

Θωμάς Μαλούτας*

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΤΩΝ ΜΕΣΑΙΩΝ ΣΤΡΩΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΤΕΓΑΣΤΙΚΟΣ ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΑΘΗΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν άρθρο** χρησιμοποιούνται δεδομένα από την τελευταία απογραφή πληθυσμού (2001) προκειμένου να προσεγγισθεί η εκπαιδευτική ανισότητα στην Αθήνα. Διερευνάται, ειδικότερα, η άνιση κοινωνικο-χωρική κατανομή του επιπέδου εκπαίδευσης ως αποτύπωση της άνισης έμβασης των εκπαιδευτικών διαδρομών διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, προκειμένου να διατυπωθούν υποθέσεις που αφορούν τόσο τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων¹ όσο και τον αντίκτυπό τους στον κοινωνικό διαχωρισμό του τόπου κατοικίας. Διάφορες μορφές τέτοιων στρατηγικών αντιστοιχούν σε διαφορετικά τμήματα των στρωμάτων αυτών με ποικίλες επιπτώσεις όσον αφορά τον κοινωνικό διαχωρισμό, τον οποίο σε γενικές γραμμές εντείνουν.

1. ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Σε πολλές μεγάλες ευρωπαϊκές πόλεις οι τοπικές δυνατότητες για καλή εκπαίδευση αποτελούν πολύ σημαντική παράμετρο όσον αφορά την επιλογή του τόπου διαμονής για τα νοικοκυριά των μεσαίων και υψηλών

* Καθηγήτης Γεωγραφίας του Αστικού Χώρου στο Τμήμα ΜΧΠΠΑ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Διευθυντής του Ινστιτούτου Αστικής και Αγροτικής Κοινωνιολογίας του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών.

** Το άρθρο αυτό, διαφορετικά διαμορφωμένο και προσαρμοσμένο, πρόκειται να δημοσιευτεί σε ειδικό αφιέρωμα του *Journal of Education Policy*.

1. Τα μεσαία στρώματα στο κείμενο αυτό προσδιορίζονται με την ευρύτητα που αντιστοιχεί στον αγγλικό όρο «middle class», ο οποίος καλύπτει το σύνολο των στρωμάτων που δεν ανήκουν στην εργατική τάξη, τους αγρότες και τις ελίτ. Για το λόγο αυτό θα αναφέρονται συνηθέστερα στη συνέχεια ως μεσαία και υψηλά στρώματα.

στρωμάτων, δεδομένου ότι ένα καλό σχολείο θεωρείται ύψιστης σημασίας για τις προοπτικές κοινωνικής κινητικότητας των παιδιών τους. Από την άλλη, οι μαθητές των σχολείων σε περιοχές κατοικίας όπου υπερτερούν τα κοινωνικά αυτά στρώματα έχουν γενικά καλύτερες επιδόσεις. Αυτό αποδίδεται κυρίως στην κοινωνική προέλευση των μαθητών και, ακόμη περισσότερο, στη θετική «επίδραση της γειτονιάς» (neighbourhood effect) που οφείλεται στη συγκέντρωση μαθητών με θετική προδιάθεση για υψηλή εκπαιδευτική επίδοση και στην κυριαρχία ανάλογων προτύπων συμπεριφοράς. Έτσι, εμφανίζεται συνήθως ένας φαύλος κύκλος λόγω της προσέλκυσης νοικοκυριών από τα μεσαία και υψηλά στρώματα στην περιοχή γύρω από τα καλά σχολεία και λόγω της αναβάθμισης της σχολικής επίδοσης, η οποία προκύπτει ως εκ τούτου στις σχετικές γειτονιές. Ο φαύλος κύκλος, που τροφοδοτείται από τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των στρωμάτων αυτών, στηρίζεται είτε στον έντονα εμπορευματοποιημένο χαρακτήρα τόσο των εκπαιδευτικών υπηρεσιών όσο και της κατοικίας, που ευνοεί την ανατροφοδότηση στεγαστικού και σχολικού διαχωρισμού, είτε στο συνδυασμό ενός έντονου στεγαστικού διαχωρισμού και ενός δημόσιου συστήματος εκπαίδευσης, το οποίο μετατρέπει το στεγαστικό σε σχολικό διαχωρισμό μέσω της αυστηρής τήρησης του χωρικού πλέγματος προσδιορισμού των περιοχών από τις οποίες αντλεί μαθητές το κάθε σχολείο.

Το άρθρο πραγματεύεται τη σχέση μεταξύ κοινωνικού διαχωρισμού και εκπαιδευτικών στρατηγικών των νοικοκυριών των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων στην Αθήνα, όπου αυτός ο φαύλος κύκλος δεν είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένος. Παλαιότερες έρευνες για τον κοινωνικό διαχωρισμό έχουν δείξει ότι η εγγύτητα σε καλό σχολείο δεν έχει αποτελέσει σημαντική παράμετρο όσον αφορά την επιλογή του τόπου κατοικίας για τα αθηναϊκά νοικοκυριά –συμπεριλαμβανομένων και αυτών των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων– στη διάρκεια των τριάντα τελευταίων ετών (Μαλούτας, 1990· Μαλούτας κ.ά., υπό δημοσίευση 2006). Ταυτόχρονα, όμως, η εκπαίδευση έχει επί μακρόν αποτελέσει προνομιακό πεδίο επένδυσης για τις ελληνικές οικογένειες μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό φάσμα (Τσουκαλάς, 1977), επένδυση που συνυφάνθηκε με την αυξημένη κοινωνική κινητικότητα της μεταπολεμικής περιόδου. Αυτή η παράδοξη κατάσταση θα μπορούσε να σημαίνει είτε ότι η σχολική επίδοση δεν διαφοροποιείται σημαντικά στο εσωτερικό της πόλης (και κατά συνέπεια δεν υπάρχει λόγος για τα νοικοκυριά των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων να αναπτύσσουν στρατηγικές πρόσβασης σε συγκεκριμένα σχολεία) είτε ότι υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι πρόσβασης στα σχολεία υψηλών επιδόσεων.

Τα απογραφικά δεδομένα, που προσφάτως κατέστησαν διαθέσιμα σε πολύ αναλυτική μορφή,² μας βοηθούν να εντοπίσουμε τη σημαντική κοινωνικο-χωρική διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής επίδοσης. Η προσοχή εστιάζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και στεγαστικών στρατηγικών και σε μια σειρά σημαντικών παραμέτρων που διαμορφώνουν αυτή την αλληλεπίδραση μέσα στο αθηναϊκό πλαίσιο. Το σημαντικό μερίδιο της ιδιωτικής εκπαίδευσης, η χωροθέτηση των ιδιωτικών σχολείων και οι τρόποι πρόσβασης σε αυτά (τόσο από κοινωνική όσο και από χωρική άποψη), όπως και οι ιδιαιτερότητες της αγοράς κατοικίας –ειδικότερα, το υψηλό ποσοστό ιδιοκατοίκησης και η χαμηλή στεγαστική κινητικότητα (Allen et al., 2004)– αποτελούν ουσιώδεις παραμέτρους για την ερμηνεία της σύνδεσης μεταξύ εκπαιδευτικών στρατηγικών και στρατηγικών επιλογής τόπου διαμονής που αναπτύσσουν τα νοικοκυριά των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων καθώς και των συνεπειών των στρατηγικών αυτών αναφορικά με τον κοινωνικό διαχωρισμό.

2. ΜΕΣΟΣΤΡΩΜΑΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ, ΕΜΠΟΡΕΥΜΑΤΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ

Ανεξάρτητα από την προτίμηση για ένα φιλελεύθερο ή ριζοσπαστικό θεωρητικό υπόδειγμα και την ανάλογη ορολογία των ίσων ευκαιριών ή της ταξικά καθορισμένης πορείας ζωής, είναι αναμφισβήτητο ότι υπάρχουν πολύ σημαντικές κοινωνικές διαφορές στην εκπαιδευτική επίδοση και στις συνακόλουθες διαδρομές κοινωνικής κινητικότητας σε όλες τις δυτικές κοινωνίες (Moore, 2004).

Αυτές οι σημαντικές διαφορές κινητικότητας δεν είναι μόνο το αποτέλεσμα της ανισότητας όσον αφορά τους οικονομικούς, πολιτιστικούς και κοινωνικούς πόρους που κατέχουν οι διάφορες κοινωνικές ομάδες, αλλά και των στρατηγικών κινητικότητας που αναπτύσσονται συχνότερα και επιτυγέστερα από τα εύπορα νοικοκυριά και, γενικά, από τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα (Devine, 2004· Bosetti, 2004· Vincent, 2001). Τα ευρύτερα μεσαία στρώματα καθίστανται ολοένα και περισσότερο ευαίσθητα στο ζήτημα της σπουδαιότητας που έχει η εκπαίδευση για τους απογό-

2. Το Ινστιτούτο Αστικής και Αγροτικής Κοινωνιολογίας του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, σε συνεργασία με την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος (ΕΣΥΕ), έχει αναπτύξει μια εφαρμογή (ΕΚΚΕ-ΕΣΥΕ 2005) που επιτρέπει την πλήρη πρόσβαση στα απογραφικά δεδομένα για το 1991 και το 2001. Στην παρούσα φάση η εφαρμογή βρίσκεται σε πειραματική χρήση.

νους τους. Έτσι, έχουν δραστηριοποιηθεί στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών στρατηγικών με σκοπό την παροχή πλεονεκτημάτων στην κοινωνική κινητικότητα των παιδιών τους. Αυτές οι στρατηγικές ποικίλλουν κατά περίοδο και κατά περίσταση και για διαφορετικά τμήματα των μεσαίων στρωμάτων, αλλά στην ουσία πάντοτε αποσκοπούν στην αύξηση των ευκαιριών κοινωνικής κινητικότητας. Βασικό χαρακτηριστικό αυτών των στρατηγικών είναι η κοινωνική τους επιλεκτικότητα. Η συστηματική ανάπτυξή τους αποτελεί ουσιώδες συστατικό για τη διαμόρφωση ευρύτερων τάσεων κοινωνικής ανισότητας, έστω και αν επινοούνται, επιδιώκονται και υλοποιούνται σε ατομικό/οικογενειακό επίπεδο.

Η συμφιλίωση δρώντος υποκειμένου και δομής στις κοινωνιολογικές ερμηνείες αποτελεί διαρκώς επανερχόμενο ζήτημα από την εποχή του Durkheim, και οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης επιστρέφουν κριτικά στο *habitus* του Bourdieu και στον Bernstein για να συνεκτιμήσουν τις πολύπλοκες εκπαιδευτικές στρατηγικές με την ανισότητα ως προς την ταξική θέση και τη διάκριση ως προς την εθνο-φυλετική καταγωγή και το φύλο (Moore, 2004). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον συγκεντρώνουν οι στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων (Ball and Vincent, 2001· Ball, 2003· Power et al., 2003· Van Zanten, 2001). Το σχετικώς πρόσφατο αυτό ενδιαφέρον στο Ηνωμένο Βασίλειο σχετίζεται με τις μεταρρυθμίσεις του Εργατικού Κόμματος (*Αριστεία στις πόλεις [Excellence in Cities], Περιοχές Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας [Educational priority Areas], Πενταετής Στρατηγική [Five-year Strategy]*), οι οποίες ενισχύουν την επιλογή σχολείου από τους γονείς και, ως εκ τούτου, διευρύνουν τα περιθώρια για ανάπτυξη σχετικών στρατηγικών κυρίως από τα μεσαία και υψηλά στρώματα –τις οποίες και νομιμοποιούν (Oria et al., forthcoming 2006). Οι μεταρρυθμίσεις αυτές, οι οποίες σύμφωνα με τους εμπνευστές τους θα ανεβάσουν το επίπεδο των εκπαιδευτικών επιδόσεων, υπάρχουν σοβαροί φόβοι ότι θα αυξήσουν την εκπαιδευτική ανισότητα (Power et al., 2003· Riddell, 2005).³ Το ενδιαφέρον αυτό σχετίζεται επίσης τόσο με το αυξανόμενο μέγεθος των μεσαίων στρωμάτων και την πολυμορφία στο εσωτερικό τους όσο και με την (πραγματική ή υποθετική) πολιτική στήριξή τους για αυξημένη επιλογή στην «κατανάλωση» εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Ως αποτέλεσμα,

3. Οι Bosetti (2004), Denessen et al. (2005) και Seppänen (2003) εκφράζουν παρόμοιες ανησυχίες για τις επιπτώσεις των αυξημένων εκπαιδευτικών επιλογών στον Καναδά, την Ολλανδία και τη Φιλανδία που καταλήγουν ουσιαστικά στην αύξηση των επιλογών των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων.

παρατηρείται μια νέα επικέντρωση της εκπαιδευτικής έρευνας στα μεσαία κοινωνικά στρώματα (Butler and Savage, 1995, σ. vii), ως πλέον ενδεδειγμένη για την ανάλυση των μηχανισμών παραγωγής εκπαιδευτικού πλεονεκτήματος και των συνεπειών τους στην κοινωνική κινητικότητα, από ό,τι η παραδοσιακή επικέντρωση στις συνθήκες που επικρατούν στα κοινωνικά άκρα. Ανάλογο ενδιαφέρον αναπτύσσεται και στη Γαλλία, με περισσότερη όμως έμφαση στην ανάλυση της προσφοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Oberti, 2006), κάτι που συνδέεται με την κυρίαρχη αντιμετώπιση της εκπαίδευσης ως δημόσιου και δημόσια παρεχόμενου αγαθού.

Η μορφή και η ένταση των εκπαιδευτικών στρατηγικών των μεσαίων στρωμάτων επηρεάζονται σημαντικά από το πλαίσιο των προνοιακών ρυθμίσεων μέσα στο οποίο αναπτύσσονται. Είναι περισσότερο περίπλοκες και λιγότερο νομιμοποιημένες όταν παραβιάζουν τους κανόνες της αξιοκρατίας μέσα σε συνθήκες όπου η εκπαίδευση παρέχεται επαρκώς από το δημόσιο τομέα ως κοινωνικό δικαίωμα. Είναι απλούστερες, πιο ξεκάθαρες και με περισσότερη νομιμοποίηση σε φιλελεύθερες συνθήκες όπου η ιδιωτική εκπαίδευση αποτελεί διαδεδομένη επιλογή, ενώ είναι τελείως απερίφραστες σε συνθήκες περιορισμένης προνοιακής κάλυψης (όπως στη νότια Ευρώπη), όπου η ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης είναι συχνά υποβιβασμένη και η επένδυση της οικογένειας στην ιδιωτική εκπαίδευση αποτελεί συνήθη πρακτική των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων χωρίς ιδιαίτερη ανάγκη για ηθική δικαιολόγηση.

Τα πράγματα έχουν αλλάξει σημαντικά από την εποχή που οι εν τη γενέσει τους μεσαίες τάξεις αντιπροσώπευαν μια μικρή μειονότητα μέχρι σήμερα που στις δυτικές κοινωνίες η εργατική τάξη διαρκώς συρρικνώνεται και τα μεσαία στρώματα διευρύνονται και διαφοροποιούνται εσωτερικά. Η μεταβαλλόμενη γεωμετρία των θέσεων απασχόλησης έχει αυξήσει τα προαπαιτούμενα της κοινωνικής κινητικότητας –στο χώρο της εκπαίδευσης αυτό οδήγησε σε έναν επιταχυνόμενο πληθωρισμό πιστοποιητικών (Dugu-Bellat, 2006)– καθώς και τις ελπίδες και τους φόβους επιτυχίας και αποτυχίας αντίστοιχα. Η αποτυχία ήταν μάλλον ασήμαντη όταν η πρόσβαση σε μεσοστρωματικές θέσεις ήταν ασυνήθης, αλλά έγινε πραγματική απειλή όταν η αναπαραγωγή τέτοιων θέσεων για την επόμενη γενιά άρχισε να αφορά την πλειονότητα. Ο πληθωρισμός εκπαιδευτικών πιστοποιητικών ακολούθησε τον εκδημοκρατισμό στην εκπαίδευση, την ολοένα και αυξημένη πρόσβαση, δηλαδή, ευρύτερων κοινωνικών ομάδων σε υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης. Ωστόσο, αυτός ο εκδημοκρατισμός δεν έχει ουσιαστικά μειώσει την εκπαιδευτική ανισότητα ως προς την κοινωνική

τάξη και την εθνο-φυλετική προέλευση και τις άνισες προοπτικές κοινωνικής κινητικότητας που συνεπάγεται (Moore, 2004).⁴

Η καπιταλιστική παγκοσμιοποίηση και η αλληλένδετη μ' αυτήν οικονομική αναδιάρθρωση έχουν γενικά επιτείνει τις ανισότητες. Υποστηρίζεται ότι στις κορυφαίες πόλεις του δυτικού κόσμου, όπου ολοένα και περισσότερο συγκεντρώνονται σημαντικές διαχειριστικές λειτουργίες της παγκόσμιας οικονομίας, αυτή η επιδείνωση έχει πάρει τη μορφή κοινωνικής πόλωσης (Sassen, 1991) και ότι η απόσταση μεταξύ των ανώτερων και των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων ως προς το εισόδημα έχει σημαντικά αυξηθεί (Hamnett, 2003). Η ανισότητα έχει ενισχυθεί σε μικρότερο βαθμό στις λιγότερο σημαντικές πόλεις, όπου η διαχωριστική πίεση της παγκοσμιοποίησης στις τοπικές αγορές εργασίας είναι, κατά κανόνα, μικρότερη. Σε κάθε περίπτωση, η παρακμή του κέυνσιανού και η κυριαρχία νεοφιλελεύθερων μοντέλων κοινωνικής ρύθμισης απελευθέρωσαν τους μηχανισμούς της αγοράς και τις διαχωριστικές επιπτώσεις τους, τροφοδοτώντας τη διεύρυνση της ανισότητας όπου κι αν επικράτησαν, ενώ οι συνέπειες ήταν λιγότερες όπου τα προνοιακά συστήματα σχετικώς διατηρήθηκαν (Hamnett, 1996· Preteceille, 1995). Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών στρατηγικών κατέστη αποφασιστική μέσα σε τέτοιες συνθήκες αυξημένης κοινωνικής ανισότητας και ανταγωνισμού, ιδιαίτερα από κοινωνικές ομάδες που ήθελαν και μπορούσαν να εκμεταλλευτούν τις νέες ευκαιρίες ή να διατηρήσουν προνόμια μέσα σε ένα πλαίσιο ρευστότητας και αλλαγής.

Το μοντέλο της σχέσης ανάμεσα στις στρατηγικές κοινωνικής κινητικότητας των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων διά μέσου της εκπαίδευσης και στον κοινωνικό διαχωρισμό στο χώρο της στέγασης συνήθως νοείται ως αποτέλεσμα της στεγαστικής κινητικότητας η οποία, με κίνητρο την αναζήτηση εκπαιδευτικά προνομιούχων τοποθεσιών, επιτείνει την ήδη ανομοιογενή χωρική κατανομή των διάφορων ομάδων στις περιοχές κατοικίας. Επιδιώκεται, δηλαδή, η πρόσβαση σε σχολικά περιβάλλοντα όπου η υψηλή επίδοση και η προοπτική μακρόχρονης εκπαίδευσης αποτελούν τον κανόνα. Η αυξημένη ζήτηση τέτοιων τοποθεσιών από τα εύπορα νοικοκυριά αυξάνει τις τιμές γης και κατοικίας και τελικά τον στεγαστικό

4. Έχουν όμως επέλθει σημαντικές αλλαγές όσον αφορά την εκπαιδευτική ανισότητα ως προς το φύλο. Η παραδοσιακή ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση έχει γενικά εξασθενήσει, ενώ παρουσιάζεται πλέον συστηματικά αυξανόμενο πρόβλημα χαμηλής επίδοσης για τα αγόρια (Moore, 2004· Power et al., 2003).

διαχωρισμό. Επιπλέον, η χωρική συγκέντρωση εύπορων, και κατά τεκμήριο περισσότερο μορφωμένων, οικογενειών ενισχύει την εκπαιδευτική επίδοση των τοπικών σχολείων δημιουργώντας ακόμα υψηλότερη ζήτηση κατοικίας στην περιοχή.

Συνεπώς, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος μεταξύ στεγαστικού διαχωρισμού και εκπαιδευτικών στρατηγικών των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων, με τη μεγαλύτερη συγκέντρωσή τους να ενισχύει τη σχολική επίδοση και με την επακόλουθη ζήτηση για στέγη σε περιοχές με σχολεία υψηλής επίδοσης να ενισχύει τον στεγαστικό διαχωρισμό κ.ο.κ. Μπορούμε με σαφήνεια να διακρίνουμε αυτό το φαύλο κύκλο σε ορισμένες αμερικανικές πόλεις με έντονο στεγαστικό διαχωρισμό, όπου αντιπαραβάλλονται καθαρά οι ευνοϊκές εκπαιδευτικές συνθήκες στα «λευκά» προάστια με την εκπαιδευτική υποβάθμιση του «μαύρου» κέντρου της πόλης (inner city).

Μια τόσο ξεκάθαρη κατάσταση δεν είναι, βέβαια, συνηθισμένη, και οι σχετικές συνθήκες στις ευρωπαϊκές πόλεις παρουσιάζουν κατά κανόνα περισσότερες αποχρώσεις. Αυτές οι αποχρώσεις οφείλονται κυρίως στον λιγότερο έντονο στεγαστικό διαχωρισμό. Η σχέση ανάμεσα στις στρατηγικές των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων που αποσκοπούν σε κοινωνική κινητικότητα διά μέσου της εκπαίδευσης και στον στεγαστικό διαχωρισμό, όπως εν συντομία σκιαγραφήθηκε παραπάνω, προϋποθέτει αγορά κατοικίας με υψηλό βαθμό εμπορευματοποίησης, υψηλή στεγαστική κινητικότητα και ένα εκπαιδευτικό σύστημα είτε ιδιωτικό και έντονα εμπορευματοποιημένο –ώστε η στεγαστική και εκπαιδευτική κατανάλωση των διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων να «εναρμονίζεται» χωρικά μέσω της αγοράς– είτε δημόσιο, αλλά με αυστηρό χωρικό πλέγμα όσον αφορά τις περιοχές άντλησης μαθητών από τα σχολεία, ώστε να διαμορφώνει τον σχολικό διαχωρισμό με βάση τον στεγαστικό. Στις περισσότερες περιπτώσεις, αυτές οι προϋποθέσεις μόνο εν μέρει συναντώνται, καθώς ορισμένες παράμετροι, όπως η χωροθέτηση της κοινωνικής κατοικίας (social housing) και το μέγεθος και ο ρόλος της ιδιωτικής εκπαίδευσης, μπορούν να επηρεάσουν τόσο το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών στρατηγικών αυτών όσο και τη μορφή του στεγαστικού διαχωρισμού.

Εκείνο που επιζητούν τα νοικοκυριά των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων είναι να επωφεληθούν από την ευνοϊκή «επίδραση της γειτονιάς». Η ύπαρξη τέτοιας επίδρασης –ή, ακριβέστερα, η σπουδαιότητά της– αμφισβητήθηκε στην προσπάθεια να ασκηθεί κριτική στις κοινωνικές πολιτικές που στοχεύουν περισσότερο στον τόπο παρά στους ανθρώπους (Buck and

Gordon, 2004· Musterd et al., 2003· Ostendorf et al., 2001· Musterd and Ostendorf, 1998).⁵ Οι υπέρμαχοι αυτής της κριτικής υποστηρίζουν ότι τα ατομικά γνωρίσματα είναι πολύ περισσότερο σημαντικά για τον προσδιορισμό των προοπτικών κοινωνικού αποκλεισμού απ' ό,τι τα χαρακτηριστικά της γειτονιάς. Ωστόσο, σχετικά με την εκπαιδευτική επίδοση ειδικότερα, η κατάσταση φαίνεται πιο περίπλοκη, αφού διαπιστώνεται θετική επίδραση της γειτονιάς κυρίως για τις πλεονεκτούσες ομάδες (Buck and Gordon, 2004, σ. 246· Gordon and Monastiriotis, forthcoming 2006). Παράλληλα, η στρόφη των εκπαιδευτικών στρατηγικών των στρωμάτων αυτών προς τον ιδιωτικό τομέα συχνά συνεπάγεται καθημερινή κίνηση σε μια χωρική κλίμακα πολύ ευρύτερη από τη γειτονιά και ελαχιστοποίηση των επαφών στο εσωτερικό της.⁶ Επομένως, οι παραδοσιακές υποθέσεις για την επίδραση της γειτονιάς δεν ισχύουν για το τμήμα τουλάχιστον του πληθυσμού που «παραβιάζει» τα όρια της γειτονιάς προκειμένου να έχει πρόσβαση σε υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικές υπηρεσίες, όπου επικρατεί κοινωνική επιλεκτικότητα και ανασυντίθεται το «entre-soi» (μεταξύ ομοίων) με διαφορετικές μορφές και σε διαφορετική κλίμακα από εκείνη της γειτονιάς.

Το χωρικό στοιχείο αυτών των στρατηγικών των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων είναι αυτό που ενδιαφέρει ιδιαίτερα τη διερεύνηση που ακολουθεί όσον αφορά τη σχέση τους με τον κοινωνικό διαχωρισμό στην Αθήνα. Τα στρώματα αυτά (ή ορισμένες ομάδες στο εσωτερικό τους) συγκεντρώνονται στο χώρο, προκειμένου να δημιουργήσουν ευνοϊκές συνθήκες για την κοινωνική κινητικότητα των απογόνων τους; Και αν το κάνουν, υπάρχει πραγματική θετική επίδραση της γειτονιάς που να προέρχεται από αυτή τη συγκέντρωση; Και αν δεν το κάνουν, υπάρχουν άλλες μορφές χωρικότητας στις εκπαιδευτικές στρατηγικές τους που σχετίζονται με κάποια άλλη μορφή αναμενόμενης θετικής επίδρασης; Και, σε

5. Ο Maurin (2004, σσ. 14, 24, 31), αντίθετα, δίνει έμφαση στην αυξανόμενη κοινωνική επίδραση του «entre-soi» (μεταξύ ομοίων) στον τόπο κατοικίας που αντισταθμίζει την ελαττούμενη σπουδαιότητα των σχέσεων εργασίας ως μηχανισμού κοινωνικοποίησης. Ωστόσο, τηρεί εξίσου κριτική στάση (2004, σ. 7-8) απέναντι στις παραδοσιακές πολιτικές που αντιμετωπίζουν κοινωνικά προβλήματα περισσότερο ως προβλήματα περιοχών και λιγότερο ως προβλήματα κοινωνικών ομάδων. Τονίζει ιδιαίτερα την αδυναμία τους να αντιμετωπίσουν την ηλικιακά πολύ πρόωμη και μη αναστρέψιμη παγίδευση ατόμων από συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες σε προδιαγεγραμμένες πορείες ζωής.

6. Βλέπε, για παράδειγμα, Buck and Gordon (2004), που αναγκάζονται να αποκλείσουν τον μη διαχειρισμό σε επίπεδο γειτονιάς ρόλο των ιδιωτικών σχολείων, προκειμένου να αξιολογήσουν την επίδραση της γειτονιάς στην εκπαιδευτική επίδοση.

τελική ανάλυση, μπορούμε να συνεχίσουμε να στηριζόμαστε στην υπόθεση ότι η γειτονιά υποδηλώνει την ύπαρξη κοινότητας, ή πρέπει να αναζητήσουμε πλέον πιο περίπλοκες σχέσεις χωρικότητας και κοινότητας; Σύμφωνα με τον Bauman (1998, σ. 2-6), οι κοινότητες είναι όλο και περισσότερο χωρικά εκτενείς και ρευστές για τους εύπορους και περιορισμένες και άκαμπτες για τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Παράλληλα, οι γειτονιές συγκροτούνται όλο και λιγότερο όπως οι παραδοσιακές γειτονιές-κοινότητες και περισσότερο ως χωρο-χρονικά ασύμπτωτες κοινότητες ή, όπως περιέγραψε ο Baumgartner (1988) τα αμερικανικά προάστια, ως χώροι χωρίς κοινοτική συγκρότηση.

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΤΩΝ ΜΕΣΑΙΩΝ ΣΤΡΩΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΤΕΓΑΣΤΙΚΟΣ ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΑΘΗΝΑ

3.1. Διερεύνηση των στρατηγικών μέσω των αποτελεσμάτων τους

Σε μια εκτενή έρευνα για την κατοικία το 1986 βρέθηκε ότι ελάχιστα από τα αθηναϊκά νοικοκυριά χαρακτήρισαν το σχολείο ως σημαντικό παράγοντα που τα επηρέασε στην επιλογή του τόπου διαμονής τους. Μόνο το 7% των νοικοκυριών επέλεξε το σχολείο (από μια λίστα 20 παραμέτρων από τις οποίες το κάθε νοικοκυριό επέλεγε τις πέντε σημαντικότερες) έναντι 45% που επέλεξε την παρουσία οικογένειας και συγγενών, 33% την ήδη υπάρχουσα ακίνητη περιουσία στην περιοχή, 24% τον τόπο εργασίας, 15% τη συγκοινωνιακή υποδομή κ.λπ. (Μαλούτας, 1990, σ. 330). Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν από μια πιο πρόσφατη έρευνα (Μαλούτας κ.ά., υπό δημοσίευση 2006) όπου το «καλό κοινωνικό περιβάλλον» –στο οποίο συμπεριλαμβάνεται έμμεσα η επίδραση της ποιότητας των τοπικών σχολείων– συγκέντρωσε ποσοστό γύρω στο 10%, ενώ οι συγγενείς και η ακίνητη περιουσία πήραν τη μερίδα του λέοντος με 57% και 37%, αντίστοιχα. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το «καλό κοινωνικό περιβάλλον» συγκέντρωσε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό (15%) μεταξύ των πιο εύπορων νοικοκυριών, ενώ οι οικογενειακοί δεσμοί ήταν πιο σημαντικοί (64%) για τα χαμηλότερου εισοδήματος νοικοκυριά (Μαλούτας κ.ά., υπό δημοσίευση 2006). Αυτά τα ευρήματα είναι παράδοξα, τουλάχιστον εκ πρώτης όψεως, όταν τα αντιπαραβάλλει κανείς με το γεγονός ότι η εκπαίδευση αποτελεί μείζον μέλημα των ελληνικών οικογενειών (Κάτσικας και Καβαδίας, 1994, σ. 47-56), οι οποίες δαπανούν πολύ σημαντικά ποσά για ιδιωτικά σχολεία, φροντιστήρια, ξένες γλώσσες, εξωσχολικές δραστηριότητες και συχνά για σπουδές στο εξωτερικό προκειμένου να αυξήσουν την εκπαιδευτική επίδοση των παιδιών τους και τελικά τις προοπτικές τους για κοινωνική κινητικότητα.

Η επίδραση της γειτονιάς στην εκπαιδευτική επίδοση συνήθως μετριέται είτε μέσω επαναλαμβανόμενων αναλύσεων της ίδιας ομάδας-δείγματος (panel), όπου τα ατομικά και τα χωρικά γνωρίσματα μπορούν εύκολα να διακριθούν (Power et al., 2003· Ball, 2003), είτε, επαγωγικά, με τη συσχέτιση της (διαφορετικής) εκπαιδευτικής επίδοσης κατά σχολική περιοχή με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των περιοχών (Buck and Gordon, 2004· Gordon and Monastiriotis, forthcoming 2006· Butler et al., forthcoming 2006).

Επειδή δεν υπάρχει διαχρονική-επαναλαμβανόμενη ανάλυση για την Αθήνα στο αντικείμενο αυτό και επειδή η σύγκριση επιδόσεων όπως γίνεται από τους Βρετανούς ερευνητές που προαναφέρθηκαν είναι προβληματική,⁷ στραφήκαμε στα δεδομένα της απογραφής του 2001 (ΕΚΚΕ-ΕΣΥΕ 2005) που επιτρέπουν τη συσχέτιση ορισμένων μορφών εκπαιδευτικής επίδοσης με την επαγγελματική κατηγορία και το μορφωτικό επίπεδο του «αρχηγού» του νοικοκυριού. Η συσχέτιση αυτή καθίσταται δυνατή από το γεγονός ότι τα άτομα που βρίσκονται σε διαδικασία εκπαίδευσης εντάσσονται, συνήθως, σε νοικοκυριά με «αρχηγό» τον πατέρα ή τη μητέρα τους. Έτσι, η συσχέτιση είναι απόλυτα ασφαλής για ηλικίες μέχρι το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όταν η συντριπτική πλειονότητα ζει στο σπίτι των γονέων. Επίσης μπορεί δικαιολογημένα να επιχειρηθεί για ηλικίες μέχρι τα 29, αφού, όπως στο μεγαλύτερο μέρος της νότιας Ευρώπης, οι νέοι κατοικούν στο σπίτι των γονέων για πολύ μεγαλύτερο διάστημα από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (Allen et al., 2004, σ. 133).⁸ Επιπλέον, μια και δεν υπάρχει σαφής κοινωνική διαφοροποίηση μεταξύ εκείνων που χειραφετούνται νωρίς ή αργά από τη γονική κατοικία,⁹ η συσχέ-

7. Καταρχάς είναι προβληματική, επειδή η διαφοροποίηση βαθμολογικών επιδόσεων δεν είναι κατ' ανάγκην καλός δείκτης της εκπαιδευτικής ανισότητας και της κοινωνικής διαφοροποίησης που αυτή επιφυλάσσει για το μέλλον, ενώ η συσχέτιση με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των περιοχών κατοικίας γίνεται υποχρεωτικά χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ιδιωτική εκπαίδευση.

8. Από την απογραφή του 2001 (ΕΚΚΕ-ΕΣΥΕ 2005) προκύπτει χαρακτηριστικά ότι, από τους 5.555 νέους και νέες 22 έως 29 ετών που είχαν σπουδάσει Νομικά και ζούσαν στην Αττική, οι 3.200 (58%) ζούσαν με τους γονείς τους (καταγράφηκαν ως «παιδιά» σε πυρηνικές οικογένειες).

9. Οι νέοι των μεσαίων στρωμάτων αποκτούν ευκολότερα την οικονομική δυνατότητα να χειραφετηθούν, αλλά παραμένουν για μεγαλύτερο διάστημα εξαρτημένοι, πράγμα που οφείλεται στις πιο μακροχρόνιες σπουδές και στη μεγαλύτερη επιλεκτικότητα επαγγελματικών ευκαιριών. Οι νέοι που προέρχονται από την εργατική τάξη αρχίζουν να κερδίζουν εισόδημα γρηγορότερα, αλλά τα οικονομικά τους μέσα συνήθως είναι ανεπαρκή για ανεξάρτητη διαβίωση μέχρι τη δημιουργία των δικών τους οικογενειών (Allen et al., 2004, σ. 131-141),

τιση μεταξύ εκπαιδευτικού επιπέδου και κοινωνικής προέλευσης που προσδιορίζεται μέσω της απογραφής μπορεί να θεωρηθεί ότι αντανακλά σε αδρές γραμμές την πραγματική εικόνα.

Κατασκευάσαμε τρεις μεταβλητές εκπαιδευτικής επίδοσης από τα απογραφικά δεδομένα, προκειμένου να σκιαγραφήσουμε το προφίλ της κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση για την πόλη ως σύνολο¹⁰ και στη συνέχεια να διερευνήσουμε τη χωρική της διαφοροποίηση.

1. *Εγκατάλειψη του σχολείου πριν από το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Αφορά μέλη νοικοκυριών μεταξύ 15 και 17 ετών που δεν παρακολουθούν κανενός είδους εκπαίδευση. Η συμμετοχή στην ομάδα αυτή είναι χαμηλή για τα παιδιά των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων που οι εκπαιδευτικές τους στρατηγικές επικεντρώνονται πλέον μαζικά σε προσδοκίες υψηλότερες από το απολυτήριο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
2. *Εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.* Αφορά μέλη νοικοκυριών μεταξύ 18 και 23 ετών που σπουδάζουν. Αντιπροσωπεύουν περίπου τον μισό από τον πληθυσμό της πόλης σ' αυτή την ηλικιακή κατηγορία. Η ένταξη στο σχετικό πληθυσμό αποτελεί θεμελιώδη στόχο των εκπαιδευτικών στρατηγικών που αναπτύσσουν τα μεσοστρωματικά νοικοκυριά.
3. *Σπουδές για απόκτηση, ή ήδη κατοχή, συγκεκριμένων πτυχίων.* Αφορά μέλη νοικοκυριών μεταξύ 22 και 29 ετών που σπουδάζουν για να αποκτήσουν ή που έχουν ήδη στην κατοχή τους συγκεκριμένα πτυχία, τα οποία εγγυώνται λιγότερο ή περισσότερο ένα επάγγελμα υψηλού κοινωνικού προφίλ (ιατρική, νομική, πολυτεχνείο και –πιο πρόσφατα– διοίκηση επιχειρήσεων)· πτυχία τα οποία οδηγούν σε ενδιαμέσες επαγγελματικές θέσεις (όπως πτυχία παιδαγωγικών σχολών) και χαμηλότερου επιπέδου πτυχία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (εφαρμοσμένες τεχνολογικές σπουδές) που γενικά οδηγούν σε χαμηλές-μεσαίες θέσεις της επαγγελματικής ιεραρχίας.

ενέργεια που καθυστερεί ολοένα και περισσότερο για όλες τις κοινωνικές ομάδες: η μέση ηλικία γάμου αυξήθηκε στην Ελλάδα από τα 31,7 χρόνια για τους άνδρες και τα 27,4 για τις γυναίκες, το 1998, στα 32,7 και 28,7, αντίστοιχα, το 2003 (ΕΣΥΕ, 2000 και 2005).

10. Η περιφέρεια της Αττικής χρησιμοποιήθηκε ως προσέγγιση για τη μητροπολιτική περιοχή. Περιλαμβάνει το Πολεοδομικό Συγκρότημα Πρωτεύουσας και ένα μεγάλο αριθμό δήμων, που συνδέονται μαζί του φυσικά ή λειτουργικά, και λίγες μικρές αγροτικές και νησιωτικές κοινότητες που δεν ανήκουν λειτουργικά στη μητροπολιτική περιοχή.

3.2. Κοινωνική ανισότητα στην εκπαιδευτική σταδιοδρομία

Υποθέσαμε ότι στην περίπτωση της Ελλάδας η ταξική ανισότητα όσον αφορά την εκπαιδευτική σταδιοδρομία και τη συνακόλουθη κοινωνική κινητικότητα παραμένει,¹¹ ότι η εθνοτική προέλευση έχει καταστεί σημαντική παράμετρος μετά την πρόσφατη αύξηση της μετανάστευσης και ότι εξασθενεί βαθμιαία το παραδοσιακό σχήμα της έμφυλης ανισότητας στην εκπαίδευση.¹² Συνεπώς, εστίασαμε στην ταξική ανισότητα (που για λόγους ευκολίας μετρήσαμε πολύ προσεγγιστικά μέσω του μορφωτικού επιπέδου του «αρχηγού» του νοικοκυριού και, περιστασιακά, με αναφορά στην επαγγελματική του/της κατηγορία) και στην εθνικότητα.

Το Σχήμα 1 δείχνει τη σημαντική κοινωνική διαφοροποίηση του ποσοστού εγκατάλειψης του σχολείου πριν από το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το συνολικό ποσοστό εγκατάλειψης μεταξύ 11 και 17 ετών είναι 9,4%.¹³ Ωστόσο, αυτός ο μέσος όρος είναι ανισομερώς κατανομημένος μεταξύ των παιδιών ελληνικής καταγωγής και από υψηλό εκπαιδευτικό περιβάλλον (2%) και των παιδιών μεταναστών οι οποίοι δεν έχουν τελειώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευση (57%). Η ιδιότητα του μετανάστη φαίνεται να αποτελεί σημαντικότερο παράγοντα κινδύνου για τα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης. Το χαμηλό ποσοστό ενσωμάτωσης των εξειδικευμένων και με υψηλά προσόντα μεταναστών στην ελληνική αγορά εργασίας ανάλογα με τα προσόντα τους (Κανδύλης κ.ά., 2005) και η προβληματική θέση των χαμηλότερων ομάδων της τοπικής εργατικής δύναμης είναι συμπτώματα της πρώτης περιόδου σημαντικής μετανάστευσης προς την Ελλάδα, που επηρεάζει αρνητικά την εκπαίδευση και κατά συνέπεια τις προοπτικές κινητικότητας όσων προέρχονται από τις σχετικές ομάδες.

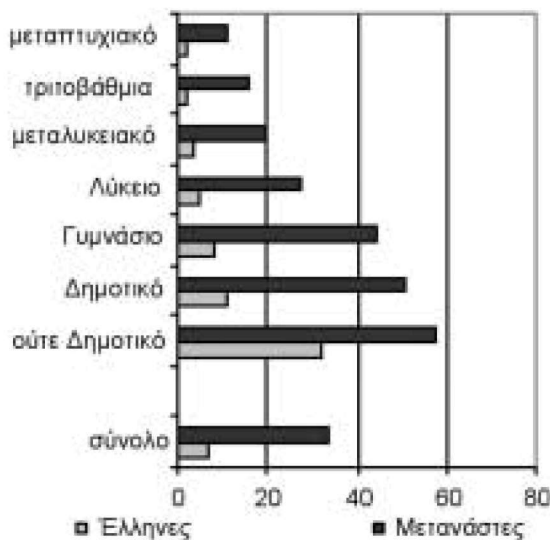
Η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Σχήμα 2) αποτελεί ποσοτικά πολύ σημαντικότερο ζήτημα για τα μεσαία στρώματα, αφού το 45% των νέων μεταξύ 18 και 23 ετών (48,5% όταν μένουν στο σπίτι των γονέων) σπουδάζουν. Οι διαφορές ως προς την κοινωνική προέλευση είναι σημαντικές: 77% των Ελλήνων αυτής της ηλικίας που προέρχονται από

11. Βλ. Μυλωνάς (1999) και Σιάνου-Κύργιου (2006), για ανάλογες τοποθετήσεις.

12. Η συμμετοχή των γυναικών στον πληθυσμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα ανερχόταν σε 4,9% στα τέλη της δεκαετίας του 1920 (Κάτσικας και Καβαδίας, 1994, σ. 123), σε 35,2% το 1974 (ΕΣΥΕ, 1975, σ. 137) και σε 59,4% το 2001 (ΕΣΥΕ, 2003).

13. Για την εγκατάλειψη του σχολείου στην Ελλάδα, βλέπε Παπαθεοφίλου και Βοσνιάδου (1998), Θανοπούλου Μ. (2003), Δρετάκης Μ. (2004), Ασκούνη (υπό δημοσίευση).

ΣΧΗΜΑ 1
 Ποσοστό εγκατάλειψης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
 (ηλικίες 15-17 ετών) κατά εκπαιδευτικό επίπεδο και εθνικότητα¹⁴
 του «αρχηγού» του νοικοκυριού



Πηγή: ΕΚΚΕ-ΕΣΥΕ, 2005.

υψηλό εκπαιδευτικό περιβάλλον σπουδάζουν έναντι 13% των μεταναστών από φτωχό εκπαιδευτικό περιβάλλον.¹⁵

14. Ο περιορισμένος αριθμός μεταναστών από την ΕΕ και άλλες χώρες με αναπτυσσόμενες οικονομίες έχει προστεθεί στους «Έλληνες». Επομένως, στους «μετανάστες» συμπεριλαμβάνονται αποκλειστικά άτομα από την Ανατολική Ευρώπη και από χώρες του Τρίτου Κόσμου.

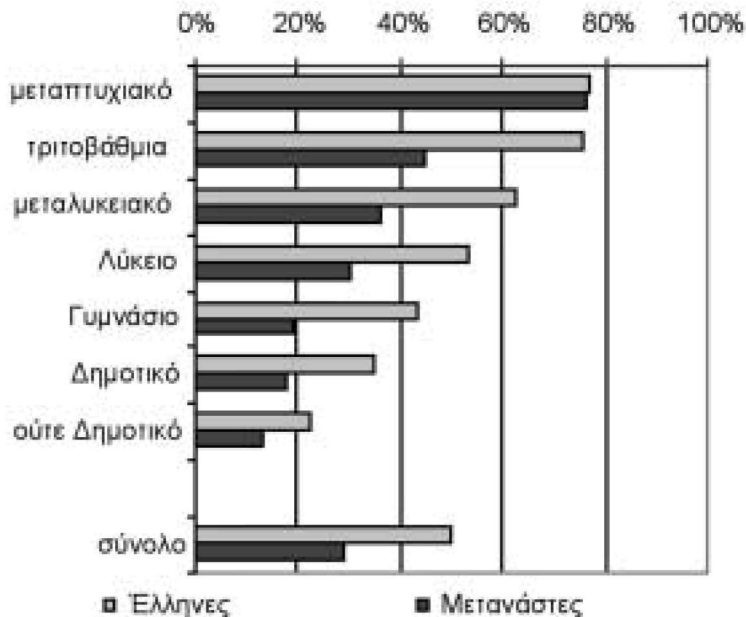
15. Αρκετοί συγγραφείς έχουν μιλήσει για την άνιση πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα κυρίως με βάση το επάγγελμα των γονέων και τη γεωγραφική προέλευση (Λαμπίρη-Δημάκη, 1974· Τσουκαλάς, 1977· Φραγκουδάκη, 1985· Ψαχαρόπουλος και Καζαμιάς, 1985· Κάτσινας και Καβαδιάς, 1994· Χρυσάκης, 1996· Μυλωνάς, 1999· Χρυσάκης και Σούλης, 2001· Σιάνου-Κύργιου, 2006). Ο Τσουκαλάς (1977) έχει χαρακτηρίσει την κοινωνική πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα ως σχετικά δημοκρατική, ενώ η Φραγκουδάκη έχει υποστηρίξει ότι αυτό αποτελεί μάλλον επίφαση και οφείλεται κυρίως στο ρόλο αρκετών πανεπιστημιακών τμημάτων και σχολών που λειτουργούν ως υποκατάστατα σπουδών χαμηλότερης διαβάθμισης οι οποίες δεν έχουν αναπτυχθεί στην Ελλάδα. Η συζήτηση της χωρικής διάστασης της εκπαιδευτικής ανισότητας, σε όσα από τα παραπάνω δημοσιεύματα επιχειρείται, αφορά κυρίως τη διάσταση αστικού και αγροτικού χώρου και όχι τις ενδοαστικές διαφοροποιήσεις στις οποίες επικεντρώνεται το παρόν κείμενο.

Οι μετανάστες υπολογίζονται σε 11,7% για την ηλικιακή ομάδα 18-23 (αλλά μόνο σε 5,6% όταν μένουν στο σπίτι των γονέων τους, προφανώς λόγω του μεγάλου αριθμού των νεαρών ανεξάρτητων μεταναστών, οι οποίοι και βρίσκονται συνήθως εκτός τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) και η ποσοστιαία συμμετοχή τους στον φοιτητικό πληθυσμό αυτής της ηλικίας είναι 3,3%. Ένας στους τέσσερις είναι εγγεγραμμένος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (26,8%) έναντι 49,8% για τους Έλληνες. Αυτές οι ξεκάθαρες διαφορές στις εκπαιδευτικές επιδόσεις μεταξύ του ντόπιου πληθυσμού και των μεταναστών, άσχετα προς τους μηχανισμούς που τις προκαλούν, αποτελούν σημαντικό παράγοντα για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων, οι οποίες ενδεχομένως να έχουν ολοένα και μεγαλύτερη επίδραση στον στεγαστικό διαχωρισμό.

Οι σπουδές και η απόκτηση συγκεκριμένων πτυχίων φανερώνουν σημαντική συνάρτηση με την κοινωνική προέλευση (Σχήμα 3). Σπουδές σε υψηλού

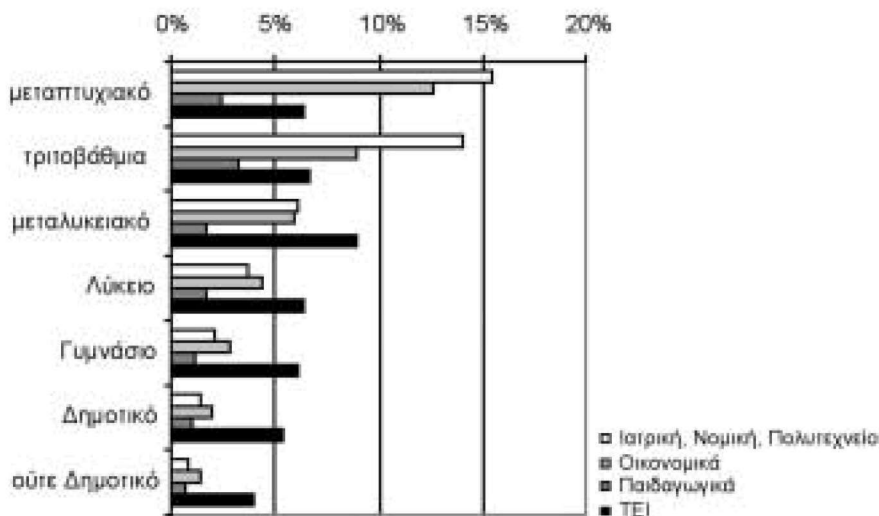
ΣΧΗΜΑ 2

Ποσοστά σπουδαστών ηλικίας 18-23 ετών κατά εκπαιδευτικό επίπεδο και εθνικότητα του «αρχηγού» του νοικοκυριού



ΣΧΗΜΑ 3

Ποσοστό ατόμων ηλικίας 22-29 ετών ανάλογα με τον τύπο σπουδών ή τον τύπο του αποκτηθέντος πτυχίου και ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο του «αρχηγού» του νοικοκυριού



Πηγή: ΕΚΚΕ-ΕΣΥΕ, 2005.

γοήτρου σχολές (όπως η Ιατρική, η Νομική και το Πολυτεχνείο¹⁶) παρακολουθούν φοιτητές που προέρχονται 15 φορές περισσότερο από πλούσιο σε σχέση με εκείνους που προέρχονται από φτωχό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το ίδιο ισχύει λίγο-πολύ για τις σπουδές οικονομικών και διοίκησης επιχειρήσεων, ενώ εντελώς διαφορετική εμφανίζεται η κατάσταση για τις παιδαγωγικές σπουδές και τις εφαρμοσμένες τεχνολογικές σπουδές.

Η κοινωνική διαφοροποίηση μεταξύ πεδίων σπουδών γίνεται πιο σαφής όταν συγκεκριμένοι τίτλοι σπουδών συσχετισθούν με το επάγγελμα του «αρχηγού» του νοικοκυριού.¹⁷ Ο Πίνακας 1 δείχνει ότι τις νομικές

16. Σ' αυτή την κατηγορία έχουμε συμπεριλάβει μόνο πτυχία μηχανικών τα οποία έχουν πράγματι μεγάλη ζήτηση, όπως πολιτικών μηχανικών ή πληροφορικής.

17. Η Λαμπίρη-Δημάκη (1974) είχε κάνει λόγο για τα διαφορετικά κοινωνικά προφίλ των πανεπιστημιακών τίτλων. Εντόπισε την προτίμηση των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων για πτυχία που οδηγούσαν σε υψηλού γοήτρου επαγγέλματα και τον προσανατολισμό των φοιτητών που προέρχονταν από την εργατική τάξη σε πτυχία που οδηγούσαν σε απασχόληση στο δημόσιο τομέα. Η Φραγκουδάκη παρουσίασε στη συνέχεια (1985, σ. 188-197) μια πιο λεπτομερή περιγραφή των πανεπιστημιακών τμημάτων με βάση το

σπουδές ακολουθούν άτομα που προέρχονται από γονείς νομικού επαγγέλματος σχεδόν 20 φορές περισσότερο από το μέσο όρο. Η αναλογία αυτή ξεπερνάει ακόμη και κατά 30 φορές το μέσο όρο για συγκεκριμένες κατηγορίες νομικών επαγγελμάτων (Πίνακας 1.1). Όλες οι επαγγελματικές κατηγορίες γονέων των φοιτητών νομικής που συγκεντρώνουν ποσοστά άνω του μέσου όρου βρίσκονται στο υψηλό άκρο της κοινωνικής ιεραρχίας, ενώ οι υπόλοιπες 30 κατηγορίες (που δεν εμφανίζονται στον Πίνακα 1) και χαρακτηρίζονται από αναλογίες υποπολλαπλάσιες του μέσου όρου τοποθετούνται στο άλλο άκρο της κοινωνικής ιεραρχίας.

Παρόμοια εμφανίζεται η κατάσταση για τους φοιτητές και τους πτυχιούχους ιατρικής όσον αφορά την κοινωνική προέλευση, παρόλο που οι διαφοροποιήσεις ανάλογα με την επαγγελματική κατηγορία των γονέων είναι σχετικώς μικρότερες, υποδηλώνοντας μια κάπως ασθενέστερη συσχέτιση με την κοινωνική προέλευση. Αυτή η διαφορά μπορεί να αποδοθεί στην παραγωγή γιατρών όχι μόνο από τις πολύ επιλεκτικές ελληνικές ιατρικές σχολές, αλλά και από σχολές μιας σειράς ανατολικο-ευρωπαϊκών κυρίως χωρών διά μέσου οδών περιορισμένης μάλλον κοινωνικής επιλεκτικότητας.

Εκτός από την κοινωνική επιλεκτικότητα, τόσο οι νομικές όσο και οι ιατρικές σπουδές δείχνουν μια ξεκάθαρη τάση εσωτερικής αναπαραγωγής καθεμιά μέσα στην ευρύτερη επαγγελματική της περιοχή.

Η περίπτωση των παιδαγωγικών σπουδών εμφανίζεται πολύ διαφορετική. Οι δείκτες των επαγγελματιών κατηγοριών παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερες τιμές και μικρότερη διακύμανση μεταξύ τους, υποδηλώνοντας πολύ μικρότερη συγκέντρωση της προέλευσης των σχετικών φοιτητών και πτυχιούχων σε συγκεκριμένες επαγγελματικές κατηγορίες γονέων. Παρόλο που τα σχετικά με την εκπαίδευση επαγγέλματα βρίσκονται υψηλά στη λίστα, η εσωτερική αναπαραγωγή είναι πολύ ασθενέστερη απ' ό,τι συμβαίνει με τις νομικές και τις ιατρικές σπουδές. Επιπλέον, τα επαγγέλματα γονέων με τη μεγαλύτερη συσχέτιση σ' αυτό το πεδίο σπουδών είναι πολύ πιο ισορροπημένα κοινωνικά, καθώς προέρχονται από διαφορετικά σημεία της επαγγελματικής ιεραρχίας.

επάγγελμα των γονέων των φοιτητών. Ανάλογα είναι τα συμπεράσματα της Σιάνου-Κύργιου (2006) από πιο πρόσφατες διερευνήσεις, με βάση τις οποίες υποστηρίζει ότι η μαζικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης πραγματοποιείται ταυτόχρονα με την έντονη κοινωνική διαφοροποίηση στο εσωτερικό της.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

*Φοιτητές ή πτυχιούχοι νομικής ηλικίας 22-29 ετών το 2001
κατά επαγγελματική κατηγορία του «αρχηγού» του νοικοκυριού.
Οι 15 επαγγελματικές κατηγορίες κατά διψήφιο κωδικό ΕΣΥΕ (ΣΤΕΠ-92)
με τις υψηλότερες αναλογίες ως προς το μέσο όρο¹⁸*

Επαγγελματική κατηγορία (διψήφιος κωδικός ΣΤΕΠ-92)	Αναλογία
(26) Νομικοί εν γένει	19,1
(11) Μέλη των βουλευομένων σωμάτων και ανώτερα διοικητικά στελέχη της Δημόσιας Διοίκησης και των οργανισμών ειδικών συμφερόντων	7,4
(24) Εκπαιδευτικοί	2,7
(23) Βιολόγοι εν γένει, ιατροί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	2,6
(22) Αρχιτέκτονες, μηχανικοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	2,4
(12) Διευθύνοντες και ανώτερα στελέχη μεγάλων δημοσίων και ιδιωτικών επιχειρήσεων και οργανισμών (με απασχόληση 10 πρόσωπα και πάνω)	2,0
(27) Πρόσωπα ασκούντα επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα π.δ.κ.α.	1,6
(63) Γεωργοί πολυκαλλιεργητές *	1,6
(21) Φυσικοί, μαθηματικοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1,6
(25) Λογιστές και άλλα στελέχη επιχειρήσεων	1,5
(34) Ειδικευμένοι επί των πωλήσεων χρηματιστές, κτηματομεσίτες, απασχολούμενοι στην εξυπηρέτηση επιχειρήσεων εν γένει και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1,4
(52) Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών προστασίας	0,9
(31) Τεχνολόγοι και τεχνικοί βοηθοί των επιστημών της φυσικής και της μηχανικής και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	0,9
(41) Υπάλληλοι γραφείου	0,9
(13) Διευθύνοντες επιχειρηματίες και προϊστάμενοι μικρών δημοσίων ή ιδιωτικών επιχειρήσεων (με απασχόληση μέχρι 9 πρόσωπα)	0,8

* Λιγότερες από πέντε περιπτώσεις.

18. Η αναλογία για κάθε επαγγελματική κατηγορία «αρχηγού» του νοικοκυριού προκύπτει από το πηλίκο του ποσοστού των φοιτητών ή πτυχιούχων νομικής, που προέρχονται από γονέα συγκεκριμένης επαγγελματικής κατηγορίας στην ηλικιακή ομάδα 22-29 ετών, διά του συνολικού ποσοστού των φοιτητών ή πτυχιούχων νομικής στην ίδια ηλικιακή ομάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.1

Φοιτητές ή πτυχιούχοι νομικής ηλικίας 22-29 ετών το 2001 κατά επαγγελματική κατηγορία του «αρχηγού» του νοικοκυριού. Οι έξι επαγγελματικές κατηγορίες κατά τριψήφιο κωδικό ΕΣΥΕ (ΣΤΕΠ-92) με τις υψηλότερες αναλογίες ως προς το μέσο όρο

Επαγγελματική κατηγορία (τριψήφιος κωδικός ΣΤΕΠ-92)
(262) Εισαγγελείς
(264) Συμβολαιογράφοι και άλλοι νομικοί π.δ.κ.α.
(261) Δικηγόροι και νομικοί σύμβουλοι
(263) Δικαστές
(111) Μέλη των βουλευομένων σωμάτων και ανώτερα διοικητικά στελέχη της Δημόσιας Διοίκησης
(241) Διδακτικό προσωπικό Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ)

Πηγή: ΕΚΚΕ-ΕΣΥΕ, 2005.

Το προφίλ της κοινωνικής προέλευσης των σπουδαστών και των κατόχων τίτλων από τα ιδρύματα τεχνολογικής εκπαίδευσης ποικίλλει, περιλαμβάνοντας σημαντική παρουσία των κατώτερων βαθμίδων της κοινωνικής ιεραρχίας. Εδώ εμφανίζεται μια ευρεία τομεακή συγγένεια που συνδέει το επαγγελματικό οικογενειακό περιβάλλον με τις σπουδές αυτού του τύπου. Ωστόσο, η παρουσία φυσικών, μαθηματικών, αρχιτεκτόνων και άλλων μηχανικών στις πρώτες θέσεις του Πίνακα 2 δεν αναδεικνύει κάποια στρατηγική αυτών των κατηγοριών να κατευθύνουν τα παιδιά τους στις τεχνολογικές σπουδές. Πρέπει μάλλον να αποδοθεί στη δομή του συστήματος επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην εύλογη υπόθεση ότι όσοι προέρχονται απ' αυτές τις κοινωνικές/επαγγελματικές κατηγορίες επιχείρησαν ανεπιτυχώς να εισαχθούν σε κάποια σχολή του Πολυτεχνείου ή του Πανεπιστημίου της ίδιας δέσμης.

3.3. Χωρική διαφοροποίηση των άνισων εκπαιδευτικών σταδιοδρομιών

Οι σημαντικές ταξικές διαφορές και οι διαφορές μεταξύ ντόπιων και μεταναστών που σκιαγραφήθηκαν παραπάνω αποτελούν, εν μέρει τουλάχιστον, την κατάληξη επιτυχών στρατηγικών αναπαραγωγής των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων, ιδιαίτερα σε συνθήκες περιορισμένης κοινωνικής ρύθμισης όπως στην Ελλάδα. Κεφαλαιοποιημένοι πόροι διάφορων ειδών (οικογενειακή επιχείρηση, ελεύθερο επάγγελμα, κοινωνικό δίκτυο, εμπει-

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Φοιτητές ή πτυχιούχοι ΤΕΙ ηλικίας 22-29 ετών το 2001 κατά επαγγελματική κατηγορία του «αρχηγού» του νοικοκυριού. Οι 15 επαγγελματικές κατηγορίες κατά διψήφιο κωδικό ΕΣΥΕ (ΣΤΕΠ-92) με τις υψηλότερες αναλογίες ως προς το μέσο όρο

Επαγγελματική κατηγορία (διψήφιος κωδικός ΣΤΕΠ-92)	Αναλογία
(63) Γεωργοί πολυκαλλιεργητές*	2,2
(21) Φυσικοί, μαθηματικοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	2,1
(22) Αρχιτέκτονες, μηχανικοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1,7
(31) Τεχνολόγοι και τεχνικοί βοηθοί των επιστημών της φυσικής και της μηχανικής και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1,5
(33) Βοηθητικό διδακτικό προσωπικό	1,4
(24) Εκπαιδευτικοί	1,4
(74) Μηχανικοί, εφαρμοστές και συντηρητές μηχανών και ηλεκτρικού και ηλεκτρονικού εξοπλισμού	1,3
(84) Χειριστές μηχανών παραγωγής προϊόντων ξύλου και χαρτιού: χειριστές εκτυπωτικών εν γένει μηχανημάτων	1,1
(52) Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών προστασίας	1,0
(27) Πρόσωπα ασκούντα επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα π.δ.κ.α.	1,0
(77) Τεχνίτες επεξεργασίας ξύλου, επιπλαστικοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1,0
(72) Τεχνίτες ανέγερσης και αποπεράτωσης κτηρίων και άλλων δομικών έργων	0,9
(88) Οδηγοί μέσων μεταφοράς και χειριστές κινητού εξοπλισμού	0,9
(34) Ειδικευμένοι επί των πωλήσεων χρηματιστές, κτηματομεσίτες, απασχολούμενοι στην εξυπηρέτηση επιχειρήσεων εν γένει και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	0,9
(93) Ανειδίκευτοι εργάτες ορυχείων, κατασκευών, μεταποίησης και μεταφορών	0,9

* Λιγότερες από πέντε περιπτώσεις.

Πηγή: ΕΚΚΕ-ΕΣΥΕ, 2005.

ρία, πληροφόρηση κ.λπ.) έχουν στον ένα ή τον άλλο βαθμό λειτουργήσει ως συγκριτικό πλεονέκτημα. Θα εξετάσουμε τώρα τη χωρική φυσιολογία αυτών των ταξικών διαφορών ώστε να προσεγγίσουμε τη χωρική διάσταση των εκπαιδευτικών στρατηγικών των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων. Η ανάλυση που ακολουθεί, προκειμένου να συνθέσει την εικόνα της κοινωνικο-χωρικής διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών επιδόσεων, χρησιμοποιεί μια πολύ αδρή τυπολογία περιοχών κατοικίας, που αρχίζει από τα προάστια της νέας εργατικής τάξης και των περιθωριακών επαγγελματιών (αυτοαπασχολούμενοι πλανόδιοι πωλητές κ.λπ.) και καταλήγει στα προάστια των υψηλών μεσαίων στρωμάτων (Πίνακας 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

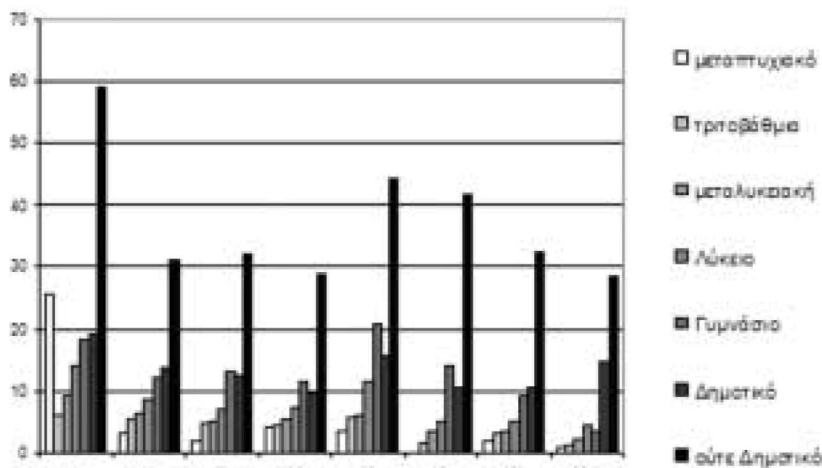
Κοινωνική και χωρική τυπολογία περιοχών κατοικίας

Τύπος	Διευθυντικά στελέχη και ελεύθεροι επαγγελματίες (%)	Ειδικευμένοι και ανειδίκευτοι εργάτες (%)
I Νέα εργατικά και περιθωριακά προάστια	11,9	56,7
II Παραδοσιακές εργατικές περιοχές	15,1	45,9
III Περιοχές εργατικών και χαμηλών μεσοστρωμάτων	16,9	44,4
IV Περιοχές χαμηλών μεσοστρωμάτων	21,9	35,0
V Δήμος Αθηναίων	23,1	38,7
VI Νέα μεσοστρωματικά προάστια	34,1	30,3
VII Παραδοσιακά προάστια μεσαίων στρωμάτων	39,7	21,6
VIII Προάστια υψηλών-μεσαίων στρωμάτων	52,6	18,3

Τα υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου συγκεντρώνονται στις υποβαθμισμένες περιοχές και πρέπει να συνδέονται με την έντονη παρουσία ομάδων που υφίστανται διακρίσεις (ιδιαίτερα οι Τσιγγάνοι) και οι οποίες έχουν δυσκολίες πρόσβασης στην εκπαίδευση, ακόμη και στο χαμηλότερο επίπεδο. Ταυτόχρονα, παρατηρείται καθαρή συγκέντρωση του προβλήματος στις ομάδες με κατώτερη προέλευση όσον αφορά το εκπαιδευτικό κεφάλαιο, πράγμα που παραπέμπει σε κοινωνικό αποκλεισμό τον οποίο δεν αντιμετωπίζει αλλά αναπαράγει η εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, η

ΣΧΗΜΑ 4

Ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου (ηλικίες 15-17 ετών)
κατά εκπαιδευτικό επίπεδο του «αρχηγού» του νοικοκυριού και
κατά κοινωνικό τύπο περιοχής κατοικίας (2001)



Πηγή: ΕΚΚΕ-ΕΣΥΕ, 2005.

εγκατάλειψη του σχολείου διαφοροποιείται ταξικά στο εσωτερικό των διαφόρων τύπων περιοχής κατοικίας, και οι ενδεχόμενες συνέπειες της επίδρασης της γειτονιάς για κάθε κοινωνική ομάδα περιορίζονται στην –μικρή στις περισσότερες περιπτώσεις– διακύμανση του ποσοστού εγκατάλειψης που της αναλογεί στις διάφορες περιοχές. Υπάρχει σαφής κίνδυνος αποκλεισμού για τα παιδιά οικογενειών με φτωχό εκπαιδευτικό κεφάλαιο, και ο συνδυασμός φτωχού εκπαιδευτικού κεφαλαίου και χαμηλού κοινωνικού προφίλ της περιοχής κατοικίας σχεδόν διπλασιάζει τον κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου, υποδηλώνοντας ότι σ' αυτή την περίπτωση μπορεί να υπάρχει σημαντική επίδραση της γειτονιάς.¹⁹

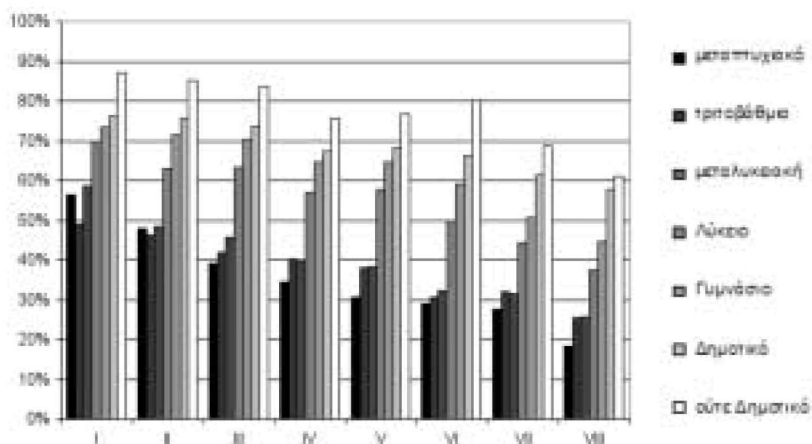
Το ποσοστό εκείνων που δεν αποκτούν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Σχήμα 5) φαίνεται να ποικίλλει σημαντικά για τα παιδιά που προέρχονται από τις τρεις υψηλότερες εκπαιδευτικές κατηγορίες μεταξύ των διάφορων κοινωνικών τύπων περιοχής κατοικίας, αφού αυξάνεται

19. Με σχετικούς όρους, η διαφοροποίηση είναι ακόμη μεγαλύτερη για τα παιδιά οικογενειών με πλούσιο εκπαιδευτικό κεφάλαιο στις περιοχές κατοικίας χαμηλού κοινωνικού προφίλ, αλλά οι αριθμοί είναι πολύ μικροί για να αποκτήσουν ιδιαίτερη σημασία.

από περίπου 25% στα προάστια των υψηλών-μεσαίων στρωμάτων σε περισσότερο από 50% στα προάστια της νέας εργατικής τάξης και των περιθωριακών επαγγελμάτων. Αυξανόμενος κίνδυνος παραμονής εκτός τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρατηρείται και για τις υπόλοιπες κατηγορίες κοινωνικο-εκπαιδευτικής προέλευσης καθώς κινούμαστε από υψηλότερο προς χαμηλότερο κοινωνικό προφίλ περιοχής κατοικίας, όμως με ολοένα και μικρότερη διαφοροποίηση μεταξύ περιοχών.²⁰

ΣΧΗΜΑ 5

Ποσοστό ατόμων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίες 22-29 ετών) κατά εκπαιδευτικό επίπεδο του «αρχηγού» του νοικοκυριού και κατά κοινωνικό τύπο περιοχής κατοικίας (2001)



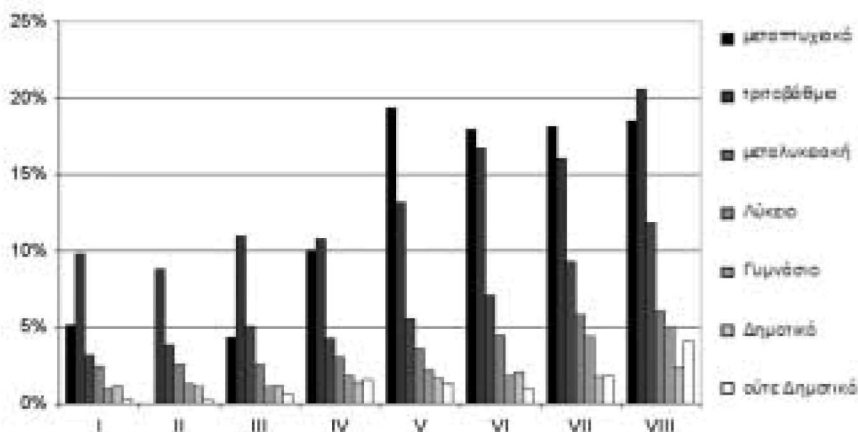
Πηγή: ΕΚΚΕ-ΕΣΥΕ, 2005.

Οι σπουδές και η απόκτηση τίτλων από υψηλού γοήτρου πανεπιστημιακά τμήματα σε σχέση με την κοινωνική προέλευση και την περιοχή κατοικίας (Σχήμα 6) δείχνει, για τα παιδιά από πλούσιο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μια σαφή διχοτόμηση ανάμεσα στο κέντρο της πόλης και τα προάστια των μεσαίων και υψηλών-μεσαίων στρωμάτων, αφενός, και στο υπόλοιπο της πόλης, αφετέρου. Η πρόσβασή τους στις σπουδές και τους

20. Οι Gordon and Monastiriotis (forthcoming 2006) και οι Musterd et al. (2003) αναφέρουν ομοίως τη σημαντικότερη επίδραση της γειτονιάς στην εκπαιδευτική επίδοση και στην κοινωνική κινητικότητα για τα μεσαία και υψηλά στρώματα παρά για τις μειονεκτούσες ομάδες.

ΣΧΗΜΑ 6

Ποσοστό φοιτητών ή πτυχιούχων ιατρικής, νομικής και πολυτεχνεί-
ου²¹ (ηλικίες 22-29 ετών) κατά εκπαιδευτικό επίπεδο του «αρχηγού»
του νοικοκυριού και κατά κοινωνικό τύπο περιοχής κατοικίας (2001)



Πηγή: ΕΚΚΕ-ΕΣΥΕ, 2005.

τίτλους αυτούς είναι διπλάσια στην πρώτη ομάδα περιοχών. Για τις υπόλοιπες κατηγορίες εκπαιδευτικού περιβάλλοντος προέλευσης οι διαφορές είναι πιο σταδιακές ανάμεσα στους κοινωνικούς τύπους των περιοχών κατοικίας.

Τα ευρήματα όσον αφορά τη χωρική διαφοροποίηση αυτών των τριών τύπων εκπαιδευτικής επίδοσης (εγκατάλειψη του σχολείου, εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και πρόσβαση σε υψηλού γοήτρου σπουδές και πτυχία) μπορούν να συνοψισθούν ως ακολούθως με άξονα τις μεσοστρωματικές ανησυχίες:

1. Η εγκατάλειψη του σχολείου πριν από την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να αποτελεί πρόβλημα πολύ ανομοιογενώς κατανομημένο τόσο κοινωνικά όσο και χωρικά. Το ζήτημα αυτό μόνο οριακά απασχολεί τα μεσαία στρώματα. Πιθανόν μια πιο λεπτομερής διερεύνηση να έδειχνε κάποια αυξημένη ανησυχία ειδικά σε ομάδες κατώτερων μεσαίων στρωμάτων που διαμένουν σε προβληματικές περιοχές.

21. Σχολές συναφείς με την οικοδομή και τις κατασκευές.

2. Η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση απασχολεί πολύ περισσότερο τις μεσοστρωματικές οικογένειες, στο βαθμό που υπάρχει πραγματικός κίνδυνος τα παιδιά τους να μην αντεπεξέλθουν στον ανταγωνισμό με παιδιά ανάλογης ή χαμηλότερης κοινωνικής προέλευσης που φιλοδοξούν να αναρριχηθούν σε μεσοστρωματικές θέσεις μέσω της εκπαίδευσης. Η σημαντική διαφορά στο ποσοστό επιτυχίας για τις ίδιες ευρείες ομάδες κοινωνικής προέλευσης (μεσαία και υψηλά στρώματα) μεταξύ των κοινωνικά ιεραρχημένων περιοχών κατοικίας ίσως σημαίνει ότι ο χώρος παίζει ρόλο σ' αυτή την περίπτωση. Μπορεί όμως να σημαίνει ότι οι επιμέρους μεσοστρωματικές ομάδες είναι σχετικά σαφώς οριοθετημένες στον οικιστικό χώρο. Μπορεί ακόμη να σημαίνει ότι οι ίδιες (ονομαστικά) επαγγελματικές ή εκπαιδευτικές κατηγορίες διαφοροποιούνται κοινωνικά με συστηματικό τρόπο ανάλογα με την περιοχή κατοικίας τους, καθιστώντας έτσι την απομόνωση της επίδρασης του χώρου από τα ατομικά και οικογενειακά γνωρίσματα μεθοδολογικά πιο περίπλοκη.
3. Η πρόσβαση σε υψηλού γοήτρου αντικείμενα σπουδών μοιάζει ιδιαίτερα σημαντική για τις ομάδες των υψηλών-μεσαίων στρωμάτων. Κρίνοντας από το αποτέλεσμα, τα στρώματα αυτά πρέπει να αναπτύσσουν επιτυχείς στρατηγικές που δεν σχετίζονται με την περιοχή κατοικίας στη μικρο-κλίμακα της γειτονιάς, αλλά με μια πολύ ευρύτερης κλίμακας κοινωνικο-χωρική διχοτόμηση της πόλης (Σχήμα 6).

3.4. Μεσοστρωματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές και στεγαστικός διαχωρισμός

Τα μεσαία και υψηλά κοινωνικά στρώματα στην Αθήνα αναπτύσσουν εκπαιδευτικές στρατηγικές με στόχο την κοινωνική κινητικότητα των μελών τους. Οι στρατηγικές αυτές αφορούν κυρίως την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε συγκεκριμένα αντικείμενα σπουδών στο πλαίσιο της, τα οποία θεωρείται ότι εξασφαλίζουν την προσδοκώμενη κινητικότητα στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες η Αθήνα λειτούργησε ως δυναμικός κοινωνικός ανελκυστήρας για τον εισρέοντα αγροτικό, αλλά και για τον τοπικό εργατικό πληθυσμό, τους οποίους μετακίνησε με ταχείς ρυθμούς σε μεσοστρωματικές θέσεις. Η κινητικότητα αυτή στηρίχθηκε σε ορισμένους βασικούς στυλοβάτες (βιωσιμότητα της μικρής οικογενειακής επιχείρησης και άλλων μορφών ανεξάρτητης απασχόλησης, μαζική εισροή στη δημόσια απασχό-

ληση, ευρεία πρόσβαση στην ιδιοκατοίκηση) και η εκπαίδευση –η τριτοβάθμια ειδικότερα– λειτούργησε ως βασικό διαβατήριο αναρρίχησης στις μεσοστρωματικές θέσεις (Maloutas, υπό δημοσίευση 2007). Οι ενδιάμεσες εκπαιδευτικές βαθμίδες και οι εναλλακτικές επιλογές προς τη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν αναπτύχθηκαν ποτέ σοβαρά στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα η τριτοβάθμια εκπαίδευση να καταστεί συγκριτικά υπερτροφική, να οδηγεί σε κοινωνικά πολύ διαφορετικές θέσεις απασχόλησης και να παρουσιάζει ευρύτατες διαφορές όσον αφορά τις προοπτικές κοινωνικής κινητικότητας ανάλογα με το συγκεκριμένο πτυχίο (Φραγκουδάκη, 1985). Οι στυλοβάτες της κοινωνικής κινητικότητας έχασαν προοδευτικά τη δύναμή τους μετά την κρίση της δεκαετίας του 1970 και την οικονομική αναδιάρθρωση. Η κοινωνική κινητικότητα έγινε υπόθεση πολύ πιο ανταγωνιστική σε ένα πλαίσιο λιγότερων πόρων και αυξανόμενου αριθμού μεσοστρωματικών νοικοκυριών που ανέπτυσαν στρατηγικές κινητικότητας. Στο τέλος της δεκαετίας του 1980 ήταν ακόμη αρκετό να διαθέτει κανείς πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να έχει πρόσβαση στην απασχόληση στο δημόσιο τομέα, αφού το κράτος προσλάμβανε το 70% περίπου των πτυχιούχων σε ετήσια βάση (Τσουκαλάς, 1987, σ. 130). Η σημαντική μείωση των προσλήψεων στο δημόσιο από την αρχή της δεκαετίας του 1990 επηρέασε αρνητικά κυρίως την κινητικότητα των εργατικών και λαϊκών στρωμάτων, τα οποία ήταν πολύ πιο εξαρτημένα από την επέκταση της δημόσιας απασχόλησης. Επίσης, διεύρυνε τις αποστάσεις μεταξύ διαφορετικών πτυχίων, υποβαθμίζοντας κυρίως όσα παραδοσιακά οδηγούσαν σε απασχόληση στο δημόσιο και αναβαθμίζοντας εκείνα που συνδέονται με τη διαχείριση επιχειρήσεων. Ήταν επομένως λογικό οι εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων να προσανατολίζονται αποκλειστικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και να γίνονται όλο και πιο επιλεκτικές στο εσωτερικό της.

Μπορούμε να θεωρήσουμε, με βάση την έκβασή τους, ότι αναπτύσσονται αποτελεσματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές για κοινωνική κινητικότητα από τα μεσοστρωματικά νοικοκυριά στην Αθήνα και ότι αυτές περιστρέφονται γύρω από την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα την πρόσβαση σε συγκεκριμένες σπουδές που προσφέρουν αυξημένες δυνατότητες κινητικότητας. Έχουμε τεκμηριώσει ότι το αποτέλεσμα τέτοιου είδους στρατηγικών διαφοροποιείται χωρικά (δηλαδή, μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών τύπων περιοχής κατοικίας) για τις ίδιες ευρείες κοινωνικές ομάδες. Παράλληλα, προκύπτουν ενδείξεις ότι αυτή η χωρική διαφοροποίηση έχει ανόμοια μορφή και ένταση ανάλογα με την επιμέρους ομάδα και τους στρατηγικούς της στόχους.

Οι στρατηγικές των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων που αποσκοπούν στην αύξηση των πιθανοτήτων πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και ιδιαίτερα στις προνομιακές περιοχές της, επικεντρώνονται σε μια σειρά συμπληρωματικών στοιχείων:

1. Αναζήτηση ενός καλού σχολείου (με υψηλά ποσοστά ακαδημαϊκής επιτυχίας και με δυνατότητες κοινωνικής δικτύωσης).
2. Αναζήτηση ενός καλού φροντιστηρίου²² ή/και κάποιας άλλης μορφής προετοιμασίας (ιδιαίτερα μαθήματα) για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.
3. Ετοιμότητα, σε περίπτωση αποτυχίας, για επένδυση σε περαιτέρω προσπάθειες ή σε σπουδές στο εξωτερικό.²³
4. Επένδυση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών²⁴ και σε εξωσχολικές δραστηριότητες.

Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές με αυτό το γενικό σχήμα δεν αποτελούν προνόμιο των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων. Η συντριπτική πλειονότητα των ελληνικών νοικοκυριών επενδύει σε τέτοιες στρατηγικές. Η διαφορά είναι ότι τα μεσαία στρώματα, και ιδιαίτερα τα υψηλότερα, είναι έτοιμα να επενδύσουν περισσότερους πόρους²⁵ έχοντας και σαφέστερη γνώση των κανόνων του παιχνιδιού. Αυτό τα οδηγεί συνήθως σε πιο αποτελεσματικές επιλογές.

Κεντρικό στοιχείο στις στρατηγικές αυτές είναι το καλό σχολείο. Κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο τα πολύ λιγότερο πολυάριθμα αθηναϊκά υψηλά-μεσαία στρώματα στρέφονταν κατά προτίμηση είτε σε ένα από τα δύο ακαδημαϊκώς επιλεκτικά δημόσια πειραματικά σχολεία είτε στα εξίσου ολιγάριθμα και τόσο κοινωνικώς όσο και ακαδημαϊκώς επιλεκτικά ιδιωτικά σχολεία. Αυτά τα ιδρύματα βρίσκονταν στο κέντρο της πόλης ή στον πρώτο δακτύλιο των προαστίων βόρεια του κεντρικού δήμου. Εκείνη την περίοδο η μεγάλη πλειονότητα των υψηλών-μεσαίων στρωμάτων διέ-

22. Το 2003 υπήρχαν 2.642 φροντιστήρια, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας (*Εθνος της Κυριακής*, 28.9.2003).

23. Με 65.000 φοιτητές στο εξωτερικό, η Ελλάδα, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, έρχεται με μεγάλη διαφορά πρώτη παγκοσμίως στην εξαγωγή φοιτητών: 5.257 φοιτητές στο εξωτερικό ανά εκατομμύριο πληθυσμού έναντι 1.777 για τη δεύτερη Μαλαισία (*Καθημερινή*, 19.9.2005).

24. Το 2003 υπήρχαν 7.360 ιδιωτικά φροντιστήρια ξένων γλωσσών σ' όλη την Ελλάδα, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας (*Εθνος της Κυριακής*, 28.9.2003).

25. Παρόλο που η ιδιωτική επένδυση στην εκπαίδευση είναι κοινωνικά διαδεδομένη, υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα ποσά που επενδύονται από τα φτωχά και τα μη φτωχά νοικοκυριά, με τα τελευταία να επενδύουν τέσσερις με πέντε φορές περισσότερο από ό,τι τα πρώτα (Χρυσάκης, 1989).

μενε μέσα και γύρω από το κέντρο της πόλης (Maloutas, 1997, σ. 3). Από τότε τα πράγματα έχουν αλλάξει σημαντικά. Οι εξετάσεις εισαγωγής στα δημοτικά σχολεία καταργήθηκαν και τα πειραματικά δημόσια σχολεία έχασαν προοδευτικά το συγκριτικό τους πλεονέκτημα, ενώ οι ανταγωνιστές τους του ιδιωτικού τομέα, στους οποίους απαγορεύτηκε επίσης να επιβάλλουν εξετάσεις εισαγωγής, διατήρησαν την κοινωνική τους επιλεκτικότητα.

Τα μεγάλα ιδιωτικά σχολεία είναι συνήθως ακριβά, με τα δίδακτρα να φτάνουν από 5.000 ευρώ μέχρι και πάνω από 10.000 ευρώ ετησίως, αποτελώντας κατά συνέπεια επιλογή κυρίως για τα υψηλά-μεσαία στρώματα. Επιπλέον, με την πάροδο του χρόνου αυτά τα σχολεία τείνουν να αναπαράγουν την πελατεία τους με το να δέχονται άνευ όρων ή προνομιακώς τα παιδιά των αποφοίτων τους. Η κοινωνική τους επιλεκτικότητα ευνοεί επίσης τις οικογένειες με ξεκάθαρο εκπαιδευτικό πλάνο, αφού σε μερικά απ' αυτά τα σχολεία τα παιδιά πρέπει να εγγραφούν αμέσως μετά τη γέννησή τους προκειμένου να εξασφαλίσουν προτεραιότητα. Στα περισσότερα διακεκριμένα σχολεία οι διαθέσιμες θέσεις που απομένουν για το ευρύτερο κοινό είναι τόσο λίγες και η ζήτηση τόσο μεγάλη που οι πιθανότητες στην κλήρωση μέσω της οποίας αυτές κατανέμονται είναι ελάχιστες.

Τα μεγάλα ιδιωτικά σχολεία έχουν προοδευτικά εξελιχθεί σε βιομηχανίες κοινωνικής επιλογής και έχουν περιθωριοποιήσει τις μικρότερες ιδιωτικές μονάδες. Στην πορεία ανάπτυξής τους έχουν εξαπλωθεί μέσω της δημιουργίας νέων μονάδων-υποκαταστημάτων σε όλο και πιο απομακρυσμένα προάστια που αναπτύχθηκαν από τη μετακίνηση προς τα προάστια των μεσαίων στρωμάτων μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1970. Το δυναμικό αυτών των σχολείων συχνά φθάνει τις μερικές χιλιάδες μαθητών και, κατά συνέπεια, το βεληνεκές τους δεν περιορίζεται στη γειτονιά ή στον τοπικό δήμο, αλλά σ' ολόκληρη την πόλη, όπου έχουν πρόσβαση μέσω συστημάτων καθημερινής μετακίνησης με σχολικά λεωφορεία.²⁶

Παρόλο που τα ιδιωτικά σχολεία εξυπηρετούν σημαντικό μέρος του σχολικού πληθυσμού της περιφέρειας της Αττικής (16% τόσο για το Δημοτικό όσο και για το Λύκειο), δεν επαρκούν για το πολύ υψηλότερο ποσοστό των μεσαίων στρωμάτων, ενώ είναι και οικονομικώς δυσβάστακτα για ένα μεγάλο μέρος των νοικοκυριών αυτών των στρωμάτων.

26. Παρόλο που, όπως είναι αναμενόμενο, η άντληση των μαθητών τους είναι χωρικά εναρμονισμένη με την κοινωνική τους επιλεκτικότητα, αντλούν πελατεία από το σύνολο σχεδόν της πόλης. Βλ. Μαλούτας (2000, σ.75), για έναν χάρτη των μαθητών του μεγαλύτερου απ' αυτά τα σχολεία (Κολλέγιο Αθηνών) κατά περιοχή κατοικίας.

Οι εναπομένουσες επιλογές περιλαμβάνουν καταρχάς την πρόσβαση σε δημόσια σχολεία μεσοστρωματικών προαστίων, όπου ο στεγαστικός διαχωρισμός επηρεάζει «θετικά» τη σχολική πελατεία. Αυτή η επιλογή συνεπάγεται μετακίνηση για τα νοικοκυριά που δεν διαμένουν ήδη σε μια τέτοια περιοχή κατοικίας. Ωστόσο, η μετακίνηση αυτή είναι συχνά προβληματική, διότι συνεπάγεται συνήθως την εγκατάλειψη μιας λιγότερο ακριβής περιοχής κατοικίας (γύρω από το κέντρο) για μια πιο ακριβή (προαστιακή). Αποτελεί επίσης πρόβλημα, γιατί η Αθήνα είναι μια πόλη με χαμηλή στεγαστική κινητικότητα, η οποία οφείλεται στα υψηλά ποσοστά ιδιοκατοίκησης και στους υψηλούς φόρους μεταβίβασης που δεν ευνοούν τις συχνές αλλαγές (Maloutas, 2004). Επιπλέον, η χαμηλή στεγαστική κινητικότητα σχετίζεται με τα τοπικά συγγενικά δίκτυα που προϋποθέτουν τη δυνατότητα καθημερινής επαφής –και συνεπώς εμποδίζουν τη στεγαστική κινητικότητα–, ιδιαίτερα για τα νοικοκυριά της εργατικής τάξης και των κατώτερων μεσαίων στρωμάτων που δεν μπορούν να υποκαταστήσουν την καθημερινή πρακτική αλληλοβοήθεια με μεταβιβάσεις σε χρήμα.

Οι ομάδες των μεσαίων στρωμάτων που δεν διαθέτουν τα οικονομικά μέσα για ιδιωτικό σχολείο ή για μεταστέγαση σε εκπαιδευτικά προνομίους περιοχές αναπτύσσουν μικρότερης κλίμακας στρατηγικές που συνεπάγονται παραμονή μεν στην περιοχή που διαμένουν, αλλά είτε εξεύρεση τρόπων πρόσβασης σε κάποιο καλύτερο δημόσιο σχολείο στην ευρύτερη περιοχή κατοικίας είτε προσπάθειες για εξασφάλιση προνομιακών υπηρεσιών από το μη ικανοποιητικό δημόσιο σχολείο στο οποίο έτυχε να ανήκουν. Οι προσπάθειες αυτές οργανώνονται συλλογικά (μέσω των συλλόγων γονέων) ή και με ατομικές παρεμβάσεις προς τους τοπικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συνήθως δείχνουν κατανόηση σε μεσοστρωματικά αιτήματα.

Συμπληρωματικά μαθήματα για ενίσχυση της επίδοσης στο σχολείο ή προετοιμασία για τις εξετάσεις καθώς και μαθήματα ξένων γλωσσών και αθλητικές δραστηριότητες κ.λπ. αποτελούν επίσης σημαντικά στοιχεία των εκπαιδευτικών στρατηγικών των μεσαίων στρωμάτων. Τα υψηλότερα μεταξύ των στρωμάτων αυτών αγοράζουν συνήθως τέτοιου είδους υπηρεσίες σε «πακέτα» από τα μεγάλα ιδιωτικά σχολεία, ενώ προσθέτουν και ιδιαίτερα μαθήματα όταν χρειάζεται. Τα χαμηλότερα χρησιμοποιούν πιο συλλογικές και λιγότερο δαπανηρές μορφές για τέτοιες υπηρεσίες, όπου όμως η παρουσία μαθητών από τα μεσαία στρώματα δεν είναι αποκλειστική.²⁷

27. Σύμφωνα με τον Κασσώτακη (1996), στα τέλη της δεκαετίας του 1980 το 65% των φοιτητών είχαν παρακολουθήσει μαθήματα σε φροντιστήρια, είχαν κάνει ιδιαίτερα μαθήματα ή και τα δύο.

Συνοπτικά, η επιλογή του κατάλληλου σχολείου και των συμπληρωματικών εξωσχολικών δραστηριοτήτων έγινε με αυξανόμενο ρυθμό κεντρικό μέλημα των μεσοστρωματικών στρατηγικών για κοινωνική κινητικότητα προς τα τέλη του 20ού αιώνα. Οι στρατηγικές «αποφυγής» (*evitement*), «απόσυρσης» (*retrait*) και «κυρίευσης» (*colonisation*) για τις οποίες κάνει λόγο η Van Zanten (2001) είναι όλες παρούσες, στον ένα ή τον άλλο βαθμό, και στην Αθήνα.²⁸ Τα υψηλότερα μεσαία στρώματα χρησιμοποιούν πιο συχνά ιδιωτικές και εξατομικευμένες υπηρεσίες έναντι των δημόσιων και συλλογικών μορφών και των μικτών λύσεων που χρησιμοποιούν οι υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες.

Οι στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων για κοινωνική κινητικότητα μέσω της εκπαίδευσης αλληλεπιδρούν με τον στεγαστικό διαχωρισμό κατά πολλαπλούς τρόπους:

1. Τα μεγάλα ιδιωτικά σχολεία καταρχήν δεν ενισχύουν τον κοινωνικό διαχωρισμό, αφού δίνουν τη δυνατότητα στα χωρικά μάλλον διασκορπισμένα μεσαία στρώματα να έχουν πρόσβαση στο σχολείο της επιλογής τους ακόμα και από σχετικά απομακρυσμένες περιοχές κατοικίας. Σε πολλές πόλεις των ΗΠΑ η μεταφορά μαθητών με λεωφορεία εκτός της περιοχής κατοικίας τους (*bussing*) έχει ως στόχο την καταπολέμηση του κοινωνικού διαχωρισμού στο σχολείο μέσα σε συνθήκες έντονου στεγαστικού διαχωρισμού που τον ευνοεί. Στην Αθήνα, αντίθετα, η μαζική καθημερινή μετακίνηση μαθητών προς τα ιδιωτικά σχολεία επιτρέπει τη συγκρότηση και ενδυνάμωση του σχολικού διαχωρισμού μέσα σε συνθήκες στεγαστικού διαχωρισμού πολύ λιγότερου έντονου από εκείνον των αμερικανικών πόλεων. Ωστόσο, η εγκατάσταση του συνόλου αυτών των σχολείων και των νέων μονάδων τους στα βορειο-ανατολικά προάστια της πόλης, και πιο πρόσφατα στα νοτιο-ανατολικά, ακολουθεί και ταυτόχρονα ενισχύει την προαστιοποίηση των μεσαίων στρωμάτων προς τις ίδιες κατευθύνσεις, συμβάλλοντας στη συγκρότηση των κοινωνικά αμιγέστερων περιοχών κατοικίας της πόλης.

28. Η «αποφυγή» αφορά τη σχολική μονάδα στην οποία πρέπει κανονικά να ενταχθεί ο μαθητής και την προσπάθεια εγγραφής σε κάποια άλλη υψηλότερων προδιαγραφών στην ευρύτερη περιοχή (βλ. και Noreisch, forthcoming 2006). Η «απόσυρση» αναφέρεται στην εγκατάλειψη του δημόσιου και την καταφυγή στο ιδιωτικό σχολείο και η «κυρίευση» στην προσπάθεια εξασφάλισης προνομιστικών υπηρεσιών διαμορφώνοντας μεσοστρωματικές νησίδες στο εσωτερικό σχολικών μονάδων με την αποφυγή, για παράδειγμα, ανεπιθύμητων στοιχείων (παιδιά μεταναστών, τσιγγανόπουλα κ.λπ.) στη σύνθεση ορισμένων τμημάτων.

2. Παρόλο που τα μεγάλα ιδιωτικά σχολεία δεν επηρεάζουν άμεσα και απαραίτητα τον στεγαστικό διαχωρισμό στις περιοχές κατοικίας, συμβάλλουν σημαντικά στην αύξηση του κοινωνικού διαχωρισμού στο σχολείο. Ο διαχωρισμός αυτός υλοποιείται σε μια ρευστή χωρική κλίμακα με την απομόνωση των παιδιών των ανώτερων μεσαίων στρωμάτων από τα παιδιά της γειτονιάς τους, λόγω της χρονοβόρας καθημερινής μετακίνησής τους, της παρατεταμένης παραμονής στο σχολείο με επιπρόσθετες δραστηριότητες, της απαιτητικής κατ' οίκον καθημερινής προετοιμασίας και του συνεχούς συγχρωτισμού με ακαδημαϊκώς προικισμένους συμμαθητές με τους οποίους μοιράζονται ανάλογα κίνητρα και προοπτικές (βλ., επίσης, Power et al., 2004, σ. 156). Χωρίς να επιδρά άμεσα στις στεγαστικές δομές και πρακτικές, ο σχολικός κοινωνικός διαχωρισμός αυτού του τύπου βάζει τα θεμέλια για την εν συνεχεία ενισχυμένη απομόνωση των νέων γενεών των πιο εύπορων ομάδων μέσω του εθισμού στον αποκλειστικό συγχρωτισμό με τους κοινωνικά ομοίους.
3. Η πρόσβαση σε καλά δημόσια σχολεία των προαστίων μέσω μεταστάγασης σε ανάλογο προάστιο –και η συνακόλουθη ενίσχυση της παρουσίας των μεσαίων στρωμάτων τόσο στα σχολεία όσο και στις περιοχές κατοικίας που αυτά βρίσκονται– αποτελεί χαρακτηριστική περίπτωση άμεσης θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ στεγαστικού διαχωρισμού και μεσοστρωματικών στρατηγικών για κοινωνική κινητικότητα μέσω της εκπαίδευσης.
4. Η αυξημένη παρουσία μεταναστών ειδικά σε περιοχές γύρω από το κέντρο της πόλης και η προοδευτική μείωση του νεανικού πληθυσμού των μεσαίων στρωμάτων στις ίδιες περιοχές έχουν προσθέσει προβλήματα στα τοπικά σχολεία και έχουν ενισχύσει τις φυγόκεντρες δυνάμεις. Παράλληλα με την κοινωνική κατάπτωση της αγοράς κατοικίας σε μικρο-επίπεδο (Εμμανουήλ, 2002), είναι λογικό να αναμένεται ότι οι εναπομένουσες ομάδες των μεσαίων και χαμηλών-μεσαίων στρωμάτων θα προσπαθήσουν να «κυριεύσουν» μέρος των τοπικών υπηρεσιών, και πρωτίστως των σχολείων, για να αποφύγουν τις συνέπειες της χαμηλής εκπαιδευτικής επίδοσης από τις «μειονεκτούσες» ομάδες.
5. Οι δύσκολες συνθήκες κοινωνικής συνοχής, που φαίνεται να αποτελούν πρόβλημα των περιοχών όπου ομάδες χαμηλών-μεσαίων στρωμάτων πρέπει να μοιραστούν τις τοπικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες με «μειονεκτούσες» ομάδες (εργατική τάξη, μετανάστες κ.λπ.), αντανά-

κλούν στην πραγματικότητα την απόγνωση των χαμηλών-μεσαίων στρωμάτων που βλέπουν να αποκλείονται από τις προνομιακές συνθήκες εκπαίδευσης των υψηλών-μεσαίων στρωμάτων και να ωθούνται στον τομέα εκπαιδευτικών υπηρεσιών με χαμηλή ανταγωνιστικότητα και ελαττωμένες προσδοκίες και προοπτικές. Ο εκπαιδευτικός απομονωτισμός των ανώτερων-μεσαίων στρωμάτων, που διαθέτουν τους απαιτούμενους πόρους για να τον υλοποιήσουν, δεν αυξάνει μόνο τις δικές τους δυνατότητες για κοινωνική κινητικότητα μέσω της εκπαίδευσης, αλλά και καθιστά δύσκολο για τις υπόλοιπες ομάδες να λειτουργήσουν με κοινωνικά συνεκτικό και αλληλέγγυο τρόπο και να αποδεχτούν αυτό που μπορεί να αντιλαμβάνονται ως περαιτέρω μείωση των δικών τους προοπτικών για κοινωνική κινητικότητα. Οι τοπικές διενέξεις μεταξύ μεσαίων στρωμάτων και «μειονεκτουσών» ομάδων, που αφορούν τις σχολικές υπηρεσίες σε τέτοιες περιοχές, συνδέονται επομένως με τη διαμόρφωση «περιοχών» εκπαιδευτικού προνομίου, που ενώ δεν σχετίζονται άμεσα με τις περιοχές αυτές προσδιορίζουν ως κυρίαρχο μοντέλο το κοινωνικά επιλεκτικό σχολείο ως εκείνο που προσφέρει τις περισσότερες πιθανότητες για μια επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία και διαδρομή ζωής.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Οι μεσοστρωματικές στρατηγικές για κοινωνική κινητικότητα μέσω της εκπαίδευσης αποτελούν ατομικά/οικογενειακά σχέδια για εκπαιδευτικές διαδρομές υψηλών προσδοκιών, τα οποία εφαρμόζονται λιγότερο ή περισσότερο επιτυχώς και έχουν, επιπρόσθετα, σημαντικό κοινωνικό αντίκτυπο, αφού τείνουν να αναπαράγουν τις επαγγελματικές ιεραρχίες και, έμμεσα, να ενισχύουν τον στεγαστικό διαχωρισμό.

Οι άνισες εκπαιδευτικές επιδόσεις μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών ομάδων στην Αθήνα δείχνουν ότι η ανισότητα των πόρων τους μετατρέπεται σε πλεονέκτημα ή μειονέκτημα και τελικώς σε διαφοροποιημένη κοινωνική κινητικότητα, μέσα σε συνθήκες όπου η ανισότητα και οι επιπτώσεις της ρυθμίζονται κοινωνικά σε πολύ περιορισμένο βαθμό. Οι ανταγωνιστικές μεσοστρωματικές στρατηγικές στο χώρο της εκπαίδευσης εμφανίζονται απόλυτα νομιμοποιημένες και ως εκ τούτου δεν αποτελούν καθόλου αντικείμενο περιορισμών στο πλαίσιο του ελληνικού προνοιακού μοντέλου, όπου η υψηλή επένδυση στο μέλλον των παιδιών από την ίδια την οικογένεια αποτελεί παραδοσιακή πρακτική και αυταπόδεικτη ηθική αξία.

Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που αποτελούσε το επίκεντρο των εκπαιδευτικών στρατηγιών, χαρακτηρίζεται από σημαντικό βαθμό κοινωνικής διάχυσης. Ωστόσο, η μετάφραση αυτής της πρόσβασης σε κοινωνική κινητικότητα χαρακτηρίζεται από πολύ μικρότερη κοινωνική διάχυση, ιδιαίτερα μετά το δραστικό περιορισμό των προσλήψεων στο δημόσιο τομέα που αποτελούσε το βασικό μηχανισμό υλοποίησης αυτής της κινητικότητας, ιδιαίτερα για τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Οι αυξημένες δυσκολίες στο επίπεδο της κοινωνικής κινητικότητας προσέδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα στις εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων και τις κατάστησαν πιο επιλεκτικές όσον αφορά το αντικείμενο σπουδών.

Οι στρατηγικές των μεσαίων και υψηλών στρωμάτων ποικίλλουν ανάλογα με τα μέσα και το προφίλ κάθε επιμέρους ομάδας, κυμαινόμενες από τη χρήση των πλέον επιφανών ιδιωτικών σχολείων μέχρι την προσπάθεια δημιουργίας μεσοστρωματικών νησίδων στο εσωτερικό δημόσιων σχολικών μονάδων, ιδιαίτερος όταν εμφανίζεται η «απειλητική» παρουσία των εκπαιδευτικά μειονεκτουσών ομάδων. Αυτές οι στρατηγικές έχουν διαφορετικές χωρικές μορφές και διαστάσεις. Περιλαμβάνουν προσπάθειες «κυρίευσης» της δημόσιας εκπαίδευσης στο επίπεδο της περιοχής κατοικίας, μεταστεγάσεις προς περιοχές εκπαιδευτικού πλεονεκτήματος και μαζικές καθημερινές μετακινήσεις μαθητικού πληθυσμού προς τα ιδιωτικά σχολεία, οι οποίες δημιουργούν ένα ρευστό χώρο σχολικού διαχωρισμού πολύ πέραν των ορίων της γειτονιάς. Ανεξάρτητα από τη χωρική τους μορφή, οι μεσοστρωματικές αυτές στρατηγικές αναζητούν το *entre-soi* (μεταξύ ομοίων) που ενισχύει τη δημιουργία κοινωνικά επιλεκτικών χώρων. Μ' αυτή την έννοια, οι σχετικές στρατηγικές ενισχύουν τον στεγαστικό διαχωρισμό σε διαφορετικά χωρικά επίπεδα και μέσω ποικίλων διαδικασιών. Ωστόσο, αυτή η ενίσχυση δεν παίρνει απαραίτητα την παραδοσιακή μορφή διαχωρισμού μεταξύ κοινοτήτων-γειτονιών, αλλά αφορά και διαδικασίες διαχωρισμού στη μικρο-κλίμακα με τον κοινωνικό κατακερματισμό των τοπικών υπηρεσιών ή τη διαμόρφωση ασύμπτωτων χώρων διαβίωσης για τις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Τέτοιες παρεκβάσεις από το κυρίαρχο εννοιολογικό πλαίσιο που αφορά τη χωρικότητα του κοινωνικού διαχωρισμού επηρεάζουν και τη δυνατότητα διερεύνησης «της επίδρασης της γειτονιάς». Αυτό συμβαίνει επειδή οι υπό εξέταση επιπτώσεις δεν μπορούν πλέον να διερευνηθούν επαρκώς στη βάση των παραδοσιακών υποθέσεων που περιορίζουν τους γενεσιουργούς μηχανισμούς τους (φυσιογνωμία της ομάδας συνομηλίκων, τοπικά πρότυπα συμπεριφοράς κ.λπ.) στα όρια της περιοχής κατοικίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Allen J., Barlow J., Leal J., Maloutas T., Padovani L., 2004, *Housing and welfare in Southern Europe*, Oxford, Blackwell.
- Ασκούνη Ν. (υπό δημοσίευση), *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: Από το περιθώριο στην κοινωνική ένταξη*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Ball S., 2003, *Class strategies and the education market. The middle classes and social advantage*, London, RoutledgeFalmer.
- Ball S., Vincent C., 2001, «New class relations in education: the strategies of the 'fearful' middle classes», στο J. Demaine (ed.), *Sociology of education today*, Basingstoke, Palgrave, σ. 180-195.
- Bauman Z., 1998, *Globalisation. The human consequences*, Cambridge, Polity.
- Baumgartner M., 1988, *The moral order of the suburbs*, Oxford, Oxford University Press.
- Bosetti L., 2004, «Determinants of school choice: understanding how parents choose elementary schools in Alberta», *Journal of Education Policy*, 19(4), σ. 387-405.
- Buck N., Gordon I., 2004, «Does spatial concentration of disadvantage contribute to social exclusion?», στο M. Boddy, M. Parkinson (eds), *City matters. Competitiveness, cohesion and urban governance*, Bristol, The Polity Press, σ. 237-254.
- Butler T., Savage M. (eds), 1995, *Social change and the middle classes*, London, UCL Press.
- Butler T., Hamnett C., Ramsden M., Webber R. (υπό δημοσίευση 2006), «The best, the worst and the average: secondary school choice and education performance in East London», *Journal of Education Policy*.
- Denessen E., Driessena G., Slegersb P., 2005, «Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice», *Journal of Education Policy*, 20(3), σ. 347-368.
- Devine F., 2004, *Class practices. How parents help their children get good jobs*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Δρετζάκης Μ., 2004, «Η περιφερειακή κατανομή της σχολικής διαρροής στην υποχρεωτική εκπαίδευση το 2001», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 134, σ. 25-36.
- Duru-Bellat M., 2006, *L' inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil.
- ΕΚΚΕ – ΕΣΥΕ, *Πανόραμα απογραφικών δεδομένων 1991-2001* (εφαρμογή σε πειραματικό στάδιο).
- Εμμανουήλ Δ., 2002, «Κοινωνικός διαχωρισμός, πόλωση και ανισότητα στη γεωγραφία της Αθήνας: ο ρόλος της αγοράς κατοικίας και της οικιστικής ανάπτυξης», *Γεωγραφίες*, 3, σ. 46-70.
- Emmanuel D., 2004, «Socio-economic inequalities and housing in Athens: Impacts of the monetary revolution of the 1990s», *The Greek Review of Social Research*, 113A, σ. 121-144.
- ΕΣΥΕ, 2003, *Δελτίο τύπου. Στατιστική ανώτατης εκπαίδευσης 2001/02*, διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://www.statistics.gr/gr_tables/s806_sed_11_dt_an_02_y%20.htm (πρόσβαση 16 Οκτωβρίου 2005).
- Gordon I., Monastiriotis V. (υπό δημοσίευση 2006), «Urban size, spatial segregation and inequality in educational outcomes», *Urban Studies*, 43(1).

- Hamnett C., 1996, «Social polarisation, economic restructuring and welfare state regimes», *Urban Studies*, 33, σ. 1407-1430.
- Hamnett C., 2003, *Unequal city. London in the global arena*, London, Routledge.
- Θανοπούλου Μ., 2003, *Νέοι εκτός των τειχών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*, Αθήνα-Κομοτηνή, Σάκκουλας, Σειρά: Θεσμοί της ελληνικής κοινωνίας.
- Κανδύλης Γ., Αράπογλου Β., Μαλούτας Θ., 2005, «Μετανάστευση και το δίπολο ανταγωνιστικότητα/κοινωνική συνοχή στην Αθήνα», Παρουσίαση στο συνέδριο *Γεωγραφίες της μητρόπολης: ζητήματα του ελληνικού χώρου*, Θεσσαλονίκη, 21-23 Οκτωβρίου 2005.
- Κασωτάκης Μ., 1996, *Η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Κάτσικας Κ., Καβαδίας Γ.Κ., 1994, *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-1994)*, Αθήνα, Gutenberg.
- Λαμπίρη-Δημάκη Ι., 1974, *Για μια ελληνική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (τ. 2), Αθήνα, ΕΚΚΕ.
- Μαλούτας Θ., 1990, *Αθήνα, κατοικία, οικογένεια. Ανάλυση των μεταπολεμικών πρακτικών στέγασης*, Αθήνα, Εξάντας.
- Maloutas T., 1997, «La ségrégation sociale à Athènes», *Mappemonde*, 4, σ. 1-4.
- Μαλούτας Θ., 2000, «Εκπαίδευση», στο Θ. Μαλούτας (επιμ.), *Κοινωνικός και οικονομικός Άτλας της Ελλάδας. τ. 1: Οι πόλεις*, Αθήνα και Βόλος, ΕΚΚΕ και Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, σ. 74-75.
- Maloutas T., 2004, «Segregation and residential mobility. Spatially entrapped social mobility and its impact on segregation in Athens», *European Urban and Regional Studies*, 11(3), σ. 195-211.
- Maloutas T. (forthcoming 2007), «Mobilité sociale et ségrégation à Athènes: Formes de séparatisme social dans un contexte de mobilité spatiale réduite», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*.
- Μαλούτας Θ., Εμμανουήλ Δ., Παντελίδου Μ. (υπό δημοσίευση 2006), *Αθήνα. Κοινωνικές δομές, πρακτικές και αντιλήψεις: Νέες παράμετροι και τάσεις μεταβολής 1980-2000*, Αθήνα, ΕΚΚΕ, σειρά Μελέτες – Έρευνες ΕΚΚΕ.
- Maurin É., 2004, *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, Paris, Seuil.
- Moore R., 2004, *Education and society. Issues and explanations in the sociology of education*, Cambridge, Polity.
- Musterd S., Ostendorf V., 1998, «Segregation and social participation in a welfare state: the case of Amsterdam», στο Musterd S., W. Ostendorf (eds), *Urban segregation and the welfare state*, London, Routledge, σ. 191-205.
- Musterd S., Ostendorf V., De Vos S., 2003, «Neighbourhood effects and social mobility: a longitudinal analysis», *Housing Studies*, 18(6), σ. 877-892.
- Μυλωνάς Θ., 1999, *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς. Η μέση εκπαίδευση στο χωριό και στην πόλη*, Αθήνα, Gutenberg.
- Noreisch K. (υπό δημοσίευση 2006), «School catchment area evasion: the case of Berlin», *Journal of Education Policy*.

- Oberti M., 2005, «Différentiation sociale et scolaire du territoire: Inégalités et configurations locales», *Sociétés Contemporaines*, 59/60, σ. 13-42.
- Oria A., Cardini A., Stamou E., Kolokitha M., Vertigan S., Ball S., Flores-Moreno C. (υπό δημοσίευση 2006), «Urban education, the middle classes and their dilemmas of school choice», *Journal of Education Policy*.
- Ostendorf V., Musterd S., De Vos S., 2001, «Social mix and the neighbourhood effect. Policy ambitions and empirical evidence», *Housing Studies*, 16(3), σ. 371-380.
- Παπαθεοφίλου Ρ., Βοσνιάδου Σ. (επιμ.), 1998, *Σχολική διαρροή. Αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις*, Αθήνα, Gutenberg.
- Power S., Edwards T., Whitty G., Wigfall V., 2004, *Education and the middle class*, Buckingham, Open University Press.
- Preteceille E., 1995, «Division sociale de l'espace et globalisation», *Sociétés Contemporaines*, 22/23, σ. 33-68.
- Riddell R., 2005, «Government policy, stratification and urban schools: a commentary on the *Five-year strategy for children and learners*», *Journal of Education Policy*, 20(2), σ. 237-241.
- Sassen S., 1991, *The global city*, Princeton, Princeton University Press.
- Seppänen P., 2003, «Patterns of "public-school markets" in the Finnish comprehensive school from a comparative perspective», *Journal of Education Policy*, 18(5), σ. 513-531.
- Σιάνου-Κύργιου Ε., 2006, *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*, Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Τσουκαλάς Κ., 1977, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς Κ., 1987, *Κράτος, κοινωνία, εξουσία*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Φραγκουδάκη Ά., 1985, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Van Zanten A., 2001, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.
- Vincent C., 2001, «Social class and parental agency», *Journal of Education Policy*, 16(4), σ. 347-364.
- Χρυσάκης Μ., 1989, «Εκπαιδευτική ανισότητα και επενδυτικές πρακτικές πτωχών και μη πτωχών νοικοκυριών», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 75, σ. 89-120.
- Χρυσάκης Μ., 1996, «Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτική ανισότητα», στο Καραντινός Δ. κ.ά. (επιμ.), Η. Κατσούλης (επιστ. υπεύθ.), *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα* (τ. 1), Αθήνα, ΕΚΚΕ, σ. 83-136.
- Χρυσάκης Μ., Σούλης Σ., 2001, «Άνιση πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση», *Πανεπιστήμιο*, 3, σ. 31-66.
- Ψαχαρόπουλος Γ., Καζαμιάς Μ., 1985, *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα: μια κοινωνική και οικονομική μελέτη της ανώτατης εκπαίδευσης*, Αθήνα, ΕΚΚΕ.