

**Ο ΘΕΣΜΙΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:
ΩΣΜΩΣΗ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΥ-ΕΘΝΙΚΟΥ Ή ΤΟ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ
ΩΣ ΠΡΟΣΧΗΜΑ ΓΙΑ ΤΟ ΕΘΝΙΚΟ;**

Αθανασία Α. Δακοπούλου

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται σε μια περίπτωση επιμόρφωσης που παρέχεται από τα Διδακταλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΔΔΕ). Η τρέχουσα μορφή των ΔΔΕ αποτελεί προϊόν ενός θεσμικού μετασχηματισμού που συνέβη το 1995 και συνιστά σημαντική τομή στο χώρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επιχειρείται η διερεύνηση της συγκρότησης αυτής της πολιτικής, καθώς και η ιχνηλάτηση τόσο των σχετικών διαδικασιών, όσο και της δράσης των εμπλεκόμενων φορέων.

Για τις ανάγκες αυτής της διερεύνησης επιστρατεύονται ερμηνευτικά εργαλεία που αποτελούν προϊόντα σύνθεσης προερχόμενα από τη θεωρία της δομοποίησης του Γκίντενς και από την έννοια των κοινωνικών ιεραρχιών του Μουζέλι. Εμπειρικά στοιχεία αντλούνται από την ανάλυση εστιασμένων συνεντεύξεων που διενεργήθηκαν με μακρο-φορείς δράσης, καθώς και την ανάλυση περιεχομένου σχετικών πολιτικών εγγράφων.

Καθώς αυτή η μελέτη περίπτωσης υποδεικνύει, η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική συγκροτήθηκε από τυπικά και άτυπα δίκτυα αλληλεπιδρώντων φορέων δράσης. Η ιδιαιτερότητα της περίπτωσης συνίσταται στο ότι, αντίθετα με τις επικρατούσες απόψεις, η στρατηγική δράση ήταν εντονότερη και περισσότερο μετασχηματιστική στη βάση παρά στην κορυφή της οργανωτικής ιεραρχίας. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι πάντοτε υποκειμένο διαδικασιών που κατευθύνονται από την κορυφή προς τη βάση, ή παγκόσμιων και περιφερειακών επιταγών, αλλά ενδέχεται να εμπεριέχει και αντίρροπη στρατηγική αλληλεπίδραση σε χαμηλότερα οργανωτικά επίπεδα.

Λέξεις-κλειδιά: επιμόρφωση, εκπαιδευτική πολιτική, στρατηγική δράση.

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε στο θεσμικό μετασχηματισμό των Διδακταλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΔΔΕ), τον τελευταίο απόγονο μιας επιμορ-

φωτικής πολιτικής για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, της οποίας οι απαρχές βρίσκονται στο 1922.

Πρόκειται για μια περίπτωση επιμορφωτικής πολιτικής που υλοποιείται στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχοντας όμως ως αποδέκτες οργανικά μέρη από το χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ καλύπτει χρονική διάρκεια δύο ετών κατά τα οποία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απέχουν από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Το οικονομικό κόστος για την λειτουργία των ΔΔΕ βαρύνει αποκλειστικά εθνικά κονδύλια προερχόμενα από επιχορηγήσεις των οικείων ΠΤΔΕ από τον κρατικό προϋπολογισμό, γεγονός που καθιστά την περίπτωση ιδιαίτερη για μια εποχή που οι αντίστοιχες επιμορφωτικές πολιτικές συγχρηματοδοτούνται και από κοινοτικούς πόρους.

Στόχος της εργασίας είναι η περιγραφή και η ανάλυση του θεσμικού μετασχηματισμού του κοινωνικού συστήματος των ΔΔΕ, ο οποίος συνέβη το 1995 με την ψήφιση του Ν.2327/1995 και αποτέλεσε σημαντική τομή στην άσκηση της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η θεσμική αυτή παρέμβαση συνίσταται στην προσχώρηση του ήδη υπάρχοντος Μαρασλείου ΔΔΕ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΠΤΔΕ), καθώς και στην ίδρυση πέντε ακόμη ΔΔΕ στην Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ιωάννινα, Ρόδο και Ρέθυμνο στα αντίστοιχα ΠΤΔΕ. Σε αυτό το πλαίσιο, αναζητούνται οι σχετικές διαδικασίες, οι εμπλεκόμενοι φορείς και οι τρόποι δράσης τους, ενώ επιχειρείται η ιχνηλάτηση του ευρύτερου πλαισίου μέσα στο οποίο εντάχθηκε ο διερευνώμενος μετασχηματισμός.

2. Τα θεωρητικά εργαλεία

Τα θεωρητικά αναλυτικά εργαλεία που θα τεθούν σε εφαρμογή για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων αποτελούν προϊόντα σύνθεσης προερχόμενα από τις ακόλουθες θεωρητικές προσεγγίσεις:

α) τη θεωρία της δομοποίησης του Γκίντενς (Giddens 1984),

β) τη θεωρητική ανάλυση του Μουζέλη που αναφέρεται στην έννοια των κοινωνικών ιεραρχιών (Μουζέλης 1997, 2000).

Η χρήση δύο διαφορετικών προσεγγίσεων από το χώρο της κοινωνιολογίας συνίσταται στην προσπάθεια όσο το δυνατόν πιο σφαιρικής ανάλυσης του θεσμικού μετασχηματισμού των ΔΔΕ. Αν και η θεωρία της δομοποίησης του Γκίντενς, ως μια συνθετική προσπάθεια επίλυσης της αντινομίας που προκύπτει στο χώρο των κοινωνικών επιστημών ανάμεσα στις έννοιες της κοινωνικής δομής και του κοινωνικού πράττειν (Giddens 1993:10) θεωρείται σημαντική συμβολή στην υπέρβαση του διχασμού δομή - φορέας δράσης, η υπέρβαση αυτή επιτυγχάνεται ως ένα μόνο σημείο (Μουζέλης 2000:213). Δεχόμενοι ότι κάθε προσπάθεια να αγνοηθεί είτε η οπτική των δομών είτε η οπτική της στρατηγικής συμπεριφοράς, οδηγεί αναπόφευκτα σε ακραίες μονόπλευρες απόψεις για την κοινωνική ζωή (Μουζέλης 2000:145), για την επίτευξη μιας εξέτασης του κοινωνικού συστήματος των ΔΔΕ με τρόπο ισόροπο, πρέπει αυτή η εξέταση να γίνει και μέσα από

την οδό της κοινωνικής ενσωμάτωσης (μελέτη της δράσης των φορέων) αλλά και μέσα από την οδό της συστημικής ενσωμάτωσης (μελέτη των δομών) (Lockwood 1964). Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο στην παρούσα εργασία επιστρατεύεται και η έννοια των κοινωνικών ιεραρχιών ως συμπληρωματική, στρέφοντας τον ερευνητικό φακό στη στρατηγική δράση, αλλά και στο πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή εντάσσεται.

2.1. Η θεωρία της δομοποίησης

Η θεωρία της δομοποίησης είναι μια προσπάθεια εννοιολόγησης της κοινωνικής πραγματικότητας ως συντιθέμενης από ανθρώπινη κοινωνική πρακτική, ή για να χρησιμοποιήσουμε την έκφραση του ίδιου του εμπνευστή της, «ανθρώπινη ύπαρξη, ανθρώπινη δράση, κοινωνική αναπαραγωγή και κοινωνικός μετασχηματισμός» (Giddens 1984:xx).

Με αφετηρία την κριτική σε όλες τις προϋπάρχουσες θεωρίες στις οποίες κυριαρχεί ο διχασμός αντικειμένου-υποκειμένου, ο Γκίντενς αναζήτησε τον απαραίτητο συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην κοινωνική δομή και στη δράση των φορέων. Το αποτέλεσμα ήταν να οδηγηθεί τελικά στη διατύπωση της θεωρίας της δομοποίησης, διατηρώντας την ευαισθησία της ερμηνευτικής παράδοσης απέναντι στο δρών υποκείμενο, αναγνωρίζοντας όμως παράλληλα τις δομικές πτυχές της κοινωνικής πρακτικής (Callinicos 1985:139). Ο κύριος τομέας μελέτης των κοινωνικών επιστημών, σύμφωνα με τη θεωρία της δομοποίησης, δεν είναι ούτε η εμπειρία του φορέα δράσης, ούτε η ύπαρξη κανενός είδους κοινωνικής ολότητας, παρά μόνο κοινωνικές πρακτικές διαταγμένες κατά μήκος του χρόνου και του χώρου (Giddens 1984:2). Η κοινωνική πρακτική των φορέων δράσης συγκροτεί την κοινωνική ζωή ενσαρκώνοντας και πραγματοποιώντας δομές, αποτελώντας έτσι τη διαμεσολαβητική έννοια ανάμεσα στη δράση και στη δομή, ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία.

Ως εκ τούτου, αφηρητική έννοια στη θεωρία της δομοποίησης αποτελεί η έννοια του φορέα δράσης, της οποίας όμως επιχειρείται ένας επαναπροσδιορισμός. Δεδομένου ότι το πρόβλημα με τις θεωρίες που εστιάζουν στο σύστημα και στη δομή έγκειται στο ότι ο φορέας δράσης εμφανίζεται αποκλειστικά και μόνο ως φορέας των δομών, πράγμα που σημαίνει ότι η ελεύθερη θέληση και η γνωστική ικανότητά του υποτιμάται, κρίνεται ουσιαστικό, κατά τον Γκίντενς, να εννοιολογηθεί ο φορέας δράσης ως «γνώστης».

Έτσι, εστιάζοντας στην παραδοχή ότι οι φορείς δράσης έχουν γνώση των συνθηκών της κοινωνικής αναπαραγωγής μέσα στην οποία εμπλέκεται η καθημερινή τους πρακτική (Giddens 1984:29), τονίζεται ότι τα συστήματα και οι δομές δεν λειτουργούν πίσω από τη πλάτη των φορέων δράσης. Η απόδοση «γνωστικής ικανότητας» ή καλύτερα «γνώσης» στα δρώντα υποκείμενα, κατατείνει στο ότι για την απεικόνιση της συγκρότησης των κοινωνικών συστημάτων, η ερευνητική στρατηγική πρέπει να μετατοπιστεί από τη θεσμική ανάλυση στη στρατηγική συμπεριφορά.

Η εννοιολόγηση του φορέα δράσης ως γνώστη συνδέεται όμως στενά και με τον επανασηματισμό της έννοιας της δράσης, η οποία αντιμετωπίζεται όχι ως

μια σειρά από συνδυασμένες διαχωρισμένες ενέργειες, αλλά ως μια έννοια διαδικασίας. Συνδέεται επίσης ευθέως και με την έννοια της πράξης, αφού όταν γίνεται λόγος για κανονικοποιημένους τύπους δράσης γίνεται ουσιαστικά λόγος για ανθρώπινες πρακτικές, ως μια συνεχής σειρά «πρακτικών δραστηριοτήτων» (Giddens 1976:75). Ως εκ τούτου, η δράση στη θεωρία της δομοποίησης, αποτελεί μια ροή χωρίς αρχικό και τελικό σημείο, μια διαδικασία δομοποίησης.

Σημαντική κρίνεται η διάκριση που προτείνεται από τη θεωρία της δομοποίησης ανάμεσα στις έννοιες της δομής και του συστήματος, τονίζοντας ότι τα κοινωνικά συστήματα εμπεριέχουν κοινωνική πρακτική που αναπαράγεται και από την οποία εμφανίζεται ένα πρότυπο κοινωνικών σχέσεων. Η εννοιολόγηση της δομής ως μια 'εικονική ακολουθία' μετασηματιστικών σχέσεων συνεπάγεται ότι τα κοινωνικά συστήματα, ως αναπαραγόμενες κοινωνικές πρακτικές, δεν έχουν 'δομές', αλλά μάλλον εμφανίζουν 'δομικές ιδιότητες' και ότι η δομή υπάρχει, ως παρουσία χρονική και χωρική, μόνο στο στιγμιαίο τέτοιων πρακτικών και ως ίχνη μνήμης που προσανατολίζουν την καθοδήγηση των «γνωστών» (που διαθέτουν γνώση) δρώντων υποκειμένων (Giddens 1984:17). Με άλλα λόγια, η δομή εννοιολογείται ως συνεχώς αναδημιουργούμενη από το φορέα δράσης, ο οποίος αντλεί από την ίδια τη δομή, (ή καλύτερα από τις δομικές ιδιότητες) όποτε συμβαίνει κάποια πράξη. Η δομή αποτελεί ταυτόχρονα το μέσο και το αποτέλεσμα των πρακτικών που συνθέτουν τα κοινωνικά συστήματα (Giddens 1981:27).

Με στόχο να αποφευχθεί η εννοιολόγηση της δομής ως ντετερμινιστική, ως ένας εξωτερικός εξαναγκασμός που καθορίζει και συνεπώς περιορίζει τις πράξεις μας, στη θεωρία της δομοποίησης οι δομές αντιμετωπίζονται ως περιοριστικές ή επιτρεπτικές. Η δομή, ή οι δομικές ιδιότητες κατά τον Γκίντενς, αποτελούνται από κανόνες και πόρους τους οποίους ο φορέας δράσης χρησιμοποιεί κατά την παραγωγή και αναπαραγωγή της κοινωνικής ζωής. Έτσι εννοιολογούμενη η δομή δεν θεωρείται ως κάτι εξωτερικό, που υπάρχει έξω από το φορέα δράσης, με αποτέλεσμα να μετατρέπεται σε μέσο και ταυτόχρονα αποτέλεσμα της κοινωνικής πρακτικής του δρώντος. Αποτελεί μέσο με την έννοια ότι το υποκείμενο χρησιμοποιεί τις δομικές ιδιότητες της δομής για να δράσει και να αλληλεπιδράσει, αλλά παράλληλα αποτελεί και αποτέλεσμα με την έννοια ότι μέσα από τη χρήση τους οι δομές αναπαράγονται (Giddens 1984:162-174). Ο Γκίντενς ενσαρκώνει, ενσωματώνει κανόνες και πόρους μέσα στον φορέα δράσης, σε αντίθεση με τον Πάρσονς που τα τοποθετεί στη δομή/σύστημα (Parsons 1951). Συνοπτικά, η κοινωνία θεωρείται ως μια κοινωνική πρακτική, η οποία μέσα από τη διαδικασία της δομοποίησης, συνεχώς παράγει και αναπαράγει κοινωνία.

Ένα άλλο σημαντικό σημείο, τέλος, στη θεωρία της δομοποίησης, αποτελεί η σύνδεση της δράσης με τη δύναμη. Θεωρείται ως δεδομένο ότι ο φορέας δράσης είναι ανθρώπινο ον ή ομάδα ανθρώπινων όντων που διαθέτουν μετασηματιστικές ικανότητες, που έχει τη δύναμη να παρεμβαίνει ή να απέχει της οποίας παρέμβασης και άρα τη δυνατότητα να δρα διαφοροποιημένα. «Η δράση δεν αναφέρεται στις προθέσεις των ανθρώπων να κάνουν πράγματα, αλλά πρωταρχικά στην ικανότητά τους να κάνουν 'αυτά' τα συγκεκριμένα πράγματα» (Giddens 1984:9). Συνεπώς, η δράση σχετίζεται όχι τόσο με τις προθέσεις των δρώντων,

αλλά με τη δύναμη που διαθέτουν να παρεμβαίνουν στον κόσμο ή να απέχουν από μια τέτοια παρέμβαση, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν μια συγκεκριμένη διαδικασία ή κατάσταση πραγμάτων (Giddens 1984:14). Αυτό ακριβώς το σημείο της θεωρητικής οπτικής του Γκίντενς συνδέεται άμεσα με την έννοια της κοινωνικής ιεραρχίας, όπως αυτή έχει αναπτυχθεί από τον Μουζέλη (1997), στο βαθμό που αυτή συσχετίζεται με τις μετασχηματιστικές ικανότητες των ανθρωπινων όντων.

2.2. Η έννοια των κοινωνικών ιεραρχιών

Όπως κάθε απόπειρα θεωρητικής προσέγγισης της κοινωνικής πραγματικότητας, έτσι και η θεωρία της δομοποίησης έχει αποτελέσει συχνά αντικείμενο κριτικής. Έχει υποστηριχθεί ότι αδυνατεί να λειτουργήσει ως επαρκές μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάλυση της διαφοροποίησης ανάμεσα στους μηχανισμούς που οδηγούν στο μετασχηματισμό μιας κοινωνικής μορφής και στους μηχανισμούς που οδηγούν στην αναπαραγωγή μιας συγκεκριμένης κοινωνικής μορφής (Archer 1982:479). Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, η ανεπάρκεια αυτή επιχειρείται να καλυφθεί μέσα από τη χρήση της έννοιας των κοινωνικών ιεραρχιών, τόσο στο επίπεδο των φορέων δράσης, όσο και στο επίπεδο των κοινωνικών συστημάτων (Μουζέλης 1997:143-160).

Επιπρόσθετα, η επιχειρηματολογία που συμπυκνώνεται στην εξέταση της δράσης αποτελεί μόνο τον ένα άξονα γύρω από τον οποίο μπορεί να υφανθεί ο ιστός της ανάλυσης της αλλαγής του κοινωνικού συστήματος των ΔΔΕ. Ο άξονας αυτός όμως δεν αρκεί, δεδομένου ότι ο μετασχηματισμός των κοινωνικών συστημάτων εξεταζόμενος μόνο μέσα από το πρίσμα των φορέων δράσης δεν εξηγείται επαρκώς. Το στοιχείο που χρειάζεται για να ολοκληρωθεί η σφαιρική εξέταση αυτού του μετασχηματισμού βρίσκεται στην παραδοχή της διαφοροποιημένης επίδρασης και συμβολής των φορέων δράσης σε αυτή τη διαδικασία του μετασχηματισμού ή της αναπαραγωγής των κοινωνικών συστημάτων. Η συμβολή των φορέων δράσης –και μάλιστα των συλλογικών– εμφανίζεται διαφοροποιημένη, γιατί υπάρχουν και λειτουργούν σε μια ιεραρχικά οργανωμένη κατάσταση (Μουζέλης 1997:71). Επίσης, η θεωρία της δομοποίησης θεωρεί ότι οι δομικές ιδιότητες των κοινωνικών συστημάτων διέπονται από μια τόσο μεγάλη συνοχή, ώστε η αναπόφευκτη χρήση τους από τους φορείς δράσης εμπλέκει τον καθένα στη σταθερή αναπαραγωγή των κοινωνικών συστημάτων. Τονίζεται μάλιστα ότι όταν οι φορείς δράσης αντλούν από κανόνες και πόρους, αναγκαστικά εγείρουν το πλήρες πλέγμα των διαφορών που συνθέτουν τις δομές «με την έννοια που η άρθρωση μιας γραμματικής πρότασης προϋποθέτει το απόν σώμα συντακτικών κανόνων που συνθέτουν τη γλώσσα ως ολότητα» (Giddens 1979:71).

Από τις θεωρητικές αυτές παραδοχές προκύπτουν δύο ζητήματα. Το πρώτο σχετίζεται με την εμπλοκή του «καθενός» ή του «κάθε ικανού μέλους της κοινωνίας» στην αναπαραγωγή ή το μετασχηματισμό των κοινωνικών συστημάτων (Archer 1982:461). Η θεωρία δηλαδή δεν διευκρινίζει αν είναι «ο καθένας» φορέας δράσης που συμβάλλει, με την άντληση κανόνων και πόρων, στο μετασχηματισμό του όποιου κοινωνικού συστήματος. Στο ερμηνευτικό αυτό κενό που

σχετίζεται με τη δράση του «καθενός» από τα (ικανά) δρώντα υποκείμενα, η «απόπειρα θεραπείας» που προτείνεται από τον Μουζέλη (1997) βρίσκεται στη χρήση της έννοιας της κοινωνικών ιεραρχιών. Αυτό που έρχεται να επιλύσει την προαναφερθείσα ανεπάρκεια βασίζεται ουσιαστικά στην αποδοχή της ύπαρξης ιεραρχικά δομημένων φορέων δράσης. Σε αυτό το πλαίσιο, ο θεωρητικός ιστός της εργασίας βασίζεται στην ύπαρξη ιεραρχικά οργανωμένων φορέων δράσης και στη διαφοροποιημένη συμβολή τους στο μετασχηματισμό του κοινωνικού συστήματος των ΔΔΕ. Ως εκ τούτου, με βάση την έννοια των κοινωνικών ιεραρχιών, οι φορείς δράσης που εμπλέκονται στη συγκρότηση της επιμορφωτικής πολιτικής για τα ΔΔΕ θεωρούνται συγκεκριμένοι και ευρισκόμενοι ψηλά στην ιεραρχία των εμπλεκόμενων φορέων δράσης.

Συνεπώς, η έννοια των κοινωνικών ιεραρχιών αντιμετωπίζεται ως απαραίτητο θεωρητικό συμπλήρωμα για την εξήγηση του πώς οι φορείς δράσης που κατέχουν θέσεις με προνομιακή πρόσβαση στα «μέσα κοινωνικής κατασκευής» συμβάλλουν πολύ πιο καθοριστικά στην κατασκευή του μακρο-φαινομένου της συγκρότησης της επιμορφωτικής πολιτικής για τα ΔΔΕ, σε σχέση με φορείς για τους οποίους η πρόσβαση σε αυτά τα μέσα είναι κλειστή ή περιορισμένη (Μουζέλης 1997:158).

Μια δεύτερη ανεπάρκεια της θεωρίας της δομοποίησης συνίσταται στο ότι δεν διευκρινίζονται οι βαθμοί ελευθερίας των φορέων, δηλαδή δεν διευκρινίζεται πότε ακριβώς η δράση των φορέων μπορεί να είναι μετασχηματιστική και πότε οι φορείς δράσης «παγιδεύονται» σε μια απλή αναπαραγωγή των κοινωνικών συστημάτων (Archer 1982:461). Με το ίδιο σκεπτικό, τα δρώντα υποκείμενα που διαθέτουν γνώση δεν δημιουργούν την κοινωνία πάντα σε συνθήκες της επιλογής τους, αλλά κάτω από «άγνωστες και μη αναγνωρίσιμες συνθήκες με απρόβλεπτες συνέπειες» (Callinicos 1985:136). Σε αυτό το σημείο είναι που η έννοια των κοινωνικών δομών εισέρχεται στο προσκήνιο ως προσπάθεια να λυθεί αυτή η ανεπάρκεια της θεωρίας μέσα από την αναφορά και την περιγραφή του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου και των ιδιαίτερων συνθηκών που αυτό δημιουργεί, κάτω από τις οποίες υπάρχουν και λειτουργούν τα κοινωνικά συστήματα.

Η λύση βρίσκεται ουσιαστικά στη χρήση της έννοιας των κοινωνικών ιεραρχιών, η οποία ως έννοια δεν είναι μονοσήμαντη, αφού δεν αφορά αποκλειστικά τους φορείς δράσης, αλλά εκτείνεται και στα κοινωνικά συστήματα. Η ύπαρξη κοινωνικών ιεραρχιών στο επίπεδο των δομών σημαίνει ότι τα κοινωνικά συστήματα παρομοιάζονται, στο επίπεδο της οργάνωσής τους, με κρεμμύδι που καθώς αποφλοιώνεται αποτελείται από πολλά διαδοχικά στρώματα (Μουζέλης 1997: 69), από τα οποία το ένα επικαλύπτει και συμπεριλαμβάνει το άλλο, με αποτέλεσμα την ύπαρξη προϊστάμενων και υφιστάμενων κοινωνικών συστημάτων, με τα πρώτα να λειτουργούν άλλοτε περιοριστικά και άλλοτε ενθαρρυντικά ως προς τα δεύτερα.

2.3. Η εφαρμογή των θεωρητικών εργαλείων στην εξέταση της περίπτωσης των ΔΔΕ

Παρά την παραδοχή της θεωρίας της δομοποίησης ότι κάθε συμπαγής κοινω-

νιολογική ανάλυση πρέπει να περιλαμβάνει ανάλυση και στο επίπεδο της δομής και στο επίπεδο του φορέα δράσης, πρακτικοί λόγοι επιβάλλουν την επιλογή μιας μόνο προσέγγισης ως αφετηρία. Ως εκ τούτου, στο βαθμό που η αφετηρία της ανάλυσης εστιάζεται στην ανάλυση της στρατηγικής δράσης, η θεσμική ανάλυση πρέπει να μπει σε «μεθοδολογικά εισαγωγικά», μέσα στα οποία η θεσμοποίηση των ιδιοτήτων του περιβάλλοντος της διαντίδρασης θεωρείται ως δεδομένη, αλλά σε καμία περίπτωση ως καθοριστική της συμπεριφοράς των δρώντων υποκειμένων (Giddens 1984:288).

Ο ερευνητικός φακός της παρούσας εργασίας στρέφεται στους φορείς δράσης, αλλά η δράση αυτή επιχειρείται να τοποθετηθεί στο κοινωνικό της περιβάλλον. Εξετάζονται λοιπόν οι δράσεις των μακρο-φορέων δράσης που σχετίζονται με τα ΔΔΕ, οι προθέσεις τους, ο σκοπός τους, οι στόχοι τους, καθώς και οι ορισμοί που αυτοί δίνουν στις καταστάσεις και η μεταξύ τους διαντίδραση. Ως εκ τούτου, το κοινωνικό φαινόμενο της συγκρότησης της επιμορφωτικής πολιτικής για τα ΔΔΕ εξετάζεται μέσα από το πώς οι φορείς δράσης αποστασιοποιήθηκαν απέναντι σε δομικές ιδιότητες που ίσχυαν σε παλαιότερες χρονικές περιόδους, τις κατανόησαν καλύτερα και στη συνέχεια κατέστρωσαν στρατηγικές δράσης που τελικά οδήγησαν στο μετασχηματισμό τους.

Η επιλογή ως σημείου αφετηρίας για την παρούσα εργασία της ανάλυσης των φορέων δράσης, δε σημαίνει ότι δε στρεφόμεστε και στην οπτική της δομής. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η απόδοση πρωταγωνιστικού ρόλου στην ανάλυση της στρατηγικής δράσης, και η ένταξη σε «μεθοδολογικά εισαγωγικά» της ανάλυσης του ευρύτερου πλαισίου, συνίσταται στο να διαφανεί κατά πόσο αυτό λειτούργησε περιοριστικά ή ευεργετικά για τη δράση. Επιπρόσθετα μελετάται και ο τρόπος με τον οποίο η δράση και η διαντίδραση των μακρο-φορέων δράσης επηρεάστηκε από τα υπάρχοντα κοινωνικά συστήματα, και τα επηρέασε με τη σειρά της.

2.3.1. Η οπτική της δομής

Τα ΔΔΕ εννοιολογούνται κατ' αρχήν ως κοινωνικά συστήματα με την έννοια ότι διαθέτουν μια σειρά από δομικές ιδιότητες, δηλαδή «δομικά στοιχεία τα οποία είναι περισσότερο βαθιά εγκατεστημένα στις χωρο-χρονικές διαστάσεις των κοινωνικών συστημάτων» και «ελέγχουν τις βασικές θεσμικές ευθυγραμμίσεις μιας κοινωνίας» (Giddens 1981:106), που υφίστανται όμως μέσα από τη δράση των σχετιζόμενων φορέων.

Οι δομικές ιδιότητες των ΔΔΕ οριζόμενες ως η διοικητική διάρθρωση του ΜΔΔΕ, ο τρόπος εισαγωγής στο ΜΔΔΕ, η εσωτερική λειτουργία, το διδακτικό προσωπικό, ο χορηγούμενος τίτλος σπουδών, το πρόγραμμα των μαθημάτων (Δακοπούλου 2004:243) λειτουργούν άλλοτε επιτρεπτικά και άλλοτε περιοριστικά ως προς τη στρατηγική δράση. Κατά την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διερευνούμε ποιες από τις δομικές ιδιότητες του κοινωνικού συστήματος του προϋπάρχοντος ΜΔΔΕ επέτρεψαν στους φορείς δράσης να προβούν στο μετασχηματισμό του συγκεκριμένου συστήματος, αλλά και ποιες όρθωσαν εμπόδια στη στρατηγική δράση προς την κατεύθυνση του μετασχηματισμού του.

Επιπλέον, δεχόμενοι ότι τα κοινωνικά συστήματα αποτελούνται από διαδοχικά στρώματα, από τα οποία το ένα επικαλύπτει και συμπεριλαμβάνει το άλλο (Μουζέλης 1997:69), θεωρούμε ότι και τα ΔΔΕ αποτελούν υποσύστημα των εκπαιδευτικών πολιτικών για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αυτές με τη σειρά τους υποσύστημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Θα μπορούσαν βεβαίως να αναφερθούν και άλλα προϊστάμενα ή υφιστάμενα συστήματα, αλλά αυτά που ενδιαφέρουν την παρούσα μελέτη είναι κυρίως τα δύο αμέσως προϊστάμενα του κοινωνικού συστήματος των ΔΔΕ, στου οποίου το μετασχηματισμό εστιάζουμε.

Η αιτιακή ερμηνεία του κοινωνικού συστήματος των ΔΔΕ είναι αναγκαίο να συμπεριλάβει και την εξέταση των προϊστάμενων αυτών κοινωνικών συστημάτων, γιατί στο βαθμό που η ποιότητα των δομικών ιδιοτήτων έχει τη δική της συνεισφορά στη διαφοροποιημένη μετασχηματιστικότητα, τα κοινωνικά συστήματα-ανεξάρτητα από το ποσό της δύναμης που τα δρώντα υποκειμένα ασκούν-έχουν διαφορετική ικανότητα μετασχηματισμού ανάλογα με τις δομικές τους ιδιότητες (Archer 1982:462). Έχει υποστηριχθεί ότι συχνά ασκείται δύναμη από τους φορείς δράσης, χωρίς να υπάρχει ο ανάλογος μετασχηματισμός στα δομικά χαρακτηριστικά του κοινωνικού συστήματος. Αυτή η αδυναμία αντικατοπτρισμού της δράσης των φορέων οφείλεται στην ύπαρξη ενός ευρύτερου πλαισίου που λειτουργεί ανασταλικά σε αυτήν. Αντίθετα, για να υπάρξει μετασχηματιστικό αποτέλεσμα από τη στρατηγική δράση, θα πρέπει οι ευρύτερες συνθήκες να είναι επιτρεπτικές προς τη κατεύθυνση του κοινωνικού μετασχηματισμού (Archer 1982:465). Ως εκ τούτου, εξετάζεται το αν ο μετασχηματισμός του κοινωνικού συστήματος των ΔΔΕ που επήλθε το 1995, έγινε εύκολα ή σχετικά εύκολα και στη συνέχεια αναζητούνται οι αιτίες του μετασχηματισμού μέσα από την εξέταση του γενικότερου κοινωνικού πλαισίου.

Για να δειχθεί λοιπόν το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο έλαβε χώρα ο μετασχηματισμός του κοινωνικού συστήματος των ΔΔΕ, γίνεται αναφορά και στον περιβάλλοντα χώρο του προϊσταμένου κοινωνικού συστήματος, του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η αιτιολογία για αυτή την επιλογή έγκειται στο ότι οι μετασχηματισμοί των κοινωνικών συστημάτων δεν συμβαίνουν εν κενώ. Αντίθετα θα πρέπει να υπάρξουν τέτοιες συνθήκες, επιτρεπτικές δηλαδή και όχι περιοριστικές, για να γίνει δυνατή η δράση των φορέων προς τη κατεύθυνση του μετασχηματισμού του όποιου κοινωνικού συστήματος.

Εξάλλου, με δεδομένη τη χρονική ταύτιση του χρονικού ορίου αυτής της μελέτης με τη μετάβαση σε ένα νέο αιώνα, θεωρούμε ότι θα ήταν τουλάχιστον ανεπαρκής η διερεύνηση, αν επικεντρωνόταν αποκλειστικά στην ανάλυση της συγκεκριμένης περίπτωσης επιμορφωτικής πολιτικής, ξεπερνώντας αβασάνιστα το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο η συγκεκριμένη επιμορφωτική πολιτική συγκροτήθηκε. Η ιχνηλάτηση του ευρύτερου πλαισίου δεν διεκδικεί με κανένα τρόπο εύσημα πλήρους και ολοκληρωμένης θεσμικής ανάλυσης. Η μελέτη είναι επικεντρωμένη στην ανάλυση της στρατηγικής συμπεριφοράς και με κανένα τρόπο δεν την περιθωριοποιεί. Ζητήματα όμως που σχετίζονται με την περιορούσα ατμόσφαιρα του μετασχηματισμού του κοινωνικού συστήματος των ΔΔΕ, θα

ήταν μεθοδολογική παράλειψη να υποτιμηθούν ή να απαλειφθούν εντελώς, αφού μπορούμε «να αποφύγουμε τη χρήση λειτουργικής ορολογίας, αλλά δεν είναι δυνατό να αποφύγουμε τη λειτουργική λογική όταν εστιάζουμε την προσοχή μας σε σχέσεις μεταξύ των θεσμοποιημένων μερών ή συμπλεγμάτων ενός κοινωνικού συστήματος» (Μουζέλης 1997:98).

2.3.2. Η οπτική της στρατηγικής δράσης

Δεδομένου ότι βασική μονάδα ανάλυσης επιλέχθηκαν να είναι οι φορείς δράσης, η θέση της παρούσας εργασίας βασίζεται στην ύπαρξη σημαντικών ποιοτικών διαφορών μεταξύ των φορέων δράσης. Για την εννοιολόγηση των φορέων δράσης, γίνεται χρήση του ορισμού που δίνεται από τον Μουζέλη (1997: 156). Συγκεκριμένα επιχειρείται η διάκριση ανάμεσα σε μεμονωμένους φορείς δράσης και μακρο-φορείς δράσης. Ως «μεμονωμένος» φορέας δράσης ορίζεται ο φορέας του οποίου η θέση βρίσκεται στη βάση των διαφόρων κοινωνικών ιεραρχιών (οικονομικών, πολιτικών ή πολιτισμικών), με συνέπεια η δράση του να μην έχει καμία σημαντική επίδραση στους μακρο-θεσμικούς χώρους, σε αντίθεση με τους μακρο-φορείς δράσης, οι οποίοι ορίζονται ως οντότητες-μεμονωμένα άτομα ή ομάδες ατόμων που βρίσκονται σε θέση τέτοια ώστε να τους δίνεται η δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις και των οποίων οι στρατηγικές συνεπάγονται επιπτώσεις που εκτείνονται ευρύτατα στο χρόνο και στο χώρο.

Με αφετηρία αυτό τον ορισμό οι μακρο-φορείς δράσης είναι δυνατό να διακριθούν σε:

α) συλλογικούς φορείς δράσης, που παράγουν αποφάσεις διαμέσου διαδικασιών διαντίδρασης βασισμένων σε δημοκρατικές ή μη δημοκρατικές μορφές αντιπροσώπευσης (επί παραδείγματι, επιχειρηματικές οργανώσεις, εργατικά σωματεία, πολιτικά κόμματα, κυβερνητικοί φορείς και ούτω καθεξής)

β) μεγαφορείς δράσης, που είναι μεμονωμένα άτομα των οποίων η οικονομικά, πολιτικά ή πολιτισμικά βασισμένη κοινωνική ισχύς τους κάνει ευρύτατα αισθητές τις συνέπειες των αποφάσεών τους» (Μουζέλης 1997:156).

Ως εκ τούτου, βασική εστία ανάλυσης είναι οι τρόποι πρακτικής των κυριότερων φορέων των οποίων η δράση, οι ενέργειες και οι δραστηριότητες έχουν συνέπειες –σκόπιμες ή αθέλητες– οι οποίες «εκτείνονται κατά το μάλλον ή ήττον ευρύτατα στο χώρο και στο χρόνο» (Μουζέλης 1997:65). Η έκταση των συνεπειών αυτής της δράσης στο χρόνο είναι όντως σημαντική, αν λάβουμε υπόψη ότι από τη χρονική στιγμή μηδέν (1995) για την τρέχουσα επιμορφωτική πολιτική για τα ΔΔΕ μέχρι τη στιγμή διενέργειας της έρευνας (έτος 2003), μεσολαβούν οκτώ έτη. Σχετικά δε με την έκταση αυτής της δράσης στο χώρο, να διευκρινιστεί ότι πρόκειται για μια δράση που οι συνέπειές της εκτείνονται σε όλο το χωρικό φάσμα της Ελλάδας, δεδομένου ότι λειτουργούν ΔΔΕ σε έξι πόλεις της χώρας από τη Θεσσαλονίκη ως το Ρέθυμνο. Επιπρόσθετα δε, αν συνυπολογίσουμε ότι τα ΔΔΕ εξυπηρετούν εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από όλη τη χώρα, τότε οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι συνέπειες των πρακτικών των σχετιζόμενων φορέων δράσης εκτείνονται κυριολεκτικά σε όλη την έκταση της χώρας, από το ένα άκρο της στο άλλο.

Η ερευνητική διαδικασία υπέδειξε ότι οι φορείς δράσης, των οποίων η δράση υπήρξε καθοριστική για το θεσμικό μετασχηματισμό των ΔΔΕ, ήταν οι εξής:

α) τα πολιτικά κόμματα, εκπρόσωποι των οποίων εξέφρασαν τις θέσεις τους σχετικά με τον διερευνώμενο θεσμικό μετασχηματισμό των ΔΔΕ το 1995, κατά την κοινοβουλευτική συζήτηση στη Βουλή των Ελλήνων,

β) η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ,

γ) το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Αθήνας,

δ) η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ),

ε) ο σύλλογος μετεκπαιδευομένων στο ΜΔΔΕ και

στ) ιεραρχικά υψηλά ευρισκόμενοι υπηρεσιακοί παράγοντες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και συγκεκριμένα η Διεύθυνση Εφαρμογής Προγραμμάτων Σχολών Εκπαίδευσης Διδακτικού Προσωπικού (ΔΕΠ-ΣΕΔΠ) του ΥΠΕΠΘ¹.

Πρόκειται δηλαδή για μακρο-φορείς, των οποίων η στρατηγική δράση συνέβαλλε στο μετασχηματισμό της επιμορφωτικής πολιτικής για τα ΔΔΕ που ίσχυε πριν τη ψήφιση του Ν.2327/1995. Μέσα από την ερευνητική διαδικασία επιχειρούμε να φωτίσουμε τις διαδικασίες και τις αλληλουχίες των ενεργειών αυτών των φορέων δράσης, επιχειρούμε δηλαδή να σκιαγραφήσουμε ποιοι ακριβώς φορείς ήταν δυσαρεστημένοι με την προϋπάρχουσα επιμορφωτική πολιτική για τα ΔΔΕ, ποιων φορέων οι ιδέες συνέβαλαν στην επίλυση των όποιων προβλημάτων υπήρχαν, ποιων φορέων τα συμφέροντα προωθήθηκαν ή υποσκάφηκαν κατά τη φάση του σχεδιασμού και της συγκρότησης της επιμορφωτικής πολιτικής για τα ΔΔΕ (Μουζέλης 2000:150).

Να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι η επιλογή αυτή δε σημαίνει με κανένα τρόπο ότι οι μακρο-φορείς δράσης αποτελούν τους μόνους φορείς που καθορίζουν και επιδρούν στο μετασχηματισμό των κοινωνικών φαινομένων. Θεμελιακή θέση της εργασίας αποτελεί ότι όλοι οι φορείς δράσης συμβάλλουν στην κατασκευή του κοινωνικού κόσμου. Όμως, στο βαθμό που όλοι οι φορείς δράσης αντιμετωπίζονται και ως παράγωγα και ως παραγωγοί του κοινωνικού κόσμου, οι μακρο-φορείς δράσης είναι πιο πολύ παραγωγοί παρά παράγωγα (Μουζέλης 2000:252). Θα πρέπει επίσης να τονιστεί ότι γενικά, η υπέρβαση του χάσματος υποκειμένου-αντικειμένου δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς ακρωτηριαστικές παραμορφώσεις (Mouzellis 2000:756). Αλλά το ζητούμενο δεν είναι απλώς η κατάργηση ή η υπέρβαση της διάκρισης υποκειμένο-αντικείμενο, αλλά η κατασκευή των κατάλληλων εννοιολογικών εργαλείων, με τα οποία θα επιτευχθεί προσέγγιση και της αντικειμενιστικής (εξωτεριστικής) και της υποκειμενιστικής (εσωτεριστικής) προσέγγισης των κοινωνικών φαινομένων (Μουζέλης 2000:264). Ως εκ τούτου, η επικέντρωση της παρούσας εργασίας βρίσκεται στις δράσεις των μακρο-φορέων των ΔΔΕ, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα ιεραρχικά να επηρεάσουν το συγκεκριμένο κοινωνικό σύστημα, αλλά και στις δομικές του ιδιότητες.

1. Βλ. Διδασκαλικό Βήμα, τ. 1070, έτος 1994.

Συνοπτικά, δανειζόμενοι την παραδοχή που καταθέτει ο Μουζέλης (2000: 212), τα ερωτήματα που τίθενται στην παρούσα εργασία σχετίζονται με το πώς οι μακρο-φορείς δράσης αντιλαμβάνονταν τις θεσμικές ασυμβατότητες των ΔΔΕ (αν τις αντιλαμβάνονταν) και τι έπραξαν περί αυτών το 1995, κατά τη συγκρότηση της επιμορφωτικής πολιτικής για τα ΔΔΕ. Με αφετηρία τη θεωρία της δομοποίησης του Γκίντενς, έτσι όπως αυτή «αναδομήθηκε» από τον Μουζέλη, ο διερευνώμενος θεσμικός μετασχηματισμός αντιμετωπίζεται ουσιαστικά ως το προϊόν της διάδρασης μεταξύ της εμπρόθετης δράσης των συγκεκριμένων φορέων και των υφιστάμενων δομών.

3. Η ερευνητική μεθοδολογία

Έχοντας ως δεδομένη την επιλογή της επικέντρωσης στη στρατηγική δράση σχετικά με το υπό διερεύνηση κοινωνικό σύστημα των ΔΔΕ, καταβλήθηκε κάθε προσπάθεια η ερευνητική μεθοδολογία που επιλέχθηκε να ακολουθεί τις επιστημολογικές και οντολογικές παραδοχές που διέπουν τη θεωρητική οπτική που διαπερνά την εργασία σε όλη της την έκταση. Ως εκ τούτου, δεδομένου ότι η κοινωνική πραγματικότητα εννοιολογείται ως μια πραγματικότητα συντιθέμενη από ανθρώπινη κοινωνική πρακτική, η εργασία θέτει σε «μεθοδολογικά εισαγωγικά» (Giddens 1984: 288) την έννοια της δομής του κοινωνικού συστήματος των ΔΔΕ. Η ύπαρξη των μεθοδολογικών εισαγωγικών δεν απορρίπτει την ερευνητική ενασχόληση με στοιχεία της δομής των ΔΔΕ, αντίθετα, ωθεί στην εξέτασή τους ως συμπληρωματική πηγή άντλησης δεδομένων για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Στο βαθμό που η κοινωνική πραγματικότητα δεν υπάρχει ανεξάρτητα από τους φορείς δράσης-κατασκευαστές της, συνάγεται ότι αυτή κατασκευάζεται μέσα από τα νοήματα που αυτοί αποδίδουν στη δική τους συμπεριφορά, αλλά και στη συμπεριφορά άλλων (Κυριαζή 1998:31). Ως εκ τούτου, οι ερμηνείες που ο ερευνητής αποδίδει στις κοινωνικές διαδικασίες θα πρέπει να αποτελούν παράγωγα των ερμηνειών των ερευνώμενων φορέων δράσης και στη συνέχεια να μεταφράζονται σε αυτές με τους όρους που οι ίδιοι οι ερευνώμενοι χρησιμοποιούν (Κυριαζή 1998:35).

Αυτός είναι και ο βασικός λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε ως βασική ερευνητική μέθοδος η επισκόπηση, και ως τεχνική συλλογής δεδομένων, η συνέντευξη. Διενεργήθηκαν «εστιασμένες ή εντοπισμένες συνεντεύξεις», με σκοπό τον εντοπισμό της προσοχής των ερωτώμενων σε μια συγκεκριμένη κατάσταση στην οποία έχουν συμμετάσχει, καθώς και στις υποκειμενικές εμπειρίες τους από τη συμμετοχή σε αυτήν την κατάσταση (Cohen & Manion 1997:398, Φίλιας 2001: 134).

Οι ερωτώμενοι, πρόσωπα που πρωταγωνίστησαν κατά τη συγκρότηση της επιμορφωτικής πολιτικής για τα ΔΔΕ το 1995, κατέθεσαν τις απόψεις τους και τεκμηρίωσαν τις απαντήσεις τους με επιχειρήματα που έχουν παραχθεί κατά τη διάρκεια του χρονικού διαστήματος που μεσολάβησε από τότε μέχρι τη στιγμή

της διεξαγωγής της έρευνας (το 2003). Ως εκ τούτου, οι απαντήσεις τους έχουν περάσει μέσα από το κριτικό φίλτρο του χρόνου, γεγονός που προσέδωσε στα εμπειρικά δεδομένα ένα στοιχείο δυναμικότητας, το οποίο θα απουσίαζε αν είχε επιλεγεί μια αντίστοιχη ποσοτική μέθοδος, που θα πάγωνε τις κοινωνικές διαδικασίες στο χρόνο (Κυριαζή 2002). Να διευκρινιστεί σε αυτό το σημείο ότι για τη διασφάλιση του απόρρητου των ερωτώμενων, οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται χωρίς αναφορά στα πραγματικά τους στοιχεία, αλλά κωδικοποιημένες ως E1, E2, κ.ο.κ.

Εξάλλου, σε ένα δεύτερο επίπεδο, για να επιτευχθεί η σύμπλευση της ερευνητικής μεθοδολογίας με την επιλεγμένη θεωρητική οπτική, απαιτήθηκε και η επιλογή μιας ερευνητικής μεθόδου, η χρήση της οποίας θα οδηγούσε στην περιγραφή και ερμηνεία των δομικών ιδιοτήτων του μελετώμενου κοινωνικού συστήματος των ΔΔΕ, καθώς και των προϊσταμένων του κοινωνικών συστημάτων, σε σχέση με τα οποία κατέχει θέση υπο-συστήματος. Η αναγκαιότητα αυτή οδήγησε στην επιλογή της δεύτερης ερευνητικής μεθόδου, της κριτικής ανάλυσης περιεχομένου γραπτών κειμένων, που λειτούργησε ως συμπληρωματική πηγή συγκέντρωσης δεδομένων. Τα ερευνητικά ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου λειτούργησαν ως πολύτιμη πηγή πληροφοριών για τη συμπλήρωση και τον εμπλουτισμό των ερευνητικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από την επισκόπηση μέσα από τη διενέργεια των εστιασμένων συνεντεύξεων.

Συγκεκριμένα, τα Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων προσέφεραν στοιχεία για τις απόψεις και τις θέσεις των κοινοβουλευτικών κομμάτων, πεδίο αναζήτησης των στοιχείων των σχετιζόμενων με τη ΔΟΕ αποτέλεσε η μελέτη και η κριτική επισκόπηση τευχών από το «Διδασκαλικό Βήμα», σημαντικό αρωγό στο εγχείρημα ιχνηλάτησης της δράσης των μετεκπαιδευομένων στο ΜΔΔΕ αποτέλεσαν τα τεύχη του Μαρασλειακού Βήματος, ενώ τέλος η εισηγητική έκθεση του νόμου 2327/1995 σκιαγράφησε τις θέσεις του κυβερνώντος κόμματος κατά το έτος αναφοράς της έρευνας.

4. Τα ευρήματα της έρευνας

Τα ερευνητικά ευρήματα κινούνται σε δύο επίπεδα, τα οποία βρίσκονται σε μια σχέση αλληλοσύνδεσης και αλληλοσυμπλήρωσης. Σε ένα πρώτο επίπεδο σκιαγραφείται το ευρύτερο πλαίσιο-παγκόσμιο, περιφερειακό και εθνικό- μέσα στο οποίο σχηματοποιήθηκε το κοινωνικό σύστημα των ΔΔΕ, ενώ σε ένα δεύτερο επίπεδο επιχειρείται η ιχνηλάτηση της στρατηγικής δράσης που διαμόρφωσε τη διαδικασία του θεσμικού μετασχηματισμού των ΔΔΕ.

4.1. Σκιαγραφώντας το πλαίσιο αναφοράς του ερευνητικού πεδίου

4.1.1. Το παγκόσμιο σκηνικό

Η σκιαγράφηση του πλαισίου αναφοράς του ερευνητικού πεδίου στοχεύει στη διερεύνηση των παραμέτρων που ευνόησαν και προώθησαν τη στρατηγική δράση που κατέτεινε στο θεσμικό μετασχηματισμό των ΔΔΕ. Στο βαθμό που οι

μετασχηματισμοί στην εκπαιδευτική πολιτική, όσο ριζικοί και αν είναι, δεν συμβαίνουν εν κενώ ή μέσα σε ένα εργαστήριο, αλλά αντίθετα σε ένα πλαίσιο που απαρτίζεται από δρώντα άτομα, ομάδες, σχέσεις εξουσίας, κοινωνικά δίκτυα και οικονομικές συνθήκες έτσι όπως αυτά υφίστανται και λειτουργούν σε παγκόσμια κλίμακα, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στο ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται και οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, όπως αυτή των ΔΔΕ που εδώ εξετάζουμε. Η έννοια του παγκόσμιου όμως συχνά συγκαλύπτει το γεγονός ότι οι επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης –που ως διαδικασία αλληλεπιδρά με όλες τις σημαντικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών– μπορούν να εμφανιστούν σε διαφορετικά επίπεδα των εθνικών κοινωνιών, αλλά και ότι διαμεσολαβούνται με τρόπους σύνθετους από τα υπάρχοντα εθνικά δεδομένα και δομές (Dale 1999:3).

Η συγκρότηση της εξεταζόμενης πολιτικής για τα ΔΔΕ έλαβε χώρα στα μέσα της δεκαετίας του 1990, σε ένα παγκόσμιο σκηνικό που είχε ήδη εισέλθει σε μια διαδικασία μετασχηματισμού με αποτέλεσμα τα εθνικά κράτη να προσαρμόζουν τις αποκρίσεις τους σε αυτή τη νέα πραγματικότητα. Η μεμονωμένη απόκριση των εθνικών κρατών στη μετασχηματισμένη παγκόσμια πραγματικότητα κύρια συμπυκνώνεται στο να γίνουν περισσότερο ανταγωνιστικά. Πρόκειται για απόκριση με συγκεκριμένες επιπτώσεις και ειδικότερα στο πεδίο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου οι επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης γίνονται φανερές μέσα από την οπτική της αναδιοργάνωσης των εθνικών προτεραιοτήτων έτσι ώστε να αυξηθεί η εθνική ανταγωνιστικότητα. Στο βαθμό που το βασικό χαρακτηριστικό του ανταγωνιστικού κράτους, είναι η πρόταξη της οικονομικής διάστασης ακόμη και στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, η συνέπεια είναι να αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στη χρηστική αξία της εκπαίδευσης (Dale 1999: 4).

Αν και η εκπαίδευση διατηρεί τον κεντρικό της ρόλο στη διαχείριση της εθνικής διαφορετικότητας, επιπρόσθετα επανεμφανίζεται ο κεντρικός της ρόλος στις εθνικές οικονομικές στρατηγικές. Προς αυτή τη κατεύθυνση, στο παγκόσμιο λεξιλόγιο που αναφέρεται στην εκπαίδευση, έχουν κάνει τις εμφάνισή τους νέες έννοιες που αντανακλούν πρακτικές πρωτόγνωρες για την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ιδιαίτερα κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες πρακτικές δοκιμασμένες στον ιδιωτικό τομέα μεταφέρονται και στη διαχείριση του δημόσιου τομέα, ενώ παράλληλα όροι από τη βιβλιογραφία της διαχείρισης ιδιωτικών επιχειρήσεων κάνουν την εμφάνισή τους και στη διαχείριση υπηρεσιών του δημόσιου τομέα. Στον εκπαιδευτικό λόγο της δεκαετίας του 1990 όροι όπως «ποιότητα», «ενδυνάμωση», «ανταγωνιστικότητα» και «αποτελεσματικότητα» αρχίζουν να διεισδύουν και στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία, «απλώνουν τους θεωρητικούς τους ιστούς» (Bottery 1994:303) και επιδρούν στον εκπαιδευτικό χώρο διαμορφώνοντας στρατηγικές και μεθοδολογίες ανάπτυξης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών (Δούκας 1999:173).

Οι έννοιες αυτές εισάγονται κύρια από το πλέγμα των υπερεθνικών οργανισμών, οι οποίοι λειτουργώντας ως συγκοινωνούντα δοχεία, προωθούν το κυρίαρχο σύστημα αξιών και τις επιλογές τους (Blondeau & Couedel 2002:3). Το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (ΔΝΤ), η Παγκόσμια Τράπεζα και ο Παγκόσμιος

Οργανισμός Εμπορίου (ΠΟΕ) προάγουν τη νεοφιλελεύθερη εκδοχή της παγκοσμιοποίησης, προωθώντας τη χρηστική όψη των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Οι συμβουλές που παρέχονται από τους «θεσμικούς» αυτούς μηχανισμούς προώθησης της παγκοσμιοποίησης (Τόλιος 2003:22) γύρω από τη βιομηχανία που βασίζεται στη γνώση και στη διάχυση των τεχνολογικών ικανοτήτων (Marginson 1999:29) επιβεβαιώνουν την εξέλιξη σύμφωνα με την οποία, όπως στη δεκαετία του 1960, έτσι και στη δεκαετία του 1990, η εκπαίδευση κατέχει και πάλι κεντρική θέση στα κυβερνητικά προγράμματα που σχεδιάζονται για να μεγιστοποιήσουν την οικονομική ανταγωνιστικότητα. Το πλαίσιο της GATS² που υιοθετήθηκε υπό την αιγίδα του ΠΟΕ το 1994, έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί ορίζει το νέο πλαίσιο παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών εγγράφοντάς τις με αυτό τον τρόπο στο νέο παγκόσμιο χώρο των εμπορευματοποιημένων υπηρεσιών (Robertson et al. 2002). Σε αυτό το πλαίσιο, υποστηρίζεται ότι όσο και αν το κράτος εξακολουθεί να κυριαρχεί ακόμα στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία μετάδοσης της γνώσης στους νέους πολίτες, οι στρατηγικές για την εκπαίδευση υπερβαίνουν τους παιδαγωγούς και τις αντιλήψεις τους, τα κράτη και τα συμφέροντά τους και γίνονται μέσω του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου, αντικείμενα αγοραίων λογικών (Ρήγος 2003:193-200).

Ο ΟΟΣΑ, η κατά τον Hobsbaum (1999: 331) «λέσχη των προηγμένων καπιταλιστικών οικονομιών», τονίζει την αναγκαιότητα για αναβαθμισμένη ποιότητα της εκπαίδευσης, αλλά και για τη σημασία εξεύρεσης και ανάπτυξης στρατηγικών για υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικούς (OECD 2001:4). Εξάλλου, οι υπουργοί Παιδείας των κρατών-μελών καλούν τον ΟΟΣΑ να διερευνήσει τρόπους για συνεργασία των εθνικών κυβερνήσεων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, καθώς και να καταγράψει τις επιλογές για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (OECD 2001:6).

Η UNESCO αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως βασικό κινητήριο μοχλό της διαδικασίας της παγκοσμιοποίησης (UNESCO 2001:5). Σε αυτό το πλαίσιο γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο ρόλο των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία, βασική αρμοδιότητα των οποίων φέρεται να είναι η προετοιμασία των εκπαιδευομένων για τη μελλοντική τους λειτουργία στο παγκόσμιο χωρίο (UNESCO 1996), ενώ ως βασικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών στο ίδιο κείμενο προτάσσονται η προσωπική τους υπευθυνότητα για συνεχή επανεκπαίδευση και η διαρκής επαγρύπνηση για την αρμονική λειτουργία των τεσσάρων πυλώνων της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την αναφορά των Delors et al. (1996).

Για τα ευρωπαϊκά κράτη όμως, όπως η Ελλάδα, το εγχείρημα έχει δυο όψεις, στο βαθμό που παράλληλα η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση προωθείται μέσω της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) (Blondeau & Couedel 2002:3). Η Λευκή Βίβλος για τη διδασκαλία και τη μάθηση θέτει το βασικό ερώτημα για το πώς οι εκπαιδευτικοί φορείς των κρατών-μελών της ΕΕ θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν την υψηλή

2. GATS: General Agreement on Trade and Services : Γενική Συμφωνία Εμπορίου και Υπηρεσιών.

τεχνολογία και την πληροφορική για τον εξοπλισμό των εκπαιδευόμενων έτσι ώστε να καταστούν ικανοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της επερχόμενης μετανεωτερικής κοινωνίας (European Commission 1995:6). Στο βαθμό που οι ικανότητες που κρίνονται απαραίτητες για τον νέο Ευρωπαϊό πολίτη είναι η ευελιξία και η αυτονομία, επιβάλλονται αλλαγές «στην τρέχουσα δομή της εκπαίδευσης» (στο ίδιο:23) στην κατεύθυνση της μετατόπισης της έμφασης από την ιδέα του «homo koiononikus» και του «homo civilis» περισσότερο στην ιδέα του «homo economicus» (Καζαμιάς 1995:573). Αναφορικά δε στη διαφορετικότητα των εθνικών συνθηκών, αναγνωρίζεται η συνεπαγόμενη ανεπάρκεια μιας και μοναδικής παγκόσμιας λύσης στα ιδιαίτερα εθνικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση (European Commission 1995:3) με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών η οποία αναδεικνύεται ως «απαραίτητη προϋπόθεση για να αποδείξει η Ευρώπη ότι δεν είναι αποκλειστικά και μόνο μια περιοχή ελεύθερου εμπορίου» (στο ίδιο:54).

Σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται αναφορά και στους εκπαιδευτικούς, για τους οποίους επισημαίνεται ότι «βρίσκονται στην εμπροσθοφυλακή των εκπαιδευτικών συστημάτων και ότι ανάμεσά τους θα πρέπει να αναζητηθούν οι πρωτοπόροι της κοινωνίας της μάθησης» (στο ίδιο:24). Επιπλέον αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στην αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών «πρόγραμμα που σημαίνει πρωταρχικά των εκπαιδευτικών» (στο ίδιο:2). Το Συμβούλιο της ΕΕ σε κείμενό του (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης 1997) σχετικά με την παιδεία, τις τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών για το μέλλον τονίζει ότι στο πλαίσιο «προσαρμογής της εκπαίδευσης στις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας, ο εκπαιδευτικός θα αποτελέσει τον πλέον σημαντικό παράγοντα και ο ρόλος του θα αλλάξει σημαντικά στο μέλλον» (στο ίδιο:2). Αυτή η αλλαγή είναι που επιβάλλει «την μεγάλης σημασίας συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που ήδη είναι ενταγμένοι στο εκπαιδευτικό σύστημα» (στο ίδιο:3).

Στο βαθμό που οι παγκόσμιες συγκυρίες, όπως διαμορφώνονται στο πλαίσιο της διαδικασίας της παγκοσμιοποίησης, αποδίδουν στην εκπαίδευση νέα χαρακτηριστικά, δομικά και λειτουργικά, τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα καθίστανται υπεύθυνα να εκπαιδεύουν για την εισαγωγή σε ένα παγκόσμια ανταγωνιστικό περιβάλλον, όπου η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα αποτελούν τις νέες διαστάσεις μιας «επιβαλλόμενης πολιτικής» της παγκοσμιοποίησης (Μπεκ 2000:59). Σε αυτό το πλαίσιο η αρχική εκπαίδευση καθίσταται πλέον ανεπαρκής, ενώ ως σωσίβια λέμβος για την επιβίωση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων στον παγκόσμιο ανταγωνισμό προωθείται η γενίκευση και η συστηματοποίηση της δια βίου εκπαίδευσης, η εξάπλωση της οποίας τόσο σε παγκόσμιο επίπεδο, όσο και στη χώρα μας, συνδέεται με μια αντίστοιχη έκρηξη επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που την τελευταία δεκαετία γίνεται όλο και περισσότερο πρόδηλη.

Μέσα από τα προαναφερόμενα κείμενα-κλειδιά των υπερεθνικών οργανισμών, τα οποία αξιοποιήθηκαν ως πλαίσιο αναφοράς απλά και μόνο για να δώσουν το στίγμα και να προσδιορίσουν το κλίμα που δημιουργείται παγκόσμια

από τις επιλογές και τις πρακτικές των κυρίαρχων υπερεθνικών οργανισμών, διαφαίνεται η προώθηση δύο ουσιαστικών παραμέτρων, η συνύπαρξη των οποίων επιδρά καθοριστικά στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής τα τελευταία χρόνια. Η πρώτη συνίσταται στην εμφάνιση και προώθηση νέων εννοιών όπως η ευελιξία, η αποτελεσματικότητα, η ποιότητα της εκπαίδευσης και η αποδοτικότητα, καθώς και η δια βίου εκπαίδευση, ενώ η δεύτερη παράμετρος σχετίζεται με τη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στο επίκεντρο των νέων εξελίξεων με την παρεπόμενη ανάδειξη της αναγκαιότητας της επιμόρφωσής τους ως εκ των ων ουκ άνευ.

Οι νέες αυτές ορίζουσες της εκπαίδευσης σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης ωθούν συστηματικά προς τη κατεύθυνση της ανάδειξης της επιμορφωτικής διάστασης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Από την μία πλευρά η εξάπλωση της ιδέας της δια βίου εκπαίδευσης, και των συναφών με αυτήν πρακτικών και από την άλλη η αυξανόμενη τάση ταύτισης της ανόδου της ποιότητας της εκπαίδευσης με τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προετοιμάζαν ένα έδαφος κατάλληλο για την καρποφορία των στρατηγικών προσανατολισμών των εμπλεκόμενων μακρο-φορέων δράσης. Ως εκ τούτου η επιμορφωτική πολιτική για τα ΔΔΕ συγκροτήθηκε μέσα σε ένα πλαίσιο ευνοϊκό για συγκρότηση πολιτικών, οι οποίες σχετίζονται με την συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της ενδυνάμωσης της εθνικής εκπαίδευσης και της συνεπαγόμενης τόνωσης της εθνικής ανταγωνιστικότητας.

Στο βαθμό που η επιμορφωτική πολιτική για τα ΔΔΕ, ως τμήμα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, συγκροτήθηκε σε μια εποχή κατά την οποία η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης διαμόρφωνε τους όρους και τις παραμέτρους σε παγκόσμιο επίπεδο, ενώ παράλληλα οι εθνικές προτεραιότητες βρίσκονταν σε φάση αναδιοργάνωσης με στόχο την αύξηση της εθνικής ανταγωνιστικότητας, μια πρώτη βασική διαπίστωση που προκύπτει από την ιχνηλάτηση του ευρύτερου πλαισίου αποτελεί το ότι η διαδικασία αυτή ήταν εύκολο να εμφανιστεί ως προϊόν πολυεπίπεδων εξελίξεων σε παγκόσμιο, περιφερειακό επίπεδο.

Μέσα σε ένα υπό μετασχηματισμό παγκόσμιο τοπίο είναι αναμενόμενο οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές να συγκροτούνται και να εφαρμόζονται ευρισκόμενες σε μια ωσμωτική διαδικασία με τις παγκόσμιες τάσεις. Η περίπτωση του θεσμικού μετασχηματισμού των ΔΔΕ αποτελεί όμως μια πραγματική διαδικασία ώσμωσης κατά την οποία στοιχεία από το παγκόσμιο εκπαιδευτικό γίνεσθαι διαχέονται στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική ή μήπως βρισκόμαστε μπροστά σε ένα φαινόμενο όπου οι παγκόσμιες τάσεις απλά χρησιμοποιούνται ως πρόσχημα για την προώθηση επιδιώξεων σε εθνικό επίπεδο; Τα ΔΔΕ στοιχειοθετούν πράγματι ένα τρόπο απόκρισης σε παγκόσμιες και περιφερειακές επιταγές ή πρόκειται για μια εθνική εκπαιδευτική πολιτική, της οποίας η συγκρότηση απλά διευκολύνθηκε από το παγκόσμιο συγκείμενο; Η ιχνηλάτηση του σχηματικού που επικρατούσε στο χρόνο αναφοράς της έρευνας στο εσωτερικό της χώρας που ακολουθεί θα προσδώσει συμπληρωματικά στοιχεία για να φωτιστούν αυτές οι παράμετροι.

4.1.2. Το εθνικό σκηνικό

Είναι σαφές ότι το παγκόσμιο συγκείμενο δεν αποτελεί το μόνο παράγοντα που επέδρασε στον εξεταζόμενο θεσμικό μετασχηματισμό των ΔΔΕ. Είναι εξίσου σαφές ότι και οι εξελίξεις στο εσωτερικό της χώρας, τόσο αυτές που αφορούσαν στη γενική ισχύουσα πολιτική κατάσταση, όσο και αυτές που σχετιζόταν στενά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνδιαμόρφωσαν το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα ΔΔΕ μετασχηματίστηκαν θεσμικά.

Παράλληλα με τις προαναφερόμενες εξελίξεις στο παγκόσμιο σκηνικό, στην Ελλάδα προωθούνταν μια σειρά από θεσμικές παρεμβάσεις με στόχο τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εξεταζόμενη δε θεσμική παρέμβαση γινόταν στο όνομα των παγκόσμιων και περιφερειακών επιταγών ή τάσεων, αφού το κυβερνών κόμμα κατέφυγε σε λεκτικά δάνεια από τον παγκόσμιο λόγο (discourse) τονίζοντας ότι «...εν όψει μιας ολοκληρωμένης Ευρώπης και της έντασης που αναμένεται από το διεθνή ανταγωνισμό στον οικονομικό αλλά και πολιτισμικό τομέα, επιβάλλεται η ουσιαστική ανανέωση του επιστημονικού εξοπλισμού των πρωτογενών αυτής της προσπάθειας.» (Εισηγητική έκθεση Ν. 2327/1995:5) επικυρώνοντας έτσι με μια διεθνή σφραγίδα το συγκεκριμένο θεσμικό μετασχηματισμό που δρομολογούσε.

Εξάλλου, διαπιστώθηκε ότι ο διερευνώμενος θεσμικός μετασχηματισμός προσδιορίστηκε και από τις πολιτικές επιλογές και αποφάσεις που πάρθηκαν στα άλλα πεδία της εκπαιδευτικής πολιτικής και ιδιαίτερα αυτής που σχετίζεται με την προ- και μετα-πτυχιακή εκπαίδευση των δασκάλων, οι οποίες λειτούργησαν προωθητικά και ενισχυτικά προς την κατεύθυνση της συγκρότησης της επιμορφωτικής πολιτικής για τα ΔΔΕ.

Σταδιακά προέκυψαν και εγκαθιδρύθηκαν οι οργανωτικές και θεσμικές προϋποθέσεις για την συγκρότηση της πολιτικής για τα ΔΔΕ, προϋποθέσεις που κύρια προήλθαν από την ίδρυση και τη λειτουργία των ΠΤΔΕ (Παπάζογλου & Δαβάζογλου 1994, Σταμέλος 1999). Ακολούθησε η μισθολογική και βαθμολογική εξομοίωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τους συναδέλφους τους της δευτεροβάθμιας μέσα από την κατάρτιση του νέου ενιαίου μισθολογίου για όλους τους δημοσίους υπαλλήλους (Γρόλλιος, Λιάμπας & Τζήκας 2002:129), εξέλιξη που λειτούργησε έστω και σε συμβολικό επίπεδο ως παράγοντας αναβάθμισης της επαγγελματικής και κοινωνικής θέσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, μετά από πολλές πολιτικές και συνδικαλιστικές διακυμάνσεις σημειώνεται η έναρξη της λειτουργίας του προγράμματος εξομοίωσης των αποφοίτων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών με τους αποφοίτους των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Αντωνίου 2002), σηματοδοτώντας μια εξέλιξη η οποία φαίνεται ότι, στο βαθμό που προτάθηκε ως λύση για την αναβάθμιση του κλάδου σε επίπεδο βασικού ακαδημαϊκού τίτλου σπουδών, έχει σαφείς επίσης συσχετίσεις με θέματα κοινωνικής αναγνώρισης, κατοχύρωσης και αναβάθμισης του status των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, ο χάρτης των εκπαιδευτικών πολιτικών (Σταμέλος 2002:119-125) που συνδέονται με τη συγκρότηση της πολιτικής για τα ΔΔΕ ολοκληρώνεται με τη θε-

σμοθέτηση της έναρξης των Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών που οργανώνονται και παρέχονται από τα ΠΤΔΕ. Σε ένα πλαίσιο που η αναβάθμιση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επίπεδο τίτλου σπουδών είχε ήδη θεσμικά κατοχυρωθεί και που συστηματικά προωθούσε την αναβάθμιση του ρόλου και της επαγγελματικής θέσης του εκπαιδευτικού, το μόνο στοιχείο που παρέμενε εγκλωβισμένο στο παρελθόν ήταν το ΜΔΔΕ.

«Ήταν ένα γραφειοκρατικό κατασκεύασμα, το οποίο ήταν απομεινάρι της παλιάς εποχής της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών» (Ε1).

Το ΜΔΔΕ εξακολουθούσε τη λειτουργία του βασισμένο σε δομικές ιδιότητες που συμπυκνώνονται σε μια συγκεντρωτική διοικητική διάρθρωση (Σκούρα 2003:173), σε μια αυταρχική εσωτερική λειτουργία, σε διδάσκοντες με μειωμένα προσόντα (βλ. Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000:78), σε ένα τίτλο σπουδών που παραπέμπει σε μεταλυκειακή εκπαίδευση³ και σε ένα πρόγραμμα σπουδών καθοριζόμενο κεντρικά χωρίς ευελιξία. Οι δομικές ιδιότητες του προϋπάρχοντος ΜΔΔΕ στοιχειοθετούσαν μια επιμορφωτική πολιτική εντελώς ασύμβατη με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές πολιτικές που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, ο δρόμος για την ανάπτυξη της στρατηγικής δράσης ήταν περισσότερο από ανοιχτός. Συνεπώς, το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο επιχειρήθηκε να συγκροτηθεί η επιμορφωτική πολιτική για τα ΔΔΕ συνίστατο από δομικές ιδιότητες που λειτούργησαν διευκολυντικά –αν όχι παρωθητικά– στη δράση των εμπλεκόμενων μακρο-φορέων, η οποία αναλύεται στη συνέχεια.

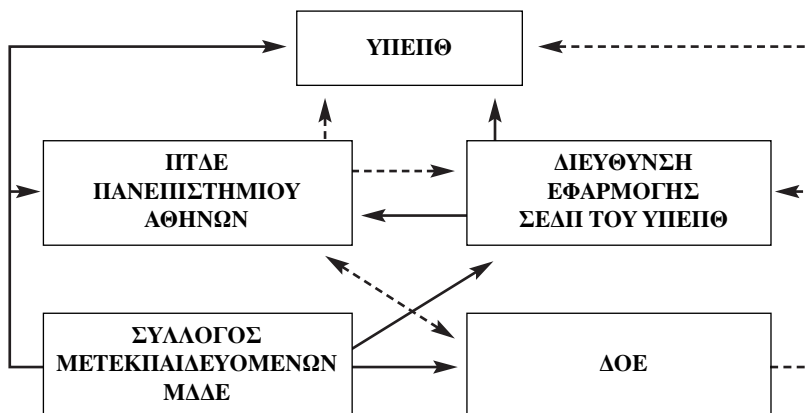
4.2. Η στρατηγική δράση

Μέσα στο πλαίσιο που διαμορφωνόταν στο παγκόσμιο και εθνικό σκηνικό που μόλις σκιαγραφήθηκε, τελικά ποιο ήταν το πλέγμα των δράσεων που οδήγησαν στην ίδρυση έξι ΔΔΕ το 1995, δηλαδή στη θεσμοθέτηση μιας αμιγώς εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε μια Ελλάδα που αποτελούσε μέλος της ΕΕ και ταυτόχρονα τμήμα της παγκόσμιας κοινότητας; Μέσα από ποιες διαδικασίες και με ποιους χειρισμούς των εμπλεκόμενων μακρο-φορέων δράσης συγκροτήθηκε η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική;

Για να διευκολυνθεί η καταγραφή και η ανάλυση του πλέγματος της στρατηγικής δράσης, επιχειρείται η απεικόνισή της στο ακόλουθο σχήμα, από το οποίο προκύπτει ότι η συγκρότηση της επιμορφωτικής πολιτικής για τα ΔΔΕ έχει τη μορφή ενός σύνθετου πλέγματος αλληλοκαλυπτόμενων στρατηγικών προσανατολισμών με αφετηρία μακρο-φορείς δράσης και τελικό σημείο κατάληξης άλλους μακρο-φορείς δράσης.

3. Βλ. Νομοθετικό Διάταγμα 1222/1972, άρθρο 6. παρ. 7β και έγγραφο της Διεύθυνσης Εφαρμογής Προγραμμάτων Σχολών Επιμόρφωσης Διδακτικού Προσωπικού του ΥΠΕΠΘ, αρ. Γ3/261/30-5-1991.

Σχήμα 1: ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΔΔΕ



Υπόμνημα:

———— ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗ

----- ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΠΟΥ ΕΓΓΡΑΦΕΤΑΙ ΣΕ ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ

Μια πρώτη διαπίστωση που προκύπτει από την ερευνητική διαδικασία και απεικονίζεται στο παραπάνω σχήμα αφορά στο ότι δεν κυριαρχεί ο γραμμικός συσχετισμός των στρατηγικών προσανατολισμών με κατεύθυνση από την κορυφή προς τη βάση, αλλά αντίθετα η διερευνώμενη επιμορφωτική πολιτική χαρακτηρίζεται από ένα ιδιαίτερα σύνθετο σύμπλεγμα στρατηγικών προσανατολισμών, το οποίο απεικονίζει ακριβώς τη διάδραση που υφίσταται μεταξύ τους.

Δεδομένου ότι πρόκειται για μια επιμορφωτική πολιτική στη συγκρότηση της οποίας εμπλέκονται μακρο-φορείς δράσης που προέρχονται από δύο διαφορετικές βαθμίδες της εκπαίδευσης, το γεγονός αυτό αποτελεί και το σημείο-κλειδί για την σύσταση και την εγκαθίδρυση της ιεραρχικής σχέσης που υφίσταται ανάμεσά τους. Αν και αποδεικνύεται ότι οι στρατηγικοί προσανατολισμοί των φορέων δράσης καταγράφονται τις περισσότερες φορές μεμονωμένα, αυτόνομα και ανεξάρτητα από τους στρατηγικούς προσανατολισμούς των άλλων μακρο-φορέων, προκύπτει επίσης ότι η στρατηγική δραστηριότητα ήταν περισσότερο έντονη στις κατώτερες βαθμίδες της ιεραρχίας με αποδέκτες φορείς των ανώτερων βαθμίδων, εύρημα που κατατείνει στην ανατροπή του γνώριμου ελληνικού γραφειοκρατικού σχήματος στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στη βάση της ιεραρχίας των φορέων, ο σύλλογος των μετεκπαιδευομένων αποτέλεσε τον μακρο-φορέα δράσης ο οποίος ουσιαστικά είχε την πιο έντονη στρατηγική δραστηριότητα. Αν και οι μετεκπαιδευόμενοι αποτελούσαν μια μικρή αριθμητικά ομάδα, από την οποία απουσίαζε η θεσμοθετημένη δυνατότητα άσκησης πίεσης, η δράση τους κατέχει κομβικό ρόλο στη συγκρότηση της επιμορφωτικής πολιτικής για τα ΔΔΕ. Διαπιστώθηκε ότι οι φήμες που διαχέονταν για διακοπή της λειτουργίας του ΜΔΔΕ προκαλούσαν ανασφάλεια στο χώρο

των δασκάλων, ανασφάλεια η οποία εξομαλύνθηκε γρήγορα το 1993 με την ανάληψη της κυβέρνησης από το ΠΑΣΟΚ.

«Πιθανόν να ήτανε στη λογική και στη φιλοσοφία της προηγούμενης κυβέρνησης η επιθυμία για να κλείσει η μετεκπαίδευση. Εμείς δραστηριοποιηθήκαμε έντονα στη κατεύθυνση αποτροπής αυτής της πιθανότητας και αυτού του ενδεχόμενου» (Ε7).

Ο παράγοντας του τυχαίου στην ιστορική εξέλιξη έκανε την εμφάνισή του και εδώ, όταν την ίδια χρονική περίοδο εισήχθησαν στο ΜΔΔΕ αρκετοί έμπειροι συνδικαλιστές, ορισμένοι από τους οποίους ανήκαν και δρούσαν στον συνδικαλιστικό φορέα του κυβερνώντος κόμματος. Το σκηνικό ολοκληρώνεται από το ανταρχικό κλίμα που δημιουργούσε η συσσωρευμένη δράση της Διεύθυνσης του ΜΔΔΕ, το οποίο αναζωπύρωνε το αίτημα των μετεκπαιδευόμενων για μετασχηματισμό του ΜΔΔΕ, εντατικοποιώντας τη δράση τους⁴.

Οι χειρισμοί του συλλόγου μετεκπαιδευομένων, οι οποίοι αποτελούσαν την κυρίαρχη στρατηγική ενασχόλησή τους, δεν αναφέρονταν αποκλειστικά και μόνο στην μελλοντική λειτουργία των ΔΔΕ. Αναφέρονταν και στους ίδιους, οι οποίοι και θα συνέχιζαν να υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τα επόμενα έτη, γεγονός που καθόλου δεν υποβαθμίζει βέβαια τη σημασία της συμβολής των στρατηγικών προσανατολισμών του ΣΜ του ΜΔΔΕ. Τα μέλη του ΔΣ του ΣΜ του ΜΔΔΕ, αντλώντας από την συνδικαλιστική τους εμπειρία και γνωρίζοντας τους αποτελεσματικούς τρόπους διεκδίκησης, υιοθέτησαν περισσότερο την τακτική της σύγκλισης των απόψεων, παρά την τακτική της σύγκρουσης που χαρακτήριζε τους προκατόχους τους⁵. Παράλληλα τα μέλη του ΔΣ του ΣΜ-ΜΔΔΕ αντλούσαν και από τις πολιτικές διασυνδέσεις που διέθεταν σε επίπεδο συνδικαλιστικών φορέων και παραγόντων, αποτελώντας ουσιαστικά την φωνή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προς το κυβερνών κόμμα αλλά και τη φωνή που υπενθύμιζε τις δομικές ανεπάρκειες του ΜΔΔΕ προς το συνδικάτο.

Ο δεύτερος φορέας, του οποίου ο ρόλος υπήρξε κομβικός, ήταν τα υψηλόβαθμα στελέχη που στελέχωναν τον αρμόδιο για το ΜΔΔΕ διοικητικό μηχανισμό του ΥΠΕΠΘ. Η δράση του φορέα αυτού είχε ήδη αρχίσει να προσανατολίζεται προς τον μετασχηματισμό του ΜΔΔΕ με την κατάθεση σχετικής πρότασης για τον μετασχηματισμό του στις αρχές του 1994 (Ευαγγελόπουλος 1999:234-235). Συνολικά, οι στρατηγικοί προσανατολισμοί της ΔΕΠ-ΣΕΔΠ⁶ αφορούσαν κυρίως στην άσκηση πιέσεων προς το ΠΤΔΕ της Αθήνας και την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, καθώς και στην ενίσχυση των στρατηγικών προσανατολισμών του συλλόγου μετεκπαιδευομένων του ΜΔΔΕ.

Εξάλλου, παρατηρήθηκε ότι τα υψηλόβαθμα στελέχη στη διεύθυνση αυτή του ΥΠΕΠΘ αντλούσαν κυρίως από τους πόρους της εμπειρίας και της ιστορικής

4. Βλ. Αρχείο Συλλόγου Μετεκπαιδευομένων Δασκάλων και Νηπιαγωγών Μαρασλείου Διδακταλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης.

5. Βλ. Μαρασλειακό Βήμα, τ. Ιουνίου 1995.

6. Διεύθυνση Εφαρμογής Προγραμμάτων Σχολών Εκπαίδευσης Διδακτικού Προσωπικού.

μνήμης.

«Εμείς ζήσαμε στο πετσί μας αυτή τη διάκριση σε βάρος του κλάδου των δασκάλων... Οι συνθήκες που εμείς περάσαμε ή που βρήκαμε ήτανε πέρα από κάθε λογική, όχι παράλογες, άλογες. Και είχαμε αυτό τον πόθο. Τον πόθο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης του δασκάλου» (E4).

Οι ιστορικές μνήμες των υψηλόβαθμων στελεχών του διοικητικού μηχανισμού του ΥΠΕΠΘ λειτούργησαν παρωθητικά στους στρατηγικούς προσανατολισμούς τους, δεδομένου ότι το ΜΔΔΕ λειτουργούσε συμβολικά ως απομεινάρι της συντηρητικής εποχής στην εκπαίδευση, το οποίο ήθελαν με κάθε τρόπο να καταργηθεί. Για τα υψηλόβαθμα διοικητικά στελέχη του ΥΠΕΠΘ, η ένταξη των ΔΔΕ στα ΠΤΔΕ συμπυκνωνόταν στην κατάργηση των γραφειοκρατικών και συντηρητικών δομών που τους παρέπεμπαν σε καταστάσεις ανελευθερίας και αυταρχισμού, καταστάσεις που -καθώς προκύπτει- είχαν βιώσει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και επιθυμούσαν να απεμπολήσουν οριστικά.

Προκύπτει επίσης ότι τα στελέχη της ΔΕΠ-ΣΕΔΠ του ΥΠΕΠΘ αντλούσαν το πλεονέκτημα των χειρισμών που ανέπτυξαν από τον πόρο της θέσης που κατείχαν. Ως εκ τούτου, χειρίστηκαν αποτελεσματικά τις δομικές ιδιότητες του ΜΔΔΕ, τις οποίες γνώριζαν λεπτομερώς εξαιτίας των αρμοδιοτήτων της συγκεκριμένης διεύθυνσης του ΥΠΕΠΘ. Επιπρόσθετα, αντλούσαν και από την εμπειρία των χειρισμών από προηγούμενες μεταρρυθμίσεις και μετασχηματισμούς στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο συγκεκριμένος μακρο-φορέας δράσης αντλούσε επίσης από την προνομιακή θέση που είχε, από την οποία μπορούσε να έχει άμεση επαφή με την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ.

«Για ώρες ατελείωτες συζητούσαν και μαζί μας και με τους υπουργούς και με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους φορείς» (E6).

Όντας ο καθ' ύλην αρμόδιος φορέας για την επιμορφωτική πολιτική για το ΜΔΔΕ, αποτελούσε σημαντική πηγή πληροφόρησης για την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, όπως επίσης και πηγή υποβολής προτάσεων. Δεδομένου ότι ο μετασχηματισμός του ΜΔΔΕ αποτελούσε για αυτούς στόχο πρώτης προτεραιότητας, διαπιστώθηκε ότι η στρατηγική τους δραστηριότητα ήταν ιδιαίτερα πλούσια. Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο της Ομάδας Εργασίας που συστάθηκε από το ΥΠΕΠΘ, οι στρατηγικοί προσανατολισμοί της ΔΕΠ-ΣΕΔΠ, έχοντας ως κυρίαρχο στόχο την επίτευξη του μετασχηματισμού του ΜΔΔΕ, διαπνέονταν από ένα πνεύμα συλλογικότητας και κινούνταν προς την κατεύθυνση της σύγκλισης των απόψεων.

«Υπήρξε μια πολύ μεγάλη στήριξη από όλους τους παράγοντες. Βέβαια κάθε πλευρά ήθελε να στηρίξει τα δικά της συμφέροντα, τα συντηρητικά της συμφέροντα, αλλά το γενικότερο κλίμα ήταν πάρα πολύ θετικό. Ήταν κοινός ο στόχος... Αλλά κάναμε και συμβιβασμούς, ας πούμε, γιατί έπρεπε να γίνει η δουλειά. Και χωρίς συμβιβασμούς δε γίνεται καμιά δουλειά, μη νομίζετε... Έπρεπε αυτό το πράγμα να τελειώνει, καταλαβαίνετε; Το επιθυμούσα και εγώ, γιατί και εγώ δάσκαλος είμαι» (E1).

Η διδασκαλική καταγωγή των μελών του φορέα αυτού τους ωθούσε στην προσπάθεια για διατήρηση της επιρροής του κλάδου σε ζητήματα διοικητικής

διάρθρωσης των ΔΔΕ. Ουσιαστικά οι στρατηγικοί τους προσανατολισμοί στόχευαν στο να επιτευχθεί το περιεχόμενο και οι διδάσκοντες να περάσουν στην αρμοδιότητα των ΠΤΔΕ, αλλά πτυχές της διοικητικής διάρθρωσης και η διαχείριση του κτιρίου του ΜΔΔΕ να παραμείνουν στον έλεγχο του ΥΠΕΠΘ.

«Κομβικό σημείο υπήρξαν οι διαπραγματεύσεις. Συγκεκριμένα, οι διδασκαλικής καταγωγής φορείς διατύπωσαν ορισμένες αποκλίνουσες απόψεις, όπως για παράδειγμα τα κτίρια και η διοίκηση των ΔΔΕ να παραμείνουν ανεξάρτητα από τα Παιδαγωγικά Τμήματα, αλλά να διατηρηθεί η επιρροή του κλάδου σε αυτά» (Ε8).

Παρατηρείται δηλαδή το εξής αντιφατικό: τα υψηλόβαθμα διοικητικά στελέχη της αρμόδιας διεύθυνσης του ΥΠΕΠΘ λειτουργούσαν προς την κατεύθυνση της διασφάλισης του ελέγχου του κλάδου σε όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές των ΔΔΕ. Οι χειρισμοί τους όμως αποδεικνύουν ότι θεωρούσαν πως ο έλεγχος του κλάδου θα διασφαλιζόταν με την εξασφάλιση κεντρικού ελέγχου από το ΥΠΕΠΘ, ενώ αντίθετα ο προσεταιρισμός των υπό ίδρυση ΔΔΕ από τα αυτόνομα ΠΤΔΕ αποτελούσε για αυτούς παράγοντα δεσμευτικό για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Αναφορικά με τον συνδικαλιστικό φορέα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκύπτει ότι είχε εντάξει τον μετασχηματισμό του ΜΔΔΕ, ως μέρος των συνολικότερων διεκδικήσεων για την ακαδημαϊκή αναβάθμιση των δασκάλων. Το μείζον ζήτημα που φαίνεται ότι απασχολούσε τη ΔΟΕ είναι αυτό της ολοκλήρωσης της διαδικασίας της εξομοίωσης και μάλιστα με επιτάχυνση των υφιστάμενων ρυθμών, ανεξάρτητα από την ακολουθούμενη οδό. Το προτεινόμενο θεσμικό πλαίσιο, που προέβλεπε μάλιστα και την ίδρυση περισσότερων του ενός ΔΔΕ, ήρθε ως από μηχανής θεός να επιλύσει το φλέγον αυτό ζήτημα που έμοιαζε να χρονιάζει και να καθυστερεί επικίνδυνα. Ο μετασχηματισμός του ΜΔΔΕ αποτελούσε μια παράπλευρη οδό για την επιτάχυνση της εξομοίωσης, αλλά και για την πρόσβαση στα μεταπτυχιακά προγράμματα που είχαν πρόσφατα θεσμοθετηθεί. Ο μετασχηματισμός των ΔΔΕ αντιμετωπιζόταν ως μια από τις διαδικασίες που συνέβαλλαν στην εξισορρόπηση με την πανεπιστημιακή εκπαίδευση των συναδέλφων τους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

«Το σύνδρομο του χώρου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν ακριβώς αυτό. Η διαφοροποίηση από τον επιστήμονα της τεταρτοετούς διαδικασίας σπουδών... Οι δάσκαλοι, χαμηλά στρώματα κοινωνικά, παιδιά αγροτών, παιδιά ανθρώπων του μεροκάματου, παιδιά επαρχίας κυρίως, δεν είχαν τη δυνατότητα ίσως να κάνουν κάτι περισσότερο τότε... Και η μετεκπαίδευση ήταν μια πολύ μεγάλη διέξοδος» (Ε9).

Η αγωνία να βρεθούν στην ίδια αφετηρία με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας λειτουργούσε ως σοβαρό κίνητρο για τη ΔΟΕ, η οποία κράτησε ένα ρόλο ισορροπίας και μια στάση ευέλικτη, δεδομένου ότι η έμφαση δινόταν στο να ψηφιστεί ο νόμος ανεξάρτητα από τις υποσημειώσεις. Ως εκ τούτου, η ΔΟΕ προωθούσε τα αιτήματα αυτά παράλληλα, χωρίς να δίνει σε κανένα απόλυτη προτεραιότητα, εντάσσοντάς τα στην ευρύτερη στρατηγική που ακολουθούσε συνολικά με στόχο την επίτευξη της ακαδημαϊκής αναβάθμισης των εκπαιδευ-

τικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

«Το 1995 τα πράγματα ήταν ακόμη ρευστά με το μισθολόγιο. Γι' αυτό και την εξομοίωση θέλαμε να την τρέξουμε. Μα και τη μετεκπαίδευση γι' αυτό θέλαμε να την τρέξουμε. Μέσα από κει δηλαδή τρέχαμε διαδικασίες που μας εξισοροπούσαν με την πανεπιστημιακή εκπαίδευση όλων των αντίστοιχων κλάδων των δικών μας» (E9).

Σχετικά με τη ΔΟΕ και το σύλλογο μετεκπαιδευομένων, το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου της Αθήνας βρισκόταν διαπραγματευτικά σε θέση ισχυρότερη, ως εκ τούτου υπήρξε αποδέκτης πολλών πιέσεων από αυτούς τους φορείς δράσης, αλλά και χορηγός διευκολύνσεων προς τους μετεκπαιδευόμενους. Προκύπτει όμως ότι ουσιαστικά η συγκρότηση της συγκεκριμένης πολιτικής ενδιέφερε και το ΠΤΔΕ, δεδομένου ότι αποτελούσε ευκαιρία για προσεταιρισμό και άσκηση ελέγχου σε τμήμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η προέλευση ορισμένων από τα μέλη του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών από τις τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προέκυψε επίσης ως στοιχείο που καθόρισε τους στρατηγικούς τους προσανατολισμούς με στόχο το μετασχηματισμό του ΜΔΔΕ που φαίνεται πως είχε και συμβολικό αλλά και υλικό αντίκτυπο για κάποια από τα μέλη του ΠΤΔΕ.

«Το ήθελαν και οι πανεπιστημιακοί... Υπήρξαν οι όροι που τέθηκε βεβαίως το θέμα, αλλά ήταν και οι δάσκαλοι οι πανεπιστημιακοί, οι οποίοι το προώθησαν. Το πανεπιστήμιο, οι του Παιδαγωγικού τμήματος δηλαδή. Όχι όλο το πανεπιστήμιο... Το Παιδαγωγικό Τμήμα του πανεπιστημίου, για να λέμε και τα πράγματα με το όνομά τους» (E1).

«Υπήρξε καλή συγκυρία όλων των εμπλεκόμενων φορέων σε επίπεδο και προσώπων και θεσμών. Έβλεπαν όλοι οι φορείς και η πανεπιστημιακή κοινότητα του ΠΤΔΕ Αθηνών το οποίο έχει και τον πρώτο λόγο ούτως ή άλλως γιατί πολλοί από τους διδάσκοντες στο παρελθόν είχαν περάσει από το χώρο και τους συνέδεαν συναισθηματικοί δεσμοί... Ήταν και συναισθηματικοί οι λόγοι κάποιων που είχαν διδάξει στην πρώην Ακαδημία, ή στη μετεκπαίδευση με το καθεστώς του 1222/1972» (E6).

Αποδείχθηκε επίσης ότι η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, δέχθηκε έντονες πιέσεις από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

«Ορισμένοι καθηγητές του ΠΤΔΕ είχαν δείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και συμμετείχαν και σε συναντήσεις άλλες άτυπες, νομίζω και σε κάποιες επίσημες συναντήσεις είχαν πάρει μέρος» (E6).

Ειδικότερα, η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ αντλούσε κυρίως πληροφόρηση από μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου της Αθήνας και από τα ανώτερα στελέχη του διοικητικού μηχανισμού του ΥΠΕΠΘ. Στην πληροφόρηση αυτή έρχονταν να προστεθούν αθροιστικά οι έντονες πιέσεις που δεχόταν από ένα μαζικό συνδικαλιστικό φορέα όπως η ΔΟΕ, αλλά και το σύλλογο μετεκπαιδευομένων.

Προκύπτει δηλαδή ότι για την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ η συγκρότηση της συγκεκριμένης πολιτικής, λειτούργησε ως ευκαιρία να ικανοποιήσει ένα αίτημα του κλάδου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιταχύ-

νοντας τη διαδικασία της εξομοίωσης και αίροντας την ανισότητα στη γεωγραφική κατανομή των μετεκπαιδευομένων⁷.

«Και η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου έδινε το πράσινο φως. Έλεγε φέρετε μου το αποτέλεσμα και εγώ θα το δεχτώ, θα το κάνω Προεδρικό Διάταγμα ή Νόμο του κράτους, θα το περπατήσω και θα το στηρίξω και με τα κονδύλια που χρειάζεται» (Ε9).

Σε ένα ευρύτερο κλίμα που ευνοούσε τη συγκρότηση επιμορφωτικών πολιτικών για εκπαιδευτικούς, η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ συνέστησε μια ομάδα εργασίας⁸, της οποίας τη σύνθεση έλεγχε, αποδέχθηκε τις προτάσεις που έγιναν από τους εμπλεκόμενους μακρο-φορείς, και συναίνεσε στην ψήφιση του προτεινόμενου νομοσχεδίου. Ουσιαστικά το ΥΠΕΠΘ προσυπόγραψε και στηρίξε με τους απαιτούμενους οικονομικούς πόρους το προϊόν της διάδρασης μεταξύ των υπολοίπων εμπλεκόμενων μακρο-φορέων δράσης, θέτοντας έτσι τη σφραγίδα της αναβάθμισης και στην επιμορφωτική του πολιτική.

Από την άλλη πλευρά, τα κόμματα της αντιπολίτευσης, περιορίστηκαν μόνο στο να διατυπώσουν τις θέσεις τους, κατά τη διάρκεια της κοινοβουλευτικής συζήτησης⁹, σχετικά με ζητήματα που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως δευτερεύοντα σε σχέση με το ουσιαστικό περιεχόμενο των ΔΔΕ. Ειδικότερα, ακολούθησαν την τακτική της κριτικής των σχετικών νομοθετικών ρυθμίσεων, η οποία συμπυκνωνόταν στις επικρίσεις για τον ευκαιριακό αλλά και αποσπασματικό τους χαρακτήρα, καθώς και στην έλλειψη προγραμματισμού, σχεδιασμού και ουσιαστικού διαλόγου για τη διαμόρφωση σχετικών εναλλακτικών προτάσεων. Η κριτική της αντιπολίτευσης επικεντρώθηκε επίσης στην ταύτιση της μετεκπαίδευσης με την διαδικασία της εξομοίωσης. Ενώ από τη μια πλευρά η κυβέρνηση τόνιζε ότι η ίδρυση των ΔΔΕ θα συνέβαλε στην επιτάχυνση της εξομοίωσης όλων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η αντιπολίτευση αντιμετώπιζοντας την αντίστροφη πλευρά του επιχειρήματος, έκρινε ότι η εξέλιξη αυτή ουσιαστικά υποβάθμιζε τα υπό ίδρυση ΔΔΕ και στο επίπεδο του περιεχομένου και στο επίπεδο του χορηγούμενου τίτλου σπουδών.

Έτσι, χωρίς σοβαρό αντίλογο, το ΠΑΣΟΚ, αντλώντας από την ισχύ που διέθετε ως κυβερνών κόμμα, με τη συγκρότηση της συγκεκριμένης πολιτικής, εμφανιζόταν ότι πετύχαινε να καταργήσει ένα αναχρονιστικό και γραφειοκρατικό σύστημα του οποίου την εγκυρότητα του περιεχομένου και την αξιοπιστία των τίτλων σπουδών έθετε συστηματικά σε αμφισβήτηση τονίζοντας ότι «δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των σημερινών συνθηκών και αναγκών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και της ελληνικής κοινωνίας», αλλά και ότι «ο θεσμός αυτός λειτουργεί γραφειοκρατικά και συγκεντρωτικά στηριζόμενος μάλιστα σε νόμους της δικτατορικής περιόδου»¹⁰. Ο πολιτικός του λόγος έδινε έμφαση στο

7. Βλ. Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων-συνεδρίαση Ι, ΙΑ, ΙΒ', 4-6/7/1995.

8. Βλ. Μηνιαία Παιδαγωγική Επιθεώρηση "Σχολείο και Ζωή", τεύχος 12, Δεκέμβριος 1994.

9. Βλ. Πρακτικά της Βουλής: Σύνοδος Β', Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής, Συνεδρίαση Γ'-4/7/1995, Συνεδρίαση ΙΑ'-5/7/1995, Συνεδρίαση ΙΒ'-6/7/1995, Συνεδρίαση ΙΓ'-11/7/1995.

10. Βλ. Εισηγητική Έκθεση Ν.2327/1995:5.

μετασχηματισμό ενός συστήματος συμβολικά ταυτισμένου με το παρελθόν σε ένα άλλο, που προβαλλόταν ως σύγχρονο και αναβαθμισμένο. Η συγκρότηση της επιμορφωτικής πολιτικής για τα ΔΔΕ προσέφερε στο ΠΑΣΟΚ την ευκαιρία να ενισχύσει συμβολικά την οριστική ρήξη με το συντηρητικό παρελθόν, προσθέτοντας ακόμη ένα στοιχείο εκσυγχρονισμού στο πλαίσιο των ευρύτερων θεσμικών παρεμβάσεων (Αθανασιάδης 2002:279) στις οποίες εκείνη την περίοδο επιδιόταν.

5. Συμπεράσματα

Κατά πρώτο λόγο, αυτό που διαφαίνεται από την διερεύνηση του ευρύτερου πλαισίου μέσα στο οποίο συγκροτήθηκε η επιμορφωτική πολιτική για τα ΔΔΕ είναι ότι αυτό συνέβη σε ένα πλαίσιο ευνοϊκό για τη στρατηγική δράση, πλαίσιο το οποίο συνδιαμορφωνόταν από τη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης που μετασχημάτιζε τους όρους στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής παγκοσμίως, τη γενίκευση της ιδέας της δια βίου εκπαίδευσης, τους μετασχηματισμούς στην εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συνδυασμό με το ασύμβατο με τις νέες αυτές συνθήκες, ΜΔΔΕ.

Η συγκρότηση της επιμορφωτικής πολιτικής για τα ΔΔΕ συνέβη στη καρδιά μιας εποχής στην οποία κυριαρχούσε η χρηστική αξία της εκπαίδευσης και η έμφαση στην συνεισφορά της στην αύξηση της εθνικής ανταγωνιστικότητας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, κάθε πολιτική που εντασσόταν στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ή συνέτεινε με τον όποιο τρόπο στην επιμόρφωσή τους και ως εκ τούτου μπορούσε να χαρακτηριστεί αναγκαία ή σημαντική προς την κατεύθυνση της ενδυνάμωσης του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, νομιμοποιούταν αυτόματα ή τουλάχιστον μπορούσε να συγκροτηθεί ιδιαίτερα διευκολυντικά. Παράλληλα στο εθνικό επίπεδο, οι σπουδές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εντάχθηκαν στα ΑΕΙ, θεσμοθετήθηκε η διαδικασία της εξομοίωσης που όμως βάδιζε αργά, ενώ το κυβερνών κόμμα ήθελε να προσθέσει ένα ακόμη στίγμα ανανέωσης στην πολιτική που αφορούσε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο εκσυγχρονιστικό πρόσωπο που επεδίωκε να προβάλλει συνολικά με την πολιτική που ασκούσε εκείνη τη χρονική περίοδο.

Συμπερασματικά, η συγκρότηση της επιμορφωτικής πολιτικής για τα ΔΔΕ προέκυψε από ένα σύνθετο πλέγμα ιεραρχικά διαφοροποιημένων στρατηγικών προσανατολισμών που ανέπτυξαν οι εμπλεκόμενοι μακρο-φορείς δράσης. Καθώς αυτή η μελέτη περίπτωσης υποδεικνύει, κατά τη διαδικασία συγκρότησης της επιμορφωτικής πολιτικής για τα ΔΔΕ, η στρατηγική δράση ήταν εντονότερη και περισσότερο μετασχηματιστική στη βάση παρά στην κορυφή της ιεραρχίας. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται στην Ελλάδα δεν είναι πάντοτε υποκειμένο διαδικασιών που κατευθύνονται από την κορυφή προς τη βάση, αλλά ενδέχεται να εμπεριέχει και στρατηγική αλληλεπίδραση καθώς και προώθηση συμφερόντων συγκεκριμένων ομάδων που κατευθύνονται κάποτε και προς την αντίθετη φορά.

Ουσιαστικά η διερεύνηση του θεσμικού μετασχηματισμού των ΔΔΕ το 1995 παραπέμπει σε μια επιμορφωτική πολιτική, της οποίας η συγκρότηση εξυπηρετούσε επιδιώξεις ομάδων συμφερόντων στο εθνικό επίπεδο, που στηρίχθηκε όμως στον παγκόσμιο λόγο και στις τάσεις που κυριαρχούσαν στη παγκόσμια σκηνή. Οι τάσεις αυτές, καθώς διαφαίνεται, δεν υιοθετήθηκαν ουσιαστικά, ούτε επέδρασαν διαμορφωτικά επί της ουσίας στην συγκεκριμένη εθνική εκπαιδευτική πολιτική, αλλά περισσότερο λειτούργησαν ως πρόσχημα για την επικύρωση και την προώθηση της στρατηγικής δράσης στην εθνική σκηνή.

6. Επίλογος

Σε αυτή την εργασία έγινε μια πρώτη προσπάθεια διερεύνησης του θεσμικού μετασχηματισμού των ΔΔΕ, η οποία βασίστηκε σε ένα είδος ανάλυσης που επικεντρώθηκε περισσότερο στη σχέση φορέας δράσης-θεσμική θέση, παρά στη σχέση θεσμική θέση-φορέας δράσης. Για λόγους καθαρά πρακτικούς, σύμφωνα με τα θεωρητικά εργαλεία, επιλέξαμε ως αφετηρία την επικέντρωση στους μακρο-φορείς δράσης, αποδίδοντας πρωταγωνιστικό ρόλο στην περιγραφή και ανάλυση του πώς αυτοί χρησιμοποίησαν τις θέσεις και τις προδιαθέσεις τους για να σχετιστούν και να αλληλεπιδράσουν με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους μακρο-φορείς δράσης. Η μετατόπιση του κέντρου βάρους προς την πλευρά της στρατηγικής δράσης, έθεσε σε «μεθοδολογικά εισαγωγικά» τις υφιστάμενες δομές. Ως εκ τούτου, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα η διερεύνηση του θεσμικού αυτού μετασχηματισμού μέσα από το πρίσμα των δομικών ιδιοτήτων. Η παρούσα μελέτη ανοίγει ουσιαστικά το δρόμο για τη συμπλήρωσή της από το «συστημικό» της τμήμα, που θα έχει ως αφετηρία τη διερεύνηση των δομικών ιδιοτήτων των περιεκτικών κοινωνικών συστημάτων που διαμόρφωσαν τη συγκρότηση της επιμορφωτικής πολιτικής για τα ΔΔΕ, βάζοντας σε μεθοδολογικά εισαγωγικά πλέον τη στρατηγική δράση.

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδης, Χ. (2002) «Αξιολόγηση και αποσυγκέντρωση. Ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος ολοκληρώθηκε» στο Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί.*, Αθήνα, Σαββάλας.
- Αντωνίου, Χ. (2002) *Η Εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων (1828-2000)*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Archer, M.S. (1982) “Morphogenesis versus structuration: on combining structure and action”, *The British Journal of Sociology*, 33(4), December 1982, pp. 455-483.
- Archer, M.S. (1995) *Realist Social Theory: the morphogenetic approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Αρχείο Συλλόγου Μετεκπαιδευομένων Δασκάλων και Νηπιαγωγών Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Blondeau, N. & Couedel, A. (2002) «Παγκοσμιοποίηση: μικρή εισαγωγή» εισήγηση στο 2^ο διεθνές συνέδριο του εργαστηρίου Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών με θέμα: «Η Παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα», Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου 2002.
- Bottery, M. (1994) “Education and the Convergence of Management Codes”, *Educational Studies*, 20(3), pp.329-345.
- Callinicos, A. (1985) “Anthony Giddens: A Contemporary Critique”, *Theory and Society*, 14(2), March 1985, pp. 133-166.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, Έκφραση.
- Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. & Τζήκας, Χ. (2002) «Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού», στο Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί.*, Αθήνα, Σαββάλας.
- Δακοπούλου, Α. (2004) *Πολιτικές επιμόρφωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης (1995-2003)*, Αδημοσίετη διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Dale, R. (1999) “Specifying globalisation effects on national policy: a focus on the mechanisms” in *Journal of Education Policy*, vol. 14, no. 1, pp. 1-17.
- Delors, J.et al. (1996) *Learning: the Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Paris, UNESCO.
- Διδασκαλικό Βήμα (1990-2003).
- Δούκας, Χ. (1999) «Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική ε-

- ρευνητική επισκόπηση», *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τ. 1, 172-186.
- Έγγραφο Διεύθυνσης Εφαρμογής Προγραμμάτων Σχολών Εκπαίδευσης Διδακτικού Προσωπικού (ΔΕΠ-ΣΕΔΠ) του ΥΠΕΠΘ.
- Εισηγητική Έκθεση Ν. 2327/1995 «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου (1955-1995)*.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1999) *Ελληνική Εκπαίδευση*, τ. Β', Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- European Commission (1995) *Teaching and Learning. Towards the Learning Society (White Paper)* (Brussels, European Commission Directorate-General; Education, Training and Youth; Directorate General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs).
- Giddens, A. (1976) *New Rules of Sociological Method*, London, Hutchinson.
- Giddens, A. (1979) *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*, London, Macmillan.
- Giddens, A. (1981) *A Contemporary Critique of Historical Materialism*, London, Macmillan.
- Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society*, Cambridge, Polity Press.
- Giddens, A. (1993) *Modernity and Self-Identity*, Cambridge, Polity Press.
- Hobsbawm, E. (1999) *Η Εποχή των Ακρων. Ο Σύντομος Εικοστός αιώνας 1914-1991*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Καζαμιάς, Α. (1995) «Νεοευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη 'φαντασιακή' Ευρώπη» στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος.
- Κυριαζή, Ν. (1998) «Η κοινωνιολογική έρευνα και η κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας. Το παράδειγμα της ποσοτικής προσέγγισης» στο Παπαγεωργίου, Γ. (επιμ.) *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Κυριαζή, Ν. (2002) *Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μαροσλειακό Βήμα (1995-2002)
- Marginson, S. (1999) «After Globalisation: emerging politics of education» in *Journal of Education Policy*, 14, pp. 19-31.
- Μηνιαία Παιδαγωγική Επιθεώρηση «Σχολείο και Ζωή».
- Μουζέλης, Ν. (1997) *Επιστροφή στην κοινωνιολογική θεωρία. Η έννοια της ιεραρχίας και το πέρασμα από τη μικρο- στη μακρο-κοινωνιολογία*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Μουζέλης, Ν. (2000) *Η κρίση της κοινωνιολογικής θεωρίας. Τι πήγε λάθος;*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Mouzellis, N. (2000) "The Subjectivist-Objectivist Divide: Against Transcendence", *Sociology*, 34(4), 741-762.
- Μπεκ Ου. (2000) Τι είναι παγκοσμιοποίηση; Λανθασμένες αντιλήψεις και απα-

- νήσεις, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (2000) *Η Επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων-Διδακταλισμών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος*, Αθήνα, Gutenberg.
- Νόμος 2327/1995 «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας, παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- Νομοθετικόν Διάταγμα 1222/1972 «Περί μετεκπαίδευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού δημοτικής εκπαίδευσης και αναδιοργάνωσης του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης».
- OECD (2001) “Investing in Competencies for All”, *Meeting of the OECD Education Ministers*, Paris, 3-4 April 2001, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Παπάζογλου, Γ.Κ. & Δαβάζογλου, Α.Μ. (1994) *Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρόν και Μέλλον*, Αθήνα, ΔΠΘ-Gutenberg.
- Parsons, T. (1951) *The Social System*, New York, Free Press.
- Πρακτικά της Βουλής: Σύνοδος Β', Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής, Συνεδρίαση Γ'-4/7/1995, Συνεδρίαση ΙΑ'-5/7/1995, Συνεδρίαση ΙΒ' -6/7/1995, Συνεδρίαση ΙΓ'-11/7/1995.
- Ρήγος, Α. (2003) «Το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στις συνθήκες της λεγόμενης ‘παγκοσμιοποίησης’», στο *Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση και Εκπαιδευτικοί*, Αθήνα, Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο-INE ΓΣΕΕ, (σ. 191-206).
- Robertson, S., Bonal, X. & Dale, R. (2002) “GATS and the education Service Industry: The politics of scale and reterritorialisation”, *Comparative Education Review*, 46(4), pp. 10-36.
- Σκούρα, Α. (2003) «Η διοικητική διάρθρωση ως παράγοντας άσκησης κρατικού ελέγχου της μετεκπαίδευσης των δασκάλων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (1975-1995)», *Νέα Παιδεία*, τ.105. σ. 169-183.
- Σταμέλος, Γ. (1999) *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Καταβολές, Παρούσα Κατάσταση, Προοπτικές*, Αθήνα, Gutenberg.
- Σταμέλος Γ. (επιμ.) (2002) *Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρώτη και Δεύτερη Βαθμίδα. Δομές και Ποσοτικά Δεδομένα*, Αθήνα, ΚΕΕ.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1997) *Εκπαίδευση και Επαγγελματική Επιμόρφωση*, Επίσημη Εφημερίδα αρ. C 303, 4/10/1997.
- Τόλιος, Γ. (2003) *ΔΝΤ-ΠΤ-ΠΟΕ: Τρεις πυλώνες της παγκοσμιοποίησης*, Εφημερίδα «Η Εποχή», 9/2/2003.
- UNESCO (1996) *50 χρόνια για την εκπαίδευση*, (ελληνική έκδοση).
- UNESCO (2001) Interactive Thematic Session on Education for All, 16/5/2001, Paris, UNESCO.
- Φύλιας, Β. (2001) (επιμέλεια) *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Αθήνα, Gutenberg.

Abstract

“The institutional transformation of the Teacher Training Colleges: global-national osmosis or the global as a pretext for the national?”

The paper focuses on the case of professional development provided by the Teacher Training Colleges in Greece. The present form of these Colleges is the product of an institutional transformation that took place in 1995 and constitutes a critical juncture as far as teachers’ professional development is concerned. The paper examines the formulation of this policy, attempts to throw light on the relevant procedures, as well as on the action of the strategic agents.

For the needs of this research the theoretical prism employed is a combination of Giddens’ structuration theory and Mouzelis’ concept of hierarchical positioning of social agents. Empirical data has been drawn upon the analysis of focused interviews conducted with key agents and the content analysis of relevant policy documents.

As this case study indicates, the examined education policy has been formulated within a cluster of formal and informal networks where strategic agents interacted. The peculiarity of the case consists in that, contrary to widely held assumptions, the strategic action was denser and more transformative at the bottom rather than at the top of the organizational hierarchy. This finding implies that education policy is not always subject to top down restructuring, global or regional imperatives, but occasionally involves bottom up strategic interaction at the institutional level.

Key-words: professional development, education policy, strategic action.

Athanasia A. Dakopoulou
University of Patras, Department of Primary Education
Tel.: 210-9010783, 6974-601839
e-mail:kbout@ath.forthnet.gr