



ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

**Συγκριτική προσέγγιση της συμμετοχής σε προγράμματα
εκπαίδευσης ενηλίκων/διά βίου μάθησης στην Ελλάδα και στην
Ισπανία**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Βασιλική Ψαρέλη

A.M. : 5115M002

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Ελένη Πρόκου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα

Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια

Αθανάσιος Καραλής, Αναπληρωτής Καθηγητής

Αθήνα, Ιανουάριος 2017

Copyright © Βασιλική Ψαρέλη, 2017.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Στον ανηψιό μου Γιάννη Ψαρέλη με πολλή αγάπη

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

- ΑΔΕΔΥ: Ανώτατη Διοίκηση Ενώσεων Δημοσίων Υπαλλήλων
ΑΕΠ: Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν
ΓΓΔΒΜ: Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης
ΓΓΕΕ: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΓΓΛΕ: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
ΓΣΕΕ: Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας
ΔΒΜ: Διά Βίου Μάθηση
ΔΕΗ: Δημόσια Επιχείρηση Ηλεκτρισμού
ΕΑΠ: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΕ: Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΕΤΑΑ: Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης
ΕΙΕΑΔ: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού
ΕΚΕΠ: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού
ΕΚΕΠΙΣ: Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών
Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης
και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών
ΕΚΤ: Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο
ΕΛΚΕΠΑ: Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας
ΕΛΤΑ: Ελληνικά Ταχυδρομεία
ΕΟΚ: Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
ΕΟΜΜΕΧ: Ελληνικός Οργανισμός Μικρών-Μεσαίων Επιχειρήσεων
και Χειροτεχνίας
ΕΟΠΠ: Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων
ΕΟΠΠΕΠ: Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων
και Επαγγελματικού Προσανατολισμού
ΕΠ: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
ΕΠΑΛ: Επαγγελματικό Λύκειο
ΕΠΕΑΕΚ: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης
και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΕΣΕΚΑ: Εθνικό Συμβούλιο Επαγγελματικής Κατάρτισης και Απασχόλησης
ΕΣΠΑ: Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς
ΕΣΣΕΕΚΑ: Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
και Κατάρτισης με την Απασχόληση
ΙΔΕΚΕ: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΙΕΚ: Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΙΝΕ: Ινστιτούτο Εργασίας
ΙΝΕΔΙΒΙΜ: Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης
ΚΑΝΕΠ: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΚΔΒΜ: Κέντρα Διά Βίου Μάθησης
ΚΕΓΕ: Κέντρο Γεωργικής Εκπαίδευσης
ΚΕΕ: Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΚΕΚ: Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΚΠΑ: Κέντρα Προώθησης Απασχόλησης

ΚΠΣ: Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
ΚτΠ: Κοινωνία της Πληροφορίας
ΛΑΕΚ: Λογαριασμός για την Απασχόληση
και την Επαγγελματική Κατάρτιση
ΜΜΕ: Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
ΜΟΠ: Μεσογειακά Ολοκληρωμένα Προγράμματα
ΝΔ: Νέα Δημοκρατία
ΝΠΙΔ: Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου
ΟΑΕΔ: Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού
ΟΓΕΕΚΑ: Οργανισμός Γεωργικής-Επαγγελματικής
Εκπαίδευσης-Κατάρτισης και Απασχόλησης
ΟΝΕ: Οικονομική και Νομισματική Ένωση
ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΟΣΕ: Οργανισμός Σιδηροδρόμων Ελλάδος
ΟΤΕ: Οργανισμός Τηλεπικοινωνιών Ελλάδος
ΠΑΣΟΚ: Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα
ΣΔΕ: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
ΣΕΚ: Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση
ΣχΓ: Σχολές Γονέων
ΤΕΙ: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

ABBREVIATIONS

AES: Adult Education Survey
ANCED: Asociación Nacional de Centros
de E-learning y Distancia
CAPI: Computer Assisted Personal Interviewing
CATI: Computer-Assisted Telephone Interview
CAWI: Computer-Assisted Web Interview
CENEBAD: Centro Nacional de Educación Básica a Distancia
CIDEAD: Centro para la Innovación y Desarrollo
de la Educación a Distancia
CIRCA: Communication and Information
Resource Centre Administrator
CLA: Classification of Learning Activities
CNICE: Centro Nacional de Información
y Comunicación Educativa
EADA: Encuesta sobre la participación de la población adulta
en las actividades de aprendizaje
EAEA: European Association for the Education of Adults
ECCA: Emisora Cultural Canaria
EPA: Encuesta de Población Activa
ESPA: Educación Secundaria Para Adultos
FEDEA: Fundación de Estudios de Economía Aplicada

FORCEM: Fundación para la Formación Continúa
INBAD: Instituto de Bachillerato a Distancia
INE: Instituto Nacional de Estadística
INEM: Instituto Nacional de Empleo
ISAF: Instituto de Ciencias, de la Salud y de la Actividad Física
ISCED: International Standard Classification of Education
ISCO: International Standard Classification of Occupation
ISFTIC: Instituto Superior de Formación en las Tecnologías
de la Información y la Comunicación
LFS: Labour Force Survey
LLL: Lifelong Learning
LOCE: Ley Orgánica de la Calidad de Educación
LOE: Ley Orgánica de Educación
LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo
LOPEG: Ley Orgánica de Participación, Evaluación
y Gobierno de los Centros Docentes
NACE: Nomenclature of Economic Activities
NUTS: Nomenclature des Unités Territoriales Statistiques
(Nomenclature of Territorial Units for Statistics)
PAP: Programa de Aprendizaje Permanente
PAPI: Paper-Assisted Personal Interview
PIAAC: Program for the International Assessment
of Adult Competencies
PNTIC: Programa de Nuevas Tecnologías de la Información
y de la Comunicación Aplicadas a la Educación
PP: Partido Popular
PSOE: Partido Socialista Obrero Español
SEPE: Servicio Público de Empleo Estatal
TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación
UCD: Unión de Centro Democrático
UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση του παρόντος πονήματος, θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ καταρχάς στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Ελένη Πρόκου, για την πολύτιμη στήριξη και καθοδήγησή της σε αυτήν την προσπάθειά μου, όπως επίσης και στην καθηγήτριά μου κα Καίτη Μιχαλοπούλου που με έφερε σε επαφή με το θαυμαστό κόσμο της Στατιστικής και που πίστεψε σε εμένα από το ξεκίνημα της συνεργασίας μας, αλλά και στον κο Θανάση Καραλή για το χρόνο που αφιέρωσε για την ανάγνωση της διπλωματικής εργασίας μου και τα σχόλιά του.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύνολο των καθηγητών και καθηγητριών του ΠΜΣ «Κοινωνική Πολιτική: Μέθοδοι και Εφαρμογές» του Παντείου Πανεπιστημίου, για τις γνώσεις που μου μετέδωσαν και για το ζήλο, την επιμονή και την αγάπη τους για τη διδασκαλία, αλλά και τη στήριξή τους προς εμένα και τους συμφοιτητές μου στην αναζήτηση της γνώσης.

Τέλος, να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια και στους φίλους μου για τη στήριξη και για την υπομονή τους καθόλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού μου, καθώς τους στέρησα επανειλημμένα την παρουσία μου προκειμένου να αντεπεξέλθω επαρκώς στις υποχρεώσεις μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
1. ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΔΒΜ)	16
1.1 Εισαγωγή	16
1.2 Διασαφήνιση βασικών όρων πεδίου ΔΒΜ	16
1.3 Σκοποί και χρησιμότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων: το ενδιαφέρον για την αύξηση της συμμετοχής στη ΔΒΜ	19
1.4 Η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ.....	20
1.5 Η πολιτική της ΕΕ στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ	23
1.6 Συμπεράσματα	25
2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ (1990-2011)	27
2.1 Εισαγωγή	27
2.2 Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1990	27
2.3 Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα τη δεκαετία του 2000	35
2.4 Έρευνες σχετικά με τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα	44
2.5 Συμπεράσματα	48
3. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΙΣΠΑΝΙΑ (1990-2011)	49
3.1 Εισαγωγή	49
3.2 Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ισπανία τη δεκαετία του 1990	49
3.3 Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ισπανία τη δεκαετία του 2000	57
3.4 Έρευνες σχετικά με τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ισπανία.....	61
3.5 Συμπεράσματα	66
4. ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	67
4.1 Εισαγωγή	67
4.2 Πεδίο διερεύνησης της Έρευνας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Adult Education Survey - AES).....	67
4.3 Δειγματοληπτικό σχέδιο	68
4.4 Τρόπος συλλογής δεδομένων και αντιμετώπιση μη αποκρίσεων.....	70
4.5 Χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας.....	70
4.6 Συστήματα ταξινόμησης που χρησιμοποιήθηκαν.....	71

4.7 Ορισμοί μεταβλητών	71
4.8 Συμπεράσματα	73
5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	74
5.1 Εισαγωγή	74
5.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων	74
5.3 Συμπεράσματα	77
ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	78
ΠΗΓΕΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	95
Παράρτημα Α - Γραφήματα	97

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1 Η συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων ανά τύπο έρευνας ως ποσοστό του πληθυσμού ηλικιών 25-64	45
Πίνακας 2 Συνολικό ποσοστό συμμετοχής σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων σε Ελλάδα και Ισπανία*	74
Πίνακας 3 Η συμμετοχή σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σύμφωνα με τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων σε Ελλάδα* και Ισπανία**	75

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Γράφημα 1 Ποσοστό συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων στις ευρωπαϊκές χώρες κατά το 2004	47
Γράφημα 2 Η εξέλιξη του ποσοστού συμμετοχής του πληθυσμού 25-64 ετών σε μία τουλάχιστον δράση γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων ή συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης*	62
Γράφημα 3 Η συμμετοχή του πληθυσμού ηλικίας 25-64 ετών στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης	63
Γράφημα 4 Η συμμετοχή του πληθυσμού ηλικίας 25-64 ετών στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ισπανία σύμφωνα με το φύλο, την ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο (2015, 2 ^ο τρίμηνο)	64
Γράφημα 5 Η συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων (25-64 ετών) στην Ισπανία σύμφωνα με την εργασιακή κατάσταση (έτη 2007 και 2013)	65
Γράφημα A1 Συνολικό ποσοστό συμμετοχής σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων σε Ελλάδα και Ισπανία*	97
Γράφημα A2 Η συμμετοχή σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων σύμφωνα με το φύλο σε Ελλάδα και Ισπανία*	97
Γράφημα A3 Η συμμετοχή σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων σύμφωνα με την ηλικία σε Ελλάδα και Ισπανία*	98
Γράφημα A4 Η συμμετοχή σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων σύμφωνα με το εκπαιδευτικό επίπεδο σε Ελλάδα και Ισπανία*	98
Γράφημα A5 Η συμμετοχή σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων σύμφωνα με την εργασιακή κατάσταση σε Ελλάδα και Ισπανία*	99
Γράφημα A6 Η συμμετοχή σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων σύμφωνα με το επάγγελμα σε Ελλάδα και Ισπανία*	99

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την ενίσχυση της παγκοσμιοποίησης σε διεθνές επίπεδο από τη δεκαετία του 1990, σημειώθηκε έντονο ενδιαφέρον για την αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών των ανεπτυγμένων χωρών προκειμένου να ανταποκριθούν στην αυξημένη ζήτηση για εργατικό δυναμικό που να κατέχει γνώσεις και υψηλού επιπέδου δεξιότητες. Επακόλουθα, από πλευράς Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), αλλά και σε επίπεδο κρατών-μελών, προωθήθηκαν πολιτικές από το 1990 και ιδίως από το 2000 και έπειτα, που επεδίωξαν την αύξηση της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων/διά βίου μάθηση ως μέσο ανάπτυξης της οικονομικής ανταγωνιστικότητάς τους. Παρόλα αυτά, τα ποσοστά συμμετοχής δεν ήταν τα επιθυμητά για αρκετά κράτη-μέλη της ΕΕ σύμφωνα με τα κριτήρια που τέθηκαν στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας το 2000.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, επιχειρείται να αποτυπωθεί ποσοτικά η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων/διά βίου μάθηση σε δύο χώρες του ευρωπαϊκού νότου, την Ελλάδα και την Ισπανία, τόσο από την υπάρχουσα βιβλιογραφία όσο και από ποσοτικά δεδομένα της Eurostat. Το επιχείρημα της διπλωματικής εργασίας είναι ότι αν και πρόκειται για δύο χώρες του ευρωπαϊκού νότου που παρουσιάζουν σημαντικές ομοιότητες μεταξύ τους, τόσο όσον αφορά στο κοινωνικό συγκείμενο όσο και όσον αφορά στην εκπαιδευτική παράδοση, συγχρόνως παρουσιάζουν και διαφορές, οι οποίες μπορούν να ερμηνεύσουν την απόκλιση που παρουσιάζουν σε ποσοστά συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων/διά βίου μάθηση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: εκπαίδευση ενηλίκων, διά βίου μάθηση, μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση, Ελλάδα, Ισπανία, συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων/διά βίου μάθηση

ABSTRACT

Since the 1990s, there has been a certain reinforcement of globalization on an international basis, followed by a strong interest in the restructuring of educational policies in the developed and developing countries to respond to the increasing need of the markets for an educated and highly-trained labour force. Subsequently, the European Union (EU) and its member states have promoted policies that aim to increase the participation in adult

education/lifelong learning since the 1990s, and mainly since the 2000s, in order to boost their economic competitiveness. However, participation rates have not been satisfactory for several EU member states, according to the criteria agreed in the framework of the Lisbon Strategy in 2000.

This dissertation attempts to present the participation rates in adult education/ lifelong learning programmes of two countries of Southern Europe, namely Greece and Spain, both through the study of the current bibliography and through the quantitative data available on the Eurostat database. The argument of the dissertation is that although these are two southern European countries presenting many similarities both with reference to the social formation and with reference to the educational tradition, at the same time, they have differences, which can explain the divergence they present regarding participation rates in adult education/ lifelong learning.

KEYWORDS: adult education, lifelong learning, non-formal education and training, Greece, Spain, participation in adult education/lifelong learning

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την ενίσχυση της παγκοσμιοποίησης και του καπιταλισμού κατά το τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα και την επέκταση της παγκόσμιας αγοράς που υποβοηθήθηκε από την ανάπτυξη και εξέλιξη της πληροφορικής επιστήμης και τεχνολογίας, δημιουργήθηκαν απαιτήσεις για εργαζομένους ανώτερης εκπαίδευσης και με υψηλού επιπέδου δεξιότητες. Για την «παραγωγή» του εν λόγω ανθρώπινου δυναμικού, οι ανεπτυγμένες χώρες οδηγήθηκαν στην αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής τους πολιτικής προωθώντας τη διάβιου μάθηση (ΔΒΜ) για την περαιτέρω ανάπτυξης της οικονομίας τους. Αναλόγως, η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) επεδίωξε τη βελτίωση των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού της, με το σκεπτικό ότι η εκπαίδευση μακροπρόθεσμα θα επέφερε οικονομική αποδοτικότητα. Επακόλουθα, ιδίως από το 2000 και έπειτα, προωθήθηκαν πολιτικές τόσο σε επίπεδο ΕΕ, όσο και σε επίπεδο κρατών-μελών, που επεδίωξαν την ενίσχυση της συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων/ΔΒΜ. Παρόλα αυτά, σε αρκετές χώρες της ΕΕ τα επίπεδα συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν ήταν τα επιθυμητά βάσει των στόχων που τέθηκαν στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας το 2000.

Στο πλαίσιο αυτών των πολιτικών, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ διαχρονικά σε δύο χώρες του ευρωπαϊκού νότου, την Ελλάδα και την Ισπανία, λαμβάνοντας υπόψη, βέβαια, την επιρροή της ΕΕ, αλλά κυρίως του ιδιαίτερου πλαισίου της κάθε χώρας χωριστά, καθώς και των διακυμάνσεων που παρουσιάζει η συμμετοχή αυτή συγκρινόμενη με τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων ατόμων των δύο χωρών.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση είναι τα ακόλουθα:

1. Πώς διαφοροποιείται ποσοτικά η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων σε Ελλάδα και Ισπανία και πώς ερμηνεύεται βάσει του ιδιαίτερου πολιτικού, κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού πλαισίου της κάθε χώρας;
2. Πώς διαφοροποιείται και πώς ερμηνεύεται η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων στις δύο χώρες βάσει των κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των ενηλίκων;

Το βασικό επιχείρημα της παρούσας μελέτης αφορά στον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικο-πολιτικο-οικονομικό-πολιτισμικό συγκείμενο της κάθε χώρας στη χάραξη και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής της και στη διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου της. Φαινομενικά, η Ελλάδα και η Ισπανία είναι δύο χώρες του ευρωπαϊκού νότου, με κοινές επιρροές από την ΕΕ, με αρκετά κοινά σημεία στην πορεία της ιστορίας τους, με παρόμοια ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας και με κοινά χαρακτηριστικά κουλτούρας. Παρόλα αυτά, σημειώνουν σημαντικές αποκλίσεις σε ό,τι αφορά στο βαθμό συμμετοχής τους στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ.

Κατόπιν αυτής της πρώτης παρουσίασης του αντικειμένου μελέτης της παρούσας εργασίας, στο 1ο κεφάλαιο, θα επιχειρηθεί η διασαφήνιση βασικών εννοιών του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων/ΔΒΜ, ενώ θα αναφερθούν οι σκοποί και η χρησιμότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων στη σύγχρονη πραγματικότητα, ώστε να αιτιολογηθεί το ενδιαφέρον για την αύξηση της συμμετοχής στη ΔΒΜ. Εν συνεχεία, θα παρουσιαστούν οι θεωρίες της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ όπως αποτυπώνονται στην ελληνική και την ξένη βιβλιογραφία, ενώ θα γίνει μια αναδρομή στα βασικά ορόσημα σε ό,τι αφορά στην εξέλιξη του θεσμού της εκπαίδευσης ενηλίκων/ΔΒΜ σε επίπεδο ευρωπαϊκής πολιτικής, ώστε να συνυπολογιστεί η επίδραση της ΕΕ προς τα κράτη-μέλη της και, εν προκειμένω, την Ελλάδα και την Ισπανία.

Στο 2ο κεφάλαιο, θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι θεσμικές εξελίξεις στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων/ΔΒΜ στην Ελλάδα από το 1990 έως και το 2011 έναντι του πολιτικού, οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου της χώρας για την ίδια περίοδο, ενώ στη συνέχεια θα παρατεθούν δεδομένα από παλιότερες έρευνες, ούτως ώστε να υπάρξει μια πρώτη ποσοτική αποτύπωση της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ στην Ελλάδα.

Στο 3ο κεφάλαιο, θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι θεσμικές εξελίξεις στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων/ΔΒΜ στην Ισπανία από το 1990 έως και το 2011 έναντι του πολιτικού, οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου της χώρας για την ίδια περίοδο, ενώ στη συνέχεια θα παρατεθούν δεδομένα από παλιότερες έρευνες, ούτως ώστε να υπάρξει μια πρώτη ποσοτική αποτύπωση της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ στην Ισπανία.

Στο 4ο κεφάλαιο, θα παρουσιαστεί αναλυτικά η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της Έρευνας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Adult Education Survey - AES) το 2007 και το 2011 για την Ελλάδα και την Ισπανία.

Στο 5ο κεφάλαιο, θα παρουσιαστούν σε πίνακες τα αποτελέσματα της AES 2007 και AES 2011 για την Ελλάδα και την Ισπανία, ούτως ώστε να καθίσταται δυνατή η ποσοτική σύγκριση μεταξύ των δύο χωρών σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ.

Τέλος, στα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας θα γίνει συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα της AES 2007 και AES 2011 και ερμηνεία τους βάσει του ιδιαίτερου πλαισίου της κάθε χώρας, αλλά και των κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των ερωτώμενων.

1. ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΔΒΜ)

1.1 Εισαγωγή

Για την οριοθέτηση του αντικειμένου της παρούσας εργασίας, θα επιχειρηθεί αρχικά η διασαφήνιση βασικών εννοιών του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων/ΔΒΜ, ενώ θα παρουσιαστούν οι σκοποί, η χρησιμότητα και οι λόγοι για τους οποίους ενδιαφέρει η αύξηση της συμμετοχής σε αυτήν. Εν συνεχεία, θα παρουσιαστεί βάσει της θεωρίας της εκπαίδευσης ενηλίκων ποιοι τείνουν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ σύμφωνα με τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, ως βάση σύγκρισης για τα εμπειρικά δεδομένα του τελευταίου μέρους της παρούσας εργασίας. Τέλος, θα αναφερθούν τα βασικότερα ορόσημα στην εξέλιξη της ΔΒΜ σε επίπεδο ΕΕ, καθώς δεν μπορεί να αγνοηθεί η επιρροή της ΕΕ στη διαμόρφωση των πολιτικών των κρατών-μελών της στο πεδίο της ΔΒΜ.

1.2 Διασαφήνιση βασικών όρων πεδίου ΔΒΜ

Στο πεδίο της ΔΒΜ συναντώνται αρκετοί όροι που συχνά συγχέονται με την έννοια της ΔΒΜ: «διά βίου εκπαίδευση», «εκπαίδευση ενηλίκων», «συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (ΣΕΚ)», «γενική εκπαίδευση ενηλίκων» κ.ο.κ.

Από τις παραπάνω έννοιες, ευρύτερη όλων είναι η έννοια της ΔΒΜ, η οποία «υποδηλώνει τον απεριόριστο και αέναο χαρακτήρα της μάθησης, που καλύπτει όλο το φάσμα της ζωής και περιλαμβάνει ανεξαιρέτως όλες τις μορφές μάθησης, τόσο εκείνες που παρέχονται από κάθε είδους εκπαιδευτικούς φορείς, όσο και όλες τις μορφές άτυπης μάθησης» (Κόκκος, 2007: 47).

Ο Jarvis ορίζει τη ΔΒΜ ως το συνδυασμό των διαδικασιών καθόλη τη διάρκεια της ζωής όπου ένα ολοκληρωμένο άτομο, σώμα (γενετικά, σωματικά και βιολογικά) και πνεύμα (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα, πεποιθήσεις και αισθήσεις) βιώνει κοινωνικές καταστάσεις, των οποίων το περιεχόμενο γίνεται αντιληπτό και εν συνεχεία μετατρέπεται γνωστικά, συναισθηματικά και πρακτικά και ενσωματώνεται στη

«βιογραφία» του ατόμου, έχοντας ως αποτέλεσμα ένα άτομο που αλλάζει συνεχώς (ή αποκτά περισσότερη εμπειρία) (2007: 1). Παράλληλα, διαχωρίζει την έννοια της ΔΒΜ από την έννοια της διά βίου εκπαίδευσης, παρότι ως όροι τείνουν να χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, ορίζοντας τη διά βίου εκπαίδευση ως θεσμοποίηση της μάθησης (Jarvis, 2007b: 419).

Σύμφωνα με την τυπολογία των Coombs και Ahmed, το πεδίο της ΔΒΜ διαχωρίζεται σε τρεις βασικές υποκατηγορίες:

Η πρώτη κατηγορία, της τυπικής εκπαίδευσης, ορίζεται ως «το πλήρως θεσμοθετημένο, χρονικά διαβαθμισμένο και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα που εκτείνεται από το δημοτικό και φτάνει μέχρι και τις ανώτερες βαθμίδες του πανεπιστημίου» (στο Jarvis, 2004: 47). Σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνονται τα εκπαιδευτικά Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τα ΙΕΚ, καθώς, αν και σε αυτά φοιτούν ηλικιακά ενήλικες, δεν θεωρούνται ωστόσο ενήλικα άτομα βάσει των κριτηρίων της ωριμότητας και του αυτοπροσδιορισμού. Επιπρόσθετα, στην ίδια κατηγορία φορέων τυπικής εκπαίδευσης εντάσσονται και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), καθώς επεκτείνουν ή αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση (Κόκκος, 2005: 45).

Η δεύτερη κατηγορία, της μη τυπικής εκπαίδευσης, περιλαμβάνει «όλες τις οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από φορείς εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και απευθύνονται σε ενήλικες ή ανήλικους», ενώ υποκατηγορίες της αποτελούν η ΣΕΚ, η γενική εκπαίδευση ενηλίκων, η εκπαίδευση από απόσταση κ.α. (στο Κόκκος, 2005: 44-45).

Η τρίτη κατηγορία, της άτυπης μάθησης, αναφέρεται στις περιπτώσεις κατά τις οποίες ένα άτομο μαθαίνει «κατά φυσικό τρόπο, μέσα από την καθημερινή εμπειρία, την εκτέλεση ενός έργου, την παρατήρηση μιας δραστηριότητας, την αλληλεπίδραση με τους άλλους κλπ». Τονίζεται, ωστόσο, ο περιστασιακός χαρακτήρας της, καθώς και το ότι δεν πραγματοποιείται με τρόπο οργανωμένο (Κόκκος, 2007: 2).

Σε αυτό το σημείο, θα ήταν σκόπιμο να διαχωρίσουμε και να προσδιορίσουμε εννοιολογικά τον όρο «εκπαίδευση ενηλίκων» από τον όρο «ΔΒΜ».

Η εκπαίδευση ενηλίκων ορίζεται ως «οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός της τυπικής εκπαίδευσης στην οποία συμμετέχουν οι ενήλικοι», που ανήκει σαφώς εντός του πλαισίου της ΔΒΜ και που η «ενηλικιότητα» του εκπαιδευομένου αποτελεί το βασικό κριτήριο χαρακτηρισμού μιας δραστηριότητας ως εκπαίδευσης ενηλίκων. Η ενηλικιότητα δεν παραπέμπει απαραίτητα στο ηλικιακό ή στο νομικό όριο που την ορίζει, καθώς πρόκειται για μια έννοια που καθορίζεται από το εκάστοτε κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο όπου συναντάται. Η εκπαίδευση ενηλίκων υποδιαιρείται σε δύο κατηγορίες: τη ΣΕΚ και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων. Στην πρώτη κατηγορία συγκαταλέγονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αποσκοπούν, από πλευράς εκπαιδευόμενου, στην εύρεση ή διατήρηση της θέσης εργασίας του, ενώ στη δεύτερη περίπτωση συναντώνται όλες οι υπόλοιπες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που δε σχετίζονται με βελτίωση των επαγγελματικών προσόντων, αλλά στοχεύουν π.χ. στην ενίσχυση της ιδιότητας του πολίτη, στην καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού κλπ (Καραλής 2013: 15-16).

Η UNESCO έχει υιοθετήσει τον ακόλουθο ορισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων:

Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη (UNESCO, 1976, στο Πρόκου, 2009: 69, από Κόκκος, 2005: 38).

Ο ορισμός που δίνει ο ΟΟΣΑ, από την άλλη, είναι ο ακόλουθος:

Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό (ΟΟΣΑ, 1977, στο Κόκκος, 2007: 6).

Συγκρίνοντας τους παραπάνω ορισμούς διαπιστώνονται διαφορές ως προς το εύρος δραστηριοτήτων που κάθε φορά καλύπτει η εκπαίδευση ενηλίκων, επομένως διευκρινίζεται ότι - για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας - η εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται στη «μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων». Αφήνεται σαφώς εκτός μελέτης η «εκπαίδευση ενηλίκων» του τυπικού συστήματος εκπαίδευσης, π.χ. η Ανώτατη Εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα καθίσταται σαφές ότι δε θα επιχειρηθεί διαχωρισμός του πεδίου σε γενική εκπαίδευση και ΣΕΚ, αντιθέτως θα εστιαστεί η μελέτη στο βαθμό συμμετοχής των ενηλίκων στο συνολικό εύρος του πεδίου σε Ελλάδα και Ισπανία.

Κατόπιν της εκτενούς παρουσίασης και οριοθέτησης του πεδίου της ΔΒΜ, στη συνέχεια θα εξεταστούν οι λόγοι για τους οποίους εστιάζεται το ενδιαφέρον στην αύξηση της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ.

1.3 Σκοποί και χρησιμότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων: το ενδιαφέρον για την αύξηση της συμμετοχής στη ΔΒΜ

Η ραγδαία ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών επέφερε αυξημένη ζήτηση για εργατικό δυναμικό με υψηλού επιπέδου δεξιότητες (Πρόκου 2009: 25), καθιστώντας σαφές ότι η αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση που έχουν λάβει τα άτομα είναι ανεπαρκής, με αποτέλεσμα να ανάγονται η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση σε απόλυτη αναγκαιότητα. Σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία όπου επικρατεί ο οικονομικός ανταγωνισμός μεταξύ των κρατών, η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης προβάλλει ως βασικό μέσο για την οικονομική ανάπτυξη και ευημερία (Κασσωτάκης, 2006: 165-166), ενώ οι κοινωνίες που δεν αξιοποιούν το ανθρώπινο δυναμικό τους υστερούν σε σύγκριση με τις ανταγωνίστριες κοινωνίες και οικονομίες (Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2004: 96-97).

Παρότι δίνεται έμφαση, όπως φαίνεται από τα παραπάνω, στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας των οικονομιών και στη βελτίωση της απασχολησιμότητας και αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού, η εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ στο πλαίσιο της κυβερνητικής στρατηγικής επιτελούν έργο και στους άξονες της κοινωνική συνοχής, της

κοινωνικής ένταξης, της ενίσχυσης της ιδιότητας του πολίτη, της προσωπικής ανάπτυξης και κατ' επέκταση της βελτίωσης της ποιότητας της ζωής (Πρόκου, 2009: 74).

Συμπερασματικά, καθίσταται σαφές ότι η αύξηση των ποσοστών συμμετοχής μιας χώρας στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ συμβάλλει ενεργά στην οικονομική ανάπτυξη και ευημερία ενός κράτους, στο βαθμό που εξασφαλίζει την προσφορά ανθρώπινου δυναμικού με γνώσεις και επικαιροποιημένες δεξιότητες, ενώ παράλληλα με την ενίσχυση της απασχολησιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού επιτυγχάνεται η διασφάλιση της κοινωνικής ένταξης και συνοχής.

Σε ποιους απευθύνεται η εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ και ποιοι τελικά συμμετέχουν, όμως, είναι κάτι που θα διαφανεί στη συνέχεια, όπως έχει αποτυπωθεί από θεωρητικούς του πεδίου.

1.4 Η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ

Παρότι δεν υπάρχει στη διεθνή βιβλιογραφία ένα κοινά αποδεκτό μοντέλο βάσει του οποίου να εξηγείται η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων, οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν στο ότι η συμμετοχή εξαρτάται από ένα πλήθος παραγόντων που διακρίνονται σε δύο βασικές κατηγορίες: πρώτον, σε εξωτερικούς-κοινωνικά προσδιορισμένους παράγοντες, όπως είναι η στάση της κοινωνίας απέναντι στην εκπαίδευση, οι ευκαιρίες παρακολούθησης προγραμμάτων και η ποιότητα των προσφερόμενων προγραμμάτων και δεύτερον, σε εσωτερικούς-ψυχολογικούς παράγοντες, όπως είναι η στάση του ίδιου του ατόμου απέναντι στην εκπαίδευση, η φάση ζωής στην οποία βρίσκεται κ.ά. (Κόκκος, 2005: 107).

Τα κίνητρα συμμετοχής του ενήλικου εκπαιδευομένου διαφοροποιούνται με βάση την ηλικία, το φύλο και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η συμμετοχή των χαμηλότερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων πρωτίστως σε προγράμματα εκμάθησης δεξιοτήτων απαραίτητων στην καθημερινή ζωή (Jarvis, 2004b: 74), ενώ οι υπηρεσίες εκπαίδευσης ενηλίκων αξιοποιούνται κυρίως από τις ανώτερες κοινωνικο-οικονομικές ομάδες (Jarvis, 2004: 87-88). Πιο συγκεκριμένα, έχει φανεί ότι οι ενήλικες των μεσαίων και ανώτερων τάξεων έχουν τη διπλάσια πιθανότητα να

συμμετάσχουν σε κάποιο είδος μαθησιακής δραστηριότητας, συγκριτικά με όσους ανήκουν στην εργατική τάξη (Nesbit, 2011: 240-241).

Επίσης, αν και συνήθως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι νέοι που ανήκουν στη μεσαία τάξη (Jarvis, 2004: 95), υπάρχει και η κατηγορία των ωριμότερων ηλικιακά, που συνήθως κατέχουν ήδη κάποιον εκπαιδευτικό τίτλο και απασχολούνται στον τομέα των υπηρεσιών (Jarvis, 2004: 86). Ο Thorndike υποστήριξε ότι η ικανότητα μάθησης ενός ενήλικα μετά την ηλικία των 25 ετών μειώνεται κάθε χρόνο κατά 1%, γεγονός που συνεπάγεται ότι όσο μεγαλύτερη η ηλικία του εκπαιδευόμενου τόσο μεγαλύτερη η δυσκολία του στη μάθηση. Επεσήμανε, όμως, ότι μέχρι και την ηλικία των 50 ετών, οτιδήποτε μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μάθησης, ενώ η δυσκολία στη μάθηση στις πιο προχωρημένες ηλικίες μπορεί να οφείλεται εν μέρει στα αρνητικά σχόλια και στον εμπαιγμό από πλευράς κοινωνίας (στο Smith, 2007: 133). Η αυξημένη συμμετοχή των νεότερων και μέσων ηλικιών στην εκπαίδευση ενηλίκων ίσως υποδεικνύει ότι «αυξήθηκε η σημασία της ανανέωσης των γνώσεων στη διάρκεια της ενεργού επαγγελματικής ζωής και κυρίως για τις επαγγελματικά ιδιαίτερα ενεργές μεσαίες ηλικιακές ομάδες» (Κελπανίδης-Βρυγιώτη, 2004: 133). Οι εργοδότες, επίσης, τείνουν να προσφέρουν εκπαίδευση στους εργαζομένους νεότερων ηλικιών, καθώς, σύμφωνα και με τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, «ο χρόνος απόδοσης της επένδυσης θα είναι μεγαλύτερος» (Κελπανίδης-Βρυγιώτη, 2004: 150).

Σε ό,τι αφορά στο επάγγελμα, οι προσφερόμενες ευκαιρίες μάθησης είναι άνισα κατανομημένες, καθώς φαίνεται ότι τα ανώτερα στελέχη έχουν περισσότερα κίνητρα, αλλά και ευκαιρίες, να αναπτύξουν δεξιότητες. Ταυτόχρονα, σημαντικό ρόλο στην κατανομή της επαγγελματικής κατάρτισης στον εργασιακό χώρο μπορεί να διαδραματίσει και η επαγγελματική διάρθρωση και παραγωγή μιας χώρας (Desjardins, 2011: 214).

Σε σημαντικότερο παράγοντα συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων ανάγεται το εκπαιδευτικό επίπεδο που έχει κατακτήσει ο εκπαιδευόμενος. Ο Jarvis υποστηρίζει ότι όσο υψηλότερο το εκπαιδευτικό επίπεδο, τόσο μεγαλύτερες οι πιθανότητες για κάποιον να συνεχίσει να σπουδάζει (2007: 162).

Σύμφωνα με τον Desjardins, οι προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες αποτελούν τον κύριο παράγοντα πρόβλεψης για το αν θα συμμετάσχει κάποιος σε περαιτέρω εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό επίπεδο που κατέχει ο εκπαιδευόμενος αντικατοπτρίζει τις

συσσωρευμένες γνώσεις, δεξιότητες και χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την πιθανότητα να συνεχίσει να μαθαίνει, όπως π.χ. στην περίπτωση των πρόωρα αποχωρησάντων από την εκπαίδευση, κοινό χαρακτηριστικό αποτελεί η έλλειψη αυτοπεποίθησης σε ό,τι αφορά στη μάθηση, λόγω αρνητικής προηγούμενης παιδαγωγικής εμπειρίας. Οι ενήλικες που κατέχουν χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο είναι λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, λόγω έλλειψης των απαιτούμενων γνώσεων/δεξιοτήτων και κινητοποίησης για μάθηση (2011: 212).

Επίσης, η εκπαίδευση ως δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου προτιμάται περισσότερο από ενήλικες ανώτερης εκπαίδευσης, ενώ όσοι κατέχουν χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο ή δεν ολοκλήρωσαν επιτυχώς την αρχική τους εκπαίδευση τείνουν να αποφεύγουν την παροχή περαιτέρω εκπαίδευσης (Jarvis, 2004b: 31). Ο Dewey, επίσης, υποστήριξε ότι οι ενήλικες που θα συνεχίσουν να μαθαίνουν και στην υπόλοιπη ζωή τους είναι εκείνοι που η προηγούμενη εκπαίδευσή τους τους «έσπειρε το σπόρο» της συνεχούς διεργασίας της μάθησης (στο Cross-Durant, 2007: 105). Στην ίδια κατεύθυνση και η Cross επισημαίνει ότι «η εκπαίδευση είναι εθιστική. Όσο πιο πολλή εκπαίδευση λαμβάνει κανείς, τόσο περισσότερη θέλει και τόσο περισσότερο συμμετέχει» (στο Kasworm, 2007: 265)

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η τάση να εκφράζεται μεγαλύτερη ανάγκη συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων από άτομα υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, γεγονός που αιτιολογείται από τις υψηλότερες επαγγελματικές απαιτήσεις που συνεπακόλουθα αντιμετωπίζουν, ενώ η αντισταθμιστική λειτουργία της εκπαίδευσης ενηλίκων δείχνει να αποκτά δευτερεύοντα ρόλο (Κελπανίδης & Βруνιώτη, 2004: 131). Έχει επισημανθεί, επίσης, ότι οι υποεκπαιδευμένοι, εξαιτίας της πρότερης αποτυχίας τους κατά την αρχική τους εκπαίδευση δεν επιζητούν την κατάρτιση, με αποτέλεσμα να αδικούνται εκ νέου από εκπαιδευτικής άποψης (Βεργίδης κ.ά, 1999: 32).

Σε ό,τι αφορά στο φύλο, οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες οργανωμένης μάθησης από ό,τι οι άντρες (McGivney, 2006: 65). Από την άλλη πλευρά, ενώ περισσότεροι άντρες αναλογικά μαθαίνουν στο πλαίσιο της εργασίας τους, περισσότερες γυναίκες επιστρέφουν στην εκπαίδευση αποσκοπώντας σε μια μελλοντική/πιθανή θέση εργασίας (Jarvis, 2004b: 75).

Σύμφωνα με μια παλιά έρευνα των Johnstone και Rivera, το τυπικό προφίλ του ενήλικου εκπαιδευόμενου συνοψίζεται ως: «το ίδιο συχνά άνδρας ή γυναίκα, συνήθως κάτω των 40 ετών, τουλάχιστον απόφοιτος Λυκείου/ανώτερης εκπαίδευσης, μεσαίου/ανώτερου εισοδήματος, εργαζόμενος πλήρους ωραρίου συνήθως σε διοικητικές/υπαλληλικές θέσεις». Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, προέκυψε επίσης το εύρημα ότι αυτοί που συμμετέχουν περισσότερο στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι αυτοί που τη χρειάζονται λιγότερο (στο Rinne & Kivinen, 1996: 184). Ο Courtney έχει επισημάνει, ως ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων, το ότι συνήθως οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν προκειμένου να επεκτείνουν τις σπουδές τους και όχι να αναπληρώσουν τυχόν εκπαιδευτικά κενά τους, καθώς επίσης ότι πιθανότερο κίνητρο αποτελούν οι επαγγελματικοί λόγοι/καριέρας, παρά η αγάπη για τη μάθηση (Rinne & Kivinen, 1996: 184).

Αντιθέτως, αυτοί που υποεκπροσωπούνται σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι εκείνοι που έχουν λάβει ελάχιστη αρχική εκπαίδευση, οι χειρώνακτες εργάτες και οι ηλικιωμένοι (Sargant, 1996: 208).

1.5 Η πολιτική της ΕΕ στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ

Τα κίνητρα της ΕΕ για ενιαία κατεύθυνση σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν κυρίως οικονομικά. Με το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου και την άνοδο του νεοφιλελεύθερου ανταγωνισμού, κρίθηκε αναγκαία η ενοποίηση των ευρωπαϊκών κρατών προκειμένου να αποτελέσουν μια ισχυρή, ανταγωνιστική ένωση κρατών, ενώ από νωρίς αναγνωρίστηκε η αξία της εκπαίδευσης ως απαραίτητης προϋπόθεσης για μια οικονομία που ευημερεί. Ορόσημο αποτέλεσε η Συνθήκη της Ρώμης (1957), βάσει της οποίας προωθήθηκε μέσω της Ευρωπαϊκής Επιτροπής η συνεργασία μεταξύ κρατών-μελών στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, με έμφαση στην παροχή ευκαιριών στους πρόωρα αποχωρήσαντες από την εκπαίδευση για απόκτηση επαγγελματικών εφοδίων (Παντισίδου, 2013: 30-32).

Ουσιαστική νομική βάση για την ευρωπαϊκή εκπαίδευση και κατάρτιση, ωστόσο, τέθηκε με τη Συνθήκη του Maastricht (1992), όπου αναφέρθηκε ρητά η αρχή της

επικουρικότητας, βάσει της οποίας ενθαρρύνθηκε η συνεργασία μεταξύ κρατών-μελών, ενώ τονίστηκε ο υποστηρικτικός και συμπληρωματικός ρόλος της ΕΕ, εναποθέτοντας στα ίδια τα κράτη-μέλη την ευθύνη για τη διάρθρωση του εθνικού εκπαιδευτικού τους συστήματος και του περιεχομένου της διδασκαλίας (Πανιτσίδου, 2013: 33). Η ίδια συνθήκη αναφέρθηκε ρητά στην αναγκαιότητα διατήρησης της απασχολησιμότητας σε υψηλό επίπεδο μέσω της παραγωγής ανάλογου ανθρώπινου δυναμικού (Γώγος, 2003: 19).

Ορόσημο για τη ΔΒΜ τη δεκαετία του 1990 αποτέλεσε επίσης η έκδοση των δύο Λευκών Βιβλίων για την Ανάπτυξη και την Ανταγωνιστικότητα και για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση, στα οποία διασαφηνίστηκε ο ρόλος που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην απασχόληση, στην κοινωνική συνοχή, στην ανταγωνιστικότητα και στην ανάπτυξη της δημοκρατίας (Πανιτσίδου, 2013: 33-34). Παράλληλα, δόθηκε έμφαση στη βελτίωση δεξιοτήτων μέσω δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των απασχολούμενων και των νεοεισερχομένων στην αγορά εργασίας ως προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη της ανταγωνιστικότητας και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής στην Ευρώπη (Γώγος, 2003: 24).

Η «αναγνώριση της οικονομικής αξίας της εκπαίδευσης» (Πανιτσίδου, 2013: 30) στην ΕΕ σφραγίστηκε, ωστόσο, με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας (2000), όπου αποφασίστηκε η ομώνυμη Στρατηγική, η οποία αναγνώρισε την εκπαίδευση «ως αναπόσπαστο μέρος των οικονομικών και κοινωνικών πολιτικών, ως μέσο για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης παγκοσμίως και ως εγγύηση για την εξασφάλιση της συνοχής των κοινωνιών και της πλήρους προσωπικής ολοκλήρωσης των πολιτών». Αναφέρθηκε ρητά, επίσης, η ανάγκη αναπροσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης, ώστε να εντάσσονται ομάδες του πληθυσμού, όπως νέοι ενήλικες άνεργοι ή απασχολούμενοι, ώστε να μην καταστούν παρωχημένες οι γνώσεις τους εξαιτίας των τεχνολογικών εξελίξεων (Πανιτσίδου, 2013: 36-37). Παράλληλα, τονίστηκε η ανάγκη δράσης στους τομείς της εσωτερικής αγοράς, της Κοινωνίας της Πληροφορίας (ΚτΠ), της έρευνας και της εκπαίδευσης με σκοπό την ανάπτυξη και τη βιώσιμη οικονομία των κρατών μελών της ΕΕ (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο).

Εν συνεχεία, οι Υπουργοί Παιδείας των κρατών-μελών της ΕΕ προχώρησαν το Μάιο του 2003 στη διατύπωση των «ευρωπαϊκών κριτηρίων αναφοράς», που καθόρισαν το

επιθυμητό ποσοστό συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων έως το 2010 να ανέρχεται στο 12,5% της ηλικιακής ομάδας 25-64 ετών (Πανισίδου, 2013: 39). Η αξιολόγηση της εφαρμογής και αποτελεσματικότητας της Στρατηγικής της Λισαβόνας, ωστόσο, κατέστη δύσκολη, εξαιτίας της οικονομικής ύφεσης στην ΕΕ την περίοδο 2001-2010 και του ανασταλτικού ρόλου της στην επίτευξη των στόχων (Πανισίδου, 2013: 42).

Παρόλα αυτά, το Συμβούλιο προέβη στην εκπόνηση του στρατηγικού πλαισίου «Ευρώπη 2020» για τη δεκαετία 2010-2020 αποσκοπώντας στην περαιτέρω στήριξη της εκπαίδευσης και κατάρτισης, με τελικούς στόχους τη διασφάλιση της προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ανάπτυξης όλων των πολιτών, την οικονομική ευημερία και την απασχολησιμότητα, με παράλληλη προώθηση των δημοκρατικών αρχών, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά. Παράλληλα, τέθηκε σε υψηλή προτεραιότητα η αύξηση της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων σε ποσοστό 15% - υψηλότερο από αυτό που είχε τεθεί νωρίτερα στη Στρατηγική της Λισαβόνας – έως το 2020 (Πανισίδου, 2013: 43). Αξίζει να αναφερθεί ότι το πλαίσιο «Ευρώπη 2020» αποτελεί ένα φόρουμ συνεργασίας των κρατών-μελών για την αντιμετώπιση των κοινών προκλήσεων στην εκπαίδευση και κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού, σεβόμενο παράλληλα τις εθνικές δράσεις που αναλαμβάνονται στο πλαίσιο του σχεδιασμού από πλευράς κρατών-μελών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή).

1.6 Συμπεράσματα

Στις προηγούμενες ενότητες διασαφηνίστηκαν οι όροι «εκπαίδευση ενηλίκων» και «ΔΒΜ», ενώ έγινε αναφορά στο διαχωρισμό της πρώτης στους τομείς της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και της ΣΕΚ, αλλά και στο διαχωρισμό της δεύτερης σε τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση. Παράλληλα, επισημάνθηκε το γεγονός ότι το ενδιαφέρον για αύξηση της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ απορρέει από την αναγκαιότητα αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού, ως μέσο για την ανάπτυξη της ανταγωνιστικότητας μεταξύ των κρατών σε μια παγκοσμιοποιημένη οικονομία. Επίσης, αναδείχθηκε ότι, σύμφωνα με τη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων, αυτοί που συμμετέχουν περισσότερο είναι οι νεότεροι, οι κατέχοντες ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο,

οι εργαζόμενοι και ιδίως οι κατέχοντες θέσεις εργασίας υψηλής εξειδίκευσης, ενώ δεν παρατηρείται ιδιαίτερη διαφοροποίηση συμμετοχής σύμφωνα με το φύλο. Παρουσιάστηκαν, επιπλέον, ως κυριότερα ορόσημα στην εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων/ΔΒΜ σε επίπεδο ΕΕ, τόσο η Συνθήκη του Μάαστριχτ, όσο και η Στρατηγική της Λισαβόνας. Στην πρώτη, δόθηκε έμφαση στην αρχή της επικουρικότητας βάσει της οποίας τονίστηκε ο συμβουλευτικός/υποστηρικτικός ρόλος της ΕΕ αναθέτοντας την ευθύνη στα κράτη-μέλη για τη διάρθρωση του εκπαιδευτικού τους συστήματος, ενώ ενθαρρύνθηκε τη συνεργασία μεταξύ κρατών-μελών. Στη δεύτερη, αναγνωρίστηκε η οικονομική αξία της εκπαίδευσης και εν συνεχεία βάσει αυτής ορίστηκαν τα κριτήρια αναφοράς για το επιθυμητό ποσοστό συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων έως το 2010.

2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ (1990-2011)

2.1 Εισαγωγή

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι εξελίξεις στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 έως και το 2011 σε συσχέτισμό με το ιδιαίτερο πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας, ενώ κατόπιν θα παρουσιαστούν παλιότερες έρευνες που διερεύνησαν το βαθμό συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Με αυτόν τον τρόπο, θα επιχειρηθεί να διαφανεί η καταλυτική επιρροή που ασκεί το ιδιαίτερο πλαίσιο μιας χώρας στη διαμόρφωση του θεσμού της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ βάσει αυτής της παρουσίασης θα αναζητηθούν στο εμπειρικό μέρος της παρούσας εργασίας οι παράγοντες του ελληνικού συγκείμενου που διαμόρφωσαν το βαθμό συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων.

2.2 Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1990

Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τη δεκαετία του 1980, η πορεία της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας επηρεάστηκε από δύο βασικές εξελίξεις: α) την άνοδο στην εξουσία ενός σοσιαλιστικού κόμματος και β) την είσοδο της Ελλάδας ως πλήρους μέλους στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ) (Πανιτσίδου, 2013: 53). Αν και πρωτύτερα έγιναν κινήσεις για την επέκταση της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω του δικτύου Λαϊκής Επιμόρφωσης, των Κέντρων Γεωργικής Εκπαίδευσης (ΚΕΓΕ), του Ελληνικού Κέντρου Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ) κ.ά., ωστόσο η ποσοτική επέκταση της εκπαίδευσης ενηλίκων σημειώθηκε κατά τη δεκαετία του 1980 με την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ (Καραλής, 2013:19).

Οι κύριοι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων ανήκαν στο δημόσιο τομέα (Βεργίδης κ.ά, 1999: 39, Καραλής, 2013: 19) ή στον ευρύτερο δημόσιο τομέα και ήταν οι πρώτοι που εισέπραξαν χρηματοδοτήσεις από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ). Ενδεικτικά αναφέρονται η Υπηρεσία Λαϊκής Επιμόρφωσης που αναβαθμίστηκε σε Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) το 1983, το ΕΛΚΕΠΑ, ο Ελληνικός Οργανισμός Μικρών-

Μεσαίων Επιχειρήσεων και Χειροτεχνίας (EOMMEX) και η Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (ΕΕΤΑΑ) (Καραλής, 2013: 19). Αν και η χρηματοδότηση του δικτύου Λαϊκής Επιμόρφωσης προερχόταν από το ΕΚΤ, η αναβάθμιση του θεσμού της λαϊκής επιμόρφωσης αποτελούσε έναν από τους βασικούς άξονες της πολιτικής του κυβερνώντος κόμματος και διακηρυγμένο προεκλογικό στόχο, επιδιώκοντας την ανάπτυξη της προσωπικότητας των πολιτών, την κοινωνική τους συμμετοχή και τη δημιουργική τους απασχόληση (Καραλής, 2010: 27). Στο πλαίσιο της Λαϊκής Επιμόρφωσης διοργανώθηκαν, επίσης, σύντομης διάρκειας προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων, με φορείς διοργάνωσης το ΕΛΚΕΠΑ, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης, την Εθνική Τράπεζα, το Ινστιτούτο Εργασίας (ΙΝΕ) της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος (ΓΣΕΕ) κ.ά. (Κόκκος & Καραλής, 2011: 142-143).

Από το 1980 έως το 1987 η χρηματοδότηση του ΕΚΤ είχε ως κύριους αποδέκτες το δίκτυο Λαϊκής Επιμόρφωσης και το ΕΛΚΕΠΑ, ενώ τα κυριότερα θέματα εκπαίδευσης ήταν θεσμικά/ νομικά, θέματα εκσυγχρονισμού της δημόσιας διοίκησης και αυτοδιοίκησης, συνεταιριστικά (λόγω της ανάπτυξης του συνεταιριστικού κινήματος ως πολιτικής επιλογής του κυβερνώντος κόμματος), καθώς και επιμορφωτικά προγράμματα αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των ενηλίκων που ανήκαν στα λαϊκά στρώματα. Παράλληλα, όμως, στόχευε στον εκσυγχρονισμό της ελληνικής οικονομίας που κατείχε «ημι-περιφερειακή» θέση τόσο στην παγκόσμια οικονομία, όσο και σε επίπεδο ΕΕ, παρουσιάζοντας επιβράδυνση στον εκσυγχρονισμό της γεωργίας, ασθενή σχέση μεταξύ πρωτογενούς-δευτερογενούς τομέα και ένα μη αποτελεσματικό κράτος που χαρακτηριζόταν από πελατειακές σχέσεις (Πρόκου, 2009: 56-57). Υλοποιήθηκαν επίσης προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων με αντικείμενο τις θεσμικές και νομοθετικές αλλαγές που επήλθαν στην Ελλάδα στην πορεία του εκδημοκρατισμού της (Βεργίδης κ.ά., 1999: 64-65), ενώ το 1989 συστάθηκε το Εθνικό Συμβούλιο Επαγγελματικής Κατάρτισης και Απασχόλησης (ΕΣΕΚΑ), με αντικείμενο το συντονισμό δράσεων ΣΕΚ, αλλά και τη διασύνδεσή τους με τις πολιτικές απασχόλησης και καταπολέμησης της ανεργίας (Καραλής, 2010: 30).

Τη δεκαετία του 1990, έγινε αισθητή η παρέμβαση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής μέσω των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης (ΚΠΣ): του Α' ΚΠΣ (1989-1993) και του Β' ΚΠΣ (1994-1999) που εστίασαν σχεδόν αποκλειστικά στη ΣΕΚ. Παράλληλα, μειώθηκαν

αισθητά οι δραστηριότητες που αφορούσαν στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων, ώστε η εκπαίδευση ενηλίκων σχεδόν ταυτίστηκε με επιδοτούμενα προγράμματα για ανέργους (Καραλής, 2010: 29-32). Η μείωση του ενδιαφέροντος προς τον τομέα της λαϊκής επιμόρφωσης αποτυπώθηκε και στις μειώσεις των ετήσιων επιχορηγήσεων που λάμβανε, όπου για την περίοδο 1989-1999 παρουσίασαν πτώση κατά 37,5% (Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής & Διεθνούς Εκπαίδευσης). Η έμφαση στη ΣΕΚ άφησε σε δεύτερη μοίρα ή αγνόησε τα προγράμματα προσωπικής και πολιτιστικής ανάπτυξης και κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής, στερώντας από τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων το δυναμισμό της, αλλά και τη δυνατότητα εκπαίδευσης ενός σημαντικού μέρους υποψηφίων εκπαιδευομένων (Βεργίδης κ.ά., 1999: 61). Ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνονταν κατά κύριο λόγο τα προγράμματα ΣΕΚ ήταν άνεργοι – πτυχιούχοι ή απόφοιτοι Λυκείου - και αυτοαπασχολούμενοι του πρωτογενούς τομέα (Πρόκου, 2009: 57).

Την ίδια εποχή, η άνοδος της Νέας Δημοκρατίας (ΝΔ) στην εξουσία σηματοδότησε μια νεοφιλελεύθερη στροφή στην ελληνική οικονομική πολιτική (Ψαλιδόπουλος, 2004: 252-253), προωθώντας τις ιδιωτικοποιήσεις δημοσίων επιχειρήσεων και στηρίζοντας τη μείωση της κρατικής παρέμβασης στην επιχειρηματική δραστηριότητα (Λιαργκόβας & Πατρώνης, 2004: 174). Παρόλα αυτά, απέτυχε στην άμεση υλοποίηση των μεταρρυθμιστικών στόχων που στόχευαν στη σύγκλιση της ελληνικής οικονομίας με τα κριτήρια της Συνθήκης του Μάαστριχτ, ευνοώντας το Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα (ΠΑΣΟΚ), που υποσχόταν «έναν πιο ήπιο δρόμο προς την Οικονομική και Νομισματική Ένωση (ΟΝΕ)», να κερδίσει τις εκλογές του 1993 (Featherstone & Παπαδημητρίου, 2010: 40). Η αλλαγή κυβέρνησης το 1993 δε σηματοδότησε καμία αλλαγή στην πορεία της οικονομικής πολιτικής. Η Ελλάδα έχοντας συνομολογήσει στη Συνθήκη του Μάαστριχτ ήταν υποχρεωμένη να επιτύχει τους στόχους που είχαν τεθεί σχετικά με «το έλλειμμα του προϋπολογισμού, το δημόσιο χρέος, τον πληθωρισμό και τα επιτόκια», προκειμένου να μπορέσει να συμμετάσχει στην ευρωζώνη (Ψαλιδόπουλος, 2004: 252-253).

Την περίοδο 1990-1995 η Ελλάδα παρουσίασε έναν ισχνό ρυθμό αύξησης του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος (ΑΕΠ) της τάξης του 0,8%, γεγονός που επακόλουθα δυσχέρανε τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας και που φάνηκε να ευθύνεται για την αύξηση της ανεργίας, την ίδια περίοδο, από το 7% στο 10%. Ωστόσο, η συσταλτική

νομισματική και δημοσιονομική πολιτική¹ που προωθήθηκε στο πλαίσιο της Συνθήκης του Μάαστριχτ, απέτρεψε αύξηση του ΑΕΠ τέτοια (γύρω στο 4-5%) που να ξεπερνά την αύξηση του εργατικού δυναμικού και της παραγωγικότητας (Πελαγίδης, 2001: 112). Η Ελλάδα βίωσε τις συνέπειες της στροφής προς το νεοφιλελεύθερο πρότυπο εντονότερα από την υπόλοιπη Ευρώπη, καθώς η ρητορική περί «ανταγωνιστικότητα» και «δημιουργικών δυνάμεων της αγοράς» δε συνοδεύτηκε από την αντίστοιχη αναπτυξιακή στόχευση, συνδυαζόμενη με έλλειψη μιας σύγχρονης παραγωγικής δομής και αδυναμία συνέργειας μεταξύ τομέων και κλάδων της οικονομίας (Χάλαρης, 2005: 51).

Η στήριξη και χρηματοδότηση του τομέα της ΣΕΚ από το ΕΚΤ μέσω των Α΄ και Β΄ ΚΠΣ και των Μεσογειακών Ολοκληρωμένων Προγραμμάτων (ΜΟΠ), αλλά και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων κατάρτισης και η επακόλουθη πρόσληψη προσωπικού δεν έφερε τα ανάλογα αποτελέσματα, καθώς σημειώθηκαν επικαλύψεις μεταξύ φορέων, προστριβές και κατασπατάληση χρημάτων, εξαιτίας του ανεπαρκούς σχεδιασμού και συντονισμού (Βεργίδης κ.ά., 1999: 13). Το μεγαλύτερο μέρος των πόρων, που χρησιμοποιήθηκε ασυντόνιστα προερχόταν από το Α΄ ΚΠΣ, ενώ έως και τα μέσα της δεκαετίας του 1990 ακολουθήθηκε η λογική της απορρόφησης κοινοτικών πόρων και απουσίαζε η μελέτη των αναγκών και η επακόλουθη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της ΣΕΚ. Ως αποτέλεσμα, οργανώθηκαν προγράμματα ΣΕΚ από φορείς που δε διέθεταν την κατάλληλη υποδομή και τα κατάλληλα στελέχη (Βεργίδης κ.ά., 1999: 48-49).

Η ανάγκη για ορθολογικότερη χρήση των κονδυλίων μεταφράστηκε το 1994 στη θεσμοθέτηση ενός διαρθρωμένου συστήματος ΣΕΚ για την παρακολούθηση των πραγματοποιούμενων ενεργειών στο πλαίσιο του Β΄ ΚΠΣ που χρηματοδοτούταν από το ΕΚΤ. Επακόλουθα, τέθηκε υπ' ευθύνη του Υπουργείου Εργασίας τόσο η διαχείριση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, όσο και η διαμόρφωση ενιαίας πολιτικής και στρατηγικής για

¹ Για την Ελλάδα και τα κράτη-μέλη της ΕΕ η άσκηση της νομισματικής πολιτικής είναι αρμοδιότητα της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας (ΕΚΤ) όπου από το 1999, όταν δημιουργήθηκε το ευρώ, σκοπός της είναι η σταθερότητα του γενικού επιπέδου τιμών και ο περιορισμός του πληθωρισμού κάτω του 2%. Η ΕΚΤ είναι η μόνη αρμόδια για την έκδοση του ευρώ και για τον προσδιορισμό της τιμής του συναλλάγματος (Λιανός & Ψειρίδου, 2015: 195-196). Συσταλτική νομισματική πολιτική θεωρείται η μείωση της ποσότητας του χρήματος που θα εκδοθεί (Λιανός & Ψειρίδου, 2015: 186), ενώ συσταλτική δημοσιονομική πολιτική θεωρείται η μείωση των κρατικών δαπανών (Λιανός & Ψειρίδου, 2015: 189).

τη ΣΕΚ. Ταυτόχρονα, υπήρξε πρόβλεψη για τη σύσταση ιδιωτικών και δημόσιων Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) που θα υλοποιούσαν τα εν λόγω προγράμματα. Την εποπτεία και σχεδιασμό των προγραμμάτων θα είχε το ΕΣΕΚΑ, ενώ ο τομέας της πιστοποίησης των ΚΕΚ, των εκπαιδευτών τους και της παρεχόμενης κατάρτισης θα ανήκε στο πεδίο του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υπηρεσιών (ΕΚΕΠΙΣ) (Πρόκου, 2009: 59). Το ΕΚΕΠΙΣ συστήθηκε το 1994 και αποτέλεσε την ολοκλήρωση του θεσμικού πλαισίου της ΣΕΚ (Βεργίδης κ.ά, 1999: 57).

Αν και βασικό πεδίο δραστηριότητας των ΚΕΚ, που κυρίως ήταν ιδιωτικά, ήταν η υλοποίηση προγραμμάτων ΣΕΚ, παράλληλα υπήρξε πρόβλεψη για τη δραστηριοποίησή τους και στη διερεύνηση αναγκών κατάρτισης και ειδικοτήτων στην αγορά εργασίας κ.ά. (Πρόκου, 2009: 58-59). Τα ΚΕΚ θεσπίστηκαν με την υπουργική απόφαση υπ.αριθμ. 115912/ 9-10-2000, λειτουργώντας υπό την αιγίδα του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και υπό την εποπτεία του ΕΚΕΠΙΣ, στο οποίο ανατέθηκε η ίδρυση και ανάπτυξη ΚΕΚ, με αποτέλεσμα την ίδρυση ΚΕΚ κρατικής επιχορήγησης, αλλά και ιδιωτικών, στις 13 περιφέρειες της Ελλάδας. Λειτουργήσαν με χρηματοδότηση από το ΕΚΤ, ενώ ανέπτυξαν συνεργασίες με β' βάθμιας τοπικές αρχές, με τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ), με τεχνικές και επαγγελματικές σχολές και με επιχειρήσεις, στοχεύοντας στην κάλυψη αναγκών επαγγελματικής κατάρτισης των νέων, επανακατάρτισης των ανέργων και γενικότερα στην παροχή ευκαιριών ΔΒΜ (Sipitanou & Zarifis, 2006: 83-84). Η σύσταση ενός δικτύου δημοσίων και ιδιωτικών φορέων ΣΕΚ αποτέλεσε συνειδητή πολιτική επιλογή, καθώς οι ανάγκες της αγοράς εργασίας για κατάρτιση στις νέες τεχνολογίες δεν ήταν δυνατό να καλυφθούν, τουλάχιστον σε αρχικό στάδιο, από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (Βεργίδης κ.ά., 1999: 36).

Μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) που χρηματοδοτούταν από το Β' ΚΠΣ προωθήθηκαν ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης², σε συνδυασμό με τομείς στο χώρο της εκπαίδευσης, που έγιναν

² Οι ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης αναφέρονται «στα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης των ανέργων και των εργαζομένων, σε προγράμματα επιδότησης των εργοδοτών για την απασχόληση ανέργων και στην επιδότηση των ανέργων να δημιουργήσουν δική τους επιχείρηση» και αποσκοπούν στη μείωση της

αισθητές στην Ελλάδα μετά το 1996. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν αποσκοπούσαν στη διατήρηση των υπαρχουσών θέσεων απασχόλησης και εν συνεχεία στη δημιουργία νέων, ενώ ο Οργανισμός Απασχόλησης Ανθρώπινου Δυναμικού (ΟΑΕΔ) προσανατολίστηκε σε προγράμματα κατάρτισης για την ένταξη των ανέργων στην αγορά εργασίας (Παλυβός & Χλέτσος, 2006: 42-43). Το 1996 συστήθηκε στον ΟΑΕΔ ο Λογαριασμός για την Απασχόληση και την Επαγγελματική Κατάρτιση (ΛΑΕΚ) μέσω του οποίου θα χρηματοδοτούνταν προγράμματα απασχόλησης και επαγγελματικής κατάρτισης για ανέργους, αλλά και ενδοεπιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ προβλεπόταν συνεργασία του ΟΑΕΔ με τον ιδιωτικό και το δημόσιο τομέα, για εφαρμογή προγραμμάτων ΣΕΚ, αποσκοπώντας στη σύνδεση της ΣΕΚ με την απασχόληση (Πανιτσίδου, 2013: 58). Την ίδια περίοδο συστήθηκε ο Οργανισμός ΔΗΜΗΤΡΑ (Ν. 2520/1997) που στόχευε στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των αγροτών και ήρθε να αντικαταστήσει τα ΚΕΓΕ και τα Κέντρα Γεωργικής Ανάπτυξης των νομαρχιών (Καραλής, 2010: 33). Παρόλα αυτά, η ανυπαρξία σαφούς θέσης της Ελλάδας για το πού πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση, όσον αφορά στις πολιτικές απασχόλησης σε συνδυασμό με τον αποσπασματικό χαρακτήρα της κοινωνικής πολιτικής, κατέστησε δυσχερή την αποτελεσματικότητά τους (Παλυβός & Χλέτσος, 2006: 42-43).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί η ιδιαιτερότητα της ελληνικής περίπτωσης σε επίπεδο κοινωνικής πολιτικής, αλλά και οικονομίας. Το κράτος πρόνοιας όπως έχει διαμορφωθεί στην Ελλάδα ακολουθεί το «μεσογειακό μοντέλο»: χαμηλό ύψος κοινωνικών παροχών, καθολική υγειονομική περίθαλψη (αν και με προβλήματα χρηματοδότησης), σημαντικά κενά στις παροχές που κατά παράδοση καλύπτονται από το ευρύτερο οικογενειακό σύστημα, συντήρηση των πελατειακών σχέσεων και επιλεκτική κατανομή προνομίων και παροχών κτλ. Η ελληνική οικονομία, από την άλλη, χαρακτηρίζεται από διογκωμένο δημόσιο τομέα και ασθενή βιομηχανία, ιδιαίτερος υψηλά ποσοστά ανέργων, κυρίως μακροχρονίων, ενώ παράλληλα δίνεται έμφαση στον τομέα των υπηρεσιών. Επιπλέον, διαρθρώνεται σε λίγες μεγάλες επιχειρήσεις και σε πάρα πολλές μικρές και πολύ μικρές επιχειρήσεις, ενώ η σχέση του κράτους με τις επιχειρήσεις διέπεται από

χρήσης των παθητικών πολιτικών απασχόλησης (όπως π.χ. τα επιδόματα ανεργίας) (Δημουλάς – Μιχαλοπούλου, 2008: 11).

«κρατικισμό», ευνοώντας τα μεγάλα επιχειρηματικά δίκτυα έναντι των μικρών επιχειρήσεων (Featherstone & Παπαδημητρίου, 2010: 96-99). Στην πλειονότητά τους οι επιχειρήσεις είναι μικρές και οικογενειακές, ενώ αντιμετωπίζουν την επαγγελματική κατάρτιση ως πολυτέλεια (Καραντινός, 2010: 56), γεγονός που συνδέεται με το χαμηλό ποσοστό επιχειρήσεων που παρέχουν κατάρτιση στην Ελλάδα (21% για το έτος 2005), έναντι του αντίστοιχου ποσοστού για την ΕΕ-27 (60% για το ίδιο έτος) (Καραντινός, 2010: 49).

Παρόλα αυτά, η δεκαετία του 1990 στερήθηκε μιας «ενεργού βιομηχανικής/τεχνολογικής πολιτικής με αναπτυξιακό χαρακτήρα», παρότι είχε επισημανθεί ως πρόβλημα ήδη από την προηγούμενη δεκαετία. Οι σοσιαλιστικές κυβερνήσεις των δεκαετιών του 1980 και του 1990 «ταλαντεύονταν» πολιτικά μεταξύ συσσώρευσης και νομιμοποίησης: μεταξύ, δηλαδή, οικονομικής ανάπτυξης και μεγέθυνσης από τη μία και εξάλειψης κοινωνικών αδικιών και ανισοτήτων από την άλλη. Τελικά, η πολιτική που ακολουθήθηκε αποτέλεσε ένα κράμα των «ιστορικά διαμορφωμένων πολιτικών, επιχειρηματικών και συνδικαλιστικών φορέων» (Χάλαρης, 2005: 48-49).

Αξιοσημείωτη εξέλιξη για την οργάνωση και συστηματοποίηση της ΔΒΜ αποτέλεσε η ίδρυση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) το 1995, με αντικείμενο την ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και λαϊκής επιμόρφωσης και την ίδρυση Κέντρων Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Κατάρτισης, γεγονός που οδήγησε αργότερα στην ίδρυση των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) (Πανιτσίδου, 2013: 59). Σκοπος του ΙΔΕΚΕ, όπως αναφέρεται στο άρθρο 4 του Ν. 2327/ 31-7-1995, ΦΕΚ 156, Τεύχος Α', θα ήταν η μελέτη, η έρευνα, η παροχή πληροφοριών και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της λαϊκής επιμόρφωσης, αλλά και ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η εκτέλεση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, η οργάνωση συστημάτων εκπαίδευσης εξ αποστάσεως, η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, η εκτέλεση ερευνητικών προγραμμάτων, η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού, η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και η εκτέλεση έργων που θα του ανέθετε η ΓΓΛΕ (E-nomothesia.gr).

Με το Ν.2525/ 97 ιδρύθηκαν τα ΣΔΕ δίνοντας τη δυνατότητα σε άτομα άνω των 18 ετών που δεν ολοκλήρωσαν την εννιάχρονη υποχρεωτική φοίτηση να αποκτήσουν

απολυτήριο τίτλο Γυμνασίου. Η διάρκεια φοίτησης ορίστηκε σε 18 μήνες, που αντιστοιχεί σε δύο ακαδημαϊκά έτη, 25 ωρών εβδομαδιαίως, ενώ τα μαθήματα θα διεξάγονταν καθημερινά απογευματινές ώρες. Τα ΣΔΕ λειτούργησαν από το 2000 και έπειτα με τη συγχρηματοδότηση του ΕΚΤ και του Ελληνικού Δημοσίου, ενώ η φιλοσοφία τους στηρίχτηκε σε τρεις αρχές: α) την ευελιξία του εκπαιδευτικού προγράμματος σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, β) την υποστήριξή τους όπου αντιμετώπιζαν δυσκολίες και γ) την παροχή εκπαιδευτικού προσωπικού και συμβουλευτικών υπηρεσιών. Από το 2000 συνολικά ιδρύθηκαν 58 ΣΔΕ πανελλαδικά και 8 παραρτήματά τους εντός σφραγιστικών καταστημάτων, ενώ μεγάλο ποσοστό των αποφοίτων των ΣΔΕ συνέχισε τις σπουδές του στις επόμενες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως π.χ. στο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) και στο Πανεπιστήμιο (Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Α).

Παράλληλα, σε πολιτισμικό επίπεδο αυτή τη δεκαετία, παρατηρήθηκε ραγδαία ανάπτυξη των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ), φέρνοντας σε επαφή τα άτομα με πληθώρα πληροφοριών και μηνυμάτων μέσω ποικίλων τηλεοπτικών καναλιών. Αυτή η ανάπτυξη σε συνδυασμό με την πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών διεθνώς, αλλά και της Ελλάδας πλέον εξαιτίας της μετακίνησης πληθυσμών που παρατηρήθηκε την ίδια δεκαετία, όπως και η ανάγκη για προσωπική ολοκλήρωση, έστρεψαν τα άτομα στην αναζήτηση της γνώσης σε μορφωτικά μονοπάτια εκτός υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Μουζάκης, 2006: 7).

Βέβαια, στην Ελλάδα διαχρονικά οι ενήλικοι Έλληνες δείχνουν σταθερή προτίμηση στην τυπική εκπαίδευση που οδηγεί στην απόκτηση πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ η ελληνική οικογένεια, η οποία αποτελεί μια ισχυρή κοινωνική μονάδα που ορίζει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική δράση των μελών της, ωθεί τα μέλη της στην επιδίωξη απόκτησης πανεπιστημιακού τίτλου ως του ασφαλέστερου δρόμου για κοινωνικο-οικονομική ανέλιξη: θέση που ταυτίζει την «εκπαίδευση» με την «επαγγελματική εξασφάλιση», όχι με τη γνώση ως στόχο ζωής. Επιπλέον, ιστορικά η μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα δε γεννήθηκε μέσα από λαϊκά κινήματα, όπως συνέβη σε άλλες δυτικές κοινωνίες, με αποτέλεσμα να μη χαιρεί αντίστοιχης αποδοχής και αξιοποίησης από

την ελληνική κοινωνία, παρά τις αθρόες χρηματοδοτήσεις της ΕΕ (Κόκκος, 2005: 108-112).

Στον αντίποδα, η ισχυρή επιρροή των ΜΜΕ φέρνει τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιμέτωπα με νέες προκλήσεις, καθώς η συγκέντρωση δύναμης στα χέρια λίγων ατόμων – με τα όποια πολιτικά συμφέροντα εξυπηρετούν - θέτουν σε κίνδυνο την ίδια τη δημοκρατία και την ελεύθερη σκέψη των πολιτών (Κασσωτάκης, 2006: 163). Η ισχυρή επιρροή των ΜΜΕ έφερε, επίσης, σημαντικό μερίδιο ευθύνης τη δεκαετία του 1990 για την ενίσχυση του ιδεολογήματος του «άμεσου, άκοπου πλουτισμού» μέσω της συστηματικής προβολής στοιχηματικών παιχνιδιών και οργανωμένου τζόγου, που ενισχύθηκαν αυτήν την περίοδο σημαντικά ειδικά «μετά την εκτόνωση της «χρηματιστηριακής φούσκας», επιφέροντας διάβρωση στο σύστημα κοινωνικών αξιών και αναπαράγοντας αντιπαραγωγικά οικονομικά πρότυπα (Χάλαρης, 2005: 52-53). Έχει επίσης επισημανθεί η συμβολή των ΜΜΕ, ιδίως κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1990, στην ενίσχυση της αντίληψης της «ισχυρής οικονομίας», καθώς και της προώθησης και επικράτησης επικοινωνιακά ενός προτύπου ζωής πλαστής ευημερίας (Κοψίνη, 2012: 54).

2.3 Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα τη δεκαετία του 2000

Την περίοδο 2000-2006 ενισχύθηκαν οι δραστηριότητες γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων χάρη στη δέσμευση πόρων του Γ΄ ΚΠΣ (Β'ΕΠΕΑΕΚ), οδηγώντας σε ανάκαμψη του θεσμού που την προηγούμενη δεκαετία είχε σχεδόν εγκαταλειφθεί, ενώ παράλληλα επιδείχθηκαν τα πρώτα στοιχεία ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω της θεσμοθέτησης φορέων για την υλοποίηση προγραμμάτων, της ορθολογικής αξιοποίησης των πόρων και της προετοιμασίας προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών ΣΕΚ (Καραλής, 2010: 32-34).

Το 2001 η Ελλάδα υιοθέτησε το κοινό ευρωπαϊκό νόμισμα (Featherstone & Παπαδημητρίου, 2010: 41) και εντάχθηκε στην Ευρωζώνη, ενώ σε επίπεδο οικονομίας παρουσίαζε μειωμένο πληθωρισμό, επιτόκια και δημόσιο χρέος (Ψαλιδόπουλος, 2004: 252-253), διατηρώντας το ρυθμό οικονομικής ανάπτυξης σε επίπεδα υψηλότερα του ευρωπαϊκού μέσου όρου και τον πληθωρισμό σε επίπεδα εγγύτερα με εκείνα των

υπολοίπων κρατών-μελών της ΕΕ. Παρότι, όμως, δρομολογήθηκαν γενναίες μεταρρυθμίσεις, δε σημειώθηκε αντίστοιχη πρόοδος. Σε έκθεση του Παγκόσμιου Οικονομικού Φόρουμ το 2002, η Ελλάδα παρουσιάστηκε ως η χώρα με τη χειρότερη επίδοση διαχρονικά σύμφωνα με τις οχτώ διαστάσεις³ που είχαν οριστεί στο Πρόγραμμα της Λισαβόνας (Featherstone &-Παπαδημητρίου, 2010: 41).

Επιπρόσθετα, η πορεία προς την ανάπτυξη έως το 2004 εστιάστηκε αποκλειστικά σε συγκεκριμένους επιμέρους στόχους, όπως η ένταξη στην ΟΝΕ και η Ολυμπιάδα του 2004, κάτι που αναπόφευκτα θα συσσώρευε προβλήματα και αδιέξοδα για το μέλλον της χώρας και του ήδη ισχνού κοινωνικού κράτους της. Εκτός από την πρόσκαιρη άνθιση του κατασκευαστικού κλάδου και της απορρόφησης εργαζομένων στον τομέα της προβολής και της «θεαματοποίησης» των Ολυμπιακών Αγώνων, τα αποτελέσματα για την οικονομία της χώρας ήταν αμφίβολα λόγω της υπέρμετρης επιβάρυνσης των δημοσίων οικονομικών (Χάλαρης, 2005: 54-55).

Το 2001 ψηφίστηκε ο Ν. 2909/ 2-5-2001, ΦΕΚ 90, τεύχος Α΄, στο πλαίσιο του οποίου η ΓΓΛΕ μετονομάστηκε σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ) και ως αρμοδιότητές της ορίστηκαν ενέργειες που αφορούσαν στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων, στη γενική εκπαίδευση, στη ΣΕΚ, στην κατάρτιση ειδικών κοινωνικών ομάδων, στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες, στην εκμάθηση νέων τεχνολογιών, στην επιμόρφωση σε θέματα υγείας, πολιτισμού και ευρωπαϊκά θέματα, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στην εκπαίδευση εκπαιδευτών και στη λειτουργία των ΣΔΕ και των ΚΕΕ. Επίσης, το ΙΔΕΚΕ, που είχε θεσπιστεί με το Ν. 2327/ 1995, υπάχθηκε στη ΓΓΕΕ, ενώ ως αποστολή του ορίστηκε «η τεχνολογική και επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων της ΓΓΕΕ και η υλοποίηση ενεργειών που αφορούν τη ΔΒΜ» (Κελπανίδης – Βруνιώτη, 2004: 303-304).

³ Οι οχτώ διαστάσεις που ορίζονται στη Στρατηγική της Λισαβόνας καλύπτουν τους τομείς που οι Ευρωπαίοι ηγέτες θεωρούν κρίσιμης σημασίας για την επίτευξη του στόχου να γίνει η ΕΕ η ανταγωνιστικότερη οικονομία στον κόσμο. Επιγραμματικά οι διαστάσεις είναι: 1) η δημιουργία μιας ΚτΠ για όλους, 2) η ανάπτυξη ευρωπαϊκού χώρου για την Καινοτομία, Έρευνα και Ανάπτυξη, 3) η απελευθέρωση: ολοκλήρωση της ενιαίας αγοράς, των κρατικών ενισχύσεων και της πολιτικής ανταγωνισμού, 4) η κατασκευή δικτύων Τηλεπικοινωνιών, Υπηρεσιών και Μεταφορών, 5) η δημιουργία αποδοτικών οικονομικών υπηρεσιών, 6) η βελτίωση του επιχειρηματικού περιβάλλοντος (νεοφυείς επιχειρήσεις) και του ρυθμιστικού πλαισίου, 7) η αύξηση της κοινωνικής ένταξης (ένταξη ατόμων στο εργατικό δυναμικό, αναβάθμιση δεξιοτήτων και εκσυγχρονισμός της κοινωνικής προστασίας και 8) η ενίσχυση της βιώσιμης ανάπτυξης (World Economic Forum).

Το 2002 προκηρύχθηκε από το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων το έργο «Ανάπτυξη μεθοδολογίας και διδακτικού υλικού για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών» για την υλοποίηση του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Στο εν λόγω έργο περιλαμβάνονταν η εκπόνηση μελέτης σχετικά με τις απαιτούμενες γνώσεις/δεξιότητες των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτών, της μεθόδου και των προδιαγραφών του προγράμματος, ενώ προβλεπόταν η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού και η εκπαίδευση και πιστοποίηση των πρώτων 250 εκπαιδευτών, που εν συνεχεία θα αναλάμβαναν την εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτών του Μητρώου του ΕΚΕΠΙΣ. Η εφαρμογή του θα ακολουθούσε τη μικτή μέθοδο εκπαίδευσης, συνδυάζοντας εξ αποστάσεως εκπαίδευση (225 διδακτικές ώρες) και πρόσωπο με πρόσωπο (75 ώρες), συνολικής διάρκειας 300 ωρών, ενώ βασικός σκοπός του θα ήταν η αναβάθμιση των γνώσεων και ικανοτήτων του εκπαιδευτή ΣΕΚ και η στήριξή του στο απαιτητικό έργο του. Αξιοσημείωτο είναι ότι το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος δομήθηκε βάσει των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, διατηρώντας έναν υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευόμενο (Κόκκος & Καραλής, 2011: 144-146).

Το 2003 συστήθηκε το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ) αντικαθιστώντας το ΕΣΕΚΑ. Ωστόσο, τόσο κατά το πρότερο καθεστώς, όσο και κατά το μεταγενέστερο, ο εν λόγω φορέας δε λειτούργησε ποτέ επί της ουσίας (Καραλής, 2010: 30).

Την ίδια περίοδο φαίνεται να ενισχύθηκε η έννοια της κοινωνίας των πολιτών, καθώς παρατηρήθηκε δραστηριότητα σε διάφορους κοινωνικούς τομείς, όπως για παράδειγμα, στον τομέα του περιβάλλοντος, ενώ παράλληλα η ελληνική κοινωνία άρχισε να παρουσιάζει αλλαγές στις αντιλήψεις της, ως απόρροια ενός «πολιτισμικού ευρωπαϊσμού» (Featherstone & Παπαδημητρίου, 2010: 77). Ο ρόλος του εθελοντισμού ενισχύθηκε κυρίως κατά τους Ολυμπιακούς Αγώνες του 2004, σε μια χώρα όπου ο εθελοντισμός ως ιδέα τις προηγούμενες δεκαετίες αντιμετωπιζόταν με σκεπτικισμό, ως ένας έμμεσος τρόπος για την αντικατάσταση της έμμισθης εργασίας από εθελοντές (European Volunteer Centre, 2012: 165-166).

Την ίδια δεκαετία παρατηρήθηκε εξάπλωση των υπηρεσιών του διαδικτύου, αν και αργοπορημένα, λόγω της έλλειψης επενδύσεων στον τομέα των νέων τεχνολογιών, εν

μέρει και εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετώπισε το Χρηματιστήριο Αξιών Αθηνών (Φρίγκας, 2005: 46), αλλά και της αργής απορρόφησης των κονδυλίων του Γ΄ ΚΠΣ που προορίζονταν για την ανάπτυξη του διαδικτύου και του ηλεκτρονικού εμπορίου (Φρίγκας, 2005: 124). Οι χρήστες του διαδικτύου αυξήθηκαν προοδευτικά για την περίοδο 2001-2003 διαδοχικά σε 10,6%, 17,2% και 19,9% αντίστοιχα για την κάθε χρονιά, με τους φοιτητές και τους κατέχοντες ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο να αποτελούν την πλειονότητα των χρηστών (Φρίγκας, 2005: 90- 92). Ο κλάδος της πληροφορικής παρουσίασε κατά τα έτη 1998-2002 μέσο ετήσιο ρυθμό 11,5% (Κατσουλάκος, 2001: 97), ενώ ο κλάδος των τηλεπικοινωνιών αποτέλεσε τον ταχύτερα αναπτυσσόμενο στην Ελλάδα για το έτος 2000 (Κατσουλάκος, 2001: 149). Σημαντικό ρόλο στην κατακόρυφη αύξηση της ζήτησης στον τομέα της πληροφορικής και του διαδικτύου έπαιξε η ανάπτυξη του χρηματοπιστωτικού τομέα, του τομέα της υγείας και των κατασκευών. Ειδικά οι δύο πρώτοι περνώντας σε μια φάση εκσυγχρονισμού – εν μέρει και λόγω των Ολυμπιακών Αγώνων – αποτέλεσαν τομείς με μεγάλη ζήτηση σε προϊόντα πληροφορικής (Κατσουλάκος, 2001: 99).

Επακόλουθα, στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, από το 2003 και μετά συστήθηκαν και λειτούργησαν τα ΚΕΕ και οι ΣχΓ (Καραλής, 2010: 35).

Τα ΚΕΕ είχαν κεντρική διαχείριση και λειτουργούσαν σε επίπεδο νομού (Κέντρα Διά Βίου Μάθησης, Α), ενώ ενδεικτικά τα προσφερόμενα προγράμματα άπτονταν των κάτωθι θεματικών: νέες τεχνολογίες στην τρίτη ηλικία, κοινωνική οικονομία-κοινωνική επιχειρηματικότητα, διοίκηση επιχειρήσεων, συμβουλευτική σταδιοδρομίας, περιβάλλον και καθημερινή ζωή, αγωγή υγείας και πρώτες βοήθειες κ.ο.κ. (Κέντρα Διά Βίου Μάθησης, Β).

Ως προς τις ΣχΓ, τα προγράμματα σχεδιάστηκαν από τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) με την ευθύνη του ΙΔΕΚΕ, και απευθύνονταν σε γονείς παιδιών όλων των ηλικιών, αλλά και μελλοντικούς γονείς, ανεξαρτήτως εθνικότητας, ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου, αλλά και σε εκπαιδευτικούς, σε άτομα της τρίτης ηλικίας και ευάλωτες ομάδες. Αποστολή τους ήταν η στήριξη του γονεϊκού ρόλου στο σύγχρονο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον, ενώ δημοφιλείς θεματικές τους αποτέλεσαν οι: «Η οικογένεια στη σύγχρονη εποχή» και «Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας» (Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Ε). Έως και το 2008 χρηματοδοτήθηκε ως πρόγραμμα

από το Γ΄ ΚΠΣ–ΕΠΕΑΕΚ και υλοποιήθηκε από το ΙΔΕΚΕ, ενώ από το 2008 έως και σήμερα έχει ενταχθεί στο Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ) – Επιχειρησιακό Πρόγραμμα (ΕΠ) Εκπαίδευση και ΔΒΜ με τον τίτλο «Σχολές Γονέων». Από το τέλος του 2011, φορέας υλοποίησης είναι το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ) (Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Β).

Η προσπάθεια αυτή της ΓΤΕΕ και του ΙΔΕΚΕ αποσκοπούσε στη δημιουργία ενός δικτύου μη τυπικής εκπαίδευσης τόσο για νέους ενήλικες που ενδιαφέρονταν για κοινωνικά και πολιτιστικά θέματα, όσο και για κοινωνικά ευπαθείς ομάδες (Πρόκου, 2009: 60), ενώ την περίοδο 2003-2005 οι εκπαιδευόμενοι σε προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων έφτασαν τους 100.000 (Καραλής, 2010: 35).

Με την άνοδο το 2004 της ΝΔ στην εξουσία με τον Κώστα Καραμανλή η πολιτική προσανατολίστηκε προς τη μεταρρύθμιση του κράτους και τη δημιουργία μιας ανταγωνιστικότερης οικονομίας, εξαγγελίες που έδειχναν να ευθυγραμμίζονται με το Πρόγραμμα της Λισαβόνας. Οι πολιτικές ιδεολογίες των δύο μεγάλων κομμάτων πλέον είχαν συγκλίνει: ο Καραμανλής μιλούσε για ανταγωνιστικότητα και στήριξη του ιδιωτικού τομέα με «κοινωνικά ευαίσθητη» προσέγγιση, ενώ ο Σημίτης προγενέστερα είχε μιλήσει για «σοσιαλδημοκρατία προσανατολισμένη στην αγορά» και αποβολή του «κρατικισμού». Παρόλα αυτά, η εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων αποτελούσε μεγάλη πρόκληση, καθώς το εγχώριο σύστημα ήταν διαρθρωμένο με τέτοιο τρόπο που φαινόταν να τις αντιστρατεύεται (Featherstone & Παπαδημητρίου, 2010: 41-42).

Σημαντική εξέλιξη αποτέλεσε η ψήφιση του Ν.3369/ 6-7-2005, ΦΕΚ 171, Τεύχος Α΄, «Συστηματοποίηση της ΔΒΜ και άλλες διατάξεις», στο πλαίσιο του οποίου συστηματοποιήθηκε η ΔΒΜ και ορίστηκε ως δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα καθόλη τη διάρκεια της ζωής, με στόχο την απόκτηση και βελτίωση γενικών και επιστημονικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, την προσωπική ανάπτυξη και την απασχολησιμότητα. Βασικό σημείο αποτέλεσε η ίδρυση της Εθνικής Επιτροπής ΔΒΜ, με αντικείμενο τη διαπίστωση αναγκών και το συντονισμό ιδρυμάτων διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης και την αξιολόγηση της ποιότητας της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Ακολουθώντας τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις, ο εν λόγω νόμος προωθούσε την υλοποίηση μιας συνεκτικής πολιτικής στη ΔΒΜ που θα συμπεριελάμβανε τόσο την επαγγελματική

επιμόρφωση και αναβάθμιση των δεξιοτήτων και γνώσεων του εργατικού δυναμικού, όσο και την προσωπική ολοκλήρωση και την ιδιότητα του ενεργού πολίτη (Πανιτσίδου, 2013: 63).

Παράλληλα, σύμφωνα με τα στοιχεία των απογραφών πληθυσμού του 1991 και του 2001, παρατηρήθηκε ραγδαία αύξηση μεταναστευτικών ροών προς την Ελλάδα, η οποία ήδη από νωρίτερα αποτελούσε χώρα υποδοχής μεταναστών. Ενώ το 1991 ο αριθμός των αλλοδαπών ανερχόταν στο 1,6% του πληθυσμού, το 2001 ανήλθε στο 7,27%, σχεδόν δηλαδή πενταπλασιάστηκε, γεγονός που, συνυπολογίζοντας και τους παράνομα διαμένοντες στην Ελλάδα, έθετε προκλήσεις ως προς την ακριβή εκτίμηση της έντασης του φαινομένου στη χώρα (Ιστολόγος).

Επακόλουθα, στα μέσα της δεκαετίας του 2000, η ΓΓΔΒΜ σχεδίασε και άρχισε να υλοποιεί το πρόγραμμα «Ελληνομάθεια». Πρόκειται για πρόγραμμα εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μετανάστες, δίνοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα πιστοποίησης της αποκτηθείσας γνώσης (Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Γ). Οι εξετάσεις διενεργούνται από τη ΓΓΔΒΜ και το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, ενώ η επιτυχής εξέταση οδηγεί στο ειδικό πιστοποιητικό επαρκούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού. Μέχρι τον Ιούνιο του 2015 οι εξετάσεις διεξήχθησαν οκτώ φορές και ήδη έχουν λάβει το πιστοποιητικό περίπου 5.000 μετανάστες (Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Δ).

Επιπρόσθετα, το έτος 2007-2008 η ΓΓΕΕ υλοποίησε το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών για 8000 εκπαιδευτές, παρότι ήταν συντομότερο σε διάρκεια από το Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και δεν αξιοποίησε την τεχνογνωσία και το εκπαιδευτικό υλικό του προαναφερθέντος προγράμματος. Σημαντικοί σταθμοί, επίσης, στην ενίσχυση της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης αποτέλεσαν η ίδρυση και λειτουργία της Ακαδημίας της Εργασίας της ΓΣΕΕ το 2005, καθώς και τα προγράμματα συνδικαλιστικής εκπαίδευσης του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ (Καραλής, 2010: 35).

Με το Ν. 3699 (2-10-2008, ΦΕΚ 199, τεύχος Α', άρθρο 33) μετονομάστηκε εκ νέου η ΓΓΕΕ σε Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ), αν και, όπως και κατά την

προηγούμενη μετονομασία της από ΓΓΛΕ σε ΓΓΕΕ, δε συνοδεύτηκε η μετονομασία από θεσμικές παρεμβάσεις στο ρόλο της (Καραλής, 2010: 35).

Την πενταετία 2000-2005, η οικονομική ανάπτυξη στην Ελλάδα διατήρησε τα επιτόκια χαμηλά, γεγονός που επιτάχυνε την οικονομική μεγέθυνση, χάρη στη διευκόλυνση των επενδύσεων, αλλά και στην αυξημένη κατανάλωση (Παπαιωάννου, 2013: 28). Παρότι, όμως, έως και τα μέσα της δεκαετίας του 2000 οι πολιτικές απασχόλησης προσανατολίστηκαν στις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, δεν παρατηρήθηκε ικανοποιητική μείωση των ποσοστών ανεργίας (από 11,2% το 1998 σε 9,9% το 2005), με περισσότερο από το 50% των ανέργων να αποτελούν μακροχρόνια ανέργους (Παλυβός – Χλέτσος, 2006: 88). Η οικονομική ανάπτυξη συνεχίστηκε με τους ίδιους ρυθμούς μέχρι και το 2008, αν και την τριετία 2005-2008 δεν ακολουθήθηκαν πολιτικές με στόχο την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων. Προοδευτικά, η οικονομία της χώρας οδηγήθηκε το 2009 σε ύφεση (Μητράκος - Τσακλόγλου, 2010: 168), ακολουθώντας τη χρηματοπιστωτική κρίση που σημειώθηκε σε παγκόσμιο επίπεδο κατά τα έτη 2007 και 2008 (INE ΓΣΕΕ, 2015: 20).

Το 2010 ψηφίστηκε ο Ν.3879/ 21-9-2010 «Ανάπτυξη ΔΒΜ και λοιπές διατάξεις», όπου οριοθετήθηκε το πεδίο της ΔΒΜ και των υποκατηγοριών της, καθορίστηκαν οι φορείς και οι λειτουργίες του Εθνικού Δικτύου ΔΒΜ και οι αρμοδιότητες της ΓΓΔΒΜ, όπως και διατάξεις που ρύθμιζαν: τη ΔΒΜ στις περιφέρειες και στους δήμους, θέματα πιστοποίησης των ΚΕΚ και των εκπαιδευτών τους, τη θέσπιση κινήτρων για συμμετοχή στη ΔΒΜ, την αναγνώριση εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, τη διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων προγραμμάτων και τη μεταφορά των αρμοδιοτήτων λαϊκής επιμόρφωσης από τις περιφέρειες στους δήμους. Επακόλουθα, τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) (πρώην ΚΕΕ) περιήλθαν στη δικαιοδοσία των δήμων, δίνοντάς τους τη δυνατότητα σχεδιασμού προγραμμάτων βάσει των εκπαιδευτικών αναγκών σε τοπικό επίπεδο, εν αντιθέσει με τα ΚΕΕ που είχαν κεντρική διαχείριση και λειτουργούσαν σε επίπεδο νομού (Κέντρα Διά Βίου Μάθησης, Α). Ενδεικτικές θεματικές των ΚΔΒΜ ήταν: νέες τεχνολογίες στην τρίτη ηλικία, κοινωνική οικονομία/ κοινωνική επιχειρηματικότητα, καινοτομία-επιχειρηματικότητα και διοίκηση επιχειρήσεων, συμβουλευτική σταδιοδρομίας, περιβάλλον και καθημερινή ζωή, αγωγή υγείας και πρώτες βοήθειες κ.ο.κ (Κέντρα Διά Βίου Μάθησης, Β).

Επίσης, θεσμοθετήθηκε το «Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων» και ιδρύεται ο «Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων» (ΕΟΠΠ) (Πανιτσίδου, 2013: 64), που το 2011 συνενώθηκε με το ΕΚΕΠΙΣ και το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ) δημιουργώντας τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ). Ο ΕΟΠΠΕΠ είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού δικαίου (ΝΠΙΔ), εποπτευόμενο από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και επιτελικός φορέας διοίκησης του Εθνικού Δικτύου ΔΒΜ, που στοχεύει στη διασφάλιση της ποιότητας στην παροχή μη τυπικής εκπαίδευσης, στα αποτελέσματα της μάθησης και στην παροχή υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής, ενώ αναπτύσσει και εφαρμόζει ολοκληρωμένο εθνικό σύστημα πιστοποίησης της μη-τυπικής εκπαίδευσης (αρχικής, ΣΕΚ και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων). Κεντρικός στόχος του ΕΟΠΠΕΠ είναι η σύνδεση της αγοράς εργασίας με την εκπαίδευση και κατάρτιση, η βελτίωση των προσόντων του εργατικού δυναμικού, η ενδυνάμωση των προοπτικών απασχόλησής του και η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής για μια οικονομία περισσότερο ανταγωνιστική και μια κοινωνία περισσότερο συνεκτική, επενδύοντας στον ενεργό πολίτη στο πλαίσιο της σύγχρονης οικονομίας της γνώσης (ΕΟΠΠΕΠ).

Με το Ν. 4093/ 2012 (ΦΕΚ 222, τεύχος Α΄) «Έγκριση Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013–2016 – Επείγοντα Μέτρα Εφαρμογής του Ν. 4046/2012 και του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013–2016» εισήχθησαν σημαντικές αλλαγές στο νομικό καθεστώς της ΔΒΜ, όπως η εισαγωγή των εννοιών Κέντρο Διά Βίου Μάθησης Επιπέδου 1 (ΚΔΒΜ 1) και Κέντρο Διά Βίου Μάθησης Επιπέδου 2 (ΚΔΒΜ 2), όπου η πρώτη περίπτωση αναφέρεται στα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών, ενώ η δεύτερη περίπτωση στα ΚΕΚ-ΚΔΒΜ (άρθρο 1, παράγραφος θ). Επιπλέον, περιλαμβάνονταν διατάξεις που προέβλεπαν θέματα αδειοδότησης και εποπτείας των ιδιωτικών φορέων παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ.

Την ίδια δεκαετία υπήρξε προσφορά προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και από άλλους φορείς, όπως είναι ενδεικτικά:

- το Εθνικό Ινστιτούτο Ανθρώπινου Δυναμικού (ΕΙΕΑΔ) που υπάγεται στο Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης και εστιάζει στη ΣΕΚ και τη ΔΒΜ (ιστότοπος ΕΙΕΑΔ),

- το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης, που παρέχει εκπαιδευτικά προγράμματα μέσω της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Υγείας,
- το Υπουργείο Αγροτικής Ανάπτυξης, που παρέχει εκπαιδευτικά προγράμματα για αγρότες μέσω του Οργανισμού Γεωργικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης (ΟΓΕΕΚΑ)
- Μεγάλες επιχειρήσεις του Δημοσίου τομέα (ΔΕΗ, ΟΤΕ, ΕΛΤΑ, ΟΣΕ),
- Σωματεία εργαζομένων (ΓΣΕΕ, ΑΔΕΔΥ) (ΕΑΕΑ - European Association for the Education of Adults, 2011)
- Φορείς κατάρτισης στην πληροφορική ή στις ξένες γλώσσες, κολλέγια, σχολές, πολιτιστικούς φορείς, εργαστήρια ελευθέρων σπουδών κ.ά. (Πρόκου, 2009: 60)
- Τα Κέντρα Προώθησης της Απασχόλησης (ΚΠΑ) του ΟΑΕΔ
- Φορείς επαγγελματικών ενώσεων και επιμελητηρίων
- Φορείς παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών ή υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού (Πρόκου, 2014: 13).

Παρότι η αναβάθμιση της εκπαίδευσης ενηλίκων αυτή τη δεκαετία έδειξε να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες για τη «διείσδυση της ιδέας της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης» σε σημαντικό κομμάτι του ελληνικού πληθυσμού, από το 2010 και μετά, υπό τη σκιά της κρίσης χρέους, μειώθηκε σημαντικά η προσφορά προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ συγχωνεύθηκαν δημόσιοι φορείς που δραστηριοποιούνται στο πεδίο της και αρκετές επιδοτούμενες δράσεις ανέστειλαν τη λειτουργία τους. Κι ενώ σε επίπεδο πολιτικού λόγου κατά την τριετία 2010-2013, η ΔΒΜ χαρακτηρίστηκε ως σημαντικό εργαλείο αντιμετώπισης της οικονομικής κρίσης, δε συνοδεύτηκε στην πράξη από αντίστοιχες δράσεις οδηγούμενη σταδιακά σε στασιμότητα (Καραλής, 2013: 21).

Οι πολιτικές δημοσιονομικής λιτότητας που ασκήθηκαν από το ξέσπασμα της κρίσης έως σήμερα όξυναν περαιτέρω την οικονομική ύφεση, ενώ ο λόγος δημόσιο χρέος/ ΑΕΠ εκτοξεύθηκε στα ύψη, επιδεινώνοντας την προοπτική της χώρας για έξοδο από την κρίση και επιστροφή στην ανάπτυξη (ΙΝΕ ΓΣΕΕ, 2015: 21). Ταυτόχρονα, η αποτυχία των εφαρμοζόμενων οικονομικών πολιτικών διέυρνε περισσότερο την ψαλίδα μεταξύ Ελλάδας και του μέσου όρου της ΕΕ σε ό,τι αφορά στους στόχους που έχουν τεθεί στο πλαίσιο «Ευρώπη 2020» (ΙΝΕ ΓΣΕΕ, 2015: 22).

Μετά από την ανασκόπηση των τελευταίων δύο δεκαετιών σε επίπεδο πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών εξελίξεων στην Ελλάδα και των επιρροών που είχαν στο θεσμό της εκπαίδευσης ενηλίκων, στην επόμενη ενότητα θα παρατεθούν αποτελέσματα παλιότερων ερευνών που αποτυπώνουν ποσοτικά τη συμμετοχή στη ΔΒΜ στην Ελλάδα.

2.4 Έρευνες σχετικά με τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) για το έτος 1994, μόνο 1% του ενεργού πληθυσμού στην Ελλάδα, 25-64 ετών, συμμετείχε σε κάποιο πρόγραμμα ΣΕΚ κατά τις τέσσερις εβδομάδες που προηγήθηκαν της έρευνας, τοποθετώντας την Ελλάδα μαζί με την Ιταλία στις τελευταίες θέσεις μεταξύ των χωρών για τις οποίες είχε στοιχεία ο ΟΟΣΑ (Κασσωτάκης, 2006: 180).

Το συνολικό ποσοστό συμμετοχής της Ελλάδας σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων παρουσιάζεται αρκετά κατώτερο του ευρωπαϊκού μέσου όρου, σύμφωνα με στοιχεία της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού του 2006, όπου η Ελλάδα βρίσκεται στο 1,9% σε σύγκριση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο που βρίσκεται στο 9,6%, ξεπερνώντας σε ποσοστό μόνο τη Βουλγαρία και τη Ρουμανία (Καραντινός, 2010: 45).

Το ίδιο επιβεβαιώνεται και από στοιχεία του δικτύου CIRCA (Communication and Information Resource Centre Administrator) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής όπου παρουσιάζονται συγκριτικά τα ποσοστά συμμετοχής στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων μεταξύ των χωρών της ΕΕ. Τα δεδομένα που παρατίθενται προέρχονται από τρεις έρευνες: από την Έρευνα Εργατικού Δυναμικού (Labour Force Survey) του 2006 (LFS-06), από το Συμπληρωματικό Ερωτηματολόγιο της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού σχετικά με τη ΔΒΜ του 2003 (Lifelong Learning/ LLL-03) και από

την Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Adult Education Survey) του 2007 (AES 2007)⁴ και παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 (2011: 3).

Πίνακας 1 Η συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων ανά τύπο έρευνας ως ποσοστό του πληθυσμού ηλικιών 25-64

	Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (AES 2007)	Έρευνα Εργατικού Δυναμικού (LFS-06)	Συμπληρωματικό Ερωτηματολόγιο της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού σχετικά με τη Διά Βίου Μάθηση (LLL-03)
Αυστρία	39,8	10,8	25,3
Βουλγαρία	35,2	0,5	1,7
Κύπρος	39,5	10,1	20,6
Γερμανία	43,1	4,7	12,7
Εσθονία	40,2	3,0	14,8
Ισπανία	27,2	10,2	10,3
Φινλανδία	51,2	15,5	41,3
Γαλλία	34,1	6,9	20,1
Ελλάδα	12,7	3,5	4,9
Ουγγαρία	6,8	1,7	4,8
Ιταλία	20,2	3,2	5,1
Λιθουανία	30,9	1,9	7,8
Λετονία	30,7	3,6	13,4
Νορβηγία	50,6	12,6	32,9
Πολωνία	18,6	2,0	9,8
Σουηδία	69,4	15,7	48,0
Σλοβακία	41,2	2,7	20,5
Ηνωμένο Βασίλειο	40,3	26,6	34,5

Πηγή: CIRCA, European Commission (2011). *Methodological notes – data from labour force survey and adult education survey*. Ανάκτηση από: https://circabc.europa.eu/sd/a/da0ff0bb-646c-490e-8677-c91b6f32b440/Explanatory%20notes%20AES_LFS.pdf, σ.3. (ημερομην.προσπέλασης: 4/8/2016), μτφρ. Ψαρέλη Βασιλική

Οι αποκλίσεις στα ποσοστά μεταξύ των τριών ερευνών οφείλονται σε μεθοδολογικές διαφορές και πιο συγκεκριμένα σε 3 κυρίως λόγους: 1) στις διαφορετικές περιόδους αναφοράς, 2) στην κάλυψη μαθησιακών δραστηριοτήτων, 3) σε γενικότερες διαφορές ως

⁴ Αναλυτικά ποσοτικά δεδομένα τόσο από την AES 2007, όσο και από την AES 2011 θα παρουσιαστούν αναλυτικά στην επόμενη ενότητα όπου θα επιχειρηθεί ποσοτική διερεύνηση της συμμετοχής στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων σε Ελλάδα και Ισπανία.

προς τη διεξαγωγή των ερευνών. Όσον αφορά στην πρώτη περίπτωση, η AES 2007 και η LLL-03 αφορούν μια περίοδο αναφοράς των 12 μηνών που προηγήθηκαν της έρευνας, ενώ η LFS-06 αφορά στις τελευταίες 4 εβδομάδες. Ως προς τη δεύτερη περίπτωση, η AES συγκριτικά με τις άλλες δύο έρευνες έχει συμπεριλάβει ως μαθησιακές δραστηριότητες σειρές μαθημάτων σύντομης διάρκειας, καθώς και δραστηριότητες καθοδηγούμενης κατάρτισης στο χώρο εργασίας, οι οποίες στις άλλες δύο έρευνες δεν αναφέρονται ξεκάθαρα. Ως προς την τρίτη περίπτωση, η AES συγκριτικά με τις άλλες δύο έρευνες ήταν μεθοδολογικά αρτιότερη, καθώς αποτελεί αυτόνομη έρευνα πάνω σε θέματα εκπαίδευσης, δεν επέτρεπε γενικά τη συμμετοχή διά αντιπροσώπου, περιελάμβανε ορθότερα διατυπωμένες ερωτήσεις, οι μεταβλητές ήταν ακριβέστερα καθορισμένες και οι συνεντευκτές ήταν καλύτερα εκπαιδευμένοι (CIRCA – European Commission, 2011: 1-9)

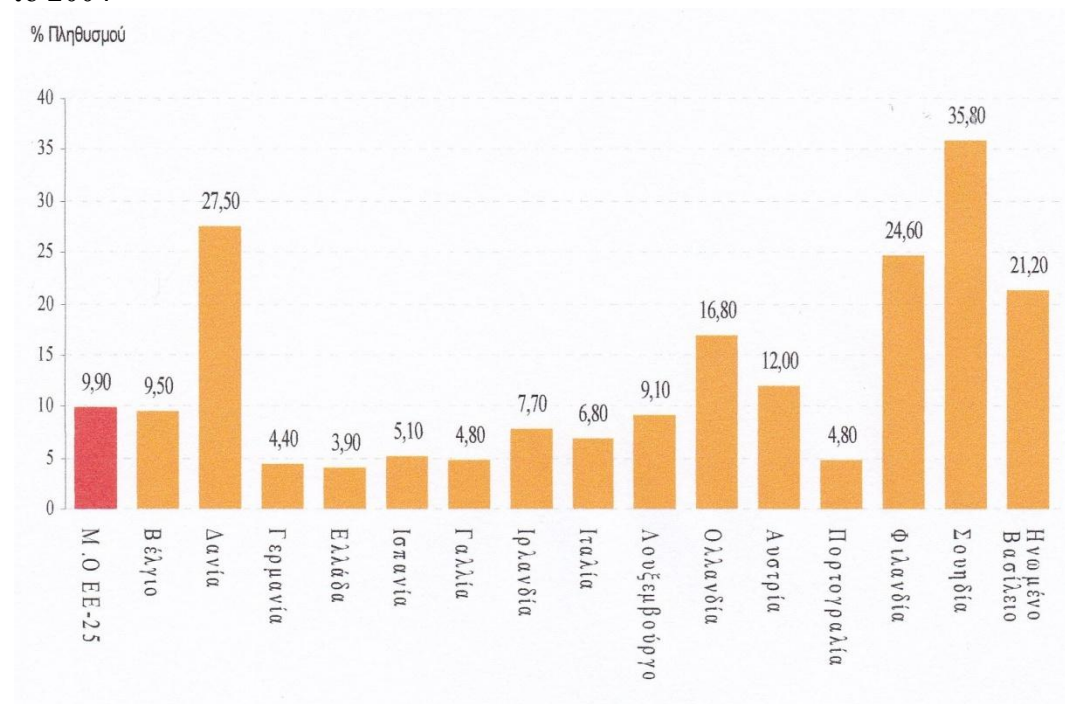
Παρά τις προαναφερθείσες αποκλίσεις, όμως, αυτό που έχει ουσιαστικά σημασία είναι ο λόγος συμμετοχής στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων της Ελλάδας προς την Ισπανία σε καθεμία από τις έρευνες, όπως φάνηκε στον Πίνακα 1. Εκτός του ότι η συμμετοχή της Ελλάδας είναι διαχρονικά χαμηλότερη από την αντίστοιχη της Ισπανίας, διαπιστώνουμε ότι σύμφωνα με την AES 2007 η Ισπανία συμμετέχει κατά 2,1 φορές περισσότερο από την Ελλάδα (27,2 / 12,7), σύμφωνα με την LLL-03 ο λόγος παραμένει ο ίδιος (10,3 / 4,9), ενώ στην LFS-06 ο λόγος συμμετοχής στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων μεταξύ των δύο χωρών φτάνει στο 2,9 (10,2 / 3,5), υποδεικνύοντας ότι η Ισπανία παρουσιάζει τριπλάσιο ποσοστό συμμετοχής σε σύγκριση με την Ελλάδα.

Σε έρευνα της Eurostat του 2003, όπου διαφαίνεται η συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων σύμφωνα με τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, επισημαίνεται ότι όσον αφορά στο φύλο, οι γυναίκες παρουσιάζουν οριακά υψηλότερη συμμετοχή από τους άντρες (ποσοστό 5,1% έναντι 4,6%). Ως προς την ηλικία, το υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής παρατηρείται στην ηλικιακή ομάδα των 25-34 ετών, ενώ παρουσιάζει αισθητή πτώση προοδευτικά για τις μεγαλύτερες ηλικίες με τους ηλικιωμένους να έχουν το χαμηλότερο ποσοστό (5,1% για τους 25-34 ετών, 1,4% για τους 35-44 ετών και 0,4% για τους 45-54 ετών). Σε ό,τι αφορά στο εκπαιδευτικό επίπεδο, τα άτομα υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου συγκεντρώνουν το υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής (3,9%), τα άτομα μέσου εκπαιδευτικού επιπέδου φτάνουν

το 2,6%, ενώ τα άτομα χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου μόλις το 0,3%. Όσον αφορά στην κατάσταση απασχόλησης των ερωτώμενων, η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων ανήκε στους απασχολούμενους (82%), ενώ το υπόλοιπο ποσοστό συμμετοχής μοιράζεται σχεδόν ισότιμα μεταξύ ανέργων και οικονομικά μη ενεργών. Τέλος, σε ό,τι αφορά στο επάγγελμα, τη χαμηλότερη συμμετοχή παρουσιάζει ο πρωτογενής τομέας συγκεντρώνοντας μόλις 1-2%, μια θέση πιο ψηλά βρίσκονται οι υπάλληλοι γραφείου, οι πωλητές και οι ελεύθεροι επαγγελματίες, ενώ την υψηλότερη συμμετοχή παρουσιάζουν τα ανώτερα στελέχη επιχειρήσεων και οι υπάλληλοι υψηλών δεξιοτήτων (Καραντινός, 2010: 46-48).

Αντίστοιχα χαμηλό ποσοστό συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων παρουσιάζει η Ελλάδα, σύμφωνα με δεδομένα της Eurostat που αφορούν το έτος 2004 και αποτυπώνονται στο Γράφημα 1. Ωστόσο, και σε αυτήν την περίπτωση, η Ελλάδα επιδεικνύει ποσοστό συμμετοχής χαμηλότερο από το αντίστοιχο της Ισπανίας (Μουζάκης, 2006: 21).

Γράφημα 1 Ποσοστό συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων στις ευρωπαϊκές χώρες κατά το 2004



Πηγή: Μουζάκης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: 5. Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ-ΓΤΕΕ, σ.21.

Σε έρευνα κοινής γνώμης που διενεργήθηκε από την εταιρεία ερευνών κοινής γνώμης PUBLIC ISSUE για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας, ΔΒΜ και Θρησκευμάτων τον Ιανουάριο του 2011, σε δείγμα 3.050 ατόμων με τηλεφωνικές συνεντεύξεις βρέθηκε ότι κατά το τελευταίο έτος το 26% των ερωτηθέντων είχε συμμετάσχει σε κάποια διαδικασία μη τυπικής εκπαίδευσης. Υψηλότερη συμμετοχή παρουσίασαν όσοι ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 18-24 ετών (48%), οι μισθωτοί δημόσιου (41%) και ιδιωτικού τομέα (34%) και ο ενεργός εργασιακά πληθυσμός (34%) (Εταιρεία Ερευνών Κοινής Γνώμης Public Issue).

2.5 Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, καθίσταται σαφής η στροφή της εκπαίδευσης ενηλίκων από τα προγράμματα λαϊκής επιμόρφωσης (γενική εκπαίδευση ενηλίκων) της δεκαετίας του 1980, στην επικράτηση της ΣΕΚ κατά τις δεκαετίες του 1990 και του 2000, εκτός από μια σύντομη ανάκαμψη της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων στις αρχές της δεκαετίας του 2000. Μέσω των ΚΠΣ έγινε πλέον φανερός ο προσανατολισμός της ευρωπαϊκής πολιτικής κατ'εξοχήν προς τον πυλώνα της απασχολησιμότητας μέσω της ΣΕΚ, γεγονός που αποτυπώθηκε σε επίπεδο Ελλάδας με την υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων με χρηματοδότηση από τα ΚΠΣ. Ενώ, όμως, παρατηρήθηκε δραστηριότητα στην κατεύθυνση της συστηματοποίησης της ΔΒΜ, νομοθετικά και θεσμικά, σύμφωνη με τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις, το ποσοστό συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ στην Ελλάδα, όπως έχει αποτυπωθεί από παλιότερες έρευνες, παραμένει εξαιρετικά χαμηλό. Παράλληλα, έχει παρατηρηθεί ανισομερής κατανομή της συμμετοχής, με τους νέους, τους περισσότερο εκπαιδευμένους και τους εργαζόμενους να υπερτερούν σημαντικά έναντι των υπολοίπων ομάδων του πληθυσμού. Ιδιαίτερος, τέλος, με το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης σημειώθηκε μείωση της προσφοράς των επιδοτούμενων προγραμμάτων - παρότι σε επίπεδο ρητορικής η ΔΒΜ θα μπορούσε να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο αντιμετώπισης της – συμβάλλοντας ακόμα περισσότερο στην απομάκρυνση της Ελλάδας από την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί στο πλαίσιο «Ευρώπη 2020».

3. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΙΣΠΑΝΙΑ (1990-2011)

3.1 Εισαγωγή

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι εξελίξεις στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ισπανία από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 έως και το 2011 σε συσχέτισμό με το ιδιαίτερο πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας, ενώ εν συνεχεία θα παρουσιαστούν παλιότερες έρευνες που διερεύνησαν το βαθμό συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ισπανία. Με αυτόν τον τρόπο θα επιχειρηθεί να διαφανεί η καταλυτική επιρροή που ασκεί το ιδιαίτερο πλαίσιο μιας χώρας στη διαμόρφωση του θεσμού της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ βάσει αυτής της παρουσίασης θα αναζητηθούν στο εμπειρικό μέρος της παρούσας εργασίας οι παράγοντες του ισπανικού συγκείμενου που διαμόρφωσαν το βαθμό συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων.

3.2 Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ισπανία τη δεκαετία του 1990

Οι επίσημες δράσεις που άρχισαν να προωθούνται κατά τη δημοκρατική πλέον περίοδο της Ισπανίας δεν αποτελούσαν σε καμία περίπτωση συνέχιση των πρακτικών που ακολουθήθηκαν κατά τη Δικτατορία του Φράνκο⁵ (Medina et al, 2013: 514). Μετά από μια σύντομη περίοδο διακυβέρνησης του συντηρητικού κόμματος Ένωση Δημοκρατικού Κέντρου (UCD), το 1982 ανέλαβε την εξουσία το ισπανικό Σοσιαλιστικό-Εργατικό Κόμμα (PSOE), με αρχηγό τον Φελίπε Γκονζάλες, που παρέμεινε στην εξουσία καθόλη τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, κερδίζοντας και τις εκλογές του 1986 (Historiasiglo20.org, A).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, σύμφωνα με στοιχεία της Έρευνας Ενεργού Πληθυσμού (EPA), η Ισπανία παρουσίαζε υψηλό ποσοστό αναλφάβητων, γεγονός που έδωσε το έναυσμα για τη διοργάνωση του προγράμματος «ΔΒΜ ενηλίκων» αποσκοπώντας

⁵ Ο Francisco Franco Bahamonde (4 Δεκεμβρίου 1892 – 20 Νοεμβρίου 1975) υπήρξε δικτάτορας της Ισπανίας από το 1939 έως και το θάνατό του το 1975. Κατά τη διάρκεια της δικτατορίας του, διαπράχθηκε πληθώρα εγκλημάτων καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (δημιουργία στρατοπέδων συγκέντρωσης, καταναγκαστική εργασία και εκτελέσεις ιδεολογικών αντιπάλων του) (Wikipedia, A).

στην παροχή διδασκαλίας σε ενήλικες, ισοδύναμης με εκείνη της «γενικής βασικής εκπαίδευσης». Τη δεκαετία του 1980, επίσης, αναδύθηκε μια σειρά πρωτοβουλιών στον τομέα της μη ρυθμισμένης⁶ εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο αέρας ελευθερίας που έπνεε πλέον στην Ισπανία με το τέλος της δικτατορίας επέτρεψε την εμφάνιση μιας σειράς ιδρυμάτων και εκπαιδευτικών δυνατοτήτων από δημόσιους και ιδιωτικούς οργανισμούς, που περιελάμβαναν σχεδόν όλους τους τομείς της εκπαίδευσης ενηλίκων (Medina et al, 2013: 513-514).

Επίσης, η νέα μεταρρύθμιση του Κράτους έδωσε τη δυνατότητα εφαρμογής προγραμμάτων στο πλαίσιο των διαφόρων Αυτόνομων Κοινοτήτων⁷ της Ισπανίας, υπό την αιγίδα δήμων, ιδρυμάτων και ιδιωτικών συνεταιρισμών. Επακόλουθα, δημιουργήθηκε αύξηση στην κοινωνική ζήτηση για εκπαίδευση ενηλίκων στην Ισπανία, αφήνοντας να αποκαλυφθούν οι ήδη υπάρχουσες «δεξαμενές» παροχής εκπαίδευσης αυτού του τομέα (Martinez, 1992: 124-125). Το 1986, ιδρύθηκε στην Ισπανία το Τομεακό Συμβούλιο για την Εκπαίδευση μέσω του οποίου θεσπίστηκε η συνεργασία και ο συντονισμός των εκπαιδευτικών πολιτικών που θα ακολουθούσαν οι Αυτόνομες Κοινοότητες, προκειμένου να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή συνοχή και ενότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

Την ίδια χρονιά, το Εθνικό Ινστιτούτο Απασχόλησης της Ισπανίας (INEM) υπέγραψε συμφωνία με την Εθνική Ένωση Κέντρων ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ANCED), κάτι που πρακτικά σήμαινε τη συνεργασία δημόσιου-ιδιωτικού τομέα για τη διεύρυνση της παροχής προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μεταξύ των οποίων και προγραμμάτων ΣΕΚ. Η συμφωνία αυτή ανανεώθηκε ξανά το 1998 συμπεριλαμβάνοντας πλέον τη ΣΕΚ κοινωνικά ευάλωτων ομάδων, αλλά και δίνοντας

⁶ Οι δραστηριότητες ρυθμισμένης εκπαίδευσης αναφέρονται σε προγράμματα που έχουν εκπονηθεί από το Υπουργείο Παιδείας και που παραδίδονται σε αναγνωρισμένα από αυτό δημόσια ή ιδιωτικά εκπαιδευτικά κέντρα, ενώ οι δραστηριότητες μη ρυθμισμένης εκπαίδευσης αφορούν σε προγράμματα που δεν έχουν εκπονηθεί από το Υπουργείο Παιδείας, προσφέρονται από ιδιωτικούς φορείς και συνήθως αφορούν σε επαγγελματικές εξειδικεύσεις (ISAF). Οι δραστηριότητες μη ρυθμισμένης εκπαίδευσης είναι ανεπίσημες, μη ρυθμισμένες από το νόμο και η ολοκλήρωσή τους οδηγεί σε πιστοποιητικό παρακολούθησης που εκδίδει ο φορέας που τις διοργανώνει (EDUCAWEB).

⁷ Ιστορικά η διαδικασία της διοικητικής αποκέντρωσης της Ισπανίας συντελέστηκε με το Σύνταγμα του 1978, στο πλαίσιο του οποίου αποτινάχθηκε ο ακραίος συγκεντρωτισμός του Καθεστώτος του Φράνκο και προβλεπόταν πλέον νέα κατανομή των εξουσιών μεταξύ του κέντρου και των περιφερειών της χώρας. Το σχέδιο αυτό ονομάστηκε «Estado de Autonomías» (Σωτηρόπουλος, 2007: 126).

έμφαση στη γεωγραφική κινητικότητα των εργαζομένων και στην ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση (ANCED ιστότοπος). Αξίζει να σημειωθεί η μακρά ιστορία και παράδοση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ισπανία, όπου ήδη από τη δεκαετία του 1960 χρησιμοποιούσε τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές εκπαιδευτικές εκπομπές, όπως η Πολιτισμική Εκπομπή Καναρίων Νήσων (Radio ECCA) κατά την οποία παραδίδονταν μαθήματα επιπέδου Λυκείου με συνδυασμό εξ αποστάσεως παρακολούθησης και φυσικής παρουσίας εκπαιδευμένου (Biblioteca Virtual Universal ιστότοπος).

Με την έκρηξη των νέων τεχνολογιών στα μέσα της δεκαετίας του 1980 αναπτύχθηκαν πιλοτικά προγράμματα, όπως τα «Atenio» και «Mercurio», που μαζί αποτέλεσαν το πρόγραμμα των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (PNTIC). Αντικείμενο του προγράμματος ήταν η αξιολόγηση του διαθέσιμου στην αγορά λογισμικού και η εκπαίδευση καθηγητών για τα εκπαιδευτικά κέντρα, προκειμένου να προσφέρουν ένα δίκτυο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, πριν ακόμα διαδοθεί το Διαδίκτυο ως τεχνολογία. Την ίδια περίοδο, έλαβε χώρα η επίσημη διακήρυξη του ισπανικού Συντάγματος του 1978, όπου στο άρθρο 27 θεμελιώνεται το ότι όλοι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση και ότι οι δημόσιοι φορείς οφείλουν να το εγγυηθούν, δίνοντας επακόλουθα ώθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων τόσο για προγράμματα με τη φυσική παρουσία του εκπαιδευμένου, όσο και για εξ αποστάσεως προγράμματα και οδηγώντας το 1990 στην ψήφιση του Γενικού Οργανικού Νόμου του Εκπαιδευτικού Συστήματος (LOGSE) (Rodríguez-Alvariño, 2008: 34).

Οι εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες μη τυπικής εκπαίδευσης, κυρίως στον τομέα της λαϊκής επιμόρφωσης και υπό την αιγίδα δημοσίων ιδρυμάτων, ήταν εκείνες που άνοιξαν νέες προοπτικές στην Ισπανία για την εκπαίδευση ενηλίκων. Τα Κέντρα του Πολίτη, τα Κοινωνικά Κέντρα, τα Φιλελεύθερα Πολιτιστικά Κέντρα, τα Λαϊκά Σχολεία και Πανεπιστήμια και οι Αίθουσες Πολιτισμού αποτελούσαν χαρακτηριστικό παράδειγμα της πολυμορφίας των δραστηριοτήτων που οργανώθηκαν στα μέσα της δεκαετίας του 1980, μη αποσκοπώντας σε ακαδημαϊκούς τίτλους, αλλά εστιάζοντας στην ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων και στη δημιουργία κοιτίδων κοινωνικοποίησης, ενσωμάτωσης και συμμετοχής του πολίτη μέσω της εκπαίδευσης, ψυχαγωγίας και κοινοτικής ανάπτυξης (Martinez, 1992: 122-123). Την περίοδο 1985-1986 τα κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων

ανήλθαν σε 397 (τα 236 ήταν δημοσίου χαρακτήρα) και παρείχαν διδασκαλία σε 145.062 ενήλικες, ενώ οι εκπαιδευτές ενηλίκων ανέρχονταν σε 3.341 (Martinez, 1992: 119-120).

Από το 1979 έως και το 1985 συναντάται στην Ισπανία το *Κίνημα της Μαδρίτης*, το οποίο σύντομα διαδόθηκε σε όλη τη χώρα αποτελώντας ένα μη οργανωμένο φιλελεύθερο πολιτιστικό κίνημα/ φαινόμενο και σηματοδότησε τη μετάβαση της Ισπανίας από τη δικτατορία στη δημοκρατία. Μέσω αυτού του κινήματος προωθούνται οι αρχές της δημοκρατίας και της ελευθερίας, ενώ εκφάνσεις του συναντώνται στις τέχνες, στον κινηματογράφο, στη μουσική, στη μόδα κ.ά. (Don Quijote – Spanish Language Learning ιστότοπος), γεγονός που φαίνεται να συνάδει με το περιεχόμενο των προαναφερθέντων προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.

Κατά τη δεύτερη θητεία του PSOE στην εξουσία (1986-1989), η Ισπανία το 1986 εισήλθε στην τότε ONE και εισέπραξε κονδύλια που προορίζονταν για δημόσιες επενδύσεις σε υποδομές και σε υπηρεσίες: οι υπηρεσίες εκπαίδευσης, υγείας και επιδομάτων/ συντάξεων παρουσίασαν αξιοσημείωτη ανάπτυξη, επιδοτούμενες από ένα δημοσιονομικό σύστημα σχετικά προοδευτικό, ενώ για πρώτη φορά μπορεί να μιλήσει κανείς για Κράτος Πρόνοιας στην Ισπανία (Historiasiglo20.org, A).

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί η ιδιαιτερότητα της ισπανικής περίπτωσης σε επίπεδο κοινωνικής πολιτικής, αλλά και οικονομίας. Το κράτος πρόνοιας, όπως έχει διαμορφωθεί στην Ισπανία, ακολουθεί το «μεσογειακό μοντέλο», παρουσιάζοντας ευρεία κάλυψη σε υπηρεσίες και επιδόματα, αλλά με χαμηλή «ένταση» προστασίας, δηλαδή, με περιορισμένη δυνατότητα μείωσης της φτώχειας και των ανισοτήτων. Από την άλλη, η αγορά εργασίας παρουσιάζει κατακερματισμό με εσωτερικές τάσεις πόλωσης σε ό,τι αφορά τους μισθούς και τις συνθήκες εργασίας (Fundación Foessa). Η διαδικασία του εκδημοκρατισμού της Ισπανίας τη δεκαετία του 1980 προοδευτικά συνέβαλε στην ανάδειξη του κοινωνικού παράγοντα και στη «νομιμοποίηση» της επέκτασης των κοινωνικών παροχών και των αναδιανεμητικών μέτρων του κράτους πρόνοιας, ως αποτέλεσμα των διεκδικήσεων των εργατικών τάξεων και των συνδικαλιστικών σωματείων. Παρόλα αυτά, οι διεκδικήσεις που ικανοποιήθηκαν εξυπηρέτησαν συντεχνιακά συμφέροντα και πραγματοποιήθηκαν σε επιλεκτική βάση κι όχι σε συλλογική, αναδεικνύοντας εντονότερα τον κατακερματισμό της κοινωνικής/εργασιακής

πραγματικότητας (Martín-Castro, 2012: 178-180). Σε ό,τι αφορά στη διάρθρωση της απασχόλησης, η πλειονότητα των εργαζομένων απασχολούταν στον τομέα της βιομηχανίας και των υπηρεσιών (από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 παρατηρείται μετακίνηση εργαζομένων από τον τομέα της βιομηχανίας προς τον τομέα των υπηρεσιών), ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό απασχολούταν στον πρωτογενή τομέα (Galisteo, 2009: 2).

Προς το τέλος της ίδιας δεκαετίας, το PSOE άρχισε να ακολουθεί μια πιο νεοφιλελεύθερη κατεύθυνση, οδηγώντας σταδιακά σε εισοδηματικές ανισότητες, γεγονός που με τη σειρά του οδήγησε σε εκτεταμένες απεργίες το 1988 και στον εξαναγκασμό του πρωθυπουργού να υπαναχωρήσει σε αρκετά μέτρα του νεοφιλελεύθερου προγράμματος που θα εφαρμόζε (Historiasiglo20.org, A). Στις εκλογές του 1989, το PSOE επανεξελέγη, αν και αποδυναμωμένο, και στην τρίτη πλέον θητεία του (1989-1993) είχε να επιδείξει δύο παγκόσμιες διοργανώσεις, τους Ολυμπιακούς Αγώνες της Βαρκελώνης το 1992 και τη Διεθνή Έκθεση της Σεβίλλης⁸, γνωστή και ως «Expo '92», που επεδείκνυαν ως εικόνα μια μοντέρνα Ισπανία, πολύ διαφορετική από εκείνη της Δικτατορίας του Φράνκο (Historiasiglo20.org, B).

Με υπουργική απόφαση στις 8 Μαΐου 1989, τα Δημόσια Κέντρα ΔΒΜ Ενηλίκων, του Υπουργείου Παιδείας και Επιστημών, έπαψαν να αποτελούν κέντρα αφιερωμένα αποκλειστικά στην παροχή και πιστοποίηση γενικής βασικής εκπαίδευσης, αλλά προωθούσαν πλέον ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πεδίο καλύπτοντας πολιτιστικές ανάγκες του ενήλικου πληθυσμού, αλλά και ανάγκες επαγγελματικής κατάρτισης/ αναπροσαρμογής (Martinez, 1992: 130).

Παρότι από τις προηγούμενες δεκαετίες επεδείχθη ιδιαίτερο ενδιαφέρον προς τον τομέα της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, σταδιακά τη δεκαετία του 1990 ενσωματώθηκαν νέες πολιτικές οι οποίες αφορούσαν τόσο στον τομέα της εκπαίδευσης ως απόρροια του νόμου LOGSE, όσο και στον τομέα της απασχόλησης ως απόρροια της εξέλιξης της ΣΕΚ (Rodríguez-Alvariño, 2008: 30-31). Πιο συγκεκριμένα, κατά την τρίτη θητεία του PSOE (1989-1993), μειώθηκε σημαντικά το ύψος και η διάρκεια των επιδομάτων ανεργίας,

⁸ Η Διεθνής Έκθεση της Σεβίλλης έλαβε χώρα στη Σεβίλλη της Ανδαλουσίας (Ισπανία) από τις 20 Απριλίου 1992 έως τις 12 Οκτωβρίου 1992 και κατά τη διάρκειά της οι συμμετέχουσες χώρες και οργανισμοί από όλο τον κόσμο παρουσίασαν διάφορα δρώμενα, μεταξύ των οποίων και συναυλίες και πολυπληθείς παρελάσεις. Στους έξι μήνες που διήρκεσε την επισκέφτηκαν συνολικά 41,8 εκατομμύρια κόσμοι (Wikipedia, B).

προκειμένου να δοθούν κίνητρα συμμετοχής των ανέργων σε προγράμματα επιδοτούμενης κατάρτισης, ενώ αυξήθηκαν κατακόρυφα οι συμβάσεις ορισμένου χρόνου, προκειμένου να τονωθεί η απασχόληση. Παρότι αυτή η τακτική ήταν αντίθετη με τις προεκλογικές εξαγγελίες του PSOE, τόσο η αυξημένη ανεργία (σύμφωνα με την ισπανική στατιστική υπηρεσία, το 1991, οι άνεργοι στην Ισπανία ανέρχονταν σε 2.463.700), όσο και η αναγκαιότητα σύγκλισης με τα κριτήρια της Συνθήκης του Μάαστριχτ ανάγκασαν το PSOE, έστω και απρόθυμα, να την εφαρμόσει (Navas, 2013: 7).

Η ψήφιση του νόμου LOGSE στις 3/10/1990 σήμανε για πρώτη φορά την ομαλοποίηση της προσφοράς εκπαίδευσης σε σχέση με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα, αφήνοντας πίσω την πρότερη κατάσταση, ενώ εστίαζε στο στόχο όλοι οι πολίτες να έχουν τη δυνατότητα απόκτησης, πραγματοποίησης ή διεύρυνσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (UNESCO - Confintea, 2009: 4). Στο άρθρο 3 του LOGSE ορίστηκε η εκπαιδευτική διοίκηση της Ισπανίας, καθώς και η ανάπτυξη προγραμμάτων χωριστά για κάθε μία από τις Αυτόνομες Κοινότητες (INEM – Εθνικό Ινστιτούτο Απασχόλησης της Ισπανίας, 2005: 2).

Το δεύτερο κεφάλαιο του LOGSE, και ειδικά τα άρθρα 51 και 54, εστίασαν στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπου δίνεται έμφαση στην απόκτηση τίτλου υποχρεωτικής εκπαίδευσης από ενήλικες που δεν την έχουν ολοκληρώσει, μέσω της ένταξής τους σε προγράμματα ή εκπαιδευτικά κέντρα (π.χ. Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων), καθώς επίσης και στη διεύρυνση της προσφοράς εξ αποστάσεως προγραμμάτων δημοσίου χαρακτήρα. Επίσης, αποτέλεσε ποιοτική πρόκληση ότι πλέον η δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση επεκτεινόταν στα 16 έτη ηλικίας, αντί για τα 14 έτη που ήταν παλιότερα. Σε ό,τι αφορά στο κομμάτι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ιδρύθηκε το Κέντρο για την Ανάπτυξη και την Καινοτομία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (CIDEAD) το 1992, στο οποίο συμπύχθηκαν οι λειτουργίες του INBAD (Εθνικό Ινστιτούτο Απόκτησης Απολυτηρίου Λυκείου από απόσταση) και του CENEBAD (Εθνικό Κέντρο Βασικής Εκπαίδευσης από απόσταση) και υπαγόταν στη Γενική Υποδιεύθυνση ΔΒΜ. Κύριο αντικείμενό του αποτέλεσαν η συμπληρωματική εκπαίδευση για την απόκτηση τίτλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για ηλικίες άνω των 16 ετών, η εκμάθηση ξένων γλωσσών εξ

αποστάσεως, ενώ παράλληλα προωθήθηκε η εξ αποστάσεως επαγγελματική κατάρτιση (Rodríguez-Alvariño, 2008: 34-35).

Στον ίδιο νόμο αναφέρεται ότι η ΔΒΜ ξεπερνά το σχολικό ή επαγγελματικό περιβάλλον και αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο των κοινωνικών πολιτικών, δίνοντας έμφαση στη σύνδεση ΔΒΜ - απασχόλησης (Martinez, 1992: 128-129). Επίσης, ρυθμίστηκαν τρεις δράσεις: στο πλαίσιο της πρώτης δράσης, ενημερώθηκε το πεδίο της βασικής κατάρτισης δίνοντας πρόσβαση σε διαφορετικές βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, η δεύτερη δράση αφορούσε στην εργασία με σκοπό τη βελτίωση των προσόντων και την απόκτηση κατάρτισης που θα επέτρεπε την απασχόληση σε άλλους επαγγελματικούς τομείς και η τρίτη δράση αφορούσε στην ενίσχυση της συμμετοχής στην κοινωνική, πολιτιστική, πολιτική και οικονομική ζωή (EAEA - European Association for the Education of Adults, 2011).

Αποσκοπώντας στην κάλυψη αναγκών εκπαίδευσης και κατάρτισης του ενήλικου πληθυσμού που αναδύθηκαν τη δεκαετία του 1990 στην Ισπανία, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού χρηματοδότησε μεταξύ των ετών 1990 και 1998 «πρότζεκτ» που αφορούσαν στην εκμάθηση των νέων τεχνολογιών και στον εκσυγχρονισμό των οπτικοακουστικών μέσων. Τα πρότζεκτ αυτά ονομάστηκαν «ΑΤΕΝΕΑ» και προσέφεραν τη δυνατότητα στα εκπαιδευτικά κέντρα ενηλίκων να λειτουργούν τμήματα πληροφορικής, χρησιμοποιώντας την πληροφορική ως διδακτικό εργαλείο από το επίπεδο της καταπολέμησης του αναλφαβητισμού έως και την απόκτηση τίτλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για ενήλικες. Το 1992 γεννήθηκε το πρότζεκτ «ΜΕΝΤΟΡ», ένα πρόγραμμα ανοιχτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την υποστήριξη του προγράμματος ΡΝΤΙC και σε συνεργασία με τη Γενική Υποδιεύθυνση ΔΒΜ, το οποίο, χάρη στην εξελεγχόμενη εκπαιδευτική πλατφόρμα του, επέτρεπε τόσο την ελαστικότητα του ωραρίου όσο και την εξατομίκευση του ρυθμού μάθησης για κάθε εκπαιδευόμενο. Την ίδια εποχή, θετική εξέλιξη για τη ΔΒΜ αποτέλεσε η ίδρυση του Αυτόνομου Οργανισμού Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, αποστολή του οποίου ήταν η προώθηση της συμμετοχής της Ισπανίας στο πρόγραμμα ΔΒΜ (ΡΑΡ) της ΕΕ, ενώ η ισπανική Εθνική Υπηρεσία του ΡΑΡ θα είχε την ευθύνη ανάπτυξης των αποκεντρωμένων δράσεων των διαφόρων

προγραμμάτων, όπως εν προκειμένω του προγράμματος GRUNTVIG που αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων (UNESCO - Confintea, 2009: 29-31).

Εξέλιξη στον τομέα της ΣΕΚ αποτέλεσε η ίδρυση το 1993 του Ιδρύματος Συνεχιζόμενης Κατάρτισης (FORCEM) με αντικείμενο τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, τις δράσεις συμπληρωματικής κατάρτισης και την παροχή ατομικών αδειών για συμμετοχή σε δράσεις κατάρτισης (INEM, 2005: 3).

Λίγο αργότερα, με τον Οργανικό Νόμο για τη Συμμετοχή, Αξιολόγηση και Διακυβέρνηση των Εκπαιδευτικών Κέντρων (LOPEG) το 1995 θεσπίστηκε ο εκπαιδευτικός έλεγχος από τις Αυτόνομες Κοινότητες πάνω σε όλα τα κέντρα, υπηρεσίες, προγράμματα και δράσεις, δημόσιου και ιδιωτικού χαρακτήρα, δίνοντας σε κάθε Αυτόνομη Κοινότητα την ευθύνη οργάνωσης/λειτουργίας του δικού της συστήματος τεχνικής παρακολούθησης (INEM, 2005: 15).

Με την αλλαγή κυβέρνησης από το PSOE στο συντηρητικό Λαϊκό Κόμμα (PP), το 1996, σηματοδοτήθηκαν σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παρότι ο LOGSE παρέμεινε σε ισχύ ως το 2002, τροποποιήθηκε η πρότερη δυναμική του, ενώ «πάγωσαν» ή επιβραδύνθηκαν τα όσα προέβλεπε. Πιο συγκεκριμένα, καταργήθηκε η Γενική Υποδιεύθυνση ΔΒΜ, σταμάτησε το πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκμάθησης ξένων γλωσσών και κατά συνέπεια πάγωσε και η επέκτασή του στην εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας, καθηλώθηκε η ανάπτυξη νέων κύκλων επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπως και η εκπόνηση εκπαιδευτικού υλικού, με την προοπτική να αναλαμβάνονταν ως αντικείμενο από τον ιδιωτικό τομέα (Rodriguez-Alvariño, 2008: 35).

Σε γενικές γραμμές, η πολιτική που ακολούθησε το PP επικεντρώθηκε στην εφαρμογή μιας οικονομικής πολιτικής που θα μείωνε το δημόσιο χρέος και θα αναζωογονούσε την οικονομική δραστηριότητα του ιδιωτικού τομέα. Βασικός στόχος ήταν η εκπλήρωση των κριτηρίων σύγκλισης (πληθωρισμός, χρέος, έλλειμμα) της Συνθήκης του Μάαστριχτ, προκειμένου για την είσοδο της Ισπανίας στην ευρωζώνη, γεγονός που επετεύχθη το 1999 (Historiasiglo20.org, A). Επιπλέον, η πολιτική του PP στόχευε στις ιδιωτικοποιήσεις, αποσκοπώντας στον αναπροσανατολισμό της οικονομίας της Ισπανίας και στη σύγκλιση της με την Ευρώπη (Galisteo, 2009: 8). Το τέλος της δεκαετίας βρίσκει την Ισπανία με αυξημένη εξαγωγική δραστηριότητα που αντιστοιχούσε στο 30,1% του ΑΕΠ της το έτος

2000 (έναντι 16,3% το 1990), εκ του οποίου το 72% αφορούσε εξαγωγές εντός ΕΕ, ενώ το υπόλοιπο 28% εξαγωγές στον υπόλοιπο κόσμο (Romero, 2003: 64), με τον πληθωρισμό της μειωμένο στο 3,2% το 2000 (έναντι 6,6% το 1990) και με το ποσοστό ανεργίας μειωμένο στο 11,3% το 2000 (έναντι 13,1% το 1990) (Romero, 2003: 59-60).

3.3 Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ισπανία τη δεκαετία του 2000

Το 2000, το CIDEAD και το PNTIC συγχωνεύτηκαν και από κοινού αποτέλεσαν το Εθνικό Κέντρο Εκπαίδευσης στην Πληροφορική και στις Επικοινωνίες (CNICE), που υπαγόταν στη Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Επαγγελματικής Κατάρτισης και Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. Κύριες αρμοδιότητές του ήταν η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης στην ΚτΠ, μέσω της διάχυσης και προώθησης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και της ανάπτυξης μορφών τηλε-εκπαίδευσης για την εφαρμογή εξ αποστάσεως προγραμμάτων (Rodriguez-Alvariño, 2008: 36).

Εξέλιξη στον τομέα της ΣΕΚ αποτέλεσε το 2001 η υπογραφή της Τριμερούς Συμφωνίας για τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση που το 2004 οδήγησε στη μετονομασία του Ιδρύματος Συνεχιζόμενης Κατάρτισης (FORCEM) σε Τριμερές Ίδρυμα για την Κατάρτιση στην Απασχόληση (Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo), εντάσσοντας στο πλαίσιο δικαιοδοσίας του τους διοικητικούς οργανισμούς, τα πιο αντιπροσωπευτικά συνδικάτα εργαζομένων και τη δημόσια διοίκηση (που εκπροσωπείται από το Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικών Θεμάτων). Οι πρωτοβουλίες που ανέλαβε το εν λόγω ίδρυμα ήταν ο σχεδιασμός της κατάρτισης, οι συμπληρωματικές δράσεις κατάρτισης και η χορήγηση ατομικών αδειών για συμμετοχή στην κατάρτιση. Θετικό σημείο του συστήματος σε ό,τι αφορά στη ΣΕΚ των εργαζομένων αποτέλεσε το γεγονός ότι οι υποδομές κατάρτισης εδραιώθηκαν σε όλες τις περιοχές της χώρας, παρότι παρουσίασαν αδυναμίες στον τομέα της τυποποίησης των κύκλων μάθησης (INEM, 2005: 3). Με την υπογραφή της προαναφερθείσας συμφωνίας, η ΔΒΜ πλέον θα προωθείτο στους τομείς παραγωγής ως μέτρο ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης, λαμβάνοντας υπόψη τόσο την ισπανική αγορά εργασίας, όσο και τις συστάσεις της ΕΕ. Παρόλα αυτά, αυτήν την περίοδο υλοποιήθηκαν πρωτοβουλίες παρόμοιου χαρακτήρα με αυτές που οργανώθηκαν την

περίοδο 1993-2000 αποσκοπώντας στην προώθηση της ενδοεπιχειρησιακής επαγγελματικής κατάρτισης, που όμως παρουσίασαν αρκετές διαφοροποιήσεις τόσο ως προς τη φύση όσο και ως προς το περιεχόμενό τους (INEM, 2005: 21).

Σε επίπεδο νομοθεσίας, το 2002 ψηφίστηκε ο Οργανικός Νόμος για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση (LOCE). Στο τρίτο κεφάλαιό του και συγκεκριμένα στα άρθρα 52 και 55 αναφέρεται στη ΔΒΜ και στην εκπαίδευση ενηλίκων, ουσιαστικά διατηρώντας ό,τι προέβλεπε έως τότε ο LOGSE, αλλά με έμφαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, ο LOCE τελικά δεν εφαρμόστηκε (Rodríguez-Alvariño, 2008: 36), ενώ συνοπτικά, μεταξύ αυτών που προέβλεπε ήταν η λειτουργία δημοσίων κέντρων εκπαίδευσης ενηλίκων που θα προσέφεραν κύκλους μαθημάτων προσωπικής ανάπτυξης, ενίσχυσης της κοινωνικής, πολιτιστικής και πολιτικής συμμετοχής, αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου, εκμάθησης ξένων γλωσσών και εισαγωγής στις νέες τεχνολογίες της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας, ενώ οι διδασκαλίες θα οργανώνονταν σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, καθώς και των απαιτήσεων που θα διαμορφώνονταν από αυτούς (INEM, 2005: 13). Προβλεπόταν, επίσης, η βελτίωση των επαγγελματικών προσόντων ή η παροχή προετοιμασίας για την άσκηση διαφορετικού επαγγέλματος από ένα οργανωμένο σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης διαχωρισμένο σε τρία αλληλένδετα υποσυστήματα: της αρχικής κατάρτισης, της εισόδου στην αγορά εργασίας και της συνεχιζόμενης ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης (Cardevilla & Puya, 2005: 51).

Την περίοδο 2000-2004 παρατηρήθηκε μια ανάκαμψη του θεσμού της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: από 1.907 κέντρα ή εξειδικευμένα τμήματα για ενήλικες που λειτούργησαν κατά το ακαδημαϊκό έτος 1999-2000, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2003-2004 ο αριθμός των κέντρων/τμημάτων ανήλθε στα 2.676 (Rodríguez-Alvariño, 2008: 36).

Το 2003, με το Βασιλικό Διάταγμα 1046/ 1-8-2003 θεσπίστηκαν μειώσεις στις εισφορές κοινωνικής ασφάλισης από πλευράς των εργοδοτών που θα παρείχαν κατάρτιση στους εργαζομένους τους, ευνοώντας ιδιαίτερα τις μικρές και μεσαίες επιχειρήσεις. Η κατάρτιση θα ήταν επιδοτούμενη, θα έπρεπε να εκπονηθεί από πλευράς εργοδότη ένα σχέδιο που να αιτιολογεί τις δράσεις κατάρτισης και εν συνεχεία το σχέδιο αυτό να έχει τη σύμφωνη

γνώμη των εκπροσώπων των εργαζομένων, ειδιάλλως δε θα ήταν δυνατή η λήψη της επιδότησης (INEM, 2005: 21).

Το 2006, ψηφίστηκε ο Οργανικός Νόμος για την Εκπαίδευση (LOE) όπου το κεφάλαιο 9, υποενότητα 1, άρθρα 66-70, ήταν αφιερωμένα στην εκπαίδευση ενηλίκων. Διατήρησε ουσιαστικά ό,τι προέβλεπε ο LOGSE, προσθέτοντας, όμως, καινοτόμα χαρακτηριστικά που σχετίζονταν με την εξέλιξη των πολιτικών στο πεδίο της ΔΒΜ: δραστηριότητες ρυθμισμένης και μη ρυθμισμένης εκπαίδευσης, πιστοποίηση της εμπειρίας που αποκτήθηκε μέσω της άσκησης επαγγέλματος ή από συμμετοχή σε κοινωνικές δράσεις, αλλά και προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επίσης, περιλαμβάνονταν προγράμματα καταπολέμησης του αναλφαβητισμού, εδραίωσης γνώσεων και δεξιοτήτων, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ESPA) ισοδύναμης με του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (διαθέσιμα τόσο με φυσική παρουσία του εκπαιδευομένου, όσο και εξ αποστάσεως), απόκτησης βασικών δεξιοτήτων με ευέλικτη παρακολούθηση για όσους αποχώρησαν πρόωρα από το εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς πιστοποίηση, επαγγελματικής κατάρτισης για κατόχους απολυτηρίου γυμνασίου/λυκείου και τίτλων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και προγράμματα μερικής φοίτησης σε συνδυασμό με πρακτική άσκηση ανάλογα με τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, και πρόσβασης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση για ενήλικες άνω των 25 ετών μέσω του Εθνικού Πανεπιστημίου Εκπαίδευσης από Απόσταση (UNED) (Rodriguez-Alvariño, 2008: 36-37).

Αξιοσημείωτο είναι το υψηλό ποσοστό αναλφαβητισμού στην Ισπανία, τόσο εξαιτίας της σχολικής διαρροής μεταξύ της μειονότητας των Ισπανών Ρομά λόγω των ιδιαιτεροτήτων της κουλτούρας τους, όσο και λόγω της αθρόας έλευσης μεταναστών στην Ισπανία, ιδίως από το 2000 και έπειτα, προερχομένων από αναπτυσσόμενες χώρες με υψηλά επίπεδα φτώχειας και με χαμηλό κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο, γεγονός που φέρνει το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμέτωπο με σημαντικές προκλήσεις, αλλά και ενισχύει τη ζήτηση για προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (UNESCO - Confintea, 2009: 32).

Επιπρόσθετα προγράμματα που τέθηκαν σε λειτουργία στο πλαίσιο του LOE αφορούσαν σε εκπαίδευση στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΙC), στο εξ αποστάσεως πρόγραμμα καθοδηγούμενης μάθησης (Aula Mentor), στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, στην εκμάθηση Ισπανικών για αλλοδαπούς και στην εκπαίδευση σε θέματα

υγείας/υγιεινής και πρόληψης ασθενειών και εργασιακών κινδύνων (όλα διαθέσιμα και με φυσική παρουσία του εκπαιδευομένου και ως εξ αποστάσεως προγράμματα) (UNESCO - Confintea, 2009: 9).

Ως απόρροια του LOE, από το 2006, παρατηρήθηκαν μεταρρυθμίσεις στη δομή της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μεταξύ αυτών ήταν η κατάργηση του CNICE και η εκ νέου αυτονόμηση του CIDEAD, το οποίο με τη σειρά του ίδρυσε το Ανώτατο Ινστιτούτο για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτών μέσω διαδικτύου (ISFTIC). Το CIDEAD, το πρόγραμμα Aula Mentor και η εκπαίδευση ενηλίκων υπάγονταν στη Γενική Υποδιεύθυνση ΔΒΜ, η οποία είχε υπ'ευθύνη της το σχεδιασμό και το συντονισμό δράσεων ρυθμισμένης/μη ρυθμισμένης εκπαίδευσης για την προώθηση της ΔΒΜ, συμπεριλαμβανομένης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, ο αριθμός των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων παρουσιάζεται διαχρονικά σταθερός, ενώ ο αριθμός των εξειδικευμένων τμημάτων για ενήλικες παρουσίασε οριακή αύξηση από 2.600 κατά το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005 σε 2.658 κατά το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008 (Rodríguez-Alvariño, 2008: 36-37).

Η ανάδυση της διεθνούς οικονομικής κρίσης, το καλοκαίρι του 2007, χτύπησε βίαια την ισπανική οικονομία. Αφενός η μείωση των χρηματοδοτήσεων που λάμβανε η Ισπανία κατά την τελευταία δεκαετία έως και το ξέσπασμα της κρίσης και που χρηματοδοτούσαν το έλλειμμα του προϋπολογισμού, αφετέρου η ραγδαία μείωση του ρυθμού ανάπτυξης της οικονομίας της χώρας και η πτώση του κατασκευαστικού τομέα που έως τότε ήταν ο πιο δυναμικός τομέας της, οδήγησαν προοδευτικά στην αύξηση του δημοσίου χρέους. Παράλληλα, η ανεργία εκτοξεύθηκε και η Ισπανία μετατράπηκε από μια επιτυχημένη οικονομία σε μια από τις πιο ευάλωτες οικονομίες της ευρωζώνης. Ενδεικτικό της κατάστασης είναι ότι για πρώτη φορά σε 15 χρόνια παρουσιάζεται στην Ισπανία μείωση του αλλοδαπού πληθυσμού, αλλά και αυξανόμενες ροές νέων Ισπανών προς το εξωτερικό για αναζήτηση εργασίας (Ontiveros, 2014: 26).

Από το 2007 κι έπειτα, οι Αυτόνομες Κοινότητες, μην έχοντας πλέον το ίδιο υψηλές επιχορηγήσεις όπως πρώτα, ήρθαν αντιμέτωπες με το πρόβλημα της μείωσης των δαπανών τους. Προκειμένου να ανταποκριθούν σε αυτές τις μειώσεις δαπανών, οι οποίες αντιστοιχούσαν στο 25-30% του προϋπολογισμού τους, αναγκάστηκαν να τροποποιήσουν

τις νομοθεσίες τους, ούτως ώστε να τους επιτραπεί η απαιτούμενη μείωση. Επακόλουθα επηρεάστηκαν ποικίλες δαπάνες που αφορούσαν στην εκπαίδευση, όπως π.χ. το εκπαιδευτικό προσωπικό, η προσφορά προγραμμάτων και ειδικοτήτων, ο αριθμός εκπαιδευομένων ανά τμήμα κτλ. Η επίτευξη της απαιτούμενης μείωσης δαπανών, εν προκειμένω, πραγματοποιήθηκε εις βάρος των παρεχόμενων υπηρεσιών (European Commission, 2012: 10).

Τέλος, με το Βασιλικό Διάταγμα 395/2007 τροποποιήθηκε ο τομέας της επαγγελματικής κατάρτισης, που έως το 2007 ήταν διαχωρισμένος σε δύο συστήματα: στην επαγγελματική κατάρτιση που απευθυνόταν σε ανέργους και στη ΣΕΚ που απευθυνόταν σε απασχολούμενους. Πλέον τα δύο συστήματα έχουν ενοποιηθεί στο εξής ένα Υποσύστημα Επαγγελματικής Κατάρτισης για την Απασχόληση που ανήκει στο Εθνικό Σύστημα Προσόντων και Επαγγελματικής Κατάρτισης. Σκοπός του προαναφερθέντος υποσυστήματος είναι η διεύρυνση της καθολικής πρόσβασης των επιχειρήσεων και του εργατικού δυναμικού (εργαζομένων και ανέργων) στην κατάρτιση, ενώ παράλληλα προωθείται η συνεργασία μεταξύ των αρμόδιων αρχών, τόσο σε επίπεδο κράτους όσο και σε επίπεδο Αυτόνομης Κοινότητας, και ταυτόχρονα αναγνωρίζεται και διατυπώνεται ρητά η συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων (εταιρείες, συνδικάτα, κοινωνικές επιχειρήσεις κτλ) στην εφαρμογή του (SEPE - Δημόσια Υπηρεσία Κρατικής Απασχόλησης της Ισπανίας, 2012: 14-15).

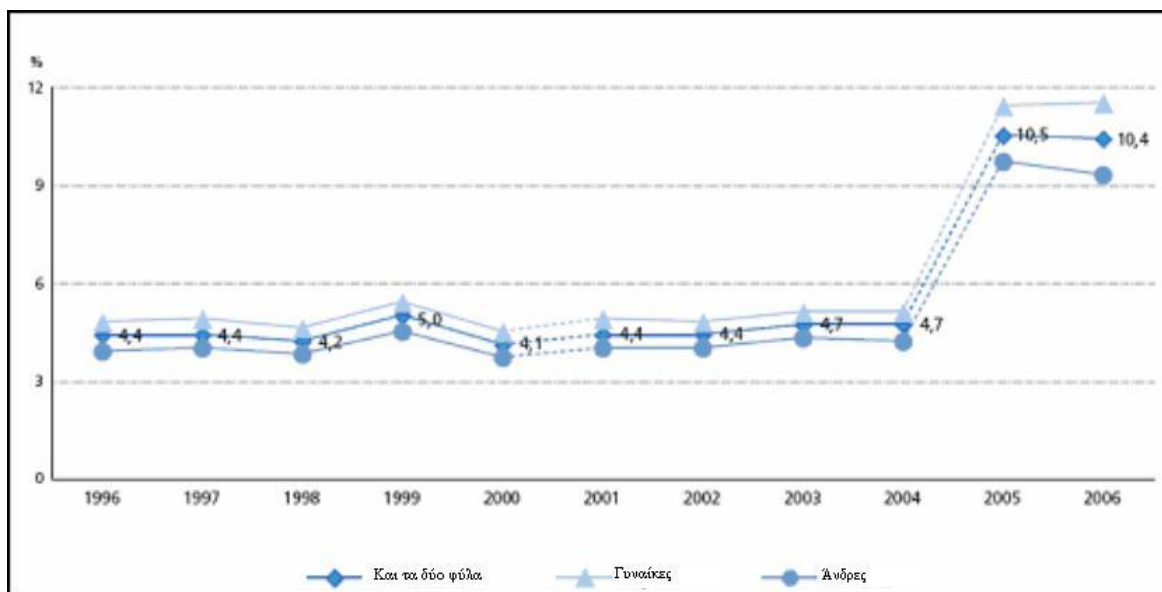
Μετά από την ανασκόπηση των τελευταίων δύο δεκαετιών σε επίπεδο πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών εξελίξεων στην Ισπανία και των επιρροών που είχαν αυτές οι εξελίξεις στο θεσμό της εκπαίδευσης ενηλίκων, στην επόμενη ενότητα θα παρατεθούν αποτελέσματα παλιότερων ερευνών που αποτυπώνουν ποσοτικά τη συμμετοχή στη ΔΒΜ στην Ισπανία.

3.4 Έρευνες σχετικά με τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ισπανία

Η έρευνα για τη Συμμετοχή του Ενήλικου Πληθυσμού σε Δραστηριότητες Μάθησης (EADA) του Εθνικού Ινστιτούτου Στατιστικής της Ισπανίας (INE), στην οποία συμμετείχαν 24.030 ενήλικες, 25-64 ετών που κατοικούν σε ιδιωτικά νοικοκυριά, παρέχει

δεδομένα σε εθνικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο Αυτόνομων Κοινοτήτων, σχετικά με τη συμμετοχή σε δραστηριότητες μάθησης από το 1996 έως το 2006, προτού δηλαδή διενεργηθεί η Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων το 2007 (AES 2007). Σκοπός της ήταν ο προσδιορισμός των δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης που πραγματοποιούνταν για τον ενήλικο πληθυσμό, των εμποδίων και της πρόσβασης σε πληροφόρηση σχετικά με δραστηριότητες μάθησης, της γνώσης ξένων γλωσσών και πληροφορικής, αλλά και της κοινωνικής και πολιτιστικής συμμετοχής. Στο Γράφημα 2 παρουσιάζεται η συμμετοχή των Ισπανών στην εκπαίδευση ενηλίκων για τη δεκαετία 1996-2006 κατά φύλο. Καθίσταται φανερό ότι οι γυναίκες υπερτερούν σε συμμετοχή - αν και οριακά - έναντι των ανδρών διαχρονικά, ενώ στο συνολικό ποσοστό συμμετοχής διακρίνεται στασιμότητα για τα έτη 1996-2004. Από το 2004 κι έπειτα, ωστόσο, το συνολικό ποσοστό συμμετοχής παρουσιάζει θεαματική άνοδο (UNESCO-Confintea, 2009: 18).

Γράφημα 2 Η εξέλιξη του ποσοστού συμμετοχής του πληθυσμού 25-64 ετών σε μία τουλάχιστον δράση γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων ή συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης*

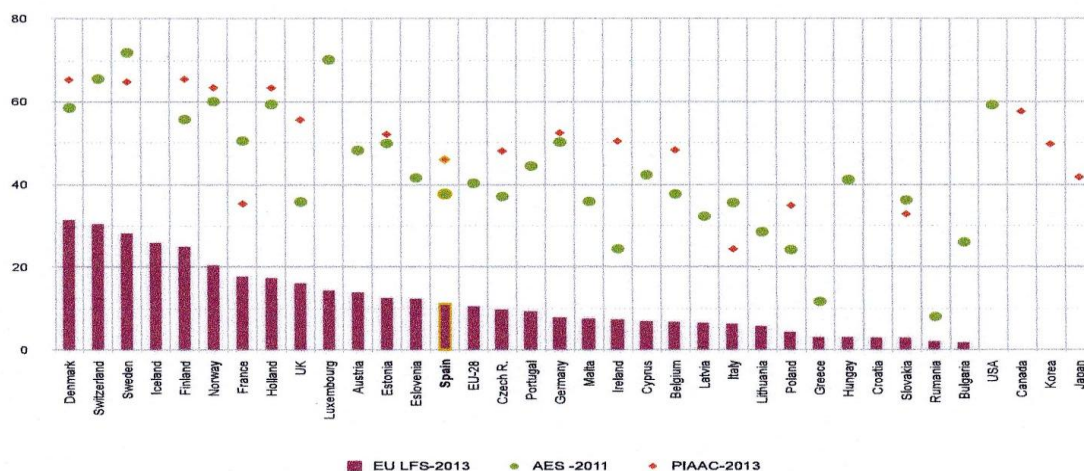


*N = 24030

Πηγή: UNESCO – Confintea (2009). *Informe Nacional de España*, pp.1-33. Ανακτήθηκε από: www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe_North_America/Spain.pdf, σ.21. (ημερομην.προσπέλασης: 9/12/2016), μτφρ. Ψαρέλη Βασιλική

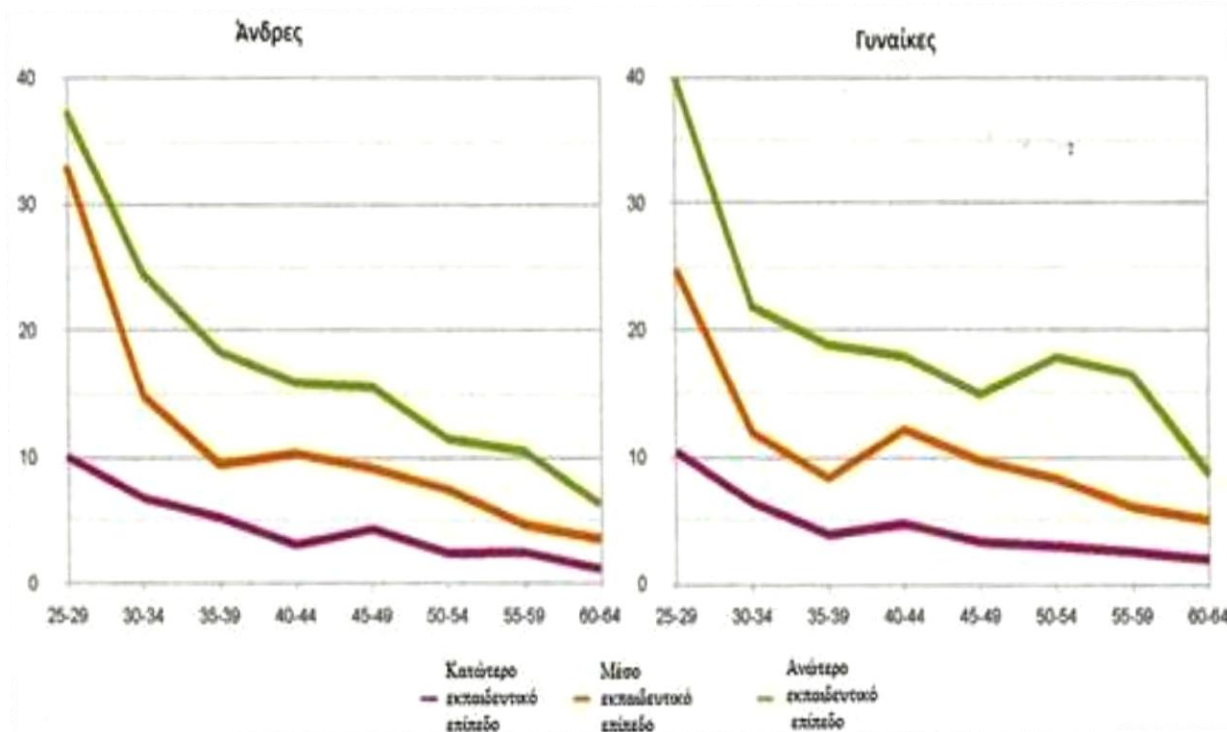
Σύμφωνα με στοιχεία του Ιδρύματος Σπουδών Εφαρμοσμένης Οικονομίας (FEDEA), το συνολικό ποσοστό συμμετοχής στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ισπανία προσεγγίζει το ποσοστό συμμετοχής των ΕΕ-28 σε ό,τι αφορά στις έρευνες AES-2011 και PIAAC-2013 (Πρόγραμμα για τη Διεθνή Εκτίμηση των Ικανοτήτων των Ενηλίκων), ενώ σύμφωνα με τα δεδομένα της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού LFS-2013 το ξεπερνάει, όπως φαίνεται στο Γράφημα 3 (2016: 21).

Γράφημα 3 Η συμμετοχή του πληθυσμού ηλικίας 25-64 ετών στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Πηγή: FEDEA (2016). *El apredinzaje permanente de los adultos en España: retos para el futuro*. Madrid, España: New Skills at Work – J.P. MORGAN CHASE & CO. Ανάκτηση από: <http://documentos.fedea.net/pubs/eee/eee2016-07.pdf>, σ.21 (ημερομην.προσπέλασης: 9/12/2016).

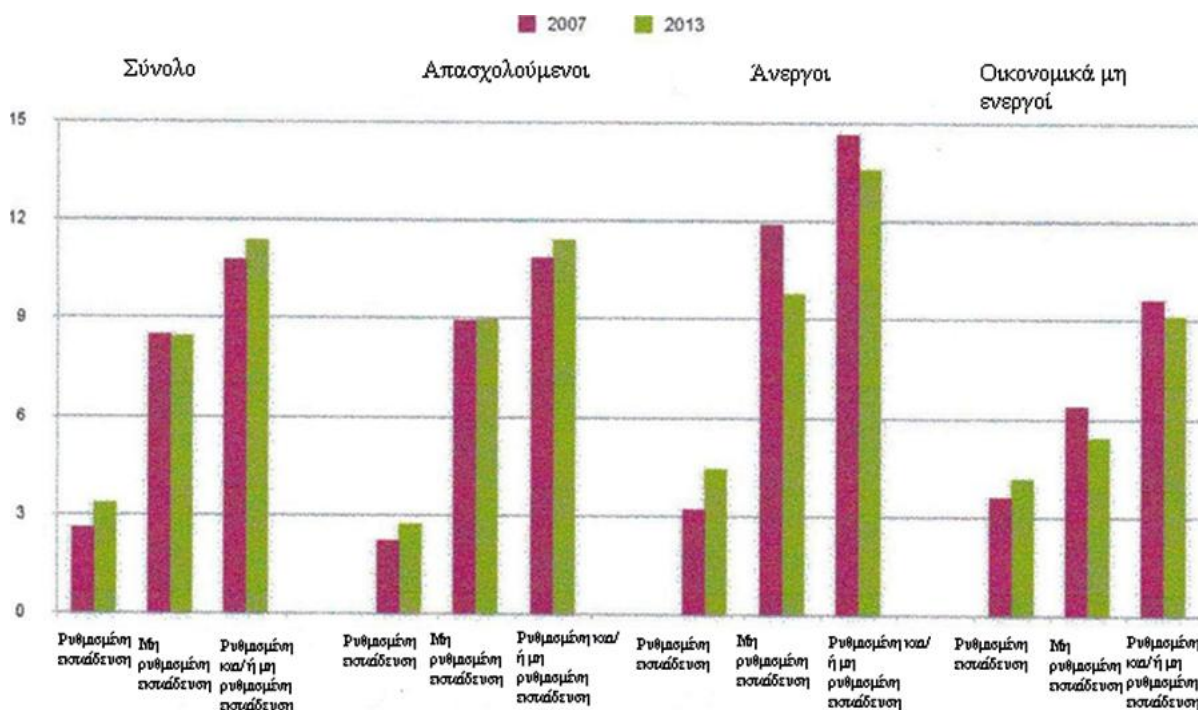
Γράφημα 4 Η συμμετοχή του πληθυσμού ηλικίας 25-64 ετών στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ισπανία σύμφωνα με το φύλο, την ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο (2015, 2^ο τρίμηνο)



Πηγή: FEDEA (2016). *El apredinzaje permanente de los adultos en España: retos para el futuro*. Madrid, España: New Skills at Work – J.P. MORGAN CHASE & CO. Ανάκτηση από: <http://documentos.fedea.net/pubs/eee/eee2016-07.pdf>, σ.23 (ημερομην.προσπέλασης: 9/12/2016), μτφρ. Ψαρέλη Βασιλική

Το Γράφημα 4, στο οποίο απεικονίζονται δεδομένα της έρευνας EPA του INE της Ισπανίας, η συμμετοχή των Ισπανών δε δείχνει να εξαρτάται από το φύλο, ωστόσο η συμμετοχή ξεκινά από υψηλά ποσοστά στις νεαρότερες ηλικίες και μειώνεται προοδευτικά για τους μεγαλύτερους ηλικιακά. Φαίνεται, επίσης, ότι όσο ανώτερο το εκπαιδευτικό επίπεδο του ερωτώμενου, τόσο μεγαλύτερη είναι και η συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Παρότι και η συμμετοχή των ατόμων ανώτερου εκπαιδευτικού επιπέδου μειώνεται με την αύξηση της ηλικίας – όπως και για τα άτομα που ανήκουν στα άλλα εκπαιδευτικά επίπεδα – ωστόσο το ποσοστό που συγκεντρώνουν οι ηλικιωμένοι αυτού του εκπαιδευτικού επιπέδου παραμένει υψηλότερο συγκριτικά με των υπόλοιπων ομηλικών τους (FEDEA, 2016: 23).

Γράφημα 5 Η συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων (25-64 ετών) στην Ισπανία σύμφωνα με την εργασιακή κατάσταση (έτη 2007 και 2013)



Πηγή: FEDEA (2016). *El apredinzaje permanente de los adultos en España: retos para el futuro*. Madrid, España: New Skills at Work – J.P. MORGAN CHASE & CO. Ανάκτηση από: <http://documentos.fedea.net/pubs/eee/eee2016-07.pdf>, σ.26 (ημερομην.προσπέλασης: 9/12/2016), μτφρ. Ψαρέλη Βασιλική

Τέλος, στο Γράφημα 5, και πάλι σύμφωνα με δεδομένα της έρευνας EPA, παρατηρείται ότι η εργασιακή κατάσταση του ερωτώμενου βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ενώ στο σύνολο των ερωτώμενων η συμμετοχή από το 2007 έως το 2013 παρουσιάζει ανοδική πορεία, πορεία που ακολουθείται και από τους εργαζόμενους του δείγματος, αντιθέτως η συμμετοχή των ανέργων και των οικονομικά μη ενεργών παρουσιάζει πτωτική πορεία. Σε όλες τις κατηγορίες, ωστόσο, παρατηρείται αύξηση της συμμετοχής σε δραστηριότητες ρυθμισμένης εκπαίδευσης (FEDEA, 2016: 26).

3.5 Συμπεράσματα

Καθίσταται σαφής, όπως και στην περίπτωση της Ελλάδας, η στροφή της εκπαίδευσης ενηλίκων από τα προγράμματα λαϊκής επιμόρφωσης (γενική εκπαίδευση ενηλίκων) της δεκαετίας του 1980, στην επικράτηση της ΣΕΚ κατά τις δεκαετίες του 1990 και του 2000, εκτός από μια σύντομη ανάκαμψη της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων στις αρχές της δεκαετίας του 2000, ως απόρροια του προσανατολισμού της ευρωπαϊκής πολιτικής. Ανεξαρτήτως εκλεγμένης κυβέρνησης, διαχρονικά έχει παρατηρηθεί μια στροφή προς το νεοφιλελεύθερο πρότυπο, που εκφράζεται με συγχωνεύσεις φορέων και μειώσεις δαπανών, που ενισχύονται από το ξέσπασμα της κρίσης του 2007 κι έπειτα και που αποτυπώνονται στη μείωση της χρηματοδότησης των Αυτόνομων κοινοτήτων, αλλά και της αντίστοιχης προσφοράς προγραμμάτων. Παρόλα αυτά, ιδίως την τελευταία δεκαετία, η Ισπανία παρουσιάζει αυξητικές τάσεις στα ποσοστά συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ, γεγονός που αποτυπώνεται και από παλιότερες έρευνες σε αυτό το πεδίο. Διαχρονικά στην Ισπανία παρατηρείται μεγάλη δραστηριότητα σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, ρυθμισμένης και μη ρυθμισμένης εκπαίδευσης, ήδη πριν τη δεκαετία του 1980 και πριν την εισροή κοινοτικών κονδυλίων, ως ίδιον της κουλτούρας και της εκπαιδευτικής παράδοσης της Ισπανίας σε αυτόν τον τομέα, αλλά και ως απόρροια κοινωνικών κινημάτων στην πορεία του εκδημοκρατισμού της. Προφανής, τέλος, είναι η έμφαση που έχει δοθεί στην Ισπανία στη διεύρυνση και διάχυση τόσο των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όσο και των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, αρχικής και ΣΕΚ.

4. ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή

Για μια πληρέστερη εικόνα του βαθμού συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων σε Ελλάδα και Ισπανία, θα αναζητηθούν και θα παρατεθούν εμπειρικά δεδομένα που διατίθενται από τη Eurostat και αντλούνται από την Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Adult Education Survey) των ετών 2007 (AES 2007) και 2011 (AES 2011) (Eurostat, 2016a-f). Σε αυτήν την ενότητα, ωστόσο, θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο διεξαγωγής της AES, ώστε τυχόν διαφοροποιήσεις στην εφαρμογή της μεταξύ των δύο χωρών να ληφθούν υπόψη κατά την ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

4.2 Πεδίο διερεύνησης της Έρευνας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Adult Education Survey - AES)

Η AES αποτελεί την κύρια πηγή δεδομένων για τη ΔΒΜ στην ΕΕ και καλύπτει τους τομείς: συμμετοχή στην τυπική/μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων/άτυπη μάθηση, ένταση των ωρών διδασκαλίας, χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων μάθησης, λόγοι/εμπόδια συμμετοχής, πρόσβαση σε πληροφόρηση για δυνατότητες μάθησης, επιδότηση προγραμμάτων κατάρτισης από τον εργοδότη και δαπάνες για μάθηση και την αναφερόμενη από τους ερωτώμενους γνώση ξένων γλωσσών (Eurostat, 2016g).

Η έρευνα έχει διεξαχθεί σε δύο κύματα μέχρι στιγμής: το πρώτο κύμα της έρευνας, (AES 2007) διεξήχθη ως «πilotική άσκηση» σε εθελοντική βάση από 26 κράτη-μέλη της ΕΕ (η Ιρλανδία και το Λουξεμβούργο δε συμμετείχαν), ενώ επίσης συμμετείχαν και η Νορβηγία, η Ελβετία και η Τουρκία. Το δεύτερο κύμα της έρευνας (AES 2011) διεξήχθη σε 27 κράτη-μέλη της ΕΕ (η Κροατία δε συμμετείχε), ενώ επίσης συμμετείχαν η Νορβηγία, η Ελβετία, η Σερβία και η Τουρκία. Ως στατιστική διαδικασία έλαβε χώρα υπό το θεσμικό πλαίσιο που καθορίστηκε από τους Κανονισμούς της Ευρωπαϊκής Επιτροπής υπ.αριθμ. 452/2008 και 823/2010. Με αυτή τη νομική βάση θεσπίζεται η συλλογή δεδομένων για τη

συμμετοχή των ενηλίκων (ηλικιών 25-64 ετών) στη ΔΒΜ κάθε πέντε χρόνια. Η επόμενη AES είναι προγραμματισμένη να διεξαχθεί το 2016 (Eurostat, 2016i).

Τα μεθοδολογικά στοιχεία που ακολουθούν αναφέρονται στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την AES 2011 σύμφωνα με τις «αναφορές ποιότητας» (quality reports) που είναι ανηρτημένες στο Δίκτυο CIRCA της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για Ελλάδα και Ισπανία, καθώς και την αναφορά ποιότητας της ΕΕ. Για την AES 2007 δεν υπάρχουν διαθέσιμα μεθοδολογικά στοιχεία σε επίπεδο χώρας από τη Eurostat.

4.3 Δειγματοληπτικό σχέδιο

Ο πληθυσμός στόχος της Έρευνας Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι άτομα ηλικιών 25-64 ετών που κατοικούν σε ιδιωτικά νοικοκυριά (εξαιρούνται οι συλλογικές κατοικίες) (Eurostat, 2016,g).

Στην Ελλάδα το αρχικό δείγμα που επελέγη αντιστοιχούσε σε 7.812 νοικοκυριά, αλλά δεν καθίσταται γνωστός ο αρχικός αριθμός των ατόμων που επελέγησαν στο δείγμα καθώς πρόκειται για δείγμα κατοικιών (CIRCA – Quality report for Greece). Ωστόσο, ο αριθμός των αποκρινόμενων ατόμων ανήλθε σε 5.420 άτομα (Eurostat, 2016i: 10).

Στην περίπτωση της Ισπανίας, το αρχικό δείγμα που επελέγη αντιστοιχούσε σε 33.216 νοικοκυριά, από όπου επελέγησαν ισάριθμα άτομα στο δείγμα (CIRCA – Quality report for Spain). Παρόλα αυτά, ο αριθμός των αποκρινόμενων ατόμων ανήλθε σε 15.777 άτομα (Eurostat, 2016i: 10).

Το μέγεθος του ελάχιστου δείγματος που απαιτείται από κάθε χώρα βάσει του πληθυσμού της ορίζεται στον Κανονισμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής 452/2008 (Eurostat, 2016i: 11).

Τόσο στην περίπτωση της Ελλάδας, όσο και στην περίπτωση της Ισπανίας εφαρμόστηκε δισταδιακή στρωματοποιημένη δειγματοληψία συστάδων με σχέδιο «εναλλαγής» (Eurostat, 2016i).

Το δειγματοληπτικό πλαίσιο που χρησιμοποιήθηκε για την περίπτωση της Ελλάδας ήταν υπο-δείγμα της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού και πιο συγκεκριμένα δείγμα «εναλλαγής» (rotation sample) που αντιστοιχεί στο 1/6 του συνολικού δείγματος της Έρευνας Εργατικού

Δυναμικού. Το δειγματοληπτικό πλαίσιο αποτέλεσαν επιφάνειες, δηλαδή οικοδομικά τετράγωνα που είχαν νωρίτερα απογραφεί. Το δείγμα που επελέγη είναι στρωματοποιημένο δείγμα κατοικιών, επιλεγμένο σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο επιλέγεται ένας αριθμός συστάδων (ομάδων κατοικιών) με πιθανότητα αναλογική του μεγέθους τους (του αριθμού των νοικοκυριών βάσει της απογραφής του 2001), ενώ στο δεύτερο στάδιο, επιλέγεται ένα τυχαίο συστηματικό δείγμα κατοικιών μέσα σε κάθε πρωταρχική δειγματοληπτική μονάδα (CIRCA – Quality report for Greece). Η παλαιότητα του δειγματοληπτικού πλαισίου εγείρει προβλήματα σε ό,τι αφορά την ακρίβεια υπολογισμού των πιθανοτήτων επιλογής του νοικοκυριού ανά πρωταρχική δειγματοληπτική μονάδα (Eurostat, 2016i: 18).

Στην περίπτωση της Ισπανίας, ως δειγματοληπτικό πλαίσιο χρησιμοποιήθηκε το Επίσημο Μητρώο Πληθυσμού της Ισπανίας (Official Population Register of Spain) (CIRCA – Quality report for Spain), ενώ η τελευταία ενημέρωσή του πραγματοποιήθηκε στις 30 Ιουνίου 2011 (Eurostat, 2016i: 18). Ως πρωταρχική δειγματοληπτική μονάδα επελέγησαν οι «απογραφικοί τομείς» (π.χ. περιοχές εντός δήμων), ενώ ως τελική δειγματοληπτική μονάδα τα άτομα. Οι πρωταρχικές δειγματοληπτικές μονάδες που στρωματοποιήθηκαν ανά επίπεδο διαμέρισης NUTS2 ήταν αναλογικές του μεγέθους του δήμου (έως και 7 στρώματα ανά NUTS2). Επιλέχθηκαν κατά αυτόν τον τρόπο 2000 πρωταρχικές δειγματοληπτικές μονάδες και 16 άτομα ανά πρωταρχική δειγματοληπτική μονάδα, δίνοντας ένα θεωρητικό μέγεθος δείγματος 32.000 ατόμων περίπου, το οποίο μέγεθος προσδιορίστηκε βάσει πληροφοριών από προηγούμενες έρευνες και σύμφωνα με τους τρέχοντες στόχους. Η πρωταρχική δειγματοληπτική μονάδα επιλέχθηκε με πιθανότητα αναλογική του μεγέθους της, ενώ η τελική δειγματοληπτική μονάδα με ίση πιθανότητα επιλογής (CIRCA – Quality report for Spain).

Στις περιπτώσεις και των δύο χωρών, όλα τα άτομα που πληρούν το ηλικιακό κριτήριο των 25-64 ετών και ανήκουν στα επιλεγμένα νοικοκυριά επιλέχθηκαν για συμμετοχή στην έρευνα (Eurostat, 2016i: 9).

4.4 Τρόπος συλλογής δεδομένων και αντιμετώπιση μη αποκρίσεων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο. Οι διαθέσιμοι τρόποι συλλογής των δεδομένων για όλες τις χώρες ήταν οι ακόλουθοι: α) συμπλήρωση εντύπου με προσωπική συνέντευξη (Paper-Assisted Personal Interview - PAPI), β) προσωπική συνέντευξη με τη βοήθεια Η/Υ (Computer-Assisted Personal Interview - CAPI), γ) τηλεφωνική συνέντευξη με τη βοήθεια Η/Υ (Computer-Assisted Telephone Interview - CATI), δ) διαδικτυακή συνέντευξη με τη βοήθεια Η/Υ (Computer-Assisted Web Interview - CAWI) ή συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τον ίδιο τον ερωτώμενο (Self-administered questionnaire) και ε) συνδυασμός των παραπάνω τεχνικών (Eurostat, 2016i: 11-12).

Στην Ελλάδα, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε είτε με φυσική παρουσία συνεντευκτή είτε με τηλεφωνικές συνεντεύξεις (CIRCA – Quality report for Greece), ενώ στην περίπτωση της Ισπανίας, συμπληρώθηκε είτε με φυσική παρουσία συνεντευκτή, είτε με προσωπικές συνεντεύξεις με τη βοήθεια Η/Υ (CAPI), είτε με συνδυασμό τεχνικών (CIRCA – Quality report for Spain).

Το ποσοστό μη απόκρισης για την Ελλάδα ήταν 35,9 % (CIRCA – Quality report for Greece), ενώ για την Ισπανία 13,1% (CIRCA – Quality report for Spain).

Για την Ελλάδα ως συντελεστής στάθμισης χρησιμοποιήθηκε η αντίστροφη πιθανότητα επιλογής του νοικοκυριού, ενώ υπολογίστηκαν και συγκεκριμένοι συνδυασμοί φύλου, ηλικίας και περιοχών του NUTS2. Για την Ισπανία, η στάθμιση πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα βήματα: πρώτα υπολογίστηκε η αντίστροφη πιθανότητα επιλογής του νοικοκυριού, μετά διορθώθηκαν οι μη αποκρίσεις εντός του στρώματος, στη συνέχεια έγινε εκτίμηση της αναλογίας με βοηθητική μεταβλητή τον πληθυσμό και τέλος εφαρμόστηκε η μέθοδος calibration με σημείο αναφοράς το φύλο και τις ηλικιακές ομάδες, την εθνικότητα και τον πληθυσμό του NUTS3 (εντός του NUTS2) (Eurostat, 2016i: 37).

4.5 Χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας

Η χρονική περίοδος αναφοράς της έρευνας είναι οι 12 μήνες που προηγήθηκαν της διενέργειας της συνέντευξης, παρότι οι περίοδοι αναφοράς για κάθε χώρα διαφέρουν, τόσο

για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, όσο και για την περίοδο αναφοράς που έλαβαν χώρα οι δραστηριότητες μάθησης. Εν προκειμένω, η διεξαγωγή των συνεντεύξεων για την AES 2007 έλαβε χώρα για την Ελλάδα την περίοδο Οκτώβριος 2007-Δεκέμβριος 2007, ενώ για την Ισπανία την περίοδο Φεβρουάριος 2007-Απρίλιος 2007. Αντίστοιχα, για την AES 2011 η διεξαγωγή των συνεντεύξεων έλαβε χώρα για την Ελλάδα την περίοδο Ιούνιος 2012-Σεπτέμβριος 2012, ενώ για την Ισπανία την περίοδο Οκτώβριος 2011-Δεκέμβριος 2011 (Eurostat, 2016h).

4.6 Συστήματα ταξινόμησης που χρησιμοποιήθηκαν

Προκειμένου να διασφαλιστεί η συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα συστήματα ταξινόμησης και από τις δύο χώρες:

- Ταξινόμηση Δραστηριοτήτων Μάθησης (CLA, έκδοση 2006)
- Διεθνής Πρότυπη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (ISCED, έκδοση 1997 και για την AES 2007 και για την AES 2011)
- Διεθνής Πρότυπη Ταξινόμηση των Επαγγελματιών (ISCO, έκδοση ISCO-COM 88 για την AES 2007 και έκδοση ISCO 08 για την AES 2011)
- Στατιστική Ταξινόμηση των Οικονομικών Δραστηριοτήτων στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα (NACE, έκδοση NACE 1.1 για την AES 2007 και έκδοση NACE 2 για την AES 2011 (Eurostat, 2016g).

4.7 Ορισμοί μεταβλητών

Οι ορισμοί ⁹ που χρησιμοποιήθηκαν για την κοινή αντίληψη και χρήση των σχετικών με την έρευνα εννοιών είναι οι ακόλουθοι:

- **Διά βίου μάθηση:** όλες οι δραστηριότητες μάθησης που αναλαμβάνονται καθόλη τη διάρκεια της ζωής (μετά το τέλος της αρχικής εκπαίδευσης) με στόχο τη βελτίωση των

⁹ Παρατίθεται το σύνολο των ορισμών των μεταβλητών όπως αυτά παρουσιάζονται στο πλαίσιο της μεθοδολογίας της AES, παρότι στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα σταθούμε στα ποσοστά της συμμετοχής μόνο στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων, τα οποία θα παρουσιαστούν στο επόμενο κεφάλαιο τόσο για την Ελλάδα, όσο και για την Ισπανία.

γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο ιδιότητας του πολίτη (Eurostat, 2016g)

- **Δραστηριότητες μάθησης:** οποιαδήποτε δραστηριότητα που έχει οργανωθεί με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ατόμου (Eurostat, 2016g)
- **Τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση** ορίζεται η εκπαίδευση που παρέχεται από το εκπαιδευτικό σύστημα, τα κολλέγια, τα πανεπιστήμια και άλλους τυπικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς και αποτελεί μια συνεχή «κλίμακα» εκπαίδευσης πλήρους ωραρίου για παιδιά και νέους, γενικά ξεκινώντας στην ηλικία των 5 ετών και συνεχίζοντας μέχρι την ηλικία των 20 ή 25 ετών (Eurostat, 2016g)
- **Μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση:** ορίζεται ως οποιαδήποτε οργανωμένη και υποστηριζόμενη δραστηριότητα μάθησης που δεν αντιστοιχεί στον ορισμό της τυπικής εκπαίδευσης και μπορεί να λαμβάνει χώρα τόσο εντός όσο και εκτός εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και να απευθύνεται σε άτομα όλων των ηλικιών. Αναλόγως εθνικού πλαισίου, μπορεί να περιλαμβάνει εκπαιδευτικά προγράμματα καταπολέμησης του αναλφαριθμητισμού, τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής, επαγγελματικών δεξιοτήτων και γενικά πολιτισμού (Eurostat, 2016g). Περιλαμβάνει δομημένα προγράμματα που δεν μπορούν να τοποθετηθούν στην κλίμακα ISCED λόγω του παρόχου/φορέα διοργάνωσης, του περιεχομένου ή της διάρκειάς τους, ενώ οι δραστηριότητες που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία μπορεί να είναι:

α) ιδιαίτερα μαθήματα ή σειρές μαθημάτων (διδασκαλία στην τάξη, διάλεξη ή σειρά μαθημάτων με θεωρητικό και πρακτικό κομμάτι) με συγκεκριμένο εύρος θεματικών που διδάσκονται από έναν ή περισσότερους εκπαιδευτές ειδικευμένους στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης,

β) μαθήματα που διεξάγονται μέσω ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (μαθήματα που ομοιάζουν με εκείνα που απαιτείται η φυσική παρουσία του εκπαιδευόμενου, αλλά λαμβάνουν χώρα διά αλληλογραφίας ή με ηλεκτρονικά μέσα, διασυνδέοντας εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενο που δε βρίσκονται μαζί στην αίθουσα, ενώ η αλληλεπίδραση πραγματοποιείται με καθυστέρηση),

γ) σεμινάρια ή εργαστήρια με θεωρητική διδασκαλία και πρακτική άσκηση,

δ) καθοδηγούμενη επαγγελματική κατάρτιση (προγραμματισμένες περιόδους κατάρτισης, διδασκαλίας ή πρακτικής εμπειρίας στον εργασιακό χώρο ή σε προσομοίωση

εργασίας με καθηγητή, που συνήθως οργανώνονται από τον εργοδότη για τον εγκλιματισμό του προσωπικού στο υφιστάμενο ή σε νέο αντικείμενο εργασίας) (Eurostat, 2016i: 6)

- **Άτυπη μάθηση:** ορίζεται ως εμπρόθετη μάθηση που είναι λιγότερο οργανωμένη και δομημένη από τους προηγούμενους τύπους μάθησης. Μπορεί να περιλαμβάνει δραστηριότητες μάθησης που πραγματοποιούνται σε οικογενειακό ή επαγγελματικό πλαίσιο και στην καθημερινότητα του κάθε ατόμου, κατευθυνόμενες από το ίδιο το άτομο, την οικογένεια ή την κοινωνία (Eurostat, 2016g)
- **Ποσοστό συμμετοχής στην εκπαίδευση και κατάρτιση:** καλύπτει τη συμμετοχή σε τυπική και μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση. Η συμμετοχή στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση αποτελεί μέτρηση της ΔΒΜ (Eurostat, 2016g)
- **Δραστηριότητες μάθησης επιδοτούμενες από τον εργοδότη:** όλες οι δραστηριότητες μάθησης που τουλάχιστον εν μέρει επιδοτούνται από τον εργοδότη και/ ή πραγματοποιούνται σε αμειβόμενες ώρες εργασίας. Αυτές περιλαμβάνουν την τυπική εκπαίδευση και όλες τις κατηγορίες της μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Eurostat, 2016g).

4.8 Συμπεράσματα

Κατόπιν της διασαφήνισης του πεδίου διερεύνησης της Έρευνας Εκπαίδευσης Ενηλίκων καθώς και της εκτενούς παρουσίασης της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε από την Ελλάδα και την Ισπανία για τη διεξαγωγή της, στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που αφορούν στις δύο χώρες σε ό,τι αφορά στο βαθμό συμμετοχής τους στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Εισαγωγή

Κατόπιν της εκτενούς αναφοράς στη μεθοδολογία της AES, θα παρουσιαστούν τα εμπειρικά δεδομένα των AES 2007 και AES 2011, που διατίθενται από τη βάση δεδομένων της Eurostat (Eurostat, 2016a-f) και αφορούν στο βαθμό συμμετοχής της Ελλάδας και της Ισπανίας διαχρονικά στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων. Στους πίνακες που θα ακολουθήσουν θα παρουσιαστεί καταρχάς το συνολικό ποσοστό συμμετοχής των Ελλήνων και Ισπανών (ηλικίες 25-64 ετών) σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων τις περιόδους αναφοράς 2007 και 2011, ενώ εν συνεχεία θα εξεταστεί ο βαθμός συμμετοχής στην κάθε χώρα ανάλογα με τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, επάγγελμα, εργασιακή κατάσταση).

5.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Πίνακας 2 Συνολικό ποσοστό συμμετοχής σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων σε Ελλάδα* και Ισπανία**

Χώρα	Ποσοστό συμμετοχής ανά έτος (%)	
	2007	2011
Ελλάδα	12,7	9,6
Ισπανία	27,2	34,1

*N = 5.420.

**N = 15.777.

Πηγή: EUROSTAT 2016a

Στον Πίνακα 2 βλέπουμε το συνολικό ποσοστό συμμετοχής σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων σε Ελλάδα και Ισπανία, όπως αυτά αποτυπώθηκαν

στην AES 2007 και AES 2011 (για το αντίστοιχο γράφημα βλ. Παράρτημα Α, Γράφημα Α1). Αυτό που φαίνεται ξεκάθαρα είναι η υπεροχή των Ισπανών σε συνολικό ποσοστό συμμετοχής στη μη τυπική εκπαίδευση, καθώς στην AES 2007 παρουσιάζουν υπερδιπλάσιο ποσοστό συμμετοχής από το αντίστοιχο των Ελλήνων για την ίδια χρονιά, ενώ στην AES 2011 το ποσοστό συμμετοχής των Ισπανών είναι σχεδόν το 4πλάσιο από το αντίστοιχο των Ελλήνων. Επιπρόσθετα, διαπιστώνουμε ότι διαχρονικά στην Ελλάδα μειώνεται η συνολική συμμετοχή, ενώ στην Ισπανία αυξάνεται.

Πίνακας 3 Η συμμετοχή σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σύμφωνα με τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων σε Ελλάδα* και Ισπανία**

Μεταβλητή	Ελλάδα (%)		Ισπανία (%)	
	2007	2011	2007	2011
Φύλο				
Άντρες	12,6	8,0	27,3	35,4
Γυναίκες	12,8	11,2	27,1	32,8
Ηλικία				
25-34 ετών	18,5	13,7	32,5	40,5
35-44 ετών	13,4	12,3	30,7	36,6
45-54 ετών	12,2	8,2	25,3	34,0
55-64 ετών	5,1	3,1	15,7	22,0
Εκπαίδευση				
Υποχρεωτική	3,1	2,9	15,8	20,8
Δευτεροβάθμια	11,2	7,4	30,8	36,0
Ανώτατη	28,2	21,7	43,9	51,9
Εργασιακή κατάσταση				
Εργαζόμενοι	16,3	12,9	32,3	40,5
Άνεργοι	11,3	7,9	20,7	28,4
Οικονομικά μη ενεργοί	3,2	3,1	12,9	17,9
Επάγγελμα				
Διευθυντικά στελέχη	25,1	22,7	46,5	52,1
Υπάλληλοι/πωλητές	19,1	13,3	33,8	36,9
Ειδικευμεν. χειρώνακτες	7,3	3,7	23,6	32,3
Πρωτογενής τομέας	:	:	18,8	23,8

*N = 5.420.

**N = 15.777.

Πηγή: EUROSTAT 2016b-f

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα ποσοστά συμμετοχής σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων στην Ελλάδα και στην Ισπανία σύμφωνα με τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων στην Ελλάδα και στην Ισπανία, όπως αυτά αποτυπώθηκαν στην AES 2007 και στην AES 2011 (για τα αντίστοιχα γραφήματα βλ. Παράρτημα Α, Γραφήματα Α2-Α6).

Σε ό,τι αφορά στο φύλο, διαπιστώνουμε ότι τόσο οι άντρες, όσο και οι γυναίκες στην Ισπανία υπερτερούν σημαντικά σε συμμετοχή έναντι των αντρών και γυναικών στην Ελλάδα και επιπλέον η μείωση του ποσοστού συμμετοχής για τους Έλληνες σε συνδυασμό με την αύξηση του ποσοστού για τους Ισπανούς προκαλεί διαχρονικά μεγαλύτερο άνοιγμα της «ψαλίδας» μεταξύ των δύο χωρών. Αξίζει να σημειωθεί ότι μεγαλύτερη άνοδο στα ποσοστά τους εμφανίζουν οι Ισπανοί έναντι των Ισπανίδων, ενώ οι Έλληνες παρουσιάζουν μεγαλύτερες απώλειες στα ποσοστά τους έναντι των Ελληνίδων.

Συγκρίνοντας τη συμμετοχή κατά ηλικιακή ομάδα, καθίσταται φανερό ότι στην Ελλάδα μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής παρουσιάζουν τα άτομα 25-34 ετών, ενώ στις μεγαλύτερες ηλικίες το ποσοστό φθίνει σταθερά. Συγκρίνοντας και διαχρονικά τη συμμετοχή των Ελλήνων κατά ηλικιακή ομάδα, διαπιστώνουμε πως, παρότι η συμμετοχή μειώνεται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, η ηλικιακή ομάδα των 25-34 ετών διατηρείται σταθερά στην 1^η θέση. Στην Ισπανία, επίσης υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής παρουσιάζει η ηλικιακή ομάδα 25-34 ετών έναντι των μεγαλύτερων ηλικιών, ποσοστό που δείχνει διαχρονικά να αυξάνεται ακόμα περισσότερο. Παρότι παρατηρείται αύξηση της συμμετοχής και στις υπόλοιπες ηλικίες, η ηλικιακή ομάδα των 25-34 ετών φαίνεται να αυξάνει τη διαφορά της έναντι των μεγαλύτερων ηλικιών.

Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό επίπεδο των ερωτώμενων, και στις δύο χώρες βλέπουμε ότι τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής παρουσιάζουν όσοι έχουν ολοκληρώσει την ανώτατη εκπαίδευση, ποσοστό που και στις δύο χώρες μειώνεται όσο κατεβαίνει και το εκπαιδευτικό επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης που ολοκλήρωσαν οι ερωτώμενοι. Και εδώ παρατηρείται αύξηση των ποσοστών συμμετοχής για την Ισπανία και αντίστοιχη μείωσή τους για την Ελλάδα, ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού επιπέδου του ερωτώμενου.

Σε ό,τι αφορά στην εργασιακή κατάσταση, και στις δύο χώρες μεγαλύτερη συμμετοχή παρουσιάζουν οι εργαζόμενοι, ακολουθούν οι άνεργοι και στην τελευταία θέση βρίσκονται

οι οικονομικά μη ενεργοί. Και πάλι η Ισπανία υπερτερεί σε συμμετοχή και στις τρεις κατηγορίες έναντι της Ελλάδας, ενώ διαχρονικά παρουσιάζει αύξηση στα ποσοστά της και στις τρεις κατηγορίες εργασιακής κατάστασης, έναντι της Ελλάδας που παρουσιάζει αντίστοιχα μείωση.

Τέλος, ως προς το επάγγελμα, και στις δύο χώρες μεγαλύτερη συμμετοχή παρουσιάζουν τα διευθυντικά στελέχη, ενώ όσο μειώνεται η εξειδίκευση του επαγγέλματος μειώνεται αντίστοιχα και η συμμετοχή, καταλήγοντας στους εργαζόμενους στον πρωτογενή τομέα, τουλάχιστον στην περίπτωση της Ισπανίας, να παρουσιάζουν το χαμηλότερο ποσοστό συμμετοχής (για την Ελλάδα δεν είναι διαθέσιμα τα αντίστοιχα δεδομένα).

5.3 Συμπεράσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάστηκαν αναλυτικά τα αποτελέσματα των ερευνών AES 2007 και AES 2011 σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή της Ελλάδας και της Ισπανίας στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων, τόσο ως ποσοστά επί του συνόλου των ερωτώμενων, όσο και με βάση τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Από την παρουσίαση των δεδομένων διαφάνηκε καταρχάς η σαφής υπεροχή της Ισπανίας διαχρονικά έναντι της Ελλάδας, ενώ εν συνεχεία διαπιστώθηκαν κάποια «μοτίβα» συμμετοχής και για τις δύο χώρες βάσει των οποίων διαπιστώνεται ξεκάθαρα ότι υπάρχει ένα συγκεκριμένο προφίλ ενήλικα εκπαιδευόμενου που συμμετέχει στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ. Η ερμηνεία των ανωτέρω αποτελεσμάτων θα αναζητηθεί καταρχάς στο ιδιαίτερο πλαίσιο της κάθε χώρας, σε ό,τι αφορά στη συνολική συμμετοχή, και στη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων, σε ό,τι αφορά στη διακύμανση της συμμετοχής βάσει κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των ερωτώμενων. Η ερμηνεία των ανωτέρω αποτελεσμάτων θα επιχειρηθεί στη συνέχεια στα συμπεράσματα της εργασίας.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κατόπιν της ανασκόπησης της θεσμικής εξέλιξης της εκπαίδευσης ενηλίκων/ΔΒΜ στην Ελλάδα και στην Ισπανία, υπό το ιδιαίτερο πλαίσιο της κάθε χώρας, αναδείχθηκαν σημαντικές ομοιότητες, αλλά και διαφορές μεταξύ των δύο χωρών. Σε ό,τι αφορά στην ποσοτική αποτύπωση της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων σύμφωνα με την AES 2007 και την AES 2011 διαφάνηκε η υπεροχή της Ισπανίας έναντι της Ελλάδας διαχρονικά, με την Ισπανία να παρουσιάζει αύξηση στα ποσοστά της, σε αντίθεση με την Ελλάδα που παρουσιάζει μείωση. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε η ύπαρξη ενός «μοτίβου» συμμετεχόντων και μη συμμετεχόντων στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ κοινού και για τις δύο χώρες.

Αναδείχθηκε, καταρχάς, η σημαντική εξάρτηση της συμμετοχής από τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά του ερωτώμενου αναδεικνύοντας ένα συγκεκριμένο «προφίλ» συμμετέχοντα στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως έχει αποτυπωθεί και από θεωρητικούς του πεδίου: άνδρας ή γυναίκα χωρίς ιδιαίτερη διαφοροποίηση, νεαρής ηλικίας, με ανώτερες/ανώτατες σπουδές, εργαζόμενος, και συγκεκριμένα σε ανώτερες διοικητικές/υπαλληλικές θέσεις. Αντιθέτως, χαμηλή συμμετοχή παρουσιάζουν όσοι κατέχουν χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, οι ηλικιωμένοι, οι οικονομικά μη ενεργοί και οι εργαζόμενοι του πρωτογενούς τομέα. Επομένως, συσχετίζοντας τα αποτελέσματα αυτά με τις θεωρίες που αφορούν στη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων και έχουν διατυπωθεί από θεωρητικούς του πεδίου, συνάγονται τα εξής:

- Άνδρες και γυναίκες συμμετέχουν σχεδόν ισότιμα στην εκπαίδευση ενηλίκων, ανεξάρτητα από τα κίνητρα που τους ωθούν προς τη συμμετοχή (διατήρηση ή εύρεση απασχόλησης)
- Το γεγονός ότι οι ηλικιακά νεότεροι συμμετέχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ερμηνεύεται από τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου σύμφωνα με την οποία οι εργοδότες επενδύουν συνήθως στην κατάρτιση των νεότερων ηλικιακά, διότι ο χρόνος απόδοσης της επένδυσης θα είναι μεγαλύτερος
- Το ότι οι κατέχοντες ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο ερμηνεύεται τόσο από το γεγονός ότι κατέχουν τα τυπικά προσόντα που τους δίνουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε περαιτέρω εκπαίδευση, όσο και επειδή συνήθως κατέχουν

θέσεις υψηλής εξειδίκευσης στην αγορά εργασίας στο πλαίσιο των οποίων δίνονται περισσότερες ευκαιρίες επιμόρφωσης και κατάρτισης. Επίσης, αυτή η κατηγορία του πληθυσμού συνήθως έχει ανεπτυγμένη αγάπη για τη μάθηση ως στόχο ζωής, καθώς η «μάθηση είναι εθιστική», επομένως όσο περισσότερο έχει σπουδάσει κάποιος, τόσο περισσότερο επιζητά περισσότερη μόρφωση.

- Το ότι οι εργαζόμενοι τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο εξηγείται από το ότι αυτή η κατηγορία του πληθυσμού έχει περισσότερες ευκαιρίες, αλλά ταυτόχρονα και περισσότερα κίνητρα, για κατάρτιση, προκειμένου για τη διατήρηση της υπάρχουσας θέσης απασχόλησης μέσα σε ένα ανταγωνιστικό εργασιακό περιβάλλον. Ταυτόχρονα, η χαμηλή συμμετοχή των ανέργων και στις δύο χώρες δείχνει ότι αν και σε επίπεδο ρητορικής οι κυβερνήσεις προωθούν τη ΔΒΜ ως εργαλείο για την αύξηση της απασχολησιμότητας και αντιμετώπισης της οικονομικής κρίσης, δεν πραγματοποιούνται αντίστοιχες δράσεις λόγω των μειωμένων πλέον επιδοτήσεων υπό τη σκιά της κρίσης χρέους.
- Σε ό,τι αφορά στο επάγγελμα, το ότι τα επαγγέλματα μεγαλύτερης εξειδίκευσης τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο εξηγείται τόσο εξαιτίας των αναγκών απόκτησης δεξιοτήτων στο εργασιακό τους περιβάλλον, όσο και σε επίπεδο συγκείμενου – ελληνικού και ισπανικού – καθώς όλο και περισσότεροι εργαζόμενοι απασχολούνται στον τομέα των υπηρεσιών, ενώ ταυτόχρονα ο πρωτογενής τομέας όλο και αποδυναμώνεται, με αποτέλεσμα να ατονούν και οι δράσεις κατάρτισης που αφορούν στον τελευταίο.

Σε ό,τι αφορά στις ομοιότητες του ελληνικού και ισπανικού πλαισίου, καταρχάς παρατηρείται ότι και στις δύο χώρες έχει διαμορφωθεί ένα Κράτος Πρόνοιας σύμφωνα με το «μεσογειακό μοντέλο»: καθολική υγειονομική κάλυψη με χαμηλό ύψος όμως κοινωνικών παροχών που δεν κατορθώνουν να αντιμετωπίσουν τη φτώχεια και τις κοινωνικές ανισότητες, σημαντικά κενά στις παροχές που αφήνονται να καλυφθούν από το οικογενειακό περιβάλλον κτλ. Πρόκειται, εν γένει, για ένα Κράτος Πρόνοιας που έχει διαμορφωθεί σε μεγάλο βαθμό βάσει των διεκδικήσεων των λαϊκών στρωμάτων και των συνδικαλιστικών κύκλων της δεκαετίας του 1980, μια εποχή που αποτέλεσε και για τις δύο χώρες την περίοδο του εκδημοκρατισμού των θεσμών τους και της άρσης των κοινωνικών αδικιών του παρελθόντος.

Άλλη ομοιότητα μεταξύ των δύο χωρών αποτελεί η εναλλαγή μεταξύ σοσιαλιστικών/συντηρητικών κυβερνήσεων κατά τις ίδιες περίπου χρονικές περιόδους:

εναλλαγή που όμως στην πράξη δε σηματοδοτούσε ιδιαίτερη διαφοροποίηση στην ασκούμενη πολιτική, η οποία ήταν σαφώς νεοφιλελεύθερη και είχε ως βασικό γνώμονα την εκπλήρωση των κριτηρίων σύγκλισης της Συνθήκης του Μάαστριχτ. Γενικά, τόσο κατά τη δεκαετία του 1990, όσο και κατά τη δεκαετία του 2000, παρατηρείται μεγαλύτερη «κινητικότητα», θεσμική και νομοθετική, στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά τις περιόδους διακυβέρνησης των σοσιαλιστικών κυβερνήσεων και αντίστοιχη συρρίκνωση/«πάγωμα» των δραστηριοτήτων και συγχωνεύσεις φορέων κατά τις περιόδους διακυβέρνησης των συντηρητικών κομμάτων. Παρόλα αυτά, όμως, καθίσταται φανερή η ισχυρή επιρροή της ΕΕ καθόλη την προαναφερόμενη περίοδο και στις δύο χώρες, καθώς παρατηρείται μια στροφή προς τη ΣΕΚ και μια σταδιακή εγκατάλειψη της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό το γεγονός από τη μια πλευρά υποδηλώνει τη στροφή της ευρωπαϊκής πολιτικής προς την ενίσχυση του πυλώνα της απασχολησιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού και της – σχεδόν – εγκατάλειψης των πυλώνων της προσωπικής ολοκλήρωσης, της ιδιότητας του ενεργού πολίτη και της κοινωνικής συνοχής. Από την άλλη πλευρά, υποδεικνύει την οικονομική εξάρτηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και των δύο χωρών από τη χρηματοδότηση του ΕΚΤ, καθώς ο μεγαλύτερος όγκος προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων/ ΔΒΜ πραγματοποιείται μέσω των ΚΠΣ της ΕΕ.

Άλλη ομοιότητα μεταξύ Ελλάδας και Ισπανίας είναι ο άμεσος συσχετισμός των θεματικών που σχεδιάζουν και υλοποιούν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων/ΔΒΜ: θεματικών που άπτονται των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων των κοινωνιών στις οποίες απευθύνονται. Στην περίπτωση της Ελλάδας, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η υλοποίηση τμημάτων εκμάθησης χρήσης Η/Υ από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και κατά το πρώτο μισό της δεκαετίας του 2000, όπου το ίδιο διάστημα γνωρίζει άνθιση ο τομέας της πληροφορικής και των τηλεπικοινωνιών στη χώρα, εν μέρει και εν όψει των Ολυμπιακών Αγώνων του 2004. Επίσης, το πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σχεδιάζεται και υλοποιείται σε μια χρονική περίοδο όπου η Ελλάδα αντιμετωπίζει εντονότερα από ποτέ το φαινόμενο της υποδοχής μεταναστών. Στην περίπτωση της Ισπανίας, από την άλλη, όπου ο τομέας της πληροφορικής γνώρισε άνθιση ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, πριν την ύπαρξη του Διαδικτύου ως τεχνολογίας, υλοποιούνται εκείνη την περίοδο αντίστοιχα προγράμματα εκπαίδευσης στην πληροφορική, ως

ανταπόκριση στην αντίστοιχη κοινωνική ζήτηση. Αντίστοιχα, ιδίως από το 2000 και μετά που παρατηρείται στην Ισπανία αθρόα έλευση μεταναστών από χώρες με υψηλά επίπεδα φτώχειας και χαμηλό κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο, αλλά και υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής Ισπανών Ρομά, υλοποιούνται προγράμματα εκμάθησης της Ισπανικής ως ξένης γλώσσας, αλλά και προγράμματα υγείας και πρόληψης ασθενειών. Κάτι που εύλογα συμπεραίνεται από το συσχετισμό των κοινωνικών αναγκών με τα προσφερόμενα προγράμματα στην περίπτωση και των δύο χωρών είναι η τήρηση της αρχής της επικουρικότητας από πλευράς ΕΕ: η ΕΕ μπορεί να δίνει τη γενική κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά ο σχεδιασμός αποτελεί εθνική υπόθεση του κάθε κράτους-μέλους χωριστά.

Κλείνοντας με τις ομοιότητες μεταξύ των δύο χωρών, πρόκειται για δύο χώρες που επλήγησαν σοβαρά από τη διεθνή χρηματοπιστωτική κρίση του 2007-2008 με επακόλουθες συνέπειες την εκτόξευση του δημοσίου χρέους και του δημοσιονομικού ελλείμματος, τη δραματική αύξηση της ανεργίας και της περαιτέρω υποχώρησης ενός ήδη ισχνού Κράτους Πρόνοιας και για τις δύο χώρες. Αντιμετωπίζουν, συγχρόνως, μειωμένη εισροή κονδυλίων από την ΕΕ, γεγονός που έχει αντίκτυπο και στην παροχή προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, τα οποία μειώνονται αισθητά.

Θα ήταν αναμενόμενο, εξαιτίας των ομοιοτήτων που παρουσιάζουν οι δύο χώρες, να επιδεικνύουν και τον ίδιο βαθμό συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων: κάτι που διαψεύστηκε από τα εμπειρικά δεδομένα τόσο των παλιότερων ερευνών, όσο και των AES 2007 και AES 2011 που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Συνάγεται, επομένως, ότι συντρέχουν και διαφορές ανάμεσα στο ελληνικό και ισπανικό συγκείμενο που ερμηνεύουν την παρατηρούμενη διαφοροποίηση στη συμμετοχή.

Βασική διαφορά μεταξύ των δύο χωρών αποτελεί το σύστημα διοίκησής τους. Η Ελλάδα χαρακτηρίζεται από ένα συγκεντρωτικό σύστημα, με κεντρική διαχείριση των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης από το Υπουργείο Παιδείας και Εργασίας αντίστοιχα, ενώ το σύστημα διαρθρώνεται σε διάφορους φορείς και υπηρεσίες που συχνά παρουσιάζουν επικαλύψεις μεταξύ τους και η ίδρυση/κατάργηση/συγχώνευση φορέων δείχνει τελικά να είναι αναποτελεσματική. Χαρακτηρίζεται γενικώς από κρατικισμό που διατηρήθηκε και ενισχύθηκε ακόμα περισσότερο κατά την περίοδο του εκδημοκρατισμού

της. Η Ισπανία, αντιθέτως, με την ψήφιση του Συντάγματος του 1978 και την πτώση της ακραία συγκεντρωτικής δικτατορίας του Φράνκο, προβαίνει σε αποκέντρωση και νέα κατανομή των εξουσιών στις περιφέρειες, τις επονομαζόμενες «Αυτόνομες Κοινότητες», οι οποίες κατά τη δεκαετία του 1990 αναλαμβάνουν την ανάπτυξη προγραμμάτων και την ευθύνη οργάνωσης/λειτουργίας του δικού τους συστήματος, η καθεμιά χωριστά βάσει των αναγκών της. Αντίστοιχη προσπάθεια αποκέντρωσης επιχειρείται στην Ελλάδα αρκετά μεταγενέστερα με το Ν.3879/ 2010, όπου τα ΚΔΒΜ περιέρχονται στη δικαιοδοσία των δήμων, αν και ως προσπάθεια υπονομεύεται από την κρίση χρέους και την επακόλουθη μείωση προσφοράς εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Οι δύο χώρες επίσης διαφέρουν ως προς τη φύση της οικονομίας τους και τη διάρθρωση της απασχόλησης. Παρά την ημι-περιφερειακή θέση και των δύο χωρών – ως χωρών του ευρωπαϊκού νότου - στην παγκόσμια οικονομία, η Ελλάδα χαρακτηρίζεται από ασθενή βιομηχανία και αδυναμία συνέργειας μεταξύ πρωτογενούς-δευτερογενούς τομέα και η οικονομία της αποτελείται κατά κύριο λόγο από μικρές και πολύ μικρές επιχειρήσεις, ενώ η Ισπανία παρουσιάζει μια αρκετά ανεπτυγμένη βιομηχανία, όπως επίσης και σημαντική εξαγωγική δραστηριότητα εντός και εκτός ΕΕ, κάτι που απουσιάζει από την ελληνική οικονομία. Επακόλουθα, στην περίπτωση της Ελλάδας, λόγω του μικρού μεγέθους των επιχειρήσεων, που αντιμετωπίζουν την κατάρτιση ως «πολυτέλεια», δε δίνονται οι ανάλογες ευκαιρίες κατάρτισης, όπως δίνονται στην περίπτωση της Ισπανίας. Συνδυαστικά με τα παραπάνω, οι πολιτικές απασχόλησης στην Ελλάδα χαρακτηρίζονταν από ανυπαρξία σαφούς θέσης για το πού πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση, όταν στην Ισπανία προωθήθηκε η διεύρυνση της ΣΕΚ τόσο σε εργαζομένους όσο και σε ανέργους, αλλά και επεκτάθηκε η συνεργασία αρμόδιων αρχών (σε επίπεδο κράτους, αλλά και Αυτόνομης Κοινότητας) και κοινωνικών εταίρων (εταιρειών, συνδικάτων, κοινωνικών επιχειρήσεων).

Επιπλέον, η εκπαίδευση ενηλίκων ουσιαστικά εφαρμόζεται και επεκτείνεται ως θεσμός στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του 1980 ως βασικός πυλώνας της πολιτικής του κυβερνώντος κόμματος και λόγω της αθρόας εισροής κονδυλίων από την ΕΟΚ, χωρίς να έχει τις ρίζες της σε λαϊκά κινήματα, ώστε να χαίρει ευρείας κοινωνικής αποδοχής. Αντιθέτως, στην Ισπανία, κατά την ίδια δεκαετία, η εκπαίδευση ενηλίκων γνωρίζει άνθιση, καθώς η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση έρχεται να ενισχύσει τις, ήδη πραγματοποιούμενες

από πριν, δράσεις μη ρυθμισμένης εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα κοινωνικά κινήματα που αναδύονται κατά την περίοδο του εκδημοκρατισμού της, όπως το Κίνημα της Μαδρίτης, στηρίζουν περαιτέρω τις δράσεις εκπαίδευσης ενηλίκων.

Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η προτίμηση της ελληνικής οικογένειας που προωθεί τα μέλη της στην επιλογή σπουδών εντός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς η λήψη πτυχίου θεωρείται ο πιο σίγουρος τρόπος για κοινωνικο-οικονομική ανέλιξη. Παράλληλα, η πιστοποίηση εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών έρχεται αργοπορημένα στην Ελλάδα, ουσιαστικά προς το τέλος της δεκαετίας του 2010, τη στιγμή που στην Ισπανία η αποκτηθείσα γνώση από το μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα πιστοποιείται ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1980. Τα ΣΔΕ στην Ελλάδα λειτουργούν από το 2000 κι έπειτα οδηγώντας στην απόκτηση απολυτηρίου γυμνασίου, όταν ο αντίστοιχος θεσμός στην Ισπανία, τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων υφίσταται ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Επιπρόσθετα στην Ισπανία δίνονται περισσότερες επιλογές πρόσβασης σε διαφορετικές βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω του συστήματος βασικής κατάρτισης.

Τέλος, σημαντική διαφορά μεταξύ Ελλάδας και Ισπανίας αποτελεί η έμφαση που έχει δοθεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, με την εξαίρεση του ΕΑΠ, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αποτελεί διαδεδομένη πρακτική. Στην περίπτωση της Ισπανίας, αντίθετα, συναντάται ως πρακτική ήδη από τη δεκαετία του 1960 μέσω ραδιοτηλεοπτικών μέσων, ενισχύεται κατά τη δεκαετία του 1980 με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και γνωρίζει πλέον μεγάλη άνθιση από τη δεκαετία του 1990 με την εισαγωγή της τεχνολογίας του Διαδικτύου. Επακόλουθα, δόθηκε η δυνατότητα παρακολούθησης πληθώρας ήδη προϋπαρχόντων προγραμμάτων, που απαιτούσαν φυσική παρουσία, πλέον και με εξ αποστάσεως παρακολούθηση, διευρύνοντας με αυτόν τον τρόπο τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση.

Καταληκτικά, στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκαν οι θεσμικές εξελίξεις στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ στην Ελλάδα και στην Ισπανία, υπό το πρίσμα του ιδιαίτερου πλαισίου των δύο χωρών. Εν συνεχεία, παρουσιάστηκε ο βαθμός συμμετοχής της κάθε χώρας στην εκπαίδευση ενηλίκων σύμφωνα με τις έρευνες AES 2007 και AES 2011, ενώ κατόπιν επιχειρήθηκε μια ερμηνεία που να εξηγεί τη διαφοροποίηση στη συμμετοχή των

δύο χωρών βάσει του ιδιαίτερου πολιτικού, κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού πλαισίου τους.

Βασική ιδέα που αναδείχτηκε μέσα από την προαναφερθείσα ανάλυση αποτελεί το γεγονός ότι πέρα από τις πολιτικές που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το συγκεκριμένο της κάθε χώρας σε ό,τι αφορά στη διαμόρφωση του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά και στη στάση που θα κρατήσουν τα μέλη της κοινωνίας απέναντι σε αυτό. Επιπρόσθετα, παρότι η Ελλάδα και η Ισπανία αποτελούν δύο χώρες του ευρωπαϊκού Νότου με σημαντικές ομοιότητες σε πολλά επίπεδα, παρουσιάζουν συγχρόνως και σημαντικές διαφορές, σε βαθμό που να ερμηνεύει τη μεγάλη απόκλιση των δύο χωρών σε ό,τι αφορά στα ποσοστά συμμετοχής τους στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ.

Σε συνέχεια της παρούσας εργασίας, αντικείμενο μελλοντικής έρευνας θα μπορούσε να αποτελέσει η θεωρητική ανασκόπηση και η εμπειρική διερεύνηση των κινήτρων και των εμποδίων στη συμμετοχή των δύο χωρών στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ, ούτως ώστε να υπάρξει περαιτέρω εμβάθυνση και ερμηνεία του βαθμού συμμετοχής των δύο χωρών.

Η ανάκτηση των παραπάνω δεδομένων, σε συνδυασμό με τα ήδη ανακτηθέντα από την παρούσα εργασία, θα μπορούσε να αποτελέσει μια πολύ χρήσιμη πηγή διερεύνησης αναγκών, καθώς και ένα πολύ καλό έναυσμα για το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται σε ουσιαστικές και πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες της χώρας για την οποία προορίζονται, συμβάλλοντας αποτελεσματικά στην αύξηση της συμμετοχής των δύο χωρών στην εκπαίδευση ενηλίκων/ΔΒΜ, αλλά και στην ουσιαστική βελτίωση του εκπαιδευτικού επιπέδου και των γνώσεων των πληθυσμών τους.

ΠΗΓΕΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΗΓΕΣ

Ελληνική νομοθεσία

- N. 4093/ 2012, ΦΕΚ 222, Τεύχος Α΄: «Έγκριση Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016 – Επείγοντα μέτρα εφαρμογής του Ν. 4046/ 2012 και του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016».
- N. 3879/ 21-9-2010, ΦΕΚ 163, Τεύχος Α΄: «Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις».
- N. 3699/ 2-10-2008, ΦΕΚ 199, Τεύχος Α΄: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».
- N. 3369/ 6-7-2005, ΦΕΚ 171, Τεύχος Α΄: «Συστηματοποίηση της διά βίου μάθησης και άλλες διατάξεις».
- N. 2909/ 2-5-2001, ΦΕΚ 90, Τεύχος Α΄: «Ρυθμίσεις θεμάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
- N. 2525/ 23-9-1997, ΦΕΚ 188, Τεύχος Α΄: «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κι άλλες διατάξεις».
- N. 2327/ 31-7-1995, ΦΕΚ 156, Τεύχος Α΄: «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, Ρύθμιση Θεμάτων Έρευνας, Παιδείας και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών».
- Υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 119959/Η, ΦΕΚ 2351, Τεύχος Β΄: «Συγχώνευση διά απορροφήσεως των Νομικών Προσώπων Ιδιωτικού Δικαίου «Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Διά Βίου Μάθησης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.)», «Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.)» και «Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων(Ε.Ο.Π.Π.)» εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Ισπανική νομοθεσία

- Βασιλικό Διάταγμα (Real Decreto) 395/ 23-3-2007, για τη ρύθμιση του υποσυστήματος επαγγελματικής κατάρτισης για την απασχόληση.
- Βασιλικό Διάταγμα (Real Decreto) 1046/ 1-8-2003, για τη ρύθμιση του υποσυστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.
- LOE, No.2/ 3-5-2006: «Οργανικός Νόμος για την Εκπαίδευση».
- LOCE, No.10/ 23-12-2002: «Οργανικός Νόμος για την Εκπαίδευση».
- LOPEG, No.9/ 20-11-1995: «Οργανικός Νόμος για τη Συμμετοχή, Αξιολόγηση και Διακυβέρνηση των Εκπαιδευτικών Κέντρων».
- LOGSE, No.1/ 3-10-1990: «Γενικός Οργανικός Νόμος του Εκπαιδευτικού Συστήματος».

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις

Βάση EUROSTAT

Eurostat (2016a): Συνολική συμμετοχή

[http://ec.europa.eu/eurostat/data/database/database by themes/Population and social conditions/education and training/participation in education and training/adult learning/participation in education and training \(last 12months\) \(trng_aes_12m0\)/Participation rate in education and training by sex \(trng_aes_100\) \(total\)](http://ec.europa.eu/eurostat/data/database/database%20by%20themes/Population%20and%20social%20conditions/education%20and%20training/participation%20in%20education%20and%20training/adult%20learning/participation%20in%20education%20and%20training%20(last%2012months)(trng_aes_12m0)/Participation%20rate%20in%20education%20and%20training%20by%20sex%20(trng_aes_100)(total)) (ημερομην.προσπέλασης: 15/6/2016).

Eurostat (2016b): Συμμετοχή κατά φύλο

[http://ec.europa.eu/eurostat/data/database/database by themes/Population and social conditions/education and training/participation in education and training/adult learning/participation in education and training \(last 12months\) \(trng_aes_12m0\)/Participation rate in education and training by sex \(trng_aes_100\)](http://ec.europa.eu/eurostat/data/database/database%20by%20themes/Population%20and%20social%20conditions/education%20and%20training/participation%20in%20education%20and%20training/adult%20learning/participation%20in%20education%20and%20training%20(last%2012months)(trng_aes_12m0)/Participation%20rate%20in%20education%20and%20training%20by%20sex%20(trng_aes_100)) (ημερομην.προσπέλασης: 15/6/2016).

Eurostat (2016c): Συμμετοχή κατά ηλικιακή ομάδα

[http://ec.europa.eu/eurostat/data/database/database by themes/Population and social conditions/education and training/participation in education and training/adult learning/participation in education and training \(last 12months\) \(trng_aes_12m0\)/Participation rate in education and training by age \(trng_aes_101\)](http://ec.europa.eu/eurostat/data/database/database%20by%20themes/Population%20and%20social%20conditions/education%20and%20training/participation%20in%20education%20and%20training/adult%20learning/participation%20in%20education%20and%20training%20(last%2012months)(trng_aes_12m0)/Participation%20rate%20in%20education%20and%20training%20by%20age%20(trng_aes_101)) (ημερομην.προσπέλασης: 15/6/2016).

Eurostat (2016d): Συμμετοχή κατά εκπαιδευτικό επίπεδο

[http://ec.europa.eu/eurostat/data/database/database by themes/Population and social conditions/education and training/participation in education and training/adult learning/participation in education and training \(last 12months\) \(trng_aes_12m0\)/Participation rate in education and training by educational attainment level\(trng_aes_102\)](http://ec.europa.eu/eurostat/data/database/database%20by%20themes/Population%20and%20social%20conditions/education%20and%20training/participation%20in%20education%20and%20training/adult%20learning/participation%20in%20education%20and%20training%20(last%2012months)(trng_aes_12m0)/Participation%20rate%20in%20education%20and%20training%20by%20educational%20attainment%20level(trng_aes_102)) (ημερομην.προσπέλασης: 15/6/2016).

Eurostat (2016e): Συμμετοχή κατά εργασιακή κατάσταση

[http://ec.europa.eu/eurostat/data/database/database by themes/Population and social conditions/education and training/participation in education and training/adult learning/participation in education and training \(last 12months\) \(trng_aes_12m0\)/Participation rate in education and training by labour status \(trng_aes_103\)](http://ec.europa.eu/eurostat/data/database/database%20by%20themes/Population%20and%20social%20conditions/education%20and%20training/participation%20in%20education%20and%20training/adult%20learning/participation%20in%20education%20and%20training%20(last%2012months)(trng_aes_12m0)/Participation%20rate%20in%20education%20and%20training%20by%20labour%20status%20(trng_aes_103)) (ημερομην.προσπέλασης: 15/6/2016).

Eurostat (2016f): Συμμετοχή κατά επάγγελμα

[http://ec.europa.eu/eurostat/data/database/database by themes/Population and social conditions/education and training/participation in education and training/adult learning/participation in education and training \(last 12months\) \(trng_aes_12m0\)/Participation rate in education and training by occupation \(trng_aes_104\)](http://ec.europa.eu/eurostat/data/database/database%20by%20themes/Population%20and%20social%20conditions/education%20and%20training/participation%20in%20education%20and%20training/adult%20learning/participation%20in%20education%20and%20training%20(last%2012months)(trng_aes_12m0)/Participation%20rate%20in%20education%20and%20training%20by%20occupation%20(trng_aes_104)) (ημερομην.προσπέλασης: 15/6/2016).

Eurostat (2016g): Μεταδεδομένα Έρευνας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Adult Education Survey Reference Metadata in Euro SDMX Metadata Structure (ESMS))

http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_aes_12m0_esms.htm

(ημερομην.προσπέλασης: 4/8/2016).

Eurostat (2016h): Μεταδεδομένα Έρευνας Εκπαίδευσης Ενηλίκων – παράρτημα 2

- http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/trng_aes_12m0_esms_an2.pdf
(ημερομην.προσπέλασης: 26/12/2016).
Eurostat (2016i): EU Quality Report (AES 2011)
[http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult Education Survey \(AES\) methodology](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_Education_Survey_(AES)_methodology)
(ημερομην.προσπέλασης: 26/12/2016).
- Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ):
Α) <http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/deyteri-efkairia/s-d-esxoleia-deyteris-efkairias> (ημερομην.προσπέλασης: 10/12/2016).
Β) <http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/oikogeneia-kai-mathisi/sxoles-goneon/mathe-gia-tis-sxoles-goneon> (ημερομην.προσπέλασης: 14/5/2016).
Γ) <http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/ellinomatheia/mathe-gia-tin-ellinomatheia/> (ημερομην.προσπέλασης: 14/5/2016).
Δ) <http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/ellinomatheia/eksetaseis-kai-pistopoiisi/mathe-gia-tis-eksetaseis-kai-pistopoiisi> (ημερομην.προσπέλασης: 10/12/2016).
Ε) *Έκθεση 2012 για τη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα* (Ιανουάριος 2013).
Ανάκτηση από:
http://www.gsae.edu.gr/images/stories/APOLOGISMOS_2013_final.pdf
(ημερομην.προσπέλασης: 11/12/2016).
- Εθνικό Ινστιτούτο Ανθρώπινου Δυναμικού (ΕΙΕΑΔ): www.eiead.gr
(ημερομ.προσπέλασης: 24/3/2016).
- ΕΟΠΠΕΠ: <http://www.eoppep.gr/index.php/el/eoppep/identity> (ημερομην.προσπέλασης: 14/12/2016).
- Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής & Διεθνούς Εκπαίδευσης:
<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/karalis.htm>
Καραλής, Θ. – Βεργίδης, Δ. *Λαϊκή Επιμόρφωση και αποκέντρωση. Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Η Παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα»*
Θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής – Διαπολιτισμική Διγλωσσική Αγωγή – Εκπαίδευση Ενηλίκων.
- Εταιρεία Ερευνών Κοινής Γνώμης Public issue – *Έρευνα κοινής γνώμης επί ζητημάτων διά βίου μάθησης – βασικά συμπεράσματα* (Ιανουάριος 2011). Ανάκτηση από:
<http://www.publicissue.gr/wp-content/uploads/2011/02/conclusions-dia-viou-2011.pdf> (ημερομην.προσπέλασης: 4/8/2016).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_el
(ημερομην.προσπέλασης: 14/12/2016).
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο: www.europarl.europa.eu/highlights/el/1001.html
(ημερομην.προσπέλασης: 9/12/2016).
- Ιστολόγος: «*Οικονομικοί μετανάστες στην Ελλάδα, γενική & τοπική τοποθέτηση*» - ΜΕΛΕΤΗ-ΕΙΣΗΓΗΣΗ: Αγοραστάκης, Γ. στην Ημερίδα του Προγράμματος Q-LABEL, «*Η διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι επιπτώσεις στην Απασχόληση στην Περιφέρεια*», Χανιά 4-11-2004. Ανάκτηση από:

- <http://www.istologos.gr/2008-06-23-10-18-00/2008-06-19-08-44-13/109--a->
(ημερομην.προσπέλασης: 14/12/2016).
- Κέντρα Διά Βίου Μάθησης:
- A) <http://www.kdvm.gr/about> (ημερομην.προσπέλασης: 14/5/2016).
B) <http://www.kdvm.gr/thematikes> (ημερομην.προσπέλασης: 14/5/2016).
- ANCED - Asociación nacional de centros de e-learning y distancia:
<http://www.anced.es/index.php/inicio/quienes-somos> (ημερομην.προσπέλασης: 5/1/2017).
- Biblioteca virtual universal:
<http://www.biblioteca.org.ar/libros/142131.pdf> (Aretio, L.G. - *Historia de la Educación a Distancia*) (ημερομην.προσπέλασης: 5/1/2017).
- CIRCA - European Commission (2011). *Methodological notes – data from labour force survey and adult education survey*. Ανάκτηση από:
https://circabc.europa.eu/sd/a/da0ff0bb-646c-490e-8677-c91b6f32b440/Explanatory%20notes%20AES_LFS.pdf (ημερομην.προσπέλασης: 4/8/2016).
- CIRCA - *Quality report for Greece (AES, 2011)*, Ανάκτηση από:
https://circabc.europa.eu/faces/jsp/extension/wai/navigation/container.jsp?FormPrincipal:_idcl=FormPrincipal:_id1&FormPrincipal_SUBMIT=1&id=d17e371c-b735-4acd-ad8a-c49b6eacd119&javax.faces.ViewState=uPJBguTUCBRs9KK%2BT7h6EXrmhaYREE6bt3nQqd5%2BJX%2B8Amd7IQXsNCNPzmbIW3XfUnBQ%2FOnfdzCCxkLl%2FBnJsKM%2F%2Fdz4aAUsbf7Kr8GsAizMouYUXoW1YZOAbEI6S5MqntF7aY%2Bp1wtZbjVjA7qySgn1AHw%3D (ημερομην.προσπέλασης: 26/12/2016).
- CIRCA - *Quality report for Spain (AES, 2011)*, Ανάκτηση από:
https://circabc.europa.eu/faces/jsp/extension/wai/navigation/container.jsp?FormPrincipal:_idcl=FormPrincipal:_id1&FormPrincipal_SUBMIT=1&id=470bfea7-48fb-4fe7-9152-395ac8351f68&javax.faces.ViewState=uPJBguTUCBRs9KK%2BT7h6EXrmhaYREE6bt3nQqd5%2BJX%2B8Amd7IQXsNCNPzmbIW3XfUnBQ%2FOnfdzCCxkLl%2FBnJsKM%2F%2Fdz4aAUsbf7Kr8GsAizMouYUXoW1YZOAbEI6S5MqntF7aY%2Bp1wtZbjVjA7qySgn1AHw%3D (ημερομην.προσπέλασης: 26/12/2016).
- Don Quijote – Spanish Language Learning: www.donquijote.org/cultura/espana/historia/lamovida (ημερομην.προσπέλασης: 9/12/2016).
- EAEA - European Association for the Education of Adults – (2011): *Country report on adult education in Greece (Helsinki)*. Ανάκτηση από: www.eaea.org/country/greece (ημερομην.προσπέλασης : 19/3/2016).
- EDUCAWEB - portal educativo de orientación académica y profesional.
<http://www.educaweb.com/contenidos/educativos/sistema-educativo/enseanzas-no-regladas-no-oficiales/> (ημερομην.προσπέλασης: 29/12/2016).
- E-nomothesia – Τράπεζα πληροφοριών νομοθεσίας: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2327-1995.html> (ημερομην.προσπέλασης: 14/12/2016).
- European Commission (2012). *Programa nacional de reformas: Espana 2012*. Ανακτήθηκε από: ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/nrp2012_spain_es.pdf (ημερομην.προσπέλασης: 9/12/2016).

- Fundación Foessa – Fomento de estudios sociales y de sociología aplicada. *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España – 2014*. Ανάκτηση από: http://www.foessa2014.es/informe/detalle_capitulo.php?id_capitulo=5 (ημερομην.προσπέλασης: 29/12/2016).
- Historiasiglo20.org – El sitio web de la historia del siglo XX:
- A) *La transición política. La Constitución de 1978 y el Estado de las Autonomías*. Ανάκτηση από: www.historiasiglo20.org/he/16b.htm (ημερομην.προσπέλασης: 9/12/2016).
- B) *La España actual: los gobiernos democráticos. Los desafíos del golpismo y del terrorismo. Cambios políticos, sociales y económicos. Cultura y mentalidades*. Ανάκτηση από: www.historiasiglo20.org/HE/16-2.htm (ημερομην.προσπέλασης: 9/12/2016).
- INEM – Εθνικό Ινστιτούτο Απασχόλησης της Ισπανίας (2005). *Formación continua y educación de adultos en España – Informe realizado por el Servicio Público de Empleo Estatal*, por encargo de Cedefop, 4-10-2005, pp. 1-28. Ανάκτηση από: www.sepe.es/contenidos/ca/personas/formacion/refernet/pdf/tema5.pdf (ημερομην.προσπέλασης: 9/12/2016).
- ISAF - Instituto de ciencias, de la salud y de la actividad física http://www.institutoisaf.es/es/info_titulaciones.pdf (ημερομην.προσπέλασης: 29/12/2016).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: www.educacion.es/educacion-mecd/areas-educacion/centros-docentes/comunidadesautonomas.html (ημερομην.προσπέλασης: 9/12/2016).
- Ontiveros, E. (2014). *Economía española 1986-2012*. En: *Arqueología de la memoria reciente – Construcción de la ciudad y el territorio en España 1986-2012*, pp.17-28. Ανακτήθηκε από: www.afi.es/EO/notaprensa20140131b.pdf (ημερομην.προσπέλασης: 9/12/2016).
- UNESCO – Confintea (2009). *Informe nacional de España, pp.1-33*. Ανακτήθηκε από: [www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/National_Reports/Europe - North America/Spain.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/National_Reports/Europe_-_North_America/Spain.pdf) (ημερομην.προσπέλασης: 9/12/2016).
- Wikipedia, the free encyclopedia:
- A) https://es.wikipedia.org/wiki/Francisco_Franco (ημερομην.προσπέλασης: 9/12/2016).
- B) [http://es.wikipedia.org/wiki/Exposici%C3%B3n_Universal_de_Sevilla_\(1992\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Exposici%C3%B3n_Universal_de_Sevilla_(1992)) (ημερομην.προσπέλασης: 9/12/2016).
- World Economic Forum – «*The Lisbon review 2010: Towards a more competitive Europe?*» http://www3.weforum.org/docs/WEF_LisbonReview_Report_2010.pdf (ημερομην.προσπέλασης: 14/12/2016).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βεργίδης, Δ. κ.ά. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων – Κοινωνική και οικονομική λειτουργία, τόμος Β'.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γώγος, Σ. (2003). *Κοινοτικές πολιτικές και δράσεις για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.* Στο: Βεργίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων - συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών,* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Δημουλάς, Κ. – Μιχαλοπούλου, Α. (2008). *Ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης – Η περίπτωση των ολοκληρωμένων παρεμβάσεων στους νομούς Άρτας, Θεσπρωτίας, Πρεβέζης, Λαρίσης και Φθιώτιδας,* ΜΕΛΕΤΕΣ 28. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Ινστιτούτο Εργασίας (ΙΝΕ) ΓΣΕΕ (2015). *Η ελληνική οικονομία και η απασχόληση – Ετήσια έκθεση 2015 – εκθέσεις 17.* Αθήνα: ΙΝΕ Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση.* Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2010). *Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα.* Στο: Βεργίδης κ.ά. (επιμ.) *Εκπαίδευση ενηλίκων - διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ.17-42). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Καραντινός, Δ. (2010). Συμμετοχή στη διά βίου μάθηση: τάσεις και προοπτικές. Στο: Δ. Βεργίδης κ.ά. (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων-διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ.43-62). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κασσωτάκης, Μ. (2006). Οι προκλήσεις της εποχής μας και η πρόσφατη μεταρρύθμιση στην ελληνική εκπαίδευση. Στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Συγκριτική παιδαγωγική, τόμος ΙΙΙ* (σσ. 161-185). Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσουλάκος, Γ. (2001). *Νέα οικονομία, διαδίκτυο και ηλεκτρονικό εμπόριο.* Αθήνα: Εκδόσεις Κέρκυρα.
- Κελαπιδής, Μ. – Βρυνιώτη, Κ. (2004). *Διά Βίου Μάθηση – Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες – δεδομένα και διαπιστώσεις.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. (2007). Η εκπαίδευση ενηλίκων ως διακριτό θεσμικό και επιστημονικό πεδίο. Στο: *Περιοδικό Διά Βίου/ Επιστημονική Επιθεώρηση για τη Διά Βίου Μάθηση, Τεύχος 1,* σσ.45-48.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων –ανιχνεύοντας το πεδίο.* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. – Καραλής, Θ. (2011). Ζητήματα σχεδιασμού και αξιολόγησης του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Στο: Α.Παπασταμάτης κ.ά. (επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση και Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Θεωρητικές και Εμπειρικές Προσεγγίσεις,* σσ. 141-158. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κοψίνη, Χ. (2012). Ο αυτοχειριασμός των ΜΜΕ ή πώς ο δημοσιογραφικός κόσμος έπεσε θύμα της «επιτυχίας» του. Στο: *Κρίση και Εργασία – Πρακτικά εκδήλωσης-ημερίδας 31 Οκτωβρίου 2011-1 Νοεμβρίου 2011* (σσ.52-57). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα της ΕΣΗΕΑ.
- Λιανός, Θ. & Ψειρίδου, Α. (2015). *Οικονομική ανάλυση και πολιτική – μακροοικονομική – βασικές αρχές και προεκτάσεις.* Αθήνα: Εκδόσεις Κάλλιπος.
- Λιαργκόβας, Π. – Πατρώνης Β. (2004). Οικονομική πολιτική στην Ελλάδα 1974-2000: εθνικοποιήσεις, κρατική παρέμβαση ή οικονομία της αγοράς; Στο: Θ.

- Σακελλαρόπουλος (επιμ.), *Οικονομία και πολιτική στη σύγχρονη Ελλάδα, τόμος Β΄*, (σσ.165-181), Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.
- Μητράκος, Θ – Τσακλόγλου, Π. (2010). Φτώχεια και ανισότητα στην Ελλάδα: Τι δείχνουν τα διαθέσιμα στοιχεία; Στο: Σ. Κονιόρδος κ.ά (επιμ.), *Φτώχεια, ανισότητες και εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης* (σσ. 145-173), Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.
- Μουζάκης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση ενηλίκων: 5. Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ-ΓΓΕΕ.
- Παλυβός, Θ – Χλέτσος, Μ. (2006). *Πολιτικές απασχόλησης και ανεργία*, ΜΕΛΕΤΗ, Νο. 13. Αθήνα: ΟΑΕΔ – ΠΑΕΠ Παρατηρητήριο Απασχόλησης - Ερευνητική Πληροφορική ΑΕ.
- Παντισίδου, Ε. (2013). *Διά βίου εκπαίδευση: μια σύγχρονη «πανάκεια»; - Ευρύτερα ατομικά και κοινωνικά οφέλη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Παπαϊωάννου, Σ. (2013). *Οικονομική μεγέθυνση στην Ελλάδα: τάσεις και μεσοπρόθεσμες προοπτικές*, ΜΕΛΕΤΕΣ 74. Αθήνα: Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών.
- Πελαγίδης, Θ. (2001). *Η ελληνική οικονομία στην εποχή της “Νέας Πολιτικής”*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Πρόκου, Ε. (2014). *Ανάλυση και ερμηνεία των πολιτικών που προωθεί ο νόμος 3879/2010 υπό τον τίτλο «Ανάπτυξη της διά βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις»*. Φάκελος σημειώσεων προπτυχιακού προγράμματος του τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής, Σχολή Πολιτικών Επιστημών, Πάντειο Πανεπιστήμιο. Ανάκτηση από: <http://pandemos.panteion.gr/index.php?lang=el&op=record&type=cid&q=isMemberOf-cid:15,isMemberOfCollection-cid:10&page=1&pid=iid:4839> (ημερομην.προσπέλασης: 29/12/2016).
- Πρόκου, Ε. (2009). *Εκπαίδευση ενηλίκων και διά βίου μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.
- Σωτηρόπουλος, Δ. (2007). *Κράτος & μεταρρύθμιση στη νότια Ευρώπη: Ελλάδα – Ισπανία – Ιταλία – Πορτογαλία*. Αθήνα: Ποταμός.
- Φρίγκας, Γ. (2005). *Διαφήμιση και μάρκετινγκ στο διαδίκτυο*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Χάλαρης, Γ. (2005). Η Ελλάδα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Στο: Γ. Αργείτης (επιμ.), *Οικονομικές αλλαγές και κοινωνικές αντιθέσεις στην Ελλάδα – Οι προκλήσεις στις αρχές του 21^{ου} αιώνα* (σσ.47-57), Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Ψαλιδόπουλος, Μ. (2004). Η οικονομική πολιτική στη μεταπολεμική Ελλάδα: προβλήματα, προσεγγίσεις και πολιτικές Στο: Θ. Σακελλαρόπουλος (επιμ.), *Οικονομία και πολιτική στη σύγχρονη Ελλάδα, τόμος Β΄* (σσ.239-254), Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.
- Capdevilla, L. & Puya, V. (2005). Educación de personas adultas – Situación actual y propuestas de futuro. En: *Revista de Educación*, No. 336, pp.41-57. Ανάκτηση από: www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_03.pdf (ημερομην.προσπέλασης: 8/12/2016).

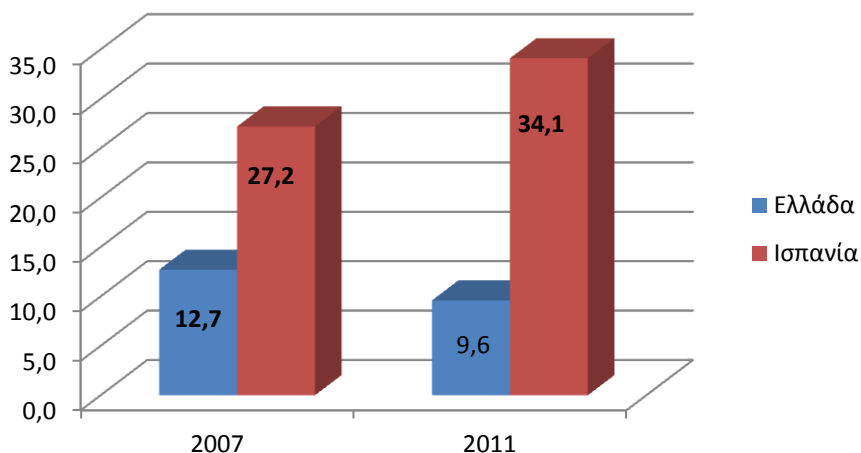
- Cross-Durant, A. (2007). Ο John Dewey και η διά βίου εκπαίδευση. Στο: P.Jarvis (επιμ.), Α.Θεοδωρακοπούλου (μτφρ.), *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. (σσ. 103-120). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Desjardins, R. (2011). Participation in Adult Learning. In: K.Rudenson (ed), *Adult learning and education* (pp.205-215). Oxford, UK: Academic Press – ELSEVIER.
- European Volunteer Centre (2012). *Volunteering infrastructure in Europe – No.12, Greece* (pp. 165-169) Brussels, Belgium: CEV European Volunteer Centre. Ανάκτηση από: www.csvnet.it/2Fcomponent%2Fphocadownload%2Fcategory%2F29-volontariato-in-europa%3Fdownload%3D242%3Avolunteering-infrastructure-in-europe&usg=AFQjCNFzhEydL6JjE_HV8k2yT0UNfBj1WA&sig2=mVJDSdZ30t5T8fqehWJ0tA&bvm=bv.141320020,d.bGg&cad=rja (ημερομην.προσπέλασης: 9/12/2016).
- FEDEA (2016). *El apredinzaje permanente de los adultos en España: retos para el futuro*. Madrid, España: New Skills at Work – J.P. MORGAN CHASE & CO. Ανάκτηση από: <http://documentos.fedea.net/pubs/eee/eee2016-07.pdf> (ημερομην.προσπέλασης: 9/12/2016).
- Featherstone, K. – Παπαδημητρίου, Δ. (2010). *Τα όρια του εξευρωπαϊσμού – Δημόσια πολιτική και μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. (μτφρ. Ξενοφών Μπαμιατζόγλου). Αθήνα: Εκδόσεις Οκτώ.
- Galisteo, J.L. (2009). España a finales del siglo XX: sociedad, economía y cultura. En: *Innovación y experiencias educativas – Revista Digital, No. 18, Mayo de 2009*, pp. 1-11. CSI-F Enseñanza Andalucía: Granada. Ανάκτηση από: www.csi-ccif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad.html (ημερομην.προσπέλασης: 8/12/2016).
- Jarvis, P. (2007). Globalization, lifelong learning and the learning society – sociological perspectives, Volume 2. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Jarvis, P. (2007b). Η εκπαίδευση ενηλίκων σήμερα. Στο: P.Jarvis (επιμ.), Α.Θεοδωρακοπούλου (μτφρ.), *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων* (σσ.411-422). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση – Θεωρία και πράξη* (μτφρ Αλεξάνδρα Μανιάτη). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004b). *Adult education and lifelong learning: theory and practice (3rd ed)*. London, UK: Routledge Falmer.
- Kasworm, C.E. (2007). Patricia Cross. Στο: P.Jarvis (επιμ.), Α.Θεοδωρακοπούλου (μτφρ.), *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων* (σσ.255-272). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Martín-Castro, B. (2012). Reformas en el estado de bienestar mediterráneo: especial referencia al caso español en la época de crisis. En: *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche, Volumen I, Número 8, Febrero de 2012* – pp. 174-201
Ανάκτηση από: <https://revistasocialesyjuridicas.files.wordpress.com/2012/02/08-tm-11.pdf> (ημερομην.προσπέλασης: 28/12/2016).
- Martinez, P.L.M. (1992). La ley general de educación y la educación de adultos. En: *Revista de educación – No. Extraordinario 1992: La ley general de educación veinte años después*, pp. 109-130. Ανάκτηση από: www.mecd.gob.es/revista-de-

- educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1992/re1992.html
(ημερομην.προσπέλασης: 8/12/2016).
- McGivney, V. (2006). *Adult learning at a glance*. Leicester, UK: NIACE.
- Medina, F.B. et al. (2013). Evolución y concepto de la educación permanente en España. En: *Revista de Ciencias Sociales (RCS), Vol. XIX, No. 3, Julio-Septiembre 2013*, pp. 511-522. Universidad de Zulia: Maracaibo, Venezuela. Ανάκτηση από: www.redalyc.org/articulo.oa?id=28028572013 (ημερομην.προσπέλασης: 8/12/2016).
- Navas, R. (2013). Las contrarreformas laborales durante los gobiernos de Felipe Gonzalez. En: *NODO50 – Contrainformación en la Red*, pp.1-10. Ανάκτηση από: info.nodo50.org/IMG/article_PDF/Las-contrarreformas_laborales.pdf (ημερομην.προσπέλασης: 8/12/2016).
- Nesbit, T. (2011). Class analysis in adult education. In: K.Rubenson (ed.), *Adult learning and education* (pp. 238-243). Oxford, UK: Academic Press – ELSEVIER.
- Rinne, R. & Kivinen, O. (1996). The second chance: the vital myth of equal opportunities in adult education. In: R.Edwards et al. (ed.), *Boundaries of adult learning* (pp. 183-195). London, UK: Routledge.
- Sargant, N. (1996). Learning and ‘leisure’. In: R.Edwards et al. (ed.), *Boundaries of adult learning* (pp.196-210). London, UK: Routledge.
- Rodriguez-Alvariño, M. (2008). Evolución de la oferta educativa para adultos: la educación a distancia a los centros de segunda oportunidad. En: *Estudios e Investigaciones, CEE Participación Educativa, No. 9, Noviembre 2008*, pp.30-52. Ανάκτηση από: www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n9-rodriguez-alvarino.pdf (ημερομην.προσπέλασης: 8/12/2016).
- Romero, G. (2003). Balance de la economía española en los últimos veinticinco años. En: *Revistas ICE (Información Comercial Española) – Revista de Economía, Diciembre 2003, No. 811*, pp.53-79. Ανάκτηση από: https://www.revistasice.com/CachePDF/ICE_811_53-79_47CD444FF1ACD1C3161B4D3288D144B2.pdf (ημερομην.προσπέλασης: 8/12/2016).
- SEPE - Δημόσια Υπηρεσία Κρατικής Απασχόλησης της Ισπανίας (2012) – *Formación para el empleo: la formación profesional en Europa – Informe nacional España 2012*. Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE): Madrid, España. Ανάκτηση από: https://www.sepe.es/contenidos/que_es_el_sepe/publicaciones/pdf/pdf_formacion/fp_europa_espana_2012.pdf (ημερομην.προσπέλασης: 9/12/2016).
- Sipitanou, A. & Zarifis, G. (2006). Lifelong learning in Greece. In: N.Terzis (ed.), *Lifelong learning in the Balkans* (pp. 61-113). Thessaloniki: Publishing house – Kyriakidis Brothers s.a.
- Smith, W.A. (2007). E.L. Thorndike. Στο: P.Jarvis (επιμ.), Α.Θεοδωρακοπούλου (μτφρ.), *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων* (σσ. 121-142). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα Α - Γραφήματα

Γράφημα Α1 Συνολικό ποσοστό συμμετοχής σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων σε Ελλάδα* και Ισπανία**

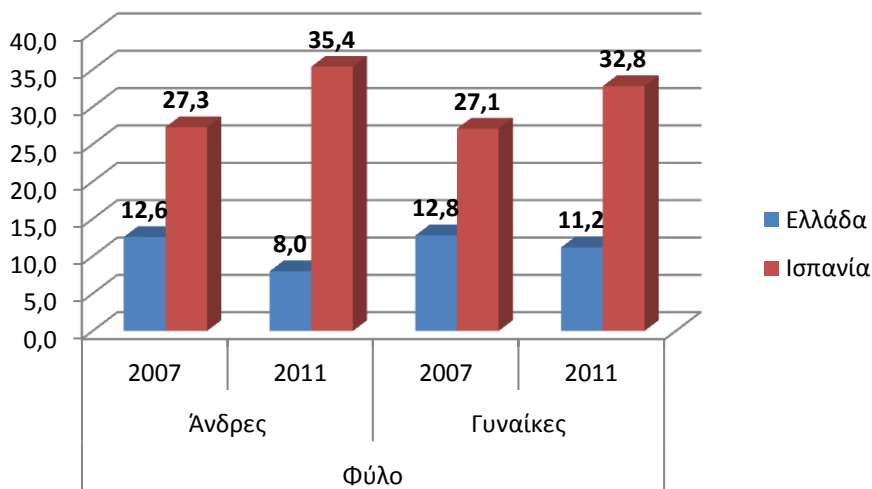


*N = 5.420

**N = 15.777

Πηγή: EUROSTAT 2016a

Γράφημα Α2 Η συμμετοχή σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων σύμφωνα με το φύλο σε Ελλάδα* και Ισπανία**

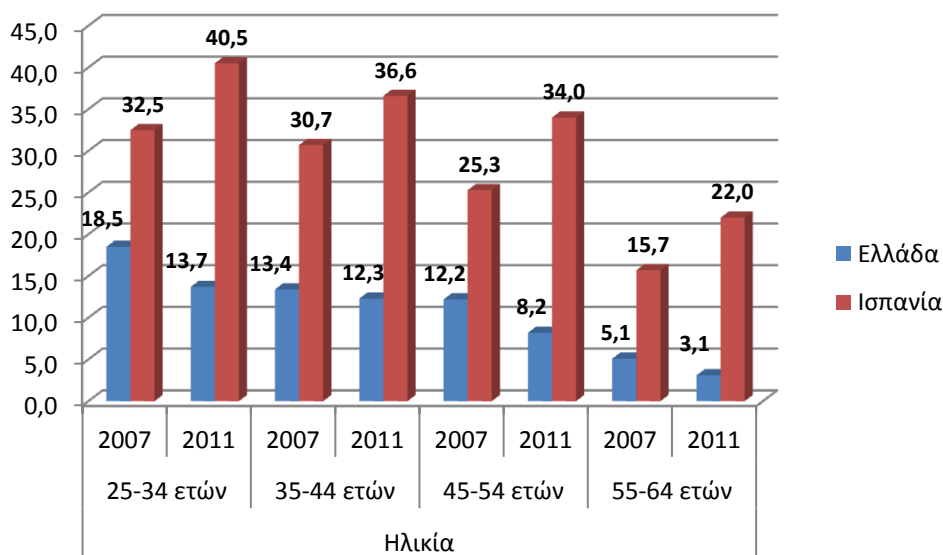


*N = 5.420

**N = 15.777

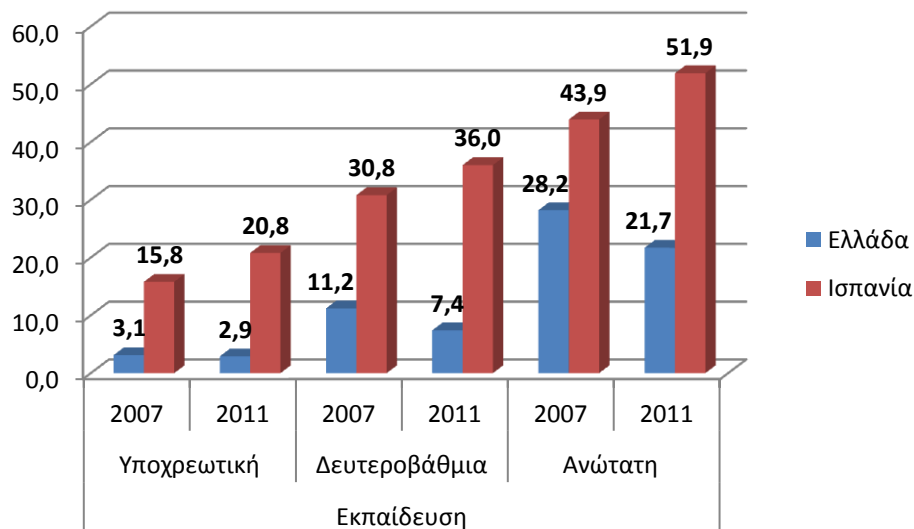
Πηγή: EUROSTAT 2016b

Γράφημα Α3 Η συμμετοχή σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων σύμφωνα με την ηλικία σε Ελλάδα* και Ισπανία**



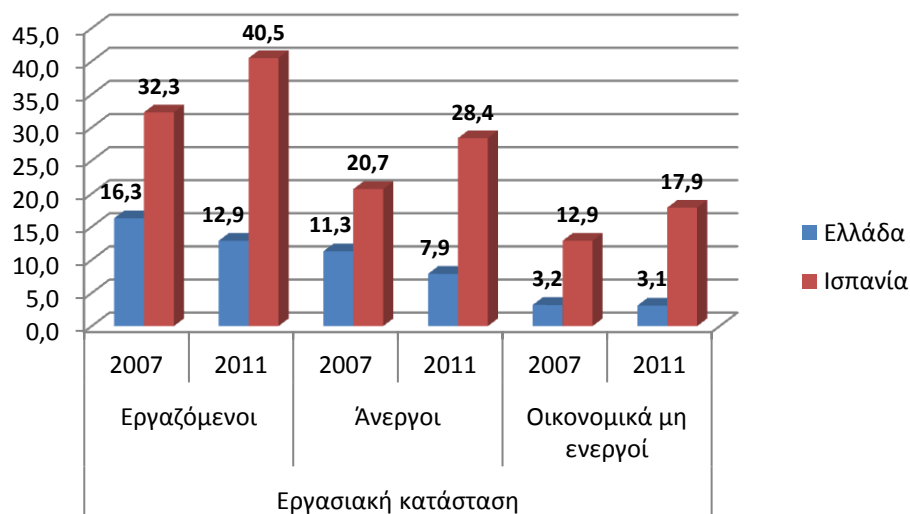
*N = 5.420
 **N = 15.777
 Πηγή: EUROSTAT 2016c

Γράφημα Α4 Η συμμετοχή σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων σύμφωνα με το εκπαιδευτικό επίπεδο σε Ελλάδα* και Ισπανία**



*N = 5.420
 **N = 15.777
 Πηγή: EUROSTAT 2016d

Γράφημα Α5 Η συμμετοχή σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων σύμφωνα με την εργασιακή κατάσταση σε Ελλάδα* και Ισπανία**

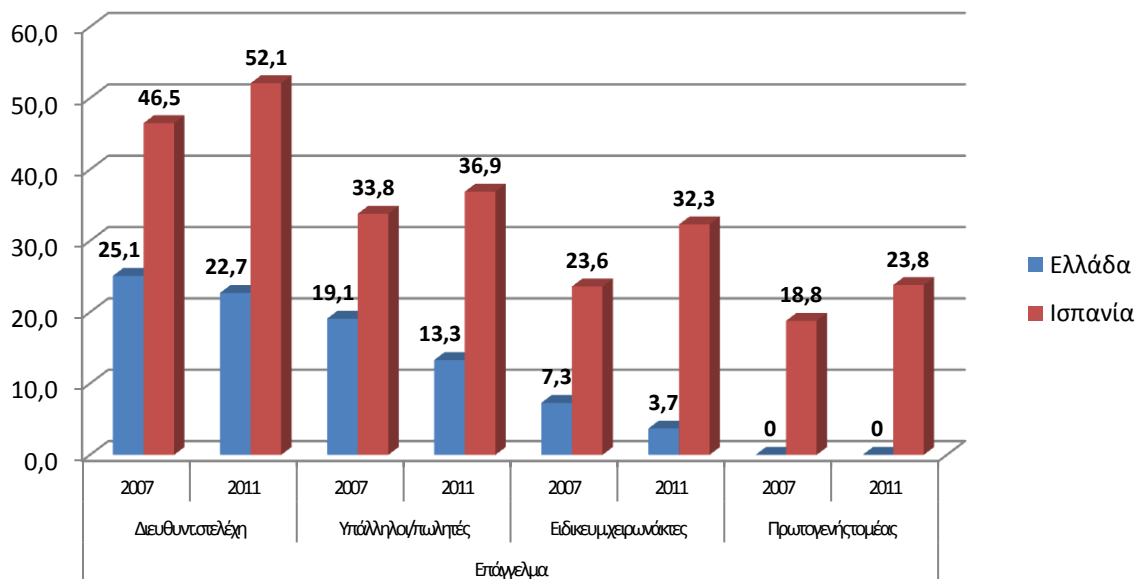


*N = 5.420

**N = 15.777

Πηγή: EUROSTAT 2016e

Γράφημα Α6 Η συμμετοχή σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων σύμφωνα με το επάγγελμα σε Ελλάδα* και Ισπανία**



*N = 5.420

**N = 15.777

Πηγή: EUROSTAT 2016f