

The Greek Review of Social Research

Vol 132 (2010)

132-133, B-C



The lack of trust and the utopia of consent in education policy

Γιώργος Φραγκούλης

doi: [10.12681/grsr.17](https://doi.org/10.12681/grsr.17)

Copyright © 2010, Γιώργος Φραγκούλης



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

To cite this article:

Φραγκούλης Γ. (2010). The lack of trust and the utopia of consent in education policy. *The Greek Review of Social Research*, 132, 147–169. <https://doi.org/10.12681/grsr.17>

Γιώργος Φραγκούλης*

Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ Η ΟΥΤΟΠΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο άρθρο αυτό υποστηρίζεται ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο σύστημα βασικό χαρακτηριστικό του διαλόγου που διεξάγεται για την παραγωγή εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η πλήρης έλλειψη εμπιστοσύνης ανάμεσα στους φορείς που συμμετέχουν. Υποστηρίζεται ότι αυτή η έλλειψη εμπιστοσύνης οφείλεται στον τρόπο που έχουν συγκροτηθεί ευρύτερα οι κοινωνικές σχέσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελώντας ένα σημαντικό παράγοντα που καθιστά δύσκολη την επίτευξη συναίνεσης. Ο διάλογος για το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνιστά ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αδυναμίας επίτευξης συναίνεσης, ακόμα και διεξαγωγής του ίδιου του διαλόγου.

1. Η ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

1.1. Η δυνατότητα και η βούληση της συναίνεσης στην εκπαιδευτική πολιτική

Κυρίαρχο χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα υπήρξε, ιστορικά, ο συγκρουσιακός της χαρακτήρας. Η τελική μορφή που λάμβαναν κάθε φορά οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ήταν αποτέλεσμα, κυρίως, του συσχετισμού δύναμης των εμπλεκόμενων μερών και της κοινωνικής και πολιτικής συγκυρίας και όχι μιας ευρύτερης συναίνεσης, η οποία παραμένει, ωστόσο, ζητούμενο στα

* Δρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

πλαίσια της φιλελεύθερης δημοκρατίας. Τις περισσότερες φορές, οι φορείς που συμμετέχουν στο διάλογο για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής αποχωρούν, καταγγέλλοντας το διάλογο ως προσχηματικό και με μοναδικό στόχο να νομιμοποιήσει τις θεωρούμενες ως ήδη ειλημμένες αποφάσεις της εκάστοτε κυβερνητικής πλειοψηφίας. Το ερώτημα που τίθεται στην προκειμένη περίπτωση είναι αν η αναζήτηση συναίνεσης στο πεδίο της εκπαίδευσης πρέπει να θεωρηθεί a priori, αλλά και in principle, ανέφικτη.

Η έννοια της συναίνεσης συνδέεται με δομικές και λειτουργικές προσεγγίσεις, στις οποίες η συναίνεση των μελών μιας κοινωνίας, οι κοινοί στόχοι και προσανατολισμοί, τα συστήματα αξιών και οι κανόνες θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για τη συνοχή της κοινωνίας και την ευδαιμονία της. Οι θεωρήσεις αυτές έχουν υποστεί την κριτική ότι επιφυλάσσουν στα κοινωνικά υποκείμενα έναν παθητικό ρόλο, δίνουν έμφαση στην κανονιστική τάξη και στην ισορροπία της κοινωνίας και, εν τέλει, προωθούν τον κοινωνικό συντηρητισμό (βλ. ενδ. Ritzer, 2000, σ. 41-70). Ωστόσο, η δυνατότητα συναίνεσης στην εκπαιδευτική πολιτική ενέχει δυσκολίες και μέσα στο ερμηνευτικό πλαίσιο θεωριών, όπως της ορθολογικής επιλογής που δίνουν έμφαση στη μέγιστη ωφελιμότητα βάσει συμφερόντων που θεωρούνται δεδομένα. Τέτοιες προσεγγίσεις δεν λαμβάνουν υπόψη τα συγκεκριμένα ιστορικά και κοινωνικο-πολιτικά χαρακτηριστικά του ελληνικού συστήματος, που θα μπορούσαν να εξηγήσουν τη δράση των συλλογικών φορέων, το πώς συγκροτούνται τα συμφέροντα και τους κανόνες που αυτά τα συμφέροντα συνεπάγονται (βλ. Μουζέλης, 2000, σ. 59-81 για μια κριτική αυτών των προσεγγίσεων).

Πριν προχωρήσουμε στη συζήτηση για τη δυνατότητα συναίνεσης στην εκπαιδευτική πολιτική και για την έννοια της εμπιστοσύνης και τη σημασία της, πρέπει να οριοθετηθεί το εύρος της παρούσας ανάλυσης. Στόχος του άρθρου δεν είναι η ανάλυση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και των αιτιών που οδήγησαν στην αποτυχία επίτευξης συναίνεσης. Μια τέτοια εργασία απαιτεί μελέτη του ιστορικού πλαισίου μέσα στο οποίο επιχειρήθηκε η κάθε μεταρρύθμιση και ανάλυση της ισχύος και του ρόλου που διαδραμάτισαν οι πολιτικές και κοινωνικές δυνάμεις. Η παρούσα ανάλυση αφορά σε μια περιορισμένη χρονική περίοδο, που οριοθετείται από την επαναδραστηριοποίηση του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (ΕΣΥΠ) το 2004. Συγκεκριμένα, ο διάλογος για το σύστημα πρόσβασης στην

τριτοβάθμια εκπαίδευση επιλέγεται ως παράδειγμα των αρνητικών συνθηκών μέσα στις οποίες διεξάγεται ο διάλογος και, επομένως, των περιορισμένων πιθανοτήτων να οδηγήσει σε συναίνεση. Στο παρόν άρθρο υποστηρίζεται ότι μια πλευρά της αδυναμίας συναίνεσης είναι η πλήρης έλλειψη εμπιστοσύνης, όπως θα αναλυθεί αυτή η έννοια στη συνέχεια ως απόρροια του τρόπου συγκρότησης των κοινωνικών σχέσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο επίσημος διάλογος δεν έχει αφηρημένο χαρακτήρα, αλλά πραγματοποιείται μεταξύ συγκεκριμένων φορέων που δραστηριοποιούνται με διαφορετική ισχύ στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η έμφαση στην προκειμένη περίπτωση δίδεται στο λόγο των πολιτικών κομμάτων και, κυρίως, στο λόγο των συνδικαλιστικών ενώσεων των εκπαιδευτικών, της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΔΟΕ) και του Οργανισμού Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ) που, ιστορικά, αποτελούν τους κύριους πρωταγωνιστές στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ο κίνδυνος της πραγματοποίησης είναι πάντα υπαρκτός σε αναλύσεις του λόγου θεσμικών φορέων, περιορίζοντας τη δυνατότητα ερμηνείας της δράσης τους (βλ. και Μουζέλης, 1997, σ. 167-192 για το σφάλμα της πραγματοποίησης). Η εκάστοτε εξουσία επικαλείται συχνά τη συναίνεση της κοινωνίας, η οποία αντιμετωπίζεται ως οντότητα, προκειμένου να νομιμοποιήσει τις αποφάσεις της. Από την άλλη πλευρά, η ΔΟΕ και η ΟΛΜΕ δεν συνιστούν μη ιστορικές οντότητες, δεδομένου ότι αποτελούνται από παρατάξεις που είτε διάκινεται φιλικά στην εκάστοτε πολιτική εξουσία, είτε εναντιώνονται σε αυτήν. Γι' αυτόν το λόγο, ο συσχετισμός δύναμης εντός των συνδικαλιστικών ενώσεων είναι πολύ σημαντικός, προκειμένου να ερμηνευθεί η πολιτική που κάθε φορά υιοθετείται.

Το πεδίο της εκπαίδευσης αποτελεί ένα κατεξοχήν πεδίο σύγκρουσης μεταξύ ομάδων και κοινωνικών και πολιτικών σχηματισμών, με διαφορετικά συμφέροντα, που προσπαθούν να το ελέγξουν (για την έννοια του πεδίου βλ. ενδ. Bourdieu, 1999, σ. 63-70). Το διακύβευμα του ελέγχου του πεδίου αυτού ως προς τις δυνατότητες πρόσβασης που παρέχονται, τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς, ή τους υλικούς και συμβολικούς πόρους, είναι πολύ σημαντικό, και γι' αυτό το συγκρουσιακό κλίμα είναι μάλλον αναμενόμενο.

Συνακόλουθα, το ερώτημα αν η συναίνεση είναι εφικτή είναι εξίσου σημαντικό με το ερώτημα αν είναι επιθυμητή. Οι επιστημονικές παραδοχές της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της σχολικής

γνώσης ανέδειξαν και αναδεικνύουν το ρόλο της επίσημης εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων και της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η έλλειψη συναίνεσης και η σύγκρουση ήταν, και μάλλον είναι ακόμα, ο βασικός δρόμος για την προαγωγή ενός εκπαιδευτικού συστήματος που ενισχύει την κοινωνική δικαιοσύνη και συντελεί στην άρση στερεοτύπων, εθνοκεντρικών και ρατσιστικών αντιλήψεων και πρακτικών. Παρά ταύτα, η προσπάθεια για συναίνεση δεν μπορεί να εγκαταλειφθεί. Ακανθώδη ζητήματα, όπως η ίδρυση μη κρατικών πανεπιστημίων, η αποσύνδεση του λυκείου από το πανεπιστήμιο, νέα σχολικά εγχειρίδια και πολλά άλλα απαιτούν την άμεση αντιμετώπισή τους σε ένα κλίμα συναίνεσης. Ακόμα και αν η συναίνεση σε κεντρικά ζητήματα φαίνεται δύσκολη, το συγκρουσιακό κλίμα αποκλείει και την αποδοχή ή την εφαρμογή στην πράξη προτάσεων που θα μπορούσαν να έχουν τη σύμφωνη γνώμη όλων των φορέων.

Η προσπάθεια επίτευξης συναίνεσης αποτελεί ευθύνη όλων όσοι συμμετέχουν στην παραγωγή της εκπαιδευτικής πολιτικής, είτε είναι εκπρόσωποι της κρατικής εξουσίας, είτε εκπρόσωποι κοινωνικών και εκπαιδευτικών φορέων. Είναι δυνατή, ωστόσο, αυτή η *επικοινωνιακή δράση* κατά τον Habermas, οι επικοινωνιακές, δηλαδή, πράξεις στις οποίες τα σχέδια του πράττειν των συμμετεχόντων δραστηρίων δεν συντονίζονται μέσω εγωκεντρικών υπολογισμών, αλλά μέσω ενεργημάτων συνεννόησης, που δεν προσανατολίζονται πρωταρχικά προς την ίδια επιτυχία, παρά μόνο υπό την προϋπόθεση ότι μπορούν να ταιριάξουν τα πρακτικά τους σχέδια στη βάση κοινών ορισμών της περίπτωσης; (Habermas, στο Καβουλάκος, 1997, σ. 17). Έη συναίνεση σημαίνει πάντα αποϊδεολογικοποίηση και σύμπραξη σε πρακτικές της εξουσίας και των κυρίαρχων ομάδων που διαιώνίζουν ένα σύστημα άδικο και άνισο;

1.2. Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική και η αναγκαιότητα διαλόγου

Η αναγκαιότητα του διαλόγου στη χάραξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί, σε επίπεδο λόγου τουλάχιστον, κοινό τόπο. Στην πιο πρόσφατη επίσημη έκθεση για την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, τονίζεται ότι θεμελιώδης πολιτική του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων αποτελεί η προώθηση της συστηματικής διαβούλευσης για θέματα εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο, και συνακόλουθα η αξιοποίηση του

εθνικού διαλόγου και των επιμέρους προτάσεων των ομάδων ενδιαφέροντος, μέσω του ΕΣΥΠ και των θεματικών οργάνων του στην εκπόνηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως μάλιστα τονίζεται χαρακτηριστικά, αυτή η συστηματική διαβούλευση επιδιώκεται ιδιαίτερα σε ζητήματα αιχμής, όπως είναι η αξιολόγηση και η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Eurýdice, 2010, σ. 18).

Η Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ελλάδος (ΟΚΕ) προχώρησε και αυτή στη σύνταξη γνώμων για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, δείχνοντας την προσπάθεια συμβολής των κοινωνικών εταίρων στο δημόσιο διάλογο που διεξάγεται ή, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά, θα έπρεπε να διεξάγεται στην εποχή μας και στη χώρα μας για το κρίσιμο ζήτημα της παιδείας (ΟΚΕ, 2009, σ. 9). Ανάλογες θέσεις υπέρ της αναγκαιότητας διαλόγου για τη χάραξη μιας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν εκφράσει και οι συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως επισημαίνεται, το περιεχόμενο μιας εκπαιδευτικής πολιτικής εγκαθιδρύει ένα λόγο και εκκινεί ένα διάλογο. Αυτός ο διάλογος κυμαίνεται από τη συναινετική αναζήτηση βελτιώσεων και τροποποιήσεων μέσω της διαπραγμάτευσης, μέχρι τη δυναμική αντιπαράθεση και τη σύγκρουση (Παπαδάκης, 2003, σ. 85). Με αυτές τις επισημάνσεις για την παραδοχή, τουλάχιστον σε επίπεδο λόγου, της αναγκαιότητας διαλόγου, προχωρούμε στην έννοια της εμπιστοσύνης και στη σημασία της για την επίτευξη συναίνεσης στο πεδίο της εκπαίδευσης.

2. Η ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ.

2.1. Η έννοια της εμπιστοσύνης στο νεωτερικό περιβάλλον και το πεδίο της εκπαίδευσης

Εδώ και τρεις τουλάχιστον δεκαετίες, η έννοια της εμπιστοσύνης αποτελεί αντικείμενο μελέτης σε διάφορα επιστημονικά πεδία. Κοινό χαρακτηριστικό πολύ διαφορετικών θεωριών και προσεγγίσεων είναι η αναγνώριση της αναγκαιότητας κάποιου βαθμού εμπιστοσύνης σε όλες τις κοινωνικές σχέσεις (βλ. Sztompka, 1999, σ. ix). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Luhmann, μια ολοκληρωτική έλλειψη εμπιστοσύνης θα εμπόδιζε κάποιον ακόμα και να σηκωθεί από το κρεβάτι του (Luhmann στο Frowe, 2005, σ. 36).

Η έννοια της εμπιστοσύνης στην κοινωνική και πολιτική θεωρία αντιμετωπίζεται κυρίως περιγραφικά και σε σχέση με την αντίθετη κατάστασή της, την έλλειψη δηλαδή εμπιστοσύνης, δίνοντας έμφαση στις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες που ευνοούν την ενίσχυση ή την κατάρρευσή της και στα αποτελέσματα της όποιας κατάστασης επικρατήσει. Μια βασική διάκριση είναι ανάμεσα στην εμπιστοσύνη σε συγκεκριμένα πρόσωπα στα πλαίσια διαπροσωπικών σχέσεων ή κλειστών κοινωνικών ομάδων (*particularized trust*) και στην εμπιστοσύνη προς άτομα, ομάδες ή θεσμούς, για τους οποίους δεν υπάρχει άμεση προσωπική γνώση και δεσμοί οικογενειακοί, φιλικοί, θρησκευτικοί, κοινωνικοί κ.ά. (*generalized trust*) (για τις έννοιες αυτές, βλ. Uslander, 2001· Rothstein, Uslander, 2005). Το ενδιαφέρον εδώ εστιάζεται στη γενικευμένη εμπιστοσύνη, η οποία στη σχετική βιβλιογραφία εννοιολογείται ως κοινωνική εμπιστοσύνη.

Ο Giddens διακρίνει το περιβάλλον εμπιστοσύνης που, όπως υποστηρίζει, αποτελεί γνώρισμα των παραδοσιακών κοινωνιών και το περιβάλλον διακινδύνευσης που αποτελεί γνώρισμα των νεωτερικών κοινωνιών και, κυρίως, των κοινωνιών της ύστερης νεωτερικότητας (Giddens, 2001, σ. 125-138). Η οικειότητα αποτελούσε το βασικό άξονα των σχέσεων εμπιστοσύνης στις παραδοσιακές κοινωνίες (Giddens, 1994, σ. 81). Ο προβληματικός χαρακτήρας της εμπιστοσύνης αναδεικνύεται έντονα στις νεωτερικές κοινωνίες, στις οποίες το επίκεντρο της εμπιστοσύνης πρέπει να μεταφερθεί από τα πρόσωπα σε *αφηρημένα συστήματα και ικανότητες*. Η εμπιστοσύνη προς τους νεωτερικούς θεσμούς εδράζεται ακριβώς στην ασαφή γνώση του γνωστικού τους υπόβαθρου (Giddens, 1994, σ. 89 και 2001, σ. 43-44). Ειδικότερα, ο Giddens διακρίνει δύο ειδών αφηρημένα συστήματα που δεν έχουν τοπικούς και χρονικούς περιορισμούς, τους *συμβολικούς δείκτες*, όπως τα χρήματα, και τα *συστήματα ειδικών*. Το ενδιαφέρον για τα συστήματα ειδικών δεν περιορίζεται μόνο στους τεχνολογικούς τομείς, αλλά εκτείνεται και σε άλλες κατηγορίες ειδικών και στις κοινωνικές σχέσεις που συνεπάγονται. Ακριβώς αυτά τα αποκεντρωμένα συστήματα και η άγνοια των μη ειδικών αυξάνουν την ανάγκη εμπιστοσύνης (Giddens, 1994a, σ. 18-19).

Το εκπαιδευτικό σύστημα, στη σημερινή του μορφή, αποτελεί θεσμό της νεωτερικότητας με αυξανόμενο βαθμό πολυπλοκότητας, ειδικά μέσα στο περιβάλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης που παίζει πλέον σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε ζητήματα, όπως η εκπαίδευση των μειονοτικών ομά-

δων ή η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αποτελεί, επίσης, ένα *αφηρημένο σύστημα* με τους δικούς του ειδικούς και τεχνοκράτες, που ισχυρίζονται ότι φέρουν τη γνώση για το πώς πρέπει να είναι η εκπαίδευση που παρέχεται και επηρεάζει, άμεσα ή έμμεσα, τη ζωή πολλών ατόμων και ομάδων. Η έννοια της εμπιστοσύνης ή η έλλειψη αυτής διατρέχει ουσιαστικά όλο το εκπαιδευτικό σύστημα και όλους όσους συμμετέχουν σε αυτό, τους μαθητές και φοιτητές, τους γονείς, τους διδάσκοντες κ.ά., όπως διατρέχει κάθε αφηρημένο σύστημα στη νεωτερική εποχή.

Βασικό χαρακτηριστικό της ύστερης νεωτερικής κοινωνίας είναι ο κίνδυνος ή η διακινδύνεση, όπως αναλύει την έννοια ο Beck (2007). Ο Giddens, αναφέροντας διάφορα παραδείγματα, δίνει έμφαση στην παγκοσμιοποίηση της διακινδύνευσης (Giddens, 2001, σ. 153-156, βλ. και Giddens, 1994a, σ. 4). Ωστόσο, το εύρος και η ένταση διαφόρων κινδύνων που αντιμετωπίζει η ύστερη νεωτερική κοινωνία, όπως η μόλυνση της ατμόσφαιρας, δεν είναι πάντα ορατά και η ύπαρξη τους εξαρτάται από τη γνώση που έχουμε για αυτά. Έτσι, οι κίνδυνοι αυτοί μπορεί να δραματοποιηθούν ή να ελαχιστοποιηθούν, αποτελούν δηλαδή εν μέρει και προϊόν κατασκευής, κυρίως από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και τους ειδικούς (Beck, 2007, σ. 23).

Ο Giddens, όπως και ο Beck, τονίζει ότι η νεωτερικότητα θεσμοποιεί την αρχή της αμφισβήτησης. Τα συστήματα ειδικών αντιπροσωπεύουν πολλαπλές πηγές εξουσίας και έχουν και στο εσωτερικό τους αντιγνώμες. Ειδικά δε, λόγω των συνθηκών αβεβαιότητας και της ύπαρξης πολλαπλών επιλογών, οι έννοιες της διακινδύνευσης και της εμπιστοσύνης έχουν μεγάλη σημασία στο περιβάλλον της ύστερης νεωτερικότητας και πρέπει να αναλύονται μαζί (Giddens, 1994a, σ. 3· βλ. και Giddens, 1994, σ. 186). Η εμπιστοσύνη αποτελεί μέσο επικοινωνίας με τα αφηρημένα συστήματα και ουσιαστικά με την αβεβαιότητα και την πολλαπλότητα της γνώσης σήμερα (Giddens, 1994a, σ. 3), και ως εκ τούτου είναι πάντα υπό αίρεση (Giddens, 1994, σ. 89).

Η έννοια της διακινδύνευσης σαφώς έχει πεδίο εφαρμογής και στην εκπαιδευτική πολιτική. Η εκάστοτε εξουσία τονίζει την ανάγκη αποδοχής των μεταρρυθμίσεων που προωθεί, επισείοντας τον κίνδυνο «να μείνουμε πίσω», αν δεν εφαρμοστούν. Οι κίνδυνοι που επισείονται κάθε φορά αλλάζουν και αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης, ανάλογα με το πλαίσιο και τη συγκυρία. Ο ρευστός χαρακτήρας του τι διακυβεύεται κάθε φορά οφείλεται στην ταχύτητα συσσώρευση της γνώσης και στη διαρκή αλλαγή των συνθηκών,

καθιστώντας αναγκαίο τον αναστοχαστικό έλεγχο της διακύβευσης (βλ. Giddens, 1994a, σ. 119).

Εξίσου ρευστή είναι σήμερα η κατάσταση στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η προσπάθεια πρόβλεψης των μελλοντικών κινδύνων εκφράζει την επιθυμία μας να αποικίσουμε το μέλλον (Giddens, 1994a, σ. 133). Εντούτοις, το χάσμα των αντιλήψεων για το πώς πρέπει να είναι το μέλλον που θέλουμε να αποικίσουμε, διαρρηγνύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και δυσκολεύει τη συναίνεση. Αν υπάρχουν διαφωνίες μεταξύ των ειδικών ως προς την αμεσότητα ή τη σοβαρότητα των κινδύνων που θα μπορούσαν να θεωρηθούν «αντικειμενικοί», όπως επιχειρηματολογεί ο Beck, η θεσμοποίηση της αρχής της αμφισβήτησης ισχύει πολύ περισσότερο για το πεδίο της εκπαίδευσης.

Οι πάγιες θέσεις, από όπου και αν προέρχονται, που φαίνεται να αλλάζουν ελάχιστα παρά τη συσσώρευση νέας γνώσης, αποτελούν στο ελληνικό πλαίσιο ένα βασικό γνώρισμα του διαλόγου για την εκπαίδευση. Αν και η αναστοχαστικότητα των νεωτερικών θεσμών συνιστά την ίδια τη νεωτερικότητα (Giddens, 1994a, σ. 20), η έλλειψή της φαίνεται να αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που καθιστά την επίτευξη συναίνεσης σχεδόν ουτοπία. Σε αυτήν την μεταπαραδοσιακή κοινωνία κινδύνου, όπου η εμπιστοσύνη δεν κερδίζεται από την αυθεντία αλλά είναι αποτέλεσμα διαρκούς αγώνα, ο Giddens εισάγει την έννοια της ενεργητικής εμπιστοσύνης, που αποτελεί την απαρχή νέων μορφών κοινωνικής αλληλεγγύης (Giddens, 1994, σ. 187). Με δεδομένο, λοιπόν, ότι η εμπιστοσύνη ανάμεσα στους φορείς της εξουσίας και την εκπαιδευτική κοινότητα θα πρέπει σήμερα να επιδιωχθεί ενεργητικά ώστε να αποκατασταθεί, είναι χρήσιμο να διερευνήσουμε παρακάτω το ζήτημα της εμπιστοσύνης ως μία σημαντική πλευρά της δυνατότητας συναίνεσης.

2.2. Η εμπιστοσύνη ως μία προϋπόθεση της συνεργασίας και της συναίνεσης

Η εμπιστοσύνη είναι αναγκαία ειδικά σήμερα σε ένα παγκόσμιο περιβάλλον αλληλεξάρτησης και αυξανόμενης ανάγκης για συνεργασία, και συνεργασία χωρίς κάποιο βαθμό εμπιστοσύνης δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική (βλ. Sztompka, 1999, σ. 12). Η φιλελεύθερη δημοκρατία, που σύμφωνα με τον Fukuyama βρίσκεται στο τέλος της ιστορίας, δεν είναι εντελώς νεωτερική, καθώς για να λειτουργήσουν

οι θεσμοί της δημοκρατίας και του καπιταλισμού πρέπει να συνυπάρχουν με ορισμένες προνεωτερικές πολιτισμικές συνήθειες, όπως το αίσθημα καθήκοντος απέναντι στην κοινότητα και την εμπιστοσύνη (Fukuyama, 1998, σ. 36)¹. Ειδικότερα, ο Fukuyama υποστηρίζει ότι η έλλειψη εμπιστοσύνης, χαρακτηριστικό του ελλείμματος κοινωνικού κεφαλαίου, εμποδίζει τους ανθρώπους από το να εργάζονται μαζί για την επίτευξη κοινών σκοπών (Fukuyama, 1998, σ. 33).

Οι Almond και Verba (1989, σ. 209-243) υποστηρίζουν ότι η προθυμία των ατόμων για πολιτική συμμετοχή και δημιουργία δικτύων για την επίτευξη πολιτικών σκοπών συνδέονται με το βαθμό εμπιστοσύνης και το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας. Ο Putnam (1993), επιχειρώντας να ερμηνεύσει το διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης των ιταλικών περιφερειών, θεωρεί την εμπιστοσύνη ως συστατικό μέρος του κοινωνικού κεφαλαίου, που ευνοεί τη συνεργασία και τη συναίνεση, ενισχύει την αποτελεσματική λειτουργία όλων των θεσμών και οδηγεί στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ανάπτυξη. Ο Keel (2007, σ. 2), ωστόσο, θέτει το ερώτημα αν το κοινωνικό κεφάλαιο παράγει εμπιστοσύνη ή αν η συμμετοχή στην κοινωνική και πολιτική ζωή προϋποθέτει την εμπιστοσύνη και δεν την παράγει. Ο Parry (1976, σ. 129), επίσης, υποστηρίζει ότι η δυνατότητα συναίνεσης υπάρχει όταν υπάρχει κάποιος βαθμός εμπιστοσύνης, χωρίς, όμως, να είναι σαφές αν η εμπιστοσύνη είναι προϋπόθεση μιας συναινετικής πολιτικής ή μια πλευρά αυτής. Η οπτική εδώ του Bourdieu (1990) ότι οι δομές διαμορφώνουν τις πρακτικές των υποκειμένων, αλλά και διαμορφώνονται μέσα από αυτές, είναι πολύ χρήσιμη.

Η Grimes, από την άλλη μεριά, διακρίνει την εμπιστοσύνη στους θεσμούς από τη συναίνεση, υποστηρίζοντας ότι η εμπιστοσύνη δεν βασίζεται σε πλήρη γνώση και είναι απόρροια πολλών διαφορετικών λόγων που δεν μπορούν εύκολα να κατηγοριοποιηθούν, ενώ, αντίθετα, η συναίνεση απορρέει πολύ συγκεκριμένα από τις πρακτικές της πολιτικής εξουσίας και προϋποθέτει τη γνώση (Grimes, 2008, σ. 528-529). Εντούτοις, στο παρόν άρθρο υποστηρίζεται ότι για τα ζητήματα που διαπραγματεύεται όχι μόνο η συναίνεση αλλά και η

1. Είναι σαφές η διαφορά της ανάλυσης των Fukuyama και Giddens, καθώς ο πρώτος θεωρεί την εμπιστοσύνη ως παραδοσιακό χαρακτηριστικό που πρέπει να διατηρηθεί στις νεωτερικές κοινωνίες, ενώ ο δεύτερος θεωρεί ότι η εμπιστοσύνη έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στο περιβάλλον της ύστερης νεωτερικότητας που σχετίζονται ακριβώς με τα χαρακτηριστικά της ίδιας της νεωτερικότητας.

εμπιστοσύνη μπορεί να βασίζονται στη γνώση και απορρέουν, επίσης, από τις πρακτικές της εξουσίας. Προς την κατεύθυνση αυτή, θα πρέπει να εξεταστεί η διαπραγμάτευση των ζητημάτων της εμπιστοσύνης και της συναίνεσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

3. ΕΝΑ ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

3.1. *Ο διάλογος για το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*

Σε αυτήν την ενότητα, παρουσιάζονται οι συνθήκες μέσα στις οποίες διεξάγεται ο διάλογος για τα ζητήματα εκπαίδευσης στη χώρα μας, δίνοντας έμφαση στο διάλογο για το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι δημόσιες τοποθετήσεις εκπροσώπων των πολιτικών κομμάτων και των συνδικαλιστικών ενώσεων των εκπαιδευτικών, όπως καταγράφονται στις ηλεκτρονικές εκδόσεις κυρίως δύο ημερησίων εφημερίδων ευρείας αναγνωσιμότητας, των *Νέων* και της *Ελευθεροτυπίας*, από το 2004 έως τη διενέργεια έκτακτων εθνικών εκλογών τον Οκτώβριο του 2009. Οι εφημερίδες αυτές επελέγησαν διότι, αθροιστικά, κατέχουν ένα σημαντικό μέρος στην αγορά την ημερησίων φύλλων, έχουν υψηλή επισκεψιμότητα στις ηλεκτρονικές τους εκδόσεις και φιλοξενούν συχνά δημόσιες τοποθετήσεις εκπροσώπων πολιτικών και εκπαιδευτικών φορέων. Ο πολιτικός και ιδεολογικός προσανατολισμός των συγκεκριμένων εφημερίδων δεν έχει σημασία, καθώς δεν παρουσιάζεται ο λόγος των αρθρογράφων των εφημερίδων, αλλά μόνο ο λόγος των εκπροσώπων των πολιτικών και εκπαιδευτικών φορέων. Στην καταγραφή των δημόσιων τοποθετήσεων συμπεριλαμβάνονται και τρεις αναφορές που προέρχονται από τις εφημερίδες *Μακεδονία*, *Ελεύθερος Τύπος* και *Έθνος*.

Η παρουσίαση του δημόσιου λόγου των παραπάνω φορέων δεν είναι εξαντλητική και δεν αποβλέπει στον επιμερισμό των ευθυνών για την αποτυχία του διαλόγου, αλλά στην απεικόνιση της, κοινωνικά και ιστορικά παγιωμένης, έλλειψης εμπιστοσύνης ανάμεσα στους φορείς δράσης και του ανέφικτου της συναίνεσης. Οι δημόσιες τοποθετήσεις είναι σημαντικές, κυρίως, γιατί διαμορφώνουν, εν μέρει τουλάχιστον, τις αντιλήψεις και των εκπαιδευτικών που δεν συμμετέχουν άμεσα στο διάλογο, με αποτέλεσμα να συντελούν στην ευρύ-

τερη κατάρρευση της εμπιστοσύνης. Τα άρθρα που παρουσιάζονται εδώ δεν αφορούν ουσιαστικά στο περιεχόμενο του διαλόγου, αλλά στη στάση των φορέων έναντι του διαλόγου, που είναι a priori αρνητική, και αναδεικνύουν ότι κατ' ουσίαν δεν διεξάγεται διάλογος. Αξίζει να επισημανθεί ότι ο λόγος των εκπροσώπων της εκάστοτε κρατικής εξουσίας θα πρέπει να αντιμετωπίζεται υπό διαφορετικό πρίσμα, καθώς πρόκειται για το φορέα που συγκαλεί και οργανώνει το διάλογο, και είναι αναμενόμενο, κατ' αρχάς τουλάχιστον, να έχει θετική στάση έναντι αυτού.

Ειδικότερα, η έναρξη εθνικού διαλόγου για την παιδεία στα πλαίσια του ΕΣΥΠ ανακοινώθηκε το 2004 από τη νεοεκλεγείσα κυβερνητική πλειοψηφία. Ο νεοεκλεγείς πρόεδρος του ΕΣΥΠ, Θ. Βερέμης, τόνισε κατηγορηματικά ότι η συναίνεση στην εκπαίδευση είναι εφικτή (*Τα Νέα*, 28-12-2004). Παρά ταύτα, ήδη πριν εκκινήσει ο εθνικός διάλογος, ο πρόεδρος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας δήλωσε ότι «θέλουμε να πιστεύουμε ότι {ο εθνικός διάλογος} δεν θα χρησιμοποιηθεί ως πρόσχημα για την επιβολή προαποφασισμένων επιλογών» (*Τα Νέα*, 29-03-2004), δείχνοντας έτσι τη δυσπιστία της ΔΟΕ ως προς τις πραγματικές προθέσεις της εξουσίας.

Έχοντας υπόψη ότι η εμπιστοσύνη είναι ιστορικά καθορισμένη από τη συλλογική μνήμη και οι άνθρωποι δείχνουν εμπιστοσύνη προς τα θεσμικά όργανα βάσει της συγκεκριμένης εμπειρίας που έχουν από αυτά και όχι βάσει των πολιτικών διακηρύξεων (Rothstein, 2005, σ. 13, 31), θα πρέπει να σημειωθεί ότι η συλλογική μνήμη της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας κάθε άλλο παρά ευνοεί το διάλογο με την κρατική εξουσία. Η αναστοχαστική δράση και η κουλτούρα του διαλόγου που θα μπορούσε να οδηγήσει σε συναίνεση για κάποια από τα ζητήματα της εκπαίδευσης φαίνεται να έχει αντικατασταθεί από μια συλλογική μνήμη που είναι απόρροια της παραδοσιακής δομής των κοινωνικών σχέσεων στην Ελλάδα, όπως θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, άρχισε να διαφαίνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα όχι μόνο η αδυναμία επίτευξης συναίνεσης, αλλά και η αδυναμία διεξαγωγής του ίδιου του διαλόγου. Ήδη στην πρώτη συνεδρίαση του ΕΣΥΠ, οι εκπαιδευτικοί φορείς και τα πολιτικά κόμματα, εκτός του ΚΚΕ που δεν συμμετείχε εξαρχής καταγγέλλοντας το διάλογο ως «στημένο», απείλησαν με αποχώρηση, αν αντιλαμβάνονταν σκοπιμότητες. Ο αρχηγός της μείζονος αντιπολίτευσης τόνισε την ανάγκη συναίνεσης, θεωρώντας, ωστόσο, ότι η κυβέρ-

νηση είχε ήδη υπονομεύσει την προσπάθεια να επιτευχθεί (*Τα Νέα*, 22-01-2005). Λίγο μετά αποχώρησαν από το διάλογο, μεταξύ άλλων, η ΔΟΕ και η ΟΛΜΕ, στην απόφαση των οποίων αντιτάχθηκαν οι παρατάξεις που επρόσκειντο στην κυβερνητική πλειοψηφία (*Τα Νέα*, 21-02-2005). Σε κάθε περίπτωση, όμως, η αποχώρηση των συνδικαλιστικών ενώσεων κλόνισε για μια ακόμα φορά την εμπιστοσύνη του ευρύτερου σώματος των εκπαιδευτικών ως προς τις δυνατότητες του διαλόγου να οδηγήσει σε οποιαδήποτε ουσιαστική συναίνεση.

Έτσι, ο εθνικός διάλογος για την εκπαίδευση, σε συνθήκες πλήρους έλλειψης εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων για τα κίνητρα διοργάνωσης του, όδευσε σε αποτυχία πριν καν εκκινήσει. Ο πρόεδρος της ΔΟΕ θεώρησε τη συγκρότηση του ΕΣΥΠ ως άλλοθι για παρελκυστικό διάλογο (*Τα Νέα*, 01-03-2005), και λίγους μήνες μετά χαρακτήρισε τον εθνικό διάλογο ως μια προσχηματική διαδικασία που χρησιμοποιήθηκε για επικοινωνιακούς λόγους (19-07-2005). Ο πρόεδρος του ΕΣΥΠ χαρακτήρισε, επίσης, προσχηματική την αποχώρηση των εκπαιδευτικών από το διάλογο (*Ελευθεροτυπία*, 03-03-2005), στον οποίο είχε παραμείνει τελικά μόνο η αξιωματική αντιπολίτευση από τους σημαντικούς φορείς δράσης.

Η σύγκρουση μεταξύ της συνδικαλιστικής ένωσης των δασκάλων και του Υπουργείου Παιδείας συνεχίστηκε με σφοδρότητα και ένα χρόνο μετά, το φθινόπωρο του 2006, όταν ξεκίνησε η μεγάλη σε χρονική διάρκεια απεργιακή κινητοποίηση των δασκάλων (βλ. ενδ. *Ελευθεροτυπία*, 27-09-2006· *Τα Νέα*, 27-09-2006). Οι οξύτατες φραστικές αντιπαραθέσεις μεταξύ της Υπουργού Παιδείας και της ηγεσίας της ΔΟΕ δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για τη διατήρηση, ενίσχυση και γενίκευση ενός έντονα αρνητικού κλίματος, στο οποίο τα κίνητρα της έναρξης διαλόγου για την παιδεία θεωρούνταν εκ προοιμίου ότι είχαν ως μοναδικό στόχο την εξυπηρέτηση ποικίλων συμφερόντων. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε μια επικείμενη συνάντηση μεταξύ της Υπουργού Παιδείας και της ΔΟΕ προκειμένου να ανασταλεί η απεργία των εκπαιδευτικών, τα δύο μέρη «διαφωνούν ακόμα και για το...ποιος κάλεσε ποιον στη συνάντηση», όπως αναγράφεται στον ημερήσιο Τύπο (*Τα Νέα*, 25-09-2006).

Το ζήτημα του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα των συνθηκών πλήρους έλλειψης εμπιστοσύνης μέσα στις οποίες διεξάγεται ο διάλογος. Παρά τη συναίνεση ως προς το σκοπό, την αυτονομία δηλαδή του λυκείου και την αποδέσμευσή του από τις εξετάσεις για την

πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, υπάρχει πλήρης αδυναμία συναίνεσης ως προς το πώς θα επιτευχθεί αυτό. Σημειώνεται ότι σε αυτό το άρθρο δεν αναλύονται τα πολύπλευρα αίτια που οδηγούσαν κάθε φορά στην αποτυχία του σχετικού διαλόγου. Η έμφαση δίδεται στο γεγονός ότι το συγκρουσιακό κλίμα, μέσα στο οποίο επί μακρό χρονικό διάστημα διεξάγεται ο διάλογος, έχει οδηγήσει σε συσσωρευμένη έλλειψη εμπιστοσύνης ως προς τα κίνητρα των φορέων που καλούνται κάθε φορά να συμμετάσχουν. Μέσα στις συνθήκες αυτές, είναι αναμενόμενο να αναπτυχθεί και μια γενικευμένη δυσπιστία του ευρύτερου σώματος των εκπαιδευτικών ως προς τις προθέσεις όσων έχουν την ευθύνη διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στην πρώτη συνεδρίαση του ΕΣΥΠ, ο πρωθυπουργός έθεσε ως προτεραιότητα το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όμως, στα επόμενα δύο χρόνια, και αφού είχαν πραγματοποιηθεί κάποιες αλλαγές, όπως η μείωση των πανελλαδικά εξεταζόμενων μαθημάτων, η κατάργηση των εξετάσεων στη Β' Λυκείου και η καθιέρωση της βαθμολογικής βάσης του «10» που δεν αλλοίωναν το βασικό προσανατολισμό του συστήματος, ο διάλογος δεν εκκίνησε ουσιαστικά ποτέ. Στις αρχές του 2007, στελέχη της κυβερνητικής πλειοψηφίας έθεσαν εκ νέου το ίδιο ζήτημα (βλ. *Ελευθεροτυπία*, 30-12-2008). Ο διάλογος, όμως, παρά το γεγονός ότι είχαν ήδη παρέλθει τρία πλέον χρόνια από την εκπεφρασμένη επιθυμία όλων των φορέων να αλλάξει ριζικά το σύστημα, δεν κατέστη δυνατό να εκκινήσει και πάλι.

Αφορμή για την έναρξη ενός, μάλλον υποτυπώδους και εκτός του θεσμικού πλαισίου του ΕΣΥΠ, διαλόγου στάθηκε μια δήλωση του προέδρου του ΕΣΥΠ, που έθεσε την προοπτική αφαίρεσης μιας τάξης από το δημοτικό σχολείο και την πρόσθεσή της στο τέλος της λυκειακής εκπαίδευσης, ως έτος προετοιμασίας για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις (*Τα Νέα*, 06-08-2008). Ο πρόεδρος της ΔΟΕ χαρακτήρισε άμεσα ως «πυροτέχνημα» την πρόταση του ΕΣΥΠ (*Ελευθεροτυπία*, 07-08-2008) και λίγο αργότερα τόνισε ότι δεν γίνεται σοβαρός διάλογος, καθώς σε άλλες χώρες ο διάλογος διαρκεί πολλά χρόνια και οι φορείς συζητούν χωρίς να θεωρείται δεδομένη η εκάστοτε κυβερνητική βούληση (*Μακεδονία*, 07-09-2008).

Η έναρξη του σχολικού έτους 2008-2009 βρήκε ξανά σε πλήρη διάσταση τους εκπροσώπους της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κρατικής εξουσίας και ο διάλογος για το εξεταστικό σύστημα

φαινόταν να οδεύει σε αποτυχία χωρίς να διεξαχθεί ποτέ επί της ουσίας. Οι συνδικαλιστικές ενώσεις της ΔΟΕ και της ΟΛΜΕ απέρριψαν τις περισσότερες διαρρέουσες παρά θεσμικά διατυπωμένες προτάσεις του ΕΣΥΠ για το εξεταστικό σύστημα, θεωρώντας ότι η κυβερνητική πλειοψηφία καλλιεργεί σύγχυση και αποπροσανατολισμό (*Ελευθεροτυπία*, 11-09-2008). Παρόλα αυτά, στα τέλη του 2008, η κυβερνητική πλειοψηφία και ο Υπουργός Παιδείας διατυπώνουν εκ νέου την πρόθεσή τους να οργανώσουν εξαντλητικό διάλογο για το ζήτημα αυτό.

Η ρήξη της εμπιστοσύνης, ωστόσο, μεταξύ των πολιτικών και εκπαιδευτικών φορέων φαινόταν να προδιαγράφει με σαφήνεια την προοπτική του διαλόγου. Ο Γραμματέας της συνδικαλιστικής ένωσης της ΟΛΜΕ, δήλωσε ότι το Υπουργείο Παιδείας «προσπαθεί να ρίξει την μπάλα σε άλλο γήπεδο», ενώ ο αντιπρόεδρος της ΠΟΣΔΕΠ έκανε λόγο για «θεατρική κίνηση» (*Ελευθεροτυπία*, 28-12-2008). Η εκπρόσωπος της αξιωματικής αντιπολίτευσης δήλωσε ότι ο διάλογος στο εθνικό θέμα της παιδείας δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται με επικοινωνιακά πυροτεχνήματα. Τέλος, ο ΣΥΡΙΖΑ θεώρησε ότι η κυβέρνηση «καταφεύγει σε ένα διάλογο προσχηματικό, πυροσβεστικό και παραπλανητικό», προσπαθώντας να αποπροσανατολίσει την κοινή γνώμη από άλλα ζητήματα (*Ελευθεροτυπία*, 30-12-2008). Αυτές οι δημόσιες τοποθετήσεις δείχνουν αναμφισβήτητα ότι κανείς δεν πείθεται πως η έναρξη του διαλόγου έχει ως στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης, αλλά μόνο τον αποπροσανατολισμό της κοινής γνώμης από την έκρηξη κοινωνικών αναταραχών της περιόδου αυτής.

Η αντικατάσταση του Υπουργού Παιδείας τις πρώτες μέρες του 2009 δεν βελτίωσε τις προϋποθέσεις για την επιτυχία του διαλόγου. Ο νέος Υπουργός ανακοίνωσε ότι προτίθεται να επανεκκινήσει τον εθνικό διάλογο από μηδενική βάση, χωρίς η κρατική βούληση να αποτελεί δεδομένο. Ο αντιπρόεδρος της ΟΛΜΕ, όμως, ανταπάντησε ότι έχει ακούσει πολλές φορές γενικές εξαγγελίες για διάλογο, ενώ ο πρόεδρος της ΟΛΜΕ κατήγγειλε άμεσα τη μηδενική βάση του διαλόγου, θεωρώντας ότι μπορεί να οδηγήσει σε προσχηματική διαδικασία που θα εξυπηρετεί επικοινωνιακούς στόχους (*Ελευθεροτυπία*, 14-01-2009). Οι εκπρόσωποι της συνδικαλιστικής ένωσης των πανεπιστημιακών, από την άλλη, είχαν δηλώσει εξαρχής ότι δεν πρόκειται να συμμετάσχουν σε κανένα διάλογο (*Έθνος*, 04-01-2009).

Αποκαλυπτική για τον τρόπο που ο νέος Υπουργός Παιδείας θεωρούσε ότι διεξάγεται ως τώρα ο διάλογος είναι η τοποθέτηση του

ότι «έχουμε ανάγκη από μια νέα κουλτούρα διαλόγου που δεν θα περιορίζεται από προαπαιτούμενα, αστερίσκους, υποσημειώσεις και υστερόγραφα, που δεν θα παγιδεύει τις απόψεις, που θα βασίζεται στο διάλογο και στη σύνθεση» (*Ελεύθερος Τύπος*, 18-01-2009). Εξίσου χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση μας βουλευτού επικρατείας της μείζονος αντιπολίτευσης, η οποία, αναφερόμενη στις προϋποθέσεις επιτυχίας του διαλόγου για το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τονίζει ότι «στην Ελλάδα...δεν ευδοκιμεί γενικά ο διάλογος. Συζητάμε με έναν αυτάρεσκο τρόπο είτε επευφημώντας είτε καταγγέλλοντας, χωρίς πρόθεση να ακούσουμε και να αλλάξουμε, αν χρειαστεί, άποψη. Έτσι, μάλλον, μονόλογοι εκπέμπονται για όλα τα ζητήματα, παρά διάλογος γίνεται» (*Ελευθεροτυπία*, 21-04-2009).

Η ΟΛΜΕ συνέχισε να αμφισβητεί τις προθέσεις της κρατικής εξουσίας ως προς το διάλογο που εξήγγειλε και προκατέλαβε τα αποτελέσματά του, μέσω της δήλωσης του προέδρου της ότι «ο διαφημιζόμενος διάλογος από μηδενική βάση θα καταλήξει σε μια προσχηματική και ατελέσφορη διαδικασία εξυπηρέτησης προεκλογικών σκοπιμοτήτων. Δεν έχει νόημα η συμμετοχή μας» (*Ελευθεροτυπία*, 22-01-2009). Λίγες μέρες μετά, η ΟΛΜΕ ανακοίνωσε και επίσημα ότι δεν θα συμμετάσχει στο διάλογο (*Ελευθεροτυπία*, 29-01-2009). Το προεδρείο της ΟΛΜΕ, αιτιολογώντας την απόφασή του, επεσήμανε ότι «είναι η προηγούμενη κακή εμπειρία που μας κρατά εκτός διαλόγου. Είμαστε βέβαιοι, όπως και στο παρελθόν, ότι δεν θα οδηγήσει σε λύσεις» (*Ελευθεροτυπία*, 27-02-2009), ενώ λίγες μέρες πριν την επίσημη έναρξη του διαλόγου, ο πρόεδρος της ΟΛΜΕ δήλωσε ότι «δεν λέμε όχι στο διάλογο. Λέμε όχι στο θέατρο του διαλόγου» (*Ελευθεροτυπία*, 05-03-2009). Οι τοποθετήσεις των επίσημων εκπροσώπων της ΟΛΜΕ αποτυπώνουν με σαφήνεια όχι απλά την αδυναμία επιτυχίας του διαλόγου, αλλά την αδυναμία συγκρότησης σχέσεων εμπιστοσύνης που θα επιτρέψουν τη διεξαγωγή του διαλόγου. Οι πολιτικοί φορείς της Αριστεράς, επίσης, αποφάσισαν να απέχουν από τη διαδικασία.

Η τοποθέτηση του Γ. Μπαμπινιώτη ως επικεφαλής του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στα πλαίσια του οποίου αποφασίστηκε να συνεχιστεί ο διάλογος από τις αρχές του 2009, φαίνεται να βελτίωσε κάπως τις συνθήκες διεξαγωγής του διαλόγου. Παρά ταύτα, η ΟΛΜΕ επέμεινε στη μη συμμετοχή της, καθιστώντας την απουσία της βαρύνουσας σημασίας, καθώς ο διάλο-

γος αφορά πρωτίστως τη βαθμίδα εκπαίδευσης που εκπροσωπούν. Η ΔΟΕ αποφάσισε να συμμετάσχει στο διάλογο, διατυπώνοντας, ωστόσο, επιφυλάξεις για τις πιθανότητες επιτυχούς έκβασής του και την έως τέλους συμμετοχή της, αλλά και θέτοντας ως απαραίτητη προϋπόθεση τη διαβεβαίωση ότι δεν πρόκειται να συζητηθεί η πρόταση του προέδρου του ΕΣΥΠ για μείωση των ετών φοίτησης στο δημοτικό σχολείο (*Ελευθεροτυπία*, 12-03-2009). Οι πολιτικές εξελίξεις που ακολούθησαν και οδήγησαν στη διενέργεια πρώων εθνικών εκλογών στις 4 Οκτωβρίου 2009 ναρκοθέτησαν τη δυνατότητα διαλόγου και μετέθεσαν το ζήτημα αυτό στην ευθύνη της επόμενης κυβερνητικής πλειοψηφίας που παρέλαβε μεν τα πορίσματα του Συμβουλίου, αλλά αποφάσισε να διοργανώσει εκ νέου εθνικό διάλογο για την Παιδεία.

3.2. Διαπιστώσεις ως προς την ύπαρξη συναίνεσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο ρόλος της εμπιστοσύνης

Παρ' ότι η παρουσίαση των συνθηκών μέσα στις οποίες διεξάγεται ο διάλογος για την εκπαιδευτική πολιτική αφορά, σε περιορισμένη χρονική περίοδο και σε συγκεκριμένο παράδειγμα, το διάλογο για το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι γεγονός ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις πραγματοποιήθηκαν σε συνθήκες σφοδρής αντιπαράθεσης μεταξύ της κρατικής εξουσίας και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας. Στην προκειμένη περίπτωση υποστηρίζεται ότι, στο ελληνικό γίγνεσθαι, η έλλειψη εμπιστοσύνης αποτελεί ένα βασικό γνώρισμα των κοινωνικών σχέσεων ευρύτερα. Οι πρακτικές όλων των πόλων εξουσίας έχουν συσσωρεύσει ιστορικά ένα έλλειμμα εμπιστοσύνης ως προς τις προθέσεις και τα κίνητρα δράσης τους. Αυτή η έλλειψη εμπιστοσύνης, προφανώς, δεν είναι η μοναδική και η πρωτογενής αιτία για την αδυναμία επίτευξης συναίνεσης· αποτελεί, ωστόσο, έναν επιπλέον παράγοντα που δρα συσσωρευτικά και καθιστά ακόμα και την αναζήτηση συναίνεσης σχεδόν ουτοπία.

Σε κάθε περίπτωση, η ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ ατόμων, συλλογικών φορέων δράσης και εκπροσώπων της κρατικής εξουσίας συναρτάται από πολλούς παράγοντες. Μεταξύ αυτών είναι η αξιοπιστία, η διαφάνεια των διαδικασιών λήψης αποφάσεων, η εντιμότητα και η αμεροληψία της κρατικής εξουσίας, η αποτελεσματικότητα της διακυβέρνησης, η οικονομική κατάσταση της χώρας, το

εύρος των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων και η ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου υπό την έννοια της ενεργού κοινωνίας πολιτών που δρα συλλογικά και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες (βλ. ενδ., Rothstein, Uslaner, 2005· Rothstein, 2005· Keel, 2007· Grimes, 2008· Putnam, 1993· Bjornskov, 2008· Hetherington, 1998· Sztompka, 1999).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, ειδικότερα, τονίζεται η σημασία της ειλικρινούς στάσης και της εντιμότητας στις κοινωνικές σχέσεις που προάγουν το πνεύμα εμπιστοσύνης. Τα ζητήματα αυτά αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για όσους εμπλέκονται στη δημόσια σφαίρα και στην άσκηση εξουσίας (Μακροδημήτρης, 2006, σ. 143). Ο Μακροδημήτρης (2006, σ. 176-177), επικαλούμενος τα αποτελέσματα έρευνας του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, δίνει έμφαση στην έλλειψη εμπιστοσύνης των πολιτών προς την πολιτική εξουσία και θεωρεί ότι αυτή η στάση των πολιτών πηγάζει από την ανεπιτυχή διαχείριση της κρατικής εξουσίας και τη μόνιμη διάψευση των προσδοκιών τους. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η Παναγιωτοπούλου (1996, σ. 159), η οποία επισημαίνει ότι στο ελληνικό πλαίσιο η επιδίωξη άμεσων και ιδίων συμφερόντων υπερτερεί ενός μακροπρόθεσμου σχεδιασμού, και η χαμένη εμπιστοσύνη προς την πολιτική εξουσία εμποδίζει κάθε προσπάθεια να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις ενός σχεδιασμού για την επίτευξη απώτερων στόχων.

Φαινόμενα όπως η αναξιοπιστία και η διαφθορά, στα οποία αποδίδεται στη σχετική βιβλιογραφία η κατάρρευση της κοινωνικής εμπιστοσύνης, παρουσιάζονται σε εκτεταμένο βαθμό στην ελληνική κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα. Στο άρθρο αυτό υποστηρίζεται ότι ένας παράγοντας που έχει αποφασιστικό ρόλο στην κατάρρευση της εμπιστοσύνης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο πελατειακός χαρακτήρας της συγκρότησης των κοινωνικών σχέσεων. Οι Rothstein και Uslaner (2005, σ. 53) υποστηρίζουν ότι ο βαθμός διαφθοράς μιας κοινωνίας αντανακλάται στις πελατειακές σχέσεις, καθώς οι ηγέτες δρουν με στόχο την εξυπηρέτηση των «πελατών» τους και όχι το ευρύτερο συλλογικό συμφέρον, με αρνητικές συνέπειες στην προσπάθεια για την καλλιέργεια ευρύτερων σχέσεων εμπιστοσύνης.

Σημαντικότερη, ωστόσο, είναι η επισήμανση του Parry ότι οι συνθήκες γενικευμένης δυσπιστίας μπορεί, σε μερικές κοινωνίες, να συνδέονται με την εμπιστοσύνη στους πάτρωνες (Parry, 1976, σ. 134). Δηλαδή, οι πελατειακές σχέσεις δεν αποτελούν μόνο μια αιτία κατάρρευσης της εμπιστοσύνης, αλλά οι ίδιες περικλείουν την έννοια

της εμπιστοσύνης, όπως αυτή μπορεί να εκφραστεί σε ένα πλαίσιο ανισοκατανομής της εξουσίας. Ο Putnam (1993), αναλύοντας τη διαφορετική συγκρότηση των κοινωνικών σχέσεων στη βόρεια και νότια Ιταλία, θεωρεί ότι οι πελατειακές σχέσεις αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα για την αδυναμία ανάπτυξης ευρύτερης κοινωνικής εμπιστοσύνης στη νότια Ιταλία, γεγονός που υπονομεύει τη δυνατότητα συνεργασίας, ενίσχυσης δηλαδή του κοινωνικού κεφαλαίου, και εν τέλει τη δυνατότητα αποτελεσματικής διακυβέρνησης.

Υποστηρίζεται ότι στο ελληνικό γίγνεσθαι οι πελατειακές σχέσεις υποκαθιστούν εν πολλοίς την ανάγκη ανάπτυξης εμπιστοσύνης μεταξύ ατόμων, φορέων δράσης και εξουσίας, προφανώς επειδή θεωρούνται πιο αποτελεσματικές για την επίτευξη ιδίων συμφερόντων. Σημειώνεται, βέβαια, ότι, στο σημείο αυτό, στόχος δεν είναι η εκτενής αναφορά στην ιστορική συγκρότηση του πελατειακού χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνικής και πολιτικής ζωής, που έχει αναλυθεί ευρέως στη σχετική βιβλιογραφία. Ο Μουζέλης αναφέρει ότι στην Ελλάδα αναπτύσσεται ήδη από το 19ο αιώνα το πελατειακό κομματικό σύστημα και τονίζει ότι τα κόμματα, λόγω του πελατειακού ή/και λαϊκιστικού χαρακτήρα τους, επιδεινώνουν συνεχώς την κατάσταση της κρατικής διοίκησης, καθώς τη χρησιμοποιούν για την προώθηση μικροκομματικών συμφερόντων σε όλους τους τομείς, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης (η έμφαση δική μου) (βλ. Μουζέλης, στο Μακροδημήτρης, 1999, σ. 9, βλ., πιο αναλυτικά, και Μουζέλης 1987). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Παναγιωτοπούλου (1996, σ. 146), σήμερα όλες πλέον οι κοινωνικές ομάδες επιδιώκουν να συμμετέχουν σε ένα άναρχο αλλά «δημοκρατικό» πελατειακό σύστημα επινομής πόρων, από το οποίο όλοι δικαιούνται να διεκδικήσουν οφέλη και ίση μεταχείριση. Ο Τσουκαλάς αναλύει τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που ευνόησαν την ανάπτυξη των πελατειακών σχέσεων στην Ελλάδα, ήδη από τη συγκρότηση του ελληνικού κράτους τον 19ο αιώνα (Τσουκαλάς, 1996, σ. 47-78, βλ. και Χαραλάμπης, 1996, σ. 302-309, καθώς και τη σύντομη ανάλυση των Eisenstadt, Roniger, 1984, σ. 77-81).

Έτσι, η νεωτερική έννοια της εμπιστοσύνης, όπως αναλύθηκε στην αντίστοιχη ενότητα, ως μέσο αντιμετώπισης της συνεχούς συσσώρευσης νέας γνώσης και των κινδύνων της ύστερης νεωτερικότητας, φαίνεται ότι στο ελληνικό πλαίσιο εκφράζεται με την παραδοσιακή δομή των πελατειακών σχέσεων. Η δομή των κοινωνικών σχέσεων, όμως, στην Ελλάδα, όπως αυτές έχουν συγκροτηθεί από

την ίδρυση του ελληνικού κράτους, οδήγησαν σταδιακά στην κατάρρευση της δυνατότητας μιας ευρύτερης κοινωνικής εμπιστοσύνης και, ουσιαστικά, στην κατάρρευση των προϋποθέσεων για την επίτευξη συναίνεσης σε σημαντικά ζητήματα, όπως είναι αυτό της εκπαίδευσης. Όπως επισημαίνει ο Μακρουδημήτρης (2006, σ. 178), την έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους εκπροσώπους της εξουσίας συνοδεύει και υποθάλλει μια κρίση εμπιστοσύνης στο κοινωνικό επίπεδο, στην κοινωνία πολιτών.

Η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στην κεντρική εξουσία και τους συλλογικούς φορείς δράσης της εκπαιδευτικής κοινότητας, που αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τη δυνατότητα διαλόγου και την επίτευξη συναίνεσης, θα μπορούσε ίσως να θεωρηθεί δύσκολη λόγω διαφορετικών ιδεολογικών προσανατολισμών ή έστω λόγω συγκρουόμενων συμφερόντων. Ο τρόπος συγκρότησης των κοινωνικών σχέσεων, όμως, έχει οδηγήσει και στην κατάρρευση της εμπιστοσύνης του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας, των μεμονωμένων δηλαδή εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων κ.ά., όλοι αρνητικά προδιατεθειμένοι απέναντι στα κίνητρα δράσης της εκάστοτε εξουσίας (ή ακόμα και των ίδιων των φορέων που τους εκπροσωπούν).

Η διαφθορά, όπως αυτή αντανakλάται και στις πελατειακές σχέσεις προσθέτουμε, αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα στις σημερινές δημοκρατίες σύμφωνα με τον Giddens (1994, σ. 192). Η κρίση εμπιστοσύνης προς τους εκπροσώπους της εξουσίας, βέβαια, δεν συνεπάγεται απαραίτητα και κρίση εμπιστοσύνης προς τους δημοκρατικούς θεσμούς (βλ. Μακρουδημήτρης, 2006, σ. 178). Οι δημοκρατίες μπορεί να επιβιώνουν ακόμα και σε συνθήκες γενικευμένης έλλειψης εμπιστοσύνης· αυτό που διακυβεύεται, όμως, είναι το κατά πόσο μπορούν μέσα σε τέτοιες συνθήκες να είναι αποτελεσματικές (Lenard, 2008, σ. 320).

Όπως επισημαίνει ο Giddens (1994a, σ. 110-112), ο φαταλισμός, η παραίτηση δηλαδή και η αποδοχή της επικρατούσας ροής των πραγμάτων, αποτελεί άρνηση της ίδιας της νεωτερικότητας. Για το λόγο αυτόν τίθεται, αντί επιλόγου, το ζήτημα αν πρέπει η υπάρχουσα κατάσταση να θεωρηθεί δεδομένη και αναπότρεπτη.

4. ANTI EΠΙΛΟΓΟΥ: Η ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ

Στο άρθρο αυτό υποστηρίχθηκε ότι το ζήτημα της εμπιστοσύνης ανάμεσα στους φορείς που διαπραγματεύονται την εκπαιδευτική πολιτική άπτεται του ευρύτερου τρόπου με τον οποίο έχουν συγκροτηθεί οι κοινωνικές σχέσεις στο ελληνικό πλαίσιο. Αυτό το χαρακτηριστικό προσδίδει στην ανάλυση έναν ντετερμινιστικό χαρακτήρα, καθιστώντας την εκπαιδευτική πολιτική όμηρο του συσχετισμού δυνάμεων, μέχρι τουλάχιστον να διαμορφωθούν νέες κοινωνικές σχέσεις που θα επιτρέψουν την επίτευξη συναίνεσης. Η θεσμοθέτηση της αμφισβήτησης έχει λάβει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το χαρακτήρα της θεσμοθέτησης της σύγκρουσης. Το ερώτημα, ωστόσο, παραμένει και συνοψίζεται στο αν είναι εφικτή μια, μεσοπρόθεσμη τουλάχιστον, αλλαγή των συνθηκών μέσα στις οποίες διεξάγεται ο δημόσιος διάλογος για την εκπαίδευση.

Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα είναι ότι μόνο μέσα από τις πρακτικές των φορέων δράσης μπορεί να επιτευχθεί μια τέτοια αλλαγή. Οι έχοντες την ευθύνη οργάνωσης του διαλόγου, οι εκπρόσωποι της κυβερνητικής πλειοψηφίας δηλαδή, διακηρύσσουν, ως «οφείλουν» στα πλαίσια μιας δημοκρατικής κουλτούρας, την πρόθεσή τους να επιτύχουν μια ευρύτερη συναίνεση μέσω του διαλόγου· θα πρέπει, όμως, συγχρόνως να καλλιεργήσουν και τις προϋποθέσεις για την επιτυχία του. Η σταδιακή αποκατάσταση της εμπιστοσύνης του σώματος των εκπαιδευτικών, πολύ δε περισσότερο όσων δεν μετέχουν σε πολιτικές διαμάχες, είναι καίριας σημασίας.

Αυτή η σταδιακή αποκατάσταση της εμπιστοσύνης, η αποκατάσταση ουσιαστικά των προϋποθέσεων για την έναρξη ενός πραγματικού διαλόγου, μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από πρακτικές των φορέων της κρατικής εξουσίας που δεν θα υποδαυλίζουν την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι μέσα από την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής εξυπηρετούνται μόνο συμφέροντα. Η εκρίζωση, για παράδειγμα, του πελατειακού συστήματος, με το οποίο είναι οργανωμένο το σύστημα που σχετίζεται με την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, δηλαδή οι μεταθέσεις, οι αποσπάσεις, οι διορισμοί διευθυντών και στελεχών της εκπαίδευσης, θα αποτελούσε ένα σημαντικό βήμα. Η έλλειψη αξιοκρατίας που κυριαρχεί εδώ και δεκαετίες έχει μετατρέψει την εκπαίδευση σε ένα σύστημα πολιτικών εξυπηρετήσεων, το οποίο επηρεάζει άμεσα την επαγγελματική και

προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών και, εύλογα, υποδαυλίζει την κατάρρευση της εμπιστοσύνης της μεγαλύτερης μάζας αυτών προς οποιαδήποτε δράση της κρατικής εξουσίας.

Τα παραδείγματα που θα μπορούσαν να αναφερθούν είναι πολλά. Ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου για παράδειγμα, που τυγχάνει ευρύτερης αποδοχής, φαίνεται να φθίνει καθώς δεν στηρίζεται με απαραίτητες υποδομές και διδακτικό προσωπικό. Και σε αυτήν την περίπτωση, οι πρακτικές της εξουσίας οδηγούν στην κατάρρευση της εμπιστοσύνης του ευρύτερου σώματος των εκπαιδευτικών. Ακόμα πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο θεσμός του αναπληρωτή και κυρίως του ωρομίσθιου εκπαιδευτικού, που ευτελίζει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

Εν κατακλείδι, υποστηρίζεται ότι η αποκατάσταση της εμπιστοσύνης μεταξύ της κρατικής εξουσίας και της εκπαιδευτικής κοινότητας, που θα επέτρεπε τη διεξαγωγή ενός ουσιαστικού διαλόγου, συνδέεται άμεσα με τις πρακτικές της εξουσίας που επηρεάζουν την καθημερινή επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών και διαμορφώνουν τις εμπειρίες τους. Καμία συναίνεση δεν μπορεί να επιτευχθεί όσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν πρέπει να εμπιστεύονται τους φορείς μιας εξουσίας που δεν τηρεί τις δεσμεύσεις της, που συσχετίζει την υπηρεσιακή τους κατάσταση με τις πολιτικές τους πεποιθήσεις, που καθιστά την ετεροαπασχόληση ανάγκη. Η συναίνεση θα παραμείνει ουτοπία για όσο καιρό καλλιεργείται η πεποίθηση ότι καμία πρακτική της εξουσίας δεν αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Bourdieu P., 1999, «Μερικές ιδιότητες των πεδίων», στο Παναγιωτόπουλος Ν. (επιμ.), *Πεφ Μπουρντιέ. Κείμενα κοινωνιολογίας*, Αθήνα, Στάχυ.
- Eurydice, 2010, *Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα 2009/2010*, <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase>.
- Fukuyama F., 1998, *Εμπιστοσύνη*, Αθήνα, Νέα Σύνορα.
- Γνώμη της Ο.Κ.Ε., 2009, *Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Giddens A., 2001, *Οι συνέπειες της νεωτερικότητας*, Αθήνα, Κριτική.
- Habermas J., 1997, *Η ηθική της επικοινωνίας* (μτφ. και εισ. Κ. Καβουλάκος), Αθήνα, Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Μακροδημήτρης Δ., 2006, *Κράτος των πολιτών*, Αθήνα, Λιβάνης.

- Μουζέλης Ν., 1987, *Κοινοβουλευτισμός και εκβιομηχάνιση στην ημι-περιφέρεια: Ελλάδα, Βαλκάνια, Λατινική Αμερική*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Μουζέλης Ν., 1997, *Επιστροφή στην κοινωνιολογική θεωρία*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Μουζέλης Ν., 1999, «Η αναγκαία μεταρρύθμιση. Η στρατηγική του κρατικού εκσυγχρονισμού», Πρόλογος στο Μακρυδημήτρης Α., *Διοίκηση και κοινωνία*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Μουζέλης Ν., 2000, *Η κρίση της κοινωνιολογικής θεωρίας. Τι πήγε λάθος;*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Παναγιωτοπούλου Ρ., 1996, «“Ορθολογικές” ατομοκεντρικές πρακτικές στα πλαίσια ενός “ανορθολογικού” πολιτικού συστήματος», στο Λυριντζής Χ., Νικολακόπουλος Η., Σωτηρόπουλος Δ. (επιμ.), *Κοινωνία και πολιτική. Όψεις της Γ΄ Ελληνικής Δημοκρατίας 1971-1994*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Παπαδάκης Ν., 2003, *Εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ritzer G., 2000, «Δομικός λειτουργισμός και η εμφάνιση μιας εναλλακτικής θεωρίας με έμφαση στις συγκρούσεις», στο Πετμετζίδου Μ. (επιμ.) *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία*, τόμ. Α΄, Κρήτη, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Τσουκαλάς Κ., 1996, *Ταξίδι στο λόγο και την ιστορία*, τόμ. Β΄, Αθήνα, Πλέθρον.
- Χαραλάμπης Δ., 1996, «Ανορθολογικά περιεχόμενα ενός τυπικά ορθολογικού συστήματος», στο Λυριντζής Χ., Νικολακόπουλος Η., Σωτηρόπουλος Δ. (επιμ.), *Κοινωνία και πολιτική. Όψεις της Γ΄ Ελληνικής Δημοκρατίας 1971-1994*, Αθήνα, Θεμέλιο.

Ξενογλώσση

- Almond G.A., Verba S., 1989, *The civic culture. Political attitudes and democracy in five nations*, California, Sage Publications.
- Beck U., 2007, *Risk society*, London, Sage Publications.
- Bjornskov C., 2008, «Social trust and fractionalization: a possible reinterpretation», *European Sociological Review*, vol. 24, no 3, pp. 271-283.
- Bourdieu P., 1990, *The logic of practice*, Cambridge, Polity Press.
- Eisenstadt S.N., Roniger L., 1984, *Patrons, clients and friends*, Cambridge University Press.
- Frowe J., 2005, «Professional trust», *British Journal of Educational Studies*, vol. 53, no 1, pp. 34-53.
- Giddens A., 1994, «Living in a post-traditional society», στο Beck U., Giddens A., Lash S. (eds), *Reflexive modernization*, UK, Polity Press.
- Giddens A., 1994a, *Modernity and self-identity*, UK, Polity Press.
- Grimes M., 2008, «Consent, political trust and compliance: rejoinder to Kaina's remarks on organizing consent», *European Journal of Political Research*, vol. 47, pp. 522-535.
- Hetherington M., 1998, «The political relevance of political trust», *The American Political Science Review*, vol. 92, no 4, pp. 791-808.
- Keele L., 2007, «Social capital and the dynamics of trust in government», *American Journal of Political Science*, vol. 51, no 2, pp. 241-254.
- Lenard P.T., 2008, «Trust your compatriots, but count your change: the roles of trust, mistrust and distrust in democracy», *Political Studies*, vol. 56, pp. 312-332.
- Parry G., 1976, «Trust, distrust and consensus», *British Journal of Political Science*, vol. 6, no 2, pp. 129-142.
- Putnam R., 1993, *Making democracy works*, New Jersey, Princeton University Press.
- Rothstein B., Uslander E.M., 2005, «Equality, corruption and social trust», *World Politics*, vol. 58, October, pp. 41-72.

- Rothstein B., 2005, *Social traps and the problem of trust*, Cambridge University Press.
 Sztompka P., 1999, *Trust*, Cambridge University Press.
 Uslander E.M., 2001, «Producing and consuming trust», *Political Science Quarterly*, vol. 115, no. 4, pp. 569-590.

Άρθρα Ημερήσιου Τύπου

- Έθνος* (04-01-2009), «Παιδεία: Προς νέες κινητοποιήσεις».
Ελευθεροτυπία (18-01-2009), «Το πρώτο προγραμματικό κείμενο του νέου υπουργού παιδείας, μετά την ανάληψη των καθηκόντων του. Τι λείπει για το διάλογο, τις απαιτήσεις των μαθητών και το στοίχημα της γνώσης».
Ελευθεροτυπία (03-03-2005), «Βολές κατά εκπαιδευτικών από το ΕΣΥΠ».
Ελευθεροτυπία (27-09-2006), «Λάδι στη φωτιά».
Ελευθεροτυπία (07-08-2008), «Μπράτης: Καλοκαιρινό πυροτέχνημα χωρίς μελέτη».
Ελευθεροτυπία (11-09-2008), «Κενό...γράμμα οι δεσμεύσεις για καλή χρονιά».
Ελευθεροτυπία (28-12-2008), «Εξεταστικό με πυροτεχνήματα».
Ελευθεροτυπία (30-12-2008), «Καρμπόν με το διάλογο από το 2004 έως σήμερα».
Ελευθεροτυπία (30-12-2008), «Η κυβέρνηση ξέθαψε τον πυροσβεστήρα του διαλόγου».
Ελευθεροτυπία (14-01-2009), «Συλλαλητήριο αύριο και καταλήψεις».
Ελευθεροτυπία (22-01-2009), «Αντιπαράθεση για την Παιδεία».
Ελευθεροτυπία (29-01-2009), «Κόκκινο από την ΟΛΜΕ στο διάλογο».
Ελευθεροτυπία (27-02-2009), «Χωρίς “φως” η συνάντηση ΟΛΜΕ-Σπηλιωτόπουλου».
Ελευθεροτυπία (05-03-2009), «Ο βοσκός ρωτάει το πρόβατο: Είσαι για μια ανέναντη».
Ελευθεροτυπία (12-03-2009), «Σε τρία χρόνια νέο εξεταστικό».
Μακεδονία (07-09-2008), «Δ. Μπράτης. Μη μεταφέρετε το άγχος άλλων βαθμίδων στο δημοτικό».
Τα Νέα (29-03-2004), «20 Ερωτήσεις. Δημήτρης Μπράτης».
Τα Νέα (28-12-2004), «20 Ερωτήσεις. Θάνος Βερέμης».
Τα Νέα (22-01-2005), «Εθνικός διάλογος κλεισμένων των θυρών».
Τα Νέα (21-02-2005), «Ρήξη στις παρατάξεις καθηγητών και δασκάλων μετά την αποχώρηση από τον εθνικό διάλογο».
Τα Νέα (01-03-2005), «20 Ερωτήσεις. Δημήτρης Μπράτης».
Τα Νέα (19-07-2005), «20 Ερωτήσεις. Δημήτρης Μπράτης».
Τα Νέα (06-08-2008), «Τέσσερα χρόνια το Λύκειο!».
Τα Νέα (25-09-2006), «Με νέα πενήνθημερη και διαδηλώσεις απαντούν οι δάσκαλοι».
Τα Νέα (27-09-2006), «Ανέντιμη κατάσταση η απεργία!».