



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ»

Ειδίκευση:
Εκπαίδευση και Πολιτική
Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις

ΣΑΒΒΟΥΛΑ Δ. ΤΣΙΡΩΝΗ

**Κοινωνικός ανελκυστήρας ή ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους;
Ο θεσμός της εκπαίδευσης μέσα από το πρίσμα των θεωριών σύγκρουσης**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2026

**Κοινωνικός ανελκυστήρας ή ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους;
Ο θεσμός της εκπαίδευσης μέσα από το πρίσμα των θεωριών σύγκρουσης**

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ζάγκος Χρήστος, Αναπληρωτής Καθηγητής (Επιβλέπων)

Γούγα Γεωργία, Επίκουρη Καθηγήτρια (Μέλος)

Σακελλαριάδης Θανάσης, Επίκουρος Καθηγητής (Μέλος)

Η έγκριση της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από την Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει την αποδοχή των γνωμών της συγγραφέως.

*«Όταν το παλιό πεθαίνει και το καινούριο δεν μπορεί να γεννηθεί,
είναι η εποχή των τεράτων»*

Antonio Gramsci

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία εξετάζει την εκπαίδευση ως κοινωνικό θεσμό μέσα από το πρίσμα των θεωριών σύγκρουσης, διερευνώντας τον ρόλο ως «κοινωνικού ανελκυστήρα» και ως «ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους». Στόχος της είναι να αναδείξει κατά πόσο η εκπαίδευση συμβάλλει στην κοινωνική κινητικότητα ή, αντίθετα, λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Η ανάλυση βασίζεται σε θεωρητικά σχήματα που προέρχονται κυρίως από τη μαρξική και νεομαρξιστική σκέψη, με έμφαση στο έργο των Marx, Althusser, Bourdieu, Bowles και Gintis, καθώς και στις προσεγγίσεις του Gramsci. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στις έννοιες της ιδεολογίας, της ηγεμονίας και της συμβολικής βίας, μέσω των οποίων ερμηνεύεται ο ρόλος της εκπαίδευσης στη νομιμοποίηση και διαιώνιση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης.

Η εργασία αναλύει τους μηχανισμούς αναπαραγωγής που ενσωματώνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο, η αξιοκρατία ως ιδεολογικό σχήμα, καθώς και η αντιστοιχία μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας. Παράλληλα, εξετάζει τις αντιφάσεις της εκπαίδευσης ως μέσου κοινωνικής κινητικότητας, αναδεικνύοντας φαινόμενα όπως η υπερεκπαίδευση και ο πληθωρισμός των τίτλων σπουδών. Επιπλέον, διερευνάται ο ρόλος της κρατικής πολιτικής και των νεοφιλελεύθερων πρακτικών στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ενώ αναλύονται οι δυνατότητες παρέμβασης για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής ισότητας. Στο πλαίσιο αυτό προτείνονται κατευθύνσεις για τον επανασχεδιασμό της εκπαίδευσης, με έμφαση στη συμπερίληψη, τη διαπολιτισμική προσέγγιση και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Συμπερασματικά, η εργασία υποστηρίζει ότι, παρά τη ρητορική περί ίσων ευκαιριών, η εκπαίδευση εξακολουθεί να λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό ως μηχανισμός αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Ωστόσο, αναγνωρίζεται ταυτόχρονα η δυναμική της ως πεδίου κοινωνικού μετασχηματισμού, υπό την προϋπόθεση της εφαρμογής στοχευμένων και συστημικών παρεμβάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση, θεωρίες σύγκρουσης, κοινωνική αναπαραγωγή, κοινωνικές ανισότητες, ιδεολογία, πολιτισμικό κεφάλαιο, συμβολική βία, εκπαιδευτική ισότητα.

Abstract

This thesis examines education as a social institution through the lens of conflict theories, exploring its dual role as both a “social elevator” and an “ideological state apparatus.” The study aims to investigate whether education promotes social mobility or, conversely, functions as a mechanism for the reproduction of social inequalities. The analysis is grounded in theoretical frameworks derived primarily from Marxist and neo-Marxist thought, drawing on the work of Marx, Althusser, Bourdieu, Bowles and Gintis, as well as Gramsci. Particular emphasis is placed on the concepts of ideology, hegemony, and symbolic violence, which are used to interpret the role of education in legitimizing and reproducing social stratification.

The study examines the mechanisms of reproduction embedded within the educational system, including cultural and social capital, meritocracy as an ideological construct, and the correspondence between education and the labor market. It also highlights the contradictions of education as a means of social mobility, addressing phenomena such as overeducation and credential inflation. Furthermore, the role of state policy and neoliberal practices in shaping educational inequalities is analyzed, alongside the potential for policy interventions aimed at promoting educational equity. In this context, the thesis proposes directions for rethinking education, with a focus on inclusion, intercultural education, and social justice.

In conclusion, the study argues that, despite the dominant discourse of equal opportunities, education largely continues to function as a mechanism of social reproduction. At the same time, it acknowledges its potential as a field of social transformation, provided that targeted and systemic reforms are implemented.

Keywords: Education, conflict theories, social reproduction, social inequalities, ideology, cultural capital, symbolic violence, educational equality.

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία στοχεύει να παρουσιάσει, όσο το δυνατόν καλύτερα, τις θεωρίες εκείνες, που εκφράζουν μια οπτική, μέσω της οποίας θα κατανοούσαμε το ρόλο του σχολείου, όπως αυτό θεσμοθετήθηκε και λειτουργεί στις μέρες μας, έχοντας κληρονομήσει τη μετάβαση και το άλμα των κοινωνιών από μία κατάσταση κατά την οποία, η νεωτερικότητα χάρη στις αξίες και τα οράματα που έθεσε ο Διαφωτισμός, προχώρησε διαχρονικά.

Ειδικά μέσα από τον ρόλο που διαμόρφωσε η έννοια της ιδεολογίας, όπως την όρισε ο Karl Marx και οι επίγονοι του, επιχειρήθηκε, να παρουσιαστεί το πως ένα σχολείο με όλο το ανθρώπινο κεφάλαιο που το συναποτελούν, λειτουργεί στην κατεύθυνση είτε της αναπαραγωγής του συστήματος που το όρισε, είτε στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων που θα επιτελέσουν στο μέλλον έναν ευρύτερο κοινωνικά δημιουργικό σκοπό.

Μετά την εισαγωγή με την οποία στοχεύω να διερευνήσω το θεσμό της εκπαίδευσης σε σχέση με τον ιδεολογικό της ρόλο, ως εργαλείου για να νομιμοποιείται η εκάστοτε κοινωνική διαστρωμάτωση, στο Δεύτερο και Τρίτο κεφάλαιο εστιάζω σε θεωρίες σύγκρουσης και αξιοποιώντας το έργο του Pierre Bourdieu, του Louis Althusser και του Antonio Gramsci. Στο Τέταρτο και Πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζω τους διάφορους μηχανισμούς που αναπαράγουν την εκπαίδευση και το πώς συνδέεται αυτή με την αγορά εργασίας.

Στη συνέχεια στο Έκτο και Έβδομο κεφάλαιο αναφέρομαι στο ρόλο της κρατικής πολιτικής όσον αφορά το θεσμό της εκπαίδευσης καθώς και τις πρωτοβουλίες που πρέπει να αναπτύσσονται από αυτήν στην εποχή μας.

Τέλος το Όγδοο κεφάλαιο είναι τα συμπεράσματά μου και οι σκέψεις μου, που άντλησα από την παρούσα εργασία καθώς και τη δυνατότητες που παρέχει η εκπαίδευση για την ευημερία του ατόμου και της κοινωνίας.

Ευχαριστίες

Θέλω να ευχαριστήσω, το σύζυγό μου Βασίλη Τάτση που με ενθάρρυνε για να φτάσω ως εδώ, το καθηγητικό προσωπικό στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής», του Τμήματος Φιλοσοφίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για όσα μου πρόσφεραν στη διάρκεια της φοίτησης μου και ιδιαίτερα τον Αναπλ. Καθηγητή και επιβλέποντα στην εργασία μου κ. Χρήστο Ζάγκο, όπως και τη Γραμματεία του Τμήματος που πάντοτε μεριμνούσε σε ότι με προβλημάτιζε. Και τέλος το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων που με φιλοξένησε, δίνοντάς μου τη δυνατότητα να φτάσω σε αυτή την προσπάθεια.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Πρόλογος.....	6
Ευχαριστίες.....	8
Περιεχόμενα.....	9
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	13
Κεφάλαιο 2. Θεωρητικό Πλαίσιο.....	17
2.1 Επισκόπηση των θεωριών σύγκρουσης.....	18
2.1.1 Μαρξιστικές προοπτικές για την εκπαίδευση ως υπερδομικό εργαλείο του κράτους.....	18
2.1.2 Οι θεωρίες του Antonio Gramsci.....	21
2.1.3 Οι έννοιες του Bourdieu για το πολιτιστικό και κοινωνικό κεφάλαιο στην αναπαραγωγή των ταξικών δομών.....	23
2.1.4 Η αρχή της αντιστοιχίας των Bowles & Gintis και η κριτική της στην αξιοκρατία.....	26
2.1.5 Άλλες προοπτικές.....	30
2.2 Βασικές έννοιες: ιδεολογία, ηγεμονία και συμβολική βία.....	33
2.2.1 Ιδεολογία και ο ρόλος της εκπαίδευσης.....	33
2.2.2 Ηγεμονία και Εκπαιδευτικός Έλεγχος.....	34
2.2.3 Συμβολική βία και πολιτισμική κυριαρχία.....	35
Κεφάλαιο 3. Ιστορικές και Ιδεολογικές Ρίζες Εκπαιδευτικών Συστημάτων.....	38
3.1 Η ανάδειξη της εκπαίδευσης ως κρατικού θεσμού.....	38
3.1.1 Συστήματα προσχολικής εκπαίδευσης και οι λειτουργίες τους.....	38
3.1.2 Παιδεία και Έθνος-Κράτος.....	39

3.2 Η ιδεολογία της αξιοκρατίας.....	40
3.2.1 Ιστορική εξέλιξη και κριτική.....	41
3.2.2 Ρόλος στη Νομιμοποίηση των Κοινωνικών Ανισοτήτων.....	43
3.3 Συγκριτικές προοπτικές για τις εκπαιδευτικές ιδεολογίες σε διαφορετικά πολιτικά συστήματα.....	45
3.3.1 Εκπαίδευση στις Φιλελεύθερες Δημοκρατίες: Αξιοκρατία και Σχολή με γνώμονα την αγορά.....	45
3.3.2 Εκπαίδευση στα σοσιαλιστικά και μετασοσιαλιστικά συστήματα: συλλογικότητα και ιδεολογική κατήχηση.....	47
3.3.3 Εκπαίδευση σε αυταρχικά και θεοκρατικά καθεστώτα: Έλεγχος και Πολιτιστική Διατήρηση.....	48
3.3.4 Η τομή της Πολιτικής και Εκπαιδευτικής Ιδεολογίας.....	49
Κεφάλαιο 4. Μηχανισμοί Αναπαραγωγής στην Εκπαίδευση.....	50
4.1 Διαπιστευτικότητα και πληθωρισμός ακαδημαϊκών προσόντων.....	50
4.1.1 Θεωρίες για τον πληθωρισμό διαπιστευτηρίων.....	50
4.1.2 Συνέπειες του Ακαδημαϊκού Πληθωρισμού.....	51
4.1.3 Το μέλλον της ακαδημαϊκής αξιοπιστίας.....	53
4.2 Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού και πολιτιστικού κεφαλαίου στο εκπαιδευτικό επίπεδο.....	54
4.2.1 Κοινωνικο-οικονομικό κεφάλαιο και μορφωτικό επίπεδο.....	54
4.2.2 Πολιτιστικό κεφάλαιο και ακαδημαϊκή επιτυχία.....	56
4.2.3 Διατομεακότητα: κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο σε περιθωριοποιημένες ομάδες.....	58
4.3 Μελέτες περιπτώσεων σχετικά με τις διαφορές πρόσβασης και αποτελεσμάτων...59	
4.3.1 Διασταυρώσεις φύλου, καταγωγής και τάξης στην εκπαιδευτική ανισότητα. .59	
4.3.2 Παραδείγματα από ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες.....	62

Κεφάλαιο 5. Η εκπαίδευση ως κοινωνικός ανελκυστήρας: Μύθοι και πραγματικότητες.....	64
5.1 Στοιχεία κοινωνικής κινητικότητας μέσω της εκπαίδευσης.....	64
5.2 Αντιφάσεις στην υπόσχεση της ισότητας.....	68
5.3 Η υπερεκπαίδευση και οι επιπτώσεις της στις αγορές εργασίας.....	71
5.3.1 Τα αίτια της υπερεκπαίδευσης.....	72
5.3.2 Οι συνέπειες της υπερεκπαίδευσης.....	74
5.3.3 Υπερεκπαίδευση και Αντιδράσεις Πολιτικής.....	75
Κεφάλαιο 6. Ο ρόλος του κράτους και οι επιπτώσεις της πολιτικής.....	77
6.1 Ανάλυση των πολιτικών του κράτους και ο αντίκτυπός τους στη δικαιοσύνη.....	77
6.1.1 Κρατική Παρέμβαση στην Εκπαιδευτική Ισότητα.....	78
6.1.2 Εκπαιδευτική Πολιτική και Κοινωνική Διαστρωμάτωση.....	79
6.1.3 Επιτυχίες και περιορισμοί πολιτικής.....	80
6.2 Ο ρόλος του νεοφιλελευθερισμού στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.....	81
6.2.1 Πολιτικές μάρκετινγκ και σχολικής επιλογής.....	82
6.2.2 Τυποποιημένες μετρήσεις δοκιμών και απόδοσης.....	82
6.2.3 Ιδιωτικοποίηση και Εταιροποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης.....	83
6.2.4 Οι κοινωνικές συνέπειες των νεοφιλελεύθερων πολιτικών εκπαίδευσης.....	84
Κεφάλαιο 7. Επανασχεδιάζοντας την Εκπαίδευση: Προς Ισότητα και Ένταξη.....	86
7.1 Προτάσεις για ένα δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα.....	86
7.1.1 Αποαποικιοποίηση Προγραμμάτων Σπουδών.....	87
7.1.2 Αντιμετώπιση συστημικών εμποδίων στην πολιτική και την πρακτική.....	88
7.2 Ο ρόλος των πρωτοβουλιών της εκπαίδευσης βάσης και κοινότητας.....	91
7.2.1 Η σημασία των κινημάτων εκπαίδευσης βάσης.....	92
7.2.2 Παραδείγματα επιτυχημένων πρωτοβουλιών εκπαίδευσης βάσης.....	93

7.2.3 Προκλήσεις και περιορισμοί των κινημάτων εκπαίδευσης βάσης.....	96
Κεφάλαιο 8. Συμπεράσματα.....	97
8.1 Σύνθεση ευρημάτων.....	97
8.2 Επιπτώσεις για τη Θεωρία και την Πράξη.....	99
8.2.1 Θεωρητικές Επιπτώσεις.....	99
8.2.2 Πρακτικές Επιπτώσεις.....	99
8.3 Οδηγίες για μελλοντική έρευνα.....	101
8.4 Τελικές σκέψεις.....	102
Βιβλιογραφία.....	103

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση καταλαμβάνει μια ειδική θέση στην κοινωνία: συχνά θεωρείται ως όχημα κοινωνικής κινητικότητας και ισότητας και λειτουργεί ταυτόχρονα ως μηχανισμός αναπαραγωγής των υπαρχουσών κοινωνικών ιεραρχιών. Η παρούσα εργασία εξετάζει κριτικά τον θεσμό της εκπαίδευσης μέσα από το πρίσμα των θεωριών σύγκρουσης, διερευνώντας τον διττό ρόλο της ως «κοινωνικού ανελκυστήρα» και «ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους». Βασιζόμενη σε γνώσεις από βασικούς θεωρητικούς όπως ο Karl Marx, ο Pierre Bourdieu και οι Samuel Bowles & Herbert Gintis, αυτή η εργασία διερευνά πώς η εκπαίδευση διαιώνίζει τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες ενώ διατηρεί την άποψή της ως ουδέτερη ή απελευθερωτική δύναμη.

Η εργασία τοποθετεί την εκπαίδευση μέσα στις ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές δομές που υπαγορεύουν τον σκοπό και τη λειτουργία της, αναλύοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ του πολιτισμικού, οικονομικού και κοινωνικού κεφαλαίου. Η κριτική της αξιοκρατίας είναι κεντρική σε αυτήν την ανάλυση, ιδιαίτερα η υπόθεση ότι η ατομική προσπάθεια και η ικανότητα από μόνες τους καθορίζουν την εκπαιδευτική και επαγγελματική επιτυχία. Συγχρόνως, αυτή η εργασία υπογραμμίζει και τον τρόπο με τον οποίο συστημικοί παράγοντες, όπως το οικογενειακό υπόβαθρο, οι οικονομικοί πόροι και τα πολιτισμικά πρότυπα, μεσολαβούν στην πρόσβαση και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης, ενισχύοντας τα προνόμια και την περιθωριοποίηση.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει το θεσμό της εκπαίδευσης μέσα από το πρίσμα των θεωριών σύγκρουσης. Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Η εκπαίδευση διευκολύνει την κοινωνική κινητικότητα ή αναπαράγει την ανισότητα;
- Πώς οι θεωρίες σύγκρουσης διευκρινίζουν το ρόλο της εκπαίδευσης στη διαίωνιση ή την αμφισβήτηση των κοινωνικών ιεραρχιών;

Η εργασία εμβαθύνει περαιτέρω στον ιδεολογικό ρόλο της εκπαίδευσης ως εργαλείου νομιμοποίησης της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Μέσω του προγράμματος σπουδών, των μεθόδων αξιολόγησης και των θεσμικών πολιτικών της, η εκπαίδευση διαδίδει και συντηρεί την κυρίαρχη ιδεολογία της άρχουσας ομάδας, συσκοτίζοντας τα δομικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι περιθωριοποιημένες ομάδες. Η ιστορική ανάλυση παρακολουθεί την εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων, αποκαλύπτοντας την ενσωματωμένη λειτουργία τους στη διατήρηση των ταξικών, έμφυλων και φυλετικών ιεραρχιών. Οι σύγχρονες περιπτωσιολογικές μελέτες, που καλύπτουν τόσο αναπτυγμένα όσο και αναπτυσσόμενα πλαίσια, καταδεικνύουν πώς τα εκπαιδευτικά συστήματα αναπαράγουν την ανισότητα υπό το πρόσχημα μιας ύπαρξης ίσων ευκαιριών.

Για πρώτη φορά ο όρος ιδεολογία, χρησιμοποιήθηκε στα τέλη του 18^{ου} αι., από τον Γάλλο Antoine Destutt de Tracy που στόχευε στον ορισμό μιας «επιστήμης των ιδεών».

Όμως η εγκαθίδρυση του όρου, παγιώνεται, την ίδια εποχή, στα χρόνια του Διαφωτισμού, λόγω της εμφάνισης της αστικής κοινωνίας, με νέους οικονομικούς όρους, που ακολούθησαν τη μετάβαση από την φεουδαρχία, στην εκβιομηχάνιση και στον καπιταλισμό.

Η ιδεολογία, αποτέλεσε το συλλογικό εκείνο όραμα καθώς οι θέσεις που προωθεί η κυρίαρχη (αστική) κοινωνική τάξη, για να εφαρμοστούν σε όλο το φάσμα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης σε ένα κράτος.

Η ιδεολογία στοχεύει μέσα από το περιεχόμενο των θέσεων που εκπροσωπεί, χωρίς τεκμηρίωση και επιστημονικότητα, να επιβάλλει μέσω στάσεων και πεποιθήσεων, τις ιδέες που πρεσβεύει, στο σύνολο της κοινωνίας.

Λίγο αργότερα, στα μισά του 19^{ου} αι., οι K. Marx και F. Engels, ορίζουν ότι «οι ιδέες της κυρίαρχης τάξης είναι σε κάθε εποχή οι κυρίαρχες ιδέες» και ακόμη «... η τάξη που είναι η κυρίαρχη υλική δύναμη της κοινωνίας, είναι ταυτόχρονα η κυρίαρχη πνευματική της δύναμη» (K. Marx, F. Engels, 1977, σελ. 94).

Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται σε φαινόμενα όπως η πιστοληπτική ικανότητα, η υπερπληθώρα των διπλωμάτων και η υπερεκπαίδευση, τα οποία αμφισβητούν την έννοια

της εκπαίδευσης ως αξιόπιστης οδού για ανοδική κινητικότητα. Αυτές οι τάσεις εξετάζονται στο πλαίσιο εκείνων των πολιτικών που δίνουν προτεραιότητα στους στόχους που κατευθύνονται από την αγορά έναντι της δίκαιης πρόσβασης. Ο ρόλος του κράτους επικρίνεται τόσο ως παράγοντας συστημικής ανισότητας όσο και ως δυνητικός παράγοντας μεταρρύθμισης, με παραδείγματα πολιτικών που είτε επιδεινώνουν είτε μετριάζουν τις ανισότητες.

Αντιπαραθέτοντας τις υποσχέσεις της εκπαίδευσης ως θεσμού χειραφέτησης με την πραγματικότητά της ως μηχανισμού αποκλεισμού, αυτή η εργασία εκθέτει τους περιορισμούς των υφιστάμενων πλαισίων. Υποστηρίζει ότι η πραγματική ισότητα στην εκπαίδευση δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς να αντιμετωπιστούν οι δομικές ανισότητες που είναι ενσωματωμένες στην κοινωνία. Βασιζόμενη σε θεωρίες σύγκρουσης, η εργασία προσφέρει ένα επανασχεδιασμένο όραμα της εκπαίδευσης - αυτό που καταργεί ενεργά τα συστημικά εμπόδια και δίνει προτεραιότητα στη συμπερίληψη, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Τελικά, αυτή η εργασία στοχεύει να συμβάλλει στη συνεχιζόμενη συζήτηση για τον ρόλο της εκπαίδευσης στις σύγχρονες κοινωνίες, αμφισβητώντας τις συμβατικές αφηγήσεις και υποστηρίζοντας μετασχηματιστικές προσεγγίσεις. Εκθέτοντας τις αντιφάσεις στον θεσμό της εκπαίδευσης, επιδιώκει να εμπνεύσει τόσο την ακαδημαϊκή έρευνα όσο και την πρακτική μεταρρύθμιση, με στόχο την αξιοποίηση του πλήρους δυναμικού της εκπαίδευσης ως δύναμης για κοινωνική αλλαγή.

Ακολουθεί μια επισκόπηση των θεωριών σύγκρουσης, καθώς και ο ορισμός βασικών εννοιών: ιδεολογία, ηγεμονία και συμβολική βία. Στο κεφάλαιο 3 γίνεται μια αναφορά στις ιστορικές και ιδεολογικές ρίζες των εκπαιδευτικών συστημάτων, στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζονται οι μηχανισμοί αναπαραγωγής στην εκπαίδευση, ενώ το κεφάλαιο 5 αναφέρεται στο ρόλο της εκπαίδευσης ως κοινωνικός ανελκυστήρας. Ακολουθεί στο κεφάλαιο 6 η ανάλυση για τον ρόλο του κράτους και τις επιπτώσεις της πολιτικής, στο κεφάλαιο 7 γίνονται προτάσεις για ένα δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ αναφέρεται και ο ρόλος των πρωτοβουλιών εκπαίδευσης βάσης και κοινότητας και στο κεφάλαιο 8 παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της μελέτης.

Κεφάλαιο 2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Η εκπαίδευση είναι υποσύστημα της κοινωνίας. Άρα, η εκπαίδευση πρέπει να μελετηθεί στο πλαίσιο του κοινωνικού συνόλου. Σε αυτή τη σύγχρονη, πολύπλοκη και συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, η εκπαίδευση επιτελεί πολλές σημαντικές λειτουργίες στην κοινωνία. Εάν το αποδεχτούμε αυτό, είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε και να εξετάσουμε το εκπαιδευτικό σύστημα στο κοινωνικό του πλαίσιο. Για να κατανοήσει κανείς την κοινωνία και το πλαίσιό της, θα πρέπει να έχει καλή γνώση σχετικά με τις υποκείμενες θεωρίες. Μία από τις κοινωνιολογικές θεωρίες που έχουν εξέχουσα επίδραση στην εκπαίδευση είναι η θεωρία των συγκρούσεων. Η σύγκρουση προκύπτει από την ανισότητα στην κοινωνία. Η ανισότητα μπορεί να είναι κοινωνική (καταγωγή, φύλο, θρησκεία κλπ.). μπορεί να είναι πολιτική (άνιση κατανομή εξουσίας). και οικονομική (άνιση κατανομή υλικού), στην οποία εντάσσονται και οι αποκλεισμοί που αφορούν οποιαδήποτε πρόσβαση.

Οι θεωρίες σύγκρουσης, ιδιαίτερα εκείνες που επηρεάζονται από τη μαρξική σκέψη, τονίζουν πώς η εκπαίδευση χρησιμεύει ως μηχανισμός για την αναπαραγωγή κοινωνικών ιεραρχιών, την ενίσχυση των ταξικών διαιρέσεων και τη διατήρηση της κυριαρχίας των κυρίαρχων ελίτ. Σε αντίθεση με τις λειτουργικές προοπτικές, που θεωρούν την εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής συνοχής και ατομικής κινητικότητας, οι θεωρητικοί των συγκρούσεων υποστηρίζουν ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι βαθιά ενσωματωμένα στις δομές της εξουσίας και της ανισότητας (Apple, 2004; Giroux, 2010).

Αυτό το κεφάλαιο διερευνά βασικές θεωρίες συγκρούσεων που ασκούν κριτική στον ρόλο της εκπαίδευσης στη διαίωνιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Η πρώτη ενότητα εξετάζει τις μαρξιστικές προοπτικές, οι οποίες αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως ένα υπερδομικό εργαλείο του κράτους που εξυπηρετεί τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης. Ακολουθεί μια ανάλυση των εννοιών του Pierre Bourdieu για το πολιτιστικό και κοινωνικό κεφάλαιο, τονίζοντας τον ρόλο τους στην αναπαραγωγή των ταξικών δομών μέσω της εκπαίδευσης. Επιπλέον, στο κεφάλαιο αναζητούμε την αρχή της αντιστοιχίας των Bowles και Gintis (1976), η οποία αμφισβητεί την έννοια της αξιοκρατίας καταδεικνύοντας τους δομικούς παραλληλισμούς μεταξύ της εκπαίδευσης και της

οικονομίας της καπιταλιστικής αγοράς εργασίας. Τέλος, κεντρικές θεωρητικές έννοιες όπως η ιδεολογία, η ηγεμονία και η συμβολική βία θα εξεταστούν για να δοθεί μια ολοκληρωμένη κατανόηση των μηχανισμών μέσω των οποίων η εκπαίδευση συντηρεί την υπάρχουσα δυναμική εξουσίας.

2.1 Επισκόπηση των θεωριών σύγκρουσης

2.1.1 Μαρξιστικές προοπτικές για την εκπαίδευση ως υπερδομικό εργαλείο του κράτους.

Από τους κλασικούς ιδρυτές της κοινωνικής επιστήμης, η θεωρία των συγκρούσεων συνδέεται συχνότερα με τον Κ. Marx. Με βάση τον διαλεκτικό υλισμό, θεωρείται ότι τα άτομα και οι ομάδες (κοινωνικές τάξεις) μέσα στην κοινωνία έχουν διαφορετικές ποσότητες υλικών και μη υλικών πόρων. Οι πιο ισχυρές ομάδες χρησιμοποιούν τη δύναμή τους για να εκμεταλλευτούν ομάδες με λιγότερη δύναμη. Αυτή η σχέση είναι άνιση και ευνοεί τις ισχυρές ομάδες. Για παράδειγμα, ένας ενοικιαστής μπορεί να πληρώνει ενοίκιο για 50 χρόνια και να μην έχει κανένα απολύτως δικαίωμα ή οικονομικό συμφέρον με το ακίνητο. Αυτόν τον τύπο σχέσης χρησιμοποίησε ο Marx για να δείξει ότι οι κοινωνικές σχέσεις αφορούν την εξουσία και την εκμετάλλευση. Ο Marx εγκαινίασε μια ριζική αλλαγή, υποστηρίζοντας την προλεταριακή επανάσταση και την ελευθερία από τις κυρίαρχες τάξεις (Marx & Engels, 1989), χωρίς ωστόσο ο ίδιος να θεμελιώνει θεωρίες εκπαίδευσης και παιδαγωγικής επιστήμης.

Οι Marx και Engels στο «Κομμουνιστικό Μανιφέστο» γράφουν: «Η ιστορία όλης της μέχρι τώρα υπάρχουσας κοινωνίας είναι η ιστορία των ταξικών αγώνων». Ο Marx υποστήριξε ότι η ανθρώπινη ιστορία έχει να κάνει με τη σύγκρουση, αποτέλεσμα του πανίσχυρου πλουσίου, που εκμεταλλεύεται τους φτωχούς-αδύναμους. Από μια τέτοια προοπτική, τα χρήματα βγαίνουν μέσω της εκμετάλλευσης του εργάτη. Ο Marx χώρισε την ιστορία σε διάφορα στάδια με βάση τα γενικά πρότυπα στην οικονομική δομή της κοινωνίας. Τα πιο σημαντικά στάδια για την επιχειρηματολογία του Marx ήταν η φεουδαρχία, ο καπιταλισμός και ο σοσιαλισμός. Για τον Marx, ο κεντρικός θεσμός της

καπιταλιστικής κοινωνίας είναι η ιδιωτική ιδιοκτησία, το σύστημα με το οποίο το κεφάλαιο (δηλαδή χρήματα, μηχανές, εργαλεία, εργοστάσια και άλλα υλικά αντικείμενα που χρησιμοποιούνται στην παραγωγή) ελέγχεται από μια μικρή μειοψηφία του πληθυσμού (Marx & Engels,1989). Η μαρξική θεωρία θα ωθήσει πολλούς υποστηρικτές της σε παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές έρευνες και προσεγγίσεις.

Σύμφωνα με τον Marx σε όλες τις ταξικά διαστρωματωμένες κοινωνίες υπάρχουν δύο μεγάλες κοινωνικές ομάδες: μια άρχουσα τάξη και η εργατική τάξη. Η άρχουσα τάξη (που ονομάζεται αστική τάξη) αντλεί τη δύναμή της από την ιδιοκτησία και τον έλεγχο των δυνάμεων παραγωγής. Η άρχουσα τάξη εκμεταλλεύεται και καταπιέζει τους εργάτες (που ονομάζεται προλεταριάτο). Ως αποτέλεσμα, υπάρχει μια βασική σύγκρουση συμφερόντων μεταξύ των δύο αυτών τάξεων. Το προλεταριάτο, του οποίου η μόνη ατομική ιδιοκτησία είναι η δική του εργασία, την οποία πρέπει να πουλήσει στην αστική τάξη. Οι ιδιοκτήτες θεωρούνται ότι αποκομίζουν κέρδη πληρώνοντας τους εργαζομένους λιγότερο από ό,τι αξίζει η εργασία τους και, ως εκ τούτου, τους εκμεταλλεύονται. Η οικονομική εκμετάλλευση οδηγεί άμεσα σε πολιτική καταπίεση, καθώς οι ιδιοκτήτες χρησιμοποιούν την οικονομική τους δύναμη για να αποκτήσουν τον έλεγχο του κράτους και να το μετατρέψουν σε υπηρέτη των αστικών οικονομικών συμφερόντων. Η αστυνομική δύναμη, για παράδειγμα, χρησιμοποιείται για την επιβολή των δικαιωμάτων ιδιοκτησίας και την εγγύηση αθέμιτων συμβάσεων μεταξύ καπιταλιστή και εργαζομένων. Εν ολίγοις, η οικονομική δομή της κοινωνίας διαμορφώνει το εποικοδόμημα, συμπεριλαμβανομένων των ιδεών και των κοινωνικών θεσμών που υποστηρίζουν την ταξική δομή της κοινωνίας (π.χ. το κράτος, το εκπαιδευτικό σύστημα, την οικογένεια και τους θρησκευτικούς θεσμούς) (Marx & Engels,1989).

Η λύση που προτείνει ο μαρξισμός σε αυτό το πρόβλημα είναι αυτή μιας ένοπλης, βίαιης επανάστασης και μιας ριζικής αλλαγής της κουλτούρας, των εθίμων και των αξιών μιας κοινωνίας. Άλλες ομάδες κοινωνικών θεωρητικών αρνούνται την ανάγκη για βία προκειμένου να επιτευχθούν τέτοια μαρξιστικά ιδανικά και έχουν δραστηριοποιηθεί πολιτικά σε διάφορα δημοκρατικά κινήματα σε όλο τον κόσμο. Κάποιοι θα υποστήριζαν ότι αυτές οι αλλαγές θα επιφέρουν σχεδόν αναπόφευκτα την απώλεια των ατομικών

ελευθεριών και τη δημιουργία μιας δεσποτικής κυβέρνησης που θέλει να επιβάλει τον μαρξισμό υπό το όπλο (Marx & Engels, 1989).

Ο Louis Althusser (1971) ανέπτυξε περαιτέρω τη μαρξιστική σκέψη για την εκπαίδευση εισάγοντας την έννοια των ιδεολογικών κρατικών μηχανισμών (ISAs). Υποστήριξε ότι η εκπαίδευση είναι ένας από τους κύριους ISA που είναι υπεύθυνοι για την επιβολή των ιδεολογιών της άρχουσας τάξης στα άτομα, διασφαλίζοντας την υποταγή τους στο καπιταλιστικό σύστημα. Σε αντίθεση με τους κατασταλτικούς κρατικούς μηχανισμούς, όπως η αστυνομία ή ο στρατός, που διατηρούν την τάξη μέσω της βίας, οι ISA λειτουργούν με ιδεολογικά μέσα, διαμορφώνοντας τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των ατόμων με τρόπους που ευθυγραμμίζονται με τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης. Υπό αυτή την έννοια, η εκπαίδευση δεν μεταδίδει απλώς ουδέτερη γνώση, αλλά λειτουργεί ως όχημα για την ενίσχυση του status quo κοινωνικοποιώντας τους μαθητές ώστε να αποδεχτούν τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις ως φυσικές και αναπόφευκτες (Althusser, 1971).

Στο πλαίσιο των καπιταλιστικών κοινωνιών, τα σχολεία χρησιμεύουν ως χώροι όπου οι μαθητές εσωτερικεύουν την πειθαρχία, την υπακοή και την αποδοχή της εξουσίας - ιδιότητες απαραίτητες για τη διατήρηση του εργατικού δυναμικού και της καπιταλιστικής παραγωγής (Bowles & Gintis, 1976). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών και οι παιδαγωγικές πρακτικές ενισχύουν τις υπάρχουσες δομές εξουσίας προωθώντας ιδεολογίες που νομιμοποιούν την ανισότητα, όπως η αξιοκρατία και ο ατομικισμός (Apple, 2004). Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές της εργατικής τάξης εξαρτώνται συστηματικά στο να δέχονται θέσεις χαμηλότερης αξίας στην αγορά εργασίας, ενώ οι ελίτ μαθητές προετοιμάζονται για ηγετικούς ρόλους, διαγωνίζοντας έτσι τη διαστρωμάτωση της τάξης τους (Giroux, 2010).

Οι επικριτές της μαρξιστικής προοπτικής υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση χρησιμεύει επίσης ως χώρος αντίστασης και αντι-ηγεμονικού αγώνα (Freire, 1970). Η έννοια της κριτικής παιδαγωγικής του Paulo Freire αμφισβητεί την ιδέα ότι η εκπαίδευση είναι αποκλειστικά ένα εργαλείο καταπίεσης, τονίζοντας τις δυνατότητές της για ενδυνάμωση περιθωριοποιημένων ομάδων μέσω της κριτικής συνείδησης και του κοινωνικού μετασχηματισμού. Ενώ η στρουκτουραλιστική προσέγγιση του Althusser (1971)

παρουσιάζει την εκπαίδευση ως μια (σε μεγάλο βαθμό) ντετερμινιστική δύναμη στην αναπαραγωγή της ιδεολογίας, οι πιο πρόσφατοι νεομαρξιστές μελετητές τονίζουν τις αντιφάσεις και τη δράση μέσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αναγνωρίζοντας τη δυνατότητα για αντίσταση και αλλαγή (Giroux, 1983).

Παρά αυτές τις κριτικές, η μαρξιστική θεωρητική ανάλυση της εκπαίδευσης παραμένει επιδραστική στην κατανόηση του, πώς τα σχολεία, λειτουργούν ως μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής. Εξετάζοντας τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικές πολιτικές, τα προγράμματα σπουδών και οι παιδαγωγικές πρακτικές αντικατοπτρίζουν ευρύτερες οικονομικές και πολιτικές δομές, η μαρξιστική θεωρία συνεχίζει να παρέχει ένα κρίσιμο πλαίσιο για την ανάλυση των σοβαρών ανισοτήτων στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα.

2.1.2 Οι θεωρίες του Antonio Gramsci.

Ο Ιταλός μαρξιστής Antonio Gramsci (1891-1937) δίνει στο πιο μεγάλο κομμάτι του έργου του, που γράφτηκε στη φυλακή, το στίγμα του για το εποικοδόμημα των θεσμών και των ιδεών, θέτοντας ερωτήματα που διαφοροποιούνται από τις αναλύσεις των σύγχρονων μαρξιστών της εποχής του.

Κατά τον Αξελό (2012, σελ. 36), δεν πρέπει να μας διαφεύγει, ότι ο Gramsci, ήταν ο αντιφασίστας ιδρυτής του Ιταλικού Κομμουνιστικού Κόμματος, που εμπλούτισε και συμπλήρωσε την οικονομική και υλική βάση της κοινωνίας, που περιέγραψαν οι K. Marx και F. Engels, στη Γερμανική Ιδεολογία, χωρίς να απομακρυνθεί και χωρίς να οδηγηθεί σε οποιονδήποτε αναθεωρητισμό.

Ωστόσο, χωρίς να τον βλέπουμε ως θεωρητικό της εκπαίδευσης, μας δίνει την δική του οπτική για την εκπαίδευση. Το σχολείο για αυτόν είναι θεσμός εντός της κοινωνίας των πολιτών που διαφέρει από την πολιτική κοινωνία.

Από την άλλη, υπάρχουν οι διανοούμενοι, που εκφράζουν κοινωνικά συμφέροντα. Ο επιστήμονας, ο οργανωτής της παιδείας, είναι το πρόσωπο που επιλέγει το καπιταλιστικό σύστημα για να εκφράσει τα συμφέροντα των κυρίαρχων τάξεων. Το σχολείο για τον Gramsci, συνδέεται με την ανάπτυξη της οικονομίας και οι ανάγκες της οικονομίας, το διασπούν σε δύο τύπους: α) Ένα σχολείο της ελίτ, για όσους σπουδάσουν χωρίς

στερήσεις και άγχος και β) Ένα σχολείο για όσους τοποθετηθούν στις ανάγκες του όποιου οικονομικού καταμερισμού. Στον έναν τύπο σχολείου βρίσκονται όσοι παίρνουν αποφάσεις και στον άλλο όσοι τις υλοποιούν.

Ξεχωρίζει επίσης στον Gramsci, η έννοια της ηγεμονίας, η υποχρεωτική σχολική φοίτηση ως τα 14 έτη, αλλά και η υπεράσπιση του θεσμού των γραπτών εργασιών που ταυτίστηκε με την καλλιέργεια της στοχοθεσίας στους μαθητές.

Το καινοτόμο, εκτός των άλλων, στη συμβολή του Gramsci, ήταν η θεμελίωση στην εκπαιδευτική διαδικασία, του ρόλου του εξαναγκασμού και της πειθαρχίας. Για τον Gramsci, η προσωπικότητα του καθενός δεν εξαρτάται από τον αυθόρμητο και ελεύθερο σχηματισμό της, αλλά από την διαδικασία ενός εξαναγκασμού και πειθαρχίας, που δεν λειτουργούν ως αυταρχισμός και αυστηρότητα, αλλά, ως υπευθυνότητα και εσωτερική πειθαρχία. Είναι η «αυθόρμητη συναίνεση των μαθητών, εφόσον οι ίδιοι βιώνουν αυτήν ακριβώς την αναγκαιότητα» (Νούτσος, 1987).

Κατά την Άννα Φραγκουδάκη (1977, σελ. 101-103), που αναπαράγει τον Gramsci, οι διανοούμενοι προσδίδουν συνοχή και συνείδηση στην εκάστοτε κοινωνική κυρίαρχη ομάδα, που ως κοινωνική λειτουργία αρθρώνεται με μια «επαγγελματική ιδεολογία», που είναι ιδιαίτερα διατυπωμένη.

Στην περίπτωση της σύνδεσης της ιδεολογίας με το σχολείο, δεν έχουμε κυρίως τη συνειδητή κατασκευή μιας ψευδούς εικόνας μόνον, αλλά με την παραμορφωμένη ανάπλαση της πραγματικότητας, τελικά η πραγματικότητα εξαπατά τους ιδεολόγους και δεν είναι οι ιδεολόγοι αυτοί που διαστρέφουν την πραγματικότητα (Φραγκουδάκη, 1979).

Και ακόμη, με αφορμή μια αποτίμηση του έργου του Ν. Πουλαντζά, ο Χ. Νούτσος (1987) επισημαίνει για το σχολείο, ότι υιοθετεί την έννοια της διευρυμένης αναπαραγωγής, κατά την οποία οι επικρίσεις ενάντια στη θεωρία της αναπαραγωγής, δηλαδή της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, φαίνονται αβάσιμες.

2.1.3 Οι έννοιες του Bourdieu για το πολιτιστικό και κοινωνικό κεφάλαιο στην αναπαραγωγή των ταξικών δομών.

Το κοινωνιολογικό πλαίσιο του Pierre Bourdieu παρέχει μια κριτική προοπτική για το πώς η εκπαίδευση διαιώνίζει τις κοινωνικές ανισότητες μέσω των μηχανισμών του πολιτιστικού και κοινωνικού κεφαλαίου. Σε αντίθεση με τις κλασικές μαρξιστικές θεωρίες, οι οποίες δίνουν έμφαση στο οικονομικό κεφάλαιο ως τη βάση της ταξικής αναπαραγωγής, ο Bourdieu (1986), επεκτείνει την έννοια του κεφαλαίου για να συμπεριλάβει συμβολικές μορφές -ιδιαίτερα πολιτιστικό και κοινωνικό κεφάλαιο- που παίζουν κρίσιμο ρόλο στη διατήρηση των ταξικών ιεραρχιών. Η θεωρία του υπογραμμίζει πώς τα σχολεία λειτουργούν όχι μόνο ως θεσμοί μετάδοσης γνώσης αλλά και ως τόποι όπου νομιμοποιούνται κυρίαρχες πολιτιστικές αξίες και κοινωνικές συνδέσεις, υποστηρίζοντας ορισμένες κοινωνικές ομάδες έναντι άλλων (Bourdieu & Passeron, 1977).

Πολιτιστικό κεφάλαιο και εκπαιδευτική επιτυχία

Ο Bourdieu (1986) ορίζει το πολιτιστικό κεφάλαιο ως τη συσσώρευση πολιτιστικής γνώσης, δεξιοτήτων, διαθέσεων και ικανοτήτων που αποκτούν τα άτομα μέσω της οικογενειακής ανατροφής και κοινωνικοποίησης. Αυτό το κεφάλαιο υπάρχει σε τρεις μορφές:

1. Ενσωματωμένο πολιτιστικό κεφάλαιο, το οποίο περιλαμβάνει τη γλωσσική επάρκεια, τις αισθητικές προτιμήσεις και τις γνωστικές συνήθειες που εσωτερικεύονται από την πρώιμη παιδική ηλικία.
2. Αντικειμενοποιημένο πολιτιστικό κεφάλαιο, το οποίο αναφέρεται σε υλικά αγαθά όπως βιβλία, έργα τέχνης και τα μέσα που συμβολίζουν την πνευματική τελειοποίηση. και
3. Θεσμοθετημένο πολιτιστικό κεφάλαιο, το οποίο εκδηλώνεται με ακαδημαϊκά προσόντα και προσόντα που παρέχουν νομιμότητα και κοινωνική θέση.

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα λειτουργούν ως βασικοί χώροι για τη μετάδοση και την επικύρωση του πολιτιστικού κεφαλαίου. Ωστόσο, αντί να είναι ουδέτεροι χώροι για την

απόκτηση γνώσης, τα σχολεία υποστηρίζουν τους πολιτιστικούς κώδικες της κυρίαρχης τάξης, θέτοντας έτσι σε μειονεκτική θέση τους μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Bourdieu & Passeron, 1977). Για παράδειγμα, τα παιδιά της μεσαίας και ανώτερης τάξης είναι πιο πιθανό να εκτεθούν στη λογοτεχνία, τον ακαδημαϊκό λόγο και διανοητικές συζητήσεις στο σπίτι, που ευθυγραμμίζονται με τις προσδοκίες της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, οι μαθητές της εργατικής τάξης, που μπορεί να μην έχουν πρόσβαση σε τέτοιες μορφές πολιτιστικού κεφαλαίου, συχνά αγωνίζονται να ανταποκριθούν στα άρρητα ακαδημαϊκά πρότυπα και πρότυπα συμπεριφοράς που ορίζει το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (Lareau, 2011).

Αυτή η διαδικασία συμβάλλει σε αυτό που οι Bourdieu και Passeron (1977) ονομάζουν συμβολική βία, όπου οι κυρίαρχες πολιτισμικές νόρμες επιβάλλονται σε υποδεέστερες ομάδες με τρόπους που φαίνονται φυσικές και θεμιτές. Τα σχολεία, μέσω των προγραμμάτων σπουδών και των παιδαγωγικών πρακτικών τους, ενισχύουν αυτές τις νόρμες επιβραβεύοντας τους μαθητές που κατέχουν τη «σωστή» πολιτιστική γνώση ενώ περιθωριοποιούν όσους δεν την έχουν. Ως αποτέλεσμα, το εκπαιδευτικό επίτευγμα είναι λιγότερο μια αντανάκλαση ατομικής αξίας, παρά αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών δομών, καθώς οι μαθητές από προνομιούχα υπόβαθρα πλεονεκτούν συστηματικά στον ανταγωνισμό για ακαδημαϊκή επιτυχία και επαγγελματική κινητικότητα (Reay, 2004).

Κοινωνικό Κεφάλαιο και Εκπαιδευτικό Πλεονέκτημα

Πέρα από το πολιτισμικό κεφάλαιο, ο Bourdieu (1986) υπογραμμίζει επίσης τον ρόλο του κοινωνικού κεφαλαίου - το δίκτυο των σχέσεων, των δεσμών και των κοινωνικών συνδέσεων που τα άτομα μπορούν να κινητοποιήσουν προς όφελός τους. Το κοινωνικό κεφάλαιο είναι ενσωματωμένο σε οικογενειακούς δεσμούς, επαγγελματικά δίκτυα και θεσμικές σχέσεις, επιτρέποντας στα άτομα να έχουν πρόσβαση σε πόρους, πληροφορίες και ευκαιρίες που διευκολύνουν την κοινωνική κινητικότητα (Bourdieu, 2022).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, το κοινωνικό κεφάλαιο εκδηλώνεται μέσω της συμμετοχής των γονέων, της καθοδήγησης και της πρόσβασης, σε δίκτυα ελίτ που επηρεάζουν τις

ακαδημαϊκές και επαγγελματικές προοπτικές. Οι οικογένειες της μεσαίας και ανώτερης τάξης είναι συχνά σε καλύτερη θέση για να πλοηγηθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα αξιοποιώντας κοινωνικές συνδέσεις και για να εξασφαλίσουν τοποθετήσεις σε σχολεία υψηλού κύρους, να λάβουν συστάσεις για πρακτική άσκηση ή να αποκτήσουν πρόσβαση σε εξειδικευμένα ακαδημαϊκά προγράμματα (Lareau, 2011). Αντίθετα, οι μαθητές από μειονεκτούντα υπόβαθρα μπορεί να στερούνται αυτές τις συνδέσεις, περιορίζοντας την ικανότητά τους να αξιοποιούν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες παρά το γεγονός ότι έχουν και παρόμοια ακαδημαϊκή δυνατότητα (Coleman, 1988).

Για παράδειγμα, τα ελίτ ιδιωτικά σχολεία συχνά παρέχουν στους μαθητές εκτεταμένα κοινωνικά δίκτυα που διευκολύνουν την είσοδο σε πανεπιστήμια υψηλού κύρους και σταδιοδρομίες υψηλού επιπέδου. Αυτά τα δίκτυα λειτουργούν, ως μια μορφή κληρονομικού προνομίου, ενισχύοντας την αναπαραγωγή της τάξης μεταξύ των γενεών (Ball, 2003). Παρομοίως, οι μαθητές με άριστα συνδεδεμένους γονείς επωφελούνται από άτυπη καθοδήγηση, εξωσχολικές ευκαιρίες και υπεράσπιση που μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τις εκπαιδευτικές τους τροχιές (Reay, 2004). Ως αποτέλεσμα, το κοινωνικό κεφάλαιο λειτουργεί ως ένας αόρατος αλλά ισχυρός μηχανισμός που διατηρεί τις ταξικές διαιρέσεις μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, οξύνοντας κι άλλο τις κοινωνικές ανισότητες.

Επιπτώσεις για την Εκπαιδευτική Ισότητα

Η θεωρία του Bourdieu, αμφισβητεί την ιδέα ότι η εκπαίδευση είναι μια εξισωτική δύναμη στην κοινωνία. Αντίθετα, εκθέτει πώς τα σχολεία χρησιμεύουν ως όργανα κοινωνικής αναπαραγωγής διατηρώντας και νομιμοποιώντας τις ταξικές ανισότητες μέσω του πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου (Bourdieu & Passeron, 1977). Ενώ η επίσημη εκπαίδευση συχνά γίνεται αντιληπτή ως ένα μονοπάτι προς την ανοδική κινητικότητα, ο Bourdieu υποστηρίζει ότι ωφελεί πρωτίστως αυτούς που διαθέτουν ήδη τους απαραίτητους πολιτιστικούς και κοινωνικούς πόρους (Bourdieu, 2022).

Η αντιμετώπιση αυτών των δομικών ανισοτήτων απαιτεί επαναξιολόγηση των εκπαιδευτικών πολιτικών και των παιδαγωγικών πρακτικών για να διασφαλιστεί

μεγαλύτερη συνεκτικότητα και αναγνώριση διαφορετικών πολιτιστικών υποβάθρων. Στρατηγικές, όπως η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία, η διευρυμένη πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης και οι πολιτικές που μειώνουν τα εμπόδια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τους περιθωριοποιημένους μαθητές μπορούν να συμβάλουν στην άμβλυνση της άνιση κατανομής του πολιτιστικού και κοινωνικού κεφαλαίου (Ladson-Billings, 1995). Ωστόσο, όπως προτείνει στο έργο του ο Bourdieu, χωρίς ευρύτερες συστημικές αλλαγές στις οικονομικές και κοινωνικές δομές που στηρίζουν τις ταξικές διαιρέσεις, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση από μόνη της μπορεί να είναι ανεπαρκής για την υλοποίηση της πραγματικής ισότητας.

2.1.4 Η αρχή της αντιστοιχίας των Bowles & Gintis και η κριτική της στην αξιοκρατία.

Το θεμελιώδες έργο των Samuel Bowles και Herbert Gintis *Schooling in Capitalist America* (1976), παρέχει μια κριτική μαρξιστική ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος, υποστηρίζοντας ότι τα σχολεία λειτουργούν κυρίως για την αναπαραγωγή του εργατικού δυναμικού. Κεντρική θέση στο επιχειρήμά τους είναι η αρχή της αντιστοιχίας, η οποία υποστηρίζει ότι η δομή και οι κοινωνικές σχέσεις εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αντικατοπτρίζουν εκείνες που βρίσκονται στον χώρο εργασίας. Αυτή η αλληλογραφία διασφαλίζει ότι οι μαθητές εσωτερικεύουν στάσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τους μελλοντικούς τους ρόλους στην αγορά εργασίας, ενισχύοντας τις υπάρχουσες ταξικές διαιρέσεις και διατηρώντας τις καπιταλιστικές οικονομικές δομές.

Επιπλέον, οι Bowles και Gintis, αμφισβητούν την κυρίαρχη ιδεολογία της αξιοκρατίας, υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση δεν χρησιμεύει ως μηχανισμός για ίσες ευκαιρίες και για ανοδική κινητικότητα. Αντίθετα, υποστηρίζουν ότι τα σχολεία νομιμοποιούν τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες παρουσιάζοντάς τις, ως αποτέλεσμα ατομικής ικανότητας και προσπάθειας και όχι δομικών περιορισμών. Αυτή η ενότητα διερευνά τα βασικά στοιχεία της αρχής της αντιστοιχίας, τις επιπτώσεις της στην κοινωνική (ταξική)

αναπαραγωγή και την κριτική της στο αξιοκρατικό ιδεώδες στις καπιταλιστικές κοινωνίες.

Η Αρχή της Αντιστοιχίας: Η Σχολή και το Εργατικό Δυναμικό στον Καπιταλισμό

Οι Bowles και Gintis (1976), υποστηρίζουν ότι η οργάνωση των σχολείων αντανάκλα και προετοιμάζει τους μαθητές για τους μελλοντικούς οικονομικούς τους ρόλους μέσα σε μια καπιταλιστική κοινωνία. Εντοπίζουν αρκετές βασικές αντιστοιχίες μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και της αγοράς εργασίας, όπως:

1. Δομές Ιεραρχικής Αρχής – Ακριβώς όπως οι εργαζόμενοι υπόκεινται σε διευθυντική εξουσία στο χώρο εργασίας, οι μαθητές πρέπει να συμμορφώνονται με την εξουσία των δασκάλων και των διοικούντων στα σχολεία. Αυτή η προετοιμασία ενθαρρύνει την αποδοχή του ιεραρχικού ελέγχου, αποθαρρύνοντας την αντίσταση ή την αυτονομία.

2. Εξωτερικές ανταμοιβές και κίνητρα – Τόσο στο σχολικό όσο και στο εργασιακό περιβάλλον, τα άτομα κινητοποιούνται από εξωτερικά κίνητρα και όχι από εγγενή εκπλήρωση. Οι μαθητές, μαθαίνουν να εκτιμούν τους βαθμούς ως εξωτερικές ανταμοιβές, αντικατοπτρίζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι εκτελούν καθήκοντα για μισθούς αντί για προσωπική ανάπτυξη (Bowles & Gintis, 1976).

3. Κατακερματισμός και εξειδίκευση – Η εκπαίδευση διαιρεί τη γνώση σε άκαμπτα θέματα και κλάδους, όπως ακριβώς ο καταμερισμός της εργασίας στις καπιταλιστικές οικονομίες. Αυτή η εξειδίκευση εκπαιδεύει τους μαθητές να αποδέχονται τμηματοποιημένες εργασίες, αντί για ολιστική ή κριτική σκέψη, ενισχύοντας την οικονομική αποτελεσματικότητα σε βάρος της πνευματικής αυτονομίας (Anyon, 1980).

4. Κοινωνική διαστρωμάτωση και ταξική αναπαραγωγή – Το εκπαιδευτικό σύστημα ταξινομεί τους μαθητές σε διαφορετικά κομμάτια με βάση τις αντιληπτές ικανότητες, συχνά ευθυγραμμισμένες με το κοινωνικό τους υπόβαθρο. Οι μαθητές της εργατικής τάξης είναι πιο πιθανό να κατευθύνονται προς την επαγγελματική εκπαίδευση και το

εργατικό δυναμικό χαμηλής ειδίκευσης, ενώ οι μαθητές της μεσαίας και ανώτερης τάξης έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση σε ακαδημαϊκά μονοπάτια που οδηγούν σε επαγγελματικές και διευθυντικές θέσεις (Apple, 2004).

Μέσω αυτών των μηχανισμών, τα σχολεία λειτουργούν ως θεσμοί που αναπαράγουν κοινωνικές και οικονομικές ελίτ αντί να τις αμφισβητούν. Προετοιμάζοντας τους μαθητές να αποδεχτούν τους κανόνες στο χώρο εργασίας από μικρή ηλικία, η εκπαίδευση διασφαλίζει την ομαλή λειτουργία του καπιταλισμού περιορίζοντας παράλληλα τις ευκαιρίες για ανοδική κινητικότητα μεταξύ των μειονεκτούντων ομάδων (Bowles & Gintis, 1976).

Ο Μύθος της Αξιοκρατίας

Μια από τις πιο σημαντικές κριτικές που διατυπώθηκαν από τους Bowles και Gintis αφορά τον μύθο της αξιοκρατίας - την πεποίθηση ότι η επιτυχία στην εκπαίδευση και την απασχόληση βασίζεται αποκλειστικά στο ατομικό ταλέντο και στην προσπάθεια. Σύμφωνα με τις κυρίαρχες φιλελεύθερες και λειτουργικές προοπτικές, η εκπαίδευση παρέχει ίσους όρους ανταγωνισμού όπου οι μαθητές μπορούν να πετύχουν κοινωνική κινητικότητα με βάση την αξία. Ωστόσο, οι Bowles και Gintis (1976) υποστηρίζουν ότι αυτή η αφήγηση χρησιμεύει ως ιδεολογική δικαιολόγηση για την ανισότητα, συσκοτίζοντας τα δομικά εμπόδια που περιορίζουν τις ευκαιρίες για την εργατική τάξη.

Εμπειρικές μελέτες υποστηρίζουν τον ισχυρισμό ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο παίζει καθοριστικό ρόλο στον καθορισμό των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποτελεσμάτων. Τα παιδιά, από εύπορες οικογένειες, έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση σε σχολεία υψηλής ποιότητας, φροντιστήρια, εξωσχολικές δραστηριότητες και κοινωνικά δίκτυα που διευκολύνουν την ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους επιτυχία (Lareau, 2011). Αντίθετα, οι μαθητές της εργατικής τάξης, αντιμετωπίζουν συστηματικά μειονεκτήματα και εμπόδια, όπως υποχρηματοδοτούμενα σχολεία, λιγότερους εκπαιδευτικούς πόρους και οικονομικές πιέσεις που τους αναγκάζουν σε πρόωρη απασχόληση (Reay, 2004).

Οι Bowles και Gintis (2002), υποστηρίζουν περαιτέρω, ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και το κοινωνικό υπόβαθρο, παρά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, είναι πιο προγνωστικά για τα μελλοντικά επίπεδα εισοδήματος. Οι εργοδότες, συχνά δίνουν προτεραιότητα σε χαρακτηριστικά συμπεριφοράς - όπως η υπακοή, η συμμόρφωση και η αξιοπιστία - έναντι των γνωστικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα για τις θέσεις εργασίας της εργατικής τάξης. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την ιδέα, ότι η εκπαίδευση ανταμείβει μόνο τη διανοητική ικανότητα, υπογραμμίζοντας πώς οι μη αξιοκρατικοί παράγοντες διαμορφώνουν την κοινωνική κινητικότητα.

Κριτικές και Εναλλακτικές Προοπτικές

Ενώ η αρχή της αντιστοιχίας, παρέχει μια ευρεία κριτική της εκπαίδευσης στον καπιταλισμό, ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι υπερτονίζει τον ντετερμινιστικό ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή της ανισότητας. Ορισμένοι κριτικοί υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση μπορεί επίσης να είναι και τόπος αντίστασης και μετασχηματισμού, παρά απλή κοινωνική αναπαραγωγή (Giroux, 1983). Ο Paulo Freire (1970), για παράδειγμα, υποστηρίζει την κριτική παιδαγωγική, δίνοντας έμφαση στις δυνατότητες της εκπαίδευσης να ενδυναμώνει τις περιθωριοποιημένες ομάδες μέσω της αύξησης της συνείδησης και της ενεργού ενασχόλησης με κοινωνικά ζητήματα.

Επιπλέον, οι σύγχρονοι κοινωνιολόγοι υποστηρίζουν ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι μονολιθικά. περιέχουν αντιφάσεις και χώρους για αμφισβήτηση όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν τις κυρίαρχες ιδεολογίες (Apple, 2004). Παρά τις συστημικές ανισότητες, μεταρρυθμίσεις, όπως η θετική δράση, τα εναλλακτικά προγράμματα σπουδών και ο μαθητικός ακτιβισμός δείχνουν, ότι η εκπαίδευση μπορεί επίσης να λειτουργήσει ως εργαλείο κοινωνικής αλλαγής και μετασχηματισμού.

Παρόλα αυτά, το πλαίσιο των Bowles και Gintis παραμένει επιδραστικό στην ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο οι καπιταλιστικές κοινωνίες δομούν την εκπαίδευση για να διατηρήσουν τις οικονομικές ιεραρχίες. Το έργο τους παρέχει μια κρίσιμη βάση για την ανάλυση των συνεχών συζητήσεων, σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική, τη δυναμική της αγοράς εργασίας και την ύπαρξη των ταξικών ανισοτήτων στη σχολική εκπαίδευση.

2.1.5 Άλλες προοπτικές

Ο Max Weber, βλέπει την έννοια της τάξης με οικονομικούς όρους. Υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές τάξεις αναπτύσσονται σε οικονομίες αγοράς, στις οποίες, τα άτομα ανταγωνίζονται για το οικονομικό κέρδος. Ορίζει μια τάξη, ως μια ομάδα ατόμων που μοιράζονται παρόμοια θέση στην οικονομία της αγοράς και λόγω αυτού λαμβάνουν παρόμοιες οικονομικές ανταμοιβές. Επομένως, η ταξική κατάσταση και θέση ενός ατόμου είναι βασικά η κατάστασή και η θέση του στην αγορά. Όσοι μοιράζονται, μια παρόμοια ταξική κατάσταση, μοιράζονται επίσης παρόμοιες ευκαιρίες ζωής. Η οικονομική τους θέση θα επηρεάσει άμεσα τις πιθανότητές τους να αποκτήσουν εκείνα τα πράγματα που ορίζονται ως επιθυμητά στην κοινωνία τους. Ο Weber, υποστηρίζει ότι η κύρια ταξική διαίρεση είναι μεταξύ αυτών που κατέχουν τις δυνάμεις της παραγωγής και εκείνων που δεν τις κατέχουν. Διέκρινε την ακόλουθη ταξική ομαδοποίηση στην καπιταλιστική κοινωνία: την ιδιοκτήτρια ανώτερη τάξη, τους εργάτες του λευκού κολάρου χωρίς ιδιοκτησία, τους μικροαστούς και τη χειρωνακτική εργατική τάξη.

Η προσέγγιση του Max Weber στη σύγκρουση έρχεται σε αντίθεση με αυτή του Marx. Ενώ ο Marx εστίασε στον τρόπο με τον οποίο η ατομική συμπεριφορά εξαρτάται από την κοινωνική δομή, ο Weber τόνισε τη σημασία της «κοινωνικής δράσης», δηλαδή την ικανότητα των ατόμων να διαμορφώνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις. Λέει ότι η κοινωνική ανισότητα δεν βασίζεται μόνο στο χρήμα, την ιδιοκτησία και τις σχέσεις με τα μέσα παραγωγής, αλλά και στο καθεστώς και την πολιτική επιρροή. Δεδομένου ότι όλα τα κοινωνικά συστήματα περιέχουν ανισότητα, η σύγκρουση προκύπτει αναπόφευκτα και η σύγκρουση, με τη σειρά της, είναι υπεύθυνη για την κοινωνική αλλαγή.

Ο σύγχρονος θεωρητικός των συγκρούσεων C. Wright Mills, λέει ότι οι κοινωνικές δομές δημιουργούνται μέσω της σύγκρουσης μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικά συμφέροντα και πόρους. Τα άτομα και οι πόροι, με τη σειρά τους, επηρεάζονται από αυτές τις δομές και από την άνιση κατανομή εξουσίας και πόρων στην κοινωνία. Η ελίτ εξουσίας της αμερικανικής κοινωνίας για παράδειγμα, είχε προκύψει από τη συγχώνευση της εταιρικής ελίτ, του Πενταγώνου και της εκτελεστικής εξουσίας. Ο Mills υποστήριξε ότι

τα συμφέροντα αυτών των ελίτ ήταν αντίθετα με αυτά του λαού. Θεωρούσε ότι οι πολιτικές της ελίτ εξουσίας θα οδηγούσαν σε «αυξημένη κλιμάκωση των συγκρούσεων, παραγωγή όπλων μαζικής καταστροφής και πιθανώς τον αφανισμό της ανθρωπότητας».

Ο Georg Simmel (1956), θεώρησε τη σύγκρουση ως δημιουργική και όχι καταστροφική δύναμη για την ενίσχυση των υπάρχοντων δεσμών ή τη δημιουργία νέων. Ο Simmel, δεν ονειρεύτηκε ποτέ ένα κοινωνικό σύνολο χωρίς τριβές, από το οποίο θα απαγορευόταν για πάντα οι συγκρούσεις και οι διαμάχες μεταξύ ατόμων και ομάδων. Για αυτόν, η σύγκρουση είναι η ίδια η ουσία της κοινωνικής ζωής, ένα αναπόσπαστο συστατικό που συνθέτει την κοινωνική ζωή. Η κοινωνία δεν υφίσταται χωρίς συγκρούσεις. Αντιθέτως, είναι ραμμένο από μια ποικιλία διασταυρωμένων συγκρούσεων μεταξύ των συστατικών της μερών. Λέει ότι η συναναστροφή περιλαμβάνει πάντα αρμονία και σύγκρουση, έλξη και απώθηση, αγάπη και μίσος. Δεν θα μπορούσε να υπάρξει εμπειρικά, μια εντελώς αρμονική ομάδα. Μόνο μια συγκρουσιακή σχέση, αν και πιθανώς επώδυνη για έναν ή περισσότερους συμμετέχοντες στην ομάδα, τους ενώνει με τους κοινωνικούς ιστούς μέσω της αμοιβαίας εμπλοκής. Η σύγκρουση μπορεί να χρησιμεύσει ως διέξοδος για αρνητικές στάσεις και συναισθήματα, καθιστώντας ως πιθανές περαιτέρω σχέσεις. Μπορεί επίσης να οδηγήσει σε ενίσχυση της θέσης ενός ή περισσότερων μερών στη σχέση, αυξάνοντας έτσι την αξιοπρέπεια και την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Η ειρήνη και η διαμάχη, η σύγκρουση και η τάξη συσχετίζονται. Τόσο η παγίωση όσο και η κατάρριψη του εθίμου, αποτελούν μέρος της αιώνιας διαλεκτικής της κοινωνικής ζωής. Θα ήταν λοιπόν λάθος να διακρίνουμε, μια κοινωνιολογία της τάξης, από αυτή της αταξίας, ένα μοντέλο αρμονίας μέσα από μια σύγκρουση. Αυτές δεν είναι διακριτές πραγματικότητες αλλά μόνο διαφορετικές επίσημες πτυχές μιας πραγματικότητας.

Για τον George Herbert Mead (1934), όπως και για τον Simmel, η σύγκρουση και η συνεργασία συσχετίζονται μεταξύ τους και καμία κοινωνία δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς και τα δύο. Λέει, «Μια πολύ ανεπτυγμένη και οργανωμένη ανθρώπινη κοινωνία είναι αυτή στην οποία τα μεμονωμένα μέλη αλληλοσυνδέονται με πολλούς διαφορετικούς περίπλοκους και περίπλοκους τρόπους, με τους οποίους όλα μοιράζονται έναν αριθμό κοινών συμφερόντων [...] και όμως, από την άλλη πλευρά, βρίσκονται σε σύγκρουση σε σχέση με πολλά άλλα συμφέροντα που κατέχουν μεμονωμένα ή μοιράζονται μεταξύ τους

μόνο σε μικρές και περιορισμένες ομάδες. Έτσι, τα ανθρώπινα άτομα συνδέονται μεταξύ τους μέσω της διαδικασίας του κοινού ενδιαφέροντος. Αλλά είναι επίσης σε σύγκρουση μεταξύ τους όταν δεν μοιράζονται ορισμένα συμφέροντα.

Ο Charles Horton Cooley (1966) αντιλήφθηκε την κοινωνική σύγκρουση ως αναγκαία και ανεξέλεγκτη. Λέει, όσο περισσότερο το σκέφτεται κανείς, τόσο περισσότερο θα δει ότι η σύγκρουση και η συνεργασία δεν είναι διαχωρίσιμα πράγματα, αλλά φάσεις μιας διαδικασίας που περιλαμβάνει πάντα κάτι και από τα δύο... Μπορείτε να αναλύσετε το κοινωνικό σε έναν μεγάλο αριθμό συνεργατικών συνόλων διαφόρων ειδών, καθένα από τα οποία περιέχει αντικρουόμενα στοιχεία μέσα του στα οποία επιβάλλει κάποιο είδος αρμονίας με σκοπό τη σύγκρουση με άλλους.

Θεωρούσε ότι οι συγκρούσεις είναι υγιείς και φυσιολογικές, υπό τον όρο ότι προέρχονται από μια βάση συναίνεσης για βασικά θέματα. Ήταν παθιασμένος υπερασπιστής των αρετών της δημοκρατίας, γιατί την έβλεπε ως έναν τρόπο διακυβέρνησης που καταλήγει στην ηθική ενότητα όχι, μέσω της καταπίεσης των διαφορών αλλά μέσω της δράσης τους στο φόρουμ της κοινής γνώμης. Ο Cooley, εξήγησε τη σύγκρουση, μέσα από τέσσερις κύριες διαδικασίες: ανταγωνισμό, σύγκρουση, προσαρμογή και αφομοίωση. Ο ανταγωνισμός θεώρησε ότι ήταν ένα παγκόσμιο φαινόμενο. Αρχικά, έγινε κατανοητό και περιγράφηκε επαρκώς από τους βιολόγους ως «ο αγώνας για ύπαρξη». Είναι η θεμελιώδης μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η προσαρμογή είναι η διαδικασία με την οποία τα άτομα και οι ομάδες κάνουν τις απαραίτητες εσωτερικές προσαρμογές σε κοινωνικές καταστάσεις που έχουν δημιουργηθεί από τον ανταγωνισμό και τις συγκρούσεις. Ο πόλεμος και οι εκλογές αλλάζουν τις καταστάσεις. Η σύγκρουση υποχωρεί και οι εντάσεις που δημιουργήσε επιλύονται στη διαδικασία της τακτοποίησης. Ένας άντρας που ηττήθηκε ολοκληρωτικά στον πόλεμο μπορεί να συνειδητοποιήσει ότι δεν θα το ξανακάνει. Η διαμονή δημιουργεί μια νέα τάξη πραγμάτων αλλάζοντας, όχι μόνο το καθεστώς, αλλά τις στάσεις των εμπλεκόμενων μερών. Η αφομοίωση, όπως διακρίνεται από τη διαμονή, συνεπάγεται μια μεταμόρφωση της προσωπικότητας που γίνεται σταδιακά και επηρεάζει τις επόμενες γενιές.

2.2 Βασικές έννοιες: ιδεολογία, ηγεμονία και συμβολική βία.

Η αναπαραγωγή των κοινωνικών ιεραρχιών μέσω της εκπαίδευσης λειτουργεί όχι μόνο μέσω δομικών μηχανισμών, όπως περιγράφονται σε προηγούμενες ενότητες, αλλά και μέσω ιδεολογικών διαδικασιών που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των ατόμων για την πραγματικότητα. Τρεις βασικές έννοιες —ιδεολογία, ηγεμονία και συμβολική βία— βοηθούν να εξηγηθεί πώς οι κυρίαρχες ομάδες διατηρούν τον έλεγχο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και της κοινωνίας ευρύτερα. Αυτές οι έννοιες, που αντλήθηκαν από τα έργα των Karl Marx, Antonio Gramsci και Pierre Bourdieu, παρέχουν μια θεωρητική βάση για την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της εξουσίας μέσω πολιτιστικών και εκπαιδευτικών συστημάτων. Το σχολείο είναι ο κυριότερος ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους. Η ιδεολογία, οι αρχές, αξίες, αντιλήψεις, παραστάσεις, δοξασίες και έννοιες που το σχολείο μεταδίδει παρεμποδίζουν την κατανόηση της κοινωνικής δομής και της λειτουργίας της. Έτσι, επιτρέπουν στον καταμερισμό της εργασίας, που είναι στηριγμένος στην εκμετάλλευση, να γίνεται αποδεκτός από όλες τις κοινωνικές τάξεις (Λίποβατς & Δεμερτζής, 1994).

2.2.1 Ιδεολογία και ο ρόλος της εκπαίδευσης

Η έννοια της ιδεολογίας είναι κεντρική στις μαρξιστικές θεωρίες της εκπαίδευσης και του κοινωνικού ελέγχου. Στη μαρξική σκέψη, η ιδεολογία αναφέρεται στο σύστημα πεποιθήσεων, αξιών και κανόνων που χρησιμεύουν για να δικαιολογήσουν και να νομιμοποιήσουν την υπάρχουσα κοινωνική τάξη πραγμάτων (Marx & Engels, 1845/1970). Ο Marx και ο Engels υποστήριζαν ότι η άρχουσα τάξη ελέγχει τα μέσα υλικής παραγωγής και, κατά συνέπεια, τα μέσα ιδεολογικής παραγωγής, διαμορφώνοντας κυρίαρχες πολιτιστικές αφηγήσεις για να ενισχύσουν τη δύναμή τους.

Ο Louis Althusser (1971) επεξεργάστηκε αυτή την ιδέα, κάνοντας διάκριση μεταξύ κατασταλτικών κρατικών μηχανισμών (RSAs) -όπως το αστυνομικό, το στρατιωτικό και το δικαστικό σύστημα, που επιβάλλουν τη συμμόρφωση μέσω του εξαναγκασμού- και τους ιδεολογικούς κρατικούς μηχανισμούς (ISAs), που λειτουργούν μέσω της ιδεολογίας και όχι της βίας. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Althusser, είναι η πιο ισχυρή ISA,

καθώς θέτει συστηματικά τα άτομα να αποδεχτούν τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές ως φυσικές και αναπόφευκτες (Althusser, 1987, 1999). Τα σχολεία μεταδίδουν κυρίαρχες ιδεολογίες μέσω προγραμμάτων σπουδών, πειθαρχίας και παιδαγωγικών πρακτικών, ενισχύοντας τις κοινωνικές ιεραρχίες υπό το πρόσχημα της ουδετερότητας (Apple, 2004).

Για παράδειγμα, η ιδεολογία της αξιοκρατίας, όπως συζητήθηκε σε σχέση με τους Bowles και Gintis (1976), διαιώνίζει την πεποίθηση ότι η επιτυχία βασίζεται αποκλειστικά στην ατομική προσπάθεια και ικανότητα, παρά στα δομικά πλεονεκτήματα. Αυτή η ιδεολογία συσκοτίζει τον ρόλο του οικονομικού και κοινωνικού κεφαλαίου στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποτελεσμάτων, νομιμοποιώντας έτσι την ανισότητα (Reay, 2004). Μέσω της εσωτερίκευσης τέτοιων πεποιθήσεων, η εκπαίδευση λειτουργεί ως μηχανισμός ιδεολογικού ελέγχου, διασφαλίζοντας ότι οι κυρίαρχες αξίες παραμένουν αναμφισβήτητες (Λίποβατς & Δεμερτζής, 1994; Mannheim, 1997).

2.2.2 Ηγεμονία και Εκπαιδευτικός Έλεγχος

Ο Antonio Gramsci (1971) εισήγαγε την έννοια της ηγεμονίας για να εξηγήσει πώς οι κυρίαρχες τάξεις διατηρούν την εξουσία όχι απλώς μέσω εξαναγκασμού αλλά μέσω συναινετικής κυριαρχίας. Σε αντίθεση με τις μαρξιστικές θεωρίες που δίνουν έμφαση στην άμεση καταπίεση, η θεωρία της πολιτιστικής ηγεμονίας του Γκράμσι υποστηρίζει ότι η άρχουσα τάξη διασφαλίζει την κυριαρχία της διαμορφώνοντας την πολιτιστική και πνευματική ζωή, κάνοντας τις αξίες της να φαίνονται καθολικές και ωφέλιμες για όλους (Mayo, 1999).

Η ηγεμονία ασκείται μέσω θεσμών όπως τα σχολεία, τα μέσα ενημέρωσης και οι θρησκευτικές οργανώσεις, που διαμορφώνουν τη δημόσια συνείδηση και εξομαλύνουν τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας. Στην εκπαίδευση, αυτό συμβαίνει με τους εξής τρόπους (Laclau, 1983):

1. Περιεχόμενο Προγράμματος Σπουδών – Τα σχολεία δίνουν έμφαση στη γνώση και στις ιστορικές αφηγήσεις που αντανακλούν τα ενδιαφέροντα κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων. Για παράδειγμα, οι ευρωκεντρικές ιστορίες και οι λογοτεχνικοί κανόνες συχνά

περιθωριοποιούν εναλλακτικές προοπτικές, ενισχύοντας την πολιτισμική ηγεμονία (Apple, 2004).

2. Παιδαγωγικές πρακτικές – Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας δίνουν προτεραιότητα στις ιεραρχικές δομές εξουσίας, ενισχύοντας την παθητική μάθηση και τη συμμόρφωση και όχι την κριτική σκέψη και αντίσταση (Giroux, 1983).

3. Γλώσσα και συμβολισμός – Η τυποποιημένη γλώσσα και οι μέθοδοι αξιολόγησης καθιστούν προνομιούχους τους μαθητές από το κυρίαρχο πολιτισμικό υπόβαθρο, ενώ τοποθετούν σε πιο μειονεκτική θέση τις περιθωριοποιημένες ομάδες, διαιωνίζοντας τις ανισότητες στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Bourdieu & Passeron, 1977).

Η έννοια της ηγεμονίας του Gramsci εξηγεί, γιατί η κοινωνική αναπαραγωγή επιμένει να είναι ισχυρή, παρά τις φαινομενικές υπάρχουσες δημοκρατικές δομές. Σε αντίθεση με τον άμεσο εξαναγκασμό, ο ηγεμονικός έλεγχος λειτουργεί μέσω της πειθούς, πείθοντας τα άτομα να αποδεχτούν την κοινωνική τους θέση ως φυσική. Ωστόσο, ο Gramsci υπογραμμίζει επίσης τη δυνατότητα αντι-ηγεμονικών αγώνων - μορφές αντίστασης που αμφισβητούν τις κυρίαρχες ιδεολογίες, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Οι προοδευτικές παιδαγωγικές, ο κριτικός γραμματισμός και τα κινήματα βάσης προσφέρουν δρόμους για τη διακοπή των ηγεμονικών αφηγήσεων και την προώθηση της κοινωνικής αλλαγής (Mayo, 1999) και του μετασχηματισμού των κοινωνιών, ευρύτερα.

2.2.3 Συμβολική βία και πολιτισμική κυριαρχία

Ο Pierre Bourdieu (1977), εισήγαγε την έννοια της συμβολικής βίας για να περιγράψει τους λεπτούς, συχνά αόρατους τρόπους με τους οποίους, η εξουσία ασκείται μέσω πολιτισμικών και συμβολικών μέσων. Σε αντίθεση με τη σωματική βία, η οποία βασίζεται στον εξαναγκασμό, η συμβολική βία λειτουργεί μέσα από εσωτερικευμένες αντιλήψεις, ταξινομήσεις και κοινωνικές προσδοκίες που αναπαράγουν την ανισότητα χωρίς την ανάγκη άμεσης βίας.

Η εκπαίδευση είναι βασικός τόπος συμβολικής βίας, γιατί νομιμοποιεί και επιβάλλει κυρίαρχες πολιτιστικές αξίες ως «καθολικές» και «ουδέτερες», ενώ απαξιώνει αυτές των

περιθωριοποιημένων ομάδων. Αυτή η διαδικασία πραγματοποιείται με τους εξής τρόπους:

- Πρόγραμμα Σπουδών και Παιδαγωγική – Τα σχολεία επιβραβεύουν τους μαθητές που κατέχουν το πολιτιστικό κεφάλαιο της κυρίαρχης τάξης (π.χ. γλωσσική επάρκεια, αισθητικές προτιμήσεις) ενώ περιθωριοποιούν εκείνους των οποίων το υπόβαθρο διαφέρει (Bourdieu & Passeron, 1977), σε σύγκριση μαζί τους.
- Τυποποιημένες Δοκιμές – Οι μέθοδοι αξιολόγησης αντικατοπτρίζουν τα πρότυπα και τις προσδοκίες της μεσαίας τάξης, τοποθετώντας τους μαθητές από προνομιούχα υπόβαθρα σε πλεονέκτημα ενώ ενισχύουν την αποτυχία στους μαθητές της εργατικής τάξης, καθιστώντας τους ανίσχυρους (Reay, 2004).
- Πειθαρχικές πρακτικές – Οι κανόνες συμπεριφοράς που επιβάλλονται στα σχολεία συχνά αντικατοπτρίζουν πρότυπα ευπρέπειας και σεβασμού της μεσαίας τάξης, οδηγώντας σε μια δυσανάλογη πειθαρχία τους μαθητές από χαμηλότερο εισόδημα ή πολιτισμικά διαφορετικά υπόβαθρα (Lareau, 2011).

Η συμβολική βία είναι ιδιαίτερα επικίνδυνη, γιατί παρερμηνεύεται ως φυσική ή θεμιτή, παρά σαν όργανο εξουσίας. Οι μαθητές εσωτερικεύουν τις εκπαιδευτικές ιεραρχίες, αποδίδοντας τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες τους σε προσωπικές ικανότητες και όχι σε δομικές ανισότητες (Bourdieu, 1986). Αυτός ο αυτοδιαϊωνιζόμενος κύκλος διασφαλίζει, ότι οι κυρίαρχες ομάδες διατηρούν την πολιτισμική υπεροχή, ενώ οι κυριαρχούμενες ομάδες αποδέχονται τη μειονεκτική θέση τους ως αναπόφευκτη, εξαιτίας αυτής της κατασκευασμένης ψευδούς αποτύπωσης της κοινωνικής πραγματικότητας.

Ωστόσο, η συμβολική βία δεν είναι απόλυτη και υπάρχουν χώροι αντίστασης. Η κριτική παιδαγωγική, εμπνευσμένη από τον Paulo Freire (1970), επιδιώκει να αμφισβητήσει τη συμβολική κυριαρχία, προωθώντας την αύξηση της συνείδησης και ενδυναμώνοντας τους περιθωριοποιημένους μαθητές να ασκήσουν κριτική και να μεταμορφώσουν τις καταπιεστικές εκπαιδευτικές δομές. Εναλλακτικά μοντέλα σχολικής εκπαίδευσης, πολυπολιτισμικά προγράμματα σπουδών και παιδαγωγικές συμπεριληπτικές, αντιπροσωπεύουν προσπάθειες για την αντιμετώπιση της συμβολικής βίας και τη δημιουργία πιο δίκαιων περιβαλλόντων μάθησης (Ladson-Billings, 1995).

Κεφάλαιο 3. Ιστορικές και Ιδεολογικές Ρίζες Εκπαιδευτικών Συστημάτων

3.1 Η ανάδειξη της εκπαίδευσης ως κρατικού θεσμού.

Η επισημοποίηση της εκπαίδευσης, ως θεσμού που ελέγχεται από το κράτος είναι ένα σχετικά σύγχρονο γεγονός, που αναδύεται παράλληλα με την ανάπτυξη της κεντρικής διακυβέρνησης, των εθνικών κρατών και των βιομηχανικών οικονομιών. Ιστορικά, η εκπαίδευση ελεγχόταν κυρίως από θρησκευτικούς θεσμούς ή περιοριζόταν στην ελίτ, χρησιμεύοντας ως εργαλείο για τη διατήρηση της κοινωνικής ιεραρχίας και τάξης αντί για την προώθηση της μαζικής εκπαίδευσης ή της κοινωνικής κινητικότητας (Green, 1990). Η μετάβαση από τη θρησκευτική στην κοσμική εκπαίδευση και ο αυξανόμενος ρόλος του κράτους στη δόμηση των εκπαιδευτικών πολιτικών αντανακλούν ευρύτερους κοινωνικοπολιτικούς μετασχηματισμούς, συμπεριλαμβανομένης της εκβιομηχάνισης, του εθνικισμού και της ανόδου των δημοκρατικών ιδεωδών (Gellner, 1983).

3.1.1 Συστήματα προσχολικής εκπαίδευσης και οι λειτουργίες τους

Στις προνεωτερικές κοινωνίες, η εκπαίδευση ήταν σε μεγάλο βαθμό άτυπη, με τη γνώση να μεταδίδεται μέσω προφορικών παραδόσεων, μαθητείας και θρησκευτικής διδασκαλίας. Οι αρχαίοι πολιτισμοί, όπως εκείνοι της Αιγύπτου, της Ελλάδας και της Κίνας, ανέπτυξαν δομημένα εκπαιδευτικά συστήματα που εξυπηρετούσαν ομάδες ελίτ. Το ελληνικό μοντέλο, ιδιαίτερα στην Αθήνα, έδωσε έμφαση στη φιλοσοφία, τη ρητορική και την αγωγή του πολίτη, ενώ στη Σπάρτη, η εκπαίδευση σχεδιάστηκε για να ενισχύσει τη στρατιωτική πειθαρχία και την κοινωνική συνοχή (Bowen, 1981). Παρομοίως, η κομφουκιανική εκπαίδευση στην αυτοκρατορική Κίνα τόνισε την ηθική αρετή, τη γραφειοκρατική αποτελεσματικότητα και την πίστη στο κράτος, θέτοντας τα θεμέλια για το μεταγενέστερο σύστημα εξέτασης δημοσίων υπαλλήλων (Elman, 2000).

Με την εξέλιξη των φεουδαρχικών κοινωνιών στη μεσαιωνική Ευρώπη, η εκπαίδευση παρέμεινε υπό τον έλεγχο της Εκκλησίας, εξυπηρετώντας πρωτίστως τον κλήρο και την αριστοκρατία. Η ίδρυση μεσαιωνικών πανεπιστημίων τον 12ο και 13ο αιώνα σηματοδότησε την αρχή της επίσημης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά η πρόσβαση παρέμεινε εξαιρετικά περιορισμένη (Verger, 1992). Ωστόσο, με τη διάδοση του αλφαριθμητισμού μετά την Προτεσταντική Μεταρρύθμιση, εμφανίστηκαν νέα εκπαιδευτικά μοντέλα, υπογραμμίζοντας τη σημασία της ανάγνωσης για θρησκευτικούς και πολιτικούς σκοπούς (Green, 1990).

3.1.2 Παιδεία και Έθνος-Κράτος

Η μετατροπή της εκπαίδευσης σε κρατικά ρυθμιζόμενο φορέα επιταχύνθηκε με την έλευση της εκβιομηχάνισης και του σχηματισμού εθνικών κρατών, τον 18ο και 19ο αιώνα. Καθώς οι βιομηχανικές οικονομίες απαιτούσαν ένα πιο εγγράμματο και πειθαρχημένο εργατικό δυναμικό, οι κυβερνήσεις άρχισαν να επεκτείνουν τη δημόσια εκπαίδευση για να παράγουν εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό και να ενσταλάξουν την εθνική ταυτότητα (Meyer et al., 1992).

Οι βασικές εξελίξεις στην κρατική εκπαίδευση περιλαμβάνουν:

- Το Πρωσικό Μοντέλο (18ος-19ος αιώνας): Ένα από τα πρώτα παραδείγματα κρατικά οργανωμένης μαζικής εκπαίδευσης, το πρωσικό σύστημα είχε στόχο να δημιουργήσει πιστούς, υπάκουους πολίτες μέσω της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Ramirez & Boli, 1987). Απευθύνονταν σε ανθρώπους παραδοσιακών φεουδαρχικών κοινωνιών.
- Η Γαλλική Επαναστατική Επιρροή: Η μεταεπαναστατική γαλλική κυβέρνηση προσπάθησε να αντικαταστήσει την κληρική εκπαίδευση με κοσμική, ελεγχόμενη από το κράτος εκπαίδευση, ενισχύοντας τις αρχές του ρεπουμπλικανισμού, του ορθολογισμού και του πολιτικού καθήκοντος (Anderson, 2004), στα πλαίσια των αξιών του Διαφωτισμού.
- Τα βρετανικά και αμερικανικά δημόσια σχολικά κινήματα: Υποστηρικτές όπως ο Horace Mann στις ΗΠΑ και οι μεταρρυθμιστές στο Ηνωμένο Βασίλειο προώθησαν την

καθολική εκπαίδευση ως μέσο χάραξης δημοκρατικών αξιών και οικονομικής ανταγωνιστικότητας (Tyack, 1974). Ήταν το αγγλοσαξονικό μοντέλο.

Μέχρι τον 20ο αιώνα, τα περισσότερα έθνη-κράτη είχαν εφαρμόσει νόμους για την υποχρεωτική εκπαίδευση, αντανακλώντας την αυξανόμενη συναίνεση ότι η σχολική φοίτηση ήταν απαραίτητη τόσο για τον οικονομικό εκσυγχρονισμό όσο και για την πολιτική σταθερότητα. Ωστόσο, οι ιδεολογικές λειτουργίες της εκπαίδευσης -είτε ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας είτε ως εργαλείο ιδεολογικού ελέγχου- παραμένουν υπό κρίση και αμφισβήτηση.

3.2 Η ιδεολογία της αξιοκρατίας

Η αξιοκρατία, η πεποίθηση ότι η κοινωνική και οικονομική επιτυχία βασίζεται στο ταλέντο και την προσπάθεια και όχι σε κληρονομικά προνόμια, είναι μια από τις πιο διαρκείς εκπαιδευτικές ιδεολογίες στις σύγχρονες κοινωνίες. Υποστηρίζει την ιδέα ότι τα άτομα προχωρούν με βάση τις ικανότητες και τα επιτεύγματά τους και όχι το κοινωνικό τους υπόβαθρο, καθιστώντας το ακρογωνιαίο λίθο των αστικών δημοκρατικών και καπιταλιστικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι αξιοκρατικές αρχές έχουν ιστορικά επηρεάσει πολιτικές που στοχεύουν στην επέκταση της εκπαιδευτικής πρόσβασης, στην προώθηση τυποποιημένων αξιολογήσεων και στην ενίσχυση της αντίληψης ότι η σχολική φοίτηση λειτουργεί ως ουδέτερος και δίκαιος μηχανισμός κοινωνικής κινητικότητας.

Ωστόσο, παρά την ευρεία αποδοχή του ως δημοκρατικού ιδεώδους, οι κριτικοί υποστηρίζουν ότι η αξιοκρατία λειτουργεί ως νομιμοποιητικός μηχανισμός για τις κοινωνικές ανισότητες, συσκοτίζοντας τα δομικά εμπόδια που περιορίζουν την κινητικότητα. Ενώ η εκπαίδευση συχνά πλαισιώνεται ως ένα ανοιχτό πεδίο όπου τα άτομα μπορούν να αποκτήσουν επιτυχία μέσω προσπάθειας και ικανότητας, κάποιοι μελετητές υποστηρίζουν ότι παράγοντες όπως η τάξη, η καταγωγή, το φύλο και το πολιτιστικό κεφάλαιο συνεχίζουν να παίζουν καθοριστικό ρόλο στον καθορισμό των εκπαιδευτικών και οικονομικών αποτελεσμάτων (Reay, 2004). Η ιδεολογία της αξιοκρατίας, αντί να αμφισβητεί την ανισότητα, χρησιμεύει στην ομαλοποίηση και τη

δικαιολόγηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης αποδίδοντας την επιτυχία ή την αποτυχία σε ατομικά χαρακτηριστικά και όχι σε συστημικά μειονεκτήματα (Young, 1958; Sandel, 2020).

3.2.1 Ιστορική εξέλιξη και κριτική

Η έννοια της αξιοκρατίας έχει ιστορικές ρίζες στα πρώιμα γραφειοκρατικά συστήματα επιλογής, ιδιαίτερα στην αρχαία Κίνα, όπου οι εξετάσεις δημόσιας υπηρεσίας του Κομφούκιου σχεδιάστηκαν για να εντοπίσουν και να προωθήσουν τα ταλαντούχα άτομα με βάση τη διανοητική ικανότητα και όχι την ευγενή γέννηση (Elman, 2000). Αυτή η πρώιμη μορφή αξιοκρατίας, προσπάθησε να εξουδετερώσει τα κληρονομικά προνόμια εισάγοντας ένα ανταγωνιστικό σύστημα διακυβέρνησης, όπου η πρόοδος βασιζόταν σε επιστημονικά επιτεύγματα. Ωστόσο, ενώ το εξεταστικό σύστημα προσέφερε θεωρητικά ένα μονοπάτι για κοινωνική κινητικότητα, ωφελούσε κυρίως όσους προέρχονταν από προνομιούχα στρώματα που είχαν πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους, ενισχύοντας τις προϋπάρχουσες κοινωνικές ιεραρχίες.

Η σύγχρονη ιδεολογία της αξιοκρατίας εμφανίστηκε κατά τον 19ο και τον 20ο αιώνα, συμπίπτοντας με την επέκταση της κρατικής εκπαίδευσης και την άνοδο των τυποποιημένων αξιολογήσεων ως εργαλείο επιλογής. Κατά τη διάρκεια της Βιομηχανικής Επανάστασης, η εκπαίδευση θεωρούνταν όλο και περισσότερο ως μέσο επιλογής ατόμων με βάση τις δεξιότητες και όχι τη γενεαλογία. Καθώς οι οικονομίες μετέβαιναν από την αγροτική, στη βιομηχανική παραγωγή, η ανάγκη για ένα εγγράμματο και τεχνικά καταρτισμένο εργατικό δυναμικό οδήγησε στη θεσμοθέτηση της σχολικής εκπαίδευσης ως βασικού τύπου κοινωνικής επιλογής (Goldthorpe, 1996). Οι βιομηχανικές κοινωνίες απαιτούσαν εργάτες που θα μπορούσαν να προσαρμοστούν στις τεχνολογικές εξελίξεις, οδηγώντας στην επέκταση της καθολικής δημόσιας εκπαίδευσης ως μέσου παραγωγής ειδικευμένου εργατικού δυναμικού ενώ ταυτόχρονα ενίσχυαν τις ταξικές διαιρέσεις μέσω διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών τροχιών.

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, η επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ενίσχυσε περαιτέρω την αξιοκρατική αφήγηση. Πολλές κυβερνήσεις στις φιλελεύθερες αστικές

δημοκρατίες επένδυσαν πολλά στη δημόσια εκπαίδευση και στα πανεπιστημιακά συστήματα, προωθώντας την άποψη ότι η εκπαίδευση ήταν το πρωταρχικό όχημα για την οικονομική κινητικότητα και τις ίσες ευκαιρίες (Brown, 2001). Αυτή η περίοδος είδε την εισαγωγή προγραμμάτων μαζικών υποτροφιών, τυποποιημένων δοκιμών και πολιτικών που στόχευαν στη μείωση των ταξικών φραγμών, ενισχύοντας την ιδέα ότι τα άτομα μπορούσαν να υπερβούν το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο μέσω της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Ωστόσο, οι μελετητές άρχισαν σύντομα να αμφισβητούν εάν η εκπαίδευση λειτουργούσε πραγματικά ως μηχανισμός κοινωνικής κινητικότητας ή απλώς αναπαρήγαγε τις υπάρχουσες ταξικές δομές, υπό το πρόσχημα των ίσων ευκαιριών (Bourdieu & Passeron, 1977).

Τις τελευταίες δεκαετίες, ορισμένες νεοφιλελεύθερες πολιτικές έχουν διαμορφώσει περαιτέρω το σύγχρονο αξιολογικό ιδεώδες, δίνοντας έμφαση στην ατομική ευθύνη, τον ανταγωνισμό και την αξιολόγηση βάσει απόδοσης, ενώ υποβαθμίζουν τις δομικές ανισότητες στην πρόσβαση στην εκπαίδευση (Sandel, 2020). Η νεοφιλελεύθερη αξιολογία, προωθεί την ιδέα ότι τα άτομα πρέπει συνεχώς να αποδεικνύουν την αξία τους μέσω μετρήσιμων επιτευγμάτων, όπως βαθμολογίες εξετάσεων, πτυχία και επαγγελματικά διαπιστευτήρια. Ωστόσο, οι επικριτές υποστηρίζουν ότι αυτή η υπερ-εξατομικευμένη προσέγγιση έχει εντείνει την εκπαιδευτική διαστρωμάτωση, διευρύνοντας τις ανισότητες μεταξύ ελίτ και περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων, ενώ ενισχύει την πεποίθηση ότι η αποτυχία είναι αποκλειστικά προσωπική αποτυχία και όχι συνέπεια συστημικών ανισοτήτων (Brown, 2013).

Παρά την ευρεία αποδοχή της, η αξιολογία έχει αντιμετωπίσει συνεχή κριτική από κοινωνιολόγους και θεωρητικούς της εκπαίδευσης. Πρώτον, αγνοεί τα δομικά μειονεκτήματα, αποτυγχάνοντας να αναγνωρίσει πώς η τάξη, η φυλή, το φύλο και το πολιτιστικό κεφάλαιο συνεχίζουν να διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πρόσβαση και την επιτυχία (Reay, 2004). Ενώ η αξιολογία προϋποθέτει ίσους όρους ανταγωνισμού, η εμπειρική έρευνα, δείχνει ότι οι μαθητές με χαμηλότερο εισόδημα, αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια όπως υποχρηματοδοτούμενα σχολεία, περιορισμένη πρόσβαση σε προγράμματα εμπλουτισμού και λιγότερα επαγγελματικά δίκτυα, τα οποία επηρεάζουν την εκπαιδευτική τους πορεία. Δεύτερον, η αξιολογία προωθεί τον ατομικισμό έναντι

της συλλογικότητας, απομακρύνοντας την προσοχή από συστημικές μεταρρυθμίσεις που θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τις ανισότητες στο σχολείο και την απασχόληση (Brown, 2001). Εστιάζοντας στην ατομική προσπάθεια, απομακρύνει τις συζητήσεις από ευρύτερους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες όπως η μισθολογική ανισότητα, οι θεσμικές διακρίσεις και η άνιση κατανομή των πόρων. Τέλος, αντί να μειώνει την ανισότητα, η αξιοκρατία συχνά ενισχύει την κοινωνική διαστρωμάτωση αποδίδοντας την επιτυχία ή την αποτυχία σε προσωπικά χαρακτηριστικά και όχι σε δομικούς περιορισμούς (Young, 1958). Αυτή η αφήγηση νομιμοποιεί τις υπάρχουσες ιεραρχίες, επιτρέποντας σε προνομιούχες ομάδες να διατηρήσουν την κυριαρχία τους διακινώντας παράλληλα την ψευδαίσθηση της δικαιοσύνης.

3.2.2 Ρόλος στη Νομιμοποίηση των Κοινωνικών Ανισοτήτων

Η αξιοκρατική ιδεολογία παίζει ένα σπουδαίο και καθοριστικό ρόλο στη νομιμοποίηση των κοινωνικών ιεραρχιών, πολιτογραφώντας τις εκπαιδευτικές και οικονομικές ανισότητες. Παρουσιάζει τις διαφορές στην επιτυχία ως αντανάκλαση της ατομικής ικανότητας και προσπάθειας παρά ως δομικές ανισότητες, επιτρέποντας στις υπάρχουσες ταξικές διαιρέσεις να επιμείνουν υπό την εμφάνιση της δικαιοσύνης. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στον τρόπο, που η εκπαίδευση λειτουργεί ως μηχανισμός ταξινόμησης, ευθυγραμμίζοντας τους μαθητές με επαγγελματικούς ρόλους που αντιστοιχούν στο κοινωνικό τους υπόβαθρο.

Οι Bowles και Gintis (1976) υποστηρίζουν ότι τα σχολεία δεν παρέχουν απλώς ουδέτερες γνώσεις και δεξιότητες, αλλά μάλλον χρησιμεύουν ως μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής, ενισχύοντας τις υπάρχουσες οικονομικές δομές μέσω κρυφών προγραμμάτων σπουδών, προσαρμογής συμπεριφοράς και ταξινόμησης βάσει διαπιστευτηρίων. Αντί να προσφέρουν γνήσιες ευκαιρίες για κινητικότητα, τα σχολεία νομιμοποιούν τις ταξικές διαφορές, παρακολουθώντας τους μαθητές σε διαφορετικά μονοπάτια σταδιοδρομίας, με βάση παράγοντες που εκτείνονται πέρα από την ακαδημαϊκή επίδοση. Αυτή η διαδικασία διασφαλίζει ότι οι μαθητές της εργατικής τάξης είναι προετοιμασμένοι για εργασία χαμηλότερου επιπέδου, ενώ οι μαθητές της μεσαίας

και ανώτερης τάξης λαμβάνουν το πολιτιστικό και κοινωνικό κεφάλαιο που είναι απαραίτητο για την εξασφάλιση επαγγελματικών ρόλων ελίτ (Apple, 2004).

Ο Pierre Bourdieu (1977) αμφισβητεί περισσότερο το αξιοκρατικό ιδεώδες, τονίζοντας τον ρόλο του πολιτισμικού κεφαλαίου στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Υποστηρίζει ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία δεν είναι καθαρά θέμα ατομικής νοημοσύνης ή προσπάθειας, αλλά επηρεάζεται σημαντικά από τους πολιτιστικούς και κοινωνικούς πόρους που κληρονομούνται από την οικογένειά του μαθητή. Οι μαθητές από προνομιούχα υπόβαθρα έχουν πρόσβαση σε γλωσσική επάρκεια, πολιτιστική έκθεση και κοινωνικά δίκτυα που ευθυγραμμίζονται με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος, δίνοντάς τους ένα μεγάλο πλεονέκτημα, έναντι των συνομηλίκων τους, της εργατικής τάξης. Παρά τους επίσημους ισχυρισμούς περί αξιοκρατίας, το εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί εγγενώς εκείνους που διαθέτουν ήδη τις απαραίτητες κοινωνικές και πολιτιστικές γνώσεις, αναπαράγοντας τις ανισότητες αντί να τις εξαλείφουν ή τουλάχιστον να τις αμβλύνουν.

Η εμπειρική έρευνα, υπογραμμίζει επίσης πώς τα τυποποιημένα τεστ, η ελίτ σχολική εκπαίδευση και η συσσώρευση διαπιστευτηρίων συνεχίζουν να εδραιώνουν τα πλεονεκτήματα που βασίζονται στην τάξη, έρχονται σε αντίθεση με την αντίληψη ότι η εκπαίδευση λειτουργεί ως ισοσταθμιστής (Brown, 2013). Τα τυποποιημένα τεστ αντικατοπτρίζουν συχνά πολιτισμικά πρότυπα της μεσαίας τάξης, προνομίζοντας τους μαθητές που είναι εξοικειωμένοι με την άρρητη γνώση που απαιτείται για την επιτυχία. Η πρόσβαση σε ελίτ ιδιωτικά σχολεία, μαθήματα προχωρημένης τοποθέτησης και εξωσχολικά προγράμματα εμπλουτισμού, ωφελεί δυσανάλογα τους πλουσιότερους μαθητές, διευρύνοντας περαιτέρω το χάσμα μεταξύ προνομιούχων και μη προνομιούχων ομάδων. Η συσσώρευση διαπιστευτηρίων -όπου απαιτούνται ολοένα και πιο προχωρημένα πτυχία για καλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας- ενισχύει περαιτέρω την κοινωνική διαστρωμάτωση, καθώς άτομα με χαμηλότερο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες προκλήσεις όσον αφορά την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και κατά συνέπεια, στην αγορά εργασίας μελλοντικά.

Ως εκ τούτου, η αξιοκρατία χρησιμεύει λιγότερο ως μηχανισμός κοινωνικής κινητικότητας και περισσότερο, ως ιδεολογική αιτιολόγηση για την ανισότητα. Ενώ παρουσιάζεται ως ένα αμερόληπτο σύστημα, που βασίζεται στη δικαιοσύνη και τις ίσες

ευκαιρίες, τελικά κρύβει τις βαθύτερες δομικές δυνάμεις που καθορίζουν τα εκπαιδευτικά και οικονομικά αποτελέσματα. Διαμορφώνοντας την επιτυχία και την αποτυχία ως ατομικά επιτεύγματα ή ελλείψεις, η αξιοκρατική ιδεολογία αποσπά την προσοχή από τις συστημικές μεταρρυθμίσεις, διασφαλίζοντας τη διατήρηση των ταξικών προνομίων και ενισχύοντας την ευρύτερη κοινωνική ιεραρχία, χωρίς να αποφεύγουν την όξυνση στις όποιες μελλοντικά επαναλαμβανόμενες ανισότητες.

3.3 Συγκριτικές προοπτικές για τις εκπαιδευτικές ιδεολογίες σε διαφορετικά πολιτικά συστήματα.

Οι εκπαιδευτικές ιδεολογίες ποικίλλουν σημαντικά μεταξύ διαφορετικών πολιτικών και οικονομικών συστημάτων, αντανakλώντας ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές αξίες, ιστορικά πλαίσια και μοντέλα διακυβέρνησης. Ενώ όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα εξυπηρετούν τη διπλή λειτουργία της μετάδοσης της γνώσης και της κοινωνικοποίησης, ο βαθμός στον οποίο προωθούν την ισότητα, την ιδεολογική συμμόρφωση ή την οικονομική αποτελεσματικότητα εξαρτάται από το υποκείμενο πολιτικό πλαίσιο. Αυτή η ενότητα διερευνά τις εκπαιδευτικές ιδεολογίες σε φιλελεύθερες δημοκρατίες, σοσιαλιστικά και μετασοσιαλιστικά συστήματα και αυταρχικά και θεοκρατικά καθεστώτα, επισημαίνοντας τις προσεγγίσεις τους στο σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών, την κοινωνική κινητικότητα και τον κρατικό έλεγχο στην εκπαίδευση.

3.3.1 Εκπαίδευση στις Φιλελεύθερες Δημοκρατίες: Αξιοκρατία και Σχολή με γνώμονα την αγορά

Σε φιλελεύθερες δημοκρατικές κοινωνίες, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Γαλλία και η Γερμανία, η εκπαίδευση συχνά πλαισιώνεται ως μονοπάτι προς την ατομική επιτυχία και την κοινωνική κινητικότητα. Με ρίζες στις αρχές της αξιοκρατίας, της ισότητας των ευκαιριών και της συμμετοχής στα κοινά, τα φιλελεύθερα εκπαιδευτικά συστήματα δίνουν έμφαση στην καθολική πρόσβαση στο σχολείο, στις

τυποποιημένες εξετάσεις και στην πρόοδο που βασίζεται στον ανταγωνισμό (Apple, 2004).

Ωστόσο, κάποιοι κριτικά υποστηρίζουν, ότι τα φιλελεύθερα εκπαιδευτικά συστήματα αποτυγχάνουν να προσφέρουν μια γνήσια αξιοκρατία λόγω των επίμονων δομικών ανισοτήτων που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη, την καταγωγή και το πολιτισμικό κεφάλαιο (Bourdieu & Passeron, 1977). Παρά τις επίσημες πολιτικές συμμετοχής και ίσης πρόσβασης, οι πλουσιότερες οικογένειες επωφελούνται δυσανάλογα από τα ελίτ σχολεία, τα ιδιωτικά φροντιστήρια και τα πλεονεκτήματα της κοινωνικής δικτύωσης που διευκολύνουν την είσοδο σε πανεπιστήμια κύρους και σταδιοδρομίες υψηλού επιπέδου (Reay, 2004).

Επιπρόσθετα, οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές έχουν προωθήσει όλο και περισσότερο την εκπαίδευση στην αγορά, αντιμετωπίζοντας τα σχολεία ως ανταγωνιστικές επιχειρήσεις και όχι ως δημόσια αγαθά (Ball, 2003). Αυτή η μετατόπιση οδήγησε σε:

- Συνεχή ανάπτυξη των τσάρτερ σχολείων και των ιδιωτικών σχολείων, ιδιαίτερα στις Η.Π.Α και στο Η.Β.
- Άνοδο των δοκιμών υψηλού κινδύνου και της χρηματοδότησης βάσει απόδοσης, ενισχύοντας τη διαστρωμάτωση της εκπαίδευσης (Brown, 2013).
- Σε εμπορευματοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου τα πανεπιστήμια λειτουργούν με εταιρικά μοντέλα, δίνοντας προτεραιότητα στις οικονομικές επιδόσεις έναντι της ακαδημαϊκής ισότητας (Giroux, 2010).

Ενώ οι φιλελεύθερες δημοκρατίες διατηρούν την ιδεολογία της εκπαίδευσης, ως εργαλείου ατομικής ενδυνάμωσης, οι δομικοί περιορισμοί περιορίζουν τον βαθμό στον οποίο η σχολική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει πραγματικά ως μηχανισμός κοινωνικής κινητικότητας (Brown, 2001).

3.3.2 Εκπαίδευση στα σοσιαλιστικά και μετασοσιαλιστικά συστήματα: συλλογικότητα και ιδεολογική κατήχηση

Σε σοσιαλιστικά και μετασοσιαλιστικά κράτη, όπως η πρώην Σοβιετική Ένωση, η Κούβα και η σύγχρονη Κίνα, η εκπαίδευση έχει λειτουργήσει ιστορικά ως εργαλείο για τη διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας και την πολιτική κατήχηση. Σε αντίθεση με τις φιλελεύθερες δημοκρατίες, όπου η σχολική εκπαίδευση συνδέεται με την ατομική πρόοδο, τα σοσιαλιστικά εκπαιδευτικά συστήματα δίνουν έμφαση στα ελεγχόμενα από το κράτος προγράμματα σπουδών, την ιδεολογική συμμόρφωση και την προώθηση των κollectιβιστικών αξιών (Carnoy & Levin, 1985).

Χαρακτηριστικά των μοντέλων σοσιαλιστικής εκπαίδευσης:

- Κρατική ιδιοκτησία και κεντρικός έλεγχος: Οι κυβερνήσεις υπαγορεύουν προγράμματα σπουδών, παιδαγωγικές μεθόδους και κατάρτιση εκπαιδευτικών, διασφαλίζοντας την ευθυγράμμιση με την κρατική ιδεολογία (Heyneman, 2000).
- Έμφαση στην Τεχνική και Επαγγελματική Κατάρτιση: Σε αντίθεση με τα φιλελεύθερα συστήματα που δίνουν προτεραιότητα στη γενική εκπαίδευση, τα σοσιαλιστικά μοντέλα επικεντρώνονται σε πρακτικές δεξιότητες για την εξυπηρέτηση των εθνικών οικονομικών στόχων (Silova, 2009).
- Πολιτική κατήχηση: Σε κράτη όπως η Σοβιετική Ένωση και η Λαϊκή Δημοκρατία της Κίνας, τα προγράμματα σπουδών σχεδιάστηκαν για να ενσταλάξουν την πίστη στο κόμμα, να δοξάσουν τους ηγέτες των κρατών και να καταστείλουν τη διαφωνία (Mitter, 2003), συντελώντας στη διατήρηση της εξουσίας για το καθεστώς.

Από την κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης και την οικονομική απελευθέρωση της Κίνας, τα μετασοσιαλιστικά κράτη έχουν υποστεί σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ενσωματώνοντας στοιχεία του ανταγωνισμού της αγοράς και των διεθνών ακαδημαϊκών προτύπων, ενώ διατηρούν ισχυρή κρατική εποπτεία (Silova, 2009). Ωστόσο, σε μέρη όπως η Κίνα, η εκπαίδευση παραμένει όχημα ιδεολογικού ελέγχου, με αυστηρή λογοκρισία στα προγράμματα σπουδών που σχετίζονται με τη δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την πολιτική διαφωνία (Mok & Han, 2016),

ακόμη και σήμερα, όπου η Κίνα προβάλλει ένα μοντέλο ιδιότυπου κρατικού καπιταλισμού.

3.3.3 Εκπαίδευση σε αυταρχικά και θεοκρατικά καθεστώτα: Έλεγχος και Πολιτιστική Διατήρηση

Σε αυταρχικά και θεοκρατικά καθεστώτα, όπως η Βόρεια Κορέα, η Σαουδική Αραβία και το Ιράν, η εκπαίδευση χρησιμεύει κυρίως ως όργανο πολιτικού και θρησκευτικού ελέγχου. Αυτά τα συστήματα δίνουν προτεραιότητα στην πίστη στην κυρίαρχη ελίτ, την καταστολή εναλλακτικών ιδεολογιών και τη διατήρηση των παραδοσιακών αξιών έναντι της κριτικής σκέψης και της ακαδημαϊκής ελευθερίας (Bray, Adam, & Mason, 2007), καταστέλλοντας κάθε απόπειρα διαφωνίας.

Χαρακτηριστικά αυταρχικών και θεοκρατικών μοντέλων εκπαίδευσης:

- Αυστηρή λογοκρισία και έλεγχος προγράμματος σπουδών: Τα σχολεία της Βόρειας Κορέας περιορίζουν σε μεγάλο βαθμό την έκθεση σε ξένη λογοτεχνία, δημοκρατικές θεωρίες και ιστορικές προοπτικές που έρχονται σε αντίθεση με την κρατική προπαγάνδα (Green, 2010).
- Θρησκευτική κατήχηση: Σε θεοκρατικά κράτη όπως η Σαουδική Αραβία και το Ιράν, η θρησκευτική εκπαίδευση είναι βαθιά ενσωματωμένη στο πρόγραμμα σπουδών, συχνά επισκιάζοντας τα κοσμικά μαθήματα (Heyneman, 2000).
- Διαχωρισμός φύλου και κοινωνικοί περιορισμοί: Σε ορισμένες θεοκρατικές κοινωνίες, οι ευκαιρίες εκπαίδευσης για τις γυναίκες είναι περιορισμένες ή ελέγχονται ώστε να ευθυγραμμίζονται με το θρησκευτικό δόγμα (Moghadam, 2003). Ο ρόλος της γυναίκας υπαγορεύεται μέσα από ανάλογους περιορισμούς.

Αν και ορισμένα αυταρχικά κράτη, όπως η Κίνα, έχουν υιοθετήσει στοιχεία εκπαίδευσης με γνώμονα την αγορά για να ενισχύσουν την οικονομική ανταγωνιστικότητα, ο πολιτικός έλεγχος στην παραγωγή και τη διάδοση της γνώσης παραμένει αυστηρός, διασφαλίζοντας ότι η εκπαίδευση εξυπηρετεί τα συμφέροντα του κυβερνώντος καθεστώτος (Mok & Han, 2016).

3.3.4 Η τομή της Πολιτικής και Εκπαιδευτικής Ιδεολογίας

Σε διάφορα πολιτικά συστήματα, η εκπαίδευση λειτουργεί ως μηχανισμός τόσο για την ένταξη όσο και για τον αποκλεισμό, την ενδυνάμωση αλλά και τον έλεγχο. Ενώ οι φιλελεύθερες δημοκρατίες δίνουν έμφαση στην αξιοκρατία και τον ανταγωνισμό της αγοράς, τα σοσιαλιστικά και μετασοσιαλιστικά κράτη δίνουν προτεραιότητα στη συλλογικότητα και την ιδεολογική ευθυγράμμιση, ενώ τα αυταρχικά και θεοκρατικά καθεστώτα χρησιμοποιούν την εκπαίδευση ως εργαλείο πολιτικής και πολιτιστικής ηγεμονίας, σε απολυταρχικό βαθμό.

Παρά τις ιδεολογικές διαφορές, κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν λειτουργεί χωρίς κοινωνικές, οικονομικές ή πολιτικές επιρροές. Ακόμη και στις σύγχρονες δημοκρατίες, οι δομικές ανισότητες υπονομεύουν την υπόσχεση για εκπαιδευτική ισότητα, ενώ στα αυταρχικά κράτη, η εκπαίδευση παραμένει πεδίο μάχης για ιδεολογική αμφισβήτηση και αντίσταση. Η κατανόηση αυτών των δυναμικών είναι ζωτικής σημασίας για την αξιολόγηση του ρόλου της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση όχι μόνο του ατομικού μέλλοντος αλλά και των ευρύτερων κοινωνικών δομών, στις οποίες θα εμπλακεί το κοινωνικό σύνολο.

Κεφάλαιο 4. Μηχανισμοί Αναπαραγωγής στην Εκπαίδευση

4.1 Διαπιστευτικότητα και πληθωρισμός ακαδημαϊκών προσόντων.

Ο ρόλος των ακαδημαϊκών προσόντων στη διαμόρφωση της οικονομικής και κοινωνικής κινητικότητας υπήρξε κεντρικό μέλημα στις σπουδές εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας. Παραδοσιακά, τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια θεωρούνται ως αντικειμενικοί δείκτες δεξιοτήτων, ικανοτήτων και πνευματικών ικανοτήτων, που χρησιμεύουν ως μηχανισμός για την ταξινόμηση των ατόμων σε επαγγελματικούς ρόλους με βάση αξιοκρατικές αρχές (Collins, 1979). Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες, ο πληθωρισμός των ακαδημαϊκών προσόντων - ένα φαινόμενο στο οποίο τα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης καθίστανται απαραίτητα για την εξασφάλιση θέσεων εργασίας που προηγουμένως απαιτούσαν χαμηλότερα προσόντα - έχει εγείρει ανησυχίες για την αξιοπιστία και την πραγματική αξία των πτυχίων στην αγορά εργασίας (Brown, 2013).

Η αυξανόμενη ζήτηση για διαπιστευτήρια έχει οδηγήσει σε ένα φαινόμενο «πληθωρισμού διαπιστευτηρίων», όπου τα άτομα πρέπει να επιδιώκουν υψηλότερα πτυχία για να παραμείνουν ανταγωνιστικά, ακόμη και για θέσεις που ιστορικά δεν απαιτούσαν τέτοια προσόντα (Collins, 2019). Αυτή η τάση όχι μόνο υποτιμά τα υπάρχοντα διαπιστευτήρια αλλά και επιδεινώνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, καθώς όσοι προέρχονται από ένα προνομιούχο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, βρίσκονται σε καλύτερη θέση για πρόσβαση σε προηγμένα πτυχία και επαγγελματικά δίκτυα, ενώ όσοι προέρχονται από χαμηλά στρώματα φοιτητές αγωνίζονται, να ανταποκριθούν στις κλιμακούμενες εκπαιδευτικές απαιτήσεις (Bourdieu & Passeron, 1977), της εκάστοτε εποχής.

4.1.1 Θεωρίες για τον πληθωρισμό διαπιστευτηρίων

Αρκετοί μελετητές έχουν αναλύσει τις αιτίες και τις συνέπειες του διαπιστευτικού πληθωρισμού, αντλώντας τις από κοινωνιολογικές και οικονομικές προοπτικές. Ο

Randall Collins (1979), ήταν από τους πρώτους που υποστήριξαν ότι τα ακαδημαϊκά διαπιστευτήρια χρησιμεύουν κυρίως, ως μορφή κοινωνικού αποκλεισμού παρά ως άμεση αντανάκλαση της παραγωγικότητας ή της ικανότητας. Σύμφωνα με τη «θεωρία των διαπιστευτηρίων» του Collins, τα εκπαιδευτικά συστήματα, δεν εξοπλίζουν απλώς τα άτομα με δεξιότητες που σχετίζονται με την εργασία, αλλά λειτουργούν ως μηχανισμοί φύλαξης πύλης, ενισχύοντας τις ταξικές ιεραρχίες και περιορίζοντας την πρόσβαση σε επαγγέλματα υψηλού επιπέδου (Μηλιός, 1997).

Ο Brown (2001) επεκτείνει αυτήν την ανάλυση εισάγοντας την έννοια της «παγίδας των ευκαιριών», η οποία περιγράφει, πώς η μαζική συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση απέτυχε να παράγει αναλογικά οφέλη στην αγορά εργασίας. Καθώς περισσότερα άτομα αποκτούν πτυχία, οι εργοδότες αυξάνουν συνεχώς τις απαιτήσεις προσόντων, με αποτέλεσμα έναν αυτοενισχυόμενο κύκλο εκπαιδευτικού πληθωρισμού. Αυτό το φαινόμενο έρχεται σε αντίθεση με το παραδοσιακό αξιοκρατικό ιδεώδες, όπου η εκπαίδευση θεωρείται ότι παρέχει μια γραμμική οδό προς την κοινωνική κινητικότητα (Sandel, 2020).

Επιπλέον, οι θεωρητικοί του ανθρώπινου κεφαλαίου, όπως ο Becker (1993), υποστηρίζουν ότι το μορφωτικό επίπεδο παραμένει, ένας βασικός καθοριστικός παράγοντας της επιτυχίας στην αγορά εργασίας, επειδή ενισχύει την ατομική παραγωγικότητα. Ωστόσο, οι επικριτές του επισημαίνουν, ότι οι εργοδότες συχνά χρησιμοποιούν πτυχία ως ενδείξεις, αντί για άμεσες μετρήσεις δεξιοτήτων, οδηγώντας σε υπερκορεσμό των προσόντων σε ορισμένες αγορές εργασίας, ενώ αποτυγχάνουν να εγγυηθούν τη σταθερότητα της απασχόλησης (Brown, 2013).

4.1.2 Συνέπειες του Ακαδημαϊκού Πληθωρισμού

Ο πληθωρισμός των ακαδημαϊκών προσόντων έχει βαθιές επιπτώσεις τόσο για τα άτομα όσο και για τις αγορές εργασίας, επηρεάζοντας τις προοπτικές απασχόλησης, την κατανομή του εισοδήματος και την κοινωνική κινητικότητα.

(α) Αυξανόμενες Εκπαιδευτικές Προσδοκίες και Οικονομικό Κόστος

Καθώς τα υψηλότερα προσόντα γίνονται όλο και πιο απαραίτητα για την απασχόληση, οι φοιτητές αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη πίεση να επενδύσουν σε μεταπτυχιακούς τίτλους και επαγγελματικές πιστοποιήσεις. Αυτή η τάση έχει συμβάλει στην εμπορευματοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου τα πανεπιστήμια κεφαλαιοποιούν τη ζήτηση επεκτείνοντας, μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα, συχνά με σημαντικό οικονομικό κόστος για τους φοιτητές (Brown, Lauder, & Ashton, 2011). Το αυξανόμενο κόστος της εκπαίδευσης επηρεάζει δυσανάλογα τους μαθητές με χαμηλότερο εισόδημα, οι οποίοι μπορεί να συσσωρεύσουν σημαντικό χρέος χωρίς ανάλογες εγγυημένες οικονομικές αποδόσεις (Reay, 2004).

(β) Υπερειδίκευση και Υποαπασχόληση

Ο πληθωρισμός διαπιστευτηρίων είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση των υπερπροσόντων των εργαζομένων, πολλοί από τους οποίους δέχονται θέσεις εργασίας που δεν απαιτούν το επίπεδο εκπαίδευσης τους. Στις ανεπτυγμένες οικονομίες, η έρευνα δείχνει ότι ένα αυξανόμενο ποσοστό αποφοίτων πανεπιστημίων απασχολείται σε θέσεις που δεν ευθυγραμμίζονται με τους τομείς σπουδών ή τα επίπεδα δεξιοτήτων τους, συμβάλλοντας στη δυσαρέσκεια από την εργασία τους και στην οικονομική αναποτελεσματικότητα (Tomlinson, 2008). Αυτή η κακή ευθυγράμμιση υπογραμμίζει τους περιορισμούς της εκπαιδευτικής επέκτασης ως στρατηγικής για την ένταξη στην αγορά εργασίας.

(γ) Εκπαιδευτική Ανισότητα και Κοινωνική Αναπαραγωγή

Η έννοια του πολιτιστικού κεφαλαίου του Pierre Bourdieu (1977), παρέχει έναν κρίσιμο φακό για την κατανόηση του, πώς ο πληθωρισμός διαπιστευτηρίων ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες. Καθώς, τα ελίτ πανεπιστήμια και τα πτυχία υψηλού κύρους γίνονται όλο και πιο απαραίτητα, για την πρόσβαση σε επαγγέλματα υψηλού επιπέδου, οι φοιτητές από τα φτωχά εργατικά στρώματα, αντιμετωπίζουν συστηματικά μειονεκτήματα στην απόκτηση των απαραίτητων πιστοποιητικών. Οι οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα, μπορούν να αντέξουν οικονομικά την ιδιωτική εκπαίδευση, τη διδασκαλία και τις ευκαιρίες διεθνούς εκπαίδευσης, τοποθετώντας τα παιδιά τους μπροστά στην ακαδημαϊκή κούρσα, ενώ οι περιθωριοποιημένες ομάδες αγωνίζονται με περιορισμούς

πόρων και θεσμικούς φραγμούς (Ball, 2003), με αναποτελεσματικότητα εξαιτίας αυτού του αθέμιτου ανταγωνισμού.

4.1.3 Το μέλλον της ακαδημαϊκής αξιοπιστίας

Εξαιτίας του αυξανόμενου σκεπτικισμού που σχετίζεται με την πραγματική αξία των ακαδημαϊκών διαπιστευτηρίων, τα εναλλακτικά μοντέλα αξιολόγησης δεξιοτήτων και εισόδου στην αγορά εργασίας, κερδίζουν συνεχώς έδαφος. Οι εργοδότες στρέφονται όλο και περισσότερο σε προσλήψεις βάσει ικανοτήτων, όπου η πρακτική εμπειρία, οι ήπιες δεξιότητες και οι τεχνικές ικανότητες υπερτερούν των τυπικών πτυχίων (Brown et al., 2011). Ορισμένες εταιρείες, όπως αυτές στον τομέα της τεχνολογίας, δίνουν πλέον προτεραιότητα, στα boot camp κωδικοποίησης, στις πιστοποιήσεις του κλάδου και στα χαρτοφυλάκια εργασίας έναντι των παραδοσιακών πανεπιστημιακών πτυχίων (Collins, 2019).

Επιπρόσθετα, η άνοδος των διαδικτυακών πλατφορμών μάθησης και των συστημάτων μικροδιαπίστευσης, υποδηλώνει μια στροφή προς τα μοντέλα σπονδυλωτής εκπαίδευσης, όπου οι μαθητές αποκτούν εξειδικευμένες δεξιότητες, χωρίς να δεσμεύονται σε προγράμματα πλήρους πτυχίου. Ωστόσο, η νομιμότητα των μη παραδοσιακών διαπιστευτηρίων παραμένει αμφισβητούμενη, καθώς οι εργοδότες και οι ρυθμιστικοί φορείς, εξακολουθούν να βασίζονται στη θεσμική διαπίστευση ως πρωταρχικό μέτρο ικανότητας (Tomlinson, 2008).

Σε απάντηση αυτών των προκλήσεων, ορισμένα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, επαναξιολογούν τα μοντέλα πιστοποίησης, ενσωματώνοντας πιο πρακτικές μαθησιακές εμπειρίες, διεπιστημονικά προγράμματα και συνεργασίες του εκάστοτε κλάδου για να διασφαλίσουν, ότι τα ακαδημαϊκά προσόντα παραμένουν σχετικά με την εξελισσόμενη αγορά εργασίας (Brown, 2013).

4.2 Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού και πολιτιστικού κεφαλαίου στο εκπαιδευτικό επίπεδο.

Το εκπαιδευτικό επίτευγμα διαμορφώνεται από έναν συνδυασμό ατομικών, κοινωνικών και δομικών παραγόντων, με το κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο να παίζει καθοριστικό ρόλο στον καθορισμό των ακαδημαϊκών τροχιών και ευκαιριών των μαθητών. Ενώ ο κύριος εκπαιδευτικός λόγος συχνά τονίζει την προσωπική προσπάθεια και την αξιοκρατία ως βασικούς μοχλούς επιτυχίας, η κοινωνιολογική έρευνα προτείνει ότι το οικογενειακό υπόβαθρο, οι οικονομικοί πόροι και οι πολιτισμικές πρακτικές επηρεάζουν σημαντικά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Bourdieu & Passeron, 1977; Reay, 2004). Αυτοί οι παράγοντες δημιουργούν πλεονεκτήματα, για ορισμένες κοινωνικές ομάδες ενώ ενισχύουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες για άλλες.

Η θεωρία του κεφαλαίου του Pierre Bourdieu (1986) παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι οικονομικοί, κοινωνικοί και πολιτιστικοί πόροι επηρεάζουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα ανταμείβει συγκεκριμένες πολιτιστικές και γλωσσικές ικανότητες που ευθυγραμμίζονται με την κυρίαρχη κοινωνική τάξη, διευκολύνοντας τους μαθητές από προνομιούχα υπόβαθρα να επιτύχουν ενώ συστηματικά καθιστούν σε μειονεκτική θέση την εργατική τάξη ή τις περιθωριοποιημένες κοινότητες. Επιπλέον, ο James Coleman (1988) υπογραμμίζει τον ρόλο του κοινωνικού κεφαλαίου, το οποίο περιλαμβάνει τα οικογενειακά δίκτυα, την κοινοτική υποστήριξη και τις θεσμικές σχέσεις που διευκολύνουν την ακαδημαϊκή επιτυχία. Αυτές οι αλληλένδετες μορφές κεφαλαίου, διαμορφώνουν την πρόσβαση των μαθητών στους εκπαιδευτικούς πόρους, στη θεσμική αναγνώριση και στις ευκαιρίες σταδιοδρομίας.

4.2.1 Κοινωνικο-οικονομικό κεφάλαιο και μορφωτικό επίπεδο

Το κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο αναφέρεται στους υλικούς πόρους που διαθέτει ένα άτομο, με βάση την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς του, την εκπαίδευση των γονέων και την επαγγελματική του κατάσταση. Πολυάριθμες μελέτες έχουν δείξει ότι το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, είναι ισχυρός προγνωστικός παράγοντας για τα

εκπαιδευτικά επιτεύγματα, καθώς οικογένειες με μεγαλύτερα οικονομικά μέσα μπορούν να επενδύσουν σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, ιδιωτικά φροντιστήρια και προγράμματα εμπλουτισμού της εξωσχολικής εκπαίδευσης (Lareau, 2011).

Οι οικονομικοί πόροι επηρεάζουν, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα με διάφορους τρόπους:

1. Πρόσβαση σε Εκπαίδευση Υψηλής Ποιότητας – Οι πιο εύπορες οικογένειες μπορούν να αντέξουν οικονομικά τα ιδιωτικά σχολεία ή τα ελίτ δημόσια σχολεία, με καλύτερες εγκαταστάσεις, χαμηλότερη αναλογία μαθητή προς δάσκαλο και υψηλά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς (Ball, 2003). Αντίθετα, παιδιά από περιβάλλον χαμηλού εισοδήματος, είναι πιο πιθανό να φοιτήσουν σε υποχρηματοδοτούμενα σχολεία, με περιορισμένους πόρους, ξεπερασμένο υλικό και λιγότερες ευκαιρίες εμπλουτισμού (ΟΟΣΑ, 2018).

2. Εκπαιδευτική υποστήριξη και οικιακό-οικογενειακό περιβάλλον – Τα οικονομικά σταθερά νοικοκυριά μπορούν να παρέχουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης σε βιβλία, υπολογιστές, σταθερή στέγαση και κατάλληλους χώρους μελέτης. Αντίθετα, οι οικονομικά μειονεκτούντες φοιτητές μπορεί να αντιμετωπίσουν αστάθεια στέγασης, επισιτιστική ανασφάλεια και στρεσογόνες συνθήκες διαβίωσης, που επηρεάζουν αρνητικά την ικανότητά τους να επικεντρωθούν στις σπουδές (Reardon, 2011), με αποτέλεσμα οι επιδόσεις τους να είναι χαμηλές.

3. Εξωσχολική και πολιτιστική έκθεση – Οι οικογένειες της μεσαίας και ανώτερης τάξης, συχνά εγγράφουν τα παιδιά τους σε πολιτιστικές και πνευματικές δραστηριότητες όπως μαθήματα μουσικής, επισκέψεις σε μουσεία και διεθνή ταξίδια, τα οποία διευρύνουν τη βάση των γνώσεων τους και αναπτύσσουν δεξιότητες που εκτιμώνται σε ακαδημαϊκό περιβάλλον (Lareau, 2011).

4. Εκπαίδευση γονέων και ακαδημαϊκές προσδοκίες – Οι γονείς με υψηλή μόρφωση είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν σε διανοητικές συζητήσεις, να παρακολουθούν την ακαδημαϊκή πρόοδο και να ενθαρρύνουν τις υψηλότερες εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. Μελέτες δείχνουν ότι τα παιδιά των γονέων με πανεπιστημιακή εκπαίδευση είναι σχεδόν πάντα σημαντικά πιο πιθανό να ακολουθήσουν ανώτερη εκπαίδευση από εκείνα των οποίων οι γονείς έχουν χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο (Putnam, 2015).

Αντίθετα, οι μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο συχνά συναντούν συστημικούς φραγμούς οι οποίοι περιορίζουν την ακαδημαϊκή τους δυνατότητα και εξέλιξη. Αυτά περιλαμβάνουν, πρώιμα εκπαιδευτικά μειονεκτήματα, έλλειψη καθοδήγησης και οικονομικούς περιορισμούς που τους αναγκάζουν να εισέλθουν στο εργατικό δυναμικό νωρίτερα ή να συσσωρεύσουν χρέη, για να αντέξουν οικονομικά την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Sirin, 2005). Η εμμονή αυτών των ανισοτήτων δείχνει ότι η εκπαίδευση από μόνη της δεν εξαλείφει τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες. μάλλον τις αναπαράγει συχνά (Bourdieu & Passeron, 1977). Και πολλές φορές αντί της άμβλυνσης, συνεχίζεται η όξυνση.

Κάθε ξεχωριστή εκπαιδευτική βαθμίδα επιφορτίζεται με το καθήκον της επιλογής και του προσανατολισμού των εκπαιδευόμενων φορέων σε διαφορετικούς κοινωνικούς χώρους θέσεων στο πλαίσιο του κοινωνικού (καπιταλιστικού) καταμερισμού της εργασίας (Λίποβατς & Δεμερτζής, 1994).

4.2.2 Πολιτιστικό κεφάλαιο και ακαδημαϊκή επιτυχία

Η έννοια του πολιτιστικού κεφαλαίου του Bourdieu (1986) υπογραμμίζει πώς οι μη υλικοί πόροι - όπως η γλωσσική επάρκεια, η πολιτιστική γνώση και η κοινωνική εθιμοτυπία - συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Το πολιτιστικό κεφάλαιο υπάρχει σε τρεις μορφές:

1. Ενσωματωμένο Πολιτιστικό Κεφάλαιο – Διανοητικές συνήθειες, γλωσσικές ικανότητες και κανόνες συμπεριφοράς που μαθαίνονται μέσω της οικογενειακής ανατροφής.
2. Αντικειμενοποιημένο Πολιτιστικό Κεφάλαιο – Ενσώματα πολιτιστικά αγαθά όπως βιβλία, τέχνη και μουσικά όργανα.
3. Θεσμοθετημένο Πολιτιστικό Κεφάλαιο – Ακαδημαϊκά προσόντα και πιστοποιητικά αναγνωρισμένα από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ευνοούν και νομιμοποιούν το πολιτιστικό κεφάλαιο κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων, ενισχύοντας τα πλεονεκτήματα για μαθητές από τα προνομιούχα υπόβαθρα. Αυτή η διαδικασία εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους:

- Γλωσσικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες – Οι μαθητές της μέσης και ανώτερης τάξης αναπτύσσουν συχνά προηγμένες γλωσσικές ικανότητες, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης επίσημης ακαδημαϊκής γλώσσας και ρητορικών δεξιοτήτων που ευθυγραμμίζονται με τις σχολικές προσδοκίες (Bernstein, 1971). Οι δάσκαλοι μπορεί ασυνείδητα να ευνοούν τους μαθητές που διατυπώνουν ιδέες με τρόπους που ταιριάζουν με τα κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα, ενώ καταδικάζουν εκείνους που προέρχονται από στρώματα που το γλωσσικό τους υπόβαθρο μειονεκτεί (Reay, 2004).

- Προκατάληψη Προγράμματος Σπουδών και Αξιολόγησης – Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο αντικατοπτρίζει συχνά αξίες της μεσαίας τάξης, ιστορικές προοπτικές και πολιτισμικές αναφορές, διευκολύνοντας τους προνομιούχους μαθητές να συσχετιστούν με το ακαδημαϊκό υλικό. Τα τυποποιημένα συστήματα δοκιμών και βαθμολόγησης, τείνουν να ανταμείβουν τους μαθητές των οποίων οι προηγούμενες γνώσεις ευθυγραμμίζονται με τις θεσμικές προσδοκίες, θέτοντας σε μειονεκτική θέση όσους προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα ή εργατική τάξη (Apple, 2004). Αυτό συνιστά κοινωνική προκατάληψη μέσω της διατήρησης μιας στρεβλής και ψευδούς αποτύπωσης.

- Αντιλήψεις και προσδοκίες των δασκάλων – Η έρευνα δείχνει ότι οι δάσκαλοι, έχουν υψηλότερες προσδοκίες για τους μαθητές που εμφανίζουν κυρίαρχα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως η εμπιστοσύνη στις συζητήσεις στην τάξη ή η εξοικείωση με τον ακαδημαϊκό λόγο (Lareau, 2011). Αυτές οι προκαταλήψεις μπορούν να επηρεάσουν τη βαθμολόγηση, τις συστάσεις για προχωρημένα μαθήματα και τις ευκαιρίες για ηγετικούς ρόλους (Gillborn, 2008). Και πάλι δηλαδή, εδώ έχουμε μια αντιστροφή της πραγματικότητας, εξαιτίας της προκατάληψης, που παγιώθηκε ψευδώς.

Η έλλειψη πολιτιστικού κεφαλαίου μπορεί να οδηγήσει σε «συμβολική βία», όπου οι μαθητές της εργατικής τάξης και κάθε μειοψηφίας εσωτερικεύουν αισθήματα κατωτερότητας, λόγω της ασυμφωνίας μεταξύ της οικιακής κουλτούρας τους και της

σχολικής κουλτούρας (Bourdieu & Passeron, 1977). Αυτό το φαινόμενο έχει ως αποτέλεσμα χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, αποδέσμευση και αυξημένα ποσοστά εγκατάλειψης σπουδών, διαιωνίζοντας περαιτέρω τις εκπαιδευτικές ανισότητες και μάλιστα οξύνοντάς τις.

4.2.3 Διατομεακότητα: κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο σε περιθωριοποιημένες ομάδες

Οι επιπτώσεις του κοινωνικοοικονομικού και πολιτιστικού κεφαλαίου στην εκπαίδευση επιδεινώνονται περαιτέρω από την καταγωγή, το φύλο και την εθνικότητα, δημιουργώντας διασταυρούμενα στρώματα μειονεκτημάτων (Crenshaw, 1991). Μελέτες δείχνουν ότι:

- Οι εθνοτικές μειονότητες και οι μετανάστες μαθητές, αντιμετωπίζουν συχνά πρόσθετα πολιτιστικά και γλωσσικά εμπόδια, καθώς και μεροληπτικές εκπαιδευτικές πολιτικές που περιορίζουν την πρόσβασή τους σε υψηλής ποιότητας διδασκαλία (Gillborn, 2008). Τα εμπόδια αυτά μπορεί να υπάρχουν είτε εξαιτίας μιας πολιτικής είτε εξαιτίας μιας ευρύτερης παγιοποιημένης ξενοφοβικής προκατάληψης.
- Οι ανισότητες μεταξύ των φύλων εξακολουθούν να υφίστανται σε πολλές περιοχές, όπου τα κορίτσια, από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος έχουν λιγότερες ευκαιρίες για πρόσβαση στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση λόγω των παραδοσιακών ρόλων των φύλων και των κοινωνικοοικονομικών περιορισμών (UNESCO, 2020).
- Οι μαθητές της υπαίθρου, συχνά βιώνουν γεωγραφική απομόνωση, λιγότερους σχολικούς πόρους και περιορισμένη έκθεση σε διαφορετικές πολιτιστικές εμπειρίες, περιορίζοντας περαιτέρω την ακαδημαϊκή τους κινητικότητα (ΟΟΣΑ, 2018).

Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί μια πολυδιάστατη προσέγγιση μέσω μιας πολιτικής, η οποία περιλαμβάνει:

1. Προγράμματα εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία – Επενδύσεις σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης για να καλυφθούν τα μαθησιακά κενά προτού αυτά διευρυνθούν.

2. Οικονομική βοήθεια και πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση – Επέκταση των υποτροφιών, μείωση του κόστους διδάκτρων και παροχή υποστήριξης για φοιτητές πρώτης γενιάς.

3. Πρόγραμμα σπουδών χωρίς αποκλεισμούς και πολιτιστικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία – Αναγνώριση διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών υποβάθρων για την προώθηση της δέσμευσης και της εκπροσώπησης.

4. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την ισότητα και την προκατάληψη – Ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αντίκτυπο του κοινωνικοοικονομικού και πολιτιστικού κεφαλαίου στην επιτυχία των μαθητών.

4.3 Μελέτες περιπτώσεων σχετικά με τις διαφορές πρόσβασης και αποτελεσμάτων

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες εκδηλώνονται με διάφορους τρόπους, με ανισότητες στην πρόσβαση και τα αποτελέσματα που επηρεάζονται από παράγοντες όπως το φύλο, η καταγωγή και η τάξη. Αυτές οι διαστάσεις της ανισότητας συχνά τέμνονται, δημιουργώντας σύνθετα μειονεκτήματα για τις περιθωριοποιημένες ομάδες. Ενώ η εκπαίδευση συχνά πλαισιώνεται ως εργαλείο κοινωνικής κινητικότητας, τα δομικά εμπόδια εξακολουθούν να περιορίζουν τις ευκαιρίες για ιστορικά αποκλεισμένους πληθυσμούς. Η εξέταση περιπτωσιολογικών μελετών τόσο από ανεπτυγμένες όσο και από αναπτυσσόμενες χώρες παρέχει μια εικόνα για το πώς οι συστημικές ανισότητες διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές τροχιές και ενισχύουν την κοινωνική διαστρωμάτωση.

4.3.1 Διασταυρώσεις φύλου, καταγωγής και τάξης στην εκπαιδευτική ανισότητα

Το μορφωτικό επίπεδο διαμορφώνεται σημαντικά από την αλληλεπίδραση φύλου, φυλής και τάξης. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές από περιθωριοποιημένα φυλετικά και εθνοτικά υπόβαθρα, ιδιαίτερα εκείνοι από χαμηλότερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις, αντιμετωπίζουν δυσανάλογα εμπόδια στην πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση. Το φύλο διαδραματίζει επίσης κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών εμπειριών,

καθώς οι πολιτισμικές και θεσμικές προκαταλήψεις συχνά οδηγούν σε διαφορετικές προσδοκίες και ευκαιρίες για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Το πλαίσιο διατομεακότητας που αναπτύχθηκε από τον Crenshaw (1991) βοηθά να εξηγηθεί πώς πολλαπλοί άξονες ταυτότητας συμβάλλουν στις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι φυλετικές ανισότητες στην εκπαίδευση εξακολουθούν να υφίστανται παρά τη νομική προστασία που αποσκοπεί στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών. Οι Αφροαμερικανοί και οι Λατίνοι μαθητές είναι πιο πιθανό να παρακολουθήσουν υποχρηματοδοτούμενα σχολεία με λιγότερους πόρους, υψηλότερες αναλογίες μαθητών προς δάσκαλο και περιορισμένη πρόσβαση σε προηγμένα μαθήματα (Ladson-Billings, 2006). Αυτοί οι μαθητές συχνά βιώνουν χαμηλότερες προσδοκίες από τους δασκάλους, πειθαρχικές προκαταλήψεις και παρακολούθηση σε επαγγελματικά παρά ακαδημαϊκά μονοπάτια, γεγονός που μειώνει τις πιθανότητές τους να ακολουθήσουν την τρίτοβάθμια εκπαίδευση (Gillborn, 2008). Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση ενισχύει αυτές τις προκλήσεις, καθώς οι μαθητές με χαμηλότερο εισόδημα μπορεί να αγωνίζονται με ανεπαρκή στέγαση, επισιτιστική ανασφάλεια και έλλειψη ακαδημαϊκής υποστήριξης εκτός σχολείου (Reardon, 2011).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι φυλετικές και ταξικές ανισότητες είναι εμφανείς στα κενά των εκπαιδευτικών επιδόσεων. Τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι οι μαθητές με καταγωγή από το Πακιστάν, το Μπαγκλαντές και τη Καραϊβική έχουν σταθερά χαμηλότερες επιδόσεις σε τυποποιημένες αξιολογήσεις σε σύγκριση με τους λευκούς Βρετανούς συνομηλίκους τους (Strand, 2014). Ενώ ορισμένες εθνοτικές ομάδες, όπως οι Κινέζοι και οι Ινδοί μαθητές, ξεπερνούν τον εθνικό μέσο όρο, αυτά τα πρότυπα συχνά διαμορφώνονται από διακυμάνσεις στο κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο και τις πολιτιστικές προσδοκίες γύρω από την εκπαίδευση. Οι λευκοί μαθητές της εργατικής τάξης αντιμετωπίζουν επίσης σημαντικά εκπαιδευτικά μειονεκτήματα, ιδιαίτερα σε μεταβιομηχανικές περιοχές όπου η οικονομική παρακμή έχει περιορισμένη πρόσβαση στην ανοδική κινητικότητα (Sutton Trust, 2017).

Οι ανισότητες μεταξύ των φύλων στην εκπαίδευση εκδηλώνονται διαφορετικά ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο. Σε πολλές δυτικές χώρες, τα κορίτσια ξεπερνούν πλέον τα αγόρια στον αλφαριθμητισμό και στο γενικό ακαδημαϊκό επίτευγμα, ωστόσο οι γυναίκες

εξακολουθούν να υποεκπροσωπούνται στους τομείς STEM (επιστήμη, τεχνολογία, μηχανική και μαθηματικά) και στις υψηλές αμειβόμενες σταδιοδρομίες (Francis & Skelton, 2005). Οι κανόνες φύλου και οι κοινωνικές προσδοκίες συνεχίζουν να επηρεάζουν τις επιλογές των θεμάτων και τις επαγγελματικές τροχιές, ενισχύοντας τον επαγγελματικό διαχωρισμό. Αντίθετα, σε πολλές αναπτυσσόμενες περιοχές, τα κορίτσια αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια στην ολοκλήρωση της εκπαίδευσής τους λόγω του πρόωρου γάμου, των οικιακών ευθυνών και των πολιτισμικών προκαταλήψεων που δίνουν προτεραιότητα στην εκπαίδευση των αγοριών έναντι των κοριτσιών (UNESCO, 2020). Είναι οι κοινωνίες που και σήμερα έχουν οικοδομηθεί στην πατριαρχία και τους δεσμούς.

Η διασταύρωση φυλής, τάξης και φύλου επηρεάζει επίσης τις ιθαγενείς και τις μειονοτικές κοινότητες παγκοσμίως. Στην Αυστραλία, οι μαθητές των Αβορίγινων και των Νησιών του Torres Strait βιώνουν σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά διατήρησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και υποεκπροσωπούνται στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συστημικοί παράγοντες, όπως η γεωγραφική απομόνωση, η ιστορική περιθωριοποίηση και η κοινωνικοοικονομική στέρηση, συμβάλλουν σε αυτές τις ανισότητες (Biddle, 2014). Ομοίως, στον Καναδά, οι αυτόχθονες μαθητές αντιμετωπίζουν επίμονες εκπαιδευτικές ανισότητες, με χαμηλότερα ποσοστά αποφοίτησης και περιορισμένη πρόσβαση σε πολιτιστικά ανταποκρινόμενη εκπαίδευση (Battiste, 2013).

Στη Νότια Αφρική, η κληρονομιά του *apartheid* συνεχίζει να διαμορφώνει την εκπαιδευτική πρόσβαση και την ποιότητα. Ενώ ο επίσημος φυλετικός διαχωρισμός στα σχολεία έχει καταργηθεί, οι οικονομικές ανισότητες σημαίνουν ότι τα ιστορικά σχολεία των έγχρωμων παραμένουν υποχρηματοδοτούμενα, σε σύγκριση με τα αντίστοιχα των λευκών. Το πλουσιότερο δέκα τοις εκατό των μαθητών, κυρίως Λευκοί, επωφελούνται από ιδιωτικά ή καλά χρηματοδοτούμενα δημόσια σχολεία, ενώ η πλειονότητα των Έγχρωμων Νοτιοαφρικανών μαθητών φοιτά σε σχολεία με ξεπερασμένη υποδομή, υπερπλήρεις αίθουσες διδασκαλίας και περιορισμένους πόρους (Spruill, 2013), αποδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο, την ύπαρξη οξυμένων αντιθέσεων ανάμεσά τους.

4.3.2 Παραδείγματα από ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες

Η σύγκριση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μεταξύ ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών αναδεικνύει τόσο κοινά πρότυπα όσο και μοναδικές περιφερειακές προκλήσεις. Στις ανεπτυγμένες χώρες, οι ανισότητες στην εκπαίδευση συνδέονται συχνά με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, τις φυλετικές διακρίσεις και τους συστημικούς φραγμούς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στα αναπτυσσόμενα κράτη, δομικοί παράγοντες όπως η φτώχεια, η πολιτική αστάθεια και η ανεπαρκής υποδομή διαδραματίζουν πιο σημαντικό ρόλο στον περιορισμό των εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Στη Φινλανδία, που αναφέρεται συχνά ως παράδειγμα δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος, οι μαθητές επωφελούνται από δωρεάν και καθολικά υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, με ισχυρές κρατικές επενδύσεις στη δημόσια εκπαίδευση και ελάχιστες ανισότητες μεταξύ των σχολείων. Το φινλανδικό μοντέλο δίνει έμφαση στην αυτονομία των εκπαιδευτικών, στις αξιολογήσεις χαμηλού πονταρίσματος και στα συστήματα κοινωνικής υποστήριξης που μειώνουν τον αντίκτυπο του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Sahlberg, 2011). Ωστόσο, ακόμη και στη Φινλανδία, πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι οι αυξανόμενες οικονομικές ανισότητες και οι προκλήσεις που σχετίζονται με τη μετανάστευση έχουν αρχίσει να δημιουργούν ανισότητες στις επιδόσεις των μαθητών (Ainscow, 2020).

Αντίθετα, στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι εκπαιδευτικές ανισότητες συνδέονται στενά με τον οικιακό διαχωρισμό και τις ανισότητες στη χρηματοδότηση των σχολείων. Δεδομένου ότι τα σχολεία χρηματοδοτούνται κυρίως από τους τοπικούς φόρους ιδιοκτησίας, οι πιο πλούσιες γειτονιές έχουν σχολεία με καλύτερους πόρους, ενώ οι φτωχότερες περιοχές αντιμετωπίζουν περιορισμένους πόρους και υψηλή εναλλαγή δασκάλων (Darling-Hammond, 2010). Αυτές οι χρηματοδοτικές ανισότητες οξύνουν τις κοινωνικοοικονομικές και φυλετικές ανισότητες, περιορίζοντας τις ευκαιρίες για μαθητές από μειονεκτικά περιβάλλοντα, που μειονεκτούν.

Στην Ινδία, η κάστα και το φύλο συνεχίζουν να διαμορφώνουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση, παρά τη νομική προστασία έναντι των διακρίσεων που βασίζονται σε κάστα. Οι μαθητές από το Dalit (πρώην «άθικτο») και το Adivasi (Ιθαγενείς) αντιμετωπίζουν

σημαντικά εμπόδια στην πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση, καθώς το κοινωνικό στίγμα, οι προκαταλήψεις των δασκάλων και οι οικονομικές δυσκολίες τους σπρώχνουν συχνά από το σχολείο (Desai & Kulkarni, 2008). Τα κορίτσια στην αγροτική Ινδία βρίσκονται σε ιδιαίτερα μειονεκτική θέση λόγω των προσδοκιών για την εργασία στα νοικοκυριά, των ανησυχιών για την ασφάλεια και των πολιτισμικών στάσεων που δίνουν προτεραιότητα στην εκπαίδευση των αγοριών. Οι κυβερνητικές πρωτοβουλίες, όπως το Mid-day Meal Scheme και ο νόμος Right to Education, έχουν βελτιώσει τα ποσοστά εγγραφής, αλλά τα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου μεταξύ των περιθωριοποιημένων ομάδων παραμένουν υψηλά.

Στη Λατινική Αμερική, οι οικονομικές ανισότητες δημιουργούν ουσιαστικά εκπαιδευτικά κενά μεταξύ των αστικών και αγροτικών πληθυσμών. Στη Βραζιλία, οι μαθητές από πλουσιότερες οικογένειες μπορούν να αντέξουν οικονομικά την ιδιωτική εκπαίδευση, τα μαθήματα προετοιμασίας για τις εξετάσεις και τις διεθνείς ευκαιρίες σπουδών, ενώ τα δημόσια σχολεία σε φτωχές περιοχές παλεύουν με υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης και ελλείψεις δασκάλων (Carnoy et al., 2019). Οι ανισότητες έχουν και άλλες, καθώς οι Αφρο-Βραζιλιάνοι μαθητές είναι πιο πιθανό να φοιτούν σε σχολεία με υποχρηματοδότηση και έχουν χαμηλότερα ποσοστά εισαγωγής στα πανεπιστήμια σε σύγκριση με τους λευκούς συνομηλίκους τους. Οι πολιτικές θετικής δράσης, όπως οι ποσοστώσεις των πανεπιστημίων για μειονεκτούντες φοιτητές, έχουν προσπαθήσει να αντιμετωπίσουν αυτές τις ανισότητες, αλλά παραμένουν πολλές φορές αναποτελεσματικές.

Στην υποσαχάρια Αφρική, η φτώχεια και η πολιτική αστάθεια παραμένουν σημαντικά εμπόδια για την πρόσβαση στην εκπαίδευση. Στη Νιγηρία, τα οικονομικά εμπόδια, οι πρόωροι γάμοι και οι κανόνες φύλου συμβάλλουν σε χαμηλά ποσοστά εγγραφής γυναικών, ιδιαίτερα στις βόρειες περιοχές όπου π.χ. οι επιθέσεις της Μπόκο Χαράμ στα σχολεία έχουν διαταράξει πάρα πολύ την εκπαίδευση των κοριτσιών (UNESCO, 2020). Σε όλη την ήπειρο, οι σχολικές υποδομές, οι ελλείψεις εκπαιδευτικών και οι περιορισμοί πόρων εξακολουθούν να εμποδίζουν την εκπαιδευτική πρόοδο, παρά τις διεθνείς προσπάθειες για τη βελτίωση των ποσοστών αλφαριθμητισμού και της εγγραφής στα σχολεία.

Κεφάλαιο 5. Η εκπαίδευση ως κοινωνικός ανελκυστήρας: Μύθοι και πραγματικότητες

5.1 Στοιχεία κοινωνικής κινητικότητας μέσω της εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση θεωρείται από καιρό ως ο πρωταρχικός θεσμικός μηχανισμός για την κοινωνική κινητικότητα, προσφέροντας σε άτομα από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα την ευκαιρία να βελτιώσουν την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Η ιδέα ότι η εκπαίδευση λειτουργεί ως «μεγάλος ισοσταθμιστής» είναι βαθιά ενσωματωμένη στον πολιτικό λόγο, την οικονομική θεωρία και τη δημοφιλή πεποίθηση (Bowles & Gintis, 1976). Από την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης τον 19ο αιώνα έως την άνοδο της μαζικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τον 20ο και τον 21ο αιώνα, η εκπαίδευση έχει πλαισιωθεί ως το κλειδί για τη μείωση των οικονομικών ανισοτήτων και τη δημιουργία αξιοκρατικών κοινωνιών (Brown, 2013).

Ιστορικά, οι κλασικές οικονομικές θεωρίες όπως η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, που αναπτύχθηκαν από τους Schultz (1961) και Becker (1993), υποστηρίζουν ότι η επένδυση στην εκπαίδευση αυξάνει την παραγωγικότητα και τα κέρδη των ατόμων, ωφελώντας τόσο το άτομο όσο και την κοινωνία. Με την απόκτηση δεξιοτήτων, γνώσεων και προσόντων, τα άτομα ενισχύουν την απασχολησιμότητά τους, οδηγώντας σε καλύτερους μισθούς, βελτιωμένη κοινωνική θέση και ανοδική κινητικότητα. Οι κυβερνήσεις και οι διεθνείς οργανισμοί, συμπεριλαμβανομένου του ΟΟΣΑ και της Παγκόσμιας Τράπεζας, προωθούν σταθερά την εκπαίδευση ως θεμελιώδη μοχλό οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικής προόδου (ΟΟΣΑ, 2018).

Η εμπειρική έρευνα υποστηρίζει την ιδέα ότι η εκπαίδευση συσχετίζεται με υψηλότερες αποδοχές και καλύτερες ευκαιρίες απασχόλησης. Μελέτες δείχνουν ότι τα άτομα με υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης τείνουν να έχουν χαμηλότερα ποσοστά ανεργίας, μεγαλύτερη ασφάλεια στην εργασία και πρόσβαση σε επαγγέλματα υψηλότερα αμειβόμενα (Checchi, 2006). Επιπλέον, η τριτοβάθμια εκπαίδευση συχνά συνδέεται με μεγαλύτερη πολιτική δέσμευση, βελτιωμένα αποτελέσματα υγείας και αυξημένο

κοινωνικό κεφάλαιο, ενισχύοντας περαιτέρω την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση παίζει κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της ατομικής και συλλογικής ευημερίας (Putnam, 2015).

Ωστόσο, ενώ η εκπαίδευση αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της κοινωνικής κινητικότητας, δεν λειτουργεί μεμονωμένα. Ο βαθμός στον οποίο η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως γνήσιος «κοινωνικός ανελκυστήρας» εξαρτάται από διάφορους δομικούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των οικονομικών συνθηκών, των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας, των κοινωνικών δικτύων και των υπάρχουσών ταξικών ανισοτήτων (Reay, 2017).

Ένας από τους βασικούς μηχανισμούς κοινωνικής κινητικότητας μέσω της εκπαίδευσης είναι η πιστοποίηση, σύμφωνα με την οποία οι ακαδημαϊκοί τίτλοι και οι πιστοποιήσεις χρησιμεύουν ως δείκτες ικανότητας και δεξιοτήτων. Θεωρητικά, η εκπαίδευση παρέχει στα άτομα αντικειμενικά προσόντα που τους επιτρέπουν να ανταγωνίζονται για καλύτερες θέσεις εργασίας ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο. Ωστόσο, ο πληθωρισμός των ακαδημαϊκών προσόντων έχει οδηγήσει σε μια κατάσταση όπου υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης απαιτούνται ολοένα και περισσότερο για θέσεις που προηγουμένως δεν τις απαιτούσαν, περιπλέκοντας τον ρόλο της εκπαίδευσης ως εργαλείου για ανοδική κινητικότητα (Collins, 2019).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την εκπαιδευτική κινητικότητα είναι η εκπαιδευτική πρόσβαση και ποιότητα. Ενώ η μαζική εκπαίδευση και η επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν αυξήσει το συνολικό μορφωτικό επίπεδο, οι ανισότητες στη χρηματοδότηση των σχολείων, στην ποιότητα των εκπαιδευτικών και στον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών συνεχίζουν να ευνοούν μαθητές από τα προνομιούχα υπόβαθρα (Lareau, 2011). Τα παιδιά από εύπορες οικογένειες συχνά φοιτούν σε ελίτ σχολεία, επωφελούνται από εξατομικευμένη ακαδημαϊκή υποστήριξη και συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες που ενισχύουν τις μελλοντικές τους ευκαιρίες, ενώ οι μαθητές της εργατικής τάξης αντιμετωπίζουν περιορισμούς πόρων, χαμηλότερης ποιότητας σχολείο και υψηλότερους κινδύνους εγκατάλειψης (Reardon, 2011). Αυτές οι ανισότητες περιορίζουν το μετασχηματιστικό δυναμικό της εκπαίδευσης, καθώς οξύνουν αντί να ισορροπούν τις υπάρχουσες ταξικές ιεραρχίες (Bourdieu & Passeron, 1977), καθώς και τις αντιθέσεις που αναπαράγουν.

Οι διεθνείς συγκρίσεις αποκαλύπτουν επίσης σημαντικές διαφορές στο ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνική κινητικότητα. Στις σκανδιναβικές χώρες, όπου η εκπαίδευση είναι εξαιρετικά επιδοτούμενη και καθολικά προσβάσιμη, η κοινωνική κινητικότητα είναι σχετικά υψηλή, με ισχυρές δημόσιες επενδύσεις σε δίκαια σχολικά συστήματα που μειώνουν τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες (Sahlberg, 2011). Αντίθετα, σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο, όπου η εκπαίδευση καθοδηγείται περισσότερο από την αγορά, τα ποσοστά κινητικότητας είναι χαμηλότερα, καθώς τα οικονομικά εμπόδια περιορίζουν την πρόσβαση σε ιδρύματα κορυφαίας βαθμίδας και οι υψηλές θέσεις εργασίας παραμένουν συγκεντρωμένες μεταξύ εκείνων που προέρχονται από προνομιά υποβάθρα (Goldthorpe, 1996).

Επιπλέον, τα δεδομένα κινητικότητας μεταξύ γενεών υποδηλώνουν ότι ενώ η εκπαίδευση μπορεί να διευκολύνει τη μετακίνηση μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, η έκταση της κινητικότητας συχνά υπερεκτιμάται. Μελέτες δείχνουν ότι τα άτομα που γεννιούνται σε πλουσιότερες οικογένειες είναι πιο πιθανό να αποκτήσουν τριτοβάθμια εκπαίδευση και να εξασφαλίσουν καλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας, ενώ τα άτομα με χαμηλότερο εισόδημα αντιμετωπίζουν σημαντικά δομικά εμπόδια που περιορίζουν τις πιθανότητές τους να ανέβουν στην οικονομική σκάλα (Chetty et al., 2014). Η έννοια των «κολλωδών δαπέδων» και των «γυάλινων οροφών» υπογραμμίζει τον τρόπο με τον οποίο τα κοινωνικοοικονομικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα εξακολουθούν να υφίστανται από γενιά σε γενιά, καθιστώντας δύσκολο για την εκπαίδευση από μόνη της να σπάσει τους κύκλους φτώχειας και προνομίων (Bukodi & Goldthorpe, 2018).

Επιπλέον, η καταγωγή, το φύλο και η εθνικότητα διαπλέκονται με την τάξη για να διαμορφώσουν την εκπαιδευτική κινητικότητα. Σπουδαστές μειονοτήτων, γυναίκες και άτομα από περιθωριοποιημένες κοινότητες συχνά αντιμετωπίζουν πρόσθετα εμπόδια με τη μορφή διακρίσεων, πολιτισμικών προκαταλήψεων και θεσμικού αποκλεισμού (Gillborn, 2008). Ακόμη και όταν αυτά τα άτομα αποκτούν τριτοβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να αντιμετωπίσουν μισθολογικά κενά, περιορισμένες ευκαιρίες προαγωγής και διακρίσεις στο χώρο εργασίας, που περιορίζουν την ικανότητά τους να επιτύχουν πλήρη οικονομική κινητικότητα (Tomlinson, 2008).

Παρά αυτές τις προκλήσεις, η εκπαίδευση παραμένει ένας κρίσιμος αλλά ανεπαρκής πολλές φορές μηχανισμός για την κοινωνική κινητικότητα. Ενώ παρέχει δεξιότητες, διαπιστευτήρια και ευκαιρίες, απαιτούνται ευρύτερες οικονομικές και κοινωνικές πολιτικές για να διασφαλιστεί ότι η εκπαίδευση μεταφράζεται σε γνήσια και δίκαιη κινητικότητα. Η επέκταση της πρόσβασης σε οικονομικά προσιτή, υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, η μείωση των διαρθρωτικών διακρίσεων στην αγορά εργασίας και η εφαρμογή προοδευτικών οικονομικών πολιτικών, μπορούν να ενισχύσουν την ικανότητα της εκπαίδευσης να λειτουργεί ως πραγματικός κοινωνικός εξισωτής.

Πρέπει να επισημανθεί, τέλος, ότι οι θεωρίες των λειτουργιστών υποστηρίζουν πως κάθε μορφή κοινωνικής δράσης προσδιορίζεται από το άτομο, τους σκοπούς του, τις αξίες του, τους κοινωνικούς κανόνες και τα πρότυπα, καθώς και από το σύστημα αξιολόγησης που διαθέτει. Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο λειτουργεί ως μηχανισμός μετάδοσης του συστήματος αξιών της κοινωνίας, ενώ ο βαθμός προσαρμογής των μαθητών σε αυτό καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη μελλοντική τους εξέλιξη και επιτυχία (Ασημάκη, Κουστουράκης & Καμαριανός, 2011· Γώγου, 2010· Δασκαλάκης, 2017· Θάνος, 2017).

Η κοινωνικοποίηση, ως βασική λειτουργία της εκπαίδευσης, αποτελεί το μέσο μέσω του οποίου οι μαθητές εσωτερικεύουν αξίες και κανόνες της κοινωνίας. Παράλληλα, η διαδικασία της επιλογής λειτουργεί ως μηχανισμός κατανομής των μαθητών σε διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους, οι οποίοι αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις (Θάνος, 2017). Μέσα από αυτές τις διαδικασίες προσδιορίζεται και ο ρόλος που θα αναλάβει κάθε μαθητής (Banks, 1987· Καντζάρα, 2008· Νόβα-Καλτσούνη, 2010· Θάνος, 2017).

Σύμφωνα με τον Parsons, το σχολείο οφείλει να διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, ενώ η επιλεκτική του λειτουργία πρέπει να χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα. Υπό αυτή την έννοια, ο λειτουργισμός προβάλλει το ιδεώδες ενός αξιοκρατικού σχολείου, το οποίο συμβάλλει στον καταμερισμό της εργασίας. Παρά το γεγονός ότι δεν αγνοεί πλήρως τις κοινωνικές ανισότητες, θεωρεί ότι το σχολείο προσφέρει ένα κοινό αξιακό πλαίσιο, στο οποίο η προσαρμογή των μαθητών καθορίζει την περαιτέρω κοινωνική και επαγγελματική τους πορεία.

5.2 Αντιφάσεις στην υπόσχεση της ισότητας.

Η εκπαίδευση παρουσιάζεται συχνά ως ένας παγκόσμιος ισοσταθμιστής, ικανός να παρέχει στα άτομα τις δεξιότητες και τα προσόντα που απαιτούνται για την επίτευξη της οικονομικής και κοινωνικής κινητικότητας. Οι κυβερνήσεις, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι διεθνείς οργανισμοί τονίζουν συχνά τον ρόλο της εκπαίδευσης στη μείωση της φτώχειας, την προώθηση της ένταξης και την ενίσχυση των αξιοκρατικών κοινωνιών (ΟΟΣΑ, 2018). Ωστόσο, παρά τις σημαντικές επενδύσεις για την επέκταση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, η πραγματικότητα είναι ότι οι συστημικές ανισότητες εξακολουθούν να υφίστανται, υπονομεύοντας συχνά την ίδια την υπόσχεση της εκπαιδευτικής ισότητας.

Ενώ η εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τις ευκαιρίες για άτομα από οικονομικά χαμηλά υπόβαθρα, λειτουργεί επίσης ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής, ενισχύοντας αντί να αμβλύνει τις ταξικές ιεραρχίες (Bourdieu & Passeron, 1977). Η αντίφαση έγκειται στο γεγονός, ότι ενώ το σχολείο είναι θεωρητικά ανοιχτό σε όλους, η πρόσβαση σε εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, το μορφωτικό επίπεδο και οι οικονομικές αποδόσεις της εκπαίδευσης παραμένουν σε μεγάλο βαθμό εξαρτημένες από παράγοντες όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η καταγωγή, το φύλο και η γεωγραφία (Reay, 2017).

Μια σημαντική αντίφαση στην υπόσχεση για εκπαιδευτική ισότητα είναι η ψευδαίσθηση της αξιοκρατίας. Τα αξιοκρατικά ιδανικά, προτείνουν ότι τα άτομα προχωρούν με βάση το ταλέντο και την προσπάθεια και όχι με βάση τα κληρονομημένα προνόμια. Ωστόσο, η κοινωνιολογική έρευνα έχει δείξει σταθερά ότι οι μαθητές από πλουσιότερα υπόβαθρα, έχουν σημαντικά πλεονεκτήματα στο εκπαιδευτικό σύστημα, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης σε ελίτ σχολεία, ιδιωτικά φροντιστήρια και πολιτιστικό κεφάλαιο που ευθυγραμμίζεται με τις ακαδημαϊκές προσδοκίες (Ball, 2003). Αυτά τα πλεονεκτήματα δεν βασίζονται αποκλειστικά στην ικανότητα, αλλά είναι αποτέλεσμα κοινωνικών και οικονομικών προνομίων που συσσωρεύονται μεταξύ των γενεών, καθιστώντας δύσκολο για τους μαθητές χαμηλότερου εισοδήματος να ανταγωνιστούν επί ίσοις όροις (Lareau,

2011), τους μαθητές που διαθέτουν στο περιβάλλον τους, οικονομική άνεση και αυτοτέλεια.

Μια άλλη αντίφαση είναι ότι ενώ η μαζική εκπαίδευση έχει επεκταθεί παγκοσμίως, οι διαφορές στην εκπαιδευτική ποιότητα και τα αποτελέσματα παραμένουν έντονες. Για παράδειγμα, σε πολλές χώρες, η δημόσια εκπαίδευση είναι διαθέσιμη σε όλους, ωστόσο τα σχολεία σε εύπορες περιοχές χρηματοδοτούνται πολύ καλύτερα από εκείνα σε γειτονιές χαμηλού εισοδήματος (Darling-Hammond, 2010). Αυτό το φαινόμενο, που συχνά αναφέρεται ως εκπαιδευτική διαστρωμάτωση, διασφαλίζει ότι οι μαθητές από προνομιούχα υπόβαθρα λαμβάνουν καλύτερη διδασκαλία, περισσότερες εξωσχολικές ευκαιρίες και μεγαλύτερα συστήματα υποστήριξης, ενώ οι περιθωριοποιημένοι μαθητές φοιτούν σε υποχρηματοδοτούμενα σχολεία με μεγαλύτερες τάξεις, λιγότερους έμπειρους δασκάλους και περιορισμένους ακαδημαϊκούς πόρους (Reardon, 2011).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, η δημόσια εκπαίδευση χρηματοδοτείται σε μεγάλο βαθμό από τους τοπικούς φόρους ιδιοκτησίας, πράγμα που σημαίνει ότι οι πλουσιότερες κοινότητες μπορούν να επενδύσουν περισσότερο στα σχολεία τους, δημιουργώντας έναν κύκλο όπου η ευμάρεια οδηγεί σε καλύτερη εκπαίδευση και η καλύτερη εκπαίδευση οδηγεί σε περαιτέρω ευημερία (Putnam, 2015). Παρόμοιο μοτίβο παρατηρείται στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπου οι μαθητές από ιδιωτικά και επιλεγμένα σχολεία γυμνασίου έχουν δυσανάλογο πλεονέκτημα στις εισαγωγές στα πανεπιστήμια και τις ευκαιρίες σταδιοδρομίας, παρά τις επίσημες πολιτικές που προωθούν την ίση πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Sutton Trust, 2017).

Πέρα από τις ταξικές ανισότητες, οι φυλετικές και εθνοτικές ανισότητες περιπλέκουν και άλλο την υπόσχεση για εκπαιδευτική ισότητα. Οι μαθητές που μειονεκτούν σε πολλές ανεπτυγμένες χώρες αντιμετωπίζουν συστημικά, μειονεκτήματα στη σχολική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων χαμηλότερων προσδοκιών από τους δασκάλους, δυσανάλογων πειθαρχικών μέτρων και περιορισμένης πρόσβασης σε προηγμένα μαθήματα (Gillborn, 2008). Στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι Αφροαμερικανοί και οι Λατινοαμερικανοί φοιτητές είναι πιο πιθανό να τοποθετηθούν σε χαμηλότερες ακαδημαϊκές διαδρομές και λιγότερο πιθανό να εγγραφούν σε προπαρασκευαστικά προγράμματα κολεγίων σε σύγκριση με τους λευκούς συνομηλίκους τους (Ladson-

Billings, 2006). Στη Γαλλία, τα παιδιά βορειοαφρικανικής καταγωγής αντιμετωπίζουν θεσμικές διακρίσεις που περιορίζουν τις ευκαιρίες εκπαίδευσης και απασχόλησης, παρά τις πολιτικές που προωθούν την εκπαιδευτική ένταξη (Bowen & Bok, 1998).

Οι ανισότητες μεταξύ των φύλων υπογραμμίζουν επίσης αντιφάσεις στην εκπαιδευτική ισότητα. Σε πολλά μέρη του κόσμου, τα κορίτσια αντιμετωπίζουν εμπόδια στην ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λόγω πολιτιστικών κανόνων, οικονομικών περιορισμών και ανησυχιών για την ασφάλεια (UNESCO, 2020). Ακόμη και σε χώρες όπου οι γυναίκες υπερτερούν των ανδρών ακαδημαϊκά, οι διαφορές στις αμοιβές των φύλων, ο επαγγελματικός διαχωρισμός και οι διακρίσεις στο χώρο εργασίας περιορίζουν τις οικονομικές αποδόσεις της εκπαίδευσής τους (Tomlinson, 2008). Στους τομείς STEM (Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική και Μαθηματικά), οι γυναίκες εξακολουθούν να υποεκπροσωπούνται, με προκαταλήψεις λόγω φύλου και θεσμικούς φραγμούς που αποθαρρύνουν τη συμμετοχή τους (Francis & Skelton, 2005).

Μια άλλη αντίφαση εντοπίζεται στην επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και στη διατήρηση της οικονομικής ανισότητας. Η ταχεία ανάπτυξη των πανεπιστημίων και η μαζική εγγραφή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν οδήγησαν απαραίτητα σε αυξημένη κοινωνική κινητικότητα, καθώς ο πληθωρισμός πτυχίων και ο κορεσμός της αγοράς εργασίας έχουν μειώσει τις οικονομικές αποδόσεις της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης για πολλούς αποφοίτους (Brown, 2013). Ενώ η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει αυξηθεί, τα ελίτ πανεπιστήμια εξακολουθούν να κυριαρχούνται από φοιτητές από προνομιούχα υπόβαθρα και οι απόφοιτοι από ιδρύματα χαμηλότερης κατάταξης συχνά παλεύουν με την υποαπασχόληση και το χρέος των φοιτητών (Collins, 2019). Αυτό δημιουργεί ένα παράδοξο, όπου η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι απαραίτητη για την οικονομική ασφάλεια, ωστόσο δεν εγγυάται πλέον την ανοδική κινητικότητα, ιδιαίτερα για φοιτητές που μειονεκτούν οικονομικά (Chetty et al., 2014).

Επιπλέον, οι παγκόσμιες συγκρίσεις αποκαλύπτουν σημαντικές διαφορές στην εκπαιδευτική ισότητα μεταξύ των εθνών. Στις σκανδιναβικές χώρες, όπου τα ισχυρά συστήματα πρόνοιας παρέχουν δωρεάν και υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, η κοινωνική κινητικότητα είναι σχετικά υψηλή και η εκπαίδευση λειτουργεί πιο αποτελεσματικά ως μονοπάτι προς την οικονομική ευκαιρία (Sahlberg, 2011). Ωστόσο, στις αναπτυσσόμενες

χώρες, η εκπαιδευτική επέκταση δεν έχει εξαλείψει τις ανισότητες, καθώς η κακή υποδομή, η πολιτική αστάθεια και οι οικονομικοί περιορισμοί εξακολουθούν να περιορίζουν την πρόσβαση σε εκπαίδευση υψηλής ποιότητας (Carnoy et al., 2019). Στην υποσαχάρια Αφρική, τη Νότια Ασία και μέρη της Λατινικής Αμερικής, οι μαθητές από αγροτικές ή περιθωριοποιημένες κοινότητες συχνά στερούνται βασικών εκπαιδευτικών πόρων, οδηγώντας σε υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης και περιορισμένες ευκαιρίες για πρόοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (UNESCO, 2020).

Αυτές οι αντιφάσεις υπογραμμίζουν ότι, ενώ η εκπαίδευση παραμένει απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική κινητικότητα, δεν είναι επαρκής. Η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων απαιτεί κάτι περισσότερο από την απλή διεύρυνση της πρόσβασης στη σχολική εκπαίδευση—απαιτεί θεμελιώδεις μεταρρυθμίσεις στις δομές χρηματοδότησης, την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές πολιτικές. Χωρίς να αντιμετωπιστούν οι βαθύτερες αιτίες της δομικής ανισότητας, η εκπαίδευση από μόνη της δεν μπορεί να εκπληρώσει την υπόσχεσή της ως γνήσιος εξισωτής ευκαιριών.

Παρά τις προκλήσεις, η εκπαίδευση εξακολουθεί να έχει τη δυνατότητα να μειώσει τις ανισότητες όταν συνοδεύεται από στοχευμένες πολιτικές παρεμβάσεις. Προσπάθειες όπως η θετική δράση, τα προγράμματα οικονομικής βοήθειας, οι επενδύσεις στην προσχολική εκπαίδευση και οι μεταρρυθμίσεις του προγράμματος σπουδών χωρίς αποκλεισμούς μπορούν να συμβάλουν στη γεφύρωση των χασμάτων και στη δημιουργία πιο δίκαιων περιβαλλόντων μάθησης. Ωστόσο, χωρίς ευρύτερες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, οι αντιφάσεις της εκπαιδευτικής ισότητας θα συνεχίσουν να υπονομεύουν τις μετασχηματιστικές της δυνατότητες.

5.3 Η υπερεκπαίδευση και οι επιπτώσεις της στις αγορές εργασίας.

Η επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οδήγησε σε σημαντική αύξηση του αριθμού των ατόμων που αποκτούν πανεπιστημιακά πτυχία και επαγγελματικά προσόντα. Ενώ η εκπαίδευση συνδέεται παραδοσιακά με ανοδική κινητικότητα και οικονομικές ευκαιρίες, ένας αυξανόμενος όγκος ερευνών υποδηλώνει ότι η υπερεκπαίδευση - όπου τα άτομα

διαθέτουν προσόντα που υπερβαίνουν τις απαιτήσεις της δουλειάς τους - έχει γίνει ένα ολοένα και πιο διαδεδομένο ζήτημα στις σύγχρονες αγορές εργασίας (Collins, 2019). Καθώς περισσότερα άτομα αποκτούν υψηλότερους τίτλους σπουδών, η αγορά εργασίας αποτυγχάνει να τα απορροφήσει σε αντίστοιχους ρόλους υψηλής ειδίκευσης, οδηγώντας σε πληθωρισμό διαπιστευτηρίων, αναντιστοιχίες θέσεων εργασίας και οικονομικές ανεπάρκειες (Brown et al., 2011). Και κατά συνέπεια σε ένα επιστημονικό προσωπικό που παραμένει αναξιοποίητο και άνεργο.

Η έννοια της υπερεκπαίδευσης αμφισβητεί την παραδοσιακή υπόθεση ότι η εκπαίδευση οδηγεί αυτόματα σε καλύτερα αποτελέσματα απασχόλησης. Ενώ η εκπαίδευση είναι απαραίτητος παράγοντας για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας, δεν είναι πάντα επαρκής. Οι δομές της αγοράς εργασίας, οι οικονομικές πολιτικές και οι προσδοκίες των εργοδοτών διαδραματίζουν κρίσιμους ρόλους στον καθορισμό του εάν τα εκπαιδευτικά προσόντα μεταφράζονται σε ουσιαστική απασχόληση (Tomlinson, 2008).

5.3.1 Τα αίτια της υπερεκπαίδευσης

Το φαινόμενο της υπερεκπαίδευσης μπορεί να αποδοθεί σε πολλές διαρθρωτικές και οικονομικές αλλαγές που έχουν μεταμορφώσει τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και απασχόλησης.

Ένας από τους κύριους μοχλούς της υπερεκπαίδευσης είναι ο πληθωρισμός διαπιστευτηρίων, μια διαδικασία όπου η αυξανόμενη προσφορά κατόχων πτυχίων οδηγεί σε υψηλότερες απαιτήσεις προσόντων για θέσεις εργασίας που απαιτούσαν παραδοσιακά χαμηλότερα εκπαιδευτικά προσόντα (Collins, 2019). Καθώς τα πανεπιστήμια διευρύνουν τις εγγραφές και περισσότερα άτομα αποκτούν πτυχία, οι εργοδότες αυξάνουν τις προσδοκίες τους, οδηγώντας σε πληθωρισμό πτυχίων στη διαδικασία πρόσληψης. Αυτό σημαίνει ότι οι θέσεις εργασίας που κάποτε απαιτούσαν μόνο απολυτήριο γυμνασίου μπορεί τώρα να απαιτούν πτυχίο πανεπιστημίου και θέσεις που προηγουμένως αποδέχονταν πτυχία πανεπιστημίου μπορεί τώρα να απαιτούν πτυχίο μεταπτυχιακού (Brown, 2013).

Ένας άλλος παράγοντας που συμβάλλει είναι η αναντιστοιχία μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων και των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας. Σε πολλές χώρες, τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δίνουν προτεραιότητα σε ακαδημαϊκούς κλάδους που δεν ευθυγραμμίζονται απαραίτητα με τις ανάγκες της βιομηχανίας, με αποτέλεσμα την υπερπροσφορά αποφοίτων σε ορισμένους τομείς και την έλλειψη σε άλλους (Tomlinson, 2008). Για παράδειγμα, ενώ μπορεί να υπάρχει πλεόνασμα αποφοίτων στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, υπάρχει συχνά έλλειψη ειδικευμένων εργαζομένων σε τεχνικούς και επαγγελματικούς τομείς, όπως η μηχανική, η υγειονομική περίθαλψη και η πληροφορική (Brown et al., 2011).

Οι οικονομικές αλλαγές, συμπεριλαμβανομένης της αποβιομηχάνισης και της ανόδου των οικονομικών υπηρεσιών, έπαιξαν επίσης ρόλο στην αύξηση της υπερεκπαίδευσης. Πολλές παραδοσιακές θέσεις εργασίας στη μεταποίηση που απαιτούσαν προσόντα μεσαίου επιπέδου έχουν εξαφανιστεί λόγω της αυτοματοποίησης, της παγκοσμιοποίησης και της εξωτερικής ανάθεσης, οδηγώντας σε αυξημένη ζήτηση για θέσεις εργασίας στον τομέα των υπηρεσιών (Autor, 2014). Ωστόσο, πολλές θέσεις εργασίας στον τομέα των υπηρεσιών δεν απαιτούν υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης, πράγμα που σημαίνει ότι οι απόφοιτοι πανεπιστημίου συχνά δέχονται θέσεις εργασίας κάτω από το επίπεδο των προσόντων τους (Green & Zhu, 2010).

Επιπλέον, οι πολιτικές επέκτασης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που συχνά καθοδηγούνται από κυβερνήσεις που επιδιώκουν να βελτιώσουν την οικονομική ανταγωνιστικότητα, έχουν συμβάλει στην υπερεκπαίδευση. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής έχουν προωθήσει τη μαζική εγγραφή στα πανεπιστήμια με την υπόθεση ότι ένα πιο μορφωμένο εργατικό δυναμικό θα οδηγούσε σε μεγαλύτερη καινοτομία και οικονομική ανάπτυξη (ΟΟΣΑ, 2018). Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις, η αγορά εργασίας δεν έχει επεκταθεί με τον ίδιο ρυθμό με το μορφωτικό επίπεδο, οδηγώντας σε υπερπροσφορά αποφοίτων σε σχέση με διαθέσιμες θέσεις εργασίας υψηλής ειδίκευσης (Verhaest & Omeij, 2010).

5.3.2 Οι συνέπειες της υπερεκπαίδευσης

Η άνοδος της υπερεκπαίδευσης έχει οδηγήσει σε μια σειρά από αρνητικές οικονομικές και κοινωνικές συνέπειες, που επηρεάζουν τόσο τα άτομα όσο και τις ευρύτερες αγορές εργασίας.

Μία από τις πιο άμεσες συνέπειες της υπερεκπαίδευσης είναι η υποαπασχόληση, όπου τα άτομα εργάζονται σε θέσεις εργασίας που δεν χρησιμοποιούν το πλήρες σύνολο των δεξιοτήτων ή το μορφωτικό τους υπόβαθρο. Η έρευνα δείχνει ότι οι υπερεκπαιδευμένοι εργαζόμενοι, συχνά βιώνουν χαμηλότερη ικανοποίηση από την εργασία, μειωμένους μισθούς και περιορισμένη εξέλιξη σταδιοδρομίας σε σύγκριση με τους αντίστοιχους συναδέλφους τους (Green & Zhu, 2010). Οι απόφοιτοι που εισέρχονται σε θέσεις εργασίας κάτω από το επίπεδο προσόντων τους αντιμετωπίζουν μακροπρόθεσμες αρνητικές μισθολογικές συνέπειες, καθώς οι αρχικές συνθήκες απασχόλησής τους θέτουν μια τροχιά για χαμηλότερες αποδοχές κατά τη διάρκεια της ζωής τους και στασιμότητα σταδιοδρομίας (Tomlinson, 2008).

Η υπερεκπαίδευση συμβάλλει επίσης στην αναποτελεσματικότητα της αγοράς εργασίας, καθώς οι επιχειρήσεις μπορεί να υπερτιμούν τα τυπικά προσόντα ενώ υποτιμούν την πρακτική εμπειρία και τις επαγγελματικές δεξιότητες. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εργοδότες προτιμούν να προσλαμβάνουν με υπερπροσόντα υποψηφίους, λόγω ελέγχου των διαπιστευτηρίων - μια πρακτική όπου τα πτυχία χρησιμεύουν ως πληρεξούσιοι για τη γενική ευφυΐα και την πειθαρχία παρά για συγκεκριμένες δεξιότητες που σχετίζονται με την εργασία (Collins, 2019). Ωστόσο, αυτή η διαδικασία μπορεί να οδηγήσει σε υποχρησιμοποίηση δεξιοτήτων, όπου οι εργαζόμενοι αισθάνονται αποκομμένοι από την εργασία τους λόγω της έλλειψης πνευματικής πρόκλησης (Verhaest & Omev, 2010) και ευρύτερων κινήτρων.

Μια άλλη σημαντική συνέπεια της υπερεκπαίδευσης είναι η κοινωνική ανισότητα και η πόλωση. Ενώ η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει διευρυνθεί, οι απόφοιτοι από προνομιούχα υπόβαθρα εξακολουθούν να έχουν δυσανάλογη πρόσβαση σε ελίτ πανεπιστήμια, υψηλού κύρους σε συμμετοχή πρακτικής άσκησης και σε θέσεις εργασίας υψηλής αμοιβής (Brown et al., 2011). Αυτό σημαίνει ότι ενώ περισσότεροι άνθρωποι

αποκτούν πτυχία, τα οφέλη της εκπαίδευσης δεν κατανέμονται ομοιόμορφα και η κοινωνική κινητικότητα παραμένει περιορισμένη. Οι απόφοιτοι από χαμηλότερο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο μπορεί να βρεθούν να ανταγωνίζονται για χαμηλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας παρά τα προσόντα τους, ενώ οι απόφοιτοι της ελίτ εξασφαλίζουν ηγετικές θέσεις σε εταιρικούς και επαγγελματικούς τομείς (Tomlinson, 2008), διατηρώντας την αναπαραγόμενη με αυτόν τον τρόπο, θέση ισχύος που κατέχουν παραδοσιακά.

Η υπερεκπαίδευση έχει επίσης ευρύτερες μακροοικονομικές επιπτώσεις, συμπεριλαμβανομένης της συμπίεσης των μισθών και της μετατόπισης θέσεων εργασίας. Καθώς περισσότερα άτομα αποκτούν πτυχία, οι μισθολογικές διαφορές μεταξύ κατόχων πτυχίου και μη κατόχων πτυχίου συρρικνώνονται, μειώνοντας την οικονομική απόδοση της επένδυσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Green & Zhu, 2010). Επιπλέον, η υπερεκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην μετατόπιση θέσεων εργασίας, καθώς οι εργαζόμενοι με υψηλή μόρφωση μετακινούνται σε θέσεις εργασίας χαμηλότερης ειδίκευσης, εκτοπίζοντας τους λιγότερο μορφωμένους εργαζόμενους από την αγορά εργασίας εντελώς (Verhaest & Omey, 2010).

5.3.3 Υπερεκπαίδευση και Αντιδράσεις Πολιτικής

Οι κυβερνήσεις και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής έχουν αρχίσει να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της υπερεκπαίδευσης μέσω μιας ποικιλίας παρεμβάσεων πολιτικής με στόχο την καλύτερη ευθυγράμμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Μια προσέγγιση είναι η μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να επικεντρωθούν σε πρακτικές δεξιότητες που σχετίζονται με τον κλάδο και όχι αποκλειστικά σε ακαδημαϊκή γνώση. Πολλά πανεπιστήμια έχουν εισαγάγει προγράμματα ολοκληρωμένης μάθησης στην εργασία, μαθητεία και διαδρομές επαγγελματικής κατάρτισης για να βοηθήσουν τους φοιτητές να αποκτήσουν πρακτική εμπειρία και να αυξήσουν την απασχολησιμότητά τους (Brown et al., 2011).

Μια άλλη στρατηγική είναι η συμβουλευτική σταδιοδρομίας και η πρόβλεψη της αγοράς εργασίας, η οποία βοηθά τους μαθητές να κάνουν ενημερωμένες επιλογές σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους διαδρομές. Η παροχή καλύτερων πληροφοριών για την αγορά εργασίας, καθοδήγησης σταδιοδρομίας και προβολών ζήτησης δεξιοτήτων μπορεί να εμποδίσει τους μαθητές να εισέλθουν σε υπερκορεσμένα πεδία, ενώ ενθαρρύνουν την εγγραφή τους σε αναδυόμενες και υψηλής ζήτησης βιομηχανίες (ΟΟΣΑ, 2018).

Ορισμένες χώρες έχουν επίσης επεκτείνει την επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση ως εναλλακτική λύση στα παραδοσιακά πανεπιστημιακά πτυχία. Στη Γερμανία και την Ελβετία, τα μοντέλα διπλής εκπαίδευσης συνδυάζουν τη μάθηση στην τάξη με τη μαθητεία, διασφαλίζοντας ότι οι μαθητές αναπτύσσουν πρακτικές δεξιότητες που ταιριάζουν με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Powell & Solga, 2010). Αυτά τα συστήματα ήταν επιτυχή στη μείωση της ανεργίας των νέων και στην πρόληψη δημιουργίας πληθωρισμού πτυχίων, καθώς παρέχουν δομημένες οδούς σε εξειδικευμένα επαγγέλματα χωρίς την ανάγκη υπερβολικής πιστοποίησης (Busemeyer & Trampusch, 2012).

Οι εργοδότες έχουν επίσης αρχίσει να υιοθετούν πρακτικές πρόσληψης βασισμένες σε δεξιότητες, όπου οι αποφάσεις πρόσληψης βασίζονται σε αξιολογήσεις ικανοτήτων, μικροδιαπιστευτήρια και αποδεδειγμένες ικανότητες και όχι απλώς σε επίσημα πτυχία (Collins, 2019). Αυτή η προσέγγιση μετατοπίζει την εστίαση μακριά από την υπερβολική εξάρτηση από τα πανεπιστημιακά προσόντα και προς μια πιο ολιστική αξιολόγηση των δεξιοτήτων των εργαζομένων και μακροπρόθεσμα σε μια πρακτική επιτυχία, την οποία θα καρπωθεί μελλοντικά ο εργοδότης.

Κεφάλαιο 6. Ο ρόλος του κράτους και οι επιπτώσεις της πολιτικής

6.1 Ανάλυση των πολιτικών του κράτους και ο αντίκτυπός τους στη δικαιοσύνη.

Η εκπαίδευση είναι μια βασική θεσμοθετημένη λειτουργία του κράτους, με τις κυβερνήσεις να είναι υπεύθυνες για την ανάπτυξη πολιτικών που διαμορφώνουν την πρόσβαση, την ποιότητα και την ισότητα στο σχολείο. Ο ρόλος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς οι αποφάσεις που σχετίζονται με την κατανομή της χρηματοδότησης, το σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών, την πρόσληψη εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση μαθητών επηρεάζουν τον βαθμό στον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα προωθούν την ισότητα ή ενισχύουν τις υπάρχουσες ανισότητες (Ball, 2003). Ενώ πολλές κυβερνήσεις υιοθετούν πολιτικές που στοχεύουν στην επέκταση της εκπαιδευτικής πρόσβασης και στη μείωση των ανισοτήτων, η αποτελεσματικότητα αυτών των μέτρων ποικίλλει ανάλογα με τις οικονομικές δομές, τις πολιτικές προτεραιότητες και τα ιδεολογικά πλαίσια (Apple, 2004).

Η έννοια της δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική πολιτική συχνά πλαισιώνεται γύρω από δύο βασικές διαστάσεις: την ισότητα και την ένταξη. Η ισότητα αναφέρεται στη διασφάλιση ότι οι μαθητές από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά υπόβαθρα έχουν πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες μάθησης, ενώ η ένταξη επικεντρώνεται στην άρση των συστημικών φραγμών που εμποδίζουν τις περιθωριοποιημένες ομάδες να συμμετέχουν πλήρως στην εκπαίδευση (Reay, 2017). Οι πολιτικές που έχουν σχεδιαστεί για την προώθηση της ισότητας περιλαμβάνουν προοδευτικά μοντέλα χρηματοδότησης των σχολείων, θετική δράση στις εισαγωγές στα πανεπιστήμια και στοχευμένες παρεμβάσεις για ασθενέστερες κοινότητες (ΟΟΣΑ, 2018). Ωστόσο, παρά αυτές τις προσπάθειες, οι εκπαιδευτικές ανισότητες εξακολουθούν να υφίστανται, καθώς η εφαρμογή της πολιτικής

συχνά περιορίζεται από την πολιτική αντίσταση, τους οικονομικούς περιορισμούς και τις βαθιά ριζωμένες κοινωνικές δομές (Darling-Hammond, 2010).

6.1.1 Κρατική Παρέμβαση στην Εκπαιδευτική Ισότητα

Οι κυβερνήσεις διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διασφάλιση δίκαιης πρόσβασης στην εκπαίδευση μέσω νομοθεσίας, μηχανισμών χρηματοδότησης και θεσμικών κανονισμών. Οι κρατικές πολιτικές που στοχεύουν στη μείωση των ανισοτήτων περιλαμβάνουν συνήθως τρεις βασικές προσεγγίσεις (Πουλαντζάς, 2008):

1. Αναδιανεμητικές πολιτικές χρηματοδότησης: Η διασφάλιση της δίκαιης κατανομής των πόρων στα σχολεία σε κοινότητες χαμηλού εισοδήματος και περιθωριοποιημένες κοινότητες είναι ένας θεμελιώδης μηχανισμός για τη μείωση των ανισοτήτων. Σε χώρες όπως η Φινλανδία και ο Καναδάς, η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης βασίζεται στις ανάγκες και όχι στον τοπικό πλούτο, διασφαλίζοντας ότι οι μη προνομιούχοι μαθητές λαμβάνουν πρόσθετη υποστήριξη (Sahlberg, 2011). Αντίθετα, σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, όπου η σχολική χρηματοδότηση συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τους τοπικούς φόρους ιδιοκτησίας, οι διαφορές στον πλούτο της τοπικής κοινωνίας δημιουργούν σημαντικά κενά στην ποιότητα του σχολείου και στα αποτελέσματα των μαθητών (Putnam, 2015).

2. Αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα: Πολλές πολιτείες εφαρμόζουν στοχευμένες πολιτικές για την υποστήριξη μαθητών από ασθενέστερα υπόβαθρα, όπως δωρεάν σχολικά γεύματα, προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και υποτροφίες για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η Πολιτική Ασφάλισης Μαθητών παρέχει πρόσθετη χρηματοδότηση σε σχολεία που εξυπηρετούν μαθητές χαμηλού εισοδήματος, με στόχο να κλείσει το χάσμα στις επιδόσεις (Sutton Trust, 2017). Ομοίως, στις Ηνωμένες Πολιτείες, προγράμματα όπως η χρηματοδότηση του Title I κατανέμουν ομοσπονδιακούς πόρους σε σχολεία με υψηλό αριθμό μαθητών χαμηλού εισοδήματος, αν και η αποτελεσματικότητα τέτοιων πρωτοβουλιών εξακολουθεί να συζητείται λόγω της ασυνεπούς εφαρμογής τους (Ladd, 2012).

3. Θετική δράση και πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Ορισμένες κυβερνήσεις υιοθετούν πολιτικές θετικής δράσης για την αντιμετώπιση των ιστορικών ανισοτήτων

στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στη Βραζιλία και την Ινδία, έχουν εφαρμοστεί συστήματα ποσοτώσεων πανεπιστημίων για την αύξηση της εγγραφής μεταξύ των Αφρο-Βραζιλιάνων και των Ιθαγενών φοιτητών, καθώς και πληθυσμών κατώτερης κάστας (Carnoy et al., 2019). Ενώ αυτές οι πολιτικές έχουν βοηθήσει στη διεύρυνση της πρόσβασης, οι επικριτές τους υποστηρίζουν ότι αποτυγχάνουν να αντιμετωπίσουν τις βαθύτερες δομικές ανισότητες, όπως τα μειονεκτήματα της πρόωμης παιδικής ηλικίας και η άνιση παροχή ποιότητας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Bowen & Bok, 1998).

6.1.2 Εκπαιδευτική Πολιτική και Κοινωνική Διαστρωμάτωση

Παρά τις κρατικές προσπάθειες για την προώθηση της ισότητας, πολλές εκπαιδευτικές πολιτικές ενισχύουν ακούσια την κοινωνική διαστρωμάτωση. Τα επιλεκτικά σχολικά συστήματα, η παρακολούθηση και οι τυποποιημένες δοκιμές συχνά χρησιμεύουν για την αναπαραγωγή των ταξικών διαχωρισμών αντί για την εξάλειψή τους (Bourdieu & Passeron, 1977). Σε χώρες με ισχυρούς τομείς ιδιωτικών σχολείων -όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, η Αυστραλία και η Χιλή- οι μαθητές από προνομιούχα υπόβαθρα έχουν πρόσβαση σε καλύτερα χρηματοδοτούμενα ιδρύματα, ενώ τα δημόσια σχολεία αγωνίζονται με περιορισμένους πόρους και υψηλές αναλογίες μαθητών προς δασκάλους (Ball, 2003). Αυτή η δυναμική διαιωνίζει τα εκπαιδευτικά προνόμια, επιτρέποντας στους πλουσιότερους μαθητές να εξασφαλίσουν θέσεις σε κορυφαία πανεπιστήμια και θέσεις εργασίας υψηλού επιπέδου, ενώ περιορίζει τις ευκαιρίες για συνομηλίκους με χαμηλότερο εισόδημα (Reay, 2017).

Οι τυποποιημένες πολιτικές δοκιμών συμβάλλουν περαιτέρω στην ανισότητα ενισχύοντας τις πολιτισμικές προκαταλήψεις και προνομίζοντας τους μαθητές με πρόσβαση σε πόρους προετοιμασίας για τις εξετάσεις (Au, 2008). Χώρες όπως η Κίνα και η Νότια Κορέα, όπου οι εισαγωγικές εξετάσεις καθορίζουν την πορεία σταδιοδρομίας, βιώνουν ακραία εκπαιδευτική διαστρωμάτωση, καθώς οι πλουσιότερες οικογένειες επενδύουν πολύ σε ιδιωτικά φροντιστήρια και ακαδημίες μετά το σχολείο (hagwons), δίνοντας στα παιδιά τους ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Bray, 2011). Αντίθετα, χώρες όπως η Φινλανδία και η Ολλανδία δίνουν έμφαση στις μεθόδους

ολιστικής αξιολόγησης που μειώνουν την εξάρτηση από τυποποιημένα τεστ, οδηγώντας σε πιο ισότιμα και δίκαια αποτελέσματα (Sahlberg, 2011).

6.1.3 Επιτυχίες και περιορισμοί πολιτικής

Ενώ ορισμένες κρατικές πολιτικές έχουν επεκτείνει με επιτυχία την εκπαιδευτική πρόσβαση, εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικές προκλήσεις για την επίτευξη της πραγματικής ισότητας. Οι χώρες που έχουν δώσει προτεραιότητα σε μοντέλα χωρίς αποκλεισμούς και δίκαιη εκπαίδευση, όπως τα σκανδιναβικά κράτη, ο Καναδάς και η Γερμανία, κατάφεραν να μειώσουν τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες στα σχολικά αποτελέσματα (Ainscow, 2020). Ωστόσο, ακόμη και σε αυτά τα πλαίσια, οι μειονοτικοί και μεταναστευτικοί πληθυσμοί αντιμετωπίζουν συχνά εμπόδια στην πρόσβαση σε εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, γεγονός που δείχνει τις επίμονες προκλήσεις των συστημικών διακρίσεων και του κοινωνικοοικονομικού αποκλεισμού (ΟΟΣΑ, 2018).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικές πολιτικές που καθοδηγούνται από την αγορά, όπως τα προγράμματα σχολικών κουπονιών και τα ναυλωμένα σχολεία, έχουν οδηγήσει σε μικτά αποτελέσματα. Ενώ οι υποστηρικτές τους υποστηρίζουν ότι η επιλογή του σχολείου αυξάνει τον ανταγωνισμό και βελτιώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης, οι επικριτές τους τονίζουν ότι αυτές οι πολιτικές συχνά οδηγούν σε μεγαλύτερο διαχωρισμό και ανισότητα, καθώς οι πλουσιότερες οικογένειες είναι σε καλύτερη θέση για να πλοηγηθούν στις διαδικασίες επιλογής σχολείων και να ανταπεξέλθουν στο συμπληρωματικό εκπαιδευτικό κόστος (Ball, 2003). Η περίπτωση του ιδιωτικοποιημένου εκπαιδευτικού συστήματος της Χιλής, το οποίο επέκτεινε την ιδιωτική εκπαίδευση μέσω κουπονιών που χρηματοδοτούνται από την κυβέρνηση, δείχνει πώς οι μεταρρυθμίσεις που βασίζονται στην αγορά μπορούν να εμβαθύνουν τις ανισότητες αντί να τις μετριάσουν (Carnoy et al., 2019).

Τελικά, ο αντίκτυπος των κρατικών πολιτικών στην εκπαιδευτική δικαιοσύνη εξαρτάται από την πολιτική βούληση, τις οικονομικές επενδύσεις και την κοινωνική δέσμευση για ισότητα. Ενώ οι προοδευτικές πολιτικές μπορούν να μειώσουν τις ανισότητες, η εμμονή των δομικών φραγμών και της οικονομικής ανισότητας περιορίζει το μετασχηματιστικό δυναμικό της εκπαίδευσης (Reay, 2017). Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων

απαιτεί ολιστικές μεταρρυθμίσεις που υπερβαίνουν την πρόσβαση και επικεντρώνονται στον συστημικό μετασχηματισμό, συμπεριλαμβανομένης της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, της ποικιλομορφίας των προγραμμάτων σπουδών και των πολιτικών κατά των διακρίσεων. Χωρίς διαρκή δέσμευση στη δικαιοσύνη και την ένταξη, οι εκπαιδευτικές πολιτικές κινδυνεύουν να ενισχύσουν αντί να διαλύσουν τις κοινωνικές ιεραρχίες, οξύνοντας τις ανισότητες, αντί να τις αμβλύνουν.

6.2 Ο ρόλος του νεοφιλελευθερισμού στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Από τα τέλη του 20ου αιώνα, ο νεοφιλελευθερισμός έχει αναδειχθεί ως κυρίαρχο ιδεολογικό και οικονομικό πλαίσιο που διαμορφώνει τις παγκόσμιες εκπαιδευτικές πολιτικές. Ο νεοφιλελευθερισμός χαρακτηρίζεται από προσεγγίσεις με γνώμονα την αγορά, την ιδιωτικοποίηση, τη μειωμένη κρατική παρέμβαση και με έμφαση στον ανταγωνισμό και στην ατομική ευθύνη (Harvey, 2005). Στην εκπαίδευση, αυτές οι αρχές οδήγησαν σε σημαντικές μεταρρυθμίσεις, συμπεριλαμβανομένης της επιλογής του σχολείου, των τυποποιημένων δοκιμών, της επέκτασης της ιδιωτικής εκπαίδευσης και της εταιρικοποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ball, 2003). Ενώ οι υποστηρικτές τους υποστηρίζουν ότι οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές αυξάνουν την αποτελεσματικότητα και προωθούν την καινοτομία, οι επικριτές τους υποστηρίζουν ότι επιδεινώνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, αποδυναμώνουν τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα και εμπορευματοποιούν τη μάθηση (Apple, 2004).

Στον πυρήνα της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση πρέπει να λειτουργεί ως αγορά, όπου τα σχολεία ανταγωνίζονται για μαθητές και χρηματοδότηση, και τα άτομα φέρουν την κύρια ευθύνη για την ακαδημαϊκή και οικονομική τους επιτυχία. Αυτή η στροφή έχει μετατρέψει την εκπαίδευση από δημόσιο αγαθό σε ιδιωτική επένδυση, ενισχύοντας τις ανισότητες μεταξύ προνομιούχων και μη προνομιούχων μαθητών (Brown, 2013).

6.2.1 Πολιτικές μάρκετινγκ και σχολικής επιλογής

Μία από τις πιο ορατές εκδηλώσεις του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση είναι η εμπορευματοποίηση της σχολικής εκπαίδευσης, όπου ο ανταγωνισμός, η γονική επιλογή και η χρηματοδότηση βάσει απόδοσης αντικαθιστούν τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές πολιτικές που καθοδηγούνται από το κράτος (Ball, 2012). Προγράμματα επιλογής σχολείων - συμπεριλαμβανομένων συστημάτων κουπονιών, τσάρτερ σχολείων και ακαδημιών - έχουν εφαρμοστεί ευρέως σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Σουηδία και η Χιλή, με βάση την υπόθεση ότι η εισαγωγή του ανταγωνισμού θα ανεβάσει τα εκπαιδευτικά πρότυπα (Carnoy, 2000).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, τα ναυλωμένα σχολεία έχουν προωθηθεί ως εναλλακτική λύση στα παραδοσιακά δημόσια σχολεία, προσφέροντας στις οικογένειες τη δυνατότητα να εγγραφούν σε ιδρύματα που λειτουργούν με μεγαλύτερη αυτονομία από τους κρατικούς κανονισμούς. Ωστόσο, μελέτες υποδεικνύουν ότι τα σχολεία τσάρτερ δεν ξεπερνούν σταθερά τα δημόσια σχολεία και συχνά οδηγούν σε αυξημένο διαχωρισμό και ανισότητες πόρων (Lubienski & Lubienski, 2014). Ομοίως, στο εκπαιδευτικό σύστημα της Χιλής που βασίζεται σε κουπόνια, τα ιδιωτικά σχολεία λαμβάνουν δημόσια χρηματοδότηση, αλλά οι μαθητές από πιο εύπορες οικογένειες επωφελούνται δυσανάλογα, καθώς μπορούν να αντέξουν οικονομικά πρόσθετα δίδακτρα και να έχουν καλύτερη πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με την επιλογή σχολείου (Torche, 2014).

Ενώ οι πολιτικές που βασίζονται στην αγορά συχνά δικαιολογούνται λόγω της επέκτασης της γονικής επιλογής και της βελτίωσης της ποιότητας του σχολείου, οι επικριτές τους υποστηρίζουν ότι βαθαίνουν τις κοινωνικοοικονομικές διαφορές, καθώς οι οικογένειες με καλύτερους πόρους είναι πιο εξοπλισμένες για να πλοηγηθούν στο σύστημα και να έχουν πρόσβαση σε σχολεία υψηλών επιδόσεων, αφήνοντας τους ασθενέστερους μαθητές εκτεθειμένους σε υποχρηματοδοτούμενα δημόσια σχολεία (Pήγος, 2000).

6.2.2 Τυποποιημένες μετρήσεις δοκιμών και απόδοσης

Ο νεοφιλελευθερισμός οδήγησε επίσης στην παγκόσμια άνοδο των τυποποιημένων τεστ ως μέσου αξιολόγησης μαθητών, δασκάλων και σχολείων. Οι υπεύθυνοι χάραξης

πολιτικής βασίζονται ολοένα και περισσότερο σε αξιολογήσεις υψηλού κινδύνου για τη μέτρηση του ακαδημαϊκού επιτεύγματος, την κατανομή χρηματοδότησης και την κατάταξη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, μια τάση που παρατηρείται στον νόμο των Ηνωμένων Πολιτειών (No Child Left Behind Act 2001), στις σχολικές επιθεωρήσεις (Ofsted) του Ηνωμένου Βασιλείου και στο Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (PISA) του ΟΟΣΑ (Au, Au.).

Ενώ οι τυποποιημένες δοκιμασίες προωθούνται ως αντικειμενικό μέτρο των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, η έρευνα προτείνει ότι συχνά περιορίζει τα προγράμματα σπουδών, ενθαρρύνει τη διδασκαλία στο τεστ και τιμωρεί τα σχολεία που εξυπηρετούν ασθενέστερες κοινότητες (Ravitch, 2013). Στις Ηνωμένες Πολιτείες, η έμφαση στη λογοδοσία που βασίζεται σε τεστ, έχει βλάψει δυσανάλογα τα μη προνομιούχα σχολεία, καθώς η χρηματοδότηση και οι πόροι συνδέονται με την απόδοση των μαθητών, δημιουργώντας ένα σύστημα όπου τα σχολεία με χαμηλή επίδοση βρίσκονται σε περαιτέρω μειονεκτική θέση (Hursh, 2007).

Επιπλέον, διεθνείς κατατάξεις όπως το PISA έχουν εντείνει τον ανταγωνισμό μεταξύ των κρατών, πιέζοντας τις κυβερνήσεις να υιοθετήσουν εκπαιδευτικές πολιτικές που βασίζονται στη βελτίωση των βαθμολογιών των τεστ αντί να αντιμετωπίζουν ευρύτερες εκπαιδευτικές ανισότητες (Lingard et al., 2013). Ως αποτέλεσμα, πολλά εκπαιδευτικά συστήματα δίνουν προτεραιότητα σε μετρήσιμα αποτελέσματα έναντι της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της ολιστικής μάθησης, ενισχύοντας ένα εταιρικό μοντέλο εκπαίδευσης που εκτιμά την αποτελεσματικότητα έναντι της ισότητας (Apple, 2004), χαρακτηρίζοντας αυτή την πολιτική, ως μια άκρατη καπιταλιστική πρακτική, μιας επιθετικής έως ανάλγητης οικονομικής λογικής.

6.2.3 Ιδιωτικοποίηση και Εταιροποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης

Ο νεοφιλελευθερισμός, έχει μεταμορφώσει βαθιά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, μετατοπίζοντας τα πανεπιστήμια από δημόσια ιδρύματα που επικεντρώνονται στη γνώση και την κοινωνική ανάπτυξη σε οντότητες, που καθοδηγούνται από την αγορά δίνοντας έμφαση στην κερδοφορία και τις παγκόσμιες κατατάξεις (Giroux, 2014). Μία από τις πιο

σημαντικές αλλαγές ήταν η ιδιωτικοποίηση της χρηματοδότησης των πανεπιστημίων, που οδήγησε σε αύξηση των διδάκτρων, στο χρέος των φοιτητικών δανείων και στην εταιρικοποίηση της ακαδημαϊκής έρευνας (Brown, 2015).

Σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Αυστραλία, η δημόσια χρηματοδότηση για τα πανεπιστήμια έχει μειωθεί, αναγκάζοντας τα ιδρύματα να βασίζονται σε δίδακτρα φοιτητών, εταιρικές χορηγίες και δραστηριότητες που παράγουν έσοδα (Marginson, 2016). Αυτή η αλλαγή έχει δημιουργήσει ένα μοντέλο όπου οι φοιτητές αντιμετωπίζονται ως καταναλωτές, τα πτυχία θεωρούνται ως οικονομικές επενδύσεις και τα μέλη ΔΕΠ, πιέζονται να εξασφαλίσουν εξωτερική χρηματοδότηση έρευνας για να διατηρήσουν τη σταδιοδρομία τους (Collins, 2019).

Η εμπορευματοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συνέβαλε επίσης στην άνοδο των κερδοσκοπικών πανεπιστημίων και των διαδικτυακών εκπαιδευτικών πλατφορμών, οι οποίες συχνά δίνουν προτεραιότητα στο κέρδος έναντι της ακαδημαϊκής αυστηρότητας (McMillan Cottom, 2017). Οι επικριτές τους υποστηρίζουν, ότι αυτές οι τάσεις έχουν οδηγήσει σε αυξανόμενες ανισότητες στην πρόσβαση σε μια ποιοτική τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς τα ελίτ ιδρύματα, συνεχίζουν να εξυπηρετούν τους προνομιούχους φοιτητές, ενώ οι περιθωριοποιημένες ομάδες, συσσωρεύουν φοιτητικό χρέος χωρίς εγγύηση σταθερής απασχόλησης (Brown, 2015), άρα και με αμφισβητούμενο μέλλον.

6.2.4 Οι κοινωνικές συνέπειες των νεοφιλελεύθερων πολιτικών εκπαίδευσης

Η νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης, είχε εκτεταμένες συνέπειες για την κοινωνική κινητικότητα, την εκπαιδευτική ισότητα και τη δημοκρατική συμμετοχή. Διαμορφώνοντας την εκπαίδευση, ως ατομική ευθύνη και όχι ως συλλογικό δικαίωμα, οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές μετατοπίζουν το βάρος της επιτυχίας και της αποτυχίας στους μαθητές και τις οικογένειες, συσκοτίζοντας τα δομικά εμπόδια που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Giroux, 2014).

Ένα από τα πιο ανησυχητικά αποτελέσματα των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών, είναι η διεύρυνση των οικονομικών κυρίως ανισοτήτων. Οι πλουσιότεροι μαθητές, επωφελούνται από την ελίτ της εκπαίδευσης, τα ιδιωτικά φροντιστήρια και τις

εύκολες εισαγωγές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι μαθητές χαμηλού εισοδήματος και οι μειονότητες αντιμετωπίζουν συστημικά εμπόδια στην πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση (Lipman, 2011). Η ιδιωτικοποίηση και η τυποποίηση της εκπαίδευσης ενισχύουν περαιτέρω τους κοινωνικούς διαχωρισμούς, καθιστώντας όλο και πιο δύσκολο για την εκπαίδευση να χρησιμεύσει ως γνήσιο όχημα για την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη (Ball, 2012).

Επιπλέον, η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης αποδυναμώνει τις δημοκρατικές αξίες, καθώς τα εκπαιδευτικά συστήματα εστιάζουν πιο λίγο στη συμμετοχή των πολιτών, την κριτική σκέψη και τις δημόσιες υπηρεσίες και ευθυγραμμίζονται περισσότερο με τα εταιρικά συμφέροντα και την οικονομική παραγωγικότητα (Apple, 2004). Καθώς τα πανεπιστήμια, δίνουν προτεραιότητα στη συνάφεια με την αγορά εργασίας έναντι της διανοητικής έρευνας, οι μαθητές εκπαιδεύονται όλο και περισσότερο να είναι εργαζόμενοι και όχι ενεργοί πολίτες, μειώνοντας τον ρόλο της εκπαίδευσης στην προώθηση της κοινωνικής αλλαγής και της πολιτικής ευαισθητοποίησης (Giroux, 2014).

Παρά αυτές τις προκλήσεις, έχουν αναδυθεί και εναλλακτικά εκπαιδευτικά μοντέλα που αντιστέκονται στις νεοφιλελεύθερες τάσεις, δίνοντας έμφαση στη μάθηση με βάση την κοινωνία, τη συμμετοχική παιδαγωγική και τα προγράμματα σπουδών προσανατολισμένα στην κοινωνική δικαιοσύνη (Smyth, 2011). Χώρες που έχουν αντισταθεί στην αγοραπωλησία της εκπαίδευσης, όπως η Φινλανδία και η Νορβηγία, συνεχίζουν να επενδύουν σε μια δημόσια χρηματοδοτούμενη, υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, αποδεικνύοντας ότι οι δίκαιες εκπαιδευτικές πολιτικές μπορούν να συνυπάρξουν με την οικονομική ευημερία (Sahlberg, 2011), χωρίς να διαταράσσουν την κοινωνική συνοχή αλλά και την όποια μελλοντική προσωπική εξέλιξη του πολίτη.

Κεφάλαιο 7. Επανασχεδιάζοντας την Εκπαίδευση: Προς Ισότητα και Ένταξη

7.1 Προτάσεις για ένα δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα

Παρά την ευρεία αναγνώριση της εκπαίδευσης ως θεμελιώδους ανθρώπινου δικαιώματος, ωστόσο σημαντικές ανισότητες στην πρόσβαση, την ποιότητα και τα αποτελέσματα εξακολουθούν να υφίστανται παγκοσμίως. Η αντιμετώπιση αυτών των ανισοτήτων απαιτεί συστημικές μεταρρυθμίσεις που αμφισβητούν τις υπάρχουσες δομές εξουσίας, διαλύουν πρακτικές που εισάγουν διακρίσεις και επαναλαμβάνουν την εκπαίδευση ως χώρο κοινωνικής δικαιοσύνης και ένταξης (Apple, 2004).

Η εκπαιδευτική πορεία των μαθητών και τα μαθησιακά τους επιτεύγματα επηρεάζονται από ποικίλες παραμέτρους, όπως η μη εγγραφή στο σχολείο, η πρόωγη εγκατάλειψη της φοίτησης, οι άνισοι όροι συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι σχολικές επιδόσεις, καθώς και η πρόσβαση και χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας. Παράλληλα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο προσανατολισμός του σχολείου, είτε δημόσιος είτε ιδιωτικός.

Η ύπαρξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι αναμφισβήτητη και συχνά διευρυμένη. Για την άμβλυνσή τους έχουν αναπτυχθεί ποικίλες εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες όμως δεν επαρκούν από μόνες τους. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη σημασία αποκτούν παρεμβάσεις όπως η ενισχυτική διδασκαλία, η συνολική αναβάθμιση της σχολικής λειτουργίας και η προώθηση συνεργατικών μορφών μάθησης. Ιδιαίτερη έμφαση απαιτείται στα ζητήματα που αφορούν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, καθιστώντας αναγκαία την ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση αυτή μπορεί να ενισχυθεί περαιτέρω μέσω της αξιοποίησης σύγχρονων τεχνολογιών και μέσων επικοινωνίας.

Η επίτευξη ενός δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος απαιτεί τρεις βασικές στρατηγικές: (1) αποικιοποίηση προγραμμάτων σπουδών, (2) αντιμετώπιση συστημικών φραγμών στην πολιτική και πρακτική και (3) επέκταση των πρωτοβουλιών εκπαίδευσης στη βάση και στην κοινωνία. Εφαρμόζοντας αυτές τις μεταρρυθμίσεις, η εκπαίδευση μπορεί να μετατοπιστεί από έναν μηχανισμό κοινωνικής αναπαραγωγής σε μια μετασχηματιστική δύναμη για δικαιοσύνη και ενδυνάμωση (Freire, 1970).

7.1.1 Αποαποικιοποίηση Προγραμμάτων Σπουδών

Μία από τις πιο σημαντικές μεταρρυθμίσεις, για τη δίκαιη εκπαίδευση είναι η αποαποικιοποίηση των προγραμμάτων σπουδών, η οποία περιλαμβάνει την αμφισβήτηση της κυριαρχίας των ευρωκεντρικών προοπτικών, την ενσωμάτωση διαφορετικών συστημάτων γνώσης και την αναγνώριση των ιστοριών και των εμπειριών των περιθωριοποιημένων κοινοτήτων (Smith, 2012). Τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών αντικατοπτρίζουν συχνά τις αξίες, τις ιστορίες και τις γνωσιολογίες των αποικιακών δυνάμεων, περιθωριοποιώντας τις πνευματικές παραδόσεις των ιθαγενών, της Αφρικής, της Ασίας και της Λατινικής Αμερικής (Battiste, 2013). Η εκπαίδευση της αποαποικιοποίησης, στοχεύει να ενισχύσει διαφορετικές φωνές και να δημιουργήσει πολιτιστικά, ανταποκρινόμενα περιβάλλοντα μάθησης που ενδυναμώνουν ιστορικά τις αποκλεισμένες ομάδες.

Η αποαποικιοποίηση των προγραμμάτων σπουδών περιλαμβάνει διάφορες βασικές στρατηγικές:

Πρώτον, η μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών θα πρέπει να δώσει προτεραιότητα στη συμπερίληψη διαφορετικών ιστοριών, γλωσσών και λογοτεχνιών. Πολλά υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα επικεντρώνουν τις δυτικές αφηγήσεις ενώ διαγράφουν ή παραμορφώνουν τις συνεισφορές των μη δυτικών κοινωνιών (Zembylas, 2018). Για παράδειγμα, στην εκπαίδευση της ιστορίας, η αποικιοκρατία συχνά διδάσκεται από την οπτική γωνία των αποικιοκρατών, με περιορισμένη προσοχή στα κινήματα αντίστασης, στα συστήματα διακυβέρνησης των ιθαγενών και στους μετααποικιακούς αγώνες (Mbembe, 2016). Χώρες όπως η Νότια Αφρική και ο Καναδάς

έχουν αρχίσει να ενσωματώνουν τη γνώση των ιθαγενών και τις ανταποικιακές προοπτικές στα εκπαιδευτικά τους συστήματα, προσφέροντας μοντέλα για ευρύτερη μεταρρύθμιση (Battiste, 2013).

Δεύτερον, οι γλωσσικές πολιτικές πρέπει να αντικατοπτρίζουν τη γλωσσική ποικιλομορφία αντί να προνομίζουν κυρίαρχες γλώσσες όπως τα αγγλικά, τα γαλλικά και τα ισπανικά. Τα πολυγλωσσικά εκπαιδευτικά προγράμματα που υποστηρίζουν τις αυτόχθονες και τις μειονοτικές γλώσσες βελτιώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και ενισχύουν την αίσθηση της πολιτιστικής ταυτότητας στους μαθητές (Skutnabb-Kangas, 2009). Στη Νέα Ζηλανδία, για παράδειγμα, τα σχολεία εμβάπτισης της γλώσσας Μαορί (kura kaupapa Māori) έχουν αναζωογονήσει με επιτυχία τη γλώσσα και τη γνώση των ιθαγενών ενώ παράλληλα βελτιώνουν τις επιδόσεις των μαθητών (May & Hill, 2005).

Τρίτον, οι παιδαγωγικές μέθοδοι θα πρέπει να αναδιαρθρωθούν ώστε να επικεντρωθούν η συμμετοχική, η βιωματική και η βασισμένη στην κοινότητα μάθηση. Η έννοια της κριτικής παιδαγωγικής του Paulo Freire (1970) υπογραμμίζει τη σημασία του διαλόγου και του στοχασμού για την προώθηση της δράσης των μαθητών. Η αποαποικιοποιημένη εκπαίδευση θα πρέπει να μετατοπιστεί από τα αυταρχικά μοντέλα, με επίκεντρο τον δάσκαλο σε προσεγγίσεις με επίκεντρο τον μαθητή που δίνουν έμφαση στην έρευνα, την κριτική σκέψη και την κοινωνική ευθύνη (Tuck & Yang, 2012).

Η αποαποικιοποίηση των προγραμμάτων σπουδών δεν αφορά μόνο την προσθήκη διαφορετικών προοπτικών, αλλά απαιτεί τον επαναπροσδιορισμό για το τι μετράει ως γνώση, ποιος μπορεί να την παράγει και πώς εκτιμάται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Mignolo, 2011). Χωρίς αυτές τις θεμελιώδεις αλλαγές, η εκπαίδευση θα συνεχίσει να διαιώνίζει τις ιεραρχίες αντί να χρησιμεύει ως εργαλείο απελευθέρωσης, διαιώνίζοντας και την υποταγή των διάφορων κοινωνικών ομάδων, στην κυριαρχία της ελίτ ομάδας, που ηγείται.

7.1.2 Αντιμετώπιση συστημικών εμποδίων στην πολιτική και την πρακτική

Πέρα από τη μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών, η επίτευξη μιας δίκαιης εκπαίδευσης, απαιτεί την άρση των συστημικών φραγμών που ενσωματώνονται σε

πολιτικές, μηχανισμούς χρηματοδότησης και σε θεσμικές πρακτικές. Αυτά τα εμπόδια επηρεάζουν δυσανάλογα κυρίως την εργατική τάξη και τους περιθωριοποιημένους μαθητές, περιορίζοντας την ικανότητά τους να έχουν πρόσβαση σε σχολείο υψηλής ποιότητας, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στις καλά αμειβόμενες σταδιοδρομίες (Reay, 2017), που θα προκύψουν στο μέλλον.

Δίκαιη Χρηματοδότηση Σχολείων και Κατανομή Πόρων

Ένα σημαντικό δομικό εμπόδιο στην εκπαιδευτική ισότητα, είναι η άνιση χρηματοδότηση των σχολείων. Σε πολλές χώρες, η δημόσια εκπαίδευση χρηματοδοτείται μέσω τοπικών φόρων ακίνητης περιουσίας, δημιουργώντας τεράστιες ανισότητες μεταξύ των πλούσιων και των κοινοτήτων με χαμηλό εισόδημα (Darling-Hammond, 2010). Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές σε εύπορες περιοχές φοιτούν σε καλά χρηματοδοτούμενα σχολεία με έμπειρους δασκάλους, προηγμένα προγράμματα σπουδών και εκτεταμένες εξωσχολικές δραστηριότητες, ενώ όσοι σε γειτονιές χαμηλού εισοδήματος αντιμετωπίζουν υπερπλήρεις τάξεις, ξεπερασμένο υλικό και ανεπαρκές προσωπικό (Ladson-Billings, 2006).

Για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων στη χρηματοδότηση, οι κυβερνήσεις θα πρέπει να εφαρμόσουν, προοδευτικά μοντέλα χρηματοδότησης των σχολείων, που κατανέμουν πόρους με βάση τις ανάγκες των μαθητών και όχι τον τοπικό πλούτο. Χώρες όπως η Φινλανδία και ο Καναδάς, έχουν υιοθετήσει στρατηγικές δίκαιης χρηματοδότησης, διασφαλίζοντας ότι τα σχολεία που εξυπηρετούν τους περιθωριοποιημένους μαθητές λαμβάνουν πρόσθετη υποστήριξη (Sahlberg, 2011). Πολιτικές όπως τα δωρεάν σχολικά γεύματα, οι επιδοτούμενες μεταφορές και τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης διαδραματίζουν επίσης κρίσιμο ρόλο στην εξομάλυνση των όρων εκπαίδευσης (ΟΟΣΑ, 2018), αμβλύνοντας κάποιες ανισότητες στην καθημερινή επιβίωση.

Εξάλειψη της μεροληπτικής πειθαρχίας και πρακτικών παρακολούθησης

Πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, ενισχύουν τις μειονοτικές και κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, μέσω πειθαρχικών πολιτικών και ακαδημαϊκής παρακολούθησης. Η έρευνα δείχνει ότι οι Έγχρωμοι, οι ιθαγενείς και οι μαθητές της μειονότητας αναστέλλονται δυσανάλογα, αποβάλλονται ή διοχετεύονται σε χαμηλότερα ακαδημαϊκά κομμάτια, περιορίζοντας τις προοπτικές εκπαίδευσης και καριέρας τους (Gillborn, 2008). Στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι πολιτικές τιμωρίας ωθούν τους μαθητές να εγκαταλείψουν το σχολείο και να εισέλθουν στο σύστημα ποινικής δικαιοσύνης (Alexander, 2012), ειδικά στη νεολαία των Λατίνων και Αφροαμερικάνων.

Για να αντιμετωπίσουν αυτές τις αδικίες, τα σχολεία θα πρέπει να εξαλείψουν τις πολιτικές μηδενικής ανοχής και να τις αντικαταστήσουν με προγράμματα αποκαταστατικής δικαιοσύνης που δίνουν προτεραιότητα στην επίλυση των συγκρούσεων, την οικοδόμηση ενιαίας κοινότητας και την υποστήριξη των μαθητών (Morris, 2016). Επιπρόσθετα, οι πρωτοβουλίες αποτροπής - οι οποίες τοποθετούν τους μαθητές σε τάξεις μεικτής ικανότητας, αντί να τους ταξινομούν σε άκαμπτα ακαδημαϊκά μονοπάτια - έχει αποδειχθεί ότι μειώνουν τα κενά επίδοσης και προάγουν την κοινωνική συνοχή (Oakes, 2005).

Η θεώρηση του εκπαιδευτικού ως διανοούμενου προσφέρει την θεωρητική στάση και την πρακτική που είναι απαραίτητες στον αγώνα εναντίον αυτής της ιδεολογικής και παιδαγωγικής επιβολής. Σε αυτή την θεώρηση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού πλαισιώνεται και με πολιτικούς όρους, από την στιγμή που η εργασία του χαρακτηρίζεται ως μία μορφή έκφρασης του αγώνα (Νάτσης, 2024).

Διεύρυνση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση παραμένει ένας κρίσιμος τόπος ανάπτυξης της ανισότητας, καθώς τα ελίτ πανεπιστήμια συχνά ευνοούν φοιτητές από προνομιούχα υπόβαθρα μέσω νεποτισμού, τυποποιημένων απαιτήσεων εξετάσεων και υψηλού κόστους διδάκτρων (Brown, 2013). Οι φοιτητές πρώτης γενιάς, οι φοιτητές χαμηλού εισοδήματος και οι έγχρωμοι φοιτητές αντιμετωπίζουν δυσανάλογα οικονομικά, κοινωνικά και θεσμικά

εμπόδια στην πρόσβαση και την ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Reay, 2017).

Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής θα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς δίδακτρα ή με χαμηλό κόστος, όπως φαίνεται σε χώρες όπως η Γερμανία και η Νορβηγία, για να διασφαλίσουν ότι η φοίτηση στο πανεπιστήμιο δεν καθορίζεται από τον πλούτο (Marginson, 2016). Επιπλέον, οι πολιτικές θετικής δράσης, οι ολιστικές διαδικασίες εισδοχής και τα προγράμματα καθοδήγησης μπορούν να βοηθήσουν στην εξουδετέρωση των ιστορικών μειονεκτημάτων και στην επέκταση των ευκαιριών για τους περιθωριοποιημένους μαθητές (Carnoy et al., 2019).

Συμπεριληπτική και Αντιρατσιστική Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

Οι δάσκαλοι διαδραματίζουν, κεντρικό ρόλο είτε στην αμφισβήτηση είτε στην ενίσχυση των συστημικών ανισοτήτων. Η έρευνα δείχνει ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι προκαταλήψεις και η πολιτισμική ικανότητα επηρεάζουν άμεσα την επιτυχία ή όχι των μαθητών (Ladson-Billings, 1995). Για να διασφαλιστούν δίκαια περιβάλλοντα μάθησης, τα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών πρέπει να περιλαμβάνουν μια αντιρατσιστική παιδαγωγική, πολιτιστική ικανότητα και στρατηγικές για την υποστήριξη διαφορετικών μαθητών (Gay, 2018). Προγράμματα όπως το Teach for All και οι πολιτιστικά σχετικές διδακτικές πρωτοβουλίες, έχουν επιδείξει επιτυχία στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για ιστορικά αποκλεισμένες ομάδες (Delpit, 2012).

7.2 Ο ρόλος των πρωτοβουλιών της εκπαίδευσης βάσης και κοινότητας.

Ενώ οι μεγάλης κλίμακας εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, συχνά εξαρτώνται από τις κυβερνητικές πολιτικές και τις θεσμικές αλλαγές, οι πρωτοβουλίες της βάσης και της κοινότητας διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην προώθηση της ισότητας και της ένταξης. Αυτές οι ζυμώσεις κινητοποιούν τοπικούς πόρους, αντιμετωπίζουν άμεσες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκαλούν συστημικά εμπόδια εμπλέκοντας τις περιθωριοποιημένες κοινότητες στη συνδημιουργία χώρων γνώσης και μάθησης (Freire, 1970). Σε αντίθεση

με τις μεταρρυθμίσεις από πάνω προς τα κάτω, οι πρωτοβουλίες εκπαίδευσης στη βάση δίνουν έμφαση σε συμμετοχικές, πολιτιστικά σχετικές και συγκεκριμένες προσεγγίσεις που δίνουν τη δυνατότητα στις κοινότητες να αναλάβουν τον έλεγχο του δικού τους εκπαιδευτικού μέλλοντος (Hooks, 1994).

Οι πρωτοβουλίες εκπαίδευσης με γνώμονα την κοινότητα έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές σε περιβάλλοντα όπου τα επίσημα εκπαιδευτικά συστήματα απέτυχαν να παρέχουν δίκαιες ευκαιρίες. Είτε μέσω εναλλακτικών σχολείων, προγραμμάτων αλφαριθμητισμού, εγχώριων έργων διατήρησης της γνώσης ή δικτύων ενδυνάμωσης των νέων, αυτές οι πρωτοβουλίες προσφέρουν μοντέλα για εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς που αμφισβητούν τις κυρίαρχες δομές εξουσίας ενώ αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά κενά σε τοπικό επίπεδο (Mitra, 2014).

7.2.1 Η σημασία των κινήματων εκπαίδευσης βάσης

Τα εκπαιδευτικά κινήματα βάσης εμφανίζονται συχνά ως απάντηση σε συστημικές αποτυχίες στη δημόσια εκπαίδευση, όπως η έλλειψη πρόσβασης, οι φυλετικές και έμφυλες διακρίσεις, ο γλωσσικός αποκλεισμός και τα οικονομικά εμπόδια (Kirkendall, 2010). Αυτές οι πρωτοβουλίες είναι ιδιαίτερα ζωτικής σημασίας στις αναπτυσσόμενες χώρες, τις περιθωριοποιημένες αστικές κοινότητες και τις αυτόχθονες περιοχές, όπου τα κυρίαρχα εκπαιδευτικά συστήματα τείνουν να παραμελούν ή να περιθωριοποιούν συγκεκριμένες ομάδες (Battiste, 2013).

Πολλές βασικές αρχές ορίζουν τα κινήματα εκπαίδευσης βάσης:

Συμμετοχή και ηγεσία της κοινότητας – Σε αντίθεση με τις κρατικές πρωτοβουλίες, τα προγράμματα εκπαίδευσης βάσης δίνουν έμφαση στη συλλογική λήψη αποφάσεων και στην τοπική ηγεσία, διασφαλίζοντας ότι η εκπαίδευση αναπτύσσεται από και για την κοινότητα (Mitra, 2014).

Πολιτισμική και γλωσσική συνάφεια – Πολλές πρωτοβουλίες βάσης επικεντρώνονται στην αναζωογόνηση των αυτόχθονων γλωσσών, στη διατήρηση των τοπικών

συστημάτων γνώσης και στην ενσωμάτωση της ιστορίας της κοινότητας στο πρόγραμμα σπουδών (Smith, 2012).

Εναλλακτικά και ευέλικτα μοντέλα μάθησης – Τα εκπαιδευτικά έργα υπό την ηγεσία της κοινότητας συχνά υιοθετούν μη παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης της βιωματικής μάθησης, των μοντέλων μαθητείας, της αφήγησης και της επίχειας εκπαίδευσης (Tuck & Yang, 2012).

Κοινωνική Δικαιοσύνη και Συνηγορία – Πολλά εκπαιδευτικά κινήματα βάσης υπερβαίνουν την παιδαγωγική, χρησιμοποιώντας την εκπαίδευση ως εργαλείο για ακτιβισμό και πολιτική ενδυνάμωση, ιδιαίτερα στον αγώνα κατά της αποικιοκρατίας, της καταπίεσης των φύλων και της οικονομικής εκμετάλλευσης (Freire, 1970).

7.2.2 Παραδείγματα επιτυχημένων πρωτοβουλιών εκπαίδευσης βάσης

Οι πρωτοβουλίες εκπαίδευσης βάσης έχουν λάβει διάφορες μορφές σε διαφορετικά παγκόσμια πλαίσια, επιδεικνύοντας τη δύναμη των προσεγγίσεων που καθοδηγούνται από την κοινότητα στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Αναζωογόνηση της αυτόχθονης γλώσσας και γνώσης

Ένας από τους πιο σημαντικούς τομείς του έργου της εκπαίδευσης στη βάση ήταν η αναζωογόνηση της γλώσσας και της γνώσης των ιθαγενών. Τα βασικά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν ιστορικά καταστείλει τις γλώσσες των ιθαγενών, συμβάλλοντας στην πολιτιστική διάβρωση και την εκπαιδευτική περιθωριοποίηση τους (Battiste, 2013).

Στον Καναδά και τη Νέα Ζηλανδία, οι αυτόχθονες κοινότητες έχουν ιδρύσει σχολεία διατήρησης γλωσσών, όπως τα σχολεία Māori Kura Kaupapa και τα Προγράμματα Αναζωογόνησης Γλωσσών Mi'kmaq. Αυτά τα σχολεία δίνουν προτεραιότητα στην ιθαγενή παιδαγωγική, τις πολιτιστικές παραδόσεις και τη γλωσσική διατήρηση, δημιουργώντας περιβάλλοντα μάθησης που επιβεβαιώνουν την ταυτότητα και

εξουδετερώνουν την ιστορική διαγραφή (Smith, 2012), διατηρώντας την ταυτότητα των ιθαγενών.

Στη Λατινική Αμερική, κινήματα βάσης όπως το Escuelas Populares στη Βολιβία και τον Ισημερινό ενσωματώνουν τα συστήματα γνώσης Κέτσουα και Αϊμάρα στην εκπαίδευση, αμφισβητώντας την κυριαρχία των προγραμμάτων σπουδών στην ισπανική γλώσσα και προωθώντας μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης (King, 2001).

Κοινοτικά Σχολεία σε Υποβαθμισμένες Περιφέρειες

Σε περιοχές όπου η επίσημη εκπαίδευση είναι απρόσιτη ή υποχρηματοδοτούμενη, οι οργανώσεις βάσης έχουν πρωτοπορήσει σε εναλλακτικά μοντέλα εκπαίδευσης.

Στην Ινδία, οργανισμοί όπως το Barefoot College παρέχουν εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση για γυναίκες της υπαίθρου, ιδιαίτερα εκείνες που έχουν αποκλειστεί από την επίσημη εκπαίδευση λόγω διακρίσεων σε κάστα και φύλο (Roy, 2010). Το Barefoot College εκπαιδεύει γυναίκες ως μηχανικούς ηλιακής ενέργειας, δασκάλες και ηγέτες της κοινότητας, αποδεικνύοντας ότι η εκπαίδευση μπορεί να αποκεντρωθεί και να προσαρμοστεί στις τοπικές ανάγκες αντί να επιβληθεί σε ένα τυποποιημένο μοντέλο από πάνω προς τα κάτω.

Στην υποσαχάρια Αφρική, τα σχολεία που διοικούνται από την κοινότητα έχουν καλύψει κενά στα κυβερνητικά εκπαιδευτικά συστήματα, ειδικά σε περιβάλλοντα μετά τις συγκρούσεις. Στη Σομαλία και την Ουγκάντα, τοπικές οργανώσεις έχουν ιδρύσει σχολεία βάσης για πρόσφυγες και εκτοπισμένα παιδιά στο εσωτερικό, παρέχοντας βασική εκπαίδευση, εκπαίδευση με τραύματα και οδούς επανένταξης στο επίσημο σχολείο (UNESCO, 2020).

Κινήματα Νεολαίας και Φεμινιστικής Εκπαίδευσης

Πολλές πρωτοβουλίες εκπαίδευσης στη βάση επικεντρώνονται στην ισότητα των φύλων και στην ενδυνάμωση των νέων, αμφισβητώντας τις πατριαρχικές και αποκλειστικές εκπαιδευτικές δομές.

Στο Πακιστάν και το Αφγανιστάν, οργανισμοί όπως το Malala Fund και το Global Girl Project, εργάζονται για να αυξήσουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση για τα κορίτσια, ιδιαίτερα σε περιοχές όπου ακραίες ομάδες και συντηρητικές πολιτικές έχουν περιορίσει τη συμμετοχή των γυναικών στο σχολείο (Yousafzai, 2014). Αυτές οι πρωτοβουλίες παρέχουν υποτροφίες, προγράμματα καθοδήγησης και κατάρτιση συνηγορίας, διασφαλίζοντας ότι η εκπαίδευση θα γίνει χώρος αντίστασης ενάντια στην καταπίεση των φύλων.

Ομοίως, στη Λατινική Αμερική, τα φεμινιστικά εκπαιδευτικά κινήματα βάσης - όπως το δίκτυο Ni Una Menos - έχουν ενσωματώσει τη δικαιοσύνη των φύλων και τη σεξουαλική αγωγή στην κοινοτική σχολική εκπαίδευση, διασφαλίζοντας ότι οι νέοι λαμβάνουν κριτική εκπαίδευση σχετικά με τη συναίνεση, τα αναπαραγωγικά δικαιώματα και τη βία με βάση το φύλο (González, 2018).

Συμμετοχική Έρευνα Δράσης και Εκπαιδευτικά Έργα Υπεύθυνα από τους Νέους

Τα εκπαιδευτικά έργα υπό την ηγεσία των νέων είναι ένα άλλο σημαντικό κίνημα βάσης που αμφισβητεί τη λήψη αποφάσεων από πάνω προς τα κάτω στην εκπαιδευτική πολιτική. Οι μέθοδοι της συμμετοχικής έρευνας δράσης (PAR), οι οποίες εμπλέκουν τους νέους στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών και προγραμμάτων σπουδών, έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως για την προώθηση της φωνής και της δράσης των μαθητών.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, προγράμματα όπως η Έρευνα Συμμετοχικής Δράσης για νέους (YPAR) εκπαιδεύουν τους μαθητές στην οργάνωση της κοινότητας, τον εκπαιδευτικό ακτιβισμό και την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, διασφαλίζοντας ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση διαμορφώνεται από αυτούς που επηρεάζονται άμεσα από αυτήν (Cammarota & Fine, 2010).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, οργανώσεις υπό την ηγεσία μαθητών, όπως το Rethinking Schools, υποστηρίζουν προγράμματα σπουδών χωρίς αποκλεισμούς, αντιρατσιστικές εκπαιδευτικές πολιτικές και δημοκρατική λήψη αποφάσεων στα σχολεία (Gillborn, 2008).

7.2.3 Προκλήσεις και περιορισμοί των κινήματων εκπαίδευσης βάσης

Ενώ οι πρωτοβουλίες εκπαίδευσης βάσης έχουν σημειώσει σημαντικές επιτυχίες, αντιμετωπίζουν επίσης διαρθρωτικές προκλήσεις που περιορίζουν την επεκτασιμότητα και τη βιωσιμότητά τους.

Μια σημαντική πρόκληση είναι η έλλειψη χρηματοδότησης και θεσμικής υποστήριξης. Πολλά προγράμματα κοινοτικής εκπαίδευσης βασίζονται σε εθελοντές, εξωτερικές επιχορηγήσεις ή ασυνεπή κρατική βοήθεια, γεγονός που καθιστά δύσκολη την επέκταση του αντίκτυπού τους πέρα από τα τοπικά πλαίσια (Kirkendall, 2010).

Ένα άλλο ζήτημα είναι η αντίσταση της κυβέρνησης στα εναλλακτικά εκπαιδευτικά μοντέλα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα κράτη θεωρούν τις πρωτοβουλίες βάσης ως απειλές για τον συγκεντρωτικό έλεγχο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα όταν αυτά τα κινήματα αμφισβητούν τα αποικιακά προγράμματα σπουδών, τις νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις ή τους κανόνες φύλου (Tuck & Yang, 2012).

Επιπλέον, η εκπαίδευση βάσης λειτουργεί συχνά εκτός των επίσημων συστημάτων διαπίστευσης, καθιστώντας δύσκολη τη μετάβαση των μαθητών σε κανονικά εκπαιδευτικά μονοπάτια ή την εξασφάλιση επίσημης απασχόλησης (Smith, 2012). Η αντιμετώπιση αυτών των εμποδίων απαιτεί ισχυρότερη συνεργασία μεταξύ των πρωτοβουλιών βάσης, των φορέων χάραξης πολιτικής και των παγκόσμιων εκπαιδευτικών δικτύων.

Κεφάλαιο 8. Συμπεράσματα

8.1 Σύνθεση ευρημάτων.

Αυτή η εργασία μελέτησε τη σύνθετη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης, της κοινωνικής κινητικότητας και της συστημικής ανισότητας, τονίζοντας τόσο την υπόσχεση όσο και τις αντιφάσεις που ενυπάρχουν στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Ενώ η εκπαίδευση συχνά παρουσιάζεται ως θεμελιώδες εργαλείο για την κοινωνική κινητικότητα και δικαιοσύνη, η ανάλυση έδειξε ότι συχνά ενισχύει τις υπάρχουσες ανισότητες αντί να τις διαλύει (Bourdieu & Passeron, 1977).

Ο αντίκτυπος του κοινωνικοοικονομικού και πολιτιστικού κεφαλαίου στο εκπαιδευτικό επίπεδο (Κεφάλαιο 4) παραμένει μια από τις πιο επίμονες προκλήσεις για την επίτευξη της πραγματικής ισότητας. Παρά τις προσπάθειες για διεύρυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, οι μαθητές από προνομιούχα υπόβαθρα συνεχίζουν να επωφελούνται από διαρθρωτικά πλεονεκτήματα, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας, του ιδιωτικού φροντιστηρίου και των ελίτ τοποθετήσεων στο πανεπιστήμιο (Reay, 2017). Εν τω μεταξύ, οι περιθωριοποιημένοι μαθητές αντιμετωπίζουν συστημικά εμπόδια όπως υποχρηματοδοτούμενα σχολεία, πολιτικές πειθαρχίας που εισάγουν διακρίσεις και οικονομικούς περιορισμούς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Darling-Hammond, 2010).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης ως κοινωνικού ανελκυστήρα (Κεφάλαιο 5) εξετάστηκε κριτικά, αποκαλύπτοντας εντάσεις ανάμεσα στα αξιοκρατικά ιδανικά και τις πραγματικότητες της αγοράς εργασίας. Η υπερεκπαίδευση έχει γίνει μια αυξανόμενη ανησυχία, καθώς ο πληθωρισμός διαπιστευτηρίων και ο κορεσμός της αγοράς εργασίας έχουν αποδυναμώσει τις οικονομικές αποδόσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Brown, 2013). Ενώ η εκπαιδευτική επέκταση επέτρεψε σε περισσότερα άτομα να αποκτήσουν πανεπιστημιακούς τίτλους, αυτή η μετατόπιση δεν μεταφράστηκε αναλογικά σε κοινωνική κινητικότητα, ιδιαίτερα για φοιτητές από ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα (Collins, 2019).

Αναλύοντας τις κρατικές πολιτικές και τον αντίκτυπό τους στη δικαιοσύνη (Κεφάλαιο 6), η μελέτη τόνισε τις αντιφάσεις των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών, οι οποίες έχουν δώσει προτεραιότητα στην αποτελεσματικότητα της αγοράς έναντι της ισότητας, οδηγώντας σε αυξημένες ιδιωτικοποιήσεις, πρωτοβουλίες επιλογής σχολείων και τυποποιημένα καθεστώτα δοκιμών (Ball, 2012). Ενώ ορισμένες πολιτικές, όπως τα προοδευτικά μοντέλα χρηματοδότησης και η θετική δράση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έχουν προσπαθήσει να μετριάσουν τις ανισότητες, η αποτελεσματικότητά τους έχει συχνά περιοριστεί από οικονομικούς περιορισμούς, πολιτική αντίσταση και εδραιωμένες δομικές προκαταλήψεις (Sahlberg, 2011), οδηγώντας τις σε αποτυχία και προκαλώντας εκ νέου μια σειρά αντιφάσεων.

Τέλος, το Κεφάλαιο 7 διερεύνησε εναλλακτικά μοντέλα για δίκαιη εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της αποαποικιοποίησης του προγράμματος σπουδών, των μεταρρυθμίσεων συστημικών πολιτικών και των εκπαιδευτικών κινήματων βάσης. Η αποαποικιοποίηση της εκπαίδευσης αναγνωρίστηκε ως βασική στρατηγική για τη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, ιδιαίτερα σε μετα-αποικιακές κοινωνίες όπου τα ευρωκεντρικά προγράμματα σπουδών συνεχίζουν να περιθωριοποιούν τα αυτόχθονα και μη δυτικά συστήματα γνώσης (Battiste, 2013). Επιπρόσθετα, οι πρωτοβουλίες εκπαίδευσης της βάσης έχουν αναδειχθεί ως ισχυρές εναλλακτικές λύσεις στη σχολική εκπαίδευση αποκλεισμού, επιδεικνύοντας τις δυνατότητες εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που καθοδηγούνται από την κοινότητα, με συμμετοχή και ανταποκρίνονται πολιτιστικά (Freire, 1970).

Συνολικά, αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι ενώ η εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να είναι μια μετασχηματιστική δύναμη για τη δικαιοσύνη, η επίτευξη ουσιαστικής ισότητας απαιτεί δομικές αλλαγές που υπερβαίνουν την πρόσβαση στο σχολείο και στον ίδιο τον ιστό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, πολιτικών και παιδαγωγικών.

8.2 Επιπτώσεις για τη Θεωρία και την Πράξη

8.2.1 Θεωρητικές Επιπτώσεις

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική θεωρία, ιδιαίτερα όσον αφορά τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνικής αναπαραγωγής. Η θεωρία του Bourdieu για το πολιτιστικό και κοινωνικό κεφάλαιο (Bourdieu & Passeron, 1977) παραμένει ένα πολύ σχετικό πλαίσιο για την κατανόηση του πώς η εκπαίδευση διαιωνίζει τα προνόμια αντί να τα διαβρώνει. Η εμμονή των πλεονεκτημάτων που βασίζονται στην τάξη στη σχολική εκπαίδευση, τις εισαγωγές στα πανεπιστήμια και τα αποτελέσματα της αγοράς εργασίας, υποδηλώνει ότι η αξιοκρατία από μόνη της είναι ανεπαρκής για την αντιμετώπιση των διαρθρωτικών ανισοτήτων (Reay, 2017).

Επιπλέον, η κριτική παιδαγωγική (Freire, 1970) παρέχει έναν σπουδαίο λόγο για να ξανασκεφτούμε την εκπαίδευση ως χώρο ενδυνάμωσης και όχι παθητικής μετάδοσης γνώσης. Η μελέτη ενισχύει την ανάγκη για προγράμματα σπουδών που αμφισβητούν κυρίαρχες αφηγήσεις, παιδαγωγικές πρακτικές, που προάγουν την κριτική συνείδηση και εκπαιδευτικές πολιτικές που επικεντρώνουν στην κοινωνική δικαιοσύνη (Apple, 2004).

Οι νεοφιλελεύθερες κριτικές της εκπαίδευσης (Ball, 2012) παραμένουν επίσης σχετικές, ιδιαίτερα στην εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι μεταρρυθμίσεις που καθοδηγούνται από την αγορά έχουν αναδιαμορφώσει την εκπαίδευση ως εμπόρευμα και όχι ως δημόσιο αγαθό. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τους περιορισμούς των πολιτικών επιλογής του σχολείου, τους κινδύνους της υπερβολικής τυποποίησης και τους κινδύνους υπερβολικής εξάρτησης από ανταγωνιστικά μοντέλα που θέτουν σε μειονεκτική θέση τους περιθωριοποιημένους μαθητές (Giroux, 2014).

8.2.2 Πρακτικές Επιπτώσεις

Για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η επίτευξη δίκαιης εκπαίδευσης απαιτεί περισσότερα από την απλή επέκταση της πρόσβασης – απαιτεί μια θεμελιώδη αναδιάρθρωση του τρόπου με τον οποίο χρηματοδοτείται,

αξιολογείται και παρέχεται η εκπαίδευση. Οι βασικές συστάσεις πολιτικής περιλαμβάνουν:

1. Δίκαιη σχολική χρηματοδότηση – Οι κυβερνήσεις θα πρέπει να υιοθετήσουν προοδευτικά μοντέλα χρηματοδότησης που κατανέμουν πόρους με βάση τις ανάγκες των μαθητών και όχι τον τοπικό πλούτο (Sahlberg, 2011).

2. Κατάργηση των δοκιμών υψηλού ρίσκου – Οι τυποποιημένες αξιολογήσεις θα πρέπει να αντικατασταθούν με ολιστικές, διαμορφωτικές μεθόδους αξιολόγησης που αναγνωρίζουν διαφορετικές μορφές νοημοσύνης και μάθησης (Au, 2008).

3. Θετική Δράση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση – Οι πολιτικές που στοχεύουν στην αύξηση της διαφορετικότητας στα ελίτ πανεπιστήμια πρέπει να υπερβαίνουν τις ποσοτώσεις εισαγωγής και να αντιμετωπίζουν συστημικούς φραγμούς όπως οικονομικούς περιορισμούς, κενά καθοδήγησης και έμμεση μεροληψία στις διαδικασίες επιλογής (Bowen & Bok, 1998).

4. Αποαποικιοποίηση Προγραμμάτων Σπουδών – Τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να ενσωματώνουν διαφορετικές επιστημολογίες, πολιτισμικές και γλωσσικές παραδόσεις για να αντικατοπτρίζουν τις πραγματικότητες των πολυπολιτισμικών και μετααποικιακών κοινωνιών (Battiste, 2013), που είχαν δεχτεί την Ευρωπαϊκή (δυτική) κυρίαρχη παιδαγωγική πρακτική στο παρελθόν.

5. Ενίσχυση της κοινοτικής εκπαίδευσης – Οι πρωτοβουλίες βάσης πρέπει να υποστηρίζονται και να ενσωματώνονται στα εθνικά εκπαιδευτικά πλαίσια, διασφαλίζοντας ότι η τοπική γνώση και τα μοντέλα συμμετοχικής μάθησης εκτιμώνται παράλληλα με την επίσημη εκπαίδευση (Freire, 1970).

Για τους εκπαιδευτικούς, η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της πολιτιστικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας, της αντιρατσιστικής παιδαγωγικής και των προσεγγίσεων μάθησης με επίκεντρο τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν την κατάρτιση, τους πόρους και τη θεσμική υποστήριξη που είναι απαραίτητη για την εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς και προσανατολισμού στη δικαιοσύνη (Gay, 2018).

Για την κοινωνία των πολιτών και τους ακτιβιστές, τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών κινήματων βάσης να αμφισβητήσουν συστημικά εμπόδια, να ενδυναμώσουν τις περιθωριοποιημένες κοινότητες και να δημιουργήσουν εναλλακτικούς χώρους μάθησης. Η επένδυση σε δίκτυα κοινοτικής εκπαίδευσης, συμμετοχική έρευνα και παιδαγωγικές ακτιβιστών θα είναι απαραίτητη για την αναμόρφωση του μέλλοντος της εκπαίδευσης από τα κάτω (Mitra, 2014).

8.3 Οδηγίες για μελλοντική έρευνα.

Ενώ αυτή η εργασία προσπάθησε να δώσει μια ολοκληρωμένη ανάλυση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και των πιθανών οδών προς την ισότητα, ωστόσο αρκετοί τομείς απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση.

1. Ο αντίκτυπος του COVID-19 στην εκπαιδευτική ανισότητα – Η πανδημία έχει επιδεινώσει τις υπάρχουσες ανισότητες, ιδιαίτερα στην πρόσβαση στην τεχνολογία, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την ευημερία των μαθητών. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να διερευνήσει τις μακροπρόθεσμες συνέπειες των ψηφιακών χάσμάτων και των μαθησιακών διαταραχών (ΟΟΣΑ, 2021).

2. Συγκριτική Ανάλυση Εναλλακτικών Εκπαιδευτικών Μοντέλων – Οι μελέτες θα πρέπει να εξετάσουν πώς τα μη δυτικά, αυτόχθονα και τοπικά εκπαιδευτικά συστήματα παγκόσμια, αμφισβητούν την παραδοσιακή σχολική εκπαίδευση και προσφέρουν καινοτόμες προσεγγίσεις στη μάθηση προσανατολισμένη στη δικαιοσύνη (Smith, 2012).

3. Ο ρόλος της Τεχνητής Νοημοσύνης και της Τεχνολογίας στην Εκπαιδευτική Πρόσβαση – Καθώς η ψηφιακή μάθηση επεκτείνεται, είναι σημαντικό να διερευνηθεί εάν οι τεχνολογικές εξελίξεις μειώνουν ή ενισχύουν τις ανισότητες, ιδιαίτερα για μαθητές από μη προνομιούχα υπόβαθρα (Selwyn, 2016).

4. Διατομεακότητα στην εκπαίδευση – Περαιτέρω έρευνα θα πρέπει να εξετάσει πώς η καταγωγή, το φύλο, η αναπηρία και το μεταναστευτικό καθεστώς διασταυρώνονται με την τάξη για να διαμορφώσουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, ιδιαίτερα σε μεταποικιακά και παγκοσμιοποιημένα πλαίσια (Crenshaw, 1991).

5. Μαθητικός ακτιβισμός και αλλαγή πολιτικής – Η διερεύνηση του ρόλου των κινημάτων υπό τη νεολαία στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης θα είναι το κλειδί για την κατανόηση του πώς οι φωνές των μαθητών μπορούν να επηρεάσουν τις αποφάσεις πολιτικής σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (Cammara & Fine, 2010).

8.4 Τελικές σκέψεις

Η εκπαίδευση έχει τεράστιες δυνατότητες να οδηγήσει στην κοινωνική αλλαγή, να ενδυναμώσει τα άτομα και να οικοδομήσει πιο δίκαιες κοινωνίες. Ωστόσο, η συνειδητοποίηση αυτού του δυναμικού απαιτεί βαθιές, συστημικές μεταμορφώσεις που υπερβαίνουν τις σταδιακές μεταρρυθμίσεις και αντιμετωπίζουν τις βαθύτερες αιτίες της εκπαιδευτικής ανισότητας. Με τον επανασχεδιασμό της εκπαίδευσης ώστε να είναι δίκαιη, χωρίς αποκλεισμούς και με επίκεντρο τη δικαιοσύνη, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, οι εκπαιδευτικοί και οι κοινότητες μπορούν να δημιουργήσουν περιβάλλοντα μάθησης που όχι μόνο διευρύνουν τη γνώση αλλά και προκαλούν την καταπίεση, καλλιεργούν την εξουσία και εμπνέουν την αλλαγή.

Το μέλλον της εκπαίδευσης πρέπει να διαμορφωθεί όχι από τις αγορές και τις πολιτικές αποκλεισμού, αλλά από τις φωνές εκείνων που ιστορικά αποκλείστηκαν από τη λήψη αποφάσεων. Μόνο με την ανάκτηση της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού, χώρου απελευθέρωσης και εργαλείου δικαιοσύνης μπορούμε να προχωρήσουμε προς μια πραγματικά δίκαιη κοινωνία, εξισορροπώντας τις αντιθέσεις που δημιουργεί η κοινωνική-οικονομική διαστρωμάτωση.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Ainscow, M. (2020). *Promoting equity in education: Lessons from international experiences*. Routledge.

Alexander, M. (2012). *The new Jim Crow: Mass incarceration in the age of colorblindness*. The New Press.

Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses. In *Lenin and philosophy and other essays* (B. Brewster, Trans.) (pp. 135–162). Monthly Review Press.

Althusser, L. (1987). Σημείωση σχετικά με τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους. *Θέσεις*, 21. Εκδόσεις Θεμέλιο.

Althusser, L. (1999). *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί / σχολείο* (Ξ. Γιαταγάνας, Μετάφρ.). Εκδόσεις Θεμέλιο.

Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162(1), 72–88.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.

Au, W. (2008). *Unequal by design: High-stakes testing and the standardization of inequality*. Routledge.

Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Routledge.

Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.

Banks, O. (1987). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (Τ. Δαρβέρης, Μετάφρ.). Παρατηρητής.

- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. UBC Press.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3rd ed.). University of Chicago Press.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge.
- Biddle, N. (2014). *Developments in Indigenous education in Australia: 2001–2011*. Centre for Aboriginal Economic Policy Research.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (2022). *Η διάκριση: Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (Κ. Καψαμπέλη, Μετάφρ.). Εκδόσεις Πατάκης.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Bowen, W. G., & Bok, D. (1998). *The shape of the river: Long-term consequences of considering race in college and university admissions*. Princeton University Press.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2002). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of Education*, 75(1), 1–18.
- Bray, M. (2011). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. UNESCO Publishing.
- Bray, M., Adam, P., & Mason, M. (2007). *Comparative education research: Approaches and methods*. Springer.

- Brown, P. (2001). *The opportunity trap: Education and employment in a global economy*. Oxford University Press.
- Brown, P. (2013). *Education, globalization, and the future of the meritocracy*. Routledge.
- Brown, P. (2015). *Education, opportunity, and the prospects for social mobility*. OECD Publishing.
- Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2011). *The global auction: The broken promises of education, jobs, and incomes*. Oxford University Press.
- Bukodi, E., & Goldthorpe, J. H. (2018). *Social mobility and education in Britain: Research, politics and policy*. Cambridge University Press.
- Busemeyer, M. R., & Trampusch, C. (2012). *The comparative political economy of collective skill formation*. Oxford University Press.
- Cammarota, J., & Fine, M. (2010). *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion*. Routledge.
- Carnoy, M. (2000). *Sustaining the new economy: Work, family, and community in the information age*. Harvard University Press.
- Carnoy, M., & Levin, H. M. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford University Press.
- Carnoy, M., Gove, A. K., & Marshall, J. H. (2019). *Explaining the Brazilian education paradox*. Stanford University Press.
- Checchi, D. (2006). *The economics of education: Human capital, family background and inequality*. Cambridge University Press.
- Chetty, R., Hendren, N., Kline, P., & Saez, E. (2014). Where is the land of opportunity? The geography of intergenerational mobility in the United States. *Quarterly Journal of Economics*, 129(4), 1553–1623.

- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement), S95–S120.
- Collins, R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. Academic Press.
- Collins, R. (2019). *Credential inflation and the future of universities*. Oxford University Press.
- Cooley, C. H. (1966). *Social process*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Elman, B. A. (2000). *A cultural history of civil examinations in late imperial China*. University of California Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin: Harmondsworth Middlesex England.
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Cornell University Press.
- Gillborn, D. (2008). *Racism and education: Coincidence or conspiracy?* Routledge.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2010). Lessons from Paulo Freire. *Chronicle of Higher Education*. (pp. 1–5).
- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: The case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, 47(3), 481–505.

- Goldthorpe, J. H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: The case of persisting differentials in educational attainment. *The British Journal of Sociology*, 47(3), 481–505. <https://doi.org/10.2307/591365>
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. Nowell Smith, Trans.). International Publishers.
- Green, A. (1990). *Education and state formation: The rise of education systems in England, France, and the USA*. Palgrave Macmillan.
- Green, A. (2010). *Education and development in a global era: Strategies for successful globalization*. Routledge.
- Green, F., & Zhu, Y. (2010). Overqualification, job dissatisfaction, and increasing dispersion in the returns to graduate education. *Oxford Economic Papers*, 62(4), 740–763.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press. (pp. 88–112).
- Heyneman, S. P. (2000). From the party/state to multi-ethnic democracy: Education and social cohesion in Europe and Central Asia. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), 173–191.
- Laclau, E. (1983). *Πολιτική και ιδεολογία στη μαρξιστική θεωρία* (Γ. Ανανιάδης, Μετάφρ.). Εκδόσεις Σύγχρονα Θέματα.
- Ladd, H. F. (2012). Education and poverty: Confronting the evidence. *Journal of Policy Analysis and Management*, 31(2), 203–227.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159–165.
- Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt. *Educational Researcher*, 35(7), 3–12.

- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed.). University of California Press.
- Mannheim, K. (1997). *Ιδεολογία και ουτοπία* (Γ. Ανδρουλάκης, Μετάφρ.). Εκδόσεις Γνώση.
- Marx, K., & Engels, F. (1989). *Η γερμανική ιδεολογία* (Τόμος 2 & 4). Εκδόσεις Gutenberg.
- Marx, K. (1990). *Capital: A critique of political economy (Vol. 1)* (B. Fowkes, Trans.). Penguin Classics. (Original work published 1867).
- Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire, and adult education: Possibilities for transformative action*. Zed Books.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. University of Chicago Press.
- Mitra, D. (2014). *Student voice in school reform: Building youth-adult partnerships that strengthen schools and empower youth*. SUNY Press.
- Mitter, R. (2003). *A bitter revolution: China's struggle with the modern world*. Oxford University Press.
- Moghadam, V. (2003). *Modernizing women: Gender and social change in the Middle East*. Lynne Rienner Publishers.
- Mok, K. H., & Han, X. (2016). Massification of higher education: Challenges for admissions and graduate employment in China. *International Journal of Educational Development*, 49, 128–135.
- OECD (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing.

- Powell, J. J., & Solga, H. (2010). Why are some education systems more effective than others at facilitating social mobility? *American Sociological Association*, 203–226.
- Putnam, R. D. (2015). *Our kids: The American dream in crisis*. Simon & Schuster.
- Reardon, S. F. (2011). *The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations*. Russell Sage Foundation.
- Reay, D. (2004). "It's all becoming a habitus": Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431–444.
- Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Policy Press.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sandel, M. J. (2020). *The tyranny of merit: What's become of the common good?* Harvard University Press.
- Silova, I. (2009). *Post-socialism and education: Changing landscapes of Central and Eastern Europe*. Emerald Group Publishing.
- Simmel, G. (1956). *Conflict and the web of group affiliations*. (K. H. Wolff & R. Bendix, Trans.). The Free Press.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Zed Books.
- Sutton Trust (2017). *Closing the attainment gap: Education and social mobility*. Sutton Trust.
- Tomlinson, M. (2008). Graduate employability: A review of conceptual and empirical themes. *Higher Education Policy*, 25(4), 407–431.

UNESCO (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education*. UNESCO Publishing.

Young, M. (1958). *The rise of the meritocracy: 1870-2033: An essay on education and equality*. Thames & Hudson.

Ελληνόγλωσση

Αξελός, Κ. (2012). *Ξαναδιαβάζοντας τον Γκράμσι*. Στοχαστής).

Ασημάκη Ά., Κουστουράκης Γ., & Καμαριανός Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Social Science Tribune*, 15(60), 99-120.
<https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2011.306>

Γώγου, Λ. (2010). *Η κατανόηση των Κοινωνικών Φαινομένων και οι Προοπτικές της Κοινωνικής Έρευνας*. Γρηγόρης.

Δασκαλάκης, Δ. (2017). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Παπαζήσης.

Θάνος, Θ. (2017). Σχολική διαμεσολάβηση. Εκδόσεις Κυριακίδη.

Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και κοινωνία: Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Πολύτροπον.

Κουζέλης, Γ. (1991). *Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο: Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης*. Εκδόσεις Κριτική.

Κουζέλης, Γ. (1997). Ο λόγος και τα υποκείμενα του έθνους, μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο Α. Φραγκιουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σελ. 106-142). Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Λίποβατς, Θ., & Δεμερτζής, Ν. (1994). *Δοκίμιο για την ιδεολογία*. Εκδόσεις Οδυσσέας.

Μηλιός, Γ. (1997). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Εκδόσεις Κριτική.

- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Gutenberg.
- Νούτσος Μπ. (1987). Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι. *Πολίτης* 79, 67-71.
- Πουλαντζάς, Ν. (2008). *Το κράτος, η εξουσία, ο σοσιαλισμός* (3η έκδ.). Εκδόσεις Θεμέλιο.
- Ρήγος, Α. (2000). *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογικός ρόλος και λόγος*. Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Φραγκουδάκη Α. (1977). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι*.
Εκδόσεις Κέδρος.
- Φραγκουδάκη Α. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου: Ιδεολογικός
πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία* (3η έκδ.). Θεμέλιο.