

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 1980-2000: ΑΠΟ ΤΟ ΑΙΤΗΜΑ ΤΟΥ ΕΚΔΗΜΟΚΡΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Εύη Ζαμπέτα, Παν/μιο Αθηνών,
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Εισαγωγή: Εκπαίδευση και πολιτική κουλτούρα

Το κείμενο αυτό έχει ως στόχο την κριτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόστηκε στη γενική εκπαίδευση¹ κατά την τελευταία εικοσαετία στην Ελλάδα. Ιδιαίτερα θα εξεταστούν οι μεταπολίσεις που πραγματοποιήθηκαν στο επίπεδο της πολιτικής κουλτούρας κατά τις δεκαετίες του 1980 και 1990 και θα διερευνηθούν οι κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες στον τομέα της εκπαίδευσης. Θα υποστηριχθεί ότι οι αναδιατάξεις που επιτελούνται στο πεδίο της πολιτικής εξουσίας και εκφράζονται στη μεταστροφή του πολιτικού λόγου της ελληνικής σοσιαλδημοκρατίας, ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του 1990, επιφέρουν δραματικές αλλαγές στον τομέα των εκπαιδευτικών πολιτικών. Οι αλλαγές αυτές έχουν ως συνέπεια τη διεύρυνση του κοινωνικά επιλεκτικού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών θεσμών και την υποχώρηση της εκπαίδευσης ως κοινωνικού δικαιώματος. Οι εξελίξεις που πραγματοποιούνται στην ελληνική εκπαίδευση σε μεγάλο βαθμό παρακολουθούν, αν και με σχετική καθυστέρηση, τις τάσεις που επικρατούν στο διεθνή χώρο. Το στοιχείο αυτό καθίσταται περισσότερο εμφανές κατά την περίοδο που εξετάζεται εδώ τόσο λόγω της έντασης των διαδικασιών διεθνοποίησης, όσο και ως συνέπεια της ευρωπαϊκής ενοποίησης.

Στο πλαίσιο αυτής της ανάλυσης η εκπαίδευση κατανοείται ως ένα τμήμα της κοι-

1. Το κείμενο αυτό περιορίζεται στην εξέταση των πολιτικών που αναφέρονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεν υπεισέρχεται στη μελέτη των πολιτικών που αφορούν στα πανεπιστήμια και γενικότερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο η περίοδος αυτή είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για το χώρο των πανεπιστημίων, ενώ πολλές από τις τάσεις που αναλύονται στη γενική εκπαίδευση έχουν πολλαπλές επιπτώσεις στην αναδιάρθρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η μαζικοποίηση και ταυτόχρονη ενίσχυση της εσωτερικής διαφοροποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η αυξανόμενη διεθνοποίηση των διαδικασιών αξιολόγησης και πιστοποίησης, ο αναπροσδιορισμός της σχέσης μεταξύ πανεπιστημιακού και μη πανεπιστημιακού τομέα και η σύνδεση των διαδικασιών χρηματοδότησης με κριτήρια ανταγωνιστικότητας και αποδοτικότητας είναι φαινόμενα που συνδέονται στενά και με τις εξελίξεις στη γενική εκπαίδευση διεθνώς.

νωνικής πολιτικής του κράτους το οποίο όχι απλώς λειτουργεί συμπληρωματικά προς τις άλλες κοινωνικές πολιτικές, αλλά διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στους όρους και τις προϋποθέσεις άσκησης των κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων. Αν τα κοινωνικά δικαιώματα στο σύνολό τους αποτελούν τη διεύρυνση και εμβάθυνση της ιδιότητας του πολίτη, η εκπαίδευση αντιστοιχεί στον πλέον καίριο παράγοντα οικειοποίησης των δικαιωμάτων. Σύμφωνα με τη χαρακτηριστική διατύπωση του T. H. Marshall (1995), βασικά ατομικά δικαιώματα που θεμελιώνονται κατά το 18ο αιώνα, όπως π.χ. το δικαίωμα της ελευθερίας του λόγου, συχνά αποτελούν τμήμα της τυπικής και όχι της ουσιαστικής ιδιότητας του πολίτη, γιατί το δικαίωμα της ελευθερίας του λόγου καθίσταται κενό περιεχομένου εάν λόγω έλλειψης παιδείας δεν έχει κανείς «τι να πει», ή δεν διαθέτει τα κατάλληλα μέσα του λόγου τα οποία επιτρέπουν «να ακουστεί» εκείνο το οποίο θα πει. Η κατοχή των μορφωτικών αγαθών επηρεάζει καθοριστικά την πρόσληψη της κοινωνικής πραγματικότητας, αποτελεί ουσιώδη προϋπόθεση τόσο για την άσκηση των δικαιωμάτων που προσιδιάζουν στην ιδιότητα του πολίτη, όσο και για τη γενικότερη συμμετοχή στο συλλογικό κοινωνικό κεκτημένο. Με αυτήν την έννοια η εξυπηρέτηση αρχών ισότητας και δικαιοσύνης προϋποθέτει τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών θεσμών με στόχο την ευρύτερη δυνατή διάδοση της παιδείας. Συνήθως, όμως, η κατοχή των εκπαιδευτικών αγαθών συνοδεύεται επίσης από την κατοχή πλούτου και δύναμης και ως εκ τούτου αποτελεί μία από τις βασικές συνιστώσες της κοινωνικής ανισότητας. Σύμφωνα μάλιστα με τις θεωρίες του κοινωνικού κεφαλαίου (Baron et al. 2000) που αντλούν τις αφετηρίες τους από το έργο του Bourdieu, μια βασική ιδιότητα του μορφωτικού κεφαλαίου είναι το γεγονός ότι καθίσταται μετατρέψιμο και ανταλλάξιμο με τις άλλες μορφές κεφαλαίου, το οικονομικό και το κοινωνικό κεφάλαιο, με συνέπεια την περαιτέρω διεύρυνση της κοινωνικής ισχύος των φορέων του. Το γεγονός, ωστόσο, ότι συνήθως οι τρεις αυτοί τύποι κεφαλαίου συνυπάρχουν δεν οφείλεται μόνο στην ανταλλαξιμότητα μεταξύ των επιμέρους μορφών του αλλά κυρίως στο γεγονός ότι σε κάθε καπιταλιστική κοινωνία η κουλτούρα της αστικής τάξης είναι εκείνη η οποία διαθέτει κοινωνική ισχύ. Στις σύγχρονες κοινωνίες εκείνα τα οποία αξιολογούνται ως μορφωτικά αγαθά που αξίζει να αποκτηθούν και να αναπαραχθούν εμπεριέχουν τους κώδικες και τις αξίες της αστικής τάξης και αντιστοιχούν στην κοινωνικά κυρίαρχη κουλτούρα. Η γνώση αυτή αποκτά την ισχύ της κρατικά επίσημης γνώσης, την οποία υιοθετεί και αναπαράγει το εκπαιδευτικό σύστημα (Apple 1990, Couliby 2000). Το γεγονός αυτό σε μεγάλο βαθμό ερμηνεύει και τον κοινωνικά επιλεκτικό χαρακτήρα του σχολείου που συνδέεται με τη σημαντική σχολική αποτυχία των παιδιών εργατικής και αγροτικής προέλευσης, ζήτημα με το οποίο κατ' εξοχήν έχει ασχοληθεί η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης από τη δεκαετία του 1960 και εξής. Η σημαντικότερη ίσως αντίφαση που συνοδεύει τους εκπαιδευτικούς θεσμούς είναι η ένταση μεταξύ της διαδικασίας αναπαραγωγής και της προοπτικής της κοινωνικής χειραφέτησης. Αν και η αναπαραγωγή του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας είναι αναπότρεπτη μέσω της εκπαίδευσης, ταυτόχρονα η εκπαίδευση αποτελεί μηχανισμό κοινωνικής κινητικότητας, ιδιαίτερα για τα μεσαία στρώματα, ενώ συχνά παρέχει τις προϋποθέσεις για την κοινωνική αμφισβήτηση. Η σχολική γνώση μπορεί ταυτόχρονα να χειραγωγεί αλλά και να απελευθερώνει τα κοινωνικά υποκείμενα.

Αν και δεν υφίσταται κάποιου είδους γραμμική σχέση μεταξύ επιστήμης και πολιτικής, είναι γεγονός ότι η πολιτική της σοσιαλδημοκρατίας στην Ευρώπη και στη Βόρεια Αμερική κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970 είναι ενήμερη της κριτικής η οποία έχει προκύψει από την κοινωνική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική πολιτική των σοσιαλδημοκρατικών κομμάτων δεν είχε ως στόχο την άρση του αναπαραγωγικού ρόλου των εκπαιδευτικών θεσμών, αλλά επεδίωξε την άμβλυση των ακραίων μορφών ανισότητας. Η εκπαίδευση κατανοήθηκε ως ένα θεμελιώδες σκέλος του κράτους πρόνοιας που συμβάλλει στη σχετική αναδιανομή του εισοδήματος και στη σφυρηλάτηση της κοινωνικής συναίνεσης (Shipman 1984, Mishra 1985, Ζαμπέτα 1993). Η βασικότερη επιδίωξη της εκπαιδευτικής πολιτικής που συνδέθηκε με τους στόχους του κράτους πρόνοιας ήταν η διεύρυνση και μαζικοποίηση των εκπαιδευτικών θεσμών ιδιαίτερα της πρώτης και δεύτερης βαθμίδας. Οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν αφορούσαν κυρίως στην άρση των φραγμών που παρεμποδίζουν την ολοκλήρωση της γενικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για πολιτικές μετατόπισης των μηχανισμών κοινωνικής επιλογής σε μεγαλύτερες ηλικίες (π.χ. εξετάσεις για την είσοδο στον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στο Λύκειο) αλλά και γενικότερης αναθεώρησης των εκπαιδευτικών δομών με στόχο την αποφυγή της μαθητικής διαρροής. Η βασική ιδέα που τροφοδότησε αυτή την πολιτική ήταν ότι όσο περισσότερο επιτρέπεται στο εκπαιδευτικό σύστημα να παρέμβει, τόσο λιγότερο η εκπαιδευτική πορεία των μαθητών καθορίζεται μονοσήμαντα από την κοινωνική προέλευση. Μία από τις χαρακτηριστικές πολιτικές της κλασικής σοσιαλδημοκρατίας ήταν η κατάργηση ή η σχετική άμβλυση του διπλού εκπαιδευτικού δικτύου στο επίπεδο του Λυκείου. Το λεγόμενο «ενιαίο Λύκειο», που υλοποιήθηκε με διαφορετικό τρόπο και βαθμό επιτυχίας σε επιμέρους χώρες, είχε ως βασικό σκεπτικό την άρση του διχασμού μεταξύ γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στο εσωτερικό του Λυκείου. Ο διχασμός αυτός θεωρήθηκε ότι συνιστούσε στην ουσία έναν μηχανισμό κοινωνικής επιλογής, ο οποίος μάλιστα εφαρμοζόταν στην ηλικία των 15 ετών. Γενικότερα η λεγόμενη χρυσή περίοδος του κράτους πρόνοιας συνοδεύτηκε από εκπαιδευτικές πολιτικές που έδιναν έμφαση στο δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και έθεταν στόχους άμβλυσης της κοινωνικής ανισότητας. Ο ρόλος του κράτους, των συνδικάτων των εκπαιδευτικών αλλά και της κοινωνίας των πολιτών στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων ήταν αρκετά ισχυρός.

Η κατεύθυνση αυτή ανατρέπεται από τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές που επικρατούν κατά τις δεκαετίες του 1980 και 1990 στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης αλλά και στις ΗΠΑ. Η έμφαση των πολιτικών μετατοπίζεται από το στόχο της «ισότητας ευκαιριών» και της συλλογικής δέσμευσης για την παροχή μιας ενιαίας εκπαίδευσης προς όλους στη λεγόμενη «αναβάθμιση της ποιότητας» της εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό κράτος πρόνοιας που θεμελιώθηκε στη μεταπολεμική κοινωνική συναίνεση σταδιακά αποδιαρθρώνεται. Πολιτικές απορρύθμισης του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης και ιδιωτικοποίησης προβλήθηκαν ως στρατηγικές «εξυγίανσης» και εξορθολογισμού της λειτουργίας των εκπαιδευτικών θεσμών. Τα σχολεία κατανοήθηκαν ως υπηρεσίες οι οποίες όφειλαν να ανταγωνιστούν μεταξύ τους στο πλαίσιο των νόμων της αγοράς προκειμένου

να διασφαλίσουν πόρους και να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των «καταναλωτών». Παράλληλα ενισχύθηκαν δραματικά οι μηχανισμοί εξετάσεων και αξιολόγησης, στοιχείο το οποίο προβλήθηκε ως πολιτική ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας των υπηρεσιών. Η έννοια της ποιότητας προσδιορίστηκε ως συνδυασμός συναρτήσεων μεταξύ μετρήσιμων μεταβλητών. Η ποιότητα της εκπαίδευσης εντέλει κατέληξε να ερμηνεύεται με βάση στατιστικούς δείκτες για την εκτίμηση της «αποτελεσματικότητας» και της «αποδοτικότητας» των υπηρεσιών στο πλαίσιο της αντίληψης του «new public management». Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές χαρακτηρίστηκαν αφ' ενός από φιλελευθεροποίηση όσον αφορά τις διαδικασίες χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών θεσμών και αφ' ετέρου από συντηρητισμό και αυταρχισμό όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα, στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και απόδοσης λόγου της εκπαίδευσης (Apple 2002). Κυρίως όμως χαρακτηρίστηκαν από τη συστηματική ενίσχυση των μηχανισμών κοινωνικής επιλογής μέσω εξετάσεων, οι οποίες μάλιστα εφαρμόζονται σε πολλές φάσεις και ξεκινούν σε πολύ μικρές ηλικίες, επηρεάζοντας έτσι καθοριστικά την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Παράλληλα διευρύνεται η εσωτερική διαφοροποίηση και ο κατακερματισμός των εκπαιδευτικών θεσμών: σχολεία και θεσμοί διαφορετικής ποιότητας και κοινωνικού status αντιστοιχούν και αναπαράγουν τις κοινωνικές ιεραρχίες.

Οι σοσιαλδημοκρατικές κυβερνήσεις που προέκυψαν από τη δεκαετία του 1990 και εξής σε μεγάλο βαθμό συμβίωσαν με τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές των προηγούμενων ετών. Οι αντιλήψεις περί «ανανέωσης της σοσιαλδημοκρατίας» που επικράτησαν σε χώρες όπως στο Ηνωμένο Βασίλειο, στη Γερμανία, στις ΗΠΑ, αλλά και στην Ελλάδα, οι οποίες αποκλήθηκαν «τρίτος δρόμος» ή «νέο κέντρο», διαφέρουν ριζικά από εκείνες της κλασικής σοσιαλδημοκρατίας της δεκαετίας του 1960. Το κράτος δεν κατανοείται πλέον ως ο εγγυητής της παροχής των κοινωνικών υπηρεσιών. Αντιθέτως μάλιστα, το παρεμβατικό κοινωνικό κράτος αξιολογείται αρνητικά, διότι επιβαρύνει τον κρατικό προϋπολογισμό δυσανάλογα σε σχέση με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Europe: The Third Way / Die Neue Mitte). Ο αναδιανεμητικός χαρακτήρας των κοινωνικών πολιτικών υποχωρεί, ενώ η παροχή των κοινωνικών υπηρεσιών γίνεται αντιληπτή ως πεδίο δραστηριοποίησης της κοινωνίας των πολιτών (Giddens 1998). Σύμφωνα με τη νέα αντίληψη της σοσιαλδημοκρατίας, η αγορά πρέπει να ενθαρρυνθεί ώστε να αποκτήσει κοινωνική στόχευση και να εμπλακεί στον τομέα της κοινωνικής πολιτικής. Η έννοια της ισότητας ευκαιριών έχει υποκατασταθεί από την έννοια της «συμπερίληψης», η οποία ωστόσο αναγνωρίζεται ως δυνατότητα και όχι ως δεσμευτική αρχή της πολιτικής. Στο χώρο της εκπαίδευσης η πολιτική των σοσιαλδημοκρατικών κομμάτων της δεκαετίας του 1990 δεν παρουσιάζει σοβαρές διαφοροποιήσεις σε σχέση με εκείνη των νεοφιλελεύθερων κυβερνήσεων. Ιδιαίτερα μάλιστα όσον αφορά τους μηχανισμούς κοινωνικής επιλογής και την πολιτική των εξετάσεων τα σοσιαλδημοκρατικά κόμματα δεν θυμίζουν σε τίποτε τις πρακτικές της δεκαετίας του 1960. Ουσιαστική διαφοροποίηση υπήρξε μόνο σε σχέση με ελάχιστες εξαιρέσεις ακραίων και αντιδημοφιλών πολιτικών (όπως π.χ. το *voucher scheme* στο Ηνωμένο Βασίλειο, το οποίο καταργήθηκε αμέσως μόλις ανέβηκε στην κυβέρνηση το Εργατικό Κόμμα). Στο επίπεδο του πολιτικού λόγου της νέας, αναθεωρημένης πλέον,

σοσιαλδημοκρατίας η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως νευραλγικός παράγοντας της λεγόμενης «οικονομίας της γνώσης» (Neef 1998) που επηρεάζει καθοριστικά την προοπτική της οικονομικής ανάπτυξης μιας χώρας. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, η εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την αναπαραγωγή της γνώσης και των δεξιοτήτων, αλλά σε πολλές περιπτώσεις –διαπέρασ όσον αφορά ορισμένα πανεπιστήμια– η εκπαίδευση παράγει αυτό καθαυτό το προϊόν της νέας οικονομίας, όπως π.χ. microchips. Το γεγονός ότι μόνον «ορισμένοι» εκπαιδευτικοί θεσμοί μπορούν πράγματι να παράγουν νέα ανταγωνιστικά προϊόντα στο πλαίσιο της οικονομίας της γνώσης –τα ερευνητικά ινστιτούτα των πανεπιστημίων της διεθνούς κοινωνικής ελίτ– εξηγεί και τη μεγιστοποίηση των διαφορών μεταξύ των επιμέρους εκπαιδευτικών θεσμών όσον αφορά τους διατιθέμενους πόρους, τη δύναμη και το κοινωνικό κύρος. Στο πλαίσιο αυτό προωθείται και η υιοθέτηση της επιχειρηματικής κουλτούρας στην εκπαίδευση. Η προώθηση της επιχειρηματικότητας αναφέρεται σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης: από τη διοίκηση και διαχείριση των θεσμών, τις διαδικασίες χρηματοδότησης, την εξασφάλιση μαθητικού δυναμικού και διδακτικού προσωπικού, τις διαδικασίες αξιολόγησης και αποτίμησης της ποιότητας μέσω δεικτών αποδοτικότητας, έως το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων.

Στο τέλος του 20ού αιώνα και εντός μιας διεθνοποιούμενης αγοράς εκπαιδευτικών αγαθών και υπηρεσιών, οι αρχές της ανταγωνιστικότητας και της επιχειρηματικότητας καθορίζουν το λόγο και τις πρακτικές της εκπαιδευτικής πολιτικής σε βάρος των αρχών ισότητας και δικαιοσύνης. Η υποχώρηση των θεμελιωδών αρχών της σοσιαλδημοκρατίας αποδίδει και την κρίση θεωρίας και πολιτικής στο χώρο αυτό, ο οποίος προς το παρόν, τουλάχιστον στην Ευρώπη, βρίσκεται σε φάση επαναπροσδιορισμού και αναζήτησης ταυτότητας (Callaghan 2000). Η συνθήκη αυτή αντανακλάται και στην εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται στην Ελλάδα.

Το αίτημα του εκδημοκρατισμού των εκπαιδευτικών θεσμών και η διεύρυνση του κράτους πρόνοιας

Η εκπαιδευτική ιστορία της Ελλάδας έχει σηματοθετεί από τη συζήτηση γύρω από την διαρκώς αιτούμενη «μεταρρύθμιση που δεν έγινε». Η χαρακτηριστική αυτή διατύπωση του Αλέξη Δημαρά (1987 & 1988) αποδίδει τη συστηματική ανάσχεση του αστικού εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης λόγω των αλληπάλλληλων ανατροπών του δημοκρατικού εγχειρήματος στη χώρα. Επίσης αποδίδει την αδυναμία διαμόρφωσης ουσιαστικής συναίνεσης στο πολιτικό και ιδεολογικό πεδίο, η οποία να επιτρέπει την ικανοποίηση του δημοκρατικού αιτήματος στην εκπαίδευση για τη σχετική διεύρυνση των διαδικασιών κοινωνικής αναπαραγωγής. Ωστόσο η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εντέλει «έγινε», αν και με καθυστέρηση, κατά την περίοδο της τρίτης ελληνικής δημοκρατίας. Οι πολιτικές της μεταπολιτευτικής περιόδου που έχουν ως αφετηρία την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 αποτελούν την υλοποίηση της αστικής μεταρρύθμισης στην ελληνική εκ-

παίδευση. Οι πολιτικές αυτές, ωστόσο, συνοδεύονται από πολλές αντιφάσεις που συνδέονται με την επιβίωση της παράδοσης στο πλαίσιο της κοινωνίας και των θεσμών (Zambeta 2000).

Η εκπαιδευτική πολιτική της δεκαετίας του 1980 υπήρξε κατά κάποιον τρόπο συνέχεια της μεταρρύθμισης του 1976 και σηματοδοτήθηκε από πολιτικές διεύρυνσης του εκπαιδευτικού συστήματος και ενός σχετικού εκδημοκρατισμού των εκπαιδευτικών θεσμών. Οι ιδεολογικές και πολιτικές αναφορές των πολιτικών αυτής της περιόδου ανάγονται στο λόγο και στις πρακτικές της σοσιαλδημοκρατίας που επικράτησε στη Δυτική Ευρώπη μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο και ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του '60, οι οποίες κατανοούν την εκπαίδευση ως κοινωνικό αγαθό και μηχανισμό αναδιανομής του εισοδήματος. Η πολιτική αυτή απέδωσε καρπούς και είχε ορισμένα ορατά αποτελέσματα. Το 82% των μαθητών που εισήχθησαν στην πρώτη τάξη του Δημοτικού σχολείου το 1986-1987 απέκτησαν απολυτήριο Λυκείου το σχολικό έτος 1997-1998, ένα ποσοστό ιδιαίτερα υψηλό για τα ευρωπαϊκά δεδομένα (Σταμέλος 2002, σσ. 144-146). Το αντίστοιχο ποσοστό είκοσι χρόνια πριν ήταν μόλις 42% περίπου (Κάτσικας & Καββαδίας 2000, σ. 104)². Η απόσταση που έχει διανυθεί είναι πολύ σημαντική και οφείλεται ακριβώς στις πολιτικές εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος που εφαρμόστηκαν μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 και ενισχύθηκαν κατά τη δεκαετία του 1980. Η θέσπιση της ενιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων που ρύθμιζαν την πρόσβαση στο Γυμνάσιο και η λύση του γλωσσικού ζητήματος με την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, μέτρα που οφείλονται στη μεταρρύθμιση του 1976, αποτέλεσαν τα θεμέλια μιας πολιτικής η οποία είχε ως βασικό της άξονα αναφοράς την κατάργηση των τυπικών τουλάχιστον φραγμών που εμπόδιζαν την ολοκλήρωση της γενικής εκπαίδευσης. Οι πολιτικές αυτές συνεχίστηκαν και διευρύνθηκαν κατά τη δεκαετία του 1980 με τη θέσπιση της ακώλυτης προαγωγής στο Δημοτικό σχολείο³, την κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για το πέρασμα από το Γυμνάσιο στο Λύκειο και την ακαδημαϊκή αναβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι αρχές της δεκαετίας του 1980 χαρακτηρίζονται από την ιδεολογική έμφαση στο δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και από το λόγο περί εκδημοκρατισμού, τόσο όσον αφορά τον τομέα της διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης, όσο και τη διαδικασία διαμόρφωσης της πολιτικής. Η κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και η δημιουργία των θεσμών του διοικητικού προϊσταμένου και του σχολικού συμβούλου, στις αρχές της δεκαετίας του 1980, δεν αποτέλεσαν απλώς μια δημοφιλή πολιτική που ενέταξε τους εκπαιδευτικούς στην πολιτική στρατηγική του κυβερνώντος κόμματος. Η θέσπιση των διακριτών ρόλων μεταξύ των θεσμών της εκπαιδευτικής διοίκησης και της επιστημονικής εποπτείας με συμβουλευτικές αρμοδιότητες συνιστούσε έναν σοβαρό εκουγ-

2. Το 41,44% της γενιάς των μαθητών που εισήχθη στο Δημοτικό σχολείο το 1967-1968 οδηγήθηκε στο απολυτήριο Λυκείου το 1978-1979 σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΣΥΕ.

3. Η θέσπιση της ακώλυτης προαγωγής στο Δημοτικό σχολείο είχε πραγματοποιηθεί από την κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας, αλλά η εφαρμογή του σχετικού μέτρου υλοποιήθηκε από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ.

χρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, ο οποίος όμως ουδέποτε ολοκληρώθηκε γιατί προσέκρουσε στις αδράνειες του συστήματος και σε παραδοσιακά στοιχεία της ελληνικής κοινωνίας⁴.

Κατά την περίοδο αυτή το ζήτημα της νομιμοποίησης των πολιτικών στη βάση της διαμόρφωσης της ευρύτερης δυνατής κοινωνικής συναίνεσης υπήρξε μια βασική παράμετρος της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία παραλληλα με τον πολυσυλλεκτικό και συχνά λαϊκιστικό της χαρακτήρα, στόχευε στην αναδιάταξη των σχέσεων εξουσίας εντός των εκπαιδευτικών θεσμών προς όφελος του κυβερνώντος κόμματος. Η συναίνεση αυτή –ή, κατά την προσφιλή έκφραση της εποχής, ο «δημοκρατικός προγραμματισμός» στην εκπαίδευση– ωστόσο δεν διαμορφωνόταν πάντοτε μέσα από θεσμικά κατοχυρωμένες και διαφανείς διαδικασίες διαλόγου. Η πολυσυλλεκτική και ταυτόχρονα επιλεκτική ικανοποίηση κορπορατιστικών συμφερόντων παγίωνε ένα νέου τύπου πελατειακό σύστημα, το οποίο βραχυπρόθεσμα μεν απορροφούσε τις κοινωνικές πιέσεις, ενώ μακροπρόθεσμα συνέβαλε στην αναπαραγωγή της εξουσίας. Το στοιχείο αυτό χαρακτηρίζει γενικότερα το πολιτικό σύστημα της χώρας, ενώ φαίνεται ότι συνιστά μια ιδιότυπη επιβίωση της παράδοσης η οποία επανερμηνεύει τον εαυτό της στις σύγχρονες συνθήκες αναπαράγοντας ανορθολογικές πολιτικές πρακτικές (Χαραλάμπης 1996).

Στο επίπεδο του ρηματικού λόγου η εκπαιδευτική πολιτική της δεκαετίας του 1980 χαρακτηρίζεται από έντονη αντιφατικότητα. Ενώ η δεκαετία του 1980 είναι εκείνη η οποία προετοιμάζει τους όρους για τη συμμετοχή της χώρας στις διαδικασίες της ευρωπαϊκής ενοποίησης, στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως και σε άλλους τομείς, εκφραζόταν μια εθνοκεντρική και ευρωσκεπτικιστική στάση –ιδιαίτερα μάλιστα στην αρχή της δεκαετίας– καθώς επίσης και μια εμμονή στην παράδοση και τη θρησκευτικότητα. Τα προεκλογικά συνθήματα περί χωρισμού μεταξύ κράτους και Εκκλησίας όχι μόνο παρέμειναν εκκρεμή, αλλά θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι στον τομέα της σχέσης εκπαίδευσης και θρησκείας υπήρξε σοβαρή οπισθοδρόμηση⁵, τόσο στο θεσμικό πεδίο όσο και στον τομέα της σχολικής γνώσης (Ζαμπέτα 2003). Η θρησκευτικότητα του ελληνικού σχο-

4. Η συστηματική αντίδραση των συνδικάτων των εκπαιδευτικών στην ουσιαστική ολοκλήρωση του θεσμού του σχολικού συμβούλου λειτούργησε ως τροχοπέδη στον εκουγχρονισμό της διοίκησης της εκπαίδευσης. Η αντίδραση αυτή, ωστόσο, ερμηνεύεται ιστορικά λόγω της εμπειρίας του κλάδου από το θεσμό του επιθεωρητή, ο οποίος σε αρκετές περιπτώσεις στο παρελθόν αποτέλεσε τμήμα του αστυνομικού κράτους. Από την άλλη πλευρά το κυβερνών τότε κόμμα, το ΠΑΣΟΚ, υπήγαγε την εκπαιδευτική πολιτική στη στρατηγική αναπαραγωγής της εξουσίας, στρατηγική η οποία στις αρχές της δεκαετίας του 1980 διαμορφωνόταν σε διαπραγμάτευση με τα συνδικάτα. Εξάλλου, η στελέχωση του θεσμού σε ορισμένες περιπτώσεις με αμφισβητούμενης ποιότητας προσωπικό, απόρροια των πελατειακών σχέσεων του κυβερνώντος κόμματος, συνέβαλε επίσης στην αποδυνάμωση του ρόλου του. Με αυτή την έννοια είναι εύλογο το γεγονός ότι η κοινωνία επεδείκνυε δυσπιστία ως προς τις προθέσεις και τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν, με συνέπεια τη δυστοκία στην ουσιαστική αποδοχή της μεταρρύθμισης.

5. Ο Νόμος 1566/85 ορίζει μεταξύ των βασικών σκοπών της εκπαίδευσης ότι το σχολείο οφείλει να υποβοηθεί τους μαθητές «να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης».

λείου δεν περιορίζεται μόνο στο μάθημα των Θρησκευτικών –από το οποίο θεωρητικά προβλέπεται δυνατότητα απαλλαγής–, αλλά διαχέεται στο σύνολο της σχολικής γνώσης και στην όλη κουλτούρα του σχολείου. Το ελληνικό σχολείο εξακολουθεί να θεωρεί ως αυτονόητο το δικαίωμα της πλειοψηφίας να ασκεί κατηχητισμό και συγχέει την ιδιότητα του πιστού με την ιδιότητα του πολίτη, γεγονός που υπονομεύει την έννοια της εκπαίδευσης ως συλλογικού κοινωνικού δικαιώματος και θέτει σοβαρά ζητήματα σεβασμού της προσωπικότητας και της πολιτισμικής ετερότητας.

Η δεκαετία του «εκσυγχρονισμού»: αυταρχικός λαϊκισμός και επιχειρηματική κουλτούρα

Η εκπαιδευτική πολιτική της δεκαετίας του 1990 εκφράζει τη μετάβαση από το ρηματικό λόγο του εκδημοκρατισμού και της ισότητας ευκαιριών στην επικράτηση των αρχών της ανταγωνιστικότητας, της εξατομίκευσης, καθώς επίσης και στη σταδιακή υιοθέτηση μιας επιχειρηματικής κουλτούρας στην εκπαίδευση. Βασικό χαρακτηριστικό της πολιτικής αυτής είναι η ενίσχυση του κοινωνικά επιλεκτικού ρόλου του σχολείου, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με την εγκαθίδρυση ενός ισχυρού διπλού εκπαιδευτικού δικτύου, μέσω των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων, και την εντατικοποίηση των φραγμών που ελέγχουν την ολοκλήρωση της γενικής εκπαίδευσης.

Το βασικότερο θέμα το οποίο τίθεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλη τη μεταπολιτευτική περίοδο είναι εκείνο της ρύθμισης της εισόδου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικό το γεγονός ότι όταν ο Κωνσταντίνος Καραμανλής συνέστησε την Επιτροπή Παιδείας το 1974, παρέστη ο ίδιος προσωπικά στην πρώτη συνεδρίασή της και ζήτησε από την επιτροπή να επεξεργαστεί λύσεις για δύο ζητήματα: πρώτον, το γλωσσικό, για το οποίο ζήτησε να υιοθετηθεί η λύση της «δημοτικής άνευ ακροτήτων» και, δεύτερον, την αναχαίτιση του κύματος των υποψηφίων για τα πανεπιστήμια. Το γλωσσικό όντως λύθηκε το '74, αλλά η ζήτηση για πανεπιστημιακή εκπαίδευση όχι απλώς δεν μειώθηκε, αλλά αντίθετα αυξήθηκε. Η ελληνική κοινωνία εξακολουθεί να επενδύει στην εκπαίδευση την οποία αντιλαμβάνεται ως μηχανισμό ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας. Η προσπάθεια διασφάλισης μιας θέσης στα πανεπιστήμια αποτελεί πηγή άγχους για την οικογένεια, αλλά και έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες αύξησης των ιδιωτικών δαπανών για εκπαίδευση. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι όλες οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των τελευταίων τριάντα ετών συνδέονται με την αλλαγή του συστήματος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όλες οι μεταρρυθμίσεις επαγγέλλονται ένα δικαιότερο και αξιοκρατικό σύστημα, το οποίο να καταγράφει με αντικειμενικότητα και αξιοπιστία την ακριβή επίδοση των μαθητών. Πρόκειται για μια πολιτική η οποία εμπεριέχει το λαϊκισμό ότι απευθύνεται στην κάθε ελληνική οικογένεια, διότι δήθεν επιδίδει να ανταποκριθεί στο πρόβλημά της, ενώ ταυτόχρονα προβάλλει ως κοινωνικά δίκαιο έναν μηχανισμό κοινωνικής επιλογής όπως οι εξετάσεις.

Η θεμελιώδης διαφορά που διακρίνει την εκπαιδευτική πολιτική του τέλους της δε-

καετίας του '90 (το Νόμο 2525/1997 που ψηφίστηκε επί υπουργίας Γ. Αρσένη) σε σχέση με κάθε προηγούμενη της μεταπολιτευτικής τουλάχιστον περιόδου, είναι ότι μεταφέρει τη διαδικασία επιλογής για τα ΑΕΙ στο εσωτερικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ενώ οι πολιτικές που κυριάρχησαν μέχρι και τη δεκαετία του '80 δεν έθεταν σημαντικά θεσμικά εμπόδια στην ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η πολιτική που εισάγει ο Νόμος 2525/1997 στην πράξη ταυτίζει την αδυναμία εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τη μη απόκτηση απολυτηρίου Λυκείου. Ένα ιδιαίτερα εντατικό, εξαντλητικό θα έλεγε κανείς, σύστημα εξετάσεων κατά τη διάρκεια του Λυκείου ρυθμίζει την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αποτελεί μάλλον ειρωνεία το γεγονός ότι η πολιτική αυτή επιχειρήθηκε αρχικά να εμφανιστεί ως «ελεύθερη πρόσβαση» στα ΑΕΙ. Βασική συνέπεια αυτού του συστήματος είναι ότι οι μαθητές που αποτυγχάνουν, ή προβλέπουν ότι θα αποτύχουν, στις εξετάσεις αυτές εγκαταλείπουν το Λύκειο και διαρρέουν προς τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ). Ωστόσο η ίδρυση των ΤΕΕ δεν απέβλεπε στη δημιουργία ενός θεσμού ισότιμου με εκείνον του Ενιαίου Λυκείου. Επρόκειτο για έναν τύπο σχολείου διετούς διάρκειας, που συγκροτούσε ένα δεύτερο εκπαιδευτικό δίκτυο επαγγελματικής κατεύθυνσης με άμισθους όρους διαπερατότητας προς το Λύκειο⁶. Τα ΤΕΕ, δηλαδή, δεν είναι καν ένας θεσμός αντίστοιχος των Τεχνικών Λυκείων που υπήρχαν στο παρελθόν. Η κυβέρνηση σύντομα αναγκάστηκε να αποδεχθεί το αίτημα για την «αναβάθμισή» τους, αν και πρόκειται για «οιονεί» αναβάθμιση που δεν παραλλάσσει τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του θεσμού. Γεγονός, ωστόσο, είναι ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στο όνομα του «Ενιαίου Λυκείου» –μιας πολιτικής που ιδεολογικά στην Ευρώπη παραπέμπει σε σοσιαλδημοκρατικές πολιτικές αντισταθμιστικού χαρακτήρα που ενσωματώνουν την γενική με την επαγγελματική εκπαίδευση– δημιούργησε ένα μη διαπερατό διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο και οδηγεί ένα δραματικά μεγάλο μέρος των μαθητών εκτός της γενικής εκπαίδευσης. Συνέπεια της ενίσχυσης των κοινωνικά επιλεκτικών μηχανισμών του σχολείου ήταν η έκρηξη των φροντιστηρίων, η ραγδαία αύξηση του ιδιωτικού κόστους της εκπαίδευσης και η διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η μεταστροφή που είχε επέλθει στην πολιτική κουλτούρα της κυβερνώσας παράταξης έγινε ιδιαίτερα αισθητή όταν, κάτω από το βάρος της κοινωνικής αντίδρασης και μεγάλων κινητοποιήσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, προκλήθηκε σχετική συζήτηση στη Βουλή. Στελέχη της κυβέρνησης τότε υπερασπίστηκαν την αναγκαιότητα της «μεταρρύθμισης Αρσένη» με την αυτοκριτική διατύπωση «δεν έχουμε κάνει τίποτε στο χώρο της παιδείας!», απαξιώνοντας έτσι όλη την πολιτική της δεκαετίας του '80, τις πολιτικές, δηλαδή, του εκδημοκρατισμού και της διεύρυνσης του κοινωνικού κράτους στην εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου αυτής αποτελεί ένα μίγμα εκσυγχρονισμού και αυταρχικού λαϊκισμού. Η αντίληψη περί εκσυγχρονισμού, ωστόσο, διαφέρει ριζικά από

6. Εάν ένας μαθητής των ΤΕΕ επιθυμεί να φοιτήσει στο Ενιαίο Λύκειο, θα πρέπει να ολοκληρώσει τη φοίτησή του στις δύο πρώτες τάξεις των ΤΕΕ και στη συνέχεια έχει τη δυνατότητα εγγραφής στη δεύτερη τάξη του Ενιαίου Λυκείου, επομένως θα πρέπει να φοιτήσει επί τέσσερα χρόνια στη μεταγυμνασιακή εκπαίδευση. Με αυτήν την έννοια οι όροι διαπερατότητας των δύο εκπαιδευτικών δικτύων δεν είναι ισότιμοι.

εκείνη της προηγούμενης δεκαετίας. Στο πεδίο του πολιτικού λόγου πραγματοποιείται μια μετατόπιση από την έννοια της συμμετοχής που κυριάρχησε ιδιαίτερα κατά το πρώτο ήμισυ της δεκαετίας του 1980 στην έννοια της πειθάρχησης και του ελέγχου των εκπαιδευτικών θεσμών. Η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ κατασκευάζει έναν λόγο περί «κρίσης» της εκπαίδευσης και διακηρύσσει την «επανίδρυση» του Λυκείου και την αποκατάσταση του μορφωτικού του ρόλου. Ο αυταρχικός λαϊκισμός της δεκαετίας του 1990 αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως επιχείρηση, ενώ οι ιδέες περί αναβάθμισης της εκπαίδευσης και βελτίωσης της ποιότητας είναι ιδέες που αντλούν την αφετηρία τους από τη θεωρία του «new public management». Η εκπαίδευση σύμφωνα με αυτήν τη λογική θα βελτιωθεί μέσα από παρεμβάσεις που αφορούν στην αξιολόγηση και αποτίμηση της ποιότητας, μέσα από τη θέσπιση αυστηρών μορφών ελέγχου των επιμέρους συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενώ, όμως, το σύστημα εξαντλεί την αυστηρότητά του στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών, δεν πράττει ανάλογα και στην αξιολόγηση των υποδομών, των πόρων, των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών βιβλίων. Η επένδυση στα ζητήματα αυτά άλλωστε έχει υψηλό κόστος και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.

Τη στιγμή κατά την οποία οι εθνικοί πόροι που επενδύονται στην εκπαίδευση είναι απαράδεκτα χαμηλοί, η Ευρωπαϊκή Ένωση αναδεικνύεται σε καίρια παράμετρο διαμόρφωσης της πολιτικής⁷. Το Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης χρηματοδοτεί ένα σημαντικό μέρος της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (το ένα τέταρτο περίπου των πόρων που διατίθενται στην εκπαίδευση προέρχονται από το επιχειρησιακό πρόγραμμα). Είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικό το γεγονός ότι μεταξύ των δράσεων που χρηματοδοτούνται από το ΕΠΕ-ΑΕΚ είναι και εκείνη της προώθησης της επιχειρηματικότητας των νέων. Ορισμένα από τα βασικά ζητήματα που τίθενται στο πλαίσιο αυτής της δράσης είναι η προσέγγιση μεταξύ των εκπαιδευτικών θεσμών και του χώρου των επιχειρήσεων, καθώς και η ανάπτυξη των επιχειρηματικών δεξιοτήτων των νέων. Αν και η έννοια της επιχειρηματικότητας στη γενική εκπαίδευση βρίσκεται ακόμη εν τη γενέσει –σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες⁸ –, είναι γεγονός ότι η εκπαιδευτική πολιτική που προωθείται κατά το τέλος της δεκαετίας του 1990 καλλιεργεί έμμεσα την επιχειρηματική κουλτούρα. Η συστηματική αποστέρηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών και η εντατική ανάπτυξη του ανταγωνι-

7. Παρά το γεγονός ότι τυπικά η εκπαιδευτική πολιτική υπόκειται στην αρχή της επικουρικότητας, η Ευρωπαϊκή Ένωση παρεμβαίνει με ποικίλους τρόπους στην χάραξη της πολιτικής των χωρών μελών. Κείμενα όπως η Λευκή Βίβλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση προβάλλουν έναν λόγο εξουσίας που υπονοεί ότι κατέχει τα εργαλεία της ανάλυσης και κατανόησης της κοινωνικής πραγματικότητας, ενώ, επί πλέον, διαθέτει και τις λύσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Το κείμενο αυτό, όπως και πολλά άλλα κείμενα διεθνών οργανισμών της αντίστοιχης περιόδου, εμφανίζει μια εργαλειακή προσέγγιση της εκπαίδευσης, την οποία στην ουσία κατανοεί ως πολιτική για την αγορά εργασίας.

8. Η ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας σε άλλες χώρες έχει προσλάβει μεγάλες διαστάσεις. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα όσον αφορά στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης. Σε ορισμένες περιπτώσεις όμως η επιχειρηματική δραστηριότητα δεν έχει καμιά σχέση με αυτό καθαυτό το αντικείμενο της εκπαίδευσης. Σήμερα τα σχολεία, π.χ. στο Ηνωμένο Βασίλειο, αναπτύσσουν επιχειρηματικές δραστηριότητες σε τομείς όπως υπηρεσίες κοινωνικής εργασίας, ταχυδρομικές υπηρεσίες κ.λπ.

σμού μέσα από συνεχείς δοκιμασίες εξετάσεων και διαγωνισμών εντός και εκτός του σχολείου –στα φροντιστήρια– συμβάλλει στη δημιουργία του ανταγωνιστικού επιχειρηματικού υποκειμένου του μέλλοντος. Παράλληλα οι πρόσφατες πολιτικές προσφέρουν πεδίο δόξης λαμπρόν για την ανάπτυξη της επιχειρηματικής δραστηριότητας στο χώρο της εκπαίδευσης. Η δραστηριότητα των φροντιστηρίων έχει διευρυνθεί δραματικά τα τελευταία χρόνια (αφού η μέση διάρκεια φοίτησης σε φροντιστήριο αυξάνεται διαρκώς), ενώ φαίνεται ότι οι θεσμοί αυτοί διαθέτουν μια εξαιρετική ευελιξία αναπροσαρμογής σε κάθε νέο σύστημα. Επί πλέον, η ιδιωτική εκπαίδευση η οποία στο παρελθόν ήταν περιορισμένης κλίμακας και σχεδόν απαξιωμένη –με την εξαίρεση ελάχιστων μόνο ιδρυμάτων– κατά τη δεκαετία του 1990 αύξησε τόσο το κοινωνικό κύρος, όσο και το εύρος των δραστηριοτήτων της. Τέλος, η ιδιωτική πρωτοβουλία, ιδιωτικές επιχειρήσεις παραγωγής λογισμικών πακέτων, ιδιωτικά μορφωτικά ιδρύματα, ιδιωτικά σχολεία και πολλοί άλλοι φορείς του ιδιωτικού τομέα μπορούν να ενεργοποιηθούν και να διευρύνουν το φάσμα των δραστηριοτήτων τους αξιοποιώντας τις ποικίλες δράσεις του ΕΠΕΑΕΚ.

Κατά την περίοδο αυτή ο λόγος περί «εκσυγχρονισμού» της εκπαίδευσης είναι κυρίαρχος, αν και συμβιώνει τόσο με παραδοσιακά στοιχεία της ελληνικής κοινωνίας, όσο και με αρχές διεύρυνσης του κοινωνικού κράτους, οι οποίες ωστόσο είναι μάλλον ασθενείς. Η έννοια της «ισότητας ευκαιριών» υποχωρεί έναντι της έννοιας της «συμπερίληψης». Οι πολιτικές της συμπερίληψης, όπως π.χ. οι δράσεις που χρηματοδοτούνται από το ΕΠΕΑΕΚ και αναφέρονται στα προγράμματα ένταξης των μεταναστών ή των μειονοτήτων, προβάλλουν ένα προφίλ κοινωνικής ευαισθησίας προς την ετερότητα, ενώ ταυτόχρονα δεν αγγίζουν τις δομές των εκπαιδευτικών θεσμών που αναπαράγουν την ανισότητα (την ίδια στιγμή που εισάγεται η ιδέα της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» δημιουργείται και το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο). Αν και πολλές από αυτές τις πολιτικές είναι χρήσιμες και αναγκαίες, είναι γεγονός ότι τείνουν να συμβάλουν σε μια αποσιώπηση των θεμελιωδών διαδικασιών αναπαραγωγής της ανισότητας. Με αυτή την έννοια η «συμπερίληψη» της ανανεωμένης σοσιαλδημοκρατίας αποδομεί στην ουσία την έννοια του δημόσιου αγαθού. Η ένταξη προβάλλεται ως δυνατότητα κατακερματισμένη σε επιμέρους κοινωνικές ομάδες, η αξιοποίηση της οποίας έγκειται στα υποκείμενα και δεν διασφαλίζεται από τη συλλογική δέσμευση της κοινωνίας.

Οι μεταβάσεις αυτές που επιτελούνται στο πεδίο της πολιτικής κουλτούρας και της εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν ως συνέπεια την αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών θεσμών, τη διεύρυνση των ανισοτήτων και την υποχώρηση της εκπαίδευσης ως κοινωνικού δικαιώματος.

Βιβλιογραφία

- Apple, M. W. (1990), *Ideology and the Curriculum*, New York, Routledge.
 Apple, M. W. (2002), *Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
 Baron, S., Field, J. & Schuller, T. (2000), *Social Capital. Critical Perspectives*, Oxford, Oxford University Press.

- Callaghan, J. (2000), *The Retreat of Social Democracy*, Manchester, Manchester University Press.
- Coulby, D. (2000), *Beyond the National Curriculum. Curricular Centralism and Cultural Diversity in Europe and the USA*, London, Routledge - Falmer.
- Europe: The Third Way / Die Neue Mitte - Tony Blair and Gerhard Schroeder (<http://www.labour.org.uk/views/items>).
- Giddens, A. (1998), *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*, London, Polity Press.
- Ζαμπέτα, Ε. (1993), «Η εκπαίδευση ως κοινωνική πολιτική του κράτους. Συγκρότηση και επαναδιαπραγμάτευση πολιτικών», στο: Γετίμης, Π. & Γράβαρης, Δ. (επιμ.), *Κοινωνικό Κράτος και Κοινωνική Πολιτική*, Αθήνα, Θεμέλιο, σσ. 223-252.
- Zambeta, E. (2000), «Greece: the lack of modernity and educational transitions», στο: Coulby, D. - Cowen, R & Jones, C. (eds.), *Education in Times of Transition*, World Yearbook of Education 2000, London, Kogan Page, 63-75.
- Ζαμπέτα, Ε. (2003), *Σχολείο και Θρησκεία*, Αθήνα, Θεμέλιο (υπό έκδοση).
- Δημαράς, Α. (1987 & 1988), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τόμ. Ι, ΙΙ, Αθήνα, Ερμής.
- Κάτσικας, Χ. & Καβαδιάς, Γ. (2000), *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η Εξέλιξη των Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-2000)*, Αθήνα, Gutenberg.
- Marshall, T. H. (1995), «Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη», στο: Marshall, T. H. & Bottomore, T., *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη*, (εισαγωγή - μετάφραση: Ο. Στασινοπούλου), Αθήνα, Gutenberg, σσ. 33-124.
- Mishra, R. (1985), *The Welfare State in Crisis*, Brighton, Wheatsshedy Books Ltd.
- Neef, D. (1998), *The Knowledge Economy*, Boston, Butterworth - Heinemann.
- Σταμέλος, Γ. (2002) (επιμ.), *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Πρώτη και Δεύτερη Βαθμίδα, Δομές και Ποσοτικά Δεδομένα*, Αθήνα, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Shipman, M. (1984), *Education as a Public Service*, London, Harper & Row.
- Χαραλάμπης, Δ. (1996), «Ανορθολογικά περιεχόμενα ενός τυπικά ορθολογικού συστήματος», στο: Λυριντζής, Χ.-Νικολακόπουλος, Η.-Σωτηρόπουλος, Δ. (επιμ.), *Κοινωνία και Πολιτική. Όψεις της Γ' Ελληνικής Δημοκρατίας 1974-1994*, Αθήνα, Θεμέλιο, σσ. 289-311.