



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
UNIVERSITY COLLEGE LONDON, INSTITUTE OF EDUCATION
ΚΟΙΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»

**Οι Επιπτώσεις της Οικονομικής Κρίσης στην Εκπαίδευση: Αναπαραστάσεις και
Στρατηγικές Δράσης των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

ΕΛΕΝΗ ΣΑΡΡΗ
152013

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΑΝΔΡΟΥΣΟΥ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	5
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	8
1. Οικονομική κρίση	8
1.1. Ο χαρακτήρας και τα αίτια της οικονομικής κρίσης	8
1.2. Η αριθμητική της κρίσης	10
2. Επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης.....	11
2.1. Το σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο και οι επιπτώσεις της κρίσης στο σχολείο	11
2.2. Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στους μαθητές και τις οικογένειές τους	14
2.3. Οι επιπτώσεις της κρίσης στους εκπαιδευτικούς	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ.....	19
1. Εισαγωγή	19
2. Κριτική Παιδαγωγική: νεωτερικές και μετανεωτερικές θέσεις	20
3. Βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής	22
3.1. Η έννοια της αντίστασης και η πολιτικοποίηση της εκπαίδευσης	22
3.2. Το αναλυτικό πρόγραμμα και η διαχείριση των ετεροτήτων.....	24
4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην κριτική παιδαγωγική θεωρία	27
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ.....	32
3.1. Το πλαίσιο της έρευνας.....	32
3.2. Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας	32
3.3. Μεθοδολογία	34
3.3.1. Ποιοτική μέθοδος.....	34
3.3.2. Η συνέντευξη.....	35
3.3.3. Η δειγματοληψία και οι συμμετέχοντες στην έρευνα.....	37
3.3.4. Η συνέντευξη ως συνάντηση	38
3.3.5. Ανάλυση περιεχομένου.....	40
3.4. Περιορισμοί της έρευνας	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ	42
4.1 Η νοηματοδότηση της κρίσης και οι επιπτώσεις της.....	42
4.1.1. Οι επιπτώσεις της κρίσης σε πολιτικό και ιδεολογικό επίπεδο.....	42
4.1.2. Οι επιπτώσεις της κρίσης σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο.....	46

4.1.3. Οι ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις της κρίσης και ζητήματα επίδοσης.....	52
4.2. Στρατηγικές δράσης	57
4.2.1. Κάλυψη βασικών βιοτικών αναγκών	57
4.2.2. Αντισταθμιστικές δράσεις για την ευρύτερη καλλιέργεια των παιδιών	61
4.2.3. Διαχείριση του Αναλυτικού Προγράμματος	66
4.3. Η νοηματοδότηση του ρόλου του εκπαιδευτικού	67
4.4. Η σύνδεση με το ερευνητικό πρόγραμμα TOCSIN.....	71
ΣΥΜΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	73
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	76
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	76
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	88
Οδηγός Συνέντευξης	88

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα μελέτη δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτήν και ευχαριστώ θερμά καθέναν και καθεμιά ξεχωριστά.

Ακόμη, ευχαριστώ τις συμφοιτήτριές μου που συνέβαλαν στην προσπάθεια αυτή, ιδιαίτερα την Αμαλία, την Αλεξάνδρα και τη Σοφία.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Ν. Ασκούνη για το έργο και την προσφορά της, μέρος της οποίας αποτυπώνεται και σε αυτήν την έρευνα.

Τέλος, θέλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην επιβλέπουσά μου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Αλεξάνδρα Ανδρούσου. Είχα το προνόμιο να βρίσκεται πάντα δίπλα μου με δημιουργικές ιδέες, κριτικές παρατηρήσεις, με κατανόηση και φροντίδα. Την ευχαριστώ από καρδιάς.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποπειράται να διερευνήσει τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την οικονομική κρίση. Παράλληλα, ερευνά τις στρατηγικές δράσης που αναπτύσσουν για την αντιμετώπιση και τη διαχείρισή της, στοχεύοντας στη συγκρότηση μιας τυπολογίας του ρόλου τους στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημόσια σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές της Αττικής που αντιμετωπίζουν οξύτατα οικονομικά προβλήματα. Στην έρευνα συμμετείχαν οχτώ εκπαιδευτικοί, άντρες και γυναίκες, από γυμνάσια και λύκεια που είχαν τη φήμη ότι αναπτύσσουν πολύπλευρες δραστηριότητες σε σχέση με την αντιμετώπιση της κρίσης. Από τα ερευνητικά ευρήματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί εκπονούν εναλλακτικά σχέδια παιδαγωγικής δράσης που ενσωματώνουν χειραφετικά χαρακτηριστικά, υιοθετώντας έναν αναβαθμισμένο επαγγελματικό ρόλο.

Λέξεις- κλειδιά: δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οικονομική κρίση, κριτική παιδαγωγική, εκπαιδευτικοί, ενδυνάμωση

Abstract

This paper attempts to explore the perceptions of Secondary Education teachers regarding the economic crisis. At the same time, it investigates the strategies for action, which are developed to address and manage it, aiming at the formation of a typology of their role within Critical Pedagogy. The survey was carried out in public schools located in areas of Attica with acute economic problems. It involved eight male and female teachers from high schools who had the reputation of developing multifaceted activities in response to the crisis. Research findings show that these teachers are actually developing alternative pedagogical action plans that incorporate emancipation characteristics, adopting an upgraded professional role.

Key – words: secondary education, economic crisis, critical pedagogy, teachers, empowerment

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα συνθήκη, της κρίσης που σοβεί στην ελληνική οικονομία τα τελευταία χρόνια, συνεπάγεται την αυξανόμενη όξυνση των κοινωνικών και των οικονομικών προβλημάτων με σοβαρότατες συνέπειες που πλήττουν σε μεγάλο βαθμό την αξιοπρεπή διαβίωση ενός μεγάλου μέρους του πληθυσμού. Το φαινόμενο αυτό δεν αφήνει ανεπηρέαστο και το σχολείο, με τον εκπαιδευτικό να καλείται να διαχειριστεί τις επιπτώσεις του εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας. Η συγκυρία αυτή συνεπικουρούμενη από την νεοφιλελεύθερη κατεύθυνση που έχει το δημόσιο σχολείο του νέου δημόσιου μανάτζμεντ δημιουργεί μια δυστοπική πραγματικότητα και εγείρει με τον πιο επιτακτικό τρόπο ζητήματα παιδαγωγικής και στόχευσης της εκπαίδευσης, κυριότατα δε δημοκρατίας.

Το σύγχρονο σχολείο λειτουργεί όλο και περισσότερο σαν εργοστάσιο και φυλακή, όπου καταστρέφονται η φαντασία, η δημιουργικότητα και η ελεύθερη σκέψη μαθητών και εκπαιδευτικών, ενώ διαμορφώνονται μελλοντικοί εργαζόμενοι με μετρήσιμα προσόντα, ευπροσάρμοστοι στις ανάγκες των επιχειρήσεων (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016: 9-10). Το πλαίσιο αυτό όχι μόνο δε λαμβάνει υπόψιν του τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών, ειδικά των μη προνομιούχων, και την κοινωνική ετερογένεια εν γένει, αλλά τη συσκοτίζει όλο και περισσότερο στην προοπτική της επιβολής της κυρίαρχης ιδεολογίας που προτάσσει την παραγωγή ανθρώπινου κεφαλαίου προσαρμοσμένου στις ανάγκες της αγοράς. Σε αυτό προστίθεται και η αντιφατικότητα του σχολείου ανάμεσα στη νεωτερικότητά του ως θεσμού και εκπαιδευτικών πρακτικών και στη μετανεωτερικότητα των αιτημάτων που εγγράφουν οι ποικίλες διαστάσεις του έργου του και σχετίζονται με τη γνώση και τις πρακτικές τους (Φρυδάκη, 2015: 21), γεγονός που υπονομεύει ακόμα περισσότερο τις δυνατότητες μιας ουσιαστικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών.

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί του δημόσιου σχολείου δεν είναι σε θέση να λειτουργούν αυτόνομα σε σχέση με τη στοχοθεσία, τις πρακτικές και τις διαδικασίες, αλλά υπόκεινται σε ένα θεσμικό πλαίσιο που λειτουργεί βάσει συγκεκριμένων κανονιστικών αρχών που επιβάλλονται από τη διοίκηση, είναι επιτακτική η ανάγκη να δούμε πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν στις «παρυφές» του αναλυτικού προγράμματος, δημιουργώντας ρωγμές σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ανελαστικό το οποίο κάτω από το μανδύα της ουδετερότητας συντελεί στην

προετοιμασία υπάκουων εργαζομένων. Πώς με άλλα λόγια μπορούν, εκκινώντας από το ταξικό, έμφυλο και φυλετικό περιβάλλον της τάξης τους, να διαμορφώσουν ένα σχέδιο παιδαγωγικής δράσης που να ενσωματώνει εναλλακτικές παιδαγωγικές πρακτικές. Πώς οι πρακτικές αυτές με αφετηριακό σημείο την οικονομική κρίση θα είναι σε θέση να κινούνται σε μια προοπτική αφενός αποφυσικοποίησης της κατάστασης που βιώνουν οι μαθητές τους και αφετέρου χειραφέτησης και αντίστασης που στόχο θα έχει την πολύπλευρη μόρφωση των μαθητών και τη δημιουργία ικανών ατόμων να διεκδικήσουν μια ζωή με καλύτερους όρους για όλους και όλες.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται η θεωρητική της πλαισίωση. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται η φύση και ο χαρακτήρας της παρούσας οικονομικής κρίσης, καθώς και κάποια βασικά μεγέθη που δείχνουν την ένταση του προβλήματος, η γνώση των οποίων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάγκη εκπόνησης ενός χειραφετικού εκπαιδευτικού σχεδίου. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης τόσο στη δημόσια εκπαίδευση εν γένει, όσο και στις ζωές των μαθητών και των εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Στο σημείο αυτό αξιοποιήθηκαν προηγούμενες έρευνες που έγιναν σχετικά με τις επιπτώσεις της κρίσης, αλλά και κάποιες θεμελιώδεις αρχές της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται συνοπτικά το παιδαγωγικό ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, εστιάζοντας στις έννοιες της αντίστασης και της πολιτικοποίησης της εκπαίδευσης, της διαχείρισης των ετεροτήτων και του ρόλου του εκπαιδευτικού. Αυτό γιατί πιστεύουμε ότι μπορεί να προσφέρει τα κατάλληλα θεωρητικά εργαλεία σε έναν εκπαιδευτικό για να αναστοχαστεί πάνω στον επαγγελματικό του ρόλο και να συνδιαμορφώσει ένα σχέδιο δράσης που θα κινείται στην κατεύθυνση του κοινωνικού μετασχηματισμού της κοινωνίας.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται τα ερωτήματα της έρευνας, οι μεθοδολογικές επιλογές που ακολουθήθηκαν και το δείγμα της έρευνας. Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάλυση των πορισμάτων. Η ανάλυση δομήθηκε πάνω σε τέσσερις άξονες: τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης, τις στρατηγικές δράσης, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, όπως προκύπτει από τις αναπαραστάσεις τους για την κρίση και τις

δράσεις που ακολούθησαν, και τέλος τη σύγκριση των αποτελεσμάτων με το TOCSIN έτσι ώστε να έχουμε μια σφαιρικότερη εικόνα από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ερμηνεία των πορισμάτων.

Η παρούσα ποιοτική έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει, στο μέτρο των δυνατοτήτων της, στη συζήτηση σχετικά με τις κοινωνικές ανισότητες στο αστικό σχολείο, αλλά και στην ανατροφοδότηση και τον κριτικό αναστοχασμό πάνω στις δυνατότητες και τα όρια της εκπαιδευτικής εργασίας και του ρόλου του εκπαιδευτικού.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. Οικονομική κρίση

1.1. Ο χαρακτήρας και τα αίτια της οικονομικής κρίσης

Είναι πολλές και μεταξύ τους αντικρουόμενες οι ερμηνείες που έχουν προταθεί στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τη φύση και τα αίτια της τρέχουσας κρίσης της ελληνικής οικονομίας. Βασική διαχωριστική γραμμή των ερμηνειών αυτών είναι ο περιορισμός του προβλήματος στη σφαίρα της κυκλοφορίας, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο η κρίση εκδηλώθηκε, ως κρίση δημόσιου χρέους, ή η υπαγωγή του σε βαθύτερα αίτια που σχετίζονται με τη σφαίρα της παραγωγής.

Ο Μαυρουδέας (2015), σχολιάζοντας την παρούσα οικονομική κρίση, αναφέρει τρεις βασικές ομάδες ερμηνειών. Η πρώτη συνίσταται στο θεωρητικό ρεύμα της Ορθοδοξίας, το οποίο υποστηρίζεται από την κυρίαρχη αφήγηση και θεωρεί την κρίση ως απότοκο κακών πολιτικών επιλογών. Η δεύτερη συνιστά το λεγόμενο ρεύμα της Ετεροδοξίας, το οποίο αποδίδει την κρίση στην κατίσχυση των νεοφιλελεύθερων πολιτικών και στην Ευρωπαϊκή Ενοποίηση περισσότερο και λιγότερο στον μαρξικό νόμο της πτώσης του ποσοστού κέρδους, δηλαδή σε βαθύτερα δομικά αίτια του καπιταλιστικού συστήματος παραγωγής, ερμηνεία που προκρίνουν οι Μαρξιστικές θεωρήσεις. Οι Maniatis και Passas (2015: 107) υποστηρίζουν ότι «η ελλιπής κερδοφορία παραμένει η βασική αιτία της κρίσης ανεξάρτητα από την άμεση αιτία κάθε φορά και αυτό ισχύει και για την περίπτωση της ελληνικής οικονομίας». Στην εργασία τους μελετούν την μεταπολεμική ελληνική οικονομία, στην οποία εντοπίζουν τις ρίζες της τρέχουσας κρίσης με τη χρήση μεταβλητών υπό το πρίσμα του μαρξικού νόμου της *πτωτικής τάσης του ποσοστού κέρδους*.

Σύμφωνα με την μαρξιστική επιχειρηματολογία, τα κέρδη στηρίζονται στην αντίθεση του κοινωνικού χαρακτήρα της παραγωγής και στην ατομική ιδιοποίηση των αποτελεσμάτων της, δηλαδή στην εκμετάλλευση, που βρίσκεται στον πυρήνα της καπιταλιστικής παραγωγής. Ειδικότερα, αυτό συμβαίνει εξαιτίας της παραγωγής αυτού που ο Μαρξ αποκαλεί υπεραξία, τη διαφορά ανάμεσα στην αξία της εργασίας, δηλαδή των ωρών που δουλεύει ο εργάτης, και της εργασιακής του δύναμης, δηλαδή

των ωρών που χρειάζεται να δουλέψει για να παραχθούν τα προϊόντα που απαιτούνται για τη συντήρησή του. Η ολοένα συντελούμενη τεχνολογική ανάπτυξη και η συνακόλουθη αυτοματοποίηση της εργασίας, οδηγεί στην αύξηση της οργανικής σύνθεσης του κεφαλαίου, καθώς αυξάνονται οι νεκροί παραγωγικοί συντελεστές, όπως μηχανήματα, κτήρια, πρώτες ύλες κ.τ.λ. και παράλληλα μειώνεται η ανθρώπινη εργασία. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια την πτώση της υπεραξίας, ακόμα και με ανερχόμενο τον βαθμό της εκμετάλλευσης, δηλαδή του μεταβλητού ποσοστού και έτσι του ποσοστού κέρδους. Ο Μαρξ εξετάζοντας τον νόμο της τάσης του ποσοστού κέρδους να πέφτει στον τρίτο τόμο του *Κεφαλαίου* (1978: 269) επισημαίνει σχετικά ότι «η αυξανόμενη τάση του γενικού ποσοστού κέρδους να πέφτει έχει αποδειχθεί σαν αυτονόητη ανάγκη που προκύπτει από τη φύση του κεφαλαιοκρατικού τρόπου παραγωγής, ότι στην ανάπτυξή του το γενικό μέσο ποσοστό της υπεραξίας πρέπει να εκφράζεται με ένα γενικό ποσοστό κέρδους να πέφτει», γεγονός που αποτελεί τη θεμελιώδη αντίθεση της διαδικασίας της καπιταλιστικής συσσώρευσης. Στο πλαίσιο αυτό, για τις μαρξιστικές θεωρήσεις εν γένει οι κρίσεις παρουσιάζονται σαν προϊόν της διαλεκτικής εξέλιξης της συσσώρευσης κεφαλαίου και είναι αποτέλεσμα της τυπικής λειτουργίας του συστήματος και όχι κάποιας τυχαίας ανωμαλίας ή λαθεμένων επιλογών (Μανιάτης, 2009: 17).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω και κυρίως με τη θεώρηση της κρίσης ως καπιταλιστικής που δε σχετίζεται με κακές πολιτικές επιλογές και με αυτό που στη δημόσια συζήτηση αναφέρεται ως «σπάταλο κράτος» και συνυπολογίζοντας τις έρευνες που αποδίδουν αρνητικό πρόσημο στον καθαρό κοινωνικό μισθό (Μανιάτης, 2014) συνεπάγεται και το γεγονός ότι η κρίση δεν μπορεί «να αποδοθεί σε κατακτήσεις της εργατικής τάξης ή στα καθαρά οφέλη των μισθωτών εργαζομένων και συνταξιούχων μετά την αφαίρεση των φόρων που πληρώνουν στο κράτος» (Μανιάτης, 2013: 19). Η τελευταία αυτή επισήμανση, πέρα από την ένταξή της στο πλαίσιο μιας συνοπτικής παρουσίασης για την οικονομική κρίση, κρίνεται αναγκαία καθώς η κατανόηση των αιτιών και της φύσης της κρίσης αποτελεί, όπως επισημαίνει και ο Γρόλλιος (2012), προϋπόθεση για την αναδιαμόρφωση των ριζοσπαστικών εναλλακτικών παιδαγωγικών πρακτικών· απαιτείται η αναγνώριση και η ανάδειξή της

ως σύγχρονου προβλήματος με διάρκεια και σοβαρές επιπτώσεις στις ζωές των όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στον ίδιο τον ρόλο και τη λειτουργία του σχολείου.

1.2. Η αριθμητική της κρίσης

Η κρίση που σοβεί στην ελληνική οικονομία από το 2008 έχει λάβει διακριτά, βαθιά χαρακτηριστικά ανθρωπιστικής κρίσης (Γιατροί του Κόσμου, 2010 · Συνήγορος του Πολίτη, 2016). Η μακροχρόνια επιβράδυνση του ρυθμού ανάπτυξης της οικονομικής δραστηριότητας έχει σοβαρότατες συνέπειες σε όλες τις πλευρές της δημόσιας ζωής, τόσο σε κοινωνικό, όσο και σε οικονομικό επίπεδο. Η έκτασή της αποτυπώνεται με εύγλωττο τρόπο στη λειτουργία των προνοιακών δομών, στην υγεία και στην εκπαίδευση, αλλά και σε όλους τους δείκτες που σχετίζονται με την οικονομία· απασχόληση, κίνδυνος φτώχειας κ.τ.λ..

Σύμφωνα με την ετήσια έκθεση της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής για το έτος 2016 (ΕΛΣΤΑΤ, 2017α) η Ελλάδα βρίσκεται τρίτη στην κατάταξη, έπειτα από τη Ρουμανία και τη Βουλγαρία, με ποσοστό 22,4% ως προς την ποσοστιαία κατανομή του πληθυσμού με υλική στέρηση στις Ευρωπαϊκές χώρες. Από την ίδια έκθεση διαπιστώνεται ότι προκειμένου για την ηλικιακή ομάδα 0 έως 17 ετών η στέρηση βασικών αγαθών και υπηρεσιών, μεταξύ των οποίων η ικανοποιητική διατροφή, η θέρμανση κ.ά., δεν αφορά μόνο τον φτωχό πληθυσμό αλλά και μέρος του μη φτωχού πληθυσμού και ανέρχεται στο 26,7%, μεγαλύτερο κατά 15 μονάδες από το ανάλογο ποσοστό του 2009. Παράλληλα με αυτούς τους δείκτες η ανεργία για τον Φεβρουάριο του 2017 ανέρχεται σε ποσοστό 23,2% (ΕΛΣΑΤ, 2017β) και δοθέντος ότι το 34,7% των εργαζομένων με πλήρη απασχόληση και το 42,13% των εργαζομένων με μερική απασχόληση λαμβάνουν μισθό χαμηλότερου του κατώτατου, καθίσταται σαφές ότι ένας ολοένα και αυξανόμενος αριθμός απασχολούμενων κινείται γύρω και κάτω από το όριο της φτώχειας (ΓΣΕΕ, 2017).

Οι δείκτες, οι οποίοι παρουσιάστηκαν εδώ ενδεικτικά, προσφέρουν μια συνοπτική εικόνα αυτού που συντελείται τα τελευταία εννέα χρόνια στην Ελλάδα. Αν μαζί με αυτούς συνυπολογίσουμε τη συρρίκνωση των ασφαλιστικών και συνταξιοδοτικών δικαιωμάτων, τη μειωμένη ή ανύπαρκτη δυνατότητα πρόσβασης σε δομές υγείας και

ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και την υπερφορολόγηση αντιλαμβανόμαστε το μέγεθος του προβλήματος που πλήττει ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού.

2. Επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης

2.1. Το σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο και οι επιπτώσεις της κρίσης στο σχολείο

Τις τελευταίες δεκαετίες, με αφορμή την πετρελαϊκή κρίση του 1973, πρωταρχική αιτία της οποίας, όπως και της σημερινής, ήταν η πτώση του μέσου ποσοστού κέρδους, συντελείται η αποκαλούμενη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης ως απάντηση του κεφαλαίου στην κρίση, με στόχο τη μετατόπιση του συσχετισμού δύναμης προς όφελός του και σε βάρος της ζωντανής εργασίας (Γρόλλιος, Λιάμπας & Παυλίδης, 2015). Η διαδικασία αυτή αφορά ποικίλες μεταρρυθμίσεις στο θεσμικό πλαίσιο της κοινωνίας που σχετίζονται, ανάμεσα σε άλλα, με την απορρύθμιση των εργασιακών σχέσεων, τις μειώσεις σε μισθούς και σε συντάξεις αλλά και την ιδιωτικοποίηση δημόσιων αγαθών και κοινωνικών υπηρεσιών (Γούβιας & Θεριανός, 2014). Έτσι, ο τομέας της εκπαίδευσης αναπόφευκτα αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την κερδοφορία του κεφαλαίου.

Σύμφωνα με τους Thorsen και Lie (2009) ο νεοφιλελευθερισμός είναι ένα σύνολο πολιτικών πεποιθήσεων που μεταξύ άλλων προτάσσει την ελεύθερη λειτουργία των αγορών. Στο νεοφιλελεύθερο δόγμα, η λειτουργία του κράτους περιορίζεται στη διαφύλαξη των ατομικών ελευθεριών και της περιουσίας με τρόπο που να διασφαλίζει την ελεύθερη άσκηση δραστηριότητας των ατόμων σε μη ρυθμιζόμενες αγορές. Ειδικότερα στην εκπαίδευση ο νεοφιλελευθερισμός αποτυπώνεται με τη συρρίκνωση του δημόσιου και την επέκταση του ιδιωτικού τομέα στην εκπαιδευτική αγορά μέσα από ένα σύνολο πρακτικών που υποστηρίζει τη διαδικασία αυτή και σχετίζεται με αυτό που ο Apple (2008: 102) ονομάζει «μετάφραση ενός οικονομικού δόγματος στη γλώσσα της εμπειρίας, της ηθικής επιταγής και της κοινής λογικής». Στο πλαίσιο αυτό η κρίση, ως αφορμή για την εισαγωγή νεοφιλελεύθερων μορφών ρύθμισης και ελέγχου της εκπαίδευσης, επιτάχυνε τη μείωση των δαπανών (OECD, 2010) και, σύμφωνα με τον Σκλάβο (2014), κατά το 2014 οι δαπάνες του προϋπολογισμού για την Παιδεία μειώθηκαν κατά 32,22% σε σχέση με την προ κρίσης κατάσταση (2009) και αντιστοιχούν στο 2,7 του ΑΕΠ, όταν στην υπόλοιπη

Ευρώπη ο μέσος όρος των δαπανών αντιστοιχεί στο 5%. Η μείωση αυτή προήλθε από τις περικοπές μισθών των εκπαιδευτικών και την αύξηση του διδακτικού τους ωραρίου κατά δύο ώρες, τις συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολικών μονάδων, την συνεπαγόμενη αύξηση των μαθητών ανά τμήμα, αλλά και την κατάργηση εκπαιδευτικών υποστηρικτικών δομών (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2014). Παράλληλα, χαρακτηριστικό παράδειγμα της στοχευμένης εύνοιας προς την ιδιωτική κερδοφορία υπήρξε κατά το 2013 η κατάργηση τριών τομέων της Τεχνολογικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης που είχαν την υψηλότερη ζήτηση από τους απόφοιτους Γυμνασίου και η συνακόλουθη παράδοση ενός μεγάλου αριθμού σπουδαστών στις αντίστοιχες ειδικότητες ιδιωτικών φορέων μεταγυμνασιακής εκπαίδευσης.

Εκτός από τη συρρίκνωση του δημόσιου τομέα, η ιδιωτικοποίηση στην εκπαίδευση, ως ενισχυόμενη τάση διεθνώς, διακρίνεται όπως επισημαίνουν οι Ball και Youdell (2008: 14) σε δύο τύπους: στην ενδογενή και την εξωγενή ιδιωτικοποίηση. Η ενδογενής ιδιωτικοποίηση αφορά στην εισαγωγή τεχνικών και πρακτικών από τον ιδιωτικό τομέα, έτσι ώστε ο δημόσιος τομέας να μοιάζει περισσότερο με επιχείρηση και η εξωγενής που αφορά στη χρησιμοποίηση του ιδιωτικού τομέα για παροχή υπηρεσιών σε κερδοσκοπική βάση. Η διαδικασία αυτή υποστηρίζεται από ένα πλέγμα πρακτικών που ως έναν βαθμό επιχειρούνται και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η γονεϊκή επιλογή, ως χαρακτηριστική μορφή της ενδογενούς ιδιωτικοποίησης, στην Ελλάδα παραμένει μη θεσμοθετημένη και άτυπη (με την εξαίρεση της περίπτωσης των πειραματικών πρότυπων και κ.ά. σχολείων) (Θεριανός & Φωτόπουλος, 2011), ωστόσο άλλες μορφές, όπως η επιχειρούμενη αξιολόγηση και η αυτονομία της σχολικής μονάδας φαίνονται να ενισχύονται.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας που επιχειρήθηκε κατά το προηγούμενο διάστημα εντάσσονται στο πλέγμα της μετρήσιμης αποτελεσματικότητας και της ανταγωνιστικότητας που προκρίνει η νεοφιλελεύθερη αντίληψη στην προοπτική της δημιουργίας ενός δραστήριου και ανταγωνιστικού υποκειμένου (Olssen στο Apple, 2001: 414). Η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί εκ των πραγμάτων μια απόπειρα μετάθεσης των ευθυνών της κεντρικής διοίκησης στους εκπαιδευτικούς, καθώς αγνοεί τους ευρύτερους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν της σχολική αποτυχία και τη σχολική

διαρροή, ως εάν το πολιτισμικό κεφάλαιο, η ταξική υπαγωγή, οι συνθήκες διαβίωσης και το αναλυτικό πρόγραμμα να μη σχετίζονται με την σχολική επίδοση και το κοινωνικό υποκείμενο εν γένει να μην υπόκειται σε δομικούς περιορισμούς. Για τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία, άλλωστε, τα άτομα θεωρούνται αποκλειστικώς υπεύθυνα για τις συνέπειες των επιλογών τους, καθώς «η ανισότητα και η κοινωνική αδικία είναι ηθικά αποδεκτή, τουλάχιστον στο βαθμό στον οποίο τέτοιες καταστάσεις θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως αποτέλεσμα ελεύθερων επιλογών των ατόμων» (Nozick, 1974, Hayek, 1976 στο Thorsen & Lie, 2009: 16). Η αξιολόγηση, έτσι, αναδεικνύει και αναπαράγει την κοινωνική ιεραρχία, και, όπως δείχνει και η διεθνής εμπειρία ενισχύει την ταξικότητα (Ball & Youdell, 2008 · Καλημερίδης, 2012 · Νικολούδης, 2011) και τη συρρίκνωση της διδακτικής αυτονομίας (Διαμαντής, 2011) στο σχολείο. Σε άμεση συνάρτηση με την αξιολόγηση βρίσκεται και η κλιμακούμενη εμπιστοσύνη σε διεθνή τεστ αξιολόγησης, όπως το Pisa, με εξετάσεις που απομακρύνουν την προσοχή από τους λιγότερο μετρήσιμους ή ανυπολόγιστους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως η πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και η ηθική δράση, περιορίζοντας έτσι επικίνδυνα τη συλλογική μας φαντασία σχετικά με το τι είναι και πρέπει να είναι η εκπαίδευση» (Andrews, et al., 2014). Από την ίδια αντίληψη απορρέει και η ανάδειξη στο δημόσιο διάλογο των ιδεολογημάτων της αριστείας και της αξιοκρατίας την ώρα που οι κοινωνικές ανισότητες οξύνονταν, αλλά και η έννοια της σχολικής αυτονομίας, η οποία στο μέτρο που η ίδια είναι διοικητική και ο συγκεντρωτισμός του κράτους αξιολογικός, συμβάλλει και αυτή με τη σειρά της στην αναπαραγωγή των κυριάρχων κοινωνικών σχέσεων εξουσίας και εκμετάλλευσης (Καλημερίδης, 2011).

Ως εκ τούτου, η καθολική εμπορευματοποίηση κρίσιμων τομέων της ανθρώπινης δραστηριότητας και η αγοραία μορφή που προτάσσει η νεοφιλελεύθερη αντίληψη προωθεί μια οικονομική έναντι μιας πολιτικής προσέγγισης της κοινωνίας. Η υιοθέτηση από το κράτος αυτού του τρόπου λειτουργίας μετατρέπει την εκπαίδευση από αγαθό σε εμπόρευμα και επιχειρεί να περιστείλει ακόμα περισσότερο την αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου, ενισχύοντας την αναπαραγωγή της κοινωνικής και οικονομικής ιεραρχίας. Έτσι, ο αναπαραγωγικός εν γένει ρόλος του σχολείου αποσιωπάται, ενώ η επίσημη γνώση που διδάσκεται σε αυτό δεν προβληματίζεται

και προβάλλεται ως ανιστορική, ουδέτερη και έγκυρη, ανεξάρτητη από συμφέροντα και ιδεολογίες.

2.2. Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στους μαθητές και τις οικογένειές τους

Σύμφωνα με την έκθεση της UNICEF για την κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα, κατά το έτος 2015 με ποσοστό 45% η Ελλάδα είναι με μεγάλη διαφορά η χώρα όπου τα παιδιά αντιμετωπίζουν την υψηλότερη υλική αποστέρηση μεταξύ των 14 παλαιότερων χωρών-μελών της ΕΕ, ενώ το 22% ζει σε συνθήκες ακραίας φτώχειας (UNICEF, 2017). Τούτου δοθέντος, οι επιπτώσεις της φτώχειας και κατά συνέπεια της κρίσης δεν είναι δυνατόν να μελετηθούν ανεξάρτητα από το οικογενειακό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσονται τα παιδιά.

Είναι πολλές οι μελέτες που συγκλίνουν στα επιβλαβή αποτελέσματα της κρίσης στις οικογένειες των παιδιών ως προς την καθημερινή τους διαβίωση, τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε υλικό επίπεδο. Η κατακόρυφη αύξηση της μακροχρόνιας ανεργίας, αλλά και η υποαπασχόληση έχουν μια σειρά από επιπτώσεις. Αρχικά, επιδεινώνουν τη φυσική υγεία γεγονός που προκαλείται τόσο από την ακατάλληλη διατροφή και τον υποσιτισμό, όσο και από την αδυναμία πρόσβασης σε ιατροφαρμακευτική περίθαλψη. Ακόμη επηρεάζεται η ψυχική υγεία και αυξάνεται η πιθανότητα πρόκλησης ψυχικών διαταραχών αλλά και ο τρόπος αλληλεπίδρασης με τους άλλους, με αποτέλεσμα εντάσεις και τσακωμούς μεταξύ των μελών της οικογένειας (Drydakis, 2015 · Μπούρας & Λύκουρας, 2011: 56 · Kokkevi, Stavrou, Kanavou & Fotiou, 2014). Έτσι, η συσσώρευση όλων των συνεπειών της κρίσης μπορεί να επιδρά στον τρόπο άσκησης του γονεϊκού ρόλου, καθώς τα υφιστάμενα προβλήματα καθιστούν συχνά τους γονείς αναποτελεσματικούς στην προώθηση ενός υγιούς προτύπου ταύτισης για τα παιδιά τους. Στο πλαίσιο αυτό δεν είναι σε θέση να απορροφούν τα άγχη και τις αγωνίες των παιδιών τους και να αφιερώνουν χρόνο σε αυτά. Επιπρόσθετα, συχνά η φτώχεια συνδέεται με τη χαμηλή διάδραση μεταξύ γονέων-παιδιών, την υιοθέτηση αυστηρών τιμωριών και την ενδεχόμενη αύξηση της ενδοοικογενειακής βίας (Αναγνωστόπουλος & Σουμάκη, 2013 · Αυγητίδου et al., 2016:176 · Brooks-Gunn & Duncan, 1997 · Γαλανάκη, 2015:3 · Hossain & McGregor, 2011). Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάπτυξη σε συνθήκες φτώχειας έχει

μακροπρόθεσμες συνέπειες στην ψυχική ευημερία των παιδιών ως ενηλίκων, ακόμα και μετά την εγκατάλειψη της γονικής στέγης (Sobolewski & Amato, 2005).

Παράλληλα, η μείωση του οικογενειακού εισοδήματος έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία κάλυψης αναγκών που σχετίζονται με το σχολείο, όπως τη συμμετοχή σε εκδρομές, τη προσφορά ιδιαίτερων μαθημάτων στο σπίτι και εν γένει άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που γίνονται ιδιωτικά και στοχεύουν στην ανάπτυξη του πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών (Kokkevi et al., 2014 · Shafiq, 2010: 3 · Συνήγορος του Παιδιού, 2012). Ακόμη, μια σειρά μελετών συσχετίζει τη φτώχεια με τις χαμηλές σχολικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών (Eagle & Black, 2008 · Griggs & Walker, 2008 · Ντολιοπούλου, 2015). Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, πέρα από την πιθανότητα πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, της υποτίμησής του και της αύξησης της παιδικής εργασίας, τα παιδιά των φτωχών οικογενειών ασχολούνται περισσότερο με την επιβίωσή τους και έχουν λιγότερες προσδοκίες και για την εκπαίδευσή τους και για τη μελλοντική τους ένταξη στην αγορά εργασίας. Άλλωστε, αυτό είναι αναμενόμενο, καθώς, όπως επισημαίνει ο Bernstein (1991: 128-129), το σπίτι αποτελεί παραπληρωματικό του σχολείου χώρο για την πρόσληψη του ακαδημαϊκού αναλυτικού προγράμματος και - στις περιπτώσεις των παιδιών από τα φτωχότερα στρώματα - αυτό το επίσημο παιδαγωγικό πλαίσιο του σπιτιού που απαιτεί έναν ήσυχο χώρο δεν είναι συνήθως εφικτό. Ωστόσο, εκτός από τις ειδικότερες επιπτώσεις της κρίσης στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών η κρίση, όπως προκύπτει από το σύνολο των ερευνών που αναφέρθηκαν στην παρούσα ενότητα, επηρεάζει ευρύτερα το παιδί· αποτελεί τροχοπέδη στην απρόσκοπτη νοητική και σωματική του ανάπτυξη, οδηγεί σε προβλήματα συμπεριφοράς και αυξάνει τις πιθανότητες ψυχικής νοσηρότητας και εμπλοκής σε «καταστάσεις κοινωνικής παθογένειας, παραβατικότητας, όπως είναι οι αυτοκτονίες, η βία, η παραβατικότητα και η Χρυσή Αυγή» (Akrivou et al., 2016). Αναφορικά με την τελευταία αυτή επισήμανση, η Παντελίδου Μαλούτα (2015: 170-171) διερευνώντας την πολιτική κοινωνικοποίηση στην εφηβεία, διερωτάται σχετικά με το είδος της ριζοσπαστικοποίησης των νέων της κρίσης, όσο και για τη πιθανότητα ενδυνάμωσης ξενοφοβικών πολιτισμικών τάσεων που έχουν εμφανιστεί τα τελευταία χρόνια σε αυτήν την κατηγορία. Άλλωστε, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε, εκκινώντας από

τον ορισμό που επιχειρεί ο Paxton για τον φασισμό (2006: 302) ότι η κρίση επηρεάζει τους έφηβους μαθητές ιδεολογικά και σχετίζεται μαζί του, στο μέτρο που διαμορφώνει το πλαίσιο για μια «μονομανή ενασχόληση με την κοινωνική παρακμή, την ταπείνωση ή τον κατατρεγμό και από μια αντισταθμιστική προσήλωση στην ενότητα, στην ενεργητικότητα και στον εξαγνισμό».

Εκτός από τις συγκεκριμένες έρευνες που αποτυπώνουν με σαφήνεια τις επιπτώσεις στην εκπαίδευση σε καιρούς οικονομικής κρίσης, ο τρόπος με τον οποίο οι κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες διαμορφώνουν και επηρεάζουν την εκπαίδευση στο σύνολό της έχει μελετηθεί από την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Κοινός τόπος των ερευνών που έχουν διεξαχθεί σχετικά με την εκπαίδευση και το ρόλο της είναι η σύνδεση ανάμεσα στην επίδοση και την κοινωνική προέλευση των μαθητών και η αναπαραγωγή από το σχολείο της ταξικής διαστρωμάτωσης της κοινωνίας με εντυπωσιακή ακρίβεια (Φραγκουδάκη, 1985: 41).

Η πρόσληψη του σχολικού χώρου με όρους ουδετερότητας και ισότητας προϋποθέτει ένα κοινό αφετηριακό σημείο για όλους τους μαθητές και ένα κοινό περιβάλλον ανάπτυξης, παραβλέποντας το ιδιαίτερο πολιτισμικό κεφάλαιο με το οποίο κάθε οικογένεια, σε συνάρτηση με την ταξική της θέση, εφοδιάζει τα παιδιά της και τη σχέση που αυτό έχει με την κουλτούρα του σχολείου. Σύμφωνα με τον Bourdieu (1986: 243) το πολιτισμικό κεφάλαιο μπορεί να υπάρξει σε τρεις μορφές: στην ενσωματωμένη κατάσταση, δηλαδή τη μορφή μακρόχρονης διάθεσης του νου και του σώματος. Στην αντικειμενοποιημένη κατάσταση, με τη μορφή πολιτιστικών αγαθών (εικόνες, βιβλία, λεξικά, όργανα, μηχανές κλπ.) και στη θεσμοθετημένη, μια μορφή αντικειμενοποίησης που αφορά στην πιστοποίηση εκπαιδευτικών ποσόντων. Τα παιδιά των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων έρχονται στο σχολείο εφοδιασμένα με ένα σύνολο γνώσεων και με μία γενική προδιάθεση στη μάθηση, ως αποτέλεσμα της μακρόχρονης και αδιόρατης τριβής με τα πολιτισμικά προϊόντα, γεγονός που έχει άμεση σχέση με τη σχολική απόδοση (Φραγκουδάκη, 1985: 163-164). Παράλληλα, από την οικογένεια μεταβιβάζεται ένα έθος, δηλαδή «ένα σύστημα αξιών έμμεσων και βαθιά εσωτερικευμένων, που συμβάλλει μεταξύ άλλων στον καθορισμό της συμπεριφοράς τους παιδιού, τόσο απέναντι στο μορφωτικό κεφάλαιο όσο και απέναντι στο σχολικό θεσμό» (Bourdieu, 1996: 360). Ο Bourdieu εντοπίζει σε

αυτήν την μορφωτική κληρονομιά την πηγή των αόρατων μηχανισμών που συντελούν στη σχολική ανισότητα. Σύμφωνα με τους Bourdieu και Passeron (1996), η νομιμοποιημένη κουλτούρα του σχολείου, που αντιστοιχεί σε αυτή των κυρίαρχων τάξεων, βρίσκεται σε αντίθεση με αυτή των παιδιών που δεν προέρχονται από τα κυρίαρχα στρώματα, με αποτέλεσμα να μην έχουν τις ίδιες πιθανότητες επιτυχίας με τα άλλα των προνομιούχων τάξεων. Σε αυτήν τη διαδικασία, το πολιτισμικό προνόμιο που έχουν τα παιδιά των ανώτερων τάξεων συγκαλύπτεται, φυσικοποιείται και μετασχηματίζεται σε ταλέντο και χαρίσματα, δηλαδή ατομικές ικανότητες.

Το γεγονός αυτό σε συνάρτηση με την προώθηση της αξίας της ομοιογένειας έχει ως αποτέλεσμα να αγνοεί την κοινωνική ετερογένεια και παρουσιάζει το ελληνικό έθνος κοινωνικά και ταξικά αδιαφοροποίητο, ώστε το εθνικό συμφέρον να εμφανίζεται ως υπέρτατη προτεραιότητα για όλους απαλλαγμένη από επιμέρους ιδιοτελή συμφέροντα ή στόχους ομάδων» (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007: 19). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το σχολείο να νομιμοποιεί μια συγκεκριμένη μορφή γνώσης, απορρίπτοντας όποια δεν ταιριάζει με την αφήγησή του. Στο πλαίσιο αυτό η κρίση, ως όξυνση των ήδη υπάρχοντων προβλημάτων βαθαίνει ακόμα περισσότερο τις κοινωνικές ανισότητες.

2.3. Οι επιπτώσεις της κρίσης στους εκπαιδευτικούς

Τις τελευταίες δεκαετίες πληθαίνουν οι ελληνικές και διεθνείς μελέτες σχετικά με το άγχος που συνδέεται και πηγάζει από την εργασία. Από τις έρευνες αυτές προκύπτει ότι το επάγγελμα των εκπαιδευτικών βρίσκεται στις υψηλότερες θέσεις των στρεσογόνων επαγγελμάτων (Johnson et al., 2005 · Travers & Cooper, 1993). Σύμφωνα με τον Kyriacou (2001: 28), το άγχος των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η εμπειρία δυσάρεστων και αρνητικών συναισθημάτων, όπως θυμός, πίεση, ματαίωση κ.ά. ως συνέπειες κάποιων πλευρών της εργασίας τους ως εκπαιδευτικοί.

Το φαινόμενο του επαγγελματικού άγχους είναι πολυπαραγοντικό και οφείλεται τόσο σε παράγοντες που σχετίζονται με το αντικείμενο της εργασίας, τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές και τις παιδαγωγικές πρακτικές, όσο και με παράγοντες που αφορούν στις ευρύτερες συνθήκες εργασίας και τις απολαβές τους (ό.π. 29). Από το σύνολο των ερευνών που εξετάζουν το επαγγελματικό άγχος των

εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με την κρίση και τις εν γένει επιπτώσεις της (Kalyva, 2013 · Κοντογεωργίου, Κολοκοτρώνης & Λαπούσης, 2015 · Mouza & Souchamvali, 2015 · Στάγια & Ιορδανίδης, 2013 · Avgitidou et al., 2017) δεν προκύπτουν ομοιογενή αποτελέσματα. Έτσι, σε άλλες έρευνες φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να έχουν αυξημένο άγχος, ενώ σε άλλες τα επίπεδα άγχους να βρίσκονται πιο χαμηλά σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ωστόσο, η απόσταση αυτή ανάμεσα στα ευρήματα των ερευνών που προαναφέρθηκαν ενδεχομένως να ερμηνεύεται στη βάση των διαφορετικών μεθόδων ανάλυσης και δειγματοληψίας και σε γεωγραφικές παραμέτρους με διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Σε κάθε περίπτωση η βασική μεταβλητή που φαίνεται να επηρεάζει ψυχολογικά τους εκπαιδευτικούς είναι η περικοπή των μισθών τους και οι αποφάσεις της διοίκησης. Αναλυτικότερα, η περικοπή του μισθού τους συμπεριλαμβανομένων των δώρων και διάφορων επιδομάτων και η σύνδεσή του με την αξιολόγηση έχει ως συνέπεια να τους κατατάσσει στους χαμηλότερα αμειβόμενους σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες του ΟΟΣΑ (OECD, 2017). Επίσης, περισσότερο φαίνεται να τους απασχολεί η διαδικασία της αξιολόγησης και η διαθεσιμότητα που τους τοποθετεί σε καθεστώς μεγάλης εργασιακής επισφάλειας, ενώ λιγότερο φαίνεται να τους επηρεάζει η ένδεια του κατάλληλου εποπτικού υλικού. Εντούτοις, οι μεταρρυθμίσεις που συντελέστηκαν τα τελευταία χρόνια δεν φαίνονται, κατά την άποψή τους, να έχουν επίπτωση στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και την επαγγελματική τους ετοιμότητα (Ziontaki & Vissariou, 2014: 68), ενώ είναι αρκετοί εκείνοι που ενδιαφέρονται για την περαιτέρω επιμόρφωσή τους (Tsakiridou et al., 2014: 12).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

1. Εισαγωγή

Η κριτική παιδαγωγική αποτελεί ένα ρεύμα παιδαγωγικών ιδεών και πρακτικών που συγκροτήθηκε ως τέτοιο στις αρχές της δεκαετίας του 1970, στις ΗΠΑ, ενώ κατά τη δεκαετία του 1980 μετατράπηκε σε κίνημα που γνώρισε μεγαλύτερη ανάπτυξη (Τσάφος, 2014). Ηγετικές μορφές του κινήματος αναδείχθηκαν οι H. Giroux, S. Aronowitz, M. Apple και P. McLaren.

Η κριτική παιδαγωγική, όπως και κάθε παιδαγωγικό ρεύμα, σχετίζεται άμεσα με το κοινωνικό και ιδεολογικό πλαίσιο της εποχής του. Πρόκειται για μια εποχή, την οποία χαρακτηρίζουν τα υψηλά ποσοστά ανεργίας και η κακή οικονομική κατάσταση ως απόρροια του πολέμου του Βιετνάμ, αλλά και άλλων παραγόντων. Παράλληλα, την ίδια περίοδο αναπτύσσεται το κίνημα για τα πολιτικά δικαιώματα των μαύρων και στη συνέχεια το φοιτητικό και το κίνημα ενάντια στον πόλεμο του Βιετνάμ που διέλυσαν την εικόνα της κοινωνίας ευημερίας και συναίνεσης, η οποία μέχρι τότε απέκρυπτε τις ποικίλες ανισότητες και την καταπίεση (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010: 14-15). Η ανάπτυξη όλων αυτών των κινήματων έθετε με πολύ ξεκάθαρο τρόπο ζητήματα φυλής, τάξης και φύλου που όφειλε να λάβει υπόψιν του η απόπειρα συγκρότησης ενός ριζοσπαστικού εναλλακτικού παιδαγωγικού σχεδίου.

Παράλληλα, στο πεδίο των πολιτικών επιστημών ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 έχει συγκροτηθεί η Κριτική Θεωρία, η νέο-μαρξιστική θεωρία, που αναπτύχθηκε από τη «Σχολή της Φρανκφούρτης», η οποία έδρασε από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και αποτελείται από τον κύκλο στοχαστών του Ινστιτούτου Κοινωνικής Έρευνας του Πανεπιστημίου της Φρανκφούρτης. Μέσα σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο, αλλά και υπό την επίδραση της Κριτικής Θεωρίας και άλλων μορφών σκέψης, μεταξύ των οποίων ο βραζιλιάνος φιλόσοφος P. Freire, ο M. Foucault και ο A. Gramsci (Darder et al., 2009) συγκροτήθηκε σταδιακά το ριζοσπαστικό κίνημα της Κριτικής Παιδαγωγικής, «που μεταφέρει τη συζήτηση για τη γνώση και την εγκυρότητά της στην εκπαιδευτική πράξη και στον ρόλο των εκπαιδευτικών σε μία προοπτική προόδου και χειραφέτησης» (Τσάφος, 2014: 62).

2. Κριτική Παιδαγωγική: νεωτερικές και μετανεωτερικές θέσεις

Η Κριτική Παιδαγωγική δεν αποτελεί ένα συνεκτικό ρεύμα θεωρητικών ιδεών, αλλά αντίθετα πρόκειται για τη συνύπαρξη ανομοιογενών ιδεών, συχνά αντικρουόμενων μεταξύ τους, οι οποίες, ωστόσο, «συγκλίνουν σε μια στρατευμένη εκπαίδευση, που συνδέεται με το όραμα μιας ποιοτικότερης ζωής για όλους σε μια κοινωνία χωρίς σχέσεις εκμετάλλευσης» (Τσάφος, 2016). Σύμφωνα με τον Giroux (2010: 255a) «συνδυάζοντας τις καλύτερες διεισδυτικές διαπιστώσεις της νεωτερικότητας και του μεταμοντερνισμού οι παιδαγωγοί μπορούν να διευρύνουν και να επεκτείνουν αυτό που αναφέρεται γενικά ως κριτική παιδαγωγική». Ο ίδιος άλλωστε υιοθετεί τον Laclau υποστηρίζοντας ότι η μετανεωτερικότητα δεν είναι μια απλή απόρριψη της νεωτερικότητας, αλλά συμπεριλαμβάνει μια διαφορετική εναρμόνιση των θεμάτων και των κατηγοριών του (Aronowitz & Giroux, 1991:59).

«Η μετανεωτερικότητα αμφισβήτησε τις μεγάλες αφηγήσεις της νεωτερικής σκέψης και εστίασε σε τοπικές αφηγήσεις, κατάλληλες για τις μετανεωτερικές κοινωνίες, που νομιμοποιούν την πολλαπλότητα των φωνών, των οπτικών και των τρόπων ζωής» (Φρυδάκη, 2009:231). Με αυτόν τον τρόπο προσέφερε στο ριζοσπαστικό παιδαγωγικό σχέδιο τα κατάλληλα θεωρητικά εργαλεία έτσι ώστε να μπορέσει, κατά τη διαδικασία της μάθησης, να ενσωματώσει τη διαφορετικότητα, τις πολλαπλές φωνές και τις εμπειρίες των μαθητών, αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο τις φωνές των αποκλεισμένων και των μη προνομιούχων που εμπλέκονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Στη λογική αυτή οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής προτείνουν τη συγκρότηση αναλυτικών προγραμμάτων που θα συσχετίζονται με το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών από υποτελείς κοινωνικές κατηγορίες. Επιπλέον, στην κατεύθυνση της απόρριψης των μεγάλων αφηγήσεων ο Giroux προκρίνει μια γλώσσα «που δεν ανάγει τα ζητήματα της εξουσίας, της δικαιοσύνης, του αγώνα και της ανισότητας σε μια μεγάλη αφήγηση καταπιέζοντας το απρόοπτο, το ιστορικό και το καθημερινό ως ζητήματα μελέτης» (Giroux στο Γούναρη & Γρόλλιος, 2010: 29).

Στο πλαίσιο της ανεπάρκειας μιας και μόνης αφήγησης να μιλήσει με εγκυρότητα στο όνομα της ανθρωπότητας εν συνόλω, ο μεταμοντερνισμός συμβάλλει στη διεύρυνση των ορίων της πολιτισμικής γεωγραφίας. Απορρίπτει, δηλαδή την «ευρωπαϊκή παράδοση ως το αποκλειστικό αντικείμενο αναφοράς με βάση το οποίο κρίνουμε τι

συνιστά ιστορική, πολιτισμική και πολιτική αλήθεια» (Giroux, 2010: 254a) και αφήνει χώρο να αναπτυχθούν και άλλες κουλτούρες. Παράλληλα, η μετανεωτερική αμφισβήτηση της εγκυρότητας και της ουδετερότητας της επιστήμης και της γνώσης επιτρέπει την ανάδειξη άλλων μορφών γνώσης που δεν είναι κατ' ανάγκη καταπιεστικές για τις ομάδες που δεν είναι οι κυρίαρχες.

«Η μετανεωτερική πρόσληψη της γλώσσας όχι ως μέσο έκφρασης αντικειμενικών νοημάτων αλλά ως το πεδίο κατασκευής τους» (Τσάφος, 2014: 76) διαφωτίζει τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται οι ταυτότητες. Βασική λειτουργία της γλώσσας δεν είναι η αναπαράσταση του κόσμου, αλλά η δημιουργία και η ανακατασκευή του, μια διαδικασία που ο Giroux βρίσκει ομόλογη με την παραγωγή εργασίας. Έτσι, όπως παρατηρεί ο ίδιος, «η πολιτική οικονομία του σημείου δεν εκτοπίζει την πολιτική οικονομία· απλώς αναλαμβάνει τη θέση που δικαιούται ως πρωταρχική κατηγορία» (Giroux, 2010: 254).

Ωστόσο, αν και η κριτική παιδαγωγική ενσωματώνει θεμελιώδεις αρχές τις μετανεωτερικής σκέψης, η οποία της προσέφερε μια περισσότερο σύνθετη και διορατική θέαση της σχέσης μεταξύ κουλτούρας, εξουσίας και γνώσης, ήταν ανεπαρκής για να ξαναγράψει τις απελευθερωτικές δυνατότητες της γλώσσας και πρακτικής μιας αναζωογονημένης δημοκρατικής δημόσιας ζωής (Giroux στο Γούναρη & Γρόλλιος 2010: 25-26). Άλλωστε, «η απόρριψη των μεγάλων αφηγήσεων που σχετίζονται με την κυρίαρχη κουλτούρα, αλλά όχι η αποδόμηση των δικών της αφηγήσεων έχει επικριθεί, διακινδυνεύοντας, έτσι, να αντικαταστήσει η μια ορθοδοξία την άλλη» (Gore στο Φρυδάκη, 2009:305).

Τη σύζευξη νεωτερικών και μετανεωτερικών θεωριών υποστήριξαν με το θεωρητικό τους έργο κυρίως οι Giroux και Aronowitz. Αντίθετα, ο McLaren διαχωρίστηκε από τη θέση των δύο καθώς ο ίδιος υποστήριζε ότι η κριτική παιδαγωγική έπρεπε να επιστρέψει στις μαρξιστικές ρίζες της δεκαετίας του 1980 (Γούναρη & Γρόλλιος 2010: 53). Ο McLaren εκκινώντας από τον ιστορικό υλισμό προτάσσει την κεντρικότητα της κοινωνικής τάξης η οποία για αυτόν συντηρεί και αναπαράγει τους υπόλοιπους ανταγωνισμούς, φυλετικούς και έμφυλους.

3. Βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής

3.1. Η έννοια της αντίστασης και η πολιτικοποίηση της εκπαίδευσης

Αυτό που απασχόλησε τους κριτικούς παιδαγωγούς είναι η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την αναπαραγωγή στην παραγωγή. Υπό την επίδραση της Κριτικής Θεωρίας, η οποία αντιμετωπίζει τον άνθρωπο ως τον δημιουργό της ιστορίας του, οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής στρέφουν την προσοχή τους από το ερώτημα «πώς αναπαράγεται η κοινωνία με βάση τα συμφέροντα του κεφαλαίου και των θεσμών του στο ερώτημα πώς οι αποκλεισμένες πλειονότητες μπορούν να αναπτύξουν θεσμούς, αξίες και πρακτικές που εξυπηρετούν τα δικά τους συμφέροντα στην κατεύθυνση του ριζοσπαστικού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης και της κοινωνίας» (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010: 53).

Αυτό που απουσίαζε από την έρευνα αναφορικά με τον χώρο του σχολείου ήταν η αναγνώριση των δυνατοτήτων της υποκειμενικής παρέμβασης και κατά συνέπεια η έννοια της αντίστασης. Η αδυναμία αυτή να γίνει αντιληπτό πώς οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να αναπτύξουν κουλτούρες με χειραφετικό για τους ίδιους περιεχόμενο οφείλεται εν μέρει στους συντηρητικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι είτε ψυχολογοκιοπούσαν τις διαφορετικές κουλτούρες που αναπτύσσονταν είτε τις αντιμετώπιζαν ως κατώτερες, κατά τη συγκρότηση των ιεραρχήσεών τους. Από την άλλη πλευρά οι ριζοσπάστες παιδαγωγοί αδιαφορούσαν για τον χώρο του σχολείου στο επίπεδο των πρακτικών και των ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας που δομούνταν εντός του, καθώς ερευνούσαν τη σχέση δομής και σχολείου και πώς αυτό συνδέεται με τις οικονομικές ιεραρχήσεις.

Η έννοια της αντίστασης είναι κεντρική γιατί ανατρέπει την πρόσληψη του σχολικού χώρου ως ενός «μαύρου κουτιού», του οποίου οι διεργασίες παραμένουν αδιάφανες και αδιαπέραστες, προσφέροντας μια εντελώς διαφορετική θεώρηση της σχολικής ζωής. Παράλληλα, προσφέρει τα κατάλληλα θεωρητικά εργαλεία έτσι ώστε να προβληματιστούν και να ερμηνευτούν παγιωμένες αντιλήψεις σχετικά με τη σχολική πραγματικότητα, όπως η σχολική διαρροή, οι άνισες επιδόσεις και η αποτυχία παιδιών που προέρχονται από την εργατική τάξη και εν γένει των ομάδων, των οποίων οι αξίες και οι εμπειρίες δε νομιμοποιούνται στο σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο, η έννοια της αντίστασης διασαφηνίζει τη δυναμικότητα των χώρων των

σχολείων, στα οποία η επιβολή της κυρίαρχης ιδεολογίας δεν είναι το αποτέλεσμα συναίνεσης, αλλά το αποτέλεσμα πολιτικής διαπάλης διάφορων μορφών κουλτούρας. Έτσι, «τα σχολεία δεν προσδιορίζονται απλά και μόνο από τη λογική του εργασιακού χώρου ή της κυρίαρχης κοινωνίας, δεν είναι μόνο οικονομικοί θεσμοί αλλά είναι, επίσης, πολιτικοί, πολιτισμικοί και ιδεολογικοί τόποι, οι οποίοι υπάρχουν σχετικά αυτόνομα από την καπιταλιστική οικονομία της αγοράς» (Giroux, 2010: 68b). Η πρόσληψη του χώρου του σχολείου ως πολιτικού χώρου δεν είναι ανεξάρτητη ούτε με την πρόσληψη της σχέσης εξουσίας και αναλυτικού προγράμματος, ούτε και με το χειραφετικό περιεχόμενο που οι κριτικοί παιδαγωγοί δίνουν στην εκπαίδευση ως άμεση συνέπειά του. Οι ριζοσπάστες παιδαγωγοί αναγνωρίζουν τη διαλεκτική ποιότητα της εξουσίας ως μια θετική και αρνητική δύναμη. Για εκείνους το σχολείο αποτελεί έναν τόπο που όχι μόνο καταστέλλει αλλά και παράγει υποκειμενικότητες. Όπως επισημαίνουν οι Giroux και Aronowitz, εκκινώντας από την ανάλυση του Foucault, «η εξουσία βρίσκεται στη ρίζα όλων των μορφών συμπεριφοράς απέναντι στην οποία οι άνθρωποι λένε όχι, αγωνίζονται, αντιστέκονται, χρησιμοποιούν αντιπάλους τύπους λόγου και παλεύουν για ένα διαφορετικό όραμα του μέλλοντος» (Giroux & Aronowitz 2010: 211). Με βάση αυτή τη λογική το σχολείο μετατρέπεται σε μια πολιτική διαδικασία, κατά την οποία γεννώνται αντιστάσεις στις κανονιστικές αρχές και στις νομιμοποιημένες γνωστικές μορφές και πρακτικές που το ίδιο επιβάλλει ως αποδεκτές και ανώτερες.

Στο σημείο αυτό οι ριζοσπάστες παιδαγωγοί τοποθετούν τη δράση τους, στον τρόπο με τον οποίο θα παρέμβουν ώστε να προσδώσουν ένα εναλλακτικό περιεχόμενο στην κριτική μάθηση και να αναδείξουν εκείνες τις μορφές του πολιτισμικού κεφαλαίου που δίνουν κύρος και εκφράζουν τις εμπειρίες και τις κοινωνικές πρακτικές των υποτελών ομάδων. Με αυτή την προσέγγιση της σχολικής ζωής αίρεται η πρόσληψη της θετικιστικής παράδοσης της σχολικής εκπαίδευσης και της γνώσης που παρέχεται σε αυτό ως αντικειμενικής και ουδέτερης και το σχολείο αποκτά έναν χαρακτήρα δεσμευτικό προς την κατεύθυνση της κοινωνικής και ατομικής ενδυνάμωσης. Ο McLaren επιχειρώντας να ορίσει την έννοια της ενδυνάμωσης δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην δυνατότητα για ευρύτερη κοινωνική αλλαγή «ενδυνάμωση σημαίνει όχι μόνο παροχή βοήθειας στους μαθητές ώστε να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τον

κόσμο γύρω τους αλλά και να τους καταστήσουν ικανούς να εξασκήσουν το θάρρος εκείνο το οποίο χρειάζονται για να αλλάξουν την κοινωνική τάξη πραγμάτων όπου αυτό είναι αναγκαίο» (McLaren, 2010: 316).

3.2. Το αναλυτικό πρόγραμμα και η διαχείριση των ετεροτήτων

Κομβική θέση για τους θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής θεωρίας έχει το αναλυτικό πρόγραμμα, ως μέσο άσκησης κοινωνικού ελέγχου και παράλληλα ως αφετηριακό σημείο για παρεμβάσεις. «Οι διάφοροι τρόποι με τους οποίους επιχειρήθηκε κάθε φορά να οριστεί το αναλυτικό πρόγραμμα μαρτυρούν τις επιστημονικές αντιπαραθέσεις και τις συγκρούσεις σχετικά με τις οπτικές προσέγγισης της παιδαγωγικής θεωρίας και της εκπαιδευτικής πράξης» (Marsh στο Τσάφος, 2014: 102).

Σε αυτό το πλαίσιο οι ριζοσπάστες παιδαγωγοί, υπό την επίδραση της κριτικής θεωρίας, άσκησαν κριτική στη νεωτερική πρόσληψη του αναλυτικού προγράμματος ως κάτι δοτό, μη διαπραγματεύσιμο, που επιβάλλεται βάσει ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σχεδίου, ως ένα μέσο επιβολής μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία προέρχεται από την κορυφή της ιεραρχίας, αποκλείοντας ένα σημαντικό αριθμό φωνών από τη λήψη θεσμικών αποφάσεων (Katsarou & Tsafos, 2014: 142). Επιπλέον, αυτή η προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος μετατρέπει τη διδασκαλία σε μία κανονιστική διαδικασία και επιφυλάσσει για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους ρόλους του διαχειριστή της γνώσης και των καταναλωτών της αντίστοιχα.

Οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής απορρίπτουν αυτή την ανιστορική πρόσληψη του αναλυτικού προγράμματος και επιχειρούν να το συσχετίσουν άμεσα με το ευρύτερο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο θεωρώντας το ως μια κοινωνική κατασκευή. Για τον Giroux το ΑΠ είναι μία «ιστορικά κατασκευασμένη αφήγηση που παράγει και οργανώνει τις εμπειρίες των μαθητών στο πλαίσιο των κοινωνικών μορφών, όπως είναι η χρήση της γλώσσας, η οργάνωση της γνώσης σε κατηγορίες υψηλού ή χαμηλού κύρους και η επικύρωση συγκεκριμένων ειδών διδακτικών στρατηγικών» (McLaren 2010: 289).

Για τους ριζοσπάστες παιδαγωγούς η παιδαγωγική είναι μια πράξη πολιτική. Σε αυτό το πλαίσιο της πολιτικοποίησης της εκπαίδευσης η επιλογή του τι θεωρείται και τι όχι έγκυρη γνώση, καθολικά αποδεκτή και συνεπώς κατάλληλη για να διδαχθεί στο σχολείο δεν μπορεί να είναι πολιτικά ουδέτερη, καθώς καθορίζεται από ιδεολογικούς παράγοντες που αποτελούν τις αντανakλάσεις του κοινωνικού ελέγχου. Άλλωστε, η ταξινόμηση της γνώσης προϋποθέτει μια διαδικασία ιεράρχησης και αξιολόγησης. Ο Apple επισημαίνει ότι «ένα από τα πιο θεμελιώδη ερωτήματα που πρέπει να θέσουμε σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία είναι «ποια γνώση είναι περισσότερο αξιόλογη». Αυτή είναι φαινομενικά απλή ερώτηση, εντούτοις, δεδομένου ότι οι συγκρούσεις πέρα από αυτό που πρέπει να διδαχθεί ήταν και συνεχίζουν να είναι έντονες και ουσιαστικές, δεν είναι μόνο εκπαιδευτικό ζήτημα, αλλά ζήτημα εγγενώς ιδεολογικό και πολιτικό» (Apple στο Τσάφος, 2014: 260). «Ωστόσο, καθώς παρουσιάζεται στη συγκεκριμένη μορφή ως απαραίτητο μέρος μιας ουδέτερης πολιτικά εκπαιδευτικής διαδικασίας, φυσικοποιείται, νομιμοποιώντας ταυτόχρονα τόσο τους σκοπούς του όσο και την αναπλαισιωμένη σχολική γνώση στη συγκροτησιακή λογική της οποίας ελλοχεύει η κοινωνική ανισότητα» (Τσάφος, 2014: 119).

Σε άμεση σχέση με την πολιτική φύση της εκπαίδευσης έρχεται και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο αναφέρεται «στους κανόνες και τις αξίες που, έμμεσα, αλλά αποτελεσματικά, διδάσκονται στα σχολεία αλλά δεν αναφέρονται συνήθως στις δηλώσεις των δασκάλων που αναφέρονται στους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης» (Apple, 1986: 173). Πρόκειται για όλες τις υπόρρητες γνώσεις και τις κανονιστικές συμπεριφορές που επιδιώκει να μεταφέρει το σχολείο, αλλά δεν εμφανίζει ποτέ ως ρηματοποιημένους στόχους. Με την ανάπτυξη αυτών των πρακτικών ο σχολικός θεσμός επιβάλλει έμμεσα στους μαθητές «τη συμμόρφωση με τις κυρίαρχες ιδεολογίες και τις κοινωνικές πρακτικές που αφορούν τη στάση απέναντι στην εξουσία, στη συμπεριφορά και στη διαμόρφωση του ηθικού κώδικα» (McLaren στο Τσάφος, 2014: 121). Χαρακτηριστική είναι η αναφορά του McLaren σε μια έρευνα που αναδεικνύει τον σεξισμό στη σχολική τάξη ως λειτουργία του κρυφού αναλυτικού προγράμματος (McLaren 2010: 318-319).

Ωστόσο, στο γενικότερο πλαίσιο της προσέγγισης του σχολείου ως τόπου αντίστασης, οι ριζοσπάστες παιδαγωγοί προσεγγίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα ως πεδίο ανάπτυξης παρεμβάσεων και αντίστασης στην κυρίαρχη ιδεολογία. Όπως προκύπτει από την έρευνα της Anyon «τα παιδιά της εργατικής τάξης αναπτύσσουν μία δυνατότητα για συγκρουσιακή σχέση με το κεφάλαιο [...] δεν μαθαίνουν να είναι υπάκουα και πειθήνια στο πρόσωπο των τωρινών ή μελλοντικών συνθηκών ταπείνωσης ή στην οικονομική εκμετάλλευσή. Αναπτύσσουν ικανότητες και δεξιότητες αντίστασης» (Anyon στο Τσάφος 2014: 125). Έτσι, βασικό πρόταγμα της κριτικής παιδαγωγικής είναι η αποκάλυψη του τρόπου με τον οποίο το αναλυτικό πρόγραμμα συγκροτεί ιεραρχήσεις, αποκλείει και περιθωριοποιεί τις φωνές των υποτελών κοινωνικών ομάδων. Είναι καθήκον των δασκάλων να αναπτύσσουν αναλυτικά προγράμματα λαμβάνοντας υπόψιν το πολιτισμικό κεφάλαιο και τις εμπειρίες που φέρνουν στο σχολείο τα παιδιά που προέρχονται από αυτές τις ομάδες και που δε σχετίζονται με την κουλτούρα των ελίτ που νομιμοποιεί το σχολείο. Αυτή η διάσταση μαζί με την ανάπτυξη ενός ΑΠ στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, δηλαδή της καλλιέργειας της ικανότητας να καταλαβαίνει κάποιος τι γράφει και τι διαβάζει και μαζί με την «ικανότητα να χρησιμοποιεί τη γνώση και την ικανότητα με συγκεκριμένους τρόπους ώστε να δημιουργεί και να ωθεί κάποιον να αναπτύξει τα δικά του συμφέροντα, να παίρνει ενημερωμένες προσωπικές και πολιτικές αποφάσεις και να δουλεύει για την ευημερία της κοινότητας» (Apple, 2010: 234-235) αποτελούν, σύμφωνα με τον Apple, τα βασικά στοιχεία ενός δημοκρατικού αναλυτικού προγράμματος.

Κεντρική θέση στη θεωρία της κριτικής παιδαγωγικής κατέχει και η ανάδειξη και ο σεβασμός των πολλαπλών ταξικών, φυλετικών και έμφυλων ετεροτήτων που απαντώνται στο περιβάλλον της σχολικής αίθουσας. Στην κατεύθυνση αυτή οι ριζοσπάστες παιδαγωγοί προσεγγίζουν κριτικά και αμφισβητούν τους κυρίαρχους λόγους και επιχειρούν να διευρύνουν και να συμπεριλάβουν τους λόγους των ομάδων που βρίσκονται στο περιθώριο. Σύμφωνα με την τοποθέτηση του Giroux για ένα αναλυτικό πρόγραμμα μιας συνοριακής παιδαγωγικής «οι γνωστικές μορφές που αναδύονται από το περιθώριο μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να επαναπροσδιορίσουν τις περίπλοκες, πολλαπλές, ετερογενείς πραγματικότητες που

συγκροτούν εκείνες τις σχέσεις διαφοράς, οι οποίες συνθέτουν τις εμπειρίες των μαθητών που συχνά αδυνατούν να ορίσουν τις ταυτότητές τους μέσα από τους πολιτισμικούς και πολιτικούς κώδικες μιας μοναδικής και μιας κουλτούρας» (Giroux, 2010: 261α).

Αυτή η μεταμοντέρνα προσέγγιση του Giroux και κατ' επέκταση της κριτικής παιδαγωγικής θεωρίας έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τον νεωτερικό χαρακτήρα του σχολικού θεσμού, ο οποίος «συνδέεται με την ιστορική διαμόρφωση των εθνών κρατών τα τελευταία διακόσια χρόνια: η υποχρεωτική εκπαίδευση καθιερώθηκε σταδιακά ως βασικός μηχανισμός απαραίτητος για την εδραίωση και την αναπαραγωγή τους» (Αβδελά, 1997: 30). Έτσι, το σχολείο ορίζεται ως ο τόπος, όπου αναπτύσσονται εθνοκεντρικοί λόγοι που προάγουν την αντίληψη της φυσικοποιημένης και ανιστορικής ύπαρξης εθνών, παραγνωρίζοντας τις εσωτερικές διαφορές και τις πολλαπλές και ρευστές ταυτότητες των ομάδων. Αυτή η αντίληψη έχει ως αποτέλεσμα αφενός να μην αναδεικνύεται η ύπαρξη σημαντικών πολιτισμικών και ταξικών διαφορών και αφετέρου να ανικειμενοποιούνται οι πολιτισμοί και να αντιμετωπίζονται στατικά, αφαιρώντας από την αλληλεπίδραση τη δυναμική της λειτουργία, κατά τη συγκρότηση της πολιτισμικής εξέλιξης.

Σε αυτή τη διαδικασία των αποσιωπήσεων, στο ελληνικό παράδειγμα λόγου χάρη, η εθνική ταυτότητα προβάλλεται ως η ισχυρότερη ορίζουσα της ύπαρξης των ατόμων, η οποία καλύπτει και περιθωριοποιεί άλλες θεμελιώδεις όψεις της κοινωνικής τους υπόστασης (Ασκούνη, 2001: 85). Σε αυτό το πλαίσιο η κριτική παιδαγωγική επιδιώκει να δημιουργήσει ρωγμές ώστε να εκκινεί από «μορφές μάθησης και δράσης που διεξάγονται σε αλληλεγγύη με υποτελείς και περιθωριοποιημένες ομάδες» (McLaren, 2010: 286), έτσι ώστε να αμφισβητεί τις καθολικά αποδεκτές αφηγήσεις του κυρίαρχου λόγου. Μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορεί η ετερότητα στις πολλαπλές της ποιότητες να ευδοκιμήσει στο σχολείο και να αναδειχθεί ως ένα άλλο παράδειγμα προσέγγισης της μάθησης και του κόσμου.

4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην κριτική παιδαγωγική θεωρία

Βασικό χαρακτηριστικό της κριτικής παιδαγωγικής θεωρίας είναι ο αναβαθμισμένος ρόλος που επιφυλάσσει στους εκπαιδευτικούς, τους οποίους προσλαμβάνει ως

δημόσιους διανοούμενους. Ο ρόλος αυτός προκρίνει μια ολότελα διαφορετική αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού έργου από αυτή της απλής εφαρμογής ενός προκαθορισμένου σχεδίου δράσης που έχει συνταχθεί σε ένα περιβάλλον εξωτερικό από αυτό του σχολικού χώρου από τους ειδικούς και κατά συνέπεια δεν είναι σε θέση να λάβει υπόψιν του τη μοναδικότητα κάθε σχολικής αίθουσας. Στην κριτική παιδαγωγική θεωρία ο δάσκαλος δεν μπορεί να λογίζεται ως απλός εντολοδόχος ενός προγράμματος, αλλά καθίσταται ο ενεργός συνδιαμορφωτής του που «δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τη δική τους φωνή επιδιώκοντας να τους εμπλέξουν σε μία κριτική συζήτηση που είναι προσηλωμένη στα ζητήματα της καθημερινής ζωής» (Τσάφος, 2014: 313).

Οι Giroux και Aronowitz σε αυτό το πλαίσιο αναφέρονται στην «προλεταριοποίηση» του ρόλου του εκπαιδευτικού, αντλώντας από την μαρξιστική θεωρία, σύμφωνα με την οποία οι προλετάριοι αποτελούν εκείνη την κοινωνική τάξη που δεν κατέχει τα μέσα παραγωγής και για να ζήσει πουλά τη εργατική της δύναμη. Στο πλαίσιο αυτό υποστηρίζουν ότι η εργασία των εκπαιδευτικών τοποθετείται όλο και περισσότερο μέσα σε ένα τεχνικό και κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας που εργαλειακά χρησιμεύει για τη διερεύνηση του χάσματος μεταξύ αυτών που ελέγχουν τα σχολεία και αυτών που ασχολούνται καθημερινά με τους μαθητές και τα ΑΠ (Aronowitz & Giroux, 2010: 162β). Όπως επισημαίνει ο Θεριανός (2013) οι δύο θεωρητικοί αναφέρονται σε ένα διαφορετικό μοντέλο με διαφορετικά χαρακτηριστικά, ωστόσο, προκειμένου για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα «δε θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός δεν «επαγγελματοποιήθηκε» ποτέ, καθώς εργαζόταν σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα».

Η καθιερωμένη αυτή εξομίωση του έργου του εκπαιδευτικού με αυτό ενός δημοσίου υπαλλήλου, που λειτουργεί με ευπείθεια στις εντολές που δέχεται από τη διοικητική ιεραρχία, σχετίζεται άμεσα και με τον νεοφιλελεύθερο προσανατολισμό της εκπαίδευσης, ο οποίος ενίσχυσε την εμμονή στην τυποποιημένη γνώση και τη μετρήσιμη αποτελεσματικότητα, στα πρότυπα του νέου δημόσιου μάνατζμεντ. Ο Giroux αποκαλεί αυτό το μοντέλο πρόσληψης της εκπαιδευτικής ζωής ως παιδαγωγική του μάνατζμεντ, σύμφωνα με την οποία το όλο ζήτημα της παιδαγωγικής μετατρέπεται σε ζήτημα διαχείρισης πόρων και χρόνου ώστε να

προαχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στο μικρότερο διδακτικό χρόνο, με τη χρήση λιγότερων πόρων (Giroux στο Θεριανός, 2013). Κατά συνέπεια το ζητούμενο παύει να είναι το ίδιο το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και οι σχέσεις γνώσης και εξουσίας που το σχολείο αναπαράγει και παγιώνει και το ενδιαφέρον μετατοπίζεται σε ζητήματα τεχνικά, επαναφέροντας στο επίκεντρο της συζήτησης το ρόλο του εκπαιδευτικού ως διαχειριστή/ μάνατζερ.

Οι Aronowitz και Giroux επιχειρούν να ανατρέψουν αυτήν την παγιωμένη αντίληψη, εκκινώντας από την γκραμσιανή προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία «όλοι οι άνθρωποι είναι διανοούμενοι διότι σκέφτονται, διαμεσολαβούν και εμμένουν σε μια συγκεκριμένη άποψη του κόσμου» (Aronowitz & Giroux, 2010: 177b). Με αυτήν την αφετηρία σχετικά με την κοινωνική λειτουργία του ρόλου των εκπαιδευτικών ως δημόσιων διανοούμενων ορίζουν τέσσερις κατηγορίες που καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος ως προς τη θέση και τη λειτουργία τους σε σχέση με την κυρίαρχη κουλτούρα και ιδεολογία, από αυτούς που συνειδητά την υποστηρίζουν έως εκείνους που στρατευμένα εργάζονται για να την ανατρέψουν. Έτσι, μπορούν να λειτουργούν ως αναμορφωτές διανοούμενοι, κριτικοί διανοούμενοι, βολεμένοι διανοούμενοι και ηγεμονικοί διανοούμενοι (Aronowitz & Giroux, 2010: 178-179b).

Ανάμεσα σε αυτές τις κατηγορίες, των οποίων η φύση είναι ρευστή και μεταβαλλόμενη, ξεχωριστή θέση κατέχουν οι αναμορφωτές διανοούμενοι οι οποίοι «δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να γίνουν φορείς πολιτικού θάρρους και επομένως πολίτες οι οποίοι έχουν τη γνώση και το κουράγιο να πάρουν στα σοβαρά την ανάγκη να κάνουν την απελπισία μη πειστική και την ελπίδα πρακτική» (Aronowitz & Giroux, 2010: 180-181α). Τέλος, άλλη μια διάσταση που αναδεικνύεται σε σχέση με το προφίλ των αναμορφωτών παιδαγωγών είναι η συνειδητοποίηση της ανάγκης για τη συγκρότηση ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού κινήματος που στόχο θα έχει συλλογικές διεκδικήσεις καθώς και τη σύνδεση σε μια ευρύτερη συμμαχία με τοπικά κινήματα και συλλογικότητες που ενσωματώνουν ευρύτερα κοινωνικά αιτήματα. Στην κατεύθυνση αυτή τα σχολεία αποκτούν ένα ευδιάκριτο κοινωνικό ρόλο και προβάλλονται ως πολιτιστικά και κοινωνικά κέντρα της κοινότητας συνεισφέροντας στην ενίσχυση της τοπικής δημοκρατίας.

Το αίτημα για έναν αναβαθμισμένο ρόλο του εκπαιδευτικού παραμένει επίκαιρο και διαρκές και στο ελληνικό εκπαιδευτικό παράδειγμα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό, αν και έχει υποστεί μετατοπίσεις, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι διαφέρει κατά πολύ από αυτόν του προηγούμενου αιώνα, που είναι συνυφασμένος με τις στοχεύσεις του νεωτερικού σχολείου, ανάμεσα στις οποίες εντάσσεται η διαμόρφωση μιας ενιαίας πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητας που στόχο έχει να ενοποιήσει ανομοιογενείς πληθυσμούς υπερβαίνοντας τις όποιες κοινωνικο-οικονομικές αντιθέσεις (Τσάφος, 2014: 41). Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός είναι ο λειτουργός του έθνους που καλείται να μεταδώσει στους μαθητές του την επιστημονική γνώση που κατέχει εντός ενός απολύτως συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο το αναλυτικό πρόγραμμα είναι εθνικό και υποχρεωτικό για όλους και όλες. Ο ίδιος παραμένει ένας ισχυρός παράγοντας του ελληνικού σχολείου που καθορίζει το πλαίσιο της επικοινωνίας, τον τρόπο εργασίας των μαθητών, τους οποίους και αξιολογεί με ρητά κριτήρια, παρόλο που κατά το προηγούμενο διάστημα έγιναν προσπάθειες αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων που καθιέρωσαν μεικτές παιδαγωγικές πρακτικές (Koustourakis, 2007: 142-143). Έτσι, ενώ σε επίπεδο διακηρυγμένων στόχων τα αναλυτικά προγράμματα ενσωματώνουν την ανάγκη για ένα αυτόνομο εκπαιδευτικό έργο, στην πράξη και με την επίδραση των νεοφιλελεύθερων πολιτικών περιορίζουν τη δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών (Φρυδάκη, 2015: 23-24).

Εκτός από τους στόχους της εκπαίδευσης και τα αναλυτικά προγράμματα που με έναν τρόπο διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πράξη, ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξαρτάται τόσο από τη συγκρότησή του ως τέτοιου μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών των καθηγητικών σχολών, αλλά και τα επιμορφωτικά δίκτυα, τα οποία αμφότερα ως έναν βαθμό εγγράφουν την κυρίαρχη αντίληψη για την εκπαίδευση και τις εκάστοτε πολιτικές επιλογές. Και τα δύο φαίνονται ότι αποδεικνύονται ανεπαρκή στην στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, καθώς στα Πανεπιστημιακά Τμήματα που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς δίνεται μεγάλη έμφαση στη θεωρία σε βάρος της πράξης, τα παιδαγωγικά θεωρούνται περιθωριακό μάθημα, ενώ η πρακτική άσκηση έχει εν πολλοίς τυπικό χαρακτήρα, όταν και οι απόπειρες επιμόρφωσης είναι μη συστηματικές (Τσάφος, υπό δημοσίευση).

Τέλος, η πρόσληψη του εκπαιδευτικού έργου αντανακλάται και στις ίδιες τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Έτσι, όταν ερωτώνται σχετικά με την κατάρτισή τους σε σχέση με την επαγγελματική τους επάρκεια εμμένουν στη διάσταση θεωρίας και πρακτικής και «δεν δίνουν προτεραιότητα, στην ανάπτυξη, στην ενδυνάμωση ή τον μετασχηματισμό της επαγγελματικής τους ταυτότητας, ώστε να γίνουν ενεργά, αυτόνομα και παραγωγικά υποκείμενα που θα συμμετέχουν πλήρως στις εκπαιδευτικές διαδικασίες» (Φρυδάκη, 2015: 25). Παρατηρούμε με άλλα λόγια πώς η πρόσληψη του έργου του εκπαιδευτικού με όρους διαχειριστή και εκτελεστή θεωρείται δεδομένη από ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών και ταυτίζεται με το τεχνοκρατικό μοντέλο του εκπαιδευτικού έργου που εκπορεύεται από την εκπαιδευτική και ιδεολογική αντίληψη της κατανάλωσης της γνώσης και της αποτελεσματικότητας στο συγκεντρωτικό και ιεραρχικό εκπαιδευτικό σύστημα της αποδοτικότητας (Τσάφος, υπό δημοσίευση).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ

3.1. Το πλαίσιο της έρευνας

Προτού αναφερθούμε στον σχεδιασμό της έρευνάς μας καθαυτής, οφείλουμε μια ευσύνοπτη αναφορά στο TOCSIN, καθώς πέρα από τις εμπειρίες, τις βιβλιογραφικές και τις θεωρητικές μας αναζητήσεις, το έργο αυτό αποτέλεσε ερέθισμα και αφετηριακό σημείο για την έρευνά μας. Το ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο *Teacher Support Confronting Social Inequalities – Υποστήριξη των Εκπαιδευτικών στην Αντιμετώπιση των Κοινωνικών Ανισοτήτων* (εφεξής TOCSIN) ως στόχο έχει τη μελέτη των συνεπειών της οικονομικής κρίσης σε ευάλωτους πληθυσμούς της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας που φοιτούν σε νηπιαγωγεία και δημοτικά (Κακανά et al., 2016), αλλά και στην ανάδειξη των πρακτικών που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί για την αντιμετώπισή τους. Μέρος του εν λόγω προγράμματος αποτέλεσε και η έρευνα που διεξήχθη συνολικά σε πενήντα διευθυντές δημοτικών σχολείων και προϊστάμενες νηπιαγωγείων, σε τρεις νομούς της Ελλάδας (Αυγητίδου et al., 2016). Η αναγκαιότητα αυτής της μνείας στο TOCSIN είναι απαραίτητη και για έναν ακόμη λόγο· το εν λόγω έργο βρίσκεται σε διαρκή συνομιλία με τη μελέτη μας, τόσο λόγω της εγγύτητας των συνθηκών, του τόπου και του χρόνου, όσο και της ομοιότητας των ερευνητικών ερωτημάτων.

3.2. Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις αναπαραστάσεις τους για την οικονομική κρίση στη δημόσια εκπαίδευση αλλά και τις στρατηγικές που αναπτύσσουν οι ίδιοι για τη διαχείριση και την αντιμετώπισή της υπό το φως της κριτικής παιδαγωγικής. Πιο συγκεκριμένα, θα ερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι προσλαμβάνουν τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση και τις ιδιαίτερες επιπτώσεις που επιφέρει τόσο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, όσο και για την εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει. Παράλληλα, θα διερευνήσουμε τις στρατηγικές που αναπτύσσουν με έμφαση στον

ιδιαίτερο προσανατολισμό που κάθε φορά τους δίνουν και στη στοχοθεσία τους το μέτρο στο οποίο οι επιχειρούμενες δράσεις ενσωματώνουν ή όχι χειραφετικά χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια θα προβούμε σε μια σύγκριση με τα αποτελέσματα του TOCSIN, καθώς εμβαθύνοντας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα αποπειραθούμε να χαρτογραφήσουμε μια σφαιρικότερη εικόνα της αλληλεπίδρασης μεταξύ της οικονομικής κρίσης και της δημόσιας εκπαίδευσης, επιχειρώντας μια σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας με την ανάλογη έρευνα στη πρωτοβάθμια. Ειδικότερα η λυκειακή βαθμίδα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις που έχει στη σύνδεσή της με την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δημιουργεί διαφορετικά δεδομένα, άλλους περιορισμούς και ενδεχομένως άλλες προοπτικές, για την αντιμετώπιση της κρίσης. Το ενδιαφέρον μας στρέφεται στις δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι καθηγητές και οι καθηγήτριες τόσο κατά τη διδακτική τους πράξη, όσο και στο περιθώριό της, εκτός και εντός του σχολικού χώρου και του σχολικού προγράμματος (π.χ. η συγκρότηση κοινωνικών φροντιστηρίων). Στο σημείο αυτό θα επιχειρήσουμε να δούμε συγκριτικά τις διάφορες βαθμίδες. Θα ερευνήσουμε δηλαδή πώς αντιλαμβάνονται τις συνέπειες της κρίσης σε κάθε βαθμίδα, τις αναπαραστάσεις τους αλλά και πώς ανταποκρίνονται σε αυτές χρησιμοποιώντας τα εργαλεία που τους προσφέρει η κάθε μία. Στηριζόμενοι στα ευρήματα αυτά θα επιχειρήσουμε να διαμορφώσουμε το ιδιαίτερο προφίλ των εκπαιδευτικών αυτών αναφορικά με τη νοηματοδότηση τόσο του ρόλου τους όσο και του ρόλου του σχολικού θεσμού, σε σχέση με το πρόταγμα της κριτικής παιδαγωγικής που τους αναγνωρίζει έναν αναβαθμισμένο ρόλο, αυτόν των δημόσιων διανοούμενων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα ακόλουθα:

1. Πώς προσλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί την οικονομική κρίση στην εκπαίδευση;
2. Ποιες επιπτώσεις διακρίνουν για τους μαθητές, τους ίδιους και την εκπαιδευτική διαδικασία;
3. Ποιες δράσεις αναπτύσσουν τόσο εντός όσο και εκτός σχολικής αίθουσας;
4. Κατά πόσο ο προσανατολισμός των δράσεών τους είναι χειραφετικός και δυναμικός;

5. Ποιες οι ομοιότητες και ποιες οι διαφορές στη δράση τους αναφορικά με αυτές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, όπως προέκυψαν από το ερευνητικό πρόγραμμα TOCSIN;
6. Πώς νοηματοδοτούν τον ρόλο τους;
7. Ποια τα χαρακτηριστικά της τυπολογίας που συγκροτούν;

3.3. Μεθοδολογία

3.3.1. Ποιοτική μέθοδος

Κάθε κοινωνιολογική έρευνα αποπειράται μέσω συγκεκριμένων μεθόδων να συλλέξει και να αναλύσει τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα αυτή. «Βασικός στόχος της κοινωνιολογικής έρευνας, ανεξάρτητα από τη μέθοδο που εφαρμόζεται, είναι η σύνδεση του εμπειρικού υλικού που συλλέγεται με τις θεωρητικές ιδέες για το κοινωνικό γίνεσθαι» (Κυριαζή, 2011: 19). Η επιλογή του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας και η συνακόλουθη πορεία της ερευνητικής διαδικασίας δεν είναι ανεξάρτητες από τον τρόπο με τον οποίο το άτομο προσλαμβάνει την κοινωνική πραγματικότητα· με άλλα λόγια «οι μέθοδοι και οι τεχνικές της κοινωνιολογικής έρευνας δεν είναι ουδέτερα εργαλεία, αλλά στηρίζονται σε παραδοχές για την κοινωνική πραγματικότητα και τη σχέση του υποκειμένου με αυτήν» (Κυριαζή, 2011: 19). Έτσι, δύο είναι οι απόψεις σχετικά με την κοινωνική επιστήμη που αντιπροσωπεύουν χαρακτηριστικά διαφορετικούς τρόπους θέασης της κοινωνικής πραγματικότητας και οικοδομούνται πάνω σε αντιστοίχως διαφορετικούς τρόπους ερμηνείας της (Cohen & Manion 2008: 7).

Η πρώτη παράδοση, αυτή του θετικισμού, υποστηρίζει την ομοιότητα των κοινωνικών επιστημών με τις φυσικές επιστήμες και επομένως η κοινωνική πραγματικότητα είναι δυνατόν να μελετηθεί με τους τρόπους των φυσικών επιστημών. Βασικό χαρακτηριστικό της θετικιστικής προσέγγισης είναι ότι τα αποτελέσματα της διερεύνησης και της ανάλυσης της κοινωνικής πραγματικότητας έχουν «αντικειμενικό» χαρακτήρα, δηλαδή τα εμπειρικά δεδομένα είναι ανεξάρτητα από τις προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις του ερευνητή. «Συνεπώς, εφαρμόζοντας την «επιστημονική μέθοδο» των φυσικών επιστημών, εξασφαλίζεται η αντικειμενική και ουδέτερη απεικόνιση της κοινωνικής πραγματικότητας» (Κυριαζή, 2011: 22).

Η άλλη προσέγγιση, η ερμηνευτική, διαφέρει από την θετικιστική, καθώς θεωρεί ότι οι κοινωνικές επιστήμες είναι ολότελα διαφορετικές από τις θετικές επιστήμες με αποτέλεσμα να μην μπορούν να προσεγγιστούν με μια ενιαία μέθοδο. «Η κοινωνική πραγματικότητα κατασκευάζεται μέσα από τα νοήματα που αποδίδουν τα υποκείμενα στη δική τους συμπεριφορά και στη συμπεριφορά των άλλων» (Κυριαζή, 2008: 32). Η σύλληψη της κοινωνικής πραγματικότητας δεν μπορεί να αποσυνδεθεί, επίσης, από τον τρόπο με τον οποίο «οι άνθρωποι ερμηνεύουν και ορίζουν τα κοινωνικά δεδομένα και πράττουν μέσα στον κοινωνικό κόσμο» (Τσιώλης, 2010: 350).

Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέξαμε στην παρούσα εργασία είναι αυτή της ποιοτικής έρευνας η οποία κρίθηκε ως η πλέον ενδεδειγμένη, καθώς επιδιώκει να κατασκευάσει αναπαραστάσεις την κοινωνικής πραγματικότητας και γιατί στοχεύει στην ερμηνεία τους από τη σκοπιά των δρώντων υποκειμένων και όχι από τη σκοπιά του ερευνητή (Κυριαζή, 2011). Άλλωστε, και για την Κριτική Παιδαγωγική, που πλαισιώνει θεωρητικά την παρούσα εργασία, η διαχωριστική γραμμή στην επιστήμη είναι ανάμεσα σε διαφορετικές ερμηνείες του κόσμου που είναι κοινωνικά προσδιορισμένες και εκφράζουν διαφορετικές ταξικές τοποθετήσεις. Η επιστήμη δεν είναι ουδέτερο αντικείμενο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί εργαλειακά, ανάλογα με την πολιτική τοποθέτηση αυτού που το χρησιμοποιεί, αλλά έχει εγγεγραμμένη την πολιτική διαπάλη στις υποθέσεις, το αντικείμενο και τις διαφορετικές της μεθόδους. Γι' αυτό και το αίτημα της «αξιολογικής ουδετερότητας» στις επιστήμες δεν μπορεί να εκπληρωθεί. (Θεριανός, 2016: 705).

3.3.2. Η συνέντευξη

Ως τεχνική για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού επιλέχθηκε η χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης. Το εργαλείο της συνέντευξης, ως μέσο συλλογής πληροφοριών, δια της αλληλόδρασης συνεντευκτή ερωτωμένου, κατέχει μια εξέχουσα θέση ανάμεσα στις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες. Ένα από τα βασικά της πλεονεκτήματα είναι ότι δίνει τη δυνατότητα στα υποκείμενα που συμμετέχουν σε αυτή τόσο από την πλευρά του συνεντευκτή όσο και από την πλευρά του συνεντευξιαζόμενου να συζητήσουν τις

ερμηνείες τους για τον κόσμο και τον τρόπο που προσεγγίζουν τα πράγματα από τη δική τους οπτική (Cohen, Manion & Morisson, 2008: 449).

Η επιλογή του συγκεκριμένου τύπου συνέντευξης, σε αντιδιαστολή με μια αυστηρώς δομημένη συνέντευξη, εντάσσεται στη λογική ότι αυτή δεν αποτελεί ένα ουδέτερο εργαλείο για την ανεύρεση της αλήθειας, αλλά η ίδια κατασκευάζει νοήματα και αλήθειες, την ίδια την κοινωνική πραγματικότητα. Άλλωστε, σύμφωνα με αρκετούς κοινωνικούς ανθρωπολόγους, η γλωσσική αναπαράσταση που πραγματοποιείται μέσω της συνέντευξης δε διαφέρει, ούτε απλώς σχολιάζει τη βιωμένη εμπειρία, αλλά τη διαμορφώνει κατά τη διάρκεια μιας αφήγησης-συνέντευξης, που έχει τη μορφή σωματικής προδιάθεσης. Με την έννοια αυτή «η συνέντευξη δεν είναι ένα είδος παροντικής αλληλο-αναπαράστασης ή αλληλο-παρατήρησης των συνομιλούντων αλλά πολυαισθητηριακή και συναισθηματική εμπλοκή με τον κόσμο» (Παπαγαρουφάλη, 2002: 29).

Η διεξαγωγή της συνέντευξης έγινε με τη χρήση οδηγού συνέντευξης που, αν και ενέχει τον κίνδυνο της παράλειψης κάποιας σημαντικής ενότητας από απροσεξία του συνεντευκτή, εντούτοις παρέχει σε αυτόν μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία να αναδιατυπώσει τα ερωτήματά του με μεγαλύτερη σαφήνεια και να αλλάξει τη σειρά των ερωτήσεων, όπου κρίνεται απαραίτητο, και ανάλογα με τη ροή της συζήτησης (Cohen, Manion & Morisson, 2008: 449-460). Έτσι, κατά τη διάρκειά της, ξεκινούσαμε από ένα αρχικό θέμα και εν συνεχεία καθοδηγούμασταν από τις απαντήσεις των ερωτωμένων έτσι ώστε να μεταβούμε στην επόμενη θεματική ενότητα. Οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης συγκροτήθηκαν με βάση τους βασικούς θεματικούς άξονες της έρευνάς μας, οι οποίοι αποτέλεσαν τον σημειοτικό άξονα πάνω στον οποίον δομήθηκε ο οδηγός της συνέντευξης και συνοψίζονται στα εξής: α) στην νοηματοδότηση της κρίσης και των επιπτώσεών της β) στις αναπτυσσόμενες στρατηγικές και στο περιεχόμενό τους γ) στα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στον ρόλο τους και στο σχολείο εν γένει. Παράλληλα, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, έγινε χρήση, όπου κρίθηκε απαραίτητο, του τεχνάσματος των διερευνητικών ερωτήσεων, έτσι ώστε οι συνεντευξιαζόμενοι να αναπτύξουν τις απαντήσεις τους και να ολοκληρώσουν πληρέστερα ή να αποδώσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια ένα θέμα

στο οποίο ο συνεντευκτής διαισθάνθηκε ότι είχαν περισσότερα να πουν (Robson, 2010: 328).

3.3.3. Η δειγματοληψία και οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Το δείγμα μας στην παρούσα εργασία περιλαμβάνει οχτώ καθηγητές και καθηγήτριες, τέσσερις άντρες και τέσσερις γυναίκες, που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε τέσσερα γυμνάσια και τέσσερα λύκεια αντιστοίχως. Τα σχολεία αυτά βρίσκονται στον νομό Αττικής και πιο συγκεκριμένα σε συνοικίες της Αθήνας και του Πειραιά, όπου διαμένουν κατώτερα λαϊκά στρώματα και πολλοί μετανάστες, ενώ οι δείκτες φτώχειας στις περιοχές αυτές παραμένουν ιδιαίτερα υψηλοί (Περιφέρεια Αττικής, 2015).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν πολυετή προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση, αλλά και στις σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν. Η προϋπόθεση αυτή αποτελεί μεθοδολογική επιλογή απαραίτητη για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας δεδομένου ότι επιθυμούσαμε να έχουν μια σφαιρική εικόνα της πρότερης της οικονομικής κρίσης κατάστασης στην εκπαίδευση, αλλά των αλλαγών που επέφερε στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να επιλέξουμε ως μέθοδο επιλογής δείγματος τη δειγματοληψία χιονοστιβάδα. Σύμφωνα με τον Robson (2010: 315) στην περίπτωση αυτή ο ερευνητής προσδιορίζει ένα ή περισσότερα άτομα από τον πληθυσμό που τον ενδιαφέρει και, αφού τους πάρει συνέντευξη, τους χρησιμοποιεί ως πληροφορητές για να προσδιορίσει άλλα μέλη του πληθυσμού, τα οποία χρησιμοποιούνται και αυτά ως πληροφορητές. Έτσι, αφού εντοπίσαμε μέσω των σωματείων των εκπαιδευτικών, αλλά και των τοπικών κοινοτήτων εκπαιδευτικούς που εκ των προτέρων γνωρίζαμε ότι συστηματικά ανέπτυσαν αρκετές δραστηριότητες στα σχολεία τους, τους πήραμε συνέντευξη και μέσω αυτών οδηγηθήκαμε και στους υπόλοιπους συμμετέχοντες στη μελέτη μας.

Κάποια άλλα κοινά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων είναι ότι είναι φιλόλογοι (πλην δύο ατόμων) και το υψηλό μορφωτικό τους επίπεδο, καθώς ένας έχει διδακτορικό δίπλωμα, ενώ η πλειοψηφία των υπολοίπων έχει κάνει ένα ή και περισσότερα μεταπτυχιακά, είτε έχει δεύτερο πτυχίο. Επίσης, η πλειοψηφία εξ αυτών παρακολουθεί συστηματικά επιμορφωτικά σεμινάρια. Τέλος, ένα κοινό

χαρακτηριστικό τους, το οποίο είτε αναδείχθηκε κατά τη διάρκειά της συνέντευξης ή ενίοτε προέκυπτε στο περιθώριό της, είναι η συνδικαλιστική τους δράση και η συμμετοχή τους στις τοπικές ενώσεις λειτουργών μέσης εκπαίδευσης.

Το προφίλ των υποκειμένων της έρευνας αποτυπώνεται στον πίνακα που ακολουθεί

Όνομα	Έτη προϋπηρεσίας	Βαθμίδα	Ειδικότητα	Επίπεδο Σπουδών	Εκπαιδ. σεμινάρια
ΕΚΠ.1	29	Γυμνάσιο	Φιλολόγος ΠΕ02	Πτυχίο ΑΕΙ	Ναι
ΕΚΠ.2	20 (περίπου)	Λύκειο	Φιλολόγος ΠΕ02	Πτυχίο ΑΕΙ/Μεταπτυχ. τίτλοι (4)	
ΕΚΠ.3	17	Λύκειο	Φυσικός ΠΕ04	Πτυχίο ΑΕΙ	Ναι
ΕΚΠ.4	30	Γυμνάσιο	Φιλολόγος ΠΕ02	Πτυχίο ΑΕΙ	Ναι
ΕΚΠ.5	Πολλά χρόνια- Τουλάχιστον 16 στο τελευταίο σχολείο	Λύκειο	Φιλολόγος ΠΕ02	Πτυχία ΑΕΙ (2)	Ναι
ΕΚΠ.6	34	Γυμνάσιο	Φυσικής Αγωγής ΠΕ11	Πτυχίο ΑΕΙ	Ναι
ΕΚΠ.7	32	Λύκειο	Φιλολόγος ΠΕ02	Πτυχίο ΑΕΙ/ Μεταπτυχιακός τίτλος (σε εξέλιξη)	Ναι
ΕΚΠ.8	21	Γυμνάσιο	Φιλολόγος ΠΕ02	Πτυχία ΑΕΙ (2)/Μεταπτυχιακός τίτλος/Διδακτορικό δίπλωμα	

3.3.4. Η συνέντευξη ως συνάντηση

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν από τα τέλη Μαΐου 2017, με μια μικρή διακοπή κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, έως τις αρχές Σεπτεμβρίου 2017. Οι περισσότερες διήρκεσαν περί τα σαράντα πέντε λεπτά, ενώ ο τόπος διεξαγωγής τους ποίκιλλε:

κυρίως διεξήχθησαν στα σχολεία που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, σε καφετέριες γύρω από τα σχολεία και σε δύο περιπτώσεις στα σπίτια των εκπαιδευτικών, τα οποία και αυτά βρίσκονταν κοντά στις σχολικές τους μονάδες. Η επιλογή του χώρου συνάντησης έγινε από τους ίδιους, καθώς επιθυμούσαμε να αισθάνονται άνετα κατά τη διάρκειά της, αλλά και να ακολουθήσουμε την επιστημονική δεοντολογία, σύμφωνα με την οποία οι συνεντεύξεις οφείλουν να γίνονται σε μέρη και ώρες που διευκολύνουν τους ερωτώμενους (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Πριν από τη συνάντησή μου μαζί τους, προηγούταν η τηλεφωνική μας επικοινωνία, στην οποία τους έκανα μια λιτή παρουσίαση του εαυτού μου και της έρευνάς μου, κατά τα πρότυπα της επιστημονικής δεοντολογίας, ενώ, παράλληλα τους ενημέρωνα για τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης. Ωστόσο, δεν παρουσίαζα λεπτομερώς το θέμα μου, με την πρόθεση να αποφύγω κάποιες απαντήσεις που, κατά τη γνώμη των συμμετεχόντων, θα ήταν οι «σωστές», θα θεωρούνταν δηλαδή ότι ταίριαζαν στους στόχους ή στις υποθέσεις της έρευνάς μας, κίνδυνο, το οποίο επισημαίνει η Κυριαζή (2011: 340). Παράλληλα, τους ενημέρωσα για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των στοιχείων, λόγο για τον οποίο, κατά την ανάλυση των δεδομένων αποφεύγονται ή δεν κοινοποιούνται σχετικές πληροφορίες που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε τυχόν ταυτοποίηση των συμμετεχόντων. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν ιδιαίτερα πρόθυμοι να μιλήσουν και πολλοί φάνηκαν ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τη διαδικασία της συνέντευξης. Ως προς τον τρόπο που απάντησαν, αναδείχθηκαν δύο κυρίως μοτίβα: εκείνοι που ήταν πολύ αναλυτικοί στις περιγραφές τους και χρησιμοποίησαν αρκετά παραδείγματα για να καταστήσουν σαφές αυτό που ήθελαν να πουν και από την άλλη πλευρά εκείνοι που ήταν σύντομοι και περιεκτικοί στις απαντήσεις τους. Στο τέλος της συνέντευξης οι περισσότεροι μου ευχήθηκαν «καλή επιτυχία» και ζήτησαν περισσότερες πληροφορίες για τη δουλειά μου και τη δομή του μεταπτυχιακού προγράμματος στο πλαίσιο του οποίου διενεργείται η παρούσα εργασία.

3.3.5. Ανάλυση περιεχομένου

Όπως έχουμε αναφέρει στις προηγούμενες ενότητες, η κοινωνική έρευνα διερευνά και αποτυπώνει τις ερμηνείες και τον τρόπο που τα δρώντα υποκείμενα νοηματοδοτούν τα κοινωνικά φαινόμενα. Τούτου δοθέντος, σύμφωνα με τον Τσιώλη (Τσιώλης, 2015: 475), η κοινωνική έρευνα συνίσταται σε μια ανακατασκευαστική διαδικασία, στο βαθμό που οι ερμηνείες του ερευνητή για την κοινωνική πραγματικότητα είναι δευτερογενείς ή «δευτέρας τάξης» τυποποιήσεις που βασίζονται στις πρωτογενείς τυποποιήσεις των υποκειμένων της έρευνας.

Εν προκειμένω το προς ανάλυση περιεχόμενο αποτελούν τα μεταγραφήματα των οκτώ μαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων. Η διαδικασία της ανάλυσης του περιεχομένου υπήρξε πολυεπίπεδη χρονικά και δομούταν καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, προτού δηλαδή έχουμε στα χέρια μας το σύνολο του εμπειρικού υλικού. Η διαδικασία είχε ως εξής: μετά το πέρας κάθε συνέντευξης ακολουθούσε η απομαγνητοφώνησή της, η οποία συνοδευόταν από κάποια συνοπτικά σχόλια σχετικά με το τι συνέβη κατά τη διάρκεια και το τι ακολούθησε μετά τη συνέντευξη, τα μη λεκτικά μηνύματα, τη γλώσσα του σώματος και την εν γένει συνολική στάση του συνεντευξιζόμενου προς αυτή. Παράλληλα, μαζί με το απομαγνητοφωνημένο κείμενο ακολουθούσε ένας πίνακας στον οποίο υπήρχαν συγκεντρωμένα τα βασικά ζητήματα που αναδεικνύονταν από κάθε συνέντευξη, αναφορικά με τους θεματικούς άξονες της μελέτης μας, καθώς και λίγα λόγια για τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και του σχολείου, στο οποίο υπηρετούσε. Έτσι, με την ευκαιρία κάθε επόμενης συνέντευξης επιστρέφαμε στις προηγούμενες και παρατηρούσαμε συγκριτικά τα θέματα που αναδεικνύονταν. Αξίζει να επισημάνουμε ότι τη διαδικασία της ανάλυσης συνόδευσαν αλλεπάλληλα διαβάσματα και αναθεωρήσεις. Μετά το πέρας όλων των συνεντεύξεων και αφού πλέον είχε ολοκληρωθεί η συλλογή του προς ανάλυση υλικού προχωρήσαμε στην ανάγνωση των συνεντεύξεων συνολικά, διαδικασία από την οποία προήλθε και η τελική μορφή της ανάλυσης.

3.4. Περιορισμοί της έρευνας

Όπως προαναφέραμε, ως μέθοδο δειγματοληψίας επιλέξαμε τη μέθοδο χιονοστιβάδα. Το γεγονός αυτό, σε συνάρτηση με τον γεωγραφικό περιορισμό του

δείγματος στα μεγάλα αστικά κέντρα, δεν επιτρέπει την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων που να αφορούν το σύνολο του πληθυσμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ

4.1 Η νοηματοδότηση της κρίσης και οι επιπτώσεις της

4.1.1. Οι επιπτώσεις της κρίσης σε πολιτικό και ιδεολογικό επίπεδο

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας προσλαμβάνουν την κρίση με όρους πολιτικούς και τη θεωρούν όχημα για την επίσπευση νεοφιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων με πολλαπλές συνέπειες για τους μαθητές τους και τους ίδιους. Αρχικά, πολλοί από αυτούς (5/8) επεσήμαναν το γεγονός ότι η κρίση δεν ενέσκηψε εν κενώ, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα και σε μία κοινωνία που απουσίαζαν τα προβλήματα, αλλά στην πραγματικότητα όξυνε εντονότατα και ανέδειξε τα υφιστάμενα προβλήματα που βίωναν τα λαϊκά στρώματα. Η κρίση συνέβαλε ώστε αφενός τα προβλήματα αυτά να καταστούν ορατά, να έρθουν στο προσκήνιο και να αποτελέσουν ζητήματα που απασχόλησαν το δημόσιο διάλογο, και αφετέρου τα μεγιστοποίησε μέσα από ένα σύνθετο πλέγμα παραγόντων. Τα ζητήματα-προβλήματα που αναδεικνύονται μέσα από τις συνεντεύξεις υπήρχαν έως έναν βαθμό και παλαιότερα αλλά δεν παρουσιάζονταν με την επίταση που εμφανίζονται σήμερα. Ένας εκπαιδευτικός παρατηρεί σχετικά

η κρίση μετά το εννιά, ενώ δεν είναι έτσι γιατί η κρίση υπάρχει χρόνια πριν, όταν λέμε κρίση, εννοούμε κρίση στη ζωή της λαϊκής οικογένειας πολύ πιο πριν από το εννιά. Το εννιά το φωτογραφίζω γιατί άρχισε η λεγόμενη οικονομική κρίση. Σαφώς και υπήρχαν πιο πριν τα ίδια φαινόμενα, ίσως πιο συγκαλυμμένα.
(ΕΚΠ.3)

Πιο συγκεκριμένα, μερικοί εκπαιδευτικοί (3/8) συσχετίζουν το σύνολο των προβλημάτων που υπάρχουν στην εκπαίδευση με τις σχέσεις εξουσίας και τον τρόπο οικονομικής οργάνωσης της κοινωνίας, τον οποίο θεωρούν καταρχήν υπεύθυνο για τη δυσπραγία και τη θέση που απολαμβάνει η εκπαίδευση στη δημόσια σφαίρα. Μια εκπαιδευτικός λέει χαρακτηριστικά

Στη συγκεκριμένη μορφή κοινωνίας και οικονομίας που ζούμε αυτά δεν θα πάψουν ποτέ να αποτελούν προβλήματα, θα παραμένουν προβλήματα, θα μπορούσαν να λυθούν μόνο αν άλλαζε το οικονομικο- πολιτικό σύστημα στην Ελλάδα. Από τη στιγμή που ζούμε σε μία χώρα καπιταλιστική το σχολείο δεν θα

είναι ποτέ προτεραιότητα της πολιτικής που θα εφαρμόζουν οι κυβερνώντες, οπότε ο εκπαιδευτικός συνέχεια θα καλείται να αντιμετωπίσει τέτοιες καταστάσεις, να προσπαθεί να ξεπερνάει τέτοιες καταστάσεις, πρέπει να είναι μάχιμος ένας εκπαιδευτικός. (ΕΚΠ.1)

Ωστόσο, η κρίση για ένα μεγάλο μέρος του δείγματός μας (5/8) δε νοηματοδοτείται μόνο ως έκφραση όξυνσης των υπαρχόντων προβλημάτων των εργατικών τάξεων, αλλά και ως αφορμή για την επίσπευση της εισόδου στο χώρο του σχολείου μιας δέσμης μέτρων νεοφιλελεύθερης νοοτροπίας και αντίληψης. Η εν λόγω προσέγγιση εν μέρει αποτυπώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και στους ιδεολογικούς στόχους της εκπαίδευσης μεταξύ των οποίων η δημιουργία ενός επιχειρηματικού και ανταγωνιστικού υποκειμένου.

ότι υπάρχει η βούληση που ταιριάζει βέβαια με όλη την ατμόσφαιρα την υπόλοιπη, με το ιδανικό το νεοφιλελεύθερο, να γίνουν επιχειρηματίες, να μην σκέφτονται δηλαδή το όφελος για την κοινωνία, να μη σκέφτονται την κοινωνία την ανθρώπινη, τη ζωή δηλαδή του ανθρώπου, την καλυτέρευσή του, αλλά το κέρδος και μέρος από αυτής της δουλειάς είναι αυτά τα σεμινάρια για το (.) επιχειρείν, επιχειρηματίας. Τέτοια. (ΕΚΠ.3)

Παράλληλα με τη διαδικασία παραγωγής της νεοφιλελεύθερης υποκειμενικότητας, επισημαίνονται και άλλα ιδεολογικά σχήματα, όπως αυτό της αξιοκρατίας, που υποστηρίζουν αυτή τη κατεύθυνση στην εκπαίδευση και αφορούν τόσο τους μαθητές όσο και τους καθηγητές. Στο πλαίσιο αυτό φαίνεται ότι στην αντίληψη των εκπαιδευτικών οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές επιχειρούν να διαμορφώσουν ολοκληρωτικά την προσωπικότητα και των ίδιων, ώστε να αποδέχονται την προπαγάνδα των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων, κομβικό σημείο της οποίας είναι ότι η κατοχή του πλούτου αποτελεί ζήτημα δικαιοσύνης και αξιοκρατίας και εκείνοι που αξίζουν τον κατέχουν δίκαια, γεγονός που θα επιφέρει πρόοδο και ανάπτυξη (Γρόλλιος, Λιάμπας & Παυλίδης, 2015).

Εντάξει όλα αυτά περί αξιοκρατίας εντός εισαγωγικών είναι για να επιλέγουμε τα στελέχη της εκπαίδευσης, η εκπαίδευση με μάνατζερ, μία τελείως διαφορετική δηλαδή εκπαίδευση από ό,τι θα έπρεπε να είναι, επιχειρηματικότητα, τα παιδιά σαν πελάτες, ακούμε, μη νομίζεις αυτά τα

ακούμε στην καθημερινότητά μας στο σχολείο και όλα αυτά που επιχειρούνται στο σχολείο. (ΕΚΠ.5)

Σε συνάρτηση με την οικονομίστικη αυτή πρόσληψη της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της μετρήσιμης αποτελεσματικότητας, προσλαμβάνουν και τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Οι περισσότεροι από αυτούς (7/8) θεωρούν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης δεν σχεδιάζεται με γνώμονα τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά εφαρμόζεται με στόχο να υπηρετήσει τα αιτήματα της κυρίαρχης νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας, παραγνωρίζοντας το γεγονός ότι η επίσημη γνώση του σχολείου δεν είναι ουδέτερη διαδικασία, αλλά κοινωνικά προσδιορισμένη με συγκεκριμένη ιδεολογία. Παράλληλα, θεωρούν ότι επιχειρείται με στόχο να θέσει τους εκπαιδευτικούς σε καθεστώς εργασιακής επισφάλειας και λογοδοσίας, ακόμα και να τους οδηγήσει στην απόλυση, λόγο για τον οποίο εναντιώνονται σθεναρά σε αυτή και αρνούνται να την υποβάλλουν.

Εμείς αντιδρούμε διότι μία αξιολόγηση αγνή και καθαρή που θα βοηθήσει εμένα να καλυτερεύσω δεν πρόκειται να υπάρξει στο σύστημα που ζούμε ποτέ () εξ ορισμού, εφόσον προορίζονται να αναπαράγουμε και να βγάλουμε ανθρώπους που θα λατρεύουν το επιχειρείν ως πούμε και το κέρδος, προφανώς και η αξιολόγηση δεν θα με καλυτερεύσει εμένα για να μην το κάνω, [...] ωθεί στο δρόμο της απόλυσης σίγουρα, είναι και αυτό, αλλά στη βάση του δεν μπορεί να καλυτερέψει εμένα ως εκπαιδευτικό, δεν φτιάχνεται για αυτό, φτιάχνεται για να με ελέγξει, να ελέγξει τη δουλειά μου, να με θάλει σε καλούπια πιο έντονα, ακόμα πιο έντονα τη δουλειά μου και θέλει να με απολύσει, όταν του δοθεί η ευκαιρία. (ΕΚΠ.3)

Στην κατεύθυνση αυτή θεωρούν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης με τον τρόπο που επιχειρήθηκε να υλοποιηθεί συσκοτίζει τις κοινωνικές ανισότητες στον χώρο του σχολείου, καθώς δε λαμβάνει υπόψιν τους ευρύτερους δομικούς περιορισμούς και κοινωνικούς παράγοντες που αποτυπώνονται στις επιδόσεις των μαθητών και επιχειρεί να μεταθέσει τις ευθύνες της διοίκησης στους εκπαιδευτικούς. Ένας εκπαιδευτικός το επισημαίνει, αφού έχει πρώτα σκιαγραφήσει με σαφήνεια τις πολλαπλές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του σχολείου του.

ότι γίνεται μόνο και μόνο για να ανατρέψει το εργασιακό στάτους, τις δεδομένες εργασιακές σχέσεις. Εεε δεν έχει κανένα άλλο σκοπό... Ε τώρα αυτό που σας περιέγραψα. Δηλαδή τι να αξιολογήσει κάνεις τώρα σε αυτά τα σχολεία, ας πούμε! (ΕΚΠ.8)

Η διαδικασία αυτή είχε ως αποτέλεσμα όπως επισημαίνουν κάποιοι εκπαιδευτικοί το κυνήγι της επιμόρφωσης. Ωστόσο, αυτό δε λειτουργούσε γι' αυτούς σε μια ουσιαστική προοπτική επικαιροποίησης των παιδαγωγικών τους δεξιοτήτων και αναστοχασμού του έργου και της δράσης τους πάνω στις ποικίλες ανισότητες, αλλά στην πραγματικότητα κινούνταν στο πλαίσιο της πρόσληψης του εαυτού ως «κεφαλαίου δεξιοτήτων» που το αξιοποιούν στην αγορά εργασίας, και το ανανεώνουν με δικά τους έξοδα, έξω από συλλογικότητες και συλλογικές αναπαραστάσεις, καθώς δεν υπάρχουν «συνάδελφοι», αλλά «ανταγωνιστές» (Θεριανός, 2010 :702).

Διάφοροι κάνουν διάφορες δραστηριότητες για να παίρνουν μόρια. Αυτό είναι καινούργιο, τώρα, των τελευταίων χρόνων, δηλαδή όλα αυτά που σου λέω, που κάναμε εμείς, ποτέ δεν σκεφτήκαμε να τα δηλώσουμε ως κάτι, να τα πούμε στη διεύθυνση, οτιδήποτε θα κάναμε μόνοι μας, τελείωνε μόνοι μας και τελειώνει το κάθε πρόγραμμα, θέατρο ή σινεμά, οτιδήποτε κάναμε. Αυτοί όλη την ώρα με χαρτιά παντού, δηλώσεις και τέτοια. (ΕΚΠ. 5)

Τέλος, μια άλλη παράμετρος που σχετίζεται με ζητήματα ιδεολογίας και αναδείχθηκε από ένα μέρος των εκπαιδευτικών (4/8) είναι η άνοδος του φασισμού και η οικειοποίηση φασιστικών και ναζιστικών απόψεων από την πλευρά των μαθητών που κυμαίνεται ανάμεσα σε μια δειλή αναφορά από μέρους τους σε θεωρίες και απόψεις εθνικιστικές και ναζιστικές έως και συμμετοχή στη Χρυσή Αυγή (ακόμα και ως κατηγορούμενοι στη δίκη). Αξίζει να σημειωθεί ότι η Χρυσή Αυγή στις περιοχές αυτές είχε παραδοσιακά υψηλά εκλογικά ποσοστά (Υπουργείο Εσωτερικών, 2015), αλλά και έντονη παρουσία στον δρόμο, καθώς συχνά απασχολούσαν τον δημόσιο διάλογο περιστατικά ρατσιστικής βίας και επιθέσεων που πραγματοποιούνταν στις περιοχές αυτές. Το γεγονός αυτό δε θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι ασύζευκτο με την οικονομική κρίση και μάλιστα το προσλαμβάνουν ως συνέπεια της. Η Παντελίδου Μαλούτα (2015: 170) επισημαίνει ότι σε καιρούς κρίσης παρατηρείται η θωράκιση

ομάδων και υποκειμένων που θεωρούν ότι απειλούνται από τις εξελίξεις σε αμυντικές στάσεις και η επιστροφή τους σε βασικές ταυτότητες.

Αυτή η συγκεκριμένη δράση δεν έχει άμεση σύνδεση με την κρίση, έχει όμως να κάνει με μία συνέπεια της κρίσης που είναι η άνοδος του φασισμού. [] Μας απασχόλησε πάρα πολύ το θέμα της ανόδου του φασισμού και στα τελευταία χρόνια [] θέλαμε να προλάβουμε την έξαρση του φαινομένου, η έξαρση αυτή θα φαινόταν, αν είχαμε ως πούμε μαθητές μας χρυσαυγίτες, (.) όχι ότι δεν έχουμε μαθητές που οικογένειές τους επηρεάζονται από τη Χρυσή Αυγή, το ξέρουμε αυτό, το ξέρουμε αυτό, όμως τα παιδιά τους δεν προκάλεσαν ποτέ με την παρουσία τους, με τα σχόλιά τους, δεν υποκίνησαν τη σύσταση θύλακα χρυσαυγιτών μαθητών στο σχολείο μας. Τέτοιο φαινόμενο δεν το αντιμετωπίσαμε, κάτι φαινόταν πριν τέσσερα -πέντε χρόνια κάποια συνθήματα που γράφονταν, ένα ΧΑ σε τοίχους κ.λπ..(ΕΚΠ.1)

(_) είναι συντεταγμένοι με τους φασίστες, με τη Χρυσή Αυγή, να το ξεκαθαρίσουμε αυτό. Λοιπόν, και οι οποίοι (ενν. οι Χρυσαιγίτες) είναι ισχυροί εδώ και δυστυχώς ΔΥΣΤΥΧΕΣΤΑΤΑ μαθητές μας είναι στους κατηγορούμενους, πρώην μαθητές μας. (ΕΚΠ.2)

Και κάτι δηλαδή που μου έκανε εντύπωση, που δεν το είχα ξανακούσει και το έλεγα χθες και στον άντρα μου, μου είπαν πολλά αγόρια, πολλά μπήκα σε 80 αγόρια και μου είπανε πάνω από δέκα παιδιά ότι ήταν Εθνική Αλβανίας. Αυτό δεν το έχω ξανακούσει, νομίζω! [...] αυτό μου έβαλε την υποψία ότι δημιουργείται ένας εθνικισμός. Είχαμε παλιότερα και θέματα εθνικισμού – χρυσαυγιτών, αλλά πιο παλιά αυτά. (ΕΚΠ.7)

4.1.2. Οι επιπτώσεις της κρίσης σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο

Ένα κομβικό σημείο στο οποίο συγκλίνουν όλοι οι λόγοι των εκπαιδευτικών (8/8) είναι οι επιπτώσεις της κρίσης στις οικογένειες των μαθητών τους και στην εν γένει πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι στα σπίτια τους. Κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτής της κατάστασης συντέλεσε η κατακόρυφη αύξηση της ανεργίας, λόγω της παρατεταμένης ύφεσης, η οποία σε ορισμένες περιοχές της Αττικής έλαβε τόσο αυξημένα ποσοστά, με αποτέλεσμα να τεθούν στο περιθώριο ομάδες που και

κατά την πρότερη κατάσταση χαρακτηρίζονταν ήδη ως οικονομικά ασθενείς. Μελέτες που έγιναν και κατά το παρελθόν έδειξαν ότι το υψηλό ποσοστό ανεργίας επηρεάζει περισσότερο τα στρώματα που υφίστανται στέρηση σε κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (Phua στο Drydakis, 2013: 48). Σημειώνουμε πάλι εδώ ότι η έρευνά μας έγινε σε περιοχές που έχουν από τα υψηλότερα ποσοστά μακροχρόνια ανέργων. Στην κατεύθυνση αυτή κινείται και ο λόγος μιας εκπαιδευτικού από μια έντονα υποβαθμισμένη περιοχή του Πειραιά.

Η κρίση, η ανεργία στη [περιοχή με έντονη εργασιακή δραστηριότητα] όπου εργάζονταν η πλειοψηφία αυτών των ανθρώπων έχει ξεκινήσει ήδη από τη δεκαετία του 90, τώρα οπωσδήποτε έχουν επιδεινωθεί. Τότε δεν είχαμε παιδιά που δεν είχαν φαγητό, που ερχόταν στο σχολείο νηστικά και έπρεπε να βγάζουν όλο το πρωινό τους χωρίς γεύμα. Τώρα πια στα τελευταία χρόνια το θέμα είναι σοβαρό, αυτό είναι το πιο σοβαρό, έτσι (;!). (ΕΚΠ.1)

Η διαμορφούμενη κατάσταση, όπως είναι αναμενόμενο δημιουργεί ένα πρόσθετο βάρος στις οικογένειες των μαθητών, οι οποίες πολλές φορές αναγκάζονται να απευθύνονται σε διάφορες προνοιακές δομές ή στην κοινωνία των πολιτών, έτσι ώστε να εξασφαλίσουν κάποιες μερίδες φαγητού, καθώς μερικές από αυτές δεν έχουν καμία πηγή εισοδήματος. Η κατάσταση που αντιμετωπίζουν πολλοί από αυτούς είναι τόσο δύσκολη, καθώς κάποιες οικογένειες αναγκάζονται ακόμη και να ζήσουν χωρίς ηλεκτρικό ρεύμα. Παράλληλα, κάποιοι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι δε θα ήταν υπερβολή να ισχυριστούμε ότι σε ένα βαθμό έχουν διαρραγεί οι οικογενειακές σχέσεις, αφού σε αρκετές περιπτώσεις κάποιο από τα μέλη αναγκάζεται να μετοικήσει σε κάποιο άλλο μέρος της χώρας για να βρει εργασία ή, όπως επισημάνθηκε, τα μέλη μιας οικογένειας αναγκάζονται να ζούνε σε χωριστές κατοικίες, καθώς αδυνατούν οικονομικά να ζήσουν όλοι μαζί κάτω από την ίδια στέγη.

έχει χειροτερέψει η κατάσταση, πάρα πολλοί γονείς είναι άνεργοι, έρχονται γονείς και μας λένε ότι έχουν αναγκαστεί να επιστρέψουν στα σπίτια των γονιών τους και μάλιστα μία οικογένεια πήγε ο πατέρας με τους γονείς του και η μητέρα με τους γονείς της, δηλαδή ουσιαστικά χωρίστηκε σαν οικογένεια και

δεν μπορούσαν να ζήσουν μαζί, ενώ δεν χωρίσανε, είναι αγαπημένοι άνθρωποι. Έχουμε τέτοια προβλήματα, ναι. (ΕΚΠ.5)

όταν το πήραμε είδηση ότι δύο μήνες οι άνθρωποι αυτοί δεν έχουμε ρεύμα οι άνθρωποι μέσα στο χειμώνα, τρελαθήκαμε. (ΕΚΠ.4)

Για τους εκπαιδευτικούς (8/8) η συνθήκη αυτή πολλαπλώς επηρέασε τους μαθητές, κυρίως σε ζητήματα που αφορούσαν την κάλυψη των βασικών βιοτικών τους αναγκών, όπως σίτιση, θέρμανση και στέγαση. Την προηγούμενη περίοδο, αλλά ακόμα και σήμερα ο ημερήσιος τύπος βρίθει από δημοσιεύματα που αναφέρονται σε φαινόμενα υποσιτισμού στα σχολεία της χώρας (Μπιμπή, 2017· Κάτσικας, 2015), γεγονός που αναδείχθηκε και από το σύνολο των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών (8/8) προκύπτει ότι ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στα σχολεία τους αντιμετωπίζει εντονότατα προβλήματα πλήρους ασιτίας ή υποσιτισμού ή βρίσκεται σε καθεστώς επισιτιστικής ανασφάλειας, καθώς εξαιτίας της οικονομικής δυσχέρειας δεν είναι δεδομένο ότι και στο μέλλον οι οικογένειες των μαθητών τους θα είναι σε θέση να ανταποκρίνεται σε δεδομένες επισιτιστικές ανάγκες.

Ένα είναι ότι βλέπουμε τα παιδιά λίγο το πρωί να είναι λίγο αφηρημένα, χλωμά ή άλλο λέει πονάει το στομάχι μου και το ρωτάμε έχεις φάει πρωινό. Καταλαβαίνουμε. Επίσης καταλαβαίνουμε και την οικονομική κατάσταση των παιδιών από τον τρόπο που είναι ντυμένα, μη σας πω και από τον τρόπο που είναι πλυμένα. Τώρα έξω στην αυλή που επιτηρούμε βλέπουμε ότι κάποια κοιτάνε έντονα το φαγητό ή την τυρόπιτα ή κουλούρι που τρώει κάποιο άλλο ή κάποια άλλα ζητάνε να τους δώσει ένα άλλο παιδί κομμάτι από το φαγητό του και το καταλαβαίνουμε ότι πεινάει. Και σε συνεργασία με τον κύριο του κυλικείου επίσης καταλαβαίνουμε γιατί εκεί έχουν μεγαλύτερη άνεση που πάνε στο κυλικείο και λένε θα μου δώσεις και θα σου φέρω τα λεφτά. (ΕΚΠ.4)

έχουμε έντονα φαινόμενα υποσιτισμού [...] γνωρίζουμε, όταν έρχεται μία γυναίκα η οποία έχει τέσσερα παιδιά είναι εγκαταλειμμένη από το σύζυγό της, εντάξει και δεν δουλεύει, μπορεί κανείς να καταλάβει τι συμβαίνει σε αυτή την οικογένεια. (ΕΚΠ.2)

Εκτός, όμως, από τέτοια ευρεία φαινόμενα υποσιτισμού σε πολλές περιπτώσεις αναδεικνύονται από τον λόγο των εκπαιδευτικών και γενικότερα ζητήματα διαβίωσης των μαθητών και των οικογενειών τους, ακόμη και στεγαστικών αναγκών ειδικά στις περιπτώσεις σχολείων που φοιτούν μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας. Υπάρχουν άνθρωποι που όχι μόνο έχουν βασικές ελλείψεις σε τροφή και θέρμανση, αλλά ακόμα αναφέρονται και προβλήματα στέγασης.

[...] όταν φτάνουν στην αντίληψή σου πράγματα ότι η άλλη κοιμήθηκε σε αποθήκη, το ένα το άλλο, γιατί δεν έχει να πληρώσει το νοίκι και της έκαναν έξωση[...]. (ΕΚΠ.2)

Πέρα από αυτά τα προβλήματα ζωτικής σημασίας, για τους εκπαιδευτικούς (5/8) η κρίση φάνηκε να επηρεάζει και τα παιδιά εκείνων των οικογενειών, που παρόλο που δεν είχαν σοβαρά προβλήματα διαβίωσης, ωστόσο αναγκάστηκαν με έναν τρόπο να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες, καθώς τα οικογενειακά εισοδήματα συρρικνώθηκαν. Αυτό αποτυπώνεται ευρέως στην αδυναμία συμμετοχής των παιδιών σε διάφορες εκδηλώσεις που υλοποιούνται στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, όπως περιπάτους, θέατρα και κινηματογράφο που απαιτούν ένα αντίτιμο συμμετοχής, αλλά και γενικότερα, σε εξωσχολικές δραστηριότητες, καθώς κατά την περίοδο της κρίσης αναφέρεται ότι συρρικνώθηκε ο χρόνος που τα παιδιά αφιερώνουν σε ιδιαίτερα μαθήματα και ξένες γλώσσες εν γένει σε ένα ποσοστό της τάξης της μίας ώρας εβδομαδιαίως (Kokkevi et al., 2014: 11). Από μια εκπαιδευτικό ειδικότερα επισημάνθηκε ότι ακόμα και όταν υπάρχει η δυνατότητα για να κάνουν κάτι σχετικό, εντούτοις αυτό δε θα έχει να τους προσφέρει κάποιο ουσιαστικό ερέθισμα.

Πολλές περιπτώσεις και πολλά παιδιά ακόμα και τώρα που το διακρίνουμε ότι υπάρχει κάτι τέτοιο. Αυτό που φαίνεται πολύ έντονα είναι στις εκδρομές, στις εκδρομές και στις τοπικές και τις ημερήσιες που κάνουμε αλλά και τις τριήμερες και στις πενθήμερες της Γ Λυκείου, που αυτές για τα παιδιά είναι το όνειρό τους και είναι πολύ ωραίο. (ΕΚΠ.7)

Ναι, δεν υπάρχουν πλέον τέτοιες δυνατότητες στις οικογένειες, δεν έχουν τέτοιες ευκαιρίες τα παιδιά του [περιοχή σχολείου], στερούνται έτσι αυτή τη

δυνατότητα να έχουν και άλλες παραστάσεις και εδώ καλείται το σχολείο να παίξει έναν ρόλο σημαντικό, στο να δώσει ευκαιρίες στα παιδιά. (ΕΚΠ.1)

είναι λίγο υποβαθμισμένα πολιτιστικά και είναι και στη γειτονιά που μένουν αλλά είναι και λόγω νοοτροπίας, δηλαδή τα παιδιά τα δικά μου άμα βγούνε για σινεμά θα πάνε στα VILLAGE να δουν κάτι αδιάφορο και τέτοια και θέλουμε λίγο να τους δείξουμε τον κινηματογράφο, τις ταινίες, αυτά τα πράγματα. (ΕΚΠ.5)

Επιπλέον, για τους εκπαιδευτικούς η κρίση επηρέασε σε ένα μεγάλο βαθμό τη λειτουργία του σχολείου από υλικοτεχνική πλευρά. Ο λόγος τους σχετικά με τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση (8/8) συγκλίνει σε προβλήματα μείωσης των λειτουργικών εσόδων των σχολείων, προβλήματα εξοπλισμού, κτηριακών εγκαταστάσεων, αλλά και εκπαιδευτικών κενών που προκύπτουν από την ελλιπή και συχνά ετεροχρονισμένη στελέχωση των σχολικών μονάδων.

Ε να, για παράδειγμα εμείς στη [όνομα περιοχής] τουλάχιστον θέλουμε κτήρια, θέλουμε αίθουσες. Θα πρέπει να τρέξεις, ο δήμος να αρχίσει να σε δουλεύει δύο τρεις μήνες, μπορεί και χρόνια μέχρι να έρθει μία αίθουσα ή καθημερινό υλικό. Εντάξει με το ζόρι, δηλαδή οι δαπάνες είναι στο αμήν, είναι σχεδόν όλα κομμένα. (ΕΚΠ. 3)

Τα προβλήματα αυτά που αναφέρονται άλλοτε φαίνεται να δημιουργούν κάποια απλά προσκόμματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ κάποιες άλλες φορές, σπανιότερα ίσως, εμφανίζονται ως απολύτως συνυφασμένα με τη λειτουργία και την επιβίωση των ίδιων των σχολικών μονάδων. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η πολιτική των συγχωνεύσεων που εφαρμόστηκε εκτεταμένα και συστηματικά κατά το προηγούμενο διάστημα.

Αυτές δουλεύτηκαν πάρα πολύ το έντεκα, δώδεκα, δεκατρία, δηλαδή ήταν ο Αρβανιτόπουλος που τις δούλεψε πάρα πολύ [...]. Αυτή η πολιτική (των συγχωνεύσεων) έχει σταματήσει, εγώ είμαι ανήσυχος βέβαια ότι μπορεί να ξαναγίνει, να ξαναέρθει, γιατί περιγράφεται δηλαδή μέσα σε αυτά στα μνημόνια και σε αυτές τις εργαλειοθήκες του ΟΟΣΑ περιγράφονται αυτά. (ΕΚΠ. 2)

Συναφές με το ζήτημα της πολιτικής των συγχωνεύσεων είναι και το ζήτημα των σχολικών λεωφορείων, όπως, αναδείχθηκε, από μια άλλη συμμετέχουσα στην έρευνα, καθώς η δωρεάν μεταφορά των μαθητών, ειδικά στα σχολικά συγκροτήματα που βρίσκονται στα όρια των δήμων, είναι καίρια για την ίδια τη βιωσιμότητα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

ήταν ζήτημα ζωής και θανάτου για το συγκεκριμένο σχολείο η ύπαρξη των σχολικών λεωφορείων γιατί τα παιδιά της πρώτης τάξης που έχουν αποφοιτήσει από το Δημοτικό και δεν έχουν συνηθίσει οι γονείς τους στην ιδέα ότι μπορεί να χρειαστεί να πάρει το παιδάκι τους ένα μεταφορικό μέσο για να πάει μέχρι το σχολείο, το καταλαβαίνετε ότι δυσκολευόταν πάρα πολύ να έρχονται στο σχολείο, προκαλούσε αυτό το θέμα μεγάλη ανασφάλεια στους γονείς και κάποιες φορές βλέπαμε ότι ο μαθητικός πληθυσμός φυλλορροούσε, είχαμε τάσεις φυγής από το σχολείο για αυτό και μόνο το λόγο.(ΕΚΠ. 1)

Ακόμα, πολλοί εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι η υλικοτεχνική υποστήριξη των σχολικών μονάδων εξαρτάται σε έναν μεγάλο βαθμό από τις οικονομικές δυνατότητες του κάθε δήμου. Ωστόσο, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς (6/8) υποστήριξαν ότι, αν και πράγματι υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις και προβλήματα, όταν αυτά δεν αφορούν τη βιωσιμότητα του σχολείου, είναι εφικτό με μια πιο συνετή διαχείριση αντιμετωπίζονται και δεν αναδεικνύονται σε ζητήματα ζωτικής σημασίας για το σχολείο στο μέτρο που εξασφαλίζουν αξιοπρεπείς συνθήκες για τους μαθητές τους. Παραμένουν, βέβαια ένα ακόμα πρόβλημα στη διαχείριση της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

και εκεί υπάρχουν μεγάλα προβλήματα. Ο δικός μας ο δήμος είναι υπερχρεωμένος, όμως είναι συνεπής απέναντι στα σχολεία. Εμείς έχουμε απόθεμα στην τράπεζα και η αλήθεια είναι, και πρέπει να το πούμε, και έχουμε σημαντικό απόθεμα, αλλού είναι το πρόβλημα ότι το απόθεμα που έχεις δεν μπορείς να το χρησιμοποιήσεις υπό την έννοια ότι μπαίνουν διάφορα οικονομικά πλαφόν, [...] Αυτό το ποσό ((μου δείχνει έναν φάκελο, όπου επάνω αναγράφεται το ποσό των πεντακοσίων ευρώ)) εν πάση περιπτώσει είναι χρήματα που τα έχω δώσει εδώ και τρεις μήνες από την τσέπη μου και τα παίρνω τώρα, καταλαβαίνεις πως λειτουργούμε; λοιπόν αυτά! (ΕΚΠ.2)

Τέλος, όλοι και όλες οι εκπαιδευτικοί (8/8) αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι η κρίση επηρέασε σημαντικά τις αποδοχές τους, καθώς ο μισθός τους σε συνδυασμό με τα διάφορα επιδόματα που συρρικνώθηκαν και τα δώρα που κόπηκαν υπέστη σοβαρότατες περικοπές. Ο Σκλάβος (2014:24-25) αναφέρει ότι κατά το έτος 2012 υπήρξε μεσοσταθμική μείωση της τάξης του 24% σε σχέση με το 2011 στους μισθούς των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Οικονομικά, ναι. Είχαμε απώλειες μισθών δηλαδή εντάξει εκεί που παίρναμε... Καταρχήν το 11 άλλαξε το μισθολόγιο. Με την αλλαγή του μισθολογίου ας πούμε υπήρχαν συνάδελφοι που ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας χάσανε μέχρι και τετρακόσια και πεντακόσια ευρώ το μήνα. Δηλαδή ένας, ο οποίος έπαιρνε 1.300-1.400 ευρώ, αν είχε κάτω από 10 έτη προϋπηρεσίας πήγε στα οχτακόσια- εννιακόσια, οπότε είχε μία απώλεια 400 ευρώ το μήνα, μαζί με τα δώρα Χριστουγέννων-Πάσχα που σταδιακά κοπήκανε πήγε γύρω στα 5.000 χιλιάδικα το χρόνο. (ΕΚΠ.8)

4.1.3. Οι ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις της κρίσης και ζητήματα επίδοσης

Ένα μέρος του δείγματός μας εστίασε στον ψυχοσυναισθηματικό αντίκτυπο που έχει η κρίση στις ίδιες τις οικογένειες και κατ' επέκταση και στα παιδιά των οικογενειών αυτών. Κάποιοι εκπαιδευτικοί (4/8) ανέφεραν το γεγονός ότι έχουν έρθει στην αντίληψή τους ακόμη και σοβαρά περιστατικά ενδοοικογενειακής βίας, τα οποία αποδίδουν στην κρίση, ως άμεση συνέπεια της ανεργίας που βιώνουν τα μέλη, των οικογενειών αυτών και είναι αποκλειστικά άντρες. Το γεγονός αυτό επισημαίνεται και βιβλιογραφικά, καθώς σε περιόδους κρίσης η βία εναντίον παιδιών με τη μορφή της φυσικής τιμωρίας και γυναικών με τη μορφή της σωματικής βίας, αν και δύσκολο να μετρηθεί, αυξάνεται (Harper et al., 2009).

Η κρίση έχει επιδεινώσει την κατάσταση, αλλά εκτός από αυτό έχω την αίσθηση ότι υπάρχει έντονη ενδοοικογενειακή βία [...] υπάρχουν ακόμα και τώρα γονείς, πατεράδες που δέρνουν τις μητέρες ή που δέρνουν τις κόρες ή που δεν επιτρέπουν στις κόρες να γυρίσουνε αργά, ενώ επιτρέπουν στους γιους και ας είναι και πιο μικροί. Ε αυτό η κρίση έχει επηρεάσει σε αυτό γιατί οι άντρες

*κάθονται πάρα πολλές ώρες στο σπίτι, οι άντρες δημιουργούν πρόβλημα.
(ΕΚΠ.7)*

Η κατάσταση αυτή που βιώνει η οικογένεια για κάποιους εκπαιδευτικούς (6/8) φαίνεται ότι έχει άμεσες επιπτώσεις και στη ψυχοσυναισθηματική συγκρότηση των παιδιών, καθώς τα επιφορτίζει με το άγχος της διαχείρισης μιας δύσκολης κατάστασης στο σπίτι.

[..] υπάρχουν οικογένειες που επηρεάζονται πολύ από αυτό, γιατί ζουν μία κατάσταση πολύ έντονα εξαιτίας της ανεργίας, και όλα αυτά, και αυτό επιβαρύνει την ψυχολογία των παιδιών. Δηλαδή, αν μείνει άνεργος ο ένας γονιός υπάρχει γκρίνια στο σπίτι. Σίγουρα πράγματα είναι αυτά. [...] Ας πούμε καμιά φορά η ανεργία μπορεί να φέρει εντάσεις στο σπίτι, να τσακώνονται οι γονείς ή κάποιος μπορεί να οδηγηθεί στο να πίνει και βλέπω από μάτια και όχι μόνο από μάτια αλλά και από αντιδράσεις «εμένα το λέτε, κυρία» τέτοιο στυλ ή «ξέρω εγώ, κυρία, α καλά να σας πω εγώ παράδειγμα» εκτονώνουν, λοιπόν, τα παιδιά αυτό το βάρος που έχουν μέσα τους με αυτό που ζούνε, κυρίως ζούνε καυγάδες από αυτό και εντάζει και δεν παύουν να είναι παιδιά και δεν μπορούν αυτά να κουβαλάνε το βάρος των ενηλίκων συνέχεια. (ΕΚΠ.4)

Ωστόσο, όπως επισημάνθηκε από έναν εκπαιδευτικό, αυτή η κατάσταση δεν έχει επηρεάσει όλα τα παιδιά το ίδιο, αλλά φαίνεται να επηρέασε περισσότερο εκείνα που προηγουμένως βίωναν μια συγκριτικώς καλύτερη κατάσταση και ξαφνικά έπρεπε να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Το γεγονός αυτό αποτυπώνεται και σε έρευνες στις οποίες φαίνεται ότι τα παιδιά που έχουν μάθει να επιβιώνουν κάτω από δύσκολες συνθήκες ίσως τώρα είναι πιο προνομιούχα από τα παιδιά με νεόπτωχους γονείς (Ντολιοπούλου, 2015: 107).

Κοιτάχτε, αυτοί και προ κρίσης φτωχοί ήτανε, αλλά έχει εμφανιστεί ένα καινούργιο φαινόμενο, μας έχουν έρθει κάτι παιδιά από άλλες γειτονιές ας πούμε, που αναγκάστηκαν να έρθουν εδώ πέρα για πιο φθηνά, που αυτά τα παιδιά βλέπεις ας πούμε ότι εντάζει τρώνε μία φρίκη, με την έννοια ότι μένανε άλλου και τώρα έρχονται και μένουν εδώ. (ΕΚΠ.8)

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρθηκαν σε ζητήματα συμπεριφοράς που σχετίζονται με παραβατικές συμπεριφορές και φαινόμενα σχολικού

εκφοβισμού, καθώς θεωρούν ότι τα παιδιά συμπεριφέρονται, όπως και πριν από την κρίση. Μόνο ένας εκπαιδευτικός συσχέτισε τη σύγχρονη κατάσταση με μία αυξημένη επιθετικότητα από τους μαθητές.

Εκδηλώνεται ας πούμε με μία επιθετικότητα μεταξύ τους, εκδηλώνεται με μία μεγαλύτερη έλλειψη σεβασμού απέναντι στους καθηγητές τους στους διαδρόμους, όταν τους βλέπουν μπροστά τους [...] ένδειξη είναι επίσης ότι λύνουν τα προβλήματά τους με την επιθετικότητα που σου είπα πιο έντονα, ειδικά τα αγοράκια. (ΕΚΠ. 3)

Ακόμη, σε σχέση με την επίδοση των παιδιών στο σχολείο κάποιοι εκπαιδευτικοί (4/8) την θεωρούν μειωμένη και τη συσχετίζουν με την κρίση και τη διαχείριση μιας ιδιαίτερα εύθραυστης καθημερινότητας. Εξαίρεση αποτελεί μια εκπαιδευτικός, η οποία δε θεωρεί ότι η κρίση παίζει ουσιαστικό ρόλο στην επίδοση και, κατά τη γνώμη της, όλα εξαρτώνται από τη συγκρότηση της οικογένειας.

ένδειξη είναι και οι επιδόσεις στα μαθήματα να πέφτουν για έναν τέτοιο λόγο που μερικοί το έχουν ομολογήσει ότι δεν μπορέσαμε να διαβάσουμε χθες. (.) Ο άλλος από εγωισμό, από ντροπή δεν το λέει, δε μπορούσα να διαβάσω γιατί δε γινόταν, στο σπίτι δεν γινόταν, έχουμε οικογενειακούς λόγους. Από υγεία στο σπίτι καλά ήταν όλοι. Κάπως έτσι θέλω να σου πω ότι το καταλαβαίνω, και όχι μόνο εγώ, και άλλοι συνάδελφοι. (ΕΚΠ.3)

Το ίδιο ισχύει και για την επίδοσή τους, δηλαδή τα παιδιά που έχουν υψηλή επίδοση προέρχονται από αρκετά συγκροτημένες οικογένειες, δεν έχει τόσο να κάνει με το θέμα της κρίσης, μπορεί να είναι άνεργοι οι γονείς, μπορεί να μην έχουν να φάνε, [...] Το παιδί όμως ήτανε αστέρι, ήτανε μία συγκροτημένη οικογένεια που είχε πολύ ξεκάθαρο στόχο και όνειρο να προκόψει το παιδί, να σπουδάσει το παιδί, να βοηθήσει το παιδί, είναι λιγότερες αυτές τις περιπτώσεις. (ΕΚΠ.4)

Ένας εκπαιδευτικός από ένα εσπερινό σχολείο έθιξε και το ζήτημα της της μαθητικής διαρροής και της μειωμένης προσέλευσης ως άμεσα σχετιζόμενο με την κρίση. Η συνθήκη αυτή παρατηρείται ευρέως σε σχολεία με ενήλικους μαθητές, οι οποίοι ευρισκόμενοι σε συνθήκες έντονης εργασιακής επισφάλειας και ακραίας

εκμετάλλευσης, από φόβο, κυρίως, για να μην χάσουν τη δουλειά τους, παραμελούν ή εγκαταλείπουν το σχολείο οριστικά. Στο απόσπασμα που ακολουθεί επισημαίνεται ότι πρόκειται για ένα σύγχρονο φαινόμενο, των τελευταίων ετών, που οφείλεται στην κρίση.

[...] ότι οι άνθρωποι, όταν έχουν να πολεμήσουν, να παλέψουν για την πρώτη στη ανάγκη, που είναι της επιβίωσης, ΠΡΟΦΑΝΩΣ παραμελούν οτιδήποτε πάει πέρα από το κατώτερο στάδιο, στο οποίο μπορεί να φτάσει ο άνθρωπος, δηλαδή το βιολογικό, αυτό της επιβίωσης, όλα τα άλλα αναπτύσσονται από ανθρώπους οι οποίοι έχουν μία εξασφαλισμένη επιβίωση. Πώς να διεκδικήσεις μαθησιακό ή γνωσιακό αγαθό, όταν δεν μπορείς να εξασφαλίσεις το καθημερινό, ε; Και έρχεται αυτός ο μαθητής, εάν βρει δουλειά, είναι δυνατόν να συνεχίσει το σχολείο; (ΕΚΠ.2)

Λάβε υπόψη σου ότι αυτό εδώ το εσπερινό, όπως και το εσπερινό του [όνομα άλλης περιοχής], του κέντρου του [όνομα άλλης περιοχής], είναι ανθηρά σχολεία, είναι ανθηρά σχολεία. Εγώ που έχω μία εμπειρία τώρα, επειδή γυρνάω και στα εσπερινά της Αθήνας, όπου παραπέμπονται οι μαθητές μας από το άλλο μου σχολείο και εδώ από τις πληροφορίες μου φέρνουν παρότι και έχουμε πολλά από αυτά καταργηθεί ή συγχωνευθεί και τα εναπομείναντα, έχουν μεγάλη μείωση των μαθητών. (ΕΚΠ.2)

Η οικονομική κρίση φαίνεται ότι έχει επηρεάσει αρνητικά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αρχικά, από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι οι ίδιοι (7/8) αισθάνονται μεγάλη πίεση και άγχος να διαχειριστούν όλα αυτά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην σχολική καθημερινότητα, ώστε να μπορούν επιτυχώς να ανταποκρίνονται στο εκπαιδευτικό τους έργο. Παράλληλα, σε αυτό προστίθεται ένα επιπλέον άγχος που σχετίζεται άμεσα με κάποιες από τις επιλογές της διοίκησης· μαζί με τη διαδικασία της αξιολόγησης, που αναφέραμε προηγουμένως, έχουμε και τη διαθεσιμότητα και τις συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων. Αυτές οι πολιτικές επιβαρύνουν την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, καθώς τους δημιουργούν μια έντονη ανασφάλεια για το εργασιακό τους μέλλον και τους υποχρεώνουν με έναν τρόπο να μπουν σε μια διαδικασία ατέρμονης πιστοποίησης προσόντων.

Και βέβαια η οικονομική κρίση με όλα αυτά με όλα τα επακόλουθα που επιδιώχθηκαν κατά καιρούς να εφαρμοστούν, η διαθεσιμότητα, η διαθεσιμότητα κάποιων συναδέλφων που τη ζήσαμε πριν τρία τριάνμισι χρόνια, η ανασφάλεια για το τι μέλλει γενέσθαι, αν θα έχουμε τη θέση μας ή δεν θα έχουμε τη θέση μας, οι συγχωνεύσεις σχολείων, η κρίση η οικονομική έφερε πολλά τέτοια επακόλουθα συγχωνεύτηκαν πολλά σχολεία έκλεισαν σχολικές μονάδες όλη αυτή η ανασφάλεια συν την αξιολόγηση που έτσι η αύξηση ωραρίου, η αξιολόγηση, [...] η οποία στοχεύει σε αυτό, στο να συρρικνώσει και τα σχολεία, τον αριθμό των σχολείων κρίνοντας τα, αξιολογώντας τα ως ανίκανα να συνεχίσουν τη ζωή τους και την παρουσία τους, να συρρικνώσει ακόμα περισσότερο και τον αριθμό των εργαζομένων εκπαιδευτικών. Ναι, όλα αυτά τα πράγματα σαφώς και έχουν επηρεάσει και τη δική μας την ψυχολογία και τη διάθεσή μας, τα κουράγια μας...(ΕΚΠ. 1)

Και είχαμε πολύ άγχος, πολύ άγχος με αυτό, σου είπα ότι αναγκάστηκα για πρώτη φορά στη ζωή μου να πάω να δώσω εξετάσεις για να πάω να πάρω ένα χαρτί, είχαμε βέβαια, είχαμε, γιατί είμαστε και συνδικαλιστές και είμαστε στην μπούκα εμείς ας πούμε της αξιολόγησης, κάποιοι από εμάς.. (ΕΚΠ.5)

Ως προς το εκπαιδευτικό έργο και τις επιρροές στην ποιότητά του λόγω της κατάστασης αναδεικνύεται μία κυρίαρχη τάση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (6/8) υποστηρίζουν ότι ανεξαρτήτως των δυσμενών συνθηκών που βιώνουν, παραμένουν στοχευμένα υπέρ μια ποιοτικής εκπαίδευσης, καθώς προσλαμβάνουν τον ρόλο τους με χαρακτηριστικά λειτουργήματος και σε γενικές γραμμές δε θεωρούν ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ χρημάτων και εκπαιδευτικού έργου, χωρίς, ωστόσο, να ισχυρίζονται ότι όλοι λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με άλλες σχετικές έρευνες (Ziontaki & Vissariou, 2014 · Ζιωντάκη, 2014) στις οποίες υποστηρίζεται άμεση σχέση μεταξύ μισθού και ποιότητας παρεχόμενου έργου.

οι περισσότεροι έχουν τη συνείδηση ότι είναι λειτουργοί, ακόμα περισσότεροι από αυτούς έχουν τη συνείδηση, η οποία είναι μία ψευδέστατη συνείδηση ότι είναι σπουδαίοι καθηγητές [...] μένουν προσηλωμένοι σε αυτό που λέμε

εκπαιδευτικό έργο, [...] Γενικά δεν νομίζω ότι έχει επηρεαστεί το εκπαιδευτικό έργο, χάρις στους εκπαιδευτικούς, πιστεύω. (ΕΚΠ. 2)

Μπα δεν νομίζω ότι τους επηρέασε αυτό. Ένας που κάνει κακό μάθημα θα κάνει κακό μάθημα με ό,τι λεφτά και να του δώσεις. Δεν νομίζω ότι υπάρχει συνάφεια σε αυτό. (ΕΚΠ.8)

Εξαίρεση αποτελεί ένας εκπαιδευτικός που διαπιστώνει ότι ενδεχομένως να υπήρξε μια σχετική υποβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, όχι τόσο στη διδασκαλία και στο παρεχόμενο έργο καθαυτό, αλλά στην προθυμία με την οποία στο παρελθόν κάποιοι επέλεγαν να φέρουν σε πέρας δραστηριότητες που σχετίζονταν με το έργο τους. Ωστόσο, αυτή η στάση δεν αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών και θεωρείται από τους συμμετέχοντες κατακριτέα και ασύνδετη με τον ρόλο ενός εκπαιδευτικού.

Εγώ τουλάχιστον στους χώρους που ζω, των σχολείων, βλέπω καθηγητές με μεράκι να δουλεύουν ή μάλλον να το πω καλύτερα έβλεπα -για να το συνδέσω και με την ερώτησή σου - με μεράκι, να δουλεύουν πολλές φορές και επιπλέον του χρόνου τους, του πληρωτέου χρόνου τους. Αυτό, λοιπόν, αρχίζει και σβήνει σιγά-σιγά, στην εργασία τους. (ΕΚΠ. 3)

4.2. Στρατηγικές δράσης

4.2.1. Κάλυψη βασικών βιοτικών αναγκών

Στο κλίμα της ευρύτερης κινητοποίησης των πολιτών για την προστασία και την παροχή ευρύτερης στήριξης σε ευάλωτους πληθυσμούς που πλήττονται ποικιλότροπα από την κρίση κινούνται και οι στρατηγικές δράσης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η πρώτη κατεύθυνση δράσης είχε ως στόχο τις βασικές βιοποριστικές ανάγκες των μαθητών όπως ήταν οι ανάγκες σίτισης, στέγασης και ρουχισμού. Οι δράσεις που υιοθετήθηκαν ήταν αρκετά ετερόκλητες τόσο στη στόχευση όσο και στη υλοποίησή τους· άλλοτε είχαν ως στόχο να καλύψουν άμεσες ανάγκες, ενώ άλλες φορές λειτουργούσαν σε μία μονιμότερη βάση. Για την υλοποίησή τους επιστρατεύονταν είτε το σύνολο της μαθητικής κοινότητας, είτε η ατομική πρωτοβουλία, συλλογικές διαδικασίες, παράλληλα με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς. Επιπλέον, αυτές οι δράσεις είχαν άλλοτε μόνιμο και συστηματικό

χαρακτήρα, άλλοτε εμφανίζονταν περιστασιακά. Πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτές αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι προσπαθούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες (8/8) μέσα από ένα δίκτυο συνεργασιών, έτσι ώστε να γνωρίζουν τις ανάγκες των μαθητών τους.

Πιο συγκεκριμένα ως προς την κάλυψη των επισιτιστικών αναγκών αναδείχθηκε μια κυρίως τάση. Οι περισσότεροι (6/8) εντάχθηκαν σε πρόγραμμα παροχής σχολικών γευμάτων ενός ιδιωτικού φορέα που παρείχε δεκατιανό και μεσημεριανό στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας. Ωστόσο, από αυτούς οι περισσότεροι (5/8) αντιτίθενται σθεναρά σε πρωτοβουλίες που υλοποιούνται με την παρέμβαση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Όσα σχολεία κατέφυγαν σε αυτήν, το έκαναν ως έσχατη λύση, κάτω από την πίεση μιας άμεσης ανάγκης που δεν ήταν δυνατόν να καλυφθεί με άλλον τρόπο. Οι ενστάσεις των εκπαιδευτικών οφείλονται σε δύο κυρίως λόγους: είναι ιδεολογικά αντίθετοι με την παρουσία ιδιωτικών φορέων στην εκπαίδευση με τη μορφή δράσεων κοινωνικής ευθύνης και εκφράζουν φόβους ότι η παρουσία της ιδιωτικής πρωτοβουλίας στα σχολεία, με βάση τη διεθνή εμπειρία, θα παγιωθεί, με αποτέλεσμα αργότερα οι φορείς αυτοί να παρεμβαίνουν και στο έργο τους. Οι (Ball & Youdell, 2008: 40) επισημαίνουν ότι οι δράσεις αυτές, οι οποίες εντάσσονται στο πλαίσιο του φιλανθρωπικού καπιταλισμού (philanthrocapitalism), μπορεί καμιά φορά να εντείνουν τις ανισότητες, καθώς δεν μπορούν όλοι με τον ίδιο τρόπο να κινητοποιηθούν αλλά και συνήθως ότι η φιλανθρωπία έρχεται μαζί με δεσμεύσεις, όπως αυτή της διαφήμισης εντός του σχολείου.

Διαφωνώ διότι αυτά τα ιδρύματα δεν μας έχουν συνηθίσει σε αγαθοεργίες, τελικά. Μπορούν να σου δώσουν ένα κομμάτι ψωμί γιατί επεμβαίνουν στα σχολεία και με συσσίτια κ.λπ., μπορούν να σου δώσουν μία κόλα, μπορούν να σου δώσουν ένα έδαφος, ένα κάλυμμα προστασίας για τα παιδιά, αλλά μεθαύριο θα θέλουν να παρέμβουν πιο έντονα στο πρόγραμμα σπουδών, θα θέλουν να παρέμβουν ακόμα και στο συνδικαλισμό μας, δηλαδή διόλου απίθανο το Ίδρυμα Νιάρχου να σου πει σε πέντε χρόνια, αν είναι γόνιμη η παρουσίαση, ότι κοίταξε να δείτε αφού σου τα δίνω που σου τα δίνω, ε μην μου φωνάζετε τώρα και εσείς, ο σύλλογος δηλαδή. Δεν είναι τραβηγμένο, είναι μία πιθανή εξέλιξη αυτή. (ΕΚΠ. 3)

Δηλαδή θεωρούμε ότι είναι αυτό που περιγράφεται δηλαδή και βιβλιογραφικά σαν φιλανθρωπικός καπιταλισμός, δηλαδή μία προσπάθεια να εξωραϊστεί η λειτουργία και οι ευθύνες του κεφαλαίου που αφού φτωχοποιεί τους ανθρώπους πάει μετά σε επιδοματικές ή σε τέτοιου είδους πολιτικές, φιλανθρωπικού χαρακτήρα, κάτι το οποίο συντηρεί δηλαδή τους ανθρώπους αυτούς στη φτώχεια και στην εξαθλίωση. Από εκεί και πέρα παρότι είχαμε διαφορετική προσέγγιση, προτάξαμε το () -τι να πω; Δεν μπορώ να το συμφέρον...- εν πάση περιπτώσει αυτό που θεωρούσαμε καλύτερο για τα παιδιά και πράγματι αποδεχθήκαμε και έτσι δεν είχαμε το ηθικό βάρος ότι για δικούς μας ιδεολογικούς λόγους ή αγκυλώσεις στερήσαμε από τα παιδιά κάτι το οποίο έχουν ανάγκη. (ΕΚΠ. 2)

Εξαίρεση στο παράδειγμα αυτό αποτέλεσε ένα μόνο σχολείο, στο οποίο ο σύλλογος διδασκόντων σε συνεργασία με τον σύλλογο γονέων του σχολείου αποφάσισαν να καλύψουν τις ανάγκες σίτισης με δικά τους έξοδα

Στο σχολείο μας φροντίζουμε με τις ευαισθησίες και τα αισθητήρια που διαθέτουμε να εντοπίζουμε αυτές τις περιπτώσεις, να τις επισημαίνουμε, συνεργαζόμενοι πάντοτε με το σύλλογο γονέων και με την ένωση γονέων, όπως σας είπα, και να στηρίζουμε με ένα γεύμα από το κυλικείο του σχολείου μας κάθε μέρα αυτά τα παιδιά που ξέρουμε ότι οι γονείς τους δεν μπορούν να τους βάλουν ούτε το δεκατιανό τους στην τσάντα. Το έξοδο το επωμίζεται το σχολείο, η σχολική κοινότητα, το σχολείο, ο σύλλογος διδασκόντων και όπου μπορεί και ο σύλλογος γονέων με πρωτοβουλίες του τύπου κάθε Χριστούγεννα, κάθε Πάσχα, συγκεντρώνουμε τρόφιμα, τα τρόφιμα διανέμονται στις οικογένειες που τις έχουμε καταγράψει και με δική τους μαρτυρία. (ΕΚΠ. 1)

Ωστόσο, τα προγράμματα ιδιωτικής πρωτοβουλίας δεν ήταν καθόλου μόνιμα σε όλη τη διάρκεια της κρίσης με αποτέλεσμα να χρειαστεί να βρεθούν άλλοι τρόποι ικανοποίησης αυτών των αναγκών. Στο σημείο αυτό ως κυρίαρχη τάση (8/8) αναδεικνύεται η ατομική πρωτοβουλία των διδασκόντων οι οποίοι με δικά τους έξοδα, ατομικά ή συλλογικά, και σε συνεργασία με το κυλικείο του σχολείου κάλυπταν τις ανάγκες των μαθητών που γνώριζαν ότι έχουν ανάγκη. Εκτός από αυτές τις δράσεις που είχαν μονιμότερο χαρακτήρα, κατά τη διάρκεια του έτους γίνονταν

και άλλες με τη μορφή γιορτής που ως στόχο είχαν τη συγκέντρωση ρούχων και τροφίμων. Τέλος, κάποιοι εκπαιδευτικοί (4/8) απευθύνθηκαν και σε άλλους φιλανθρωπικούς φορείς, όπως είναι η εκκλησία, η οποία παρείχε δέματα σε οικογένειες παιδιών που αποδεδειγμένα είχαν χαμηλό εισόδημα. Σε κάποιες περιπτώσεις (3/8) για την ικανοποίηση των αναγκών της οικογένειας κινήθηκε και το σωματείο των εκπαιδευτικών και διάφοροι άλλοι φορείς της τοπικής κοινότητας που στοχευμένα και συνεργασία μεταξύ τους κάλυπταν και άλλες ανάγκες, όπως π.χ. ιατροφαρμακευτική περίθαλψη κ.α.

Ο καθένας χωριστά. Είχαμε ανοίξει, εγώ ήμουν διευθυντής εκεί πέρα, είχα ανοίξει ένα λογαριασμό στο κυλικείο και πήγαιναν αυτά και τρώγανε εκεί πέρα και τα πλήρωνα εγώ όλα, αλλά και άλλοι συνάδελφοι τσόνταραν ας πούμε, αλλά εντάξει, δεν λύνεται το πρόβλημα έτσι! (ΕΚΠ.8)

Είμαστε μέρος του φαρμακείου η [] ΕΛΜΕ Αθήνας μαζί με την ένωση γονέων και κηδεμόνων. Ουσιαστικά είμαστε εμείς αυτοί που το στήσαμε με κάποιους άλλους ανθρώπους, αλληλέγγυους, ανθρώπους οι οποίοι συνεχίζουν κιόλας να είναι εκεί, δηλαδή να τακτοποιούν τα φάρμακα, ο κόσμος ανταποκρίνεται, τα φαρμακεία στηρίζουν και έτσι είναι οι ωφελούμενοι πάνω από πάνω από 1.300 άτομα στο φαρμακείο. [...] Είχαμε πετύχει η ένωση γονέων και κηδεμόνων και η ΕΛΜΕ, δηλαδή το σωματείο των εκπαιδευτικών, δηλαδή μέσα από την προσπάθεια των εκπαιδευτικών και ακόμη αυτό ισχύει να βγαίνουν μερίδες, κανονικές μερίδες για τους ανθρώπους για τις οικογένειες αυτές αυτών των παιδιών. (ΕΚΠ.6)

Αυτό το καλύψαμε, για αυτό το συγκεκριμένο περιστατικό με τον σύλλογο να δράσει άμεσα και λίγο διακεκριμένα, δίνοντας κάποια τρόφιμα (.) σε αυτή την οικογένεια. Αν δεν ήμουν [όνομα περιοχής] και ήμουν εδώ, θα έκανα κάτι και μέσω των λαϊκών επιτροπών για να λυθεί άμεσα το θέμα και ΒΕΒΑΙΑ ενημερώσαμε και τις υπηρεσίες του δήμου πάλι με έναν τρόπο να μιλήσουν με αυτές τις οικογένειες, (ΕΚΠ.3)

Ο προσανατολισμός τω δράσεων αυτών κινείται άλλες φορές προς μία φιλάνθρωπη κατεύθυνση, ενώ άλλες φορές αποκτά ξεκάθαρα χειραφετική προοπτική. Στις περιπτώσεις αυτές που έχουμε μια φιλάνθρωπη δράση συνήθως οι άμεσες ανάγκες

των μαθητών καλύπτονται από κάποιους καθηγητές μεμονωμένα. Αυτό επιλέγεται από τους ίδιους ως έσχατη λύση και μάλιστα αξιολογούν αυτήν τους τη πρακτική αρνητικά, καθώς, όπως σημειώνουν, δεν προσφέρει κάποια μονιμότερη λύση, ούτε αλλάζει τα πράγματα, παρά στοχεύει στο να ανακουφίσει μόνο κάποιους ανθρώπους, χωρίς να καλλιεργεί ένα διαφορετικό παράδειγμα δράσης και σκέψης. Αξίζει να επισημάνουμε στο σημείο αυτό ότι, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και όπου χρειάστηκε να αναφερθούμε σε τέτοια ζητήματα οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν διστακτικοί να μιλήσουν, καθώς είτε έκαναν παύσεις στο λόγο τους, είτε μιλούσαν χαμηλόφωνα, είτε προσπαθούσαν να μη μιλήσουν ξεκάθαρα γι' αυτά και να τα αφήσουν να εννοηθούν.

(_)((χαμηλώνει τη φωνή του))Είμαστε συνέχεια με το χέρι κι αυτό δεν μας βρίσκει σύμφωνους, αλλά, όταν βλέπεις πράγματα, [...] το ένα το άλλο, μαζεύουμε χρήματα, τα δίνουμε, δεν λύνει το πρόβλημα, ΔΕΝ ΛΥΝΕΙ το πρόβλημα, εκεί δηλαδή, σε αυτό υπάρχει όλο μια παγίδα. (ΕΚΠ. 2)

4.2.2. Αντισταθμιστικές δράσεις για την ευρύτερη καλλιέργεια των παιδιών

Η συνθήκη της κρίσης θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως τροχοπέδη για την ευρύτερη καλλιέργεια των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβανόμενοι τα οξύτατα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους και οι οικογένειές τους και τη συνακόλουθη αδυναμία τους να ανταποκριθούν σε εξωσχολικές δραστηριότητες σχεδιάζουν και υλοποιούν μόνοι τους ή σε συνεργασία με άλλους φορείς ποικίλα σχέδια δράσης με στόχευση την ενδυνάμωση των μαθητών τους με διάφορα ερεθίσματα (8/8). Αυτά περιλαμβάνουν επισκέψεις σε τόπους πολιτιστικού και ιστορικού ενδιαφέροντος, την έκδοση περιοδικών, την παρουσίαση θεατρικών παραστάσεων και την έκδοση αφιερωμάτων που απασχολούν την ευρύτερη κοινότητα του σχολείου. Σε αυτές τις δράσεις συμμετέχει συνήθως ο σύλλογος γονέων του σχολείου (4/8) και δευτερευόντως για την ικανοποίηση των σχετικών αναγκών και οι υπηρεσίες πρόνοιας των δήμων και σε κάποια η διοίκηση

δεν υπάρχουν πλέον τέτοιες δυνατότητες στις οικογένειες, δεν έχουν τέτοιες ευκαιρίες τα παιδιά του [περιοχή σχολείου], στερούνται έτσι αυτή τη

δυνατότητα να έχουν και άλλες παραστάσεις και εδώ καλείται το σχολείο να παίξει έναν ρόλο σημαντικό, στο να δώσει ευκαιρίες στα παιδιά. [...] Μέσα από τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, ή τα προγράμματα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα ή τα πολιτιστικά προγράμματα που υλοποιούνται στα σχολεία της περιοχής μας και ευτυχώς όλα τα σχολεία του [περιοχή σχολείου] υπάρχει μία πλούσια τέτοια πολιτιστική δραστηριότητα η οποία έχει ξεκινήσει πολύ πριν την κρίση, είναι παράδοση πια για τα σχολεία του [περιοχή σχολείου] η υλοποίηση κάποιων πολιτιστικών προγραμμάτων που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να κάνουν επισκέψεις σε θέατρα, σε μουσεία, σε χώρους μνημειακούς και αρχαιολογικούς, να δουν, να συλλέξουμε υλικό, παραστάσεις, πληροφορίες.(ΕΚΠ. 1)

Ωστόσο η στόχευση αυτών των εκδηλώσεων δεν στέκεται μόνο στον εμπλουτισμό εμπειριών, αλλά ενσωματώνει και μια κριτική διάσταση. Οι αναφερόμενες δράσεις πραγματοποιούνται και πέρα από το ωράριο εργασίας των εκπαιδευτικών, ακόμα και τα Σάββατα ή Κυριακές (6/8). Το γεγονός αυτό προσδίδει στις δράσεις ένα άλλο περιεχόμενο, όχι συνυφασμένου απόλυτα με την εκπαιδευτική πράξη, αλλά περισσότερο εντάσσεται σε πολιτική εξωστρέφειας που επιχειρεί να αναδείξει το σχολείο ως κοινωνικό κέντρο της γειτονιάς, διευρύνοντας έτσι και το ρόλο του και τις δυνατότητες παρέμβασης στην τοπική κοινωνία. Στην ίδια προοπτική εντάσσεται και ο σχεδιασμός δράσεων πιο μόνιμου και συστηματικού χαρακτήρα, όπως είναι οι επισκέψεις σε θέατρα και κινηματογράφους, που ως στόχο δεν έχουν μόνο να καλύψουν την ανάγκη των μαθητών για διασκέδαση, αλλά με αφορμή αυτό να δώσουν ερεθίσματα στα παιδιά και εφόδια για να μπορούν να διαχειριστούν και να κατανοήσουν την καθημερινότητά τους. Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί ότι μια πρακτική που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί είναι οι συνεργασίες με θέατρα και κινηματογράφους που έχουν φτηνό εισιτήριο, έτσι ώστε να μπορέσουν περισσότεροι μαθητές (4/8). Ωστόσο, όλοι σημείωσαν ότι για εκείνους τους μαθητές που δεν καταφέρνουν να ανταποκριθούν οικονομικά στις ανάλογες δραστηριότητες, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τα έξοδα για αυτές.

Ναι, κάναμε πολλές εκδρομές, κάναμε όσο μπορούμε, τώρα οργανωμένο πρόγραμμα ας πούμε πέρσι έκανα με έναν άλλον συνάδελφό το «Πάμε θέατρο,

πάμε σινεμά!», πήγαμε 5-6 θέατρα, πήγαμε κάποια σινεμά. Επιπλέον πήγαμε και είδαμε «Εγώ ο Ντάνιελ Μπλέικ» από αυτά τα διαφορετικά. Εκεί το κάναμε όλο το σχολείο, πήγαμε στην [όνομα κινηματογράφου] και μας το προσέφερε με 2 ευρώ, δηλαδή ψάχνουμε και δεν έχουμε πρόβλημα. Μας το έφερε η [όνομα κινηματογράφου] που είναι δίπλα με 2 ευρώ το παιδί και μάλιστα όσα παιδιά δεν πληρώσανε, μπήκαν όλοι. Το κάναμε έτσι και τους άρεσε. Αυτό το κάναμε στα πλαίσια του μαθήματος για να πάνε όλα τα παιδιά, να έρθουν όλα. Κυριακές δηλαδή θέατρο-σινεμά μαζεύονται 40-50 παιδιά γιατί δεν είναι και φτηνό το εισιτήριο, γιατί το φθηνότερο εισιτήριο για θέατρο που βρήκαμε είναι 6 ευρώ. (ΕΚΠ.7)

Ταινίες οι οποίες εκ πρώτης όψεως θα είναι δύσκολες για τα παιδιά γιατί στόχος είναι να τα τραβήξουμε προς τα πάνω. Το πείραμα το κάναμε φέτος, δηλαδή γίνανε και για τη γιορτή της γυναίκας και για ζητήματα που έχουν σχέση με τη βία, ταινίες οι οποίες είναι θεωρητικά δύσκολες. (.) Η ανταπόκριση όμως ήταν πολύ μεγάλη και αυτό δείχνει ότι μας... ότι μπορούμε να πάμε παραπέρα. Το ίδιο στα θεατρικά, το ίδιο σε παραστάσεις που κάνουμε, δηλαδή προσπαθούμε να τους δοκιμάσουμε και να τους πάμε παραπέρα. (ΕΚΠ. 2)

Παράλληλα, με αυτές έχουμε και προγράμματα με ξεκάθαρα χειραφετικό προσανατολισμό. Σε αυτά εντάσσουμε διάφορες εκδηλώσεις που κάνουν τα σχολεία (4/8) με σκοπό την ευαισθητοποίηση σε διάφορα θέματα που απασχολούν την καθημερινότητά των μαθητών τους που στοχεύει όχι μόνο στην παροχή των κατάλληλων εργαλείων για να κατανοήσουν την πραγματικότητα που τους περιβάλλει, αλλά και να τους ενδυναμώσει, ώστε να αποκτήσουν τα μέσα για να επιχειρήσουν να την αλλάξουν προς όφελος του εαυτού του τους και της τάξης τους. Σχετικά με μια τέτοια εκδήλωση ένας εκπαιδευτικός αναφέρει

Η προσέγγιση ((αναφέρεται σε μια δράση, κατά την οποία θα μιλήσει στους μαθητές του σχολείου μια ψυχίατρος)) δεν θα είναι πάνω στα ναρκωτικά ή στα ψυχολογικά προβλήματα, είναι ψυχίατρος, το ξέρεις, αλλά σε όλα αυτά σε μία συνάρτηση με την κρίση, με τα κοινωνικά αδιέξοδα του μοντέλου, ας μη γελιόμαστε και[τίθεται αυτό (ΕΚΠ. 2)

Εκτός από αυτά κάποιοι εκπαιδευτικοί (3/8) αναφέρθηκαν και στη συγκρότηση και τη λειτουργία βιβλιοθήκης, η οποία συντηρείται με ένα μεικτό σύστημα είτε από ατομικά έξοδα των διδασκόντων είτε από δωρεές, αλλά πάντα με πρωτοβουλία των ίδιων των διδασκόντων και τις περισσότερες φορές είναι διαχειριζόμενη από τους ίδιους τους μαθητές.

Έφτιαξα εγώ έτσι μία αίθουσα προβολών εκ των ενόντων και δηλαδή εγώ ας πούμε στο σχολείο υπήρχε μία αίθουσα μεγάλη έτσι που κάτσαμε εκεί, τη βάψαμε μόνοι μας και τη φτιάξαμε και εκεί βοήθησε και ο δήμαρχος και μου έχει βγάλει ένα κονδύλι, έβαλα για τα παιδιά μέσα και έκαναν και γκράφιτι, δηλαδή κάναμε ένα χώρο ό,τι θέλαμε φτιάξαμε. Και εκεί πέρα κάναμε μία βιβλιοθήκη, βρήκα εγώ και από το σπίτι εδώ πέρα και από εκδοτικούς οίκους καμιά 200αρια-250 βιβλία-τόμους ας πούμε και φτιάξαμε μία βιβλιοθήκη διαχειριζόμενη από τους μαθητές. Κάναμε και μία ομάδα βιβλιοθήκης και την κάναμε αυτή την αίθουσα προβολών και πολλά μαθήματα ας πούμε, το συζητήσαμε και με τους εκπαιδευτικούς να τα κάνουμε αποφασίσαμε μέσω προβολών και κινηματογράφου. (ΕΚΠ.8)

Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η άνοδος των ενδείξεων από μέρους των μαθητών που εντάσσονται στο πλαίσιο του φασισμού ήταν κάτι που απασχόλησε κάποια από τα σχολεία των συμμετεχόντων στην έρευνα (4/8). Άλλους αμεσότερα, άλλους πιο έμμεσα. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε έναυσμα και αφορμή για την υλοποίηση πολλών δράσεων με διαφορετική μορφή και διαφορετικό περιεχόμενο, των οποίων η υλοποίηση και ο σχεδιασμός απαιτούσε πολλές ώρες εκτός σχολικού χρόνου. Ανάμεσα στις δράσεις αυτές έχουμε θεατρικές και κινηματογραφικές παραστάσεις, έκδοση περιοδικών και έκδοση βιβλίου με περιεχόμενο αντιφασιστικό.

Κάναμε λοιπόν ένα πρόγραμμα ιστορικού και πολιτιστικού περιεχομένου που το ονομάσαμε η «Η Μάχη της Ηλεκτρικής, ο Αγώνας Κατά του Φασισμού». Πριν από δύο χρόνια. Συμμετείχαν σε αυτό το πρόγραμμα περίπου είκοσι πέντε, είκοσι πέντε ξεκινήσαμε είκοσι τέσσερις κατέληξαν μέχρι τέλους μαθητές. Το στήριξαν το πρόγραμμα και οικογένειες, με την έννοια ότι βγαίναμε τα απογεύματα, παίρναμε συνεντεύξεις, κάναμε εκπαιδευτικές επισκέψεις για να

μην προκαλέσουμε και αναστάτωση στην πρωινή λειτουργία του σχολείου, επειδή ήταν πολλές οι εκπαιδευτικές επισκέψεις που χρειάστηκε να πραγματοποιήσουμε. Τις κάναμε αυτές τις εξορμήσεις και απογευματινές ώρες και οι γονείς ήταν εκεί, παρακολουθούσαν και αυτοί τη συζήτηση με κάποια πρόσωπα, άκουγαν τις συνεντεύξεις γιατί έπρεπε να φέρουν τα παιδιά τους, να τα πάρουν [...] (ΕΚΠ. 1)

Τέλος, μια άλλη ανάγκη που αναδείχθηκε είναι η βοήθεια για προετοιμασία στις πανελλαδικές εξετάσεις για τα παιδιά του βρίσκονται στις τελευταίες τάξεις του λυκείου και που λόγω οικονομικής κρίσης δεν μπορούν να έχουν πρόσθετη βοήθεια από το σπίτι. Ο θεσμός των Κοινωνικών ή Λαϊκών Φροντιστηρίων αποτελεί μία από τις εκφράσεις της κοινωνικής αλληλεγγύης που αναδείχθηκε στα χρόνια της κρίσης. Κατά το 2013 στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής λειτουργούσαν περί τα τριάντα ένα τέτοια φροντιστήρια (Zambeta & Kolofousi, 2014: 78), με τους συμμετέχοντες σε αυτά να μην έχουν πάντα τα ίδια κίνητρα. Ανάμεσα στις διάφορες διαστάσεις που πήρε η έννοια της αλληλεγγύης είναι αυτή που εκπορεύεται από μια μαρξική προσέγγιση και εδράζεται στη βάση της ικανοποίησης κοινών συμφερόντων, ταξικών, που προσφέρει την απαραίτητη συμμαχία στον αγώνα για την ανατροπή των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής (Kantzara, 2014: 264), διάσταση που οικειοποιείται και ο συμμετέχων στην έρευνα που συμμετέχει έναν τέτοιο θεσμό, ο οποίος υποστηρίζεται από εργατικό σωματείο της περιοχής.

όμως στον καιρό που ζούμε αισθάνθηκα την υποχρέωση να δώσω αυτήν την υπηρεσία σε ΤΕΤΟΙΑ παιδιά, όμως πρόσεξε, εεε και για αυτό δίνω μερικές ώρες [...] Είναι παιδιά ή από χωρισμένους γονείς ή από εργατικές λαϊκές οικογένειες, όπου το βλέπω και λίγο πιο πολιτικοποιημένα τη δικιά μου παρέμβαση εδώ [...] αν λοιπόν εγώ κάτι να βοηθήσω εθελοντικά γιατί περί εθελοντισμού μιλάμε τώρα, βεβαίως και θα προσφέρω αυτές τις υπηρεσίες σε παιδιά λαϊκής οικογένειας, όπου όμως ξέρω ότι έχουν και μία άλφα εικόνα καλύτερη για το πρέπει να είναι η ζωή, ότι στη ζωή θα πρέπει να αγωνιστείς για να το κατακτήσεις, ότι αύριο θα κάνεις την απεργία και θα πρέπει να κατέβεις. Εγώ λοιπόν και μακάρι να μπορούσα όλα να τα βοηθήσω, αλλά αν μου πουν διάλεξε,

διαλέγω αυτά, και διαλέγω αυτά τα παιδιά γιατί ξέρω ότι αύριο θα είναι ένα καρφί στην πλάτη του συστήματος. (ΕΚΠ. 3)

4.2.3. Διαχείριση του Αναλυτικού Προγράμματος

Ανάμεσα σε άλλες δράσεις που είχαν ως άμεσο στόχο την ικανοποίηση κάποιων δεδομένων αναγκών πολλοί από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες στη έρευνα αναφέρθηκαν σε απόπειρες τροποποίησης του αναλυτικού προγράμματος που ποικίλλουν τόσο σε έκταση όσο και σε χαρακτήρα. Κάποιες από αυτές τις δράσεις είχαν τον χαρακτήρα της συζήτησης με αφορμή κάποιο περιστατικό από την καθημερινότητά τους που σχετίζεται με την κρίση (8/8). Άλλες φορές πάλι επιλέγονταν συγκεκριμένα κείμενα που ανταποκρίνονταν στις ιστορίες των παιδιών, αλλά και εκπονούνταν πρότζεκτ δημιουργικής γραφής και στόχευαν και στην ψυχολογική τους στήριξη, αλλά κυριότατα στη νομιμοποίηση των εμπειριών τους στο σχολείο (8/8), με στόχο πολλές φορές την ενδυνάμωσή τους, θέτοντας ως στόχο μια μορφή κοινωνικοποίησης που θα είναι ασύμβατος με την κυρίαρχη κουλτούρα. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε ότι οι μαθητές δεν καλούνταν απλώς να πουν την ιστορία τους, αλλά η στόχευση αυτών των δράσεων παραπέμπει σε μια από τις θεμελιακές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, τη συνοριακή παιδαγωγική. Σύμφωνα με τους Giroux και Aronowitz (2010a), η συνοριακή παιδαγωγική αμφισβητεί τις κυρίαρχες αφηγήσεις που προσλαμβάνονται ως φυσικές και νομιμοποιημένες και παρέχει μέσα από τη διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος τη γλώσσα απονομιμοποίησής τους από τις ιστορίες των μαθητών που αναδύονται από το περιθώριο και αδυνατούν να ορίσουν τους εαυτούς τους μέσα από το πλαίσιο μιας και ενιαίας κουλτούρας. Επίσης, στο πλαίσιο του μαθήματος εντασσόταν η προβολή ντοκιμαντέρ, ταινιών, αλλά και θεματικών ενοτήτων που με τον έναν ή τον άλλον τρόπο σχετιζόταν με την κρίση. Τις περισσότερες φορές, όπως προκύπτει από τον λόγο τους (6/8) ενσωμάτωναν μια χειραφετική διάσταση σε αυτό που έκαναν καθώς επιθυμούσαν οι μαθητές τους όχι μόνο να μάθουν για τις σχέσεις εξουσίας που τους περιβάλλουν, αλλά και να μαθαίνουν να αγωνίζονται για να τις ανατρέψουν. Τέλος, αναφέρθηκαν και (3/8) απόπειρες για μια πιο ελαστική αξιολόγηση των μαθητών με παράλληλη έμφαση στη δημιουργία ενός αναλυτικού προγράμματος που θα

αναφέρεται στις εμπειρίες των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτές τις δράσεις δεν τις έκαναν μόνο οι φιλόλογοι που θεωρείται ότι γενικώς έχουν περισσότερες ευκαιρίες για να μιλήσουν για διάφορα θέματα αλλά και εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων (φυσικοί, φυσικής αγωγής).

τους έκανα δηλαδή από ένα κείμενο, από τον «Μαρκοβάλντο» του Ίταλο Καλβίνο, ένα κείμενο που πήγαν στο σούπερ μάρκετ και επειδή δεν μπορούσαν να ψωνίσουν, γέμισαν τα καλάθια με την προοπτική μετά να τα ξαναδειάσουν για να έχουν αυτή την αίσθηση, [...] και τα παιδιά τα περισσότερα τους άρεσε πάρα πολύ και να μου λένε τι να πω τώρα αυτή είναι η ιστορία της δικής μου της ζωής, αυτή που διαβάσατε. Έτσι νιώθουμε μέσα στο σούπερ μάρκετ. (ΕΚΠ. 4)

Η θεματική εβδομάδα στον τομέα διατροφή και υγεία με μία συναδέλφισσα που πρόβαλε βίντεο και μετά έγινε συζήτηση που αφορούσε τα Μακ Ντόναλτς που η διατροφή τους έχει μπει στα σχολεία και ήταν καταπληκτικό και άκρως διδακτικό για τα παιδιά. Το τι τρώμε σήμερα και πώς οι μεγάλες βιομηχανίες, και πώς εξαφανίζονται τους ανθρώπους που αγωνίζονται ενάντια σε αυτές τις βιομηχανίες, για τη διατροφική αλυσίδα και για όλα αυτά. Δηλαδή τα παιδιά πιστεύω... ότι και για αυτό λέω εξαρτάται η λογική η κεντρική και να το παλεύουμε και εμείς από κάτω, δηλαδή να τους βάζουμε προβληματισμούς του παιδιού, όχι ποιος είναι ο καλός και ποιος δεν είναι, το παιδί θέλει να μάθει να σκέφτεται πιστεύω. (ΕΚΠ.6)

4.3. Η νοηματοδότηση του ρόλου του εκπαιδευτικού

Το σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά και θα μπορούσε, όπως προκύπτει από τις αναπαραστάσεις τους για την κρίση και τις στρατηγικές δράσεις που αναπτύσσουν σε γενικές γραμμές, να συγκροτήσει μια κοινή τυπολογία, χωρίς, ωστόσο, την απουσία ορισμένων διαφοροποιήσεων. Αυτό πιθανότατα δεν είναι ανεξάρτητο ούτε από τον τρόπο που επιλέξαμε τους εκπαιδευτικούς που θα συμμετείχαν στην έρευνα, ως εκπαιδευτικούς γνωστούς στην σχολική κοινότητα για το πολύπλευρο έργο τους, ούτε και από το γεγονός ότι οι περισσότεροι από αυτούς συμμετέχουν ενεργά στα σωματεία τους, αναπτύσσουν

έντονη συνδικαλιστική δράση και εντάσσονται ιδεολογικά στον ευρύτερο χώρο της Αριστεράς.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα γνωρίζουν την ταξική υπαγωγή των μαθητών τους και είναι σε θέση να μιλήσουν με λεπτομέρειες για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους, απέναντι στα οποία φαίνονται να είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι. Για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση αυτών των προβλημάτων εκπόνησαν ένα σύνθετο σχέδιο δράσης που με έναν τρόπο τους έκανε να αναλάβουν και άλλους ρόλους, όπως αυτόν των ψυχολόγων και άλλων ειδικοτήτων, οι οποίες απουσιάζουν από το ελληνικό σχολείο, στην προοπτική της δημιουργίας ενός πλέγματος υποστήριξης και προστασίας για τους μαθητές εκείνους που η κρίση κατέστησε ιδιαίτερα ευάλωτους. Αυτό όμως που είναι αξιοσημείωτο είναι ότι δεν έμειναν στην περιφέρεια του εκπαιδευτικού τους έργου, αλλά αποπειράθηκαν να μπουν και στον πυρήνα του, αυτόν της γνώσης που νομιμοποιείται στο σχολείο και που αντικατοπτρίζεται στις επιλογές τους αναλυτικού προγράμματος.

Έτσι, φαίνεται ότι προτεραιοποίησαν τις ανάγκες των μαθητών τους και έφεραν τις εμπειρίες και τα βιώματά τους στο κέντρο της εκπαιδευτικής πράξης. Μέσα από τις αντι-ιστορίες που έφτιαξαν οι μαθητές τους, αλλά μέσα και από κείμενα, συζητήσεις και άλλες δραστηριότητες που αφορούσαν την κρίση επέτρεψαν στη φωνή τους να ακουστεί, της προσέδωσαν αξία και τη νομιμοποίησαν μέσα στην τάξη και στο σχολείο, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που τους αρνείται το δικαίωμα να ακουστούν και τους αποκλείει. Έτσι έμπρακτα αμφισβητούν την κατ' επίφαση ουδετερότητα του αναλυτικού προγράμματος ενσωματώνοντας στο έργο τους αιτήματα κοινωνικά. Το εκπαιδευτικό σχέδιο που εκπόνησαν δεν αποσκοπούσε μόνο στο να τους ανακουφίσει ή απλώς να τους δώσει τα εργαλεία για να αποκωδικοποιήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει, συχνά έχοντας ως όχημα τα πορίσματα των επιστημών τους, και τις σχέσεις εξουσίας· αποσκοπούσε κυρίως στην ενδυνάμωση, στο να δημιουργήσει χειραφετημένους και ενεργούς πολίτες που θα έχουν συνείδηση για τον εαυτό τους και τα συμφέροντα της τάξης τους και θα αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους ως δρώντα υποκείμενα, ως φορείς δράσης, που θα εργάζονται για την άρση των σχέσεων εκμετάλλευσης στην προοπτική μιας δίκαιης κοινωνίας. Για τον Φρέιρε

(1977: 90) οι μαθητές που έρχονται όλο και περισσότερο αντιμέτωποι με προβλήματα αναφερόμενα στις σχέσεις τους μέσα στον κόσμο, αισθάνονται την πρόκληση και το χρέος να δώσουν λύσεις σε αυτά, αναπτύσσοντας μια κατανόηση κριτική και όχι αλλοτριωμένη, αναγνωρίζοντας έτσι τον εαυτό τους ως συνυπεύθυνο.

Ωστόσο, οφείλουμε στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι οι απόπειρες αυτές δεν είναι πάντα συστηματικές, ούτε καθολικές, ενώ κάποιοι από αυτούς φαίνονται πολλές φορές να εγκλωβίζονται στις απαιτήσεις του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, στο άγχος της ύλης. Για το λόγο αυτό πολλές από τις δράσεις τους, ιδιαίτερα απαιτητικές τόσο σε χρόνο όσο και σε κόπο, επιλέγουν να τις υλοποιήσουν εκτός σχολικού προγράμματος. Παράλληλα, τις περισσότερες φορές δεν εκκινούν από μια θεωρητική συγκρότηση που σχετίζεται με ζητήματα εκπαίδευσης και ανισοτήτων, αλλά η δράση τους οικοδομείται πάνω στα έμπρακτα αδιέξοδα που πολλοί από αυτούς αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης, κάτι που προσδίδει στις δράσεις αυτές έναν χαρακτήρα περιστασιακό και αποσπασματικό. Επίσης, κάποιες φορές τα εκπαιδευτικά σχέδια αδυνατούν να φτάσουν στο στάδιο της *ενδυνάμωσης* με όρους Κριτικής Παιδαγωγικής και ταλαντεύονται κάπου ανάμεσα στην ανακούφιση από τα προβλήματα της καθημερινότητας και στην παροχή εργαλείων για την αποκωδικοποίησή της, γεγονός, ωστόσο, όχι ήσσονος σημασίας και για τους λόγους που αναφέραμε προηγουμένως.

Με αυτόν τον τρόπο οι στρατηγικές που αναπτύσσουν τους εξασφαλίζουν μια έμπρακτη αντίσταση στο σύγχρονο νεοφιλελεύθερο πλαίσιο που θέλει το ρόλο τους υποβαθμισμένο και τη διαχείριση του έργου τους με όρους διεκπεραίωσης και ρουτίνας. Οι απόπειρες συνδιαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος στην προοπτική της χειραφέτησης, άμεσες και έμμεσες, αναβαθμίζουν τον επαγγελματικό τους ρόλο και τους απομακρύνουν από την τεχνοκρατική αντίληψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συμμορφώνεται στις ανάγκες της αγοράς και στο ιδεολόγημα της σχολικής αποτελεσματικότητας, ενώ παραγνωρίζει την κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Η πρόσληψη του έργου τους με όρους συνδιαμόρφωσης επιφυλάσσει παράλληλα και έναν αναβαθμισμένο ρόλο και στους μαθητές που συμβάλλει στον αυτοπροσδιορισμό και στην ενδυνάμωσή τους και διαφέρει από αυτόν των

παθητικών δεκτών ενός έτοιμου πακέτου, συχνά ασυνάρτητου με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους που θα στοχεύει στη δημιουργία του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Άλλες παράμετροι των δράσεών τους είναι η συστράτευση στον αγώνα για την υπεράσπιση των μη προνομιούχων μαθητών τους, αλλά και η δέσμευση σε δράσεις συλλογικές και αλληλέγγυες που προκρίνουν έναν διαφορετικό τρόπο πρόσληψης και δράσης μέσα στην πολιτική κοινότητα. Οι δράσεις αυτές εκτός των άλλων επιδιώκουν να καλλιεργήσουν μια συγκεκριμένη κουλτούρα στο σχολείο και να το μετατρέψουν σε αλληλέγγυο και κοινωνικό κέντρο της γειτονιάς. Παράλληλα, όλοι τάσσονται υπέρ του δημόσιου χαρακτήρα του σχολείου και αποστρέφονται τις άμεσες και έμμεσες παρεμβάσεις ιδιωτικών φορέων, στις οποίες καταφεύγουν ως έσχατη λύση για την κάλυψη επιτακτικών και άμεσων αναγκών, ενώ πολλές φορές επιλέγουν κοινωνικά και αλληλέγγυα δίκτυα για την υποστήριξη των αναγκών τους. Τέλος, οι περισσότεροι από αυτούς συμμετέχουν σε σωματεία, αναπτύσσουν πολιτική δράση στην προοπτική του κοινωνικού μετασχηματισμού της κοινωνίας και αντιστέκονται στις επιχειρούμενες αλλαγές που έχουν ως στόχο να πλήξουν τα εργασιακά τους δικαιώματα και να εντατικοποιήσουν περεταίρω την εργασία τους.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας προσλαμβάνουν την εκπαίδευση με όρους πολιτικούς. Αντλώντας από τα εργαλεία των Giroux και Aronowitz (2010b: 179-181) θα τους μπορούσαμε να πούμε ότι συγκεντρώνουν πολλά στοιχεία από αυτό που εκείνοι χαρακτηρίζουν ως αναμορφωτές διανοούμενους, καθώς προσπαθούν να κάνουν το πολιτικό παιδαγωγικό και το παιδαγωγικό πολιτικό, συνδυάζοντας τη γλώσσα της κριτικής με τη γλώσσα της δυνατότητας, χωρίς, ωστόσο να κάνουμε σε όλες τις περιπτώσεις λόγο για ένα συνειδητό και καθολικό σχέδιο δράσης.

Το θέμα είναι τα παιδιά πρέπει να καταλαβαίνουν και να εξηγούν κάποια φαινόμενα δηλαδή τα παιδιά πρέπει να τα πολιτικοποιείς, πρέπει να τα βάζεις σε δράση, πρέπει να τους βάζεις δύσκολα, να μπορούν να σκέφτονται και να εξηγούν τα φαινόμενα. Τα παιδιά δεν πρέπει να παίρνουν το εύκολο, το μασημένο. Τα παιδιά πρέπει να κρίνουν, να κρίνουν και ανάλογα να αγωνίζονται. Στη ζωή τους τίποτα δεν είναι δεδομένο γιατί τίποτα δεν πρόκειται να έρθει από μόνο του. (ΕΚΠ.6)

δηλαδή πέρα από συζητήσεις και ουσιαστικά αυτό που πρέπει να κάνεις είναι να μάθεις τα παιδιά να μάχονται για να αντιμετωπίσουν την κρίση, δηλαδή η φιλανθρωπία, τη φιλανθρωπία την κάνει και η εκκλησία στη γειτονιά, δεν είναι κάτι που θα τους δώσει σε μόνιμο επίπεδο κάτι, αυτό πιστεύω. Ουσιαστικά πρέπει να τα μάθεις να διεκδικούν τα δικαιώματά τους. (ΕΚΠ. 5)

Ο δικός μας στόχος είναι το σχολείο μας να μην είναι ούτε ένα σχολείο πολιτισμικής μεταβίβασης ούτε ένα σχολείο κριτικής αγωγής του υπάρχοντος πολιτισμού αλλά να είναι ένα σχολείο συνειδητοποίησης και χειραφέτησης απέναντι στις εξαρτήσεις, στις πολλαπλές εξαρτήσεις του σύγχρονου ανθρώπου. Επομένως είναι ένα σχολείο που θέλει να τους προετοιμάσει να διεκδικήσουν, όχι να τους αφήσει στη μοίρα τους και να περιμένουν την βοήθεια. (.) Ε σε αυτό το επίπεδο έχουν γίνει πολλά πράγματα, κάνουμε συνέχεια πράγματα έτσι και συλλογικές, εντάξει ό,τι είπαμε. (ΕΚΠ.2)

4.4. Η σύνδεση με το ερευνητικό πρόγραμμα TOCSIN

Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, το ερευνητικό πρόγραμμα TOCSIN αποτέλεσε ερέθισμα και αφετηρία για την έρευνά μας. Η σχέση του εν λόγω προγράμματος με την έρευνά μας είναι ουσιώδης, καθώς τα ερωτήματα της παρούσας μελέτης έχουν άμεση συνάφεια με τα ερωτήματα που τέθηκαν στις έρευνες που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος.

Έτσι, στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος TOCSIN διεξήχθησαν έρευνες με αντικείμενο την κρίση στην εκπαίδευση και την διαχείρισή της, ανάμεσα στις οποίες και μια ποιοτική σε είκοσι διευθυντές και διευθύντριες σχολείων του νομού Αττικής (Ανδρούσου et al., 2017). Στην ενότητα αυτή θα επιχειρήσουμε να δούμε συγκριτικά τα πορίσματα της εν λόγω έρευνας και της δικής μας, έτσι ώστε να δούμε πώς νοηματοδοτούνται οι επιπτώσεις και της κρίσης και πώς αυτή επιχειρήθηκε να αντιμετωπιστεί σε διαφορετικές βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Αρχικά, ως προς τη νοηματοδότηση των επιπτώσεων της κρίσης στην εκπαίδευση, αναφέρθηκαν κοινά εννοιολογικά χαρακτηριστικά και από τις δύο ομάδες, με διαφορετική, ωστόσο, προτεραιότητα. Έτσι, ενώ στην προσχολική και τη πρώτη

σχολική αγωγή η πιο ισχυρή τάση ήταν αυτή που εστίασε σε ζητήματα πόρων, συνδέοντας την λειτουργία των σχολείων με την εκπαιδευτική διαδικασία, προωθώντας μια πιο γραμμική αντίληψη για τη μάθηση (ό.π., 54), στη δευτεροβάθμια το ανάλογο ζήτημα αναδείχθηκε, αλλά όχι με την ίδια ένταση και δε συνδέθηκε άμεσα με το εκπαιδευτικό έργο. Επίσης, και στην παρούσα έρευνα δόθηκε έμφαση στις ψυχολογικές επιπτώσεις στους μαθητές που σχετίζονται με την κατάσταση της οικογένειας, αποδόθηκαν, όμως, κυρίως σε ευρύτερους κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες που επηρεάζουν την λειτουργία της. Ωστόσο, σε γενικές γραμμές δεν αναδείχθηκε η συσχέτιση κρίσης και επίδοσης. Ακόμη, πλήρης ταύτιση απόψεων παρατηρήθηκε στο ζήτημα της μείωσης του εισοδήματός τους ως εκπαιδευτικών, στη συνακόλουθη δυσκολία ικανοποίησης αναγκών που σχετίζονται με τη διαβίωσή τους και στο άγχος εξαιτίας των διοικητικών επιλογών που σχετίζονται με την απορρύθμιση των εργασιακών τους σχέσεων.

Ως προς τις στρατηγικές δράσεις και στις δύο περιπτώσεις έχουμε σχεδιασμό τόσο για την κάλυψη των άμεσων βιοποριστικών προβλημάτων, όσο και εκπαιδευτικές δράσεις που στοχεύουν στον εμπλουτισμό των παιδιών με επιπλέον ερεθίσματα. Στην περίπτωση της προσχολικής και πρωτοβάθμιας δόθηκε έμφαση σε μια ανθρωπιστική-φιλόανθρωπη αντίληψη με ατομικές πρωτοβουλίες, «υλικού» κυρίως χαρακτήρα (ό.π., 55). Αντίθετα, στη δευτεροβάθμια προκειμένου για τις δράσεις της ιδιωτικής πρωτοβουλίας ασκήθηκε έντονη κριτική, ενώ προκρίθηκε η συνεργασία με κοινωνικούς φορείς σε ένα κλίμα αλληλεγγύης, αλλά και η παροχή ενός πιο ριζοσπαστικού εκπαιδευτικού σχεδίου που στόχευε στην ενδυνάμωση των μαθητών. Τέλος, στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας υιοθετήθηκαν δράσεις με αντιφασιστικό περιεχόμενο.

ΣΥΜΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις επιπτώσεις της κρίσης στην εκπαίδευση και μέσα από τις πρακτικές που αναπτύσσουν για την αντιμετώπισή της να συγκροτήσει μια τυπολογία του ρόλου τους. Πρόκειται για οχτώ εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών της Αττικής, γυμνάσια και λύκεια, και είναι εκπαιδευτικοί γνωστοί για το πολύπλευρο έργο που προσφέρουν στα σχολεία τους.

Η απόφαση για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας σχετίζεται με προσωπικούς λόγους που αφορούν στην ταξική μου προέλευση, στην επαγγελματική μου ιδιότητα ως εκπαιδευτριάς της ελληνικής ως ξένης και στη συνεργασία μου με πρόσφυγες και μετανάστες/στρίες που συνήθως αποτελούν το πιο υποτιμημένο κομμάτι του κοινωνικού συνόλου, συναρθρώνοντας όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά τάξης, φυλής και φύλου που δυνάμει συνιστούν αιτίες κοινωνικού αποκλεισμού. Τέλος, η εμπλοκή μου με αυτήν την μελέτη σαφώς συνδέεται με το ευρύτερο πλαίσιο του ΠΜΣ *Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα*, αλλά και με το ερευνητικό πρόγραμμα TOCSIN, στο οποίο έχω αναφερθεί και σε προηγούμενα κεφάλαια.

Η εκπόνηση μιας εκπαιδευτικής έρευνας είναι μια σύνθετη διαδικασία που λαμβάνει υπόψη της πολλές παραμέτρους και εκτός των άλλων συνεπάγεται πολλές δυσκολίες και απρόοπτα. Η δυσκολία που περισσότερο από όλες αξίζει να αναφερθεί είναι η σχετική αδυναμία που είχα ως ερευνήτρια, στις πρώτες κυρίως συνεντεύξεις, να διακόψω και να ζητήσω περισσότερες διευκρινήσεις για το θέμα που απασχολούσε τη δεδομένη στιγμή. Το γεγονός αυτό ήταν εμφανές κατά την επαναλαμβανόμενη επεξεργασία του υλικού των συνεντεύξεων, που ξεκίνησε αμέσως μετά την πρώτη συνέντευξη, και που βοήθησε στο να το διευθετήσω σε έναν βαθμό. Παράλληλα, κατά τη διάρκεια της έρευνας παρουσιάστηκαν και άλλες ήσσονος σημασίας δυσκολίες που οφείλονταν σε εξωγενείς παράγοντες, όπως η απροθυμία κάποιων εκπαιδευτικών να μιλήσουν για το έργο τους, αλλά σε γενικές γραμμές ξεπεράστηκαν.

Η εργασία αυτή εκτός από τα κύρια συμπεράσματα που θα σχολιάσουμε αναλυτικότερα παρακάτω ήταν πολλαπλώς διαφωτιστική και χρήσιμη. Μου προσέφερε εργαλεία για να μπορώ να ερμηνεύω τη δυνάμει χαμηλή επίδοση των

εκπαιδευομένων μου και τη γενικότερη στάση τους απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, θέτοντας πρωτίστως σε αμφισβήτηση τις διδακτικές πρακτικές μου και τον τρόπο που αλληλεπιδρώ με τις πολλαπλές ετερότητες της τάξης μου. Ανέδειξε εν μέρει τις αδυνατότητες που έχει το σχολείο, όταν απουσιάζει ένα ευρύτερο πλαίσιο στήριξης των μη προνομιούχων ομάδων. Παράλληλα, όμως, ανέδειξε και τις δυνατότητες παρέμβασης που μπορούν να υπάρξουν στο διδακτικό έργο και τη δυνατότητα διεύρυνσής του μέσα από ένα σύνολο δραστηριοτήτων που το περιβάλλει. Κυριότατα νομιμοποίησε τις παρεμβάσεις στο σχεδιασμό ενός αναλυτικού προγράμματος που θα στοχεύει στην ενσωμάτωση των μη προνομιούχων φωνών σε μία χειραφετική προοπτική.

Από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας αναγνωρίζουν τις επιπτώσεις της κρίσης σε πολλαπλά επίπεδα και αναλαμβάνουν δράση που παραπέμπει σε διαφορετικούς ρόλους για να τις αντιμετωπίσουν. Σταθμίζουν με μεγάλη προσοχή τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους και προσπαθούν να αναπτύξουν προγράμματα για την υποστήριξή τους. Ανάμεσα σε αυτά, ως βασικό εύρημα της παρούσας μελέτης, είναι οι απόπειρες τροποποίησης του αναλυτικού προγράμματος με αφορμή τα οξύτατα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές λόγω της κρίσης. Η τροποποίηση αυτή κινείται σε μια κατεύθυνση χειραφετική, που ως στόχο έχει την αποφυσικοποίηση και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας των μαθητών τους και την παράλληλη ενδυνάμωσή τους έτσι ώστε να διεκδικήσουν ενεργά μια ζωή με καλύτερους όρους, δημιουργώντας σχέσεις ισότητας και όχι ιεραρχίας και εκμετάλλευσης. Το γεγονός αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί συμβάλλει στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, αναδεικνύοντας τις φωνές των περιθωριοποιημένων ομάδων. Κυρίως προβληματοποιεί την έγκυρη γνώση του σχολείου και διευρύνει την αντίληψη για τις δυνατότητες παρέμβασης σε αυτήν που έχουν οι εκπαιδευτικοί, χαράσσοντας ρωγμές σε ένα σύστημα αυστηρά συγκεντρωτικό.

Επιπλέον, σημαντικό εύρημα αποτελεί η στόχευση σε δράσεις με αλληλέγγυο περιεχόμενο και σε συνεργασία κοινωνικούς φορείς της τοπικής κοινότητας, αλλά και η καθολική αντίστασή τους στις δράσεις ιδιωτικής πρωτοβουλίας, στην αξιολόγηση

και στην απορρύθμιση των εργασιακών τους σχέσεων, σε ό,τι εν γένει σχετίζεται με την νεοφιλελεύθερη αντίληψη για την εκπαίδευση. Από τα παραπάνω συνάγεται μια στην πράξη αναβαθμισμένη πρόσληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού, στον οποίο αναγνωρίζεται το δικαίωμα και η αναγκαιότητα να παρεμβαίνει και να συνδιαμορφώνει το αναλυτικό πρόγραμμα προς όφελος των μαθητών, ειδικά αυτών που προέρχονται από μη προνομιούχα στρώματα. Μέσα από την αντίσταση στην περιστολή της επαγγελματικής τους αυτονομίας, ως αποτέλεσμα της σύζευξης ιστορικών και πολιτικών παραγόντων, δομείται στην πράξη ένα εναλλακτικό σχέδιο εκπαιδευτικής και πολιτικής δράσης, που δημιουργεί νέα δεδομένα στην πρόσληψη του ρόλου των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ως ενεργών υποκειμένων που δρουν εντός της πολιτικής κοινότητας και αντιστέκονται στην υποβάθμιση των ζωών τους.

Παράλληλα, άλλα ζητήματα που αναδεικνύονται μέσα από την έρευνα είναι η διάρθρωση του προγράμματος σπουδών των πανεπιστημιακών σχολών που στελεχώνουν την εκπαίδευση και ζητήματα επιμόρφωσης και στήριξης των εκπαιδευτικών. Τέλος, από την παρούσα έρευνα αναδεικνύεται η ανάγκη συγκρότησης ενός εκπαιδευτικού κινήματος που καθολικά και συστηματικά θα στοχεύει στην εκπόνηση ενός εκπαιδευτικού σχεδίου για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και την υπεράσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Περαιτέρω διερεύνηση με τη συνδρομή της παρατήρησης χρήζει το ζήτημα που αποκλειστικά θα εστιάζει στους όρους και στους τρόπους συνδιαμόρφωσης ενός αναλυτικού προγράμματος που θα συμπεριλαμβάνει τις εμπειρίες των μη προνομιούχων ομάδων ως πρακτική αντιμετώπισης της κρίσης στην εκπαίδευση και διαχείρισης των ανισοτήτων σε αυτήν. Επιπλέον, η έρευνα θα μπορούσε να δώσει φωνή και στους ίδιους τους μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχα στρώματα και να διερευνήσει το βαθμό που οι ίδιοι αισθάνονται ότι οι εμπειρίες τους νομιμοποιούνται ή όχι στο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Ε. (1997) Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς και οι άλλοι». Στο Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) *«Τί εἶν' ἡ πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 27-45.
- Αυγητίδου, Σ., Κομίνια, Ε., Λυκομήτρου, Σ., Αλεξίου, Β., Ανδρούσου, Α. Κακανά, Δ.Μ., Τσάφος, Β. & Κουσαξίδης, Κ. (2016) Αντιμετώπιση των επιπτώσεων της κρίσης στην εκπαίδευση: Απόψεις και πρακτικές διευθυντών και προϊσταμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5, (1), 172-185. Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/10784/11070>. [25 Σεπτεμβρίου 2017].
- Akrivou, Ev. Bonoti, F. & Dermitzaki, I. (2016) School-aged children's perceptions of financial crisis. *Preschool and Primary Education*, 4, (2), 305-322. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.9060>. [25 Σεπτεμβρίου 2017].
- Αναγνωστόπουλος, Δ. & Σουμάκη, Ευγ. (2013) Η κατάσταση των παιδιών και των εφήβων στην Ελλάδα της «κρίσης». *Σύναψις*, 29 (9) 11-14. Διαθέσιμο στο: <http://www.soumaki.gr/synapsis.pdf>. [21 Οκτωβρίου 2017].
- Ανδρούσου, Α., Τσάφος, Β., Βουβουσίρα, Σ., Κουμιανάκη, Μ., Φάκου, Α., Χαραβιτισίδης, Π., Αυγητίδου, Σ., Κομίνια, Ε., Κακανά, Δ., (2017) Ο ρόλος των σχολείων και οι στρατηγικές δράσης των εκπαιδευτικών την περίοδο της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης: ποιοτική έρευνα στον νομό Αττικής. *Νέα Παιδεία*, 161, σ.34.
- Apple, M. (2010) Υποστηρίζοντας Τη Δημοκρατία Στην Εκπαίδευση: Εκπαιδεύοντας Τους Παιδαγωγούς. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 221-251.
- Apple, M. (2008) *Επίσημη γνώση*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Apple, M. (1986) *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Παρατηρητής.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010a) Θεωρία Του Αναλυτικού Προγράμματος, Εξουσία Και Πολιτισμική Πολιτική. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 189-220.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010b) Η Διδασκαλία Και Ο Ρόλος Του Αναμορφωτή Διανοούμενου. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 160-188.
- Ασκούνη, Ν. (2001) Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Χρηστίδου – Λιοναράκη, Σ., Μάγος, Κ., (επιμ.) *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, τόμος Β: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 67-110.

- Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Α. (2001) Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Χρηστίδου – Λιοναράκη, Σ., Μάγος, Κ., (επιμ.) *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, τόμος Β: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, σ. 184-216.
- Bernstein, B. (1991) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu P. & Passeron J.-CL. (1996) *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Γαλανάκη, Ε. (2015) *Ψυχοκοινωνική Υποστήριξη Παιδιών και Εφήβων σε συνθήκες οικονομικής κρίσης. Οδηγίες για γονείς*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ψυχολογίας. Διαθέσιμο στο: http://psychlab.primeedu.uoa.gr/fileadmin/psychlab.primeedu.uoa.gr/uploads/Pdf/Drastiriotites/Kataskeui_Ylikou/Fylladio_gia_goneis.pdf. [25 Σεπτεμβρίου 2017].
- Γιατροί του Κόσμου (2010) Αθήνα μια πόλη σε ανθρωπιστική κρίση. Δελτίο Τύπου. Διαθέσιμο στο: <http://mdmgreece.gr/athina-mia-poli-se-anthropistiki-krisi/>. [25 Σεπτεμβρίου 2017].
- Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α. & Παυλίδης, Π. (2015) Η εκπαίδευση και ο αγώνας για κοινωνική χειραφέτηση στην εποχή της κρίσης. Στο «Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης». Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Κριτική Εκπαίδευση. σελ. 1-29. Διαθέσιμο στο: <http://www.eled.auth.gr>. [28 Οκτωβρίου 2017].
- Γρόλλιος, Γ. (2012) Η οικονομική, κοινωνική και πολιτική κρίση και οι κατευθύνσεις των ριζοσπαστών παιδαγωγών στην Ελλάδα. 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Κύπρου. Διαθέσιμο στο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/keynotes/Grollios.pdf. [20 Απριλίου 2017].
- Γούβιας, Δ. & Θεριανός, Κ. (2014) *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2016) *Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα, ιστορικές διαδρομές και προοπτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2010) *Κριτική παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΓΣΕΕ (2017) ΙΝΕ ΓΣΕΕ: Ενδιάμεση Έκθεση για την ελληνική οικονομία και την απασχόληση 2017. Διαθέσιμο στο: <http://www.gsee.gr/?p=34949> . [25 Σεπτεμβρίου 2017].
- Διαμαντής, Κ. (2011) Αυτοαξιολόγηση σχολείων: Μια κριτική προσέγγιση. *Θέσεις*, 117, (4). Διαθέσιμο στο:

http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1162&Itemid=29. [20 Οκτωβρίου 2017].

Eco, U. (2011) *Πώς γίνεται μια διπλωματική εργασία*. Αθήνα: Νήσος.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2017a) Υλική Στέρηση και Συνθήκες Διαβίωσης. Έρευνα εισοδήματος και συνθηκών Διαβίωσης Νοικοκυριών Έτους 2016 (Περίοδος αναφοράς εισοδήματος 2015). Δελτίο Τύπου. Διαθέσιμο στο: <http://www.statistics.gr/documents/20181/40c6dca0-dba2-40f2-934b-1f74f50a7a8d>. [25 Σεπτεμβρίου 2017].

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2017b) Έρευνα Εργατικού Δυναμικού: Φεβρουάριος του 2017. Διαθέσιμο στο: <https://goo.gl/ZXvAZt> . [25 Σεπτεμβρίου 2017].

Giroux, H. (2010a) Συνοριακή Παιδαγωγική στην Εποχή του Μεταμοντερνισμού. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 252-278.

Giroux, H. (2010b) Θεωρίες Της Αναπαραγωγής Και Της Αντίστασης Στη Νέα Κοινωνιολογία Της Εκπαίδευσης: Προς Μια Κριτική Θεωρία Του Σχολείου Και Μια Αντίπαλη Παιδαγωγική. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 63-120.

Ζιωντάκη, Αικ. (2014) *Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την οικονομική κρίση: οι επιπτώσεις της συρρίκνωσης των μισθών και των εκπαιδευτικών πόρων στο εκπαιδευτικό έργο*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/135826/files/GRI-2015-13768.pdf>. [20 Μαρτίου 2017].

Θεριανός, Κ. (2013) *Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι της κοινωνικής αλλαγής*. Διαθέσιμο στο: http://criticeduc.blogspot.gr/2013/02/blog-post_8475.html. [5 Μαΐου 2017].

Θεριανός, Κ. (2010) Εθνογραφία στην Εκπαίδευση και Κριτική Παιδαγωγική. Στο Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (επιμ.) *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Θεωρητική και Ιστορική Οριοθέτηση του Πεδίου*. Αθήνα: Τόπος, σ. 699 – 717.

- Θεριανός, Κ. & Φωτόπουλος, Ν, (2011) «Επιλογή σχολείου και στρατηγικές κοινωνικών τάξεων». Θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική διερεύνηση. Στο *Ελληνική Κοινωνία 1975-2010. Μετασχηματισμοί, Ανακατατάξεις, Προκλήσεις*. Πρακτικά τρίτου τακτικού συνεδρίου ελληνικής κοινωνιολογικής εταιρείας. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Κακανά, Δ.Μ., Γκαραγκούνη-Αραίου, Φ., Θεοδοσίου, Σ., Μανώλη, Π., Μαβίδου, Α., Ρούση – Βέργου, Χ., Χατζοπούλου, Κ., Ανδρούσου, Α., Αυγητίδου, Σ., & Τσάφος, Β. (2016) Το Πρόγραμμα TOCSIN: διαστάσεις και επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*. (2), 78-102. Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/10535>. [25 Οκτωβρίου 2017].
- Καλημερίδης, Γ. (2016) Σχολική αυτονομία και καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου. *Τετράδια Μαρξισμού*. 2. Διαθέσιμο στο: <https://goo.gl/JjM2zm>. [25 Οκτωβρίου 2017].
- Καλημερίδης, Γ. (2012) Κράτος, αγορά και εκπαίδευση. Η νεοφιλελεύθερη καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου: Βρετανία, Φινλανδία, Σουηδία. *Θέσεις*. 119, (2). Διαθέσιμο στο: http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1184&Itemid=29. [25 Οκτωβρίου 2017].
- Καντζάρα, Β. (2014) «Η αλληλεγγύη στην εκπαίδευση σε εποχή κρίσης στην Ελλάδα: μορφές, δράσεις και κοινωνική σημασία». Στο Κυρίδη, Α. (επιμ.) *Κοινωνικές Ταυτότητες και Κοινωνική Συνοχή*, 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία σ. 279-299. Διαθέσιμο στο <https://goo.gl/1rbGLG>. [30 Μαρτίου 2017].
- Κάτσικας, Χρ. (2015) Ούτε ένας μαθητής μας πεινασμένος. *Η Εφημερίδα των Συντακτών*. Διαθέσιμο στο: <http://www.efsyn.gr/arthro/oyte-enas-mathitis-mas-peinasmenos> [30 Νοεμβρίου 2017].
- Κάτσικας, Χρ. & Θεριανός, Κ. (2015) *Η εκπαίδευση της αμάθειας*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (2014) Οι επιπτώσεις των πολιτικών της λιτότητας και των μνημονίων στην εκπαίδευση. Η περίπτωση της Ελλάδας. Διαθέσιμο στο: <http://kemete.sch.gr/wp->

Οκτωβρίου 2017].

Κοντογεωργίου, Α., Κολοκοτρώνης, Δ. & Λαπούσης, Γ. (2015) Σημαντικές αλλαγές στην επαγγελματική ζωή των καθηγητών εν μέσω οικονομικής κρίσης: Μία ποιοτική έρευνα. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 178-193. Διαθέσιμο στο: http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t07-12.pdf. [10 Νοεμβρίου 2017].

Cohen, L., Manion L., Morrison, K., (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κυριαζή, Ν. (2011) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

McLaren, P. (2010) Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 279-330.

Μανιάτης, Θ. (2014) *Η πολιτική οικονομία του κράτους πρόνοιας και ο καθαρός κοινωνικός μισθός στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΣΕΕ.

Μανιάτης, Θ. (2013) *Όψεις της κρίσης της ελληνικής οικονομίας*. Ημερίδα Τμήματος Πολιτικής Οικονομίας του ΟΜΕ. Διαθέσιμο στο: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VROy4WZXoJ:www.econ.uoa.gr/fileadmin/econ.uoa.gr/uploads/anakoinwseis/kris_pol.oik.i.doc+&cd=2&hl=el&ct=clnk&gl=gr. [20 Σεπτεμβρίου 2017].

Μανιάτης, Θ. (2008) Κρίση της παγκόσμιας καπιταλιστικής οικονομίας; Στο Γολέμης, Χ. (επιμ.) *Για το σοσιαλισμό του 21ου αιώνα*. Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς. Αθήνα: Νήσος.

Μαρξ, Κ. (1978). *Το Κεφάλαιο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Μαυρουδέας, Σ. (2015) Εναλλακτικά σενάρια δομικής προσαρμογής στην Ελλάδα και το πρόβλημα της παραγωγικής ανασυγκρότησης, Εισήγηση στο Συνέδριο Παραγωγική Ανασυγκρότηση της Ελλάδας: Μελετώντας το Παρελθόν Σχεδιάζουμε το Μέλλον (27-28 Νοεμβρίου), Διοργάνωση: Τμήμα Οικονομικών ΑΠΘ, Τμήμα Οικονομικών Παν.

- Μακεδονίας, ΙΚΕ Δημήτρης Μπάτσης. Διαθέσιμο στο: <https://goo.gl/fPim3F>. [20 Σεπτεμβρίου 2017].
- Μπιμπή, Μ. (2017) Από επισιτιστική ανασφάλεια εξακολουθεί να κινδυνεύει ένα στα δύο παιδιά. *In.gr*. Διαθέσιμο στο: <http://news.in.gr/greece/article/?aid=1500167334> [30 Νοεμβρίου 2017].
- Μπούρας, Γ. & Λύκουρας, Λ. (2011) Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στην ψυχική υγεία. *Εγκέφαλος*. 48, 54-61. Διαθέσιμο στο: <http://www.encephalos.gr/pdf/48-2-02g.pdf>. [20 Οκτωβρίου 2017].
- Μπουρντιέ Π. (1985) Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Φραγκουδάκη, Α. (επιμ.) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 357-39.
- Νικολούδης, Δ. (2011) Το ζήτημα της αξιολόγησης και η εμπειρία των νεοφιλελεύθερων πολιτικών. *Θέσεις*. 117. Διαθέσιμο στο: http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1161&Itemid=29. [25 Οκτωβρίου 2017].
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006) *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2015) Οι επιπτώσεις της φτώχειας γενικότερα και στα παιδιά ειδικότερα και πιθανοί τρόποι παρεμβάσεων για τη πρόληψη και μείωσή της. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*. 3, 97-123. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8849>. [21 Οκτωβρίου 2017].
- Παντελίδου Μαλούτα, Μ. (2015) *Πολιτισμικές συνιστώσες της πολιτικής διαδικασίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/3531> . [15 Οκτωβρίου 2017].
- Paxton, O. R. (2006) *Η Ανατομία του Φασισμού*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαγαρουφάλη, Ε. (2002) «Η συνέντευξη ως σωματική επικοινωνία των συνομιλητών και πολλών άλλων». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*. 107, 29-46.

- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ευφ. (2008) Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. 4, 72-81. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9726>. [25 Μαρτίου 2017].
- Περιφέρεια Αττικής, (2015) Περιφερειακή Στρατηγική για την Κοινωνική Ένταξη και την Καταπολέμηση της Φτώχειας. Συστημική καταγραφή υφιστάμενης κατάστασης-Οριοθέτηση στρατηγικών επιλογών στα πεδία της κοινωνικής ένταξης και της καταπολέμησης της φτώχειας. Αθήνα. Διαθέσιμο στο: http://www.pepattikis.gr/wp-content/uploads/2016/02/%CE%A0%CE%95%CE%A3%CE%9A%CE%95_%CE%91%CE%A4%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3_v1.3.pdf. [25 Οκτωβρίου 2017].
- Robson, C. (2010) *Η Έρευνα του Πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκλάβος, Δ., (2014) *Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην ελληνική τυπική εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πάτρας. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/10889/8296>. [10 Νοεμβρίου, 2017].
- Στάγια, Δ. & Ιορδανίδης, Γ. (2014) Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα*. 7. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.12681/jret.855>. [25 Μαρτίου 2017].
- Συνήγορος του Πολίτη (2016) Ετήσια έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη: «Η πολυετής οικονομική κρίση είναι πλέον κοινωνική/ανθρωπιστική και δοκιμάζει τα όρια των πολιτών και της Πολιτείας». Διαθέσιμο στο: <https://www.synigoros.gr/resources/20170307-dt-ee.pdf>. [25 Μαρτίου 2017].
- Συνήγορος του Παιδιού (2012) Οι συνέπειες της κρίσης στη ζωή των μαθητών: έρευνα των εφήβων συμβούλων του Συνηγόρου του Παιδιού. Διαθέσιμο στο: <http://www.0-18.gr/gia-megaloy-neo/synepeies-tis-krisis-sti-zoi-ton-mathiton-ereynaton-efibon-symboylon-toy-synigoroy-toy-paidiou>. [25 Μαρτίου 2017].
- Τσάφος, Β. (2016) Critical Pedagogy and Action Research: Exploring emancipatory perspectives in the postmodern educational context. *Action Researcher in Education*. 9, 99-108. Διαθέσιμο στο: http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol7/i7p5.pdf. [25 Μαρτίου 2017].

- Τσάφος, Β. (2014) *Αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσάφος, Β. (υπό δημοσίευση) Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί απέναντι στις επιμορφωτικές προκλήσεις. Πρακτικά του Συμποσίου 3^{ου} Γραφείου Δ' Δνσης Δ.Ε. Αθήνας. Διαθέσιμο στο: <https://goo.gl/9SvUiM>. [1 Δεκεμβρίου 2017].
- Τσιώλης, Γ. (2015) Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Πυργιωτάκης, Γ. & Θεοφιλίδης, Χρ. (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 473-498.
- Τσιώλης, Γ. (2010) Η Επικαιρότητα της Βιογραφικής Προσέγγισης στην Ποιοτική Κοινωνική έρευνα. Στο Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (επιμ.) *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* Αθήνα: Τόπος, σ. 347-370.
- UNICEF (2017) Η Κατάσταση των Παιδιών στην Ελλάδα 2017. Τα παιδιά της κρίσης. Αθήνα: Ελληνική Επιτροπή Unicef. Διαθέσιμο στο: <https://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/2017/children-in-greece-2017.pdf>. [20 Οκτωβρίου 2017].
- Υπουργείο Εσωτερικών (2015). Εθνικές Εκλογές Σεπτέμβριος 2015. Διαθέσιμο στο [http://ekloges.ypes.gr/current/v/public/index.html#{"cls":"main","params":{}}](http://ekloges.ypes.gr/current/v/public/index.html#{). [1 Δεκεμβρίου 2017].
- Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φρέιρε, Π. (1977) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Φρυδάκη, Ε. (2015) *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2009) *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1991) *Postmodern education. Politics, Culture & Social Criticism*. Minneapolis & London: University Of Minnesota Press.
- Apple, M. (2001) Comparing Neo-Liberal Projects and Inequality in Education. *Comparative Education*. 37, (4-24), 409-423. Available from: https://www.jstor.org/stable/3099552?seq=1#page_scan_tab_contents. [25 October 2017].
- Avgitidou, S., Kominia, E., Likomitrou, S., Alexiou, V., Androusou, A., Kakana, D.-M., Tsafos, V. & Kousaxidis, K. (2017) Principals' views of the effects of socio-economic crisis on primary education. *MENON: Journal of Education Research*. 4, 126-142. Available from: http://www.edu.uowm.gr/site/system/files/menon_issue_4th_032017_draft_1.pdf. [10 November 2017].
- Ball, S. & Youdell, D. (2008) *Hidden privatisation in public education*. Institute of Education, University of London. Available from: https://www.ei-ie.org/media_gallery/2009-00034-01-E.pdf. [21 October, 2017].
- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. In Richardson, J. (eds.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, pp. 241-258.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. (1997) The Effects of Poverty on Children. *Future Child*. 7, (2), 55-71. Available from: https://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/07_02_03.pdf. [21 October 2017].
- Damme, D. & Kärkkäinen, K. (2011) "OECD Educationtoday Crisis Survey 2010: The Impact of the Economic Recession and Fiscal Crisis on Education in OECD Countries", OECD Education Working Papers, No. 56, OECD Publishing, Paris. Available from: <http://dx.doi.org/10.1787/5kgj1r9zk09x-en>. [25 March2017].
- Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. (2009) *Critical Pedagogy: An Introduction. The Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge.
- Drydakis, N. (2015) The Effect of Unemployment on Self-Reported Health and Mental Health in Greece from 2008 to 2013: A Longitudinal Study Before and During the Financial Crisis.

Social Science & Medicine. 128, 43-51. Available from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953614008338>. [20 October 2017].

Eagle, P. & Black, M. (2008) The Effect of Poverty and Child Development and Educational Outcomes. *The New York Academy of Sciences.* 1136, 243-256. Available from: http://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=psyacd_fac. [21 October 2017].

Griggs, J. & Walker, R. (2008) The costs of child poverty for individuals and society. A literature review. Report. Joseph Rowntree Foundation. Available from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.612.3913&rep=rep1&type=pdf>. [21 October 2017].

Hossain, N., McGregor, A. (2011) A 'Lost Generation'? Impacts of Complex Compound Crises on Children and Young People. *Development Policy Review.* 29, (5), 565-584. Available from: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-7679.2011.00547.x/full>. [21 October 2017].

Harper, C., Jones, N., McKay, A. & Espey, J. (2009) Children in times of economic crisis: Past lessons, future policies. Chronic Poverty Research Centre, Unicef. Available from: <https://goo.gl/KXYHsj>. [10 November 2017].

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., I Taylor, P., Millet, C. (2005) The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology.* 20, (2), 178-187. Available from: <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>. [10 November 2017].

Kalyva, E. (2013) Stress in Greek Primary Schoolteachers Working Under Conditions of Financial Crisis. *Europe's Journal of Psychology.* 9, (1). Available from: <https://ejop.psychopen.eu/article/view/488/html>. [10 November 2017].

Kantzara, V. (2014) Solidarity in Times of Crisis: Emergent Practices and Potential for Paradigmatic Change. Notes from Greece. *STUDI DI SOCIOLOGIA.* 3, 261-280. Available from: https://www.academia.edu/10368024/Solidarity_in_Times_of_Crisis_Emergent_Practices_and_Potential_for_Paradigmatic_Change_Notes_from_Greece. [30 March 2017].

- Katsarou, E. & Tsafos, V. (2014) Using action research in curriculum development in a fully-controlled educational context: The case of Greece. *European Journal of Curriculum Studies*. 1, (2), 141-161. Available from: <http://pages.ie.uminho.pt/ejcs/index.php/ejcs/article/view/57>. [25 March 2017].
- Kokkevi, A., Stavrou, M., Kanavou, E. & Fotiou, A. (2014) The Repercussions of the Economic Recession in Greece on Adolescents and their Families, *Innocenti Working Paper* No. 2014-08, UNICEF Office of Research, Florence. Available from: <https://www.unicef-irc.org/publications/732/>. [25 March 2017].
- Koustourakis, G. (2007) The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. *International Studies in Sociology of Education*. 17, (1-2), 131-146. Available from: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620210701433878>. [1 December 2017].
- Kyriacou, Ch. (2001) Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review*. 53, (1), 27-35. Available from: <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>. [10 November 2017].
- Maniatis, Th. & Passas, C. (2015) The Law of the Falling Rate of Profit in the Post-war Greek Economy. In Mavroudeas, S. (eds.), *Greek capitalism in crisis: Marxist Analyses*. London, Routledge, p.p. 105-129.
- Mouza, A-M. & Souchamvali, D. (2015) Effect of Greece's New Reforms and Unplanned Organizational Changes on the Stress Levels of Primary School Teachers. *Social Indicators Research*. 128, (3), 981-994. Available from: https://www.researchgate.net/publication/282537605_Effect_of_Greece's_New_Reforms_and_Unplanned_Organizational_Changes_on_the_Stress_Levels_of_Primary_School_Teachers. [10 November 2017].
- OECD (2017) *Teachers' salaries (indicator)*. Available from: <https://data.oecd.org/eduresource/teachers-salaries.htm>. [12 November 2017].
- Shafiq, N., M. (2010) The Effect of an Economic Crisis on Educational Outcomes: An Economic Framework and Review of the Evidence. *Current Issues in Comparative*

Education. 12, (2), 5-13. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ889563.pdf>. [25 March 2017].

Sobolewski, J. & Amato, P., (2005) Economic Hardship in the Family of Origin and Children's Psychological Well-Being in Adulthood. *Journal of Marriage and Family*. 67, 141-156. Available from: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0022-2445.2005.00011.x/abstract>. [21 October 2017].

The Guardian (2014) OECD and Pisa tests are damaging education worldwide - academics. Available from: <https://goo.gl/cY41Zl> [7 November 2017].

Thorsen, D. E. & Lie, A. (2007) What is Neoliberalism? Department of Political Science, University of Oslo. Available from: <http://folk.uio.no/daget/neoliberalism.pdf> [15 May 2017].

Travers, C. & Cooper C. (1993) Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*. 7, (3), 203-219. Available from: <http://dx.doi.org/10.1080/02678379308257062>. [10 November 2017].

Tsakiridou, H., Kakalopoulou G., Karamanidou A., Papadopoulou Ou. & Tziouvara M.-R. (2014) Economic Crisis and Education in Greece. *MENON: Journal of Educational Research*. 3, 5-25. Available from: https://www.researchgate.net/publication/280921128_Economic_Crisis_and_Education_in_Greece. [10 November 2017].

Zambeta, E. & with the assistance of Kolofousi, A. (2014) Education and Social Solidarity in times of Crisis: the case of voluntary shadow education in Greece. *Education Inquiry*. 5, (1). Available from: <https://doi.org/10.3402/edui.v5.24058>. [20 March 2017]

Ziontaki, Z. & Vissariou, A. (2014) The Consequences of the Financial Crisis in the Educational Praxis: A Content Analysis in the Light of Critical Pedagogy. *International Journal of Educational Policies*. 8, (2), 61-78. Available from: http://ijep.icpres.org/2014/issue2/vol8n2_ziontaki&vissariou.pdf. [10 November 2017].

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγός Συνέντευξης

Α΄ Άξονας: Ζητήματα που σχετίζονται με τη κρίση

- Υπάρχουν κάποια ζητήματα που αντιμετωπίζετε τα τελευταία χρόνια;
- Πού νομίζετε ότι οφείλονται αυτά τα ζητήματα;
- Θέλετε να μου δώσετε κάποια παραδείγματα;
- Επηρεάζει η κρίση τα παιδιά;
- Έχουν επηρεαστεί οι γονείς; Τι σχέσεις έχετε με αυτούς; Με τι ασχολούνται;
- Πώς επηρεάζετε εσείς ως εκπαιδευτικοί;
- Τι συμβαίνει με τη λειτουργία του σχολείου;

Β΄ Άξονας: Στρατηγικές δράσης

- Επιχειρήσατε με κάποιο τρόπο να αντιμετωπίσετε κάποια από τα προβλήματα αυτά;
- Ποιοι συμμετείχαν σε αυτή τη διαδικασία ;
- Ποιος ήταν ο στόχος σας; Τι επιδιώξατε να πετύχετε με όλα αυτά;
- Με ποιους τρόπους το κάνατε αυτό;
- Απευθυνθήκατε και σε κάποιους/-ες εκτός τοπικής κοινότητας;
- Ποιες δράσεις αναπτύξατε;
- Συζητάτε για την κρίση και τις επιπτώσεις της στο μάθημα (αν ναι ή αν όχι, γιατί;);
- Τι μορφή παίρνουν αυτές οι συζητήσεις;
- Αναπτύσσετε και κάποιες εξωσχολικές δραστηριότητες; Ποιες είναι αυτές;
- Η τοπική κοινωνία ενεπλάκη καθόλου σε αυτό;
- Αντιμετωπίσατε δυσκολίες για να πραγματοποιήσετε αυτά που είχατε σκεφτεί;
- Γενικότερα πώς πιστεύετε ότι πρέπει να αντιμετωπιστούν όλα αυτά τα ζητήματα;
- Τι νομίζετε ότι πρέπει να γίνει και από ποιον;

Γ΄ Άξονας: Προφίλ συμμετεχόντων

- Έτη προϋπηρεσίας
- Εκπαίδευση

- Επιμορφώσεις
- Περιοχή του σχολείου