



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ**

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Συγκριτική Παιδαγωγική με ειδίκευση
σε ζητήματα ποιότητας στην εκπαίδευση»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Κριτική προσέγγιση μοντέλων σχολικής αυτονομίας: Η περίπτωση των
Charter Schools των Η.Π.Α. Ανίχνευση αναλογιών στις πολιτικές ενίσχυσης της
σχολικής αυτονομίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο (2010- 2023)»**

Όνοματεπώνυμο: Ντόκας Αθανάσιος (Α.Μ. 209234)

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιβλέπων: Νικόλαος Αλεξόπουλος

Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ

Μέλος: Κωνσταντίνα Τσώλη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ

Μέλος: Ελισάβετ Λαζαράκου

Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ

- ΑΘΗΝΑ 2024 -

Η εργασία αυτή αφιερώνεται στους γιους μου

Χάρη και Διονύση

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια
άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διαχείριση της Σχολικής Μονάδας και Δια Βίου Μάθησης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Ελλάδος, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Ο Δηλών

Ντόκας Αθανάσιος

ΑΜ: 209234

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή προσεγγίζονται κριτικά τα μοντέλα των αυτόνομων-κρατικά χρηματοδοτούμενων σχολείων και το θέμα της σχολικής αυτονομίας. Εξετάζεται η περίπτωση των «Ανάδοχων Σχολείων» (Charter Schools) των Η.Π.Α προκειμένου να ανιχνευτεί η ύπαρξη αναλογιών με τις πολιτικές ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας με λογοδοσία που ακολουθούνται στην Ελλάδα από το 2010 και μετά. Η σχολική αυτονομία συνδέεται με την εφαρμογή των άρχων του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ στην εκπαίδευση και το όραμα της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής για ένα σχολείο, που θα λειτουργεί στα πρότυπα των επιχειρήσεων και θα βασίζεται στον ανταγωνισμό με τα άλλα σχολεία για την προσέλκυση μαθητών και για την διασφάλιση της οικονομικής του πρώτιστα βιωσιμότητας. Η μελέτη των Charter Schools (σε συνδυασμό και με αυτή των «Ελεύθερων Σχολείων» της Σουηδίας και των «Ακαδημιών» της Αγγλίας) αναδεικνύει κρίσιμες όψεις της λειτουργίας των αυτόνομων σχολείων που την καθιστούν χρήσιμη για την ανάλυση των πολιτικών ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Από την έρευνα διαπιστώθηκε επίσης πως οι συγκεκριμένες νεοφιλελεύθερες πολιτικές οι οποίες δρομολογήθηκαν σε συνθήκες βαθιάς οικονομικής κρίσης εναρμονίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις θέσεις, τις προτάσεις και τις συστάσεις του ΟΟΣΑ, των εκπροσώπων του εγχώριου βιομηχανικού-επιχειρηματικού κεφαλαίου και των ιδεολόγων της ελεύθερης αγοράς ενώ συναντούν την αντίδραση των εργατικών ομοσπονδιών των εκπαιδευτικών. Η αντίσταση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε αυτές τις πολιτικές κρίνεται, από την παρούσα βιβλιογραφική έρευνα όχι μόνο δικαιολογημένη αλλά και απολύτως αναγκαία για την αποτροπή του αντιδραστικού μετασχηματισμού του δημόσιου σχολείου και για την υπεράσπιση του δημόσιου χαρακτήρα του.

Λέξεις κλειδιά: νεοφιλελευθερισμός, νέο δημόσιο μάνατζμεντ, ανάδοχα σχολεία, σχολική αυτονομία, ανταγωνισμός, σχολική επιλογή

ABSTRACT

In the present study, the models of autonomous state-funded schools and the issue of school autonomy in general are approached from a critical perspective. We examine the case of Charter Schools of USA in order to detect analogies in Greek policies aimed at strengthening school autonomy with accountability from 2010 onwards. School autonomy is associated with the implementation of New Public Management principles in the education sector and the neoliberal vision of schools functioning as businesses and competing one another to attract students and to ensure their economic viability. The study of Charter Schools (along with Sweden's "Free schools" and England's "Academies") showcased key aspects of the operation of autonomous schools and proved useful in analyzing policies aimed at increasing school autonomy within the Greek educational context. The research found that the specific neoliberal policies initiated in conditions of deep economic crisis are strongly consistent with the views and recommendations of the OECD, the representatives of the industrial and business capital in Greece and of the free market ideologists. On the other hand the same policies encounter opposition from the teacher's federations. The educational community's resistance to those policies, therefore, based on our bibliographical research, is considered as not only justified but also necessary to prevent the reactionary transformation of public schools and defend their public character.

Keywords: neoliberalism, new public management, charter schools, school autonomy, competition, school choice

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής για τις εύστοχες επισημάνσεις τους, τις συμβουλές, την υποστήριξη και την επιστημονική καθοδήγηση που μου παρείχαν καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας αυτής.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω επίσης στη σύζυγο μου η οποία στάθηκε πολύτιμη αρωγός στην προσπάθεια μου μέσω της συμπαράστασης, της παρότρυνσης και της κατανόησης της. Δίχως τη βοήθεια της δεν θα μπορούσα να ολοκληρώσω το παρόν εγχείρημα.

Τις βαθιές μου ευχαριστίες θέλω να εκφράσω και στους γονείς μου. Είναι πάντα στο πλευρό μου. Σε όλη τη διαδρομή των σπουδών και της ζωής μου.

Συντομογραφίες και Ακρωνύμια

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε: Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Α.Σ.Ε.Π: Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού

ΔΟΕ: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος

ΕΣΔΕΠ ΑΠΘ: Ενιαίος Σύλλογος Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

ΙΟΒΕ: Ίδρυμα Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών

ΚΕΜΕΤΕ: Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ

ΚΕΦΙΜ: Κέντρο Φιλελεύθερων Μελετών

ΝΔΜ: Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ

ΟΙΕΛΕ: Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας.

ΟΛΜΕ: Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης

ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

ΠΠΣ: Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία

ΣΑ: Σχολική Αυτονομία

ΣΕΒ: Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών

ΕΜΟ: Educational Management Organization

CMO: Charter Schools Management Organisation

LEAs: Local Education Authorities

MAT: Multi- Academy Trust

OFSTED: Office for Standards in Education

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study

PISA: Programme for International Student Assessment

SAT: Standard Assessment Task

STEM: Science, Technology, Engineering, Mathematics

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη - Abstract	σελ. 5-6
Ευχαριστίες	σελ. 7
Συντομογραφίες και Ακρωνύμια	σελ. 8
Περιεχόμενα	σελ. 9
Εισαγωγή	σελ. 13

ΜΕΡΟΣ 1^ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΙ ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή	σελ. 18
1.1 Νεοφιλελευθερισμός και εκπαίδευση	σελ. 19
1.2 Η απήχηση και η εφαρμογή των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών	σελ. 25
1.3 Ο νεοφιλελευθερισμός και η λειτουργία του σχολείου	σελ. 27
1.4 Η αποκέντρωση στην εκπαίδευση ως εργαλείο του νεοφιλελευθερισμού	σελ. 33
1.5 Η αμφισβήτηση του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής	σελ. 36
1.6 Σύνοψη Κεφαλαίου	σελ. 46

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

Εισαγωγή	σελ. 48
2.1 Η ιδέα της σχολικής αυτονομίας ως μέρος της νεοφιλελεύθερης πολιτικής ιδεολογίας	σελ. 49
2.2 Διακρίσεις της σχολικής αυτονομίας	σελ. 55

2.3 Αυτονομία- Απόδοση- Λογοδοσία. Η φιλοσοφία του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ στην εκπαίδευση.	σελ. 57
2.3.1 Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ (New Public Management).	σελ. 57
2.3.2 Η εφαρμογή του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση	σελ. 61
2.4 Μοντέλα σχολικής αυτονομίας	σελ. 69
2.4.1 Οι Ακαδημίες της Αγγλίας	σελ. 69
2.4.2 Τα «Ελεύθερα σχολεία» (friskolor) της Σουηδίας.	σελ. 76
2.5 Σύνοψη κεφαλαίου	σελ. 84
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΜΕΛΕΤΩΝ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΑΥΤΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	σελ. 86
ΜΕΡΟΣ 2^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	σελ. 99
4.1 Βιβλιογραφική έρευνα	σελ. 99
4.2 Κριτική Ανάλυση Λόγου	σελ. 100
4.3 Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου	σελ. 102
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΑ CHARTER SCHOOLS	σελ. 105
Εισαγωγή	σελ. 105
5.1 Εννοιολογικό πλαίσιο- Ιστορικά στοιχεία	σελ. 105
5.2 Η αποδοχή των charter schools	σελ. 113
5.3 Οι υποστηρικτές των charter schools και η κύρια επιχειρηματολογία τους	σελ. 115
5.4 Ο αντιθετικός λόγος	σελ. 119
5.4.1 Ο ανταγωνισμός και η σχολική επιλογή	σελ. 120

5.4.2 «Παραγωγικότητα» - Μαθητικές επιδόσεις	σελ. 124
5.4.3 Τα charter schools και οι τοπικές κοινωνίες	σελ. 126
5.4.4 Λογοδοσία	σελ. 128
5.5 Σύνοψη κεφαλαίου	σελ. 130
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ (2010-2023)	σελ. 133
Εισαγωγή	σελ. 133
6.1 Πολιτικές ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας	σελ. 134
6.1.1 Το «Νέο Σχολείο» και ο Νόμος 3848/2010	σελ. 134
6.1.2 Η πιλοτική (2010-2012) και η υποχρεωτική (2013-2014) εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης.	σελ. 139
6.1.3 Η ίδρυση της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Νόμος 4142/2013)	σελ. 141
6.1.4 Ο «Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία»	σελ. 142
6.1.5 «Το τριετές σχέδιο για την Εκπαίδευση»	σελ. 144
6.1.6 Η έκθεση του ΟΟΣΑ: «Εκπαίδευση για ένα Λαμπρό Μέλλον στην Ελλάδα» και ο Νόμος 4547/2018	σελ. 146
6.1.7 Ο Νόμος 4692/20	σελ. 148
6.1.8 Ο Νόμος 4823/2021	σελ. 149
6.2 Υποστηρικτές της σχολικής αυτονομίας στον ελλαδικό χώρο	σελ. 153
6.2.1 Φορείς της αγοράς: Ο ΣΕΒ και το ΙΟΒΕ	σελ. 153
6.2.1.1 Το Ίδρυμα Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών (ΙΟΒΕ)	σελ. 154
6.2.1.1α Η Μελέτη: «Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση: Συγκριτική Ανάλυση» (2013)	σελ. 154
6.2.1.1β Η Μελέτη: «Κρίση, δημογραφικές μεταβολές και επιπτώσεις στην εκπαίδευση» (2018)	σελ. 155
6.2.1.1γ Η Μελέτη: «Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Κρίση και εξέλιξη της δημόσιας και ιδιωτικής δαπάνης» (2019)	σελ. 156

6.2.1.1δ Η Μελέτη: «Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα» (2021)	σελ. 156
6.2.1.2 Ο Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών (ΣΕΒ)	σελ. 157
6.2.1.2α Η έκθεση: «Η έξοδος από την κρίση ξεκινάει από τα θρανία» (2017)	σελ. 157
6.2.1.2β Η έκθεση: «Σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας: το παράδειγμα της Ισπανίας στοίχημα και για την Ελλάδα» (2017)	σελ. 160
6.2.1.2γ Η έκθεση: «Μεταρρύθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Κλειδί για ένα νέο παραγωγικό πρότυπο με καλύτερες και περισσότερες δουλειές για τους νέους» (2020)	σελ. 160
6.2.1.2δ Η έκθεση: «Παιδεία STEM για καινοτομία και ευημερία» (2021)	σελ. 161
6.2.2 Το Κέντρο Φιλελεύθερων Μελετών (ΚΕΦΙΜ)	σελ. 163
6.2.2.1 «Εκπαίδευση: Από τον κρατικό έλεγχο, στη δημιουργία ελευθερίας» (2019)	σελ. 164
6.2.2.2 Πρόταση Νόμου για την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (2017)	σελ. 166
6.2.2.2.1 Η ειδική αναφορά στα Charter Schools ως κατάλληλης για την Ελλάδα μορφής ανεξάρτητων/αυτόνομων σχολείων.	σελ. 170
6.2.2.3 Ατζέντα 2.0: Μεταρρυθμιστικές προτεραιότητες για την επόμενη τετραετία (2023)	σελ. 171
6.3 Η στάση της ΟΛΜΕ απέναντι στη σχολική αυτονομία	σελ. 173
6.4 Σύνοψη – Συμπεράσματα	σελ. 181
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	σελ. 184
7.1 Συζήτηση	σελ. 184
7.2 Προτάσεις	σελ. 189
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σελ. 190

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και οι αρχές της δεκαετίας του 1990 είναι η εποχή κατά την οποία η ηγεμονία των νεοφιλελεύθερων-νεοσυντηρητικών πολιτικών γενικεύεται διεθνώς (Grollios & Kaskaris, 2003). Το καπιταλιστικό σύστημα εδραιώνει την κυριαρχία του μετά την κατάρρευση του ανατολικού συνασπισμού και την αναγόρευση των Η.Π.Α σε μοναδική υπερδύναμη. Ο Fukuyama αναγγέλλει το «τέλος της Ιστορίας» και ο κόσμος εισέρχεται στην εποχή της «παγκοσμιοποίησης» και της «υπερεθνικής διακυβέρνησης», εποχή κατά την οποία επεκτείνεται και ισχυροποιείται ο ρόλος των υπερεθνικών οργανισμών (Παπαβασιλείου, 2015· Μούτσιος, 2002). Η αυξανόμενη νομιμοποίηση και ισχυροποίηση των οργανισμών αυτών αποκρυσταλλώθηκε και στη συστηματικότερη εμπλοκή τους στην παραγωγή εκπαιδευτικής πολιτικής (Μούτσιος, 2002). Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που προωθούνται στο πλαίσιο της υπερεθνικής διακυβέρνησης από οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ, η Παγκόσμια Τράπεζα και η Ε.Ε προέρχονται από «παρόμοιες ατζέντες μεταρρύθμισης», με τις διαφορές να εντοπίζονται κυρίως στα «πολιτικά λεξιλόγια» (Ball & Youdell, 2008:90). Οι πολιτικές αυτές προβάλλονται ως «νόρμες» (Silona, 2012), «διεθνείς τάσεις» (Ματθαίου, 2007) ή «καθεστώτα αλήθειας» (Πασιάς, 2015) και προτείνονται ως λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν διάφορες χώρες του κόσμου, ανεξαρτήτως των συγκεκριμένων ιδιαιτεροτήτων τους» (Κληρίδης & Ρουσάκης, 2019:39). Προεξάρχουσα θέση ανάμεσα σε αυτές κατέχει η σχολική αυτονομία με λογοδοσία η οποία συνιστά εγγενές τμήμα των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών ιδιωτικοποίησης και εμπορευματοποίησης της σχολικής εκπαίδευσης και παράλληλα έκφραση των αρχών του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ στα σχολικά συστήματα. Βασικές αρχές του ΝΔΜ είναι ο ανταγωνισμός, η αποκέντρωση, η μείωση των δαπανών, η εξωτερική ανάθεση εργασιών, η θεώρηση του πολίτη ως πελάτη/καταναλωτή, η έμφαση στα αποτελέσματα αντί για τις διαδικασίες, η λογοδοσία, οι ιδιωτικοποιήσεις, η χρησιμοποίηση τεχνικών μέτρησης της απόδοσης και η παροχή αυξημένων αρμοδιοτήτων και εξουσιών στους διευθυντές-μάνατζερ (Gruening, 2001· Καντζάρα, 2018).

Η διεθνοποίηση αυτών των αρχών και η ενσωμάτωσή τους στις επιμέρους εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές υπό την πίεση διεθνών οργανισμών, «φιλάνθρωπων» καπιταλιστών, πολυεθνικών επιχειρήσεων, πολιτικών προσώπων και «ειδημόνων»

έχουν οδηγήσει στη συγκρότηση ενός «Παγκόσμιου Κινήματος Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης» (Global Education Reform Movement- GERM) που ως «επιδημία» έχει εξαπλωθεί στα εκπαιδευτικά συστήματα με δυσμενή αποτελέσματα για τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Sahlberg, 2012). Τα τρία βασικά χαρακτηριστικά – συμπτώματα αυτής της «επιδημίας» σύμφωνα με τον Sahlberg (2012) είναι:

1. Ο αυξανόμενος ανταγωνισμός ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα ο οποίος υποτίθεται πως θα βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης. Ο ανταγωνισμός προϋποθέτει την χορήγηση αυτονομίας στις σχολικές μονάδες. Η αυτονομία ακολουθείται – συμπληρώνεται από την αξίωση για λογοδοσία. Η σχολική αυτονομία με λογοδοσία προωθείται ως παγκόσμιο μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής και από τον ΟΟΣΑ (Vergger et. al., 2019). Προϋποθέτει τις επιθεωρήσεις/αξιολογήσεις των σχολικών μονάδων, τις τυποποιημένες εξετάσεις για τους μαθητές και την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

2. Η ελεύθερη επιλογή σχολείου μέσω της οποίας οι γονείς μετατρέπονται σε δυνητικούς πελάτες εκπαιδευτικών υπηρεσιών και τα σχολεία σε ανταγωνιστικές μονάδες υποχρεωμένες να προσελκύουν μαθητές διαφημίζοντας και προσφέροντας ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό προϊόν. Η αντίληψη ότι η επέκταση της σχολικής επιλογής θα εξασφαλίσει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλους βρίσκεται πίσω από την εξάπλωση αυτόνομων σχολείων όπως τα ανάδοχα σχολεία των Η.Π.Α, οι ακαδημίες της Αγγλίας και τα ελεύθερα σχολεία της Σουηδίας. Η σχολική επιλογή όμως όχι μόνο δεν εγγυάται καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Mulder, 2018 · Peterson & Shakeel, 2023) αλλά οδηγεί και σε διαφοροποίηση των σχολείων σε ταξική ή φυλετική βάση (Saltman, 2014· Dahlstedt & Fejes, 2019· Dalane & Marcotte, 2021· Monarrez et al, 2022).

3. Η αυξημένη λογοδοσία των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα που επιτυγχάνουν οι μαθητές στις τυποποιημένες εξετάσεις. Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων αυτών των εξετάσεων είναι το βασικό εργαλείο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων και μέτρησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Η χρησιμοποίηση των μαθητικών επιδόσεων ως κριτήριο λογοδοσίας οδηγεί στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις εξετάσεις, στην τυποποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών (Γρόλλιος, 2021:36), στη συρρίκνωση του αναλυτικού προγράμματος (Saltman, 2014:253) και στην υψηλότερη

ιεράρχηση των εξεταζόμενων μαθημάτων (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά) (Sahlberg, 2012).

Η σχολική αυτονομία ως μηχανισμός απορρύθμισης της δημόσιας εκπαίδευσης εξυπηρετεί την «κρυφή» («ενδογενή» και «εξωγενή») ιδιωτικοποίηση της (Ball & Youdell, 2008:11). Η «ενδογενής» ιδιωτικοποίηση (Ball & Youdell, 2008:14) δηλαδή η αγοραιοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της γονικής επιλογής σχολείου, του ανταγωνισμού των επιμέρους αυτόνομων σχολικών μονάδων να προσελκύσουν μαθητές, της σύνδεσης της κρατικής χρηματοδότησης με τον αριθμό των εγγραφών και της επικράτησης επιχειρηματικού πνεύματος στην διοίκηση των σχολείων συμπληρώνεται από την «εξωγενή». Η τελευταία αφορά στους τρόπους διείσδυσης του ιδιωτικού τομέα στα δημόσια σχολεία με σκοπό φυσικά το κέρδος (Ball & Youdell, 2008:27). Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της μορφής ιδιωτικοποίησης είναι η διαχείριση δημόσιων σχολείων από ιδιωτικές εταιρείες σε χώρες όπως η Σουηδία, η Αγγλία και οι Η.Π.Α για τους αντίστοιχους τύπους αυτόνομων-κρατικά χρηματοδοτούμενων σχολείων, οι εταιρείες παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών και υπηρεσιών αξιολόγησης (μαθητών, εκπαιδευτικών, σχολείων) και τα ιδιωτικά διδακτικά προγράμματα και υλικά μάθησης (Καλημεριδής, 2012· Γρόλλιος, 2021). Στα αυτόνομα σχολεία τύπου charter παρατηρούνται επίσης υψηλά ποσοστά παραιτήσεων εκπαιδευτικών (Pivonarova, & Powers, 2022), χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Roch & Sai, 2017), αναιμική συνδικαλιστική δραστηριότητα, ελαστικές σχέσεις εργασίας (Καλημεριδής, 2016· Αλεπλιώτης, 2018) και υψηλή αναλογία μη πιστοποιημένων εκπαιδευτικών (Αλεπλιώτης, 2018· Stuit & Smith, 2012). Οι ιδιωτικές εταιρίες που διαχειρίζονται σχολεία δεν επιθυμούν να δεσμεύονται από τους όρους τους οποίους θέτουν οι συλλογικές συμβάσεις εργασίας ή να υποχρεώνονται να προσλαμβάνουν εκπαιδευτικούς με συγκεκριμένα τυπικά προσόντα. Αντίθετα προτιμούν τις βραχυπρόθεσμες συμβάσεις και τα συστήματα σύνδεσης της αμοιβής με την απόδοση (Ball & Youdell, 2008:16). Η σχολική αυτονομία δεν συνεπάγεται την απομάκρυνση από την κρατική γραφειοκρατία, την αύξηση των βαθμών ελευθερίας των εκπαιδευτικών, την ενδυνάμωση των τοπικών κοινοτήτων και τη στροφή στην τοπική δημοκρατία (Καλημεριδής, 2019) ούτε την δημοκρατικότερη λειτουργία των σχολείων ή «τη δυνατότητα να απελευθερωθούν και να αναπτυχθούν σχολεία που θα στηρίζουν κουλτούρες της μη κυρίαρχης τάξης» (Περπερίδου, 2023). Αντιθέτως, εγγράφεται στο σχέδιο της αντιδραστικής

αναδιάρθρωσης των δημόσιων συστημάτων εκπαίδευσης στη βάση εταιρικών προτύπων ανταγωνισμού, λογοδοσίας και μέτρησης (Apple, 2020). Η υπαγωγή του σχολείου στη λογική της αγοράς είναι εκ των ων ουκ άνευ για την εντατικότερη αξιοποίηση του από το κεφάλαιο (Λαμπριανού, 2019) και για τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης από «συλλογικό δημόσιο αγαθό σε ατομικιστικό εμπόρευμα που μπορεί να πουλιέται και να αγοράζεται στην αγορά» (Νικολακάκη, 2011:50). Ταυτόχρονα το κράτος με προμετωπίδα τη σχολική αυτονομία εκτός «από τον παραδοσιακό του ρόλο του ιδεολογικού ελέγχου και της κοινωνικής αναπαραγωγής» (Μούτσιος 2001:15) ελέγχει στενότερα την παιδαγωγική πράξη με τη χρήση ποσοτικών δεδομένων και προηγμένων πληροφοριακών συστημάτων στο πλαίσιο ενός στοχοκεντρικού και αξιολογικού συγκεντρωτισμού επιχειρώντας παράλληλα σε συνθήκες μείωσης των εκπαιδευτικών δαπανών να μεταθέσει μέρος της ευθύνης για την χρηματοδότηση των σχολείων στους γονείς και στις τοπικές κοινωνίες. Η αυτονομία που παραχωρείται στα σχολεία (και είναι κυρίως διαχειριστική) προορίζεται να αξιοποιηθεί για την ανεύρεση χορηγών και για την ενίσχυση των εξατομικευμένων σχολικών προϋπολογισμών διαμέσου της εμπορευματοποίησης των εγκαταστάσεων τους (Καλημερίδης, 2016).

Στην Ελλάδα οι πολιτικές ενίσχυσης της ΣΑ συνυφαίνονται με την θεσμοθέτηση των διαφόρων μορφών αξιολόγησης. Οι πολιτικές αυτές ενεργοποιήθηκαν την εποχή του «πρώτου μνημονίου» (Ν. 3845/2010) με το σχέδιο για το «Νέο Σχολείο» σε συνθήκες κατακρήμνισης των εκπαιδευτικών δαπανών και επιτάθηκαν μετά το 2015 καθώς στο «τρίτο μνημόνιο» (Ν.4336/2015:1027) γινόταν λόγος για την επανεξέταση της υλοποίησης της μεταρρύθμισης του «Νέου Σχολείου» και για την «αποδοτικότητα και αυτονομία των δημόσιων εκπαιδευτικών μονάδων». Από το 2016 είναι πλέον ξεκάθαρο πως «η αυτονομία της σχολικής μονάδας αποτελεί κεντρική πολιτική επιλογή (Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, 2016:16).

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να αναδείξει πτυχές των πολιτικών σχολικής αυτονομίας που συχνά παραβλέπονται ή αποσιωπώνται από τον κυρίαρχο λόγο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιμέρους στόχοι είναι:

- Να παρουσιαστούν τα charter schools ως μια περίπτωση αυτόνομων-κρατικά χρηματοδοτούμενων σχολείων κατάλληλη για την διερεύνηση ανάλογων τάσεων στην ελληνική πραγματικότητα.
- Να αξιοποιηθεί το παράδειγμα των charter schools για να ασκηθεί κριτική στην κυρίαρχη νεοφιλελεύθερη ρητορική που προβάλλει τη σχολική αυτονομία ως μοχλό βελτίωσης των σχολείων.
- Να προσδιοριστεί το κυρίαρχο ιδεολογικό υπόβαθρο των ελληνικών πολιτικών σχολικής αυτονομίας και ο βαθμός που οι πολιτικές αυτές υλοποιούνται στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Να αναδειχθεί η στάση της ΟΛΜΕ απέναντι στις τρέχουσες πολιτικές σχολικής αυτονομίας.

Σε μια εποχή που επιχειρείται η «απορρύθμιση και υποβάθμιση του συνόλου της δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης» (ΕΣΔΕΠ ΑΠΘ, 2024) με πρόσφατα συμβάντα την ψήφιση του αμφισβητούμενης συνταγματικότητας¹ νόμου 5094/2024 που επιτρέπει την ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων και την ποινικοποίηση της απεργίας των εκπαιδευτικών ενάντια στην αξιολόγηση (αλληπάλληλες δικαστικές προσφυγές κατά της απεργίας-αποχής, απειλές για χρηματικά πρόστιμα και ποινές φυλάκισης, αντικατάσταση των διευθυντών/ντριών που απεργούν και δε συμμετέχουν στην διαδικασία της αξιολόγησης²) θα πρέπει κανείς να αντιμετωπίζει τουλάχιστον κριτικά τον εγχώριο θεσμικό λόγο περί σχολικής αυτονομίας, «ελεύθερων» σχολείων, ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, αξιολόγησης, λογοδοσίας και διαφάνειας. Πίσω από τις εύηχες έννοιες εκείνο «στο οποίο αποβλέπει η κυβέρνηση» και όσοι συμπλέουν ιδεολογικά μαζί της είναι το «επιχειρηματικό μοντέλο του “σχολείου της αγοράς” [...] κατ’ αντιστοιχία με εκείνο της Αγγλίας και των ΗΠΑ που έχει παντελώς χρεοκοπήσει κατά τις τελευταίες τέσσερις και πλέον δεκαετίες της εφαρμογής του σε αυτές τις χώρες» (ΕΣΔΕΠ ΑΠΘ, 2024).

¹https://thepressproject.gr/afto-pou-diavazoume-oloi-sto-arthro-16-simainei-afto-pou-diavazoume/?fbclid=IwAR1eF7seqkQD6RvcVIH9QQFcsLtU0DKuZPqc_kuQw5bHTNdcXhKZkEQcGzQ (πρόσβαση στις 23/4/2024)

² Είναι η πρώτη φορά μεταπολιτευτικά που επιχειρείται μαζική παύση απεργών από τα καθήκοντα τους (Καλούσης & Ρέππα, 2024).

ΜΕΡΟΣ 1^ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΙ ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζονται όψεις της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής αναδιάρθρωσης στη σχολική λειτουργία και προσεγγίζονται κριτικά υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Αρχικά παρουσιάζεται το ιδεολογικό πλαίσιο και οι ιστορικές συνθήκες ανάδειξης του νεοφιλελευθερισμού ως κυρίαρχου οικονομικού και κοινωνικού υποδείγματος και οι συνεπαγωγές αυτού του γεγονότος στο χώρο της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια αναλύονται ορισμένοι βασικοί λόγοι για τους οποίους επικράτησαν και εξαπλώθηκαν οι νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές και παρουσιάζονται οι μορφές αποκρυστάλλωσης αυτών των πολιτικών στις Η.Π.Α. Οι Η.Π.Α ήταν από τις πρώτες χώρες (μαζί με την Χιλή και την Μεγάλη Βρετανία) που εφάρμοσαν αυτές τις πολιτικές και έχουν σημαίνοντα ρόλο στη χάραξη, προώθηση και υλοποίηση των κυρίαρχων εκπαιδευτικών πολιτικών διαμέσου της ηγεμονικής τους θέσης σε διεθνείς οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ. Επιπλέον, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην έννοια της αποκέντρωσης καθώς αποτελεί θεμελιώδες εργαλείο λόγου και πρακτικής της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής εργαλειοθήκης και συνδέεται άρρηκτα με τη σχολική αυτονομία με την οποία θα καταπιαστούμε στο επόμενο κεφάλαιο. Το παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη συνοπτική παρουσίαση των θεωρητικών καταβολών, της μεθόδου, του σκοπού και των βασικών θέσεων της Κριτικής Παιδαγωγικής καθώς και της κριτικής αποτίμησης πτυχών των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών υπό το πρίσμα της θεωρίας αυτής.

1.1. Νεοφιλελευθερισμός και εκπαίδευση

Ο Harvey (2005) στο βιβλίο του «Μια σύντομη ιστορία του νεοφιλελευθερισμού»³ περιγράφει τον νεοφιλελευθερισμό ως μια πολιτικοοικονομική θεωρία σύμφωνα με την οποία η ανθρώπινη ευημερία μπορεί να υπηρετηθεί με τον βέλτιστο τρόπο μέσω της απελευθέρωσης της ατομικής επιχειρηματικότητας μέσα σε ένα θεσμικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη ισχυρών δικαιωμάτων ατομικής ιδιοκτησίας, ελεύθερων αγορών και ελεύθερου εμπορίου. Ο ρόλος του κράτους είναι να δημιουργεί και να διατηρεί με κάθε τρόπο⁴ ένα τέτοιο θεσμικό πλαίσιο. Αν υπάρχουν περιοχές της δημόσιας ζωής που δεν έχουν αγοραιοποιηθεί (π.χ. σύστημα υγείας, νερό, κοινωνική ασφάλιση, παιδεία) το κράτος πρέπει να αναλάβει δράση για τη δημιουργία των σχετικών αγορών. Άπαξ όμως και δημιουργηθεί η αγορά το κράτος πρέπει να απέχει από τη λειτουργία της περιοριζόμενο στην επιβολή των ελαχίστων δυνατών ρυθμίσεων (Harvey, 2005). Η ρύθμιση της οικονομίας από το κράτος θεωρείται πως υπονομεύει την επιχειρηματικότητα, οδηγεί σε μη βέλτιστη κατανομή των πόρων και περιορίζει την ελευθερία των οικονομικών υποκειμένων. Στο νεοφιλελευθερισμό σύμφωνα με τον Harvey ο ενεργός ρόλος του κράτους είναι αποδεκτός στην προώθηση των τεχνολογικών αλλαγών και στην ατέρμονη συσσώρευση κεφαλαίου μέσω της ενίσχυσης της εμπορευματοποίησης και νομισματοποίησης κάθε πτυχής της δημόσιας ζωής (Χάρβεϊ, 2019).

Ο νεοφιλελευθερισμός σε επίπεδο διακυβέρνησης και πολιτικής πρακτικής αναδύθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970. Τα χρόνια της σοσιαλδημοκρατικής «συναίνεσης», η τριακονταετία οικονομικής ανάπτυξης που ξεκίνησε από το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου τερματίστηκε με την πετρελαϊκή- οικονομική κρίση του 1973⁵-1974. Τη «χρυσή περίοδο» του καπιταλισμού⁶ από το 1945 έως το 1973 πραγματοποιήθηκε η σύμπληξη μιας μεικτής καπιταλιστικής οικονομίας με το κράτος

³ Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press

⁴ Με τη χρήση δηλαδή όχι μόνο νομικών αλλά και κατασταλτικών μηχανισμών.

⁵ Η πετρελαϊκή κρίση του 1973 σχετίζεται με τον 4^ο αραβοϊσραηλινό πόλεμο γνωστό και ως Πόλεμο του Yom Kippur. Οι αραβικές πετρελαιοπαραγωγές χώρες, μετά την εμπλοκή των ΗΠΑ στον πόλεμο και τη στήριξη τους στο Ισραήλ, αποφάσισαν την επιβολή εμπάργκο στις εξαγωγές πετρελαίου προς τη Δύση προκειμένου να αυξηθεί η πίεση για να υπάρξει ανακωχή με θετικούς για τα αραβικά κράτη όρους. Η ανακωχή τελικά επετεύχθη στις 26 Οκτωβρίου 1973. Η άρση του εμπάργκο πραγματοποιήθηκε τον Μάρτη του 1974 (Γιανναράς, 2022).

⁶ Πρόκειται για μια περίοδο που χαρακτηρίστηκε από υψηλά ποσοστά οικονομικής ανάπτυξης, χαμηλής ανεργίας, αύξησης μισθών και άνοδο του βιοτικού επιπέδου της εργατικής τάξης.

να κατέχει κεντρικό ρόλο (Νασιάρας, 2017). Το κράτος της εποχής ακολουθούσε αναδιανεμητικές - κεϋνσιανές πολιτικές⁷ και το ουτοπικό πολιτικό του όραμα είχε ως βάση την αυξανόμενη ενδυνάμωση της εργατικής τάξης χωρίς όμως να τίθεται σε αμφισβήτηση η εξουσία της ατομικής ιδιοκτησίας (Χάρβεϊ, 2019). Η σοσιαλδημοκρατία κυριαρχούσε πολιτικά την εν λόγω περίοδο προωθώντας τη ρύθμιση, τη διαπραγμάτευση και την κοινωνική συναίνεση. Οι δημόσιες κοινωνικές παροχές αυξήθηκαν χωρίς βέβαια να θίγεται η κεφαλαιακή συσσώρευση⁸ (Harvey, 2006). Η μεταβολή παραδείγματος συντελέστηκε τα έτη 1978-1980.

«Είναι το διάστημα κατά το οποίο η Χιλή υπό τη δικτατορία του Augusto Pinochet⁹, οι Η.Π.Α με πρόεδρο τον Ronald Reagan, το Ηνωμένο Βασίλειο με πρωθυπουργό τη Margaret Thatcher και το κομμουνιστικό καθεστώς της Κίνας υπό τον Ντενγκ Ξιάοπινγκ, αναδεικνύονται σχεδόν ταυτόχρονα ως τα επίκεντρα ιδεολογικών μετατοπίσεων και ανακατευθύνσεων στην οικονομική πολιτική που έμελλε να εξαπλωθούν τις επόμενες δεκαετίες σε όλο τον κόσμο. Πρόκειται για την ταυτόχρονη σχεδόν εφαρμογή των αρχών του νεοφιλελευθερισμού στην οικονομία» (Μούτσιος, 2010:13).

Υπό το βάρος των οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών που είχαν δημιουργηθεί από την κρίση του 1973-1974 (πτώση καπιταλιστικής κερδοφορίας,

⁷ Πολιτικές βασισμένες στη θεωρία του John Maynard Keynes. Ο Keynes θεωρεί πως η άσκηση επεκτατικής δημοσιονομικής πολιτικής μέσω κρατικών δαπανών σε περίοδο ύφεσης μπορεί να τονώσει τη ζήτηση, και να ωθήσει την οικονομία προς την ανάκαμψη. Η ενίσχυση της συνολικής ζήτησης υποστηριζόμενη από κρατική παρέμβαση και η χρηματοδότηση της οικονομίας και των επιχειρήσεων με σκοπό να δημιουργηθούν νέες θέσεις εργασίες και να διασφαλιστεί η πλήρης απασχόληση είναι η μόνη λύση για να μειωθεί η ανεργία (Γιανναράς, 2022).

⁸ «Η χρησιμοποίηση υπεραξίας σαν κεφάλαιο ή η επαναμετατροπή υπεραξίας σε κεφάλαιο ονομάζεται συσσώρευση του κεφαλαίου» (Μαρξ, 2012:600). Ο χρόνος εργασίας που χρειάζεται ο εργάτης για να παράξει αξία ίση με αυτή που λαμβάνει υπό τη μορφή του μισθού είναι ένα τμήμα της διάρκειας της καθημερινής του εργασίας. Το μέρος αυτό της εργασίας το οποίο παράγει την αξία που επιστρέφει στον εργαζόμενο ως μισθός ονομάζεται από τον Μαρξ αναγκαία εργασία. Το υπόλοιπο χρονικό τμήμα της εργασίας, κατά το οποίο παράγεται αξία την οποία δεν λαμβάνει ο εργαζόμενος με τη μορφή αμοιβής, καλείται υπερεργασία. Υπεραξία είναι η ποσότητα αξίας που παράγει ο εργαζόμενος σε αυτό το τμήμα της εργασίας (Λάλλας, 2018). Ο εργαζόμενος δηλαδή παράγει περισσότερη αξία από όση του χρειάζεται για να καλύψει τις ανάγκες του. Αυτό λοιπόν το πλεόνασμα αξίας, που λέγεται υπεραξία και το εισπράττει ο καπιταλιστής συνιστά την οικονομική εκμετάλλευση στον καπιταλισμό (Δοξιάδης, 2022) και είναι η αιτία της ολοένα μεγαλύτερης ανισότητας και της όξυνσης του ανταγωνισμού μεταξύ των κοινωνικών τάξεων (Λάλλας, 2018). Από τη σκοπιά βέβαια του οικονομικού φιλελευθερισμού το καπιταλιστικό σύστημα αντλεί την νομιμοποίηση του ακριβώς επειδή υποτίθεται ότι οδηγεί στη συνεχή συσσώρευση κεφαλαίου η οποία δημιουργεί την αυτοσυντηρούμενη οικονομική ανάπτυξη και δίνει τη δυνατότητα για την άνοδο των επιπέδων διαβίωσης (Brenner, 2017). Στην εργασία αυτή υιοθετείται η μαρξιστική προσέγγιση.

⁹ Στην πρώτη του εφαρμογή ο νεοφιλελευθερισμός εφαρμόστηκε ως νεοφασισμός (Δοξιάδης, 2020)

ανεργία, πληθωρισμός, εργατικές αναταραχές) η επικράτηση των συντηρητικών πολιτικών δυνάμεων σε Ηνωμένο Βασίλειο και Η.Π.Α θα σηματοδοτήσει τη μετατόπιση της ιδεολογικής αντιπαράθεσης από τις έννοιες της ευημερίας και της διεύρυνσης των κοινωνικών δικαιωμάτων στο ζήτημα της επίλυσης της οικονομικής κρίσης. Στο στόχαστρο των πολιτικών και ιδεολογικών επιθέσεων που εξαπέλυσαν οι δυνάμεις αυτές θα βρεθεί ο διευρυμένος ρόλος του κράτους στον οικονομικό και κοινωνικό τομέα (Καλημερίδης, 2008:173-174). Σκοπός ήταν όπως επισημαίνει ο Harvey η ανατροπή του κεϋνσιανού συστήματος και η αντικατάστασή του με ένα νεοφιλελεύθερο μοντέλο (μαζί με όλο του το ιδεολογικό φορτίο) ως ένα μέσο για την καπιταλιστική τάξη να ανακτήσει τη φθίνουσα οικονομική της δύναμη και την εξασθενημένη πολιτική της εξουσία (Χάρβεϊ, 2019). Το νεοφιλελεύθερο μοντέλο προκρίνει την ενίσχυση του ανταγωνισμού σε κάθε πτυχή της δημόσιας ζωής, την απελευθέρωση των αγορών (αγαθών και υπηρεσιών, κεφαλαίου, επενδύσεων) και την προώθηση της επιχειρηματικότητας¹⁰ και των ιδιωτικοποιήσεων.

Θα μπορούσαμε επίσης να προσθέσουμε την απόσυρση του κράτους από την πρόνοια, την απαξίωση των συνδικάτων, την αγοραία εκπαίδευση ως ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους και όχι ως ιδιωτικοποίηση¹¹, τη σύλληψη των κρίσεων ως πεδίου δόξης λαμπρού για άντληση κερδών και μία φαινομενική ανυπαρξία εναλλακτικών επιλογών¹² (Τασσόγλου, 2022).

Η επικράτηση ενός τέτοιου μοντέλου σημαίνει πως τα κράτη συμφωνούν ή εξωθούνται να συμφωνήσουν:

- Στην υλοποίηση πολιτικών που ευνοούν τους κανόνες της αγοράς.
- Στη δραστική μείωση των δημοσίων δαπανών.

¹⁰ Σύμφωνα με την Βάκη (όπως αναφ. στο Δρόσος, 2022) η νεοφιλελεύθερη ιδεολογία μπορεί και θέτει υποχρεώσεις: την υποχρέωση να λειτουργώ ως υπεύθυνος επιχειρηματίας του εαυτού μου. Αν η ιδεολογία εγκαλεί τα άτομα ως υποκείμενα η νεοφιλελεύθερη ιδεολογία τα εγκαλεί ως υποκείμενα του επιχειρείν.

¹¹ Ο όρος ιδιωτικοποίηση σημαίνει την απόδοση στον ιδιωτικό τομέα επιχειρήσεων και οργανισμών που είχαν δημόσιο χαρακτήρα (π.χ σιδηρόδρομοι, τηλεπικοινωνίες, παροχή και διανομή ηλεκτρικής ενέργειας). Η δημόσια εκπαίδευση δεν ανήκει σε αυτή την κατηγορία. Δεν παραχωρούνται οι σχολικές μονάδες σε ιδιώτες. Αυτό που αλλάζει είναι ο τρόπος χρηματοδότησης των σχολείων. Τα δημόσια σχολεία, στις νεοφιλελεύθερης έμπνευσης μεταρρυθμίσεις, χρηματοδοτούνται αν τα επιλέξουν οι γονείς. Υπάρχει δηλαδή μια συνθήκη επιλεκτικής χρηματοδότησης ανάλογα με τις επιλογές των καταναλωτών (Θεριανός, 2016).

- Στον περιορισμό των κυβερνητικών ρυθμίσεων/νομοθεσιών.
- Στην αποδοχή της αντίληψη της ατομικότητας και της ατομικής ευθύνης¹³ (Τομπέα, 2021).

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον η δημόσια εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει αλώβητη. Ο Λαμπριανού (2019) διευκρινίζει ότι ούτε η προσαρμογή της εκπαίδευσης (δομή, περιεχόμενο, λειτουργία) στις ανάγκες της καπιταλιστικής οικονομίας ούτε η διαδικασία εμπορευματοποίησης και ιδιωτικοποίησης της είναι νεοφιλελεύθερες καινοτομίες και πρακτικές. Η «καινοτομία» του νεοφιλελευθερισμού έγκειται στην εμφάνιση και ριζοσπαστικοποίηση τέτοιων πρακτικών και ειδικότερα στη διεύρυνση της εφαρμογής αγοραίων πρακτικών σε πεδία του κοινωνικού βίου που μέχρι πρότινος δεν θεωρούνταν άμεσα αξιοποιήσιμα από το ιδιωτικό κεφάλαιο (Λαμπριανού, 2019). Η εμφάνιση αυτή δεν πραγματοποιήθηκε ίσως στο βαθμό που επιθυμούσαν οι θιασώτες των νεοφιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων εξαιτίας της δυναμικής φορέων όπως τα σοσιαλδημοκρατικά κόμματα που δεν είχαν ακόμα αποστασιοποιηθεί από την κοινωνική τους βάση, της εργατικής τάξης και των ισχυρών συνδικάτων της και του φοιτητικού κινήματος που κινητοποιούσε ακόμα οργανωμένα και μη σύνολα στον κόσμο της νεολαίας αλλά και στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό των σχολείων και πανεπιστημίων (Λαμπριανού, 2019).

Το σκηνικό μεταβλήθηκε ριζικά από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 όταν η κατάρρευση του ανατολικού συνασπισμού και το τέλος του ψυχρού πολέμου ισχυροποίησαν τη θέση του καπιταλισμού ως κυρίαρχο κοινωνικό σύστημα. Ο καθηγητής Διεθνούς Τραπεζικού Δικαίου και Χρηματοοικονομικών στο Πανεπιστήμιο του Εδιμβούργου Αιμίλιος Αυγουλέας σε συνέντευξη που παραχώρησε το 2018 στην Εφημερίδα των Συντακτών υποστηρίζει ότι «ενώ οι περισσότεροι

¹² Η περιβόητη TINA: "There is no alternative" (TINA) is a political slogan arguing that capitalism is the only viable system. The slogan is strongly associated with the policies and persona of the Conservative British prime minister Margaret Thatcher https://en.wikipedia.org/wiki/There_is_no_alternative

¹³ Η Θάτσερ είχε πει: «*There's no such thing as society. There are individual men and women and there are families*». https://el.wikiquote.org/wiki/Μάργκαρετ_Θάτσερ. Η θεώρηση αυτή συνιστά τη βασική μεθοδολογική αρχή για την ανάλυση των οικονομικών και κοινωνικών φαινομένων με βασική μονάδα ανάλυσης το ατομικώς δρών υποκείμενο, το οποίο επιλέγει στόχους και χρησιμοποιεί τα κατάλληλα μέσα για να τους επιτύχει (Γκίβαλος, 2023).

αναλυτές τοποθετούν την κυριαρχία του νεοφιλελευθερισμού στην εποχή των Ρέιγκαν και Θάτσερ και του περίφημου Washington Consensus¹⁴, οι δεκαετίες του 1990 και του 2000 είναι η εποχή που πραγματικά σιώπησε κάθε αντίθετη φωνή, δίνοντας στις νεοφιλελεύθερες οικονομικές πολιτικές όχι πλέον την πρωτοκαθεδρία (όπως στη δεκαετία του 1980), αλλά τη μονοκαθεδρία» (Ράλλη, 2018).

Η μονοκαθεδρία των νεοφιλελεύθερων πολιτικών στο πεδίο της εκπαίδευσης σήμαινε την αναδιάρθρωση της σε βάση επιχειρηματική. Με άλλα λόγια την υπαγωγή της στις ανάγκες του κεφαλαίου και την μεταμόρφωση της από δημόσιο-κοινωνικό αγαθό σε επιχειρηματική ευκαιρία. Κατά τον Γρόλλιο (2021:35) κύρια χαρακτηριστικά της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης είναι:

- Η περικοπή των δαπανών για τη δημόσια εκπαίδευση με στόχο την απαξίωση και την υποβάθμιση της και κατ' αυτό τον τρόπο την ενίσχυση της ιδιωτικής. Η δημόσια κατακεραυνώνεται ως σπάταλη, γραφειοκρατική, αναξιοκρατική και ότι δεν εξυπηρετεί τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και έτσι δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κεφαλαιοκρατικής συσσώρευσης.
- Η ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών καθώς θεωρούνται ιδιοτελείς και οκνηροί.
- Η διείσδυση επιχειρήσεων σε τομείς της δημόσιας εκπαίδευσης και η εφαρμογή ιδιωτικοοικονομικών κριτηρίων στη διοίκησή της.
- Η έμφαση σε όσα γνωστικά αντικείμενα παρέχουν δεξιότητες για την αγορά εργασίας και η υποβάθμιση εκείνων που έχουν κυρίως ανθρωπιστικό, καλλιτεχνικό και κοινωνικό περιεχόμενο.
- Η λειτουργία της εκπαίδευσης ως αγοράς με τις σχολικές μονάδες διαφοροποιημένες, κατηγοριοποιημένες και ανταγωνιστικές.

¹⁴ Ο όρος «Συναίνεση της Ουάσιγκτον» επινοήθηκε από τον Άγγλο οικονομολόγο John Williamson το 1989 και αναφέρεται σε ένα μείγμα οικονομικών πολιτικών (που περιελάμβανε ανάμεσα σε άλλα την ιδιωτικοποίηση κρατικών επιχειρήσεων, την δημοσιονομική πειθαρχία, την απελευθέρωση του χρηματοπιστωτικού τομέα και την άρση κάθε εμπορικού και επενδυτικού περιορισμού) για τις χώρες της Λατινικής Αμερικής που υιοθετήθηκε από τους διεθνείς οργανισμούς που εδρεύουν στην Ουάσιγκτον. Η Ουάσιγκτον αποτελεί την έδρα του ΔΝΤ, της Παγκόσμιας Τράπεζας και του Υπουργείου Οικονομικών των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, φορέων δηλαδή που αποτελούν τους μεγάλους “χρηματοδότες” της παγκόσμιας οικονομικής ανάπτυξης. Πρόκειται λοιπόν για μια συγχώνευση της πολιτικής, διοικητικής και τεχνοκρατικής Ουάσιγκτον. https://www.avgi.gr/politiki/207332_diethnis-oikonomiki-anaptyxi-h-synainesi-tis-oyasigkton (τελευταία πρόσβαση στις 14/4/2024).

- Η ενίσχυση της ιεραρχικής από τα πάνω αξιολόγησης της εκπαίδευσης, των μαθητών και των εκπαιδευτικών με σκοπό τον ολοκληρωτικό ιδεολογικοπολιτικό έλεγχό τους.

Επιπρόσθετα, τα εταιρικά πρότυπα ανταγωνισμού, λογοδοσίας και μέτρησης στην εκπαίδευση και η συνεχής ανασφάλεια σε συνδυασμό με την απώλεια σεβασμού για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών αποτελούν διεθνείς τάσεις όπως αναφέρει ο Apple (2020:10).

Το ζητούμενο σε κάθε περίπτωση είναι να παρουσιαστεί η δημόσια εκπαίδευση ως προβληματική και αναποτελεσματική. Όσο περισσότερο επιτυγχάνεται κάτι τέτοιο τόσο περισσότερο θα παρεμβαίνει ο ιδιωτικός τομέας για να «διορθώσει» τα πράγματα μέσω της συγκρότησης, διεύρυνσης και εμβάθυνσης των εκπαιδευτικών αγορών και της επακόλουθης οικονομικής αξιοποίησης των φορέων και των προϊόντων τους, που στις συνθήκες του κεϋνσιανού κράτους πρόνοιας ανήκαν στο δημόσιο τομέα και θεωρούνταν ακόμη δημόσια αγαθά. Οι νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις όμως δεν αποσκοπούν στην πλήρη ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης, αλλά στην προσαρμογή και υποταγή της στη λογική της αγοράς προκειμένου να τεθεί (η δημόσια εκπαίδευση) στη διάθεση του κεφαλαίου για εντατικότερη αξιοποίηση (Λαμπριανού, 2019).

Η εκπαίδευση εν ολίγοις εμπορευματοποιείται και θεωρείται όχι μόνο χώρος ιδεολογικής επιρροής αλλά και πλουτισμού. Το σχολείο δηλαδή γίνεται πεδίο όχι μόνο οικοδόμησης της αστικής ηγεμονίας αλλά και κερδοφορίας του κεφαλαίου (Καλημερίδης, 2012). Οι μαθητές και γονείς αποτελούν τους καταναλωτές και το σχολείο τον οργανισμό που οφείλει να λειτουργεί ως επιχειρηματική μονάδα. Η εκπαίδευση, υπό τη νεοφιλελεύθερη οπτική, όταν παρέχεται από κρατικούς οργανισμούς είναι χαμηλής ποιότητας και δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των «πελατών» καθώς είναι δέσμη γραφειοκρατικών διαδικασιών και «αιχμάλωτη των παραγωγών». Καθοδηγείται, δηλαδή, από τα συμφέροντα του προσωπικού της, των παραγωγών των υπηρεσιών της και όχι από εκείνα των αποδεκτών τους (Ball & Youdell, 2008:14).

Οι μαθητές από την πλευρά τους είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες τους, την εκπαιδευτική και εν συνεχεία την επαγγελματική τους πορεία. Η κοινωνική τους προέλευση αγνοείται ή αποσιωπάται. Είναι υπεύθυνοι ως εξατομικευμένες οντότητες να αυξήσουν τα πλεονεκτήματά τους στην αγορά. Είναι

υπεύθυνοι για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που «παράγουν» και συνεπώς ευθύνονται και για τις ανισότητες. «Ο ανταγωνισμός και η αγορά προϋποθέτουν χαμένους και κερδισμένους και η αριστεία/ποιότητα προϋποθέτει καλούς και κακούς μαθητές/εκπαιδευτικούς/σχολεία» (Savage, 2011 όπως αναφ. στο Παπαποστόλου, 2022:14).

1.2 Η απήχηση και η εφαρμογή των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών.

Η νεοφιλελεύθερη ρητορική είναι μια ρητορική της αγοράς που εκτείνεται σε όλους τους τομείς της κοινωνικής οργάνωσης και φυσικά και στην εκπαίδευση. Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές στην εκπαίδευση εδραιώθηκαν και έγιναν ηγεμονικές επειδή κατάφεραν να μεταβάλλουν τη συνείδηση και τις παραστάσεις μεγάλου μέρους του κοινωνικού σώματος γύρω από την πραγματικότητα και το περιεχόμενο θεμελιακών εννοιών όπως η δημοκρατία και η έννοια του πολίτη (Ρέππας, 2017· Apple, 1999) ανατρέποντας παράλληλα την παγιωμένη αντίληψη της ισότητας των ευκαιριών. Η τελευταία αντικαταστάθηκε από ένα καθαρά ατομικιστικό πρότυπο ισότητας θεμελιωμένο στα ιδεολογήματα του ανταγωνισμού και της αξιοκρατίας, ταυτίζοντας, παράλληλα, την ελευθερία με την αγορά (Kymlicka, 2010· Λεοντσίνη, 2005· Πέτρου, 2011 όπως αναφ. στο Παπαδόπουλος, 2016). Εφόσον η ελευθερία ταυτίζεται με την αγορά η κατάκτηση της αποκρυσταλλώνεται ως ικανοποίηση καταναλωτικών επιθυμιών και όχι ως διεύρυνση των κοινωνικών δικαιωμάτων και ελευθεριών (Ρέππας, 2017).

Έχοντας ως προμετωπίδα την ατομική ελευθερία ο νεοφιλελευθερισμός κατόρθωσε να εκφράσει ευρύτερα συμφέροντα, λόγους και πολιτικούς σχεδιασμούς εντός της κοινωνίας των πολιτών, τα οποία σε σημαντικό βαθμό είχαν υποχωρήσει στις συνθήκες του μεταπολεμικού ταξικού συμβιβασμού. Στις ΗΠΑ για παράδειγμα η νεοφιλελεύθερη ιδεολογία είχε απήχηση σε ομάδες και κοινότητες όπως της χριστιανικής δεξιάς, των προοδευτικών φεμινιστριών και των μαύρων κοινοτήτων, οι ταυτότητες και τα προτάγματα των οποίων είχαν αγνοηθεί από το ισχύον ταξικό σχέδιο, το οποίο κατά βάση ανάγονταν στους λευκούς άνδρες (Apple 2001, 2006 όπως αναφ. στο Robertson, 2015).

Ο δικαιωματικός λόγος περί ελευθερίας και επιλογής κινητοποιήθηκε επίσης για το άνοιγμα πρώην κρατικών σφαιρών σε άλλους παράγοντες/υποκείμενα

προσφέροντας την δυνατότητα δημιουργίας νέων θεσμών - όπως στην περίπτωση των charter schools - στη βάση μιας αγοραίας επιχειρηματολογίας (Ford, 2006 όπως αναφ. στο Robertson, 2015).

Παράλληλα στο νεοφιλελεύθερο λόγο ότι εμπίπτει στη δημόσια σφαίρα βάλλεται ως αντιπαραγωγικό, γραφειοκρατικό και αναχρονιστικό. Η ιδιωτική πρωτοβουλία είναι αναγκαστικά ωφέλιμη, ενώ η δημόσια είναι αναγκαστικά επιβλαβής (Apple, 2020). Τα δημόσια σχολεία εν προκειμένω κατηγορούνται ως «μαύρες τρύπες» στις οποίες σπαταλούνται χρήματα χωρίς να παράγεται το επιθυμητό αποτέλεσμα (Apple, 1999) και δίχως να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και των γονιών τους. «Η ρητορική της κρίσης του εκπαιδευτικού συστήματος κατασκευάζει τελικά, την ιδέα ότι η εκπαίδευση βρίσκεται σε κρίση, τουλάχιστον στο μυαλό των πολλών». (Παπαποστόλου, 2022:12). Ας μην ξεχνάμε ότι οι κρίσεις προλειαίνουν το έδαφος για την έγκριση αμφιλεγόμενων ως προς τα κίνητρα και τα αποτελέσματα τους πολιτικών οι οποίες νομιμοποιούνται και εφαρμόζονται στο όνομα αυτών των κρίσεων. Συνδυαστικά με την κριτική στα δημόσια σχολεία είναι απαραίτητο να πειστεί η κοινωνική πλειοψηφία πως οι εκπαιδευτικοί τους είναι φυγόπονοι, γραφειοκράτες και η μισθοδοσία τους δαπανηρή για το δημόσιο. Στην Ελλάδα για παράδειγμα εκθέσεις και στοιχεία που προέρχονται από οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ εργαλειοποιούνται από μερίδα των ΜΜΕ για να παρουσιαστούν οι εκπαιδευτικοί ή/και οι συνδικαλιστικές ηγεσίες τους ως υπεράριθμοι, τεμπέληδες, βολεμένοι και «μαχητές της οπισθοδρόμησης» (Στούπας, 2013· Λακασάς, 2022· Παπαναγιώτου, 2022).

Εξάλλου, η κοινωνική νομιμοποίηση και η εφαρμογή των νεοφιλελεύθερων ιδεών και πολιτικών δεν βασίζεται μόνο στην κοινωνική αποδοχή αξιών όπως η ισότητα, η ελευθερία και η επιλογή. Είναι απαραίτητο να επιστρατευτούν και «επιστημονικές ιδέες αλλά και πολύ κοινά αποδεκτές αντιλήψεις με τη βοήθεια φίλα κείμενων στις νεοφιλελεύθερες ιδέες ακαδημαϊκών και δεξαμενών σκέψης, που δραστηριοποιούνται συνήθως υπό την αιγίδα μεγάλων φιλανθρωπικών ιδρυμάτων» (Verger et al, 2017, όπως αναφ. στο Παπαποστόλου, 2022:13) ενώ η διάδοση των πολιτικών αυτών οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο ότι υιοθετήθηκαν, υποστηρίχθηκαν και προωθήθηκαν από διεθνείς και υπερεθνικούς οργανισμούς (Καντζάρα, 2018).

Οι διεθνείς οργανισμοί παρά τις συγκεκριμένες διαφορές σε επίπεδο συγκρότησης και σε επίπεδο κοινωνικοπολιτικών και κρατικών συσχετισμών στο εσωτερικό τους έχουν καίρια συμβολή στην προσπάθεια μετρησιμότητας και στατιστικοποίησης του

παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και της σύνδεσης της ποιότητας του με οικονομικά μετρήσιμα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης (Παπαβασιλείου, 2015· Καλημερίδης, 2019). Παρόλο που ιστορικά, έχουν διαφορετικές προσεγγίσεις για την εκπαιδευτική πολιτική «όλο και περισσότερο κάνουν λόγο για πιθανότητες μεταρρύθμισης με παρόμοιους τρόπους και προωθούν παρόμοιες ατζέντες μεταρρύθμισης, αν και χρησιμοποιούν κάπως διαφορετικά πολιτικά λεξιλόγια» (Ball & Youdell, 2008:90). Αποτελούν τη «διεθνή του εκπαιδευτικού νεοφιλελευθερισμού» που στη βάση μετρήσιμων, φαινομενικά αντικειμενικών ποσοτικών δεδομένων και ενιαίων κριτηρίων συγκρισιμότητας προβάλλουν και γενικεύουν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πρότυπα και πρακτικές δίχως να λαμβάνουν υπόψη το διαφοροποιημένο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Καλημερίδης, 2019). Τα αποτελέσματα διαγωνισμών τύπου PISA¹⁵, που τυγχάνουν ιδιαίτερης προβολής στα ΜΜΕ, χρησιμοποιούνται για την υλοποίηση της αναδιάρθρωσης του δημόσιου σχολείου στη βάση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων όπως είναι η επιβολή αυστηρών μορφών αξιολόγησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών, η μείωση των εκπαιδευτικών δαπανών, η αλλαγή των εργασιακών σχέσεων των εκπαιδευτικών και η επιβολή των αρχών του νέου δημόσιου μανάτζμεντ, όπου κυριαρχεί η έννοια της σχολικής αυτονομίας και η έμφαση στις δεξιότητες και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας υπό την ηγεμονία της μαθητείας, σε αντιπαράθεση με την ολοκληρωμένη γνώση και μόρφωση (Καλημερίδης, 2019).

1.3 Ο νεοφιλελευθερισμός και η λειτουργία του σχολείου.

Ο Saltman εξετάζοντας τη λειτουργία του σχολικού συστήματος των Η.Π.Α αποφαινεται πως η εταιρική σχολική μεταρρύθμιση ή αλλιώς η νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική αναδιάρθρωση (corporate school reform ή neoliberal educational restructuring) εκτείνεται σχεδόν σε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης (Saltman, 2014).

¹⁵ Σύμφωνα με την περιγραφή του ΙΕΠ: «Το Διεθνές Πρόγραμμα PISA για την Αξιολόγηση των Μαθητών (Programme for International Student Assessment) είναι μία Εκπαιδευτική Έρευνα που διεξάγεται κάθε τρία χρόνια (από το 2000 έως σήμερα) και που υλοποιείται από διεθνή ερευνητικά ιδρύματα υπό την οργάνωση της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ..[.]..συλλέγει πληροφορίες για τις επιδόσεις των 15χρονων συμμετεχόντων μαθητών και, την ίδια στιγμή, ανιχνεύει όψεις και δυνατότητες της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση». <https://iep.edu.gr/pisa/> (πρόσβαση στις 9/12/2023).

Στο επίπεδο της διοίκησης για παράδειγμα οι εταιρείες διαχείρισης σχολείων (educational management organizations, ή EMOs) που διαχειρίζονται κυρίως σχολεία ειδικής συμφωνίας (charter schools) αντλούν κέρδη περικόπτοντας μισθούς των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικούς πόρους (educational resources) εγκαθιδρύοντας καθεστώς εργασιακής επισφάλειας την ίδια στιγμή που εκδίδουν βιβλία και οδηγούς προετοιμασίας για εξετάσεις επωφελούμενοι από -αλλά και προωθώντας τις- τυποποιημένες εξετάσεις και την τυποποίηση του αναλυτικού προγράμματος (Saltman, 2014). Είναι ξεκάθαρη η τάση στις Η.Π.Α η διοίκηση της εκπαίδευσης να αφαιρείται σταδιακά από τους δασκάλους και να τίθεται στα χέρια του οργανωμένου επιχειρηματικού τομέα (Νικολακάκη, 2022). Οι κυριότερες εταιρίες διαχείρισης σχολείων¹⁶ οι οποίες διαπλέκονται με πολιτικούς παράγοντες και μεγάλα φιλανθρωπικά ιδρύματα (π.χ. Walton Family Foundation, Bill and Melinda Gates Foundation) απολαμβάνουν νομοθετικής¹⁷, χρηματοδοτικής, μιντιακής και πολιτικής στήριξης (Vergier et. al, 2017) νοθεύοντας τον ανταγωνισμό από τα άλλα σχολεία και εξαναγκάζοντας όλο και περισσότερα εξ αυτών να υπαχθούν σε αυτές προκειμένου να επιβιώσουν. Σε αρκετές περιπτώσεις οι ιδιοκτήτες των κερδοσκοπικών εταιριών διαχείρισης συνάπτουν συμβόλαια με άλλες εταιρείες των οποίων είναι ιδιοκτήτες (Burris & Cimarusti 2022). Η Academica, για παράδειγμα, έχει πενήντα έξι διαφορετικές εταιρείες εγγεγραμμένες σε μία μόνο διεύθυνση (6340 Sunset Drive)¹⁸ και εβδομήντα εταιρείες εγγεγραμμένες σε άλλη διεύθυνση (6457 Sunset Drive)¹⁹, συμπεριλαμβανομένων εταιριών ακινήτων, εταιριών χαρτοφυλακίου αλλά και εταιριών χρηματοδότησης.

Με ανάλογο τρόπο διοικούνται και οι Ακαδημίες στην Βρετανία. Πρόκειται για σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο αλλά

¹⁶ Οι επτά μεγαλύτερες αλυσίδες είναι οι: Academica, National Heritage Academies, The Leona Group, K12 Inc., Charter Schools USA, Pansophic Learning/ACCEL, και Pearson/Connections Academy

¹⁷ Νομικοί που εργάζονται για τα μεγάλα φιλανθρωπικά ιδρύματα συντάσσουν ευνοϊκούς νόμους υπέρ των σχολείων αυτών και εν συνεχεία χρησιμοποιώντας τις πολιτικές διασυνδέσεις τους πιέζουν για την ψήφιση τους (Vergier et al, 2017:330,331).

¹⁸ Η λίστα των 56 εταιριών:
<https://search.sunbiz.org/Inquiry/CorporationSearch/SearchResults?inquiryType=Address&searchTerm=6340%20Sunset%20Dr> (πρόσβαση στις 2/1/2024)

¹⁹ Η λίστα των 70 εταιριών:
<https://search.sunbiz.org/Inquiry/CorporationSearch/SearchResults?inquiryType=Address&inquiryDirectionType=PreviousList&searchNameOrder=BUDASCHOOLDEVELOPMENT%20L200003878630&SearchTerm=6457%20Sunset%20Drive&entityId=L20000387863&listNameOrder=BUDASCHOOLDEVELOPMENT%20L200003878630> (πρόσβαση στις 2/1/2024).

διευθύνονται από εξωτερικούς σπόνσορες στη βάση μιας οικονομικής συμφωνίας με το υπουργείο (Καλημερίδης, 2017β). Η λογική που διέπει αυτή τη πρακτική είναι ότι ο ανταγωνισμός ανάμεσα σε αυτές τις εταιρείες και στα σχολεία που διαχειρίζονται θα φέρει την καινοτομία και τη λογοδοσία στο σχολικό σύστημα που έχει βαλτώσει από τη γραφειοκρατία (Santone, 2019).

Στο επίπεδο της αποστολής της εκπαίδευσης, κυριαρχεί η οικονομική ορθολογικότητα. Τα σχολεία έχουν ως κύρια αποστολή τους να προετοιμάσουν αποτελεσματικούς εργαζομένους ικανούς να επιλύουν προβλήματα στα πλαίσια της παγκόσμιας ανταγωνιστικής οικονομίας, την ώρα που οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποδεικνύουν την επάρκεια τους, μέσα από τα αποτελέσματα των μαθητών σε εθνικά (π.χ. SATs στο Ηνωμένο Βασίλειο) και διεθνή τεστ (π.χ. PISA, TIMSS, PIRLS) τα οποία υποτίθεται καταγράφουν την “προστιθέμενη αξία” που παράγει η διδασκαλία (Robertson, 2015). Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αλλά και το σύνολο της σχολικής κοινότητας εκπαιδεύονται στο να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως απομονωμένες ατομικότητες που βρίσκονται σε συνεχή ανταγωνισμό, ως πωλητές ανθρώπινου κεφαλαίου σε έναν κόσμο στον οποίο υπάρχουν νικητές και ηττημένοι. Όσοι αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν σε αυτόν τον ανταγωνισμό δεν έχουν δικαιολογίες. Είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την αποτυχία τους (De Lissouy, 2013). Το σχολείο από την πλευρά του οφείλει να είναι ανταγωνιστικό μιας και ο εκπαιδευτικός ανταγωνισμός δεν είναι παρά το στάδιο προετοιμασίας για τον οικονομικό ανταγωνισμό (Saltman, 2014).

Σε επίπεδο κουλτούρας και εκπαιδευτικής πρακτικής τα σχολεία γίνονται αντιληπτά ως επιχειρήσεις και λειτουργούν αναλόγως. Διαφημίζουν τις υπηρεσίες²⁰ τους προς προσέλκυση πελατών και επιδιώκουν τη μείωση του κόστους λειτουργίας τους και τη μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα. Η αντίληψη αυτή αποτυπώνεται στην πίεση για τυποποίηση στα αναλυτικά προγράμματα, στις εξετάσεις, στις μεθόδους διδασκαλίας, για προσχεδιασμένα μαθήματα (scripted lessons) και στο να γίνουν οι δάσκαλοι πιο αποδοτικοί. Σε αυτή τη λογική η διδασκαλία νοείται ως παραγωγική διαδικασία που μπορεί να επιταχυνθεί και να γίνει πιο αποτελεσματική με τη χρήση αναβαθμισμένων τεχνικών και την παροχή κινήτρων (χρηματικά

²⁰ Για παράδειγμα το Chicago International Charter School (CICS) διαφημίζεται ως σχολείο που προετοιμάζει για την φοίτηση στο κολλέγιο (College-prep charter school), που προσφέρει μεγαλύτερης διάρκειας σχολική ημέρα και αντίστοιχα παρατεταμένο σχολικό έτος (Longer school day and year) και πλήθος εξωσχολικών δραστηριοτήτων (Robust afterschool activities) (Lamberti, 2014).

μπόνους) σε δασκάλους αν οι μαθητές σημειώσουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Saltman, 2009). Οι επιδόσεις των μαθητών αποτελούν το βασικό κριτήριο αξιολόγησης των δασκάλων και αποτυπώνουν την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών του σχολείου. Τα ποιοτικά σχολεία θα χρηματοδοτούνται από το κράτος αφού θα τα επιλέγουν οι γονείς εξασκώντας το δικαίωμα επιλογής σχολείου μέσω π.χ. επιταγών εκπαίδευσης (vouchers). Σύμφωνα με τον Τάσο Ι. Αβραντίνη, συγγραφέα του βιβλίου “Εκπαίδευση: Ελεύθερη επιλογή”:

«Εάν υπάρχει ένα μέτρο που διευρύνει από οποιοδήποτε άλλο το φάσμα των εκπαιδευτικών επιλογών των γονέων, διατηρώντας την ευθύνη του κράτους για τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, δεν είναι άλλο από την προσωπική επιταγή εκπαίδευσης(...). Η ελεύθερη επιλογή σχολείου δημιουργεί άμιλλα, πραγματικό ανταγωνισμό: Τα σχολεία αναζητούν καλύτερους δασκάλους και αναγκάζονται να προσφέρουν καλύτερες υπηρεσίες εκπαίδευσης με λιγότερο κόστος²¹» (Μακεδονία, 2017).

Στα σχολεία που λειτουργούν με όρους αγοράς είναι σύνηθες για να επιτευχθεί η μείωση του κόστους να «ασκείται πίεση για την αντικατάσταση των εργαζόμενων με φτηνότερους ή για τη σύναψη βραχυπρόθεσμων συμβάσεων ή για την καθιέρωση συστημάτων σύνδεσης της αμοιβής με την απόδοση» (Ball & Youdell, 2008:16).

Η εμπορευματοποίηση της λειτουργίας των σχολείων μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές. Ο Molnar (2005· Molnar et. al, 2013· Molnar & Boninger, 2020) παραθέτει τις επτά κύριες μορφές εμπορευματοποίησης ή αλλιώς κατηγορίες σύμπραξης ιδιωτικών επιχειρήσεων και σχολείων στις Η.Π.Α:

1. *Αποκλειστικές συμφωνίες (Exclusive Agreements):* Πρόκειται για συμφωνίες ανάμεσα σε σχολεία και επιχειρήσεις μέσω των οποίων οι επιχειρήσεις αποκτούν το αποκλειστικό δικαίωμα να πωλούν και να διαφημίζουν τα προϊόντα ή τις υπηρεσίες τους στο σχολείο ή στη σχολική περιφέρεια με αντάλλαγμα ένα ποσοστό από τα κέρδη. Τέτοιου τύπου συμφωνίες μπορεί να περιλαμβάνουν και την αποκλειστική προμήθεια

²¹ <https://www.makthes.gr/opseis-toy-neofilelytherismoy-stin-ekpaideysio-thesmos-ton-koyponion-kai-tis-eleytheris-epilogis-scholeiou-152185>

ενός προϊόντος ή υπηρεσίας υπό τη μορφή χορηγίας-διαφήμισης στο πλαίσιο κάποιας δραστηριότητας σχολικού αθλητισμού.

2. *Έρανοι (Fundraising)*: Προγράμματα που συνδέουν τα σχολεία και εθελοντικές ομάδες γύρω από αυτά (π.χ. Parent-Teacher Association) με επιχειρήσεις προκειμένου να πουληθούν αγαθά και υπηρεσίες για λογαριασμό των σχολείων.
3. *Ηλεκτρονικό marketing*: Προμήθεια προγραμμάτων λογισμικού ή ηλεκτρονικού εξοπλισμού με αντάλλαγμα τη παροχή του δικαιώματος να διαφημίζουν οι εμπλεκόμενες επιχειρήσεις τα προϊόντα τους στους μαθητές, στο σχολείο και γενικά στα μέλη της σχολικής κοινότητας.
4. *Εκχώρηση σχολικών εγκαταστάσεων (appropriation of space)*: Τα σχολεία εκχωρούν –έναντι αμοιβής– δικαιώματα χρήσης σχολικών χώρων, υλικών και εγκαταστάσεων (π.χ. στέγες, τοίχοι, πίνακες ανακοινώσεων, σχολικά βιβλία) σε επιχειρήσεις ώστε αυτές να προβάλλουν διαφημιστικά μηνύματα ή το εμπορικό τους σήμα.
5. *Χρηματοδοτούμενο εκπαιδευτικό υλικό (sponsored educational materials)*: Πρόκειται για εκπαιδευτικό υλικό που προσφέρουν επιχειρήσεις ή εμπορικές ενώσεις και θεωρητικά είναι διδακτικά αξιοποιήσιμο αλλά ταυτόχρονα έχει διαφημιστικό χαρακτήρα. Για παράδειγμα το 2003 η εταιρεία New Line Cinema μοίρασε σε χιλιάδες σχολεία ένα εκπαιδευτικό οδηγό ο οποίος παρέπεμπε σε ταινία που επρόκειτο να κυκλοφορήσει στο τέλος της χρονιάς.
6. *Προγράμματα παροχής κινήτρων (incentive programs)*: Εταιρικά προγράμματα παροχής χρημάτων, αγαθών ή υπηρεσιών σε επίπεδο σχολείου ή περιφέρειας. Μπορεί να αφορούν μαθητές γονείς ή εκπαιδευτικούς που ανταμείβονται για συγκεκριμένες ενέργειες (όπως το να καταναλώνουν επιλεγμένα προϊόντα ή να συλλέγουν αποδείξεις από επιλεγμένα καταστήματα) ή για την επίτευξη αποτελεσμάτων (π.χ. επιδόσεις σε γραπτές δοκιμασίες).
7. *Χρηματοδότηση προγραμμάτων και δραστηριοτήτων (sponsorship of programs and activities)*: Εταιρείες πληρώνουν ή επιδοτούν σχολικά γεγονότα και δραστηριότητες υπό τον όρο να συνδέονται εμπορικά με αυτά.

Συμπληρωματικά η Peralta (2015) αντλώντας από το έργο του Molnar προσθέτει ως κατηγορία:

- *Τις δωρεές εκ μέρους πλούσιων ατόμων και επιχειρήσεων (corporate and wealthy individual donations)*²² καθώς υποστηρίζει πως είναι διογκούμενη τάση. Οι δωρεές αυτές δεν είναι ιδεολογικά και πολιτικά ουδέτερες. Κινούνται στη κατεύθυνση της ιδιωτικοποίησης και εμπορευματοποίησης της σχολικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα το 2009 το ίδρυμα Gates δώρισε \$60 εκατομμύρια δολάρια σε 5 οργανισμούς διαχείρισης charter school του Los Angeles με σκοπό την ανάπτυξη συστημάτων ανταμοιβής βάσει απόδοσης (merit-based pay systems) των εκπαιδευτικών. Η βαθμολογία των μαθητών στα τεστ θα καθόριζε εν μέρει την απόδοση και άρα και την ανταμοιβή τους. Το 2012 δώρισε \$25 εκατομμύρια σε charter schools 7 πόλεων με στόχο την ενίσχυση της συνεργασίας ανάμεσα στον συγκεκριμένο τύπο αυτόνομων σχολείων και στα παραδοσιακά δημόσια. Στο ίδιο μοτίβο και το Walton Family Foundation (WFF) που π.χ. το 2011 δώρισε \$159 εκατομμύρια δολάρια σε 16 πόλεις των Η.Π.Α για να προωθήσει τη σχολική επιλογή και ιδιαίτερα τα charter schools (Peralta, 2015:312).

Ο Καρύδας (2019) υποστηρίζει ότι η λειτουργία των σχολείων υπό την επιρροή των νεοφιλελεύθερων πολιτικών εμφανίζει ως τάσεις:

- ❖ Την έμφαση στην αριστεία και στις ατομικές ικανότητες/δυνατότητες των μαθητών και μαθητριών.
- ❖ Την αποσιώπηση της επίδρασης που έχει στην επίδοση των μαθητών η κοινωνική τους προέλευση.
- ❖ Την έμφαση στις εξετάσεις και τα τεστ δεξιοτήτων.
- ❖ Τη συνεχή αξιολόγηση δομών, εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και σχολείων.
- ❖ Την λογοδοσία σχολείων και εκπαιδευτικών.
- ❖ Την έμφαση στην αυτονομία (κυρίως οικονομική) των σχολείων.
- ❖ Τη σύνδεση της δημόσιας χρηματοδότησης των σχολείων με τις επιλογές των γονέων, τις επιδόσεις των μαθητών και τις δράσεις των σχολείων.

²² Την «Νέα εκπαιδευτική φιλανθρωπία» σύμφωνα με το ομώνυμο έργο των Hess & Henig (2015)

- ❖ Τη σύνδεση των σχολείων με τις επιχειρήσεις και την ενδεχόμενη χρηματοδότηση τους από αυτές.

1.4 Η αποκέντρωση στην εκπαίδευση ως εργαλείο του νεοφιλελευθερισμού.

Η αποκέντρωση στην εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως μια διαδικασία εκχώρησης εξουσίας, ευθύνης και αρμοδιοτήτων σχετικά με την κατανομή και χρήση πόρων (π.χ. οικονομικών πόρων, ανθρώπινου δυναμικού, εκπαιδευτικών πόρων-προγραμμάτων σπουδών) από ανώτερο σε κατώτερο ιεραρχικό επίπεδο ή αλλιώς από το κεντρικό κυβερνητικό επίπεδο στο τοπικό-σχολικό (Zajda, 2006).

Οι τρεις βασικές μορφές που προσλαμβάνει είναι:

- α) Η Αποσυγκέντρωση (Deconcentration): δηλαδή η παραχώρηση αρμοδιοτήτων και καθηκόντων όχι όμως εξουσίας από κεντρικές σε περιφερειακές-τοπικές αρχές.
- β) Η Εξουσιοδότηση (Delegation): δηλαδή η εκχώρηση εξουσίας για την λήψη αποφάσεων από προϊσταμένους σε υφισταμένους (με την προϊστάμενη αρχή εξυπακούεται να έχει την δυνατότητα να την άρει αν το αποφασίσει).
- γ) Η Μεταβίβαση (Devolution): που σημαίνει την μεταβίβαση εξουσίας και ευθύνης σε μια αυτόνομη μονάδα – σχολική εν προκειμένω – που μπορεί να δρα ανεξάρτητα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το κράτος έχει συντονιστικό, επιτελικό ρόλο και οι γονείς-κοινωνία έχουν ουσιαστική συμμετοχή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Παπακωνσταντίνου, 2012· Hanson, 2006).

Οι αποκεντρωτικές τάσεις των συστημάτων διοίκησης, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού, εμφανιστήκαν στα τέλη της δεκαετίας του 1970 σε συνθήκες οικονομικής κρίσης και υπό την επίδραση της νεοφιλελεύθερης κριτικής στο κράτος το οποίο κατηγορούνταν ως συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό, δαπανηρό και αναποτελεσματικό (Κατσαρός, 2008 · Μαυρικάκης & Πυργιωτάκης, 2016). Αρκετοί ερευνητές (Bray, 1999· Hanson, 1995· King ,1998· Zajda , 2003 όπως αναφ. στο Zajda, 2006) βέβαια σημειώνουν ότι δεν υπάρχει απόλυτη πολιτική και διοικητική αποκέντρωση μιας και οι πολιτικές αποφάσεις που αφορούν ζητήματα όπως η χρηματοδότηση, το προσωπικό και η στελέχωση των δόμων του εκπαιδευτικού συστήματος έχουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό συγκεντρωτικό χαρακτήρα.

Πάντως, πριν από τη δεκαετία του 1980 η αποκέντρωση στην εκπαίδευση δεν ήταν διαδεδομένη. Το γιατί έφτασε να θεωρείται τις τελευταίες δεκαετίες πανάκεια οφείλεται σύμφωνα με τον Daun (2007) σε παράγοντες όπως: η οικονομική κρίση και

η αδυναμία των κυβερνήσεων να χρηματοδοτούν επαρκώς τα εκπαιδευτικά συστήματα, σε παράγοντες πολιτισμικούς (cultural), στην εξασθενημένη νομιμοποίηση του κράτους/δημόσιου τομέα, στην υπερδιόγκωση-υπερφόρτωση του κράτους (state overload), στη μειωμένη απόδοση (performance) των εκπαιδευτικών συστημάτων και στη παγκόσμια-διεθνή πίεση. Οι McGinn & Welsh (1999 όπως αναφ. στο Majhanovich, 2009) υπογραμμίζουν τον αυξανόμενο ρόλο των αγορών σε συνδυασμό με την πίεση για μειωμένο ρόλο των κεντρικών κυβερνήσεων, την επικράτηση ενός νέου οικονομικού παραδείγματος που ενθαρρύνει την ιδιωτικοποίηση και την εμπλοκή Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων στην εκπαίδευση ως απάντηση στην αύξηση του μαθητικού πληθυσμού καθώς και την ανάπτυξη νέων τεχνολογιών επικοινωνίας που καθιστούν δυνατό τον έλεγχο σε αποκεντρωμένα συστήματα διοίκησης. Οι παράγοντες αυτοί διαπλέκονται σε κλίμακα που διαφέρει από χώρα σε χώρα.

Για τις χώρες υψηλού εισοδήματος η συνηθέστερη πρακτική είναι η εκχώρηση (deregulation) “οικονομικής/δημοσιονομικής ευθύνης” (fiscal responsibility) από το κεντρικό ή το περιφερειακό επίπεδο στο σχολικό με την ταυτόχρονη όμως διασφάλιση του συγκεντρωτισμού στα προγράμματα σπουδών και στις μεθόδους αξιολόγησης-αποτίμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενώ στις χώρες χαμηλού εισοδήματος (π.χ. χώρες Υποσαχάριας Αφρικής) συνηθίζεται η αποσυγκέντρωση (deconcentration) κεντρικών κρατικών λειτουργιών και ο επιμερισμός των δαπανών με τις τοπικές κοινωνίες (Daun, 2007).

Ανεξάρτητα από τον τύπο ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αποκέντρωσης ο έλεγχος από την κεντρική διοίκηση δεν είναι στις περισσότερες περιπτώσεις χαλαρός. Τουναντίον, παίρνει τη μορφή της «ανταμοιβής» ή της «τιμωρίας» προς τις τοπικές κοινότητες και τα σχολεία για το βαθμό στον οποίο έχουν ανταποκριθεί σε προκαθορισμένα πρότυπα ποιότητας-απόδοσης. Η καθιέρωση και η εξάπλωση ελεγκτικών μηχανισμών και διαδικασιών επιτήρησης μέσω της αυστηρότερης αξιολόγησης εκπαιδευτικών, μαθητών, δομών και εκπαιδευτικού έργου εντάσσεται σε αυτή τη λογική. Οι νεοφιλελεύθερες αποκεντρωτικές μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση μετασχηματίζουν τον παραδοσιακή κρατική γραφειοκρατία καθιερώνοντας νέου τύπου ρυθμιστικές πρακτικές. Η διαχειριστική αποκέντρωση και η αυτονομία είναι επιθυμητές μόνο όταν συνδυάζονται με μέτρα όπως τα προκαθορισμένα κριτήρια επίδοσης και οι ταξινομήσεις-κατηγοριοποιήσεις σχολείων

στο πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής αγοράς. Ο συγκεντρωτισμός είναι «στοχοκεντρικός και αξιολογικός και η αποκέντρωση διοικητική και διαχειριστική» (Καλημερίδης, 2008:196). Η αποκέντρωση, προϋποθέτοντας ανάληψη χρηματοδοτικών υποχρεώσεων και εξεύρεσης πόρων από την τοπική κοινωνία και την καθιέρωση εκπαιδευτικών αγορών μέσω του μηχανισμού της σχολικής επιλογής, προλειαίνει το έδαφος για την είσοδο ιδιωτικών συμφερόντων στα σχολικά συστήματα. Η εμπέδωση και εφαρμογή αγοραίων κανόνων και μηχανισμών στη σχολική εκπαίδευση υποτίθεται ότι θα έχει θετικό αντίκτυπο στις μαθητικές επιδόσεις. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε με βάση τα αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA του 2015 και αξιοποιούσε δεδομένα 65 χωρών δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση της αποκέντρωσης με τις μαθητικές επιδόσεις (Kameshwara et. al, 2020). Οι Daun & Siminou (2009) εστιάζοντας στη σχέση ανάμεσα στην αποκέντρωση και την λειτουργία αγοραίων μηχανισμών στα εκπαιδευτικά συστήματα 6 ευρωπαϊκών χωρών (Τσεχία, Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα και Σουηδία) δεν διαπίστωσαν άμεση σχέση του βαθμού συγκεντρωτικής/αποκεντρωτικής διακυβέρνησης με τις μαθητικές επιδόσεις. Στο ίδιο συμπέρασμα είχε καταλήξει παλαιότερα και ο Hanson (2006:21) επικαλούμενος ερευνητικά δεδομένα της προηγούμενης δεκαετίας.

Σύμφωνα με τον Καλημερίδη (2012) στις χώρες που έχουν παράδοση στην εκπαιδευτική αποκέντρωση (π.χ. Αγγλία, Η.Π.Α, Σουηδία) παρά τις σημαντικές τους διαφορές μπορούμε να εντοπίσουμε κάποιες κοινές τάσεις όπως είναι:

- Η διοικητική και χρηματοδοτική αποκέντρωση σε επίπεδο περιφέρειας, δήμου ή σχολικής μονάδας.
- Η χρηματοδότηση ακολουθεί τον μαθητή και μέσω της γονικής σχολικής επιλογής δημιουργούνται συνθήκες έντονου σχολικού ανταγωνισμού²³.
- Η εισαγωγή επιχειρηματικών κριτηρίων στις εκπαιδευτικές πρακτικές με συχνή εμπλοκή επιχειρηματικών συμφερόντων στην παροχή της εκπαίδευσης.

Η προώθηση της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης είναι αναγκαία συνθήκη για την δημιουργία ευέλικτων, «αποκεντρωμένων» σχολείων της αγοράς που θα λειτουργούν ανταγωνιστικά οδηγώντας στην ιδιωτικοποίηση εκ των έσω ή αλλιώς

²³ Πρόκειται δηλαδή διαχωρισμό χρηματοδότησης και παραγωγής: Το κράτος χρηματοδοτεί με έμμεσο τρόπο, δίνοντας τα χρήματα, που θα δαπανούσε ανά μαθητή στα χέρια των γονέων προκειμένου αυτοί να επιλέξουν ένα σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό (Μπουζάκης, 2005).

στην ενδογενή ιδιωτικοποίηση²⁴. Σύμφωνα με τον Κάτσικα (2020) ένας από τους στόχους των αποκεντρωτικών πολιτικών στη περίπτωση της Ελλάδας είναι η μείωση των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση και η μετάθεση του κόστους λειτουργίας των σχολικών μονάδων στους δήμους και ουσιαστικά στους εργαζόμενους, με την επιβολή τοπικής φορολογίας ενώ οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι διευθυντές ως managers – διαχειριστές θα είναι υποχρεωμένοι να αναζητούν πηγές χρηματοδότησης για τη λειτουργία του σχολείου.

1.5 Η αμφισβήτηση του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής

Η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί μια κριτική-ριζοσπαστική θεωρία²⁵ της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της οποίας το σχολικό σύστημα εξετάζεται τόσο υπό το πρίσμα της ιστορικής του ανάπτυξης όσο και ως τμήμα του υπάρχοντος κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού ιστού της κυρίαρχης κοινωνίας. Οι κριτικοί θεωρητικοί δηλαδή, εντοπίζουν τις κυρίαρχες κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις σε κάθε κοινωνικό σχηματισμό αναδεικνύοντας τον κρίσιμο ρόλο που έχουν η πολιτική και η εξουσία στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου (McLaren, 2010). Ως θεωρία αναπτύχθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970 από τους Klaus Mollenhauer, Heinz Joachim Heydorn, Herwig Blankertz κ.ά (Μπονίδης, 2014). Ο Paulo Freire, από τους βασικούς θεμελιωτές της «κριτικής

²⁴ Οι Ball & Yoodell (2008) διακρίνουν δύο τύπους ιδιωτικοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης: την ενδογενή και την εξωγενή ιδιωτικοποίηση. Η ενδογενής αναφέρεται στην εισαγωγή ιδεών, προτάσεων και τεχνικών από τον ιδιωτικό τομέα στη δημόσια εκπαίδευση. Αυτό επιτυγχάνεται π.χ. μέσα από τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων για την προσέλκυση «πελατών» (γονέων και μαθητών) και την χρηματοδότηση τους στη βάση της γονικής επιλογής. Κατά συνέπεια, στην περίπτωση της ενδογενούς ιδιωτικοποίησης ο δημόσιος τομέας επιδιώκει ή τείνει να μοιάσει στον ιδιωτικό τομέα βασιζόμενος στη φιλοσοφία του και σε ιδέες και πρακτικές του. Η εξωγενής ιδιωτικοποίηση αναφέρεται στην εισαγωγή στην δημόσια εκπαίδευση υπηρεσιών του ιδιωτικού τομέα σε κερδοσκοπική βάση. Οι υπηρεσίες αυτές αφορούν στον σχεδιασμό, στην αξιολόγηση, σε ερευνητικές διαδικασίες και σε συμβουλευτικές υπηρεσίες. Ως μορφή ιδιωτικοποίησης αποτελεί δομικό στοιχείο της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο στον αναπτυγμένο όσο και για τον αναπτυσσόμενο κόσμο (Τόπη, 2016).

²⁵ Δεν είναι όπως επισημαίνει η Νικολακάκη (2011) μια απλή θεωρία αλλά και ένας τρόπος να υπάρχουμε στον κόσμο. Σύμφωνα με τον Ira Shor (1992 όπως αναφ. στο Νικολακάκη, 2011:18) είναι: «Συνήθειες σκέψης, ανάγνωσης, γραφής και ομιλίας, που πάνε πέρα από το επιφανειακό νόημα, τις πρώτες εντυπώσεις, τους κυρίαρχους μύθους, τις επίσημες εξαγγελίες, τα παραδοσιακά κλισέ, την κληροδοτημένη σοφία και τις απλές γνώμες, προκειμένου να κατανοήσουμε το βαθύ νόημα, τις βασικές αιτίες, το κοινωνικό πλαίσιο, την ιδεολογία και τις προσωπικές συνέπειες που έχει κάθε

παιδαγωγικής»²⁶ και ένας από τους πιο σημαντικούς παιδαγωγούς του 20ου αιώνα, συνεισέφερε στη σημαντική ανάπτυξη της στον αγγλοαμερικανικό χώρο τη δεκαετία του 1980 με βασικούς εκπροσώπους τους Apple, Giroux²⁷ Aronowitz και McLaren.

Η κριτική παιδαγωγική δεν αποτελεί ένα ενιαίο θεωρητικό ρεύμα ή ομοιογενές σύνολο ιδεών (Θεριανός, 2013). Ο McLaren (2010) πιστεύει ότι η Κριτική Παιδαγωγική έχει τόσες εκδοχές όσες είναι και οι υποστηρικτές της μιας και «υπάρχουν πολλές κριτικές θεωρίες» που συγκροτούν μια κριτική παράδοση που αλλάζει και εξελίσσεται (Kincheloe & McLaren, 2011:287). Η «κριτική παράδοση», η οποία είναι ενσωματωμένη στην Κριτική Παιδαγωγική, έχει επηρεαστεί από «την Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, το λόγο παιδαγωγών όπως ο Dewey και ο Vygotsky, την κοινωνιολογική ματιά των Marx και Gramsci, αλλά και τις ιδέες φιλοσόφων της αρχαίας Ελλάδας όπως ο Σωκράτης, ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης» (Wink, 2014 όπως αναφ. στο Βερβέρης, 2019:103) καθώς και στοχαστών όπως ο Kant, ο Hegel, ο Weber, ο Foucault και ο Derrida (Kincheloe & McLaren, 2011:287).

Παρά τον πολυσυλλεκτικό της χαρακτήρα η Κριτική Παιδαγωγική ενοποιείται από τον βασικό της στόχο που είναι «η ενδυνάμωση των ανίσχυρων και ο μετασχηματισμός των υπαρχουσών κοινωνικών ανισοτήτων και αδικιών» (McLaren, 2010:281). Στο πλαίσιο της η εκπαίδευση προσεγγίζεται σχεσιακά, στις αλληλεπιδράσεις της, δηλαδή, με τις υπόλοιπες κοινωνικές σφαίρες, την πολιτική, την οικονομική και την πολιτισμική (Τσιάμη, 2013). Ως εκ τούτου η εκπαιδευτική δράση γίνεται αντιληπτή ως κοινωνική δράση (Μπονίδης, 2014).

Επιστημολογικά το ‘παράδειγμα’ της «Κριτικής Επιστήμης της Αγωγής» (Kritische Erziehungswissenschaft) θεμελιώνεται στην Κριτική Θεωρία της Σχολής

πράξη, συμβάν, αντικείμενο, διαδικασία, οργάνωση, εμπειρία, κείμενο, ύλη, πολιτική, μέσο ενημέρωσης ή Λόγος».

²⁶ Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 στη Λατινική Αμερική, «ο Paulo Freire, υπό την επίδραση του μαρξισμού και με άμεσες αναφορές στους H. Marcuse και E. Fromm παρουσίασε το αντίστοιχο (της «Κριτικής θεωρίας») ‘παράδειγμα’ στο χώρο της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης» (Μπονίδης, 2009:88): Την «Απελευθερωτική Παιδαγωγική» (Education Popular), κυρίως με τα συγγράμματά του *Educação como prática da liberdade* (Η εκπαίδευση ως πρακτική ελευθερίας), το 1965, *Extensão ou Comunicação?* (Extension or Communication), το 1968, και *Pedagogia do oprimido* (Η αγωγή του καταπιεζομένου), το 1970 (Γούναρη, Γρόλλιος, 2010 όπως αναφ. στο Μπονίδης 2014).

²⁷ Στο έργο του Henry Giroux με τίτλο *Theory and Resistance in Education* (1983) συναντάται αρχικά η χρήση του όρου «κριτική παιδαγωγική» (Πολυζωίδου, 2017:46).

της Φρανκφούρτης. Η «Κριτική Θεωρία²⁸» αναπτύχθηκε στο «Ινστιτούτο Κοινωνικής Ερευνάς²⁹» το οποίο ιδρύθηκε το 1923 στη Φρανκφούρτη από μια ομάδα Γερμανοεβραίων -ως επί το πλείστον- στοχαστών (Τ. Αντόρνο, Μ. Χορκχάιμερ, Φρ. Πόλλοκ, Ε. Φρομ, Χ. Μαρκούζε, Β. Μπένγιαμιν κ.ά) οι οποίοι επιχειρήσαν να επεξεργαστούν μια θεωρία της σύγχρονης κοινωνίας που αυτοκατανοούνταν ως «κριτική θεωρία» (Ιακώβου, 2008). Στις βασικές στοχεύσεις της κριτικής θεωρίας περιλαμβάνεται:

- Ο συγκερασμός της κοινωνικής φιλοσοφίας και της έρευνας των επιμέρους κοινωνικών επιστημών (της Κοινωνιολογίας, των Οικονομικών, της Ιστορίας, της Ψυχολογίας) (Ιακώβου, 2008). Ο ρόλος της κοινωνικής φιλοσοφίας είναι να διαμορφώνει τη γενική προβληματική και τους βασικούς άξονες της έρευνας, καθορίζοντας τα προς μελέτη αντικείμενα ανάλογα με τη σημαντικότητα τους για τη θεωρία της κοινωνίας και όχι ανάλογα με τον γνωστικό κλάδο που ανήκουν. Η θεωρία δηλαδή, της κοινωνίας είναι ένα διεπιστημονικό εγχείρημα-πρόγραμμα το οποίο στηρίζεται στη σύμπραξη επιστημόνων από διαφορετικές ειδικότητες. Η επιστήμη παρέχει τη δυνατότητα «διαμόρφωσης κριτικού Λόγου, ο οποίος καθορίζεται από τον απρόσκοπτο διάλογο ανάμεσα στις επιστήμες και σηματοδοτεί τη διεπιστημονική διαλεκτική» (Marinopoulou, 2021:138). Κεντρικά επιστημολογικά ερωτήματα για την κριτική θεωρία είναι: «Τι είναι επιστήμη; τι είδους κοινωνικό και πολιτικό νόημα φέρει η επιστήμη; πώς διαμορφώνεται η επιστήμη;» (Marinopoulou, 2021:133).
- Ο εμπλουτισμός και η ανανέωση της μαρξιστικής ανάλυσης, προκειμένου να αποφευχθεί ο οικονομικός ντετερμινισμός (Ιακώβου, 2008) δίχως αυτό να σημαίνει ότι το Ινστιτούτο έπαυε να αναγνωρίζει «την οξυδέρκεια με την οποία συνέλαβε ο Μαρξ τον κρίσιμο ρόλο της οικονομίας στην καπιταλιστική κοινωνία» (Jay, 2009:152). Ενώ δηλαδή, διατηρείται η μαρξιστική κριτική για τον καπιταλισμό η προσπάθεια να φωτιστούν ολόπλευρα οι πτυχές της

²⁸ «Ο όρος, που εμφανίζεται επίσημα σε δύο κείμενα του 1937- «Παραδοσιακή και κριτική θεωρία» του Μ. Χορκχάιμερ και «Η φιλοσοφία και η κριτική θεωρία» του Χ. Μαρκούζε-, χρησιμοποιήθηκε αρχικά για να αποφευχθεί η χρήση του όρου «μαρξισμός»» (Ιακώβου, 2008:297).

²⁹ «Η αρχική ιδέα να το ονομάσουν Ινστιτούτο για τον Μαρξισμό (Institut für Marxismus) εγκαταλείφθηκε ως πολύ προκλητική και αναζητήθηκε μια πιο συγκαλυμμένη εναλλακτική ονομασία» (Jay, 2009:8).

ανθρώπινης σκέψης και δράσης στρέφουν την κριτική θεωρία στον συνδυασμό της υλιστικής θεώρησης του Μαρξ με τη φροϋδική ψυχανάλυση.

- «Ένα συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα που αποκρυσταλλώνεται γύρω από το ερώτημα αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στην οικονομική ζωή, την ψυχική ανάπτυξη των ατόμων και τις μεταβολές της πολιτισμικής σφαίρας» (Ιακώβου, 2008:299).

Η Κριτική Θεωρία συλλαμβάνει το παρόν με μαρξικές κατηγορίες και κινείται μεταξύ φιλοσοφίας και κοινωνικών επιστημών³⁰ (Ιακώβου, 2008). Κύριος στόχος της ήταν η συστηματική χρήση των ερευνητικών κλάδων των κοινωνικών επιστημών για την ανάπτυξη μιας υλιστικής θεωρίας της κοινωνίας και η γόνιμη συγχώνευση της ακαδημαϊκής κοινωνικής επιστήμης με τη μαρξιστική θεωρία (Honneth, 2008:271). Οι εκπρόσωποι της έχουν ως κοινό παρανομαστή την απόρριψη του θετικισμού και την έμφαση στην κριτική ανάλυση των κοινωνικών σχέσεων και των δομικών τους στοιχείων με στόχο την αλλαγή και υπέρβαση τους (Γκόβαρης, 2022).

Στα θεωρητικά ενδιαφέροντα της σχολής που είχε ως βάση τη μαρξιστική θεωρία ήταν οι φροϋδικές έννοιες της ψυχανάλυσης και της αυταρχικής προσωπικότητας, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, η πολιτιστική βιομηχανία, η μαζική κουλτούρα και η ψυχολογία της «μάζας» της κοινωνίας. Η κριτική θεωρία αποτελώντας μια «θεωρία της κοινωνίας», αποβλέπει στην αλλαγή των κοινωνικών σχέσεων. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι αναγκαίος ο “διαφωτισμός” του ανθρώπου αναφορικά με τους κανόνες, τις διαδικασίες και τους μηχανισμούς μέσω των οποίων παράγονται τα εκάστοτε κοινωνικά γεγονότα και καθίστανται εμπόδιο στον αυτοπροσδιορισμό του, αλλά και στην έλλογη οργάνωση της κοινωνικής ζωής (Μπονίδης, 2014).

Παρουσιάζοντας τις βασικές θέσεις του κριτικού επιστημολογικού παραδείγματος της Παιδαγωγικής ο Μπονίδης (2009:89-90) σημειώνει ότι η Κριτική Παιδαγωγική:

- Στέκεται κριτικά απέναντι στα υπόλοιπα επιστημολογικά παραδείγματα της Παιδαγωγικής, ιδιαίτερα στα κυρίαρχα, την Ερμηνευτική Παιδαγωγική και την Εμπειρική Επιστήμη της Αγωγής³¹.

³⁰ Έτσι ώστε, σύμφωνα με τον Horkheimer «η φιλοσοφία ως θεωρητική πρόθεση εστιασμένη στο καθολικό, στο “ουσιώδες”, να είναι σε θέση να προσφέρει ωθήσεις έμπνευσης στις εξειδικευμένες επιστήμες και, ταυτόχρονα να είναι αρκετά ανοιχτή προς τον κόσμο ώστε να επιτρέπει στον εαυτό της να επηρεάζεται και να μεταβάλλεται από την πρόοδο συγκεκριμένων μελετών» (Honneth, 2008:275).

³¹ Η Ερμηνευτική Παιδαγωγική αγνοεί τις κοινωνικές συνθήκες ενώ η Εμπειρική Παιδαγωγική είναι αφοσιωμένη στη παραγωγή γνώσης «τεχνολογικού» χαρακτήρα. Ο επιστήμονας δεν είναι κοινωνικά

- Επιδιώκει να καταδείξει την εξάρτηση της εκπαίδευσης από κοινωνικοοικονομικές σχέσεις και διαδικασίες. Έτσι, το εκπαιδευτικό πεδίο εξετάζεται «σε σχέση με τις οικονομικές, τις κοινωνικές, τις πολιτικές, τις δημογραφικές και τις πολιτισμικές δομές και διαδικασίες, τους θεσμούς, τις εκπαιδευτικές επιλογές και πρακτικές» με στόχο να αναδειχθούν οι σχέσεις εξουσίας και εξάρτησης που ενυπάρχουν σε αυτές τις δομές και διαδικασίες και οι οποίες κατατείνουν στη διαμόρφωση της ‘ψευδούς συνείδησης’³², αναφορικά με την κοινωνική πραγματικότητα.
- Στο επίκεντρό της βρίσκεται, το χειραφετητικό - γνωστικό ενδιαφέρον που συνδέεται με την κριτική δράση για την κοινωνική αλλαγή. Η χειραφέτηση είναι η απελευθέρωση του παιδαγωγού και όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία «από την κυριαρχία, με στόχο, αφενός, την ωριμότητα, την ενδυνάμωση και τον αυτοκαθορισμό και, αφετέρου, την εξασφάλιση της ισότητας ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις όλων, δηλαδή, από πολιτική σκοπιά, αλλαγή της κοινωνίας».
- Η θεωρία και η πράξη βρίσκονται σε σχέση ισορροπία και διαρκούς αλληλεπίδρασης. Η θεωρία είναι θεωρία της πράξης για την πράξη με απώτερο στόχο τον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Όσον αφορά το φαινόμενο της αγωγής, αυτό ερμηνεύεται από την Κριτική Παιδαγωγική διαλεκτικά. Θέτει δε ως σκοπό της την χειραφέτηση του ατόμου (δηλαδή την αυτοπραγμάτωση του και τη συμμετοχή του στη διαμόρφωση της κοινωνικής και πολιτικής ζωής). Πρόσθετα, αναδεικνύει τη συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων (Γκόβαρης, 2022). Για το σκοπό αυτό «αξιοποιεί την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης, η οποία μπορεί να κωδικοποιηθεί ως η κατανόηση του φυσικού και κοινωνικού κόσμου, καθώς και η δράση για τη ριζική αλλαγή του» (Γρόλλιος κ.ά., 2022:11).

Μεθοδολογικά στηρίζεται στην ιδεολογικό-κριτική μέθοδο η οποία ως στοχαστική πρακτική ανάγεται στην Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης (Μπονίδης, 2009:91). Ως μέθοδος στοχεύει στην αποκάλυψη των κυρίαρχων

ανεξάρτητος άρα δεν είναι εφικτή η αντιμετώπιση της κοινωνικής πραγματικότητας ως μιας εξωτερικής πραγματικότητας. (Γκόβαρης, 2022)

³² Η ιδεολογία θεωρείται ως «ψευδής συνείδηση» στην μαρξιστική παράδοση. «Το «ψεύδος» της ιδεολογίας συνίσταται στην αυτονόμηση των ιδεών και παραστάσεων του ανθρώπου σε σχέση με την

κοινωνικών ομάδων και των συμφερόντων τους και στην κατάδειξη του τρόπου με τον οποίο οι ιδεολογίες υποστηρίζουν τις υπάρχουσες δομές εξουσίας και διαμορφώνουν την «ψευδή συνείδηση». Μπορεί να διακριθεί σε 4 επίπεδα (Habermas 1968, Cohen et al 2000 όπως αναφ. στο Μπονίδης, 2009:91-92):

A) Την περιγραφή και ερμηνεία της υφιστάμενης κατάστασης,

B) Την κριτική προσέγγιση της κατάστασης αυτής μέσα από την ανάλυση των αιτιών, των σκοπών, των συμφερόντων και ιδεολογιών και της νομιμότητά τους.

Γ) Την εκπόνηση ενός πολιτικού προγράμματος που θα επιφέρει την αλλαγή.

Δ) Την αποτίμηση των επιδόσεων της κοινωνικής κατάστασης στην πράξη.

Ως Κριτική Επιστήμη της Αγωγής, η Κριτική Παιδαγωγική έχει ως προσανατολισμό της τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός προγράμματος στο πεδίο της εκπαίδευσης στο οποίο θα αλληλεπιδρά η θεωρία και η πράξη στη βάση μιας διαλεκτικής - χειραφετητικής διαδικασίας. Το πρόγραμμα αυτό θα στοχεύει στην ατομική και εν συνεχεία στην πραγμάτωση της κοινωνικής ενδυνάμωσης, στην απελευθέρωση από κάθε είδους εξαναγκασμό, στη ριζοσπαστική αντίσταση, σε συλλογικό επίπεδο, και εν τέλει στον κοινωνικό μετασχηματισμό (Raithel, Dollinger, Hörmann, 2007 όπως αναφ. στο Μπονίδης, 2009).

Ας σημειωθεί πως κοινωνικός μετασχηματισμός σημαίνει αγώνας και σύγκρουση. Ο Paulo Freire (2009) υποστήριζε ως προς αυτό ότι ο αγώνας και η σύγκρουση είναι σύμφυτα με την ανθρώπινη ύπαρξη και συνείδηση. Αρνούμενοι τη σύγκρουση παραβλέπουμε θεμελιακές όψεις της φυσικής και της κοινωνικής μας εμπειρίας συντηρώντας ταυτόχρονα την κυρίαρχη τάξη πραγμάτων. Οι προοδευτικοί παιδαγωγοί έχουν συνείδηση ότι δεν είναι μόνο δάσκαλοι, ειδικοί σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο. Είναι ταυτόχρονα και πολιτικοί αγωνιστές υπό την έννοια ότι συμμετέχουν στον αγώνα για την καταπολέμηση της κοινωνικής αδικίας.

Αναγνώριζε επίσης ότι οι γενικοί σκοποί και οι ειδικοί στόχοι, το περιεχόμενο, οι μορφές, οι μέθοδοι, τα μέσα, η αξιολόγηση και κάθε επιμέρους πλευρά της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης έχουν εγγενώς πολιτικό χαρακτήρα. Η πολιτικά καθοριζόμενη εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι ουδέτερη αφού επιδρά στο τι γνώση, αξίες, επιθυμίες και ταυτότητες παράγονται μέσα στα συγκεκριμένα πλαίσια των σχολικών και κοινωνικών σχέσεων (Giroux, 2018). Η εκπαίδευση που κινείται σε

πραγματικότητα, στην αντιστροφή της τάξης και ιεράρχησης των πραγμάτων που δίνει την προτεραιότητα στη συνείδηση απέναντι στο κοινωνικό είναι» (Μπουγάς, 1990:26).

κριτική - χειραφετική τροχιά οφείλει να παρέχει στους/στις μαθητές/-τριες τις προϋποθέσεις του κριτικού αναστοχασμού, της αυτοδιαχειριζόμενης ζωής και της κριτικής αυτενέργειας. Η παιδαγωγική συνδέει την κριτική συνείδηση και τη μάθηση με την κοινωνική δράση και την κοινωνική αλλαγή. Μπορεί να αποτελέσει έτσι ένα σχέδιο δράσης και μια πρόκληση που καλεί τους μαθητές να συσχετιστούν κριτικά με τον κόσμο, προκειμένου να επενεργήσουν σε αυτόν (Giroux, 2018).

Αν εξετάσουμε από τη σκοπιά της κριτικής παιδαγωγικής το νεοφιλελεύθερο εκπαιδευτικό όραμα θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι σε επίπεδο αξιών και κουλτούρας η αγοροκρατική λογική της νεοφιλελεύθερης προσέγγισης του σχολείου διαμορφώνει την επιχειρηματική κουλτούρα. Αυτό συνεπάγεται ότι οι βασικές παιδαγωγικές αξίες της αλληλεγγύης, της δικαιοσύνης και των ανθρωπιστικών ιδεών καθίστανται ασυμβίβαστες με τις κρατούσες πολιτικές αντιλήψεις του ανταγωνισμού και της οικονομικής χρησιμοθηρίας (Τσούλιας, 2009· 2021). Το νεοφιλελεύθερο κοσμοείδωλο διεκδικεί την ηγεμονία στο πεδίο της κουλτούρας επιβάλλοντας νοήματα, ερμηνείες και αντιλήψεις της αγοράς (π.χ. ανταγωνισμός, παραγωγισμός, ατομικισμός, πρόσληψη κάθε αξίας ως εμπορευματικής) ως κυρίαρχες στο πεδίο των κοινωνικών σχέσεων (Γκίβαλος, 2023) αλλά και στο χώρο της εκπαίδευσης. Όταν η δημοκρατία εκφυλίζεται σε κτητικό ατομικισμό στο πλαίσιο μιας υποτιθέμενα ελεύθερης οικονομίας αυτό στο χώρο της εκπαίδευσης μεταφράζεται σε σχολεία παραδομένα στις δυνάμεις της αγοράς, σε σχολική διοίκηση που αναλαμβάνεται από ιδιωτικές εταιρίες, σε εμπορευματοποιημένα παιδαγωγικά προγράμματα και στην εξασθένηση ευρύτερων ιδανικών με τα οποία θα πρέπει να συνδέεται η δημόσια εκπαίδευση (Apple, 2011). Τα σχολεία με άλλα λόγια μετατρέπονται σε πεδία ανάπτυξης εμπορευματικών δραστηριοτήτων ενώ η εκπαίδευση μετασχηματίζεται από «συλλογικό δημόσιο αγαθό σε ατομικιστικό εμπόρευμα που μπορεί να πουλιέται και να αγοράζεται στην αγορά» (Νικολακάκη, 2011:50).

Οι κριτικοί παιδαγωγοί αντίθετα εκλαμβάνουν τα σχολεία ως δημόσιους χώρους στους οποίους πραγματοποιείται διαπάλη ιδεών και πρακτικών και στους οποίους μπορεί να αναπτυχθεί αντίσταση, αντιηγεμονικός αγώνας (Giroux, 2010 όπως αναφ. στο Θεριανός, 2013) και αγώνας για την ενίσχυση του πολιτικού εγγραμματισμού, της πολιτικής κουλτούρας και της ιδέας της συλλογικής/κοινής πολιτεότητας (Giroux, 2021).

Παράλληλα η εκπαίδευση, ως ιδεολογικό εργαλείο³³ που υπηρετεί τη διαιώνιση της κυρίαρχης ιδεολογίας νομιμοποιεί πρακτικές όπως η μέτρηση της μάθησης και της «ποιότητας» της διδασκαλίας με βάση τα αποτελέσματα εξετάσεων και τυποποιημένων τεστ. Το να εξαρτάται στη συνέχεια η χρηματοδότηση των σχολείων από αυτά τα αποτελέσματα φαντάζει ως μέτρο τιμωρητικού χαρακτήρα για σχολεία που φιλοξενούν φτωχούς και κοινωνικά μη ευνοημένους μαθητές και «θα συντείνει ακόμη περισσότερο στο να γιγαντωθούν οι ανισότητες στην εκπαίδευση, οδηγώντας τους φτωχούς να γίνουν φτωχότεροι και πιο αδαείς, και τους πλούσιους να γίνουν πλουσιότεροι» (Νικολακάκη, 2011:50). Η λογοδοσία προς τους γονείς, την τοπική κοινωνία και την πολιτεία εξαρτώμενη από αυτά τα αποτελέσματα συντελεί στον προσανατολισμό της διδασκαλίας στις τυποποιημένες εξετάσεις και στη λογική του ότι «σημαντικό είναι μόνο ότι είναι μετρήσιμο». Δεν είναι λοιπόν τυχαία «η επιστροφή στην αυταρχική, εξοπλισμένη με ένα αναλυτικό πρόγραμμα που επικεντρώνεται στα λεγόμενα «βασικά», σχολική τάξη» (Γρόλλιος, 2019:31). Οι κριτικοί παιδαγωγοί αμφισβητούν την πρωτοκαθεδρία της «τεχνικής γνώσης»³⁴, της γνώσης δηλαδή που χρησιμοποιεί «υποθετικό – επαγωγικές ή εμπειρικές αναλυτικές μεθόδους» (McLaren, 2010:297) και είναι αξιολογήσιμη σε τυποποιημένες εξετάσεις τύπου SAT (Scholastic Assessment Test) ή PISA που χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν και να κατατάξουν μαθητές και εκπαιδευτικά συστήματα. Τα τεστ αυτά ελέγχουν «θραύσματα γνώσεων και επιλεκτικής μνήμης» επιβραβεύοντας «δεξιότητες σε επιλεγμένα αποσπασματικά πεδία» σε βάρος της γενικής μόρφωσης (Κάτσικας, 2023). Η κριτική παιδαγωγική εστιάζει στη χειραφετική γνώση. Στόχος είναι όχι μόνο η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών στη μάθηση

³³ Οι Bowles και Gintis (1976) θεωρούν το εκπαιδευτικό σύστημα μηχανισμό αναπαραγωγής της κυρίαρχης ταξικής δομής της κοινωνίας. Η γέννηση της κριτικής παιδαγωγικής συνδέεται με το έργο τους και συγκεκριμένα με τη θεωρία της αντιστοίχισης «σύμφωνα με την οποία τα σχολεία αντιγράφουν τις κοινωνικές σχέσεις των χώρων εργασίας και αποτελούν το κύριο όχημα για να ενσταλάζουν σε διαφορετικές ομάδες μαθητών τις αξίες, τις προδιαθέσεις και τις ικανότητες που χρειάζονται για να καταλάβουν αντίστοιχες θέσεις στο δυναμικό των εργαζομένων» (Γρόλλιος, 2019:31). Η θεωρία αυτή είναι ντετερμινιστική γιατί απηχεί την άποψη ότι η οικονομική βάση καθορίζει μονομερώς τη συνείδηση. Η κριτική παιδαγωγική από την πλευρά της «υπογραμμίζει τη θέση ότι είναι αναγκαίο να σκεφτόμαστε σχεσιακά, να θεωρούμε τη σχολική γνώση ως προϊόν ιδεολογικών και οικονομικών συγκρούσεων εντός και εκτός της εκπαίδευσης» (Γρόλλιος, 2019:31). Η εκπαίδευση δηλαδή δεν είναι υποχρεωτικά περιορισμένη στο να αναπαράγει τις κυρίαρχες σχέσεις. Μπορεί να αποτελέσει και εργαλείο αμφισβήτησής τους (Apple, 2011).

³⁴ «Ο όρος προκύπτει από τη διάκριση των μορφών γνώσης σε τεχνική, πρακτική και χειραφετική που εισηγήθηκε ο κριτικός θεωρητικός Jürgen Habermas» (Carr & Kemmis, 2002:80-193 όπως αναφ. στο Τσιάμη, 2023:26).

τους αλλά η ευρύτερη συμμετοχή τους στην κοινωνική ανασυγκρότηση και στον κοινωνικό μετασχηματισμό μέσω της συλλογικής δράσης. Είναι η γνώση που «δημιουργεί τα θεμέλια της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας και της ενδυνάμωσης³⁵» (McLaren, 2010:298).

Τα αποτελέσματα του τελευταίου διαγωνισμού PISA (2022) - που ειρήσθω εν παρόδω προκάλεσαν για μια ακόμη φορά την απογοήτευση των εν Ελλάδι θιασωτών των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών αναδιαρθρώσεων³⁶ - ανέδειξαν στην πρώτη θέση τη Σιγκαπούρη. Η συγκεκριμένη χώρα διαπρέπει συστηματικά στο διαγωνισμό μιας και το εκπαιδευτικό της σύστημα και το αναλυτικό της πρόγραμμα είναι προσαρμοσμένα στην επιτυχία των μαθητών στα κεντρικά σταθμισμένα τεστ (Γεωργάκη – Κόλλια, 2023). Με αντίστοιχη λογική είναι δομημένο και το αναλυτικό πρόγραμμα της Φινλανδίας. Τα προγράμματα αυτά δεν ενσωματώνουν ριζοσπαστικά χαρακτηριστικά «όπως η δημιουργικότητα, η φαντασία, οι ισχυροί κοινωνικοί δεσμοί, η πολύπλευρη μόρφωση και η κριτική-απελευθερωτική σκέψη» (Γεωργάκη – Κόλλια, 2023). Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα της Σιγκαπούρης για παράδειγμα δεν φαίνεται να έχουν θετικό αντίκτυπο στη κατεύθυνση της μείωσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Κάτι τέτοιο θα ήταν στόχος μια χειραφετικής εκπαίδευσης προσανατολισμένης σε μια ευρύτερη κοινωνική αλλαγή. Το Project PISA όμως που πραγματοποιείται υπό την αιγίδα του ΟΟΣΑ είναι μια παγκόσμιας κλίμακας μονοπωλιακή, νεοφιλελεύθερης σύλληψης γενικευμένη εφαρμογή ανταγωνιστικής συγκριτικής αξιολόγησης (Μαυρογιώργος, 2023β). Η προσαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων, των γνωστικών αντικειμένων και του περιεχομένου διδασκαλίας σε αυτό σηματοδοτεί την εγκατάλειψη της ιδέας ότι η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μέσο κοινωνικής αλλαγής. Όπως επισημαίνει ο Καλημερίδης (2018α) «Οι έννοιες της εργατικής χειραφέτησης, των συλλογικών αγαθών, της ανάπτυξης ολόπλευρων προσωπικοτήτων και δημοκρατικών πολιτών είναι όχι μόνο ξένες αλλά και εχθρικές για το εκπαιδευτικό σχέδιο ΟΟΣΑ». Η εκπαιδευτική πολιτική δεν ασκείται στη βάση των δεδομένων που συλλέγονται μέσω μιας ουδέτερης επιστημονικής μεθόδου «αλλά είναι αντίθετα η εκπαιδευτική πολιτική που καθορίζει ποια δεδομένα, ποιες δεξιότητες, τι μετράμε, πώς το μετράμε και άρα σε ποια συμπεράσματα

³⁵ Η ενδυνάμωση αποτελεί την διαδικασία κριτικής προσέγγισης της γνώσης, που βρίσκεται πέρα από την άμεση εμπειρία των μαθητών με στόχο την διευρυμένη κατανόηση και την προσπάθεια μετασχηματισμού των δεδομένων τρόπων ζωής.

³⁶ π.χ. <https://www.protagon.gr/apopseis/meta-ta-apotelesmata-tis-ellinikis-pisa-ti-44342545738>

καταλήγουμε» (Καλημερίδης, 2018α).

Σε ότι έχει να κάνει με τη διοίκηση και τη λειτουργία των σχολείων η κριτική παιδαγωγική αμφισβητεί το επιχειρηματικό μοντέλο διοίκησης των κυρίαρχων εκπαιδευτικών πολιτικών των ιδιωτικοποιήσεων, του ανταγωνισμού, της σχολικής επιλογής, του φυλετικού διαχωρισμού και της υπαγωγής των εκπαιδευτικών και μαθητών στη λογική των τυποποιημένων τεστ (Γρόλλιος, 2019). Οι πολιτικές αυτές (οι οποίες προϋποθέτουν διευθυντές - μάνατζερ που λειτουργούν ως διευθυντές επιχειρήσεων και όχι ως παιδαγωγοί και υποταγμένους εκπαιδευτικούς) βρίσκονται στον αντίποδα της δημοκρατικής διεύθυνσης των σχολείων. Σε μια προοπτική εκδημοκρατισμού του σχολείου η διεύθυνση και το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας καλούνται, μέσα από δημοκρατικές δομές και διαδικασίες, να συμβάλλουν στην προώθηση μιας πλουραλιστικής και ανοικτής εκπαίδευσης «βασισμένης στα ιδεώδη της δημοκρατίας και της ελευθερίας, επιδεικνύοντας ιδιαίτερη ευαισθησία στις ανάγκες των αδύναμων, άφωνων και πιεσμένων ατόμων στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο» (Καρράς, 2021:82) δημιουργώντας κοινότητες μάθησης, και τους όρους καταπολέμησης των κάθε λογής προκαταλήψεων (φυλετικών, ταξικών, εθνοτικών, έμφυλων) γεφυρώνοντας παράλληλα «το χάσμα μεταξύ της κουλτούρας των μαθητών και της κουλτούρας του σχολείου» (Γρόλλιος, 2019:33).

Η συστηματική κριτική και απαξίωση των εκπαιδευτικών συνοδευόμενη από την υποβάθμιση των εργασιακών τους σχέσεων (ελαστικοποίηση-ανασφάλεια, αύξηση των ωρών εργασίας, πτώση του ηθικού, μειώσεις μισθών, απολύσεις) είναι μια τάση όπως προαναφέρθηκε της νεοφιλελεύθερης – νεοσυντηρητικής ανασυγκρότησης του σχολείου (Γρόλλιος, Κατσιαμπούρα & Νομικού, 2023· Καλημερίδης, 2017α). Απέναντι σε αυτή την τάση ο κριτικά σκεπτόμενος παιδαγωγός έχει ως πρωταρχική επιδίωξη «να προάγει τη χειραφετητική μάθηση, αντιστεκόμενος στους ασφυκτικούς μηχανισμούς λογοδοσίας που επιβάλλονται εκ των άνω, καθώς και στην άκριτη συμμόρφωση στις επιταγές των απρόσωπων δυνάμεων της αγοράς» (Καρράς, 2021:85). Αγωνίζεται για δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση σφαιρικής γνώσης με ανθρωπιστικό περιεχόμενο που θα συνδυάζει τη θεωρητική με την πρακτική μάθηση, αναπτύσσει δράση και παρεμβαίνει «στα συνδικάτα των εργαζόμενων στην εκπαίδευση και στις οργανώσεις της εργατικής τάξης, στους γονείς και στους μαθητές, εστιάζοντας στην εκπαίδευση των εκμεταλλεόμενων και καταπιεζόμενων

κοινωνικών τάξεων, τόσο μέσα όσο και έξω από τα σχολεία σε ποικίλες σφαίρες της κοινωνικής ζωής και δράσης» (Γρόλλιος, Λιάμπας & Παυλίδης, 2015:68). Είναι δίπλα στους μαθητές του ως συνοδοιπόρος και συνδιαμορφωτής σε «κάθε μαθησιακή διεργασία που εδράζεται σε δημοκρατικά ιδεώδη» (Καρράς, 2021:85) καθοδηγώντας τους να ανοίξουν «ορίζοντες μόρφωσης, αγώνα και πολιτικής χειραφέτησης» (Γρόλλιος, Λιάμπας & Παυλίδης, 2015:67).

1.6 Σύνοψη κεφαλαίου

Η εξάπλωση των νεοφιλελεύθερων οικονομικών πολιτικών που ξεκίνησε από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 στηρίχθηκε στην από-νομιμοποίηση της κεντρικής συναίνεσης και στην αμφισβήτηση της ισχύς των κοινωνικών δικαιωμάτων και των θεσμών του κοινωνικού κράτους (Υγεία, Παιδεία, Ασφάλιση, Περίθαλψη). Η επικράτηση της αντίληψης ότι τα άτομα είναι υπεύθυνα για την ευημερία τους μιας και το κράτος είναι από τη φύση του αναποτελεσματικό συνοδεύτηκε από την ενίσχυση του ανταγωνισμού σε όλο το κοινωνικό φάσμα και τον περιορισμό του ρόλου του κράτους στους τομείς της υγείας, των κοινωνικών υπηρεσιών και της εκπαίδευσης. Ο σχετικός με την εκπαίδευση δημόσιος λόγος κυριαρχείται τις τελευταίες δεκαετίες, υπό την ιδεολογική επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού, από έννοιες προερχόμενες από τον χώρο των επιχειρήσεων: επιλογή, ανταγωνισμός, αποτελεσματικότητα, λογοδοσία, μανάτζμεντ (Ματθαίου, 2007) ενώ οι προωθούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές έχουν αγοραίο προσανατολισμό. Κομβικό ρόλο στην αγοραία αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και στην ιδιωτικοοικονομική λογική λειτουργία των σχολείων έχουν οι διεθνείς οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ. Η εμπορευματοποίηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που προσλαμβάνει τον χαρακτήρα σύμπραξης ιδιωτικών επιχειρήσεων και σχολείων μπορεί να λάβει διάφορες μορφές. Η περίπτωση των σχολείων των Η.Π.Α είναι χαρακτηριστική. Επιπρόσθετα, η δημιουργία σχολείων της αγοράς είναι στενά συνδεδεμένη με την εφαρμογή αποκεντρωτικών εκπαιδευτικών πολιτικών.

Το σχολείο υπό την επίδραση των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών είναι κρατικά υποχρηματοδοτούμενο, προσδεμένο στις ανάγκες της αγοράς και υποχρεωμένο να αναζητεί «πελάτες» (γονείς-μαθητές/-τριες). Οι πολιτικές αυτές επιβάλλουν τυποποιημένες μετρήσεις και εθνικά πρότυπα, μανάτζμεντ και λογοδοσία

πριμοδοτώντας τον ανταγωνισμό των ιδρυμάτων, καθώς και τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Παράλληλα, «φυσικοποιούν» τις εκπαιδευτικές ανισότητες και «υποβαθμίζουν το έργο των εκπαιδευτικών, καθιστώντας τους εκτελεστικά όργανα και ενοχοποιώντας τους για τη σχολική αποτυχία» (Γρόλλιος κ.ά., 2015:66).

Οι κριτικοί παιδαγωγοί αναγνωρίζουν ότι, όπως είπε ο Freire, «η εκπαίδευση επηρεάζεται από όλους τους κοινωνικούς τομείς, αλλά είναι ο μόνος τομέας που μπορεί να επηρεάσει όλους τους κοινωνικούς τομείς» (Νικολακάκη, 2011:19) και έχουν κατά νου ότι «οι σχέσεις εκπαίδευσης και κοινωνίας δεν είναι σχέσεις μηχανικής αντιστοιχίας, αλλά διαλεκτικές, ιστορικές και αντιφατικές» (Γρόλλιος κ.ά., 2015:67). Βάσει αυτών των παραδοχών η ευρισκόμενη σε πολυδιάστατη αντιπαράθεση με τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση Κριτική Παιδαγωγική οφείλει μέσα από τη σφαιρική μελέτη της διαμόρφωσης της σύγχρονης οικονομικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας να «διακρίνει εκείνες τις θεωρητικές έννοιες και εκείνα τα ερευνητικά εργαλεία που μπορεί να αξιοποιήσει για να συμβάλει στους πολυποίκιλους αγώνες των κατώτερων (υποτελών) στην κοινωνική και πολιτική ιεραρχία κοινωνικών τάξεων και ομάδων, με σκοπό τη χειραφέτησή τους από τα δεσμά της εκμετάλλευσης και της καταπίεσης» (Γρόλλιος κ.ά., 2022:10).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο προσεγγίζεται η έννοια της σχολικής αυτονομίας ως βασικής συνιστώσας της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας και πολιτικής στο χώρο της εκπαίδευσης. Αρχικά γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί το εννοιολογικό περιεχόμενο της σχολικής αυτονομίας το οποίο παρόλο που δεν είναι μονοσήμαντα προσδιορισμένο εδράζεται στις έννοιες της αποκέντρωσης και της αυτοδιοίκησης ενώ ακολουθεί η παράθεση των κυριότερων τομέων και διαστάσεων στους οποίους μπορούμε να διακρίνουμε τη σχολική αυτονομία. Στη συνέχεια η σχολική αυτονομία εξετάζεται σε σχέση με την φιλοσοφία και τις πρακτικές διαχείρισης των υπηρεσιών του δημόσιου τομέα που έγιναν γνωστές ως Νέα Δημόσια Διοίκηση ή Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ (ΝΔΜ). Για το σκοπό αυτό παρουσιάζονται οι γενικές αρχές του ΝΔΜ και ορισμένες από τις συνέπειες της εφαρμογής τους στον εκπαιδευτικό τομέα με σημείο αναφοράς το Ηνωμένο Βασίλειο και με έμφαση στη σχέση της αυτονομίας με την απόδοση/επιτελεσματικότητα και την λογοδοσία. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη σύντομη περιγραφή των Ακαδημιών (Academies) της Αγγλίας και των Ανεξάρτητων/Ελεύθερων Σχολείων (Free schools ή friskolor) της Σουηδίας. Τα συγκεκριμένα σχολεία μαζί με τα Charter Schools που θα μελετήσουμε διεξοδικότερα στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας αποτελούν τις δεσπόζουσες μορφές αυτόνομων σχολείων ή αλλιώς Ανεξάρτητων Κρατικά Χρηματοδοτούμενων Σχολείων (Independent State-Funded Schools - ISFS) όπως τα συναντάμε στην βιβλιογραφία (Meyland-Smith & Evans, 2009· Chapman & Salokangas, 2012) και θεωρούνται παρεμφερείς και συγκρίσιμοι τύποι σχολείων (Fenwick-Sehl, 2013· Wiborg, et al., 2018 · Eyles et. al.,2016 · Eyles & Machin, 2019).

2.1. Η ιδέα της σχολικής αυτονομίας ως μέρος της νεοφιλελεύθερης πολιτικής ιδεολογίας.

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2020) οι νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές κινούνται πολιτικοϊδεολογικά γύρω από την ενίσχυση του ανταγωνισμού, τη μείωση των δημοσίων εκπαιδευτικών δαπανών, τις ελαστικές εργασιακές σχέσεις, την αποκέντρωση της χρηματοδότησης, την ιδιωτικοποίηση και την αγοραιοποίηση, την τεχνοκρατική προσέγγιση στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πολιτικών και τη μεταφορά των «καλών διεθνών πρακτικών». Μια τέτοιου είδους «καλή πρακτική» που προωθείται διεθνώς ως μορφή εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων και συνυφαίνεται με την δημιουργία σχολικών αγορών και την αποκέντρωση είναι και η σχολική αυτονομία (Καλημερίδης, 2008:364). Το σύστημα των σχολικών αγορών, η έμφαση στα αποτελέσματα και στην ανταποδοτικότητα των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών φορέων καθώς και η σχολική αυτονομία συνθέτουν ένα σύνολο προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής που «λειτουργούν ως αυταπόδεικτες λύσεις για την επιτυχή ανταπόκριση της εκπαίδευσης στην εποχή της παγκοσμιοποίησης» (Καλημερίδης, 2008:487).

Τις τελευταίες δεκαετίες με την εφαρμογή των αρχών του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ στις δομές των δημοσίων υπηρεσιών, της εκπαίδευσης περιλαμβανομένης, η σχολική αυτονομία έχει δεσπόζουσα θέση τόσο ως λόγος όσο και ως πρακτική σε εθνικό και σε διεθνές/υπερεθνικό επίπεδο (Maslowski, et. al, 2007· Καλημερίδης, 2016· Κατσαρός, 2017· Neeleman, 2019· Suggett, 2015). Η σχολική αυτονομία, αν και δεν είναι ένας όρος με μονοσήμαντο εννοιολογικό περιεχόμενο καθώς επιδέχεται διαφορετικές ερμηνείες και περικλείει ποικιλία ορισμών και πρακτικών (Suggett, 2015), έχει ως παρανομαστή τις έννοιες της αποκέντρωσης και της αυτοδιοίκησης. (Oxford, 2003, όπως αναφ. στο Μπούσκος, 2018). Η Hooge (1995, όπως αναφ. στο Neeleman, 2019:34) υποστηρίζει ότι η αυτονομία ενός σχολείου σχετίζεται με τον βαθμό αυτοκυβέρνησης του σε αντιδιαστολή με τον βαθμό της κρατικής παρέμβασης. Ο Whitty (1997, όπως αναφ. στο Neeleman, 2019:34) ορίζει τη σχολική αυτονομία ως τη μεταβίβαση διαφόρων πλευρών της διαδικασίας λήψης αποφάσεων στις μεμονωμένες σχολικές μονάδες. Για τους Agasisti et. al. (2013:292) η έννοια της σχολικής αυτονομίας σχετίζεται με την δυνατότητα του σχολείου να καθορίζει-διαχειρίζεται ζητήματα όπως οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η διαχείριση του προσωπικού, οι δαπάνες, οι

εγγραφές μαθητών και οι πολιτικές – κανόνες συμπεριφοράς (disciplinary policies). Οι διαφορές στον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η σχολική αυτονομία έχουν να κάνουν και με το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, τις διαστάσεις της σχολικής πραγματικότητας και τον τρόπο εφαρμογής της. Στη Σανγκάη της Κίνας για παράδειγμα παρατηρείται υψηλός βαθμός αυτονομίας στη διαχείριση «πόρων» (συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών) και περιορισμένος στους τομείς των προγραμμάτων σπουδών και της αξιολόγησης ενώ το αντίθετο ισχύει στην Κορέα και τη Νέα Ζηλανδία (Neeleman, 2019).

Έχουν να κάνουν επίσης και με τη θεωρητική ή ιδεολογική οπτική προσέγγισης του θέματος και το βαθμό εμπλοκής των στελεχών της εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών και της σχολικής κοινότητας (Κατσαρός, 2017). Ταυτόχρονα ο λόγος για τη σχολική αυτονομία εμπεριέχει σημαίνοντα που προέρχονται από διαφορετικούς ιδεολογικούς, θεωρητικούς, επιστημονικούς και πολιτικούς «λόγους» και εκφέρονται σε διαφορετικές «πρακτικές» (π.χ. κυβερνητικές, συνδικαλιστικές, εκπαιδευτικές) (Πασιάς, 2015). Για παράδειγμα για κάποιους η σχολική αυτονομία μπορεί να παραπέμπει σε σχολεία που λειτουργούν ως επιχειρησιακές μονάδες με διευθυντές-manager εφοδιασμένους με υπερεξουσίες και σε συλλόγους διδασκόντων με περιορισμένο ρόλο, την ίδια ώρα που για άλλους μπορεί να παραπέμπει σε επαγγελματικοποίηση των εκπαιδευτικών και σε διευθυντές-ηγέτες.

Οι αποκεντρωτικές πολιτικές που αποσκοπούν στο να γίνουν οι σχολικές μονάδες περισσότερο ανταγωνιστικές και «αποτελεσματικές» έχουν ως κατάληξη, την παραχώρηση αυτονομίας και, συνεπώς, ευχέρειας στη λήψη απόφασης στη σχολική μονάδα (Παπακωνσταντίνου, 2020). Άμεσα συνδεδεμένοι με τη σχολική αυτονομία όροι που συναντώνται στη βιβλιογραφία είναι οι: school site-based management, school-based management, school self-management, αυτοτέλεια, (Cheng, 2022 · Caldwell & Spinks, 2013· UNESCO, 2000· Παπακωνσταντίνου, 2012).

Το αυτόνομο σχολείο μπορεί να ιδωθεί ως το αυτοδιοικούμενο σχολείο με την έννοια του σχολείου στο οποίο υπάρχει σημαντική αποκέντρωση εξουσίας και ευθύνης (για αποφάσεις σχετικές π.χ. με την κατανομή της χρηματοδότησης του ή την πρόσληψη προσωπικού) μέσα όμως σε ένα συγκεντρωτικά καθορισμένο πλαίσιο στόχων, πολιτικών και μηχανισμών λογοδοσίας» (Caldwell, 2012 όπως αναφ. στο Κατσαρός, 2017:93).

Στη λογική αυτή η Παγκόσμια Τράπεζα θεωρεί ότι η σχολική αυτονομία είναι μια μορφή σχολικής διοίκησης (school management) κατά την οποία τα σχολεία έχουν την εξουσία λήψης αποφάσεων για τα ζητήματα που άπτονται της λειτουργίας τους. Σε αυτά περιλαμβάνονται οι προσλήψεις και οι απολύσεις προσωπικού και η αξιολόγηση δασκάλων και παιδαγωγικών πρακτικών (World Bank, 2015). Ο οργανισμός αυτός συσχετίζει τη σχολική αυτονομία με τον ανταγωνισμό, την ανταπόκριση στις επιθυμίες των χρηστών (άτομα, τοπικές κοινότητες) των δημόσιων αγαθών/υπηρεσιών και με το πλήθος των φορέων (Δημόσιο, ιδιώτες, εθελοντές) που πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην παροχή αυτών των αγαθών/υπηρεσιών (Καλημερίδης, 2016).

Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πολιτικής για τη Σχολική Ηγεσία (European Policy Network on School Leadership/EPNoSL) οριοθετεί τη σχολική αυτονομία (ΣΑ) ως την εκχώρηση ελευθερίας κινήσεων στις σχολικές μονάδες για τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με την διοίκηση και με ζητήματα διδασκαλίας, μάθησης και ισότητας. Οι περιορισμοί των σχολικών μονάδων (προερχόμενοι από το εξωτερικό ή το εσωτερικό τους περιβάλλον) κρίνεται σκόπιμο να είναι μειωμένοι «στα αναγκαία και θεμιτά πλαίσια, αξίες και κανόνες» (Κατσαρός, 2017:93).

Όπως αναφέρει η Αργυροπούλου (χ.χ) η αυτονομία της σχολικής μονάδας ως ευρωπαϊκή πολιτική επιλογή εμφανίζεται εντονότερα μετά τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων των εξετάσεων PISA 2008 (Eurýdice, 2008· PISA IN FOCUS, 2011) καθώς η αυτονομία τέθηκε ως θεμελιώδες κριτήριο αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μετατόπιση ευθύνης και αρμοδιοτήτων από το κεντρικό επίπεδο (Υπουργείο Παιδείας) στο σχολικό σημαίνει ότι οι σχολικές μονάδες είναι οι απολύτως υπεύθυνες για τη δράση και τα αποτελέσματά τους. Η δράση του σχολείου εντοπίζεται σε «τρεις απόλυτα καθορισμένες λειτουργίες: α) η εκπαίδευση πηγάζει από τους εκπαιδευτικούς, β) η διαχείριση είναι στην ευθύνη του διευθυντή, γ) ο έλεγχος ανήκει στους χρήστες – καταναλωτές, που είναι οι γονείς» (Dutercq, p.152 όπως αναφ. στο Παπακωνσταντίνου, 2012:44).

Ως ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των σχολείων που λειτουργούν σε καθεστώς αυτονομίας μπορούν να αναφερθούν: ο χαμηλός βαθμός εμπλοκής της κεντρικής διοίκησης στα εσωτερικά θέματα της σχολικής μονάδας που όμως έχει ως αντιστάθμισμα την αξιολόγηση του έργου των μελών της (μαθητών, εκπαιδευτικών), η απόδοση ευθυνών κι απολογισμού ανά σταθερά χρονικά διαστήματα, ο ενισχυμένος

ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, η ανάγκη εξεύρεσης πρόσθετων κονδυλίων λειτουργίας, η πρόσληψη και η μισθοδοσία του εκπαιδευτικού προσωπικού σε επίπεδο δήμου/τοπικής κοινότητας και η μεγαλύτερη ελευθερία στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος (Αργυροπούλου, χ.χ).

Η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και η συνακόλουθη παροχή αυτονομίας στις σχολικές μονάδες εξαρτώνται από το πολιτικό και κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και του κάθε σχολείου ειδικότερα. Θεωρητικά, η ανάληψη διοικητικών αρμοδιοτήτων από τη σχολική μονάδα την καθιστά περισσότερο ευέλικτη, αυξάνει τους βαθμούς ελευθερίας της και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επιτελούν με μεγαλύτερη υπευθυνότητα το έργο τους (Θεριανός, 2016). Η σχολική αυτονομία υποτίθεται ότι θα ενδυναμώνει και θα κινητοποιήσει τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν άμεση γνώση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, να αναπτύξουν διδακτικές πρακτικές που θα επιφέρουν τα καλύτερα δυνατά εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Οι πρακτικές αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν διδασκαλία προσαρμοσμένη στα δεδομένα των μαθητών του σχολείου (data-driven instructional decision-making) προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και του διδακτικού υλικού στις εκπαιδευτικές προτιμήσεις των μαθητών, διαφοροποιημένη διδασκαλία για αλλόγλωσσους μαθητές που δεν έχουν καλή γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, για μαθητές που έχουν σωματικές αναπηρίες ή είναι χαμηλών επιδόσεων καθώς και παροχή κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης (Hashim et. al., 2021).

Ωστόσο, η αυτονόμηση των σχολικών μονάδων από την κεντρική εξουσία με τους γονείς σε ρόλο «καταναλωτών» στο πλαίσιο ενός αποκεντρωμένου συστήματος που ρυθμίζεται με όρους αγοράς τις αναγκάζει να λειτουργήσουν ανταγωνιστικά, σε πανομοιότυπες δηλαδή συνθήκες και με βάση τις αρχές που λειτουργούν οι επιχειρήσεις (Παπακωνσταντίνου, 2012:39). Το νεοφιλελεύθερο «αυτόνομο» σχολείο απηχεί μια τεχνοκρατική λογική σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση είναι ένα ιδιωτικό-οικονομικό αγαθό το οποίο παράγεται και διατίθεται στο πλαίσιο μιας οικονομικής ορθολογικότητας υπό το πρίσμα της οποίας η εκπαίδευση συσχετίζεται με μετρήσιμες οικονομικές παραμέτρους δηλαδή «ανάλογα με την κατανομή του βάρους χρηματοδότησης αλλά και της αποτελεσματικότητας και παραγωγικότητας

του συστήματος και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων» (Παπακωνσταντίνου, 2012:39).

Η συνθήκη αυτή συνιστά «μετάλλαξη» του σχολείου από φορέα παροχής ενός δημοσίου αγαθού, σε μία παραγωγική/οικονομική μονάδα που λειτουργεί σε επιχειρηματικά πρότυπα και αναζητά τον πελάτη προσφέροντας υπηρεσίες προσαρμοσμένες κατά το δυνατό στις επιθυμίες του. Η εκπαίδευση δηλαδή εμπορευματοποιείται και τα αποτελέσματα της αποτιμούνται με όρους οικονομικής αποτελεσματικότητας, με την έμφαση να μετατοπίζεται από τις εισροές (μαθητές, εκπαιδευτικοί, σχολικές εγκαταστάσεις και εξοπλισμός), τις διαδικασίες και τις λειτουργίες (μορφωτικές, παιδαγωγικές, κοινωνικές) του σχολείου στις εκροές και την μέτρηση της σχολικής επίδοσης. Το δε σχολείο από «οργανισμός μάθησης» μετατρέπεται σε «επιχειρησιακό οργανισμό» (Πασιάς, 2015).

Στην πράξη αυτό που συμβαίνει σε χώρες όπως οι Η.Π.Α. και η Αγγλία στις οποίες έχουν εδραιωθεί οι οιονεί εκπαιδευτικές αγορές (ημί-αγορές) είναι να παραμένουν τα σχολεία υπό την κρατική επίβλεψη μέσω του προσδιορισμού του αναλυτικού προγράμματος, της επιβολής κεντρικών στόχων, μετρήσιμων κριτηρίων και συστημάτων αξιολόγησης (Θεριανός, 2016· Καλημερίδης, 2018β). Η πολιτική των αριθμών (policy by numbers) η οποία στηρίζεται στους «λόγους» και τις πρακτικές των διεθνών οργανισμών και περιλαμβάνει πρότυπα, κριτήρια, δείκτες ποιότητας και έλεγχους επίτευξης στόχων υπηρετεί τη «διακυβέρνηση εξ αποστάσεως» και ενισχύει τον ρόλο των ειδικών εμπειρογνομόνων και τεχνοκρατών (Πασιάς, 2016:16) συνιστώντας ταυτόχρονα μια διακριτή πολιτική και ιδεολογική πράξη και μια κατασκευή συμβολικού αλλά και πραγματικού ελέγχου του σχεδιασμού των πολιτικών που αναπτύσσονται στο εθνικό επίπεδο (Πασιάς, 2015).

Η νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική ρητορική η οποία έχει ως βασική ιδεολογική ορίζουσα τη σχολική αυτονομία προβάλλοντας την ως μια σωτήρια πολιτική για την παιδεία συνδυάζει δύο φαινομενικά αντικρουόμενες αλλά στην πραγματικότητα αλληλοτροφοδοτούμενες τάσεις. Αφενός την επικέντρωση στην απόδοση διαχειριστικής αυτονομίας στις σχολικές μονάδες και την ενθάρρυνση τους να διαμορφώσουν ένα διακριτό και διαφοροποιημένο προφίλ προκειμένου να είναι ανταγωνιστικές και να εξασφαλίζουν «πελατεία» και κρατική χρηματοδότηση. Αφετέρου τον εντεινόμενο κρατικό έλεγχο πάνω στη γνώση και τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω γραπτών δοκιμασιών και μετρήσιμων στόχων.

Το ζητούμενο είναι να μεταβιβάσει το κράτος μέρος της ευθύνης του για τη

χρηματοδότηση των σχολείων διαμορφώνοντας οιονεί σχολικές αγορές ενώ η παραχωρούμενη αυτονομία θα πρέπει να καταλήγει στην επίτευξη συγκεκριμένων, μετρήσιμων και κεντρικά προσδιορισμένων στόχων από τους οποίους εξαρτάται η βιωσιμότητα των σχολείων και το επαγγελματικό μέλλον των εκπαιδευτικών (Καλημερίδης, 2018β) δίχως το ίδιο το κράτος να υπαναχωρεί «από τον παραδοσιακό του ρόλο του ιδεολογικού ελέγχου και της κοινωνικής αναπαραγωγής» (Μούτσιος 2001:15). Η τεχνοκρατική λογική και η προσπάθεια επίτευξης κεντρικά καθορισμένων στόχων επιβάλλει ομοιομορφία στον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων που περιλαμβάνει χαρακτηριστικά του συγκεντρωτικού διοικητικού μοντέλου³⁷ μιας και κυριαρχεί η λογική που θέλει την κάθε δράση και εργασία του σχολείου να προκύπτει, στο πλαίσιο ενός μηχανιστικού μοντέλου, από δείκτες (προσδιορισμένους με την μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια) που καθορίζουν τους επιδιωκόμενους, εξωτερικά μετρήσιμους και αξιολογήσιμους στόχους. Η εκπαίδευση που είναι οργανωμένη σε μια τέτοια λογική «τείνει ολοσχερώς να μειώσει τη δημιουργικότητα και την αυτονομία της» προς όφελος «μιας τεχνοδομής (technostructure) η οποία καθορίζει αναμενόμενες συμπεριφορές και τα εργαλεία αξιολόγησης» (Maroy & Dupriez, 2000, p.75 όπως αναφ. στο Παπακωνσταντίνου, 2012:41-42).

Η σχολική αυτονομία εν τέλει στο νεοφιλελεύθερο πλαίσιο είναι κομμάτι μιας συγκεκριμένης κρατικής τεχνολογίας ρύθμισης και ελέγχου του εκπαιδευτικού συστήματος που μπορούμε να πούμε ότι είχε ως κομβικό σταθμό την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση Education Reform Act (ERA)³⁸ του 1988 στην Αγγλία και έκτοτε

³⁷ Ως μοντέλο εκπαιδευτικής διακυβέρνησης αποδίδεται εύστοχα με τον όρο «Αποκεντρωμένος συγκεντρωτισμός» (Decentralised centralism) (Karlsen, 2000).

³⁸ Σύμφωνα με τους Fitz and Hafid (2007 όπως αναφ. στο Verger, et. al., 2016:48) ορισμένες από τις βασικές- αγοραίου προσανατολισμού- διαστάσεις της ERA ήταν:

- Η δημιουργία ενός νέου τύπου σχολείων των Grant-maintained schools, τα οποία χρηματοδοτούνται άμεσα από το κράτος, έχουν αυξημένη διαχειριστική αυτονομία και μπορούν να ακολουθούν διαδικασίες επιλογή των μαθητών.
- Η συμμετοχή του επιχειρηματικού τομέα στη διοίκηση (governing bodies) των σχολείων.
- Η εφαρμογή της κατά κεφαλή χρηματοδότησης προκειμένου να αυξηθεί η αυτονομία των σχολείων απέναντι στις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (το συγκεκριμένο μέτρο σχεδιάστηκε για να προωθήσει τον ανταγωνισμό ανάμεσα στα σχολεία και να οδηγήσει στο κλείσιμο αυτά που δεν θα προσέλκυαν αρκετούς μαθητές).
- Η εισαγωγή του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος (National curriculum) στο σχεδιασμό του οποίου συμμετείχαν εκπρόσωποι του επιχειρηματικού κόσμου για να διασφαλιστεί η σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Η εισαγωγή του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος, το 1988 συνοδεύτηκε από ένα σύνολο μέτρων για την βελτίωση των επιδόσεων (standards) στα σχολεία, όπως ήταν η δημιουργία του συστήματος

αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής εργαλειοθήκης οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα. Η τεχνολογία αυτή συνίσταται όπως προαναφέρθηκε στο συνδυασμό της κρατικά επιβαλλόμενης επιτήρησης της πράξης και του περιεχομένου της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη διαχειριστικού χαρακτήρα αυτονομία των σχολικών μονάδων και την εδραίωση του επιχειρηματικού μάνατζμεντ (Καλημερίδης, 2021).

2.2 Διακρίσεις της σχολικής αυτονομίας

Η Suggett επικαλούμενη σχετικές μελέτες (Hanushek et al., 2013· OECD, 2010 όπως αναφ. στο Suggett, 2015:2) σημειώνει ότι η αυτονομία επικεντρώνεται στους ακόλουθους τομείς:

α) Στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και την αξιολόγηση, που περιλαμβάνουν τα διδασκόμενα μαθήματα, το περιεχόμενό τους, τα διδακτικά εγχειρίδια και τη διαδικασία αξιολόγησης.

β) Στους πόρους, που περιλαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με το προσωπικό του σχολείου όπως ποιος προσλαμβάνει καθηγητές και καθορίζει το μισθό τους, ποιος αποφασίζει για τον οικονομικό προϋπολογισμό του σχολείου και για τις πηγές εξεύρεσης πρόσθετων πόρων.

γ) Στις ακολουθούμενες πολιτικές σε σχέση με τους μαθητές (διαδικασία εισαγωγής στο σχολείο, διαχείριση θεμάτων πειθαρχίας και βαθμολόγηση).

Επιπλέον, το εύρος της αυτονομίας διαφοροποιείται ως προς τη δυνατότητα ελέγχου και ανάληψης αρμοδιοτήτων που διαθέτει το σχολείο σε σχέση με το βαθμό ελέγχου και τις αρμοδιότητες που μοιράζεται με άλλα επίπεδα διοίκησης. Το ευρωπαϊκό δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση κάνει λόγο για τέσσερα επίπεδα σχολικής αυτονομίας.

Στο πρώτο επίπεδο όπου βρίσκεται η πλήρης αυτονομία τα σχολεία λαμβάνουν αποφάσεις εντός του νομοθετικού/ρυθμιστικού πλαισίου χωρίς την παρέμβαση εξωτερικών φορέων.

Εθνικής Επιθεώρησης, το 1992. Το συγκεκριμένα μέτρα έγιναν αντικείμενο κριτικής καθώς θεωρήθηκε ότι περιόριζαν την αυτονομία των εκπαιδευτικών και ισχυροποιούσαν τον κυβερνητικό

Στο δεύτερο επίπεδο συναντάμε την περιορισμένη αυτονομία, όπου τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων με βάση τις επιλογές που τους παρέχονται από μια ανώτατη εκπαιδευτική αρχή (ή εναλλακτικά πρέπει να εγκρίνονται οι αποφάσεις τους από τη συγκεκριμένη αρχή).

Σε ένα τρίτο επίπεδο υπάρχουν τα σχολεία που δεν διαθέτουν καμία αυτονομία καθώς δεν έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα.

Τέλος, υπάρχει και ένα τέταρτο επίπεδο στο οποίο οι πάροχοι της εκπαίδευσης ή/και οι τοπικές αρχές επιλέγουν το αν θα εξουσιοδοτούν τα σχολεία να αποφασίζουν σε συγκεκριμένους τομείς (Ευρυδίκη, 2008).

Η Παγκόσμια Τράπεζα από τη πλευρά της θεωρεί κρίσιμα σημεία για την ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας και τη σύνδεση της με τη λογοδοσία: (1) το σχεδιασμό και τη διαχείριση του οικονομικού προϋπολογισμού (2) τη διαχείριση του προσωπικού (3) τον ρόλο των σχολικών συμβουλίων στη διακυβέρνηση του σχολείου (4) την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των μαθητών και (5) τη λογοδοσία προς τις ομάδες ενδιαφερομένων (stakeholders) (World Bank, 2015).

Οι Maslowski et al. (2007) χρησιμοποιώντας δεδομένα από τον διαγωνισμό PISA του 2000 με στόχο να διερευνήσουν τη σχέση σχολικής αυτονομίας και επίδοσης στον αναγνωστικό αλφαριθμητισμό (reading literacy) διέκριναν τέσσερα είδη αυτονομίας/εσωτερικής αποκέντρωσης: τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, τους οικονομικούς πόρους, τις πολιτικές που αφορούν τους μαθητές και τα αναλυτικά προγράμματα.

Επιπρόσθετα, η αυτονομία της σχολικής μονάδας χωρίζεται σε τρεις βασικές διαστάσεις (Παπαποστόλου, 2017· Σταύρου, 2019): τη διοικητική, την οικονομική και την παιδαγωγική.

α) Στην πρώτη διάσταση εντοπίζουμε τη διοικητική αυτονομία, στο πλαίσιο της οποίας οι ευθύνες (λήψη αποφάσεων, χάραξη εσωτερικής πολιτικής) αποκεντρώνονται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και συγκεντρώνονται πρώτα και κύρια στο Διευθυντή.

έλεγχο της εκπαίδευσης και προέκυψαν ως αποτέλεσμα της επικράτησης του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ στην εκπαίδευση (Godwin, 2002 όπως αναφ. στο Νίκα, 2010)

β) Η δεύτερη διάσταση (οικονομική αυτονομία) έχει να κάνει με τη διαχείριση των οικονομικών πόρων και της υλικοτεχνικής υποδομής από τη διεύθυνση του σχολείου, την εύρεση πρόσθετων πηγών χρηματοδότησης καθώς και τη σύνδεση της μισθολογικής αμοιβής των εκπαιδευτικών με τα αποτελέσματα της εργασίας τους.

γ) Η τρίτη, η παιδαγωγική διάσταση εντοπίζεται στη δυνατότητα των σχολείων να αποφασίζουν για τις εκπαιδευτικές δράσεις που υλοποιούν, για τη διαμόρφωση του περιεχομένου (ή μέρος αυτού) των προγραμμάτων σπουδών και για τις διαδικασίες/μηχανισμούς αξιολόγησης.

2.3 Αυτονομία- Απόδοση- Λογοδοσία. Η φιλοσοφία του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ στην εκπαίδευση.

2.3.1. Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ (New Public Management).

Σύμφωνα με τον Gruening (2001) η αρχή του κινήματος του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ (NAM) τοποθετείται χρονικά στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Οι πρώτοι επαγγελματίες (practitioners) που το εφάρμοσαν εμφανίστηκαν στο Ηνωμένο Βασίλειο, επί πρωθυπουργίας Μάργκαρετ Θάτσερ και σε δημοτικές αρχές των ΗΠΑ (όπως το Sunnyvale της Καλιφόρνια, με Κυβερνήτη της Πολιτείας τον μετέπειτα Πρόεδρο Ronald Reagan). Οι παραπάνω δύο περιπτώσεις είχαν κάτι κοινό: την οικονομική ύφεση και τις φορολογικές ανατροπές της περιόδου που ακολούθησε τη διεθνή πετρελαϊκή-οικονομική κρίση της δεκαετίας του 1970. Στη συνέχεια ακολούθησαν οι κυβερνήσεις της Νέας Ζηλανδίας, της Αυστραλίας και του Καναδά. Στο σύνολο τους οι πολιτικές των χωρών αυτών αμφισβήτησαν το μοντέλο του κράτους πρόνοιας και τον ενεργό- πρωτεύοντα ρόλο του κράτους στην οικονομία. Πρόσθετα, αμφισβήτησαν τη δυνατότητα των εθνικών κυβερνήσεων να αντιμετωπίσουν την κρίση αυτή καθώς λειτουργούσαν σε συνθήκες γραφειοκρατίας, μονοπωλίων, αναποτελεσματικού μάνατζμεντ και απουσίας λογοδοσίας και σεβασμού των καταναλωτών (Tolofari, 2005).

Η Μαρκαντωνάτου (2011) σημειώνει πως κεντρική θέση των υποστηρικτών του NAM ήταν ότι δεν είναι δυνατό να σχεδιαστεί με ορθολογικό τρόπο αλλά ούτε και να αποτιμηθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας του δημοσίου τομέα στην παροχή υπηρεσιών και για το λόγο αυτό δυσχεραίνεται η επίτευξη του βέλτιστου αποτελέσματος με το ελάχιστο δυνατό κόστος. Κάτι τέτοιο θα απαιτούσε την

υιοθέτηση από την πλευρά του κράτους ιδιωτικοοικονομικών προτύπων λειτουργίας. Με αυτή την αφετηρία, το δύσκαμπτο και πολυδάπανο- σύμφωνα με τη νεοφιλελεύθερη ρητορική- κεϋνσιανό κράτος θα έπρεπε να παραχωρήσει τη θέση του σε ένα «κράτος του μανάτζμεντ», ενώ η κοινωνική πολιτική θα έπρεπε να ανακαθορίζεται από κριτήρια οικονομίας, αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας. Το ΝΔΜ προσέβλεπε λοιπόν «στον περιορισμό του κράτους και την εισαγωγή ιδιωτικοοικονομικών κριτηρίων στον δημόσιο τομέα» (Κατσαρός, 2017:93).

Ο Hood (1991) υπήρξε αυτός που επινόησε τον όρο ΝΔΜ για να περιγράψει τις πολιτικές εκσυγχρονισμού του δημόσιου τομέα που είχαν ως στόχο την αποτελεσματικότερη λειτουργία του. Κεντρική ιδέα ήταν ότι «η προσανατολισμένη στο μανάτζμεντ αγορά του δημόσιου τομέα θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη οικονομική αποδοτικότητα για τις κυβερνήσεις» (Καραστάθης, 2018:100). Αυτό το μοντέλο διοίκησης του δημόσιου τομέα απαντά και ως «διοικητισμός» (managerialism) «δημόσια διοίκηση βασισμένη στην αγορά» (market-based public administration) «μεταγραφειοκρατικό παράδειγμα» (post-bureaucratic paradigm) και εταιρική διακυβέρνηση (entrepreneurial government) (Kalimullah et al., 2012:8-9). Το ΝΔΜ είναι μια έννοια που δύσκολα μπορεί να οριστεί με ακρίβεια καθώς αποτελεί μάλλον ένα χαλαρό σύνολο τεχνικών και ιδεών παρά ένα αυστηρό παράδειγμα (Dalingwater, 2014).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται αυτές που ο Hood (1991:4-5) κατέγραψε ως «δογματικές συνιστώσες του ΝΔΜ» (Doctrinal components of new public management)

A/A	Δόγμα (Doctrine)	Νόημα (Meaning)	Τυπική δικαιολόγηση (Typical Justification)
1	Επαγγελματική διαχείριση του δημόσιου τομέα	Ενεργός αλλά διακριτικός έλεγχος των οργανισμών- managers να κάνουν τη δουλειά τους»	Η λογοδοσία απαιτεί σαφή ανάθεση της ευθύνης για την ανάληψη δράσης
2	Ακριβή πρότυπα και μέτρα απόδοσης	Απαιτείται ο προσδιορισμός των στόχων και της απόδοσης που πρέπει να επιτευχθεί	Η λογοδοσία απαιτεί σαφή δήλωση στόχων και η αποτελεσματικότητα απαιτεί μια “σκληρή ματιά (hard look)” σε αυτούς

3	Μεγαλύτερη έμφαση στον έλεγχο των εκροών	Οι πόροι διατίθενται σε τομείς με κριτήριο την μετρήσιμη απόδοση, αμφισβήτηση της κεντρικά σχεδιασμένης και γραφειοκρατικής διαχείρισης προσωπικού.	Πίεση για αποτελέσματα και όχι για τήρηση διαδικασιών
4	Στροφή προς την αποσύνθεση(desegregation) των μονάδων του δημόσιου τομέα	Κατάργηση των μεγάλων δομών και δημιουργία «εμπορικών μονάδων γύρω από τα προϊόντα», που θα λειτουργούν στη βάση αποκεντρωμένων προϋπολογισμών	Ανάγκη να δημιουργηθούν διαχειρίσιμες μονάδες και «να αποκτήσουν τα πλεονεκτήματα απόδοσης των συμφωνιών franchise εντός και εκτός του δημοσίου τομέα»
5	Προώθηση μεγαλύτερου ανταγωνισμού στον δημόσιο τομέα	Συμβάσεις ορισμένου χρόνου και διαδικασίες δημόσιων διαγωνισμών	Η αντιπαλότητα (rivalry) ως εργαλείο μείωσης του κόστους και βελτίωσης των προτύπων
6	Έμφαση σε διαχειριστικά πρότυπα του ιδιωτικού τομέα	Απομάκρυνση από τη δημοσιοϋπαλληλική ηθική, μεγαλύτερη ευελιξία σε προσλήψεις και αμοιβές	Χρησιμοποίηση καθιερωμένων (proven) εργαλείων διοίκησης του ιδιωτικού τομέα στον δημόσιο
7	Πίεση για μεγαλύτερη πειθαρχία και φειδώ (parsimony) στη χρησιμοποίηση των πόρων	Περικοπή των άμεσων δαπανών, αύξηση της εργασιακής πειθαρχίας, αντίσταση στις απαιτήσεις των συνδικαλιστικών ενώσεων και περιορισμό του «κόστους συμμόρφωσης» (compliance costs)	Αναγκαιότητα ελέγχου των απαιτήσεων σε πόρους του δημοσίου και επικράτηση της λογικής «κάνε περισσότερα με λιγότερα»

Επίσης, σύμφωνα με τον Gruening, (2001:16–17) ορισμένα «αδιαμφισβήτητα χαρακτηριστικά» του ΝΔΜ είναι: οι περικοπές στους προϋπολογισμούς, οι ιδιωτικοποιήσεις, ο διαχωρισμός της παραγωγής των αγαθών/υπηρεσιών από την παροχή τους, οι εξωτερικές συμβάσεις (contracting out), τα τέλη χρήσης (user charges) και τα κουπόνια (vouchers), ο ανταγωνισμός και η υιοθέτηση της έννοιας του πελάτη στο δημόσιο τομέα, η αποκέντρωση, η λογοδοσία για τις επιδόσεις, η

αποδέσμευση της διοίκησης από την πολιτική και η χρησιμοποίηση τεχνικών μέτρησης της απόδοσης. Ο Clarke (2004, όπως αναφ. στο Ball & Youdell, 2008:24) από την πλευρά του αποδίδει τα εξής χαρακτηριστικά στο ΝΔΜ:

1. Αυτό που ενδιαφέρει είναι η απόδοση και τα αποτελέσματα και όχι οι εισροές.
2. Οι οργανισμοί θεωρούνται αλυσίδες σχέσεων χαμηλής εμπιστοσύνης οι οποίες συνδέονται με συμβάσεις.
3. Οι μεγάλης κλίμακας οργανισμοί κατακερματίζονται και μέσω του ανταγωνισμού παρέχονται δυνατότητες «εξόδου» ή «επιλογής» στους χρήστες των υπηρεσιών.
4. Στους κατακερματισμένους (πρώην ενοποιημένους) οργανισμούς και στις διαδικασίες που αναπτύσσονται μέσα σε αυτούς διαχωρίζονται οι ρόλοι των αγοραστών/πελατών και των παρόχων υπηρεσιών.
5. Στο πλαίσιο του αποκεντρωτισμού οι αρμοδιότητες κατάρτισης προϋπολογισμών και άσκησης εξουσίας μεταφέρονται στους μάνατζερ.

Επιπλέον, η Καντζάρα (2018:107) επιχειρηματολογεί πως «τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης διακυβέρνησης τα οποία συμπλέουν με το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ είναι: *‘ανταγωνισμός’, ‘αξιολόγηση’, ‘διαφάνεια’, ‘λογοδοσία’, και ‘εξωτερική ανάθεση εργασιών’*».

Άξια ακόμα αναφοράς είναι και η προσέγγιση της Κομισιόν (όπως αυτή αποτυπώνεται σε έκθεση του δικτύου «Ευριδίκη»³⁹) η οποία αναφέρει ως βασικές αρχές του ΝΔΜ - μέσα από τις οποίες θα μεταδοθεί η κουλτούρα και η λογική του ιδιωτικού στο δημόσιο τομέα - τις εξής: α) την τοποθέτηση του «πελάτη» (customer) στο κέντρο των κρατικών δραστηριοτήτων διαβρώνοντας έτσι την κρατική γραφειοκρατία και τη νοοτροπία του δημόσιου τομέα β) την αποκέντρωση των ευθυνών στο πεδίο της άμεσης λειτουργίας γ) τη λογοδοσία των κρατικών αξιωματούχων προς την τοπική κοινωνία δ) την έμφαση στη ποιότητα των υπηρεσιών και στην αποδοτικότητα των δημόσιων φορέων και ε) την αντικατάσταση των

³⁹ Eurydice (2007), *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*, Brussels, European Commission (Directorate General for Education & Culture).

παραδοσιακών διαδικαστικών ελέγχων από την αξιολόγηση βάσει αποτελεσμάτων (Eurydice, 2007:12).

2.3.2 Η εφαρμογή του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση

Στο χώρο της εκπαίδευσης οι αρχές του ΝΔΜ αποτυπώνονται στη προώθηση της σχολικής αυτονομίας, της επικεντρωμένης στη σχολική μονάδα διαχείρισης (το λεγόμενο «σχολικό μάνατζμεντ», school-based management) και του «διευθυντισμού⁴⁰» στη διοίκηση των σχολείων, στον ανταγωνισμό, στην παροχή κινήτρων απόδοσης για τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς και στον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στις γονικές επιλογές και αξιώσεις (Gunter & Forrester, 2009 όπως αναφ. στο Verger, et. al., 2016:8· Maroy, 2009· Tolofari, 2005 όπως αναφ. στο Verger & Curran, 2014). Η αποκέντρωση των ευθυνών σε τοπικό επίπεδο και η σχολική αυτονομία συναρθρώνονται με στόχο την αποτελεσματικότερη σχολική διοίκηση ενώ θεωρείται δεδομένο πως όταν οι αποφάσεις λαμβάνονται στο χαμηλότερο λειτουργικό επίπεδο (δηλαδή στη σχολική μονάδα) εξασφαλίζεται η βέλτιστη χρήση των δημόσιων πόρων (Eurydice, 2007:12).

Η σχολική αυτονομία έχοντας ως βάση τον ανταγωνισμό των σχολικών μονάδων για την προσέλκυση μαθητών και την άνοδο των μαθητικών επιδόσεων αναμένεται να φέρει τη χαλάρωση έως και την κατάργηση των ελέγχων στις ζώνες εγγραφών κάθε σχολείου, ούτως ώστε να διασφαλιστεί η γονεϊκή επιλογή σχολείου (Καλημερίδης, 2016). Οι γονείς δηλαδή θα μπορούν να εγγράψουν το παιδί τους στο σχολείο της επιλογής τους και εν συνεχεία τα σχολεία θα χρηματοδοτούνται ανάλογα με τον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών τους.

Ο Tolofari (2005:85) παραθέτει χαρακτηριστικές δομικές αλλαγές που προκάλεσε η εφαρμογή του ΝΔΜ στα σχολεία της Αγγλίας και της Σκωτίας:

- Μεταβλήθηκαν οι σχέσεις και οι ρόλοι όχι μόνο εντός της σχολικής μονάδας αλλά και στο περιβάλλον της. Η διοίκηση για παράδειγμα έγινε περισσότερο ιεραρχική και η συμμετοχή του εκπαιδευτικού

⁴⁰ Η Lynch (2014) με τον όρο «διευθυντισμός» (managerialism) θέλησε να περιγράψει τις νέες προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί. Οι προκλήσεις αυτές στις αγγλοσαξονικές χώρες εμφανίζονται με «τη μορφή της αυτονομίας της σχολικής μονάδας, των αποκεντρωμένων οικονομικών προϋπολογισμών, τη σύνδεση της αμοιβής με την παραγωγικότητα, των συστημάτων αξιολόγησης, των τεστ με βάση εθνικά πρότυπα για τα παιδιά και των δημόσιων κατατάξεων για τα σχολεία» (Σταύρου, 2019:143).

προσωπικού στη λήψη αποφάσεων επαφίεται σε σημαντικό βαθμό στο ηγετικό προφίλ του διευθυντή. Οι γονείς απέκτησαν θεσμικό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και υπήρξε μεγαλύτερη εμπλοκή των ενδιαφερόμενων μερών/συμμετόχων (stakeholders) στη σχολική πραγματικότητα.

- Η μορφή διακυβέρνησης, οι σχέσεις εξουσίας, οι στρατηγικές και οι μηχανισμοί ελέγχου επηρεάστηκαν. Τα σχολεία απέκτησαν περισσότερες αρμοδιότητες σε θέματα σχεδιασμού, προϋπολογισμού, κατανομής πόρων, πρόσληψης και απόλυσης προσωπικού καθώς και σε θέματα αξιολόγησης και επιτήρησης. Οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (LEAs) αποδυναμώθηκαν ως προς τον ελεγκτικό τους ρόλο και περιορίστηκαν στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε ζητήματα που άπτονται της διοίκησης του σχολείου.
- Δόθηκε έμφαση στην λογοδοσία των εκπαιδευτικών και του σχολείου προς τους γονείς και τα ενδιαφερόμενα μέρη της τοπικής κοινωνίας.
- Η χρηματοδότηση και ο σχολικός προϋπολογισμός συνδέθηκαν με τον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών υποχρεώνοντας τα σχολεία να ανταγωνιστούν σε περιβάλλον οιονεί αγορών για να προσελκύσουν μαθητές.
- Οι κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες με τις οποίες παραδοσιακά συνδεόταν η εκπαίδευση είναι προφανώς ασύμβατες με το ΝΔΜ. Οι διαχειριστικές πρακτικές του ΝΔΜ με την έμφαση στην απόδοση, στη μέτρηση των εκροών και στον έλεγχο των πόρων έχει πλήξει τη συναδελφικότητα, η οποία λογίζεται ως βασικό γνώρισμα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.
- Διαφοροποιήθηκε ο ρόλος των διευθυντών. Ο νέος τους ρόλος παραπέμπει περισσότερο σε επαγγελματία μάνατζερ του ιδιωτικού τομέα και λιγότερο σε εκπαιδευτικό που ηγείται των συναδέλφων του. Ως εκ τούτου χρειάζεται να αποκτήσουν νέου τύπου δεξιότητες (π.χ. οικονομικές) και να διαθέτουν περισσότερο χρόνο για την βελτίωση της αποδοτικότητας και της δημόσιας εικόνας της σχολικής μονάδας.

Η αρχή «*αφήστε τους managers να κάνουν τη δουλεία τους*» (Hood, 1991:4) φαίνεται να μπορεί να συμπυκνώσει τα παραπάνω εκφράζοντας παράλληλα τη λογική

με την οποία πρέπει να διοικείται ένας αποκεντρωμένος και αυτονομημένος οργανισμός (το σχολείο στην περίπτωση μας) σε συνθήκες ανταγωνισμού. Ο διευθυντής πρέπει να είναι επαγγελματίας manager στα πρότυπα του διευθύνοντος συμβούλου μιας επιχείρησης με διευρυμένο ρόλο και αρμοδιότητες στις οποίες περιλαμβάνονται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ο ορισμός στόχων και ο έλεγχος της επίτευξής του, η διαχείριση οικονομικών και ανθρώπινων πόρων και η συνεργασία με άλλα σχολεία (Παπαποστόλου, 2017).

Ο Andreas Schleicher, Διευθυντής Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων του ΟΟΣΑ με άρθρο του το οποίο δημοσιεύθηκε στο Capital.gr⁴¹ στις 7/12/2023, στον απόηχο των αποτελεσμάτων των μαθητών της χώρας μας στον διεθνή διαγωνισμό PISA, ισχυρίζεται ότι στο πλαίσιο της αυτονομίας των σχολείων θα πρέπει οι διευθυντές να έχουν την κύρια ευθύνη στην επιλογή των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Στην Ελλάδα, το 1% των μαθητών φοιτά σε σχολείο όπου οι διευθυντές έχουν την κύρια ευθύνη για την πρόσληψη εκπαιδευτικών, έναντι του μέσου όρου του ΟΟΣΑ που είναι 60%»*.

Η υλοποίηση αυτού του μέτρου σημαίνει βέβαια την αποδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον διευθυντή. Γενικότερα, οι διευθυντές στο μοντέλο διοίκησης του ΝΔΜ τοποθετούνται θεσμικά «εκτός της σχολικής κοινότητας ώστε να αντλήσουν νομιμοποίηση για την αυξημένη εξουσία και τις αυξημένες αρμοδιότητές στη συνεργασία με τους «κοινωνικούς εταίρους» και ιδιαίτερα τους «χρήστες» (Καλογιάννης, 2015:160 όπως αναφ. στο Παπαποστόλου, 2022:25). Η κυριαρχία του διευθυντή – μάνατζερ επιδεινώνει τις εργασιακές σχέσεις και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Όταν μια σειρά από ζητήματα, όπως το καθεστώς πρόσληψης, το ύψος του μισθού και ο πειθαρχικός έλεγχος, καθορίζονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας με κύρια ευθύνη του διευθυντή ή ακόμα και σε επίπεδο δήμου ή περιφέρειας αυτό έχει ως συνέπεια να ελαστικοποιούνται οι εργασιακές σχέσεις, να επικρατεί φόβος και ανασφάλεια και να αποδυναμώνονται οι σύλλογοι διδασκόντων αλλά και οι εκπαιδευτικές οργανώσεις γενικότερα σε τοπικό ή πανεθνικό επίπεδο (Καλημερίδης, 2016). Παράλληλα με την αποδυνάμωση των εκπαιδευτικών η υπέρμετρη διευθυντική εξουσία εγκυμονεί τον κίνδυνο κατακερματισμού του σχολικού συστήματος καθώς διαφοροποιεί τους πόρους που διατίθενται στους

⁴¹ «Σχεδιάζοντας την Εκπαιδευτική Απάντηση της Ελλάδας στις Πραγματικότητες του 21ου αιώνα». <https://www.capital.gr/oikonomia/3754254/oosa-sto-capital-gr-metarruthmiste-ta-sxoleia-oi-allages-pou-prepei-na-ginoun/>

παρόχους εκπαίδευσης (Euridice, 2007 όπως αναφ. στο Verger & Curran, 2014:256) καθώς οι οικονομικοί πόροι εξαρτώνται και από τις πρόσθετες πηγές χρηματοδότησης (π.χ. χορηγίες και συμφωνίες με ιδιωτικές επιχειρήσεις για εμπορευματοποίηση των υποδομών των σχολείων) που μπορεί να εξασφαλίζει ο εκάστοτε διευθυντής.

Επιπλέον οι Hall et.al. (2015:503) ισχυρίζονται ότι στο πλαίσιο του ΝΔΜ αποσύρεται η εμπιστοσύνη προς τους εκπαιδευτικούς και έμμεσα πλήττεται ο επαγγελματισμός τους. Εξετάζοντας την εφαρμογή πολιτικών ΝΔΜ στην Αγγλία, την Ιταλία και την Νορβηγία σημειώνουν ότι και στις τρεις αυτές χώρες πραγματοποιήθηκαν δημόσιες εκστρατείες δυσφήμισης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονταν ως συντεχνίες που ενδιαφέρονται για το προσωπικό τους συμφέρον και για το λόγο αυτό θα έπρεπε να βρίσκονται σε καθεστώς επιτήρησης ενώ η εργασία τους επιβάλλεται να οργανωθεί σε επιχειρησιακά πρότυπα προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι θα παρέχουν ποιοτικές υπηρεσίες. Η ηθική διάσταση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος που σχετίζεται με την εξυπηρέτηση του δημοσίου συμφέροντος όχι μόνο δεν αναγνωρίζεται αλλά και αμφισβητείται (Newman & Clarke, 2009 όπως αναφ. στο Hall et.al., 2015:503).

Εκτός αυτών, οι εκπαιδευτικοί έχουν να αναμετρηθούν στη καθημερινότητα τους με συγκριτικά μέτρα, δείκτες ποιότητας, χρονοδιαγράμματα, στατιστικά στοιχεία και αξιολογήσεις απόδοσης, συγκρίσεις και στόχους. Τέτοιου τύπου πληροφοριακά δεδομένα και τεχνικές⁴² όπως παρατηρεί ο Ball (2003) εστιάζοντας στον αγγλικό χώρο συλλέγονται και δημοσιοποιούνται την ίδια ώρα που οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε καθεστώς επιτήρησης από ομότιμους ή επιθεωρητές. Σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον παρατηρείται υψηλός βαθμός αβεβαιότητας και αστάθειας που πηγάζει από την αίσθηση των εκπαιδευτικών (αλλά και των μαθητών) ότι κρίνονται αδιάλειπτα με ποικίλους τρόπους, μέσα και κριτήρια από διαφορετικούς φορείς και αρχές (Ball, 2003:220). Είναι το λεγόμενο άγχος της απόδοσης/επιτελεσματικότητας (performativity)⁴³ - μια έννοια προερχόμενη από τον Lyotard - που αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται ατομικιστικά υπολογίζοντας στον εαυτό τους, στη λογική του να «προσθέτουν αξία» στον εαυτό τους, να γίνονται περισσότερο

⁴² τεχνικές που, όπως επισημαίνει ο Ball, δεν δίνουν μόνο αναφορά για την πρακτική των υποκειμένων, αλλά κατασκευάζουν και καθοδηγούν την ίδια την πρακτική (Ball, 2021:23).

⁴³ Η επιτελεσματικότητα είναι τεχνολογία, κουλτούρα και τρόπος ρύθμισης, στο πλαίσιο της οποίας χρησιμοποιούνται κρίσεις, και συγκρίσεις. Εκδηλώνεται μέσω παροχής κινήτρων, επιβολής έλεγχου και πρόκλησης φθοράς (attrition) με στόχο την προώθηση μεταρρυθμίσεων και βασίζεται σε ανταμοιβές και ποινές (υλικές και συμβολικές) (Ball, 2003:220).

παραγωγικοί, να αγωνίζονται για την αριστεία και να βιώνουν μια ύπαρξη υπολογισμού. Μετατρέπονται σε «επιχειρηματικά υποκείμενα» ή αλλιώς σε «επιχειρηματίες του εαυτού» τους (Ball, 2003:217) συγκεντρώνοντας πιστοποιήσεις και προσόντα και αναζητώντας εκπαιδευτικές δράσεις που επιβραβεύονται στο αξιολογικό επίπεδο αδιαφορώντας πολλές φορές για τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών τους (Καλημερίδης, 2022). Με άλλα λόγια, «η επιτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων των μαθητών τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο αλλά στην μέτρηση της επίδοσης των εκπαιδευτικών ως προς την πλήρωση των αξιολογικών κριτηρίων, τους μετρήσιμους στόχους και στην διαμόρφωση «μαθητικών υποκειμένων» τα οποία θα ανταποκρίνονται στις «ρεαλιστικές» απαιτήσεις του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος» (Θεοδώρου, 2022:100).

Αυτή η μορφή αναπλαισίωσης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στηρίζεται στην εσωτερίκευση της επιτελεσματικότητας. Στην αποδοχή δηλαδή εκ μέρους του εκπαιδευτικού υποκειμένου μιας νοοτροπίας/πρακτικής αυτορρύθμισης (Hill, 2004) και αυτο-διαμόρφωσης (Ball, 2019 όπως αναφ. στο Μήτση-Αναγνώστου, 2020:109) μέσω των οποίων συγκροτείται ως αυτοκυβερνώμενο υποκείμενο (Gobby, 2013 όπως αναφ. στο Μήτση-Αναγνώστου, 2020:109) το οποίο ενστερνίζεται την αγοραία λειτουργία του σχολείου, τον ανταγωνισμό, την εργασιακή ανασφάλεια και το καθεστώς μόνιμης επιτήρησης και πολυεπίπεδου κρατικού ελέγχου. Ο εκπαιδευτικός γίνεται συμμετοχος «στην δική του εκμετάλλευση την οποία ευνοεί η επιτελεσματικότητα» αφομοιώνοντας και προβάλλοντας ταυτόχρονα «τον κοινωνικό ανταγωνισμό που είναι χαρακτηριστικό στοιχείο των καπιταλιστικών κοινωνιών» (Avis, 2007:218 όπως αναφ. στο Θεοδώρου, 2022:99). Η επιτελεσματικότητα, έννοια συνυφασμένη με την εννοιολογική γραμματική του Foucault, εντάσσεται στις τεχνολογίες του εαυτού, «της καθοδήγησης δηλαδή της συμπεριφοράς στο πλαίσιο της ασκούμενης βιοπολιτικής εξουσίας» (Μήτση-Αναγνώστου, 2020:108) και συνιστά εργαλείο «εθελοντικής υπαγωγής του εαυτού» στις νεοφιλελεύθερες πολιτικές διακυβέρνησης των σχολείων και του ανθρώπινου δυναμικού τους αλλά και των εκπαιδευτικών συστημάτων γενικότερα.

Η λογοδοσία αποτελεί «σημείο αιχμής για τις εκπαιδευτικές πολιτικές που απορρέουν από το ΝΔΜ» (Σταύρου, 2019:143) και μαζί με τη σχολική αυτονομία

θεωρούνται βασικά χαρακτηριστικά ενός ποιοτικού⁴⁴ εκπαιδευτικού συστήματος (World Bank, 2015). Οι Garn & Cobb (2001, 2008) αντλώντας από τη σχετική βιβλιογραφία (Levin, 1974 · Browder, 1975· Kogan, 1986· Darling-Hammond, 1988· Kirst, 1990 όπως αναφ. στο Garn & Cobb, 2008:2-3) διακρίνουν τέσσερα είδη λογοδοσίας:

- την *γραφειοκρατική (bureaucratic)* η οποία αφορά στην τήρηση δεδομένων, κανόνων, ρυθμίσεων και διαδικασιών.

- την *λογοδοσία των αποτελεσμάτων (performance)* η οποία παραπέμπει ως επί το πλείστον στο χώρο των επιχειρήσεων και περιλαμβάνει αναφορές, δείκτες και εκθέσεις απόδοσης και επικεντρώνεται στις εκροές-αποτελέσματα που επιτυγχάνουν οι μαθητές και τα σχολεία. Χαρακτηριστικές περιπτώσεις οι εξετάσεις για την «Εθνική Αποτίμηση Εκπαιδευτικής Προόδου (National Assessment of Educational Progress -NAEP)» στις Η.Π.Α και ο διαγωνισμός PISA του ΟΟΣΑ.

- την *αγοραία (market)*, η οποία επισυμβαίνει όταν οι καταναλωτές επιλέγουν σχολεία και έχει ως επακόλουθο το κλείσιμο των «αποτυχημένων» σχολείων που αδυνατούν να διατηρήσουν τον αναγκαίο αριθμό μαθητών.

- την *επαγγελματική (professional)* σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι επιστημονικά επαρκείς και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και τα πρότυπα του επαγγέλματος. Ένας τέτοιος μηχανισμός επαγγελματικής λογοδοσίας είναι και η διαδικασία αξιολόγησης της εργασίας τους από ομότιμους (peer review).

Για την Παγκόσμια Τράπεζα η λογοδοσία (accountability) ορίζεται ως «το να είναι κάποιος υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των πράξεων του. Στη σχολική διοίκηση προσλαμβάνει και πρόσθετα νοήματα: (i) τη συμμόρφωση με τους νόμους και τους κανονισμούς της σχολικής διακυβέρνησης. (ii) το να δίνεται αναφορά στην εποπτεύουσα αρχή του σχολείου και (iii) τη σύνδεση αμοιβών και ποινών με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα» (World Bank, 2015:3).

⁴⁴ Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι σίγουρα αμφιλεγόμενη και πολιτικοϊδεολογικά χρωματισμένη. Στη νεοφιλελεύθερη αντίληψη, όπως αυτή εκφράζεται και στη φιλοσοφία του ΝΔΜ, η ποιότητα στο σχολείο ταυτίζεται με την αποτελεσματικότητά του. Η αποτελεσματικότητα αποτυπώνεται σε συγκεκριμένες και μετρήσιμες εκροές του εκπαιδευτικού συστήματος (Τσούλιας, 2016). Ζητούμενο δηλαδή σε κάθε περίπτωση είναι «τα αποτελέσματα, οι εκροές σε ανθρώπινο δυναμικό, σε γνώσεις, ικανότητες, στάσεις, νοοτροπίες και συμπεριφορές σαν κι αυτές που απαιτεί η αγορά» (Ματθαίου, 2007:25). Στο λογική αυτή «η έννοια της ποιότητας αποκτά μια ποσοτικοποιημένη διάσταση, αντανακλώντας την νεοφιλελεύθερη εργαλειακή λογική αποτίμησης της παρεχόμενης απ' τα σχολεία εκπαίδευσης με μεθόδους λογιστικού ποιοτικού ελέγχου» (Perry & McWilliam, 2007:35 όπως αναφ. στο Μαραμπέα, 2020:132).

Παρομοίως και στο λόγο του ΟΟΣΑ και της Ε.Ε τα συστήματα λογοδοσίας αποσκοπούν στην αύξηση της αποδοτικότητας των εκροών. Αυτό που ζητείται απ' τα σχολεία είναι η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών μέσω της προσαρμογής των διαδικασιών μάθησης και διδασκαλίας, της ευθυγράμμισης με εξωτερικά πρότυπα με την ταυτόχρονη τροποποίηση των προγραμμάτων σπουδών και της διδασκαλίας και τον καθορισμό μετρήσιμων στόχων σε σχέση με την πρόοδο των μαθητών (Μαραμπέα, 2020). Στην Ευρώπη σύμφωνα με τους Martins et. al. (2019:41) «σε όλες τις χώρες με υψηλό βαθμό σχολικής αυτονομίας εφαρμόζονται μορφές λογοδοσίας και εξονυχιστικός έλεγχος των αποτελεσμάτων (scrutiny of performance)».

Η σχολική αυτονομία σε μια προοδευτική θεώρηση μπορεί να παρέχει στα σχολεία νέες αρμοδιότητες, να προωθεί την καινοτομία, να δίνει τη δυνατότητα στην εκπαιδευτική κοινότητα να συναποφασίζει με τους εμπλεκόμενους φορείς (μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία) για τη σχολική ζωή και να καθοδηγεί τους διαβουλευόμενους κατά την διαδικασία λήψης και υλοποίησης των αποφάσεων (Κυπριανός, 2017). Στον αντίποδα δηλαδή της διοικητικής-διαχειριστικής προσέγγισης η παιδαγωγική της διάσταση μεταφράζεται στη δυνατότητα επιλογής των σχολείων σε ζητήματα σχετικά με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τα συστήματα αξιολόγησης. Τέτοιου τύπου επιλογές θα περιστρέφονται γύρω από τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και το κοινωνικό περιβάλλον της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Με δεδομένο αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται όχι μόνο επαγγελματίες αλλά και αυτόνομα στοχαστικά υποκείμενα (intellectuals) που έχουν αποφασιστικό ρόλο στην διδακτική-μαθησιακή διαδικασία (Sleegers & Wesselingh, 1995 όπως αναφ. στο Verger & Curran, 2014).

Στην πράξη όμως ο έλεγχος των μαθητικών επιδόσεων στη βάση των συγκεκριμένων ποσοτικών κριτηρίων (η λογοδοσία βάσει απόδοσης) έχει ως απότοκο οι παιδαγωγικές πρακτικές να γίνονται ομοιόμορφες και να προσανατολίζονται μόνο σε ότι είναι μετρήσιμο (ως αντικείμενο εξετάσεων). Κατ' αυτό τον τρόπο διασφαλίζεται ο κρατικός έλεγχος στη γνώση και την παιδαγωγική πράξη ως ανταπόδοση για την παροχή αυτονομίας. Όσον δε αφορά το δημόσιο λόγο περί αυτονομίας των σχολείων για την επίτευξη της συμπερίληψης και της διαφοροποίησης είναι, θα λέγαμε, κατά κανόνα διαχειριστική. Η παιδαγωγική δηλαδή αυτονομία, αυτή που παραχωρείται στους διδάσκοντες, περιορίζεται σε κάποια

περιθώρια ευελιξίας τους ως προς τον τρόπο που θα πετύχουν τους κεντρικά καθορισμένους στόχους (Καλημερίδης, 2016). Στην Αγγλία, για την οποία έγινε λόγος και πρωτίτερα, όπου έχει εδραιωθεί μια κουλτούρα «αυξημένης αυτονομίας - αυξημένης λογοδοσίας» τα σχολεία έχουν μετατραπεί σε «εργοστάσια εξετάσεων» και η ψυχική υγεία των μαθητών επιβαρύνεται εξαιτίας των «εξετάσεων υψηλών απαιτήσεων» (high-stakes testing). Για την περιγραφή της συγκριμένης κατάστασης πραγμάτων χρησιμοποιούνται όροι όπως «τοξικοί ηγέτες» και «τοξικοί οργανισμοί» (Craig, 2017 όπως αναφ. στο Earley, 2019:233). Ήδη από την εποχή του Μεταρρυθμιστικού Εκπαιδευτικού Νόμου του 1988 η ενισχυμένη αυτονομία των σχολείων απέναντι στις LEAs, η δυνατότητα των γονέων να επιλέγουν σχολείο για τα παιδιά τους, σε συνδυασμό με την εισαγωγή του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος και τις Κρατικές Εξετάσεις όξυναν τον ανταγωνισμό ανάμεσα στα σχολεία και περιόρισαν σημαντικά την αυτονομία των εκπαιδευτικών αλλά και τα συνδικαλιστικά τους δικαιώματα. Μετέβαλαν επίσης τις εργασιακές τους σχέσεις και την επαγγελματική τους ταυτότητα και ευνόησαν την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, διαμορφώνοντας μια νέα κουλτούρα θεμελιωμένη στο ανταγωνισμό και στο οικονομικά κατευθυνόμενο ήθος (Νίκα, 2010:45).

Την ίδια στιγμή στο πλαίσιο της λογοδοσίας τα αποτελέσματα των σχολείων στις εξετάσεις (π.χ. στο General Certificate of Secondary Education –GCSE για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση) δημοσιοποιούνται σε βαθμολογικούς πίνακες απόδοσης (league tables) βάσει των οποίων τα σχολεία χαρακτηρίζονται ως «επιτυχημένα» και «αποτυχημένα» και κατηγοριοποιούνται ανάλογα. Τα «αποτυχημένα» σχολεία συνήθως φιλοξενούν παιδιά της εργατικής τάξης και συγκεκριμένων εθνοπολιτισμικών ομάδων. Τα παιδιά αυτά, λόγω των χαμηλών τους επιδόσεων στις πανεθνικές εξετάσεις, αντιμετωπίζονται ως ανεπιθύμητες ομάδες καθώς η παρουσία τους λειτουργεί αποτρεπτικά στο να εγγράψουν άλλοι γονείς τα παιδιά τους στα συγκεκριμένα σχολεία (Benito et al., 2014 όπως αναφ. στο Καλημερίδης, 2016). Το αποτέλεσμα είναι να μειώνεται η κρατική χρηματοδότηση, οδηγώντας πολλές φορές και στην κατάργηση σχολικών μονάδων ή στην «επανάδρυση» τους.

2.4 Μοντέλα σχολικής αυτονομίας

2.4.1 Οι Ακαδημίες της Αγγλίας

Στο πλαίσιο του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος - το οποίο έχει ως κύριο γνώρισμα τις πλουραλιστικές του ρίζες «αφού η εξέλιξή του ήταν αποτέλεσμα μιας ποικιλίας τοπικών πρωτοβουλιών, οι οποίες αντανάκλασαν ένα πλήθος διαφορετικών πολιτικών και κοινωνικών συμφερόντων που ενσωματώθηκαν σταδιακά στον πυρήνα του» (Broadfoot & Osborn, 1993 όπως αναφ. στο Νίκα, 2010:38) - λειτούργησαν παράλληλα διαφορετικοί τύποι σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα (π.χ. τα ακαδημαϊκά -grammar schools, τα ενιαία - comprehensive schools και τα τεχνικά σχολεία- technical schools, τα οποία ήταν οι πρόδρομοι των City Technology Colleges) (Καλδή & Κόνσολας, 2002). Μέσα στη σχολική πολυτυπία του αγγλικού συστήματος μέσης εκπαίδευσης ως σχολεία με υψηλό βαθμό αυτονομίας διακρίνουμε τα Grant-Maintained Schools τα οποία λειτούργησαν από το 1988 έως το 1998 και αποτέλεσαν προπομπούς⁴⁵ των Ακαδημιών (Pennington et. el.,2023). Οι Ακαδημίες (Academies) θεσμοθετήθηκαν από την κυβέρνηση των Εργατικών το 2000 με τον Learning and Skills Act 2000. Διαδέχτηκαν τα τεχνολογικά κολέγια (City Technology Colleges -CTCs)⁴⁶ τα οποία είχαν δημιουργηθεί από την κυβέρνηση των Συντηρητικών το 1986 και βασιζόνταν στη σύμπραξη κράτους – επιχειρήσεων. Οι επιχειρήσεις είχαν (θεωρητικά τουλάχιστον) τη δυνατότητα να καλύψουν μέρος ή το σύνολο των λειτουργικών εξόδων των σχολείων με τη μορφή χορηγιών (Καλημερίδης, 2012). Σε αντίθεση με τα CTCs οι Ακαδημίες είχαν ως προορισμό να αντικαταστήσουν τα σχολεία που κρίνονταν ως αποτυχημένα από τον αρμόδιο φορέα εξωτερικής αξιολόγησης Ofsted (Office for Standards in Education)⁴⁷. Ο David Blunkett ο οποίος το 2000

⁴⁵ «very real forerunner of academy status for schools» (Pennington et. el., 2023:10)

⁴⁶ Ιδρύθηκαν ως μητροπολιτικά σχολεία (inner-city schools) με έμφαση στις επιστήμες και στη τεχνολογία και διοικούνταν από αυτόνομα σχολικά συμβούλια (autonomous governing bodies). Το πρώτο τέτοιο σχολείο δημιουργήθηκε το 1987. Έφτασαν τα 15 στο σύνολο. (Trevor, 2021)

⁴⁷ Ο Ofsted ως ρυθμιστική αρχή εποπτεύει και αξιολογεί όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς, προκειμένου να διασφαλίσει ότι “οι οργανισμοί που παρέχουν εκπαίδευση και φροντίδα στην Αγγλία είναι υψηλού επιπέδου για τους μαθητές”. Για το σκοπό αυτό επιδίδεται στη συλλογή ποσοτικών δεδομένων και συντάσσει τακτικές αναφορές επίδοσης και απόδοσης των σχολικών μονάδων, οι οποίες αναρτώνται στο διαδίκτυο, στην επίσημη ιστοσελίδα κάθε σχολείου προς ενημέρωση των ενδιαφερομένων (Χατζοπούλου, 2019). Η δημιουργία του προβλεπόταν από τον Education Reform Act

κατείχε τη θέση του Secretary of State for Education and Employment σε λόγο που εκφώνησε στις 15/3/2000 στο Social Market Foundation αναφέρει χαρακτηριστικά ότι:

«Οι City Academies⁴⁸, που ως σκοπό έχουν να πάρουν τη θέση των αποτυχημένων σχολείων (seriously failing schools) θα δημιουργηθούν με συμπράξεις (partnerships) ανάμεσα στην Κυβέρνηση και σε μη κυβερνητικές οργανώσεις (voluntary sector), την εκκλησία και φορείς/σπόνσορες του επιχειρηματικού τομέα (business sponsors). Θα προσφέρουν πραγματική αλλαγή. Ο σκοπός είναι να ανέλθουν οι επιδόσεις (raise standards) μέσα από τη διάρρηξη του κύκλου της χαμηλής απόδοσης και των χαμηλών προσδοκιών» (Chitty, 2009:79).

Η δημιουργία τους ήλθε ως συνέχεια των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που πηγάζουν από τον ERA 1988 και περιλαμβάνουν τη σχολική αυτονομία, τον κεντρικό έλεγχο και την ποικιλία της παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών ως μείζονα θέματα της εκπαιδευτικής πολιτικής (Woods & Simkins, 2014). Οι Ακαδημίες ξεκίνησαν λοιπόν ως αυτόνομα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από τον έλεγχο των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών (LEAs) και αναπτύχθηκαν στη λογική της αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας και των μεγάλων μορφωτικών ανισοτήτων στο εσωτερικό των μεγάλων αστικών κέντρων. Στη λογική αυτή τα χαμηλών επιδόσεων και μειωμένων εγγραφών δημόσια σχολεία που βρίσκονταν στο φάσμα του κλεισίματος μετατρέπονταν σε Ακαδημίες. Οι Ακαδημίες με βάση τον Learning and Skills Act του 2000 λαμβάνουν απευθείας κρατική χρηματοδότηση και η διοίκηση τους ασκείται από κάποιο εξωτερικό σπόνσορα (ιδιωτική εταιρεία, μη κυβερνητική οργάνωση, εκκλησία ή κάποιο πανεπιστήμιο) έπειτα από μια συμφωνία χρηματοδότησης (funding agreement) μεταξύ κράτους (Secretary of State for Education and Employment) και ιδιώτη (person)⁴⁹ στην οποία περιλαμβάνονται και

1988 (Abbott, Rathbone & Whitehead, 2013, 112 όπως αναφ. στο Νικήτα, 2022:107) και πραγματοποιήθηκε με τον νόμο Education (Schools) Act 1992. Η πρώτη επιθεώρηση έλαβε χώρα το 1993 (Νικήτα, 2022). Ο Καλημερίδης (2017β) υποστηρίζει πώς ο Ofsted, ο οποίος είναι εχθρικός προς το δημόσιο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς του, αποτέλεσε ένα “πρωτόπορο ιστορικά θεσμό” του παγκόσμιου νεοφιλελευθερισμού ενώ η αντίστοιχη εγχώρια «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (ΑΔΙΠΠΔΕ) αποτελεί απομίμηση του.

⁴⁸ Αρχικά οι Ακαδημίες ονομάζονταν City Academies. Αυτό άλλαξε το 2002 χρονιά κατά την οποία δημιουργήθηκαν οι τρεις πρώτες Ακαδημίες και εν συνεχεία με νομοθετική ρύθμιση αφαιρέθηκε το προσδιοριστικό “City” έτσι ώστε να μπορούν να ιδρυθούν Ακαδημίες και σε μη αστικές περιοχές. (Trevor, 2021)

⁴⁹ Από το 2010 και μετά ο συμβαλλόμενος είναι καταπίστευμα/τραστ (trust) και έχει τη μορφή νομικού προσώπου (legal entity). Αυτά τα- μη κερδοσκοπικά ιδιωτικά- trusts που διοικούν τις

οι όροι εκχώρησης του σχολείου (West & Wolfe, 2019:72). Οι Ακαδημίες αυτές ονομάζονται και sponsored academies. Πρόκειται, δηλαδή για χαμηλών επιδόσεων σχολεία που λειτουργούν πλέον ως Ακαδημίες διοικούμενες από κάποιον σπόνσορα σε αντίθεση με τις converter academies, στις οποίες θα αναφερθούμε στη συνέχεια, οι οποίες είναι σχολεία που έχουν λάβει υψηλή βαθμολογία από τον OFSTED και μετατράπηκαν σε Ακαδημίες εξαιτίας αυτού του γεγονότος.

Στην αρχική εκδοχή του προγράμματος των Ακαδημιών (2000-2009) ο εξωτερικός σπόνσορας θα έπρεπε να παρέχει ένα κεφάλαιο που θα έφτανε μέχρι και το 20% του κόστους της λειτουργίας του σχολείου⁵⁰. Οι Ακαδημίες υποχρεούνταν να προσφέρουν ευρύ και ισορροπημένο (broad and balanced) αναλυτικό πρόγραμμα διατηρώντας τη δυνατότητα να το τροποποιούν μερικώς και δίνοντας έμφαση σε τουλάχιστον μια πλευρά του (π.χ. επιστήμη-τεχνολογία, γλώσσες, αθλητικές δραστηριότητες) (West & Bailey, 2013:144) ενώ είχαν και απόλυτη ελευθερία όσον αφορά στην πρόσληψη και στη διαχείριση του εκπαιδευτικού τους προσωπικού (Καλημερίδης, 2016). Η «φιλελευθεροποίηση» των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών στη περίπτωση των Ακαδημιών έλαβε τον χαρακτήρα της μη εφαρμογής «των εθνικών συλλογικών συμφωνιών για τους μισθούς και τις συνθήκες εργασίας» καθώς και «την απασχόληση μη καταγεγραμμένων εκπαιδευτικών χωρίς τυπικά προσόντα» (Ball & Youdell 2008:26-27).

Οι Ακαδημίες προβλήθηκαν ως ο νέος θεσμός παροχής βελτιωμένης ποιοτικά εκπαίδευσης σε παιδιά κοινωνικά υποβαθμισμένων αστικών περιοχών. Η αντικατάσταση της διοίκησης του σχολείου και η ανάληψη της από τους εξωτερικούς συνεργάτες- σπόνσορες (sponsoring bodies) σε συνδυασμό με την απελευθέρωση των σχολείων από την κρατική γραφειοκρατία θεωρούνταν αναγκαία μέτρα για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών επιδόσεων των παιδιών της εργατικής τάξης και των μεταναστών (Καλημερίδης, 2016). Οι εξωτερικοί σπόνσορες αντιπροσώπευαν όχι μόνο την οικονομική υποστήριξη αλλά και το όραμα, τη δέσμευση και την υπόσχεση της επιτυχίας έξω από τον έλεγχο του κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος (Shaw,

Ακαδημίες εγγράφονται ως εταιρίες στο Companies House της Αγγλίας και υπόκεινται στο εταιρικό νόμο (company law). Ο φορέας διαχείρισης (trust) μπορεί να διαχειρίζεται μία (stand-alone academy) ή περισσότερες (a number of academies) Ακαδημίες με το ίδιο συμβόλαιο. Στην δεύτερη περίπτωση έχουμε την δημιουργία των λεγόμενων «εταιρειών διαχείρισης αλυσίδας ακαδημιών» (academy chains ή multi-academy trust:MAT) (West & Wolfe, 2019:70).

⁵⁰ Μετά το 2009 σταμάτησε να είναι υποχρεωτικό για τους σπόνσορες να συνεισφέρουν οικονομικά κατά τη σύσταση μιας νέας Ακαδημίας (West & Wolfe, 2019:72).

2004 όπως αναφ. στο Tan, 2022) κομίζοντας παράλληλα την τεχνογνωσία του να προετοιμάσουν κατάλληλα τους μαθητές για τον κόσμο της εργασίας (Male, 2017 όπως αναφ. στο Tan, 2022). Το 2010 υπήρχαν 203 Ακαδημίες και αποτελούσαν το 6% του συνόλου των 3,333 σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (West & Bailey, 2013:148).

Μετά τις γενικές εκλογές του 2010 με την εξουσία να περνάει στους Συντηρητικούς και τους Φιλελευθέρους ψηφίστηκε ο νόμος για τις Ακαδημίες (Academies Act 2010) δρομολογώντας την δεύτερη φάση του προγράμματος που σήμανε την επέκταση του θεσμού παρά την απουσία τεκμηρίων ότι συνεισέφερε στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Gorard, 2005, 2009, 2014 · Keddie, 2017· Elwick, 2018 όπως αναφ. στο Tan, 2022). Σύμφωνα με τους Eyles et. al. (2018:123) ενώ η κυβέρνηση των Εργατικών εισήγαγε τις Ακαδημίες ως ένα αντισταθμιστικό πρόγραμμα (remedial programme) αντικατάστασης των αποτυχημένων σχολείων η κυβέρνηση συνεργασίας με τον νέο νόμο επέκτεινε το υπάρχον πρόγραμμα στοχεύοντας στη μεγαλύτερη αυτονομία και στον ανταγωνισμό εντός του τομέα της δημόσιας εκπαίδευσης.

Κεντρικός στόχος ήταν να αποτελέσουν οι Ακαδημίες το πρότυπο για όλα τα δημόσια σχολεία έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα και αυτά να «απολαμβάνουν» απευθείας χρηματοδότηση και πλήρη ανεξαρτησία από την κεντρική και τοπική γραφειοκρατία (DfE, 2010:52 όπως αναφ. στο West & Wolfe, 2019:72). Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος το πρόγραμμα επεκτάθηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και σε σχολεία εκτός των κοινωνικά υποβαθμισμένων περιοχών. Το σημαντικότερο όμως σε αυτή τη κατεύθυνση ήταν η μετατροπή σχολείων σε ακαδημίες ('converter' academies)⁵¹. Επρόκειτο για σχολεία υψηλών επιδόσεων τα οποία είχαν αξιολογηθεί ως «εξαιρετικά⁵²» (outstanding) από τον OFSTED και θα περιέρχονταν στο νέο θεσμικό καθεστώς αποκτώντας μεγαλύτερη ελευθερία αναφορικά με την διαχείριση του προϋπολογισμού τους, την πρόσληψη προσωπικού, τις αμοιβές, τις συνθήκες εργασίας, την απόδοση (performance management) το

⁵¹ Με τον Academies Act 2010 τα νέα σχολεία που ιδρύονται ονομάζονται «Free Schools». Δεν έχουν ουσιαστικές διαφορές από τις Ακαδημίες. ("Free schools are new state schools, whereas many academies are converter schools that were previously maintained by local authorities. Free schools operate in law as academies") <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/sn07059/> (πρόσβαση στις 26/1/2024).

⁵² Αργότερα (από τον Απρίλη του 2011) συμπεριελήφθησαν και όσα είχαν βαθμολογηθεί ως «καλά» (performing well) (West & Bailey, 2013).

πρόγραμμα σπουδών και τη διάρκεια του σχολικού έτους (Eyles et. al., 2018). Παράλληλα, η οικονομική κρίση και η συνακόλουθη περιστολή της δημόσιας χρηματοδότησης ενόησαν τη μετάβαση δημόσιων σχολείων σε καθεστώς Ακαδημιών καθώς οι τελευταίες μπορούσαν να εξασφαλίσουν πρόσθετους πόρους για την ανάπτυξη ειδικεύσεων στο πρόγραμμα σπουδών. Είναι χαρακτηριστικό ότι ενώ το 2010 λειτουργούσαν μόλις 203 Ακαδημίες στην Αγγλία, τον Φλεβάρη του 2015 ο αριθμός τους είχε φτάσει στις 4.461 (Bailey & Ball, 2016:136 όπως αναφ. στο Καλημερίδης, 2016) ενώ τον Μάρτη του 2016 η κυβέρνηση των Συντηρητικών ανακοίνωσε ότι έως το 2022 όλα τα σχολεία θα πρέπει να έχουν μετατραπεί σε Ακαδημίες ή να βρίσκονται στη διαδικασία μετατροπής. Η ισχυρή ωστόσο αντίσταση από γονείς, εκπαιδευτικές οργανώσεις, τοπικά συμβούλια και κάποιους πολιτικούς είχε ως αποτέλεσμα τη ματαίωση του προγράμματος τον Οκτώβριο του ίδιου έτους (Eyles et. al., 2018:124).

Η εξάπλωση των Ακαδημιών από το 2010 και ένθεν αιτιολογήθηκε στη βάση διεθνών συγκρίσεων με σημεία αναφοράς τα Charter Schools των Η.Π.Α και τα Free Schools της Σουηδίας ενώ χρησιμοποιήθηκαν και δεδομένα από το διαγωνισμό PISA του ΟΟΣΑ για την επικύρωση και νομιμοποίηση του σχετικού προγράμματος των Ακαδημιών (Pennington et. al., 2023:4). Το πρόγραμμα αυτό στη διεθνή του διάσταση μπορεί να ιδωθεί ως μέρος αυτού που όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή της εργασίας ο Sahlberg (2012) ονομάζει «Παγκόσμιο Κίνημα Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης». Το «κίνημα» αυτό καθοδηγείται από την ιδεολογία της ελεύθερης αγοράς και την κουλτούρα ανταγωνισμού των επιχειρήσεων (Pennington et. al., 2023:4). Η ανάπτυξη των Ακαδημιών σημαίνει ότι τα σχολεία δεν υπάγονται πλέον σε καθεστώς δημοκρατικής λογοδοσίας προς την τοπική κοινωνία (local democratic accountability) αλλά σε καθεστώς αγοραίου ανταγωνισμού λειτουργώντας ως αυτοδιοικούμενες επιχειρηματικές μονάδες (Gunter & McGinity, 2014). Με βάση τα στοιχεία του 2023 το 80% των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία είναι Ακαδημίες (Gov.UK, 2023). Στο ιστολόγιο «The Education Hub» του Υπουργείου Παιδείας του Ηνωμένου Βασιλείου αναφέρεται ότι:

«Τα τραστ (καταπιστεύματα) διαχείρισης σχολείων (MATs) είναι δίκτυα σχολείων που αλληλοϋποστηρίζονται για να ανεβάσουν τις επιδόσεις (raise standards). Για παράδειγμα ένα σχολείο που δεν αποδίδει ικανοποιητικά θα μπορούσε να επωφεληθεί από τη συμμετοχή του στο ίδιο τραστ που ανήκει και ένα καλύτερης απόδοσης σχολείο

μέσα από την διάχυση πόρων και γνώσης. Λειτουργώντας συνεταιρικά τα σχολεία ενός τραστ μπορούν να μοιράζονται προσωπικό, καλές διδακτικές πρακτικές και να βελτιώνουν τα αναλυτικά τους προγράμματα. Αυτά βοηθούν τα σχολεία να παρέχουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση στους μαθητές. Η ένταξη σε μια MAT είναι θετική επιλογή για τα σχολεία. Βοηθούν στο να αναπτυχθούν ισχυροί σχολικοί ηγέτες και εξαιρετικοί δάσκαλοι επιτρέποντας στα σχολεία να εστιάσουν στη διδασκαλία και στην εξέρεση ενός προγράμματος σπουδών που θα βασίζεται στο τι πραγματικά αποδίδει» The Education Hub (2023)⁵³.

Οι εταιρίες αυτές υποστηριζόμενες από την κυβέρνηση δημιουργούν οικονομίες κλίμακας⁵⁴ στη διαχείριση της δημόσιας χρηματοδότησης και του προσωπικού τους δρομολογώντας (με προμετωπίδα τη σχολική αυτονομία) τον πλήρη έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος από τον ιδιωτικό τομέα και από τις ποικίλες «μη κερδοσκοπικές εταιρίες» διαχείρισης σχολείων (West & Bailey, 2013 όπως αναφ. στο Καλημερίδης, 2016). Η γιγάντωση αυτών των εταιρειών αποτελεί συνειδητή κυβερνητική επιλογή. Η βρετανική κυβέρνηση δημιουργεί συνθήκες συγκεντροποίησης κεφαλαίου υποστηρίζοντας τη δημιουργία των συγκεκριμένων εταιριών και ενθαρρύνοντας τις μικρότερες εξ αυτών να συγχωνευτούν ή να ενταχτούν σε μεγαλύτερες. Η ύπαρξη μεγάλων εταιριών που διαχειρίζονται αλυσίδα σχολείων όπως οι Harris Federation, ARK Schools, United Learning, Academies Enterprise Trust με την καθεμία εξ αυτών να διαχειρίζεται 50 έως 70 σχολεία είναι ενδεικτική και προοιωνίζεται περισσότερες μελλοντικές συγχωνεύσεις και μεγαλύτερη συγκεντροποίηση (Tan, 2022) καθώς ο βαθμός ανάπτυξης μιας δεδομένης εταιρείας είναι ανάλογος της δυνατότητας ελέγχου του περιβάλλοντος της συμπεριλαμβανομένων των άλλων επιχειρήσεων που δραστηριοποιούνται στον ίδιο τομέα (Κολέμπας, 2022). Σύμφωνα με τον Wilkins (2017:180-181) η ύπαρξη ιδιωτικών μονοπωλίων στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης εκπαίδευσης παρόλο που αντιβαίνει στον ανταγωνισμό, την επιλογή και τη δημοκρατία «νομιμοποιείται» σε κάποιες περιπτώσεις μόνο στο βαθμό που επιφέρει μεγαλύτερη ορατότητα (visibility)

⁵³ <https://educationhub.blog.gov.uk/2023/05/02/what-are-academy-schools-and-what-is-forced-academisation/> (τελευταία πρόσβαση στις 19/03/2024)

⁵⁴ Μέσω της ενοποίησης υποστηρικτικών διοικητικών εργασιών και του χαμηλότερου κόστους προμηθειών (Wilkins, 2017:180).

και διαφάνεια (transparency) στην εσωτερική λειτουργία των σχολείων ως επιχειρηματικών μονάδων.

Μέσω της εξάπλωσης των MATs περισσότερο υπονομεύεται παρά ενισχύεται η σχολική αυτονομία καθώς παρά τη διάχυση οικονομικών, διοικητικών και παιδαγωγικών αρμοδιοτήτων στις σχολικές μονάδες και τις τοπικές κοινότητες εξακολουθούν να υφίστανται μονοπωλιακές πρακτικές (π.χ. μέσω της αυστηρής συμμόρφωσης σε τυποποιημένες πρακτικές σε ότι αφορά τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση) με τη διάφορα ότι αυτές πηγάζουν πλέον όχι από κρατικούς γραφειοκράτες αλλά από τα συμφέροντα και τις πρακτικές φορέων συνδεδεμένων με τις ιδιωτικές επιχειρήσεις και την φιλανθρωπία (Wilkins, 2017:172). Ας σημειωθεί επίσης πως τα σχολεία-ακαδημίες που διοικούνται από μια τέτοια εταιρία δεν αποτελούν ξεχωριστές νομικές οντότητες (legal identity). Είναι απλά τα σημεία/τοποθεσίες στα οποία η εταιρία παρέχει τις υπηρεσίες που προβλέπονται από το συμβόλαιο που έχει υπογράψει. (West & Wolfe, 2019:74). Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι Ακαδημίες που ανήκουν σε αλυσίδα σχολείων (ελεγχόμενων από μία εταιρεία) να έχουν λιγότερη αυτονομία⁵⁵ όχι μόνο σε σχέση με αυτές που είναι ανεξάρτητες (stand-alone) αλλά, σε πολλές περιπτώσεις, ακόμα και σε σχέση με τα σχολεία που ελέγχονται από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (maintained schools) (West & Wolfe, 2019).

Κατά τρόπο ειρωνικό και παράδοξο, όπως σημειώνει ο Wilkins, η μονοπωλιακή ισχύς των μεγάλων MATs επιτρέπει στην κεντρική κυβέρνηση αποτελεσματικότερη καθοδήγηση των σχολείων τα οποία ήταν προηγουμένως υπό τον έλεγχο των τοπικών αρχών (Wilkins, 2017:172). Για τον λόγο αυτό οι MATs ουσιαστικά συμπληρώνουν και υποστηρίζουν την κυβερνητική βούληση και εργάζονται για να εναρμονίσουν την μικροπολιτική των σχολείων με τις πολιτικές και οικονομικές επιδιώξεις της κυβέρνησης (Wilkins, 2017:181).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως σύμφωνα με έρευνα των Machin & Sandi (2019) οι Ακαδημίες χρησιμοποιούν την πρακτική του αποκλεισμού μαθητών περισσότερο από τα μη αυτόνομα σχολεία. Η πρακτική αυτή αποδίδεται στο αυστηρότερο καθεστώς λειτουργίας και τους άτεγκτους κανόνες ελέγχου και πειθαρχικής

⁵⁵ Οι West & Wolfe εστιάζουν σε 4 περιοχές για να εξετάσουν τις διαφορές ανάμεσα στις μεμονωμένες ακαδημίες, σε αυτές που ανήκουν σε MAT και στα υπό κρατικό έλεγχο σχολεία: στις εγγραφές (admissions), στο αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum), στη διακυβέρνηση (governance) και στις οικονομικές υποθέσεις του σχολείου (financial matters).

συμπεριφοράς που επιβάλλουν. Η πρακτική αυτή χρησιμοποιούνταν περισσότερο κατά την πρώτη φάση του προγράμματος (2000-2009) περίοδο κατά την οποία οι Ακαδημίες προέρχονταν από χαμηλής επίδοσης σχολεία.

2.4.2 Τα «Ελεύθερα σχολεία» (friskolor) της Σουηδίας.

Το «ισχυρό» κεϋνσιανό μοντέλο κρατικής προνοιακής πολιτικής το οποίο υιοθετήθηκε από τα σκανδιναβικά κράτη μεταπολεμικά, με χαρακτηριστικότερη περίπτωση αυτή της Σουηδίας δέσμευε και προσανατόλιζε την οικονομική πολιτική στην επιδίωξη της πλήρους απασχόλησης, στην ανάπτυξη της οικονομίας και στην αύξηση των κοινωνικών δαπανών (Λάλλας, 2018). Στο πλαίσιο αυτού του προνοιακού μοντέλου η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος θεμελιώθηκε στις αρχές της κοινωνικής ισότητας, της πολιτειότητας και της συμπερίληψης και στη θεώρηση της εκπαίδευσης ως δημοσίου αγαθού⁵⁶. Πρωταρχικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν η άμβλυνση των οικονομικών και κοινωνικών αντιθέσεων και των φαινομένων πόλωσης που προκαλεί η λειτουργία της αγοράς (Englund, 1996 · Lindensjö & Lundgren, 2000 όπως αναφ. στο Dahlstedt & Fejes, 2019). Η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών θεωρείτο εγγυημένη από την πολιτεία και το δικαίωμα στην εκπαίδευση απαράγραπτο κοινωνικό δικαίωμα. Σύμφωνα με τους Ball & Larsson (όπως αναφ. στο Dahlstedt & Fejes, 2019) το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα σε γενικές γραμμές ήταν επιτυχημένο ως προς τη συνεισφορά του στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και στην κοινωνική κινητικότητα.

Ωστόσο, στα τέλη της δεκαετίας του 1980⁵⁷ και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 σημειώθηκαν κομβικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας. Οι σοσιαλδημοκρατικού προσανατολισμού εκπαιδευτικές πολιτικές που αποσκοπούσαν

⁵⁶ Είναι αξιοσημείωτο ότι το 1842, η Σουηδία έγινε η πρώτη χώρα που καθιέρωσε την υποχρεωτική εκπαίδευση (Björklund, et. al., 2005:7).

⁵⁷ Στο «πνεύμα των καιρών», όπως σημειώνουν οι Björklund et. al. (2005:7-8), από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, η αποκέντρωση παρουσιαζόταν ως πανάκεια για την επίλυση των προβλημάτων του δημοσίου τομέα, ο οποίος επικρίνονταν ως εκτεταμένος, ακριβός και αναποτελεσματικός. Τα πρώτα βήματα προς την εκπαιδευτική αποκέντρωση τα έκανε η κυβέρνηση των σοσιαλδημοκρατών το 1989 νομοθετώντας την πρόσληψη των εκπαιδευτικών από τους δήμους. Η μεταρρύθμιση αυτή, που πραγματοποιήθηκε εν μέσω σφοδρών αντιδράσεων από τα εργατικά σωματεία των εκπαιδευτικών, επέτρεπε μεγαλύτερη “μεταβλητότητα” (variability) στις αμοιβές και στις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών. Η Κυβέρνηση προχώρησε επίσης και στην κατάργηση του Σουηδικού Εθνικού Συμβουλίου Εκπαίδευσης (Skolöverstyrelsen), το οποίο είχε και εποπτικές-ρυθμιστικές αρμοδιότητες, στη λογική του ότι αποτελούσε σύμβολο της σουηδικής γραφειοκρατίας. Στη θέση του δημιουργήθηκε η Εθνική Υπηρεσία για την Εκπαίδευση (National Agency for Education:NAE ή Skolverket) της

στην ενδυνάμωση της πολιτειότητας και των δημοκρατικών αξιών στο πλαίσιο του συμπεριληπτικού δημόσιου σχολείου εγκαταλειφθήκαν προς όφελος ενός νεοφιλελεύθερου εκπαιδευτικού μοντέλου εστιασμένου στην ιδιωτικοποίηση, την αποκέντρωση και την εξατομίκευση (Francia, 2011 όπως αναφ. στο Symeonidis, 2014:28). Το 1991 η άνοδος στη εξουσία ενός συνασπισμού συντηρητικών και φιλελεύθερων κομμάτων και ο σχηματισμός κεντροδεξιάς κυβέρνησης με πρωθυπουργό τον Καρλ Μπιλντ (1991-94) θα οδηγήσει στην πλήρη υιοθέτηση του νέου εκπαιδευτικού παραδείγματος (Καλημερίδης, 2012). Από το 1991 με τον Local Government Act εκχωρήθηκαν αυξημένες αρμοδιότητες στους δήμους. Μια από αυτές ήταν και η ευθύνη κατανομής της χρηματοδότησης προς τα σχολεία. Η μεταβίβαση της συγκεκριμένης ευθύνης από την κεντρική κυβέρνηση προς τους δήμους ήταν ένα μέτρο που συνοδεύτηκε και από πολιτικές ενίσχυσης της γονικής επιλογής (Eyles et. al., 2016:463). Την ίδια περίοδο προωθήθηκε και η δημιουργία ανεξάρτητων («ελεύθερων») σχολείων. Οι γονείς και οι μαθητές μπορούσαν να επιλέξουν σχολείο φοίτησης και οι δήμοι έπρεπε να διασφαλίζουν ότι όλοι οι μαθητές θα εγγράφονταν σε κάποιο σχολείο στην περιοχή ευθύνης του δήμου. Η κεντρική ιδέα πίσω από τις αποκεντρωτικές πολιτικές των αρχών της δεκαετίας του 1990 ήταν ότι η κατανομή των πόρων θα γινόταν περισσότερο αποτελεσματική καθώς αυτοί θα κατευθύνονταν εκεί που πραγματικά ήταν απαραίτητοι (NAE, 2009 όπως αναφ. στο Kools, 2015:24). Το Υπουργείο Παιδείας (Ministry of Education and Research) είχε ως κύρια αρμοδιότητα να θέτει εθνικούς εκπαιδευτικούς στόχους και να αξιολογεί τα αποτελέσματα του συστήματος εκχωρώντας στους δήμους και στα σχολεία την αρμοδιότητα λήψης αποφάσεων σχετικά με το πως θα υλοποιηθούν οι στόχοι⁵⁸ (Kools, 2015:24). Η κυβέρνηση θα χρηματοδοτούσε κάθε σχολείο βάσει του αριθμού των μαθητών που θα συγκέντρωνε. Παράλληλα οι διευθυντές των σχολείων είχαν πλέον αυξημένες αρμοδιότητες ως προς την κατανομή της συνολικής χρηματοδότησης του σχολείου με τις δαπάνες για την πρόσληψη του εκπαιδευτικού προσωπικού να μην αποτελούν εξαίρεση (Jarl et. al, 2012· Καλημερίδης, 2012). Από

οποίας βασική αρμοδιότητα ήταν ο έλεγχος των σχολείων στη βάση της επίτευξης στόχων (goal steering of the school).

⁵⁸ Το πλάνο λόγου χάρη για τα Μαθηματικά μπορεί να όριζε ως στόχο του Δημοτικού να κατέχουν οι μαθητές κάποιες βασικές μαθηματικές γνώσεις που θα είναι σε θέση να τις χρησιμοποιήσουν στην καθημερινή τους ζωή. Ήταν όμως ευθύνη της αυτοδιοίκησης και σε τελική ανάλυση των δασκάλων να συγκεκριμενοποιήσουν τον εκάστοτε στόχο και το πώς θα οδηγηθούν σε αυτόν οι μαθητές (Τσουκάλης, 2018)

το 1995 η διαπραγμάτευση με τους εκπαιδευτικούς για το ύψος του μισθού τους αποτέλεσε αρμοδιότητα της σχολικής μονάδας γεγονός που πολλοί διευθυντές το εκμεταλλεύτηκαν για να προχωρήσουν σε εξατομικευμένες συμβάσεις και αμοιβές (Björklund, et. al., 2005:12).

Έτσι, το ιδιαίτερα συγκεντρωτικό σύστημα της Σουηδίας στο οποίο οι δήμοι και οι σχολικές μονάδες είχαν περιορισμένη επιρροή στην εκπαίδευση μετασχηματίστηκε σε σύντομο χρονικό διάστημα σε ένα από τα πιο αποκεντρωτικά συστήματα της Ευρώπης (Arnesen and Lundahl 2006, όπως αναφ. στο Wiborg, 2015:482). Η αποκέντρωση του σουηδικού εκπαιδευτικού συστήματος αποσκοπούσε στην προώθηση της ευελιξίας και της βασιζόμενης στην αγορά ανταποδοτικότητας καθώς και στη μείωση των δημοσίων δαπανών. Η συγκεκριμένη μορφή αναδιάρθρωσης ήταν η νεοφιλελεύθερη απάντηση της άρχουσας τάξης της Σουηδίας στη βαθιά οικονομική κρίση της περιόδου⁵⁹ (Καλημερίδης, 2012).

Η σχολική επιλογή καθιερώθηκε το 1992. Είχε όμως ως περιορισμό την εγγραφή κάθε παιδιού στο σχολείο της γειτονιάς του (the residence principle ή närhetsprincipen). Η αποκεντρωμένη όμως δομή της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος αφήνει περιθώρια αποκλίσεων που πρακτικά χαλαρώνουν τη διαδικασία των σχολικών εγγραφών. Για παράδειγμα, στο δήμο της Στοκχόλμης από το 2000 επιτρέπεται η εγγραφή των μαθητών στην μετά-υποχρεωτική (upper-secondary education) δευτεροβάθμια εκπαίδευση⁶⁰ με ανταγωνιστικούς όρους (βάσει των επιδόσεων τους) (Björklund, et. al., 2005:13). Κατ' αυτό τον τρόπο επιτείνεται η ταξική διαστρωμάτωση των σχολείων και ο μεταξύ τους ανταγωνισμός (Καλημερίδης, 2012). Σύμφωνα με τη Σουηδική Εθνική Υπηρεσία για την Εκπαίδευση, NAE (Skolverket, 2009 όπως αναφ. στο Symeonidis, 2014:28-29) τα κύρια χαρακτηριστικά των μεταρρυθμίσεων που εφαρμόστηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1990 ήταν: (α) η μεταφορά της αρμοδιότητας για τα ζητήματα μέσης εκπαίδευσης στους δήμους, στις σχολικές περιφέρειες και στους διευθυντές των σχολικών μονάδων (β) η έκδοση κατευθυντήριων γραμμών από την πολιτεία τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να ερμηνεύσουν και να υλοποιήσουν με τον δικό τους τρόπο (γ) οι αυξημένες δυνατότητες σχολικής επιλογής για γονείς και μαθητές (δ) οι αυξημένες ευκαιρίες για την ίδρυση ανεξάρτητων σχολείων και (ε) η έμφαση

⁵⁹ Ενδεικτικό της οικονομικής καθίζησης είναι το γεγονός ότι το ποσοστό ανεργίας από 1.8% το 1990 έφτασε στο 9.3% το 1993 (Björklund, et. al., 2005:8).

⁶⁰ Για μαθητές ηλικίας 16-19 ετών

στα αποτελέσματα (outcome-based grading system) προκειμένου να εξασφαλιστεί η επίτευξη ενός ελάχιστου ορίου επίδοσης από όλους τους μαθητές. Με τις μεταρρυθμίσεις αυτές δημιουργήθηκαν συνθήκες σχολικού ανταγωνισμού όχι μόνο σε επίπεδο δήμων αλλά και πανεθνικά (Symeonidis, 2014:29).

Το 1992 επίσης με την εισαγωγή του συστήματος των κουπονιών δόθηκε στα ιδιωτικά σχολεία (private schools)⁶¹ η δυνατότητα να μετατραπούν σε «ελεύθερα σχολεία» λαμβάνοντας κρατική χρηματοδότηση (Eyles et. al.,2016:463). Τα «Free Schools» είναι «ανεξάρτητα σχολεία ιδιωτικού ελέγχου» (Καλημερίδης, 2012) ή αλλιώς «επιχορηγούμενα ανεξάρτητα σχολεία» (IOBE, 2013). Τα σχολεία αυτά χρηματοδοτούνταν από τους δήμους με μορφή κουπονιών (vouchers). Αρχικά το κάθε κουπόνι αντιστοιχούσε στο 85% του μέσου οικονομικού κόστους της ανά μαθητή εκπαίδευσης που παρείχαν τα δημόσια σχολεία. Το μέτρο αυτό που πρωτοεφαρμόστηκε το 1991 (Wiborg, 2015:475) έδωσε τη δυνατότητα στα free schools να ανταγωνιστούν τα κρατικά σχολεία (state schools) σε μία σχεδόν ισότιμη οικονομική βάση. Ως αποτέλεσμα ο θεσμός γνώρισε ταχεία ανάπτυξη. Τα free schools από 61 το 1991 έφτασαν τα 709 το σχολικό έτος 2009-2010⁶². Εντούτοις, το περιορισμένο ενδιαφέρον γονέων και μελών των τοπικών κοινωνιών να συστήσουν ένα τέτοιο σχολείο άφησε ελεύθερο το πεδίο στον ιδιωτικό τομέα να δραστηριοποιηθεί επιχειρηματικά (Wiborg, 2015:483).

Το διάστημα, 1994 - 2006 κατά το οποίο οι Σοσιαλδημοκράτες ήταν ξανά στην εξουσία η υποστήριξη προς τα free schools διατηρήθηκε. Τροποποίησαν μάλιστα την νομοθεσία που προέβλεπε πως το 15% του κόστους παρακολούθησης των συγκεκριμένων σχολείων θα επιβάρυνε τους χρήστες (user fees) και θέσπισαν την πλήρη χρηματοδότηση τους από το κράτος στη λογική του ότι η οικονομική κατάσταση των γονιών δεν θα έπρεπε να είναι προσδιοριστική των εκπαιδευτικών ευκαιριών των παιδιών τους. Προαπαιτούμενο ήταν να ανταποκρίνονται στις ίδιες προδιαγραφές-απαιτήσεις (requirements) που διέπουν τη λειτουργία των δημοσίων σχολείων (Wiborg, 2015:483-484). Όταν ένας μαθητής εγγράφεται σε ένα «ελεύθερο»-ανεξάρτητο σχολείο, τα χρήματα που θα απαιτούνταν για την εκπαίδευση

⁶¹ Τα ιδιωτικά σχολεία (tuition-based private schools) που έχουν απομείνει στη Σουηδία είναι ελάχιστα. <https://sweden.se/life/society/the-swedish-school-system> (τελευταία πρόσβαση στις 27/1/2024)

⁶² Για το σχολικό έτος 2022-2023 το 16.2% των παιδιών στο εννιάχρονο ενιαίο σχολείο και το 20% στην μετά-υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρακολουθούν τα ανεξάρτητα σχολεία. <https://sweden.se/life/society/the-swedish-school-system>.

του στην αντίστοιχη βαθμίδα του δημόσιου σχολείου κατευθύνονται στο ανεξάρτητο. Δηλαδή, ο δήμος στον οποίο βρίσκεται το ανεξάρτητο σχολείο είναι υποχρεωμένος να του καταβάλει την επιχορήγηση, «η οποία καθορίζεται με τα ίδια κριτήρια που εφαρμόζει ο δήμος όταν διανέμει πόρους στα δημόσια σχολεία της περιοχής ευθύνης του για το ίδιο πρόγραμμα σπουδών» (IOBE, 2013:89).

Στη Σουηδία, σε αντίθεση με την Αγγλία ή τις ΗΠΑ, η διαχείριση σχολείων με σκοπό το κέρδος είναι νόμιμη, γεγονός που σε συνδυασμό με τη γενναία κρατική χρηματοδότηση και το χαλαρό ρυθμιστικό πλαίσιο καθιστούν το μοντέλο των free schools περισσότερο αγοροκεντρικό (market-oriented) σε σχέση π.χ. με το αντίστοιχο των charter schools της Αμερικής (Lundahl et al., 2013:504). Τα free schools στην πλειονότητα τους διοικούνται από κερδοσκοπικές εταιρείες (σε άλλες περιπτώσεις διαχειριστές είναι ιδιώτες, θρησκευτικές οργανώσεις, μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί). Το 2010 σχεδόν 9 στα 10 σχολεία μετά-υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διοικούνταν από κερδοσκοπικές εταιρείες (Lundahl et al., 2013:504). Η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Upper-secondary education) είναι η πιο ελκυστική βαθμίδα για τους επιχειρηματίες της εκπαίδευσης καθώς είναι η βαθμίδα στην οποία προετοιμάζονται οι μαθητές για να εισέλθουν στη αγορά εργασίας και επιπλέον ως μη υποχρεωτική είναι ελαστικότερα «ελεγχόμενη»/«ρυθμισμένη» (regulated)⁶³ (Symeonidis, 2014:32). Το κέρδος αυτών των εταιριών προκύπτει από το χαμηλότερο κόστος διδασκαλίας ανά μαθητή και το χαμηλότερο κόστος για υποδομές (Lundahl et al., 2013:505). Με διαφορετικά λόγια προκύπτει από τη μείωση του προσωπικού (εκπαιδευτικών, εργαζόμενων στις κουζίνες, φυλάκων κλπ.), την περικοπή των μισθών του, καθώς και από τη μείωση στις δαπάνες για αναλώσιμα του σχολείου, για σχολικά γεύματα, για τη συντήρηση των εγκαταστάσεων κ.ά. (Αλεπλιώτης, 2018). Όπως εξηγεί και η Pelling (2022) ένα ανεξάρτητο σχολείο που διοικείται με σκοπό το κέρδος έχει π.χ. τάξεις 32 μαθητών (έχοντας λάβει ισάριθμα κουπόνια) ενώ τα σχολεία που διοικούνται από τους δήμους μπορεί να έχουν τάξεις με ένα, δύο ή και πέντε μαθητές λιγότερους. Η πρακτική που συχνά ακολουθούν τα free schools είναι να δημιουργούν λίστες αναμονής μέχρι να συμπληρωθεί ο μέγιστος αριθμός μαθητών ανά τάξη. Εν τω μεταξύ οι μαθητές σε αναμονή φοιτούν σε αντίστοιχο δημόσιο σχολείο της περιοχής μέχρι να μπορέσουν να μπουν στις γεμάτες τάξεις του

⁶³ Για παράδειγμα ένας μαθητής αυτής της βαθμίδας δεν περιορίζεται γεωγραφικά και μπορεί να επιλέξει σχολείο σε οποιαδήποτε περιοχή της Σουηδίας.

ανεξάρτητου - κερδοσκοπικά διοικούμενου σχολείου. Τα δημόσια σχολεία λειτουργώντας με λιγότερους μαθητές έχουν υψηλότερο κόστος ανά μαθητή. Το γεγονός αυτό υποχρεώνει βάσει νόμου την πολιτεία να αυξήσει τη χρηματοδότηση ανά μαθητή και για τα free schools παρόλο που το δικό τους κόστος λειτουργίας δεν αυξήθηκε. Η απώλεια δηλαδή μαθητών αρά και συνολικής χρηματοδότησης για τα δημόσια σχολεία μεταφράζεται σε πρόσθετη χρηματοδότηση για τα free schools στη βάση του υψηλότερου κόστους ανά μαθητή με το οποίο λειτουργούν τα δημόσια.

Δεν προκαλεί λοιπόν ιδιαίτερη έκπληξη το γεγονός ότι η διαχείριση σχολείων είναι από τους πιο κερδοφόρους επιχειρηματικούς τομείς στη Σουηδία με χαμηλό κίνδυνο αποτυχίας και μικρό επενδυτικό κόστος (Symeonidis, 2014 · Pelling, 2022). Οι σουηδικές εταιρίες του κλάδου έχουν επεκτείνει τις δραστηριότητες τους και στο εξωτερικό (Dahlstedt & Fejes, 2019). Η Academedia, η μεγαλύτερη εξ αυτών δραστηριοποιείται επίσης στη Νορβηγία, διαθέτει 65 παιδικούς σταθμούς (preschools) στη Γερμανία ενώ φιλοδοξεί να ξεκινήσει πρόγραμμα μαθητείας στο Ηνωμένο Βασίλειο και να αποκτήσει παιδικούς σταθμούς και στην Ολλανδία (Pelling, 2022).

Σε χώρες όπως η Αγγλία, η Σουηδία και οι ΗΠΑ στις οποίες συναντάμε το μοντέλο των Ανεξάρτητων Κρατικά Χρηματοδοτούμενων Σχολείων (Independent State-Funded School - ISFS), με τη μορφή των Ακαδημιών, των Free Schools και των Charter Schools αντίστοιχα, η δημιουργία οργανισμών διαχείρισης σχολείων αποτελεί κοινό τόπο (Meyland-Smith & Evans, 2009· Chapman & Salokangas, 2012). Το θεσμικό και χρηματοδοτικό καθεστώς των σχολείων αυτών ευνοεί εταιρίες αμφιβόλου εκπαιδευτικού κύρους να δραστηριοποιηθούν επιχειρηματικά στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης αποβλέποντας στην κρατική χρηματοδότηση και στη μεγιστοποίηση των κερδών τους (Καλημερίδης, 2017β). Στη Σουηδία η Barbara Bergström, ιδρύτρια μιας από τις μεγαλύτερες εταιρίες αυτού του τύπου (της Internationella Engelska Skolan) και ο σύζυγος της Hans Bergström πρώην αρχισυντάκτης μεγάλης εφημερίδας (Dagens Nyheter) και υποστηρικτής της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης αποκόμισαν τεράστια κέρδη διοικώντας κρατικά χρηματοδοτούμενα σχολεία. Όταν η Barbara Bergström πούλησε μετοχές της σε αμερικάνους επενδυτές εισέπραξε ένα ποσό κοντά στα 90 εκατομμύρια ευρώ με το υπόλοιπο μερίδιο της να αποτιμάται στα 30 εκατομμύρια (Pelling, 2022). Το άνοιγμα της δημόσιας εκπαίδευσης στη συμμετοχή του ιδιωτικού τομέα σε βάση

κερδοσκοπική και η χρησιμοποίησή του για το σχεδιασμό, τη διαχείριση ή την παροχή υπηρεσιών εκπαίδευσης⁶⁴ έχει ως επακόλουθο επιχειρηματίες που δεν έχουν καμία σχέση με την εκπαίδευση, τεχνοκράτες και τυχοδιώκτες των κρατικών επιχορηγήσεων να δραστηριοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης διεκδικώντας μερίδιο από την «πίτα» (δημόσιο χρήμα) επικαλούμενοι υποκριτικά τις ανάγκες των μαθητών (Καλημερίδης, 2017β).

Τον Νοέμβριο του 2023 σε ρεπορτάζ της βρετανικής εφημερίδας Guardian⁶⁵ πληροφορούμαστε ότι η Υπουργός Παιδείας της Σουηδίας Lotta Edholm, χαρακτήρισε τον θεσμό των Free Schools ως «αποτυχία του συστήματος» θέτοντας υπό αμφισβήτηση το υπάρχον μοντέλο στο οποίο κερδοσκοπικές εταιρείες διαχειρίζονται την κρατική εκπαίδευση. Υποστήριξε ότι σε ένα αναμορφωμένο σύστημα «δεν θα είναι δυνατόν να προκύπτουν κέρδη εις βάρος της καλής εκπαίδευσης» και δήλωσε ότι σχεδιάζει να περιορίσει “αυστηρά” τη δυνατότητα των εταιρειών διαχείρισης των σχολείων να αντλούν κέρδη που προκύπτουν από τα σχολεία και ότι σχεδιάζει να θεσπίσει πρόστιμα για τις διοικήσεις των free schools που δεν συμμορφώνονται. Σύμφωνα πάντα με το ίδιο ρεπορτάζ σε έκθεση του μεγαλύτερου συνδικάτου εκπαιδευτικών της Σουηδίας, του Sveriges Lärare γίνεται λόγος για τις αρνητικές συνέπειες του γεγονότος ότι το ισχύον σύστημα έχει εξελιχθεί σε ένα από τα πιο αγοραία σχολικά συστήματα στον κόσμο (το ίδιο υποστηρίζουν και οι Dahlstedt & Fejes, 2019), το οποίο χαρακτηρίζεται από τη θεώρηση των μαθητών και των σπουδαστών ως πελατών ενώ ταυτόχρονα ταλανίζεται από την έλλειψη πόρων (Bryant, 2023).

Στο βιβλίο «Νεοφιλελευθερισμός και δυνάμεις της αγοράς στην εκπαίδευση: Μαθήματα από τη Σουηδία⁶⁶» υπό την επιμέλεια των Dahlstedt & Fejes (2019) παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα που καταδεικνύουν ότι:

- Η σχολική επιλογή στο πλαίσιο των free schools οδήγησε στην αύξηση του διαχωρισμού (segregation) τόσο ανάμεσα στις σχολικές μονάδες όσο και ανάμεσα στους μαθητές, με συνέπεια την επίταση των υφιστάμενων διαφορών και

⁶⁴ Η λεγόμενη «εξωγενής» ιδιωτικοποίηση (Ball & Youdell, 2008:15)

⁶⁵ <https://www.theguardian.com/world/2023/nov/10/swedens-schools-minister-declares-free-school-system-failure> (τελευταία πρόσβαση 29/1/2024)

⁶⁶ Dahlstedt, M., & Fejes, A. (ed) (2019) Neoliberalism and market forces in education: Lessons from London:Routledge.

ανισοτήτων (SNAE, 2006, 2012· Trumberg, 2011· Gustafsson et al., 2016 όπως αναφ. στο Dahlstedt & Fejes, 2019).

- Η αύξηση του αριθμού των σχολείων αυτών εντατικοποίησε τον ανταγωνισμό για προσέλκυση μαθητών και προσωπικού (ειδικά στις αστικές περιοχές). Τα ανεξάρτητα αλλά και τα δημόσια σχολεία αναγκάζονται να λειτουργούν σαν επιχειρήσεις και να υιοθετούν τεχνικές μάρκετινγκ για να προσελκύσουν τους «κατάλληλους» μαθητές (αυτούς δηλαδή με τη μεγαλύτερη οικονομική επιφάνεια) (Östh et al., 2013· Böhlmark et al., 2015· Forsberg, 2015 όπως αναφ. στο Dahlstedt & Fejes, 2019) με αποτέλεσμα από τη δεκαετία του 1990 και μετά να υπάρχει αυξανόμενη σχολική ομοιογένεια σε ότι έχει να κάνει με την κοινωνική - οικονομική τάξη, τα φυλετικά ή πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Trumberg, 2011 όπως αναφ. στο Dahlstedt & Fejes, 2019).
- Τα δημόσια σχολεία στις μη προνομιούχες συνοικίες και στην επαρχία καταγράφουν μείωση του μαθητικού τους πληθυσμού και συνεπώς της χρηματοδότησης τους καθώς αρκετοί μαθητές επιλέγουν free schools ή δημόσια σχολεία άλλων περιοχών. Οι εταιρίες διαχείρισης σχολείων εμφανίζονται απρόθυμες να ιδρύσουν σχολεία σε αγροτικές περιοχές (Dahlstedt & Fejes, 2019) αναγκάζοντας γονείς και μαθητές να μετακινούνται σε μεγαλύτερες πόλεις για περισσότερες μορφωτικές επιλογές (Αλεπλιώτης, 2018). Έτσι σημειώνεται κάμψη των φορολογικών εσόδων των επαρχιακών δήμων με συνέπεια να κλείνουν ή να συγχωνεύονται τάξεις και σχολεία αλλά και να υπάρχει δυσκολία εύρεσης διδακτικού προσωπικού ενώ σε πολλές περιπτώσεις προσλαμβάνουν μη πιστοποιημένους δασκάλους ως αναπληρωτές με ετήσια σύμβαση (Αλεπλιώτης, 2018).
- Η παρεχόμενη εκπαίδευση δεν βελτιώθηκε ποιοτικά ούτε μειώθηκε το κόστος της. Η ελευθερία επιλογής σχολείου αφορά κυρίως τους μαθητές των αστικών κέντρων και πολύ περισσότερο εκείνους με γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες αυξήθηκαν δραματικά δίχως να μπορεί να τεκμηριωθεί η προαγωγή της παιδαγωγικής καινοτομίας.
- Σε συνθήκες σχολικού ανταγωνισμού αρκετά free schools για να εμφανιστούν ως επιτυχημένα έχουν την τάση να βαθμολογούν τους μαθητές τους με υψηλούς βαθμούς. Στο γεγονός αυτό είχε σταθεί και η Υπουργός Παιδείας Lotta Edholm

ασκώντας κριτική στα συγκεκριμένα σχολεία λέγοντας πως ο «πληθωρισμός βαθμών» (grade inflation) δημιουργεί ανισοροπία σε ολόκληρο το σύστημα (Bryant, 2023).

2.5 Σύνοψη κεφαλαίου

Η έννοια της σχολικής αυτονομίας έχει κεντρική θέση στο λόγο και στις πρακτικές τόσο των υπερεθνικών οργανισμών όσο και των εθνικών κρατών καταλαμβάνοντας υψηλή θέση στην παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και είναι παράλληλα χαρακτηριστική του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζεται η εκπαίδευση στη λογική της θεωρίας του New Public Management. Το αυτόνομο σχολείο λειτουργεί με βάση τις ιδέες, τις τεχνικές και τις πρακτικές του ιδιωτικού τομέα σε περιβάλλον αγοραίου ανταγωνισμού. Αυτή η συνθήκη λειτουργίας των σχολικών μονάδων αποτελεί έκφραση «ενδογενούς» ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης (Ball & Yoodell, 2008:14). Οι γονείς αντιμετωπίζονται ως καταναλωτές υπηρεσιών και οι σχολικές μονάδες διοικούνται από διευθυντές-managers που αγωνίζονται να προσελκύσουν και να εγγράψουν μαθητές αφού από τις εγγραφές εξαρτάται η κρατική χρηματοδότηση και η βιωσιμότητα του σχολείου. Η ανάγκη της θεσμικής επιβίωσης στο πεδίο των σχολικών αγορών οδηγεί τα μέλη της σχολικής κοινότητας στην αποδοχή της κρατικής νοηματοδότησης περί του τι συνιστά «αποτελεσματική εκπαίδευση», με συνέπεια η σχολική αυτονομία να μετουσιώνεται πρακτικά σε αυτοπειθάρχηση στην κρατική πολιτική για την εκπαίδευση (Καλημερίδης, 2012). Στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής οι διευθυντές είναι τεχνοκράτες που επικεντρώνονται στα αποτελέσματα, συγκεντρώνουν μεγάλες εξουσίες και ασκούν αυστηρό έλεγχο στο έργο των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι έχουν περιορισμένη παιδαγωγική αυτονομία. Η ειδημοσύνη και η επιστημονική-επαγγελματική τους υπόσταση βρίσκονται σε διαρκή αμφισβήτηση και συνδέονται με το βαθμό ανταπόκρισης τους σε ποσοτικούς και μετρήσιμους στόχους και δείκτες απόδοσης και την υπαγωγή τους σε μηχανισμούς ελέγχου και επιτήρησης του έργου τους. Η επίτευξη ποσοτικοποιημένων στόχων αφορά φυσικά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και εκπορεύεται από την ανάγκη για διαρκή συγκρισιμότητα στη βάση δοσμένων δεικτών απόδοσης και ενίσχυσης του ανταγωνισμού τόσο εντός των σχολικών μονάδων όσο και ανάμεσα τους. Η λογοδοσία εξυπηρετεί αυτή την ανάγκη για σύγκριση και κατηγοριοποίηση καθώς για να καταστεί κάποιος υπόλογος

(διευθυντής, εκπαιδευτικός, σχολική μονάδα) πρέπει η «απόδοση» και η «ευθύνη» του για το εκάστοτε πραγματοποιηθέν αποτέλεσμα να μπορεί να μετρηθεί ποσοτικά και να αξιολογηθεί, γεγονός που καθιστά απαραίτητη για τον σκοπό αυτό την εισαγωγή καθεστώτων εξέτασης, αξιολόγησης, επιτήρησης και ελέγχου. Η σχολική αυτονομία σε αυτό το πλαίσιο έχει κατά βάση διαχειριστική διάσταση και υποσκελίζεται από τον ομοιόμορφο τρόπο λειτουργίας των σχολείων στην προσπάθεια τους να πετύχουν κεντρικά καθορισμένους στόχους ή να ανταποκριθούν σε δείκτες μέτρησης επιδόσεων και αποτελεσματικότητας.

Ο ομοιόμορφος τρόπος λειτουργίας των σχολικών μονάδων σε χώρες με οιονεί εκπαιδευτικές αγορές όπως είναι η Αγγλία και η Σουηδία οφείλεται σε σημαντικό βαθμό και στο γεγονός ότι σημαντική μερίδα εξ αυτών ελέγχεται από εταιρείες διαχείρισης σχολείων. Οι εταιρείες αυτές επιβάλλουν ενιαίους κανόνες και ομοιομορφία στη διοίκηση, στα προγράμματα σπουδών, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση περιορίζοντας αφενός την αυτονομία των σχολείων και δίνοντας αφετέρου τη δυνατότητα στην κεντρική κυβέρνηση να τα ελέγχει αποτελεσματικότερα (Vergier et al, 2017· Wilkins, 2017). Επιπρόσθετα, η δραστηριοποίηση αυτών των εταιρειών στην αγορά των αυτόνομων σχολείων της Αγγλίας (Academies) και της Σουηδίας (Free Schools) είναι ενδεικτική της «διείσδυσης επιχειρήσεων σε τομείς της δημόσιας εκπαίδευσης και της εφαρμογής ιδιωτικοοικονομικών κριτηρίων στη διοίκησή της» (Γρόλλιος, 2021:35) και χαρακτηριστική περίπτωση «εξωγενούς ιδιωτικοποίησης» (Ball & Yoodell, 2008:15).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΜΕΛΕΤΩΝ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΑΥΤΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Ένα από τα σχετικά με τη σχολική αυτονομία (ΣΑ) αντικείμενα έρευνας στη διεθνή βιβλιογραφία είναι η σύνδεση της ΣΑ με τις μαθητικές επιδόσεις. Ο Woessmann (2003) για παράδειγμα χρησιμοποιώντας δεδομένα από 260.000 μαθητές 39 χωρών στα αποτελέσματα του διαγωνισμού TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) διαπιστώνει θετική συσχέτιση ΣΑ και επιδόσεων. Οι Diaz-Serrano & Meix-Llop (2012) καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα με βάση τα στοιχεία του διαγωνισμού PISA 22 χωρών. Για την ακρίβεια η θετική συσχέτιση στην εν λόγω έρευνα παρατηρείται ανάμεσα στην οικονομική αποκέντρωση (fiscal decentralization) και τις μαθητικές επιδόσεις. Έχουν διεξαχθεί επίσης έρευνες που δείχνουν θετική σχέση σε χώρες όπως «η Νορβηγία (Naper, 2010), η Ελβετία (Barankay & Lockwood, 2007), η Αργεντινή (Galiani & Schargrotsky, 2002), και η Κολομβία (Faguet & Sanchez, 2008)» (Buerger et al.,2023:2). Επίσης, οι Eyles et. al. (2016) εξετάζοντας τις Ακαδημίες της Αγγλίας θέτουν το ερώτημα αν οι νέοι τύποι σχολείων και συγκεκριμένα τα Charter schools των Η.Π.Α, οι Academies και τα Free Schools της Σουηδίας συμβάλλουν στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων. Για την περίπτωση των Ακαδημιών παρατηρούν θετική επίδραση παρά το σύντομο μέχρι τότε χρονικό διάστημα εφαρμογής του προγράμματος.

Σε αντίθεση με τις παραπάνω έρευνες ο Prawda (1993) αναλύοντας τον αντίκτυπο της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης στις σχολικές επιδόσεις σε χώρες της Λατινικής Αμερικής και συγκεκριμένα σε σχολεία της Αργεντινής, της Χιλής, της Κολομβίας και του Μεξικό δεν διαπίστωσε την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ τους. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε η Parry (1997) για τη Χιλή και στην Ευρώπη η Merrouche (2007) για την Ισπανία (Buerger et al.,2023:2). Εξετάζοντας ευρωπαϊκές χώρες επίσης οι Martins et. al. (2019) πραγματοποίησαν συγκριτική ανάλυση χρησιμοποιώντας πλήθος ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων για την χρονική περίοδο 2000-2015 και διαπίστωσαν ότι «η αυτονομία έχει μικρό αντίκτυπο στην επίδοση στα μαθηματικά» (Martins et. al.,2019:55) και ότι δεν υπάρχει γραμμική σχέση ανάμεσα στη ΣΑ και στη σχολική απόδοση (όπ.π:44).

Επιπρόσθετα η Sholderer (2017) αναλύοντας τα αποτελέσματα μαθητών στις εξετάσεις PISA σε ένα δείγμα 1500 σχολείων από χώρες της πρώην Σοβιετικής

Ένωσης⁶⁷ βρίσκει ότι η ΣΑ μπορεί να επιδρά θετικά στις επιδόσεις των μαθητών σε αυτού του τύπου τις εξετάσεις όταν συνδυάζεται με την ύπαρξη κοινωνικού κεφαλαίου⁶⁸. Εξάλλου, η Suggett (2015) υποστηρίζει ότι δεν είναι εύκολο να εκτιμηθεί πόσο ή αν όντως συνεισφέρει πραγματικά η ΣΑ στις μαθητικές επιδόσεις καθώς διαπλέκεται με παράγοντες όπως η λογοδοσία, η ηγεσία, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά προγράμματα κ.ά.

Οι Buerger et al. (2023) μετά από επεξεργασία των αποτελεσμάτων του PISA 2015 διαπίστωσαν ότι δεν υπάρχει ένα δεδομένο πρότυπο σχολικής αυτονομίας που να οδηγεί στη γεφύρωση του βαθμολογικού χάσματος στις εξετάσεις ανάμεσα σε ομάδες μαθητών ή ότι ο συνδυασμός αποκέντρωσης και λογοδοσίας θα μειώσει τις μαθησιακές διαφορές.

Η έννοια της λογοδοσίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της αυτονομίας. Οι Verger et. al. (2019) επικεντρώνονται στον ρόλο που διαδραματίζουν οι μηχανισμοί διακυβέρνησης⁶⁹ του ΟΟΣΑ αναφορικά με την εμπέδωση της σχολικής αυτονομίας με λογοδοσία (school autonomy with accountability - SAWA) ως παγκόσμιου μοντέλου πολιτικής. Υποστηρίζουν πως ο ΟΟΣΑ ως φορέας διαμόρφωσης πολιτικών προωθεί δεδομένες πολιτικές σε πολύ διαφορετικά εθνικά και κοινωνικά περιβάλλοντα και τις προτείνει ως κατάλληλες για ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων όπως την έλλειψη διαφάνειας στην δημόσια διοίκηση, τη χαμηλή απόδοση των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα ζητήματα ισότητας και μορφωτικών ανισοτήτων και την υποτιθέμενη έλλειψη αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στην εργασία τους (teachers' engagement). Εντούτοις τους προτεινόμενους, μέσα από τις ανά χώρα εκθέσεις και αξιολογήσεις, τρόπους υλοποίησης των συγκεκριμένων πολιτικών σχολικής αυτονομίας με λογοδοσία (SAWA) τους προσαρμόζει στις τοπικές ιδιαιτερότητες (όπ.π.:236).

⁶⁷ Ρωσία, Λιθουανία, Λετονία, Αζερμπαϊτζάν, Καζακστάν, Μολδαβία, Γεωργία, Κιργιστάν

⁶⁸ Για τον Bourdieu το κοινωνικό κεφάλαιο ορίζεται ως: «το σύνολο των εν ενεργεία ή των εν δυνάμει πόρων που συνδέονται με την κατοχή ενός δικτύου μόνιμων σχέσεων αλληλογνωριμίας και αλληλοαναγνώρισης, οι οποίες είναι περισσότερο ή λιγότερο θεσμοθετημένες, ή, με άλλα λόγια, με την ένταξη σε μία ομάδα, ως σύνολο [ατόμων] φορέων [δράσης] που δεν είναι μόνο προικισμένοι με κοινές ιδιότητες (επιδεκτικές να γίνονται αντιληπτές από τον παρατηρητή, από τους άλλους ή από τους ίδιους) αλλά είναι επίσης ενωμένοι με δεσμούς μόνιμους και χρήσιμους» (Bourdieu 1994:90 όπως αναφ. στο Κονιόρδος, 2015:9-10)

⁶⁹ Οι τρεις βασικοί μηχανισμοί «ήπιας διακυβέρνησης» που χρησιμοποιεί ο ΟΟΣΑ είναι: η συλλογή δεδομένων (Data gathering), η αξιολόγηση πολιτικών (Policy evaluation) και η δημιουργία ιδεών (Idea generation) (Verger et. al., 2019:234).

Οι Mentini & Levatino (2024) μελετούν τη σχέση αυτονομίας, λογοδοσίας και καινοτομίας στη βάση του Ιταλικού Εθνικού Συστήματος Αξιολόγησης (Italian National Evaluation System- SNV) τον τρόπο που αυτές έχουν οριοθετηθεί εννοιολογικά και συνδεθεί μεταξύ τους καθώς και τις αντιθέσεις και ιδιαιτερότητες που προκύπτουν από την εμπλοκή διαφορετικών ομάδων συμφερόντων στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση των σχετικών μεταρρυθμίσεων.

Μεγαλύτερη συνάφεια βέβαια με τη παρούσα εργασία παρουσιάζουν οι συγκριτικές μελέτες αυτόνομων (ανεξάρτητων-κρατικά χρηματοδοτούμενων) σχολείων καθώς και οι μελέτες που εξετάζουν πιθανές επιπτώσεις από την υιοθέτηση μοντέλων αυτόνομων σχολείων και ιδιαίτερα των charter schools σε χώρες στις οποίες δεν συναντάμε αντιστοίχου τύπου σχολεία ή στις οποίες δεν υπάρχει παράδοση σχολικής αυτονομίας.

Η Keddie (2016) προσεγγίζει συγκριτικά τα αυτόνομα σχολεία των Η.Π.Α (Charter schools) και της Αυστραλίας (Independent Public Schools- IPS) σε σχέση με την ενδεχόμενη συνεισφορά τους στη διαφύλαξη της «ακεραιότητας» (Integrity) της δημόσιας εκπαίδευσης. Η ακεραιότητα συνδέεται με τρεις αξίες (values): (1) της δημόσιας ιδιοκτησίας (public ownership) που σημαίνει ότι η διακυβέρνηση θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μαθητών, γονέων και τοπικής κοινωνίας. (2) της ισότητας και της πρόσβασης (equity and access) που σημαίνει για παράδειγμα επαρκή χρηματοδότηση για όλα τα σχολεία, ανεμπόδιστες εγγραφές μαθητών και συμπερίληψη και (3) του δημόσιου σκοπού (public purpose) που έχει να κάνει με την υψηλή ιεράρχηση ηθικών και κοινωνικών αξιών με σκοπό την βελτίωση της κοινωνίας. Στα συμπεράσματα της έρευνας της διαβάζουμε ότι και στις δύο χώρες υπάρχει πολιτική επιμονή για την υποστήριξη της αποτελεσματικότητας της σχολικής αυτονομίας παρά τα στοιχεία που συνηγορούν προς το αντίθετο. Οι λόγοι νομιμοποίησης της ΣΑ είναι πανομοιότυποι ενώ παρατηρούνται διαφορές στις πολιτικές διακυβέρνησης των αυτόνομων σχολείων από πολιτεία σε πολιτεία. Επιπλέον, και για τις δύο περιπτώσεις αυτόνομων σχολείων ανακύπτουν παρόμοιες ανησυχίες για τους τρόπους με τους οποίους η πολιτική της ΣΑ υπονομεύει την ακεραιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης στη βάση των προαναφερθεισών αξιών. Συγκεκριμένα: (1) Υποσκάπτει τη συμπεριληπτική, συνεργατική και προσηλωμένη στα τοπικά περιβάλλοντα διακυβέρνηση. (2) Προωθεί τον διαχωρισμό και τη

διαστρωμάτωση ανάμεσα στα σχολεία οδηγώντας σε πολιτικές αποκλεισμού μαθητών και (3) προκαλεί ανησυχίες ότι παραγκωνίζονται οι ηθικοί και κοινωνικοί σκοποί της εκπαίδευσης (Keddie, 2016:266).

Οι Imert et al. (2023) αξιοποίησαν δεδομένα 15 χωρών και 484.526 μαθητών αυτόνομων σχολείων⁷⁰ τα οποία αφορούσαν σε μια χρονική περίοδο 16 ετών (2003-2019) με σκοπό να μελετήσουν αν η λειτουργία των αυτόνομων σχολείων επηρεάζει τις μαθητικές επιδόσεις και τον σχολικό διαχωρισμό. Διαπίστωσαν ότι, αν και δεν επηρεάζεται συνολικά η επίδοση, υπάρχει θετικός αντίκτυπος για μαθητές υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και αρνητικός για παιδιά μεταναστών. Αντίστοιχα ήταν τα ευρήματα και στο ζήτημα του διαχωρισμού καθώς βρέθηκε ότι οι μαθητές υφίστανται διαχωρισμό εξαιτίας της καταγωγής τους και της κοινωνικοοικονομικής τους κατάστασης. Όπως σχολιάζουν χαρακτηριστικά αντί για την δημιουργία «ενός παλιρροϊκού κύματος που θα σηκώσει όλα τα σκάφη⁷¹» τα αυτόνομα σχολεία αυξάνουν την ανισότητα.

Η West (2014) συγκρίνει τις περιπτώσεις των Ακαδημιών της Αγγλίας και των Ανεξάρτητων (Ελεύθερων) σχολείων της Σουηδίας δίνοντας έμφαση στις ιστορικές συνθήκες δημιουργίας των συγκεκριμένων σχολείων στο κοινό ιδεολογικό υπόβαθρο των πολιτικών στις οποίες στηρίχθηκαν και στις διαφοροποιήσεις κατά την εφαρμογή των σχετικών πολιτικών. Καταπιάνεται με ζητήματα πρόσβασης, διαχωρισμού και ιδιωτικοποίησης και υποστηρίζει ότι η ιδιωτικοποίηση, η επιλογή και η σχολική αυτονομία είναι αμφίβολο κατά πόσο μπορεί να συμβάλλουν στη μείωση των διαχωρισμών και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.

Η Wiborg (2015) στη μελέτη της με θέμα την προώθηση της ιδιωτικοποίησης μέσω των πολιτικών επιλογής αυτόνομων σχολείων στη Σουηδία και στην Αγγλία ερευνά το γιατί η Σουηδία, η «επιτομή της σοσιαλδημοκρατίας», πραγματοποίησε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που οδήγησαν στην ταχεία ανάπτυξη των Free Schools

⁷⁰ Τα ορίζουν ως «τα σχολεία που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο αλλά λειτουργούν με μεγαλύτερη ανεξαρτησία από τα σχολεία που βρίσκονται υπό κυβερνητικό έλεγχο».

⁷¹ Η φράση “a rising tide that lifts all boats” παραπέμπει στην Αμερικανίδα οικονομολόγο και φανατική υποστηρίκτρια της αγοραιοποίησης της εκπαίδευσης Caroline Hoxby και συγκεκριμένα στο άρθρο της: Hoxby, C. M. (2003), School Choice and school Productivity. Could School Choice be a Tide that Lifts all Boats?, in ‘The economics of school choice’, University of Chicago Press, pp. 287–342.

ενώ στην φιλελεύθερη Αγγλία η θεσμοθέτηση των αντίστοιχων σχολείων προκάλεσε εντονότερες αντιδράσεις.

Η Fenwick-Sehl (2013) ασχολείται με τον ρόλο του «ξένου παραδείγματος» και συγκεκριμένα των Charter schools των Η.Π.Α και των Free schools της Σουηδίας στη διαμόρφωση της πολιτικής των Εργατικών σχετικά με τις Ακαδημίες για το διάστημα 1997-2010 και υποστηρίζει πως όσοι (π.χ. πολιτικοί, «δεξαμενές σκέψης», ακαδημαϊκοί) επικαλούνται το παράδειγμα αυτών των χωρών δεν αποσκοπούν απαραίτητα στο να πείσουν για την αναγκαιότητα αντιγραφής των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Τουναντίον, μπορεί να υποκινούνται από την επιθυμία να προσδώσουν αξιοπιστία σε νέες προαποφασισμένες μεταρρυθμίσεις.

Οι Ladd & Fiske (2016) θεωρώντας ότι η σχολική αυτονομία στην Αγγλία έχει φτάσει στα όρια της⁷² ασκούν κριτική στη συντηρητική κυβέρνηση του Ντέιβιντ Κάμερον για την πρόθεση της να μετατρέψει μέχρι το 2022 όλα τα σχολεία σε Ακαδημίες. Στα συμπεράσματα της εργασίας τους τονίζουν ότι με δεδομένες τις ομοιότητες ανάμεσα στις Academies της Αγγλίας και στα Charter schools των Η.Π.Α τρία διδάγματα θα μπορούσαν να είναι χρήσιμα για τις Η.Π.Α και για τις άλλες χώρες που προωθούν τη ΣΑ. Το πρώτο δίδαγμα είναι πως αν και μπορεί να είναι χρήσιμες σε ορισμένα πλαίσια, οι ακαδημίες είναι ένα ατελής τρόπος αντιμετώπισης των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα «προβληματικά» σχολεία (struggling schools) και οι μαθητές τους. Το δεύτερο είναι πως η ΣΑ έχει σαφή όρια ως στρατηγική σχολικής μεταρρύθμισης στην υπηρεσία του δημοσίου συμφέροντος. Το τρίτο δίδαγμα είναι πως ένα σύστημα στο οποίο όλα τα σχολεία ελέγχονται από εταιρείες διοικητικής υποστήριξης αλυσίδας σχολείων όπως οι MATs στην Αγγλία περιορίζει και αποδυναμώνει τις τοπικές κοινωνίες στις οποίες ανήκουν τα σχολεία.

Οι Solak & Özaşkin (2015) ασχολήθηκαν με το κατά πόσο είναι εφικτή η υιοθέτηση του μοντέλου των Charter schools στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Τουρκίας στο οποίο μια σειρά από θέματα όπως το πρόγραμμα σπουδών, τα διδακτικά εγχειρίδια, η οργάνωση της σχολικής τάξης και οι δραστηριότητες εντός αυτής, οι μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας ακόμα και η ενδυμασία των μαθητών καθορίζονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας (Ministry

⁷² Ladd, H. F., & Fiske, E.B. (2016). *England Confronts the Limits of School Autonomy*. National Center for the Study of Privatization in Education, Working Paper 232

of National Education). Συγκεκριμένα όπως οι ίδιοι αναφέρουν «ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις πανεπιστημιακών που διδάσκουν σε τμήματα Επιστημών της Εκπαίδευσης (Educational Sciences)⁷³ σχετικά με το κατά πόσο είναι εφικτή η εφαρμογή των Charter schools στην Τουρκία, να εξεταστεί ποια θέση θα μπορούσε να έχει αυτό το καινοτόμο σύστημα στο τούρκικο εκπαιδευτικό σύστημα και τι αποτελέσματα θα μπορούσε να επιφέρει το μοντέλο των Charter schools στην παρούσα κατάσταση» (Solak & Özaşkin, 2015:4). Οι περισσότεροι ερωτηθέντες⁷⁴ θεώρησαν τη δημόσια χρηματοδότηση, τα ευέλικτα προγράμματα σπουδών, την υπευθυνότητα και την λογοδοσία ως πλεονεκτήματα αυτών των σχολείων. Υποστήριξαν όμως πως το γεγονός ότι το συγκεκριμένο σύστημα μπορεί να είναι επωφελές για κάποιες χώρες δεν σημαίνει ότι θα είναι και για τη Τουρκία. Έκριναν δηλαδή ότι η Τουρκία δεν είναι έτοιμη να υιοθετήσει ένα τέτοιο σύστημα.

Επίσης, οι Bakioğlu & Karaevli (2021) εξέτασαν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών, διευθυντών, επιθεωρητών σχολείων και ακαδημαϊκών της Τουρκίας σχετικά με τη επαγγελματική θέση των εκπαιδευτικών και την θετική αναγνώριση του ρόλου τους (teacher placement and appraisal) στο σχολικό μοντέλο των charter schools. Οι περισσότεροι εκ των διευθυντών, επιθεωρητών και μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας εκφράστηκαν θετικά ως προς τη δυνατότητα της διοίκησης του σχολείου να προσλαμβάνει, να αξιολογεί και να απολύει το εκπαιδευτικό προσωπικό και να συνδέει τον μισθό με την «απόδοση» του. Σύμφωνα με αυτούς η συγκεκριμένη δυνατότητα συνιστά επιτυχημένο χαρακτηριστικό των charter schools και συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στον αντίποδα πολλοί εκπαιδευτικοί βλέπουν με σκεπτικισμό και ανησυχία την καθιέρωση ενός τέτοιου ρυθμιστικού πλαισίου στην εργασία τους. Ορισμένοι μάλιστα εξ αυτών διερωτήθηκαν αν η μελέτη αυτή ήταν κάποιου είδους δημοσκόπηση σχετική με το αν θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να συνεχίσουν να είναι δημόσιοι υπάλληλοι ή όχι.

Οι Louzano & Simielli (2020) εστιάζουν στις πολιτικές σχολικής επιλογής που εφαρμόζονται στις Η.Π.Α και ιδιαίτερα στο μοντέλο των charter schools και στις ενδεχόμενες επιπτώσεις της εισαγωγής του συγκεκριμένου τύπου σχολείων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Βραζιλίας. Θεωρούν σημαντική τη συζήτηση γύρω από το

⁷³ Σε διάφορα πανεπιστήμια της χώρας

⁷⁴ Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης για 8 καθηγητές πανεπιστημίου.

θέμα αυτό καθώς όπως παρατηρούν βασικοί παράγοντες της δημόσιας ζωής της χώρας όπως ερευνητές, υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και πολιτικοί συνηγορούν υπέρ της εισαγωγής των charter schools. Το ερευνητικό τους ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο ζήτημα της εκπαιδευτικής ισότητας. Υποστηρίζουν πως το σχολικό σύστημα της Βραζιλίας είναι περισσότερο κοινωνικά κατακερματισμένο (socially segregated) από αυτό των Η.Π.Α. Κατά συνέπεια αν το μοντέλο των charter schools δεν βελτιώνει συνολικά την ποιότητα της εκπαίδευσης αλλά εντείνει τις ανισότητες στις Η.Π.Α (κάτι που σύμφωνα με τους ίδιους φαίνεται να συμβαίνει) τότε μάλλον δεν είναι καλή ιδέα να εφαρμοστεί στη Βραζιλία. Η εμμονή στη σχολική επιλογή, όπως επισημαίνουν, ίσως αποσπά την προσοχή από πολιτικές που μπορούν να βελτιώσουν συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα. Ως τέτοιες πολιτικές αναφέρουν την υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση, την αύξηση των δαπανών για την παιδεία, τα εξωσχολικά προγράμματα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στην ελληνική βιβλιογραφία η πλειονότητα των ερευνών που διενεργείται στο πλαίσιο μεταπτυχιακών εργασιών περιστρέφεται γύρω από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με διάφορες πτυχές της σχολικής αυτονομίας.

Η Συρμακέση (2022) διερεύνησε τις απόψεις 102 εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Β/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου για το βαθμό σχολικής αυτονομίας, λογοδοσίας και εμπλοκής ομάδων ενδιαφέροντος στα σχολεία τους. Ως προς τον βαθμό αυτονομίας των σχολείων με βάση τις απαντήσεις των ερωτηθέντων διαπιστώθηκε «πως ήταν άνω του μετρίου» πράγμα που η ίδια κρίνει ως «ιδιαίτερα ενθαρρυντικό δεδομένης της σημασίας που έχει η αυτονομία για τα σχολεία» (ό.π.:53) Σε ανάλογο αποτέλεσμα κατέληξε και σε ότι έχει να κάνει με το ζήτημα της λογοδοσίας: «αποδείχθηκε πως είναι άνω του μετρίου. Αυτό είναι ένα επίσης ελπιδοφόρο συμπέρασμα» (ό.π.:55). Στο τρίτο προς διερεύνηση ζήτημα δηλαδή την εμπλοκή ομάδων ενδιαφέροντος στην εκπαίδευση «αποδείχθηκε πως υπάρχει εμπλοκή άνω του μετρίου και πως οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην εμπλοκή με όλους τους τρόπους» (ό.π.:55-56).

Η Σταθοπούλου (2020) στην εργασία της με θέμα: «*Αυτονομία των σχολικών μονάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Προσέγγιση μέσα από την εκπαιδευτική νομοθεσία και τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Λάρισας*» βρήκε πως ένα πολύ υψηλό ποσοστό των εξεταζόμενων εκπαιδευτικών

(87,2%) αξιολογούσε ως ιδιαίτερης σημασίας και ως στοιχεία που επιδρούν στη λειτουργία ενός σχολείου τις ανάγκες κάθε τοπικής κοινωνίας, τις συνθήκες ζωής σε αυτή και τις ιδιαιτερότητές της (όπ.π.:65). Στο ζήτημα της παιδαγωγικής αυτονομίας ένα μεγάλο ποσοστό (71,1 %) θεωρεί πως θα έχει θετική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία η δυνατότητα των σχολικών μονάδων να αποφασίζουν για ζητήματα όπως τα σχολικά εγχειρίδια, η διδακτέα ύλη και οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Παράλληλα οι περισσότεροι ερωτώμενοι θεωρούν πως ο Σύλλογος Διδασκόντων διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Η κατάσταση διαφοροποιείται σε ό,τι έχει να κάνει με τη «συμμετοχή τοπικών φορέων αλλά και γονέων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας». Πρόκειται για μια προοπτική που σύμφωνα με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα (59,2%) είναι «"καθόλου" ή "ελάχιστα" χρήσιμη» (όπ.π.:67). Οι μισοί επίσης από τους ερωτώμενους (50,2%) τάχθηκαν υπέρ της εσωτερικής αξιολόγησης ενώ στο ζήτημα της γονικής επιλογής σχολείου «ένα ποσοστό 53,6 % δήλωσε ότι συμφωνεί 'ελάχιστα' ή 'καθόλου'» (όπ.π.:68).

Η Κουτρούκα (2017) ασχολήθηκε με τη σχολική αυτονομία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Καρδίτσας και συνέλεξε ένα δείγμα 142 εκπαιδευτικών. Μέσα από την έρευνα της συμπέρανε πως οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί σε μια ενδεχόμενη αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς το βρίσκουν ιδιαίτερα συγκεντρωτικό. Αισθάνονται ότι τους περιορίζει στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας τους δίχως να τους αφήνει περιθώρια ελεύθερης δράσης. Πιστεύουν πως «η αύξηση της αυτονομίας θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα στο γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα και στους ίδιους» (όπ.π.:76).

Η Δοκιμάκη (2020) διερεύνησε με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης τις απόψεις δεκατριών εκπαιδευτικών Γενικών Λυκείων της Αττικής σχετικά με την αυτονομία του σχολείου και τον μετασχηματισμό του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Σκοπός της ήταν αφενός να αναδειχθούν οι διευκολυντικοί και ανασταλτικοί παράγοντες στη διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου σε κοινότητα μάθησης μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών και αφετέρου να

προσδιοριστεί «η ενδεχόμενη σχέση των κοινοτήτων μάθησης με τα υφιστάμενα και επιθυμητά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας εκπαιδευτικών και σχολικής μονάδα».

Η Δαμάσκου (2020) διερεύνησε τις απόψεις των Δ/ντών/-τριών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την υφιστάμενη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τις προσπάθειες προς την αποκέντρωση που πραγματοποιήθηκαν κατά το παρελθόν καθώς και τις προτάσεις προς την κατεύθυνση της σχολικής αυτονομίας και σχολικού μανατζμεντ που διατυπώνονται από τους διεθνείς οργανισμούς και την Ε.Ε. Συμπέρανε ότι η «αυξημένη αυτονομία, θα μπορούσε να εφαρμοστεί μόνον στον παιδαγωγικό τομέα». Σε ότι αφορά στη διοίκηση του σχολείου οι ερωτώμενοι εμφανίστηκαν επιφυλακτικοί και έκριναν αρνητικά ενδεχόμενη εμπλοκή της αυτοδιοίκησης, των επιχειρήσεων αλλά και των γονέων στον τομέα αυτό. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ήταν «κάθετα αρνητικοί στην εφαρμογή μοντέλων που οδηγούν στην εμπορευματοποίηση, τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολικών μονάδων και την εργασιακή ανασφάλεια» (όπ.π.:77).

Ο Μαλαμούδης (2019) εστίασε στις απόψεις 13 διευθυντών και διευθυντριών Δημοτικών σχολείων της Δυτικής Θεσσαλονίκης στο θέμα της σχολικής αυτονομίας και κατέγραψε την επιθυμία τους για μεγαλύτερη αποκέντρωση με κεντρικό έλεγχο, μεγαλύτερη ελευθερία στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και συμμετοχή των γονέων στην οικονομική διαχείριση του σχολείου αλλά όχι στη διοίκηση του. Οι ερωτώμενοι εμφανίστηκαν επίσης αντίθετοι στην επιλογή σχολείων από τους γονείς, στην εμπλοκή των Δήμων στη διοίκηση, στον σχολικό ανταγωνισμό, στην κατηγοριοποίηση των σχολείων και στην είσοδο ιδιωτών στην εκπαίδευση. Αντιμετωπίζουν θετικά την αυτονομία σε ότι έχει να κάνει με την παιδαγωγική της διάσταση και συμφωνούν με κάποια μορφή λογοδοσίας που δεν θα εξαρτάται μόνο από τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Σε παρόμοια έρευνα ποσοτικού όμως χαρακτήρα (ερωτηματολόγια σε 223 εκπαιδευτικούς) η Δαγαλάκη (2021) διερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου σχετικά με τη σχολική αυτονομία. Διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με την έννοια της ΣΑ, προτιμούν την αποκεντρωμένη εκπαίδευση και πιστεύουν ότι σε ένα αυτόνομο σχολείο θα αναπτυχθούν επαγγελματικά οι ίδιοι και

θα βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών. Δεν επιθυμούν όμως τη γονική εμπλοκή στη διοίκηση του σχολείου.

Επίσης ο Γκάτσης (2022) κατέγραψε τις απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης⁷⁵ για την αποκέντρωση και τη ΣΑ και βρήκε ότι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα και ότι η αποκέντρωση θα συμβάλει στη βελτίωσή του. Σε ότι έχει να κάνει με την αυτονομία υποστηρίζουν ότι η διαχείριση οικονομικών πόρων και η εκμετάλλευση των υλικοτεχνικών υποδομών πρέπει να είναι αποκλειστική αρμοδιότητα της ίδιας της σχολικής μονάδας ενώ εκφράζονται αντιθέσεις σε «θέματα διαχείρισης και επιλογής ανθρώπινου δυναμικού, θέματα συμμετοχής γονέων στη λήψη αποφάσεων της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και σε θέματα αξιολόγησης» (όπ.π.:74).

Ο Μπούσκος (2022) διερεύνησε τον βαθμό επιθυμητής λογοδοσίας των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης και τη σχέση της με την αυτονομία των σχολικών μονάδων. Το δείγμα ήταν 190 εκπαιδευτικοί και ως εργαλείο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με την έρευνα του οι εκπαιδευτικοί είναι υπέρ της ενίσχυσης της αυτονομίας του ελληνικού σχολείου και της εσωτερικής αξιολόγησης ως εργαλείου αποτίμησης του έργου του. Παρουσιάζονται όμως αρνητικοί στη σύνδεση σχολικής αποτελεσματικότητας και μαθητικών επιδόσεων ενώ διαφωνούν και με τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης του σχολείου (όπ.π.:261). Επιπλέον όπως υποστηρίζει «διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μια ουδέτερη στάση για τον βαθμό της επιθυμητής λογοδοσίας» (όπ.π.:265) και φαίνεται επί της ουσίας να μη συσχετίζουν τις έννοιες της λογοδοσίας και της αυτονομίας γεγονός που το αποδίδει στον «συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τη συνακόλουθη έλλειψη αυτονομίας» (όπ.π.:266).

Διαφορετικού προσανατολισμού ήταν η εργασία της Σισκοπούλου (2021) σκοπός της οποίας ήταν να διερευνήσει αν ο διεθνής εκπαιδευτικός λόγος (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, ΟΥΝΕΣΚΟ, Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου) περί

⁷⁵ Στην έρευνα συμμετείχαν εκατόν δέκα (110) καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μόνιμοι και αναπληρωτές με πλήρες ωράριο, που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία (Γυμνάσια – Λύκεια – ΕΠΑ.Λ) κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Από αυτούς οι τριάντα επτά (33,6%) ήταν άνδρες και οι εβδομήντα τρεις (66,4 %) γυναίκες (Γκάτσης, 2022:41).

αυτονομίας των σχολικών μονάδων επιδρά στις αντίστοιχες συζητήσεις μεταξύ πολιτικών ιθυνόντων στην Ελλάδα περί αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Μελέτησε τις εξαγγελίες στον ελληνικό τύπο «από τον Ιούλιο του 2019 έως τον Αύγουστο του 2020» (όπ.π.:61), συζητήσεις στη Βουλή για την ίδια χρονική περίοδο, δύο νομοσχέδια του 2020 (*«Εκσυγχρονισμός της ιδιωτικής εκπαίδευσης και άλλες επείγουσες διατάξεις αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων»* και *«Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις»*) και τις δηλώσεις που έγιναν από πλευράς του κόμματος της Νέας Δημοκρατίας πριν από τις εκλογές του 2019 σχετικά με το θέμα της σχολικής αυτονομίας (όπ.π.:70). Διαπιστώνει ότι «τα επιχειρήματα υπέρ της σχολικής αυτονομίας έβρισκαν αντίκρισμα περισσότερο στα λεγόμενα του ΟΟΣΑ και της Ε.Ε., ενώ αυτά που ήταν κατά συμβάδιζαν μάλλον συμπτωματικά με τα αντίστοιχα της ΟΥΝΕΣΚΟ» (όπ.π.:88) και ότι «υπάρχει μεγάλος βαθμός ταύτισης των λεγόμενων της ελληνικής κυβέρνησης της ΝΔ και των διεθνών οργανισμών» (όπ.π.:91). Τονίζει επίσης ότι «χρειάζεται να προσεγγιστεί κριτικά και το θεωρητικό υπόβαθρο που κρύβεται πίσω από τις επιδιώξεις για τη σχολική αυτονομία» αλλά και ότι «θα ήταν αφελές να πιστεύουμε στην αγνότητα των προσταγών των Διεθνών Οργανισμών» (όπ.π.:93).

Ο Καλημερίδης (2016) σε άρθρο του με τίτλο «Σχολική αυτονομία και καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου⁷⁶» εξετάζει την έννοια της ΣΑ στο πλαίσιο της επιβολής των αρχών του δημόσιου μανάτζμεντ στη δημόσια εκπαίδευση, παρουσιάζει τα παραδείγματα προώθησης της σχολικής αυτονομίας στην Αγγλία (Ακαδημίες), στην Καταλονία της Ισπανίας και σε έξι διαφορετικές ευρωπαϊκές πόλεις (στο Σαρλερουά, στη Βουδαπέστη, στη Λισαβόνα, στα προάστια του Παρισιού, στο Λονδίνο και στη Λιλ), τις κοινωνικές και μορφωτικές συνέπειες των προωθούμενων αλλαγών και με βάση τα παραπάνω πραγματεύεται την εμφάνιση της σχολικής αυτονομίας στα πορίσματα του Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία που διεξήχθη επί κυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ- ΑΝ.ΕΛΛ. Ισχυρίζεται ότι «η προώθηση της σχολικής αυτονομίας στην Ευρώπη αναβάθμισε την παρέμβαση του κεφαλαίου στην εκπαιδευτική πολιτική, εμπορευματοποίησε το κοινωνικό δικαίωμα στη μόρφωση, υπονόμωσε τα εργασιακά δικαιώματα των εκπαιδευτικών και οδήγησε στην επίταση

⁷⁶ Καλημερίδης, Γ. (2016). *Σχολική αυτονομία και καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου*. Τετράδια Μαρξισμού, 2, <https://shorturl.at/Nl0vS>

των κοινωνικών και μορφωτικών ανισοτήτων». Στα εκπαιδευτικά συστήματα που δεν είναι τόσο φιλελευθεροποιημένα όσο η Αγγλία ή οι Η.Π.Α και στα οποία δεν έχει εκχωρηθεί το δημόσιο σχολείο σε ιδιωτικές εταιρείες μετατρέπεται το ίδιο το αστικό κράτος σε κύριο φορέα του ανταγωνισμού και της επιβολής των αρχών του επιχειρηματικού τομέα στις δομές του δημόσιου σχολείου. Υποστηρίζει ακόμη πως η ρητορική περί των αυτόνομων σχολικών μονάδων και της κριτικής στην κρατική γραφειοκρατία, δεν εκκινεί από το ενδιαφέρον για τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά υποκρύπτει «μια αντιδραστική εκπαιδευτική πολιτική υπονόμευσης του δημόσιου σχολείου και των μορφωτικών δικαιωμάτων της εργαζόμενης πλειοψηφίας». Στα καθ' ημάς και σε ότι αφορά στα κείμενα του Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία εκείνης της περιόδου διαπίστωσε πως οι θέσεις που διατυπώθηκαν «υπάρχουν αυτούσιες στην έκθεση του ΟΟΣΑ για το ελληνικό σχολείο⁷⁷, στα κείμενα της Παγκόσμιας Τράπεζας και της ΕΕ και συγκροτούν την κυρίαρχη αστική στρατηγική για το σχολείο σε μια σειρά εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς».

Από την ίδια θεωρητική σκοπιά η Παπαποστόλου (2017) στη μελέτη της σχετικά με την εισαγωγή των μηχανισμών της αγοράς στην εκπαίδευση και τις προσπάθειες επιβολής αγοραίων εκπαιδευτικών πολιτικών στην Ελλάδα δίνει έμφαση στην αυτονομία της σχολικής μονάδας ως βασικό εργαλείο της πολιτικής της απορρύθμισης της δημόσιας εκπαίδευσης και ως κεντρική πολιτική επιλογή για την επιβολή της αγοραιοποίησης. Κάνοντας αναφορά στη εμπειρία χωρών όπως οι Η.Π.Α και η Αγγλία υπογραμμίζει πως η σχολική αυτονομία συνδέεται με την εντατικοποίηση του κρατικού ελέγχου μέσω της προτυποποίησης μετρήσιμων στόχων και μηχανισμών ελέγχου επίτευξής τους, τη σχολική επιλογή, τη μείωση της κρατικής χρηματοδότησης και τη σύνδεσή της με την αποτελεσματικότητα του σχολείου καθώς και με τη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για την είσοδο επιχειρηματικών συμφερόντων στη δημόσια εκπαίδευση. Το αποτέλεσμα είναι η «ένταση της ταξικής διαφοροποίησης στην εκπαίδευση με θύμα τα δημόσια σχολεία των πολλών». Σε ότι έχει να κάνει με την Ελλάδα κρίνει πως οι προσπάθειες εφαρμογής νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών δεν είχαν στεφθεί με ιδιαίτερη επιτυχία μέχρι τότε λόγω της αντίστασης της εκπαιδευτικής κοινότητας σε αυτές.

⁷⁷ Αναφέρεται στο: ΟΟΣΑ, (2011). Καλύτερες επιδόσεις και επιτυχίες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oosa.pdf (ανακτήθηκε στις 13/2/2024)

Τέλος, η Περπερίδου (2019) στέκεται κριτικά απέναντι στη γονεϊκή επιλογή και στα αυτόνομα σχολεία. Μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης σχετικών ερευνών συμπεραίνει ότι ο τρόπος που λειτουργούν τα αυτόνομα σχολεία, η χρηματοδότησή τους από εταιρείες, ο ρόλος των διευθυντών ως μάνατζερ και των εκπαιδευτικών ως εκτελεστικών οργάνων, ο αποκλεισμός μαθητών και η επιλογή που βρίσκεται τελικά στα χέρια του σχολείου και όχι των οικογενειών, «δημιουργούν την εικόνα αυτών των σχολείων ως επιχειρήσεις καλά οργανωμένες με διευθύνοντα στελέχη και επιχειρηματικούς στόχους» (όπ.π.:89). Η όποια ελευθερία και αποδέσμευση από τον κρατικό έλεγχο υπονομεύεται από την υποχρέωση «επίτευξης αυστηρά δομημένων κυβερνητικών στόχων που επιβάλλονται στους εκπαιδευτικούς» και έχουν ως αποτέλεσμα τον εγκλωβισμό των σχολείων σε πίνακες αξιολόγησης (όπ.π.:84). Προσθέτει επίσης πως η μεταρρυθμιστική πολιτική της γονεϊκής επιλογής και των αυτόνομων σχολείων εμπεριέχει τον κίνδυνο ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης και «αφήνει στο σκοτάδι πολλά από τα κοινωνικά προβλήματα» ενώ υποστηρίζει ότι «η εκπαίδευση πρέπει να παραμείνει ένα δημόσιο αγαθό που παρέχεται ισότιμα σε όλα τα μέλη της κοινωνίας όπως αυτά το χρειάζονται» (όπ.π.:90).

ΜΕΡΟΣ 2^ο: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Στο δεύτερο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους της εργασίας μελετήθηκαν τα Charter Schools ως μια χαρακτηριστική περίπτωση αυτόνομων σχολείων, αξιοποιήσιμη για τη διερεύνηση ανάλογων τάσεων και προτάσεων στην ελληνική πραγματικότητα. Στο κεφάλαιο αυτό χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Εν συνεχεία, στο επόμενο κεφάλαιο, κατά την εξέταση του ελληνικού θεσμικού πλαισίου και των πολιτικών ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας κατά την περίοδο 2010-2023 επιχειρήθηκε να αξιοποιηθεί ως μεθοδολογικό εργαλείο η Κριτική Ανάλυση Λόγου. Για τη διερεύνηση του υποστηρικτικού λόγου - προερχόμενου από φορείς της αγοράς (IOBE, ΣΕΒ) και από την «δεξαμενή σκέψης» ΚΕΦΙΜ (Κέντρο Φιλελεύθερων Μελετών) -αλλά και του αντιθετικού- συνδικαλιστικού λόγου (ΟΛΜΕ) εφαρμόστηκε η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχόμενου (ΠΑΠ). Ακολουθεί η παρουσίαση των συγκεκριμένων μεθόδων.

4.1 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Κατά τη μελέτη των σχολείων ειδικής συμφωνίας (charter schools) πραγματοποιήθηκε στοχευμένη ανασκόπηση μέρους της υφιστάμενης επιστημονικής βιβλιογραφίας ενώ μελετήθηκαν και άρθρα εφημερίδων και εκπαιδευτικών ιστοσελίδων. Πρωτογενείς πηγές πληροφόρησης και συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν η πιο πρόσφατη (Ιούνιος 2023) παναμερικανική μελέτη του «Κέντρου για την Έρευνα των Εκπαιδευτικών Αποτελεσμάτων» (CREDO) με αντικείμενο τα Charter Schools, το «Εθνικό Ερευνητικό κέντρο για τα Charter Schools» (National Charter School Resource Center), η «Εθνική Συμμαχία για τα Δημόσια Charter Schools» (National Alliance for Public Charter Schools) καθώς και εκθέσεις του «Δικτύου για την Δημόσια Εκπαίδευση» (Network For Public Education). Η επιλογή των επιστημονικών άρθρων έγινε με βάση τη συνάφεια των περιλήψεων με τα εκάστοτε εξεταζόμενα θεματικά μοτίβα (πχ. ανταγωνισμός, επιλογή, επίδοση) αλλά

και σε σχέση με γενικότερους όρους που σχετίζονται με τη σχολική αυτονομία όπως «νεοφιλελευθερισμός» «αδιωτικοποίηση», «αγοραιοποίηση», «αποτελεσματικότητα».

4.2 ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ (ΚΑΛ)

Η παρούσα εργασία όπως τονίστηκε στο πρώτο κεφάλαιο στηρίζεται στις θεωρητικές παραδόσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής. Η Κριτική Παιδαγωγική επιχειρεί να αποκαλύψει τα συμφέροντα των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων και τις ιδεολογίες που τα εξυπηρετούν. Οι ιδεολογίες αυτές διαχέονται από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες, «φυσικοποιούνται» και «ουδετεροποιούνται» πολιτικά με στόχο να προσληφθούν ως αληθείς από τους κυριαρχούμενους. Απώτερος σκοπός είναι η ισχυροποίηση και νομιμοποίηση των υπαρχουσών δομών εξουσίας (Μπονίδης, 2014). Στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης, σχετικά με τον ρόλο της ιδεολογίας, αξιοποιείται και η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) ως μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάλυση κειμενικού ή προφορικού λόγου. Οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις⁷⁸ της ΚΑΛ⁷⁹, που εκκινούν από τον Gramsci, τη Σχολή της Φραγκφούρτης, τον Althusser, τον Foucault και τον M. Bakhtin (Διαμαντής, 2022 · Μπονίδης, 2009) «επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην εξέταση της σχέσης κειμένου-λόγου και ιδεολογίας» (Μπονίδης, 2009:94). Η ΚΑΛ αναδεικνύει σχέσεις που αποκρύπτονται από το ευρύ κοινό όπως για παράδειγμα τη σχέση γλώσσας και εξουσίας (Fairclough, 1996:5). Στοχεύει στην αποκάλυψη της ιδεολογικής χειραγώγησης που επιχειρείται μέσα από τα κείμενα αλλά και στην προαγωγή της κριτικής σκέψης για την αναγνώριση της χειραγώγησης. Στέκεται κριτικά απέναντι στην κοινωνική ανισότητα «όπως αυτή εκφράζεται, συντίθεται, νοηματοδοτείται και νομιμοποιείται μέσα στον Λόγο» (Διαμαντής, 2022:147). Η γλώσσα αποτελεί μορφή κοινωνικής πρακτικής (Fairclough, 1996:22) και αναπαράστασης της κοινωνικής πραγματικότητας. Είναι πηγή κοινωνικά προσδιορισμένων νοημάτων περισσότερο από ότι είναι μέσο προσωπικής έκφρασης (Στάμου, 2014). Η ΚΑΛ δίνει έμφαση στον τρόπο «με τον οποίο ο λόγος, ως διαλεκτική γλώσσας-κοινωνίας συμβάλλει στη διαίωνη και αλλαγή της κοινωνίας» (Fairclough, 1996 όπως αναφ. στο Παγκουρέλια &

⁷⁸ Οι βασικότερες είναι η Κοινωνικογνωστική Προσέγγιση του Teun van Dijk, η Ιστορική Προσέγγιση της Ruth Wodak και η Κοινωνικοπολιτισμική του Fairclough (Διαμαντής, 2022· Στάμου, 2014)

⁷⁹ Η ΚΑΛ συγκροτήθηκε ως επιστημονικό πεδίο στις αρχές της δεκαετίας του 1990 μέσα από ένα επιστημονικό συμπόσιο που πραγματοποιήθηκε στο Άμστερνταμ και στο οποίο συμμετείχαν ο Norman Fairclough, ο Gunther Kress, ο Theo van Leeuwen, η Ruth Wodak, καθώς και ο Teun van Dijk. Στάμου, 2014)

Παπαδοπούλου, 2009). Τα γλωσσικά φαινόμενα (linguistic phenomena) είναι ταυτόχρονα και κοινωνικά φαινόμενα υπό την έννοια ότι όταν οι άνθρωποι μιλούν, ακούν, γράφουν ή διαβάζουν το πράττουν κατά τρόπους που είναι κοινωνικά καθορισμένοι και αποφέρουν κοινωνικά αποτελέσματα (Fairclough, 1996:23). Τα κοινωνικά φαινόμενα είναι επίσης και γλωσσικά μιας και η γλωσσική δραστηριότητα εκτυλίσσεται σε δοσμένες κοινωνικές συνθήκες και δεν είναι απλά αντανάκλαση ή έκφραση κοινωνικών διαδικασιών και πρακτικών αλλά κομμάτι αυτών των διαδικασιών και πρακτικών (όπ.π.:23). Όπως σημειώνει ο Fairclough (1996:23) οι διαφωνίες για το νοηματικό περιεχόμενο εννοιών όπως *δημοκρατία*, *σοσιαλισμός* ή *τρομοκρατία* είναι οικείο και συνηθισμένο φαινόμενο στην πολιτική. Το ίδιο θα λέγαμε ισχύει και για έννοιες – κλειδιά της παρούσας εργασίας όπως *σχολική αυτονομία*, *ανταγωνισμός*, *επιλογή*, *λογοδοσία*, *αξιολόγηση*, *ιδιωτικοποίηση* κ.ά. Οι έννοιες αυτές χρησιμοποιούνται με διαφορετικούς τρόπους από διάφορους φορείς (π.χ. υπερεθνικούς οργανισμούς, κυβερνήσεις, επιχειρηματικούς παράγοντες, εργατικές ομοσπονδίες) σε διαφορετικά πλαίσια ή με διαφορετικούς σκοπούς και καθίστανται πεδία ιδεολογικής διαπάλης.⁸⁰ Ο κυρίαρχος λόγος (πολιτικός, εκπαιδευτικός) προσπαθεί να τις επιβάλλει προσδίδοντας τους συγκεκριμένο νοηματικό περιεχόμενο. Ο στόχος είναι να τις ενσωματώσει στην αφήγηση του και σε τελική ανάλυση να παρουσιαστεί ο ίδιος ως «φυσικός» και αδιαμφισβήτητος λόγος. Η «φυσικοποίηση» (naturalization) του έναντι άλλων κυριαρχούμενων τύπων λόγου είναι «η βασιλική οδός» για την «κοινή λογική»⁸¹ (common sense) (Fairclough, 1996:92). Η «κοινή λογική» εμφανίζεται ιδεολογικά ουδέτερη ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι παρά η ιδεολογία της κυρίαρχης τάξης. Στην παρούσα εργασία αν και δεν ακολουθήθηκε κάποιο συγκεκριμένο μεθοδολογικό παράδειγμα της ΚΑΛ έγινε προσπάθεια να αξιοποιηθεί το πλαίσιο της για να προσεγγισθεί κριτικά ο κυρίαρχος- θεσμικός και μη- εκπαιδευτικός λόγος και να συνδεθεί με τα κοινωνικά συμφραζόμενα.

⁸⁰ Όπως για παράδειγμα αναφέρει η Στάμου το γιατί ένας πολιτικός χρησιμοποιεί τους όρους «αποκρατικοποίηση», και «περικοπές δαπανών και δυναμικού», ενώ κάποιος άλλος επιλέγει αντί αυτών τους όρους «ιδιωτικοποίηση» και «μειώσεις μισθών και απολύσεις» είναι κάτι που απασχολεί την ΚΑΛ (Στάμου, 2014).

⁸¹ Το τι αποτελεί «κοινή λογική» προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από εκείνους που κυριαρχούν σε μια κοινωνία ή σε έναν κοινωνικό θεσμό (Fairclough, 1996:92).

4.3 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ (ΠΑΠ)

Στην εξέταση των θέσεων υπέρ και κατά των πολιτικών ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας (διοικητικής, οικονομικής, παιδαγωγικής) πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση κειμένων. Σύμφωνα με τον Mayring (2000) εισηγητή της μεθόδου της ΠΑΠ η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να οριστεί ως μια εμπειρική, μεθοδολογικά ελεγχόμενη ανάλυση κειμένων εντός του επικοινωνιακού τους συγκειμένου που βασίζεται σε αναλυτικούς κανόνες και βήματα δίχως να προϋποθέτει αυστηρή ποσοτικοποίηση. Χρησιμοποιήθηκε η παραγωγική/αναγωγική (deductive)⁸² διαδικασία ανάλυσης και κωδικοποίησης των δεδομένων μιας και θεωρείται η πλέον λειτουργική όταν έχουν προεπιλεχθεί κατηγορίες, σχήματα ή θέματα στο πλαίσιο μιας υφιστάμενης θεωρητικής προσέγγισης⁸³ (Mayring, 2000· Τσιώλης, 2015). Όταν με άλλα λόγια η θεωρία και οι υποθέσεις που παράγονται από τη θεωρία προηγούνται και καθοδηγούν τη διαδικασία συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων (Τσιώλης, 2015· Bryman, 2017:48-49). Η δημιουργία ενός συστήματος θεματικών κατηγοριών είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς το σύστημα των κατηγοριών συνιστά το πλαίσιο για τη διαλογή του προς ανάλυση υλικού (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005). Ως κατηγορίες ανάλυσης ορίστηκαν η έννοια της σχολικής αυτονομίας και τα πέντε στοιχεία - διαστάσεις που σύμφωνα με τους Buckley & Schneider (2009) οριοθετούν τη συζήτηση για τα charter schools (Ανταγωνισμός, Επιλογή, Κοινότητα/Τοπική Κοινωνία, Λογοδοσία και Επίδοση⁸⁴). Μέσω της κατηγοριοποίησης κωδικοποιούνται τα δεδομένα. Αυτό σημαίνει ότι γίνεται κατανοητό το νοηματικό τους περιεχόμενο και αποδίδεται με έναν εννοιολογικό προσδιορισμό (Τσιώλης, 2018:103). Είναι επίσης αναγκαία η ανάπτυξη κανόνων κωδικοποίησης έτσι ώστε να είναι ξεκάθαρο τι θα περιληφθεί σε καθεμία από τις (προ)καθορισμένες κατηγορίες. Το «επίπεδο» διεξαγωγής της έρευνας αποτελεί τη μονάδα ανάλυσης (Πουλακιδάκος, 2015). Πρόκειται δηλαδή για την απόφαση του ερευνητή ως προς το «τι θα αναλύσει». Ως μονάδες ανάλυσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν- ανάλογα πάντα με το σκοπό της έρευνας- λέξεις, προτάσεις, παράγραφοι ή (όπως στην παρούσα εργασία) και ολόκληρα κείμενα.

⁸² Η πορεία από το γενικό στο ειδικό ή αλλιώς από την θεωρία στα δεδομένα, τα οποία χρησιμοποιούνται για την επιβεβαίωση, την διάψευση ή την τροποποίηση/προσαρμογή της θεωρίας.

⁸³ Εν προκειμένω αναφορικά με τις διαστάσεις του σχετικού με τα charter schools λόγου στις Η.Π.Α.

⁸⁴ Competition, Choice, Community, Accountability, Achievement

Ο πίνακας - «ατζέντα κωδικοποίησης» (coding agenda) είναι βασισμένος στη θεωρία και σε σχετικό παράδειγμα αναγωγικής διαδικασίας ανάλυσης (deductive category application) του Mayring (2000). Η βασική ιδέα είναι να υπάρξουν ακριβείς ορισμοί, παραδείγματα⁸⁵ και κανόνες κωδικοποίησης (coding rules) για κάθε κατηγορία ανάλυσης έτσι ώστε να προσδιορίζεται με σαφήνεια υπό ποιους όρους ένα κειμενικό απόσπασμα μπορεί κωδικοποιηθεί σε μία συγκεκριμένη κατηγορία. Οι ορισμοί που δίδονται σε κάθε κατηγορία συγκεντρώνονται σε έναν πίνακα/ατζέντα κωδικοποίησης (Mayring, 2000).

Κατηγορία	Ορισμός	Κανόνας Κωδικοποίησης
Σχολική Αυτονομία	Η λειτουργία της σχολικής μονάδας σε αποκεντρωτική-αυτοδιοικητική βάση ως προς τη διαχείριση των ανθρώπινων, των οικονομικών της πόρων και των παιδαγωγικών της διαδικασιών.	Κάθε πολιτική/επιχείρημα/σύσταση που υποστηρίζει ή αντιτίθεται στην ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων.
Ανταγωνισμός μεταξύ σχολείων	Τα σχολεία λειτουργούν ως αυτόνομες μονάδες και ανταγωνίζονται για την προσέλκυση μαθητών στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής (ημι) αγοράς.	Κάθε πολιτική/επιχείρημα/σύσταση που υποστηρίζει ή αντιτίθεται στον ανταγωνισμό ανάμεσα στις σχολικές μονάδες.
Σχολική Επιλογή	Η δυνατότητα να επιλέγουν οι γονείς το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους ανεξάρτητα από τον τόπο κατοικίας	Κάθε πολιτική/επιχείρημα/σύσταση που υποστηρίζει ή αντιπαρατίθεται στη γονεϊκή επιλογή σχολείου.

⁸⁵ Σε αντίθεση με τον πίνακα της εργασίας μας, στον πίνακα που παρουσιάζει στο παράδειγμα του ο Mayring ανάμεσα στη στήλη με τον Ορισμό (Definition) και σε αυτή με τους Κανόνες Κωδικοποίησης (Coding Rules) παρεμβάλλεται η στήλη με τα Παραδείγματα (Examples).

	τους.	
Κοινότητα/Τοπική Κοινωνία	Ο βαθμός και τα μέσα συμμετοχής της τοπικής κοινωνίας στη σχολική ζωή, το «άνοιγμα» του σχολείου στην τοπική κοινωνία, η αλληλεπίδραση σχολείου τοπικής κοινωνίας.	Πολιτικές, επιχειρήματα και συστάσεις σχετικά με τη σύνδεση σχολείου – τοπικής κοινωνίας.
Λογοδοσία	Ένα σχολείο είναι «υπόλογο» προς κάθε ομάδα ή οντότητα στη στήριξη της οποίας βασίζεται για να επιβιώσει (Hill et al., 2002).	Πολιτικές και επιχειρήματα που σχετίζονται με την απόδοση λόγου από τη σχολική μονάδα (προς την πολιτεία, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς ως εργαζόμενους και τα μέλη της τοπικής κοινωνίας).
Μαθητικές Επιδόσεις	Οι ενδοσχολικές επιδόσεις και οι επιδόσεις σε τυποποιημένες – πανεθνικού χαρακτήρα εξετάσεις.	Απόψεις και επιχειρήματα που συνδέουν τη σχολική αυτονομία με τις μαθητικές επιδόσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΑ CHARTER SCHOOLS

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζονται τα Charter Schools ως μια χαρακτηριστική περίπτωση ανεξάρτητων-κρατικά χρηματοδοτούμενων σχολείων. Παρουσιάζεται αρχικά το ιδεολογικό υπόστρωμα στο οποίο στηρίχθηκε ο θεσμός του συγκεκριμένου τύπου σχολείων, η ιστορική του εξέλιξη, η πολιτική και οικονομική υποστήριξη με την οποία περιβλήθηκε και άλλοι λόγοι που συνετέλεσαν στο να γίνουν αποδεκτά τα σχολεία αυτά από ορισμένο τμήμα της αμερικανικής κοινωνίας. Ακολουθεί η παρουσίαση της τυπολογίας των υποστηρικτών των charter schools (θιασώτες της ελεύθερης αγοράς, κερδοσκόποι, μεταρρυθμιστές), της ιδεολογικοπολιτικής τους προέλευσης και της κύριας επιχειρηματολογίας τους. Το υπόλοιπο και μεγαλύτερο σε έκταση μέρος του κεφαλαίου αφιερώνεται στην κριτική προσέγγιση των charter schools ως μοντέλου σχολικής αυτονομίας με βάση τους θεματικούς άξονες: *Ανταγωνισμός, Επιλογή, Τοπική Κοινωνία/Κοινότητα, Λογοδοσία και Επιδόσεις* γύρω από τους οποίους- σύμφωνα με τους Buckley & Schneider (2009)- περιστρέφεται η συζήτηση γύρω από τα charter schools.

5.1 Εννοιολογικό πλαίσιο – Ιστορικά στοιχεία

Το φαινόμενο της δημιουργίας και της εξάπλωσης των charter schools (στα ελληνικά αποδίδονται συνήθως ως: ανάδοχα ή καταστατικά ή σχολεία ειδικής συμφωνίας) στις Η.Π.Α έχει τις ρίζες του στο πλέγμα μεταρρυθμιστικών ιδεών και πολιτικών που στοχεύουν στην αναβάθμιση της τυπικής εκπαίδευσης μέσω της ενίσχυσης του δικαιώματος επιλογής των αποδεκτών του εκπαιδευτικού αγαθού (school choice). Το βασικό επιχείρημα των υποστηρικτών αυτής της θεώρησης είναι πως η αυξημένη δυνατότητα επιλογής θα βελτιώσει το σχολικό σύστημα εισάγοντας στη λειτουργία του μηχανισμούς της αγοράς (Chubb & Moe, 1988, 1990, Tooley, 1996). Προεξάρχων υποστηρικτής και θεμελιωτής της είναι ο Milton Friedman που υποστήριξε ότι η παραγωγή των δημοσίων αγαθών συμπεριλαμβανομένης και της παιδείας πρέπει να γίνεται από ιδιώτες. Ο ρόλος της πολιτείας είναι να επιβάλει κανόνες και να ασκεί έλεγχο διασφαλίζοντας έτσι ότι επιτυγχάνεται το επιθυμητό αποτέλεσμα (Friedman, 1955, 2002). Στις τάξεις αυτής της σχολής σκέψης, στο χώρο της εκπαίδευσης, μπορούν να ενταχθούν: η ιδιωτικοποίηση (privatization), η

αποκέντρωση, τα magnet schools⁸⁶, η ενδυνάμωση της γονεϊκής επιλογής (parental empowerment) το σύστημα των κουπονιών (voucher plans) και η υιοθέτηση τεχνικών management στη διαχείριση των σχολείων (Site-based ή school-based management⁸⁷). Ο όρος “charter” πρωτοχρησιμοποιήθηκε το 1974 από τον Ray Budde καθηγητή του πανεπιστημίου της Μασσαχουσέτης στην διοίκηση της εκπαίδευσης σε άρθρο του με τίτλο "Education by Charter" (Kolderie, 2005). Ο Budde με τον όρο αυτό επιχείρησε να περιγράψει και να υποστηρίξει τη σύναψη ενός καινοφανούς “συμβολαίου” (charter) ανάμεσα στα δημόσια σχολεία (public schools) της περιφέρειας του και σε μια ομάδα δασκάλων, με σκοπό να αναπτύξουν οι τελευταίοι νεωτερικές διδακτικές προσεγγίσεις⁸⁸ (Kolderie, 2005). Οι δάσκαλοι θα απολάμβαναν μεγαλύτερη ελευθερία επί του αναλυτικού προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας με αντάλλαγμα την αυξημένη από μέρους τους λογοδοσία αναφορικά με τις μαθητικές επιδόσεις. Επηρεαζόμενος από την οργανωσιακή θεωρία ενδιαφερόταν για το “πώς λειτουργούν ή δε λειτουργούν τα πράγματα στους οργανισμούς” αποβλέποντας μακροσκοπικά στην αναδιοργάνωση των σχολικών περιφερειών.

Ο Albert Shanker το 1988 – ως τότε πρόεδρος της αμερικάνικης συννομοσπονδίας δασκάλων (AFT) – δημοσιοποίησε την ιδέα του Budde στην Εθνική Ένωση Δημοσιογράφων (National Press Club) προτείνοντας να παραχωρηθεί η δυνατότητα στα τοπικά εκπαιδευτικά συμβούλια να συνάπτουν τέτοια συμβόλαια. Να επιτρέπεται, δηλαδή, η μίσθωση ενός ολόκληρου σχολείου αφού εξασφαλισθεί η συναίνεση και των συνδικαλιστικών οργάνων των δασκάλων. Πίστευε πως έτσι θα ενισχυθεί το επαγγελματικό κύρος των δασκάλων και θα βελτιωθούν οι μαθητικές επιδόσεις. Ας σημειωθεί πως 5 χρόνια αργότερα ο Shanker είχε ήδη στραφεί ενάντια στην αρχική του ιδέα αναγνωρίζοντας ότι τα charter schools θα αποτελέσουν όχημα

⁸⁶ «Η πολιτική της παραχώρησης εκτεταμένης διοικητικής αυτονομίας τις τελευταίες δεκαετίες στα σχολεία των ΗΠΑ ανάγεται στο θεσμό των λεγόμενων magnet schools. Τα ‘σχολεία μαγνήτες’ εμφανίστηκαν αρχικά κατά τη δεκαετία του 1960 και αναπτύχθηκαν τη δεκαετία του 1970 στο πλαίσιο πολιτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κύριος στόχος ήταν η άρση του φυλετικού διαχωρισμού ανάμεσα στο μαθητικό δυναμικό των υποβαθμισμένων περιοχών των πόλεων όπου αφθονούσαν οι μειονοτικοί πληθυσμοί» (Μούτσιος, 2001:10).

⁸⁷ Η εξουσία λήψης αποφάσεων από την κεντρική διοίκηση (central office) της κάθε περιφέρειας μετατοπίζεται προς τις σχολικές μονάδες.

⁸⁸ Το 1988 παρουσίασε εναργέστερα τις ιδέες του στο "Education by Charter: Restructuring School Districts" (Learning Innovations) που αποτελεί μια πρόταση για την εφαρμογή ενός δεκαετούς προγράμματος αναμόρφωσης των κατά τύπους τοπικών σχολικών περιφερειών (local school districts) <https://eric.ed.gov/?id=ED295298>

για την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης (Ravitch, 2013).

Τα charter schools ιδρύονται κατά κανόνα ως μη κερδοσκοπικοί (non-profits) οργανισμοί. Ωστόσο δεν είναι ασύνηθες να ανατίθεται το management σε κερδοσκοπικές εταιρίες. Σύμφωνα με στοιχεία του 2021 – 2022 το 43% των σχολείων διοικούνται από εταιρίες (το 11% είναι κερδοσκοπικές- EMOs και το 32% μη κερδοσκοπικές- CMOs) ενώ το υπόλοιπο 57% είναι αυτοδιοικούμενα⁸⁹. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς πως προσιδιάζουν σε μια μεικτή μορφή ιδιοκτησιακού καθεστώτος. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως χρηματοδοτούνται από το δημόσιο (και από δωρεές ιδιωτών) και αποτελούν μια εναλλακτική επιλογή απέναντι στα δημόσια σχολεία παρόλο που αποτελούν και τα ίδια μέρος του δημοσίου συστήματος εκπαίδευσης. Εξ 'ου και η απαγόρευση χρέωσης διδάκτρων.⁹⁰ Ο υβριδικός χαρακτήρας των charter schools γίνεται ευκολότερα αντιληπτός αν λάβουμε υπόψη τις αναλογίες που παρουσιάζουν τόσο με τους δημόσιους όσο και με τους ιδιωτικούς οργανισμούς. Οι αναλογίες με τους πρώτους εντοπίζονται στο ό,τι η λειτουργία τους πρέπει να εγκριθεί από δημόσιο φορέα, υπόκεινται σε έλεγχο από την κυβερνητική αρχή με την οποία συμβάλλονται, χρηματοδοτούνται από το δημόσιο και απαιτείται να λειτουργούν ως παροχείς δημοσίου αγαθού (π.χ. δεν έχουν το δικαίωμα αποκλεισμού, τυπικά τουλάχιστον, όσων πληρούν τα κριτήρια επιλεξιμότητας. Γι' αυτό η πλήρωση των θέσεων στις περιπτώσεις υπερβάλλουσας ζήτησης γίνεται με κλήρωση), ενώ είναι υπόλογα ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα τους στη βάση των κριτηρίων απόδοσης που καθορίζει το δημόσιο. Ταυτόχρονα αυτός ο τύπος σχολείων προσομοιάζει σε ιδιωτικούς-κερδοσκοπικούς οργανισμούς αφού τα σχολεία καλούνται να προσελκύσουν γονείς-πελάτες διαφημίζοντας και προσφέροντας ένα διαφοροποιημένο σε σχέση με τους ανταγωνιστές (τα υπόλοιπα δημόσια και charter σχολεία) εκπαιδευτικό προϊόν⁹¹. Επιπλέον έχουν μεγαλύτερη αυτονομία, σε σύγκριση με τα αμιγώς δημόσια σχολεία, ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας, τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και τη διοίκηση. Εκτός αυτού λειτουργούν κάτω από ένα ελαστικό κανονιστικό πλαίσιο που ρυθμίζει κυρίως

⁸⁹ <https://data.publiccharters.org/digest/charter-school-data-digest/who-manages-charter-schools/> (τελευταία πρόσβαση στις 21/5/2024)

⁹⁰ Όπως προαναφέρθηκε αν οι διαθέσιμες θέσεις ενός σχολείου δεν ικανοποιούν τη ζήτηση ακολουθείται η διαδικασία της κλήρωσης.

⁹¹ Τα σχολεία καλούνται για το σκοπό αυτό να αναπτύξουν τεχνικές marketing. Υπάρχουν φυσικά ιδιωτικές εταιρίες που αναλαμβάνουν τη συγκεκριμένη αποστολή. Ενδεικτικά: <https://www.solvedconsulting.com/blog/marketing-for-charter-schools> (πρόσβαση στις 26/11/2023)

ζητήματα κτιριακών εγκαταστάσεων, συνθηκών υγιεινής, αστικών/πολιτικών δικαιωμάτων και προστασίας του “καταναλωτή”. Αξίζει ακόμα να σημειωθεί πως ο Budde, ο Shanker και όσοι συμμερίζονταν το όραμα τους είχαν ως στόχο την ενίσχυση των δημόσιων σχολείων και όχι τη δημιουργία ενός ανταγωνιστικού προς αυτά πόλου.

Οποιοσδήποτε ιδιώτης ή ομάδα ιδιωτών μπορεί να υποβάλλει πρόταση και να αποσπάσει την έγκριση (με άλλα λόγια να συμβληθεί) από κάποια δημόσια αρχή για να αναλάβει την λειτουργία και τη διεύθυνση του δικού του σχολείου. Ο εξουσιοδοτών (authorizer) μπορεί να είναι τοπικό εκπαιδευτικό συμβούλιο (local school board), πολιτειακό (state board of education) ή κάποιο δημόσιο ή ιδιωτικό πανεπιστήμιο⁹². Εξαρτάται από την κάθε πολιτεία και το νομικό της πλαίσιο. Κατ’ αυτό τον τρόπο ορισμένα σχολεία ιδρύονται από γονείς ή δασκάλους ενώ αλλά από πανεπιστήμια ή επιχειρήσεις. Για παράδειγμα στο Μίσιγκαν το Hillsdale College ίδρυσε το Barney Charter School Initiative (BCSI) το 2010. Σκοπός της πρωτοβουλίας ήταν δρομολογήσει την ίδρυση σχολείων αυτού του τύπου. Τα πανεπιστήμια του Στάφορντ και του Σικάγο έχουν επίσης δημιουργήσει και συνεργαστεί με charter schools (Ryan, 2018). Ορισμένοι δάσκαλοι και πρώην διευθυντές ίδρυσαν στο πρόσφατο παρελθόν τέτοια σχολεία σε πολιτείες όπως η Μασαχουσέτη, το Μισούρι, το Ντέλαγουερ κ.ά. (Duell, 2019). Πρόκειται όμως για μεμονωμένες περιπτώσεις. Σύμφωνα με τους ερευνητές Burris & Cimarusti (2022) του Δικτύου για την Δημόσια Εκπαίδευση (Network For Public Education) παρά τη διαδεδομένη αντίληψη πως οι οικογένειες και οι δάσκαλοι έθεσαν τις βάσεις για τα ανάδοχα σχολεία, η αλήθεια είναι πως οι μεγάλοι κερδοσκοπικοί οργανισμοί εμφανίστηκαν από τα πρώτα χρόνια του θεσμού και συν το χρόνω γιγαντώθηκαν. Εντός πενταετίας από την ίδρυση του πρώτου charter school στη Μινεσότα (1992) τέσσερις μεγάλες επιχειρήσεις (National Heritage Academy, The Leona Group, Charter Schools USA, and Academica) ξεκίνησαν να δραστηριοποιούνται. Οι επιχειρήσεις αυτές μαζί με τις επίσης κερδοσκοπικές K12 Inc., Pansophic Learning/ACCEL, και Pearson/Connections Academy που παρέχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση διευθύνουν 555 σχολεία στις ΗΠΑ (Burris & Cimarusti, 2022).

Οι εν λόγω διαχειριστές (charter operators) λαμβάνουν από την πολιτεία ένα

⁹² Στο Αϊντάχο λόγω χάρη ο νόμος επιτρέπει τόσο στα ιδιωτικά όσο και στα δημόσια πανεπιστήμια να εξουσιοδοτήσουν ένα charter school. Το 2018 σε 17 Πολιτείες υπήρχαν αντίστοιχοι νόμοι που έδιναν τη δυνατότητα σε πανεπιστήμια να έχουν αυτό το ρόλο.(Ryan, 2018)

καθορισμένο χρηματικό ποσό για κάθε μαθητή⁹³ που επιλέγει το συγκεκριμένο σχολείο ενώ έχουν σημαντικό έλεγχο σε κρίσιμες συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως στην πρόσληψη διδακτικού προσωπικού, στον προϋπολογισμό και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Το χαλαρό αυτό –σε σχέση με τα δημόσια σχολεία – ρυθμιστικό πλαίσιο⁹⁴ αποτελεί το αντάλλαγμα έναντι της “υπόσχεσης” για την επίτευξη υψηλότερων μαθησιακών επιδόσεων. Το συμβόλαιο συνάπτεται για 3 με 5 χρόνια. Αν στο διάστημα αυτό οι επιδόσεις των μαθητών υπολείπονται των αντίστοιχων των δημοσίων σχολείων, τότε το συμβόλαιο λύεται και το σχολείο κλείνει. Τα charter schools καλύπτουν όλο το φάσμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας) και η πλειοψηφία τους βρίσκεται σε αστικές περιοχές. Οι γονείς μπορούν να επιλέξουν το σχολείο της αρεσκείας τους ανεξάρτητα από την περιοχή κατοικίας τους.

Η πρώτη πολιτεία που ψήφισε νόμο επιτρέποντας την ίδρυση charter schools ήταν η Μινεσότα το 1991, παράδειγμα που ακολούθησε ένα χρόνο αργότερα η Καλιφόρνια. Τα 2 charter schools των 2 πολιτειών του 1992 ανήλθαν το 2001 σε 2300 εντός 34 πολιτειών και της περιφέρειας της Κολούμπια με μαθητικό δυναμικό άνω των 500,000.⁹⁵ Το Γενάρη του 2003 ο αριθμός τους ήταν πάνω από 2700 με περισσότερους από 648.000. Το 2010 έφτασαν τα 5000 σχολεία με πληθυσμό 1.6 εκατομμύρια μαθητές ενώ το 2022 λειτουργούσαν 7800 σχολεία με μαθητικό δυναμικό 3,7 εκατομμυρίων σε 45 πολιτείες και στην περιφέρεια της Κολούμπια⁹⁶.

Όπως είναι αναμενόμενο υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις πολιτείες. Η Καλιφόρνια λόγω χάρη το σχολικό έτος 2021-2022 είχε τα περισσότερα σχολεία (1334), ενώ στην Αϊόβα υπήρχαν μόλις δύο⁹⁷. Οι διαφορές αυτές μπορεί να

⁹³ Φυσικά το ποσό αυτό διαφέρει ανά πολιτεία και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης . Ο μέσος όρος πάντως ήταν πάνω από 8000\$ ανά μαθητή για το σχολικό έτος 2017-2018.:<https://nces.ed.gov/blogs/nces/post/public-charter-school-expenditures-by-school-level>

⁹⁴ Σε γενικές γραμμές τα δημόσια σχολεία, εν αντιθέσει, με τα charter υπόκεινται σε αυστηρότερους οικονομικούς ελέγχους, όλοι οι δάσκαλοι που εργάζονται σε αυτά έχουν τα απαραίτητα τυπικά προσόντα (certified), εξυπηρετούν όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, διοικούνται από εκλεγμένες σχολικές επιτροπές (school boards) (Greene, 2019) και ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα που καθορίζουν οι εκπαιδευτικές αρχές. Επιπρόσθετα τα charter schools έχουν την ευχέρεια να επεκτείνουν τη διάρκεια του σχολικού έτους και του ημερήσιου προγράμματος (Richmond, 2022).

⁹⁵ <http://www.faqs.org/childhood/Bo-Ch/Charter-Schools.html>

⁹⁶ Οι πολιτείες οι οποίες δεν έχουν νομικό πλαίσιο που να επιτρέπει τη λειτουργία charter schools είναι οι: Montana, Nebraska, North Dakota, South Dakota και Vermont <https://reports.ecs.org/comparisons/charter-school-policies-01>

⁹⁷ <https://data.publiccharters.org/digest/charter-school-data-digest/how-many-charter-schools-and-students-are-there/> (τελευταία πρόσβαση στις 23/5/2024)

οφείλονται σε διάφορους λόγους. Για τις προαναφερθείσες πολιτείες: Η Καλιφόρνια έχει από το 1992 νομοθεσία που επιτρέπει τη λειτουργία των charter schools, υπάρχουν οργανισμοί υποστήριξης των συγκεκριμένων σχολείων (Charter Support Organizations) και έχει ενεργό πρόγραμμα χρηματοδότησης για την δημιουργία ή την επέκτασή τους (CSP SE Grant)⁹⁸. Στην Αϊόβα σχετικός νόμος ψηφίστηκε το 2002 ενώ δεν υπάρχουν αντίστοιχοι οργανισμοί και χρηματοδοτικά προγράμματα (National Charter School Resource Center).⁹⁹

Η ομοσπονδιακή κυβέρνηση υπό τον νεοεκλεγέντα (1993) πρόεδρο και ηγέτη των Δημοκρατικών Μπιλ Κλίντον στήριξε - οικονομικά και πολιτικά - το εγχείρημα. Ακολουθώντας τη νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική ατζέντα στο πλαίσιο της οποίας το σχολείο από φορέα διαπαιδαγώγησης του πολίτη της πολιτικής κοινωνίας μετατρέπεται σε οργανισμό που εκπαιδεύει τον πελάτη-καταναλωτή μιας ανταγωνιστικής αγοράς και που έχει ως ιδεολογικά σημαίνοντα τον οικονομισμό, την παραγωγικότητα, την ανταγωνιστικότητα και την αγοραιοποίηση (Μπουζάκης, 2005) ψήφισε το 1994 το Public Charter Schools Program (PCSP)¹⁰⁰. Σκοπός του προγράμματος ήταν η παροχή κεφαλαίων εκκίνησης στους διαχειριστές για την αντιμετώπιση των δαπανών που σχετίζονται με τον σχεδιασμό, το αρχικό κόστος υλοποίησης του σχεδίου ίδρυσης ενός ανάδοχου σχολείου και τη γνωστοποίηση-διαφήμιση της επικείμενης λειτουργίας του (Vergari, 2003). Για τη χρηματοδότηση του προγράμματος τα \$6 εκατομμύρια που εκταμιεύθηκαν το 1995 αυξήθηκαν σε \$200 το 2002, σε \$216 εκατομμύρια το 2009 ενώ το 2023 η χρηματοδότηση έφτασε τα \$440 εκατομμύρια.

Σε ανώτατο πολιτικό και πολιτειακό επίπεδο η σχολική επιλογή γενικά αλλά και ο θεσμός των charter schools ειδικότερα τυγχάνουν ευνοϊκής αντιμετώπισης. Ήδη από την δεκαετία του '80 επί συντηρητικής κυβέρνησης Ronald Reagan ο εκδημοκρατισμός και η πολιτική ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση που ξεκίνησαν τη δεκαετία του '60 ενοχοποιούνταν έμμεσα για το γεγονός ότι η βιομηχανία και το εμπόριο των Η.Π.Α. υστερούσαν διεθνώς σε ανταγωνιστικότητα. Η έκθεση, στην

⁹⁸ Charter Schools Program State Entity.

⁹⁹ <https://charterschoolcenter.ed.gov/charter-schools-usa>

¹⁰⁰ Την ίδια χρονιά (1994) σε συνέδριο του Ινστιτούτου Διεθνούς Εκπαίδευσης, με τον τίτλο "Investing In Human Capital" που οργανώθηκε τον Οκτώβρη στη Νέα Υόρκη, υπό την αιγίδα του Bill Clinton επίτιμοι πρόεδροι ήταν 4 πρώην Αμερικανοί Πρόεδροι (C. W. Bush, R. Reagan, J. Carter και G. R. Ford) αλλά και πολλά ακαδημαϊκά στελέχη πολυεθνικών επιχειρήσεων και στελέχη του State Department (Μπουζάκης, 2005).

οποία θα γίνει αναφορά και στη συνέχεια, *Έθνος σε Κίνδυνο: Επιτακτική Ανάγκη για Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (1983)* σηματοδότησε σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής τη μετάβαση από την πολιτική των ίσων ευκαιριών (equality) στην πολιτική της αριστείας (excellence) και της λογοδοσίας (accountability) (Πετρονικολός, 2004).

Οι Bill Clinton, George W. Bush και Barack Obama ήταν ένθερμοι υποστηρικτές των charter schools¹⁰¹. Κατά την προεδρία του δεύτερου μάλιστα ψηφίστηκε ο νόμος No Child Left Behind (NCLB, 2001) που αποτελούσε αναθεώρηση του Elementary and Secondary Education Act (ESEA) του 1965¹⁰². Ο NCLB αποσκοπεί «στην γεφύρωση των διαφορών επίδοσης ανάμεσα στους διαφορετικούς μαθητικούς πληθυσμούς μέσω της λογοδοσίας, της ελαστικότητας και της επιλογής προκειμένου να μη μένει κανένα παιδί πίσω». Ο νόμος αυτός ισχυροποίησε νομοθετικά σε ομοσπονδιακό επίπεδο τη σχολική επιλογή και τα charter schools.

Ο Obama με το μεταρρυθμιστικό του πρόγραμμα Race to the Top για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ύψους \$4.35 δις, αναγνώριζε στα charter schools στρατηγικό ρόλο στην προώθηση της “αριστείας και της καινοτομίας” αλλά και στην προώθηση του διαπολιτειακού ανταγωνισμού για την απορρόφηση των ομοσπονδιακών κονδυλίων.¹⁰³

Ο Trump χαρακτήρισε στις 14/6/2020 κατά τη διάρκεια συνέντευξης τύπου, τη σχολική επιλογή ως κορυφαίο πολιτικό δικαίωμα που συνδέεται με την ποιοτική

¹⁰¹ Ο Clinton σε ομιλία του στο Κογκρεσό (State of the Union Address στις 4/2/1997) τόνισε πως «θα πρέπει να γίνει εφικτή για ακόμα περισσότερους γονείς και δασκάλους η ίδρυση charter schools, σχολεία που θέτουν και πραγματοποιούν τους υψηλότερους στόχους διότι διαφορετικά κλείνουν. Το σχέδιο μας είναι να δημιουργήσουμε 3000 τέτοια σχολεία μέχρι τον επόμενο αιώνα έτσι ώστε οι γονείς να έχουν περισσότερες επιλογές στέλνοντας τα παιδιά τους στα καλύτερα σχολεία» <https://clintonwhitehouse3.archives.gov/WH/SOU97/>

Ο George W. Bush από την πλευρά του δήλωσε στις 12/4/2001 ότι «είμαι ενθουσιώδης υποστηρικτής των charter schools. Τα charter schools έχουν αρχίσει να αλλάζουν τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τη δημόσια εκπαίδευση. Δεν υπάρχει αμφιβολία γι' αυτό». <https://www.c-span.org/video/?163718-1/education-policy>

¹⁰² Ο νόμος ESEA ήταν ο πρώτος που εξουσιοδοτούσε την ομοσπονδιακή κυβέρνηση να εμπλέκεται στα θέματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αφορούσε στην παροχή και κατανομή πόρων στα δημόσια σχολεία.

¹⁰³ Χαρακτηριστική είναι άλλωστε η δήλωση του Arne Duncan (U.S. Secretary of Education) “States that don't have charter laws or put artificial caps on the growth of charter schools will jeopardize their applications under the Race to the Top fund” <http://abcnews.go.com/Politics/story?id=7977326&page=1>

εκπαίδευση¹⁰⁴. Κατά τη διάρκεια της θητείας του η ομοσπονδιακή χρηματοδότηση αυξήθηκε σημαντικά και από τα \$342 εκατομμύρια το 2017 έφτασε τα \$440 το 2020 (Modan, 2023). Ο νυν πρόεδρος Joe Biden διατήρησε στα ίδια επίπεδα τη χρηματοδότηση των charter schools για τα έτη 2021-2023 (Modan, 2023).

Κάθε πολιτεία έχει τους δικούς της νόμους που διέπουν τη λειτουργία των charter schools. Ως εκ τούτου οι όποιες απόπειρες γενίκευσης των όρων λειτουργίας τους είναι παρακινδυνευμένες λόγω αυτής της ετερογένειας. Ένα καίριο σημείο διαφοροποίησης, ωστόσο, ανάμεσα στα διαφορετικά ρυθμιστικά πλαίσια αποτελεί ο βαθμός αυτονομίας των σχολείων αυτών. Έτσι σε ορισμένες πολιτείες όπως είναι η Αριζόνα, το Τέξας, το Κολοράντο ή το Μίσιγκαν τα charter schools είναι “ισχυρά” μιας και αναγνωρίζονται ως ανεξάρτητες νομικά οντότητες με υψηλό βαθμό αυτονομίας (Molnar, 1996). Το αντίθετο ισχύει για πολιτείες όπως το Μέρυλαντ, η Αϊόβα, η Τζόρτζια, η Αλάσκα και το Κάνσας όπου τα charter schools έχουν περιορισμένη αυτονομία σε σχέση με τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία. Ο διαφορετικός αυτός βαθμός αυτονομίας ανά πολιτεία μπορεί να αποδοθεί σε διαφορές σε επίπεδο πολιτικής κουλτούρας και ιστορίας αποκεντρωτικών πολιτικών (Wohlstetter et al., 1995).

Άλλες διαφορές στις οποίες θα μπορούσε να γίνει αναφορά είναι προς ποιον είναι «υπόλογα» τα σχολεία, στοιχείο που συνδέεται με τον φορέα που έχουν συμβληθεί και επίσης αν πρόκειται για νέα charter schools (που είναι και το σύνηθες) ή για σχολεία που κατά το παρελθόν λειτουργούσαν ως αμιγώς δημόσια (public schools).

Σημαντική επίσης διαφορά που σχετίζεται με το βαθμό αυτονομίας των συγκεκριμένων σχολείων είναι και το αν υποχρεούνται σε συλλογικές διαπραγματεύσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό (collective bargaining). Σε πολιτείες όπως η Χαβάη και το Κάνσας η πολιτειακή νομοθεσία καθιστά υποχρεωτική τη συλλογική σύμβαση εργασίας (collective bargaining agreement). Στις περισσότερες όμως πολιτείες δεν υπάρχει αυτή η υποχρέωση. Σε σχετική έρευνα που πραγματοποίησε η National Alliance for Public Charter Schools (2011)¹⁰⁵ για τη

¹⁰⁴ “Frankly, school choice is the civil rights statement of the year, of the decade, and probably beyond, because all children have to have access to quality education.”

<https://www.forbes.com/sites/wesleywhistle/2020/06/16/trump-school-choice-is-the-civil-rights-statement-of-the-year/?sh=80a9dd83f462>

¹⁰⁵ Unionized Charter Schools: Data from 2009-10

διετία 2009-2010 βρήκε πως στο 87,7% των charter schools δεν είχαν συναφθεί συλλογικές συμβάσεις εργασίας με τους εκπαιδευτικούς.

5.2 Η αποδοχή των charter schools

Από τα παραπάνω φαίνεται – αρχής γενομένης από τη δεκαετία του 1990– μια διαχρονική στήριξη στο θεσμό. Σύμφωνα με τους Mintrom & Plank (2001) η δεκτικότητα των πολιτών στο “κίνημα” των charter schools πηγάζει από την υποχώρηση της εμπιστοσύνης τους προς τον γραφειοκρατικό δημόσιο τομέα όσον αφορά στην ικανότητα και στην αποτελεσματικότητα του να εκπληρώνει συλλογικούς σκοπούς. Το γεγονός αυτό νομιμοποίησε τη δρομολόγηση πολιτικών εναλλακτικών στην απ’ ευθείας παροχή δημόσιων αγαθών από κυβερνητικούς φορείς. Στο πλαίσιο αυτό κέρδισαν έδαφος πολιτικές βασισμένες στην παροχή κινήτρων, στις επιχορηγήσεις και στην προώθηση της λογοδοσίας προκειμένου να ενθαρρυνθεί ο ιδιωτικός τομέας να αναλάβει δραστηριότητες που ικανοποιούσαν το δημόσιο συμφέρον. Η επιτάχυνση αυτής της τάσης συνέπεσε με την αύξηση της δυσαρέσκειας απέναντι στο παραδοσιακό δημόσιο σχολικό σύστημα μιας και το τελευταίο απέτυχε να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των φτωχών παιδιών όπως αυτών που προέρχονταν από υποβαθμισμένες αστικές περιοχές καθώς και εκείνων που άνηκαν σε μειονοτικούς πληθυσμούς ενώ ταυτόχρονα γινόταν αντικείμενο κριτικής για την υποτιθέμενη ανεπάρκεια του να παράσχει στους μαθητές τις απαιτούμενες δεξιότητες που θα τους έδιναν τη δυνατότητα να ανταγωνιστούν τους καλύτερα καταρτισμένους Ευρωπαίους και Ασιάτες (Mintrom & Plank, 2001).

Η απαρχή αυτής της μεταστροφής στον τρόπο που γίνεται αντιληπτή από την πολιτεία η σημασία του παραδοσιακού δημόσιου σχολικού συστήματος και της εκπλήρωσης της εκπαιδευτικής του αποστολής εντοπίζεται στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Η πολιτική φιλοσοφία της κυβέρνησης Reagan που επιθυμούσε να περιστείλει το μέγεθος και τα πεδία δράσης του δημοσίου τομέα εκφράστηκε στο χώρο της εκπαίδευσης με την προώθηση της σχολικής επιλογής. Είναι άξιο αναφοράς πως από το 1982 έως το 1991, 32 πολιτείες κατήργησαν τους νόμους υποχρεωτικής φοίτησης (compulsory attendance) σε κάποιο τύπο σχολείου επιτρέποντας την

<https://publiccharters.org/newsroom/publications/unionized-charter-schools-dashboard-data-from-2009-10/>

εκπαίδευση των παιδιών εντός της οικίας τους (home schooling) (Bhatt, 2014:195) ενώ προωθήθηκαν παράλληλα μέτρα όπως το σύστημα των κουπονιών, οι εκπτώσεις φόρων για δίδακτρα και τα charter schools.

Στην απόσπαση ευρύτερης συναίνεσης σε αυτή την πολιτική -πέρα από τη γοητεία που ασκεί η ρητορική περί διεύρυνσης επιλογών και ενίσχυσης της θέσης των αποδεκτών του εκπαιδευτικού αγαθού- ασφαλώς συνέτεινε στην αρχή της δεκαετίας του 1980 και η προαναφερθείσα έκθεση *A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform* που εξέδωσε η εθνική επιτροπή για την προώθηση της αριστείας στην εκπαίδευση (The National Commission on Excellence in Education). Το πνεύμα πανικού και κινδυνολογίας που πυροδότησε η έκθεση κάνοντας λόγο για ένα εκπαιδευτικό οικοδόμημα διαβρωμένο από ένα «διογκούμενο κύμα μετριότητας που απειλεί το μέλλον μας ως έθνους και ως λαού» (National Commission on Excellence in Education, 1983:5) προλείανε το έδαφος για τη λήψη μέτρων και τη χάραξη πολιτικών που θα οδηγούσαν - κατά τους σχεδιαστές τους - στη μείωση της απόστασης που χώριζε τους αμερικάνους μαθητές από τους αντίστοιχους των προηγμένων βιομηχανικών κρατών. Η μείωση αυτής της απόστασης προϋπέθετε, ανάμεσα σε άλλα, τη χρήση αυστηρά μετρήσιμων ποσοτικών κριτηρίων αξιολόγησης των μαθητών, την επιδίωξη της αριστείας, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τη λογοδοσία για τα αποτελέσματα του έργου τους (Πετρονικολός, 2004). Τέτοιου τύπου προτάσεις- προτεραιότητες εγγράφονται ακόμα και σήμερα στον πυρήνα κάθε συζήτησης περί σχολικής αυτονομίας και κατέχουν κομβική θέση στη νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική ατζέντα.

Στα παραπάνω θα μπορούσε να προσθέσει κανείς και τον διαχρονικά αποκεντρωτικό χαρακτήρα του αμερικάνικου εκπαιδευτικού συστήματος που συνδέεται με τα ευρύτερα κοινωνικοοικονομικά και πολιτικά χαρακτηριστικά της αμερικάνικης κοινωνίας. Κάθε πολιτεία έχει το δικό της Υπουργείο Παιδείας ενώ είναι χαρακτηριστικό πως το ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας (Department of Education) δημιουργήθηκε μόλις το 1979. Το πλήθος των διαφορετικών τύπων σχολείων και η δυνατότητα επιλογής που κάθε ένα από αυτά προσφέρει φαίνεται ότι συνάδει με τη φιλελεύθερη ιδεολογία που ασφαλώς είναι προσφιλής σε μεγάλη μερίδα της αμερικάνικης κοινωνίας και υπαγορεύει την περιορισμένη παρεμβατικότητα του κράτους αφήνοντας ευρύ πεδίο δράσης στην ιδιωτική

πρωτοβουλία, γεγονός που εν προκειμένω μεταφράζεται ως αμφισβήτηση της πρωτοκαθεδρίας της δημόσιας- κεντρικά σχεδιαζόμενης εκπαίδευσης.

Παράλληλα για πολλούς γονείς, εκπαιδευτικούς αλλά και πολιτικούς τα charter schools ενδεχομένως αντιπροσωπεύουν μια εναλλακτική, σε σύγκριση για παράδειγμα με τα προγράμματα των κουπονιών, πρόταση για τη δημόσια εκπαίδευση. Μια πρόταση που μπορεί να γίνει αποδεκτή επειδή δείχνει να κινείται στη σφαίρα της δημόσιας εκπαίδευσης ενσαρκώνοντας ταυτόχρονα την προοπτική για την μεταρρύθμιση και αναδόμηση της.

Η επικράτηση νεοφιλελεύθερων πρακτικών στην εκπαίδευση δεν είναι όμως τόσο αποτέλεσμα της θέλησης της πλειοψηφίας του αμερικάνικου λαού όσο των πιέσεων από δεξαμενές σκέψης (think – tanks), λόμπι και πλούσιους αμερικάνους πολίτες και επιχειρηματίες. Αυτοί οι ισχυροί οικονομικά παράγοντες έχουν τη δύναμη να προωθούν νομοθετικά την ατζέντα τους (Parramore, 2018) έχοντας ερείσματα και ασκώντας πιέσεις και στα δύο μεγάλα κόμματα (Δημοκρατικό, Ρεπουμπλικανικό) για την υλοποίηση των πολιτικών που υπηρετούν τα εταιρικά τους συμφέροντα (Mulder, 2018).

5.3 Οι υποστηρικτές των charter schools και η κύρια επιχειρηματολογία τους.

Ο Tom Watkins διευθυντής το 1995 στο Detroit Center for Charter Schools περιγράφοντας την τυπολογία των υποστηρικτών των charter schools (Molnar, 1996) τους κατατάσσει σε τρεις κατηγορίες:

α) “Ζηλωτές” που πιστεύουν πως “το ιδιωτικό είναι πάντα καλύτερο από το δημόσιο”, τα συστήματα της αγοράς είναι αποτελεσματικότερα των δημοσίων, οι εργατικές ενώσεις αποτελούν πρόβλημα και πως οι μαθητές των ιδιωτικών και θρησκευτικών σχολείων αποδίδουν καλύτερα από τους μαθητές των δημοσίων.

β) Επιχειρηματίες που αποζητούν το κέρδος διευθύνοντας σχολεία.

γ) Μεταρρυθμιστές (γονείς, καθηγητές) που προσβλέπουν σε αυξημένες επιλογές εντός του δημόσιου σχολικού συστήματος και στην καλλιέργεια κλίματος δημιουργικής έντασης που θα ωφελήσει το σύνολο των σχολείων (Molnar, 1996).

Ενδεχομένως η παραπάνω κατηγοριοποίηση να μη μπορεί να θεωρηθεί αυστηρή. Σύμφωνα πάντως με τους DeBray-Pelot et. al. (2007) η «συμμαχία» των υποστηρικτών της σχολικής επιλογής (η έρευνα τους αφορούσε συγκεκριμένα τα

vouchers) προέρχεται από πολύ διαφορετικούς πολιτικούς και ιδεολογικούς χώρους. Σε αυτή περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων *Κεντρώοι* (π.χ. National Alliance for Public Charter Schools, Progressive Policy Institute), *Νεοσυντηρητικοί* (π.χ. American Enterprise Institute, Fodrham, Brookings) και *Νεοφιλελεύθεροι* (π.χ. Center for Education Reform, Fischer Family, New Schools Venture Fund) αλλά και «*Νέοι*» *υπέρμαχοι των πολιτικών δικαιωμάτων* (π.χ. Hispanic Creo, Black Alliance for Educational Opportunities).

Σε κάθε περίπτωση πάντως το ζητούμενο είναι να εξεταστεί η λογική που διέπει την πολιτική υπέρ των charter schools, ορισμένες από τις βασικές θέσεις των υποστηρικτών αυτής της πολιτικής καθώς και οι ενστάσεις που διατυπώνουν όσοι διάκεινται κριτικά απέναντι της.

Ιδεολογική κοιτίδα του κυριότερου μέρους της επιχειρηματολογίας υπέρ των charter schools είναι οι νεοφιλελεύθερες ιδέες της ιδιωτικοποίησης (privatization)¹⁰⁶ και της αγοραιοποίησης της εκπαίδευσης (market for education)¹⁰⁷. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση - δηλαδή της εκπαίδευσης ως αγαθό που περιέρχεται από τον δημόσιο στον ιδιωτικό έλεγχο και της συνακόλουθης διαπραγμάτευσης του στα πλαίσια μιας αγοράς - μέσω των διαφόρων μορφών σχολικής επιλογής εντός των οποίων ανήκουν και τα charter schools επιτυγχάνεται η διάρρηξη του κρατικού εκπαιδευτικού μονοπωλίου με την ταυτόχρονη μετατροπή των μαθητών και των γονιών τους σε

¹⁰⁶ Κατά τους Schneider & Buckley (2006) η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης ως πολιτική πρόταση διαδόθηκε ευρέως από τους John Chubb και Terry Moe με το έργο τους *Politics, Markets and America's Schools* (1990). Το βιβλίο αυτό προκάλεσε έντονες συζητήσεις λόγω της άποψης των συγγραφέων του πως τα δημόσια σχολεία είναι καταδικασμένα να αποτυγχάνουν εξαιτίας των μηχανισμών λειτουργίας της ίδιας της αμερικάνικης δημοκρατίας. Αναφέρουν συγκεκριμένα πως: «η ιδιαίτερη φύση των δημοκρατικών θεσμών από τους οποίους κατευθύνεται η δημόσια εκπαίδευση τον τελευταίο μισό αιώνα μοιάζει ασύμβατη με την ύπαρξη αποτελεσματικών σχολείων» ενώ θεωρούν τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών «ένα από τα τιμήματα που οι αμερικάνοι πρέπει να πληρώσουν για την επιλογή τους να εξασκούν άμεσο δημοκρατικό έλεγχο στα σχολεία» (Schneider & Buckley, 2006:135). Ως λύση για την αντιστροφή αυτής της κατάστασης είδαν την καθιέρωση μιας εκπαιδευτικής αγοράς στην οποία οι γονείς θα ήταν ελεύθεροι να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους.

¹⁰⁷ Μολονότι οι έννοιες δεν ταυτίζονται συνδέονται στενά. Από τη στιγμή που η αγορά προϋποθέτει την ύπαρξη ατομικών δικαιωμάτων ιδιοκτησίας δε μπορεί παρά να στηρίζεται στην ιδιωτική κατοχή ή έλεγχο. Συνεπώς η ιδιωτικοποίηση ή αλλιώς ο ιδιωτικός έλεγχος μπορεί να θεωρηθεί ως προαπαιτούμενο της αγοραιοποίησης (marketization). Ως ιδιωτικοποίηση (privatization - όρος προερχόμενος από τη λατινική λέξη *privare* =παίρνω, αρπάζω) γενικά λογίζεται η μετατόπιση του ελέγχου από την δημόσια στην ιδιωτική σφαίρα. Περιλαμβάνει πολιτικές πρακτικές που προωθούν μεταξύ άλλων τον ιδιωτικό έλεγχο, την παροχή κινήτρων αποδοτικότητας και τη λήψη αποφάσεων (decision - making) σε ζητήματα δημόσιας διοίκησης διαμέσου μηχανισμών της αγοράς όπως η αποκέντρωση, η καταναλωτική επιλογή και ο ανταγωνισμός.

καταναλωτές. Δημιουργείται έτσι πεδίο επιχειρηματικής δράσης για νέους παροχείς εκπαιδευτικών υπηρεσιών με συνέπεια την ενίσχυση του ανταγωνισμού, γεγονός που θα ενεργοποιήσει και τα δημόσια σχολεία ωθώντας τα να γίνουν πιο παραγωγικά, και τη δυνατότητα πληρέστερης κάλυψης των μορφωτικών αναγκών των αποδεκτών αυτών των υπηρεσιών σε σύγκριση με την προηγούμενη κατάσταση κρατικού μονοπωλίου. Η πρόταση τούτη στηρίζεται σε μια βασική υπόθεση. Στην ύπαρξη πλήρους και συμμετρικής πληροφόρησης των γονιών για τις διαθέσιμες επιλογές τους, που εν προκειμένω σημαίνει πως είναι σε θέση να γνωρίζουν κάθε στοιχείο σχετικό με την ποιότητα και τον χαρακτήρα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Την ίδια στιγμή υποτίθεται πως τα σχολεία από τη μεριά τους προσφέρουν απρόσκοπτα και με ειλικρίνεια τις σχετικές πληροφορίες ενώ οι γονείς είναι ικανοί με την επιλογή τους να διασφαλίσουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση για τα παιδιά τους.

Σε αυτό το ιδεατό σύστημα επιλογής θα εναρμονιστούν οι καταναλωτικές προτιμήσεις με τα εκπαιδευτικά προγράμματα συμβάλλοντας στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας¹⁰⁸ και των μαθητικών επιδόσεων. Τα σχολεία καθίστανται υπόλογα για τα αποτελέσματα τους¹⁰⁹. Αν αυτά δεν κριθούν ικανοποιητικά από την πολιτεία ή αν τα ίδια τα σχολεία δεν ανταποκριθούν στις μαθητικές και γονεϊκές προτιμήσεις θα αναγκαστούν είτε να κλείσουν είτε να αναδιαρθρώσουν τη λειτουργία τους. Στο σημείο αυτό μπορεί να γίνει η παρατήρηση πως η πρόβλεψη για διακοπή της λειτουργίας των charter schools από την πολιτεία δια του εξουσιοδοτημένου φορέα της, όταν αυτά δεν πετυχαίνουν τους στόχους τους, μετριάξει την ισχύ των μηχανισμών της αγοράς αφού αναγνωρίζει στην πολιτεία το δικαίωμα να “παρεμβαίνει” στις επιλογές των οικογενειών στερώντας τους εκείνες τις επιλογές που η ίδια έχει κρίνει ακατάλληλες. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που στηρίζονται στη λειτουργία των μηχανισμών της αγοράς (market-driven reforms) δεν εγκαθιδρύουν μια πραγματική αγορά. Η κρατική εμπλοκή στη χρηματοδότηση ή η επιβολή ρυθμίσεων και περιορισμών στην είσοδο νέων παρόχων οδηγούν σε μια “οιονεί- αγορά” (quasi-market) που χαρακτηρίζεται από την καταναλωτική επιλογή και τον ανταγωνισμό ανάμεσα σε ημιαυτόνομους παροχείς των εκπαιδευτικών

¹⁰⁸ Με κριτήρια αγοράς η σχολική αποτελεσματικότητα δε συνεπάγεται κατ’ ανάγκη και καλύτερα μαθητικά αποτελέσματα. Θα μπορούσε ένα charter school να θεωρηθεί “επιτυχημένο” ή “παραγωγικό” ακόμα και αν σημείωνε ίδια αποτελέσματα με ένα δημόσιο σχολείο αλλά λειτουργούσε με χαμηλότερο κόστος ή αν βελτίωνε την “χρησιμότητα” των γονέων ικανοποιώντας άλλου είδους προτιμήσεις τους (πέρα από την επίδοση των παιδιών τους).

υπηρεσιών (Bartlett, 1993). Σύμφωνα με τους Θεριανό και Φωτόπουλο (2011:103) «αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα είναι η εξατομίκευση της χρηματοδότησης των σχολείων, τα οποία καλούνται να προσελκύσουν γονείς που θα τα επιλέξουν για να φοιτήσουν τα παιδιά τους» ενώ ο Μούτσιος (2001) υπογραμμίζει ως χαρακτηριστικό των οιονεί αγορών την αυτονομία των σχολείων σε συνδυασμό με τον ισχυρό κρατικό έλεγχο στο περιεχόμενο της μόρφωσης.

Οι υποστηρικτές των charter schools έκτος της σημασίας που αποδίδουν στη σχολική επιλογή και στον επακόλουθο ανταγωνισμό ως μέσο για την προαγωγή της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης τη συνδέουν με ζητήματα ισότητας ευκαιριών και δημοκρατικότητας. Τονίζουν, δηλαδή πως με το νέο αυτό τύπο σχολείων δίνεται η δυνατότητα στους γονείς να απομακρύνουν τα παιδιά τους από κάποιο υποβαθμισμένο δημόσιο σχολείο. Προφανώς πρόκειται για μια δυνατότητα που αποκτά περιεχόμενο κυρίως για τις οικογένειες των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων δεδομένου ότι οι πιο ευκατάστατες μπορούν πάντα να τα εγγράψουν σε ένα «καλό» ιδιωτικό σχολείο. Υπογραμμίζουν με άλλα λόγια την επέκταση του δικαιώματος επιλογής σε γονείς χαμηλού εισοδήματος ή σε γονείς που ανήκουν σε μειονότητες και οι οποίοι κατά το παρελθόν ήταν εγκλωβισμένοι σε ακαδημαϊκώς υστερούντα δημόσια σχολεία. Υπό αυτή τη συνθήκη οι γονείς μπορούν να επιλέξουν ή και να ιδρύσουν οι ίδιοι σχολεία που θα εξυπηρετούν ανάγκες μαθητικών πληθυσμών με ιδιαίτερα φυλετικά, πολιτισμικά ή θρησκευτικά χαρακτηριστικά δημιουργώντας προϋποθέσεις ενίσχυσης της αυτονομίας τοπικών κοινωνιών.

Επιπλέον διατείνονται πως, μέσω της επιλογής γίνεται εφικτό να συνεργαστούν γονείς, εκπαιδευτικοί και διαχειριστές που ασπάζονται κοινές εκπαιδευτικές αντιλήψεις και συμμερίζονται κοινούς στόχους (Finn, 1990) γεγονός που, όπως έχει προαναφερθεί, θα συντείνει στην προαγωγή της ευρηματικότητας και της καινοτόμου δράσης των εκπαιδευτικών απελευθερώνοντας τους από το βάρος των κυβερνητικών γραφειοκρατικών αγκυλώσεων και των συνδικαλιστικών ρυθμίσεων που εν πολλοίς κατευθύνουν το έργο τους. Οι γονείς από την πλευρά τους έχοντας επιλέξει οι ίδιοι το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους και εμπλεκόμενοι ενεργά στη σχολική πραγματικότητα θα αποτελέσουν πολύτιμο αρωγό στην επιτυχία του εγχειρήματος.

¹⁰⁹Το κύριο κριτήριο λογοδοσίας αποτελούν τα αποτελέσματα των μαθητών σε τυποποιημένα τεστ

Τέλος βασική θέση όσων προκρίνουν τα charter schools και τη σχολική επιλογή γενικότερα είναι πως σε μια δημοκρατική κοινωνία οι γονείς πρέπει να έχουν λόγο ως προς την εκπαίδευση που θα λάβουν τα παιδιά τους. Παρόλο που αναγνωρίζουν στην πολιτεία το δικαίωμα να χαράσσει πολιτικές ή να παίρνει αποφάσεις που θα εξασφαλίζουν ότι κάθε μαθητής θα απολαμβάνει ποιοτική εκπαίδευση θεωρούν πως το να της επιτρέπεται να καθορίζει το περιεχόμενο των μαθημάτων και τον τρόπο που διδάσκονται συνιστά αχρείαστη και ακατάλληλη επέκταση της κρατικής εξουσίας.

5.4 Ο αντιθετικός λόγος

Η κριτική προς το «κίνημα» (όπως συχνά αποκαλείται στις Η.Π.Α) των charter schools είναι πολυδιάστατη. Οι Buckley & Schneider (2009) υποστηρίζουν πως η συζήτηση για τα charter schools εκτείνεται σε πέντε διαστάσεις (Ανταγωνισμός, Επιλογή, Τοπική Κοινωνία/Κοινότητα, Λογοδοσία και Επιδόσεις)¹¹⁰. Οι διαστάσεις αυτές συνιστούν πέντε θεμελιώδεις έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες με οποιαδήποτε απόπειρα εξέτασης και αποτίμησης των όρων και των αποτελεσμάτων λειτουργίας τους. Παρουσιάζοντας τον υποστηρικτικό λόγο είδαμε πως σε γενικές γραμμές ακολουθεί το εξής σχήμα: Η σχολική επιλογή δημιουργεί ανταγωνιστικές συνθήκες στον εκπαιδευτικό χώρο καθιστώντας τον στην ουσία εκπαιδευτική αγορά (οιονεί αγορά για την ακρίβεια) με συνέπεια τη βελτίωση της ποιότητας τόσο των παραδοσιακών δημόσιων σχολείων όσο και των υπολοίπων ως απότοκο της προσπάθειας που αυτά είναι αναγκασμένα να καταβάλλουν προκειμένου να προσελκύσουν γονείς-«πελάτες». Ως προσδιοριστικός παράγοντας της εκπαιδευτικής ποιότητας εκλαμβάνεται η σχολική επίδοση σε τυποποιημένα τεστ και είναι αυτή που πρωτίστως αναμένεται να βελτιωθεί. Η επίτευξη αυτής της δέσμευσης αποτελεί ταυτόχρονα κριτήριο λογοδοσίας προς τους γονείς αλλά και προς το κοινωνικό σύνολο στο βαθμό που αυτό αντιπροσωπεύεται από την εποπτεύουσα αρχή (authorizer). Προαπαιτούμενο ωστόσο είναι η απελευθέρωση των charter schools από το ρυθμιστικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία των παραδοσιακών δημόσιων σχολείων και θεωρείται ασύμβατο με την ανάπτυξη της καινοτομίας- σε επίπεδο

(high standardized tests) στα μαθηματικά και στην ανάγνωση.

¹¹⁰ Τα 3 C's (Competition, Choice, Community) και τα 2 A's (Accountability, Achievement) όπως τα ονομάζουν.

διδασκαλίας ή σχολικής διοίκησης- δίχως την οποία φαντάζει μη εκπληρώσιμη η υπόσχεση για υψηλότερες μαθησιακές επιδόσεις. Επιπρόσθετα η μεγαλύτερη αυτονομία των charter schools και η δυνατότητα εναγκαλισμού πληθυσμιακών ομάδων που υποαντιπροσωπεύονται ή αισθάνονται περιθωριοποιημένες στο δημόσιο σχολείο λόγω ιδιαίτερων φυλετικών, θρησκευτικών ή άλλων χαρακτηριστικών τους, τους επιτρέπει να συνδέονται στενότερα με τις τοπικές κοινωνίες.

Η κριτική ανάλυση της παραπάνω επιχειρηματολογίας θα μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί με βάση την ιδιαίτερη στόχευση των προβαλλόμενων αντεπιχειρημάτων σε κάθε μια από τις πέντε διαστάσεις που προαναφέρθηκαν δίχως να παραβλέπεται η αλληλοσυσχέτιση τους. Ο ισχυρισμός λόγου χάρη πως τα charter schools δεν είναι σε θέση να εγγυηθούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, στο βαθμό που αυτά αντανακλώνται στις τυποποιημένες γραπτές δοκιμασίες θέτει εν αμφιβόλω την χρησιμότητα ή την αναγκαιότητα διαμόρφωσης ανταγωνιστικών -σε όρους αγοράς- συνθηκών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

5.4.1 Ο ανταγωνισμός και η σχολική επιλογή

Ακόμα και αν γίνει δεκτό πως ο ανταγωνισμός μπορεί να παράγει υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης και μαθησιακών αποτελεσμάτων¹¹¹ απ' ότι η μονομερής κρατική προσφορά της σχολικής γνώσης κάτι τέτοιο θα ίσχυε σε συνθήκες όπου η εκπαιδευτική αγορά θα λειτουργούσε επιτυχώς. Σε αντίθετη περίπτωση η ύπαρξη αποτυχιών της αγοράς (market failures) δεν εξασφαλίζει την κατά Pareto αριστοποίηση¹¹² ή αλλιώς την μεγιστοποίηση της κοινωνικής ευημερίας από την κατανάλωση του εκπαιδευτικού αγαθού αφήνοντας έτσι χώρο και νομιμοποιώντας την κρατική παρέμβαση στην παροχή του αγαθού. Μία βασική αιτία αποτυχίας της αγοράς είναι η ύπαρξη συνθηκών πληροφοριακής ασυμμετρίας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί όταν οι γονείς επιλέγουν σχολεία έχουν εκ των πραγμάτων λιγότερη

¹¹¹ ή διαφορετικά-σε οικονομική ορολογία- κατανημητική και παραγωγική αποτελεσματικότητα αντίστοιχα, με την πρώτη να αφορά στην αύξηση της «καταναλωτικής ικανοποίησης» από την εναρμόνιση των προσφερόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τις προτιμήσεις των αποδεκτών τους και τη δεύτερη στην απόκτηση της μέγιστης δυνατής εκροής (γνωστικών επιδόσεων εν προκειμένω) από το σύνολο των χρησιμοποιηθέντων εισροών.

¹¹² Το κριτήριο του Pareto, που χρησιμοποιείται συχνά για την αξιολόγηση πολιτικών επιλογών, αναφέρει ότι μια πολιτική είναι επιθυμητή όταν μπορεί να βελτιώσει την ευημερία κάποιου αλλάζοντας την παραγωγή ή την κατανάλωση δίχως να μειώνει την ευημερία κάποιου άλλου.

πληροφόρηση για την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρει το κάθε σχολείο απ' ότι οι ιδιοκτήτες ή οι διαχειριστές τους (Raab, 2020). Πολλές φορές μάλιστα οι τελευταίοι επιτείνουν αυτή την ασυμμετρία δια της απόκρυψης, στρέβλωσης ή επιλεκτικής διάδοσης πληροφοριών προκειμένου να ικανοποιήσουν τους υποψήφιους «πελάτες» τους. Ακόμα και αν υποτεθεί πως οι γονείς ενδιαφέρονται κατά κύριο λόγο για τα αποτελέσματα παλαιότερων μαθητών σε τυποποιημένα τεστ ως κριτήριο επιλογής σχολείου για τα παιδιά τους είναι αβέβαιο αν αυτά τα τεστ μπορούν να εκληφθούν ως αντιπροσωπευτικά του κατά πόσο το σχολείο συμβάλλει πράγματι στην βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών ή αν απλά αποτυπώνουν διαφορές στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονιών τους. Αν λοιπόν τεθεί υπό αμφισβήτηση η ικανότητα αυτών των τεστ να κωδικοποιούν διαφορές στη σχολική ποιότητα τότε είναι πιθανό οι γονείς να κάνουν τις επιλογές τους βασισμένοι σε ανεπαρκή στοιχεία.

Πέρα όμως από το διαφορετικό επίπεδο πληροφόρησης ανάμεσα στους παραγωγούς-διαχειριστές και στους αποδέκτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών ασυμμετρία παρατηρείται και στην πρόσβαση στην πληροφόρηση ανάμεσα στους ίδιους του αποδέκτες ήτοι τους γονείς. Οι Schneider et al. (1998) για παράδειγμα διαπίστωσαν πως κατά μέσο όρο οι γονείς με χαμηλά εισοδήματα έχουν πολύ περιορισμένες πληροφορίες σχετικά με τις αντικειμενικές συνθήκες λειτουργίας των σχολείων ενώ σύμφωνα με την Bell (2009) οι γονείς που ανήκουν στη μεσαία τάξη είναι περισσότερο πιθανό να επιλέξουν επιτυχημένα (non-failing) σχολεία σε σχέση με τους γονείς που ανήκουν στην εργατική τάξη. Οι γονεϊκές διαφοροποιήσεις στη δυνατότητα επιλογής καταλήγουν στη δημιουργία μιας προβληματικής και άνισης εκπαιδευτικής αγοράς (Fuller & Elmore, 1996· Alexander, 2012). Πέρα από την αποτελεσματική λειτουργία της αγοράς η ανισότητα επιλογών υπονομεύει πρωτίστως το δικαίωμα των λιγότερο προνομιούχων οικογενειών να παράσχουν στα μέλη τους αξιοπρεπή μόρφωση. Σύμφωνα με έρευνα των Frankenberg & Siegel-Hawley (2009) η πρόσβαση στις διαθέσιμες σχολικές επιλογές περιορίζεται άνισα από μια σειρά παραγόντων όπως είναι η αδυναμία χρησιμοποίησης προηγμένων κοινωνικών δικτύων, οι γλωσσικοί περιορισμοί, η χαμηλή κοινωνικοοικονομική θέση αλλά και η δυνατότητα μετάβασης των παιδιών στην περιοχή του σχολείου. Τούτων δοθέντων δεν προξενεί έκπληξη ότι η λειτουργία των εν λόγω σχολείων ενοχοποιείται για την επικράτηση συνθηκών φυλετικού και κοινωνικοοικονομικού διαχωρισμού στις

περιοχές που δραστηριοποιούνται (Frankenberg et al., 2011· Rotberg, 2014· Marcotte & Dalane, 2019· Dalane & Marcotte, 2021). Η Russom (2010) περιγράφοντας τη διαδικασία εγγραφής σε ένα charter school σημειώνει πως το πόσο αποτελεσματικά θα πληροφορηθεί ο γονέας ή ο μαθητής για το πρόγραμμα του εκάστοτε σχολείου εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο το σχολείο το έχει καταστήσει ευρέως γνωστό, τις γλώσσες στις οποίες χορηγείται το πληροφοριακό υλικό αλλά και από το αν έχει λάβει ο ενδιαφερόμενος κάποια ενημέρωση από τον κοινωνικό του περίγυρο. Η οικογένεια πρέπει στη συνέχεια να καταπιαστεί με την αίτηση που συνήθως περιλαμβάνει τη διαδικασία της κλήρωσης (lottery) ενώ συχνά συνοδεύεται και από άλλες απαιτήσεις όπως συμμετοχή του μαθητή σε εξετάσεις, διδασκαλικές συστάσεις και δέσμευση των γονέων για συμμετοχή σε ζητήματα που ορίζει το σχολείο. Τέλος αν ο υποψήφιος μαθητής γίνει δεκτός είναι πιθανό οι γονείς του να χρειαστεί να αναλάβουν και τη μεταφορά του από και προς το σχολείο. Οι απαιτήσεις αυτές θεωρείται ότι ακυρώνουν το δικαίωμα επιλογής μιας και το συναρτούν με προαπαιτούμενα και δεσμεύσεις στα οποία κάποιοι γονείς εκ των πραγμάτων δυσκολεύονται να ανταποκριθούν και συνεπώς νοθεύουν και τον ανταγωνισμό ανάμεσα σε αυτά και τα δημόσια σχολεία.

Ο Bracey (2005) σημειώνει χαρακτηριστικά πως ο ανταγωνισμός ανάμεσα στα charter schools και στα δημόσια σχολεία απέτυχε να αναπτυχθεί κυρίως γιατί τα πρώτα διαθέτουν ορισμένα άδικο πλεονεκτήματα. Συγκεκριμένα έχουν τη δυνατότητα να αξιάνουν τη σύναψη συμβολαίων με τους γονείς, να τους δεσμεύουν συγκεκριμένες ώρες για σχολικά θέματα, να επιλέγουν μαθητές και να θέτουν όρια στις εγγραφές. Επιπλέον σε αντίθεση με τα δημόσια σχολεία δεν έχουν την υποχρέωση να δέχονται μαθητές μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς ή να προσαρμόζουν τις δραστηριότητες της τάξης στην έλευση νέων μαθητών. Υπό αυτό το πρίσμα η ελεύθερη αγορά δε δείχνει ικανή να εξασφαλίσει το εύρος επιλογών που οι υπέρμαχοι των charter schools είχαν οραματιστεί. Πρακτικά, τούτο συνεπάγεται πως πολλές οικογένειες αποκλείονται ενώ το σύστημα των charter schools σε αρκετές περιπτώσεις προσλαμβάνει έναν έντονα επιλεκτικό χαρακτήρα και δεν εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών.

Μια πτυχή του ζητήματος της σχολικής επιλογής που δεν πρέπει να παραγνωρίζεται έχει να κάνει με το γεγονός ότι εγκαταλείποντας οι «καλοί μαθητές» τα παραδοσιακά δημόσια σχολεία για χάρη των charter schools δυσχεραίνουν τη θέση

των πιο αδύνατων μαθητών που φοιτούν στα δημόσια σχολεία καθώς οι τελευταίοι στερούνται της δυνατότητας αλληλεπίδρασης με τους ακαδημαϊκά ικανότερους συμμαθητές τους. Επιδεινώνεται φυσικά και η θέση των ίδιων των δημόσιων σχολείων (κάποια οδηγούνται στο κλείσιμο) καθώς μειώνεται αριθμητικά το μαθητικό τους δυναμικό ενώ απομένουν με μαθητές χαμηλότερων επιδόσεων (Carnoy et al., 2005· Burdick-Will et al., 2013). Εξάλλου, ενδεχόμενη αδυναμία των charter schools να συμβάλλουν στη βελτίωση των δημόσιων σχολείων θα σήμαινε την απουσία ενός σημαντικού λόγου δικαίωσης της λειτουργίας τους.

Ας έχουμε τέλος κατά νου πως ο ανταγωνισμός λειτουργεί ατελώς εξαιτίας των εμποδίων εισόδου στη σχολική αγορά. Είναι λογικό για παράδειγμα ένα μικρό charter school να αδυνατεί να ανταγωνιστεί τους μεγάλους οργανισμούς διαχείρισης σχολείων (Education Management Organizations-EMOs ή Charter Schools Management Organisations-CMOs)¹¹³. Οι οργανισμοί αυτοί στηρίζονται οικονομικά από ιδρύματα όπως τα: Broad Foundations, the Walton Family Foundation, the Bill and Melinda Gates Foundation¹¹⁴ (Baltodano, 2016) που τους προσφέρουν οικονομική ενίσχυση, κοινωνική νομιμοποίηση, πρόσβαση σε πολιτικά δίκτυα (Verger et al, 2017) αλλά και τη δυνατότητα άσκησης πολιτικής επιρροής σε τοπικό και σε ομοσπονδιακό επίπεδο με αποτέλεσμα μεταξύ άλλων την αποδυνάμωση του ανταγωνισμού. Κάτω από αυτές τις συνθήκες δεν είναι διόλου απίθανη η δημιουργία μιας ολιγοπωλιακής εκπαιδευτικής αγοράς ελεγχόμενης από μια δράκα μεγάλων επιχειρήσεων που θα περιορίζουν την γονική επιλογή, θα χρεώνουν την πολιτεία με υψηλά δίδακτρα ανά μαθητή ενώ δεν θα πρέπει να αποκλείονται και οι περιπτώσεις υπερχρεώσεων ή εμφάνισης πλασματικών δαπανών (Postal, 2021· Robertson, 2022).

Το 2018 – 2019 πάνω από το 53% των μαθητών δημόσιων charter schools ήταν εγγεγραμμένοι σε σχολεία που λειτουργούσαν υπό την διοίκηση ιδιωτών (privately operated). Προβλέπεται το ποσοστό αυτό σύμφωνα με την υπάρχουσα αυξητική τάση να αγγίζει το 66% το 2025 και το 80% το 2030. Στην ίδια χρονική περίοδο (2018-2019) το 48% αυτών των σχολείων διοικούνταν από EMOs (Miron et al., 2021:5-6).

¹¹³ Τα σχολεία που εντάσσονται διοικητικά ή χρηματοδοτικά κάτω από ένα τέτοιο μεγάλο οργανισμό διασφαλίζουν οικονομίες κλίμακας στη διαχείριση της δημόσιας χρηματοδότησης και του προσωπικού τους.

¹¹⁴ Τα ιδρύματα αυτά λαμβάνουν φορολογικές ελαφρύνσεις (tax subsidies) και εκτιμάται ότι έτσι προκαλείται στο αμερικανικό δημόσιο απώλεια εσόδων δισεκατομμυρίων δολαρίων (Baltodano, 2016)

Ο Weil (2009), παράλληλα, επισημαίνει πως είναι εξαιρετικά αμφίβολη η επιβίωση ενός charter school δίχως επιπλέον κεφάλαια από κερδοσκοπικές ή μη πηγές. Στο γεγονός αυτό αποδίδει την κυριαρχία οργανισμών, όπως οι Green Dot και KIPP (Knowledge is Power Program) που καταφέρνουν να περιορίζουν τον ανταγωνισμό στη νεοφιλελεύθερη αγορά που έχουν δημιουργήσει. Οι οργανισμοί διαχείρισης και διοικητικής υποστήριξης σχολείων συνιστούν μια νέα ιδιωτική γραφειοκρατία που δημιουργεί νέες ιεραρχίες και υποδομές λογοδοσίας εδραιώνοντας μορφές κρατικής εξουσίας. Το κρατικό μονοπώλιο παραχωρεί τη θέση του στο μονοπώλιο αυτών των οργανισμών (Παπαποστόλου, 2017) αναιρώντας στην πράξη τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογική νομιμοποίηση της σχολικής αυτονομίας (Καλημερίδης, 2016).

5.4.2 «Παραγωγικότητα» – Μαθητικές επιδόσεις

Το ζήτημα της παραγωγικότητας αποτελεί όπως έχει αναφερθεί καίριο επιχείρημα υπέρ της λειτουργίας των charter schools. Οι υποστηρικτές τους τονίζουν πως στις συνθήκες σχολικής επιλογής που αυτά διαμορφώνουν όχι μόνο θα βελτιωθεί η απόδοση των μαθητών αλλά και πως ο στόχος αυτός θα επιτευχθεί με λιγότερες «εισροές» καθώς τα charter schools λαμβάνουν χαμηλότερη ανά μαθητή χρηματοδότηση σε σύγκριση με τα δημόσια σχολεία. Ακόμα και αν δεν υπερέχουν των δημοσίων από πλευράς επιδόσεων η επίτευξη του ίδιου αποτελέσματος αλλά με λιγότερες θυσίες θα συνιστούσε τεκμήριο παραγωγικότερης λειτουργίας. Το χαμηλότερο όμως κόστος λειτουργίας των charter schools έναντι των δημοσίων σχολείων που υπογραμμίζουν οι θιασώτες τους (Elbaum, 2023) αντανακλά στην πραγματικότητα την προσφορά λιγότερων υπηρεσιών στους μαθητές και τους γονείς τους σε σχέση με τα δημόσια σχολεία (In the Public Interest, 2023).

Οι Miron & Urschel (2010) σε έρευνα τους για τη χρηματοδότηση και τις δαπάνες των charter schools αναφέρουν με τη σειρά τους πως τα σχολεία αυτής της κατηγορίας ξοδεύουν λιγότερο τόσο για τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών και τη διδασκαλία εν γένει όσο και για διάφορες υπηρεσίες όπως η μεταφορά μαθητών, η σίτιση καθώς και η ειδική αγωγή. Από τη στιγμή, λοιπόν, που τα δημόσια σχολεία παρέχουν ευρύτερη γκάμα υπηρεσιών και εξυπηρετούν περισσότερους μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι λογικό και δίκαιο να αξιώνουν περισσότερη οικονομική

υποστήριξη από την πολιτεία. Εξάλλου όπως προαναφέρθηκε τα charter schools χρηματοδοτούνται και από ιδιώτες παρόλο που τα ποσά αυτά δεν εμφανίζονται στις εθνικές στατιστικές.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα αναφορικά με την επίδοση των μαθητών στα τυποποιημένα τεστ παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις που εξαρτώνται από παραμέτρους όπως η γεωγραφική περιοχή, ο χρόνος και η μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας αλλά και η ταυτότητα του ερευνητή. Υπάρχουν έρευνες σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές των charter schools παρουσιάζουν βελτίωση των επιδόσεων τους (Hoxby, 2003, Sass, 2006, Angrist et al, 2013), ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μαθητές αστικών περιοχών προερχόμενων από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Betts & Tang, 2019· Chen & Harris, 2021· Cheng et al., 2017· Cohodes & Parham, 2021· Harris & Larsen, 2019· Jabbar et al., 2022 όπως αναφ. στο Peterson & Shakeel, 2023) ενώ σε άλλες τα αποτελέσματα δείχνουν από μηδενική βελτίωση ή χειροτέρευση των επιδόσεων. (Berends & Waddington, 2018· Han & Keefe, 2020· Slungaard Mumma, 2022 όπως αναφ. στο Peterson & Shakeel, 2023).

Το Κέντρο για την Έρευνα των Εκπαιδευτικών Αποτελεσμάτων (Center for Research on Education Outcomes ή CREDO¹¹⁵) που εδράζει στο Hoover Institution (ίδρυμα που υποστηρίζει με θέρμη τη σχολική επιλογή) δημοσίευσε πρόσφατα (19/6/2023) την 3^η πανεθνική μελέτη για τα charter schools (As a Matter of Fact: The National Charter School Study III). Συγκεντρώθηκαν στοιχεία από 31 πολιτείες (29 για την ακρίβεια μαζί με την Νέα Υόρκη και την Ουάσιγκτον) και διερευνήθηκε η ετήσια πρόοδος των μαθητών στη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού έτους στα μαθηματικά και στην ανάγνωση. Τα δεδομένα αφορούσαν μαθητές των ανάδοχων και των παραδοσιακών δημόσιων σχολείων. Η χρονική περίοδος που εξετάστηκε ήταν από το 2015 έως το 2019. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι

«the typical charter school student in our national sample had reading and math gains that outpaced their peers in the traditional public schools (TPS) they otherwise would have attended» (CREDO, 2023:5).

Το Δίκτυο για την Δημόσια Εκπαίδευση (Network For Public Education) σε έκθεση του (In Fact or Fallacy: An In-Depth Critique of the CREDO 2023) στις 19/7/2023, που συντάχθηκε από την Carol Burris, σχετικά με την εν λόγω έρευνα

¹¹⁵ Δημιουργήθηκε το 1998 και χρηματοδοτήθηκε από δύο ανώνυμες δωρεές ύψους \$1,25 εκ. ενώ στηρίζεται οικονομικά από ιδρύματα όπως τα Walton Family Foundation και Bill and Melinda Gates Foundation (Burris, 2023).

σημειώνει πως οι διαφορές στις επιδόσεις στα δύο μαθήματα ήταν ασήμαντες και βρίσκονταν στα όρια του στατιστικού λάθους και κάθε άλλο παρά σπουδαίες μπορούν να χαρακτηριστούν (Burris, 2023) ενώ διατυπώθηκαν ενστάσεις και σε μεθοδολογικά ζητήματα της έρευνας (Barnum, 2023· Burris, 2023). Τίποτα από τα παραπάνω δεν εμπόδισε φίλα προσκείμενα σε όσους στηρίζουν τη σχολική επιλογή μέσα να φιλοτεχνήσουν μια παραπλανητική εικόνα. Η Wall St. Journal (The Editorial Board of the Wall St. Journal, 2023) έκανε λόγο για τεράστια μαθησιακά οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές των charter schools έναντι αυτών που φοιτούν σε δημόσια σχολεία ενώ και στην ιστοσελίδα Education Week διαβάζουμε πως τα Charter Schools έχουν βελτιωθεί δραστικά και ξεπερνούν σε επιδόσεις τα παραδοσιακά δημόσια σχολεία (Stanford, 2023). Με βάση τα παραπάνω δεν μοιάζει να απέχει πολύ από την πραγματικότητα ο ισχυρισμός ότι τα μεγάλα φιλανθρωπικά ιδρύματα «ασκούν πολιτική μέσα από τη χρηματοδότηση ερευνών και προγραμμάτων τα οποία εκπονούν τα ίδια με ερευνητές και επιστήμονες δικής τους επιλογής, προεξοφλώντας έτσι τα επιθυμητά αποτελέσματα και τις επιθυμητές κατά συνέπεια πολιτικές που συστήνονται» (Παπαποστόλου, 2017).

Η Mulder (2018:100) ισχυρίζεται ότι η έλλειψη ισχυρών ερευνητικών δεδομένων υπέρ της σχολικής επιλογής και η υποστήριξη της σε βάση περισσότερο ιδεολογική παρά ερευνητική - με αξιολογήσεις από ομότιμους (peer-reviewed research) - δείχνουν ότι η δημιουργία μια νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής αγοράς αποτελεί αυτοσκοπό για όσους ομνύουν στη σχολική επιλογή¹¹⁶.

5.4.3 Τα charter schools και οι τοπικές κοινωνίες.

Ανάμεσα στις φιλοδοξίες του κινήματος των charter schools είναι και η ενίσχυση των τοπικών κοινωνιών μέσω των διευρυμένων επιλογών και της δυνατότητας εμπλοκής στη σχολική πραγματικότητα γονέων που μοιράζονται κοινούς στόχους, ιδέες, νοοτροπίες ή άλλου είδους χαρακτηριστικά. Η προσαρμογή εντούτοις των ανά περιοχή ή ανά σχολείο εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις προτιμήσεις ή τις ιδιαιτερότητες των αποδεκτών τους και η αναγκαστική για αυτό το σκοπό διαφοροποίηση του περιεχομένου και του προσανατολισμού μπορεί να

¹¹⁶ “In the absence of a strong evidentiary basis for school choice, and the primary reliance on ideological arguments rather than peer-reviewed research, it seems that the creation of a neoliberal educational marketplace is construed as an end in itself.”

εκληφθεί ως υπονομευτική μιας εκ των κυριότερων αποστολών της δημόσιας εκπαίδευσης: της μετάδοσης κοινών αξιών για τη σφυρηλάτηση της κοινωνικής συνοχής και την εμπέδωση δημοκρατικής συνείδησης. Οι Levin και Belfield (2003, όπως αναφ. στο Buckley & Schneider, 2009) εκφράζουν έναν τέτοιου είδους προβληματισμό, που αφορά στη σχέση εκπαίδευσης- δημοκρατικής κοινωνίας, όταν υπενθυμίζουν πως ανέκαθεν κεντρικός στόχος του σχολείου ήταν να εξασφαλίσει τη συνοχή και τη σταθερότητα της κοινωνίας μέσα από τη δημιουργία κοινών εμπειριών που θα προετοιμάσουν τους νέους να είναι υπεύθυνοι στην ενήλικη ζωή τους. Το σχολείο δεν είναι επιφορτισμένο μόνο με τη μόρφωση των μαθητών σε ατομικό επίπεδο αλλά και με την υποχρέωση να συνεισφέρει στην αύξηση της συνολικής κοινωνικής αποτελεσματικότητας δημιουργώντας χρήσιμους πολίτες. Το μεγαλύτερο ερώτημα είναι, όπως σημειώνουν, πως μπορούν να συμβιβαστούν οι ιδιωτικές επιλογές με τη δημόσια ανάγκη για μια εκπαίδευση που προάγει τις δημοκρατικές αξίες. Για το ίδιο ζήτημα ο Labaree (1997) αναφέρει χαρακτηριστικά πως οι τρεις αλληλοσυγκρουόμενοι στόχοι-επιδιώξεις που κατευθύνουν διαχρονικά την εκπαιδευτική πολιτική στις ΗΠΑ είναι: η ισότητα (democratic equality), η κοινωνική αποδοτικότητα (social efficiency) και η κοινωνική κινητικότητα (social mobility). Στους δύο πρώτους η εκπαίδευση εκλαμβάνεται, περισσότερο ως δημόσιο αγαθό ενώ στον τρίτο ως ιδιωτικό. Η επικράτηση της αντίληψης που θέλει την εκπαίδευση να αποτελεί πρωτίστως όχημα κοινωνικής ανέλιξης συντέινε στην εμπορευματοποίηση της (Labarre, 1997).

Πέρα όμως από τις διαφορετικές θεωρήσεις ως προς ρόλο και την κοινωνική αποστολή της εκπαίδευσης η κριτική προς τα charter schools εστιάζει- όπως αναφέρθηκε και στην ενότητα 5.4.1 - και στις συνθήκες κοινωνικοοικονομικού και φυλετικού διαχωρισμού που δημιουργεί η λειτουργία τους στα δημόσια σχολεία των περιοχών που ιδρύονται. Σε έρευνα του 2022 που περιλαμβάνει συγκεντρωτικά δεδομένα της περιόδου 1998-2018 για τη σύνδεση των charter schools με φαινόμενα φυλετικού διαχωρισμού διαπιστώθηκε πως η εξάπλωση των συγκεκριμένων σχολείων έχει οδηγήσει σε αυξημένα επίπεδα διαχωρισμού για κάθε μεγάλη εθνική και φυλετική ομάδα σε επίπεδο σχολικής περιφέρειας, πόλης και κομητείας¹¹⁷. Το

¹¹⁷Σε κάθε Πολιτεία υπάρχουν κομητείες (counties) και κάθε κομητεία περιλαμβάνει σχολικές περιφέρειες (school districts) οι οποίες εποπτεύουν τη δημόσια K12 εκπαίδευση (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο). Σε κάθε περιφέρεια η διοίκηση διενεργείται από τη σχολική επιτροπή (school board) η οποία απαρτίζεται από εκλεγμένα μέλη.

φαινόμενο είναι εντονότερο στα σχολεία που βρίσκονται σε αστικές περιοχές και στα οποία υπάρχει μεγάλος αριθμός μαύρων και ισπανόφωνων μαθητών (Monarrez et al., 2022:302 -303).

5.4.4 Λογοδοσία

Η έννοια της λογοδοσίας είναι αλληλένδετη με τη σχολική επιλογή, τη σχολική αυτονομία και φυσικά με τη λειτουργία των charter schools και έχει να κάνει με τον καταλογισμό ευθυνών για τα αποτελέσματα που επιτυγχάνουν. Ένα σχολείο αυτής της κατηγορίας είναι υπόλογο σε κάθε ομάδα ή οντότητα στη στήριξη της οποίας βασίζεται για να επιβιώσει (Hill et al., 2002). Υπό αυτό το πρίσμα «λογοδοτούν» στις κυβερνητικές αρχές, στους γονείς που τα επιλέγουν, στους δασκάλους που αποφασίζουν να εργαστούν σε αυτά και στα μέλη της τοπικής κοινωνίας που εισφέρουν χρήματα, αγαθά και υπηρεσίες (Hill et al., 2002).

Στις περιπτώσεις που τα charter schools αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν στους στόχους που θέτει η πολιτεία στα τυποποιημένα τεστ (και στις ακαδημαϊκές προσδοκίες των γονιών, μαθητών που τα επιλέγουν) θα πρέπει να διακόπτουν τη λειτουργία τους. Στην πραγματικότητα όμως σύμφωνα με το Network For Public Education (NPE) είναι πολύ μικρό το ποσοστό (3%) αυτών που κλείνουν πράγματι για ακαδημαϊκούς λόγους μιας και συχνά η «ποινή» είναι σε αναστολή ή τα σχολεία τίθενται σε καθεστώς επιτήρησης για χρόνια (Singer, 2017· NPE Toolkit:10¹¹⁸). Το αποτέλεσμα είναι να προσφέρουν χαμηλότερης ποιότητας (στο βαθμό που αυτό αποτυπώνεται στους εθνικούς διαγωνισμούς) εκπαιδευτικό έργο μέχρις ότου παύσουν να λειτουργούν. Η πλειονότητα των charter schools οδηγείται στο κλείσιμο για οικονομικούς λόγους που περιλαμβάνουν παρανομίες, σκάνδαλα¹¹⁹, κακοδιαχείριση και διαφθορά. Το υψηλό ποσοστό των σχολείων που κλείνουν δεν αποτελεί τεκμήριο λογοδοσίας από μέρους τους. Είναι ορθότερο να το εκλάβουμε ως υψηλό ποσοστό αποτυχημένων ή ύποπτων επενδυτικών σχεδίων (Tell, 2023). Το NPE μελετώντας τις περιπτώσεις charter schools που διέκοψαν τη λειτουργία τους (από το 1999 έως το 2017) σημειώνει πως:

¹¹⁸ <https://networkforpubliceducation.org/fight-privatization/> (πρόσβαση στις 13/04/2024)

¹¹⁹ Στο NPE υπάρχει και σχετική ιστοσελίδα: Network for Public Education. #AnotherDayAnotherCharterScandal. <https://networkforpubliceducation.org/another-day-another-charter-scandal/>

- Πάνω από το ¼ των charter schools έκλεισαν αφού συμπλήρωσαν πέντε χρόνια λειτουργίας.
- Αδυνατούν στις περιπτώσεις αυτές λόγω της βραχύβιας ύπαρξης τους να δημιουργήσουν δεσμούς και να προσφέρουν στις τοπικές κοινωνίες.
- Σε τρεις από τις φτωχότερες πόλεις των ΗΠΑ (Detroit, Tucson, and Milwaukee) το ποσοστό των charter schools που έκλειναν ήταν υψηλότερο σε περιοχές με άνω του 30% των νοικοκυριών σε κατάσταση φτώχειας απ' ότι σε περιοχές που το ποσοστό ήταν κάτω του 20%.
- Το κλείσιμο των σχολείων συμβαίνει πολλές φορές αιφνιδιαστικά, αναγκάζοντας τις οικογένειες να αναζητούν νέο σχολείο στη μέση της σχολικής χρονιάς.
- Από το 1999 έως το 2017 πάνω από 867.000 μαθητές αναγκάστηκαν να αλλάξουν σχολικό περιβάλλον εξαιτίας της διακοπής λειτουργίας του charter school που φοιτούσαν (Burriss & Pflieger, 2020).

Έκτος αυτών έρευνες έχουν δείξει ότι η λειτουργία τους επιβαρύνει δημοσιονομικά τις περιφέρειες στα όρια των οποίων δραστηριοποιούνται στερώντας πόρους από τα δημόσια σχολεία (Bifulco & Reback, 2014· Ladd & Singleton, 2020· Black, 2022) και μεταφέροντας δημόσια περιουσιακά στοιχεία σε ιδιώτες (Baker & Miron 2015)¹²⁰. Σε ανάλογες διαπιστώσεις έχει καταλήξει έως και ο οίκος αξιολόγησης Moody's Investors Service (Webster, 2014). Οι διαπιστώσεις αυτές αποκτούν μεγαλύτερη βαρύτητα αν συνυπολογίσουμε ότι για παράδειγμα το 2017 σε 36 πολιτείες η σχολική χρηματοδότηση ήταν χαμηλότερη από ότι ήταν το 2008 (χρονιά της μεγαλύτερης οικονομικής και χρηματοπιστωτικής κρίσης μετά το 1929) (NAACP¹²¹, όπως αναφ. στο Mulder, 2018:37).

Ζητήματα λογοδοσίας προς τους γονείς και τις τοπικές κοινωνίες προκύπτουν επίσης όταν υπάρχουν σχολεία που δεν μετέχουν σε προγράμματα δωρεάν γευμάτων ή δεν προσφέρουν μαθήματα εκμάθησης αγγλικών δυσχεραίνοντας έτσι την πρόσβαση σε φτωχούς μαθητές ή μετανάστες (Rotberg & Glazer, 2018) ή όταν αποφεύγουν να εγγράψουν μαθητές με ειδικές ανάγκες (Bergman & McFarlin, 2018).

¹²⁰ Αυτό που ο David Harvey ονομάζει «συσσώρευση μέσω της αφαίρεσης». Το κράτος δηλαδή επιχειρηματοποιεί την εκπαιδευτική λειτουργία προκειμένου να δημιουργήσει όρους κερδοφορίας και συσσώρευσης για το κεφάλαιο (Χάρβεϊ, 2007 όπως αναφ. στο Καλημερίδης, 2016).

¹²¹ The National Association for the Advancement of Colored People

Σε ότι αφορά στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε charter schools είναι πιθανότερο να βιώσουν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία τους σε σχέση με τους συναδέλφους τους των δημόσιων σχολείων (Roch & Sai, 2017). Ακόμα και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα σχολεία αυτά παρατηρούνται διαφοροποιήσεις. Αυτοί που εργάζονται σε σχολεία που διοικούνται από κερδοσκοπικούς οργανισμούς (EMOs) εμφανίζονται λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με συναδέλφους τους που εργάζονται σε αυτοδιοικούμενα (stand-alone) charter schools (Roch & Sai, 2017). Τα ευρήματα αυτά δεν προκαλούν έκπληξη αν συγκρίνουμε το ποσοστό των εκπαιδευτικών ανά τύπο σχολείο που εγκαταλείπουν το επάγγελμα (teacher attrition). Στην Αριζόνα για παράδειγμα¹²² (για τα έτη 2009-2015) το ποσοστό αυτών που εγκατέλειψαν τα charter schools ήταν κατά 54% υψηλότερο του αντίστοιχου ποσοστού παραιτήσεων των εκπαιδευτικών των παραδοσιακών δημόσιων σχολείων (Pinoarona & Powers, 2022). Τα υψηλότερα ποσοστά παραιτήσεων στην περίπτωση των charter schools έχουν επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες (Podgursky & Ballou, 2001· Miron & Applegate, 2007· Nguyen et al. 2019).

Η υψηλή αναλογία μη πιστοποιημένων εκπαιδευτικών (uncertified) με μικρή διδακτική εμπειρία που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό τοπίο των ανάδοχων σχολείων σε συνδυασμό με την ισχνή παρουσία συνδικαλισμού και εργατικών σωματείων έχουν υποδειχτεί ως σημαντικοί παράγοντες αυτού του χάσματος (Stuit & Smith, 2012). Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ιδιαίτερα πιθανό να παραιτηθούν από το σχολείο στο οποίο εργάζονται όταν σε αυτό βιώνουν συνθήκες εργασιακής σταθερότητας και ασφάλειας (Nguyen et. al., 2019).

5.5 Σύνοψη κεφαλαίου

Η δημιουργία των charter schools υποτίθεται πως θα συντελούσε στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω της δημιουργίας συνθηκών υγιούς ανταγωνισμού ανάμεσα σχολεία. Ο ανταγωνισμός μεταξύ σχολείων στηρίζεται σε σημαντικό βαθμό στο δικαίωμα της γονικής επιλογής σχολείου. Ως ιδέα η ύπαρξη δικαιώματος επιλογής σχολείων από τους γονείς (και μάλιστα

¹²² Στη συγκεκριμένη πολιτεία ένας στους πέντε μαθητές φοιτά σε charter school. <https://data.publiccharters.org/digest/charter-school-data-digest/how-many-charter-schools-and-students-are-there/>

σχολείων που θα μπορούν να αναπτύσσουν ισχυρούς δεσμούς με τις τοπικές κοινωνίες, να απευθύνονται σε κοινωνικά ευάλωτους μαθητές, να διαμορφώνουν το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα, να προωθούν την εκπαιδευτική καινοτομία απελευθερωμένα από την κρατική ρύθμιση και να οικοδομούν ένα διαφοροποιημένο/διακριτό προφίλ) φάνταζε γοητευτική. Δεν είναι τυχαίο πως ανάμεσα στους υποστηρικτές του νέου θεσμού ήταν και ο τότε πρόεδρος της αμερικάνικης συνομοσπονδίας δασκάλων Albert Shanker. Βέβαια, ανάμεσα στους ένθερμους υποστηρικτές των ανάδοχων σχολείων συγκαταλέγονται και οι πρώην Πρόεδροι των ΗΠΑ Clinton, George W. Bush, Obama, Trump αλλά και ο τωρινός Joe Biden οι οποίοι φρόντισαν για την οικονομική ή/και νομοθετική ενίσχυση τους, οικονομικοί κολοσσοί όπως οι Broad Foundations, Walton Family Foundation, Bill and Melinda Gates Foundation οι οποίοι απολαμβάνουν φορολογικές απαλλαγές για τη στήριξη που παρέχουν (Baltodano, 2016) και φυσικά οι κερδοσκοπικοί οργανισμοί διαχείρισης και διοικητικής υποστήριξης σχολείων όπως οι Green Dot και KIPP (Knowledge is Power Program).

Η νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική λογική κατά την οποία η σχολική επιλογή, ο ανταγωνισμός, η αυτονομία και γενικά η εισαγωγή μηχανισμών της αγοράς στην λειτουργία του σχολικού συστήματος οδηγεί στην βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων (τόσο στα δημόσια σχολεία όσο και στα charter) και στην αυξημένη λογοδοσία αποδεικνύεται προβληματική και στην περίπτωση των charter schools. Συγκεκριμένα σε ότι αφορά στη γονεϊκή επιλογή σχολείου αυτή δεν είναι πάντα δυνατή για τους γονείς χαμηλής κοινωνικής και οικονομικής θέσης καθώς υπονομεύεται από παράγοντες όπως η ελλιπής πληροφόρησης, οι γλωσσικοί περιορισμοί, η αδυναμία μεταφοράς των παιδιών στη περιοχή του σχολείου (Schneider et al., 1998 · Frankenberg & Siegel-Hawley, 2009) αλλά και οι δεσμεύσεις και τα προαπαιτούμενα που θέτουν τα charter schools για την εγγραφή των μαθητών (Russom, 2010). Με έμμεσους τρόπους είναι τα σχολεία που «επιλέγουν» τους μαθητές αντί για το αντίστροφο.

Η διαφοροποίηση στη δυνατότητα γονικής επιλογής δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που αλλοιώνει τον ανταγωνισμό μεταξύ σχολείων. Η δραστηριοποίηση μεγάλων οργανισμών διαχείρισης σχολείων που στηρίζονται στα ιδρύματα – κολοσσούς που προαναφέρθηκαν έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας

ολιγοπωλιακής και όχι ανταγωνιστικής εκπαιδευτικής αγοράς. Εξ ου και σχεδόν το 50% των charter schools διοικείται από τέτοιους οργανισμούς (Miron et al., 2021:5).

Αναφορικά με το ζήτημα των μαθητικών επιδόσεων τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι μάλλον συγκεχυμένα και δείχνουν να εξαρτώνται από την περιοχή, τη μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας αλλά και την ταυτότητα του ερευνητή. Το γεγονός όμως πως δεν υπάρχουν αδιάσειστα ερευνητικά δεδομένα υπέρ των charter schools έναντι των παραδοσιακών δημόσιων σχολείων δείχνει ότι η υποστήριξη τους είναι περισσότερο ιδεολογική παρά πραγματολογική και προέρχεται κατά βάση από όσους θεωρούν αυτοσκοπό την αγοραιοποίηση της εκπαίδευσης μέσω της σχολικής επιλογής και του ανταγωνισμού (Mulder, 2018).

Ως προς τη συνεισφορά των charter schools στις τοπικές κοινωνίες πρόσφατη έρευνα των Monarrez et al (2022) βασισμένη σε στοιχεία της περιόδου 1998-2018 κατέδειξε ότι η εξάπλωση των charter schools έχει οδηγήσει σε φυλετικό διαχωρισμό για κάθε μεγάλη εθνοτική και φυλετική ομάδα σε επίπεδο σχολικής περιφέρειας, πόλης και κομητείας. Η έρευνα αυτή επιβεβαίωσε έρευνες ανάλογων συμπερασμάτων στις οποίες έγινε αναφορά και παραπάνω. (Frankenberg et al., 2011· Rotberg, 2014· Marcotte & Dalane, 2019· Dalane & Marcotte, 2021).

Επιπλέον τα “αυτόνομα” σχολεία τύπου charter θα πρέπει θεωρητικά να χαρακτηρίζονται από αυξημένη λογοδοσία προς όλους εκείνους (πολιτεία, μαθητές/γονείς, τοπική κοινωνία, εκπαιδευτικούς) στη στήριξη των οποίων βασίζεται η λειτουργία τους (Hill et al., 2002). Το βασικό κριτήριο λογοδοσίας είναι οι επιδόσεις των μαθητών στις τυποποιημένες εξετάσεις. Στη πράξη όμως μόνο ένα μικρό ποσοστό (3%) σχολείων οδηγείται στο κλείσιμο λόγω χαμηλών επιδόσεων καθώς τα περισσότερα τίθενται σε εποπτεία ή αναστέλλονται οι σχετικές αποφάσεις. (Singer, 2017 · NPE Toolkit:10). Οι πραγματικοί λόγοι που διακόπτουν τη λειτουργία τους είναι τα οικονομικά σκάνδαλα, η κακοδιαχείριση και η διαφθορά. Σε κάθε περίπτωση βέβαια η διακοπή της λειτουργίας ενός σχολείου – πολλές φορές και μεσούσης της σχολικής χρονιάς– έχει αρνητικό αντίκτυπο πρωτίστως στους μαθητές και στους γονείς τους αλλά και στην τοπική κοινωνία. Ζητήματα κοινωνικής λογοδοσίας τίθενται και από το ότι η λειτουργία των charter schools στερεί πόρους από τα δημόσια σχολεία (Bifulco & Reback, 2014, Ladd & Singleton, 2020, Black, 2022) και συνοδεύεται σε ορισμένες περιπτώσεις από την παρεμπόδιση της πρόσβασης σε φτωχούς μαθητές, μετανάστες ή μαθητές με ειδικές ανάγκες (Rotberg

& Glazer, 2018· Bergman & McFarlin, 2018). Σε ότι αφορά τέλος τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών παρατηρούνται χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης (Roch & Sai, 2017) και υψηλότερα ποσοστά παραιτήσεων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των δημόσιων σχολείων (Podgursky & Ballou, 2001 ·Miron & Applegate, 2007· Nguyen et al. 2019 ·Pivovarova & Powers, 2022).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ (2010-2023)

Εισαγωγή

Στο συγκριμένο κεφάλαιο εξετάστηκαν από κριτική σκοπιά - μέσα από την ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου και των εκάστοτε κυβερνητικών προτάσεων και σχεδιασμών - πολιτικές που κινούνται είτε με στόχο σαφή και διακηρυγμένο (π.χ. Ν.4823/2021) είτε έμμεσα/παράπλευρα (π.χ. Ν.4142/2013 για τη σύσταση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας στον ελλαδικό χώρο. Εν συνεχεία με βάση τους θεματικούς άξονες (*Αυτονομία, Ανταγωνισμός, Επιλογή, Τοπική Κοινωνία/Κοινότητα, Λογοδοσία και Επιδόσεις*) που επιλέχθηκαν κατά την μελέτη των charter schools εξετάστηκε ο λόγος υποστήριξης της αυτονομίας των σχολικών μονάδων από πλευράς σημειόντων φορέων (ΙΟΒΕ, ΣΕΒ) αλλά και ιδεολόγων (Κέντρο Φιλελεύθερων Μελετών) της αγοράς. Η εναντίωση στις πολιτικές προώθησης της ΣΑ είναι μια σταθερά του συνδικαλιστικού λόγου συνυφασμένη με τον αγώνα εναντία στην αξιολόγηση και την εισαγωγή μηχανισμών της αγοράς στη δημόσια εκπαίδευση. Βάσει αυτής της παραδοχής αξιοποιήθηκαν ανακοινώσεις και κείμενα της ΟΛΜΕ (και του Κέντρου Μελετών της) ως αντιπροσωπευτικά της συνδικαλιστικής επιχειρηματολογίας ενάντια στην προωθούμενη ενίσχυση της ΣΑ. Αυτό πραγματοποιήθηκε κατά διττό τρόπο. Στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου για την κριτική ανάλυση των κυβερνητικών στοχεύσεων και των αντίστοιχων νομοθετικών ρυθμίσεων και στο τρίτο μέρος αυτοτελώς με βάση τους προαναφερθέντες άξονες.

6.1 Πολιτικές ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας.

6.1.1 Το «Νέο Σχολείο» και ο Νόμος 3848/2010

Στην Ελλάδα, την εκπαιδευτική πολιτική χαράσσει και διαμορφώνει το Υπουργείο Παιδείας στη βάση των πολιτικών κατευθύνσεων και προτεραιοτήτων των εκάστοτε κυβερνήσεων και οι σχολικές μονάδες αναλαμβάνουν την εφαρμογή της. Με άλλα λόγια η σχολική μονάδα και οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν την εκπαιδευτική πολιτική, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν στο σχεδιασμό της (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008 όπως αναφ. στο Θεριανός, 2012:65). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται από τα πλέον συγκεντρωτικά (OECD:2018) και κατά τον Κουτούζη (2012:214) χαρακτηρίζεται από «σαφείς ιεραρχικές σχέσεις, εκτεταμένη νομοθεσία, πολυνομία και φορμαλισμό». Τα τελευταία χρόνια ωστόσο «διαφαίνεται μια τάση αποκέντρωσης και διεύρυνσης της αυτονομίας των σχολικών μονάδων» (Κόσσυβας, 2014:6).

Η τάση αυτή ισχυροποιήθηκε σε συνθήκες οξύτατης κοινωνικοοικονομικής κρίσης και υπό το βάρος των μνημονιακών πολιτικών¹²³. Οι συνθήκες κρίσης αποδείχθηκαν και στη περίπτωση της Ελλάδας ευνοϊκές για την εισαγωγή νεοφιλελεύθερων μορφών ρύθμισης και ελέγχου του εκπαιδευτικού συστήματος παρά (ή ίσως και λόγω) τη δραματική μείωση της κρατικής χρηματοδότησης. Τη χρονική περίοδο 2009-2015 οι συνολικές κρατικές πληρωμές μέσω Τακτικού Προϋπολογισμού για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατέγραψαν μείωση κατά 44,5%. Συγκεκριμένα από 2.775 εκατομμύρια € το 2009 έπεσαν σε 1.538,9 εκατομμύρια € το 2015 (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2017:87) με τους μισθούς των εκπαιδευτικών να μειώνονται κατά 29,7% την περίοδο 2010-2016 (ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, 2017).

Η κρίση ως «κατάσταση έκτακτης ανάγκης» ανατρέπει τις βεβαιότητες και την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων και επιτρέπει την επιβολή και αποδοχή μέτρων που πριν την κρίση φάνταζαν αδιανόητα. Όταν ενσκήψει μια κρίση (πραγματική ή μη) σε ένα σύστημα ή στην κοινωνία εν γένει «το πολιτικά αδύνατο καθίσταται πολιτικά

¹²³ Από το 2010 μέχρι σήμερα έχουν υπογραφεί τρία Μνημόνια Συνεργασίας (Ν. 3845/2010, ΦΕΚ Α' 65/06.05.2010· Ν. 4086/2012, ΦΕΚ 195/Α/12-10-2012· Νόμος 4336/15, Φ.Ε.Κ. 94 Α/14-08-2015), μέσω των οποίων επιβλήθηκε σκληρή δημοσιονομική πολιτική λιτότητας.

αναπόδραστο»¹²⁴. Με άλλα λόγια δίνεται η δυνατότητα σε αυτούς που διαμορφώνουν και ασκούν πολιτική να πείσουν το κοινό ότι δεν υπάρχει άλλη εφικτή επιλογή από το «να δεχθούν μια μεγάλη και επώδυνη δόση φαρμάκου» για την αντιμετώπιση της κρίσης (Molla & Cuthbert, 2023:47-48). Όπως δήλωνε η πρώην Υπουργός Παιδείας Άννα Διαμαντοπούλου «η πολύπλευρη και πολυεπίπεδη κρίση που βιώνουμε μπορεί να γίνει ο καταλύτης αντιμετώπισης των χρόνιων μας προβλημάτων [...] Χρειάζεται να αντικρύσουμε την πραγματικότητα, να βρούμε λύσεις, και να δράσουμε προκειμένου να αλλάξουμε τα πράγματα» (ΟΟΣΑ, 2011:9).

Στην έκθεση του ΟΟΣΑ στην οποία φιλοξενείται η παραπάνω δήλωση της Διαμαντοπούλου το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας χαρακτηρίζεται ως ένα από τα πιο συγκεντρωτικά της Ευρώπης εν αντιθέσει με τα αντίστοιχα άλλων χωρών οι οποίες «έχουν προχωρήσει δυναμικά στην αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων τους» (ΟΟΣΑ, 2011:9). Ο οργανισμός καλούσε την χώρα να δραστηριοποιηθεί για να αντιμετωπίσει το μη βιώσιμο κόστος και τη μη αποδοτικότητα του συστήματος που συνδέονται με μια παρωχημένη, αναποτελεσματική κεντρική εκπαιδευτική δομή (όπ.π.:6). Η συγκεκριμένη έκθεση - αξιολόγηση του ΟΟΣΑ ήρθε μετά από πρόσκληση της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ και ήταν κομβικής σημασίας για τα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας καθώς πάνω στις προτάσεις του οργανισμού βασίστηκε η εκπαιδευτική πολιτική των ελληνικών κυβερνήσεων από εκείνο το έτος και έπειτα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα εξειδικεύσεων της συγκεκριμένης έκθεσης στον τομέα της Μέσης Εκπαίδευσης είναι: οι καταργήσεις-συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων, η σύσταση της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε) ως ανεξάρτητης αρχής αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης, η εφαρμογή της αξιολόγησης σχολείων και εκπαιδευτικών, η διαθεσιμότητα 2.122 εκπαιδευτικών 50 τεχνικών ειδικοτήτων οι οποίες καταργήθηκαν και η αύξηση του διδακτικού ωραρίου (Σελιδοδείκτης, 2017).

Στην παράγραφο 7 του άρθρου 32 («Προγραμματισμός και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών») του νόμου 3848/2010 ξεκαθαρίζεται ότι της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων έπεται η αξιολόγηση των

¹²⁴«...the politically impossible becomes the politically inevitable». Η φράση ανήκει στον Milton Friedman.<https://mfidev.uchicago.edu/about/tribute/mfquotes.shtml>

ιδίων των εκπαιδευτικών¹²⁵. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως μορφή αξιολόγησης «εισάγεται, ουσιαστικά, για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση¹²⁶» (Διαμαντής, 2011) ως τμήμα μιας πολιτικής «που εκχωρεί την δυνατότητα διοικητικής αυτονομίας και διαμόρφωσης προφίλ στη σχολική μονάδα» (Παπακωνσταντίνου, 2018:173). Ο συγκεκριμένος νόμος ψηφίστηκε στο πλαίσιο του σχεδίου του Υπουργείου Παιδείας για το «Νέο Σχολείο» και παραπέμπει σε εκπαιδευτικές πολιτικές νεοφιλελεύθερου και νεοσυντηρητικού χαρακτήρα ανάλογες με αυτές που συναντάμε σε συστήματα όπως των Η.Π.Α και της Αγγλίας. Ο Διαμαντής (2011) στηριζόμενος στην ανάλυση του Μούτσιου (2001) υποστηρίζει ότι η προωθούμενη αξιολόγηση είναι μέρος μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που χαρακτηρίζεται από:

α) Την πρόθεση να ενισχυθούν οι σχολικές μονάδες στο κομμάτι της διοικητικής τους αυτονομίας και να ανασυγκροτηθούν διαμορφώνοντας ένα «διαφοροποιημένο» προφίλ μέσα από διαδικασίες λογοδοσίας και μέσα από ένα τρόπο λειτουργίας πανομοιότυπο με αυτόν των επιχειρήσεων (νεοφιλελεύθερο στοιχείο).

β) Την παράλληλη ενδυνάμωση του ιδεολογικού ελέγχου του κράτους, το οποίο ενώ προχωρά σε διαδικασίες διοικητικής αποκέντρωσης δίνοντας τη δυνατότητα στα σχολεία να αποφασίζουν για οικονομικά και διαχειριστικά ζητήματα εμφανίζεται απρόθυμο να πράξει το ίδιο σε θέματα που σχετίζονται με τη διαμόρφωση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος ή των διδακτικών στόχων των μαθημάτων και τον τρόπο αξιολόγησης τους (νεοσυντηρητικό στοιχείο).

Το σχέδιο για το «Νέο Σχολείο» ήταν ένα κείμενο 37 σελίδων¹²⁷ που υπέβαλε το 2009 η Υπουργός Παιδείας Άννα Διαμαντοπούλου στο Υπουργικό Συμβούλιο. Το κείμενο, το οποίο έχει τίτλο «Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής» αποτελούσε «το νέο σχέδιο δράσης της κυβέρνησης στο χώρο της παιδείας» με το οποίο εισάγονταν

¹²⁵ Είχαν προηγηθεί: α) Η εγκύκλιος Γ1/37100/31-3-2010 στην οποία αναφερόταν ότι από το επόμενο σχολικό έτος θα δρομολογηθούν «διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου» και θα ακολουθήσει διαμόρφωση, παρακολούθηση και αξιολόγηση των Σχεδίων Δράσης με σκοπό την ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικό φορέα προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου και βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και β) η εγκύκλιος Γ1/50313/5-5-2010 με την οποία ως επιπλέον στοχεύσεις της αυτοαξιολόγησης ορίζονται «η αλλαγή της κουλτούρας των σχολείων, η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου» και «η αναβάθμιση της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών» (Ζήκα, 2022).

¹²⁶ Παλαιότερες νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούσαν στην αυτοαξιολόγηση (Το άρθρο 4 του Ν. 2986/2002, η Υ.Α Δ2/1938/26-2-1998 και η εγκύκλιος Γ2/4791/7-9-1998) δεν είχαν εφαρμοστεί.

στο εκπαιδευτικό σύστημα «νέες τεχνολογίες κυριαρχίας¹²⁸ (τεχνολογίες επιτήρησης και ελέγχου μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης και διοίκησης μέσω της επίτευξης στόχων) όπως είχε συμβεί και στο μεγαλύτερο μέρος άλλων ευρωπαϊκών χωρών κάτω από την επίδραση νεοφιλελεύθερων πολιτικών για την εκπαίδευση» (Παπαδιαμαντάκη, 2012:36-37). Στο πρώτο μέρος του κειμένου απαριθμούνται οι εκπαιδευτικοί στρατηγικοί στόχοι του Νέου Σχολείου οι οποίοι «είναι κοινοί σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση¹²⁹» (Νέο Σχολείο:11) ενώ το δεύτερο μέρος αφιερώνεται στο ψηφιακό σχολείο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται στην ουσία με τη δημιουργία μηχανισμού αξιολόγησης και εποπτείας «από απόσταση» του εκπαιδευτικού συστήματος» (Παπαδιαμαντάκη, 2012:39). Παράλληλα εισάγεται και διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας καθώς θεωρείται πως μέσα από αυτή τη διαδικασία θα γίνει εφικτό να διαπιστωθούν τα θετικά και αρνητικά σημεία του σχολείου, θα ενεργοποιηθούν τα μέλη του και θα βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές (Νέο Σχολείο:20).

Η Υπουργός Παιδείας απέστειλε επίσης την 1η Δεκεμβρίου 2010 σε φορείς ένα κείμενο προτάσεων με τίτλο: «Αναβάθμιση της διοίκησης της εκπαίδευσης»¹³⁰ και στο οποίο ανάμεσα σε άλλα σημείωνε πως η αυξημένη αυτονομία των σχολικών μονάδων σε συνδυασμό με την αύξηση των αρμοδιοτήτων των διευθυντών καθιστούσε αναγκαία την «ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων στον προϋπολογισμό και τη διαχείριση των πιστώσεων για λειτουργικές δαπάνες με βάση τις ανάγκες και τον προγραμματισμό [...] όπως προκύπτει από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης» αλλά και την «ενίσχυση των θεσμών κοινωνικής λογοδοσίας».

Η αυτοαξιολόγηση είναι βασική διαδικασία των αυτόνομων σχολείων και ταυτόχρονα προϋπόθεση για την λειτουργία τους ως τέτοιων (Θεοδώρου, 2018:73). Πρόκειται επίσης για μια μορφή σχολικής διακυβέρνησης. Οι Πασιάς & Παπαχρήστος (2017:239) ισχυρίζονται ότι η εφαρμογή της διαδικασίας

¹²⁷ https://gallika.net/IMG/pdf/neo_sxoleio_brochure_100305.pdf (ανάκτηση στις 22/2/2024).

¹²⁸ Οι τεχνολογίες κυριαρχίας «νομιμοποιούνται στο βαθμό που προσλαμβάνονται ως «φυσικές», «αξιόπιστες» και «αντικειμενικές» (Παπαδιαμαντάκη, 2012:41).

¹²⁹ Οι στόχοι αυτοί είναι: η προώθηση της δια βίου μάθησης, η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η προαγωγή της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά, και η ενίσχυση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και του επιχειρηματικού πνεύματος.

¹³⁰ <https://www.esos.gr/arthra/mathites/eidhseis-lykeio/h-protash-toy-yp-paideias-gia-sygvnyseis-kai-katarghseis-organikvn-monadvn-sthn-kentrikh-yphresia-kai-stis-perifereiakes-dieyynseis-ti-proteinetai-se-epipedo-sxolikvn-monadvn> (πρόσβαση στις 20/2/2024)

αυτοαξιολόγησης την περίοδο (2010-2014) βασίστηκε σε υλικό και δείκτες ποιότητας εκπαιδευτικού έργου που λειτούργησαν υποστηρικτικά ως προς τη «σχετική αυτονομία» του σχολείου και τους «βαθμούς ελευθερίας» των εκπαιδευτικών. Οι Τσαγκαράτου & Καλημερίδης (2017) από διαφορετική ιδεολογική οπτική σημειώνουν πως η αυτοαξιολόγηση συμβαδίζει με τη σχολική αυτονομία και τη λογοδοσία των φορέων της εκπαίδευσης υπηρετώντας τη νεοσυντηρητική λογική σύμφωνα με την οποία η ευθύνη για το αν λειτουργεί «αποτελεσματικά» ή όχι το σχολείο βαρύνει πρωτίστως τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί «χρεώνονται» τις μαθητικές «αποτυχίες» την ίδια στιγμή που παραβλέπονται «οι αμέτρητοι κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί παράγοντες που επηρεάζουν και συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και το εκπαιδευτικό έργο» (Καββαδίας, 2013:31). Ο Παπαχρήστος (2017) παραδέχεται επίσης ότι πλέον η ευθύνη για τη βελτίωση της εκπαίδευσης μετατίθεται από πολιτικό ή εκπαιδευτικό σύστημα στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι στα νομοθετικά ή στα νομοπαρασκευαστικά κείμενα εκείνης της περιόδου (2010-2014) δεν συναντάται συχνά ο όρος «σχολική αυτονομία». Εξάιρεση αποτελεί το κείμενο για το «Νέο Σχολείο».

Τον Απρίλιο του 2011 (από τις 6/4 έως τις 15/4) τέθηκε σε δημόσια διαβούλευση το σχέδιο Νόμου για το «Νέο Σχολείο», με τον τίτλο «Πρώτα ο Μαθητής - Πρώτα η Σχολική Μονάδα - Νέα Διοίκηση για το Νέο Σχολείο» (ΥΠΔΒΜΘ, 2011). Οι πολίτες κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε 8 ερωτήματα που σχετίζονταν με την αναδιάρθρωση της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, τον περιορισμό των επιπέδων διοίκησης, την ενοποίηση δομών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την ενίσχυση των αρμοδιοτήτων των διευθυντών και την ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Ως προς τη σχολική αυτονομία ερωτήθηκαν πως αντιλαμβάνονται *«την ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και τη δυνατότητα της «να προγραμματίζει, να οργανώνει, να υλοποιεί και να αξιολογεί αποτελεσματικά το έργο της»* ενώ στην 4^η παράγραφο του κείμενου, η οποία αναφέρεται στη Σχολική Μονάδα δηλώνεται ως κύρια επιδίωξη: *«η ενίσχυση της αυτονομίας της Σχολικής Μονάδας»* έτσι ώστε να μετατραπεί από εκτελεστικό όργανο της εκπαιδευτικής πολιτικής *«σε φορέα γόνιμης υποδοχής και συνδιαμόρφωσης της»*. Οι αυτόνομες *«στο σχεδιασμό και στη δράση»* σχολικές μονάδες θα στηρίζονται στην

επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών, «στην προσπάθεια των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινωνίας» (ΥΠΔΒΜΘ, 2011:3). Η σύνδεση εκπαίδευσης και τοπικών κοινωνιών με τη συνακόλουθη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων στη Τοπική Αυτοδιοίκηση δηλαδή, η σύνδεση της διοικητικής με την εκπαιδευτική αποκέντρωση έγινε εντονότερη το 2010 μέσω του προγράμματος «Καλλικράτης» (Ν.3852/2010). Η μεταβίβαση περισσότερων αρμοδιοτήτων στους δήμους σε σχέση με το προηγούμενο καθεστώς του καποδιστριακού νόμου έλαβε χώρα «στα πλαίσια ενίσχυσης της αυτονομίας των σχολικών δομών και σύνδεσης τους με την τοπική κοινωνία» (Ρούνη, 2022:161). Η εφαρμογή βέβαια του συγκεκριμένου νόμου πυροδότησε ένα μπαράζ «λουκέτων» σχολικών δομών. Είναι χαρακτηριστικό ότι από το 2010 έως και το 2014 συγχωνεύθηκαν 2.437 σχολικές μονάδες σε 1.122 και 605 καταργήθηκαν (alfavita, 2016).

Εξάλλου, αναφορά στην ανάγκη ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας γίνεται και στο εκπαιδευτικό υλικό που παρήγαγε το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας¹³¹ στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης». Συγκεκριμένα, αφού αρχικά γίνεται λόγος για την ιδιαίτερη δυναμική των πολιτικών αυτοαξιολόγησης στις χώρες με αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα τονίζεται ότι στο πλαίσιο του συγκεντρωτισμού του ελληνικού συστήματος το εγχείρημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι καινοτόμο και κινείται στην «κατεύθυνση της σταδιακής αποσυγκέντρωσης» και «ενίσχυσης της σχετικής αυτονομίας των Σχολικών Μονάδων» (ΥΠΔΒΜΘ-Κ.Ε.Ε, 2011:6).

6.1.2 Η πιλοτική (2010-2012) και η υποχρεωτική (2013-2014) εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης.

Το πιλοτικό πρόγραμμα «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» έχοντας ως διακηρυγμένο σκοπό τη «βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων» (ΥΠΔΒΜΘ-Κ.Ε.Ε, 2011:10) κινούνταν όπως προαναφέρθηκε στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της σχετικής αυτονομίας τους. Οι σχολικές μονάδες θα αποφάσιζαν κατόπιν συνεδρίασης των συλλόγων τους αν θα συμμετάσχουν στο πρόγραμμα. Για το διάστημα 08/06/2010-

¹³¹ Καταργήθηκε το 2011 με τον νόμο 3966. Με το συγκεκριμένο νόμο καταργήθηκε επίσης και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ιδρύθηκε το ΙΕΠ.

31/12/2012 η συμμετοχή θα ήταν εθελοντική και στη συνέχεια θα εφαρμοζόταν υποχρεωτικά σε όλα τα σχολεία της επικράτειας. Με την Υ.Α 30972/Γ1/15-3-2013: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» το πρόγραμμα γενικεύεται. Την πρώτη χρονιά υποχρεωτικής-καθολικής εφαρμογής του προγράμματος ψηφίστηκε το ΠΔ 152/5-11-2013 με το οποίο θεσπίστηκε η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο νομοθέτημα σε συνδυασμό και με την ίδρυση της ΑΔΙΠΔΕ που πραγματοποιήθηκε την ίδια χρονιά αποτέλεσαν εκφάνσεις της απόπειρας επιβολής μιας ολοκληρωτικής εκδοχής αξιολόγησης (Μαυρογιώργος, 2023α). Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του έργου της συνδέθηκε με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς ένα από κριτήρια αξιολόγησης τους από τους διευθυντές (στην κατηγορία της «Υπηρεσιακής συνέπειας και επάρκειας», άρθρο 3) ήταν και η συμμετοχή τους «στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτο-αξιολόγησή της». Η εξέλιξη αυτή ήταν αναμενόμενη. Η αυτοαξιολόγηση ήταν ο προθάλαμος της ατομικής αξιολόγησης (Ρεππα, 2019). Ο γενικός κανόνας είναι ότι η αυτοαξιολόγηση (εσωτερική αξιολόγηση) ακολουθείται από την εξωτερική και εν συνεχεία από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με βάση προκαθορισμένους δείκτες (Παπαποστόλου, 2017). Πέρα από το προαναφερθέν πλαίσιο της περιόδου, οι νόμοι 4692/2020 και 4823/2021 στους οποίους θα αναφερθούμε στη συνέχεια σε συνδυασμό με την Υ.Α 108906/ΓΔ4 «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» επιβεβαιώνουν εκ νέου τον κανόνα. Το Π.Δ 152 του 2013 πάντως επιβάλλοντας ένα γραφειοκρατικό πλαίσιο ελέγχου δημιούργησε ένα συγκεντρωτικό και ιεραρχικά δομημένο μηχανισμό επόπτευσης¹³² που δεν δικαιολογούσε την νεοφιλελεύθερη ρητορική περί αποκέντρωσης, περιορισμού της κρατικής εξουσίας και ενίσχυσης της αυτονομίας των σχολικών μονάδων (Καλημερίδης, 2013). Η υλοποίηση του έμεινε ανολοκλήρωτη (υλοποιήθηκε μόνο για τα στελέχη εκπαίδευσης ενώ για τους εκπαιδευτικούς δεν ξεκίνησε καν) και εν τέλει ανεστάλη το 2015 επί υπουργίας Α. Μπαλτά (Σταύρου, 2023:141). Οι εκπαιδευτικές ομοσπονδίες (ΔΟΕ, ΟΛΜΕ) αντιτάχθηκαν σθεναρά στο Προεδρικό Διάταγμα και στο ρυθμιστικό πλαίσιο που επέβαλε καλώντας «όλους τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές σχολείων και τους σχολικούς συμβούλους να μη

¹³² «Κάθε ανώτερη κλίμακα ελέγχου αξιολογείται και κρίνεται από την ικανότητά της να ελέγχει τις κατώτερες» (Καλημερίδης, 2013:45)

συμμετάσχουν σε καμιά διαδικασία» (ΔΟΕ&ΟΛΜΕ, 2014) αξιολόγησης ή σε σεμινάρια επιμόρφωσης, διοργανώνοντας ενημερωτικές εκδηλώσεις και ημερίδες γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησης και συντονίζοντας (η ΟΛΜΕ) συνεδριάσεις συλλόγων διδασκόντων και συναντήσεις με συλλόγους γονέων (Παπακωνσταντίνου & Κολυμπάρη, 2017:24).

6.1.3 Η ίδρυση της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Νόμος 4142/2013)

Το 2013 επί κυβέρνησης Σαμαρά υλοποιείται η σχετική σύσταση του ΟΟΣΑ (2011:83,88) για τη θέσπιση φορέα «καθοδήγησης και διατήρησης των μεταρρυθμίσεων» και ιδρύεται η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) με τον Ν. 4142/2013. Στο πλαίσιο της αποστολής που δηλώνει ο τίτλος της η συγκεκριμένη Αρχή είναι επιφορτισμένη με την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, την εποπτεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, την μετααξιολόγηση των συστημάτων αξιολόγησης και γενικά με οτιδήποτε άπτεται της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο «αντίστοιχων διεθνών προτύπων». Από την ίδρυση της όμως έως τον Οκτώβριο του 2015, η ΑΔΙΠΠΔΕ όπως επισημαίνει ο Γρόλλιος (2021) δεν δημοσίευσε απολύτως τίποτα που να αφορά ενδεχόμενες επιπτώσεις στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου από την ασκούμενη πολιτική της τότε κυβέρνησης. Η σιωπή αυτή ήταν ηχηρή αν αναλογιστεί κανείς ότι εκείνη την περίοδο εκτός από τη δραματική μείωση των κρατικών εκπαιδευτικών δαπανών και την περικοπή των μισθών, τέθηκαν σε διαθεσιμότητα χιλιάδες εκπαιδευτικοί της τεχνικής εκπαίδευσης, σταμάτησαν οι διορισμοί μονίμων εκπαιδευτικών και επεκτάθηκαν οι ελαστικές εργασιακές σχέσεις λόγω του αυξημένου αριθμού των αναπληρωτών, πάγωσαν οι επιμορφώσεις και οι μετεκπαιδεύσεις και φυσικά επιδεινώθηκαν οι συνθήκες ζωής του μεγαλύτερου μέρους του μαθητικού πληθυσμού και των οικογενειών τους εξαιτίας των ακολουθούμενων μνημονιακών πολιτικών. Η αποσιώπηση αυτών των ζητημάτων «συνέβαλε στην απόκρυψη του νεοφιλελεύθερου και νεοσυντηρητικού χαρακτήρα αυτών των πολιτικών και στην πολιτική στήριξη της κυβέρνησης Σαμαρά» (Γρόλλιος, 2021:37). Η ΑΔΙΠΠΔΕ σύμφωνα με τον Καλημερίδη (2015) δεν συστάθηκε ως μια

ουδέτερη αρχή¹³³ που μπορεί να έχει αριστερό ή αντιδραστικό πολιτικό πρόσημο ανάλογα με το κόμμα που κυβερνά. Οικοδομήθηκε εξ αρχής με σκοπό να υπηρετήσει το νεοφιλελεύθερο εκπαιδευτικό υπόδειγμα και την εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ και της ΕΕ συστατικά της οποίας είναι η προώθηση της σχολικής αυτονομίας, ο αυστηρός έλεγχος και η επιτήρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων με απώτερο στόχο την εμπέδωση της λειτουργίας των σχολείων με όρους αγοράς.

6.1.4 Ο «Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία»

Στις 14-8-2015 επί κυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ ψηφίστηκε το τρίτο πρόγραμμα οικονομικής προσαρμογής για την Ελλάδα ή αλλιώς το «τρίτο μνημόνιο»¹³⁴ στο πλαίσιο του οποίου υπήρχε και η δέσμευση για την προώθηση (και) της σχολικής αυτονομίας. Στην παράγραφο «4.1 Αγορά εργασίας και ανθρώπινο κεφάλαιο» και στην ενότητα που αφορά στην εκπαίδευση αναφέρεται πως μέχρι τον Απρίλιο του 2016 οι αρχές σε συνεργασία με τον ΟΟΣΑ θα επικαιροποιήσουν, την προηγούμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος που είχε πραγματοποιήσει ο οργανισμός το 2011. Μεταξύ άλλων θα εξεταστεί «η υλοποίηση της μεταρρύθμισης του «Νέου Σχολείου», «το περιθώριο περαιτέρω εξορθολογισμού»¹³⁵ αλλά και η «αποδοτικότητα και αυτονομία των δημόσιων εκπαιδευτικών μονάδων» (Νόμος 4336/2015:1027).

Υπό το πιεστικό χρονοδιάγραμμα του μνημονίου για την υλοποίηση των σχετικών μέτρων η σχολική αυτονομία ήταν κεντρικό ζήτημα στις εργασίες της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής το 2016 (στο πλαίσιο του Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία) με πρόεδρο τον μετέπειτα Υπουργό Παιδείας Κώστα Γαβρόγλου. Στην έκθεση της επιτροπής: «Διαπιστώσεις, προτάσεις και χρονοδιαγράμματα υλοποίησης» και συγκεκριμένα στο χρονοδιάγραμμα προτεραιοτήτων προβλεπόταν σε βραχυπρόθεσμο ορίζοντα (Ιούνιος 2016 - Νοέμβριος 2016)¹³⁶: η ενίσχυση της παιδαγωγικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων και του ρόλου των Συλλόγων Διδασκόντων ή/και των Σχολικών

¹³³ Τον Αύγουστο του 2012 επί υπουργίας Αρβανιτόπουλου συγκροτήθηκε επιτροπή με αντικείμενο την επεξεργασία ενός συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Στην έκθεση που δημοσιεύθηκε τον Οκτώβρη της ίδιας χρονιάς ανάμεσα σε άλλα προτείνεται η δημιουργία ανεξάρτητης Αρχής που θα έχει τον έλεγχο του συστήματος αξιολόγησης σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών. Θα έπαιε δηλαδή η αρμοδιότητα αυτή να ανήκει στο ΥΠΕΠΘ (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2017:251).

¹³⁴ Νόμος 4336/2015

¹³⁵ από το επίπεδο της σχολικής τάξης μέχρι και του πανεπιστημίου

¹³⁶ Στις 3 πρώτες θέσεις της λίστας των 25 προτεραιοτήτων

Συμβουλίων στη διοίκηση τους αλλά και ο επαναπροσδιορισμός του νομοθετικού πλαισίου που διέπει την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (σελ. 7), μεσοπρόθεσμα¹³⁷ (Δεκέμβριος 2016 - Μάιος 2018): η ενίσχυση της διοικητικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων, η ενημέρωση - επιμόρφωση εκπαιδευτών, η υλοποίηση διαδικασιών αυτοαξιολόγησης αλλά και η αξιολόγηση της υλοποίησης της πρώτης φάσης (σελ. 8) και μακροπρόθεσμα (Ιούνιος 2018 - Μάιος 2022): ως πρώτη κατά σειρά προτεραιότητα είχε τεθεί «η διοικητική αυτονομία των σχολικών μονάδων».

Η ενότητα της έκθεσης που έχει ως αντικείμενο τη ΣΑ περιελάμβανε τρεις προτάσεις: Η πρώτη αφορούσε την ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Η δεύτερη την ενίσχυση του ρόλου των συλλόγων διδασκόντων ή/και των σχολικών συμβουλίων στη διοίκηση τους και η τρίτη την αυτοαξιολόγηση, η οποία περιγράφονταν ως «αποτίμηση του έργου και της συνολικής λειτουργίας» τους «με στόχο τη βελτίωση και όχι την επιβολή κυρώσεων» (σελ. 13). Στη συνοπτική περιγραφή της πρότασης/έννοιας της αυτονομίας περιγράφεται αρχικά η παιδαγωγική αυτονομία ως ο μεγαλύτερος βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, των διδακτικών μεθόδων και στην επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού και των τρόπων αξιολόγησης των μαθητών. Ακολουθεί η διοικητική που έχει να κάνει με την έννοια της αποκέντρωσης και τέλος η οικονομική αυτονομία η οποία «αναφέρεται στη δυνατότητα που δίνεται στη σχολική μονάδα να διαχειριστεί τους πόρους της ή να αναζητήσει πρόσθετους» (σελ. 15). Ο Κάτσικας (2016) υποστηρίζει ότι η τελευταία περιγραφή δεν είναι παρά ομολογία της υποχρηματοδότησης της δημόσιας εκπαίδευσης και προτροπή σε ανάληψη πρωτοβουλιών για αναζήτηση και εξασφάλιση πόρων από εξωτερικές και εσωτερικές πηγές χρηματοδότησης.

Στα πορίσματα της Επιτροπής του Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία με πρόεδρο τον Αντώνη Λιάκο που δημοσιεύθηκαν στις 27/5/2016 γίνεται μεν λόγος για το γεγονός ότι η παιδεία υπήρξε θύμα της κρίσης και για το ότι τραυματίστηκε από τις μεγάλης έκτασης περικοπές και από την υποχώρηση των εισοδημάτων και του κράτους πρόνοιας που έπληξαν τους μαθητές και τις οικογένειες τους αλλά ταυτόχρονα τονίζεται ότι με ευθύνη όλων των κυβερνήσεων η εκπαίδευση βρισκόταν σε μια κατάσταση «ανηλικότητας» και «εξάρτησης τόσο ως προς τους οικονομικούς πόρους όσο και ως προς την καθοδήγηση από ένα συγκεντρωτικό

¹³⁷Στις 4 πρώτες θέσεις της λίστας των 33 προτεραιοτήτων

μηχανισμό» (Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία, 2016:4). Η επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων και «η ενδυνάμωση και ενηλικίωση της εκπαίδευσης σε όλα τα πεδία και σε όλους τους συμμετέχοντες» (όπ.π:4) περνάει μέσα από την αυτονομία, τη λήψη ευθυνών και την λογοδοσία. Τα στοιχεία αυτά «θα πρέπει να συγκροτούν το πνεύμα ενηλικίωσης και ενδυνάμωσης που θα διαπερνά τις μεταρρυθμίσεις από το σχολείο ως το πανεπιστήμιο» (όπ.π:4). Στη πρώτη θέση της λίστας των προτάσεων της επιτροπής στον τομέα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι η «αυτονομία» και η «αυτορρύθμιση» της σχολικής μονάδας. Το Υπουργείο θα θέτει το γενικό κανονιστικό πλαίσιο επιτρέποντας στις τοπικές κοινότητες να διαμορφώνουν τη στρατηγική τους «ανάλογα με τις συνθήκες». Εν συνεχεία ακολουθούσε η πρόταση για «Σύνδεση σχολείου - τοπικής κοινωνίας» (όπ.π:119). Η κριτική που ασκήθηκε στις σχετικές με τη σχολική αυτονομία προτάσεις ήταν ότι είναι εναρμονισμένες με την νεοφιλελεύθερη κριτική στο δημόσιο σχολείο τόσο στο σκέλος της οργάνωσης όσο και σε αυτό της χρηματοδότησης του (Καλημερίδης, 2016), ότι αναπαράγουν την «εκπαιδευτική» γραμμή του ΟΟΣΑ παρουσιάζοντας με πιο εύσημο τρόπο τις «οδηγίες» του (Κάτσικας, 2017) και ότι η αυτονομία των σχολικών μονάδων σημαίνει αναζήτηση χορηγών και κατηγοριοποίηση των σχολικών προγραμμάτων (Κουτσούμπας, 2016). Σε αυτή τη λογική και ο Καββαδίας (2016) υποστηρίζει ότι άμεσος στόχος είναι η εξεύρεση πόρων εκτός κρατικού προϋπολογισμού. Οι πόροι θα προέλθουν από ιδιωτικές επιχειρήσεις – χορηγούς που θα έχουν τη δυνατότητα να καθορίζουν τα αναλυτικά προγράμματα και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, από την δημοτική φορολογία αλλά και τις γονικές εισφορές (Καββαδίας, 2016). Η ΟΛΜΕ (2016) με ανακοίνωση της στις 19-10-2016 απέρριψε στο σύνολο του το πόρισμα και κάλεσε το Υπουργείο Παιδείας να μην υιοθετήσει της απαράδεκτες προτάσεις της επιτροπής.

6.1.5 «Το τριετές σχέδιο για την Εκπαίδευση»

Στις 19-05-17 η κυβέρνηση δημοσιοποίησε «Το τριετές σχέδιο για την Εκπαίδευση: Πλαίσιο κατευθύνσεων και προτάσεις»¹³⁸. Το σχέδιο αυτό ακολουθούσε τις κατευθυντήριες γραμμές της νέας (μετά από εκείνης του 2011) ενδιάμεσης

¹³⁸ <https://www.minedu.gov.gr/news/28206-19-05-17-to-trietes-sxedio-gia-tin-ekpaidefsi-plaisio-katefthynseon-kai-protaseis>

έκθεσης του ΟΟΣΑ για την ελληνική εκπαίδευση¹³⁹ η οποία ήταν παραγγελία της ελληνικής κυβέρνησης ως μέρος των μνημονιακών της δεσμεύσεων. Στην έκθεση αυτή που ήδη από τον Φεβρουάριο του 2017 βρισκόταν στη διάθεση του Υπουργείου Παιδείας (Κάτσικας, 2017) γινόταν λόγος για το χαμηλό βαθμό αυτονομίας των σχολείων στην Ελλάδα (OECD, 2018:26) παρόλο που υπήρξαν πρόσφατα μετριοπαθείς κινήσεις προς την αποκέντρωση (όπ.π:27). Η σχολική αυτονομία μέσα από μια σχέση ισορροπίας με την ισχύ των τοπικών κοινωνιών και τη λογοδοσία, θα μπορούσε να κάνει πιο αποτελεσματικά τα σχολεία, να τους επιτρέψει να ανταποκρίνονται στις τοπικές ανάγκες και να είναι περισσότερο συνεργάσιμα με τις τοπικές κοινωνίες (όπ.π:7). Προτεινόταν η μετάβαση προς ένα σύστημα με μεγαλύτερη αποκέντρωση στη χρηματοδότηση που θα αντισταθμίζεται από την υποχρέωση λογοδοσίας επί των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, η χορήγηση περισσότερων πόρων στα φτωχότερα σχολεία, η ανάπτυξη ξεχωριστής φόρμουλας χρηματοδότησης για κάθε σχολείο, η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας (όπ.π:8), η δημιουργία δυνατοτήτων και θεσμών για τη χρήση δεδομένων καθώς και η συλλογή δεδομένων-στοιχείων προερχόμενων από μαθητές και σχολικές μονάδες προκειμένου να καταστεί δυνατή η βελτίωση και η υλοποίηση ενδεικτικής αξιολόγησης μαθητών με τη χρήση εθνικών προτύπων, καθορισμένων από ανεξάρτητους φορείς (όπ.π:9).

Με βάση αυτές τις κατευθυντήριες γραμμές το τριετές σχέδιο που στηριζόταν στις προτάσεις/οδηγίες του ΟΟΣΑ, στις διαβουλεύσεις με τους «Θεσμούς» και στην «εμπειρία άλλων ευρωπαϊκών κρατών» στόχευε, σε ότι έχει να κάνει με τον τομέα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού της ρόλου, «της αυτονομίας της και της ανεξαρτησίας κάθε βαθμίδας, έτσι ώστε να προσφέρει τα μέγιστα εκπαιδευτικά οφέλη στους μαθητές». Ορισμένες από τις προβλεπόμενες πρωτοβουλίες του σχεδίου ήταν η αυτοαξιολόγηση των σχολείων και η ενίσχυση της παιδαγωγικής και διοικητικής αυτονομίας τους, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση και η επέκταση των Πειραματικών «ώστε να υποστηρίξουν την αναβάθμιση των γενικών σχολείων και να διερευνηθούν τρόποι για τη μεγαλύτερη αυτονομία των συγκεκριμένων μονάδων». Ας σημειωθεί επίσης ότι στο πλαίσιο του «εξορθολογισμού της διαχείρισης» (δηλαδή της μείωσης) του εκπαιδευτικού

¹³⁹ OECD (2017). Educational Policy in Greece:A Preliminary Assessment.

προσωπικού υπήρχε και η πρόβλεψη για ενοποίηση των ειδικοτήτων/κλάδων των εκπαιδευτικών¹⁴⁰.

6.1.6 Η έκθεση του ΟΟΣΑ: «Εκπαίδευση για ένα Λαμπρό Μέλλον στην Ελλάδα» και ο Νόμος 4547/2018

Στις 19/4/2018 παρουσιάστηκε στο Υπουργείο Παιδείας, η έκθεση του ΟΟΣΑ: «Εκπαίδευση για ένα Λαμπρό Μέλλον στην Ελλάδα». Ο αρμόδιος υπουργός αναφερόμενος στο ζήτημα της σχολικής αυτονομίας υποστήριξε¹⁴¹ ότι η προηγούμενη έκθεση του οργανισμού «είχε προτάσεις ως προς την αυτονομία που οδηγούσαν έως και την απόλυση και την πρόσληψη των εκπαιδευτικών από πλευράς των διευθυντών». Αντίθετα βρήκε πως η παρούσα έκθεση παρότι έχει «κάποιες αναφορές» αυτού του τύπου είναι σαφώς βελτιωμένη εκδοχή αυτής του 2011. Στη συγκεκριμένη έκθεση του 2018 επαναλαμβάνεται ότι οι σχολικές μονάδες έχουν χαμηλή αυτονομία συγκριτικά με τις άλλες χώρες του ΟΟΣΑ (OECD, 2018:134) με τους διευθυντές να μην έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν το εκπαιδευτικό προσωπικό, να βελτιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να αναζητούν πρόσθετη χρηματοδότηση ενώ ταυτόχρονα υστερούν και σε εκπαίδευση για «επιχειρηματικές δεξιότητες» (OECD, 2018:64-65). Γίνεται λόγος επίσης για τη θετική συσχέτιση σχολικής αυτονομίας και μαθητικών επιδόσεων (όπ.π:136) και για την ανάγκη να επεκταθεί και να ισχυροποιηθεί η αυτονομία των σχολείων και των εκπαιδευτικών (όπ.π:148). Εκτενής είναι και η αναφορά στο θέμα της αξιολόγησης. Τονίζεται ότι η εσωτερική αξιολόγηση είναι αναγκαίο να συμπληρώνεται από την εξωτερική και πως θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα πλήρως αναπτυγμένο σύστημα σχολικής αξιολόγησης παρόλο που η Ελλάδα θέλει να αποφύγει τη σύγκριση και την κατάταξη των σχολείων της (όπ.π:170). Υποστηρίζεται ακόμα ότι τα σχολεία, σύμφωνα με σύγχρονες έρευνες, θα πρέπει να έχουν σαφείς προσδοκίες, να απαιτούν σκληρή εργασία, να «βάζουν δύσκολα» (challenge) στους μαθητές και να χρησιμοποιούν στρατηγικές αξιολόγησης με ιδιαίτερη έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση (όπ.π:124). Επαναλαμβάνεται με λίγα λόγια το λεξιλόγιο που συναντάμε στο νεοφιλελεύθερο εκπαιδευτικό λόγο: η λογοδοσία, τα δεδομένα (data), η αποτίμηση, η αξιολόγηση, τα πλαίσια, η αποδοτικότητα. Πρόκειται για συστατικά των

¹⁴⁰ Η ενοποίηση υλοποιήθηκε με το Άρθρο 29 του Νόμου 4521/2018 (ΦΕΚ 38/Α/2-3-2018) – «Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις»

¹⁴¹ <https://www.government.gov.gr/ekpedefsi-gia-ena-lampro-mellon-stin-ellada/>

νεοφιλελεύθερων - νεοσυντηρητικών πολιτικών που στην ακραία τους εκδοχή εφαρμόζονται στις ΗΠΑ και στην Αγγλία με δυσμενή αποτελέσματα για τους μαθητές (Σελιδοδείκτης, 2018).

Ο νόμος 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» ενσωμάτωσε τις προτάσεις - υποδείξεις της παραπάνω έκθεσης (Καλημερίδης, 2018β). Στην αιτιολογική έκθεση του νόμου γίνεται λόγος για ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και για περισσότερες αρμοδιότητες των συλλόγων διδασκόντων και των διευθυντών που οδηγούν στην παιδαγωγική αυτονομία κάθε σχολείου ενώ για την αξιολόγηση υποστηρίζεται πως «οδηγεί πρακτικά σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι παρέχουν βελτιωμένες υπηρεσίες, ανάλογα με τις παιδαγωγικές ανάγκες της κοινωνίας» ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2018:354).

Ειδικότερα, λοιπόν ως προς την προώθηση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αυτή περιστράφηκε γύρω από την αξιολόγηση στελεχών της εκπαίδευσης (άρθρα 37-46) και τον προγραμματισμό/αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων (άρθρα 47-49). Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (στη βάση «Θεματικών αξόνων και παραμέτρων» και οι «Εκθέσεις Προγραμματισμού και Αποτίμησης του Εκπαιδευτικού Έργου» που εξειδικευτήκαν με την ΥΑ 1816/ΓΔ4/2019) μεταφράζεται σε πλήθος συνεδριάσεων, εντατική εξωδιδασκτική εργασία και γραφειοκρατικό φόρτο για τους συλλόγους διδασκόντων. Η ενίσχυση της γραφειοκρατίας (ΠΕΚΕΣ, ΚΕΣΥ¹⁴², Ομάδες σχολείων, Σχολικά Συμβούλια) και η εντεινόμενη επιτήρηση και ο έλεγχος των σχολείων, των συλλόγων και του κάθε μεμονωμένου εκπαιδευτικού δημιουργούσαν τους όρους μιας διαδικασίας που απείχε παρασάγγας από συλλογικές ανατροφοδοτικές παιδαγωγικές λειτουργίες που σχεδιάζονται εντός του σχολείου¹⁴³. Αντιθέτως, διαμόρφωσε συνθήκες «κωδικοποίησης, συγκρισιμότητας, διαφοροποίησης, κατάταξης και ανταγωνισμού»

¹⁴² Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης αντίστοιχα.

¹⁴³ Για παράδειγμα τα σχολεία θα κάνουν τον προγραμματισμό του έργου τους βάσει της προκαθορισμένης στοχοθεσίας και υπό τη συνεχή παρακολούθηση του αρχικού σχεδίου δράσης από τα ΠΕΚΕΣ. (Στο άρθρο 4, παρ. 78 του νόμου αναφέρεται ότι τα ΠΕΚΕΣ «μελετούν συστηματικά τις εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων [...] και προβαίνουν στον κατάλληλο σχεδιασμό και προγραμματισμό του έργου τους») και όχι βάσει του ποιες εκτιμούν οι ίδιοι οι σύλλογοι διδασκόντων ότι είναι οι μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους (Καλημερίδης, 2018β).

στο περιβάλλον του σχολείου (Καββαδίας, 2018). Η υψηλή ιεράρχηση της στην έκθεση του ΟΟΣΑ για την Ελλάδα και η προώθηση της μέσω του Ν.4547/2018 επιβεβαιώνουν πως η αξιολόγηση αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για την αυτονομία της σχολικής μονάδας και τη λειτουργία της στα πρότυπα των επιχειρήσεων (Κάτσικας, 2019).

6.1.7 Ο Νόμος 4692/20

Το 2020 επί κυβέρνησης Νέας Δημοκρατίας και στο τέλος μιας πολύ δύσκολης σχολικής χρονιά που σημαδεύτηκε από την πανδημία Covid-19, τα κλειστά σχολεία και τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω τηλεκπαίδευσης ψηφίζεται ο νόμος 4692/20 («Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις»). Με το συγκεκριμένο νόμο τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε ο Ν.4547/2018 στο ζήτημα της εσωτερικής (αυτοαξιολόγησης) και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (άρθρα 33, 34, 35, 36) και ξεκίνησε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (άρθρο 20) και του εκπαιδευτικού έργου (άρθρο 21) των Πρότυπων και Πειραματικών σχολείων (ΠΠΣ). Το γεγονός της ισχυροποίησης αυτού του τύπου σχολείων γονικής επιλογής τα οποία διαθέτουν κάποιο βαθμό διοικητικής αυτονομίας (π.χ. η Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων – Δ.Ε.Ε.Π.Σ έχει ανάμεσα στις αρμοδιότητες της και την πρόσληψη εκπαιδευτικών¹⁴⁴), χαρακτηρίζονται από την αυξημένη εμπλοκή των γονέων¹⁴⁵ στη σχολική ζωή (Νικολοπούλου, 2020), μπορούν να χρηματοδοτούνται από χορηγούς, εταιρίες και επιχειρηματικούς ομίλους¹⁴⁶ και να αποτελούν πεδία εφαρμογής πολιτικών που βρίσκουν αντίθετα τα εκπαιδευτικά σωματεία (π.χ. αξιολόγηση, απώλεια οργανικής θέσης για τους ήδη υπηρετούντες αν μετατραπεί ένα σχολείο σε ΠΠΣ) (ΟΛΜΕ, 2021α) θα μπορούσε να θεωρηθεί πρόκριμα για την ενίσχυση της σχετικής αυτονομίας υπό ανάλογους όρους και των υπόλοιπων σχολείων γενικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης. Σε σχέση με τα ΠΠΣ¹⁴⁷ και κάνοντας αναφορά στα

¹⁴⁴ Οι οποίοι θα πρέπει να είναι μόνιμα διορισμένοι και να διαθέτουν υψηλά τυπικά προσόντα.

¹⁴⁵ Γονείς που ως επί το πλείστον ανήκουν στην μεσαία τάξη και διαθέτουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης (Νικολοπούλου, 2020:151)

¹⁴⁶ άρθρο 23 παρ. 2 του Νόμου 4692

¹⁴⁷ Τα Πρότυπα έχουν ως στόχο τη διάχυση της αριστείας στο εκπαιδευτικό σύστημα (άρθρο 11) ενώ τα Πειραματικά την υποστήριξη του πειραματισμού και της καινοτομίας (άρθρο 12). Στα Πειραματικά οι μαθητές εισάγονται με κλήρωση ενώ στα Πρότυπα με εξετάσεις (στην Α΄ Γυμνασίου – Α΄ Λυκείου) στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Οι μαθητές διαγωνίζονται σε ερωτήσεις κλειστού τύπου. <https://depps.minedu.gov.gr/?p=12414> (πρόσβαση την 1/3/2024). Η ΟΛΜΕ κατά το παρελθόν είχε ταχθεί υπέρ των Πειραματικών και κατά των Προτύπων (ΟΛΜΕ, 2015).

πρότυπα ο Γρόλλιος (2020) υποστηρίζει πως με τον υπό εξέταση νόμο επιδιώκεται η μεγαλύτερη διαφοροποίηση σχολείων, η εδραίωση της αντίληψης πως οι πιο προνομιούχοι κοινωνικά («άριστοι») μαθητές νομιμοποιούνται να φοιτούν σε καλύτερα σχολεία από αυτά που φοιτούν οι υπόλοιποι και πως προετοιμάζεται το έδαφος για την λειτουργία της μέσης εκπαίδευσης ως εν δυνάμει αγοράς στα χνάρια των σχολείων γονεϊκής επιλογής που συναντάμε στην Αγγλία και τις Η.Π.Α. Στο ίδιο μήκος κύματος και εκπαιδευτικές ομοσπονδίες έκαναν λόγο για την «αριστεία» των Προτύπων (ΟΛΜΕ, 2020α) και για το πλαίσιο λειτουργίας των ΠΠΣ (ΔΟΕ, 2020) που οδηγούν σε μεγαλύτερη διαφοροποίηση στην εκπαίδευση (ΔΟΕ, 2020· ΟΛΜΕ, 2020α).

Παρόλο, λοιπόν που όπως και στον Ν.4547/2018 έτσι και εδώ δεν γίνεται ρητή αναφορά στην έννοια της ΣΑ η κατεύθυνση του νόμου προς αυτό το στόχο είναι πρόδηλη. Σε αυτή την διαπίστωση εξάλλου συνηγορεί το γεγονός ότι η ίδια η Υπουργός Νίκη Κεραμέως είχε δηλώσει στη Βουλή στις 22/7/2019 ότι ένας από τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος της Κυβέρνησης είναι η «μεγαλύτερη ελευθερία και μεγαλύτερη αυτονομία» για τα σχολεία και τα πανεπιστήμια¹⁴⁸.

6.1.8 Ο Νόμος 4823/2021

Το αποτελούμενο από 245 άρθρα πολυνομοσχέδιο «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» που έγινε ο Νόμος 4823/2021 ήρθε ως φυσικό επακόλουθο του Ν.4692/20. Το μαρτυρά άλλωστε και ο τίτλος του που συμπληρώνει αυτόν του Ν.4692/20. Ένα από τα αντικείμενα-στόχους του νόμου (εκτός από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την δημιουργία του πλαισίου εποπτείας και ελέγχου της σχετικής διαδικασίας) είναι και η θέσπιση ενός πλαισίου ενίσχυσης της ΣΑ. Η επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου σύμφωνα πάντα με τον νομοθέτη θα επιτευχτεί μέσα από την 1) «μεγαλύτερη ελευθερία στην οργάνωση της διδασκαλίας» (Μέρος Δ- ΚΕΦ. Α') την 2) «ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή και των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης» (Μέρος Δ- ΚΕΦ. Β') και την 3) «θέσπιση πλαισίου αυξημένης διαφάνειας και λογοδοσίας» (Μέρος Δ- ΚΕΦ. Γ')

Η παραχώρηση μεγαλύτερης ελευθερίας στην οργάνωση της διδασκαλίας συνδέεται με τη δυνατότητα να επιλέγουν οι διδάσκοντες το βιβλίο του μαθήματος

¹⁴⁸<https://www.minedu.gov.gr/news/42342-22-07-19-oi-programmatikes-diloseis-tis-ypourgoy-paideias-kai-thriskevmaton-k-nikis-kerameos> (πρόσβαση την 1/3/2024)

από την λίστα των εγκεκριμένων (άρθρο 85)¹⁴⁹, να επιλέγουν την μορφή της 4μηνιαίας δοκιμασίας αξιολόγησης των μαθητών (άρθρο 86) και να δημιουργούν εκπαιδευτικούς ομίλους¹⁵⁰ μετά το τέλος του ωρολογίου προγράμματος¹⁵¹ (άρθρο 89). Η επιδίωξη αυτή υπονομεύεται από το ότι το δεδομένο αναλυτικό πρόγραμμα και η πίεση να προετοιμαστούν οι μαθητές για τις εθνικές απολυτήριες και προαγωγικές εξετάσεις που πραγματοποιούνται μέσω της Τράπεζας Θεμάτων¹⁵² οδηγεί στη τυποποίηση της διδασκαλίας (στα εξεταζόμενα τουλάχιστον μαθήματα), στην επικράτηση μιας «φροντιστηριακής» λογικής προπαρασκευής των μαθητών για εξετάσεις και εν τέλει στη συρρίκνωση της διδασκαλίας σε ότι είναι εξετάσιμο σε αυτές. Χαρακτηριστικό της αντίληψης περί παιδαγωγικής ελευθερίας/αυτονομίας και ενδυνάμωσης του ρόλου των εκπαιδευτικών που έχουν οι ιθύνοντες του Υπουργείου Παιδείας είναι το συμβάν της κατάρρευσης της Τράπεζας Θεμάτων το διήμερο 29 και 30 Μαΐου 2023. Η ψηφιακή κατάρρευση της τράπεζας στις 29/5/2023 είχε ως αποτέλεσμα να μην πραγματοποιηθούν σε πολλά σχολεία οι εξετάσεις εκείνης της ημέρας και καθώς υπήρχε ο φόβος επανάληψης του προβλήματος (όπως τελικά συνέβη) και την επόμενη μέρα¹⁵³ το λογικό θα ήταν να δοθεί από το υπουργείο η οδηγία στους/στις διδάσκοντες/ουσες να προετοιμάσουν θέματα σε περίπτωση νέου τεχνικού προβλήματος (ΟΛΜΕ, 2023α). Το Υπουργείο όμως προτίμησε να ταλαιπωρήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές και για δεύτερη μέρα παρά να πράξει το αυτονόητο μη θέλοντας προφανώς να τεθεί υπό αμφισβήτηση η Τράπεζα Θεμάτων. Η τυποποιημένη αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων έκφραση της οποίας είναι και η Τράπεζα Θεμάτων εξυπηρετεί τη συγκέντρωση και χρήση συγκρίσιμων δεδομένων για τη στήριξη πολιτικών εσωτερικής (έλεγχος σχολείων και εκπαιδευτικών από κρατικές αρχές) και εξωτερικής (οι επιδόσεις ως κριτήριο της «αξίας» του σχολείου

¹⁴⁹ Η θεσμοθέτηση της ύπαρξης πολλαπλών βιβλίων για κάθε μάθημα κατακρίθηκε ότι πλήττει τον ενιαίο χαρακτήρα του περιεχομένου σπουδών, ότι ενδέχεται να αυξήσει τις μαθητικές ανισότητες (Τουρτούρας, 2021 · ΟΛΜΕ, 2021β) και ότι θα οδηγήσει στην εμπορευματοποίηση της παραγωγής των σχολικών βιβλίων ευνοώντας μεγάλους εκδοτικούς οίκους και ιδιωτικές συγγραφικές ομάδες (Καζαμία, 2021). Η ΟΛΜΕ δήλωσε ότι δεν θα διαφωνούσε στην ύπαρξη βιβλίων ως συμπληρωματικών του βασικού κοινού βιβλίου (ΟΛΜΕ, 2021β).

¹⁵⁰ Ο χρόνος απασχόλησης των εκπαιδευτικών σε αυτούς «δεν προσμετράται στο εργασιακό τους ωράριο, αλλά συνεκτιμάται κατά την ατομική αξιολόγησή τους» (άρθρο 89, παρ.2).

¹⁵¹ ή κατά τις διδακτικές ώρες του ολοήμερου για την Πρωτοβάθμια.

¹⁵² Η Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας καθιερώθηκε με το άρθρο 9 του Ν4692/20.

¹⁵³ Στις 30/5/2023 θα έπρεπε να εκδοθούν και τα αποτελέσματα των απολυτήριων και πτυχιακών εξετάσεων.

και της γονικής επιλογής) λογοδοσίας. Η ύπαρξη μηχανισμών λογοδοσίας όπως έχει σημειωθεί συνιστά προϋπόθεση για την προώθηση της σχολικής αυτονομίας.

Σύμφωνα με την ΟΙΕΛΕ (2022) η εισαγωγή της Τράπεζας Θεμάτων αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης στρατηγικής της κυβέρνησης για την εκπαίδευση που έχει ως στόχους: α) να εμφανίσει ως αναποτελεσματικό και έτσι να απαξιώσει το δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης μέσα από την «πρόκληση μαθησιακής αποτυχίας» και β) να χρησιμοποιήσει τις επιδόσεις των μαθητών για την κατηγοριοποίηση των σχολείων με απώτερο σκοπό την επιλεκτική χρηματοδότηση και τη θεσμοθέτηση της γονικής επιλογής.

Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί υποβαλλόμενοι σε εξοντωτικές αξιολογικές και γραφειοκρατικές διαδικασίες σε βάρος του διδακτικού τους έργου εξουθενώνονται επαγγελματικά (ΔΟΕ, 2021 · ΟΛΜΕ, 2021β) την ίδια ώρα που περιορίζεται και αμφισβητείται ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων ως κυρίαρχου δημοκρατικού οργάνου λήψης αποφάσεων μέσω της - όπως συμβαίνει στα αυτόνομα σχολεία - εκχώρησης υπερεξουσιών στους σχολικούς διευθυντές (ΟΛΜΕ, 2021β). Οι διευθυντές μπορούν να αποφασίζουν αυτόβουλα για μια σειρά από ζητήματα όπως ο ορισμός μεντόρων, υποδιευθυντών και σχολικών συντονιστών εδραιώνοντας έτσι συνθήκες κατακερματισμού της συλλογικότητας των εκπαιδευτικών ενώ αναλαμβάνουν επιπλέον και τον ρόλο του αξιολογητή τους. Είναι απορίας άξιο πως επιτυγχάνεται η ταυτόχρονη ενίσχυση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών όταν οι πρώτοι μπορούν να αποφασίζουν «αμελλητί» π.χ. για τους άξονες αξιολόγησης του σχολείου (άρθρο 97) ή για τις αναθέσεις των μαθημάτων (άρθρο 100) ή όταν στήνεται ένα αυστηρό πλαίσιο ελέγχου-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με άνωθεν επιλεγμένα κριτήρια και ποινές (Τσιλικίδης, 2021).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των αυτόνομων σχολείων όπως είδαμε και στη περίπτωση των charter schools είναι η απίσχναση του συνδικαλισμού. Μια διάσταση του νόμου που θίγει η ΟΛΜΕ (2021β) αφορά στη προσπάθεια παρεμπόδισης όπως τονίζει της συνδικαλιστικής δραστηριότητας μέσω της «ποινικοποίησης» της απεργίας/αποχής από τις δραστηριότητες της αξιολόγησης που έχουν αποφασίσει τα εργατικά σωματεία και οι ομοσπονδίες μιας και η συμμετοχή θα επισύρει την δυσμενή αξιολόγηση των συμμετεχόντων στερώντας τους και το δικαίωμα της μονιμοποίησης.

Παράλληλα με τα άρθρα 98 και 99 (στο πλαίσιο επίσης του ενισχυμένου

ρόλου του διευθυντή) καθιερώνονται: α) η δυνατότητα χρήσης των σχολικών εγκαταστάσεων για εκδηλώσεις και προγράμματα που μπορεί να αποφέρουν έσοδα τα οποία στη συνέχεια αποδίδονται στη σχολική μονάδα και β) η χρηματοδότηση των σχολείων από τρίτους μέσω κληρονομιών, δωρεών, κληροδοσιών και επιχορηγήσεων. Πρόκειται για διαδεδομένες πρακτικές στο πεδίο της ΣΑ που προκαλούν ανησυχίες ότι προοικονομούν την ιδιωτικοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων και την εξάρτηση της χρηματοδότησης των σχολείων από τη δυνατότητα ανεύρεσης χορηγών (Καλημερίδης, 2021) μέσω της θεσμοθέτησης της εμπλοκής του ιδιωτικού τομέα στα δημόσια σχολεία και της δημιουργίας των όρων για την επιχειρηματική λειτουργία τους (ΟΛΜΕ, 2021β). Με διαφορετικά λόγια, αν και η διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων και εκδηλώσεων μπορεί να είναι προς όφελος της εκπαιδευτικής και ευρύτερα της τοπικής κοινότητας είναι πολύ πιθανόν, προκειμένου να εξασφαλιστούν οικονομικοί πόροι, οι εκδηλώσεις αυτές να μην επιλέγονται με αυστηρά παιδαγωγικά, επιστημονικά ή κοινωνικά κριτήρια. Από τη στιγμή δηλαδή που ο βασικός στόχος ενός διευθυντή-μάνατζερ θα είναι η εξασφάλιση ιδιωτικής χρηματοδότησης και «προβολής» για το σχολείο (μιας και έτσι θα αξιολογηθεί και αυτός θετικά την ώρα των κρίσεων) μέσω για παράδειγμα της αξιοποίησης των χώρων του σχολείου για τη διοργάνωση σεμιναρίων επί πληρωμή ή ακόμα και για τη προώθηση εμπορικών προϊόντων (Καζαμία, 2021) δεν μπορεί να αποκλειστεί η εξάρτηση από - τοπικούς ή μη - πολιτικούς, επιχειρηματικούς και οικονομικούς παράγοντες. Η τακτική συνεργασία με αυτούς τους παράγοντες θα επηρεάσει το «προφίλ» της σχολικής μονάδας καθώς και την διοικητική ή ακόμα και την παιδαγωγική λειτουργία της (Τσιλικίδης, 2021).

Επιπρόσθετα με το άρθρο 107¹⁵⁴ (στο πλαίσιο της «αυξημένης διαφάνειας και λογοδοσίας») που αφορά στα Σχολικά Συμβούλια, προβλέπεται ο εξοβελισμός από αυτά των μαθητικών κοινοτήτων¹⁵⁵ και ο περιορισμός της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και των γονιών¹⁵⁶. Στον αντίποδα αυξάνεται η εκπροσώπηση των

¹⁵⁴ το οποίο αναφέρεται στην αντικατάσταση του άρθρου 51 του ν. 1566/1985.

¹⁵⁵ Στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετέχει, ένα εκπρόσωπος της μαθητικής κοινότητας χωρίς όμως δικαίωμα ψήφου.

¹⁵⁶ Μέχρι την ψήφιση του νόμου μέλη του σχολικού συμβουλίου ήταν ο Σύλλογος Διδασκόντων, το Δ.Σ. του Συλλόγου Γονέων και ένας εκπρόσωπος του Δήμου ενώ στην Δευτεροβάθμια συμμετείχαν και τρεις εκπρόσωποι της μαθητικής κοινότητας. Στη νέα του σύνθεση γίνεται επταμελής με μέλη τον Διευθυντή, δύο εκπρόσωπους του Δήμου, τρεις εκπαιδευτικούς και έναν εκπρόσωπο του Συλλόγου Γονέων.

Δήμων γεγονός, που μπορεί να θεωρηθεί δηλωτικό της πρόθεσης να «απαλλαγούν» τα σχολεία από τον κρατικό εναγκαλισμό, ήτοι να μεταβιβαστεί μελλοντικά η χρηματοδότηση και η διαχείριση τους στην Τοπική Αυτοδιοίκηση (ΔΟΕ, 2021· ΟΛΜΕ, 2021β · Καββαδίας, 2022). Δεν είναι τυχαίο ότι ο νόμος 5056/2023 που ψηφίστηκε στις 6/10/2023 προβλέπει (άρθρο 28: «Μεταφορά αρμοδιοτήτων σχολικών επιτροπών και σύσταση πάγιας προκαταβολής στους διευθυντές των σχολικών μονάδων») την κατάργηση από τις 30/6/2024 των Σχολικών Επιτροπών και των Δημοτικών Επιτροπών Παιδείας με την διαχείριση της έτσι και αλλιώς ελλιπούς χρηματοδότησης να περιέρχεται στους Δήμους και στους διευθυντές των σχολείων. Η Ανώτατη Συνομοσπονδία Γονέων Μαθητών Ελλάδας (Α.Σ.Γ.Μ.Ε.) με δελτίο τύπου που εξέδωσε στις 16/10/2023 καταγγέλλει την κυβέρνηση για αυτή την απόφαση τονίζοντας ότι δίνοντας στους διευθυντές «ψίχουλα» σε σχέση με τις ανάγκες των σχολείων τους σπρώχνει στην αναζήτηση χορηγών οδηγώντας τους γονείς να βάζουν «το χέρι βαθιά στην τσέπη» ενώ υποστηρίζει ότι με τους σχεδιασμούς αυτούς θα υπάρχουν σχολεία διαφορετικών ταχυτήτων. Τα «ήδη υποχρηματοδοτούμενα σχολεία θα φτωχύνουν και άλλο» και σταδιακά τα σχολεία θα μετατραπούν σε «αυτόνομες μονάδες με τους γονείς να πασχίζουν να βρουν πόρους [...] ενώ το κράτος θα παριστάνει τον Πόντιο Πιλάτο» (Α.Σ.Γ.Μ.Ε., 2023).¹⁵⁷

6.2 Υποστηρικτές της σχολικής αυτονομίας στον ελλαδικό χώρο

6.2.1 Φορείς της αγοράς: Ο ΣΕΒ και το ΙΟΒΕ

Ο Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών (ΣΕΒ) εκπροσωπεί και προασπίζει τα συμφέροντα των ελληνικών νομικών προσώπων- επιχειρήσεων και βιομηχανιών¹⁵⁸ ενώ το Ίδρυμα Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών (ΙΟΒΕ) όπως αναφέρει στον ιστότοπο¹⁵⁹ του έχει ως σκοπούς να προωθεί την επιστημονική έρευνα για τα προβλήματα της ελληνικής οικονομίας, να παρέχει πληροφόρηση και να διατυπώνει προτάσεις χρήσιμες στη διαμόρφωση πολιτικής. Το ΙΟΒΕ θεωρείται ότι αποτελεί τη δεξαμενή σκέψης (ΟΙΕΛΕ, 2023· Μαυρουδέας, 2020) ή αλλιώς «το ερευνητικό τμήμα του ΣΕΒ» (Πολίτης, 2011:45). Ο Πολίτης (2011:45-46) ωστόσο

¹⁵⁷ <https://shorturl.at/edOFn> (πρόσβαση στις 6/3/2024)

¹⁵⁸ <https://shorturl.at/n3PX1>

¹⁵⁹ <https://iobe.gr/iobe.asp>

από τη σκοπιά του ιδρύματος υποστήριξε ότι ναι μεν ο ΣΕΒ είναι υποστηρικτής του IOBE αλλά οι θέσεις τους δεν ταυτίζονται απαραίτητα.

Οι οργανώσεις αυτές (μαζί με επιτροπές που συγκροτεί η ίδια η πολιτεία, π.χ. «Επιτροπή Πισσαρίδη») έχουν τον ρόλο των «ειδικών» για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης (Ζμας, 2021) που με τις δημοσιεύσεις τους (μελέτες, εκθέσεις, ανακοινώσεις) προετοιμάζουν την κοινή γνώμη και επηρεάζουν/διαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική (Παπαποστόλου, 2017· Ζμας, 2021). Ορισμένα από τα κοινά σημεία των εκπαιδευτικών προτάσεων «ειδικών» όπως το IOBE και ο ΣΕΒ είναι η εκπαιδευτική αποκέντρωση, η αυτονομία των σχολικών μονάδων και η αξιολόγηση.

6.2.1.1 Το Ίδρυμα Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών (IOBE)

6.2.1.1α Η Μελέτη: *«Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση: Συγκριτική Ανάλυση» (2013)*

Σχολική Αυτονομία

Το IOBE συγκρίνοντας την ιδιωτική με τη δημόσια εκπαίδευση υποστηρίζει ότι ένα από τα σημεία που υπερτερεί η πρώτη έναντι της δεύτερης είναι το υψηλότερο επίπεδο αυτονομίας στον καθορισμό του προγράμματος σπουδών και στην κατανομή των πόρων (σελ.9-10).

Σχολική επιλογή και ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων

Η προώθηση του ανταγωνισμού ανάμεσα σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία μέσω της παροχής «κουπονιών» στα ιδιωτικά (ως πρακτική «δημόσιας κάλυψης ιδιωτικών εκπαιδευτικών δαπανών», σελ.79) θα μπορούσε με βάση και τη διεθνή εμπειρία να βελτιώσει τις συνθήκες διδασκαλίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης (σελ.95) και να προωθήσει την καινοτομία (η οποία τονώνεται σε συνθήκες σχολικής αυτονομίας, σελ.68). Επικαλούμενο την εμπειρία της Σουηδίας το IOBE θεωρεί πως η επιλογή σχολείου και ο ανταγωνισμός έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις μαθητικές επιδόσεις (σελ.102).

Λογοδοσία

Η λογοδοσία στη συγκεκριμένη μελέτη συνδέεται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στη συχνότερη αξιολόγηση και στον

εντατικότερο έλεγχο των εκπαιδευτικών ως συγκριτικό πλεονέκτημα των ιδιωτικών έναντι των δημόσιων σχολείων (σελ.70).

Μαθητικές επιδόσεις

Οι επιδόσεις των μαθητών της ιδιωτικής εκπαίδευσης τείνουν όπως αναφέρεται να είναι υψηλότερες από αυτές των μαθητών της δημόσιας. Σημαντικός είναι βέβαια ο ρόλος του κοινωνικοοικονομικού προφίλ των μαθητών¹⁶⁰ και των σχολικών υποδομών (σελ.72). Από τη στιγμή όμως που θα απομονωθεί η επίδραση αυτών των παραγόντων η διαφορά στις επιδόσεις αποδίδεται στα «υψηλότερα επίπεδα αυτονομίας των προγραμμάτων σπουδών και των πόρων των ιδιωτικών σχολείων» (σελ.74) και όπως αναφέρθηκε νωρίτερα στη σχολική επιλογή και στον ανταγωνισμό.

6.2.1.1β Η Μελέτη: *«Κρίση, δημογραφικές μεταβολές και επιπτώσεις στην εκπαίδευση» (2018)*

Σχολική Αυτονομία

Στην μελέτη αυτή εξετάζονται οι επιπτώσεις της οικονομικής και της συνακόλουθης δημογραφικής (μείωση των γεννήσεων από το 2010 και έπειτα) κρίσης στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Στα μέτρα πολιτικής που προτείνονται για την αντιμετώπιση της «διπλής πρόκλησης» (βελτίωση αποτελεσματικότητας - απόδοσης των εκπαιδευτικών δαπανών και συρρίκνωση του εκπαιδευτικού συστήματος λόγω του δημογραφικού) συναντάμε την «αυτονομία και ευελιξία των σχολικών μονάδων» προκειμένου να προσαρμόσουν το σχολικό τους πρόγραμμα στις «τοπικές συνθήκες» και να οικοδομήσουν έτσι την ιδιαίτερη ταυτότητα τους (σελ. 272). Προς την κατεύθυνση της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης προτείνεται επίσης η ανάθεση της διαχείρισης του εκπαιδευτικού προσωπικού στις περιφέρειες και τους μεγάλους δήμους (σελ. 270). Ως έμμεση αναφορά στην έννοια της ΣΑ (από τη σκοπιά της διαφοροποίησης των σχολικών μονάδων) μπορούμε να σημειώσουμε την πρόταση (υλοποιήθηκε με το άρθρο 17 του Ν.4763/2020) για ίδρυση «πρότυπων επαγγελματικών σχολείων» (σελ. 271).

¹⁶⁰ Σε έρευνα του 2023 σχετικά με τη «Διαγενεακή Κινητικότητα στην Εκπαίδευση» επανεπιβεβαιώνεται ότι οι επιδόσεις των μαθητών στην PISA εξαρτώνται από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο (IOBE, 2023:21, 40).

Τοπική κοινωνία

Για την αντιμετώπιση μελλοντικών εκπαιδευτικών προκλήσεων προτείνεται η αύξηση της συμμετοχής, στο πλαίσιο μιας μακροπρόθεσμης εκπαιδευτικής στρατηγικής, «της τοπικής αυτοδιοίκησης, των κοινωνικών εταίρων και της κοινωνίας των πολιτών (π.χ. σύλλογοι γονέων)» (σελ. 270).

Λογοδοσία

Γίνεται λόγος για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και του πειθαρχικού ελέγχου (και προσλήψεων) του εκπαιδευτικού προσωπικού από ανεξάρτητες κρατικές αρχές (Α.Σ.Ε.Π., Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) (σελ. 270).

Μαθητικές επιδόσεις

Δεν υπάρχει αναφορά συσχέτισης των επιδόσεων με τον βαθμό αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Διαπιστώνεται μόνο ότι η μείωση της αναλογίας εκπαιδευτικών/ μαθητών (που σημειώθηκε πριν την κρίση) δεν οδήγησε σε βελτίωση των επιδόσεων στον διαγωνισμό PISA (σελ. 18).

6.2.1.1γ Η Μελέτη: «*Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Κρίση και εξέλιξη της δημόσιας και ιδιωτικής δαπάνης*» (2019)

Σχολική Αυτονομία- Τοπική κοινωνία

Η αποκέντρωση της εκπαίδευσης προβάλλεται ως αναγκαία για τη σύνδεση «της χρηματοδότησης με την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων για το εκπαιδευτικό σύστημα και τις επιμέρους μονάδες του» (σελ. 103-104). Για το ζήτημα της χρηματοδότησης και διαχείρισης των εκπαιδευτικών δαπανών γίνεται λόγος για τον περιορισμένο ρόλο των τοπικών αρχών σε σύγκριση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες (σελ. 99-100).

Μαθητικές επιδόσεις

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείται παράγοντας που έχει αρνητικές επιπτώσεις στις μαθητικές επιδόσεις (σελ. 104).

6.2.1.1δ Η Μελέτη: «*Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα*» (2021)

Σχολική Αυτονομία

Αντικείμενο της συγκεκριμένης μελέτης ήταν η «μετά-ανάλυση μελετών της αποτελεσματικότητας και ανταποδοτικότητας της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) στην Ελλάδα» (σελ.13). Επαναλαμβάνονται και εδώ οι προτάσεις (οι οποίες «νομιμοποιούνται» ως διεθνείς καλές πρακτικές) για αποκέντρωση και για μεταβίβαση αρμοδιοτήτων στις σχολικές και επαγγελματικές μονάδες και στο εκπαιδευτικό τους προσωπικό έτσι ώστε να αποκτήσουν αυτονομία και ευελιξία και να λειτουργούν «ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες» (σελ. 109). Προτείνεται φυσικά και η μεταβίβαση αρμοδιοτήτων στην τοπική αυτοδιοίκηση (σελ. 109).

Τοπική κοινωνία

Κρίνεται επιθυμητή η συμμετοχή τοπικών φορέων, αρχών και επιχειρήσεων στο σχεδιασμό και στη διαμόρφωση των επαγγελματικών προγραμμάτων σπουδών και γενικά θεωρείται κομβικός ο ρόλος των κοινωνικών εταιρών «σε όλα τα επίπεδα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης» (σελ. 109).

Λογοδοσία

Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εσωτερική («δία αξιολόγηση») όπως και στην εξωτερική αξιολόγηση («από κεντρικό ανεξάρτητο φορέα»). Τονίζεται ότι πρέπει να είναι συνεχής και να στηρίζεται τόσο στα αποτελέσματα-εκροές (π.χ. επιδόσεις των μαθητών) όσο και στις εισροές (π.χ. προγενέστερες επιδόσεις των μαθητών, ειδικές συνθήκες κάθε εκπαιδευτικής μονάδας). Παράλληλα κρίνεται και «εξαιρετικά σημαίνουσα» η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (σελ. 110)¹⁶¹.

6.2.1.2 Ο Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών (ΣΕΒ).

6.2.1.2α Η έκθεση: *«Η έξοδος από την κρίση ξεκινάει από τα θρανία»*. (2017)

Σχολική Αυτονομία

Στη συγκεκριμένη «ειδική έκθεση» (special report) η οποία καταλήγει σε 12 προτάσεις πολιτικής παρουσιάζονται με ευκρίνεια οι επιθυμητές από τον κόσμο των μεγάλων επιχειρήσεων μεταρρυθμίσεις του ελληνικού συστήματος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ανάμεσα σε αυτές η ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων έχει δεσπόζουσα θέση (πρώτη στη λίστα των προτάσεων, σελ.13). Σύμφωνα με τους

¹⁶¹ Στην μελέτη του για «Διαγενεακή Κινητικότητα» το IOBE (2023:43) προτείνει οι μηχανισμοί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών να συνοδεύονται και από παροχή κινήτρων.

συντάκτες της έκθεσης οι παθογένειες του ελληνικού σχολείου δεν αντιμετωπίστηκαν στα χρόνια της κρίσης παρά τις οποίες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Η «φωτεινή εξαίρεση» είναι τα πρότυπα σχολεία (σελ.1) ενώ ως «σημαντικότερη πρόκληση» θεωρείται η αποκέντρωση από την «ασφυχτική» διοίκηση και από τον «ασφυχτικό κεντρικό σχεδιασμό» (σελ.9) του Υπουργείου και η ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων. Η αυτονομία θα εδραιωθεί και θα οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα μέσα από τις κατάλληλες δομές διοίκησης και αξιολόγησης. Γίνεται επίσης χρήση του συγκριτικού επιχειρήματος καθώς τονίζεται ότι τα ιδιωτικά σχολεία αν και με «ελάχιστους βαθμούς ελευθερίας» πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα από τα δημόσια (σελ.1). Απουσιάζει όμως κάποια αναφορά στο διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Η αυτονομία δεν πρέπει να περιορίζεται στην παιδαγωγική διάσταση («διαμόρφωση εκπαιδευτικού προγράμματος») αλλά να επεκτείνεται και στην οικονομική («διαχείριση του προϋπολογισμού»). Σε σχέση με την οικονομική διάσταση συγκρίνεται το ποσοστό ευθύνης των διευθυντών και των δασκάλων ως προς την κατανομή των πόρων σε σχέση με την Φινλανδία και χώρες του ΟΟΣΑ (8% στην Ελλάδα έναντι 47,8% και 41,5% αντίστοιχα, σελ. 6:Δ10). Ας σημειωθεί επίσης πως η συγκεντρωτική δομή και η «οργανωτική ανεπάρκεια» του ελληνικού συστήματος ενοχοποιούνται και για τις «λίγες ώρες διδασκαλίας ανά δάσκαλο» (σελ.7). Τέλος, τα αυτόνομα σχολεία των αυξημένων αρμοδιοτήτων κρίνεται αναγκαίο να διοικούνται από διευθυντές με διοικητικές ικανότητες (σελ.13).

Σχολική επιλογή και ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων

Προτείνεται η αναγνώριση του δικαιώματος της γονεϊκής επιλογής σχολείου μέσω της «αντικατάστασης του άρθρου 16 του Συντάγματος με το άρθρο 14 του χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων¹⁶²» (σελ. 13) ενώ παράλληλα προβάλλεται η λειτουργία των ιδιωτικών (και των προτύπων) σχολείων ως παραδειγματική για τα δημόσια (σελ. 9-10). Σε αυτά πρέπει να προστεθεί και η πρόταση για δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (τόσο για τα δημόσια όσο και για τα ιδιωτικά σχολεία) για λόγους διαφάνειας και πληροφόρησης των ενδιαφερομένων. Οι

¹⁶² Η παράγραφος 3 του άρθρου 14 αναφέρεται στο «δικαίωμα των γονέων να εξασφαλίζουν την εκπαίδευση και τη μόρφωση των τέκνων τους σύμφωνα με τις θρησκευτικές, φιλοσοφικές και παιδαγωγικές πεποιθήσεις τους» <https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/nomothesia/hartisthd/arthro-14-hartis-ton-themeliodon-dikaiomataton-tis> (πρόσβαση στις 18/3/2024)

προτάσεις για σχολική επιλογή και για ταυτόχρονη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων των σχολείων είναι ουσιαστικά πρόταση για αγοραιοποίηση της λειτουργίας του συστήματος μέσης εκπαίδευσης.

Τοπική κοινωνία

Χρησιμοποιείται το παράδειγμα της Φινλανδίας για να δικαιολογηθεί το αίτημα για αμεσότερη συμμετοχή των εκπροσώπων της τοπικής αυτοδιοίκησης στη διοίκηση των σχολείων και για την εμπλοκή των δήμων στη χρηματοδότηση και λειτουργία τους (σελ.10). Η πρόταση πολιτικής (4^η θέση στη λίστα) είναι να αυξηθεί η εμπλοκή των τοπικών αρχών και να περιλαμβάνει ευθύνες χρηματοδότησης και εποπτείας (σελ.13).

Λογοδοσία

Γίνεται ξεκάθαρα λόγος για αυξημένη αυτονομία με λογοδοσία καθώς προτείνεται η καθιέρωση εθνικών στόχων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων σε συνδυασμό με τον αυξημένο έλεγχο των διοικήσεων των σχολείων. Οι μεγαλύτεροι βαθμοί διαχειριστικής ελευθερίας σημαίνουν «λογοδοσία και επαρκή διαφάνεια» (σελ. 13). Η λογοδοσία σε ότι έχει να κάνει με τους εκπαιδευτικούς συνδέεται και με τα αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA. Μέσω αυτών των αποτελεσμάτων το κράτος έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των «πολλών¹⁶³ ανθρωπίνων πόρων» του εκπαιδευτικού συστήματος (σελ.6). Επιπλέον, οι μηχανισμοί αξιολόγησης πρέπει «σε ακραίες περιπτώσεις» να οδηγούν στην απομάκρυνση των ανεπαρκών δασκάλων μιας και η διατήρησή τους «καταστρέφει το μέλλον των παιδιών» (σελ. 11).

Μαθητικές επιδόσεις

Η βασική ιδέα που διατρέχει την έκθεση είναι ότι η απεμπλοκή από τον κεντρικό σχεδιασμό οδηγεί «άμεσα σε ορατά καλύτερα αποτελέσματα» (σελ.9). Εξ ου και οι έπαινοι πρωτίστως για τα ιδιωτικά αλλά και τα για τα πρότυπα δημόσια σχολεία. Παράλληλα, η εποπτεία, η αξιολόγηση και η συνακόλουθη δημοσιοποίηση των μαθητικών αποτελεσμάτων της σχολικής μονάδας συνδέονται με τις επιδόσεις αφού (σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ) τα σχολεία που δημοσιοποιούν τα αποτελέσματα των μαθητών τους είναι και αυτά στα οποία καταγράφονται οι καλύτερες επιδόσεις

¹⁶³ Ο ΣΕΒ θεωρεί ότι η χώρα έχει «υπερεπάρκεια» εκπαιδευτικών (σελ.6).

(σελ.10). Η αυτονομία και οι μηχανισμοί εποπτείας θα διασφαλίσουν την επίτευξη όχι μόνο ακαδημαϊκών αλλά και οικονομικών στόχων. Οι στόχοι αυτοί πρέπει να θέτονται και να γίνονται αντικείμενο συμφωνίας «με όσους χρηματοδοτούν το δημόσιο σχολείο» (σελ.10).

6.2.1.2β Η έκθεση: *«Σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας: το παράδειγμα της Ισπανίας στοίχημα και για την Ελλάδα» (2017)*

Σχολική Αυτονομία - Λογοδοσία

Στην έκθεση αυτή παρουσιάζονται μεταξύ άλλων «οι τολμηρές προτάσεις» των ισπανών επιχειρηματιών, οι οποίες θα πρέπει να αποτελέσουν παράδειγμα για την Ελλάδα. Πληροφορούμαστε λοιπόν ότι, στο χώρο της εκπαίδευσης, ζητούν σχολική αυτονομία, να μην είναι η εκπαίδευση πεδίο ιδεολογικών αντιπαραθέσεων, να υπάρχει συνεχής εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση σε κάθε επίπεδο, να υπάρχουν ενισχυμένοι μηχανισμοί επιλογής εκπαιδευτικών και διασύνδεση της αξιολόγησης με την αμοιβή και τη δυνατότητα προαγωγής (σελ 7-8). Θεμελιώδη προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης που απαιτούν μέτρα ανάλογα με αυτά που προτείνουν οι ισπανοί επιχειρηματίες είναι σύμφωνα με την έκθεση ο χαμηλός βαθμός αυτονομίας (τόσο για τα σχολεία όσο και για τα πανεπιστήμια) και οι «χαμηλές υποχρεώσεις λογοδοσίας» (σελ. 8). Η διασύνδεση των σχολείων (και των πανεπιστημίων) με την αγορά εργασίας επιβάλλει την εκχώρηση αυξημένης αυτονομίας και την εντατική τους αξιολόγηση (σελ. 3).

Μαθητικές επιδόσεις

Ο εκπαιδευτικός συγκεντρωτισμός και η απουσία αξιολόγησης θεωρούνται παράγοντες που συνδέονται με χαμηλές επιδόσεις (σελ.8). Η «υστέρηση επιδόσεων» στους διαγωνισμούς PISA μαζί με την απουσία σύνδεσης εκπαιδευτικού συστήματος και αγοράς εργασίας καταγράφονται επίσης ως δομικά προβλήματα (σελ.3).

6.2.1.2γ Η έκθεση: *«Μεταρρύθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Κλειδί για ένα νέο παραγωγικό πρότυπο με καλύτερες και περισσότερες δουλειές για τους νέους» (2020)*

Στη συγκεκριμένη έκθεση δίνεται έμφαση στη σημασία που έχει η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση αλλά και η εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα στην

προώθηση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας (σελ. 23) και προτείνεται η «ριζική μεταρρύθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (EEK) (σελ.2) έτσι ώστε να γίνει αποτελεσματική «εκπαιδευτική διαδρομή προς την αγορά εργασίας» (σελ. 10)

Σχολική Αυτονομία – Τοπική κοινωνία (παράγοντες της αγοράς).

Η αναδιάρθρωση που επιθυμεί ο ΣΕΒ περιλαμβάνει και την αλλαγή του συστήματος διακυβέρνησης της EEK (στην αρχική EEK ανήκουν και τα ΕΠΑΛ). Γίνεται για άλλη μια φορά λόγος για τον συγκεντρωτισμό και την γραφειοκρατία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εν αντιθέσει με τις διεθνείς τάσεις για αποκέντρωση και διοικητική αυτονομία (σελ.11). Προτείνει συνένωση εκπαιδευτικών δομών σε μία ενιαία δομή του Υπουργείου Παιδείας για την εξασφάλιση καλύτερου συντονισμού όσων εμπλέκονται στην EEK (σελ. 12) με παράλληλη αποκέντρωση της διοίκησης της και τη συμμετοχή επιχειρήσεων στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων της. Θεωρείται επίσης αναγκαία η συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων «σε όλα τα επίπεδα διακυβέρνησης» (σελ. 12). Η ενισχυμένη αυτονομία θα οδηγήσει στην «καλύτερη ανταπόκριση στις τοπικές ανάγκες» και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (σελ. 16). Δηλώνεται απερίφραστα ότι ο στόχος είναι η «σταδιακή μετατόπιση της ευθύνης για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης από το Κράτος στην εκπαιδευτική μονάδα και το προσωπικό της» (σελ. 16).

Λογοδοσία

Η λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων χωρίς ουσιαστική αυτονομία συνεπάγεται τον περιορισμό της ευθύνης και της λογοδοσίας τους (απέναντι σε μαθητές, γονείς και το σύνολο της κοινωνίας) για τα αποτελέσματα που επιτυγχάνουν (σελ. 15). Η ενίσχυση της αυτονομίας πρέπει να βασίζεται σε έναν αποτελεσματικό ελεγκτικό μηχανισμό (σελ. 16), με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να εκλαμβάνεται ως μέσο διασφάλισης της επαγγελματικής τους επάρκειας (σελ.21).

6.2.1.2δ Η έκθεση: «Παιδεία STEM για καινοτομία και ευημερία» (2021)

Σχολική Αυτονομία – Λογοδοσία

Στη συγκεκριμένη έκθεση η οποία περιστρέφεται γύρω από την αναγκαιότητα για ένα νέο «παιδαγωγικό μοντέλο» (βασισμένο στην επιστήμη, την τεχνολογία, την μηχανική και τα μαθηματικά -STEM) που θα υπηρετεί τις ανάγκες του διεθνούς

οικονομικού ανταγωνισμού και του νέου καταμερισμού εργασίας της ψηφιακής οικονομίας, η έννοια της σχολικής αυτονομίας κατέχει περίοπτη θέση. Ο ΣΕΒ προτείνει να κατοχυρωθεί θεσμικά η ουσιαστική (κυρίως στην παιδαγωγική της διάσταση) αυτονομία του σχολείου (σελ. 24). Όπως όμως αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Είναι αυτονόητο ότι η αυτονομία του σχολείου θα πρέπει να συνοδεύεται από αποτελεσματικό πλαίσιο ελέγχου και λογοδοσίας» (σελ. 24). Με βάση και τις προηγούμενες δημοσιεύσεις είναι ξεκάθαρο ότι η αυτονομία και η αξιολόγηση αποτελούν βασικές προτεραιότητες για τον ΣΕΒ. Μια από τις προτάσεις που διατυπώνονται είναι και η εισαγωγή στις διαδικασίες αξιολόγησης σχολείων και εκπαιδευτικών ενός «δείκτη προώθησης STEM ή/και συνεργασίας με το εξωσχολικό περιβάλλον» (σελ.24).

Μαθητικές επιδόσεις

Το κεντρικά ελεγχόμενο εκπαιδευτικό σύστημα, η γραφειοκρατική διακυβέρνηση, το «εσωστρεφές σχολικό περιβάλλον», και τα συντηρητικά αναλυτικά προγράμματα σε συνδυασμό με τις «αδυναμίες του συστήματος αξιολόγησης μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων» (σελ.21) συνθέτουν σύμφωνα με τον ΣΕΒ την εικόνα της αναποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αναποτελεσματικότητα αντικατοπτρίζεται σύμφωνα με την έκθεση στις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών στον διαγωνισμό PISA (σελ.20).

Τοπική κοινωνία (παράγοντες της αγοράς).

Στο πλαίσιο του επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τον οποίο θα δίνεται έμφαση στα «επαγγέλματα STEM» εκφράζεται η επιθυμία για στενότερη διασύνδεση του σχολείου με το εξωτερικό και κυρίως με το τοπικό περιβάλλον (σελ.25). Η εκπαίδευση STEM όμως απαιτεί υποδομές και υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Ο ΣΕΒ επειδή αναγνωρίζει ότι τα δημόσια σχολεία δεν διαθέτουν τέτοιες οικονομικές δυνατότητες προτείνει τη δικτύωση των σχολικών μονάδων και την παρακίνηση της τοπικής κοινότητας να συνδράμει οικονομικά (σελ. 9). Παράλληλα στις προτάσεις που απευθύνονται στον επιχειρηματικό κόσμο αναφορικά με τον ρόλο που πρέπει να διαδραματίσει για την ενίσχυση της «STEM κουλτούρας» περιλαμβάνονται η διοργάνωση μαθητικών διαγωνισμών και η δωρεά εξοπλισμού στα σχολεία (σελ. 26).

Μέσα από αυτές τις δράσεις οι επιχειρήσεις θα μπορέσουν να ενδυναμώσουν και το κοινωνικό τους προφίλ (σελ. 26).

Ο ΣΕΒ στη συγκεκριμένη έκθεση επικαλούμενος μια πραγματική ανάγκη όπως είναι η εισαγωγή μαθημάτων τεχνολογίας και μηχανικής επιδιώκει να προωθήσει και να νομιμοποιήσει τις πάγιες θέσεις του περί σχολικής αυτονομίας, αξιολόγησης και ανοίγματος των σχολείων στις επιχειρήσεις. Τα δε προγράμματα σπουδών θα πρέπει να είναι προσανατολισμένα στις χρηστικές δεξιότητες που ζητάει η αγορά εργασίας αντί να αποσκοπούν στη σφαιρική/εγκύκλια μόρφωση, στην κριτική σκέψη και στην αυτοανάπτυξη των μαθητών.

6.2.2. Το Κέντρο Φιλελεύθερων Μελετών (ΚΕΦΙΜ)

Το ΚΕΦΙΜ καταθέτει ως όραμα του το να γίνει η Ελλάδα «πρότυπο οικονομικής και κοινωνικής ελευθερίας» και δηλώνει ως σκοπό του «να αυξήσει την επιρροή των φιλελεύθερων προτάσεων και ιδεών στον δημόσιο διάλογο και την πολιτική»¹⁶⁴. Το ΚΕΦΙΜ ως «δεξαμενή σκέψης» στην υπηρεσία του εγχώριου νεοφιλελευθερισμού δημοσιεύει μελέτες, προτάσεις και διοργανώνει εκδηλώσεις για θέματα Παιδείας. Ενδεικτικά ως αναφέρουμε την εκδήλωση «Η Επίδραση της Εκπαίδευσης στην Οικονομική Ανάπτυξη» που πραγματοποιήθηκε στον Πειραιά στις 16/4/2019, λίγο πριν τις εθνικές εκλογές του Ιουλίου. Ομιλητές στην εκδήλωση ήταν ο Τάσος Αβραντίνης¹⁶⁵, υποψήφιος με την Νέα Δημοκρατία στην Α΄ Πειραιά και μέλος του ΔΣ του ΚΕΦΙΜ¹⁶⁶ και ο αντιπρόεδρος και βουλευτής της ΝΔ Άδωνις Γεωργιάδης. Λίγες μέρες νωρίτερα (στις 11 και 12 Απριλίου 2019) το ΚΕΦΙΜ παρουσίασε στο Μέγαρο της Παλιάς Βουλής ένα σύνολο «μεταρρυθμιστικών προτάσεων» με την ονομασία «Ελλάδα 2021 – Ατζέντα για την ελευθερία και την ευημερία». Στη εκδήλωση απηύθυναν χαιρετισμό ο έτερος αντιπρόεδρος της Ν.Δ Κωστής Χατζηδάκης και η πρώην Υπουργός Παιδείας Άννα Διαμαντοπούλου. Στην τοποθέτηση της η τότε Υπεύθυνη του Τομέα Παιδείας της ΝΔ και μετέπειτα Υπουργός Νίκη Κεραμέως ισχυρίστηκε ότι η ελληνική κοινωνία θα

¹⁶⁴ <https://kefim.org/schetika-me-emas/> (πρόσβαση στις 21/3/2024)

¹⁶⁵ Και συγγραφέας όπως αναφέρθηκε του βιβλίου «Εκπαίδευση: Ελεύθερη επιλογή ή μια γάτα που γαβγίζει». Στην παρουσίαση του βιβλίου ο Κυριάκος Μητσοτάκης είχε ταχθεί υπέρ των Ιδιωτικών Πανεπιστημίων και υπέρ της απελευθέρωσης των σχολείων από «τον ασφυκτικό κρατικό έλεγχο». <https://www.tanea.gr/2016/09/13/politics/yper-twn-idiwtikwn-panepistimiwn-taxthike-o-kyriakos-mitsotakis/>

¹⁶⁶ <https://kefim.org/members/> (πρόσβαση στις 21/3/2024)

στηρίζει τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ότι οι εκπαιδευτικοί «ζητούν πλέον την αξιολόγηση» καθώς και ότι μελέτες όπως η συγκεκριμένη είναι σημαντικές γιατί «αναδεικνύουν την αναγκαιότητα των αλλαγών». Ο μετέπειτα πρωθυπουργός Κυριάκος Μητσοτάκης κλείνοντας τις εργασίες της διημερίδας ανέφερε ότι οι προτάσεις του ΚΕΦΙΜ θα εξεταστούν «για τον προγραμματικό σχεδιασμό της ΝΔ».¹⁶⁷

Σε ότι έχει να κάνει με την Παιδεία οι προτάσεις του ΚΕΦΙΜ παρουσιάστηκαν σε ένα κείμενο 25 σελίδων (οι πρώτες 14 έχουν ως αντικείμενο την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση) το οποίο παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα.

6.2.2.1 «Εκπαίδευση: Από τον κρατικό έλεγχο, στη δημιουργία ελευθερίας» (2019)

Στην εισαγωγή του κειμένου προτάσεων (ΚΕΦΙΜ, 2019:4) γίνεται λόγος για το υπερσυγκεντρωτικό, χαμηλής αποτελεσματικότητας ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο αντί να ενδιαφέρεται για τα αποτελέσματα επικεντρώνεται στις διαδικασίες, χαρακτηρίζεται από την απουσία μηχανισμών λογοδοσίας και αξιολόγησης με συνέπεια να βρίσκεται σε απόσταση από τις διεθνείς εξελίξεις και τις βέλτιστες πρακτικές.

Σχολική Αυτονομία

Στην εκπαιδευτική του πρόταση το ΚΕΦΙΜ (όπ.π:11) έχει ως βασική αρχή την ενίσχυση της αυτονομίας (εκπαιδευτικής, διοικητικής και οικονομικής) των σχολικών μονάδων. Στην εκπαιδευτική διάσταση της αυτονομίας τα προτεινόμενα μέτρα αφορούν την παροχή στις σχολικές μονάδες δυνατοτήτων να διαμορφώνουν μέρος του αναλυτικού τους προγράμματος (παρέκλιση σε ποσοστό 20% σε σχέση με το ισχύον εθνικό πρόγραμμα), να επιλέγουν διδακτικά εγχειρίδια¹⁶⁸ και να εφαρμόζουν ειδικές μεθόδους τόσο στο παιδαγωγικό όσο και στο κομμάτι της αξιολόγησης των μαθητών. Η διοικητική αυτονομία γίνεται αντιληπτή ως η δυνατότητα να αποφασίζει η διεύθυνση και ο σύλλογος διδασκόντων για επιμορφώσεις, συνεργασίες και συμμετοχές σε δράσεις. Η οικονομική, τέλος συνίσταται στη δυνατότητα αυτοτελούς διαχείρισης των πόρων, εύρεσης δωρεών και

¹⁶⁷ <https://kefim.org/paroyyasi-ton-metarrythmistikon-protaseon-toy-kefim-ellada-2021-atzenta-gia-tin-eleytheria-kai-tin-eyimeria/> (πρόσβαση στις 21/3/2024)

¹⁶⁸ Υλοποιήθηκε όπως έχει προαναφερθεί με το άρθρο 85 του Νόμου 4823/2021

χορηγιών και πραγματοποίησης των δαπανών που είναι απαραίτητες για τη σχολική μονάδα. Γίνεται λόγος επίσης για την ανάγκη «ενίσχυσης των πρότυπων και πειραματικών σχολείων» έτσι ώστε να ενισχυθεί η αριστεία και να εισαχθούν καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές (οπ. π:9).

Επιδόσεις

Η σχολική αυτονομία εκτιμάται ότι θα βελτιώσει τα αποτελέσματα των μαθητών στις εξετάσεις PISA. Το ίδιο αναμένεται να επιτευχθεί και μέσω της καθιέρωσης «εθνικών εκπαιδευτικών προτύπων ανά μάθημα και τάξη» (οπ.π:12). Τα πρότυπα αυτά όπως αναφέρεται αποτελούν βασικό εργαλείο ελέγχου των μαθητικών επιδόσεων των αυτόνομων σχολικών μονάδων. Μάλιστα, οι συντάκτες του κειμένου¹⁶⁹ παραπέμποντας σε ερευνητικό μοντέλο των Wöbmann et. al. (2007 όπως αναφ. στο ΚΕΦΙΜ, 2019:12) εκτιμούν και πόσες θέσεις ακριβώς θα ανέβει η χώρα - στο κάθε εξεταζόμενο μάθημα χωριστά - στην κατάταξη του διαγωνισμού PISA.

Σχολική Επιλογή – Ανταγωνισμός - Λογοδοσία

Η δεύτερη κατά σειρά βασική αρχή της υπό εξέταση πρότασης του ΚΕΦΙΜ είναι η χρησιμοποίηση μηχανισμών επιλογής και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων ως εργαλείων για την «ενίσχυση της κοινωνικής λογοδοσίας» (οπ.π:5). Προτείνεται η απελευθέρωση των εγγραφών και η ελαστικοποίηση του κριτηρίου της εγγύτητας του σχολείου με τη μόνιμη κατοικία των μαθητών/τριών. Μετά από γονεϊκό αίτημα κάθε μαθητής θα μπορεί να εγγραφεί «σε δημόσια σχολική μονάδα διαφορετική από εκείνη της περιφέρειας στην οποία διαμένει» (οπ.π:7). Συγκεκριμένα σε κάθε σχολείο το 15% των θέσεων θα προορίζεται για μαθητές που δεν είναι κάτοικοι της περιφέρειας του σχολείου. Θα υπάρχει χρονική προτεραιότητα για τις συγκεκριμένες εγγραφές ενώ δεν θα απαιτείται επανεγγραφή για αυτή την κατηγορία των μαθητών που ήδη φοιτούν στο σχολείο. Εκτιμάται πως (με βάση την εμπειρία χωρών-μελών του ΟΟΣΑ στην οποία γίνεται επίκληση) η σχολική επιλογή θα οδηγήσει σε βελτιωμένες μαθητικές επιδόσεις στον διαγωνισμό PISA. Η ενίσχυση της σχολικής επιλογής και του ανταγωνισμού θα εξυπηρετηθεί, πάντα με βάση τις προτάσεις του ΚΕΦΙΜ, και δια μέσου της επιδότησης διδασκτρών των ιδιωτικών σχολείων. Η επιδότηση θα κυμαίνεται από 1000 έως 4000 ευρώ ανάλογα με το ετήσιο

¹⁶⁹ Ως κύριος ερευνητής υπογράφει ο Κώστας Δημόπουλος, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

εισόδημα της οικογένειας (με ανώτατο οικογενειακό εισόδημα τις 40.000 ευρώ) και θα «καταβάλλεται απευθείας στο ιδιωτικό σχολείο»¹⁷⁰ (οπ.π:8).

Τοπική κοινωνία

Η σύνδεση τοπικής κοινωνίας και σχολείου που εντοπίζεται στην μελέτη έχει να κάνει μόνο με την πρόταση να χορηγείται το ποσό της δημόσιας χρηματοδότησης στους Δήμους. Τα χρήματα που θα λαμβάνει κάθε Δήμος θα προκύπτουν από έναν αλγόριθμο στον οποίο θα συνυπολογίζονται: ο αριθμός των μαθητών, η «εθνική μονάδα κόστους ανά μαθητή» και η ανά Δήμο αποκλίσεις (που μπορεί να οφείλονται σε γεωγραφικούς ή κοινωνικούς παράγοντες) (οπ.π:13).

6.2.2.2. Πρόταση Νόμου για την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (2017)

Στην εισηγητική έκθεση της πρότασης Νόμου που δημοσιεύτηκε με την υποστήριξη του ΚΕΦΙΜ¹⁷¹ γίνεται αρχικά αναφορά στον διαχρονικά συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και στη συνέχεια αναγνωρίζονται τα δειλά βήματα προς την εκπαιδευτική αποκέντρωση που στηρίχθηκαν στις προτάσεις του ΟΟΣΑ το 2011 (προτάσεις για ποιότητα, αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, λογοδοσία) και συνεχίστηκαν σε επίπεδο διακηρύξεων και νομοθετικών παρεμβάσεων μέχρι και το 2015 με τη σχολική αυτονομία να έχει αποτελέσει διακηρυγμένο στόχο της Πολιτείας (ΚΕΦΙΜ- ELF, 2017:15-16). Εισήχθη μάλιστα η ΣΑ και «ως δέσμευση της ελληνικής πολιτείας στο Μνημόνιο του 2015» (οπ.π:16). Ως θετικές εξελίξεις των προηγούμενων ετών μνημονεύονται ο ν. 3848/2010 και η πολιτική για το «Νέο Σχολείο» που έφεραν αλλαγές όπως η ανάπτυξη νέων ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η βασική προσπάθεια αντιμετώπισης του συγκεντρωτισμού και της «αύξησης της ελευθερίας επιλογής» κατά το παρελθόν, σύμφωνα με τους συντάκτες της πρότασης, εντοπίζεται στον θεσμό των Πρότυπων και Πειραματικών σχολείων και αποτυπώνεται νομοθετικά στα «άρθρα 36-52 του Ν.

¹⁷⁰ Στο πλαίσιο της επιλογής εισάγεται και ο θεσμός της κατ' οίκον εκπαίδευσης. Στη περίπτωση αυτή τα χρήματα της επιδότησης θα καταβάλλονται στους γονείς.

¹⁷¹ Πρόκειται για συλλογικό έργο που δημοσιεύτηκε από το Ευρωπαϊκό Φιλελεύθερο Φόρουμ (European Liberal Forum- ELF) με την υποστήριξη του ΚΕΦΙΜ. Υπογράφεται και από το «Friedrich Naumann Foundation for Freedom». Χρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο.

3966/2011» (και στις μετέπειτα τροποποιήσεις τους) που ρυθμίζουν τη λειτουργία τους (όπ.π:76).

Παρά τα βήματα αυτά όμως ο συγκεντρωτισμός και η ομοιομορφία εξακολουθούν να χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για μια πραγματικότητα που η συγκεκριμένη πρόταση νόμου θέλει να αλλάξει, να υλοποιήσει παράλληλα τη μνημονιακή δέσμευση για σχολική αυτονομία αλλά και να εισάγει «τη συνδεδεμένη με αυτή έννοια της σχολικής επιλογής» (όπ.π:17). Στο συγκεκριμένο σχέδιο/πρόταση νόμου βασίστηκε και το κείμενο που είδαμε στη προηγούμενη παράγραφο.

Σχολική Αυτονομία

Στο πρώτο κεφάλαιο («Γενικές διατάξεις») ως σκοπός του νόμου αναφέρεται η καθιέρωση της σχολικής αυτονομίας και της σχολικής επιλογής. Η παροχή αυτονομίας θα συνοδεύεται (ανεξάρτητα από το επιλεγέν πλαίσιο εκπαίδευσης) από την υποχρέωση ανταπόκρισης στα εθνικά εκπαιδευτικά πρότυπα¹⁷² (άρθρα 1, 2:σελ 29). Στο δεύτερο κεφάλαιο («Αυτονομία σχολικών μονάδων») ορίζεται η έννοια της αυτονομίας των σχολικών μονάδων (άρθρο 4:σελ. 33) ως η δυνατότητα να αποκλίνουν από τις ισχύουσες διατάξεις «σε σχέση με τη διοίκησή τους, την οικονομική τους λειτουργία και την παροχή εκπαιδευτικού έργου». Η διοικητική αυτονομία συνίσταται στην δυνατότητα των διοικητικών συμβουλίων των σχολείων να επιλέγουν τους διευθυντές (άρθρο 5:σελ 34). Η οικονομική συνίσταται στην δυνατότητα αυτοτελούς διαχείρισης των εσόδων, αναζήτησης πρόσθετων πηγών χρηματοδότησης (δωρεές, χορηγίες) και πραγματοποίησης των δαπανών που έχει ανάγκη η σχολική μονάδα (άρθρο 6:σελ 35). Επίσης ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας -στο πλαίσιο της οικονομικής της αυτονομίας- θα καταρτίζει προϋπολογισμό¹⁷³ (ισοσκελισμένο) ο οποίος θα τίθεται προς έγκριση στο σχολικό συμβούλιο. Η εκπαιδευτική αυτονομία έχει να κάνει με τη δυνατότητα παρέμβασης στο ωρολόγιο πρόγραμμα και μπορεί να περιλαμβάνει αύξηση των ωρών διδασκαλίας, αντικαταστάσεις και προσθήκες μαθημάτων και δραστηριοτήτων αλλά

¹⁷² Οι μαθητές θα δίνουν εξετάσεις σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου καθώς και στις 3 τελευταίες του Δημοτικού για να διαπιστωθεί αν κατέχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες (άρθρο 3:σελ. 30). Μέσω των εθνικών προτύπων θα ελέγχεται αν οι επιδόσεις των μαθητών που επιλέγουν διαφορετικό πλαίσιο εκπαίδευσης (αυτόνομα, ανεξάρτητα, ιδιωτικά σχολεία, διδασκαλία εκτός σχολείου) αντιστοιχούν σε αυτές των μαθητών που φοιτούν στις μη αυτόνομες δημόσιες σχολικές μονάδες (σελ.31).

και τη δυνατότητα να διαχωρίζονται οι μαθητές μιας τάξης με κριτήριο το επίπεδο τους (άρθρο 7:σελ 36). Η χορήγηση αυτονομίας¹⁷⁴ πραγματοποιείται κατόπιν αιτήματος στο Υπουργείο Παιδείας. Η έγκριση αιτήματος προερχόμενου από δημόσια σχολική μονάδα (άρθρο 8:σελ 37) ακολουθείται από τη «διάθεση των αντίστοιχων πόρων και προσωπικού» (σελ. 38).

Σχολική Επιλογή- Ανταγωνισμός

Στο τρίτο κεφάλαιο («Επιλογή δημόσιας σχολικής μονάδας») και συγκεκριμένα στα άρθρα 10-12 (σελ. 40-41) αναφέρονται όσα παρουσιάστηκαν και στην πρόταση του 2019¹⁷⁵. Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως προβλέπεται η δημοσιοποίηση πληροφοριών και ιδιαίτερα των επιδόσεων των μαθητών του σχολείου προκειμένου να χρησιμοποιηθούν ως κριτήρια επιλογής για ενδιαφερόμενους γονείς και μαθητές (άρθρο 12:σελ. 42-43).

Το τέταρτο κεφάλαιο («Ανεξάρτητες σχολικές μονάδες») έχει ως αντικείμενο την ίδρυση ανεξαρτήτων σχολικών μονάδων κατά τα πρότυπα σχολείων όπως τα charter schools των ΗΠΑ και τα αντίστοιχα αγγλικά και σουηδικά ελεύθερα/ανεξάρτητα σχολεία. Τα συγκριμένα σχολεία στον ελλαδικό χώρο σύμφωνα με το υπό μελέτη σχέδιο νόμου θα ιδρύονται ως ΝΠΙΔ υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και μπορεί να είναι δημόσια και ιδιωτικά. Τα Πρότυπα και Πειραματικά θα λογίζονται ως ανεξάρτητες σχολικές μονάδες (άρθρο 13:σελ. 46). Για τη σύσταση μιας σχολικής μονάδας αυτού του τύπου χρειάζεται να υποβληθεί σχετικό αίτημα είτε από γονείς τα παιδιά των οποίων θα φοιτήσουν σε αυτή (ελάχιστο όριο 100 παιδιά/μαθητές) είτε από κάποιον φορέα/ιδιώτη που ενδιαφέρεται να ιδρύσει μια ιδιωτική ανεξάρτητη μονάδα. Σε καθεστώς «ανεξαρτησίας» μπορεί να περιέλθει ένα δημόσιο σχολείο κατόπιν αιτήματος που θα υποβάλλει το σχολικό συμβούλιο αλλά και ένα ιδιωτικό κατόπιν αιτήματος του ιδιοκτήτη (άρθρο 14:σελ. 46). Υπάρχει επίσης και πρόβλεψη για την περίπτωση διασύνδεσης ενός δημόσιου σχολείου με ένα πρότυπο/πειραματικό. Στη περίπτωση αυτή το δημόσιο σχολείο αποκτά το νομικό καθεστώς του προτύπου/πειραματικού (άρθρο 14:σελ. 47). Για το ζήτημα της

¹⁷³ Για να τροποποιηθεί ο προϋπολογισμός θα πρέπει να έχουν διασφαλιστεί έσοδα πέραν των κρατικών (σελ.36).

¹⁷⁴ Μπορεί να αφορά και σε κάποια/κάποιες από τις 3 μορφές της ξεχωριστά.

¹⁷⁵ Χαλάρωση της ζώνης εγγραφών και 15% των θέσεων για μαθητές που διαμένουν σε περιοχή διαφορετική από αυτή του σχολείου.

χρηματοδότησης, εκτός από την κρατική επιχορήγηση (βάσει των εγγεγραμμένων μαθητών) θα αναζητούνται πόροι από «δωρεές, χορηγίες, κληρονομίες, κληροδοσίες και άλλες παροχές τρίτων, καθώς και επιχορηγήσεις από άλλες πηγές»¹⁷⁶ (άρθρο 15:σελ. 47). Για την διεύρυνση της σχολικής επιλογής καθιερώνεται η κατ' οίκον διδασκαλία (άρθρο 22:σελ. 51) καθώς και η εξ αποστάσεως διδασκαλία- αυτοδιδασκαλία (άρθρο 28:σελ. 57). Η τελευταία επιλογή αφορά μόνο τους ενήλικες αποφοίτους Γυμνασίου. Παράλληλα, προβλέπονται η θεσμοθέτηση της επιδότησης διδασκτρων και οι φοροαπαλλαγές/επιστροφές φόρων για όσους γονείς επιλέξουν ιδιωτικό σχολείο ή κατ' οίκον διδασκαλία για τα παιδιά τους (άρθρο 29:σελ. 59).

Οι παραπάνω ρυθμίσεις (σχολική επιλογή για τα δημόσια σχολεία και οικονομικά μέτρα ενίσχυσης της επιλογής ιδιωτικών) θα εντείνουν τον ανταγωνισμό τόσο ανάμεσα στα αυτόνομα δημόσια σχολεία - μιας και η χρηματοδότηση τους θα εξαρτάται από τους μαθητές που θα καταφέρουν να προσελκύσουν- όσο και ανάμεσα στα δημόσια και τα ιδιωτικά¹⁷⁷ (σελ. 74). Επιπρόσθετα κατά τους συντάκτες της πρότασης νόμου η ενίσχυση της αγοράς ιδιωτικών σχολείων και ο αυξημένος ανταγωνισμός μεταξύ τους «θα γεννήσει και κίνητρα για μείωση του ύψους των διδασκτρων» (σελ. 84).

Λογοδοσία

Κριτήριο λογοδοσίας των αυτόνομων σχολείων αποτελεί όπως είδαμε ο βαθμός που ανταποκρίνονται οι μαθητές τους στα εθνικά πρότυπα στη βάση των επιδόσεων τους στις σχετικές εξετάσεις. Επιπλέον η εκπαιδευτική αυτονομία των σχολικών μονάδων θα μπορεί να ανανεώνεται μόνο «αφού έχει προηγηθεί αξιολόγηση» τους (άρθρο 4:σελ. 34) ενώ η εποπτεία και ο έλεγχος εκ μέρους του Υπουργείου- στο πλαίσιο της κοινωνικής λογοδοσίας των σχολείων- αγγίζει και ζητήματα όπως η τήρηση του καταστατικού, η κατάρτιση και εκτέλεση του προϋπολογισμού και η κατάσταση των κτιριακών υποδομών τους (σελ.49). Ειδικά για τις ανεξάρτητες σχολικές μονάδες προβλέπονται επιτόπιοι έλεγχοι των παραπάνω

¹⁷⁶ Κάτι τέτοιο ίσχυε τότε (2017) για τα ΠΠΣ (άρθρο 38 του Ν 3966/2011 και μετέπειτα άρθρο 23, παρ.2β του Ν4692/2020) ενώ με τον Ν 4823/2021 (άρθρο 99: «Χρηματοδότηση σχολικών μονάδων και διαχείριση δωρεών») στο μέρος του νόμου που αφορά την αυτονομία της σχολικής μονάδας (ΜΕΡΟΣ Δ' / ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β') ορίζεται ότι όλες πλέον οι σχολικές μονάδες «εκτός από την τακτική κρατική επιχορήγηση, είναι δυνατόν να χρηματοδοτούνται και από δωρεές, κληρονομίες, κληροδοσίες και άλλες παροχές τρίτων, καθώς και επιχορηγήσεις από άλλες πηγές».

¹⁷⁷ Η φοίτηση στα ιδιωτικά θα είναι πιο προσιτή λόγω της επιδότησης διδασκτρων και των φορολογικών κινήτρων.

στοιχείων καθώς και έλεγχος τήρησης του εγκεκριμένου εκπαιδευτικού τους προγράμματος. Επίσης για αυτές τις σχολικές μονάδες αν στις εξετάσεις του τέλους της σχολικής χρονιάς πάνω από τους μισούς μαθητές δεν πετύχουν βαθμολογία που να δικαιολογεί την προαγωγή τους θα «ανακαλείται αυτοδικαίως η άδεια της ανεξάρτητης σχολικής μονάδας» (σελ. 94). Οι αυτόνομες σχολικές μονάδες σύμφωνα με τους Hill et al. (2002) οι οποίοι ανέλυσαν την έννοια της λογοδοσίας στο πλαίσιο των charter schools πρέπει να θεωρούνται «υπόλογες» και προς το εκπαιδευτικό προσωπικό τους. Με αυτό το σκεπτικό εντάσσουμε στη συγκριμένη κατηγορία αυτόν που δηλώνεται ως στόχος της αυτονομίας στην εξεταζόμενη πρόταση νόμου. Το να περιβάλλει δηλαδή με εμπιστοσύνη τους εκπαιδευτικούς και να τους δώσει τα περιθώρια να βελτιώσουν το έργο τους για να «αντιμετωπίζονται πλέον ως επαγγελματίες» (σελ. 17). Εξάλλου και ο νόμος 4823/2021 που επικεντρώνεται στην αξιολόγηση και στη σχολική αυτονομία την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών επικαλείται στον τίτλο του.

Τοπική κοινωνία

Η παροχή διοικητικής, οικονομικής και εκπαιδευτικής αυτονομίας στις σχολικές μονάδες αποβλέπει στην προσαρμογή από μέρους τους των αντίστοιχων λειτουργιών τους στις τοπικές συνθήκες (σελ.17). Σε αυτή τη λογική στο σχολικό συμβούλιο, το οποίο στο πλαίσιο της διοικητικής αυτονομίας είναι υπεύθυνο για την διαδικασία επιλογής του διευθυντή της σχολικής μονάδας, συμμετέχει και εκπρόσωπος της τοπικής αυτοδιοίκησης (σελ. 20).

6.2.2.2.1 Η ειδική αναφορά στα Charter Schools ως κατάλληλης για την Ελλάδα μορφής ανεξάρτητων/αυτόνομων σχολείων.

Στο τέλος του σχεδίου νόμου υπάρχει η «Έκθεση αξιολόγησης συνεπειών ρυθμίσεων» στην οποία επιχειρείται και η αιτιολόγηση της «καταλληλότητας» (σελ 76-83) της «αξιολογούμενης ρύθμισης»¹⁷⁸. Αρχικά ως αναφορά σε «προηγούμενες προσπάθειες αντιμετώπισης του προβλήματος» (2.1, σελ. 76) γίνεται λόγος για τα Π.Π.Σ¹⁷⁹ και στη συνέχεια ζητείται (για αιτιολόγηση) να γίνει αναφορά σε

¹⁷⁸ Πρόκειται για τη δυνατότητα να επιλέγουν οι γονείς την εκπαίδευση των παιδιών τους και οι σχολικές μονάδες να λειτουργούν με μεγαλύτερη αυτονομία σε σχέση με το ισχύον νομικό πλαίσιο.

¹⁷⁹ Στα θετικά (σε σχέση πάντα με την αξιολογούμενη ρύθμιση) των εν λόγω σχολείων καταλέγονται: η αποσύνδεση του σχολείου φοίτησης με τον τόπο κατοικίας του μαθητή, η δυνατότητα τροποποίησης

«τουλάχιστον ένα παράδειγμα αντιμετώπισης του ίδιου ή παρόμοιου προβλήματος σε χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή του ΟΟΣΑ» (2.2, σελ 76). Η χώρα που παρουσιάζεται ως υπόδειγμα εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών που οραματίζεται το ΚΕΦΙΜ είναι οι Η.Π.Α και το αντίστοιχο μοντέλο αυτόνομων σχολείων τα charter schools. Καταρχάς, γίνεται λόγος για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ενίσχυσης της σχολικής επιλογής που υιοθετήθηκαν από διάφορες Πολιτείες μετά την δεκαετία του 1980. Στις πολιτικές αυτές περιλαμβάνονται οι εγγραφές στα δημόσια σχολεία δίχως γεωγραφικά κριτήρια, η καθιέρωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η κατ' οίκον διδασκαλία, τα κουπόνια και οι φορολογικές εκπτώσεις για τους οικονομικά ασθενέστερους που επιθυμούν να στείλουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά σχολεία. (σελ 78). Στη συνέχεια χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα επιτυχημένος ο θεσμός των charter schools των Η.Π.Α και σκιαγραφείται εν συντομία το καθεστώς λειτουργίας τους. Περιγράφονται ως κρατικώς χρηματοδοτούμενα ελεύθερα σχολεία, ανεξάρτητα από το δημόσιο σχολικό σύστημα που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο των πολιτικών ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας. Σημειώνεται επίσης ότι το «αντιστάθμισμα» της αυτονομίας τους είναι οι «μηχανισμοί αξιολόγησης και λογοδοσίας» που προσλαμβάνουν «τη μορφή Πολιτειακών εξετάσεων» (σελ 78-79). Το γεγονός λοιπόν ότι οι Η.Π.Α έχουν προωθήσει μέσα από διάφορες πολιτικές τη σχολική επιλογή καθώς και η «ιδιαίτερη επιτυχία» των charter school καθιστούν σύμφωνα με τους συγγραφείς της πρότασης νόμου την χώρα αυτή «αξιοποιήσιμο παράδειγμα νομοθετικής ρύθμισης της σχολικής επιλογής» (σελ.79).

6.2.2.3 Ατζέντα 2.0: Μεταρρυθμιστικές προτεραιότητες για την επόμενη τετραετία (2023)

Στη μεταρρυθμιστική ατζέντα του ΚΕΦΙΜ στον τομέα της εκπαίδευσης περιλαμβάνονται ορισμένες προτάσεις που πρέπει «κατ' ελάχιστο» να ακολουθήσει η (επόμενη)¹⁸⁰ κυβέρνηση. Οι προτάσεις αυτές επαναλαμβάνουν τις αντίστοιχες που είχαν γίνει κατά το παρελθόν (ΚΕΦΙΜ-ELF, 2017· ΚΕΦΙΜ, 2019) και παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες. Συγκεκριμένα ζητείται μεταξύ άλλων

του ωρολογίου προγράμματος και η δυνατότητα αναζήτησης επιπλέον χρηματοδοτικών πηγών καθώς και η δυνατότητα σύνδεσης των συγκεκριμένων σχολείων με άλλους φορείς.

¹⁸⁰ Η ατζέντα δημοσιεύτηκε τον Μάρτιο του 2023 (λίγο πριν τις βουλευτικές εκλογές της 21^{ης} Μαΐου 2023).

να είναι «δημοσίως διαθέσιμα» μαθητικά δεδομένα όπως οι βαθμολογίες στις πανελλαδικές εξετάσεις, οι βαθμολογίες ανά τάξη και ανά μάθημα και ο μέσος όρος απουσιών αλλά και στοιχεία που αφορούν τη σχολική μονάδα όπως οι διάφορες πολιτιστικές ή άλλες δράσεις που διοργανώνει (ΚΕΦΙΜ, 2023:12). Έτσι προσδοκείται ότι θα ενισχυθούν: η λογοδοσία, οι επιλογές γονέων και μαθητών, θα αναδειχθούν οι αδυναμίες του συστήματος αλλά και θα δημιουργηθεί ένα σύστημα «από τα κάτω» αξιολόγησης που θα συμπληρώνει το ήδη θεσπισμένο (όπ.π:13). Ζητείται επίσης «να επιτραπεί η επιλογή σχολικής μονάδας» (όπ.π:14) καθώς πρόκειται για «αυτονόητο δικαίωμα των γονέων» που θα οδηγήσει στον ανταγωνισμό («άμιλλα» στο πρωτότυπο) για προσέλκυση μαθητών και (μέσω του ανταγωνισμού) στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ταυτόχρονα ο αριθμός των μαθητών που θα συγκεντρώνει κάθε σχολείο θα αποτελεί και «άτυπο» αλλά «ουσιαστικό» εργαλείο αξιολόγησης του (όπ.π:15).

Επαναλαμβάνεται παράλληλα η πρόταση για ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων μόνο που εν προκειμένω δίνεται έμφαση στην οικονομική διάσταση της αυτονομίας. Ως πρόβλημα παρουσιάζεται η ελάχιστη αυτονομία των σχολικών μονάδων στη διαχείριση των οικονομικών τους πόρων και προτείνεται εκ νέου η θέσπιση της «εθνικής μονάδας κόστους» (κόστος εκπαίδευσης ανά μαθητή), η δυνατότητα να καταρτίζει ο διευθυντής οικονομικό προϋπολογισμό αλλά και η δυνατότητα άντλησης πρόσθετων πόρων μέσω της προσέλκυσης δωρεών/χορηγιών και εκμετάλλευσης των σχολικών υποδομών¹⁸¹, μέσω των Ειδικών Λογαριασμών Κονδυλίων Έρευνας (ΕΛΚΕ) των Πανεπιστημίων (όπως ισχύει και για τα ΠΠΣ) και μέσω της διοργάνωσης προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης (όπ.π:16).

6.3 Η στάση της ΟΛΜΕ απέναντι στη σχολική αυτονομία.

Η ΟΛΜΕ αποτελεί τη συνδικαλιστική οργάνωση των εκπαιδευτικών της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σύμφωνα με το καταστατικό¹⁸² της στους σκοπούς της περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων η βελτίωση της μέσης εκπαίδευσης και γενικότερα της Παιδείας του Ελληνικού λαού, η προάσπιση και προαγωγή των συμφερόντων του κλάδου και των συνδικαλιστικών ελευθεριών και η προώθηση της συνεργασίας και της αλληλεγγύης μεταξύ των εργαζομένων (άρθρο 2).

Στην εξεταζόμενη περίοδο (2010-2023) που σημαδεύτηκε από τη βίαιη επίθεση στον κόσμο της εργασίας με την μείωση των μισθών (για τους εκπαιδευτικούς όπως αναφέρθηκε η μείωση έφτασε το 30% την περίοδο 2010-2016 ενώ αυξήθηκε και το υποχρεωτικό τους ωράριο) και συντάξεων, την κατάργηση του 13^{ου} και 14^{ου} μισθού στο Δημόσιο, την αύξηση των ηλικιακών ορίων συνταξιοδότησης, τις διαθεσιμότητες και την αναστολή των μόνιμων διορισμών τα εργατικά συνδικάτα γενικά και οι εκπαιδευτικές συνδικαλιστικές ενώσεις ειδικότερα βίωσαν με δραματικό τρόπο την υποβάθμιση των εργασιακών τους σχέσεων και την εργασιακή ανασφάλεια. Σύμφωνα με το ΚΕΜΕΤΕ¹⁸³ (2018:8) από το 2010 (Ν.3848/2010 - «Νέο Σχολείο» της αυτοαξιολόγησης και της αυτονομίας) ξεκίνησε η νεοφιλελεύθερης στρατηγικής εφαρμογή της απορρύθμισης της εκπαίδευσης, με στόχο «την αποδυνάμωση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος και την εισαγωγή όρων ασύδοτης αγοράς στο χώρο της Παιδείας».

Η έννοια της ΣΑ στο λόγο της ΟΛΜΕ είναι στενά συνδεδεμένη με αυτή της αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα με την προσπάθεια να υπάρξει αντίσταση στην εφαρμογή της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και στην ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Εξάλλου, όπως και στο 3^ο μνημόνιο στο οποίο υπήρχε η δέσμευση για «την αποδοτικότητα και αυτονομία των δημόσιων εκπαιδευτικών μονάδων, την αξιολόγηση και διαφάνεια σε όλα τα επίπεδα» (Νόμος

¹⁸¹ Βέβαια η δυνατότητα αυτή υπάρχει σύμφωνα με τον άρθρο 98 του 4823/2021 με την διαφορά ότι τα έσοδα «εισπράττονται από την αρμόδια σχολική επιτροπή και αποδίδονται στη σχολική μονάδα μέσω αυτής».

¹⁸² <https://www.olme.gr/wp-content/uploads/2020/01/katastatiko-olme-2004.pdf> (Ανακτήθηκε στις 4/4/2024)

¹⁸³ Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε. Ιδρύθηκε από την Ομοσπονδία το 1994.

4336/2015:1027) έτσι και στον νόμο 4823/2021 η επιβολή της ατομικής αξιολόγησης συνοδεύεται από τη δημιουργία του θεσμικού πλαισίου ενίσχυσης της ΣΑ.

Η ΟΛΜΕ έχει ταχθεί ξεκάθαρα σε πλήθος περιπτώσεων (2014, 2016, 2018, 2020β, 2021β, 2023β, 2024) και με αφορμή διάφορες νομοθετικές ρυθμίσεις/προτάσεις¹⁸⁴ κατά της προωθούμενης αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Τη θεωρεί τμήμα των αντιδραστικών εκπαιδευτικών αναδιαρθρώσεων των τελευταίων δεκαετιών (ΟΛΜΕ, 2024) που επιβάλλονται από διεθνείς οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ και το ΔΝΤ αλλά και από την ίδια την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΟΛΜΕ, 2016). Η ΣΑ σημαίνει σχολεία που θα επιλέγονται από τους γονείς και θα διοικούνται από διευθυντές/ντρίες μάνατζερ με την οικονομική τους λειτουργία να εξαρτάται από χορηγίες (ΟΛΜΕ, 2024) και την παιδαγωγική τους να υπονομεύεται (ΟΛΜΕ, 2021).

Η ΟΛΜΕ τάσσεται υπέρ της παιδαγωγικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών την οποία συνδέει με την εργασιακή ασφάλεια, τον σεβασμό των εργασιακών τους δικαιωμάτων, τις επαρκείς αποδοχές (ως αναγκαίων προϋποθέσεων για τη «διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση») και τη δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις για τα ζητήματα που τους αφορούν (ΟΛΜΕ, 2012). Η ενίσχυση της παιδαγωγικής τους αυτονομίας και του ρόλου τους καθιστά απαραίτητη την έμφαση στην αρχική εκπαίδευση, τις συνεχείς επιμορφώσεις¹⁸⁵ και μετεκπαιδύσεις και την απρόσκοπτη επαγγελματική τους εξέλιξη (ΟΛΜΕ, 2012) Η ΣΑ βέβαια βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με τη λογοδοσία και την αξιολόγηση (ΚΕΜΕΤΕ, 2018:9). Η αξιολόγηση έχει ως στόχους τη χειραγώγηση, την μισθολογική καθήλωση και τις απολύσεις εκπαιδευτικών (ΟΛΜΕ, 2012). Αποδυναμώνει ταυτόχρονα την δημοκρατία και τις συλλογικές διεργασίες στο δημόσιο σχολείο καλλιεργώντας ανταγωνιστικό και διχαστικό κλίμα και συρρικνώνοντας την παιδαγωγική και διδακτική αυτονομία των εκπαιδευτικών (ΚΕΜΕΤΕ, 2018:6). Τούτων λεχθέντων είναι προφανές πως για την ΟΛΜΕ η επιθυμητή μορφή αυτονομίας (αυτή των εκπαιδευτικών) περιστεύεται από τις κυβερνητικές πολιτικές ενίσχυσης της

¹⁸⁴ Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε: την τοποθέτηση επί πορίσματος της Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής (2016), τις ανακοινώσεις για το “Εθνικό Σχέδιο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης” (2020) και για τον νόμο 4823/2021 και πιο πρόσφατα την καταγγελία-κάλεσμα σε κινητοποίηση ενάντια στην ψήφιση νόμου για ιδιωτικά – μη κρατικά Πανεπιστήμια (2024)

¹⁸⁵ Η «καθολική, εισαγωγική, περιοδική και ετήσια, επιμόρφωση» αποτελεί παράγοντα βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των ίδιων των εκπαιδευτικών (ΟΛΜΕ, 2021β).

αυτονομίας των σχολικών μονάδων οι οποίες «διάμεσου των διαφόρων αξιολογήσεων» (ΟΛΜΕ, 2014) κατατείνουν στην εντατικοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών, στην ελαστικοποίηση των εργασιακών τους σχέσεων, στη τρομοκράτηση και την καθυπόταξη τους (ΟΛΜΕ, 2023β).

Ήδη από τις αρχές του 2011 στην Εισηγήση προς τις ΓΣ των ΕΛΜΕ (που επικυρώθηκε ως απόφαση του κλάδου στο 15^ο συνέδριο της Ομοσπονδίας τον Ιούνιο του 2011) εκφράζεται η κατηγορηματική διαφωνία απέναντι στη «περιφερειακή οργάνωση της εκπαίδευσης (σε διορισμούς, διαχείριση προσωπικού, αναλυτικά προγράμματα κ.λπ.)» ΟΛΜΕ (2011α, 2011β).

Το 2014 επίσης σε ανακοίνωση της «Σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» η ΟΛΜΕ περιγράφει τα αυτόνομα σχολεία ως σχολεία που είναι διαφοροποιημένα, λειτουργούν ανταγωνιστικά, (η επιβίωση τους προϋποθέτει την υιοθέτηση της λογικής του ανταγωνισμού και την αυτοπροβολή τους) βασίζονται για την χρηματοδότηση τους σε δωρεές, χορηγίες και στην οικονομική συνεισφορά των γονέων και αποτελούν πεδίο δραστηριοποίησης επιχειρηματικών φορέων.

Το 2016 στο πλαίσιο του Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία παρουσίασε τη θέση της επί του πορίσματος της Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων. Σε ότι έχει να κάνει με την αυτονομία της σχολικής μονάδας η ΟΛΜΕ τονίζει την αντίθεση της στη σύνδεση της οικονομικής και διοικητικής αυτονομίας με την τοπική αυτοδιοίκηση καθώς βάσει της διεθνούς και ευρωπαϊκής εμπειρίας η εξάρτηση σχολείου – αυτοδιοίκησης οδηγεί στην όξυνση των κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών ανισοτήτων και στην κατηγοριοποίηση των σχολείων. Επιπλέον, η οικονομική εξάρτηση από την τοπική κοινωνία και τους παράγοντες της εκλαμβάνεται ως έμμεση απόσυρση του κράτους από την υποχρέωση να χρηματοδοτεί επαρκώς τις σχολικές μονάδες ωθώντας τις στην αναζήτηση χορηγών. Εκφράζεται παράλληλα η ανησυχία πως η είσοδος φορέων της αγοράς στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα έχει αντίκτυπο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων, των προτύπων και της στάσης ζωής των μαθητών. Ως προς την εκπαιδευτική διάσταση της αυτονομίας υποστηρίζεται με έμφαση η αναγκαιότητα ύπαρξης κοινού αναλυτικού προγράμματος καθώς στην αντίθετη περίπτωση «η κατηγοριοποίηση των σχολείων θα είναι γεγονός αναμφισβήτητο» (ΟΛΜΕ, 2016:2). Οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών - ειδικά των υποβαθμισμένων περιοχών της χώρας - πρέπει να αποτελούν αντικείμενο παιδαγωγικής μέριμνας και να αντιμετωπίζονται μέσω της

ενίσχυσης θεσμών όπως η ενισχυτική διδασκαλία αλλά και μέσω της κατοχύρωσης της παιδαγωγικής ελευθερίας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν την ελευθερία να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της κάθε τάξης με γνώμονα το καλό των μαθητών τους. Σε καμία περίπτωση όμως δεν πρέπει να επικρατήσει μια «λογική διαφορετικών αναλυτικών προγραμμάτων με βάση τις δυνατότητες του μέσου όρου των μαθητών» (ΟΛΜΕ, 2016:2).

Στις 18 - 20 Μαΐου του 2018 διεξήχθη το 12^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ στην Καβάλα. Στην εισήγηση της ομάδας εργασίας του ΚΕΜΕΤΕ που είχε ως θέμα: «Ο εκπαιδευτικός ως μέλος της συλλογικότητας του σχολείου» και στην ενότητα «Αποκέντρωση – Αυτονομία – Ιδιωτικοποίηση της Εκπαίδευσης» επισημαίνεται πως η προσπάθεια να επιβληθεί ένα αγοραίο μοντέλο λειτουργίας της εκπαίδευσης είναι εστιασμένη στο να περάσουν τα σχολεία και η κατάρτιση στους Δήμους, στη σχολική επιλογή, στην αξιολόγηση και στα διαφοροποιημένα/τοπικά προγράμματα σπουδών (ΚΕΜΕΤΕ, 2018:9). Στη συγκεκριμένη εισήγηση σημειώνεται πως οι πολιτικές αυτές, οι οποίες αποτελούν «στοχεύσεις του ΟΟΣΑ», αν υλοποιηθούν θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε:

- Εξάρτηση της χρηματοδότησης από «συγκεκριμένους κοινωνικούς δείκτες» η διαμόρφωση των οποίων θα προέλθει από στοιχεία που θα αντληθούν από την πλατφόρμα του mySchool¹⁸⁶ και θα έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση εξειδικευμένης φόρμουλας χρηματοδότησης για κάθε σχολείο.

¹⁸⁶ Στην αρχική σελίδα του mySchool αναγράφεται ότι «είναι ένα ενιαίο πληροφοριακό σύστημα με στόχο τη μηχανογραφική υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των διοικητικών δομών της εκπαίδευσης στην ελληνική επικράτεια». Ξεκίνησε να λειτουργεί στις 14/11/2013 και προέκυψε από την ενοποίηση πληροφοριακών συστημάτων όπως τα:e-School, e-DataCenter, Survey, ΟΠΣΥΔ και Νέστορ. Σύμφωνα με τον Τσιριγώτη (2014) δεν πρόκειται για ένα αθώο σύστημα καταπολέμησης της γραφειοκρατίας και καταγραφής των ελλείψεων και των προβλημάτων που παρατηρούνται στις σχολικές μονάδες με σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπιση τους. Για παράδειγμα, η απλή καταγραφή του ποσοστού των μαθητών που ανήκουν σε οικογένειες μεταναστών δεν σημαίνει και πολλά πράγματα αν δεν υπάρχει η βούληση για την δημιουργία επαρκούς αριθμού τάξεων υποδοχής. Αξίζει αρχικά να αναφερθεί ότι στην έκθεση του ΟΟΣΑ (2011) για την οποία έγινε λόγος στην αρχή του κεφαλαίου υπήρχε η διαπίστωση ότι «Το Υπουργείο δε διαθέτει μία έγκυρη βάση πληροφόρησης για λήψη αποφάσεων σε εθνικό επίπεδο». Η ύπαρξη μιας πληροφοριακής βάσης θεωρείται απαραίτητη για την «αποτελεσματική διαμόρφωση πολιτικής» και για την «μεγαλύτερη αποδοχή και ανάληψη ευθύνης των μεταρρυθμίσεων» (ΟΟΣΑ, 2011:70-71). Ο Τσιριγώτης (2014) θεωρεί το συγκεκριμένο σύστημα εργαλείο αυτονόμησης του σχολείου από το Υπουργείο Παιδείας. Στόχος είναι το κάθε σχολείο να αποτελεί έναν αυτοτελή οργανισμό συνδεδεμένο τυπικά μόνο με το υπουργείο. Σαν παράδειγμα αυτής της στόχευσης αναφέρει την κατάργηση των Γραφείων Εκπαίδευσης (με τον Ν. 4027/2011) και την μεταφορά κατ' αυτόν τον τρόπο των γραφειοκρατικών εργασιών στα ίδια τα

- Αποκέντρωση προϋπολογισμών σε αυτοδιοικητικό επίπεδο, χρηματοδοτικές φόρμουλες όπως η παραπάνω ή εισαγωγή του θεσμού των κουπονιών. Μέτρα αυτού του τύπου - που θα δικαιολογηθούν στη βάση της ενίσχυσης κυρίως μαθητών που προέρχονται από τις πιο ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και σχολείων που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές - θα επιφέρουν τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και την αποδυνάμωση των δημόσιων σχολείων (ακόμα και το κλείσιμο ορισμένων εξ αυτών).
- Πρόσληψη των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας με τον διευθυντή/μανατζερ να έχει αποφασιστικό ρόλο στην επιλογή.
- Ρύθμιση του εργασιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών από την τοπική αυτοδιοίκηση όπως συμβαίνει σε χώρες με αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα.
- Διαφοροποίηση των προγραμμάτων σπουδών.
- Απελευθέρωση των μαθητικών εγγραφών, σύνδεση της χρηματοδότησης με τον αριθμό των εγγραφών και συνεπώς επίταση του ανταγωνισμού ανάμεσα στα σχολεία.

Πρόσθετα, γίνεται αναφορά στο συνδυασμό αυτονομίας – σχολικού ανταγωνισμού και δημοσίευσης των μαθητικών επιδόσεων ως πρακτική που προωθεί ο ΟΟΣΑ με στόχο τη συγκέντρωση στοιχείων για τις μαθητικές επιδόσεις και την καθιέρωση επιπέδων απόδοσης αλλά και στην έκθεση του ΣΕΒ (2017α): «Η έξοδος από την κρίση ξεκινάει στα θρανία» η οποία όπως είδαμε κομίζει προτάσεις για αυτονομία, αξιολόγηση, σχολική επιλογή, συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης στη

σχολεία. Η ιδιωτικοποίηση (η χρήση επιχειρηματικών πρακτικών στην λειτουργία των δημόσιων σχολείων έτσι ώστε αυτά να μοιάζουν με επιχειρήσεις και να είναι φιλικά προς αυτές) των δημόσιων σχολείων συνεπάγεται, όπως επισημαίνει, ότι κάθε «προϊόν» πρέπει να έχει μια δεδομένη αξία και τιμή. Σε αυτή τη λογική η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την «τιμαριθμοποίηση» της αξίας του κάθε εκπαιδευτικού, η αξιολόγηση των μαθητών μέσω της Τράπεζας Θεμάτων με την ανά σχολείο στάθμιση των μαθητικών επιδόσεων και η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων με την κατηγοριοποίηση των σχολείων ως «επιτυχημένων» και «αποτυχημένων». Ο ρόλος του mySchool είναι αυτός της «βιτρίνας» του αυτόνομου σχολείου-επιχείρησης στην οποία θα αποτυπώνονται τα παραπάνω δεδομένα. Στο ερώτημα λοιπόν τι πραγματικά εξυπηρετεί ή χρήση ενός τέτοιου προγράμματος ο Τσιριγώτης (2014) παραπέμποντας στο παράδειγμα χωρών με ανάλογα πληροφοριακά προγράμματα (στην Αυστραλία π.χ. λειτουργεί το <http://www.myschool.edu.au/>) απαντά πως η χρήση τους εξυπηρετεί την κατηγοριοποίηση και τον ανταγωνισμό μεταξύ σχολείων, τη γονεϊκή επιλογή, τη σύνδεση των αμοιβών των εκπαιδευτικών με τα μαθητικά αποτελέσματα και τον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών και την υποστήριξη της σύναψης συμβάσεων ανάμεσα σε σχολεία και ιδιωτικές εταιρείες.

διοίκηση των σχολείων και στη χρηματοδότησης τους και δημοσιοποίηση των επιδόσεων των μαθητών.

Τον Δεκέμβρη του 2020 σε ανακοίνωση της εν όψει της ψήφισης του νόμου 4763/2020 για την επαγγελματική εκπαίδευση η ομοσπονδία επαναλαμβάνει ότι η αυτονομία συνιστά κυρίαρχη εκπαιδευτική στρατηγική και ο στόχος είναι η γενίκευση της «σε όλη την έκταση της εκπαίδευσης» (ΟΛΜΕ, 2020β). Αν συμβεί κάτι τέτοιο τα αποτελέσματα θα είναι: η κατηγοριοποίηση σχολείων- εκπαιδευτικών- μαθητών, η μείωση των δαπανών για την παιδεία, η συρρίκνωση των εκπαιδευτικών δομών, η υποβάθμιση των εργασιακών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών, η «σκληρή αξιολόγηση» και η εισβολή επιχειρηματικών/εργοδοτικών φορέων στη διοίκηση της εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ, 2020β).

Την οξυτάτη αντίθεση της στην προώθηση της ΣΑ εξέφρασε επίσης η ΟΛΜΕ (2021β) αντιδρώντας στη ψήφιση του Νόμου 4823/2021. Η «αυτονομία» (ο όρος τίθεται εντός εισαγωγικών και τις επτά φορές που εμφανίζεται στην ανακοίνωση) σύμφωνα με την ομοσπονδία δεν είναι παρά το πρόσχημα για την εφαρμογή πολιτικών ιδιωτικοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης. Συγκριμένα, μέσα από τον κριτικό σχολιασμό άρθρων του νόμου (Μέρος Δ: «Διατάξεις για την αυτονομία της σχολικής μονάδας», άρθρα:84-108) η ΟΛΜΕ συνδέει την «αυτονομία» με:

- ❖ Τη διάσπαση του ενιαίου χαρακτήρα των αναλυτικών προγραμμάτων ή αλλιώς της «ενιαίας μόρφωσης» των μαθητών (μέσω της εισαγωγής του πολλαπλού βιβλίου)
- ❖ Τη θεσμοθετημένη διείσδυση των ιδιωτών στο δημόσιο σχολικό σύστημα και την επιχειρηματική λειτουργία των σχολείων.
- ❖ Τη χρηματοδότηση των σχολείων από δωρεές, χορηγίες και παροχές από τρίτους.
- ❖ Την οικονομική συμμετοχή των γονέων στην κάλυψη των δαπανών των σχολείων.
- ❖ Την μετάθεση μέρους της ευθύνης για τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς και στα σχολεία.
- ❖ Την κατηγοριοποίηση των μαθητών και των σχολικών μονάδων πολλές από τις οποίες θα οδηγηθούν στο κλείσιμο.

- ❖ Τη μεταφορά της αρμοδιότητας διαχείρισης των εργασιακών ζητημάτων των εκπαιδευτικών από την Κεντρική Διοίκηση στην Τοπική Αυτοδιοίκηση.
- ❖ Την αύξηση των αρμοδιοτήτων και την υπευθυνοποίηση των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- ❖ Την ουσιαστική κατάργηση του Συλλόγου Διδασκόντων ως κυρίαρχου δημοκρατικού οργάνου διοίκησης των σχολείων και την παροχή αυξημένων εξουσιών στους Διευθυντές.

Κωδικοποιώντας με βάση τα κείμενα της ΟΛΜΕ που χρησιμοποιηθήκαν ως μονάδες ανάλυσης και τις κατηγορίες ανάλυσης που έχουν επιλεγεί μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι για την ΟΛΜΕ:

Σχολική Αυτονομία

Η ΣΑ είναι μηχανισμός απορρύθμισης της εκπαίδευσης με στόχο την εμπορευματοποίηση και ιδιωτικοποίηση της. Το κράτος ακολουθώντας τις συστάσεις οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ αλλά και τις πολιτικές της Ε.Ε προωθεί την διοικητική και οικονομική αυτονομία των σχολικών μονάδων θέλοντας να μεταθέσει την ευθύνη της χρηματοδότησης τους στην τοπική αυτοδιοίκηση, στους διευθυντές, στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς των μαθητών. Παράλληλα ενδιαφέρεται για την εξασφάλιση ευνοϊκών όρων δραστηριοποίησης ιδιωτών στο δημόσιο σχολικό σύστημα. Η όποια παιδαγωγική αυτονομία σχετίζεται κυρίως με την ευελιξία στην αξιολόγηση των μαθητών και την έμμεση διαφοροποίηση στα αναλυτικά προγράμματα μέσω της επιλογής εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. πολλαπλό βιβλίο), απεργάζεται την «ενιαία μόρφωση» των μαθητών και οδηγεί σε σχολεία πολλών ταχυτήτων.

Λογοδοσία

Η ΣΑ συναρθρώνεται με τις διάφορες μορφές αξιολόγησης (σχολείων, μαθητών μέσω της Τράπεζας Θεμάτων και των εξετάσεων PISA και εκπαιδευτικών) ως εργαλείων λογοδοσίας. Η ΟΛΜΕ θεωρεί επίσης ότι μέσω των διαφόρων μορφών αξιολόγησης – στο όνομα της διαφάνειας και της λογοδοσίας – γραφειοκρατικοποιείται η σχολική ζωή, καθίστανται οι εκπαιδευτικοί αποκλειστικά υπεύθυνοι για τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης και «για τα πραγματικά και διαχρονικά προβλήματα της Δημόσιας Εκπαίδευσης», προωθείται η

ελαστικοποίηση των εργασιακών σχέσεων και η άλωση των εργασιακών κεκτημένων των εκπαιδευτικών, περιορίζεται η συνδικαλιστική δράση (ΟΛΜΕ, 2021β), δημιουργείται ανταγωνισμός (μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ σχολείων) και συνθήκες χειραγώγησης και ασφυκτικού ελέγχου των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων (ΟΛΜΕ, 2022). Η αξιολόγηση είναι εν ολίγοις για την ΟΛΜΕ η επιχείρηση μεταφοράς των ταξικών αποτελεσμάτων «της πολιτικής της Ε.Ε.-επιχειρήσεων-κυβέρνησης στο μαθητή, στον εκπαιδευτικό, στο γονιό, στη σχολική μονάδα» (ΟΛΜΕ, 2014) και διαπίστωσης του βαθμού συμμόρφωσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην κυρίαρχη πολιτική (ΟΛΜΕ, 2023β).

Σχολική Επιλογή

Η σχολική επιλογή αποτελεί παράμετρο ιδιωτικοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης (ΚΕΜΕΤΕ, 2018:3) και όπως και η ΣΑ κινείται στην κατεύθυνση της αντιδραστικής αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ, 2024). Η εισαγωγή της στηρίζεται σε σημαντικό βαθμό στην προσπάθεια επέκτασης των Πρότυπων και Πειραματικών σχολείων ως πολιτικής προώθησης της αυτονομίας και της διαφοροποίησης σχολικών μονάδων, κατάργησης των γεωγραφικών ορίων στις εγγραφές και προετοιμασίας του εδάφους για την επιλογή σχολείου από τους γονείς (ΟΛΜΕ, 2021α).

Ανταγωνισμός μεταξύ σχολείων

Ο ανταγωνισμός των αυτονομημένων και κατηγοριοποιημένων σχολικών μονάδων θα αναπτυχθεί για να εξασφαλιστεί η πρόσβαση σε χορηγούς και χρηματοδότες (ΟΛΜΕ, 2023β) και εφόσον απελευθερωθούν οι εγγραφές (και συνδεθεί η χρηματοδότηση με τον αριθμό των μαθητών κάθε σχολείου) και για την προσέλκυση μαθητών (ΚΕΜΕΤΕ, 2018:9).

Τοπική Κοινωνία

Στο πλαίσιο της «αυτονομίας και αποκέντρωσης της εκπαίδευσης» (σε πρώτη φάση μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και των Προτύπων ΕΠΑΛ αλλά αργότερα σε όλη την εκπαίδευση) θα δίνεται η δυνατότητα στους κοινωνικούς εταίρους (επιχειρήσεις, Τοπική Αυτοδιοίκηση, ΣΕΒ κ.α.) να έχουν λόγο στη διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών «σύμφωνα με τις ανάγκες των επιχειρηματικών συμφερόντων» (ΟΛΜΕ, 2020β) ενώ τα σχολεία για την ανεύρεση πόρων θα

στηρίζονται σε δωρεές/χορηγίες ιδιωτών αλλά και στη συνεισφορά των γονέων (ΟΛΜΕ, 2021β). Ειδικά σε ότι έχει να κάνει με τους γονείς/κηδεμόνες αναγνωρίζεται ως απολύτως αναγκαία η συνεργασία τους με το σχολείο. Τονίζεται όμως πως πρέπει να υπάρχει διακριτότητα ρόλων και «να μην παρεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό έργο» (ΚΕΜΕΤΕ, 2018:14). Η στενή σύνδεση σχολικών μονάδων – αυτοδιοίκησης κρίνεται αρνητικά καθώς φαίνεται με βάση τη διεθνή και ευρωπαϊκή εμπειρία ότι οδηγεί στην κατηγοριοποίηση των σχολείων και στην όξυνση των κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών ανισοτήτων (ΟΛΜΕ, 2016).

Μαθητικές Επιδόσεις

Δεν φαίνεται να συσχετίζεται άμεσα η αυτονομία με τις επιδόσεις των μαθητών. Οι παράγοντες που είναι σημαντικοί για τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι η «ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική», οι «κοινωνικές, τοπικές και οικονομικές συνθήκες», η «παιδαγωγική ελευθερία των εκπαιδευτικών» (ΟΛΜΕ, 2023β), το μορφωτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο των γονέων (ΟΛΜΕ, 2015) και η συνεργασία σχολείου – οικογένειας (ΚΕΜΕΤΕ, 2018:1).

6.4 Σύνοψη - Συμπεράσματα

Οι πολιτικές ενίσχυσης της ΣΑ από το 2010 και μετά συμβαδίζουν με τις προσπάθειες θεσμοθέτησης και επιβολής των διαφόρων μορφών αξιολόγησης (της αυτοαξιολόγησης και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά και της αυστηρότερης αξιολόγησης των μαθητών δια μέσου της Τράπεζας Θεμάτων). Η ΣΑ με λογοδοσία είναι βασική συνιστώσα της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής ατζέντας. Μιας ατζέντας που ξεκίνησε να υλοποιείται μετ' επιτάσεως από τις ελληνικές κυβερνήσεις καθ' υπόδειξη και οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ σε μια εποχή που σημαδεύτηκε από πολιτικές σκληρής λιτότητας και μείωσης των εκπαιδευτικών δαπανών. Η ποσοστιαία μείωση των συνολικών εκπαιδευτικών δαπανών για την περίοδο 2009-2015 ήταν της τάξης του 34,1% (Κοτσιφάκης, 2016) με την μείωση για τις δαπάνες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – για την ίδια περίοδο- να αγγίζει το 44,5% (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2017:87).

Η υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης σε συνθήκες κρίσης χρέους άνοιξε «παράθυρο ευκαιρίας» για τη σταδιακή απορρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και την λειτουργία του με αγοραίους όρους (ΚΕΜΕΤΕ, 2018· Παπαποστόλου, 2017). Ειδικότερα στο ζήτημα της ΣΑ το έτος 2015 θα μπορούσε να θεωρηθεί σημείο

καμπής αφού μέσα στο «τρίτο μνημόνιο» (Ν.4336/2015) υπήρχε η δέσμευση για την ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας. Εκ τότε η υλοποίηση πολιτικών σχολικής αυτονομίας με λογοδοσία ξεκίνησε να επιδιώκεται με μεγαλύτερη συστηματικότητα (Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία το 2016, Το τριετές σχέδιο για την Εκπαίδευση του 2017, οι Νόμοι 4547/2018 και 4692/20) με αποκορύφωμα τον 4823/2021 ο οποίος έχει ως βασικές του διαστάσεις τον πολυεπίπεδο ιεραρχικό/γραφειοκρατικό έλεγχο, την κουλτούρα διαρκούς επιτήρησης, την αξιολόγηση και τη σχολική αυτονομία (Καλημερίδη, 2021).

Ένθερμοι υποστηρικτές των πολιτικών ενίσχυσης της ΣΑ είναι οι εκπρόσωποι του επιχειρηματικού και βιομηχανικού κεφαλαίου (IOBE, ΣΕΒ) οι οποίοι επιζητούν:

- Οι αυτόνομες σχολικές μονάδες να διαμορφώνουν ιδιαίτερο προφίλ και να προσαρμόζουν τα προγράμματα σπουδών τους στις ανάγκες των τοπικών κοινωνιών (κατ' ουσία των επιχειρήσεων) και γενικά να συνδέονται στενότερα με αυτές (IOBE, 2018· IOBE, 2021· ΣΕΒ, 2021). Επιθυμούν επιπλέον και τη συμμετοχή τοπικών φορέων, αρχών και επιχειρήσεων στον σχεδιασμό αυτών των προγραμμάτων (ΣΕΒ, 2017α, 2020 · IOBE, 2021).
- Την μεταβίβαση αρμοδιοτήτων (π.χ. χρηματοδοτικών και εποπτικών) στην τοπική αυτοδιοίκηση (ΣΕΒ, 2017α · IOBE, 2021).
- Τον σχολικό ανταγωνισμό και την γονική επιλογή σχολείου με τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για να εξυπηρετήσουν αυτές τις στοχεύσεις (IOBE, 2013· ΣΕΒ, 2017α).
- Να διοικούνται τα σχολεία από διευθυντές με υπερεξουσίες και διοικητικές ικανότητες που θα έχουν την ευθύνη της κατανομής των πόρων του σχολείου (ΣΕΒ, 2017α).
- Τη σύνδεση της χρηματοδότησης με την επίτευξη στόχων (IOBE, 2019).
- Αυξημένη λογοδοσία που παίρνει τις μορφές της συστηματικής αξιολόγησης και του πειθαρχικού ελέγχου των εκπαιδευτικών (IOBE, 2013, 2018, 2020, 2021), της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων (IOBE, 2021) και της καθιέρωσης εθνικών στόχων αξιολόγησης (ΣΕΒ, 2017α).
- Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να λαμβάνει υπόψη τα αποτελέσματα των μαθητών στον διαγωνισμό PISA και να δύναται να οδηγήσει στην απόλυση όσων κριθούν ανεπαρκείς (ΣΕΒ, 2017α).

Οι προτάσεις των ιδεολόγων του (εκπαιδευτικού) νεοφιλελευθερισμού ΚΕΦΙΜ δεν διαφέρουν ουσιαστικά από αυτές του ΣΕΒ και του ΙΟΒΕ. Για την ακρίβεια τις εμβραθύνουν και τις εξειδικεύουν (π.χ. στο πως θα παρέχεται καθεστώς αυτονομίας στα σχολεία, σε τι ποσοστό θα διαμορφώνουν τα σχολεία το αναλυτικό τους πρόγραμμα κ.ά.). Το ΚΕΦΙΜ προτείνει μεταξύ άλλων και την ίδρυση αυτόνομων/ανεξάρτητων σχολικών μονάδων που θα ιδρύονται ως ΝΠΙΔ και θα εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας, την επιδότηση διδασκόντων και τις φοροαπαλλαγές για τους γονείς που θα επιλέγουν ιδιωτικό σχολείο ή κατ' οίκον διδασκαλία για τα παιδιά τους και την υιοθέτηση του μοντέλου των charter schools ως αξιοποιήσιμου παραδείγματος για την νομοθετική ρύθμιση της σχολικής επιλογής στην Ελλάδα (ΚΕΦΙΜ, 2017). Ως εργαλείο αξιολόγησης των σχολικών μονάδων εκτός από τις μαθητικές επιδόσεις προστίθεται και ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών (ΚΕΦΙΜ, 2023) πρόταση αναμενόμενη αφού σε συνθήκες σχολικού ανταγωνισμού και οιονεί αγορών - όπως είδαμε και στη περίπτωση των charter schools - η χρηματοδότηση των σχολείων εξαρτάται από τους μαθητές που προσελκύουν.

Αξιοσημείωτη είναι επίσης η θετική στάση του ΣΕΒ (2017α), του ΙΟΒΕ (2018) και του ΚΕΦΙΜ (2017, 2019) απέναντι στα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία γεγονός που εξηγείται βέβαια από το ότι συνδέουν τα συγκεκριμένα σχολεία με την προώθηση του δικαιώματος της γονικής επιλογής, τον ανταγωνισμό, την απομάκρυνση από τον κεντρικό σχεδιασμό και την ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας. Με στοιχεία δηλαδή που οι θιασώτες της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης θεωρούν ως προϋποθέσεις για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων και των μαθητικών επιδόσεων. Από την άλλη πλευρά όπως είδαμε η ΟΛΜΕ έχει εναντιωθεί στην επέκταση των ΠΠΣ καθώς τα θεωρεί πεδία πιλοτικής εφαρμογής ή/και προώθησης πολιτικών όπως η κατηγοριοποίηση των σχολείων, η αξιολόγηση, η πρόσληψη εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η κατάργηση της οργανικότητας και η αναζήτηση χορηγιών για τη χρηματοδότηση των σχολείων θεωρώντας εν ολίγοις πως η γενίκευση τους «δεν είναι ξεκομμένη από την υπόλοιπη αντiekπαιδευτική πολιτική» (ΟΛΜΕ, 2021α).

Για την ΟΛΜΕ η σχολική αυτονομία είναι ψευδεπίγραφη και οι πολιτικές ενίσχυσης της κάθε άλλο παρά συμβάλλουν στη βελτίωση της λειτουργίας των

σχολείων, στην αύξηση των βαθμών ελευθερίας των εκπαιδευτικών και στην άνοδο των επιδόσεων των μαθητών. Αναγνωρίζει πως στην πραγματικότητα οι πολιτικές αυτές αποτελούν τμήμα της αντιδραστικής «νεοφιλελεύθερης - νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης» στον πυρήνα της οποίας βρίσκονται η μείωση της χρηματοδότησης της δημόσιας εκπαίδευσης, η επιβολή ολοκληρωτικού ελέγχου (σχολείων, μαθητών και εκπαιδευτικών) μέσω της ιεραρχικής αξιολόγησης, ο ανταγωνισμός των σχολείων, η εισαγωγή μηχανισμών της αγοράς στη λειτουργία τους και η διοίκηση τους με ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια (Γρόλλιος, 2021:35).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1 Συζήτηση

Μέσα από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε πως η λειτουργία των ανάδοχων/σχολείων ειδικής συμφωνίας (charter schools) ως μια δεσπόζουσα μορφή αυτόνομων - κρατικά χρηματοδοτούμενων σχολείων ή αλλιώς σχολείων που λειτουργούν σε συνθήκες οιονεί αγορών δεν συνάδει με μια δημοκρατική, προσανατολισμένη στην ισότητα, τη συμπερίληψη, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ενδυνάμωση των τοπικών κοινωνιών εκπαίδευση. Ως μοντέλο σχολικής αυτονομίας, ανάλογο των «ελεύθερων» σχολείων της Σουηδίας και των Ακαδημιών της Αγγλίας, τα charter schools χαρακτηρίζονται από φαινόμενα διαχωρισμού βάσει καταγωγής και κοινωνικοοικονομικής προέλευσης των μαθητών με αμφισβητούμενα αποτελέσματα ως προς τη συμβολή τους στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων. Η λειτουργία τους στερεί πόρους από τα δημόσια σχολεία μεταβιβάζοντας τους σε ιδιώτες και στιγματίζεται από κρούσματα διαφθοράς και οικονομικών σκανδάλων. Μελανό σημείο του θεσμού των charter schools είναι επίσης οι δυσμενείς συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών π.χ. αυξημένα ωράρια, αμοιβές κατώτερες των τυπικών προσόντων και της προϋπηρεσίας, αμοιβή βάσει «απόδοσης (Podgursky & Ballou, 2001 · Roch & Sai, 2017) που έχουν ως αποτέλεσμα τα υψηλά ποσοστά παραιτήσεων (Podgursky & Ballou, 2001· Miron & Applegate, 2007· Nguyen et al., 2019 ·Pivonarovna, & Powers, 2022). Παρόλα αυτά από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 που ιδρύθηκαν τα πρώτα εξ αυτών το επονομαζόμενο «κίνημα των charter schools» απολαμβάνει της υποστήριξης του πολιτικού συστήματος των Η.Π.Α και της επιχειρηματικής φιλανθρωπίας ιδρυμάτων όπως τα Walton Family Foundation και Bill and Melinda Gates Foundation (Baltodano, 2016) τα οποία τους προσφέρουν - με

τη συνδρομή και νεοφιλελεύθερων δεξαμενών σκέψης- πολυεπίπεδη (πολιτική, νομοθετική, οικονομική) στήριξη και κοινωνική νομιμοποίηση (Verger et. al, 2017). Παράλληλα αποτελούν πεδίο επιχειρηματικής δραστηριοποίησης κερδοσκοπικών εταιρειών οι οποίες διαχειρίζονται και ελέγχουν σχολεία καθιστώντας την εκπαίδευση των παιδιών υποπροϊόν της προσπάθειας μεγιστοποίησης επιχειρηματικών κερδών (Καλημερίδης, 2017β).

Στην Ελλάδα, παρόλο που το εκπαιδευτικό σύστημα συγκαταλέγεται στα πλέον συγκεντρωτικά (OECD, 2018) και δεν υπάρχει θεσμός ανάλογος των charter schools από το 2010 και μετά και ειδικά από την -μετά το 2015- περίοδο που η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας έγινε «κεντρική πολιτική επιλογή» και «βασική αρχή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» (Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, 2016:15,16) είναι ευδιάκριτες πολιτικές που παραπέμπουν στα συγκεκριμένα σχολεία. Το ίδιο -και σε μεγαλύτερο βαθμό- ισχύει για τις προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής που διατυπώνονται από παράγοντες της αγοράς (IOBE, ΣΕΒ) και νεοφιλελεύθερους ιδεολόγους (ΚΕΦΙΜ).

Βασικοί υποστηρικτές της αγοραιοποίησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα (ΚΕΦΙΜ) οι οποίοι συνδέονται όχι μόνο ιδεολογικά αλλά και πολιτικά κυρίως με το κόμμα που κυβερνά την τελευταία πενταετία (2019-2024) έχουν προτείνει την θεσμοθέτηση των συγκεκριμένων σχολείων ειδικής συμφωνίας στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. (ΚΕΦΙΜ- ELF, 2017:78-79). Οι εκπαιδευτικές προτάσεις των εγχώριων υποστηρικτών της σχολικής αυτονομίας αγγίζουν τον πυρήνα των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών και κινούνται στα χνάρια αντίστοιχων πολιτικών που συναντάμε στις ΗΠΑ. Περιλαμβάνουν «κουπόνια» (IOBE, 2013) ή αλλιώς επιδότηση διδασκτρων των ιδιωτικών σχολείων, απελευθέρωση εγγραφών (ΚΕΦΙΜ, 2019), δημοσιοποίηση των επιδόσεων των μαθητών (ΚΕΦΙΜ- ELF, 2017) και των δράσεων που διοργανώνουν οι σχολικές μονάδες (ΚΕΦΙΜ, 2023) αλλά και της αξιολόγησής τους (IOBE, 2013· ΣΕΒ, 2017α). Προτείνονται επίσης η ενίσχυση των ΠΠΣ ως σχολείων γονικής επιλογής που διαθέτουν μια σχετική αυτονομία, η αυστηρή αξιολόγηση και ο πειθαρχικός έλεγχος των εκπαιδευτικών (IOBE, 2013, 2018, 2020, 2021) που θα μπορεί να φτάνει μέχρι και την απόλυση τους (ΣΕΒ, 2017α), η διαφοροποίηση των προγραμμάτων σπουδών, η δυνατότητα των διευθυντών να διοικούν τα σχολεία ως μάνατζερ με υπερεξουσίες και αποφασιστικό ρόλο στην κατανομή της χρηματοδότησης και η σύνδεση της

χρηματοδότησης των σχολείων με την επίτευξη κεντρικά καθορισμένων στόχων (ΣΕΒ, 2017α · IOBE, 2019).

Πρωταρχικής βέβαια σημασίας για την εμπέδωση των διαφόρων μορφών (παιδαγωγικής, διοικητικής, οικονομικής) αυτονομίας των σχολικών μονάδων είναι και η σύνδεση τους με τις τοπικές κοινωνίες. Για το επιχειρηματικό και βιομηχανικό κεφάλαιο είναι σημαντική η προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών στις ανάγκες των τοπικών κοινωνιών αλλά και η συμμετοχή τοπικών φορέων, αρχών και επιχειρήσεων στο σχεδιασμό τους (ΣΕΒ, 2017α, 2020 · IOBE, 2021). Με τον Ν.4763/2020 αρχής γενομένης από την επαγγελματική εκπαίδευση και τα Πρότυπα ΕΠΑΛ θα δίνεται η δυνατότητα στους «κοινωνικούς εταίρους» (επιχειρήσεις, Τοπική Αυτοδιοίκηση, ΣΕΒ κ.ά.) να παρεμβαίνουν στη διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών «σύμφωνα με τις ανάγκες των επιχειρηματικών συμφερόντων» (ΟΛΜΕ, 2020β). Η αυτόνομη σχολική μονάδα που θα συνεργάζεται με τους τοπικούς φορείς και την τοπική κοινωνία, τα δίκτυα σχολείων που θα είναι ανοιχτά στην τοπική κοινωνία (Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, 2016:15) και η «αυτορρύθμιση της λειτουργίας του σχολείου» (Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία, 2016:119) είναι στην πραγματικότητα αυτά που επιζητά ο ΣΕΒ (2017α, 2020, 2021) και το IOBE (2018, 2021) οι οποίοι επικαλούνται τις τοπικές κοινωνίες για να νομιμοποιήσουν την εμπλοκή επιχειρηματικών συμφερόντων στη δημόσια εκπαίδευση και τον προσανατολισμό του σχολείου στην αγορά. Η χρηματοδότηση των σχολείων «από δωρεές, κληρονομίες, κληροδοσίες και άλλες παροχές τρίτων, καθώς και επιχορηγήσεις από άλλες πηγές» που αρχικά ίσχυε για τα ΠΠΣ (Ν.3966/2011), υπήρχε ως πρόταση του ΚΕΦΙΜ στο πλαίσιο ίδρυσης «ανεξάρτητων σχολικών μονάδων» (ΚΕΦΙΜ- ELF, 2017:47) και στη συνέχεια με τον Ν.4823/2021 γενικεύτηκε για όλα τα σχολεία, εξυπηρετεί την εμπλοκή ιδιωτών στην εκπαίδευση. Πρόκειται για μια τάση που παρατηρείται στις ΗΠΑ όπου ιδρύματα όπως το ίδρυμα Gates πραγματοποιούν δωρεές σε εταιρίες διαχείρισης σχολείων τσάρτερ για λόγους όπως π.χ. η ανάπτυξη συστημάτων ανταμοιβής των εκπαιδευτικών βάσει των αποτελεσμάτων των μαθητών τους (Peralta, 2015). Οι τυποποιημένες εξετάσεις των μαθητών στο πλαίσιο της Τράπεζας Θεμάτων είναι εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων στην προοπτική της επιλογής «αυτόνομων» σχολικών μονάδων από τους γονείς και της επιλεκτικής

χρηματοδότησης τους (στα πρότυπα των charter schools) από το κράτος (ΟΙΕΛΕ, 2022). Εξάλλου, η ελεύθερη επιλογή σχολικής μονάδας από τους γονείς αποτελεί μέρος του προγράμματος παιδείας¹⁸⁷ του κυβερνώντος κόμματος και περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα διακυβέρνησης της τετραετίας 2023-2027¹⁸⁸.

Η ενίσχυση των ΠΠΣ που σταθερά επιδιώκεται από τον ΣΕΒ (2017α) το ΙΟΒΕ (2018) και το ΚΕΦΙΜ (2017, 2019) είναι επίσης διαχρονική κυβερνητική προτεραιότητα (Νόμοι 3966/2011 και 4692/20, ΥΑ 51614/Δ6 του 2021 με την οποία μετατράπηκαν 50 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ΠΠΣ, δημιουργία 150 νέων ΠΠΣ έως το 2027¹⁸⁹) που αποσκοπεί στη μεγαλύτερη διαφοροποίηση σχολείων και προγραμμάτων σπουδών, στη νομιμοποίηση της παιδείας πολλών ταχυτήτων, στην εδραίωση της αντίληψης πως οι προνομιούχοι κοινωνικά μαθητές έχουν δικαίωμα να φοιτούν στα καλύτερα σχολεία και στην προλείανση του εδάφους για την λειτουργία της μέσης εκπαίδευσης ως εν δυνάμει αγοράς (Γρόλλιος, 2020·ΔΟΕ, 2020· ΟΛΜΕ, 2020α, 2021α).

Αξίζει ακόμα να σταθούμε στο μέτρο της εξειδικευμένης ανά σχολείο χρηματοδότησης. Η ανάπτυξη ξεχωριστής φόρμουλας χρηματοδότησης για κάθε σχολείο ανήκει στην εργαλειοθήκη του ΟΟΣΑ (OECD, 2018) και παραπέμπει σε μοντέλα εξατομικευμένης χρηματοδότησης αυτόνομων σχολείων που στηρίζουν την επιβίωση τους στις γονικές επιλογές και είναι αντίστοιχη με την «εθνική μονάδα κόστους ανά μαθητή» που προτείνει το ΚΕΦΙΜ (2019) για τη χρηματοδότηση των σχολείων από τους Δήμους. Η ΟΛΜΕ ορθώς επισημαίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί η πλατφόρμα του mySchool για τη διαμόρφωση μιας τέτοιας φόρμουλας (ΚΕΜΕΤΕ, 2018). Στην κατεύθυνση της σταδιακής αυτονόμησης των σχολικών μονάδων και ενδεχομένως της μελλοντικής χρηματοδότησης τους από την Τοπική Αυτοδιοίκηση φαίνεται να εντάσσονται και μέτρα όπως η αυξημένη εκπροσώπηση των Δήμων στα Σχολικά Συμβούλια (άρθρο 107 του 4823/2021) και η κατάργηση μετά το τέλος του σχολικού έτους 2023-2024 των Σχολικών Επιτροπών με την διαχείριση της περιορισμένης κρατικής χρηματοδότησης να περιέρχεται στους Δήμους και στους διευθυντές των σχολείων. Η ενίσχυση του ρόλου των διευθυντών

¹⁸⁷https://nd.gr/sites/ndmain/files/u48/pds/parousiash_paideia.pdf (ανακτήθηκε στις 3/5/2024)

¹⁸⁸ Πρόγραμμα διακυβέρνησης 2023-2027 της Νέας Δημοκρατίας.
https://nd.gr/sites/ndmain/files/docs/ekloges2023/nd_programma.pdf (ανακτήθηκε στις 3/5/2024)

¹⁸⁹ Επίσης μέρος του τρέχοντος προγράμματος διακυβέρνησης.

είναι όπως είδαμε από τις βασικές αρχές των αυτόνομων σχολείων που υπαγορεύεται από το μοντέλο διοίκησης του ΝΔΜ. Οι διευθυντές συγκεντρώνουν υπερεξουσίες, εμπλέκονται αποφασιστικά στη διαχείριση των οικονομικών αναζητώντας και πόρους από δωρεές, χορηγίες, επιχορηγήσεις ή την εκμετάλλευση των σχολικών υποδομών και ασκούν αυστηρό έλεγχο στους εκπαιδευτικούς. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει κατοχυρωθεί πλέον θεσμικά η συγκεκριμένη αρχή (κυρίως με τον Ν.4823/2021) μέσω της εκχώρησης εξουσιών στους διευθυντές να αποφασίζουν αυτοβούλως και «αμελλητί» για ζητήματα της σχολικής μονάδας, και να επιδιώκουν τη χρηματοδότηση από τρίτους καθώς και τη χρησιμοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων για άντληση εσόδων. Στις νέες εξουσίες/αρμοδιότητες τους περιλαμβάνεται και αυτή του αξιολογητή των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία τους. Γενικότερα, η συνεχής αξιολόγηση μαθητών, σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών στο πλαίσιο πολιτικών σχολικής αυτονομίας με λογοδοσία που αποτελεί επαναλαμβανόμενη σύσταση του ΟΟΣΑ και αξίωση των εγχωρίων (ΙΟΒΕ, ΣΕΒ, ΚΕΦΙΜ) υποστηρικτών της ΣΑ προωθείται και στην Ελλάδα συστηματικά και με διαρκώς αυξανόμενη ένταση από το 2010 και μετά με αποκορύφωμα την τελευταία τετραετία (με την ψήφιση των Ν.4692/20 και Ν.4823/2021).

Ας μην ξεχνάμε επίσης πως οι πολιτικές απορρύθμισης της δημόσιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης που ξεκίνησαν το 2010 με την μεταρρύθμιση του «Νέου Σχολείου», την οποία η ΟΛΜΕ (2011γ) ενέταξε στο πλαίσιο της γενικότερης πολιτικής απαξίωσης της δημόσιας εκπαίδευσης και ανοίγματος της σε στρατηγικές επενδύσεις κερδοσκοπικών εταιριών, έχουν ως βασικούς πυλώνες την αξιολόγηση και τη ΣΑ. Οι πολιτικές αυτές εναρμονίζονται με γενικότερες τάσεις ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης όπως είναι η εισαγωγή των vouchers στους βρεφονηπιακούς σταθμούς και στο πεδίο της κατάρτισης, η ανάδυση των «βιομηχανιών πιστοποίησης προσόντων¹⁹⁰», η χαλάρωση της κρατικής εποπτείας της ιδιωτικής εκπαίδευσης, η «αύξηση των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών από κοινωφελή ιδρύματα, τραπεζικά ιδρύματα και πολυεθνικές εταιρείες» (Ζμας, 2021:27) και πιο πρόσφατα η ψήφιση του Ν.5094/24 που επιτρέπει την ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων. Η προωθούμενη «αυτονομία» των σχολικών μονάδων ως πλέγμα πολιτικών στην υπηρεσία της εισαγωγής μηχανισμών της αγοράς στην εκπαίδευση είναι αναντίστοιχη με τις

¹⁹⁰ Στο πρόγραμμα διακυβέρνησης 2023-2027 του κυβερνώντος κόμματος προβλέπονται επίσης «Voucher για διεθνώς αναγνωρισμένα πιστοποιητικά γλωσσομάθειας και ψηφιακών δεξιοτήτων σε β-βάθμια και γ-βάθμια εκπαίδευση».

μορφωτικές ανάγκες των μαθητών, την δημοκρατική λειτουργία των σχολείων, την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών και τον σεβασμό των εργασιακών τους δικαιωμάτων. Το γεγονός ότι επιδιώκεται μετ' επιτάσεως από οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ, από εκπροσώπους του μεγάλου κεφαλαίου (IOBE, ΣΕΒ) και από τη νεοφιλελεύθερη «δεξαμενή σκέψης» ΚΕΦΙΜ (η οποία συνδέεται με στενούς πολιτικούς και ιδεολογικούς δεσμούς με την πολιτική εξουσία) καθώς και η εμπειρία εφαρμογής μοντέλων ΣΑ (charter schools) σε χώρες όπως οι ΗΠΑ θα πρέπει να μας προβληματίσουν για το αν η ΣΑ είναι μοχλός βελτίωσης των σχολείων και άμβλυνσης των εκπαιδευτικών προβλημάτων ή μηχανισμός εξανδραποδισμού της δημόσιας εκπαίδευσης στα επιχειρηματικά συμφέροντα.

7.2. Προτάσεις

Θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών ΠΠΣ σε σχέση με το ζήτημα της αυτονομίας των σχολικών μονάδων ή της ενδεχόμενης εισαγωγής ενός μοντέλου ανάλογου των charter schools και να συγκριθούν με τις απόψεις των συνάδελφων τους που υπηρετούν σε συμβατικά σχολεία. Σε επίπεδο συνδικαλιστικής προσέγγισης θα μπορούσε να διερευνηθεί η στάση της ΕΛΜΕ Προτύπων Πειραματικών Σχολείων σε σχέση με τα παραπάνω ζητήματα και ο βαθμός που αυτή συγκλίνει ή αποκλίνει από τη στάση άλλων πρωτοβάθμιων σωματείων ή της ΟΛΜΕ. Αντικείμενο ανάλυσης μπορεί επίσης να αποτελέσει και ο λόγος της ΔΟΕ αναφορικά με τις πολιτικές προώθησης της σχολικής αυτονομίας κατά τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου μέσα από την μελέτη του περιοδικού «Διδασκαλικό Βήμα», τις ανακοινώσεις και τα πρακτικά των συνεδρίων της. Μια πρόταση που στηρίζεται στην αντίστοιχη εργασία των Solak & Özaşkin (2015) στην Τουρκία είναι η διερεύνηση των απόψεων πανεπιστημιακών που διδάσκουν σε τμήματα Επιστημών της Εκπαίδευσης σχετικά με το ενδεχόμενο θεσμοθέτησης κρατικά χρηματοδοτούμενων σχολείων ειδικής συμφωνίας και τις συνέπειες που θα είχε το γεγονός αυτό στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και η μελέτη των πρακτικών των συνεδριάσεων της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων κατά την επεξεργασία και εξέταση των σχεδίων των νόμων 4692/20 και 4823/2021 για την ανάλυση του πολιτικού λόγου ως προς το ζήτημα της σχολικής αυτονομίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

I. Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αλεπλιώτης, Π. (2018, Σεπτέμβριος 27). *Σουηδία: Δημοπρατούν τα Σχολεία μαζί με τα κτήρια, τους μαθητές και τους δασκάλους στους Επιχειρηματίες*. Ατέχνως. <https://t.ly/EUeOy>
- Alfavita, (2015, Φλεβάρης 22). 2010-2014: Περίπου 2.000 σχολεία χάθηκαν από τον εκπαιδευτικό χάρτη ενώ οι εκπαιδευτικοί μειώθηκαν κατά περίπου 25.000. <https://shorturl.at/mMbLf>
- Apple, M. W. (2020). Μπορεί η Εκπαίδευση να Αλλάξει την Κοινωνία; Εκπαιδευτική Πραγματικότητα και ο Ρόλος του Κριτικού Μελετητή/Ακτιβιστή. *Education Sciences*, 2020, 9–25. <https://doi.org/10.26248/v2020i0.778>
- Αργυροπούλου, Ε. (χ.χ). Αυτονομία της σχολικής μονάδας: διερευνώντας το πεδίο. Επιμόρφωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. Ανακτήθηκε στις 25/12/2023 από:<https://sustainschleader.files.wordpress.com/2017/05/ceb1cf81ceb3cf85cf81cebfcf80cebfcf85cebbcebfcf85-ceb5.pdf>
- Α.Σ.Γ.Μ.Ε., (2023, Οκτώβριος 16) *Δελτίο Τύπου της ΑΣΓΜΕ για την διάταξη που καταργεί τις Σχολικές Επιτροπές*. <https://shorturl.at/iGOnp>
- Ball, S.J. & Youdell, D. (2008). *Η κρυφή ιδιωτικοποίηση στη δημόσια εκπαίδευση, Ινστιτούτο της εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο του Λονδίνου, ΙΠΕΜ ΔΟΕ*.
- Βερβέρης, Α. (2019). Κριτική Παιδαγωγική και Μέθοδος Kodály: Μία φανταστική συνομιλία μεταξύ του Paulo Freire και του Zoltán Kodály. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8^{ου} Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 102–107).
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Gutenberg
- Γεωργάκη – Κόλλια (2023, Δεκέμβριος 11). *Το σχόλιο της Δευτέρας: Τα πτωτικά αποτελέσματα του διαγωνισμού Pisa, ή απλά “ό,τι ψάχνεις, βρίσκεις.”* .Σελιδοδείκτης <https://selidodeiktis.edu.gr/2023/12/11/το-σχόλιο-της-δευτέρας-τα-πτωτικά-αποτ/>
- Γιανναράς, Μ. Κ. (2022). *Πορεία και προκλήσεις της ευρωπαϊκής σοσιαλδημοκρατίας* [Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς] http://dx.doi.org/10.26267/unipi_dione/2100
- Γκάτσης, Ι. (2022). *Η αυτονομία των ελληνικών σχολικών μονάδων και η συμβολή της στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης*. [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/27538>
- Γκίβαλος, Μ. (2023, Απρίλιος 6). Ο νεοφιλελευθερισμός και η εγχώρια εκδοχή του. *Αυγή*. https://www.avgi.gr/parembaseis/443523_o-neofileleytherismos-kai-i-eghoria-ekdohi-toy
- Γκόβαρης, Χ. (2022). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής, [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]* Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. https://eclass.uth.gr/modules/document/?course=PRE_U_160

- Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α. & Παυλίδης Π. (2015). Η εκπαίδευση και ο αγώνας για κοινωνική χειραφέτηση στην εποχή της κρίσης. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 109, 63-70
- Γρόλλιος, Γ. (2019). Βασικές Θέσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής. Θέατρο και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση. Ουτοπία ή Αναγκαιότητα; *8η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Επιμέλεια: Γιαννούλη, Μ. & Κουκουνάρας – Λιάγκης, Μ. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. *Πρακτικά* (σσ.30-35.)
- Γρόλλιος, Γ. (2020, Μάιος 15). *Σχετικά με το νομοσχέδιο για την «αναβάθμιση του σχολείου»*. Σελιδοδείκτης. <https://shorturl.at/kIRmw>
- Γρόλλιος, Γ. (2021). Η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης, η ΑΔΙΠΠΔΕ και η «κριτική σχολική παιδαγωγική» του προέδρου της. *Κριτική Εκπαίδευση*, 1, 34-71. <http://dx.doi.org/10.26247/kritekp.1.2241>
- Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα, Γ., Σκορδούλης, Κ. (2022) Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης «Η Κριτική Εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη», σ.σ. 9-445, <https://www.eled.auth.gr/about/conference-proceedings/>
- Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα, Γ., Νομικού, Χ. (2023). Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης «Η Κριτική Εκπαίδευση για την Ελπίδα και την Κοινωνική Χειραφέτηση», σ.σ. 1-798, <https://www.eled.auth.gr/about/conference-proceedings/>
- Δαγαλάκη, Α. (2021). *Σχολική Αυτονομία: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Ηρακλείου*. [Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147454>
- Δαμάσκου, Α. (2020). *Η σχολική αυτονομία στην πράξη: Δυνατότητες και όρια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής*. [Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/146957>
- Διαμαντής, Κ. (2011). Αυτοαξιολόγηση σχολείων: Μια κριτική προσέγγιση. *Θέσεις*, 117, http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1162:category-1162&catid=133&Itemid=113
- Διαμαντής, Φ. (2022). Από το Λόγο στο Γραμματισμό: Η Κριτική Ανάλυση Λόγου ως μεθοδολογικό εργαλείο ανάδειξης των κοινωνικών πρακτικών του Λόγου. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 9(1), 146–154. <https://doi.org/10.12681/revmata.31170>
- ΔΟΕ (2020). *Θέμα: Σχέδιο Νόμου «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις»*. Να πάρει πίσω το Υπουργείο Παιδείας το πολυνομοσχέδιο με αντιδραστικό και αντιεκπαιδευτικό περιεχόμενο. Αθήνα 27/4/2020. Α.Π.:542
- ΔΟΕ (2021) *Να αποσυρθεί το αντιεκπαιδευτικό νομοσχέδιο που αντιμετωπίζει το σχολείο ως επιχείρηση, διευρύνει τις μορφωτικές ανισότητες και υποβαθμίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού*. Αθήνα 27/7/2021. Α.Π.:1784
- Δομικάκη, Σ. (2020). *Η αυτονομία του σχολείου και ο μετασχηματισμός του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης: Απόψεις εκπαιδευτικών για τις προκλήσεις, τις προϋποθέσεις και*

- τα όρια. [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου]. <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6089>
- Δοξιάδης, Κ. (2020, Ιανουάριος 14). Πολιτικός νεοφιλελευθερισμός. *Η εφημερίδα των Συντακτών*. https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/226740_politikos-neofilelytherismos
- Δοξιάδης, Κ. (2022, Ιούνιος 14). Υπεραξία και υποαξία. *Η εφημερίδα των Συντακτών*. https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/348103_yperaxia-kai-yproaxia
- Δρόσος, Δ. (2022, Ιανουάριος 30). Η δημοκρατία στον καιρό του νεοφιλελευθερισμού [Κριτική του βιβλίου: *Νεοφιλελευθερισμός. Δημοκρατία και δικαιώματα*, της Φ. Βάκη] *Η εποχή*. <https://www.epohi.gr/article/42451/h-dhmokratia-ston-kairo-toy-neofilelytherismoy>
- ΕΣΔΕΠ ΑΠΘ, (2024, Απρίλης 15). *Αλληλεγγύη στον αγώνα των εκπαιδευτικών ενάντια στον αυταρχισμό και την καταστολή*. <https://www.a-athinon.gr/?p=14376>
- Ευρυδίκη, (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου.
- Ζέρβα, Ε. (2022). Κριτική θεώρηση των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων για τις ανισότητες στην εκπαίδευση. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 28(1), 101–124. <https://doi.org/10.12681/plogos.31844>
- Ζήκα, Β. (2022). Ο θεσμός της Αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο:Επισκόπηση και εξέλιξη. *Κείμενα Παιδείας*, (4). <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.30300>
- Ζμας, Α. (2021). Κράτος, εκπαιδευτική διακυβέρνηση και ελεγκτικοί μηχανισμοί. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 27, 11-38
- Gioux , Η.Α. (2018, Γενάρης 26). *Η Κριτική Παιδαγωγική, ο Paulo Freire και η τόλμη να σκέφτεσαι με πολιτικούς όρους*. Σελιδοδείκτης. <https://selidodeiktis.edu.gr/2018/01/25/η-κριτική-παιδαγωγική-ο-paulo-freire-και-η-τόλμη/>
- Gioux , Η.Α. (2021, Μάιος 21). *Η κουλτούρα του φασισμού, η κριτική παιδαγωγική και η αντίσταση σε σκοτεινού καιρούς*. Σελιδοδείκτης. <https://selidodeiktis.edu.gr/2021/05/08/η-κουλτούρα-του-φασισμού-η-κριτική-παι/>
- Honneth, A., (2008), «Κριτική Θεωρία» στο Πετμεζίδου, Μ (επιμ), *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία*, τ. ΙΙ, *Δομισμός, Μεταδομισμός, Δομοποίηση, Επικοινωνιακή Δράση, Προοπτικές Εξέλιξης της Κοινωνιολογικής Θεωρίας*. (Γ. Μπαρουξής, Μετ.) Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Jay, Μ. (2009). *Η διαλεκτική φαντασία*. Αλεξάνδρεια
- Θεοδώρου, Φ. (2022). *Αυτό-αξιολόγηση και κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου*. [Διπλωματική Εργασία, ΕΚΠΑ]. Πέργαμος <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/3260366>
- Θεριανός, Κ. & Φωτόπουλος, Ν. (2011). Επιλογή σχολείου και στρατηγικές κοινωνικών τάξεων. Στο Μ. Αντωνοπούλου και Σ. Κονιόρδος (επιμ.), *Τρίτο Τακτικό Συνέδριο Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας: Ελληνική Κοινωνία 1975-*

- 2010: *Μετασηματισμοί, Ανακατατάξεις, Προκλήσεις, 3-5 Νοεμβρίου 2011*: Πρακτικά (σ.σ. 101-112) Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία. https://www.hellenicsociology.gr/sites/default/files/inline-files/eke_praktika_2011_0.pdf
- Θεριανός, Κ. (2012). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Καπιταλιστική Αναδιάρθρωση: Από τον Εναγκαλισμό του Κράτους στη Μέγγενη της Αγοράς. Στο: Παπαδιαμαντάκη, Γ, κ.ά., *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Επίκεντρο.
- Θεριανός, Κ. (2013, Φεβρουάριος 9). Κριτική Παιδαγωγική: τι είναι και τι δεν είναι. *Κριτική Παιδαγωγική*, https://criticeduc.blogspot.com/2013/02/blog-post_4154.html
- Θεριανός, Κ. (2016, Ιανουάριος 13) Νεοφιλελευθερισμός και Εκπαίδευση. *Γερομοριάς* https://geromorias.blogspot.com/2016/01/blog-post_25.html?m=1
- Ιακώβου, Β. (2008), «Η Κριτική Θεωρία και η Νεωτερικότητα», στο Σ. Κονιόρδος (επιμ.), *Κοινωνική Σκέψη και Νεωτερικότητα*. Gutenberg.
- INE ΓΣΕΕ (2017). *Η ελληνική οικονομία και η απασχόληση Ενδιάμεση Έκθεση 2, Οκτώβριος 2017*. Αθήνα: INE ΓΣΕΕ. <https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2017/10/ENDIAMESH-EKTHESH-2017-INE-GSEE-H-ELLINIKH-OIKONOMIA-KAI-H-APASXOLISH.pdf>
- IOBE. (2013). *Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση: Συγκριτική Ανάλυση*. https://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_14020214_REP_GR.pdf
- IOBE. (2018). *Κρίση, δημογραφικές μεταβολές και επιπτώσεις στην εκπαίδευση*. https://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_17122018_REP.pdf
- IOBE. (2019). *Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Κρίση και εξέλιξη της δημόσιας και ιδιωτικής δαπάνης*. https://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_14032019_REP.pdf
- IOBE. (2021). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα*. https://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_27042021_REP_GR.pdf
- IOBE. (2023). *Διαγενεακή Κινητικότητα στην Εκπαίδευση*. https://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_12042023_PRE_GR.pdf
- Καββαδίας, Γ. (2013). *Η αξιολόγηση ως μηχανισμός ιδεολογικής χειραγώγησης και πειθάρχησης*. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 103, 31-35
- Καββαδίας, Γ. (2016, Απρίλης 7). Από την "αυτονομία" στην ταξική κατηγοριοποίηση των σχολείων. *Βαθύ Κόκκινο*. https://tsak-giorgis.blogspot.com/2016/04/blog-post_85.html
- Καββαδίας, Γ. (2018, Νοέμβρης 12). «Αυτοαξιολόγηση» και «Νέες δομές»: Αντιδραστικοί μηχανισμοί αποδόμησης και κατηγοριοποίησης των σχολείων. Alfavita. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/273285_aytoaxiologisi-kai-nees-domes-antidrastikoi-mihanismo-i-apodomisis-kai
- Καββαδίας, Γ. (2022, Μάρτιος 23). Υπουργείο Παιδείας: «Καλός» είναι ο εκπαιδευτικός που εξασφαλίζει στο σχολείο πόρους πέρα από τους κρατικούς. Alfavita. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/374147_ypourgeio-paideias-kalos-einai-o-ekpaideytikos-poy-exasfalizei-sto-sholeio-poroyis

- Καζαμία, Σ. (2021, Ιούλιος 22). *ΠΑΜΕ: Κριτική στο νομοσχέδιο ανά άρθρο για ενημέρωση και αξιοποίηση*. ΣΕΠΕ Νομού Λέσβου. <https://shorturl.at/Q8YAx>
- Καλδή, Σ. & Κόνσολας, Ε. (2002). «Σύγκριση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα και την Αγγλία κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1980 & 1990». Στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο: *Η παιδεία στην Αυγή του 21ου αιώνα: Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου.
- Καλημερίδης, Γ. (2008). *‘Κοινωνία της Γνώσης’ και Εκπαιδευτική Πολιτική: Η Περίπτωση της Αγγλίας των Νέων Εργατικών* [Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη.]
- Καλημερίδης, Γ. (2012). Κράτος, αγορά και εκπαίδευση. Η νεοφιλελεύθερη καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου: Βρετανία, Φινλανδία, Σουηδία. *Θέσεις*, 119. Σελιδοδείκτης <https://selidodeiktis.edu.gr/2017/02/28/κράτος-αγορά-και-εκπαίδευση-η-νεοφιλε/>
- Καλημερίδης, Γ. (2013). Το Π.Δ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: πειθαρχικός έλεγχος και εξουσία. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 103, 44-50
- Καλημερίδης, Γ. (2015, Απρίλιος 19) *Η ΑΔΙΠΠΔΕ, η αξιολόγηση και το πολυνομοσχέδιο του υπουργείου Παιδείας*. Alfavita. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/153853_i-adippde-i-axiologisi-kai-polynomoshedio-toy-yπουργείου-paideias
- Καλημερίδης, Γ. (2016). Σχολική αυτονομία και καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου. *Τετράδια Μαρξισμού*, 2. <https://rb.gy/gv5ege>
- Καλημερίδης, Γ. (2017α, Μάρτιος 1). “Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα” – Μια παρουσίαση του βιβλίου των Γ. Γρόλλιου – Π. Γούναρη. Σελιδοδείκτης. <https://selidodeiktis.edu.gr/2017/03/01/απελευθερωτική-και-κριτική-παιδαγωγ/>
- Καλημερίδης, Γ. (2017β, Δεκέμβρης 22). *Σχολική αυτονομία, κουπόνια και οι άγνωστες ιστορίες του εκπαιδευτικού νεοφιλελευθερισμού*. Σελιδοδείκτης. <https://selidodeiktis.edu.gr/2017/12/22/σχολική-αυτονομία-κουπόνια-και-οι-άγνω/>
- Καλημερίδης, Γ. (2018α, Μάρτιος 3). *Για τον διαγωνισμό PISA. Ένα σύντομο σχόλιο*. Σελιδοδείκτης. <https://selidodeiktis.edu.gr/2018/03/03/για-τον-διαγωνισμό-pisa-ένα-σύντομο-σχόλιο/>
- Καλημερίδης, Γ. (2018β, Αύγουστος 20). *Για την εμπέδωση μιας νέας κουλτούρας αξιολόγησης : οι νέες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου* Σελιδοδείκτης. <https://selidodeiktis.edu.gr/2018/08/20/για-την-εμπέδωση-μιας-κουλτούρας-αξιο/>
- Καλημερίδης, Γ. (2019, Δεκέμβρης 16). *Εκπαίδευση και υπερεθνικοί οργανισμοί: η σχέση εθνικής και υπερεθνικής πολιτικής στο πεδίο του σχολείου*. Σελιδοδείκτης <https://selidodeiktis.edu.gr/2019/12/16/εκπαίδευση-και-υπερεθνικοί-οργανισμοί/>
- Καλημερίδης, Γ. (2021, Σεπτέμβρης 8). *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση ΝΔ: Πειθαρχικός έλεγχος και αγορά*, Σελιδοδείκτης. <https://selidodeiktis.edu.gr/2021/09/08/η-εκπαιδευτική-μεταρρύθμιση-της-νδ-πε/>

- Καλημερίδης, Γ. (2022, Νοέμβριος 4). *Η αξιολόγηση και η διεθνοποίηση του εκπαιδευτικού νεοφιλελευθερισμού*, Σελιδοδείκτης. <https://selidodeiktis.edu.gr/2022/11/04/h-αξιολόγηση-και-η-διεθνοποίηση-του-εκπ/>
- Καλούσης, Α., Ρέππα, Ν. (2024, Απρίλης 8). *Εξέγερση των εκπαιδευτικών από «τα κάτω» για την αξιολόγηση*, Σελιδοδείκτης. <https://tinyurl.com/57vm9be5>
- ΚΑΝΕΠΙ-ΓΣΕΕ, (2017-2018). *Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση 2017-2018. Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Μέρος Β΄: το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2007-2016)*. https://www.kanepi-gsee.gr/wp-content/uploads/2018/11/ΕΤΕΚ_2017-2018_B.pdf
- Καντζάρα, Β. (2018) Εκπαιδευτικές αλλαγές και ιδιωτικοποίηση σε συνθήκες κρίσης στην Ελλάδα, στο Συμεού, Λ., Θάνος, Θ. & Βρυωνίδης, Μ. (εκδοτική επιτροπή) *«Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση». Πρακτικά 3ου Πανελληνίου συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης* (σσ. 104-117).
- Καραστάθης, Δ. (2018). *Το νέο δημόσιο μάνατζμεντ και ο αντίκτυπος της δημοσιονομικής κρίσης στην ελληνική δημόσια διοίκηση*. [Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης. Πάντειο Πανεπιστήμιο.] ΕΑΔΔ <http://hdl.handle.net/10442/hedi/43204>
- Καρατσαφέρη, Θ. (2018). *Ο ρόλος των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στη διοίκηση και λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων στα εκπαιδευτικά συστήματα κρατών - μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης: ιδεολογικά, οργανωτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά: συγκριτική μελέτη* [Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.] ΕΑΔΔ <http://hdl.handle.net/10442/hedi/43229>
- Καρράς, Κ. (2021) Κριτικός παιδαγωγός υπό το πρίσμα μιας δημοκρατικής και απελευθερωτικής εκπαίδευσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 27, 81-97
- Καρούδας Α. (2019, Φεβρουάριος 1) Εκπαίδευση και κοινωνία: η προοδευτική έναντι της νεοφιλελεύθερης προσέγγισης. *Η Εφημερίδα των Συντακτών*. https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/181730_ekpaideysi-kai-koinonia-i-proodeytiki-enanti-tis-neofilelytheris
- Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 88-108
- Κατσαρός, Ι. (2017). «Τάσεις και Προβληματισμοί σε σχέση με τη Σχολική Αυτονομία». Παρουσίαση στο 3ο Συνέδριο της ΠΕΣΣ. Πρακτικά, τ. Β΄, σσ. 92-105.
- Κάτσικας, Χ. (2016, Νοέμβριος 19). *Η ατζέντα του Κώστα Γαβρόγλου για την αυτονομία των σχολικών μονάδων*. Alfavita. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/204214_i-atzenta-toy-kosta-gabrogloy-gia-tin-aytonomia-ton-sholikon-monadon
- Κάτσικας, Χ. (2019, Ιανουάριος 17). Ο επιθεωρητισμός... με νέα φορεσιά. *Η Εφημερίδα των Συντακτών*. https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/179697_o-epitheoritismos-me-neo-foresia
- Κάτσικας, Χ. (2020, Ιούλιος 7) «Γκάζια» στην αποκέντρωση και αποδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Alfavita.

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/326887_gkazia-stin-apokentrosi-kai-apodomisi-toy-ekpaideytikoy-systimatos

Κάτσικας, Χ. (2023, Απρίλης 18). Στις 10 Μαΐου οι εξετάσεις της “ελληνικής Pisa.” *Η Εφημερίδα των Συντακτών*. https://www.efsyn.gr/ellada/ekpaideysi/386309_stis-10-maiou-oi-exetaseis-tis-ellinikis-pisa

ΚΕΦΙΜ - ELF (2017). *Πρόταση Νόμου για την Αποκέντρωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. <https://kefim.org/to-kefim-kai-to-kefalaio-paideia/>

ΚΕΦΙΜ (2019). *Εκπαίδευση: Από τον κρατικό έλεγχο, στη δημιουργία ελευθερίας*. <https://t.ly/4gph>

ΚΕΦΙΜ (2023). *Ατζέντα 2.0 Οι μεταρρυθμιστικές προτεραιότητες της επόμενης τετραετίας*. https://kefim.org/wp-content/uploads/2020/07/Agenda-2.0_Final.pdf

Κληρίδης, Ε., Ρουσσάκης, Ι. (2019). Ο εκπαιδευτικός δανεισμός ως πολιτική πράξη: Μια γενεαλογία των διεθνών σχέσεων στην εκπαίδευση. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 23, 23-46

Κολέμπας, Γ. (2022, Αύγουστος 22). Η υπερσυσσώρευση στον προηγμένο καπιταλισμό και η αποανάπτυξη. *Η Εφημερίδα των Συντακτών*. https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/356310_i-yperyssoreysi-ston-proigmeno-kapitalismo-kai-i-apoanptyxi

Κονιόρδος Σ. Μ. (2015). Κοινωνικό κεφάλαιο: Μεταξύ θεωρητικής σαφήνειας και σύγχυσης. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 16, 1–38. <https://doi.org/10.12681/sas.879>

Κόσσυβας, Γ. (2014). Παιδαγωγικό Πρόγραμμα της Σχολικής Μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 5-24.

Κοτσυφάκης, Θ. (2016, Ιούλιος 26). Οι δαπάνες για την εκπαίδευση, άρθρο στη Κυριακάτικη Αυγή 31-7-2016. *thekotsi.blogspot*, <http://thekotsi.blogspot.com/2016/07/31-7-16.html>

Κουτουζής, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Παπαδιαμαντάκη, Γ., κ.ά., *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Επίκεντρο.

Κουτσούμπας, Δ. (2016, Μάρτης 20). Η πρόταση του ΚΚΕ για το σχολείο των σύγχρονων αναγκών μπορεί να μπολιάσει τους αγώνες του λαού μας. Η ομιλία του ΓΓ της ΚΕ του ΚΚΕ στην εκδήλωση παρουσίασης της πρότασης του Κόμματος για το Ενιαίο Δωδεκάχρονο Σχολείο Σύγχρονης Γενικής Παιδείας. *Ριζοσπάστης* <https://www.rizospastis.gr/story.do?id=8824129>

Κουτρούκα, Θ. (2017). *Σχολική αυτονομία και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών: Δυνατότητες και όρια* [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. <http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.6108>

- Κυπριανός, Π. (2017, Οκτώβρης 17). Αυτονομία του σχολείου. Δηλαδή; *Η Εφημερίδα των Συντακτών*. https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/127208_aytonomia-toy-sholeioy-diladi
- Λακασάς, Α. (2022, Αύγουστος 30). Πιο πολλοί εκπαιδευτικοί, πιο πολλά τα κενά. *Η Καθημερινή*. <https://www.kathimerini.gr/society/562015645/pio-polloi-ekpaideytikoi-pio-polla-ta>
- Λάλλας, Δ. (2018). *Οικονομική Κοινωνιολογία, [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]* Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών., Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης. <https://www.scribd.com/document/633747495/Οικονομική-Κοινωνιολογία-Δημήτρης-Λάλλας>
- Λαμπριανού, Λ. (2019). Η επιβολή νεοφιλελεύθερων πολιτικών στην εκπαίδευση και την επιστήμη, *Θέσεις*, 149, http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1465:category-1465&catid=168&Itemid=113
- Μακεδονία. (2017, Ιούλιος 3) Όψεις του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση. *Μακεδονία* <https://www.makthes.gr/opseis-toy-neofilelytherismoy-stin-ekpaideysio-thesmoston-koyponion-kai-tis-eleytheris-epilogis-scholeiou-152185>
- Μαραμπέα, Α. (2020). Κριτικός παιδαγωγός υπό το πρίσμα μιας δημοκρατικής και απελευθερωτικής εκπαίδευσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 24, 127-146
- Μαρκαντωνάτου, Β. Μ. (2011). Κράτος και νέο δημόσιο μανάτζμεντ: Η προνοιακή απορρύθμιση μέσα από την επιχειρηματική διακυβέρνηση, τις καλές πρακτικές και την ISO προτυποποίηση. *Θέσεις*, 116, http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1152:category-1152&catid=132&Itemid=113
- Μαρξ, Κ. (2012). *Το Κεφάλαιο, Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας, Τόμος Πρώτος*, Σύγχρονη Εποχή.
- Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές – Μια συγκριτική θεώρηση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 10-32
- Μαυρικάκης, Ε.& Πυργιωτάκης, Ι. (2016). Η διοίκηση της εκπαίδευσης μεταξύ κράτους και αγοράς,. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 62, 104-119
- Μαυρογιώργος, Γ. (2020, Ιανουάριος 26). *Το «εργαστήριο» νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Το κουτί της Πανδώρας. <https://www.koutipandoras.gr/article/ergastirio-neofilelytheris-ekpaideytikis-politikis/>
- Μαυρογιώργος, Γ. (2023α, Φεβρουάριος 7). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως Εφιάλης*. Alfavita. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/407206_g-mayrogiorgos-i-axiologisis-toy-ekpaideytikoy-os-efialtis
- Μαυρογιώργος, Γ. (2023β, Δεκέμβριος 10). *Ο ΟΟΣΑ/Pisa και η παγκόσμια διακυβέρνηση στην εκπαίδευση*. Alfavita. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/434375_o-oosa/pisa-kai-i-pagkosmia-diakybernisi-stin-ekpaideysi

- Μαυρουδέας, Σ. (2020, Ιούλιος 17). Ένα σύντομο σχόλιο για την πρόσφατη φαιδρή μελέτη του IOBE για τα οφέλη των ιδιωτικοποιήσεων. *Stavros Mavroudeas Blog* <https://tinyurl.com/469d6wj8>
- McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση. Στο Π. Γούναρη, Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*. Gutenberg.
- Μικρογιαννακή, Ι. (2013) Κρίση, Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία: μια κριτική θεώρηση. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.* 3(48). <https://t.ly/nLU5J>
- Μπονίδης, Κ. (2009). «Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και παραδείγματα ανάλυσης». *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 86-122.
- Μπονίδης, Κ. (2014). «Κριτική Παιδαγωγική της Ειρήνης: Έρευνα, Θεωρία και Πράξη. Κριτική Θεωρία και Κριτική Παιδαγωγική». Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Έκδοση: 1.0. <http://eclass.auth.gr/courses/OCRS325/>
- Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις. *Συγκριτική παιδαγωγική Ι*, 15-32, Gutenberg.
- Μπούσκος, Μ. (2018). Σχολική Αυτονομία: μια επιτυχημένη ιστορία; Εννοιολογικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα, στο 3^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο: *Αυτόνομο σχολείο: μύθοι και πραγματικότητα*, 4-6 Μαΐου 2018: Πρακτικά (σσ. 59-68) https://www.researchgate.net/publication/325128751_Scholike_autonomia_mia_epitychemene_istoria_Ennoiologikes_prosengiseis_kai_ellenike_pragmatikoteta
- Μπούσκος, Μ. (2022). Η λογοδοσία στην ελληνική εκπαίδευση. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις πτυχές της λογοδοσίας και τη σχέση της με την αυτονομία. Στο Ε. & Φουργκατσιώτης, Θ. (επιμ.) 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο: *Η εκπαίδευση και ο πολιτισμός στον 21ο αιώνα*. Γ' τόμος (σσ. 256-269).
- Μούτσιος, Σ. (2001). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες: σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6813>
- Μούτσιος, Σ. (2002). Παγκοσμιοποίηση, συγκριτική παιδαγωγική και 'εκπαιδευτικός δανεισμός'. Στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο: *Η παιδεία στην Αυγή του 21ου αιώνα: Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Πατρών, 4-6 Οκτωβρίου 2002
- Νασιάρας, Θ. (2017). *Ο νεοφιλελευθερισμός ως στρατηγική διακυβέρνησης*. [Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. IKEE <https://ikee.lib.auth.gr/record/289803>
- Νικά, Μ. (2010) Η πορεία του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος και ο περιορισμός της αυτονομίας του: κατάσταση αναστρέψιμη ή εγκλωβισμένη στη δίνη των νόμων της αγοράς. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 15, 37-54

- Νικήτα, Δ.Π. (2022) Νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές επιρροές στην παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική. Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Τόμος Α' σ.σ. 103-113
- Νικολακάκη, Μ. (επιμ.).(2011). *Η κριτική παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. Ι.Σιδέρης.
- Νικολακάκη, Μ. (2022, Απρίλιος, 6). *Η Μεγάλη Επανεκκίνηση και η Εκπαίδευση*. Ανιχνεύσεις. <https://www.anixneuseis.gr/η-μεγάλη-επανεκκίνηση-και-η-εκπαίδευση/>
- Νικολοπούλου, Α. (2020). Η κοινωνική σύνθεση των δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής στην Ελλάδα. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, 6, 143-160
- ΟΙΕΛΕ (2022). *Τράπεζα Θεμάτων και εγχώριο Πρόγραμμα PISA. Εργαλεία βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης ή παράγοντες όξυνσης των ανισοτήτων*. Ανακοίνωση, 9/5/2022. <https://oiele.gr/trapeza-thematon-kai-egchorio-programma-pisa-ergaleia-veltiosis-tis-poiotitas-tis-ekpaidefsis-i-paragontes-oksynsis-ton-anisotiton/>
- ΟΙΕΛΕ (2023). *Η επενδυτική επέλαση στην ιδιωτική εκπαίδευση:Καμπανάκι κινδύνου για το δημόσιο αγαθό της Παιδείας*. Ανακοίνωση, 18/4/2023. <https://oiele.gr/i-ependytiki-epelasi-stin-idiotiki-ekpaidefsi-kampanaki-kindynou-gia-to-dimosio-agatho-tis-paideias/>
- ΟΛΜΕ (2011α). *Εισήγηση προς τις ΓΣ των ΕΛΜΕ*. Αθήνα, 14-3-2011
- ΟΛΜΕ (2011β). *ΑΠΟΦΑΣΗ ΤΟΥ 15ου ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΙΟΥΝΗΣ 2011)*
- ΟΛΜΕ (2011γ). *ΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΟΛΜΕ ΓΙΑ ΤΟ «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» - «ΝΕΟ ΛΥΚΕΙΟ» (ΓΕΝΙΚΟ-ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ)*. Αθήνα, 20/05/2011
- ΟΛΜΕ (2012). *5η Οκτωβρίου 2012: Παγκόσμια Ημέρα των Εκπαιδευτικών Διακήρυξη*. Αθήνα 2/10/12
- ΟΛΜΕ (2015). *Ναι στα Πειραματικά Όχι στα Πρότυπα*. Αθήνα, 1/4/2015. Α.Π.:348
- ΟΛΜΕ (2016). *Θέμα: “Η θέση του ΔΣ της ΟΛΜΕ επί του πορίσματος της Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής*. Αθήνα, 15 Ιουλίου 2016 Α.Π.:54
- ΟΛΜΕ (2020α). *Οι θέσεις της ΟΛΜΕ για το πολυνομοσχέδιο – κινητοποιήσεις. Την Πέμπτη 30/4 στη 1μ.μ. Πανελλαδική διαμαρτυρία*. Αθήνα 28/4/2020
- ΟΛΜΕ (2020β). *ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ Για το “Εθνικό Σχέδιο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης”*. Αθήνα, 09/12/2020
- ΟΛΜΕ (2021α). *Για τη μετατροπή σχολείων σε Πρότυπα και Πειραματικά*. Αθήνα, 09/03/2021
- ΟΛΜΕ (2021β). *Νέο αντικειμενικό-αντιδραστικό νομοσχέδιο της κυβέρνησης*. Αθήνα, 20/07/2021
- ΟΛΜΕ (2022). *Αποφάσεις 20ου Συνεδρίου ΟΛΜΕ – Ιούλιος 2022*. Αθήνα, 06/07/2022
- ΟΛΜΕ (2023α). *Συνεχίζεται για δεύτερη μέρα η κατάρρευση της Τράπεζας Θεμάτων*. Αθήνα, 30/5/2023. Α.Π.:2003
- ΟΛΜΕ (2023β) *ΕΙΣΗΓΗΣΗ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΓΣ ΤΩΝ ΕΛΜΕ*. Αθήνα, 01/02/2023 Α.Π.: 1855

- ΟΛΜΕ (2024). *ΟΧΙ στα ιδιωτικά Πανεπιστήμια!* Αθήνα, 9/1/2024. Α.Π.: 2303
- ΟΟΣΑ. (2011). *Καλύτερες επιδόσεις και επιτυχείς μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα.* www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oosa.pdf (ανακτήθηκε στις 13/2/2024)
- Παγκουρέλια, Ε. & Παπαδοπούλου, Μ. (2009), Κριτική Ανάλυση Λόγου – Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων. *Επιστήμες της Αγωγής*, (4). <https://tinyurl.com/nh5dhktn>
- Παπαβασιλείου, Θ. (2015, Μάρτιος 21). *Ο νεοφιλελευθερισμός στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτική Λέσχη.* <https://www.e-lesxi.gr/o-νεοφιλελευθερισμος-στην-εκπαιδευση/>
- Παπαδόπουλος, Κ. (2016). Για μια εκπαίδευση στην πολιτειότητα με δημοκρατικό προσανατολισμό υπό συνθήκες νεοφιλελεύθερης ιδεολογικής ηγεμονίας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 8, 9-32
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος-Αποκέντρωση-Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, 141, 25-50. https://eode.gr/wp-content/uploads/2020/08/ΓΠαπακωνσταντίνου_Κράτος-Αποκέντρωση-Αυτοτέλεια.pdf
- Παπακωνσταντίνου, Π. & Κολυμπάρη, Τ. (2017). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στα δίχτυα της τεχνογραφειοκρατικής πολιτικής, *Νέα Παιδεία*, 163, 23-48.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2018). Η αξιολόγηση των μαθητών ως μηχανισμός συγκάλυψης της αναποτελεσματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Β' Επιστημονικό Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης «Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές», 11-13 Μαΐου 2018: Πρακτικά (σσ. 165-177).*
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2020). *Αυτονομία της Σχολικής Μονάδας: Πορεία Αποτελεσματικής Διοίκησης ή προς ένα εναλλακτικό μοντέλο διοίκησης.* https://eode.gr/wp-content/uploads/2020/08/ΓΠαπακωνσταντίνου_ΑυτονομίαΣχολικήςΜονάδας-1.pdf
- Παπαπαναγιώτου, Μ. (2022, Μάιος 17). Η μορφή του εκπαιδευτικού «τέρατος». *Ελεύθερος Τύπος.* <https://eleftherostypos.gr/apopseis/i-morfi-tou-ekpaideftikou-teratos-2>
- Παπαποστόλου, Ε. (2017, Νοέμβρης 26). *Η «μηχανική» Της Μεταρρύθμισης Των Εκπαιδευτικών Αγορών, Οι Επιπτώσεις της αγοραιοποίησης και η επιβολή της στην εκπαίδευση στην Ελλάδα.* Εκπαιδευτική Λέσχη. <https://www.e-lesxi.gr/η-μηχανικη-της-μεταρρυθμισης-των-εκ/>
- Παπαποστόλου, Ε. (2022). *Η επιρροή των νεοφιλελεύθερων πολιτικών στην υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα την περίοδο 2010-2015: Η περίπτωση του ΟΟΣΑ [Μεταπτυχιακή Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών] ΠΕΡΓΑΜΟΣ.* <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/3217054>
- Παπαχρήστος, Κ. (2017, Οκτώβρης 25). *Πώς φθάσαμε στην αυτονομία της σχολικής μονάδας. Πώς επηρεάζεται ο εκπαιδευτικός;* Alfavita.

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/235615_papahristos-k-sh-symboylou-pos-fthasame-stin-aytonomia-tis-sholikis-monadas-pos

- Πασιάς, Γ. (2015, Νοέμβρης. 14). *Αυτονομία σχολικής μονάδας*. Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε. και του Τομέα Παιδαγωγικής του Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Αθηνών, που πραγματοποιήθηκε στις 14 και 15 Νοεμβρίου 2015. Εισήγηση Γ. Πασιά [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=QvOnB-Hfi4M>
- Πασιάς, Γ. (2016). «Διακυβέρνηση, παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών», στο Φασούλης, κ.ά. (επιμ) *Ανιχνεύοντας το εκπαιδευτικό τοπίο. Τιμητικός τόμος για τον καθ. Δ. Ματθαίου*, (σ.σ. 69-90) Παπαζήση,
- Πασιάς, Γ. & Παπαχρήστος Κ. (2017). Η «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας». Το «συμβάν» ενός θεσμού (2010-2014). *1^ο Συνεδρίο για την «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, Πρακτικά (σ.σ.236-264).
- Περπερίδου, Α. (2023). Κριτική εκπαίδευση ή αυτονομία στην εκπαίδευση, για την απελευθέρωση; Στο Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα, Γ., Νομικού, Χ. (2023). *Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης «Η Κριτική Εκπαίδευση για την Ελπίδα και την Κοινωνική Χειραφέτηση»* (σ.σ. 532-539)
- Πολίτης, Τ. (2011). *Το Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών και η Ελληνική Οικονομία*. IOBE. https://iobe.gr/docs/RES_01_2011_REP_GR.pdf
- Πολυζωίδου, Θ. (2017). *Οι βασικές έννοιες της κριτικής παιδαγωγικής που εμπεριέχονται στα διακηρυκτικά κείμενα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης* [Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης] DOI:10.26262/heal.auth.ir.293215
- Πουλακιδάκος, Σ. (2015). *Media Monitoring. Η ανάλυση περιεχομένου* <http://opencourses.uoa.gr/courses/MEDIA102/>.
- Ράλλη, Ν. (2018, Ιανουάριος 11). «Μετά το 2000 ζούμε τη μονοκαθεδρία του νεοφιλελευθερισμού» *Η Εφημερίδα των Συντακτών*. https://www.efsyn.gr/politiki/synenteyxeis/136417_meta-2000-zoyme-ti-monokathedria-toy-neofileleytherismoy
- Ρέπας, Χ. (2017, Μάρτιος 3). *Εκπαιδευτικοί και νεοφιλελεύθερες αναδιαρθρώσεις στην εκπαίδευση*. Σελιδοδείκτης <https://selidodeiktis.edu.gr/2017/03/03/εκπαιδευτικοί-και-νεοφιλελεύθερες-α/>
- Robertson. S. L (2015, Ιανουάριος 18). «*ΑΝΑΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ*». Ο νεοφιλελευθερισμός και ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης και της εργασίας των εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτική Λέσχη. <https://www.e-lesxi.gr/susan-l-robertson-αναδημιουργωντας-τον-κοσμο-ο-νεο/>
- Ρούνη, Π. (2022). Αξιολόγηση της αποκέντρωσης των περιφερειακών υπηρεσιών διοίκησης της εκπαίδευσης από το 2000 έως σήμερα. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 154-176
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4781/1377.pdf>

- Schleicher, A. (2023, Δεκέμβριος 7). «Σχεδιάζοντας την Εκπαιδευτική Απάντηση της Ελλάδας στις Πραγματικότητες του 21ου αιώνα». Capital. <https://www.capital.gr/oikonomia/3754254/oosa-sto-capital-gr-metarruthmiste-ta-sxoleia-oi-allages-pou-prepei-na-ginoun/>
- ΣΕΒ. (2017α). *Η έξοδος από την κρίση ξεκινάει από τα θρανία». Οικονομία και Επιχειρήσεις*, τεύχος 2/7-2-2017, 1-23.
- ΣΕΒ. (2017β). *Σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας: το παράδειγμα της Ισπανίας στοίχημα και για την Ελλάδα. Οικονομία και Επιχειρήσεις*, τεύχος 102/29-6-2017, 1-12.
- ΣΕΒ. (2020). *Μεταρρύθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Κλειδί για ένα νέο παραγωγικό πρότυπο με καλύτερες και περισσότερες δουλειές για τους νέους. Οικονομία και Επιχειρήσεις, Special Report/ 9-7-2020.*
- ΣΕΒ. (2021). *Παιδεία STEM για καινοτομία και ευημερία. Οικονομία και Επιχειρήσεις, Special Report/ 16 -3-2021*
- Σελιδοδείκτης, (2017, Σεπτέμβριος 16). *Η ενδιάμεση έκθεση του ΟΟΣΑ για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την οποία κρύβει, αλλά εφαρμόζει ήδη η ηγεσία του υπουργείου Παιδείας.* <https://selidodeiktis.edu.gr/2017/09/>
- Σελιδοδείκτης, (2018, Απρίλιος 21). *Έκθεση ΟΟΣΑ για την ελληνική εκπαίδευση 2018: Προς ένα «Λαμπρό Μέλλον» ή προς ακόμα πιο αντεκπαιδευτικές αναδιαρθρώσεις.* <https://tinyurl.com/22rds4he>
- Σταθοπούλου, Ε. (2020). *Αυτονομία των σχολικών μονάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προσέγγιση μέσα από την εκπαιδευτική νομοθεσία και τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών.* [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. <http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.12611>
- Στάμου, Α.Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού, Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές.* (149-187) Νήσος.
- Σταύρου, Δ. (2019). Οι επιδράσεις του νέου δημόσιου μανάτζμεντ στην εκπαίδευση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 5, 142–149. <https://doi.org/10.12681/dial.1643>
- Σταύρου, Δ. (2023). Το Υπουργείο Παιδείας και η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος ως φορείς δράσης κατά την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1996-2023. [Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ.] ΕΕΑΔ <http://hdl.handle.net/10442/hedi/55427>
- Στούπας, Κ. (2013, Μάιος 10). *Οι πιο "τεμπέληδες" του ΟΟΣΑ.* Capital. <https://www.capital.gr/o-kostas-stoupas-grafei/1792510/oi-pio-tempelides-tou-oosa/>
- Συρμακέση, Σ. (2022). *Παιδαγωγική Ηγεσία: Σχολική Αυτονομία, Λογοδοσία & Εμπλοκή Ομάδων Ενδιαφέροντος* [Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/169946?lang=el>

- Ταστσόγλου, Μ. (2022, Νοέμβριος 11). *Πολιτικός λόγος & νεοφιλελευθερισμός: Η περίπτωση της ελληνικής κρίσης*. ΕΝΑ – Ινστιτούτο Εναλλακτικών Πολιτικών. <https://rb.gy/w45621>
- Τζάνη, Μ. & Κεχαγιάς, Χ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://rb.gy/gqumjz>
- Τομπέα, Ε. (2021, Φεβρουάριος 16). *Νεοφιλελευθερισμός – Τα οικονομικά πίσω από την ιδεολογία*. SocialPolicy. <https://rb.gy/29jh65>
- Τουρτούρα, Χ. (2021, Νοέμβρης 12). «*Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και νεοφιλελεύθερη προοπτική του σχολείου της αγοράς*» Alfavita. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/362967_ekpaideytiki-axiologisi-kai-neofilelytheri-prooptiki-toy-sholeioy-tis-agoras
- Τοψη, Ε. (2016, Σεπτέμβριος 19). *Η εκπαίδευση από δημόσιο σε ιδιωτικό αγαθό*. SocialPolicy. <https://socialpolicy.gr/2016/09/η-εκπαίδευση-από-δημόσιο-σε-ιδιωτικό-α.html>
- Τσαγκαράτου, Α., Καλημερίδης, Γ. (2017, Σεπτέμβριος 12). *Εκπαιδευτική αναδιάρθρωση, μορφωτική καταβαράθρωση*. Σελιδοδείκτης. <https://rb.gy/16fcxm>
- Τσιάμη, Δ. (2013). Paulo Freire, κριτική παιδαγωγική & έρευνα δράσης: κοινές προβληματικές και απόψεις. *Action Research in Education*, 4, 20-42. <https://rb.gy/y4lhrh>
- Τσιλικίδης, Ε. (2021, Σεπτέμβριος 19). *Η «Αναβάθμιση του σχολείου...» και οι προοπτικές «αυτονομίας» στις σχολικές μονάδες με τον νέο νόμο 4823/21*. Alfavita. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/358257_i-anabathmisi-toy-sholeioy-kai-oi-prooptikes-aytonomias-stis-sholikes-monades-me
- Τσουκάλης, Δ (2018, Μάρτιος 10). *Tief im Norden* (Βαθιά στο Βορρά)*. Οι νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις και το καταστροφικό παράδειγμα της Σουηδίας. Εκπαιδευτική Λέσχη. <https://t.ly/BQapn>
- Τσούλιας, Ν. (2009). Μετασχηματισμός του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 31-44
- Τσούλιας, Ν. (2016, Αύγουστος 17). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση*. Alfavita. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/195173_i-poiotita-stin-ekpaideysi
- Τσούλιας, Ν. (2021, Ιούλιος 13). *Ο Νεοφιλελευθερισμός βλάπτει σοβαρά την Εκπαίδευση*. Ipaidia <https://www.ipaidia.gr/paidagogika-themata/o-neofileleutherismos-vlaptei-sovara-tin-ekpaideusi/>
- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (Τ. Λιάμπα, μετ.). Επίκεντρο
- Χάρβεϊ, Ν. (2019, 24 Ιουλίου). «*Το νεοφιλελεύθερο σχέδιο ζει, αλλά έχει χάσει τη νομιμοποίησή του*». Συνέντευξη στους Τζον Τζίπσον και Π.Μ. Τζίτις *Δρόμος της Αριστεράς*. <https://edromos.gr/nteivint-charvei-panepistimiakos-to-neofilelefthero-schedio-zei-alla-echei-chasei-ti-nomimopoiisi-tou/>
- Χατζοπούλου, Σ. (2019, Απρίλης 15). *Ο “καπιταλισμός της παρακολούθησης” και οι πλατφόρμες αξιολόγησης σχολείων*. Σελιδοδείκτης. <https://t.ly/pkFgJ>

II. Ξενογλώσση βιβλιογραφία

- Agasisti, T., Catalano, G., & Sibiano, P. (2013). Can schools be autonomous in a centralised educational system? *The International Journal of Educational Management*, 27(3), 292-310. <https://doi.org/10.1108/09513541311306495>
- Alexander, K. (2012). Asymmetric Information, Parental Choice, Vouchers, Charter Schools and Stiglitz. *Journal of Education Finance*. 38. 170-176. <https://www.jstor.org/stable/23353972>
- Angrist, J. D., Pathak, P. A., & Walters, C. R. (2013). Explaining charter school effectiveness. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(4), 1–27. <https://doi.org/10.1257/app.5.4.1>
- Apple, M. W. (1999). Freire, Neo-liberalism and Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20(1), 5–20. <https://doi.org/10.1080/0159630990200101>
- Apple, M. W. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21–31. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543850>
- Baker, B. & Miron, G. (2015). *The Business of Charter Schooling: Understanding the Policies that Charter Operators Use for Financial Benefit*. Boulder, CO: National Education Policy Center. Retrieved [21/11/2023] from <http://nepc.colorado.edu/publication/charter-revenue>
- Bakioglu, A., & Karaevli, Ö. (2021). Perceptions of educators about teacher placement and appraisal in the charter school model. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 5(1)
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18(2), 215-228
- Baltodano, M. P. (2016). The power brokers of neoliberalism: Philanthrocapitalists and public education. *Policy Futures in Education*, 15(2), 141–156. <https://doi.org/10.1177/1478210316652008>
- Barnum, M. (2023, July 5) *What did a big new study of charter schools really find?* Chalkbeat. <https://www.chalkbeat.org/2023/7/5/23780111/charter-schools-credo-research-performance-test-scores/>
- Bartlett, W. (1993). Quasi-Markets and Educational Reforms. In: Grand, J.L., Bartlett, W. (eds) *Quasi-Markets and Social Policy*. Palgrave Macmillan, https://doi.org/10.1007/978-1-349-22873-7_6
- Bell, C. A. (2009). All choices created equal? the role of choice sets in the selection of schools. *Peabody Journal of Education*, 84(2), 191–208. <https://doi.org/10.1080/01619560902810146>
- Bergman, P., & McFarlin, I. (2018). Education for All? A Nationwide Audit Study of School Choice. *NBER Working Paper No. 25396* <https://doi.org/10.3386/w25396> https://www.nber.org/system/files/working_papers/w25396/w25396.pdf

- Bhatt, R. (2014). Home is where the school is: The impact of homeschool legislation on School Choice. *Journal of School Choice*, 8(2), 192–212. <https://doi.org/10.1080/15582159.2014.905394>
- Bifulco, R., & Reback, R. (2014). Fiscal impacts of charter schools: Lessons from New York. *Education Finance and Policy*, 9(1), 86–107. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00121
- Björklund, A., Clark, M., Edin, P-A., Fredriksson, P., & Krueger, A. (2005) *The Market Comes to Education in Sweden: An Evaluation of Sweden's Surprising School Reforms*. Russell Sage Foundation. https://www.researchgate.net/publication/228944876_The_Market_Comes_to_Education_in_Sweden_An_Evaluation_of_Sweden's_Surprising_School_Reforms
- Black, D. (2022). *Local Budget Stress: Charter Schools & Fixed Costs Stranded in Public Schools*. Charter Fiscal Impact. <https://charterfiscalimpact.org/wp-content/uploads/2022/10/Fiscal.pdf>
- Bracey, G. W. (2005). *Charter Schools' Performance and accountability: A disconnect*. Education Policy Studies Laboratory, Division of Educational Leadership and Policy Studies, College of Education, Arizona State University.
- Brenner, R. (2017 Οκτώβρης 28). *Δεν είναι ο Καπιταλισμός των γονιών σου*. Commonality. <https://commonality.gr/6855-2/>
- Bryant, M. (2023 November 10). Sweden's schools minister declares free school ‘system failure’. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2023/nov/10/sweden-schools-minister-declares-free-school-system-failure>
- Buckley, J., & Schneider, M. (2009). *Charter schools: Hope or hype?* Princeton University Press.
- Buerger, C., Lincove, J. A., & Mata, C. (2023). How context shapes the relationship between school autonomy and test-scores. an explanatory analysis using Pisa 2015. *International Journal of Educational Development*, 99, 102777. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102777>
- Burdick-Will Julia, Keels Micere, Schuble Todd. (2013). “Closing and Opening Schools: The Association between Neighborhood Characteristics and the Location of New Educational Opportunities in a Large Urban District.” *Journal of Urban Affairs* 35(1), 59-80. <https://doi.org/10.1111/juaf.12004>
- Burris, C., & Pflieger, R. (2020) *Broken Promises: An Analysis of Charter School Closures from 1999-2017*. Network For Public Education. <https://networkforpubliceducation.org/wp-content/uploads/2020/08/Broken-Promises-PDF.pdf>
- Burris, C., & Cimarusti, D. (2022, January 24). *Chartered for profit: The Hidden World of Charter Schools operated for Financial Gain*. Network For Public Education. <https://networkforpubliceducation.org/chartered-for-profit/>
- Burris, C. (2023, July 19). *In Fact or Fallacy: An In-Depth Critique of the CREDO 2023*. Network For Public Education. <https://networkforpubliceducation.org/wp-content/uploads/2023/07/In-Fact-or-Fallacy-CREDO-Report-1.pdf>

- Caldwell, B.J & Spinks J.M. (2013). Leadership and governance in the selftransforming school, *Annual Conference of the Australian Council of Educational Leaders (ACEL)*, <http://educationaltransformations.com.au/wp-content/uploads/Leading-theSelf-Transforming-School.pdf>
- Carnoy, Martin & Jacobsen, Rebecca & Mishel, Lawrence & Rothstein, Richard. (2005). *The Charter School Dust-Up: Examining the Evidence on Enrollment and Achievement*. Economic Policy Institute
- Chapman, C., & Salokangas, M. (2012). Independent State-funded schools: Some reflections on recent developments. *School Leadership & Management*, 32(5), 473–486. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.731329> .
- Cheng, Y.C. (2022). *School Effectiveness and School-Based Management: A Mechanism for Development (2nd ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003267980>
- Chitty, C. (2009). The privatisation of Education. *FORUM*, 51(1), 73-83. <https://doi.org/10.2304/forum.2009.51.1.73>
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1988). Politics, markets, and the organization of Schools. *American Political Science Review*, 82(4), 1065–1087. <https://doi.org/10.2307/1961750>
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Brookings Institution.
- CREDO. (2023). *As a matter of fact: The national charter school study III*. Stanford University. <https://ncss3.stanford.edu/wp-content/uploads/2023/06/Credo-NCSS3-Report.pdf>
- Dahlstedt, M., & Fejes, A. (ed) (2019) *Neoliberalism and market forces in education: Lessons from Sweden* (pp. 1- 12), Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429470530>
- Dalane, K., & Marcotte, D. E. (2021). Charter schools and the segregation of students by income. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3828327>
- Dalingwater, L. (2014). Post-New Public Management (NPM) and the reconfiguration of Health Services in England. *Observatoire de La Société Britannique*, (16), 51–64. <https://doi.org/10.4000/osb.1714>
- Daun, H. (2007). How Does Educational Decentralization Work and What Has it Achieved?. In: Daun, H. (eds) *School Decentralization in the Context of Globalizing Governance*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4700-8_2
- Daun, H., Siminou, P. (2009). Decentralisation and Market Mechanisms in Education – Examples from Six European Countries. In: Zajda, J., Gamage, D. (eds) *Decentralisation, School-Based Management, and Quality. Globalisation, Comparative Education and Policy Research, vol 8*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2703-0_5
- DeBray-Pelot, E. H., Lubienski, C. A., & Scott, J. T. (2007). The institutional landscape of interest group politics and school choice. *Peabody Journal of Education*, 82(2-3), 204- 230. <https://doi:10.1080/01619560701312947>

- De Lissovoy, N. (2013). Pedagogy of the impossible: Neoliberalism and the ideology of Accountability. *Policy Futures in Education*, 11(4), 423–435. <https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.4.423>
- De Lissovoy, N. (2017). Pedagogy of the anxious: Rethinking critical pedagogy in the context of neoliberal autonomy and responsabilization. *Journal of Education Policy*, 33(2), 187–205. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1352031>
- Diaz-Serrano, L., & Meix-Llop, E. (2012). *Do Fiscal and Political Decentralization Raise Students' Performance? A Cross-Country Analysis*. Federal Reserve Bank of St Louis.
- Duell S. (2019, May. 14) *Why do TEACHERS start public charter schools?* Excel in Ed. <https://excelined.org/2019/05/14/why-do-teachers-start-public-charter-schools/>
- Earley, P. (2019). School autonomy and accountability in England: The rhetoric and the reality? In: Rauscher, E and Wiesner, C and Paasch, D and Heißenberger, P, (eds.) *School autonomy - perspectives in Europe Findings from the EU project INNOVITAS*. (pp. 229-240). Waxmann.
- Elbaum, J. (2023, August 27). *Charters Receive Far Less Money than Traditional Public Schools. They Do Better Anyway*. Foundation for Economic Education. <https://fee.org/articles/charters-receive-far-less-money-than-traditional-public-schools-they-do-better-anyway/>
- Eurydice (2007), *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*, European Commission (Directorate General for Education & Culture). <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/102bb131-8105-4599-9367-377946471af3>
- Eyles, A., Hupkau, C., & Machin, S. (2016). Academies, charter and Free Schools: Do New School types deliver better outcomes? *Economic Policy*, 31(87), 453–501. <https://doi.org/10.1093/epolic/eiw006>
- Eyles, A., Machin, S. and Silva, O. (2018), Academies 2 – The New Batch: The Changing Nature of Academy Schools in England. *Fiscal Studies*, 39, 121-158. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5890.2017.12146>
- Eyles, A., & Machin, S. (2019). The introduction of Academy Schools to England's education. *Journal of the European Economic Association*, 17(4), 1107–1146. <https://doi.org/10.1093/jeea/jvy021>
- Fairclough, N. (1996). *Language and Power*. Harlow: Longman. https://www.okehamptoncollege.devon.sch.uk/uploads/6/1/4/4/61443371/ebooksclub.org_language_and_power_language_in_social_life.pdf
- Fenwick-Sehl, L. (2013). Lessons from elsewhere? the evolution of the Labour Academy School Concept, 1997–2010. *Research in Comparative and International Education*, 8(2), 176–192. <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.2.176>
- Finn C.E. (1990). Why we need choice. In Boyd W. L., & Walberg H.J. (Eds.), *Choice in education: Potential and problems* (pp. 3–19). Richmond, CA: McCutchan.

- Frankenberg, E. & Siegel-Hawley, G. (2009). *Equity Overlooked: Charter Schools and Civil Rights Policy*. UCLA Civil Rights Policy. <https://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/integration-and-diversity/equity-overlooked-charter-schools-and-civil-rights-policy>
- Frankenberg, E., Siegel-Hawley, G., & Wang, J. (2011). Choice without equity: charter school segregation. *Education Policy Analysis Archives*, 19, 1. <https://doi.org/10.14507/epaa.v19n1.2011>
- Friedman, M. (1955). *The role of government in Education*. Rutgers University Press. http://precaution.org/lib/friedman_role_of_government_in_schools.1955.pdf
- Friedman, M. (2002). *Capitalism and freedom*. University of Chicago Press. <http://pombo.free.fr/friedman2002.pdf>
- Fuller, B., & Elmore, R. F. (1996). Empirical research on educational choice: What are the implications for policymakers? In B. Fuller, R. F. Elmore, & G. Orfield (Eds.), *Who chooses? Who loses? Culture, institutions and the unequal effects of school choice* (pp. 187-201). Teachers College Press.
- Garn, G., & Cobb, C. D, (2001). A framework for understanding charter school accountability. *Education and Urban Society*, 33(2), 113-128.
- Garn, G., & Cobb, C. D, (2008). *School Choice and Accountability*. Tempe: Education Policy Research Unit, Arizona State University. https://www.academia.edu/15079211/School_Choice_and_Accountability
- Gov.uk. (2023). *Schools, pupils and their characteristics*. <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/school-pupils-and-their-characteristics> (ανακτήθηκε στις 22/1/2024)
- Greene P. (2019, Feb. 2) *Charter Schools Are Not Public School*. Forbes <https://www.forbes.com/sites/petergreene/2019/02/02/charter-schools-are-not-public-schools/?sh=375841766832>
- Grollios, G., Kaskaris, I. (2003) From socialist-democratic to Third Way politics and rhetoric in Greek education (1997-2002). *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(1)
- Gruening, G. (2001). Origin and theoretical basis of New Public Management. *International Public Management Journal*, 4(1), 1–25. [https://doi.org/10.1016/s1096-7494\(01\)00041-1](https://doi.org/10.1016/s1096-7494(01)00041-1)
- Gunter, H. M., & McGinity, R. (2014). The politics of the academies programme: Natality and pluralism in education policy-making. *Research Papers in Education*, 29(3), 300–314. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.885730>
- Hall, D., Grimaldi, E., Gunter, H., Møller, J., Serpieri, R., & Skedsmo, G. (2015). Educational reform and modernisation in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management. *European Educational Research Journal*, 14(6), 487-507.

- Hanson, E. M. (2006). strategies of educational decentralization: Key questions and core issues. *Educational decentralization* (pp. 9-25). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4358-1_2
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press
- Harvey, D. (2006). *Neo-Liberalism and the Restoration of Class Power. Spaces of Global Capitalism:A Theory of Uneven Geographical Development*. Verso.
- Hashim, A. K., Bush-Mecenas, S., Strunk, K. O., & Marsh, J. A. (2021). Inside the black box of school autonomy: How diverse school providers use autonomy for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 21(4), 830–855. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1863433>
- Hess, F. M., & Henig, J. R. (2015). *The New Education Philanthropy: Politics, policy, and reform*. Harvard Education Press
- Hill, P. T., Lake, R. J., & Celio, M. B. (2002). *Charter Schools and accountability in public education*. Brookings Institution Press.
- Hill, D. (2004). Books, banks and bullets: Controlling our minds – the global project of Imperialistic and militaristic neo-liberalism and its effect on education policy. *Policy Futures in Education*, 2(3), 504-522.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3–19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
- Irmert, N., Bietenbeck, J., Mattisson, L., & Weinhardt, F. (2023). Autonomous Schools, achievement, and segregation. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4671547>
- In the Public Interest (2023). *Charter Schools and Fiscal Impact* <https://inthepublicinterest.org/wp-content/uploads/2023/05/0523-Fiscal-Impact.4.pdf> (Ανακτήθηκε στις 10/11/2023)
- Jarl, M., Fredriksson, A., & Persson, S. (2012). New public management in public education:A catalyst for the professionalization of Swedish school principals. *Public administration*, 90(2), 429–444. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2011.01995.x>
- Kalimullah, Nazmul & Ashraf, Kabir & Nour, M. M.. (2012). New Public Management:Emergence and Principles. *BUP JOURNAL*, 1(1), 1-22.
- Kameshwara, K. K., Sandoval-Hernandez, A., Shields, R., & Dhanda, K. R. (2020). A false promise? decentralization in education systems across the Globe. *International Journal of Educational Research*, 104, 101669. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101669>
- Karlsen, G. E. (2000). Decentralized centralism: Framework for a better understanding of governance in the field of Education. *Journal of Education Policy*, 15(5), 525–538. <https://doi.org/10.1080/026809300750001676>
- Keddie, A. (2016). Maintaining the integrity of public education:A comparative analysis of school autonomy in the United States and Australia. *Comparative Education Review*, 60(2), 249–270. <https://doi.org/10.1086/685556>

- Kincheloe, J.L., McLaren, P. (2011). Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In: Hayes, K., Steinberg, S.R., Tobin, K. (eds) *Key Works in Critical Pedagogy. Bold Visions in Educational Research*, vol 32. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-397-6_23
- Kolderie, T. (2005). *Ray Budde and the origins of the 'Charter Concept'*. Education Evolving. <https://www.educationevolving.org/files/Ray-Budde-Origins-Of-Chartering.pdf>
- Kools, M. (2015). *School education in Sweden: strengths and challenges*. OECD https://www.researchgate.net/publication/277570820_School_education_in_Sweden_strengths_and_challenges
- Labaree, D. F. (1997). Public Goods, private goods: The American struggle over educational goals. *American Educational Research Journal*, 34(1), 39–81. <https://doi.org/10.3102/00028312034001039>
- Ladd, H. F., & Fiske, E.B. (2016). England Confronts the Limits of School Autonomy. *National Center for the Study of Privatization in Education*, 232, 1-47. <https://ncspe.tc.columbia.edu/working-papers/files/OP232.pdf>
- Ladd, H. F., & Singleton, J. D. (2020). The fiscal externalities of charter schools: Evidence from North Carolina. *Education Finance and Policy*, 15(1), 191–208. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00272
- Lamberti, C. (2014). *Selling 'Choice': Marketing Charter Schools in Chicago*. Chicago Teachers Union. <https://www.ctulocal1.org/wp-content/uploads/2018/10/Selling-Choice-Marketing-Charter-Schools-in-Chicago.pdf>
- Louzano, P., & Simielli, L. (2020). Charter schools: A U.S. case study and implications for Brazil. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 38. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4144>
- Lundahl, L., Arreman, I. E., Holm, A.-S., & Lundström, U. (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*, 4(3), 22620. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22620>
- Machin, S., & Sandi, M. (2019). Autonomous Schools and strategic pupil exclusion. *The Economic Journal*, 130(625), 125–159. <https://doi.org/10.1093/ej/uez041>
- Majhanovich, S. (2009). Decentralisation of education: Promising initiative or problematic notion? *Decentralisation, school-based management, and quality* (pp. 127-139). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2703-0_7
- Marcotte, D. E., & Dalane, K. (2019). Socioeconomic segregation and school choice in American Public Schools. *Educational Researcher*, 48(8), 493–503. <https://doi.org/10.3102/0013189x19879714>
- Marinopoulou, A. (2021). The timely content of critical theory: are there arguments of epistemological innovation?. *The Greek Review of Social Research*, 157, 127–155. <https://doi.org/10.12681/grsr.27620>

- Martins, S., Capucha, L. & Sebastião, J. (2019). *School Autonomy Organization and Performance in Europe. –A comparative analysis for the period from 2000 to 2015* Centre for Research and Studies in Sociology, Lisbon. [https://publicatt.unicatt.it/retrieve/handle/10807/147196/247121/ebook_school%20autonomy%20organization%20and%20performance%20in%20europe%20\(2019\).pdf](https://publicatt.unicatt.it/retrieve/handle/10807/147196/247121/ebook_school%20autonomy%20organization%20and%20performance%20in%20europe%20(2019).pdf)
- Maslowski, R., Scheerens, J., & Luyten, J. W. (2007). The effect of school autonomy and school internal decentralization on students' reading literacy. *School effectiveness and school improvement*, 18(3), 303-334.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum, Qualitative Social Research*, 1(2) https://www.researchgate.net/publication/215666096_Qualitative_Content_Analysis
- Mentini, L., & Levatino, A. (2024). A “three-legged model”: (De)constructing school autonomy, accountability, and innovation in the Italian National Evaluation System. *European Educational Research Journal*, 23(3), 321-346. <https://doi.org/10.1177/14749041221148280>
- Meyland-Smith, D., & Evans, N. (2009). *A guide to school choice reforms*. Policy Exchange. <https://policyexchange.org.uk/wp-content/uploads/2016/09/a-guide-to-school-choice-reforms-mar-09.pdf>
- Mintrom, M., & Plank, D. N. (2001). School choice in Michigan. In: P. E. Peterson, & D. E. Campbell (Eds.), *Charters, Vouchers, and Public Education* (pp. 43-58). Brookings Institution Press.
- Miron, G., & Applegate, B. (2007). *Teacher attrition in charter schools*. The Great Lakes Center for Education Research and Practice. https://greatlakescenter.org/docs/Research/Miron_Attrition.pdf
- Miron, G. & Urschel, J.L. (2010). *Equal or fair? A study of revenues and expenditure in American charter schools*. Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. <http://epicpolicy.org/publication/charter-school-finance>.
- Miron, G., Gulosino, C., Shank, C., Elgeberi, N., Davidson, C., Hernandez De Alvarez, F., Jurdzy, B., Larsen, J., Pham, D., Ruder, K., Urdapilleta, L., & Urschel, J. (2021). *Profiles of For-Profit and Nonprofit Education Management Organizations: Fifteenth Edition*. Boulder, CO: National Education Policy Center. <http://nepc.colorado.edu/publication/emoprofiles-fifteenth-ed>
- Modan, N. (2023, Jan. 17). *Charter school funding remains steady for second year under Biden*. K-12 Dive. <https://www.k12dive.com/news/charter-school-funding-flat-under-Biden-FY-23/640509/>
- Molla, T., & Cuthbert, D. (2023). Crisis and policy imaginaries: Higher education reform during a pandemic. *Higher Education*, 86(1), 45-63. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00899-5>
- Molnar, A. (1996). Charter Schools: The Smiling Face of Disinvestment. *Educational Leadership*, 54(2), 9–15. <https://doi.org/https://nepc.colorado.edu/publication/charter-schools-the-smiling-face-disinvestment>

- Molnar, A. (2005). *School commercialism: From Democratic ideal to market commodity*. Routledge.
- Molnar, A, Boninger, F., Harris, M.D., Libby, K.M., & Fogarty, J. (2013). *Promoting Consumption at School: Health Threats Associated with Schoolhouse Commercialism—The Fifteenth Annual Report on Schoolhouse Commercializing Trends:2011-2012*. Boulder, CO: National Education Policy Center. <https://nepc.colorado.edu/publication/schoolhouse-commercialism-2012>
- Molnar, A., & Boninger, F. (2020). The commercial transformation of America's schools. *Phi Delta Kappan*, 102(2), 8-13. <https://doi.org/10.1177/0031721720963223>
- Monarrez, T., Kisida, B., & Chingos, M. (2022). The effect of Charter Schools on school segregation. *American Economic Journal: Economic Policy*, 14(1), 301–340. <https://doi.org/10.1257/pol.20190682>
- Mulder, L. M.A. (2018). Neoliberalism and the School Choice Movement in the United States *MA Research Paper*. 20. https://ir.lib.uwo.ca/sociology_masrp/20
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington, DC: United States Department of Education.
- Neeleman, A. (2018). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20(1), 31–55. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9332-5>
- Nguyen, Tuan D., Lam Pham, Matthew Springer, and Michael Crouch. (2019). The Factors of Teacher Attrition and Retention: An Updated and Expanded Meta-Analysis of the Literature. *EdWorkingPaper:19-149*. <https://doi.org/10.26300/cdf3-4555>
- OECD (2011). School Autonomy and Accountability: Are They Related to Student Performance?, *PISA in Focus*, No. 9, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k9h362kcx9w-en>.
- OECD (2017). *Educational Policy in Greece: A Preliminary Assessment*. <https://web-archive.oecd.org/2018-04-19/438576-Education-Policy-in-Greece-Preliminary-Assessment-2017.pdf>
- OECD (2018). *Education for a bright future in Greece*. https://www.researchgate.net/publication/324647953_Education_for_a_Bright_Future_in_Greece_OECD
- Parramore, L. (2018, April 6). *The corporate plan to groom U.S. kids for servitude by wiping out public schools*. Institute for New Economic Thinking. <https://www.ineteconomics.org/perspectives/blog/the-corporate-plan-to-groom-u-skids-for-servitude-by-wiping-out-public-schools>
- Pelling, L. (2022, May 16). *Sweden's schools: Milton Friedman's wet dream*. Social Europe. <https://www.socialeurope.eu/swedens-schools-milton-friedmans-wet-dream>
- Pennington, A., Su, F., & Wood, M. (2023). 'untangling the entangled knot': A critical and genealogical examination of Multi-Academy Trusts' (mats) ideologies, power and

- governance in England. *International Studies in Sociology of Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/09620214.2023.2230980>
- Peralta, A. K. (2015). Corporate-school partnerships and neoliberal influences on students as future participants in the labor market. *Brigham Young University Education and Law Journal*, 2015(1), 296.
- Peterson, P. E., & Shakeel, M. D. (2023). The Nation’s Charter Report Card: A new ranking of states by Charter Student Performance. *Journal of School Choice*, 1–37. <https://doi.org/10.1080/15582159.2023.2273607>
- Pivovarov, M., & Powers, J. M. (2022). Staying or leaving? teacher professional characteristics and attrition in Arizona traditional public and charter schools. *Education Policy Analysis Archives*, 30(19). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6459>
- Podgursky, M., & Ballou, D. (2001). *Personnel policy in charter schools*. Thomas B. Fordham Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456567.pdf>
- Postal, L. (2021, April 28). *Orange Charter School overcharged for Disabled Student Services, District says*. Orlando Sentinel. <https://www.orlandosentinel.com/news/education/os-prem-ne-ucp-charter-school-allegations-20210428-3ygoirxatjfyve7h3f75dkrv7m-story.html>
- Raab, E. L. (2020, June 18) *School Choice Will Not Lead to Equity, Here’s Why*. Medium. <https://erinraab.medium.com/school-choice-will-not-lead-to-equity-heres-why-517f19356efc>
- Ravitch, D. (2013, November 28) *When Albert Shanker Turned Against Charters*. Diane Ravitch’s blog. <https://dianeravitch.net/2013/11/28/when-albert-shanker-turned-cool-towards-charters/>
- Richmond, G. (2022). *Choice, Flexibility, Accountability Drive School Improvement*. Education Next. <https://www.educationnext.org/choice-flexibility-accountability-drive-school-improvement-what-explains-charter-success/>
- Robertson, G (2022, April 27) *Audit: NC charter school falsified enrollment for more money*. APnews. <https://apnews.com/article/business-education-north-carolina-charter-schools-0d5d431302c8c0f6cede300686ec1c7f>
- Roch, C. H., & Sai, N. (2017). Charter School Teacher Job Satisfaction. *Educational Policy*, 31(7), 951-991. <https://doi.org/10.1177/0895904815625281>
- Rotberg, I. C. (2014). Charter schools and the risk of increased segregation. *Phi Delta Kappan*, 95(5), 26–31. <https://doi.org/10.1177/003172171409500507>
- Rotberg, I. C., & Glazer, J. L. (2018). *Choosing charters: Better Schools or more segregation?* Teachers College Press.
- Russom, G. (2010). The case against charter schools. *International Socialist Review Issue 71*, <https://isreview.org/issue/71/case-against-charter-schools/>
- Ryan T. (2018, Sep. 19). *Collaborators: How universities and colleges work with public charter schools*. Idaho Education News.

<https://www.idahoednews.org/voices/collaborators-how-universities-and-colleges-work-with-public-charter-schools/>

Sahlberg, P. (2012, September 30). *How GERM is infecting schools around the world?* <https://pasisahlberg.com/text-test/>

Saltman, K. J. (2009) *Putting the public back in public schooling: Public schools beyond the corporate model.* Digital Commons@DePaul. <https://via.library.depaul.edu/jsj/vol3/iss1/3>

Saltman, K. J. (2014). Neoliberalism and Corporate School Reform: “failure” and “creative destruction.” *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 36(4), 249–259. <https://doi.org/10.1080/10714413.2014.938564>

Santone, S. (2019, May 21). *Neoliberalism in Education: What you need to know.* <https://www.susansantone.com/master-blog/2019/5/21/neoliberalism-in-education-what-you-need-to-know>

Sass, T. R. (2006). Charter schools and Student Achievement in Florida. *Education Finance and Policy*, 1(1), 91–122. <https://doi.org/10.1162/edfp.2006.1.1.91>

Schneider, M., & Buckley, J. (2006). Charter Schools: Hype or Hope? *Education Finance and Policy*, 1(1), 123–138. <http://www.jstor.org/stable/educfinapoli.1.1.123>

Schneider, M., Teske, P., Marshall, M., & Roch, C. (1998). Shopping for schools: In the land of the blind, the one-eyed parent may be enough. *American Journal of Political Science*, 42(3), 769. <https://doi.org/10.2307/2991729>

Sholderer, O. (2017). Making education work: School autonomy and performance. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3030700>

Singer, A. (2017, April 10). *Organizing against the Trump/Devos mis-education agenda.* HuffPost. https://www.huffpost.com/entry/organizing-against-the-trumpdevos-mis-education-agenda_b_58eb5e52e4b00dd8e016edb1

Solak, E., & Özaşkın, A. (2015). The notion of charter schools and its feasibility in Turkey. *Participatory Educational Research*, 2(2), 1–13. <https://doi.org/10.17275/per.15.08.2.2>

Stanford, L. (2023, July 6). *Charter Schools Are Outperforming Traditional Public Schools: 6 Takeaways From a New Study.* Education Week. <https://www.edweek.org/policy-politics/charter-schools-are-outperforming-traditional-public-schools-6-takeaways-from-a-newstudy/2023/06>.

Stuit, D. A., & Smith, T. M. (2012). Explaining the gap in charter and traditional public school teacher turnover rates. *Economics of Education Review*, 31(2), 268–279. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.09.007>

Suggett, D. (2015). School autonomy: Necessary but not sufficient. Evidence Base. *A Journal of Evidence Reviews in Key Policy Areas*, (1), 1–33. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.209471881511136>

- Symeonidis, V. (2014). Learning in the Free Market. A Critical Study of Neoliberal Influences on Sweden's Education System. *International Journal of Educational Policies* 8 (1), pp. 25-39.
- Tan, J. (2022). Academy Schools in England: Neoliberalism, Privatisation and Governance. In Baiza, Y. (Eds) *Education In Troubled Times: A Global Pluralist Response*. Cambridge Scholars Publishing. https://ecommons.aku.edu/uk_ismc_faculty_publications/272
- Tell, S. (2023, June 28). *Charter Schools Fail And Close Every Week*. Dissident Voice <https://dissidentvoice.org/2023/06/charter-schools-fail-and-close-every-week/>
- The Editorial Board of the Wall St. Journal. (2023, June 15). *Charter Schools: New Evidence of Student Success A nationwide Stanford study shows huge learning gains over union schools*. <https://www.wsj.com/articles/stanford-credo-charter-schools-study-student-performance-traditional-schools-education-math-reading-1d416fe5>
- The Education Hub. (2023, May 2). *What are academy schools and what is 'forced academisation?* <https://educationhub.blog.gov.uk/2023/05/02/what-are-academy-schools-and-what-is-forced-academisation/>.
- Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75-89. <https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.11>
- Tooley, J. (1996). *Education without the State*. <https://iea.org.uk/wp-content/uploads/2016/07/upldbook56pdf.pdf>
- Vergari, S (2003) *Charter Schools- A Significant Precedent in Public education*. https://www.law.nyu.edu/sites/default/files/ecm_pro_065026.pdf
- Verger, A., & Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253–271. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>
- Verger, A., Clara, F., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Teachers College Press.
- Verger, A., Steiner-Khamsi, G., & Lubienski, C. (2017). The emerging global education industry: Analysing market-making in education through market sociology. *Globalisation, Societies and Education*, 15(3), 325–340. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1330141>
- Verger, A., Fontdevila, C. and Parcerisa, L. (2019). Constructing school autonomy with accountability as a global policy model: A focus on OECD governance mechanisms. In: Ydesen, C. (ed). *The OECD's Historical Rise in Education: The Formation of a Global Governing Complex*. Palgrave Macmillan.
- UNESCO (2000). *Improving School Efficiency: The Asian Experience*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120595/PDF/120595eng.pdf.multi>
- Webster, K. (2014, Nov 05). *Moody's: Charter School Expansion Credit Negative for LAUSD*. Bond Buyer. <https://www.bondbuyer.com/news/moodys-charter-school-expansion-credit-negative-for-laUSD>

- Weil, D. (2009, Nov. 24) *Neo-liberalism: The Leveraging of Charter Schools with Public and Private Funds* Dissident Voice <http://dissidentvoice.org/2009/11/neo-liberalism-the-leveraging-of-charter-schools-with-public-and-private-funds/>
- West, A., & Bailey, E. (2013). The development of the Academies programme: ‘Privatising’ School-Based Education in England 1986–2013. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 137–159. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.789480>
- West, A. & Wolfe, D. (2019) Academies, autonomy, equality and democratic accountability: Reforming the fragmented publicly funded school system in England. *Review of Education*, 17 (1):70–86. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.1.06>
- Wiborg, S. (2010). The Swedish Free Schools: Do They Work? *LLAKES Paper no. 18*. <http://www.llakes.org/wp-content/uploads/2010/09/Wiborg-online.pdf>
- Wiborg, S. (2015). Privatizing education: Free school policy in Sweden and England. *Comparative Education Review*, 59(3), 473–497. <https://doi.org/10.1086/681928>
- Wiborg, S., Green, F., Taylor-Gooby, P., & Wilde, R. J. (2018). Free schools in England: ‘not unlike other schools’? *Journal of Social Policy*, 47(1), 119–137. <https://doi.org/10.1017/s004727941700023x>
- Wilkins, A. (2017). Rescaling the local: Multi-academy Trusts, private monopoly and statecraft in England. *Journal of Educational Administration and History*, 49(2), 171–185. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1284769>
- Wößmann, L. (2003). Schooling resources, educational institutions and student performance: The International Evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(2), 117–170. <https://doi.org/10.1111/1468-0084.00045>
- Wohlstetter, P., Wenning, R., & Briggs, K. L. (1995). Charter schools in the United States: The question of autonomy. *Educational Policy*, 9(4), 331–358. <https://doi.org/10.1177/0895904895009004001>
- Woods, P., & Simkins, T. (2014). Understanding the Local: Themes and issues in the experience of structural reform in England. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(3), 324–340. <https://doi.org/10.1177/1741143214521587>
- World Bank (2015). *What matters most for school autonomy and accountability. A framework paper*. <https://t.ly/G5Vjq>
- Zajda, J. (2006). Introduction: Decentralisation and Privatisation in Education: The Role of the State. In: Zajda, J. (eds) *Decentralisation and Privatisation in Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3358-2_1

III. Νομοθεσία – Επίσημα Κείμενα

- Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής. (2016) Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία. Διαπιστώσεις, Προτάσεις και Χρονοδιαγράμματα Υλοποίησης, Αθήνα. <https://www.minedu.gov.gr/news/20336-18-05-16-ethnikos-dialogos-oi-%09protaseis-tis-diarkoys-epitropis-morfotikon-ypotheseon> (ανακτήθηκε στις 24/2/2024)

- Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία (2016). Πορίσματα. 27 Μαΐου 2016, https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/PORISMATA_DIALOGOU_2016.pdf (ανακτήθηκε στις 24/2/2024)
- Εγκύκλιος Γ1/37100/ 31-03-2010: Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.
- Νόμος 3848/2010, Για την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις (Φ.Ε.Κ. 71/Α'/19-5-2010).
- Νόμος 3966/2011, Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις (Φ.Ε.Κ. 118/Α'/24-5-2011).
- Νόμος 4142/2013, Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) (ΦΕΚ 83/Α'/09-4-2013).
- Νόμος 4336/2015, Συνταξιοδοτικές διατάξεις – Κύρωση του Σχεδίου Σύμβασης Οικονομικής Ενίσχυσης από τον Ευρωπαϊκό Μηχανισμό Σταθερότητας και ρυθμίσεις για την υλοποίηση της Συμφωνίας Χρηματοδότησης (ΦΕΚ 94/Α'/14-8-2015).
- Νόμος 4473/2017, Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης (ΦΕΚ 78/Α'/30-05-2017)
- Νόμος 4547/2018, Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 102/Α'/12.06.2018)
- Νόμος 4692/20, Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 111 /Α'/12-6-2020)
- Νόμος 4823/2021, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 136/Α'/03.08.2021)
- Νόμος 5056/2023, Αναμόρφωση του συστήματος διακυβέρνησης Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης α' και β' βαθμού, κατάργηση νομικών προσώπων δημοσίου δικαίου δήμων, παρακολούθηση επιδόσεων τοπικής αυτοδιοίκησης οικονομική και διοικητική διαχείριση οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, ευζωία των ζώων συντροφιάς, κατασκευή και αναβάθμιση λειτουργούντων χερσαίων συνοριακών σταθμών και λοιπές διατάξεις του Υπουργείου Εσωτερικών (ΦΕΚ 163/Α'/06.10.2023).
- ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ 152, Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (ΦΕΚ 240 /Α' /5.11.2013)
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). Το τριετές σχέδιο για την Εκπαίδευση: Πλαίσιο κατευθύνσεων και προτάσεις. <https://www.minedu.gov.gr/news/28206-19-05-17-to-trietes-sxedio-giatin-ekpaidefsi-plaisio-katefthynseon-kai-protaseis> (ανακτήθηκε στις 26/2/2024)
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2018). ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ για το σχέδιο νόμου «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/2f026f42-950c-4efc-b950-340c4fb76a24/a-anadec-eis-synolo.pdf> (ανακτήθηκε στις 27/2/2024)
- ΥΠΔΒΜΘ. (2011). «Πρώτα ο Μαθητής» - «Πρώτα η Σχολική Μονάδα» Νέα Διοίκηση για το

Νέο Σχολείο. <http://www.opengov.gr/yperth/?p=853> (ανακτήθηκε στις 16/2/2024)

ΥΠΑΒΜΘ-Κ.Ε.Ε (2011). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα (Βασικό Πλαίσιο). <https://t.ly/8FmTX>

Υπουργική Απόφαση 1816/ΓΔ4/2019, Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων. (ΦΕΚ 16/Β/11-1-2019)

Υπουργική Απόφαση 51614/Δ6/2021, Χαρακτηρισμός δημόσιων σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως Προτύπων και Πειραματικών Σχολείων από το σχολικό έτος 2021-2022. (ΦΕΚ 1895/Β/11-5-2021)