

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΗ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΤΩΝ ΜΕΣΑΙΩΝ ΣΤΡΩΜΑΤΩΝ
ΚΑΙ ΧΩΡΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ Δ. ΑΤΤΙΚΗ**

Πηνελόπη Βέργου

Διδακτορική Διατριβή
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας Πολεοδομίας
και Περιφερειακής Ανάπτυξης

Τριμελής Επιτροπή:
Βύρων Κοτσαμάνης (Επιβλέπων)
Θωμάς Μαθιούτας
Αλέξιος Δέφνερ

Νοέμβριος 2015

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

**ΤΜΗΜΑ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΧΩΡΟΤΑΞΙΑΣ ΠΟΛΕΟΔΟΜΙΑΣ ΚΑΙ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ**

**Κοινωνικός Διαχωρισμός, Εκπαίδευση και Πόλη:
Εκπαιδευτικές Στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων και
Χωρική Ανισότητα στη Δ. Αττική**

Πηνελόπη Βέργου

Διδακτορική Διατριβή

Τριμελής Επιτροπή: Βύρων Κοτζαμάνης (Επιβλέπων)

Θωμάς Μαλούτας

Αλέξιος Δέφνερ

Νοέμβριος 2015

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ολοκλήρωση της διατριβής οφείλεται στην καθοριστική βοήθεια ξεχωριστών ανθρώπων τόσο στα πλαίσια της ακαδημαϊκής κοινότητας όσο και στα πλαίσια της οικογένειας και του φιλικού περιβάλλοντος που στήριξαν την προσπάθεια αυτή. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την τριμελή επιτροπή η οποία είχε την ευθύνη της επίβλεψης και διόρθωσης αυτής της διατριβής. Ευχαριστώ τον Καθηγητή κ. Βύρων Κοτζαμάνη που παρά την πίεση χρόνου που πάντα είχε στην εργασία του, αφιέρωσε χρόνο για συζήτηση και διόρθωση του κειμένου. Ευχαριστώ τον Αν. Καθηγητή κ. Αλέξιο Δέφνερ για το ενδιαφέρον του και ο οποίος διέθεσε πολύτιμο χρόνο για τη διόρθωση του τελικού κειμένου. Τέλος, ευχαριστώ τον Καθηγητή κ. Θωμά Μαλούτα που ήταν ο αρχικός εμπνευστής της έρευνας και ο οποίος με ενθάρρυνε σε όλα τα βήματα. Η ελευθερία που μου έδωσε σε όλη τη διάρκεια της διατριβής ήταν πολύτιμη για να ολοκληρώσω την έρευνα σύμφωνα με την προσωπική μου συμβολή, γεγονός που με βοήθησε να αποκτήσω αυτοπεποίθηση και ικανότητα να την ολοκληρώσω. Οι συζητήσεις μας πάνω σε θέματα που με προβληματίζουν και οι ανταλλαγή απόψεων υπήρξαν καθοριστικές για την ανάπτυξη και επίλυση πολλών θεμάτων.

Παρόλα αυτά, η βοήθεια δεν ήταν μόνο από το εσωτερικό αλλά υπήρξαν καθηγητές που βοήθησαν με τον σχολιασμό μερών της διατριβής μέσα από τη συμμετοχή μου σε συνέδρια. Η συμμετοχή στο 1st Summer School of the International Sociological Association RC21-IJURR-FURS: *“Inequality, Inclusion and the Sense of Belonging”* που πραγματοποιήθηκε στη Βραζιλία (2009) ήταν καθοριστική. Εδώ οφείλω να ευχαριστήσω τους καθηγητές Eduardo Marques και Youri Kazeron και Jeremy Seekings οι οποίοι, κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης αλλά και στη συνέχεια, βοήθησαν στη συζήτηση σχετικά με το διαχωρισμό και τη σχολική εκπαίδευση. Η εμπειρία μου αυτή βοήθησε στο να διαπιστώσω, μέσα από παρόμοιες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη Βραζιλία, ότι η ίδια προβληματική απασχολεί τους επιστήμονες και στο Νότο (Global South). Τα συμπεράσματα της διατριβής παρουσιάστηκαν επίσης στο International Sociological Association RC21 – Conference: *“The struggle to belong. Dealing with diversity in 21st century urban settings”*, Άμστερνταμ, Ολλανδία (2011) και οφείλω να ευχαριστήσω τον καθηγητή Roger Keil για την ενθάρρυνσή του και τη συζήτηση που είχαμε σχετικά με όμοιες

έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον Καναδά. Τέλος, το τμήμα της διατριβής που αφορά τις συνεντεύξεις με τους γονείς παρουσιάστηκε στο International Sociological Association RC21 –Conference *Resourceful cities* Berlin (2013) στο Humboldt-University Berlin, Institute for Social Science, Dept. for Urban and Regional Sociology. Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή Tim Butler για τα ευγενικά του σχόλια και τον ενθουσιασμό που έδειξε κατά τη διάρκεια παρουσίασης της έρευνας και την Daniel Förste (Humboldt-Universität Berlin, DE) για τη συζήτηση και τα σχόλια.

Οι συζητήσεις και η σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας με παρόμοιες έρευνες στη Γερμανία, Ιταλία και Ολλανδία πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια του European Urban Research Association-Urban Affairs Association (EURA-AUU) Conference: “*City Futures III: Cities as Strategic Places and Players in Globalized World*”, Παρίσι, (2014). Εδώ ευχαριστώ την Christine Barwick (Centre d’études européennes de Sciences Po, FR) και την Heike Hanhörster (Research Institute for Regional and Urban Development, Dortmund DE) για την βοήθειά τους να έρθω σε επαφή με ερευνητές με το ίδιο επιστημονικό αντικείμενο.

Θα ήταν μεγάλη παράλειψη να μην ευχαριστήσω τους υπευθύνους του τμήματος Ερευνών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) για την πολύτιμη βοήθειά τους στην έγκριση της έρευνας από το Υπ. Παιδείας καθώς και όσους έδωσαν συνεντεύξεις, όπως καθηγητές, γονείς και υπάλληλοι της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γραφείο Δ. Αχαρνών. Τέλος, ένα μεγάλο μέρος της ολοκλήρωσης αυτής της προσπάθειας οφείλεται στην υπομονή και στήριξη από την οικογένειά μου και τους φίλους που μου συμπαραστάθηκαν όλο το διάστημα της ερευνητικής και συγγραφικής δουλειάς, τους οποίους ευχαριστώ ολόψυχα.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ABSTRACT.....	10
ΠΙΝΑΚΕΣ – ΧΑΡΤΕΣ – ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ	11
ΜΕΡΟΣ Ι.....	14
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΧΩΡΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ..	26
1.1 Κοινωνική αναπαραγωγή και χωρικές πρακτικές.....	27
1.2 Εκπαίδευση, κοινωνική αναπαραγωγή και κοινωνικό κεφάλαιο	35
1.3 Η σχέση σχολικού και στεγαστικού διαχωρισμού.....	44
1.4 Επιδράσεις γειτονιάς και κοινωνική κινητικότητα	50
1.4.1 Οι επιδράσεις της γειτονιάς στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα	53
1.4.2 Οι επιδράσεις της γειτονιάς και οι πολιτικές παρέμβασης	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΤΩΝ ΜΕΣΑΙΩΝ	
ΣΤΡΩΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ	63
2.1 Εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαιών στρωμάτων- Πρόσφατες έρευνες.	64
2.1.1 Η Επιλογή σχολείου.....	71
2.1.2 Η επέμβαση στη λειτουργία του σχολείου	74
2.2 Σχολικός διαχωρισμός και η διαδικασία της ακαδημαϊκής επιλεκτικότητας (L'ecramage).....	77
2.3 Θεσμικός ρατσισμός και εκπαίδευση	80
2.4. Σύνοψη της θεωρίας.....	84

ΜΕΡΟΣ II	93
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	93
3.1 Κοινωνική-χωρική διαφοροποίηση, εκπαιδευτική ανισότητα και ο σκοπός της έρευνας	94
3.2 Ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της έρευνας	105
3.2.1 Συνεντεύξεις.....	111
3.2.2 Οι γονείς.....	114
3.2.3 Οι καθηγητές.....	116
3.2.4 Οι μαθητές	117
3.3 Ανάλυση της περιοχής μελέτης	120
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΤΩΝ ΜΕΣΑΙΩΝ ΣΤΡΩΜΑΤΩΝ: Η ΧΩΡΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ Η ΑΠΟΦΥΓΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ..	124
4.1 Η κοινωνική και χωρική επίδραση στην εκπαιδευτική επίδοση.....	125
4.1.1 Η κοινωνική επίδραση στην επίδοση.....	128
4.1.2 Η χωρική επίδραση στην επίδοση	135
4.2 Η αποφυγή του σχολείου και η διαδικασία της ακαδημαϊκής επιλεκτικότητας	139
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΜΕΙΞΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ, ΕΘΝΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΧΩΡΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ	144
5.1 Εθνο-πολιτισμική διάκριση και χωρική διαφοροποίηση.....	145
5.1.1 Παράγοντες που επιδρούν στον σχολικό διαχωρισμό των τσιγγάνων .	150
5.1.2 Παράγοντες που επιδρούν στο σχολικό διαχωρισμό των μεταναστών	163
5.2 Θεσμικός ρατσισμός και χωρική διαφοροποίηση.....	166

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ	170
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	170
6.1 Εκπαιδευτικές στρατηγικές των γονέων ως μηχανισμός κοινωνικού διαχωρισμού.....	171
6.2 Εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων και χωρικός διαχωρισμός	174
6.3 Η διαδικασία της ακαδημαϊκής επιλεκτικότητας και χωρικός διαχωρισμός	182
6.4 Εθνοπολιτισμική διάκριση και κοινωνική ανάμειξη στα σχολεία.....	185
6.4.1 Προτάσεις πάνω στο ζήτημα της εκπαίδευσης ομάδων με εθνο- πολιτισμικές διαφορές.....	189
6.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	193
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	196

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διατριβή έχει σκοπό την παρουσίαση της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε περιοχές της Δ. Αττικής και αφορά τη διερεύνηση νέων μορφών κοινωνικού διαχωρισμού και χωρικών ανισοτήτων που προκύπτουν μέσα από τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, κυρίως των μεσαίων στρωμάτων, σε προάστια της Δ. Αττικής (Δ. Αχαρνών, Λιόσια, Ασπρόπυργος). Η χωρική συγκέντρωση νοικοκυριών με χαμηλά εισοδήματα καθώς και η έντονη παρουσία ομάδων με εθνικές και πολιτισμικές διαφορές στις συγκεκριμένες περιοχές οδηγεί τα μεσαία και ανώτερα στρώματα στην υιοθέτηση στρατηγικών για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Το υποβαθμισμένο κοινωνικά περιβάλλον της υπό μελέτη περιοχής και η αδυναμία για κοινωνική και χωρική κινητικότητα παράγουν «θύλακες φτώχειας». Το σχολικό σύστημα συμμετέχει σε αυτή την παθολογία των περιοχών με την έννοια της αυξανόμενης διαφοροποίησης μεταξύ των δημόσιων σχολείων. Οι ομάδες με εθνικές και πολιτισμικές διαφορές καθώς και τα χαμηλότερα εισοδηματικά κοινωνικά στρώματα αντιμετωπίζουν το μεγαλύτερο διαχωρισμό. Η έρευνα στηρίζεται σε στοιχεία που αντλήθηκαν μέσα από δειγματοληπτική στατιστική ανάλυση των μητρώων μαθητών τεσσάρων (4) δημοσίων σχολείων (Γυμνάσια) στον Δήμο Αχαρνών (1094 μαθητές) καθώς και μέσα από πενήντα πέντε (55) συνεντεύξεις σε βάθος, με ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, με γονείς και εκπαιδευτικούς φορείς. Ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν είναι πως μέσα από τους μηχανισμούς κοινωνικής αναπαραγωγής, όπως η εκπαίδευση αναπαράγονται και ενισχύονται τακτικές κοινωνικού διαχωρισμού; Ποιες είναι οι διαφορετικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων και πως οι επιλογές τους ενισχύουν το σχολικό διαχωρισμό και κατά συνέπεια στεγαστικό; Πως τα θεσμικά ιδρύματα υιοθετούν τις ίδιες διαχωριστικές στρατηγικές; Και τελικά, οι νέες διαχωριστικές τάσεις των μεσαίων στρωμάτων οδηγούν σε μεγαλύτερη κοινωνική πόλωση και στεγαστική διαφοροποίηση όπως για παράδειγμα, συγκέντρωση υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων σε συγκεκριμένες περιοχές και ταυτόχρονα δημιουργία θυλάκων φτώχειας σε διαφορετικές περιοχές; Τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας παρουσιάζουν μια πιο προσεκτική ματιά στην τοπική κοινωνία και στις στρατηγικές των νοικοκυριών για κοινωνική αναπαραγωγή και κινητικότητα, που προάγουν νέες μορφές διαχωρισμού και κατακερματισμού του αστικού χώρου, μέσα από την υιοθέτηση στρατηγικών όπως η επέμβαση, η

Πηνελόπη Βέργου

Κοινωνικός Διαχωρισμός, Εκπαίδευση και Πόλη

απόσυρση, η αποφυγή του δημόσιου σχολείου ή αλλαγή των ορίων των σχολικών περιοχών, ιδιαίτερα σε χώρους κοντά σε οικισμούς τσιγγάνων.

ABSTRACT

This study focuses on the explanation of socio-spatial inequality and exclusion issues in the suburbs of Athens. More specifically it seeks to examine the new forms of segregation and urban inequality that exist in the west suburbs- the working class areas (Acharnai, A. Liosia, Aspropyrgos) in Athens.

The spatial concentration of disadvantaged households leads to the question of what the role of local state or neighbourhood in social segregation is. The neighbourhood affects the subsequent options of households, either by providing opportunities for social mobility or by reducing life-chances. A number of initial questions arise. How do mechanisms of social reproduction, such as education, reproduce and reinforce tactics of social segregation? What are the different strategies of middle class social strata and how do their choices empower segregation as, for instance, the residential or educational one? How do the state institutions adopt the same segregation strategies? Does these new segregation tendencies lead to more polarization and residential segregation, such as rich enclaves and poor enclaves? Our results are based mainly on data collected from secondary schools and are further supported by data from semi-structured in-depth interviews with parents, teachers and key actors. The study area is a suburban area in the western region of Athens characterized by various forms of urban informality, especially in housing together with large-scale interventions. The result of the empirical research presents a closer examination on different forms of middle class education strategies and the continuous geographical and social separation of middle class social strata in the city of Athens. Moreover, it seeks to investigate the spatial and social relations who (re) produced in suburban areas and examine the different forms of school segregation.

ΠΙΝΑΚΕΣ – ΧΑΡΤΕΣ – ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

Πίνακας 1: Το «πλέγμα» των χωρικών μεταβολών σύμφωνα με Lefebvre (1991) και Harvey (1989).....	33
Πίνακας 2: Προφίλ σχολείων του Δήμου Αχαρνών σε σχέση με ποσοστά αλλοδαπών μαθητών.....	112
Πίνακας 3: Μαθητικός πληθυσμός στα Γυμνάσια του Δ. Αχαρνών κατά τάξη και τμήμα (2006-07)	113
Πίνακας 4: Προφίλ του δείγματος των γονέων	115
Πίνακας 5: Προφίλ του δείγματος των καθηγητών.....	117
Πίνακας 6: Ποσοστό φύλου στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανά εταζόμενη σχολική μονάδα (2006-07).....	119
Πίνακας 7: Ποσοστό αλλοδαπών, παλιννοστούντων στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανά εταζόμενη σχολική μονάδα (2006-07).....	120
Πίνακας 8: Ποσοστά μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίας 13-16) κατά επαγγελματική κατηγορία του πατέρα και κατά εξεταζόμενη εκπαιδευτική μονάδα (2006-2007)	120
Πίνακας 9: Ποσοστό εγκατάλειψης σχολείου (ηλικία 13-16 ετών) κατά φύλο και κατά εξεταζόμενη σχολική μονάδα (2006-07).....	141
Πίνακας 10: Παιδιά ηλικίας 10-13 ετών με μαθητική ή άλλη ιδιότητα στο Δήμο Αχαρνών. Απογραφή ΕΣΥΕ, 2001.....	151
Διάγραμμα 1: Μέσος όρος επίδοσης μαθητών (ηλικίες 13-16) στην Α΄ και Β΄ τάξη Γυμνασίου ανά επαγγελματική κατηγορία «αρχηγού» νοικοκυριού ανά εταζόμενη σχολική μονάδα (2006-07).....	129
Διάγραμμα 2: Μέσος όρος επίδοσης μαθητών (ηλικίες 13-16) στην Α΄ και Β΄ τάξη Γυμνασίου ανά εκπαιδευτικό επίπεδο «αρχηγού» νοικοκυριού ανά εταζόμενη σχολική μονάδα (2006-07)	130

Διάγραμμα 3: Επανάληψη τάξης μαθητών (ηλικίες 13-16) στην Α΄ και Β΄ τάξη Γυμνασίου ανά εκπαιδευτικό επίπεδο «αρχηγού» νοικοκυριού ανά εταζόμενη σχολική μονάδα (2006-07).....	131
Διάγραμμα 4: Μέσος όρος επίδοσης μαθητών ομογενών (παλιννοστούντες από την π. ΕΣΣΔ), μεταναστών (ηλικίες 13-16) στην Α΄ και Β΄ τάξη Γυμνασίου ανά εταζόμενη σχολική μονάδα (2006-07).....	134
Διάγραμμα 5: Μέσος όρος επίδοσης μαθητών (ηλικίες 13-16) στην Α΄ και Β΄ τάξη Γυμνασίου κατά φύλο, στα σχολεία ανά εταζόμενη σχολική μονάδα (2006-07).....	134
Διάγραμμα 6: Ποσοστό μαθητών Γυμνασίου (ηλικίες 13-16) κατά επαγγελματική κατηγορία του «αρχηγού» του νοικοκυριού ανά εταζόμενη σχολική μονάδα (2006-07).....	135
Διάγραμμα 7: Ποσοστό μαθητών Γυμνασίου (ηλικίες 13-16) κατά εκπαιδευτικό επίπεδο του «αρχηγού» του νοικοκυριού ανά εξεταζόμενη σχολική μονάδα (2006-07).....	136
Διάγραμμα 8: Μέσος όρος επίδοσης μαθητών (ηλικίες 13-16) στην Α΄ και Β΄ τάξη Γυμνασίου ανά εταζόμενη σχολική μονάδα (2006-07).....	136
Διάγραμμα 9: Η διαδικασία της ακαδημαϊκής επιλεκτικότητας (L'ecremage).....	140
Χάρτης 1: Κατανομή του ποσοστού μεταναστών στην Αττική	121
Χάρτης 2: Ποσοστό απασχολούμενου πληθυσμού σε εργασίες χαμηλού εισοδήματος (επαγγέλματα ρουτίνας) στον Δήμο Αχαρνών και στους γειτονικούς Δήμους (Άνω Λιόσια, Ζεφύρι, Καματερό, Ίλιον, Αγ. Ανάργυροι, Ν. Φιλαδέλφεια, Μεταμόρφωση, Κηφισιά, Θρακομακεδόνες), Απογραφή ΕΣΥΕ, 2001.....	126
Χάρτης 3: Ποσοστό αυτοαπασχολούμενων επαγγελματιών και μικρών εργοδοτών στον Δήμο Αχαρνών και γειτονικούς (Άνω Λιόσια, Ζεφύρι, Καματερό, Ίλιον, Αγ. Ανάργυροι, Ν. Φιλαδέλφεια, Μεταμόρφωση, Κηφισιά, Θρακομακεδόνες), Απογραφή ΕΣΥΕ, 2001.....	127
Χάρτης 4: Ποσοστό υψηλών εισοδηματικών επαγγελματικών κατηγοριών και ανώτερων στελεχών διοίκησης στον Δήμο Αχαρνών και γειτονικούς Δήμους	

(Κηφισιά, Θρακομακεδόνες, Βαρυμπόμπη, Ν. Ερυθραία), Απογραφή ΕΣΥΕ, 2001.....128

Χάρτης 5: Παιδιά 10-13 ετών που δεν είναι μαθητές στον Δήμο Αχαρνών και γειτονικούς Δήμους (Άνω Λιόσια, Ζεφύρι, Καματερό, Ίλιον, Αγ. Ανάργυροι, Ν. Φιλαδέλφεια, Μεταμόρφωση, Κηφισιά, Θρακομακεδόνες και Ασπρόπυργο), Απογραφή ΕΣΥΕ, 2001.....131

Χάρτης 6: Ποσοστό ομογενών από την π. Ε.Σ.Σ.Δ. (ηλικίες 10-19) στον Δήμο Αχαρνών και γειτονικούς Δήμους (Άνω Λιόσια, Ζεφύρι, Καματερό, Ίλιον, Αγ. Ανάργυροι, Ν. Φιλαδέλφεια, Μεταμόρφωση, Κηφισιά, Θρακομακεδόνες), Απογραφή ΕΣΥΕ, 2001.....132

Χάρτης 7: Ποσοστό μεταναστών από την Ρωσία (ηλικίες 10-19) στον Δήμο Αχαρνών και γειτονικούς Δήμους (Άνω Λιόσια, Ζεφύρι, Καματερό, Ίλιον, Αγ. Ανάργυροι, Ν. Φιλαδέλφεια, Μεταμόρφωση, Κηφισιά, Θρακομακεδόνες), Απογραφή ΕΣΥΕ, 2001.....133

Χάρτης 8: Ποσοστό χαμηλόβαθμων επαγγελματιών, διοικητικών και μανάτζερ στο Δήμο Αχαρνών, Απογραφή ΕΣΥΕ, 2001.....137

Χάρτης 9: Ποσοστό μικρών εργοδοτών και αυτοαπασχολούμενων στο Δήμο Αχαρνών, Απογραφή ΕΣΥΕ, 2001138

Χάρτης 10: Ποσοστό επαγγελματιών ρουτίνας, στον Δήμο Αχαρνών, Απογραφή ΕΣΥΕ, 2001.....138

Χάρτης 11: Οι σχολικές περιοχές στο Δήμο Αχαρνών και οι αλλαγές των ορίων (2007-2009).....143

Εξώφυλλο: «Φυτοπλαγκτόν (Διάτομα)»

«Τα Διάτομα έχουν την ικανότητα να σχηματίζουν κάτω από δυσμενείς εξωτερικές συνθήκες έμμονα σπόρια, τα οποία διατηρούνται για όσο χρονικό διάστημα το περιβάλλον είναι εχθρικό. Ευθύς ως οι συνθήκες το επιτρέψουν, τα έμμονα σπόρια μετατρέπονται πάλι σε Διάτομα» (Θεοδώρου Αθ., (2004) *Ωκεανογραφία. Εισαγωγή στο θαλάσσιο περιβάλλον*, Αθήνα: Σταμούλη, σ. 439).

Σχεδιασμός εξωφύλλου: Κώστας Μενεμενόγλου

ΜΕΡΟΣ Ι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο διαχωρισμός στον αστικό χώρο αποτελεί σημαντικό ερευνητικό πρόβλημα το οποίο έχει διερευνηθεί μέσα από εμπειρικές αναλύσεις που στοχεύουν στις κοινωνικές επιπτώσεις της συγκέντρωσης της φτώχειας και των εθνικών ομάδων σε υποβαθμισμένες περιοχές. Η εξήγηση του διαχωρισμού βασίζεται κυρίως σε αναλύσεις που αφορούν την εισοδηματική ανισότητα, την αγορά κατοικίας, την εφαρμογή πολιτικών και γενικότερα διακρίσεις στο κοινωνικό και θεσμικό επίπεδο. Παρόλα αυτά, νέα χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται στο αστικό και κοινωνικό χώρο των πόλεων και πιο συγκεκριμένα στην πόλη της Αθήνας (κοινωνικός διαχωρισμός, πόλωση, προαστιοποίηση, τάσεις «εξευγενισμού» περιοχών στο κέντρο ή υποβάθμιση) που αλλάζουν τις μέχρι σήμερα συγκεκριμένες κοινωνικές και χωρικές τάσεις, θα μπορούσαν να διερευνηθούν μέσα από την κατανόηση των στρατηγικών των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων σε σχέση με την στέγαση και την πρόσβαση στις υπηρεσίες του κράτους πρόνοιας (εκπαίδευση, υγεία, κλ.π.).

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί κύριο «μηχανισμό διαχωρισμού» στα πλαίσια του ταξικού συστήματος και της εθνοφυλετικής διάκρισης της μεταβιομηχανικής κοινωνίας. Ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις και την πολυπλοκότητα παγκοσμίως, υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά που καθιστούν τα εκπαιδευτικά συστήματα ιδιαίτερα στρωματοποιημένα: η πανεπιστημιακή εκπαίδευση είναι αναγκαία για την εξασφάλιση μιας θέσης σε υψηλότερο επαγγελματικό επίπεδο, οι κοινωνικές ομάδες που μειονεκτούν τοποθετούνται συστηματικά στο περιθώριο της εκπαίδευσης ελαχιστοποιώντας τις ευκαιρίες για πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Οι γονείς, συνήθως των μεσαίων και υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, στέλνουν τα παιδιά τους μακριά από τα σχολεία που δεν έχουν καλές επιδόσεις, ξοδεύοντας αρκετά χρήματα για να κερδίσουν μία θέση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Σκοπός της έρευνας, είναι να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων στη Δ. Αττική (Δ. Αχαρνών) με τις οποίες διαχωρίζονται, κοινωνικά και χωρικά, από τα υπόλοιπα στρώματα και πως αυτές συνδέονται και οδηγούν ευρύτερα στον κοινωνικό διαχωρισμό και τη χωρική ανισότητα στην περιοχή. Τα ερωτήματα επομένως που θα μας απασχολήσουν είναι τα εξής:

1. Πώς μέσα από τους μηχανισμούς κοινωνικής αναπαραγωγής, όπως η εκπαίδευση, αναπαράγονται και ενισχύονται τακτικές κοινωνικού διαχωρισμού;
2. Ποιες είναι οι διαφορετικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων και πώς οι επιλογές τους ενισχύουν το σχολικό διαχωρισμό και κατά, συνέπεια, το στεγαστικό;
3. Πώς τα θεσμικά ιδρύματα υιοθετούν τις ίδιες διαχωριστικές στρατηγικές με τα μεσαία στρώματα προκειμένου να διατηρήσουν το μαθητικό πληθυσμό που επιθυμούν;
4. Και τελικά, οι νέες διαχωριστικές τάσεις των μεσαίων στρωμάτων οδηγούν σε μεγαλύτερη κοινωνική πόλωση και στεγαστική διαφοροποίηση όπως για παράδειγμα, συγκέντρωση υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων σε συγκεκριμένες περιοχές και ταυτόχρονα δημιουργία θυλάκων φτώχειας σε διαφορετικές περιοχές;

Τα παραπάνω ερωτήματα είναι βασικά για την κατανόηση της δυναμικής των ανισοτήτων και του διαχωρισμού καθώς και την κατανόηση των τρόπων μέσα από τους οποίους, τα νοικοκυριά των υψηλών και μεσαίων τάξεων χρησιμοποιούν τους πόρους τους και τις στρατηγικές για να μορφοποιήσουν το χώρο και να αποκλείσουν άλλες κοινωνικές ομάδες. Στο κείμενο τα μεσαία στρώματα προσδιορίζονται σύμφωνα με το μοντέλο του European socio-economic classes (ESeC) (Maloutas, 2007β) και καλύπτουν το σύνολο των στρωμάτων που δεν ανήκουν στην εργατική τάξη, τους αγρότες και τις ελίτ. Στο κείμενο αναφέρονται ως υψηλά και μεσαία στρώματα. Επίσης, θα πρέπει να τονιστεί ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Δήμο Αχαρνών (Μενίδι), που βρίσκεται στη Βόρειο-Δυτική πλευρά του Ν. Αττικής και ανήκει διοικητικά στην Νομαρχία Αν. Αττικής. Παρόλα αυτά, παρουσιάζει κοινά οικονομικά και κοινωνικά στοιχεία με τους γειτονικούς Δήμους της Δυτικής Αττικής (Αν. Λιόσια, Ζεφύρι, Καματερό, Ίλιον, Ασπρόπυργος) και εντάσσεται στο ίδιο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο.

Ο σχηματισμός των θεσμών, των ιδρυμάτων και του δομημένου περιβάλλοντος είναι σημαντικός στην κοινωνική αναπαραγωγή των υψηλότερων και μεσαίων στρωμάτων. Οι δραστηριότητες πολλών ιδρυμάτων –σχολεία, πολιτιστικοί σύλλογοι, τοπικές υπηρεσίες - γίνονται μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής και οι τακτικές

τους αναπαράγουν τις ταξικές διαφορές και ενισχύουν τον κοινωνικό διαχωρισμό. Ο ρόλος του σχολικού μηχανισμού είναι αποφασιστικός στην αναπαραγωγή των φορέων, την υποταγή και την κατανομή τους (Πουλαντζάς, 2008:42)[1974]. Κατά την ίδια διαδικασία το δομημένο περιβάλλον μειώνει τις πιθανότητες των πολιτών για κοινωνική συμμετοχή (ενθαρρύνοντας ορισμένες κοινωνικές ομάδες και αποθαρρύνοντας άλλες) (Harvey, 2002:243). Η κατανόηση επομένως της αστικοποίησης και των μετασχηματισμών της σύγχρονης πόλης, προϋποθέτει την κατανόηση των σχέσεων εξουσίας και πόλης. Δηλαδή, τη διερεύνηση της δυναμικής και της ικανότητας των κοινωνικών τάξεων να κατευθύνουν τους κοινωνικούς οργανισμούς με βάση τα συμφέροντά τους μέσα από κοινωνικές πρακτικές που εφαρμόζουν στην πόλη (Castells, 1982: 174).

Σε αυτό το πλαίσιο, τα σχολεία δεν αντανακλούν απλά τις κοινωνικές συνθήκες τις γειτονιάς αλλά διαμεσολαβούν και αναπαράγουν την κοινωνική επιλεκτικότητα και ανισότητα υιοθετώντας τις στρατηγικές των γονέων μέσα από την ακαδημαϊκή επιλεκτικότητα των μαθητών. Η ένταση της ακαδημαϊκής επιλεκτικότητας εξαρτάται από το κατά πόσο έντονη ή όχι είναι η παρουσία μεσαίων τάξεων και πόσο έκδηλη είναι η παρέμβασή τους στην λειτουργία του σχολείου.

Οι έρευνες που αφορούν τον σχολικό διαχωρισμό στις ευρωπαϊκές πόλεις, και ιδιαίτερα της υψηλής και μεσαίας τάξης που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα, εμφανίζουν δύο ξεχωριστές τάσεις. Αρχικά, έχουν επηρεαστεί από τις αντίστοιχες έρευνες διαχωρισμού και αποχώρησης των υψηλότερων και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων στις Η.Π.Α., όπου συγκεντρώνονται σε συγκεκριμένες περιοχές, διαχωρισμένες από την υπόλοιπη κοινωνία. Οι έρευνες για το σχολικό διαχωρισμό συνδέουν περισσότερο την εθνο-φυλετική διάκριση με το διαχωρισμό στα σχολεία και τις στρατηγικές αποφυγής ή επιλογής των τοπικών σχολείων ή και μεταξύ τοπικών και ιδιωτικών σχολείων. Η «λευκή φυγή», δηλαδή η μετακίνηση των οικογενειών σε περιοχές κατοικίας με ιδιωτικά σχολεία ή η αποφυγή περιοχών με υψηλά επίπεδα παρουσίας άλλων φυλετικών ομάδων υπήρξε αρκετά έντονη και οφείλεται στην επιθυμία αποφυγής συνύπαρξης με μη-λευκούς (James, 1989, Clotfelter, 2001).

Μια δεύτερη κατεύθυνση στην έρευνα δόθηκε εξαιτίας της χωρικής συγκέντρωσης των πλουσιότερων ομάδων στο κέντρο των πόλεων, λόγω της

εμφάνισης και παγίωσης τακτικών εξευγενισμού του κέντρου των πόλεων, συνδέοντας την δυναμική των μετασχηματισμών της οικονομίας διεθνώς και τις τοπικές δυναμικές. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα εξελίχθηκε, όταν πρόσφατα στοιχεία έδειξαν τη σύνδεση της σχολικής εκπαίδευσης και των τακτικών αποκλεισμού και εκτοπισμού χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, σε περιοχές του Ανατολικού Λονδίνου, που βρίσκονται σε διαδικασία εξευγενισμού περιοχών (gentrification). Τα υψηλότερα και μεσαία στρώματα χρησιμοποιώντας στρατηγικές επέμβασης μέσα από τη χρήση του πολιτισμικού κεφαλαίου και της εξουσίας, «υιοθετούν» τα «καλά» σχολεία γεγονός που εμποδίζει τους γονείς των φτωχών νοικοκυριών να τα επιλέξουν λόγω συγκεκριμένων επιλεκτικών κριτηρίων που εφαρμόζουν τα σχολεία. Άλλες φορές οι γονείς των μεσαίων και υψηλότερων στρωμάτων εγκαταλείπουν την περιοχή για αναζήτηση καλύτερου σχολείου (Butler, 2012). Και στις δύο περιπτώσεις ο ρόλος των υψηλών και μεσαίων στρωμάτων στον χωρικό διαχωρισμό είναι σημαντικός και εκφράζει την ταξική διαφοροποίησή τους διαμέσου της απόστασης (γεωγραφική και συμβολική) από τις λιγότερο προνομιούχες κοινωνικές ομάδες.

Η σύνδεση του στεγαστικού και σχολικού διαχωρισμού έχει μελετηθεί εκτενώς και ιδιαίτερα η σχέση διαχωρισμού στο χώρο και εκπαιδευτικής ανισότητας. Παρουσιάζεται μέσα από έρευνες είτε ποιοτικές είτε ποσοτικές και επικεντρώνονται κυρίως στη σχέση μεταξύ της επιλογής κατοικίας και σχολείου κυρίως των γονέων της μέσης τάξης. Τέτοιου είδους έρευνες πραγματοποιήθηκαν στο Λονδίνο (Ball κ.ά., 1995, Butler και Robson 2003), στο Άμστερνταμ (Gramberg, 1998), στο Βερολίνο (Noreisch, 2007α), στο Παρίσι (Van Zanten, 2003, Oberti 2007β) όπου διαφαίνεται η κοινή στρατηγική των μεσαίων και υψηλότερων στρωμάτων να αποφεύγουν τα σχολεία της γειτονιάς από τα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να υπερεκπροσωπούνται παιδιά εργατικής τάξης και μετανάστες. Διαπιστώνουμε ότι μέσα από ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους γίνεται διερεύνηση της σχέσης των χωρικών και κοινωνικών παραγόντων στην εφαρμογή στρατηγικών, κυρίως των μεσαίων στρωμάτων, για κοινωνική αναπαραγωγή. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η σύνδεση της περιοχής κατοικίας και της σχολικής επιλογής και πως οι εκπαιδευτικές στρατηγικές των γονέων σχετίζονται με χωρικούς (τιμές κατοικίας, τοπικά δίκτυα και μεταφορές) και σχολικούς παράγοντες (σχολική επίδοση, κοινωνική και εθνική ανάμειξη στα σχολεία).

Διαπιστώνουμε ότι, στις ποσοτικές έρευνες που αφορούν την κοινωνική διαφοροποίηση μεταξύ των σχολείων, σπάνια συνδέουν τα στατιστικά στοιχεία αυτής της διαφοροποίησης με τα χαρακτηριστικά του αστικού χώρου όπου τα σχολεία τοποθετούνται, δηλαδή σπάνια συνδυάζονται τα τοπικά στοιχεία των περιοχών και αυτά των σχολείων. Στις μελέτες της αστικής κοινωνιολογίας, συγκεκριμένος αριθμός ποιοτικών μεθόδων δείχνουν τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις αλλά συνήθως δύσκολα δίνουν γενικότερες διαπιστώσεις. Οι έρευνες περίπτωσης σε συγκεκριμένο σχολείο ή σχολεία σε συγκεκριμένες γειτονιές δίνουν αναλυτικά δεδομένα στα πλαίσια της αστικής κοινωνιολογίας και μπορούν να αντλήσουν ποιες σχέσεις οικογένειας-σχολείου παράγονται μέσα από συγκεκριμένα κοινωνικά προφίλ.

Το ερώτημα πως μέσα από το κοινωνικο-επαγγελματικό προφίλ του κοινωνικού χώρου συνδέονται τα χαρακτηριστικά της σχολικής επιλογής και εκπαίδευσης έχει διερευνηθεί ελάχιστα, στον ελληνικό αστικό χώρο. Μία από τις ελάχιστες έρευνες που έχουν ερευνηθεί και τις δύο διαστάσεις είναι Maloutas (2007α). Η συνολικότερη μελέτη των εκπαιδευτικών παραμέτρων, σε συνδυασμό με τα τοπικά-χωρικά χαρακτηριστικά σπάνια μελετούνται συστηματικά και στον ευρωπαϊκό. Υπάρχει δυσκολία προσδιορισμού μοντέλων που θα μπορούν να μετρήσουν συστηματικά σχέσεις μεταξύ των κοινωνικών προφίλ συγκεκριμένων χώρων σε διαφορετικά επίπεδα, των εκπαιδευτικών φορέων (δημόσιοι, ιδιωτικοί) και της οικογενειακής επιλογής σχολείου (Oberti, 2007β). Επίσης, παρατηρούμε ότι στις διαφορετικές προσεγγίσεις της επιλογής σχολείου που συνδέονται με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, στις ευρωπαϊκές έρευνες δεν γίνεται εκτενέστερη αναφορά στις πρακτικές αποφυγής των «στιγματισμένων» σχολείων στις εργατικές περιοχές.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της διατριβής έρχεται να καλύψει το κενό αυτό στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά στοιχεία και έγινε προσπάθεια να συνδυαστούν τα παραπάνω στοιχεία και να αναλυθούν οι δύο διαστάσεις, ο στεγαστικός χώρος και η εκπαιδευτική επίδοση. Επίσης, θα αναλυθούν οι στρατηγικές αποφυγής των υψηλότερων και μεσαίων στρωμάτων των τοπικών σχολείων καθώς και οι μηχανισμοί εκείνοι που λειτουργούν για τον αποκλεισμό συγκεκριμένων κοινωνικών κατηγοριών από τα «καλά» σχολεία, στην περιοχή της

Δυτ. Αττικής και συγκεκριμένα στο Δήμο Αχαρνών και την παγίδευση αυτών των ομάδων σε υποβαθμισμένες περιοχές.

Το ελληνικό σχολικό σύστημα, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, βασίζεται στην άντληση μαθητών από τις σχολικές περιοχές. Επομένως, ο τόπος κατοικίας και η απόσταση από το σχολείο αποτελούν σημαντικά στοιχεία για την ανάλυση του κοινωνικού προφίλ του σχολείου και αυτό της γειτονιάς. Η «θετική επίδραση» της γειτονιάς και η κοινωνικοποίηση των παιδιών «μεταξύ ομοίων» αποτελεί βασικό παράγοντα προσέλκυσης των γονέων των μεσαίων, κυρίως, τάξεων σε σχολικά περιβάλλοντα με υψηλή επίδοση. Όμως, η τάση των μεσαίων στρωμάτων για αποφυγή του τοπικού σχολείου και η στροφή σε ιδιωτικά σχολεία δηλώνει ακόμη μεγαλύτερη κοινωνική επιλεκτικότητα, που ξεπερνά τα επίπεδα της γειτονιάς για την αναζήτηση υψηλότερων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και ευνοϊκότερης επίδρασης μεταξύ ομοίων. Το χωρικό στοιχείο αυτών των στρατηγικών μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα, σε σχέση με τον κοινωνικό διαχωρισμό και την παρουσία των μεταναστών στην πόλη. Τα κοινωνικά στρώματα συγκεντρώνονται στο χώρο και διαφοροποιούνται χωρικά, προκειμένου να έχουν θετική επίδραση στην κοινωνική κινητικότητα των απογόνων τους. Αναλύοντας τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των στρωμάτων, μας ενδιαφέρει να ερευνήσουμε αν οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις στο χώρο αναπαράγονται στην εκπαίδευση και κατά πόσο το σημερινό σχολείο είναι κοινωνικά διαχωριστικό και επιλεκτικό σε βάρος των μειονεκτούντων κοινωνικών ομάδων.

Το επίπεδο του διαχωρισμού διαφέρει, μεταξύ των πόλεων και κοινωνιών, εξαιτίας της πολύπλοκης αλληλεπίδρασης μεταξύ κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων (οικογενειακά δίκτυα, στεγαστικές πολιτικές, αγορά κατοικίας, σύνθεση πληθυσμού) και συμβάλλουν στην δημιουργία διαφορετικών επιπέδων ανισότητας και διαχωρισμού (Maloutas, 2012). Ο ρόλος των υψηλών και μεσαίων στρωμάτων στον κοινωνικό διαχωρισμό είναι αποδεκτός στη διεθνή βιβλιογραφία είτε μέσα από την ανάλυση της χωρικής συγκέντρωσης αυτών των ομάδων σε συγκεκριμένες περιοχές, που είναι διαχωρισμένες από την υπόλοιπη κοινωνία, («περίφραχτες κοινότητες»- επηρεασμένοι από την ανάλυση διαχωρισμού στις ΗΠΑ και της «απομόνωσης» των ελίτ ομάδων από την υπόλοιπη κοινωνία,) είτε μέσα από την τάση ορισμένων ελίτ ομάδων να συγκεντρώνονται χωρικά μέσα από διαδικασίες «εξευγενισμού», στο κέντρο των πόλεων. Οι διαδικασίες αυτές συνδέονται με

δυναμικές αλληλεπιδράσεις μέσα από παγκοσμιοποιημένα ρεύματα της νεοφιλελεύθερης οικονομίας από την μία και από την άλλη με πιο τοπικές κοινωνικές δυναμικές.

Οι στρατηγικές κατοικίας των νοικοκυριών των υψηλών και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, αυξάνουν την απόσταση (συμβολικά και φυσικά) από λιγότερο πλεονεκτούντες ομάδες, και διαμορφώνονται στη βάση της αναζήτησης για δυνητικά οφέλη (για τους ίδιους αλλά κυρίως για τα παιδιά τους). Τα οφέλη προέρχονται από το συσσωρευμένο πολιτισμικό κεφαλαίο, τα κοινωνικά δίκτυα και τους σχετικούς με αυτά κανόνες αλληλοβοήθειας και εμπιστοσύνης, που θα μπορούσε να είναι αποτέλεσμα της διαβίωσης μεταξύ ομοίων με όμοιο ή κατά προτίμηση με ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Η συλλογική συμπεριφορά των γονέων των μεσαίων τάξεων στηρίζεται στη ομοιογένεια, δηλαδή τείνουν να συναναστρέφονται κοινωνικά με άτομα όμοια κοινωνικά πρότυπα και συνήθειες και αποφεύγουν ετερογενείς κοινωνικές ομάδες με διαφορετικά κοινωνικά και εθνο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Όταν η κοινωνική και γεωγραφική ύπαρξη διαφορετικών κοινωνικών ομάδων είναι πιο έντονη τότε ο ανταγωνισμός σε σχέση με το σχολείο και τις στρατηγικές παρέμβασης είναι πιο έντονες ενώ αντίθετα όταν η απόσταση με άλλες κοινωνικές ομάδες αυξάνει τότε οι μεσαίες τάξεις δείχνουν περισσότερη ανοχή και θέληση για να βοηθήσουν τους μειονεκτούντες γείτονές τους. Μάλιστα, η εγγύτητα (κοινωνική και γεωγραφική) διαφορετικών πολιτισμικών και εθνοτικών μειονοτικών ομάδων εντείνει τις στρατηγικές αποχώρησης ή παρέμβασης στα σχολεία.

Αναλύουμε τα παραπάνω σε τρία μέρη της διατριβής. Το Πρώτο μέρος, αφορά την θεωρητική συζήτηση σχετικά με την κοινωνική αναπαραγωγή και τις χωρικές στρατηγικές και ιδιαίτερα τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών στρατηγικών των υψηλότερων και μεσαίων στρωμάτων και χωρικού διαχωρισμού. Στο Δεύτερο μέρος, γίνεται παρουσίαση της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην περιοχή της Δυτικής Αττικής (Δήμος Αχαρνών), προκειμένου να επαληθεύσουμε την υπόθεσή μας και περιγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των υψηλότερων και μεσαίων στρωμάτων και την επίδραση στον κοινωνικό και χωρικό διαχωρισμό.

Στο πρώτο μέρος της διατριβής, γίνεται μία προσπάθεια ανάλυσης της σχέσης της κοινωνικής αναπαραγωγής διαμέσου της εκπαίδευσης και των χωρικών πρακτικών. Στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται ιδιαίτερα συζήτηση για την χωρική προβληματική και την έννοια της κοινωνικής αναπαραγωγής, η οποία συνδέεται με την αναπαραγωγή του κυρίαρχου συστήματος των κοινωνικών σχέσεων και τις επιβίωσης των υψηλών και μεσαίων στρωμάτων. Διαπιστώνουμε ότι μέσα από την κατανόηση αυτών των χωρικών πρακτικών, οι οποίες αποτελούν το πλαίσιο ερμηνείας των κοινωνικών σχέσεων των κοινωνικών τάξεων, της κοινότητας, του φύλου και των εθνικών ομάδων μπορεί να γίνει αντιληπτή η απόσταση στις ανθρώπινες σχέσεις καθώς και η ιδιοποίηση ή η εποίκηση του χώρου από κοινωνικές ομάδες, δημιουργώντας διαχωρισμούς. Θα δούμε ότι η κυριαρχία και ο έλεγχος στο χώρο αφορά τον τρόπο ή αλλιώς τους μηχανισμούς με τους οποίους, άτομα ή κυρίαρχες ομάδες, μπορούν να ελέγχουν την παραγωγή των χώρων και να δημιουργούν εδαφικά όρια μέσα από διοικητικές – θεσμικές ρυθμίσεις.

Στο δεύτερο Κεφάλαιο εξετάζουμε την εκπαίδευση, ως μηχανισμό κοινωνικής αναπαραγωγής, σε σχέση με τον χωρικό διαχωρισμό παρουσιάζοντας πρόσφατες έρευνες στον ευρωπαϊκό και στον αμερικάνικο χώρο. Οι έρευνες αυτές αφορούν τις επιλογές σχολείου των νοικοκυριών των υψηλότερων και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων και πως συνδέονται με ευρύτερες διαχωριστικές τάσεις στο χωρικό επίπεδο. Γίνεται εκτενέστερη αναφορά σε εκπαιδευτικές στρατηγικές γονέων των μεσαίων στρωμάτων, σε σχέση με την επιλογή σχολείου, την αποφυγή των τοπικών σχολείων, την επέμβαση στη λειτουργία («κυριαρχία») καθώς και στο ρόλο των σχολείων στην παραγωγή του σχολικού και κατ' επέκταση του χωρικού διαχωρισμού. Αναλύουμε επίσης, το ρόλο της εκπαίδευσης και του κοινωνικού κεφαλαίου στην κοινωνική αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων, όπου υποστηρίζουμε ότι το κοινωνικό κεφάλαιο ως μέσο ακαδημαϊκής εγγύησης είναι σημαντικό στην αναπαραγωγή του πλεονεκτήματος των μεσαίων στρωμάτων. Τα σχολεία, μπορούν σε συνεργασία με άλλους κοινωνικούς θεσμούς, να συμβάλλουν στη διαίωσιση αυτών των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων, εφαρμόζοντας την «ακαδημαϊκή επιλεκτικότητα» για ορισμένες μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες και ενισχύοντας άλλες, με σαφέστερα προνόμια. Γίνεται επίσης, αναφορά στις συνέπειες του χώρου στην κοινωνική κινητικότητα και τις συνθήκες διαβίωσης των ατόμων μέσα από τις πρόσφατες θεωρίες της επίδρασης της γειτονιάς και τις πολιτικές που εφαρμόζονται.

Οι επιδράσεις γειτονιάς, σύμφωνα με την μέχρι σήμερα βιβλιογραφία, αφορούν διαφορετικά χωρικά πλαίσια, μπορούν να έχουν θετικές ή αρνητικές επιδράσεις και δεν είναι ίδιες για όλες τις κοινωνικές τάξεις.

Στο δεύτερο μέρος της διατριβής γίνεται αναφορά στην εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην περιοχή της Ανατολικής Αττικής (Δήμος Αχαρνών), προκειμένου να επαληθεύσουμε την υπόθεσή μας όπως παρουσιάζεται στο πρώτο μέρος. Στο τρίτο Κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον αστικό χώρο της Αθήνας και τα νέα χαρακτηριστικά της πόλης. Επίσης, γίνεται προσπάθεια σύνδεσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στον ελληνικό χώρο και των χωρικών μεταβολών στον αστικό χώρο της πόλης. Περιγράφεται η μεθοδολογία, ο σχεδιασμός της έρευνας καθώς και η περιοχή μελέτης. Η έρευνα πεδίου πραγματοποιήθηκε στο Δήμο Αχαρνών, όπου η ανομοιογενής φύση της περιοχής και η αυξημένη παρουσία μειονοτικών εθνικών, πολιτισμικών ομάδων και εργατικής τάξης, βοηθάει στην εξήγηση των διαφορετικών εκπαιδευτικών στρατηγικών των κοινωνικών στρωμάτων καθώς και τα διαφορετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα των σχολείων. Το κοινωνικό προφίλ του νοικοκυριού εξετάζεται με βάση το επάγγελμα, σύμφωνα με το ευρωπαϊκό κοινωνικο-οικονομικό μοντέλο κατηγοριοποίησης των τάξεων βάσει επαγγέλματος (ESeC) (Maloutas, 2007β) και το εκπαιδευτικό επίπεδο του αρχηγού της οικογένειας. Η επιλογή της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, η χρήση δηλαδή στατιστικών στοιχείων από τα μητρώα μαθητών και η διεξαγωγή ταυτόχρονα, σε βάθος συνεντεύξεις με γονείς, εκπαιδευτικούς, διοικητικούς, ήταν σημαντική για την πολύπλευρη προσέγγιση των στρατηγικών των μεσαίων στρωμάτων. Η παραπάνω διπλή προσέγγιση βοήθησε στην ανάδειξη εκείνων των στοιχείων που προσελκύουν τους γονείς των μεσαίων στρωμάτων δηλαδή, η «θετική επίδραση» της γειτονιάς και η κοινωνικοποίηση των παιδιών «μεταξύ ομοίων» καθώς και τα σχολικά περιβάλλοντα με υψηλή επίδοση. Επίσης, ανέδειξε εκείνα τα στοιχεία που οδηγούν στην αποχώρηση, δηλαδή την τάση των μεσαίων στρωμάτων για αποφυγή του τοπικού σχολείου και την στρόφη σε ιδιωτικά σχολεία. Επίσης, αναδείχθηκε η τάση των μεσαίων στρωμάτων για «κυρίευση», δηλαδή εφαρμογή στρατηγικών μέσω επέμβασης στην λειτουργία του σχολείου και αλλαγών στις σχολικές περιοχές. Η παρουσία των μεταναστών, τσιγγάνων, ομογενών από την π. ΕΣΣΔ, αλλά και μαθητών που προέρχονται από τα εργατικά στρώματα έπαιξε σημαντικό ρόλο στις επιλογές των μεσαίων στρωμάτων.

Στο Κεφάλαιο τέσσερα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την σχολική επίδοση των μαθητών, την γεωγραφική και κοινωνική επίδραση στην επίδοση. Συγκρίναμε τα σχολεία και τις γειτονιές σε σχέση με την κοινωνικο-οικονομική τους σύνθεση και την επίδοση και διαπιστώσαμε ότι ο διαχωρισμός στα σχολεία ακολουθεί το διαχωρισμό της κατοικίας και μερικές φορές είναι πιο έντονος απ' ό,τι στην περιοχή κατοικίας. Ιδιαίτερα στις μεικτές γειτονιές και σχετικά με την επίδοση των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι διαφορετικές εθνότητες βιώνουν διαφορετικό διαχωρισμό, ενώ οι τσιγγάνοι βιώνουν πιο έντονα το διαχωρισμό στο σχολείο και στον χώρο κατοικίας. Διαπιστώθηκε επίσης, ότι η αποφυγή του σχολείου έχει σοβαρές συνέπειες στην κοινωνική διαίρεση στο χώρο, με την ανάπτυξη αντιθέσεων και την ομογενοποίηση χωρικών σχηματισμών. Για παράδειγμα η νέα οριοθέτηση των σχολικών περιοχών οδήγησε σαφώς έξω, τις περιοχές εκείνες που βρίσκονται τσιγγάνοι, ενώ αντίθετα στις καινούριες περιοχές των σχολείων περιλαμβάνονται μαθητές που προέρχονται, κυρίως από τα μεσαία στρώματα. Περαιτέρω, γίνεται ανάλυση της στρατηγικής των γονέων για αποφυγή του τοπικού σχολείου και της σύνδεσης με την διαδικασία της ακαδημαϊκής επιλεκτικότητας, η οποία ενισχύεται από τις διοικητικές επιλογές των τοπικών σχολείων.

Στο Κεφάλαιο πέντε, γίνεται αναφορά στην κοινωνική ανάμειξη στα σχολεία την εθνο-πολιτισμική διάκριση και την χωρική διαφοροποίηση. Εξετάζονται παράγοντες όπως, ο θεσμικός διαχωρισμός και η πολιτισμική διάκριση σε βάρος κοινωνικών ομάδων με εθνικές και πολιτισμικές διαφορές, όπως είναι οι τσιγγάνοι, μετανάστες, επαναπατρισμένοι ομογενείς από την π. ΕΣΣΔ.

Τέλος, στο τρίτο μέρος της διατριβής, στο Κεφάλαιο έξι, παρουσιάζονται συνοπτικά τα συμπεράσματα της έρευνας και γίνεται μία προσπάθεια σύνδεσης της θεωρίας, όπως αναπτύχθηκε στο πρώτο και δεύτερο μέρος της διατριβής με τα ευρήματα της έρευνας και τον έλεγχο των υποθέσεων έρευνας. Ως τελική παρατήρηση γίνεται αναφορά σε προτάσεις για μελλοντική έρευνα πάνω σε ζητήματα χωρικού διαχωρισμού και στρατηγικών των μεσαίων στρωμάτων.

Όπως κάθε έρευνα έτσι και η συγκεκριμένη έχει τα όριά της, δηλαδή τις παραμέτρους που την καθιστά περιορισμένης γενίκευσης. Η διεξαγωγή της σε τοπικό επίπεδο ενός Δήμου (Δήμος Αχαρνών), με συγκεκριμένη πληθυσμιακή και κοινωνική σύνθεση σε μεικτές γειτονιές, την καθιστά τοπικά προσδιορισμένη και

συμπερασματικά εξειδικευμένη. Ο διαχωρισμός, όμως δεν είναι μόνο αποτέλεσμα αλλά και διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει μηχανισμούς παραγωγής και επιδράσεις (Maloutas, 2012). Προσεγγίζοντας επομένως τον διαχωρισμό ως διαδικασία και λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις διαφορές μεταξύ των πόλεων, κρατών, και κοινωνικο-χωρικών συστημάτων, θεωρούμε ότι υπάρχουν κοινές στρατηγικές και κοινοί μηχανισμοί αναπαραγωγής του διαχωρισμού, που καθιστούν τα αποτελέσματα της έρευνας ιδιαίτερα ενδιαφέροντα.

Οι στρατηγικές αποχώρησης, μερικής αποχώρησης ή οικειοποίησης του χώρου στις σύγχρονες πόλεις από τις υψηλότερες και μεσαίες κοινωνικές ομάδες, ενισχύουν την άνιση ένταξη των ομάδων στους χώρους που κατοικούν και την επανεμφάνιση κυριαρχικών σχέσεων εξουσίας. Οι κυριαρχικές αυτές σχέσεις συνδέονται με μια πολύπλευρη και εκτενή ρύθμιση της εξουσίας που διευκολύνει την διαδικασία της οικειοποίησης-κυριαρχίας διαμέσου βασικών αρχών της νεοφιλελεύθερης οικονομίας όπως, επέκταση των κυριαρχικών συμφερόντων (χωρικών ή κοινωνικών), εκμετάλλευση των περιθωριοποιημένων ομάδων και ανάδειξη της «ταυτότητας» μέσα από την θεσμοποίηση της διαφοράς και της ανισότητας καθώς και μέσω του εξαναγκαστικού διαχωρισμού. Η περαιτέρω μελέτη των μηχανισμών αυτών που (ανα)παράγουν τις κυριαρχικές σχέσεις είναι βασική για την κατανόηση του σχηματισμού υψηλά διαχωρισμένων περιοχών στις σύγχρονες κοινωνίες και πόλεις της νεοφιλελεύθερης οικονομίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΧΩΡΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

1.1 Κοινωνική αναπαραγωγή και χωρικές πρακτικές

Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από ταχύτατες διαδικασίες που συμβαίνουν στις σύγχρονες πόλεις η έννοια της αλλαγής της φύσης τους και η επίδρασή τους στη ζωή των ανθρώπων αποτελεί κύριο μέλημα για τους γεωγράφους και τους κοινωνικούς επιστήμονες. Σύμφωνα με την κοινωνικοχωρική διαλεκτική όπως την περιέγραψε ο Soja (1999), υπάρχει μια αμφίδρομη διαδικασία, όπου οι άνθρωποι διαμορφώνουν τις πόλεις αλλά ταυτόχρονα επηρεάζονται με διάφορους τρόπους, όταν ζουν και εργάζονται σ' αυτές. Ο Soja, αναφέρει ότι

«η δομή του οργανωμένου χώρου δεν είναι ξεχωριστή δομή η οποία διέπεται από τους δικούς της αυτόνομους κανόνες κατασκευής και μετασχηματισμού ή είναι μια απλή έκφραση της ταξικής δομής που προκύπτει από τις κοινωνικές (μη χωρικές) σχέσεις παραγωγής. Αντίθετα, εκφράζει μια διαλεκτικά οριζόμενη σύνθεση των γενικότερων σχέσεων παραγωγής που είναι χωρικές και κοινωνικές» (Soja, 1999: 78)

Κατά τη δεκαετία του '80 και '90 η κοινωνιολογία χαρακτηρίστηκε από μια μεταστροφή στη μελέτη του χώρου. Σύμφωνα με τον Giddens ο χώρος ως έννοια που συμπεριλαμβάνει κοινωνικές σχέσεις, γίνεται το κλειδί για τη σύνδεση της μικρο και μακρο-κοινωνιολογικής ανάλυσης

«Ο χώρος είναι το πλαίσιο που συνδέει τις πιο ενδόμυχες και λεπτομερειακές πλευρές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με πιο ευρύτερα χαρακτηριστικά της θεσμοποίησης της κοινωνικής ζωής» (Giddens, 1986: 119).

Σύμφωνα με τον Giddens, οι κοινωνικές επιστήμες θα πρέπει να μελετήσουν όχι την εμπειρία των ατόμων, ούτε αυτή των γενικότερων συνόλων αλλά τις κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες παράγονται και αναπαράγονται χωροχρονικά (Giddens, 1986: XXI-XXII). Στο έργο του «The constitution of Society» διακρίνει τρεις έννοιες: τις πρακτικές, τα συστήματα και τους θεσμούς, που διαφέρουν στη βάση της κατασκευής τους και τη διάρκειά τους χωρο-χρονικά. Αναφέρει ότι οι τοπικότητες (Locales), ως συνθέσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης, διαμορφώνονται ως χωρικά συστήματα, μέσα από πρακτικές ρουτίνας, τα οποία επιτρέπουν ή περιορίζουν συγκεκριμένες πρακτικές. Ουσιαστικά, εισήγαγε την έννοια του χώρου ως βασική διάσταση των κοινωνικών σχέσεων, μέσα από την περιφερειοποίηση των τοπικοτήτων

(regionalization), δηλαδή τον τρόπο που τα συστήματα και οι θεσμοί (ως κοινωνικές πρακτικές) εντάσσονται στο χώρο και χρόνο και αλληλεπιδρούν κοινωνικά.

Ο Giddens (1986) με αφετηρία τις συγκρούσεις στο χώρο της πόλης, αναφέρει ότι η παγίωση αστικών εξαθλιωμένων γειτονιών μπορεί να δημιουργεί ανυπέβλητα προβλήματα σ' αυτούς που επιθυμούν να αποδράσουν από αυτές, αλλά από την άλλη μπορεί να είναι χώροι νέων αστικών κινήματων διαμαρτυρίας τα οποία αναπαράγουν σχέσεις αμοιβαιότητας στα πλαίσια μιας κοινότητας, σχέσεις που δεν μπορούν να αναπτυχθούν σε περιοχές εύπορων στρωμάτων. Συνεχίζοντας αναφέρει ότι είναι προτιμότερο να θεωρηθούν αυτού του είδους οι συγκρούσεις ως συμβολή στο γενικότερο χαρακτήρα της ταξικής δομής μιας κοινωνίας. Επομένως, μπορούμε να θεωρήσουμε τους διάφορους τρόπους οργάνωσης των γειτονιών και τον τρόπο ζωής ως παγίωση ορισμένων πλευρών των ταξικών διαφορών και ως υπέρβαση άλλων (Giddens, 1986: 133).

Ο χώρος πλέον είναι σημαντικός για την κατανόηση της κοινωνίας και για κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων. Η πόλη αλλάζει, όταν αλλάζει και η κοινωνία στο σύνολό της. Παρόλα αυτά οι μετασηματισμοί της πόλης δεν είναι παθητικά αποτελέσματα των κοινωνικών ανακατατάξεων. Δεν αλλάζει μόνο εξαιτίας διαδικασιών όπως η ανάπτυξη της υλικής παραγωγής και των συνέπειών της, αλλά και χάρη σε σημαντικές αλλαγές στον τρόπο παραγωγής, στις σχέσεις πόλης-υπαίθρου, στις ταξικές σχέσεις και στις σχέσεις ιδιοκτησίας. Η πόλη βρίσκεται ανάμεσα σ' αυτό που ο Lefebvre ονόμασε πλησιέστερη τάξη (*ordre proche*) δηλαδή της σχέσεις μεταξύ ατόμων σε ομάδες ή σχέσεις μεταξύ των ομάδων και την ανώτερη τάξη, την τάξη της κοινωνίας προικισμένη με εξουσία, που ρυθμίζεται από κανόνες του κράτους, της εκκλησίας ή από κανόνες «κουλτούρας», ενός γενικού κώδικα όπως ο τρόπος παραγωγής. Η ανώτερη τάξη περιέχει εκείνες τις προϋποθέσεις για συντήρηση και αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής και ιδιοκτησίας. Είναι ο τόπος αναπαραγωγής τους (Lefebvre, 1977:63-70).

Ο Lefebvre (1976) ανέπτυξε την έννοια της κοινωνικής αναπαραγωγής του χώρου ως διαδικασία μέσα από την οποία ο καπιταλισμός επιβιώνει και αναπτύσσεται. Η οργάνωση του χώρου είναι πρωταρχική και συνδέεται με την αναπαραγωγή του κυρίαρχου συστήματος των κοινωνικών σχέσεων, ταυτόχρονα όμως γίνεται και η πρωταρχική βάση για την επιβίωση του καπιταλισμού. Αναφέρει

τρία επίπεδα αναπαραγωγής όπου το κεφάλαιο μπορεί να επεμβαίνει άμεσα: α) η βιο-φυσική αναπαραγωγή, η οποία αναπτύσσεται στα πλαίσια της οικογένειας και των συγγενικών δεσμών β) η αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης (της εργατικής τάξης) και της παραγωγής γ) η ευρύτερη αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων της παραγωγής. Η ταξική πάλη μέσα σ' αυτό το πλαίσιο έχει στόχο την παραγωγή του χώρου, τη χωρική κατασκευή της εκμετάλλευσης και της κυριαρχίας και την χωρικά ελεγχόμενη αναπαραγωγή του συστήματος. Σ' αυτό εντάσσονται οι κοινωνικές ομάδες που γίνονται αντικείμενα εκμετάλλευσης, κυριαρχούνται και «περιφereιοποιούνται» όπως είναι: οι άνθρωποι χωρίς κατοικία, οι εργάτες, οι γυναίκες, οι μειονότητες.

Η χωρική προβληματική κατέχει σημαντική θέση, στα πλαίσια του καπιταλισμού ενώ οι ταξικές σχέσεις είναι κυρίαρχες στο σχηματισμό των αντιθέσεων του κοινωνικά οργανωμένου χώρου (Soja, 1999: 92). Ο Lefebvre αναφέρει ότι για την ανάλυση της αστικής πραγματικότητας υπάρχουν οι στρατηγικές και οι τακτικές μεταβλητές. Οι τακτικές μεταβλητές αφορούν προσπάθειες σε σχέση με το μέλλον της κοινωνίας της πόλης όπως για παράδειγμα η κατάργηση τελών των οικοπέδων, η υπαγωγή τους στους Δήμους κ.λπ. όμως αυτές καθυποτάσσονται στις στρατηγικές μεταβλητές που έχουν απώτερο σκοπό, την αύξηση της παραγωγής και του εισοδήματος αλλά και του καταμερισμού (Lefebvre, 1977:154-155).

Ο Lefebvre διακρίνει: α) τις χωρικές πρακτικές, ως αναπόσπαστο μέρος των διαδικασιών της οικονομικής και της κοινωνικής αναπαραγωγής β) τις αναπαραστάσεις του χώρου (representations of space), δηλαδή τα σύμβολα και οι κωδικοποιήσεις για την κατανόηση των υλικών χωρικών πρακτικών και γ) τους χώρους αναπαράστασης (spaces of representation), δηλαδή τις νοητικές κατασκευές που δίνουν τη δυνατότητα στους ανθρώπους για το σχηματισμό των χωρικών πρακτικών (Lefebvre, 1991:33). Η συμβολή του Lefebvre σχετικά με τις διακρίσεις των διαφορετικών εννοιών του χώρου και των χωρικών πρακτικών δίνει ένα σημαντικό παράδειγμα της διασύνδεσης και σύγκρουσης μεταξύ τους και της πιθανότητας παραγωγής χώρων υψηλού ρίσκου. Πιο συγκεκριμένα, ο Lefebvre αναφέρθηκε στις αναπαραστάσεις του χώρου, δηλαδή στον κυρίαρχο τρόπο που οι πόλεις απεικονίζονται μέσα από τα πολεοδομικά σχέδια, τις πολιτικές αποφάσεις και συνδέονται άμεσα με τα δικαιώματα ιδιοκτησίας και τις εργασιακές σχέσεις. Αυτός είναι ο «εννοιολογούμενος χώρος» (conceived space). Από την άλλη, υπάρχουν οι

χώροι αναπαράστασης, που είναι ο τρόπος αντίληψης και τα αισθήματα των ανθρώπων για τους χώρους που ζουν, που αναπτύσσονται μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση. Ο χώρος αυτός αποκαλείται «αντιληπτός χώρος» (perceived space). Αυτές οι δύο έννοιες του χώρου διασυνδέονται και μπορεί να συγκρούονται μεταξύ τους, με την έννοια ότι διαφορετικά παρουσιάζεται ο χώρος στα επίσημα έγγραφα και στις πολιτικές αποφάσεις, στο τοπικό ή συνολικό επίπεδο, και διαφορετικά αντιλαμβάνονται το χώρο οι κάτοικοι (Κnox και Pinch, 2009:358), ιδιαίτερα διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης, κουλτούρας και εθνότητας. Τέλος, αναφέρει το «βιωμένο χώρο», ως χώρο της εμπειρίας όπου οι κάτοικοι ζουν και εργάζονται μέσα σ' αυτόν.

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί, με βάση τη θεωρία του Lefebvre, ότι η παραγωγή των γειτονιών υψηλού ρίσκου (spaces of risk) οφείλεται πολλές φορές σ' αυτή την τριπλή διάσταση του χώρου. Οι γειτονιές υψηλού ρίσκου μπορούν να ορισθούν ως «εννοιολογικοί χώροι» (conceived space), ως «αντιληπτοί χώροι» (perceived space) και ως άμεσοι χώροι διαβίωσης, με χαμηλά επίπεδα εμπιστοσύνης, όπου οι άνθρωποι νιώθουν κοινωνικά ή/και πολιτικά ή/και πολιτισμικά ή/και οικονομικά ή/και περιβαλλοντικά, τρωτοί. Αυτός ο χώρος αποτελεί διαλεκτικό προϊόν. Παράγεται μέσα από την αντιπαράθεση μεταξύ του εννοιολογικού χώρου, όπως παρουσιάζεται από τους σχεδιαστές και τις αποφάσεις των πολιτικών και του χώρου, όπως βιώνεται από τους κατοίκους. Οι σχεδιαστικές πολιτικές έχουν τη δύναμη να δημιουργούν αστικούς χώρους με υψηλό ρίσκο.¹

Οι αντιφάσεις του χώρου, σύμφωνα με το Lefebvre (1977:218), προέρχονται από το πρακτικό και κοινωνικό του περιεχόμενο και ειδικά από τα καπιταλιστικό περιεχόμενο. Οι αντιφάσεις εκδηλώνονται στο θεσμικό πλαίσιο, όπου η αστική τάξη, κυρίαρχη, διαθέτει διπλή εξουσία στο χώρο, αρχικά με την ατομική ιδιοκτησία της γης και επιπλέον με τη συνολικότητα, δηλαδή τη γνώση τη στρατηγική τη δράση των

¹ Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα έρευνα, πάνω σε αυτή την προσέγγιση έγινε από τον Jabareen, (2006) στη πόλη της Ναζαρέτ, όπου διαπίστωσε ότι παράγοντες όπως: η εφαρμογή κρατικών πολιτικών σχεδιασμού του χώρου που δεν στηρίζονται σε επικοινωνιακές τακτικές σχεδιασμού, η διαφορά μεταξύ της αντίληψης του χώρου των σχεδιαστών και του τρόπου που οι κάτοικοι αντιλαμβάνονται τις καθημερινές πρακτικές διαβίωσης, καθώς και η απουσία του δικαιώματος των κατοίκων στη πόλη, δημιούργησαν γειτονιές υψηλού ρίσκου.

λειτουργιών του κράτους. Υπάρχουν αναπόφευκτες συγκρούσεις μεταξύ του αφηρημένου χώρου και του άμεσου χώρου (βιωμένου, αισθητού).

Ο χώρος και η απόσταση αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συγκρότηση κοινωνικών δικτύων. Η απόσταση είναι σημαντικός παράγοντας που καθορίζει πολλές φορές την ποιότητα ζωής και τη φυσική προσβασιμότητα στο χώρο εργασίας καθώς και σε κοινωνικές υπηρεσίες (σχολεία, υπηρεσίες υγείας, κοινωνικής πρόνοιας, χώρους ψυχαγωγίας). Τα ζητήματα χωροθέτησης των παραπάνω υπηρεσιών αποτελούν επίκεντρο ταξικών συγκρούσεων λόγω των πλεονεκτημάτων που προκύπτουν από την εύκολη πρόσβαση σ' αυτές και την ευημερία που προσφέρουν, ενώ η κατάτμηση του χώρου με τη δημιουργία εδαφικών ορίων (π.χ. τα δημοτικά όρια, οι περιοχές των σχολείων, η διαμόρφωση των εκλογικών περιφερειών) αντικατοπτρίζουν διαφορετικές σφαίρες της ζωής στην πόλη (Knox και Pinch, 2009:39).

Αναφέρει επίσης, ότι ανάμεσα στις χαρακτηριστικές αντιφάσεις της εποχής είναι η αντίφαση ανάμεσα στην κοινωνικοποίηση της κοινωνίας και το γενικευμένο διαχωρισμό, γεγονός που κάνει πιο εμφανή το δικαίωμα στη πόλη.

«Το δικαίωμα στην πόλη εκδηλώνεται ως υπέρτατη μορφή των δικαιωμάτων: δικαίωμα στην ελευθερία, στην εξατομίκευση μέσα στην κοινωνικοποίηση, στην κατοικία και το κατοικείν. Το δικαίωμα στο έργο (στη συμμετοχική δραστηριότητα) και το δικαίωμα στην προσοικείωση (εντελώς διαφορετικό από το δικαίωμα στην ιδιοκτησία) εξυπονούνται μέσα στο δικαίωμα στην πόλη».

Και συνεχίζει,

«Σε όρους «θετικών» όσο και πιθανούς, σημαίνει το δικαίωμα των πολιτών και των ομάδων τους (στη βάση των κοινωνικών σχέσεων) να βρίσκονται σ' όλα τα δίκτυα και πεδία επικοινωνίας, πληροφορίας ανταλλαγών...Το να αποκλείεις από το αστικό (urbain) ομάδες, τάξεις, άτομα είναι το ίδιο με το να τα αποκλείεις από τον πολιτισμό, αν όχι από την κοινωνία» (Lefebvre, 1977:167-193).

Ο Lefebvre αναφέρει ότι ο χώρος έπαψε να είναι πια ένας παθητικός γεωγραφικός τόπος ή ένας κενός γεωμετρικός τόπος και έγινε οργανικός. Αναφέρεται

στον οργανικό χώρο, ως τόπο και περιβάλλον ανάπτυξης στρατηγικών και τρόπων αντιμετώπισής τους, ένα χώρο που δεν είναι πλέον γεωγραφικά ουδέτερος (Lefebvre, 1977:313-332).

Ο Harvey επίσης, χρησιμοποίησε τις τρεις διαστάσεις του χώρου (υλικές χωρικές πρακτικές, αναπαραστάσεις του χώρου και χώροι αναπαράστασης) που ανέπτυξε ο Lefebvre προκειμένου να διακρίνει τις τρεις διαστάσεις της εμπειρίας, της πρόσληψης και της φαντασίας (Πίνακας 1). Ο Harvey (1989) αναφέρεται στο «πλέγμα των χωρικών πρακτικών» ως ένα πλαίσιο ερμηνείας των κοινωνικών σχέσεων της τάξης, του φύλου, της κοινότητας και της φυλής. Μπορεί κανείς να διακρίνει τη αλληλεπίδραση μεταξύ του βιωμένου χώρου μέσω της εμπειρίας, των αντιλήψεων που σχηματίζονται μέσα από τις αναπαραστάσεις του χώρου και πως χρησιμοποιείται ο συμβολικός χώρος. Χρησιμοποιώντας αυτό το πλέγμα είναι δυνατή η κατανόηση της αλληλεξάρτησης των διαστάσεων της προσβασιμότητας και αποστασιοποίησης που αφορούν το ρόλο της απόστασης στις ανθρώπινες σχέσεις, την ιδιοποίηση και χρήση του χώρου που αφορά τον τρόπο που ο χώρος καταλαμβάνεται από τα άτομα, κοινωνικές ομάδες και αντικείμενα.

Η κυριαρχία και ο έλεγχος του χώρου αφορά τον τρόπο με τον οποίο η οργάνωση και η παραγωγή χώρων μπορεί να ελεγχθεί από άτομα ή κυρίαρχες ομάδες μέσα από νομοθεσία, διοικητικές- κρατικές ρυθμίσεις (όπως οι υπηρεσίες υγείας, τα όρια των Δήμων, κ.λπ.), τη ζωνοποίηση και τα περιοριστικά σύμβολα, που αποκλείουν κοινωνικές ομάδες δημιουργώντας διαχωρισμούς. Τέλος, η παραγωγή του χώρου αφορά τον τρόπο με τον οποίο δημιουργείται (πραγματικά ή φανταστικά) η εδαφική οργάνωση των υποδομών (μεταφορές, επικοινωνίες, χρήσεις γης κ.λπ.) και τη δημιουργία νέων τρόπων αναπαράστασης. Χρησιμοποιώντας το παραπάνω πλέγμα είναι δυνατή η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους η κοινωνική και οικονομική εξουσία προβάλλεται μέσα από τον αστικό χώρο, ο οποίος γίνεται αντικείμενο κυριαρχίας και διαχωρισμού.

Πίνακας 1: Το «πλέγμα» των χωρικών μεταβολών σύμφωνα με Lefebvre (1991) και Harvey (1989)

	Προσβασιμότητα και αποστασιοποίηση	Ιδιοποίηση και χρήση του χώρου	Κυριαρχία και έλεγχος του χώρου	Παραγωγή του χώρου
Υλικές χωρικές πρακτικές (εμπειρία)	Ροές αγαθών, χρήματος, ανθρώπων, εργασίας, ισχύος, πληροφορίας, κ.λπ. Συστήματα μεταφορών και επικοινωνίας. Αγορά και ιεραρχικά αστικά δίκτυα. Συσσωματώσεις.	Χρήσεις γης και δομημένα περιβάλλοντα. Κοινωνικοί χώροι κ.α. Κοινωνικά δίκτυα επικοινωνίας και αμοιβαίας βοήθειας.	Ατομική ιδιοκτησία γης. Κρατικές και διοικητικές διαιρέσεις του χώρου. Κλειστές γειτονιές και κοινότητες. Ζωνοποίηση αποκλεισμού και άλλες μορφές κοινωνικού ελέγχου (αστυνόμηση και επιτήρηση).	Παραγωγή υποδομών (μεταφορές και επικοινωνίες, δομημένα περιβάλλοντα, απελευθέρωση γης από παλαιές χρήσεις κ.λπ.). Εδαφική οργάνωση των κοινωνικών υποδομών (τυπικών και άτυπων)
Αναπαραστάσεις του χώρου (αντίληψη)	Κοινωνική, ψυχολογική και φυσική απόσταση. Χαρτογραφία. Θεωρίες της σημασίας της απόστασης (αρχή ελάσσονος προσπάθειας, «κοινωνική φυσική», ακτίνα αγαθού, κεντρικός τόπος και άλλες μορφές της θεωρίας χωροθέτησης).	Προσωπικός χώρος. Νοητικοί χάρτες κατειλημμένων χώρων. Χωρικές ιεραρχίες. Συμβολική αναπαράσταση χώρων. Χωρικοί «λόγοι».	Απαγορευμένοι χώροι. «Ανάγκη εδαφοκυριαρχίας». Κοινότητα. Τοπικές κουλτούρες. Εθνικισμός. Γεωπολιτική. Ιεραρχίες.	Νέα συστήματα χαρτογράφησης, οπτικής αναπαράστασης, επικοινωνίας κ.λπ. Νέοι καλλιτεχνικοί και αρχιτεκτονικοί «λόγοι». Σημειωτική.
Χώροι αναπαράστασης (φαντασία)	Έλξη/απόθηση. Απόσταση/επιθυμία. Πρόσβαση/άρνηση. Υπερβατικότητα «το μέσο είναι το μήνυμα».	Οικειότητα. Σπίτι και εστία. Ανοιχτοί τόποι. Τόποι λαϊκού θεάματος (δρόμοι, πλατείες, αγορές). Εικονογραφία και γκράφιτι. Διαφήμιση.	Ανοίκειο. Χώροι φόβου. Ιδιοκτησία και κατοχή. Μνημειακότητα και κατασκευασμένοι χώροι τελετουργίας. Συμβολικά εμπόδια και συμβολικό κεφάλαιο. Κατασκευή της «παράδοσης». Χώροι απόθησης.	Ουτοπικά σχέδια. Φαντασιακά τοπία. Οντολογίες και χώροι επιστημονικής φαντασίας. Καλλιτεχνικά σχέδια. Μυθολογίες του χώρου και του τόπου. Ποιητική του χώρου. Χώροι επιθυμίας.

Πηγή: Knox και Pinch (2009:356-357)

Σύμφωνα με τον Harvey,

«Οι θεσμοί γίνονται τυπικά, κέντρα διαμόρφωσης του κυρίαρχου λόγου όπως επίσης κέντρα για την άσκηση της εξουσίας... Πολλοί θεσμοί, για παράδειγμα οι τοπικές αρχές και οι δημόσιες υπηρεσίες, οργανώνονται ανάλογα με την περιοχή,

καθορίζουν και ρυθμίζουν την δραστηριότητά τους σε συγκεκριμένο χωρικό πλαίσιο» (Harvey, 2002: 243).

Ο σχηματισμός των θεσμών, των ιδρυμάτων και του δομημένου περιβάλλοντος είναι σημαντικός στην κοινωνική αναπαραγωγή των υψηλότερων και μεσαίων στρωμάτων. Οι δραστηριότητες πολλών ιδρυμάτων –σχολεία, πολιτιστικοί σύλλογοι, τοπικές υπηρεσίες - γίνονται μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής και οι τακτικές τους αναπαράγουν τις ταξικές διαφορές και ενισχύουν τον κοινωνικό διαχωρισμό. Κατά την ίδια διαδικασία το δομημένο περιβάλλον μειώνει τις πιθανότητες των πολιτών για κοινωνική συμμετοχή (ενθαρρύνοντας ορισμένες κοινωνικές ομάδες και αποθαρρύνοντας άλλες) (Harvey, 2002:243). Η κατανόηση επομένως της αστικοποίησης και των μετασχηματισμών της σύγχρονης πόλης, προϋποθέτει την κατανόηση των σχέσεων εξουσίας και πόλης. Δηλαδή, την διερεύνηση της δυναμικής και της ικανότητας των κοινωνικών τάξεων να κατευθύνουν τους κοινωνικούς οργανισμούς με βάση τα συμφέροντά τους μέσα από κοινωνικές πρακτικές που εφαρμόζουν στην πόλη (Castells, 1982: 174).

Πιο πρόσφατα, οι Savage κ.ά., (2005) και ο Savage (2010), ανέπτυξαν την έννοια του «επιλεκτικού ανήκειν» (elective belonging), μία νέα μορφή κοινωνικής σύνδεσης που αφορά τον τρόπο που οι μεσαίες τάξεις, στα πλαίσια του σχηματισμού και των δυναμικών τους, κινούνται, εγκαθίσταται και συνδέονται με το χώρο, ο οποίος αποκτά συμβολική σημασία. Η επιλεκτικότητα του να «ανήκει» κανείς συνδέεται με την αυξανόμενη σημασία της κοινωνικής αναπαραγωγής, ως βασικό στοιχείο της επιλογής του τόπου κατοικίας σε συγκεκριμένες περιοχές. Αναφέρεται ότι η διαφοροποίηση και η αλληλοεπικάλυψη πολλαπλών δραστηριοτήτων των ατόμων οδήγησαν στην επιλεκτικότητα σε σχέση με τον τόπο κατοικίας, τις κοινωνικές πρακτικές, την ταυτότητα, την επένδυση σε διαφορετικούς πόρους-ακόμη και του χρόνου και του κοινωνικού κεφαλαίου- σε διαφορετικές περιοχές. Όσο οι κοινωνίες γίνονται περισσότερο περίπλοκες και βρίσκονται συνεχώς σε κίνηση τόσο οι επιλογές των ατόμων και οι κοινωνικές στρατηγικές γίνονται περισσότερο «ιδιωτικές». Οι στρατηγικές της «αποχώρησης», δηλαδή η επιλογή να είναι κανείς με «ομοίους» σε σχέση με την εργασία, ψυχαγωγία, κοινωνικότητα, και ιδιαίτερα την εκπαίδευση συνδέονται με την επιλογή του χώρου κατοικίας και τον ορισμό της «κοινωνικής θέσης» όπου ανήκει (Le Gales, 2011).

Συμπερασματικά, στην παραπάνω συλλογιστική, θα προσθέταμε ότι οι δημιουργία διαχωριστικών ορίων είναι κεντρικό στοιχείο στις στρατηγικές των μεσαίων κοινωνικών τάξεων. Οι στρατηγικές διαχείρισης της εγγύτητας ή απόστασης εξασφαλίζουν επιλεκτικά κοινωνικούς χώρους και επικοινωνία με «ομοίους». Η ιδιοποίηση του χώρου περιλαμβάνει ένα από τα πολύ βασικά μέσα για την διαχείριση της εγγύτητας και απόστασης και είναι τα προσωπικά κοινωνικά δίκτυα. Αυτά επηρεάζουν την πρόσβαση των κοινωνικών ομάδων σε διάφορους φορείς, όπως εκπαίδευση, υγεία κ.α. και βοηθούν τις μεσαίες τάξεις στην κοινωνική συμμετοχή ενώ αποθαρρύνουν άλλες κοινωνικές ομάδες. Οι στρατηγικές των γονέων κυρίως κατανοούνται μέσα από την οπτική του κοινωνικού/οικονομικού κεφαλαίου, ενώ υπάρχει λιγότερη γνώση για το πως οι εκπαιδευτικές στρατηγικές των γονέων μορφοποιούνται από τις οργανικές-θεσμικές δομές και τις εσωτερικές πρακτικές από τη μία μεριά και των κοινωνικών δικτύων και των αναμετρήσεων (με άλλες κοινωνικές ομάδες) σε αυτούς τους οργανισμούς από την άλλη. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να αναδείξει την παραπάνω συλλογιστική και να συμπληρώσει τυχόν κενά στις ήδη υπάρχουσες έρευνες.

Ακολουθώντας την παραπάνω συλλογιστική, στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στην εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής αναπαραγωγής των μεσαίων τάξεων και διατήρησης της κοινωνικής τους θέσης, ενώ γίνεται αναφορά στη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου. Η θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής μέσω του κοινωνικού κεφαλαίου αποτελεί βασική θεωρητική προσέγγιση ως προς την ανάλυση των ταξικών διαφορών στην εκπαίδευση και των ομάδων με εθνοπολιτισμικές διαφορές και επιτρέπει, δυνητικά, την ανάλυση συγκεκριμένων ομάδων στα πλαίσια της τάξης και της εθνικότητας στην εκπαίδευση.

1.2 Εκπαίδευση, κοινωνική αναπαραγωγή και κοινωνικό κεφάλαιο

Η εκπαίδευση παραμένει πεδίο πάλης, πράγμα που οφείλεται σε αυτό που σημείωσε ο Durkheim και όρισε ο Parsons ως διττό πρόβλημα της «κοινωνικοποίησης» και της «επιλεκτικότητας». Η εκπαίδευση, μέσα από την λειτουργία της σχολικής τάξης, την υιοθέτηση από μέρους των παιδιών δεσμεύσεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων για μια επιτυχή μελλοντική πορεία στο ρόλο τους ως ενήλικες, αποτελεί μηχανισμό κοινωνικοποίησης και, ταυτόχρονα, μηχανισμό

κοινωνικής επιλεκτικότητας για τον καταμερισμό του συγκεκριμένου ανθρώπινου δυναμικού στους δομικούς ρόλους της ενήλικης κοινωνίας (Parsons, 1959: 434). Η πρόσβαση και η επιλογή στην εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης και του ανταγωνισμού των θέσεων. Η εκπαιδευτική επιλογή μορφοποιείται μέσω του ανταγωνισμού των θέσεων μεταξύ των ατόμων για την απόκτηση εκείνων των προσόντων, που μπορούν να αξιοποιηθούν στην αγορά εργασίας για την επίτευξη εισοδήματος, κοινωνικού επιπέδου και απασχόλησης (Hirsch, 1977).

Στα πλαίσια του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, δόθηκε η ευκαιρία σε ευρύτερα στρώματα του πληθυσμού να έχουν ελεύθερη πρόσβαση σε ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, η αύξηση της προσφοράς των εκπαιδευτικών πιστοποιητικών και εγγυήσεων καθώς και η ελεύθερη πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δε μείωσαν την εκπαιδευτική ανισότητα που σχετίζεται με την κοινωνική τάξη, το φύλο και την εθνικότητα (Moore, 2004). Οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες και η συμμετοχή εξακολουθούν να είναι ταξικά προσδιορισμένες, με τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων να αποδίδουν λιγότερο σε σχέση με αυτά που προέρχονται από υψηλά κοινωνικά στρώματα (Halsey κ.ά., 1980).

Σημαντικοί λόγοι καθιστούν την εκπαίδευση βασική παράμετρο για την κοινωνική ενσωμάτωση και την οικονομική ανάπτυξη στις μετα-βιομηχανικές κοινωνίες της γνώσης. Η αλλαγή της φύσης των προσόντων, όχι τόσο λόγω της τεχνικής εξειδίκευσης, αλλά ως μια αλλαγή της ατομικής ικανότητας, η οποία στράφηκε από τη γραφειοκρατική σε πιο ευέλικτες μορφές οργανωτικής ικανότητας, οδήγησε στην αύξηση της ζήτησης εργαζομένων με αξιόλογα ατομικά και κοινωνικά προσόντα, μαζί με την τεχνική κατάρτιση του “know how”. Ταυτόχρονα, οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές οδήγησαν στην αύξηση του ανταγωνισμού μεταξύ των μεσαίων στρωμάτων.

Επομένως, η αναζήτηση περισσότερων εγγυήσεων για τα εκπαιδευτικά προσόντα προκύπτει ως απόρροια μιας μορφής ανταγωνισμού, στα πλαίσια του οποίου τα υψηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα διατηρούν και αναπαράγουν τα πλεονεκτήματά τους, μέσα από την αύξηση του εκπαιδευτικού επιπέδου για την απασχόληση σε ανώτερες επαγγελματικές θέσεις (Brown, 1995) και μέσα από στρατηγικές κοινωνικής κινητικότητας. Η αύξηση του ενδιαφέροντος για πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μπορεί να συνδεθεί μάλλον με τον ανταγωνισμό των

κοινωνικών τάξεων για περισσότερες εγγυήσεις και να ιδωθεί ως αποτέλεσμα της πίεσης που ασκείται από τα μεσαία και υψηλότερα στρώματα, προκειμένου να εξασφαλιστεί το μέλλον των παιδιών τους. Ο εκδημοκρατισμός του εκπαιδευτικού συστήματος και η πρόσβαση στις ανώτερες βαθμίδες χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων οδήγησε τα μεσαία στρώματα, ιδιαίτερα αυτά που ζουν σε ετερογενείς αστικές περιοχές, στην ανάπτυξη νέων «στρατηγικών περιορισμού» προκειμένου να εμποδίσουν την «εισβολή από τη βάση» (Ball και Vincent 2001).

Ο Bernstein (1975) αναφέρει ότι η αύξηση του ανταγωνισμού για την κυριαρχία στις θέσεις της αγοράς εργασίας τις τελευταίες δεκαετίες έκανε τα μεσαία στρώματα ανταγωνιστικά όχι μόνο απέναντι στην εργατική τάξη αλλά και απέναντι σε κοινωνικές ομάδες που μπορούν να περιγραφούν ως «νέα» μεσαία στρώματα. Η σύγκρουση αυτή δεν είναι η παραδοσιακή σύγκρουση μεταξύ της εργατικής και της μεσαίας τάξης αλλά αποτελεί πλέον σύγκρουση που λαμβάνει χώρα στο εσωτερικό των μεσαίων στρωμάτων καθαυτών.² Η «νέα» μέση τάξη διεκδικεί την αύξηση της πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για τα παιδιά της, ενώ η «παλιά» μέση τάξη θεωρείται ότι διατηρεί το μονοπώλιο της πρόσβασης στα διακεκριμένα πανεπιστήμια.

Σύμφωνα με τον Brown (1995) τα «παλιά» κοινωνικά στρώματα στηρίζουν την εξουσία τους περισσότερο στην υλική ιδιοκτησία, ενώ μεγάλο μέρος από τα «καινούρια» εργάζονται σε θέσεις που απαιτούν εξειδικευμένη γνώση και εντάσσονται στην κατηγορία των επαγγελματιών (professionals). Επομένως, η διαμάχη επικεντρώνεται κυρίως μεταξύ του ιδιωτικού (επαγγελματιών σε διευθυντικές θέσεις, managers) και δημόσιου τομέα, ενώ η τάση για εμπορευματοποίηση τομέων του κράτους πρόνοιας όπως και της εκπαίδευσης εξηγείται ως μια μορφή ταξικής πάλης των επαγγελματιών (Brown, 1995: 745). Η σύγκρουση αυτή πήρε πιο έντονη μορφή από την δεκαετία του 1990 και μετά, με τη μετατόπιση της διαμάχης στο πολιτισμικό κεφάλαιο, στον τρόπο ζωής (life-style), στο κοινωνικό status και στην ιδιοκτησία, για την αναπαραγωγή της κοινωνικής τάξης. Η «παλιά» μέση τάξη χρησιμοποιεί το πολιτισμικό κεφάλαιο ώστε να έχει μια πιο πλεονεκτική θέση στην αγορά και την εκπαίδευση ενάντια σε άλλες τάξεις (ακόμη και τη «νέα») και συνδέεται περισσότερο με την έννοια της αξίας και λιγότερο με την

² Η αναφορά στηρίζεται σε έρευνες που έγιναν κυρίως στην Μ. Βρετανία την δεκαετία του '90 (Butler και Savage, 1995, Goldthorpe 1996a).

αγορά. Η αλλαγή της φύσης του ανταγωνισμού των θέσεων για την εκπαίδευση μπορεί μελλοντικά να οδηγήσει στην κυριαρχία της ταξικής σύγκρουσης στην εκπαίδευση, κυρίως μεταξύ των μεσαίων τάξεων (Halsey κ.ά., 1997: 16).

Κατά την προπολεμική περίοδο, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα σε ζητήματα όπως η πρόσβαση στην εκπαίδευση και η ανισότητα των ευκαιριών για κοινωνική κινητικότητα. Κατά την δεκαετία του '60, το θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Η επίδραση της κοινωνικής τάξης και κυρίως η σχέση της με την κοινωνική κινητικότητα και την αξιοκρατία στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτέλεσαν βασικό θέμα προς διερεύνηση.

Στη δεκαετία του '70, οι πρώτης γενιάς έρευνες στρέφονται σε μικρο-αναλυτικές διαστάσεις της μάθησης και της διδασκαλίας. Η εκπαίδευση ενώ θεωρείται μέσο για τη μείωση των ανισοτήτων και δρόμος για κοινωνική ανέλιξη, αποδεικνύεται, εξαιτίας της ίδιας της δομής της, ότι αναπαράγει και παγιώνει τις ανισότητες αυτές. Στην Αμερική, σε μία από τις σημαντικότερες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν «The Coleman Report», Coleman (1966), διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μέσα στα σχολεία και ότι οι διαφορές στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα προέρχονται κυρίως από την «πελατεία» των σχολείων, δηλαδή την κοινωνική σύνθεση των μαθητών και λιγότερο από τα χαρακτηριστικά των ιδρυμάτων όπως πόροι, προγράμματα, προσόντα δασκάλων κ.λπ. Η συζήτηση αφορούσε κυρίως την ικανότητα του σχολείου να αντιστρέψει τις επιδράσεις της κοινωνικό-οικονομικής καταγωγής των οικογενειών στην εκπαιδευτική επίδοση. Ο Coleman (1968) πρόσθεσε αργότερα στις έννοιες ισότητα στην πρόσβαση της εκπαίδευσης και ισότητα στη μεταχείριση, ένα ακόμη ορισμό, την έννοια της ισότητας στα αποτελέσματα. Η έννοια αυτή αφορά κυρίως κοινωνικές ομάδες παρά άτομα και τίθεται το ζήτημα στο κράτος να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για ισότητα στα αποτελέσματα για διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Οι δεύτερης γενιάς έρευνες, ως συνέχεια των παραπάνω διαπιστώσεων αφορούσαν την επίδραση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Τις τελευταίες δεκαετίες, η συγκέντρωση των μεταναστών στις μεγάλες πόλεις καθώς και η μαζική συγκέντρωση χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων σε υποβαθμισμένες και φτωχές περιοχές, ώθησαν τις έρευνες τρίτης γενιάς, στη σύζευξη των προσεγγίσεων της αστικής κοινωνιολογίας και της κοινωνιολογίας της

εκπαίδευσης. Οι προσεγγίσεις αυτές ερευνούν όχι μόνο παράγοντες όπως η οικογένεια ή το σχολείο αλλά και παράγοντες που συνδέονται με την κοινωνική οργάνωση της περιοχής που διαμορφώνεται μέσα από την γειτονιά και τις πιθανές επιδράσεις στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Οι έρευνες αυτές έχουν δείξει το ρόλο του κοινωνικού περιεχομένου της γειτονιάς στη δημιουργία διάφορων μηχανισμών αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων και πως συνδέονται με τη λειτουργία της βασικής σχολικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες έχουν γίνει στον ευρωπαϊκό χώρο στην Αθήνα (Μαλούτας, 2006), στη Δανία (Karsten κ.ά., 2006), στην Ολλανδία (Gramberg, 1998), στην Αγγλία (Ball, 1993, Byrne και Rogers, 1996), στη Γαλλία (Francois, 2002) στη Γερμανία (Kristen, 2005, Noreisch, 2007α) αλλά και στην Αμερική (Jencks και Peterson, 1991, Dreier κ.ά., 2004,) καθώς και στο Ρίο ντε Τζανέιρο, Βραζιλία (Ribeiro και Koslinski, 2009), οι οποίες θα αναλυθούν διεξοδικά στο επόμενο τμήμα (1.3).

Προκειμένου να κατανοηθεί η συμβολική πάλη για τη σχολική εκπαίδευση και κατ' επέκταση ο κοινωνικός διαχωρισμός, όχι μόνο μεταξύ των μεσαίων και εργατικών στρωμάτων αλλά και μεταξύ των διαιρέσεων των ίδιων των μεσαίων στρωμάτων, είναι αναγκαίο να αναλυθούν οι εκπαιδευτικές επιλογές και οι στόχοι των γονέων και πόσο επηρεάζονται από την κοινωνική και εθνική ανάμειξη μέσα στα σχολεία, σε συγκεκριμένους αστικούς χώρους. Το κοινωνικό κεφάλαιο θεωρείται ως η «σύνδεση» ή η «γέφυρα» που, κινητοποιώντας τους κανόνες τις ομάδας, τη συνδέει με την υπόλοιπη κοινωνία. Για τη συσσώρευση του «γεφυροποιητικού» κεφαλαίου προαπαιτείτε η θέληση των εθνικών ομάδων να συνδεθούν με την κοινωνία αλλά ακόμη πιο σημαντική κρίνεται η θέληση της κοινωνίας υποδοχής να δεχθεί άλλες εθνικές ομάδες. Επομένως, αποτέλεσμα της μη αποδοχής είναι ο αποκλεισμός των εθνικών ομάδων από την κυρίως κοινωνία, εξαιτίας προκαταλήψεων που άπτονται ζητημάτων φυλής, εθνικότητας ή και θρησκείας.

Η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου συνδέεται στενά με το έργο τριών συγγραφέων: Bourdieu, Putman και Coleman. Παρόλα αυτά, διαφέρουν ως προς τον ορισμό του, ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση. Το κοινωνικό κεφάλαιο για τον Bourdieu «είναι το σύνολο των πραγματικών ή δυνητικών πόρων που συνδέονται με την απόκτηση ενός μακροχρόνιου και σταθερού δικτύου θεσμικών σχέσεων, αμοιβαίας γνωριμίας και εγγυήσεων». Ο Bourdieu επέκτεινε την έννοια του κεφαλαίου στο μη οικονομικό, άυλο πολιτισμικό κεφάλαιο.

Έτσι σύμφωνα με την θεωρία του, υπάρχουν τρία είδη πολιτισμικού κεφαλαίου: 1. Το κεφάλαιο που είναι «ενσωματωμένο» στο άτομο και αφορά την αυτο-ανάπτυξη, για παράδειγμα μέσα από την μάθηση. Το κεφάλαιο αυτό αυξάνεται με το χρόνο και όταν το άτομο ενσωματώσει το κεφάλαιο, γίνεται ένα είδος *habitus*. 2. Το «αντικειμενικό», που αποτελείται από υλικά αντικείμενα όπως «βιβλία, καλλιτεχνικά έργα, μηχανές, εργαλεία κλπ. που αποτελούν πολιτισμικά αγαθά. 3. Το πολιτισμικό κεφάλαιο που είναι «θεσμοθετημένο» που δίνει ακαδημαϊκές εγγυήσεις και προσόντα για την καταξίωση στη κοινωνία. Το ατομικό και κοινωνικό κεφάλαιο εξαρτάται από το μέγεθος ή τις σχέσεις του δικτύου, το σύνολο των οικονομικών και πολιτισμικών πόρων, καθώς και με την ικανότητα του υποκειμένου να θέσει όλα αυτά σε εφαρμογή.³

Σύμφωνα με τον Bourdieu (1986), το πολιτισμικό κεφάλαιο ως μέσο ακαδημαϊκής εγγύησης, είναι σημαντικό στην αναπαραγωγή τους πλεονεκτήματος της μέσης τάξης. Ο Bourdieu εξηγεί μ' αυτή την έννοια πώς μέσα από την συσσώρευση οικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων, όπως η οικογενειακή καταγωγή, το κοινωνικό status, η κοινωνική τάξη, το εισόδημα και ο πλούτος, δημιουργείται ένα κοινωνικά στρωματοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα, που προετοιμάζει τα άτομα με διαφορετικές εγγυήσεις για την είσοδο και εξέλιξή τους στην αγορά εργασίας. Τα ακαδημαϊκά προσόντα, επομένως, μπορούν να δημιουργήσουν οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο.

Ο Bourdieu επίσης, ανέπτυξε την θεωρία των «περιορισμών ή εξαναγκασμών μιας κατάστασης» (*situational constraints*), για να εξηγήσει πώς η εργατική τάξη και, γενικότερα, οι μη πλεονεκτούσες ομάδες, όπως αυτές που χαρακτηρίζονται από εθνοπολιτισμικές διαφορές, κατηγορούνται συστηματικά για την αποτυχία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, με την μορφή της κοινωνικής παθολογίας. Η πολιτισμική αναπαραγωγή, υπ' αυτή την έννοια, είναι ο τρόπος που τα σχολεία, σε συνεργασία με άλλους κοινωνικούς θεσμούς, συμβάλλουν στη διαίωνιση κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων, στο πέρασμα των γενεών. Ιδιαίτερα για το θέμα της κοινωνικής παθολογίας και της «δαιμονοποίησης» ορισμένων σχολείων που παρουσιάζουν έντονη κοινωνική ετερογένεια αναφερόμαστε διεξοδικά παρακάτω στο

³ Για περισσότερη ανάλυση βλ. Bourdieu (1975), Bowles και Gintis (1976), Willis (1977), Bourdieu (1986), Bourdieu και Passeron (1990).

τμήμα (2.2) «Σχολικός διαχωρισμός και η διαδικασία της ακαδημαϊκής επιλεκτικότητας (L'ecremage)». Κάθε οικονομική τάξη για τον Bourdieu, αναπτύσσει την ταξική της κουλτούρα (class culture), που περιλαμβάνει τους διαφορετικούς τρόπους αντίληψης και δημιουργίας στον κοινωνικό κόσμο. Τα παιδιά κοινωνικοποιούνται, όχι τόσο μέσα στη γενικότερη κουλτούρα της κοινωνίας αλλά μέσα στην κουλτούρα της τάξης τους και οι πολιτισμικές εμπειρίες και οι κανόνες που υιοθετούν αντιπροσωπεύουν το πολιτισμικό κεφάλαιο.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης για τον Bourdieu συνίσταται στην κοινωνική αναπαραγωγή, που αντανακλά τις ιδεολογικές επιδιώξεις της κυρίαρχης τάξης και την καθιστά ικανή να αναπαράγει τις εξουσιαστικές σχέσεις, τον πλούτο και τα προνόμιά της. Για τον Bourdieu, υπάρχει εξαρτημένη σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο αποτελεί μέρος της πολιτικο-ιδεολογικής δομής της καπιταλιστικής κοινωνίας, και της οικονομικής δομής. Το εκπαιδευτικό σύστημα αντανακλά την ανισότητα της οικονομικής δομής, η οποία παρουσιάζεται υψηλά διαχωρισμένη. Τα σχολεία, επομένως, είθισται να αναπαράγουν μαθητές που διαφοροποιούνται, ανάλογα με τον τρόπο που τους ταιριάζει στο οικονομικό σύστημα. Τα παιδιά των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων μπορούν να προσδοκούν ότι θα μπου σε θέσεις εργασίας που αποφέρουν υψηλό εισόδημα και εγγυώνται υψηλό κύρος και, συνακόλουθα, αναγνωρίζουν την αξία των εκπαιδευτικών προσόντων, αποσκοπώντας στην ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Αντίθετα, τα παιδιά της εργατικής τάξης, εξαιτίας του χαμηλού εισοδήματος και της χειρωνακτικής εργασίας, ενδέχεται να μην αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση με τον ίδιο τρόπο και να αποδέχονται σταδιακά το δομικό περιορισμό, που, μακροπρόθεσμα, για τα ίδια, συνεπάγεται τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίησή τους από την αγορά εργασίας και από την κοινωνία, γενικότερα.

Σύγχρονοι εκφραστές της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου και της κοινωνικής αναπαραγωγής αναφέρονται στην έννοια του «συναισθηματικού» κεφαλαίου ως εξέλιξης του πολιτισμικού κεφαλαίου. Πιο συγκεκριμένα, η Reay (2000) τόνισε τη σημασία της οικογενειακής καταγωγής ως «πρώιμης φάσης της κοινωνικής αναπαραγωγής». Αναφέρεται στο ζήτημα του συναισθηματικού φόρτου των μητέρων και στο πώς οι ίδιες επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των παιδιών. Οι μητέρες της μεσαίας τάξης τηρούν πιο ώριμη στάση σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, τα βοηθούν και είναι ικανές να τα καταρτίσουν σε πιο

αποτελεσματικό βαθμό από τις μητέρες που ανήκουν στην εργατική τάξη. Οι μητέρες των μεσαίων τάξεων «επενδύουν συναισθηματικά» στα παιδιά τους, αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο για να τα βοηθήσουν στα μαθήματα και τις εργασίες του σχολείου. Πολλές από αυτές, όταν δεν εργάζονται, έχουν περισσότερο χρόνο με τα παιδιά τους, καθώς και το status να αντιμετωπίσουν τους δασκάλους, όταν αισθάνονται ότι τα παιδιά δεν πιέζονται αρκετά ή δε διδάσκονται σωστά. Οι καθηγητές, επίσης, προσαρμόζουν τις απαιτήσεις τους από τους μαθητές, ανάλογα με τα διαφορετικά επίπεδα αντίληψης του πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu και Passeron, 1990). Έρευνες σχετικές με τις αντιλήψεις των καθηγητών για την «ικανότητα» των μαθητών, έδειξαν ότι έχουν στερεότυπα για το ποιους θεωρούν ικανούς να επιτύχουν εκπαιδευτικά και για τα διαφορετικά επίπεδα γνώσης τα οποία μπορούν να διδαχθούν (Gillborn και Youdell 2001, Abbas, 2004).

Οι κριτικές για την αμφισημία του περιεχομένου των όρων του Bourdieu αφορούν τόσο την έννοια του habitus όσο και την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου. Ιδιαίτερα για την θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου αναφέρεται ότι είναι πολύ γενική, καθόσον επιδιώκει να εξηγήσει τη διαφορετική εκπαιδευτική επίδοση, με έναν τρόπο που συνδυάζει ένα μεγάλο εύρος διαφορετικών επιδράσεων. Μ' αυτή την έννοια, κάθε πολιτισμικό χαρακτηριστικό της ζωής των ανθρώπων μπορεί, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, να χρησιμοποιηθεί ως εξήγηση της επίτευξης καλής ή μη επίδοσης. Έτσι, ενώ η θεωρία φαίνεται ικανή να προσεγγίσει τις πάμπολλες αιτίες του φαινομένου και να κατανοήσει την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής επίδοσης, αδυνατεί, την ίδια στιγμή, να εντοπίσει τις σχετικές επιδράσεις συγκεκριμένων πολιτιστικών διαδικασιών (Abbas, 2004).

Ο Putman (2000) αναφέρεται στο κοινωνικό κεφάλαιο σε σχέση με τα κοινωνικά δίκτυα και τους σχετικούς με αυτά κανόνες της αλληλοβοήθειας και της εμπιστοσύνης. Η αλληλεγγύη και η εμπιστοσύνη, τόσο στον ιδιωτικό όσο και το δημόσιο χώρο, επηρεάζει θετικά το άτομο, την κοινότητα ή το έθνος. Σύμφωνα με την θεωρητική και εμπειρική έρευνα, το κοινωνικό κεφάλαιο λειτουργεί ως «κόλλα» σύνδεσης στα πλαίσια μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Προτείνεται ότι το κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέτρο της συνοχής μιας κοινωνίας (Print και Coleman, 2003). Γενικότερα, το κοινωνικό κεφάλαιο θεωρείται ως ιδιότητα των κοινοτήτων ενώ το ανθρώπινο κεφάλαιο είναι χαρακτηριστικό των ατόμων, που συνδυάζει το σύνολο των προσόντων, ειδικεύσεων και γνώσης.

Η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου έχει δεχθεί σημαντική κριτική, που εστιάζεται κυρίως στην έλλειψη εμπειρικής απόδειξης και στην παράλειψη ζητημάτων που αφορούν τις σχέσεις εξουσίας. Πολλές κοινωνικές σχέσεις παραμένουν σε υποθετικό επίπεδο, ενώ δε λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο διενεργείται η εμπειρική έρευνα (Abbas, 2004). Άλλες προσεγγίσεις που διαφοροποιούνται από τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου υποστηρίζουν ότι το ερώτημα, γιατί οι διαφορές εξακολουθούν και υφίστανται στην εκπαίδευση παρά το γεγονός ότι αυξήθηκε η εκπαιδευτική συμμετοχή, θα πρέπει να απαντηθεί μέσα από την ανάλυση της φτώχειας ή της έλλειψης φιλοδοξιών (Goldthorpe, 2000). Δηλαδή, οι διαφορετικές ευκαιρίες, οι εξαναγκασμοί και, επομένως, η διαφορετική αξιολόγηση των αναγκών, του κόστους και του οφέλους από την εκπαίδευση, είναι τα στοιχεία που επιδρούν στις επιλογές των παιδιών ως προς την εκπαίδευση και την απασχόληση. Ο Goldthorpe υποστηρίζει ότι υπάρχουν πρωτογενείς και δευτερογενείς επιδράσεις στην εκπαιδευτική επίδοση. Οι πρωτογενείς επιδράσεις είναι αυτές που δημιουργούν ταξικές διαφορές στην αρχική εκπαιδευτική επίδοση και στην ικανότητα στο σχολείο και πηγάζουν από την ταξική κουλτούρα των παιδιών. Οι δευτερογενείς επιδράσεις αφορούν τις επιλογές που πρέπει να κάνουν τα παιδιά σε μια δεδομένη στιγμή, όταν καλούνται να επιλέξουν κάποια κατεύθυνση που συμπεριλαμβάνεται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Υπάρχει, επομένως, ταξικός σχεδιασμός των ατόμων που επηρεάζει τις κατευθύνσεις τους στο επίπεδο της εκπαίδευσης και της απασχόλησης. Οι επιλογές δείχνουν να προαποφασίζονται μέσα από την αξιολόγηση που κάνουν τα παιδιά και οι γονείς τους για το κόστος και το όφελος, καθώς και τις ευκαιρίες επιτυχίας από αυτό που θα επιλέξουν ή θα διεκδικήσουν. Επομένως, ακόμη κι αν τα παιδιά ξεκινούν με όμοια εκπαιδευτικά προσόντα στη σχολική τους πορεία, οι δευτερεύουσες επιδράσεις παράγουν ταξικές διαφορές στην επίδοση, εφόσον τα παιδιά βλέπουν την προσδοκώμενη καριέρα, από διαφορετική προέλευση. Οι ταξικές διαφορές στην εκπαίδευση επιμένουν γιατί δεν έχουν γίνει αλλαγές στον τρόπο που αξιολογούν τα άτομα το κόστος και το όφελος των εκπαιδευτικών ευκαιριών, στα πλαίσια μιας δεδομένης ταξικής κοινωνίας (Goldthorpe, 2000).

Στο κεφάλαιο αυτό, διαπιστώσαμε τη σύνδεση της κοινωνικής αναπαραγωγής των υψηλών και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων με την εκπαιδευτική διαδικασία, στη βάση του ανταγωνισμού για περισσότερες ακαδημαϊκές εγγυήσεις και την

αύξηση του πολιτισμικού κεφαλαίου, προκειμένου να αναπαράγουν τα πλεονεκτήματά τους. Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει μία προσπάθεια κατανόησης, μέσα από πρόσφατες έρευνες, της σχέσης μεταξύ των κοινωνικών στρατηγικών των μεσαίων στρωμάτων, ιδιαίτερα όσο αφορά τις επιλογές στην εκπαίδευση και την κατοικία και πως αυτές συνδέονται με ευρύτερες διαχωριστικές τάσεις στο χωρικό επίπεδο.

1.3 Η σχέση σχολικού και στεγαστικού διαχωρισμού

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί κύριο «μηχανισμό διαχωρισμού» στα πλαίσια του ταξικού συστήματος και της εθνοφυλετικής διάκρισης της μεταβιομηχανικής κοινωνίας. Ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις και την πολυπλοκότητα παγκοσμίως, υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά που καθιστούν τα εκπαιδευτικά συστήματα ιδιαίτερα στρωματοποιημένα: η πανεπιστημιακή εκπαίδευση είναι αναγκαία για την εξασφάλιση μιας θέσης σε υψηλότερο επαγγελματικό επίπεδο, οι κοινωνικές ομάδες που μειονεκτούν τοποθετούνται συστηματικά στο περιθώριο της εκπαίδευσης ελαχιστοποιώντας τις ευκαιρίες για πανεπιστημιακή εκπαίδευση, οι γονείς – συνήθως των μεσαίων και υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων- στέλνουν τα παιδιά τους μακριά από τα σχολεία που δεν έχουν καλές επιδόσεις, ξοδεύοντας αρκετά χρήματα για να κερδίσουν μία θέση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Στα πλαίσια του στεγαστικού διαχωρισμού και με βάση την παραπάνω συζήτηση προέκυψε ότι, σε γειτονίες με μεικτό πληθυσμό (μετανάστες, ομάδες με πολιτισμικές διαφορές) μεγάλων μητροπόλεων (Νέα Υόρκη, Άμστερνταμ) πολλές λύσεις στα προβλήματα βρίσκονται όχι τόσο στην «αναγέννηση» των περιοχών, στην μίξη της οικονομικής ανάπτυξης ή των κοινωνικών προγραμμάτων, αλλά περισσότερο στην ισότητα των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος (Mollenkopf, 2009). Μία βασική κριτική στις πολιτικές αντιμετώπισης της φτώχειας, είναι το γεγονός ότι εφαρμόζονται επικεντρωμένες πολιτικές στο χώρο, όπου τοποθετούν το πρόβλημα στην εδαφολογική συγκέντρωση της φτώχειας και δεν δίνεται βαρύτητα στην εξέταση των μηχανισμών εκείνων που προκαλούν τα κοινωνικά προβλήματα (Maloutas, 2008).

Τα μεσαία στρώματα προκειμένου να εξασφαλίσουν την κοινωνική κοινωνικότητα των παιδιών τους και τη διαφύλαξη των προνομίων εφαρμόζουν

εκπαιδευτικές στρατηγικές. Ο σχολικός διαχωρισμός, ως αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών στρατηγικών των μεσαίων στρωμάτων αποκτά διαφορετικό χαρακτήρα όταν οι στρατηγικές αυτές έχουν στόχο την κυρίευση του χώρου και τη διχοτόμηση μεταξύ των μεσαίων στρωμάτων που προσπαθούν να προστατεύσουν ή να κυριεύσουν το χώρο μέσα από την δημιουργία απομονωμένων θυλάκων στο χώρο.

Ο στεγαστικός διαχωρισμός καθώς και ο σχολικός διαχωρισμός αφορούν την ανάλυση δύο διαφορετικών πεδίων, τον αστικό χώρο και τη σχολική εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, συνδέονται μεταξύ τους μέσα από τη διαφορετική χωρική κατανομή της σχολικής εκπαίδευσης στον αστικό χώρο και τη χωρική διαφοροποίηση των κοινωνικών ομάδων που καθορίζουν την κοινωνική σύνθεση των σχολείων, όταν τα τελευταία αντλούν μαθητές με βάση την περιοχή κατοικίας. Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών στρατηγικών από τα μεσαία στρώματα για αναζήτηση των «καλών» σχολείων πολλές φορές επιδρά στην ανάπτυξη χωρικών και κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από την αποφυγή και το στιγματισμό σχολικών περιοχών και κατά συνέπεια ολόκληρων γειτονιών.

Στη συνέχεια, θα δούμε πως έρευνες σε αμερικανικές και ευρωπαϊκές πόλεις έδειξαν ότι τα καλά σχολεία αποτελούν πόλο έλξης για τα μεσαία και υψηλότερα στρώματα, ώστε να εξασφαλίσουν τις καλύτερες συνθήκες για κοινωνική κινητικότητα των παιδιών τους. Τα σχολεία αυτά συνήθως εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις, βρίσκονται σε περιοχές με πλεονεκτούντα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και αντανακλούν αντίστοιχα πρότυπα συμπεριφοράς. Η αναζήτηση της «θετικής» επίδρασης της γειτονιάς, δηλαδή η προσέλκυση των μεσαίων και υψηλότερων στρωμάτων σε περιοχές με καλά σχολεία και η εξ αυτής θετική επίδραση στην επίδοση οδηγεί πολλές φορές στην αποφυγή των τοπικών σχολείων, ιδιαίτερα όταν αυτά χαρακτηρίζονται από την έντονη παρουσία χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων και εθνικών ομάδων. Η διαφοροποίηση στην επιλογή του σχολείου στο τοπικό επίπεδο είναι ιδιαίτερα εμφανής, στις περιπτώσεις που οι κάτοικοι ανήκουν σε υψηλό κοινωνικο-επαγγελματικό επίπεδο και έρχεται σε αντίθεση με τις περιοχές χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, όπου οι ευκαιρίες για εκπαίδευση είναι λιγότερες, οι μαθητές εμφανίζουν χαμηλή επίδοση και υπάρχει λιγότερη παρουσία ιδιωτικών σχολείων.

Πιο συγκεκριμένα, οι στρατηγικές των γονέων για αναζήτηση εκπαιδευτικά προνομιούχων περιοχών που έχουν ως αποτέλεσμα την αποφυγή και το στιγματισμό των τοπικών σχολείων, επιτείνουν την ανομοιογενή χωρική κατανομή των κοινωνικών ομάδων στις περιοχές κατοικίας και δημιουργούν υψηλή ζήτηση σε περιοχές υψηλής επίδοσης. Η τάση αυτή είναι ιδιαίτερα έκδηλη στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου υπάρχει έντονος στεγαστικός διαχωρισμός και εθνο-ρατσιστική διάκριση. Για παράδειγμα, η επιλογή περιοχής κατοικίας για τις μεσαίες τάξεις συνεπάγεται και την επιλογή της περιοχής που οικονομικά αντιστοιχεί και στην εκπαίδευση των παιδιών. Πολλοί γονείς επιλέγουν να μείνουν σε προάστια ανάλογα με τους φόρους που πρέπει να πληρώνουν για την εκπαίδευση. Η εγκατάσταση σε συγκεκριμένη περιοχή τείνει γενικά να προσδιορίζει το είδος της εκπαίδευσης καθώς και το ύψος του ποσού πληρωμής που θα χρειαστεί να καταβληθεί γι' αυτή. Η «λευκή φυγή» από τα «μαύρα» προάστια της πόλης, για παράδειγμα στο Σικάγο, απασχόλησαν τους ερευνητές οι οποίοι ανέλυσαν το ζήτημα της κοινωνικής ανάμειξης σε σχέση με το στεγαστικό διαχωρισμό (Clotfelter, 2001, James, 1989).

Η κοινωνική ανάμειξη, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς αξιολογούν τη συμμετοχή, τη λειτουργικότητα, τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης και την κοινωνικοποίηση μέσα στο σχολείο, αποτελεί σημαντική παράμετρο που καθορίζει τις εκπαιδευτικές στρατηγικές τους. Οι μεσαίες και υψηλότερες τάξεις ενδιαφέρονται να εξασφαλίσουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις, προκειμένου να επιτύχουν την κοινωνική κινητικότητα των παιδιών τους. Αυτό, βέβαια, συνδέεται με την όσο το δυνατόν λιγότερη έκθεση των παιδιών τους σε συνομήλικους από διαφορετικές τάξεις ή εθνικότητες, που μπορεί να επιδράσουν επιζήμια στην επίδοσή τους. Ο φόβος της εκπαιδευτικής και κοινωνικής «μόλυνσης» οδηγεί πολλές φορές τους γονείς των μεσαίων και υψηλότερων στρωμάτων σε προσπάθειες εξασφάλισης του κοινωνικού και εκπαιδευτικού διαχωρισμού (Butler κ.ά., 2007).

Μέσω της ιδιωτικής εκπαίδευσης, τα μεσαία και υψηλότερα στρώματα έχουν τη δυνατότητα να μειώσουν την επίδραση της γειτονιάς και να ελαχιστοποιήσουν τις κοινωνικές επαφές, αποφεύγοντας τα τοπικά σχολεία και επιλέγοντας ιδιωτικά εκτός της περιοχής κατοικίας, προκειμένου τα παιδιά τους να βρίσκονται σε περιβάλλον με «όμοιους». Η ιδιωτική εκπαίδευση αποκτά μεγαλύτερη σημασία, αφού οι γονείς στρέφονται προς τον ιδιωτικό τομέα, ως τρόπο διαφυγής της κοινωνικής πραγματικότητας που αντανακλούν οι γεωγραφικές περιοχές των σχολείων. Στην

Αμερική, για παράδειγμα, οι διαδικασίες αυτή συνδέεται με την προαστυποίηση, την απόσυρση από το εσωτερικό των πόλεων όπου παρατηρείται μεγάλη συγκέντρωση ομάδων με εθνο-πολιτισμικές διαφορές και τη δημιουργία σχολείων φυλετικά διαχωρισμένων. Αναλόγως, φαίνεται ότι οι γονείς στην Ευρώπη ακολουθούν την τακτική των γονέων στην Αμερική, με τη διαφορά ότι δεν είναι απαραίτητο να μετακομίζουν σε άλλες περιοχές από αυτές που επέλεξαν να ζήσουν, ενώ τα παιδιά τους απολαμβάνουν τις υψηλές προδιαγραφές των καλών δημόσιων ή ιδιωτικών σχολείων.

Παρόλα αυτά, στο ευρωπαϊκό επίπεδο, η διαφοροποίηση δεν είναι τόσο έντονη όσο στις Ηνωμένες Πολιτείες. Υπάρχουν διαβαθμίσεις και συνδέονται με το σύστημα της αγοράς κατοικίας, τη στεγαστική κινητικότητα και το εκπαιδευτικό σύστημα, εμπορευματοποιημένο ή δημόσιο, το οποίο στηρίζεται στην άντληση μαθητών από τις σχολικές περιοχές. Πιο συγκεκριμένα, στο Λονδίνο (Ball, 1993, Ball κ.ά., 1995, Byrne και Rogers, 1996, Butler και Robson, 2003, Butler, 2012, Butler και Hamnett, 2012) και στο Άμστερνταμ (Gramberg, 1998, Boterman 2013), υπάρχει αλληλεπίδραση της επιλογής σχολείου και της κατοικίας, ιδιαίτερα για τα μεσαία στρώματα. Στη Μ. Βρετανία, οι Butler και Savage (1995) ανέλυσαν, με βάση τη θεωρία του habitus, τις κοινωνικές πρακτικές των μεσαίων στρωμάτων σε σχέση με την κοινωνική αναπαραγωγή σε περιοχές, κυρίως του κέντρου του Λονδίνου. Τα μεσαία και υψηλά στρώματα με βάση το κοινωνικό τους κεφάλαιο οργανώνουν τις αστικές περιοχές και μέσα από το σχολικό περιβάλλον αναπαράγουν την κοινωνική θέση και τα προνόμιά τους (Ball, 2003, Butler και Robson, 2003). Η εμπορευματοποιημένη αγορά κατοικίας, σε συνδυασμό με το ιδιωτικό και έντονα εμπορευματοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα της Μ. Βρετανίας έχει ως αποτέλεσμα να συμπίπτει η εκπαιδευτική κατανάλωση με την χωρική και υπάρχει άμεση σύνδεση και ανατροφοδότηση του στεγαστικού και του σχολικού διαχωρισμού (Μαλούτας, 2006).

Στο Άμστερνταμ (Gramberg, 1998) διαπιστώθηκε ότι υπάρχει υψηλό επίπεδο αποφυγής των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με συγκεκριμένο κοινωνικό και εθνικό προφίλ, από τα μεσαία και υψηλότερα στρώματα ενώ τονίζεται ιδιαίτερα η μετατροπή του σχολικού σε στεγαστικό διαχωρισμό, στις συγκεκριμένες σχολικές περιοχές. Παρόμοιες τάσεις εντοπίστηκαν στο Παρίσι (Oberti, 2007α) όπου η εκπαίδευση στη Γαλλία, θεωρείται πρωταρχικός παράγοντας προσδιορισμού του κοινωνικού επιπέδου των ατόμων και της κοινωνικο-οικονομικής θέσης.

Η αποφυγή των τοπικών δημόσιων σχολείων και η εγγραφή των παιδιών των μεσαίων και υψηλότερων στρωμάτων σε καλά -δημόσια ή ιδιωτικά- σχολεία εκτός της περιοχής κατοικίας, ξεκινά από το πρώιμο στάδιο της εκπαίδευσης και ενισχύουν το στιγματισμό των περιοχών, το διαχωρισμό κατοικίας και την πόλωση μεταξύ των σχολείων. Στη διάρκεια του χρόνου παρατηρήθηκε υπεραντιπροσώπωση των παιδιών της εργατικής τάξης και των μεταναστών σε συγκεκριμένα σχολεία και συμπέραναν ότι η συγκέντρωση αυτή του μεταναστευτικού πληθυσμού είναι περισσότερο στα τοπικά σχολεία παρά στις κατοικίες της περιοχής. Έρευνες που έγιναν σε περιοχές με τις πιο στιγματισμένες γειτονιές του Παρισιού, έδειξαν υψηλό βαθμό αποφυγής των δημόσιων σχολείων (Van Zanten, 2001) και συμπέραναν ότι το σχολείο δεν αναπαράγει μόνο την κοινωνική και εθνική διαφοροποίηση σ' ένα συγκεκριμένο αστικό χώρο, αλλά ενδυναμώνει την πόλωση, με την έννοια ότι μπορεί η εργατική τάξη και οι μετανάστες να είναι η μειονότητα σε συγκεκριμένες γειτονιές και να αντιπροσωπεύουν την πλειοψηφία των μαθητών, στα δημόσια σχολεία της περιοχής. Οι παράγοντες που επιδρούν σε αυτό το φαινόμενο οφείλονται όχι μόνο σε δυσλειτουργίες του συστήματος των σχολικών περιοχών αλλά επίσης στις στρατηγικές αποφυγής των προβληματικών σχολικών περιοχών, από τα νοικοκυριά των μεσαίων και υψηλότερων στρωμάτων. Αυτές οι στρατηγικές οδηγούν πολλές φορές στην κοινωνική επιλεκτικότητα και τον ανταγωνισμό, όχι μόνο μεταξύ των δημόσιων σχολείων, αλλά και πιο έντονα μεταξύ του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα στη σχολική εκπαίδευση (Oberti, 2007α).

Στο Βερολίνο (Noreish, 2007), οι έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει μια αυξανόμενη τάση αποφυγής των σχολείων όπου υπάρχει η παρουσία μεγάλου αριθμού παιδιών που δεν μιλούν τα γερμανικά και όσο μεγαλύτερη είναι η αναλογία μη-Γερμανών μαθητών στο σχολείο της περιοχής, τόσο πιθανότερο είναι τα παιδιά να σταλούν σε σχολεία έξω από την περιοχή. Καταλήγουν ότι το διαχωριστικό σχολείο μπορεί να οδηγήσει σε περισσότερο διαχωριστική γειτονιά, αν οι γονείς μετακινούνται λόγω της ύπαρξης εθνικών ομάδων στα σχολεία, δηλαδή λόγω του σχολικού διαχωρισμού. Στη Μαδρίτη (Fernandez Enguita, 2005) υπάρχει μεγάλος αριθμός ιδιωτικών σχολείων και άρα μεγαλύτερη κοινωνική και σχολική επιλεκτικότητα. Υπάρχει ένα αναπτυγμένο σύστημα σχολικών λεωφορείων που κάνει λιγότερο έντονο τον διαχωρισμό κατοικίας, παρόλα αυτά τα σχολεία αποκóπτονται όλο και περισσότερο

από τις αστικές περιοχές που βρίσκονται. Αυτή η διαδικασία φαίνεται να ενισχύει περισσότερο το σχολικό διαχωρισμό.

Στην Ιταλία, παρόλο ότι είναι λίγες οι αντίστοιχες έρευνες σχετικά με τη σύνδεση σχολικού και στεγαστικού διαχωρισμού, διαπιστώθηκε, στην περιοχή του Μιλάνο, ότι η αλληλεπίδραση είναι λιγότερη μεταξύ της επιλογής κατοικίας και του σχολείου, γιατί οι κανόνες σε σχέση με τις σχολικές περιοχές και τη δυνατότητα εγγραφής είναι ελαστικοί. Παρόλα αυτά, φαίνεται ότι δυνητικά υπάρχει η σύγκρουση και η τάση για ξενοφοβικές συμπεριφορές και κοινωνικές διακρίσεις από γονείς, ιδιαίτερα σε περιοχές όπου κατοικούν μετανάστες και Ρομά. Στις περιοχές αυτές ο σχολικός διαχωρισμός είναι περισσότερο έντονος (Mingione, 2009). Στην Αθήνα (Μαλούτας, 2006) η χωρική κατανομή των μαθητών στα σχολεία γίνεται ανάλογα με τον τόπο κατοικίας και επομένως, το σύστημα των σχολικών περιοχών αντανακλά και αναπαράγει τις τοπικές κοινωνικές διαφοροποιήσεις. Η εκπαιδευτική επίδοση διαφοροποιείται, εφόσον μαθητές από συγκεκριμένες περιοχές εγγράφονται στα αντίστοιχα σχολεία της περιοχής κατοικίας τους. Παρά το γεγονός ότι η εγγύτητα στο σχολείο δεν αποτελεί σημαντικό λόγο για την επιλογή κατοικίας, τα μεσαία και υψηλά στρώματα αναζητούν τις περιοχές εκείνες, από τις οποίες μπορούν να ωφεληθούν από την ευνοϊκή επίδραση της γειτονιάς ή επεμβαίνουν στη λειτουργία του σχολείου, ώστε να πετύχουν την καλύτερη εκπαίδευση για τα παιδιά τους. Η ύπαρξη μεγάλου αριθμού ιδιωτικών σχολείων εντείνει ακόμη περισσότερο τον κοινωνικό ανταγωνισμό και την αποφυγή των σχολείων, ιδιαίτερα όταν αυτά περιλαμβάνουν μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και ομάδες μεταναστών, που βρίσκονται συγκεντρωμένοι σε κάποιες περιοχές. Η μεταφορά των μαθητών κυρίως, των μεσαίων και υψηλότερων στρωμάτων σε ιδιωτικά σχολεία εκτός περιοχής κατοικίας, γίνεται με λεωφορεία, γεγονός που εντείνει το σχολικό διαχωρισμό μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων και αποκόπτει τα σχολεία από το χώρο που είναι τοποθετημένα.

Στην Ελλάδα, φαίνεται ότι η ιδιωτική εκπαίδευση αποτελεί συχνή επιλογή των υψηλότερων μεσαίων στρωμάτων, ενώ η επιλογή από μέρους των μεσαίων στρωμάτων των προαστίων ως τόπου κατοικίας (προαστιοποίηση των μεσαίων στρωμάτων), σε περιοχές μάλιστα όπου υπάρχουν τα σχολεία, έχει συμβάλλει στη δημιουργία κοινωνικά ομοιογενών περιοχών κατοικίας. Παρόλα αυτά, δεν έχει επηρεαστεί άμεσα ο στεγαστικός διαχωρισμός στις περιοχές κατοικίας αλλά έχει

περισσότερο συντελέσει στην απομόνωση και στο διαχωρισμό των παιδιών των υψηλότερων και μεσαίων στρωμάτων, διευρύνοντας έτσι το σχολικό διαχωρισμό (Μαλούτας, 2006).

Η συζήτηση δεν θα μπορούσε να συνεχιστεί αν δεν γίνει μια προσπάθεια κατανόησης της επίδρασης του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των γονέων με τα χαρακτηριστικά της γειτονιάς και πως αυτά επιδρούν στην εκπαίδευση, την απασχόληση και την κοινωνική κινητικότητα. Τα χαρακτηριστικά του χώρου-γειτονιάς, επηρεάζουν την επιλογή, αποφυγή ή επέμβαση των γονέων στο σχολείο και αυτό με τη σειρά του στις στρατηγικές των γονέων.

1.4 Επιδράσεις γειτονιάς και κοινωνική κινητικότητα

Η συζήτηση σχετικά με τις επιδράσεις γειτονιάς αφορά τον τρόπο που αλληλεπιδρούν οι γονείς ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο με τα χαρακτηριστικά της γειτονιάς και πως αυτά επιδρούν στην εκπαίδευση, απασχόληση και τη συμπεριφορά των παιδιών. Η γειτονιά επιδρά στις κοινωνικο-οικονομικές ευκαιρίες αλλά και στη συμπεριφορά αυτών που ζουν μέσα σ' αυτή. Οι επιδράσεις γειτονιάς απασχόλησαν αρχικά την αμερικάνικη επιστημονική κοινότητα, ιδιαίτερα μετά την διαπίστωση του Wilson (1987) ότι τα κοινωνικά απομονωμένα περιβάλλοντα, όπου υπάρχει συγκέντρωση φτώχειας, ενθαρρύνουν την υποβάθμιση, τον κοινωνικό αποκλεισμό και την αντικοινωνική συμπεριφορά (π.χ. εγκατάλειψη σχολείου, νεανική εγκληματικότητα, κλπ.). Οι σχετικές έρευνες που αφορούν κυρίως γειτονιές της Δ. Ευρώπης και της Β. Αμερικής, συνέδεσαν τις κοινωνικο-χωρικές αλλαγές στις μητροπόλεις με διαδικασίες οικονομικής αναδιάρθρωσης, επικεντρώνοντας στα διάφορα αποτελέσματα των επιδράσεων γειτονιάς στους νέους και τους ενήλικες (Massey και Denton 1993, Ingrid Gould και Turner 1997, Gephardt 1997, Leventhal και Brooks-Gunn 2000, Sampson κ.ά., 2002).

Σύμφωνα με αυτές τις ερευνητικές προσπάθειες, ο χώρος μέσα στον οποίο ζει και μεγαλώνει ένα άτομο επιδρά στην μετέπειτα ζωή του και διαφοροποιεί τις ευκαιρίες για κοινωνική κινητικότητα (Andersson 2001, Ostendorf κ.ά., 2001). Οι επιδράσεις αυτές αφορούν όχι μόνο παιδιά και εφήβους αλλά και τους ενήλικες. Μπορεί να είναι θετικές ή αρνητικές ανάλογα με τα εφόδια που παίρνουν τα άτομα από τις συμπεριφορές, τις επιδράσεις των ρόλων και τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης.

Επομένως, ανεξάρτητα από τις επιδράσεις που δέχονται τα άτομα από τον οικογενειακό περίγυρο και το νοικοκυριό, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες όπως η φήμη της γειτονιάς, η κοινωνική σύνθεση, η κοινωνικοποίηση, τα τοπικά κοινωνικά δίκτυα, οι προσφερόμενες υπηρεσίες, που μπορεί να επιδρούν στην ζωή των ανθρώπων και τις ευκαιρίες για κοινωνική κινητικότητα. Για παράδειγμα, η καλή ή κακή φήμη σχετικά με την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρονται (σχολεία, ιατρεία, νοσοκομεία κ.ο.κ.) κάνει την γειτονιά περισσότερο ελκυστική ή μη. Επίσης, η θέση της γειτονιάς κοντά σε κέντρα με αναπτυγμένη οικονομική και κοινωνική ζωή και ευκαιρίες εργασίας ευνοεί περισσότερο τους κατοίκους της από εκείνες που βρίσκονται απομονωμένες, χωρίς συγκοινωνιακά δίκτυα μακριά από το κέντρο και τις ευκαιρίες για εργασία.

Η επίδραση της γειτονιάς στη συμπεριφορά και την κοινωνικοποίηση των παιδιών έχει συζητηθεί στην Αμερικάνικη βιβλιογραφία μέσα από την προσέγγιση των ρόλων μοντέλων. Σύμφωνα με τους Jencks και Mayer (1990) υπάρχει το επιδημικό μοντέλο, το μοντέλο της συλλογικής κοινωνικοποίησης, το θεσμικό μοντέλο, το μοντέλο της σχετικής υποβάθμισης και το ανταγωνιστικό μοντέλο. Το «επιδημικό» μοντέλο θεωρεί ότι η προβληματική συμπεριφορά είναι «κολλητική-επιδημική», η οποία μεταδίδεται μέσα από τις παρέες των συνομηλίκων. Αντίθετα, στο μοντέλο της «συλλογικής κοινωνικοποίησης», όπου οι περισσότερο πετυχημένοι ενήλικες της γειτονιάς προσφέρουν με τις παρατηρήσεις τους και τον ρόλο τους στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Το «θεσμικό» μοντέλο προτείνει ότι οι επιδράσεις γειτονιάς λειτουργούν έμμεσα, μέσα από την καλή ή κακή ποιότητα των υπηρεσιών που διατείνονται τοπικά. Το μοντέλο της «σχετικής υποβάθμισης» προτείνει ότι τα άτομα αξιολογούν ανάλογα την κατάστασή τους ή την κατάσταση στη γειτονιά. Τα φτωχά παιδιά είναι περισσότερο πιθανό να αποδώσουν λιγότερο ή να αφήσουν το σχολείο ενώ τα πιο πλούσια αποδίδουν καλύτερα γιατί αξιολογούν την σχετική τους παρουσία στη γειτονιά καλύτερα. Το «ανταγωνιστικό» μοντέλο αναφέρει ότι ο ανταγωνισμός των σπάνιων πόρων στη γειτονιά μπορεί να έχει επίδραση ιδιαίτερα στα μειονεκτούντα άτομα, ακόμα και αν η γειτονιά θεωρείται από τις καλές περιοχές (Jencks και Mayer, 1990).

Ο Buck (2001) πρόσθεσε σ' αυτά το μοντέλο των «κοινωνικών δικτύων» το οποίο συνδέεται συνήθως με την πρόσβαση στην αγορά εργασίας, αλλά δεν αφορά μόνο αυτό και το μοντέλο των φιλοδοξιών. Υποστήριξε ότι κάθε ένα από αυτά

επηρεάζει τις ευκαιρίες και τη συμπεριφορά τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων. Η κοινωνική ενσωμάτωση εξαρτάται από τους συνδέσμους με τις πιο πλεονεκτούσες και κυρίαρχες ομάδες και επομένως τα κοινωνικά δίκτυα προσφέρουν πληροφορίες, υλική φροντίδα, ηθική και πολιτισμική υποστήριξη. Τα κοινωνικά δίκτυα αποδίδουν λιγότερο όταν υπάρχει χωρικός διαχωρισμός από τις πλεονεκτούσες ομάδες. Επίσης, το μοντέλο των «φιλοδοξιών» εστιάζει περισσότερο στην αντίληψη της επιτυχίας μέσα από την επίτευξη των φιλοδοξιών παρά στους συνδέσμους και τις πληροφορίες.

Τέλος, πρόσθεσε το μοντέλο της «ανασφάλειας», όπου τα υψηλά ποσοστά εγκληματικότητας και κοινωνικής αναταραχής μπορεί να έχουν επιζήμιες συνέπειες στους κατοίκους της, ιδιαίτερα σ' αυτούς που βρίσκονται σε μεγαλύτερο ρίσκο και διαθέτουν λίγους πόρους για να προστατέψουν την ασφάλειά τους. Εντούτοις, υπάρχουν πρακτικές διαφορές σε σχέση με την διάκριση των επιδράσεων μεταξύ των διάφορων μοντέλων και ασάφεια στα αποτελέσματα, γεγονός που κάνει περισσότερο δύσκολη την κατανόηση των επιδράσεων γειτονιάς μέσα από την χρήση τους (Buck, 2001).

Οι ερωτήσεις που ανέκυψαν επομένως ήταν πως η γειτονιά επιδρά στις συνεχείς επιλογές των νοικοκυριών; Παρέχει ευκαιρίες ή μειώνει τις ευκαιρίες ζωής για κοινωνική κινητικότητα ή απλά επιδρά ανάλογα με τις επιλογές των ατόμων και τις στρατηγικές διαβίωσης; Πόσο αυτές οι επιδράσεις είναι ανεξάρτητες από άλλους παράγοντες; Διαπιστώθηκε ότι η χωρική συγκέντρωση μειονεκτούντων νοικοκυριών αποτελεί μία διάσταση του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων, η οποία αναδεικνύει τη σημασία του χώρου ή της γειτονιάς στην ενσωμάτωση των ατόμων στη κοινωνία. Παράγοντες όπως η συμμετοχή των νοικοκυριών στον ανταγωνισμό της αγοράς εργασίας και η πρόσβαση σε πόρους για καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση (όπως π.χ. εκπαίδευση, γλώσσα, προσόντα) επηρεάζουν την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία. Επιπλέον, η συμμετοχή τους στην αναδιανομή των δημόσιων αγαθών του κράτους, όπως προνοιακά επιδόματα, κοινωνική ασφάλιση προσφέρουν οικονομική στήριξη και βοηθούν στην ενσωμάτωση των ατόμων στη κοινωνία. Τα αμοιβαία κοινωνικά δίκτυα γειτονιάς ή οικογενειακά αποτελούν επίσης ένα ακόμη μηχανισμό ενσωμάτωσης και κοινωνικής εξέλιξης των ατόμων. Οι παραπάνω δομικές λειτουργίες της αγοράς εργασίας, του κράτους πρόνοιας και των κοινωνικών δικτύων συνδέονται με χωρικές διαστάσεις και εξαρτώνται από την ιστορική ανάπτυξη της οικονομίας της περιοχής -βιομηχανικές περιοχές ή περιοχές με

αναπτυγμένο τον τομέα των υπηρεσιών- την κοινωνική και πολιτική δομή της περιοχής και την ικανότητα να προσαρμόζεται σε οικονομικές και δημογραφικές αλλαγές (Murie και Musterd, 2004).

Οι Murie και Musterd (2004) συμπέραναν ότι η κοινωνική ομοιογένεια, κυρίως σε γειτονίες περιφερειακά των πόλεων, μπορεί να αποτελέσει προσόν για κατοίκους της και όχι μειονέκτημα. Γενικότερα, η ομοιογένεια προσφέρει αμοιβαία στήριξη και αλληλοβοήθεια στους νέους κατοίκους (μετανάστες, εθνικές ομάδες, μειονότητες) προκειμένου να προσαρμοστούν και να αναζητήσουν εργασία στην τοπική αγορά. Τα κοινωνικά δίκτυα αλληλοβοήθειας μεταξύ των μεταναστών υποστηρίζουν τους νέους κατοίκους, ιδιαίτερα στην εξεύρεση εργασίας και την κατοικία⁴. Επίσης, συμπέραναν ότι η επίδραση της γειτονιάς είναι πιο σημαντική στις περιπτώσεις των κοινωνικών ομάδων που είναι περισσότερο περιθωριοποιημένες, όπου υπάρχουν λιγότερες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας και η φροντίδα του κράτους πρόνοιας περιορισμένη. Τέλος, η γεωγραφική τοποθέτηση της γειτονιάς είναι σημαντική, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των περιοχών περιφερειακά της πόλης. Όταν η ποιότητα των μεταφορών δεν είναι υψηλή, η περιφερειακή χωροθέτηση μειώνει τις ευκαιρίες για ενσωμάτωση στον κοινωνικό ιστό της πόλης (Murie και Musterd, 2004: 1455).

1.4.1 Οι επιδράσεις της γειτονιάς στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα

Η επιστημονική βιβλιογραφία έχει επιδείξει μεγάλο αριθμό μελετών που σχετίζονται με τις επιδράσεις γειτονιάς στο εσωτερικό των πόλεων και την επίδρασή τους στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Υποστηρίζεται ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός και η έλλειψη κοινωνικής συνοχής στο εσωτερικό των πόλεων, έχει δημιουργήσει μεγάλα κοινωνικά προβλήματα, όπως: η επικράτηση παραβατικής υπο-κουλτούρας, η αδυναμία των θεσμικών ιδρυμάτων-σχολείων και η ανυπαρξία κοινωνικού ελέγχου. Όλα αυτά, συμβάλλουν στην αύξηση της εκπαιδευτικής αποτυχίας και της εγκατάλειψης του σχολείου (Wilson, 1987). Υπάρχουν πέντε (5) αλληλοσυνδεόμενοι μηχανισμοί, μέσα από τους οποίους επιδρούν τα χαρακτηριστικά της γειτονιάς στην εκπαιδευτική επίδοση των παιδιών. Αυτοί είναι: η κοινωνικοποίηση με τους

⁴ Αντίθετη άποψη υποστήριξαν οι Leventhal και Brooks-Gunn (2000) οι οποίοι συμπέραναν ότι η συγκέντρωση φτωχών ανθρώπων, ιδιαίτερα μεταναστών σε ομοιογενείς περιοχές έχει αρνητικές επιδράσεις στη ζωή των ατόμων.

κατοίκους της γειτονιάς, ο κοινωνικός έλεγχος, το κοινωνικό κεφάλαιο, η πρόσβαση στις ευκαιρίες για εργασία, τα χαρακτηριστικά των θεσμικών ιδρυμάτων (σχολεία) της γειτονιάς (Ainsworth, 2002).

Από τους παραπάνω μηχανισμούς, η κοινωνικοποίηση στη γειτονιά φαίνεται να είναι ο πρωταρχικός παράγοντας επίδρασης στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των παιδιών. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά διαμορφώνουν το ρόλο που θα ακολουθήσουν κατά την πορεία τους στη ζωή. Έχει διαπιστωθεί ότι στις γειτονιές όπου οι περισσότεροι ενήλικες έχουν σταθερή εργασία, τα παιδιά αξιολογούν καλύτερα την εκπαίδευση, ακολουθούν τους σχολικούς κανόνες και έχουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Αντίθετα στις γειτονιές όπου οι ενήλικες δεν εργάζονται, υιοθετούνται από τους νέους, συμπεριφορές και στάσεις, που δηλώνουν εναντίωση στην σχολική εκπαίδευση. Η ανυπαρξία ευκαιριών σ'αυτές τις υποβαθμισμένες περιοχές, που θέτουν εμπόδια στην εξέλιξη των νέων, οδηγεί πολλές φορές σε συγκρούσεις.

Ο κοινωνικός έλεγχος και η απόρριψη ή η έγκριση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, επηρεάζει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των νέων στη γειτονιά. Στις υποβαθμισμένες περιοχές τα παιδιά έχουν λιγότερες επιλογές για το πως θα ξοδέψουν τον χρόνο τους με δημιουργικούς τρόπους και επομένως είναι περισσότερο πιθανό να παρουσιάσουν παρεκκλίνουσες συμπεριφορές (Waquant, 1996). Η λιγοστή ενήλικη επίβλεψη, οι επιρροές από τις παρέες των συνομηλίκων, η έλλειψη συμμετοχής των γονέων σε συλλογικές δραστηριότητες που θα μπορούσαν να ενσωματώσουν και τα παιδιά, είναι πιθανό να οδηγήσουν τους νέους στην απόρριψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην περίπτωση αυτή, η παρεκτροπή συνδέεται άμεσα με την απόρριψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την εγκατάλειψη του σχολείου (Ainsworth, 2002).

Το κοινωνικό κεφάλαιο (κοινωνικά δίκτυα), αποτελεί ένα ακόμη μηχανισμό μέσα από τον οποίο οι επιδράσεις της γειτονιάς επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Τα παιδιά που ζουν σε πλεονεκτούσες περιοχές, κυρίως σε περιοχές κατοικίας υψηλών και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, είναι πολύ πιθανό να έλθουν σε επαφή με ενήλικες ή κοινωνικά δίκτυα που θα επηρεάσουν θετικά την εκπαιδευτική τους πορεία. Αντίθετα σε υποβαθμισμένες περιοχές, τα άτομα μειονεκτούν λόγω έλλειψης ή ελαχιστοποίησης αυτών των κοινωνικών δικτύων (Wacquant και Wilson, 1989).

Η πρόσβαση στις ευκαιρίες για εργασία, αποτελεί επίσης σημαντικό παράγοντα για την εξέλιξη της ζωής των νέων στη γειτονιά και επηρεάζει την πορεία τους στο σχολείο. Η θετική αντίληψη για την εκπαίδευση και τις ευκαιρίες που μπορεί να προσφέρει στο χώρο της εργασίας, επηρεάζει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των νέων (Ogbu, 1978). Αν οι μαθητές έχουν ως κίνητρο να επιτύχουν στο σχολείο γιατί πιστεύουν ότι θα αποκτήσουν μια καλή απασχόληση μελλοντικά, μπορεί να αποδώσουν καλύτερα στην εκπαίδευση. Αντίθετα, στην περίπτωση της κοινωνικής διάκρισης και απόρριψης από τις επαγγελματικές ευκαιρίες, οι μαθητές μπορεί να θέσουν σε αμφισβήτηση την σύνδεση της σχολικής επιτυχίας και των ευκαιριών εργασίας και επομένως αυτό να επιδράσει στην ακαδημαϊκή τους προσπάθεια.

Τα χαρακτηριστικά των θεσμικών ιδρυμάτων της γειτονιάς, δηλαδή ο τύπος και η φήμη των σχολείων, η ποιότητα των καθηγητών, ο θεσμικός ρατσισμός αποτελούν επίσης παράγοντες μέσα από τους οποίους επηρεάζεται η εκπαιδευτική επίδοση των παιδιών. Τα σχολεία μπορεί να επηρεάζονται από την κατάσταση της γειτονιάς και με την σειρά τους να επιδρούν στην εκπαίδευση των μαθητών. Ο Wacquant (1996) αναφέρει ότι οι μαθητές που κατοικούν σε μειονεκτούσες περιοχές είναι πιθανό να απευθύνονται σε σχολεία που έχουν χαμηλότερη εκπαιδευτική απόδοση και επομένως έχουν λιγότερες ευκαιρίες για μάθηση. Η αδύνατη σύνδεση των ατόμων με το σχολείο και η έμμεση επίδραση από τους συνομήλικους, οδηγεί πολλές φορές σε παραβατικές συμπεριφορές.

Πέρα από τους μηχανισμούς επίδρασης της γειτονιάς, υπάρχουν παράγοντες που είναι ανεξάρτητοι από τις επιδράσεις της γειτονιάς και επηρεάζουν τις ευκαιρίες για κοινωνική κινητικότητα, όπως είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά που περιλαμβάνουν την ηλικία, το φύλο, την εθνικότητα, την κοινωνικο-οικονομική θέση, τα χαρακτηριστικά του νοικοκυριού, δηλαδή ο αριθμός των μελών του, ο τρόπος ζωής, τα επίπεδα χωρικής κινητικότητας. Επιπλέον επηρεάζουν ενδογενείς παράγοντες (μέσα από την γειτονιά) όπως η αναλογία εύπορων και φτωχών νοικοκυριών, οι συνθήκες κατασκευής των σπιτιών και γενικότερα η κατάσταση της γειτονιάς και εξωγενείς παράγοντες (έξω από την γειτονιά) και αφορούν τις αντιλήψεις για την γειτονιά αυτών που κατοικούν έξω από αυτή και ενισχύουν πολλές φορές τον στιγματισμό καθώς επίσης και τις αντιλήψεις για το επίπεδο των υπηρεσιών. Το επίπεδο της μητροπολιτικής περιοχής, όπως η κυρίαρχη οικονομική δομή, η προσέλκυση μεταναστών, το επίπεδο διαχωρισμού στην περιοχή αποτελούν

παράγοντες που επιδρούν. Τέλος, το επίπεδο του κράτους πρόνοιας είναι καθοριστικό σε σχέση με τις πολιτικές και τους τύπους πολιτικής παρέμβασης στον κοινωνικό χώρο της περιοχής και τις ευκαιρίες για κοινωνική κινητικότητα (Friedrichs κ.ά., 2003).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε το εύρος των επιδράσεων γειτονιάς συνδέονται με το τοπικό πλαίσιο που πραγματοποιούνται. Όταν οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες κατανέμονται ισότιμα μεταξύ των διάφορων κοινωνικών ομάδων και των περιοχών κατοικίας, οι επιδράσεις της γειτονιάς είναι λιγότερες (Σκανδιναβικές χώρες και λιγότερο στη Δυτική Ευρώπη), όταν η εκπαίδευση είναι περισσότερο εμπορευματική (Μεγάλη Βρετανία) οι επιδράσεις της γειτονιάς είναι μεγαλύτερες και σαφώς είναι περισσότερο έντονες σε χώρες όπου το Κράτος πρόνοιας είναι λιγότερο ανεπτυγμένο και οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες είναι άνισα κατανομημένες (Νότια Ευρώπη). Τέλος, σημαντικός παράγοντας στην επίδραση της γειτονιάς είναι κατά πόσο οι οικιστικές διαφορές οφείλονται σε φυλετικές διαφορές και λιγότερο στους μηχανισμούς της αγοράς (Maloutas 2007α). Υπάρχει επίσης, σύνδεση της πρόσβασης στις υπηρεσίες σε σχέση με το μέγεθος της πόλης και τις πολιτικές που εφαρμόζονται. Οι περιφερειακές γειτονιές συνήθως βρίσκονται σε απόσταση από το κέντρο και επομένως έχουν μεγαλύτερο πρόβλημα στην προσβασιμότητα, την περιθωριοποίηση και την έλλειψη πολιτικών. Η συζήτηση σχετικά με τις επιδράσεις γειτονιάς οδήγησε σε αντίστοιχη βιβλιογραφία σχετικά με τις πολιτικές παρέμβασης για τις επιδράσεις της γειτονιάς όπου θα αναφερθούμε στο επόμενο κεφάλαιο.

1.4.2 Οι επιδράσεις της γειτονιάς και οι πολιτικές παρέμβασης

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις στις οποίες στηρίζονται οι διάφορες πολιτικές παρέμβασης για τις επιδράσεις της γειτονιάς συνδέονται με το ζήτημα του στιγματισμού, την διαδικασία της κοινωνικοποίησης και της ποιότητας των κοινωνικών δικτύων, την πρόσβαση και την ποιότητα στις τοπικές υπηρεσίες καθώς και το επίπεδο έκθεσης στο έγκλημα και τη βία. Πιο συγκεκριμένα, ο στιγματισμός επιδρά σε μεγάλες συγκεντρώσεις μειονεκτούντων ατόμων, με αρνητικές επιδράσεις σε ζητήματα αναζήτησης ευκαιριών εργασίας, κοινωνικής κινητικότητας, εκπαίδευσης, κλπ. Η αρνητική φήμη της γειτονιάς μπορεί να επιδρά στη ζωή των κατοίκων, μειώνοντας τις ευκαιρίες να αποκτήσουν τις υπηρεσίες που επιθυμούν με

αποτέλεσμα να αναπτύσσεται ένα αρνητικό στίγμα για την περιοχή. Ο White (1998) αναφέρει τέτοιες πρακτικές στο Παρίσι, επίσης ο Wacquant (1993) αναφέρει τον «στιγματισμό της περιοχής» σχετικά με την εργασία όπως και αντίστοιχες έρευνες των Friendrichs (1998), Atkinson και Kintrea (2001), Farwick κ.ά., (2002).

Η κοινωνικοποίηση και τα κοινωνικά δίκτυα αποτελούν επίσης διαστάσεις που μπορεί να δημιουργήσουν κοινωνικές επιδράσεις στους κατοίκους μιας υποβαθμισμένης γειτονιάς, όπου μπορεί να αναπτυχθούν μοντέλα ρόλων ή κοινωνικά δίκτυα που δεν δημιουργούν ευκαιρίες κοινωνικής ανέλιξης των ατόμων. Ο αποκλεισμός από τους κοινωνικούς πόρους και την ενημέρωση δεν προσφέρουν ευκαιρίες για κοινωνική άνοδο. Οι Leventhal και Brooks-Gunn (2000) αναλύουν το ζήτημα της κοινωνικοποίησης, συμπεραίνοντας ότι η συγκέντρωση φτωχών ανθρώπων σε ομοιογενής περιοχές, επιδρά αρνητικά στις ευκαιρίες για κοινωνική ενσωμάτωση στην κοινωνία, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις μεταναστών. Τα παιδιά και οι ενήλικοι που ζουν σ' αυτά τα περιβάλλοντα, βρίσκονται σε ρίσκο με το να κοινωνικοποιούνται με μοντέλα ρόλων που προέρχονται από τους συνομιλήκους, έχουν υψηλά ποσοστά ανεργίας, προβλήματα με τα ναρκωτικά, τη δικαιοσύνη, που συχνά θεωρούνται «φυσιολογικά». Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι συγκέντρωση κοινωνικών δικτύων στη γειτονιά μπορεί να έχει θετική επίδραση στους κατοίκους αφού ωφελούνται από την συνοχή των κοινωνικών δικτύων, την αμοιβαιότητα και την διανομή της πληροφορίας σχετικά με πόρους και ευκαιρίες για εργασία ώστε να ανταπεξέλθουν στην ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία και την κοινωνική κινητικότητα (Wacquant, 1993, Murie και Musterd, 2004). Η πρόσβαση στις τοπικές υπηρεσίες αποτελεί μία ακόμη παράμετρο προσέγγισης των επιδράσεων στη γειτονιά. Επίσης, η καλύτερη ποιότητα θεσμικών λειτουργιών, όπως η καλή ποιότητα των σχολείων, των υπηρεσιών παιδικής φροντίδας (παιδικοί σταθμοί), υγείας κλπ. αποτελούν παράγοντες που η έλλειψή τους αποτελεί αρνητική επίδραση στις κοινωνικές ευκαιρίες των ατόμων. Τέλος, το επίπεδο της έκθεσης στη βία και το έγκλημα μπορεί να επιδράσει αρνητικά στην κοινωνικοποίηση και την απομόνωση των ατόμων από το περιβάλλον τους.

Αντίστοιχες έρευνες σχετικά με την κοινωνική ανάμειξη του πληθυσμού έγιναν κυρίως στις Σκανδιναβικές χώρες και στην Αγγλία και αφορούσαν μεγάλο εύρος της κοινωνικής ζωής των ατόμων, όπως οι ευκαιρίες εργασίας και κοινωνικής κινητικότητας, η παρεκκίνουσα συμπεριφορά, η υγεία, οι εκπαιδευτικές επιδόσεις, η

απόκτηση και εξέλιξη του κοινωνικού κεφαλαίου, τα κοινωνικά δίκτυα. Παρόλα αυτά υπήρξαν σοβαρές κριτικές σχετικά με την υπερβολική επικέντρωση των ερευνών στις επιδράσεις γειτονιάς. Πολλοί ερευνητές στον ευρωπαϊκό χώρο, όπως οι Friedrichs (1998), Atkinson και Kintrea (2001), Ostendorf κ.ά.,(2001), Galster (2002), Musterd (2002), Andersson (2004), υποστηρίζουν ότι οι επιδράσεις γειτονιάς είναι σχετικά μικρές και όχι εξολοκλήρου κατανοητές και επομένως οι πολιτικές που στοχεύουν σε γειτονιές δεν βρίσκουν πάντα το στόχο τους, ιδιαίτερα όταν τα άτομα ακολουθούν τα μοντέλα ρόλων της γειτονιάς τους και μπορούν πολύ εύκολα να επηρεαστούν από αυτά παρά την στόχευση ειδικών προγραμμάτων γειτονιάς.

Οι πολιτικές που εφαρμόζονται μέχρι σήμερα σε διάφορες ευρωπαϊκές και αμερικάνικες πόλεις αφορούν κυρίως πολιτικές περιοχών και στοχεύουν κυρίως στην μίξη πληθυσμού σαν απάντηση στην συγκέντρωση του μειονεκτήματος. Ακολουθούν τη βασική ιδέα ότι ζώντας σε μια περιοχή όπου υπάρχει μεγάλη αναλογία πληθυσμού με μειονεκτήματα, αυτό θα έχει αρνητική επίδραση στους κατοίκους. Η βασική αρχή των στοχευμένων πολιτικών γειτονιάς αφορά την κοινωνική ανάμειξη του πληθυσμού μέσα από την μίξη κατοικίας, η οποία θα επιφέρει βελτίωση των κοινωνικών δικτύων και θα δημιουργήσει νέες ευκαιρίες, για παράδειγμα στα φτωχά νοικοκυριά.

Στην Αγγλία, η εφαρμογή πολιτικών όπως «The State of English Cities», που στόχο έχει την κοινωνική ανάμειξη μέσα από την στρατηγική μίξης της κατοικίας, θεωρήθηκε ως ικανοποιητική πολιτική στρατηγική για να αντιμετωπιστούν οι αρνητικές επιδράσεις μειονεκτούντων περιοχών (Musterd και Andersson, 2006). Στις Αμερικάνικες πόλεις, η στρατηγική της κοινωνικής ανάμειξης διαφοροποιείται σχετικά εφαρμόζοντας πολιτικές όπως «Move to opportunity» όπου προσφέρεται σε κατοίκους να μεταφερθούν σε περιοχές που θεωρούν ότι δημιουργούν καλύτερες κοινωνικές ευκαιρίες. Οι πολιτικές αυτές ευνοούν την συμβίωση φτωχών και πλούσιων νοικοκυριών σε μεικτά περιβάλλοντα κατοικίας (Galster και Killen 1995, Rosenbaum κ.ά., 2002)

Έχουν γίνει αρκετές κριτικές σε σχέση με αυτές τις πολιτικές αντιμετώπισης της φτώχειας μέσα από επικεντρωμένες στρατηγικές επέμβασης στο χώρο. Μια βασική κριτική αφορά το ζήτημα ότι οι πολιτικές αυτές επικεντρώνονται στην εδαφολογική συγκέντρωση της φτώχειας ως αιτία σοβαρών κοινωνικών προβλημάτων χωρίς να δίνουν βαρύτητα στους μηχανισμούς που την προκαλούν (Maloutas, 2008, Slater,

2013). Η θέση ότι οι φτωχοί άνθρωποι μειονεκτούν περισσότερο ζώντας σε φτωχές περιοχές, κυρίως σε σχέση με την επιζήμια επίδραση στις ευκαιρίες ζωής και τις φιλοδοξίες (Underclass thesis) δεν είχε μεγάλη επιρροή όπως, στην Αμερικάνικη κοινωνία.

Για το ευρωπαϊκό περιεχόμενο, το παράδειγμα του κοινωνικού αποκλεισμού ήταν περισσότερο καθοριστικό και πολλές από τις πολιτικές στηρίχθηκαν στην καλύτερευση των ευκαιριών μέσα από την αναγέννηση του αστικού χώρου και όχι μέσα από την καλύτερευση των ευκαιριών της ζωής των ανθρώπων. Οι προσεγγίσεις της αισθητικοποίησης της φτώχειας, προωθούν περισσότερο την ενίσχυση των αστικών δομών και του φυσικού περιβάλλοντος και όχι την ποιότητα ζωής, τους μισθούς και την συμμετοχικότητα των πολιτών (Roy, 2005). Δόθηκε περισσότερο έμφαση στην ανάπτυξη δομών διακυβέρνησης για την ενσωμάτωση και ενδυνάμωση των ατόμων και όχι στην καλύτερευση των ευκαιριών των ατόμων. Οι πολιτικές αυτές στηρίχθηκαν σε θεωρίες κοινωνικού κεφαλαίου που εισήχθησαν από την Αμερική και υιοθετήθηκαν από τους ευρωπαίους πολιτικούς για να στηρίξουν τις πολιτικές επέμβασης σε μειονεκτούσες περιοχές. Ο σκοπός ήταν οι άνθρωποι να αναπτύξουν κοινωνικά δίκτυα και να ενδυναμωθούν μέσα από τις τοπικές περιπτώσεις διαχείρισης που όμως δεν είχαν αποτέλεσμα την καλύτερευση των ευκαιριών ζωής των ατόμων (Kearns, 2002).

Αντίστοιχες έρευνες αμφισβητούν αυτού του είδους τις προσεγγίσεις και συμπεραίνουν ότι οι επιδράσεις γειτονιάς σε ζητήματα όπως η εκπαιδευτική επίδοση, η παραβατικότητα, η εγκληματικότητα συνδέονται περισσότερο με τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού παρά με τις συνθήκες της υποβάθμισης της γειτονιάς. Επομένως, μειώνοντας τις χωρικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των περιοχών, όσον αφορά την ανάμειξη του πληθυσμού ή την πτώση της ανεργίας δεν σημαίνει αναγκαστικά ότι θα καλύτεψουν τα συνολικά αποτελέσματα της ευρύτερης περιοχής. Στο ατομικό επίπεδο ανάλυσης, η έμφαση θα πρέπει να δίνεται στην διαφοροποίηση δυνητικών επιδράσεων και όχι μιας μονοδιάστατης διαδικασίας μίας περιοχής που δημιουργεί κοινωνικό αποκλεισμό. Έτσι σε σχέση με την εφαρμογή των πολιτικών περιοχής, το μέγεθος των επιδράσεων του κοινωνικού αποκλεισμού της περιοχής δεν είναι τόσο μεγάλο όσο οι επιδράσεις των ατομικών χαρακτηριστικών. Επίσης, τονίζουν τη δυσκολία να βρεθούν συγκεκριμένα στοιχεία της φύσης των διαδικασιών που οδηγούν στις επιδράσεις γειτονιάς και επομένως τη

δυσκολία εφαρμογής συγκεκριμένων πολιτικών παρέμβασης (Buck και Gordon, 2004, Musterd κ.ά., 2003).

Η κριτική για τις επιδράσεις γειτονιάς είναι ιδιαίτερα σημαντική κυρίως σε σχέση με την έκταση των επιδράσεων και την πολυπλοκότητα των αποτελεσμάτων καθώς και σε σχέση με την διαφορά των επιδράσεων της γειτονιάς στον Ευρωπαϊκό χώρο σε αντίθεση με την Αμερική. Ο Ευρωπαϊκός χώρος παρουσιάζει χαμηλά επίπεδα εθνικού και κοινωνικού διαχωρισμού, φτώχειας και εγκληματικότητας και αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι επιδράσεις γειτονιάς είναι λιγότερο σημαντικές. Αντίθετα από την Αμερική, οι υποβαθμισμένες περιοχές συνήθως βρίσκονται είτε σε παλιές γειτονιές κοντά στο κέντρο της πόλης όπως στο Παρίσι (Wacquant, 1993) ή σε μεγάλα κτιριακά συγκροτήματα, συνήθως κοινωνικών κατοικιών, όπως στο Άμστερνταμ, Βερολίνο, Γλασκόβη, Στοκχόλμη και Νάπολη που αντιμετωπίζουν σοβαρά κοινωνικά προβλήματα (Friendrichs κ.ά., 2003).

Οι Murie και Musterd υποστήριξαν ότι το εύρος των επιδράσεων γειτονιάς εξαρτάται από το κράτος πρόνοιας. Επομένως, στις χώρες με ισχυρό κράτος πρόνοιας και ασφαλιστικό σύστημα, οι επιδράσεις της γειτονιάς μπορεί να είναι λιγότερο σημαντικές. Στις χώρες όπου το κράτος πρόνοιας είναι περισσότερο αναδιανεμητικό και ισότιμο, η επίδρασή του καλύπτει την σημασία των τοπικών διαφορών. Όταν όμως, το κράτος πρόνοιας είναι λιγότερο ισχυρό και ισότιμο, το τοπικό κράτος πρόνοιας και οι τοπικοί πόροι επιδρούν πολύ περισσότερο στις ευκαιρίες ζωής των νοικοκυριών (Murie και Musterd, 2004).

Στην τελευταία αυτή περίπτωση μπορούμε να εντάξουμε το ελληνικό κράτος πρόνοιας, όπου οι οικογενειακές σχέσεις και τα αμοιβαία κοινωνικά δίκτυα αντικαθιστούν την προνοική φροντίδα του κράτους και η επίδραση των τοπικών πολιτικών και κοινωνικών δικτύων είναι πολύ μεγαλύτερη στην κοινωνική κινητικότητα των ατόμων. Εντούτοις, υπάρχουν διακυμάνσεις στις παραπάνω διαπιστώσεις, ιδιαίτερα όταν η πρόσβαση στα προνοιακά δικαιώματα είναι διαφορετική για τους πολίτες της ίδιας χώρας, όταν μάλιστα υπάρχουν διαφορές στην προνοιακή φροντίδα σε σχέση με την ιθαγένεια (μεταναστευτικές ομάδες πληθυσμού ή εσωτερικές μειονοτικές ομάδες), η οποία αποτελεί κριτήριο για την εξασφάλιση κοινωνικών δικαιωμάτων. Οι Musterd και Andersson (2006: 138) υποστηρίζουν ότι

“Οι κοινωνίες, οι πόλεις και οι γειτονιές είναι αλληλένδετα συστήματα και επομένως οι πολιτικές αντιμετώπισης των προβλημάτων γειτονιάς, θα πρέπει να υπολογίσουν όλα αυτά τα επίπεδα, ταυτόχρονα. Το κοινωνικό κράτος στο εθνικό επίπεδο, η αγορά εργασίας και η οικονομία στο περιφερειακό-και παγκόσμιο- επίπεδο, τα κοινωνικά δίκτυα, η κοινωνικοποίηση και οι διαδικασίες στιγματισμού στο τοπικό επίπεδο, όλα παίζουν, πιθανά, ρόλο στην κατανόηση τι πραγματικά συμβαίνει στο τοπικό επίπεδο. Επομένως, η επικέντρωση σε μία μόνο πολιτική (κοινωνική ανάμειξη) δεν φαίνεται να είναι η κατάλληλη απάντηση, σε σχέση με τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που εξακολουθούν να τίθενται”.

Γενικότερα, η πολυμορφία των επιδράσεων σε τοπικό επίπεδο οδήγησε στην αποτυχία των πολιτικών παρέμβασης και στην διατήρηση ή και αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες φαίνεται ότι δεν οφείλονται σε προβλήματα που έχουν να κάνουν με τις περιθωριακές περιοχές αλλά περισσότερο με ανισότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα που συνδέονται με εθνο-φυλετικές και ταξικές διαφορές και που εξακολουθούν και υπάρχουν παρά τις πολιτικές παρέμβασης (Maloutas, 2008).

Στο 1^ο κεφάλαιο επιχειρήθηκε η διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου που αφορά την κοινωνική αναπαραγωγή και τις χωρικές πρακτικές. Έγινε περιγραφή της σύνδεσης της κοινωνικής αναπαραγωγής και των χωρικών πρακτικών των κοινωνικών ομάδων, οι οποίες αποτελούν το πλαίσιο ερμηνείας των διαχωριστικών κοινωνικών σχέσεων. Σύμφωνα με τον Lefebvre (1991) οι χωρικές πρακτικές αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των διαδικασιών της οικονομικής και κοινωνικής αναπαραγωγής. Σε συνδυασμό με την θεωρητική σκέψη του Harvey(1989) που αφορά την προσβασιμότητα και αποστασιοποίηση από το χώρο, την ιδιοποίηση και χρήση, την κυριαρχία και τον έλεγχο του χώρου, καταλήγουμε ότι η κατανόηση των σχέσεων εξουσίας και του σχηματισμού των θεσμών, των ιδρυμάτων και του δομημένου περιβάλλοντος είναι σημαντικός στην κατανόηση της κοινωνικής αναπαραγωγής και του διαχωρισμού των υψηλότερων και μεσαίων στρωμάτων. Επομένως, για να κατανοήσουμε την αστικοποίηση και τους μετασχηματισμούς της σύγχρονης πόλης, απαιτείται η διερεύνηση της δυναμικής και τις ικανότητας των κοινωνικών τάξεων να κατευθύνουν τους μηχανισμούς κοινωνικής αναπαραγωγής, με βάση τα συμφέροντά τους μέσω των κοινωνικών πρακτικών που εφαρμόζουν. Η

παραπάνω ανάλυση σε συνδυασμό με την συζήτηση στο Κεφάλαιο 2, θα επιτρέψει την διαμόρφωση του γενικότερης συζήτησης της αναπαραγωγής του χώρου μέσα από την εκπαίδευση και την δημιουργία διαχωρισμών και αποκλεισμού των χαμηλότερων κοινωνικών και εθnico-πολιτισμικών ομάδων.

Στο Κεφάλαιο 2 που ακολουθεί, γίνεται αναφορά στο δεύτερο σκέλος της διατριβής που αφορά τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των γονέων των μεσαίων στρωμάτων. Θα αναλυθούν πρόσφατες έρευνες σχετικά με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων που αφορούν την αποφυγή σχολείων ή και πρακτικές έμμεσης παρέμβασης και διαμεσολάβησης στη λειτουργία των σχολείων προκειμένου να πετύχουν κοινωνική κινητικότητα και αποφυγή της επαφής με το διαφορετικό «άλλο».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΤΩΝ ΜΕΣΑΙΩΝ ΣΤΡΩΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ

2.1 Εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων- Πρόσφατες έρευνες.

Η ανάπτυξη της μεσαίας τάξης στις δυτικές κοινωνίες, συνδέεται με την αυξανόμενη ζήτηση για εκπαίδευση και πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ως βασικό κριτήριο για την αναζήτηση υψηλών θέσεων στην αγορά εργασίας. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο εισιτήριο για ανοδική κοινωνική κινητικότητα αλλά και μηχανισμό για την αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνικής θέσης. Τα μεσαία στρώματα, μέσω της ανάπτυξης στρατηγικών κοινωνικής κινητικότητας, υιοθετούν τεχνικές, προκειμένου να εκμεταλλευτούν τις νέες ευκαιρίες και να διαφυλάξουν προνόμια σε σχέση με άλλα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Οι στρατηγικές αυτές συμπεριλαμβάνουν τόσο πρακτικές αποφυγής σχολείων, προκειμένου να αποφύγουν την επαφή με τον διαφορετικό «άλλο» λόγω τάξης, έθνους και γλώσσας όσο και πρακτικές έμμεσης παρέμβασης μέσα από συμμετοχή σε συλλογικά όργανα (σύλλογοι γονέων) και γενικότερα πρακτικές διαμεσολάβησης στη λειτουργία των σχολείων.

Σύμφωνα με τον Brown (1995), τα μεσαία στρώματα νομιμοποιούν τη θέση τους μέσα από μια φαινομενικά ανοιχτή, στα πλαίσια του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, πρόσβαση στην εκπαίδευση, ενώ, ταυτόχρονα, καταφεύγουν σε στρατηγικές αποκλεισμού από την επιτυχία άλλων κοινωνικών στρωμάτων σε υψηλές εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η παραπάνω θέση υποστηρίχθηκε από τους επικριτές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Μ. Βρετανία, η οποία συνδέεται άμεσα με την εμπορευματοποίηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης αντανακλά μια αλλαγή στις αξίες της προνοιακής φροντίδας, που στηρίζεται όχι στην επιλογή αυτών που βασίζονται στην ικανότητα και την προσπάθεια αλλά σ' αυτούς που στηρίζονται στη θέληση και τον πλούτο των γονέων. Η εφαρμογή της Education Reform Act 1988 στο εκπαιδευτικό σύστημα της Βρετανίας από το Εργατικό Κόμμα, ενίσχυσε το ρόλο της εμπορευματοποιημένης εκπαίδευσης και το δικαίωμα επιλογής σχολείου από τους γονείς ανεξάρτητα από την περιοχή κατοικίας. Οι επικριτές της εφαρμογής της εμπορευματοποιημένης εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι είναι πιθανό να υπάρξει πόλωση στη σχολική εισροή των μαθητών, εφόσον η μέση τάξη θα έχει το υλικό και πολιτισμικό κεφάλαιο να επιλέγει σχολικά ιδρύματα με τέτοιο τρόπο ώστε παράλληλα να αποκλείονται άλλα κοινωνικά στρώματα από την πρόσβαση σ' αυτά. Επομένως, η πόλωση θα επιφέρει μείωση των επιδόσεων των σχολείων και τα μη-δημοφιλή σχολεία θα υποφέρουν από

την μείωση υλικών πόρων και αναγνώρισης ως «καλά» εκπαιδευτικά ιδρύματα (Halsey κ.ά., 1997: 357). Σύμφωνα με τον Brown, ιδεολογικά αυτό σημαίνει στροφή από την έννοια της αξιοκρατίας (meritocracy) που στηρίζεται στην ικανότητα και προσπάθεια, στην έννοια της «γονεοκρατίας» (parentocracy) που βασίζεται σε κληρονομικά πλεονεκτήματα και τις αξίες της αγοράς (Brown, 1995: 745).

Η ανάπτυξη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η επικράτηση πρακτικών διαχειριστικής φύσης (management) έναντι του γραφειοκρατικού παραδείγματος οδήγησαν στην αύξηση της αξίας των ατομικών χαρακτηριστικών, που πιθανόν καλλιεργούνται περισσότερο από τη μεσαία τάξη. Το πολιτισμικό κεφάλαιο χρησιμοποιείται, πολλές φορές, από τους γονείς της μεσαίας τάξης, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αναπαραγωγή των κοινωνικών τους πλεονεκτημάτων, διαμέσου των σχολείων (Reay, 1998). Εκτός από την επιλογή συγκεκριμένου δημοτικού σχολείου που θα οδηγήσει στην εγγραφή στο επιθυμητό Γυμνάσιο, φροντίζουν ώστε οι «χαρισματικές» ικανότητες των παιδιών τους να γίνονται αυξητικά σημαντικές, παράλληλα με τις ακαδημαϊκές. Οι χαρισματικές αυτές δραστηριότητες όπως η μουσική, ο χορός και ο αθλητισμός, εκτός του ότι αποτελούν χόμπι που προσφέρονται στον ελεύθερο χρόνο, αντιμετωπίζονται και ως κατανάλωση κουλτούρας η οποία παίρνει τη μορφή επένδυσης, ως πρόσθετο προσόν στο βιογραφικό. Για τις μεσαίες τάξεις, η ανάπτυξη «χαρισματικών» ιδιοτήτων στα παιδιά αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα, όπως τα πιστοποιητικά σπουδών, οι επαφές και τα κοινωνικά δίκτυα (Brown, 1995).

Επομένως, στα πλαίσια της κοινωνικής κινητικότητας των στρωμάτων, ο διαχωρισμός αυξάνει όσο αυξάνεται η ζήτηση πτυχίων και, ενώ υποτιμούνται κάποια πιστοποιητικά, εμφανίζονται άλλα κοινωνικά χαρακτηριστικά που παίρνουν την θέση τους (Moore, 2004). Τα κοινωνικά πλεονεκτήματα μεταφράζονται σε φυσικά δώρα και νομιμοποιούνται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα και την επιλογή απασχόλησης (Bourdieu και Passeron, 1990).

Οι αλλαγές στην παγκόσμια αγορά, η μείωση της γραφειοκρατικής απασχόλησης και ο φόβος για καθοδική κοινωνική κινητικότητα, οδήγησαν τα μεσαία στρώματα στην αναθεώρηση των ενδιαφερόντων τους, μέσα από την προσπάθεια της αύξησης της αναπαραγωγής των ταξικών τους πλεονεκτημάτων. Ταυτόχρονα, ο φόβος της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανάμειξης με παιδιά διαφορετικής φυλής, εθνότητας

και κοινωνικής τάξης που μπορεί να επιδράσει επιζήμια στην επίδοσή τους συνδέεται με προσπάθειες κοινωνικού και εκπαιδευτικού διαχωρισμού. Στα πλαίσια αυτά, δύο τακτικές φαίνεται να υιοθετούνται: α) είτε τα μεσαία στρώματα επιδιώκουν να αλλάξουν τους μηχανισμούς του αποκλεισμού και της επιλογής στη δημόσια εκπαίδευση β) είτε αποχωρούν από την δημόσια εκπαίδευση (Halsey κ.ά., 1997: 15).

Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων διαφοροποιούνται σε σχέση με το προνοιακό καθεστώς και το εθνικό πολιτισμικό μοντέλο κάθε χώρας στην οποία εντάσσονται. Σε σχέση με το προνοιακό καθεστώς, όταν η εκπαίδευση παρέχεται από το δημόσιο τομέα ως κοινωνικό δικαίωμα, οι παρεμβάσεις είναι περισσότερο έμμεσες και μη νομιμοποιημένες. Σε φιλελεύθερες συνθήκες, με εναλλακτική λύση την ιδιωτική εκπαίδευση, οι στρατηγικές είναι πιο άμεσες και φανερές. Στις περιπτώσεις όπου η προνοιακή φροντίδα είναι λιγότερη και πολλές φορές παίρνει τη θέση της η οικογενειακή αλληλεγγύη, όπως συμβαίνει στη Νότια Ευρώπη, η ιδιωτική εκπαίδευση αποτελεί επένδυση για την οικογένεια, ενώ οι στρατηγικές των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων είναι περισσότερο παρεμβατικές και απροκάλυπτες (Μαλούτας, 2006: 179).

Οι προτεραιότητες που θέτουν οι γονείς σε σχέση με την εκπαίδευση δεν είναι μόνο προσωπικές, αλλά εξαρτώνται επίσης και από την παιδαγωγική παράδοση και το πολιτισμικό μοντέλο της χώρας. Οι πρακτικές των γονέων μπορούν να ερμηνευτούν μέσα από αξίες που υιοθετήθηκαν και έγιναν αντιλήψεις και συμπεριφορές από τις οικονομικές πιέσεις της παγκόσμιας οικονομίας και της ενσωμάτωσης στην αγορά εργασίας. Για παράδειγμα, στη Γαλλία, το εκπαιδευτικό σύστημα εστιάζεται παραδοσιακά στην μεταβίβαση της γνώσης και στην ιδέα της προώθησης των πολιτικών δικαιωμάτων. Η πνευματική απελευθέρωση και η κοινωνική ενσωμάτωση μέσω της γνώσης αποτελούν αξίες για το γαλλικό σύστημα ενώ επιζητάτε η ισότητα μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα με κοινό περιεχόμενο και με κοινούς ρυθμούς για όλα τα παιδιά. Η ισότητα προκύπτει μέσα από την μάθηση που θα εξασφαλίσει το κράτος. Στην Αγγλία, αντίθετα, προάγεται η έννοια του πολύπλευρου ατόμου, της διαφορετικότητας, όπου το καλύτερο σημαίνει είτε ομαδοποίηση σε τάξη με κοινό περιεχόμενο είτε διαχωρισμό των παιδιών (Raveaud και Van Zanten, 2007).

Η διασύνδεση μεταξύ κοινωνικών και χωρικών παραγόντων στις εκπαιδευτικές στρατηγικές αναλύεται μέσα από ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες. Βασικό στοιχείο που κυριαρχεί, σ' όλες τις παραπάνω προσεγγίσεις, είναι ότι η ταξική προέλευση προσδιορίζει την επιλογή του σχολείου, προκειμένου οι γονείς να πετύχουν την κοινωνική αναπαραγωγή των προνομίων τους. Ένα μέρος των ερευνών ασχολείται με τις διαφορετικές εκπαιδευτικές στρατηγικές των γονέων για την επιλογή σχολείου και ένα άλλο μέρος με τα κοινωνικό-χωρικά αποτελέσματα αυτών των πρακτικών και τις συνέπειες στη λειτουργία του σχολικού συστήματος.

Οι πολιτικές αποφυγής του σχολείου οδηγούν στην αύξηση της ανισότητας, όταν υπάρχει έξοδος από τη περιοχή λόγω φτωχών εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Παρόλα αυτά, ενώ υπάρχει μια γενικότερη τάση στις χώρες της Ευρώπης και όχι μόνο, για επιλογή σχολείου σε μια νεο-φιλελεύθερη κατεύθυνση στη βάση του οικονομικού ανταγωνισμού, τα διαφορετικά εθνικά συστήματα και προνοιακά καθεστώτα υπογραμμίζουν διαφορετικές πολιτικές και αντιλήψεις των γονέων. Μάλιστα, η ευρύτερη ερευνητική προσπάθεια σ' όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, από την προσχολική μέχρι και την ανώτερη, δηλώνει τον προβληματισμό σε σχέση με τη γεωγραφική διαφοροποίηση της εκπαίδευσης.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα και η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκαν από το Εργατικό Κόμμα, οι οποίες ενίσχυσαν το ρόλο της εμπορευματοποιημένης εκπαίδευσης και το δικαίωμα επιλογής σχολείου ανεξάρτητα από την περιοχή κατοικίας, έφεραν στο προσκήνιο νέες προσπάθειες κατανόησης της εκπαίδευσης και των στρατηγικών της μέσης, κυρίως, τάξης. Οι γονείς, κάτω από την πίεση της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής, ενεργούν ως πολίτες-καταναλωτές, οι οποίοι συλλέγουν πληροφορίες, συγκρίνουν τις επιδόσεις ρωτώντας τους δασκάλους, με απώτερο στόχο το να επιλέξουν το σχολείο που ταιριάζει στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους. Οι επιλογές των γονέων σχετικά με το σχολείο έχουν δύο διαστάσεις που αντανακλούν και την κοινωνική τους ευαισθησία στα δημόσια αγαθά. Από την μια μεριά, την ατομική, ανταγωνιστική διάσταση, κατά την οποία ο καθένας επιλέγει το καλύτερο σχολείο, και τη δεύτερη, οπότε επιλέγεται το τοπικό σχολείο και η οποία στηρίζεται στην αντίληψη ότι «όλα τα σχολεία είναι ίδια» μέσα από την έννοια της κοινότητας, της κοινωνικοποίησης και της διαφορετικότητας (Oria A. κ.ά., 2007, Hamnett, κ.ά., 2013).

Παρά τις διαφοροποιήσεις στις προσεγγίσεις, ο ρόλος της ταξικής προέλευσης είναι πολύ βασικός στην επιλογή του σχολείου ή στην αποφυγή περιοχών με σχολεία που δε θεωρούνται επιτυχημένα, σύμφωνα με τις φιλοδοξίες των γονέων. Διαπιστώθηκε ότι οι μεσαίες τάξεις που ζουν σε μη πλεονεκτούσες περιοχές συνηθίζουν να στέλνουν τα παιδιά τους σε σχολεία γειτονικών περιοχών, προκειμένου να εξασφαλίσουν θετική επίδραση από την κοινωνική σύνθεση των σχολείων (Gordon και Monastiriotis, 2006).

Σύμφωνα με τους T. Butler κ.ά. (2007) που πραγματοποίησαν έρευνα σε έξι περιοχές του Δ. Λονδίνου, μετά από σύγκριση στατιστικών μεγεθών που αφορούσαν τις επιδόσεις των παιδιών στις εξετάσεις (GCSE), διαπιστώθηκε ότι τα σχολεία με τη χαμηλότερη εκπαιδευτική απόδοση τείνουν να έχουν μεγαλύτερη αναλογία μαθητών που ζουν στην ίδια γειτονιά. Αντίθετα, τα «καλά» σχολεία, αυτά με την υψηλότερη απόδοση, έχουν μεγαλύτερη αναλογία μαθητών που προέρχονται από υψηλά κοινωνικά στρώματα και κατοικούν σε άλλες γειτονικές περιοχές. Μάλιστα, είναι περισσότερο πιθανό τα σχολεία με υψηλές επιδόσεις να προσελκύουν μαθητές από μεγαλύτερη απόσταση ή, ακόμη, οι γονείς των μεσαίων, κυρίως, στρωμάτων να αλλάζουν κατοικία, για να βρίσκονται κοντά στο σχολείο. Επομένως, τα παιδιά των πιο εύπορων κοινωνικών ομάδων είναι πιθανότερο να απευθυνθούν σε σχολεία εκτός της περιοχής τους, σε σχέση με τα παιδιά που είναι χαμηλότερου κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των γονέων και τις επιλογές τους είναι η απόδοση του σχολείου, η φήμη και η κοινωνική και εθνική σύνθεση των σχολείων.

Αντίστοιχα αποτελέσματα εμφανίζονται και στα πρώιμα στάδια εκπαίδευσης των παιδιών, όπως στα σχολεία προσχολικής ηλικίας και στο δημοτικό. Οι Ball και Vincent (2001), κατά την έρευνά τους σε σχολεία προσχολικής ηλικίας, ανέλυσαν όχι μόνο το ζήτημα της γεωγραφικής διαφοροποίησης της εκπαίδευσης αλλά εξέτασαν και τις επιδράσεις που έχει η διαφοροποίηση και η επιλογή στο ίδιο το περιεχόμενο της αγωγής των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έγινε σε δύο διαφορετικές περιοχές του Λονδίνου –Stoke Newington και Battersea- οπότε και διαπιστώθηκε ότι στην πιο πλούσια περιοχή της Battersea οι γονείς τείνουν προς τον ιδιωτικό τομέα (είτε στέλνοντας τα παιδιά σε ιδιωτικό σχολείο είτε προσλαμβάνοντας προσωπικό στο σπίτι) αποφεύγοντας την κοινωνική ανάμειξη με τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα ή τις εθνότητες. Εδώ οι γονείς έδωσαν μεγαλύτερη προτεραιότητα στο να

αποκτήσουν τα παιδιά, ήδη από την προσχολική ηλικία, προσόντα και ικανότητες στο γράψιμο και την ανάγνωση, για να ενταχθούν αργότερα ομαλότερα στο σχολικό σύστημα. Αντίθετα, στην περιοχή του Stoke Newington, κυριαρχεί περισσότερο η επιθυμία για κοινωνική ανάμειξη και αποδοχή της διαφορετικότητας, ενώ η παιδαγωγική των παιδιών εστιάζεται κυρίως στο παιχνίδι και στην κοινωνική μάθηση (Ball και Vincent, 2001).

Ανάλογες έρευνες στη Γαλλία έδειξαν, επίσης, ότι η κατοχή οικονομικών και πολιτισμικών πόρων καθώς και η τοπικότητα, αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαίδευση των παιδιών των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Η επιλογή του δημόσιου σχολείου στην ίδια ή διαφορετική κοινότητα ή η επιλογή τοπικού ιδιωτικού σχολείου με υψηλή φήμη αποτελούν στρατηγικές των οικογενειών που προσαρμόζονται σε συγκεκριμένα κοινωνικο-χωρικά χαρακτηριστικά και εξαρτώνται από το οικονομικό-πολιτισμικό κεφάλαιο που κατέχουν. Σύμφωνα με έρευνα που έγινε σε περιοχές του Παρισιού (Poureau J. κ.ά., 2007), οι εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων που ζουν σε μη προνομιούχες περιοχές είναι, είτε η αποφυγή του τοπικού σχολείου με την μεταφορά των παιδιών τους σε άλλα δημόσια σχολεία είτε η επιλογή ιδιωτικού. Στις περιπτώσεις που δεν μπορούν να κάνουν την μεταφορά (για λόγους διοικητικούς, μεγάλης απόστασης ή έλλειψης μέσου μεταφοράς) οι γονείς αναπτύσσουν στρατηγικές παρέμβασης στη λειτουργία των σχολείων.

Η μεταφορά των μαθητών σε άλλα σχολεία και η αποφυγή των τοπικών σχολείων επιδρά αρνητικά στην κοινωνική σύνθεση και την επίδοση των σχολείων. Ταυτόχρονα, αυξάνει την κοινωνική ανισότητα με την έννοια ότι οι πλεονεκτούσες οικογένειες είναι περισσότερο πιθανόν να πετύχουν τη μετεγγραφή από αυτές των χαμηλών στρωμάτων. Η αύξηση της κοινωνικής ανισότητας και η πόλωση μεταξύ των διαχωριστικών σχολείων μπορεί να οδηγήσει και σε μια διαφορετική αξιολόγηση των επιπέδων της σχολικής επίδοσης και των αποτελεσμάτων των εξετάσεων, αφού οι μαθητές ξεκινούν σε ένα σχολικό σύστημα και παίρνουν το δίπλωμα σ' ένα άλλο (π.χ. η μετεγγραφή των μαθητών από τα προάστια του κέντρου του Παρισιού σε περιοχές κοντά στο κέντρο) (Poureau J. κ.ά., 2007). Επομένως, η αποφυγή των τοπικών δημόσιων σχολείων από τα ανώτερα και μεσαία στρώματα έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της κοινωνικής επιλεκτικότητας στην εκπαίδευση (Francois, 2002).

Η εθνικότητα και η παρουσία παιδιών από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα αποτελούν βασικούς παράγοντες αποφυγής του τοπικού σχολείου. Στη Γαλλία, οι γονείς βλέπουν την παρουσία μεγάλου αριθμού παιδιών της εργατικής τάξης ή μειονοτικών πληθυσμών ως περιορισμό στην ανάπτυξη του δικού τους παιδιού (Van Zanten, 2003: 107). Ακόμη, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο Βερολίνο (Noreish, 2007α, 2007β, Forste, 2013) η ύπαρξη εθνικών μειονοτήτων στο μαθητικό πληθυσμό των σχολείων αποτελεί παράγοντα «λευκής φυγής». Η αποφυγή των τοπικών σχολείων οφείλεται σε μια αυξανόμενη διοικητική ανοχή επιλογής σχολείου και στην ισχυρή αντίληψη των γονέων ότι η παρουσία μεγάλου αριθμού παιδιών που δεν μιλούν τα γερμανικά θα επηρεάσει αρνητικά την εκπαίδευση των παιδιών τους. Τα δεδομένα μάλιστα έδειξαν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η αναλογία μη-Γερμανών μαθητών στο σχολείο της περιοχής, τόσο πιθανότερο είναι τα παιδιά να σταλούν σε σχολεία έξω από την περιοχή. Ο ρόλος των Διευθυντών και των διοικητικών των σχολείων είναι σημαντικός στην επιλογή των μαθητών, οι οποίοι προτιμούν τους μαθητές εκείνους που οι γονείς τους συμμετέχουν έμμεσα ή άμεσα στη λειτουργία του σχολείου. Τα διαχωριστικά σχολεία στον αστικό χώρο λειτουργούν στα πλαίσια του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος και μέσα από την επιλεκτική συμμετοχή μαθητών οδηγούν σε άνισα αποτελέσματα, μειώνουν την κοινωνική ανάμειξη και δημιουργούν μειονεκτούντα σχολεία στο κέντρο της πόλης ή στα υποβαθμισμένα προάστια. Το διαχωριστικό σχολείο μπορεί να οδηγήσει σε περισσότερο διαχωριστική γειτονιά, αν οι γονείς μετακινούνται λόγω του διαχωρισμού στα σχολεία (Noreish, 2007α)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει μια ακόμη συγκριτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Λονδίνο και το Παρίσι από τους Raveaud και Van Zanten. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε κοινωνικά και εθνικά ετερογενείς αστικές περιοχές με ομάδες χαμηλού κοινωνικού επιπέδου και σε μικρές περιοχές στο κέντρο, όπου παραδοσιακά θεωρείται κυρίαρχη η αστική τάξη. Συμπεραίνουν ότι υπάρχει κοινή άποψη και στις δύο χώρες για το τι σημαίνει καλή εκπαίδευση (διανοητική ανάπτυξη, ακαδημαϊκή επίδοση, ευτυχισμένη σχολική ζωή, κοινωνικό ενδιαφέρον για ισότητα και ενσωμάτωση), διαφέρουν όμως ως προς τη σημασία που δίνουν σε κάθε έναν από αυτούς τους παράγοντες. Το προνοιακό καθεστώς και το εθνικό πολιτισμικό μοντέλο κάθε χώρας στην οποία εντάσσονται, διαφοροποιούν κάθε φορά τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων.

Αναλύοντας τις παραπάνω ερευνητικές προσπάθειες διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικές στρατηγικές των γονέων προκύπτουν μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου. Αυτές διακρίνονται σε δύο αλληλοσχετιζόμενες κατηγορίες δραστηριοτήτων: α) αυτές που έχουν να κάνουν με την επιλογή του σχολείου (Ball και Vincent, 2001) και μπορεί να αναπτύξουν στρατηγικές όπως «αποφυγή» του τοπικού δημόσιου σχολείου και την αναζήτηση ενός άλλου δημόσιου σχολείου με καλύτερες προδιαγραφές σε άλλη περιοχή ή «απόσυρση», δηλαδή την αποφυγή του δημόσιου σχολείου με εγγραφή σε ιδιωτικό σχολείο (Van Zanten, 2001) και β) αυτές που έχουν να κάνουν με την έκφραση των απόψεων και των αντιλήψεων στο σχολείο, και τους τρόπους ενεργητικής δράσης και επίδρασης των γονέων στο σχολείο (Ball και Vincent, 2001) ή αλλιώς «κυρίευση» που έχει να κάνει περισσότερο με την προσπάθεια παρέμβασης των γονέων στο σχολείο, μέσα από την έκφραση απόψεων στους συλλόγους και τις σχολικές επιτροπές (Van Zanten, 2001).

Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναλύσουμε τις δύο παραπάνω κατηγορίες δραστηριοτήτων που αφορούν τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των γονέων.

2.1.1 Η Επιλογή σχολείου

Οι έρευνες σε σχέση με την επιλογή σχολείου διακρίνονται σ' αυτές που επικεντρώνονται κυρίως στις επιδράσεις του διαχωρισμού, της ανισότητας και τις πολιτικές, και είναι, κυρίως, ποσοτικές έρευνες (Coleman και Hoffer, 1987) και σ' αυτές που επικεντρώνονται στην ατομική επιλογή και στο τοπικό στοιχείο, και χαρακτηρίζονται ως ποιοτικές (Gewirtz κ.ά., 1995, Van Zanten, 2003). Από τις αρχές της δεκαετίας του '90, οι Ball κ.ά., (1995, 1996) και Gewirtz κ.ά., (1995) υποστήριξαν ότι η επιλογή του σχολείου από τους γονείς έχει ταξική προέλευση και ανέπτυξαν, μέσα από την κοινωνιολογική θεωρία των Bourdieu και Boltanski, τη σχέση της εμπορευματοποιημένης εκπαίδευσης και της κοινωνικής αναπαραγωγής. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξαν ότι οι γονείς της μέσης τάξης ευνοούνται από την αγορά της εκπαίδευσης, για να διατηρήσουν και να επαναδιακδικήσουν τα συμφέροντα της τάξης τους. Ως βασικό στοιχείο αναδεικνύεται η τοπικότητα, καθώς ενώ υπάρχουν γενικές και συγκεκριμένες αρχές επιλογής και σχέσεις στην αγορά, η επιλογή του σχολείου από τον γονέα εμφανίζεται τοπική και συγκεκριμένη και σχετίζεται με τις τοπικές συνθήκες και τις ιδιαιτερότητες της περιοχής. Η έρευνα επικεντρώνεται σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, την περίοδο 1991-92, σε τρεις περιοχές

του Λονδίνου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εβδομήντα (70) ημιδομημένες συνεντεύξεις σε βάθος, με γονείς και φορείς της εκπαίδευσης.

Ως προς τα σχολεία, υποστήριξαν ότι υπάρχουν τρία συστήματα (circuits) σχολικής εκπαίδευσης που συνδέονται διαφορετικά με την επιλογή, την τάξη και το χώρο (Ball κ.ά., 1995). Οι διαφορετικές ομάδες των γονέων συνδέονται μ' αυτά τα συστήματα με διαφορετικό τρόπο και το κάθε ένα έχει διαφορετική δύναμη ως προς τις ευκαιρίες ζωής και τη φροντίδα που προσφέρει στους μαθητές. Το πρώτο σύστημα αναφέρεται στο τοπικό σχολείο, που τείνει να «στρωματοποιεί» τους μαθητές, που στην πλειοψηφία τους είναι παιδιά της περιοχής και έχει υψηλή τοπική φήμη. Αυτά τα σχολεία είναι τα αγαπημένα των γονέων της εργατικής και, λιγότερο, της μεσαίας τάξης. Το δεύτερο σύστημα αναφέρεται στα σχολεία που έχουν ένα «κοσμοπολίτικο» και υψηλό προφίλ – ελίτ. Είναι επιλεκτικά ως προς τους μαθητές τους, έχουν συνήθως υπέρ-εγγεγραμμένους και οι μαθητές τους έρχονται έξω από την τοπική περιοχή, ενώ η φήμη τους είναι αρκετά μεγαλύτερη από εκείνη των τοπικών σχολείων. Το τρίτο σύστημα, αναφέρεται στα «μη –τοπικά» ανεξάρτητα σχολεία, που ως ένα βαθμό συμπληρώνουν αυτά των ελίτ σχολείων. Αυτά τα συστήματα δείχνουν την διαφοροποίηση μεταξύ των σχολείων, ενώ οι δύο τελευταίοι τύποι σχολείων λειτουργούν επιλεκτικά και όχι με επίσημες πάντα διαδικασίες.

Σε σχέση με τους γονείς και ανάλογα με τα σχολεία οι Ball κ.ά.,(1995) κάνουν μία διάκριση ανάμεσα στους «κοσμοπολίτες», κυρίως, γονείς της μέσης τάξης και τους «τοπικούς», κυρίως, γονείς της εργατικής τάξης. Βασική διαφορά των δύο αυτών τάξεων είναι ότι οι γονείς της εργατικής τάξης αξιολογούν διαφορετικά την τοπικότητα και προσαρμόζουν τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους στις ανάγκες της οικογένειας και στις τοπικές συνθήκες, ενώ, αντίθετα, οι γονείς της μεσαίας τάξης είναι πιο ενεργητικοί στην εκπαιδευτική αγορά και διατεθειμένοι να προσαρμόσουν την οικογένεια στο σχολείο, δηλαδή να επιλέξουν σχολείο μακριά από την κατοικία τους, ενώ στην σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους παίζει σημαντικό ρόλο η φήμη και η εικόνα του σχολείου.

Οι Ball κ.ά.,(1995) υποστηρίζουν ότι η επιλογή του σχολείου ταυτίζεται με μια σειρά εξαναγκασμούς και προσδοκίες που σχετίζονται με τους ρόλους της εργασίας, το ρόλο της οικογένειας, τη διαφορά των φύλων στην εργασία και τις ανάγκες του νοικοκυριού. Επομένως, η επιλογή του σχολείου από την εργατική τάξη δεν είναι ένα

μοντέλο πολιτισμικού ελλείμματος αλλά περισσότερο ένας συμβιβασμός, που εμπεριέχει ένα συνδυασμό των αναγκών της οικογένειας και των δομικών περιορισμών.

Επίσης, οι Ball κ.ά., ανάδειξαν τη σχέση του χώρου, της απόστασης από το σχολείο (κοντά-μακριά από την κατοικία) και της οικογένειας ως βασικούς παράγοντες επιλογής του σχολείου. Όπου υπάρχει συγκοινωνιακή υποβάθμιση υπάρχει και κοινωνική απομόνωση και διαχωρισμός συγκεκριμένων ομάδων από την πρόσβαση σε κοινωνικές υπηρεσίες, σχολεία, υπηρεσίες υγείας, δημιουργώντας έτσι συγκεκριμένους τοπικούς κοινωνικούς θύλακες, από τους οποίους εξαρτώνται τα νοικοκυριά. Οι διαδικασίες σχεδιασμού του χώρου και της απόστασης καθώς και η ύπαρξη κοινωνικών θυλάκων και κοινωνικών δικτύων είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για την κατανόηση της επιλογής σχολείου από συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Επίσης, οι συγγραφείς τονίζουν τις έννοιες του 'χρόνου' και του 'χώρου', ως μια ακόμη διάσταση στην ανάλυση της επιλογής του σχολείου. Οι γονείς της μεσαίας τάξης συνηθίζουν να φαντάζονται ότι τα παιδιά τους θα γίνουν γιατροί, καλλιτέχνες και ότι θα μουν στο πανεπιστήμιο και έχουν μακροπρόθεσμες/μεγαλόπνοες προσδοκίες για το μέλλον τους, ενώ οι γονείς της εργατικής τάξης δηλώνουν ότι «περιμένουμε και βλέπουμε» και είναι λιγότερο προνοητικοί ως προς το μέλλον των παιδιών τους. Για τους Ball κ.ά.,(1995), η σχολική επιλογή γίνεται στη βάση δύο διαφορετικών τρόπων σκέψης: η εργατική τάξη στηρίζεται στην έννοια του πρακτικού και του άμεσου -«απλά προσπαθώ να τα βγάλω πέρα»- ενώ η μεσαία τάξη στηρίζεται στο ιδανικό πλεονέκτημα. Επομένως, η ταξική επιλογή δεν έχει να κάνει μόνο με τις διαφορετικές ικανότητες αλλά και με το διαφορετικό τρόπο σκέψης, οι οποίοι και δομούνται στη βάση χωρικών οριοθετήσεων – habitus- και των φαντασιακών φιλοδοξιών για το μέλλον (Moore, 2004).

Για τους συγγραφείς, το σχολικό σύστημα είναι πολύπλοκο, ενώ ο χώρος, η απόσταση και η μεταφορά παίζουν ρόλο στη δημοτικότητα ενός σχολείου έναντι άλλων. Επίσης, η φήμη και η ιστορία, όπως και η καλύτερη χωροθέτηση, αποτελούν παράγοντες επιλογής κάποιων σχολείων. Για κάποιους γονείς, όμως, δεν είναι τόσο τα γενικά χαρακτηριστικά των σχολείων που έχουν σημασία αλλά το πόσο το συγκεκριμένο σχολείο ταιριάζει ή αρμόζει στα παιδιά τους. Η χρήση του πολιτισμικού κεφαλαίου, προκειμένου οι γονείς να αποκωδικοποιήσουν τα δεδομένα και τις πληροφορίες και να θεωρήσουν το συγκεκριμένο σχολείο κατάλληλο για το

παιδί τους, είναι πολύ βασικό στοιχείο, παρότι το κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο είναι επίσης σημαντικά (Ball κ.ά.,1996). Τρεις είναι οι βασικοί παράγοντες που ενεργοποιούν τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των γονέων, ιδιαίτερα της μεσαίας τάξης:

- Η υπερπαραγωγή ακαδημαϊκών πιστοποιητικών και η συνδεόμενη μ' αυτή υποβάθμισή τους.
- Ο αυξανόμενος εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, που αποτελεί κίνδυνο για τα ταξικά πλεονεκτήματά τους, εφόσον μειώνει τις εκπαιδευτικές διαφορές και αλλάζει τα πλαίσια πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την αγορά εργασίας.
- Οι νέες προοπτικές που δίνονται από τις εξειδικεύσεις των σχολείων που αυξάνουν τις επιλογές στην αγορά εργασίας. Η μεσαία τάξη προσπαθεί να πετύχει το καλύτερο μέσα από αυτές τις αλλαγές, προκειμένου να επαναπροσδιορίσει τα συμφέροντά της και τη θέση της (Ball κ.ά.,1995, 1996). Η διατήρηση των προνομίων των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων στο εκπαιδευτικό επίπεδο είναι αποτέλεσμα πολιτικής και ταξικής πάλης, η οποία αυξάνει τις εκπαιδευτικές διαφορές και τον κοινωνικό διαχωρισμό.

Οι ατομικές διαδικασίες της επιλογής και τα χαρακτηριστικά του απαιτούμενου πολιτισμικού κεφαλαίου (πώς και γιατί το επιλέγουμε) είναι παραδείγματα που παραπέμπουν στη συμβολική βία του Bourdieu, τη βία που ασκείται πάνω σε ένα κοινωνικό φορέα με τη δική του συνενοχή (Bourdieu και Passeron, 1990: 167).

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι αρχικά, ότι η επιλογή του σχολείου συνδέεται άμεσα και δυναμικά με τις ταξικές διαφορές και, δεύτερο, ότι η επιλογή σχολείου αποτελεί έναν παράγοντα που διατηρεί και επηρεάζει τον κοινωνικό διαχωρισμό και την πόλωση.

2.1.2 Η επέμβαση στη λειτουργία του σχολείου

Η επέμβαση των γονέων είναι ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς αλληλεπιδρούν, σχηματοποιούν και εκφράζουν τις απόψεις και τη γνώμη τους στη λειτουργία του σχολείου. Σε έρευνα που έγινε σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών στην Ιρλανδία, οι γονείς, ανάλογα με το βαθμό επέμβασής τους στο σχολείο, μπορούν να

διαχωριστούν σε δύο κατηγορίες: στους «περιφερειακούς» και στους «άμεσα ανταποκρινόμενους» (Hanafin και Lynch, 2002). Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται σε γονείς της εργατικής τάξης και στηρίζεται στη λογική του μοντέλου του ελλείμματος πολιτισμικού κεφαλαίου ως ταξικής συνέπειας και προϋποθέτει την παρέμβαση στα πρώιμα προγράμματα εκκίνησης της εκπαιδευτική πορείας (δημοτικό) και την παρέμβαση σε φαινόμενα πρώιμης σχολικής διαρροής. Υποστηρίζουν ότι στα σχολεία της περιοχής η γονεϊκή εμπλοκή είναι μικρή, καθώς οι γονείς περιορίζονται στο να δίνουν και να δέχονται πληροφορίες, δεν εμμένουν στις διαβουλεύσεις και ασχολούνται με δευτερεύουσες δραστηριότητες. Παρόλο που είναι ενημερωμένοι για την πορεία των παιδιών τους, αισθάνονται αποκλεισμένοι από τη διαδικασία των αποφάσεων ως προς τη διαχείριση του σχολείου, ένα ζήτημα που επηρεάζει δραστικά και την πρόοδο των παιδιών τους. Η δεύτερη κατηγορία είναι ευρύτερη και αφορά τους περισσότερους γονείς, κυρίως όμως, τους γονείς της μεσαίας τάξης. Στηρίζεται στην πεποίθηση πως η γονική εμπλοκή είναι αναντικατάστατη για την εκπαίδευση των παιδιών, όπως επίσης και στην αντίληψη ότι η θετική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου είναι βασικός παράγοντας ως προς τον τρόπο που το σχολείο επιδρά στους μαθητές. Ο τύπος αυτός αφορά την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη συμμετοχή των γονέων σε αντιπροσωπευτικά σχήματα, επιτροπές διαχείρισης και συμβούλια γονέων.

Σύμφωνα με τους Martin και Vincent (2000), οι γονείς που αναλαμβάνουν έντονο διαμεσολαβητικό ρόλο απασχολούνται κυρίως σε εργασίες μάρκετινγκ και θεωρούν την εκπαίδευση των παιδιών τους κλειδί για το μέλλον τους. Κίνητρο για την παρέμβασή τους είναι η αγωνία για τη μελλοντική αποκατάσταση του παιδιού στην αγορά εργασίας και η επιθυμία τους το παιδί τους να έχει υψηλούς στόχους, προκειμένου να εξυπηρετηθεί η αναπαραγωγή των ταξικών συμφερόντων τους. Επίσης, διακατέχονται από ένα δυνατό αίσθημα γονικής ευθύνης για τη φροντίδα των παιδιών και την επίδοσή τους και πιστεύουν βαθιά στη διασύνδεση μεταξύ σχολείου –σπιτιού και των προοπτικών της εκπαίδευσης. Η συμμετοχή τους στο σχολείο αποτελεί μέρος του *habitus*, του πώς, δηλαδή, «οι άνθρωποι σαν κι εμάς» ενεργούν.

Η συγκέντρωση των σχολείων στο κέντρο της πόλης σε υποβαθμισμένες γειτονιές, με κατοίκους κυρίως της εργατικής τάξης, έγινε επίσης αντικείμενο έρευνας (Lucey και Reay, 2002, 2003, Reay, 2004). Υποστηρίζεται ότι τα σχολεία

που βρίσκονται στο κέντρο της πόλης, με μεγάλο ποσοστό μαθητών από την εργατική τάξη και μεταναστών, δαιμονοποιούν τον εθνικά "άλλο" καθώς και τους μαθητές της εργατικής τάξης. Σύμφωνα με έρευνα που έγινε σε κεντρικές περιοχές του Λονδίνου, σε 8 Δημοτικά και 19 Γυμνάσια, σε 454 μαθητές, ηλικίας από 10 έως 11 ετών, όπου υπήρχε μεγάλος αριθμός μαθητών εργατικής τάξης και εθνικών ομάδων, τα σχολεία χαρακτηρίστηκαν ως "άρρωστα" καθώς διακρίνονταν από εκδηλώσεις ρατσιστικού αποκλεισμού. Η παθολογία αυτών των σχολείων δεν οφείλεται στην κοινωνική τους σύνθεση αλλά στις πρακτικές των πλεονεκτούντων κοινωνικών στρωμάτων και της πολιτείας (Reay, 2004).

Ο κύριος στόχος της έρευνας αφορά την κατανόηση των εκπαιδευτικών στρατηγικών των γονέων στα inner city σχολεία και στο πώς οι μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες -μαθητές της εργατικής τάξης και μετανάστες- αντιμετωπίζουν το στιγματισμό και τον χαρακτηρισμό των σχολείων, ως χώρων κοινωνικής παθολογίας. Οι ερωτήσεις που τίθενται είναι πολλές: Πώς τα παιδιά της εργατικής, κυρίως, τάξης, που είναι οι χαμένοι, αντιλαμβάνονται και αρθρώνουν τον κοινωνικό - χωρικό αποκλεισμό στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης; Τι αντιδράσεις μπορεί κάτι τέτοιο να εγείρει; Με ποιο τρόπο τα παιδιά της εργατικής τάξης (λευκών και μαύρων) αντιμετωπίζουν τη δαιμονοποίηση και τις επενέργειες της αντιμετώπισής τους ως εκπαιδευτικά "αποβλήτων"; Τι πιθανότητες έχουν για διαφορετική εκπροσώπηση στα σχολεία του εσωτερικού της πόλης; Για ποιους, τελικά, προορίζονται οι εκπαιδευτικοί χώροι; Ποιους αποκλείουν; Πώς διαιωνίζονται αυτές οι προκαταλήψεις; Τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας ήταν ότι τα παιδιά σ' αυτά τα σχολεία ομογενοποιούνται σε μια «μάζα σκουπιδιών». Η φτώχη εργατική τάξη πάντα συσχετιζόταν με εικόνες αρρώστιας, ενώ, στο εσωτερικό των μητροπολιτικών πόλεων, υπάρχουν διαδικασίες παθολογίας και δαιμονοποίησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας περιγράφουν τους τρόπους με τους οποίους παλιές ταξικές διαδικασίες της επιλεκτικότητας και του αποκλεισμού εφαρμόζονται στο νέο εκπαιδευτικό καθεστώς. Η μέση τάξη διακρίνεται από υψηλά ποσοστά ατομικοποίησης και ιδιωτικοποίησης που εκφράζεται με διατυπώσεις του τύπου "άνθρωποι σαν και εμάς" (Butler, 2003). Στρατηγική των γονέων της μεσαίας τάξης είναι η αλλαγή της διεύθυνσης κατοικίας, για να αποφύγουν τα "τοπικά" σχολεία. Η δύναμη του κοινωνικού διαχωρισμού και η χωρική εικόνα διαμορφώνουν στα παιδιά της εργατικής τάξης μια απορριπτέα και αρνητική εικόνα του σχολείου τους.

Η εργατική τάξη αποδεικνύεται πιο ευέλικτη στην κατανόηση του εσωτερικού της πόλης, σε αντίθεση με τη μεσαία τάξη. Ο αποκλεισμός αποτελεί την κύρια στρατηγική της μεσαίας τάξης (Ball και Vincent, 2001), προκειμένου να εξασφαλίσουν την κοινωνική αναπαραγωγή των παιδιών τους. Σύμφωνα με τους Lusey και Reay, (2002), ακόμα και η επιτυχία είναι ταξικά προσδιορισμένη. Όπως η «γεύση» έτσι και η επιτυχία είναι ένας μηχανισμός που δίνει εσωτερική αξία και διανοητική ικανότητα σε ορισμένα άτομα και μικρότερη για κάποια άλλα (Bourdieu, 1984). Τα παιδιά της μέσης τάξης πιέζονται για υψηλή απόδοση, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι φόβοι των γονιών, οι οποίοι χρησιμοποιούν στρατηγικές για να εγγράψουν τα παιδιά τους σε σχολεία υψηλής απόδοσης.

Συμπεραίνουμε ότι οι γονείς αναλαμβάνουν έντονο διαμεσολαβητικό ρόλο στην λειτουργία του σχολείου ενώ η ταξική προέλευση υπογραμμίζει την ένταση και το εύρος της εμπλοκής. Οι γονείς της εργατικής τάξης είναι κυρίως αποκλεισμένοι από τη διαδικασία και παρεμβαίνουν λιγότερο ενώ αντίθετα οι γονείς των υψηλότερων και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων συμμετέχουν σε επιτροπές διαχείρισης και συμβούλια γονέων που τους επιτρέπουν να έχουν μεγαλύτερο διαμεσολαβητικό ρόλο στη λειτουργία. Τέλος, διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικές στρατηγικές των υψηλότερων και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων με συνδρομή της πολιτείας οδηγούν πολλές φορές σε υποβάθμιση και «δαιμονοποίηση» ορισμένων σχολείων, και κατ' επέκταση γειτονιών, εφαρμόζοντας ταξικές διαδικασίες επιλεκτικότητας και αποκλεισμού των μειονεκτούντων κοινωνικών ομάδων. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε αναλυτικότερα την διαδικασία της ακαδημαϊκής επιλεκτικότητας και του σχολικού διαχωρισμού.

2.2 Σχολικός διαχωρισμός και η διαδικασία της ακαδημαϊκής επιλεκτικότητας (L'ecramage).

Ο διαχωρισμός στα σχολεία, αφορά την άνιση κατανομή συγκεκριμένων εθνικών ή μειονοτικών ομάδων στις σχολικές μονάδες, σε σχέση με τον ντόπιο πληθυσμό σε μια συγκεκριμένη περιοχή (Massey και Denton, 1993: 283). Στα πλαίσια των διαχωριστικών εθνικά σχολείων, συγκεκριμένες ομάδες συγκεντρώνονται σε ορισμένα σχολεία και ταυτόχρονα υποαντιπροσωπεύονται σε άλλα. Οι εθνικές διαφορές στη μαθητική σύνθεση συχνά συμπίπτει με διαφορές και σε άλλα

χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού όπως εισόδημα, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο κ.λπ. (Kristen, 2005).

Η αξιολόγηση του σχολείου από τους γονείς συνδέεται στενά με την αντίληψη των γονέων για την σχολική επίδοση και την παραγωγικότητα των μαθητών. Επομένως οι γονείς που έχουν την πληροφορία και μπορούν να αξιολογήσουν τις δυνατότητες που παρέχουν τα σχολεία, επιλέγουν αυτά που προσφέρουν τις καλύτερες προοπτικές επίδοσης (Kristen, 2005). Η αποφυγή του τοπικού σχολείου ανάλογα με την κοινωνική και εθνική του σύνθεση είναι τακτική συνήθως των μεσαίων και υψηλών κοινωνικών στρωμάτων. Η διαδικασία αυτή δημιουργείται μέσα στις συνοικίες και αφορά την αποφυγή της τοπικής διαφορετικότητας μέσα από την ακαδημαϊκή επιλεκτικότητα του σχολείου. Οι καθηγητές συμμετέχουν στο σύστημα της ακαδημαϊκής επιλεκτικότητας αποφεύγοντας και οι ίδιοι να εργάζονται είτε να στέλνουν τα παιδιά τους σε σχολεία με μειονεκτούντες μαθητές (Francois, 2002).

Σύμφωνα με τους Ball κ.ά., (2002β) οι γονείς «αξιοκράτες» πιστεύουν ότι εφόσον οι άνθρωποι παίρνουν αυτό που τους ταιριάζει, τα καλά σχολεία επιλέγουν τα σωστά παιδιά. Αυτός είναι ο τρόπος να διαχωρίζουν το «εμείς» από το «αυτοί», το «καλό» από το «κακό», και την επιτυχία από την αποτυχία. Ασφαλώς, η ύπαρξη πόλωσης στα σχολεία δηλώνει άμεσα τον κοινωνικό αποκλεισμό που υφίστανται ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες που προέρχονται από χαμηλά εργατικά κοινωνικά στρώματα και εθνικές ή μειονοτικές ομάδες. Παρατηρήθηκε μάλιστα ότι στις οικογένειες μαύρων και λευκών της εργατικής τάξης, υιοθετείται μια διαδικασία μεταμόρφωσης, με την υιοθέτηση τα τακτικών των υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, όπως για παράδειγμα μέσα από τη γεωγραφική απόσταση και τη φοίτηση σε σχολεία σε πιο πλούσιες περιοχές και αρκετά μακριά από το τόπο κατοικίας, αλλά και μέσα από την ψυχολογική απόσταση και διαφοροποίηση μεταξύ του «εμείς» και του «αυτοί» (Lucey και Reay, 2002: 264). Η διαδικασία αυτή της δομικής αφομοίωσης⁵, ως διαδικασία εξίσωσης, συνδέεται από ορισμένους ερευνητές με τη μείωση της εθνικής διάκρισης στη κατανομή σημαντικών πόρων και θέσεων.

⁵ Ο όρος «δομική αφομοίωση» αφορά την υιοθέτηση από τους μετανάστες της συμπεριφοράς του ντόπιου πληθυσμού, ως μονόδρομος, προκειμένου να αναζητήσουν καλή θέση στην αγορά εργασίας και γενικότερα να διεκδικήσουν τις ευκαιρίες που προσφέρει το σύστημα της χώρας όπου ζουν. Για την ορολογία σχετικά με τη δομική αφομοίωση βλ. Alba και Victor Nee, (1997).

Η δομική αφομοίωση των μεταναστών στην εκπαίδευση, θεωρείται ότι αποτελεί ρόλο κλειδί για τη διαδικασία της επιτυχούς και συνεχούς ενσωμάτωσής τους (Kristen, 2005: 13). Σε έρευνες που έγιναν σχετικά με τον εθνικό διαχωρισμό στα σχολεία σε αναλογία με τις γειτονιές διαπιστώθηκε ότι υψηλά επίπεδα διαχωρισμού ισχύουν για διαφορετικές ομάδες. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι όσο μεγαλύτερη είναι η πυκνότητα του πληθυσμού τόσο περισσότερο συνδέεται με σχετικά υψηλά επίπεδα διαχωρισμού (Burgess κ.ά., 2005). Η επιλογή του σχολείου δρα διαχωριστικά, μέσα από την ιεράρχηση των σχολείων σε σημαντικά και μη. Τα σχολεία παίρνουν την θέση τους σ' αυτή την ιεράρχηση μέσω της «αμοιβαίας επιλογής», δηλαδή την επιλογή των μαθητών από τα σχολικά ιδρύματα. Η διαδικασία αυτή συνδέεται στενά με την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα αλλά και την προκατάληψη απέναντι στα παιδιά της εργατικής τάξης και των παιδιών που ανήκουν σε διαφορετική εθνικότητα (Walford, 1996).

Οι Lucey και Reay (2002) ανέλυσαν τη συναισθηματική διαδικασία «δαιμονοποίησης» ορισμένων σχολείων στο μυαλό των παιδιών από την ηλικία των έξι ετών, τις επιδράσεις που έχει η κακή αυτή εικόνα στη ζωή τους και τους τρόπους με τους οποίους αυξάνεται η πόλωση μεταξύ των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η εθνική διαφορά και ο ρατσισμός επιδρούν ως προς το χαρακτηρισμό ενός σχολείου ως «καλό» ή «κακό» και αυτό συνδέεται με τις οικογενειακές πρακτικές και την επιλογή σχολείου. Η φυλή, ο ρατσισμός και η εθνικότητα αποτελούν παράγοντες που αποτελούν τη βάση «δαιμονοποίησης» των σχολείων. Στις περιοχές μάλιστα όπου βρίσκονται αυτά τα σχολεία, η ύπαρξη βίας, φόβου και απειλής είναι ρατσιστικά χρωματισμένη και συνδέεται με τη διαμονή συγκεκριμένων εθνοτήτων στην περιοχή. Στις αιτίες που αποτελούν πηγή φόβου και απειλής σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συγκαταλέγονται η ύπαρξη επιθετικών μαθητών που παρεκτρέπονται και εγκληματούν, η παρουσία μαθητών που χαρακτηρίζονται «ανόητοι», η ύπαρξη πολλών μαθητών που προέρχονται από μειονότητες καθώς και η πεποίθηση ότι οι καθηγητές δείχνουν αδιαφορία (Lucey και Reay, 2002: 254).

Τα διάφορα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι ο εθνικά σχολικός διαχωρισμός επιδρά στη μαθητική επίδοση και εμποδίζει την δημιουργία κοινωνικών επαφών μεταξύ των εθνικών ή μειονοτικών ομάδων και του ντόπιου πληθυσμού, που βοηθά στη γλωσσική ικανότητα και στην απόκτηση δεξιοτήτων για επιτυχή σχολική πορεία.

Γενικότερα, αυτοί που υποφέρουν από το διαχωρισμό στο σχολείο, δεν είναι μόνο οι μαθητές των διάφορων εθνικών ή μειονοτικών ομάδων αλλά αρνητικές συνέπειες έχουν όλα τα παιδιά που μεγαλώνουν σε μη ευνοϊκά μαθησιακά περιβάλλοντα. Παρόλα αυτά, επειδή τα παιδιά των διάφορων εθνικών και μειονοτικών ομάδων τείνουν να βρίσκονται πιο συχνά, σε άλλα σχολεία από αυτά των ντόπιων συνομηλίκων, γι' αυτό και αντιμετωπίζουν πιο συχνά τις συνέπειες ενός μη ευνοϊκού σχολικού περιβάλλοντος.

Η αποφυγή του σχολείου, ως αποτέλεσμα των διαχωριστικών τάσεων, παρατηρείται στις ΗΠΑ τόσο τη δεκαετία του 1970 όσο και στη δεκαετία του 1990. Η «λευκή φυγή», δηλαδή η μετακίνηση των οικογενειών σε περιοχές κατοικίας με ιδιωτικά σχολεία ή η αποφυγή περιοχών με υψηλά επίπεδα συνύπαρξης με μη-λευκούς οφείλεται στους ίδιους παράγοντες που είχαν επιδράσει και κατά τη δεκαετία του 1970. Στην επιθυμία, δηλαδή, αποφυγής συνύπαρξης με μη-λευκούς, καθώς και στην ύπαρξη προαστίων στην ίδια μητροπολιτική περιοχή, με περισσότερους λευκούς κατοίκους. Η μετανάστευση αύξησε τον αριθμό των μη-λευκών, το εισόδημα των ανώτερων στρωμάτων αυξήθηκε, ενώ μεγάλωσε σημαντικά η κοινωνικο-οικονομική διαφορά μεταξύ του δημόσιου και του ιδιωτικού σχολείου (Clotfelter, 2001, James, 1989).

Στο επόμενο τμήμα (2.3) θα αναλύσουμε τον τρόπο με τον οποίο τα ίδια τα σχολεία και οι καθηγητές ενισχύουν τις διαχωριστικές τάσεις, τη διάκριση μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού και τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων.

2.3 Θεσμικός ρατσισμός και εκπαίδευση

Ο ρατσισμός των δασκάλων και ο θεσμικός ρατσισμός⁶ δεν αποτελούν νέα δεδομένα για το χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση έθεσε το θέμα του ρατσισμού των δασκάλων σε σχέση με την χαμηλή εκπαιδευτική επίδοση. Από την δεκαετία του '70 κατέστη φανερό ότι οι καθηγητές δεν μπόρεσαν να αναγνωρίσουν τη διαφορετικότητα στην κουλτούρα (Brittan, 1976). Έρευνες σχετικές με τη συμπεριφορά των καθηγητών έδειξαν, ότι τα παιδιά της εργατικής

⁶ Θεσμικός ρατσισμός, ορίζεται ως «η δημιουργία ρατσιστικής ανισότητας σε ένα ευρύ φάσμα θεσμών υπό φυσιολογικές συνθήκες της λειτουργίας τους, άσχετα από τις ατομικές προθέσεις όπου η ιστορική ανάπτυξη του ρατσιστικού αποκλεισμού και της καταπίεσης και οι σχέσεις μεταξύ των θεσμών, έχουν ως αποτέλεσμα την συσσώρευση των ανισοτήτων» (Williams, 1985: 323-46).

τάξης και των εθνικών μειονοτήτων θεωρούνται πιο κακοί μαθητές και ότι επίσης υπάρχει προκατάληψη εις βάρος των γυναικών των εθνικών ομάδων (Tomlinson, 1987). Στο Ηνωμένο Βασίλειο, έρευνες έδειξαν το μέγεθος αυτής της διάκρισης, καθώς οι μαθητές που αποβάλλονται ή διαγράφονται από τα σχολεία είναι κυρίως αγόρια αφρό-καραϊβικής προέλευσης, πράγμα που οφείλεται στις υπάρχουσες φυλετικές διακρίσεις. Τα παρόμοια αποτελέσματα πολλών τέτοιων ερευνών προσέφεραν σοβαρά στοιχεία που αποδεικνύουν την ύπαρξη ρατσισμού στα σχολεία και του γεγονότος πως οι δάσκαλοι συνδέονται άμεσα με τη χαμηλή επίδοση συγκεκριμένων εθνικών μειονοτήτων (Gillborn, 1998).

Κατά την δεκαετία του '90, η συζήτηση εστιάζεται στη φύση του ρατσισμού των δασκάλων. Το ερώτημα που τίθεται είναι αν οι ενέργειες των καθηγητών είναι σκόπιμες, οπότε και η ευθύνη για τη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών βαραινεί τους ίδιους ή αν, αντίθετα, υφίστανται συγκεκριμένοι κανόνες και αξίες των εθνικών μειονοτήτων που παρεμποδίζουν την καλή επίδοση των μελών τους και μόνο μερικώς, ευθύνονται οι καθηγητές για την χαμηλή επίδοσή τους. Οι καθηγητές και τα σχολεία, επομένως, ενδέχεται να αποτελούν μόνο μέρος μιας διαδικασίας αντίδρασης, με αρνητικά αποτελέσματα για τις εθνικές μειονότητες. Την τελευταία αυτή άποψη συμμερίζονται οι παιδαγωγοί της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίοι θεωρούν τη χαμηλή επίδοση ως λειτουργία της φύσης ορισμένων εθνικών μειονοτήτων. Εντούτοις, αυτή η αντίληψη θεωρήθηκε από μερικούς ότι αποτελεί μέρος ενός «ευρύτερου σχεδίου» που αρνείται την ύπαρξη της δομής της εκπαιδευτικής ανισότητας. Αυτό αναδείχθηκε κυρίως στα πλαίσια εθνογραφικών ερευνών, στα τέλη της δεκαετίας του 1980, και πιο πρόσφατα, οπότε και δόθηκε έμφαση στην έκταση της προκατάληψης και της διάκρισης σε βάρος των εθνικών μειονοτήτων στα σχολεία (Abbas, 2004: 37). Παρόλα αυτά, η συζήτηση και οι έρευνες συνεχίζονται, καθόσον οι δάσκαλοι και το σχολείο παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική επίδοση και την συνέχιση των σπουδών των μαθητών.

Σχετικά με την συνέχιση των σπουδών των εθνικών μειονοτήτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οι Ball κ.ά., (2002α) αναφέρουν ότι η κοινωνική τάξη αποτελεί βασικό παράγοντα για την επιλογή συνέχισης των σπουδών των μαθητών, παρότι υπάρχει και ένα στοιχείο εθνικής διαφοροποίησης ως προς την εκπαιδευτική πορεία ορισμένων εθνικών ομάδων. Εντούτοις, ο αποκλεισμός της εργατικής τάξης

και των εθνικών μειονοτήτων από την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα που έχει ερευνηθεί λιγότερο, εφόσον σχετικά πρόσφατα έχει αρχίσει να εκδηλώνεται ενδιαφέρον για το ρόλο της μέσης τάξης στην εκπαίδευση και τις στρατηγικές που εφαρμόζει. Παράλληλα, η τοπική αποφυγή των σχολείων από τους γονείς των μαθητών λόγω της κοινωνικής σύνθεσης των σχολείων απασχόλησε τους ερευνητές.

Οι νέες έρευνες στις διάφορες χώρες της Ευρώπης αποδεικνύουν ότι υπάρχει ενδιαφέρον σχετικά με την εκπαίδευση στην πόλη και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές της μεσαίας τάξης. Έρευνες στο παρελθόν έδειξαν ότι η μεσαία τάξη ανέπτυξε πρότυπα εκπαίδευσης για τα παιδιά τους ακόμη και αν αυτά φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία. Από την δεκαετία του '90 και εξής, η ταξική επιλογή του σχολείου αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας στα πλαίσια της εμπορευματοποιημένης εκπαίδευσης. Παράγοντες όπως η τοπικότητα και η κοινωνική σύνθεση της περιοχής αποτελούν βασικούς παράγοντες επιλογής σχολείου από τον γονέα. Οι έρευνες έδειξαν ότι τα μεσαία και υψηλά στρώματα αναπαράγουν τα προνόμιά τους μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και λειτουργούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκλείουν την εργατική τάξη και τις εθνικές μειονότητες από την πρόσβαση στην Ανώτερη Εκπαίδευση.

Όπως αναφέρθηκε, οι πιο συνηθισμένες στρατηγικές που αναπτύσσουν τα μεσαία και υψηλά στρώματα είναι η επιλογή δημόσιου σχολείου, η επιλογή ιδιωτικού, η επιλογή αλλαγής κατοικίας και η επιλογή του τοπικού σχολείου. Παρόλα αυτά, μια βασική στρατηγική της μεσαίας τάξης είναι η αποφυγή και η μεταφορά των παιδιών σε άλλα σχολεία. Η παρουσία μεγάλου αριθμού παιδιών της εργατικής τάξης και των εθνικών μειονοτικών ομάδων ενισχύουν την τάση για μεταφορά των παιδιών τους. Η αποφυγή αυξάνει την κοινωνική ανισότητα και την κοινωνική διαλογή στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, με την έννοια ότι οι πλεονεκτούσες οικογένειες μέσα από κοινωνικά δίκτυα, γνωριμίες και εξουσία πετυχαίνουν πιο εύκολα τη μετεγγραφή. Στην περίπτωση που δεν επιτευχθεί ο στόχος της αποφυγής του σχολείου για ποικίλους λόγους (οικονομικούς, συγκοινωνίας, απόστασης κτλ.) οι γονείς της μεσαίας τάξης επεμβαίνουν με άλλο τρόπο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Συμμετέχουν στις σχολικές επιτροπές και τους συλλόγους γονέων και επιβλέπουν την εκπαίδευση των παιδιών τους, αξιοποιώντας τη συμμετοχή αυτή ως μοχλό πίεσης για την προώθηση των δικών τους συμφερόντων.

Ένα βασικό ερώτημα που απασχόλησε τους ερευνητές, τόσο στο Ηνωμένο Βασίλειο όσο και στην Β. Αμερική, ήταν η συγκέντρωση των σχολείων στο κέντρο των μεγάλων πόλεων (inner city), σε υποβαθμισμένες γειτονιές με νοικοκυριά κυρίως της εργατικής τάξης και ομάδες με εθνικές και πολιτισμικές διαφορές. Υποστηρίχθηκε ότι τα σχολεία αυτά που βρίσκονται στο κέντρο της πόλης «δαιμονοποιούνται» ή και «δαιμονοποιούν» τον εθνικά «άλλο» και αντιμετωπίζουν ως παθολογικές περιπτώσεις τους μαθητές της εργατικής τάξης. Ο αποκλεισμός αποτελεί βασική στρατηγική, προκειμένου να εξασφαλίσουν τα μεσαία και υψηλά στρώματα την κοινωνική αναπαραγωγή των παιδιών τους. Ο διαχωρισμός αυξάνεται στους μηχανισμούς κοινωνικής αναπαραγωγής όπως είναι η εκπαίδευση, ενώ τα διαχωριστικά σχολεία στον αστικό χώρο οδηγούν σε άνισα αποτελέσματα, μειώνουν την κοινωνική ανάμειξη και δημιουργούν μειονεκτούντα σχολεία μέσα σε υποβαθμισμένες γειτονιές.

Η εθνικότητα αποτέλεσε ένα ακόμη πεδίο έρευνας για τους ερευνητές, οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η παρουσία εθνικών ομάδων, πληθυσμών με πολιτισμικές διαφορές και μελών των εργατικών στρωμάτων επιδρά τόσο στην επιλογή ή αποφυγή των σχολείων από τα μεσαία και ανώτερα στρώματα όσο και στο χαρακτηρισμό των σχολείων ως «καλά» ή «κακά». Η παρουσία αυτών των ομάδων συνδέεται με την «δαιμονοποίηση» των σχολείων, γεγονός που δηλώνει την ύπαρξη πόλωσης μεταξύ των σχολείων και δηλώνει τον κοινωνικό αποκλεισμό των μαθητών που προέρχονται από κοινωνικά μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες.

Ο θεσμικός ρατσισμός και η συμπεριφορά των δασκάλων αποτελεί μια ακόμη διάσταση του ζητήματος της κοινωνικής επιλεκτικότητας στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, κατά τη δεκαετία του '70, έρευνες έδειξαν ότι οι καθηγητές θεωρούν πιο κακούς μαθητές αυτούς που προέρχονται από την εργατική τάξη και τις εθνικές ή πολιτισμικές μειονότητες. Κατά τη δεκαετία του '90, η έρευνα στρέφεται σε ζητήματα σχετικά με τη φύση του ρατσισμού στους δασκάλους. Η κοινωνική τάξη εξακολουθεί να αποτελεί βασικό παράγοντα για τη συνέχιση ή όχι των σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ανεξάρτητα από την εθνική καταγωγή. Όμως, ο ρόλος και οι εκπαιδευτικές στρατηγικές της μέσης τάξης, στα σχολεία του αστικού χώρου, έχουν ελάχιστα ερευνηθεί όπως επίσης και οι μηχανισμοί αποκλεισμού των μειονεκτούντων κοινωνικών ομάδων από την εκπαιδευτική διαδικασία.

2.4. Σύνοψη της θεωρίας

Στο πρώτο Κεφάλαιο έγινε παρουσίαση της θεωρίας του Lefebvre (1991) σχετικά με τις διακρίσεις των διαφορετικών εννοιών του χώρου και των χωρικών πρακτικών και δόθηκε ένα σημαντικό παράδειγμα της ιδιοποίησης, χρήσης και παραγωγής του χώρου. Μέσα από τις τρεις διαστάσεις, υλικές χωρικές πρακτικές, αναπαραστάσεις του χώρου και χώροι αναπαράστασης, που ανέπτυξε ο Lefebvre, ο Harvey (1989) στη συνέχεια διέκρινε τις τρεις διαστάσεις της εμπειρίας, της πρόσληψης και της φαντασίας. Εκεί αναφέρεται διεξοδικά στο «πλέγμα των χωρικών πρακτικών» ως ένα πλαίσιο ερμηνείας των κοινωνικών σχέσεων της τάξης, του φύλου, της κοινότητας και της φυλής. Χρησιμοποιώντας την παραπάνω συλλογιστική γίνεται περισσότερο κατανοητός ο τρόπος προβολής και επιβολής της κοινωνικής και οικονομικής εξουσίας στον αστικό χώρο, ο οποίος γίνεται αντικείμενο κυριαρχίας και διαχωρισμού. Η χωρική προβληματική θα μας οδηγήσει στην έννοια της αναπαραγωγής του κυρίαρχου συστήματος των κοινωνικών σχέσεων και τις επιβίωσης των υψηλών και μεσαίων στρωμάτων. Η κατανόηση αυτών των χωρικών πρακτικών ως πλαίσιο ερμηνείας των κοινωνικών σχέσεων οδηγεί στην κατανόηση της κοινωνικής απόστασης καθώς και της ιδιοποίησης ή «εποίκησης» του χώρου από κοινωνικές ομάδες, δημιουργώντας διαχωρισμούς.

Σύμφωνα με την θεωρητική προσέγγιση του Harvey (2002) ο σχηματισμός των θεσμών, των ιδρυμάτων και του δομημένου περιβάλλοντος είναι σημαντικός στην κοινωνική αναπαραγωγή των υψηλότερων και μεσαίων στρωμάτων. Επομένως, οι δραστηριότητες πολλών ιδρυμάτων γίνονται μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής και οι τακτικές τους αναπαράγουν τις ταξικές διαφορές και ενισχύουν τον κοινωνικό διαχωρισμό. Βασική παράμετρο στην παραπάνω συλλογιστική είναι ότι τα μεσαία στρώματα προκειμένου να εξασφαλίσουν την ιδιοποίηση του χώρου και την επικοινωνία με «όμοιους», χρησιμοποιούν τα προσωπικά κοινωνικά δίκτυα. Μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα επηρεάζεται η πρόσβαση σε διάφορους φορείς όπως εκπαίδευση, υπηρεσίες υγείας, κοινωνικές υπηρεσίες κ.α. Πιο πρόσφατη θεωρητική προσέγγιση των Savage κ.ά.(2005) και Savage(2010), αναφέρει την έννοια του «επιλεκτικού ανήκειν» (elective belonging) όπου συνδέεται με την αυξανόμενη σημασία της κοινωνικής αναπαραγωγής, ως βασικό στοιχείο της επιλογής του τύπου κατοικίας σε συγκεκριμένες περιοχές. Ο συνδυασμός της παραπάνω προσέγγισης με

τις στρατηγικές της «αποχώρησης», δηλαδή η επιλογή να είναι κανείς με «ομοίους» σε σχέση με την εργασία, ψυχαγωγία, κοινωνικότητα (Le Gales, 2011) και ιδιαίτερα την εκπαίδευση, ως ορισμός της «κοινωνικής θέσης», θα απασχολήσουν άμεσα το αντικείμενο της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Ιδιαίτερα θα μας απασχολήσει ο όρος της «ακαδημαϊκής επιλεκτικότητας», όπου η αποφυγή του τοπικού σχολείου από τα μεσαία και υψηλά κοινωνικά στρώματα δημιουργεί συνθήκες διαχωρισμού και κοινωνικής ανισότητας.

Πως όμως, μέσα από τους μηχανισμούς κοινωνικής αναπαραγωγής, όπως η εκπαίδευση, αναπαράγονται και ενισχύονται τακτικές κοινωνικού διαχωρισμού;

Ο ρόλος του κοινωνικού κεφαλαίου είναι βασικός σ' αυτή τη συλλογιστική. Η σύνδεση της κοινωνικής αναπαραγωγής των υψηλών και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων με την εκπαιδευτική διαδικασία, στηρίζεται στη βάση του ανταγωνισμού για περισσότερες ακαδημαϊκές εγγυήσεις και την αύξηση του πολιτισμικού κεφαλαίου. Σύμφωνα με θεωρητικές προσεγγίσεις που εντάσσονται κυρίως στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, διαπιστώνεται ότι η πρόσβαση και η εκπαιδευτική επιλογή μορφοποιείται μέσω του ανταγωνισμού των θέσεων μεταξύ των ατόμων για την απόκτηση εκείνων των προσόντων, που μπορούν να αξιοποιηθούν στην αγορά εργασίας για την επίτευξη εισοδήματος, κοινωνικού επιπέδου και απασχόλησης (Hirsch, 1977). Η εκπαιδευτική επιλογή και επίδοση εξακολουθεί να είναι ταξικά προσδιορισμένη, με τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων να αποδίδουν λιγότερο σε σχέση με αυτά που προέρχονται από υψηλά κοινωνικά στρώματα (Halsey κ.ά., 1980). Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις αναφέρουν ότι η εκπαιδευτική ανισότητα η οποία συνδέεται άμεσα με την κοινωνική τάξη, το φύλο και την εθνικότητα, δεν έχει μειωθεί παρόλο ότι αυξήθηκε η προσφορά των εκπαιδευτικών ευκαιριών καθώς και η ελεύθερη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Moore, 2004). Μάλιστα, σε μεικτές αστικές περιοχές που ζουν μεσαία στρώματα, ο εκδημοκρατισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας οδήγησε στην ανάπτυξη νέων «στρατηγικών περιορισμού» προκειμένου να εμποδίσουν την «εισβολή από τη βάση» (Ball και Vincent, 2001).

Το κοινωνικό κεφάλαιο θεωρείται ως η «σύνδεση» ή η «γέφυρα» που, κινητοποιώντας τους κανόνες τις ομάδας, τη συνδέει με την υπόλοιπη κοινωνία. Για τη συσσώρευση του «γεφυροποιητικού» κεφαλαίου προαπαιτείται η θέληση των εθνικών ομάδων να συνδεθούν με την κοινωνία αλλά ακόμη πιο σημαντική κρίνεται η

θέληση της κοινωνίας υποδοχής να δεχθεί άλλες εθνικές ομάδες. Επομένως, αποτέλεσμα της μη αποδοχής είναι ο αποκλεισμός των εθνικών ομάδων από την κυρίως κοινωνία, εξαιτίας προκαταλήψεων που άπτονται ζητημάτων φυλής, εθνικότητας ή και θρησκείας. Ο Putman (2000) μιλάει για τα κοινωνικά δίκτυα και τους κανόνες αλληλοβοήθειας και αλληλεγγύης που αναπτύσσονται μεταξύ των κοινωνικών ομάδων και αποτελούν την «κόλλα» σύνδεσης στα πλαίσια μιας κοινωνίας.

Πιο πρόσφατες θεωρητικές προσεγγίσεις της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου και της κοινωνικής αναπαραγωγής αναφέρονται στην έννοια του «συναισθηματικού» κεφαλαίου ως εξέλιξης του πολιτισμικού κεφαλαίου (Reay, 2000). Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην οικογενειακή καταγωγή ως «πρώιμη φάση της κοινωνικής αναπαραγωγής». Οι μητέρες της μεσαίας τάξης αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα μαθήματα και τις εργασίες του σχολείου, καθώς επίσης κατέχουν το status να αντιμετωπίσουν τους δασκάλους, όταν αισθάνονται ότι τα παιδιά δεν πιάζουν αρκετά ή δε διδάσκονται σωστά. Τέλος οι καθηγητές, επίσης, προσαρμόζουν τις απαιτήσεις τους από τους μαθητές, ανάλογα με τα διαφορετικά επίπεδα αντίληψης του πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu και Passeron, 1990) και τα στερεότυπα για το ποιους θεωρούν ικανούς να επιτύχουν εκπαιδευτικά (Gillborn και Youdell 2001, Abbas, 2004).

Άλλες προσεγγίσεις που διαφοροποιούνται από τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική ανισότητα που εξακολουθεί να υφίσταται παρά την αύξηση της συμμετοχής θα πρέπει να αναλυθεί με βάση την ανάλυση της φτώχειας ή της έλλειψης φιλοδοξιών (Goldthorpe, 2000). Δηλαδή, οι διαφορετικές ευκαιρίες, και η διαφορετική αξιολόγηση των αναγκών, του κόστους και του οφέλους από την εκπαίδευση, είναι τα στοιχεία που επιδρούν στις επιλογές των παιδιών ως προς την εκπαίδευση και την απασχόληση. Αυτές με τη σειρά τους επηρεάζονται από τις κατευθύνσεις του ταξικού σχεδιασμού των ατόμων και οι επιλογές εξαρτώνται από την αξιολόγηση του κόστους και οφέλους και των ευκαιριών που θα επιλέξουν ή θα διεκδικήσουν. Επομένως, ακόμη κι αν εξασφαλίζεται ισότητα όσον αφορά τα εκπαιδευτικά προσόντα στη σχολική πορεία, οι δευτερεύουσες επιδράσεις παράγουν ταξικές διαφορές στην επίδοση. Τα παιδιά βλέπουν την προσδοκώμενη καριέρα, από διαφορετική προέλευση και αξιολογούν διαφορετικά το κόστος και το όφελος των εκπαιδευτικών ευκαιριών, στα πλαίσια μιας

δεδομένης ταξικής κοινωνίας (Goldthorpe, 2000). Συμπερασματικά, η σχολική επιλογή των γονέων των μεσαίων τάξεων επηρεάζεται από την προσπάθεια συσσώρευσης των ακαδημαϊκών προσόντων προκειμένου να διατηρήσουν την κοινωνική τους θέση. Στα παραπάνω μπορεί να προστεθεί η διαφορετική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ευκαιριών από τα άτομα των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων και οι ταξικές διαφορές σε σχέση με την επιλογή σχολείου.

Προκειμένου επομένως, να κατανοηθεί η συμβολική πάλη για τη σχολική εκπαίδευση και κατ' επέκταση ο κοινωνικός διαχωρισμός, όχι μόνο μεταξύ των μεσαίων και εργατικών στρωμάτων αλλά και μεταξύ των διαιρέσεων των ίδιων των μεσαίων στρωμάτων, είναι αναγκαίο να αναλυθούν οι εκπαιδευτικές επιλογές και οι στόχοι των γονέων και πόσο επηρεάζονται από την κοινωνική και εθνική ανάμειξη μέσα στα σχολεία, σε μεικτές αστικές περιοχές. Οι στρατηγικές των γονέων για αναζήτηση των «καλών» σχολείων και των εκπαιδευτικά προνομιούχων περιοχών επιδρά στην ανάπτυξη χωρικών και κοινωνικών ανισοτήτων και επιτείνουν την ανομοιογενή χωρική κατανομή των κοινωνικών ομάδων στις περιοχές κατοικίας και δημιουργούν υψηλή ζήτηση σε περιοχές υψηλής επίδοσης. Η αποφυγή των σχολείων από τους γονείς και κατά συνέπεια ο στιγματισμός σχολικών περιοχών και ολόκληρων γειτονιών συνδέεται με ευρύτερες διαχωριστικές τάσεις στο χωρικό επίπεδο. Σύμφωνα με την επιστημονική βιβλιογραφία, η κοινωνική ανάμειξη στον αστικό χώρο και η αλληλεπίδραση μεταξύ των κοινωνικών ομάδων είναι διαφορετική, ανάλογα με το εθνική και κοινωνική προέλευση.

Διαπιστώθηκε ότι ο ρόλος των μεσαίων τάξεων είναι βασικός στον αστικό μετασχηματισμό περιοχών. Παρόλα αυτά, η επίδραση της κοινωνική ανάμειξης, εξαρτάται από διαφορετικούς παράγοντες τουλάχιστον για τις χώρες της Ευρώπης, Μ. Βρετανία (Butler κ.ά., 2007), Ολλανδία (Blokland και van Eijk, 2010, Boterman, 2013), Ισπανία (Fernandez Enguita, 2005), Γαλλία (Francois, 2002, Van Zanten, 2003), Γερμανία (Noreisch, 2007α, Forste, 2013). Για παράδειγμα, το προνοιακό καθεστώς και το εθνικό πολιτισμικό μοντέλο παίζει σημαντικό ρόλο και διαφοροποιεί τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των γονέων των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων. Γι' αυτό και διαπιστώθηκε διαφοροποίηση στις εκπαιδευτικές στρατηγικές όταν η εκπαίδευση παρέχεται από το δημόσιο τομέα, ως κοινωνικό δικαίωμα (Σκανδιναβικές χώρες) ή σε φιλελεύθερες συνθήκες (Ηνωμένο Βασίλειο) όπου η εναλλακτική λύση είναι η ιδιωτική εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, όπου η

προνοιακή φροντίδα είναι λιγότερη και η οικογένεια αντικαθιστά την κρατική φροντίδα, οι στρατηγικές των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων είναι περισσότερο παρεμβατικές ενώ η ιδιωτική εκπαίδευση αποτελεί επένδυση για την οικογένεια. Μάλιστα, η επιλογή περιοχών κατοικίας (προάστια) από μέρους των μεσαίων στρωμάτων, όπου υπάρχουν ιδιωτικά σχολεία, έχει συμβάλει στην κοινωνική ομογενοποίηση αυτών των περιοχών, συντελώντας στην απομόνωση και διευρύνοντας τον σχολικό διαχωρισμό, χωρίς όμως να επηρεάσει άμεσα το στεγαστικό διαχωρισμό (Μαλούτας, 2006).

Σε ορισμένες περιπτώσεις όπως στην Μ. Βρετανία, ιδιαίτερα σε περιοχές του Λονδίνου με έντονες τάσεις εξευγενισμού των περιοχών κατοικίας, η ιδιωτικοποίηση και εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την εμπορευματοποίηση της κατοικίας είχε ως αποτέλεσμα να συμπίπτει η εκπαιδευτική κατανάλωση με την χωρική και να υπάρχει άμεση σύνδεση του στεγαστικού και του σχολικού διαχωρισμού. Επίσης, διαφορές υπάρχουν μεταξύ Ευρωπαϊκού και Αμερικάνικου μοντέλου. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, υπάρχει έντονη εθνο-ρατσιστική διάκριση με αποτέλεσμα αυτό να αντανakλάται στο εκπαιδευτικό σύστημα και την στέγαση. Επίσης, οι διαφορές στον τρόπο πληρωμής στην εκπαίδευση διαμέσου φόρων οδηγεί τις μεσαίες τάξεις στην επιλογή της περιοχής κατοικίας που οικονομικά αντιστοιχεί και στην εκπαίδευση των παιδιών. Έτσι πολλοί γονείς επιλέγουν προάστια για εγκατάσταση, ανάλογα με τη φορολογία για την πληρωμή της σχολικής εκπαίδευσης των παιδιών τους.

Συμπερασματικά, η βιβλιογραφική ανάλυση έδειξε ότι ο ρόλος των μεσαίων στρωμάτων είναι σημαντικός στον αστικό μετασχηματισμό όπως και η κοινωνική ανάμειξη, αλλά η επίδρασή τους εξαρτάται από διαφορετικούς παράγοντες, όπως:

- το διαφορετικό εθνικό πλαίσιο και οι πολιτικές, το εκπαιδευτικό σύστημα (εμπορευματοποιημένο ή δημόσιο) και το κράτος πρόνοιας
- οι οικονομικές συνθήκες, η αγορά κατοικίας και εργασίας
- η κοινωνική σύνθεση της γειτονιάς: τα χαρακτηριστικά των νοικοκυριών, η ύπαρξη και ένταση των κοινωνικών δικτύων, το είδος κατοικίας (ιδιοκτησία ή ενοίκιο), η εθνική προέλευση, ο χρόνος παραμονής στη γειτονιά (παλιός/νέος κάτοικος)
- τα πολιτιστικά και ιστορικά χαρακτηριστικά σχεδιασμού κάθε πόλης (εξευγενισμός περιοχών / στεγαστικά διαχωρισμένες περιοχές) και η στεγαστική κινητικότητα.

Η θεωρητική συζήτηση δεν θα μπορούσε να συνεχιστεί αν δεν γινόταν μία εκτενή αναφορά στις προσεγγίσεις των επιδράσεων της γειτονιάς. Δηλαδή, η προσπάθεια κατανόησης της επίδρασης του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των γονέων με τα χαρακτηριστικά της γειτονιάς και πώς αυτά επιδρούν στην εκπαίδευση, την απασχόληση και την κοινωνική κινητικότητα. Οι επιδράσεις γειτονιάς απασχόλησαν την επιστημονική κοινότητα και οι σχετικές έρευνες κυρίως σε γειτονιές της Δ. Ευρώπης και της Β. Αμερικής, συνέδεσαν τις δυναμικές ανάπτυξης της γειτονιάς στις μητροπόλεις με διαδικασίες οικονομικής αναδιάρθρωσης, επικεντρώνοντας στα διάφορα αποτελέσματα των επιδράσεων γειτονιάς στους νέους και τους ενήλικες (Massey και Denton 1993, Ingrid Gould και Turner 1997, Gephardt 1997, Leventhal και Brooks-Gunn 2000, Sampson κ.ά., 2002). Πιο συγκεκριμένα για την εκπαίδευση, οι έρευνες αφορούν τον τρόπο που αλληλεπιδρούν οι γονείς ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο με τα χαρακτηριστικά της γειτονιάς και πώς αυτά επιδρούν στην εκπαίδευση, απασχόληση και τη συμπεριφορά των παιδιών (π.χ. εγκατάλειψη σχολείου, νεανική εγκληματικότητα, κλπ.). Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, δεν είναι μόνο παράγοντες όπως η οικογένεια ή το σχολείο που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες αλλά και παράγοντες που συνδέονται με την κοινωνική οργάνωση της περιοχής που διαμορφώνεται μέσα από την γειτονιά.

Αναδεικνύεται δηλαδή ο ρόλος του κοινωνικού περιεχομένου της γειτονιάς στη δημιουργία διάφορων μηχανισμών αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων και πώς συνδέονται με τη λειτουργία της σχολικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, η αναφορά που γίνεται στο θεωρητικό πλαίσιο της διατριβής για το ρόλο της γειτονιάς είναι περισσότερο κριτική και αυτό γιατί η έκταση των επιδράσεων και η πολυπλοκότητα των αποτελεσμάτων δεν είναι πάντα κατανοητή. Επίσης υπάρχει διαφορά μεταξύ των επιδράσεων γειτονιάς στον Ευρωπαϊκό και στον Αμερικάνικο χώρο (Friedrichs κ.ά., 2003). Πιο συγκεκριμένα, στον Ευρωπαϊκό χώρο οι επιδράσεις γειτονιάς είναι λιγότερο σημαντικές, λόγω των χαμηλών επιπέδων εθνικού και κοινωνικού διαχωρισμού, φτώχειας και εγκληματικότητας. Η κριτική που ασκείται από πολλούς ερευνητές για τις επιδράσεις γειτονιάς στον ευρωπαϊκό χώρο είναι ότι οι επιδράσεις είναι σχετικά μικρές, επομένως οι πολιτικές που στοχεύουν σε γειτονιές δεν βρίσκουν πάντα το στόχο τους, παρά τα ειδικά προγράμματα γειτονιάς, Friedrichs, (1998), Atkinson και Kintrea (2001), Ostendorf κ.ά. (2001), Galster (2002), Musterd (2002), Andersson (2004).

Στην περίπτωση του ελληνικού χώρου, τα ισχυρά τοπικά πολιτικά και κοινωνικά δίκτυα, που στηρίζονται στην ελληνική οικογένεια και τη συγγένεια, αντικαθιστούν τη δημόσια προνοιακή φροντίδα. Επίσης, η επίδρασή τους στην κοινωνική κινητικότητα των ατόμων είναι πολύ μεγαλύτερη απ' ό τι η επίδραση της γειτονιάς. Εντούτοις, υπάρχουν διακυμάνσεις στις παραπάνω διαπιστώσεις, ιδιαίτερα όταν υπάρχουν ανισότητες που στηρίζονται στην ιθαγένεια και στις φυλετικές διαφορές (μεταναστευτικές ομάδες πληθυσμού ή εσωτερικές μειονοτικές ομάδες- Ρομά).

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες στον ελληνικό χώρο, εξακολουθούν να επιμένουν παρά τις πολιτικές παρέμβασης και συνδέονται περισσότερο με ταξικές και εθνο-φυλετικές διαφορές παρά με προβλήματα που συνδέονται με υποβαθμισμένες περιοχές (Maloutas, 2008). Οι μεικτές γειτονίες παρουσιάζουν διαφορετικούς τύπους κατανομής των μεσαίων στρωμάτων και διαφορετικές μορφές ειδοποίησης ή οικειοποίησης του χώρου. Επομένως, ανάλογα τον τύπο της γειτονιάς και την παρουσία μεγάλου ή μικρού ποσοστού μεσαίων στρωμάτων, υπάρχουν διαφορετικοί τύποι οργάνωσης της καθημερινής ζωής, οι οποίοι συνδέονται με το χωρικό πλαίσιο των μεικτών γειτονιών. Οι διαφορετικές ευκαιρίες επιλογών που κατέχουν οι μεσαίες τάξεις και αναπτύσσουν με σκοπό την απόσταση ή την εγγύτητα με τις διαφορετικές κοινωνικο-οικονομικές και εθνο-πολιτισμικές ομάδες, ενισχύουν τις τάσεις ιδιωτικοποίησης ή γενικής απόσυρσης από το δημόσιο χώρο. Παρόλα αυτά, οι τακτικές αυτές με τη μορφή συστημικής ή και δομικής ιδιωτικοποίησης παρατηρούνται περισσότερο στην Μ. Βρετανία, στις περιοχές του Λονδίνου και όχι σε γενικότερη βάση (Butler και Robson, 2003, Butler κ.ά., 2013).

Ποια είναι όμως η σχέση του σχολικού και του στεγαστικού διαχωρισμού και πως συνδέονται με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων; Βασικό στοιχείο που κυριαρχεί στις θεωρητικές προσεγγίσεις είναι ότι, η ταξική προέλευση προσδιορίζει την επιλογή του σχολείου, προκειμένου οι γονείς να πετύχουν την κοινωνική αναπαραγωγή των προνομίων τους και τη διατήρηση της κοινωνικής τους θέσης. Η διασύνδεση μεταξύ κοινωνικών και χωρικών παραγόντων στις εκπαιδευτικές στρατηγικές αναλύεται μέσα από ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες. Οι έρευνες αυτές μπορούν να χωριστούν σε αυτές που αναλύουν τις διαφορετικές εκπαιδευτικές στρατηγικές των γονέων για την επιλογή σχολείου και σε αυτές που αναλύουν τα κοινωνικο-χωρικά αποτελέσματα αυτών των πρακτικών. Σε σχέση με την πρώτη κατηγορία ερευνών, οι εκπαιδευτικές στρατηγικές των γονέων μπορούν να

διακριθούν: α) επιλογή του σχολείου και στρατηγικές όπως, «αποφυγή» του τοπικού δημόσιου σχολείου και αναζήτηση ενός άλλου δημόσιου σχολείου με καλύτερες προδιαγραφές σε άλλη περιοχή ή «απόσυρση», δηλαδή την αποφυγή του δημόσιου σχολείου με εγγραφή σε ιδιωτικό σχολείο (Ball και Vincent 2001, Ball 2003)

β) στρατηγικές που αφορούν την έκφραση των απόψεων και των αντιλήψεων των γονέων στο σχολείο και τρόποι ενεργητικής δράσης και επίδρασης ή αλλιώς «κυρίευση». Προσπάθεια, δηλαδή παρέμβασης των γονέων στο σχολείο, μέσα από την έκφραση απόψεων στους συλλόγους και τις σχολικές επιτροπές (Van Zanten, 2001).

Μία δεύτερη κατηγορία ερευνών ασχολούνται με τα κοινωνικο-χωρικά αποτελέσματα των παραπάνω πρακτικών. Οι έρευνες αυτές μπορούν να διαχωριστούν σε αυτές που αφορούν τον εξευγενισμό περιοχών (Atkinson 2006, Boterman κ. ά, 2010, Butler, 2012, Hamnett κ.ά. 2013), τον χωρικό διαχωρισμό (Gordon και Monastiriotis 2006, Maloutas, 2007α) καθώς και τις συνέπειες στη λειτουργία του σχολικού συστήματος (Burgers κ.ά., 2005, Ainsworth 2006, Noreish, 2007α, Forste, 2013).

Συμπερασματικά, οι περισσότερες ποσοτικές έρευνες που αφορούν την κοινωνική διαφοροποίηση μεταξύ των σχολείων, σπάνια συνδυάζουν τα τοπικά στοιχεία των περιοχών και αυτά των σχολείων, δηλαδή σπάνια συνδέουν τα στατιστικά στοιχεία αυτής της διαφοροποίησης με τα χαρακτηριστικά του αστικού χώρου όπου τα σχολεία τοποθετούνται. Επίσης, συγκεκριμένες ποιοτικές έρευνες μειονεκτούν σε σχέση με τη δυσκολία διατύπωσης γενικότερων συμπερασμάτων. Αντίθετα, οι έρευνες περίπτωσης σε συγκεκριμένο σχολείο ή σχολεία, σε συγκεκριμένες γειτονιές, δίνουν αναλυτικά δεδομένα και μπορούν να αντλήσουν ποιες σχέσεις οικογένειας-σχολείου παράγονται μέσα από συγκεκριμένα κοινωνικά προφίλ.

Η παρούσα διατριβή έρχεται να καλύψει το κενό αυτό, σε σχέση με τις έρευνες που αφορούν τις στρατηγικές των γονέων των μεσαίων στρωμάτων. Οι περισσότερες έρευνες συνήθως αναλύουν τις εκπαιδευτικές στρατηγικές μέσα από την προσέγγιση του κοινωνικού/οικονομικού κεφαλαίου. Δίνεται, δηλαδή, λιγότερη σημασία στο πως μορφοποιούνται αυτές οι στρατηγικές μέσα από οργανικές και θεσμικές δομές (εκπαιδευτικό σύστημα), μέσα από τις εσωτερικές πρακτικές των κοινωνικών δικτύων και των αναμετρήσεων με άλλες κοινωνικές ομάδες μέσα σ' αυτούς τους

οργανισμού, όπως είναι το σχολείο. Σε αυτό το πλαίσιο θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε τον ρόλο του σχολικού συστήματος ως μηχανισμό αναπαραγωγής κοινωνικών και χωρικών διαχωριστικών τάσεων στην περιοχή της Δυτικής Αττικής – Δ. Αχαρνών, που αποτέλεσε την περιοχή της έρευνας.

Στο ΜΕΡΟΣ II, και συγκεκριμένα στο Κεφάλαιο 3 περιγράφουμε τον σχεδιασμό της έρευνας, τη μεθοδολογία (δειγματοληψία και τις συνεντεύξεις) καθώς και τα χαρακτηριστικά της περιοχής (Δ. Αχαρνών) όπου πραγματοποιήσαμε την έρευνα. Στα Κεφάλαια 4 και 5 θα γίνει ανάλυση των συνεντεύξεων με τους γονείς και τους καθηγητές, καθώς και ανάλυση των αποτελεσμάτων της δειγματοληπτικής έρευνας από τις καρτέλες βαθμολογίας (μητρώα) των μαθητών των σχολείων που αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας. Επίσης, ορισμένα παραδείγματα τυπικών απαντήσεων από τα στοιχεία των συνεντεύξεων παρουσιάζονται με τη μορφή αποσπασμάτων, που συμβάλλουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων της έρευνας. Τέλος, στο Μέρος III στο Κεφάλαιο 6, συνοψίζουμε τα συμπεράσματα και τις προτάσεις.

ΜΕΡΟΣ II

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Κοινωνική-χωρική διαφοροποίηση, εκπαιδευτική ανισότητα και ο σκοπός της έρευνας

Οι γεωγραφικές διαφορές παράγονται στο παρόν, καθώς στηρίζονται σε ιστορικο-γεωγραφικές διαδικασίες που έχουν υλοποιηθεί στο παρελθόν. Οι γεωγραφικές αυτές διαφοροποιήσεις ενσωματώνουν υλικές, ιστορικές, πολιτισμικές και πολιτικές κληρονομίες από το παρελθόν και οι οποίες βρίσκονται σε κατάσταση κίνησης, δηλαδή της συνεχούς παραγωγής άνισων γεωγραφικών διαφοροποιήσεων (Harvey, 2002:78). Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται αναφορά στην παραγωγή του μητροπολιτικού χώρου της Αθήνας και των νέων χωρικών διαφοροποιήσεων χωρίς να γίνεται εκτενής αναφορά, εφόσον αυτό ξεπερνά τα όρια και τον σκοπό της συγκεκριμένης διατριβής.

Στα μέσα του 20^{ου} αι. η αστικοποίηση της πόλης της Αθήνας γίνεται τμηματικά, όπως υποδηλώνεται από την κατάτμηση του χώρου και επηρεάζεται από δύο γεγονότα, που άλλαξαν ριζικά την δημογραφική εξέλιξη του πληθυσμού. α) Την έλευση μεγάλου αριθμού προσφύγων στην Ελλάδα τόσο κατά τη δεκαετία του 1920 όσο και την περίοδο 1940-50 και β) τις συνέπειες του εμφυλίου και της κατοχής που οδήγησαν σε σημαντικές μετακινήσεις πληθυσμού και άλλαξαν τον δημογραφικό και κοινωνικό χάρτη της χώρας.⁷ Βασικά κριτήρια χωροθέτησης των προσφύγων στη πόλη υπήρξαν κυρίως η προσφορά φτηνής εργασίας στις βιοτεχνίες και βιομηχανίες της πόλης, γι' αυτό και εγκαταστάθηκαν κοντά σε περιοχές του Πειραιά. Ωστόσο, οι τιμές γης και η ανάγκη συνύπαρξης με ομοειδέατες, ώθησαν τους πρόσφυγες και σε άλλες περιοχές, όπως νότια, ανατολικά και βορειοανατολικά της Αθήνας. Παράλληλα, κοντά στους προσφυγικούς οικισμούς αναπτύσσονται αυθαίρετες κατασκευές, σε μια προσπάθεια εξεύρεσης κατοικίας, λόγω μη επάρκειας των λιγοστών κρατικών κατοικιών. Ιδιαίτερα, η περίοδος μεταξύ 1928-1940 θεωρείται αξιοσημείωτη στο πλαίσιο της ανάπτυξης τακτικών αυτοστέγασης και αυθαίρετων κατασκευών, τακτικών που έλυσαν το πρόβλημα στέγασης των προσφύγων, αλλά και των εσωτερικών μεταναστών, που συνέρρεαν στην Αθήνα κατά την ίδια περίοδο (Κοτζαμάνης, 1997). Παράλληλα, υπήρξε έντονη κινητικότητα για την παραγωγή

⁷ Οι πρόσφυγες που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα την περίοδο πριν και μετά την μικρασιατική καταστροφή του 1922 αριθμούσαν περίπου 1.250.000, αριθμό που σαφώς επηρέασε την κοινωνική και χωρική μορφολογία των ελληνικών πόλεων. Τα αστικά κέντρα θα απορροφήσουν 603.000 πρόσφυγες ενώ η περιοχή των Αθηνών 246.000 (33,2%). Μεταξύ 1928-1940 η ανάπτυξη του πολεοδομικού συγκροτήματος της Αθήνας παρουσίασε άνοδο (40%) (Κοτζαμάνης, 1997).

κοινωνικής κατοικίας μέσα από την κινητοποίηση των υπηρεσιών του κράτους που κάλυψε σε κάποιο βαθμό, τη μεγάλη ζήτηση.

Η κατοχή και ο εμφύλιος σε συνδυασμό με την κρίση της αγροτικής οικονομίας, οδήγησαν σε σημαντικές μετακινήσεις κυρίως του αγροτικού πληθυσμού μεταξύ 1940-1950 και μέχρι το 1961 η πληθυσμιακή ανάπτυξη στην Αθήνα θα είναι τεράστια. Κατά τις δεκαετίες του '50 και του '60, η αυτοστέγαση των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, κυρίως τις Δυτικές συνοικίες ενίσχυσε την αυθαίρετη δόμηση. Μέσα από τη διαδικασία της αλληλοβοήθειας και της ατομικής προσπάθειας διαμορφώθηκε ένα καθεστώς δόμησης που κινήθηκε στα όρια ή και σε αντίθεση με την αστική νομοθεσία και τις νόμιμες συνθήκες κατασκευής. Η αυθαίρετη δόμηση κάλυψε την ανάγκη για κατοικία στο πλαίσιο της αστικοποίησης του αγροτικού πληθυσμού κατά την περίοδο εκείνη (Mantouvalou και Mavridou, 2008). Η έλλειψη κρατικής φροντίδας και η ανύπαρκτη στεγαστική υποδομή οδήγησαν στη δημιουργία αυτοσχέδιων καταυλισμών, εκτός πολεοδομικών διατάξεων, στην περιφέρεια της μεγαλόπολης (Οικονόμου και Σαπουνάκης, 1996).

Το μεταπολεμικό σύστημα στέγασης που βασίστηκε στην αντιπαροχή τις δεκαετίες '60 και '70, εξυπηρετώντας κυρίως τα μεσαία στρώματα καθώς και η περιφερειακή αυτοστέγαση των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, πρόσφεραν την κοινωνική συνοχή και την αίσθηση του περιορισμένου κοινωνικού διαχωρισμού. Την ίδια περίοδο ο κρατικός τομέας ενισχύει έμμεσα τη λειτουργία του εμπορικού τομέα κατοικίας, μέσω της χορήγησης δανείων, ενώ ασήμαντη ποσοτικά υπήρξε η κατασκευή κοινωνικών κατοικιών. Η αυθαίρετη δόμηση και η εμπορευματοποιημένη κατοικία μέσω της αντιπαροχής δημιούργησαν συνθήκες που μπορεί να λειτούργησαν ενισχυτικά για την ενσωμάτωση και την εξεύρεση κατοικίας του αγροτικού και αστικού πληθυσμού στην πόλη, ωστόσο δημιούργησαν συνθήκες για άνιση κοινωνική και χωρική αναδιανομή. Η χαμηλή ποιότητα των κατοικιών στο κέντρο της πόλης, η τμηματοποίηση της κατοικίας και η ανάπτυξη της αυθαίρετης δόμησης στις παρυφές της πόλης δημιούργησαν συνθήκες που οδηγούν αυξητικά σε κοινωνική και χωρική ανισότητα. Οι δύο παραπάνω πρακτικές παραγωγής κατοικίας, αντιπαροχή και η αυτοστέγαση, σε συνδυασμό με την κοινωνική διάχυση της ιδιοκτησίας και την ύπαρξη κυρίαρχων κοινωνικών δικτύων συγγένειας, συνέβαλαν στη δημιουργία ενός χώρου που βασίστηκε σε μια κοινωνικά ενοποιητική βάση, περιορίζοντας τις διαχωριστικές επιπτώσεις των μηχανισμών της αγοράς (Maloutas, 2003).

Κατά την περίοδο 1950-1980 η πολλαπλή τμηματοποίηση των ομάδων και των δυνάμεων μέσα από την μικρή ιδιοκτησία της κατοικίας, του μικρού ουσιαστικά κεφαλαίου σε συνδυασμό με την περιορισμένη βιομηχανική ανάπτυξη εμπόδισαν τη συγκέντρωση συμφερόντων, τη δημιουργία μονοπωλιακής κατάστασης και την επιβολή γραφειοκρατικής λογικής στην αστική ανάπτυξη. Η τμηματοποίηση των δυνάμεων και των συμφερόντων εμπόδισαν την πόλωση και συντέλεσαν στην διάχυση των δυνάμεων στον κοινωνικό ιστό ενθαρρύνοντας την ενσωμάτωση των κατοίκων στα πλαίσια της αστικοποίησης (Mantouvalou και Mavridou, 2008).

Η μείωση της έντασης του κοινωνικού διαχωρισμού στηρίχθηκε στην υψηλή κοινωνική κινητικότητα κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες και στη δημιουργία διαφόρων επαγγελματικών θέσεων, μέσα από την στήριξη διαγενεακών οικογενειακών δομών. Δύο παράγοντες επομένως επέδρασαν κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες στη μείωση του κοινωνικού διαχωρισμού, παρά την έντονη αστικοποίηση: η αγορά εργασίας και οι οικογενειακρατικές δομές στο πλαίσιο της υψηλής κοινωνικής κινητικότητας (Maloutas, 2007α).

Παρόλα αυτά, η αίσθηση του περιορισμένου κοινωνικού διαχωρισμού σταδιακά υποχώρησε εμφανίζοντας νέες μορφές διαχωρισμού. Οι αλλαγές τα τελευταία είκοσι χρόνια που αφορούν τον αστικό και κοινωνικό ιστό της μητροπολιτικής περιοχής της Αθήνας δείχνουν, παρά την επίτευξη της κοινωνικής σταθερότητας, εμβάθυνση και παγίωση της κοινωνικής διαίρεσης. Η πληθυσμιακή μετακίνηση ορισμένων κοινωνικών στρωμάτων προς την περιφέρεια και η εισροή μεταναστευτικού πληθυσμού στο κέντρο, άλλαξαν τις ισορροπίες και την αίσθηση του μειωμένου κοινωνικού διαχωρισμού που στηρίχθηκε στην απουσία σημαντικών κοινωνικών ανακατατάξεων στις περιοχές κατοικίας και στην απουσία σημαντικών αποστάσεων μεταξύ τους καθώς και στην κοινωνική συνοχή μέσω των οικογενειο-πελατειακών δεσμών (Μαλούτας, 2003).

Οι κοινωνικο-δημογραφικές μεταβολές της πόλης, που στηρίζονται σε εξωγενείς και ενδογενείς μεταβολές, οδήγησαν σε χωρικά διαφοροποιημένες κοινωνικές διαδικασίες που ενέτειναν τον κοινωνικό διαχωρισμό. Οι εξωγενείς μεταβολές, που στηρίζονται στην εισροή μεταναστών τη δεκαετία το 1990 κατά την τελευταία δεκαετία και τις νέες προαστιακές προεκτάσεις μετά τα μέσα του 1970, ουσιαστικά οδήγησε στην αναπαραγωγή της υπάρχουσας κατάστασης εκτός από τις περιοχές

συσσώρευσης μεταναστών. Δηλαδή, είτε αναπαρήγαγε νέους χώρους αμιγούς κοινωνικής σύνθεσης (μετακίνηση των υψηλών και μεσαίων στρωμάτων κυρίως στα ανατολικά προάστια βόρεια, νότια και πρόσφατα στα Μεσόγεια) είτε δημιούργησε χώρους ασταθούς κοινωνικής ανάμειξης (τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα μετακινούνται περικεντρικές περιοχές στα δυτικά προάστια δημιουργώντας κοινωνικά αμιγέστερο κοινωνικό χώρο) (Μαλούτας, 2003). Οι περιοχές αυτές, αναπτύσσονται ραγδαία και απορροφούν μεγάλο αριθμό των εσωτερικών μεταναστών που καταφθάνουν στη πόλη.⁸ Κατά την περίοδο 1971-1981, η εγκατάσταση παλιννοστούντων στις περιοχές της Δυτικής Αθήνας, εντείνει τα ήδη αυξημένα ποσοστά της αυθαίρετης δόμησης των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων.

Την περίοδο 1990-94, η συνεχόμενη εισροή μεταναστευτικού πληθυσμού από τις χώρες της π. ΕΣΣΔ στη χώρα, η αναζήτηση κατοικίας κοντά σε ομοεθνείς και η ζήτηση φθηνής γης, αύξησε ακόμη περισσότερο την αυτοστέγαση και την αυθαίρετη δόμηση των περιοχών της Δυτικής Αττικής (Maloutas, 2007a). Η απουσία αποτελεσματικής στεγαστικής και κοινωνικής κρατικής πολιτικής για την αντιμετώπιση των αναγκών των ομογενών, συνέβαλε στην ανάπτυξη δίκτυων οικογενειακής, και όχι μόνο, αλληλοβοήθειας που έδωσε τη δυνατότητα αρκετά νοικοκυριά να αγοράσουν οικόπεδα, χωρίς δικαίωμα οικοδόμησης και να οικοδομήσουν γρήγορα, αυθαίρετες κατοικίες, έξω από τον πολεοδομικό ιστό της πόλης. Η ιδιοκατοίκηση για τους επανναπατρισμένους ομογενείς σήμαινε την προσπάθεια ενσωμάτωσης σε μια νέα κοινωνία, την ρίζωση και την εγκατάσταση στον καινούριο τόπο. Το φαινόμενο της αυθαίρετης δόμησης συνεχίζεται μέχρι σήμερα, με μειωμένους βέβαια ρυθμούς. Υπάρχουν κυρίως, αυτοσχέδιες κατασκευές ή ημιτελής κατοικίες, πολλές φορές χωρίς ηλεκτρικό και άλλες παροχές κοινής ωφέλειας σε περιοχές όπως Κορυτσά, Άνω-Κάτω Φούσα, Αεροδρομίο, Ψάρι στο Δήμο Ασπροπύργου και Ιωάννης Ρώσος στο Δήμο Αχαρνών. Η τακτική αυτή είναι ήδη γνωστή από τις διαδικασίες ενσωμάτωσης των αγροτικών μαζών που μετανάστευσαν στην Αθήνα κατά την μεταπολεμική περίοδο. Η αύξηση της εργατικής δύναμης στην περιοχή της Αθήνας και η ανυπαρξία του κράτους οδήγησαν

⁸ Ο πληθυσμός στην περιοχή «υπόλοιπο Αττική», την περίοδο 1981-1991 αυξάνεται κατά 32% (Κοτζαμάνης, 1997).

στην υιοθέτηση πρακτικών αυτοστέγασης και την ανάπτυξη οικογενειακρατικού προνοιακού καθεστώτος με εκτενή πελατειακά δίκτυα (Maloutas, 2007α).

Οι ενδογενείς μεταβολές, που οφείλονται στον πληθυσμό που είναι ήδη εγκατεστημένος για μεγάλο χρονικό διάστημα στις περιοχές κατοικίας, οδήγησαν στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ιεραρχίας στις περιοχές κατοικίας. Δηλαδή, η τάση κοινωνικής ανόδου υπήρξε συστηματικά εντονότερη σε περιοχές των υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων και αντίστοιχα χαμηλότερη στις φτωχές περιοχές, διευρύνοντας τις κοινωνικές αποστάσεις των περιοχών. Οι εξελίξεις και στο εσωτερικό αυτών των περιοχών, ιδιαίτερα στα δυτικά προάστια, με θύλακες φτώχειας και πλούτου (μικροπεριοχές αναβάθμισης/υποβάθμισης) αύξησαν τις διαχωριστικές τάσεις (Μαλούτας, 2003).

Η έλλειψη ορθολογικού σχεδιασμού της πόλης, ο κατακερματισμός του αστικού ιστού ως αποτέλεσμα της αντιπαροχής και της μικρής ιδιοκτησίας, οι αλληπάλληλες ροές πληθυσμού, η αυθαίρετη δόμηση, η έλλειψη βιομηχανικής ανάπτυξης, ουσιαστικά παγίδευσαν την ανάπτυξη της πόλης και παγίωσαν τις διαδικασίες εκείνες που μελλοντικά συντέλεσαν στον χωρικό διαχωρισμό στη πόλη (Maloutas, 2007α).

Ορισμένα χαρακτηριστικά της σύγχρονης Αθήνας, όπως η σταδιακή συρρίκνωση των «παραδοσιακών» παραγωγικών και εμπορικών μονάδων, λόγω του διεθνούς ανταγωνισμού και της υψηλής ανεργίας, αύξησαν την εμφάνιση της άτυπης παραγωγής και εργασίας (Σταθάκης και Χατζημιχάλης, 2004). Οι μετανάστες κάλυψαν το κενό της αυξημένης ζήτησης για πιο φτηνή και ευέλικτη εργασία. Επίσης η επιλεκτική παρέμβαση σε συγκεκριμένες περιοχές, λόγω των ολυμπιακών αγώνων, με εξαίρεση τα μεταφορικά μέσα έγινε για την εξυπηρέτηση των αγώνων χωρίς να υπάρχει στρατηγικός προγραμματισμός για το σύνολο της πόλης. Οι παρεμβάσεις αυτές έδωσαν άλλη όψη στη δυτική πλευρά (δίκτυο συγκοινωνιών-μεγάλοι λεωφόροι, ολυμπιακό χωριό) αλλά άφησαν είτε ανέπαφες πλευρές της πόλης που βρίσκονται κοντά ή μακριά από τις παρεμβάσεις είτε ενέτειναν και παγίωσαν τις ήδη υπάρχουσες γεωγραφικές διαφοροποιήσεις.

Κατά τη δεκαετία του '80, η εγκατάλειψη του κέντρου και η κατάληψη υπόγειων διαμερισμάτων και χαμηλών ορόφων του κέντρου από μετανάστες, ενίσχυσε τον κάθετο κοινωνικό διαχωρισμό κοντά στο κέντρο της πόλης και λειτούργησε μάλλον θετικά στην ενσωμάτωση των μεταναστών στην πόλη (Leontidou, 1990, Maloutas και

Karadimitriou, 2001) και αποτρεπτικά στην αύξηση του διαχωρισμού στην πόλη (Maloutas, 2007). Λειτουργήσε, δηλαδή, ως ένα δοχείο κοινωνικής ανάμειξης, που αύξησε την πρόσβαση των μεταναστών στην αγορά εργασίας και ενίσχυσε την παρουσία τους στο δημόσιο χώρο (Arapoglou, 2006, Mantounalou και Mavridou, 2008). Γενικότερα, το μοντέλο του αστικού μετασχηματισμού της πόλης της Αθήνας, το τοπικό κράτος πρόνοιας και τα κοινωνικά δίκτυα που βασίζονται στις οικογενειακές -συγγενικές σχέσεις καθώς και ο τρόπος συγκρότησης της αγοράς κατοικίας και εργασίας επέτρεψαν χαμηλά ποσοστά στεγαστικού διαχωρισμού (Maloutas κ.ά., 2012).

Όμως, τα νέα χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται στο αστικό και κοινωνικό χώρο της πόλης (πόλωση, προαστιοποίηση, «εξευγενισμός» περιοχών στο κέντρο ή υποβάθμιση) δείχνουν κοινωνικές και χωρικές τάσεις που μπορούν να διερευνηθούν μέσα από την κατανόηση της δυναμικής των υψηλών και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων να εφαρμόζουν στρατηγικές (χωρικές και εκπαιδευτικές) προκειμένου να οικειοποιηθούν το χώρο και να αποκλείσουν άλλες κοινωνικές ομάδες. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υψηλότερων και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων με άλλες κοινωνικές ομάδες και η υιοθέτηση εκπαιδευτικών στρατηγικών προκειμένου να διατηρήσουν το εκπαιδευτικό πλεονέκτημα και να διαχωριστούν από άλλες κοινωνικές ομάδες, αποτέλεσε στόχο της συγκεκριμένης διατριβής ώστε να διατυπωθούν και να διερευνηθούν συγκεκριμένα ερωτήματα.

Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση αποτέλεσε ένα κοινωνικό προϊόν υπερβάλλουσας ζήτησης. Η εξήγηση του φαινομένου έχει προσεγγιστεί από διάφορες πλευρές, κυρίως από κοινωνιολογική και οικονομική άποψη. Η κοινωνιολογική εξήγηση του φαινομένου της ζήτησης της εκπαίδευσης, στηρίζεται στη βάση της κοινωνικής αναπαραγωγής, κυρίως του κράτους (Τσουκαλάς, 1982) και της κοινωνικής κινητικότητας. Η εκπαίδευση κατανοείται ως μέσο κοινωνικής αναπαραγωγής (Νούτσος, 1979, Φραγκουδάκη, 1979, Τσουκαλάς, 1982). Η ύπαρξη εξαιρετικά μεγάλου αριθμού πτυχιούχων ΑΕΙ στο δημόσιο τομέα καθώς και η επικράτηση της αντιμετώπισης του κράτους ως βασικού εργοδότη των αποφοίτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχει βασικό προορισμό την αναπαραγωγή του δημόσιου τομέα (Τσουκαλάς, 1975).

Σε σχέση με την κοινωνική κινητικότητα, η προσέγγιση αφορά κυρίως την εργατική τάξη ή τα άτομα που προέρχονται από αγροτικές οικογένειες. Η εκπαίδευση θεωρείται ένα είδος εισιτηρίου, που εγγυάται την επίτευξη υψηλών οικονομικών απολαβών και ενός είδους κοινωνικής αναγνώρισης, με τη συνακόλουθη δημιουργία μιας κοινωνικής ελίτ πτυχιούχων (Λαμπίρη-Δημάκη, 1973). Η υπερεκπαίδευση αποτέλεσε ένα βασικό φαινόμενο της ελληνικής πραγματικότητας (Τσουκαλάς, 1982). Στοιχεία από τις απογραφές του 1961, 1971 και 1981 δείχνουν ότι η πλειοψηφία των αποφοίτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης απορροφάται από τον τομέα των υπηρεσιών, ένα αυξανόμενο ποσοστό από το δευτερογενή τομέα και ένα μικρό ποσοστό από τον πρωτογενή (Πεσμαζόγλου, 1987). Οι πτυχιούχοι στον πρωτογενή και δευτερογενή τομέα είναι ανύπαρκτοι, ενώ απορροφούνται αποκλειστικά από τις υπηρεσίες. Συγκεκριμένα, οι εκπρόσωποι των ΑΕΙ απορροφήθηκαν από τις υπηρεσίες σε ποσοστό περίπου 70% και, συνυπολογίζοντας άλλες υπηρεσίες (π.χ. τράπεζες, ΝΠΔΔ), το ποσοστό φτάνει το 90%.⁹ Το παραπάνω ποσοστό αποδεικνύει και το ρόλο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των πτυχιούχων στην αναπαραγωγή του κρατικού μηχανισμού (Τσουκαλάς, 1975). Οι απόφοιτοι της Μέσης Εκπαίδευσης είναι ανύπαρκτοι στον πρωτογενή τομέα, ενώ εκπροσωπούν μόνο το 10% του εργατικού βιομηχανικού δυναμικού. Μάλιστα, το μεγαλύτερο ποσοστό πτυχιούχων συγκεντρώνεται στις αστικές περιοχές της χώρας με 85% επί του συνόλου, ενώ στην Αθήνα το ποσοστό των πτυχιούχων φτάνει το 56%, επί του συνόλου της χώρας (Πεσμαζόγλου, 1987).

Η υπερσυγκέντρωση των πανεπιστημιακών πτυχιούχων στην Αθήνα συμβαδίζει με μια γενικότερη υπερσυγκέντρωση εκπαιδευτικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων, που οδήγησαν στον μεταπολεμικό γιγαντισμό της Αθήνας. Η συγκέντρωση των δημοσίων υπηρεσιών, των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων καθώς και άλλων εκπαιδευτικών μηχανισμών (σχολές νοσηλευτικής, φαρμακευτικής, ιατρικής κλπ.) στην Αττική, η ανάπτυξη του τραπεζικού τομέα, των ναυτιλιακών και τουριστικών γραφείων, η οικοδομική δραστηριότητα των πρώτων μεταπολεμικών δεκαετιών καθώς και η ύπαρξη μικρών βιοτεχνιών και της βαριάς βιομηχανίας που

⁹ Αυτό το στοιχείο φαίνεται να ενισχύεται από την υπερτροφία του κρατικού μηχανισμού και της ελληνικής δημόσιας διοίκησης, η οποία ενισχύθηκε από το γεγονός της μετεμφυλιακής προτεραιότητας της σταθεροποίησης των αποδιοργανωμένων μεσαίων στρωμάτων. Από τις αρχές της δεκαετίας του '60 περίπου οι μισοί δημόσιοι υπάλληλοι βρίσκονταν σε θέσεις ανώτατης εκπαίδευσης ενώ σε άλλες χώρες (π.χ. Αγγλία, Γαλλία) το ποσοστό ήταν 50%. (Τσουκαλάς, 1993).

αναπτύσσονται στην Αθήνα και τον Πειραιά, αποτελούν στοιχεία που αποδεικνύουν ότι η υπερσυγκέντρωση των πτυχιούχων στην Αθήνα δεν αποτελεί ιδιαιτερότητα, εφόσον στο κέντρο της βρίσκεται συγκεντρωμένο το νεοελληνικό κράτος.¹⁰

Η τεράστια ζήτηση της ανώτερης εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχει πολιτικές και ιδεολογικές προεκτάσεις. Μάλιστα, η μαζική χρηματοδότηση για ιδιωτική εκπαίδευση στο εξωτερικό, αποτελεί σημαντική συνέπεια της ζήτησης για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στη δεκαετία του '60 το ποσοστό των Ελλήνων φοιτητών εξωτερικού φτάνει το 25%-30% του συνόλου των φοιτητών. Η εκπαίδευση φαίνεται έμπρακτα ότι αποτελεί επένδυση και, μάλιστα, αποτελεί κομμάτι του οικογενειακού προγραμματισμού (Τσουκαλάς, 1993: 40). Η ανώτερη εκπαίδευση εξασφαλίζει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για κοινωνική άνοδο, διαμέσου της απασχόλησης στο δημόσιο χώρο. Η οικογένεια ευνοεί την αναπαραγωγή αυτού του συστήματος. Η άτυπη κοινωνικο-επαγγελματική δομή με εισοδηματικές στρατηγικές στην Ελλάδα δε στηρίζεται τόσο στο άτομο όσο στην οικογένεια, όπου τα οφέλη από τους πόρους της οικογένειας μέσα από στενά συγγενικά δίκτυα, είναι συλλογικά διαθέσιμα (Τσουκαλάς, 1993).

Παρόλα αυτά, στα μέσα της δεκαετίας του '80, παρατηρείται συρρίκνωση των μισθωτών πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στο δημόσιο τομέα, γεγονός που κάνει την επένδυση στη δημόσια παιδεία να φαίνεται κοινωνικά μη αποδοτική. Ταυτόχρονα, ο ρόλος συγκεκριμένων «παραδοσιακών» ανώτερων σχολών και η λειτουργία που έχουν ορισμένα διπλώματα για κοινωνική κινητικότητα, δείχνουν σήμερα, διαφορετικές προοπτικές. Σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (1985) μέσα από την επιλογή συγκεκριμένων σχολών και την άσκηση συγκεκριμένου επαγγέλματος οι σπουδαστές, των προνομιούχων κυρίως στρωμάτων, συμμετέχουν οικονομικά και συμβολικά στην κοινωνική ελίτ, ενώ άλλα διπλώματα, συνήθως Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή τεχνικής-επαγγελματικής εξειδίκευσης, καλύπτουν ανάγκες των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων. Ο κορεσμός στα ελεύθερα επαγγέλματα και η μείωση των προσλήψεων στο δημόσιο, κατά την δεκαετία του '90, επηρέασε αρνητικά την κινητικότητα των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων. Παρατηρείται

¹⁰ Σχετικά με το ζήτημα της συγκέντρωσης των κρατικών λειτουργιών και του πληθυσμού στην Αθήνα βλ. Πανταζίδης και Κασσιμάτη (1984), Τσουκαλάς, (1986) και Λεοντίδου (1986).

η υποβάθμιση παραδοσιακών πτυχίων και η αναβάθμιση πτυχίων που έχουν ως αντικείμενο τη διαχείριση επιχειρήσεων (Μαλούτας, 2003).

Μια από τις εξηγήσεις για την αυξημένη ζήτηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα που στηρίζεται σε οικονομικά κριτήρια αφορά την αντίληψη που έχουν οι μαθητές για την αγορά εργασίας. Παρατηρείται το φαινόμενο ενός «παραλογισμού» των μαθητών, που ζητούν ανώτατη εκπαίδευση και τη χρηματική αμοιβή που συνοδεύει ένα πτυχίο, σε αντίθεση από την πραγματική αξία που έχει στην αγορά. Η αδράνεια που υπήρξε στην αγορά αποτέλεσε παράγοντα ώθησης για περισσότερη εκπαίδευση. Παρατηρώντας κανείς το δυσανάλογο μέγεθος των αποφοίτων πανεπιστημίου στο δημόσιο τομέα, μπορεί να υποστηρίξει ότι αυτό οφείλεται σε μη παραγωγικά κίνητρα. Οι υποψήφιοι, δηλαδή, υπερεκτιμούν την θέση στο δημόσιο (ασφάλεια, μονιμότητα) σε αντίθεση με την παραγωγική, ανταγωνιστική και ανασφαλή θέση του ιδιωτικού τομέα. Η υπεραπασχόληση μάλιστα στο δημόσιο τομέα είναι προφανής και γίνεται αντιληπτή ως «εγγυημένη» απασχόληση (Λαμπρόπουλος και Ζαχαρόπουλος, 1990: 187).

Στα ίδια πλαίσια τοποθετείται και το γεγονός της χαμηλής πιθανότητας εύρεσης εργασίας από αποφοίτους Λυκείου στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα την αυξημένη ζήτηση μετα-λυκειακής εκπαίδευσης και τη φιλοδοξία εύρεσης εργασίας σε μια καλύτερη θέση στον ιδιωτικό ή δημόσιο τομέα. Μια ακόμη εξήγηση του φαινομένου της αυξημένης ζήτησης για εκπαίδευση μπορεί να στηρίζεται στην οικονομική ανάπτυξη των δεκαετιών του '60 και '70, λόγω της εισροής ξένων κεφαλαίων στη χώρα από οικονομικές συναλλαγές και εμπορικές σχέσεις στον τομέα του τουρισμού και της ναυτιλίας, της μεγάλης οικοδομικής δραστηριότητας και της βιομηχανικής ανάπτυξης (ωστόσο, όχι μακροχρόνιας και σταθερής) εκείνης της περιόδου.

Η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών για παιδιά που προέρχονται από μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες (εργατική τάξη, μειονότητες, Ρόμ) και η προσπάθεια διερεύνησης του προβλήματος των κοινωνικών ανισοτήτων και του αποκλεισμού υπήρξε αντικείμενο ερευνητικών μελετών. Οι έρευνες που αφορούν τη γεωγραφική διάσταση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων εστιάζονται, από τη μία μεριά, στην ανισότητα μεταξύ υπαίθρου και πόλης και, από την άλλη, μεταξύ Αθήνας ή Θεσσαλονίκης και της υπόλοιπης Ελλάδας. Επισημαίνουν, με άλλα λόγια, τη μεγάλη ανισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών στις διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας

(Ηλιού, 1984). Οι περιοχές της υπαίθρου και όσες χαρακτηρίζονται από χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο έχουν τα δυσμενέστερα αποτελέσματα (Μυλωνάς, 1981). Το μορφωτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει τη σχολική επίδοση και συντελεί στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Η έρευνα, μάλιστα, απέδειξε ότι υπάρχει στενή σχέση της σχολικής επιτυχίας και της κοινωνικής καταγωγής των μαθητών (Τζανή, 1983, Φραγκουδάκη, 1985). Ήδη το Δημοτικό σχολείο θεωρείται ότι αποτελεί θεσμό αναπαραγωγής του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας και των καπιταλιστικών σχέσεων, ενώ η κοινωνική επιλεκτικότητα της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης αποτελεί βασικό στοιχείο της κοινωνικής αναπαραγωγής (Παπακωνσταντίνου, 1986, Χρυσάκης, 1991).

Σε σχέση με την εκπαιδευτική ανισότητα μεταξύ των δύο φύλων, μολονότι αρχικά φάνηκε ότι η ανισότητα αυτή επηρεάζει πρωτίστως τις γυναίκες, νεότερα στοιχεία αναδεικνύουν τη θεαματική αύξηση του ποσοστού των κοριτσιών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, κατά την περίοδο 1970-2000 (Φραγκουδάκη, 2001). Κατά την δεκαετία του '90, η έλευση των μεταναστών και το σχετικά ανέτοιμο να τους υποδεχτεί κράτος, δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για την ανάδειξη συμπεριφορών ρατσιστικής αντίληψης και κοινωνικού αποκλεισμού με το διαχωρισμό και τη δαιμονοποίηση του εθνικά «άλλου». Η προσπάθεια αποφυγής αυτών των ομάδων και η διατήρηση της «καθαρότητας» έφερε στο προσκήνιο μηχανισμούς αποφυγής και διαχωρισμού που αντανακλώνται τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στο οικιστικό.

Στην Ελλάδα, οι έρευνες σχετικά με τους παράγοντες επίδρασης στην επίδοση των μαθητών «σχολική επιτυχία ή αποτυχία» δείχνουν ότι η επίδοση καθορίζεται από πολλούς παράγοντες. Σύμφωνα με παλιότερες έρευνες, οι μαθητές που προέρχονται κυρίως από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης, εγκαταλείπουν το Γυμνάσιο (Ηλιού, 1984, Φραγκουδάκη, 1984). Σε έρευνα που έγινε σε Γυμνάσια της Ρόδου προκύπτει ότι η συντριπτική πλειονότητα των «καλών» μαθητών προέρχεται από μεσαία και ανώτερα στρώματα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Αντίθετα, οι γονείς των «κακών» μαθητών ανήκουν κυρίως σε εργατικά-αγροτικά στρώματα, που διαθέτουν στοιχειώδη μόρφωση (Χατζίδης, 1994).

Η εγκατάλειψη του σχολείου αποτελεί μία ακόμη ένδειξη των κοινωνικών ανισοτήτων στο χώρο της εκπαίδευσης και τίθεται ως κοινωνικό πρόβλημα, από τη

στιγμή που διευρύνεται η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο όρος «μαθητική διαρροή» δηλώνει τη διακοπή της φοίτησης και την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Πρόκειται για ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο συνδέεται άμεσα με την οργάνωση και της ποιότητα της εκπαίδευσης, καθορίζεται από κοινωνικά αίτια και έχει σημαντικές κοινωνικές και οικονομικές συνέπειες.¹¹ Σύμφωνα με έρευνα, το μεγαλύτερο ποσοστό διαρροής μαθητών από το Γυμνάσιο προέρχεται από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, το 82% των πατέρων και το 88% των μητέρων έχουν ως τίτλο σπουδών, το πολύ, απολυτήριο Δημοτικού, ενώ το επάγγελμα του πατέρα χαρακτηρίζεται σε ποσοστό 93% ως χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου (ΟΕΕΚ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1996). Παρόλα αυτά, νεότερες έρευνες έδειξαν ότι η διαρροή των μαθητών στην Ελλάδα, στο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει μειωθεί σημαντικά σε σχέση με τις προηγούμενες περιόδους. Στις αρχές της δεκαετίας του '80, η εγκατάλειψη στο επίπεδο του Γυμνασίου ήταν περίπου 20% (Λαρίου-Δρεττάκη 1992), ενώ, σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το ποσοστό διαρροής στο επίπεδο του Γυμνασίου, σε γενιά μαθητών που γράφτηκε στην Α΄ Γυμνασίου το 1997-98, υπολογίζεται σε 7% (Σταμέλος, 2002β, Παλαιοκρασάς κ.α., 2001). Σύμφωνα, επίσης, με στοιχεία της απογραφής του 2001, το ποσοστό των ατόμων που δεν τέλειωσαν το Γυμνάσιο στις νεότερες ηλικίες (15-19 ετών) είναι 13,2%, με σημαντικές γεωγραφικές διαφοροποιήσεις (Δρεττάκης, 2004).

Η διαρροή και ο αναλφαβητισμός εντοπίζονται κυρίως σε μη προνομιούχες κοινωνικές κατηγορίες, στις οποίες ανήκουν οι μειονοτικές ομάδες, οι μετανάστες και οι παλινοστούντες. Τα τελευταία χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται όλο και πιο εμφανής η πολυπολιτισμική διάσταση του φαινομένου, η οποία αποτελεί μια ιδιαίτερη όψη της κοινωνικής ανισότητας. Τα παιδιά των οικονομικών μεταναστών και των παλινοστούντων καθώς και των μειονοτήτων φαίνεται να εγκαταλείπουν σε υψηλά ποσοστά το εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση (Παπαθεοφίλου και Βοσνιάδου, 1998).

Γενικότερα, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα εξακολουθεί και δημιουργεί ανισότητες, παρά τον εκδημοκρατισμό του συστήματος και την ισότητα στις ευκαιρίες που επικαλείται. Διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν ελάχιστες έρευνες σε σχέση

¹¹ Στην Ελλάδα η εγκατάλειψη του σχολείου συνδέεται συχνά από μια πρόωρη ένταξη σε δομές οικογενειακής εργασίας. Βλ. Σταμέλος (2002β: 94-99).

με τον σχολικό διαχωρισμό ιδιαίτερα σε σχέση με τις επιδόσεις και το σχολικό-κοινωνικό περιβάλλον ή τις επιδράσεις της γειτονιάς στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Η έρευνά μας στοχεύει στην διερεύνηση του σχολικού διαχωρισμού και ιδιαίτερα στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών στρατηγικών από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα προκειμένου να διαχωριστούν, κοινωνικά και χωρικά, από τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες και να εξασφαλίσουν την κοινωνική αναπαραγωγή.

3.2 Ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της έρευνας

Στόχος της διατριβής είναι η ανάλυση των εκπαιδευτικών στρατηγικών των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων σε εργατικές περιοχές Δ. Αττικής, με τις οποίες διαχωρίζονται, κοινωνικά και χωρικά, από τα υπόλοιπα στρώματα και πως αυτές παράγουν ή/και αναπαράγουν την κοινωνικο-χωρική διαφοροποίηση στην περιοχή. Θα γίνει ανάλυση της σχέσης εκπαίδευσης και αστικού περιβάλλοντος, καθώς και ανάλυση των μηχανισμών εκείνων που οδηγούν στην παγίδευση των χαμηλότερων εργατικών στρωμάτων σε θύλακες φτώχειας. Τα ερωτήματα επομένως που θα διερευνηθούν είναι: Πώς μέσα από τους μηχανισμούς κοινωνικής αναπαραγωγής, όπως η εκπαίδευση αναπαράγονται και ενισχύονται τακτικές κοινωνικού και στεγαστικού διαχωρισμού; Ποιες είναι οι διαφορετικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων και πως οι επιλογές τους ενισχύουν το σχολικό διαχωρισμό και κατά συνέπεια στεγαστικό; Πώς τα θεσμικά ιδρύματα υιοθετούν τις ίδιες διαχωριστικές στρατηγικές με τις μεσαίες τάξεις; Και τελικά, ποιες είναι οι συνέπειες στον αστικό χώρο και τον κοινωνικό ιστό της πόλης; Οι διαχωριστικές τάσεις των μεσαίων στρωμάτων οδηγούν σε μεγαλύτερη κοινωνική πόλωση και στεγαστική διαφοροποίηση όπως για παράδειγμα, συγκέντρωση υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων σε συγκεκριμένες περιοχές και ταυτόχρονα δημιουργία συνοικιών αποκλεισμού σε διαφορετικές περιοχές;

Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση κατέχει σημαντική ρόλο στην κοινωνική κινητικότητα και επιδρά στην διατήρηση της κοινωνικού επιπέδου και την εξασφάλιση της καλύτερης κοινωνικο-επαγγελματικής θέσης. Η «καλή» εκπαίδευση αποτελεί κύριο μέλημα για τους γονείς και η επιλογή του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντική. Επομένως, η αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων που οδηγούν στην παραγωγή του αστικού διαχωρισμού και αυτών που οδηγούν στο σχολικό διαχωρισμό φαίνεται να είναι αρκετά έντονη. Σύμφωνα με ποσοτική έρευνα που

πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα σχετικά με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων, η χωρική κατανομή των μαθητών στα σχολεία ακολουθεί τον τόπο κατοικίας και επομένως, το σύστημα των σχολικών περιοχών αντανακλά και αναπαράγει τις τοπικές κοινωνικές διαφοροποιήσεις (Μαλούτας, 2006).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας βασίζεται στην αρχή της διανομής των μαθητών στα σχολεία, ανάλογα με τον τόπο κατοικίας, η οποία είναι υποχρεωτική. Παρόλα αυτά, παρατηρούμε ότι οι γονείς που προέρχονται συνήθως από υψηλά και μεσαία κοινωνικά στρώματα αποφεύγουν τα σχολεία που δε θεωρούν ικανοποιητικά για την εκπαίδευση των παιδιών τους και αναζητούν τα «καλά» σχολεία, δημόσια ή ιδιωτικά, που θεωρούν ότι ικανοποιούν τις ανάγκες τους. Αυτό παρατηρείται κυρίως στον αστικό χώρο, όπου οι επιλογές σχολείων είναι περισσότερες και σε περιοχές όπου υπάρχει έντονη εθνική και κοινωνική ανομοιογένεια στο πληθυσμό της περιοχής. Επομένως για να εντοπίσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των γονέων για επιλογή ή αποφυγή του τοπικού σχολείου εξετάσαμε την κοινωνική και εθνική σύνθεση των σχολείων. Εξετάζονται, δηλαδή, παράγοντες όπως η κοινωνική προέλευση των μαθητών, η διαφορετική γλώσσα, η κουλτούρα και η εθνικότητα. Επίσης, με την έρευνα των γεωγραφικών διαφοροποιήσεων της επίδοσης των μαθητών, τη σύγκριση του αριθμού των μετεγγραφών από το ένα δημόσιο σχολείο στο άλλο, καθώς και την εύρεση των ποσοστών σχολικής διαρροής, επιδιώκουμε να εντοπίσουμε τις στρατηγικές αποφυγής των σχολείων με τις χαμηλότερες επιδόσεις και τη μεταφορά των παιδιών σε άλλα γειτονικά σχολεία με καλύτερη φήμη και εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Στα πλαίσια της έρευνας που πραγματοποιήθηκε υπήρξε μεγάλη δυσκολία να διερευνηθεί το κρίσιμο πέρασμα από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, να εντοπιστούν δηλαδή οι μαθητές που είτε φοιτούν σε άλλο δημόσιο Γυμνάσιο από εκείνο στο οποίο έπρεπε να φοιτήσουν με βάση τον τόπο κατοικίας, είτε επιλέγουν κάποιο ιδιωτικό. Στην πρώτη περίπτωση, δηλαδή στην αναζήτηση καλύτερου δημόσιου σχολείου, ελέγχοντας το δημοτικό σχολείο προέλευσης και το γυμνάσιο εισαγωγής, μπορέσαμε να εντοπίσουμε τους μαθητές που επιλέγουν άλλο δημόσιο σχολείο απ' αυτό στο οποίο υποχρεούνται να φοιτήσουν. Στη δεύτερη περίπτωση, του ιδιωτικού, ήταν αδύνατος ο εντοπισμός των μαθητών που επιλέγουν ιδιωτικό γυμνάσιο, και αυτό γιατί έπρεπε να απευθυνθούμε σε διαφορετική εκπαιδευτική βαθμίδα, δηλαδή στα δημοτικά αποφοίτησης. Χρησιμοποιήσαμε επομένως, γενικότερα στοιχεία από

δευτερεύουσες πηγές (Δ/ση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης-Υπ. Παιδείας) που αφορούν τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν σε ιδιωτικά Γυμνάσια στο επίπεδο του Δήμου.

Η «θετική επίδραση» της γειτονιάς και η κοινωνικοποίηση των παιδιών «μεταξύ ομοίων» αποτελεί βασικό παράγοντα προσέλκυσης των γονέων των μεσαίων, κυρίως, τάξεων σε σχολικά περιβάλλοντα με υψηλή επίδοση. Όμως, η τάση των μεσαίων στρωμάτων για αποφυγή του τοπικού σχολείου και η στροφή σε ιδιωτικά σχολεία δηλώνει ακόμη μεγαλύτερη κοινωνική επιλεκτικότητα, που ξεπερνά τα επίπεδα της γειτονιάς για την αναζήτηση υψηλότερων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και ευνοϊκότερης επίδρασης μεταξύ ομοίων. Το χωρικό στοιχείο αυτών των στρατηγικών μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα, σε σχέση με τον κοινωνικό διαχωρισμό στην περιοχή της Δ. Αττικής και την παρουσία των μεταναστών στην πόλη. Τα κοινωνικά στρώματα συγκεντρώνονται στο χώρο και διαφοροποιούνται χωρικά, προκειμένου να έχουν θετική επίδραση στην κοινωνική κινητικότητα των απογόνων τους. Αναλύοντας τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των στρωμάτων, μας ενδιαφέρει να ερευνήσουμε αν οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις στο χώρο αναπαράγονται στην εκπαίδευση και κατά πόσο το σημερινό σχολείο είναι κοινωνικά διαχωριστικό και επιλεκτικό σε βάρος των μειονεκτούντων κοινωνικών ομάδων.

Η ανομοιογενής φύση του Δήμου Αχαρνών και η αυξημένη παρουσία εθνικών και πολιτισμικών ομάδων βοηθάει στην εξήγηση των διαφορετικών εκπαιδευτικών στρατηγικών των κοινωνικών στρωμάτων καθώς και τα διαφορετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα των σχολείων. Η περιοχή μελέτης είναι ιδιαίτερα ετερογενής, κοινωνικά και εθνικά, με περιοχές όπου βρίσκονται συγκεντρωμένες μειονεκτούσες ομάδες πληθυσμού και μικρές κεντροποιημένες περιοχές όπου τα μεσαία και υψηλά στρώματα έχουν συμβολικά, αν όχι αριθμητικά, τον κυρίαρχο ρόλο. Η έντονη πολιτική πόλωση της περιοχής, επίσης, υπογραμμίζει την παγίωση πολωμένων κοινωνικών διαφοροποιήσεων που αποκρυσταλλώνονται στο δίπολο παλιοί (ντόπιοι) και νέοι (ξένοι) κάτοικοι της περιοχής. Τα σχολεία επιλέχτηκαν με βάση την περιοχή εγκατάστασης (κέντρο του Δήμου και περικεντρικά) και την εθνική και κοινωνική σύνθεση. Υπάρχει έντονη παρουσία μαθητών από τα μεσαία και υψηλά στρώματα, από την εργατική τάξη και από διαφορετικές εθνικές ομάδες (παλινοστούντες, μετανάστες, τσιγγάνοι). Η ανάλυση της περιοχής μελέτης γίνεται παρακάτω στο τμήμα 3.3.

Προκειμένου να κατανοηθούν οι μηχανισμοί εκείνοι που οδηγούν στην παραγωγή του χωρικού διαχωρισμού και των δυναμικών εκείνων που ενισχύουν το σχολικό διαχωρισμό, θα μελετήσουμε τα εξής:

A) Το ελληνικό σχολικό σύστημα, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, βασίζεται στην άντληση μαθητών από τις σχολικές περιοχές. Επομένως, ο τόπος κατοικίας και η απόσταση από το σχολείο αποτελούν σημαντικά στοιχεία για την ανάλυση του κοινωνικού προφίλ του σχολείου και αυτό της γειτονιάς. Επίσης μέσα από την ανάλυση του τόπου κατοικίας και της σχολικής περιοχής προκύπτουν στοιχεία για την αποφυγή συγκεκριμένων σχολείων και την επιλογή άλλων εκτός του τόπου κατοικίας.

B) Επίσης, η εξέταση του κοινωνικο-επαγγελματικού προφίλ των νοικοκυριών, του τόπου κατοικίας και της επιλογής σχολείου μπορεί να επιτρέψει την ανάλυση στοιχείων που αφορούν την διαφορετική κατανομή των κοινωνικών ομάδων στο χώρο και ταυτόχρονα την ανάλυση της επίδρασης του σχολικού διαχωρισμού.

Γ) Η ανάλυση της επίδοσης των μαθητών ανάλογα με το σχολείο και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της περιοχής κατοικίας βοήθησε στην εξέταση της χωρικής κατανομής της σχολικής εκπαίδευσης με βάση τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των τοπικών κοινοτήτων που μελετώνται. Η μελέτη της σχέσης μεταξύ του κοινωνικού προφίλ της σχολικής περιοχής και των χαρακτηριστικών της σχολικής επίδοσης των μαθητών με βάση την περιοχή κατοικίας, αποτελεί σημαντική παράμετρο για την εξέταση των ίσων ευκαιριών στη σχολική εκπαίδευση.

Η κοινωνική τάξη, η εθνικότητα και το φύλο είναι παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική επίδοση και τη συμμετοχή στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Halsey κ.ά., 1980). Χρησιμοποιούμε, επομένως, τις επιδόσεις των μαθητών στις δύο τάξεις του Γυμνασίου και τις συσχετίζουμε με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της περιοχής και το κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας, προκειμένου να διερευνήσουμε κατά πόσο η εκπαιδευτική διαφοροποίηση στο σχολείο αντανάκλα την κοινωνική ανισότητα της περιοχής κατοικίας. Επίσης, διερευνάται το πώς αναπαράγεται η κοινωνική ανισότητα μέσα από τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων και υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων. Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στην εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών εξετάζονται όχι μόνο σε σχέση με τις κοινωνικές αλλά και με τις σχολικές επιδράσεις. Έτσι, ενώ οι κοινωνικές επιδράσεις αφορούν την κοινωνική

τάξη της οικογένειας, την εθνικότητα και τη μορφή του νοικοκυριού (π.χ. μονογονεϊκό), οι σχολικές επιδράσεις αφορούν την επίδραση της κοινωνικής και εθνικής ανάμειξης στο σχολείο, τις συνέπειες της διαχείρισης και εφαρμογής των θεσμικών μέτρων από τους εκπαιδευτικούς φορείς και την ποιότητα της διδασκαλίας (Abbas, 2004: 33-35). Το κοινωνικό προφίλ του νοικοκυριού, η κοινωνική προέλευση εξετάστηκε με βάση το επάγγελμα και το εκπαιδευτικό επίπεδο του αρχηγού της οικογένειας. Η κατηγοριοποίηση του επαγγέλματος έγινε σύμφωνα με το ευρωπαϊκό κοινωνικο-οικονομικό μοντέλο κατηγοριοποίησης των τάξεων βάσει επαγγέλματος (ESeC) (Maloutas, 2007β).

Προκειμένου να κατανοήσουμε την εκπαιδευτική διαφοροποίηση στα Γυμνάσια του Δήμου Αχαρνών και να διερευνήσουμε τη χωρική διαφοροποίηση, χρησιμοποιήσαμε τρεις κύριες μεταβλητές από τα στοιχεία που αντλήσαμε από τα μαθητικά μητρώα των τεσσάρων (4) σχολείων :

- 1 Η σχολική διαρροή και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Αυτή αφορά, κυρίως, μαθητές ηλικίας μεταξύ 13 και 16 ετών. Γενικότερα, η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο αποτελεί σημαντική παράμετρο εγκατάλειψης του σχολείου, παρά τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- 2 Ο μέσος όρος επίδοσης στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου (Α΄ και Β΄). Αφορά μαθητές ηλικίας 13 έως 16 ετών. Παρόλο που η εκπαιδευτική επίδοση με βάση την βαθμολογία δεν αποτελεί πάντα ασφαλή ένδειξη της εκπαιδευτικής ανισότητας και της κοινωνικής διαφοροποίησης, χρησιμοποιήθηκαν τα αποτελέσματα αυτά, προκειμένου να εντοπιστούν τόσο τα σχολεία που συγκεντρώνουν μεγαλύτερη αναλογία μαθητών με υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα όσο και αυτά με τις χαμηλότερες επιδόσεις. Αυτό θα βοηθήσει στην διερεύνηση τυχόν στρατηγικών αποφυγής των σχολείων από μέρους των μεσαίων αλλά και των υψηλών στρωμάτων.
- 3 Η επανάληψη τάξης που αφορά το μαθητικό πληθυσμό μεταξύ 13 και 18 ετών. Συνήθως, η πλειοψηφία είναι παιδιά μη προνομιούχων οικογενειών (εργατικών στρωμάτων, μεταναστών και μονογονεϊκών οικογενειών).

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε στην έρευνα είναι συνεντεύξεις σε βάθος, με ημιδομημένο ερωτηματολόγιο και δειγματοληπτική στατιστική ανάλυση. Είναι ένας

συνδυασμός συλλογής πρωτογενούς υλικού με συνεντεύξεις και επιτόπια παρατήρηση, που συνδυάζεται με τη στατιστική εμπειρική ανάλυση του δείγματος. Μεθοδολογικά, η έρευνά μας χρησιμοποιεί συγκεκριμένο ποιοτικό περιεχόμενο που στηρίζεται στην επιλογή συγκεκριμένων τοπικών δημοσίων σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια) στον Δήμο Αχαρνών. Η στατιστική επεξεργασία περιλαμβάνει ένα σχετικά ευρύ δείγμα 1094 μαθητών (Α', Β', Γ' τάξης Γυμνασίου), εκ των οποίων τα 558 είναι αγόρια και τα 536 κορίτσια, από τα μητρώα των οποίων αντλήθηκαν στοιχεία, ενώ έγιναν 55 συνεντεύξεις με γονείς, καθηγητές και υπαλλήλους της Δ/σης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής (35 γονείς, 17 καθηγητές, 3 διοικητικοί υπάλληλοι). Στις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις. Ορισμένα στοιχεία από την παρουσίαση των δεδομένων εμπεριέχουν την χρήση έρευνας πεδίου, με την παρουσίαση συγκεκριμένων περιπτώσεων γονέων (Yin, 1994).

Υπήρξαν πέντε (5) διαφορετικές διαδικασίες συλλογής στοιχείων: καταγραφή στατιστικών δεδομένων από τα μητρώα των μαθητών (καρτέλες) με επιτόπια παρουσία στο σχολείο, συλλογή στοιχείων από τους ίδιους τους μαθητές για πληροφορίες που έλειπαν από τις καρτέλες (όπως εκπαιδευτικό επίπεδο και επάγγελμα γονέων) με επιτόπια παρουσία μέσα στις αίθουσες, συνεντεύξεις με καθηγητές, συνεντεύξεις με υπαλλήλους της Δ/σης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και, τέλος, συνεντεύξεις με γονείς. Κάθε διαδικασία συλλογής στοιχείων εξετάστηκε λεπτομερώς, ενώ, έγιναν και πιλοτικές δοκιμασίες (Wilson, 1998). Χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μελέτη με στόχευση ομάδας, γονείς μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων καθώς και γονείς εργατικής τάξης. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν σε βάθος συνεντεύξεις, συνδυασμένες με στατιστικά δεδομένα από τα μητρώα των μαθητών σε τεσσάρων (4) Γυμνασίων του Δ. Αχαρνών. Η επιλογή των Γυμνασίων βασίστηκε σε ποιοτική επιλογή ανάλογα με την τοποθέτησή τους στο χώρο, δηλαδή στο κέντρο του Δήμου ή περικεντρικά, καθώς και βάσει της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού.

Η επιτόπια έρευνα πραγματοποιήθηκε στο διάστημα μεταξύ Μαρτίου-Ιουνίου 2007 και η διεξαγωγή της εγκρίθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπ. Παιδείας. Η έρευνα στηρίχθηκε σε δύο διαφορετικές μεθόδους προσέγγισης. Η πρώτη μέθοδος είναι ποσοτική και αφορά την καταγραφή στατιστικών στοιχείων (φύλο, καταγωγή, εκπαιδευτικό και επαγγελματικό επίπεδο γονέων, βαθμολογία, εγκατάλειψη σχολείου ή επανάληψη τάξης, κλπ.) από τα μητρώα των μαθητών σε

κάθε ένα από τα επιλεγμένα σχολεία. Η δεύτερη είναι η ποιοτική έρευνα και αφορά σε βάθος συνεντεύξεις με γονείς, καθηγητές, διευθυντές των σχολείων και διοικητικά στελέχη της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής, στη βάση ημιδομημένου ερωτηματολογίου. Υπήρξε αναγκαίο διάστημα μεταξύ των δύο μεθόδων και σταδίων έρευνας προκειμένου να καταγράψουμε, να κωδικοποιήσουμε και να αναλύσουμε τα απαραίτητα στοιχεία για το κάθε σχολείο. Δημιουργήσαμε συγκεκριμένη βάση δεδομένων (ACCESS) κυρίως για τη στατιστική ανάλυση των στοιχείων από τα μητρώα των μαθητών, ενώ για τις συνεντεύξεις έγινε ανάλυση περιεχομένου και αντίστοιχη κωδικοποίηση.

3.2.1 Συνεντεύξεις

Για να προσδιορίσουμε τις διαφορετικές εκπαιδευτικές στρατηγικές των γονέων σε σχέση με την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα, το φύλο και την επίδραση στον κοινωνικό διαχωρισμό, θεωρήσαμε σημαντικό να υπάρξει ένα δείγμα των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που χρησιμοποιήθηκαν για τις συνεντεύξεις και τα στατιστικά και που σχετίζεται με την χωροθέτησή τους στην περιοχή (κέντρο, περικεντρικά κλπ.) και με την κοινωνική τους σύνθεση. Ως εκ τούτου, αρχικά επιλέχθηκαν δώδεκα (12) Γυμνάσια, με σκοπό να βρεθούν διαφορετικές διαδικασίες σε διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και αστικές περιοχές: τρία (3) σχολεία (2^ο, 3^ο και 10^ο) στο κέντρο παρουσιάζουν σχετικά μεγαλύτερη αναλογία μαθητών των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων, ένα σχολείο (1^ο) το οποίο, ενώ βρίσκεται στο κέντρο της πόλης, παρουσιάζει μεγάλη αναλογία τσιγγάνων, ποντίων και μεταναστών, ενώ τα υπόλοιπα έξι (6) σχολεία (4^ο, 5^ο, 6^ο, 7^ο, 9^ο, 11^ο) εμφάνιζαν μεγάλο ποσοστό γονέων εργατικής τάξης και μεγάλη αναλογία πληθυσμού τσιγγάνων αλλοδαπών και Ποντίων και βρίσκονταν περικεντρικά. Δύο (2) σχολεία παρουσιάζουν μεγάλη αναλογία μαθητών από τα εργατικά στρώματα (8^ο και 12^ο) λόγω χωροθέτησής τους στην περιοχή των εργατικών κατοικιών για το 8^ο και χωροθέτησης του 12^ο στις εργατικές κατοικίες του Ολυμπιακού χωριού, στην περιοχή του Δ. Αχαρνών.

Από τα παραπάνω σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιλέξαμε τελικά τέσσερα (4) τα οποία αντιπροσωπεύουν τις παραπάνω κατηγορίες : α) ένα Γυμνάσιο στο κέντρο του Δήμου, με μεγάλο ποσοστό γονέων από τα μεσαία και ανώτερα στρώματα (10^ο), β) ένα Γυμνάσιο που βρίσκεται περικεντρικά και έχει μεγάλη

αναλογία γονέων της εργατικής τάξης και αλλοδαπών (8^ο), γ) ένα Γυμνάσιο που η αναλογία των μαθητών είναι μεικτή, περιλαμβάνει μαθητές από το κέντρο της πόλης και περιφερειακά, ενώ έχει μεγάλο ποσοστό γονέων από τα μεσαία και ανώτερα στρώματα καθώς και μεγάλη αναλογία ποντίων (2^ο) και τέλος δ) ένα Γυμνάσιο που εμφανίζει μεγάλα ποσοστά τσιγγάνων, ποντίων και αλλοδαπών στο κέντρο της πόλης (1^ο Γυμν.).

Πίνακας 2: Προφίλ σχολείων του Δ. Αχαρνών σε σχέση με τα ποσοστά αλλοδαπών μαθητών

Γυμνάσια	Αλλοδαποί μαθητές	Σύνολο μαθητών (πραγματικοί αριθμοί)
1ον Αχαρν.	2.9 (10)*	334
2ο Αχαρν.	8.1 (28)	343
3ο Αχαρν.	6.7 (15)	221
4ο Αχαρν.	10.3 (24)	233
5ο Αχαρν.	2.5 (6)	235
6ο Αχαρν.	10.8 (17)	157
7ο Αχαρν.	9.7 (32)	327
8ο Αχαρν.	2.4 (5)	201
9ο Αχαρν.	5.8 (16)	275
10ο Αχαρν.	4.4 (11)	250
11ο Αχαρν.	3.2 (6)	186
12ο Αχαρν.	8.6 (29)	336
Εσπερινό	3.5 (6)	170
ΣΥΝΟΛΟ	6.2 (205)	3.268

Πηγή: Στοιχεία από το Υπ. Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων (2^ο Γραφείο Δ/σης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαρνών).

*Τα στοιχεία μέσα σε παρένθεση αφορούν πραγματικούς αριθμούς

Πίνακας 3: Μαθητικός πληθυσμός στα Γυμνάσια του Δ. Αχαρνών κατά τάξη και τμήμα (2006-07)

Γυμνάσια Αχαρνών	ΤΑΞΗ Α΄		ΤΑΞΗ Β΄		ΤΑΞΗ Γ΄		Σύνολα	
	Μαθητές	Τμήμα	Μαθητές	Τμήμα	Μαθητές	Τμήμα	Μαθητές	Τμήμα
1ο Γυμνάσιο Αχαρνών	153	6	95	4	86	3	334	13
2ο Γυμνάσιο Αχαρνών	112	4	115	4	116	4	343	12
3ο Γυμνάσιο Αχαρνών	115	4	53	3	53	3	221	10
4ο Γυμνάσιο Αχαρνών	76	3	89	4	68	3	233	10
5ο Γυμνάσιο Αχαρνών	98	4	66	3	71	3	235	10
6ο Γυμνάσιο Αχαρνών	64	3	51	2	42	2	157	7
7ο Γυμνάσιο Αχαρνών	108	4	115	5	104	4	327	13
8ο Γυμνάσιο Αχαρνών	65	3	91	4	45	2	201	9
9ο Γυμνάσιο Αχαρνών	97	4	91	4	87	3	275	11
10ο Γυμνάσιο Αχαρνών	99	4	76	3	75	3	250	10
11ο Γυμνάσιο Αχαρνών	70	3	53	2	63	3	186	8
12ο Γυμνάσιο Αχαρνών	122	5	112	4	102	4	336	13
Εσπερινό Γυμνάσιο Αχαρνών	40	2	67	3	63	3	170	8
Σύνολο Γυμνασίων Δ. Αχαρνών	1219	49	1074	45	975	40	3268	134

Πηγή: Στοιχεία από το Υπ. Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων (2^ο Γραφείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαρνών).

3.2.2 Οι γονείς

Οι συνεντεύξεις με τους γονείς άρχισαν τον Μάιο του 2007 και ολοκληρώθηκαν τον Ιούνιο του 2007. Κατά τη διαδικασία αυτή, επιλέξαμε ένα τυχαίο δείγμα από τα συγκεκριμένα σχολεία, σε συνεργασία με τους καθηγητές και τους διευθυντές των σχολείων. Έχοντας διαφορετικές αναλογίες σε κάθε σχολείο, επιλέχτηκαν 35 γονείς με μικτή ταξική προέλευση ενώ 24 διαφορετικής εθνοτικής και πολιτισμικής καταγωγής (5 πόντιοι, 4 αλλοδαποί και 15 τσιγγάνοι), με ποικίλες επαγγελματικές θέσεις και διαφορετική ηλικία και φύλο.

Σχεδιάστηκε ένα γράμμα εισαγωγικό για τους γονείς και σε συνεργασία με τον διευθυντή κάθε σχολείου και το Σύλλογο γονέων έγιναν οι συνεντεύξεις με τους γονείς, είτε στον ιδιωτικό τους χώρο είτε στο σχολείο. Οι συνεντεύξεις ήταν διάρκειας περίπου μιας ώρας, ενώ 3 γονείς αρνήθηκαν. Κατά την διάρκεια των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, οι γονείς ρωτήθηκαν σχετικά με τα:

- Ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, καταγωγή)
- Χαρακτηριστικά του κοινωνικο-οικονομικού τους επιπέδου (εκπαιδευτικό επίπεδο, επάγγελμα, οικογενειακή κατάσταση)
- Χαρακτηριστικά του χώρου κατοικίας (καθεστώς κατοικίας, προηγούμενες περιοχές κατοικίας, λόγοι εγκατάστασης στην περιοχή, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της περιοχής κατοικίας)
- Το ρόλο των δασκάλων, συνομηλίκων, φίλων, τις σχέσεις τους με τους άλλους κατοίκους της περιοχής, το αν είναι ικανοποιημένο από το σχολείο, αν υπάρχουν προβλήματα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, για το λόγο επιλογής του σχολείου, τις εξωσχολικές δραστηριότητες.
- Επίσης ζητήθηκε να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις σχετικά με την περιοχή όπου ζουν, αν είναι υπέρ της κοινωνικής ανάμειξης ή προτιμούν σχολεία και ίσως και γειτονιές περισσότερο ομοιογενείς.
- Ζητήματα για επιλογή του σχολείου ή αποφυγή κάποιου άλλου, επίδρασης σχολείου και τον ρόλο τους στον σύλλογο γονέων συζητήθηκαν με λεπτομέρεια.

Οι συνεντεύξεις με τους γονείς έγιναν προκειμένου να ανακαλύψουμε τυχόν διαφορετικούς τρόπους που επηρεάζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους και πώς συνδέονται (έμμεσα ή άμεσα) με τους καθηγητές και τα σχολεία. Οι συνεντεύξεις με

τους γονείς ήταν διεξοδικές και εποικοδομητικές για τη συνέχιση και την ολοκλήρωση της έρευνας. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζετε το προφίλ των γονέων από έδωσαν συνέντευξη. Οι 5 από αυτούς κατοικούν στην περιοχή περιφερειακά του Δήμου όπου βρίσκονται οι εργατικές κατοικίες, σχεδόν αμιγής περιοχή με νοικοκυριά κυρίως εργατικής τάξης, πόντιους και ελάχιστους μετανάστες. Οι 7 από τους γονείς κατοικούν στο κέντρο της πόλης, ενώ σύμφωνα με το επάγγελμά τους αλλά και τις στρατηγικές τους, κατατάσσονται στα μεσαία και ανώτερα στρώματα. Οι 4 γονείς είναι Πόντιοι, εργατικής τάξης ενώ 4 γονείς είναι μετανάστες (2 από την Αλβανία, 1 από Ρωσία και 1 από Ρουμανία) και ζουν στην περιοχή του κέντρου και περιφερειακά. Εξαιτίας της ύπαρξης μεγάλου ποσοστού πληθυσμού Ρομά στην περιοχή έγιναν συνεντεύξεις και με 15 γονείς Τσιγγάνους.

Πίνακας 4: Προφίλ του δείγματος των γονέων

No.	Γονέας	Επάγγελμα	Εθνική – πολιτισμική καταγωγή	Τοποθεσία
1	Μητέρα	Οικιακά	Ελληνική	Εργατικές κατοικίας
2	Μητέρα	Συμβασιούχος Υπάλληλος	Ελληνική	Εργατικές κατοικίας
3	Πατέρας	Κυλικείο σχολείου	Ελληνική	Εργατικές κατοικίας
4	Πατέρας	Μαραγκός	Ελληνική	Εργατικές κατοικίας
5	Πατέρας	Οικοδόμος	Ελληνική	Εργατικές κατοικίας
6	Πατέρας	Δ/ντής Μάρκετινγκ σε Εταιρεία τροφίμων	Ελληνική	Κέντρο
7	Πατέρας	Εργολάβος οικοδομών	Ομογενής π. ΕΣΣΔ	Κέντρο
8	Μητέρα	Έμπορος(κατάστημα ενδυμάτων)	Ελληνική	Κέντρο
9	Μητέρα	Ιατρός	Ελληνική	Κέντρο
10	Μητέρα	Καθηγήτρια Β' Εκπ.	Ελληνική	Κέντρο
11	Μητέρα	Υπάλληλος στεγνοκαθαριστηρίου	Ελληνική	Κέντρο
12	Πατέρας	Ιατρός	Ελληνική	Κέντρο
13	Πατέρας	Δάσκαλος	Ομογενής π. ΕΣΣΔ	Κέντρο
14	Πατέρας	Οικοδόμος	Ομογενής π. ΕΣΣΔ	Κέντρο
15	Μητέρα	Υπάλληλος γραφείου	Ομογενής π. ΕΣΣΔ	Κέντρο
16	Μητέρα	Οικιακά	Ομογενής π. ΕΣΣΔ	Περιφερειακά
17	Πατέρας	Οικοδόμος	Αλβανική	Κέντρο
18	Μητέρα	Καθαρίστρια	Ρωσική	Περιφερειακά
19	Μητέρα	Άνεργη	Ρουμανική	Περιφερειακά
20	Πατέρας	Εργάτης εργοστασίου	Αλβανική	Περιφερειακά
21	Μητέρα	Συμβασιούχος	Τσιγγάνα	Περιφερειακά

		Υπάλληλος Δήμου		
22	Μητέρα	Εμπόριο-συχνές μετακινήσεις	Τσιγγάνα	Περιφερειακά
23	Μητέρα	Οικιακά	Τσιγγάνα	Περιφερειακά
24	Μητέρα	Μικροπωλήτρια-λαϊκή	Τσιγγάνα	Περιφερειακά
25	Μητέρα	Οικιακά	Τσιγγάνα	Περιφερειακά
26	Μητέρα	Εμπόριο-συχνές μετακινήσεις	Τσιγγάνα	Περιφερειακά
27	Μητέρα	Οικιακά	Τσιγγάνα	Περιφερειακά
28	Πατέρας	Μεσίτης (κυρίως με Τσιγγάνους)	Τσιγγάνος	Περιφερειακά
29	Παππούς	Εμπόριο-συχνές μετακινήσεις	Τσιγγάνος	Περιφερειακά
30	Γιαγιά	Εμπόριο-συχνές μετακινήσεις	Τσιγγάνα	Περιφερειακά
31	Μητέρα	Οικιακά	Τσιγγάνα	Περιφερειακά
32	Πατέρας	Άνεργος-πρόβλημα υγείας	Τσιγγάνος	Περιφερειακά
33	Πατέρας	Εμπόριο-συχνές μετακινήσεις	Τσιγγάνος	Περιφερειακά
34	Πατέρας	Εμπόριο-συχνές μετακινήσεις	Τσιγγάνος	Περιφερειακά
35	Μητέρα	Εμπόριο-συχνές μετακινήσεις	Τσιγγάνα	Περιφερειακά

3.2.3 Οι καθηγητές

Η γνώμη των καθηγητών είναι σημαντική για την αξιολόγηση και την κατανόηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, ιδιαίτερα μάλιστα σε σχολεία με μεγάλη κοινωνική ετερογένεια. Οι συνεντεύξεις των δασκάλων ξεκίνησαν τον Απρίλιο του 2007 και τέλειωσαν τον Ιούνιο του ίδιου έτους. Οι ερωτώμενοι απάντησαν κατά την διάρκεια των σχολικών ωρών χρησιμοποιώντας ημι-δομημένα ερωτηματολόγια.

Οι συνεντεύξεις δόθηκαν από καθηγητές και διευθυντές στα σχολεία του δείγματος, διοικητικούς υπαλλήλους και τον προϊστάμενο της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη περιοχή του Δ. Αχαρνών. Ερωτήθηκαν 15 καθηγητές. Γενικότερα οι καθηγητές ήταν αρκετά ανοικτοί σε θέματα εθνικής καταγωγής και εκπαίδευσης, ενώ μερικοί έδειξαν μια ιδιαίτερα επιφυλακτική στάση απέναντι σε ερωτήσεις σχετικά με χαρακτηρισμούς όπως «καλά» και «κακά» σχολεία στην περιοχή και μετεγγραφές παιδιών από το ένα στο άλλο σχολείο. Μερικές φορές οι συζητήσεις δεν ολοκληρωνόταν ή σε κάποια σημεία δε δόθηκαν λεπτομέρειες. Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος των καθηγητών.

Πίνακας 5: Προφίλ του δείγματος των καθηγητών

No	Σχολείο	Φύλο	Θέση
1	Κέντρο(A)-1 ^ο	Γ	Καθηγήτρια
2	Κέντρο(A)-1 ^ο	Γ	Δ/ντρια Γυμνασίου
3	Κέντρο(A)-1 ^ο	A	Καθηγητής
4	Κέντρο(A)-1 ^ο	Γ	Καθηγήτρια
5	Κέντρο(A)-1 ^ο	A	Καθηγητής
6	Κέντρο (B)-10ο	Γ	Δ/ντρια Γυμνασίου
7	Κέντρο (B)-10ο	Γ	Καθηγήτρια
8	Κέντρο (B)-10ο	Γ	Καθηγήτρια
9	Κέντρο (B)-10ο	Γ	Καθηγήτρια
10	Κέντρο (B)-10ο	A	Καθηγητής
11	Κέντρο (B)-10ο	A	Καθηγητής
12	Κέντρο (B)-10ο	Γ	Καθηγήτρια
13	Περιφερειακά-8ο	Γ	Καθηγήτρια
14	Περιφερειακά-8ο	A	Δ/ντής Γυμνασίου
15	Περιφερειακά-8ο	Γ	Καθηγήτρια
16	Περιφερειακά-2ο	A	Δ/ντής Γυμνασίου
17	Περιφερειακά-2ο	Γ	Καθηγήτρια
18	Δ/νση Δευτεροβάθμιας	Γ	Διοικ. Υπάλληλος/Καθηγήτρια
19	Δ/νση Δευτεροβάθμιας	Γ	Διοικ. Υπάλληλος
20	Δ/νση Δευτεροβάθμιας	A	Δ/ντής Β'βάθμιας Εκπαίδευσης

3.2.4 Οι μαθητές

Η καταγραφή στοιχείων από τα μητρώα των μαθητών, στα σχολεία του δείγματος, έγινε πριν από τις συνεντεύξεις με τους γονείς, από το Μάρτιο 2007 έως και τον Απρίλιο του ίδιου έτους. Μόνο σ' ένα σχολείο, λόγω δυσκολίας, έγινε τον Ιούνιο του 2007. Ο σκοπός ήταν να αντληθούν δεδομένα από τις καρτέλες των μαθητών και να καταγραφούν στοιχεία σχετικά με τα εξής ατομικά χαρακτηριστικά :

- Φύλο
- Ηλικία
- Εθνική προέλευση
- Δημοτικό σχολείο αποφοίτησης

και τα χαρακτηριστικά φοίτησης των μαθητών:

- Επανάληψη τάξης ή προαγωγή στην επόμενη τάξη
- Εγκατάλειψη του σχολείου
- Μετεγγραφές
- Μέσος όρος επίδοσης στην Α', Β' τάξη

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν δύο γενιές μαθητών (το σύνολο των εγγεγραμμένων μαθητών στην Α', Β' και Γ' Γυμνασίου μια δεδομένη σχολική χρονιά). Δηλαδή οι μαθητές που ήταν εγγεγραμμένοι μόνο στο Γυμνάσιο (ανεξάρτητα αν η εγγραφή είναι η πρώτη ή όχι) κατά τα σχολικά έτη: 2002-03, 2004-05, 2006-07 το σύνολο του δείγματος αποτέλεσαν 1094 μαθητές, 558 αγόρια και 536 κορίτσια από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, που αποτελεί περίπου το 1/3 περίπου του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Δ. Αχαρνών (σύνολο 3.263 μαθητές σε δεκατρία Γυμνάσια).

Μέσα από την καταγραφή των δεδομένων για τρεις συνεχόμενες χρονιές μπορούμε να εντοπίσουμε τις μετεγγραφές μαθητών (ιδιαίτερα στην Α' Γυμνασίου), την τυχόν εγκατάλειψη του σχολείου καθώς και την ακριβή τάξη και το εξάμηνο που αυτή έλαβε χώρα, την τυχόν επανάληψη της τάξης και τις επιδόσεις στις δύο τάξεις. Η εξέταση του συνόλου των εγγεγραμμένων μαθητών και στις δύο τάξεις του γυμνασίου μια δεδομένη σχολική χρονιά, θα μας επιτρέψει να εντοπίσουμε τυχόν αλλαγές στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών και να τη συγκρίνουμε με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των γονέων τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Οι εγγεγραμμένοι μαθητές στην Α' Γυμνασίου αλλά και στις επόμενες τάξεις είναι:

- μαθητές κανονικά εγγεγραμμένοι για πρώτη φορά
- μαθητές που επαναλαμβάνουν την τάξη
- μαθητές εγγεγραμμένοι που δεν φοιτούν
- μαθητές που εγκαταλείπουν, ιδιαίτερα στο 1^ο τρίμηνο της Α' τάξης.

Βασικό στοιχείο που αναδεικνύει και το μέγεθος της διαρροής των μαθητών είναι το πέρασμα από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Η εγγραφή των μαθητών του Δημοτικού στα αντίστοιχα Γυμνάσια γίνεται αυτόματα. Μολαταύτα, ο αριθμός των εγγραφών δεν ταυτίζεται με τον αριθμό των φοιτούντων, δηλαδή πολλοί μαθητές δε φοιτούν παρόλο που έχουν εγγραφεί στα Γυμνάσια ή πολλοί μετεγγράφονται από το σχολείο όπου υποχρεωτικά πρέπει να φοιτήσουν σε άλλο Γυμνάσιο, που ικανοποιεί τις ανάγκες τους.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν:

- Ανώνυμο Έντυπο αποδελτίωσης των στοιχείων του σχολείου, το οποίο συμπληρώσαμε ύστερα από την άδεια του διευθυντή για την καταγραφή από

καρτέλες των μαθητών στοιχείων που αφορούν ατομικά χαρακτηριστικά και την επίδοση του μαθητή (φύλο, ηλικία, γεωγραφική προέλευση, δημοτικό σχολείο αποφοίτησης) καθώς και τα χαρακτηριστικά της φοίτησης των μαθητών (προαγωγή στην επόμενη τάξη, επανάληψη τάξης ή εγκατάλειψη του σχολείου, μετεγγραφές και επίδοση στα μαθήματα). Σε πολλές περιπτώσεις, τα μητρώα των μαθητών δεν περιελάμβαναν στοιχεία, όπως το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων ή το επάγγελμα των γονέων λεπτομερώς. Στην περίπτωση αυτή, ζητήσαμε από τους ίδιους τους μαθητές να συμπληρώσουν ένα μικρό ερωτηματολόγιο για την εκπαίδευση και το επάγγελμα καθώς και την εθνική καταγωγή των ίδιων και των γονέων τους. Έτσι χρησιμοποιήθηκε και :

- Ερωτηματολόγιο για τους μαθητές. Με τη σύμφωνη άδεια του διευθυντή του σχολείου, του υπεύθυνου καθηγητή και του γονέα, συνεργαστήκαμε με τους μαθητές και ζητήσαμε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Η συλλογή των στοιχείων έγινε μέσα στις τάξεις, σε ώρες μαθημάτων.

Τα στοιχεία καταγράφηκαν σε βάση δεδομένων (Access) και αναλύθηκαν λεπτομερειακά. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 1094 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, της Α', Β', Γ' τάξης από τα τέσσερα επιλεγμένα Γυμνάσια της περιοχής του Δήμου Αχαρνών. Παρακάτω παρουσιάζονται ποσοστά φύλου όπως και ποσοστό αλλοδαπών και παλιννοστούντων στα Γυμνάσια του δείγματος (σε παρένθεση δίνονται οι πραγματικοί αριθμοί). Στον Πίνακα 7, διαπιστώνουμε ότι στο 2^ο Γυμνάσιο φοιτούν περισσότεροι μετανάστες (31, δηλαδή ποσοστό 9.8%) σε σχέση με τα άλλα τρία σχολεία ενώ το 1^ο σχολείο περιλαμβάνει μεγαλύτερη αναλογία παλιννοστούντων (115, δηλαδή ποσοστό 35%).

Πίνακας 6: Ποσοστό φύλου στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος (2006-07)

Γυμνάσια	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1ο	57.6 % (140)	42.3 % (103)	100 % (243)
2ο	51.1 % (161)	48.8 % (154)	100 % (315)
8ο	45.6 % (94)	54.3 % (112)	100 % (206)
10ο	49.3 % (163)	50.6 % (167)	100 % (330)

*Τα στοιχεία μέσα σε παρένθεση αφορούν πραγματικούς αριθμούς

Πίνακας 7: Ποσοστό αλλοδαπών, παλιννοστούντων στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος (2006-07)

Γυμνάσια	Επαναπατρισμένοι	Μετανάστες	Σύνολο
1ο	35% (115)*	4.5% (15)	39.6% (130)
2ο	18.4% (58)	9.8% (31)	28.3% (89)
8ο	31.5% (65)	1.9% (4)	33.4% (69)
10ο	12.3% (30)	6.9% (17)	19.3% (47)

*Τα στοιχεία μέσα σε παρένθεση αφορούν πραγματικούς αριθμούς

Πίνακας 8: Ποσοστά μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίας 13-16) κατά επαγγελματική κατηγορία του πατέρα και κατά εξεταζόμενη εκπαιδευτική μονάδα (2006-2007)

Γυμνάσια	I	II	III	IV	V
1ο	17% (51)*	0% (0)	21% (64)	26% (76)	35% (105)
2ο	20% (58)	6% (17)	21% (61)	29% (87)	24% (71)
8ο	10% (21)	5% (11)	18% (35)	31% (60)	35% (68)
10ο	26% (59)	3% (8)	20% (46)	26% (60)	23% (52)

Επαγγελματικές κατηγορίες «αρχηγού» νοικοκυριού:

- I. Επαγγέλματα ανώτερων εργοδοτών, επαγγελματιών, διοικητικών και μανάτζερ
Επαγγέλματα χαμηλόβαθμων επαγγελματιών, διοικητικών, μανάτζερ και υψηλόβαθμων στελεχών
- II. Μεσαία επαγγέλματα, επαγγέλματα χαμηλών συμβούλων και τεχνικών
- III. Μικροί εργοδότες και αυτοαπασχολούμενοι, αυτοαπασχολούμενοι (π.χ. αγροτικές εργασίες κλπ.)
- IV. Χαμηλοί υπάλληλοι και ειδικευμένοι επαγγελματίες, χαμηλά τεχνικά επαγγέλματα
- V. Επαγγέλματα ρουτίνας

*Τα στοιχεία μέσα σε παρένθεση αφορούν πραγματικούς αριθμούς

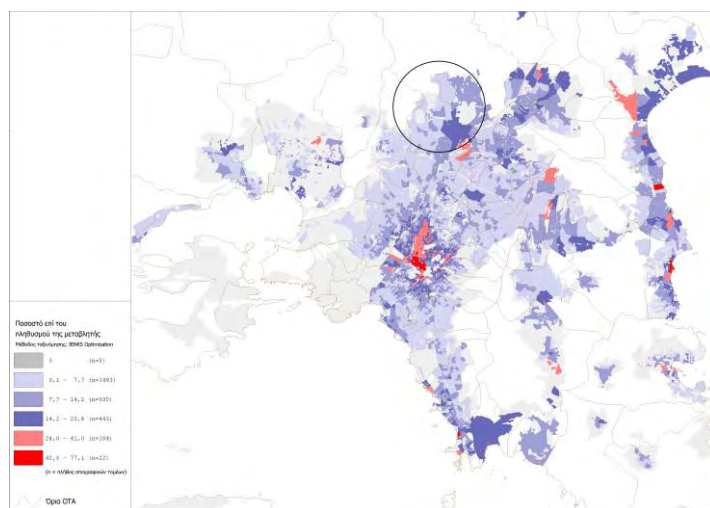
3.3 Ανάλυση της περιοχής μελέτης

Η περιαστική περιοχή της Δυτικής Αττικής που περιλαμβάνει την πόλη των Αθηνών περιλαμβάνει κυρίως εργατικά στρώματα και μεγάλο ποσοστό μεταναστών, ομογενών από την π. ΕΣΣΔ και Τσιγγάνους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Δήμο Αχαρνών (Μενίδι) που βρίσκεται στη Βόρειο-Δυτική πλευρά της μητροπολιτικής περιοχής της πόλης των Αθηνών με πολλά κοινά οικονομικά και κοινωνικά στοιχεία με τους γειτονικούς Δήμους της Δυτικής Αττικής, εντούτοις ανήκει διοικητικά στην Νομαρχία Ανατολικής Αττικής. Σε σχέση με την κατοικία διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν άτυπες κατασκευές κτιρίων εκτός σχεδίου καθώς και «γκετοποιημένοι» καταυλισμοί που είτε είναι έργο μεγάλων αθλητικών γεγονότων (Ολυμπιακό χωριό) είτε είναι αποτέλεσμα φυσικών καταστροφών (Οικισμός σεισμοπλήκτων στο Στρατόπεδο Καποτά από το 1999), είτε είναι καταυλισμοί μειονοτικών ομάδων (οικισμός τσιγγάνων). Ο πληθυσμός των τσιγγάνων στο Δήμο αριθμεί περίπου 3.000

κατοίκους, οι οποίοι διαμένουν περικεντρικά της πόλης στις περιοχές: Αυλίζα, Αγία Σωτηρία και στη περιοχή του Στρατοπέδου Καποτά¹². Ο χωρικός διαχωρισμός σε σχέση με τα γειτονικά Ανατολικά προάστια είναι ορατός, ιδιαίτερα η γεινίαση με ομοιογενείς σχετικά περιοχές κατοικίας κυρίως μεσαίων και υψηλότερων στρωμάτων (Θρακομακεδόνες, Βαρυμπόμπη) κάνουν ορατό τον διαχωρισμό στο χώρο και τη θέση των κατοίκων του στην κοινωνική ιεράρχηση.

Ταυτόχρονα, η συσσώρευση των κοινωνικών-χωρικών προβλημάτων, η πόλωση και ορισμένες φορές η σύγκρουση μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών και εθνικών ομάδων, η ανεργία και η φτώχεια με την ταυτόχρονη αύξηση της παραβατικότητας ως αποτέλεσμα αυτών, αποτελούν παράγοντες που μεταμορφώνουν και στιγματίζουν το χώρο και τα άτομα που κατοικούν μέσα σ' αυτόν. Από το 1960 και μετά ο πληθυσμός αυξήθηκε σημαντικά. Κατά τη δεκαετία 1961-71 η αύξηση του πληθυσμού έφτασε το 70% , όταν τα αντίστοιχα ποσοστά για τη χώρα ήταν 4,5% και για την Αττική 25,5%. Ο πληθυσμός αυξάνει σταδιακά μέχρι σήμερα κυρίως από οικονομικούς μετανάστες από τα Βαλκάνια και την Ασία, νέοι παλιννοστούντες από την π. ΕΣΣΔ και τη Β. Ήπειρο. Σύμφωνα με την Ε.Σ.Υ.Ε. το 1991 ο πληθυσμός αριθμούσε 61.350 ενώ το 2001 οι κάτοικοι έφτασαν τους 79.000.

Χάρτης 1: Κατανομή του ποσοστού μεταναστών στην Αττική



Πηγή: Στοιχεία από την έρευνα «Κοινωνικός Διαχωρισμός και Μετανάστευση: Η χωρική διάσταση της εγκατάστασης των ξένων μεταναστών στις μεγάλες ελληνικές πόλεις» ΕΚΚΕ/ΕΣΥΕ- ΠΑΝΟΡΑΜΑ (2001)

¹² Στοιχεία από την Δημοτική Υπηρεσία του Δ. Αχαρνών (Ιατροκοινωνικό Κέντρο) (2007)

Παράλληλα, ο πληθυσμός αυξήθηκε κατά 10.000, μετά την παραχώρηση από τον Οργανισμό Εργατικής Κατοικίας (Ο.Ε.Κ) σε δικαιούχους εργαζόμενους, των κατοικιών του Ολυμπιακού χωριού που κατασκευάστηκε για τους Ολυμπιακούς αγώνες το 2004 στην Αθήνα. Σε σχέση με τη χρήση γης, οι κατοικίες αντιστοιχούν περίπου σε 610 εκτάρια ενώ έχει εγκατασταθεί μεγάλος αριθμός εργοστασίων και βιοτεχνιών (180 εκτάρια) καθώς και χρήσεις για παροχές ηλεκτρικής ενέργειας, νερού και επικοινωνίες και χρήσεις στρατιωτικής φύσεως (στρατόπεδο) (40 εκτάρια) (Γεωργακόπουλος, Ν., 2008).

Η περιοχή κατοικίας του Δ. Αχαρνών χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια και αυθαίρετη δόμηση. Στο κέντρο του Δήμου βρίσκεται ο πυρήνας ή η πρώτη οικοδομημένη περιοχή, με υποδομές όπως δίκτυο δρόμων, κεντρικές υπηρεσίες και σχηματισμένους δημόσιους χώρους. Η νότια πλευρά του Δήμου, είναι η περιοχή όπου υπάρχει υποδομή του δικτύου μεγάλων αστικών δρόμων, όπως δημιουργήθηκαν για τους ολυμπιακούς το 2004 (Αττική Οδός, προαστιακός σιδηρόδρομος). Η βορειοδυτική περιοχή είναι πυκνοδομημένη, μετά την εγκατάσταση μεταναστών και παλινοστούντων από την π. ΕΣΣΔ. Στη περιοχή, στρατόπεδο Καποτά, υπάρχουν ακόμη πρόχειρες κατοικίες (κοντέινερ), στις οποίες στεγάζονται ακόμη φτωχές οικογένειες, που δεν κατόρθωσαν να αποκτήσουν καινούρια κατοικία μετά το σεισμό του 1999. Ο τύπος αυτής κατοικίας, που αρχικά υπήρξε μια προσωρινή λύση απέκτησε μόνιμο χαρακτήρα λειτουργώντας ως δεξαμενή φιλοξενίας φτωχών κοινωνικών στρωμάτων. Οι κάτοικοι αλλάζουν σταδιακά, αφού μερικοί αποχωρούν γιατί κατορθώνουν τελικά να αποκτήσουν δική τους κατοικία και τα άδεια κοντέινερ γεμίζουν με καινούριους ενοίκους, κυρίως παλινοστούντες και μετανάστες που δεν έχουν κατοικία. Οι κατοικίες αυτές είναι εγκλεισμένες σε χώρο περιφραγμένο, ενώ πολύ κάτοικοι έχουν ενώσει τα κοντέινερ μεταξύ τους με πρόχειρες κατασκευές, προκειμένου να μεγαλώσουν τους χώρους κατοικίας. Η περιοχή είναι αρκετά υποβαθμισμένη ενώ υπάρχουν σοβαρά κοινωνικά προβλήματα όπως ναρκωτικά κλπ. Γενικότερα, δεν υπάρχει ικανοποιητική σύνδεση με το κέντρο ενώ υπάρχει έλλειψη κεντρικών δημόσιων χώρων.

Οι Βορειοανατολικές περιοχές, στις οποίες βρίσκεται και το Ολυμπιακό χωριό το οποίο φιλοξενεί 10.000 κατοίκους, έχει πυκνό αστικό ιστό ενώ υπάρχουν προβλήματα συνοχής και οργάνωσης λόγω έλλειψης κεντρικού σχεδιασμού. Το Ολυμπιακό χωριό, δημιουργήθηκε για τους Ολυμπιακούς αγώνες του 2004 και αργότερα οι κατοικίες

δόθηκαν μέσω του Ο.Ε.Κ. σε εργαζόμενους με κοινωνική ασφάλιση.¹³ Οι κατοικίες είναι περιφραγμένες, σαφώς διαχωρίζονται από την υπόλοιπη περιοχή ενώ η έλλειψη σχεδιασμού και οργάνωσης έχουν δημιουργήσει προβλήματα τόσο σε σχέση με τις υποδομές (έλλειψη σχολικών κτιρίων και παιδικών σταθμών, πολιτιστικών κέντρων, εμπορικού κέντρου, κτίρια ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων όπως σινεμά, βιβλιοθήκη κλπ.) όσο και σε σχέση με την κοινωνική συνοχή των κατοίκων. Η απομόνωση της περιοχής, συγκοινωνιακά από την υπόλοιπη περιοχή καθώς και η έλλειψη βασικών λειτουργικών δραστηριοτήτων που χαρακτηρίζουν την πόλη, φαίνεται να αποτελούν εμπόδια για την κοινωνική συνοχή και την λειτουργία της κοινότητας.

Η αυθαίρετη δόμηση αποτέλεσε διέξοδο ανάγκης για την αντιμετώπιση της του στεγαστικού προβλήματος των εσωτερικών μεταναστών, κατά την μεταπολεμική περίοδο, οι οποίοι δεν διέθεταν το οικονομικό κεφάλαιο για αγορά ή ενοικίαση κατοικίας. Το κράτος μέσα από νομοθετικές ρυθμίσεις απαγόρευε την δημιουργία αυθαίρετων οικισμών και επέβαλε την κατεδάφισή τους. Εντούτοις, κάτω από τις κοινωνικές πιέσεις και το σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα που είχε δημιουργηθεί, τις νομιμοποιούσε και επανεξέταζε το σχέδιο της πόλης. Μέσα από αυτό το μηχανισμό δημιουργήθηκε ένας σημαντικός κοινωνικός διαχωρισμός, μεταξύ νόμιμων και παράνομων κατοικιών. Η σταδιακή νομιμοποίηση των αυθαίρετων κατοικιών, ανάλογα με τις κοινωνικές πιέσεις ή και τις πολιτικές σκοπιμότητες μπορεί να είχε ως αποτέλεσμα την άντληση πολιτικής δύναμης από τους ψηφοφόρους κατοίκους των παράνομων κατοικιών, παρόλα αυτά βοήθησε στην ενσωμάτωσή τους στο σχέδιο πόλη και στην ικανοποίηση των αιτημάτων για περισσότερες υποδομές. Ταυτόχρονα όμως, η χαμηλή ποιότητα των κατοικιών, η έλλειψη βασικών υποδομών και κοινωνικών υπηρεσιών και η μη αναμόρφωση των χώρων των περιοχών αυθαίρετων κατοικιών, οδήγησε σε στασιμότητα και υποβάθμιση σε σχέση με την υπόλοιπη πόλη και κατά συνέπεια σε μια άνιση χωρική και κοινωνική διανομή (Maloutas, 2003).

¹³ Το Ολυμπιακό χωριό ουσιαστικά περιλαμβάνει 2.292 μέτριου μεγέθους κατοικίες (120-130 τ.μ.), εκτείνεται σε έκταση 124 εκταρίων, όπου οι οικήματα είναι περίπου 16,5 εκτάρια. Η περιοχή κατοικίας εκτείνεται σε 43 εκτάρια, με περιοχή διαμερισμάτων 250.000 τ.μ., περιοχή υπηρεσιών 15,1 εκτάρια με 86.800 τ.μ. οικοδομική περιοχή και 23,6 εκτάρια πράσινης ζώνης (Γεωργακόπουλος, 2008).

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΤΩΝ
ΜΕΣΑΙΩΝ ΣΤΡΩΜΑΤΩΝ: Η ΧΩΡΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ Η
ΑΠΟΦΥΓΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

4.1 Η κοινωνική και χωρική επίδραση στην εκπαιδευτική επίδοση

Η εκπαιδευτική επίδοση εξαρτάται από παράγοντες που συνδέονται με την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα, το φύλο και τον τύπο του νοικοκυριού. Συνδέεται όμως με γεωγραφικές (δομές υπηρεσιών και κανόνες λειτουργίας) και χωρικές διαφοροποιήσεις (η κοινωνική σύνθεση του σχολείου ανάλογα με τον διαχωρισμό των κοινωνικών ομάδων). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που λειτουργεί στα πλαίσια των σχολικών περιοχών, αναπόφευκτα αντανακλά τις τοπικές διαφορές στην κοινωνική σύνθεση και λιγότερο ή περισσότερο την ταξική σύνθεση της κατοικίας. Παρόλα αυτά, στις πόλεις όπως η Αθήνα, υπάρχει ένα μεγάλο σύστημα των ιδιωτικών σχολείων, όπου πολλοί μαθητές, κυρίως των υψηλότερων στρωμάτων, μετακινούνται καθημερινά, με λεωφορεία, σε προάστια των πόλεων με τα καλύτερα ιδιωτικά σχολεία, αποφεύγοντας την κοινωνική ανάμειξη με ανεπιθύμητες κοινωνικές ομάδες (Maloutas, 2007α). Αυτό έχει συνέπεια τα φτωχά εργατικά στρώματα να παραμένουν στις περιοχές με την μεγαλύτερη συγκέντρωση μη πλεονεκτούντων μαθητών και μεταναστών.

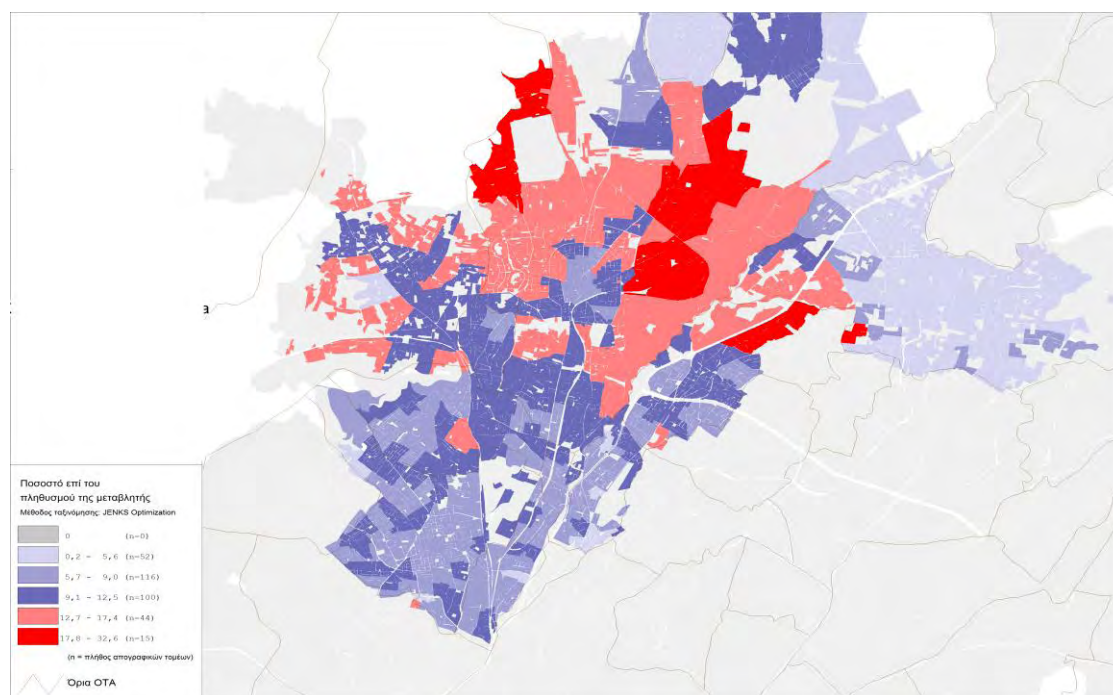
Προκειμένου να αναλύσουμε την επίδραση της γειτονιάς στην εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών, θα πρέπει να ερευνήσουμε αρχικά, κατά πόσο επιδρούν παράγοντες, όπως το κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας και το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων στην σχολική επίδοση ή κατά πόσο επιδρούν και άλλοι παράγοντες, όπως η αλληλεπίδραση, μέσα ή έξω από το σχολείο, με τους τοπικούς συνομηλικούς (ή γονείς). Ο προβληματισμός αφορά κυρίως στο κατά πόσο οι γονείς εφαρμόζουν στρατηγικές για την φοίτηση των παιδιών τους σε σχολεία με περιοχές προέλευσης υψηλότερων και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, προκειμένου να ευνοηθούν από την ανάμειξη με ικανούς μαθητές, και κατά πόσο αυτός ο κοινωνικός διαχωρισμός μεγαλώνει το χάσμα της εκπαιδευτικής ανισότητας.

Προκειμένου να εξετάσουμε την αλληλεπίδραση των παραπάνω παραγόντων χρησιμοποιήσαμε στοιχεία σε ατομικό επίπεδο από τα μαθητικά μητρώα και συνδέσαμε την εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών κατά την διάρκεια της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου στα τέσσερα σχολεία του Δ. Αχαρνών, με δείκτες όπως κοινωνική-δημογραφική σύνθεση της γειτονιάς, απασχόληση και εκπαιδευτικό επίπεδο του αρχηγού του νοικοκυριού. Η χρήση στοιχείων της στατιστικής βάσης δεδομένων

ΕΚΚΕ/ΕΣΥΕ ΠΑΝΟΡΑΜΑ του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών ήταν καθοριστική για την διερεύνηση των παραπάνω χαρακτηριστικών.

Όπως φαίνεται στον Χάρτη 2, ο Δήμος Αχαρνών σε σχέση με γειτονικούς δήμους (Άνω Λιόσια, Ζεφύρι, Καματερό, Ίλιον, Αγ. Ανάργυροι, Ν. Φιλαδέλφεια, Μεταμόρφωση, Κηφισιά, Θρακομακεδόνες) παρουσιάζει μεγάλα ποσοστά χαμηλών εισοδηματικών κατηγοριών και εργατικών στρωμάτων (επαγγέλματα ρουτίνας) Ιδιαίτερα παρατηρούμε ότι τα στρώματα αυτά κατοικούν σε περιοχές αποκεντρωμένες, μακριά από το κέντρο του Δήμου.

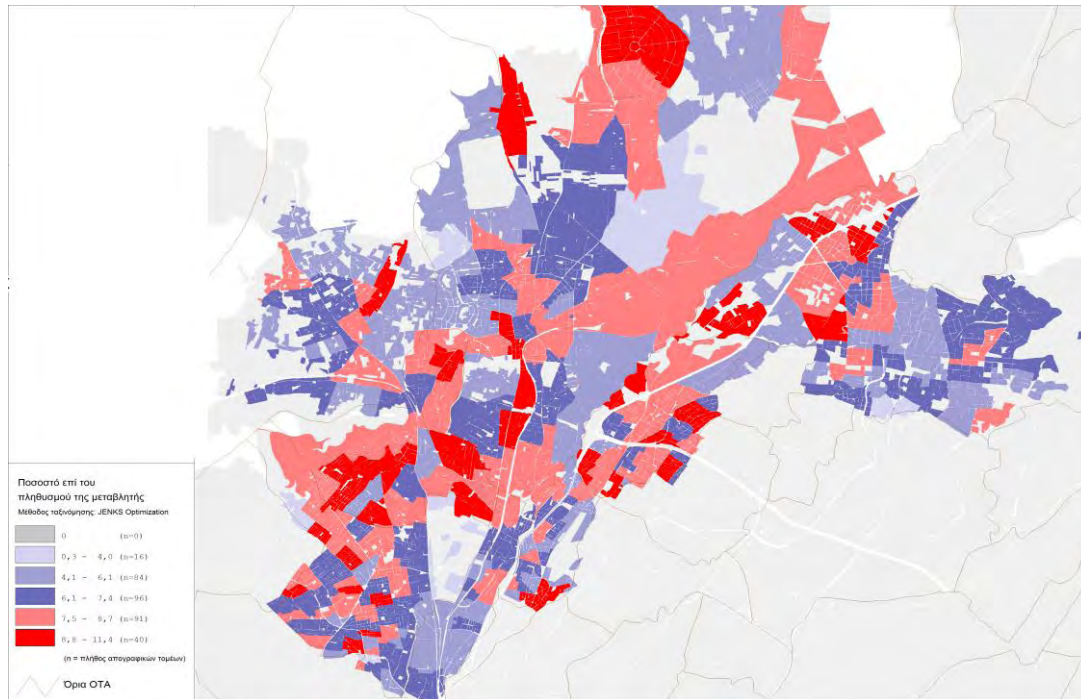
Χάρτης 2: Ποσοστό απασχολούμενου πληθυσμού σε εργασίες χαμηλού εισοδήματος (επαγγέλματα ρουτίνας) στον Δήμο Αχαρνών και στους γειτονικούς Δήμους (Άνω Λιόσια, Ζεφύρι, Καματερό, Ίλιον, Αγ. Ανάργυροι, Ν. Φιλαδέλφεια, Μεταμόρφωση, Κηφισιά, Θρακομακεδόνες).



Πηγή: Στοιχεία ΕΚΚΕ/ΕΣΥΕ, 2001-Υπόβαθρο ΠΑΝΟΡΑΜΑ, ίδια επεξεργασία

Αντίθετα, στο κέντρο του Δήμου καθώς και στις ανατολικές περιοχές γεινίασης με άλλους Δήμους (Κηφισιά, Θρακομακεδόνες, Βαρυμπόμπη, Ν. Ερυθραία) παρατηρούμε μεγάλη συγκέντρωση αυτοαπασχολούμενων επαγγελματιών, μικρών εργοδοτών (Χάρτης 3).

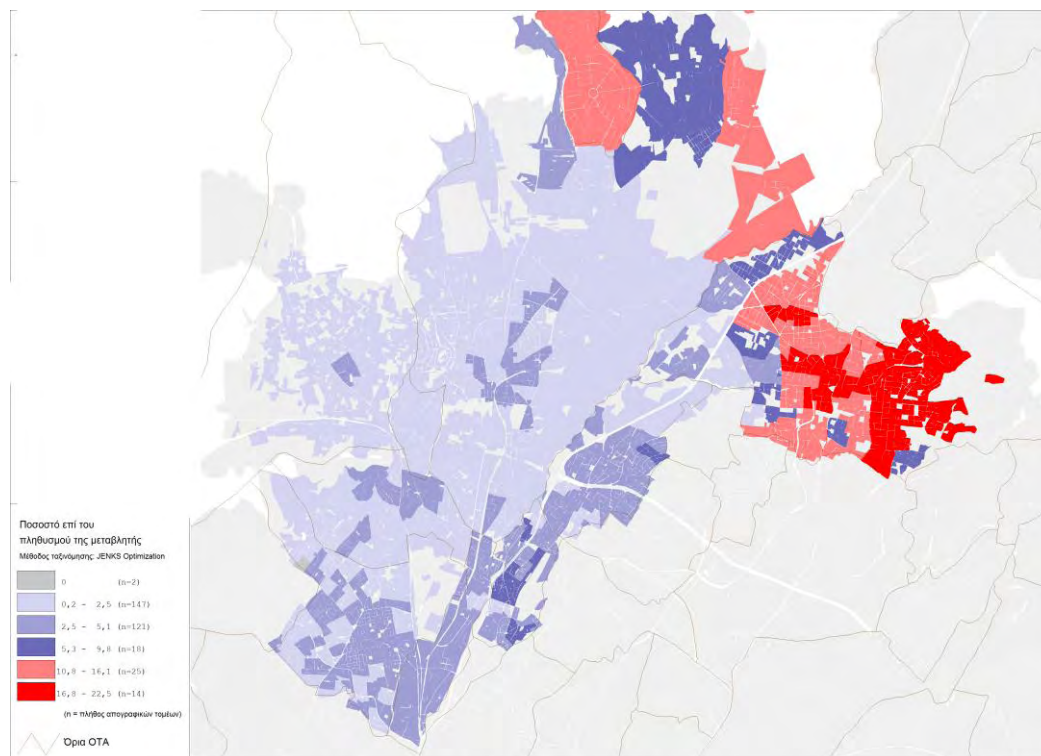
Χάρτης 3: Ποσοστό αυτοαπασχολούμενων επαγγελματιών και μικρών εργοδοτών στον Δήμο Αχαρνών και γειτονικούς (Ανω Λιόσια, Ζεφύρι, Καματερό, Ίλιον, Αγ. Ανάργυροι, Ν. Φιλαδέλφεια, Μεταμόρφωση, Κηφισιά, Θρακομακεδόνες).



Πηγή: Στοιχεία ΕΚΚΕ/ΕΣΥΕ, 2001-Υπόβαθρο ΠΑΝΟΡΑΜΑ, ίδια επεξεργασία

Όπως φαίνεται στο Χάρτη 4, οι υψηλές εισοδηματικές κατηγορίες επαγγελματιών και στελεχών διοίκησης έχουν ελάχιστα ποσοστά στο Δήμο Αχαρνών, ενώ μεγαλύτερα ποσοστά εμφανίζονται στους γειτονικούς ανατολικούς Δήμους Κηφισιάς και Θρακομακεδόνων.

Χάρτης 4: Ποσοστό υψηλών εισοδηματικών επαγγελματικών κατηγοριών και ανώτερων στελεχών διοίκησης στον Δήμο Αχαρνών και γειτονικούς Δήμους (Κηφισιά, Θρακομακεδόνες, Βαρυμπόμπη, Ν. Ερυθραία)

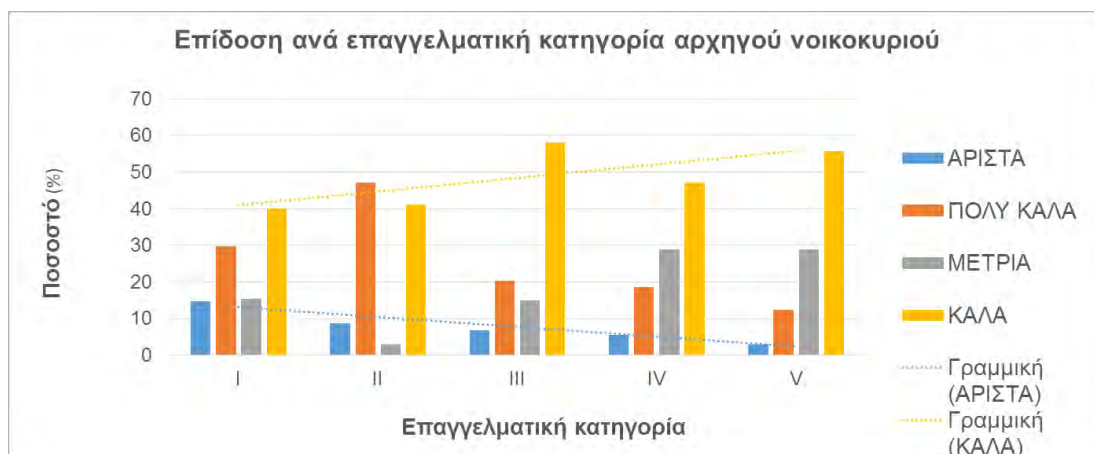


Πηγή: Στοιχεία ΕΚΚΕ/ΕΣΥΕ, 2001-Υπόβαθρο ΠΑΝΟΡΑΜΑ, ίδια επεξεργασία

4.1.1 Η κοινωνική επίδραση στην επίδοση

Σχετικά με την εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών, διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές που προέρχονται από υψηλές εισοδηματικές κατηγορίες παρουσιάζουν τις καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα της Α΄ και Β΄ τάξης Γυμνασίου ενώ αντίστοιχα, τις χαμηλότερες παρουσιάζουν οι μαθητές που προέρχονται από νοικοκυριά χαμηλών εισοδηματικών κατηγοριών ή ελεύθερων επαγγελματιών (αυτοαπασχολούμενοι). Στην δεύτερη περίπτωση, η εξασφάλιση σίγουρης εργασίας στην οικογενειακή επιχείρηση, οδηγεί στην αδιαφορία για την συνέχιση των σπουδών τους, τόσο από τους μαθητές όσο και από τους γονείς (Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1 : Μέσος όρος επίδοσης μαθητών (ηλικίες 13-16) στην Α΄ και Β΄ τάξη Γυμνασίου ανά επαγγελματική κατηγορία «αρχηγού» νοικοκυριού στα σχολεία που επιλέχθηκαν (2006-07).

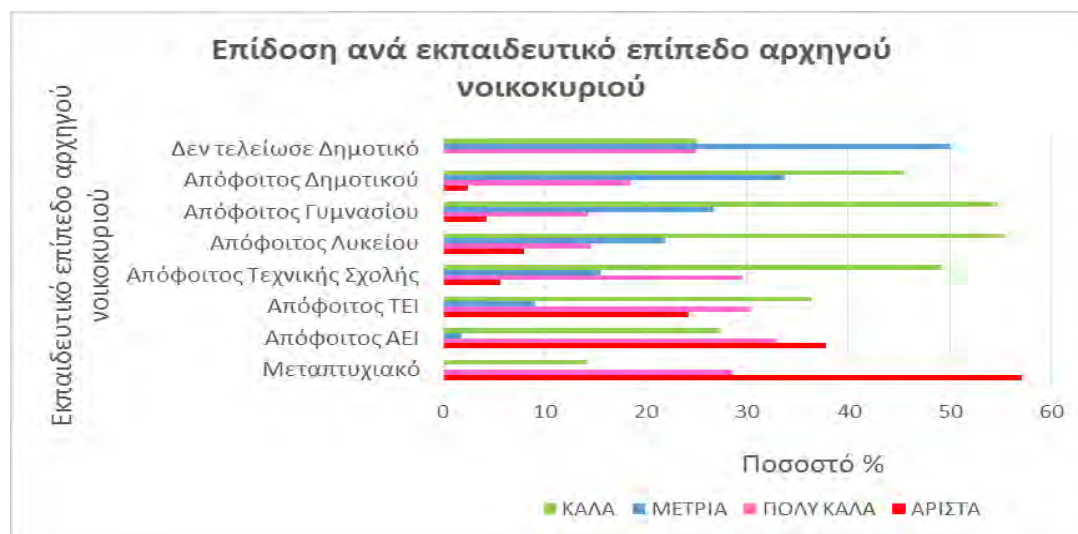


Επαγγελματικές κατηγορίες «αρχηγού» νοικοκυριού:

- I. Επαγγέλματα ανώτερων εργοδοτών, επαγγελματιών, διοικητικών και μάντζερ
Επαγγέλματα χαμηλόβαθμων επαγγελματιών, διοικητικών, μάντζερ και υψηλόβαθμων στελεχών
- II. Μεσαία επαγγέλματα, επαγγέλματα χαμηλών συμβούλων και τεχνικών
- III. Μικροί εργοδότες και αυτοαπασχολούμενοι, αυτοαπασχολούμενοι (π.χ. αγροτικές εργασίες κλπ.)
- IV. Χαμηλοί υπάλληλοι και ειδικευμένοι επαγγελματίες, χαμηλά τεχνικά επαγγέλματα
- V. Επαγγέλματα ρουτίνας

Διαπιστώσαμε επίσης, ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει την επίδοση. Οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με τριτοβάθμια εκπαίδευση αποδίδουν καλύτερα (μεγαλύτερο ποσοστό αρίστευσης) σε σχέση με αυτούς που προέρχονται από γονείς με δευτεροβάθμια ή δημοτική εκπαίδευση (Διάγραμμα 2).

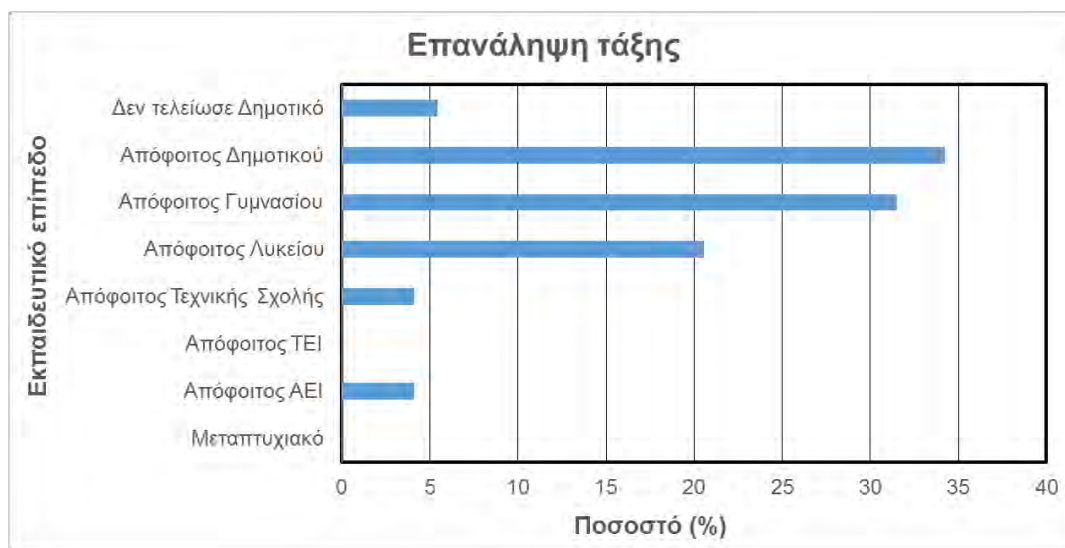
Διάγραμμα 2: Μέσος όρος επίδοσης μαθητών (ηλικίες 13-16) στην Α΄ και Β΄ τάξη Γυμνασίου ανά εκπαιδευτικό επίπεδο «αρχηγού» νοικοκυριού στα σχολεία που επιλέχθηκαν (2006-07)



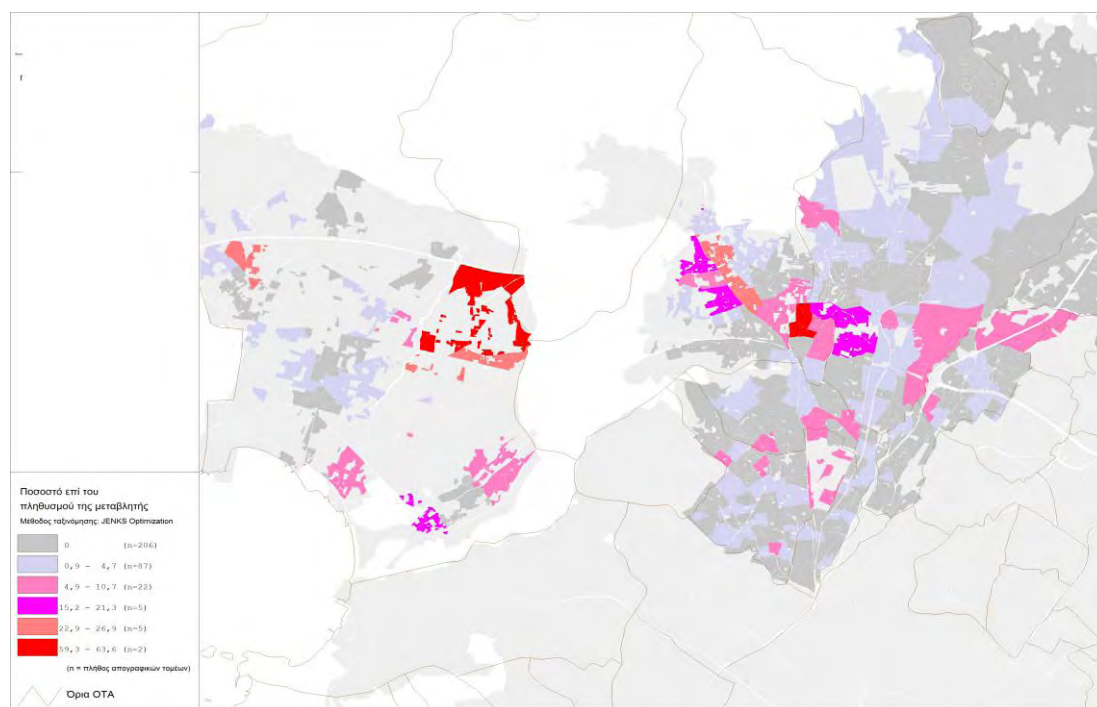
Η σύνδεση της εκπαιδευτικής επίδοσης των μαθητών με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων φαίνεται και από τους αριθμούς των μαθητών που επαναλαμβάνουν την τάξη. Διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές με εκπαιδευτικό επίπεδο «αρχηγού» νοικοκυριού, απόφοιτο Δημοτικού ή Γυμνασίου έχουν επαναλάβει τουλάχιστον μία φορά την ίδια τάξη, ενώ αρκετά λιγότερο οι μαθητές με γονείς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Διάγραμμα 3).

Προκειμένου να εντοπίσουμε εκείνους τους μαθητές που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση, χρησιμοποιήσαμε και πάλι τα στατιστικά δεδομένα της εφαρμογής «Πανόραμα Απογραφικών δεδομένων 1991-2001» του Ε.Κ.Κ.Ε/ΕΣΥΕ. Ξεχωρίζουμε τις ηλικίες 10-13 ετών και αναζητώντας την κύρια ασχολία, στα πλαίσια της οποίας εμφανίζεται και η μαθητική ιδιότητα, διαπιστώσαμε ότι υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός διαρροής παιδιών αυτής της ηλικίας, που δεν πηγαίνουν σχολείο και δεν εμφανίζουν την μαθητική ιδιότητα (Χάρτης 5). Ορισμένες από τις περιοχές, στις οποίες εμφανίζεται μεγάλο ποσοστό παιδιών που δεν έχουν την μαθητική ιδιότητα, ταυτίζονται με τις περιοχές των τσιγγάνων, όπως στους Δήμους Ασπροπύργου, Άνω Λιοσίων και Αχαρνών. Αυτή η ομάδα πληθυσμού περιθωριοποιείται ενώ έχει σαφώς κοινωνικά και χωρικά όρια. Είναι συγκεντρωμένη σε υποβαθμισμένες γειτονιές όπου υπάρχει έντονη παρουσία μειονεκτούντων κοινωνικών ομάδων, κυρίως τσιγγάνοι. Τα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου είναι υψηλά στα τσιγγανόπαιδα και οι δυσκολίες ξεκινούν από την πρωτοβάθμια και συνεχίζουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Γυμνάσιο υπάρχουν υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης από την 1^η τάξη.

Διάγραμμα 3: Επανάληψη τάξης μαθητών (ηλικίες 13-16) στην Α΄ και Β΄ τάξη Γυμνασίου ανά εκπαιδευτικό επίπεδο «αρχηγού» νοικοκυριού στα σχολεία που επιλέχθηκαν (2006-07).



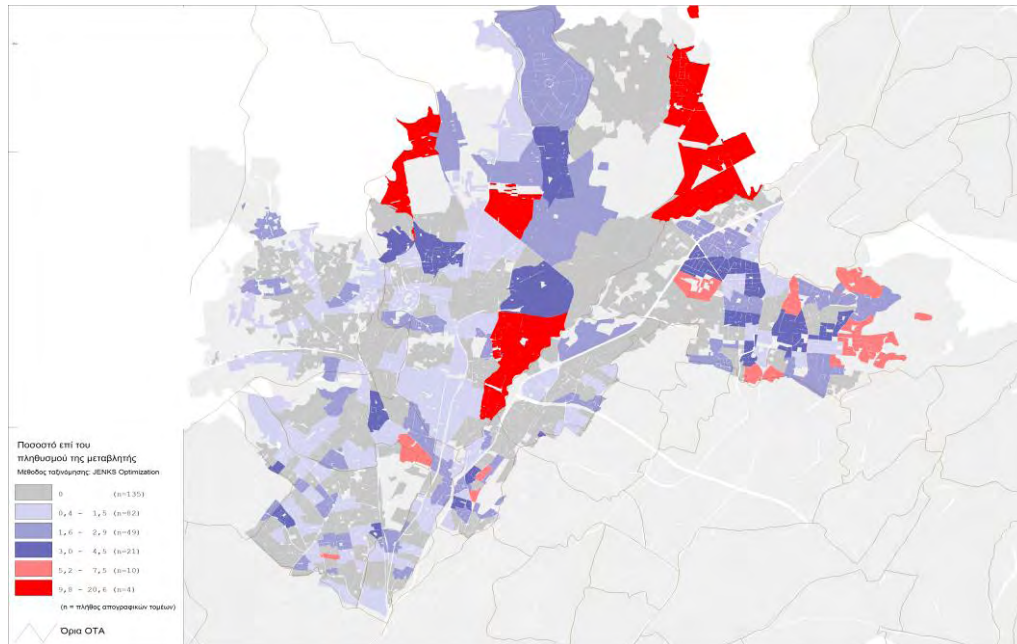
Χάρτης 5: Παιδιά 10-13 ετών που δεν είναι μαθητές στον Δήμο Αχαρνών και γειτονικούς Δήμους (Άνω Λιόσια, Ζεφύρι, Καματερό, Τλίου, Αγ. Ανάργυροι, Ν. Φιλαδέλφεια, Μεταμόρφωση, Κηφισιά, Θρακομακεδόνες και Ασπρόπυργο).



Πηγή: Στοιχεία ΕΚΚΕ/ΕΣΥΕ, 2001-Υπόβαθρο ΠΑΝΟΡΑΜΑ, ίδια επεξεργασία

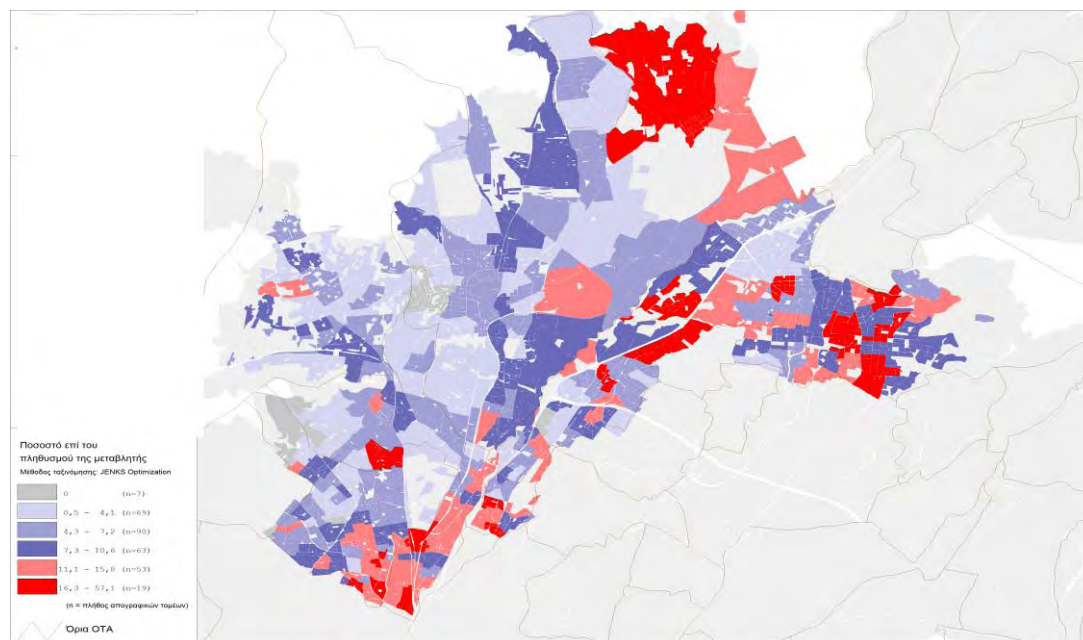
Παρατηρούμε στους Χάρτες 6 και 7, ότι μεγάλο ποσοστό ομογενών παιδιών από την π.Ε.Σ.Δ. είναι συγκεντρωμένοι στο Δήμο Αχαρνών και στον γειτονικό Δήμο Άνω Λιόσια, ιδιαίτερα σε περιοχές περικεντρικά, ενώ το ίδιο συμβαίνει για τους μετανάστες και τους τσιγγάνους.

Χάρτης 6: Ποσοστό ομογενών από την π. Ε.Σ.Δ. (ηλικίες 10-19) στον Δήμο Αχαρνών και γειτονικούς Δήμους (Άνω Λιόσια, Ζεφύρι, Καματερό, Ίλιον, Αγ. Ανάργυροι, Ν. Φιλαδέλφεια, Μεταμόρφωση, Κηφισιά, Θρακομακεδόνες).



Πηγή: Στοιχεία ΕΚΚΕ/ΕΣΥΕ, 2001-Υπόβαθρο ΠΑΝΟΡΑΜΑ, ίδια επεξεργασία

Χάρτης 7: Ποσοστό μεταναστών από την Ρωσία (ηλικίες 10-19) στον Δήμο Αχαρνών και γειτονικούς Δήμους (Άνω Λιόσια, Ζεφύρι, Καματερό, Ίλιον, Αγ. Ανάργυροι, Ν. Φιλαδέλφεια, Μεταμόρφωση, Κηφισιά, Θρακομακεδόνες).

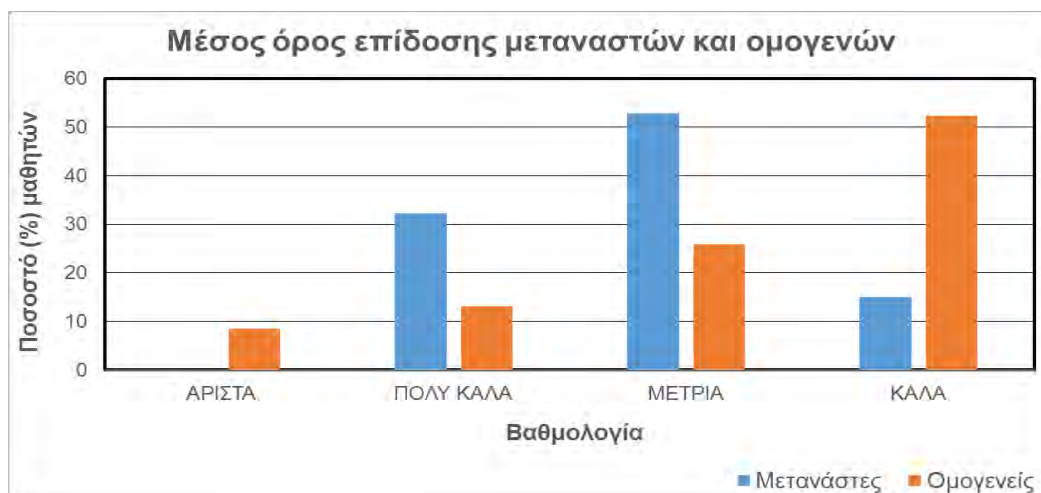


Πηγή: Στοιχεία ΕΚΚΕ/ΕΣΥΕ, 2001-Υπόβαθρο ΠΑΝΟΡΑΜΑ, ίδια επεξεργασία

Οι κατηγορίες μαθητών με εθνικές ή πολιτισμικές διαφορές εμφανίζουν διαφοροποιήσεις στην επίδοσή τους. Παρατηρούμε, ότι μεταξύ των παλιννοστούντων ομογενών από την π. Ε.Σ.Σ.Δ. και τους μετανάστες υπάρχει εμφανής διαφορά ως προς την επίδοση (Διάγραμμα 4). Οι ομογενείς εμφανίζουν καλύτερα αποτελέσματα, που μάλλον οφείλεται στην καλύτερη κατανόηση της ελληνικής γλώσσας καθώς και στο μεγαλύτερο διάστημα παραμονής στην Ελλάδα, που ευνοεί την ενσωμάτωσή τους στην ελληνική κοινωνία. Οι τσιγγάνοι μαθητές, είναι η ομάδα με την μεγαλύτερη απουσία στο σχολικό σύστημα της περιοχής, με μεγάλα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου και υψηλά επίπεδα διαχωρισμού όχι μόνο σε κοινωνικό αλλά και χωρικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα ταυτίζονται με άλλες έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την εκπαίδευση των τσιγγάνων μαθητών (Μαλούτας, 2007c). Η δυσκολία εξεύρεσης ατομικών στοιχείων από τις καρτέλες των μαθητών για αυτή την ομάδα πληθυσμού, δεν μας επέτρεψε να έχουμε πιο ξεκάθαρα στοιχεία για την επίδοσή τους. Παρόλα αυτά, παρατηρούμε ότι τα τσιγγανόπαιδα εμφανίζουν μεγάλα ποσοστά εγκατάλειψης που σχετίζεται τόσο με την πολιτική που ακολουθείται στην εκπαίδευση, που εγκλωβίζει ακόμη περισσότερο αυτές τις κοινωνικές ομάδες σε κοινωνικό και γεωγραφικό αποκλεισμό όσο και με τις στρατηγικές των

πλεονεκτούντων ομάδων της περιοχής, «τοπικές ελίτ», που στοχεύουν στην καθαρότητα της περιοχής από τις ανεπιθύμητες κοινωνικές ομάδες.

Διάγραμμα 4: Μέσος όρος επίδοσης μαθητών ομογενών (παλινοστούντες από την π. ΕΣΣΔ), μεταναστών (ηλικίες 13-16) στην Α΄ και Β΄ τάξη Γυμνασίου στα σχολεία που επιλέχθηκαν (2006-07).



Σχετικά με το φύλο έχουμε επίσης να παρατηρήσουμε ότι υπάρχει σαφής διαφορά στην επίδοση των δύο φύλων. Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη εκπαιδευτική επιτυχία (περισσότερους βαθμούς αρίστευσης) σε σχέση με τα αγόρια (Διάγραμμα 5). Παρόλα αυτά, οι μαθητές με χαμηλές βαθμολογίες («καλά») φαίνεται να υπερισχύουν στο σύνολο του δείγματος και από τα δύο φύλα, γεγονός που οφείλεται στις εκπαιδευτικές επιτυχίες ή αποτυχίες των συγκεκριμένων σχολείων που εξετάσαμε αλλά και σε παράγοντες που συνδέονται με τον γεωγραφικό και κοινωνικό διαχωρισμό της περιοχής.

Διάγραμμα 5: Μέσος όρος επίδοσης μαθητών (ηλικίες 13-16) στην Α΄ και Β΄ τάξη Γυμνασίου κατά φύλο, στα σχολεία που επιλέχθηκαν (2006-07).



4.1.2 Η χωρική επίδραση στην επίδοση

Προκειμένου να αναλύσουμε τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των σχολείων και πως αυτές συνδέονται με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των περιοχών (γειτονιές), όπως την κοινωνική τάξη και εθνότητα θα παρουσιάσουμε στοιχεία ανά εκπαιδευτική μονάδα του δείγματος. Οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των σχολείων, συνδέονται με την κοινωνική σύνθεση του σχολείου και το ρόλο που παίζουν ορισμένες ομάδες συνομηλίκων ίδιου κοινωνικού επιπέδου.

Στα πλαίσια του δείγματος, διαπιστώνουμε ότι τα δύο σχολεία με την μεγαλύτερη παρουσία μαθητών από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Διάγραμμα 6) με υψηλότερη μόρφωση (Διάγραμμα 7) εμφανίζουν τα περισσότερα ποσοστά άριστης βαθμολογίας (Διάγραμμα 8). Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι ένα από αυτά τα σχολεία, εμφανίζει μεγάλα ποσοστά μαθητών από τα μεσαία στρώματα του πληθυσμού και υψηλή βαθμολογία ενώ ταυτόχρονα έχει μεγάλη αναλογία αλλοδαπών μαθητών (8%). Παρόλα αυτά, οι γονείς παίζουν ενεργό ρόλο στη λειτουργία του σχολείου, εξασφαλίζοντας το μέλλον των παιδιών τους με άλλες έμμεσες εκπαιδευτικές στρατηγικές, ώστε να τα προστατέψουν από την συναναστροφή με ανεπιθύμητες κοινωνικές ομάδες και έχοντας υπό έλεγχο την κοινωνική σύνθεση του σχολείου.

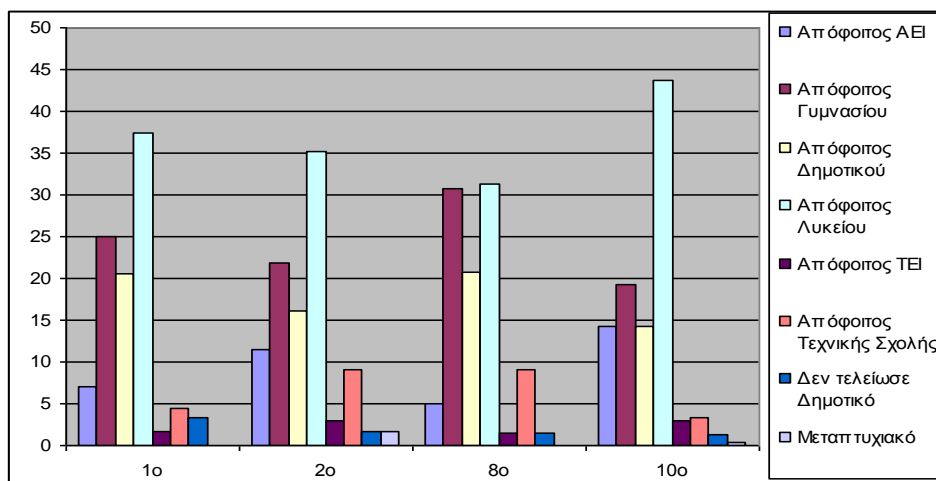
Διάγραμμα 6: Ποσοστό μαθητών Γυμνασίου (ηλικίες 13-16) κατά επαγγελματική κατηγορία του «αρχηγού» του νοικοκυριού ανά εξεταζόμενη σχολική μονάδα (2006-07).



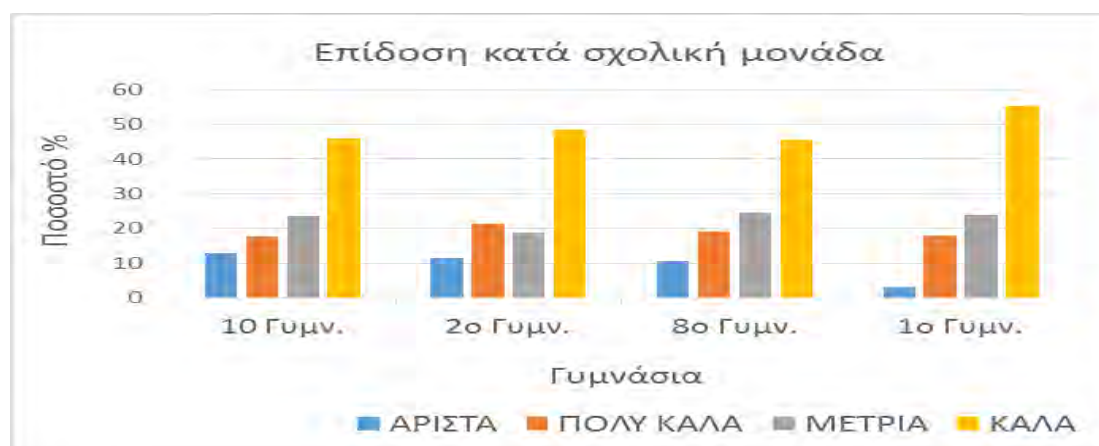
Επαγγελματικές κατηγορίες «αρχηγού» νοικοκυριού:

- I. Επαγγέλματα ανώτερων εργοδοτών, επαγγελματιών, διοικητικών και μάνατζερ
Επαγγέλματα χαμηλόβαθμων επαγγελματιών, διοικητικών, μάνατζερ και υψηλόβαθμων στελεχών
- II. Μεσαία επαγγέλματα, επαγγέλματα χαμηλών συμβούλων και τεχνικών
- III. Μικροί εργοδότες και αυτοαπασχολούμενοι, αυτοαπασχολούμενοι (π.χ. αγροτικές εργασίες κλπ.)
- IV. Χαμηλοί υπάλληλοι και ειδικευμένοι επαγγελματίες, χαμηλά τεχνικά επαγγέλματα
- V. Επαγγέλματα ρουτίνας

Διάγραμμα 7: Ποσοστό μαθητών Γυμνασίου (ηλικίες 13-16) κατά εκπαιδευτικό επίπεδο του «αρχηγού» του νοικοκυριού ανά εξεταζόμενη σχολική μονάδα (2006-07).



Διάγραμμα 8: Μέσος όρος επίδοσης μαθητών (ηλικίες 13-16) στην Α΄ και Β΄ τάξη Γυμνασίου ανά εξεταζόμενη σχολική μονάδα (2006-07).

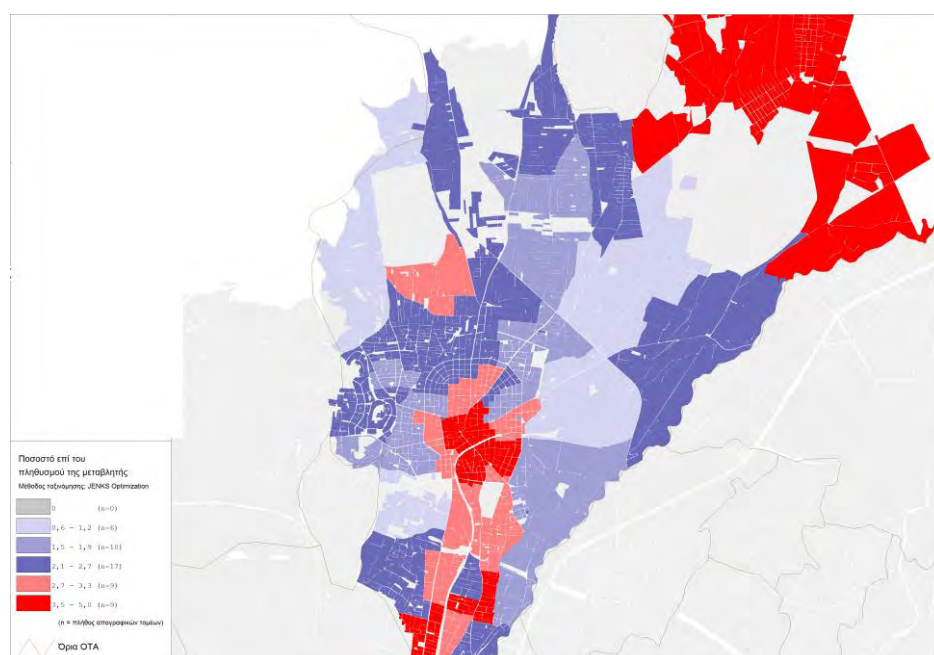


Παρατηρούμε γενικότερα, ότι υπάρχει συνάφεια της γεωγραφικής διαφοροποίησης των κοινωνικών ομάδων στην περιοχή με την διαφοροποίηση της σχολικής επίδοσης και την κοινωνική σύνθεση των σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώσαμε ότι στις περιοχές όπου κατοικούν υψηλά και μεσαία στρώματα, κυρίως στο κέντρο του Δήμου, τοποθετούνται τα σχολεία με τις καλύτερες επιδόσεις ενώ αντίθετα, στις περιοχές όπου υπάρχει υψηλή συγκέντρωση χαμηλών εργατικών στρωμάτων και ομάδων με εθνο-πολιτισμικές διαφορές, τα σχολεία των περιοχών αυτών έχουν λιγότερες επιδόσεις και κακή φήμη. Μάλιστα, τα σχολεία με τις καλύτερες επιδόσεις που βρίσκονται στο κέντρο έχουν και την λιγότερη σχολική

διαρροή, ενώ αντίθετα τα περιφερειακά σχολεία έχουν μεγάλα ποσοστά εγκατάλειψης.

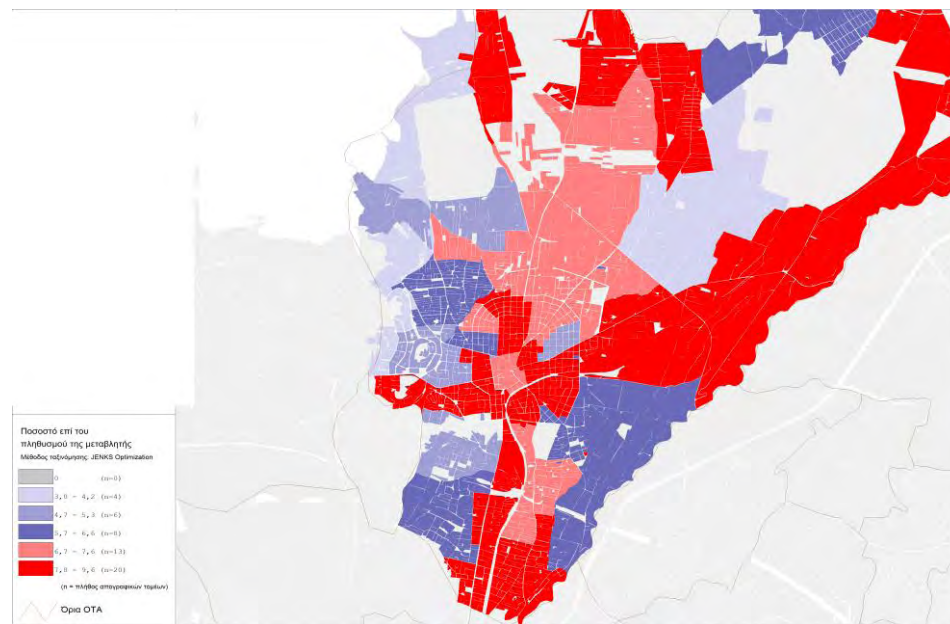
Στους χάρτες 8, 9, και 10 βλέπουμε ότι στο κέντρο του Δήμου κατοικούν υψηλές εισοδηματικές κατηγορίες πληθυσμού (στελέχη εταιρειών, διοικητικοί και μανάτζερ) καθώς και μεσαία εισοδηματικά στρώματα (μικροί εργοδότες και αυτοαπασχολούμενοι). Αντίθετα, περικεντρικά αναπτύσσονται εργατικά στρώματα (επαγγέλματα ρουτίνας).

Χάρτης 8: Ποσοστό χαμηλόβαθμων επαγγελματιών, διοικητικών και μανάτζερ στο Δήμο Αχαρνών.



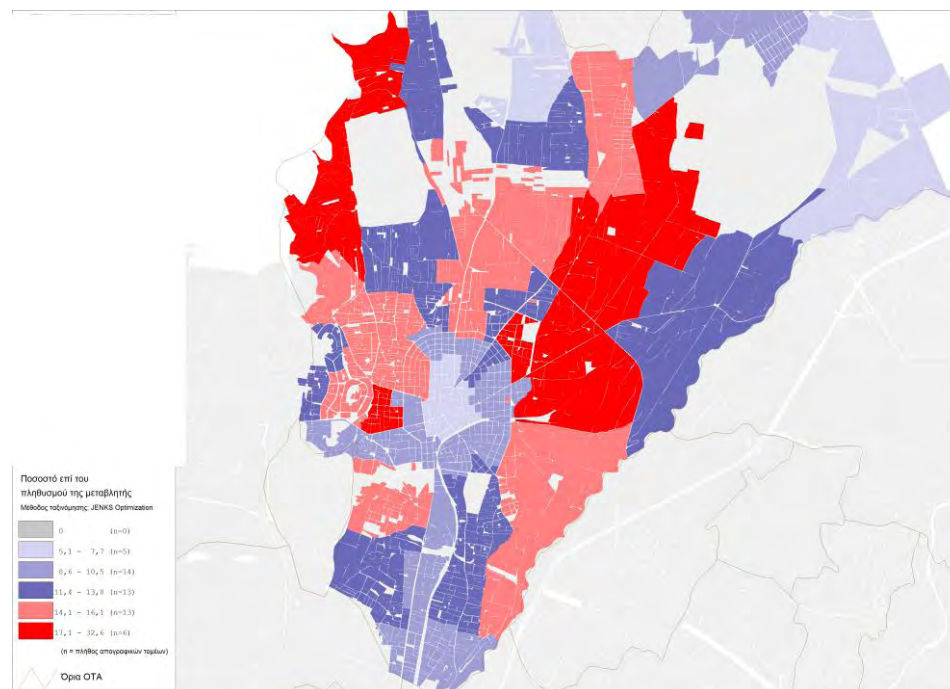
Πηγή: Στοιχεία ΕΚΚΕ/ΕΣΥΕ, 2001-Υπόβαθρο ΠΑΝΟΡΑΜΑ, ίδια επεξεργασία

Χάρτης 9: Ποσοστό μικρών εργοδοτών και αυτοαπασχολούμενων στο Δήμο Αχαρνών.



Πηγή: Στοιχεία ΕΚΚΕ/ ΕΣΥΕ, 2001-Υπόβαθρο ΠΑΝΟΡΑΜΑ, ίδια επεξεργασία

Χάρτης 10: Ποσοστό επαγγελματιών ρουτίνας, στον Δήμο Αχαρνών



Πηγή: Στοιχεία ΕΚΚΕ/ΕΣΥΕ, 2001-Υπόβαθρο ΠΑΝΟΡΑΜΑ, ίδια επεξεργασία

4.2 Η αποφυγή του σχολείου και η διαδικασία της ακαδημαϊκής επιλεκτικότητας

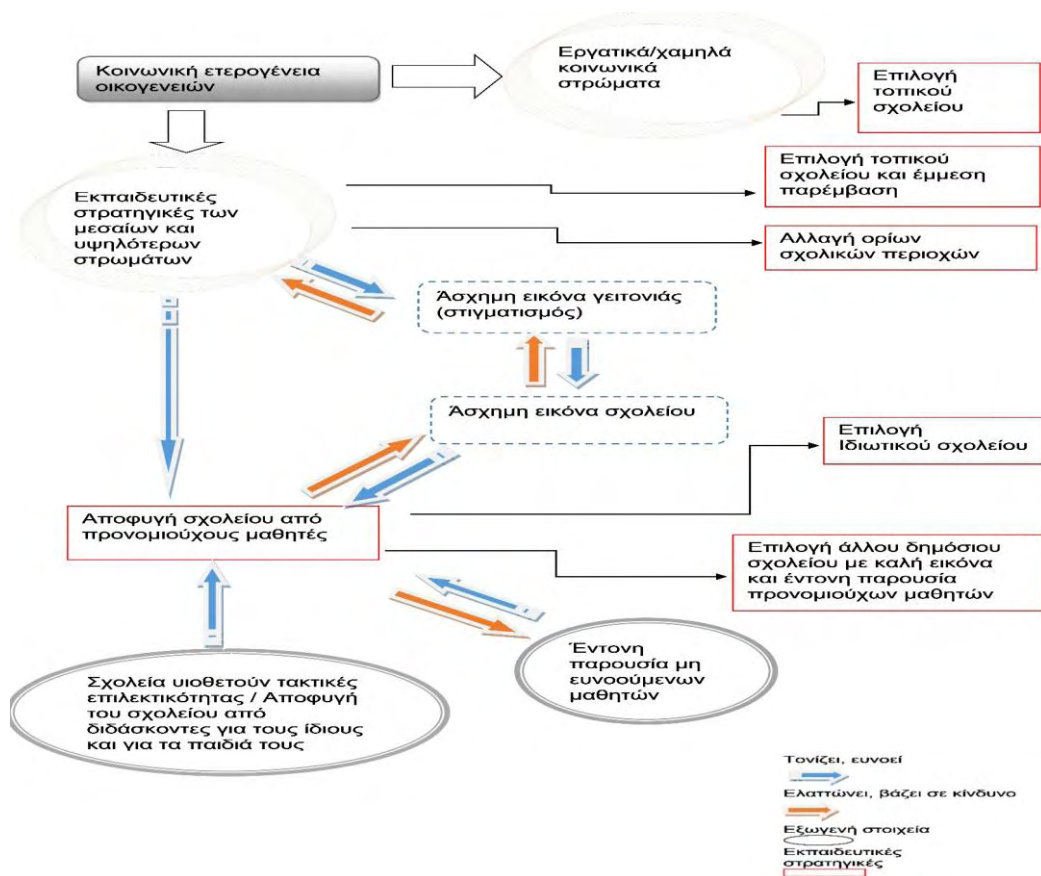
Η έννοια του «επιλεκτικού ανήκειν» (Savage, 2010), αποτελεί μία νέα μορφή κοινωνικής σύνδεσης, που χαρακτηρίζει την μεσαία τάξη και αφορά τον τρόπο που εγκαθίσταται και συνδέεται με το χώρο. Η επιλεκτικότητα του να «ανήκει» κανείς συνδέεται άμεσα με την κοινωνική αναπαραγωγή και αποτελεί βασικό στοιχείο επιλογής του τόπου κατοικίας σε συγκεκριμένες περιοχές. Οι στρατηγικές της «αποχώρησης», δηλαδή η επιλογή να είναι κανείς με «ομοίους» διευρύνεται σε πολλές εκφάνσεις της καθημερινής ζωής όπως: εργασία, ψυχαγωγία, κοινωνικότητα, και εκπαίδευση και συνδέεται με την επιλογή του τόπου κατοικίας, ορίζοντας και την «κοινωνική θέση» όπου ανήκει κανείς (Le Gales, 2011).

Η αποφυγή του σχολείου αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων προκειμένου να βρίσκονται μεταξύ «ομοίων». Η κοινωνική σύνθεση του σχολείου αποτελεί βασικό προσδιοριστικό παράγοντα της αποφυγής του σχολείου. Η διαφορετικότητα και η ποικιλία της σχολικής προσφοράς διαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό τη στρατηγική των μεσαίων στρωμάτων στις διάφορες συνοικίες. Η σχηματοποίηση αυτής της επιλεκτικότητας παρουσιάζεται έντονη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ιδιαίτερα στα σχολεία όπου υπάρχει αρκετά δυναμική αναλογία μαθητών που προέρχονται από μη ευνοούμενες ομάδες (χαμηλά εργατικά στρώματα, μετανάστες, τσιγγάνοι). Στο κέντρο του συστήματος, υπάρχει έντονη αναλογία μαθητών από μειονεκτούσες ομάδες, που οδηγεί ορισμένους μαθητές, συνήθως προνομιούχους, στην πρακτική αποφυγής του τοπικού σχολείου. Οι πρακτικές αυτές αποφυγής, δυναμώνουν περισσότερο με την υπεραντιπροσώπηση μη προνομιούχων μαθητών στα σχολεία (Διάγραμμα 9).

Η τοπική ετερογένεια παίζει σημαντικό ρόλο στις πρακτικές αποφυγής. Επιδρά στο εσωτερικό της γειτονιάς, ιδιαίτερα όταν χαρακτηρίζεται από ασυνέχεια της χωρικής οργάνωσης, όταν, δηλαδή, υπάρχουν θύλακες λιγότερο υποβαθμισμένων περιοχών, όπου οι μαθητές που διαμένουν σ' αυτές τις περιοχές ενθαρρύνονται στην αποφυγή του τοπικού Γυμνασίου. Από την άλλη, η τοπική ετερογένεια γειτονικών χώρων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το σχολείο έχει έντονη διαφοροποίηση στην κοινωνική σύνθεση και επηρεάζει επομένως την τάση για αποφυγή. Τα επίπεδα διαχωρισμού αυξάνουν περισσότερο όταν η αποφυγή δε γίνεται προς κάποιο άλλο

δημόσιο σχολείο αλλά προς κάποιο ιδιωτικό. Μάλιστα, η αποφυγή μπορεί να ξεκινήσει από το Δημοτικό σχολείο, όπου γονείς κυρίως από χαμηλά μεσαία στρώματα με οικονομικό πλεονέκτημα, στέλνουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά Δημοτικά σχολεία και στη συνέχεια, επειδή δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν οικονομικά ή για λόγους απόστασης, επιλέγουν ένα δημόσιο Γυμνάσιο, το οποίο έχουν εγκρίνει έπειτα από αναζήτηση ενός καλού τοπικού σχολείου. Στο Διάγραμμα 9 περιγράφεται σχηματικά η διαδικασία της ακαδημαϊκής επιλεκτικότητας και πως συνδέεται με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των γονέων. Όπως παρατηρεί και ο Francois (2002) σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Παρίσι, η ακαδημαϊκή επιλεκτικότητα δεν μπορεί να εξηγηθεί μόνο ως αποτέλεσμα της τοπικής διαφορετικότητας και της σχολικής προσφοράς, αλλά ως μία πιθανή διαδικασία της αστικής νοοτροπίας που δημιουργείται στις αστικές περιοχές. Ορισμένα στοιχεία προστέθηκαν στο ήδη υπάρχον σχεδιάγραμμα του Francois (2002:325), μετά τα συμπεράσματα της έρευνας που πραγματοποιήσαμε.

Διάγραμμα 9 : Η διαδικασία της ακαδημαϊκής επιλεκτικότητας (L' ecremage)



Τα σχολεία προκειμένου να προσελκύσουν μαθητές από τα υψηλότερα και μεσαία στρώματα, υιοθετούν στρατηγικές ακαδημαϊκής επιλεκτικότητας όπως: καλοί βαθμοί, αποβολές μαθητών με κακή συμπεριφορά καθώς και ελαστικά διοικητικά μέτρα για μετεγγραφές σε άλλα σχολεία. Η προσέλκυση μαθητών με υψηλό οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο διατηρεί το prestige του σχολείου, την εικόνα τους και την επιλογή τους από τις τοπικές ελίτ.

Πολλές φορές, οι καλοί βαθμοί αποτελούν τακτική των σχολείων, προκειμένου να προσελκύσουν τους γονείς των μεσαίων στρωμάτων που αναζητούν τα καλά σχολεία. Επίσης ότι οι διοικήσεις των σχολείων χρησιμοποιούν γενικότερα τακτικές κοινωνικής επιλεκτικότητας, όπως διαγραφές παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, αποβολές, έμμεση παρέμβαση στους γονείς για μετεγγραφή του παιδιού σε άλλο σχολείο κ.ο.κ. Αυτές οι τακτικές αφορούν παιδιά που προέρχονται από μειονεκτούσες ομάδες, όπως παιδιά της χαμηλότερων εισοδηματικών στρωμάτων, μετανάστες, τσιγγάνους ή και πρόσφατα νομιμοποιημένους ομογενείς. Επίσης οι καθηγητές επιλέγουν να στείλουν τα παιδιά τους σε σχολεία διαφορετικά από αυτά που δουλεύουν.

Στα πλαίσια της έρευνας παρατηρήσαμε ότι τα σχολεία που έχουν μεγάλα ποσοστά μεταναστών και επαναπατρισμένων (Πίνακας 7) εμφανίζουν μεγάλα ποσοστά εγκατάλειψης (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Ποσοστό εγκατάλειψης σχολείου (ηλικία 13-16 ετών) κατά φύλο και κατά εξεταζόμενη σχολική μονάδα του δείγματος (2006-07).

Γυμνάσια	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1ο	5.1% (17)*	4.2% (14)	9.3% (31)
2ο	1.5% (5)	1.2% (4)	2.7% (9)
8ο	0 % (0)	1.4% (3)	1.4% (3)
10ο	1.6% (4)	0% (0)	1.6% (4)

*Τα στοιχεία μέσα σε παρένθεση αφορούν πραγματικούς αριθμούς

Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων παίζει σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Οι μαθητές που οι γονείς τους έχουν αποφοιτήσει από το πανεπιστήμιο που είναι δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε σχέση με αυτούς που έχουν πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές από τα ανώτερα εισοδηματικά στρώματα

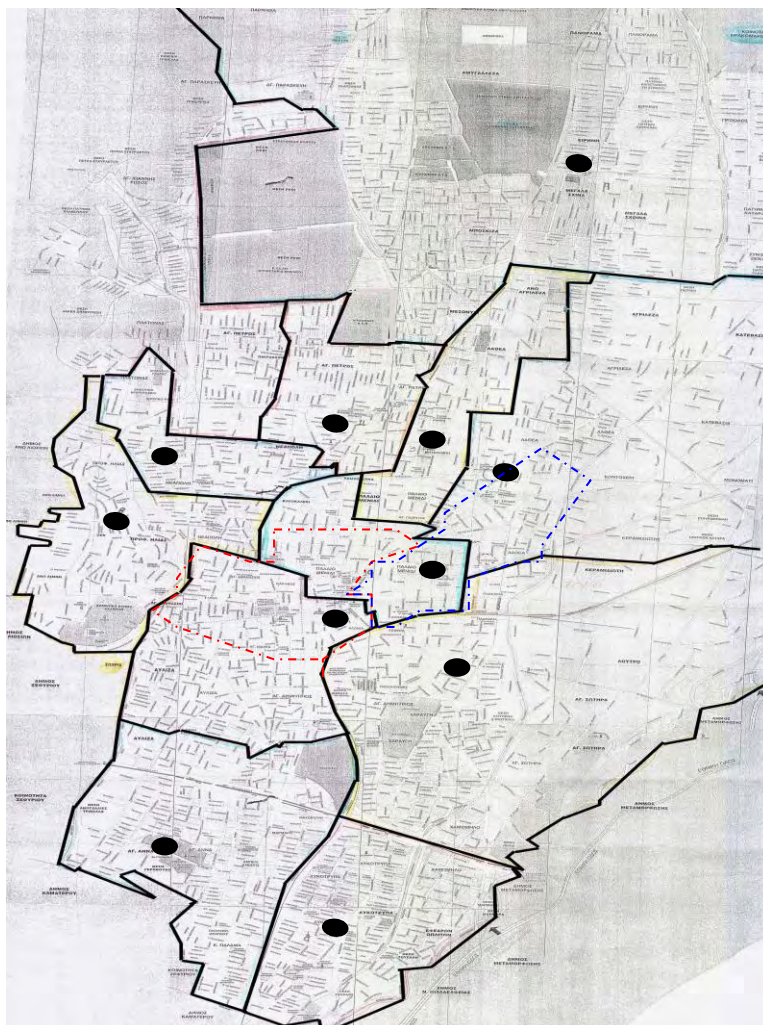
έχουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα από αυτά των χαμηλότερων οικονομικά κοινωνικών στρωμάτων.

Συγκρίνοντας τα σχολεία και τις γειτονιές σε σχέση με την κοινωνικο-οικονομική τους σύνθεση διαπιστώσαμε:

1. Ο διαχωρισμός στα σχολεία ακολουθεί το διαχωρισμό της κατοικίας και μερικές φορές είναι πιο έντονος απ' ό τι στην περιοχή κατοικίας.
2. Οι μαθητές στα σχολεία είναι περισσότερο διαχωρισμένα απ' ό τι εκεί όπου ζουν.
3. Διαφορετικός είναι ο διαχωρισμός στα σχολεία για τις διάφορες εθνικές ομάδες. Έντονο διαχωρισμό βιώνουν περισσότερο οι τσιγγάνοι, οι μαθητές που δεν ξέρουν ελληνικά (μετανάστες από Ρωσία) και λιγότερο οι πόντιοι.
4. Η αποφυγή του σχολείου έχει σοβαρές συνέπειες στην κοινωνική διαίρεση στο χώρο, όπως για παράδειγμα, την ανάπτυξη αντιθέσεων και την ομογενοποίηση χωρικών σχηματισμών.

Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι ο αριθμός των ελλήνων μαθητών που έχουν αλλάξει σχολείο αυξάνει ανάλογα με τον αριθμό των τσιγγάνων μαθητών και των μεταναστών. Στα σχολεία με μεγάλο αριθμό μαθητών τσιγγάνων και μεταναστών, οι έλληνες γονείς υιοθετούν στρατηγικές: α) επεμβαίνουν στις διοικητικές αποφάσεις για την χάραξη νέων ορίων στις σχολικές περιοχές κυρίως, κοντά σε καταυλισμούς τσιγγάνων β) αποφεύγουν τα τοπικά σχολεία με τη χρήση ψεύτικης διεύθυνσης γ) υιοθετούν στρατηγικές επέμβασης στη λειτουργία του σχολείου. Συγκρίνοντας τους Χάρτες 5, 10 και 11 διαπιστώνουμε ότι η νέα οριοθέτηση των σχολικών περιοχών (διακεκομμένες γραμμές) αφήνουν σαφώς έξω τις περιοχές εκείνες που βρίσκονται ομάδες πληθυσμού, κυρίως τσιγγάνοι, τα παιδιά των οποίων περιθωριοποιούνται σε ομοιογενή περιβάλλοντα, με αποτέλεσμα η έλλειψη κοινωνικής ανάμειξης να εντατικοποιεί τις διαδικασίες του αποκλεισμού τους από την υπόλοιπη κοινωνία και της εγκατάλειψης της σχολικής εκπαίδευσης.

Χάρτης 11: Οι σχολικές περιοχές στο Δήμο Αχαρνών και οι αλλαγές των ορίων (2007-2009)



Πηγή: Σχολικές περιοχές Δήμου Αχαρνών, Υπ. Παιδείας (2007-2009) (ίδια επεξεργασία)

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΜΕΙΞΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ,
ΕΘΝΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΧΩΡΙΚΗ
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ**

5.1 Εθνο-πολιτισμική διάκριση και χωρική διαφοροποίηση

Ο σχολικός διαχωρισμός είναι ένα ευρύ φαινόμενο που όπως είδαμε, χαρακτηρίζει διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα στο Άμστερνταμ (Gramberg, 1998), στη Δανία (Karsten S. κ.ά., 2006), στην Ισπανία (Fernandez Enguita, 2005), στο Βερολίνο (Noreish, K., 2007), στις ΗΠΑ (Clotfelter, T. Ch. 1999), (Rivkin, St. G., 1994). Οι μέχρι σήμερα έρευνες έδειξαν ότι χωρίς αμφιβολία ο στεγαστικός διαχωρισμός αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες του σχολικού διαχωρισμού. Παρόλα αυτά, δεν σημαίνει πάντα ότι ο παράγοντας κατοικία οδηγεί στον σχολικό διαχωρισμό, όμως η ατομική επιλογή του σχολείου αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για διαφοροποίηση της κατανομής των μειονοτικών ομάδων ανάμεσα στα σχολεία. Έρευνες έδειξαν ότι η σχολική επιλογή συχνά αυξάνει τα επίπεδα του σχολικού διαχωρισμού (Ball κ.ά., 1995, Gewirtz κ.ά., 1995, Wells και Serna 1996).

Στα σχολικά συστήματα που βασίζονται στις σχολικές περιοχές, όπως συμβαίνει και στο ελληνικό, η κατανομή των μαθητών γίνεται με βάση την περιοχή κατοικίας και είναι προφανές ότι η κατοικία αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα για το ποιο σχολείο παρακολουθεί κάθε μαθητής. Παρόλα αυτά, όπως διαπιστώσαμε οι γονείς ακολουθώντας στρατηγικές ανακαλύπτουν τρόπους αποφυγής των τοπικών σχολείων ή «κυρίευσης», παρεμβαίνοντας στην λειτουργία τους. Η εκπαιδευτική ανισότητα επομένως, δεν είναι παρούσα μόνο όταν συγκεκριμένες κατηγορίες κοινωνικών ομάδων κατανέμονται άνισα μεταξύ συγκεκριμένων σχολείων σε μία γεωγραφική περιοχή. Οι άνισες ευκαιρίες είναι επίσης παρούσες όταν διάφορα σχολεία ή σχολικά περιβάλλοντα δημιουργούν διαφορετικές συνθήκες για την ατομική εκπαιδευτική επίδοση, έτσι ώστε οι μαθητές να αποδίδουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε ορισμένα σχολεία απ' ότι σε άλλα. Επομένως, αν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών συνδέονται με την μαθητική σύνθεση, τότε στο πλαίσιο ενός σχολικού συστήματος με σαφώς διαχωρισμένα σχολεία ή ακόμη και διαχωρισμένες τάξεις, η διαφοροποίηση των σχολείων αφορά και την μαθητική σύνθεση. Οι μαθητές ενταγμένοι σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα, λιγότερο ή περισσότερο πλεονεκτούντα, αυξάνουν ή μειώνουν την εκπαιδευτική τους επίδοση (Kristen, 2005).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ορισμένοι γονείς των μεσαίων και υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, εμφανίζονται υπέρμαχοι της κοινωνικής ανάμειξης στα σχολεία, εφόσον βέβαια δεν απειλείται η «καλή» εκπαίδευση των παιδιών τους. Διαπιστώσαμε επίσης, ότι η παρουσία παιδιών χαμηλότερων εργατικών τάξεων στο σχολείο, όπου συχνά εντάσσουν και τα παιδιά των μεταναστών-εργατών αποτελεί «κακό παραδείγματα» για τα παιδιά τους, ότι υποβαθμίζουν το επίπεδο του και δημιουργούν προβλήματα στο σχολείο. Οι απαντήσεις που δόθηκαν, παρόλα αυτά είναι αντιφατικές. Γονέας που ρωτήθηκε ποια είναι τα βασικά μειονεκτήματα της περιοχής, απάντησε πρωταρχικά ως βασικό μειονέκτημα είναι η παρουσία των Τσιγγάνων καθώς και των παλιννοστούντων που πήραν πρόσφατα την ελληνική ιθαγένεια («ρωσοπόντιου»). Σε αντίστοιχη ερώτηση για το τι γνώμη έχει για την κοινωνική ανάμειξη στο σχολείο ο ίδιος γονέας απαντάει:

«Η κοινωνική ανάμειξη κάνει καλό, να γνωρίσει κανείς άλλους ανθρώπους, να τους αγαπά (το παιδί) όλους και τότε μόνο θα γίνει σωστός άνθρωπος. Πιστεύω ότι δεν κάνει κακό η κοινωνική ανάμειξη. Ο γιος μου έχει φίλο ένα μαύρο.»

Το ζήτημα γνώσης της ελληνικής γλώσσας αποτελεί βασικό παράγοντα που προσδιορίζει την αποδοχή ή μη των εθνικά διαφορετικών ομάδων στο σχολείο από τους γονείς των μεσαίων στρωμάτων. Η άγνοια της ελληνικής γλώσσας θεωρούν ότι υποβιβάζει το επίπεδο του σχολείου και δημιουργεί εμπόδια στην πρόοδο των παιδιών τους. Ένας πατέρας αναφέρει:

«Θεωρώ ότι είναι θετικό να υπάρχουν παιδιά από άλλες κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες, αρκεί να μην έχουν προβλήματα με την γλώσσα, να μιλούν, δηλαδή, ελληνικά. Για παράδειγμα, άλλα σχολεία στην περιοχή όπως το [...] Γυμνάσιο, συγκεντρώνει πολλά παιδάκια που δεν ξέρουν να μιλούν την γλώσσα. Δεν θεωρείται καλό σχολείο.»

Όμως, ανασκευάζει την πιθανή κατηγορία για διάκριση:

«Τα παιδιά που έχουν θέληση προχωρούν, ακόμη και τα παιδιά των μεταναστών. Κάνουν προσπάθειες. Δίπλα μας, για παράδειγμα, είναι ένα παιδί από τη Ρωσία. Διαβάζει, παίρνει τα βιβλία του και έρχεται να μας ρωτάει.

Εμείς τον βοηθάμε, παρόλο που οι γονείς του δεν μπορούν να τον βοηθήσουν.»

Αλλά και για τους γονείς των χαμηλότερων εργατικών στρωμάτων η παρουσία μεταναστών, τσιγγάνων ή παλιννοστούντων στα σχολεία αποτελεί αρνητική επίδραση. Παρατηρούμε ότι υιοθετούνται τακτικές των υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, είτε μέσα από τη γεωγραφική απόσταση και τη φοίτηση σε σχολεία σε διαφορετικές περιοχές και μακριά από το τόπο κατοικίας, είτε μέσα από την ψυχολογική απόσταση και διαφοροποίηση μεταξύ «εμείς» και «αυτοί» (Lucey και Reay, 2002). Κυρίως, ανησυχούν ότι η συμπεριφορά αυτών των συνομήλικων θα επηρεάσει τα παιδιά τους, καθώς και τις επιδόσεις τους. Συγκεκριμένα, δύο μητέρες που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα αναφέρουν:

«Θεωρώ μάλλον αρνητική την επίδραση των αλλοδαπών παιδιών, τσιγγάνων, κυρίως σε σχέση με τη συμπεριφορά των παιδιών. Επηρεάζουν το ένα το άλλο. Παρόλα αυτά, πιστεύω ότι μέχρι εκεί επηρεάζει, δηλαδή τη συμπεριφορά. Δεν επηρεάζει τις επιλογές στη ζωή, γιατί αυτό αποτελεί ατομική επιλογή.»

«Πιστεύω ότι ζημιώνονται τα παιδιά κυρίως όταν υπάρχουν αλλοδαποί στις τάξεις. Κι αυτό γιατί οι καθηγητές προσπαθούν να μάθουν στα παιδιά την γλώσσα, δίνουν προσοχή στους λιγότερο καλούς μαθητές. Έτσι, το επίπεδο της τάξης είναι χαμηλό, δεν προχωρούν γρήγορα με αποτέλεσμα να μένουν πίσω οι καλοί μαθητές. Έπειτα δεν έχουν ανταγωνισμό μεταξύ τους για να προχωρήσουν.»

Πώς συνδέονται όμως, οι παραπάνω διαχωριστικές τάσεις των μεσαίων στρωμάτων με την δημιουργία συνοικιών αποκλεισμού σε διαφορετικές περιοχές; Η χωροθέτηση ορισμένων σχολείων κυρίως περικεντρικά και η παρουσίασή τους ως χώρων παθολογίας, ο στιγματισμός παιδιών με εθνοπολιτισμικές, κυρίως, διαφορές και από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα αποτελούν παράγοντες που επιτείνουν την πόλωση μεταξύ των σχολείων και αυξάνουν τον διαχωρισμό στον χώρο. Παράλληλα, αυτή η κακή εικόνα επιδρά στη ζωή των παιδιών και τα εμποδίζει να νιώσουν ικανά για να προχωρήσουν εκπαιδευτικά. Οι Τσιγγάνοι εμφανίζουν μεγάλα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου. Τα Τσιγγανόπαιδα, κατά πλειοψηφία, εγκαταλείπουν το σχολείο στο 1ο εξάμηνο της Α΄ Γυμνασίου. Στο συγκεκριμένο

δείγμα μας, από τους 24 μαθητές Τσιγγάνους που φοιτούν σ' ένα από τα τέσσερα Γυμνάσια που επιλέξαμε, οι 17 εγκατέλειψαν το σχολείο. Καθηγήτρια του Γυμνασίου που παρουσιάζει μεγάλα ποσοστά εγκατάλειψης, σημειώνει τα εξής:

«Έχουμε αρκετά τσιγγανάκια λόγω της περιοχής όπου βρίσκεται το σχολείο. Όμως, τα περισσότερα σταματούν στο 1^ο τρίμηνο της Α' Γυμνασίου ή γίνεται η εγγραφή αλλά δεν εμφανίζονται καθόλου στο σχολείο. Οι γονείς τα στέλνουν για να εξασφαλίσουν το έγγραφο παρακολούθησης και να πάρουν το κρατικό επίδομα. Έτσι πιστεύουν ότι θα εξασφαλίσουν τα απαραίτητα δικαιολογητικά για να πάρουν την χρηματοδότηση. Παρόλα αυτά, όμως, δεν ξέρουν ότι μόνο όταν ολοκληρώσουν ολόκληρη την τάξη τα παιδιά, μπορούν να πάρουν το σχετικό έγγραφο. Οι πιο πολλοί δεν το ξέρουν, σταματούν τα παιδιά τους στο 1^ο τρίμηνο και δεν μπορούν να πάρουν ούτε το σχετικό έγγραφο παρακολούθησης.»

Διαπιστώσαμε ότι τα «καλά» σχολεία έχουν περισσότερη ομοιογένεια στην κοινωνική τους σύνθεση και εμφανίζουν μεγάλο ποσοστό μαθητών των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων με υψηλούς βαθμούς. Τα μεσαία και ανώτερα στρώματα φαίνεται να έχουν υψηλά ποσοστά ατομικοποίησης και επιλέγουν τα σχολεία με την πεποίθηση ότι φοιτούν «άνθρωποι σαν κι εμάς». Στην έρευνά μας, διαπιστώσαμε ότι τα σχολεία αυτά εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών παλιννοστούντων ομογενών από την πρώην ΕΣΣΔ και λιγότερο αλλοδαπών ή Τσιγγάνων. Αντίθετα, τα λιγότερο δημοφιλή σχολεία της περιοχής έχουν μεγαλύτερη κοινωνική ετερογένεια, εμφανίζουν μεγάλα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου και χαμηλή βαθμολογία.

Ορισμένα σχολεία παρουσιάζονται ως παθολογικοί χώροι, ιδιαίτερα αυτά με την μεγαλύτερη αναλογία μεταναστών και τσιγγάνων. Η εθνικότητα και ο ρατσισμός αποτελούν παράγοντες στιγματισμού των σχολείων και του χαρακτηρισμού τους ως καλών και κακών σχολείων. Ο φόβος και η απειλή για τις γειτονιές όπου βρίσκονται αυτά τα σχολεία έχει ρατσιστική χροιά και συνδέεται με την εγκατάσταση εθνοτικά διαφορετικών ομάδων στην περιοχή. Στα σχολεία που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, πηγή φόβου και απειλής αποτελούν: α) οι μαθητές που έχουν παραβατική συμπεριφορά, β) οι μαθητές που συνδέονται με εξωσχολικούς παράγοντες, γ) οι μαθητές που δεν κατανοούν την ελληνική γλώσσα, δ) οι μαθητές με εθνοπολιτισμικές διαφορές.

Οι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά με εθνοπολιτισμικές διαφορές χρειάζονται να έχουν ίση μεταχείριση, παρόλα αυτά η παρουσία τους στις τάξεις, γίνεται απειλή για την πνευματική πρόοδο και την ακαδημαϊκή επίδοση των άλλων παιδιών. Θεωρούν ότι οι δάσκαλοι θα προσαρμόσουν το πρόγραμμα της διδασκαλίας τους, τις μεθόδους και την αξιολόγηση στο επίπεδό τους και ότι θα δώσουν προσοχή σ' αυτά. Επομένως οι γονείς υιοθετούν τακτικές, όπως η μεταφορά των παιδιών τους σε άλλη τάξη με άλλα παιδιά «ομοίους», με καλύτερες επιδόσεις γιατί έτσι θεωρούν ότι προστατεύουν τα παιδιά τους από την επαφή με τους άλλους.

Η προβολή ορισμένων περιοχών και των αντίστοιχων σχολείων με μεγάλη αναλογία ομάδων με εθνοπολιτισμικές διαφορές ως «χώρων κοινωνικής παθολογίας», σχετίζεται άμεσα με τα τοπικά πρόβλημα ανάπτυξης της περιοχής αλλά και με την ελλιπή θεσμική παρέμβαση, σε προβλήματα ενσωμάτωσης και εκπαίδευσης ομάδων με εθνικές και πολιτισμικές διαφορές, σε εθνικό επίπεδο. Όταν επομένως, γίνονται αναφορές για «χώρους κοινωνικής παθολογίας» η συζήτηση επικεντρώνεται σε τοπικές κοινωνικο-χωρικές πολιτικές, χωρίς να δίνεται βαρύτητα στις πραγματικές αιτίες του κοινωνικό-χωρικού διαχωρισμού (όπως π.χ. η αλλαγή της δομής της αγοράς εργασίας, η έλλειψη κοινωνικής συνοχής, η μεταναστευτική και εκπαιδευτική πολιτική).

Ένας ακόμη παράγοντας παραγωγής των «συνοικιών αποκλεισμού» αποτελεί η δόμηση του αστικού χώρου και η αδυναμία για κοινωνική και εδαφική κινητικότητα. Οι συνοικίες αυτές συγκεντρώνουν, συνήθως, χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, πληθυσμούς με παρόμοιες συνθήκες ζωής, δεμένους με τον τόπο κατοικίας, πολλές φορές ομογενοποιημένους, με έντονο το αίσθημα της κοινότητας. Αυτό συμβαίνει κυρίως στις περιοχές με μεγάλο αριθμό παλινοστούντων από την πρώην ΕΣΣΔ, οι οποίοι είναι στενά δεμένοι με το χώρο κατοικίας και με κοινωνικά δίκτυα με ομοεθνείς του, είτε Τσιγγάνους, οι οποίοι έχουν κανονικές κατοικίες και μένουν μόνιμα, κυρίως περιφερειακά του κέντρου της πόλης. Αντίθετα, σε περιοχές όπου υπάρχει έντονη κοινωνική ετερογένεια, νέοι και παλιοί κάτοικοι, καθώς και ομάδες με εθνοπολιτισμικές διαφορές, χωρίς να υπάρχει χωρική συγκέντρωση, η αίσθηση της κοινότητας αποδομείται ή δεν είναι πολύ έντονη. Παρόλα αυτά, υπάρχουν κοινές αναπαραστάσεις για την κοινωνική κατάσταση, την προσωρινότητα στην εργασία, την ανεργία, την εξάρτηση από το κράτος πρόνοιας (το οποίο σε πολλές περιπτώσεις

έχει αντικατασταθεί από τα συγγενικά δίκτυα), την οικονομική ανασφάλεια και τις διακρίσεις και το στιγματισμό που υφίστανται.

5.1.1 Παράγοντες που επιδρούν στον σχολικό διαχωρισμό των τσιγγάνων

Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των τσιγγάνων μαθητών συνήθως αφορούν χαμηλά ποσοστά εγγραφής και συμμετοχής στο σχολείο, χαμηλή επίδοση, υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής και διαχωρισμός μέσα στο σχολείο. Ο συστηματικός αποκλεισμός από την εκπαίδευση των Τσιγγανόπαιδων και οι διακρίσεις που υφίστανται συνδέονται άμεσα με ορισμένους παράγοντες, όπως: μεγάλα ποσοστά αναλφαριθμητισμού στους ενήλικες, άθλιες συνθήκες κατοικίας και συνεχής μετακίνηση, υψηλή ανεργία, έλλειψη πρόσβασης σε υπηρεσίες υγείας.¹⁴ Σύμφωνα με την βιβλιογραφία η σχολική διαρροή των παιδιών με τσιγγάνικη προέλευση συνδέεται με το εκπαιδευτικό σύστημα (αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς, απόσταση του σχολείου από τον οικισμό κ.λπ.), με τον τρόπο ζωής και την κουλτούρα των τσιγγάνων (συχνή μετακίνηση, γάμοι σε μικροί ηλικία κ.λπ.) και με την συμπεριφορά του κυρίαρχου πληθυσμού και της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στους τσιγγάνους (προκαταλήψεις, έλλειψη πρωτοβουλιών από την τοπική αυτοδιοίκηση κ.λπ.) (Δαφέρμος, 2006, Ντούσας, 1997).

Οι παραπάνω παράγοντες δημιουργούν ένα φαύλο κύκλο φτώχειας που τα άτομα δύσκολα ξεφεύγουν και εξίσου δύσκολα ακολουθούν την σχολική εκπαίδευση, τους κανόνες που διέπουν την κανονική φοίτηση και την ωφέλεια από αυτή. Τα στοιχεία δείχνουν ότι ενώ οι Τσιγγάνοι είναι σίγουροι για τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η εκπαίδευση, ο αποκλεισμός τους από την αγορά εργασίας και η προκαταλήψεις εναντίον τους, δεν τους δίνουν την δυνατότητα να αλλάξουν το μέλλον τους και να βελτιώσουν την ζωή τους.

Το σχολείο, ανάλογα με τον τρόπο που αλληλεπιδρά με τους μαθητές Τσιγγάνους, τους γονείς τους και το σύνολο της κοινότητας επηρεάζει την εκπαιδευτική τους συμμετοχή. Επίσης, η οικογένεια και η κοινότητα παίζουν σημαντικό ρόλο στην σχολική συμμετοχή και επηρεάζουν σημαντικά την θέληση των παιδιών να συμμετέχουν κανονικά στο σχολείο και να μαθαίνουν. Προκειμένου να

¹⁴ Έρευνα σε νομάδες Τσιγγάνους, έδειξε ότι 60-80% είναι αναλφάβητοι και το υπόλοιπο 20-40% λειτουργικά αναλφάβητοι (Τσιόκος Γ. κ.ά., 1998).

διαπιστώσουμε το ποσοστό της σχολικής εγκατάλειψης στο Δημοτικό σχολείο, απομονώσαμε τα παιδιά ηλικίας 10-13 ετών που εμφανίζουν άλλη ιδιότητα εκτός από μαθητές/τριες. Η επιλογή αυτής της ηλικίας και όχι των 6-9 ετών που εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά διαρροής, έγινε γιατί είναι δύσκολο να μετρηθούν λόγω έλλειψης στοιχείων από την ΕΣΥΕ. Περίπου 3% δεν πηγαίνει σχολείο ενώ στις ηλικίες 10-13 ετών, η αντίστοιχη μαθητική εγκατάλειψη παρουσιάζεται στον Πίνακα 10.

Πίνακας 10: Παιδιά ηλικίας 10-13 ετών με μαθητική ή άλλη ιδιότητα στο Δήμο Αχαρνών (2001)

Πληθυσμός ηλικίας 10-13 ετών Δ. Αχαρνών	Πραγματικοί αριθμοί (ποσοστά)
Μαθητές/τριες 10-13 ετών	3581 (96,9%)
Άλλη ιδιότητα	112 (3%)
Σύνολο	3693

Πηγή: Στοιχεία ΕΚΚΕ/ΕΣΥΕ, 2001-Υπόβαθρο ΠΑΝΟΡΑΜΑ, ίδια επεξεργασία

Υπάρχουν δύο είδη αναλφάβητων: α) οι κυρίως αναλφάβητοι, που δεν πήγαν ποτέ σχολείο και β) αυτοί που πήγαν στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού και μετά εγκατέλειψαν το σχολείο ενώ κάποιοι γονείς έχουν τελειώσει το Δημοτικό. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε τα έτη 1998-99 σε άνδρες Τσιγγάνους, σε δείγμα πληθυσμού 18-47 ετών έδειξε ότι 35% δεν έχουν εγγραφεί ποτέ στο σχολείο, 27% είχαν ασταθή φοίτηση, μέχρι 4^η τάξη, στο Δημοτικό, 26% είναι απόφοιτοι Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2% έχουν τελειώσει το Γυμνάσιο και 2% αποφοίτησαν από ο Λύκειο. Ανάμεσα στους λόγους μη φοίτησης στο σχολείο, 29,7% ανέφεραν την ρατσιστική συμπεριφορά των δασκάλων, μαθητών και γονέων. Εντούτις, το 85% πιστεύει ότι η καλύτερη εκπαίδευση θα οδηγήσει σε καλύτερη εργασία (Παπακωνσταντίνου Γ., κ.ά., 2004).

Διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι γονείς από το δείγμα μας, επιθυμούν να μάθουν τα παιδιά τους γράμματα, όμως αυτό αφορά κυρίως τα αγόρια και λιγότερο τα κορίτσια που έχουν προορισμό να δημιουργήσουν οικογένεια. Το σχολείο συνδέεται άμεσα με την εργασία ενώ για πολλούς θεωρείται ότι μπορεί να προσφέρει επαγγελματική σταθερότητα.

«Αν πάνε σχολείο(τα παιδιά) μπορεί να βρουν μια σταθερή δουλειά, να μην γυρνάνε σαν κι εμάς, από εδώ και από εκεί. Μπορεί να ανοίξουν ένα μανάβικο, ένα μαγαζί. Να έχουν σταθερή δουλειά (μητέρα Τσιγγάνα).»

Η εκπαίδευση νοείται επίσης ως πλεονέκτημα για να ανταπεξέλθουν στις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν καθημερινά, στην ευρύτερη κοινωνία.

«Είναι καλό να μάθουν γράμματα για να μην τους κοροϊδεύουν όπως εμάς, να διαβάζουν τις πινακίδες (στους δρόμους), να ξέρουν που βρίσκονται (μητέρα Τσιγγάνα).»

Εντούτοις στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι, οι περισσότεροι γονείς των Τσιγγανόπαιδων ενώ δηλώνουν ότι επιθυμούν να σπουδάσουν τα παιδιά τους, πολλοί θεωρούν ότι αυτό δεν θα βελτιώσει της ευκαιρίες και την ποιότητα ζωής τους. Μερικοί μάλιστα, θεωρούν ακόμη και επιζήμια τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους, αφού υποβαθμίζει τα παιδιά της οικογένειας και τα κοινωνικοποιεί σε διαφορετική κουλτούρα, αξίες και κανόνες. Γενικότερα, υπάρχει μια μόνιμη σύγκρουση μεταξύ της κοινωνικοποίησης των Τσιγγανόπαιδων και της εκπαίδευσης στο σχολείο, η οποία αντιπροσωπεύει τις αξίες και τους κανόνες της κυρίαρχης κοινωνίας. Στην κοινότητα των Τσιγγάνων τα παιδιά από μικρή ηλικία είναι ανεξάρτητα, συμμετέχουν στις οικονομικές δραστηριότητες των γονέων και η απόκτηση της γνώσης βασίζεται στην εξερεύνηση και τον προφορικό λόγο. Αντίθετα, στη σχολική εκπαίδευση η μάθηση γίνεται σε κλειστές αίθουσες, όπου δύσκολα μπορούν να εφαρμόσουν τις δικές τους μαθησιακές εμπειρίες. Επομένως, για τους γονείς οι προφορικές δεξιότητες που είναι περισσότερο κοινωνικές και ικανότητες δικτύωσης είναι αυτές που θεωρούν πιο σημαντικές για την εξέλιξη των παιδιών σε σχέση με την σχολική φοίτηση (Smith T., 1997).

Ταυτόχρονα, η τακτική της αποχής από το σχολείο φαίνεται να αποτελεί ένα τρόπο διασφάλισης της συνοχής της ομάδας κρατώντας έξω τις αλλαγές. Όμως η στενή εξάρτηση με την κοινωνία των «μπαλαμό», οι οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους καθώς και οι τοπικές παρεμβάσεις των γραφείων υποστήριξης φαίνεται να επιδρούν υπέρ της τάσης να στέλνουν τα παιδιά στο σχολείο.

Τα κίνητρα για την εγγραφή στο σχολείο και την εκπαιδευτική επίδοση επηρεάζονται επίσης από την πολιτισμική αντίληψη για το τι χρειάζεται κανείς να πετύχει στην κοινωνία. Αρκετοί γονείς Τσιγγάνοι δεν συνδέουν την σχολική επιτυχία με την κοινωνικο-οικονομική επιτυχία και επομένως τοποθετούν σε χαμηλότερη θέση της σχολική συμμετοχή και επίδοση.

«Γιατί να στείλω τα παιδιά στο σχολείο; Βλέπεις άνθρωπο που έχει πτυχία και παίρνει ένα μισθό, ίσα-ίσα για να ζήσει. Εγώ που δεν έβγαλα το σχολείο, έμαθα τα γράμματα στο δρόμο, τα πήγα καλύτερα και βγάζω περισσότερα. Έτσι και τα παιδιά μου. Μπορεί να τους ανοίξω κάποιο μαγαζί (internet café) και να βγάλουν πολλά λεφτά [...] Το γιό μου, αν δω ότι θέλει να μάθει μπορεί και να τον στείλω στην Αγγλία, δεν ξέρω. Αν είναι σαν εμένα και είναι έξυπνος μπορεί να τον στείλω. [...] Τα κορίτσια όμως όχι. Αυτά θα τα παντρέψω [...]» (πατέρας Τσιγγάνος)

Υπάρχουν πολλές αμφιβολίες για το αν θα πρέπει να συμπεριφερθούν όπως η πλειονότητα ή όχι. Η ερώτηση που τίθεται είναι αν ακολουθώντας την κουλτούρα της πλειονότητας αποτελεί για αυτούς πλεονέκτημα ή τελικά αποτελεί εμπόδιο λόγω της ανισότητας στις ευκαιρίες εργασίας. Σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη σχολική φοίτηση είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο και η οικονομικο-κοινωνική θέση των γονέων που επιδρά στην προσπάθεια για συνέχιση της παρακολούθησης. Διαπιστώθηκε ότι οι γονείς που είχαν πάει σε κάποιες τάξεις του Δημοτικού έστειλαν τα παιδιά τους στο σχολείο και ενδιαφέρονται για την συνέχιση της εκπαίδευσής τους. Αντίθετα, οι γονείς που δεν έχουν πάει ποτέ σχολείο και έχουν οικονομικά προβλήματα δεν ενδιαφέρονταν να εγγράψουν τα παιδιά στο Δημοτικό. Για τους περισσότερους, η εκπαίδευση θεωρείται ότι ολοκληρώνεται με την φοίτηση μέχρι την Β΄ Δημοτικού ή το πολύ μέχρι την ΣΤ΄ Δημοτικού, ενώ ελάχιστα παιδιά Τσιγγάνοι κατάφεραν να φτάσουν μέχρι το Γυμνάσιο.

Στις συνεντεύξεις, οι συχνότερες απαντήσεις που δόθηκαν για την εγκατάλειψη του σχολείου σχετίζονται με το χαμηλό οικονομικό επίπεδο είτε εξαιτίας της κακής οικονομικής κατάστασης της οικογένειας το παιδί αναγκάζεται να εγκαταλείψει το σχολείο και να εργαστεί κοντά στους γονείς, είτε γιατί οι γονείς αναγκάζονται να λόγω των εμπορικών δραστηριοτήτων τους, να αναζητήσουν εργασία σε διάφορα

μέρη. Επομένως τα παιδιά δεν μπορούν να έχουν συνεχή παρακολούθηση στο σχολείο.

Διαπιστώθηκε ότι ορισμένοι γονείς Τσιγγάνοι οι οποίοι επιθυμούν να συνεχίσουν τα παιδιά τους το σχολείο ακόμη και αν βρίσκονται υπό μετακίνηση, παίρνουν ειδική κάρτα από το σχολείο της περιοχής, που επιτρέπει την συνέχιση της φοίτησης στο σχολείο του τόπου προορισμού και για όσο χρονικό διάστημα παραμείνουν εκεί.¹⁵ Δυστυχώς ακόμη και αυτό το μέτρο είναι ανεπαρκές, είτε γιατί οι γονείς κατασκηνώνουν σε καταυλισμούς μακριά από τα σχολεία είτε γιατί τα παιδιά απασχολούνται στην εργασία των γονέων.

Το υψηλό ποσοστό σχολικής διαρροής, κυρίως των κοριτσιών, οφείλεται στους πρόωρους γάμους. Τα περισσότερα κορίτσια παντρεύονται σε ηλικία 13 χρονών και σε ηλικία 14 ετών αποκτούν το πρώτο τους παιδί. Η πατριαρχική αντίληψη για τον ρόλο της γυναίκας ως μητέρας, ο φόβος να μην «σπλωθεί το όνομα της κοπέλας» και οι γάμοι σε μικρή ηλικία εγκλωβίζουν τα κορίτσια σε ένα φαύλο κύκλο φτώχειας και αποκλεισμού που συνδέεται άμεσα με τον αναλφαβητισμό και την πλήρη εξάρτηση για επιβίωση από τον σύζυγο. Οι γονείς Τσιγγάνοι έχουν χαμηλές προσδοκίες ιδίως από τις κόρες τους.

«Τα κορίτσια δεν τα στέλνουμε σχολείο. Μόνο στην αρχή να μάθουν λίγο και μετά τα σταματάμε γιατί τα παντρεύουμε[...]Εμάς τους τσιγγάνους μας αρέσει η ομορφιά στα κορίτσια. Όταν το κορίτσι φτάσει 11-12 χρονών πρέπει να παντρευτεί όσο είναι όμορφο ακόμη.» (πατέρας Τσιγγάνος).

Οι μαθήτριες Τσιγγάνες αντιμετωπίζουν όπως και τα αγόρια τον ίδιο αποκλεισμό από την εκπαίδευση σε σχέση με το διαχωρισμό σε ξεχωριστές τάξεις, ή «ειδικές» τάξεις με χαμηλό επίπεδο ή ακόμη γκετοποιημένα σχολεία. Επίσης, η εγκατάλειψη του σχολείου προκειμένου να αναλάβουν τη φροντίδα των μικρότερων αδελφών ή για να βοηθήσουν στις οικιακές εργασίες ή λόγω των πρόωρων γάμων σε πολύ μικρή ηλικία καθιστά τις μαθήτριες Τσιγγάνες πιο ευάλωτες στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Επομένως οι γυναίκες Τσιγγάνες αντιμετωπίζουν διπλή διάκριση στο πεδίο της εκπαίδευσης, γεγονός που τις εγκλωβίζει σε ακόμη μεγαλύτερη φτώχεια και απομόνωση από την ευρύτερη κοινωνία. Καθώς η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό

¹⁵ Το 2000 εφαρμόστηκε από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. η «μαθητική κάρτα Τσιγγάνων» για τους μαθητές που βρίσκονται υπό μετακίνηση.

εργαλείο για την αποφυγή της φτώχειας, η διπλή διάκριση που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες Τσιγγάνες στο πεδίο της εκπαίδευσης σημαίνει ότι πολύ δύσκολα θα ξεφύγουν από την φτώχεια.¹⁶

Στις κοινότητες των Τσιγγάνων τα άτομα προσδιορίζονται πολύ περισσότερο από την ομάδα για να περιγράψουν τον εαυτό τους, παρά από προσωπικά χαρακτηριστικά. Η ταυτότητα τους προσδιορίζεται από το σύνολο (Βλαχούτσου, 2006). Η διατήρηση της διαφοροποίησης από τους άλλους πληθυσμούς (τσιγγάνος-μπαλαμό) και ο μηχανισμός προστασίας της κοινότητας από φαινόμενα που αντιβαίνουν στην συλλογική πολιτισμική εμπειρία για το ρόλο της γυναίκας, οδηγεί σε φαινόμενα αποκλεισμού και περιθωριοποίησης των ατόμων που διαφέρουν από τον υπόλοιπο πληθυσμό. Σε ελάχιστες περιπτώσεις που κάποια κορίτσια κατάφεραν να τελειώσουν το σχολείο ή να φτάσουν μέχρι το Γυμνάσιο και να αντιταχτούν στην προκαθορισμένη μοίρα τους, η κοινότητα καταδίκασε το γεγονός και περιθωριοποίησε αυτά τα άτομα.

«Οι γονείς μου με έστειλαν σχολείο, πήγα για λίγο και σταμάτησα. Μικρή έψαχνα στο σκουπιδότοπο και έβρισκα βιβλία. Δεν ήξερα να τα διαβάζω αλλά έφτιαχνα μόνη μου ιστορίες[...] Παντρεύτηκα στα 13 και όταν ήμουν 8 μηνών έγκυος χώρισα με το σύζυγο [...] Έδωσα εξετάσεις (κατατακτήριες) και πήρα το απολυτήριο του Δημοτικού. Όταν ξεκίνησα το Γυμνάσιο (Σχολείο Β' ευκαιρίας), οι γονείς μου με στήριξαν αλλά άρχισαν να με σχολιάζουν στη γειτονιά, το σόι [...] Τα παιδιά(τσιγγανόπουλα) κορόιδευαν το γιό μου στο σχολείο[...] Κατάφερα να τελειώσω το Γυμνάσιο και βρήκα σταθερή δουλειά [...] Οι δικοί μου πλέον με έχουν ξεχωρίσει. Δεν μου μιλούν στη γλώσσα μας αλλά μπαλαμό.» (μητέρα Τσιγγάνα).

Ορισμένοι γονείς συνέδεσαν την διακοπή του σχολείου με την έλλειψη θέλησης των παιδιών να συνεχίσουν.

«Πολλές φορές λέει ότι πηγαίνει στο σχολείο αλλά πηγαίνει αλλού και παίζει[...] εγώ δεν το ήξερα ότι δεν πήγαινε στο σχολείο.» (μητέρα Τσιγγάνα).

¹⁶ Η Ευρωπαϊκή Ένωση πρόσθεσε τη διάσταση του φύλου στην εξέταση των φυλετικών διακρίσεων κατά των Ρομά το 2005. Πρόταση Ψηφίσματος του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (2005/2146(INI)) «Σχετικά με την κατάσταση των γυναικών Roma στην Ευρωπαϊκή Ένωση» (<http://www.europarl.europa.eu>).

Άλλοι γονείς ανέφεραν ως αιτία διακοπής του σχολείου το γεγονός ότι τα παιδιά είναι ζωηρά ή ότι δεν ήθελαν να πάνε στο σχολείο ή ότι φοβήθηκαν να τα στείλουν γιατί ήταν κορίτσια και υπήρχε κίνδυνος να τα «κλέψουν» για να τα παντρευτούν. Ο φόβος της απαγωγής των παιδιών από το σχολείο αποτελεί ένα ακόμη λόγο άρνησης της εκπαίδευσης κυρίως των κοριτσιών ή της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Οι κάτοικοι κατηγορούν άλλους Τσιγγάνους ξένους, που αρπάζουν τα παιδιά για να τα παντρέψουν. Επομένως ο φόβος αυτός μειώνει ακόμη περισσότερο τις πιθανότητες να στείλουν τα παιδιά στο σχολείο, ιδιαίτερα για τα κορίτσια. Σε πολλές από τις παραπάνω απαντήσεις των γονέων φαίνεται η προσπάθειά τους να δικαιολογήσουν την διακοπή φοίτησης των παιδιών τους, ενώ διαφαίνεται καθαρά η προσπάθειά τους να κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους σύμφωνα με τον δικό τους τρόπο ζωής, όπου η εκπαίδευση δεν ανήκει στο αξιακό τους σύστημα. Ταυτόχρονα, διακόπτοντας τα παιδιά από το σχολείο διασφαλίζουν την συνοχή της ομάδας κρατώντας έξω τις αλλαγές, που φαίνονται τελικά αναπόφευκτες εξαιτίας του προφορικού της γλώσσας και των παραδόσεων αλλά και της εξάρτησης με τον πληθυσμό των «μπαλαμό».

Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρώιμης εισαγωγής των Τσιγγανόπαιδων στο σχολείο, στους κανόνες της εκπαίδευσης και στην ελληνική γλώσσα. Εντούτοις, η αποχή είναι μεγάλη και αποτελεί σοβαρό πρόβλημα για την ενσωμάτωση των Τσιγγανόπαιδων στο σχολείο. Ο φόβος της πρώιμης κοινωνικοποίησης των παιδιών έξω από το συγγενικό τους περιβάλλον, που μπορεί να αποξενώσει τα παιδιά από τις παραδόσεις και την κουλτούρα τους, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την συμμετοχή των Τσιγγανόπαιδων στα Νηπιαγωγεία. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι η μη εγγραφή Τσιγγάνων στο Νηπιαγωγείο οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στην αρνητική αντιμετώπιση των Τσιγγανόπαιδων από τους εκπαιδευτικούς που τα διαχωρίζουν σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Ο θεσμικός ρατσισμός μέσα από τους γραφειοκρατικούς μηχανισμούς εγγραφής των παιδιών στο Νηπιαγωγείο και οι αρνητικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών όπως για παράδειγμα «έχουν συμπληρωθεί οι θέσεις» ή «έχει περάσει η προθεσμία εγγραφής» διαχωρίζουν και αποκλείουν τα Τσιγγανόπαιδα από την κανονική προσχολική φοίτηση.

Ένας ακόμη λόγος διακοπής της σχολικής φοίτησης που αναφέρθηκε στις συνεντεύξεις είναι ότι η ορισμένα παιδιά ξεκινούν την φοίτηση σε μεγάλη ηλικία με

αποτέλεσμα να διακόπτον το σχολείο, γιατί θεωρούν ότι είναι πολύ μεγάλα για να συνεχίσουν.

«Πήγα στο σχολείο όταν ήμουν εννέα (9) χρονών και τέλειωσα το Δημοτικό όταν ήμουν δεκαέξι (16) χρονών. Δεν συνέχισα στο Γυμνάσιο γιατί ήμουν πολύ μεγάλος[...].»(πατέρας Τσιγγάνος).

Πολλές φορές, οι μαθητές Τσιγγάνοι τοποθετούνται σε χαμηλότερες ηλικιακά τάξεις από αυτές που πραγματικά ανήκουν, κυρίως λόγω της ασταθούς φοίτησης, επανάληψης της τάξης ή προσωρινής διακοπής του σχολείου. Αυτό επιδρά αρνητικά στην κοινωνικοποίηση και τον κοινωνική συνεκτικότητα, εμποδίζει την ενσωμάτωση στις παρέες των συνομήλικων και απογοητεύει τους μαθητές, αυξάνοντας την πιθανότητα για εγκατάλειψη του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες σε σχέση με την σχολική φοίτηση των Τσιγγανόπαιδων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, συνδέονται με τα χαμηλά ποσοστά εγγραφής και συμμετοχής στο σχολείο, τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής, τη χαμηλή επίδοση καθώς και τις διαχωριστικές πρακτικές των σχολείων. Η σχολική διαρροή εμφανίζεται σε δύο εκδοχές: α) είτε υπάρχει τυπικά εγγραφή χωρίς να ακολουθείται η φοίτηση β) είτε εγκαταλείπεται η φοίτηση κατά τη διάρκεια του Δημοτικού. Επίσης, εμφανίζεται το φαινόμενο μικρής διακοπής του σχολείου για το ορισμένο χρονικό διάστημα, λόγω εργασίας των γονέων εκτός πόλης και συνέχιση του σχολείου ξανά με την επιστροφή. Η γλωσσική διαφοροποίηση των Ρομά αποτελεί επίσης ένα σημαντικό εμπόδιο για την ενσωμάτωση στη σχολική εκπαίδευση.

Το σχολείο, ανάλογα με τον τρόπο που αλληλεπιδρά με τους μαθητές Τσιγγάνους, τους γονείς τους και το σύνολο της κοινότητας επηρεάζει την εκπαιδευτική τους συμμετοχή. Πρωταρχικός παράγοντας στην εκπαίδευση των Τσιγγανόπαιδων είναι η εξειδίκευση των καθηγητών στην διδασκαλία αυτών των μαθητών, ώστε να μπορούν να κατανοήσουν τα βασικά αίτια της συμπεριφοράς και χαμηλής επίδοσης και να παρέμβουν κατάλληλα. Σε πολλές περιπτώσεις σχολείων οι καθηγητές δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση για να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν διαφορετικές συμπεριφορές και κουλτούρες. Στα πλαίσια της έρευνας, ορισμένοι από τους δασκάλους που διδάσκουν στο Δημοτικό σχολείο κοντά στον οικισμό των Τσιγγάνων, έχουν εξειδικευτεί στην διδασκαλία παιδιών με

πολιτισμικές διαφορές. Εντούτοις, φαίνεται ότι η προσωπική αντίληψη των δασκάλων επηρεάζει την διδασκαλία και την κατανόηση των διαφορετικών συμπεριφορών, ενώ σημαντικό ρόλο παίζει η ατομική προσπάθεια. Εντούτοις, οι ελλείψεις σε προσωπικό και η μη χρηματοδότηση τέτοιων προγραμμάτων από το Υπουργείο Παιδείας δυσκολεύει περισσότερο την ένταξη των Ρομά στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα μεικτά σχολεία με μαθητές που έχουν εθνοπολιτισμικές διαφορές βρίσκονται σε μεγάλη πίεση, γεγονός που οδηγεί πολλές φορές τους ίδιους σε απογοήτευση, φθορά και τελικά αποθάρρυνση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η χρηματική και επιστημονική –υποστηρικτική βοήθεια στο έργο τους θα βελτίωνε την εργασία τους.

«Οι προσπάθειες είναι ατομικές [...] δεν υπάρχει στήριξη από την πολιτεία. Χρηματικά για τις τάξεις ένταξης έχουμε κάποιο επίδομα, αλλά δεν πληρωνόμαστε αρκετά γι' αυτό που κάνουμε» (Καθηγητής Γυμνασίου).

Ένα άλλο φαινόμενο που παρατηρείται είναι η τοποθέτηση των Τσιγγανόπαιδων σε χαμηλότερες ηλικιακά τάξεις από αυτές που πραγματικά ανήκουν. Σε συνδυασμό με την έλλειψη προπαρασκευαστικών προγραμμάτων, δεύτερης γλώσσας, εξειδικευμένων καθηγητών και την έλλειψη διδασκαλίας διαπολιτισμικού περιεχομένου, το εκπαιδευτικό σύστημα οδηγεί σε συστηματικό αποκλεισμό των μαθητών με εθνικές και πολιτισμικές διαφορές. Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ότι στη συγκεκριμένη έρευνα, οι καθηγητές θεωρούν ότι θα βοηθούσαν προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας και τάξεις ένταξης.

Ο θεσμικός ρατσισμός αποτελεί ένα ακόμη ανασταλτικό παράγοντα στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων. Η έκταση της προκατάληψης και της διάκρισης σε βάρος των μαθητών με εθνικές και πολιτισμικές διαφορές στα σχολεία μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Αρχικά, οι δυσκολίες προκύπτουν εξαιτίας των γραφειοκρατικών μηχανισμών εγγραφής των Τσιγγανόπαιδων στο σχολείο. Συχνά, οι σχολικές αρχές αρνούνται την εγγραφή των παιδιών λόγω έλλειψης ορισμένων εγγράφων όπως δικαιολογητικά δημοτικής κατάστασης, πιστοποιητικό γέννησης κλπ. που δεν είναι διαθέσιμα από τους γονείς Τσιγγάνοι. Η άρνηση εγγραφής των παιδιών στο σχολείο μπορεί να απογοητεύσει τους γονείς και κατά συνέπεια να μην στείλουν τα παιδιά στο σχολείο.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαίδευση των Τσιγγανόπαιδων μπορούν να διακριθούν σε τέσσερις (4) κατηγορίες. α) παράγοντες που συνδέονται με τους μαθητές, γονείς και την κοινότητα β) παράγοντες που συνδέονται με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους γ) παράγοντες που συνδέονται με τον θεσμικό ρατσισμό δ) παράγοντες που συνδέονται με τον διαχωρισμό στον τομέα της στέγασης, της αγοράς εργασίας. Πιο συγκεκριμένα:

α) Οι πολιτισμικές διαφορές πολλές φορές αποτελούν εμπόδιο για την ενσωμάτωση των Τσιγγανόπαιδων στην σχολική φοίτηση. Οι Τσιγγάνοι μεγαλώνουν συνήθως σε διευρυμένες οικογένειες και μιλούν την γλώσσα ρομανί μεταξύ τους. Επομένως έχουν μικρή επαφή με μη-Τσιγγάνοι και κάνουν λιγότερη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Αυτοί που ασχολούνται με εμπορικές δραστηριότητες και έρχονται σε επαφή με τους «μπαλαμό» (μη-Τσιγγάνοι) μιλούν καλύτερα τη ελληνική γλώσσα. Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την πρώιμη εισαγωγή των παιδιών στην ελληνική γλώσσα και την εκμάθηση κανόνων για την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Μολαταύτα, η πολιτισμική τους ταυτότητα ως βασικό στοιχείο της ταυτότητάς τους πρέπει να είναι απόλυτα σεβαστή και θα πρέπει να αναγνωρίζεται από τα σχολεία η αναγκαιότητάς τους για ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων με τα μέλη της κοινότητας.

Η αποχή από την προσχολική εκπαίδευση των Τσιγγανόπαιδων αποτελεί βασικό πρόβλημα για την πρώιμη ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον. Η έλλειψη συμμετοχής οφείλεται στις παραδοσιακές αξίες της οικογένειας και το φόβο ότι η πρώιμη κοινωνικοποίηση των παιδιών έξω από το συγγενικό τους περιβάλλον μπορεί να αποξενώσει τα παιδιά από τις παραδόσεις και την κουλτούρα τους. Ωστόσο, η προσχολική εκπαίδευση είναι κύρια για την προσαρμογή των παιδιών στη σχολική πραγματικότητα και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Παράγοντες όπως η κοινωνικοποίηση, οι παραδοσιακές πρακτικές εκμάθησης και ο φόβος της αφομοίωσης επηρεάζουν την σχολική εκπαίδευση και την φοίτηση των μαθητών Τσιγγάνων. Συγκεκριμένα, η κοινωνικοποίηση στην κοινότητα των Τσιγγάνων βασίζεται στην ελευθερία και την μάθηση μέσω της εξερεύνησης και όχι ακολουθώντας κανόνες μέσα σ' ένα περιορισμένο περιβάλλον, όπως για παράδειγμα το σχολείο. Οι αποφάσεις παίρνονται μέσα από την ομοφωνία και συνοχή της κοινότητας και όχι ακολουθώντας μια συγκεκριμένη ιεραρχία. Οι προφορικές

δεξιότητες, καθώς είναι περισσότερο κοινωνικές και ικανότητες δικτύωσης, αξιολογούνται περισσότερο από τους γονείς απ' ότι η σχολική μάθηση. Η εμπειρική γνώση και όχι η αφηρημένη είναι αυτή που θεωρούν πιο σημαντική (Smith, 1997). Επίσης οι συγγενικοί δεσμοί θεωρούνται πιο σημαντικοί, εξ' ανάγκης ως τρόπος άμυνας στους διωγμούς και τις διακρίσεις που αντιμετώπισαν οι Τσιγγάνοι ανά τους αιώνες. Αυτό μπορεί να επηρεάσει την εκπαίδευση και θα πρέπει να αντιμετωπιστεί από τους εκπαιδευτικούς, που αντιλαμβάνονται και σέβονται τις αξίες και κανόνες των Τσιγγάνων.

Σημαντικός επίσης, παράγοντας που επιδρά στην σχολική φοίτηση είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων που επιδρά στην προσπάθεια των παιδιών να συνεχίσουν την παρακολούθηση στο σχολείο. Η χαμηλή συμμετοχή των παιδιών στην σχολική εκπαίδευση εξαρτάται από την κοινωνικο-οικονομική θέση των γονέων. Μάλιστα πολλοί γονείς Τσιγγάνοι δεν συνδέουν την σχολική επιτυχία με την κοινωνικο-οικονομική επιτυχία και επομένως τοποθετούν σε χαμηλότερη θέση της σχολική συμμετοχή και επίδοση. Η νομαδική και κοινοτική ζωή αποτελεί επίσης σημαντικό παράγοντα επίδρασης στην εκπαίδευση των Τσιγγανόπαιδων. Οι Τσιγγάνοι που κάνουν νομαδική ζωή (σκηνίτες), αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα σε σχέση με τις τοπικές αρχές (Δήμους), τους περιοίκους και γενικότερα την τοπική κοινωνία.

β) Πρωταρχικός παράγοντας στην εκπαίδευση των Τσιγγανόπαιδων είναι η εξειδίκευση των δασκάλων στην διδασκαλία αυτών των μαθητών. Οι δάσκαλοι στα σχολεία που περιλαμβάνουν μαθητές με εθνοπολιτισμικές διαφορές, δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν διαφορετικές συμπεριφορές και κουλτούρες. Έτσι δεν μπορούν να κατανοήσουν τα βασικά αίτια της συμπεριφοράς και χαμηλής επίδοσης των μαθητών και δεν μπορούν να παρέμβουν κατάλληλα. Βέβαια, είναι γεγονός ότι οι δάσκαλοι στα μεικτά σχολεία, που φοιτούν μαθητές με εθνοπολιτισμικές διαφορές, εργάζονται κάτω από μεγάλη πίεση. Είναι συχνό φαινόμενο να φθείρονται οι δυνάμεις τους, να αδιαφορούν και τελικά να απογοητεύονται και να αποθαρρύνονται. Θα πρέπει να υπάρχει η απαραίτητη υποστήριξη των δασκάλων και των εκπαιδευτικών δομών με επαρκή χρηματοδότηση, κίνητρα για την εκπαιδευτική τους καριέρα και δια-πολιτισμικούς διαμεσολαβητές με την κοινότητα που θα βοηθούν τους δασκάλους. Επίσης ειδικό από τις κεντρικές εκπαιδευτικές διοικήσεις θα μπορούσαν να συμβουλευούν τους

εκπαιδευτικούς στη δουλειά τους. Μια καλή πρακτική θα μπορούσε να είναι η εκπαίδευση Τσιγγάνων ως δασκάλων και η χρήση διαμεσολαβητών με την κοινότητα για την καλύτερη απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Οι χαμηλές προσδοκίες των δασκάλων επίσης, που έμμεσα μειώνουν την αξία των μαθητών ή δεν αξιολογούν σωστά την εκπαιδευτική τους επίδοση, έχει αρνητικές επιδράσεις στην επίδοση των μαθητών και στην εκπαιδευτική τους πορεία. Τέλος, η παρενόχληση από τις συνομήλικες παρέες, τα ρατσιστικά σχόλια («γύφτος»), ο εκφοβισμός, η αντιμετώπιση των παιδιών ως «αποδιοπομπαίοι τράγοι» οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό και στην περιθωριοποίηση των Τσιγγανόπαιδων από το χώρο της εκπαίδευσης. Η ανοχή τέτοιων συμπεριφορών από μέρους των δασκάλων λειτουργεί αποτρεπτικά στην κοινωνική συνοχή και τις διαδικασίες της ενσωμάτωσης.

γ) Οι δυσκολίες σε σχέση με τον θεσμικό ρατσισμό προκύπτουν αρχικά, εξαιτίας των γραφειοκρατικών μηχανισμών για την εγγραφή, καθώς απαιτούνται δικαιολογητικά δημοτικής κατάστασης, πιστοποιητικό γέννησης κλπ. που δεν είναι διαθέσιμα από τους γονείς Τσιγγάνους. Η άρνηση εγγραφής των παιδιών από τις σχολικές αρχές μπορεί να απογοητεύσει τους γονείς και να μην στείλουν τα παιδιά στο σχολείο. Βασικό πρόβλημα που έχει αναδειχθεί στις περιοχές που συγκεντρώνονται μεγάλα ποσοστά Τσιγγάνων, όπως στην περιοχή της έρευνας (Δήμοι Αχαρνών, Α. Λιόσια, Ζεφύρι, Ασπρόπυργος) είναι ο διαχωρισμός σε διαφορετικά σχολεία. Συγκεκριμένα, τα Τσιγγανόπαιδα διαχωρίζονται σε σχέση με το σχολείο που φοιτούν, ιδιαίτερα όταν εγγράφονται σε συγκεκριμένα σχολεία εξαιτίας της απόστασης κατοικίας από άλλα σχολεία (σχολεία κοντά σε καταυλισμούς), ή όταν οι γονείς των μη-τσιγγάνων αποσύρουν (white flight) τα παιδιά τους από τα σχολεία που φοιτούν Τσιγγάνοι ή αντιστέκονται στην εγγραφή των Τσιγγανόπαιδων στα σχολεία που φοιτούν τα παιδιά τους.

Επίσης, μια συχνή μορφή διάκρισης είναι ο διαχωρισμός σε διαφορετικές σχολικές τάξεις, ιδιαίτερα στις περιοχές με μεγάλα ποσοστά Τσιγγανόπαιδων. Οι δάσκαλοι θεωρούν ότι «αναστατώνουν» τη ζωή του σχολείου και συχνά τους τοποθετούν σε διαχωριστικές τάξεις. Εντούτοις, οποιαδήποτε μορφή διαχωρισμού, ακόμη και αν ο σκοπός είναι αντικειμενικός, για την βελτίωση της εκπαιδευτικής επίδοσης, έχει αρνητικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνέπειες. Τα προβλήματα

επίδοσης, που λαθεμένα εκλαμβάνονται ως «εθνικά» ή «πολιτισμικά», ενισχύουν τα αρνητικά στερεότυπα και στιγματίζουν τους μαθητές συλλογικά παρά στη βάση μιας αντικειμενικής αξιολόγησης της ατομικής επίδοσης. Στις περιπτώσεις αυτές, όπου τέτοιος διαχωρισμός σημαίνει την μεταφορά των παιδιών σε ξεχωριστές τάξεις στο κτίριο του σχολείου, μπορεί να έχει περισσότερα αρνητικά αποτελέσματα.

Πολλές φορές επίσης, τα Τσιγγανόπαιδα τοποθετούνται σε χαμηλότερες ηλικιακά τάξεις από αυτές που πραγματικά ανήκουν εξαιτίας της ασταθούς φοίτησης, της επανάληψης της τάξης ή προσωρινής διακοπής του σχολείου. Αυτό επιδρά αρνητικά στην κοινωνικοποίηση και τον κοινωνική συνεκτικότητα, εμποδίζει την ενσωμάτωση στις παρέες των συνομηλίκων και απογοητεύει τους μαθητές, αυξάνοντας την πιθανότητα για εγκατάλειψη του σχολείου. Τέλος, η απουσία πληροφοριών σχετικά με τους Τσιγγάνους στο σχολικό πρόγραμμα (σχετικά με την ιστορία και τις κοινωνικές επιστήμες), έχει επίδραση στην υποτίμηση της ταυτότητας, της κουλτούρας τους και της παράδοσης. Αυτό σε συνδυασμό με την έλλειψη εκπαιδευτικών πηγών για τον τρόπο ζωής των Τσιγγάνων, μπορεί να τους αποξενώσει και να ενισχύσει τα αρνητικά στερεότυπα.

δ) Οι Τσιγγάνοι κατοικούν συνήθως σε φτωχές και υποβαθμισμένες περιοχές, σε προάστια γύρω από την πόλη είτε στην ύπαιθρο. Οι περιοχές είναι διαχωρισμένες εθνικά και κοινωνικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό ενώ τα σχολεία στιγματίζονται με αρνητικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Τα σχολεία «γκέτο» με μεγάλα ποσοστά συγκέντρωσης Τσιγγάνων μαθητών εξαιτίας και της «λευκής φυγής» των μη- Τσιγγάνων, έχουν μεγάλη πιθανότητα να αναπτύξουν «κακή» φήμη. Η φοίτηση σε αυτά τα σχολεία, περιορίζει τις πιθανότητες για φοίτηση σε καλύτερα σχολεία στο μέλλον (Γυμνάσια) ή για μια καλύτερη θέση εργασίας.

Επίσης βασικός παράγοντας επίδρασης στη εκπαίδευση των Τσιγγανόπαιδων είναι οι λιγιστές ευκαιρίες απασχόλησης. Σε σχέση με την πλειονότητα του πληθυσμού, οι Τσιγγάνοι αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες να βρουν εργασία που να ανταποκρίνεται στην εκπαίδευσή τους και λόγω της αυξανόμενης προκατάληψης και κυρίως στην εύρεση πρώτης της εργασίας. Αυτό οδηγεί στην απογοήτευση και λειτουργεί ως αντικίνητρο για την συνέχιση της εκπαίδευσης. Στην έρευνα, οι περισσότεροι γονείς των Τσιγγανόπαιδων ενώ δηλώνουν ότι επιθυμούν να σπουδάσουν τα παιδιά τους, πολλοί θεωρούν ότι αυτό δεν θα βελτίωση της ευκαιρίες

και την ποιότητα ζωής. Έτσι ακόμη και αυτοί που καταφέρνουν να έχουν κάποια εκπαίδευση, δεν βρίσκουν εργασία λόγω των προκαταλήψεων των εργοδοτών. Μερικοί μάλιστα θεωρούν ακόμη και επιζήμια τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους, αφού υποβαθμίζει τα παιδιά της οικογένειας και τα κοινωνικοποιεί σε διαφορετική κουλτούρα, αξίες και κανόνες. Επίσης, υπάρχει έλλειψη στατιστικών στοιχείων που να αφορούν δείκτες όπως: η εγγραφή, η παρακολούθηση, η επιτυχία, η απόδοση των Τσιγγανόπαιδων, όπως επίσης φαινόμενα θεσμικών διακρίσεων και ρατσιστικών περιστατικών. Η έλλειψη στοιχείων προκαλεί αδυναμία στην εφαρμογή πολιτικών και ενεργειών και την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

5.1.2 Παράγοντες που επιδρούν στο σχολικό διαχωρισμό των μεταναστών

Η εθνικότητα, δεν αποτελεί από μόνη της, επεξηγηματικό παράγοντα για την επίδοση των μαθητών με διαφορετική καταγωγή. Υπάρχουν παράγοντες που είναι ευρύτεροι, όπως πόσο εκπαιδευμένοι είναι οι γονείς, πόσο καλοί είναι οι δάσκαλοι και τα σχολεία, ποιοι είναι οι πολιτισμικοί και θρησκευτικοί κανόνες που επιδρούν σε ορισμένες ομάδες περισσότερο από κάποιους άλλους, καθώς και ο βαθμός κατοχής κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου που είναι απαραίτητος για να πετύχει κανείς στην εκπαίδευση και να λειτουργήσει στην κοινωνία (Abbas, 2004).

Στα πλαίσια της ανάλυσης για τους παράγοντες επίδρασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με εθνοπολιτισμικές διαφορές διαπιστώθηκε ότι οι πρακτικές διάκρισης και οι άνισες σχέσεις εξουσίας μεταξύ της πλειονότητας του πληθυσμού και των ομάδων με εθνο-πολιτισμικές διαφορές επιδρούν αρνητικά στις σχολικές επιδόσεις αυτών των μαθητών. Οι διακρίσεις αυτές οδηγούν στην αμφισβήτηση και την έλλειψη εμπιστοσύνης στο εκπαιδευτικό σύστημα ενώ γεννούν οι προκαταλήψεις μεταξύ των δασκάλων και των συνομηλίκων αλλά και μεταξύ των γονέων. Παράγοντας επίσης, επίδρασης στην επίδοσή τους μπορεί να αποτελούν οι πολιτισμικές αντιλήψεις τους για το τι χρειάζεται κανείς για να πετύχει στην κοινωνία. Σύμφωνα με τον Ogbu (1991), στις περιπτώσεις των παιδιών με πολιτισμικές και εθνικές διαφορές, η παρατεταμένη επαφή τους με την κυρίαρχη κουλτούρα σε συνδυασμό με την συνέχιση και επιμονή των ανισοτήτων μπορεί να οδηγήσει στις «δευτερεύουσες πολιτισμικές διαφορές». Δηλαδή, μπορεί να οδηγήσει σε μια κουλτούρα αντίστασης και συλλογικής διαπίστωσης των ομάδων ότι η εκπαίδευση δεν είναι αποφασιστικός παράγοντας για να τα καταφέρουν στην

κοινωνία. Επίσης, μπορεί να υπάρχουν αμφιβολίες σε σχέση με το αν πρέπει να συμπεριφερθεί ο μαθητής όπως η πλειονότητα και αν αυτό είναι επιθυμητό ή όχι.

Βασικοί παράγοντα επίδρασης στην ακαδημαϊκή επίδοση και σχολική φοίτηση των μαθητών με διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές διαφορές, αποτελεί η γλωσσική και πολιτισμική διαφορά σε σχέση με την κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα. Ο χρόνος εγκατάστασης στην χώρα και η ηλικία εγγραφής στο σχολείο επηρεάζουν επίσης τη σχολική φοίτηση. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η φοίτηση στην προσχολική εκπαίδευση, που ουσιαστικά προετοιμάζει τους μαθητές αυτούς, για το πέρασμα στην Δημοτική Εκπαίδευση και δίνει τα εφόδια για μια πρώτη γνωριμία με την κυρίαρχη γλώσσα. Οι περισσότεροι μαθητές με εθνικές και πολιτισμικές διαφορές δεν συμμετέχουν στην προσχολική εκπαίδευση. Αυτό επηρεάζει αρνητικά την μετέπειτα σχολική τους πορεία.

Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων επιδρά, στην σχολική πορεία των μαθητών από διάφορες εθνικές ομάδες. Οι γονείς με ανώτερη εκπαίδευση έχουν υψηλότερες προσδοκίες για τα παιδιά τους και τους προωθούν σε υψηλότερα επίπεδα επίδοσης. Οι γονείς με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο έχουν λιγότερες προσδοκίες και επιδρούν αρνητικά στην επίδοση των παιδιών. Ο διαχωρισμός στην εκπαίδευση των μαθητών με εθνικές και πολιτισμικές διαφορές, όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα, εμφανίζεται με διαφορετικούς τρόπους και αποτελεί αρνητικό χαρακτηριστικό για την πρόοδο αυτών των παιδιών και την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία: α) Εμφανίζεται ως διαχωρισμός των παιδιών μέσα στο σχολείο, σε «μειονοτικές τάξεις» οι οποίες είναι αμιγείς και περιλαμβάνουν μεγάλο ποσοστό παιδιών με εθνο-πολιτισμικές διαφορές. Οι τάξεις αυτές γίνονται αντικείμενο ρατσιστικής διάκρισης και οδηγούν στον αποκλεισμό των μαθητών από το σχολείο, στην χαμηλή επίδοση και τον αποκλεισμό τους από την κοινωνία. β) Διαχωρισμός σε σχέση με τον τόπο κατοικίας. Διαπιστώθηκε ότι τα σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές με μεγάλο ποσοστό παιδιών με εθνο-πολιτισμικές διαφορές και συνήθως βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές, στιγματίζονται και σε συνδυασμό με την «απόσυρση» των παιδιών του ντόπιου πληθυσμού (white flight) σε άλλα σχολεία με καλύτερη φήμη, δημιουργούνται διαχωρισμοί που επηρεάζουν την εκπαιδευτική τους επίδοση και την ενσωμάτωσή τους στην ευρύτερη κοινωνία.

Ένα άλλο φαινόμενο που παρατηρείται είναι η τοποθέτηση των παιδιών με εθνοπολιτισμικές διαφορές σε χαμηλότερες ηλικιακά τάξεις από αυτές που πραγματικά ανήκουν. Αυτό δημιουργεί απογοήτευση και διαρροή από την σχολική διαδικασία. Σε συνδυασμό με την έλλειψη προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, δεύτερης γλώσσας, εξειδικευμένων δασκάλων και ελλείψεις σε σχέση με διδασκαλία διαπολιτισμικού περιεχομένου, το εκπαιδευτικό σύστημα οδηγεί σε συνεχή αποκλεισμό των μαθητών με εθνικές και πολιτισμικές διαφορές.

Οι χαμηλές προσδοκίες των καθηγητών σε σχέση με τους μαθητές με εθνικές και πολιτισμικές διαφορές, επηρεάζουν αρνητικά την σχολική επίδοση αυτών των μαθητών. Πολλές φορές μάλιστα, παράγοντες όπως λαθεμένες ηλικιακά τοποθετήσεις αυτών των μαθητών σε τάξεις του σχολείου και η έλλειψη εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε σχέση με τη γλώσσα και ενισχυτική διδασκαλία ενισχύουν την απόρριψη αυτών των μαθητών από τους καθηγητές. Οι προκαταλήψεις από τους καθηγητές και τους συνομηλίκους, οι ρατσιστικές εκφράσεις και ο χαρακτηρισμός των παιδιών αυτών ως «αποδιοπομπαίοι τράγοι» στο σχολείο είναι παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στην επίδοση και την περιθωριοποίησή τους από την υπόλοιπη κοινωνία (Unicef, 2001). Βασικά συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι τα σχολεία ουσιαστικά αντανακλούν τις αντιλήψεις και τα στερεότυπα της ευρύτερης κοινωνίας για το μετανάστη, τα οποία δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ή προκαλούν οι μαθητές είναι μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα ένταξης και συμπεριφοράς. Είναι αναγκαία, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών προκειμένου να υπάρχει ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. Η καλύτερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί κλειδί για την καλύτερη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών καθώς και η ευαισθητοποίηση των γονέων και μαθητών σε σχέση με την ισότητα και την διαφορετικότητα για καλύτερη συνύπαρξη.

Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τις διαδικασίες που αναπαράγουν την κοινωνική ανισότητα, έχοντας υπόψη ότι τα χαρακτηριστικά της γειτονιάς επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Κυρίως ποια είναι τα χαρακτηριστικά της γειτονιάς που επηρεάζουν την εκπαιδευτική συμπεριφορά και επίδοση και ποιοι μηχανισμοί διαμεσολαβούν σ' αυτές τις συσχετίσεις. Στις γειτονιές με λιγότερη επίδραση του κοινωνικού ελέγχου, οι παρέες των συνομηλίκων και η κουλτούρα τους, παίζουν σημαντικό ρόλο στις δραστηριότητες των νέων. Οι μαθητές από

μειονεκτούσες γειτονίες είναι περισσότερο πιθανό να απευθύνονται σε σχολεία με τις χαμηλότερες εκπαιδευτικές επιδόσεις. Οι επιδράσεις γειτονιάς στις σχέσεις των ατόμων με -παραβάτες- συνομηλικούς είναι αρχικά έμμεσες και μεσολαβούν μέσα από την αδύνατη σύνδεση με το σχολείο. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για την εξήγηση της επίδρασης της γειτονιάς στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Η διαμεσολάβηση αυτών των χαρακτηριστικών της γειτονιάς και άλλων επιδράσεων της οικογένειας και του σχολείου επιδρούν σημαντικά στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Ainsworth, 2002). Οι δομικοί και ατομικοί παράγοντες και οι σχέσεις μεταξύ τους είναι βασικοί για την κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, κυρίως η παρουσία κατοίκων των υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, επιδρούν στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

5.2 Θεσμικός ρατσισμός και χωρική διαφοροποίηση

Ο ρατσισμός, είναι η πεποίθηση ότι με βάση τη φυλή, το χρώμα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την ιθαγένεια ή την εθνική καταγωγή, δικαιολογείται η περιφρόνηση για ένα άτομο ή ομάδα ατόμων ή δικαιολογείται η αντίληψη ανωτερότητας ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων (European Commission against Racism and Intolerance – ECRI, γενική πολιτική οδηγία no 7, 2003:5) Ο θεσμικός ρατσισμός, είναι η δημιουργία ρατσιστικής ανισότητας στα πλαίσια λειτουργίας των θεσμών, όπου η ιστορική ανάπτυξη του ρατσιστικού αποκλεισμού και της καταπίεσης και οι σχέσεις μεταξύ των θεσμών, έχουν ως αποτέλεσμα την συσσώρευση των ανισοτήτων (Williams, 1985). Επίσης, οι διακρίσεις, χωρίζονται σε άμεσες και έμμεσες, σύμφωνα με το αρθρ. 2 της οδηγίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000/43/EC). Η άμεση διάκριση είναι όταν ένα άτομο υφίσταται λιγότερο ευνοϊκή μεταχείριση σε σχέση με τους άλλους, με βάση τη φυλετική ή εθνική του καταγωγή. Η έμμεση διάκριση είναι όταν μια ουδέτερη υπηρεσία ή πρακτική τοποθετεί τα άτομα με φυλετική ή εθνική καταγωγή, σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τους υπόλοιπους, εκτός εάν η υπηρεσία ή η τακτική αυτή είναι αντικειμενικά τεκμηριωμένη για νόμιμο σκοπό και τα μέσα για την επίτευξή της είναι κατάλληλα και αναγκαία.

Διαπιστώθηκε ότι στο σχολικό σύστημα, ο θεσμικός ρατσισμός και οι διακρίσεις εμφανίζονται με διαφορετικούς τρόπους:

α) Διαχωρισμός μέσα στο σχολείο, με την ύπαρξη «διαχωριστικών τάξεων» οι οποίες είναι τάξεις αμιγώς παιδιών Τσιγγάνων. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί διαχωρίζουν τα τσιγγανόπαιδα σε τάξεις «που αντιστοιχούν στις διαφορετικές ανάγκες τους» ή «στις διαφορετικές εκπαιδευτικές δυσκολίες». Η τοποθέτηση σε τέτοιες τάξεις διαχωρίζει τους μαθητές Τσιγγάνοι από τους υπολοίπους μαθητές, ενώ ο ρόλος που τους δίνεται είναι αυτός τους αποκλεισμού. Επίσης, ο διαχωρισμός μπορεί να προκύψει μέσα στην ίδια τάξη, χωροταξικά, όταν οι μαθητές τοποθετούνται εκούσια ή ακούσια «στα πίσω θρανία»¹⁷. Οι τάξεις αυτές γίνονται αντικείμενο ρατσιστικής διάκρισης, αναπαράγουν την εκπαιδευτική ανισότητα και οδηγούν σε έμμεσο αποκλεισμό των μαθητών από το σχολείο. Οι χαμηλές προσδοκίες των δασκάλων από αυτές τις τάξεις, που έμμεσα μειώνουν την αξία των μαθητών ή δεν αξιολογούν σωστά την εκπαιδευτική τους επίδοση, έχει αρνητικές επιδράσεις στην επίδοση των μαθητών και στην εκπαιδευτική τους πορεία.

β) Διαχωρισμός μεταξύ σχολείων που βρίσκονται κοντά σε οικισμό των Τσιγγάνων ή σε περιοχές κατοικίας χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων. Τα σχολεία σ' αυτές τις περιοχές, συνήθως θεωρούνται υποβαθμισμένα και με χαμηλό επίπεδο. Οι γονείς, κυρίως των μεσαίων στρωμάτων μέσα από τις πρακτικές «απόσυρσης» των παιδιών τους και την εγγραφή τους σε άλλο δημόσιο σχολείο (white flight), στιγματίζουν τα σχολεία και δημιουργούν διαχωρισμούς που επηρεάζουν την εκπαιδευτική επίδοση των παιδιών, καθώς και την ενσωμάτωσή τους στην ευρύτερη κοινωνία. Το διαχωριστικό σχολείο μπορεί να οδηγήσει σε περισσότερο διαχωριστική γειτονιά μέσα από την μείωση της κοινωνικής ανάμειξης, την δημιουργία μειονεκτούντων σχολείων σε υποβαθμισμένες γειτονιές και την διάδοση της αρνητικής εικόνας της περιοχής (στιγματισμός).

Τα σχολεία, προκειμένου να εξασφαλίσουν τον απαραίτητο αριθμό παιδιών μέσης τάξης και να γίνουν πιο ελκυστικά σε οικογένειες των μεσαίων και υψηλότερων στρωμάτων, υιοθετούν στρατηγικές ακαδημαϊκής επιλεκτικότητας κυρίως σε βάρος των μη ευνοούμενων ομάδων (μετανάστες, παιδιά εργατικής τάξης, Τσιγγάνοι). Η άρνηση εγγραφής των Τσιγγανόπαιδων λόγω έλλειψης θέσεων

¹⁷ Η οριοθέτηση του χώρου, είτε μέσα στην τάξη είτε στον ευρύτερο σχολικό χώρο ευνοεί την εσωτερική ομαδοποίηση των παιδιών αυτών, ενώ το προσδιοριστικό επίρρημα «τα πίσω θρανία» ή «οι πίσω τάξεις» έχει και συμβολική σημασία. Οι μαθητές κατασκευάζουν μ' αυτό το τρόπο την εικόνα του χώρου αλλά και την συγκριτική εικόνα του εαυτού τους. Για περισσότερα βλ. Βεΐκου (2000).

αποτελεί πολύ συχνά τακτική των σχολείων, προκειμένου να προσελκύσουν τους γονείς των μεσαίων στρωμάτων που αναζητούν τα καλά σχολεία. Ακόμη, οι ελαστικές διοικητικές πρακτικές των σχολείων σχετικά με εγγραφές παιδιών από άλλες περιοχές και ο αποκλεισμός των Τσιγγάνων που μένουν στην ίδια περιοχή ευνοούν την κοινωνική επιλεκτικότητα μέσα στα σχολεία και τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό των μειονοτικών ομάδων. Η τακτική της μετεγγραφής των παιδιών σε σχολεία εκτός περιοχής κατοικίας, παρότι αποτελεί παράβαση, επιτρέπεται από τις διοικήσεις των σχολείων. Μάλιστα, φαίνεται ότι περισσότερο ικανοποιούνται αιτήματα των μεσαίων και υψηλότερων στρωμάτων και κυρίως σε σχολεία που θεωρούνται καλά.

Η καλή φήμη των σχολείων αναπαράγεται επίσης, μέσα από τις επιλογές των καθηγητών. Η ακαδημαϊκή επιλεκτικότητα εντείνεται ακόμα περισσότερο όταν οι ίδιοι οι καθηγητές αποφεύγουν να στέλνουν τα παιδιά τους σε σχολεία της περιοχής, που έχουν έντονη κοινωνική ετερογένεια και μεγάλη παρουσία μειονεκτούντων κοινωνικών ομάδων. Ο στιγματισμός των σχολείων ως χώροι κοινωνικής παθολογίας, ιδιαίτερα αυτά με την μεγαλύτερη αναλογία Τσιγγανόπαιδων καθώς και οι άμεσες ή έμμεσες απειλές απόσυρσης των παιδιών των μη-Τσιγγάνων από το σχολείο και η εγγραφή σε άλλο δημόσιο σχολείο μπορεί να εμποδίζει προσπάθειες εφαρμογής διδακτικών μεθόδων για ενσωμάτωση των παιδιών μεταναστών ή Τσιγγάνων. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν σοβαρές αντιρρήσεις από τους γονείς μη-Τσιγγάνοι για τον τρόπο διδασκαλίας στο σχολείο, ως αιτία υποβάθμισης του εκπαιδευτικού επιπέδου των παιδιών τους. Σύμφωνα με καθηγήτρια,

«Υπάρχουν γονείς που έχουν στείλει τα παιδιά τους σε άλλο σχολείο από το δικό μας, εξαιτίας των Τσιγγανόπαιδων, και είναι αρκετοί.»

Οι έμμεσες πρακτικές και ο θεσμικός ρατσισμός συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και των διακρίσεων. Η αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με την εκπαίδευση των μαθητών με εθνικές και πολιτισμικές διαφορές είναι οι χαμηλές επιδόσεις, το μεγάλο ποσοστό σχολικής διαρροής, η τοποθέτησή τους σε τάξεις χαμηλότερης της ηλικίας τους που μειώνει δραματικά την επίδοσή τους, η φοίτηση σε σχολεία που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές με χαμηλό ποσοστό παιδιών της κυρίαρχης κοινωνίας, τα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής στην Ανώτερη εκπαίδευση σε σχέση με τους ντόπιους. Συγκεκριμένες ομάδες όπως

οι Τσιγγάνοι (Ρομά), μετανάστες (κυρίως από την Αλβανία), πολιτικοί πρόσφυγες, ομογενείς από την π. Ε.Σ.Σ.Δ. και την Β. Ήπειρο αντιμετωπίζουν τον ρατσισμό και την διάκριση στο σχολικό σύστημα. Μολονότι εφαρμόστηκαν εξειδικευμένα προγράμματα γλώσσας και υποστήριξης κυρίως των ομογενών από την π. Ε.Σ.Σ.Δ. διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές εξακολουθούν να υπάρχουν και οι ανισότητες διευρύνονται.

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Εκπαιδευτικές στρατηγικές των γονέων ως μηχανισμός κοινωνικού διαχωρισμού

Σκοπός της έρευνας ήταν η ανάλυση των εκπαιδευτικών στρατηγικών των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων με τις οποίες διαχωρίζονται, κοινωνικά και χωρικά, από τα υπόλοιπα στρώματα και πώς αυτές συνδέονται και οδηγούν ευρύτερα στον κοινωνικό διαχωρισμό και τη χωρική ανισότητα στην περιοχή. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα κοινωνικά και εθνοπολιτισμικά μεικτό μαθητικό πληθυσμό, στο Δήμο Αχαρνών (Δυτική Αττική). Η παρουσία ομάδων με εθνικές και πολιτισμικές διαφορές βοήθησε περαιτέρω στην εξήγηση των διαφορετικών εκπαιδευτικών στρατηγικών των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, τα οποία έχουν συμβολικά και όχι αριθμητικά, τον κυρίαρχο ρόλο. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε έρχεται να καλύψει το κενό στην υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με την μελέτη της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε συνδυασμό με τα τοπικά-χωρικά χαρακτηριστικά. Ιδιαίτερα, η σύνδεση του κοινωνικο-επαγγελματικό προφίλ του κοινωνικού χώρου με τα χαρακτηριστικά της σχολικής επιλογής έχουν μελετηθεί ελάχιστα στον ελληνικό χώρο. Τέλος, η έρευνα έρχεται να καλύψει το κενό που αφορά στις πρακτικές αποφυγής των «στιγματισμένων» σχολείων στις υποβαθμισμένες περιοχές και γενικότερα εκπαιδευτικές στρατηγικές που αυξάνουν τον κοινωνικό διαχωρισμό στον αστικό χώρο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν τη συγκεκριμένη μελέτη είναι τα εξής: Πώς μέσα από τους μηχανισμούς κοινωνικής αναπαραγωγής, όπως η εκπαίδευση, αναπαράγονται και ενισχύονται τακτικές κοινωνικού διαχωρισμού; Ποιες είναι οι διαφορετικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων και πώς οι επιλογές τους ενισχύουν το σχολικό διαχωρισμό και κατά, συνέπεια, το στεγαστικό; Πώς τα θεσμικά ιδρύματα υιοθετούν τις ίδιες διαχωριστικές στρατηγικές με τα μεσαία στρώματα προκειμένου να διατηρήσουν το μαθητικό πληθυσμό που επιθυμούν; Οι νέες διαχωριστικές τάσεις των μεσαίων στρωμάτων οδηγούν σε μεγαλύτερη κοινωνική πόλωση και στεγαστική διαφοροποίηση όπως για παράδειγμα, συγκέντρωση υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων σε συγκεκριμένες περιοχές και ταυτόχρονα δημιουργία θυλάκων φτώχειας σε διαφορετικές περιοχές;

Απαντώντας στην αρχική ερώτηση για το πώς αναπαράγονται και ενισχύονται τακτικές κοινωνικού διαχωρισμού μέσω της εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι ο

σχολικός διαχωρισμός εξαρτάται κυρίως, από τρεις συνιστώσες: α) την κατανομή της κατοικίας στη περιοχή β) τις ατομικές αποφάσεις-εκπαιδευτικές στρατηγικές των γονέων για την επιλογή σχολείου γ) τις τακτικές των σχολικών ιδρυμάτων στην επιλογή των «κατάλληλων» μαθητών.

Η γεωγραφία της σχολικής επιλογής και εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με την χωρική διάσταση και τις αλλαγές στον αστικό χώρο. Το ελληνικό σχολικό σύστημα, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, βασίζεται στην άντληση μαθητών από τις σχολικές περιοχές. Επομένως, ο τόπος κατοικίας και η απόσταση από το σχολείο αποτελούν σημαντικά στοιχεία για την ανάλυση του κοινωνικού προφίλ του σχολείου και της γειτονιάς. Η «θετική επίδραση» της γειτονιάς και η κοινωνικοποίηση των παιδιών «μεταξύ ομοίων» αποτελεί βασικό παράγοντα προσέλκυσης των γονέων των μεσαίων, κυρίως, τάξεων σε σχολικά περιβάλλοντα με υψηλή επίδοση. Όμως, η τάση των μεσαίων στρωμάτων για αποφυγή του τοπικού σχολείου και η στροφή σε ιδιωτικά σχολεία δηλώνει ακόμη μεγαλύτερη κοινωνική επιλεκτικότητα, που ξεπερνά τα επίπεδα της γειτονιάς για την αναζήτηση υψηλότερων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και ευνοϊκότερης επίδρασης μεταξύ ομοίων. Το χωρικό στοιχείο αυτών των στρατηγικών μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα, σε σχέση με τον κοινωνικό διαχωρισμό και την παρουσία των μεταναστών στην πόλη. Τα κοινωνικά στρώματα συγκεντρώνονται στο χώρο και διαφοροποιούνται χωρικά, προκειμένου να έχουν θετική επίδραση στην κοινωνική κινητικότητα των απογόνων τους. Αναλύοντας τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των στρωμάτων, ερευνήσαμε αν οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις στο χώρο αναπαράγονται στην εκπαίδευση και κατά πόσο το σημερινό σχολείο είναι κοινωνικά διαχωριστικό και επιλεκτικό σε βάρος των μειονεκτούντων κοινωνικών ομάδων.

Τα τελευταία χρόνια σημειώνεται αύξηση του ποσοστού των παιδιών, κυρίως των υψηλότερων και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, που είτε εγγράφονται σε ιδιωτικά σχολεία είτε επιλέγουν άλλο δημόσιο σχολείο από αυτό της περιοχής κατοικίας. Η τακτική αυτή επιδρά στο κοινωνικό διαχωρισμό και κατ' επέκταση αντανακλά τις διαφορές στο χώρο κατοικίας, όπου τα φτωχά εργατικά στρώματα απευθύνονται σε σχολεία με τη μεγαλύτερη συγκέντρωση μειονεκτούντων κοινωνικών ομάδων ενώ τα υψηλά και μεσαία κοινωνικά στρώματα αποφεύγουν τα τοπικά σχολεία και επιλέγουν άλλο δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο. Η κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί βασικό κριτήριο αποφυγής των

σχολείων, ενώ οι μεταφορές των παιδιών επιδρούν στην αύξηση του κοινωνικο-χωρικού διαχωρισμού. Οι μετεγγραφές στα σχολεία έδωσαν ορισμένες ενδείξεις σχετικά με τις μετακινήσεις των μαθητών στη περιοχή παρά τη δυσκολία να αποδειχθεί ο σκοπός της μετεγγραφής.

Η εκπαιδευτική επίδοση αναλύθηκε σε σχέση με το επάγγελμα και το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, την εθνική και πολιτισμική καταγωγή καθώς και το φύλο των μαθητών. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που προέρχονται από υψηλές εισοδηματικές κατηγορίες, έχουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε σχέση με τους μαθητές χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων. Το εκπαιδευτικό επίπεδο του γονέα επηρεάζει επίσης, την σχολική επίδοση των παιδιών, με καλύτερα αποτελέσματα να παρουσιάζουν οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με μαθητές που προέρχονται από γονείς με δευτεροβάθμια ή πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τη διαπίστωση αυτή, ενισχύει το γεγονός ότι οι μαθητές που επαναλαμβάνουν τουλάχιστον μία φορά, την ίδια τάξη, προέρχονται από οικογένειες που ο αρχηγός του νοικοκυριού είναι απόφοιτος Δημοτικού ή Γυμνασίου.

Διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτική ανισότητα δεν υπάρχει μόνο όταν συγκεκριμένες κατηγορίες ανθρώπων διαφέρουν ως προς την διανομή των διαφορετικών επιπέδων εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι άνισες ευκαιρίες υπάρχουν επίσης, όταν διάφορα σχολικά περιβάλλοντα δημιουργούν διαφορετικές συνθήκες για την εκπαιδευτική επίδοση, έτσι ώστε τα παιδιά να αποδίδουν καλύτερα σε ορισμένα σχολεία, απ' ότι σε κάποια άλλα. Επομένως, το σχολικό περιβάλλον επιδρά στους μαθητές, οι οποίοι μαθαίνουν σε λιγότερο ή περισσότερο πλεονεκτούντα σχολικά περιβάλλοντα, γεγονός που ενισχύει ή μειώνει τις εκπαιδευτικές τους ευκαιρίες. Σ' αυτό το πλαίσιο ο κύριος παράγοντας καθορισμού της διαφοράς είναι η μαθητική σύνθεση.

Διαπιστώθηκε επίσης, ότι οι περιοχές όπου διαμένουν, κυρίως, τσιγγάνοι είναι περιοχές που εμφανίζουν μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής. Διευρύνοντας την έρευνα στην ευρύτερη περιοχή και χρησιμοποιώντας τη στατιστική βάση δεδομένων E.K.K.E/E.Σ.Υ.Ε.(1991-2001), διαπιστώθηκε ότι η διαρροή στα σχολεία εμφανίζεται στις περιοχές που διαμένουν Τσιγγάνοι και κυρίως στους Δήμους Αχαρνών, Άνω Λιοσίων και Ασπροπύργου. Η έλλειψη των ατομικών στοιχείων από τις καρτέλες των

Τσιγγάνων μαθητών δεν βοήθησε την έρευνα για περαιτέρω μελέτη της εκπαιδευτικής τους επίδοσης στο σχολείο. Παρόλα αυτά, διαπιστώθηκε ότι οι Τσιγγάνοι παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά διαρροής σε σχέση με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό, γεγονός που οφείλεται σε μεγάλο ποσοστό στην έλλειψη εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και των πολιτικών παρέμβασης των τοπικών αρχών και των γονέων μη-τσιγγάνων στο γεωγραφικό και κοινωνικό αποκλεισμό αυτής της ομάδας πληθυσμού. Οι μαθητές με εθνο-πολιτισμικές διαφορές, εμφανίζουν αρκετές διαφορές σε σχέση με την επίδοσή τους. Οι ομογενείς μαθητές από την π. Ε.Σ.Σ.Δ. έχουν εμφανώς καλύτερη εκπαιδευτική επίδοση απ' ότι οι μετανάστες ή οι Τσιγγάνοι. Αυτό οφείλεται στη μεγαλύτερη χρονική παραμονή στη χώρα, που σημαίνει καλύτερη χρήση της γλώσσας και γενικότερα πιο γρήγορη ενσωμάτωση, σε σχέση με τους νεοφερμένους μετανάστες. Στη χαμηλότερη βαθμολογική κλίμακα βρίσκεται το μεγαλύτερο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού που εξετάσαμε, γεγονός που ενισχύει την άποψη της χαμηλής εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών στην περιοχή μελέτης.

6.2 Εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων και χωρικός διαχωρισμός

Κατανοώντας τις κοινωνικο-χωρικές αλλαγές στις πόλεις σημαίνει να κατανοήσουμε τις χωρικές σχέσεις που σχηματίζονται και τις στρατηγικές των υψηλότερων και μεσαίων κοινωνικών τάξεων. Είναι σημαντική η διερεύνηση του ρόλου και των επιλογών στην εκπαίδευση, ως μηχανισμό «κλειδί» στην παραγωγή νέων μορφών διαχωρισμού και κατακερματισμού του αστικού χώρου. Οι υψηλότερες και μεσαίες κοινωνικές τάξεις υιοθετούν στρατηγικές της απόστασης ή εγγύτητας με άλλες κοινωνικές ομάδες προκειμένου να ελέγξουν και να επιλέξουν τη φύση και την ένταση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Αυτές οι στρατηγικές της «αποχώρησης», «κυριαρχίας» ή «μερικής εξόδου» (Atkinson 2006, Andreotti κ.ά., 2013) επιδρούν στην συνύπαρξη ή στον διαχωρισμό από άλλες κοινωνικές ομάδες και επίσης εντείνουν την εκπαιδευτική επιλεκτικότητα στο σχολικό σύστημα.

Η απάντηση στην ερώτηση ποιες είναι οι διαφορετικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων και πώς οι επιλογές τους ενισχύουν το σχολικό διαχωρισμό και κατά συνέπεια το στεγαστικό, στηρίζεται στη βασική υπόθεση ότι τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα προκειμένου να διατηρήσουν την κοινωνική θέση και τα

προνόμιά τους επιδιώκουν την κοινωνική επαφή με «ομοίους». Η αποφυγή του σχολείου αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων προκειμένου να βρίσκονται μεταξύ «ομοίων». Η κοινωνική σύνθεση του σχολείου αποτελεί βασικό προσδιοριστικό παράγοντα της αποφυγής του σχολείου. Η διαφορετικότητα και η ποικιλία της σχολικής προσφοράς διαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό τη στρατηγική των μεσαίων στρωμάτων στις διάφορες συνοικίες. Η σχηματοποίηση αυτής της επιλεκτικότητας παρουσιάζεται έντονη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ιδιαίτερα στα σχολεία όπου υπάρχει αρκετά δυναμική αναλογία μαθητών που προέρχονται από μη ευνοούμενες ομάδες (χαμηλά εργατικά στρώματα, μετανάστες, τσιγγάνοι). Η έντονη παρουσία μαθητών από μειονεκτούσες ομάδες, οδηγεί ορισμένους μαθητές, συνήθως προνομιούχους, στην πρακτική αποφυγής του τοπικού σχολείου. Οι πρακτικές αυτές αποφυγής, δυναμώνουν περισσότερο με την υπεραντιπροσώπηση μη προνομιούχων μαθητών στα σχολεία.

Η τοπική ετερογένεια παίζει σημαντικό ρόλο στις πρακτικές αποφυγής. Επιδρά στο εσωτερικό της γειτονιάς, ιδιαίτερα όταν χαρακτηρίζεται από ασυνέχεια της χωρικής οργάνωσης, όταν, δηλαδή, υπάρχουν θύλακες λιγότερο υποβαθμισμένων περιοχών, όπου οι μαθητές που διαμένουν σ' αυτές τις περιοχές ενθαρρύνονται στην αποφυγή του τοπικού Γυμνασίου. Από την άλλη, η τοπική ετερογένεια γειτονικών χώρων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το σχολείο έχει έντονη διαφοροποίηση στην κοινωνική σύνθεση και επηρεάζει επομένως την τάση για αποφυγή. Τα επίπεδα διαχωρισμού αυξάνουν περισσότερο όταν η αποφυγή δε γίνεται προς κάποιο άλλο δημόσιο σχολείο αλλά προς κάποιο ιδιωτικό. Μάλιστα, η αποφυγή μπορεί να ξεκινήσει από το Δημοτικό σχολείο, όπου γονείς κυρίως από χαμηλά μεσαία στρώματα με οικονομικό πλεονέκτημα, στέλνουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά Δημοτικά σχολεία και στη συνέχεια, επειδή δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν οικονομικά ή για λόγους απόστασης, επιλέγουν ένα δημόσιο Γυμνάσιο, το οποίο έχουν εγκρίνει έπειτα από αναζήτηση ενός καλού τοπικού σχολείου.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η σχολική επιλογή από τις μεσαίες τάξεις στηρίζεται στην ύπαρξη ισχυρών κοινωνικών δικτύων, στην κοινωνική ομοιογένεια της μαθητικής σύνθεσης και στην «καλή» φήμη του σχολείου μεταξύ των κατοίκων της γειτονιάς. Οι κοινωνικοί θύλακες των «καλών» σχολείων και τα ομοιογενή δίκτυα

συντείνουν στην ανιούσα κοινωνική κινητικότητα και στις ευκαιρίες απασχόλησης στην αγορά εργασίας. Οι γονείς των μεσαίων στρωμάτων είναι περισσότερο ενημερωμένοι σχετικά με τη σχολική εκπαίδευση και την επιλογή σχολείου και συνήθως επιλέγουν σχολεία εκτός περιοχής κατοικίας και γειτονιάς. Τα προσωπικά κοινωνικά δίκτυα επηρεάζουν την πρόσβαση των κοινωνικών ομάδων στην εκπαίδευση και βοηθούν τους γονείς της μεσαίας τάξης να βρουν «καλά» σχολεία και να κερδίσουν την μεταφορά από το ένα δημόσιο σχολείο στο άλλο, εκτός περιοχής κατοικίας. Οι γονείς αυτοί διατηρούν δυνατούς δεσμούς με την διοίκηση των σχολείων και παρουσιάζουν ομογενείς τάσεις με άτομα που έχουν τους ίδιους κοινούς κανόνες και αξίες, όπως οι ίδιοι.

Το ζήτημα γνώσης της ελληνικής γλώσσας αποτελεί βασικό παράγοντα που προσδιορίζει την αποδοχή ή μη των εθνικά διαφορετικών ομάδων στο σχολείο από τους γονείς των μεσαίων στρωμάτων. Η άγνοια της ελληνικής γλώσσας θεωρούν ότι υποβιβάζει το επίπεδο του σχολείου και δημιουργεί εμπόδια στην πρόοδο των παιδιών τους. Η γλώσσα είναι το κλειδί για την χειρισμό της κοινωνικής πληροφορίας και της κοινωνικής δικτύωσης (Christakis and Fowler, 2011). Επίσης, σηματοδοτεί την αποδοχή ή όχι των ποικίλων εθνο-πολιτισμικών ομάδων στο σχολείο. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων, τα παιδιά που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα είναι απειλή για τη σχολική επίδοση των δικών τους παιδιών. Σε ορισμένες περιοχές με έντονη την παρουσία μεταναστών και τσιγγάνων, οι γονείς επεμβαίνουν στη λειτουργία του σχολείου και ζητούν ιδιαίτερη μεταχείριση των παιδιών τους, όπως αλλαγή σχολικής τάξης.

Επίσης, για τους γονείς των χαμηλότερων εργατικών στρωμάτων η παρουσία μεταναστών, τσιγγάνων ή παλιννοστούντων στα σχολεία αποτελεί αρνητική επίδραση. Παρατηρήθηκε ότι τα μεσαία κοινωνικά στρώματα υιοθετούν στρατηγικές όπως γεωγραφική απόσταση, φοίτηση δηλαδή σε σχολεία μακριά από το τόπο κατοικίας ή μέσα από την ψυχολογική απόσταση και διαφοροποίηση μεταξύ «εμείς» και «αυτοί» (Lucey and Reay, 2002). Κυρίως, ανησυχούν ότι η συμπεριφορά αυτών των συνομηλίκων θα επηρεάσει τα παιδιά τους, καθώς και τις επιδόσεις τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ορισμένοι γονείς των μεσαίων και υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, εμφανίζονται υπέρμαχοι της κοινωνικής ανάμειξης στα σχολεία, εφόσον βέβαια δεν απειλείται η «καλή» εκπαίδευση των

παιδιών τους. Διαπιστώσαμε επίσης, ότι η παρουσία παιδιών χαμηλότερων εργατικών τάξεων στο σχολείο, όπου συχνά εντάσσονται και τα παιδιά των μεταναστών-εργατών, θεωρείται ότι αποτελούν «κακό παραδείγματα» για τα παιδιά τους, υποβαθμίζουν το επίπεδο και δημιουργούν προβλήματα στο σχολείο. Οι απαντήσεις που δόθηκαν, παρόλα αυτά είναι αντιφατικές. Οι γονείς των μεσαίων τάξεων δείχνουν θέληση για να βοηθήσουν τους μειονεκτούντες γείτονες αλλά διαχωρίζουν τη θέση τους μεταφέροντας τα παιδιά τους σε άλλο σχολείο από αυτό της γειτονιάς, με περισσότερο ομοιογενή προς αυτούς μαθητικό πληθυσμό.

Ο ρόλος των σχολείων είναι ιδιαίτερα σημαντικός, στη βάση της προσέλκυσης μαθητών από τις υψηλότερες και μεσαίες τάξεις. Τα σχολεία προκειμένου να προσελκύσουν μαθητές από τα υψηλότερα και μεσαία στρώματα, υιοθετούν στρατηγικές ακαδημαϊκής επιλεκτικότητας όπως: καλοί βαθμοί, αποβολές μαθητών με κακή συμπεριφορά καθώς και ελαστικά διοικητικά μέτρα για μετεγγραφές σε άλλα σχολεία. Η προσέλκυση μαθητών με υψηλό οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο διατηρεί το «καλό» επίπεδο του σχολείου, την «καλή» εικόνα και την επιλογή από τις τοπικές ελίτ. Πολλές φορές, οι καλοί βαθμοί αποτελούν τακτική των σχολείων, προκειμένου να προσελκύσουν τους γονείς των μεσαίων στρωμάτων που αναζητούν τα καλά σχολεία. Επίσης οι διοικήσεις των σχολείων χρησιμοποιούν γενικότερα τακτικές κοινωνικής επιλεκτικότητας, όπως διαγραφές παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, αποβολές, έμμεση παρέμβαση στους γονείς για μετεγγραφή του παιδιού σε άλλο σχολείο κ.ο.κ. Αυτές οι τακτικές αφορούν παιδιά που προέρχονται από μειονεκτούσες ομάδες, όπως παιδιά της χαμηλότερων εισοδηματικών στρωμάτων, μετανάστες, τσιγγάνους ή και πρόσφατα νομιμοποιημένους ομογενείς. Επίσης, πολλοί από τους καθηγητές επιλέγουν να στείλουν τα παιδιά τους σε σχολεία διαφορετικά από αυτά που δουλεύουν. Οι γονείς πιστεύουν ότι συγκεκριμένες εθνοτικές-πολιτισμικές ομάδες, όπως οι Ρομά, υποβαθμίζουν το επίπεδο του σχολείου.

Οι γονείς των μεσαίων στρωμάτων, διαπιστώθηκε ότι ακολουθούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές στρατηγικές: α) Επιλέγουν άλλα δημόσια σχολεία από αυτά της περιοχής τους με καλύτερες προδιαγραφές («αποφυγή») β) Επιλέγουν να στείλουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικό σχολείο έξω από την περιοχή κατοικίας («αποχώρηση») γ) Επεμβαίνουν έμεσα στο στο σχολείο μέσω των Συλλόγων Γονέων

ή ατομικά («κυρίευση»). Τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται να συμφωνούν με αυτά σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Ball και Vincent, 2001, Van Zanten, 2001, Oberti, 2007α, 2007β) παρά το γεγονός του διαφορετικού προνοιακού και κοινωνικο-οικονομικού μοντέλου σε σχέση με το ελληνικό. Οι στρατηγικές των υψηλότερων και μεσαίων στρωμάτων είναι περισσότερο παρεμβατικές και δυναμικές, ενώ η έλλειψη της προνοιακής φροντίδας δημιουργεί κενά διοίκησης και πρόνοιας που καλύπτονται από τον παρεμβατικό ρόλο των γονέων. Οι στρατηγικές αποφυγής των σχολείων ενδυναμώνουν την πόλωση, με την έννοια ότι μπορεί η εργατική τάξη και οι μετανάστες να είναι η μειονότητα σε συγκεκριμένες γειτονιές και να αντιπροσωπεύουν την πλειοψηφία των μαθητών, στα δημόσια σχολεία της περιοχής. Οι δυσλειτουργίες του συστήματος των σχολικών περιοχών σε συνδυασμό με την επέμβαση στην οριοθέτηση των σχολικών περιοχών από τα νοικοκυριά των μεσαίων και υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, καθώς και οι στρατηγικές αποφυγής των προβληματικών σχολικών περιοχών, οδηγούν στην κοινωνική επιλεκτικότητα και τον ανταγωνισμό μεταξύ σχολείων.

Υπάρχει συνάφεια της γεωγραφικής διαφοροποίησης των διάφορων κοινωνικών ομάδων με την σχολική επίδοση και την κοινωνική σύνθεση των σχολείων. Τα «καλά» σχολεία βρίσκονται κυρίως στο κέντρο του Δήμου, όπου υπάρχει και μεγαλύτερη συγκέντρωση των υψηλότερων και μεσαίων στρωμάτων ενώ αντίθετα τα σχολεία με τις χαμηλότερες επιδόσεις και την μεγαλύτερη σχολική διαρροή βρίσκονται περικεντρικά, όπου κατοικούν κυρίως εργατικά στρώματα και ομάδες με εθνο-πολιτισμικές διαφορές (ομογενείς από π. ΕΣΣΔ, μετανάστες, τσιγγάνοι). Τα σχολεία με υψηλά ποσοστά παρουσίας μαθητών από τα μεσαία και υψηλότερα κοινωνικά στρώματα, εμφανίζουν υψηλούς βαθμούς. Στην περίπτωση σχολείων που η μαθητική σύνθεση παρουσιάζει μεγάλα ποσοστά μαθητών αλλοδαπών, τσιγγάνων ή ομογενών, οι γονείς κυρίως, των μεσαίων στρωμάτων επεμβαίνουν στη λειτουργία του σχολείου πιο δραστικά, για εξασφαλίσουν την «καθαρότητα» του σχολείου και ένα ομοιογενές περιβάλλον για τα παιδιά τους χωρίς την συναναστροφή με ανεπιθύμητες κοινωνικές ομάδες.

Ο διαχωρισμός στις κατοικούμενες περιοχές αντανακλάται στα σχολεία ενώ υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της κοινωνικο-χωρικής υποβάθμισης και της χαμηλής επίδοσης των μαθητών. Η χωρική διάκριση των κοινωνικών στρωμάτων διευκολύνει την αναπαραγωγή τους μέσα από την διαφορετική πρόσβαση στα σχολεία. Οι γονείς,

των μεσαίων και υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων ανάλογα με το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που κατέχουν ενεργούν και επιλέγουν στρατηγικές προκειμένου να διατηρήσουν το εκπαιδευτικό πλεονέκτημα των παιδιών τους. Οι επιλογές των σχολείων μπορεί να βασίζονται στην κοινωνική τους σύνθεση και τα χαρακτηριστικά των μαθητών, στην απόσταση των σχολείων από το σπίτι και στην καλή ή κακή φήμη των σχολείων.

Η έρευνα έδειξε ότι υπάρχουν διαφορετικές κατηγορίες γονέων, οι οποίοι ανάλογα το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο που κατέχουν, επιλέγουν την παραμονή των παιδιών τους στο τοπικό σχολείο ή την αποχώρηση σε άλλο σχολείο (δημόσιο ή ιδιωτικό):

α) Οι γονείς των υψηλότερων και μεσαίων κοινωνικών τάξεων (ανώτερα στελέχη σε ιδιωτικές εταιρείες, ελεύθεροι επαγγελματίες, επιχειρηματίες), οι οποίοι κατέχουν μεγαλύτερο οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, έχουν περισσότερες πιθανότητες να μεταφέρουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά σχολεία.

β) Οι γονείς που ανείκουν στις χαμηλότερες μεσαίες κοινωνικές τάξεις (επαγγελματίες μεσαίου επιπέδου, υπάλληλοι - ιδιωτικού ή δημόσιου τομέα, εξειδικευμένοι τεχνίτες) και κατέχουν πολιτισμικό κεφάλαιο αλλά έχουν έλλειψη οικονομικού κεφαλαίου μεταφέρουν συνήθως, τα παιδιά τους σε άλλο δημόσιο σχολείο. Παρόλα αυτά, υπάρχουν γονείς που αποφασίζουν να μην εγκαταλείψουν τα τοπικά σχολεία, εξαιτίας της σύνδεσής τους με την περιοχή και της ύπαρξης ισχυρών κοινωνικών δικτύων (οικογενειακά, φιλικά, ομάδες πολιτικής συμπάθειας, ομάδες πολιτισμικής έκφρασης). Διαπιστώσαμε ότι η ύπαρξη πολωμένων κοινωνικών διαφοροποιήσεων, όπως παλιοί/ντόπιοι και νέοι/ξένοι κάτοικοι, ενισχύουν κοινωνικο-χωρική συγκέντρωση και ομαδοποίηση ενώ η σύνδεση των νοικοκυριών με τις γειτονιές καταγωγής τους και η λειτουργία πολλαπλών κοινωνικών δικτύων, υποδηλώνει ότι ο κοινωνικός διαχωρισμός είναι κάτι πολύ περισσότερο από μία άνιση χωρική κατανομή των ταξικών ομάδων στη περιοχή.

γ) Οι γονείς των μεσαίων τάξεων που αποφασίζουν να παραμείνουν τα παιδιά τους στα τοπικά σχολεία είτε γιατί δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα είτε γιατί συνειδητά επιλέγουν τα σχολεία της γειτονιάς, παρεμβαίνουν στη λειτουργία του σχολείου προκειμένου να ελέγχουν το σχολικό περιβάλλον. Χρησιμοποιούν τακτικές μέσω των Συλλόγων Γονέων, συνεργάζονται με τους διευθυντές των σχολείων και με γονείς του ίδιου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, προσφέρουν τις υπηρεσίες τους

στο σχολείο είτε υλικά είτε διαμεσολαβώντας, μέσω πελατειακών σχέσεων με το υψηλότερο διοικητικό προσωπικό για το συμφέρον του σχολείου. Στις διαχωριστικές τακτικές των γονέων συμπεριλαμβάνεται η τάση να επεμβαίνουν στη χάραξη των νέων σχολικών περιοχών με αποτέλεσμα να δημιουργούνται σχολεία με αμιγή μειονοτικό πληθυσμό, όπως για παράδειγμα συμβαίνει σε περιοχές κοντά σε καταυλισμούς Τσιγγάνων.

δ) Οι γονείς των εργατικών τάξεων (υπάλληλοι, εργαζόμενοι σε επαγγέλματα ρουτίνας, ανειδίκευτοι εργάτες, άνεργοι) έχουν μεγαλύτερη δυσκολία στην παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης των παιδιών τους. Το κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο καθώς και η έλλειψη ισχυρών κοινωνικών δικτύων δεν προσφέρουν τις προϋποθέσεις για μεταφορά των παιδιών σε άλλα σχολεία. Οι οικογένειες εξαρτώμενες από το οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που κατέχουν, προσαρμόζουν τις στρατηγικές τους σε μια εκπαιδευτική προσφορά που έχει συγκεκριμένα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά, πολλές φορές υιοθετώντας τακτικές των μεσαίων στρωμάτων, όπου αυτό είναι δυνατόν .

Η ταξική διαφοροποίηση είναι πρωταρχική στην ανάπτυξη διαχωριστικών τάσεων, ενώ η παρουσία μειονοτικών ομάδων με διαφορετική εθνική καταγωγή και η απουσία του κράτους επιδρά αυξητικά (Wacquant, 2008:5). Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τις συνεντεύξεις διαπιστώθηκε ότι οι γονείς των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων θεωρούν ως αρνητική παρουσία στο σχολείο όχι τόσο τις διαφορετικές εθνικές ομάδες, με εξαίρεση τους Τσιγγάνους, αλλά κυρίως την παρουσία χαμηλότερων εργατικών τάξεων, όπου συχνά εντάσσουν σ'αυτές και τις οικογένειες των μεταναστών-εργατών. Θεωρούν ότι οι μαθητές των χαμηλότερων εργατικών στρωμάτων υποβαθμίζουν το επίπεδο του σχολείου, αποτελούν «κακά παραδείγματα» για τα παιδιά τους και δημιουργούν προβλήματα στο σχολείο.

Οι γονείς των εργατικών κοινωνικών στρωμάτων αντίθετα, νιώθουν αποκλεισμένοι από την εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι που είναι προφανές εφόσον δεν συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων των Συλλόγων Γονέων και στις παρεμβάσεις στη λειτουργία του σχολείου. Ανησυχούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους και πιστεύουν ότι τα παιδιά τους θα καταλάβουν θέσεις εργασίας αντίστοιχες με τις δικές τους και επομένως, μπορούν να τα καταφέρουν και χωρίς περισσότερη εκπαίδευση. Η επιλογή του σχολείου για την εργατική τάξη είναι περισσότερο ένας συμβιβασμός, που εμπεριέχει ένα συνδυασμό των αναγκών της οικογένειας και των δομικών

περιορισμών και δεν στηρίζεται στο μοντέλο του πολιτισμικού ελλείμματος, όπως συμβαίνει με τα μεσαία στρώματα (Ball κ.ά., 1995). Παρόλα αυτά, παρατηρήσαμε ότι πολλοί γονείς υιοθετούν στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων κυρίως σε σχέση σχετικά με την παρουσία μεταναστών, τσιγγάνων ή παλιννοστούντων στα σχολεία γιατί θεωρούν αρνητική επίδραση που θα επηρεάσει τις επιδόσεις και την συμπεριφορά των παιδιών τους. Υιοθετούνται τακτικές των υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, όπως γεωγραφική απόσταση και φοίτηση σε σχολεία σε διαφορετικές περιοχές και μακριά από το τόπο κατοικίας, ή υιοθετώντας τακτικές μέσα από την ψυχολογική απόσταση και διαφοροποίηση μεταξύ του «εμείς» και του «αυτοί» (Lucey και Reay, 2002).

Η αποφυγή ορισμένων σχολείων από τους γονείς, κυρίως των μεσαίων και υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων καθώς και η παρουσίαση ορισμένων περιοχών και σχολείων, ως χώρων κοινωνικής παθογένειας, αυξάνουν τον κοινωνικό διαχωρισμό και δημιουργούν συνοικίες αποκλεισμού. Στις περιοχές αυτές δημιουργείται αδυναμία κοινωνικής κινητικότητας, αποκλεισμός ομάδων από την συμμετοχή στην εκπαίδευση, περιθωριοποίηση των φτωχών και ανεπιθύμητων κοινωνικών ομάδων (Τσιγγάνοι, μετανάστες, χαμηλά εργατικά στρώματα) σε συγκεκριμένες περιοχές στα όρια της πόλης, όπου το κοινωνικό κράτος και οι επίσημες πολιτικές δεν επαρκούν για την μόρφωση και πολλές φορές την στέγαση αυτών των ομάδων, μεταμορφώνοντας τις γειτονιές σε επικίνδυνα οικοδομικά τετράγωνα με «ασυμβίβαστες κουλτούρες». Στις γειτονιές αυτές κάτοικοι διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης και εθνικής καταγωγής, ζουν και εργάζονται μαζί. Ταυτόχρονα, είναι χώροι που εφαρμόζονται πολιτικές σχεδιασμού, όπου πολλές φορές, αντανakλούν τα συμφέροντα τοπικών ελίτ και των μεσαίων στρωμάτων (σχολική εκπαίδευση, οριοθέτηση σχολικών περιοχών). Επομένως, οι διαχωριστικές τάσεις των μεσαίων στρωμάτων οδηγούν σε μεγαλύτερη κοινωνική πόλωση και δημιουργία συνοικιών αποκλεισμού σε διαφορετικές περιοχές. Σ' αυτούς τους άμεσους χώρους διαβίωσης, οι άνθρωποι δείχνουν χαμηλά επίπεδα εμπιστοσύνης και νιώθουν κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά τρωτοί, ιδιαίτερα μεταξύ κατοίκων διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης, κουλτούρας και εθνότητας που αντιλαμβάνονται διαφορετικά το χώρο (Knox και Pinch, 2009). Η αντιπαράθεση μεταξύ αυτού του «εννοιολογικού χώρου», όπως διαμορφώνεται από τους «σχεδιαστές» των πολιτικών και του βιωμένου χώρου από τους κατοίκους, παράγει

αστικούς χώρους με υψηλό ρίσκο (Lefebvre, 1977). Παράγοντες όπως, η εφαρμογή πολιτικών σχεδιασμού του χώρου που εξυπηρετούν συμφέροντα συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων και η απουσία του δικαιώματος των κατοίκων στην πόλη, δημιουργούν γειτονιές υψηλού ρίσκου.

6.3 Η διαδικασία της ακαδημαϊκής επιλεκτικότητας και χωρικός διαχωρισμός

Απαντώντας στην ερώτηση πώς τα θεσμικά ιδρύματα υιοθετούν τις ίδιες διαχωριστικές στρατηγικές με τα μεσαία στρώματα προκειμένου να διατηρήσουν το μαθητικό πληθυσμό που επιθυμούν, διαπιστώθηκε ότι ο μηχανισμός διαχωρισμού των σχολείων στηρίζεται στη διαδικασία της ακαδημαϊκής επιλεκτικότητας. Η διαδικασία της ακαδημαϊκής επιλεκτικότητας ξεκινά από την αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από την προσχολική εκπαίδευση και στη συνέχεια από την επιλογή του σχολείου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παρατηρήθηκε ότι τα υψηλότερα και μεσαία κοινωνικά στρώματα, τείνουν να αποφεύγουν τα δημόσια σχολεία της περιοχής τους και επιλέγουν άλλα δημόσια ή ιδιωτικά Δημοτικά. Το πέρασμα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση εντείνει την άνιση αυτή τάση των γονέων, με την επιλογή των «καλών» Γυμνασίων της περιοχής, δημιουργώντας ένα «κύκλωμα» σχολικής εκπαίδευσης, που περιλαμβάνει σχολεία και από τις δύο βαθμίδες με υψηλό ακαδημαϊκό προφίλ. Η κοινωνική ετερογένεια και η υπεραντιπροσώπηση μειονεκτούντων ομάδων (μετανάστες, ομογενείς απ' την π. Ε.Σ.Σ.Δ. κυρίως οι νεοφερμένοι, Τσιγγάνοι) στο μαθητικό πληθυσμό είναι από τα χαρακτηριστικά που επιδρούν στην απόφαση των γονέων να επιλέξουν άλλο δημόσιο σχολείο από αυτό της περιοχής κατοικίας.

Αναλύοντας τον μηχανισμό της επιλεκτικότητας θα λέγαμε ότι στο κέντρο του συστήματος υπάρχει ένα υψηλό ποσοστό μαθητών από μειονεκτούσες ομάδες, γεγονός που οδηγεί ορισμένους μαθητές, συνήθως προνομιούχους, στην πρακτική αποφυγής του τοπικού σχολείου. Η ύπαρξη αντίστοιχου μεγάλου αριθμού μη προνομιούχων μαθητών στα σχολεία εντείνει περισσότερο την αποφυγή των τοπικών σχολείων. Η συχνότητα των πρακτικών αποφυγής αλληλεπιδρά και στην τοπική ετερογένεια της περιοχής. Από την μία πλευρά, η αποφυγή του τοπικού σχολείου διαδίδει μία συγκεκριμένη αρνητική εικόνα της περιοχής και από την άλλη δυναμώνει την κοινωνική ετερογένεια και των ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων. Επίσης, η προτίμηση του «καλού» σχολείου από τους γονείς των μεσαίων στρωμάτων,

υποδηλώνει και ένα είδος «κυρίευσης» του σχολείου και έμεσα, επέμβασης στη λειτουργία του. Τα επίπεδα του διαχωρισμού αυξάνουν στη περίπτωση αποφυγής όχι προς άλλο δημόσιο σχολείο αλλά προς κάποιο ιδιωτικό.

Από την έρευνα διαφάνηκε ο σημαντικός ρόλος των καθηγητών και των σχολικών διοικήσεων στη ενίσχυση της ακαδημαϊκής επιλεκτικότητας και τη διατήρηση του κοινωνικού διαχωρισμού στο σχολείο. Μέσα από τις συνεντεύξεις με καθηγητές των Γυμνασίων, προέκυψε ότι τα σχολεία προκειμένου να προσελκύσουν τους μαθητές από τα μεσαία και υψηλότερα στρώματα, υιοθετούν τακτικές, όπως για παράδειγμα η υψηλή βαθμολογία. Ταυτόχρονα, άλλες τακτικές αφορούν διαγραφές παιδιών που προέρχονται από τα χαμηλά εργατικά στρώματα και εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, αποβολές, έμμεση παρέμβαση στους γονείς για αναγκαστικές μετεγγραφές και γενικότερα ανεπίσημες τακτικές που θα εξασφαλίσουν, την καθαρότητα και την κοινωνική ομοιογένεια στο σχολείο, απορρίπτοντας τους μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα εργατικά στρώματα, τους μετανάστες, και Τσιγγάνους καθώς και πρόσφατα νομιμοποιημένους ομογενείς, οι οποίοι δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα.

Η εγκατάλειψη του σχολείου αποτελεί συχνό φαινόμενο στα σχολεία που υπάρχει μεγάλη πλειοψηφία μεταναστών, ομογενών και τσιγγάνων. Η διαρροή εμφανίζεται κυρίως στην Α΄ Γυμνασίου σε σχέση με τις άλλες τάξεις. Επίσης, η καλή ή κακή φήμη των σχολείων αναπαράγεται μέσα από τις επιλογές των καθηγητών για εργασία στα συγκεκριμένα σχολεία. Επίσης, η μη επιλογή αυτών των σχολείων για την εκπαίδευση των παιδιών τους, αποτελεί μία ακόμη ένδειξη για την κοινωνική επιλεκτικότητα των καθηγητών. Οι χαμηλές προσδοκίες των δασκάλων που αφορούν από τα παιδιά των μειονεκτούντων οικογενειών ενισχύει ακόμη πιο έντονα το διαχωρισμό στα σχολεία και την κοινωνική ανισότητα.

Παρόλα αυτά, θα συμφωνήσουμε με τον Francois (2002 :325) ο οποίος πραγματοποίησε αντίστοιχη έρευνα στο Παρίσι, ότι η ακαδημαϊκή επιλεκτικότητα δεν μπορεί να εξηγηθεί μόνο ως αποτέλεσμα της τοπικής διαφορετικότητας και της σχολικής προσφοράς, αλλά ως μία πιθανή διαδικασία της αστικής νοοτροπίας που δημιουργείται στις αστικές περιοχές. Σε αυτό θα προσθέταμε, ότι αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των μεσαίων στρωμάτων στην προσπάθεια διατήρησης της κοινωνικής τους θέσης μέσα από την κοινωνική επαφή με «ομοίους».

Ως τελικό ερώτημα τέθηκε το ζήτημα αν οι νέες διαχωριστικές τάσεις των μεσαίων στρωμάτων οδηγούν σε μεγαλύτερη κοινωνική πόλωση και στεγαστική διαφοροποίηση δηλαδή, συγκέντρωση υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων σε συγκεκριμένες περιοχές και ταυτόχρονα δημιουργία θυλάκων φτώχειας σε διαφορετικές περιοχές. Ο ρόλος των μεσαίων στρωμάτων στην κοινωνική ανάμειξη στις μεικτές γειτονίες είναι σημαντικός, όσον αφορά την κοινωνική αλληλεπίδραση με τις άλλες κοινωνικές ομάδες. Σημαντική παράμετρος είναι η γειτονιά, ο τρόπος σχηματισμού και η ανάπτυξή της. Στη μεικτή γειτονιά παρουσιάζονται διαφορετικά στάδια ή μορφές κατανομής των μεσαίων τάξεων και διαφορετικές μορφές οικιοποίησης-ιδιοποίησης του χώρου.

Υπάρχουν διαφορετικές συνθήκες και διαφορετικές επιλογές, τις οποίες αναπτύσσουν με σκοπό την επιλεκτική απόσταση ανοχής ή εγγύτητας με τις άλλες κοινωνικές ομάδες. Στην περιοχή μελέτης δεν παρατηρήθηκε μία γενική τάση δομικής απόσυρσης των μεσαίων τάξεων από το δημόσιο χώρο. Αντίθετα, παρατηρείται μία απόσυρση από τα δημόσια σχολεία του τόπου κατοικίας ή οικιοποίηση του δημόσιου σχολείου με στρατηγικές που στοχεύουν στο διαχωρισμό από τα υπόλοιπα κοινωνικά στρώματα. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως θεσμική λειτουργία, δεν μένει αμέτοχο σ' αυτή τη διαδικασία αλλά αντίθετα, ενισχύει τη διαδικασία της ακαδημαϊκής επιλεκτικότητας υιοθετώντας στρατηγικές διαχωρισμού και επιλογής του μαθητικού πληθυσμού. Επομένως, δημιουργείται ένα σύστημα σχολείων όπου στο κέντρο υπάρχουν ένα ή δύο σχολεία με αρκετό μεγάλο ποσοστό μαθητικού πληθυσμού μεσαίων τάξεων με έντονη την διαμεσολάβηση των γονέων και περιφερειακά, σχολεία με μεικτό μαθητικό πληθυσμό, συνήθως χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων και μεταναστών/τσιγγάνων. Η επιλεκτική αυτή χρήση των δομών/θεσμών, δημόσιου χώρου και η διαχείριση των επαφών μέσω των κοινωνικών δικτύων, ενισχύει τα νοικοκυριά των μεσαίων τάξεων που κρατούν σε απόσταση από την καθημερινή τους ζωή τις «προβληματικές» κοινωνικές ομάδες και τα κοινωνικά περιβάλλοντα που αποτελούν κακή επιρροή. Αυτή η αποσύνδεση από τον κοινωνικό ιστό, μερικώς τονίζεται και ενισχύεται δομικά μέσα από την αλλαγή των ορίων των σχολικών περιοχών, όπως παρατηρήθηκε στην περιοχή μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, η οριοθέτηση της περιοχής γίνεται με τη συγκέντρωση των «καλών» σχολείων στο κέντρο και περιφερειακά τα υπόλοιπα σχολεία μεικτό πληθυσμό, ιδιαίτερα με εθνικές ή πολιτισμικές διαφορές που δεν έχουν ενσωματωθεί στην τοπική κοινωνία (τσιγγάνοι). Η διαφοροποίηση των νοικοκυριών των μεσαίων τάξεων από τις

υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες γίνεται περισσότερο μέσα από την επιλογή σχολείου και όχι με αλλαγή του χώρου κατοικίας.

Η αποσύνδεση από την τοπική κοινωνία ή τη γειτονιά δεν πραγματοποιείται μέσα από την αύξηση της αξίας των τιμών ακινήτων, αποκλείοντας έτσι την πρόσβαση σε οικονομικά ασθενέστερες κοινωνικές ομάδες αλλά συμβαίνει μέσα από την οικιοποίηση και ομογενοποίηση των τοπικών δημόσιων σχολείων. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικές στρατηγικές κοινωνικής αποσύνδεσης είναι περισσότερο έκδηλες, λόγω της υποχρεωτικής επιλογής του τοπικού σχολείου μέσω του συστήματος των σχολικών περιοχών. Διαμέσου αυτών των συνθηκών, η αύξηση του κοινωνικού διαχωρισμού μεταξύ των σχολείων αυξάνει την πιθανότητα δημιουργίας «θυλάκων» κοινωνικής υποβάθμισης. Παρόλα αυτά, η έρευνα έδειξε ότι παρά τη διαφοροποίηση στις στρατηγικές των γονέων σε σχέση με τη σχολική επιλογή και τα χωρικά χαρακτηριστικά, ο σχολικός διαχωρισμός δεν οδηγεί υποχρεωτικά σε διαχωρισμό κατοικίας, εφόσον δεν συνδυάζεται με στεγαστική κινητικότητα, αλλά κυρίως εντείνει τις συνθήκες κοινωνικής πόλωσης και εκπαιδευτικής ανισότητας.

6.4 Εθνοπολιτισμική διάκριση και κοινωνική ανάμειξη στα σχολεία

Οι απαντήσεις των γονέων των μεσαίων τάξεων σχετικά με την κοινωνική ανάμειξη στα σχολεία ήταν διφορούμενες, ενώ η θετική διάθεση των μεσαίων τάξεων απέναντι στους μειονεκτούντες γείτονες εξαρτάται από συγκεκριμένες συνθήκες. Η αποφυγή του σχολείου αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων προκειμένου να βρίσκονται μεταξύ «ομοίων». Όταν η γεωγραφική και κοινωνική ορατότητα διαφορετικών κοινωνικο-εθνικών ομάδων είναι πιο έντονη, ο σχολικός ανταγωνισμός και οι παρεμβατικές στρατηγικές των γονέων των μεσαίων στρωμάτων είναι πιο έκδηλες. Αντίθετα όταν η κοινωνική και γεωγραφική απόσταση είναι μεγαλύτερη, οι μεσαίες τάξεις δείχνουν περισσότερη ανοχή και θέληση για να βοηθήσουν τους γείτονές τους. Αυτές οι διαφοροποιημένες τάσεις των μεσαίων τάξεων συνδέονται με την έντονη παρουσία παιδιών από μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες, κυρίως με διαφορά κουλτούρας και εθνικότητας (Ρομά, μετανάστες) αλλά και με κοινωνικο-οικονομικές διαφορές (παιδιά εργατικών τάξεων, παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών).

Μερικοί γονείς των μεσαίων τάξεων φαίνονται να είναι υποστηρικτές της ποικιλομορφίας στα σχολεία, με την προϋπόθεση ότι δεν κινδυνεύει η «καλή» εκπαίδευση των παιδιών τους. Πιστεύουν ότι η παρουσία παιδιών από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις, συμπεριλαμβάνοντας και τους μετανάστες, υποβαθμίζει το επίπεδο μάθησης και συμπεριφοράς αφού αποτελούν κακό παράδειγμα και μοντέλο ρόλων. Παρόλα αυτά, υπάρχει μία μειονότητα γονέων μεσαίας τάξης που δείχνει ανοχή απέναντι στους φτωχούς κατοίκους της γειτονιάς. Κυρίως, αυτό παρατηρήθηκε στο εσωτερικό της πόλης, όπου κοινωνικοί επαγγελματίες (δάσκαλοι, κοινωνικοί λειτουργοί και κάτοικοι που δραστηριοποιούνται σε συλλόγους στο τοπικό επίπεδο) δείχνουν περισσότερο ανεκτικοί και έτοιμοι να βοηθήσουν τους φτωχούς γείτονές τους.

Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα ελληνικά σχολεία χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία. Επομένως η κοινωνική ανάμειξη στα σχολεία είναι βασικός παράγοντας που απασχολεί τους γονείς, ιδιαίτερα όταν αφορά μαθητές με εθνικές ή πολιτισμικές διαφορές. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς σε σχέση με την συμμετοχή μεταναστών, Τσιγγάνων και ομογενών από την π. Ε.Σ.Σ.Δ., στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους ήταν αντιφατικές. Ενώ η παρουσία αυτών των ομάδων στη περιοχή κατοικίας, κυρίως των Τσιγγάνων και παλιννοστούντων, θεωρείται μειονέκτημα για πολλούς γονείς, αντίθετα στην εκπαίδευση αναφέρουν ότι δεν τους ενοχλεί η παρουσία των μεταναστών ή ομογενών στη τάξη ενώ για τους Τσιγγάνους υπήρξαν πιο επιφυλακτικοί. Το ζήτημα γνώσης της ελληνικής γλώσσας τέθηκε από τους γονείς ως παράγοντας που προσδιορίζει την αποδοχή ή όχι αυτών των μαθητών στο σχολείο, γιατί θεωρούν ότι η άγνοια της γλώσσας υποβιβάζει το επίπεδο στη τάξη και δημιουργεί εμπόδια στη πρόοδο των παιδιών τους. Για τους γονείς των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων η παρουσία αυτών των ομάδων στο σχολείο θεωρείται επίσης επιβλαβής, όχι τόσο σε σχέση με την εκπαιδευτική επίδοση, αλλά περισσότερο με την υιοθέτηση παρεμβατικών συμπεριφορών από τα παιδιά τους.

Η εικόνα ορισμένων σχολείων ως χώρων κοινωνικής παθογένειας ενισχύεται από τις αποφάσεις των γονέων για αποφυγή, γεγονός που επιτείνει την πόλωση και το διαχωρισμό τόσο στα σχολεία όσο στην περιοχή όπου αυτά ανήκουν. Η αδυναμία για κοινωνική κινητικότητα στις περιοχές αυτές σε συνδυασμό με την έλλειψη εκπαιδευτικής φροντίδας, δημιουργεί συνθήκες υποβάθμισης και συνοικίες

αποκλεισμού. Οι συνοικίες αυτές συγκεντρώνουν συνήθως χαμηλότερα εργατικά στρώματα και εθνικές και μειονοτικές ομάδες οι οποίες αναπτύσσουν έντονο το αίσθημα της κοινότητας και βασίζονται σε ενεργά κοινωνικά δίκτυα.

Συμπεραίνουμε ότι η επιλογή του σχολείου συνδέεται άμεσα και δυναμικά με την ταξική διαφορά και αποτελεί παράγοντα που επιδρά και ενισχύει τον διαχωρισμό στη γειτονιά. Για τις μεσαίες τάξεις η επιλογή σχολείου δεν εξαρτάται μόνο από την σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού σε σχέση με τις διαφορετικές εθνότητες αλλά πολύ περισσότερο από τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά και την κοινωνική ομοιογένεια των μαθητών. Οι γονείς των μεσαίων τάξεων ομαδοποιούνται με βάση τα κοινά κοινωνικά δίκτυα, το εισόδημα ενώ το δίπολο νέο/παλιός κάτοικος αποτελεί στοιχείο πόλωσης. Οι Ρομά είναι περισσότερο διαχωρισμένοι με υψηλά επίπεδα εγκατάλειψης του σχολείου.

Ο ρόλος των σχολείων είναι σημαντικός στην διαδικασία της επιλογής των «κατάλληλων» μαθητών. Οι μεσαίες τάξεις μέσα από ανεπίσημες τακτικές καταφέρνουν να διατηρήσουν την κοινωνική ομοιογένεια στο σχολικό περιβάλλον αναπαράγοντας τον αποκλεισμό σε βάρος των αδύναμων κοινωνικών ομάδων, δημιουργώντας γειτονιές αποκλεισμού με χαμηλή κοινωνική κινητικότητα. Παρόλα αυτά, ορισμένες ομάδες μεσαίων τάξεων όπως επαγγελματίες στην εκπαίδευση και τις τοπικές κοινωνικές υπηρεσίες, είναι περισσότερο διατεθειμένοι να βοηθήσουν τους φτωχούς γείτονες.

Τα σχολεία δεν μπορούν να διαχωριστούν από την κοινότητα και την ενσωμάτωση των αδύναμων κοινωνικών ομάδων. Χωρίς τη συνεργασία σχολείων και κοινότητας, οι κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές για τους αδύναμους κατοίκους δεν μπορούν να έχουν επιτυχία και επομένως είναι σημαντικό να υπάρξει διαμεσολάβηση μεταξύ κοινότητας και σχολείου. Επίσης, σημαντικό είναι το γεγονός να υπάρξει πρόβλεψη και παρακολούθηση των διαδικασιών στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων και μεταναστών με πρόβλεψη για την εγκατάλειψη σχολείου και τον αποκλεισμό.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι Τσιγγάνοι υφίστανται τη μεγαλύτερη διάκριση και διαχωρισμό στην εκπαίδευση σε σχέση με άλλες εθνικές ομάδες ή μειονότητες. Πιο συγκεκριμένα στα πλαίσια διερεύνησης του ζητήματος των προβλημάτων ένταξης των Τσιγγανόπαιδων στο σχολείο,

διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που επιδρούν στην ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται όχι μόνο με τις πολιτισμικές και αξιακές ιδιαιτερότητες της τσιγγάνικης κοινότητας αλλά και με τις παραλήψεις ή ελλείψεις της πολιτείας, με τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των γονέων-μη Τσιγγάνων.

Η περιθωριοποίηση, ο αποκλεισμός και η υποβάθμιση της κοινότητας των Τσιγγάνων αποτελούν βασικά ζητήματα στην ελληνική κοινωνία που απαιτούν συγκεκριμένες πολιτικές αντιμετώπισης. Επιπλέον, παράγοντες όπως τα διαχωριστικά σχολεία, η φτώχεια επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και προοπτικές των Τσιγγανόπαιδων. Διαπιστώθηκε ότι η λειτουργία τοπικών υπηρεσιών του Δήμου κοντά στον οικισμό των Τσιγγάνων και η συνεργασία με το σχολείο σε σχέση με τις εγγραφές παιδιών, τη διδασκαλία δημιουργικής απασχόλησης, σεμιναριακά μαθήματα σε ενηλίκους – γυναίκες, βελτίωσε τις συνθήκες πρόσβασης των Τσιγγανόπαιδων στο σχολείο και ενίσχυσε την εμπιστοσύνη της κοινότητας στον εκπαιδευτικό θεσμό. Η ισότητα για κανονική φοίτηση των Τσιγγανόπαιδων στα σχολεία μπορεί να εξασφαλιστεί μέσα από πολιτικές και νόμους που θα είναι κατά των διακρίσεων. Αν εκλείψουν οι πρακτικές διαχωρισμού τότε τα τσιγγανόπουλα θα έχουν περισσότερο ποιοτική εκπαίδευση. Απαιτείται επομένως, χάραξη πολιτικών που θα υλοποιηθούν μόνο όταν οι μελλοντικοί νόμοι και πολιτικές δεν διατηρούν τις διακρίσεις κατά των Τσιγγάνων, όταν εξαλείφονται οι νόμοι και οι πολιτικές που δημιουργούν διακρίσεις, όταν προβλέπονται ειδικές διατάξεις που λαμβάνονται υπόψη βασικά στοιχεία της ταυτότητας των Τσιγγάνων. Η αντιμετώπιση της θεσμικής διάκρισης θα μπορούσε να είναι πρωταρχικός στόχος για την ενσωμάτωση των Τσιγγανόπαιδων στην εκπαίδευση. Στην Ελλάδα οι διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πολιτικές δεν στοχεύουν στους Τσιγγάνους. Ίσως γιατί οι Τσιγγάνοι θεωρούνται ομάδα με κοινωνικά μειονεκτήματα και όχι ομάδα με εθνικές και πολιτισμικές διαφορές (Τερζοπούλου και Γεωργίου, 1996).

6.4.1 Προτάσεις πάνω στο ζήτημα της εκπαίδευσης ομάδων με εθνο-πολιτισμικές διαφορές

Κάθε μορφή διαχωρισμού έχει αρνητικές συνέπειες τόσο σε θέματα επίδοσης όσο και στην κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών με εθνο-πολιτισμικές διαφορές. Απαιτείται επομένως:

α) Παρέμβαση στη διαδικασία μεταγραφών από τα σχολεία, σε μια προσπάθεια να μειωθεί η αποφυγή των σχολείων από τους έλληνες γονείς.

β) Έλεγχος για τον τρόπο δημιουργίας νέων σχολικών κτιρίων και της χάραξης νέων σχολικών περιοχών.

γ) Χρηματοδότηση των σχολείων προκειμένου να υπάρχει περισσότερο ποιοτική εκπαίδευση, τάξεις υποδοχής και εξειδικευμένο προσωπικό που στόχο θα έχει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και όχι την πολιτισμική και γλωσσική αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών και την περιθωριοποίησή τους με τη δημιουργία πολιτισμικών και γλωσσικών διακρίσεων.

δ) Τα σχολεία δεν μπορούν να θεωρούνται ξεχωριστά από τις κοινότητες. Χωρίς την συνεργασία σχολείου και κοινότητας οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές που εξυπηρετούν τις ανάγκες και τα συμφέροντα των περιθωριοποιημένων και φτωχών κοινοτήτων είναι δύσκολο να εφαρμοστούν με επιτυχία, επομένως, απαιτείται διαμεσολάβηση μεταξύ κοινότητας και σχολείων (Dippo and James 2011). Αυτές οι συνεργασίες δυναμώνουν το κοινωνικό κεφάλαιο στις κοινότητες και καθιστούν τα σχολεία και τους καθηγητές σημαντικούς φορείς στην έναρξη και την βοήθεια κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών αλλαγών που σκοπό θα έχουν την αντιμετώπιση της αποξένωσης, του συστημικού ρατσισμού και της φτώχειας (Warren 2005).

Πιο αναλυτικά, επικεντρώνοντας στην εκπαίδευση των τσιγγανόπαιδων μπορούν να εφαρμοστούν μία σειρά από μέτρα: Ενθάρρυνση της εγγραφής των Τσιγγανόπαιδων με την απόσυρση των διοικητικών δικαιολογητικών που εμποδίζουν ή αποθαρρύνουν την συμμετοχή. Στις περιπτώσεις που οι στενοί γραφειοκρατικοί κανόνες εγγραφής στο σχολείο βάση επίσημων πιστοποιητικών (πιστοποιητικό γέννησης, κ.λπ.) δεν επιτρέπουν την εγγραφή των Τσιγγανόπαιδων στο σχολείο, καθώς πολλοί τσιγγάνοι δεν διαθέτουν επίσημα έγγραφα πολιτογράφησης, η διοίκηση μπορεί να υιοθετήσει πιο ελαστικούς κανόνες εγγραφής προκειμένου οι γονείς να μην απογοητεύονται και απομακρύνουν τα παιδιά από το σχολείο.

Κατάργηση οποιασδήποτε μορφής διαχωρισμού στα σχολεία όπως οι ειδικές τάξεις, τα σχολεία με αμιγή πληθυσμό Τσιγγανόπαιδων. Οποιαδήποτε μορφή διαχωρισμού, ακόμη και αν ο σκοπός είναι αντικειμενικός, για την βελτίωση της εκπαιδευτικής επίδοσης, έχει αρνητικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνέπειες. Τα προβλήματα επίδοσης, που λαθεμένα εκλαμβάνονται ως «εθνικά» ή «πολιτισμικά», ενισχύουν τα αρνητικά στερεότυπα και στιγματίζουν τους μαθητές συλλογικά, παρά στη βάση μιας αντικειμενικής αξιολόγησης της ατομικής επίδοσης. Στις περιπτώσεις αυτές, όπου ένας τέτοιος διαχωρισμός σημαίνει την μεταφορά των παιδιών σε ξεχωριστές τάξεις στο κτίριο του σχολείου, μπορεί να έχει περισσότερα αρνητικά αποτελέσματα.

Έλεγχος για τον τρόπο δημιουργίας νέων σχολικών ιδρυμάτων, ιδιαίτερα κοντά στους Τσιγγάνικους καταυλισμούς και τον τρόπο οριοθέτησης των σχολικών τους περιοχών. Η παρέμβαση των τοπικών ελίτ στις διοικήσεις των σχολείων για την οριοθέτηση των σχολικών περιοχών, πολλές φορές μέσω τοπικών πελατειακών σχέσεων, έχει ως αποτέλεσμα την γκετοποίηση ορισμένων σχολείων με αμιγή Τσιγγάνικο μαθητικό πληθυσμό (π.χ. περιοχές της Δυτικής και Ανατολικής Αττικής όπως Άνω Λιόσια, Μενίδι, Ζεφύρι, Ασπρόπυργο). Επιπρόσθετα, η συνύπαρξη διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων (Ομογενείς από την π. Ε.Σ.Σ.Δ.-Τσιγγάνοι-Μετανάστες) στις περιοχές αυτές, δημιουργεί συγκρούσεις που πολλές φορές παίρνουν τη μορφή εθνο-πολιτισμικής πάλης για την κυριαρχία στην περιοχή. Η εφαρμογή τοπικών πολιτικών ενάντια στο διαχωρισμό μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική συνοχή και την εκπαιδευτική ενσωμάτωση στο σχολικό σύστημα.

Διοικητική παρέμβαση και έλεγχος για τις μη νόμιμες μετεγγραφές παιδιών. Το φαινόμενο της «απόσυρσης» των παιδιών από τα σχολεία ευνοείται από την διοικητική ελαστικότητα των σχολείων και την ευνοϊκή μεταχείριση των μεσαίων και υψηλών κοινωνικών στρωμάτων. Οι γονείς Τσιγγάνοι θα μπορούσαν να ενθαρρύνονται για συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες ενώ μπορούν να εφαρμοστούν μέτρα για τους ενήλικες αναλφάβητους και εκπαιδευτικά προγράμματα για απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων. Η προσέγγιση των γονέων μέσα από το σχολείο και η συνεργασία σχολείου –κοινότητας κρίνεται σημαντική (Warren, 2005).

Η εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία αποτελεί κλειδί για την περαιτέρω πορεία των Τσιγγανόπαιδων, για τη βελτίωση της σχολικής φοίτησης, της παρακολούθησης

και της επίδοσης. Επομένως, σ' αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης η γονική συμμετοχή είναι καθοριστική στην ανάπτυξη της προσχολικής εκπαίδευσης. Απαιτείται επομένως προώθηση της προσχολικής εκπαίδευσης σε συνεργασία με τοπικές αρχές και με την ενθάρρυνση των γονέων μέσω κοινωνικών επιδομάτων. Η επαφή-συνάντηση στο επίπεδο της γειτονιάς και η μάθηση βοηθά στη διασύνδεση με άτομα διαφορετικής κουλτούρας. Επίσης, η χρήση των ολοήμερων νηπιαγωγείων μπορεί να προωθήσει την γυναικεία απασχόληση, αφού οι μητέρες επωμίζονται το μέγιστο των μικρών παιδιών. Δεν θα πρέπει να τοποθετούνται τα Τσιγγανόπαιδα σε τάξεις διαφορετικές από αυτές της ηλικίας τους, ακόμη και αν οι λόγοι είναι αντικειμενικοί. Αυτό αποθαρρύνει τους μαθητές. Απαιτείται όσο το δυνατόν γρήγορη μεταφορά στις τάξεις της ηλικίας τους. Το σχολείο θα πρέπει να έχει εκείνες της προϋποθέσεις για την ενσωμάτωση των παιδιών στις ανάλογες με την ηλικία τους τάξεις.

Οι καθηγητές είναι το κλειδί για την εκπαιδευτική ενσωμάτωση των Τσιγγανόπαιδων. Είναι οι κύριοι φορείς στην αναπαραγωγή των μηνυμάτων σε σχέση με την ενσωμάτωση και ενάντια στις διακρίσεις. Απαιτούνται επομένως, πρακτικές που θα φέρουν τους καθηγητές σε συνεργασία με την κοινότητα (Warren, 2005). Η ενθάρρυνση και όχι αποθάρρυνση των Τσιγγανόπαιδων και η εξάλειψη των αρνητικών στερεοτύπων μπορεί να γίνει με την εκπαίδευση των δασκάλων, όχι μόνο αυτών που διδάσκουν σε μεικτά σχολεία αλλά γενικότερα όλων των εκπαιδευτικών, για ζητήματα εκπαίδευσης παιδιών με εθνο-πολιτισμικές διαφορές. Επίσης μπορεί να υπάρχει η απαραίτητη υποστήριξη με επαρκή χρηματοδότηση, κίνητρα για την εκπαιδευτική τους καριέρα και συνεργασία με δια-πολιτισμικούς διαμεσολαβητές από την κοινότητα των Τσιγγάνων που θα βοηθούν τους δασκάλους. Επίσης, ειδικοί από τις κεντρικές εκπαιδευτικές διοικήσεις θα μπορούσαν να συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς στη δουλειά τους. Μια καλή πρακτική θα μπορούσε να είναι η εκπαίδευση Τσιγγάνων ως δασκάλων όχι μόνο για να λειτουργήσουν στην ενσωμάτωση των Τσιγγανόπαιδων αλλά κυρίως να προβάλλουν, ένα διαφορετικό μοντέλο που έρχεται σε αντίθεση με τα αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα. Επίσης, η χρήση διαμεσολαβητών θα μπορούσε να συνεισφέρει στην προσέγγιση των γονέων Τσιγγάνων και να καλλιεργήσει την εμπιστοσύνη με την ευρύτερη κοινότητα.

Το περιεχόμενο των σπουδών και τα βιβλία μεταβιβάζουν άμεσα ή έμμεσα κοινωνικές αξίες. Επομένως, θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην κοινωνία και κουλτούρα με θετικό τρόπο κάνοντας την παρουσία των Τσιγγάνων ορατή. Η

απουσία πληροφοριών σχετικά με τους Τσιγγάνους στο σχολικό πρόγραμμα (σχετικά με την ιστορία και τις κοινωνικές επιστήμες), έχει επίδραση στην υποτίμηση της ταυτότητας, της κουλτούρας τους και της παράδοσης. Αυτό σε συνδυασμό με την έλλειψη εκπαιδευτικών πηγών για τον τρόπο ζωής των Τσιγγάνων, μπορεί να τους αποξενώσει και να ενισχύσει τα αρνητικά στερεότυπα.

Η ενδυνάμωση της ταυτότητας των τσιγγανόπαιδων, της κουλτούρας και της γλώσσας με δίγλωσση εκπαίδευση, με δεύτερη γλώσσα την Ρομανί μπορεί να αποτελέσει βασικό στόχο. Αυτό θα αποτελέσει κίνητρο για τους γονείς και θα τονώσει την εμπιστοσύνη τους στο σχολείο ενώ θα καλυτερέψει τις σχέσεις της κοινότητας των Τσιγγάνων και των εκπαιδευτικών και επομένως θα αυξήσει την συμμετοχή και την επιθυμία για περισσότερες σπουδές.

Σε σχέση με την απασχόληση το ποσοστό ανεργίας των ενήλικων γυναικών Τσιγγάνων είναι πολλές φορές πολλαπλάσιο του ποσοστού του υπόλοιπου ενήλικου γυναικείου πληθυσμού. Επομένως απαιτούνται ειδικά μέτρα για την απασχολησιμότητα των γυναικών Τσιγγάνων. Η σταθερή εργασία των γονέων, θα δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για σταθερή εκπαιδευτική συμμετοχή των Τσιγγανόπαιδων στο σχολικό σύστημα.

Σε σχέση με την εκπαίδευση των μεταναστών, διαπιστώθηκε ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός, οι αφομοιωτικές τάσεις και η μονοπολιτισμική κατεύθυνση της εκπαίδευσης οδηγεί στην αμφισβήτηση του εκπαιδευτικού συστήματος και σε χαμηλές προσδοκίες σε σχέση με τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει κανείς από την εκπαίδευση. Ακόμη το μονοπολιτισμικό και αφομοιωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από τα ξεχωριστά Διαπολιτισμικά σχολεία δεν παρέχει για τους ξένους μαθητές παρά μόνο νομιμοποιημένη διάκριση που περισσότερο αυξάνει το διαχωρισμό παρά την ενσωμάτωση. Οι γονείς μετανάστες δεν είναι σε θέση να στείλουν τα παιδιά τους σε άλλο σχολείο από αυτό της περιοχής κατοικίας. Ακολουθούν τους κανόνες του εκπαιδευτικού συστήματος με τις σχολικές περιοχές, και επομένως είναι απευθύνονται σε σχολεία που βρίσκονται σε φτωχές περιοχές, όπου η απόδοση και οι δομές του σχολείου είναι φτωχικές. Οι αιτίες για τη χαμηλή επίδοση των μαθητών με εθνοπολιτισμικές διαφορές είναι εκτός από τις πολιτισμικές αντιλήψεις των διάφορων ομάδων σε σχέση με την εκπαίδευση στη χώρα υποδοχής, οι δομικοί παράγοντες και οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων της εθνικής ομάδας και της

πλειονότητας του πληθυσμού της χώρας υποδοχής καθώς και οι μορφές των διακρίσεων που υφίστανται και οδηγούν σε ανισότητα και διάκριση.

Γενικά τα στοιχεία δείχνουν, ότι οι μετανάστες τείνουν να έχουν χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις, σταματούν το σχολείο νωρίτερα και έχουν υψηλά ποσοστά διαρροής. Υπάρχουν βέβαια διαφορές στην επίδοση μεταξύ διαφορετικών εθνικών ομάδων, ορισμένοι μάλιστα δείχνουν καλύτερη επίδοση από κάποιους άλλους (π.χ. ομογενείς από Β. Ήπειρο). Η ελληνική καταγωγή είναι παράγοντας που αυξάνει τις πιθανότητες για καλές επιδόσεις των μαθητών, γεγονός που δεν οφείλεται μόνο στη γνώση ίσως της γλώσσας, αλλά και σε παράγοντες που έχουν να κάνουν με την γενικότερη αποδοχή των ελλήνων ομογενών από την ευρύτερη κοινωνία. Ο χρόνος παραμονής στη χώρα παίζει σημαντικό ρόλο στην ενσωμάτωση των μεταναστών στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα η δεύτερη γενιά μεταναστών τα καταφέρνει καλύτερα από τους αυτούς της πρώτης γενιάς. Επίσης, σε σχέση με το φύλο, τα κορίτσια σ' όλες τις εθνικές ομάδες δείχνουν να έχουν καλύτερα αποτελέσματα από τα αγόρια.

6.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας καταλήγουμε ότι ο σχολικός διαχωρισμός συνδέεται με τρία στοιχεία: α) το διαχωρισμό κατοικίας β) τις ατομικές επιλογές σχολείου και γ) τις τακτικές των σχολικών ιδρυμάτων. Στη βάση αυτής της διαπίστωσης, απαιτείται περισσότερη έρευνα στα ζητήματα του σχολικού και στεγαστικού διαχωρισμού στην πόλη, ιδιαίτερα σε πληθυσμιακά μεικτές περιοχές. Διαπιστώσαμε ότι τα υψηλά και μεσαία στρώματα προκειμένου να διαφυλάξουν το εκπαιδευτικό πλεονέκτημα των παιδιών τους εφαρμόζουν στρατηγικές που δεν αφορούν τόσο την αλλαγή κατοικίας αλλά την μερική αποφυγή ή εξ' ολοκλήρου αποχώρηση από τα τοπικά δημόσια σχολεία, αυξάνοντας την πόλωση μεταξύ των σχολείων αλλά και μεταξύ των περιοχών κατοικίας. Οι διαχωριστικές αυτές στρατηγικές δημιουργούν τις προϋποθέσεις παραγωγής ρατσιστικών τάσεων και κοινωνικο-χωρικής ανισότητας. Η έλλειψη εκπαιδευτικής φροντίδας και ύπαρξη συνθηκών χαμηλής κοινωνικής κινητικότητας σε περιοχές, όπου ζουν κυρίως χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και ομάδες με εθνικο-πολιτισμικές διαφορές αυξάνουν τον κοινωνικό διαχωρισμό και δημιουργούν συνοικίες αποκλεισμού. Αξίζει

να διερευνηθούν επομένως, οι κοινωνικές πρακτικές των υψηλών και μεσαίων στρωμάτων στο χώρο καθώς και οι πρακτικές που αφορούν την χρήση δημόσιων υπηρεσιών (π.χ. εκπαίδευση, υγεία, κ.λπ.) και πως μέσα από την εδαφική οργάνωση των υποδομών ορισμένων δημόσιων υπηρεσιών, τις διοικητικές διαιρέσεις και τα κοινά κοινωνικά δίκτυα επικοινωνίας, αναπαράγονται συγκεκριμένες γεωγραφικές διαφοροποιήσεις και χωρικές ιεραρχίες.

Η αποφυγή του τοπικού δημόσιου σχολείου από τους γονείς των υψηλών και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, ιδιαίτερα αυτών που η μαθητική σύνθεση περιλαμβάνει μαθητές χαμηλότερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, δηλώνει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σε σχολεία που βρίσκονται σε μεικτές περιοχές. Η έρευνα πρέπει να διενεργηθεί όχι μόνο στα προάστια αλλά και στο κέντρο της πόλης, όπου διαδικασίες ή τάσεις εξευγενισμού περιοχών οδηγούν πολλές φορές, σε μετακινήσεις των «ανεπιθύμητων» ομάδων ή σε πρακτικές «κυριαρχίας» του χώρου για τον έλεγχο των «ανεπιθύμητων» κατοίκων.

Το ζήτημα της ενσωμάτωσης των πληθυσμών διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης αποτελεί σημαντικό ερευνητικό ζήτημα. Πάνω σε αυτό το θέμα θα πρέπει να μας απασχολήσει το ζήτημα των διαφορετικών στρατηγικών των μεσαίων στρωμάτων και των διαφορετικών θεσμικών πολιτικών. Η αποφυγή των σχολείων, κυρίως αυτών που εμφανίζουν μεγάλα ποσοστά Τσιγγανόπαιδων, από τους γονείς των μεσαίων στρωμάτων, δηλώνει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σε σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές κοντά στους οικισμούς Τσιγγάνων. Σημαντικές προσπάθειες μπορούν να γίνουν επίσης για την κατανόηση των παραγόντων που επιδρούν στην χαμηλή εκπαιδευτική επίδοση των Τσιγγανόπαιδων και την επίδραση του σχολικού διαχωρισμού στην κοινωνική κινητικότητα αυτών των ομάδων.

Περισσότερη έρευνα επομένως θα μπορούσε να γίνει σε σχέση με το μετασχηματισμό και τις νέες αντιφάσεις της σύγχρονης πόλης, την αλλαγή της φύσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μελετώντας τις σχολικές περιοχές και τη λειτουργία των σχολείων ως πόλων κοινωνικού διαχωρισμού ή διαχωρισμού με βάση την εθνική-πολιτισμική καταγωγή. Η μελέτη αυτών των κοινωνικών τάσεων θα βοηθήσει στην κατανόηση των φαινομένων του κοινωνικού διαχωρισμού και της πόλωσης στην σύγχρονη πόλη. Επίσης, ενδιαφέρουσα έρευνα θα αποτελούσε η μελέτη και ανάλυση του σχολικού συστήματος σε περιοχές που βρίσκονται στη

διαδικασία του εξευγενισμού και αστικού μετασχηματισμού, με αυξανόμενο ρυθμό προσέλκυσης μεσαίων στρωμάτων. Η ερώτηση που θα μπορούσε να απασχολήσει είναι αν τελικά η αναβάθμιση υποβαθμισμένων περιοχών μπορεί να στηριχθεί στην προσέλκυση μεσαίων στρωμάτων σε αστικές περιοχές, ιδιαίτερα σε αστικές περιοχές εξευγενισμού ή τελικά, η παρουσία μεσαίων στρωμάτων δεν αποτελεί δείκτη επιτυχίας των πολιτικών αναβάθμισης.

Περαιτέρω, η σύνδεση επιλογής σχολείου και αγοράς κατοικίας θα μπορούσε να αποτελέσει μελλοντική έρευνα, προκειμένου να αναλυθεί αν υπάρχει στεγαστική κινητικότητα η οποία οφείλεται στην επιλογή σχολείου. Αν δηλαδή, τα «καλά» σχολεία αποτελούν σημαντικό λόγο για την επιλογή του χώρου κατοικίας και αν τελικά η μετεγκατάσταση στις προαστιακές περιοχές ή σε ομοιογενής περιοχές του κέντρου, οφείλονται στην ανάγκη εύρεσης κατάλληλου σχολείου.

Στο πλαίσιο της παρούσας οικονομικής κρίσης οι κοινωνικές ομάδες διαφοροποιούνται αυξάνοντας την κοινωνική πόλωση. Υπό αυτή την έννοια, οι στρατηγικές των διάφορων κοινωνικών στρωμάτων είναι έντονες περισσότερο από ποτέ και διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και των διακρίσεων όπου οι κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες τείνουν να αντιμετωπίζονται ως επικίνδυνες, δημιουργώντας στερεοτυπικές κατασκευές που αυξάνουν αντί να αμβλύνουν την ανισότητα. Θα πρέπει να αναρωτηθούμε επομένως, ποιες θα ήταν οι ενδεχόμενες πολιτικές προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι διαχωριστικές τάσεις των υψηλών και μεσαίων στρωμάτων και οι διάφορες μορφές διακρίσεων στον αστικό χώρο που επιδρούν στην κοινωνική συνοχή και κοινωνική κινητικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**Ελληνόγλωσση:**

Ασκούνη, Ν., Σταμέλος Γ, (2004) *Φοίτηση στο Γυμνάσιο και σχολική διαρροή των μουσουλμανόπαιδων*, Αθήνα, Αδημοσίευτη έκθεση στο πλαίσιο του Προγράμματος του ΥΠΕΠΘ (ΕΠΕΑΕΚ II) Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων 2002-2004.

Αρανίτου Β. (2012) «Παραδοσιακή μικροαστική τάξη: εννοιολογικοί προσδιορισμοί» στο Γολέμης Χ. και Οικονόμου Η. (επ.) *Ο Πουλαντζάς Σήμερα*. Αθήνα: Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς-Νήσος.

Βαΐου, Ν., Γολέμης, Χ., Λαμπριανίδης, Λ., Χατζημιχάλης, Κ., Χρονάκη, Ζ.(1999), «Εκδίωξη και επάνοδος της βιομηχανικής παραγωγής στην Αθήνα του 2000», στο Οικονόμου, Δ. και Πετράκος, Γ. (επιμ.) *Η ανάπτυξη των ελληνικών πόλεων*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, 65-92.

Βαΐου, Ν. και Χατζημιχάλης Κ. (2012) *Ο χώρος στην αριστερή σκέψη*. Ινστιτούτο Ν. Πουλαντζάς, Νήσος.

Βεΐκου, Χ. (2000) «Ζώντας ανάμεσα σε “Άλλους”. Η Βίωση ενός Εκούσιου Αποκλεισμού» στο Καντανζόγλου Ρ. & Πετρονώτη Μ. *Όρια και Περιθώρια: Εντάξεις και Αποκλεισμοί*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Βεργέτη, Μ. (1998) Ομογενείς από την πρώην Σοβιετική Ένωση 1985-1995. *Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη*.

Βέργου, Π. (2008) Αποτελέσματα έρευνας «*Ενταξη των Τσιγγανόπαιδων στην Εκπαίδευση*». Περίπτωση Τσιγγάνοι Αλιβερίου - Ν. Ιωνία, Βόλου. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Βλαχούτσου, Κ.,(2006) *Η χρήση των υπηρεσιών του Κέντρου Ψυχικής Υγείας Βόλου, από τσιγγάνες του Αλιβερίου Ν.Ιωνίας Μαγνησίας*. Μεταπτυχιακή Εργασία Παν/μιο Θεσσαλίας.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1993) [1985] *Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα* Αθήνα: Εκδ. Καρδαμίτσα.

Γεωργακόπουλος, Ν. (2008) «Presentation of the Municipality of Acharnes (Menidi), παρουσίαση στο 18^ο Συνέδριο INURA-Αθήνα.

Giddens A., (1989) [1982] *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Θ. Κονιαβίτης (επ.), Οδυσσέας, Αθήνα.

Γκότοβος, Α.(2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Γολέμης Χ. και Οικονόμου Η. (επ.) (2012) *Ο Πουλαντζάς Σήμερα*. Αθήνα: Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς-Νήσος.

Carnoy, M. (1990) [1984] *Κράτος και Πολιτική Θεωρία*, Αθήνα: Οδυσσέας.

Davis, M. (2008) [1992] *Πέρα από το Blade Runner. Αστικός έλεγχος- Η οικολογία του φόβου*, Αθήνα, Futura.

Davis, M. (2000) [1998] *Εξεγέρσεις στις μητροπόλεις των Η.Π.Α. Το L.A. ήταν μόνο η αρχή*, Αθήνα, Futura.

Δαμανάκης, Μ. (2004) *Η εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.

Δαφέρμος, Μ. (2006), *Περιθωριοποίηση και Εκπαιδευτική Ένταξη. Η περίπτωση των Τσιγγάνων της Κρήτης*. Αθήνα: Ατροπός.

Δρεττάκης, Μ., (2004) «Η μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στους νομούς της χώρας το 2001», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.χ.134, 25-36.

Δροσινού, Μ., (1998α) *Οργάνωση και μηχανισμοί της παιδικής παραβατικότητας μέσα από κοινωνικές και ψυχολογικές δομές* (Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο).

Δροσινού, Μ. (1998 β) «Η ενεργοποίηση του γονεακού ρόλου αναστρέφει την οργάνωση και ανάπτυξη παραβατικών δομών στη συμπεριφορά των παιδιών». *Πρακτικά Ευρωπαϊκού Φόρουμ για την Οικογένεια*, σελ. 590-595. Αθήνα: Εκδ. Νέα Σύνορα, Λιβάνη.

Δροσινού, Μ. (1995) «Η βία στο σχολικό χώρο». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.χ. 85, 76-79.

ΕΚΚΕ-ΕΣΥΕ (2005) *Πανόραμα Απογραφικών Δεδομένων 1991-2001*. Εφαρμογή βάσης δεδομένων και χαρτογραφίας.

Εμμανουήλ, Δ. (2002) «Κοινωνικός διαχωρισμός, πόλωση και ανισότητες στη γεωγραφία της Αθήνας: Ο ρόλος των μηχανισμών της αγοράς κατοικίας και οικιστικής ανάπτυξης» *Γεωγραφίες*, τ.χ. 3, 46-70.

Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (2005/2146(INI)) «*Σχετικά με την κατάσταση των γυναικών Roma στην Ευρωπαϊκή Ένωση*» (<http://www.europarl.europa.eu>)

Εφημερίδα *ΤΑ ΝΕΑ* 1.6.2007, «Μάθημα πρώτον: Ρατσισμός. Λεηλάτησαν το σχολείο για τα Τσιγγανόπουλα του Ασπροπύργου και μετά το έκαψαν» σελ. 13.

Ηλιού, Μ.(1984) *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, Αθήνα, Πορεία.

Ζωγραφάκη, Μ.,(2004) *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*, Αθήνα: Εκδ. Κλειδιά και Αντικλειδιά.

Θεόδωρος, Θ. (2010) *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδ.Νήσος.

Καζερός, Ν. και Λέφας, Π. (2003) *Χωρίς Όρια. Οι αχανείς εκτάσεις των Αθηναϊκών προαστίων*. Αθήνα: Εκδ. Futura.

Πηνελόπη Βέργου *Κοινωνικός Διαχωρισμός, Εκπαίδευση και Πόλη*
Κανδύλης, Γ. (2004) *Αστική συγκρότηση και μετανάστευση. Νέα μεταναστευτικά ρεύματα, παλαιά πρότυπα και νέοι ορθολογισμοί αστικής συγκρότησης στη Θεσσαλονίκη*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κασιμάτη, Κ. (επιμ.) (1992) *Πόντιοι μετανάστες από την πρώην Σοβιετική Ένωση: Κοινωνική και Οικονομική τους Ένταξη*, Αθήνα: Γ.Γρ. Απόδημου Ελληνισμού.

Κάτσικας Χ., Καββαδίας Γ., (1994) *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.

Κάτσικας Χ., Πολίτου Ε. (1999) *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός τάξης το «διαφορετικό»*; Αθήνα, Gutenberg.

Κνοx, Ρ., Ρινχ, Σ., (2009) [1982] *«Κοινωνική Γεωγραφία των Πόλεων»* Θ. Μαλούτας (επ.), Σαββάλας, Αθήνα.

Κοκκινάκη, Σ. (1983) «Κοινωνικά χαρακτηριστικά των Τσιγγάνων της Περιοχής Άνω Λιοσίων» *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, Τχ. 48.

Κοτζαμάνης, Β.(1997), «Αθήνα, 1848-1995. Η δημογραφική ανάπτυξη μιας μητρόπολης» *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, (92-93)(Α'-Β').

Κυρίδης, Α., (2003) *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985)*.

Λαμπρόπουλος, Χ., Ζαχαρόπουλος, Γ., (1990) «Κοινωνικό-οικονομικές διαστάσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, σελ. 187.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι.,(1973) *Για μια ελληνική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (τ.2), Αθήνα ΕΚΚΕ.

Λαρίου-Δρεττάκη, Μ., (1992) *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται μ' αυτήν*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

Λεοντίδου, Λ.(1986), «Αναζητώντας την χαμένη εργασία: Η κοινωνιολογία των πόλεων στην μεταπολεμική Ελλάδα» *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* τχ.60.

Lefebvre H.(1977) [1968] *Το Δικαίωμα στη Πόλη*. Αθήνα, Παπαζήσης.

Μαλούτας, Θ., (2007γ) «Ένταξη τσιγγανόπαιδων στο σχολείο» (αδημοσίευτη έρευνα) στα πλαίσια του Ερευνητικού προγράμματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Η εκπαίδευση των Τσιγγανόπαιδων στην Ελλάδα».

Μαλούτας, Θ., (2006) «Εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων και στεγαστικός διαχωρισμός στην Αθήνα» *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* Α'(119), 177.

Μαλούτας, Θ., (2003) «Προβλήματα κοινωνικά βιώσιμης ανάπτυξης στην Αθήνα: Οι μεταβολές της τελευταίας εικοσαετίας στην κοινωνική γεωγραφία της πόλης και η κρίση της ιδιότυπης κοινωνικής συνοχής» Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: *Σειρά Ερευνητικών Εργασιών* , 9(4), 63-76.

Μαλούτας, Θ., Εμμανουήλ Δ., Παντελίδου Μ. και συνεργάτες (2002) *Κοινωνικές παράμετροι για την αειφόρο ανάπτυξη της αθήνας-Αττικής. Τελική έκθεση ερευνητικού Προγράμματος* (ανάθεση ΟΡΣΑ). Εργαστήριο Χωρικής Ανάλυσης και Θεματικής Χαρτογραφίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μαλούτας, Θ., (2000) (επιμ.) *Κοινωνικός και Οικονομικός Άτλας της Ελλάδας*. Αθήνα: ΕΚΚΕ και Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.

Μαλούτας, Θ., Πανταζής Π. (1999), *Η κοινωνική μορφολογία των ελληνικών πόλεων. Αθήνα-Λάρισα-Βόλος* τ. Γ', Εργαστήριο Χωρικής Ανάλυσης και Θεματικής Χαρτογραφίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Πηνελόπη Βέργου *Κοινωνικός Διαχωρισμός, Εκπαίδευση και Πόλη*
Μαλούτας, Θ., (1996) «Οικογένεια, πρακτικές στέγασης και κοινωνικός διαχωρισμός στην Αθήνα και το Βόλο» στο *Διαστάσεις Κοινωνικού του Αποκλεισμού στην Ελλάδα. Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο* (1996). Εθνικό κέντρο Κοινωνικών Ερευνών,τ.Α΄.

Μαλούτας, Θ., Οικονόμου, Δ. (1992), *Κοινωνική Δομή και Πολεοδομική Οργάνωση στην Αθήνα*, Εξάντας.

Μαλούτας, Θ., (1992) Κοινωνικός Διαχωρισμός στην Αθήνα, στο Μαλούτας Θ., Οικονόμου Δ., (επιμ.), *Κοινωνική δομή και πολεοδομική οργάνωση στην Αθήνα*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σελ. 67-140.

Ντούσας, Δ. (1997) *Rom και Φυλετικές διακρίσεις*, Αθήνα: Gutenberg σελ.119-127.

Ντούσας, Δ. (1995), «Η αθλιότητα της Κρατικής Πολιτικής και της Πανεπιστημιακής Φιλοσοφίας στην εκπαίδευση των Roma», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 34-35 και 36.

Νούτσος, Χ. (1979), *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος 1971-73*, Αθήνα: θεμέλιο.

ΟΕΕΚ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1996) *Οι μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους στο γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Εμπειρική έρευνα*, Αθήνα.

Οδηγία 2000/43/ΕΚ του Συμβουλίου Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000), *Περί εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχείρισης προσώπων ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής τους καταγωγής*.

URL=< <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:32000L0043>>

Οικονόμου, Δ., Γετίμης, Π., Δεμαθάς, Ζ., Πετράκος, Γ., Πυργιώτης, Γ. (2001), *Ο Διεθνής ρόλος της Αθήνας*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Οικονόμου, Δ., Πετράκος, Γ. (επιμ.) (1999), *Η ανάπτυξη των ελληνικών πόλεων*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Οικονόμου, Δ., Σαπουνάκης, Α., (1996) «Στεγαστική Πολιτική και Κοινωνικός Εξοπλισμός» στο *Διαστάσεις Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα τ. Β΄*, ΕΚΚΕ.

Παλαιοκρασάς, Σ., Ρουσέας, Π., Βρετάκου, Β., (2001) *Έρευνα «Μαθητική Διαρροή στο Γυμνάσιο» (Φουρνιά μαθητών 1997/98)*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Παναγιωτοπούλου, Ί. (1993) *Η γεωγραφία των εκπαιδευτικών διαφοροποιήσεων. Η μέση επαγγελματική εκπαίδευση στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Πανταζίδης, Ν., Κασσιμάτη, Κ., *Μέγεθος και σύνθεση του πληθυσμού της πρωτεύουσας*, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1984.

Παπαθεοφίλου, Ρ., Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.), (1998) *Η εγκατάλειψη του σχολείου. Αίτια, Επιπτώσεις, Προτάσεις*, Αθήνα: Gutenberg.

Παπαστυλιανού, Α. (1998), "Η διακοπή φοίτησης στους μαθητές-παιδιά ομογενών παλιννοστούντων στην Ελλάδα: Στοιχεία και διαστάσεις του Προβλήματος" στο Παπαθεοφίλου Ρ., Βοσνιάδου Σ.(επιμ.) *Η εγκατάλειψη του σχολείου: Αίτια, Επιπτώσεις, Προτάσεις*. Gutenberg -Αθήνα.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1986), "Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση" στο Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (επ.) *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Παπακωνσταντίνου, Γ., Βασιλειάδου, Μ., Παλί-Κορρέ, Μ. (2004), *Η Οικονομική, Κοινωνική και Πολιτισμική Κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα: 1998-1999*, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Πεσμαζόγλου, Σ. (1987) *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Πουλαντζάς, Ν. (2008)[1974], *Οι Κοινωνικές Τάξεις στο Σύγχρονο Καπιταλισμό*, μτφρ. Ν. Μηλιόπουλος, Αθήνα: Θεμέλιο.

Πλάτων (1992)[385 π.χ.], *Συμπόσιον*, σελ. 195β

Σαγιάς, Ι. (2002) «Κοινωνικός και χωρικός καταμερισμός εργασίας στον αστικό χώρο. Το παράδειγμα των βιομηχανικών και βιοτεχνικών δραστηριοτήτων στο Νομό Αττικής, 1978-1988» *Γεωγραφίες*, τ.χ. 3, 108-114.

Savage, M., Warde, A. και Ward, K. (2005) [2003] *Αστική Κοινωνιολογία, Καπιταλισμός και Νεωτερικότητα*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Σταθάκης, Γ., Χατζημιχάλης Κ. (2004) «Αθήνα Διεθνής πόλη: Από την επιθυμία στην πραγματικότητα των πολλών» *Γεωγραφίες*, τ.χ. 7.

Σταμέλος, Γ., (2002α) *Προσπάθεια ιχνηλασίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γ'*, Αθήνα, Ψηφίδα.

Σταμέλος, Γ., (2002β) *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρώτη και δεύτερη βαθμίδα. Δομές και ποσοτικά δεδομένα*, Αθήνα, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ).

Τερζοπούλου Μ. και Γεωργίου Γ., (1996)*Οι τσιγγάνοι στην Ελλάδα*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Γ.Γ.Λ.Ε.

Τζανή, Μ. (1983), *Σχολική Επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα.

Τσιόκος, Γ., Βεργίδης, Δ., Νικολακόπουλος, Η. (1998) *Εθνική έρευνα για τον Αναλφαβητισμό*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.

Τσουκαλάς, Κ. (1993) «Τζαμπαζήδες» στη χώρα των θαυμάτων. Περί ελλήνων στην Ελλάδα» *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ.χ. 1.

Τσουκαλάς, Κ. (1986), «Εργασία και εργαζόμενοι στην πρωτεύουσα: αδιαφάνειες, ερωτήματα, υποθέσεις», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* τχ.60.

Τσουκαλάς, Κ.(1982), *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Τσουκαλάς, Κ.(1975) «Η ανώτερη εκπαίδευση στην Ελλάδα ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής» περιοδικό *Δευκαλίων*, τχ. 13.

Φραγκουδάκη, Α.(2001) «Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση» στο *Εκπαίδευση Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, τόμος Α , Ελληνικό ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 85-90.*

Φραγκουδάκη, Α.(1998) «Δεδομένα από την έρευνα του 1980-83 στο Νομό Ιωαννίνων με αντικείμενο τη διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση», στο Ρ. Παπαθεοφίλου και Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Η εγκατάλειψη του σχολείου. Αίτια, Επιπτώσεις, Προτάσεις*, Αθήνα, Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (1985) «Οικογενειακές επενδυτικές πρακτικές των φτωχών και των μη φτωχών και εκπαιδευτικές ανισότητες», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ.75.

Φραγκουδάκη, Α. (1984), *Οι αναστολές στην εφαρμογή και την γενίκευση της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, επιπτώσεις στην διάρθρωση του σχολικού δικτύου μιας περιοχής*, Ιωάννινα, ΓΓΕΤ.

Φραγκουδάκη, Α. (1979), *Τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*, Θεμέλιο.

Χατζίδης, Κ. (1994) «Η λογική της σχολικής επιτυχίας», *Το σχολείο του Μέλλοντος*, τχ. 8.

Χατζημιχάλης Κ. (2012) «Γεωγραφίες του κράτους: Ο Πουλαντζάς και οι σημερινές προσεγγίσεις για το χώρο» στο Γολέμης Χ. και Οικονόμου Η. (επ.) *Ο Πουλαντζάς Σήμερα*. Αθήνα: Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς-Νήσος.

Harvey, D. (2009) [1991] «*Η κατάσταση της μετανεωτερικότητας: Διερεύνηση των απαρχών της πολιτισμικής μεταβολής*» Αθήνα, Μεταίχμιο.

Χρυσάκης, Μ. (1991) «Ανισότητες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Η επίδραση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων». Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Ιδρύματος Σ. Καράγιωργα, "*Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα*", ΙΣΚ, Αθήνα.

Ξενόγλωσση:

Abbas T. (2007), "British South Asians and pathways into selective schooling: social class, culture and ethnicity", *British Educational Research Journal* Vol. 33(1), 75-90.

Abbas T. (2004), *The education of the British South Asians. Ethnicity, Capital and Class structure* (London: Palgrave).

Allen J., J. Barlow, J. Leal, Th. Maloutas, L. Padovani, (2004) *Housing and Welfare in the Southern Europe* (Oxford, Blackwell).

Alba R. και Victor Nee, (1997), Rethinking Assimilation Theory for a New Era of immigration, *International Migration Review* Vol. 31(4), 826-874.

Andersen Skifter H. (2003), *Urban Sores. On the interaction between segregation, urban decay and deprived neighbourhoods*, Aldershot-England: Ashgate.

Andersson, R. (2001) "Spaces of socialization and social network competition: a study of neighbourhood effects in Stockholm, Sweden. In H.T. Andersen and R. van Kempen (eds.), *Governing European Cities: Social Fragmentation and Urban Governance*, Ashgate, Aldershot.

Andersson, E. (2004), "From the valley of sadness to hill of happiness-the significance of surroundings for socio-economic career. *Urban Studies*. Vol.41 (3), 641-59.

Andreotti A., Le Gales P. and Fuentes F.J.M. (2013) "Controlling the Urban Fabric: The Complex Game of Distance and Proximity in European Upper-Middle-Class Residential Strategies" *International Journal of Urban and Regional Research* vol. 37(2), 576-597.

Ainsworth J., (2002), "Why does it take a village? The mediation of neighborhood effects on education achievement", *Social Forces*. Vol. 81(1), 117-152.

Arapoglou, V. and Sayas J., (2009) "New facets of urban segregation in Southern Europe. Gender, migration and social class change in Athens", *European Urban and Regional Studies* Vol. 16(4), 345-362.

Arapoglou, V. P. (2006) "Immigration, segregation and the urban development in Athens: the relevance of the LA debate for Southern European metropolises", *The Greek Review of Social Research* 121C, 11-38.

Atkinson, R. (2006) "Padding the bunker: Strategies of Middle Class Disaffiliation and Colonization in the City" *Urban Studies*, Vol. 43(4), 819-832.

Atkinson, R. and Kintrea, K., (2001), "Disentangling Area Effects: Evidence from Deprived and non-deprived Neighbourhood", *Urban Studies*, Vol. 38.12, 2277-2298.

Ball, S. J. (2003) *Class strategies and the education market* (London: Routledge).

Ball, S. J., Davies J., Reay D., David M. (2002α) "Classification and Judgement: social class and the cognitive structures of choice of higher education" *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23(1), 51-72.

Ball, S. J., Reay D., David M. (2002β), “Ethnic choosing: minority ethnic students and Higher education choice”. *Race, Ethnicity and Education*, Vol.5 (4), 333-357.

Ball, S. J. and Vincent C. (2001) “New class relations in education: the strategies of the “fearful” middle class” in Domaine J. (ed) *Sociology of education today* (London: Palgrave).

Ball, S. J., Bowe J., Gewirtz S. (1996) “School choice, social class and distinction: The realisation of social advantage in education” *Journal of Education Policy*, Vol. 11(1), 89-112.

Ball, S. J., Bowe J., Gewirtz S. (1995) “Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts” *Sociological Review*, 43(1):53-54.

Ball, S. J. (1993) “Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA” *British Journal of Sociology of Education*, Vol.14(1), 3-20.

Berger, J. and Musterd, S. (2002) “Understanding Urban Inequality: A model based on existing Theories and on empirical illustration” *International Journal of Urban and Regional Research*, Vol. 26(2), 403-13.

Bernstein, B. (1975) “Class and Pedagogies: Visible and Invisible. Class Codes and Control, in Halsey A., Lauder H., Brown P., Wells A.(1997) *Education, Culture Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press.

Bourdieu, P. και Wacquant, L. (1992), *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago, III: Univ. of Chicago Press.

Bourdieu, P. και Passeron, J.C. (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage.

Bourdieu, P. (1986) "The forms of Capital" in Halsey A., Lauder H., Brown P., Wells A. (1997) *Education, Culture Economy, Society* (Oxford: Oxford University Press).

Bourdieu, P. (1984) *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, London: Routledge.

Bourdieu, P. (1977), *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Boddy, M. and Parkinson, M. (eds) (2004) *City matters*, Bristol: The Policy Press.

Boddy, M., Bassett, K., French, S., Griffiths, R., Lambert, C., Leyshon, A., Smith, I. Stewart, M. και Thrift N. (2004) "Competitiveness and cohesion a prosperous city-region: the case of Bristol" in Boddy M., Parkinson M. (ed.) (2004) *City Matters: Competitiveness, Cohesion and Urban Governance*. London: Polity Press.

Boterman W.R. (2013) "Dealing with diversity: Middle-class family households and the issue of "black" and 'white' schools in Amsterdam" *Urban studies*, Vol 50(6), 1130-1147.

Boterman W.R., Karsten, L., και Musterd, S. (2010) "Gentrifiers settling down? Patterns and trends of middle-class families in Amsterdam" *Housing Studies*, 25(5), 693-714.

Bowe, R., Gewirtz, S. και Ball S. (1994) "Captured by the discourse? Issues and concerns in researching parental choice" *British Journal of Sociology of Education*, Vol.15 (1), 63-78.

Bowels, S. και Gintis, H. (1976), *Schooling in the Capitalist America*, London: Routledge.

Blokland T. και van Eijk, G. (2010) "Do people who like diversity practice diversity in Neighbourhood use and the social networks of 'diversity-seekers' in a mixed

neighbourhood in the Netherlands” *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 36(2), 313-332.

Brown, P. (1995) “Cultural capital and Social exclusion: Some observations on recent trends in education, employment, and the labour market” ” στο Halsey A., Lauder H., Brown P., Wells, A.(1997) *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press.

Brown, P. (1990) “The ‘third wave’: Education and the ideology of Parentocracy” στο Halsey A., Lauder H., Brown P., Wellsn A.(1997) *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press.

Brittan, E. (1976)“Multiracial Education. Teacher opinion on aspects of school life. Part 2. Pupils and teachers”, *Educational Research*, Vol. 18(3), 182-92.

Butler, T., Hamnet, C., Ramsden J.M. (2013) “Gentrification, Education and exclusionary displacement in East London”, *International Journal of Urban and Regional Research*, Vol. 37(2), 556-75

Butler, T. (2012) “Gentrification, Education and exclusionary displacement in East London” paper presented in 2nd ISA Forum of Sociology: “Social Justice and Democratization” B. Aires, 1-4.8.2012.

Butler, T. and C. Hamnett (2012) “Praying for success: faith schools and school choice in East London” *Geoforum* Vol 43(6), 1242-53.

Butler, T., C. Hamnett, M. Ramsden, R. Webber (2007) "The best, the worst and the average: secondary school choice and education performance in East London" *Journal of education Policy*, Vol. 22(1), 7-29.

Butler, T. and Robson, G. (2003) *London Calling: The Middle class and the Making of Inner London* (Berg, Oxford).

Butler, T. (2003) "Living in the Bubble: Gentrification and its 'Others' in the North London", *Urban Studies*, Vol. 40(12), 2469-2486.

Butler, T. και Savage, M. (1995) *Social Change and the Middle Classes*. London: UCL Press.

Burgers, S., Wilson D., Lupton R. (2005), "Parallel lives? Ethnic segregation in schools and neighborhoods" *Urban Studies*, Vol. 42 (7), 1027-1056.

Burgers, S. και Musterd S. (2002) Understanding Urban Inequality. A Model based on existing theories and an empirical illustration. *International Journal of Urban and Regional Research*. Vol. 26(2), 403-13.

Burnhill, P., Garner C., McPherson A. (1990) "Parental education, social class and entry into higher education 1976-1986", *Journal of Royal Statistical Society A*, Vol.153, 233-48.

Buck, N. and Gordon I. (2004) "Does spatial concentration of disadvantage contribute to social exclusion?" in Boddy M., Parkinson M.(eds.) *City Matters: Competitiveness, Cohesion and Urban Governance*. London: Polity Press.

Buck, N. (2001) "Identifying neighbourhood effects on social exclusion" *Urban Studies*, Vol. 38 (12), 2251-2275.

Burkner, H. J. (2001), "Housing Policy and the Formation of Cultural Boundaries" *Migration*, Vol. 33.

Byrne, D. και Rogers T. (1996) "Divided spaces-divided schools: An exploration of the spatial Relations of social division" *Sociological Research on line*, vol.1 (2), URL=<www.Socresonline.org.uk/1/2/3.html>

Caldas, S. J. (1993), "Re-examination of Input and Processes Factor Effects on Public School Achievement", *Journal of Education Research*, Vol. 86(4), 206-214.

Candy M. (ed.) (2011) *Urban Constellations*. Berlin: Jovis Verlag GmbH.

Castells, M. (1982), *City, Class and Power*, N.York: St. Martin's Press.

Castells, M. (1972), *La question urbaine*, Paris, Maspero.

Clotfelter, T. C. (2001) "Are Whites still fleeing? Racial patterns and enrolment Shifts in urban public schools, 1987-1996", *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 20(2), 199-221.

Clotfelter, T.C. (1999) "Public School Segregation in Metropolitan Areas, *Land Economics*, Vol.75 (4), 487-504.

Coleman, J. (1988) "Social capital in the creation of human capital", *American Journal of Sociology* Vol. 95, 95-120.

Coleman, J. και Hoffer, T.B. (1987) *Public and private schools. The Impact of Communities*, N.York: Basic Books.

Colic-Peisker, V. και Robertson, S. (2015) "Social change and community cohesion: an ethnographic study of two Melbourne suburbs" *Ethnic and Racial Studies* Vol. 38(1), 75-91.

Cramberg, P. (1998), "School Segregation: The case of Amsterdam" *Urban Studies* Vol. 35(3), 547-564.

Demaine J. (ed) (2001) *Sociology of education today* (Basingstoke: Palgrave).

Dippo D. and James C. (2011) "The Urbanization of Suburbia: Implications for Inner-Suburban Schools and Communities" in Young D., Wood P., Keil R.(ed.) (2011) *In-Between Infrastructure: Urban Connectivity in an Age of Vulnerability*, 113-130.

URL=<<http://www.praxis-epress.org/availablebooks/inbetween.html>>

Dreier, P., Mollenkopf, J., Swanstrom, T. (eds) (2004) *Place Matters. Metropolitcs Twenty-first Century*, Kansas: Press University of Kansas.

European Commission against Racism and Intolerance –ECRI,(2003) γενική πολιτική οδηγία no 7, *On National Legislation to Compat Racism and Racial Discrimination* Strasbourg, σελ. 5.

URL=<http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/activities/gpr/en/recommendation_n7/ecri03-8%20recommendation%20nr%207.pdf>

Emmanuel, D. (2004), “Socio-economic inequalities and housing in Athens: Impacts of the monetary revolution of the 1990s” *The Greek Review of Social Research*. Special Issue: Social Change and Segregation Trends in European Cities, Vol. 113 A, 121-44.

Epstein, J. (1992) *School and family partnerships. Encyclopedia of Educational Research*, sixth edition, M. Alkin (ed), N.York: MacMillan, 1139-1151.

Esping-Andersen, C. (1990) *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Princeton: Princeton University Press.

Fainstein, S. S., “Competitiveness, Cohesion and Governance: Their implications for Social Justice” *International Journal of Urban and Regional Research* Vol.25 (4), December 2001.

Farwick, A., Klagge B. και Taubmann W. (2002) “Urban poverty in Germany” στο I.Schnell and W. Ostendorf (Eds.), *Studies in Segregation and Desegregation*, Ashgate, Aldershot.

Fernandez Enguita, M., (2005) “École publique et école privée en Espagne: La segregation rampante” *Societes Contemporaines*, Vol. 59-60, 67-95.

Fyfe, R.N. και Kenny, T. J. (2005) *The Urban Geography Reader*. London & N. York: Routledge.

Forrest, R. and Kearns A., (2001), "Social Cohesion, Social Capital and the Neighbourhood", *Urban Studies*, Vol. 38(12), 2125-2143.

Forste, D. (2013) "Cheating the lottery. Correlations between a state regulated school System, access to high quality schooling and middle class school choice in Berlin" παρουσίαση στο International Sociological Association RC21 –Conference: "Resourceful Cities", Βερολίνο, Γερμανία: 29-31/08/2013.

Francois, J.C.(2002) "Evitement a l'entre en sixième et division sociale de l'espace scolaire a Paris" *L'espace Géographique*, Vol. 31(4), 307-327.

Friedrichs, J., Galster G, Musterd S. (2003) "Neighbourhood Effects on Social Opportunities: The European and American Research and Policy Context" *Housing Studies*, Vol.18 (6), 979-806.

Friedrichs, J. (2002), "Response: Contrasting US and European Findings on Poverty Neighborhoods" *Housing Studies*, Vol. 17(1), 101-104.

Friedrichs, J. (1998) "Do poor neighborhoods make their residents poorer? Context effects of poverty neighborhoods on residents" in Andress H. J. (ed.) *Empirical Poverty Research in Comparative Perspective*, Ashgate, Aldershot.

Friedmann, J. and G. Wolff (1982) "World city formation: an agenda for research and action" *International Journal of Urban and Regional Research*, Vol. 6(3),309-43.

Galster, G. (2002) "Trans-Atlantic perspectives on opportunity, deprivation and the housing nexus". *Housing Studies*, Vol. 17(1), 5-12.

Galster, G. and S. Killen (1995) "The geography of metropolitan opportunity: a reconnaissance and conceptual framework". *Housing Studies Debate*, Vol. 6(1), 7-44.

Gephardt, M. (1997) "Neighbourhoods and communities as contexts for development", στο J. Brooks-Gunn, G. Duncan & J. Aber (Eds) *Neighborhood*

Poverty: Vol. I, Context and Consequences for Children. New York, Russell Sage Foundation, 1-43.

Gewirtz, S., St. Ball, R. Bowe (1995) *Markets, Choice and Equity in Education.* Buckingham, Open University Press.

Giddens, A. (1986) *The Constitution of Society*, Polity Press. Cambridge

Gillborn, D., Youdell, D. (2001) "The new IQism: Intelligenc, Ability and the rationing of Education" in Demaine J. (ed) (2001) *Sociology of education today*, Basingstoke: Palgrave.

Gillborn, D. (1998) "Racism and the politics of qualitative research: learning from Controversy and critique" in B. Carrington, B. Troyna (eds) *Researching Racism in Education: Politics, theory and practice.* Buckingham, Open University Press.

Goldthorpe, J.H. (2000) *On sociology Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory.* Oxford: Oxford University Press.

Goldthorpe, J.H. (1996α) "Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persistent differentials in educational attainment", *British journal of sociology* Vol.47 (3), 481-512.

Goldthorpe, J.H. (1996β) "Class and Politics in Advanced Industrial Societies", in D. J.Lee and B.S. Turner (eds), *Conflicts over Class.* London: Longmans.

Gordon, I.R. and Monastiriotis, V., (2007) "Education, Location, Education. A spatial Analysis of English Secondary School Public Examination Results" *Urban Studies*, Vol. 44 (7), p. 1191-1201.

Gordon, I.R. and Monastiriotis, V., (2006) "Urban size, spatial segregation and inequality in educational outcomes", *Urban Studies*, Vol. 43 (1), p. 1-24.

Gordon, I.R. and Monastiriotis, V. (2004) “*Spatial analysis of neighbourhood influences on examination performance*” LSE Research Papers in Environment and Spatial Analysis, London School of Economics and Political Science.

Gramberg, P. (1998) “School Segregation. The case of Amsterdam” *Urban Studies*, Vol. 35(3), 547-564.

Gulson, K.N. (2011) *Education policy, space and the city: markets and the (in) visibility of race*. Routledge, New York and London.

Halsey, A., Lauder H., Brown P., Wellsn A. (1997) *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press.

Halsey, A., Heath A., and Ridge J. (1980) *Origins and Destinations: family, class and education in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.

Hamnett, C. (1996) “Social polarization economic restructuring and welfare state regimes”, *Urban Studies*, Vol. 33(8), 1407-30.

Hamnett, C., Butler, T. και Ramsden, M. (2013) “I wanted my child to go to a more mixed school: schooling and ethnic mix in East London” *Environment and Planning A* (45), 553-574.

Hanafin, J. (2004) “Economic and social change and inequality in global cities: the case of London” *The Greek Review of Social Research*, Special Issue: Social Change and Segregation Trends in European Cities, A’ (113), 63-80.

Hanafin, J. και Lynch A. (2002) “Peripheral voices: parental involvement, social class and education disadvantage” *British Journal of Sociology of Education*. Vol.23 (1), 35-49.

Harvey, D. (2002), *Spaces of Hope*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Harvey, D. (1989) *The condition of postmodernity. An enquiry into the origins of cultural change*, Oxford: Blackwell

Harvey, D. (1988) *Social Justice and the City*. Oxford: Basil Blackwell.

Harrison, P. (1985) *Inside the Inner City: Life under the Cutting Edge*. Harmondsworth: Penguin.

Harrison, P. R. (1993) “Bourdieu and the Possibility of a Postmodern Sociology”, *Thesis Eleven*, Vol. 35, 36-50.

Hill, Dara K. (2009) “A Historical Analysis of Desegregation and Racism in Racially Polarised Region” *Urban Education*, Vol. 44(1), 106-139.

Hirsch, F. (1977), *The Social Limits to Growth*, London: Routledge.

Housing Policy Debate (1995) Special issue, Galster, G. και Hornburg, S. (eds), “(1994)-Fannie Mae Annual Housing Conference”, Vol. 6(1).

Housing Studies (2002) Special issue, “Trans-Atlantic Perspectives on Opportunity, Deprivation and the Housing Nexus”, Galster, G. (ed) Vol. 17(1).

Housing Studies (2003) Special issue, Friedrichs, J., Galster, G. και Musterd, S.(eds), “Neighbourhood Effects on Social Opportunities: The European and American Research and Policy Context”, Vol. 18(6).

Ingrid Gould, E. και Turner M. A. (1997) “Does neighbourhood Matter? Assessing Recent Evidence” *Housing Policy Debate*, Vol. 8(4), 833-866.

Jabareen, Y. (2009) “Theorizing Space of Risk: An Empirical Application of Lefebvre’s Theory of Space Production in Nazareth” paper presenting in “Urban Research and Architecture: Beyond Henri Lefebvre” ETH Zurich, Nov 24–26, 2009.

Jabareen, Y. (2006) "Spaces of Risk: The Contribution of Planning Policies to Conflicts in Cities, Lessons from Nazareth" *Planning Theory & Practice*, Vol.7 (3), 305-323.

James, D. (1989) "City limits on racial equality: The effects of city suburb boundaries on public-school desegregation, 1968-1976" *American Sociological Review*, Vol. 54, 963-985.

Jencks, C. και Peterson, P. (eds) (1991) *The Urban Underclass*, The Brookings Institutions, Washington, D.C.

Jencks, C. και Mayer, S. (1990) "The social consequences of growing up in a poor neighbourhood" στο Lynn, L. και McGeary, M. (Eds) *Inner-city Poverty in the United States*. Washington, DC, National Academy Press, 111-186.

Karabel, J. και Halsey, A. (1977) (eds), *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press.

Karsten S. et al. (2006) "Choosing Segregation or Integration? The Extent and Effects of Ethnic Segregation in Dutch Cities", *Education and Urban Society*, Vol. 38(2), 228-247.

Kearns, A. (2002) "Response: from residential disadvantage to opportunity? Reflections on British and European policy and research" *Housing Studies*, Vol. 17(1), 145-50.

Knox, P. (1987) *Urban Social Geography. An Introduction*. N. York: Longman Scientific & Technical.

Kristen, C. (2005), *School Choice and Ethnic School Segregation. Primary School Selection in Germany*. Waxmann Munster. Berlin.

Lefebvre H. (1991) [1974] *The production of Space*. Oxford, Blackwell.

Lefebvre H. (1976)[1973] *The survival of Capitalism*. London, Allison and Busby.

Leventhal, T. και Brooks-Gunn, J. (2000) "The neighborhoods they live in: the effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes". *Psychological Bulletin*. Vol. 126(2), 309-37.

Le Gales, P. (2011) "Class, Nation, and Changing Political Dynamics of European Cities" in M. Candy (ed.) *Urban Constellations*. Berlin: Jovis Verlag GmbH.

Lrontidou, L.(1990) *The Mediterannian City in transintion: Social Change and Urban Development*. N. York:Cambridge University Press.

Lin, J. και Mele Cr. (eds) (2005) *The Urban Sociology Reader*. London & N. York: Routledge.

Lipman, P. (2011) "Mixed income schools and housing policy in Chicago: a critical examination of the education/gentrification/"racial" exclusion nexus" στο Bridge, G., Butler, T. και Lees. L. (eds), *Mixed communities: gentrification by stealth?*, Policy Press, Bristol.

Logan R. J. (1978) "Growth, Politics, and the Stratification of Places", *The American Journal of Sociology*, Vol. 84 (2): 404-416.

Logan R. J. (2012) "School Segregation and School Inequality in the U.S." paper presented in 2nd ISA Forum of Sociology "Social Justice and Democratization" B. Aires, 1-4.8.2012.

Lucey, H. και Reay D. (2003) "A market in waste: psychic and structural dimensions of school-choice policy in the UK and children's narratives on "demonised" schools in *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 23(3), 253-264.

Lucey, H. και Reay, D. (2002) "Carrying the bacon of Excellence: social class differentiation and anxiety at a time of transition" *Journal of education Policy*, Vol. 17(3), 321-336.

Lupi, T. Musterd, S.(2006)*The Suburban “Community Question”* Urban Studies, Vol. 4, 801-817.

McGregor, D., Simon, D., Thompon D.(2006) *“The Peri-Urban Interface. Approaches to Sustainable Natural and Human Resource Use”* London: Earthscan.

Mantouvalou, M. και Mavridou, M. (2008) “Understanding inclusionary dynamics for newcomers and migrants resulting from social housing strategies in Greece: arbitrary construction and “antiparochi” ανακοίνωση στο 18th INURA Conference, Αθήνα 3-10, Οκτωβρίου 2008.

Mantouvalou, M., Patrikios G.(2008) “Athens’ narrative of regulation processes and models of urban growth” ανακοίνωση στο 18th INURA Conference, Αθήνα 3-10 Οκτωβρίου 2008. URL=<<http://inura08.wordpress.com>>.

Maloutas, T. και Fujita K. (eds)(2012)*Residential Segregation in Comparative Perspective: Making Sense of Contextual Diversity (Cities and Society)*. Ashgate.

Maloutas, T.(2012)“Introduction: Residential segregation in Context” in Maloutas, Th. and Fujita K. (eds) (2012) *Residential Segregation in Comparative Perspective: Making Sense of Contextual Diversity (Cities and Society)*. Ashgate

Maloutas, T., Arapoglou V., Kandylis G., Sayas J. (2012) “Social polarization and de-segregation in Athens” in Maloutas, Th. and Fujita K. (eds) *Residential Segregation in Comparative Perspective: Making Sense of Contextual Diversity (Cities and Society)*. Ashgate.

Maloutas, T. (2008)“Effets de voisine” στο van Zanten A. (dir) *Dictionnaire de l’Education*. Paris. Presses University de France.

Maloutas, T. (2007α) “Middle class education strategies and residential segregation in Athens” *Journal of education Policy*. Vol. 22(1), 49-68.

Maloutas, T. (2007β) “Socio-Economic classification models and the contextual difference: The “European Socio-economic Classes” (ESeC) from a South European angle” *South European Society and Politics*. Vol.12 (4), 443-460.

Maloutas, T. (2004) “Editorial: Urban Segregation and the European context” in *The Greek Review of Social Research*. Special Issue: Social Change and Segregation Trends in European Cities (A/113), 3-24.

Maloutas, T. (2003) “The self-promoted housing solutions in post-war Athens”, *Discussion Paper Series*, University of Thessaly, Vol. 9(6), 95-110.

Maloutas, T. και Karadimitriou, N. (2001) “Vertical social differentiation in Athens. Alternative or complement to urban segregation?” *International Journal of Urban and Regional Research*, Vol. 25(4), 699-716.

Martin, J. και Vincent C. (2000) “School-based parents' groups-a politics of voice and representation?” *Journal of Education Policy*, Vol.15 (5), 459-480.

Massey, D.S. και Denton N.A. (1993) *American Apartheid: Segregation and the Making of Underclass*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Massey, D.S. και Eggers, M. (1990) “The ecology of inequality: minorities and the concentration of poverty 1970-1980.” *American Journal of Sociology*. Vol. 95, 1153-88.

Massey, D.S. (1984) *Spatial divisions of labour. Social structures and the geography of production*. MacMillan, Basingstoke.

Meegan, R. και Mitchell A., (2001) “It’s not Community Round here, it’s Neighbourhood: Neighbourhood Change and Cohesion in Urban Regeneration Policies”, *Urban Studies*, Vol. 38(12), 2167-2194.

Mingione, E. (2009) "Family, Welfare and Districts. The local impact of new migrants in Italy" *European urban and Regional Studies*, Vol.16 (3), 225-236.

Mingione, E. (1996) (ed) *Urban Poverty and the Underclass. A reader*. Oxford: Blackwell.

Mollenkopf, J.H. και Castells, M. (eds.) (1991) *Dual city: restructuring New York*. Russell Sage Foundation. New York.

Moore, R., (2004) *Education and Society. Issues and Explanations in the Sociology of Education*. Cambridge: Polity.

Moreno, (2007) "Urban education, the Middle Classes and their Dilemmas of School Choice" *Journal of Education Policy*. Vol. 22(1), 91-105.

Musterd, S. και Andersson, R. (2006), "Employment, Social Mobility and Neighborhood Effects: The Case of Sweden". *International Journal of Urban and Regional Research*, Vol. 30(1), 120-40.

Musterd, S., Murie A., Kesteloot C. (2006), *Neighborhoods of poverty. Urban Social Exclusion and Integration in Comparison*. Palgrave Macmillan.

Musterd, S., Ostendorf, W. και S. de Vos (2003) "Environmental effects and social mobility" *Housing Studies*, Vol. 18(6), 877-92.

Musterd, S. (2002) "Response: mixed housing policy: A European (Dutch) perspective. *Housing Studies*, Vol. 17(1), 139-43.

Musterd, S., Priemus, H. and van Kempen, R. (1999) "Towards undivided cities: the potential of economic revitalisation and housing dedifferentiation" *Housing Studies*, Vol. 14(5), 573-84.

Musterd, S. και Ostendorf, W. (ed.) (1998), *Urban Segregation and the Welfare State. Inequality and exclusion in Western cities*, Aldershot-England: Ashgate.

Musterd, S., De Winter, M. (1998) "Conditions for spatial segregation: some European perspectives. *International Journal of Urban and Regional Research*, Vol. 22(40), 665-73.

Murie, A. και Musterd, S. (2004) Social Exclusion and Opportunity Structures in European Cities and Neighbourhoods. *Urban Studies*. Vol. 41, no. 8, 1425-1443.

Noreisch, K., (2007α) "School catchments area evasion: the case of Berlin, Germany" *Journal of Education Policy*. Vol. 22(1), 69-90.

Noreisch, K., (2007β) "Choice as Rule, Exception and Coincidence: Parent's Understanding of Catchment Areas in Berlin" *Urban Studies*. Vol. 44:7, 1307-1328.

Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (1998) *Integrating Distressed Urban Areas*.

Oberti, M. (2007α) *L'école dans la ville. Ségrégation-Mixité-Carte scolaire* Paris: Presses de Sciences Po.

Oberti, M. (2007β) "Social and school differentiation in urban space: inequalities and local configurations" *Environmental and Planning A*. Vol. 39, 208-227.

Ogbu J. U. (1997) "Racial Stratification and education in the United States: Why inequality persists" in Halsey A., Lauder H., Brown P., Wells A.(1997) [2003] *Education, Culture Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press.

Ogbu J. U. (1991) "Immigrants and Involuntary minorities in comparative perspective" in Gigson, M.A. and Ogbu J., *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. N. York and London: Garland, 3-33.

Ogbu J. U. (1978). *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. San Diego, CA: Academic Press.

Official Journal of the European Communities (2000), Chapter I, General provisions,

Oria, A., Cardini A., Ball S., Stamou E., Kolokitha M., Vertigan S., Moreno C. F. (2007) “Urban education, the middle classes and their dilemmas of school choice”, *Journal of Education Policy*, Vol. 22(1), 91-105.

Orfield, G., Frankenberg D. E., Chungmei L., (2003) “The Resurgence of School Segregation”, *Educational Leadership*, Vol.60 (4), 16-20.

Ostendorf, W., Musterd, S. και de Vos, S. (2001) Social mix and the neighbourhood effect. Policy, ambitions and empirical evidence, *Housing Studies*, Vol. 16, 371-380.

Park, R., Burgess E. και McKenzie R. (eds), (1967) *The City*. University of Chicago Press.

Parsons, T., (1959) “The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society”, *Harvard Educational Review*. Vol.29, 297-318.

Pavlou M. (2007) “*Annual Report: Racism and Discrimination against Immigrants and minorities in Greece. The state of play*” HLHR-Κέντρο Μελέτης Μειονοτικών Ομάδων(KEMO)

URL=<http://www.hlhr.gr/hlhr-kemodocs/HLHR_KEMO20AR2007.pdf>

Poupeau, J., Francois J. C., Couratir E. (2007) “Making the right move: how families are using transfers to adapt to socio-spatial differentiation of schools in the greater Paris region” *Journal of Education Policy*. Vol. 22(1), 31-47.

Poutman, R. (2000) *Blowing alone: the collapse and the revival of American Community* (New York, Simon & Schuster).

Power, S., Edwards T., Whitty G., Wigfall V. (2003) *Education and the middle class*. Buckingham, Open University Press.

Print, M. και Coleman D., (2003) "Towards understanding of social capital and citizenship education" *Cambridge Journal of Education*. Vol. 33, 123-49.

Raveaud, M., Van Zanten A., (2007) "Choosing the local school: middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris" *Journal of education Policy*. Vol. 22(1), 107-124.

Reay, D., Crozier, G. και James, D. (2011) *White Middle-class Identities and Urban Schooling*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Reay, D. (2004) "Mostly Roughts and Toughs": Social Class, Race and Representation in inner city Schooling" *Sociology*. Vol.38 (5), 1005-1023.

Reay, D. (2000) "A useful extension of Bourdieu's conceptual framework? Emotional Capital as a way of understanding mothers' involvement in children's schooling", *Sociological Review*. Vol. 48(4), 568-85.

Reay, D. (1998) "Engendering social reproduction". *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 19(2), 195-210.

Ribeiro L.C. and Koslinski M.C. (2009) "*Urban Frontiers and Educational Opportunities: The case of Rio de Janeiro*" άρθρο που παρουσιάστηκε στο 2009 ISA-RC21 Sao Paulo Conference- Inequality, Inclusion and the Sense of Belonging, Sao Paulo 23-25 Αυγούστου, 2009.

Rivkin, S. G. (1994) "Residential Segregation and School Integration" *Sociology of Education*, Vol. 67(4), 279-292.

Robson, G. and Butler S. (2001) "Plotting the middle classes in London" *International Journal of Urban and Regional Research*, Vol. 25(1), 70-86.

Rosenbaum, J.E., Reynolds L. and Deluca S. (2002) "How do places matter? The geography of opportunity, self-efficacy and a look inside the black box of residential mobility. *Housing Studies*, Vol. 17(1), 71-82.

Roy, A. (2005) "Urban Informality. Towards an Epistemology of Planning" *Journal of the American Planning Association*, Vol. 71(2):147-158.

Sampson, R.J., Morenoff J.D., Gannon-Rowley T. (2002) "Assessing neighbourhood effects: social processes and new directions in research". *Annual Review of Sociology*, Vol. 28, 443-78.

Sassen, S. (1991) *The global city: New York, London, Tokyo*. Princeton, NJ. : Princeton University Press.

Savage, M. (2010) "The politics of Elective Belonging" *Housing, Theory and Society*. Vol. 27, No. 2, 115-161.

Savage, M., Bagnall, G. και Longhurst, B. J. (2005) *Globalization and Belonging*. London: Sage.

Schnell, I., Ostendorf W. (ed.) (2002) *Studies in Segregation and desegregation*, Aldershot- England: Asgate.

Scott-Jones, D. (1984) Family influences on cognitive development and school achievement. in E.Gordon(ed) (1984) *Review of research in Education*, Washington D.C.: American Educational Research Association.

Shain, F. και Ozga J. (2001) "Identity crisis? Problems and issues in the sociology of Education", *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 22(1), 109-20.

Skeggs, B. (1996) *Becoming respectable: an ethnography of white working-class women*. Cambridge, Polity.

Smith, T. (1997), "Recognizing Difference: The Romani 'Gypsy' child Socialization and Education Process" *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18 (2), 243.

Soja E. (1999) [1989], *Postmodern Geographies*. London-N York: Verso.

Stillman, J. B. (2012) “*Gentrification and schools: The process of integration when whites reverse flight*”. Palgrave Macmillan, New York.

Slater, T. (2013) “Your life chances affect where you you live: A critique of the “cottage industry” of neighborhood effects research”, *International Journal of Urban and Regional Research*, 37(2): 367-87.

Taylor, C. and Gorard, S. (2001) “The role of residence in school segregation: placing the impact of parental choice in perspective” *Environment and Planning A*. Vol. 33, 1829-1852.

Tomlinson, T. (1987) “Curriculum option choices in multi-ethnic schools” in B. Troyna (ed.) *Racial Inequality in Education*. London: Tavistock.

Uitermark, J. (2003), “Social Mixing and the Management of Disadvantaged Neighbourhoods: The Dutch Policy of Urban Restructuring Revisited”, *Urban Studies*. Vol. 40.3, 531-549.

UNICEF, Kappa Research (2001), *Διακρίσεις-Ρατσισμός-Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα* URL=<www.unicef.gr/reports/exploit.php>.

Van Zanten A., (1990) *L' Ecole et l' Espace Local: Les Enjeux des ZEP*(Presses Universitaires de Lyon, Lyon).

Van Zanten, A. (2001) *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue* (Paris, Presses Universitaires de France).

Van Zanten, A. (2003) “Middle-class parents and social mix in French urban schools. Reproduction and transformation of class relations in education”, *International Studies in Sociology of Education*. Vol.13 (2), 107-123.

Vergou, P. (2015) “Birds of a feather flock together: Middle class education strategies and social mix in multicultural neighborhoods in Athens” παρουσίαση στο

International Sociological Association RC21 –Conference: «*The Ideal City: between myth and reality. Representations, policies, contradictions and challenges for tomorrow's urban life*». Ουρμπίνο, Ιταλία: 27-29 Αυγούστου 2015.

URL=<http://www.rc21.org/en/wp-content/uploads/2014/12/E2-Vergou.pdf>>

Vergou, P. (2014) “Middle class (dis)affiliation processes and social diversity in Athenian mixed neighbourhoods” παρουσίαση στο European Urban Research Association-Urban Affairs Association (EURA-AUU) Conference: “*City Futures III: Cities as Strategic Places and Players in Globalized World*”, Παρίσι, 18-20 Ιουνίου 2014.

Vergou, P. (2011) “Socio-spatial inequality and segregation processes in suburban context. A case study in Athens” παρουσίαση στο International Sociological Association RC21 –Conference: “*The struggle to belong. Dealing with diversity in 21st century urban settings*”, Άμστερνταμ, Ολλανδία: 7-9 /07/2011.

URL=<<http://www.rc21.org/conferences/amsterdam2011/edocs3/Session%2016/16-1-Vergou.pdf>>

Vergou, P. (2009) “School segregation in poor urban areas: A case study in Athens, Greece” παρουσίαση στο International Sociological Association RC21 –Conference: “*Inequality, Inclusion and the Sense of Belonging*”, Σάο Πάουλο-Βραζιλία: 23-25/08/2009.

URL=< <http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/ISA2009/assets/papers/28.7.pdf> >

Vergou, P. (2006) “Integration Processes and ethnic segregation in schools: A case study in Greece” παρουσίαση στο European Research Forum on Migration, Ethnic Relation Refugee Protection and Minority Politics (EUROFOR) Marie Curie Conference: “*The European and National Management of immigrants. Exclusion and Integration*”. Λιουμπλιάνα – Σλοβενία.

Wacquant, L., 2008, *Urban Outcasts: A Comparative Sociology of Advanced Marginality*. Cambridge, UK: Polity Press.

Wacquant, L. (1997) “Three Pernicious Premises in the study of the American Ghetto” *International Journal of Urban and Regional Research*, 20.

Wacquant, L., (1996) “Red Belt, Black Belt: Racial Division, Class Inequality, and the State in the French Urban Periphery and the American Ghetto” in Mingione, E. (ed.) *Urban Poverty and the “Underclass”: A Reader*. Oxford and New York: Basil Blackwell, 1996, 234-274.

Wacquant, L. (1993), “Urban Outcasts: Stigma and Division in the Black American Ghetto and the French Urban Periphery” *International Journal of Urban and Regional Research*. Vol.17 (3), 366-363.

Wacquant, L. και Wilson J. W. (1989) “The Cost of Racial and Class Exclusion in the Inner City” *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 501, 8-25.

Warren, M. R. (2005) “Communities and schools: A new view of urban education reform”. *Harvard Educational Review* 75(2), 133–73.

Walford, G. (1996) “School choice and the quasi market in England and Wales” *Oxford Studies in Comparative Education*. Vol. 6(1), 49-62.

Webber, R. και Butler, T. (2007) “Classifying pupils by where they live: how well does this predict variations in their GCSE results?” *Urban studies*, Vol.44 (7), 1229-1253.

Wells, A. και Serna, I. (1996) “The Politics of Culture: Understanding Local Political Resistance to Detracking in Racially Mixed Schools” in *Harvard Educational Review*. Vol. 66, 93-118.

White, P. (1998) “Ideologies, social exclusion and spatial segregation in Paris” στο S. Musterd, S. and W. Ostendorf (Eds.) *Urban Segregation and the Welfare State: Inequality and Exclusion in Western Cities*. Rutledge, London.

Willis, P. (1977), *Learning to Labour*. Farnborough: Saxon House.

Williams, J. (1985) "Redefining Institutional Racism", *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 8, 323-46.

Wilson, J. (1998) "Preconditions for educational research" *Educational Research* Vol. 40(2), 161-7.

Wilson, J. W. (1987) *The truly disadvantaged: the inner cit, the underclass and the public policy*. Chicago University Press, Chicago.

Wirth L. (1938) Urbanism as a Way of Life. *The American Journal of Sociology*, Vol. 44 (1), 1-24.

Yin, R. (1994) *Case study Research: design and methods*. London Thousand Oaks.

Young D., Wood P., Keil R.(ed.) (2011) "*In-Between Infrastructure: Urban Connectivity in an Age of Vulnerability*"

URL=<http://www.praxispress.org/availablebooks/inbetween.html>

Yiftachel O. (2009) Theoretical notes on Gray Cities: The coming of urban Apartheid? *Planning Theory*, Vol. 8(1), 88-100.

Ιστοσελίδες

www.unicef.gr/reports/exploit.php

<http://fra.europa.eu/fra/index.php>

<http://www.hlhr.gr/hlhr-kemodocs/HLHR-KEMO20AR2007.pdf>

<http://eumc.eu.int> (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia - EUMC)

<http://www.europarl.europa.eu> (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο)

<http://www.social.coe.int/en/cohesion/action/publi/roma/clrae.htm> -Congress of Local and Regional Authorities of Europe

<http://www.inura.org/whatis.html> (International Network for Urban Research and Action)

<http://www.socresonline.org.uk/1/2/3.html>