

Η ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ; THE RHETORIC OF MODERN EDUCATIONAL POLICY: EDUCATION FOR ALL?

Κουτούβελα Χριστίνα
Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε, Ε.Κ.Π.Α
koutouvela_xristina@yahoo.gr

Πανταζής Βασίλης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
pantazisv@uth.gr

Abstract

In recent years there has been a growing debate about an education that is equally addressed to all students. Organizations and conferences are set up, initiatives are being taken. However, the different perspectives of Education for All demonstrate the different ways in which both the concept of education and the concept of inclusion in education are captured. Such an admission, which makes the issue a matter of political importance, raises questions that are the subject of the study: a. What is the relationship between politics and education through the recent rhetoric on education for all? B. How can we ensure a qualitative institutional framework for education for all? C. How can we manage the contradictions of liberalism?

Key words

Education for all, policy, politics, institutions.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαίδευση για όλους, πολιτική, επιστήμη, θεσμοί.

0. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, θεσμοί, οργανισμοί, επιστήμη και πολιτική συγκλίνουν προς μια κοινή κατεύθυνση *Εκπαίδευσης για Όλους*. Αξιολογούν, ερευνούν, μετρούν αποτελέσματα, συγκροτούν θεματικές συνεδρίων με αντίστοιχα προς διερεύνηση ζητήματα. Βασική παραδοχή όλων αποτελεί το σύγχρονο αίτημα για εκπαιδευτική αλλαγή και αναμόρφωση. Άλλοτε έτσι θεωρείται η έννοια της καινοτομίας στην εκπαίδευση ως έννοια-κλειδί στον εν λόγω διάλογο, άλλοτε οι έννοιες της αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης και άλλοτε εγείρονται ζητήματα

ποιότητας στην εκπαίδευση (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015 Creemers & Kyriakides, 2012). Διαμορφώνονται μορφές αξιολόγησης, συγκροτούνται δείκτες ποιότητας, προτείνονται δυναμικού τύπου προσεγγίσεις της αποτελεσματικότητας, συστήνονται τύποι ελέγχου και παρακολούθησης στο πλαίσιο της ορθής «μετάφρασης» και εφαρμογής των επιμέρους εκπαιδευτικών πολιτικών.

Οι διαφορετικές κάθε φορά προοπτικές, ωστόσο, του αιτήματος περί «Εκπαίδευσης για Όλους», ενώ συμβάλλουν στη πολυφωνία και στον επιθυμητό πλουραλισμό των ιδεών, καταδεικνύουν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους συλλαμβάνεται τόσο η έννοια της εκπαίδευσης όσο και η έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Έτσι, συχνά ταυτίζεται η εκπαίδευση για όλους με την κατάρτιση και την εξειδίκευση ή περιορίζεται κοινωνικο-πολιτικά κατά τρόπο ο οποίος συνδέει την εκπαίδευση με συγκεκριμένες εκδοχές του κόσμου.

Πρόσφατα, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD) με το Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση του Μαθητή (PISA) εκθέτει στον πρώτο τόμο *-από τους πέντε που παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του προγράμματος PISA 2015, υπό τον τίτλο Αριστεία και Ισότητα στην Εκπαίδευση* ("Excellence and Equity in Education"), τις μαθητικές επιδόσεις σε συγκεκριμένα πεδία, ενώ συγχρόνως προσδιορίζει και μετράει την «ισότητα» στην εκπαίδευση.

Αντίστοιχα, θεματική του 28^{ου} Διεθνούς συνεδρίου για τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση (International Congress for School Effectiveness and Improvement, 2015), που διεξήχθη στο Οχάιο των Η.Π.Α, ήταν η εκπαίδευση που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές.

Κι ενώ σύμφωνα με τον Townsend (2012: 182), μελετητή της εκπαιδευτικής αλλαγής, έχει κατακτηθεί η πρόκληση της στροφής από ένα σύστημα ποιοτικής εκπαίδευσης για μερικούς ανθρώπους, σε ένα σύστημα ποιοτικής εκπαίδευσης για τους περισσότερους ανθρώπους, η πρόκληση τώρα είναι να μετακινηθούμε από το σύστημα ποιοτικής εκπαίδευσης που απευθύνεται στους περισσότερους, στο σύστημα ποιοτικής εκπαίδευσης που απευθύνεται σε όλους. Την ίδια όμως ώρα που εγείρεται μια τέτοια πρόκληση, το 2012 έτος αναφοράς για την παγκόσμια καταμέτρηση της φτώχειας, σύμφωνα με το World Bank Group (2015: 1), το 12,7% του πληθυσμού της γης, 897 εκατομμύρια άνθρωποι ζουν υπό καθεστώς απόλυτης φτώχειας.

Αν το γεγονός αυτό συνδυαστεί με μία από τις βασικές παραδοχές του PISA 2015, που συστήνουν ένα από τα κυριότερα ευρήματά της, πως οι φτωχότεροι δηλαδή μαθητές και μαθήτριες είναι τρεις φορές πιο πιθανό να έχουν πιο χαμηλές επιδόσεις σε σχέση με τους πλουσιότερους, ενώ οι μετανάστες μαθητές και μαθήτριες έχουν παραπάνω από διπλάσιες πιθανότητες να χαρακτηρίζονται από χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους μη μετανάστες, τότε γίνεται φανερό πως η πρόκληση κατάκτησης ενός συστήματος ποιοτικής εκπαίδευσης «για όλους» παραμένει σοβαρή.

Άλλωστε, αν προστεθούν στα ποσοστά απόλυτης φτώχειας τα ποσοστά σχετικής φτώχειας -εισόδημα και κοινωνική θέση σε σχέση με το εκάστοτε περιβάλλον- αναδεικνύεται η σημασία της πρόκλησης αυτής, καθώς το πρόβλημα αποτελεί καίριο πολιτικό ζήτημα (Πανταζής, 2013).

Τα ερωτήματα, έτσι, που εγείρονται, εντός του θεωρητικού πλαισίου που προηγήθηκε, είναι τα ακόλουθα: α. Ποια είναι η σχέση πολιτικής και επιστήμης της εκπαίδευσης μέσα από τη ρητορική που έχει αναπτυχθεί το τελευταίο διάστημα περί εκπαίδευσης για όλους; β. Πώς μπορούμε να διασφαλίσουμε ένα ποιοτικό θεσμικό πλαίσιο εκπαίδευσης απευθυνόμενο σε όλους; γ. Πώς μπορούμε να διαχειριστούμε τις αντιφάσεις του φιλελευθερισμού;

1. Η ρητορική της εκπαίδευσης για όλους: Επιστήμη και πολιτικές

Πρόσφατα, ο Κορατζίνος (2016) επεσήμανε την ανάγκη διαμόρφωσης «ωραίων» επιστημονικών θεωριών. Μια επιστημονική θεωρία, σύμφωνα με τον ίδιο, πρέπει να είναι ελκυστική και διαμορφωμένη με ιδιαίτερη προσοχή εμπεριέχοντας πολυεπίπεδα στοιχεία για τη θεμελίωσή της. Κι ενώ από τη μια κινούμαστε εντός εκείνου του πλαισίου στο οποίο η επιστήμη νοείται ως ενιαίο και διαρκώς εξελισσόμενο ανθρώπινο επίτευγμα, από την άλλη διαπιστώνουμε πως έννοιες μη επιστημονικές εγκολπώνονται στην εκπαίδευση και τελικά αναδιαμορφώνουν τα θεμέλιά της, συστήνοντας μια «ρητορική της εκπαίδευσης και για την εκπαίδευση» που υπερβαίνει ακόμα και βασικές, κλασικές παραδοχές της εκπαιδευτικής πολιτικής, απομακρύνοντάς τη συχνά από την πολύτιμη αυτή λογική περί «ωραίου».

Η Παγκόσμια Τράπεζα στη *Στρατηγική για την εκπαίδευση 2020* (World Bank Group-Education Strategy 2020, 2011) με αμεσότητα, από τον πρόλογο του κειμένου της κιάλας, δηλώνει πως συστατικά στοιχεία της στρατηγικής αυτής είναι τα εξής:

- α. Έγκαιρη επένδυση.
- β. Έξυπνη επένδυση.
- γ. Επένδυση για όλους.

Στο ίδιο κείμενο η εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με την ανάπτυξη, για την οποία απαιτείται ανασχηματισμός και ευρύτερη αναμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων (World Bank Group-Education Strategy 2020, 2011: 1), ενώ τονίζεται πως η νέα πολιτική προσέγγισης των εκπαιδευτικών συστημάτων εστιάζει και προάγει τη λογοδοσία και τη λογική περί βελτίωσης των αποτελεσμάτων, περί βελτίωσης της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας δηλαδή (World Bank Group-Education Strategy 2020, 2011: 7).

Την ίδια ώρα που οι χρηματοοικονομικοί όροι της επένδυσης, της λογοδοσίας, της

αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας αναδιαμορφώνουν τη φύση, τον προσανατολισμό και τις κατευθύνσεις της εκπαίδευσης, τόσο ως πολιτικής όσο και ως επιστήμης, συγχρόνως παρουσιάζεται το σύστημα της εκπαίδευσης ως το υπο-σύστημα εκείνο το οποίο θα θεραπεύσει το υπερσύστημα της κοινωνίας, το οποίο, αποζητώντας την αναπαραγωγή του, καταργεί, τελικά, βασικές αξιακές παραδοχές του συστήματος της εκπαίδευσης υιοθετώντας μια «ρητορική της αγοράς» (Γράβαρης, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, η Παγκόσμια Τράπεζα επιλέγει να προβεί σε έναν επαναπροσδιορισμό της έννοιας του εκπαιδευτικού συστήματος, τέτοιον που να εμπεριέχει τελικά αυτό, όπως σημειώνεται, όλες τις ευκαιρίες μάθησης που μπορούν να δοθούν εντός μιας κοινωνίας, είτε εντός είτε εκτός των θεσμικών οργάνων εκπαίδευσης (World Bank Group-Education Strategy 2020, 2011: 29). Η προσεκτική ανάγνωση του κειμένου καθιστά καταφανές το γεγονός ότι ο νέος αυτός ορισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων δεν επεκτείνει ούτε διανοίγει την έννοια του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά, σκόπιμα ή μη, μέσα από τις θεωρητικές επιταγές περί ενδυνάμωσής της, τελικά την καταργεί μέσω υπεραπλουστευμένων παραδοχών, όπως η πληροφορία που εκθέτει η Διεθνής Τράπεζα πως για πολλούς μαθητές η παρακολούθηση των σχολικών μαθημάτων δεν οδήγησε σε επιτυχή μάθηση και προσωπική-επαγγελματική εξέλιξη. Αντίθετα, όπως σημειώνεται, παρατηρείται πως οι νέοι εγκαταλείπουν το σχολείο για να μπουν στην αγορά εργασίας χωρίς τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες προσαρμογής σε μια ανταγωνιστική και αυξανόμενη παγκοσμιοποιημένη οικονομία (World Bank Group, 2011: 17).

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως μετατίθεται η αποστολή του θεσμού του σχολείου περί ίσων ευκαιριών απευθυνόμενων σε όλους τους μαθητές σε μια αόριστη κοινωνική δομή απόδοσης ευρύτερων ευκαιριών μάθησης και ευθυγραμμισμένων με την οικονομία, μη επίσημου συχνά τύπου και με παγκόσμιο χαρακτήρα (World Bank Group, 2011: 30).

Και ενώ οι δηλώσεις αποστολής (“mission statement”) σημαντικών συνεδρίων του πεδίου της εκπαίδευσης, όπως του 28^{ου} Διεθνούς συνεδρίου για τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση *Σκέψου παγκόσμια, δράσε τοπικά* (“Think globally, act locally”) αφήνουν υποσχέσεις, εν τέλει οι αποφάσεις που υιοθετούνται από το σύστημα κάθε άλλο παρά προάγουν τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και, κυρίως, την αποστολή τους, ενώ δείχνουν να απομακρύνονται από λογικές όπως η συλλογιστική του Goldstein (2004: 13), ο οποίος σημειώνει εύστοχα:

«[...] η Εκπαίδευση για Όλους (EFA) θα μπορούσε να συγκεντρώσει πόρους που δύνανται να κινητοποιήσουν προς την απόκτηση των απαραίτητων δυναμικών κάθε συστήματος. Αυτό θα επέτρεπε να εφαρμοστούν εποικοδομητικές πολιτικές. Η έμφαση θα δινόταν σε τοπικό επίπεδο και

κουλτούρα, εντός των οποίων οι έχοντες τοπική γνώση μπορούν να οικοδομήσουν τους ιδιαίτερους σκοπούς τους παρά να επικαλούνται κοινά σημεία αναφοράς όπως υλοποιούνται από μια παγκόσμια προοπτική».

Εντός μιας τέτοιας ρητορικής της εκπαίδευσης για βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων στέκεται αδύνατο να εντοπίσουμε τόσο μια συγκροτημένη παιδαγωγική θεωρία συμπερίληψης όσο και μια «ωραία» παιδαγωγική θεωρία περί ισότητας ευκαιριών στη μάθηση.

Είναι γεγονός πως το ζήτημα της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης -γιατί περί αυτού πρόκειται τελικά- αποτελεί κεντρικό μετανεωτεरिकό προβληματισμό στο οποίο εστιάζουν θεσμοί όπως η Διεθνής Τράπεζα: ανασυγκρότηση και αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων που εντάσσονται σε μια μετανεωτερική προοπτική η οποία προσεγγίζει τις ρευστές ανάγκες της αγοράς, και, συγχρόνως, αποστασιοποίηση από βασικές αρχές και αξίες της εκπαίδευσης στο όνομα της καινοτομίας, της αποδοτικότητας ή συχνότερα της βελτίωσης της παρεχόμενης ποιότητας (Κουτούβελα, 2016). Ουσιαστικά, δεν πρόκειται παρά για την ανάδειξη εντός του εκπαιδευτικού πεδίου βασικών ιδεολογικών διαφορών: από τη μια πλευρά ο νεοφιλελευθερισμός ο οποίος εισάγει την αποδοχή των κοινωνικών ανισοτήτων και τη δύναμη της αγοράς ως προϋπόθεση της ύπαρξης του συστήματος, και από την άλλη ο κοινοτισμός που, ως αντισταθμιστικό σύστημα ιδεών, προβάλλει και προϋποθέτει τις αξίες της ισότητας, της αλληλεγγύης και της κοινότητας (Ζεμπύλας, 2016).

Οι υψηλοί τόνοι που συχνά χαρακτηρίζουν το πεδίο δεν αποτελούν λύση στο βασικό αυτό ζήτημα γύρω από την αποστολή της εκπαίδευσης το οποίο είναι τελικά πολιτικής φύσης. Οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης καλούνται να υπερασπιστούν την επιστήμη τους και την αποστολή της, η οποία δείχνει να κλονίζεται, λαμβάνοντας ήδη μέρος σε «πειράματα» κοινωνικο-οικονομικής φύσης, πλήρως ευθυγραμμισμένα με μια νέα τάξη πραγμάτων πέρα και έξω από όσα προσδιορίζονται ως «επιστημονικά». Το ουσιαστικό ερώτημα που προκύπτει, έτσι, είναι: «Υπάρχει τελικά αυτονομία στην επιστήμη της εκπαίδευσης»;

Οι δηλώσεις της Διεθνούς Τράπεζας που αφορούν τις στρατηγικές προτεραιότητες στην εκπαίδευση φανερώνουν πως οι αποφάσεις είναι ειλημμένες. Πιο συγκεκριμένα, σημειώνεται πως ως πρώτη προτεραιότητα τίθεται η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και ο έλεγχος της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητάς τους σε επίπεδο εκπλήρωσης στόχων (World Bank Group, 2011: 32), ενώ όπως η Διεθνής Τράπεζα ορίζει την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η τελευταία θα πρέπει να ευθυγραμμίζεται πλήρως με τους μηχανισμούς διακυβέρνησης, διαχείρισης, χρηματοδότησης και τους μηχανισμούς παροχής κινήτρων για την προαγωγή και παραγωγή της μάθησης για όλους. Αυτό σημαίνει, όπως επισημαίνεται, κατ' αρχάς την αναγνώριση παρόχων και καταναλωτών αλλά και των

ρόλων τους στο σύστημα. Οι σχέσεις, έτσι, λογοδοσίας μεταξύ τους χρειάζεται να είναι σαφείς, συντονισμένες και συνεπείς ως προς τις ανατεθεισες λειτουργίες που στηρίζουν τους εθνικούς στόχους για την εκπαίδευση. Ακολούθως, οι επιδόσεις και τα μαθησιακά αποτελέσματα θα πρέπει να ελέγχονται και να συνιστούν αντικείμενα μέτρησης, έτσι ώστε η ακριβής ανατροφοδότηση που θα προκύπτει θα συνδέει, τελικά, την εκπαιδευτική πολιτική, τη χρηματοδότηση και τα αποτελέσματα (World Bank Group, 2011: 36).

Ως δεύτερη βασική προτεραιότητα της Διεθνούς Τράπεζας τίθεται η δημιουργία μιας γνωστικής βάσης υψηλής ποιότητας για τη στήριξη των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων: αξιόπιστη, έγκαιρη και συγκρίσιμη στατιστική πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητικών πληθυσμών, καθώς επίσης αναλυτικά στοιχεία της επιρροής και του κόστους των προγραμμάτων και των πολιτικών. Αποτελεί στόχο άλλωστε της Διεθνούς Τράπεζας η υποστήριξη της ανάπτυξης και της χρήσης δεδομένων για την εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των συχνών μετρήσεων της μάθησης και των επιδόσεων του συστήματος, καθώς υπογραμμίζεται το ότι οι πληροφορίες που αντλούνται από τέτοιες αξιολογήσεις μπορούν να επιδράσουν καταλυτικά στη μελλοντική εκπαιδευτική αναμόρφωση (World Bank Group, 2011: 38).

Και οι δύο αυτές προτεραιότητες υπηρετούν το όραμα της Διεθνούς Τράπεζας περί *Εκπαίδευσης για όλους*, δύο προτεραιότητες οι οποίες βρίσκουν την εφαρμογή τους σε επίπεδο γνώσεων (αξιολόγηση), σε επίπεδο τεχνικής και οικονομικής υποστήριξης και σε επίπεδο στρατηγικών συνεργασιών (π.χ. ιδιωτικός τομέας) (World Bank Group, 2011: 8).

2. Εκπαίδευση για όλους: Ανασύσταση πλαισίου αναφοράς

Είναι γεγονός ότι την ίδια ώρα που ανοίγει ο διάλογος που αφορά την *εκπαίδευση για όλους*, συγχρόνως παρατηρείται μια στροφή προς τον περιορισμό ή ακόμα και την κατάργηση του εκπαιδευτικού συστήματος ως θεσμικής σύλληψης, αφήνοντας κατά μέρος μάλιστα την ανθρωπιστική και πολύπλευρη μόρφωση ως ευθύνη της πολιτείας, καθώς ο λόγος αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων και μάλιστα συγκεκριμένων δεξιοτήτων προσαρμογής, οι οποίες θα αποσοβήσουν τον κίνδυνο μιας γενικής οικονομικής κατάρρευσης (World Bank Group-Education Strategy 2020, 2011: 13). Ωστόσο, όταν η πολύπλευρη και ανθρωπιστική μόρφωση δεν αποτελεί βασικό μέρος των προτεραιοτήτων της εκπαιδευτικής πολιτικής, τότε σαφώς και δεν μπορούμε να προσεγγίσουμε καμία εκδοχή της *εκπαίδευσης για όλους*, η οποία ως περιεχόμενο ενέχει χαρακτήρα αμιγώς ανθρωπιστικό. Ανώδυνα, έτσι, προκύπτει το δεύτερο βασικό ερώτημα της μελέτης: «Πώς μπορούμε να προχωρήσουμε *μπροστά*, τελικά, εντός ενός θεσμικού πλαισίου *εκπαίδευσης για όλους*;»

Ο δρόμος προς τα εμπρός έγκειται στην αλλαγή νοοτροπίας σύμφωνα με την οποία κρίνεται αναγκαίο να παρασχεθεί ποιοτική, θεσμική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες ανά τον κόσμο. Για παράδειγμα, τα παιδιά των προσφύγων, προκειμένου να ενταχθούν στη χώρα υποδοχής, χρειάζονται περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη ομάδα, για όλες τις πτυχές της ταυτότητάς τους, υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό, δομικά και λειτουργικά, κοινωνικό περιβάλλον, έτσι ώστε να αναγνωρίζονται και να λαμβάνονται υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά τους (Πανταζής & Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Για να γίνει εφικτό κάτι τέτοιο, τα σχολεία δεν πρέπει να θεωρηθούν ως εργοστάσια ή ως επιχειρήσεις, ούτε τα εργοστάσια και οι επιχειρήσεις ως προεκτάσεις του σχολείου η εκπαίδευση πρέπει να θεωρηθεί ως μια παγκόσμια εμπειρία, όπου οι άνθρωποι δουλεύουν συλλογικά για την καλύτερη κατάσταση τους, της κοινότητάς τους και του πλανήτη ολόκληρου. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο πρέπει να εστιάσουμε σε όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους: όλοι οι άνθρωποι πρέπει να πετύχουν, και όχι μόνο σε επίπεδο δεξιοτήτων: όλα πρέπει να γίνουν διαφορετικά πρέπει να υπάρξει αλλαγή της κουλτούρας (Townsend, 2012: 182-183).

Εντός της παρούσας μελέτης εστιάζουμε ιδιαίτερα στην έννοια της «αλλαγής της κουλτούρας» η οποία χρειάζεται να προσδιορίζεται από ανθρωπιστικούς όρους, καθώς μέσα από αυτόν τον τρόπο μπορούμε να μιλάμε για παροχή παιδείας η οποία δύναται, έστω και θεωρητικά, να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες -μια αλλαγή την οποία το πεδίο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής δύναται να υποστηρίξει: π.χ. σύμφωνα με τα κελεύσματα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων πρέπει να προσανατολίζεται στον βίοκοσμό τους, μια έννοια η οποία περιλαμβάνει τη συστημική και ολιστική κατάσταση των ατόμων (Πανταζής & Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013)-, εκτός και αν ταυτίσουμε την εκπαίδευση μόνο με την κατάρτιση ή την εξειδίκευση, κάτι που εντός της μελέτης αυτής απορρίπτεται. Αν η παραπάνω παραδοχή δεν γίνει αποδεκτή, τότε ευθύς διασαλεύονται τα θεμέλια της θεωρητικής κατασκευής περί «εκπαίδευσης για όλους», αφού η τελευταία, ως κοινωνικο-πολιτική επιταγή, εμπεριέχει τέτοιο αξιακό χαρακτήρα και αντίστοιχο εννοιολογικό περιεχόμενο που, για να είναι έγκυρο, αληθές και επαληθεύσιμο, απαιτεί ως βασική παραδοχή του τον ανθρωπιστικό και ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, των σκοπών και των επιμέρους στόχων της, δηλαδή.

Έτσι, εύλογα προκύπτει πως μια «εκπαίδευση για όλους», μετανάστες, πρόσφυγες, γηγενείς, πλούσιους και φτωχούς, μια εκπαίδευση απευθυνόμενη σε ανθρώπους, χωρίς πρόσθετες επιβαρυντικές διακρίσεις, δεν μπορεί να λογίζεται ως τέτοια, εάν δεν εμπεριέχει και τον αυτονόητο σκοπό της σύστασής της: τη διαμόρφωση του ατόμου ως πολιτικού όντος, ως ατομικής και συλλογικής συνείδησης, ως ηθικής ύπαρξης, μέσα από μια πολύπλευρη μόρφωση νοούμενη ως αποστολή των θεσμών που δεν αποσκοπεί μόνο στη ανάπτυξη δεξιοτήτων, αναγκαίων για την επαγγελματική αποκατάσταση.

Μια τέτοια, ωστόσο, εκδοχή της εκπαίδευσης για όλους απέχει πολύ από τις σύγχρονες επικρατούσες θεωρήσεις της, οι οποίες είναι εκ προοιμίου καταδικασμένες σε αποτυχία. Το παράδειγμα της φτώχειας που ακολουθεί έρχεται να διαψεύσει τις προσδοκίες των κρατουσών θεωρήσεων που εξαρτούν την επιτυχία της εκπαίδευσης από τη γενική αποτελεσματικότητά της και την υπέρβαση των κοινωνικο-πολιτικών προβλημάτων από την εκπαίδευση, που πλέον παίρνει μη θεσμοθετημένη μορφή.

3. Εκπαίδευση για όλους: Φτώχεια και αποκλεισμός. Προοπτικές και κατευθύνσεις

Το βασικότερο και ανυπέρβλητο πρόβλημα που ενυπάρχει στην έρευνα για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης δεν είναι άλλο από το ότι στο ερευνητικό αυτό πεδίο δεν υπάρχει καμία μέριμνα για υπέρβαση των αποτελεσμάτων της κοινωνικής ανισότητας. Κι ενώ μια πιο ποιοτική, μια πιο «καλή» αποτελεσματικότητα μπορεί με κάποιο τρόπο να βελτιώσει τις απόλυτες επιδόσεις μη ευνοημένων ομάδων, δεν πρόκειται να βελτιώσει τη σχετική απόδοσή τους σε σχέση με τις ευνοημένες ομάδες, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από τα λεγόμενα των Mortimore & Whitty (1998: 310-311), οι οποίοι χαρακτηριστικά σημειώνουν:

«Κάποιοι από τους λιγότερο ευνοημένους μαθητές στα πιο αποτελεσματικά σχολεία προοδεύουν περισσότερο από ό, τι οι ευνοημένοι συμμαθητές τους στα λιγότερο αποτελεσματικά σχολεία [...]. Ωστόσο, όσο ενθαρρυντικό και αν είναι αυτό, αν όλα τα σχολεία βελτιώνονταν τόσο ώστε να έφταναν το επίπεδο του πιο αποτελεσματικού, η διαφορά μεταξύ της συνολικής επιτυχίας των πιο ευνοημένων κοινωνικών ομάδων και των λιγότερο ευνοημένων ίσως τελικά αυξανόταν [...]. Αυτό θα συνέβαινε γιατί οι κοινωνικά ευνοημένοι μαθητές σε υψηλής αποτελεσματικότητας σχολεία θα επιτύγχαναν ακόμη περισσότερα απ' ό, τι ίσως σε ένα λιγότερο αποτελεσματικό περιβάλλον και το χάσμα μεταξύ αυτών και των λιγότερο ευνοημένων μαθητών να αυξανόταν».

Αναπόφευκτα, έτσι, όσο υπάρχουν ομάδες λιγότερο ευνοημένες, όσο μιλάμε, ακόμα και στις μέρες μας, για φτώχεια, δεν δικαιούμαστε να προβάλλουμε αξιώσεις προς μια κατεύθυνση «εκπαίδευσης για όλους», εάν, βεβαίως, θεωρούμε την αυθεντικότητα στην επιστήμη ως όρο εκ των ων ουκ άνευ.

Στον λόγο περί φτώχειας αξίζει να υπογραμμίσουμε πως στη σχετική βιβλιογραφία μπορεί κανείς να βρει πληθώρα κατηγοριοποιήσεων και ορισμών, με τους επικρατέστερους να αφορούν την απόλυτη και τη σχετική φτώχεια (Katseli, Pantazis & Gounela, 2016: 464). Πλέον, η φτώχεια αντιμετωπίζεται ως ένα πολυπρόσωπο φαινόμενο, όπου η στέρηση εισοδήματος που περιορίζει το άτομο να καταναλώσει συγκεκριμένα βασικά αγαθά βρίσκεται στο επίκεντρο. Ωστόσο, η φτώχεια δεν αφορά

μόνο το εισόδημα, αλλά επεκτείνεται και συνοδεύεται από στέρηση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, στην υγεία, στην εργασία, στη στέγαση, στην προσωπική ασφάλεια (World Bank, 2015: 18). Εύστοχα έχει, άλλωστε, σημειωθεί πως οι φτωχοί τείνουν να στερούνται πολλά και σε πολλαπλές διαστάσεις (Ferreira & Lugo, 2013). Αξίζει, τέλος, να επισημανθεί πως, σύμφωνα με την Παγκόσμια Τράπεζα (2015), τα ποσοστά απόλυτης φτώχειας συνεχίζουν ακόμα και στις μέρες μας να είναι ιδιαίτερα υψηλά με το όριο της φτώχειας να έχει φτάσει στα 1.90 δολάρια τη μέρα.

Είναι γεγονός πως όσο τα ποσοστά της φτώχειας εξακολουθούν να είναι υψηλά, *την ίδια ώρα που ο πλούτος συγκεκριμένων ομάδων πληθυσμού παραμένει σταθερά και μόνιμα στις ομάδες αυτές*, τόσο το σύγχρονο αίτημα μιας εκπαίδευσης που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και σε όλες τις μαθήτριες συνεχίζει να αποτελεί μόνο ένα ιδεαλιστικό αίτημα, κι αυτό στην πιο γόνιμη και θετική εκδοχή της έννοιας, αφού η κριτική θα μπορούσε να το χαρακτηρίσει έως και παραπλανητικό.

Πιο συγκεκριμένα, οι τυμπανοκρουσίες μιας εκπαίδευσης προς όλους μοιάζουν να υποκρύπτουν την εκούσια επιλογή του παγκόσμιου πολιτικού συστήματος για αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών μέσω της κατάρτισης και της εξειδίκευσης, τις οποίες εντάσσουν στον όρο της εκπαίδευσης με τέτοιο τρόπο, ώστε τελικά να τον αλλοιώνουν. Η δε αλλοίωση έγκειται ακριβώς στην παραπλανητική ταύτιση της κατάρτισης και της εξειδίκευσης με τη θεσμική παροχή γενικής παιδείας, ειδικά σε πληθυσμούς οι οποίοι νοσούν οικονομικά και που, τελικά, αποκλείονται από τη γενική εκπαίδευση μέσω δηλώσεων που φαίνεται να τους εντάσσουν.

Έτσι, το ζήτημα της φτώχειας με το οποίο καταπιάνεται για άλλη μία φορά η Παγκόσμια Τράπεζα στο κείμενό της για τη φτώχεια και την ευημερία (*“Ending extreme poverty and sharing prosperity: Progress and Policies, 2015”*) δεν αποτελεί πρόβλημα το οποίο μπορεί να επιλύσει μόνη της η εκπαίδευση. Αντιθέτως, συνιστά κοινωνικό και πολιτικό πρόβλημα το οποίο η νεοφιλελεύθερη οικονομία προϋποθέτει. Οι σχετικές εξαγγελίες, λοιπόν, παγκόσμιων και επισήμων φορέων εκπαίδευσης, όπως συνοπτικά παρουσιάστηκαν παραπάνω, για αντίστοιχη εκπαιδευτική μέριμνα απέναντι στις μη ευνοημένες αυτές ομάδες, έχουν τελικά χαρακτήρα αποσυμπίεσης, ακόμα και αν τα κίνητρό τους είναι καλοπροαίρετα.

Με βάση την παραπάνω συλλογιστική, οι προβολείς εύλογα πέφτουν στις πολιτικές, πλέον, πρωτοβουλίες σε μια θεωρητική κατεύθυνση ανάπτυξης, ευημερίας και μείωσης της φτώχειας, πρωτοβουλίες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στον διάλογο τον σχετικό με την ισότητα ευκαιριών μάθησης εντός των θεσμικών οργάνων εκπαίδευσης.

Καταθέτουμε, έτσι, τις προγραμματικές δηλώσεις της Επιτροπής για την Ανάπτυξη και την Εξέλιξη (Commission on Growth and Development, 2008) στις οποίες εντοπίζονται πέντε *χαρακτηριστικά-κλειδιά* προς μια γρήγορη και βιώσιμη αναπτυξιακή διαδικασία, σύμφωνα με τις αρχές του νεοφιλελευθερισμού. Αυτά είναι τα ακόλουθα:

α. Αποτελεσματική ηγεσία και διακυβέρνηση: Η βιώσιμη ανάπτυξη προϋποθέτει δεσμευμένες, αξιόπιστες και ικανές κυβερνήσεις, β. Μακροοικονομική σταθερότητα ώστε οι αγορές να δουλεύουν: Η μακροοικονομική σταθερότητα αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο για τη διαρκή ανάπτυξη. Η αστάθεια των τιμών, της συναλλαγματικής ισοτιμίας, των επιτοκίων αποτρέπουν τις ιδιωτικές επενδύσεις, γ. Προσανατολισμός των αγορών σε διαρθρωτικές αλλαγές: Ο μικροοικονομικός δυναμισμός είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της προσαρμοστικής οικονομίας που με τη σωστή καθοδήγηση από τους μηχανισμούς της αγοράς δύναται να οδηγήσει σε καίριες διαρθρωτικές αλλαγές, δ. Εξωστρέφεια: Το ανοιχτό πνεύμα στην παγκόσμια οικονομία διαδραματίζει έναν διακριτό ρόλο στην ενίσχυση των διαρθρωτικών αλλαγών και δύναται να συνεισφέρει στην ανάπτυξη με πολλούς τρόπους, ε. Προσανατολισμός στις μελλοντικές ανάγκες επένδυσης: Οι επενδυτικές ανάγκες χρειάζεται να βρίσκονται στο επίκεντρο της προσοχής, καθώς είναι ευρείες και καλύπτουν βασικές υποδομές, όπως η εκπαίδευση και η υγεία.

Η φτώχεια και ο περιορισμός της, λοιπόν, εμφανίζονται να γίνονται αντικείμενα πολιτικής μελέτης της Επιτροπής για την Ανάπτυξη και την Εξέλιξη, ενώ συγχρόνως εντός των προτεραιοτήτων των μελλοντικών επενδύσεων βρίσκεται η εκπαίδευση προς μια κατεύθυνση αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού.

Ειδικότερα, ως πολιτική μέριμνα αρκετά αντιφατικού χαρακτήρα, τίθεται η πρόσβαση σε μια «ποιοτική εκπαίδευση προς όλους» με τις επενδύσεις να προσανατολίζονται στην ενίσχυση της επαγγελματικής κατάρτισης και εξειδίκευσης -*νοούμενης ως ποιοτικής-αναπτυξιακής διαδικασίας*. Σκοπό, εδώ, αποτελεί ο επαρκής εφοδιασμός των φτωχών πληθυσμών, ώστε να ανταποκρίνονται αυτοί στις αποκαλούμενες ως «ευκαιρίες» της αγοράς, τις οποίες διαμορφώνουν και παρέχουν οι ευνοημένες ομάδες του πληθυσμού και μέσω των οποίων το status των τελευταίων αναπαράγεται και ενισχύεται (“Ending extreme poverty and sharing prosperity: Progress and Policies, 2015: 61”). Η πολιτική μέριμνα όπως γίνεται φανερό, λοιπόν, με τις αντιφάσεις οι οποίες τη χαρακτηρίζουν δεν αφορά το «καλό» των μη ευνοημένων πληθυσμών, αλλά συνιστά μέριμνα του συστήματος για το ίδιο το σύστημα.

Το τρίτο και τελευταίο, έτσι, ερώτημα που εγείρεται εντός του πλαισίου της παρούσας μελέτης είναι το εάν δικαιούμαστε να υιοθετήσουμε αυτές τις αντιφάσεις μεταξύ διακηρύξεων και πρακτικών που συνοδεύουν τον νεοφιλελευθερισμό (Κοτζιάς, 2007), διαρρηγνύοντας πλήρως την επιστήμη της εκπαίδευσης στο όνομα της βελτίωσης ενός συστήματος που αποδέχεται τις κοινωνικές ανισότητες ως φυσιολογικές. Όταν, άλλωστε, ο νεοφιλελευθερισμός στηρίζει και υποστηρίζεται από τη λεγόμενη ως «ιδιωτική φιλανθρωπία» (Χάρβεϊ, 2007), εύκολα γίνεται αντιληπτό, πως για να υφίσταται η τελευταία, προαπαιτούμενό της αποτελεί τόσο η ύπαρξη της φτώχειας όσο και η σταθερή παρουσία κοινωνικών ανισοτήτων, υπέρ των οποίων θα αγωνίζεται σταθερά και «ιδιωτικά». Εξάλλου, όπως έχει παρατηρηθεί:

«Κάθε καινούργια δεκαετία φέρνει και ένα νέο πρόγραμμα εξάλειψης της φτώχειας [...]. Οι απογοητεύσεις κάθε δεκαετίας συγχωνεύονται με τις νέες προσδοκίες της επόμενης [...]. Αποτελεί ένα προβλέψιμο τελετουργικό των διεθνών υποθέσεων» (Jones, 2016: 3).

Συμπερασματικά, οι προσδοκίες των κρατουσών θεωρήσεων, που εξαρτούν την υπέρβαση των κοινωνικο-πολιτικών προβλημάτων από μια εκπαίδευση απευθυνόμενη σε όλους, το μόνο που επαληθεύουν τελικά, ως βασικές παραδοχές, είναι τη διάψυσή τους. Και αυτό, γιατί έννοια-πυρήνα τους δεν αποτελεί το «αγαθό» αλλά το «ορθό».

4. Βιώσιμο μέλλον για όλους: Διεθνής τράπεζα και Έκθεση Παρακολούθησης της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης - UNESCO (2016)

Τον Μάιο του 2015, το Παγκόσμιο Φόρουμ για την Εκπαίδευση (Δημοκρατία της Κορέας) συγκέντρωσε 1.600 συμμετέχοντες από 160 χώρες, με έναν και μοναδικό στόχο: πώς να εξασφαλιστεί η δίκαιη και χωρίς αποκλεισμούς ποιότητα στην εκπαίδευση ως θεσμού και στη δια βίου μάθηση για όλους μέχρι το 2030.

Στην Έκθεση Παρακολούθησης της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης (Global Education Monitoring Report, UNESCO, 2016) κατατίθενται βασικές παραδοχές:

- α. Η επείγουσα ανάγκη για νέες προσεγγίσεις που ξεπερνούν όσα έχουν ήδη εφαρμοστεί.
- β. Η ανάγκη για μακροχρόνια δέσμευση απέναντι στα δεινά που ταλανίζουν τον κόσμο και τα οποία μπορεί να καταπολεμήσει η εκπαίδευση.
- γ. Η ανάγκη για ριζική αλλαγή του τρόπου με τον οποίο σκεφτόμαστε για την εκπαίδευση και του ρόλου της στην ανθρώπινη ευημερία και την παγκόσμια ανάπτυξη. Τώρα, περισσότερο από ποτέ, η εκπαίδευση έχει την ευθύνη να προωθήσει το σωστό είδος των δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών που θα οδηγήσει σε βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη.

Σημειώνεται χαρακτηριστικά:

[...] Ένα βιώσιμο μέλλον για όλους αφορά την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την κοινωνική ένταξη και την προστασία του περιβάλλοντος. Πρόκειται για ένα μέλλον όπου η οικονομική ανάπτυξη δεν οξύνει τις ανισότητες, αλλά χτίζει ευημερία για όλους (Global Education Monitoring Report, UNESCO, 2016: 1).

Η συγκεκριμένη έκθεση εστιάζει στον ρόλο της εκπαίδευσης σε τομείς όπως είναι

η οικονομική ανάπτυξη, η ευημερία, η κοινωνική ανάπτυξη, η συμμετοχή στα κοινά, ειρήνη και η ανάπτυξη σε τοπικό επίπεδο.

Η ποιοτική διαφορά που υπάρχει στην εν λόγω έκθεση έγκειται ακριβώς στη διασφάλιση της ευημερίας για όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτως (Global Education Monitoring Report, UNESCO, 2016: 37). Ειδικότερα, ανάμεσα στις βασικότερες ιδέες της Έκθεσης συμπεριλαμβάνονται οι εξής δύο τοποθετήσεις: α. Η εκπαίδευση συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη, β. η ποιοτική εκπαίδευση μπορεί να συντελέσει στη διασφάλιση του ότι όλοι συμμετέχουν και απολαμβάνουν την οικονομική ανάπτυξη ανεξαιρέτως (Global Education Monitoring Report, UNESCO, 2016: 38).

Στην Έκθεση, έτσι, όχι μόνο δεν αποσιωπάται το γεγονός ότι τα έως τώρα μοντέλα οικονομικής ανάπτυξης απέτυχαν να προάγουν μια χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη (Sachs, 2015 όπ. αναφ. στο Global Education Monitoring Report, UNESCO, 2016: 51), αλλά υπογραμμίζεται πως η οικονομική ανάπτυξη δεν συνεπάγεται τη γενική ευημερία. Επισημαίνεται δε πως τα σύγχρονα στοιχεία πάνω στη φτώχεια και τις ανισότητες αποδεικνύουν πως η οικονομική ανάπτυξη δεν διαμοιράστηκε δίκαια και πως το συμβατικό παράδειγμα για την ανάπτυξη, όπως χρησιμοποιήθηκε τα τελευταία χρόνια, χρειάζεται πλήρη επανακαθορισμό μέσα από μια νέα σύλληψη της έννοιας της ευημερίας όπου στον πυρήνα θα βρίσκεται η «κοινωνική ένταξη των οικονομικών θεσμών» (Global Education Monitoring Report, UNESCO, 2016: 52).

Η UNESCO προβάλλει την αναγκαιότητα για αλλαγή στάσης και κουλτούρας ως επιταγή των καιρών. Εστιάζει, έτσι, στον σημαίνοντα ρόλο της εκπαίδευσης δηλώνοντας πως οι υπολογισμοί της Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης 2013/14 έδειξαν ότι αν όλοι οι μαθητές σε χώρες χαμηλού εισοδήματος φεύγουν από το σχολείο με τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, 171 εκατομμύρια άνθρωποι θα μπορούσαν να ξεφύγουν από την ακραία φτώχεια, που ισοδυναμεί με μείωση κατά 12% του συνόλου (UNESCO, 2014).

Γίνεται, λοιπόν, φανερό πως η πρωτοβουλία για αλλαγή κουλτούρας χρειάζεται να είναι πολιτική, καθώς η προοπτική μιας πιο δίκαιης κοινωνίας και το όραμα μιας περισσότερο δημοκρατικής και ειρηνικής παγκόσμιας τάξης, ως αποτέλεσμα κριτικής ανάλυσης των υφιστάμενων συνθηκών, ενέχει χαρακτήρα πολιτικό (Πανταζής, 2015: 13).

Εντός μιας τέτοιας συλλογιστικής η οικονομία δεν θα οξύνει τις ανισότητες αλλά θα οικοδομεί ένα μέλλον ευημερίας για όλους, όπου οι αγορές εργασίας θα αποσκοπούν στην οικονομική ενδυνάμωση όλων ανεξαιρέτως, ενώ η έννοια της μάθησης και κυρίως η εκπαίδευση, ως θεσμός, θα λειτουργεί ως αρωγός στην προσπάθεια για την επίτευξη της συλλογικής ευημερίας (Global Education Monitoring Report, UNESCO, 2016: 1).

5. Αντί επιλόγου

Μέσα από αυτή τη σύντομη διαδρομή πάνω στην εκπαιδευτική πολιτική, στις παγκόσμιες τάσεις και τις σύγχρονες προοπτικές της *Εκπαίδευσης για Όλους*, πάνω σε ζητήματα κοινωνικο-πολιτικής φύσης, όπως εκείνο της φτώχειας, επιδιώξαμε να αναδείξουμε βασικούς προβληματισμούς που ταλανίζουν το πεδίο των Επισημών της Εκπαίδευσης.

Είναι γεγονός πως η εκπαίδευση δεν μπορεί να απέχει από τα κελεύσματα των καιρών ούτε από τις ανάγκες που αναδύονται εντός της παγκόσμιας κοινωνίας και οικονομίας.

Το ζήτημα της φτώχειας, τα ευρύτερα προβλήματα και οι ειδικότερες δυσκολίες μη ευνοημένων ομάδων και πληθυσμών, βρίσκονται ήδη εδώ και η εκπαίδευση χρειάζεται να συμβάλει σημαντικά στην καλλιέργεια κριτικά σκεπτόμενων ανθρώπων, ευπροσάρμοστων και δημιουργικών, ανεξαρτήτως κοινωνικού και οικονομικού status.

Από την άλλη πλευρά, καίρια ζητήματα όπως η φτώχεια, αποτελούν προβλήματα με πολιτικό πρόσημο. Οι εξαγγελίες της Παγκόσμιας Τράπεζας περί μείωσης της φτώχειας μέσω της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της εξειδίκευσης αφήνουν πολλά θεωρητικά κενά και χτίζουν αγεφύρωτα χάσματα μεταξύ χρηστικής και μη χρηστικής εκπαίδευσης.

Η νεοφιλελεύθερη αγορά μοιάζει να έχει φτάσει στο τέρμα της και γι' αυτό να αναζητά λύσεις από επιστήμες τις οποίες επιδιώκει να χρησιμοποιήσει προς ίδιον όφελος. Η εκπαίδευση, έτσι, η απευθυνόμενη σε όλους, χρειάζεται να περιφρουρηθεί από τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, ώστε να εξακολουθήσει να έχει θεσμικό χαρακτήρα, αυτόνομη παρουσία και ανθρωπιστικό υπόβαθρο.

Αυτή τη στιγμή η θεσμικότητα, η αυτονομία και το ανθρωπιστικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης τίθενται υπό αμφισβήτηση μέσα σε ένα κλίμα γενικού επανακαθορισμού αξιών και αρχών: πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών. Αυτό που μένει να δούμε είναι το κατά πόσο οι «ωραίες επιστημονικές θεωρίες» της ουσιαστικής ισότητας και συμπερίληψης θα εξελιχθούν προσπερνώντας τις εξωτερικές παρεμβάσεις και τα πλήγματα που δέχονται το τελευταίο διάστημα.

Βιβλιογραφία

Γράβαρης, Ν. Δ. (2005) «Από το κράτος στο κράτος: Ορθολογικότητα και Κανόνες Νομιμοποίησης στην Εκπαιδευτική Πολιτική». Στο Δ. Ν. Γράβαρης – Ν. Παπαδάκης [επιμ], *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Σαββάλας (σσ. 27-50).

Commission on Growth and Development (2008) *The growth report. Strategies for sustained growth and inclusive development*. Washington, DC: World Bank.

- Creemers, B.P.M & Kyriakides, L. (2012) *Improving quality in education: Dynamic approaches to school improvement*. New York: Routledge.
- Cruz, M., Foster, J., Quillin, B. & Schellekens, P. (2015) *Ending Extreme Poverty and Sharing Prosperity: Progress and Policies*. Development Economics-World Bank Group.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015) *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Excellence and Equity in Education (2015) Pisa results (Vol. 1). Ανακτήθηκε στις 15/12/2016 από <http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>
- Ζεμπύλας, Μ. (2016) *Εκπαιδευτική πολιτική και αναλυτικά προγράμματα*. Κύπρος: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Ferreira, F. H. G. & Lugo, M. A. (2013) Multidimensional Poverty Analysis: Looking for a Middle Ground. *World Bank Research Observer* 28(2), pp. 220-235.
- Goldstein, H. (2004) Education for all: the globalization of learning targets. *Comparative Education*, 40 (1), 7-14.
- International Congress for School Effectiveness and Improvement (2015, 3-6 Jan.) Think globally, act locally, and educate all children to their full potential. USA: Ohio. Ανακτήθηκε στις 15/12/2016 από <http://www.icsei.net/?id=1687>
- Jones. P. (2006) *Education, poverty, and the World Bank*. Rotterdam/TAIPEI: Sense Publishers.
- Katseli, C., Pantazis, V. & Gounela, K. (2016) Human Dignity during the Period of Economic and Social Crisis in Greece. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4), Rome-Italy: MCSER Publishing, pp. 463-474.
- Κορατζίνος, Μ. (2016, 13 Δεκεμβρίου) *Διάλεξη για την επιστήμη*. Γενεύη: CERN.
- Κοτζιάς, Ν. (2007). Καπιταλιστική ανασυγκρότηση και νεοφιλελευθερισμός (Πρόλογος), (σσ.11-21). Στο *Νεοφιλελευθερισμός. Ιστορία και Παρόν*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουτούβελα, Χ. (2016) *Το πείραμα της εκπαίδευσης. Αποτελεσματικότητα και ποιότητα ως προς τι; Πολιτική, έρευνα και κριτική*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Kyriakides, L. (2012) Advances in school effectiveness theory. In C. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds & P. Sammons (Eds.), *School effectiveness and improvement. Research, policy and practice* (pp. 44-57). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group. *Learning for all. Investing in people's knowledge and skills to promote development* (2011) Washington, DC: World Bank.

- Levin, B. (2012) Innovation, transformation and improvement in school reform. In C. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds & P. Sammons (Eds.), *School effectiveness and improvement. Research, policy and practice* (pp. 220-229). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Mortimore, P. & Whitty, G. (1998) Can school improvement overcome the effects of disadvantage? In P. Mortimore (Ed.) *The road to improvement: Reflections on school effectiveness*, (pp. 299-315). Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Πανταζής, Β. (2015) *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Πανταζής, Β. (2013, 4 Ιανουαρίου) Απόλυτη και σχετική φτώχεια. *Αυγή*.
- Ανακτήθηκε από <http://archive.avgi.gr/ArticleActionshow.action?articleID=740724>
- Πανταζής, Β. & Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013) Κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα ευπαθών κοινωνικών ομάδων: Η περίπτωση των παιδιών προσφύγων. Socio Pedagogical issues of vulnerable social groups: The case of refugee minors. Στο: Μπαμπούνη, Χ. (επιμ.): *Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα, 983-990.
- Townsend, T., (2012) Thinking and acting both locally and globally: The future for school effectiveness and school improvement. In C. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds & P. Sammons (Eds.), *School effectiveness and improvement. Research, policy and practice* (pp. 177-187). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Χάρβεϊ, Ν. (2007) *Νεοφιλελευθερισμός. Ιστορία και Παρόν*. Αθήνα: Καστανιώτης.