανισότητες δεν δύναται να αμφισβητηθούν, ωστόσο θα πρέπει να εργάζονται προς όφελος των λιγότερα ευνοημένων εξασφαλίζοντας τις ευκαιρίες εκείνες που θα επιτρέψουν στα άτομα να συμμετέχουν ισότιμα στον ανταγωνισμό για πλεονεκτήματα. Με την στενή έννοια η άποψη αυτή παραπέμπει στην Γαλλική διακήρυξη των δικαιωμάτων του 1789 (όλοι οι άνθρωποι νομιμοποιούνται για όλες τις θέσεις σύμφωνα με τις ικανότητες τους), ενώ με μια πιο ουσιαστική έννοια υποδηλώνει ότι οι άνθρωποι δεν θα πρέπει να παρεμποδίζονται από την κοινωνική προέλευση και ότι θα πρέπει οι θέσεις που φιλοδοξούν να καταλάβουν να αντιστοιχούν στις ικανότητες και τις προσπάθειες που δείχνουν. Η ιδέα μιας αδιαφοροποίητης έννοιας του πολίτη (citizenship), αφορά όλους σε σχέση με την επαφή μας με τη δημόσια σφαίρα, η ιδέα της ανοχής (tolerance) των διαφορετικών κυρίως θρησκευτικών πεποιθήσεων στο όνομα της ισότητας και του σεβασμού, η διάκριση δημόσιας και ιδιωτικής σφαίρας (οι θρησκευτικές πεποιθήσεις είναι ατομική υπόθεση, η σχέσεις στην οικογένεια είναι και αυτή ιδιωτική υπόθεση, άρα συμπεριφορές βίας στο όνομα της θρησκείας ή η αντρική κυριαρχία στις ενδοοικογενειακές σχέσεις είναι και αυτές ιδιωτική υπόθεση όπως εννοείται) καθώς και το ότι το κοινωνικό status δεν αφορά εξίσου όλους αλλά αυτούς που το κερδίζουν, συνθέτουν αυτό που ο Walzer ονομάζει ένα minimum δικαιωμάτων πρόσβασης σε τίτλους με την παροχή ίσων ευκαιριών παρά τον αυστηρά αμοιβαίο σεβασμό (ό. α. στο Baker et al., 2009). Σχετικά με την πρόσβαση σε πηγές όπως τα έσοδα ή ο πλούτος, η δημιουργία ενός ελάχιστου δικτύου προστασίας για τους κοινωνικά ασθενέστερους που το ρεύμα αυτό υποστηρίζει, ώστε να μην ξεπεράσουν το όριο της φτώχειας, μοιάζει περισσότερο με τις εξαγγελίες των προγραμμάτων καταπολέμησης της φτώχειας, ο Dworkin που ανήκει στην ίδια σχολή αντιτίθεται σ' αυτή την λογική, την κάλυψη των βασικών αναγκών, χωρίς να αμφισβητούνται τις ανισότητες, στη πράξη αποτελεί μια πλάνη και μια φρούδα ελπίδα, όσο οι οικονομικά ισχυρές τάξεις θα βρίσκουν πάντα τρόπο να πριμοδοτούν τα παιδιά τους σε μια κοινωνία που κατακλύζεται από τις ανισότητες. Το ζήτημα της ανάγκης δημιουργίας των συναισθηματικών εκείνων δεσμών που είναι απαραίτητες στη ζωή και στην εργασία, της αγάπης και της φροντίδας, απουσιάζει

από το ρεύμα σκέψης ως ανήκον στην ιδιωτική σφαίρα, στα όρια ενός πρακτικού έθους της οικογενειακής ζωής και συνεπώς είναι αναπόφευκτο ότι κάποιιοι θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες πρόσβασης σε σχέσεις αγαπητικές από άλλους.

Ο φιλελεύθερος εξισωτισμός αποδέχεται τα δικαιώματα της ατομικής περιουσίας, συμφωνεί με την άσκηση π.χ του εκλογικού δικαιώματος, ως προς το ποια εξουσία επιλέγουμε, αλλά αγνοεί την δυνατότητα του αυτεξούσιου και του αυτοκαθορισμού. Το περιεχόμενο που δίνεται στις έννοιες των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων αν και καθολικά αποδεκτά αφορούν ως επί το πλείστον την διευθέτηση των κοινωνικών ανισοτήτων με το δικαίωμα προσφυγής π.χ στη δικαιοσύνη παρά την κατάργηση των ανισοτήτων. Οι σχέσεις κυριαρχίας έξω από τη σφαίρα της πολιτικής αγνοούνται καθώς και το ότι δεν επηρεάζουν τις πολιτικές αποφάσεις με την ίδια ευκολία οι ασθενέστερες κοινωνικές τάξεις, όπως συμβαίνει με τις ισχυρότερες.

Ισότητα των συνθηκών

Μια ισότητα των συνθηκών, αντλώντας τις αφετηρίες της σκέψης από τις αντιφάσεις της προηγούμενης σχολής σκέψης για τις ανισότητες, πρεσβεύει ότι οι ανισότητες δεν είναι αναπόφευκτες, ότι αυτό που χρειάζονται οι ασθενέστερες κοινωνικές ομάδες δεν είναι μια δόση επιείκειας και δη ανακουφιστικών μέτρων, αλλά μια διαφορετική αντίληψη και μια πολιτική δράσης που θα στηρίζεται στην ανατροπή και την κριτική των όψεων της κυριαρχίας, τον καπιταλισμό, την πατριαρχία, τον ρατσισμό, που δημιουργούν τις οικονομικές αλλά και τις κοινωνικές και πολιτιστικές ανισότητες. Μια ισότητα των συνθηκών άρα, δέχεται ότι οι σχέσεις αυτές μπορούν να αλλάξουν (Baker et al., 2009).

Οι ανισότητες δεν αφορούν άτομα αλλά ομάδες. Οι σχέσεις κυριαρχίας ενυπάρχουν στις ανθρώπινες σχέσεις. Η ευθύνη δεν βαραίνει το άτομα για την αποτυχία ή την επιτυχία, μια ισότητα συνθηκών σημαίνει την δυνατότητα να μπορείς να επιλέγεις πραγματικά ανάμεσα σε εναλλακτικές πορείες και διαδρομές, να μην αποκλείεσαι από ένα παιχνίδι εξασφάλισης ευκαιριών, να μην εμπλέκεσαι σε παιχνίδια που κατασκευάζουν νικητές και χαμένους, αφορισμένους και μισητούς, να μην αναγνωρίζεσαι ως ο «άλλος», ο εχθρικός άλλος, μια απειλή για την «ορθόδοξη» ταυτότητα κάθε εθνοκεντρισμού. Να αναπνέεις σε μια κουλτούρα διαφορετική από

την κυρίαρχη που ως μοναδική αρμόδια ορίζει και καθορίζει το τι είναι κοινωνικά αποδεκτό, τι είναι διαφορετικό. Θα σήμαινε την ανάπτυξη δεσμών φροντίδας και αγάπης ως την πρώτη ύλη για την εργασία σε τομείς δημιουργικούς που συνδέονται με την ευχαρίστηση και την αφοσίωση, όπως η εκπαίδευση, και οι οποίοι συστηματικά παραμελούνται.

Η απάντηση είναι μια ισότητα των αποτελεσμάτων και όχι μια ισότητα των ευκαιριών σε ένα πλαίσιο ανταγωνισμού για θέσεις, τίτλους, πιστοποιητικά επάρκειας, νομιμοφροσύνης. Θα σήμαινε την αποδοχή της διαφορετικότητας, και όχι την «ανοχή» (μπορείς απλά να ανέχεσαι κάποιον χωρίς να αμφισβητείς την ιδέα της ανωτερότητας σου) όπως προτείνει ο φιλελεύθερος εξισωτισμός. Θα σήμαινε να αναγνωρίσεις ότι το κλίμα νοιαξίματος είναι απαραίτητη συνθήκη για να καλλιεργηθούν οι σχέσεις εκείνες όπου θα προάγουν τον αληθινό σεβασμό, την πραγματικά ίση πρόσβαση σε πηγές και σε θέσεις εξουσίας. Θα σήμαινε να αναγνωρίζεις π.χ το δικαίωμα σε ομάδες να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα, να αναγνωρίζεις το δικαίωμα της πολιτικής εκπροσώπησης, να αναγνωρίσεις τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σε μειονοτικές ομάδες και σε προνομιούχες, να θέσεις στη σχολαστική βάση τις κυριαρχίες που κυριαρχούν στην οικογένεια και δη την αντρική εξουσία, τη θρησκεία, την οικονομία, την εκπαίδευση. Θα σήμαινε ότι αναγνωρίζεις ότι υπάρχει ο διαχωρισμός της εργασίας, ότι τα φύλα αμείβονται διαφορετικά, ότι η αποτίμηση της γυναικείας εργασίας, η φροντίδα του νοικοκυριού, είναι έννοια ανύπαρκτη, ότι αμείβονται διαφορετικά αυτοί που δίνουν εντολές και αυτοί που εκτελούν. Στην εκπαίδευση θα σήμαινε τη μάθηση που θα αφορούσε την καλλιέργεια δεξιοτήτων, σχέσεων, της συμμετοχής στα πολιτικά δρώμενα.

Μια κριτική στον φιλελεύθερο εξισωτισμό, είναι ότι δεν θίγει τις όψεις κυριαρχίας που καθορίζουν τις ανθρώπινες σχέσεις. Ο Rawls για παράδειγμα δέχεται ότι οι ανισότητες είναι αναπόφευκτες τη ίδια στιγμή που παραδέχεται ότι η κοινωνική θέση κάποιου δεν θα πρέπει να καθορίζεται από την κοινωνική προέλευση σαν να μπορούσε να θεωρηθεί δυνατή μια κατάργηση των τάξεων. Αγνοεί ότι οι δυνατότητες, οι ευκαιρίες είναι περιορισμένες σε μια κοινωνία όπου οι ανισότητες πολλαπλασιάζονται.

Η πρόταση για έναν κριτικό πολυπολιτισμό σημαίνει να μην αφήνεις ανέγγιχτες, να υποβάλλεις σε διαρκή κριτική αμφισβήτηση τις όψεις της κυριαρχίας που αποσιωπώνται και νομιμοποιούνται επειδή ανήκουν στη ιδιωτική σφαίρα και όπου η πιθανότητα αντίστασης αναγνωρίζεται ως η ικανή και αναγκαία συνθήκη για την

ανατροπή. Σαφώς η πρόσβαση σε πηγές πλούτου όπως τα έσοδα και ο πλούτος είναι σημαντικές συνιστώσες για μια ισότητα των συνθηκών ζωής. Είναι όμως και κάτι παραπάνω. Άλλωστε, το οικονομικό κεφάλαιο πάντα μετατρέπεται σε πολιτισμικό και συμβολικό ή κοινωνικό και δεν αρκεί για την απόκτηση προνομίων. Οι ανώτερες τάξεις εξαργυρώνουν το κεφάλαιο αυτό με την αγορά πρόσθετων εκπαιδευτικών υπηρεσιών για τα παιδιά τους, ή παρεμβαίνουν στην σχολική αγορά ανατρέποντας τους όρους του παιχνιδιού της ισότιμης πρόσβασης σε αγαθά και υπηρεσίες φροντίζοντας για την προστασία των παιδιών τους από τις επιμειξίες με τις χαρακτηρισμένες μειονοτικές ομάδες, είτε στο όνομα του δικαιώματος της επιλογής, είτε με άλλες στρατηγικές όπως η μετακόμιση σε άλλες περιοχές με καλύτερα σχολεία ή έμμεσες πιέσεις για τον διαχωρισμό σε τμήματα με βάση τις ικανότητες. Όσο οι μικρο-όψεις αυτές της πραγματικότητας δεν τίθεται υπό τη σχολαστική βάση, τον κριτικό διάλογο, τόσο οι κοινωνικές ανισότητες θα αναπαράγονται, αφού είναι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα που τις παράγει.

Το δίλημμα της Fraser (1997)

Αναδιανεμητική πολιτική ή πολιτική της αναγνώρισης των διαφορών;

Καταφατική δράση ή μετασχηματισμός των κοινωνικών δομών;

	Καταφατική δράση	Μετασχηματισμός
Πολιτική της αναδιανομής	<i>σύγχρονα φιλελεύθερα κράτη</i> επιφανειακή αναδιανομή αγαθών στις υπάρχουσες ομάδες. Υποστηρίζει τη διαφοροποίηση των ομάδων, γεννά την στρεβλή αναγνώριση των διαφορών.	<i>Σοσιαλισμός</i> Βαθύς μετασχηματισμός των κοινωνικών δομών, περιορίζει τις διαφορές στις ομάδες, δύναται να διορθώσει την στρεβλή αναγνώριση των διαφορών.
Πολιτική της αναγνώρισης των διαφορών	<i>Κατεστημένος πολυπολιτισμός</i> επιφανειακή επανατοποθέτηση του σεβασμού στις ήδη υπάρχουσες ταυτότητες, υποστηρίζει τη διαφοροποίηση των ομάδων, τη διάκριση.	<i>αποδόμηση</i> Βαθιά επαναδόμηση των σχέσεων της αναγνώρισης, αποσταθεροποιεί τη διαφοροποίηση ανάμεσα στις ομάδες.

Υπάρχουν για την Fraser δυο απαντήσεις στα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα των ανισοτήτων και αδικιών, οι οποίες είναι οικονομικές και πολιτισμικές. Μια πολιτική αναδιανεμητική (redistribution) και μια πολιτική της αναγνώρισης (recognition) που υποθέτουν δυο διαφορετικές λύσεις. Η πρώτη λύση της κατάφασης (affirmative) και η δεύτερη μια πολιτική μετασχηματισμού και αλλαγής (transformation) των δομών που προκαλούν τις ανισότητες κυρίως αυτές τις ανισότητες που βασίζονται σε διακρίσεις φύλου, γένους, εθνικότητας. Οι πρώτες απαντώνται στα κράτη που υπηρετούν τον σύγχρονο φιλελευθερισμό (liberal welfare) και προτάσσουν την διαφοροποίηση των κοινωνικών ομάδων. Εφαρμόζουν αναδιανεμητικές πολιτικές, ενισχύοντας έτσι τις πολιτιστικές ή συμβολικές ανισότητες επιτάσσοντας έναν κατεστημένο πολυπολιτισμό (mainstream multiculturalism) που αντιμετωπίζει επιφανειακά τις ανισότητες, αρνούμενο να αλλάξει τις βαθύτερες δομές. Οι λύσεις είναι αντιπροσωπευτικές διαφορετικών πολιτικών συστημάτων. Μια πολιτική που είναι και η κυρίαρχη στην αμερικάνικη πολιτική συνδυάζει το αριστερό τμήμα του πλέγματος. Είναι πολιτική της αναδιανομής των αγαθών υπέρ των κοινωνικών ομάδων που βρίσκονται σε κατάσταση ένδειας. Είναι επιφανειακή, στηρίζεται στην αποδοχή μεν της πραγματικότητας της ύπαρξης διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, γεγονός που αναδεικνύει τις διαφορές, ταυτόχρονα δε, αθετεί το πρόταγμα μιας ουσιαστικής αναγνώρισης της διαφορετικότητας και γεννά την διάκριση και την διαφορά. Η πρόταση της Fraser αφορά το δεξιό τμήμα του πλέγματος και προϋποθέτει μια σοσιαλιστική, μετα-σχηματιστική πολιτική που αφορά την αλλαγή της πολιτικής οικονομίας, αλλά και την αλλαγή της κουλτούρας (Fraser, 1997).

Το δίλημμα του αν οι «απαντήσεις» στα «προβλήματα» μπορούν να επιλυθούν με την μια ή την άλλη λογική είναι ανύπαρκτο τυπικά και ουσιαστικά, γιατί οι σχέσεις ανάμεσα στις δυο μορφές ανισοτήτων δεν είναι αντιθετικές. Συνήθως διαπλέκονται. Αν για παράδειγμα υπήρχε μια ιδεαλιστική, μονοσήμαντη αντίληψη για το τι είναι διαφορά που βασίζεται στο γένος ή τη φυλή ή την κοινωνική τάξη και προτείναμε μια αναδιανεμητική λύση- με την μορφή μιας καταφατικής λύσης -θα σήμαινε ότι θα έπρεπε να καταργηθούν συνολικά οι τάξεις ή ο διαχωρισμός των φύλων. Αυτό θα αντιμεχόταν τη βασική ιδέα που προωθεί μια λογική της αναγνώρισης της διαφοράς. Άρα οι δυο λύσεις υπονοούν διαμετρικά αντίθετες προτεραιότητες. Αυτό που η μια

επιζητά, την ονοματοδότηση της διαφοράς και την λύση με την μορφή της κατάφασης, η άλλη το αρνείται στο όνομα της μη-διαφοροποίησης και του χαρακτηρισμού (ό. π).

Είναι άραγε δυνατό το δίλημμα να λυθεί;

Αυτό που προτείνει η Fraser είναι μια σοσιαλιστική πολιτική που συνδυάζει μια βαθιά κριτική και αναδόμηση των σχέσεων παραγωγής με μια αποδόμηση των σχέσεων της κυριαρχίας που γεννούν τις αναπαραστάσεις, και τις παρερμηνείες, την παρα-γνώριση της διαφορετικότητας, που αρνείται την διαφοροποίηση των κοινωνικών ομάδων και επιδιώκει μια δικαιοσύνη για όλους, μια ισότητα των συνθηκών (ό.π).

Το δίλημμα της Fraser μας βοηθά να κατανοήσουμε όχι μόνο τις εγγενείς αντιφάσεις που υπάρχουν σε μια μονομερή επιλογή του τύπου διανεμητική ή/οι πολιτική της ενίσχυσης των συνθηκών σεβασμού, αλλά και τις διαφορετικές κοινωνιολογικές οπτικές που υπαγορεύουν ρητά ή άρρητα και τις ενδεικνυόμενες λύσεις. Οι διαφορές αυτές αναδεικνύουν και το θεμελιώδη προβληματισμό που διατρέχει την κοινωνιολογική σκέψη και αφορά το ερώτημα δομή ή άτομο, αυτονομία ή σχετική αυτονομία, αλλαγή και αντίσταση. Βαθύτερα υποβάλλεται το ερώτημα για το αν η ίδια η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης πρέπει να αρκείται στο ακαδημαϊκό πλαίσιο μιας ερμηνευτικής, εξηγητικής θέσης ή μπορεί και να υποβάλλει κρίσεις με τη μορφή υποδείξεων για τι πρέπει να γίνει.

Αν το δίλημμα προς την κατεύθυνση της μιας ή άλλης πολιτικής για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων μπορεί να αποφευχθεί από τους θεωρητικούς, για τους επαγγελματίες της πράξης εκπαιδευτικούς και αυτούς που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική το πρόβλημα γίνεται περίπλοκο καθώς στο πεδίο της πράξης τα διλήμματα είναι αναπόφευκτα.

Η Power (2008) εφαρμόζοντας το σχήμα της Fraser ανέλυσε το είδος των αντισταθμιστικών πολιτικών στην Αγγλία συνολικά. Διάκρινε παλιότερες και νεότερες πολιτικές στη βάση του σχήματος πολιτικές και πολιτιστικές ανισότητες. Οι παλιότερες πολιτικές μοιράζονται κάποια κοινά στοιχεία με τις νεότερες -των Νέων Εργατικών- ωστόσο διαφέρουν σε άλλα σημεία. Οι παλιότερες αποτελούσαν επιλογές που κατευθύνονταν από το κεντρικό κράτος, αξιολογούσαν τα inputs, προέβλεπαν

εισροές, δεν είχαν περιορισμό στην διάρκεια, οι περιοχές ενδιαφέροντος επιβάλλονταν εξωτερικά, οι στρατηγικές ήταν επιβαλλόμενες «από πάνω».

Οι νεότερες αφορούσαν αυτό-διοικούμενες ομαδικές ενώσεις, ενδιαφέρονταν για τα αποτελέσματα, είχαν χρονικούς περιορισμούς, επιβάλλονταν «από κάτω». Οι ΕΑΖ αντιπροσωπεύονταν από ένα forum, έπρεπε να επιτύχουν κάποιους στόχους επίδοσης, τα χρήματα δίνονταν για τρία ή πέντε χρόνια, ενώ οι στόχοι καθορίζονταν σε τοπικό επίπεδο.

Σχετικά με τη διάκριση οικονομικών και πολιτιστικών αδικιών – αν και η μια ή άλλη μορφή δεν είναι πάντα διακριτές – η Fraser θεωρεί ότι επισύρουν διαφορετικά μέτρα αντιμετώπισης. Πράγματι, οι Νέοι Εργατικοί επεχείρησαν να συμπεριλάβουν τις πολιτιστικές ανισότητες στο πρόγραμμα τους και άρα μια πολιτική της αναγνώρισης, μια πολιτική που αναγνωρίζοντας τα λάθη των προηγούμενων ετών προσπάθησε να αλλάξει το είδος αξιολόγησης των σχολείων, ώστε να καταστούν δικαιότερα.

Η πολιτική αυτή, επιχείρησε να αλλάξει τον τρόπο που δημοσιεύονταν τα αποτελέσματα των σχολείων με τη μορφή πινάκων κατάταξης (league tables) που βασίζονταν σε επιδόσεις (performance). Η χρήση των πινάκων κατάταξης επικρίθηκε ότι δεν ελάμβανε υπόψη στις διαφορές ανάμεσα στα σχολεία. Οι πίνακες αυτοί αντικαταστάθηκαν με άλλους (improving table) το 1998 που αναδείκνυαν την σχετική «πρόοδο» των σχολείων, και μετά το 2004 με πίνακες που αξιολογούσαν την προστιθέμενη αξία (value added) της προόδου των μαθητών (Power and Frandji, 2010).

Τα αποτελέσματα ήταν να «πανηγυρίσουν» την επιτυχία των μειονεκτούντων μαθητών, ανάγοντας δηλαδή την «μειονεξία» σε «επιτυχία», με άλλους όρους «φυσικοποιούσαν» τις ανισότητες υποστηρίζοντας ότι τα μειονεκτικά σχολεία κάτω από αντίξοες συνθήκες μπορούσαν να υπερβούν τις αναμενόμενες προσδοκίες - άποψη επικίνδυνη ιδιαίτερα – εφόσον ανάγει την μειονεξία σε επιτυχία. (ό. π.).

Γιατί οι αντισταθμιστικές πολιτικές αποτυχαίνουν;

Το ότι λείπει μια θεμελιωμένη άποψη, ένα στιβαρό θεωρητικό πλαίσιο για το τι πρέπει να αντιμετωπίσει μια αντισταθμιστική πολιτική, και η πλειάδα διαφορετικών προσεγγίσεων πολιτικών που εφαρμόζονταν αποσπασματικά αναδεικνύουν για την Fraser και χειροτερεύουν με την λογική του να βρούμε αυτό που δουλεύει – λογική των νέων Εργατικών- την ανάγκη μιας θεωρίας πληρέστερης την οποία το θεωρητικό σχήμα του Bernstein μπορεί να ολοκληρώσει.

Μια προσπάθεια ανάλυσης με τα θεωρητικά εργαλεία του Basil Bernstein από την Power (2008) στην προσπάθεια ερμηνείας της αποτυχίας των αντισταθμιστικών πολιτικών συνοψίζεται στα λόγια του Bernstein στο περίφημο κείμενο του, «Education cannot compensate for society» (1971):

Ο όρος αντισταθμιστική εκπαίδευση υπονοεί ότι κάτι «λείπει» στην οικογένεια, άρα και στο παιδί. Σαν αποτέλεσμα τα παιδιά δεν μπορούν να επωφεληθούν από το σχολείο. Συνεπάγεται ότι τα σχολεία θα πρέπει να «αντισταθμίσουν» αυτό το οποίο «λείπει» στην οικογένεια, έτσι τα παιδιά μετατρέπονται σε «μικρά συστήματα «έλλειψης» (σελ.192, μετάφραση δική μας).

Η αποτυχία των πολιτικών οφείλεται στο τρόπο που αντιλαμβάνονται την αποτυχία του σχολικού θεσμού ως προσωπική αποτυχία, στο ότι με βάση τη θεωρία του ελλείμματος, επιρρίπτουν την ευθύνη της αποτυχίας στο ίδιο το παιδί ή την οικογένεια του, αποτυχία που το σχολείο πρέπει να επανορθώσει, και όχι στα εγγενή χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδαγωγικού μηχανισμού.

Ο Bernstein προσπάθησε να εξηγήσει τον παιδαγωγικό μηχανισμό, τους κανόνες γραμματικής του παιδαγωγικού λόγου και των παιδαγωγικών πρακτικών. (Σολομών, 1997). Οι θεωρίες της αναπαραγωγής ανάγουν τον εκπαιδευτικό μηχανισμό σε φορέα επιβολής δυνάμεων κυριαρχίας που βρίσκονται έξω από απ' αυτόν. Το σχολείο αναπαράγει τις σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν έξω από το

σχολείο. Δεν αναλύουν τον εσωτερικό μηχανισμό μέσω του οποίου οι δυνάμεις αυτές επιβάλλονται. Η γλώσσα περιγραφής που χρησιμοποιεί ο B.B είναι ισχυρά δομημένη και ανήκει, σύμφωνα με την κοινωνιολογική διάκριση που εισάγει ο ίδιος (Bernstein, 2000) μεταξύ του κάθετου και οριζόντιου λόγου, στον κάθετο λόγο αποτελώντας μια οριζόντια γνωστική δομή, όπως και οι άλλες κοινωνικές θεωρίες, αλλά με μια ισχυρή γραμματική. Σε μια οριζόντια γνωστική δομή, με ισχυρή γραμματική. Αυτό σημαίνει ότι οι γλώσσες περιγραφής που αναπτύσσει ένας ερευνητής, με βάση τη θεωρία του Bernstein, καθιστούν εφικτή την ανάπτυξη μοντέλων που διευκολύνουν τη συστηματική περιγραφή του εμπειρικού κοινωνικού κόσμου, προς όφελος της κατανόησης. Έτσι, χρησιμοποιώντας τις έννοιες της ταξινόμησης και περιχάραξης και εξετάζοντας τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας η Power δημιουργεί ένα μοντέλο της μορφής :

C+ F+	C + F -
C - F +	C-F -

Η ταξινόμηση αναφέρεται στο βαθμό μόνωσης μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών λόγου, πρακτικών, πλαισίων μετάδοσης κ.α., ενώ η περιχάραξη στο βαθμό του ελέγχου που κατέχουν οι μαθητές ή οι διδάσκοντες επί της επιλογής, της διαδοχής, του ρυθμού μάθησης και των κριτηρίων αξιολόγησης. Αξιοποιώντας διάφορες ερευνητικές μελέτες, η Power υποστηρίζει ότι η ασθενής περιχάραξη σε συνδυασμό με την ισχυρή ταξινόμηση (την διάκριση μεταξύ καθημερινής και εξειδικευμένης αφαιρετικής γνώσης), αποτελεί μια ακριβή επένδυση, αλλά και την καταλληλότερη μορφή μάθησης, που θα ευνοούσε ιδιαίτερα τα παιδιά της εργατικής τάξης, αφού θα τους εφοδίαζε με τους κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης ώστε να μνηθούν σε ισχυρές μορφές γνώσης.

Στον πρώτο τύπο (C+ F+) αντιστοιχούν παλαιότερες αντισταθμιστικές πολιτικές, ανα-διανεμητικές, βασισμένες σε μια θεωρία του ελλείμματος, που υπέθεταν πως κάτι «λείπει» στους μαθητές ή στη οικογένεια, που έπρεπε να διορθωθεί με περισσότερο

σχολείο, περισσότερα χρήματα, με τη βοήθεια ειδικών. Για παράδειγμα σε πολλές ΕΑΖ δόθηκαν χρήματα για την αγορά εκπαιδευτικού υλικού παιγνιώδους μορφής για γλωσσικές και μαθηματικές δραστηριότητες, την εγκατάσταση βιβλιοθήκης κ.λ.π .

Αν και δίνονταν ευκαιρίες στους γονείς να έρθουν κοντά στο σχολείο, η μόνωση μεταξύ της καθημερινής γνώσης και της επιστημονικής γνώσης ήταν ισχυρή. Τα όρια μεταξύ των ειδικών και των διδασκομένων ήταν ορατή. Για τον Bernstein είναι ακριβώς αυτή η μορφή (C+ F+) που ευνοεί κατεξοχήν τα παιδιά της μεσαίας αστικής τάξης καθώς οι μαθητές αυτοί έχουν αποκτήσει από νωρίς την διάκριση του πλαισίου σπίτι- σχολείο.

Στο δεύτερο τύπο (C- F-) αντιστοιχούν δραστηριότητες που απέβλεπαν να μειώσουν τα σύνορα μεταξύ των μορφών γνώσης. Υιοθετούσαν ένα πρόγραμμα σπουδών ενσωματωμένου τύπου (intergrated), και προγράμματα μάθησης που ανταποκρίνονταν σε ένα παιδαγωγικό μοντέλο που ο B.B αποκαλεί μοντέλο ικανότητας. Για παράδειγμα εφαρμόζονταν μάθηση σε ομάδες συνομηλίκων ή εξατομικευμένα σχέδια μαθήματος ή δραστηριότητες που επέτρεπαν στους γονείς να συμμετέχουν στη σχολική ζωή δίνοντας τους χώρο ή συμβουλευτική προσέγγιση σε ζητήματα σχολικού ήθους. Οι δραστηριότητες αυτές ανταποκρίνονταν σε ένα μοντέλο που ο B.B αποκαλεί θεραπευτικό μοντέλο, εμπίπτουν σε πολιτικές αναγνώρισης, αφού στηρίζονταν όχι στην άποψη ότι κάτι λείπει, αλλά στο ότι η εκπαίδευση που απευθύνεται στη μεσαία τάξη αδυνατεί να αναγνωρίσει τη πολιτιστική διαφορετικότητα. Επιπρόσθετα, αυτού του είδους οι παρεμβάσεις εμποδίζουν τους μαθητές που δεν ανήκουν στη μεσαία τάξη να αποκτήσουν τους κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης, πράγμα ιδιαίτερα δύσκολο στα ενσωματωμένου τύπου προγράμματα όπου οι κανόνες αυτοί δεν είναι ορατοί και όπου οι σχέσεις ιεραρχίας συνεχίζουν να υπάρχουν, αλλά είναι υπόρρητοι.

Οι δραστηριότητες του τρίτου τύπου (C – F+) αντιστοιχούν σε νεότερου τύπου παρεμβάσεις όπου τα σύνορα μεταξύ οικογένειας και σχολείου χαλαρώνουν αλλά ο έλεγχος της επικοινωνίας είναι ισχυρός, ασκείται δε από ειδικούς διαχειριστές της αλλαγής συμπεριφοράς. Ο δάσκαλος/ειδικός εξειδικεύεται σε τεχνικές όπου οι μαθητές ή γονείς πρέπει να «μάθουν». Οι τεχνικές αφορούν την «παιδαγωγικοποίηση» όλου του παιδιού ή της οικογένειας και βασίζονται σε μιχεβιοριστικές, θεραπευτικές λύσεις. Για παράδειγμα, τα προγράμματα

προβλημάτων επικοινωνίας για τα παιδιά ή προγράμματα διαχείρισης του θυμού, της επιθετικότητας, ή του γονεϊκού ρόλου για τους μεγάλους.

Οι τελευταίου τύπου λύσεις (C+ F -) είναι δύσκολο να εντοπιστούν στις νεότερες πολιτικές σύμφωνα με την Power, και όσο δύσκολο και αν φαίνεται ίσως θα άξιζε τον κόπο να επιδιωχθούν. Ίσως επειδή όπως ισχυρίζεται και η Morais (2002) το να προσδώσει το σχολείο «χρόνο» στους μαθητές και ταυτόχρονα το να καταστήσει σαφή τα κριτήρια της αξιολόγησης, αποτελούν συνθήκες οι οποίες «κοστίζουν περισσότερο».

Η Ruth Levitas (2005), από τη σκοπιά της ουτοπιστικής κοινωνικής και πολιτικής θεωρίας, προσεγγίζει το λόγο της πολιτικής των κειμένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μετά τις συνθήκες της Λισσαβώνας (2000) και της Νίκαιας (2001), σύμφωνα με την οποία τα κράτη μέλη έπρεπε να διαμορφώσουν πλάνα δράσης για την αντιμετώπιση της απένταξης (exclusion) κάθε δεύτερο έτος. Τη περίοδο αυτή η ένταξη εμφανίζεται ως η κυρίαρχη έννοια που δεσπόζει στο πεδίο του ευρωπαϊκού λόγου. Οι προτάσεις που κυριαρχούν στην Αγγλία και που αντανakλούν τις θέσεις των Νέων Εργατικών όπως διατυπώνονται στα επίσημα κείμενα της Μονάδας Ανάλυσης του Κοινωνικού Αποκλεισμού (Social Exclusion Unit), αποτελούν μάλλον επαναδιατύπωση προηγούμενων θέσεων. Ιδιαίτερα οι προτάσεις πριν και μετά από το '97, έχουν τα χαρακτηριστικά ενός λόγου του τύπου SID και MUD που πριμοδοτούν ερμηνείες της κοινωνικής απ-ένταξης με την έννοια του αποκλεισμού από την έμμισθη εργασία ή το ηθικής τάξης έλλειμμα.

Οι έννοιες αυτές RED (redistributionist discourse), SID (social intergrationist discourse), MUD (moral underclass discourse) στοιχειοθετούν κατά την Levitas τρεις «λόγους», που συνιστούν ιδεότυπους περισσότερο, χρήσιμους ως αναλυτικά εργαλεία, που απαντούν στο πρόβλημα της κοινωνικής απ-ένταξης, χωρίς να διασαφηνίζουν τι είναι η κοινωνική ένταξη. Το ποιος μιλάει, από ποια σκοπιά, από ποια θέση ισχύος, είναι σημαντικότερο για την κατανόηση της έννοιας της ένταξης από το τι είναι ένταξη. Στο πρώτο είδος λόγου, αυτό που «λείπει» είναι οι πόροι, η ένδεια, άρα ως λύση συστήνεται η πολιτική με τη μορφή επιδομάτων, στο δεύτερο είδος κυρίαρχου λόγου είναι η αποχή από την εργασία αυτό που λείπει, η ανεργία και που εμποδίζει την ένταξη, άρα το άτομο θα πρέπει να αναλάβει την ευθύνη να «προετοιμάζεται» με τις κατάλληλες γνώσεις για την αγορά εργασίας και όπου αυτό

δε καθίσταται εφικτό να επιβάλλεται, στο τρίτο είδος λόγου είναι ένα ηθικής τάξης έλλειμμα που «λείπει» και που πρέπει να διορθωθεί.

Τις δεκαετίες του '80 και '90 η ιδέα ενός αναδιανεμητικού λόγου RED αντιπροσώπευε μια προσέγγιση της φτώχειας ως την αιτία του αποκλεισμού, της φτώχειας ευρύτερα ως αποκλεισμού όχι μόνο σε σχέση με τα στοιχειώδη μέσα επιβίωσης αλλά και σε ότι αφορά τις πρακτικές διάκρισης οι οποίες στοιχειοθετούν τον αποκλεισμό. Ως ενδεδειγμένη λύση συστήνεται μια επιδοματική πολιτική με την μορφή επιδομάτων (benefits).

Από τα μέσα της δεκαετίας του '90 η έννοια του αποκλεισμού αντιπαραβάλλεται με την έννοια της ενσωμάτωσης (intergration) με τον αποκλεισμό από την εργασία να θεωρείται ως αιτία του αποκλεισμού. Ως αποτέλεσμα οι κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αναφέρονται στην αντιμετώπιση της ανεργίας ως τη μέθοδο αντιμετώπισης του προβλήματος. Η έννοια της απασχόλησης, της απασχολησιμότητας κυριαρχεί, ενώ το ζήτημα του αν μια κακοπληρωμένη ή αποπνικτική εργασία μπορεί να αποτελεί παράγοντα αποκλεισμού από τις ευκαιρίες διάθεσης και χρήσης του ελεύθερου χρόνου δεν τίθεται, ούτε επίσης το ζήτημα απουσίας διαφόρων μορφών ενίσχυσης με επιδόματα διαφόρων ειδών.

Ο λόγος του MUD αφορά ένα ηθικής τάξης ή ένα πολιτισμικό έλλειμμα των κοινωνικών εκείνων ομάδων που χαρακτηρίζονται ως εκτός του συστήματος και που θα πρέπει να ενσωματωθούν στο σύστημα. Ομάδες κινδύνου και απειλής για την κοινωνική συνοχή είναι οι νέοι με παραβατική συμπεριφορά, οι απειλούμενοι με έξωση από τη σχολική διαδρομή, οι μονογονεϊκές οικογένειες.

Η προτεινόμενη λύση από τη σκοπιά της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η δυνατότητα απασχόλησης, με τη μορφή των ευκαιριών στο αγγλικό πλαίσιο να συμπυκνώνεται στη φράση «ευκαιρίες για όλους», ('opportunities for all'). Να δοθούν δηλαδή ευκαιρίες σε όλους ώστε να αναπτύξουν στο έπακρο τις δυνατότητες τους, σ' ένα πνεύμα αξιοκρατίας, εξασφαλίζοντας ένα ελάχιστο προστατευτικό δίχτυ ασφαλείας για τους περισσότερους για την διεξαγωγή του «παιχνιδιού», όπου δεν συμπεριλαμβάνονται οι ελάχιστοι, οι κατέχοντες τον περισσότερο πλούτο. Έτσι, θα εξασφαλιστεί η επιθυμητή κοινωνία που δέχεται τις κοινωνικές ανισότητες ως αναπόφευκτες και που ο Young στο έργο του «η άνοδος της αξιοκρατίας» (the rise of meritocracy) σαρκάζει με χαρακτηριστικό τρόπο.

Επίλογος

Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες τα αντισταθμιστικά προγράμματα αναπτύχθηκαν, μια υπερβολική αισιοδοξία για την δυνατότητα του σχολείου να αντισταθμίσει τις κοινωνικές ανισότητες και μια ενισχυμένη πίστη στις δυνατότητες της πρώιμης παρέμβασης, με την χαρακτηριστική αντίληψη «όσο πιο νωρίς τόσο πιο καλά», δημιούργησαν μια λάθος χαρτογράφηση του προβλήματος της φτώχιας (Conell, 1994). Θεώρησαν, όσοι κατέχουν την ευθύνη της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, ότι το πρόβλημα αφορά μερικούς «λίγους», ότι οι «φτωχοί» είναι διαφορετικοί, ότι «διορθώνοντας» το πρόβλημα θα επιτευχθεί μια «λύση», ότι η λύση αυτή απαιτεί μια εξειδικευμένη γνώση που θα προέλθει από την έρευνα και ότι το πρόβλημα της φτώχιας είναι ένα «τεχνικό» πρόβλημα. Η κατασκευή μιας αυθαίρετης διαχωριστικής γραμμής που ορίζει τι συνιστά τη φτώχια, η ποσοτικοποίηση της έννοιας που διαχωρίζει ποιοι πρέπει να επωφελούνται ανάλογα με το κριτήριο έσοδα, δεν αρκεί για να κατονομάσει διαφορές που σχετίζονται για παράδειγμα με το φύλο π.χ ή πολλές άλλες κοινωνικές διαφορές. Το πρόβλημα φαίνεται να αφορά «κάποιους» μόνο, οι οποίοι βρίσκονται έξω από το κυρίως σώμα της κοινωνίας.

Το πρόβλημα όμως αφορά το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι κάποιο υποσύνολο του (Conell, ό.π). Οι έρευνες για τους φτωχούς αποτέλεσαν ένα ακαδημαϊκό πεδίο έρευνας που διαποτισμένο από το πνεύμα του θετικισμού, απέκλεισε από το λόγο του, τη φωνή αυτών τους οποίους αφορούσε, που είναι και οι μόνοι που γνωρίζουν την πραγματική εικόνα του «προβλήματος» τους, τους ίδιους τους φτωχούς, οι οποίοι ανάγονται σε αντικείμενο της έρευνας και όχι υποκείμενα. Απέκλεισαν επίσης και τη φωνή των δασκάλων που έχουν γνωρίσει και βιώσει την πραγματικότητα μέσα από τη συνύπαρξη με αυτές τις κοινωνικές ομάδες, οι οποίοι ανάγονται στα υποκείμενα της εφαρμογής των πολιτικών αυτών (Conell, ό.π).

Ο θεσμός του σχολείου συμβάλλει καθοριστικά στην αναπαραγωγή δομών εξουσίας, δημιουργώντας αυθαίρετες κρίσεις, συντηρώντας μηχανισμούς επιλογής, ανταμοιβής και τιμωρίας, επιτρέποντας σε κάποιους την κοινωνική άνοδο και ταυτόχρονα αποκλείοντας άλλους. Και είναι αυτοί με τις λιγότερες δυνατότητες που αποκλείονται πάντα. Η ηγεμονία ενός ακαδημαϊκού προγράμματος σπουδών που δεν επιδέχεται

κριτική ως προς το ποια γνώση δέχεται ως σημαντική, τι θεωρείται επαγγελματισμός, τι συνιστά την κοινωνική προαγωγή, είναι το αποτέλεσμα της επιβολής των όρων της ανώτερης τάξης, της οποίας τα συμφέροντα εξυπηρετούνταν από τις απαρχές της καθιέρωσης του μαζικού σχολείου.

Οι δάσκαλοι που θα προωθούσαν αυτές τις αλλαγές καταγράφονται ως οι «απούσες παρουσίες», τα αντικείμενα και όχι τα υποκείμενα της πολιτικής, όντας περιορισμένοι σε ένα τεχνοκρατικό μοντέλο ή σ' ένα ηγεμονικό πρόγραμμα σπουδών. Ζητείται από αυτούς που υποφέρουν και την «φτώχεια των συνθηκών» και από την «φτώχεια της κοινωνικής θέσης» όντας στερημένοι του κοινωνικού σεβασμού, τα «θύματα» μιας περιοριστικής πολιτικής, να λειτουργήσουν ως «καταλύτες» της νέας γνώσης.

Αυτό που κυριαρχεί στο λόγο περί εκπαίδευσης κατά τον Conell (ό.π) είναι μια αντίληψη περί διανεμητικής δικαιοσύνης περίπου όπως συμβαίνει και στην οικονομία. Το πρόβλημα συνίσταται στην δίκαιη κατανομή των πόρων, περισσότερο ή λιγότερο, πόσο και σε ποιους. Καμιά συζήτηση δεν θίγει τον ίδιο το πρόβλημα μιας δικαιοσύνης του προγράμματος σπουδών (Conell, ό.π). Το «τι» διδάσκεται, ποια κοινωνική ομάδα ορίζει και επιβάλλει τους ορισμούς της πραγματικότητας.

Ο Giroux αντιλαμβάνονταν τους δάσκαλους ως διανοούμενους, έναν όρο που απουσιάζει εμφαντικά από την έρευνα. Το παράδειγμα της Αυστραλίας και του προγράμματος για τα σχολεία με μειονεκτούντες μαθητές (Disadvantaged Schools Program), ανέδειξε με τον καλύτερο τρόπο πως ένα άτυπο δίκτυο δασκάλων μπορεί να επιφέρει μια σημαντική αλλαγή στα σχολεία και στην πολιτική συζήτηση (Conell, ό.π).

Μπορούμε να συγκρίνουμε τις προτεραιότητες των αντισταθμιστικών προγραμμάτων με αυτές του αντίστοιχου Αυστραλιανού εθνικού προγράμματος.

Να διαβεβαιώσουμε ότι οι μαθητές έχουν συστηματική πρόσβαση σε προγράμματα που θα τους εφοδιάσουν με εκείνη την οικονομική και πολιτική κατανόηση, έτσι ώστε να μπορούν να δράσουν ατομικά ή μαζί με άλλους για να καλυτερεύσουν τις συνθήκες ζωής τους (Australian Schools Commission, 1985 σελ. 98, ό. ά.στο Conell, 1994, μετάφραση δική μας).

Αυτό που θα έδειχνε μια τέτοια σύγκριση είναι ότι τα αντισταθμιστικά προγράμματα είναι καταδικασμένα να αποτύχουν όσο δεν αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης ατζέντας που να αφορά τα ζητήματα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σ' αυτήν την ατζέντα θα πρέπει να επανεξεταστεί το σχολικό πρόγραμμα σπουδών και ο ρόλος των

δασκάλων που επωμίζονται αυτό το ρόλο. Η δημόσια συζήτηση για το εύρος των αντισταθμιστικών πολιτικών εκτός από μια φιλοσοφική διάσταση, το αν δηλαδή πρέπει να αφορά λίγους ή όλους, το κατά πόσο θα πρέπει να έχει διανεμητικό ή διορθωτικό χαρακτήρα (όρους που εισήγαγε στο λεξιλόγιο ο Αριστοτέλης), έχει και έναν πολιτικό χαρακτήρα εφόσον κοινωνικές ομάδες που διακρίνονται από ενδοταξικές διαφορές προωθούν διαφορετικές πολιτικές και επιβάλλουν στρατηγικές ανάλογα με την θέση ισχύος που κατέχουν και την πίεση που ασκούν στο εκλογικό σώμα.

Στοχευμένα αντισταθμιστικά προγράμματα είναι ίσως οικονομικότερα αλλά «εχθρικά» γιατί περιορίζονται στην αποδοχή από ένα περιορισμένο εκλογικό σώμα. Τα λιγότερο στοχευμένα προγράμματα αποβαίνουν μακροπρόθεσμα, πιο επωφελή, όπως παρατηρείται στα κράτη πρόνοιας.

Η εκπαίδευση μπορεί να παίζει κάποιο ρόλο επειδή έχει εδραιωθεί στην κοινή συνείδηση ως παράγοντας του «κοινού καλού», εμπεριέχει όμως και μηχανισμούς που υπονομεύουν αυτή την αρχή, επειδή το σχολείο υπηρετεί έναν «αξιοθαύμαστο» συνδυασμό συμφερόντων, ιεραρχίας και ρουτίνας (Conell, ό.π).

ΜΕΡΟΣ Β΄ ερευνητικό

Οι ΖΕΠ στην Ελλάδα.

Το ελληνικό παράδειγμα αντισταθμιστικής πολιτικής.

Εισαγωγή

Σκοπός του κεφαλαίου είναι να ανιχνεύσει τα πλαίσια ανάπτυξης της πρωτοεμφανιζόμενης πολιτικής των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Ελλάδα. Η νέα αυτή πολιτική εμφανίζεται ως μια αντισταθμιστική πολιτική που απαντά στο πρόβλημα των κοινωνικών ανισοτήτων. Εμφανίζεται ως η «νέα» λύση σε ένα «παλιό» πρόβλημα, το πρόβλημα των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων που εμφανίζεται στην βιβλιογραφία με τις έρευνες του Jencks, του Bourdieu, του Bowles and Gintis ήδη από την δεκαετία του '70.

Αν και στο παράδειγμα των ευρωπαϊκών χωρών η τάση να μην μνημονεύονται οι «δανεισμοί» της πολιτικής ερμηνεύεται ως αντίδραση στην «απειλή» της «μοναδικότητας» της κάθε περίπτωσης, στην Ελλάδα ο «δανεισμός» μιας πολιτικής της δεκαετίας του '80 εμφανίζεται ως η «νέα» απάντηση στο «παλιό» πρόβλημα των κοινωνικών ανισοτήτων που «παρέμενε ξεχασμένο».

Ο τρόπος όμως που οι πολιτικές «ταξιδεύουν» εξαρτάται πάντα από το ιστορικό και κοινωνικό-πολιτικό συγκείμενο της χώρας υποδοχής. Στην περίπτωση αυτή, υπάρχει πάντα η τάση της «αναπλαισίωσης» από το παγκόσμιο στο τοπικό, από τον επίσημο λόγο στο πεδίο της πρακτικής, και άρα η πιθανότητα είτε μιας τυφλής αντιγραφής είτε της «αντίστασης» σε μια μονοσήμαντη ερμηνεία από το «παγκόσμιο» στο «τοπικό» επίπεδο. Ο τρόπος που ο πλανητικός παγκόσμιος λόγος «planetspeak» (Νονοα, 2002) εξειδικεύεται στο τοπικό πλαίσιο δεν είναι πάντα προκαθορισμένος. Ερμηνεύεται και προσαρμόζεται στις συγκεκριμένες ιστορικές και κοινωνικές δομές του κάθε κράτους. Οι πολιτικές παρουσιάζουν τη μορφή ενός bricolage θεωριών και καλών πρακτικών. Σύμφωνα με τον Ball (2008)

«Οι περισσότερες πολιτικές είναι κακά σχεδιασμένες, είναι συνθηκολογήσεις, αποτελέσματα συμβιβασμών, ανεπιτυχώς σχεδιασμένες ενέργειες οι οποίες επεξεργάζονται και επιδιορθώνονται χωρίς ποτέ να διακρίνονται καθαρά οι επιρροές τους, αδιόρατα τονισμένες διαμέσου συνθέτων διαδικασιών επιρροής, παραγωγής κειμένων, διάχυσης και τελικά επαναδιατύπωσης στα ποικίλα πλαίσια της πρακτικής» (σελ.30, μετάφραση δική μας).

Αποπειράμενοι μια κριτική ανάγνωση των κεντρικών σημείων της πρόθεσης της εξαγγελθείσας πολιτικής αναγνωρίζουμε κοινά σημεία με τις αντίστοιχες πολιτικές της δεκαετίας του '80 στην Αγγλία και την Γαλλία.

Πώς και γιατί, σε ποια συγκεκριμένη ιστορική και πολιτική συγκυρία εμφανίζεται αυτή η πολιτική; Ποιοι είναι οι λόγοι επιλογής της ως σημαντικής, τι προτίθεται να αντιμετωπίσει και με ποιο τρόπο; Με ποιους όρους και σε ποιο πλαίσιο μια «παλιά» πολιτική επανευρίσκεται; Πώς υλοποιείται στο ελληνικό πλαίσιο; Πώς οριοθετεί το πρόβλημα των ανισοτήτων, την έννοια της ένταξης, ποιοι είναι οι «αποκλεισμένοι» που πρέπει να ενσωματωθούν στο κυρίως σώμα της κοινωνίας και με ποιο τρόπο; Ποιο είναι το όραμα της κοινωνίας που επιθυμεί; Πώς φαντάζεται τον εαυτό της σε μια μελλοντική κοινωνία της «ένταξης»;

Από το ολόήμερο σχολείο στις ΖΕΠ.

Κατεξοχήν πολιτικές που κλήθηκαν στο ελληνικό πλαίσιο να απαντήσουν στα ζητήματα των κοινωνικών ανισοτήτων ήταν το ολόήμερο σχολείο, θεσμός που εφαρμόστηκε το 1997 επί σοσιαλιστικής κυβέρνησης και οι νεο-εξαγγελθείσες Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, επί ίδιας κυβέρνησης, το 2010. Η διαφορά έγκειται στο ότι το 1997 οι πολιτικές εντάσσονται στο πλαίσιο της «οικονομικής ανάπτυξης» της χώρας και το όραμα του εκσυγχρονισμού, ενώ το 2009 στο όραμα του «νέου Σχολείου». Το νέο σχολείο καλείται να παντρέψει την Αριστεία, την ποιότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη επαγγελλόμενο «ένα σχολείο για όλα τα παιδιά», όπου «κανείς δε μένει πίσω», ένα σχολείο ψηφιακό και πράσινο, ένα σχολείο της «ισότητας για όλους» και της Αριστείας, της ομοιομορφίας και ταυτόχρονα της «διαφοράς».

Αναφερόμαστε στο δυο προγράμματα επειδή αφορούν το ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό στο σύνολό του, ωστόσο δε θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφερθούμε και στις πολιτικές με νεωτεριστικό χαρακτήρα που εν τω μεταξύ εισήχθησαν στο

πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής την τελευταία δεκαετία -αν και αφορούν το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το «τι» και το «πώς», και όχι το αίτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αντιμετώπισης των κοινωνικών ανισοτήτων-. Τέτοια μέτρα πολιτικής είναι: Η αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων με την εισαγωγή του Ενιαίου Διαθεματικού Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών, ΔΕΠΠΣ, και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ΑΠΣ, που εισήχθησαν το 2003, μια τομή που προηγήθηκε της αλλαγής των σχολικών βιβλίων (2006) που παρέμεναν ίδια επί δεκαετίες. Η καινοτομία συνοδεύτηκε και με την εισαγωγή της Ευέλικτης Ζώνης, ενός θεσμού που αφορά επίσης τα προγράμματα σπουδών και την διδασκαλία.

Οι νέες έννοιες «διαθεματικότητα», «ευέλικτη ζώνη», «project», «ομαδοσυνεργατική διδασκαλία» συνιστούν έννοιες-κλειδιά μιας διαφορετικής αντίληψης για το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος και την διδασκαλία που εισάγονται και θεσμοθετούνται προσφάτως, ωστόσο ασαφές φαίνεται κατά πόσο έγιναν αποδεκτές από αυτούς που καλούνται να τις υπηρετήσουν ή κατά πόσο αγνοήθηκαν ή παρερμηνεύτηκαν.

Ωστόσο θα εξεταστεί το θεσμικό πλαίσιο του Ολοήμερου Σχολείου και των ΖΕΠ ως τις κυριότερες θεσμικές αλλαγές που απαντούν στο ερώτημα των κοινωνικών ανισοτήτων.

Το Ολοήμερο σχολείο

Το θεσμικό και πολιτικό πλαίσιο υλοποίησης

Το 1997 συστήθηκε στην Ελλάδα ο θεσμός των ολοήμερων Σχολείων για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα της σχολικής διαρροής και να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες των εργαζόμενων γονέων.

Στην επίσημη ρητορική για το ολοήμερο σχολείο τονίζεται αφενός ο υψηλός εκπαιδευτικός και κοινωνικός χαρακτήρας του, η ανάγκη ανταπόκρισης στα αιτήματα της «εργαζόμενης οικογένειας» «για την παραμονή των μαθητών στο σχολείο» ώστε να διευκολυνθεί η «εργαζόμενη οικογένεια», «να ολοκληρώσουν οι μαθητές τα μαθήματα της ημέρας» και να «εμπλουτιστεί το πρόγραμμα σπουδών με βιωματικά προγράμματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών».

Το μέτρο που εντάσσονταν στο πρόγραμμα του ΕΠΕΕΑΚ ΙΙ είχε στόχο την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής, ενώ αναφέρονταν και στο θέμα των κοινωνικών ανισοτήτων.

Το πρόγραμμα «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο» εντάχθηκε στο μέτρο 1.2 του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ «καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής με εναλλακτικές μορφές μάθησης» της ενέργειας 1.2.3 «ολοήμερο σχολείο». Το πρόγραμμα αποτελούσε φυσικό αντικείμενο της πράξης «Ολοήμερα Σχολεία» Επιχειρησιακού Προγράμματος Επιμόρφωσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ το οποίο εντασσόταν στα πλαίσια του Γ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (ΚΠΣ), (2000- 2006) και αφορούσε εκτός από την αξιολόγηση του προγράμματος, την εφαρμογή, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην υλοποίηση της πράξης και την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας.

Οι στόχοι και ο σχεδιασμός του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ εντάσσονταν στην εθνική στρατηγική για την εκπαίδευση. Οι προτεραιότητες και τα μέτρα που λαμβάνονταν βρίσκονταν σε συνάφεια με την γενικότερη πολιτική ανάπτυξης των ανθρώπινων πόρων, το Εθνικό Σχέδιο για την απασχόληση, την εκπαιδευτική πολιτική, τις κατευθύνσεις της ευρωπαϊκής Ένωσης. Αποσκοπούσαν στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, την ένταξη της νεολαίας στον παραγωγικό ιστό, την ισότητα των ευκαιριών, την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, την προώθηση της ισότητας των δυο φύλων.

Σύμφωνα με την πράξη αυτή δημιουργούνταν απογευματινή ζώνη τεσσάρων ωρών πέραν του υποχρεωτικού ωραρίου στα σχολεία της χώρας με σκοπό την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, αλλά και εισάγονταν νέα διδακτικά αντικείμενα όπως Αγγλικά, νέες τεχνολογίες, Εικαστική αγωγή, Θεατρική Αγωγή, φυσική Αγωγή, με σκοπό να εμπλουτίσουν την παιδαγωγική πράξη. Το πρόγραμμα απευθυνόταν στους μαθητές όλης της χώρας και στις οικογένειές τους ιδιαίτερα στις ευπαθείς ομάδες που ήταν και οι άμεσα επωφελούμενοι σύμφωνα με τις προτεραιότητες του ΚΠΣ.

Φορέας χρηματοδότησης του προγράμματος ήταν κατά 75% το ΕΚΤ⁹ και κατά το 25% εθνικοί πόροι.

⁹ Αυτό είναι ένα από τα Διαρθρωτικά Ταμεία της Ε.Ε το οποίο ιδρύθηκε με σκοπό την μείωση των διαφορών ευημερίας και επιπέδου ζωής στα κράτη –μέλη της περιφέρειας προωθώντας έτσι την

Φορέας υλοποίησης του προγράμματος ήταν τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία της χώρας που ιδρύθηκαν αρχικά με το νόμο 2525 της 23/9/1997 ΦΕΚ 188 άρθρο 4. Τα σχολεία αυτά σχεδιάστηκαν αρχικά ως Τμήματα Διευρυμένου Ωραρίου- με προαιρετικό χαρακτήρα, ακολούθησε μια περίοδος συνύπαρξης με τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία ως το 2003. Χρηματοδοτούνταν από το Β΄ Κοινοτικό πλαίσιο Στήριξης (1999- 2001) και τα επόμενα χρόνια από το Γ΄ ΚΠΣ. Σύμφωνα με έρευνα της ΙΝΕ-ΓΣΕΕ (2000) ο θεσμός εξυπηρετούσε τα 3/4 των σχολείων της χώρας. Σύνολο 7036 Τμήματα Ολοήμερα σε 4271 σχολεία της χώρας.

Το 2010 θεσμοθετούνται τα 800 πιλοτικά προγράμματα (ως τώρα 961¹⁰) του Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Φ.3/609/60745/Γ1/28-5-2010) που στόχο έχουν ένα ανανεωμένο πρόγραμμα που θα καταστήσει το θεσμό ελκυστικό και υποχρεωτικό για το σύνολο των μαθητών.

Οι προβλέψεις του νόμου 2525/1997 εισάγουν, ταυτόχρονα με το θεσμό του ολοήμερου σχολείου, μια πολιτική αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ιδρύοντας τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, καθιερώνοντας το Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών, την Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κ. α.

Σε μια σειρά επόμενων εγκυκλίων εξειδικεύεται ο χαρακτήρας του ολοήμερου σχολείου, τονίζεται ιδιαίτερα ο παιδαγωγικός και κοινωνικός ρόλος, ενώ εισάγεται και η διδασκαλία νέων γνωστικών αντικειμένων που δίνουν στο θεσμό ένα χαρακτήρα «καινοτομίας» παράλληλα με έναν αντισταθμιστικό ρόλο. Το έντονο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται να συγκεντρώνεται στην διαμόρφωση του προγραμμάτων σπουδών και την εισαγωγή νέων διδακτικών προσεγγίσεων (διαθεματικότητα, ομαδοσυγκεντρωτική διδασκαλία, projects (Φ.50/76/1211153/Γ1/13-11-2002, ΦΕΚ 1471/22-11-2002, τ.Β), και επίσης στη μέριμνα για ένα ευέλικτο πρόγραμμα για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τα προγράμματα σπουδών σχεδιάζονται με αποφάσεις του Υπουργού Παιδείας ύστερα από γνωμοδότηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε μια πολιτική ομοιόμορφη για το σύνολο των σχολείων της χώρας. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε κάθε εγκύκλιο τονίζεται η ανάγκη για «την στενή συνεργασία των εμπλεκόμενων για

οικονομική και κοινωνική συνοχή. Είναι βασικό στοιχείο της στρατηγικής της Ε.Ε για το 2020 για την βελτίωση της ζωής των πολιτών, παρέχοντας καλύτερες δεξιότητες και καλύτερες εργασιακές προοπτικές για την αντιμετώπιση των νέων παγκόσμιων προκλήσεων στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα.

¹⁰www.edull.gr/?p=12474

την ομαλή λειτουργία του προγράμματος». Για το σκοπό αυτό οι κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου έχουν εξασφαλίσει την επάρκεια σε διδακτικό προσωπικό, κονδύλια για τον απαραίτητο εξοπλισμό, την υλικοτεχνική υποδομή. Για παράδειγμα την χρονιά '98-'99 είχαν διοριστεί αποκλειστικά για αυτό το σκοπό 1000 δάσκαλοι. Τα επόμενα χρόνια η προϋπόθεση αυτή, του διορισμού δασκάλων αποκλειστικά για το Ολοήμερο Σχολείο, αναιρείται.

Οι συστάσεις για την πιστή εφαρμογή των προγραμμάτων και την άμεση ενημέρωση του Υπουργείου για τις ελλείψεις και τη λειτουργία των Ολοήμερων Τμημάτων, την αυστηρή τήρηση της ώρας αποχώρησης των μαθητών, την ονομαστική κατάσταση των φοιτούντων στο τέλος κάθε τριμήνου είναι ενδεικτικές των απαιτήσεων του Υπουργείου για την δέσμευση των συμμετεχόντων στην προσπάθεια ενίσχυσης και επιτυχίας του θεσμού που καλείται να καλύψει μαθησιακά κενά, να ενισχύσει την ελληνική οικογένεια, τους μαθητές με ελλείψεις, να απαντήσει στις σύγχρονες προκλήσεις της ελληνικής κοινωνίας και στις ανάγκες των εργαζόμενων γονιών που θα πρέπει να αποδεσμευτούν από την ανάγκη φύλαξης των μαθητών.

Ο θεσμός ατόνησε σταδιακά ενώ οι νέοι όροι λειτουργίας από το 2011 δείχνουν ότι ο θεσμός αλλάζει καθώς αλλάζουν οι όροι εγγραφής και φοίτησης και οι προϋποθέσεις λειτουργίας του.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τις εγκυκλίους Φ.12/520/61575/Γ1/ 30-5-2011 και Φ.12/530/62626/Γ1/2-6-2011, ο αριθμός των εγγραφέντων μαθητών στα μικρά σχολεία προσδιορίζεται στους 60, ως μικρότερος αριθμός μαθητών για την λειτουργία των ολοήμερων τμημάτων ορίζονται οι 15 μαθητές, ενώ θα πρέπει να εργάζονται και οι δυο γονείς ή να είναι άνεργοι, προσκομίζοντας αμφότεροι, βεβαίωση από τον εργοδότη τους, για να γίνει δεκτή η εγγραφή.

Παράλληλα στα πλαίσια της διοικητικής αποκέντρωσης με το νόμο 2986/ 2002 ιδρύονται και οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (αποκεντρωμένες διοικητικές υπηρεσίες που υπάγονται απευθείας στον Υπουργό) με στόχο να αποδεσμευτούν οι κεντρικές υπηρεσίες και να γίνει πιο αποτελεσματικό το έργο της οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται «η μείωση της γραφειοκρατίας και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος» χωρίς εντούτοις να αποδεσμευτεί από τον αυστηρό διοικητικό

έλεγχου ούτε η εισαγωγή νεωτερισμών όπως το ολοήμερο ή η διαθεματικότητα ούτε τα προγράμματα σπουδών.

Όπως φαίνεται από την οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος το πρόγραμμα του ολοήμερου εγγράφεται σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται σε ένα κεντρικό επίπεδο. Ο κεντρικός έλεγχος παραμένει (Βοζαίτης, Υφαντή, 2005).

Η αξιολόγηση είναι επιβεβλημένη στα πλαίσια μιας ευρωπαϊκής πολιτικής και χρηματοδότησης για να επιβεβαιωθεί εφαρμογή της επιχειρούμενης πολιτικής ώστε να εξασφαλιστεί η συνέχιση του προγράμματος και να επιβληθούν οι διορθωτικές εκείνες παρεμβάσεις οι οποίες θα εξασφαλίσουν την αποτελεσματικότητα του έργου σε μια λογική απόδοσης λόγου προς το φορέα χρηματοδότησης και εναρμόνισης με τις ευρωπαϊκές πολιτικές.

Ωστόσο, επίσημες αξιολογήσεις για την αποτελεσματικότητα του Ολοήμερου Προγράμματος δεν έχουν πραγματοποιηθεί.¹¹ Το ολοήμερο σχολείο συνεχίζει να λειτουργεί αν και με κάποιους περιοριστικούς όρους στην λειτουργία του, όπως η δυνατότητα ή μη εγγραφής των μαθητών, ενώ οι Ζώνες εξαγγέλλονται ως η «νέα» πολιτική του Υπουργείου Παιδείας που καλείται να απαντήσει στα ζητήματα των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο παιδευτικός χαρακτήρας του Ολοήμερου σχολείου σταδιακά μετατοπίζεται¹², χωρίς όμως να καταργείται, από το ενδιαφέρον στον εργαζόμενο γονέα και την αναφορά στο «κοινωνικό» και «παιδαγωγικό» ρόλο του σχολείου, στην έννοια της «ένταξης» των μαθητών που ανήκουν σε μειονεκτικές περιοχές, μαζί με την μέριμνα για την ένταξη των Ευαίσθητων Κοινωνικών Ομάδων, στην ελληνική περίπτωση των αλλοδαπών, παλλινοστούτων, των Ρομά, μουσουλμανοπαίδων, ομάδων που όπως θα δούμε στη συνέχεια τίθενται κάτω από την «ομπρέλα» των ΖΕΠ. Στο νέο πλαίσιο, η έμφαση επικεντρώνεται στην

¹¹ Σε ημερίδα που πραγματοποιήθηκε στις 26 Μαΐου 2008 στα Γιάννενα, με θέμα: «παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας του ΙΠΕΜ/ΔΟΕ και του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ ΑΔΕΔΥ για το ολοήμερο σχολείο», αποτυπώνεται η θετική στάση γονιών και εκπαιδευτικών για τον κοινωνικό ρόλο του ολοήμερου προγράμματος και διατυπώνεται η πρόταση συνέχισής του (έρευνα της ΔΟΕ και ΑΔΕΔΥ).

Η έρευνα της ΙΝΕ-ΓΣΕΕ (2003) αφορά το: «Ολοήμερο Σχολείο. Η κοινωνική σημασία του και οι προοπτικές του». *Ενημέρωση*, τ. 95, Μάιος 2003.

¹² Για την κριτική του θεσμού βλ. Μαρκαντωνάτου, Σαλτερής (επιμ.) (2005), *Ολοήμερο Σχολείο: Κοντινά και μακρινά πλάνα*. Αθήνα, Ταξιδευτής.

Επίσης, βλ. Αθανασιάδης Χ. *Ένας νεοφιλελεύθερος θεσμός σ' ένα σοσιαλοδημοκρατικό περιβάλλον. Η περίπτωση του ολοήμερου Σχολείου*.

<http://phedps.uoi.gr/prosopiko/CVs/athanasiades/docs/3.pdf>

καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων που «αφορούν περιοχές και όχι σχολεία» και συμπεριλαμβάνουν ευρύτερες κοινωνικές ομάδες. Αν και γίνεται επίκληση στην ανάγκη της καταπολέμησης των κοινωνικών ανισοτήτων, στην πράξη ο θεσμός δεν εξυπηρέτησε τα χαμηλά στρώματα, όπως θα ήταν αναμενόμενο, αλλά τις μεσαίες εισοδηματικές τάξεις οι οποίες ως ομάδα πίεσης επέβαλαν την ηγεμονία τους για την δημιουργία ενός θεσμού που θα τους διευκόλυνε απαλλάσσοντάς τους από την φροντίδα για τα μαθήματα της επόμενης μέρας και την φύλαξη των παιδιών, χωρίς βέβαια η «ανώφελη αυτή υπερεκπαίδευση» να τους έπεισε να σταματήσουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες (Αθανασιάδης, χ.χ).

Όπως προαναφέρθηκε, η νέα πολιτική του Υπουργείου Παιδείας, από το 2009, εντάσσεται στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου-Σχολείο του 21^{ου} αιώνα». Το νέο σχολείο «θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο των αλλαγών», αποσκοπεί στην «βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης», είναι «ψηφιακό, καινοτόμο, πράσινο, ολοήμερο».¹³ Τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα είναι: η ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων «εγγραμματισμού και αριθμητισμού», η «ενεργός ιδιότητα του πολίτη, η κοινωνική ένταξη και απασχόληση» και βασίζεται «στην εμπύχωση και ενίσχυση του δασκάλου» που κρίνεται ως σημαντικός παράγοντας «προώθησης της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης» μέσω της «συστηματικής επιμόρφωσης», με την συγχρηματοδότηση του ΕΣΠΑ, καθώς και η «δραστική αύξηση του ποσοστού των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν την τεχνολογία».

Με τη νέα πολιτική του Υπουργείου, με το σύνθημα πρώτα ο μαθητής και «μετά ο δάσκαλος» (άραγε μήπως το υπολανθάνον νόημα είναι ότι, ήταν ο δάσκαλος και τα συντεχνιακά συμφέροντα αυτά που πρωτοστατούσαν και αυτά που τίθενται υπό διωγμό;) μετασχηματίζεται ολοκληρωτικά ο παιδαγωγικός ρόλος του σχολείου και εισάγεται μια νεοφιλελεύθερη αντίληψη για την εκπαίδευση προσανατολισμένη στην αγορά. Το Ολοήμερο σχολείο περιθωριοποιείται, ενώ οι ΖΕΠ –ως στοιχεία αντισταθμιστικής πολιτικής-και τα σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ),¹⁴ ως αναβάθμιση του Ολοήμερου σχολείου στα πλαίσια του

¹³ www.edull.gr/page_id=7

¹⁴ Για την λειτουργία των ΕΑΕΠ, βλ. Αρ. Φ12/879/88413/Γ1 δημ. στο ΦΕΚ 1139, 28/7/2010, όπου στα νέα προγράμματα προβλέπεται αύξηση των ωρών διδασκαλίας στα μαθήματα των αγγλικών για τις μικρές τάξεις, τη διδασκαλία των ΤΠΕ επίσης στις μικρές τάξεις, την φυσική αγωγή, τα μαθήματα των εικαστικών, τη δεύτερη ξένη γλώσσα, την εισαγωγή μαθημάτων επιλογής στο Ολοήμερο από τις

«νέου» σχολείου¹⁵, ένας συνδυασμός εντατικοποίησης της μάθησης (35ωρα μαθήματα και εισαγωγή του μαθήματος των αγγλικών και των ΤΠΕ στις μικρές τάξεις, αύξηση των ωρών διδασκαλίας των αγγλικών στις υπόλοιπες τάξεις) και ενός minimum κοινωνικής δικαιοσύνης «αλλάζουν» το περιεχόμενο του «Νέου Σχολείου» ως το σχολείο που καλείται να ανταποκριθεί στις «νέες» ανάγκες της «εποχής» ταυτόχρονα υιοθετώντας «λύσεις» κοινωνικά δίκαιες απέναντι στα προβλήματα που ο ίδιος ο προσανατολισμός του δημιουργεί.

Οι λέξεις «νέο», «ποιότητα», «καινοτομία», ως λέξεις άνευ νοήματος, αλλάζουν την σημασία και το νόημα του τι σημαίνει εκπαίδευση, μάθηση, γνώση, στοχοποιούν το δάσκαλο, και σηματοδοτούν μια δραματική αλλαγή στον κόσμο των νοημάτων για την εκπαίδευση ακυρώνοντας κάθε «εσωτερική αναφορά» στο ρόλο του σχολείου ως παράγοντα διαμόρφωσης του εσωτερικού κόσμου πρωτίστως και αντικαθιστώντας την με το «έξω». Όπως θα σημείωνε και ο Bernstein (2000), το “outer”- εδώ οι νόμοι της αγοράς - εκτοπίζουν το “inner”, το «μέσα», το quadrivium προηγείται ενώ το trivium έπεται. Η γνώση αποσπάται απ’ αυτόν που γνωρίζει, και οι ανάγκες της αγοράς εκτοπίζουν το αίσθημα της προσωπικής αφοσίωσης, η γνώση γίνεται χρήμα και ο εργαζόμενος αντικαταστήσιμος και ευέλικτος, αενάως επανεκπαιδευσιμος, επαναχρησιμοποιούμενος.

Οι ΖΕΠ στην Ελλάδα

Η ίδρυση των «Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» στην Ελλάδα ανακοινώνεται σε μια σειρά πράξεων το 2010.

Ιδρύονται με την υπουργική απόφαση Αριθμ. ΑΦ. 821/3412Ρ/157476/Ζ1 που δημοσιεύεται στο ΦΕΚ 2142, 31/12/ 2010.

Η πιλοτική τους εφαρμογή ξεκινά το 2010- 2011 με σκοπό την εξάπλωσή τους σταδιακά από το 2011- 2012. Από το 2010 εφαρμόζεται ο θεσμός των ΖΕΠ πιλοτικά. Εντάσσεται στο Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ) και αφορά

14:00 ως τις 16:15, μαθημάτων Αθλητισμού κλπ. Βλ. επίσης, την Αρ. Φ12./520/61575/Γ1 δημ. στο ΦΕΚ 1327/ 2011.

¹⁵ edull.gr/?p=12474

συγκεκριμένα σχολεία, 18 στην πιλοτική μορφή του σε περιοχές της Αττικής (Παράρτημα 1).

Στο πρόγραμμα εντάχθηκαν και 300 Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ) και Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ) ¹⁶ στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (Παράρτημα 2). Το πρόγραμμα υλοποιείται ταυτόχρονα με άλλες δράσεις που αφορούν την εκπαίδευση των Ρομά και των παλιννοστώντων και προϋπήρχαν, ωστόσο εντάσσονται πλέον και αυτές οι δράσεις κάτω από την «ομπρέλλα» των ΖΕΠ, η οποία περιλαμβάνει και τις «ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες».

Έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα, όπως από το ΚΑΝΕΠ της ΓΣΕΕ (2007), ανάδειξαν τα προβλήματα των κοινωνικών ανισοτήτων στις διαφοροποιημένες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας διαδραματίζοντας ένα σημαντικό ρόλο στην ανάδειξη των αναγκών μιας διαφοροποιημένης πολιτικής ενίσχυσης των περιοχών «άμεσης προτεραιότητας» ώστε να αμβλυνθούν οι κοινωνικές ανισότητες και ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα.

Η λογική της προτεινόμενης αντισταθμιστικής πολιτικής είναι η λογική της θετικής διάκρισης.

Οι ΖΕΠ στηρίζονται στην λογική της «θετικής διάκρισης», στην στήριξη δηλαδή των μη- ευνοημένων περιοχών με μέτρα που στοχεύουν στην ενίσχυσή τους.

Η ομοιομορφία που επέφερε η λογική της ισότητας στο όνομα του εξισωτισμού δεν έλυσε το πρόβλημα των κοινωνικών ανισοτήτων, ως εκ τούτου μια άλλη λογική, αυτής της διαφοροποίησης του ενδιαφέροντος προς τις εντοπισμένες κοινωνικές ομάδες και περιοχές, όπου εντοπίζονται χαμηλοί κοινωνικοοικονομικοί δείκτες και άρα μειωμένες επιδόσεις, επιτάσσει οι περιοχές αυτές να ενισχυθούν με επιπλέον πόρους.

Αν και υπάρχουν σχετικές έρευνες που αναδεικνύουν τη «γεωγραφία» των κοινωνικών ανισοτήτων (Μυλωνάς, 1982) και θεμελιακές έρευνες στο ελληνικό πλαίσιο για το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων (Τζάνη, 1983, Πυργιωτάκης,

¹⁶ Για τον αριθμό των μαθητών κατά την διάρκεια του 2010, βλ. Παπαχρήστου, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών για τη γλωσσική στήριξη και κοινωνική ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο*, <http://fourtounis.gr/arthra/2011/12/05/05-12-2011.html>, καθώς και στο Παράρτημα 3.

1984, Φραγκουδάκη 1985, Κυρίδης, 1997, Σιάνου-Κύργιου, 2006) το πιλοτικό πρόγραμμα αφορά 18 σχολεία στην περιοχή της Αττικής, και ακολουθούν τα 300 Φ.Τ και οι Τ.Υ από μεμονωμένα σχολεία σ' όλη την επικράτεια, που δεν έχουν το χαρακτήρα σχολείων «μιας περιοχής» όπως στο αγγλικό ή γαλλικό πλαίσιο.

Σκοπός της πράξης που ανακοινώνεται με την απόφαση Φ.12/20/2045/Γ1, ΦΕΚ 56 26/1/2011 είναι να ενισχυθούν οι ασθενέστεροι μαθητές με την ευθύνη του σχολείου και της κοινότητας. Συγκεκριμένα ο στόχος των ΖΕΠ, όπως διατυπώνεται στην απόφαση:

«...είναι να διαμορφώσει και να δοκιμάσει σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης εναλλακτικές και ευέλικτες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις «καλών πρακτικών», διαφοροποιημένης διδασκαλίας και εκπαίδευσης, οι οποίες θα διασφαλίζουν την ισότιμη ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών από περιοχές με χαμηλούς εκπαιδευτικούς και κοινωνικοοικονομικούς δείκτες...

...Σε αυτή την προσπάθεια το σχολείο δεν δρα μόνο του, αλλά συνεργάζεται με τις οικογένειες, που τις θεωρεί σημαντικό παιδευτικό πόρο, και τους φορείς της τοπικής κοινότητας. ...

...Στη φιλοσοφία των ΖΕΠ, η μάθηση και η ανάπτυξη δεν επιτυγχάνεται με παρεμβάσεις που εστιάζουν αποκλειστικά στο παιδί, αλλά και με παρεμβάσεις που εστιάζουν στο άμεσο και στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο στήριξης του παιδιού.

Προς τούτο το σχολείο αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στον αυτο-προγραμματισμό και την αυτορρύθμιση των διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών του παρεμβάσεων και καλείται το ίδιο να λειτουργήσει ως ένας οργανισμός που μαθαίνει...».

Καλές πρακτικές, ισότιμη ένταξη, συνεργασία με την οικογένεια και την τοπική κοινότητα, παρέμβαση στο περιβάλλον του παιδιού, είναι έννοιες κλειδιά που υπάρχουν και στο πολιτικό λεξιλόγιο των ίδιων πολιτικών της δεκαετίας του '80 στην Αγγλία και την Γαλλία. Εντάσσονται όμως σε διαφορετικό κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο καθώς οι πολιτικές που «μοιράζονται» οι χώρες μεταξύ τους σε διεθνές επίπεδο, παρότι έχουν πολλά κοινά στοιχεία χρωματίζονται διαφορετικά, διαφοροποιούνται στο εθνικό επιμέρους πλαίσιο.

Με νεότερη εγκύκλιο (Παράρτημα, 2) στις ΖΕΠ εντάσσονται τα Φροντιστηριακά Τμήματα και οι Τάξεις Υποδοχής I και II, θεσμός που εφαρμόστηκε το 1999 (φ/10/20/Γ1/708/1999) - για πρώτη φορά αναφέρεται από το 1983, ν. 1404/1983 - αλλά υπολειπώθηκε, μετονομαζόμενα ως Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ και Ενισχυτικά

Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ. Οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης καλούνται να προτείνουν τα τμήματα που επιθυμούν να ενταχθούν στις Ζώνες και ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης αποφασίζει για την ίδρυσή τους.

Ποιοι είναι οι λόγοι που επανευρίσκονται «ξεχασμένες» λύσεις όπως αυτές των Φ.Τ και των Τ.Υ; Πρόκειται άραγε για μια περίπτωση «νέων» λύσεων σε «παλιά» προβλήματα ή για μια περίπτωση «παλιών» επαναδιατυπωμένων «λύσεων» στα «ίδια» και ίσως διογκούμενα προβλήματα των κοινωνικών ανισοτήτων;

Έρευνες των Δαμανάκης, (1997), Σκούρτου (2004), Σκούρτου κ. ά (2004), Παλαιολόγου, (2004), έδειξαν πως οι Τ.Υ και τα Φ.Τ¹⁷ που πρωτοεμφανίστηκαν το 1983 με το νόμο 1404/1983 άρθρο 45, δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές, ότι εστιάζουν στην ομαλή προσαρμογή των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, προτείνουν την εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας ενώ αγνοούν ζητήματα της δίγλωσσης εκπαίδευσης (Dimakos, Tasiopoulou, 2003). Τα όποια θετικά στοιχεία της εγκυκλίου «η μικρή διάρκεια παραμονής στην τάξη των δίγλωσσων μαθητών», η πρόβλεψη να γίνεται η διαπίστωση της ελληνομάθειας με ειδικά διαγνωστικά τεστ» (Σκούρτου, 2002) δεν επαρκούν όσο απουσιάζει μια συνολική θεώρηση στο ζήτημα της εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας¹⁸.

Για τον Δαμανάκη (2005) οι ΤΥ, τουλάχιστον την περίοδο πριν τις αρχές της δεκαετίας του '90, όπου η τάση της «θεωρίας του ελλείμματος» υποχωρεί προς όφελος της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», κατέχονταν από ένα χαρακτήρα προσαρμογής και αγνοούσαν το εκπαιδευτικό κεφάλαιο που έφερναν μαζί τους οι μαθητές. Μετά την εφαρμογή του ν. 2413/1996 και την μετάβαση «στην διαπολιτισμική εκπαίδευση» παρατηρείται το «παράδοξο» ότι ενώ στο θεσμικό επίπεδο ενισχύεται η διαπολιτισμική διάσταση, στη πράξη (δάσκαλοι, τοπικές

¹⁷ Για σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές στα αποτελέσματα των ερευνών για τις ΤΥ, βλ. Ευαγγελίου Χαμπέση Μ., Δημητρακοπούλου Β. *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Τάξεις Υποδοχής*. (χ.χ) <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/evagelou.htm>

βλ. επίσης, Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. (2004), Dimakos, I. and Tasiopoulou, K. (2003), Φωτόπουλος Μ. (επεξ.-επιμ.), 2004, Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β. (1997), Παλαιολόγου Ν. (2000), Νικολάου Γ. (2000), Δαμανάκης Μ. (1997α), Δαμανάκης Μ. (1997β).

¹⁸ www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou

κοινωνίες) καλλιεργείται η ομοιογένεια και ομοιομορφία εις βάρος της διαφορετικότητας και της ποικιλίας .

Η εκπαίδευση κινήθηκε στον άξονα «από μια αφομοιωτική πολιτική σε μια διαχωριστική εκπαιδευτική πολιτική» (Δαμανάκης, 1997) και προσκρούει σε δομημένες αναπαραστάσεις (Ο Αλβανός και η σημαία) που έχουν επισημανθεί και από την Unicef (2001).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται να λειτουργεί αντισταθμιστικά, όχι όμως ουσιαστικά.

Σύμφωνα με τους Σπινθουράκη, Παπαμιχαήλ, Συνεσίου (χ.χ)

«Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται να είναι αντισταθμιστικός της κοινωνικής και οικονομικής περιθωριοποίησης των μεταναστών. Οι γηγενείς συνήθως ευαισθητοποιούνται σε θέματα κοινωνικής ανισότητας και ως τέτοια θεωρούνται και παρουσιάζονται τα ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ίσως το γεγονός αυτό να συνέτεινε στο ότι η διαφοροποίηση στο χώρο των σχολείων και η «ίδρυση» ή «μετονομασία» ορισμένων σε Διαπολιτισμικά να μη βοήθησε στην ανάπτυξη του θεσμού αυτού και αναζητήθηκαν από την Πολιτεία λύσεις μέσα από αντισταθμιστικές παρεμβάσεις στο χώρο του «παραδοσιακού» σχολείου».

Όπως προκύπτει από την πρόσκληση προς την Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για την υποβολή προτάσεων, η χρηματοδότηση για την ένταξη των ΖΕΠ στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, που εντάσσονται στα προγράμματα με Αριθμό Προτεραιότητας ΑΠ1, ΑΠ2, ΑΠ3, ανέρχεται στο ποσό των 15.000.000 ευρώ και αιτιολογείται στο πλαίσιο της Αναβάθμισης της Ποιότητας της Εκπαίδευσης και προώθησης της κοινωνικής ενσωμάτωσης .

Σε νεότερη απόφαση της Ειδικής Υπηρεσίας Εφαρμογής Δράσεων του Υπουργείου, ΕΥΔΕΠ, (1/11/ 2011, ΑΠ 18292) στην χρηματοδότηση συμπεριλαμβάνονται εκτός από την κάλυψη των ελλείψεων σε επίπεδο υποδομών, εκπαιδευτικού προσωπικού ειδικοτήτων στην δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού, το κόστος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη ψηφιακής πλατφόρμας, με το αιτιολογικό: «τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης να χρησιμοποιηθούν

ώστε να επικοινωνούν τα σχολεία με αυτά των χωρών καταγωγής των αλλοδαπών και παλλινოსτούντων μαθητών με στόχο να εκφράσουν οι μαθητές την πολιτιστική τους ταυτότητα και να κατανοήσουν την έκφραση άλλων».

Μεθοδολογία – υλικό

Το υλικό πάνω στο οποίο στηριζόμαστε για την τεκμηρίωση των απόψεων που διατυπώνονται αναφορικά με το αντικείμενο της μελέτης μας, είναι τα θεσμικά κείμενα, τα έγγραφα, οι υπουργικές αποφάσεις και η εισηγητική έκθεση του νόμου 3879/2010, πάνω στα οποία στηρίζεται η υλοποίηση στην πράξη του θεσμού των ΖΕΠ, ο προγραμματικός λόγος των αρμόδιων για την υλοποίηση του θεσμού, καθώς και οι αναφορές σε σχετικά κείμενα της ΕΕ.

Ως μεθοδολογία υιοθετούμε μια σύνθετη μέθοδο που βασίζεται στην ανάλυση εγγράφων και την κριτική ανάλυση λόγου, με την συνεισφορά στη κοινωνιολογική προσέγγιση μιας περισσότερο «κριτικής» στάσης που υιοθετεί ο Νονοα, από την πλευρά της ιστορικής συγκριτικής μελέτης, καθώς και του ερμηνευτικού σχήματος της Levitas για τα κυρίαρχα είδη λόγου στο ευρωπαϊκό περιβάλλον.

Στόχος μας είναι να αναδειχθεί η δια-κειμενική αναφορά στο ελληνικό πλαίσιο του λόγου της ΕΕ, ο οποίος αποσιωπάται ή παραμερίζεται προς όφελος μιας ανθρωπιστικής, ολιστικής προσέγγισης, που, εκ πρώτης όψεως, προβάλλεται επίσημα στα σχετικά κείμενα. Με τον όρο διακειμενικότητα (intertextuality, Fairclough, 2008) εννοούμε τις αναφορές εκείνες σε άλλα κείμενα και πιθανόν σε άλλες «φωνές», που συνυπάρχουν με τη φωνή των επίσημων κειμένων όπου αρθρώνεται ο κυρίαρχος λόγος.

Η κριτική ανάλυση λόγου στοχεύει στο να αναδειχθούν οι σιωπηρές παραδοχές- το είδος των προτάσεων- σχετικά με το τι υπάρχει, τι προτείνεται, ποιες αξίες υπηρετούνται, ποιο είναι το επιθυμητό (existential, propositional, value assumptions, Fairclough, 2008), έτσι ώστε να αναδειχθεί η διάσταση μεταξύ του επιπέδου της ρητορικής, της αρχικής σύλληψης και της υλοποίησης στην πράξη μιας «καινοτομίας» που επιτυγχάνεται «με προϋπάρχοντα, δοκιμασμένα υλικά» όπως αυτή των Φ.Τ. και των Τ.Υ.

Κριτική ανάλυση λόγου - γλώσσα και εξουσία

Ο όρος κριτική ανάλυση λόγου ως ερευνητική μέθοδος εκλαμβάνει την γλώσσα ως κοινωνική πρακτική ενώ θεωρεί εξίσου σημαντικό και το κοινωνικό πλαίσιο (context) όπου ο λόγος εκφέρεται.

Επίσης, εστιάζει στη σχέση γλώσσας και εξουσίας. Ειδικότερα, ο όρος αποδίδεται στην γλωσσολογική εκείνη προσέγγιση όπου το επίπεδο του λόγου (discursive) θεωρείται βασική μονάδα ανάλυσης και όπου μέσω της ανάλυσης του αποκαλύπτονται λιγότερο ή περισσότερο φανερές σχέσεις σύγκρουσης.

Η έννοια της κριτικής που έχει τις ρίζες της στη σχολή της Φρανκφούρτης ή του Habermas υποδηλώνει την προσπάθεια «να καταστούν ορατές οι σημασίες και τα πράγματα και να αναδειχθεί η αλληλοδιαπλοκή τους» (Wodak and Meyer, 2001, p.2).

Ο όρος λόγος που χρησιμοποιήθηκε παράλληλα με τον όρο της κριτικής γλωσσολογίας, (Critical Linguistics) φέρνει στην επιφάνεια τις όψεις εκείνες της κυριαρχίας, της διάκρισης, της εξουσίας ή του ελέγχου, όπως μεταφέρονται μέσω της γλώσσας. Η ανάλυση λόγου ερευνά την κοινωνική ανισότητα όπως αυτή εκφράζεται, θεσμοποιείται, σημειώνεται, νομιμοποιείται μέσω της γλώσσας ή του λόγου.

Όπως σημειώνει και ο Habermas, «η γλώσσα είναι ένα μέσο κυριαρχίας και κοινωνική δύναμη. Νομιμοποιεί σχέσεις οργανωμένων συμφερόντων, όσο οι σχέσεις αυτές δεν εκφράζονται ρητά, τότε η γλώσσα είναι ιδεολογία».

Βασικές παραδοχές της σχολής της κριτικής ανάλυσης λόγου που επιχειρεί να υπερβεί το διαχωρισμό θεωρίας και εμπειρικής έρευνας είναι η αντίληψη ότι:

- ο Η αντίληψη ότι ο λόγος αποτελεί εργαλείο εξουσίας και ελέγχου και ταυτόχρονα εργαλείο της κοινωνικής κατασκευής της πραγματικότητας.
- ο Η κατανόηση της γλώσσας «ως κοινωνικής πρακτικής» και ως ιδεολογίας.
- ο Η άποψη ότι ο λόγος δεν είναι απλά ιδεολογία ή μια ψευδής αναπαράσταση της πραγματικότητας, αλλά συνιστά, συγκροτεί την ίδια την πραγματικότητα. Δεν είναι η αντανάκλαση της πραγματικότητας, ούτε η προκατειλημμένη ιδεολογική ερμηνευτική της κοινωνικής ζωής αλλά η παραγωγή, η κατασκευή της πραγματικότητας, η οποία υπάρχει επειδή υπάρχουν συγκεκριμένα άτομα που είναι φορείς (agents) της.

Συνεπώς, στόχος μιας κριτικής ανάλυσης του λόγου είναι να απομυθοποιήσει, να αποκωδικοποιήσει, να αποκρυπτογραφήσει και να φέρει στην επιφάνεια τις υπολανθάνουσες ιδεολογίες (Wodak and Meyer, 2001, σελ.10).

Ως εκ τούτου, η μέθοδος έχει ένα έντονο χειραφετητικό τόνο, αποκαλύπτοντας πώς η γλώσσα συνδέεται με την εξουσία, πώς «αγκιστρώνεται» στην πραγματικότητα, ποιος ασκεί την εξουσία, πάνω σε ποιους, με ποια μέσα.

Παράλληλα, ο ερευνητής που χρησιμοποιεί την μέθοδο οφείλει να διακατέχεται από ένα ξεκάθαρο πολιτικό ύφος και να αυτο-αναστοχάζεται γύρω από την ίδια την θέση του ως ερευνητή και τις δικές του ιδεολογικές αναφορές, όντας ο ίδιος το «αποτέλεσμα» ρηματικών πρακτικών, κυριολεκτικά «ριγμένος» σ' ένα κόσμο νοημάτων και σημασιών, αναπόδραστον αναγκαιοτήτων που «εγκαλούν» το άτομο ως Υποκείμενο.

Ανάλυση

«...Ένα σημαντικό ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής, που για πολλά χρόνια έμοιαζε ξεχασμένο, είναι η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ως αποτέλεσμα των κοινωνικών ανισοτήτων. Τα τελευταία χρόνια δινόταν μεγαλύτερη έμφαση στην ισότιμη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα και όχι στη μείωση των ανισοτήτων...»

«...Πιστεύουμε ότι έχουμε στη διάθεσή μας το κατάλληλο εργαλείο και αυτό είναι οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας...»

«...Η παρέμβασή μας δεν απευθύνεται μονοδιάστατα σε προβλήματα που αφορούν μόνο στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς. Οι λύσεις αφορούν και στους γονείς, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο σε τοπικό επίπεδο. Έτσι θέτουμε ως προτεραιότητα την ανάπτυξη συνεργειών των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας με τα προγράμματα της Διά Βίου Μάθησης. Οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης και κυρίως οι Δήμοι, με την θεσμική και επιχειρησιακή τους εμπλοκή στη Διά Βίου

Μάθηση, θα παίξουν θεμελιώδη ρόλο στην προσπάθεια παρέμβασης μέσω των ΖΕΠ.»...»¹⁹

«...Η εκπαιδευτική αυτή παρέμβαση αποσκοπεί στην αντιμετώπιση των ελλείψεων που εμφανίζονται στο επίπεδο των υποδομών, εκπαιδευτικού προσωπικού, εξειδικευμένων επιστημόνων, προκειμένου να ενισχυθεί η μαθητική ένταξη, η προσαρμογή και η ανάπτυξη στο σχολικό περιβάλλον, η ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται.

Ακόμα, η παρέμβαση αυτή στοχεύει στην αντιμετώπιση της απαξίωσης της μόρφωσης, της σχολικής εγκατάλειψης, της νεανικής παραβατικότητας, της εφηβικής βίας και εγκληματικότητας, φαινόμενα τα οποία, όταν η εκπαίδευση βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα, είναι δυνατόν να αναπτυχθούν ευκολότερα και να επηρεάσουν αρνητικά την ποιότητα ζωής ολόκληρων περιοχών».(ό.π)

Η εκ πρώτης όψεως παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες είναι κοινωνικές ανισότητες ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις ενός σοσιαλιστικού ιδεώδους, άλλωστε οι πολιτικές των ΖΕΠ εφαρμόστηκαν σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη κατεξοχήν από σοσιαλιστικές κυβερνήσεις, οι οποίες επιζητούσαν μια δικαιότερη κατανομή των βαρών προς όφελος των μη ευνοημένων ως κοινωνικές πολιτικές και ως συμπληρωματικές μέτρων για την φορολογία, την υγεία και την κατοικία.

Η νέα έννοια της «ένταξης» που ενσωματώνεται στο επίσημο λόγο αποσκοπεί στη σύγκλιση με τις ευρωπαϊκές πολιτικές, η οποία εμφανίζεται στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής ένωσης από το 1997 και εξής. Στα κείμενα αυτά η έννοια της ένταξης (inclusion) εμφανίζεται ως συνώνυμη με την απασχολησιμότητα (employability) με την γραμματική επιλογή του ουσιαστικού και όχι μια ρηματική μορφή που θα επέτρεπε μια ανάγνωση του πώς η έννοια προκύπτει. Η χρήση των ουσιαστικών (nominalization), Fairclough, 2008), ως μια γραμματική επιλογή, υποδηλώνει την γραμματική μεταφορά η οποία γενικεύει και εξαιρεί την υπευθυνότητα των δρώντων προσώπων, καθιστώντας τα απόντα.

Η σύγκλιση αυτή συνήθως υπολανθάνει στο τοπικό επίπεδο ενώ οι άμεσες αναφορές στην Ευρωπαϊκή πολιτική απουσιάζουν έτσι ώστε οι πολιτικές να εμφανίζονται ως ανταποκρινόμενες σε ενδογενείς ανάγκες και πάγια αιτήματα όπως αυτό, στο

¹⁹ Φ. Γεννηματά, αναπληρώτρια Υπουργός Παιδείας, σε ομιλία που οργάνωσε το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, με αφορμή τη δημοσιοποίηση της Ετήσιας Έκθεσης για την ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – 2010, 2/2/2011, δημ. στο <http://pde.gr/index.php?page:2302;wap 2>.

ελληνικό πλαίσιο, της αντιμετώπισης του γλωσσικού προβλήματος των μαθητών που προέρχονται από ξένες χώρες, όπως αναφέρεται στην απόφαση (Αριθμ. ΑΦ. 821/3412P/157476/Z) ίδρυσης των ΖΕΠ. Η απόφαση λαμβάνει υπόψη τα αιτήματα των περιφερειακών διευθύνσεων για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών οι οποίοι μολονότι δεν έχουν την απαραίτητη γνώση της ελληνικής γλώσσας εντάσσονται στις δομές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο επίπεδο πέρα από την πολιτική ρητορική, στο επίπεδο της πράξης, στο ελληνικό πλαίσιο η πολιτική των ΖΕΠ, όπως ήδη αναφέρθηκε, εντάσσεται στο επιχειρησιακό πρόγραμμα «Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση». Στην εισηγητική έκθεση του νόμου 3879/2010, με τον οποίο θεσμοθετείται η Δια Βίου Μάθηση, αποτύπωνεται η ευρωπαϊκή πολιτική που συνδέει την οικονομική ανάπτυξη με την κοινωνική συνοχή. « Η δια βίου μάθηση συνιστά κάθε είδους μαθησιακή δραστηριότητα στη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής που αποσκοπεί στην απόκτηση ή βελτίωση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που χρησιμεύουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και στην κοινωνική συνοχή, στην κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη, στην ενεργό συμμετοχή στα κοινά και στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη» (σελ. 1).

Βασικές αρχές και στόχοι της δημόσιας πολιτικής για την «Δια Βίου μάθηση και Εκπαίδευση» είναι ότι αυτή «υποστηρίζει την αναπτυξιακή πορεία της χώρας καθώς αποσκοπεί στην επικαιροποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εργαζομένων ενόψει των ραγδαία μεταβαλλόμενων συνθηκών εργασίας, με έγκαιρη διάγνωση των αναγκών εργασίας»(σελ. 2).

«Υποστηρίζει την κοινωνική ένταξη καθώς μέσα απ' αυτήν επιδιώκεται η κοινωνική και επαγγελματική αναβάθμιση ευάλωτων ομάδων, παρέχοντας σ' αυτές ένα επαρκές επίπεδο γενικών και επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων με στόχο την ενδυνάμωσή τους και την εξασφάλιση της επαγγελματικής τους ένταξης»(σ. 2)

Ο νόμος προβλέπει, επίσης, τη δημιουργία ενός «Εθνικού Πλαισίου Προσόντων» (άρθρο 16), όπου τα προσόντα του ατόμου, γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες που αποκτώνται μέσω της τυπικής και άτυπης μάθησης, θα αναγνωρίζονται και θα συσχετίζονται μεταξύ τους και στη συνέχεια θα κατατάσσονται σε επίπεδα στη λογική των μαθησιακών αποτελεσμάτων, για να διευκολυνθεί η μαθησιακή κινητικότητα μαθητευόμενων, σπουδαστών και φοιτητών αλλά και η επαγγελματική κινητικότητα των εργαζομένων μεταξύ της Ελλάδος και των λοιπών ευρωπαϊκών κρατών.

Στην παράγραφο 1 του άρθρου 26 εισάγεται ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, μια «καινοτομία» στα πλαίσια του Νέου Σχολείου με στόχο την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων, την διευκόλυνση της πρόσβασης και της ένταξης στην εκπαίδευση των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα. Η θέσπιση στοχεύει στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων απ' όλους τους μαθητές σχολικών μονάδων που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλούς εκπαιδευτικούς και κοινωνικοπολιτικούς δείκτες.

Συγκεκριμένα ο θεσμός των ΖΕΠ: α) βασίζεται στη λογική της θετικής διάκρισης, β) προωθεί μια ολιστική προσέγγιση για την εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη ότι το σχολείο λειτουργεί ως «οργανισμός μάθησης» που ενδυναμώνει το ανθρώπινο όσο και το κοινωνικό κεφάλαιο γι' αυτό συνδέεται άρρηκτα και υποστηρίζεται από την τοπική κοινωνία και γ) αποτελεί προσπάθεια να δημιουργηθεί ένας μόνιμος θεσμός στον οποίο θα μπορούν να εντάσσονται σχολεία και περιοχές με βάση τις τοπικές ανάγκες.

Ο λόγος του νομοθέτη προτάσσει τη θετική διάκριση και την ανθρωπιστική, ολιστική λειτουργία της εκπαίδευσης, την ενδυνάμωση του ανθρώπινου κεφαλαίου ως αξίες στις οποίες εδραιώνεται η κοινωνική συνοχή. Απ' την άλλη συνδέει και την επαγγελματική ένταξη ως παράγοντα κοινωνικής ένταξης.

Ο λόγος αυτός αντανακλά την ευρωπαϊκή πολιτική όπως διατυπώνεται στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που παρήχθησαν στο πλαίσιο της συνθήκης του Άμστερνταμ (1999) και της συνθήκης της Λισσαβόνας (2000) αλλά και σε άλλα κείμενα όπως στο Κείμενο Επικοινωνίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Κοινωνική Ατζέντα, όπου η οικονομική ανάπτυξη και η κοινωνική συνοχή εμφανίζονται ως αμοιβαία ενισχυτικές: «η οικονομική ανάπτυξη και η κοινωνική συνοχή είναι αμοιβαία ενισχυτικές. Αποτελεί προϋπόθεση για μια καλύτερη οικονομική παραγωγή το να δημιουργήσουμε μια κοινωνία με περισσότερη κοινωνική συνοχή και λιγότερο αποκλεισμό». EU (2005), ό. ά. στο Fairclough (χ.χ.)

Τα κράτη μέλη θα πρέπει να συντονίσουν από κοινού τις προσπάθειές τους για να καταπολεμήσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό μέσω μιας «ανοικτής μεθόδου συντονισμού» (open method of coordination), μια εκούσια διαδικασία όπου τα κράτη μέλη δεσμεύονται να: συμφωνήσουν κοινούς στόχους, να δημιουργήσουν κοινούς δείκτες, να μεταφέρουν τους στόχους σε τοπικό, εθνικό και περιφερειακό επίπεδο

μέσω της ανάπτυξης κάθε δυο χρόνια πλάνων δράσης, να παρακολουθούν περιοδικά, να αξιολογούν και να αποτιμούν μέσω ενός προγράμματος έκφρασης κρίσης από ομότεχνους, να προωθούν την συνεργασία και την υπερεθνική ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των κρατών-μελών της Ε.Ε (European Commission, 2005).

Οι κοινοί στόχοι συνδέονται με την συμμετοχή στην εργασία και την πρόσβαση σε πόρους, δικαιώματα, αγαθά και υπηρεσίες, με την πρόληψη του κινδύνου αποκλεισμού, την βοήθεια των περισσότερο ευάλωτων και την κινητοποίηση όλων των εμπλεκομένων (mobilising all relevant bodies) καθιερώνοντας την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και ανάγοντάς την ως κύρια πολιτική σ' όλα τα επίπεδα δράσης με τη συνέργεια των κοινωνικών εταίρων, ενισχύοντας το αίσθημα της υπευθυνότητας και διευκολύνοντας την αυτοέκφραση των ατόμων που υποφέρουν από τον κοινωνικό αποκλεισμό, σε σχέση με ό,τι τους αφορά, την κατάσταση τους και τα μέτρα πολιτικής που τους επηρεάζουν.

Ο λόγος της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανήκει στον είδος του λόγου που η Levitas (2003) κατονομάζει ως λόγο περί της κοινωνικής ενσωμάτωσης μέσω της αμοιβόμενης εργασίας (Social Integrationist Discourse, SID), τον οποίο θεωρεί και τον κυρίαρχο στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Fairclough, χ.χ), χωρίς να αποκλείει μια πιθανή μετατόπιση του λόγου κατά το στάδιο της αναπλαισίωσης σε εθνικό επίπεδο στο όνομα «της ανοικτής μεθόδου συντονισμού». Ως παράδειγμα μιας τέτοιας μετατόπισης, αναφέρει την μετατόπιση του λόγου στην πολιτική των Νέων Εργατικών και του τρίτου δρόμου στη Αγγλία από ένα λόγο περί αναδιανομής (redistributionist discourse, RED), σε ένα συνδυασμό των άλλων δυο ιδεότυπων, δηλ. ενός λόγου περί ηθικής της κατώτερης τάξης (moral underclass discourse, MUD) και ενός λόγου της κοινωνικής ενσωμάτωσης (Social integrationist discourse, SID).

Οι διαφορετικές αυτές θεάσεις αποτελούν διαφορετικές αφηγήσεις, όπου η κοινωνική απένταξη, ο κοινωνικός αποκλεισμός και το όραμα μιας κοινωνίας της ενσωμάτωσης ερμηνεύονται διαφορετικά.

Η κοινωνική ένταξη ταυτίζεται με την απασχολησιμότητα (employability) και η κοινωνική απένταξη εκλαμβάνεται ως ένα πρόβλημα έλλειψης των απαραίτητων δεξιοτήτων για την προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της οικονομίας. Έτσι, προωθείται η ιδέα των δεξιοτήτων ως «λύση» στο πρόβλημα της υψηλής ανεργίας

που κυριαρχεί στον περιρρέοντα λόγο, ο οποίος διαχεόμενος στα μίντια παρουσιάζει την ανεργία ως το μείζον πρόβλημα, πρόβλημα που αφορά «συνολικά» την Ευρώπη.

Αν η έννοια της απασχολησιμότητας (employability) συνιστά την πρώτη έννοια, χαρακτηριστική της διαμόρφωσης του ευρωπαϊκού «τρόπου σκέψης», η έννοια της κινητικότητας (mobility) είναι η δεύτερη κυρίαρχη έννοια στον ευρωπαϊκό λόγο που αναπαράγει μια φανταστική λειτουργία μιας ελευθερίας και κίνησης στον φανταστικό χώρο, με προγράμματα όπως το Erasmus και το Socrates που αποτελούν μέρος της κατασκευής της ευρωπαϊκής ταυτότητας και όπου η ιδιότητα του πολίτη (citizenship) γίνεται αντιληπτή ως η επαφή με διαφορετικές κουλτούρες μέσω διαφορετικών διαδρομών (Novoa, 2002).

Μια τρίτη έννοια είναι αυτή της συγκρισιμότητας (comparability). Η συγκρισιμότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω δεικτών, ανταλλαγής κοινών πρακτικών, κοινών αναφορών στην ποιότητα της εκπαίδευσης, σ' ένα κλίμα διαλόγου που διαχέεται στον κυρίαρχο λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης κυρίως μέσω ενός λόγου των ειδικών, συνιστά και ένα τρόπο διακυβέρνησης (governance), τον οποίο τα κράτη μέλη ηθελημένα αποδέχονται και υιοθετούν.

«Η διακυβέρνηση εννοείται ως η διαδικασία της θέσπισης κανόνων, διαδικασιών και συμπεριφοράς που επιδρούν στον τρόπο που ασκείται η εξουσία, ιδιαίτερα σε σχέση με το άνοιγμα, τη συμμετοχή, τη λογοδοσία, την αποτελεσματικότητα, και την συνοχή» (white paper 'European governance', European Commission, 2001, p. 5).

Η έννοια της κυβερνησιμότητας (governmentality) του Foucault (Howarth, 2002) είναι χρήσιμη για να κατανοήσουμε πώς η έννοια της διακυβέρνησης λειτουργεί ως ρυθμιστικός λόγος που εγγράφεται στην κοινή συνείδηση και επιβάλλει ένα είδος επιτήρησης και ελέγχου που πλέον εσωτερικεύεται και αυτοεπιβάλλεται, επιδρώντας καταλυτικά στον τρόπο που σκεφτόμαστε και φανταζόμαστε τον εαυτό μας και την πραγματικότητα ως μέρος της κατασκευής μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς διαμορφώνεται και με την προσυπογραφή των ειδικών μέσω συγκρίσιμων αποτελεσμάτων, το οποίο οικοδομεί με απόλυτα φυσικό τρόπο ίδιες λύσεις σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια. Το γεγονός ότι οι τρόποι του θεάσθαι αποτελούν πρακτικές δανεισμένες υπερατλαντικά, από την Αμερική, αποσιωπάται και

απεναντίας παρουσιάζονται «ως εάν» να είναι ευρωπαϊκές στην καταγωγή τους (Novoa, 2002).

Οι τρεις έννοιες κινητικότητα, απασχολησιμότητα, και συγκρισιμότητα συνιστούν όχι μια άδεια ρητορική αλλά τρόπους του θεάσθαι την πραγματικότητα (Novoa, 2002) και μεταφράζονται σε συγκεκριμένες πολιτικές που επιχειρούν να διαμορφώσουν ένα νέο πλαίσιο αντίληψης για την εκπαίδευση. Στην περίπτωση αυτή «ο τρόπος που μιλάμε για τα πράγματα είναι και ο τρόπος που βλέπουμε τα πράγματα» (Novoa, 2002, σελ.150).

Η πλειοψηφία των ήδη ενταγμένων είναι αυτή που αποφασίζει για το πώς θα γίνει η ένταξη μιας μειονότητας που αποτελεί την μειοψηφία. Την πραγμάτωση αναλαμβάνουν τα δίκτυα μιας διακυβέρνησης ειδικών, που προτείνουν την ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου μεταξύ των εταίρων της τοπικής κοινότητας και όπου οι «αποκλεισμένοι» καλούνται να συνδράμουν οι ίδιοι στην διαδικασία «ένταξης» τους. Η μετάβαση από έναν λόγο για την καταπολέμηση της φτώχειας στα κείμενα της ευρωπαϊκής πολιτικής σε έναν λόγο της απασχολησιμότητας προϋποθέτει μια κατάσταση συνθετότερη από την στενή έννοια της φτώχειας. Ειδωμένος από μια πλευρά ο λόγος αυτός, αποτελεί το «ουτοπικό ιδεώδες» της κατασκευής μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας, από μια άλλη πλευρά όμως -η οποία αντιλαμβάνεται την κοινωνία ως ένα πεδίο ταξικών συγκρούσεων -συνιστά μια ιδεολογία (Fairclough), ένα σύστημα πεποιθήσεων ερμηνευτικό της πραγματικότητας, το «δέον γενέσθαι».

Χαρακτηριστικό κάθε λόγου που επιβάλλει ορισμούς είναι ότι ανάγει το «ειδικό» σε «γενικό», δηλ. η αναγωγή των «μερικών» ενδιαφερόντων κάποιων ομάδων σε «οικουμενικούς». Το παράδειγμα της επιχειρούμενης κειμενικής κατασκευής της σύγχρονης οικονομικής και κοινωνικής αλλαγής με τους όρους της παγκοσμιοποίησης είναι χαρακτηριστικό της «πάλης» για την «ηγεμονία» των νοημάτων (Fairclough, 2008) που νομιμοποιεί τις πολιτικές επιλογές που διαφορετικά θα αμφισβητούνταν. Ως τέτοιες πολιτικές στην εκπαίδευση εννοούμε τις πολιτικές υπέρ της ιδιωτικοποίησης, της αξιολόγησης, της κατάταξης, της αποκέντρωσης.

Η νομιμοποίηση αυτή επιχειρείται στη βάση εξωτερικών αναφορών, στην έννοια της παγκοσμιοποίησης, ως μέρος ενός «βασικού επιχειρήματος» για την υιοθέτηση καλών πρακτικών από «έξω», ενώ ο καπιταλισμός και οι ενδημικές σ' αυτόν

ανισότητες αποσιωπούνται. Για παράδειγμα, η συχνές αναφορές στα αποτελέσματα του PISA στον τύπο και στο ακαδημαϊκό πεδίο επιβάλλονται ως επιχείρημα, ανάγονται σε ζήτημα άμεσης προτεραιότητας για την εκπαιδευτική αλλαγή και αυτονόητα θεωρούνται ως προϋπόθεση για μια θέση στο σύμπαν των διεθνών μεγεθών και προκλήσεων.

Ο λόγος περί των διεθνών κατατάξεων λειτουργεί ως το «ρυθμιστικό ιδεώδες» (regulatory ideal, Novoa, 2002), παράγοντας ελέγχου, σύστημα επιτήρησης και τιμωρίας, το απόλυτο φαντασιακό ιδανικό συμμετοχής στην παγκόσμια κοινότητα.

Όπου η επιχειρηματολογία αυτή δεν επαρκεί επιστρατεύεται η θεωρία των «αυτοποιητικών συστημάτων» (Luhmann, ό.ά. στο Steiner-Khamsi, 2002), η άποψη δηλ. ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι αυτοαναφορικά συστήματα με μια δική τους εσωτερική δυναμική, προκειμένου να ενισχυθεί η ανάγκη νομιμοποίησης των «αλλαγών» που εξαγγέλλονται και οι οποίες συνιστούν «σημαίες διέλευσης» (flags of convenience, Novoa, 2002) που «μεταμφιέζονται» για να πείσουν για την ορθότητα τους.

Στην πραγματικότητα δεν είναι παρά συνθήματα-λέξεις, «άδεια κελύφη», (buzzwords) στην υπηρεσία κατασκευής της έννοιας μιας επιθυμητής ευρωπαϊκής ταυτότητας, ειδικότερα για τις χώρες εκείνες που αναζητούν την ταυτότητα τους στην ιδέα της Ευρώπης και την εξαρτούν οικονομικά και συμβολικά. Ο «δανεισμός» σ' αυτήν την περίπτωση δεν είναι μόνο οικονομικός είναι και πραγματικός (Novoa & Lawn, 2002, σελ .83).

Αλλάζοντας σημαίες πολλές από τις πολιτικές που υιοθετούνται τις περισσότερες φορές τείνουν να υπηρετούν τελικά διαφορετικούς στόχους από εκείνους που αρχικά φαίνονται ότι στοχεύουν, τις μειονότητες, τους αποκλεισμένους, την ενίσχυση της ισότητας.²⁰

Στο ελληνικό πλαίσιο είναι οι αναφορές στην θεωρία των «αυτοποιητικών συστημάτων» που επικαλούνται συχνότερα, και συνήθως αρκούν για να νομιμοποιηθούν πολιτικές εισαγόμενων μοντέλων στην εκπαίδευση «...προς τούτο το σχολείο αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στον αυτο-προγραμματισμό και την αυτορρύθμιση

²⁰ Ο James Lynch (1998), αναφέρει χαρακτηριστικά ότι στην έρευνα του οι πόροι που αρχικά αποσκοπούσαν στις μειονότητες διατέθηκαν για την ανάγερση πολυτελών κτιρίων (ό.ά στο Gita Steiner-Khamsi, in Novoa, 2002,σελ. 73).

των διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών του παρεμβάσεων και καλείται το ίδιο να λειτουργήσει ως ένας οργανισμός που μαθαίνει...».²¹

Το «εξωτερικό επιχείρημα αναφοράς» αναφέρεται λιγότερο τονισμένο, καθώς και το γεγονός της εναρμόνισης της πολιτικής στο τοπικό πλαίσιο με την ευρωπαϊκή πολιτική, η οποία δεν επιβάλλεται, αλλά «συστήνεται»,²² με τη μορφή προτροπών «για την ανάληψη δράσεων» στα πλαίσια του προγράμματος Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010, για την «πραγμάτωση ενός ευρωπαϊκού χώρου της Δια Βίου Μάθησης».

Στο ελληνικό πλαίσιο ο ευρωπαϊκός λόγος περί απασχολησιμότητας, μεταμφιέζεται σε λόγο για την άρση των κοινωνικών, εκπαιδευτικών ανισοτήτων και η πολιτική των ΖΕΠ αποτελεί ένα από τα «οχήματα» εισαγωγής του.

Οι αναφορές σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών εμφανίζονται ως «μαθήματα απ' έξω» ή «καλές πρακτικές», επικαλούμενα την παγκοσμιοποίηση ή την Ευρωπαϊκή ιδέα. Είναι χαρακτηριστικό δε, ότι με την υιοθέτηση τους, αμέσως λησμονείται η καταγωγή τους, «τα μαθήματα απ' έξω» μετατρέπονται σε «μαθήματα από μέσα». Κατά έναν τρόπο αποκτούν «εγχώριο» νόημα, «ιθαγενοποιούνται» (indigenization) (Steiner-Khamsi, 2002, σελ. 71) ως ανταποκρινόμενα σε ενδογενείς ανάγκες.

Η καταφυγή στο «διεθνές επιχείρημα» (das internationale Argument) (Schriewer, in Steiner-Khamsi, 2002) συμβαίνει σε περιόδους υποτιθέμενης δραστηκής ανάγκης αλλαγής στην εκπαίδευση. Η «αναφορικότητα» αυτή, εξωτερική ή εσωτερική, εγχώρια ή διεθνής, ανακαλύπτει τον ιδανικό χώρο της στην εκπαίδευση όπου η επίκλησή της αποτελεί κριτήριο νομιμότητας. Στην πραγματικότητα, η «αναφορικότητα» αυτή είναι ενδημική στην εκπαίδευση, η οποία τελεί υπό την ανάγκη να δικαιολογεί συνεχώς τις επιλογές της, τις αξίες της, την ίδια στιγμή όπου «ο καθένας ξεχωριστά» και «όλοι» αισθάνονται ότι έχουν λόγο και άποψη, σ' ένα θέμα που τους αφορά.

Εκ των πραγμάτων η πολιτική που χρηματοδοτείται από το πρόγραμμα ΕΣΠΑ θα πρέπει να ενσωματώνει και τις κυρίαρχες αντιλήψεις της ευρωπαϊκής Ένωσης έτσι

²¹Υπουργική Απόφαση, Φ.12/20/2045/Γ1, ΦΕΚ 56 26/1/2011

²² Σύσταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, 2006/962/ΕΚ της 18/12/2006, επίσημη εφημερίδα L394 της 30/12/2006, σχετικά με τις οκτώ βασικές ικανότητες της Δια Βίου Μάθησης),

όπως διαμορφώνεται στα επίσημα κείμενα για την έννοια της ένταξης και αφορούν την διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, την επαγγελματική κατάρτιση, την δημιουργία μιας ανταγωνιστικής οικονομίας, έτσι ώστε «η Ευρώπη να καταστεί η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης σ' ολόκληρο τον κόσμο, ικανή για μια βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες δουλειές και κοινωνική συνοχή» (Συνθήκη της Λισσαβόνας, 2000).

Επιπλέον στα συμπεράσματα του συμβουλίου της Λισσαβόνας (Lisbon European Council, March 2000) ζητείται από το συμβούλιο «η κοινή σκέψη γύρω από μελλοντικά κοινά στοιχεία, τους σαφείς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων επιμένοντας στα κοινά σημεία και τις κοινές προτεραιότητες, σεβόμενοι ταυτόχρονα την εθνική ιδιαιτερότητα» (παρ. 27).

Ως κύρια σημεία εμφανίζονται οι νέες τεχνολογίες, οι ξένες γλώσσες, η κινητικότητα, και η ανταλλαγή.²³ Η έμφαση στις νέες τεχνολογίες ως συστατικό της «κοινωνίας της γνώσης» είναι τονισμένη σε πολλαπλά κείμενα όπως στο Συμβούλιο της Στοκχόλμης:

«Η βελτίωση των βασικών δεξιοτήτων ιδιαίτερα της τεχνολογίας και του ψηφιακών δεξιοτήτων αποτελεί τη πιο σημαντική προϋπόθεση ώστε η Ένωση να καταστεί η πιο δυναμική και ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης σ' όλο τον κόσμο». (2001, παρ. 10).

Εδώ οι νέες τεχνολογίες με την ευρύτερη έννοια, στον νέο διαδικτυακό γαλαξία, εκλαμβάνονται ως μια βασική ικανότητα και όχι ως απλή δεξιότητα και χρήση, για κάθε παιδί, για την άντληση και αξιοποίηση της πληροφορίας, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Η πρόκληση αυτή θέτει σε αμφισβήτηση ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα όπως διαμορφώθηκε κατά την περίοδο της εκβιομηχάνισης (Castells, 2001, ό. ά στο Nonoa, 2002).

Η Δια βίου μάθηση είναι μια άλλη θεμελιώδης έννοια αλλά και μια «μαγική λύση» που θα επιλύσει ως πανάκεια το πρόβλημα της ανεργίας που ταυτίζεται με το πρόβλημα των ανεκπαιδευτων ατόμων στον ευρωπαϊκό λόγο για την Κοινωνία της γνώσης. Μόνο που συνιστά ατομικό πρόβλημα και ευθύνη του καθενός η «επικαιροποίηση» των γνώσεων ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του

European Commission, 2001, *The Concrete Future objectives of Education Systems*.

²³ 19. 'Information and communication technologies for everyone', 23. 'foreign language teaching'
24. 'increasing mobility and exchange'

μέλλοντος και όχι αποτυχία του κοινωνικού κράτους ή της ευρωπαϊκής ιδέας της ολοκλήρωσης (Novoa, 2002).

Έτσι, το άτομο καθίσταται υπόλογο και υπεύθυνο στο

«να αναβαθμίζει συνεχώς την γνώση του ώστε να ενισχύει την ικανότητα του προς την εργασία αποκτώντας τις ικανότητες που είναι σύμφωνες με τη φύση και την οργάνωση της εργασίας του και επιπλέον για να υπηρετήσει ένα πλαίσιο για την εδραίωση μιας ευρωπαϊκής ιδιότητας του πολίτη» (Commission Communication of 12 November 1997: Towards a Europe of Knowledge, μετάφραση δική μας).

Η επισήμανση για τον σεβασμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των κρατών αποτελεί βασική «σύσταση» της ευρωπαϊκής πολιτικής που ξεκινά από την συνθήκη της Ρώμης (άρθρο 149 και 150, προηγούμενα άρθρα 126 και 127 της συνθήκης του Μάαστριχτ), όπου το ευρωπαϊκό συμβούλιο αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως προτεραιότητα, ενώ δεν έχει την εξουσιοδότηση να παρέμβει στον εκπαιδευτικό τομέα .

«Η κοινότητα θα συνεισφέρει στην ανάπτυξη μια εκπαίδευσης της ποιότητας ενθαρρύνοντας την συνεργασία ανάμεσα στα κράτη μέλη και όπου είναι απαραίτητο ενισχύοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους πλήρως σεβόμενη την ευθύνη για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την πολιτιστική και γλωσσική τους ποικιλία» (άρθρο 126, μετάφραση δική μας).

Οι αναφορές ωστόσο στην αυγή του millenium στα κοινά στοιχεία και στην κοινή δράση άνοιξαν το δρόμο για μια πιο ουσιαστική παρέμβαση με τη μορφή μιας διακυβέρνησης σε επίπεδο συζήτησης αλλά και αποτίμησης των δράσεων.

Η εμπέδωση θα πρέπει να γίνει με την ανοικτή μέθοδο του συντονισμού, την συνεργασία, την ανταλλαγή καλών πρακτικών για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, την προστασία των ευαίσθητων ομάδων με την υιοθέτηση κοινών δεικτών της απένταξης, κοινών πλάνων δράσης, κάθε δυο χρόνια (European Commision, 2005).

Το όλο πνεύμα κυριαρχείται από πολιτικές που υιοθετούν μιας αντίληψη της ένταξης μέσω της απασχολησιμότητας που όπως προαναφέρθηκε, η Levitas εντάσσει στο «λόγο» περί της κοινωνικής ένταξης μέσω της εργασίας (SID, social intergrationist discourse) και ο οποίος συνιστά τον κυρίαρχο λόγο στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Για το

σκοπό αυτό απαιτείται η ενεργοποίηση όλων των ενεργών φορέων, σε τοπικό επίπεδο, των ΜΚΟ, αλλά και η ανάληψη ευθύνης αυτών που έχουν υποστεί τις επιπτώσεις της απ-ένταξης στην ίδια την ένταξή τους.

Η «επιθυμητή» ταυτότητα είναι αυτή του αενάως εκπαιδεύσιμου ατόμου, που αναλαμβάνει το ίδιο την ευθύνη ή μη των σχεδίων ζωής του και που στη λογική του “naming and shaming” οφείλει να επιζητά.

Επίλογος

Οι λύσεις τύπου SID και MUD ως οι ενδεδειγμένες λύσεις που υποστασιοποιούν την έννοια της ένταξης είναι για τον Mannheim ιδεολογίες (Levitas, 2005) με την έννοια ότι δεν επιζητούν την αλλαγή του status quo. Η ουτοπία αντίθετα είναι το σύστημα εκείνο των ιδεών το οποίο ως μεταμορφωτικό, ουτοπιστικό καθοδηγεί την πράξη, φαντάζεται, οραματίζεται, εύχεται μια άλλη κοινωνία, επιζητά τη αλλαγή της καθεστηκυίας τάξης. -Ο Ernst Bloch και ο Paul Ricoeur εκλαμβάνουν την ουτοπιστική προσέγγιση ως τη απαραίτητη εκείνη απόσταση που πρέπει να παίρνουμε από τα πράγματα, υπό το φως αυτών που θα θέλαμε να κάνουμε ή θα έπρεπε να κάνουμε-. Οι δυνατότητες που το άρθρο 4 της Συνθήκης της Νίκαιας υπονοεί –κινητοποίηση όλων των σχετικών φορέων- Θα μπορούσε να αξιοποιήσει μια τέτοια δυνατότητα, αν δεν περιοριζόνταν από το πλαίσιο παραγωγής της, από τη λογική του “αυτού, το οποίο λειτουργεί ”και την έλλειψη χρηματοδότησης (Levitas, 2005).

Είναι η απόσταση για την Levitas (2005), από την οποία πρέπει να ειδωθεί ο καπιταλισμός, ως η μόνη απάντηση στα σύγχρονα προβλήματα και ο απεγκλωβισμός από μια ντυρκεμιανή ηγεμονία (ό. π. σελ. 188), την ιδέα της εξασφάλισης της κοινωνικής συνοχής, που ωθεί το όραμα μιας άλλης κοινωνίας «ρομαντικά» θεωρούμενης ως ουτοπιστικής, στην ουσία ως μοναδικής στο να επηρεάσει τον τρόπο που οραματιζόμαστε την κοινωνία ώστε να την αλλάξουμε. Είναι το ανέφικτο που μπορεί να καθοδηγήσει το εφικτό.

Συμπεράσματα -συζήτηση

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι ιστορικές καταβολές, το κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο και κατά πόσο είναι συμβατές οι επιχειρούμενες πολιτικές με το ιστορικά διαμορφώμενο πλαίσιο, είναι το ερώτημα που καθοδηγεί την παρακάτω συζήτηση.

Έχει ειπωθεί πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει δανειστεί στοιχεία από το Γαλλικό σύστημα σε μια διάρκεια σχεδόν εκατόν πενήντα χρόνων (Persianis, 1998). Μια από τις ομοιότητες είναι η εμμονή σε μεταρρυθμιστικά επεισόδια που δεν τελεσφορούσαν (ό.π), ο συγκεντρωτισμός και μια ιδεολογικοπολιτική διάσταση που αφορά την κατασκευή μιας ομοιογενούς και συνεκτικής, αφομοιωτικής, εθνικής ταυτότητας.

Η εμμονή σ' ένα κεντρικά οργανωμένο, σχεδόν υπουργοκεντρικό σύστημα, που κατευθύνεται από τον Υπουργό και τις κεντρικές υπηρεσίες «προς τα κάτω» με τη ροή των πληροφοριών να διοχετεύεται μέσω αλληπάλληλων εγκυκλίων που αφορούν κάθε λεπτομέρεια της σχολικής ζωής, συνιστά μια αποζημιωτικού χαρακτήρα νομιμοποίηση ενός εκπαιδευτικού θεσμού που θα πρέπει συνεχώς να δικαιολογεί τις επιλογές του και όπου κατά την διάρκεια του 20^{ου} αι. διακατέχεται από έλλειμμα νομιμοποίησης. Η νομιμοποίηση όταν δεν επιβάλλεται ή νομοθετείται, επιτυγχάνεται με την μορφή παροχών και επιζητά τον διάλογο με τα συνδικαλιστικά όργανα ή την γνώμη των ειδικών (Weiler, 1983 στο Περισιάνης, 2001). Συχνά εξαγγέλλεται ως επιτακτική ανάγκη για μεταρρύθμιση (ό.π), ένα ενδογενές χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εγκαθιστώντας μια αποζημιωτικού χαρακτήρα νομιμοποίηση (compensatory legitimation), ιδιαίτερα σ' ένα σύστημα όπως το ελληνικό, όπου τα εκπαιδευτικά ζητήματα εξαγγέλλονται ή θεσμοθετούνται ως μια προσπάθεια νομιμοποίησης των πολιτικών επιλογών (Persianis, 1998)

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίστηκε αδρανές, γραφειοκρατικό, δυσκίνητο, αναχρονιστικό. Ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης παρέμεινε ιδεολογικοπολιτικός με έμφαση στον ακαδημαϊσμό.

Ταυτόχρονα, το σύστημα, δεν μπορεί να αγνοεί τις διεθνείς προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης που επιβάλλονται από οργανισμούς, οργανώσεις που κινούνται «έξω» από το επίπεδο του έθνους-κράτους και που επιβάλλουν πολιτικές του περιορισμού του κόστους στην εκπαίδευση στο όνομα της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας. Οι πολιτικές αυτές συνδέονται άμεσα και με τις χρηματοδοτήσεις προγραμμάτων που αποτελούν «πύλες εισόδου» για τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική.

Οι προσπάθειες του '98, με την θεσμοποίηση των Περιφερειακών Διευθυντών, μια επανάληψη της δεκαετίας του '70, προτάθηκε ως αποκέντρωση.

Η αποκέντρωση ή μάλλον η «αποσυγκέντρωση» του διοικητικού μηχανισμού που συνιστά τη λύση στα προβλήματα μιας δυσκίνητης γραφειοκρατίας, και που προτάθηκε σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη ως «λύση» σ' ένα ιστορικά διαμορφωμένο πλαίσιο, δεν σημαίνει αυτόματα ότι το κράτος απεκδύεται τον κεντρικό έλεγχο. Απεναντίας δείχνει ότι ο έλεγχος αυτός καθίσταται ισχυρότερος, και όπως υποδεικνύουν έρευνες στο πεδίο της Συγκριτικής Εκπαίδευσης, αντιθέτως ευνοούν σχέσεις εξάρτησης και αυταρχισμού (Dale, 2007, Stromquist, 2005).

Ο ιδεολογικοπολιτικός χαρακτήρας της νεοελληνικής εκπαίδευσης, οι κυρίαρχες αναπαραστάσεις του Εθνικού «άλλου» που ανάδειξαν οι σχετικές έρευνες (Φραγκουδάκη, Δραγώνα επιμ., 1997) παραχώρησαν τη θέση τους σε έρευνες όπου συνηγορούν υπέρ των πολιτικών της αναγνώρισης των διαφορών (νόμος για την Διαπολιτισμική Αγωγή 2413/1996), έρευνες που προτείνουν την αναγνώριση της ετερότητας ως «λύση» και την οποία προβάλλουν ως απάντηση στα δομικά προβλήματα της κοινωνίας.

Οι «λύσεις» της «αναγνώρισης των διαφορών» υποκατέστησαν τις προηγούμενες «μεγάλες θεωρήσεις» που αφορούσαν ζητήματα κοινωνικής τάξης και κοινωνικής προέλευσης. Πολιτικές της αναγνώρισης των διαφορών που βασίζονται σε διαφορές φύλου, εθνικότητας κ.α ανάγουν τις πολιτικές της σύγκρουσης των κοινωνικών τάξεων σε θέματα «ήσσονος» σημασίας. Πολιτικές της αναγνώρισης αντικαθιστούν τις αναδιανεμητικές πολιτικές και ταυτόχρονα την έννοια του κράτους πρόνοιας, τον εξισωτισμό, την θετική διάκριση υπέρ των αδυνάτων, σε μια περίοδο έξαρσης των νεο-φιλελεύθερων πολιτικών από την δεκαετία του '80 και ύστερα.

Η νομιμοποίηση της απόσυρσης του κράτους από αναδιανεμητικές πολιτικές στο όνομα των πολιτικών της αναγνώρισης που ανέδειξε η σχετική κοινωνιολογική

έρευνα, όπως συζητήθηκε στο κεφάλαιο 1 της παρούσας εργασίας, κατέληξε στο να απενοχοποιεί τον πολιτικό λόγο ως υπεύθυνο για τις επιλογές αυτές και αντ' αυτού να υποδεικνύει το δάσκαλο και τα αναλυτικά προγράμματα ως υπεύθυνα για την επιβίωση ρατσιστικών ή άλλων προκαταλήψεων.

Συνεπώς είναι τα προγράμματα και το υποκείμενο δάσκαλος που χρήζουν «αλλαγής» καθώς επίσης είναι οι εκπαιδευτικοί που πρέπει να υποβάλλονται σε διαρκή επιμόρφωση, επιχορηγούμενη από την ευρωπαϊκή Ένωση η οποία έχει αρχή, μέση και τέλος, έναν χρονικό ορίζοντα που συμπίπτει με την προκαθορισμένη χρονική διάρκεια της χρηματοδότησης. Τα προγράμματα της επιμόρφωσης δεν είναι απεριόριστα, τελούν δε υπό την απειλή της παύσης τους και της μη εισροής πόρων όταν δεν ανταποκρίνονται στους προκαθορισμένους αξιολογήσιμους στόχους. Αν και η έμφαση στην ίση μεταχείριση των μαθητών αποτέλεσε το κατεξοχήν επιχείρημα του σχολείου της κοινωνίας της «ισότητας», του μαζικού σχολείου και επέβαλλε τη μη διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού ως στοιχείο δημοκρατικότητας, τις μεικτές ικανοτήτων τάξεις ως στοιχείο ενισχυτικό του μαθησιακού αποτελέσματος, σε συστήματα όπως το ελληνικό ή το γαλλικό (*carte solaire*) η καταστρατήγηση του σχολικού χάρτη, που συνεπάγονται πολιτικές όπως αυτές της γονεϊκής επιλογής σχολείου, επέρχεται ως αναπόφευκτη παρενέργεια ενός κατά τα άλλα δίκαιου μέτρου- στην πραγματικότητα είναι το αποτέλεσμα των στρατηγικών διάκρισης που επιβάλλουν οι γονείς των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων.

Το αποτέλεσμα είναι να καλλιεργούνται διαχωρισμοί που παίρνουν το χαρακτήρα χωροθετικών διακρίσεων, «καλών» και «κακών» σχολείων με την «υπερσυγκέντρωση αλλοδαπών μαθητών», και η «τάση φυγής» της μεσαίας τάξης από περιοχές στιγματισμένες, υποβαθμισμένες. Οι χωροταξικές αυτές διακρίσεις δεν είναι παρά το αποτέλεσμα των παγιωμένων αναπαραστάσεων κάθε ιστορικά διαμορφωμένης κοινωνίας που ή ίδια δημιουργεί.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο συγκεντρωτισμός στην οργάνωση συνυπάρχει και αντιφάσκει με την επίσημη ρητορική του «νέου σχολείου», του ψηφιακού εγγραμματισμού που αγνοεί το ψηφιακό χάσμα με τον λόγο του εκ-μοντερνισμού του κράτους ο οποίος συναρθρώνεται με τα στοιχεία ενός «αποτελεσματικού σχολείου», που τονίζει την αποτελεσματική ηγεσία και την καινοτομία, σ' ένα ιστορικά διαμορφωμένο σύστημα της μη διαφοροποίησης και της ομοιομορφίας και στο πλαίσιο μιας εθνικής ταυτότητας σε κατάσταση άμυνας για την υπεράσπιση μιας

εξιδανικευμένης διάστασης του ιστορικού παρελθόντος (για παράδειγμα βλ. την απόσυρση του βιβλίου της Ιστορίας της Στ' τάξης).

Η έννοια της ποιότητας είναι μια άλλη έννοια που αναδύεται στον επίσημο λόγο χωρίς να διευκρινίζεται ποια έννοια της ποιότητας υιοθετείται: η έννοια της ποιότητας με την στενή οικονομική έννοια της παραγωγής «προϊόντων» που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του «πελάτη», η ποιότητα του «total quality management» (TQM), που περιορίζεται στις «διαδικασίες» παραγωγής του προϊόντος ως σημαντικότερες, όπως την αποτελεσματική ηγεσία ή το μανάτζμεντ ή η ποιότητα που δίνει το δικαίωμα της επιλογής στον πελάτη, εφόσον θα σήμαινε ότι το παραγόμενο προϊόν εξαρχής κατάλληλα και σωστά φτιαγμένο εξυπηρετεί οποιαδήποτε στιγμή τις ανάγκες του πελάτη ώστε να μπορεί τελικά να επιλέξει σωστά; Ή τέλος την ποιότητα αυτή που εξασφαλίζει υψηλής ποιότητας προϊόντα για «όλους» και υπό αυτή την προϋπόθεση ενέχει έναν πραγματικά εξισωτικό χαρακτήρα;

Όμως η δημόσια συζήτηση ,σε πολιτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, κατά πόσο η αριστεία μπορεί να συνυπάρξει με μια λογική της εκπαίδευσης για όλους, και το δικαίωμα της επιλογής με τον εξισωτισμό (egalitarianism), είναι όχι μόνο υπαρκτό σε διεθνές επίπεδο, αλλά θέτει σε αμφισβήτηση το επιχείρημα του «παράδοξου γάμου» ή της συνύπαρξης στο ίδιο πλαίσιο αντικρουόμενων και αλληλοαναιρούμενων λόγων.

Οι δυο λογικές προϋποθέτουν διαφορετικό πλαίσιο αναφοράς. Η πρώτη αφορά στο δικαίωμα επιλογής, απευθύνεται στον πελάτη, η δεύτερη «διανέμεται ομοιόμορφα» και αποκλείει την διαφοροποίηση προς οφέλος των λίγων. Η πρώτη λογικά προϋποθέτει μια οικονομία νεο-φιλελεύθερη ενώ η δεύτερη μια σοσιαλοδημοκρατική. Η μια προϋποθέτει εκπαιδευτικά συστήματα μάλλον «αριστείας», η δεύτερη «των ίσων ευκαιριών». Η συνύπαρξη των δύο συνιστά αντίφαση. Η μια έννοια αναιρεί και αποκλείει την άλλη. Πρόκειται για μια περίπτωση «διπλής κωδικοποίησης» (Fairclough, 2000).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο συγκεντρωτισμός στην διοικητική οργάνωση συνυπάρχει με τη ρητορική του «νέου σχολείου» και κινείται στον αστερισμό του ψηφιακού εγγραμματος σε επίπεδο ρητορικής τουλάχιστον, αγνοώντας τις ψηφιακές διαιρέσεις στον αναπτυγμένο κόσμο, μαζί με μια στράτευση για ένα «αποτελεσματικό» σχολείο. Και ενώ το αποτελεσματικό σχολείο θριαμβεύει ως θέση

σε συστήματα αποκεντρωτικά και διαφοροποιημένα είναι άγνωστο πώς μπορεί να λειτουργήσει σε εκπαιδευτικά συστήματα που εμμένουν στην αντίληψη της ομοιομορφίας και της ομοιογένειας όπου απουσιάζει κάθε έννοια αξιολόγησης και όπου η έννοια της αποτελεσματικής ηγεσίας εξαντλείται στο πεδίο μιας γραφειοκρατικής διεκπεραίωσης, όπου επικρατεί η διάσταση απόψεων μεταξύ διευθυντών και δασκάλων, ο σαφής διαχωρισμός των αρμοδιοτήτων, η ιεραρχική διοικητική οργάνωση, η επιβολή ενός ρυθμιστικού λόγου που επιβάλλει τον ορισμό μιας πραγματικότητας που αγνοεί την βιωματική γνώση του δασκάλου. Οποιαδήποτε αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την συναίνεση του συλλογικού υποκειμένου που λέγεται δάσκαλος (Κυρίδης κ. ά., 2011). Ή για να επαναλάβουμε τον Ball,

«Οι θεωρίες της οργάνωσης έχουν καταστεί ιδεολογίες, νομιμοποιήσεις για συγκεκριμένες μορφές οργάνωσης. Αυτό είναι περισσότερο ορατό στην πρόσφατη εφαρμογή της θεωρίας του μάνατζμεντ στα σχολεία. Οι θεωρίες αυτές περιθωριοποιούν το εμπειρικό πεδίο της σχολικής πρακτικής και διαλύουν την «πρακτική γνώση» των δασκάλων ως αβάσιμη». ... (Ball, 1987, σελ.5, μετάφραση δική μας).

Το αίτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν εκλείπει από την επίσημη ρητορική, απλά είναι οι παράγοντες «έξω» από την επίσημη εκπαίδευση που αναλαμβάνουν να το υπηρετήσουν: οι ιδιώτες, η τοπική κοινωνία, οι ειδικοί στην οργάνωση των συστημάτων, οι έχοντες τεχνογνωσία.

Την υπερβολική αισιοδοξία για την εκπαίδευση ως παράγοντα εξισορρόπησης των κοινωνικών ανισοτήτων διαδέχεται η εποχή ενός σκεπτικισμού για την δυνατότητα αυτή. Το κενό καλείται να καλύψει η ιδιωτική εκπαίδευση και η λογική της οικονομικής συνεισφοράς από μέρους αυτών που επιθυμούν τη προνομιακή μεταχείριση, την αποδοτικότερη επένδυση και την «επιτυχία» στο παιχνίδι του ανταγωνισμού για μια καλύτερα πληρωμένη θέση εργασίας.

Το σύστημα του σχολικού χάρτη, *carte solaire*, που αποτελούσε το εχέγγυο μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης, της ίσης μεταχείρισης, δεν τίθεται υπό συζήτηση ανοικτά στην ελληνική κοινωνία. Αποτελεί ένα θέμα *taboo* σε συστήματα συγκεντρωτικά που στέκουν «τυφλά» στην άτυπη καταστρατήγηση του σχολικού χάρτη. Το δικαίωμα της γονεϊκής «επιλογής» δεν «τίθεται στο τραπέζι» του δημόσιου διαλόγου. Οι επαγγελόμενες αλλαγές στο σύστημα εισαγωγής στη τριτοβάθμια εκπαίδευση,

σημείο αιχμής της ελληνικής κοινωνίας και του κοινού ενδιαφέροντος των media, μετά την ανακοίνωση των βάσεων κάθε χρόνο, αναβάλλονται για την επόμενη χρονιά. («Για το τρέχον σχολικό έτος θα ισχύσει ότι ίσχυε μέχρι τώρα», Υπουργός Παιδείας). Οι επανερχόμενες τακτικά υποσχέσεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης «που δεν έχει εφαρμοστεί εδώ και τριανταπέντε χρόνια» αναβάλλονται επίσης. «Φέτος θα εφαρμοστεί η αξιολόγηση» (Υπουργός Παιδείας, Α. Διαμαντοπούλου).

Το αενάως επανερχόμενο αίτημα της αλλαγής μετατίθεται για αργότερα. Οι αλλαγές επαγγέλλονται αλλά δεν υλοποιούνται, στα πλαίσια μιας πολιτικής ρεφορμιστικού, μεταρρυθμιστικού χαρακτήρα δηλαδή εξωτερικού και όχι δομικού, που διακατέχεται ιστορικά από την κατάρα του Σισύφου.

Όλα δείχνουν ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση δεν είναι τόσο τολμηρές, λειτουργούν «ένα βήμα μπρος ένα πίσω».

Η Ελλάδα από το 2009 και εξής τελεί υπό τη δίνη μιας υπερεθνικής κρίσης οικονομικής, ενώ η έξοδος από την κρίση αυτή ταυτίζεται με την αναδιοργάνωση του κράτους σε εθνικό επίπεδο. Η αναδιοργάνωση του κράτους επιβάλλεται ως αναπόδραστη αναγκαιότητα.

Η ρητορική για ένα minimum κοινωνικής δικαιοσύνης, ενός ελάχιστου δικτύου ασφάλειας για τους αδύναμους συνυπάρχει με την ρητορική της επανίδρυσης του κράτους ή του επιτελικού κράτους, στοιχεία που κυριαρχούν στον πολιτικό λόγο συντηρητικών και σοσιαλιστικών κυβερνήσεων και που τονίζουν την συναίνεση γύρω από τα ζητήματα ενός εθνικού διαλόγου για την Παιδεία ως μείζον θέμα κοινωνικής συναίνεσης.

Στο επίπεδο της εκπαίδευσης, το αίτημα για «δωρεάν δημόσια παιδεία» συνυπάρχει με τη ρητορική της Αριστείας – που αφορά τους εκπαιδευτικούς και όχι τους μαθητές-. Είναι οι δάσκαλοι που επιβραβεύονται και δημοσιοποιούνται ως άτυπα «leagues tables» για το πνεύμα καινοτομίας που επιδεικνύουν και όχι τα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών και των σχολείων. Συνιστούν δε οι πολιτικές αυτές, πολιτικές επιβράβευσης με συμβολικό χαρακτήρα και όχι υλικό.

Άλλωστε το δικαίωμα επιλογής σχολείου και η διεξαγωγή εξετάσεων σε εθνικό επίπεδο, συνεπώς η σύγκριση σχολείων και αποτελεσμάτων, είναι ένα θέμα που δεν έχει τεθεί ως τώρα ανοικτά στο επίπεδο της ρητορικής. Σημειώνεται ότι το ζήτημα των κουπονιών (voucher) και της επιλογής σχολείου τίθεται πρόσφατα στον προεκλογικό πρόγραμμα της φιλελεύθερης παράταξης της Δημοκρατική Συμμαχίας, (εκλογές 2012), ωστόσο έχει τεθεί στο παρελθόν και από την σοσιαλιστική

κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ (βλ. Αθανασιάδης, 2007), απόδειξη της υιοθέτησης νεοφιλελεύθερων «λύσεων» και από σοσιαλιστικές κυβερνήσεις.

Σε ένα πλαίσιο πολιτικής λιτότητας το πρόταγμα της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν απουσιάζει, οι επιχορηγήσεις ρέουν προς την κατεύθυνση αυτή, οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας συνεχίζουν να επιχορηγούνται. Το ελληνικό κράτος ανασύρει από το συρτάρι πολιτικές του Αρσένη του '97, που παρέμειναν ανενεργές εξαιτίας της αμφισβήτησης από τα ισχυρά συνδικάτα, στα συμφέροντα των οποίων προσέκρουσαν, και επιμένει σε πολιτικές της θετικής διάκρισης στο επίπεδο της ρητορείας τουλάχιστον, πολιτικές που στην πράξη έδειξαν τον κίνδυνο ενός χωροταξικού διαχωρισμού ομάδων με επακόλουθο τον στιγματισμό, μειωμένα αποτελέσματα, μια βραχύβια «ζωή», μια υπερ-επένδυση επιθυμιών και μια απογοητευτική αρχή της πραγματικότητας που υποδεικνύει πως η εκπαίδευση δεν μπορεί να απαντήσει και να εξαλείψει τα δομικά προβλήματα των σύγχρονων κοινωνιών. Οι επισημάνσεις προέρχονται από το επίσημο συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών, την ΟΛΜΕ²⁴, δημοσιεύματα στον ημερήσιο τύπο²⁵ αλλά και από την Αριστερά²⁶.

Στο επίπεδο της θεσμοθέτησης, προσπάθειες της αναγνώρισης των διαφορών υπάρχουν ιδιαίτερα σε επίπεδο νομικό. Ο θεσμός των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής θεσμοθετείται με το νόμο 3699/2008²⁷, ο νόμος για την Διαπολιτισμική Αγωγή θεσμοθετείται με το ν. 2413 το 1996. Σε θεσμικό και νομοθετικό επίπεδο φαίνεται να έχουν επιτευχθεί οι αναγκαίες εκείνες προϋποθέσεις για την εδραίωση μιας ισότητας των ευκαιριών.

Σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνυπάρχουν ολόημερα σχολεία, σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΑΕΠ), Τάξεις υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα για τις Ευαίσθητες Κοινωνικές Ομάδες, αλλοδαπούς, παλινοστούντες, Ρομά, Διαπολιτισμικά σχολεία- ελάχιστα στον αριθμό- Πρότυπα ή Πειραματικά σχολεία, Αθλητικά, Μουσικά σχολεία.

Μια πολιτική της τμηματοποίησης (commatization), αλλά και ενός υφέρποντος διαχωρισμού και επιλογής (Beck, 1999) διαφορετικά σχολεία για διαφορετικούς

²⁴ www.ΟΛΜΕ ,11/11/2010

²⁵ Εφημερίδα Ελευθεροτυπία 18/11/2008, «... χτίζονται πολιτείες απαίδευτων». Φωτόπουλος Ν.

²⁶ Δημοσιεύσεις στον Ριζοσπάστη, 25/3/2010 «...Οι πρώτες Ζώνες Εκπαιδευτικής Ανισότητας», 29/11/2011, «...Ζώνες Εκπαιδευτικής Ανισότητας».

²⁷ Συμπληρώνει προηγούμενες διατάξεις (3194/2003), για τους μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες.

μαθητές, σχολεία πολλών ταχυτήτων υπό την σκέπη μιας ενιαίας εκπαίδευσης, της δημόσιας και δωρεάν παιδείας.

Το «νέο σχολείο» δεν είναι ίδιο με το παλιό, «εμπλουτίζεται» με τα στοιχεία που συνιστούν την εκπαίδευση του μέλλοντος, τις ξένες γλώσσες, την πληροφορική, τα καλλιτεχνικά μαθήματα, βασίζεται στην ηρωική προσπάθεια των δασκάλων που παρότι λειτουργούν σε αντίξοες συνθήκες και δεν πληρώνονται καλά, αλλά «καταβάλλουν κάθε προσπάθεια».

1.500.000 χρήστες στα ελληνικά «νέα» σχολεία έχουν πρόσβαση στον ψηφιακό κόσμο και πάνω από 1000 αιτήσεις έχουν αιτηθεί στα προγράμματα βράβευσης της καινοτομίας (Υφυπουργός Παιδείας, Χριστοφιλοπούλου)²⁸. Την ίδια στιγμή η υποχρηματοδότηση της παιδείας στην Ελλάδα θεωρείται ως ο πρωταρχικός παράγοντας ανησυχίας (Κυρίδης και ά., 2011), πολλώ δε μάλλον στη τρέχουσα περίοδο της επέλασης α-διαμεσολάβητων νεοφιλελεύθερων μέτρων στην εκπαίδευση (μειώσεις προσωπικού, συγχωνεύσεις σχολείων κλπ.) τα οποία εμφανίζονται με μια καθυστέρηση τριάντα χρόνων στην ελληνική κοινωνία.

Το ελληνικό σύστημα θα λέγαμε κατάφερε να τετραγωνίσει τον κύκλο επιλύοντας το δίλημμα δημόσια δωρεάν παιδεία, ένταξη και διαφοροποίηση, καινοτομία και αριστεία σ' ένα σύστημα συγκεντρωτικό, φοβικό, ιεραρχικό. Ένα νέο σχολείο ενταγμένο σε μια πεπαλαιωμένη υποδομή με αρκετά φιλάνθρωπα στοιχεία (συσσίτια στα σχολεία ΖΕΠ²⁹).

Τις τάξεις ΖΕΠ καλούνται να στελεχώσουν «αναπληρωτές εκπαιδευτικοί πλήρους ή μειωμένου ωραρίου»³⁰ καθιστώντας έτσι τις ΖΕΠ και ως «τάξεις υποδοχής εκπαιδευτικών», αν και στο νόμο του '99 υπήρχε η πρόβλεψη να προσληφθούν αδιόριστοι εκπαιδευτικοί με την προϋπόθεση να γνωρίζουν αποδεδειγμένα (με σχετικό τίτλο) και την μητρική γλώσσα των διδασκομένων.

Η «ελληνική απάντηση» στα προβλήματα των κοινωνικών ανισοτήτων είναι μια «φροντιστηριακού τύπου» «λύση», «μέσα στο σχολείο», με την εντατικοποίηση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας που από κοινού «θεωρείται υπεύθυνη» για τις δυσκολίες προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

²⁸ «... και ως το τέλος της χρονιάς θα έχουμε άλλες περίπου 1000 προτάσεις εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα υποψήφιος για βράβευση», ομιλία της Υφυπουργού Παιδείας Χριστοφιλοπούλου Ε. στην εκδήλωση «Αριστεία και καινοτομία στην εκπαίδευση» 3-2-2012, minedu.gov/3-02/12.

²⁹ «τα συσσίτια επιστρέφουν στα σχολεία» εφ. Το Βήμα, 11/12/2011.

³⁰ «Όπου δεν είναι δυνατόν να στελεχωθούν από μόνιμο προσωπικό, Αριθ. Φ10/20/Γ1/708, ΦΕΚ 1789 28/9/1999.

Αυτό που αποσιωπάται είναι ότι τα προβλήματα αυτά ίσως δεν είναι αποτελέσματα της έλλειψης εκπαίδευσης, αλλά δομικά προβλήματα της ίδιας της κοινωνίας και της λειτουργίας του οικονομικού συστήματος στα πλαίσια της εφαρμογής νεοφιλελεύθερων πολιτικών.

Οι λύσεις αυτές υποδεικνύουν την απουσία πολιτικής βούλησης να απαντήσει σε θεμελιώδη ερωτήματα που αφορούν την επιμονή με την οποία συντηρούνται οι κοινωνικές ανισότητες και το χάσμα μεταξύ των επιδόσεων, που οφείλεται σε παράγοντες «έξω» από το σχολείο, βασικά τον τρόπο με τον οποίο ο πλούτος διανέμεται ανάμεσα στις ανεπτυγμένες χώρες και αυτές που τελούν υπό καθεστώς εξάρτησης και «διάσωσης».

Επιπλέον, στο ελληνικό πλαίσιο, οι «εκπαιδευτικές λύσεις»- τύπου «περισσότερο σχολείο»- καλούνται να απαντήσουν και σε ενός «ηθικού» τύπου λόγο, (MUD, moral underclass discourse, Levitas, 2003), που αφορά την «απαξίωση της μόρφωσης, τη νεανική παραβατικότητα, τη βία και την εγκληματικότητα, φαινόμενα τα οποία όταν η εκπαίδευση βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα είναι δυνατόν να αναπτυχθούν ευκολότερα».

Ο λόγος του «νέου σχολείου» που ξορκίζει το παλιό κινδυνεύει να «πετάξει το μωρό με τα απόνερα μαζί», όσο αγνοεί ότι μια δημοκρατική εκπαίδευση για όλους που ευαγγελίζεται- κανένα παιδί να μην μείνει πίσω- παράφραση της πολιτικής Bush-δεν μπορεί να συνυπάρξει με την διαφοροποίηση και ότι η κοινωνική συναίνεση θα πρέπει να εξασφαλίζει και την παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα σ' αυτήν.

Σ' αυτή την λογική είναι ο δάσκαλος κατεξοχήν που θυματοποιείται, που απουσιάζει από τον πολιτικό λόγο. Στην πράξη, μια παρούσα-απουσία μάλλον που εμφανίζεται ως χρήζουσα συνεχούς εκπαίδευσης και επανεκπαίδευσης, ώστε να ευαισθητοποιηθεί ακόμη και σε θέματα «κοινωνικής ένταξης», θέματα που μοιάζουν να συνιστούν «ατομικό» πρόβλημα παρά συλλογικές αναπαραστάσεις.

Όλα δείχνουν λες και η νέα λογική του εκπαιδευτικού και οικονομικού συστήματος ενθαρρύνουν την όσο το δυνατόν πιο παρατεταμένη αναβολή της στιγμής του τελικού απολογισμού που παίρνει πολλές φορές την μορφή «προσωπικής κρίσης». Ίσως οι αδιόρατες αυτές μεταβάσεις από την εκπαίδευση στην εργασία και από κει στην σύνταξη, με τις σημερινές αδιόρατες μεταβάσεις μέσα από τεχνικές επανεκπαίδευσης, να μην είναι τίποτε άλλο παρά η καθυστέρηση της κρίσης αυτής, γεγονός που συμβάλλει στην εξοικονόμηση πόρων και ενέργειας προς όφελος πρωτίστως της αγοράς και δευτερευόντως προς όφελος των δρώντων, οι οποίοι

μεταθέτοντας στο μέλλον το πρόβλημα της κρίσης εξαγγυώνουν το κόστος μιας πιθανής κατάρρευσης με μια ψευδή αποδοχή μιας ασαφούς κοινωνικής ταυτότητας.(Bourdieu, 2004, σελ. 200-203).

Σ' ένα γενικευμένο κλίμα επέλασης του νέο-φιλελευθερισμού, επίθεσης στο πνεύμα του εξισωτισμού, γενικευμένης αμφιβολίας στην προοπτική του Κενσυναισμού υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης, οι πολιτικές της αναγνώρισης υποκατέστησαν τις οικονομικές πολιτικές της αναδιανομής του πλούτου και οι πολιτικές των διαφορών τις πολιτικές της κοινωνικής τάξης.

Έτσι η προώθηση πολιτικών της αναγνώρισης, σ' ένα σύστημα στερούμενο πολιτικών αναδιανομής και υποχρηματοδοτούμενο, μοιάζει απλά να «χρυσώνει το χάπι» για την ανυπαρξία ουσιαστικών πολιτικών που στοχεύουν στη ενιαία εκπαίδευση και την εκπαίδευση που βασίζεται στην «ισότητα των συνθηκών», μια «εκπαίδευση για όλους». Η υιοθέτηση απλά πολιτικών της αναγνώρισης της ετερότητας ως υποκατάστατο πολιτικών της «αναδιανομής» δημιουργεί ένα ψευτο-δίλημμα, όσο οι δυο αυτές μορφές απλά συνυπάρχουν και οδηγεί σ' έναν «φαταλισμό» των αποτελεσμάτων όπου οι κοινωνικές ανισότητες απλά γίνονται αποδεκτές ως «μοιραίες».

Μόνο με μια επαναδιατύπωση των σχέσεων μεταξύ των δυο ειδών αδικιών, έναν επαναπροσδιορισμό του «τέταρτου δρόμου» που έμεινε στη μέση, ίσως επαναπροσδιοριστεί και το αίτημα μιας «ισότητας για όλους», μιας «ισότητας των συνθηκών».

Βιβλιογραφία

Αθανασιάδης Χ. (2007). *Το ελληνικό ολοήμερο σχολείο: Ένας σοσιαλδημοκρατικός θεσμός σε νεοφιλελεύθερη ηγεμονία*. <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1339-1387.pdf>

Αλτουσέρ, Λ. (1978). *Θέσεις*. Θεμέλιο.

Baker, J., Lynch, K., Cantillon, S., Walsh, J. (2009). *Equality. From theory to Action* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.

Ball, J.S. (1987). *The Micro-Politics of the School: towards a theory of social organisation*. London, Routledge.

Ball, J. S. (1993). What is Policy? Texts, trajectories and toolboxes, *Discourse*. 13(2)

Ball, J. S.(1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*, Buckingham: Open University Press.

Ball, J. S. (1998). Big policies, small world. In B. Lingard & J. Ozga (eds). *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*, London, Routledge.

Ball, J. S. (2001). Performativities and fabrications in the education economy. In Gleeson D., and Husbands C. (eds), *The performing school: managing, teaching and learning in a performance culture*. London Routledge Falmer.

Ball, J. S.(2008). *The education debate*, Bristol: the policy press

Ball, J. S.(2008). Performativity, privatization, professionals and the state. in B. Cunningham (ed), *Exploring professionalism*, London, Bedford Way papers.

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

Ball, J. S.(2010). Teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18 (2)

Ball, J. S., Thrupp M. & Forsey M. (2010). Hidden markets: the new education privatization, *British Journal of Sociology of Education* 31(2)

Ball, S. & Exley, S. (2010). Making policy with 'good ideas': policy networks and the 'intellectuals' of New Labour, *Journal of Education Policy*, 25:2, 151-169

Beck, J. (1999). Makeover or Takeover? The strange death of educational autonomy in neo-liberal England, *British Journal of sociology of education*, Vol.20 (2).

Bell, L., Stevenson, H.(2006). *Education policy: process, themes, impact*. London: Routledge.

Bernstein, B. (1999). Social class and pedagogic practice the structuring of pedagogic discourse , *vol.IV: Class, codes and Control*. London :Routledge

Bernstein, B.(2000). *Pedagogy, symbolic control and identity Theory, research, critique*. (revised ed.) Rowman & Littlefield Publishers.INC

Bernstein, B. (2001). Symbolic control: issues of empirical description of agents and agents. *International Journal social research methodology*. 4(1), 21-33.

Βοζαϊτης, Ν., Υφαντή Α, (2005). *Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα (1985-2003)*.
<http://www.alfavita.gr/artra/artro145.html>.

Burch, P. (2009). *Hidden markets: the new education privatization*, Routledge, New York.

CEPR, (Center for Economic Policy Research), (2005), (Benadou, R., Kramarz, F., Prost, C). *The french zones d' education prioritaire: Much ado about nothing?*
www.cepr.org/pubs/dps5085.asp

C.N.R.S. (Fondation nationale des sciences politiques). Agnès van Zanten. *Rethinking educational policy reform from global and local perspectives*.
http://fint.doe.d5.ub.es/social/html/angles/working_area/ponencies/zanten.pdf

Conell, R.W.(1994). Poverty and education, in *Sociology of education, major themes v.II* (ed. S. Ball), Routledge Falmer London and New York.

Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education policy* vol. 14, 1.

Dale, R. (2007). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms, in B. Lingard & J. Ozga (eds). *The Routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics*. London, Routledge.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα* (Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελλ. Γράμματα, Αθήνα).

Δαμανάκης, Μ. (1997) (επιμ.) *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Gutenberg, Αθήνα.

Damanakis, M. (2005). European and intercultural dimension in greek education. *Educational Research Journal*, vol. 4, 1.

Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., Rochex, J.Y (2008). *Comparing priority education policies to fight against educational inequalities in Europe*.
http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/recherches/europep-projet-socrates-2007-2009/documents-utiles/copy_of_synthese-version-anglaise.

Derouet, J.L. (2010). Rethinking justice in education and training, in Schostak J.F, Schostak J.(Eds.) *Researching violence, democracy and the rights of people*.

Dickson, M. & Power, S.,(2001) Education Action Zones: A new way of governing education? *School Leadership & Management, Vol. 21, No. 2.,p.137-141.*

Dimakos, I. And Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education, 14, 3, 307-16.*

Duru- Bellat, M.(1996) Social inequalities in French Secondary schools: From figures to theories, in *Sociology of education, major themes v. II*, (ed. S.Ball). Routledge Falmer London and New York.

Εισηγητική έκθεση ν. 3879/ 21-9-2010, ΦΕΚ Α 163,Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις – Αιτιολογική έκθεση, ΚΩΔΙΚΑΣ ΝοΒ τ.588, σ. 2289.

Fairclough, (χ.χ), *Critical discourse analysis in trans-disciplinary research on social change: transition, re-scaling, poverty and social inclusion.*, www.ling.lancs.ac.uk-staff-norman-Critical%20discourse%20analysis%20in%20trans.doc

Fairclough, N. (2000). *New Labour, new language?* London: Routledge.

Fairclough, N. (2008). *Analysing discourse.* Routledge. London and New York.

Frazer, N. (1997). From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a “Postsocialist” Age, in *Justice Interruptus.* Routledge.

Gamarnikow, E., Green A. (1999). Developing social capital: Dilemmas, possibilities and limitations in education. In *Hayton Annette (ed.) Tackling disaffection and social exclusion.*

Gamarnikow, E., Green, A. (1999). The Third Way and Social Capital: Education Action Zones and a new agenda for education, parents and community? *International Studies in Sociology of Education, 9* (1) pp 3-22.

Gamarnikow, E., Green, A. (2009). Social capitalism for linking professionalism and social justice in education. In J. Allan, J. Ogza, and G. Smyth (eds.), *Social Capital, Professionalism and diversity*. Sense Publishers.

Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy* Vol. 13(4) p.469- 484

Gewirtz, S. (2000). Bringing the politics back in. A critical analysis of quality discourses in education. *British Journal of Educational Studies* vol. 48 (4) p.352-370.

Gewirtz, S., Dickson, M., Power, S. (2004).Unravelling a ‘spun’ policy: a case study of the constitutive role of ‘spin’ in the education policy process. *Journal of Education Policy*. vol. 19 (3).

Gewirtz S., Dickson M., Power S., Halpin D., Whitty G. (2005) .The deployment of social capital theory in educational policy and provision: the case of Education Action Zones in England. *British Educational Research Journal* 31(6).

Gewirtz, S., Cribb, A. (2009).*Understanding education*. Policy press

Giddens, A. (1998) *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press.

Gillies, D. (2008). Quality and equality: the mask of discursive conflation in education policy texts. *Journal of Education Policy* 23(6).

Hallgarten, J., Watling, R.(2001). Buying Power: The role of the private sector in Education Action Zones. *School Leadership & Management*, 21: 2, 143 — 157

Halpin, D., Dickson, M., Power, S., Whitty, G. & Gewirtz, S.(2004). Curriculum innovation within an evaluative state: issues of risk and regulation. *Curriculum Journal*, 15:3, 197-206

Hatcher, R., Leblond, D. (2001). Education Action Zones and Zones d' education Prioritaires. Paper presented at the conference on *Travelling Policy / Local Spaces: Globalisation, Identities and Education Policy in Europe*. Department of Education, Keele University, 27-29 June 2001.

Hayton, A. (ed.), (1999). *Tackling disaffection and social exclusion*. Kogan Page. London

Howarth D. (2008). Η έννοια του λόγου, ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΟΝ Α.Ε Αθήνα.

Jary, D. & Jary, J. (1995), in Collins (ed.), dictionary of sociology.

Jones, K., Bird, K. (2000) Partnership as strategy:public-private relations in Education Action Zones. *British Educational Research Journal* vol. 26: 4 p.491- 506.

Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Ελλ. Γράμματα.

ΚΑΝΕΠ, ΓΣΕΕ τομ.12. Σενάρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.

Karsten, S.(2006). Policies for disadvantaged children under scrutiny: the Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA, *Comparative Education*, 42:02, 261-282

Know and Pol, (2008). (Pons, X., Van Zanten, A.). The social and cognitive mapping of policy: the education sector in France. <http://knowandpol.eu/IMG/pdf/o1.franceeducation.pdf>

Know and Pol, (2009). (Mons, N., Pons, X.). The reception of PISA in France. Knowledge and regulation of the educational system. <http://knowandpol.eu/IMG/pdf/o31.pisa.france.pdf>

Κυρίδης, Α. (1997). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο(1955- 1985)*. Gutenberg, Γ. και Κ. Δαρδανός.

Kyridis A., Fotopoulos N., Chronopoulou A., Papadakis N., Zagkos Ch.(2011).
Filling in the Implementation Gap? Problems in the Greek Educational System – An
Evidence-based Explanatory Framework and Critical Reflections. *Current issues in
education vol.14(3)*

Leventhal, G. S (1976). What should be done with Equity theory? New approaches to
the study of fairness in social relationships.

<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED142463.pdf>

Levitas, R. (2003). *The idea of social inclusion*. Paper presented in Social Inclusion
research Conference.

Levitas, R. (2005). *The inclusive society? Social exclusion and New Labour* (2nd ed.)
Palgrave Macmillan.

Lynch, J.(1998). International transfer on dysfunctional paradigms. In D. Johnson, B.
Smith,& M. Crossley (Eds)., *Learning and teaching in an international context:
Research, theory and practice*, (p.p 7-33). Bristol: Centre for Internationale Studies in
Education.

Mills, C & Gale, T. (2007). Researching social inequalities in education: towards a
Bourdieuian methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education
vol. 20, 4*.

Morais, A. M., (2002). Basil Bernstein at the micro level of the classroom. *British
Journal of sociology of education, Vol.23(4)*.

Μουζέλης Ν. (1994). *Pierre Bourdieu, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, δέκα
ανακοινώσεις*. (επιμ. Ι. Λαμπίρη-Δημάκη, Ν. Παναγιωτόπουλος), Αθήνα.

Μπουρντιέ Π. (2004) *Η διάκριση*, (μετ.) Καψαμπέλη Κική, Πατάκης

Μυλωνάς Θ. (1982). Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Νικολάου, Γ. (2000). *Σημειώσεις Διαπολιτισμικής-Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης* (Μ.Δ.Δ.Ε.)

Novoa, A. (2002). Ways of thinking about education in Europe, in Novoa, A & M. Lawn, (eds). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*, Dordrecht, Kluwer, Kluwer Academic Publishers.

Novoa, A. & Dejong-Lambert, W.(2003). Educating Europe: an analysis of EU educational policies, in Phillips D.& Ertl H.(Eds.) *Implementing European Union Education and Training Policy: A comparative Study of issues in four members state*. 41-72. Kluwer Academic publishers.

Novoa, A.(2007). The 'right' education in Europe, when the obvious is not so obvious! *Theory and research in education vol. 5(2)*, p. 143- 151.

OECD, (2007). *No more failures. Ten steps to equity in education*. (Field S., Kuczera M., Pont B). Paris: OECD publications.

Ofsted (2003). *Excellence in Cities and Education Action Zones: management and impact*. Ofsted.

Ozga, J. (1990) "Policy Research and Policy Theory: a comment on Fitz and Halpin", *Journal of Education Policy*, 5 (4).

Παλαιολόγου, Ν. (2000). *Σχολική προσαρμογή μαθητών με διπολιτισμικά χαρακτηριστικά* (διδ. διατριβή).

Περσιάνης Π. (2001). Η Ελληνική μεταρρύθμιση «Εκπαίδευση 2000- Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων. Μια συγκριτική θεώρηση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση* 31/2001.

Persianis, P. (1998). 'Compensatory Legitimation' in Greek Educational Policy: An explanation for the abortive educational reforms in Greece in comparison with those in France. *Comparative Education*, 34:1, 71-83.

Peter, T., Edgerton, J. D., and Roberts, L. W. (2010). Welfare regimes and educational inequality: a cross national exploration. *International studies in sociology of education* Vol. 20, (3).

Plewis, Ian (1998). Inequalities in education: Targets and education Action Zones. *Radical Statistics* 68.

Power, S., Whitty, G. (1999). New Labour's education policy: first, second or third way? *Journal of education policy* 14(5).

Power, S., Gewirtz, S.(2001). Reading Education Action Zones. *Journal of Education Policy*. vol.16., p.39-51

Power, S., Whitty, G., Gewirtz, S., Halpin, D., Dickson, M.(2004). Paving a 'third way'? A policy trajectory analysis of education action zones. *Research Papers in Education*, vol.19(4) p. 453 - 475

Power, S. (2008). How should we responde to the continuing failure of compensatory education?*Orbis scholae* vol. 2(2) p. 19-37

Power, S., Whitty, G. (2008). A Bernsteinian analysis of compensatory education. *Working Paper prepared for the 5th Basil Bernstein Symposium, Cardiff University, July 9th-12th 2008.*

Power, S., Frandji, D. (2010). Education market, the new politics of recognition and the increasing fatalism towards inequality. *Journal of education policy* 25(3) ,p. 385-396.

Prunty, J. (1985). 'Signposts for a critical educational policy analysis'. *Australian Journal of education*. 29, (2).

Πυργιωτάκης, Ι. (1984). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Rees, G., Power, S., Taylor, C. (2007). The governance of educational inequalities: The limits of area-based initiatives. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice* 9:3 , p.261-274.

Σιάνου- Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από την δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*. Μεταίχιμο.

Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης*, ΙΜΕΠΟ, Αθήνα, Σεπτέμβριος 2004.

Smith,G., Smith, T., Smith, T. (2007). Whatever Happened to EPAs? Part 2: Educational Priority Areas–40 years on. *FORUM, Volume 49, Numbers 1 & 2*,

Σολομών, Ι., (1997). Η ανάλυση των εκπαιδευτικών πρακτικών ως κοινωνιολογικό αντικείμενο: θεωρητικές αρχές και προϋποθέσεις, στο Μυλωνάς (επιμ.) *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης. Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές*, Πάτρα, Αχαϊκές Εκδόσεις.

Σπινθουράκη, Παπαμιχαήλ, Συνεσίου (χ.χ) *Δίγλωσσοι μαθητές στο σχολείο: ανασκόπηση των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων στην Ελλάδα*.
<http://www.elemedu.upatras.gr/eriane/synedria/synedrio2/praktika/spinhouraki.htm>

STA, (1998). *Trojan Horses: Education Action Zones - The Case against the Privatization of Education* (London: Socialist Teachers Alliance).

Steiner-Khamsi, G. (2002). Reterritorializing educational import in Novoa, A. & Lawn, M. (eds). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*, Dordrecht, Kluwer, Kluwer Academic Publishers.

Stromquist, N. (2005). Comparative and International Education: A journey towards equality and equity. *Harvard Educational Review*, Vol.75(1).

Taylor, S., Risvi, F., Lingard, B., Henry, M. (1997). *Education policy and the politics of change*. London, Routledge.

Τζάνη, Μ.(1983). Σχολική επιτυχία, ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Young, M. (1999). Some reflexions on the concepts of social exclusion and inclusion: Beyond the third way. In Hayton Annette (ed.) (1999). *Tackling disaffection and social exclusion*. Kogan Page. London.

Van Zanten, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, Volume 4, Number 3.

White, C. & Crump, S. (1993). Education and the three 'P's': policy, politics and practice. A review of the work of Stephen Ball. *British Journal of Sociology of Education* 14(4)

Willis, P. (1997). *Learning in labour*. Columbia University Press.

Wodak, R., Meyer, M. (2001). *Methods of critical discourse analysis*. Sage publications. London.

Woods, P. & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teacher's identities. *British Journal of sociology of education* 23(1).

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα Θ.(επιμ.), (1997). «*Τι είναι η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός και εκπαίδευση*, 2^η έκδοση. Αλεξάνδρεια. Αθήνα.

Φωτόπουλος Μ. (επεξ.-επιμ.), (2004), *Τάξεις Υποδοχής 1 και 2 και Φροντιστηριακά Τμήματα. Σχολ. Έτος 2002-2003*, Ι.Π.Ο.Δ.Ε.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Υπουργική Απόφαση

ΑΦ. 821/3412Ρ/ 157476/Ζ1/13- 12- 2010 δημ. στο ΦΕΚ 2142, 31-12- 2010.

37164 ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ (ΤΕΥΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ)
α/α ΖΕΠ Σχολική μονάδα Π.Ε
1 2ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ταύρου
2 4ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ταύρου
3 ΤΑΥΡΟΥ 77ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών
4 2ο ολοήμερο Νηπιαγωγείο Ταύρου
5 4ο ολοήμερο Νηπιαγωγείο Ταύρου
6 54ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών
7 ΠΛΑΤΕΙΑΣ ΒΑΘΗΣ & ΕΞΑΡΧΕΙΩΝ 55ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών
8 35ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών
9 Παράρτημα 35 ^ο ολοήμερου Νηπιαγωγείου Αθηνών
10 ΚΑΤΩ ΠΑΤΗΣΙΩΝ 44ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών
11 152ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών
12 110ο ολοήμερο Νηπιαγωγείο Αθηνών
Δ/ΝΣΗ Π.Ε. ΑΝ. ΑΤΤΙΚΗΣ
13 15ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αχαρνών
14 26ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αχαρνών
15 ΑΧΑΡΝΩΝ 29ο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αχαρνών
16 11ο ολοήμερο Νηπιαγωγείο Αχαρνών
17 15ο ολοήμερο Νηπιαγωγείο Αχαρνών
18 29ο ολοήμερο Νηπιαγωγείο Αχαρνών
ΦΩΤΕΙΝΗ ΓΕΝΝΗΜΑΤΑ
Ανακτήθηκε από την
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ
http://edu.klimaka.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΕΝΤΑΞΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ Δ.Ε. ΣΤΙΣ ΖΩΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ 2010- 2011

(δημ.) <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/diapolitismika/1275-entaxh-scholikes-monades-zep-zones-ekpaidevtikis-drastiriotitas.html>

1. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Π.Ε. & Δ.Ε. ΗΠΕΙΡΟΥ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΑΠΟΦΑΣΗ ΙΔΡΥΣΗΣ Φ38/5227/14-10-2010
1 τάξη υποδοχής I 2ο Γ/σιο Διαπ/σμικής Εκπ/σης Ιωαννίνων
3 τάξεις υποδοχής II 2ο Γ/σιο Διαπ/σμικής Εκπ/σης Ιωαννίνων

Σύνολο : 1 τάξη υποδοχής I και 3 Τάξεις Υποδοχής II

2. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Π.Ε. & Δ.Ε. ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΚΟΖΑΝΗΣ
ΑΠΟΦΑΣΗ ΙΔΡΥΣΗΣ Φ2.Α/5513/24-11-2010
1 τάξη υποδοχής II Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Πενταλόφου

Σύνολο: 1 τάξη υποδοχής II

3. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Π.Ε. & Δ.Ε. ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΚΟΡΙΝΘΟΥ
2 τάξεις υποδοχής I Εσπερινό Γυμνάσιο Κορίνθου
2 τάξεις υποδοχής I Εσπερινό Γυμνάσιο Κιάτου

Σύνολο: 4 τάξεις υποδοχής I

4. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Π.Ε. & Δ.Ε. ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΚΕΦΑΛΛΗΝΙΑΣ
1 φροντιστηριακό τμήμα 2ο Γυμνάσιο Αργοστολίου
1 φροντιστηριακό τμήμα 3ο Γυμνάσιο Αργοστολίου
1 φροντιστηριακό τμήμα Γυμνάσιο Κεραμειών
1 φροντιστηριακό τμήμα Γενικό Λύκειο Κεραμειών

Σύνολο: 4 φροντιστηριακά τμήματα

5. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Π.Ε. & Δ.Ε. ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΡΟΔΟΠΗΣ
3 τάξεις υποδοχής Ι Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Σαπών

Σύνολο : 3 τάξεις υποδοχής Ι

6. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Π.Ε. & Δ.Ε. ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΒΟΙΩΤΙΑΣ
1 τάξη υποδοχής ΙΙ Γυμνάσιο Οινοφύτων
1 τάξη υποδοχής Ι Γυμνάσιο Σχηματαρίου
3 φροντιστηριακά τμήματα 2ο Γυμνάσιο Θήβας
3 φροντιστηριακά τμήματα 3ο Γυμνάσιο Θήβας
1 φροντιστηριακό τμήμα Γυμνάσιο Οινοφύτων
3 φροντιστηριακά τμήματα Γυμνάσιο Σχηματαρίου
2 φροντιστηριακά τμήματα Γυμνάσιο Ασωπίας
3 φροντιστηριακά τμήματα Γυμνάσιο Καπαρελλίου

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΕΥΒΟΙΑΣ
1 τάξη υποδοχής Ι Εσπερινό Γυμνάσιο Χαλκίδας

Σύνολο: 2 τάξεις υποδοχής Ι, 1 τάξη υποδοχής ΙΙ και 15 φροντιστηριακά τμήματα

7. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Π.Ε. & Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΡΕΘΥΜΝΟΥ
1 τάξη υποδοχής Ι 4ο Γυμνάσιο Ρεθύμνου
1 τάξη υποδοχής Ι Γυμνάσιο Ανωγείων
1 φροντιστηριακό τμήμα 2ο Γυμνάσιο Ρεθύμνου
1 φροντιστηριακό τμήμα Γυμνάσιο Ατσιπόπουλου
1 φροντιστηριακό τμήμα Γυμνάσιο Περάματος

Σύνολο: 2 τάξεις υποδοχής Ι και 3 φροντιστηριακά τμήματα

8. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Π.Ε. & Δ.Ε. ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΗΛΕΙΑΣ
3 φροντιστηριακά τμήματα Γυμνάσιο Αυγείου

Σύνολο: 3 φροντιστηριακά τμήματα

9. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Π.Ε. & Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ
3 τάξεις υποδοχής Ι στο Εσπερινό Γυμνάσιο Βόλου

Σύνολο :3 τάξεις υποδοχής Ι

10. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΝΣΗ Π.Ε. & Δ.Ε. ΚΕΝΤΡ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
3 τάξεις υποδοχής Ι Γ/σιο Διαπολιτισμικής Εκπ/σης Πυλαίας
1 τάξη υποδοχής ΙΙ Γ/σιο Διαπολιτισμικής Εκπ/σης Πυλαίας

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

- 1 τάξη υποδοχής I Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ευόσμου
- 1 τάξη υποδοχής II Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ευόσμου
- 1 τάξη υποδοχής I 3ο Γυμνάσιο Μενεμένης
- 2 τάξεις υποδοχής II 3ο Γυμνάσιο Μενεμένης
- 1 τάξη υποδοχής I 2ο ΓΕΛ Μενεμένης
- 1 τάξη υποδοχής II 2ο ΓΕΛ Μενεμένης
- 2 φροντιστηριακά τμήματα Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ευόσμου
- 2 φροντιστηριακά τμήματα Διαπολιτισμικό Λύκειο Ευόσμου

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΗΜΑΘΙΑΣ

- 1 τάξη υποδοχής II Εσπερινό Γυμνάσιο Βέροιας

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΙΕΡΙΑΣ

- 2 τάξεις υποδοχής I 5ο Γυμνάσιο Κατερίνης
- 1 φροντιστηριακό τμήμα Γυμνάσιο Αιγινίου

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΕΡΡΩΝ

- 1 φροντιστηριακό τμήμα 3ο Γυμνάσιο Σερρών
- 1 φροντιστηριακό τμήμα Γυμνάσιο Λιβαδίας
- 1 φροντιστηριακό τμήμα Γυμνάσιο Πετριτσίου
- 1 φροντιστηριακό τμήμα Γυμνάσιο Στρυμονικού

Σύνολο: 8 τάξεις υποδοχής I και 6 τάξεις υποδοχής II 9 φροντιστηριακα τμήματα

11. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Π.Ε.& Δ.Ε. Ν. ΑΙΓΑΙΟΥ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΚΥΚΛΑΔΩΝ

- 2 φροντιστηριακά τμήματα Εμπειρικό Γυμνάσιο Άνδρου

Σύνολο :2 φροντιστηριακά τμήματα

12. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Π.Ε.& Δ.Ε. ΑΤΤΙΚΗΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. Α' ΑΘΗΝΑΣ

- 1 τάξη υποδοχής I 61ο Γ/σιο Αθηνών

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Β' ΑΘΗΝΑΣ

- 2 φροντιστηριακά τμήματα 2ο Γ/σιο Ηρακλείου

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΠΕΙΡΑΙΑ

- 1 τάξη υποδοχής I 11ο Γ/σιο Νίκαιας
- 1 τάξη υποδοχής II 11ο Γ/σιο Νίκαιας
- 1 τάξη υποδοχής II Γ/σιο Σπετσών
- 1 τάξη υποδοχής I ΓΕΛ Σπετσών

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

- 1 τάξη υποδοχής I 1ο Γ/σιο Κορωπίου
- 2 φροντιστηριακά τμήματα 8ο Γ/σιο Αχαρνών
- 2 φροντιστηριακά τμήματα 11ο Γ/σιο Αχαρνών
- 1 φροντιστηριακό τμήμα 1ο Γ/σιο Αυλώνα
- 5 φροντιστηριακά τμήματα ΓΕΛ Καπανδριτίου
- 8 φροντιστηριακά τμήματα 2ο Γ/σιο και Λυκ. Τάξεις Αυλώνα

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

- 1 τάξη υποδοχής I 3ο Γ/σιο Ασπροπύργου
- 1 τάξη υποδοχής I 1ο Γ/σιο Ζεφυρίου

Σύνολο: 6 τάξεις υποδοχής I, 2 τάξεις υποδοχής II και 20 φροντιστηριακά τμήματα

13. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Π.Ε. & Δ.Ε. Β. ΑΙΓΑΙΟΥ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΛΕΣΒΟΥ
1 τάξη υποδοχής I Γ/σιο Αγιάσου

Σύνολο: 1 τάξη υποδοχής I

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης - 14 σχολικές μονάδες σε σύνολο 5.523 - είχαν αρχικό στόχο την προετοιμασία των μαθητών για ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, αν και πολύ μικρό ποσοστό μαθητών φοιτούν σ' αυτά. Συγκεκριμένα φοιτούν 521 αλλοδαποί και 162 παλιννοστούντες μαθητές σε σύνολο 73.996 αλλοδαπών και 6.781 παλιννοστούντων μαθητών, ποσοστό 0,70% και 2,30% αντίστοιχα. Παρά τον αρχικό στόχο, ο «κλειστός» χαρακτήρας των σχολείων αυτών οδήγησε στον εντονότερο διαχωρισμό των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών (Πηγή: Υπ. ΠΔΒΜΘ, Δ/ση Σπουδών Π.Ε., Τμήμα Γ', 20-10-2010).

Οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) επίσης, θεσμός αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, σχεδιάστηκαν με σκοπό να μην αποκόπτονται οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές από το ενιαίο σχολικό περιβάλλον. Το πρόγραμμά τους δεν διαχωρίζεται από το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Στις Τάξεις Υποδοχής (I) εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας για μαθητές που πρόκειται να ενταχθούν στο ελληνικό σύστημα, ενώ η φοίτηση διαρκεί ένα έτος. Στις τάξεις υποδοχής (II) εφαρμόζεται, μέσα στις κανονικές τάξεις, μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σ' αυτές. Το σχολικό έτος 2009 -2010 φοίτησαν

4536 αλλόγλωσσοι μαθητές (2737 αλλοδαποί, 423 παλιννοστούντες και 1376 ρομά) σε 289 Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.). Από αυτούς, σύμφωνα με τα στοιχεία της Δ/σης Σπουδών Α/θμιας Εκπ/σης του Υπ. ΠΔΒΜΘ, εντάχθηκαν σε «κανονικές» τάξεις 1700 μαθητές (1011 αλλοδαποί, 218 παλιννοστούντες και 471 ρομά).

Τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.), όπου εντάσσονται παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές, που είτε φοίτησαν είτε όχι σε τάξεις υποδοχής, αντιμετωπίζουν περαιτέρω γλωσσικές δυσκολίες. Η λειτουργία αυτών των τμημάτων πραγματοποιείται εκτός του σχολικού ωραρίου. Κατά το σχολικό έτος 2009-2010 φοίτησαν 2.783 μαθητές σε 255 φροντιστηριακά τμήματα σε όλη τη χώρα. (Πηγή: Υπ. ΠΔΒΜΘ, Δ/ση Σπουδών Π.Ε., Τμήμα Γ', 20-10-2010).

Το ολοήμερο σχολείο. Το ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που παρακολουθούν το ολοήμερο πρόγραμμα είναι σημαντικά μεγαλύτερο από το γενικό σύνολο των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών των σχολείων, το οποίο είναι 15% στα Νηπιαγωγεία και 13,54% στα Δημοτικά Σχολεία. Το ποσοστό αυτό φτάνει στο 23,95% και στο 23,93% αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει ότι εγγράφονται και παρακολουθούν το ολοήμερο πρόγραμμα κατ' αναλογία περισσότεροι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές. Πιο αναλυτικά, οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές, οι οποίοι παρακολουθούν το Ολοήμερο Πρόγραμμα των Ολοήμερων Σχολείων, σήμερα είναι: στα Νηπιαγωγεία 10.930 μαθητές (7.685 νήπια και 3.245 προνήπια) σε σύνολο 45.644 μαθητών (31.175 νήπια και 14.469 προνήπια), ποσοστό 23,95% (24,65% νήπια και 22,43% προνήπια), ενώ στα Δημοτικά Σχολεία είναι 32.475 αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές σε σύνολο 135.692 μαθητών ολοήμερου προγράμματος, ποσοστό 23,93%.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι αντισταθμιστικές πολιτικές είναι οι πολιτικές εκείνες που επιχειρούν να αντισταθμίσουν τα προβλήματα που σχετίζονται με τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών που προέρχονται από μειονεκτικά περιβάλλοντα. Βασίζονται στην ιδέα της θετικής διάκρισης και υπερασπίζονται το αίτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης, το οποίο χαρακτηρίζεται πλέον από την παραδειγματική στροφή από την έννοια της «ισότητας των ευκαιριών» στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης ως «ακριβοδικία».

Οι αντισταθμιστικές πολιτικές με τη μορφή της παρέμβασης σε μειονεκτικές περιοχές εφαρμόστηκαν για πρώτη φορά στην Αγγλία και τη Γαλλία στις αρχές της δεκαετίας του '80. Στην Ελλάδα οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, ως η πιο αντιπροσωπευτική πολιτική αντισταθμιστικής παρέμβασης στο χώρο του σχολείου, εξαγγέλλονται το 2010. Πρόγραμμα το οποίο παρουσιάζεται ως μια «καινοτομία» της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ως η «νέα» απάντηση σε ένα «παλιό» πρόβλημα αυτό των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Εντάσσονται στο πλαίσιο του προγράμματος Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση που χρηματοδοτείται σε μεγάλο μέρος του από την Ευρωπαϊκή Ένωση και εμφορούνται από τον ευρωπαϊκό λόγο περί απασχολησιμότητας (Levitas, 2003).

Στην εργασία αναλύονται το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο ανάδυσης των πολιτικών αυτών. Σε σχέση με την Ελλάδα ειδικότερα, θα αναλυθεί η εξέλιξη των αντισταθμιστικών πολιτικών και η υλοποίησή τους μέσα από την προσέγγιση της κριτικής ανάλυσης λόγου, ώστε να αναδειχθεί πώς οι πολιτικές ως ανοικτά κείμενα και λόγοι (Ball, 1993) διαχέονται, υιοθετούνται, αναπλαισιώνονται στα επιμέρους εθνικά πλαίσια, καθώς και ποια «καθεστώτα αλήθειας» επιβάλλουν και ποια είναι η σημασία τους για την ουσία της έννοιας της εκπαίδευσης και όσους αφορά.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Κοινωνιολογία της εκπαιδευτικής πολιτικής, αντισταθμιστική εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση και εκπαίδευση, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες, Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, κριτική ανάλυση λόγου, κοινωνική δικαιοσύνη, απασχολησιμότητα.

ABSTRACT

By the term “compensatory policies in Education” we mean policies which aim to confront problems related to the poor performance of students from disadvantaged backgrounds. Policies of this kind are based on the concept of “positive discrimination” and supposedly promote social justice; thus the emphasis shifts away from the “equality of opportunity” to the notion of “equity”.

Compensatory policies in the form of intervention programmes in specific underprivileged areas were introduced in England and in France in the early 80s. In Greece the “Zones of Educational Priority”, as the most representative compensatory policy in the field of education, was launched in 2010 and was presented as an “innovation” of the Greek Ministry of Education. In fact, this programme was presented as a ‘brand new answer’ to a ‘long-lasting problem’, namely that of social and educational inequalities. The policies in question were included in the “Life-long Learning and Education” framework, which is funded mostly by the European Union and revolves around the notion of “employability” (Levitas, 2003).

This dissertation aims to analyze the historic and sociopolitical contexts which gave rise to the policies in question. More specifically, the development of the compensatory policies in Greece and their implementation in education is examined through an approach that is based on critical discourse analysis. These policies -both as open texts and discourse- (Ball, 1993) are disseminated, adopted, recontextualised in particular national contexts. They also tend to become “regimes of truth” in their own right and even affect the way we perceive educational processes and learning.

KEY WORDS

Policy sociology, compensatory education, life-long learning, social inequalities, critical discourse analysis, Zones of Educational Priority, social justice, employability.