

«Ο Καλλικράτης στην εκπαίδευση»

**Χωροκοινωνικές μεταβολές από τις συγχωνεύσεις
σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Ομάδα εργασίας:

Καραμπίνη Ζωή
Τζήκα-Κωστοπούλου Δανάη
Χανή Αναστασία

Περίληψη

Η εργασία, παρακολουθώντας τις διάφορες προσεγγίσεις και τις τάσεις που διαγράφονται γύρω από το χώρο της εκπαίδευσης, επιχειρεί να εξετάσει τις χωρο-κοινωνικές μεταβολές που θα επιφέρει ο πρόσφατος νόμος για τις συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων, επικεντρώνοντας –για ερευνητικούς και μεθοδολογικούς λόγους- στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με βάση τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Κατόπιν, γίνεται η παρουσίαση του νομοθετικού πλαισίου σε σχέση με τις διοικητικές μεταρρυθμίσεις και ιδιαίτερα όσον αφορά στις συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων και η αναλυτική παρουσίαση των στοιχείων και η πρωτογενής επεξεργασία τους σε χάρτες. Με βάση τα παραπάνω, προκύπτουν τα κύρια σημεία ενδιαφέροντος και αναλύονται επιλεκτικά εκείνες οι περιπτώσεις που δίνουν μια ενδεικτική εικόνα για την υπό διαμόρφωση κατάσταση. Συγκεκριμένα, η μελέτη εστιάζεται στο δήμο της Αθήνας, και ειδικότερα στα πολυδύναμα σχολικά συγκροτήματα που προκύπτουν από τις συγχωνεύσεις και στα εσπερινά γυμνάσια και λύκεια, πολλά από τα οποία καταργούνται. Στη συνέχεια, η έρευνα εστιάζει στα σχολεία που συγχωνεύονται σε περιοχές της υπαίθρου. Κοινό παρονομαστή αποτελεί το γεγονός ότι οι επικείμενες αλλαγές στον χώρο της παιδείας θα έχουν πολύπλευρες επιπτώσεις τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Η ανάλυση όμως των επιπτώσεων επικεντρώνεται σε τρεις κύριες διαστάσεις του φαινομένου: την αύξηση της σχολικής διαρροής, τις αυξητικές τάσεις σχολικής βίας και την ερήμωση της περιφέρειας.

Λέξεις κλειδιά: συγχωνεύσεις, καταργήσεις, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σχολική βία, σχολική διαρροή, ερήμωση της υπαίθρου

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	4
Κεφάλαιο Α: Κριτική θεώρηση του ευρύτερου πλαισίου των αποκεντρωτικών μορφών διακυβέρνησης και οι τάσεις στην εκπαίδευση	6
A.1. Το πλαίσιο των νέων μορφών διακυβέρνησης.....	6
A.2. Αποκεντρωτικές πολιτικές στο χώρο της εκπαίδευσης	10
A.3. Πρώτα συμπεράσματα - ερωτήματα	13
Κεφάλαιο Β : Συγκωνεύσεις και Καταργήσεις Σχολείων_Νομοθεσία – Στοιχεία – Ανάλυση – Χάρτες.....	14
B.1. Γενικό διοικητικό και νομοθετικό πλαίσιο.....	14
B.2. Επεξεργασία στοιχείων και χαρτογραφική αποτύπωση	18
B.3. Δήμος Αθηναίων	23
B.3.1. Εσπερινά Σχολικά Συγκροτήματα	23
B.3.2 Πολυδύναμα σχολικά συγκροτήματα	25
B.4 Σχολικές μονάδες σε περιοχές της υπαίθρου	27
Κεφάλαιο Γ: Επικείμενες χωρο-κοινωνικές μεταβολές: Τρία διακυβεύματα.....	30
Γ.1 Σχολική Διαρροή (Τζήκα Δανάη).....	32
Γ.1.1 Κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες	33
Γ.1.2. Γεωγραφικοί παράγοντες	35
Γ.1.3 Εκπαιδευτικοί παράγοντες	40
Γ.1.4. Συμπερασματικές παρατηρήσεις	40
Γ.2 Σχολική βία (Χανή Αναστασία)	43
Γ.2.1 Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (θεωρητικό πλαίσιο).....	43
Γ.2.2 Συμπερασματικές παρατηρήσεις	45

Γ.3 Ερήμωση της υπαίθρου (Καραμπίνη Ζωή).....	49
Γ.3.1 Η όξυνση της άνισης ανάπτυξης.....	49
Γ.3.2 Ο θεσμός του σχολείου ως παράγοντας στην τοπική κοινωνία	51
Γ.3.3 Συμπερασματικές παρατηρήσεις	52
Κεφάλαιο Δ: Συμπεράσματα και ανοιχτά ερωτήματα	55
Βιβλιογραφία.....	60

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια συντελούνται ραγδαίες αλλαγές σε βασικούς κορμούς της πολιτικής οικονομικής και κοινωνικής ζωής. Η πληθώρα των μεταρρυθμίσεων που δρομολογούνται στο έδαφος της κρίσης και του μνημονίου δε θα μπορούσαν να αφήσουν εκτός τα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση, όχι μόνο ως προς το περιεχόμενό της, αλλά και στον τρόπο που αυτή οργανώνεται σε διοικητικό επίπεδο.

Το γεγονός ότι το ενδιαφέρον για τη διάρθρωση και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων παραμένει μεγάλο, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, δεν είναι τυχαίο. Αφενός αντανακλώνται οι πτυχές του ρόλου της εκπαίδευσης (σε ιδεολογικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο) και κατ' επέκταση ενός από τους βασικούς δημόσιους πυλώνες, αφετέρου αποτελεί μια από τις κύριες εκδηλώσεις της διοικητικής λειτουργίας του κράτους. Με άλλα λόγια, ο τρόπος οργάνωσης ενός εκπαιδευτικού συστήματος *«είναι αποτέλεσμα πολιτικών επιλογών και σχεδιασμού, που στηρίζονται σε συγκεκριμένο αξιακό-φιλοσοφικό υπόβαθρο και παιδαγωγική-εκπαιδευτική ιδεολογία, αλλά και της επίδρασης παραγόντων όπως οι εθνικοί στόχοι, και η πίεση ατόμων, κοινωνικών ομάδων, υπερεθνικών και παγκόσμιας εμβέλειας κέντρων για κοινωνική μεταβολή.»*¹ Ο τρόπος οργάνωσής της εκπαίδευσης αποτυπώνει λοιπόν τις υπάρχουσες οικονομικές και κοινωνικές σχέσεις, καθώς και την ταχύτητα των μεταβολών τους, γεγονός που αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στη σημερινή συγκυρία.

Η εργασία, παρακολουθώντας τις τάσεις και τις διάφορες προσεγγίσεις γύρω από τον τρόπο που διαγράφονται στον χώρο της εκπαίδευσης, επιχειρεί να εξετάσει τις χωροκοινωνικές μεταβολές που θα επιφέρει ο πρόσφατος νόμος για τις συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων, επικεντρώνοντας –για ερευνητικούς και μεθοδολογικούς λόγους- στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. **Βασική υπόθεση αποτελεί ότι στο έδαφος της ήδη δρομολογημένης διοικητικής αποκέντρωσης, οι συγχωνεύσεις των σχολείων αποτελούν μια σημαντική τομή στη υποβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης και στην έμπρακτη αμφισβήτηση του σχολικού θεσμού ως δημόσιο αγαθό, γεγονός που σχετίζεται άμεσα με την πολιτική του μνημονίου στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης.**

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η κριτική θεώρηση του ευρύτερου πλαισίου των αποκεντρωτικών μορφών διακυβέρνησης, το οποίο και στοιχειοθετεί τις στρατηγικές που

¹ Κατσαρός Ι. , 2008, «Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης», επιστημονικό άρθρο, βλ. http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_9/katsaros.pdf

δρομολογούνται στο χώρο της εκπαίδευσης, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Η προσέγγιση των παραπάνω ζητημάτων έγινε με βάση τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση του νομοθετικού πλαισίου σε σχέση με τις διοικητικές μεταρρυθμίσεις και ιδιαίτερα όσον αφορά στις συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων, με βάση τα στοιχεία που δημοσιεύτηκαν από το Υπουργείο Παιδείας. Στη συνέχεια γίνεται η αναλυτική παρουσίαση των στοιχείων και η πρωτογενής επεξεργασία τους σε χάρτες. Με βάση τα παραπάνω, προκύπτουν τα κύρια σημεία ενδιαφέροντος και αναλύονται επιλεκτικά εκείνες οι περιπτώσεις που δίνουν μια ενδεικτική εικόνα για την υπό διαμόρφωση κατάσταση. Συγκεκριμένα, η μελέτη εστιάζεται στο δήμο της Αθήνας, και ειδικότερα στα πολυδύναμα σχολικά συγκροτήματα που προκύπτουν από τις συγχωνεύσεις και στα εσπερινά γυμνάσια και λύκεια, πολλά από τα οποία καταργούνται. Στη συνέχεια, η έρευνα εστιάζει στα σχολεία που συγχωνεύονται σε περιοχές της υπαίθρου. Κοινό παρονομαστή αποτελεί το γεγονός ότι οι επικείμενες αλλαγές στον χώρο της παιδείας θα έχουν πολύπλευρες επιπτώσεις τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Η ανάλυση όμως των επιπτώσεων επικεντρώνεται σε τρεις κύριες διαστάσεις του φαινομένου: την αύξηση της σχολικής διαρροής, τις αυξητικές τάσεις σχολικής βίας και την ερήμωση της περιφέρειας.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά και στοιχειοθέτηση των τριών σημαντικών επιπτώσεων που προκύπτουν από τις συγχωνεύσεις σχολείων. Η επεξεργασία τους γίνεται βάσει στατιστικών στοιχείων, σχετικών ερευνών που έχουν εκπονηθεί κατά καιρούς και στη βιβλιογραφία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο τοποθετούνται τα συμπεράσματα, αλλά και ερωτήματα που προκύπτουν από την παραπάνω ανάλυση. Για την προσέγγιση του θέματος πέρα από πρωτογενή επεξεργασία στοιχείων, δευτερογενείς και τριτογενείς πηγές, λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των εμπλεκόμενων υποκειμένων, όπως αυτές προκύπτουν από συζητήσεις και δηλώσεις τους σε έντυπα και επίσημα δελτία.

Σημειώνεται ότι στην παρούσα συγκυρία ο πολιτικός χρόνος είναι πολύ συμπυκνωμένος και ως εκ τούτου στην εργασία δεν έχουν ληφθεί υπόψη πολιτικές αποφάσεις που δρομολογήθηκαν μετά την εκπόνησή της. Παρόλα αυτά οι κεντρικές κατευθύνσεις διαφαίνονταν και αποτυπώνονταν στο κείμενο.

Κεφάλαιο Α: Κριτική θεώρηση του ευρύτερου πλαισίου των αποκεντρωτικών μορφών διακυβέρνησης και οι τάσεις στην εκπαίδευση

Α.1. Το πλαίσιο των νέων μορφών διακυβέρνησης

Στη διεθνή βιβλιογραφία τονίζεται συχνά ότι η ανάδυση νέων μορφών διοικητικής δομής στις δυτικές χώρες συσχετίζεται άμεσα με την κρίση του κεϋνσιανισμού και του φορντικού μοντέλου παραγωγής στα τέλη της δεκαετίας του 70'. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του κεντρικού κράτους δεν συμβάδιζε με τις ανάγκες του νέου οικονομικού μοντέλου ανάπτυξης, που βασίζεται στην εξειδίκευση και την ευελιξία προσαρμογής στις προτιμήσεις των αγορών. Ο νεοφιλελευθερισμός προβλήθηκε ως η απάντηση στις αγκυλώσεις του κεϋνσιανισμού, αποθεώνοντας την ελεύθερη αγορά και τους μηχανισμούς της. Μέρος της στρατηγικής αυτών των μηχανισμών αποτέλεσε και η απόσχιση ευθυνών στην κρατική μηχανή για την οικονομική κρίση, υπερασπίζοντας τη δημιουργία ενός άλλου μοντέλου του κράτους, εφάμιλλο της ελευθερίας κίνησης, ευελιξίας και επέκτασης του κεφαλαίου.

Κατά συνέπεια, απαιτήθηκαν νέες διοικητικές δομές, «ικανές να διαχειριστούν τις νέες αλλαγές σε διαφορετικές κλίμακες». ² Χαρακτηριστικό γνώρισμα των νέων στρατηγικών για τη δημόσια διοίκηση ήταν η λεγόμενη **αποκέντρωση** μέσα από μια διπλή διαδικασία: αφενός την όλο και μεγαλύτερη απόσυρση του κεντρικού κράτους (hollowing out of the state) και τη συστηματική απομάκρυνσή του από τις παραδοσιακές αρμοδιότητες και ευθύνες, αφετέρου τη διοχέτευσή τους «είτε προς τα πάνω (E.E.) είτε προς τα κάτω (αυτοδιοίκηση) είτε προς τα έξω (προς την αγορά και την περιώνυμη «κοινωνία των πολιτών»)» ³. Η ανάδυση των νέων μορφών διακυβέρνησης επέβαλλε παράλληλα πολιτικούς μετασχηματισμούς, με σαφή προσανατολισμό «στη δημιουργία εταιρικών σχέσεων μεταξύ διαφορετικών επίπεδων (υπερεθνικό, εθνικό, τοπικό) και διαφορετικών σφαιρών (δημοσίου- ιδιωτικού)». ⁴ Στα πλαίσια του πλουραλιστικού

² Γετίμης Π., 2004, «Η σημασία των νέων μορφών διακυβέρνησης στην ενίσχυση του διεθνούς ρόλου της Αθήνας- Αττικής στο πλαίσιο του νέου χωρικού ανταγωνισμού της διευρυμένης Ευρώπης», στο «Πόλη και Χώρος από τον 20^ο στον 21ο αιώνα», Αθήνα : ΕΜΠ, σελ. 152

³ Σπουρδαλάκης Μ., 2010, «Η αναδιάρθρωση του Καλλικράτη και η λογική της αποκένωσης του κράτους». Συνέντευξη στα Ενθέματα. Βλ.:<http://www.avgi.gr/ArticleActions/show.action?articleID=578257>

⁴ Γετίμης Π., 2004, «Η σημασία των νέων μορφών διακυβέρνησης στην ενίσχυση του διεθνούς ρόλου της Αθήνας- Αττικής στο πλαίσιο του νέου χωρικού ανταγωνισμού της διευρυμένης Ευρώπης», στο «Πόλη και Χώρος από τον 20^ο στον 21ο αιώνα», Αθήνα : ΕΜΠ, σελ. 153

παραδείγματος η «κοινωνία των πολιτών», η διάδοση του θεσμού των «ανεξάρτητων αρχών» και οργανισμοί που επιδιώκουν την ισότιμη συμμετοχή δημόσιου και ιδιωτικού τομέα αποτελούν τους βασικούς φορείς δράσης, οι οποίοι είτε προβάλλονται ως ικανοί να συμπληρώσουν ή να υποκαταστήσουν κρατικούς φορείς «τόσο στην άσκηση της ρυθμιστικής λειτουργίας σε ένα ευρύ φάσμα τομέων δημόσιας πολιτικής όσο και στην παροχή δημόσιων αγαθών και υπηρεσιών».⁵ Ο **υπερτονισμός των εταιρικών σχέσεων ή αλλιώς της συνεργασίας μεταξύ όλων των θεσμών και φορέων** αποτελεί πιθανόν ένα από τα πιο σημαντικά σημεία πάνω στα οποία οικοδομήθηκαν οι αρχές της διακυβέρνησης.⁶ Σε αυτό συντέλεσε αναμφισβήτητα και η **έμφαση στο τοπικό επίπεδο**, ως στοιχείο νομιμοποίησης ή και εξισορρόπησης των κεντρικών πολιτικών επιλογών και τελικά ως στοιχείο δημοκρατικότερης λειτουργίας των θεσμών.

Στον αντίποδα αυτών των αντιλήψεων δημιουργήθηκαν έντονες κριτικές για την αρμονία της σχέσης τοπικού- κεντρικού, όπως δρομολογείται από τις αστικές κυβερνήσεις: Η έμφαση στις τοπικούς θεσμούς θεωρήθηκε από μερίδα ερευνητών ως το «προστατευτικό πλέγμα»⁷ των κρατικών πολιτικών προκειμένου να νομιμοποιηθούν πολιτικές επιλογές, αποφεύγοντας ταυτόχρονα την ανάληψη ευθυνών. Για τους Γετίμη και Καυκαλά⁸, η αξίωση του τοπικού ως ισότιμος φορέας εξουσίας από τα σύγχρονα κράτη παραμερίζει το γεγονός ότι οι τοπικές πολιτικές δεσμεύονται από τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και επιπλέον το τοπικό κράτος αναπαράγει σε διαφορετική κλίμακα τη δομή του κεντρικού κράτους. Με άλλα λόγια, πρόκειται για την «ενσωμάτωση της Τ.Α. από το Σύστημα»⁹, η οποία αδυνατεί τελικά να υπερβεί τις δεσμεύσεις του γενικού πλαισίου και την πολιτική εξουσία στο εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο (εκλογές- κοινοβούλιο- Ευρωπαϊκή Ένωση). Τέλος μια βασική πτυχή της κριτικής απέναντι σε αυτήν την πολιτική είναι η πρόθεσή της να «απο- πολιτικοποιηθούν» τόσο οι διαδικασίες της διακυβέρνησης όσο και οι εν λόγω φορείς, με αποτέλεσμα την περαιτέρω θωράκιση του πυρήνα της εξουσίας.

⁵ Παρασκευόπουλος Χ., 2011, «Κοινωνικό κεφάλαιο, κοινωνία των πολιτών και δημόσια πολιτική: Συλλογική δράση και δημόσια αγαθά στην εποχή της παγκοσμιοποίησης», Αθήνα: ΕΚΚΕ

⁶ Βασενχόβεν Λ. , 2010, « Χωρική Διακυβέρνηση. Θεωρία, Ευρωπαϊκή εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας», Αθήνα: Κριτική

⁷ Κατσαρός Ι. , 2008, «Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης», Επιστημονικό Βήμα, Τεύχος 9, σελ. 88-108

⁸ Γετίμης Π. Καυκαλάς Γρ, 1990, «Τοπική ανάπτυξη και μορφές κρατικής ρύθμισης στην Ελλάδα», ΤΟΠΟΣ 1/90 - Επιθεώρηση αστικών και Περιφερειακών μελετών

⁹ Σαρηγιάννης Γ. Ομιλία στη συγκέντρωση Επιτροπής Πολιτών στο Βόλο τον Ιούνιο του 2009, βλ. <http://historiasmarginales.wordpress.com/2009/06/05/anauro/>

Όλα τα παραπάνω στοιχειοθετούν το ευρύτερο πλαίσιο των αλλαγών στη δημόσια διοίκηση. Αξίζει δε να επισημανθεί ότι η **αντανάκλαση του διεθνούς σκηνικού στην Ελλάδα** δεν γίνεται με τρόπο αναγωγικό και γραμμικό. Ήδη, από τη δεκαετία του '80¹⁰ σημειώνεται και στον ελλαδικό χώρο μια αυξημένη ρητορική για την αναβάθμιση των τοπικών θεσμών και μια στροφή της κρατικής πολιτικής σε αποκεντρωμένες εξουσίες της περιφέρειας και της Τ.Α. Η πορεία αυτή παρέμεινε σταθερή, με ρήξεις και συνέχειες, με κορύφωση, τις τελευταίες μεταρρυθμίσεις που πραγματώνονται στη συγκυρία. Η παγκόσμια οικονομική κρίση αποτελεί άλλωστε το πεδίο όπου οξύνονται οι αντιφάσεις και οι αντιθέσεις και εντείνεται η αναδιάρθρωση της σχέσης κοινωνίας-κράτους.

Αναμφίβολα, ο πιο σημαντικός σταθμός στην ελληνική διοικητική αποκέντρωση αποτελεί η μεγάλη μεταρρύθμιση για τη «Νέα Αρχιτεκτονική της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης» ή αλλιώς ο «**Καλλικράτης**». Πρόκειται ίσως το πρώτο μεγάλο εγχείρημα (σε συνέχεια του Προγράμματος «Ι. Καποδίστριας») που έδωσε υλική υπόσταση σε όλη την σύγχρονη επιχειρηματολογία για τον εξορθολογισμό της δημόσιας διοίκησης, την εξάλειψη της γραφειοκρατίας και της αδιαφάνειας, την αναβάθμιση των τοπικών αρχών με τη μεταφορά αρμοδιοτήτων από το κεντρικό κράτος σε αυτές, την αποδοτικότερη λειτουργία των θεσμών με βάση της τρέχουσες κοινωνικοοικονομικές ανάγκες, κ.ά.¹¹

Αν και η μελέτη του Καλλικράτη δεν επαφίεται στις προθέσεις της εργασίας, θα επικεντρωθούμε σε ορισμένα στοιχεία που κρίνονται καθοριστικά για τα ζητήματα που ασχοληθεί. Πρώτον, αναδεικνύεται η ανάγκη εναρμονισμού με τις ευρωπαϊκές προδιαγραφές και τον τρίτο θεσμικό πυλώνα του οικοδομήματος της Ε.Ε., της «Ευρώπης των Περιφερειών». Δεύτερον, στον πυρήνα της λογικής των συγχωνεύσεων δεσπόζει, σύμφωνα με το νόμο, η οικονομική εξυγίανση των δημόσιων δαπανών, πράγμα που αντιφάσκει τόσο με τα πρώτα αποτελέσματα της υλοποίησης του Καλλικράτη, όσο και με την ίδια τη λογική του. Διότι οι αυξημένες αρμοδιότητες των νέων Δήμων και περιφερειών δε συνοδεύονται από αντίστοιχη αύξηση της κρατικής χρηματοδότησης, γεγονός που εξωθεί τους ΟΤΑ στην αναζήτηση επικερδέστερων επιχειρηματικών κινήσεων που θα εξασφαλίσουν τη βιωσιμότητά τους, επιβεβαιώνοντας τη συνθήκη ότι «κάθε ΟΤΑ είναι υπεύθυνος της μοίρας του». Τέλος, η ίδια η πρόθεση του Καλλικράτη για την αναβάθμιση των συμμετοχικών διαδικασιών αμφισβητείται τόσο από την υπερσυγκέντρωση εξουσιών στα πρόσωπα των Δημάρχων και Περιφερειάρχων, την αυξημένη πριμοδότηση του πρώτου συνδυασμού από τις εκλογές, καθώς και τη δημιουργία

¹⁰ Γετίμης Π. Καυκαλάς Γρ, 1990, «*Τοπική ανάπτυξη και μορφές κρατικής ρύθμισης στην Ελλάδα*», ΤΟΠΟΣ 1/90 - Επιθεώρηση αστικών και Περιφερειακών μελετών

¹¹ Βλ. την αιτιολογική έκθεση Ν. 3852/2010 «*Η Νέα Αρχιτεκτονική της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης*»

Εκτελεστικών Επιτροπών, στις οποίες συμμετέχουν μόνο οι Δήμαρχοι- Αντιδήμαρχοι και Περιφερειάρχες- Αντιπεριφερειάρχες.

Οι πρόσφατες μεγάλες αλλαγές που αφορούν τη δημόσια διοίκηση δεν έμειναν μόνο στο πρόγραμμα του Καλλικράτη. Τον Ιούνιο του 2010, τέθηκε προς διαβούλευση και το νομοσχέδιο για τις **«Καταργήσεις - συγχωνεύσεις δημοσίων υπηρεσιών, οργανισμών και φορέων»**. Πρόκειται για ακόμη έναν νόμο που στηρίζεται στην πολιτική των συγχωνεύσεων δημοσίων οργανισμών, με σαφή στοχοθεσία τη συρρίκνωση δημοσίων υπηρεσιών με σημαντικό κοινωνικό έργο και πολιτιστικό περιεχόμενο (μουσεία, Ερευνητικά Ινστιτούτα για την παιδεία, την υγεία, τον πολιτισμό, κέντρα μεταναστευτικής πολιτικής, οργανισμοί που αφορούν άτομα με ειδικές ανάγκες, κτλ).¹² Η πολιτική του Καλλικράτη και των συγχωνεύσεων δεν περιορίστηκε επομένως στον επαναπροσδιορισμό της διοικητικής διαίρεσης της χώρας, αλλά επεκτάθηκε σε όλες τις δημόσιες υπηρεσίες, στον πολιτισμό, στην υγεία, στην εκπαίδευση και σε ότι δεν θεωρήθηκε επικερδής τομέας.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, προκύπτουν μερικά ερευνητικά ερωτήματα και συμπεράσματα για τη σύγχρονη πολιτική κατεύθυνση και το μέλλον της δημόσιας διοίκησης.

- **Η αποκέντρωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ουδέτερη έννοια**, ούτε σαν a priori θετική όπως θεωρείται από την κυβερνητική ρητορεία. Το βασικό κριτήριο που καθιστά αν η αποκέντρωση είναι μια θετική διαδικασία είναι ο τρόπος και τα μέσα με τα οποία γίνεται και κυρίως η αποτελεσματικότερη και δικαιότερη παροχή των κοινωνικών αγαθών και υπηρεσιών στους πολίτες. Αν η μεταφορά προς τα κάτω των κρατικών λειτουργιών συνδυάζεται με περικοπή των κοινωνικών δαπανών ή με αδυναμία εκπλήρωσης των υποχρεώσεων, τότε η αποκέντρωση είναι αρνητική διαδικασία.

¹² Ενδεικτικά αναφέρονται: Το Μουσείο και Βιβλιοθήκη του Εθνικού Τυπογραφείου, το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής, το Εθνικό Ταμείο Κοινωνικής Συνοχής το Ειδικό Ταμείο Αντιμετώπισης Εκτάκτων Αναγκών, η Εθνική Ακαδημία Γραμμάτων και Επιστημών, η Η Ιόνιος Ακαδημία, η Διεθνής Ικάριος Αεραθλητική Ακαδημία, η Ένωση για την Αντισεισμική Προστασία των Κρατών-Μελών του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία του Ευξείνου Πόντου, το Εθνικό Κέντρο Ερευνών Υγείας, το Ινστιτούτο Έρευνας και Ελέγχου Ποιότητας Υπηρεσιών Υγείας, το Κέντρο Κληρονομικών Νόσων Αίματος, το Ινστιτούτο Κοινωνικής Δημογραφίας και Έρευνας, το Εθνικό Παρατηρητήριο Ατόμων με Αναπηρίες, τα Τοπικά Κέντρα Αγροτικής Ανάπτυξης, η Εθνική Επιτροπή Γάλακτος Ελλάδας, το Επιστημονικό και Ερευνητικό Κέντρο Πολιτικής Προστασίας, κά, βλ. <http://www.opengov.gr/ggk/?p=12>

- Πάνω σε αυτή τη λογική, είναι προβληματικό να **φетиχοποιούνται οι διαδικασίες** έναντι του περιεχομένου¹³, όπως πρακτικά αναδεικνύουν οι αρχές της αστικής διακυβέρνησης. Η έμφαση στη διαδικασία της ηλεκτρονικής διαβούλευσης, η δημιουργία ανεξάρτητων αρχών, «η ολοκλήρωση του δημόσιου διαλόγου» όπως συχνά λέγεται πριν τη ψήφιση ενός νόμου κ.ά., αποτελούν βασικά στοιχεία νομιμοποίησης μιας πολιτικής, χωρίς να επικεντρώνει κανείς στην ουσία της.
- Τέλος, **αναβαθμισμένη ως πολιτική πρακτική το τελευταίο διάστημα αποτελεί το δίπτυχο «αποκέντρωση- συγχωνεύσεις»**, το οποίο αποκτά συγκεκριμένες διαστάσεις και νοήματα στη σημερινή συγκυρία. Θεωρείται δηλαδή ότι οι συγχωνεύσεις δημόσιων υπηρεσιών, σε συνδυασμό με τις ήδη δρομολογημένες αποκεντρωτικές διαδικασίες δεν εφαρμόζονται τυχαία στην εποχή της κρίσης και του μνημονίου. Αντίθετα, αποτελούν μέρος της επίσημης κυβερνητικής απάντησης στην οικονομική κρίση, με βασικό στόχο τη μεγαλύτερη μείωση των κρατικών δαπανών σε μια σειρά από δημόσιους τομείς.

A.2. Αποκεντρωτικές πολιτικές στο χώρο της εκπαίδευσης

Διερευνώντας τη σχέση της εκπαίδευσης με την αναδιάρθρωση των διοικητικών δομών που περιγράφεται παραπάνω, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η **«εκπαίδευση στα σύγχρονα κράτη αντιμετωπίζεται ως μια δημόσια υπηρεσία»**.¹⁴ **Η οργάνωση επομένως των σχολικών μονάδων συνάδει με τον τρόπο οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης.** Η κριτική που ασκήθηκε στην αναποτελεσματικότητα της δημόσιας διοίκησης να αντεπεξέλθει στην εποχή του νεοφιλελευθερισμού γίνεται με παρόμοιο τρόπο και για την λειτουργία του δημόσιου σχολικού θεσμού. Διαμορφώθηκε δηλαδή μια επαναλαμβανόμενη ρητορεία από τις εκάστοτε κυβερνήσεις για το **«σφιχτό εναγκαλισμό της παιδείας από το άκαμπτο κράτος»**¹⁵ και την ανάγκη διεύρυνσης της συμμετοχής φορέων για τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.

¹³ Σπουρδαλάκης Μ., 2010, Σημειώσεις από τη διάλεξη στο μάθημα του ΔΠΜΣ Αρχιτεκτονική- Σχεδιασμός του Χώρου, Κατεύθυνση Β, « Χωρική ολοκλήρωση σε παγκόσμιο και τοπικό επίπεδο»

¹⁴ Κατσαρός Ι. Τύπας Γ., 2005, « Αποκεντρωτικές τάσεις στην παιδεία: Πώς διαμορφώνεται ο παρεμβατικός ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης », Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 34

¹⁵ Από το λόγο του Γ. Παπανδρέου, Πρακτικά της Βουλής 20/03/1995, στο: Υφαντή Α. , Βοζαΐτης Γ. «Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα (1985 – 2003)», επιστημονικό άρθρο, βλ. <http://www.alfavita.gr/artra/artro145.html>

Έτσι, **οι όποιες προσπάθειες καταβάλλονταν για τη βελτίωση του θεσμού του σχολείου συσχετίστηκαν με αποκεντρωτικές πολιτικές**¹⁶, με πρώτη την εφαρμογή του ν. 1566/85. Βασική καινοτομία του νόμου ήταν η ενεργοποίηση συλλόγων (γονέων, διδασκόντων, μαθητών), φορέων και επιτροπών, σε συνδυασμό με τις αναβαθμισμένες αρμοδιότητες των Ο.Τ.Α. Θεσπίστηκαν έτσι τα λαϊκά όργανα συμμετοχής (το Συμβούλιο Ανώτατης Παιδείας, οι νομαρχιακές και επαρχιακές επιτροπές, το σχολικό συμβούλιο και η σχολική επιτροπή)¹⁷ και η διαχείριση της σχολικής παρουσίας μεταβιβάστηκε στους Ο.Τ.Α. Παρόλο που οι προθέσεις του νόμου φαίνονται να καθιερώνουν την «από τα κάτω» συμμετοχή στους θεσμούς, δίνοντας λόγο στους άμεσα εμπλεκόμενους και αρμόδιους να αποφασίζουν για το μέλλον του δημόσιου σχολείου, μέσα από την εφαρμογή τους αναδύονται και πάλι αντιφάσεις: Τα περισσότερα όργανα λαϊκής συμμετοχής στερήθηκαν αποφασιστικών αρμοδιοτήτων, αποκλειόμενα τελικά από τη λήψη αποφάσεων, οι περισσότεροι φορείς της εκπαίδευσης παρέμειναν κεντρικά ελεγχόμενοι, ενώ η συνεργασία με την Τ.Α. αποδείχτηκε αναποτελεσματική και μη αρμονική.¹⁸ Το ζητούμενο της ελλιπούς χρηματοδότησης στους τοπικούς φορείς, προκειμένου να συντηρήσουν τις σχολικές μονάδες και να υλοποιήσουν πρωτοβουλίες για την ενίσχυση του σχολικού θεσμού, παρέμεινε άλυτο μέχρι και σήμερα. Όπως παρατηρούν και πολλοί μελετητές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι εκάστωτε κυβερνήσεις προσπάθησαν μέσα από αυτές τις μεταρρυθμίσεις να νομιμοποιήσουν τις επιλογές τους προσδίδοντάς τους έναν κοινωνικά ουδέτερο χαρακτήρα.¹⁹

Οι αποκεντρωτικές προσπάθειες συνεχίστηκαν την περίοδο 1990-1996, καθώς και με τους νόμους ν. 2525/1997, ν. 2817/2000 και ν. 2986/2002, προκειμένου να επιταχυνθεί η διοικητική αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η λογική τους κινήθηκε στην περαιτέρω αποσυγκέντρωση των αρμοδιοτήτων, αναδιοργανώνοντας κυρίως τις ήδη υπάρχουσες δομές **σε αντιστοιχία με τη διοικητική διαίρεση τη χώρας**. Η θέσπιση π.χ. των «Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης» με το ν. 2817/2000 συνέτεινε στην ενίσχυση του περιφερειακού

¹⁶ Κατσαρός Ι. Τύπας Γ., 2005, « Αποκεντρωτικές τάσεις στην παιδεία: Πώς διαμορφώνεται ο παρεμβατικός ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης », Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 34

¹⁷ Οι σχολικές επιτροπές απαρτίζονται από τους διευθυντές των αντίστοιχων σχολείων, έναν εκπρόσωπο των αντίστοιχων συλλόγων γονέων, εφόσον υπάρχουν τέτοιοι σύλλογοι, και εκπρόσωποι των μαθητικών κοινοτήτων για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, τα σχολικά συμβούλια απαρτίζονται από το Σύλλογο των Διδασκόντων, τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Συλλόγου Γονέων και τον εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή.

¹⁸ Κατσαρός Ι. Τύπας Γ., 2005, « Αποκεντρωτικές τάσεις στην παιδεία: Πώς διαμορφώνεται ο παρεμβατικός ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης », Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 34

¹⁹ Ο.π.

επιπέδου, συμπληρώνοντας τα υπόλοιπα διοικητικά επίπεδα (Νομαρχιακές και Επαρχιακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης).

Σε όλη αυτήν τη πορεία παρατηρείται επίσης η επαναχάραξη της εθνικής πολιτικής για την εκπαίδευση, **στα πλαίσια των υποχρεώσεων της Ελλάδας ως κράτους μέλους της Ε.Ε.** Η συνθήκη του Μάαστριχτ, τα πορίσματα του συμβουλίου της Λισσαβόνας, η διακήρυξη της Μπολόνια, κ.ά., σηματοδότησαν τον εναρμονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με την κοινή ευρωπαϊκή πολιτική, σύμφωνα με την οποία προωθούνται οι αποκεντρωτικές τάσεις. Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί η εφαρμογή της διαδικασίας της **αξιολόγησης**, όπου, σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά πρότυπα, τέθηκαν τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, του εκπαιδευτικού έργου και των ιδρυμάτων, διεκδικώντας μια καλή θέση στις αντίστοιχες λίστες αξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο συγκροτήθηκαν οι επιτροπές αξιολόγησης (με το ν. 2986/2002), στις οποίες συμμετέχει ένα ευρύ φάσμα οργάνων και προσώπων που σχετίζονται άμεσα με τον ακαδημαϊκό χώρο, έμμεσα ή και καθόλου (φορείς της αγοράς).

Το πιο ενδιαφέρον ωστόσο κομμάτι αυτής της συζήτησης βρίσκεται στα **αποτελέσματα αυτής της πολιτικής στις αναπτυγμένες δυτικές χώρες**. Οι αποκεντρωτικές προσπάθειες στη Βρετανία συνοδεύτηκαν από την εισαγωγή των μηχανισμών της αγοράς (μάρκετινγκ, μάνατζμεντ) στη διοίκηση της εκπαίδευσης, που τελικά παραγκώνισαν την εξουσία των τοπικών φορέων. Στη Φιλανδία, η μεταφορά εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων στους Δήμους, σε συνδυασμό με τη μείωση της κρατικής χρηματοδότησης επέφερε το κλείσιμο μεγάλου αριθμού σχολείων τη δεκαετία του '90. Αντίστοιχα, το μοντέλο που επικράτησε στις ΗΠΑ στηρίχτηκε στην δυνατότητα των γονέων να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους ανάλογα με το μέγεθος των οικονομικών δυνατοτήτων τους.²⁰ Η εμπειρία των καπιταλιστικά αναπτυγμένων χωρών ανέδειξε έτσι τον πυρήνα της νεοφιλελεύθερης αντίληψης για *«την ανάγκη επικράτησης των συμφερόντων των "καταναλωτών" (γονέων και αγοράς εργασίας) έναντι των συμφερόντων των "παραγωγών" (εκπαιδευτικών, στελεχών της εκπαίδευσης)»*.²¹

Στην ελληνική περίπτωση, ο εναγκαλισμός της ελεύθερης αγοράς με την εκπαίδευση δεν έγινε με τόσο δραστικό και άκαμπτο τρόπο. Απόπειρες για εισαγωγή των μηχανισμών της αγοράς στον τρόπο διοίκησης και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης υπήρξαν πολλές τα τελευταία χρόνια, οι σημαντικότερες εκ των οποίων (π.χ. η αναθεώρηση του αρ.16 του Συντάγματος) προσέκρουαν σε αντιστάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας, των φοιτητών και μαθητών. Παρόλα αυτά, η διεύθυνση του ιδιωτικού τομέα στην ελληνική εκπαίδευση έγινε σταδιακά με έμμεσους τρόπους

²⁰ Κατσαρός Ι. , 2008, «Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης», Επιστημονικό Βήμα, Τεύχος 9, σελ. 88-108

²¹ Ο.π.

και συγκλίνουσες διαδικασίες. Αξιοσημείωτη στην κατεύθυνση αυτή είναι η εφαρμογή των «Συμπράξεων Δημόσιου και Ιδιωτικού Τομέα» (ΣΔΙΤ) με το ν. 3389/2005, για την κατασκευή σχολικών κτηρίων. Ο θεσμός των ΣΔΙΤ θεωρείται άλλωστε κατεξοχήν εργαλείο των αποκεντρωτικών μορφών διακυβέρνησης και παράδειγμα οριζόντιας συνεργασίας δημόσιου-ιδιωτικού²² και μέτρο που συμβάλλει, σύμφωνα με τους εισηγητές του, στη δημιουργία εμπιστοσύνης στην αγορά και στην ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας.

A.3. Πρώτα συμπεράσματα - ερωτήματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω τίθεται ένα ερώτημα για το κατά πόσο τελικά όλες οι διαδικασίες που επικράτησαν αμφισβήτησαν την εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό. Μια τέτοια κατοχύρωση προϋποθέτει τη διαμόρφωση του περιεχομένου της στην κατεύθυνση του δημόσιου συμφέροντος, αλλά και στις διαδικασίες οργάνωσής της, με τρόπο που εξασφαλίζει τις ισότιμες ευκαιρίες σε όλους, καθώς και τον δημόσιο - κοινωνικό έλεγχο.

Η απόσχιση της ευθύνης και του ελέγχου του «κυβερνάν» εκ μέρους του κράτους, όπως περιγράφηκε παραπάνω, καθώς επίσης οι νεοφιλελεύθερες αντιλήψεις για εξομοίωση των συμφερόντων δημόσιου-ιδιωτικού τομέα αναβαθμίζουν εξ' αρχής το ερώτημα. Από την άλλη μεριά, η ευρύτητα του πλέγματος των διοικητικών φορέων δεν κατόρθωσε την υπέρβαση των κοινωνικών ανισοτήτων, που είναι άλλωστε και το ζητούμενο. Αντίθετα, λειτούργησε περισσότερο στη δημιουργία μη διαπερατών ορίων μεταξύ των φορέων διακυβέρνησης, γεγονός που αποτρέπει τη δυνατότητα συνολικής εποπτείας επί του εκπαιδευτικού έργου από την κοινωνία.

Σε αυτό συντελεί και ο ίδιος **ο ρόλος της εκπαίδευσης**, ως μοχλός αναπαραγωγής του εκάστοτε κοινωνικοοικονομικού μοντέλου. Η προώθηση, παραδείγματος χάριν, της δημόσιας παιδείας όλων των επιπέδων υπό την επίβλεψη του κράτους αποτέλεσε μια ιστορική ευθύνη του ανερχόμενου καπιταλισμού τον 20^οαι για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και την προώθηση της οικονομίας. Η ανατολή της εποχής της ευέλικτης παραγωγικής εξειδίκευσης, της τεχνολογίας και της «οικονομίας της γνώσης» σηματοδότησε αντίστοιχα την υποβάθμιση της δημόσιας παιδείας ως πολιτική στόχευση των σύγχρονων κρατών, με τρόπο ανάλογο της απόσυρσης του κράτους πρόνοιας. Μέσα από τον συνεχή μετασχηματισμό των αρμοδιοτήτων του κράτους αναδύεται λοιπόν η «*μεταβαλλόμενη βάση της κοινωνικής διαίρεσης της εργασίας*»

²² Βασενχόβεν Λ. , 2010, «Χωρική Διακυβέρνηση. Θεωρία, Ευρωπαϊκή εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας», Αθήνα: Κριτική, σελ 215

Κεφάλαιο Β : Συγχωνεύσεις και Καταργήσεις Σχολείων

Νομοθεσία – Στοιχεία – Ανάλυση – Χάρτες

B.1. Γενικό διοικητικό και νομοθετικό πλαίσιο

Σε συνέχεια των πρόσφατων διαρθρωτικών αλλαγών του νομοθετικού και διοικητικού πλαισίου που πραγματώνεται στην Ελλάδα μετά την επιβολή του μνημονίου, εντάσσονται και οι ειδικές ρυθμίσεις που αφορούν τις συγχωνεύσεις και τις καταργήσεις εκατοντάδων σχολικών μονάδων, πλην όμως παραμένουν θολές και ελλιπείς. Όπως αναφέρει ο Χ. Κάτσικας,²³ με μία λιτή ανακοίνωση μιας σελίδας το Υπουργείο Παιδείας προχωρά στην κατάργηση περίπου χιλίων σχολικών μονάδων, σε σύνολο 15.000, με ταυτόχρονη απώλεια 2000 οργανικών θέσεων εκπαιδευτικών. Επομένως, αν στο «πρωτόκολλο» παρόμοιων δραστικών αλλαγών στην εκπαίδευση θεωρούνταν αυτονόητη η εκτενής τεκμηρίωση μιας τέτοιας αναδιάρθρωσης, αυτή τη φορά, στην εγκύκλιο που τέθηκε προς διαβούλευση, αναλύονται ελάχιστα τα κριτήρια με τα οποία θα συγχωνευθούν τα σχολεία, πολλώ δε μάλλον κάποια θεωρητική διερεύνηση και βάση της απόφασης αυτής.

Ο Χ. Κάτσικας υποστηρίζει ότι η συγκεκριμένη απόφαση χρησιμοποιείται ως «*δούρειος ίππος*», προκειμένου να «*καλυφθεί η βασική κατεύθυνση για τη δημιουργία των φθηνών μαζικών σχολείων του Καλλικράτη που θα καλύπτουν μέρος των λειτουργικών τους δαπανών από χορηγούς γονείς και άλλους χορηγούς που καιροφυλακτούν*»²⁴. Η δήλωση αυτή σε συνδυασμό με την παρακάτω ανάλυση του κειμένου της απόφασης αλλά και της εισαγωγής των ΣΔΙΤ στην κατασκευή και συντήρηση των σχολικών μονάδων, μέσω του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ), είναι πιθανό ότι περιγράφει την πραγματικότητα. Προκύπτει επομένως σοβαρός κίνδυνος υποβάθμισης τόσο της ποιότητας και των συνθηκών διδασκαλίας της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και μία σειρά άλλων χωροκοινωνικών μεταβολών που θα λειτουργήσουν ως ντόμινο και οι οποίες αναλύονται παρακάτω.

Ομολογουμένως, οι εκτεταμένες συγχωνεύσεις εκπαιδευτικών διοικητικών μονάδων και σχολείων εντάσσονται σε ένα σχέδιο για την περαιτέρω **μείωση, με κάθε τρόπο, του κόστους λειτουργίας της εκπαίδευσης**, στα πλαίσια της ευρύτερης οικονομικής κρίσης. Στην ίδια κατεύθυνση είναι και μια σειρά από επιχειρούμενες αλλαγές όπως: η δραστική μείωση των κονδυλίων για τη σχολική εκπαίδευση (μείωση της τάξης 30 έως 50%), η μείωση των διορισμών

²³ «Ο Χ. Κάτσικας για τις συγχωνεύσεις σχολείων», <http://tv.alfavita.gr/?id=O6hq5TNI7-Y>, 15-5-2011

²⁴ Ο.π.

και των προσλήψεων τη χρονιά 2011-2012, η κατάργηση ουσιαστικά της Ενισχυτικής Διδασκαλίας, το κλείσιμο πολλών Αθλητικών και Μουσικών Σχολείων.

Όπως σκιαγραφείται στο κείμενο **«Αναβάθμιση της διοίκησης της εκπαίδευσης»**²⁵ που δημοσίευσε το Υπουργείο Παιδείας, πρόκειται ουσιαστικά για τη μεγαλύτερη επιχείρηση αναδιάρθρωσης του συστήματος διοίκησης της σχολικής εκπαίδευσης, μια συνολική αναδιοργάνωση της μέχρι τώρα πυραμίδας διοίκησης-εποπτείας και ελέγχου της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών και **προσαρμογής τους στη νέα «Καλλικρατική δομή»** της δημόσιας διοίκησης.

Πιο συγκεκριμένα, συγχωνεύονται 1933 σχολικές μονάδες (μέχρι στιγμής), ενώ καταργούνται πολλά εσπερινά και διαπολιτισμικά σχολεία. Επίσης, με βάση το κείμενο του Υπουργείου Παιδείας, θα υπάρξουν σαρωτικές συγχωνεύσεις σε όλα τα επίπεδα διοίκησης. Περιορίζονται δραστικά οι γενικές διευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας. Συγχωνεύονται όλες οι υπηρεσίες που αντιμετωπίζουν θέματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και θέματα πανεπιστημίων και ΤΕΙ. Συγχωνεύονται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα, καταργούνται και τα 295 Γραφεία Εκπαίδευσης που λειτουργούν σε όλη τη χώρα.

Όσον αφορά στους παιδαγωγικούς στόχους που θέτει το Υπουργείο Παιδείας για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αυτοί περιλαμβάνουν διακηρύξεις για την επάρκεια των σχολικών υποδομών, ώστε να συνάδουν με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που προωθούνται. Παράλληλα, αναφέρεται ότι, με τις συγχωνεύσεις των σχολείων, το υπάρχον εκπαιδευτικό δυναμικό θα «αξιοποιηθεί καλύτερα» όταν καταργηθούν οι μικρές σχολικές μονάδες που *«αδυνατούν να προσφέρουν την προβλεπόμενη και απαιτούμενη ποιότητα εκπαίδευσης.»*²⁶

Επιπροσθέτως, η εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ θέτει κυρίως **κριτήρια** κτιριακού αποθέματος και εκπαιδευτικών υποδομών με όρο να τηρηθεί ο μέγιστος αριθμός μαθητών, αλλά και να ληφθεί υπόψη η συγκοινωνιακή κάλυψη της περιοχής, η διάρκεια διαδρομής των μαθητών στη σχολική μονάδα (με μέγιστο όριο τα ¾ της ώρας για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) και οι ιδιαίτερες συνθήκες (όπως για παράδειγμα το οδικό δίκτυο, οι καιρικές συνθήκες κλπ), κάνοντας ιδιαίτερη μνεία στις ορεινές και νησιωτικές περιοχές. Τέλος, χωρίς να παρατίθενται καθόλου στατιστικά στοιχεία, αναφέρεται ότι λαμβάνεται υπόψη ο αριθμός των μαθητών την τελευταία πενταετία, η μείωσή του και το προσδοκώμενο όριό του έως το 2013.

²⁵ Υπουργείο Παιδείας website, <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-tyrou/deltia-tyroy/01-12-10-anabathmisi-tis-dioikisis-tis-ekpaideysis.html>, 25-8-2011

²⁶ Ο.π.

Πιο συγκεκριμένα, στις διατάξεις υπό τον τίτλο «Καθορισμός κριτηρίων καταλληλότητας και επιλογής χώρων, για την ανέγερση Δημοσίων διδακτηρίων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης καθώς και χώρων μετά κτιρίων καταλλήλων για στέγαση Σχολικών Μονάδων» (ΦΕΚ Β 635/3.5.2007) συναντάμε ορισμένα κριτήρια που θα πρέπει να τηρούνται βάσει διεθνών προτύπων στη κατάλληλη επιλογή θέσης για την ανέγερση νέων σχολικών κτιρίων: Προϋποτίθεται ότι η οι σχολικοί χώροι βρίσκονται σε ευθυγράμμιση είτε με τον πολεοδομικό σχεδιασμό της εκάστοτε περιοχής είτε σε επίπεδο πολεοδομικής ενότητας αν είναι η κατάσταση είναι επείγουσα. Πάντως, σε κάθε περίπτωση, εξετάζεται η περιοχή επιρροής του σχολικού συγκροτήματος, ώστε οι **μέγιστες αποστάσεις** με βάση το γεωμετρικό κέντρο του προτεινόμενου οικοπέδου να μην ξεπερνούν τα εξής όρια (εκτός των περιπτώσεων ΑΜΕΑ): απόσταση 1000-1200 μέτρα για μαθητές Γυμνασίου και απόσταση 1000-1500 μέτρα για μαθητές Λυκείου. Στην περίπτωση όπου δεν υπάρχουν οικοπέδα στις παραπάνω αποστάσεις, γίνονται αποδεκτοί χώροι σε μεγαλύτερη απόσταση με όριο το διπλάσιο της κατώτερης αποδεκτής απόστασης.

Όσον αφορά στην **προσπέλαση και την προσβασιμότητα** στο σχολικό χώρο γίνεται λόγος για «την ισότιμη προσβασιμότητα, προσπελασιμότητα και την ασφάλεια των μαθητών κατά την μετακίνησή τους προς και από το Σχολικό Κτίριο»²⁷, ενώ παράλληλα πρέπει να αποφεύγεται όσο το δυνατό η γειτνίαση με μεγάλες οδικές αρτηρίες και γενικά κάθε χώρο που αποτελεί όχληση ή επηρεάζει την ασφάλεια των μαθητών. Το **εμβαδόν**²⁸ και τα **τεχνικά χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων** διαφέρουν ανάλογα με τη βαθμίδα και τέλος, όσον αφορά στον **μέγιστο αριθμό μαθητών** ανά τμήμα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι 25 μαθητές, με προσαύξηση 10%.

Σε μία απόπειρα πρώτης κριτικής θεώρησης του παρόντος νομοσχεδίου, όμως, γίνεται αντιληπτό ότι το νομοθετικό πλαίσιο για τις συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων τίθεται ήδη από το Νόμο 1566/1985 για την εκπαίδευση στην Ελλάδα, όπου προβλέπεται ότι **με Προεδρικό Διάταγμα του Υπουργού Παιδείας μπορεί να συμβεί οποιαδήποτε αλλαγή στο σχολικό χάρτη της χώρας**. Τα κριτήρια που ετίθεντο είναι όμοια με αυτά που επιστρατεύει το Υπουργείο

²⁷ Υπουργείο Παιδείας, «Καθορισμός κριτηρίων καταλληλότητας και επιλογής χώρων, για την ανέγερση Δημοσίων διδακτηρίων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης καθώς και χώρων μετά κτιρίων καταλλήλων για στέγαση Σχολικών Μονάδων», 2011

²⁸ Για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση προβλέπονται τα εξής για το εμβαδό των απαιτούμενων χώρων:

-περίπου 3.400μ² για 6/θέσιο Γυμνάσιο ή Λύκειο, 210 μαθητών.

-περίπου 4.200μ² για 9/θέσιο Γυμνάσιο ή Λύκειο, 315 μαθητών.

-περίπου 4.800μ² για 12/θέσιο Γυμνάσιο ή Λύκειο, 420 μαθητών.

Παιδείας στην προαναφερόμενη εγκύκλιο: είναι κυρίως παιδαγωγικά και θα αντιπροσωπεύουν τις πραγματικές ανάγκες κάθε περιοχής, με τις γεωγραφικές συνθήκες και τις ιδιαιτερότητές τους. Η κομβική αλλαγή που πραγματοποιείται όμως σε επίπεδο διοίκησης είναι, σύμφωνα με την εγκύκλιο, ότι «οι κτιριακές υποδομές, οι συντηρήσεις, τα λειτουργικά έξοδα των σχολείων και οι μετακινήσεις των μαθητών περιέρχονται πλέον στην αρμοδιότητα των νέων Δήμων»,²⁹ **θέτοντας την μεταρρύθμιση του «Καλλικράτη» σε πρώτο πλάνο** στη διαμόρφωση του νέου σχολικού χάρτη, εμπλέκοντας στις αποφάσεις και τους εκπροσώπους των ενδιαφερόμενων Δήμων. Καθώς όμως η υπερχρέωση των Δήμων, σε συνδυασμό με την μείωση των κρατικών κονδυλίων μέσω του Καλλικράτη, έχει ήδη προσανατολίσει την Τ.Α. στην εξεύρεση πόρων στον επιχειρηματικό κόσμο, εγείρονται σημαντικά ερωτήματα για το αν, και κυρίως και το πώς, θα μπορέσει να ανταποκριθεί στο καθήκον της συντήρησης των σχολικών μονάδων.

Οι προωθούμενες αλλαγές στη λειτουργία της διοίκησης της εκπαίδευσης υπακούουν στη λειτουργία ενός **επιτελικού Υπουργείου Παιδείας - manager**, το οποίο προκαθορίζει και διαμορφώνει τις αρχές και το γενικό και ειδικό πλαίσιο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής και εκχωρεί σε υφιστάμενες βαθμίδες διοίκησης, απλώς, το διεκπεραιωτικό και ελεγκτικό ρόλο της υλοποίησής τους.

Οι συγκεκριμένες διοικητικές αλλαγές, θα έχουν μια σειρά από **επιπτώσεις τόσο σε εκπαιδευτικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο εργασιακών σχέσεων**. Κύρια επακόλουθα, όπως διαφαίνεται τόσο από τη γενικότερη πολιτική κατάσταση, όπως και από τις διακηρύξεις του Υπουργείου Παιδείας, θεωρούμε ότι θα είναι:

- η μείωση των θέσεων εργασίας με την παύση των διορισμών αλλά και τις μαζικές μετακινήσεις εκπαιδευτικών,
- η ανατροπή των εργασιακών σχέσεων με τη σύνδεση του μισθού των εκπαιδευτικών με τις επιδόσεις των μαθητών,
- η σύνδεση της χρηματοδότησης κάθε σχολικής μονάδας με την «αποτελεσματικότητα»,
- η αύξηση του ωραρίου των εκπαιδευτικών,
- η κατάργηση κάθε θεσμού στήριξης της μαθησιακής προσπάθειας,
- η δραστική μείωση των κονδυλίων για τα λειτουργικά έξοδα των σχολείων και
- η μετακύληση τμήματος των λειτουργικών εξόδων των σχολείων κατευθείαν στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων παράλληλα με την αναζήτηση «χορηγών».

Τέλος, όσον αφορά στο σχολικό δομημένο περιβάλλον, η σχολική αρχιτεκτονική διαδραματίζει κρίσιμη συνθήκη στο ρόλο που καλείται να παίξει η εκπαίδευση. Ήδη από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η μορφή του σχολείου αναγνωρίστηκε σαν συνιστώσα της εκπαιδευτικής

²⁹ Υπουργείο Παιδείας, «Συνενώσεις – Ιδρύσεις Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2011-2012», 27-1-2011

πραγματικότητας και της καθημερινότητας μαθητών και διδασκόντων και εισήχθη σε ευρωπαϊκές παιδαγωγικές θεωρίες³⁰. Το σχολικό περιβάλλον επηρεάζει άμεσα ζητήματα που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση των μαθητών, τη συμμετοχή και τη δημιουργία και τις διαπολιτισμικές συναναστροφές τους. Άλλωστε, «το κτίριο αισθητικά και λειτουργικά, εκφράζει το εκπαιδευτικό σύστημα και τις κοινωνικές εκπαιδευτικές δομές που το έχουν παραγάγει». Ταυτόχρονα, όμως οι Γκιζέλη κ.α. θεωρούν παραπλανητική την θεώρηση ότι η διάθεση των απαραίτητων οικονομικών πόρων μπορεί μονομερώς να συμβάλλει στη βελτίωση των σχολικών υποδομών, καθώς υπάρχει απαίτηση συνολικού σχεδιασμού.

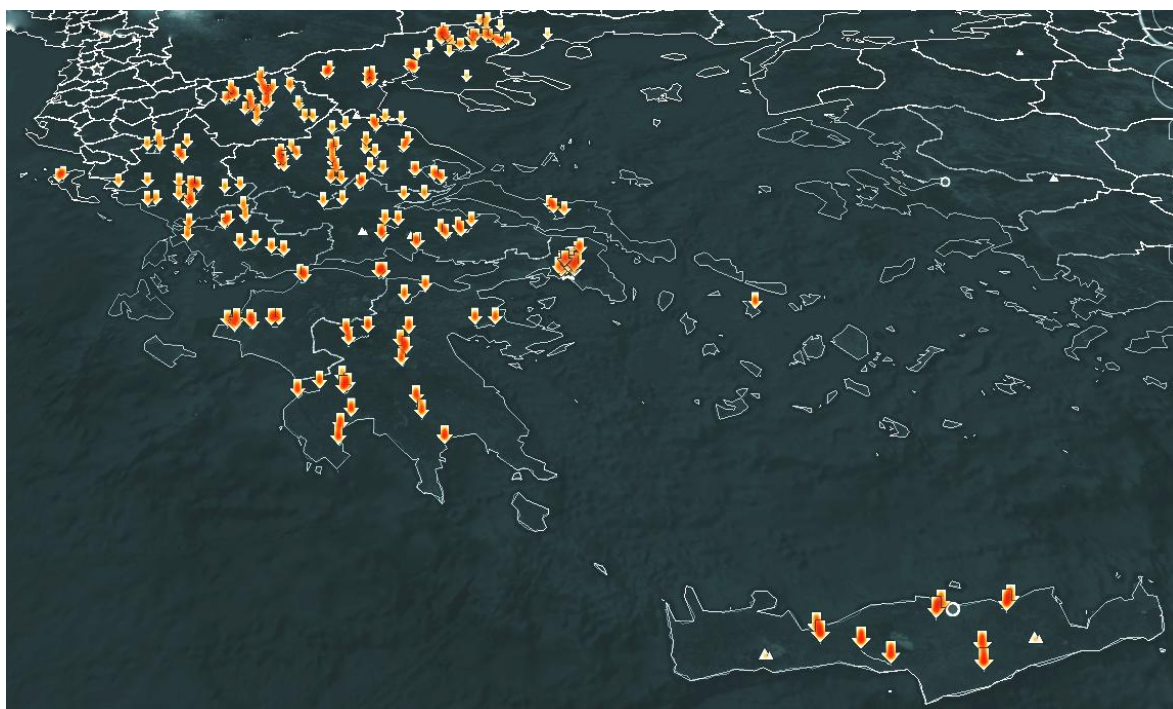
Όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, οι αρχιτεκτονικές απαιτήσεις για τη δημιουργία και τη βελτίωση των σχολικών κτιρίων περιορίζονται σε εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας, όπως είδαμε και προηγουμένως, αλλά και σε κάποια τεύχη προδιαγραφών ασφαλείας του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων. Είναι προφανές ότι η αρχιτεκτονική ενός τέτοιου σχολικού χώρου όπου θα ευδοκιμούν όσα αναφέρονται παραπάνω δεν δύναται να καταγραφεί χωρίς επισταμένη επιστημονική έρευνα που θα συνδυάζει αισθητικά και κτιριολογικά ζητήματα και θα περιλαμβάνει ζύμωση μεταξύ αρχιτεκτόνων και εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, όμως, ανασταλτικό παράγοντα αποτελεί και η έλλειψη πρόθεσης και πόρων που χαρακτηρίζουν τέτοιου είδους προσπάθειες, καθώς τα κονδύλια διατίθενται κυρίως στην κατασκευή και όχι στη μελέτη των σχολικών κτιρίων, εξοβελίζοντας το σχεδιασμό του σχολικού περιβάλλοντος από τη συνολική εκπαιδευτική πολιτική. Συμπερασματικά, το ζήτημα της επάρκειας των σχολικών υποδομών που τίθεται στην παρούσα εργασία είναι ποσοτικό αλλά τελικά και ποιοτικό. Η σειρά παραδειγμάτων, που αναφέρεται στο Δελτίο Τύπου του Υπουργείου σε μία ελλιπή, βεβαίως, προσπάθεια υποστήριξης της απόφασής του, προφανώς και αγγίζουν την πραγματικότητα (για παράδειγμα, οι «διπλοβάрдιες» ή τα σχολικά συγκροτήματα με διαφορετικές σχολικές βαθμίδες), αν και είναι βέβαιο ότι η βελτίωση δεν θα επέλθει καταργώντας τις σχολικές μονάδες που δεν πληρούν τα κριτήρια, αλλά ενισχύοντάς τις με εκπαιδευτικό δυναμικό και κτιριακές υποδομές.

B.2. Επεξεργασία στοιχείων και χαρτογραφική αποτύπωση

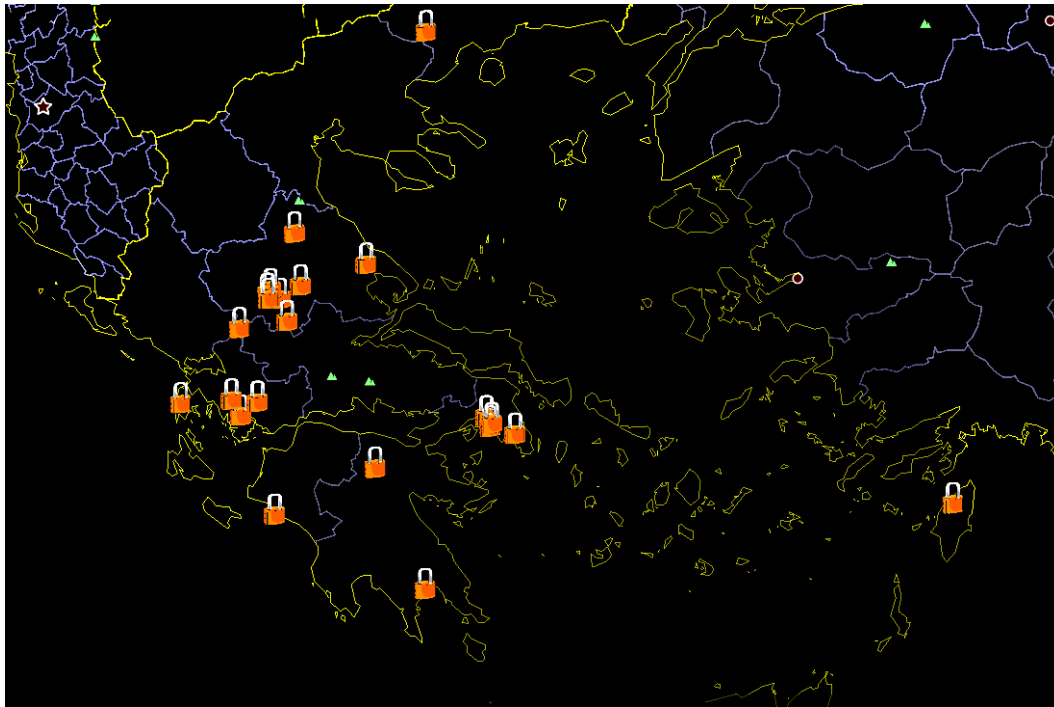
Όπως προκύπτει από την επεξεργασία των στοιχείων του Υπουργείου, συγχωνεύονται συνολικά 1.933 σχολεία και προκύπτουν 877 νέα. Συγκεκριμένα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνενώνονται 410 σε 205 νέα συγκροτήματα (χάρτης 1), ενώ, παράλληλα, καταργούνται πλήρως 24 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (χάρτης 2). Όσον αφορά στην Αττική, παρατηρούνται αυξημένες συγκεντρώσεις συγχωνεύσεων σχολικών μονάδων στις κεντρικές περιοχές της Αθήνας

³⁰ Γκιζέλη, Αγγελάκη, Ιατρού, Μακρίδης, Τσάλμα, Υλικοτεχνική Υποδομή, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

αλλά και στον Πειραιά (χάρτης 3). Το γεγονός αυτό θα οδηγήσει αναπόφευκτα σε υπέρβαση των μέγιστων ανεκτών ορίων των αποστάσεων που θέτουν οι διατάξεις του νόμου. Επίσης, δεδομένου ότι οι κεντρικές περιοχές της Αθήνας έχουν ιδιαίτερα πυκνή δόμηση και υψηλή πυκνότητα μαθητών ανά σχολείο, άμεσο απότοκο των συγχωνεύσεων θα είναι η δημιουργία πολυδύναμων σχολικών συγκροτημάτων με ποικίλες επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως θα αναλυθεί σε επόμενο κεφάλαιο. Σχετικά με την επαρχία (λαμβάνοντας υπόψη μόνο τις συγχωνεύσεις μεταξύ διαφορετικών χωριών και πόλεων) , συγχωνεύονται 196 σχολεία σε 92, ακολουθώντας τη διοικητική δομή του Καλλικράτη, γεγονός που απαιτεί την καθημερινή μετακίνηση των μαθητών σε άλλες περιοχές. Επίσης, καταργούνται ακόμα 18 σχολεία σε περιοχές της υπαίθρου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο νομός Σερρών (χάρτης 4). Παρατηρώντας τη γεωγραφική κατανομή των συγχωνεύσεων πανελλαδικά, ιδιαίτερες συγκεντρώσεις εμφανίζονται κυρίως στη Βόρεια Ελλάδα, στη Θεσσαλία και στη Στερεά Ελλάδα και αφορούν κατά βάση αγροτικές περιοχές αλλά και στα δύο αστικά κέντρα κατά βάση στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής αλλά και στη Θεσσαλονίκη (χάρτης 5). Τέλος, από τα ελάχιστα εσπερινά γυμνάσια και λύκεια που υπάρχουν στην Ελλάδα, καταργούνται 6 και συγχωνεύονται άλλα 8 σε 4. (χάρτης 6).



Χάρτης 1. Συγκεντρωτικός χάρτης συγχωνεύσεων σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Γίνεται αντιληπτό το μέγεθος της μεταρρύθμισης που επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στο σύνολο της χώρας. Επεξεργασία χαρτών: Καραμπίνη Ζ. , Τζήκα Δ., Χανή Τ, 2011, στοιχεία: Υπ. Παιδείας, υπόβαθρο: Google Maps



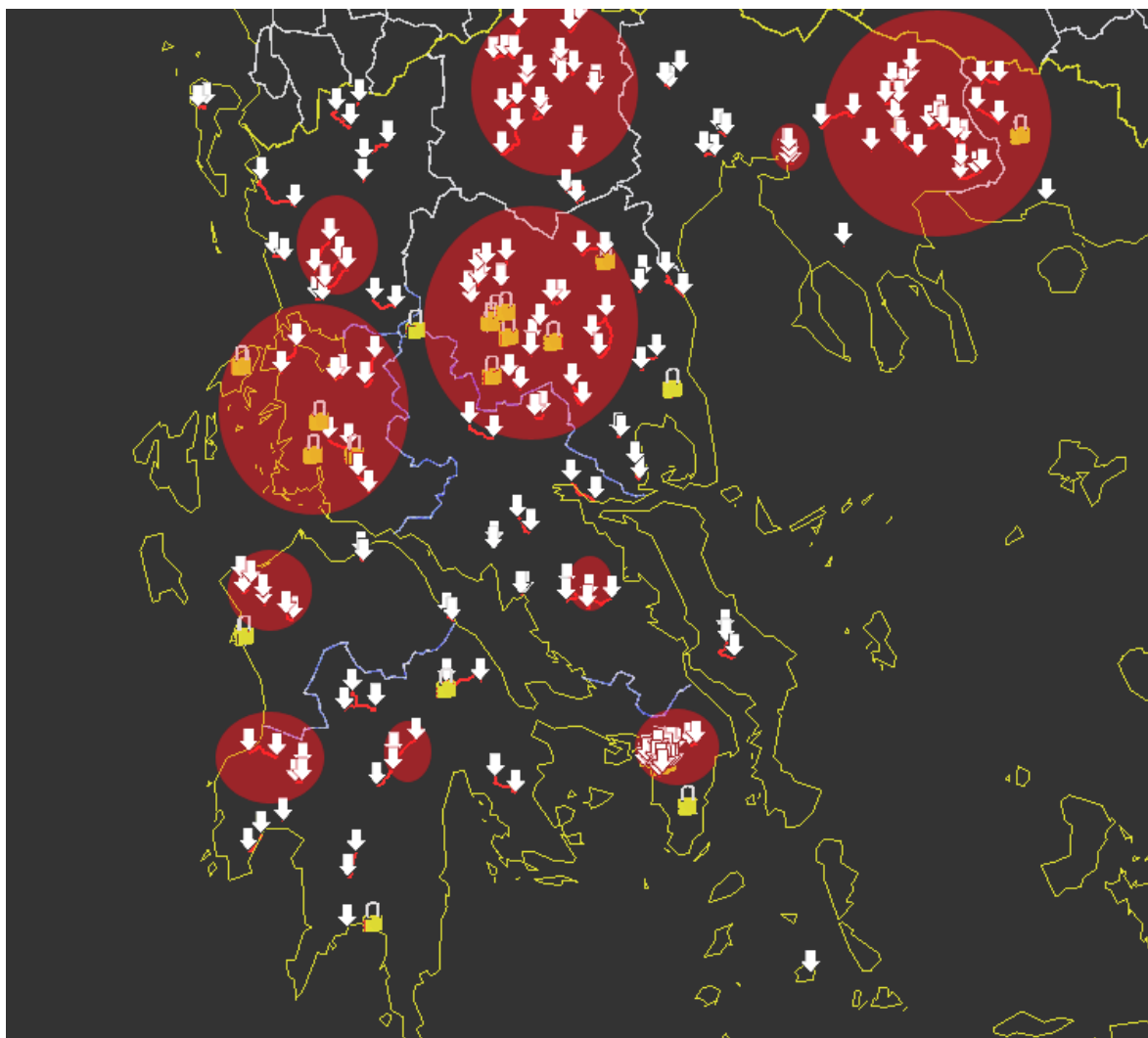
Χάρτης 2. Συγκεντρωτικός χάρτης καταργήσεων σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Φαίνεται η συγκέντρωση στη Θεσσαλία και στη Δυτική Ελλάδα αλλά και στην Αττική. Επεξεργασία χαρτών: Καραμπίνη Ζ. , Τζήκα Δ., Χανή Τ. , 2011, στοιχεία: Υπ. Παιδείας, υπόβαθρο: Google Maps



Χάρτης 3. Συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολείων στην Αττική. Επεξεργασία χαρτών: Καραμπίνη Ζ. , Τζήκα Δ., Χανή Τ., 2011, στοιχεία: Υπ. Παιδείας, υπόβαθρο: Google Maps



Χάρτης 4. Συγκωνεύσεις και καταργήσεις σχολείων στο νομό Σερρών. Επεξεργασία χαρτών: Καραμπίνη Ζ. , Τζήκα Δ., Χανή Τ., 2011, στοιχεία: Υπ. Παιδείας, υπόβαθρο: Google Maps



Χάρτης 5. Μέγιστες πικνότητες συγκωνεύσεων σχολείων στο σύνολο του ελληνικού χώρου. Επεξεργασία χαρτών: Καραμπίνη Ζ. , Τζήκα Δ., Χανή Τ., 2011, στοιχεία: Υπ. Παιδείας, υπόβαθρο: Google Maps



Χάρτης 6. Συγκωνεύσεις και καταργήσεις εσπερινών σχολείων σε Αθήνα και Πειραιά. Επεξεργασία χαρτών: Καραμπίνη Ζ. , Τζήκα Δ., Χανή Τ., 2011, στοιχεία: Υπ. Παιδείας, υπόβαθρο: Google Maps

Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία, διαφαίνονται τα πρώτα συμπεράσματα όσον αφορά στις τάσεις που δρομολογούνται μέσα από τις συγκωνεύσεις και καταργήσεις σχολικών μονάδων. Ως εκ τούτου, επιχειρείται, στα πλαίσια της προτεινόμενης έρευνας, η επιλεκτική **εστίαση σε τρεις περιπτώσεις**, που συμπυκνώνουν τα χαρακτηριστικά της ευρύτερης μεταρρύθμισης και αποτελούν **δείκτη των γενικότερων κοινωνικό-χωρικών μεταβολών** που πρόκειται να επέλθουν από τις συγκεκριμένες αλλαγές στην εκπαίδευση. Πρόκειται για τις καταργήσεις σχολείων σε επίπεδο υπαίθρου από τα μία, και για τις καταργήσεις εσπερινών καθώς και για τη συγκρότηση πολυδαίδαλων σχολικών συγκροτημάτων εστιάζοντας στο Δήμο της Αθήνας.

B.3 Δήμος Αθηναίων

B.3.1. Εσπερινά Σχολικά Συγκροτήματα

«Είκοσι ημέρες πριν τις πανελλαδικές εξετάσεις, μας λέει το υπουργείο Παιδείας να γράψουμε κι εμείς το πρωί, μαζί με τους άλλους μαθητές. Δεν μπορούμε, γιατί εμείς δουλεύουμε. Ως τώρα, δίναμε το απόγευμα εξετάσεις. Δεν μας καταλαβαίνει το υπουργείο Παιδείας.»



(Δήλωση σπουδαστών Εσπερινών Λυκείων)

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα εσπερινά σχολεία, διότι αυτά πρώτιστα βάζονται από τις μεταρρυθμίσεις, με τις συνεχείς καταργήσεις που προβλέπονται. Δεδομένου ότι πρόκειται για **μαθητές οι οποίοι εργάζονται**, ελλοχεύει πιο έντονα ο κίνδυνος της σχολικής διαρροής.

Η εσπερινή εκπαίδευση παίζει επομένως σημαντικό ρόλο στην προσφορά εκπαιδευτικών ευκαιριών σε εργαζόμενα άτομα, τα οποία δεν κατάφεραν να ενταχθούν έγκαιρα και ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως υπογραμμίζει και ο Γαλίτης Π., «*Το συντριπτικό ποσοστό των Μαθητών των νυχτερινών σχολείων, που έχουν ηλικία μεγαλύτερη από αυτή που ορίζεται ως «κανονική» για την παρακολούθηση των σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι ενδεικτικό του κοινωνικό - εκπαιδευτικού ρόλου της εσπερινής εκπαίδευσης*»³¹.

Από την ίδρυσή της, η εσπερινή εκπαίδευση ανέλαβε να υπηρετήσει έναν πολύπλευρο ρόλο: την αντιμετώπιση του προβλήματος του αναλφαβητισμού, προσφέροντας ευκαιρίες εκπαίδευσης στα άτομα εκείνα τα οποία δεν είχαν την δυνατότητα να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα ή να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική ή μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα το φάσμα του κοινωνικού αποκλεισμού να τους απειλεί ή να έχουν ήδη χαρακτηριστεί ως **κοινωνικά αποκλεισμένοι**, με όλες τις συνακόλουθες συνέπειες.

«Ως κοινωνικό αποκλεισμό μπορούμε να ορίσουμε την παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών, όπως αυτό της εκπαίδευσης, η έλλειψη των οποίων οδηγεί συνήθως στην οικονομική ανέχεια και στην περιθωριοποίηση. Ο όρος “Κοινωνικός αποκλεισμός”

³¹ Γαλίτης, Π. Ν., Δρ Παιδαγωγικής-Εκπαιδευτικός, 2007, «*Η εσπερινή εκπαίδευση ως θεραπαινίδα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Ιστορική προσέγγιση και διασαφήνιση του ρόλου της*», Πρακτικά Συνεδρίου: «*Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου 2007

χαρακτηρίζει τόσο μια κατάσταση, όσο και μια διαδικασία». ³² Σύμφωνα με τον Guthrie, η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους κοινωνικούς μηχανισμούς οι οποίοι αποτελούν δημόσιο και κοινωνικό αγαθό, η αποστέρηση του οποίου μπορεί να ωθήσει το άτομο στο κοινωνικό περιθώριο, δημιουργώντας παράλληλα σε αρκετές περιπτώσεις συνθήκες οικονομικής ανέχειας. ³³

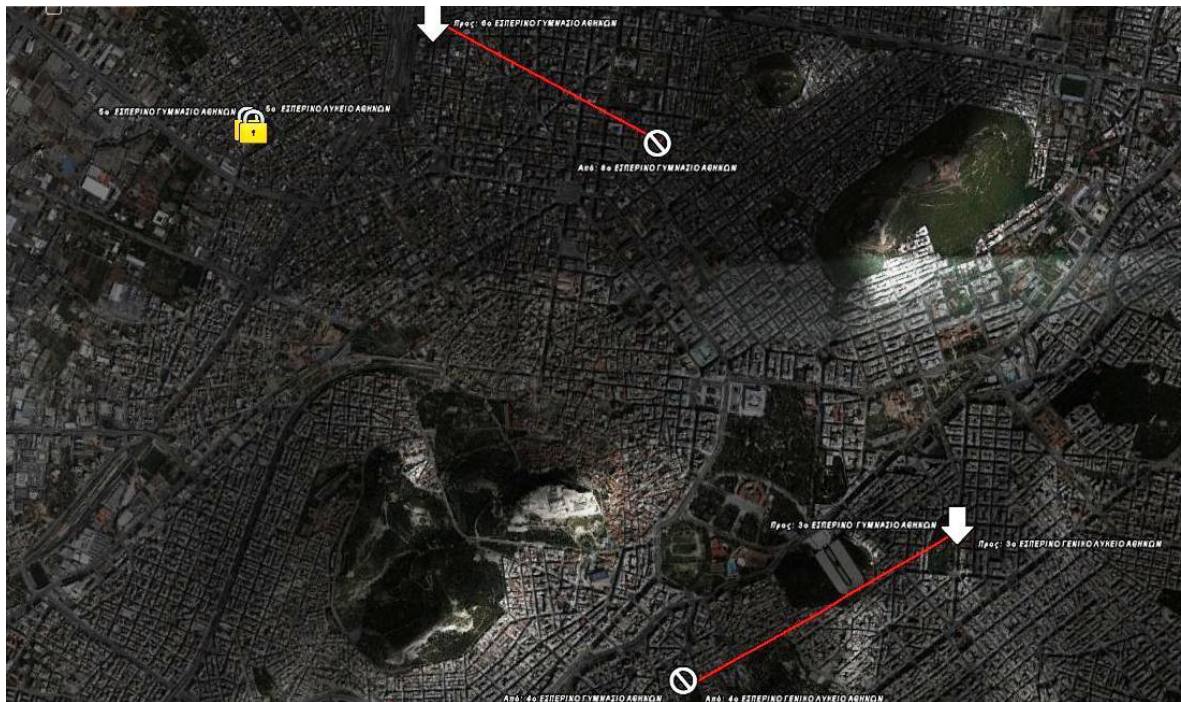
Παρόλα αυτά, παρατηρείται **άνιση χωροταξική κατανομή της εσπερινής εκπαίδευσης**, σε σημαντικό μάλιστα βαθμό. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην κατανομή των σχολείων, τα νυχτερινά σχολεία έχουν, συγκριτικά με τα αντίστοιχα ημερήσια, πολύ μικρή παρουσία και στις τρεις περιοχές (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές), γεγονός που αποτελεί για την εκπαίδευση αρνητικό παράγοντα στην αντιμετώπιση της άμβλυνσης του φαινομένου της ανισοκατανομής των εκπαιδευτικών ευκαιριών και, κατ' επέκταση, του κοινωνικού αποκλεισμού.

Με τις παρούσες «διοικητικές» ρυθμίσεις που προωθούνται, όχι μόνο δεν άρεται η άνιση κατανομή των εσπερινών σε χωροταξικό επίπεδο, αλλά αντιθέτως εντείνεται με τις συνεχείς καταργήσεις και συγχωνεύσεις τους. Αν λάβουμε υπόψη τον ήδη μικρό αριθμό των εσπερινών, καθώς και τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών ομάδων που φοιτούν σε αυτά, συμπεραίνουμε ότι **οι απαιτούμενες μετακινήσεις αυξάνονται κατά πολύ**, γεγονός που οδηγεί στην αύξηση της σχολικής διαρροής με άμεσο συνεπακόλουθο τον πιο καθοριστικό κοινωνικό διαχωρισμό.

Πιο συγκεκριμένα, και όπως φαίνεται και στο **χάρτη 7** στο δήμο Αθηναίων, συγχωνεύονται τέσσερα εσπερινά γυμνάσια και δύο εσπερινά λύκεια, ενώ καταργούνται το 5^ο Εσπερινό Λύκειο και Γυμνάσιο, όταν σε ολόκληρο το δήμο Αθηναίων υπάρχουν μόνο επτά εσπερινά γυμνάσια και έξι λύκεια.

³² Τσιάκαλος, Γ, 2001, «Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία», στο: Κασιμάτη Κ., (επιμ.), (2001), Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία, ΚΕ. Κ. ΜΟ. ΚΟ. Π., Αθήνα, Gutenberg, σ. 58

³³ Guthrie, R., 1999, «Συμπεράσματα και προοπτικές για το Συμβούλιο της Ευρώπης», στο: Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού Νίκος Πουλιαντζάς, (1999), Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα



Χάρτης 7. Συγκεντρωτικός χάρτης καταργήσεων και συγχωνεύσεων εσπερινών σχολικών μονάδων στο Δήμο Αθήνας. Οι μετακινήσεις των μαθητών γίνονται δυσχερείς. Επεξεργασία χαρτών: Καραμπίνη Ζ., Τζήκα Δ., Χανή Τ.2011, στοιχεία: Υπ. Παιδείας, υπόβαθρο: Google Maps

B.3.2 Πολυδύναμα σχολικά συγκροτήματα

Στο δήμο Αθηναίων δημιουργούνται τουλάχιστον τέσσερις εστίες μεγάλων σχολικών συγκροτημάτων (ή επιβαρύνονται οι ήδη υπάρχουσες), **χωρίς να πληρούνται οι απαιτούμενες προϋποθέσεις** που αφορούν στις σχολικές υποδομές, τις θέσεις εργασίας και το διαχωρισμό του προαύλιου χώρου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για το ήδη επιβαρυσμένο συγκρότημα της Γκράβας, αλλά και για μία εστία στα Πετράλωνα και δύο στο Παγκράτι, όπως φαίνεται στον **χάρτη 8**.



Χάρτης 8. Συγκεντρωτικός χάρτης δημιουργίας πολυδαίδαλων σχολικών μονάδων στον Δήμο Αθήνας.
Επεξεργασία χαρτών: Καραμπίνη Ζ. , Τζήκα Δ., Χανή Τ., 2011, στοιχεία: Υπ. Παιδείας,
υπόβαθρο: Google Maps

Σε **ένα σχολείο-μεγαθήριο** των απρόσωπων σχέσεων μεταξύ της μάζας των μαθητών και των υποαμειβόμενων εκπαιδευτικών, καμία αντισταθμιστική προσέγγιση για τους μαθητές με προβλήματα κάθε είδους δεν θα είναι εφικτή. Κάτι τέτοιο θα προϋπόθετε μικρή ομάδα, με ευκολότερες διαπροσωπικές σχέσεις. Υπό αυτή την έννοια, τα δαιδαλώδη σχολικά συγκροτήματα αποτελούν ακόμα έναν βαθμό πίεσης που **βάλλει κυρίως τα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα**, μιας και οι δυνατότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας-σε ένα τέτοιο περιβάλλον- περιορίζονται, με συνέπεια να οξύνεται η αντίθεση μεταξύ κακών-καλών μαθητών, όταν οι τελευταίοι συνήθως έχουν περισσότερα εφόδια λόγω της μόρφωσης ή του οικονομικού επιπέδου της οικογένειάς τους. Όλα αυτά λειτουργούν, τελικά, επιπρόσθετα στην αύξηση των πιθανοτήτων της αύξησης της σχολικής βίας. Πράγματι, πολλές έρευνες³⁴ υποστηρίζουν ότι όταν παραβιάζεται ο μέγιστος αριθμός μαθητών σε μία τάξη ή σε ένα σχολικό συγκρότημα, σε συνδυασμό με την έλλειψη

³⁴ Παπαχρήστου Μ., «Τα πολυδύναμα σχολεία: Επιπτώσεις στη μάθηση και στη συμπεριφορά των μαθητών», www.alfavita.gr

υποδομών γεννούν φαινόμενα όπως η περιθωριοποίηση ομάδων μαθητών αλλά και την αύξηση των βανδαλισμών του χώρου και της επιθετικότητας. Πολύ περισσότερο, «η ίδρυση σχολικών συγκροτημάτων θεωρείται αντιπαιδαγωγική πράξη, γιατί σε ένα σχολείο – στρατώνα ο μαθητής νοιώθει πνιγμένος μέσα σε ανώνυμες μάζες και καταπιέζεται από τον όγκο των κτισμάτων»³⁵.

Ο Κώστας Φινές, που ανήκε στην ομάδα που σχεδίασε το κτίριο το 1969, καταδεικνύει την αποτυχία της Γκράβας: «Το αρχιτεκτονικό σχέδιο της Γκράβας δεν ήταν μια εξυπνάδα. Δημιουργήθηκε με κριτήρια τον προσανατολισμό, τον ηλιασμό και την εύκολη κατασκευή. Μια κτιριολογία περιορισμένη αλλά ευκρινής, για να βρίσκει ο μαθητής αμέσως αυτό που ήθελε. Στην πορεία το σύστημα έγινε δαιδαλώδες. Έκοψαν τις διόδους, απομόνωσαν τους διαδρόμους από τις αυλές και το γέμισαν με κάγκελα. Η βασική ιδέα να κυκλοφορούν οι μαθητές στεγασμένοι σε πεζόδρομους μέσα από ένα ρέον σύστημα δεν εφαρμόστηκε. Το σύνολο διακίνησης έσπασε και τα σχολεία έγιναν μπουντρούμια. Για εμένα αυτό το έργο δεν είναι από τα αγαπημένα μου, αν όμως κάποιος μου εγγυάτο την αρχική χρήση θα το υπέγραφα και σήμερα»³⁶.

Πράγματι, οι αλλαγές που έχει υποστεί το συγκεκριμένο σχολικό συγκρότημα ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 είναι ευρύτατες με την προσθήκη νέων κτιρίων και την απομόνωση των αυλών. Το αποτέλεσμα είναι ένας περιχαρακωμένος χώρος που έχει σαν συνέπεια τη θεώρησή του σαν ένα σχολικό χώρο που γεννά παραβατικές συμπεριφορές και βία.

B.4 Σχολικές μονάδες σε περιοχές της υπαίθρου

Σε πρώτη φάση, επιχειρείται να συγχωνευθούν ή να καταργηθούν περισσότερα από 300 ολιγοθέσια σχολεία της ηπειρωτικής Ελλάδας. Οι μικρές κοινότητες απανταχού της επικράτειας **χάνουν το σχολείο τους που αποτελούσε σε μεγάλο βαθμό πυρήνα κοινωνικό και πολιτιστικό της κοινότητας**, ενώ οι μαθητές θα υποστούν την **καθημερινή μετακίνηση μακριά** απ' το οικείο τους περιβάλλον (με έξοδα των γονέων), προκειμένου να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

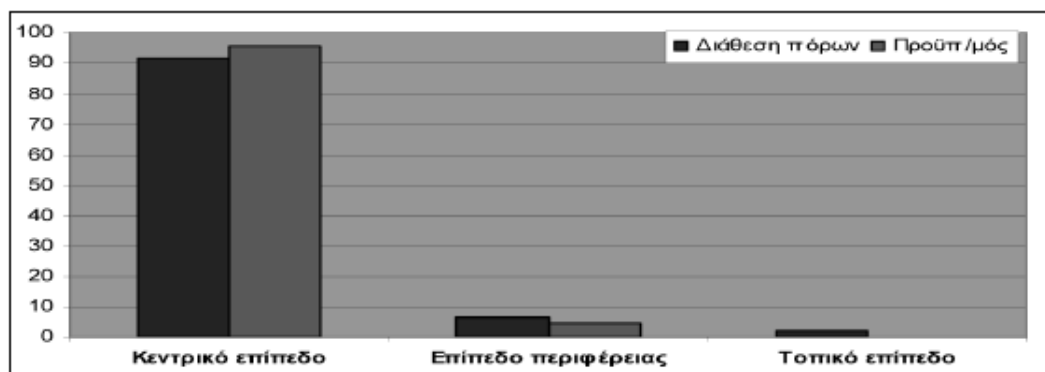
Τη στιγμή που είναι κοινή ομολογία η **υποβάθμιση της περιφέρειας** στην πορεία των τελευταίων χρόνων, προωθούνται μια σειρά αλλαγών σε όλα τα επίπεδα, από το διοικητικό μέχρι και το εκπαιδευτικό, που την αποδυναμώνουν ακόμα περισσότερο. Ήδη η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης ήταν ανισοβαρής ανάμεσα σε αστικά κέντρα, και δη στην Αθήνα, και σε περιφέρεια. Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώνεται ότι η μαθητική διαρροή είναι μικρότερη, όταν οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι

³⁵ Ο.π.

³⁶ Βλ. στο <http://government.gov.gr/wp-content/uploads/2011/04/H-ANAGENNΗΣΗ-ΤΗΣ-ΓΚΡΑΒΑΣ.pdf>, 25-08-2011

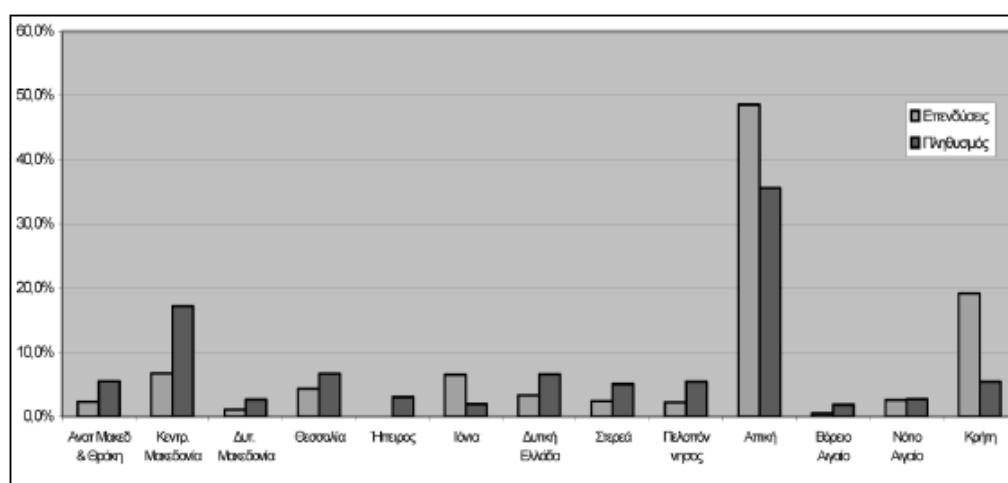
στην εκπαίδευση και κατάρτιση είναι μεγαλύτεροι. Ενδεικτικά παραθέτουμε τα παρακάτω στοιχεία που σχετίζονται με τη χωροταξική κατανομή της χρηματοδότησης για την εκπαίδευση:

Με βάση στοιχεία του 2001, φαίνεται ότι η αρχική χρηματοδότηση σε κεντρικό επίπεδο έφτασε στη χώρα μας το 95,7%, ενώ λόγω μεταφοράς σε φορείς αυτοδιοίκησης η τελική διάθεση κυμάνθηκε στο 91,7%. Τα αντίστοιχα ποσά για τις Περιφέρειες ήταν 4,3% και 6,3%, ενώ για την τοπική αυτοδιοίκηση 0% και 2% (πίνακας 1).



Πίνακας 1: Η κατανομή χρηματοδότησης ανά επίπεδο διοίκησης, σύμφωνα με τα στοιχεία της Ε.Σ.Υ.Ε. το 2005 (Πηγή: Σπυροπούλου, Αντωνακάκη, Κόνταρης (2007), *Οικονομικοί Πόροι στην Εκπαίδευση*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 13)

Σύμφωνα με τον **πίνακα 2**, ο μεγαλύτερος όγκος των επενδύσεων στην εκπαίδευση (σχεδόν 50%) απορροφήθηκε από την ευρύτερη περιοχή της πρωτεύουσας στην Αττική. Σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσά των υπόλοιπων διοικητικών περιφερειών παρουσιάζεται μια δυσαναλογία, τουλάχιστον σε σύγκριση με τον πληθυσμό κάθε περιοχής: στις υπόλοιπες Περιφέρειες, με εξαίρεση τα νησιά του Ιονίου και την Κρήτη, το ποσοστό επενδυτικών πόρων που αποδίδεται είναι σημαντικά μικρότερο από το ποσοστό του πληθυσμού στις περιοχές αυτές.



Πίνακας 2. Η γεωγραφική κατανομή των επενδύσεων στην εκπαίδευση σε σχέση με τον πληθυσμό, σύμφωνα με τα στοιχεία της Ε.Σ.Υ.Ε. το 2002 (Πηγή: Σπυροπούλου, Αντωνακάκη, Κόνταρης (2007), *Οικονομικοί Πόροι στην Εκπαίδευση*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 13)

Στο παραπάνω πλαίσιο της υποβάθμισης της άνισης ανάπτυξης και χρηματοδότησης για την εκπαίδευση, εντάσσονται και οι δρομολογούμενες καταργήσεις και συγχωνεύσεις των σχολείων της περιφέρειας. Επιπλέον, οι καταργήσεις σχολείων σε επίπεδο περιφέρειας, όπως φαίνεται σε χαρακτηριστικό παράδειγμα στον **χάρτη 9**, έχουν ως αποτέλεσμα τη μεγάλη αύξηση των μετακινήσεων. Υποθέτουμε, λοιπόν, και με βάση τα παραπάνω, ότι κάτι τέτοιο συνεπάγεται από τη μία την αύξηση της σχολικής διαρροής ή από την άλλη της περαιτέρω ερήμωση της επαρχίας.



Χάρτης 9. Παράδειγμα συγχώνευσης σχολείων που συνεπάγεται πολύ μεγάλη αύξηση της διανυόμενης απόστασης από τους μαθητές, που ξεπερνούν κατά πολύ την ημίωρη μετακίνηση. Επεξεργασία χαρτών: Καραμπίνη Ζ., Τζήκα Δ., Χανή Τ., 2011, στοιχεία: Υπ. Παιδείας, υπόβαθρο: Google Maps

Συνολικά και με βάση τα παραπάνω υποθέτουμε ότι οι συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων και οι καταργήσεις των εσπερινών και των διαπολιτισμικών σχολείων συνεπάγονται αναπόφευκτα τον αποκλεισμό από την εκπαίδευση εκατοντάδων νέων από τα πιο αδύνατα κοινωνικά στρώματα, την οικονομική επιβάρυνση του οικογενειακού προϋπολογισμού, την ερήμωση υπαίθρου, την αύξηση της σχολικής διαρροής και παραβατικών φαινομένων εντός του σχολικού περιβάλλοντος, τα οποία σαφώς συντελούν στην υποβάθμιση της διδασκαλίας, στην όξυνση του φαινομένου του κοινωνικού διαχωρισμού.

Κεφάλαιο Γ : Επικείμενες χωρο-κοινωνικές μεταβολές: Τρία διακυβεύματα

Με βάση τα προηγούμενα, εκτιμήθηκε ότι προκύπτουν τρία σημαντικά διακυβεύματα από τις δρομολογούμενες συγχωνεύσεις και καταργήσεις, τα οποία αλληλοπλέκονται σε μεγάλο βαθμό και έχουν πολύπλευρες κοινωνικές και χωρικές συνέπειες. Πρόκειται για τη σχολική διαρροή, τη σχολική βία (εκφοβισμός-θυματοποίηση στο σχολικό περιβάλλον) και την ερήμωση της περιφέρειας. Σε αυτό το κεφάλαιο, μελετάται κατά πόσο οι αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης, εστιάζοντας στις τρεις επιμέρους περιπτώσεις (εσπερινά σχολεία, πολυδαίδαλα συγκροτήματα, συγχωνεύσεις σχολείων υπαίθρου), εντείνουν τα τρία αυτά φαινόμενα.

**«Ο Καλλικράτης στην εκπαίδευση»
Χωροκοινωνικές μεταβολές από τις συγχωνεύσεις
σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

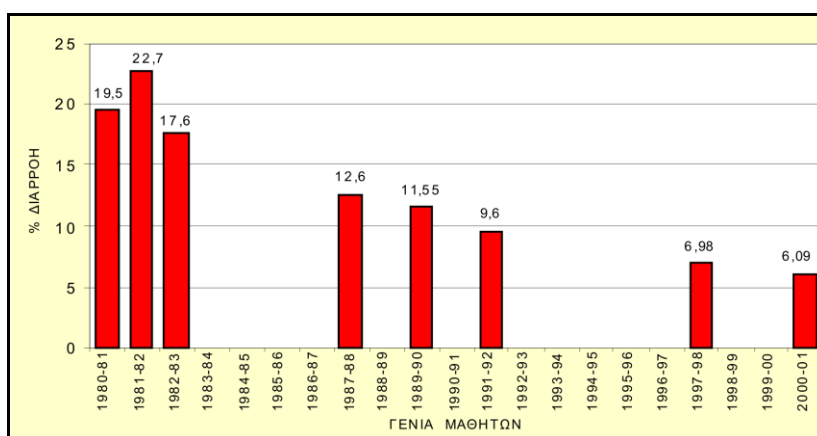
Σχολική Διαρροή

Επιμέλεια: Τζήκα-Κωστοπούλου Δανάη

Γ.1 Σχολική Διαρροή

Η σχολική διαρροή ή αλλιώς η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου είναι ένα παγκόσμιο εκπαιδευτικό φαινόμενο, με μικρότερες ή μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις, ανάλογα με τη χώρα, με διαχρονική διαδρομή. Είναι άμεσα συνυφασμένο με συγκεκριμένα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, και αποτελεί αντικείμενο έρευνας σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες. Η επίλυση του προβλήματος της σχολικής διαρροής είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επίλυση των **κοινωνικών και οικονομικών αιτιών** που το προκαλούν, αλλά έχει υποστηριχθεί ακόμα ότι κι αυτή καθαυτή η λειτουργία του σχολείου ευθύνεται για τη μαθητική διαρροή. Επίσης, η διεθνής εμπειρία έχει καταδείξει **ότι το τοπικό περιβάλλον και η τοπική κοινωνία** είναι παράγοντες στενά συνυφασμένοι με το πρόβλημα τόσο ως προς τη γένεσή του όσο και ως προς την αντιμετώπισή του.³⁷

Σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat³⁸, οι μαθητές οι οποίοι δε φοιτούν στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης υπολογίζονται στο 7% για την Ελλάδα.



Πίνακας 3. Διαχρονική εξέλιξη της μαθητικής διαρροής στο Γυμνάσιο

(Πηγή: EUROSTAT, 2008, ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, στο: «Πολιτικές και οικονομικές επιπτώσεις της σχολικής διαρροής σε τοπικό επίπεδο. Ζητήματα συμμετοχής σε πολιτικούς θεσμούς και ένταξης στην αγορά εργασίας», ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ, ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ, ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ

³⁷ Πετροπούλου Χ., 2004, Ατομική έκθεση προγράμματος «Αρίων», όπως παρατίθεται στο «Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής», 2007, ανάλυση των μετρήσεων της σχολικής διαρροής και καταγραφή υπαρχόντων συστημάτων, απόψεων και προτάσεων καταπολέμησής της, παραδοτέο 2, έκδοση 2.0, Ανώνυμη εταιρεία συμβουλευτικών υπηρεσιών, υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων

³⁸ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, έρευνα, όπως παρατίθεται από Ρούσσος Σ, Επιστημονικός Υπεύθυνος, «Πολιτικές και οικονομικές επιπτώσεις της σχολικής διαρροής σε τοπικό επίπεδο. Ζητήματα συμμετοχής σε πολιτικούς θεσμούς και ένταξης στην αγορά εργασίας», ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ, ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ, ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ, σελ.13

Σύμφωνα όμως με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η μαθητική διαρροή στο σύνολο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους μαθητές που γράφτηκαν στην Α΄ Γυμνασίου το 2003-04³⁹ εκτιμήθηκε στο 12,81%. Συνήθως, η αποτύπωση του φαινομένου περιορίζεται κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως άλλωστε συμβαίνει και στις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αφού η μαθητική διαρροή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα εκτιμάται ως αμελητέα (παρόλο που επισημαίνεται ότι υπάρχει ένα πολύ μικρό ποσοστό παιδιών που θα έπρεπε να εγγράφεται στο εκπαιδευτικό σύστημα και δεν παρουσιάζεται ποτέ στο σχολείο, και αναφέρεται κυρίως σε παιδιά που ανήκουν σε ιδιαίτερες κοινωνικές ομάδες πχ. αθίγγανοι, μετανάστες κτλ)⁴⁰

Το πρόβλημα της σχολικής διαρροής, είτε ως κοινωνικό φαινόμενο είτε ως έκφραση προβλημάτων του εκπαιδευτικού συστήματος, χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και συνθετότητα. Επηρεάζεται από μία σωρεία κοινωνικών και εκπαιδευτικών παραγόντων. Τόσο τα αίτια που συμβάλλουν στην εμφάνιση αυτού του φαινομένου, όσο και οι επιπτώσεις τους θα πρέπει να αναζητηθούν σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα.

Γ.1.1 Κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες

Το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου συνδέεται με άλλα κοινωνικά φαινόμενα και προβλήματα όπως αυτά των κοινωνικών ανισοτήτων, της φτώχειας, της περιθωριοποίησης της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Σε έρευνες που έχουν γίνει στον ελληνικό χώρο⁴¹, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της σχολικής διαρροής και της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, καθώς τα παιδιά που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση προέρχονται κυρίως από **χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα ή από υποβαθμισμένες αστικές ή αγροτικές περιοχές**. Επιπλέον η διακοπή της φοίτησης συνδέεται κυρίως με την «κακή» σχολική τους επίδοση ή και με τη στάση εκπαιδευτικών.

«Ο παράγοντας φτώχεια συντελεί στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, δίνοντας στα παιδιά οικονομικά ασθενών οικογενειών πιθανότητα επτά προς ένα να εργαστούν για να υποστηρίξουν τις οικογένειές τους. Παιδιά απομακρυσμένων χωριών, υποβαθμισμένων αστικών

³⁹ Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002, η σχολική διαρροή εκτιμάται μόνο για την υποχρεωτική εκπαίδευση με τέλος την ηλικία των 15 χρόνων

⁴⁰ Σταμέλος Γ. (επιμ), 2002, «Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα-Πρώτη και Δεύτερη Βαθμίδα-Δομές και Ποσοτικά Δεδομένα», Αθήνα: Κ.Ε.Ε.

⁴¹ Παλαιοκρασάς, Σ. κ.α., 2001, Έρευνα: «Μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο», Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

περιοχών, οικογενειών με ανύπαρκτο ή χαμηλό εισόδημα, με αγράμματους γονείς, έχουν περισσότερες πιθανότητες να μην τελειώσουν ούτε καν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Υπάρχουν και παιδιά ειδικών κατηγοριών που είτε δεν καταγράφονται στις επίσημες στατιστικές είτε εμφανίστηκαν μαζί την τελευταία δεκαετία, όπως τα παιδιά των Τσιγγάνων, τα παιδιά των Μουσουλμάνων της Θράκης, τα παιδιά των οικονομικών μεταναστών που δεν γνωρίζουν καλά τη γλώσσα».⁴²

Από έρευνες αποδεικνύεται ότι οι γόνι φτωχών οικογενειών εγκαταλείπουν την εκπαίδευση σε μεγαλύτερα ποσοστά (πίνακας 4), ενώ παράλληλα εμφανίζουν μικρότερη εκπαιδευτική (ανοδική) κινητικότητα σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών τους (πίνακας 5).

Μέτρα εκπαιδευτικής κινητικότητας	Φτωχός πληθυσμός	Μη φτωχός πληθυσμός
Εκπαιδευτική στασιμότητα	31,5	22,4
Εκπαιδευτική ολική κινητικότητα	68,5	77,6
Εκπαιδευτική ανοδική κινητικότητα	62,6	72,3
Εκπαιδευτική καθοδική κινητικότητα	6,2	5,0

Πίνακας 4. Μέτρα εκπαιδευτικής κινητικότητας από τη γενιά του πατέρα στη γενιά των παιδιών

(Πηγή: Κέντρο ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας, Φτώχεια εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες, Συντονισμός: Νίκος Παίζης, Μαθηματικός, Υπεύθυνος Ερευνητικών Προγραμμάτων ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕΕ, Ιανουάριος 2008, * Η γραμμή φτώχεια υπολογίζεται με τη σχετική έννοια και ορίζεται στο 60% της διαμέσου ισοδύναμης συνολικής δαπάνης του νοικοκυριού, χρησιμοποιώντας την τροποποιημένη κλίμακα ισοδυναμίας του ΟΟΣΑ)

⁴² Ρούσσοσ Σ, Επιστημονικός Υπεύθυνος, «Πολιτικές και οικονομικές επιπτώσεις της σχολικής διαρροής σε τοπικό επίπεδο. Ζητήματα συμμετοχής σε πολιτικούς θεσμούς και ένταξης στην αγορά εργασίας», ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ, ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ, ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ, σελ. 5

Επίπεδο εκπαίδευσης	Κατανομή του συνολικού πληθυσμού	Κατανομή του φτωχού πληθυσμού	Κατανομή του μη φτωχού πληθυσμού
Σύνολο	100,0	100,0	100,0
Δεν πήγε σχολείο	3,4	8,6	1,9
Δεν τελείωσε το δημοτικό	9,8	23,0	6,2
Δημοτικό	29,2	41,1	26,0
Γυμνάσιο	12,7	11,0	13,2
Λύκειο / Εξατάξιο Γυμνάσιο	20,5	9,7	23,5
ΤΕΛ, ΤΕΣ, Πολυκλαδικό Λύκειο	5,1	2,1	5,9
ΙΕΚ ή Ανώτερη Σχολή	4,4	1,4	5,1
ΤΕΙ, ΚΑΤΕΕ	4,4	1,1	5,3
ΑΕΙ	9,9	2,0	12,0
Μεταπτυχιακό	0,5	0,0	0,7
Διδακτορικό	0,2	0,0	0,2

Πίνακας 5. Επίπεδο εκπαίδευσης και κατανομή του πληθυσμού, ανά κατηγορία (συνολικός, φτωχός και μη φτωχός, ανά επίπεδο εκπαίδευσης)

(Πηγή: Κέντρο ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας, Φτώχεια εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες, Συντονισμός: Νίκος Παίζης, Μαθηματικός, Υπεύθυνος Ερευνητικών Προγραμμάτων ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕΕ, Ιανουάριος 2008, * Η γραμμή φτώχεια υπολογίζεται με τη σχετική έννοια και ορίζεται στο 60% της διαμέσου ισοδύναμης συνολικής δαπάνης του νοικοκυριού, χρησιμοποιώντας την τροποποιημένη κλίμακα ισοδυναμίας του ΟΟΣΑ)

Με βάση τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι οι **άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση καταργούν στην ουσία την δωρεάν παιδεία**. Δυστυχώς, καθημερινά το κοινωνικά και συνταγματικά κεκτημένο της δημόσιας δωρεάν παιδείας βάλλεται και υποβαθμίζεται με αποτέλεσμα τα οικονομικώς ασθενέστερα στρώματα να είναι περισσότερο ευάλωτα στον κοινωνικό αποκλεισμό. Οι άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση δημιουργούν παρασιτικά φαινόμενα και οδηγούν είτε σε φαινόμενα σχολικής διαρροής, είτε εσωτερικής μετανάστευσης λόγων σπουδών ακόμα και μέσα στον ίδιο νομό.

Γ.1.2. Γεωγραφικοί παράγοντες

Το πρόβλημα όμως των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, πέρα από τον ταξικό του χαρακτήρα, αφορά και την ευρύτερη γεωγραφία της χώρας με αποτέλεσμα να παρατηρούνται μεγάλες ανισότητες ανάμεσα σε νομούς, περιφέρειες, αλλά ακόμα και σε περιοχές εντός του ίδιου δήμου ή του ίδιου νομού. Ο «**βαθμός αστικότητας**» μιας περιοχής μπορεί να επηρεάσει το

μέγεθος της διαρροής από την εκπαίδευση, αφού, όπως προκύπτει από έρευνες, η σχολική διαρροή αυξάνεται καθώς προχωράμε από τις αστικές στις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές.

Όπως έχουν δείξει μελέτες, «τα υψηλότερα ποσοστά σχολικής διαρροής εμφανίζονται σε αγροτικές περιοχές των νομών Ζακύνθου, Ξάνθης, Ρεθύμνου, Ευρυτανίας, Ηλείας, Κυκλάδων, Κερκύρας, Ροδόπης, Λασιθίου, Λακωνίας. Εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά αγροτικών νομών όπως των νομών Ηλίας, Λακωνίας, Ευρυτανίας, Ροδόπης, Ξάνθης, παρατηρούμε ότι πρόκειται για περιοχές οικονομικά στερημένες. Παράλληλα, εάν εξετάσουμε το εκπαιδευτικό επίπεδο των κατοίκων των παραπάνω περιοχών, θα διαπιστώσουμε ότι είναι αδικημένοι εκπαιδευτικά, αφού έχουν από τα υψηλότερα ποσοστά κατοίκων χωρίς απολυτήριο τριτάξιου Γυμνασίου (68%-78%). Στα οικονομικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά αυτά χαρακτηριστικά πρέπει να προστεθεί, στην περίπτωση των Νομών Ροδόπης και Ξάνθης, η εγκατάλειψη του σχολείου από μειονότητες»⁴³.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, μία από τις κύριες αιτίες διαρροής μαθητών από το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτή της **πρόωρης ένταξης τους στην αγορά εργασίας**. Σύμφωνα με μελέτες, η πρόωρη απασχόληση παρατηρείται κυρίως στους τομείς του τουρισμού και της παροχής υπηρεσιών, της γεωργίας, της κτηνοτροφίας και του εμπορίου.

Εξετάζοντας τη γεωγραφική κατανομή της διαρροής παρατηρούμε ότι νομοί που εμφανίζουν υψηλά ποσοστά διαρροής κατά κύριο λόγο είτε βασίζονται στην **αγροτική δραστηριότητα** είτε χαρακτηρίζονται από έντονη **τουριστική ανάπτυξη** (π.χ. νομοί των Κυκλάδων, η Κέρκυρα, η Ζάκυνθος, ο νομός Λασιθίου κ.α.). Στην πρώτη περίπτωση παρατηρείται αθρόα απασχόληση ανηλίκων, κυρίως στην περίπτωση της αγροτικής-κτηνοτροφικής παραγωγής, η οποία είναι το μοναδικό οικονομικό μέσο επιβίωσης της οικογένειας. Στην δεύτερη, παρόλο που εμφανίζεται οικονομική ευημερία των κατοίκων, ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών εγκαταλείπουν το σχολείο για να εργαστούν στον τομέα του τουρισμού. Πρόκειται για νομούς με υψηλή τουριστική κινητικότητα, όπου **το σχολείο είναι απαξιωμένο ως εργαλείο κοινωνικής ανέλιξης** του ατόμου, για το λόγο ότι δεν μπορεί να ανταγωνιστεί το ρυθμό πλουτισμού που υπόσχεται η τοπική κοινωνία μέσω του τουρισμού. Βέβαια, και σε αυτή την περίπτωση το σχολείο το εγκαταλείπουν συνήθως παιδιά που προέρχονται από φτωχά και μικροαστικά στρώματα.

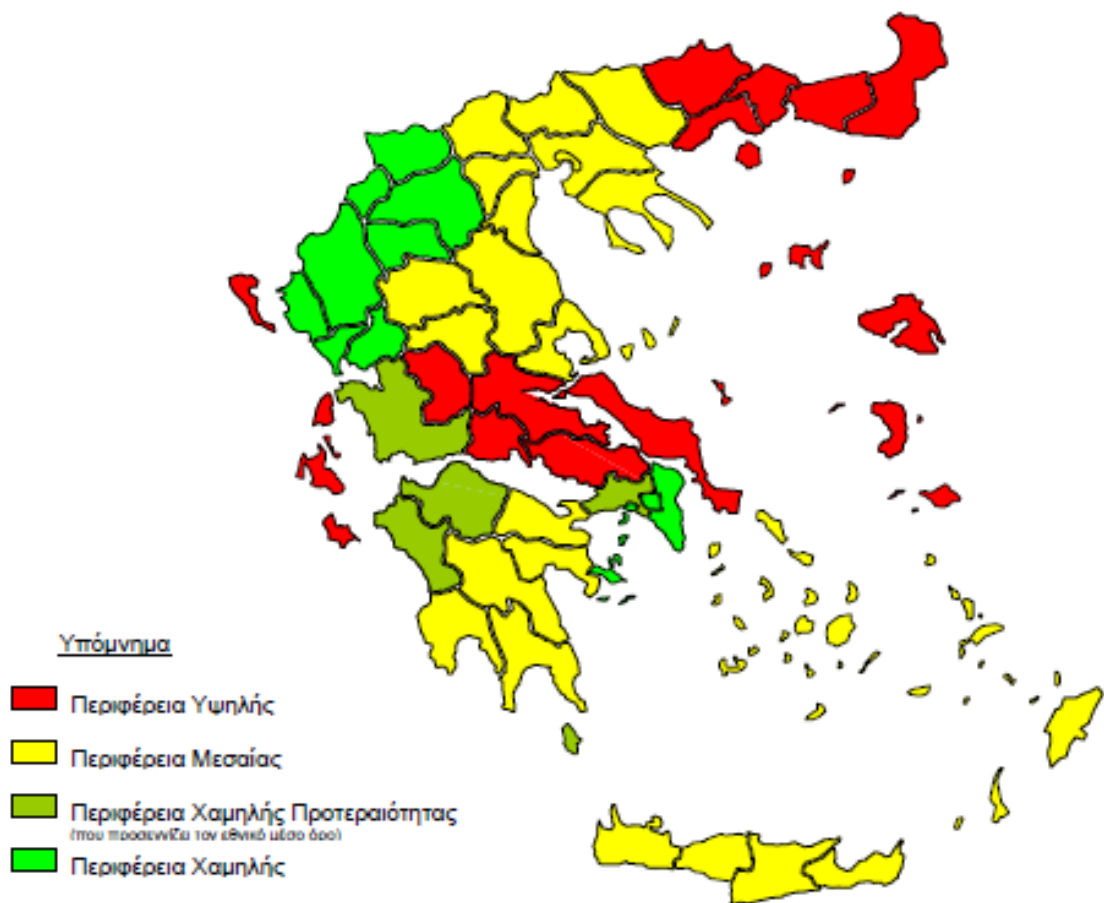
Όσον αναφορά στη σχολική διαρροή, αυτή εμφανίζει υψηλή διακύμανση μεταξύ των γεωγραφικών διαμερισμάτων. Στον παρακάτω πίνακας (**πίνακας 6**), διαφαίνεται το ύψος της σχολικής διαρροής ανά γεωγραφική περιοχή από το έτος 1996 ως το 2006. (Πρόκειται για

⁴³ «Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής», 2007, ανάλυση των μετρήσεων της σχολικής διαρροής και καταγραφή υπαρχόντων συστημάτων, απόψεων και προτάσεων καταπολέμησής της, παραδοτέο 2, έκδοση 2.0, Ανώνυμη εταιρεία συμβουλευτικών υπηρεσιών, υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων, σελ. 19

στοιχεία επεξεργασμένα από την ΕΣΥΕ, όπου ο δείκτης σχολικής διαρροής ορίζεται ως το ποσοστό των νέων ηλικίας 18-24 ετών που έχουν ολοκληρώσει, κατ' ανώτατο, τον κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ακόμα και αν παρακολουθούν άλλο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Βέβαια, ο δείκτης έχει ως συνέπεια η οποιαδήποτε μεταβολή της σχολικής διαρροής να αποτυπώνεται με χρονική υστέρηση.)

Έτος	Σύνολο Χώρας	Αν. Μακεδονία - Θράκη	Κ. Μακεδονία	Δυτ. Μακεδονία	Ήπειρος	Θεσσαλία	Ιόνιοι Νήσοι	Δυτική Ελλάδα	Στερεά Ελλάδα	Αττική	Πελοπόννησος	Βόρειο Αιγαίο	Νότιο Αιγαίο	Κρήτη
1996	20,7%	36,0%	16,8%	20,3%	22,1%	30,6%	35,8%	31,7%	29,5%	13,0%	31,2%	33,0%	35,4%	32,2%
1997	20,1%	37,0%	17,0%	21,9%	19,0%	27,5%	39,4%	28,5%	24,7%	13,0%	32,6%	33,5%	38,0%	30,0%
1998	20,7%	37,0%	18,1%	24,2%	17,6%	24,1%	34,4%	24,6%	31,4%	12,6%	29,4%	37,5%	38,6%	30,0%
1999	18,6%	37,3%	15,4%	17,2%	14,0%	20,3%	34,8%	24,8%	27,3%	12,1%	24,6%	32,5%	25,6%	29,9%
2000	18,2%	37,9%	15,6%	16,6%	11,4%	22,6%	30,2%	22,3%	22,6%	10,6%	26,1%	31,1%	38,4%	31,7%
2001	17,3%	37,2%	13,5%	9,4%	11,6%	21,2%	25,5%	18,0%	22,7%	12,4%	23,7%	19,8%	34,7%	26,3%
2002	16,7%	31,5%	12,8%	12,5%	13,1%	17,8%	37,4%	21,5%	20,2%	11,7%	24,6%	26,4%	30,2%	22,0%
2003	16,0%	26,3%	14,3%	16,3%	17,0%	13,7%	19,2%	17,2%	25,9%	10,5%	25,9%	26,4%	28,2%	25,0%
2004	15,1%	23,3%	12,7%	10,5%	15,4%	14,5%	33,1%	15,3%	19,8%	11,9%	23,8%	19,6%	22,2%	17,5%
2005	13,5%	22,6%	11,8%	10,0%	12,0%	12,4%	24,5%	12,0%	22,8%	10,9%	19,9%	24,5%	11,1%	14,5%
2006	12,8%	23,2%	12,9%	5,6%	10,9%	15,1%	21,1%	11,8%	22,6%	9,1%	12,7%	21,8%	16,0%	16,7%

Πίνακας 6. Διαχρονική εξέλιξη του δείκτη σχολικής διαρροής ανά διοικητική περιφέρεια και στο σύνολο της χώρας (1996- 2006) (Πηγή: Ε.Σ.Υ.Ε. , 2006 / Ετήσιες Έρευνες Εργατικού Δυναμικού)

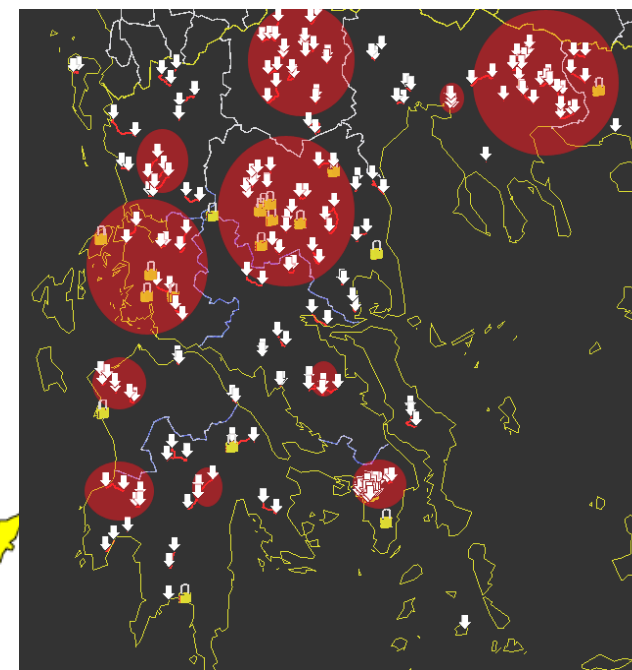
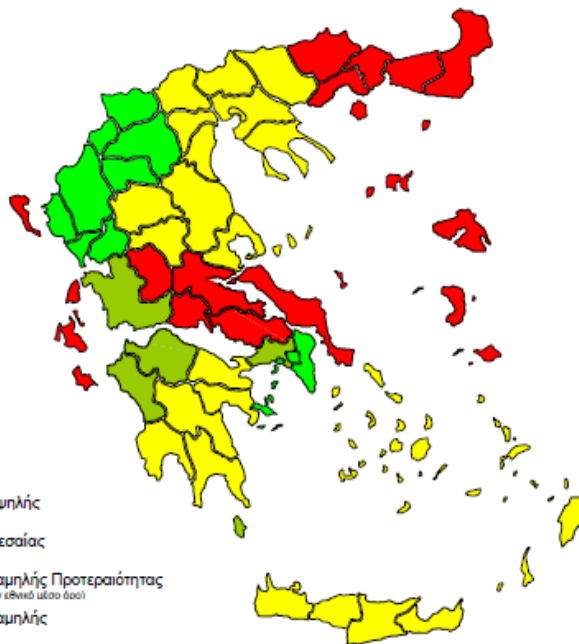
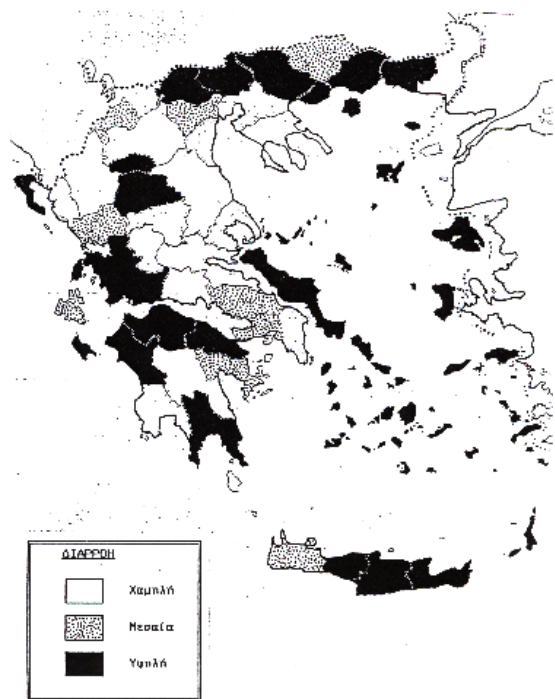


Χάρτης 7 : Ο χάρτης παρουσιάζει την ταξινόμηση των διοικητικών περιφερειών της Ελλάδας, όπως προκύπτει από την προηγούμενη ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της ΕΣΥΕ το 2006. Στον χάρτη αυτό, οι περιφέρειες ταξινομούνται στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Οι περιφέρειες με υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής (υψηλής προτεραιότητας) απεικονίζονται με κόκκινο χρώμα
- Οι περιφέρειες με μεσαία ποσοστά σχολικής διαρροής (μεσαίας προτεραιότητας) απεικονίζονται με κίτρινο χρώμα
- Οι περιφέρειες με χαμηλά ποσοστά σχολικής διαρροής (χαμηλής προτεραιότητας) απεικονίζονται με πράσινο χρώμα. (Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2006)

Αν στην απεικόνιση της διακύμανσης της σχολικής διαρροής ανά διοικητικές περιφέρειες το 2006 (**χάρτης 7**) προσθέσουμε τα αντίστοιχα στοιχεία για το έτος 1991 (διαχρονική προσέγγιση) και τελικά συγκριθούν με τους χάρτες που παρατέθηκαν στο Κεφάλαιο Β (συγκριτική προσέγγιση), αποδεικνύεται ότι **η συγχώνευση και κατάργηση πολλών σχολείων γίνεται σε περιοχές που είτε παραδοσιακά παρουσίαζαν αυξημένο πρόβλημα της σχολικής διαρροής είτε για κάποιο περίοδο παρουσιάστηκε κάποια μείωση των ποσοστών της.**

Συγκριτική απεικόνιση της σχολικής διαρροής με τις συγχωνεύσεις- καταργήσεις σχολικών μονάδων



Χάρτης 8: Η χαρτογραφική διασπορά της μαθητικής διαρροής το 1991, (πηγή: Παλαιοκρασάς Σ., Ρουσέας Π., Βασιλεία Βρετάκου, «Η Γυμνασιακή σχολική διαρροή στην Ελλάδα, ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία»)

Χάρτης 7: Η χαρτογραφική διασπορά της μαθητικής διαρροής το 2006, (πηγή: Ε.Σ.Υ.Ε, 2006)

Χάρτης 4: Μέγιστες πυκνότητες συγχωνεύσεων σχολείων στο σύνολο του ελληνικού χώρου. Επεξεργασία χαρτών: Καραμπίνη, Τζήκα, Χανή, 2011, στοιχεία: Υπ. Παιδείας, υπόβαθρο: Google Maps

Πολλά από αυτά είναι ολιγοθέσια σχολεία, σε αγροτικές και ορεινές περιοχές, τα οποία καταργούνται ή συγχωνεύονται με άλλα και αυξάνονται έτσι κατά πολύ οι απαιτούμενες μετακινήσεις για να μπορέσουν τα παιδιά των εν λόγω περιοχών να παρακολουθήσουν το σχολείο. Οι ήδη επιβαρυνμένες περιοχές πλήττονται περισσότερο με τις νέες κατευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας. Σε περιοχές που ήδη ο δείκτης σχολικής διαρροής είναι ιδιαίτερα υψηλός, τα επικείμενα μέτρα θα επιφέρουν, αφενός, την αύξηση της διαρροής, αφού πολλοί μαθητές θα στρέφονται πλέον αποκλειστικά στην εργασία (κυρίως, σύμφωνα με τα παραπάνω, όσον αφορά στις αγροτικές και τουριστικές περιοχές), αφετέρου θα συντείνουν στην περεταίρω ερήμωση της υπαίθρου (εκτενώς ενότητα Γ.3).

Γ.1.3 Εκπαιδευτικοί παράγοντες

Εκπαιδευτικοί παράγοντες, όπως η συστέγαση των σχολείων, η ηλικία έναρξης, το μέγεθος των τάξεων, τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις τους τρόπους οργάνωσης του μαθήματος κτλ., επηρεάζουν τις επιδόσεις. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι χαμηλές επιδόσεις, σε συνάρτηση πάντα με ευρύτερους κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες, ενισχύουν τα επίπεδα της σχολικής διαρροής. Οι παράγοντες αυτοί δεν έχουν μελετηθεί ευρέως για την τεκμηρίωση του ισχυρισμού αυτού, παρόλα αυτά υπάρχουν κάποιες έρευνες που το αποδεικνύουν, όπως για παράδειγμα η μελέτη Λαρίου-Δρεττάκη (1993)⁴⁴, σύμφωνα με την οποία τα υπεράριθμα τμήματα δυσχεραίνουν το έργο της εκπαίδευσης και συμβάλλουν στην εμφάνιση φαινομένων σχολικής αποτυχίας και διαρροής.

Γ.1.4. Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Όπως φάνηκε και παραπάνω, κοινωνικά προβλήματα όπως φτώχεια και ανεργία προβάλλονται ως παράγοντες που συνδέονται άμεσα με την εγκατάλειψη του σχολείου, είτε γιατί ο μαθητής αναγκάζεται να ενταχθεί πρόωρα στην αγορά εργασίας προκειμένου να συμβάλει στην οικονομική επιβίωση της οικογενείας του, είτε γιατί τα προβλήματα αυτά εμποδίζουν την οικογένεια να λειτουργήσει υποστηρικτικά ως προς την σχολική επίδοση του παιδιού παρέχοντας του την απαραίτητη βοήθεια που χρειάζεται. Από το πρίσμα αυτό, **το πρόβλημα της σχολικής διαρροής αποτελεί μια έκφραση κοινωνικής ανισότητας με άμεση ταξική προέλευση**. Οι κοινωνικά προσδιορισμένες ανισότητες στην εκπαίδευση συνιστούν μία μορφή εκδήλωσης του κοινωνικού αποκλεισμού, στο βαθμό που αποτελούν περιορισμό της

⁴⁴ Βλ. μελέτη Λαρίου-Δρεττάκη (1993), «Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν», Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρης

άσκησης ενός από τα βασικότερα κοινωνικά δικαιώματα, το δικαίωμα όλων των πολιτών στην εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτό εντείνεται η συσσώρευση επιπλέον μειονεκτημάτων στους ήδη μειονεκτούντες, με αποτέλεσμα να επιβαρύνεται περαιτέρω η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση.

Παρόλο που η σχολική διαρροή στην Ελλάδα έχει μειωθεί πάρα πολύ, γεγονός που φαίνεται από τους ποσοτικούς δείκτες σε εθνικό επίπεδο, δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός ότι αυτοί οι δείκτες αποκρύβουν τις τεράστιες ανισότητες που συνεχώς διευρύνονται, όχι μόνο μεταξύ χαμηλότερων και υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, αλλά και μεταξύ αστικών κέντρων και υπαίθρου, αποδυναμώνοντας πλήρως τις τοπικές κοινωνίες. Σε αυτή την κατεύθυνση συμβάλλει και το γεγονός ότι, στην χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, **ο σχεδιασμός είναι αποκλειστικά κεντρικός**, χωρίς οι λύσεις των προβλημάτων να εστιάζονται στο πρόβλημα και στην περιοχή που εκδηλώνεται, με αποτέλεσμα η όποια λύση να είναι αναποτελεσματική.

Οι σημερινές κατευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας τείνουν στο να βαθύνουν τις ανισότητες και όχι να τις εξομαλύνουν. Για να μπορούμε να κάνουμε λόγο για ουσιαστική ισότητα ευκαιριών, θα πρέπει οι πόροι για εκπαίδευση να κατανέμονται κατά διαφοροποιημένα «άνισο» τρόπο: δηλαδή κατά τέτοιο τρόπο που οι περιοχές με χαμηλό εκπαιδευτικό δείκτη και δείκτη ανάπτυξης, καθώς και τα σχολεία που βρίσκονται σε λαϊκές συνοικίες να ενισχύονται πολύ περισσότερο.

**«Ο Καλλικράτης στην εκπαίδευση»
Χωροκοινωνικές μεταβολές από τις συγχωνεύσεις
σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Σχολική Βία

Επιμέλεια: Χανή Αναστασία

Γ.2 Σχολική Βία

Γ.2.1 Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (θεωρητικό πλαίσιο)

Στα πλαίσια της εργασίας, η σχολική βία και η επιθετικότητα θεωρείται ως ένα καίριο φαινόμενο, αποτέλεσμα ευρύτερων, εξωτερικών, κοινωνικών παραγόντων, αλλά και της ίδιας της δομής και λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υποθέτουμε ότι οι επικείμενες αλλαγές στην εκπαίδευση, και εν προκειμένω οι διοικητικές αλλαγές και οι συγχωνεύσεις, θα συμβάλλουν στην αύξηση της σχολικής βίας, πόσο μάλλον αν την τοποθετήσουμε στα πλαίσια της παρούσας συγκυρίας, των έντονων κοινωνικών και οικονομικών ανακατατάξεων.

Η ύπαρξη του φαινομένου του εκφοβισμού και της βίας στα σχολικά περιβάλλοντα, με αξιοσημείωτες διαστάσεις, δεν αμφισβητείται πλέον. Αυτό προκύπτει βέβαια και από τη εκτεταμένη βιβλιογραφία, καθώς και από το πλήθος των ερευνών που έχουν γίνει διεθνώς. Βέβαια, σε ελληνικό επίπεδο, έχει υποτιμηθεί η σημασία και η έκταση του φαινομένου. Ακριβώς όμως επειδή ο εκφοβισμός έχει σοβαρές και ίσως μακροχρόνιες επιπτώσεις και μπορεί να αποτελέσει παράγοντα δημιουργίας προβλημάτων στους μαθητές, μετατρέποντας το σχολικό περιβάλλον σε έναν μη ασφαλή χώρο διαβίωσης, χρήζει περαιτέρω μελέτης αναφορικά τόσο με τις γενεσιουργές αιτίες όσο και με τις πρακτικές παρέμβασης, έτσι ώστε το σχολικό περιβάλλον να είναι ένα περιβάλλον ασφαλές, που να επιτρέπει την ομαλή εξέλιξη των παιδιών. Η Μαρία Π. Μπελογιάννη, Δρ. Αρχαιολογίας, Φιλολόγος στο Πειραματικό Γυμνάσιο Βαρβακείου επισημαίνει τα εξής:

«Μέσα στο σχολικό χώρο τη βία θα την συναντήσουμε σε διάφορες σχέσεις: α) στη συμπεριφορά των μαθητών μεταξύ τους, β) στη συμπεριφορά των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς, γ) στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, δ) στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, ε) στη συμπεριφορά του διευθυντή προς τους μαθητές, στ) στη συμπεριφορά του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς, ζ) στη συμπεριφορά των γονέων προς τους μαθητές, η) στη συμπεριφορά των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς, θ) στη συμπεριφορά των μαθητών προς την κτηριακή και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου»⁴⁵.

Όταν όμως αναφερόμαστε στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, κυρίως, πρόκειται για φαινόμενα εκφοβισμού-θυματοποίησης. Σύμφωνα με τους Espelage & Swearer, αλλά και τον

⁴⁵ Μπελογιάννη Μ. Π., ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ: «Δρομολογώντας το ασφαλές σχολείο, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών», 128 Α' 2009, 175-200

Olweus,⁴⁶ ο εκφοβισμός είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς. Η ειδοποιός διαφορά του από τις υπόλοιπες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς και συνάμα το στοιχείο που τον καθιστά ιδιαίτερα επονείδιστο είναι ότι προϋποθέτει διαφορά εξουσίας: το θύμα δεν είναι σε θέση να υπερασπιστεί ικανοποιητικά τον εαυτό του⁴⁷. Η εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς είναι πιθανότερη σε συνθήκες, από όπου το θύμα δεν μπορεί να διαφύγει άμεσα, όπως είναι οι φυλακές, τα ιδρύματα ανηλίκων, αλλά και το εργασιακό περιβάλλον, καθώς επίσης το οικογενειακό περιβάλλον⁴⁸. Τέτοιο πλαίσιο συνιστά και το σχολείο, καθώς η μαθητεία είναι υποχρεωτική και η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος του θύματος θα επέφερε και αρνητικές επιπτώσεις στο ίδιο.⁴⁹

Προσπαθώντας να δώσουμε έναν ορισμό: Σχολικό εκφοβισμό συνιστά η διαρκής βία - σωματική ή ψυχολογική- που διεξάγεται από ένα άτομο ή μία ομάδα εναντίον κάποιου ατόμου που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του στην παρούσα κατάσταση.⁵⁰ Την έννοια του σχολικού εκφοβισμού συμπληρώνει η έννοια της θυματοποίησης (*victimisation*). Ο όρος θυματοποίηση αναφέρεται στον αντίκτυπο που έχει ο εκφοβισμός στο άτομο-στόχο και στη θέση που κατέχει το άτομο που υφίσταται τον εκφοβισμό, που γίνεται δηλαδή θύμα⁵¹. Ο εκφοβισμός μπορεί να είναι άμεσος ή σωματικός, λεκτικός, έμμεσος ή κοινωνικός (σε αυτήν τη μορφή σχολικού εκφοβισμού τα μέσα που μεταχειρίζεται ο δράστης, ή κατά κανόνα οι δράστες, είναι η κοινωνική απομόνωση του θύματος), να έχει μορφή εκβιασμού ή ρατσιστικές προεκτάσεις.

Στην αναπτυξιακή κοινωνικοποιητική διαδικασία των νέων υπάρχουν διαπλεκόμενοι παράγοντες που κάνουν πολύπλοκη την εξεύρεση λύσεων στο θέμα της επιθετικότητας και της βίας. Για παράδειγμα, η συχνότητα της χρήσης βίας στο σχολικό πλαίσιο επηρεάζεται από παράγοντες όπως είναι η **γεωγραφική τοποθεσία** της υπό συζήτηση περιοχής και οι **κοινωνικοοικονομικές της συνθήκες** μακροσκοπικά, ενώ μικροσκοπικά καθορίζεται **από τον τύπο του σχολείου** και ορισμένα **χαρακτηριστικά των μαθητών και μαθητριών**: την ηλικία, το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα, την κοινωνική τάξη, το οικογενειακό υπόβαθρο, τις στάσεις τους απέναντι στον εκφοβισμό και τυχόν ιδιαιτερότητες ως προς τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.⁵²

⁴⁶ Espelage & Swearer, 2003 και Olweus, 1993 στο Τσιικίρικα Ο., Διπλωματική εργασία: «*Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, 2009

⁴⁷ Smith & Brain, 2000, ό.π.

⁴⁸ Morita & Smith, 1999 και Smith & Brain, 2000, ό.π.

⁴⁹ Minton & O'Moore, 2006, ό.π.

⁵⁰ Roland, 1989, σελ. 143, στο Espelage & Swearer, Espelage, D., & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 2003

⁵¹ Olweus, 1995, στο ό.π.

⁵² Smith, P. K., 2003, «*Violence in schools: The response in Europe.*», London and New York: Routledge Falmer

Η εξήγηση του γιατί κάποιοι μαθητές εκφοβίζουν κάποιους άλλους έχει αναζητηθεί αρχικά εξετάζοντας τα προσωπικά χαρακτηριστικά του θύτη και του θύματος, τις οικογένειές τους και το κοινωνικό τους υπόβαθρο. Δεν έχει ερευνηθεί όμως αρκετά σε ποιο βαθμό ο τρόπος που βιώνουν, εν γένει, οι μαθητές το σχολείο σχετίζονται με την εμφάνιση του φαινομένου του εκφοβισμού. Δηλαδή κατά πόσο, (πέρα από εξωτερικούς παράγοντες), οι θεμελιώδεις πλευρές του σχολείου, όπως οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή, η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, οι μέθοδοι της πειθαρχίας, ή ακόμα και το μέγεθος της τάξης ή του σχολείου συμβάλλουν στον εκφοβισμό. Η βία στα σχολεία είναι μια εκδήλωση της ανεπάρκειας της καταλληλότητας μεταξύ των αναπτυξιακών δυνατοτήτων των παιδιών και του κοινωνικού πλαισίου του σχολείου.

Έτσι, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, σημαντική είναι η «έννοια της «κοινότητας» όσο αφορά στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η οποία δεν εστιάζεται πλέον μόνο στη μορφή της εκπαίδευσης, αλλά και στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και συγκεκριμένα στο ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι ανθρώπινες σχέσεις-μέσα στο σχολείο-στην προσαρμογή των μαθητών»⁵³. «Έρευνες έχουν δείξει ότι η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών σχετίζεται με φτωχές διαπροσωπικές σχέσεις και με αρνητικές σχολικές εμπειρίες, εν γένει, που με τη σειρά τους επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή τους».⁵⁴

Γ.2.2 Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Με βάση τα παραπάνω και το υπό διαμόρφωση κοινωνικό πλαίσιο, η σχολική βία θα παρουσιάσει αυξητικές τάσεις, ιδιαίτερα λαμβάνοντας υπόψη και τις επικείμενες αλλαγές στο χώρο της παιδείας:

1. Κοινωνικό-οικονομικοί παράγοντες

Στο γενικότερο πλαίσιο των κοινωνικό-οικονομικών αλλαγών, δημιουργούνται πιο έντονες κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες δεν μπορεί να μην διαπερνούν και την εκπαίδευση. Ο εκφοβισμός πρώτα από όλα αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο, και με βάση όσα αναφέρθηκαν,

⁵³ Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκιστάκου, Κ., 2004, «Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει». Ψυχολογία, 11(1), 1-19, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

⁵⁴ Βασιλείου Π., Υποψ. Διδάκτ. Κοινωνιολογίας, «Το σχολείο ως κοινωνικό πλαίσιο για την κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού», Πρακτικά Συνεδρίου: «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου 2007

οι ανισότητες που διαγράφονται πλέον πιο έντονες στο χώρο της εκπαίδευσης αυξάνουν τις πιθανότητες για βίαιες συμπεριφορές.

2. Χαρακτηριστικά του νέου σχολείου

α) Ανεπαρκής εποπτεία

- Σύμφωνα με έρευνα που έγινε στο Πειραματικό Γυμνάσιο, το οποίο δέχεται με κλήρωση μαθητές από πολλούς δήμους της Αττικής, κατά το σχολικό έτος 2006-2007, με τίτλο: «*Διαχείριση της βίας και της επιθετικότητας στο χώρο του σχολείου*», η άσκηση βίαιων πράξεων προτιμάται κυρίως η αυλή του σχολείου, λόγω της, σχετικά, μεγάλης έκτασης και των πολλών επιπέδων της που δυσκολεύουν την εποπτεία του χώρου από εκπαιδευτικούς. Με βάση αυτό, οι αχανείς προαύλιοι χώροι δυσχεραίνουν τον έλεγχο από το εκπαιδευτικό προσωπικό. «*Ακόμα, τα πολυώροφα διδακτήρια ή τα συγκροτήματα σχολικών κτιρίων παρουσιάζουν δυσκολίες στην κίνηση και στην εποπτεία των μαθητών*»⁵⁵.

- Προβλέπεται μείωση θέσεων εργασίας, γεγονός που σημαίνει ο ανεπαρκής αριθμός εκπαιδευτικών σε σχέση με τον αυξανόμενο αριθμό των μαθητών, περιορίζοντας ακόμα περισσότερο την εποπτεία του χώρου

β) Ανεπαρκείς διαπροσωπικές σχέσεις

- Σε δαιδαλώδη συγκροτήματα είναι δυσχερέστερες οι διαπροσωπικές σχέσεις, που, σύμφωνα με έρευνα που παραθέσαμε πιο πάνω επηρεάζουν τα ποσοστά εμφάνισης της σχολικής βίας. «*Άλλες έρευνες έδειξαν ότι στα μικρά σε μέγεθος σχολεία οι μαθητές συμβαίνει να γνωρίζουν τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους πολύ καλύτερα, με αποτέλεσμα συχνά να εμπλουτίζονται σε βάθος οι σχέσεις τους, ακόμη δε βιώνουν την ανωνυμία, και αυτό έχει διαπιστωθεί ότι περιορίζει την αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά*»⁵⁶

- Αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα (δεν συνάδει με τις απαιτούμενες προδιαγραφές των 25 ατόμων ανά τμήμα), γεγονός που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να εστιάσει στα ιδιαίτερα προβλήματα του κάθε μαθητή. Επί παραδείγματι: Στο Βύρωνα, δυο γυμνάσια με 221 και 214 μαθητές (9 τμήματα το κάθε σχολείο) προτείνεται να συγχωνευτούν σε ένα. Οι μαθητές ανά τμήμα αυξάνονται από 24 σε 29, κατά μέσον όρο, τα

⁵⁵ Παπαχρήστου Μ., Τα πολυδύναμα σχολεία: Επιπτώσεις στη μάθηση και στη συμπεριφορά των μαθητών, www.alfavita.gr

⁵⁶ Παπαχρήστου Μ., Τα πολυδύναμα σχολεία: Επιπτώσεις στη μάθηση και στη συμπεριφορά των μαθητών, www.alfavita.gr

τμήματα μειώνονται σε 15 και «περισσεύουν» περίπου 1 ως 2 οργανικές θέσεις φιλολόγων και αντίστοιχα κάτι λιγότερο από άλλες ειδικότητες.

- Στα πολυδαίδαλα σχολικά συγκροτήματα συστεγάζονται παιδιά διάφορων ηλικιών, που δεν είναι δυνατό να αναπτύξουν ισότιμες διαπροσωπικές σχέσεις. Η διαφορά εξουσίας που δημιουργείται, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, μπορεί να αυξήσει φαινόμενα εκφοβισμού.

γ) Ανεπαρκής χρηματοδότηση

- Η περικοπή κονδυλίων για την Παιδεία, θα επηρεάσει αρνητικώς τις υλικοτεχνικές υποδομές. Έχει ευρέως υποστηριχτεί ότι το ευχάριστο σχολικό περιβάλλον επηρεάζει θετικά την ψυχολογία των μαθητών

- Επίσης, αντί να λυθούν ελλείψεις που ήδη υπήρχαν στα σχολεία, επιτείνονται. Για παράδειγμα η παρουσία παιδοψυχολόγου.

3. Συγχωνεύσεις-μετακινήσεις μαθητών

Οι συγχωνεύσεις των σχολείων θα αναγκάσουν πολλούς μαθητές σε βίαιες αλλαγές περιβάλλοντος. Πολλοί θα αναγκαστούν να αλλάξουν σχολείο (να αποκοπούν από φιλικές σχέσεις), το οποίο μπορεί να είναι σε άλλη γειτονιά ή και περιοχή. Πιο έντονο είναι το πρόβλημα στην περιφέρεια όπου πολλοί μαθητές θα αναγκαστούν να κάνουν μεγάλες μετακινήσεις ή ακόμα και να αλλάξουν τόπο κατοικίας (πιο αναλυτικά βλ. Γ.3)

Πρώτιστος παράγοντας για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Παρόλα αυτά, βάσει των παραπάνω και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και τις έρευνες, το μέγεθος, τα τεχνικά χαρακτηριστικά του σχολείου και οι αναγκαίες μετακινήσεις που προκύπτουν μπορεί να μην συνδέονται πρωτογενώς με το φαινόμενο του εκφοβισμού, έχουν όμως έμμεσες απολήξεις στην αύξησή του.

**«Ο Καλλικράτης στην εκπαίδευση»
Χωροκοινωνικές μεταβολές από τις συγχωνεύσεις
σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Ερήμωση της υπαίθρου

Επιμέλεια: Καραμπίνη Ζωή

Γ.3. Ερήμωση της υπαίθρου

Γ.3.1. Η όξυνση της άνισης ανάπτυξης

Το ζήτημα της «άνισης ανάπτυξης» αποτελούσε πάντοτε ένα από τα «μελανά σημεία» καθόλη τη διάρκεια της καπιταλιστικής ανάπτυξης. Σε πείσμα της νεοφιλελεύθερης επιχειρηματολογίας και του «laissez- faire», η διαχρονικά ιστορική διαπίστωση ότι το καπιταλιστικό σύστημα έχει ανάγκη από έναν ορισμένο βαθμό άνισης ανάπτυξης, ολοένα και επιβεβαιώνεται. Στο επίπεδο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, όπως αναφέρει και ο Κ. Χατζημιχάλης, οι διαδικασίες της ενιαίας αγοράς «ουσιαστικά θεμελιώνονται πάνω στις ανισότητες μεταξύ περιφερειών, σαν αναγκαίο μέσο για τη συνεχιζόμενη διεύρυνσή τους»⁵⁷. Αν αυτό αποτελεί ένα ευρύτερο πλαίσιο, οφείλουμε να αντιληφθούμε ότι η Ελλάδα, από τη δέσμευσή της με τη συνθήκη του Μάαστριχτ μέχρι και σήμερα, συγκαταλέγεται στις «καθυστερημένες» χώρες του Νότου (ανάμεσα στις Μεσογειακές χώρες και στα κράτη των Βαλκανίων είτε ακόμα και ως «μεσάζοντας» στη Μέση Ανατολή). Ανάλογα λοιπόν με τη συγκυρία και τη φάση της διεύρυνσης της Ε.Ε., οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν, σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, συνέτειναν στη **διατήρηση της Ελλάδας ως ένας από τους αδύναμους ή ενδιάμεσους κρίκους της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.**

Ήδη, από το 1960, η μητροπολιτική Αθήνα βίωνε μια διπλή διαδικασία της αποκέντρωσης- πόλωσης, γεγονός που αποτυπώθηκε στη **διαμόρφωση «ενός πυρήνα κεντρικών και μια περίμετρο περιθωριακών περιφερειών»**.⁵⁸ Η ίδια η απαίτηση ενός ισχυρά συγκεντρωτικού κράτους, όσο και οι βασικοί νόμοι του καπιταλισμού της εποχής που συνέτειναν στη συγκέντρωση και συγκεντροποίηση του κεφαλαίου,⁵⁹ αποτέλεσαν βασικούς μοχλούς της ενίσχυσης του παραπάνω σχήματος. Όπως όμως αναφέρθηκε και παραπάνω (βλ. Κεφ. Α), οι νέες μορφές διακυβέρνησης και η αναδιάρθρωση της παραγωγής (τριτογενοποίηση, αλλαγή του καταμερισμού εργασίας, κá) έθεσε και στην Ελλάδα το ζήτημα της ενίσχυσης των περιμετρικών περιφερειών. Στο εξής, το αντικείμενο των περιφερειακών πολιτικών επαφίεται στην προώθηση

⁵⁷ Χατζημιχάλης Κ., 1996, «Τα Νότια Άκρα της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση», Αθήνα: Τόπος, Επιθεώρηση αστικών και περιφερειακών μελετών

⁵⁸ Γετίμης Π. Καυκαλάς Γρ, 1990, «Τοπική ανάπτυξη και μορφές κρατικής ρύθμισης στην Ελλάδα», ΤΟΠΟΣ 1/90 - Επιθεώρηση αστικών και Περιφερειακών μελετών

⁵⁹ Βλ. Σαρηγιάννης Γ., 2011, Σημειώσεις από το μάθημα «Μεταφορικά συστήματα πόλεων- Εφαρμογές, ΔΠΜΣ: Αρχιτεκτονική- Σχεδιασμός του χώρου Κατεύθυνση Β: Πολεοδομία Χωροταξία, ΕΜΠ

των «πόλων ανάπτυξης», στο βαθμό που δεν θα υπάρχει κάποια απώλεια του γενικού δυναμισμού της οικονομίας.⁶⁰

Έτσι, από τη δεκαετία του '80 και έπειτα, διαμορφώνεται ένα συγκεκριμένο τοπίο που προδιέγραψε την ύστερη κοινωνική γεωγραφία της χώρας: Από τη μία πλευρά, αναδεικνύονται κάποιες περιοχές με «ενδιάμεσες επιδόσεις» στο φάσμα των περιφερειακών ανισοτήτων, οι οποίες με έναν «αυθόρμητο» και «απρογραμματίστο» τρόπο εξειδικεύτηκαν στα συγκριτικά τους πλεονεκτήματα σε σχέση με τις απαιτήσεις της ευρωπαϊκής αγοράς. Από την άλλη πλευρά, όσες περιφέρειες δεν κατάφεραν να εξασφαλίσουν μια ανταγωνιστική οικονομία, «περιορίστηκαν στην κρατική ενίσχυση και στη στήριξη από τα εισοδήματά τους».⁶¹

Παρά τους διακηρυγμένους στόχους μέσα από τα ΚΠΣ, τα οποία τελικά δεν αποτελούσαν προγράμματα «αλλά καταλόγους έργων»⁶², και την εθνική πολιτική στήριξης της περιφερειακής ανάπτυξης, οι ενδοπεριφερειακές ανισότητες δεν μπόρεσαν να αμβλυνθούν σημαντικά. **Σε χωρικό επίπεδο, οι ενδοπεριφερειακές ανισότητες εντοπίζονται**⁶³: στον ορεινό χώρο (εξαιτίας της απομόνωσης ορεινών και απομακρυσμένων περιοχών), στο νησιωτικό χώρο (όπου, συνήθως, υπάρχουν σημαντικά προβλήματα διασύνδεσης) στις αγροτικές περιοχές (λόγω της δυσμενέστερης δημογραφική σύνθεση του πληθυσμού, το χαμηλότερο εισόδημά του, το μικρότερο μορφωτικό του επίπεδο, καθώς και μεγάλη εξάρτηση από τον πρωτογενή τομέα και σημαντική υστέρηση σε βασικές, κοινωνικές και πολιτιστικές υποδομές και υποδομές νέων τεχνολογιών) και σε περιοχές που λειτουργούν ως δορυφόροι, λόγω της ανταγωνιστικής κυριαρχίας ενός νομού ή μιας πόλης.

Αν λοιπόν σε ένα προηγούμενο διάστημα, οι ελληνικές επαρχίες διακύβευαν τους όρους αναπαραγωγής τους (βλ. οικονομικά στοιχεία στο Κεφ. Β4), το ζήτημα της ερήμωσής τους αποκτά νέες διαστάσεις, αφενός λόγω των οικονομικών δυσχερειών από την ίδια την οικονομική κρίση, αφετέρου λόγω των καλλικρατικών συγχωνεύσεων. Εκτός, όμως, από τους γενικούς οικονομικούς δείκτες που αφορούν την κατανομή των πόρων, η ένταση του κινδύνου της ερήμωσης των μη αστικών κέντρων άπτεται εξίσου σημαντικά και σε άλλα πεδία: στις δημογραφικές μεταβολές του πληθυσμού, (γήρανση, ρεύματα εξωτερικής και εσωτερικής μετανάστευσης, κτλ), στην περιβαλλοντική υποβάθμιση περιοχών, στα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού, κ.ο.κ. Σε αυτά

⁶⁰ Γετίμης Π. Καυκαλάς Γρ, 1990, «Τοπική ανάπτυξη και μορφές κρατικής ρύθμισης στην Ελλάδα», ΤΟΠΟΣ 1/90 - Επιθεώρηση αστικών και Περιφερειακών μελετών

⁶¹ Ο.π.

⁶² Κ. Συριόπουλος, Λ. Λαμπρινίδης, Δ. Αγγελίου «Σύγκλιση του κατά κεφαλήν ΑΕΠ στους Νομούς της Ελλάδας», ΤΟΠΟΣ 13/97 - Επιθεώρηση αστικών και Περιφερειακών μελετών

⁶³ Παππάς Κ., 2008, «Η γεωγραφική διαφοροποίηση ως παράμετρος διαμόρφωσης της απασχόλησης των μεταναστών στις αγορές εργασίας της υπαίθρου», Αθήνα: ΕΚΚΕ

τα πλαίσια και δεδομένου των ιδιαίτερων παραγόντων που συγκροτούν την ελληνική επαρχία ισχυριζόμαστε ότι ο θεσμός του σχολείου καλείται να παίξει έναν σημαντικό ρόλο στην άμβλυνση ή μη αυτού του φαινομένου.

Γ.3.2. Ο θεσμός του σχολείου ως παράγοντας στην τοπική κοινωνία

Ο θεσμός του σχολείου ανέκαθεν λειτουργούσε ταυτόχρονα ως πομπός και ως δέκτης της κοινωνικής πραγματικότητας. Υπό αυτό το πρίσμα, η εξέλιξη του σχολικού θεσμού αποτυπώνει την εξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών. Ως ζωτικό κομμάτι της κοινωνικής ανάδρασης, τα σχολεία επαναπροσδιορίζουν το ρόλο τους σε σχέση με την κοινωνία και αναπροσαρμόζονται στις σύγχρονες ανάγκες και απαιτήσεις. Έτσι λοιπόν, μια επισταμένη μελέτη για το ρόλο του σχολικού θεσμού στην τοπική κοινωνία οφείλει να υπερβαίνει τις γενικεύσεις και τους αφορισμούς που αντιλαμβάνονται αφηρημένα την έννοια της κοινωνίας και του σχολείου σε ένα εξω-ιστορικό και ουδέτερο «αξιακό» πλαίσιο.

Εστιάζοντας λοιπόν στα σχολεία της επαρχίας, οφείλουμε αρχικά να επισημάνουμε ότι **διαφοροποιούνται σε σχέση με αυτά των πόλεων**, λόγω των ιδιαίτερων κοινωνικών χαρακτηριστικών της τοπικής κοινωνίας. Η παράδοση, οι στενοί κοινωνικοί δεσμοί, η ενισχυμένη τοπική ταυτότητα, κ.ο.κ. διαμορφώνουν ένα ιδιαίτερο κοινωνικό πλαίσιο πάνω στο οποίο το σχολείο καλείται να επιτελέσει τον εκπαιδευτικό του ρόλο, δεδομένου ότι αυτό απέχει από τον αστικό τρόπο ζωής. Έτσι, ειδικά στα πλαίσια των νέων εξελίξεων, η συζήτηση για τον σχολικό θεσμό σε αυτές τις κοινότητες γίνεται πιο επιτακτική και αναβαθμισμένη.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα του σχολείου της επαρχίας αποτελεί το γεγονός ότι συνιστά μια «δικλείδα ασφαλείας» και έναν από τους «εγγυητές» της ανάπτυξης (ακόμα και ύπαρξης) των τοπικών κοινοτήτων. Αποτελεί δηλαδή την αντικειμενική δυνατότητα, ως υποδομή, να παρέχει την υποχρεωτική εκπαίδευση στους μαθητές και άρα έναν από τους λόγους μη-εγκατάλειψης της περιοχής από τις οικογένειες. Ταυτόχρονα, όχι μόνο συγκρατεί τον ενεργό πληθυσμό και το εργατικό δυναμικό στις τοπικές κοινότητες, αλλά βελτιώνει το «είδος της ανάπτυξης της οικονομικής βάσης», το οποίο με τη σειρά του βελτιώνει τις συνθήκες διαβίωσης (π.χ. την κατοικία) και την ζωή της κοινότητας.⁶⁴ **Επομένως, το σχολείο δεν μπορεί και δεν πρέπει να ιδωθεί μηχανιστικά ως «μέσο» συγκράτησης του πληθυσμού απέναντι στην αστυφιλία, αλλά ως πηγή «κοινωνικού πλούτου».** Τη στιγμή μάλιστα που το σχολείο στην επαρχία είναι συνήθως η «μόνη μορφωτική πηγή» και το «μόνο ίδρυμα που συνδέει την κοινότητα με τον έξω κόσμο»⁶⁵,

⁶⁴ Φικάρης Ι., 2004, «Τοπική κοινωνία και σχολείο», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 9, σελ. 19-32

⁶⁵ Ο.π.

γίνεται αντιληπτό ότι η βαρύτητα που έχει ο σχολικός θεσμός στην αναζωογόνηση των μικρών και απομονωμένων κοινοτήτων αυξάνεται περισσότερο.

Δεν είναι καθόλου αμελητέο το γεγονός ότι το σχολείο της κοινότητας αποτελεί τον τόπο που φιλοξενούνται πτυχές της κοινωνικής και πολιτιστικής δραστηριότητας (πανηγύρια, εκδηλώσεις, κά), τόπο συνάντησης των κατοίκων, τόπο «προβολής» της κοινότητας και τόπο όπου «η κοινωνία αναπαράγει τον εαυτό της στα νέα μέλη της».⁶⁶ Σε αυτό συντελεί και το γεγονός ότι οι στενοί δεσμοί που αναπτύσσονται μέσα σε μια κοινότητα μεταφέρονται και στο ίδιο το σχολείο. Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, ο αυξημένος βαθμός οικειότητας και κοινωνικοποίησης δημιουργεί καλύτερες συνθήκες συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών και καθηγητών. Σε επίπεδο κοινότητας, είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι η ταυτότητα ενός χωριού είναι στενά συνδεδεμένη με το σχολείο, ακόμα και με τη θέση του.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά και η συμβολή των εκπαιδευτικών λειτουργιών του σχολείου στην επιμόρφωση των ίδιων των μαθητών, που στερούνται κοινωνικών και άλλων παροχών. Εδώ λοιπόν εντοπίζεται μια ακόμα ιδιαιτερότητα στη σχέση της τοπικής κοινότητας με το σχολείο, που αναβαθμίζει την ανάγκη διαμόρφωσης κριτικού πνεύματος και ικανοτήτων στους μαθητές. Πρόκειται για ένα σύνολο παραγόντων που αφορούν τον οικογενειακό παράγοντα (το έντονο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών της επαρχίας σχετίζεται με τη σχολική απόδοση και διαρροή), το φαινόμενο της σχολικής εργασίας, την απουσία δημόσιων μηχανισμών στήριξης του μαθητή (π.χ. βιβλιοθήκες), την έλλειψη κοινωνικών προτύπων, αλλά και το τοπικό περιβάλλον ευρύτερα (από τα παγιωμένα ήθη και έθιμα μέχρι το θεσμό της εκκλησίας) που μπορούν να αποτελέσουν ανασταλτικούς παράγοντες στη διεύρυνση του ορίζοντα ενός μαθητή της επαρχίας. Σε αυτές λοιπόν τις συνθήκες, το σχολείο συγκροτεί το αναγκαίο υπόβαθρο ώστε να υπερβούν τις όποιες αγκιστρώσεις ενέχει το περιβάλλον της επαρχίας σε επίπεδο προοπτικής, επιλογών και κουλτούρας.

Γ.3.3. Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Δεδομένου ότι η γενικότερη κατεύθυνση των εκπαιδευτικών και αστικών πολιτικών για τον **εκσυγχρονισμό των παραδοσιακών σχολείων της επαρχίας γίνεται βάσει των προτύπων του αστικού σχολείου**,⁶⁷ συναντάμε και εδώ μια γνωστή και διαχρονική αντίφαση. Τα κριτήρια αξιολόγησης ενός φαινομένου, η φιλοσοφία και οι όροι που επαγγέλλονται την «σύγκλιση» και τη διαμόρφωση ίσων ευκαιριών, καθώς και τα περιθώρια δράσης των κοινωνικών υποκειμένων

⁶⁶ Ο.π.

⁶⁷ Ο.π.

εκπορεύονταν σχεδόν αποκλειστικά από τα «επιτυχημένα» χωρικά και κοινωνικά παραδείγματα. Όπως και στο πεδίο των περιφερειακών πολιτικών που βασίζονται στα πρότυπα των αναπτυγμένων χωρών του «Βορρά», έτσι και στο πεδίο των εκπαιδευτικών πολιτικών, διαπιστώνεται ο συγκερασμός των προβλημάτων με δείκτη τις αναπτυγμένες αστικές περιοχές. Αυτή η πολιτική πρακτική εκδηλώνεται τόσο μέσα από την απουσία ειδικής ενασχόλησης με το ζήτημα των σχολείων της υπαίθρου όσο και από τις ίδιες τις συγχωνεύσεις –καταργήσεις πολλών σχολικών μονάδων σε αυτή.

Ενδεικτική παραμένει και η αντίδραση των ίδιων των κατοίκων από τα εκατοντάδες χωριά που χάνουν το τοπικό σχολείο τους. Με τίτλο «Όποιος κλείνει ένα σχολείο, αδειάζει ένα χωριό», τα δελτία τύπου⁶⁸ προς το Υπουργείο Παιδείας και τον Τύπο συμπύκνωσαν την άρνηση των τοπικών φορέων στην κατάργηση των σχολικών μονάδων. Μέσα από τα επιχειρήματά τους, αναδύονται οι συναισθηματικοί, κοινωνικοί και οικονομικοί λόγοι για τους οποίους αντιτίθενται σε αυτήν την απόφαση, επιβεβαιώνοντας ότι **το κλείσιμο των σχολείων έρχεται να πιστοποιήσει το τέλος της μικρής κοινότητας**. Με γνώμονα την αρχή ότι καμία οικογένεια, εφόσον έχει την οικονομική δυνατότητα, δεν θα επέλεγε για τα παιδιά τους να υποστούν καθημερινά δρομολόγια σε μακρινές περιοχές (συμπεριλαμβανομένου ότι οι αποστάσεις μεταξύ των γειτονικών χωριών είναι συνήθως δύσβατες) προκειμένου να μορφωθούν, είναι φανερό ότι θα ενταθούν:



- οι ενδοπεριφερειακές ανισότητες
- οι κοινωνικές ανισότητες
- η ερήμωση πολλών μικρών χωριών που χάνουν το σχολείο τους
- τα φαινόμενα της σχολικής βίας και των ψυχολογικών διαταραχών των μαθητών από την αλλαγή περιβάλλοντος
- η σχολική διαρροή σε συνδυασμό με τη μαθητική εργασία στους μαθητές από οικογένειες χαμηλών εισοδηματικών στρωμάτων

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι το ζήτημα της συναισθηματικής φόρτισης των κατοίκων της επαρχίας, όπως αυτή εκφράζεται από τις αντιδράσεις τους για κλείσιμο του σχολείου τους, δεν πρέπει να προσπεραστεί αψήφιστα. Αφενός διότι αναδεικνύει το γεγονός ότι οι ίδιοι αντιλαμβάνονται καλύτερα από τον καθένα την οικονομική, πολιτιστική και κοινωνική παρακμή που θα υποστεί η περιοχή, αφετέρου διότι αποτυπώνει το κοινό αίσθημα της κοινωνικής αδικίας.

⁶⁸ βλ. στην ιστοσελίδα <http://www.alfavita.gr>

Με τον πιο βιωματικό και άμεσο τρόπο, αντιλαμβάνονται ότι η πολιτεία τους στερεί τα ελάχιστα μέσα που έχουν για μια αξιοπρεπή ζωή.

Όσο αφορά λοιπόν στο ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης, πέρα από την αναγωγή της στους ευρύτερους κοινωνικοπολιτικούς λόγους, είναι δυνατόν να συνδεθεί και με το χώρο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Λ. Λαμπριανίδης: «*Το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης στο χώρο συνδέεται με την κατανομή και απονομή δικαίου (Harvey, 1973 και Smith, 1974). Μια δίκαιη κατανομή στο χώρο κατά τον Harvey συνίσταται πρώτον, στην **ικανοποίηση των αναγκών του πληθυσμού**. Η διαφορά ανάμεσα στις ανάγκες και στις πραγματικές κατανομές αποτελεί μια πρώτη εκτίμηση του βαθμού κοινωνικής αδικίας μεταξύ των περιοχών. Δεύτερον, στη **μεγαλύτερη δυνατή διεύρυνση της συμμετοχής στα κοινά αγαθά**. Με την έννοια ότι η χωροθέτηση παραγωγικών δραστηριοτήτων, υπηρεσιών κλπ σε μια περιοχή προκαλεί και ευρύτερες εξωτερικές επιδράσεις (*externalities*, ή *spill-over*, ή *third - party effects* - Harvey, 1973: 57-60), που ευνοούν τη συμμετοχή στα κοινά αγαθά.»⁶⁹*

Είναι επομένως φανερό ότι τόσο η διαχρονική μη - ικανοποίηση των αναγκών του αγροτικού πληθυσμού όσο και η μειωμένη δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση των νέων της επαρχίας θα οδηγήσουν στη μεγαλύτερη πόλωση μεταξύ αστικών και μη κέντρων, με κίνδυνο την ερήμωση των δεύτερων.

⁶⁹ Λαμπριανίδης Λ., 1993, «*Ίδρυση Περιφερειακών Πανεπιστημίων: απόρροια πολιτικών περιφερειακής ανάπτυξης ή πολιτικών σκοπιμοτήτων;*» ΤΟΠΟΣ: Επιθεώρηση αστικών και περιφερειακών μελετών, Τεύχος 6, σελ. 119-139

Κεφάλαιο Δ: Συμπεράσματα και ανοιχτά ερωτήματα

«Δεν υπάρχει καμία αναφορά στο Μνημόνιο σε οτιδήποτε που να αφορά συνενώσεις ή επιλογές για θέματα σχολείων ή Πανεπιστημίων. Απολύτως καμία. Δεν έχουμε καμία δέσμευση.»

Άννα Διαμαντοπούλου, Υπουργός Παιδείας

(Πηγή: Τα Νέα 2/3/2011)

Είναι προφανές ότι καμία δήλωση που αρνείται φραστικά (ίσως και όχι έντεχνα αυτή τη φορά) τη σύνδεση των πρόσφατων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων με την κρίση δεν μπορεί να σταθεί μπροστά στις εκρηκτικές αλλαγές που επέφερε η καπιταλιστική κρίση στην ελληνική κοινωνία. Τόσο τα ιστορικά τεκμήρια, όσο και η καθημερινή εμπειρία των ανθρώπων σε όλες τις χώρες που υποβλήθηκαν στους μηχανισμούς του ΔΝΤ (όπως π.χ. στην Αργεντινή⁷⁰) επιβεβαιώνουν με τον πιο άμεσο τρόπο ότι **η κατάργηση όλων των βασικών δημόσιων πυλώνων (υγεία, ασφάλιση, εκπαίδευση, κτλ) είναι μονάχα το πρώτο σκαλί αυτής της πολιτικής.** Σε πείσμα λοιπόν του αποπροσανατολιστικού κυρίαρχου λόγου (ενώ η νέα σχολική χρονιά ξεκίνησε χωρίς βιβλία, η Υπουργός Παιδείας εξυμνούσε το «ψηφιακό σχολείο» της νέας εποχής), είναι έκδηλο ότι οι συγχωνεύσεις των σχολείων εντάσσονται στην πολιτική του μνημονίου και του ΔΝΤ. Επίσης, γίνεται σαφές ότι η πολιτική κατεύθυνση που ακολουθεί η κυβέρνηση, είτε επικαλείται το Μνημόνιο είτε όχι, έχει ως στόχο τη συρρίκνωση των δημόσιων υπηρεσιών και των κοινωνικών παροχών.

Το ίδιο άλλωστε επιβεβαιώνει το γεγονός ότι οι μεταρρυθμίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης δεν εξαντλήθηκαν στις συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολικών μονάδων. Η μείωση του κρατικού προϋπολογισμού στην εκπαίδευση (συρρίκνωση των μισθών των εκπαιδευτικών, η εφαρμογή της εφεδρείας στην παιδεία, η μη παροχή σχολικών βιβλίων, κά), αλλά και η ίδια η υποβάθμιση του περιεχομένου της λειτουργήσαν προσθετικά στην έμπρακτη αμφισβήτηση του σχολείου ως δημόσιο αγαθό.

Από την άλλη μεριά, διαπιστώνεται ότι η εφαρμογή του Καλλικράτη σε όλες τις πτυχές της καθημερινότητας (ο «Καλλικράτης» στην εκπαίδευση, στην υγεία, στα ασφαλιστικά ταμεία, στις τράπεζες, στις οικογένειες, κ.ο.κ.) αναδεικνύει ότι **η λογική και το πνεύμα των καλλικρατικών συγχωνεύσεων βασίζεται στη μεταφορά της δημοσιονομικής κρίσης στα χαμηλότερα επίπεδα**

⁷⁰Βλ. Κλάουντιο Κατς, «Διδάγματα από την Αργεντινή για την Ελλάδα» στο: <http://openfreesyndicate.wordpress.com/2011/10/19/%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%AC%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%B1%CF%80%CF%8C-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B1%CF%81%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BD%CE%AE-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BB/>

της **πυραμίδας**. Όπως αντίστοιχα το βάρος της ανεύρεσης λύσεων και οικονομικών πόρων μετακίνησε από το κράτος στην Τοπική Αυτοδιοίκηση, έτσι και εδώ η ευθύνη της εκπαίδευσης μετακινείται στους ίδιους τους γονείς, όπως χαρακτηριστικά απέδειξε η εμπειρία άλλων χωρών με αντίστοιχες μεταρρυθμίσεις.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω (βλ. Κεφ. Α), η καθιέρωση των αποκεντρωτικών μορφών διακυβέρνησης έγινε υπό την αιγίδα του εκδημοκρατισμού του τρόπου λήψης αποφάσεων, δίνοντας έτσι ενεργό ρόλο και λόγο στους τοπικούς φορείς προκειμένου να συμμετέχουν και να αποφασίζουν στα θέματα που τους αφορούν. Ωστόσο, από τη στάση του Υπουργείου, διαπιστώνεται η επιδεικτική **παράβλεψη των αντιδράσεων όλων των άμεσα εμπλεκόμενων φορέων** απέναντι στις συγχωνεύσεις σχολείων. Οι δυναμικές κινητοποιήσεις των μαθητών (οι οποίες απαρτιζόσαν, τον Οκτώβριο του 2011, 648 κατειλημμένα γυμνάσια και λύκεια σε όλη τη χώρα), των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, της ΟΛΜΕ και των επιμέρους ΕΛΜΕ, αλλά και των φορέων των τοπικών κοινοτήτων μαζί με τους κατοίκους τους ήρθαν σε μετωπική σύγκρουση με τις αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας. Πρόκειται λοιπόν για ένα ακόμα παράδειγμα της παραγκώνισης των τοπικών θεσμών όταν αυτοί δεν συναινούν στις κεντρικές αποφάσεις της κυβέρνησης, γεγονός που αντικρούει όλο το οικοδόμημα περί ελεύθερης συμμετοχής, διαλόγου και εκδημοκρατισμού διαμέσου των αποκεντρωτικών μορφών διακυβέρνησης, όταν αυτό δεν συμβαδίζει με μια άλλη πολιτική.

Ένα ακόμα ζήτημα που τίθεται αναβαθμισμένα από τη μελέτη των χωροκοινωνικών μεταβολών που επιφέρουν οι συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολικών μονάδων, αποτελεί το **ζήτημα των μετακινήσεων**. Από τη μια πλευρά, παρατηρείται ότι το Υπουργείο υποβαθμίζει το θέμα, εξισώνοντας το ζήτημα των μετακινήσεων με τη διεκπεραίωση καθημερινών δρομολογίων από τους μαθητές. Ωστόσο μέσα από την εργασία, διαφαίνεται ότι **δεν πρόκειται απλά για την κάλυψη κάποιων χιλιομέτρων, αλλά για ένα πολύπλοκο ζήτημα με άμεσες χωρικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις**. Συμπεραίνουμε δηλαδή, ότι η κατάργηση μιας σχολικής μονάδας διαπερνά ζητήματα όπως η μαθητική εργασία και η ερήμωση περιοχών, μέχρι και ζητήματα ψυχολογικών διαταραχών από την αλλαγή περιβάλλοντος που θα υποστούν οι μαθητές, τη σχολική βία, κ.ο.κ. Ακόμα όμως και αν επικεντρωθούμε μόνο στο θέμα της κάλυψης περισσότερων χιλιομέτρων για τις καθημερινές μετακινήσεις των μαθητών, προκύπτουν εύλογα ερωτήματα οικονομικών κριτηρίων. Τη στιγμή που τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς έχουν μειώσει τη συχνότητα των δρομολογίων λόγω περικοπών και παράλληλα υψώνονται οι τιμές των



εισιτηρίων, είναι φανερό ότι από μόνο του το ζήτημα της εξασφάλισης των μετακινήσεων αποκλείει τα χαμηλά εισοδηματικά στρώματα.

Ένα άλλο ερώτημα το οποίο προκύπτει, σχετικά με τις νέες κοινωνικές και πολιτικές ανακατατάξεις που συντελούνται, αφορά στη **σύνδεση της εκπαίδευσης με τον καταμερισμό εργασίας**. Η εκπαίδευση, αν και μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα κοινωνικής ανέλιξης και ευκαιρία για τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, δεν παύει να αντανακλά, και σε ένα βαθμό να αναπαράγει, μέσα από τη λειτουργία της τις ανισότητες που υπάρχουν σε κοινωνικό επίπεδο.

Όπως συνάγεται με βάση την παρούσα εργασία, η σχολική διαρροή, συνυπολογίζοντας και τις τάξεις του λυκείου, είναι αρκετά μεγάλη και συνήθως αφορά στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Συνεπώς, η εκπαιδευτική διαδικασία επιτελεί μια διάκριση ανάμεσα σ' αυτούς οι οποίοι αποφοιτώντας από το λύκειο μπαίνουν στη διαδικασία εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε αυτούς οι οποίοι παραμένουν μόνο απόφοιτοι γυμνασίου.

Σύμφωνα με τον Γ. Μηλιό⁷¹, η διάκριση την οποία επιτελεί η εκπαίδευση, δεν αφορά μόνο στη διαδικασία της μάθησης ή στη γνώση, αλλά συνδέεται κυρίως με τη δομή της κοινωνίας και τις ιεραρχίες τις οποίες συνεχώς αναπαράγει το κοινωνικό σύστημα. Μέσα στο καπιταλιστικό σύστημα προωθείται και συντηρείται η πόλωση ανάμεσα στις εργαζόμενες τάξεις και στις τάξεις οι οποίες επιτελούν λειτουργίες εξουσίας διεύθυνσης ή επιτήρησης μέσα στην παραγωγική διαδικασία (ή αλλιώς διάκριση ανάμεσα στην πνευματική και στη χειρωνακτική εργασία). Πρόκειται για μία διάκριση εξουσίας, την οποία και καλείται να εξυπηρετήσει ο εκπαιδευτικός μηχανισμός, παρέχοντας ένα εργατικό δυναμικό ιεραρχημένο ήδη στην αγορά εργασίας, ανάλογα με τις ανάγκες αυτού του καταμερισμού εργασίας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στο νέο κοινωνικό σκηνικό που σκιαγραφείται, με τις αλλαγές στην αγορά εργασίας, η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη. Επιχειρείται λοιπόν να αναδιαμορφωθεί έτσι ώστε να παράγει ανθρώπους που θα έχουν εκείνες τις κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες ώστε να είναι πρόθυμοι αλλά και ικανοί να δεχτούν τις θέσεις που έχει ανάγκη ο υπό διαμόρφωση καταμερισμός της εργασίας.

Πέρα όμως από τις γενικές αλλαγές που προωθούνται στην εκπαίδευση, οι συγχωνεύσεις καθαυτές θα αποκλείσουν από την εκπαιδευτική διαδικασία κατά κύριο λόγο παιδιά από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Αυτό γίνεται πιο σαφές συνυπολογίζοντας τις καταργήσεις των εσπερινών σχολικών μονάδων και τις συγχωνεύσεις-καταργήσεις σχολείων σε οικονομικά υποβαθμισμένες περιοχές.

⁷¹ Βλ. εισήγηση Γ. Μηλιού σε πολιτική εκδήλωση το Φεβρουάριο του 1992, στο διαδίκτυο: <http://katsikas.8k.com/articles/artro26.html>

Εν κατακλείδι, η εκπαίδευση μπορεί να μην παράγει τις κοινωνικές ανισότητες, έρχεται όμως να υπηρετήσει τις διακρίσεις που υπάρχουν σε κοινωνικό επίπεδο. Επειδή όμως παράλληλα δίνοντας πρόσβαση στη γνώση αποτελεί και ευκαιρία όσον αφορά στα οικονομικά ασθενέστερα στρώματα, μένει ανοιχτό το ερώτημα κατά πόσο μπορεί να λειτουργήσει προωθητικά υπό το πρίσμα των προωθούμενων αλλαγών και της ευρύτερης πολιτική και οικονομικής κρίσης.

**Ανοικτή επιστολή από μαθητές κρατούμενους του 3ου Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Θεσσαλονίκης
(Φυλακών Διαβατών)**

Αξιότιμη κυρία Υπουργέ

Είμαστε μαθητές του 3ου ΣΔΕ Θεσσαλονίκης, του Β' κύκλου των Φυλακών Διαβατών. Με την έναρξη της δεύτερης σχολικής χρονιάς αντικρίσαμε τα προβλήματα του σχολείου μας. Έτσι νιώσαμε την ανάγκη να σας γράψουμε τα παρακάτω: θα θέλαμε να σας καταστήσουμε γνωστό πως με την έλλειψη έμπειρων δασκάλων, οι σπουδές μας είναι μη βιώσιμες και καταδικασμένες. Είναι οφθαλμοφανές για όλους μας, ότι το σχολείο μας, ήδη από την αρχή της σχολικής χρονιάς, έχει να αντιμετωπίσει ανυπέρβλητα προβλήματα, παρά τις απεγνωσμένες δικές μας προσπάθειες, της διευθύντριας και των δυο καθηγητριών μας.

Θέλουμε να ξέρετε επίσης, ότι τη στιγμή αυτή αιμορραγούμε πνευματικά και νιώθουμε ότι, αν συνεχιστεί αυτή η δυσάρεστη κατάσταση, θα ματαιωθούν όλες οι προσπάθειες και οι ελπίδες μας. Γι' αυτό σας παρακαλούμε να μην μας στερήσετε τη μάθηση, για να μην χάσουμε τη μοναδική ευκαιρία που μας έχει δοθεί για κοινωνική επανένταξη. Σας καλούμε επίσης, να δείτε τις προσπάθειες που κάναμε με τους καθηγητές μας, την περσινή χρονιά, σε αυτό το σχολείο και τότε θα καταλάβετε πόσο σημαντικό είναι αυτό για μας. Ένας συμμαθητής μας πήρε βραβείο σε διαγωνισμό ντοκιμαντέρ από την Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ. Δεκατέσσερις μαθητές βραβεύτηκαν σε διεθνή μαθηματικό διαγωνισμό, τους οποίους μάλιστα η Υπουργός Παιδείας τίμησε με συγχαρητήριες επιστολές. Άλλοι δεκατέσσερις από εμάς συμμετείχαμε και περάσαμε στις εξετάσεις του πιστοποιητικού ελληνομάθειας και για πρώτη φορά πέντε συμμαθητές μας, έδωσαν επιτυχώς εξετάσεις για την απόκτηση πτυχίου στην αγγλική γλώσσα. Και όλα αυτά αποτελούν μόνο τις δημοσιοποιημένες διακρίσεις, που καταφέραμε, πέρα από τις δραστηριότητες που αναπτύξαμε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (θεατρική παράσταση, εφημερίδα, μουσική, χορωδία, εκδηλώσεις, αντιρατσιστικές και περιβαλλοντικές δράσεις, έκθεση έργων ζωγραφικής, χαρακτηριστικής κ.α.)

Μέσα από την κοινή προσπάθεια με τους καθηγητές μας, το σχολείο έγινε για εμάς μια φωτεινή πόρτα. Είναι το μοναδικό καλό που υπάρχει για εμάς, που βρισκόμαστε μέσα στη φυλακή. Αν το απογυμνώσετε από τους καθηγητές μας και τα πράγματα που κάναμε μαζί τους, πετυχαίνετε να μας δώσετε μια δεύτερη ισχυρή απογοήτευση. Η αλήθεια για εμάς είναι, ότι χάσαμε την ελευθερία μας αλλά τουλάχιστον μάθαμε να παλεύουμε για τη γνώση. Μην μας το πάρετε και αυτό. Νιώθουμε σαν ένα παιδί που βρίσκεται στον πάτο του πηγαδιού και εσείς αντί να το βοηθήσετε να βγει, κλείνετε το πηγάδι με ένα καπάκι.

Και εμείς οι μαθητές του Α' κύκλου, από τις πρώτες μέρες λειτουργίας του σχολείου, νιώσαμε ότι είναι μια μεγάλη ευκαιρία για εμάς να περνάμε τη μισή μας μέρα εδώ και όχι στη φυλακή. Αυτό όμως δεν μπορεί να γίνει χωρίς όλους τους καθηγητές μας και μάλιστα χωρίς ανθρώπους, που θα έχουν το χρόνο και τη δυνατότητα να βρίσκονται εδώ, όχι για λίγες μόνο ώρες. **Νιώσαμε ότι το σχολείο είναι η ευκαιρία που μας δίνεται να αλλάξουμε γνώμη για τον εαυτό μας και να μάθουμε πολλά πράγματα.** Μέσα σε λίγες μόνο μέρες, που ερχόμαστε στο σχολείο, αρχίσαμε να νιώθουμε σαν τα μικρά παιδιά και ας μεγαλώσαμε. Νιώσαμε ότι είμαστε μια οικογένεια. Σκεφτόμαστε όλοι μαζί σαν ομάδα και ξεφεύγουμε από τις αρνητικές σκέψεις που μας δημιουργούνται στα κελιά. Τώρα πια ξυπνάμε το πρωί και ξέρουμε ότι έχουμε ένα στόχο, το σχολείο, που μας βοηθάει να περνάει η κάθε μέρα.

Εμείς οι μαθητές του Α' και του Β' κύκλου σας παρακαλούμε να κάνετε ό,τι είναι δυνατόν για να λειτουργήσει το σχολείο μας. Για να γίνει αυτό, θεωρούμε απαραίτητο να ανανεωθούν και οι υπόλοιποι καθηγητές μας, που ούτως ή άλλως είναι μόνο τρεις και να έρθουν γρήγορα και οι ωρομίσθιοι καθηγητές. Όπως δεν μπορεί να ζήσει ένας οργανισμός χωρίς το αίμα και τα ζωτικά όργανα, έτσι δεν μπορεί να λειτουργήσει το σχολείο με την υπάρχουσα κατάσταση. Είναι καταδικασμένο να ξεψυχήσει.

Δεν είναι δυνατόν αυτά τα σχολεία, που μας δίνουν μία δεύτερη ευκαιρία στη ζωή να κλείσουν, γιατί δεν έχουν δασκάλους. Αλλά και όλα τα άλλα σχολεία πρέπει να λειτουργήσουν, γιατί είναι ο μόνος τρόπος να μην περάσουν άλλοι άνθρωποι το κατώφλι της φυλακής.

Οι εκπαιδευόμενοι-κρατούμενοι του 3ου ΣΔΕ Θεσσαλονίκης (Φυλακών Διαβατών)

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Βασενχόβεν Λ. , 2010, « Χωρική Διακυβέρνηση. Θεωρία, Ευρωπαϊκή εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας», Αθήνα: Κριτική
- Βασιλείου Π., Υποψ. Διδάκτ. Κοινωνιολογίας, «Το σχολείο ως κοινωνικό πλαίσιο για την κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού», Πρακτικά Συνεδρίου: «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου 2007
- Γαλίτης, Π. Ν., 2007, «Η εσπερινή εκπαίδευση ως θεραπευτική της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Ιστορική προσέγγιση και διασαφήνιση του ρόλου της» , Πρακτικά Συνεδρίου: «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου 2007
- Γετίμης Π., 2004, «Η σημασία των νέων μορφών διακυβέρνησης στην ενίσχυση του διεθνούς ρόλου της Αθήνας- Αττικής στο πλαίσιο του νέου χωρικού ανταγωνισμού της διευρυμένης Ευρώπης», στο «Πόλη και Χώρος από τον 20^ο στον 21ο αιώνα», Αθήνα : ΕΜΠ
- Γετίμης Π. Καυκαλάς Γρ, 1990, «Τοπική ανάπτυξη και μορφές κρατικής ρύθμισης στην Ελλάδα», ΤΟΠΟΣ 1/90 - Επιθεώρηση αστικών και Περιφερειακών μελετών
- Γκιζέλη, Αγγελάκη, Ιατρού, Μακρίδης, Τσάλμα, 2007, Υλικοτεχνική Υποδομή, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.13
- Κατσαρός Ι. , 2008, «Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης», Επιστημονικό Βήμα, Τεύχος 9, σελ. 88-108
- Κατσαρός Ι., Τύπας Γ., 2005, « Αποκεντρωτικές τάσεις στην παιδεία: Πώς διαμορφώνεται ο παρεμβατικός ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης» , Διοικητική Ενημέρωση, Τεύχος 34
- Κάτσικας Χ., 2011, «Ο Χ. Κάτσικας για τις συγχωνεύσεις σχολείων», <http://tv.alfavita.gr/?id=06hq5TNI7-Y>, 15-5-2011
- Κέντρο ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας, Φτώχεια εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες, Συντονισμός: Νίκος Παίζης, Μαθηματικός, Υπεύθυνος Ερευνητικών Προγραμμάτων ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕΕ, Ιανουάριος 2008
- Κλάουντιο Κατς, «Διδάγματα από την Αργεντινή για την Ελλάδα» στο: <http://openfreesyndicate.wordpress.com/2011/10/19/%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%AC%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%B1%CF%80%CF%8C-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B1%CF%81%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BD%CE%AE-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BB/>
- Κασιμάτη Κ., (επιμ.), 2001, Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία, ΚΕ. Κ. ΜΟ. ΚΟ. Π., Αθήνα, Gutenberg
- Λαμπριανίδης Λ., 1993, «Ίδρυση Περιφερειακών Πανεπιστημίων: απόρροια πολιτικών περιφερειακής ανάπτυξης ή πολιτικών σκοπιμοτήτων;» ΤΟΠΟΣ: Επιθεώρηση αστικών και περιφερειακών μελετών, Τεύχος 6
- Λαρίου-Δρεττάκη 1993, «Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν», Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρης
- Μπελογιάννη Μ. Π., ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ: «Δρομολογώντας το ασφαλές σχολείο, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών», 128 Α' 2009, 175-200

- Παλαιοκρασάς, Σ. κ.α., 2001, Έρευνα: «Μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο», Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Παππάς Κ., 2008, «Η γεωγραφική διαφοροποίηση ως παράμετρος διαμόρφωσης της απασχόλησης των μεταναστών στις αγορές εργασίας της υπαίθρου», Αθήνα: ΕΚΚΕ
- Παρασκευόπουλος Χ., 2011, «Κοινωνικό κεφάλαιο, κοινωνία των πολιτών και δημόσια πολιτική: Συλλογική δράση και δημόσια αγαθά στην εποχή της παγκοσμιοποίησης», Αθήνα: ΕΚΚΕ
- Παπαχρήστου Μ., 2011, «Τα πολυδύναμα σχολεία: Επιπτώσεις στη μάθηση και στη συμπεριφορά των μαθητών», www.alfavita.gr
- Πετροπούλου Χ., 2004, Ατομική έκθεση προγράμματος «Αρίων», όπως παρατίθεται στο «Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής», 2007, ανάλυση των μετρήσεων της σχολικής διαρροής και καταγραφή υπαρχόντων συστημάτων, απόψεων και προτάσεων καταπολέμησής της, παραδοτέο 2, έκδοση 2.0, Ανώνυμη εταιρεία συμβουλευτικών υπηρεσιών, υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων
- Ρούσσοσ Σ, «Πολιτικές και οικονομικές επιπτώσεις της σχολικής διαρροής σε τοπικό επίπεδο. Ζητήματα συμμετοχής σε πολιτικούς θεσμούς και ένταξης στην αγορά εργασίας», ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ, ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ, ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ
- Σαρηγιάννης Γ., 2011, Σημειώσεις από το μάθημα «Μεταφορικά συστήματα πόλεων-Εφαρμογές, ΔΠΜΣ: Αρχιτεκτονική- Σχεδιασμός του χώρου Κατεύθυνση Β: Πολεοδομία Χωροταξία, ΕΜΠ
- Σαρηγιάννης Γ. Ομιλία στη συγκέντρωση Επιτροπής Πολιτών στο Βόλο τον Ιούνιο του 2009, βλ. <http://historiasmarginales.wordpress.com/2009/06/05/anauro/>
- Σπουρδαλάκης Μ., 2010, «Η αναδιάρθρωση του Καλλικράτη και η λογική της αποκένωσης του κράτους». Συνέντευξη στα Ενθέματα. Βλ.:<http://www.avgi.gr/ArticleActions/show.action?articleID=578257>
- Σπουρδαλάκης Μ., 2010, Σημειώσεις από τη διάλεξη στο μάθημα του ΔΠΜΣ Αρχιτεκτονική-Σχεδιασμός του Χώρου, Κατεύθυνση Β, «Χωρική ολοκλήρωση σε παγκόσμιο και τοπικό επίπεδο»
- Σταμέλος Γ. (επιμ), 2002, «Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα-Πρώτη και Δεύτερη Βαθμίδα-Δομές και Ποσοτικά Δεδομένα», Αθήνα: Κ.Ε.Ε.
- Συριόπουλος, Λ. Λαμπρινίδης, Δ. Αγγελίου «Σύγκλιση του κατά κεφαλήν ΑΕΠ στους Νομούς της Ελλάδας», ΤΟΠΟΣ 13/97 - Επιθεώρηση αστικών και Περιφερειακών μελετών
- Τσιάκαλος, Γ, 2001, «Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία»
- Υφαντή Α. , Βοζαίτης Γ. «Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα (1985 – 2003)», επιστημονικό άρθρο, Από το λόγο του Γ. Παπανδρέου βλ. <http://www.alfavita.gr/arttra/artro145.html>
- Φικάρης Ι., 2004, «Τοπική κοινωνία και σχολείο», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 9
- Φινές Κ. , <http://government.gov.gr/wp-content/uploads/2011/04/H-ANAGENNHSH-TΗΣ-ΓΚΡΑΒΑΣ.pdf>, 25-08-2011
- Χατζημιχάλης Κ. ,1996, «Τα Νότια Άκρα της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση», Αθήνα: Τόπος, Επιθεώρηση αστικών και περιφερειακών μελετών

- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκισάκου, Κ., 2004, «Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει». *Ψυχολογία*, 11(1), 1-19, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ξένα Βιβλιογραφία

- Espelage & Swearer, 2003 και Olweus, 1993 στο Τσικιρίκα Ο., Διπλωματική εργασία: «Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, 2009
- Guthrie, R., 1999, «Συμπεράσματα και προοπτικές για το Συμβούλιο της Ευρώπης», στο: Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού Νίκος Πουλιαντζάς, (1999), Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Roland, 1989, σελ. 143, στο Espelage & Swearer, Espelage, D., & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 2003
- Smith, P. K., 2003, «*Violence in schools: The response in Europe.*», London and New York: Routledge Falmer
- Smith & Brain, 2000
- Morita & Smith, 1999 και Smith & Brain, 2000
- Minton & O'Moore, 2006,

Διαδίκτυο:

- <http://www.alfavita.gr/>, Ενημερωτικό Δίκτυο- Είσοδος στην εκπαιδευτική πύλη
- <http://www.ypes.gr/el/>, Υπουργείο Εσωτερικών Αποκέντρωσης & Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης
- <http://www.minedu.gov.gr> Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων