

«Εθνικοί διάλογοι» και ηγεμονία του νεοσυντηρητισμού στην παιδεία

A. Ο ρόλος και η σημασία των «εθνικών διαλόγων»

Εξαγγέλθηκε από τον προηγούμενη ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και προχώρησε σε όλο το διάστημα των τελευταίων μηνών της κυβερνητικής θητείας της Ν.Δ. ένας ακόμα εθνικός διάλογος για την παιδεία. Στη φάση της κυβερνητικής αλλαγής μετά την 4/10/09 ο διάλογος έγινε δεκτός πολιτικά ως διαδικασία σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής από τη νέα πολιτική ηγεσία της εκπαίδευσης και ολοκληρώθηκε με την έκδοση Πορίσματος από το Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης¹. Στο μετεκλογικό πολιτικό σκηνικό «η συνέχιση και ολοκλήρωση του εθνικού διαλόγου καθώς και η εφαρμογή αυτών που θα αποφασιστούν» θεωρήθηκε «μεγάλο στοίχημα»². Αυτό εκφράζει την προγραμματική σύγκλιση των δύο κομμάτων εξουσίας στην πολιτική τους για την εκπαίδευση, σύγκλιση που έχει διαμορφωθεί εδώ και δύο δεκαετίες.

Οι εθνικοί διάλογοι την τελευταία εικοσαετία έχουν γίνει ένα από τα βασικά μέσα νομιμοποίησης των κρατικών επιλογών για την εκπαίδευση και οργάνωσης της κοινωνικής συναίνεσης γύρω απ' αυτές. Η εφαρμογή νεοσυντηρητικών - νεοφιλελευθέρων πολιτικών τις δύο τελευταίες δεκαετίες και η προώθηση μέσα απ' αυτές μιας σειράς σημαντικών αναδιαρθρώσεων στην εκπαίδευση οξύνουν σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές αντιθέσεις και εντείνουν την κοινωνική επιλογή και απόρριψη μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι πολιτικές αυτές έχουν συναντήσει ισχυρές αντιστάσεις, με αποτέλεσμα είτε να καθυστερούν οι ρυθμοί εφαρμογής τους είτε κρίσιμες πλευρές τους να μην μπορούν να εφαρμοστούν. Ο έλεγχος επομένως των κοινωνικών αντιστάσεων και η προσπάθεια διαμόρφωσης συναίνεσης γύρω από τις κατευθύνσεις της κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν ιδιαίτερης σημασίας ζητούμενα για την κρατική εξουσία σήμερα.

¹ Ο Χρήστος Ρέππας είναι εκπαιδευτικός.

Ο διάλογος ως θεσμοποιημένη διαδικασία από το κράτος επιτελεί συγκεκριμένες ιδεολογικές και πολιτικές λειτουργίες:

1. Καλλιεργεί την άποψη του κοινού συμφέροντος μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, άσχετα από το γεγονός ότι στις διαδικασίες συμμετέχουν υποκείμενα κοινωνικά διαφορετικά και ταξικά άνισα. Το ίδιο άνιση και ταξικά διαφοροποιημένη είναι και η αντιμετώπιση που υφίστανται από την εκπαίδευση. Δεν υπάρχει κατά συνέπεια μεταξύ διαφορετικών τάξεων κάποιο κοινό συμφέρον που να μπορεί ν' αναζητηθεί μέσα από συναινετικές διαδικασίες. Η αναφορά στο «κοινό» ή το «εθνικό συμφέρον» είναι μια επιλογή νομιμοποίησης της κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής αφού «στο πλαίσιο του κλασικού κοινοβουλευτισμού η πολιτική ηγεμονία της κυρίαρχης τάξης περνάει από το συνδυασμό δύναμης και συναίνεσης»³. Η εκπαιδευτική πολιτική ως τομέας της δραστηριότητας του αστικού κράτους έχει ταξική βάση, αποτελεί την πραγμάτωση συμφερόντων των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων στο χώρο της εκπαίδευσης σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή. Η δυνατότητα πραγματοποίησης των αιτημάτων και των προσανατολισμών της εξαρτάται από τον κάθε φορά συσχετισμό κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων και προϋποθέτει τη συναίνεση των κυριαρχούμενων και υποτελών τάξεων. Καθοριστικό έτσι αναδειχνεται το ζήτημα της ηγεμονίας⁴.
2. Επιχειρείται η απονομιμοποίηση της δράσης των κοινωνικών κινημάτων. Η προβολή του διαλόγου ως πεδίου δημοκρατίας, στο οποίο όλοι μπορούν να συμμετέχουν, προσπαθεί να απαξιώσει κάθε κοινωνική αντίσταση στην κυρίαρχη πολιτική. Κάθε αντίσταση στην κρατική εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να θεωρείται από ανώφελη ως αντιδημοκρατική και κοινωνικά βλαπτική.
3. Η αναζήτηση της συναίνεσης δεν έχει να κάνει μόνο με την ενδυνάμωση της αστικής κυριαρχίας. Έχει να κάνει και με την εξισορρόπηση συμφερόντων και τη χάραξη προσανατολισμών στο πλαίσιο του κυρίαρχου συνασπισμού εξουσίας. Μ' αυτή την έννοια ο διάλογος πρέπει να θεωρηθεί δημιουργός προϋποθέσεων μέσω των οποίων διαμορφώνονται οι αναγκαίες ισορροπίες που απαιτεί η εφαρμογή της νεοφιλελεύθερης πολιτικής. Η διαδικασία αυτή στα σύγχρονα αστικά κράτη μπορεί να παίρνει θεσμοποιημένη μορφή.

Στην ελληνική πραγματικότητα οι εθνικοί διάλογοι για την παιδεία ως μέσα νομιμοποίησης της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής εμφανίζονται σε μια κρίσιμη καμπή για την εκπαίδευση και το γενικότερο πολιτικό σκηνικό. Είναι η πολιτική περίοδος του 1985-86, κατά την οποία πραγματοποιείται η στροφή από τη σοσιαλδημοκρατική πολιτική στο νεοσυντηρητισμό⁵. Η εκπαιδευτική πολιτική της πρώτης τετραετίας του ΠΑΣΟΚ έχει φανερώσει τα όριά της και τα αδιέξοδα της και παραχωρεί τη θέση της σε νεοσυντηρητικές αρχικά και στη συνέχεια νεοφιλελεύθερες αντιλήψεις⁶. Ο κυρίαρχος λόγος για την εκπαίδευση έχει τώρα διαφορετικούς προσανατολισμούς. Η ρητορική της πρώτης κυβερνητικής τετραετίας του ΠΑΣΟΚ εγκαταλείπεται⁷ και τη θέση

της παίρνουν τώρα οι έντονες αναφορές στον εθνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, που υπονοούν την πολιτική της ουδετερότητά και τον αταξικό χαρακτήρα της⁸.

Οι μετασχηματισμοί αυτοί συμβαίνουν σε μια γενικότερη κοινωνικοπολιτική συγκυρία η οποία χαρακτηρίζεται από μονεταριστική στροφή στην οικονομική πολιτική (σταθεροποιητικό πρόγραμμα για την οικονομία, Σεπτέμβριος 1985) και ρήξη με τα συνδικάτα στο πλαίσιο της ανάκλησης του σοσιαλδημοκρατικού συμβολαίου⁹. Η μονεταριστική στροφή του σταθεροποιητικού προγράμματος είναι μια μακροπρόθεσμη στρατηγική επιλογή του ελληνικού κεφαλαίου. Βασικό της χαρακτηριστικό είναι η εγκατάλειψη της μέχρι τότε πολιτικής «αναδιανομής του κοινωνικού προϊόντος», επιλογή με ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές επιπτώσεις. Η συμπίεση των δημοσίων δαπανών που συνεπάγεται η νέα οικονομική πολιτική βάζει όρια στην υλοποίηση του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος του ΠΑΣΟΚ στην εκπαίδευση, όρια που το αναγκάζουν σε συντηρητική αναδίπλωση στους στόχους του, στις διακηρύξεις του και τον εκπαιδευτικό του λόγο. Η ρήξη με τα συνδικάτα θα συμβεί εν μέρει και στον εκπαιδευτικό χώρο, όπως δείχνει η περίπτωση της ΟΛΜΕ, η οποία ήδη από το 1986 αμφισβητεί βασικές εκπαιδευτικές επιλογές της κυβέρνησης. Η αμφισβήτηση αυτή θα πάρει τη μορφή της ανοιχτής ρήξης με την απεργία διαρκείας πάνω στις εξετάσεις το 1988¹⁰.

Είναι φανερό ότι στη νέα κοινωνικοπολιτική συγκυρία, που χαρακτηρίζεται από το τέλος της σοσιαλδημοκρατικής συναίνεσης, τροποποιούνται και οι όροι (ιδεολογικοί και πολιτικοί) άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον συντηρητικοποιείται ραγδαία το περιεχόμενό της. Η συντηρητική αυτή στροφή από την πλευρά της κρατικής εξουσίας παίρνει συγκεκριμένη μορφή και καλύπτεται ιδεολογικά, εκτός από το ιδεολόγημα της ποιότητας, και μ' αυτό της «εσωτερικής μεταρρύθμισης του σχολείου»¹¹. Σύμφωνα μ' αυτή την άποψη κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πραγματοποιείται σε δύο επίπεδα, ένα «εξωτερικό» (δομή της εκπαίδευσης, διοίκηση και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, σχέσεις εκπαίδευσης και οικονομίας, θεσμοί εκπαίδευσης και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού) και ένα «εσωτερικό» (μέθοδοι διδασκαλίας, αναλυτικά προγράμματα, συστήματα αξιολόγησης μαθητών και εκπαιδευτικών, εσωτερική οργάνωση της σχολικής ζωής). Η διάκριση των δύο αυτών επιπέδων είναι σε μεγάλο βαθμό μεθοδολογικά διάτρητη, καθώς μεταξύ τους υπάρχει συσχέτιση, αλλά κυρίως υπάρχει η συσχέτιση και των δύο αυτών επιπέδων με το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον και το πολιτικό σύστημα. Η επικέντρωση όμως της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ τη συγκεκριμένη περίοδο στην «εσωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου» ήταν επιλογή που εξυπηρέτησε πολύ καλά τη συντηρητική αναδίπλωση των προσανατολισμών της¹² (εφαρμογή των μονεταριστικών οικονομικών επιλογών στην εκπαίδευση, εντατικοποίηση του έργου των εκπαιδευτικών).

Σ' αυτή τη συγκυρία το Υπουργείο Παιδείας καταλαβαίνει ότι δεν μπορεί να έχει

την ίδια σχέση με τα συνδικάτα μ' αυτή που είχε στην πρώτη τετραετία της διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ και ότι είναι πλέον ανάγκη να αναζητηθούν άλλοι μηχανισμοί για τη νομιμοποίηση της πολιτικής του. Χρειάζεται να απευθύνεται άμεσα στην κοινωνία με στόχο τη συναίνεση γύρω από τις επιλογές του και την απομόνωση των αμφισβητήσεων της πολιτικής του. Εμφανίζεται έτσι και στην ελληνική πραγματικότητα η τακτική του εθνικού διαλόγου.

Β. Ο πρώτος εθνικός διάλογος: η νεοσυντηρητική προσαρμογή της εκπαίδευσης στο «όραμα» του 1992

Ο πρώτος εθνικός διάλογος για την παιδεία θα ξεκινήσει με την ανάληψη της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας από τον Αντώνη Τρίτση το 1986. Η θεματολογία και οι στόχοι του διαλόγου προσπαθούν να απαντήσουν στα αδιέξοδα της εκπαιδευτικής πολιτικής της εποχής και να δημιουργήσουν προϋποθέσεις για την προώθηση των Προεδρικών Διαταγμάτων του ν. 1566/85. Σε ομιλία του στο Γ' Συνέδριο της Μαθηματικής Εταιρείας (10/3/86) ο Α. Τρίτσης καταθέτει το ιδεολογικό στίγμα του διαλόγου που είναι «η αναμέτρηση με το φαινόμενο του κομματισμού στα σχολεία» καθώς «έχω ειδική εντολή ως νέα πολιτική ηγεσία στο χώρο της παιδείας να φέρω το μήνυμα της ποιοτικής αναβάθμισης και της στερέωσης της μεγάλης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης»¹³.

Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί, μέσω των Ομοσπονδιών τους, καλούνται σε «ευρύ και περιεκτικό διάλογο», ο οποίος σύμφωνα με το γραπτό κείμενο του ΥΠΕΠΘ θα πρέπει να καλύπτει ολόκληρο το φάσμα της παιδείας. Η ευρύτητα βέβαια αυτού του φάσματος γίνεται κατανοητή όταν με το κείμενο εργασίας του Υπουργείου Παιδείας που δίνεται στις εκπαιδευτικές ομοσπονδίες παρουσιάζονται οι συγκεκριμένοι άξονες του διαλόγου. Έτσι σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ θα έπρεπε να συζητηθούν:

- α) Ο περιορισμένος χρόνος λειτουργίας των σχολείων, για τον οποίο το ΥΠΕΠΘ, χωρίς να παρουσιάζει συγκεκριμένα στοιχεία τεκμηρίωσης, θεωρεί ότι «η χώρα μας έχει ίσως το μικρότερο πραγματικό σχολικό έτος».
- β) Το περιορισμένο εβδομαδιαίο ωράριο.
- γ) Η περιορισμένη παραμονή των εκπαιδευτικών στο σχολείο.
- δ) Η περιορισμένη - ανεπαρκής επαφή εκπαιδευτικού – μαθητή και εκπαιδευτικού – γονέως.
- ε) Η απογύμνωση της επαρχίας από εκπαιδευτικό δυναμικό.
- στ) Ο υπερβολικός αριθμός αναρρωτικών αδειών.
- ζ) Η ανάγκη σωστότερης αξιολόγησης του μαθητή.
- η) Η ανάγκη ευαισθητοποίησης των Ομοσπονδιών στο θέμα των ιδιαίτερων μαθημάτων.

Στους στόχους του διαλόγου θα ενταχθούν ακόμα η κατάργηση των μαθητικών παρατάξεων στα σχολεία και η επαναφορά της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στο γυμνάσιο¹⁴.

Η θεματολογία του διαλόγου ήταν κατά τέτοιο τρόπο διαρθρωμένη ώστε τεχνη-

έντως να αποκρύπτονται οι ευθύνες της πολιτικής εξουσίας για την κατάσταση στην εκπαίδευση και αυτές να τις επωμίζονται αποκλειστικά οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Κανένα πραγματικό εκπαιδευτικό πρόβλημα δεν μπαίνει στην προβληματική του διαλόγου (χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, σχολική διαρροή, οικονομική κατάσταση των εκπαιδευτικών, προσανατολισμοί της σχολικής γνώσης, η σχολική αποτυχία και οι κοινωνικοί της όροι, κτηριακή και γενικότερη υλικοτεχνική υποδομή) και επιχειρείται μια ιδεολογικά και πολιτικά μεροληπτική παρουσίαση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, έτσι ώστε εκ των προτέρων να φαίνονται αυτονόητες και σωστές οι απόψεις του υπουργείου για την κρίση του σχολείου.

Το μοντέλο σχολείου που προτείνεται στηρίζεται στην ανασυγκρότηση της διοικητικής ιεραρχίας, την καθιέρωση της συνεχούς αξιολόγησης και του κρατικού ελέγχου των εκπαιδευτικών, την ενίσχυση της μονοπρόσωπης διοίκησης του σχολείου και την αποδυνάμωση του συλλόγου διδασκόντων. Σε κάθε περίπτωση διατηρείται και ενισχύεται το μοντέλο της κάθετης γραμμικής ιεραρχίας στο οποίο στηρίχτηκε η διοίκηση της εκπαίδευσης από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους. Κρίσιμο σημείο των προτάσεων είναι η εισαγωγή της έννοιας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως έννοιας διακριτής από την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η τελευταία έχει τη μορφή της υπηρεσιακής κρίσης και συνεχίζει την αυταρχική παράδοση του ιεραρχικού ελέγχου και της γραφειοκρατικής συμμόρφωσης προς την επίσημη κρατική διδακτική. Η εισαγωγή όμως μιας δεύτερης μορφής αξιολόγησης φανερώνει την προσπάθεια της κρατικής εξουσίας για την εισαγωγή του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολικών μονάδων, την ιεράρχηση και κατηγοριοποίησή τους. Επιπλέον προτείνεται η συσχέτιση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με την αξιολόγηση του μαθητή¹⁵. Η πρόταση αυτή παραπέμπει στα νεοφιλελεύθερα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζονται την εποχή αυτή στη Μ. Βρετανία και στις ΗΠΑ.

Το Υπουργείο Παιδείας της εποχής θα απευθυνθεί ακόμα με έγγραφό του¹⁶ στα τότε κοινοβουλευτικά κόμματα (ΠΑΣΟΚ, Ν.Δ., ΔΗΑΝΑ, ΚΚΕ) καλώντας τα στη σύναψη «εθνικής συμφωνίας για την παιδεία». Με μια επιγραμματική αναφορά στα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα στην ελληνική εκπαίδευση από τις αρχές του 20ού αιώνα, το ΥΠΕΠΘ καταλήγει στη διαπίστωση ότι «η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα δεν σταθεροποιήθηκε ποτέ» και στη συνέχεια ότι «απαιτείται διασφάλιση της μονιμότητας της μεταρρύθμισης με ευρύτερη πολιτική συναίνεση»¹⁷. Η προτεινόμενη συμφωνία δεν θα περιλαμβάνει όλο το εύρος των θεμάτων της παιδείας αλλά θα έχει τη μορφή «εθνικού πολιτικού συμβιβασμού» ο οποίος θα κινείται πάνω σε συγκεκριμένους άξονες, που δείχνουν ξεκάθαρα την αντίληψη της πολιτικής εξουσίας της εποχής για το περιεχόμενο και τον προσανατολισμό της μεταρρύθμισης. Ως τέτοιοι άξονες στο σχετικό κείμενο της εποχής προτείνονται: Α. Καλλιέργεια της σωστής στάσης της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στην παιδεία. Το αίτημα αυτό, αν και με γενικόλογό τρόπο διατυπωμένο, έχει μια συγκεκριμένη στόχευση: να πάψει η

εκπαίδευση, ειδικότερα η τριτοβάθμια, να αποτελεί εφαλτήριο κοινωνικής ανόδου για τα λαϊκά στρώματα και να στρατευτεί πιο ενεργά στις απαιτήσεις της καπιταλιστικής συσσώρευσης. Β. Η επίτευξη ενός ποιοτικού άλματος στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Γ. Η εμπέδωση της έννοιας της αξιοκρατίας¹⁸.

Επιπλέον στο πλαίσιο του εθνικού διαλόγου κατατίθεται ένα σχέδιο προβληματισμού¹⁹ για την οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα, όπως θεωρείται ότι θα διαμορφωθεί στις επόμενες δεκαετίες, και για το ρόλο της εκπαίδευσης σ' αυτές τις νέες συνθήκες. Το κείμενο παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο για τη χρονική στιγμή που γράφεται όσο και για τις προτάσεις που κάνει. Το ερμηνευτικό του σχήμα είναι επηρεασμένο από την ανάλυση του Α. Toffler στο έργο του το «Τρίτο Κύμα» και παρουσιάζεται στους μαθητές των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο κείμενο η οικονομική και κοινωνική εξέλιξη παρουσιάζεται σαν απλό παράγωγο των επιστημονικών και τεχνολογικών επιτευγμάτων και η κρίση σαν καρπός της αντίστασης του παλιού βιομηχανικού κόσμου στον ερχομό της καινούργιας εποχής.

Σύμφωνα με την ανάλυση στο κείμενο του υπουργείου, πράγματι στην εθνική και διεθνή πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα «υπάρχει κρίση και είναι κρίση ενός κόσμου που πεθαίνει μπροστά στη νέα εποχή...»²⁰. Ακολουθώντας το ερμηνευτικό σχήμα του Toffler, το ΥΠΕΠΘ υποστηρίζει ότι «Η εκπαίδευση στον κόσμο που φεύγει –τον σημερινό– ήταν καθυποταγμένη [...] στόχευε να φτιάχνει ανθρώπους-μηχανές, άβουλους και ανίκανους, σε μια ιεραρχική, αυταρχική κοινωνική οργάνωση. Η εκπαίδευση τα τελευταία 100 χρόνια ακολούθησε και ακόμα σε μεγάλο βαθμό ακολουθεί το εργοστασιακό μοντέλο, που είναι το κυρίαρχο της βιομηχανικής εποχής και το υπερσυνγκεντρωτικό κράτος και οργανώθηκε σε μεγάλο βαθμό “κατ’ εικόνα και ομοίωσή του”»²¹.

Παρά το γεγονός ότι η πιο πάνω άποψη περιέχει σοβαρές δόσεις αλήθειας, δεν αποτελεί ολοκληρωμένη κριτική της κοινωνικής λειτουργίας της εκπαίδευσης στον καπιταλισμό²². Ούτε βέβαια γι' αυτό το λόγο γίνεται κριτική στο σχολικό σύστημα από την πολιτική εξουσία της εποχής. Αντιθέτως η κριτική ασκείται σε εκείνα τα στοιχεία της σχολικής εκπαίδευσης τα οποία θεωρούνται ασύμβατα με τις νέες τάσεις της καπιταλιστικής παραγωγής. Στο στόχαστρο δηλαδή της κριτικής μπαίνει η μέχρι τώρα εκπαίδευση σε σταθερά επαγγέλματα, καθώς είναι ασύμβατη με την ανάπτυξη και εδραίωση του μοντέλου της ευέλικτης εργασίας. Έτσι το κείμενο καταλήγει στη διαπίστωση-πρόταση: «πρέπει η σύγχρονη εκπαίδευση να εξοπλίζει τον άνθρωπο δημιουργικά –να «τον μαθαίνει να μαθαίνει»– ώστε να προσαρμόζεται στις αενάως μεταλλασσόμενες επαγγελματικές εξελίξεις και κοινωνικές απαιτήσεις»²³. Παράλληλα προτείνεται η σύνδεση βιομηχανίας – τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με ουσιαστική συμμετοχή του βιομηχανικού κεφαλαίου στη λειτουργία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δύο αυτές κατευθύνσεις είναι γνωστό ότι κωδικοποιήθηκαν αργότερα ως βασικές αρχές της καπιταλιστικής ανασυγκρότησης των εκπαιδευτικών συ-

στημάτων με το *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση* της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (1995)²⁴.

Ο διάλογος θα λειτουργήσει ως μηχανισμός σύνδεσης του εκπαιδευτικού συστήματος με τις πολιτικοϊδεολογικές ανάγκες του ελληνικού καπιταλισμού και θα συμβάλει αποφασιστικά στον νεοσυντηρητικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Η έντονη προβολή εθνικιστικών ιδεολογημάτων δεν είναι σε καμιά περίπτωση προσωπική ιδιορρυθμία του υπουργού Παιδείας της εποχής αλλά μια απαίτηση του κυρίαρχου συνασπισμού εξουσίας, όπως αυτό αποδεικνύεται από σειρά διακηρύξεις του ίδιου του κυβερνώντος κόμματος. Καθώς το στερέωμα των μονεταριστικών πολιτικών και των ευρωπαϊκών οραμάτων του ελληνικού κεφαλαίου προϋποθέτει την εμπέδωση κοινωνικά πειθαρχημένης συμπεριφοράς και ανταγωνιστικού πνεύματος από τις υποτελείς τάξεις της κοινωνίας, ο Ανδρέας Παπανδρέου θα διακηρύξει την ανάγκη «για αναστροφή του καταναλωτικού προτύπου που καλλιεργήθηκε για δεκαετίες», στόχος που δεν μπορεί να επιτευχθεί «χωρίς την πνευματική και πολιτιστική συνοχή του ελληνισμού»²⁵. Η ιδέα επομένως της πολιτιστικής και κατ' επέκταση πολιτικής ομογενοποίησης της κοινωνίας είναι στοιχείο της πολιτικής στρατηγικής της εξουσίας την εποχή αυτή. Ο εθνικισμός σε ήπια εκδοχή θα εξυπηρετήσει την υλοποίηση αυτής της στρατηγικής.

Ένα ερώτημα που θα μπορούσε να διατυπωθεί εδώ είναι πώς συμβιβάζεται η υιοθέτηση και προβολή εθνικιστικών ιδεολογημάτων με την προσπάθεια ένταξης στις διαδικασίες της ευρωπαϊκής καπιταλιστικής ενοποίησης. Σε μια τέτοια περίπτωση ο εθνικισμός μπορεί να αποδειχθεί αναγκαίος, καθώς έχει την ικανότητα να συσπειρώνει μεγάλο μέρος της κοινωνίας γύρω από τους βασικούς στόχους της κυρίαρχης τάξης²⁶.

Εφαρμοζόμενη η στρατηγική αυτή στο χώρο της εκπαίδευσης, θα οδηγήσει στη διαμόρφωση συγκεκριμένης άποψης για τον πολιτιστικό και παιδαγωγικό ρόλο της γλώσσας. Σ' ένα καθαρά εθνικιστικό ιδεολογικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο «η μόνη ιδεολογία που επέζησε και επιζεί στο πέρασμα των χιλιετιών είναι η ιδεολογία του Ελληνισμού»²⁷ θα τεθεί το θέμα της γλωσσικής διδασκαλίας στο γυμνάσιο. Με βάση αυτές τις απόψεις και με την υιοθέτηση ιδεολογημάτων που καλλιεργήθηκαν στη δεκαετία του 1980 για λεξιπενία και φθορά της ελληνικής γλώσσας από νεοκαθαρευοσιάνους συντηρητικούς διανοούμενους, επαναφέρθηκε από το πρωτότυπο η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο γυμνάσιο, ανατρέποντας στο σημείο αυτό τη σωστή επιλογή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976 για το θέμα.

Την περίοδο αυτή, και στο πλαίσιο του εθνικού διαλόγου, ο Α. Τρίτσης αναλαμβάνει τη διαμόρφωση μιας νέας ιδεολογικής σταυροφορίας για την «Ανάκτηση της Ελληνικής Παιδείας»²⁸ όπου η αποδέσμευση από το λαϊκισμό της πρώτης κυβερνητικής περιόδου καλύπτεται με εθνικιστική απογείωση από την πραγματικότητα. Η ανακίνηση του γλωσσικού ζητήματος με οποιαδήποτε μορφή δεν είναι ποτέ ένα στε-

νά εκπαιδευτικό ή διδακτικό πρόβλημα. Είναι πρόβλημα πολιτιστικής και πολιτικής ηγεμονίας. Στη συγκεκριμένη συγκυρία ανακινείται σε μια περιορισμένη έκταση, γίνεται στο όνομα της υπεράσπισης της δημοτικής γλώσσας και διεκδικείται η επαναφορά της διδασκαλίας στο γυμνάσιο προηγούμενων μορφών της γλώσσας από το πρωτότυπο. Είναι μια πολιτική επιλογή που αναμορφώνει τις σχέσεις ανάμεσα στις διευθύνουσες τάξεις της κοινωνίας και τις λαϊκές μάζες και βάζει εντονότερα τη σφραγίδα της πολιτιστικής κυριαρχίας των πρώτων πάνω στις δεύτερες²⁹. Πρέπει να τονιστεί ότι όλη η επιχειρηματολογία που δικαιολόγησε την επαναφορά δεν ήταν μόνο οι αναφορές στη λεξιπενία, αλλά και επιχειρήματα που αντλούνται από τον σκληρό πυρήνα της εθνικιστικής ιδεολογίας. (Η ιδεολογία της διαχρονικής συνέχειας, γλωσσικής και εθνικής, κατέχει εδώ κεντρική θέση, όπως και αυτή της μοναδικής γλώσσας και του περιούσιου λαού.)

Ο πρώτος «εθνικός διάλογος» θα κλείσει με την αποχώρηση του Α. Τρίτση από το ΥΠΕΠΘ (9/5/1988). Στα πολιτικά του αποτελέσματα περιλαμβάνεται η προετοιμασία της νεοσυντηρητικής στροφής της εκπαίδευσης, με χαρακτηριστικότερη έκφραση αυτής της στροφής την αναμόρφωση της γλωσσικής διδασκαλίας στο γυμνάσιο. Η επιρροή του όμως στον εκπαιδευτικό χώρο και η προσπάθεια πειθάρχησης του εκπαιδευτικού σώματος στην τότε κρατική εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να θεωρηθεί αποτυχημένη. Αυτό άλλωστε έδειξε η απεργία διαρκείας της ΟΛΜΕ που ακολούθησε και η αδυναμία έκδοσης των Προεδρικών Διαταγμάτων του ν.1566/85. Με τη διάλυση της σοσιαλδημοκρατικής συναίνεσης στα μέσα της δεκαετίας του 1980, η ηγεμονία της κυρίαρχης πολιτικής στους χώρους της εκπαίδευσης παραμένει ασταθής και πολιτικά αδύναμη.

Γ. Ο δεύτερος εθνικός διάλογος. Μάρτιος 1991-Νοέμβριος 1991: Η ήττα της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής και η διαχείρισή της

Ο επόμενος εθνικός διάλογος, που ξεκινάει από μηδενική βάση σύμφωνα με τη διακήρυξη της πολιτικής εξουσίας της εποχής, έγινε το 1991. Έρχεται μετά τις μαθητικές καταλήψεις, τη δολοφονία του Νίκου Τεμπονέρα και την απόσυρση του πολυνομοσχεδίου Κοντογιαννόπουλου και θα επιτρέψει στην τότε κυβέρνηση της Ν.Δ. να βγει από το πολιτικό της αδιέξοδο. Έρχεται σε μια εποχή που η κυρίαρχη πολιτική για την εκπαίδευση γνωρίζει συντριπτική ήττα μέσα στην κοινωνία, την ώρα μάλιστα που ο νεοφιλελευθερισμός βρίσκεται στο απόγειο της ηγεμονίας του και το σκηνικό της πολιτικής συναίνεσης μοιάζει παντοδύναμο.

Στις 8/3/91 ο νέος υπουργός Παιδείας της νεοδημοκρατικής κυβέρνησης Γιώργος Σουφλιάς ανακοινώνει τις «αρχές και τις διαδικασίες του νέου εθνικού διαλόγου για την παιδεία», που θα γίνει πάνω σε τέσσερις βασικούς άξονες και πέντε συγκεκριμέ-

να στάδια. Α. Γνωστοποίηση των θέσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας μέσω θεσμοθετημένων διαδικασιών. Β. Ο διάλογος να έχει υπερχομματικό χαρακτήρα. Γ. Να αξιοποιείται η γνώση των ειδικών. Δ. Να προωθεί τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή τη νεοφιλελεύθερη πολιτική.

Οι άξονες αυτοί οργανώνονται σε χρονοδιάγραμμα πέντε σταδίων: Α. Καταγραφή των απόψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας που θα γίνονταν με καταρτισμένα ερωτηματολόγια του Υπουργείου Παιδείας ειδικά γι' αυτό το σκοπό, τα οποία θα στέλνονταν στους τρεις βασικούς φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς). Η διαδικασία αυτή θα διεκπεραιωνόταν μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά όρια (20/3/91-20/5/91). Β. Διάλογος σε επιτροπές ειδικών, που θα κατέληγε στην υποβολή συγκεκριμένων προτάσεων. Γ. Διάλογος κομμάτων, για την έκφραση απόψεων. Δ. Πολιτική και νομοτεχνική επεξεργασία των απόψεων και προτάσεων που έχουν κατατεθεί στο πλαίσιο του διαλόγου και σύνταξη συγκεκριμένου νομοσχεδίου. Ε. Διάλογος στη Βουλή κατά την ψήφιση του νομοσχεδίου³⁰.

Και στην τότε συγκυρία ο διάλογος έχει συγκεκριμένες πολιτικές στοχεύσεις, όπως την περιθωριοποίηση του μαθητικού κινήματος της εποχής που υπήρξε ισχυρό λόγω του αυτόνομου χαρακτήρα του, επεξεργασία μιας νέας τακτικής για την προώθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Νέας Δημοκρατίας, μετά την απόσυρση του πολυνομοσχεδίου Κοντογιαννόπουλου, απεύθυνση της κρατικής εξουσίας προς την κοινωνία με δικούς της όρους ώστε να την πείσει για την αναγκαιότητα των επιλογών της στην εκπαίδευση.

Οι βασικοί στόχοι του διαλόγου παραμένουν ίδιοι με αυτούς της εκπαιδευτικής πολιτικής της περιόδου, όπως αυτή εκφράζονταν από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Νέας Δημοκρατίας. Μπροστά στην κοινωνική αντίδραση που συναντούσε η εφαρμογή του, ο νέος Υπουργός Παιδείας θα αναρωτηθεί αν η ελληνική εκπαίδευση «θα μπορέσει να παρακολουθήσει τους ρυθμούς εξέλιξης που παρατηρούνται σήμερα στην Ευρώπη» στο πλαίσιο του «διεθνούς ανταγωνισμού» και της «ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς από το 1993»³¹. Έτσι και στη νέα φάση ο Γ. Σουφλιάς έθεσε ως βασικό στόχο των επιχειρούμενων αλλαγών στην ελληνική εκπαίδευση την ανταπόκρισή της στις απαιτήσεις της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Από εκεί και πέρα οι στόχοι που προωθούνται μέσω του διαλόγου έχουν να κάνουν με την ενίσχυση του κρατικού ελέγχου και της κοινωνικής επιλογής στο εκπαιδευτικό σύστημα και τον συντηρητικό προσανατολισμό των σχολικών γνώσεων.

Συγκεκριμένα:

- α. Μέσω του διαλόγου γίνεται προσπάθεια να επανέλθουν ανακεφαλαιωτικές ανά τρίμηνο, προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις στις δύο μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Επίσης αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό με την επαναφορά της αριθμητικής βαθμολογίας. Το ΥΠΕΠΘ στο σχετικό κείμενο του εθνικού διαλόγου, χρησιμοποιώντας έναν ασαφή και επι-

στημονικοφανή παιδαγωγικό λόγο, θεωρεί ότι το αριθμητικό σύστημα μπορεί να αποτιμήσει την επίδοση του μαθητή με περισσότερη ακρίβεια, περιεκτικότητα, και καθαρότητα και μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για μελέτη (ΥΠΕΠΘ, Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία, Αθήνα 1991). Ενδεικτική για τους προσανατολισμούς του νέου συστήματος αξιολόγησης είναι η άποψη που κατατέθηκε στη συζήτηση του σχετικού Προεδρικού Διατάγματος στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: «Μετά τον εννεαετή κύκλο ο μεγάλος όγκος των μαθητών πρέπει να στρέφεται σε επαγγέλματα»³².

- β. Την προώθηση της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που αποτελούσε βασική θέση του προγράμματος της Ν.Δ. Μέσω των αμφισβητούμενης εγκυρότητας ερωτηματολογίων που προωθήθηκαν στα σχολεία, ο εθνικός διάλογος προσπάθησε να δημιουργήσει προϋποθέσεις για την προώθηση της κυβερνητικής πολιτικής και στο θέμα αυτό. Τα περισσότερα ερωτήματα που υπήρχαν στα ερωτηματολόγια αφορούσαν την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης καταγραφής ανακοίνωσε το ίδιο το υπουργείο, σύμφωνα με το οποίο οι καθηγητές συμμετείχαν κατά 57,2% στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό 42,8% απείχε από τη διαδικασία των απαντήσεων. Το μεγάλο ποσοστό αποχής δεν μας επιτρέπει ασφαλή συμπεράσματα για τη στάση του εκπαιδευτικού σώματος απέναντι στα ερωτήματα σχετικά με την αξιολόγηση. Υπολογίζεται ότι περίπου ένα 51% από την πρωτοβάθμια και ένα 69% από τη δευτεροβάθμια από το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη διαδικασία των απαντήσεων απάντησε θετικά στο ζήτημα της αξιολόγησης³³. Ωστόσο το μεγάλο ποσοστό αποχής από τη διαδικασία των απαντήσεων έδειχνε τη σοβαρή έλλειψη νομιμοποίησης που αντιμετώπιζε η κρατική εκπαιδευτική πολιτική στη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική εκδοχή της μέσα στο εκπαιδευτικό σώμα, γεγονός ιδιαίτερα κρίσιμο όσον αφορά την προοπτική των επιλογών της.

Ζητούμενο από την πλευρά της πολιτικής εξουσίας στο σημείο αυτό ήταν η διαμόρφωση ενός ασφυκτικού-γραφειοκρατικού πλαισίου άσκησης του εκπαιδευτικού έργου, με την ιδεολογική συμμόρφωση των εκπαιδευτικών στην κυρίαρχη πολιτική για την εκπαίδευση. Στο επίπεδο του παιδαγωγικού ρόλου περιοριζόταν η όποια παιδαγωγική αυτονομία υπήρχε και ενισχυόταν ο εκτελεστικός ρόλος στο πλαίσιο κρατικά διαμορφωμένων διδακτικών στόχων. Το Π.Δ. 320 (Αύγουστος 1993) θεσμοθέτούσε τη διπλή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον σχολικό σύμβουλο και από το διευθυντή του σχολείου για το υπηρεσιακό επίπεδο. Και στις δύο περιπτώσεις η αξιολόγηση γίνονταν μέσω διευρυμένης αριθμητικής κλίμακας που έδειχνε το στόχο της εξουσίας για μεγάλη κατηγοριοποίηση του εκπαιδευτικού σώματος.

Καθοριστικής σημασίας για την οργάνωση και την προώθηση του εθνικού διαλόγου υπήρξε η στάση των κομμάτων της κοινοβουλευτικής αντιπολίτευσης στα εκ-

παιδευτικά δρώμενα της εποχής. Βασικό χαρακτηριστικό των προτάσεών τους για την εκπαίδευση είναι η θέση για εθνική συνεννόηση όλων των πολιτικών δυνάμεων, η αποδοχή των εννοιών της ανταγωνιστικότητας και της επιχειρηματικότητας, και η αμφισβήτηση της έννοιας της δωρεάν παιδείας.

Το ΠΑΣΟΚ (*Η πρόταση του ΠΑΣΟΚ για την εκπαίδευση*, Ιούλιος 1991) θα αμφισβητήσει με συγκαλυμμένο τρόπο την έννοια της δωρεάν παιδείας με τη θέση ότι «η δωρεάν παιδεία δεν είναι αρχή χωρίς κοινωνικό περιεχόμενο που οδηγεί στην ίδια μεταχείριση εκείνων που έχουν και εκείνων που δεν έχουν ανάγκη»³⁴. Μαζί με τις προτάσεις για αποκεντρωμένη επιτηρίδα διορισμών των εκπαιδευτικών, θέσπιση πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας, εισαγωγική επιμόρφωση, ένταξη των μηχανισμών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, θα προτείνει για την Ανώτατη Εκπαίδευση την αξιολόγησή της και τη σύνδεσή της με τη χρηματοδότηση «η αξιολόγηση των ιδρυμάτων θα λαμβάνεται υπ' όψιν τόσο στην κατανομή της κρατικής χρηματοδότησης...», για να συμπληρωθεί η πρόταση αυτή με την κατάργηση της δωρεάν διανομής συγγραμμάτων για τους φοιτητές με το πρόσχημα ότι «στο πανεπιστήμιο δεν νοείται η συσχέτιση των σπουδών με ένα βιβλίο ανά γνωστικό αντικείμενο»³⁵.

Ο ΣΥΝ, από την άλλη, την περίοδο αυτή αν και δεν έχει εναρμονιστεί με τη νεοσυντηρητική αντίληψη στον ίδιο βαθμό με το ΠΑΣΟΚ, λειτουργεί πολιτικά μέσα στο σκηνικό της συναίνεσης. Η γραμμή της σοσιαλδημοκρατικής ενσωμάτωσης στο νέο πολιτικό σκηνικό του αστισμού που έχει χαραχθεί με το ιδρυτικό του κείμενο, το *Κοινό Πρόγραμμα ΕΑΡ-ΚΚΕ* (1988), του δίνει έναν συμπληρωματικό και ετεροκαθοριζόμενο ρόλο απέναντι στους προσανατολισμούς και τις στοχεύσεις της κυρίαρχης πολιτικής. Οι θέσεις του σε θέματα παιδείας χαρακτηρίζονται από, έλλειψη ξεκάθαρου ιδεολογικοπολιτικού προσανατολισμού, αδυναμία ταξικής ανάλυσης και κριτικής στην κυρίαρχη κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης³⁶.

Ενδεικτική πάντως του εύρους της νεοσυντηρητικής ηγεμονίας στο πολιτικό φάσμα της εποχής είναι ότι στο εσωτερικό του αναπτύσσονται συντηρητικές αντιλήψεις για τα θέματα παιδείας που προσεγγίζουν ως ένα βαθμό την κυρίαρχη νεοφιλελεύθερη αντίληψη. Οι απόψεις αυτές δεν απηχούν βέβαια το σύνολο του κόμματος, έχουν όμως επιρροή στην πολιτική του πρακτική. Εξάλλου οι γενικότερες πολιτικές επιλογές του κόμματος αυτή την περίοδο (συμμετοχή στα αστικά κυβερνητικά σχήματα Τζαννετάκη – Οικουμενική, επικύρωση της συνθήκης του Μάαστριχτ στο εθνικό κοινοβούλιο) αποτελούν το κατάλληλο έδαφος πάνω στο οποίο μπορούν να διαμορφώνονται στο εσωτερικό του εκπαιδευτικές προτάσεις ανάλογου προσανατολισμού. Χαρακτηριστικότερη περίπτωση συντηρητικού προσανατολισμού στο πλαίσιο του ΣΥΝ πρέπει να θεωρηθούν οι θέσεις του Φόρουμ για μια Ριζοσπαστική Ομάδα σύμφωνα με το οποίο «η εκπαίδευση πρέπει να απαλλαγεί από τη φαιά ομοιομορφία», ενώ για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα «παράλληλα θα έπρεπε να εισαχθούν στοιχεία εσωτερικού ανταγωνισμού τα οποία σε ορισμένες περιπτώσεις, ιδι-

αιτέρα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, θα μπορούσαν να καθορίζουν και το ποσό της κρατικής επιχορήγησης»³⁷. Προτείνεται ακόμα η «άσκηση ίδιας επιχειρηματικής - ερευνητικής δραστηριότητας, ιδιαίτερα από ιδρύματα της Ενιαίας Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης», η οποία θα «συνέβαλε σ' αυτή τη σύνδεση και ταυτόχρονα θα ήταν βήμα προς την επιδιωκόμενη αυτονομία και την απαλλαγή από τον ισοπεδωτισμό», ενώ για την έννοια της δωρεάν παιδείας οι θέσεις του Φόρουμ αναφέρουν ότι «η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης συνοδεύτηκε, όπως ήταν φυσικό, από τη δημιουργία ενός παράλληλου συστήματος ποικίλων κοινωνικών παροχών. Στη χώρα μας το σύστημα αυτό υπερκαθορίστηκε από το σύνθημα στόχο της δωρεάν παιδείας»³⁸. Με βάση τις πιο πάνω θέσεις-αρχές, το Φόρουμ θα προτείνει την εθνική συνεννόηση ανάμεσα φυσικά στους πολιτικούς φορείς που εκφράζουν την αστική πολιτική στην εκπαίδευση με τη μορφή μιας συμφωνίας για μεταρρυθμίσεις μακράς διαρκείας. Παράλληλα υπάρχει από πλευράς του ΣΥΝ η πλήρης αποδοχή της ευρωπαϊκής ενοποίησης και στο χώρο της εκπαίδευσης³⁹, όπως αυτή διαμορφώνεται στις συνθήκες της τότε συγκυρίας.

Στο πλαίσιο τέτοιων απόψεων ο εθνικός διάλογος δεν αποτελεί μόνο επιλογή της τότε κυβέρνησης αλλά και των κομμάτων της τότε αντιπολίτευσης (ΠΑΣΟΚ - ΣΥΝ). Εξάλλου το όριο των επιλογών τους για την εκπαίδευση δεν ξεπερνά τον ορίζοντα της νεοφιλελεύθερης πολιτικής. Με συγκεκριμένες μάλιστα επιλογές τους κατά την περίοδο των κυβερνήσεων Τζαννετάκη και Ζολώτα έχουν συμβάλει στη νεοφιλελεύθερη συναίνεση για την εκπαίδευση⁴⁰.

Με τη σύνταξη από κοινού *Πορίσματος για έναν ουσιαστικό και αποτελεσματικό διάλογο στην Παιδεία* (13.2.91)⁴¹ ΠΑΣΟΚ και ΣΥΝ προσπαθούν να καθορίσουν τη διαδικασία διεξαγωγής του διαλόγου.

Με το *Πόρισμα* προτείνεται ένα συγκεκριμένο οργανωτικό πλαίσιο για τη διεξαγωγή του διαλόγου, που στοχεύει, σύμφωνα με τους συντάκτες του, στο ξεπέρασμα της κρίσης. Πέρα από τη γενική αυτή και αόριστη αναφορά στην κρίση της εκπαίδευσης δεν υπάρχει άλλη αναφορά στο κείμενο ούτε για τα αίτια της ούτε μια συγκεκριμένη ανάλυσή της.

Το σίγουρο είναι ότι η συναινετική αντίληψη που προτείνεται για το ξεπέρασμα της κρίσης εκφράζει έναν σαφή πολιτικό προσανατολισμό: τη στήριξη των επιλογών της κυβέρνησης στη συγκεκριμένη συγκυρία, αδιαφορώντας για το περιεχόμενο αυτών των επιλογών και τις επιπτώσεις τους στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Το κείμενο βάζει συγκεκριμένες προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή του διαλόγου (οικονομική στήριξη, προώθηση των σημείων που συγκεντρώνουν τις μεγαλύτερες δυνατές συναινέσεις, επανεξέταση των μέτρων που έχουν συναντήσει τις μεγαλύτερες αντιδράσεις) και θεωρεί ότι στόχος του διαλόγου πρέπει να είναι όσο το δυνατόν συντομότερα η «διαμόρφωση προτάσεων για τον ουσιαστικό εκσυγχρονισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης»⁴². Έτσι ο εκσυγχρονισμός γίνε-

ται αντιληπτός ως ουδέτερη κοινωνικά και πολιτικά έννοια και συμπεριλαμβάνεται στους πολιτικούς στόχους των συντακτών του *Πορίσματος*.

Το προτεινόμενο από το *Πόρισμα* χρονοδιάγραμμα έκανε διαχωρισμό των θεμάτων του διαλόγου σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με το βαθμό που αυτά έχουν ωριμάσει στη συνείδηση των διαλεγομένων για συναινετικές λύσεις. Οι κατηγορίες αυτές περιλάμβαναν: α. θέματα άμεσης προτεραιότητας που η εφαρμογή τους θα ξεκινούσε από την επόμενη σχολική χρονιά 1991-92, β. μεσοπρόθεσμου χαρακτήρα, που η εφαρμογή τους θα προωθούνταν από τη μεθεπόμενη σχολική χρονιά, γ. μακροπρόθεσμου χαρακτήρα, που η εφαρμογή τους θα εντάσσονταν στο πλαίσιο ενός πενταετούς ή δεκαετούς προγραμματισμού.

Η πρόταση αυτή αποδείχτηκε λειτουργική και αποτελεσματική για την προώθηση της νεοφιλελεύθερης πολιτικής, καθώς έδωσε τη δυνατότητα στην πολιτική εξουσία της εποχής να διαμορφώσει το οργανωτικό πλαίσιο του διαλόγου μέσα από μια ευρύτερη πολιτική συναίνεση⁴³.

Δ. Ο τρίτος εθνικός διάλογος. Ιανουάριος 2005:

Η ήττα της συνταγματικής αναθεώρησης του άρθρου 16 και η αναζήτηση της «εκπαιδευτικής ειρήνης»

Ο διάλογος της πρώτης κυβερνητικής θητείας της Ν.Δ. (2004-2007) είχε τα ίδια συντηρητικά χαρακτηριστικά που είχαν και οι προηγούμενοι. Ξεκίνησε πάνω σε οκτώ άξονες που αποτελούσαν και τις κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής της κυβέρνησης (γενικές αρχές λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, προσανατολισμός των δύο πρώτων βαθμίδων, επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα 12 χρόνια, ενίσχυση της αυτοτέλει των πανεπιστημίων, αξιολόγηση, σύνδεση εκπαίδευσης και παραγωγής, η χώρα να γίνει κέντρο παιδείας για τη Νοτιοανατολική Ευρώπη και την Ανατολική Μεσόγειο)⁴⁴.

Η συζήτηση που έγινε στη Βουλή (8/11/2004) έδειξε ταυτότητα απόψεων ανάμεσα στα δύο αστικά κόμματα (Ν.Δ. και ΠΑΣΟΚ) και κοινές κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική τους πολιτική. Για την αποδοχή του νεοφιλελεύθερου μοντέλου σχολείου και πανεπιστημίου, που σχεδιάστηκε στη Σύνοδο της Μπολόνιας (1998) και με τη στρατηγική της Λισσαβόνας (Μάρτιος 2000), άνοιξε το 2004, από την πλευρά της τότε κυβέρνησης και με τη συναίνεση της αξιωματικής αντιπολίτευσης, ένας νέος κύκλος εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων⁴⁵.

Ως στόχοι αυτών των μεταρρυθμίσεων θα προταθούν από τον αρχηγό της Ν.Δ. «... η σύνδεση εκπαιδευτικών μονάδων με τον κόσμο της εργασίας [...] η δημιουργία όρων προϋποθέσεων που να ευνοούν τη μάθηση σε χώρους εργασίας. Μαθητεία, εξειδίκευση. Διάλυοι ανάμεσα σε επιχειρήσεις και φορείς κατάρτισης. Δημιουργία

νέων δομών ανάμεσα στην επαγγελματική κατάρτιση, τη γενική εκπαίδευση και την ανώτατη εκπαίδευση»⁴⁶. Για τα πανεπιστήμια και γενικά την τριτοβάθμια εκπαίδευση «κατευθυντήριες γραμμές είναι η συνάρτηση των σπουδών με τις ανάγκες των ευρωπαϊκών κοινωνιών και οικονομιών [...] η διασύνδεση με κέντρα έρευνας και δυναμικές επιχειρήσεις»⁴⁷, ενώ το χρονοδιάγραμμα των προτεραιοτήτων θεωρεί ότι «πριν απ' όλα είναι τα θέματα για τα οποία έχουμε αναλάβει δεσμεύσεις απέναντι στην Ευρωπαϊκή Ένωση...»⁴⁸. Από την πλευρά της τότε αξιωματικής αντιπολίτευσης θα ζητηθεί «μεταρρύθμιση στην ανώτατη εκπαίδευση ώστε να εισαχθεί ο ανταγωνισμός και μέσα στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα»⁴⁹.

Σε μια διαφορετική λογική –ανολοκλήρωτη και με αντιφάσεις– από τις πιο πάνω κατευθύνσεις κινήθηκε η τοποθέτηση του προέδρου του ΣΥΝ Αλέκου Αλαβάνου, με την ομιλία του στην εναρκτήρια συνεδρίαση του ΕΣΥΠ: «Η δική μας πρόταση, πρόταση διεκδίκησης και πάλης της Αριστεράς, με βαθιές ιστορικές ρίζες, βρίσκεται σε αντιπαράθεση με τη νεοφιλελεύθερη αντίληψη, όπως καταγράφεται και από τις κατευθύνσεις της Μπολόνιας, που θέλει την εκπαιδευτική διαδικασία πλήρως συνδεδεμένη και στην ουσία υποταγμένη στις επιδιώξεις της αγοράς. Ο πυρήνας της δικής μας εναλλακτικής πολιτικής για την παιδεία είναι η δημιουργία ολοκληρωμένων πολιτών με βαθιά μόρφωση, κριτική σκέψη, ικανότητα για συνεργασία, δυνατότητα να αμφισβητούν, να δημιουργούν»⁵⁰.

Μέσα στο πλαίσιο των στόχων που έβαλαν τα δύο αστικά κόμματα (Ν.Δ., ΠΑ.ΣΟΚ) οργανώθηκε και ο εθνικός διάλογος από το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. Η διεξαγωγή του έγινε σε συγκεκριμένα στάδια: α. συλλογή ζητημάτων του διαλόγου και ορισμός συγκεκριμένης διάταξης για τη συζήτησή τους, χωρίς ανάμειξη του υπουργείου, β. διαβούλευση μέσα από επιμέρους συμβούλια του ΕΣΥΠ, γ. κατάθεση εισήγησης από τα επιμέρους συμβούλια στην ολομέλεια του ΕΣΥΠ και παράλληλα η επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων της Βουλής καταθέτει αντίστοιχη εισήγηση με τις προτάσεις και τις θέσεις των κομμάτων. Καρπός αυτής της διαδικασίας του διαλόγου υπήρξαν η έκδοση από το ΕΣΥΠ δύο πορισμάτων για την τριτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η διαμόρφωση του νέου νόμου-πλαίσιου για τα ΑΕΙ⁵¹.

Το κείμενο της αιτιολογικής έκθεσης του νόμου-πλαίσιο (ν. 3549/07), με αναφορές στις απόψεις για οικονομία και κοινωνία της γνώσης⁵² και τη Σύνοδο της Λισαβόνας, εντάσσει τη μεταρρύθμιση της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης στην προσπάθεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης για δική της ισχυροποίηση απέναντι στους άλλους ιμπεριαλιστικούς πόλους. Όπλο αυτής της ισχυροποίησης είναι η γνώση, την οποία η αιτιολογική έκθεση χαρακτηρίζει ως τον «κυριότερο φορέα της ανταγωνιστικότητας». Σύμφωνα με την αιτιολογική έκθεση «...η Ευρώπη δεν μπορεί να ανταγωνιστεί άλλες προηγμένες οικονομίες ούτε στη βάση των φυσικών πόρων ούτε σε φτηνή εργασία αφού δεν σκοπεύει να αποποιηθεί το κοινωνικό της μοντέλο. Παράλληλα, χώρες όπως η Κίνα και η Ινδία διαθέτουν όλο και μεγαλύτερο υψηλής εξει-

δίκευσης ανθρώπινο δυναμικό που προσφέρει χαμηλού κόστους υπηρεσίες με αποτέλεσμα να «απειλούνται» οι οικονομικές δραστηριότητες που συνδέονται με τον τριτογενή τομέα της οικονομίας, ο οποίος αποτελεί κύρια παραγωγική δραστηριότητα της Ευρώπης»⁵³.

Καθοριστικής σημασίας είναι η διάταξη 5.1 του νόμου για τη σύνταξη τετραετούς αναπτυξιακού προγράμματος των ΑΕΙ. Η διάταξη αυτή υποτάσσει πλήρως τη λειτουργία των ιδρυμάτων στο κράτος και τα οδηγεί στην εξυπηρέτηση των απαιτήσεων της αγοράς⁵⁴. Στη συνέχεια ορίζεται ότι «τα Α.Ε.Ι. επιχορηγούνται από το κράτος για την εκπλήρωση της αποστολής τους με βάση γενικές αρχές που καθορίζονται σε συνεργασία μεταξύ κράτους και ιδρυμάτων, λαμβανομένων υπ' όψιν και των τετραετών ακαδημαϊκών - αναπτυξιακών προγραμμάτων τους και των συναφθεισών προγραμματικών συμφωνιών»⁵⁵. Η σύναψη επομένως προγραμματικών συμφωνιών γίνεται προϋπόθεση της χρηματοδότησης των ιδρυμάτων.

Ο διάλογος που οργανώθηκε στην αρχή της δεύτερης κυβερνητικής θητείας της Ν.Δ. δεν μπόρεσε όμως να εξασφαλίσει την απαραίτητη συναίνεση για την προώθηση του νέου κύκλου της αναδιάρθρωσης. Δεν απονέκρωσε τη δυναμική του εκπαιδευτικού χώρου· αντιθέτως αναδείχθηκαν απ' αυτόν σημαντικά κινήματα. Χαρακτηριστική περίπτωση η προσπάθεια αναθεώρησης του άρθρου 16 του Συντάγματος για τη δημιουργία ιδιωτικών πανεπιστημίων στην Ελλάδα. Παρά την αρχική συναίνεση του ΠΑΣΟΚ, το όλο εγχείρημα ανατράπηκε μπροστά στον ανυποχώρητο αγώνα του φοιτητικού κινήματος, μεγάλου μέρους των πανεπιστημιακών (που εκφράζονταν από την τότε διοίκηση της ΠΟΣΔΕΠ) και της εκπαιδευτικής κοινότητας (απεργία διαρκείας ΔΟΕ, φθινόπωρο 2006).

Ε. Η συγκυρία μετά τον Δεκέμβριο του 2008: Η προώθηση της αναδιάρθρωσης σε συνθήκες κρίσης

Ο διάλογος που εξήγγειλε ο Άρης Σπηλιωτόπουλος στις 23/1/09, ύστερα από τη συνάντηση με τον Κώστα Καραμανλή, έρχεται σε μια κρίσιμη κοινωνική και πολιτική συγκυρία. Έρχεται ύστερα από την κοινωνική εξέγερση της νεολαίας τον Δεκέμβριο του 2008, που άγγιξε συνολικά την πολιτική του συστήματος και έδειξε τη μεγάλη χρεοκοπία του νεοφιλελευθερισμού τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην οικονομία. Η εξέγερση αυτή είναι τομή για τα μεταπολιτευτικά κοινωνικά και πολιτικά δεδομένα. Ο νέος διάλογος λειτούργησε ως απάντηση του αστικού πολιτικού συστήματος στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό κίνημα, που όλα αυτά τα χρόνια αναπτύχθηκε ως αντίπαλος στις επιλογές του στην εκπαίδευση.

Αποτελεί πλέον προτεραιότητα για την κυρίαρχη πολιτική να προχωρήσουν νεοσυντηρητικού τύπου αλλαγές και στη βασική εκπαίδευση.

Στη σχετική συζήτηση στη Βουλή ο Κ. Καραμανλής θα τονίσει ότι «οι αλλαγές στο λύκειο και στο εξεταστικό αποτελούν καίριας σημασίας μεταρρύθμιση η οποία θέλουμε να προέλθει μέσα από κοινή συμφωνία κομμάτων και κοινωνίας»⁵⁶.

Ο διάλογος έγινε με βάση συγκεκριμένο οργανωτικό σχήμα, όπως το πρότεινε ο Κ. Καραμανλής στη σχετική συζήτηση στη Βουλή. Πρότεινε τη σύσταση πολιτικής επιτροπής υψηλού επιπέδου, η οποία θα στελεχώνεται από ένα βουλευτή - εκπρόσωπο κόμματος. Τα μέλη της θα έχουν αμφίδρομη σχέση με τον Υπουργό Παιδείας. Θα μεταφέρουν τις ιδέες-προτάσεις των κομμάτων, αλλά και θα κάνουν ενημέρωση των κομμάτων τους για την εξέλιξη του διαλόγου. Από εκεί και πέρα το Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θα είναι υπεύθυνο για τη μελέτη και την επεξεργασία των προτάσεων που θα υποβληθούν. Ειδική ομάδα θα μελετήσει τα πιο ενδιαφέροντα συστήματα σε διεθνές επίπεδο και θα υποβάλλει στο Συμβούλιο και την Πολιτική Επιτροπή μια σχετική έκθεση, ενώ μια ομάδα εργασίας θα αντλήσει πληροφορίες αξιοποιώντας και το διαδίκτυο και θα μελετήσει και τις απόψεις ολόκληρης εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με το θέμα αλλαγής του εξεταστικού⁵⁷.

Πρόκειται για μια τεχνογραφειοκρατική διαδικασία που στηρίζεται σε επιτροπές ειδικών και με άμεση πολιτική εποπτεία από την κυβέρνηση. Αυτό εξασφαλίζει τον έλεγχο σε όλα τα στάδια της διαδικασίας και την εξαγωγή των επιθυμητών συμπερασμάτων.

Η δημοσιοποίηση του *Πορίσματος* του τελευταίου εθνικού διαλόγου⁵⁸ (23/11/09) έδειξε τις προτεραιότητες της σημερινής αστικής πολιτικής, που έχουν να κάνουν με την αλλαγή της βασικής εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας). Αυτό κυρίως εκφράζεται με τη πρόταση του *Πορίσματος* για εκπόνηση νέων αναλυτικών προγραμμάτων και με τις προτεινόμενες αλλαγές στο εξεταστικό σύστημα.

Το *Πόρισμα* κάνει λόγο για την ύπαρξη ανισοτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα, τις οποίες όμως αποφεύγει να προσδιορίσει με συγκεκριμένο τρόπο. Παρά την αναγνώριση της ύπαρξης εκπαιδευτικών ανισοτήτων, στο κείμενο απουσιάζει η οποιαδήποτε αναλυτική αναφορά για τη σχολική διαρροή στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση, που αποτελεί και την πιο ακραία έκφραση εκπαιδευτικής ανισότητας. Η διαρροή εντοπίζεται μόνο στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, ενώ αποτελεί συνολικότερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πρόβλημα. Η ύπαρξη ανισοτήτων αποσιωπάται ακόμα από το *Πόρισμα* και στην περίπτωση του συστήματος εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση, παρά το γεγονός ότι η επιστημονική έρευνα έχει τεκμηριώσει και για την ελληνική πραγματικότητα τον κοινωνικό χαρακτήρα της επιλογής⁵⁹.

Ένας πρώτος βασικός άξονας αλλαγών για τον οποίο γίνεται λόγος στο κείμενο είναι αυτός που αφορά τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά βιβλία. Προτείνεται η εκπόνηση νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων και ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού με έναν μεγαλύτερο βαθμό διδακτικής ελευθερίας από

αυτόν που του προσφέρουν τα σημερινά προγράμματα, τα οποία χαρακτηρίζονται ασφυκτικά. Η σύνταξη νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων πρέπει σύμφωνα με το κείμενο να στηρίζεται σε βασικούς μορφωτικούς στόχους, όπως η ποιότητα της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης και η ελευθερία του δασκάλου για την επίτευξη στόχων. Το προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα θα περιλαμβάνει υποχρεωτικά και επιλεγόμενα μαθήματα καθώς και ζώνη πολιτισμού. Το σημερινό αναλυτικό πρόγραμμα θα αντικαταστήσει ένα εθνικό πλαίσιο στόχων μάθησης με ταυτόχρονη «σε κάποιο βαθμό δυνατότητα προσαρμογής του προγράμματος σπουδών σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο»⁶⁰. Η πρόταση αποτελεί αλλαγή θεμελιακής σημασίας, καθώς η διαμόρφωση εθνικού πλαισίου μαθησιακών στόχων ανοίγει το δρόμο για ανταγωνισμό και κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων και ταυτόχρονα προσαρμόζει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης στην τοπική και περιφερειακή οικονομία, δηλ. στα τοπικά επιχειρηματικά συμφέροντα.

Το προτεινόμενο σχέδιο αλλαγής του αναλυτικού προγράμματος μπορεί να λειτουργήσει σαν θεμέλιο για την επιβολή παραπέρα νεοφιλελευθέρων κατευθύνσεων στην εκπαίδευση, όπως η ελεύθερη επιλογή σχολείου και η χρηματοδότησή του με βάση την ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις των επιχειρήσεων. Είναι ξεκάθαρη η θέση του κειμένου να φύγουν τα σχολεία από το καθεστώς των τυπικά ισότιμων όρων λειτουργίας σε εθνικό επίπεδο (συγκεντρωτική ομοιομορφία) που χαρακτήριζε την εκπαίδευση στην εποχή του κράτους πρόνοιας και να περάσουμε σε σχολικές μονάδες που οι όροι λειτουργίας τους θα εξαρτώνται από το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσονται (πολυτυπία). Να δημιουργηθεί δηλαδή ένα ταξικά διαφοροποιημένο σχολικό δίκτυο σε γεωγραφικό επίπεδο.

Το ζήτημα της διδακτικής ελευθερίας του εκπαιδευτικού είναι αρκετά πολύπλοκο και δεν διασφαλίζεται με απλές διακηρύξεις. Αντιθέτως, στο πλαίσιο αναβαθμισμένων διαδικασιών αξιολόγησης και προσαρμογής του σχολείου σε τοπικά επιχειρηματικά συμφέροντα, οι παραδοσιακές εξαρτήσεις μπορούν να ενισχυθούν μαζί με την προσθήκη καινούργιων.

Η πρόταση για αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος γίνεται χωρίς καμιά αποτίμηση των σημερινών αναλυτικών προγραμμάτων και της συνεισφοράς τους στην παιδεία. Τι άραγε προσέφεραν τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ (2001) και η εκδοχή της διαθεματικότητας που πρότειναν; Ποιες συνθήκες μάθησης δημιούργησαν τα νέα σχολικά βιβλία και οι διδακτικοί στόχοι που περιλαμβάνουν; Οι συντάκτες του *Πορίσματος* σιωπούν σ' αυτό το σημείο. Η ιδεολογικοπολιτική πάντως στόχευση των προγραμμάτων είναι συγκεκριμένη και ξεκάθαρη: «προώθηση κοινών στρατηγικών για την εκπαίδευση στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης»⁶¹, «διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και την καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών»⁶². Ακόμα το κείμενο του *Πορίσματος*, αναφερόμενο στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, προσπαθεί να εξισορροπήσει ανάμεσα στους πα-

ραδοσιακούς στόχους εθνικής διαπαιδαγώγησης (διατήρηση της εθνικής και πολιτισμικής μας ταυτότητας) και στους νέους, που προέρχονται από το πλαίσιο της διεθνοποίησης (συνειδητοποιημένος πολίτης της Ευρώπης, πολίτης της κοινωνίας της γνώσης). Η διαμόρφωση ισορροπίας ανάμεσα στους δύο αυτούς προσανατολισμούς της κυρίαρχης ιδεολογίας είναι σήμερα ζητούμενο με ιδιαίτερη βαρύτητα.

Πρέπει ακόμα να σχολιαστεί από το *Πόρισμα* και το ζήτημα της πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση και ο ρόλος που προτείνεται στο λύκειο. Το *Πόρισμα* διαπιστώνει την ανάγκη να αποδεσμευτεί το λύκειο από τις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ για να αποκτήσει ως ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παιδευτική αυτοτέλεια και ισχυρή μορφωτική ταυτότητα⁶³, την οποία όμως δεν προσδιορίζει ούτε με γενικό τρόπο. Πώς τελικά προσδιορίζεται ο ιδιαίτερος μορφωτικός ρόλος και η παιδευτική αυτοτέλεια του λυκείου; Αρχεί απλώς η αποδέσμευσή του από τις Πανελλαδικές Εξετάσεις, αν τελικά επιτευχθεί κάτι τέτοιο, για να διαμορφωθεί αυτόνομος παιδευτικός και μορφωτικός ρόλος; Πώς θεμελιώνεται κοινωνικά μια τέτοια προοπτική για το λύκειο;

Ο ρόλος του λυκείου στην οικονομική παραγωγή έχει απαξιωθεί σε μεγάλο βαθμό, και όσο υπάρχουν εξετάσεις για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είτε στο εσωτερικό του λυκείου γίνονται αυτές είτε με την ολοκλήρωση των σπουδών, η εκπαιδευτική διαδικασία της λυκειακής βαθμίδας θα εξακολουθήσει να είναι υποταγμένη στις απαιτήσεις των εξετάσεων.

Το *Πόρισμα* θεωρεί ότι δεν υπάρχει «δυνατότητα ελεύθερης πρόσβασης των αποφοίτων του λυκείου στα ΑΕΙ χωρίς εξετάσεις»⁶⁴, ενώ η πρόταση που έγινε από τον εκπρόσωπο του ΠΑΣΟΚ για το εθνικό απολυτήριο (κεντρική διεξαγωγή των εξετάσεων, θέματα σταθμισμένης δυσκολίας από σχετική τράπεζα, καθορισμός μαθημάτων και συντελεστών βαρύτητας από τα Ιδρύματα) θα έχει ως αποτέλεσμα τη σκλήρυνση της εξεταστικής διαδικασίας και την ένταση της ταξικής επιλογής.

Ο διάλογος για την αλλαγή του εξεταστικού συστήματος δεν έχει να κάνει με μορφωτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών σήμερα αλλά με την επίλυση χρόνιων αντιφάσεων της κυρίαρχης πολιτικής στην εκπαίδευση. Έχει να κάνει με την ύψωση νέων φραγμών στην πορεία προς τα ΑΕΙ. Ακόμα και η ελεύθερη πρόσβαση είναι ένα σοβαρό θέμα, που δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί χωριστά από το θέμα των εργασιακών δικαιωμάτων των πτυχιών. Δεν αποτελεί από μόνη της πρόταση άμβλυνσης της ταξικής επιλογής, αλλά χρειάζεται να συνοδεύεται από συγκεκριμένες θέσεις υπεράσπισης των εργασιακών δικαιωμάτων των πτυχιών⁶⁵.

Το βασικό πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει σήμερα η κυρίαρχη πολιτική στη βασική εκπαίδευση είναι αυτό της κατανεμητικής αστάθειας του εκπαιδευτικού μηχανισμού, της αδυναμίας του δηλαδή να ελέγξει τη ροή του μαθητικού πληθυσμού και να την κατανείμει ανάλογα με τις απαιτήσεις του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Απέναντι σ' αυτό το πρόβλημα προτάθηκαν δυο λύσεις: α) η λύση του κλει-

στού πανεπιστημίου με δραστική μείωση του φοιτητικού πληθυσμού, ώστε να είναι ευκολότερη η κατανομή του στις αντίστοιχες θέσεις του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, και β) η λύση του ανοίγματος-μεγαλύτερης μαζικοποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με ταυτόχρονη προσπάθεια απαξίωσης των εργασιακών δικαιωμάτων των πτυχιών. Ως απάντηση στην κρίση επιλέχτηκε η δεύτερη λύση. Ωστόσο δεν αρκεί η απαξίωση των εργασιακών δικαιωμάτων των αποφοίτων των ΑΕΙ για να απαντηθεί αποτελεσματικά η κατανομητική αστάθεια του εκπαιδευτικού μηχανισμού. Χρειάζεται η αναδιοργάνωση του μηχανισμού της βασικής εκπαίδευσης με κατεύθυνση την ενίσχυση της κοινωνικής επιλογής.

ΣΤ. Συμπεράσματα

Οι εθνικοί διάλογοι οργανώθηκαν ως τακτικές προώθησης της κυρίαρχης πολιτικής είτε στη φάση που αυτή έκανε την αποφασιστική στροφή από τη σοσιαλδημοκρατία στο νεοσυντηρητισμό (1986-1988), είτε όταν η πολιτική των αναδιαρθρώσεων αντιμετώπισε σοβαρές δυσκολίες στην επιβολή σημαντικών επιλογών της (1991, 2006) ή γενικευμένη αμφισβήτηση (Δεκέμβρης 2008). Αποτελούν επομένως τακτικές του κράτους για τη νομιμοποίηση και εφαρμογή πολιτικών του που συναντούν κοινωνικές αντιστάσεις.

Αν το εκπαιδευτικό και το ευρύτερο κοινωνικό κίνημα έχει κάτι ανάγκη σήμερα, αυτό δεν είναι οι χειραγωγούμενοι διάλογοι του Υπουργείου Παιδείας αλλά δικό του διάλογο με διαφορετικά αιτήματα και ιεραρχήσεις και με άλλα υποκείμενα στη συζήτηση. Ένας τέτοιος διάλογος θα συνδέει την ανάγκη της αντίστασης στη σύγχρονη καπιταλιστική αναδιάρθρωση με τη δημιουργία ενός σχεδίου για τη σύνδεση της εκπαιδευτικής αλλαγής με τη σοσιαλιστική κοινωνική προοπτική.

Σημειώσεις

1. Υπουργείο Παιδείας, *Το Πόρισμα Συμβουλίου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προς την Υπουργό Παιδείας κ. Α. Διαμαντοπούλου*, 23/11/09, www.alfavita.gr.
2. Υπουργείο Παιδείας, Τελετή παράδοσης – παραλαβής από τον κ. Άρη Σπηλιωτόπουλο στην κ. Άννα Διαμαντοπούλου, Γραφείο Τύπου, 7/10/2009, www.alfavita.gr.
3. Κ. Μπυσί-Γκλινκσμάν (1984), *Ο Γκράμισι και το κράτος*, Θεμέλιο, σ. 125.
4. Σχετικά με την έννοια της ηγεμονίας βλ. Α. Γκρούππι (1977), *Η έννοια της ηγεμονίας στον Γκράμισι*, Θεμέλιο, Αθήνα, σ. 84.

5. Για την περίοδο αυτή βλ. Σ. Σακελλαρόπουλος (2001), *Η Ελλάδα στη Μεταπολίτευση. Πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις, 1974-1988*, Α. Α. Λιβάνη, Αθήνα, σ. 411-495.

6. Σχετικά με το ζήτημα αυτό βλ. Μ. Apple (2008), *Η επίσημη γνώση*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, σ. 89-119.

7. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο ν. 1566/85. Με τους στόχους της εκπαίδευσης που θεσμοθετεί θέλει οι μαθητές «να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας», να συνειδητοποιούν δηλ. την πραγματικότητα της καπιταλιστικής κοινωνίας σε αντίθεση με τα δομικά της χαρακτηριστικά (διάκριση και ανισοτιμία χειρωνακτικής – πνευματικής εργασίας).

Για την εκπαιδευτική πολιτική της πρώτης περιόδου βλ. Χ. Νούτσος (1986), *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, Θεμέλιο, Αθήνα, και τη συνολικότερη μέχρι το 1989 Χ. Νούτσος (1990), *Η πράσινη οκταετία στην εκπαίδευση*, στο *Συγκυρία και Εκπαίδευση*, εκδ. περ. Ο Πολίτης, Αθήνα, σ. 96-101. Επίσης Χ. Κάτσικας/Κ. Θεριανός (2007), *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Σαββάλας, Αθήνα, σ. 244-260.

8. Αυτή την κατεύθυνση εκφράζει η ομιλία του Α. Τρίτση στην τελετή ανάληψης των καθηκόντων του ως Υπουργού Παιδείας στις 24.4.1986. Σύμφωνα με τον Α. Τρίτση: «Ελλάδα και Παιδεία είναι έννοιες ταυτόσημες – και αυτό ενυπάρχει στην παγκόσμια συνείδηση σε όλες τις εποχές», «Η ανάκτηση της ελληνικής παιδείας», ομιλία-ανακοίνωση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Α. Τρίτση στη συνάντηση με την ελληνική εκπαιδευτική ηγεσία, Παλαιό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 8/7/1987, στο Γ. Μοσχόπουλος/Σ. Μπουζάκης (2005), *Α. Τρίτση, Ανέκδοτα κείμενα για την παιδεία*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 102. Για την ιδεολογική και πολιτική λειτουργία της έννοιας του εθνικού συμφέροντος βλ. R. Miliband (1984), *Το κράτος στην καπιταλιστική κοινωνία*, Πολύτυπο, Αθήνα, σ. 274.

9. Η. Ιωακείμογλου/Γ. Μηλιός (1986), «Κρίση και λιτότητα. Η ανάκληση του σοσιαλδημοκρατικού συμβολαίου», *Θέσεις* 14, 7-24.

10. Κάτσικας/Θεριανός (2007), *ό.π.*, σ. 248.

11. Για το ζήτημα αυτό βλ. την ανάλυση του Δ. Μαυροσκούφη (1988), «Το μεταπολεμικό κράτος πρόνοιας και οι εκπαιδευτικοί», *Σύγχρονη εκπαίδευση* 40, 64-78.

12. Βλ. Χ. Δούκας (1997), *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994)*, Γρηγόρης, Αθήνα, σ. 101.

13. Στο ίδιο, σ. 105.

14. ΥΠΕΠΘ, Συνάντηση της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με τις ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΔΟΕ, ΟΛΜΕ, ΟΙΕΛΕ, ΟΛΤΕΕ), Αθήνα, 2/12/1986.

15. ΥΠΕΠΘ, «Εθνικός διάλογος για την παιδεία Οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο», στο Μοσχόπουλος/Μπουζάκης (2005), *ό.π.*, σ. 266-273, εδώ σ. 268-272.

16. ΥΠΕΠΘ, Πολιτικός διάλογος για την παιδεία, Αθήνα, 2/12/1986, Αρ. Πρ. Υ. 368, στο ίδιο, σ. 201-208.

17. ΥΠΕΠΘ, στο ίδιο, σ. 202-203.

18. ΥΠΕΠΘ, στο ίδιο, σ. 205-206.

19. Α. Τρίτσης, «Οι μαθητές φορείς της νέας εποχής στην ανγή της 3ης χιλιετίας», εισήγηση του Α. Τρίτση στα μαθητικά συμβούλια κατά την έναρξη του διαλόγου, στο ίδιο, σ. 215-227.

20. Στο ίδιο, σ. 219.

21. Στο ίδιο, σ. 220.

22. Αναλυτικότερα γ' αυτό βλ. Μ. Apple (1993), *Εκπαίδευση και εξουσία*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη· Θ. Αλεξίου (2002), *Εκπαίδευση, εργασία και κοινωνικές τάξεις. Το ιστορικό-θεωρητικό πλαίσιο*, Παπαζήσης, Αθήνα· Μ. Sartup (2006), *Μαρξισμός και εκπαίδευση*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη· Γ. Μηλιός (1993), *Εκπαίδευση και εξουσία, Κριτική της καπιταλιστικής εκπαίδευσης*, Κριτική, Αθήνα.

23. Τρίτσης (2005), *ό.π.*, σ. 221.
24. ΥΠΕΠΘ, Σύνδεση πανεπιστημίου – βιομηχανίας – παραγωγής για την είσοδο στη νέα εποχή, Αθήνα 2/2/1987 στο Μοσχόπουλος/Μπουζάκης, *ό.π.*, σ. 244-248.
25. Α. Παπανδρέου, «Το ΠΑΣΟΚ μπροστά στο παρόν και το μέλλον της Ελλάδας», ιδεολογικό μανιφέστο του ΠΑΣΟΚ, *Σοσιαλιστική θεωρία και πράξη* 8, Αύγουστος 1988, σ. 36. Σχετικά με τους προσανατολισμούς του προγραμματικού αυτού κειμένου βλ. Τ. Φωτόπουλος (1993), *Η νεοφιλελεύθερη συναίνεση και η κρίση της οικονομίας της ανάπτυξης*, Γόρδιος, Αθήνα, σ. 221-226.
26. Για τη σχέση του εθνικισμού με το νεοφιλελευθερισμό και τον ανταγωνισμό των αγορών βλ. D. Harvey (2007), *Νεοφιλελευθερισμός – Ιστορία και παρόν*, Καστανιώτης, Αθήνα, σ. 121-123.
27. Τρίτσης (2005), *ό.π.*, σ. 295-307.
28. Τρίτσης, *στο ίδιο*. Στην ομιλία αυτή η εθνικιστική έξαρση θα εκφραστεί ανοιχτά: «πρέπει να κατανοήσουμε ότι η μοίρα μας είναι να είμαστε υπόλογοι για τον κόσμο –την οικουμένη– που δημιουργήσαμε στο πέρασμά μας πάνω στη γη από τότε που συγκροτηθήκαμε ως συνειδητή – παιδευτική οντότητα» (σ. 299), ενώ για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 θα γίνει η διατύπωση ότι «δεν πιστεύουμε ότι στην επιδίωξη της μεταρρύθμισης εκείνης περιλαμβάνονταν η σχεδόν πλήρης αποκοπή του έθνους από το γλωσσικό παρελθόν του και ο *ξηλωτικός περιορισμός στη σημερινή γλώσσα και την αναπόφευκτη στενότητά της*» (σ. 304, η υπογράμμιση δική μου).
29. Όπως σημειώνει ο Α. Gramsci «Κάθε φορά που βγαίνει στην επιφάνεια το γλωσσικό ζήτημα, σημαίνει ότι μπαίνουν μια σειρά από άλλα προβλήματα όπως η διαμόρφωση και η διαπλάτυνση της διευθύνουσας τάξης, η ανάγκη να καθοριστούν πιο βαθιές και σίγουρες σχέσεις ανάμεσα στις διευθύνουσες ομάδες και στην εθνικολαϊκή μάζα, δηλ. να ξαναοργανωθεί η πολιτιστική ηγεμονία», Α. Gramsci (1981), *Λογοτεχνία και εθνική ζωή*, Στοχαστής, Αθήνα, σ. 305.
30. Οι θέσεις του υπουργείου διατυπώθηκαν την εποχή αυτή σε συγκεκριμένα κείμενα: «Εθνικός διάλογος για την παιδεία. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», *Προτάσεις Υπουργείου για τα επείγοντα θέματα*, ΥΠΕΠΘ, 1991, και «Εθνικός διάλογος για την παιδεία. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», Β' μέρος προτάσεων του Υπουργείου, ΥΠΕΠΘ, 1992.
31. Γ. Σουφλιάς (1991), «Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία», ΥΠΕΠΘ, σ. 3.
32. Α. Παμοκτσόγλου, (2003), «Θεσμοί αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1990-1993)», 2ο Διεθνές Συνέδριο «Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα», Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης.
33. Τα στοιχεία δίνονται από τον Χρ. Δούκα στο βιβλίο του *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία*, *ό.π.*, σ. 138 και βασίζονται σε αρχεία της ΟΛΜΕ.
34. Α. Φατούρου (1993), «Παιδεία: Οικουμενική συμφωνία αντiekπαιδευτικής κατεύθυνσης», *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης* 22, χειμώνας, σ. 8.
35. *Στο ίδιο*, σ. 8-9.
36. Οι θέσεις του συγκεκριμένου χώρου για τα θέματα της εκπαίδευσης την περίοδο αυτή διατυπώνονται στο πρόγραμμά του που δημοσιεύτηκε στο *Ριζοσπάστη* (6/4/89) και με το κείμενο «Για μια δημοκρατική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», *Ριζοσπάστης* 25/5/1989. Για τα ιδεολογήματα της συνασπισμένης Αριστεράς που διατρέχουν και το εκπαιδευτικό της πρόγραμμα την περίοδο αυτή βλ. Ε. Μπιτσάκης (1992), *Ένα φάντασμα πλανιέται*, Στάχυ, Αθήνα, κεφ. «Η συνδιαχείριση της κρίσης», σ. 377-388.
37. Φατούρου, *ό.π.*, σ. 9.
38. *Στο ίδιο*.
39. Ενδεικτικά βλ. τον Δ. Γιατζόγλου: «...η χώρα αντιμετωπίζει την πρόκληση της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης, που επιταχύνεται μετά τις αποφάσεις του Μάαστριχτ, την ίδια στιγμή που η κοινωνία μας βυθίζεται στο τέλμα μιας παρακμής με ιστορικές διαστάσεις [...] Ο εκσυγχρονισμός είναι για μας σήμερα το υποχρεωτικό και ταυτόχρονα προνομιακό πεδίο για μια νέα έμπνευση, για ένα νέο αναγεννητικό όραμα που θα συνεγείρει όλες τις πολιτικές και κοινωνικές δυνάμεις και θα

κερδηθεί ο ενεργητικός ρόλος της χώρας προς την Ευρωπαϊκή Ενοποίηση», στο ΟΛΜΕ (1993), *Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει*, Αθήνα, σ. 60-63, εδώ 61-63. Βλ. επίσης την τοποθέτηση του Μ. Ανδρουλάκη, στο ΟΛΜΕ (1993), *Ευρωπαϊκή ενοποίηση και ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα, σ. 59-65. Για την ιδεολογικοπολιτική διάσταση της έννοιας του εκσυγχρονισμού την περίοδο αυτή βλ. Ε. Μπιτσάκης (1989), *Ρήξη ή ενσωμάτωση*, Σύγχρονη εποχή, Αθήνα, σ. 252-255.

40. Β. Κοντογιαννόπουλος (1991), *Παιδεία: εκσυγχρονισμός υπό αναστολή*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 27.

41. Το κείμενο στο μεγαλύτερό του μέρος περιλαμβάνεται στο άρθρο του Γ. Μανρογιώργου (1991), «Ένα Πρόγραμμα-τεκμήριο στην υπηρεσία του διαλόγου», *Σύγχρονη εκπαίδευση* 57, σ. 22-24.

42. Στο ίδιο, σ. 23.

43. Την αποδοχή σε γενικές γραμμές του οργανωτικό πλαίσιο του διαλόγου από το *Πρόγραμμα* δηλώνει ο Γ. Σουφλιάς στη Βουλή (πρακτικά συνεδρίασης 23ης Απριλίου), Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων, Προς τα κόμματα της Βουλής των Ελλήνων, Αθήνα, 1/8/1991 Α.Π. 621.

44. Για τους στόχους του εξαγγελιομένου εθνικού διαλόγου της εποχής βλ. την ομιλία του Κ. Καραμανλή στα Πρακτικά της Βουλής, ΙΑ΄ Περίοδος (Προεδρευομένης Δημοκρατίας), Σύνοδος Α΄, Συνεδρίαση ΝΣΤ΄, Δευτέρα 8 Νοεμβρίου 2004 και τις ομιλίες Κ. Καραμανλή και Μ. Γιαννάκου κατά την εναρκτήρια για τον εθνικό διάλογο του ΕΣΥΠ στο ΥΠΕΠΘ – ΕΣΥΠ, *Ομιλίες στην εναρκτήρια συνεδρίαση του ΕΣΥΠ*, Αθήνα, Ιανουάριος 2005.

45. Βλ. σχετικά Υπουργείο Ανάπτυξης – Ειδική Γραμματεία Ανταγωνιστικότητας (2005), *Στρατηγική της Λισσαβόνας – Στόχοι και πορεία επίτευξής τους*, Αθήνα, Ιανουάριος, σ. 13-15.

46. Πρακτικά της Βουλής, ΙΑ΄ Περίοδος (Προεδρευομένης Δημοκρατίας), Σύνοδος Α΄, Συνεδρίαση ΝΣΤ΄, Δευτέρα 8 Νοεμβρίου 2004, www.alfavita.gr.

47. Ομιλία Κ. Καραμανλή, 8/11/2004, Πρακτικά της Βουλής ΙΑ΄ κ.λπ., www.alfavita.gr.

48. Στο ίδιο.

49. «Εθνικός διάλογος για την παιδεία: προϋποθέσεις και προοπτικές», συνέντευξη της Μ. Δαμανάκη, βουλευτή Επικρατείας του ΠΑΣΟΚ, *Η λέσχη των εκπαιδευτικών* 32, Ιούλιος-Δεκέμβριος 2004, σ. 12.

50. «Συνασπισμός της Αριστεράς των Κινημάτων και της Οικολογίας», ομιλία του προέδρου του ΣΥΝ Α. Αλαβάνου στην πανηγυρική έναρξη των εργασιών του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας, Γραφείο Τύπου, 21/1/2005, στο ΥΠΕΠΘ – ΕΣΥΠ (2005), *Ομιλίες κατά την εναρκτήρια συνεδρίαση του ΕΣΥΠ*, Αθήνα, Ιανουάριος, σ. 19-22, εδώ 20. Η συνολική πρόταση του ΣΥΝ την περίοδο αυτή για την εκπαίδευση περιλαμβάνεται στο *Σχέδιο-Πρόταση του ΣΥΝ με την ευκαιρία της σύγκλησης του ΕΣΥΠ (2004) – Για μια δημοκρατική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*, Αθήνα, Ιανουάριος.

51. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ομιλία Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Μ. Γιαννάκου στην έναρξη του εθνικού διαλόγου παιδείας, 21/1/2005 www.yperth.gr.

52. Για την κριτική αυτών των απόψεων που αποτελούν την επιχειρηματολογία μεταρρυθμίσεων σε εθνικά και ευρωπαϊκά κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής βλ. Κ. Σταμάτης (2005), *Η «Αβέβαιη Κοινωνία» της γνώσης*, Σαββάλας, Αθήνα· Θ. Αλεξίου, (2006), *Ιδεολογικές συνιστώσες της «κοινωνίας της γνώσης»*, *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης* 76-77.

53. ΥΠΕΠΘ, *Αιτιολογική έκθεση του Νόμου Πλαισίου για τα ΑΕΙ*, www.aei-tei.gr.

54. Το σημείο αυτό είναι ενδεικτικό των σχέσεων του νεοφιλελευθερισμού με το κράτος. Για το θέμα αυτό βλ. Μ. Apple (2002), *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σ. 101.

55. Ν. 3549/07, ΦΕΚ 69 / 20/03/2007, αρθρ. 5, παρ. 2.

56. Κ. Καραμανλής, «Κοινή συμφωνία για την παιδεία», Ομιλία στη Βουλή, 23 Ιανουαρίου 2009, www.alfavita.gr.

57. Στο ίδιο.

58. Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, *Το Πόρισμα του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, www.alfavita.gr.

59. Ανάμεσα σε άλλες έρευνες Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1995-96), *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης: Οι εισαγωγικές εξετάσεις*, τόμ. I-II, Gutenberg, Αθήνα, και πιο πρόσφατα Ε. Σιάνου-Κύργιου (2006), *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες – Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση*, Αθήνα· Τ. Λιάμπας/Χ. Τουρτούρας (2008), «Ταξική διαφοροποίηση και κοινωνική αναπαραγωγή στο Ενιαίο Λύκειο», *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης* 87, 65-78.

60. Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, *Το Πόρισμα του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, www.alfavita.gr, σ. 3.

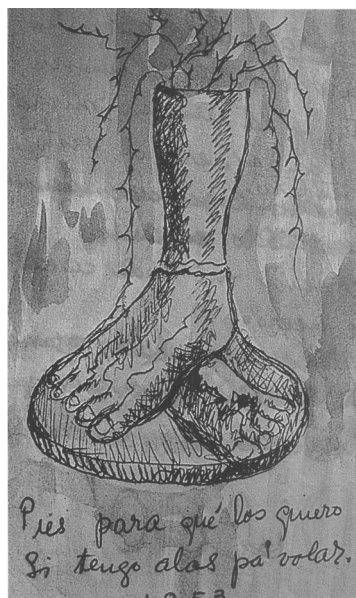
61. Στο ίδιο, σ. 4.

62. Στο ίδιο, σ. 3.

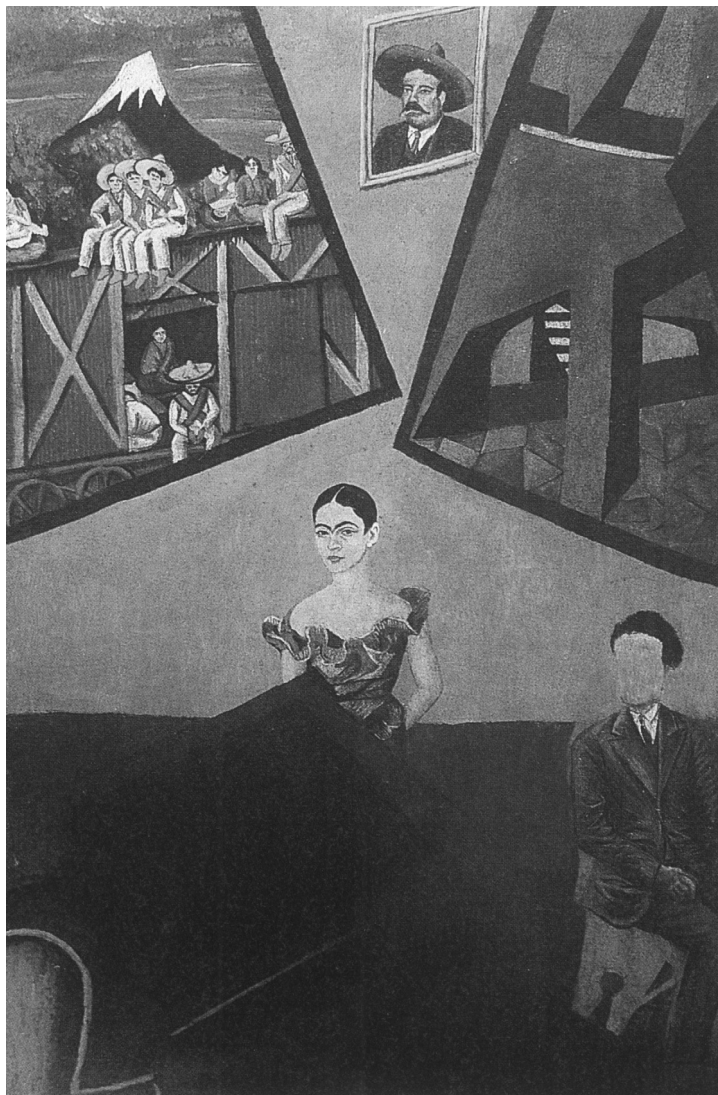
63. Στο ίδιο, σ. 6.

64. Στο ίδιο, σ. 6.

65. Για την κοινωνική διάσταση της ελεύθερης πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση βλ. Ε. Σιάνου-Κύργιου (2006), «Κοινωνία της γνώσης και διεύρυνση της συμμετοχής στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Αναβάθμιση δεξιοτήτων ή υποβάθμιση πτυχίων», στο «*Κοινωνία της γνώσης*». *Ιδεολογία και πραγματικότητα*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα/Τομέας Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα, σ. 35-50· Κ. Θεριανός (2008), «Διεύρυνση της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ή “αποκλεισμός μέσα από την ένταξη”»; *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης* 87, σ. 36-40.



Τα πόδια τι να τα κάνω, αφού έχω φτερά να πετάξω; (Από το ημερολόγιο της Φρίντα Κάλο, 1953).



Φρίντα Κάλο, Πάμπλο Βίλλα και Αντελίτα, 1927.

(Η Αντελίτα ήταν ένα από τα πολλά μεξικάνικα επαναστατικά τραγούδια τον 1920. Ένας λοχίας μιλάει για την αγαπημένη του Αντελίτα και την παρακαλεί όταν πεθάνει να τον θάψει στη Σιέρρα και να κλάψει γι' αυτόν).

Sarah M. Lowe, Frida Kahlo, σ. 39.