

II. Όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού

Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες

ΜΑΝΩΛΗΣ ΧΡΥΣΑΚΗΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ. Η εργασία αυτή βασίζεται σε στοιχεία από την Έρευνα Εργατικού Δυναμικού (ΕΣΥΕ), την Έρευνα Ορίων Χαμηλού Εισοδήματος (ΕΣΥΕ) και την Έρευνα για τις Διαστάσεις της Φτώχειας στην Ελλάδα (ΕΚΚΕ). Κατ' αρχήν, στο πλαίσιο της εργασίας αυτής παρουσιάζεται μια γενική συζήτηση για τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον κοινωνικό αποκλεισμό και τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Εξετάζονται επίσης οι μεθοδολογικές διαστάσεις του θέματος και οι στατιστικοί περιορισμοί που υπάρχουν για την προσέγγισή του.

Εν συνεχεία, παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού και προσεγγίζονται και συγκρίνονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο. Ειδική προσοχή δίνεται στον αιτιακό προσδιορισμό της σχέσης που υφίσταται ανάμεσα στην κοινωνική καταγωγή και τη φτώχεια από τη μια πλευρά και τη διαμόρφωση των ανισοτήτων πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης από την άλλη.

Τα κύρια συμπεράσματα της πραγματοποιηθείσας ανάλυσης χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου για την τεκμηρίωση και τη διαμόρφωση ενός προτύπου κοινωνικής πολιτικής στον τομέα της καταπολέμησης των εκπαιδευτικών διαστάσεων του κοινωνικού αποκλεισμού, μέσω ειδικών προτεραιοτήτων και μέτρων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Social Exclusion and Educational Inequalities

MANOLIS CHRYSAKIS

ABSTRACT. *This paper is based on the data of the Labour Force Survey (NSSG), the research project «Low Income Thresholds» (NSSG) and the research project «Dimensions of Poverty in Greece» (NCSR).*

The paper presents a general discussion about the relationship between social exclusion and educational inequalities. The methodological aspects and the statistical constraints concerned, are also examined.

Further on, the educational dimensions of social exclusion and educational inequalities are presented and compared at national and regional level. Special attention is given in order to determine the causal effect of social origin and poverty on inequalities of access in tertiary education and the completion of the basic educational level. The main conclusions of the analysis are utilised for the argumentation and formulation of a social policy model in the field of debating the educational dimensions of social exclusion through special educational and training measures.

1. Εισαγωγή

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο το οποίο προσλαμβάνει τόσο οικονομικές όσο και μη οικονομικές διαστάσεις. Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού, αν και σχετίζεται άμεσα με την έννοια της φτώχειας, δεν ταυτίζεται εντούτοις με αυτήν, ιδίως στην περίπτωση που η τελευταία εκφάζεται σε εισοδηματικούς όρους.

Από την άλλη πλευρά, στην αναζήτηση των αιτιακών παραγόντων τόσο της φτώχειας όσο και του κοινωνικού αποκλεισμού, πέρα από την οικονομική συγκυρία, και η εισαγωγή της πολυδιάστατης προσέγγισης στη διερεύνηση των φαινομένων μπορεί να συμβάλλει όχι μόνο στην καλύτερη περιγραφή αλλά και στην αρτιότερη ερμηνεία τους. Υπό αυτό το πρίσμα, η σχέση της εκπαίδευσης με τον κοινωνικό αποκλεισμό και τη φτώχεια εμφανίζεται αρκετά πολύπλοκη και εντάσσεται σε ένα πλέγμα αιτιακών διεργασιών στο πλαίσιο ενός κύκλου σωρευτικής αιτιότητας, όπου ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός και το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο ασκούν μια κλασική φτωχογόνο δράση και παράλληλα η φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την εμφάνιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Στην παρούσα έκθεση επιχειρείται μια πρώτη διερεύνηση της αμφίδρομης αιτιακής σχέσης ανάμεσα στις εκπαιδευτικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό στην Ελλάδα, με στόχο την καλύτερη κατανόηση του πολυδιάστατου αυτού φαινομένου και τη διατύπωση προτάσεων πολιτικής για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, καθώς και αυτού καθ' εαυτού του κοινωνικού αποκλεισμού μέσω της εφαρμογής της κατάλληλης, γι' αυτό το σκοπό, κοινωνικής πολιτικής.

Η παρούσα έκθεση αποτελείται από έξι ενότητες, μέσω των οποίων επιχειρείται μια πρώτη προσέγγιση του θέματος, λαμβάνοντας υπόψη τον περιορισμένο χώρο που έχει τεθεί στη διάθεσή μας γι' αυτό το σκοπό.

Αναλυτικότερα, στη δεύτερη ενότητα που ακολουθεί, παρατίθενται ορισμένες γενικές απόψεις για το υπό διερεύνηση θέμα. Παράλληλα, επισημαίνονται οι μεθοδολογικοί περιορισμοί που υπάρχουν,

κυρίως από πλευράς διαθεσιμότητας κατάλληλου στατιστικού υλικού, όσον αφορά την εμπειρική διερεύνηση των αιτιακών σχέσεων και την καταγραφή όλων των διαστάσεων του θέματος.

Εν συνεχεία, στην τρίτη ενότητα επιχειρείται η χαρτογράφηση του προβλήματος των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού στις διάφορες περιφέρειες της χώρας, με στόχο να αναδειχτούν οι γεωγραφικές διαστάσεις του φαινομένου σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η ανάλυση των κοινωνικά προσδιορισμένων ανισοτήτων πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επιχειρείται στο τέταρτο τμήμα της έκθεσης, όπου δίνεται έμφαση κυρίως στη διαχρονική εξέλιξη των εν λόγω ανισοτήτων.

Ακολουθώς, στην πέμπτη ενότητα γίνεται αναφορά στη σχέση που υφίσταται ανάμεσα στον κοινωνικό αποκλεισμό και τη φτώχεια από τη μια μεριά και τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και τις εκπαιδευτικές ανισότητες από την άλλη.

Σημειώνεται ότι σε όλα τα σημεία της έκθεσης, ταυτόχρονα με την καταγραφή και ανάλυση των επιμέρους διαστάσεων του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, επιχειρείται αξιολόγηση των μέτρων εφαρμοσμένης πολιτικής σε αυτό τον τομέα, με στόχο να αναδειχτούν οι αδυναμίες τους και να κατατεθούν προτάσεις για την απάλυνση των επιπτώσεων του κοινωνικού αποκλεισμού σε εκπαιδευτικό κατ' αρχήν επίπεδο.

Τέλος, υπό μορφή epilόγου, παρατίθενται ενδεικτικά ορισμένες προτάσεις πολιτικής, με την ιδέα ότι, από τη στιγμή που ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν είναι απόρροια αποκλειστικά της ανεπάρκειας χρηματικών πόρων, πρέπει να ασκείται κατάλληλη κοινωνική πολιτική για τη ρήξη του κύκλου της σωρευτικής του αιτιότητας, έστω κι αν η πολιτική αυτή αφορά επιμέρους μόνο διαστάσεις του φαινομένου. Είναι προφανές ότι σε αυτή την περίπτωση το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στις εκπαιδευτικές διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού, χωρίς όμως να αγνοούνται τυχόν επιδράσεις και άλλων κοινωνικών συνιστωσών του προβλήματος.

2. Γενικά περί κοινωνικού αποκλεισμού και εκπαιδευτικών ανισοτήτων: μεθοδολογικοί περιορισμοί και στατιστικά δεδομένα

Έχει διαπιστωθεί ότι σε όλες τις χώρες της Κοινότητας βρίσκονται σε εξέλιξη διεργασίες αποκλεισμού των πολιτών από τις υπηρεσίες που προσφέρει το κοινωνικό κράτος, από την ιδιωτική αγορά καθώς και από τα διάφορα άτυπα δίκτυα στήριξης και προστασίας (οικογένεια, συγγενείς, φίλοι κ.ά.).¹

Οι εν λόγω διεργασίες αποκλεισμού αναφέρονται στη βιβλιογραφία² και στα επίσημα κείμενα³ με τον επιχειρησιακό όρο «κοινωνικός αποκλεισμός» και στην ουσία συνιστούν άρνηση και μη πραγμάτωση των κοινωνικών δικαιωμάτων των πολιτών, παραπέμποντας σε περιορισμούς της πρόσβασής τους σε κοινωνικά αγαθά και υπηρεσίες, ανεξάρτητα από το αν οι περιορισμοί αυτοί είναι σκόπιμοι ή όχι.⁴

Είναι προφανές δε ότι, πέραν των άλλων, οι κοινωνικά αποκλεισμένοι υφίστανται μια πολλαπλή αποξένωση από το σύνολο των μηχανισμών που διαθέτει η κοινωνία (Κράτος, αγορά, οικογένεια, κ.ά) για να δημιουργεί και να αναδιανέμει τους πόρους.⁵

Επομένως, οι κοινωνικά αποκλεισμένοι αφενός στερούνται της απολαβής βασικών τους κοινωνικών δικαιωμάτων (π.χ. δικαιώματα στην εκπαίδευση, στην απασχόληση, στη κοινωνική ασφάλεια, στην υγεία, στη στέγαση κ.ο.κ.) και αφετέρου αποκλείονται από τους τυπικούς και άτυπους μηχανισμούς παραγωγής, διάθεσης και αναδιανομής των πόρων. Πρόκειται στην ουσία για τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, αφού υπάρχει σωρευτική διαπλοκή και αιτιότητα ανάμεσα στην άρνηση πραγμάτωσης των κοινωνικών δικαιωμάτων και τη μη προσπελασιμότητα των μηχανισμών διάθεσης των πόρων, εισοδηματικών και μη.

Υπό αυτό το πρίσμα, οι ανισότητες στην εκπαίδευση συνιστούν μία μορφή εκδήλωσης του κοινωνικού αποκλεισμού, τη στιγμή που αποτελούν περιορισμό της άσκησης ενός από τα βασικότερα (και τυπικά-συνταγματικά⁶ κατοχυρωμένου) κοινωνικού δικαιώματος, όπως είναι το δικαίωμα όλων ανεξαιρέτως των πολιτών στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικές ανισότητες και ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός δρουν σαν κλασικοί προσδιοριστικοί παράγοντες του κοινωνικού

αποκλεισμού, συντελώντας στη σώρευση επιπλέον μειονεκτημάτων στους ήδη μειονεκτούντες, με αποτέλεσμα να επιβαρύνεται περαιτέρω η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση.

Από μεθοδολογική άποψη, η διερεύνηση της αμφίδρομης διττής σχέσης που υφίστανται ανάμεσα στις εκπαιδευτικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό παρουσιάζει ορισμένα προβλήματα. Αυτά εντοπίζονται εν μέρει στο ότι η ποσοτικοποίηση της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα λόγω της πολυσυνθετότητας του φαινομένου. Κυρίως όμως τα προβλήματα οφείλονται στο ότι δεν έχουν σημειωθεί καν κάποιες προσπάθειες καθορισμού ορίων, δεικτών ή μεθόδων μέτρησης του κοινωνικού αποκλεισμού, σε αντίθεση με την περίπτωση της φτώχειας, η οποία έχει τύχει εκτενούς κάλυψης σε αυτό τον τομέα.

Κατά συνέπεια, η προσέγγιση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού και ο εντοπισμός διακεκριμένων ομάδων και κατηγοριών κοινωνικά αποκλεισμένων γίνεται αναγκαστικά εκ των ενόντων (ad hoc) με έμμεσο τρόπο. Έτσι και στην παρούσα έκθεση, στη θέση του «κοινωνικού εισοδήματος»⁷ χρησιμοποιούνται κυρίως το χρηματικό εισόδημα και δευτερευόντως το κοινωνικοοικονομικό γόητρο των επαγγελματιών, η γεωγραφική προέλευση, το επίπεδο εκπαίδευσης κ.ά., ενώ στη θέση του κοινωνικού αποκλεισμού χρησιμοποιείται η έννοια της φτώχειας ως το μη χείρον βέλτιστο κατά προσέγγιση μέγεθος του υπό διερεύνηση φαινομένου.

Η μέτρηση της έκτασης και της έντασης του εκπαιδευτικού αποκλεισμού γίνεται με τη βοήθεια δεικτών που αφορούν: α) τις ανισότητες που υφίστανται ανάμεσα σε διάφορες κοινωνικές κατηγορίες ως προς την εκπαιδευτική τους παρακαταθήκη ή το επίπεδο των χρησιμοποιημένων από αυτές εκπαιδευτικών ευκαιριών, και β) τις κοινωνικά προσδιορισμένες ανισότητες πρόσβασης και επιτυχίας στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες και κατευθύνσεις.

Στην πρώτη περίπτωση εντάσσονται τρεις κατηγορίες δεικτών που συμπεριλαμβάνονται στον κατάλογο κοινωνικών δεικτών του ΟΟΣΑ και αφορούν: α) τον αναλφαριθμητισμό, β) την ολοκλήρωση της βασικής-υποχρεωτικής εκπαίδευσης και γ) το επίπεδο εκπαίδευσης των ενηλίκων.⁸

Στην παρούσα έκθεση χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και οι τρεις παραπάνω κατηγορίες δεικτών με ορισμένες τροποποιήσεις που

υπαγορεύονται από τους περιορισμούς που θέτει το διαθέσιμο στατιστικό υλικό. Συγκεκριμένα χρησιμοποιούνται στοιχεία από τις Έρευνες Εργατικού Δυναμικού και τις Έρευνες Οικογενειακών Προϋπολογισμών της ΕΣΥΕ που αναφέρονται στο καταληκτικό εκπαιδευτικό επίπεδο (τι έχουν τελειώσει) των υποκειμένων των εν λόγω ερευνών. Με βάση τα στοιχεία αυτά μπορεί να υπολογιστεί η συχνότητα εμφάνισης χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, όπως είναι το να μην έχει πάει κανείς καθόλου, ή μόνο σε μερικές τάξεις, σχολείο (οργανικά και λειτουργικά αναλφάβητοι) ή το να μην έχει αποφοιτήσει από το δημοτικό σχολείο (λειτουργικά αναλφάβητοι) και τέλος το να μην έχει τελειώσει την υποχρεωτική, κατά τα άλλα, εννιάχρονη εκπαίδευση. Σημειώνεται ότι και οι τρεις παραπάνω περιπτώσεις χρησιμοποιούνται εδώ ως δείκτες εκπαιδευτικού αποκλεισμού, ενώ οι διαφοροποιήσεις που υφίστανται σε αυτό τον τομέα ανάμεσα στις διάφορες περιοχές της χώρας καθώς και ανάμεσα σε φτωχούς και μη φτωχούς συνιστούν δείκτες αποστέρησης και εκπαιδευτικών ανισοτήτων που εξετάζονται στις αντίστοιχες ενότητες του κειμένου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην καταγραφή του προβλήματος του εκπαιδευτικού αποκλεισμού στις νεότερες ηλικίες (15-24 ετών), όπου ανεμενόταν η εξάλειψη των προβλημάτων του παρελθόντος λόγω της μαζικοποίησης και επέκτασης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Παράλληλα με τους προαναφερθέντες δείκτες, για την ανάδειξη της γεωγραφικής διάστασης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων χρησιμοποιούνται δύο ακόμη δείκτες και συγκεκριμένα: α) οι ρυθμοί συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα για τα άτομα σχολικής ηλικίας (5-24 ετών) και β) το ποσοστό νέων ατόμων (15-24 ετών) που βρίσκονται ταυτόχρονα και εκτός εκπαιδευτικού συστήματος και εκτός εργατικού δυναμικού, αντιμετωπίζοντας έτσι άμεσα κίνδυνο περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού.⁹ Σημειώνεται ότι για τον υπολογισμό των παραπάνω δεικτών χρησιμοποιούνται στη μεν πρώτη περίπτωση στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ και οι Έρευνες Εργατικού Δυναμικού (ΕΕΔ) της ΕΣΥΕ, στη δε δεύτερη περίπτωση αποκλειστικά τα αντίστοιχα στοιχεία της ΕΕΔ του 1991.

Όσον αφορά τον εντοπισμό των ανισοτήτων πρόσβασης στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες και για τους σκοπούς της παρούσας έκθεσης, χρησιμοποιούνται οι Δείκτες Άνισης Πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση οι οποίοι αποδίδουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις

διαφοροποιήσεις που υφίστανται σε αυτό τον τομέα ανάμεσα στα άτομα ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση (επάγγελμα και επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα τους). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται εδώ στη διαχρονική εξέλιξη των εν λόγω ανισοτήτων με στόχο να αναδειχτούν οι κοινωνικές κατηγορίες που επωφεληθήκαν περισσότερο από τη μαζική επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας κατά την τελευταία δεκαετία. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται στοιχεία από τη Στατιστική Υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ και τις Έρευνες Εργατικού Δυναμικού των αντίστοιχων ετών καθώς και στοιχεία από αδημοσίευτη έκθεση του ΥΠΕΠΘ για την πριν από το 1978 χρονική περίοδο.¹⁰

Τέλος, οι διαφοροποιήσεις που υφίστανται ανάμεσα στα παιδιά των φτωχών και των μη φτωχών νοικοκυριών προσεγγίζονται με τη βοήθεια των στοιχείων της Έρευνας Οικογενειακών Προϋπολογισμών της ΕΣΥΕ του 1981/82, καθώς η μεταγενέστερη αντίστοιχη έρευνα του 1988 δεν έχει αναλυθεί ακόμη σε αυτό το επίπεδο.

Αντίθετα, για τη διερεύνηση του ρόλου της εκπαίδευσης στον προσδιορισμό των επιμέρους διαστάσεων του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, πέραν των προαναφερθέντων στοιχείων, χρησιμοποιούνται και ευρύματα μεταγενέστερων ερευνητικών προσπαθειών για τη μελέτη του φαινομένου της φτώχειας. Τέτοιες είναι οι Έρευνες της ΕΣΥΕ για τα «Όρια χαμηλού εισοδήματος»¹¹ και του ΕΚΚΕ για τις «Διαστάσεις της φτώχειας στην Ελλάδα», καθώς και οι επεξεργασίες μεμονωμένων ερευνητών στον ίδιο τομέα.¹²

Έτσι, στο πλαίσιο της παρούσας έκθεσης, στις ενότητες που ακολουθούν γίνεται αναφορά σε τρεις βασικές διαστάσεις των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στη χώρα μας. Συγκεκριμένα, κατά σειρά εμφάνισης, παρατίθενται στατιστικά στοιχεία και αναλύονται συνοπτικά οι γεωγραφικά προσδιορισμένες εκπαιδευτικές ανισότητες, οι ανισότητες πρόσβασης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση και τέλος ο φτωχογενής χαρακτήρας των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

3. Γεωγραφικές διαστάσεις των εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Οι ερευνητικές προσπάθειες για τον εντοπισμό της γεωγραφικής διάστασης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αν και σχετικά λίγες στην Ελλάδα, επισημαίνουν το σημαντικό ύψος της ανισοκατανομής των

χρησιμοποιημένων εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάμεσα στις διάφορες περιοχές της χώρας.¹³ Επιπλέον, υπάρχουν ενδείξεις ότι μεγάλο μέρος των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων στη χώρα μας οφείλεται στις διαπεριφερειακές ανισότητες και κυρίως στις ανισότητες που υπάρχουν ανάμεσα στην πόλη και στο χωριό από τη μια μεριά και στην Αθήνα ή τη Θεσσαλονίκη και στην υπόλοιπη Ελλάδα από την άλλη.¹⁴ Η ανάλυση που ακολουθεί αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια καταγραφής των διαπεριφερειακών εκπαιδευτικών ανισοτήτων και κατ' επέκταση της γεωγραφικής διάστασης του εκπαιδευτικού αποκλεισμού στη χώρα μας.

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Πίνακα 1, η διαπεριφερειακή κατανομή του μαθητικού-σπουδαστικού δυναμικού είναι ιδιαίτερα άνιση τη στιγμή που οι περιφέρειες Αττικής και Κεντρικής Μακεδονίας συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα μερίδια σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, κυρίως όμως στην περίπτωση της τεχνικής επαγγελματικής και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ειδικά όσον αφορά την προσιτότητα της δευτεροβάθμιας τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης ανάμεσα στα μεγάλα αστικά κέντρα, τις ημιαστικές και κυρίως τις αγροτικές περιοχές της χώρας υφίστανται σημαντικές διαφοροποιήσεις σε βάρος των τελευταίων. Σημειώνεται, για παράδειγμα, ότι ενώ για το σύνολο της χώρας σε κάθε μονάδα δευτεροβάθμιας τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΤΕΛ και ΤΕΣ) αντιστοιχούν 4,62 μονάδες γυμνασίου, για τις αγροτικές περιοχές 1 μονάδα ΤΕΕ αντιστοιχεί σε 25,61 γυμνάσια. Υπάρχουν ολόκληροι νομοί (π.χ. Αχαΐας, Γρεβενών, Θεσπρωτίας, Λακωνίας, Λευκάδας, Φωκίδας) όπου το σχολικό δίκτυο της ΤΕΕ είναι απόλυτα απρόσιτο για τους αποφοίτους γυμνασίων, οι οποίοι έχουν έτσι ως μόνη επιλογή τα γενικά λύκεια¹⁵ με ό,τι αυτό συνεπάγεται, ιδιαίτερα για τα παιδιά των φτωχότερων οικογενειών.

Ένα άλλο στοιχείο που προκύπτει από τον Πίνακα 1 είναι ότι υφίσταται σημαντικότερη διαφοροποίηση όσον αφορά και τους ρυθμούς συμμετοχής στην εκπαίδευση των ατόμων ηλικίας 5-24 ετών, ανάμεσα στις διάφορες περιφέρειες. Συγκεκριμένα οι αντίστοιχοι ρυθμοί συμμετοχής κυμαίνονται από το κατώτατο όριο του 52% (Βόρειο Αιγαίο) στο ανώτερο όριο του 76% (Κρήτη). Σημειώνεται ότι οι περιφέρειες των Ιονίων Νήσων και της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης εμφανίζουν πολύ χαμηλούς ρυθμούς συμμετοχής (55% και 56%

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Μαθητικό-σπουδαστικό δυναμικό και ρυθμοί συμμετοχής στην εκπαίδευση, κατά γεωγραφική περιφέρεια, για άτομα ηλικίας 5-24 ετών, κατά την περίοδο 1991-92

Περιφέρειες	ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ										Σύνολο Πληθυσμού (N)	Ρυθμοί συμμετοχής στην εκπαίδευση (%)
	Δημοτικά (%)	Γυμνάσια (%)	Γενικά Λύκεια (%)	ΤΕΛ (%)	ΕΠΑ (%)	Λοιπά Λύκεια ⁽¹⁾ (%)	ΤΕΣ (%)	ΤΕΙ (%)	ΑΕΙ (%)	ΣΥΝΟΛΟ (%)	ΣΥΝΟΛΟ (N)	
Αττική	34.84	36.29	41.68	33.02	28.39	37.19	53.55	39.66	46.04	37.42	695.268	62.86
Στερεά Ελλάδα	5.23	5.12	5.34	4.53		11.68	2.73	4.59		4.71	87.577	59.90
Δυτική Ελλάδα	7.36	6.91	6.65	6.57	9.82	7.46	4.29	9.12	6.69	7.09	131.706	68.60
Πελοπόννησος	5.31	5.27	5.23	4.23	3.83	3.56	3.08	0.18		4.58	85.169	58.58
Ιόνια Νησιά	1.89	1.84	1.56	1.42	1.60		0.88	0.06	0.36	1.59	29.571	54.66
Ήπειρος	3.27	3.28	3.29	3.09	3.81	2.10	2.47	0.08	4.90	3.21	59.623	66.84
Θεσσαλία	7.35	7.39	6.95	6.28	12.35	8.31	4.92	10.75	0.60	6.96	129.306	64.33
Κεντρ. Μακεδονία	15.46	16.74	15.59	22.17	17.69	7.94	15.27	20.04	31.85	17.37	322.766	66.59
Δυτική Μακεδονία	3.08	2.94	2.30	4.03	3.02	1.55	3.15	3.96		2.83	52.565	69.90
Αν. Μακεδονία & Θράκη	5.54	4.51	3.38	5.15	12.57	8.08	3.93	3.65	4.25	4.86	90.221	55.62
Βόρειο Αιγαίο	1.85	1.64	1.45	1.96		3.42	0.85	0.44	1.29	1.61	29.940	51.98
Νότιο Αιγαίο	2.91	2.47	1.97	2.11		5.01	1.72			2.26	42.074	60.80
Κρήτη	5.91	5.61	4.62	5.42	6.93	3.73	3.15	7.47	4.01	5.51	102.363	75.77
Σύνολο (%)	100.00 (783.775)	100.00 (439.245)	100.00 (256.823)	100.00 (98.547)	100.00 (21.018)	100.00 (6.464)	100.00 (52.625)	100.00 (81.672)	100.00 (117.980)	100.00	1.858.149	63.68
Σύνολο (N) ⁽²⁾											2.917.900	

⁽¹⁾ Νομικά, εκπαιδευτικά, καλλιτεχνικά λύκεια και λοιπές δευτεροβάθμιες σχολές.

⁽²⁾ Συνολικός πληθυσμός ηλικίας 5-24 ετών, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού 1990, ΕΣΥΕ, αδημοσίευτα στοιχεία.

⁽³⁾ Σύμφωνα με αδημοσίευτα στοιχεία της στατιστικής Υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ για το σχολικό έτος 1991/92.

⁽⁴⁾ Σε παρένθεση, το σύνολο των στήλών σε απόλυτα μέγεθος.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Ρυθμοί συμμετοχής των ατόμων ηλικίας 15-24 ετών:

α) στο εργατικό δυναμικό, β) στην εκπαίδευση, γ) εκτός εργατικού δυναμικού και εκτός εκπαίδευσης

Περιφέρειες	Πληθυσμός ηλικίας 15-24 ετών			Ρυθμοί συμμετοχής των ατόμων ηλικίας 15-24 ετών:						Εκτός εργατικού δυναμικού και εκτός εκπαίδευσης		
	Στο εργατικό δυναμικό			Στην εκπαίδευση								
	Σύνολο (N)	Άρρενες (N)	Θήλειες (N)	Σύνολο (%)	Άρρενες (%)	Θήλειες (%)	Σύνολο (%)	Άρρενες (%)	Θήλειες (%)	Σύνολο (%)	Άρρενες (%)	Θήλειες (%)
Αττική	567.300	266.775	300.525	36.7	37.1	36.4	56.5	60.3	53.1	6.8	2.6	10.5
Στερεά Ελλάδα	57.304	27.862	29.442	38.1	50.5	26.3	42.9	42.5	43.2	19	7.0	30.5
Δυτική Ελλάδα	92.205	44.738	47.467	40.1	48.4	32.3	47.6	48.3	46.9	12.3	3.2	20.9
Πελοπόννησος	62.260	29.299	32.961	44.9	54.7	36.2	42.9	40.9	44.7	12.2	4.4	19.2
Ιόνια Νησιά	18.671	9.623	9.048	45.8	59	31.8	41.1	39.6	42.8	13.1	1.5	25.4
Ήπειρος	39.208	18.958	20.250	36.4	43.2	30.2	51.3	49.2	53.2	12.3	7.6	16.7
Θεσσαλία	86.180	41.793	44.387	37.9	48.1	28.3	46.5	46.2	46.8	15.6	5.7	24.9
Κεντρική Μακεδονία	256.720	123.369	133.351	34.6	37.6	31.8	56.2	57.6	55	9.2	4.9	13.2
Δυτική Μακεδονία	34.153	16.775	17.378	46.3	57	35.9	42.3	42.4	42.2	11.5	0.7	21.9
Ανατ. Μακεδ. & Θράκη	75.185	38.490	36.695	45.6	48.9	42.3	41	44.6	37.2	13.4	6.5	20.6
Νησιά Βορ. Αιγαίου	23.625	11.705	11.920	45.9	61.3	30.8	37.4	35.6	39.2	16.7	3.1	30.1
Νησιά Νοτ. Αιγαίου	34.468	16.803	17.665	44.2	61.1	28.1	33.1	29.1	37	22.7	9.8	35.0
Κρήτη	56.586	28.293	28.293	46	54.6	37.5	43.3	42.9	43.7	10.7	2.5	18.8
Σύνολο Χώρας	1.403.814	674.439	729.375	38.5	43.4	33.9	51.1	52.7	49.7	10.4	4	16.3

Πηγή: Έρευνα Εργατικού Δυναμικού της ΕΣΥΕ, 1991, αδημοσίευστα στοιχεία.

αντίστοιχα) ενώ στην άλλη άκρη της κλίμακας τοποθετούνται οι περιφέρειες της Δυτικής Μακεδονίας (70%) και Δυτικής Ελλάδας (69%) με τις υπόλοιπες περιφέρειες να τοποθετούνται κάπου ενδιάμεσα.

Περισσότερο ενδιαφέρον, για τους σκοπούς της παρούσας έκθεσης παρουσιάζουν τα στοιχεία του Πίνακα 2 για τον πληθυσμό 15-24 ετών, ο οποίος δυνητικά αντιστοιχεί σε όλη τη μεταυποχρεωτική (μεταγυμνασιακή) εκπαίδευση.

Σε αυτή την περίπτωση διαπιστώνονται ακραίες διαπεριφερειακές διακυμάνσεις των αντίστοιχων ρυθμών συμμετοχής από το κατώτατο όριο του 33% (Νότιο Αιγαίο) έως το ανώτερο όριο του 56.6% (Αττική). Από την άλλη πλευρά, μόνο τρεις περιφέρειες υπερβαίνουν τον αντίστοιχο εθνικό μέσο όρο (Αττική, Κεντρική Μακεδονία και Ήπειρος). Ιδιαίτερα επιβαρυνμένη εμφανίζεται η περίπτωση των νησιωτικών περιοχών της χώρας.

Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν ότι η υπερσυγκέντρωση των δραστηριοτήτων της μεταυποχρεωτικής εκπαίδευσης στα μεγάλα αστικά κέντρα και κυρίως στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη περιορίζει σημαντικά τις πιθανότητες των νέων από τις υπόλοιπες περιοχές της χώρας να συνεχίσουν στις επόμενες βαθμίδες. Είναι προφανές ότι η μειωμένη προσιτότητα του δικτύου της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στις περιοχές αυτές καθώς και η μη προσαρμογή του τελευταίου στις παραγωγικές τους ανάγκες δρα αποτρεπτικά στο να συνεχίσουν τα παιδιά το σχολείο. Αυτό οφείλεται σε δύο κυρίως λόγους. Πρώτον, αυξάνεται το άμεσο κόστος που καλούνται να υποστούν τα νοικοκυριά, εφόσον είναι υποχρεωμένα να συντηρούν τα παιδιά τους που αναγκάζονται να μεταναστεύσουν προσωρινά σε άλλες, πέραν του τόπου κατοικίας τους, περιοχές για να σπουδάσουν. Δεύτερον, στην περίπτωση που συνεχίζουν σε τοπικό επίπεδο αυξάνεται το έμμεσο κόστος των σπουδών τους, τη στιγμή που το διαφυγόν τους εισόδημα, σε σχέση μάλιστα με τη μη συνάφεια του περιεχομένου των σπουδών αυτών με τις παραγωγικές ανάγκες της περιοχής τους, είναι επίσης ιδιαίτερα υψηλό.

Τέλος, ένας άλλος παράγοντας που συντελεί στη μείωση των ρυθμών συμμετοχής στο μεταυποχρεωτικό επίπεδο είναι οι σχετικά μεγαλύτερες διαρροές που σημειώνονται στις εν λόγω περιοχές στο επίπεδο του γυμνασίου ή και του δημοτικού ακόμη, στις οποίες θα αναφερθούμε παρακάτω.

Ο έλεγχος των παραπάνω διαπιστώσεων κατά φύλο δείχνει ότι στις περιοχές που σημειώνονται υψηλοί ρυθμοί συμμετοχής στη μεταυποχρεωτική εκπαίδευση (Αττική και Κεντρική Μακεδονία) οι αντίστοιχοι ρυθμοί συμμετοχής των αγοριών είναι υψηλότεροι από εκείνους των κοριτσιών της ίδιας ηλικίας. Αντιθέτως, στις εκτός Αττικής και Θεσσαλονίκης περιοχές της χώρας, η μεταυποχρεωτική εκπαίδευση αποτελεί σε μεγαλύτερο βαθμό επιλογή των κοριτσιών. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι τα κορίτσια κάνουν, επίσης σε μεγαλύτερο βαθμό, χρήση των εκπαιδευτικών ευκαιριών που προσφέρονται σε τοπικό επίπεδο και άρα τις αφορούν λιγότερο οι περιορισμοί, κυρίως εκ του σχετικά αυξημένου έμμεσου κόστους και των διαρροών που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Αντίθετα στην Αττική και τη Θεσσαλονίκη, όπου τα δίκτυα της μεταυποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι περισσότερο εκτεταμένα, προσφέρονται περισσότερες επιλογές και για τα αγόρια, κυρίως στην τεχνική επαγγελματική κατεύθυνση, όπου οι προτιμήσεις των κοριτσιών εμφανίζονται ούτως ή άλλως μειωμένες.

Ένας άλλος δείκτης που σχετίζεται τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και ευρύτερα με τον κοινωνικό αποκλεισμό είναι το ποσοστό των ατόμων κάθε περιοχής ηλικίας 15-24 ετών που βρίσκονται εκτός, τόσο από το εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και από το εργατικό δυναμικό.

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 2, και σε αυτή την περίπτωση οι περιφέρειες της Αττικής και της Κεντρικής Μακεδονίας εμφανίζονται σε πλεονεκτική θέση σημειώνοντας τις μικρότερες τιμές του σχετικού δείκτη (6.8% και 9.2% αντίστοιχα). Περισσότερο επιβαρυνμένες από αυτή τη σκοπιά εμφανίζονται οι περιφέρειες του Νοτίου Αιγαίου και Στερεάς Ελλάδας (με ποσοστά 22.7% και 19% αντίστοιχα).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι ακόμη και στις νεότερες ηλικίες αναπαράγεται το πρότυπο «ενεργός άνδρας – μη ενεργός γυναίκα» με όλες τις συνέπειες που συνεπάγεται κάτι τέτοιο. Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Πίνακα 2, σε όλες τις περιφέρειες τα ποσοστά των γυναικών ηλικίας 15-24 ετών που βρίσκονται ταυτόχρονα εκτός εκπαίδευσης και εκτός εργατικού δυναμικού υπερβαίνουν κατά πολύ τα αντίστοιχα ποσοστά των ανδρών της ίδιας ηλικίας. Αυτό ισχύει ακόμη και στις περιφέρειες της Αττικής και της Κεντρικής Μακεδονίας, όπου πάντως τα ποσοστά των μη ενεργών γυναικών 15-24 ετών παραμένουν σχετικά χαμηλά (10.5 και 13.2% αντίστοιχα). Ιδιαίτερα υψηλές είναι οι τιμές του ίδιου δείκτη στην

περίπτωση των νησιωτικών περιφερειών (Βόρειο Αιγαίο 35%, Νότιο Αιγαίο 30.1%) και στη Στερεά Ελλάδα (30.5%). Κατά μία έννοια οι δείκτες αυτοί υποδηλώνουν υψηλά ποσοστά κρυφής ανεργίας ή «απογοητευμένων εργαζομένων»¹⁶ στις εν λόγω περιφέρειες, ιδιαίτερα μεταξύ των νέων γυναικών.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΕΔ της ΕΣΥΕ, υπήρχαν το 1991 146 χιλιάδες άτομα ηλικίας 15-24 ετών (εκ των οποίων οι 27 χιλ. ήταν άνδρες και οι 119 χιλ. γυναίκες) που δήλωσαν ότι ήταν ταυτόχρονα εκτός εκπαιδευτικού συστήματος και εκτός εργατικού δυναμικού (απασχολούμενοι, άνεργοι ή αναζητούντες εργασία). Κατά μια άποψη¹⁷ τα άτομα αυτά κινδυνεύουν άμεσα από την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό και γι' αυτό χρήζουν αναγνώρισης και άμεσης βοήθειας από υπηρεσίες εκπαίδευσης-κατάρτισης, επαγγελματικού προσανατολισμού και πληροφόρησης. Όπως δε έδειξε η ανάλυση που προηγήθηκε, η προσπάθεια αυτή πρέπει να γίνει σε τοπικό-περιφερειακό επίπεδο για να αντιμετωπιστούν οι ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής σε αυτό τον τομέα.

Στο ίδιο επίπεδο πρέπει να εστιαστεί η προσοχή μας για τον προσδιορισμό και την καταγραφή του προβλήματος του εκπαιδευτικού αποκλεισμού που συνεπάγεται η μη ολοκλήρωση της φοίτησης στο γυμνάσιο ή ακόμη και στο δημοτικό, με αποτέλεσμα να αναπαράγονται και στις μέρες μας τα φαινόμενα του λειτουργικού ή και του οργανικού αναλφαριθμητισμού.

Επισημαίνεται ότι, παρά τη γενίκευση της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συναντάται ακόμη το πρόβλημα της πρόωρης εγκατάλειψης του δημοτικού σχολείου ή της μη φοίτησης καθόλου σε αυτό κυρίως μεταξύ των παιδιών των ολιγότερο ευνοημένων κοινωνικών ομάδων¹⁸ (π.χ. τσιγγάνων, κατοίκων υποβαθμισμένων ή δυσπρόσιτων αγροτικών περιοχών όπου λειτουργούν μονοθέσια ή διθέσια δημοτικά σχολεία, παιδιών φτωχών οικογενειών κ.ά.).¹⁹

Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι η χωρίς κωλύματα προαγωγή από τάξη σε τάξη δε συνοδεύτηκε από κάποια συστηματική και ειδική φροντίδα για τους μαθητές που υστερούν, με αποτέλεσμα, παρά τους αυξημένους ρυθμούς συμμετοχής στη στοιχειώδη εκπαίδευση, να αυξάνεται ο λειτουργικός αναλφαριθμητισμός²⁰ μεταξύ των αποφοίτων του δημοτικού.²¹ Έτσι μετατίθεται το πρόβλημα εκτός σχολείου αποκλειστικά στους μαθητές και τις οικογένειές τους,²² με αποτέλεσμα να

μειώνονται σε σημαντικό βαθμό οι πιθανότητες επιτυχούς ολοκλήρωσης της φοίτησης στο γυμνάσιο.

Από την άλλη πλευρά, η διά νόμου θέσπιση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν έχει αποτρέψει τη διαρροή μαθητών από το γυμνάσιο,²³ η οποία εκτιμάται περίπου στο 12%.²⁴ Η εξέλιξη αυτή αντανακλάται και στην αύξηση του αριθμού των μαθητών που εγγράφονται σε ηλικία μεγαλύτερη των 15 ετών στα εσπερινά γυμνάσια για να αποκτήσουν το αντίστοιχο απολυτήριο. Αναφέρεται ενδεικτικά ότι το σχολικό έτος 1980-81 υπήρχαν 32 εσπερινά γυμνάσια με 4.778 μαθητές, τα οποία το 1990-91 αυξήθηκαν σε 39 με 6.175 μαθητές.²⁵ Έχει δε αποδειχτεί ότι η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών επηρεάζει σημαντικά τις πιθανότητες διαρροής τους από το γυμνάσιο.²⁶

Η συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου της πρόωρης εγκατάλειψης της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης σημειώνει σημαντικές διακυμάνσεις ανάμεσα στις διάφορες γεωγραφικές περιφέρειες. Συγκεκριμένα από τον Πίνακα 3 διαπιστώνεται ότι μεταξύ των ατόμων ηλικίας 15-24 ετών που δηλώνουν ότι είναι εκτός εκπαιδευτικού συστήματος²⁷ ένας αρκετά σημαντικός αριθμός, που ανέρχεται στο 27.5% για το σύνολο της χώρας, δεν έχουν τελειώσει το γυμνάσιο. Τα αντίστοιχα ποσοστά γι' αυτούς που δεν έχουν απολυτήριο δημοτικού ή δεν έχουν πάει καθόλου σχολείο είναι 1.8% και 1.1% αντίστοιχα. Αυτό συνάδει με τα προαναφερθέντα, ότι δηλαδή το πρόβλημα των διαρροών στην υποχρεωτική εκπαίδευση έχει πλέον μεταφερθεί στο γυμνασιακό επίπεδο.

Παρατηρείται ότι περισσότερο προβληματική από αυτή την άποψη εμφανίζεται η Ανατολική Μακεδονία και Θράκη με 50.6% των ατόμων ηλικίας 15-24 ετών που είναι εκτός εκπαιδευτικού συστήματος να μην έχουν απολυτήριο γυμνασίου. Ακολουθούν η Στερεά Ελλάδα (45.2%), τα νησιά του Βορείου Αιγαίου (43.2%), τα Ιόνια (42.4%), ενώ ποσοστά μη αποφοίτησης από το γυμνάσιο αρκετά μικρότερα του εθνικού μέσου όρου εμφανίζουν μόνο η Αττική (15.6%) και παραδόξως τα νησιά του Νοτίου Αιγαίου (13.8%).

Ο έλεγχος των παραπάνω ευρημάτων κατά φύλο δείχνει ότι με ελάχιστες εξαιρέσεις το πρόβλημα της μη ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης αφορά σε μεγαλύτερο βαθμό τα αγόρια παρά τα κορίτσια. Μόνο στην περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου τα κορίτσια εμφανίζουν ποσοστά μη αποφοίτησης από το γυμνάσιο κατά πολύ

μεγαλύτερα από τα αγόρια (34.8% σε σχέση με 9.6%) καθώς επίσης και στη Στερεά Ελλάδα σε πολύ μικρότερο όμως βαθμό (45.7% τα κορίτσια σε σχέση με το 44.8% των αγοριών).

Ανάλογες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα φύλα διαπιστώνονται και όσον αφορά τις συχνότητες εμφάνισης των φαινομένων της μη αποφοίτησης, της πλημμελούς ή της μη παρακολούθησης καθόλου της εξάχρονης δημοτικής εκπαίδευσης, τόσο στο σύνολο όσο και στις επιμέρους περιφέρειες της χώρας. Σε όλες τις περιπτώσεις, οι προαναφερθέντες δείκτες εκπαιδευτικού αποκλεισμού παίρνουν μεγαλύτερες τιμές για τα αγόρια ηλικίας 15-24 ετών απ' ό,τι για τα κορίτσια της ίδιας ηλικίας (με εξαίρεση τα νησιά του Νοτίου Αιγαίου).

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, από τα στοιχεία του Πίνακα 4 για το σύνολο του πληθυσμού ηλικίας 14 ετών και άνω, προκύπτει μία εντελώς ανεστραμμένη εικόνα όσον αφορά τις διαφορές που υφίστανται ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες στον τομέα της μη ολοκλήρωσης της βασικής εκπαίδευσης και του αναλφαριθμητισμού (λειτουργικού και οργανικού). Διαπιστώνεται ότι, σε αντίθεση με την ηλικιακή ομάδα 15-24 ετών, στο σύνολο του πληθυσμού που δηλώνει εκτός εκπαιδευτικού συστήματος, οι γυναίκες εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά μη αποφοίτησης από το γυμνάσιο ή αντίστοιχα από το δημοτικό, καθώς επίσης και μεγαλύτερα ποσοστά χωρίς καθόλου ή μόνο με μερικές τάξεις σχολείου απ' ό,τι οι άνδρες, σε όλες ανεξαιρέτως τις περιφέρειες της χώρας.

Επομένως, συμπεραίνεται ότι, σε σχέση με το παρελθόν, οι γυναίκες όχι μόνο έχουν βελτιώσει σημαντικά την εκπαιδευτική τους κατάσταση, αλλά εμφανίζονται ωφελημένες σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι άνδρες από την εφαρμογή της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τουλάχιστον όσον αφορά την απόκτηση ενός ελάχιστου, θεσμικά κατοχυρωμένου, εκπαιδευτικού επιπέδου.

Τέλος, ένα άλλο ερώτημα που προκύπτει σχετικά με τα άτομα που βρίσκονται εκτός εκπαιδευτικού συστήματος αφορά τη συχνότητα εμφάνισης του ιδιαίτερα χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (χωρίς απολυτήριο γυμνασίου ή δημοτικού) σε συνάρτηση με τη θέση που αυτά κατέχουν στην αγορά εργασίας (απασχολούμενοι, άνεργοι, μη ενεργοί). Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει το πώς διακυμαίνονται οι εν λόγω δείκτες κατά φύλο ανάμεσα στις διάφορες περιφέρειες της χώρας.

Από την προηγηθείσα ανάλυση συμπεραίνεται ότι μέτρα εκπαι-

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Ποσοστά ατόμων ηλικίας 15-24 ετών εκτός εκπαιδευτικού συστήματος: α) χωρίς απολυτήριο Γυμνασίου, β) χωρίς απολυτήριο Δημοτικού, γ) δεν πήγαν σχολείο

Περιφέρειες	Πληθυσμός ηλικίας 15-24 ετών εκτός εκπαιδευτικού συστήματος			Χωρίς απολυτήριο Γυμνασίου ^{α)}			Χωρίς απολυτήριο Δημοτικού ^{β)}			Δεν πήγαν καθόλου σχολείο		
	Σύνολο (N)	Άρρενες (N)	Θήλειες (N)	Σύνολο (%)	Άρρενες (%)	Θήλειες (%)	Σύνολο (%)	Άρρενες (%)	Θήλειες (%)	Σύνολο (%)	Άρρενες (%)	Θήλειες (%)
Αττική	246.667	105.776	140.891	15.6	18.1	13.7	2	2.6	1.5	1.5	2.1	1.1
Στερεά Ελλάδα	29.370	16.014	13.356	45.2	44.8	45.7	1.2	1.3	1.1	0.7	0.9	0.5
Δυτική Ελλάδα	48.328	13.123	25.205	38.9	41.6	36.5	1.3	1.2	1.4	0.4	0.3	0.6
Πελοπόννησος	35.545	17.306	18.239	26.9	31.1	22.8	0.8	1.2	0.4	0.6	0.8	0.4
Ιόνια Νησιά	10.843	5.673	5.170	42.4	43	41.7	0.7	-	0.8	-	-	-
Ήπειρος	19.101	9.622	9.479	22.9	26.1	19.7	1.1	1.5	0.8	0.4	-	0.8
Θεσσαλία	46.103	22.477	23.626	27.1	27.8	26.4	0.5	-	0.9	0.2	-	0.3
Κεντρ. Μακεδονία	112.383	52.349	60.034	26.2	31.5	21.5	1.9	2.6	1.2	1.1	1.5	0.7
Δυτ. Μακεδονία	19.820	9.767	10.053	33.3	34.6	32.1	0.4	0.7	-	0.4	0.7	-
Ανατ. Μακεδ. & Θράκη	44.379	21.328	23.051	50.6	53.9	47.7	4.7	5.4	4	3.1	3.7	2.5
Νησιά Βορ. Αιγαίου	13.643	6.390	7.253	43.2	52.8	34.7	2.6	5.6	-	1.1	2.3	-
Νησιά Νοτ. Αιγαίου	67.051	55.921	11.130	13.8	9.6	34.8	0.6	0.5	1.3	0.3	0.3	0.6
Κρήτη	32.099	16.157	15.942	41.8	48.9	34.7	1.3	2.2	0.5	0.9	1.8	-
Σύνολο Χώρας	685.857	319.051	366.806	27.5	31.5	24	1.8	2.3	1.4	1.1	1.5	0.8

^{α)} Ποσοστά επί του συνόλου των ατόμων της ίδιας ηλικιακής ομάδας και φύλου, στον πληθυσμό κάθε περιφέρειας.

^{β)} Συμπεριλαμβάνονται τα άτομα χωρίς απολυτήριο δημοτικού καθώς και όσοι δεν πήγαν καθόλου σχολείο.

^{γ)} Συμπεριλαμβάνονται τα άτομα που δεν πήγαν καθόλου σχολείο.

Πηγή: Έρευνα Εργατικού Δυναμικού 1991, ΕΣΥΕ, αδημοσίευτα στοιχεία.

δευτικής πολιτικής όπως είναι η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα 9 χρόνια (από το 1976), η διευκόλυνση της προσέλασης των παιδιών των απομακρυσμένων κοινοτήτων στο σχολείο μέσω της δωρεάν μεταφοράς τους, η ανεμπόδιστη προαγωγή από τάξη σε τάξη στο δημοτικό σχολείο και γενικότερα η βελτίωση της εκπαιδευτικής υποδομής σε όλο το φάσμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είχαν θετικό αποτέλεσμα κυρίως για τα κορίτσια, που μέχρι πρόσφατα αποτελούσαν τη μεγαλύτερη μάζα των εκπαιδευτικά αποκλεισμένων στη χώρα μας.

Αντίθετα, τα αγόρια φαίνεται ότι επωφελήθηκαν σε μικρότερο βαθμό απ' ό,τι τα κορίτσια σε αυτό τον τομέα, γεγονός που υποδηλώνει ότι άλλοι, εξωεκπαιδευτικοί κυρίως παράγοντες, δρουν σε βάρος τους εμποδίζοντάς τα να αποκτήσουν το ελάχιστο των εκπαιδευτικών αγαθών και να ασκήσουν έτσι ένα από τα βασικότερα κοινωνικά τους δικαιώματα. Υπάρχουν δε ενδείξεις ότι η εξέλιξη αυτή συνδέεται με το φαινόμενο της απασχόλησης των ανηλίκων, που αφορά σε μεγαλύτερο βαθμό τα αγόρια παρά τα κορίτσια, κυρίως όταν αυτά προέρχονται από φτωχές οικογένειες ή προβληματικές περιοχές της χώρας.²⁸

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Πίνακα 5, τα ποσοστά μη αποφοίτησης από το γυμνάσιο είναι ιδιαίτερα υψηλά μεταξύ των μη ενεργών (72.6% για το σύνολο της χώρας) και ακολουθούν οι απασχολούμενοι (49.5%) και οι άνεργοι (28.8%). Όσον αφορά τη μη ολοκλήρωση της στοιχειώδους δημοτικής εκπαίδευσης, τα ποσοστά χωρίς απολυτήριο δημοτικού είναι επίσης μεγαλύτερα μεταξύ των μη ενεργών (27.8%) και ακολουθούν οι απασχολούμενοι και τέλος, οι άνεργοι (7.4% και 3.4% αντίστοιχα).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η παραπάνω εικόνα εμφανίζεται αναλλοίωτη, με ελάχιστες διακυμάνσεις τόσο στους άνδρες όσο και στις γυναίκες. Δηλαδή διαπιστώνεται ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες που βρίσκονται εκτός εργατικού δυναμικού εμφανίζονται σε πολύ υψηλά ποσοστά (άνω του 70%) χωρίς απολυτήριο γυμνασίου και ακολουθούν οι απασχολούμενοι άνδρες και γυναίκες (ποσοστά χωρίς απολυτήριο γυμνασίου 31.2% και 27.3% αντίστοιχα). Ανάλογη με το σύνολο του πληθυσμού ηλικίας 14 ετών και άνω είναι η εικόνα που εμφανίζουν οι άνδρες και οι γυναίκες όσον αφορά τα ποσοστά ατόμων χωρίς απολυτήριο δημοτικού μεταξύ των απασχολούμενων, των ανέργων και των εκτός εκπαιδευτικού δυναμικού αντι-

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Ποσοστά ατόμων ηλικίας 14 ετών και άνω εκτός εκπαιδευτικού συστήματος κατά περιφέρεια, φύλο και κατάσταση απασχόλησης⁽¹⁾: α) χωρίς απολυτήριο Γυμνασίου, β) χωρίς απολυτήριο Δημοτικού

Περιφέρειες	Φύλο	Χωρίς απολυτήριο Γυμνασίου ⁽²⁾ %			Χωρίς απολυτήριο Δημοτικού ⁽³⁾ %		
		Απασχολούμενοι	Άνεργοι	Εκτός εργατικού δυναμικού	Απασχολούμενοι	Άνεργοι	Εκτός εργατικού δυναμικού
Αττική	Σύνολο	30.1	26.9	58.9	3.4	3.6	18.4
	Άνδρες	32.4	27.6	54.6	3.3	4.4	15.4
	Γυναίκες	25.7	26.5	60.7	3.5	3.1	19.6
Στερεά Ελλάδα	Σύνολο	67.4	47.3	85.2	10.2	4.8	33.2
	Άνδρες	65	52.5	86.8	6.2	5.9	29.9
	Γυναίκες	72.2	41.2	84.4	18.2	3.5	34.6
Δυτική Ελλάδα	Σύνολο	59.7	31.8	79.1	7.7	1.4	27.5
	Άνδρες	59.3	32.8	78.1	5.7	2.4	21.3
	Γυναίκες	60.5	30.9	79.5	12.1	0.7	30
Πελοπόννησος	Σύνολο	61	27.2	84.8	9	1.7	33.8
	Άνδρες	58.5	31.6	93.8	5.6	3.5	31.9
	Γυναίκες	65.9	25	81.5	15.8	0.9	34.5
Ιόνια Νησιά	Σύνολο	63.8	42.1	84.4	10	2.6	43.4
	Άνδρες	60.9	56.2	83.2	5.4	0	37
	Γυναίκες	69.4	31.8	84.9	18.5	4.6	46
Ήπειρος	Σύνολο	64.3	25.6	87.3	12.3	5.1	43
	Άνδρες	65.7	22.6	85.6	8.5	6.5	37.7
	Γυναίκες	61.4	28	88	20.2	4	45.3
Θεσσαλία	Σύνολο	61.5	31.7	82.7	10.1	2	36.7
	Άνδρες	60	25.7	84.1	8.4	0	37.3
	Γυναίκες	65	34.3	82.1	14.1	2.9	36.5
Κεντρ. Μακεδονία	Σύνολο	52.7	25.9	76.6	7.2	3.5	29.4
	Άνδρες	53.7	31.8	77.5	6.9	3.8	31.7
	Γυναίκες	50.9	21.8	76.3	7.9	3.3	28.5
Δυτ. Μακεδονία	Σύνολο	61.4	24.3	85.4	8.9	0.9	36
	Άνδρες	60.9	29.4	87.8	7.5	2	38.5
	Γυναίκες	64.4	20	84.4	12	0	35
Ανατ. Μακεδονία και Θράκη	Σύνολο	70.6	33	87.2	16.1	6.5	44.1
	Άνδρες	69	36.7	87.8	15.6	5	44.6
	Γυναίκες	73.2	31.2	87	17	7.2	43.9
Βόρειο Αιγαίο	Σύνολο	50.5	39	75.9	11.5	3.7	29.5
	Άνδρες	53.2	46.5	73.9	11.7	7	26.1
	Γυναίκες	42	30.8	76.8	10.6	0	31
Νότιο Αιγαίο	Σύνολο	55.5	34.9	82.2	7.9	7	35.1
	Άνδρες	59.1	37.5	82.4	7.8	6.3	43.2
	Γυναίκες	46.5	33.4	82.1	8.2	7.4	31.6
Κρήτη	Σύνολο	66.3	18.9	78.1	10.6	1.8	32.1
	Άνδρες	63.8	19.5	81.4	7.3	0	32.8
	Γυναίκες	70.1	18.7	76.8	15.8	2.7	31.8
Σύνολο Χώρας	Σύνολο	49.5	28.8	72.6	7.4	3.4	27.8
	Άνδρες	49.9	31.2	71.4	6.2	4	26.3
	Γυναίκες	48.7	27.3	73.1	9.7	3	28.4

(1) Ποσοστά επί του συνόλου των απασχολούμενων ή των ανέργων ή των εκτός εργατικού δυναμικού αντίστοιχα.

(2) Συμπεριλαμβάνονται τα άτομα χωρίς απολυτήριο δημοτικού ή που δεν πήγαν καθόλου σχολείο.

(3) Συμπεριλαμβάνονται τα άτομα που δεν πήγαν καθόλου σχολείο.

Πηγή: Έρευνα Εργατικού Δυναμικού 1991, ΕΣΥΕ, αδημοσίευστα στοιχεία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6
Δείκτες Ανισότητας Πρόσβασης στα Πανεπιστήμια κατά επάγγελμα του πατέρα, στην περίοδο 1957-1988

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ	1957/58	1959/60	1961/62	1963/64	1969/70	1971/72	1973/74	1975/76	1978/79	1979/80	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85	1985/86	1986/87	1987/88
Επιστήμονες & Ελεύθ. επαγγ. Υψ.άλλ. γραφ. Έμποροι & Πωλητές	12.75 9.08 3.2	11.77 7.5 3.08	10.33 7.39 3.03	10.53 7.95 3.22	3.78 4.55 2.70	4.08 4.40 2.57	4.08 4.77 2.63	4.35 5.35 2.75	3.09 4.41 2.28	3.80 4.74 2.42	4.17 5.06 2.53	4.19 4.72 2.63	4.01 4.25 2.30	6.20 8.65 3.75	4.70 7.44 3.09	5.42 8.32 3.44	5.79 10.75 3.42	5.18 9.38 2.98
Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών Γεωργοί, Κτηνοτρόφοι κλπ.	1.82	1.45	1.23	1.32	1.37	2.06	1.82	2.18	1.25	1.28	1.41	1.44	1.50	1.79	1.5	1.79	1.79	1.74
Τεχνίτες & Εργάτες	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Συνταξιούχοι κ.ά.	2.17	1.87	1.86	1.79	1.42	1.55	1.63	1.88	1.25	1.36	1.46	1.5	1.79	1.88	1.64	1.87	1.79	1.74
	-	-	-	-	-	-	-	-	0.24	0.15	0.09	0.27	0.32	0.88	0.35	0.30	0.26	0.29

Πηγή: α) Οι Δείκτες Ανισότητας Πρόσβασης μέχρι το σχολικό έτος 1975/76 έχουν υπολογισθεί από τον γράφοντα, με βάση τους Λόγους Φοιτητών κατά επάγγελμα πατέρα, οι οποίοι δίνονται από τη Γ. Κοντογιαννοπούλου στο Παράρτημα Δ2 της έκθεσης «Μελέτη Αναπτυξιακής Μεταγναμνασιακής Εκπαίδευσης» του ΥΠΕΠΘ (αδημοσίευτη).
 β) Οι Δείκτες Ανισότητας Πρόσβασης για το σχολικό έτος 1978/79 και εντεύθεν, από το Χρυσάκης, 1991, σ. 192.

στοιχα. Όπως προκύπτει δε από μία γρήγορη επισκόπηση των στοιχείων του Πίνακα 5, σε όλες τις περιφέρειες της χώρας διατηρείται σε γενικές γραμμές το πρότυπο που περιγράφηκε παραπάνω. Οι μικρές διαφοροποιήσεις που διαπιστώνονται και οι οποίες πρέπει να συνδέονται με τις ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής δεν αλλάζουν τη γενική αυτή εικόνα.

Από τη σκοπιά της ανάπτυξης των ανθρώπινων πόρων τα προαναφερθέντα ευρήματα υποδεικνύουν τρεις κατηγορίες προβλημάτων και επομένως αντίστοιχες κατευθύνσεις παρέμβασης για τους σχεδιαστές πολιτικής.

Πρώτον, η υψηλή συχνότητα εμφάνισης ατόμων χωρίς απολυτήριο γυμνασίου μεταξύ των απασχολούμενων (περίπου 50% για το σύνολο με σημαντικότερες διακυμάνσεις κατά περιφέρεια), αναγκάζει έναν πολύ μεγάλο αριθμό εργαζομένων να κινείται στα όρια του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού. Αυτό συνακόλουθα περιορίζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών επιμόρφωσης και κατάρτισης των ήδη απασχολούμενων σύμφωνα με τις επιταγές της αναδιάρθρωσης και αναβάθμισης των παραγωγικών διεργασιών σε εθνικό και σε διεθνές επίπεδο. Από την άλλη πλευρά, το ιδιαίτερα χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης των απασχολούμενων επιβάλλει αλλά και δικαιολογεί την ανάληψη προσπαθειών προς αυτή την κατεύθυνση, λαμβάνοντας όμως υπόψη τόσο τις ανάγκες της οικονομίας όσο και αυτές καθ' εαυτές τις ανάγκες των απασχολούμενων για εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς επίσης και τις υφιστάμενες ιδιαιτερότητες σε τυπικό επίπεδο.

Δεύτερον, η σχετικά υψηλή συχνότητα εμφάνισης ατόμων στα όρια του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού μεταξύ των ανέργων (γύρω στο 30% χωρίς απολυτήριο γυμνασίου για το σύνολο της χώρας) μειώνει σημαντικά τις δυνατότητες συμμετοχής τους σε προγράμματα επαγγελματικής επιμόρφωσης και κατάρτισης τα οποία προσφέρονται από τα διάφορα τυπικά και άτυπα δίκτυα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, και τα οποία στη συντηρητική τους πλειοψηφία θέτουν ως προαπαιτούμενο το απολυτήριο του γυμνασίου. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι να αποκλείονται οι ήδη εκπαιδευτικά αποκλεισμένοι άνεργοι, αυτή τη φορά και σε κοινωνικό πλέον επίπεδο.

Τέλος, η διαπίστωση του ιδιαίτερα χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου των μη ενεργών ανδρών και γυναικών που στη συντριπτική τους

πλειοψηφία κινούνται στα όρια του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού (άνω του 70% χωρίς απολυτήριο γυμνασίου, γύρω στο 30% χωρίς απολυτήριο δημοτικού) υπογραμμίζει την ανάγκη παρέμβασης και προς αυτή την κατεύθυνση, σε εκπαιδευτικό κατ' αρχήν επίπεδο. Υπάρχουν ενδείξεις ότι στην εν λόγω κατηγορία ενσωματώνονται τα άτομα που διατελούν σε κατάσταση κρυφής ανεργίας ή που χαρακτηρίζονται ως απογοητευμένοι εργαζόμενοι. Δεδομένων δε και των δημογραφικών εξελίξεων στη χώρα μας (μείωση των γεννήσεων, γήρανση του πληθυσμού) είναι προφανές ότι στο βαθμό που το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελεί παράγοντα «εκούσιας» απόσυρσης από το εργατικό δυναμικό, αυτό πρέπει να αντιμετωπιστεί μέσω της εφαρμογής κατάλληλα εξειδικευμένης πολιτικής προς την κατεύθυνση της αναστροφής της συρρίκνωσης των ανθρώπινων πόρων και παράλληλα της μείωσης του εκπαιδευτικού αποκλεισμού στη χώρα μας.

4. Ανισότητες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και ταυτόχρονα μια από τις βασικότερες αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η πολύ υψηλή κοινωνική ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία αποδεικνύεται αδύνατο να καλυφθεί ή να μεταστραφεί.²⁹ Ο αριθμός των υποψήφιων σπουδαστών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι υπερτριπλάσιος του αριθμού των διαθέσιμων θέσεων που προκαθορίζονται κάθε έτος και συνιστούν τη λεγόμενη αριθμητική ρήτρα (*numerus clausus*).

Το Κράτος για να αντιμετωπίσει την αυξημένη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση προχώρησε σε αύξηση των θέσεων στις πανεπιστημιακές σχολές, κυρίως κοινωνικών και οικονομικών επιστημών, και στα ΤΕΙ, είτε ιδρύοντας νέα τμήματα είτε αυξάνοντας τη χωρητικότητα τμημάτων που ήδη λειτουργούν, στη βάση του κριτηρίου του χαμηλότερου κόστους λειτουργίας των εν λόγω τμημάτων. Έτσι, αντί για την επιβεβλημένη βελτίωση της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στην ποσοτική ανάπτυξη, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό κόστος μιας τέτοιας επιλογής.³⁰ Από την άλλη πλευρά, η υψηλή ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση καθιστά ανίσχυρη οποιαδήποτε διοικητική ρύθμιση για μείωση του αριθμού

εισακτέων, γιατί αυξάνεται αυτόματα ο αριθμός των Ελλήνων που μεταβαίνουν στο εξωτερικό για να σπουδάσουν.³¹

Σημειώνεται ότι η Ελλάδα κατέχει την πρώτη θέση μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών όσον αφορά τη φοιτητική μετανάστευση.³² Με βάση πρόσφατα επίσημα στοιχεία, 29.665 Έλληνες φοιτούν στο εξωτερικό και από αυτούς οι 6.000 περίπου σε μεταπτυχιακές σπουδές. Εκτιμάται όμως ότι ο πραγματικός αριθμός των Ελλήνων φοιτητών εξωτερικού φτάνει τις 50.000³³.

Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία, τα τελευταία δέκα χρόνια αναγνωρίζονται ετησίως από 4.5000 έως 6.500 τίτλοι πανεπιστημίων του εξωτερικού ως ισότιμοι των ελληνικών ΑΕΙ και από 500 έως 1.500 τίτλοι ετησίως μη πανεπιστημιακών τριτοβάθμιων τεχνολογικών ιδρυμάτων ως ισότιμοι των ΤΕΙ.³⁴

Είναι λογικό να υποθέσει κανείς ότι δυνατότητα φοίτησης στο εξωτερικό έχουν μόνο τα άτομα που μπορούν να αντέξουν το οικονομικό κόστος που συνεπάγεται η φοιτητική μετανάστευση και επομένως από τέτοιου είδους επιλογές αποκλείονται όσοι προέρχονται από τα ασθενέστερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Πέρα όμως από το αυταπόδεικτο αποκλεισμό των φτωχών από τη δυνατότητα σπουδών στο εξωτερικό, οι ίδιοι αντιμετωπίζουν έντονα το πρόβλημα των άνισων ευκαιριών πρόσβασης και στα πανεπιστήμια του εσωτερικού.

Παρά τη μαζικοποίηση, κατά τα τελευταία χρόνια, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας, οι κοινωνικά προσδιορισμένες ανισότητες πρόσβασης στα πανεπιστήμια όχι μόνο παραμένουν, αλλά και εμφανίζουν αυξητικές τάσεις σε όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980.

Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από την επισκόπηση των στοιχείων του Πίνακα 6, όπου παρουσιάζονται οι Δείκτες Ανισότητας Πρόσβασης (ΔΑΠ) στα ΑΕΙ για διάφορες κατηγορίες φοιτητών, των οποίων η κοινωνική προέλευση προσδιορίζεται από το επάγγελμα του πατέρα τους. Σημειώνεται ότι οι ΔΑΠ αποτελούν δείκτες σχετικών πιθανοτήτων πρόσβασης στα ΑΕΙ των παιδιών με πατέρα της επαγγελματικής κατηγορίας (ι) σε σχέση με τα παιδιά με πατέρα της ομάδας αναφοράς (α) που στην περίπτωση μας ορίστηκαν οι αγρότες.³⁵ Επισημαίνεται ότι οι δείκτες αυτοί³⁶ υποεκτιμούν τις υφιστάμενες σχετικές ανισότητες πρόσβασης, δηλαδή με άλλα λόγια οι πραγματικές ανισό-

τητες είναι μεγαλύτερες από αυτές που αφήνουν να διαφανούν οι εν λόγω δείκτες.³⁷

Όπως προκύπτει από τη σχετική ανάλυση του Πίνακα 6, τις μεγαλύτερες πιθανότητες πρόσβασης στα ΑΕΙ τις εμφανίζουν τα παιδιά με πατέρα υπάλληλο γραφείου, ακολουθούμενα από εκείνα που έχουν πατέρα επιστήμονα ή ελεύθερο επαγγελματία και κατόπιν όσα έχουν πατέρα έμπορο ή πωλητή.

Πολύ κοντά στην ομάδα αναφοράς, αν και σε ελαφρώς καλύτερη θέση, βρίσκονται οι φοιτητές με πατέρα εργατοτεχνίτη και εκείνοι με πατέρα απαχολούμενο στην παροχή υπηρεσιών, με παραπλήσιες τις τιμές των αντίστοιχων δεικτών. Αντιθέτως, πολύ κάτω από την ομάδα αναφοράς εμφανίζονται οι φοιτητές με πατέρα συνταξιούχο ή εκτός εργατικού δυναμικού. Όσον αφορά, επομένως, τη διαχρονική εξέλιξη των ανισοτήτων πρόσβασης και τη συσχέτισή τους με τις μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις διαπιστώνεται και σ' αυτή την περίπτωση η ύπαρξη ανάλογων αυξητικών τάσεων, οι οποίες εμφανίζονται ανεξάρτητες από τον τρόπο που γίνεται η επιλογή.

Ακόμη μεγαλύτερες αναδεικνύονται οι σχετικές ανισότητες πρόσβασης στα ΑΕΙ αν αντί του επαγγέλματος η κοινωνική προέλευση των φοιτητών προσδιορίζεται από το εκπαιδευτικό επίπεδο των πατέρων τους. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι με κριτήριο το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα (που είναι ισχυρά συσχετισμένο με την κοινωνική θέση της οικογένειας) τα παιδιά που ο πατέρας τους είχε ανώτατη ή ανώτερη μόρφωση, το 1978-79 είχαν τετραπλάσιες πιθανότητες να εισαχθούν στα ΑΕΙ σε σχέση με αυτούς που ο πατέρας τους δεν είχε τελειώσει το δημοτικό (ομάδα αναφοράς), ενώ το 1988-89 οι αντίστοιχες πιθανότητές τους είχαν γίνει εννιापλάσιες. Όσων ο πατέρας είχε μέση εκπαίδευση αύξησαν αντίστοιχα τις πιθανότητες τους, σε σχέση με την ομάδα αναφοράς, από 4 σε 7. Αντίθετα, η κατάσταση έμεινε πρακτικά η ίδια για παιδιά με γονείς αναλφάβητους ή με απολυτήριο δημοτικού, των οποίων οι σχετικές πιθανότητες πρόσβασης ήταν παραπλήσιες της ομάδας αναφοράς και άρα υποπολλαπλάσιες των δύο άλλων προαναφερθέντων κατηγοριών, με αποτέλεσμα η σχετική απόσταση μεταξύ τους να αυξάνει σταθερά σε όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980.³⁸

Το φαινόμενο της όξυνσης των κοινωνικών διαφορών ως προς τις πιθανότητες πρόσβασης στα ΑΕΙ, είναι ακόμη εντονότερο στην περί-

πτωση των πανεπιστημιακών σχολών υψηλού γοήτρου (π.χ. Ιατρική, Πολυτεχνείο). Αναφέρεται για παράδειγμα ότι ενώ το 1978-79 τα παιδιά με πατέρα ανώτατης εκπαίδευσης είχαν δεκαπλάσιες πιθανότητες να φοιτήσουν στην Ιατρική ή στο Πολυτεχνείο σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας αναφοράς (με πατέρα χωρίς απολυτήριο δημοτικού), το 1988-89 οι αντίστοιχες πιθανότητες πρόσβασης είναι τεσσαρακονταπλάσιες για την Ιατρική και τριακονταπλάσιες για το Πολυτεχνείο.³⁹

Τα παραπάνω ευρήματα προκαλούν ιδιαίτερη εντύπωση κυρίως γιατί οι διαχρονικές τάσεις επαύξησης των ανισοτήτων πρόσβασης στα ΑΕΙ δε φαίνεται να επηρεάζονται καθόλου από την άμβλυνση ή και την κατάργηση ακόμη της πρόωρης τυπικής επιλογής που είχε σχέση με τις εισαγωγικές εξετάσεις στα διάφορα επίπεδα και κατευθύνσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η κατάργηση των εν λόγω εξετάσεων είχε προφανώς σημαντική επίδραση στην αύξηση των αποφοίτων μέσης εκπαίδευσης και μεταξύ των παιδιών των ασθενέστερων κοινωνικών στρωμάτων, αλλά δε φαίνεται να έχει βελτιώσει καθόλου τις πιθανότητες τους να εισαχθούν στα πανεπιστήμια. Κατά συνέπεια, άλλοι, ισχυρότεροι παράγοντες αναιρούν τις δυνητικά θετικές επιδράσεις της άρσης των πρόωρων τυπικών φραγμών και συντελούν στην επαύξηση των, ούτως ή άλλως, κοινωνικά προσδιορισμένων εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Κατά συνέπεια, η ερμηνεία της διαχρονικής επαύξησης και επιμονής των ανισοτήτων πρόσβασης στα ΑΕΙ πρέπει να αναζητηθεί κατ' αρχήν πέραν του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, στις ανισότητες που διατρέχουν τον κοινωνικό ιστό σε όλες του τις διαστάσεις. Οι ανισότητες αυτές είναι στην ουσία ανισότητες κατανομής των πόρων. Κάτω δε από ένα ορισμένο όριο της ανισοκατανομής των πόρων, οι επιμέρους ανισότητες δρουν σωρευτικά δημιουργώντας κύκλους σωρευτικής αιτιότητας⁴⁰ και αποστέρησης για των οποίων τη ρήξη αποδεικνύονται ανεπαρκείς οι οριακές, συνήθως, επιμέρους ρυθμιστικές παρεμβάσεις, ακόμη και όταν αυτές γίνονται προς τη σωστή κατεύθυνση, όπως είναι στην περίπτωση της κατάργησης του θεσμού της πρόωρης τυπικής επιλογής. Από την άλλη πλευρά, οι επιμέρους οριακές παρεμβάσεις μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες επιπρόσθετων ανισοτήτων και αποστερήσεων, διότι απευθύνονται σχεδόν αποκλειστικά σε όσους μπορούν να ασκήσουν κάποιες στοιχειώδεις, έστω, στρατηγικές προσπέλασης και να εφαρμόσουν τις συνακόλουθα ανα-

γκαίες επενδυτικές πρακτικές. Στην περίπτωση των ασθενεστερών κοινωνικών στρωμάτων, οι επενδυτές στρατηγικές και πρακτικές, όταν δεν απουσιάζουν τελείως, αποδεικνύονται σίγουρα ανεπαρκέστες για τη ρήξη του φαύλου κύκλου της σωρευτικής αιτιότητας, με αποτέλεσμα και οι επιμέρους ανισότητες τελικά να επαυξάνονται.

Αυτό φαίνεται να συμβαίνει με τις ρυθμιστικές παρεμβάσεις που αφορούσαν τις «λεπτομέρειες» των διαδικασιών επιλογής. Έτσι η διασπορά των σημείων αξιολόγησης και επιλογής σε όλο σχεδόν το φάσμα της λυκειακής εκπαίδευσης με την καθιέρωση, από το 1980-81, των Πανελληνίων Εξετάσεων στη Β' και Γ' λυκείου καθώς και με τη συνεκτίμηση των γενικών βαθμών του ενδεικτικού της Β' λυκείου και του απολυτηρίου του λυκείου⁴¹ καθιστά αναγκαία την άσκηση για μεγαλύτερο διάστημα των κατάλληλων, για την επιτυχή υποστήριξη των υποψηφίων, οικογενειακών στρατηγικών. Ανάλογη σε διάρκεια αλλά και σε δυνατότητες στρατηγική παρέμβαση εξασφαλίζεται για όσους μπορούν να ασκήσουν τέτοιου είδους οικογενειακές στρατηγικές και με την καθιέρωση των Γενικών Εξετάσεων από το 1983-84, που δίνουν τη δυνατότητα κατοχύρωσης της βαθμολογίας και επανεξέτασης κατά την επόμενη χρονιά σε επιλεγμένα από τον υποψήφιο μαθήματα, ενώ συνεκτιμώνται και οι γενικοί βαθμοί και των τριών τάξεων του λυκείου.⁴²

Σημαντική ένδειξη για την υποστήριξη των παραπάνω απόψεών μας αποτελεί η διαπίστωση ότι σε όλη την περίοδο μετά το 1984 μειώνεται κατακόρυφα ο αριθμός των Ελλήνων φοιτητών στο εξωτερικό⁴³. Αν δε συνεκτιμήσει κανείς την παράλληλη αύξηση των φοιτητών εσωτερικού, η μείωση αυτή είναι σχετικά, ακόμη μεγαλύτερη.

Το γεγονός αυτό υποδηλώνει την ευχέρεια που έχουν όσοι αποδεδειγμένα μπορούν να ασκήσουν στρατηγικές υψηλού κόστους να κάνουν επιτυχέστερη απ' ό,τι στο παρελθόν χρήση των δυνατοτήτων που τους παρέχει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο φαίνεται ότι είναι πλέον περισσότερο βατό γι' αυτούς που, όπως έλεγε ο Γληνός, «έχουν και τα μέσα και τον καιρό να επιμένουν και να περνούν πάνω απ' όλα τα εμπόδια».⁴⁴

Τέλος, σημειώνεται ότι, αν και η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα παρέχεται δωρεάν, εντούτοις κοστίζει στους φοιτητές αναλογικά περισσότερο όσο φτωχότεροι είναι. Έτσι, η απουσία ενός επαρκούς συστήματος φοιτητικής μέριμνας δημιουργεί ιδιαίτερα προβλή-

ματα στους ασθενέστερα οικονομικά φοιτητές.⁴⁵ Αν και ο νόμος 197/75 προβλέπει την ίδρυση Ταμείων Αρωγής Φοιτητών σε όλα τα πανεπιστήμια τα οποία θα αναλάμβαναν τη χορήγηση εκπαιδευτικών δανείων και έκτακτων οικονομικών ενισχύσεων στους φοιτητές που έχουν ανάγκη, λειτουργεί ένα μόνο τέτοιο ταμείο στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, χωρίς ιδιαίτερη αποτελεσματικότητα.⁴⁶

Κατά συνέπεια, ακόμη και όταν τα παιδιά των φτωχών οικογενειών καταφέρουν να υπερβούν όλα τα εμπόδια και να εισέλθουν στα πανεπιστήμια, έχουν να αντιμετωπίσουν προβλήματα επιβίωσης τα οποία αντανακλώνται στη χαμηλή επίδοση και στην επιμήκυνση της διάρκειας των σπουδών. Διαπιστώνεται επίσης ένα υψηλό αλλά αφανές ποσοστό φοιτητικής διαρροής⁴⁷ κυρίως μεταξύ των σπουδαστών των ΤΕΙ και δευτερευόντως των ΑΕΙ, που εισάγονται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα μακριά από τον τόπο κατοικίας τους και οι οποίοι δεν επιθυμούν ή αδυνατούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους.

5. Φτώχεια και εκπαιδευτικές ανισότητες

Όπως έχει διαπιστωθεί από προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες, η σχέση της εκπαίδευσης με τη φτώχεια εμφανίζεται αρκετά πολύπλοκη και εντάσσεται σε ένα σύνολο ευρύτερων αιτιακών διεργασιών μέσα στο πλαίσιο ενός κύκλου σωρευτικής αιτιότητας, ο οποίος τείνει να προσλάβει τη μορφή σπείρας που κινείται προς τα κάτω.⁴⁸

Ειδικότερα από τις μέχρι σήμερα μελέτες του φαινομένου της φτώχειας προκύπτει ότι μεταξύ φτώχειας και εκπαίδευσης υπάρχει μια αμφίδρομη αιτιακή σχέση και επομένως το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός αφενός δρουν ως κλασικοί εν δυνάμει φτωχογόνοι παράγοντες και αφετέρου προσδιορίζονται και αποτελούν με τη σειρά τους συνέπεια των καταστάσεων φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού στις οποίες τυχόν έχουν περιέλθει τα άτομα ή τα νοικοκυριά.⁴⁹

Δεδομένου ότι λόγω της περιορισμένης εκ των πραγμάτων έκτασης της παρούσας έκθεσης δεν καθίσταται δυνατή η αναλυτική διερεύνηση της φτωχογόνου δράσης του εκπαιδευτικού αποκλεισμού και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στη χώρα μας, παραθέτουμε παρακάτω ορισμένα μόνο στοιχεία που αφορούν το εκπαιδευτικό προφίλ των φτω-

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

Ποσοστιαία κατανομή των φτωχών νοικοκυριών κατά επίπεδο εκπαίδευσης του αρχηγού νοικοκυριού

Επίπεδο εκπαίδευσης αρχηγού νοικοκυριού	Μέθοδος του Δεκ/μορίου (%)	Μέθοδος ΕΟΚ (%)	Μέθοδος BECKERMAN (%)	Μέθοδος SPL (%)	Μέθοδος LPL (%)	Μέθοδος CSP (%)
Χωρίς Δημοτικό	32.1	26.4	28	31.5	39.5	28.7
Απόφοιτος Δημοτικού	53	51.6	52.2	47.9	44.1	48.2
Απόφοιτος Γυμνασίου	5.1	8.3	8	7.1	5	7.7
Απόφοιτος Λυκείου	5.4	8.6	7.5	7.9	5.3	9.3
Φοιτά ακόμη	3.3	2.7	2.9	4	4.8	3.5
Πτυχ. ΑΕΙ/ΤΕΙ	1.1	2.5	1.4	1.6	1.4	2.5
Σύνολο	100	100	100	100	100	100
Σύνολο φτωχών νοικοκυριών δείγματος ΕΣΥΕ	(9.92%) 644	(24.84%) 1612	(19.99%) 1297	(27.85%) 1807	(12.35%) 799	(33.44%) 2170

Πηγή: ΕΣΥΕ, 1990, Επεξεργασίες του γράφοντα.

χών, σύμφωνα με τα στοιχεία της πιο πρόσφατης έρευνας της ΕΣΥΕ για τα «όρια χαμηλού εισοδήματος».

Από τα στοιχεία του Πίνακα 7 προκύπτει ότι, ανεξάρτητα από τη μέθοδο υπολογισμού των ορίων φτώχειας που χρησιμοποιήθηκε για το διαχωρισμό των νοικοκυριών του δείγματος σε φτωχά και μη φτωχά, η συντριπτική πλειοψηφία των αρχηγών των φτωχών νοικοκυριών (σε ποσοστά γύρω στο 80%) δεν έχουν τελειώσει το δημοτικό ή είναι απόφοιτοι μόνο της δημοτικής εκπαίδευσης.

Κατά συνέπεια, αν και από τη χρησιμοποίηση διαφορετικών μεθόδων υπολογισμού των ορίων φτώχειας προκύπτουν διαφορετικά

ΠΙΝΑΚΑΣ 8
Κατανομή των μελών των φτωχών και των μη φτωχών νοικοκυριών κατά εκπαιδευτικό επίπεδο και βαθμό αστικότητας του τόπου διαμονής τους

ΑΣΤΙΚΟΤΗ- ΤΑ ΤΟΠΟΥ ΔΙΑΝΟΜΗΣ	ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΙ ΑΝΩΤΑΤΗΣ/ΑΝΩΤΕΡΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ			ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ			ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ			ΔΕΝ ΤΕΛΕΙΩΣΑΝ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ		
	ΦΤΩΧΟΙ (%) 1	ΜΗ ΦΤΩΧΟΙ (%) 2	ΔΕΙΚΤΗΣ ΑΠΟΣΤΕΡΗΣΗΣ (ΜΗ ΦΤΩΧΟΙ=100) 1/2	ΦΤΩΧΟΙ (%) 3	ΜΗ ΦΤΩΧΟΙ (%) 4	ΔΕΙΚΤΗΣ ΑΠΟΣΤΕΡΗΣΗΣ (ΜΗ ΦΤΩΧΟΙ=100) 3/4	ΦΤΩΧΟΙ (%) 5	ΜΗ ΦΤΩΧΟΙ (%) 6	ΔΕΙΚΤΗΣ ΑΠΟΣΤΕΡΗΣΗΣ (ΜΗ ΦΤΩΧΟΙ=100) 5/6	ΦΤΩΧΟΙ (%) 7	ΜΗ ΦΤΩΧΟΙ (%) 8	ΔΕΙΚΤΗΣ ΑΠΟΣΤΕΡΗΣΗΣ (ΜΗ ΦΤΩΧΟΙ=100) 7/8
Περιφέρεια πρωτευούσης	3.03	12.12	25	15.71	30.98	50.71	57.19	46.42	123.20	24.05	10.46	229.92
Λοιπές αστικές περιοχές	0.75	8.00	9.37	9.73	23.39	41.59	60.55	54.26	111.59	28.95	14.35	201.74
Ημιαστικές περιοχές	0.86	3.78	22.75	4.31	13.46	32.02	51.61	58.08	88.86	43.19	24.66	175.14
Αγροτικές περιοχές	0.30	2.70	11.11	2.52	7.09	35.54	55.10	59.68	92.32	42.06	30.51	137.85
Σύνολο	0.90	7.72	11.65	6.48	20.95	30.93	56.22	53.17	105.73	36.38	18.14	200.55

Πηγή: Καρέγιωργας κ.ά., 1990.

ποσοστά φτωχών στον πληθυσμό που κυμαίνονται από το 9.92% (με τη μέθοδο των δεκατημορίων) έως το 33.44% (με τη μέθοδο CSP), η εκπαιδευτική διάρθρωση των φτωχών παραμένει ουσιαστικά αμετάβλητη επιγραμμαρίζοντας για άλλη μια φορά τη φτωχογόνο δράση του χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου.

Τα παραπάνω ευρήματα όμως επισημαίνουν και μία άλλη διάσταση των στοιχείων που προκύπτουν από έρευνες για τη φτώχεια που ενδιαφέρει ιδιαίτερα από μεθοδολογικής άποψης όσους επιχειρούν να διερευνήσουν το άλλο σκέλος της αμφίδρομης αιτιακής σχέσης φτώχεια-εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, από τη στιγμή που η εκπαιδευτική διάρθρωση των φτωχών δε διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με τη μέθοδο μέτρησης της φτώχειας που επιλέγεται, δίνεται η δυνατότητα στους μελετητές του φαινομένου να επιλέξουν κατ' οικονομία μία μόνο, ίσως την πιο εύκολα προσπελάσιμη σε αυτούς, μέθοδο για το διαχωρισμό του πληθυσμού σε φτωχούς και σε μη φτωχούς και έτσι να μπορέσουν να δώσουν μια πρώτη εικόνα του φτωχογενή χαρακτήρα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού στη χώρα μας.

Αυτό ακριβώς επιχειρείται παρακάτω χρησιμοποιώντας στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα του ΕΚΚΕ για τη φτώχεια στην Ελλάδα, όπου χρησιμοποιήθηκε ένας ορισμός φτώχειας σύμφωνα με τον οποίο «θεωρούνται ως φτωχά τα νοικοκυριά των οποίων η ισοδύναμη μέση μηνιαία κατανάλωση δεν υπερβαίνει το 55% της αντίστοιχης μέσης κατανάλωσης του συνόλου των νοικοκυριών του δείγματος».

Όπως ήδη προαναφέρθηκε, η διερεύνηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στη χώρα μας, αν και αποσπασματική, έχει ήδη καταλήξει στο βασικό συμπέρασμα ότι στην Ελλάδα, όπως και παντού αλλού, οι «εξωστρακισμένοι» του εκπαιδευτικού συστήματος είναι κυρίως παιδιά φτωχών οικογενειών⁵⁰ και ότι οι διαπιστωμένες άνισες ευκαιρίες πρόσβασης και επιτυχίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι παρά η κορυφή του παγόβουνου της επιτελούμενης κοινωνικής επιλογής σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό φάσμα⁵¹.

Διαπιστώθηκε επίσης ότι παρά τη θεσμοθετημένη «υποχρέωση» για στοιχειώδη εκπαίδευση και παρά την εντυπωσιακή πράγματι αύξηση του μαθητικού και σπουδαστικού δυναμικού που σημειώνεται κατά τη μεταπολεμική περίοδο στη χώρα μας, η κοινωνική επιλεκτικό-

τητα του εκπαιδευτικού συστήματος εμφανίζεται να επιμένει διαχρονικά. Έτσι η αύξηση του σχολικού δυναμικού και η μαζικοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος αποδείχθηκαν ανίκανες να εξαλείψουν από μόνες τους την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και τη μη ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης, φαινόμενο που επίσης επιμένει διαχρονικά και συναντάται σε ανησυχητικά ποσοστά στα παιδιά των φτωχών⁵².

Όπως δείχνει η ανάλυση των εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών των φτωχών και η σύγκρισή τους με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά των μη φτωχών,⁵³ το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης της βασικής εκπαίδευσης δεν αφορά μόνο τους υπερήλικες, αλλά συναντάται σε σημαντικά ποσοστά και μεταξύ των φτωχών μικροτέρων ηλικιών. Συγκεκριμένα βρήκε ότι οι φτωχοί ηλικίας 14-19 ετών, καθώς και εκείνοι 20-29 ετών, δεν έχουν καταφέρει να τελειώσουν το δημοτικό σε ποσοστά που ανέρχονται στο υπερεπταπλάσιο και στο επταπλάσιο περίπου των αντίστοιχων ποσοστών των μη φτωχών της ίδιας ηλικίας (βλ. Πίνακα 8). Ανάλογες διαφοροποιήσεις διαπιστώθηκαν και από την παραπέρα συγκριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής κατάστασης των παιδιών των φτωχών και των μη φτωχών νοικοκυριών με βάση πάντα τη διαθέσιμη, από την Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών του 1981-82 της ΕΣΥΕ, στατιστική πληροφόρηση.⁵⁴

Όπως προέκυψε από αυτή την ανάλυση⁵⁵ το ποσοστό των φτωχών παιδιών ηλικίας 13 ετών και άνω χωρίς απολυτήριο δημοτικού ανέρχεται σε 9%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μη φτωχών παιδιών εμφανίζεται κατά πολύ μικρότερο (2.7%). Η διερεύνηση της επίδρασης που ασκούν στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μια σειρά παράγοντες όπως είναι το φύλο των παιδιών, το επάγγελμα και το εκπαιδευτικό επίπεδο του αρχηγού του νοικοκυριού προέλευσής τους, καθώς και ο βαθμός αστικότητας του τόπου διαμονής, τους οδήγησε σε ορισμένα ενδιαφέροντα συμπεράσματα για το φτωχογενή χαρακτήρα αυτών των ανισοτήτων.⁵⁶

Εν πρώτοις, διαπιστώθηκε ότι οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες που χαρακτηρίζουν τις διάφορες περιοχές της χώρας επιδρούν στη διακύμανση της συχνότητας εμφάνισης μη αποφοίτων δημοτικού μεταξύ των παιδιών τόσο των φτωχών όσο και των μη φτωχών νοικοκυριών.

Όπως προέκυψε όμως από την ανάλυσή μας, αν και στην περιφέ-

ρεια πρωτεύουσας το ποσοστό των φτωχών παιδιών χωρίς απολυτήριο δημοτικού είναι το μικρότερο μεταξύ των φτωχών παιδιών (5.31%), η αποστέρηση που εμφανίζουν σε σχέση με τα μη φτωχά παιδιά της ίδιας περιοχής είναι της τάξης του 480%. Δηλαδή στα 100 μη φτωχά παιδιά της περιφέρειας πρωτεύουσας χωρίς απολυτήριο δημοτικού αντιστοιχούν 480 φτωχά παιδιά που επίσης δεν έχουν τελειώσει το δημοτικό. Ανάλογα υψηλή είναι και η αποστέρηση των φτωχών παιδιών που διαμένουν στις υπόλοιπες αστικές περιοχές (400%). Στις αστικές λοιπόν περιοχές της χώρας, όπου οι ευκαιρίες πρόσβασης, στην πρωτοβάθμια τουλάχιστον εκπαίδευση, είναι μεγαλύτερες, τα παιδιά των φτωχών δε φαίνεται να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες επιτυχίας με τα παιδιά των μη φτωχών και συνεπώς επωφελούνται λιγότερο από τη βελτιωμένη σε σχέση με τις μη αστικές περιοχές εκπαιδευτική υποδομή.

Από την άλλη μεριά διαπιστώθηκε ότι στις αγροτικές και ημιαστικές περιοχές, το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης της στοιχειώδους εκπαίδευσης εμφανίζεται εντονότερο για τα παιδιά τόσο των φτωχών όσο και των μη φτωχών νοικοκυριών με αποτέλεσμα να αμβλύνονται οι διαφορές ανάμεσά τους. Η αμβλυνση αυτή οφείλεται στο ότι στις υποβαθμισμένες από εκπαιδευτικής άποψης αγροτικές αλλά και ημιαστικές περιοχές της χώρας τα παιδιά των μη φτωχών εμφανίζουν και αυτά ποσοστά μη αποφοίτησης από το δημοτικό μεγαλύτερα από το μέσο όρο.

Ένας άλλος παράγοντας που χρησιμοποιείται κατά κόρον στη βιβλιογραφία για να καταδειχθούν οι υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση είναι το επάγγελμα του πατέρα και σπανιότερα το επάγγελμα της μητέρας, με τη βοήθεια των οποίων υποδηλώνεται η κοινωνικοεπαγγελματική προέλευση των ατόμων. Στο πλαίσιο της δικής μας ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε για καθαρά τεχνικούς λόγους το επάγγελμα του αρχηγού των νοικοκυριών προέλευσης, τόσο για τα παιδιά των φτωχών, όσο και για τα παιδιά των μη φτωχών νοικοκυριών.

Όπως προέκυψε από την ανάλυση αυτή, ενώ για τα μη φτωχά παιδιά μόνο εκείνα που προέρχονται από νοικοκυριά με αρχηγό ο οποίος δεν εργάζεται εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό μη αποφοίτων δημοτικού από το μέσο όρο του συνόλου των παιδιών του δείγματος, τα παιδιά των φτωχών νοικοκυριών όλων των κοινωνικοεπαγγελματι-

κών κατηγοριών προέλευσης εμφανίζουν ποσοστά μη αποφοίτησης από το δημοτικό κατά πολύ μεγαλύτερα του μέσου όρου.

Όσον αφορά τώρα την επίδραση του μορφοσιλογόνου ή όχι οικογενειακού περιβάλλοντος στην έκβαση της φοίτησης των παιδιών στη στοιχειώδη εκπαίδευση, διαπιστώθηκε ότι αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με την εισοδηματική κατάσταση του νοικοκυριού προέλευσης. Έτσι, στην περίπτωση των μη φτωχών παιδιών, παρατηρείται μία «φυσιολογική», θα λέγαμε, διακύμανση των ποσοστών μη αποφοίτησης από το δημοτικό. Μία διακύμανση δηλαδή που συμφωνεί με τα πορίσματα πλήθους ερευνών που θέλουν το μορφοσιλογόνο οικογενειακό περιβάλλον να επιδρά καθοριστικά στη θετική έκβαση των σπουδών των παιδιών που προέρχονται από νοικοκυριά με πατέρα ή μητέρα υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου.

Αντίθετα, στην περίπτωση των φτωχών νοικοκυριών διαπιστώθηκε ότι έχουμε αναίρεση της θετικής αυτής δράσης του μορφοσιλογόνου οικογενειακού περιβάλλοντος, προφανώς υπό την επίδραση της ίδιας της κατάστασης της φτώχειας στην οποία βρίσκονται. Έτσι τα φτωχά παιδιά με πατέρα απόφοιτο μέσης εκπαίδευσης εμφανίζουν ποσοστά μη αποφοίτησης από το δημοτικό ενδεκαπλάσια των αντίστοιχων ποσοστών των μη φτωχών παιδιών της ίδιας κατηγορίας. Από την άλλη πλευρά, η απουσία του μορφοσιλογόνου αυτού περιβάλλοντος επιδεινώνει ακόμη περισσότερο, σε απόλυτα μεγέθη, την εκπαιδευτική τους κατάσταση. Έτσι τα φτωχά παιδιά με πατέρα που δεν έχει τελειώσει το δημοτικό έχουν εγκαταλείψει πρόωρα τη στοιχειώδη εκπαίδευση σ' ένα ποσοστό που υπερβαίνει το 15%.

Συμπεραίνεται, λοιπόν, στην περίπτωση των φτωχών παιδιών, αφενός ότι το μορφοσιλογόνο οικογενειακό περιβάλλον αδυνατεί από μόνο του να εξαλείψει την πρόωρη εγκατάλειψη της στοιχειώδους εκπαίδευσης και αφετέρου ότι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα αποδεικνύεται ανίκανο να εμποδίσει την αναπαραγωγή του αρνητικού αυτού φαινομένου από γενιά σε γενιά.

Τέλος, όπως προέκυψε από την κατά φύλο ανάλυση της εκπαιδευτικής κατάστασης των φτωχών παιδιών, υπάρχουν ενδείξεις που επιτρέπουν να διατυπωθεί σε γενικές γραμμές η υπόθεση ότι στα περισσότερα προβληματικά νοικοκυριά των φτωχών είναι τα αγόρια που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια, προφανώς για να εργαστούν· ενώ αντίθετα στα λιγότερο προβληματικά

νοικοκυριά τα αγόρια «πριμοδοτούνται» σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια για να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους, τουλάχιστον στη στοιχειώδη εκπαίδευση.

Από την ίδια ανάλυση προέκυψε επίσης ότι η σχολική αποτυχία έχει περισσότερο καταστροφικά αποτελέσματα για τα παιδιά των φτωχών παρά για τα παιδιά των μη φτωχών νοικοκυριών. Τα φτωχά παιδιά που για οποιονδήποτε λόγο έχασαν χρονιά στο δημοτικό δεν επαναλαμβάνουν, κατά κανόνα, την τάξη και αναγκάζονται να εγκαταλείψουν πρόωρα το δημοτικό σχολείο, και δεν αποφοιτούν άρα από αυτό. Τα παιδιά αυτά προφανώς οδηγούνται πρόωρα στην αγορά εργασίας.

Όσον αφορά τώρα την ερμηνεία των διαπιστωμένων για τους φτωχούς άνισων ευκαιριών πρόσβασης και επιτυχίας στην εκπαίδευση, κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν επιγραμματικά παρακάτω ορισμένα από τα ευρήματα μιας άλλης ερευνητικής προσπάθειας του γράφοντος που απέβλεπε στη σκιαγράφηση ενός, έστω και κατά προσέγγιση, ερμηνευτικού πλαισίου για τις ανισότητες στην εκπαίδευση.⁵⁷

Σύμφωνα με τα ευρήματα, αυτά τα φτωχά νοικοκυριά δε φαίνεται να έχουν τη δυνατότητα εφαρμογής κατάλληλων στρατηγικών για να απαλύνουν και σε τελευταία ανάλυση να αναστρέψουν τις επιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας των παιδιών τους, όπως, αντίθετα, συμβαίνει στην περίπτωση των μη φτωχών νοικοκυριών. Η αδυναμία αυτή των φτωχών νοικοκυριών, προφανώς για λόγους οικονομικής ανέχειας, έχει σαν αποτέλεσμα η χαμηλή επίδοση και η σχολική αποτυχία των παιδιών τους να δρα σωρευτικά, συντηρώντας έτσι το φαύλο κύκλο της κοινωνικής αποστέρησης και της φτώχειας. Η απουσία εκπαιδευτικών στρατηγικών στην περίπτωση των φτωχών νοικοκυριών οφείλεται κυρίως στην αδυναμία των νοικοκυριών αυτών να ασκήσουν κατάλληλες επενδυτικές πρακτικές προς αυτή την κατεύθυνση. Το συμπέρασμα αυτό προέκυψε από την ανάλυση του καταναλωτικού προτύπου των φτωχών και των μη φτωχών με βάση τα στοιχεία της Έρευνας Οικογενειακών Προϋπολογισμών του 1981-82.

Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα φτωχά νοικοκυριά δαπανούν, για εκπαιδευτικά αγαθά, 5 φορές περίπου, λιγότερα χρήματα, απ' ό,τι τα μη φτωχά νοικοκυριά και η διαφορά αυτή εμφανίζεται ακόμη μεγαλύτερη αν, αντί της μέσης ανά νοικοκυριό μηνιαίας δαπάνης για εκπαίδευση, υπολογισθεί η αντίστοιχη κατά κεφαλή δαπάνη. Η διαφοροποίηση όμως αυτή στις επενδυτικές πρακτικές των φτωχών και των μη φτωχών

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

**Ποσοστιαία συχνότητα εμφάνισης μη αποφοίτων δημοτικού μεταξύ των παιδιών των φτωχών και των μη φτωχών νοικοκυριών.
Δείκτες ανισότητας - αποστέρησης.**

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ 13 ΕΤΩΝ ΚΑΙ ΑΝΩ	Ποσοστό παιδιών χωρίς απολυτήριο δημοτικού μεταξύ παιδιών της ίδιας κατηγορίας		Δείκτες Ανισότητας- Αποστέρησης: Φτωχοί σε σχέση με τους μη φτωχούς της ίδιας κατηγορίας
	Φτωχοί (1)	Μη φτωχοί (2)	(Μη φτωχοί=100) (1)/(2)
1. ΠΕΡΙΟΧΕΣ			
Περιφέρεια πρωτεύουσας	5.31	1.10	482
Λοιπές αστικές περιοχές	9.52	2.33	408
Ημιαστικές περιοχές	8.91	4.56	195
Αγροτικές περιοχές	9.91	4.56	217
ΣΥΝΟΛΟ	8.99	2.76	325
2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΑΡΧΗΓΟΥ ΝΟΙΚ/ΡΙΟΥ			
Επιστημονικά και ελευθέρια	2.0	2.22	900
Διευθύνοντες, αν/ρα στελέχη	-	-	-
Υπάλληλοι γραφείου	-	0.73	-
Έμποροι, πωλητές	7.89	1.63	484
Παροχή υπηρεσιών	18.42	1.09	689
Γεωργοί, κτηνοτρόφοι	8.36	3.13	267
Τεχνίτες, εργάτες	4.73	1.56	303
Μη εργαζόμενοι	12.12	5.17	234
ΣΥΝΟΛΟ	8.99	2.76	3254
3. ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΡΧΗΓΟΥ			
Ανωτάτη-ανωτέρα εκπαίδευση	-	0.99	-
Μέση εκπαίδευση	8.51	0.77	1105
Στοιχειώδης εκπαίδευση	4.30	1.828	235
Δεν τελείωσε Δημοτικό	15.48	6.79	228
ΣΥΝΟΛΟ	8.99	2.76	325
4. ΦΥΛΟ			
Αγόρια	9.28	2.86	324
Κορίτσια	8.70	2.65	328
ΣΥΝΟΛΟ	8.99	2.76	325

Πηγή: Χρυσάκης, 1990, σ. 260.

νοικοκυριών για μόρφωση και εκπαίδευση σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ως προϊόν διαφοροποιημένων φιλοδοξιών, βλέψεων και προσδοκιών. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από την ανάλυση του οριακού προτύπου κατανάλωσης των φτωχών.

Αντίθετα, η ανικανοποίητη ζήτηση που εκδηλώνουν για εκπαιδευτικά αγαθά είναι ανάλογη με την ανικανοποίητη ζήτηση που εμφανίζουν για είδη βασικής διαβίωσης (εισοδηματικές ελαστικότητες ζήτησης μεγαλύτερες της μονάδας). Σε καμία περίπτωση, λοιπόν, οι φτωχοί δεν «επιλέγουν» εν είδει αυτοεπιλογής τις οικογενειακές εκπαιδευτικές τους στρατηγικές και δεν αυτοαποκλείονται από τις ανταγωνιστικές εκπαιδευτικές διαδικασίες.³⁸

Προβάλλεται επομένως επιτακτική η ανάγκη για τη λήψη ειδικών μέτρων με σκοπό την απάλυνση των επιπτώσεων της φτώχειας και τη ρήξη του φαύλου κύκλου της κοινωνικής ανισότητας και αποστέρησης σε εκπαιδευτικό τουλάχιστον επίπεδο.

6. Αντί επιλόγου: Συμπερασματικές παρατηρήσεις και προτάσεις πολιτικής

Από την προηγηθείσα ανάλυση εντοπίστηκαν ορισμένες από τις πιο χαρακτηριστικές διαστάσεις των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στη χώρα μας. Στο βαθμό δε που οι εκπαιδευτικές ανισότητες συνιστούν αποκλεισμό των πολιτών από την άσκηση ενός βασικού κοινωνικού δικαιώματος, όπως είναι το δικαίωμα στην εκπαίδευση και τη μόρφωση, η αποστέρηση στον τομέα αυτό οδηγεί σε εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση σε κοινωνικό αποκλεισμό. Χρησιμοποιώντας εναλλακτικούς δείκτες για την προσέγγιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, προέκυψαν ορισμένα ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με την αδυναμία της εφαρμοσμένης εκπαιδευτικής πολιτικής να εξαλείψει το φαινόμενο του εκπαιδευτικού αποκλεισμού και τις επιμέρους μορφές εκδήλωσής του όπως είναι η μη ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι διαρροές από το δημοτικό και κυρίως από το γυμνάσιο, ο λειτουργικός αναλφαριθμητισμός, η αναπαραγωγή του χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου μεταξύ των παιδιών των φτωχών νοικοκυριών, η περιορισμένη και άνιση πρόσβαση στις μεταϋποχρεωτικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, η εγκατάλειψη του εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς ταυτό-

χρονη ένταξη στο εργατικό δυναμικό, η αναπαραγωγή του χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου και μεταξύ των νέων ατόμων που έχουν ήδη ενταχθεί στο εργατικό δυναμικό (κυρίως των απασχολούμενων) ή που δηλώνουν μη ενεργοί και εκτός εργατικού δυναμικού κ.ο.κ.

Ειδικότερα διαπιστώθηκε ότι –παρά τον εκδημοκρατισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της άρσης των τυπικών φραγμών όσον αφορά την πρόσβαση κυρίως στο δευτεροβάθμιο επίπεδο, τη μαζικοποίηση της δυναμικότητας των εκπαιδευτικών μονάδων όλων των βαθμίδων, τη βελτίωση της εκπαιδευτικής υποδομής και την ίδρυση νέων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων καθώς και παρά τη γενικευμένη δωρεάν παιδεία σε όλες τις βαθμίδες του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος– οι εκπαιδευτικές ανισότητες και ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός επιμένουν, αναπαράγονται και σε ορισμένες περιπτώσεις επαυξάνονται διαχρονικά, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των ανισοτήτων πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Επομένως, συμπεραίνεται ότι τα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής που έχουν γενική στόχευση και θεωρητικά καλύπτουν και απευθύνονται αδιακρίτως στο σύνολο του πληθυσμού σχολικής ηλικίας όχι μόνο δεν αναιρούν τις ανισότητες αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις αναπαράγουν ή και ενισχύουν τις ανισότητες αυτές, καθώς δε συμβάλλουν καθόλου στο να μειωθεί το υψηλό κόστος ευκαιρίας που συνεπάγεται η συντήρηση των παιδιών των φτωχών νοικοκυριών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η εκπαίδευση να κοστίζει στους φτωχούς αναλογικά περισσότερο και άρα να είναι δυσβάστακτη γι' αυτούς παρά το ότι οι ίδιοι δε διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους ως προς τις βλέψεις, τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες τους.

Κατά συνέπεια, από τα παραπάνω αναδεικνύεται η επιτακτική ανάγκη για την αλλαγή κατεύθυνσης όσον αφορά τις πολιτικές αντιμετώπισης του προβλήματος του εκπαιδευτικού αποκλεισμού στη χώρα μας.

Στο πλαίσιο αυτής της ανάγκης προτείνεται η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία να μην αφορά μόνο το σχολείο, αλλά να λαμβάνει υπόψη της τη σύνθετη σχέση σχολείου-κοινωνίας και να είναι ειδικά προσανατολισμένη προς την κατεύθυνση της άρσης των μειονεκτημάτων των ήδη κοινωνικά μειονεκτούντων σε εκπαιδευτικό κατ' αρχήν επίπεδο. Υπόθεση εργασίας σε αυτή την περίπτωση είναι η παραδοχή ότι το σχολείο και κατ' επέκταση τα μέτρα γενικής εκπαι-

δευτικής πολιτικής αδυνατούν από μόνα τους να επιφέρουν θετικό αποτέλεσμα στην αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού που, όπως προαναφέρθηκε, συνεχίζει να εκδηλώνεται με διάφορες μορφές και στη χώρα μας.

Προτείνεται επομένως το πέρασμα από το μέχρι σήμερα σχεδιασμό Πολιτικών Γενικών Εκπαιδευτικών Προτεραιοτήτων (ΠΓΕΠ) στο σχεδιασμό Πολιτικών Ειδικών Εκπαιδευτικών Προτεραιοτήτων (ΠΕΕΠ).

Είναι προφανές ότι η ανάγκη χάραξης ΠΕΕΠ δεν περιορίζεται μόνο στην περίπτωση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, αλλά μπορεί να αποτελέσει στρατηγικό εργαλείο παρέμβασης σε όλους τους τομείς όπου κρίνεται ότι πρέπει να ληφθούν μέτρα για την κατά προτεραιότητα αποτελεσματικότερη διασύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με επιμέρους τομείς της οικονομίας και της κοινωνίας. Σε ό,τι μας αφορά και για τους σκοπούς της παρούσας έκθεσης, παρατίθεται σχηματικά παρακάτω μία μήτρα συνδυασμένων πολιτικών προτεραιοτήτων για την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, μέσω της εφαρμογής:

Α) Πολιτικών Γενικής Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΠΓΕΠ).

Β) Πολιτικών Ειδικής Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΠΕΕΠ).

Και στις δύο περιπτώσεις ακολουθείται μία πρώτη διάκριση των πολιτικών αυτών ανάλογα με τους τομείς του Συστήματος Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στους οποίους απευθύνονται σε :

1. Πολιτικές που αφορούν την Αρχική Εκπαίδευση.
2. Πολιτικές που αφορούν τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση.

Με τη σειρά τους οι πολιτικές που αφορούν την Αρχική Εκπαίδευση διακρίνονται σε δύο επιμέρους κατηγορίες :

- 1.1. Πολιτικές που αφορούν το υποχρεωτικό επίπεδο (9 χρόνια) της Αρχικής Εκπαίδευσης.
- 1.2. Πολιτικές που αφορούν το μεταυποχρεωτικό επίπεδο της Αρχικής Εκπαίδευσης (δευτεροβάθμιο, μεταδευτεροβάθμιο και τριτοβάθμιο επίπεδο).

Σε δύο επίσης κατηγορίες διακρίνονται οι πολιτικές που αφορούν τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση:

- 2.1. Πολιτικές προσανατολισμένες στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων.
- 2.2. Πολιτικές προσανατολισμένες στις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Όσον αφορά τα αντικείμενα των παραπάνω πολιτικών εκπαιδευτικής προτεραιότητας αυτά μπορούν να ενταχθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες:

1. Προτεραιότητες Διοικητικής & Οργανωτικής Αναδιάρθρωσης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΠΔΟΑ).
2. Ομάδες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΟΕΠ).
3. Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ).

Με βάση την παραπάνω κατηγοριοποίηση, μπορούν να κωδικοποιηθούν μια σειρά από συγκεκριμένα μέτρα πολιτικής στον τομέα της αντιμετώπισης και απάλυνσης των επιπτώσεων του εκπαιδευτικού αποκλεισμού στη χώρα μας. Είναι προφανές ότι στο επίπεδο της παρούσας έκθεσης, κυρίως λόγω της περιορισμένης από τις προδιαγραφές έκτασής της, δεν είναι δυνατό να γίνει αναλυτική εξειδίκευση του συνόλου των μέτρων που θα μπορούσαν να καλύψουν το υπό εξέταση θέμα.

Εξάλλου, κάτι τέτοιο θα αποτελούσε αντικείμενο ειδικής ερευνητικής εργασίας η οποία, απ' ό,τι γνωρίζουμε, δεν έχει γίνει μέχρι σήμερα και επομένως προτείνεται ως πρώτη προτεραιότητα για το άμεσο μέλλον.

Αυτό που μπορούμε να καταθέσουμε εδώ είναι ότι για την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού υπάρχουν περιθώρια παρέμβασης μέσω της εφαρμογής πολιτικών τόσο γενικών όσο κυρίως ειδικών προτεραιοτήτων. Κατά την άποψή μας, οι δυνατότητες των Πολιτικών Γενικών Εκπαιδευτικών Προτεραιοτήτων (Π.Γ.Ε.Π.), εντοπίζονται κυρίως στον τομέα της Διοικητικής και Οργανωτικής Αναδιάρθρωσης τόσο της Αρχικής όσο και της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης με στόχο να αρθούν οι πάσης φύσης τυπικοί (*de jure*) καθώς και οι άτυποι αντικειμενικοί (*de facto*) φραγμοί που περιορίζουν την πρόσβαση των ολιγότερο ευνοημένων ομάδων του πληθυσμού στο εκπαιδευτικό σύστημα. Προς την κατεύθυνση αυτή προτείνεται η ενιαιοποίηση της Δημοτικής και της Γυμνασιακής εκπαίδευσης σε ένα ενιαίο εννιάχρονο σχολείο το οποίο θα συνέβαλλε καθοριστικά στην εμπέδωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Σημειώνεται ότι οι πολιτικές διοικητικής και οργανωτικής αναδιάρθρωσης έχουν σχετικά μικρό οικονομικό κόστος, διότι με τον κατάλληλο σχεδιασμό μπορούν να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά τους πόρους που ούτως ή άλλως διατίθενται στο πλαίσιο της προηγούμενης, ήδη υφιστάμενης δομής. Αντίθετα το πολιτικό κυρίως κόστος των

πολιτικών αναδιάρθρωσης είναι υψηλότερο λόγω της επικράτησης μικροκομματικών σκοπιμοτήτων και της μεγάλης αδράνειας που παρουσιάζει το εκπαιδευτικό προσωπικό κάθε κατηγορίας. Κατά συνέπεια, οποιαδήποτε προσπάθεια διοικητικής και οργανωτικής αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο κοινωνικού διαλόγου, η επιτυχής έκβαση του οποίου προϋποθέτει την ύπαρξη επαρκούς τεκμηρίωσης των προτάσεων, με τη βοήθεια κατάλληλα σχεδιασμένων γι' αυτό το σκοπό μελετών.

Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της μεταύποχρεωτικής εκπαίδευσης όπου η γεωγραφικά άνιση κατανομή των ευκαιριών, κυρίως για τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, απαιτεί άμεση διοικητική και οργανωτική παρέμβαση προς την κατεύθυνση της ίδρυσης νέων εκπαιδευτικών μονάδων, την ανακατανομή των ήδη υπαρχουσών και τέλος τη θέσπιση νέων εκπαιδευτικών θεσμών σε όλες ανεξαιρέτως τις περιοχές της χώρας. Σ' αυτή την περίπτωση, η διοικητική και οργανωτική αναδιάρθρωση της μεταύποχρεωτικής εκπαίδευσης πρέπει να αφορά τόσο το δευτεροβάθμιο επίπεδο (Λύκεια διαφόρων τύπων, Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές, Μαθητεία) όσο και το μεταδευτεροβάθμιο επίπεδο (Ι.Ε.Κ., Τ.Ε.Ι., Α.Ε.Ι.).

Ειδικότερα στο δευτεροβάθμιο επίπεδο, για την αντιμετώπιση του προβλήματος της γεωγραφικά άνισης προσιτότητας των διαφόρων τύπων εκπαίδευσης, προτείνεται η σταδιακή ενιαιοποίηση όλων των τύπων Λυκείου σε ένα νέο Ολοκληρωμένο Λύκειο Πολλαπλών Κατευθύνσεων (Ο.Λ.Π.Κ.). Για το ίδιο επίπεδο προτείνεται η επέκταση του θεσμού της δυαδικής κατάρτισης – μαθητείας και στις Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (Τ.Ε.Σ.). Θεωρείται δε ως η βέλτιστη λύση προς αυτή την κατεύθυνση η ένταξη των Τ.Ε.Σ. και των Σχολών Μαθητείας σε έναν νέο ενιαίο τύπο σχολείου, της Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές Μαθητείας (Τ.Ε.Σ.Μ.) που θα έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους την προσφορά δυαδικής κατάρτισης σε δευτεροβάθμιο επίπεδο. Ο συντονισμός της λειτουργίας και η διασύνδεση των Τ.Ε.Σ.Μ. με τα Ο.Λ.Π.Κ., και κυρίως η περισσότερο ισοβαρής γεωγραφική κατανομή τους, θα μπορούσαν να βελτιώσουν σημαντικά την προσιτότητα της μεταύποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς, θα μπορούσε να αυξηθεί η προσπελασιμότητα της μεταύποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για ευρύτερα στρώματα του πληθυσμού σχολικής ηλικίας, που μέχρι σήμερα αναγκάζονται να μεταναστεύσουν σε άλλες

περιοχές της χώρας για να αποκτήσουν επαγγελματική κατάρτιση, με αποτέλεσμα να αυξάνεται το κόστος συντήρησης των παιδιών στο σχολείο. Όπως δε επισημάνθηκε στην ανάλυση που προηγήθηκε, το πρόβλημα αυτό είναι ιδιαίτερα οξυμμένο στην περίπτωση των παιδιών των φτωχών οικογενειών σε βαθμό που αυτά ουσιαστικά να αποκλείονται από το μεταυποχρεωτικό δευτεροβάθμιο επίπεδο στις περιοχές, όπου η προσιτότητα των διαφόρων τύπων σχολείων, κυρίως της τεχνικής επαγγελματικής κατεύθυνσης, είναι από μειωμένη ως ανύπαρκτη.

Στο μεταδευτεροβάθμιο επίπεδο πρέπει επίσης να εφαρμοσθούν Πολιτικές Προτεραιοτήτων Διοικητικής και Οργανωτικής Αναδιάρθρωσης οι οποίες, πέραν των άλλων, να στοχεύουν στη μείωση των ανισοτήτων πρόσβασης και επιτυχίας των φτωχότερων κοινωνικών στρωμάτων στα μετεδευτεροβάθμια, πανεπιστημιακά και μή, εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Στο πλαίσιο της παρούσας έκθεσης περιοριζόμαστε να καταθέσουμε δύο μόνο προτάσεις-μέτρα προς αυτή την κατεύθυνση, τονίζοντας παράλληλα την ανάγκη για ενδεδειγμένη ανάλυση και πληρέστερη κάλυψη του εν λόγω τομέα στο άμεσο μέλλον.

Κατ' αρχήν, προτείνεται η ριζική αναθεώρηση του θεσμού των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.).

Επισημαίνεται ότι η ίδρυση των ΙΕΚ έγινε ακολουθώντας το αντίστοιχο προηγούμενο πρότυπο της ίδρυσης των δευτεροβάθμιων σχολείων τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΤΕΛ, ΕΠΛ, ΤΕΣ), χωρίς δηλαδή να ληφθεί μέριμνα για την κάλυψη του συνόλου της επικράτειας με τα αντίστοιχα ιδρύματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναπαραχθεί η άνιση γεωγραφικά κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών και στο μετεδευτεροβάθμιο επίπεδο και κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικές ανισότητες να προσλάβουν μια νέα διάσταση που έρχεται να προστεθεί στις ανισότητες που διαπιστώνονται σε όλες τις προηγούμενες βαθμίδες.

Επιπλέον, με την ίδρυση των ΙΕΚ, η παράταση του χρόνου σπουδών που απαιτείται για την απόκτηση ενός ελάχιστου επιπέδου επαγγελματικής κατάρτισης έχει ως αποτέλεσμα να καθίσταται ακόμη πιο δυσβάστακτη για τις φτωχότερες οικογένειες η συντήρηση των παιδιών τους στο σχολείο για ένα τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα. Σε αυτή την περίπτωση οι δυσκολίες των φτωχών νοικοκυριών είναι ακόμη μεγαλύτερες αν αναλογιστεί κανείς ότι, πέρα από τη μειωμένη

από γεωγραφική άποψη προσιτότητα των ΙΕΚ, ο αριθμός των δημόσιων ΙΕΚ είναι περιορισμένος, η δε φοίτηση σε αυτά δεν είναι εντελώς δωρεάν, ενώ τα δίδακτρα των ιδιωτικών ΙΕΚ είναι ιδιαίτερα υψηλά παρά το ότι τυγχάνουν συγχρηματοδότησης από το ΕΚΤ.

Επομένως, η στροφή του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής πολιτικής στο μεταδευτεροβάθμιο επίπεδο με την ίδρυση των ΙΕΚ, χωρίς να λαμβάνεται ταυτόχρονα καμία μέριμνα για τη θεραπεία των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος στο δευτεροβάθμιο επίπεδο αναμένεται να έχει ως αποτέλεσμα την αναπαραγωγή και την επαύξηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού στη χώρα μας.

Όσον αφορά τη συγκεκριμένη κατεύθυνση της αναθεώρησης του θεσμού των Ι.Ε.Κ., προτείνεται να παύσουν άμεσα οι λειτουργίες που αυτά επιτελούν στον τομέα της Αρχικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης ως συνέχεια της Λυκειακής εκπαίδευσης. Οι λειτουργίες αυτές πρέπει να ενσωματωθούν στις λειτουργίες των αναμορφωμένων συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης που προτάθηκαν προηγουμένως για το μεταύποχρεωτικό δευτεροβάθμιο επίπεδο. Σ' αυτή την περίπτωση, πρέπει ενδεχομένως να γίνει προσθήκη κάποιου επιπλέον χρόνου σπουδών στις Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές Μαθητείας (Τ.Ε.Σ.Μ.) και στα Ολοκληρωμένα Λύκεια Πολλαπλής Κατεύθυνσης (Ο.Λ.Π.Κ.). Αυτό δε που θεωρείται εκ των ουκ άνευ είναι η άμεση επέκταση των προαναφερθεισών λειτουργιών σε όλες ανεξαιρέτως τις περιοχές της χώρας, έτσι ώστε η βελτιωμένη προσιτότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης να συμβάλει στην άρση των γεωγραφικά προσδιορισμένων εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Μία άλλη πρόταση Πολιτικής Γενικής Εκπαιδευτικής προτεραιότητας η οποία κατατίθεται εδώ αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, θεωρείται ότι θα απέβαινε τελικά προς όφελος και της μείωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων η ενοποίηση των Τ.Ε.Ι. με τα Α.Ε.Ι. μέσα στο πλαίσιο ενός ολοκληρωμένου συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που θα ήταν διαρθρωμένο σε 4 κύκλους σπουδών, που θα αντιστοιχούσαν σε αντίστοιχα επίπεδα εξειδίκευσης, σε ειδικότητες που θα ανταποκρίνονταν καλύτερα στις ανάγκες της οικονομίας και της κοινωνίας, τόσο σε εθνικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο. Ο πρώτος κύκλος σπουδών θα μπορούσε να είναι διετούς διάρκειας και να οδηγεί σε ένα ενδιάμεσο πανεπιστημιακό δίπλωμα εξειδίκευσης. Ο δεύτερος

κύκλος θα μπορούσε να είναι επίσης διετούς διάρκειας και να οδηγεί σε ένα πανεπιστημιακό δίπλωμα εξειδίκευσης. Ο τρίτος κύκλος θα μπορούσε να είναι κατά περίπτωση μονοετούς ή διετούς διάρκειας και να οδηγεί σε ένα πανεπιστημιακό δίπλωμα υψηλής εξειδίκευσης. Τέλος, ο τέταρτος κύκλος θα μπορούσε να αφορά τις διδακτορικές σπουδές.

Πιστεύεται ότι η εισαγωγή μιας τέτοιας διάρθρωσης θα βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σύνολό της και συν τοις άλλοις θα αντιμετωπιστεί και το πρόβλημα των υψηλών ρυθμών διαρροής κυρίως στα Τ.Ε.Ι. αλλά και στα Α.Ε.Ι., το οποίο κατά κανόνα πλήττει τις ασθενέστερες, από οικονομικής άποψης, κοινωνικές ομάδες. Και σ' αυτή την περίπτωση όμως πρέπει να τονιστεί ότι, για να πετύχει και η νέα προτεινόμενη διάρθρωση τους σκοπούς της, πρέπει να ληφθούν παράλληλα μέτρα βελτίωσης της γεωγραφικής προσιτότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της καλύτερης σύνδεσής της με τις ανάγκες της οικονομίας και της κοινωνίας, τόσο σε εθνικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο, και τέλος να αναμορφωθεί στο σύνολό του και να επεκταθεί το σύστημα φοιτητικής μέριμνας και αρωγής, έτσι ώστε αυτό να καλύπτει κατά προτεραιότητα αυτούς που χρήζουν μεγαλύτερης ανάγκης για βοήθεια.

Τέλος, όσον αφορά τις Πολιτικές Γενικής Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, επισημαίνεται ότι, πέραν του συστήματος της Αρχικής Εκπαίδευσης και κατάρτισης, ανάλογες παρεμβάσεις απαιτείται να γίνουν και στον τομέα της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και κατάρτισης, κυρίως προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της γεωγραφικής κατανομής των εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλο το φάσμα των προσφερομένων προγραμμάτων από το πλήθος των φορέων που δραστηριοποιούνται στον εν λόγω χώρο.

Σημειώνεται πάντως ότι και σ' αυτή την περίπτωση, όπως άλλωστε και στην περίπτωση της αρχικής εκπαίδευσης, οι πολιτικές εκπαιδευτικής προτεραιότητας αναμένεται να συνεισφέρουν οριακά μόνο στην αντιμετώπιση τέτοιων πολυσύνθετων κοινωνικών προβλημάτων όπως είναι ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός.

Με άλλα λόγια, ακόμη και οι κατάλληλα στοχευμένες Πολιτικές Γενικής Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας μπορούν στην καλύτερη περίπτωση να αποτελέσουν την αναγκαία αλλά όχι και ικανή συνθήκη για τη μείωση των κοινωνικά προσδιορισμένων εκπαιδευτικών ανισοτή-

των, οι οποίες βρίσκονται στη βάση του προβλήματος του εκπαιδευτικού αποκλεισμού στη χώρα μας.

Περισσότερο πρόσφορης προς αυτήν την κατεύθυνση κρίνεται η εφαρμογή πολιτικών ειδικής εκπαιδευτικής προτεραιότητας (Π.Ε.Ε.Π.). Αντικείμενα των πολιτικών αυτών μπορούν να θεωρηθούν τόσο η κατά προτεραιότητα διοικητική και οργανωτική αναδιάρθρωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης όσο κυρίως η αρωγή των ευάλωτων σε εκπαιδευτικό επίπεδο κοινωνικών ομάδων και των υποβαθμισμένων περιοχών της χώρας.

Σημειώνεται ότι κάποιες τέτοιου είδους Πολιτικές Ειδικής Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας εφαρμόζονται ήδη,⁵⁹ αλλά αυτό γίνεται αποσπασματικά και περιπτωσιακά χωρίς παράλληλα διασύνδεση με άλλες ΠΕΕΠ ή ΠΓΕΠ. Εξάλλου λείπει τελείως οποιαδήποτε θεσμοθέτηση των Πολιτικών Ειδικής Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και κατ' επέκταση δεν υπάρχουν θεσμοθετημένα αντικείμενα των πολιτικών αυτών.

Κρίνεται επομένως σκόπιμο να προταθεί η άμεση θεσμοθέτηση ενός συστήματος Πολιτικών Ειδικών Εκπαιδευτικών Προτεραιοτήτων (ΠΕΕΠ) το οποίο να καλύπτει και τους τρεις τομείς που αναφέρθηκαν προηγουμένως σε διασύνδεση μεταξύ τους με στόχο την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών διαστάσεων του κοινωνικού αποκλεισμού στη χώρα μας.

Ως πρώτο μέτρο προς αυτή την κατεύθυνση προτείνεται η θεσμοθέτηση των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) που μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο εργαλείο για τη μείωση των διαπεριφερειακών ανισοτήτων, ιδιαίτερα αυτών που συνδέονται με τη μη ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης και την αδυναμία απόκτησης ενός ελάχιστου εκπαιδευτικού επιπέδου.

Πρωταρχικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζεται στις ΖΕΠ είναι η άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, τις οποίες το σχολείο από μόνο του αδυνατεί να αποτρέψει, σε ορισμένες δε περιπτώσεις συντελεί στην αναπαραγωγή τους, ιδίως σε προβληματικές περιοχές όπου διαπιστώνεται συσσώρευση φτωχογόνων παραγόντων και ανισοτήτων.

Ειδικότερα στόχος των ΖΕΠ⁶⁰ πρέπει να είναι:

- α) Η μείωση της σχολικής αποτυχίας στην υποχρεωτική και μεταυποχρεωτική εκπαίδευση, φαινόμενο που συναντάται κυρίως μεταξύ των

Μήτρα συνδυασμένων πολιτικών προτεραιοτήτων για την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού

ΣΥΝΔΥΑΣΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΩΝ			ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΩΝ		
Α. Πολιτικές Γενικής Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΠΓΕΠ)	Α.1. Αρχική Εκπαίδευση	Α.1.1. Υποχρεωτικό επίπεδο	1. Προτεραιότητες Διοικητικής & Οργανωτικής Αναδιάρθρωσης των συστημάτων εκπαίδευσης (ΠΔΟΑ)	2. Ομάδες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΟΕΠ)	3. Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)
		Α.1.2. Μεταυποχρεωτικό επίπεδο	Μέτρα Α.1.2.1	Μέτρα Α.1.2.2.	Μέτρα Α.1.2.3.
Β. Πολιτικές Ειδικής Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΠΕΕΠ)	Α.2. Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση	Α.2.1. Προσανατολισμένη στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων	Μέτρα Α.2.1.1	Μέτρα Α.2.1.2.	Μέτρα Α.2.1.3.
		Α.2.2. Προσανατολισμένη στις ανάγκες της αγοράς εργασίας	Μέτρα Α.2.2.1.	Μέτρα Α.2.2.2.	Μέτρα Α.2.2.3.
	Β.1. Αρχική Εκπαίδευση	Β.1.1. Υποχρεωτικό επίπεδο	Μέτρα Β.1.1.1.	Μέτρα Β.1.1.2.	Μέτρα Β.1.1.3
		Β.1.2. Μεταυποχρεωτικό επίπεδο	Μέτρα Β.1.2.1.	Μέτρα Β.1.2.2.	Μέτρα Β.1.2.3.
	Β.2. Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση	Β.2.1. Προσανατολισμένη στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων	Μέτρα Β.2.1.1.	Μέτρα Β.2.1.2.	Μέτρα Β.2.1.3.
		Β.2.2. Προσανατολισμένη στις ανάγκες της αγοράς εργασίας	Μέτρα Β.2.2.1.	Μέτρα Β.2.2.2.	Μέτρα Β.2.2.3.

μαθητών που προέρχονται από τα ασθενέστερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα στις προβληματικές περιοχές της χώρας.

- β) Η αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού και της υποβάθμισης της εκπαιδευτικής υποδομής των περιοχών που βρίσκονται σε κρίση.

Η εκπαιδευτική πολιτική των ΖΕΠ συνιστά μια διαφοροποιημένη εκπαιδευτική πολιτική για τις υποβαθμισμένες περιοχές και τα κοινωνικά περιβάλλοντα όπου τα ποσοστά της σχολικής αποτυχίας είναι υψηλά. Οι πολιτικές αυτές δεν αντιστρατεύονται ούτε αντιτίθενται στον ευρύτερο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Επιπλέον οι εν λόγω πολιτικές δε στηρίζονται στις παραδοσιακές διεκδικήσεις όπως είναι η αύξηση δαπανών για την παιδεία, η αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών κ.ο.κ. ούτε επιχειρούν αλλαγή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πρακτικών.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές ΖΕΠ καθορίζουν τρόπους παρέμβασης στις υποβαθμισμένες περιοχές και κοινωνικά περιβάλλοντα. Η παρέμβαση αυτή γίνεται με:

- α) τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού για την καταπολέμηση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού σχολείου και
- β) τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου για την αναβάθμιση των προβληματικών περιοχών και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Η εκπαιδευτική πολιτική των Ζ.Ε.Π. συνιστά μια διαφοροποιημένη εκπαιδευτική πολιτική για τις υποβαθμισμένες περιοχές και τα κοινωνικά περιβάλλοντα όπου τα ποσοστά της σχολικής αποτυχίας είναι υψηλά. Οι πολιτικές αυτές δεν αντιστρατεύονται ούτε αντιτίθενται στον ευρύτερο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Επιπλέον, οι εν λόγω πολιτικές δεν στηρίζονται στις παραδοσιακές διεκδικήσεις, όπως είναι η αύξηση δαπανών για την παιδεία, η αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών κ.ο.κ., ούτε επιχειρούν αλλαγή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πρακτικών.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές Ζ.Ε.Π. καθορίζουν τρόπους παρέμβασης στις υποβαθμισμένες περιοχές και κοινωνικά περιβάλλοντα. Η

παρέμβαση αυτή γίνεται με: α) τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού για την καταπολέμηση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού σχολείου και β) τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου για την αναβάθμιση των προβληματικών περιοχών και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Η θεσμοθέτηση και εφαρμογή των ΖΕΠ μπορεί να γίνει με βάση τα κοινωνικά, γεωγραφικά και πολιτισμικά στοιχεία κάθε περιοχής. Είναι δυνατό οι ΖΕΠ να συγκροτούνται από το σύνολο των σχολείων της επιλεγμένης περιοχής-στόχου ή να περιλαμβάνει τμήμα των σχολείων ή και ένα μόνο σχολείο των περιοχών αυτών.

Η θεσμοθέτηση των ΖΕΠ και στη χώρα μας πρέπει να γίνει λαμβάνοντας υπόψη και αξιοποιώντας τις εμπειρίες από την εφαρμογή τους σε άλλες χώρες. Ο καθορισμός των ΖΕΠ μπορεί κατ' αρχήν να γίνει με βάση τα υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας των διαφόρων περιοχών. Επίσης μπορούν να χαρακτηριστούν ως ΖΕΠ οι περιοχές που υποδέχονται πληθυσμό που παλιννοστεύει (μετανάστες, πρόσφυγες, ομογενείς κ.ά.) με στόχο την ομαλή κοινωνική τους ένταξη.

Μετά τον καθορισμό των ΖΕΠ, πρέπει να κληθούν οι διάφοροι φορείς που δραστηριοποιούνται στις περιοχές αυτές να παρουσιάσουν αναλυτικά τα προβλήματα των περιοχών τους και να προτείνουν συγκεκριμένα μέτρα για την αντιμετώπιση του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Καθοριστικός προς αυτή την κατεύθυνση είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών, που σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς (Τοπική Αυτοδιοίκηση, συλλόγους γονέων, συνδικαλιστικές οργανώσεις, πολιτιστικά σωματεία κ.ο.κ.) μπορούν να καταθέσουν χρήσιμες προτάσεις για το σχεδιασμό των ΖΕΠ. Από την άλλη πλευρά η κεντρική διοίκηση πρέπει να προβεί στις απαραίτητες νομοθετικές ρυθμίσεις, ώστε να εφαρμοσθούν πολιτικές προτεραιοτήτων διοικητικής και οργανωτικής αναδιάρθρωσης των εκπαιδευτικών δομών στις περιοχές που καλύπτουν οι ΖΕΠ, έτσι ώστε να βελτιστοποιείται η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Παράλληλα πρέπει να γίνουν όλες οι αναγκαίες ενέργειες ώστε να ευαισθητοποιηθεί η κοινή γνώμη των περιοχών ΖΕΠ και να αναληφθούν δράσεις επιμόρφωσης των ατόμων που εμπλέκονται στην εφαρμογή των πολιτικών ΖΕΠ.

Επισημαίνεται ότι καθοριστικό στοιχείο για την επιτυχία ή όχι του εγχειρήματος θα είναι το αν θα επιτευχθεί η απαραίτητη συνοχή

στη δράση των ατόμων και των φορέων που εμπλέκονται στην υλοποίηση των πολιτικών ΖΕΠ. Για το σκοπό αυτό πρέπει να γίνουν όλες οι αναγκαίες παρεμβάσεις για να αλλάξει ο τρόπος εργασίας εντός του σχολείου και παράλληλα να εξαιρεθεί η περιθωριοποίηση των μαθητών τόσο μέσα στο σχολείο όσο κυρίως έξω από αυτό, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός και η σχολική αποτυχία δεν αποτελούν παρά επιμέρους μόνο διαστάσεις ευρύτερων αιτιακών διεργασιών που σε τελευταία ανάλυση συνδέονται με τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Όσον αφορά τη θεσμοθέτηση ειδικών εκπαιδευτικών πολιτικών που να απευθύνονται σε κοινωνικές ομάδες εκπαιδευτικής προτεραιότητας (ΟΕΠ) επισημαίνεται ότι αυτό μπορεί να γίνεται κατά περίπτωση είτε ανεξάρτητα είτε σε συνδυασμό με τη θεσμοθέτηση των ΖΕΠ. Και στις δύο περιπτώσεις πρέπει να γίνει η αναγνώριση και ο καθορισμός των ΟΕΠ, οι οποίες εντοπίζονται κατ' αρχήν στο χώρο των κοινωνικών ομάδων που εμφανίζουν συμπτώματα κοινωνικού αποκλεισμού.⁶¹ Προς τις ομάδες αυτές πρέπει να απευθύνονται ειδικές εκπαιδευτικές πολιτικές που να τους παρέχουν μία «δεύτερη ευκαιρία» σε εκπαιδευτικό επίπεδο κυρίως μέσα από προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης με στόχο την καταπολέμηση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού των λιγότερο ευνοημένων ομάδων του πληθυσμού.

Τέλος, είναι προφανές ότι για την επιτυχή έκβαση του σχεδιασμού των Πολιτικών Ειδικής Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΠΕΕΠ), παράλληλα με τη θεσμοθέτηση των ΖΕΠ και των ΟΕΠ απαιτείται η εφαρμογή των κατάλληλων για κάθε περίπτωση πολιτικών προτεραιοτήτων διοικητικής και οργανωτικής αναδιάρθρωσης (ΠΔΟΑ) τόσο στο επίπεδο της Αρχικής όσο και στο επίπεδο της Συνεχιζόμενης κατάρτισης.

Κλείνοντας την παρούσα έκθεση, δε μένει παρά να επισημάνουμε ότι η προηγηθείσα ανάλυση κάθε άλλο παρά εξαντλεί το υπό διερεύνηση θέμα. Κυρίως επισημαίνεται ότι στα προηγούμενα δε διερευνήθηκε καθόλου ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικές ανισότητες και ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός ως προσδιοριστικοί παράγοντες της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού στη χώρα μας. Είναι αυτονόητο ότι ένα τέτοιο εγχείρημα προτείνεται να αποτελέσει αντικείμενο ειδικής κατά προτεραιότητα ερευνητικής προσπάθειας, έτσι ώστε να δοθεί μία περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα της αμφίδρομης αιτιακής σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην εκπαίδευση και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ο' Cinneide, 1992, σ. 3.
2. Ο όρος είναι ένα εφεύρημα του κοινωνιολόγου Marshall (Marshall, 1950).
3. Από το 1989 εμφανίζεται ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός» σε επίσημο κείμενο της συνόδου κορυφής, που είχε ως αντικείμενο την υιοθέτηση του Κοινωνικού Χάρτη (Ο' Cinneide, 1992, σ. 11).
4. Room & a., 1992, σ. 14.
5. Karantinos & A, 1992, σ. 5.
6. Άρθρο 16 του Ελληνικού Συντάγματος.
7. Το «κοινωνικό εισόδημα» προτείνεται ως ασφαλέστερος, σε σχέση με το συμβατικό χρηματικό εισόδημα, δείκτης για την προσέγγιση του επιπέδου διαβίωσης των ατόμων, των νοικοκυριών ή των κοινωνικών ομάδων και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ποσοτικοποίηση και μέτρηση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού. Ο όρος «κοινωνικό εισόδημα» συμπεριλαμβάνει τόσο το χρηματικό εισόδημα που προέρχεται από την αγορά, το εισόδημα από πάσης φύσεως μορφές συλλογικής κατανάλωσης (οικογενειακές κ.ά.) καθώς και οποιαδήποτε άλλη μορφή χρηματικών και μη παροχών εισοδήματος. (Karantinos & A, σ. 7-13).
8. Nordic Council, 1984, σ. 43.
9. Καραντινός, 1992, σ. 17.
10. ΥΠΕΠΘ, «Μελέτη Αναπτύξεως της Μεταγυμνασιακής Εκπαιδεύσεως», παράρτημα Δ2, αδημοσίευτη.
11. ΕΣΥΕ 1990.
12. Χρυσάκης, 1989.
13. Ηλίου, σ. 14-15.
14. Χρυσάκης, 1989, σ. 105.
15. Παναγιωτοπούλου, 1991, σσ. 409-410.
16. Καραντινός, 1987, σ. 127.
17. Καραντινός, 1992, σ. 17.
18. Βεργίδης, Παπακωστόπουλος, 1985, σ. 21.
19. Κοντράρου, 1990, σ. 16.
20. Κυνηγός, 1985, σ. 14.
21. Εκτιμάται ότι το 4% των αποφοίτων της στοιχειώδους εκπαίδευσης δε γνωρίζουν επαρκώς γραφή και ανάγνωση (Κοντράρου, ό.π.).
22. Σώκου & Α. 1988, σ. 75.
23. Μπουζάκης, 1986, σ. 140.
24. Παπαθεοδοσίου, Σταύρου, 1990, σ. 32.
25. Τσίρος, 1992, σ. 23.
26. Μπουζάκης, 1986, σ. 141.
27. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 2, τα άτομα αυτά αντιπροσωπεύουν το 49% περίπου του συνόλου των ατόμων της ίδιας ηλικιακής ομάδας για το σύνολο της χώρας, ενώ σημειώνονται σημαντικές διαπεριφερειακές διαφοροποιήσεις που είναι αντιστρόφως ανάλογες με τους ρυθμούς συμμετοχής των ατόμων ηλικίας 15-24 ετών κάθε περιφέρειας στην εκπαίδευση.

28. Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία ο αριθμός των ανήλικων αγοριών σχολικής ηλικίας (10-14 χρόνων) που εργάζονται είναι διπλάσιος εκείνου των κοριτσιών (24.535 αγόρια έναντι 11.590 κοριτσιών). Βεβαίως η παιδική εργασία δεν περιορίζεται στα στατιστικά δεδομένα. Χιλιάδες παιδιά εργάζονται χωρίς να δηλώνονται στη στατιστική υπηρεσία (Βεργίδης, 1993).
29. Καζαμίας, Κασσωτάκης, 1990, σ. 208.
30. Λαμπρόπουλος, Ψαχαρόπουλος, 1990, σσ. 191-192.
31. Παπαθεοδοσίου, 1991, σ. 33.
32. Καζαμίας, Κασσωτάκης, 1990, σ. 206.
33. Παπαθεοδοσίου, 1990, σ. 26.
34. Ό.π., σ. 46.
35. βλ. Χρυσάκης, 1991, σ. 184.
36. Ο μαθηματικός τύπος για τον υπολογισμό των Δεικτών Ανισότητας Πρόσβασης (ΔΑΠ) για την ομάδα κοινωνικής προέλευσης (i) είναι ο ακόλουθος:

$$(\Delta\text{ΑΠ})_i = \frac{\Phi_i/\Pi_i}{\Phi\alpha/\Pi\alpha}$$

όπου: - Φ_i = το ποσοστό των φοιτητών της ομάδας (i) στο σύνολο των εγγεγραμμένων φοιτητών στα Α.Ε.Ι (από το 1983/84 στο σύνολο των πρωτοετών).

- Π_i = το ποσοστό των «πατέρων» της ομάδας (i) στο σύνολο του ενεργού πληθυσμού ηλικίας 45-64 ετών.

- $\Phi\alpha$ = το ποσοστό των φοιτητών της ομάδας αναφοράς (με πατέρα αγρότη).

- $\Pi\alpha$ = Το ποσοστό των αγροτών 45-64 ετών στο σύνολο του ενεργού πληθυσμού της ίδιας ηλικίας.

37. βλ. Δρακόπουλος, 1989, σσ. 87-90 και Χρυσάκης, υπό έκδοση.
38. Χρυσάκης, 1991, σ. 184.
39. Ό.π. σ. 185.
40. Sargellon, 1984, σ. 35.
41. Ευαγγελόπουλος, 1987, σ. 47.
42. Ό.π. σ. 49.
43. Χρυσάκης, 1991, σ. 187.
44. Γληνός, 1975, σ. 69.
45. Αμίτσης, 1989, σ. 502.
46. Saitis, 1988, σ. 258.
47. Δεν υπάρχουν επίσημα στοιχεία για τη διαρροή από τα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ, γιατί δεν υπάρχει κανενός είδους διαδικασία διαγραφής από τα φοιτητολόγια, σε περίπτωση μη αποφοίτησης (Τσαούσης, 1992, σ. 156).
48. Sargellon, 1984, σ. 48.
49. Χρυσάκης, 1989 (6), σ. 254 βλ. και Καράγιωργας & Α, 1990.
50. Φραγκουδάκη, 1985, σ. 151.
51. Ψαχαρόπουλος, Καζαμίας, 1985.
52. Χρυσάκης, 1990.
53. Καράγιωργας και συν. ό.π.

54. Βλ. Χρυσάκης, ό.π.
55. Στο τμήμα αυτό παρατίθενται ορισμένα από τα βασικά ευρήματα της προαναφερθείσας ανάλυσης με σκοπό να δοθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την αμφίδρομη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη φτώχεια και την εκπαίδευση.
56. Βλ. Πίνακα 9.
57. Χρυσάκης, 1993.
58. Χρυσάκης, 1989, σ. 109.
59. Πρόκειται κυρίως για επιμέρους δράσεις και προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης που υλοποιούνται στο πλαίσιο των συγχρηματοδοτούμενων από το ΕΚΤ λειτουργικών προγραμμάτων (Εθνικών και Περιφερειακών) καθώς και πιο πρόσφατα στο πλαίσιο των κοινοτικών πρωτοβουλιών, όπου έχουν καθοριστεί κοινωνικές ομάδες-στόχοι προς τις οποίες κατά προτεραιότητα απευθύνονται και καλύπτουν τα εν λόγω προγράμματα. Επισημαίνεται πάντως ότι οι ομάδες-στόχοι των προγραμμάτων αυτών είτε άπτονται σε πολύ μικρό βαθμό του προβλήματος του κοινωνικού αποκλεισμού (μόνο το 15.6% των καταρτισθέντων κατά το 1991 ήταν άνεργοι, μακράς διάρκειας μετανάστες/παλιννοστούντες, άτομα με ειδικές ανάγκες κ.λπ.) είτε απευθύνονται αδιάκριτα σε φτωχούς και μη φτωχούς, και γενικότερα σε άτομα λιγότερο ή περισσότερο ευνοούμενα από κοινωνική άποψη (το 1991 το 30.55% των καταρτισθέντων ήταν απασχολούμενοι ενώ το 54.15% βρισκόταν εντός του εκπαιδευτικού συστήματος όντας μαθητές ή σπουδαστές διαφόρων βαθμίδων).
60. Για τους στόχους τη λειτουργία και τα αποτελέσματα των ΖΕΠ βλ. Σαλαμούρας, 1993, σσ. 413-421.
61. Όπως έχει διαπιστωθεί από σχετικές έρευνες, οι κυριότερες ομάδες του πληθυσμού που αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα είναι: τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τα μέλη των μονογονεϊκών ή των πολυτέκνων οικογενειών, οι ηλικιωμένοι, οι μετανάστες-παλιννοστούντες, οι πρόσφυγες, οι γυναίκες (κυρίως οι άνεργες και εκείνες με ανεπαρκή επαγγελματική κατάρτιση), οι κάτοικοι των περιοχών σε κρίση, οι διάφορες φυλετικές εθνικές ή θρησκευτικές μειονότητες, τα νοικοκυριά που βρίσκονται κάτω από τον όρο φτώχειας κ.ά. (βλ. Karantinos & A., 1992).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΜΙΤΣΗΣ Γ. (1989), «Το κοινωνικό δικαίωμα των φοιτητών για αρωγή», *Επιθεώρηση Δικαίου Κοινωνικής Ασφάλισης*, τόμ., ΛΑ', αρ. 10.
- ΒΕΡΓΙΔΗΣ Δ., ΠΑΠΑΚΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ Π. (1985), «Ο αναλφαριθμητισμός στην Ελλάδα», *Αυτομόρφωση*, Νο 3-4.
- ΒΕΡΓΙΔΗΣ (1993), «Ανήλικοι, ανειδίκευτοι, εργαζόμενοι», *Ημερίδα Πανεπιστημίου Πατρών*, εφημερίδα το *Βήμα*, 12/12/1993.
- ΓΛΗΝΟΣ Δ. (1977), «Πνευματικές μορφές της αντίδρασης», *Εκλεκτές σελίδες*, τόμ. τέταρτος, Αθήνα.

- ΔΡΟΥΚΟΠΟΥΛΟΣ Β. (1989), *Η άνιση πρόσβαση*, Αθήνα, Οδυσσέας.
- ΕΣΥΕ (1990), *Έρευνες ορίων χαμηλού εισοδήματος*, ΕΣΥΕ, Αθήνα.
- ΕΥΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΣ Σ. (1987), *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Αθήνα, Πορεία.
- ΚΑΡΑΓΙΩΡΓΑΣ Σ. κ.ά. (1990), *Διαστάσεις της φτώχειας στην Ελλάδα*, Αθήνα, ΕΚΚΕ.
- ΚΑΡΑΝΤΙΝΟΣ Δ. (1987), «Εργατικό δυναμικό, απασχολούμενοι και άνεργοι: Μια διερεύνηση στα στατιστικά στοιχεία», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τ. 66.
- KARANTINOS & A. (1990), *EC Observatory on National Policies to Combat Social Exclusion: First National Report: Greece*: NCSR, Athens.
- ΚΑΡΑΝΤΙΝΟΣ Δ. (1992), «Δημοσιογραφικές ομάδες, εκπαιδευτικά επίπεδα και θέση στην αγορά εργασίας», *Συνέδριο ΟΕΕΚ/ΟΑΕΔ*, Αθήνα.
- KARANTINOS & A. (1992), *EC Observatory on National Policies to Combat Social Exclusion: Consolidated Report: Greece*, NCSR, Athens.
- ROOM et al. (1992), *Annual Observatory on National Policies to Combat Social Exclusion: Second Report*, FGV, Bruxelles.
- ΚΟΝΤΡΑΡΟΥ Σ. (1990), «Αναλφαβητισμός και ημιαναλφαβητισμός στην Ελλάδα», *Σύγχρονη Παιδαγωγική*, τ. 12.
- ΚΥΝΗΓΟΣ Μ. (1985), «Ο χαρακτήρας του δημοτικού σχολείου και οι αλλαγές του στη δεκαετία '74-'84», *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 25.
- ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΣ Χ., ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΣ Γ. (1990), «Κοινωνικοοικονομικές διαστάσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*.
- ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ (1990), «Η ελληνική εκπαίδευση και η νέα Ευρώπη», *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, τ. 2, αρ. 3.
- ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σ. (1986), *Νεοελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΜΠΟΥΖΑΣ Ν., ΧΡΥΣΑΚΗΣ Μ. (1993), *Οι εξελίξεις στην ελληνική αγορά εργασίας: Μία πρώτη αποτίμηση των αναγκών για κατάρτιση*, ΤΕΙ Αθηνών (υπό εκδοση).
- NORDIC COUNCIL (1984), *Level of Living and Inequalities in Nordic Countries*, NC & NSS.
- Ο' CINNEIDE (1984), *Evaluation in Poverty 3*, EEIG, Bruxelles.
- ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ Ι. (1991), *Κοινωνικο-χωρική θεώρηση της Μέσης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*, ΕΜΠ, Αθήνα.
- ΠΑΠΑΘΕΟΔΟΣΙΟΥ Θ. (1990), *Μεταβαλλόμενες ανάγκες σε επαγγελματικές δεξιότητες*, ΙΤΕ, Αθήνα.
- ΠΑΠΑΘΕΟΔΟΣΙΟΥ Θ. (1991), *Τεχνολογία - εκπαίδευση - ανάπτυξη*, Αθήνα, Λύχνος.
- SAITIS C. (1988), «The Relationship Between the State and the University in Greece», *European Journal of Education*, Vol. 23, No 3.
- ΣΑΛΛΑΜΟΥΡΑΣ Γ. (1993), «Κοινωνική ανισότητα και Ζώνες Εκπαιδευτικής

- Προτεραιότητας», στο *Διαστάσεις της κοινωνικής πολιτικής σήμερα*, Αθήνα, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- SHAPRELLON G. (1984), *Understanding Poverty*, Μιλάνο, Franco Angeli.
- ΣΩΚΟΥ Κ. & Α. (1988), «Σχολική επίδοση: Κοινωνικοί και ψυχικοί παράγοντες», *Ψυχολογικά Θέματα*, τ. 1, αρ. 2.
- ΤΣΑΟΥΣΗΣ Δ. (1992), «Το Πανεπιστήμιο μπροστά στην πρόκληση του 2000», *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, 16/4/1992.
- ΤΣΙΡΟΥ Γ. (1992), «Νυκτερινό λύκειο: το σύγχρονο κρυφό σχολειό», *Καθημερινή*, 11/10/1992.
- ΥΠΕΠΘ (1978), *Μελέτη αναπτύξεως της μεταγυμνασιακής εκπαίδευσεως*, Παράρτημα Δ2 (δακτυλογρ.).
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α. (1985), «Οικογενειακές επενδυτικές πρακτικές των φτωχών και των μη φτωχών και εκπαιδευτικές ανισότητες», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τ. 75.
- ΧΡΥΣΑΚΗΣ Μ. (1990), «Φτώχεια και εκπαίδευση – φτωχογόνος δράση και ο φτωχογενής χαρακτήρας του χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου», *Εκλογή*, τ. 83/84.
- ΧΡΥΣΑΚΗΣ Μ. (1991), «Ανισότητες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Η επίδραση των εκπαιδευτικών “μεταρρυθμίσεων”». Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Ιδρύματος Σ. Καράγιωργα, «Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα», ΙΣΚ, Αθήνα.
- ΧΡΥΣΑΚΗΣ Μ. (1993), «Φτώχεια και ανισότητες στην εκπαίδευση: Άνισες ευκαιρίες πρόσβασης και επιτυχίας των φτωχών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση», στον τόμο *Η κοινωνική έρευνα στην Ελλάδα σήμερα*, Αθήνα, ΕΚΚΕ.
- ΧΡΥΣΑΚΗΣ Μ. (υπό έκδοση), «Διαχρονική εξέλιξη των ανισοτήτων πρόσβασης στα ΑΕΙ. Ο μύθος του εξισωτικού ρόλου της εκπαίδευσης», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*.
- ΨΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΣ Γ., ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., (1985), *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα*, Αθήνα, ΕΚΚΕ.