

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ

***“Σχολική "αποτυχία" και σχολική διαρροή.
Εκπαιδευτικές, πολιτικές και κοινωνικές
παράμετροι”***

ΚΥΡΙΑΚΗ 26 ΜΑΡΤΙΟΥ 2023

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΕΚΔΗΛΩΣΗ

«Σχολική "αποτυχία" και σχολική διαρροή. Εκπαιδευτικές, πολιτικές και κοινωνικές παράμετροι»

ΚΑΛΕΣΜΕΝΟΙ ΟΜΙΛΗΤΕΣ:

Καθηγητής Αλεξίου Θανάσης

Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Ομότιμος Καθηγητής Τσιάκαλος Γιώργος

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου
Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Αναπληρωτής Καθηγητής Κοινωνιολογίας Φωτόπουλος Νίκος

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου
Πελοποννήσου

ΚΥΡΙΑΚΗ 26 ΜΑΡΤΙΟΥ 2023

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΔΟΕ: ΘΑΝΑΣΗΣ ΚΙΚΙΝΗΣ

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΔΟΕ (Θ. ΚΙΚΙΝΗΣ): Συναδέλφισσες και συνάδελφοι, καλησπέρα, είναι η 4^η κεντρική δράση για το 2023, σήμερα Κυριακή 26 Μαρτίου, η 4^η κεντρική δράση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας, με θέμα «Σχολική "αποτυχία" και σχολική διαρροή. Εκπαιδευτικές, πολιτικές και κοινωνικές παράμετροι» που αναπαράγουν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες.

Είναι μια μεγάλη μας χαρά να έχουμε κοντά μας τρεις ανθρώπους οι οποίοι πιστεύουμε ότι έχουν πολλά να μας δώσουν στην πορεία της συζήτησης, τους καλωσορίζω με τη σειρά που είναι γραμμένη στην ανακοίνωση την ελληνική αλφαβητική: τον κ. Αλεξίου Θανάση, Καθηγητή του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Θ. ΑΛΕΞΙΟΥ: Καλησπέρα σας.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΔΟΕ (Θ. ΚΙΚΙΝΗΣ): Τον κ. Γιώργο Τσιάκαλο, Ομότιμο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, γνωστός σε όλους μας θεωρώ πολύ καλά.

Γ. ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ: Καλησπέρα.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΔΟΕ (Θ. ΚΙΚΙΝΗΣ): Και τον Νίκο τον Φωτόπουλο, τον Αναπληρωτή Καθηγητή Κοινωνιολογίας του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, γνωστό και στη Διδασκαλική Ομοσπονδία από τη συνεργασία του που είχαμε και στο παρελθόν για τη δράση για την ιδιωτικοποίηση στη δημόσια εκπαίδευση.

Τους καλωσορίζω και τους τρεις.

Ν. ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΣ: Καλησπέρα σας.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΔΟΕ (Θ. ΚΙΚΙΝΗΣ): Η σειρά με την οποία θα τοποθετηθούν είναι οι δύο κοινωνιολόγοι πρώτα, ο κ. Αλεξίου και ο κ. Φωτόπουλος και στη συνέχεια ο κ. Τσιάκαλος, θα ακολουθήσουν τα ερωτήματα που θα τους υποβάλλουμε μέσω της φόρμας που θα συμπληρώνετε όσοι παρακολουθείτε την εκδήλωση και θα δοθούν και οι απαντήσεις.

Είναι ιδιαίτερη χαρά, επαναλαμβάνω, που βρίσκεστε ανάμεσά μας, σας ευχαριστούμε πάρα πολύ για την ανταπόκρισή σας στην πρόσκληση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας, είναι μεγάλη τιμή για μας που συμμετέχετε και νομίζω ότι μπορούμε να ξεκινήσουμε. Δεν χρειάζονται πολλά λόγια, νομίζω ότι ο χώρος είναι δικός σας για να αναπτύξετε τη σκέψη σας.

Κύριε Αλεξίου, ξεκινάμε από σας.

Θ. ΑΛΕΞΙΟΥ: Πάλι καλησπέρα σας και ευχαριστώ πολύ τη Διδασκαλική Ομοσπονδία που με τιμά σαν κοινωνικό επιστήμονα. Έχω την εισήγησή μου έτοιμη την οποία θα διαβάσω.

Στην εισήγησή μου θα κινηθώ σε δύο επίπεδα ανάλυσης. Το ένα επίπεδο ανάλυσης θα αφορά πώς το σχολείο νομιμοποιεί τις κοινωνικές διαφορές, ακολουθώντας τη συλλογική του Pierre Bourdieu και άλλων και στο δεύτερο επίπεδο πώς οφείλει να δεθεί το ζήτημα από άποψη μεθόδου. Και αυτό επειδή τόσο οι εκπαιδευτικές ανισότητες όσο και οι κοινωνικές ανισότητες είναι το αποτέλεσμα ανισων θέσεων στο σύστημα παραγωγής, όπου δομούνται οι κοινωνικές τάξεις:

εργάτες, αστοί, αγρότες, μικροαστοί και άλλοι που περιορίζουν ή διευρύνουν την πρόσβαση σε πόρους.

Πραγματικά εδώ και δεκαετίες, έρευνες από τον χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης δείχνουν ότι η επίδοση των μαθητών στο σχολείο και πιο συγκεκριμένα στο Λύκειο είναι ανεξάρτητη από τις εκπαιδευτικές πρακτικές του σχολείου, τόσο για τα παιδιά από εργατικές οικογένειες, όσο και για τα παιδιά που προέρχονται απ' την αστική τάξη και τα μεσαία στρώματα.

Σύμφωνα με τις ίδιες έρευνες, η σχολική επίδοση εξαρτάται σχεδόν από εξω-εκπαιδευτικούς παράγοντες όπως είναι η κοινωνική τάξη και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Το γεγονός αυτό σχετικοποιεί και τη θέση πως το εκπαιδευτικό σύστημα και πιο συγκεκριμένα το ελληνικό αποτελεί εφελθτήριο διαταξικής κοινωνικής ανέλιξης. Με την ταξική καταγωγή σχετίζεται και η είσοδος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και κυρίως στα τμήματα που εξασφαλίζουν μια επαγγελματική προοπτική.

Παρόλα αυτά η επιτυχής αποπεράτωση του σχολείου και η κριτική οικειοποίηση της σχολικής κουλτούρας και της γλωσσικής του νόρμας συνιστά πάντοτε το αναγκαίο βήμα αν όχι για κοινωνική ανέλιξη, οπωσδήποτε όμως κυρίως για τα παιδιά από εργατικά και τα λαϊκά στρώματα για μια πρώτη κοινωνικοποίηση, για μια πρώτη δυνατότητα εκλογίκευσης της κοινωνικής τους θέσης για τη δόμηση κοινωνικής ταυτότητας.

Εν τούτοις και ειδικά για την ελληνική περίπτωση μένει να εξηγηθεί γιατί οι μαθητές βιώνουν το σχολείο ως αγγαρεία και το αποστρέφονται.

Χωρίς να θέλω να ρομαντικοποιήσω τις αρνητικές στάσεις των μαθητών έναντι του σχολείου, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε όπως το θέτει ο Paul Willis στο κλασικό του βιβλίο «Εθνογραφική έρευνα της αγγλικής εργατικής τάξης» «Learning to Labour» και εφόσον αυτή η άνεση χαρακτηρίζει πρωτίστως τα παιδιά με γονείς από εργατικά και λαϊκά στρώματα και αυτό θα αφορούσε, καταρχάς, τον μαθητικό πληθυσμό στα ΕΠΑΛ, για αντιθετικές χειρονομίες που «μιλούν» την αντίσταση της εργατικής τάξης και των λαϊκών στρωμάτων σε έναν κατεξοχήν «αστικό θεσμό» όπως είναι το σχολείο που συμβάλλει στην ιδεολογική αναπαραγωγή.

Παρόλα αυτά η αναζήτηση ευθυνών στο σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα όσον αφορά στην κοινωνική ανέλιξη, την ανεργία και τις

κοινωνικές εντάσεις, αγνοεί, όπως ανέφερα, τους εξωσχολικούς παράγοντες που προσδιορίζουν περισσότερο από οτιδήποτε άλλο το βιωμένο κόσμο του σχολείου, αλλά και επειδή υπερεκτιμώνται οι δυνατότητες του σχολείου.

Το γεγονός μάλιστα ότι το σχολείο και οι δρώντες του: δάσκαλοι, μαθητές, θεματοποιούνται σήμερα ως το κύριο πρόβλημα, σε μια περίοδο εμπορευματοποίησης των δημόσιων αγαθών, διοικητισμού και ελέγχου της εκπαιδευτικής διεργασίας από αγορές πρακτικές: βλέπε αξιολόγηση εκπαιδευτικών, επιθεωρητισμός, ταξινόμηση σχολείων σε καλά και κακά, υποβάθμιση των τίτλων σπουδών στην αγορά εργασίας και διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, ενώ οι αντικειμενικές σχέσεις: κοινωνική οργάνωση της οικονομίας, εκπαιδευτικές πολιτικές, δομή της αγοράς εργασίας μένουν στο απυρόβλητο, δημιουργούν εύλογα ερωτήματα για τη σκοπιμότητα αυτής της θεματοποίησης.

Αν λοιπόν οι ταξικές θέσεις και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον προσδιορίζουν τις σχολικές βιβλιογραφίες, περιορίζεται και ο ρόλος του σχολείου ως μηχανισμού κοινωνικής κινητικότητας και κοινωνικής ανέλιξης, πόσο μάλλον όταν οι κοινωνικές ανισότητες διευρύνονται ακόμη και αν οι εκπαιδευτικές ανισότητες αμβλύνονται.

Και αυτό γιατί η κατανομή των επιπέδων μόρφωσης, όπως πιστοποιείται από το σχολείο μέσω των τίτλων σπουδών και των πιστοποιητικών ειδημοσύνης, δεν λαμβάνονται αντίστοιχοι στην κατανομή των κοινωνικών θέσεων, των ταξικών θέσεων. Οι τελευταίες εξαρτώνται όμως από δομικούς ταξικούς παράγοντες, θέσεις στο σύστημα παραγωγής: οικονομία, αγορά εργασίας και άλλα.

Αυτό σημαίνει, λοιπόν, όπως το έχει θέσει ο Ράϊναλ Πουτόν ότι η μείωση της σχολικής ανισότητας δεν επιφέρει και τη μείωση της κοινωνικής ανισότητας, πόσο μάλλον όταν η κοινωνική κινητικότητα προηγούμενων δεκαετιών μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, βλέπε μαζικοποίηση του Πανεπιστημίου, οφείλεται περισσότερο στην αναδιάρθρωση της παραγωγής και τη μετάβαση από τη «βιομηχανική κοινωνία» στην «κοινωνία των υπηρεσιών» και στην «κοινωνία της γνώσης», παρά στο ίδιο το σχολείο.

Ακόμη και θεωρίες που βλέπουν την εκπαίδευση ως ατομική επιλογή όπως *relative risk aversion*, με στόχο οι νέοι να αποφύγουν την καθοδική κινητικότητα και να παραμείνουν στην κοινωνική τάξη των γονέων τους, συμφωνούν

ότι τα άτομα εργατικής καταγωγής δρώντας «ορθολογικά» πετυχαίνουν τον στόχο τους πολύ αργότερα.

Είναι σημαντικό εδώ να αναφέρουμε πως η έννοια της κοινωνικής τάξης χρησιμοποιείται στην Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης μέσα από την κυρίαρχη αντίληψη που αποκόβει τη σφαίρα παραγωγής από τη σφαίρα κατανομής των αγαθών, όπως ακριβώς γίνεται στον Μαξ Βέμπερ, όπου η οικονομία ορίζεται ως η σφαίρα, ως η σφαίρα κυκλοφορίας των αγαθών, δηλαδή η αγορά.

Σε έναν βαθμό αυτό είναι και το αναμενόμενο, επειδή η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης αποδέχεται την κοινωνική διαστρωμάτωση όχι ως ένα φαινόμενο που πρέπει να θεωρητικοποιηθεί και να εξηγηθεί μέσα από τις άνισες ταξικές θέσεις, αλλά ως μία περιγραφή κοινωνικών χαρακτηριστικών, όπως είναι το μορφωτικό επίπεδο, το πολιτισμικό κεφάλαιο, το γλωσσικό επίπεδο και ούτω καθεξής, και πώς αυτά κατανέμονται σε διάφορες κοινωνικές ομάδες.

Η θέση αυτή υπονοεί, επίσης, πως τα εμπόδια που τίθενται για την κοινωνική ανέλιξη των ατόμων εύκολα μπορούν να παραμεριστούν μέσα από τις αντισταθμιστικές - αναδιανεμητικές πολιτικές του κράτους, καθώς πρόκειται για τις τρέχουσες αντιθέσεις στη σφαίρα κυκλοφορίας των αγαθών. Στη σφαίρα, δηλαδή, κατανομής και κατανάλωσης.

Αν είναι έτσι, τα κοινωνικά υποκείμενα, που εδώ συγκροτούνται, αδυνατούν εκ των πραγμάτων να αμφισβητήσουν την κοινωνική οργάνωση της εργασίας και της παραγωγής, πόσο μάλλον όταν αυτά ορίζονται στη σφαίρα της αγοράς, όπως στον Μαξ Βέμπερ.

Μάλιστα στη νεοβεμπεριανή προσέγγιση του Pierre Bourdieu, οι κοινωνικές τάξεις αντικαθίστανται από τα πεδία και η αντίθεση κεφαλαίου - εργασίας από τους ανταγωνισμούς ανάμεσα στα κεφάλαια: το οικονομικό, το κοινωνικό, το πολιτισμικό και ούτω καθεξής. Τα πεδία, σε αντίθεση με τις κοινωνικές τάξεις που ορίζονται μονιστικά, δομούνται δηλαδή σε σχέση με το οικονομικοταξικό στοιχείο, δηλαδή την παραγωγή και απόσπαση απλήρωτης εργασίας, υπερεργασίας, ορίζονται πλουραλιστικά στον κοινωνικό χώρο και σε συνάρτηση με τον όγκο, δηλαδή πόσο, και τη δομή του κεφαλαίου, ποσότητα και μορφή του κεφαλαίου και τις κοινωνικές τροχιές ανέλιξης, έκπτωσης και ούτω καθεξής.

Είναι αυτονόητο πως η διάσπαση του κεφαλαίου σε υποκεφάλαια: οικονομικό - πολιτισμικό - κοινωνικό, όπως γίνεται στον Bourdieu διασπά την

κεντρική αντίθεση κεφαλαίου - εργασίας, σε επιμέρους αντιθέσεις, διοχετεύοντας την ένταση σε πεδία καθόλα ελέγξιμα, δηλαδή στην αγορά.

Τόσο η κάθετη διαίρεση του κοινωνικού χώρου για τον όγκο των κεφαλαίων, όσο και η οριζόντια για τη δομή των κεφαλαίων, με το πολιτισμικό κεφάλαιο να αισθάνεται ριγμένο έναντι του οικονομικού, περιγράφουν τρόπο τινά ενδοαστικές αντιθέσεις, μεταξύ μεσαίων αστικών σωμάτων ως κατόχων του πολιτισμικού κεφαλαίου και της αστικής τάξης που κατέχει το οικονομικό.

Ουσιαστικά ο Pierre Bourdieu υιοθετεί τη βεμπεριανή θέση για την ταξική θέση ως παράγωγο της αγοραίας θέσης και όχι ως παράγωγο της θέσης στο σύστημα παραγωγής.

Κατά τον ίδιο τρόπο, η κοινωνική δράση αποσυνδέεται από τις ταξικές θέσεις και τις πραγματικότητες - δυνατότητες των ατόμων και μεταφέρεται στο ασύνυδρο επίπεδο των άτυπων διαδράσεων, όπως είναι το habit τους, οι έξεις, ως να μην υφίστανται συλλογικοί φορείς δράσης, πόσο μάλλον όταν οι εργάτες εξαρτώνται σχεδόν απόλυτα από το συλλογικό και κοινωνικό κεφάλαιο της τάξης τους, οργανωσιακή πόλη, δίκτυα αλληλεγγύης και τις τυπικές μορφές δράσης, δράσης τους, όπως είναι οι συνδικαλιστικές, οι πολιτικές οργανώσεις και ούτω καθεξής.

Ουσιαστικά η κοινωνική τάξη επικαλύπτεται από τους φορείς κοινωνικοποίησης, την οικογένεια, το σχολείο, τις καθημερινές διαδράσεις, μιλάει για άτυπες μορφές κοινωνικές δράσης με τις αντίστοιχες κοινωνικές και πολιτισμικές διαμεσολαβήσεις, είτε πρόκειται για το habit τους, είτε για τις γνωστικές πρακτικές στον Bourdieu και τον Μπέιζιλ Μπέλστιν, δίνουν την εντύπωση πως οι τυπικές μορφές δράσης με τους αντίστοιχους φορείς τους, ας πούμε ο ΣΕΒ, η Ένωση Τραπεζών, η Ένωση των Εφοπλιστών, ο Σύνδεσμος Ιδιοκτητών Ιδιωτικών Σχολείων ή του Κράτους, θεσμοί και εκπαιδευτικές πολιτικές, δεν υφίστανται.

Εξάλλου η εννοιολόγηση του ζητήματος με τους όρους της έξης, του habit τους, έτσι το λέει ο Bourdieu, της πρακτικής και των κωδίκων, γλωσσικών και πολιτισμικών, με το επιστημολογικό περιεχόμενο που τις διακρίνει και όπως χρησιμοποιείται, εγχειρηματοποιείται στις νεοβεμπεριανές μεθοδολογίες, δείχνει την προτίμηση της ανάλυσης προς μορφές δράσης που εξηγούνται πολιτισμικά, όπως είναι η θεωρία του «πολιτισμικού ελλείμματος», της «γλωσσικής υστέρησης», πάντα σε εισαγωγικά οι δύο αυτές έννοιες.

Κατά κάποιον τρόπο η εξέφραση των συνεχειών και ασυνεχειών μεταξύ σχολείου και οικογένειας σε συνάρτηση με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, το πολιτισμικό κεφάλαιο, το habit τους και τη γλωσσική νόρμα, αναδεικνύεται σε προνομιακό πεδίο ανάλυσης ώστε να εξηγηθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες.

Στον βαθμό μάλιστα που τα άτομα ορίζονται «ανθρωπολογικά» (μέσα σε εισαγωγικά η έννοια) ως ανταγωνιστικές μονάδες, όπως στον Μαξ Βέμπερ και έχουν επιδοθεί σε ένα αγώνα για να αυξήσουν τις ωφέλειές τους, εξετάζεται η συμβολή της οικογένειας και των οικογενειακών στρατηγικών στη διαμόρφωση της δομής των κεφαλαίων, παρόλο που αυτά αφορούν πρωτίστως τα μεσαία ή τα αστικά στρώματα.

Επομένως, η επένδυση στην εκπαίδευση, η ενεργοποίηση για το μέλλον των παιδιών μας, όπως λέμε οι γονείς, που φαίνεται να χαρακτηρίζει «ανθρωπολογικά» (πάλι σε εισαγωγικά) τους Έλληνες γονείς, συνιστούν περισσότερο ταξικές παρά διαταξικές πρακτικές. Αυτές αφορούν κυρίως, όπως μόλις αναφέραμε, τα μεσαία στρώματα ως ένα βαθμό και τα μικροαστικά στρώματα.

Αν το εκπαιδευτικό σύστημα ελέγχει μέσω θεσμικών δικλείδων και μηχανισμών διαλογής, τύποι σχολείων, εξετάσεις, την ποσότητα και την ποιότητα της εργατικής δύναμης μέσα από το νούμερο σκλάζουερς, πιστοποιητικά ειδημοσύνης, τίτλων σπουδών, που εισέρχονται στην αγορά εργασίας, η επαγγελματική και η κοινωνική κινητικότητα θα αφορά εκ των πραγμάτων τα μεσαία αστικά στρώματα που ευνοούνται επίσης από εξωεκπαιδευτικούς παράγοντες, όπως το θέσαμε παραπάνω, εν τέλει από τις θέσεις των ταξικών θέσεων.

Αντίθετα για τους φορείς ταξικών θέσεων εργατών, δηλαδή για τις εργατικές θέσεις, των οποίων η εργασία έχει απωλέσει κάθε στοιχείο ελέγχου και αυτονομίας και έχει γίνει εκτελεστική, δεν χρειάζονται για προφανείς λόγους κίνητρα και επιπρόσθετες αμοιβές.

Οι θέσεις αυτές αναπαράγονται ακολουθώντας τη διαδικασία αυτοαξιοποίησης του κεφαλαίου που εξελίσσεται τη μια φορά ως αναβάθμιση, την άλλη ως υποβάθμιση της εργασίας.

Εδώ η απλή επόπτευση των εργατών στον χώρο εργασίας και μέσω των συνθηκών εργασίας και ζωής που λειτουργούν ως μηχανισμός κοινωνικής πειθάρχησης, συνιστά επαρκή συνθήκη προκειμένου αυτοί να συμμορφωθούν και να εκτελέσουν σύμφωνα με τις εντολές της επιχείρησης την εργασία τους.

Εκ των πραγμάτων, τουλάχιστον γι' αυτούς που καταλαμβάνουν ταξικές θέσεις εργατών, ακυρώνεται το σχολείο ως μηχανισμός πιστοποίησης εργασιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων και εφελτήριο κοινωνικής ανέλιξης. Επομένως, η κατάληξη ταξικών θέσεων εργατών μένει ανεπηρέαστη από το σχολείο.

Βεβαίως τα μεσαία και αστικά στρώματα, έχοντας στην κατοχή τους μέσα και πόρους, έχουν τη δυνατότητα επιλογής ιδιωτικού σχολείου, παρακάμπτοντας έτσι το δημόσιο σχολείο, ώστε να διασφαλίσουν μέσω ενός συνεχούς κοινωνικού συγχρωτισμού που περιλαμβάνει και τη χωρική εγγύτητα, την κοινωνική αναπαραγωγή. Πάνω από το ήμισυ των οικογενειών μαθητών των ιδιωτικών σχολείων στην Αθήνα, περίπου το 51%, εντοπίζεται στα προάστια που κατοικούν η αστική τάξη και τα μεσαία αστικά στρώματα: Παλαιό Ψυχικό, Φιλοθέη, Εκάλη, Κηφισιά, Κολωνάκι, Εκάλη, Βούλα, Βουλιαγμένη, Μαρούσι, ενώ ένα άλλο 8% κατοικεί στις περιοχές των άνω μεσαίων αστικών στρωμάτων που διαθέτουν πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο: Παλλήνη, Γέρακας, Κορωπί.

Αυτό που διαπιστώνει κανείς εδώ είναι ο καθοριστικός ρόλος εξωεκπαιδευτικών παραγόντων στην κοινωνική αναπαραγωγή, ιδιοκτησία, εισόδημα, κοινωνικά δίκτυα, που είναι όμως παράγωγα των ταξικών θέσεων των ατόμων.

Αντίθετα από το δημόσιο σχολείο που αντιμετωπίζει ανεξάρτητα από την κοινωνική «καταγωγή» (σε εισαγωγικά) ισότιμα τους μαθητές, επικυρώνοντας και νομιμοποιώντας τις κοινωνικές διαφορές, το ιδιωτικό σχολείο περιορίζεται, αφού δεν χρειάζεται να νομιμοποιήσει τις κοινωνικές διαφορές στη μεταβίβαση και στην περαιτέρω καλλιέργεια του κυρίαρχου habit τους, που συνάδει έτσι και αλλιώς με την κοινωνική καταγωγή των κληρονόμων, όπως το θέτει ο Pierre Bourdieu και ο Πασάλ.

Είναι προφανές πως οι πρακτικές αξιολόγησης και η θεσμοποίησή τους στα δημόσια σχολεία, καθώς και η ανάδειξή τους σε ανεξάρτητες σχολικές μονάδες, θα ομογενοποιήσουν ταξικά και πολιτισμικά τον μαθητικό πληθυσμό, αφού το σχολείο της γειτονιάς θα στραγγίξει από τους καλύτερους μαθητές, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την κοινωνικοποίηση των μαθητών και το μάθημα στην τάξη. Εδώ η σχολική διαρροή θα είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση.

Είναι σημαντικό όμως να εξετάσουμε πώς συνδέονται οι ταξικές θέσεις με το σχολείο για να αποφύγουμε πρωτίστως ψυχολογίζουσες προσεγγίσεις της κοινωνικής δράσης που διατείνονται πως τα άτομα έχοντας εσωτερικεύσει τις κυρίαρχες αξίες για την εργασία, την κατανάλωση, την κοινωνική ανέλιξη και ούτω

καθεξής, «συναινούν» στην κυριαρχία. Αν όμως αυτά αντιδρούν, τότε θα πρόκειται για παρεκκλίνουσα συμπεριφορά που θα αφορά τον ψυχίατρο, τον κοινωνικό λειτουργό ή την αστυνομία.

Εντούτοις η πολιτισμική, οιονεί ψυχολογική διάσταση για την κοινωνική δράση εύκολα μπορεί να αυτονομηθεί από τις κοινωνικές σχέσεις, εμφανίζοντας τις πρακτικές διάκρισης, όπως συμβαίνει με τον Bourdieu στην κλασική του δουλειά η διάκριση, εμφανίζοντας τις πρακτικές διάκρισης, τους τρόπους ζωής, τις καταναλωτικές πρακτικές, τις επιθυμίες, το γούστο, την αισθητική ως τη βάση συγκρότησης κοινωνικών τάξεων.

Κατά τον ίδιο τρόπο και εφόσον ο τεχνικός καταμερισμός εργασίας: επάγγελμα, εργασία, κύρος αποδεσμευτεί από τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας και τη σχέση στο σύστημα παραγωγής που μας δίνει τις ταξικές θέσεις, όπως στις νεοβεμπεριανές μεθοδολογίες κοινωνικής διαστρωμάτωσης: Ντάρεντορφ, Γκόρθοκ, Κρόμτον, Μπουρντιέ και άλλοι, οι επαγγελματικές ομάδες, οι εργασιακές ομάδες με τη ειδημοσύνη και το κύρος που τις συνοδεύει θα εκληφθούν όπως στην Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ως διακριτές κοινωνικές τάξεις.

Το ζήτημα αυτό είναι κεφαλαιώδους σημασίας καθώς άλλα κοινωνικά υποκείμενα μας δίνει όσον αφορά τη συνοχή και τη δυναμική ο τεχνικός καταμερισμός εργασίας, δηλαδή η επαγγελματική δομή, και άλλα ο κοινωνικός καταμερισμός εργασίας στη σφαίρα παραγωγής.

Σε κάθε περίπτωση, οι επαγγελματικές και οι εργασιακές ομάδες, οι ομάδες κύρους, όπως εμφανίζονται στην αγορά εργασίας, βλέπε διαπιστευτήρια ειδημοσύνης, τίτλοι σπουδών, φορείς πολιτισμικού κεφαλαίου κλπ., δύσκολα μπορούν να υπερβούν το επαγγελματικό τους πεδίο, δηλαδή τον τεχνικό καταμερισμό εργασίας, πόσο μάλλον να θέσουν το ζήτημα στο επίπεδο του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας στο σύστημα παραγωγής, αμφισβητώντας την κοινωνική οργάνωση της εργασίας και των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής.

Και τελειώνω: προσπάθησα να δείξω από άποψη μεθόδου πώς τίθεται το ζήτημα της σχέσης σχολείου και κοινωνίας, υποδεικνύοντας δυνατότητες παρέμβασης αλλά και το πεπερασμένο αυτών των δυνατοτήτων.

Κατά κάποιο τρόπο οποιαδήποτε ενασχόληση με τη σχολική πραγματικότητα πέφτει όπως και με την υγεία, την ασφάλεια των τρένων, την κοινωνική ασφάλιση, τη στέγαση, πάνω στο σύστημα κοινωνικής οργάνωσης των

ΠΟ. Πού και με ποιες προτεραιότητες κατανέμονται οι ΠΟ. Και γιατί λεφτά στις τράπεζες, στα εξοπλιστικά, απαλλαγές φόρων, διαγραφή χρεών και ρυθμίσεις σε μερίδες της αστικής τάξης, και γιατί οι κοινωνικές ανάγκες μένουν πίσω; Όπως έδειξε το καρτέρι θανάτου στα Τέμπη, ο αποδεκατισμός των απομάχων ζωής από τον κορωνοϊό, η διάλυση της εκπαιδευτικής πράξης με την τηλεκπαίδευση, η ιδιωτικοποίηση του νερού, η ιδιωτικοποίηση του Ογκολογικού Παίδων «Αγλαΐας Κυριακού» και άλλα. Εδώ χρειάζονται όμως κοινωνικά υποκείμενα, δηλαδή συλλογικοί φορείς δράσης, όπως η Ομοσπονδία Δασκάλων, που θέτοντας το ζήτημα της αποειδίκευσης της εργασίας τους και της μετατροπής τους σε εκτελεστική, όπως γίνεται με την αξιολόγηση, να θέσουμε και το ζήτημα του σχολείου ως δημόσιου αγαθού, πόσο μάλλον όταν η αναβάθμιση της εργασίας των εκπαιδευτικών έγινε ουσιαστικά με την κατοχύρωση της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού.

Εδώ οι δάσκαλοι ως εργαζόμενοι οφείλουν να συναντήσουν τους καθηγητές, τους εργαζόμενους στην υγεία, στις συγκοινωνίες, εκεί που υπάρχει ακόμη η μνήμη του δημόσιου αγαθού.

Όσο αναγκαίος είναι λοιπόν ο αγώνας για την υπεράσπιση των κοινωνικών αγαθών: εκπαίδευση, υγεία, νερό, ρεύμα, αέρας, άλλο τόσο αναγκαίο είναι αυτός να μετεξελιχθεί σε ένα γενικό αγώνα συνδέοντας τους εργαζόμενους στα δημόσια αγαθά εκεί όπου αυτά παράγονται ως αξίες χρήσης και καταναλώνονται συλλογικά, αδιαίρετα ως δημόσια αγαθά, χωρίς να αποκλείουν κανέναν, και καταναλώνονται κυρίως από τα εργατικά και τα λαϊκά στρώματα.

Το γεγονός αυτό φέρνει κοντά τους εργαζόμενους στη σφαίρα παραγωγής με τους εργαζόμενους στη σφαίρα αναπαραγωγής, δείχνοντας τις γέφυρες και τις κοινωνικές συμμαχίες που μπορούν να προκύψουν συνδέοντας το μερικό με το γενικό, πόσο μάλλον όταν το μεγαλύτερο μέρος των εργαζομένων στα δημόσια αγαθά, δάσκαλοι, καθηγητές, οι γιατροί και άλλοι εκφράζει ταξικές καταστάσεις της μισθωτής εργασίας.

Εφόσον μάλιστα αποδεχτούμε το περίγραμμα κοινωνικής δράσης του Μαρξ, πως οι άνθρωποι δημιουργούν την ιστορία σε συνθήκες όμως που δεν επιλέγουν οι ίδιοι, η κοινωνία οφείλει να βρει δρόμους, σχήματα και μορφές δράσης για να προχωρήσει. Δύσκολο αλλά έτσι προχωρούν πάντα οι κοινωνίες. Οι Γάλλοι εργαζόμενοι μας δείχνουν πώς ξεκινούν οι κοινωνικοί αγώνες, πώς εξακτινώνονται και πώς κλιμακώνονται. Σας ευχαριστώ πολύ.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΔΟΕ (Θ. ΚΙΚΙΝΗΣ): Εμείς ευχαριστούμε τον κ. Αλεξίου για την εισήγησή του και προχωράμε στη δεύτερη εισήγηση: ο Νίκος ο Φωτόπουλος νομίζω ότι είναι έτοιμος.

Ν. ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΣ: Λοιπόν, καλησπέρα σας, νομίζω πως είμαι έτοιμος.

Αγαπητοί φίλοι και συνάδελφοι, καταρχήν και καταρχάς θα 'θελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου και θερμές ευχαριστίες στο Δ.Σ. της ΔΟΕ για την πρόσκληση, αλλά και την τιμή να βρίσκομαι μαζί σας σε μια πράγματι εξαιρετική εκδήλωση με σαφές στίγμα και πρόσημο με στόχο τον κριτικό προβληματισμό αλλά και τον αναστοχασμό πάνω σε τόσο σημαντικά ζητήματα.

Πράγματι η ΔΟΕ ως μια ιστορική Ομοσπονδία θα μπορούσα να πω ελεύθερα πως δείχνει τον δρόμο ενός διαφορετικού τρόπου με τον οποίο απαιτείται να ασκεί τη συνδικαλιστική δράση και γενικότερα οι παρεμβάσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων και χαίρομαι ιδιαίτερα για την παρουσία και τις τοποθετήσεις των συναδέλφων μου, εκλεκτών συναδέλφων, όπως και η εξαιρετική θεωρητική και περιεκτική εισήγηση του κ. Αλεξίου που μόλις ακούσαμε, γιατί αισθάνομαι πως υπάρχει συναντίληψη για το κοινό μας ενδιαφέρον, για την ενδυνάμωση του ρόλου της εκπαίδευσης πρωτίστως ως δημόσιας πολιτικής.

Η παρουσία μου, όπως θα δείτε, έχει περισσότερο μια προφορική εκδοχή, αισθανόμενος ότι έτσι απευθύνομαι και σε συναδέλφους δασκάλους, και θα ήθελα έτσι να αρχίσω την εισήγησή μου από το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας, γιατί αντιλαμβάνεστε ότι βρισκόμαστε ενώπιον μιας εξαιρετικά αμφίσημης έννοιας, με πολλές αναγνώσεις, πολλές ερμηνείες, αφού το περιεχόμενό της είναι φορτισμένο με πολιτικά, ιδεολογικά, αξιακά συμφραζόμενα τα οποία προφανώς και συνδέονται με τον τρόπο θεώρησης της ίδιας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τους τιθέμενους μαθησιακούς στόχους, τα πρότυπα, την κουλτούρα, αλλά και τις συλλογικές αναπαραστάσεις, αλλά και την κλίμακα των αξιών που ένα εκπαιδευτικό σύστημα και η κοινωνία συνολικότερα διαμορφώνουν.

Άρα λοιπόν, όταν αναφερόμαστε στο ζήτημα της σχολικής αποτυχίας σε μια πρώτη ανάγνωση οφείλουμε να συνδέσουμε αυτήν την κατηγορία με ζητήματα όπως: η δυσκολία ή η αδυναμία επίτευξης των τιθέμενων μαθησιακών στόχων, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις, η αποτυχία σε εξεταστικές διαδικασίες, η δυσκολία ή η αδυναμία προσαρμογής ένταξης σε ένα περιβάλλον ή εκπλήρωσης των προσδοκιών που είναι τυπικά ή άτυπα διατυπωμένοι στο κυρίαρχο πλαίσιο,

πολλές φορές έχουμε την ενδεχόμενη εμφάνιση και άλλων συμπεριφορών σε ζητήματα προσαρμογής, πειθαρχίας των κανόνων του σχολείου και θα μπορούσε να πει κάποιος ότι έχουμε τη βίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας, της εκπαιδευτικής πραγματικότητας ως μια δύσθυμης ή οδυνηρής κατάστασης, μιας δύσθυμης ή οδυνηρής εμπειρίας.

Τα ζητήματα αυτά, όπως αντιλαμβάνεστε, γίνονται εξαιρετικά δύσκολα και κυρίως η διαχείρισή τους μέσα στην παιδαγωγική πράξη και θα μπορούσαμε να πούμε ότι πολλές φορές αυτά τα ζητήματα είναι ακόμα πιο οδυνηρά για όσους δεν μπορούν να τα αντιμετωπίσουν δραστικά, και από ό,τι καταλαβαίνετε αναφέρομαι στους μη προνομιούχους και τους κοινωνικά ευπαθείς οι οποίοι υφίστανται πρωτογενώς τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό σε όλες του τις εκφάνσεις.

Άρα λοιπόν, εφόσον αναφερόμαστε στην αποτυχία, ίσως πρέπει να αναλογιστούμε τι ενδεχομένως συνιστά η σχολική επιτυχία και όπως αντιλαμβάνεστε οι όροι είναι πάντα με εισαγωγικά. Πότε θεωρούμε πια ότι έχουμε επιτυχία; Όταν έχουμε απουσία προβλημάτων; Ότι έχουμε την επίτευξη υψηλών σχολικών επιδόσεων; Έχουμε την επιτυχία σε εξεταστικές διαδικασίες; Εκπληρώνουν οι μαθητές μας τους στόχους που θέτουμε; Είναι οι καλές προοπτικές μετάβασης στην απασχόληση; Η επίτευξη ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας; Και τελικά μήπως θεωρούμε επιτυχία τη συμμόρφωση στους κανόνες του σχολείου ή στα αποτελέσματα που το σχολείο ή το εκπαιδευτικό σύστημα θέτει κάθε φορά;

Και όταν μιλάμε για επιτυχία ποιον αφορά αυτό το ζήτημα; Αφορά τον μεμονωμένο μαθητή; Αφορά τα σχολεία τα οποία περιμένουμε να καταγράψουν καλύτερα αποτελέσματα; Αφορά τα εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία συγκρίνονται με άλλα συστήματα μέσα σ' αυτό το διεθνές running το οποίο στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης όλο και περισσότερο προβάλλεται;

Άρα λοιπόν, υπό μία έννοια οφείλουμε να δούμε το δίπολο: σχολική αποτυχία - επιτυχία σαν μια πορεία, θα μπορούσα να πω, λεπτής ακροβασίας. Δηλαδή σαν μια κατηγορία, σαν ένα δίπολο που απαιτείται να ειπωθεί μέσα σε συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, και το κυριότερο να ειπωθεί μέσα στο περιεχόμενο της ίδιας της παιδαγωγικής σχέσης.

Επί της ουσίας το δίπολο αποτυχία - επιτυχία, κατά τη γνώμη μου, συνιστά μια κοινωνική μεταβλητή ή θα μπορούσα να πω καλύτερα μια κοινωνική κατασκευή που οι οριοθετήσεις οι οποίες αναπτύσσονται εξαρτώνται απ' τους

ισχυρισμούς δύναμης, την ηγεμονεύουσα ιδεολογία και την κυρίαρχη πολιτική εξουσία.

Κατά συνέπεια, οφείλουμε να δούμε κριτικά και αναστοχαστικά και κυρίως με έναν ορθολογικό τρόπο το πώς αυτό το δίπολο αναπτύσσεται μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα και να ελέγξουμε αλλά θα μπορούσα να πω ευθέως και να αμφισβητήσουμε τους διαχωρισμούς ή τις ταξινομήσεις, που αυτό το δίπολο επιβάλλει.

Έτσι λοιπόν, από τη σχολική αποτυχία όταν μεταβαίνουμε σ' αυτό που λέμε σχολική διαρροή, αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχει μία, όχι άμεση σχέση, ευθεία θα μπορούσα να πω σχέση. Υπό την έννοια αυτή, η σχολική διαρροή αποτελεί την απόληξη μιας σταδιακής πορείας ματαίωσης, απογοήτευσης, αποτυχίας, πολλές φορές λειτουργεί ως μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία, στοιχεία τα οποία τα γνωρίζουμε ήδη από την εποχή του Μέρτον, την Αμερικάνικη Σχολή Κοινωνιολογίας αλλά και από τον Μπουρντιέ, τον Μπερστάιν, τον Μπασσερόν.

Αυτά, λοιπόν, τα στοιχεία αντιλαμβάνεστε ότι συνδέονται με μια πορεία πολλές φορές στιγματισμού και κατ' επέκταση θυματοποίησης των μαθητών και γενικότερα των παιδιών εκείνων τα οποία δεν ανταποκρίνονται σ' αυτό που το επίσημο σχολείο αξιολογεί ως σημαντικό.

Άρα λοιπόν, η σχολική διαρροή αντιλαμβανόμαστε ότι συνιστά πράγματι ένα κρίσιμο ζήτημα, το βλέπουμε και σε επίπεδο εθνικών συστημάτων και σε επίπεδο ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής γιατί πολλές φορές συνδέεται και με χρηματοδοτικά εργαλεία για την αντιμετώπιση του ζητήματος.

Προφανώς αποτελεί μια ευθεία απειλή για την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική ένταξη, την επαγγελματική προοπτική των μαθητών και για την «αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων» και τον όρο «αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων» τον έχω σε εισαγωγικά γιατί αντιλαμβάνεστε ότι και αυτό θέλει συζήτηση τι θεωρούμε αποτελεσματικότητα.

Κατά συνέπεια, πρωτογενώς η συγκράτηση αλλά και η στήριξη της φοίτησης στο εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί ένα κοινό τόπο και θεωρούμε ότι είναι μια επείγουσας -έτσι;- και πρωταρχικής σημασίας προτεραιότητα κάθε δημοκρατικής και ευνομούμενης κοινωνίας.

Να το δούμε λίγο πιο διασταλτικά: αν αναλογιστούμε για παράδειγμα τι δύναται να κάνει ένα παιδί, ένας μαθητής, ένας έφηβος ή ένας νέος που εγκαταλείπει

πρόωρα την εκπαίδευση ή την κατάρτιση, αντιλαμβανόμαστε πως οι εναλλακτικές δεν είναι ευοίωνες.

Άρα λοιπόν, οι ορισμοί που υπάρχουν -έτσι;- στη διεθνή ρητορική και κυρίως στα επίσημα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής κυμαίνονται γύρω ή κινούνται γύρω από αυτό που λέμε πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Η μαθητική διαρροή ή η σχολική διαρροή θα δούμε έννοιες που συνδέονται με την υποεκπαίδευση, με τον αλφαριθμητισμό, υπάρχει ένας άλλος όρος ο οποίος προβάλλεται και προωθείται αρκετά πια που είναι οι περίφημοι NEETs, οι Νέοι Εκτός Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι όλες αυτές οι προσεγγίσεις νοηματοδοτούν διαφορετικά το περιεχόμενο αυτής της υπόθεσης και πολλές φορές η έμφαση δίνεται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε τι που το κυρίαρχο σύστημα αξιών αξιολογεί είτε ως πιο σημαντικό είτε, τέλος πάντων, το βάζει μέσα στη δική του ατζέντα των προτεραιοτήτων που βάζει.

Άρα λοιπόν, οι ορισμοί αυτοί κατά κανόνα συνδέονται μ' αυτό που θέλουμε να σημασιοδοτήσουμε κάθε φορά και κυρίως να δούμε σε ποιο επίπεδο ανεβαίνει ο πήχης που βάζει η κοινωνία ή ένα εκπαιδευτικό σύστημα.

Άρα λοιπόν, επιχειρώντας μια πρώτη προσέγγιση της διαρροής βλέπουμε λοιπόν ότι πολλές φορές εστιάζουμε στις περιπτώσεις εκείνων των μαθητών που δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τη βασική υποχρεωτική εκπαίδευση, δηλαδή το μίνιμουμ που θέτει ένα εκπαιδευτικό σύστημα.

Αυτό λοιπόν βέβαια όμως αντιλαμβάνεστε ότι είναι κάπως σχετικό, γιατί; Γιατί, ας πούμε, αν δούμε την ελληνική περίπτωση, η νομοθεσία επιβάλλει την ολοκλήρωση του Γυμνασίου, δηλαδή την κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με το International Standard Classification of Education σύστημα, το περίφημο ISCED.

Αυτό λοιπόν όμως βλέπετε ότι αλλάζει σταδιακά, η διαρροή διαφέρει γενικότερα όχι μόνο το ζήτημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, μας ενδιαφέρει όλο και περισσότερο, γιατί; Γιατί η διαρροή κάποια στιγμή λαμβάνει χώρα και στο Λύκειο, στο Πανεπιστήμιο, στα μεταπτυχιακά προγράμματα, στις δομές δια βίου μάθησης, στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, άρα συνυφαίνεται η έννοια με τη μη ολοκλήρωση των σπουδών στη βαθμίδα που το ενδιαφέρον μας εστιάζεται. Και πολλές φορές συνδηλώνει το δομικό πρόβλημα της αδυναμίας να συγκρατηθεί ο πληθυσμός που

φοιτά σ' αυτή τη βαθμίδα ή σ' αυτόν τον εκπαιδευτικό χώρο τον οποίο δείχνουμε το ενδιαφέρον μας.

Άρα λοιπόν, θα μπορούσε να πει κάποιος: στην Ελλάδα τα παιδιά συμμετέχουν μαζικά στη λυκειακή βαθμίδα, άρα μήπως τελικά το εκπαιδευτικό μίνιμουμ στην πράξη διαμορφώνεται στο απολυτήριο Λυκείου; Γιατί; Γιατί βλέπουμε τις κυρίαρχες κοινωνικές πρακτικές, όλο και περισσότερο παιδιά πηγαίνουν στο Λύκειο. Άρα λοιπόν αντιλαμβανόμαστε ότι το να διαρρεύσει ένα παιδί απ' την Α Λυκείου ή απ' τη Β Λυκείου είναι εξαιρετικά μεγάλο ζήτημα, ακόμα και αν έχει εκπληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση του Γυμνασίου.

Αυτό, λοιπόν, που θέλω να επισημάνω στην περίπτωση αυτή είναι το εξής: ότι, όπως βλέπετε και ο ορισμός ο οποίος κυριαρχεί κυρίως στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική είναι η πρόωρη σχολική εγκατάλειψη, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Αλλά εδώ υπάρχει μία, θα μπορούσε να πει κάποιος, μία αντίφαση και θα μπορούσε να πει έτσι ελεύθερα ο οποιοσδήποτε και ένας υψηλός βαθμός υποκρισίας.

Τι εννοώ μ' αυτό; Ενώ βρισκόμαστε διαρκώς στην «κοινωνία της γνώσης», στην «κοινωνία των δεξιοτήτων», (και αυτά βάλτε τα με εισαγωγικά, έτσι;), στην «κοινωνία της πληροφορίας», υπάρχει μία πίεση για έναν πληθωρισμό προσόντων, και βλέπετε πολλές φορές ότι διαμορφώνεται μια σχεδόν ψυχαναγκαστική σχέση με τη δια βίου μάθηση. Άρα, η κυρίαρχη τάση πιέζει για όλο και περισσότερα προσόντα μέσα σ' αυτήν την, θα μπορούσε να πει κάποιος, την παγκόσμια ας πούμε ροή των πραγμάτων, μέσα σ' αυτή τη μετανεωτερική έκφραση, με αποτέλεσμα όλοι να κινηθούν όλο και περισσότερο πιστοποιήσεις, διπλώματα, καταρτίσεις, και αυτό φαίνεται ήδη και στην ελληνική περίπτωση.

Την ίδια στιγμή όμως βλέπουμε ότι νομοθετούνται μέτρα τα οποία θέτουν φραγμούς, όπως είναι η ελάχιστη βάση εισαγωγής, το περίφημο $n+2$ μέσα στα Πανεπιστήμια. Υπάρχουν, δηλαδή, από τη μία πλευρά πιέσεις για περισσότερη πληθωριστική εκπαίδευση και κατάρτιση, αλλά από την άλλη πλευρά βλέπουμε ότι υπάρχει μια συμπίεση της εκπαίδευσης προς τα κάτω, κυρίως για τους μη έχοντες και τους μη προνομιούχους. Αυτούς δηλαδή οι οποίοι δεν μπορούν τελικά να περάσουν τον πήχη και αντιλαμβάνεστε ότι θα πρέπει να βρουν μια άλλη εναλλακτική λύση η οποία διόλου τυχαία συνδυάζεται με επιλογές που έχουν να κάνουν με την ιδιωτική εκπαίδευση και την καταβολή διδάκτρων.

Άρα λοιπόν, αν θεωρήσουμε ότι ο κοινός ας πούμε ορισμός για να μπορέσουμε να συνεννοηθούμε και να δείξω και δύο - τρία στοιχεία πολύ ενδεικτικά και πολύ γρήγορα, είναι η περίπτωση των νέων 18 ως 24 οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει τον κατώτερο κύκλο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αυτό που λέμε δηλαδή το επίπεδο 2 στην κλίμακα που σας προανέφερα, δηλαδή την υποχρεωτική εκπαίδευση του Γυμνασίου.

Αν δούμε λοιπόν τα στοιχεία σε σχέση με τη χώρα μας και τον ευρωπαϊκό δείκτη των 27, βλέπουμε ότι η Ελλάδα θα μπορούσε να πει κάποιος ότι είναι σε μια αρκετά καλή κατάσταση, είναι κάτι που μας κρατάει σχετικά ψύχραιμους και θα μπορούσε να πει κάποιος ότι δεν αντιμετωπίζουμε ένα πρόβλημα το οποίο να είναι εμφανές και να μας δημιουργεί, ας το πούμε έτσι, ένα άγχος για την επόμενη μέρα, εφόσον είμαστε κάτω και από το 10% που είχε θέσει η Ευρωπαϊκή Ένωση για το 2020. Αν το δούμε πάλι στη διάσταση του φύλου, βλέπουμε ότι οι άντρες υπερτερούν σε σχέση με τις γυναίκες, όπως βλέπουμε λίγο παραπάνω γι' αυτό το ποσοστό το οποίο έχουμε και θα μπορούσε να πει κάποιος ότι στον δείκτη που σας ανέφερα, στον δείκτη των NEETs βλέπουμε ότι εδώ υπάρχει μία, θα μπορούσε να πει κάποιος, μία κίνηση με υψηλότερη θέση για την Ελλάδα το 2013.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, τα χρόνια τα οποία προηγήθηκαν με την κρίση, την επιβολή μνημονίων, τη δημοσιονομική ασφυξία, η χώρα λοιπόν από το 2001 ως το 2021 βλέπετε ότι έχει ένα αρκετά υψηλό νέων εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης.

Θα 'θελα όμως εδώ να δούμε γιατί χρησιμοποιούμε αυτή τη διασύνδεση των NEETs με τη σχολική διαρροή και προφανώς και με το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας.

Το ζήτημα της διαρροής πρέπει να το δούμε λίγο στη διασταλτική του μορφή. Να το συνδέσουμε και μ' αυτή την... και μ' αυτό τον δείκτη, γιατί (;), γιατί η Ελλάδα πράγματι εμφανίζει εξαιρετικά υψηλά ποσοστά. Παρόλο που οι NEETs αφορούν τους νέους από 15 ετών ως 34 οι οποίοι βρίσκονται σε καθεστώς επί της ουσίας ανενέργειας, δηλαδή δεν συμμετέχουν σε καμία θεσμική μορφή εκπαίδευσης, κατάρτισης ή απασχόλησης.

Προφανώς οι NEETs δεν συνδέονται αποκλειστικά με το ζήτημα της διαρροής, αφού περιλαμβάνουν και νέους που έχουν ολοκληρώσει κύκλους και ανώτερων σπουδών, ωστόσο αποτελούν μια σύγχρονη μορφή ευπάθειας που

εφάπτεται με νέους οι οποίοι διακόπτουν τη φοίτησή τους στην εκπαίδευση, είτε στην κατάρτιση, χωρίς να έχουν κάτι να περιμένουν και προφανώς βρισκόμενοι αντιμέτωποι με τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Παλαιότερες έρευνες που είχαν διενεργηθεί και από το ΚΑΝΕΠ της ΓΣΕΕ και από το Πανεπιστήμιο Κρήτης σε συμπράξεις είχαν επιβεβαιώσει τη συσχέτιση των δεικτών διαρροής με τους δείκτες NEETs αποδεικνύοντας πως και τα δύο αυτά φαινόμενα συνδέονται - εφάπτονται σε συγκεκριμένες περιοχές που εμφανίζουν κατ' εξακολούθηση και συνεχίζουν να εμφανίζουν προβληματικούς δείκτες, εκπαιδευτικούς δείκτες εννοώ.

Αν δούμε για παράδειγμα εδώ την τάση των NEETs θα δούμε ότι είναι πτωτική μεταξύ του '18 και του '21, αλλά η Ελλάδα βλέπετε ακόμα και σήμερα κατέχει την 3^η θέση στην Ευρωπαϊκή Ένωση, καταδεικνύοντας πράγματι το ζήτημα του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού.

Για του λόγου το αληθές, εμφανίζω αυτή τη στιγμή πάλι, παρουσιάζω έναν ακόμα πίνακα που δείχνει την αρνητική σχέση των εχόντων χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα με την απασχόληση. Και στην περίπτωση της Ελλάδας αυτή η σχέση είναι εμφανής, αφού 1 στους 3 περίπου εμφανίζεται να 'ναι εργαζόμενος με προσόντα έως και την κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ τι σημαίνει αυτό; Σημαίνει ότι οι μη έχοντες προσόντα, καταλαβαίνετε ότι αντιμετωπίζουν το αδιέξοδο της ανεργίας και κατ' επέκταση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Αν δούμε για παράδειγμα την περίπτωση της Ολλανδίας, μπορούμε να δούμε λίγο την αντιμετώπιση αυτό που λέμε... ή μάλλον να δούμε ένα άλλο μοντέλο κοινωνικής ένταξης και κοινωνικής πολιτικής στο ζήτημα της εργασίας, ακόμα και για τους μη έχοντες υψηλά προσόντα, αφού αντιλαμβάνεστε ότι και μη εργαζόμενοι μπορούν να... και μάλλον και μη έχοντες υψηλά προσόντα μπορούν να συμμετέχουν στην εργασία.

Να δούμε λιγάκι ένα παράδειγμα μια και αναφερόμαστε σε δασκάλους, ανθρώπους που είναι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, και τους νηπιαγωγούς, να δούμε λοιπόν τη διαρροή διαχρονικά από το 2009 - 2010 ως το 2020, με τα στοιχεία της δικής μας ΕΛΣΤΑΤ.

Αν δείτε λοιπόν τα νούμερα είναι, θα μπορούσε να πει κάποιος, μικρά. Είναι κάτω από τους μέσους όρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θα μπορούσε να πει κάποιος ότι είμαστε σε πολύ καλό επίπεδο και να την κλείσουμε εδώ τη συζήτηση.

Εδώ λοιπόν, αυτό που νομίζω ότι έχω χρέος έτσι να το αναφέρω είναι το εξής: ότι αυτό το αποτέλεσμα δεν είναι αποτέλεσμα της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι ένα αποτέλεσμα της δουλειάς που κάνουν οι εκπαιδευτικοί, οι δάσκαλοι - οι νηπιαγωγοί, μέσα στα δημόσια σχολεία, σε εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες όλη αυτή τη δεκαετία που προηγήθηκε.

Αυτά τα φυσικά υποκείμενα κράτησαν τα σχολεία όρθια και αποδεικνύεται ακόμα και σήμερα ότι υπάρχει μια πολύ μεγάλη εμπιστοσύνη στη δουλειά που γίνεται στο δημόσιο σχολείο και στη δουλειά των ανθρώπων οι οποίοι σε εξαιρετικά αντίξοες συνθήκες, μέσα από υποαμειβόμενη εργασία, συνεχίζουν να δίνουν τον αγώνα τους.

Όμως θα ήθελα να σταθώ στο εξής: φεύγω απ' τη στατιστική των αριθμών η οποία είναι μια απρόσωπη συνθήκη. Η στατιστική των αριθμών είναι μια απρόσωπη συνθήκη, γιατί; Γιατί κρύβει στην ουσία την πραγματική ζωή των ανθρώπων.

Να δούμε λίγο μόνο την περίοδο του '19 - '20. 5.667 παιδιά διέκοψαν τη φοίτησή τους για οποιοδήποτε λόγο. Αυτό λοιπόν τι σημαίνει; Σημαίνει ότι έχουμε 5.667 παιδιά τα οποία βρίσκονται εκτός του σχολείου, εκτός αυτού του προστατευτικού πολιτισμικού - κοινωνικοποιητικού - παιδαγωγικού θεσμού, πείτε το όπως θέλετε. Άρα, πού βρίσκονται αυτά τα παιδιά;

Αν λοιπόν δούμε τα νούμερα αυτά μέσα στη δεκαετία, μιλάμε για περισσότερα από 50 χιλιάδες παιδιά μόνο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Έχω στοιχεία αυτή τη στιγμή και για το Λύκειο και για το Γυμνάσιο και για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση. Καταλαβαίνετε ότι τα νούμερα μεγαλώνουν σε φυσικούς αριθμούς. Μιλάμε για ολόκληρες πολιτείες, μιλάμε για χιλιάδες παιδιά που αναλογίζομαι πού μπορούν να βρίσκονται; Στα φανάρια; Στην εκμετάλλευση της παιδικής εργασίας; Σε ένα κοινωνικό πουθενά;

Άρα λοιπόν, πέρα από τη στατιστική, πρέπει να δούμε τη συνθήκη των πραγματικών αριθμών και τι σημαίνει για ένα παιδί, για έναν νέο, για έναν έφηβο να βρίσκεται εκτός της εκπαίδευσης, εκτός του σχολικού θεσμού.

Προχωρώ λοιπόν για να ολοκληρώσω την παρουσίασή μου. Άρα, τι βλέπουμε λοιπόν; Βλέπουμε ότι οι παράγοντες που προκαλούν διαρροή μπορούν να καταλογραφηθούν και να μιλήσουμε για ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, ένα

σύνθετο φαινόμενο, αλλά πρέπει να το δούμε ευρύτερα μέσα σε μια διαλλακτική πολλών παραγόντων οι οποίοι αλληλεπιδρούν.

Είναι παιδαγωγικό ζήτημα; Είναι κοινωνικό ζήτημα; Είναι ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής; Ή ζήτημα υποκειμενικό και ατομικό; Προς Θεού να μην δοθεί η εντύπωση ότι είναι ένα ζήτημα που αφορά μονομερώς το υποκείμενο το οποίο διαρρέει απ' την εκπαίδευση. Πολλές φορές βλέπετε ότι τα συστήματα κρύβουν τις ευθύνες τους και ενοχοποιούν το μεμονωμένο υποκείμενο και πολλές φορές απέναντι στα συλλογικά δομικά κοινωνικά προβλήματα υποδεικνύουνε μόνο τις ατομικές στρατηγικές και αναδεικνύουν πρωτίστως τις ατομικές ευθύνες. Αυτό αντιλαμβάνεστε ότι δεν μπορεί να γίνει σε καμία περίπτωση ούτε μεθοδολογικά, ούτε επιστημονικά, ούτε παιδαγωγικά, ούτε πολιτικά αποδεκτό.

Υπό την έννοια αυτή η τυπική ισότητα και εδώ θέλω να επισημάνω την αξία της τυπικής ισότητας ευκαιριών, γιατί δεν δόθηκε από φιλανθρωπία στις δημοκρατίες μας, η τυπική ισότητα ευκαιριών υπήρξε κατάκτηση των εργατικών, κοινωνικών, συνδικαλιστικών αγώνων. Δεν μπορούμε να γυρίσουμε την πλάτη στην τυπική ισότητα ευκαιριών. Απεναντίας οφείλουμε να εμβαθύνουμε τη σχέση μας μαζί της.

Από μόνη της δεν αρκεί για να θεραπεύσει την εκπαιδευτική ανισότητα. Ούτε οδηγεί στην κοινωνική δικαιοσύνη. Το σχολείο, όπως γνωρίζουμε και από τον Αλτουσέρ και απ' τον Μπουρντιέ και από όλους τους μεγάλους πολιτικούς επιστήμονες, φιλοσόφους, κοινωνιολόγους εκπαίδευσης, συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων ιεραρχήσεων και δημιουργεί τάσεις και κατευθύνσεις για τον κυρίαρχο καταμερισμό της εργασίας. Τα 'πε εξαιρετικά ο κ. Αλεξίου πριν.

Η διαρροή έτσι λοιπόν τι κάνει; Επιβεβαιώνει, νομιμοποιεί, επισφραγίζει πολλές φορές την αποτυχία του ίδιου του σχολικού θεσμού και πολλές φορές εμφανίζει ως ένα αυτονόητο επακόλουθο μιας προσωπικής ήττας σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον την απουσία ενός παιδιού από τις σχολικές αίθουσες.

Για να κατανοήσουμε τη συσχέτιση, λοιπόν, αποτυχίας και διαρροής, οφείλουμε να εστιάσουμε στις ταξικές, οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, γεωγραφικές διαμεσολαβήσεις, η ανισότητα όπως και η διαρροή δεν αντιμετωπίζονται με οριζόντια μέτρα, ούτε με εξισωτικά προσχήματα και κυρίως η ουσιαστική ένταξη και ανάπτυξη του μαθητικού πληθυσμού προϋποθέτει βαθύ, διαρκή εκδημοκρατισμό, βαθιές ριζικές δυνατές μεταρρυθμίσεις με στόχο αυτήν την

αποδυνάμωση, που εδώ αναφέρω ως συνεχές - ανισότητα εκμετάλλευσης, συμβολικής βίας και κυριαρχίας, που δυστυχώς είναι κατηγορίες που προϋπάρχουν του σχολείου.

Εργαλεία, πολιτικές, στρατηγικές όπως βλέπετε, στο πλαίσιο μιας μετανεωτερικής ρευστότητας. Αυτή τη στιγμή από παντού ακούγεται: η αξιολόγηση, η κατάταξη, η κατηγοριοποίηση των σχολείων με βάση τα αποτελέσματα, η χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η κουλτούρα των εξετάσεων, η τυποποίηση, ο φορμαλισμός, ο διοικητικός αυταρχισμός, η γραφειοκρατικοποίηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, η εφαρμογή των βάουτσερς, η ιδιωτικοποίηση πολλές φορές ως αντίδοτο στις κρίσεις των δημόσιων πολιτικών.

Όλα αυτά εκπορεύονται από συγκεκριμένες εργαλειοθήκες και κατά τη γνώμη μου και κοινωνιολογικά θα μπορούσα να το πω επηρεασμένος από τη Σχολή της Φρανκφούρτης, όλα αυτά συνιστούν μια νέα εργαλειακότητα, η οποία προφανώς τι κάνει; Υποτιμά και υποβαθμίζει τον ρόλο της εκπαίδευσης ως δημόσιας πολιτικής, χτυπά τον ενιαίο και δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και στη δική μας περίπτωση καταλαβαίνετε ότι αυτό συνιστά ανοιχτά συνταγματική εκτροπή, για να θυμηθώ τον Ζικ Πουμπάουμαν, δημιουργεί κοινωνικές χωματερές για νέους οι οποίοι είναι χωρίς προσόντα, χωρίς παιδεία, χωρίς προσδοκία για την ειδικότητα, αποκρυσταλλώνει τις κοινωνικές ιεραρχήσεις, και κυρίως διαμορφώνει, αλλοιώνει, αλλοτριώνει τις σχέσεις της κοινωνίας με το αγαθό της γνώσης και της παιδείας, δίνοντας την εντύπωση ότι η εκπαίδευση είναι ένα καταναλωτό εμπόρευμα στο πλαίσιο μιας πληθωριστικής αγοράς προσόντων χωρίς μορφωτικό αλλά και αξιακό έρμα.

Εν κατακλείδι, λοιπόν, θεωρώ ότι αυτή η νέα εργαλειακότητα οφείλει να συνδεθεί με την αντίσταση σ' αυτό το παράδειγμα και κυρίως με την ανάπτυξη μιας ρηξικέλευθης εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, ένα νέο πρόγραμμα ενίσχυσης του ρόλου των εκπαιδευτικών μέσα από ένα παιδαγωγικό όραμα - πρόταγμα με αξιακά, πολιτικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα. Μη μας φοβίζουν οι λέξεις. Οι αξίες, η πολιτική ιδεολογία είναι μέρος της υπόθεσης της παιδείας, γιατί η παιδεία όπως αντιλαμβάνεστε δεν είναι μία πολιτικά ουδέτερη, ούτε μια αξιολογικά αθώα υπόθεση. Διαρκής εκδημοκρατισμός, δίνω πολύ μεγάλη έμφαση στον ρόλο των συνδικαλιστικών οργανώσεων, πιστεύω οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών πρέπει να αναδειχθούν σε ρόλο συλλογικών διανοουμένων, να επαναθεμελιώσουμε την έννοια του ανθρωπισμού μες στα σχολεία απέναντι σ' αυτό

τον επιτελεστικό άνθρωπο της μετανεωτερικότητας, εξ' ου και η έμφαση σε αυτές τις δεξιότητες που θέλει πάρα πολύ μεγάλη συζήτηση η αλλαγή του παραδείγματος, υποβαθμίζεται διαρκώς η γνωσιοθεωρητική ακαδημαϊκή ανθρωπιστική παιδεία προς έναν πρακτικισμό των δεξιοτήτων, με στόχο την επιτελεστικότητα, μέσα σε μια αγορά εργασίας που λειτουργεί στην ουσία σαν ένας δράκος που καταπίνει τους ανθρώπους. Και το μεγάλο για μένα στοίχημα που πρέπει να δοθεί με κοινωνικούς αγώνες είναι η έμπρακτη αλληλεγγύη, η κοινωνική δικαιοσύνη και η μετατροπή της τυπικής ισότητας ευκαιριών σε ουσιαστική ισότητα ευκαιριών μέσα στο σχολείο και την κοινωνία.

Σας ευχαριστώ θερμά και είμαι στη διάθεσή σας για να συζητήσουμε ό,τι θέλετε.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΔΟΕ (Θ. ΚΙΚΙΝΗΣ): Εμείς ευχαριστούμε, Νίκο, δεν είναι άλλωστε η πρώτη φορά που μεταφέρεις τη γνώση σου στη Διδασκαλική Ομοσπονδία.

Μετά τις 2 κοινωνιολογικές λοιπόν προσεγγίσεις, ήρθε η ώρα της παιδαγωγικής. Με ιδιαίτερη χαρά καλωσορίζουμε τον Γιώργο τον Τσιάκαλο, γνωστό σε όλους μας, δεν χρειάζεται συστάσεις και του δίνουμε τον λόγο για να μας παρουσιάσει την εισήγησή του. Ευχαριστούμε πολύ.

Γ. ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ: Ζήτησα πρωτίτερα να είμαι τελευταίος, λέγοντας ότι πρώτα η κοινωνιολογία και βεβαίως η σειρά που ήρθε ήταν η κοινωνιολογία - κοινωνιολογία και μετά η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, νομίζω ήταν αυτό που φαντάστηκα ότι θα ερχόταν, γνωρίζοντας και τους δύο πράγματι εκλεκτούς, δεν το λέω τώρα έτσι αυτό, εκλεκτούς συναδέλφους, δηλαδή γνωρίζοντας τις δουλειές του Θανάση του Αλεξίου και γνωρίζοντας λιγότερο βέβαια, αλλά γνωρίζοντας τις δουλειές του Νίκου του Φωτόπουλου, σκεφτόμουν ότι όλα αυτά τα θέματα που έχουνε σχέση με τις έννοιες της σχολικής αποτυχίας και της εγκατάλειψης του σχολείου ή της σχολικής διαρροής, ότι θα ήτανε εκείνοι που θα μπορούσαν να τα παρουσιάσουν πολύ καλύτερα από οποιονδήποτε άλλον. Συνεπώς, το κομμάτι αυτό που έχει σχέση με την επιστημονική έτσι ενημέρωση των ανθρώπων γι' αυτά τα θέματα, νομίζω ότι ήτανε εξαιρετικό και έχει καλυφθεί.

Αυτό που σκέφτηκα από την αρχή για μένα ότι θα ήταν ο ρόλος μου, ήταν ότι θα πρέπει να δούμε όλα αυτά τα θέματα σήμερα. Δηλαδή τι σημαίνει αυτό για εκπαιδευτικούς στην τάξη και ιδιαίτερα για δασκάλους και δασκάλες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πώς εμφανίζεται σήμερα αυτό το συγκεκριμένο θέμα.

Πρωτύτερα ο Νίκος μίλησε για το γεγονός ότι: κοιτάζτε, 50 χιλιάδες παιδιά είναι αυτά, ακόμη και όταν φαίνεται μικρός ο αριθμός, και τα 50 χιλιάδες παιδιά κάποια στιγμή είχαν υπάρξει σε μία τάξη μέσα. Ήταν εκπαιδευτικοί δηλαδή που τα βίωσαν εκείνα και τα έχασαν κάποια στιγμή.

Ένας συνάδελφός μας πια τώρα, ο Χρήστος ο Τουρτούρας, στη διδακτορική του διατριβή που 'χε κάνει, είχε δει όλα τα παιδιά σε μία σειρά από σχολεία αλλά όχι ως αριθμούς, ως πραγματικές ιστορίες. Δηλαδή, έχουμε μία πηγή δεδομένων, όπου γνωρίζουμε το συγκεκριμένο παιδί της τάδε ηλικίας που η οικογένειά του ήταν αυτή, που είχαν αυτό το επάγγελμα, που έκανε αυτό το πράγμα, κάποια στιγμή έφυγε από το σχολείο - το εγκατέλειψε. Και γιατί το εγκατέλειψε, τι ακριβώς είχε συμβεί. Είναι πράγματι βιογραφίες πολύ συγκεκριμένων ανθρώπων. Και αυτές οι βιογραφίες έχουν σχέση πάντα και με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους δασκάλους και τις δασκάλες.

Είχα βάλει από την αρχή θεωρητικά να βλέπω το... τέλος πάντων, να βλέπω την ώρα αλλά το έχασα το χρονόμετρο.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΔΟΕ (Θ. ΚΙΚΙΝΗΣ): Δεν πειράζει, δεν χρειάζεται.

Γ. ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ: Εντάξει. Αυτό που με ενδιαφέρει, δύο πράγματα θέλω να κρατήσουμε στο μυαλό μας και το κράτησα εγώ στον εαυτό μου.

Το πρώτο είναι το πολύ σωστό που είπε ο Θανάσης ο Αλεξίου, για τις δυνατότητες που προσπαθούν να δώσουν οι δάσκαλοι και οι δασκάλες και ότι αυτές οι δυνατότητες χαρακτηρίζονται από ένα πεπερασμένο των δυνατοτήτων. Ότι κάπου μέχρι εκεί πέρα πάει και δεν πάει περισσότερο.

Βέβαια το θέμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί από τη στιγμή που αποφασίζουμε και λέμε ότι εμείς είμαστε εκπαιδευτικοί, δεν μπορεί ποτέ να δεχτούμε αυτό το πεπερασμένο, παρά μόνο για το γεγονός ότι δεν καταφέραμε κάποια πράγματα. Δεν καταφέραμε τα εξηγούμε απ' την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.

Συνεπώς εγώ εδώ και πολλά χρόνια λέω ότι όταν υπάρχουν τα παιδιά, δεν υπάρχουν τα παιδιά μόνο στην τάξη μέσα, σε μας, αλλά θα πρέπει να αγωνιζόμαστε και τις δυνατότητες της διαβίωσής τους, της οικογένειάς τους, να βλέπουμε τι συμβαίνει εκεί πέρα, και αυτό είναι σημαντικό πράγμα που θα πρέπει να το γνωρίζουμε πάντα. Το θα πρέπει σημαίνει για να μπορούμε να εξηγήσουμε μία σειρά από πράγματα.

Και το δεύτερο ήταν αυτό, τις ομάδες κύρους που ειπώθηκε πρωτύτερα. Δεν είχα υπόψη μου να μιλήσω για... δεν είχα σκεφτεί να μιλήσω γι' αυτό αλλά επιτρέψτε μου να πω κάτι. Στα χρόνια της πανδημίας εμφανίστηκε μία έννοια στο διεθνή λόγο και ιδιαίτερα στη διεθνή ρητορεία. Το ρητορεία το λέω γιατί χρησιμοποιήθηκε από πολιτικούς πολύ συχνά και δημοσιογράφους, στην Ελλάδα λιγότερο. Ειπώθηκε ότι στην εποχή της πανδημίας εμφανίστηκαν κάποια επαγγέλματα που είναι συστημικά επαγγέλματα, αυτή ήταν η λέξη η οποία χρησιμοποιήθηκε. Και είπαν συστημικά επαγγέλματα είναι πια όχι αυτά που θεωρούσαμε σημαντικά για το ότι πώς μπορεί να εξελιχθεί η οικονομία, άρα ήταν δηλαδή οι πολλοί οι άνθρωποι που με καινούργιες επινοήσεις μπορούσαν να προχωρήσουν ολόκληρη την οικονομία, που μπορούσαν να κάνουν ως μάνατζερ σημαντικών εταιρειών, να προχωρήσουν την οικονομία και όλα αυτά, αλλά ήταν αυτοί που βοηθούσαν να μπορέσουν να επιβιώσουν οι άνθρωποι. Και γι' αυτό είπαν συστημικά επαγγέλματα τελικά είναι, πρώτον οι άνθρωποι στην υγεία, είτε γιατροί, είτε νοσηλεύτριες, είναι αυτοί που έχουμε... που οδηγούν με τα ΕΚΑΒ, κτλ., συστημικό επάγγελμα. Τα θυμάστε τα χειροκροτήματα από τα μπαλκόνια που λέγανε: βλέπετε (;) πόσο το αναγνωρίζουμε;

Το δεύτερο επάγγελμα που θεωρήθηκε ότι είναι συστημικό, δεύτερο αλλά ταυτόχρονα με το ίδιο, ήταν οι εκπαιδευτικοί, και ότι για πρώτη φορά διαπιστώσαν όχι μονάχα οι διάφοροι πολιτικοί που θεωρούσαν ότι όλα αυτά τα πράγματα μπορούν, να μπορούσαν να αντικαταστήσουν κάποια στιγμή τους εκπαιδευτικούς ανθρώπους, άνδρες και γυναίκες και τη σχέση των παιδιών με εκπαιδευτικούς με κάποια άλλα μέσα, όπως π.χ. ήταν η τηλεκπαίδευση. Και εκείνοι διαπιστώσανε, και κυρίως το διαπιστώσαν οι γονείς πολύ γρήγορα ότι τελικά οι εκπαιδευτικοί είναι..., η εκπαίδευση είναι ένα συστημικό επάγγελμα. Και αυτό ειπώθηκε, και αυτό έγινε δεκτό. Και έγινε προφανώς και για τους ανθρώπους που βρισκότανε στα καταστήματα, είτε ταμίας ήταν, είτε ήταν αυτοί που δίναν τα εμπορεύματα, αλλά πάντως ήταν εκείνοι που λέγανε: για να επιβιώσει ο άνθρωπος και να επιβιώσει η κοινωνία χρειαζόμαστε κάποια συστημικά επαγγέλματα και αυτά δεν είναι οι μάνατζερ, δεν είναι οι διάφοροι από εκείνους, είναι αυτοί. Έγινε αποδεκτό.

Άρα το ένα επάγγελμα κύρους και εκεί συμφωνώ βέβαια με τον Θανάση, ότι το κύρος είναι εκείνο που υπάρχει από πιο μπροστά με τους διάφορους τρόπους κτλ., αλλά είναι ενδιαφέρον, εγώ χρησιμοποιώ τη λέξη τώρα κύρος με την

καθημερινή της έννοια, το κύρος αυτό αποδέχτηκε τον χώρο των εκπαιδευτικών. Αποδέχτηκε; Ναι, τουλάχιστον εκείνη τη στιγμή. Το ότι γρήγορα θα ξεχνιόταν ήταν κάτι εντελώς αυτονόητο.

Τώρα έρχομαι σε αυτό που είναι πολύ σημαντικό για μένα, δηλαδή τι συμβαίνει σήμερα. Σε σχέση με αυτό που ονομάστηκε σχολική αποτυχία δεν θα πω τίποτε, ειπώθηκε πρωτύτερα τι είναι αυτό, και για την εγκατάλειψη του σχολείου, η σχολική διαρροή. Εμένα μου άρεσε από την αρχή το γεγονός ότι θέσατε στον τίτλο κιάλας: σχολική αποτυχία και σχολική διαρροή, άρα, δηλαδή, βάζατε τη σχολική αποτυχία ως ένα αίτιο, αίτιο τώρα προσωπικό για το παιδί το οποίο εγκαταλείπει το σχολείο, ένα αίτιο που οδηγεί στη σχολική διαρροή.

Γιατί το λέω αυτό; Γιατί σε παλιότερες εποχές όταν μιλούσαμε για τη μη δυνατότητα παιδιών να συμμετάσχουν στη σχολική διαρροή, μιλούσαμε σωστά για μία σειρά από πράγματα και έρχεται ξανά και ξανά αυτό το πράγμα: πού μένει ένα παιδί, μένει δηλαδή σε ένα χωριό, μένει σε ένα νησί, και εκεί πέρα δεν μπορεί μέσα σε εισαγωγικά τώρα εδώ βάζω, δεν μπορεί «να υπάρχει το κράτος» ή είναι τόσο πολύ φτωχό που πάει και δουλεύει, άρα τώρα γι' αυτό τον λόγο φεύγει, μία σειρά από τέτοια πράγματα.

Αυτά είναι πραγματικότητες, είναι εκείνα που ισχύουν ακόμη και σ' αυτό που θα πω εγώ αλλά εσείς είπατε: σχολική αποτυχία, δηλαδή δεν πήγε καλά στο σχολείο μέσα, και ότι δεν πήγε καλά στο σχολείο μέσα έχει πολλά από τα υπόλοιπα αλλά είναι εκείνο που έρχεται για να πει: και τώρα λοιπόν φεύγει το παιδί. Ελπίζω να γίνεται κατανοητό τι θέλω να πω. Δεν λέω, δεν αρνούμαι όλα τα προηγούμενα, λέω όμως τι είναι εκείνο που εκείνη τη στιγμή το βγάζει εκτός σχολείου.

Και τώρα έρχομαι, γιατί αυτό το πράγμα το θεωρώ πολύ σημαντικό για σήμερα και καλά κάνατε που το βάλατε, γιατί σήμερα στον διεθνή λόγο που αυτή τη στιγμή αρχίζει και αναπτύσσεται και αναπτύσσεται όχι μονάχα από εμάς τους εκπαιδευτικούς και από αυτούς που ενδιαφέρονται για τους φτωχούς, που ενδιαφέρονται για τα παιδιά που αποκλείονται, κτλ., αλλά από πολύ βασικούς φορείς που δεν έχουν και τόσο πολύ ενδιαφέρον για τους φτωχούς και τους άλλους, οι οποίοι είναι ας πούμε παγκόσμιοι φορείς.

Έτσι μία έρευνα που εμφανίστηκε τον προηγούμενο χρόνο, τον Ιούνιο, του '20 - '22, και από τον Δεκέμβριο άρχισε να απασχολεί πια και πολλές χώρες, όχι τη δικιά μας τόσο πολύ, ήταν μία έρευνα την οποία έκαναν η UNESCO, η UNICEF

αλλά κοιτάξτε και η Παγκόσμια Τράπεζα, μαζί, και χρηματοδοτήθηκε από άλλους, δηλαδή χρηματοδοτήθηκε απ' τη Βρετανική Κοινοπολιτεία, χρηματοδοτήθηκε απ' το US 8, δηλαδή από τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής που κοιτάζουν για την ανάπτυξη στον έξω κόσμο, έξω από την Αμερική, κτλ. Περίεργο μεταξύ τους, δηλαδή η UNESCO από τη μία μεριά που ασχολείται με αυτά που περιέγραψε ο Θανάσης κυρίως, το πολιτισμικό κεφάλαιο από τη μία μεριά, και απ' την άλλη, και τους άλλους που ασχολούνται με τη σκληρή οικονομία. Η έρευνά τους λέγεται η κατάσταση η παγκόσμια - στον κόσμο σχετικά και τώρα έχει τη φράση τη μαθησιακή φτώχεια.

Η μαθησιακή φτώχεια είναι μία έννοια που χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια για να πουν ότι κάποιοι άνθρωποι δεν πήραν όλα εκείνα τα αγαθά τα οποία θα μπορούσαν να... εγώ τώρα το λέω εδώ πέρα, ότι θα μπορούσαν να..., που χρειάζονται οι άνθρωποι για να θεωρούνται οι μορφωμένοι άνθρωποι που μπορούν να φτιάξουν τη ζωή τους με κάποια αυτονομία για τον εαυτό τους από κει και πέρα. Μαθησιακή φτώχεια: learning poverty στην αυτή τους.

Και τώρα αφού το είδαν αυτό και επιμένω στο ποιες είναι αυτές οι οργανώσεις, λέει ασχολούνται με την κατάσταση αυτής της μαθησιακής φτώχειας μετά από 21 μήνες πανδημίας. Και τώρα πιο συγκεκριμένα: από τον τρόπο που βίωσαν την εκπαίδευση οι μαθητές και οι μαθήτριες σ' ολόκληρο τον κόσμο, σ' όλες τις χώρες, για τόσον καιρό. Ποια είναι αυτή; Βλέπω... όχι δεν είναι, βλέπω κάτω, όταν κάνει έτσι... δεν αφορούσε μένα. Ποιες ήταν λοιπόν αυτές οι επιπτώσεις οι οποίες βλέπουμε.

Το πρώτο, η πρώτη επίπτωση είναι ότι λένε παντού, παρόλα αυτά που λέγανε ότι εμείς βρήκαμε τον τρόπο με την τηλεκπαίδευση, κτλ., να τα καταφέρουμε όλα, παρόλα αυτά έχουμε μία, τώρα πάλι η λέξη η δική μου, μείωση των αγαθών, μαθησιακών αγαθών, που πήραν οι μαθητές και οι μαθήτριες σ' αυτό το χρονικό διάστημα σε σχέση με αυτό που θα υπήρχε αν τυχόν και δεν υπήρχε η πανδημία. Αυτό που παίρνανε κατά κανόνα πιο μπροστά. Πήραν λιγότερα πράγματα. Και σε αυτά δεν περιλαμβάνουν..., περιλαμβάνουν γνώσεις. Γνώσεις στα μαθηματικά, στη γλώσσα, σε διάφορα όλα αυτά, και δεν περιλαμβάνουν... βέβαια και μια σειρά από κοινωνικές συμπεριφορές οι οποίες φτιάχνονται μέσα στο σχολείο σε σχέση με τους συμμαθητές - τις συμμαθήτριες και με εκπαιδευτικούς. Αυτό είναι το ένα, το καταγράφουν αυτό.

Το δεύτερο που καταγράφουν είναι η διεύρυνση της ανισότητας, της ανισότητας πρώτον μεταξύ πλούσιων χωρών και φτωχών χωρών, υπάρχουν

ανισότητες σε ό,τι αφορά αυτό το πράγμα και είναι ακόμα μεγαλύτερη τώρα, και δεύτερο και για μας τώρα ιδιαίτερα σημαντικό, εννοώ για μας στην καθημερινή μας ζωή, και μεταξύ πλούσιων και φτωχών, πλουσίων και φτωχών εννοώ της κάθε χώρας. Δηλαδή, εντάξει, το καταλαβαίνουμε, τα παιδιά των πλουσίων και τα παιδιά των φτωχών υπήρχε πάντα μία ανισότητα, η ανισότητα αυτή διευρύνθηκε και διευρύνθηκε σε όλες τις χώρες. Σε όλες ισχύουν αυτά τα πράγματα.

Αυτό το πράγμα τώρα οδήγησε, ήδη κιόλας το βλέπουμε και στην αύξηση του ποσοστού διαρροής παιδιών που εγκαταλείπουν το σχολείο, ήδη το βλέπουμε μετά από το τέλος. Αυτό λέει η έκθεση.

Και γιατί υπάρχει αυτή η διαρροή; Υπάρχει γιατί πρώτον για τη μείωση. Δεν καμία χώρα του κόσμου δεν έγινε δυνατόν να καλυφθούν αυτά τα πράγματα, όλα τα κενά τα οποία εμφανίστηκαν επειδή εμφανίστηκε η πανδημία και κλείσαν τα σχολεία, για να το κάνω πιο σαφές. Σε καμία. Ούτε σε χώρες όπως η Φιλανδία ή η Νότια Κορέα που χαρακτηρίζονται από το γεγονός ότι τόσο ως κοινωνίες, δηλαδή όλοι τους έχουνε πολύ υψηλή συμμετοχή σ' αυτή την ψηφιακή κοινωνία, και τα σχολεία τους επίσης είχαν από πιο μπροστά κιόλας αυτή τη δυνατότητα να μπορούν με υπολογιστές να κάνουν μάθημα, να έρχονται σε επαφή με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους. Αυτό είναι το δεύτερο.

Αυτά τα κενά είναι ιδιαίτερα υψηλά όσο μικρότερη η ηλικία των μαθητών και των μαθητριών. Δηλαδή τα κενά που εμφανίστηκαν είναι πολύ περισσότερα σε ποσοστό στα παιδιά του Νηπιαγωγείου, κατανοητό, κλείσιμο τα Νηπιαγωγεία σήμαινε ουσιαστικά τα παιδιά αυτά σιγά να μην μπορούσαν να κάνουν τηλεκπαίδευση, γιατί εκεί πέρα είναι η άμεση αυτή σχέση. Και από κει και πέρα, στην πρώτη δημοτικού τα μεγαλύτερα, στη δεύτερα δημοτικού τα άλλα, στην τρίτη δημοτικού τα άλλα και ούτω καθεξής. Νομίζω και αυτό γίνεται κατανοητό, γιατί και εκεί πέρα η τηλεκπαίδευση δεν μπορούσε να παίξει αυτό τον ρόλο και ας νομίζανε οι περισσότεροι ότι τα πράγματα θα γίνουν καλύτερα αν τυχόν και παρουσιάσουν και βίντεο τώρα και παρουσιάσουν το ένα και κάνουν παιχνιδάκια και όλα αυτά τα πράγματα. Δεν γινόταν.

Αυτά λοιπόν τα κενά ας το κρατήσουμε ιδιαίτερα στο μυαλό μας για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, είναι μεγαλύτερα στον χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και έτσι ήρθαν τα παιδιά μέχρι τότε και μες στα σχολεία όταν ανοίξαμε τα σχολεία. Τώρα γιατί είχανε εκεί διαρροή; Ήταν γιατί διαπιστώθηκε ότι παιδιά πάλι από συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα, βέβαια τώρα οι κοινωνικές τάξεις, όπως το

λέμε, τα φτωχά όμως λέω εγώ, τα οποία στις τελευταίες, βρισκόταν στις τελευταίες 2 τάξεις, ουσιαστικά άλλαξαν τον προγραμματισμό που είχαν για τη ζωή τους, θεωρώντας ότι τελικά ούτως ή άλλως δεν τα πήγαιναν και τόσο καλά, αλλά αφού θα το κάνω τώρα και θα κοιτάξω να βρω δουλειά, και ας μη βρίσκει δουλειά στο τέλος, αλλά ουσιαστικά αποχώρησαν, το λέω αποχώρησαν, στην πραγματικότητα διώχτηκαν, αποχώρησαν από την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι εκεί πέρα που ο Νίκος πρωτύτερα που έλεγε, πώς τους έλεγες; NEETs είναι αυτοί. Δηλαδή, αποχώρησαν κιόλας, αλλιώς πιθανόν να συνεχίζανε αλλά λέγοντας έχω χάσει τόσο πολύ κιόλας τώρα, δεν είμαι μέσα. Και κατά κανόνα δεν βρίσκουν και δουλειά βέβαια. Άρα είναι αυτό που είπες.

Έχουμε δηλαδή αυτόν τον όρο πια τώρα να εμφανίζεται, αυτή την κατηγορία παιδιών να εμφανίζεται πολύ μεγαλύτερη σε ποσοστό από ό,τι την είχαμε πρωτύτερα. Αυτά είναι τα φαινόμενα που έχουμε παγκοσμίως.

Το ίδιο τώρα λέει και η έρευνα και το καταλαβαίνουμε όμως όλοι θα συμβεί και τώρα αυτό είναι πολύ βασικό για μας, θα συμβεί και αργότερα αν τυχόν και δεν καλύψουμε αυτά τα κενά που υπάρχουν ή τις ελλείψεις που υπάρχουν ήδη κιόλας στα παιδιά που βρίσκονται μες στο σχολείο, και όπου είπαμε: τα παιδιά από τα φτωχότερα κοινωνικά στρώματα είναι εκείνα τα οποία συμμετείχανε λιγότερο και στην τηλεκπαίδευση, μπορούσαν να το χρησιμοποιήσουν λιγότερο αυτή την τηλεκπαίδευση, άρα είναι εκείνα που έχουν τα μεγαλύτερα προβλήματα και αυτό και επιμένουν να ξαναυπενθυμίζω, ότι αυτό που διευρύνθηκε είναι επίσης η ανισότητα μέσα σε κάθε χώρα μεταξύ πλούσιων και φτωχών. Εντάξει; Αυτό είναι το βασικό και σ' αυτό βρισκόμαστε.

Βρισκόμαστε, σε οποιοδήποτε σχολείο βρισκόμαστε εκτός και αν είναι ένα από τα ιδιωτικά σχολεία όπου τα παιδιά των φτωχών δεν υπάρχουν ή σε περιοχές όπου τα παιδιά των φτωχών είναι πολύ λιγότερα, αλλά και αν είναι λιγότερα τότε και εκεί πέρα υπάρχει ένα μεγάλο πρόβλημα, γιατί εκείνα έρχονται με περισσότερες ελλείψεις μες στο σχολείο από ό,τι ήταν τα άλλα. Νομίζω ότι γίνεται κατανοητό. Αυτό σημαίνει σχολική αποτυχία και σχολική φτώχεια και σχολική διαρροή.

Σ' αυτά τα παιδιά αν δεν καλυφθούν αυτές οι ανάγκες, αυτές οι ελλείψεις, εφόσον δηλαδή δεν ληφθούν μία σειρά από μέτρα για να μπορούν να καλυφθούν, τότε αυτά θα είναι εκείνα που θα είναι πάλι της σχολικής διαρροής, γρηγορότερα ή αργότερα, σε πολλές περιπτώσεις θα 'ναι πολύ γρηγορότερα σε

παιδιά από αυτές τις ομάδες που λέμε, ξέρω 'γώ Ρομά ή παιδιά προσφύγων τα οποία σιγά-σιγά δεν μπήκαν καθόλου μέσα, κτλ., είναι εκείνα τα οποία θα διαρρεύσουν και πολύ νωρίτερα, δεν θα είναι δηλαδή NEETs, θα είναι πολύ νωρίτερα κιόλας εκείνα που θα διαρρεύσουν, θα είναι 50 χιλιάδες για τις οποίες μιλήσαμε πρωτύτερα που θα γίνουν 100 χιλιάδες. Αυτή είναι η πραγματικότητα που έχουμε.

Τώρα μια και έλεγα γι' αυτές τις έρευνες, γι' αυτή την έρευνα, να πω καλά αυτοί προτείνουν τίποτε; Κοιτάξτε, ενδιαφέρον είναι ότι αυτές οι οργανώσεις λένε ότι σήμερα τα εκπαιδευτικά συστήματα βρίσκονται μπροστά σ' αυτό το πρόβλημα και η απόλυτη προτεραιότητα που έχουν να αντιμετωπίσουν, αυτό που πρέπει να αντιμετωπίσουν είναι αυτό. Κρατείστε την έννοια η απόλυτη προτεραιότητα. Για διαφορετικούς λόγους το λένε βέβαια. Π.χ. για την Παγκόσμια Τράπεζα δεν ενδιαφέρει τόσο πολύ τα παιδιά τα φτωχά ή οτιδήποτε, ενδιαφέρει και η μείωση συνολικά σ' όλα αυτά.

Λέει, λοιπόν, με τους δικούς τους υπολογισμούς που κάνουν, λένε ότι αυτή η γενιά των παιδιών που ήταν εκεί μέσα, θα έχουσε στη ζωή τους αν δεν τα καλύψουμε αυτά τα ελλείμματα, θα έχουν στη ζωή τους 17 τρισεκατομμύρια δολάρια ή λιγότερο, δηλαδή θα 'χει γίνει η παραγωγή, η οικονομία θα έχει 17 τρισεκατομμύρια δολάρια λιγότερο από ό,τι αν τα καλύψουμε ή αν δεν υπήρχε η... Δεν μ' ενδιαφέρει τόσο πολύ, λέω πού ρίχνουν το δικό τους το βάρος, τι σκέφτονται ότι είναι πολύ σημαντικό. Και λένε δηλαδή ότι θα υπάρχει 14% μικρότερο, κατά 14% μικρότερο ποσοστό του ακαθάριστου - παγκόσμιου ακαθάριστου προϊόντος θα είναι 14% μικρότερο γι' αυτή τη γενιά. Έτσι περίπου, εκείνο που τους ενδιαφέρει.

Για την UNESCO είναι άλλα τα πράγματα, εκείνοι ασχολούνται πράγματι και μιλούν για τους φτωχούς, κτλ.

Για τον χώρο της πολιτικής, πάλι που εμφανίζεται απ' αυτό, εδώ είναι ενδιαφέρον. Είπα πρωτύτερα ότι οι χώρες, υπάρχει μια ανισότητα, διευρύνθηκε ανάμεσα στις φτωχές χώρες και τις πλούσιες χώρες.

Για τις φτωχές χώρες είναι... αυτό το πράγμα σημαίνει ότι οι άνθρωποί τους οδηγούνται στην απόλυτη φτώχεια. Δεν έχει σχέση μόνο μ' αυτό, έχει σχέση με πολλά πράγματα, αλλά η φτώχεια - η απόλυτη φτώχεια που έρχεται αφορά κυρίως χώρες της Αφρικής. Λένε: ξέρετε θα οδηγήσει όμως σε μετακινήσεις πληθυσμών, μετανάστευση, προσφυγιά δηλαδή για λόγους φτώχειας, και είναι αυτό που

φοβούνται πάρα πολύ σ' αυτές τις πλούσιες χώρες, στην Ευρώπη ιδιαίτερα, γι' αυτό και ιδιαίτερα η Ευρώπη και η Βόρεια Αμερική και η Αυστραλία, οι πλούσιες περιοχές του κόσμου, είναι εκείνες οι οποίες εγκατέλειψαν και εγκαταλείπουν συνέχεια την έννοια της προσφυγιάς.

Μόνο υπενθυμίζω για όσους ξέρετε ότι μ' αυτά ασχολούμαι περισσότερο, στην Αφρική που έχουν το δικό τους πέρα από αυτή τη Σύμβαση της Γενεύης του '51, έχουν τη δική τους Σύμβαση, εκεί πέρα προβλέπεται ότι οι άνθρωποι μπορούν να γίνουν πρόσφυγες και να γίνουν δεκτοί ως πρόσφυγες και για λόγους φτώχειας. Αυτό το πράγμα θεωρείται απάτη στην Ευρώπη αν τυχόν κανείς δεν μπορεί να φάει, θα πεθάνουν τα παιδιά του αν τυχόν δεν μπορέσει να πάει κάπου να διαμείνει, λένε αυτός είναι απατεώνας, είναι οικονομικός μετανάστης και δεν έπρεπε να 'ρθει εδώ πέρα. Λένε, λοιπόν, φοβούνται και αυτά. Άρα υπάρχει και ένα τέτοιο θέμα.

Τι προτείνουν; Τώρα είναι ενδιαφέρον. Θα μείνω σε κάποια από αυτά τα πράγματα. Προτείνουν, πρώτο: την αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση, ιδιαίτερα για την προσχολική, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δηλαδή, λένε να δώσουν και πρέπει να δώσουν όμως γιατί υπάρχει αυτό το θέμα, πρέπει να δώσουν στην προσχολική, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια. Γίνεται κατανοητό γιατί; Για τους λόγους που εξήγησα πρωτύτερα. Γιατί εκεί είναι οι περισσότερες ελλείψεις, άρα εκεί πρέπει να αντιμετωπιστούν και αν δεν αντιμετωπιστούν εκεί θα εμφανίζονται και πιο πάνω. Αυτό είναι το πρώτο.

Ενδιαφέρον είναι ότι λένε: οι αυξήσεις των δαπανών στο πλαίσιο του κρατικού προϋπολογισμού και είναι ενδιαφέρον ότι και η Παγκόσμια Τράπεζα το λέει αυτό το πράγμα. Και όταν το λέει αυτό προφανώς το διακρίνει από κάποιες λογικές που λένε: βεβαίως, χρειάζονται κάπου αλλά θα μπορούν τα σχολεία να βρискουν και δικούς τους χορηγούς. Άλλο αυτό το πράγμα, εκείνο είναι μες στη λογική τους πάντα, αλλά λέει από τον κρατικό προϋπολογισμό υψηλότερες δαπάνες και ιδιαίτερα γι' αυτούς τους συγκεκριμένους χώρους. Και βέβαια δεν λέει και να συμβάλλουν οι γονείς. Αυτό είναι που κάνουν.

Τώρα το δεύτερο είναι: ενίσχυση της δουλειάς των εκπαιδευτικών - support the teachers. Ενίσχυση. Τι σημαίνει ενίσχυση; Μέσα στην έρευνα λέει κάποια πράγματα που έχουν σχέση κυρίως με το να έχουν περισσότερα υλικά στη διάθεσή τους. Αλλά ενίσχυση δουλειάς σημαίνει βέβαια, και επειδή λένε και τις

υποδομές, είναι το άλλο, ενίσχυση των υποδομών των σχολείων επίσης, αλλά οι υποδομές και η δουλειά σημαίνει και μικρότερα τμήματα, μικρότερες τάξεις.

Και το λέω αυτό γιατί είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, ενίσχυση δουλειάς των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να μπορέσουν να καλύψουν αυτές τις ελλείψεις ως καινούργιο πράγμα, όχι αυτό που κάνανε πρωτύτερα, ακόμα περισσότερο να ρίξουμε το βάρος μας σ' αυτό, να λείψουν αυτές οι ανισότητες, αυτό το λέω γιατί ακόμη και λοιμωξιολόγοι ή άνθρωποι που ασχολούνταν με τον κορωνοϊό είχαν την άποψη και του πόσο μεγάλες πρέπει να 'ναι οι τάξεις. Δεν είναι οι εκπαιδευτικοί που λέγανε 15 μαθητές. Ερχότανε ο λοιμωξιολόγος και έλεγε: 25 είναι καλά, και περισσότερα θα μπορούσαν να είναι ακόμη. Βέβαια την ίδια στιγμή που έκανε το λάθος να θεωρεί ότι στις τάξεις των 25 δεν πρόκειται να υπάρχει αν τα παιδιά κάθονται με έναν συγκεκριμένο τρόπο ή δεν κουνάν τα κεφάλιά τους, δεν θα κινδυνεύουν απ' τον κορωνοϊό, χωρίς να γνωρίζει ότι υπάρχουν τα αερολύματα τα οποία ήταν εκείνο, και τα γνωρίζαμε τότε όλοι οι άνθρωποι ότι έτσι μεταδιδότανε. Το έμαθε αργότερα ο ίδιος.

Λέω λοιπόν: και μείωση του αριθμού των μαθητών. Αυτό λοιπόν είναι. Και περισσότερα υλικά και επιμορφώσεις για τα συγκεκριμένα θέματα.

Άρα αυτό είναι το βασικό πράγμα το οποίο βλέπουμε να μπαίνει στη συζήτηση σήμερα για τη σχολική αποτυχία ή σχολική φτώχεια - μαθησιακή φτώχεια σε σχέση και με την εγκατάλειψη του σχολείου.

Τώρα ας δούμε τι συμβαίνει στη δική μας χώρα μ' αυτά. Είπα αυτός είναι ο λόγος, η συζήτηση που γίνεται στις εφημερίδες αλλά που κυρίως ήρθε από πολύ συγκεκριμένους Οργανισμούς. Είναι φανερό ότι για το δικό μας Υπουργείο Παιδείας το θέμα αυτό δεν το απασχολεί. Δεν το απασχολεί. Δεν έβαλε αυτό το θέμα ως ιδιαίτερο θέμα: τώρα χρειαζόμαστε περισσότερη ενίσχυση των εκπαιδευτικών, τώρα χρειαζόμαστε μικρότερα τμήματα γιατί πρέπει να καλύψω πράγματα. Δεν το έβαλε ως θέμα, γιατί αυτό θα δημιουργήσει προβλήματα αργότερα. Έξω ήτανε. Γιατί; Γιατί από την αρχή θεώρησε, έλεγε, το θεώρησε, δεν ξέρανε, αυτό που έλεγε, έλεγε: εμείς με την τηλεκπαίδευση λύναμε όλα τα προβλήματα εκείνη τη στιγμή. Παρουσίαζε ποσοστά συμμετοχής των μαθητών τα οποία ήταν τα υψηλότερα που εμφανίστηκαν σ' ολόκληρο τον κόσμο, πόσοι συμμετείχαν στην τηλεκπαίδευση, και συνεπώς δεν μπορεί να..., είχαμε και προβλήματα μια και η τηλεκπαίδευση ήταν εντελώς καλή, τα υψηλότερα ποσοστά.

Εμείς βέβαια γνωρίζουμε και βέβαια η διεύρυνση της ανισότητας ανάμεσα σε παιδιά φτωχών και πλουσίων δεν αποτελεί πρόβλημα για την ίδια. Άλλωστε και η πρώιμη κιάλας, η πρώιμη εγκατάλειψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας επίσης δεν αποτελεί πρόβλημα, πρωτίτερα ο Νίκος είπε τι ακριβώς παίρνουν και τα Πανεπιστήμια ώστε να βγουν πιο γρήγορα από αυτήν την πορεία ακόμη και αν τη θέλουμε την πορεία, ακόμη και αν έχουν όλες τις προϋποθέσεις. Δεν θα μπω στα θέματα του Πανεπιστημίου που είναι πολύ γνωστά, κτλ. Δεν είναι το θέμα τους. Δεν είναι το θέμα τους ούτε και σήμερα.

Σε αντίθεση με αυτό που συμβαίνει σε όλο τον υπόλοιπο κόσμο. Στις αφρικανικές χώρες είχαν ειδική συνεδρίαση των χωρών τους, των Υπουργών Παιδείας, για να δουν πώς θα το αντιμετωπίσουν και πώς θα έχουν χρήματα για να μπορέσουν να προχωρήσουν. Δεν αποτελεί πρόβλημα. Τώρα πια δεν είναι η πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, την οποία γνωρίζετε πολύ καλά εσείς, και εγώ τη γνωρίζω αρκετά καλά με τις σχέσεις που έχω με πολλά σχολεία και με πολλούς δασκάλους και δασκάλες.

Πρώτον: ναι, πράγματι, το ποσοστό των δασκάλων που έκαναν τηλεκπαίδευση ήταν πάρα πολύ μεγάλο. Αυτό είναι αλήθεια. Δεν υπήρχανε άνθρωποι που είπαν: δεν μπορώ να κάνω, παρά μονάχα αν δεν είχανε τη δυνατότητα, δεν είχανε τον υπολογιστή. Που εκεί πέρα δε φρόντισε το Υπουργείο Παιδείας. Αλλά πάντως την προσπάθεια την κάναν όλοι και συμμετείχαν στον μεγαλύτερο βαθμό, ακόμη και με τα δικά τους τα κινητά.

Όμως επίσης είναι αλήθεια ότι ήταν πολύ μεγάλο το ποσοστό των παιδιών χωρίς δυνατότητα συμμετοχής στην τηλεκπαίδευση. Άλλο τι λέγανε. Καμιά φορά και σχολεία ακόμη που λέγαν: όχι, συμμετέχουν τα παιδιά, στην πραγματικότητα συμμετείχανε εκείνα που είχαν τη δυνατότητα και τα ποσοστά ήταν εκείνα.

Και επιπλέον όμως ήταν πολύ μεγάλο το ποσοστό των εκπαιδευτικών, μεγάλος ο αριθμός των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας που τροφοδοτούσε τα παιδιά με υλικό, δηλαδή με φωτοτυπίες, ξεπερνώντας και αυτά που ζητούσε το Υπουργείο Παιδείας το οποίο δεν το 'κανε, και καμιά φορά ξεπερνώντας και απαγορεύσεις που λέγαν ότι δεν επιτρέπεται να βγαίνετε στους δρόμους, να κάνετε όλα αυτά τα πράγματα. Και μ' αυτόν τον τρόπο κρατήσαν την επαφή και με εκείνα τα παιδιά με τα οποία δεν θα έχανε καθόλου σχέση. Και αυτό έγινε. Και ήτανε σε πολύ

μεγαλύτερο βαθμό από τις χώρες της Ευρώπης, από ό,τι γνωρίζω, στις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης, όσες σχέσεις έχω με διάφορες χώρες.

Αυτό είχαμε λοιπόν εμείς. Και πολλές φορές εκπαιδευτικοί μας βοήθησαν, οργάνωσαν οι ίδιοι και βοήθεια για την επιβίωση των οικογενειών, κάποιες από αυτές. Παιδιά, δηλαδή, προσφύγων που ήταν έξω από οποιαδήποτε σχέση οικονομική. Παιδιά από φτωχές οικογένειες, από πιο μπροστά κιάλας που δεν είχαν καμιά δυνατότητα. Αυτό κάναν οι εκπαιδευτικοί μας. Και παρά τις προσπάθειες βέβαια των εκπαιδευτικών, έχουμε στην πραγματικότητα τα ίδια ακριβώς προβλήματα. Αυτά έχουμε.

Τώρα τι κάνουν οι δικοί μας γι' αυτό το πρόβλημα, οι ιθύνοντες της παιδείας, το Υπουργείο Παιδείας. Τίποτα δεν κάνουν. Αυτό το θέμα δεν αποτελεί θέμα σε μας. Δεν αποτελεί. Και επιμένω να το λέω αυτό το πράγμα, ενώ αποτελεί θέμα για ολόκληρο τον κόσμο.

Γιατί έχει σημασία αυτό το πράγμα; Γιατί όταν μιλούμε πραγματικά για τις δυνατότητες, δηλαδή το πεπερασμένο των δυνατοτήτων, υπάρχουν κάποιες δυνατότητες που προέρχονται απέξω και κάποιες..., πεπερασμένο γίνεται εντελώς αν τυχόν κάποιο Υπουργείο Παιδείας αποφασίσει και λέει: για μένα δεν υπάρχει καθόλου αυτό το θέμα. Και όταν όλοι λέμε ότι χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί αυτή τη στιγμή αυτό και αυτό και αυτό και αυτό το πράγμα για να μπορέσουν να κάνουν τη δουλειά τους και να αντιμετωπίσουν έστω το πλαίσιο των πεπερασμένων δυνατοτήτων που έχει ένα σχολείο αυτό το πρόβλημα, το Υπουργείο Παιδείας λέει: δεν υπάρχει.

Και γιατί δεν υπάρχει; Γιατί το Υπουργείο Παιδείας έχει βάλει μία προτεραιότητα γι' αυτή την εποχή, αμέσως μετά από την... η προτεραιότητα είναι: η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και μάλιστα και η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Των εκπαιδευτικών που το περιέγραψα πρωτίτερα, για τους οποίους η δύσκολη εποχή, είπε, αναγνώρισε και εκείνη ότι οι εκπαιδευτικοί κάναν σε πολύ μεγάλο ποσοστό και τηλεεκπαίδευση και τα πάντα. Δηλαδή, δεν μπορούσε πια να πει εκεί πέρα: φταίτε εσείς που δεν έγινε κάτι. Δεν το είπε. Θα το τολμούσε αν τυχόν και υπήρχε... λιγάκι. Δεν το είπε. Άρα λέει: μπράβο στους εκπαιδευτικούς μας, τι κάναν. Βεβαίως δεν γνώριζαν αν το ξέρουμε εμείς. Κάναν και κάτι περισσότερο ακόμη οι δικοί μας εκπαιδευτικοί επειδή είχαν πολλές τέτοιες περιπτώσεις. Είπε πρωτίτερα ο Νίκος ο Φωτόπουλος κάποια πράγματα τα αντιμετωπίσαν οι

εκπαιδευτικοί, γιατί οι εκπαιδευτικοί τα αντιμετώπισαν, όχι το σύστημα. Έτσι δεν είναι; Και σ' αυτή την περίπτωση ακριβώς έτσι έχει γίνει πέρσι και πρόπερσι.

Αναγνωρίστηκε αυτό το πράγμα και μόλις αναγνωρίστηκε αυτό και συνολικά αναγνωρίστηκε ότι είναι συστημικό επάγγελμα, ότι κάνανε πράγματι τη δουλειά τους πάρα πολύ καλά οι εκπαιδευτικοί, έρχεται το Υπουργείο Παιδείας και λέει: απόλυτη προτεραιότητα για μένα είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Δηλαδή η προτεραιότητά μου η οποία σημαίνει, τώρα το πάω και εγώ πάλι με χώρο της οικονομίας, εκατοντάδες - χιλιάδες εργατοώρες εκπαιδευτικών, περί αυτού πρόκειται: διευθυντών, των δασκάλων, διδασκαλισσών, καθηγητών, καθηγητριών, και ούτω καθεξής, των νέων... πώς τους λέμε (:), των επιθεωρητών και ούτω καθεξής, είναι εκατοντάδες - χιλιάδες ώρες, αν δεν είναι εκατομμύρια, που θα πρέπει να γίνουν, που αφαιρούνται από την εκπαιδευτική διαδικασία την πρακτική, την οποία θα χρειαζόμασταν για να μπορέσουμε να κάνουμε αυτή τη δουλειά. Και είναι χρήμα αυτό το πράγμα επίσης, γιατί κάθε ώρα - εργατοώρα είναι χρήμα. Δεν τους ενδιαφέρει. Αυτή είναι η απόλυτη προτεραιότητα.

Ουραία. Τι θα κάνουμε λοιπόν σ' αυτό το πράγμα; Λένε, γιατί το λένε; Γιατί θεωρούν ότι μ' αυτόν τον τρόπο όλα τα υπόλοιπα προβλήματα θα λυθούν δήθεν.

Στην πραγματικότητα λέει: προσέξτε, αν υπάρχουν προβλήματα στην παιδεία, δεν ήταν ούτε ο κορωνοϊός ούτε τίποτα από αυτά, είναι οι εκπαιδευτικοί, και αυτοί οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τους παρακολουθώ εγώ συνέχεια, και θα ξοδέψω γι' αυτό εκατοντάδες - χιλιάδες εργατοώρες, θα ξοδέψω χρήματα γι' αυτό το πράγμα.

Ισχύει όμως αυτό το πράγμα τελικά; Ότι αυτός ο επιθεωρητισμός είναι εκείνος ο οποίος θα βοηθήσει; Βλέπω τον τελευταίο καιρό, θεωρώ ότι η υπόθεση του επιθεωρητισμού, των επιθεωρητών κτλ. και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεί αυτήν τη στιγμή το σημαντικό πράγμα, το σημαντικό θέμα, γιατί έρχεται να περιορίσει όλα τα υπόλοιπα τα οποία έχουμε μπροστά μας και αφορούν παιδιά και γονείς, και αφορούν και το μέλλον αυτής της χώρας.

Σ' αυτό το πλαίσιο που υπάρχουμε. Αυτή τη σχέση με τις άλλες χώρες, την ανισότητα, τη διεύρυνση που υπάρχει κιόλας, έρχεται να τη διευρύνει ακόμη περισσότερο. Βλέπω λοιπόν εκεί όλη την επιχειρηματολογία, η οποία επιχειρηματολογία έρχεται σε αντίθεση με μια σειρά από πράγματα τα οποία φαίνεται να 'ναι σημαντικά. Πριν από λίγα χρόνια η Ευρωπαϊκή Ένωση όπως κάθε χρόνο

βάζει και κάποιο θέμα, έβαλε ως θέμα την inclusive education - συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Τι σημαίνει συμπεριληπτική εκπαίδευση; Συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαίνει ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από διαφορές τις οποίες έχουν: βιολογικές, πολιτισμικές, οικονομικές και μία σειρά από τέτοιες, μπορούν να είναι μέσα σε ένα σχολείο και σε αυτό το σχολείο όλα τα παιδιά να αποκτούν όλα τα εφόδια τα οποία χρειάζεται ένας άνθρωπος σήμερα για να είναι μορφωμένος, να θεωρείται μορφωμένος άνθρωπος. Εντάξει; Αυτό σημαίνει.

Εμφανίστηκε ως ένα πρόγραμμα, αλλά αυτό είναι δυνατόν και ως ένα σύστημα, ως ένα σύστημα κανονικά. Γνωρίζουμε από την Παιδαγωγική, είναι μία υπόθεση αρκετά μεγάλη για να την εξηγήσω, αλλά γνωρίζουμε από την Παιδαγωγική πώς μπορούμε να έχουμε ένα σχολείο δημοκρατικό, δηλαδή που θα συμμετέχουν όλα τα παιδιά στο σχολείο αυτό μέσα, και όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από αυτές τις διαφορές τις οποίες έχουν, να μπορούν να αποκτούν όλα τα εφόδια.

Όταν πριν από... θυμάμαι πριν από 35 χρόνια, που πρωτοήρθα απ' τη Γερμανία, στην πρώτη ομιλία που 'χα κάνει, είχα μιλήσει για το γεγονός ότι τότε παιδιά με σύνδρομο Down δεν παίρνουν απολυτήρια Δημοτικού, ούτε Γυμνασίου, ούτε Λυκείου, ότι είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι εμείς δεν έχουμε ακόμη τον τρόπο και τις γνώσεις και την προθυμία να μπορέσουμε να τα εντάξουμε μέσα, τότε θεωρούσαν κάποιιο ότι αυτά τα πράγματα είναι δεν ξέρω εγώ και τι.

Σήμερα το γνωρίζουν όλοι πια τώρα. Και γνωρίζουμε πώς θα μπορούσαμε στο κανονικό σχολείο πάντα να το είχαμε, γιατί; Τι χρειαζόμαστε; Ένα αναλυτικό πρόγραμμα και πρόγραμμα σπουδών των μαθημάτων στο οποίο δεν θα τελειώνει, δεν θα πρέπει κανείς να έχει πετύχει μία σειρά από στόχους μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς, και αν δεν τους πέτυχε απ' την επόμενη σχολική χρονιά θα μένει πίσω ή θα τον αφήνουμε στάσιμο, άρα χάνεται ούτως ή άλλως, ή θα τον παίρνουμε μαζί αλλά μετά σιγά-σιγά οι ελλείψεις του θα γίνουνε όλο και περισσότερες, και θα φτάσει στην ΣΤ Δημοτικού και στην Α Γυμνασίου, θα λένε μετά οι καθηγητές της Α Γυμνασίου: μα ήρθε εδώ πέρα και δεν ξέρει πρόσθεση και αφαίρεση. Γνωρίζουνε ότι πρόσθεση και αφαίρεση π.χ. παιδιά απ' τα οποία μπαίνουν 6 χρονών στο σχολείο μέσα, στο τέλος της Α Δημοτικού περίπου σε ένα ποσοστό 15%, δεν θα μπορούν αυτά που βάζουμε στο κανονικό μας πρόγραμμα σπουδών. Περίπου 15% των οποιωνδήποτε παιδιών. Έτσι είναι αυτό. Δηλαδή δεν καταφέρνουνε αυτό το μέχρι... μέχρι το 20, πολύ δε περισσότερο μέχρι το 100 και να

μπορούν να κάνουν πρόσθεση και αφαίρεση μέχρι το 20 και όλα αυτά που προβλέπει το δικό μας πρόγραμμα σπουδών και πολλών άλλων χωρών. Το γνωρίζουμε.

Ορισμένες χώρες το λύσανε, λίγες, είναι η Φιλανδία, τώρα θα 'ρθω στη Φιλανδία ακόμη μια φορά. Πηγαίνουμε συμπληρωμένα τα 7 χρόνια. Στα 7 χρόνια. Άρα αυτό το 6 με 7 το έχουνε καλύψει κιόλας, η ωρίμανση σε ό,τι αφορά αυτό το πράγμα. Δεν το αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο σε μας λοιπόν.

Εμείς θα μπορούσαμε και το κάναμε αυτό το πράγμα, αν τυχόν και λέγαμε ότι το πρόγραμμά μας σπουδών, άρα και ο τρόπος με τον οποίον λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί μας είναι τα παίρνει αυτά τα θέματα, αυτά που δεν τα καταφέρνουν, ακόμη και τη δεύτερη χρονιά μέσα. Πρέπει να διδαχθούν.

Αλλά για να διδαχθούν χωρίς τα υπόλοιπα παιδιά να σταματούν, θα πρέπει η διδασκαλία μας πια να είναι πρώτον αρκετά πιο ελεύθερη για τους εκπαιδευτικούς, να είναι μία διδασκαλία που συμμετέχουνε παιδιά διαφορετικών, σε ομάδες, έτσι ώστε τα παιδιά τα οποία δεν τα είχανε μάθει αυτά τα πράγματα να τα μαθαίνουν στο πλαίσιο ενός προγράμματος που κάνουν μαζί με τα υπόλοιπα, να μην συνεχίσω, γιατί είναι το αγαπημένο μου μετά, να εξηγήω αυτό το πράγμα, ας το αφήσουμε. Το γνωρίζουμε ότι μπορεί να γίνει.

Τι έχει όμως αυτό το πράγμα για να γίνει; Αυτό το πράγμα δίνει περισσότερες ελευθερίες στους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την τάξη τους και με τα παιδιά που έχουν μπροστά τους είναι εκείνοι που θα αποφασίσουν πώς θα λειτουργούνε σ' αυτό το πράγμα.

Αυτό σημαίνει ότι η κάθε τάξη έχει μία σειρά από ιδιαιτερότητες, πάντα και άρα δεν μπορεί κάποιος επιθεωρητής να 'ρθει και να μου πει: και τώρα το μάθημά σου την ημέρα που θα 'ρθω εγώ πρέπει να είναι τέτοιο ώστε να μου ταιριάζει. Η ελευθερία των εκπαιδευτικών είναι εκείνη η οποία βοηθάει για να μπορούμε να έχουμε αυτό που ονομάζεται inclusive education ως κανονικότητα και όχι ως κάτι που γίνεται μία φορά σε ένα χρόνο και μετά το ξεχνούμε.

Σ' αυτό, λοιπόν, σημαίνει ότι δεν μπορεί να υπάρχει προφανώς αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ούτε καν της μονάδας, γιατί η φτωχή μονάδα λειτουργεί με διαφορετικό τρόπο, της φτώχειας. Άρα λοιπόν τι αξιολόγηση σημαίνει εκεί πέρα; Εκεί πέρα είναι οι εκπαιδευτικοί που την κάνουν αυτή τη δουλειά. Και

βεβαίως οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που θα πρέπει να έχουν αυτή την ελευθερία. Αλλά η ελευθερία στο μυαλό τους δεν υπάρχει.

Τελειώνοντας θέλω να πω ξέρουμε παιδαγωγικά πώς μπορεί να γίνει αυτό το πράγμα, αλλά ξέρετε η λογική ότι εγώ θα κάνω, θα επιθεωρώ τους εκπαιδευτικούς είναι μία λογική η οποία στηρίζεται εις ένα ιδεολόγημα. Ότι αυτοί δεν μπορεί παρά να ελέγχονται για να κάνουν τη δουλειά που θέλουμε εμείς να κάνουν αυτοί. Είναι ενδιαφέρον ότι ακόμη δεν είπαν για τα άλλα συστημικά επαγγέλματα, ότι οι χειρουργοί και τους οποίους, επίσης, χειροκροτούσαμε, ότι θα πρέπει, επίσης, κάθε τρία χρόνια να πηγαίνουν και να τους κοιτάνε. Έτσι δεν είναι; Γιατί όχι εκεί πέρα; Εκεί παίζεται η ζωή. Δεν παίζεται το μέλλον μονάχα της ζωής. Η ίδια η ζωή. Το φαντάζεστε; Να ξεκινούσε και να έλεγε: θα τους αφήσω εγώ αυτούς εκεί πέρα; Πού ξέρω εγώ τι γίνεται; Θα τους αφήσω εκεί πέρα, να παίρνουν τη ζωή των ανθρώπων;

Παρεμπιπτόντως, στα νοσοκομεία εμφανίζονται πολύ μεγαλύτερα προβλήματα ξαφνικά που λένε: ξέρετε, γιατί κάνανε λάθος και τέτοια πράγματα. Δεν θέλω να μπω σε αυτή την..., πραγματικά ότι κανείς θα πρέπει να κάνει μ' αυτό. Και εκείνο που με ξενίζει, το έλεγα πριν να ξεκινήσουμε εδώ πέρα είναι το γεγονός ότι φέρνουνε καταλόγους ποιες χώρες έχουνε επιθεωρητές.

Κοιτάzte, υπάρχουνε μία σειρά από χώρες που έχουνε επιθεωρητές. Δεν είναι και οι καλύτερες στον χώρο. Δηλαδή το γεγονός ότι στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής βάζουν επιθεωρητές, δεν σημαίνει βέβαια ότι είναι καλύτερα από ό,τι σε μας. Ενάμισι εκατομμύριο φεύγουνε αυτοί οι μαθητές τον χρόνο. Εγκαταλείπουν το σχολείο. Πριν να τελειώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ενάμισι εκατομμύριο.

Και βεβαίως έχουν επιθεωρητές αλλά εκεί πέρα μιλούν και για σχολεία από όπου δεν υπάρχει απλώς μονάχα η διαρροή, διαρροή προς την φυλακή υπάρχει. Αυτά είναι τα δικά τους τα σχολεία. Εκεί, λοιπόν, μας λένε ότι αυτό είναι πετυχημένο μοντέλο το οποίο έχουν; Το οποίο σημαίνει στη Μεγάλη Βρετανία; Γιατί δεν εμφανίζεται σε μία και μοναδική χώρα που είναι η Φιλανδία; Η Φιλανδία μας την φέρνουνε συνέχεια και λένε είναι εξαιρετική. Αυτοί που κάνουν αυτά στους διεθνείς διαγωνισμούς, πάει εξαιρετικά, το καλύτερο εκπαιδευτικό σύστημα.

Δεν λένε όμως ότι δεν έχει καθόλου αξιολόγηση. Καθόλου. Όταν λέμε καθόλου εννοούμε καθόλου. Μέχρι το '91 είχαν επιθεωρητές. Το 1991 αποφάσισαν και είπαν ότι οι επιθεωρητές όχι απλώς δεν βοηθούν αλλά κάνουν και κακό. Και δεν

το είπαν οποιοδήποτε. Είπαν το γεγονός ότι υπάρχουν επιθεωρητές, ήρθε το Σώμα των Επιθεωρητών που υπήρχε μέχρι τότε και ζήτησε να πάψουν να υπάρχουν επιθεωρητές γιατί είπαν δημιουργούμε ένα άγχος στις τάξεις μέσα. Ουσιαστικά διακόπτουμε αυτή τη διδασκαλία που γίνεται εκεί. Και δεν υπάρχει κανένας λόγος, στην πραγματικότητα μόνο κακό κάνουμε αλλά σίγουρα δεν κάνουμε τίποτε καλό. Έτσι σταμάτησαν να υπάρχουν επιθεωρητές.

Λένε, διάβαζα μία έκθεση του Πανεπιστημίου του Αμβούργου που ασχολούνται με αυτά τα πράγματα, η πρωτοβουλία για την κατάργηση της σχολικής επιθεώρησης από το 1990 λένε αυτοί, από το '91 ήταν, προέρχεται από τους ίδιους τους επιθεωρητές, αφού η ποιότητα των σχολείων δεν είχε αναπτυχθεί στον βαθμό που αναμενόταν με τη βοήθεια των επιθεωρητών. Συνολικά η διασφάλιση της ποιότητας του σχολείου επηρεάζεται πολύ έντονα από την πτυχή εμπιστοσύνης στον επαγγελματισμό και στην υπευθυνότητα του προσωπικού.

Εμπιστοσύνη σε αυτούς. Σε αυτό φαίνεται να αντιστοιχεί και η παρατεινόμενη επαγγελματική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών. Έχουν οι εκπαιδευτικοί αυτοπεποίθηση και η αυτοπεποίθησή τους μετατρέπεται επίσης και σε κάτι καλό. Έχουμε το γνωστό αυτό φαινόμενο του Πυγμαλίωνα για τους μαθητές, το οποίο υπάρχει όμως και για τους εκπαιδευτικούς. Στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν της εμπιστοσύνης κοινωνίας και προφανώς των προϊσταμένων τους, είναι και αυτό φαίνεται σε πολλά πράγματα, στη Φιλανδία όμως φάνηκε εξαιρετικά, φαίνεται και στις δικές τους αποδόσεις.

Εε αυτό το πράγμα δεν το θέλουμε. Ας επιμένουμε, λοιπόν, και να λέμε: το κύριο είναι αυτή τη στιγμή αφήστε μας μ' αυτό το πολυδάπανο σε ώρες και σε χρήματα ιδεολόγημα του επιθεωρητισμού, το οποίο η Ελλάδα ήταν πριν από..., 9 χρόνια πριν από τη Φιλανδία το είχε σταματήσει. Έγιναν τα σχολεία μας χειρότερα μετά το 1982; Όχι. Το ποσοστό και της διαρροής και το ποσοστό όλα αυτά τα πράγματα γίναν καλύτερα. Όλα είναι καλύτερα τα ποσοστά αυτά.

Και αυτά που λένε κάποιιοι ξέρετε, τα σχολεία τότε καλά, ας κοιτάξει ο καθένας και τώρα τελειώνω πράγματι, αυτό το πράγμα που έκανα εγώ με τους παλιούς συμμαθητές μου. Οι παλιοί συμμαθητές μου μου λέγαν συχνά: ναι αλλά τότε ήμασταν καλοί μαθητές. Και τότε τους έλεγα: θυμάστε τον τάδε που τον είχαμε στην πρώτη γυμνασίου που ήταν καλός μαθητής και μετά τον είχαμε και στη δεύτερα και ήταν και καλός και στο βόλεϊ, είναι συγκεκριμένο το άτομο. Αρρώστησε για λίγο καιρό, φτωχό, με μια αρρώστια, ήρθε ξανά, την επόμενη χρονιά εξαφανίστηκε και

μετά κάποια στιγμή καθίσαμε και κοιτάξαμε, κάθισα και κοίταξα της δικής μου σχολικής τάξης από 1^η γυμνασίου μέχρι την 6^η γυμνασίου, ποια ήταν η διαρροή. Εε όταν την είδαν αυτή τη διαρροή είπαν: σοβαρά εε; Δεν το έβλεπα καλά. Γιατί οι συμμαθητές μου και αυτοί με τους οποίους έκανα παρέα ήταν αυτοί που τελειώσαμε μαζί το γυμνάσιο τότε και την 6^η. Και όλοι μαζί θεωρούσαν: δες, παραμείναμε μαζί, εμείς ήμασταν καλοί, όχι σαν και εκείνους. Όχι σαν τα υπόλοιπα για την 3^η λυκείου, τώρα 3^η λυκείου θα λέγανε αυτοί, τα υπόλοιπα 63% τα οποία δεν είχανε φτάσει μαζί μας μέχρι εκείνη την στιγμή.

Αυτή είναι η κατάσταση όταν αποφασίσαμε να μην έχουμε επιθεωρητές.

Τελειώνω. Ναι, πεπερασμένες οι δυνατότητές μας. Αλλά ως εκπαιδευτικοί από τη στιγμή που αποφασίσαμε να μπούμε θα πρέπει να λέμε, ναι, αλλά αυτή είναι μια άδικη κοινωνία. Και αυτή η άδικη κοινωνία σε ό,τι αφορά το σχολείο που είναι και δικαίωμα του κάθε παιδιού, δεν είναι γενικώς, είναι δικαίωμα του κάθε παιδιού, να αποκτήσει, το προβλέπει ο Χάρτης των Δικαιωμάτων του Παιδιού, να αποκτήσει όλα τα εφόδια τα οποία έχει.

Δεν είναι θέμα ισότητας ευκαιριών οι οποίες μπορεί να περιγράφονται όπως θέλουν, το είπε και σε αυτό ο Νίκος πρωτύτερα, είναι υπόθεση του δικαιώματος του κάθε παιδιού, κάθε παιδιού να αποκτήσει όλα τα δεδομένα, όλα, τα αγαθά τα οποία χρειάζεται για να είναι μορφωμένος άνθρωπος στην εποχή του. Όλα.

Άρα είναι ναι και τα αποτελέσματα είναι εκείνα τα οποία μετράνε. Με κάθε φορά που βλέπουμε τα αποτελέσματα να μην είναι αυτά, τα βλέπουμε να έχουν φύγει, σημαίνει ότι στην πραγματικότητα αυτό που λέει το Σύνταγμά μας και στο μόνο σημείο το οποίο μιλάει για πατριωτισμό το Σύνταγμα είναι όταν λέει ότι επαφίεται στον πατριωτισμό των Ελλήνων, εκεί που λέει ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση να ξέρουμε κάθε φορά που βλέπουμε και ένα παιδί να εγκαταλείπει το σχολείο ή να έχει σχολική αποτυχία, ο δικός μας πατριωτισμός έχει πληγωθεί. Αυτό μονάχα και ελπίζω ότι θα καταφέρουμε και σ' αυτή τη μεγάλη μάχη που δίνεται αυτή τη στιγμή ποια είναι η προτεραιότητα για την εκπαίδευση, για τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, να πούμε η προτεραιότητα είναι να καταφέρουμε όλα τα παιδιά, αυτά που χάσανε στην πανδημία, αλλά και εκείνα που θα μπορούσαν αλλιώς να κερδίσουν, οπωσδήποτε αυτά να τους τα δώσουμε.

Σας ευχαριστώ και πάντα είμαι λίγο έτσι περισσότερο γιατί αρχίζω και θυμώνω από μέσα μου.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΔΟΕ (Θ. ΚΙΚΙΝΗΣ): Εμείς ευχαριστούμε. Πραγματικά εξαιρετική η εισήγηση. Νομίζω μάζεψε και το υλικό και από τις δύο προηγούμενες και κατέληξε σε συμπεράσματα πάρα πολύ χρήσιμα για όλους.

Να πω μόνο έτσι σαν μια σημείωση εκ μέρους της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας ότι το πολύ σοβαρό ζήτημα των κενών των μαθησιακών που θα οδηγούσε και φυσικά που θα είχαν τις παρενέργειές τους στους μαθητές που δημιουργήθηκαν στον καιρό της τηλεκπαίδευσης πάρα τον τρόπο με τον οποίο το διαφήμισε η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ότι όλα ήταν τέλεια, προσπαθήσαμε να το θέσουμε πάρα πολλές φορές στην Υπουργό Παιδείας στις ολιγόλεπτες συναντήσεις, ήτανε αδύνατο να επικοινωνήσουμε, ζητήσαμε και συνάντηση με το ΙΕΠ γι' αυτό το ζήτημα, αλλά και εκεί αγνοηθήκαμε, πράγμα το οποίο νομίζω αντικατοπτρίζει αυτό που είπατε πλήρως, κ. καθηγητά, το ενδιαφέρον γι' αυτό το κομμάτι το οποίο είναι εξαιρετικά σημαντικό αλλά δείχνει να αγνοείται.

Δεν χρειάζεται να σχολιάσω τον χυδαίο τρόπο με τον οποίο μπαίνει η ανάγκη της αξιολόγησης των ... ειδικά τις τελευταίες ημέρες γιατί νομίζω ότι όλοι έχουν αντιληφθεί, πλέον ακόμη και αυτοί που υποστήριζαν ένθερμα αρχικά την προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας, βλέπουν τι πραγματικά συμβαίνει και αρχίζουν να αναδιπλώνονται, μιλάω για συγκεκριμένα site που αρχίζουν να ανακαλύπτουν τις αδυναμίες και τα προβλήματα σε ένα τεχνικό βέβαια επίπεδο και όχι στην ουσία της αξιολόγησης.

Λοιπόν, θα προχωρήσω στα ερωτήματα τα οποία υπάρχουν αυτή τη στιγμή καταγεγραμμένα, όλα τα ερωτήματα απευθύνονται σε όλους τους ομιλητές, επομένως δεν υπάρχει διαχωρισμός.

Να ξεκινήσω με ένα ερώτημα που λέει: σύμφωνα με άποψη που διατυπώνεται από σημαντική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ο όγκος και η δυσκολία της ύλης των αναλυτικών προγραμμάτων στο δημοτικό σχολείο διαμορφώνουν τη βάση για αποτυχία των μαθητών που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Διαμορφώνει τους όρους για εγχάραξη χαμηλής προσδοκίας για το μέλλον από τον ίδιο τον μαθητή και την οικογένειά του.

Αυτό σε συνδυασμό με τη μείωση των εισακτέων στα ΑΕΙ και με την ανεργία των νέων, με την αντίληψη του ατομικού ανταγωνισμού διαμορφώνει τις

βάσεις για τη σχολική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έχουμε αντίστοιχα φαινόμενα σε διεθνές επίπεδο (;) είναι το ερώτημα. Ποια παιδαγωγική συγκρότηση του σχολείου και σε ποια εκπαιδευτικά πλαίσια θα αναστρέψει αυτή την κατάσταση;

Είναι νομίζω ένα ερώτημα το οποίο βάζει πολύ σημαντικά ζητήματα. Δεν ξέρω ποιος θέλει να μπει στον πειρασμό να απαντήσει.

Γ. ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ: Να πω κάτι;

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΔΟΕ (Θ. ΚΙΚΙΝΗΣ): Βεβαίως.

Γ. ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ: Το είπα πρωτίτερα όταν ανέφερα του πώς θα πρέπει να είναι τα αναλυτικά προγράμματα. Τα αναλυτικά προγράμματα ουσιαστικά αναφέρονται στο τι πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά ως γνώσεις. Η ύλη είναι πολύ συχνά κάτι το οποίο δεν είναι εκείνο που παίζει ιδιαίτερο ρόλο, δηλαδή δεν είναι εκείνο που θα αποφασίσει το Υπουργείο ότι πρέπει να μάθει και αυτό και εκείνο και εκείνο και εκείνο. Η λογική της ύλης είναι από μόνη της κιόλας μία λανθασμένη υπόθεση. Δηλαδή πρέπει να μάθει μία σειρά από πράγματα. Προσέξτε, όχι skills, όχι ικανότητες, τέτοια πράγματα, μια σειρά από πράγματα.

Αυτό λοιπόν το πρώτο πράγμα που είναι, είναι ότι αυτό που είπα πρωτίτερα. Για το δημοτικό σχολείο αναφέρεται κυρίως στο αν τα παιδιά μαθαίνουν κάποια πράγματα με τον ρυθμό που θέλει το Υπουργείο Παιδείας.

Άρα ο όγκος πραγματικά πρέπει να είναι μικρότερος ως ύλη αλλά του να μάθουνε πρόσθεση και αφαίρεση, να μάθουνε πολλαπλασιασμό γιατί τα μαθηματικά είναι πιο εύκολο να τα λείι κανείς, η γλώσσα είναι μία υπόθεση που γίνεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους.

Εκεί λοιπόν έχουμε τη δυνατότητα αλλά δεν ενδιαφέρονται να το κάνουν αυτό. Άρα αν τυχόν και έχουμε και αλλού, ναι, έχουμε, έχουμε χώρες, τώρα θα πω κάτι γιατί εσείς το γνωρίζετε από τη ΔΟΕ σε σχέση με την ΠΟΕΔ. Με την ΠΟΕΔ είχαμε συμφωνήσει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Κύπρο του πώς κάναμε διάφορα μικρά μαθήματα, τα ενώσαμε μαζί, για να μπορεί να αποφασίζουν οι εκπαιδευτικοί μετά πώς θα τα χρησιμοποιούν, ποια ώρα θα κάνουν το μάθημα αυτό, θα το κάνουν έξω, θα το κάνουν μέσα κτλ. και επίσης είχαμε πει σε ό,τι αφορά τη γλώσσα ότι μπορούσαν να κάνουν και χωρίς βιβλίο.

Εκεί πέρα υπήρχαν γονείς οι οποίοι και έγινε για πολλά σχολεία, σε πολλές τάξεις. Εκεί οι γονείς λέγανε: μα είναι δυνατόν να κάνει κανείς, να μάθει

ανάγνωση και γραφή χωρίς βιβλίο; Μπορεί μόνο με τις εφημερίδες και με αυτό τον τρόπο που κάνανε;

Είχαμε εξαιρετικά παραδείγματα που το κάναν με τον άλλον τρόπο αλλά αυτό που λέγαμε από την αρχή, κοιτάξτε, αν τυχόν και ζητήσετε σε κάποια παιδιά να σας πούνε τα Χριστούγεννα, να σας γράψουνε την τάδε λέξη κτλ. και να μην ξέρουν την άλλη λέξη, θα βρείτε εκείνα που δουλεύανε μέχρι τώρα με παραδοσιακό τρόπο θα είναι καλύτερα. Αν τα ζητήσατε στα τέλη της δευτέρας δημοτικού όμως θα διαπιστώσετε ότι πολύ καλύτερα δουλεύανε εκείνα τα παιδιά που κάναν χωρίς βιβλίο. Δεν ήταν η ύλη, δηλαδή, έκανα και εκείνο και εκείνο κτλ. Αλλά βλέπετε όλα αυτά τα πράγματα σημαίνει και ανοιχτά μυαλά. Αλλά δεν νομίζω ότι ενδιαφέρεται το Υπουργείο Παιδείας για κάτι τέτοιο.

Άλλωστε το είδαμε και στην Κύπρο ότι μετά όταν άλλαξε η κυβέρνηση εντάξει, δεν απαγορεύσανε σε δασκάλους και να δουλεύουνε και με τον τρόπο που είχανε πει τότε, αλλά κατά κανόνα τους λέγαν όχι, κάντε το βιβλίο το συγκεκριμένο κτλ.

Άρα, όχι ύλη, όχι πολύ και αυτό ισχύει και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά σημαίνει από την αρχή κιάλας να πεις μες στα αναλυτικά σου προγράμματα τι ακριβώς είναι εκείνο που θεωρείς ότι πρέπει να μάθει κανείς.

Λοιπόν, αλλά είναι διαφορετικού τύπου αναλυτικά προγράμματα.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΔΟΕ (Θ. ΚΙΚΙΝΗΣ): Ευχαριστούμε πολύ. Λοιπόν, τώρα δύο ερωτήματα που συνδυάζονται νομίζω, είναι το ερώτημα ποια μέτρα θα πρέπει να ληφθούν για την εξάλειψη των σχολικών ανισοτήτων προκειμένου οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα να μην οδηγούνται στη σχολική αποτυχία και στη συνέχεια στην εγκατάλειψη του σχολείου, το οποίο πηγαίνει και σε μια πιο ειδική κατηγορία, η διαρροή και η σχολική αποτυχία των μαθητών Ρομά, πώς νομίζετε ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί. Πάλι το ερώτημα είναι προς όλους.

Ν. ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΣ: Λοιπόν, να μπω στον πειρασμό να κάνω μία τοποθέτηση και συνεχίζουμε.

Θα ήθελα μόνο λίγο και στο προηγούμενο ερώτημα το οποίο θα το συνδέσω και με αυτό. Πράγματι το ζήτημα της ύλης, των αναλυτικών προγραμμάτων, των εγχειριδίων, της μεθοδολογίας της διδακτικής, της αξιολόγησης διαμορφώνουν ένα πήχη. Εκεί λοιπόν νομίζω ότι πρέπει αυτά τα ζητήματα να ειπωθούνε πραγματικά με πολύ σαφείς παιδαγωγικές προδιαγραφές, γιατί μπορείς

με αυτό τον τρόπο να ανεβάσεις τον πήχη με τρόπο που να είναι εξαιρετικά δύσκολο για συγκεκριμένα παιδιά να τον περάσουν, ενώ για άλλα παιδιά τα οποία προφανώς υποστηρίζονται μέσα από άλλες διαδικασίες και εδώ προφανώς είναι και οι ανισότητες, ιδιαίτερα μαθήματα, δασκάλους κτλ. μπορούν ευκολότερα να ανταπεξέλθουν.

Επί της ουσίας η αποτυχία σχετίζεται μ' αυτό που το ίδιο το σχολείο ή το ίδιο το σύστημα ορίζει ως αυτό που λέει ο πήχης, δηλαδή με ποια έννοια διαμορφώνεται αυτή η γραμμή που κάποιοι την περνούν ή κάποιοι δεν μπορούν να την περάσουν.

Είναι προφανές ότι βλέπετε γιατί κάποια στιγμή αναφέρθηκα στη φροντιστηριοποίηση η οποία καταλαβαίνετε οδηγεί στην ιδιωτικοποίηση, κάποια στιγμή και την εμπορευματοποίηση και κατεβαίνει όλο και προς τα κάτω, δείτε πόσες ώρες μαθηματικών, πόσες ώρες γλώσσας, πόσες ώρες ιστορίας, και καταλήγουμε κάποια στιγμή τα παιδιά άμα γνωρίζουν όλο και λιγότερη ιστορία, όλο και λιγότερη γλώσσα να μεταβιβάζεται από τη μια γενιά στην άλλη, και βλέπετε ότι χάνεται όλο αυτό το ζήτημα της αναλυτικής - ερμηνευτικής - συνθετικής ικανότητας. Μέσα απ' την τυποποίηση του φορμαλισμού και μέσα από την προσπάθεια τα παιδιά τι να μάθουν; Ένα εργαλείο πάνω στο οποίο θα αξιολογούνται.

Λέμε για παράδειγμα ας πούμε τόσοι αποτυγχάνουν στις πανελλαδικές εξετάσεις. Τι συμβολισμός είναι αυτός; Οι κακοί μαθητές - οι καλοί μαθητές. Βλέπουμε μια ηθικού τύπου προβολή, πηγαίνει ως επιθετικός προσδιορισμός πάνω στα παιδιά. Ενώ στην ουσία μιλάμε για παιδιά τα οποία έχουνε μια χαμηλή επίδοση ή μία σχετικά υψηλή επίδοση πάνω σε ένα εργαλείο.

Βλέπουμε παιδιά τα οποία αποτυγχάνουν εδώ, στο συγκεκριμένο δικό μας παράδειγμα, όταν όμως πηγαίνουν σε ένα άλλο εκπαιδευτικό παράδειγμα, σε ένα άλλο πλαίσιο παιδαγωγικό, ανθίζουν. Άρα τι σημαίνει; Σημαίνει ότι οι εδώ αποτυχημένοι δύναται κάποια στιγμή να αναπτύξουν εντελώς διαφορετική πορεία και το βλέπουμε πολλές φορές και απορούμε και ξέρετε ποια είναι και η έτσι πολλές φορές κατηγορία; Ότι επειδή πλήρωσαν, πήγαν σε ένα άλλο εκπαιδευτικό παράδειγμα, μια άλλη χώρα, ένα άλλο πανεπιστήμιο και τα κατάφεραν.

Νομίζω ότι βλέπετε ότι υπάρχει ένας σχετικισμός σ' αυτά τα ζητήματα.

Τώρα πώς θα μπορούσαμε να πούμε για παράδειγμα αυτό που είπατε για τις ανισότητες. Όταν αναφέρθηκα στο ζήτημα ότι η τυπική ανισότητα δεν μπορεί

από μόνη της να λύσει, η τυπική ισότητα ευκαιριών δεν λύνει την ανισότητα, πολλές φορές όταν προσφέρουμε τυπική ισότητα σε απριόρι πολιτισμικά, οικονομικά, ταξικά κοινωνικά άνισους και διαφοροποιημένους ανθρώπους το ίδιο πράγμα, τότε αυτό λειτουργεί πάλι ως ανισότητα, ως αναπαραγωγή ανισότητας.

Νομίζω σε μια μεθοδολογική γενική αρχή, η ανισότητα μάλλον θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με ανισότητα εντός εισαγωγικών, δηλαδή με θετική μεταχείριση, με διαιτητική διάκριση και κυρίως εκεί πιστεύω ότι υπάρχει μία σύμπτωση της εκπαιδευτικής με την κοινωνική πολιτική.

Πρέπει, δηλαδή, να δούμε εκείνες τις παραμέτρους που είναι πολλές φορές έξω απ' το σχολείο και έρχονται και αναπαράγονται μέσα στο σχολείο. Αυτό τι σημαίνει; Σημαίνει ότι πρέπει να δούμε ζητήματα της οικογένειας, ζητήματα της τοπικής κοινωνίας, της κουλτούρας, ζητήματα της ομάδας, μια και μιλάμε για Ρομά, ζητήματα τα οποία έχουν να κάνουν προφανώς με διαμεσολαβήσεις που προϋπάρχουν του σχολείου, αλλά το σχολείο δυστυχώς δεν δύναται, είναι πεπερασμένες δυνατότητες που είπε ο κ. Τσιάκαλος.

Έχουμε πράγματι πεπερασμένες δυνατότητες. Δεν είναι μονομερώς παιδαγωγικό ζήτημα το ζήτημα του ότι τα παιδιά αποτυγχάνουν ή διαρρέουν κάποια στιγμή.

Η κυρίαρχη πολιτική εξουσία δείχνει προφανώς τους εκπαιδευτικούς, γι' αυτό και προβάλλει τον επιθεωρητισμό, προβάλλει τους βασικούς υπεύθυνους γι' αυτό το ζήτημα. Δεν είναι όμως βασικοί υπεύθυνοι ούτε οι εκπαιδευτικοί, ούτε τα ίδια τα παιδιά τα οποία υφίστανται τον αποκλεισμό. Υπάρχουν, πιστεύω, δομικοί επικαθορισμοί πριν από το σχολείο που δυστυχώς το σχολείο δεν δύναται να τους αντιμετωπίσει, τους αναπαράγει, τους διαιωνίζει, τους διευρύνει και πολλές φορές τους επικυρώνει, γιατί; Γιατί δημιουργεί τάσεις και κατευθύνσεις για τους μελλοντικούς καταμερισμούς εργασίας.

Όλη η συζήτηση αυτή τη στιγμή για τις δεξιότητες γίνεται στην ουσία για ποιο λόγο; Γιατί βλέπετε ότι πάμε σε ένα πρακτικισμό αυτής της νέας επιτελεστικότητας. Η διεθνής αγορά εργασίας πιέζει αυτή τη στιγμή τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Και είναι σημαντικό να καταλάβουμε γιατί ένας Οικονομικός Οργανισμός έχει τομέα εκπαίδευσης και έρευνας; Γιατί το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο ασχολείται με την εκπαιδευτική πολιτική; Γιατί η Διεθνής Τράπεζα; Ενώ θα

μπορούσε να πει κάποιος ότι είναι αμιγώς Οικονομικοί Οργανισμοί, βλέπετε ότι είναι εξαιρετικά επιδραστικός ο ρόλος της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της δια βίου μάθησης, το βλέπω διασταλτικά σ' αυτό που συντελείται στην κοινωνία.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΔΟΕ (Θ. ΚΙΚΙΝΗΣ): Δεν ξέρω αν θέλει να πει κάποιος ακόμη κάτι σ' αυτό το ζήτημα, απλά να προσθέσω σαν δεδομένο και ένα ακόμη ερώτημα: η σχολική διαρροή που μεγενθύνεται σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ στο γυμνάσιο, προέρχεται σε μεγάλο βαθμό από τους εξής Νομούς κατά σειρά διαρροής: Δυτική Αττική, Ξάνθη, Ηλεία, Κεντρικός Τομέας Αττικής, Αργολίδα, Μεσσηνία, είναι σαφές ότι πρόκειται για περιοχές με μαθητές Ρομά και μαθητές με μετανάστες πρόσφυγες. Μήπως έχετε κάποια παραπάνω στοιχεία; Αυτό αν τυχόν, για να εμπλουτίσω το ερώτημα.

Θ. ΑΛΕΞΙΟΥ: Ναι, αν μου επιτρέπετε, η παρέμβαση για τις ερωτήσεις που γίνανε πριν, θεωρώ ότι εμείς συζητάμε εδώ πέρα για το σχολείο, για την εκπαιδευτική πολιτική, χρησιμοποιούμε έναν πληθυντικό. Αυτός ο πληθυντικός μπορεί να αφορά εμάς, αλλά σε επίπεδο κοινωνίας είναι εντελώς διαφορετικοί οι λόγοι που οδηγούν στις εκπαιδευτικές πολιτικές, νομίζω πολύ σωστή η επισήμανση του κ. Τσιάκαλου για το πώς η UNESCO μαζί με την Παγκόσμια Οικονομική Τράπεζα ενδιαφέρονται για τους μαθητές και νομίζω σε συνθήκες έτσι μαζικής ανεργίας, αυτό που θα ενδιαφέρει είναι περισσότερο η κατάρτιση του εργασιακού δυναμικού και λιγότερο η εκπαίδευση, γιατί η εκπαίδευση τουλάχιστον όπως την γνωρίζαμε στο βαθμό που έχουμε ακόμη τη μνήμη του δημόσιου αγαθού, λειτουργούσε και κοινωνικοποιητικά. Έφτιαχνε, δηλαδή, μία κοινωνικοποίηση που πολλές φορές έπαιρνε και τον δρόμο της αντίστασης, όπως το θέτει ο Pull Wills, βεβαίως με την κριτική που έχει γίνει σε αυτή τη Σχολή. Το ένα είναι αυτό.

Το άλλο είναι ότι οποιαδήποτε εκπαιδευτική πολιτική και ειδικά οι πολιτικές τώρα που γίνονται, ξεκινάει από μία συγκεκριμένη οργάνωση των κοινωνικών πόρων. Δηλαδή αυτό που επιχειρείται αν θέλετε με τη γραφειοκρατικοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τον επιθεωρητισμό και ούτω καθεξής είναι ουσιαστικά η περαιτέρω έτσι μείωση των πόρων για την εκπαίδευση.

Και αυτό θα γίνει προφανώς μέσα από τα σχολεία, τα δημόσια σχολεία τα οποία θα στραγγίσουν από τους καλούς μαθητές και θα πάνε στα ... σχολεία και ούτω καθεξής.

Επομένως, δηλαδή, βλέπετε ότι πάμε να αντιμετωπίσουμε ένα παιδαγωγικό ή ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα και πέφτουμε πάνω στο σύστημα κατανομής των πόρων. Επομένως, αν μια κοινωνία πραγματικά θέλει με γενναιοδωρία να αντιμετωπίσει το ζήτημα της εκπαίδευσης, που είναι μία κρίσιμη κοινωνική λειτουργία, θα πρέπει κατά κάποιο τρόπο να βρει τους τρόπους να πιέσει να πάμε σε μία ανακατανομή των πόρων. Προφανώς από κει και μετά τίθενται και άλλα ζητήματα για το πώς θα πάμε παραπέρα και ούτω καθεξής.

Και το τρίτο θα έλεγα, κάποιες φορές μέσα από τις θεωρίες της πολιτισμικής υστέρησης, του πολιτισμικού ελλείμματος και ούτω καθεξής, σε εισαγωγικά αυτές οι έννοιες, υπάρχει, δημιουργείται μία διαμάχη ή αν θέλετε μία αντιπαράθεση ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια. Και εδώ έχουμε ουσιαστικά τη λαϊκή οικογένεια ή την οικογένεια των Ρομά. Έτσι;

Σε ένα βαθμό θα έλεγα κιόλας μπορεί να αναζητούνται και ευθύνες ή τέλος πάντων ότι οι γονείς δεν νοιάζονται, δεν ενδιαφέρονται και ούτω καθεξής και εκεί, όπως αντιλαμβάνεστε, το σχολείο μπορεί πολύ λίγα πράγματα να κάνει. Έτσι. Προφανώς χρειάζεται η αντίληψη της κοινότητας, οι παιδαγωγοί, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι ψυχολόγοι και ούτω καθεξής, οι ανθρωπολόγοι, έτσι (;), γιατί έχουμε και με ζητήματα, έχουμε να κάνουμε και με ζητήματα ετερότητας, μειονοτήτων, όχι μόνο εθνοπολιτισμικών αλλά και κοινωνικών μειονοτήτων και ούτω καθεξής.

Ευχαριστώ.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΔΟΕ (Θ. ΚΙΚΙΝΗΣ): Εμείς ευχαριστούμε. Τώρα για το ζήτημα των στοιχείων των περισσότερων για τις περιοχές αυτές που ζητάει ο συνάδελφος, δεν ξέρω αν έχετε κάτι να πείτε.

Γ. ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ: Όχι, αλλά να πούμε λιγάκι για Ρομά και ..., με αυτό που είπε υποπτεύτηκε κάποια πράγματα που μάλλον ισχύουν, δηλαδή σε αρκετό βαθμό θα είναι εκεί πέρα για Ξάνθη, Κομοτηνή κτλ., έχουμε τη λεγόμενη μουσουλμανική μειονότητα, δηλαδή έχουμε θέματα που έχουν σχέση με μητρική γλώσσα και με κόστος που παίρνεται υπόψη και πώς και πόσο πηγαίνουν οι εκπαιδευτικοί, είναι πάρα πολλά εκεί πέρα τα θέματα τα οποία οδηγούν σ' αυτό, για τους Ρομά όμως να πω δύο πραγματάκια.

Κοιτάξτε, είναι ένα θέμα το οποίο απασχολεί ολόκληρη την Ευρώπη. Όταν..., θα είμαι λιγάκι προσωπικός σ' αυτό το πράγμα γιατί εντάξει, με απασχόλησε τόσο πολύ. Όταν το '87 ξεκίνησα με μία μικρή ομάδα ανθρώπων στο Δενδροπόταμο

της Θεσσαλονίκης, όπου δεν υπήρχαν τα παιδιά μέσα, γινόταν τα πάντα σε αντίσκηνα και ξεκινήσαμε όχι σε αντίσκηνο, με πλαστικό μέσα, να έχουμε το σχολείο μας και να κάνουμε και να λειτουργούμε, ορισμένοι λέγανε πρώτον: αα σιγά να μην το κάνουν αυτό. Υπήρχαν άνθρωποι που λέγαν είναι ο πολιτισμικός τους χαρακτήρας και να μην τον αλλάξουμε. Εγώ επέμενα ότι είναι στην πραγματικότητα μια κατάσταση φτωχών με μία σειρά από πολιτισμικά χαρακτηριστικά, αλλά αυτό που μετρούσε ήταν στην πραγματικότητα η φτώχεια τους. Απόλυτος αποκλεισμός σε μία σειρά από πράγματα. Δηλαδή άνθρωποι οι οποίοι δεν είχαν μέχρι εκείνη τη στιγμή, γεννηθήκανε σε 3^η γενιά, 4^η γενιά και δεν είχαν την υπηκοότητα. Εθνική ιθαγένεια. Και έψαχνε να βρει κανείς μια σειρά από άλλα πράγματα. Δεν υπήρχαν γιατί δεν ήθελαν οι πόλεις να τους γράψουνε. Που δεν ήταν εμβολιασμένα, όπου πηγαίνουν στα σχολεία και ήταν και οι δικοί μας, οι δικοί μας εννοώ των εκπαιδευτικών, πηγαίνουν στα σχολεία, λέγαν: δείξε μου το βιβλιάριο εμβολίων και το βιβλιάριο εμβολίων δεν υπήρχε, γιατί δεν ξέραν καθόλου και δεν μπορούσαν πού να κάνουν. Υπήρχαν πολλά πράγματα.

Δεν θα πω σε πολλά, κάναμε χίλιες προσπάθειες εκεί πέρα. Εε κάποια στιγμή έγινε και κομμάτι της κοινωνίας. Αυτή τη στιγμή καλώ κάθε φορά κάποιον να 'ρθει στο σχολείο του Δενδροποτάμου, στο δημοτικό σχολείο και συνήθως όταν πηγαίνω εγώ κάθε μία φορά τον χρόνο όταν τελειώνει η χρονιά γιατί κάνουν και μια συγκεκριμένη γιορτή και πηγαίνω και τους δίνω τα διάφορα έτσι ενδεικτικά κτλ., λέω κάθε φορά: κοιτάξτε να μείνετε έτσι, γιατί αν έρθει ξαφνικά κάποιος εδώ πέρα εγώ παντού λέω είναι το πιο καθαρό σχολείο που υπάρχει. Το πιο καθαρό. Και είναι πράγματι το πιο καθαρό σχολείο. Το αγαπούν το σχολείο τους ως κτίριο, ως όλα αυτά τα πράγματα. Έχουνε κτίριο όμως τώρα. Κτίριο. Σε μία εποχή που αγωνιζόμαστε να μας δώσουνε μία αίθουσα, παλιότερα το '87.

Και μέσα σ' αυτήν την κοινωνία δεν γίνεται από τη μία μέρα στην άλλη. Πράγματι δεν μπορούν οι εκπαιδευτικοί τώρα να πούνε: μπαίνω εγώ σε μία τάξη μέσα και όλα θα πάνε καλά. Σημαίνει συνδυασμός κάποιων πραγμάτων. Όχι οι παιδαγωγοί θα το κάνουν, οι εκπαιδευτικοί θα το κάνουν αυτό το πράγμα. Αλλά εκπαιδευτικοί πάλι που έχουνε τη δυνατότητα να λειτουργούν με κάποιο τρόπο.

Ο Άγγελος ο Χατζηνικολάου, ο γυφτοδάσκαλος που λέγαν εδώ πέρα, βγήκε στη σύνταξη, όταν ξεκινήσαμε και όταν ήρθε εκεί πέρα στην αυτήν λέγαν η δική σου η δουλειά θα είναι το πρωί να πηγαίνεις και να παίρνεις τα παιδιά από το...

Και εκεί πέρα ξέρετε ποιο είναι το πρόβλημα; Αν τα παιδιά δεν πηγαίνουν θα έλεγε η μητέρα: άστο να κοιμηθεί λίγο παραπάνω. Θα ήταν πολιτισμικό χαρακτηριστικό.

Αλλά πολύ συχνά, το συχνότερο ήτανε που λέγανε: αν τα παιδιά μας πηγαίνουν στο πρωινό σχολείο και είχαν φέρει αντίρρηση του να είναι έτσι σχολείο πειραματικό και άρα να είναι πρωινό, γιατί το πρωί πηγαίνουν στη λαχαναγορά τα παιδιά για να παίρνουν τα υπόλοιπα από τα λαχανικά και να μπορεί να ζει η οικογένεια. Άρα ένα σχολείο που εμείς είπαμε, καταπληκτικό, πρωί όλα θα πηγαίνετε τώρα, όχι σαν τα άλλα κακόμοιρα, στην πραγματικότητα αφαιρούσε τη βάση για τη διαβίωση.

Τέτοια πράγματα όμως τα βλέπει ο εκπαιδευτικός που συμμετέχει εκεί πέρα, ο δάσκαλος τα γνωρίζει καλύτερα απ' όλους.

Σήμερα ποιο είναι το χαρακτηριστικό και λέω ελάτε; Όχι μόνο για τα παιδιά που πηγαίνουν πια στο λύκειο, όχι τα παιδιά τα Ρομά που βγήκαν από το λύκειό τους πρώτα στη ρομποτική στην Ελλάδα, όταν ξεκίνησε η ρομποτική, όχι ότι είναι σε διάφορα σχολεία, αλλά γιατί αυτή τη στιγμή ακόμη και η γιαγιά την οποία είχα γνωρίσει εγώ ως νεαρή κοπέλα που δεν καταφέραμε να προχωρήσει, κάνουνε, πηγαίνουνε και κάνουνε οι ενήλικες. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τώρα κάνουνε το απόγευμα 2 ή 3 φορές την εβδομάδα και αλφαριθμητισμό σε μεγάλες γυναίκες. Οι γυναίκες τώρα του Δενδροποτάμου, των Ρομά του Δενδροποτάμου που δεν είχανε πάει καθόλου στο σχολείο τους σιγά-σιγά παίρνουν ενδεικτικά απολυτηρίου δημοτικού.

Να ξέρετε ότι για τους Σοφάδες το είχαμε κάνει κάποια στιγμή, οι πρώτες 4 κοπέλες, νομίζω πρέπει να ήταν το '96 που είχανε πάρει για πρώτη φορά στον καταυλισμό, ένας ολόκληρος καταυλισμός, ολόκληρη πολιτεία είναι, που πήρανε αυτές, κάναν αυτές τις εξετάσεις γι' αυτή του δημοτικού. 4 άτομα.

Αλλάζουν τα πράγματα. Άρα όσοι ρωτήσανε και τι μπορούμε να κάνουμε πρώτον είναι η άποψη μπορούμε να κάνουμε. Η άποψη ότι οι Ρομά ενδιαφέρονται για τα γράμματα, όπως ενδιαφέρονται όλες εκείνες οι κοινωνίες που δεν είχανε καμία σχέση πιο μπροστά με τα γράμματα.

Από κει και πέρα, δεν υπάρχει μία μονάχα τεχνική και δεν είναι το σχολικό βιβλίο το οποίο παρουσιάζει. Ούτε κάποια σχολικά βιβλία που φτιάχνουν άνθρωποι που δεν είχαν ιδέα και θεωρούν ότι θα κάνουμε τα διάφορα, προσέξτε, δηλαδή είχαν δει ένα βιβλίο που έδειχνε ένα διώροφο σπίτι στο οποίο μπαίνανε μέσα

οι εντελώς άνθρωποι οι αναλφάβητοι και όπου έλεγε προσέξτε όμως τα παιδιά στις πρίζες. Όπου οι περισσότεροι καταυλισμοί των Ρομά παίρνουνε παράνομα από τη ΔΕΗ, παίρνουνε ρεύμα ή δεν..., να μην προχωρήσω.

Μπορούμε, λοιπόν. Μπορούν να κάνουνε τώρα; Όχι με πρόγραμμα. Πρόγραμμα που είναι της Ευρωπαϊκής Ένωσης που προβλέπει το ένα και το άλλο. Θέλουν να κάνουνε μία επιτροπή από ανθρώπους που έχουνε πια εμπειρία από τα σχολεία μέσα, τις επιτυχίες κτλ.; Ας την κάνουνε και ας της πούνε εσύ θα έχεις τη δυνατότητα όμως να λες στους εκπαιδευτικούς ότι αυτή την ελευθερία να κάνετε. Και δεν θα δουλέψετε με τον ίδιο τρόπο που δουλεύατε με τους άλλους.

Γιατί αυτό που είπε ο Νίκος πρωτύτερα ως η θετική διάκριση, η θετική διάκριση σημαίνει βέβαια ότι μπορώ και εκεί πέρα να έχω και ελευθερία. Και η ελευθερία δεν είναι το χαρακτηριστικό που δίνουν στους εκπαιδευτικούς μας. Και αυτό είναι θετική διάκριση.

Κάποια στιγμή εκεί πέρα που είχαμε τον τελευταίο θάνατο ενός ανθρώπου που ήταν ένα παιδί ανθρώπων που γνώριζα εγώ από πιο μπροστά που ήταν σε έναν άλλο καταυλισμό. Στη Θεσσαλονίκη που ήταν. Παιδί, δηλαδή, από εκείνα που είχαν όταν ήτανε μωράκια ακόμα.

Εκεί, λοιπόν, κάποια στιγμή είπαν: τα παιδιά εκεί πέρα, σε αυτό τον καταυλισμό που κάναν, θα ήταν ο πρότυπος των Ρομά κτλ., σχολείο δεν θα έχει όμως. Γιατί; Για να μην έχουνε γκέτο. Ο Δενδροπόταμος είναι μόνο παιδιά Ρομά. Και τα κατάφερε πολύ καλά. Πολύ καλά τα κατάφερε. Εκείνα όμως έπρεπε να διασκορπίζουν και να πηγαίνουν με λεωφορεία σε ολόκληρη τη Θεσσαλονίκη.

Είχαμε πει τότε ότι αυτό το πράγμα θα οδηγήσει να μην πάει κανένα παιδί, να μην τελειώσει σχολείο. Να μην κάνει. Κάποια στιγμή θα εξαφανιστούν. Μας είπε η Νομαρχία τότε, εμείς ρωτήσαμε άλλο Πανεπιστήμιο, το οποίο μας είπε όχι, πρέπει να γίνεται με αυτό τον τρόπο. Δεν θα πω ποιο Πανεπιστήμιο. Άλλο Πανεπιστήμιο που δεν είχε ιδέα όμως μ' αυτά τα πράγματα.

Και επέλεξε η πολιτική αρχή βέβαια εκείνο που της βόλευε αυτό το πράγμα. Σήμερα δεν έχει. Βλέπετε υπάρχουν πολλά πράγματα. Θέλει, λοιπόν, ένα Υπουργείο ή μία Διεύθυνση να πει: ξέρετε, σας ζητούμε, χωρίς αμοιβή, χωρίς οτιδήποτε, το μεράκι σας, θέλετε να κάνετε μία επιτροπή; Και θα δώσουμε σ' αυτή την επιτροπή τη δυνατότητα να συζητάει με εκπαιδευτικούς για να προχωρήσει; Σας λέω λοιπόν θα προχωρήσουνε τα πράγματα. Το κάνει; Αλλά εντάξει. Είχα μία

συνάντηση κάποια στιγμή με μία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και είπαν ότι θα μας καλέσουν, το ζήτησαν. Λέω θα σας καλέσουμε. Θα 'ρθούμε λοιπόν. Οπότε θέλετε να 'ρθούμε για να κάνουμε εκπαιδευτικούς, να δούμε αυτά τα πράγματα πώς είναι, να τα κοιτάζουμε. Ξέρετε, τέτοια είναι τα πράγματα που κάνει κανείς. Βλέπετε κοκκινίζω.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΔΟΕ (Θ. ΚΙΚΙΝΗΣ): Ευχαριστούμε πολύ. Λοιπόν, δύο τελευταία ερωτήματα. Έχουν να κάνουν με την αξιολόγηση, δεν έχουν να κάνουν με τα υπόλοιπα.

Το ένα είναι μάλλον σχόλιο περισσότερο. Το διαβάζω. Δικαιολογείτε συντονιστές γενικής αγωγής να αξιολογούν εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής; Θεωρώ ότι είναι ρητορικό το ερώτημα. Οι συντονιστές να συνδέονται με τα σχολεία μέσω κινητού, χωρίς να βλέπουν με ποιους έχουν να κάνουν, ώστε να συζητηθούν θέματα διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών; Επίσης. Η τηλεεκπαίδευση έδωσε την αφορμή και στους φορείς της εκπαίδευσης να κρατούν αποστάσεις ασφαλείας από το παιδαγωγικό πεδίο. Και το συνδέω με το ερώτημα: ο Νόμος για την αξιολόγηση που θα υλοποιήσουν οι αξιολογητές δεν λαμβάνει υπόψη μια σειρά από παιδαγωγικά και επιστημονικά ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τις κοινωνικές παραμέτρους της εκπαίδευσης των παιδιών, τις υλικές υποδομές του σχολείου κλπ. Τι θα απαντούσατε ως εκπαιδευτικοί στον αξιολογητή σας αν ερχόταν στην τάξη σας;

Αυτά είναι τα δύο τελευταία σχόλια - ερωτήματα. Όποιος θέλει παίρνει τον λόγο.

N. ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΣ: Θανάση μου, να πω κάτι σε σχέση με την προηγούμενη ερώτηση λίγο, με τα στοιχεία και θα τελειώσω με το ζήτημα της αξιολόγησης.

Πράγματι ο συνάδελφος που ρώτησε για τα στοιχεία, υπάρχουν στοιχεία και τα στοιχεία αυτά ξέρετε είναι, νομίζω, γνωστά και στην πολιτική ηγεσία και στο ΙΕΠ, εγώ μόνο να σας πω έχω την τιμή να συνεργάζομαι με το ΚΑΝΕΠ της ΓΣΕΕ δυο δεκαετίες σχεδόν, έχουμε προβάλει πολλές φορές στατιστικές επεξεργασίες, ο Νίκος ο Παΐζης που τον γνωρίζετε πολύ καλά, που ηγείτο αυτής της προσπάθειας όλα αυτά τα χρόνια, έχει δώσει με πληρότητα τα στοιχεία και για τη διαρροή και για πάρα πολλές άλλες κατηγορίες δεικτών.

Υπό την έννοια αυτή, λοιπόν, σήμερα η τεχνογνωσία έχει προχωρήσει τόσο πολύ που μπορούμε να γνωρίζουμε τη διαρροή σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Όχι σε επίπεδο μόνο Διεύθυνσης, ούτε σε επίπεδο Νομού. Το λέω αυτό γιατί

υπάρχουν αυτή τη στιγμή συστήματα που με την μέθοδο του GIS μπορούν να πούμε να δημιουργήσουν ένα απίστευτα απόλυτο mapping όχι μόνο της διαρροής αλλά πάρα πολλών άλλων δεικτών: σε υποδομές, προσωπικό, οτιδήποτε. Δηλαδή η αποτύπωση πια της εκπαιδευτικής πραγματικότητας λόγω τεχνολογίας και δυνατοτήτων είναι εφικτή.

Το ζήτημα, λοιπόν, είναι η πολιτική βούληση που απουσιάζει, που λείπει, δηλαδή βλέπετε και πάμε στην αξιολόγηση. Τι προτάσεις αυτή τη στιγμή; Προτάσεις: τον επιθεωρητισμό, την αξιολόγηση ως προτεραιότητα της πολιτικής σου ή τα πραγματικά προβλήματα τα οποία πλήττουν και την προοπτική ανάπτυξης της χώρας αλλά και την κοινωνική συνοχή και κάποια στιγμή πρέπει να μιλήσουμε μέσα σ' αυτή τη διεθνή ρευστότητα και με όρους εθνικής στρατηγικής. Είναι ο τόπος μας. Τι θα γίνει με τον τόπο.

Η προοπτική του κάποια στιγμή τις επόμενες δεκαετίες. Έχουμε χρέος. Από τη μία έχουμε το φαινόμενο του brain drain, φεύγουν οι υπερεκπαιδευμένοι και από την άλλη έχουμε το brain waste. Μένουνε παιδιά που είναι υπερεκπαιδευμένα και βλέπουμε τα προσόντα τους υποτιμώνται και πολλές φορές υποαμείβονται, δημιουργώντας ματαιώσεις σε όλα τα επίπεδα.

Άρα λοιπόν αντιλαμβανόμαστε ότι αυτό που λείπει με τη διαρροή είναι η πολιτική βούληση να αντιμετωπιστεί δραστικά, γιατί πράγματι αυτές οι περιοχές είναι εδώ και πάρα πολλά χρόνια στις πρώτες γραμμές των προβληματικών δεικτών. Γνωρίζουμε ότι υπάρχει και πρόβλημα πάνω στη Θράκη, στη Δυτική Αττική, στις περιοχές της Αχαΐας, περιοχές της Ηλείας, περιοχές στη Θεσσαλία, άρα λοιπόν δεν είναι, νομίζω, άγνωστα τα ζητήματα αυτά και τα γνωρίζουμε.

Όσον αφορά, λοιπόν, την αξιολόγηση, αντιλαμβάνεστε ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε καμία περίπτωση οριζόντια και με τον τρόπο που, πώς να σας πω (;), που μεθοδεύεται και δεν είναι μόνο τεχνικό ζήτημα. Γιατί αντιλαμβάνεστε ότι πάμε παρά φύσιν να εφαρμόσουμε ένα εργαλείο το οποίο δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα σύστημα το οποίο είναι άνισο, είναι πολιτισμικά, κοινωνικά, γεωγραφικά, περιφερειακά διαφοροποιημένο.

Μίλησα, λοιπόν, για τη θετική διάκριση πριν, εντός εισαγωγικών, γιατί η διάκριση από μόνη της είναι πρόβλημα, αλλά την κάνουμε θετική και σε εισαγωγικά, γιατί αν μας ενδιαφέρει μια ισόρροπη ανάπτυξη της χώρας, πρέπει να δούμε κάποια στιγμή τον χάρτη με όρους όπως βλέπουμε μια οικογένεια. Μια οικογένεια που θέλει

να κρατήσει την ισορροπία της προστατεύει ένα μέλος της όταν έχει μια ανάγκη ιδιαίτερη. Βοηθούν όλοι.

Άρα λοιπόν αν μας ενδιαφέρει η ισόρροπη ανάπτυξη του τόπου πρέπει να δούμε ποιες περιοχές, ποιες κοινωνικές ομάδες, ποιες κοινωνικές κατηγορίες παρουσιάζουν διαχρονικά προβλήματα, αδυναμίες, δυσκολίες και πάνω σ' αυτή τη λογική που είπα της θετικής διάκρισης να παρέμβουμε.

Αυτό λοιπόν όμως καταλαβαίνετε δεν βασίζεται σε τεχνικά μέσα. Τα τεχνικά εργαλεία, κατά τη γνώμη μου, υπάρχουν αλλά η τεχνική και η χρήση της τεχνικής προϋποθέτει μια πολιτική βούληση και πολλές φορές και έναν ιδεολογικό προσανατολισμό.

Νομίζω ότι η έλλειψη πολιτικής βούλησης και ο ανορθολογικός προφανώς προσανατολισμός που υπάρχει, να μην πω κάτι περισσότερο, ας μείνω στον ανορθολογισμό που βλέπετε θα τον μνημονεύουμε κάποια στιγμή ως πολύ σημαντικό πράγμα, γιατί βλέπετε ότι είναι το δύσκολο πια να επιτευχθεί.

Αυτές, λοιπόν, οι ανορθολογικές στρατηγικές και πολιτικές που εφαρμόζονται προφανώς μας οδηγούν σε αδιέξοδα και αν υποθετικά πρεσβεύουν ότι μπορεί να λύσουν 2 προβλήματα, δημιουργούν 100. Και αυτό είναι που κάποια στιγμή θα δημιουργήσει και αποσυντονισμό και αποδιοργάνωση και απορρύθμιση των δημόσιων πολιτικών σε πολλά επίπεδα και εκεί είναι κάποια στιγμή που η στρατηγική η κυρίαρχη τι εμφανίζει; Τις κρίσεις των δημόσιων πολιτικών ως ευκαιρίες για κερδοφορία και επιχειρηματικές προσφορές, επιχειρηματικές λύσεις.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΔΟΕ (Θ. ΚΙΚΙΝΗΣ): Θα μου επιτρέψει ο Νίκος ο Φωτόπουλος να προσθέσω και ότι μπαίνει και ένα ακόμη ερώτημα σχετικό με την αξιολόγηση, δεν ξέρω αν θέλει πριν κλείσει να το σχολιάσει και αυτό. Όσον αφορά το..., πέρα από τα κριτήρια που θα αξιολογηθούν για το ποιοι θα τους αξιολογήσουν, τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει όχι μόνο στην εκπαιδευτική καριέρα τους αλλά και στην ψυχολογία τους η περίπτωση αρνητικής αξιολόγησης. Μπαίνει έτσι ως μια παράμετρος. Δεν ξέρω...

Ν. ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΣ: Νομίζω ότι είναι το ερώτημα..., από μόνο του υπονοεί και την απάντηση. Είναι προφανές. Είναι προφανές ότι εδώ ναρκοθετούνται σε πολλά επίπεδα οι καριέρες, οι σταδιοδρομίες, τα χρόνια που έχει ένας άνθρωπος θυσιάσει. Και μ' αυτή την έννοια, λοιπόν, αντιλαμβάνεστε ότι δεν βοηθάς κάποιον, δεν τον βελτιώνεις, δεν ανατροφοδοτείς τη δουλειά του.

Θα μπορούσαν, λοιπόν, να υπάρξουν σχήματα που να υπάρχει αυτή η δυνατότητα αυτοβελτίωσης, ανατροφοδότησης και στην τελευταία ανάλυση να μιλήσουμε για την προσπάθειά μας. Να αποτιμήσουμε αυτό που έχουμε κάνει και να το κάνουμε λίγο καλύτερο. Αυτό θέλει παιδαγωγική ελευθερία, θέλει αυτονομία. Και κατά την άποψή μου μια κυβέρνηση προοδευτική, ένας πεφωτισμένος υπουργός, μια πεφωτισμένη πολιτική ηγεσία πιστεύω ότι πρέπει να λειτουργήσει απέναντι στην εκπαιδευτική κοινότητα εξουσιοδοτικά. Να δώσει, δηλαδή, την εξουσιοδότηση να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικές κοινότητες, οι Σύλλογοι Διδασκόντων τους τρόπους με τους οποίους δύναται να βελτιώνουν τη δουλειά τους και τις παρεμβάσεις τους.

Ας ξεκινήσουμε απ' αυτή την αρχή. Ας μην φοβηθούμε την αυτοκριτική μας, αλλά αυτό απαιτεί και συναίνεση και συμφωνία και συμμετοχή αλλά και κυρίως την παιδαγωγική ελευθερία, την παιδαγωγική αυτονομία, για να πάμε ένα βήμα μπροστά.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΔΟΕ (Θ. ΚΙΚΙΝΗΣ): Μάλιστα.

Γ. ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ: Η απάντηση σ' αυτό το θέμα στη Φιλανδία είναι ενδιαφέρον. Δίνουν απάντηση που λένε ότι είναι συνάδελφοί μας. Στο σχολείο. Δηλαδή αυτό σημαίνει ότι μπορεί να υπάρχουνε και ώρες οι οποίες θα προβλέπονται από την αρχή κιόλας για τη συζήτηση ανάμεσα στους συναδέλφους τους για μία σειρά από πράγματα. Αυτό όμως κάθε φορά, να το πω, είμαι απόλυτος σε ό,τι αφορά την ατομική αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Παντού. Απόλυτος. Γιατί κάθε φορά ο λόγος για τον οποίον ξεκινούμε, ενώ στην πραγματικότητα είναι κάτι το οποίο είναι αρνητικό, γι' αυτό είπα και τους χειρούργους και όλα αυτά τα πράγματα από την άλλη τη μεριά, είναι γιατί δεχόμαστε την πίεση, ειδικά για τους εκπαιδευτικούς. Την πίεση συνέχεια ότι πρέπει, γιατί είναι η παλιά άποψη. Γι' αυτό τον λόγο καμία τέτοια.

Την άλλη την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας π.χ. μαζεύτηκαν από όπου έγινε πάσα δεδομένα. Μπορεί κανείς αυτά τα δεδομένα πράγματι να τα δουλέψει αυτή τη στιγμή; Όχι. Είναι τόσα πολλά, αν πάρεις από κάθε σχολική μονάδα όλα αυτά που ζητούσαν, στην πραγματικότητα δεν μπορεί κανείς να τα διαχειριστεί. Γιατί οι Φιλανδοί είναι τόσο κουτοί και δεν είναι μόνο οι Φιλανδοί, αυτό το κάνουν και πολλοί άλλοι, που λένε ότι εμείς έχουμε μία ομάδα η οποία κάνει κοινωνιολόγους τώρα, δηλαδή, ανθρώπους παιδαγωγούς κλπ., οι οποίοι έρχονται και αξιολογούν με πώς; Με τον τρόπο που κάνουνε και οι διάφορες δημοσκοπήσεις.

Τώρα κάποια σχολεία που έχουνε πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά βγάζουν από κει πέρα τα αποτελέσματά τους, τα σχολεία αυτά παίρνουν την απάντηση, δεν τα ξέρει κανείς από κει και πέρα ποια είναι και κάθε σχολείο μπορεί να βλέπει ότι έχουν εκείνα τα προβλήματα και φτάνουνε σε εκείνα τα ποσοστά. Αυτό είναι. Αυτό κάνουν. Όχι τους εκπαιδευτικούς, αλλά συνολικά τα σχολεία αυτά, αλλά έχουν ένα ολόκληρο, είναι ανώνυμο, δεν αφορά κανέναν για τη δικιά του δουλειά, δεν κάνει οτιδήποτε και είναι η μοναδική, αν θα δει κανείς, εγώ παρακολουθώ συνέχεια, όσο μπορώ περισσότερο. Σε αγγλικά, σε γερμανικά και καμιά φορά βάζω και να τα βλέπω και σε διάφορες και με συναδέλφους που μου στέλνουν τα δικά τους, εε δεν υπάρχει άλλη χώρα που έχει τόσο καλή γνώση του τι συμβαίνει στα σχολεία της μέσα και στους εκπαιδευτικούς της απ' ό,τι εκείνη που δεν έχουν αξιολόγηση των... Δεν ξέρω αν το καταλαβαίνει κανείς τι θέλω να πω. Με το ότι κάνουν εκείνο που είναι ορθός λόγος είπες πρωτύτερα, που είναι επιστημονικά το πιο λογικό απ' όλα πράγμα. Που δεν παρεμβαίνει να ενοχλήσει τα σχολεία σ' αυτά τα πράγματα, γιατί έρχεται και κάνει μία κοινωνιολογική έρευνα στην πραγματικότητα. Που είναι δεδομένο ότι θα την κάνει, κάθε τόσο. Την κάνει μετά για τα μαθήματα, τα διαφορετικά. Το κάνει για τις συμπεριφορές. Εε κανείς δεν γνωρίζει τόσο καλά όσο εκείνοι το τι συμβαίνει εκεί.

Άρα πρέπει να είμαστε σ' αυτό αρκετά, με πίεση και με αυτοπεποίθηση. Ή δεν ξέρετε τι λέτε, αυτή πρέπει να είναι η αυτή ή το κάνετε επίτηδες για να μην πηγαίνουν καλά τα σχολεία. Επειδή έχετε ένα ιδεολόγημα. Αυτή είναι η δική μου τοποθέτηση. Και αυτό που έκανα σήμερα, για να το εξηγήσω και αυτό το πράγμα, είπα ότι φανταζόμουνα, τα υπόλοιπα θα γινότανε πολύ καλά, δεν χρειαζόταν από μένα. Γιατί ακόμη και οι κυρίαρχοι σ' αυτά τα πράγματα, πέρα απ' τις αντιθέσεις που έχουν απέναντί μας έχουνε και αντιφάσεις. Αντιφάσεις. Γιατί ενδιαφέρονται, ειπώθηκε πρωτύτερα, το είπε ο Θανάσης νομίζω, αυτοί ενδιαφέρονται περισσότερο για να πάνε σε τεχνική εκπαίδευση, να έχουνε αυτά τα πράγματα, γιατί αυτό θέλουν για την οικονομία. Αλλά επειδή θέλουν αυτό το πράγμα δεν θέλουν να έχουνε τη διαρροή. Και τη διαρροή θα την έχουν όμως αν έχουν σχολική αποτυχία πιο μπροστά.

Άρα εμείς ενδιαφερόμαστε. Άρα όταν εκείνοι λένε, λέει ακριβώς το 100 ώρες τώρα μπροστά μου, όταν η τράπεζα έρχεται και λέει: increasing the safe of education international budget location ότι αυτή λέει -κιάλας το λέει- η διεθνής τράπεζα, αυτή είναι που έβγαλε την δική της ανακοίνωση, ότι πρέπει οπωσδήποτε

στο κανονικό σας budget να βάλετε μέσα, να ανεβάσετε για την εκπαίδευση. Θα το αναφέρω, λοιπόν, αυτό το πράγμα. Γιατί ενδιαφέρονται εκείνοι, γι' αυτό και είπα κιόλας, σιγά να μην ενδιαφέρονται για τους φτωχούς. Γιατί ενδιαφέρονται εκείνοι και γιατί ενδιαφέρομαι εγώ δεν έχει, αλλά την αντίφασή τους αυτή, το ότι εδώ πέρα λένε δεν θα το κάνω και τα λεφτά μου θα τα ξοδέψω όχι γι' αυτόν τον σκοπό, είναι σε σχέση μ' αυτό που είπα πρωτύτερα, με τα κενά.

Εκεί πέρα, λοιπόν, ο Θανάσης ο Κικινής όταν πηγαίνει και θα του λέει: αυτά δεν είναι θέματα, η αξιολόγηση είναι το θέμα, θα λέει: κυρία μου, εσύ είσαι σε αντίθεση όμως με την UNESCO, τη UNICEF, τη Διεθνή Τράπεζα κτλ. Και μου λες δεν υπάρχει για σένα; Για σένα ειδικά. Εμένα δεν με ενδιαφέρει να διαβάζω τη Διεθνή Τράπεζα για να έχω απόψεις για την εκπαίδευση αλλά τη διαβάζω τη Διεθνή Τράπεζα για να λέω ότι εδώ πέρα όμως υπάρχει μία αντίφαση και την αντίφαση αυτή θέλω να την τονίσω. Πες μου, λοιπόν, γιατί το κάνεις. Γιατί ιδεολόγημα είναι από τη μεριά μου. Ιδεολόγημα. Και αυτό πρέπει να φαίνεται με συνέχεια. Και να φαίνεται γιατί υπερασπίζεται τους εκπαιδευτικούς στην πράξη. Δεν το κάνουν γιατί φοβούνται. Το κάνουν γιατί υπερασπίζονται τα παιδιά, γιατί υπερασπίζονται, λοιπόν, και το μέλλον της χώρας.

Πρέπει αυτές τις διαφορές στον τρόπο που μιλάμε πρέπει να το κάνουμε σαφέστατο σε όλους. Σε όλους. Δηλαδή πάντα θα λέμε εσύ ή δεν ξέρεις ή το κάνεις επίτηδες. Ή δεν ξέρεις τι είναι το καλό ή το κάνεις επίτηδες και επιλέγεις το κακό. Γιατί θέλεις να υπηρετείς ένα άλλο πράγμα. Αν δεν κάνουμε αυτές τις διαφορές σαφέστατες δεν θα κερδίζουμε τον κόσμο. Και όμως έχουμε και το δικαίωμα και την υποχρέωση να κερδίσουμε τον κόσμο γιατί έχουμε δίκιο. Έχει δίκιο η Διδασκαλική Ομοσπονδία σ' αυτό το πράγμα.

Μόνο να πω το τελευταίο και να μην ξαναμιλήσω γιατί εντάξει, είχα πει..., εγώ δεν έχω ποτέ μου έτσι power point κτλ., σήμερα το σκεφτόμουνα συνέχεια, μετά το άφησα, ήθελα τη φωτογραφία της Ρους Πέρι να εμφανίσω. Η Ρους Πέρι ήταν, αυτή τώρα μαθεύτηκε εδώ πέρα που τον Ιανουάριο αυτοκτόνησε. Αυτοκτόνησε γιατί τι είχε; Είχε αξιολόγηση. Βεβαίως, η αξιολόγηση στη Μεγάλη Βρετανία μεγάλο πρότυπο. Στην πραγματικότητα είπαν η αδερφή της που είναι καθηγήτρια πανεπιστημίου της νεκρής είπε: αυτό που χρειαζόμαστε είναι να διαλύσουμε επιτέλους αυτή την αξιολόγηση, αυτή την υπηρεσία της αξιολόγησης. Να την καταστρέψουμε, να εξαφανιστεί, γιατί ούτε δουλειά κάνει στην πραγματικότητα αλλά τι κάνει;

Κάνει αυτό π.χ. στο οποίο αναφέρθηκε ο Θανάσης που είπε πρωτύτερα ότι εκείνη τουλάχιστον επέτρεπε και την αντίσταση, εκείνη η παιδεία. Ναι, αλλά η Επιθεώρηση έρχεται ακριβώς αυτή την αντίσταση να διαλύσει. Στον κάθε άνθρωπο χωριστά. Στο σχολείο το ίδιο. Γιατί θα έχεις μια αρνητική αξιολόγηση αν τυχόν και θα έχεις εκείνο το πράγμα. Και θα 'ρθουν οι γονείς και θα πούνε μετά: σε κακό σχολείο είμαι εγώ.

Στο συγκεκριμένο σχολείο όμως η Επιθεώρηση κατέληξε και είπε καλά τα αποτελέσματα των μαθητών, καλοί οι εκπαιδευτικοί που υπάρχουν, η ίδια όμως δεν ήτανε καλή διευθύντρια, γιατί δεν έλεγχε τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ήταν καλοί όμως, έκαναν καλή δουλειά από την άλλη τη μεριά. Αγαπημένοι.

Καταλαβαίνετε τι θα είχαμε αν είχαμε αξιολόγηση; Δεν την χρειαστήκαμε την αξιολόγηση στο 132 της Γκράβας, όταν τότε η Πρωτονοταρίου η Στέλλα, θυμούνται οι παλιότεροι τι είχε συμβεί στην Γκράβα, πετύχανε με τα παιδιά των προσφύγων, των μεταναστών και με τα Ελληνόπουλα μαζί πολύ καλά. Δουλεύανε πολύ περισσότερο απ' τους άλλους και είπανε μετά αντεθνική ήταν η δραστηριότητά σας με τον τρόπο που τα ενσωματώνετε σε όλα τα παιδιά. Ξέρετε ότι υπάρχει ακόμη και σήμερα, που όχι απλώς αθώθηκε, το Υπουργείο Παιδείας της έκανε μήνυση και όχι απλώς αθώθηκε μετά στο δικαστήριο αλλά Εισαγγελέας και Πρόεδροι είχανε πει τότε ότι μακάρι να ήταν έτσι οι παιδαγωγοί. Δεν ντρέπεται. Αλλά υπάρχει στην ασφάλεια ακόμη υπάρχει η εξέλιξη, εδώ και τόσα χρόνια. Εγώ κατέθεσα εκεί πέρα, αν τυχόν και είχε μία πράξη κατασκοπευτική. Ακόμη παραμένει, για την Πρωτονοταρίου που ήταν η διευθύντρια του 132 σχολείου στην Γκράβα. Υπάρχει.

Οι επιθεωρητές ανέβασαν κάποια στιγμή στο facebook μία επιθεωρητή του 1982, που επιθεωρεί και λέει μέσα τι ακριβώς κάνει. Θρησκευτικά τα καθήκοντά του κτλ., παρουσιάζει όλο τον εαυτό του. Δες τε μία φορά τι λέγαν οι επιθεωρητές τότε και η ερώτηση αν τυχόν και υπάρχει, κάποιες αυτές, αν υπάρχουνε κάποιες επιπτώσεις; Να σας πω, λοιπόν, εγώ δεν χρειάζεται να σκεφτώ πάρα πολύ, τις επιπτώσεις που μπορεί να υπάρχουν σε μία νεαρή δασκάλα η οποία είναι σε ένα απομακρυσμένο σχολείο όταν έρχεται ένας επιθεωρητής να την δει. Να κοιτάξει. Ξέρουμε από παλιότερες εποχές. Πριν να υπάρχει το Me Too τι συνέβαιναν σε τέτοια πράγματα. Θέλουμε και αυτά τα πράγματα; Γιατί αυτά συμβαίνουνε όταν έχουμε τέτοια.

Αλλά βλέπετε όλα αυτά πρέπει να τα λέμε. Του τι σημαίνει από την άλλη τη μεριά. Τι κακό κάνει στην εκπαίδευση και τι σημαίνει στους εκπαιδευτικούς. Και όχι μόνο για την καριέρα μας. Γι' αυτό και θεωρώ στην ερώτηση τι θα λέγατε στον αξιολογητή, εγώ θα του έλεγα: αν ξέρεις από παιδαγωγική και αν σε ενδιαφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα να πάρεις τηλέφωνο εκεί πέρα και να πεις τι είναι αυτά τα πράγματα που με βάζετε να κάνω. Και να παραιτηθείς. Αυτό θα του έλεγα. Τόσο απλά είναι τα πράγματα.

Τέλειωσα, με συγχωρείτε.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΔΟΕ (Θ. ΚΙΚΙΝΗΣ): Ναι, σας συγχωρούμε, μάλιστα. Δεν νομίζω ότι... Σας ευχαριστούμε πάρα πολύ. Νομίζω ότι ήτανε συγκλονιστική η κατακλείδα με το παράδειγμα της Βρετανίας, θα μου επιτρέψετε προσθετικά στην αναφορά για το 132 να μιλήσω και για τα σχολεία επειδή τυχαίνει να είμαι δάσκαλος των σχολείων της περιοχής του 23 Αθηνών εκείνη την περιοχή αλλά και τα υπόλοιπα σχολεία της Γκράβας και της Κυψέλης και των αντίστοιχων περιοχών, την πραγματικά σπουδαία δουλειά που κάνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, που έκαναν και συνεχίζουν να κάνουν και με τους Ρομά και με τα παιδιά από τις προσφυγικές οικογένειες, το οποίο και αυτό έχει παραγνωριστεί φυσικά από την πολιτεία.

Να πω ότι πραγματικά ήτανε νομίζω μια απ' τις πολύ γόνιμες συζητήσεις που είχαμε απόψε, εγώ θέλω να ευχαριστήσω εκ μέρους της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας και τους τρεις ομιλητές και τον Θανάση τον Αλεξίου που ήταν αναγκασμένος να αποχωρήσει νωρίτερα, και τον Νίκο τον Φωτόπουλο και τον Γιώργο τον Τσιάκαλο που πραγματικά νομίζω ότι μας έδωσαν μια εξαιρετική εικόνα του τι πραγματικά, τι συμβαίνει στην εκπαίδευση, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, πολύ χρήσιμη η αναφορά σε σύνδεση και με την προηγούμενη εκδήλωση στο παράδειγμα της Φιλανδίας που τόσο πολύ το χρησιμοποιούν διάφοροι με όποια έννοια εκείνοι θέλουν, αποδίδοντας, όπως αποδείχθηκε και από την προηγούμενη εισήγηση του Pasi Sahlberg την προηγούμενη Κυριακή, αποδίδοντάς του ιδιότητες που δεν έχει ως σύστημα, αλλά γιατί νομίζουν ότι ταιριάζει με τη θεωρία τους.

Τώρα όσο για το ερώτημα, νομίζω ότι για να κλείσουμε λίγο χιουμοριστικά, νομίζω ότι η αναφορά στην Παγκόσμια Τράπεζα ήταν ίσως το μοναδικό στοιχείο που μπορούσε να συγκεντρώσει την προσοχή της κας Υπουργού στις συζητήσεις με την Ομοσπονδία ως στοιχείο. Πραγματικά είναι πολύ χρήσιμη η παρατήρηση.

Σας ευχαριστούμε πολύ όλους.

Ν. ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΣ: Ευχαριστούμε θερμά.

ΛΗΞΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ