

Η Εκπαιδευτική Πολιτική των συνεχών Μεταρρυθμίσεων και οι πολλαπλές σχέσεις γενικής και ειδικής εκπαίδευσης

Νικόλαος Σαλτερής¹

nsalteris@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα στη χώρα μας επιχειρούνται σειρά μεταρρυθμίσεων που παρακολουθούν την ταχύτατη ανάπτυξη της Γενικής αλλά και της Ειδικής Εκπαίδευσης. Αυτές δεν συνοδεύονται από την ανάπτυξη μηχανισμών ελέγχου και αξιολόγησης των νέων εκπαιδευτικών θεσμών και, πολύ περισσότερο, δεν στρέφουν το ενδιαφέρον των φορέων παραγωγής και διαχείρισης των εκπαιδευτικών πολιτικών στις ποικίλες σχέσεις αλληλεξάρτησης των δύο υποσυστημάτων της Εκπαίδευσης. Η αδυναμία αυτή συσχετισμού και συστοίχισης των μεταρρυθμίσεων στη Γενική & Ειδική Εκπαίδευση προκαλεί σημαντικές δυσλειτουργίες και στα δύο υποσυστήματα, ενώ η κατάσταση που δημιουργείται μόνο μερικώς μπορεί να ερμηνευτεί με αναγωγές στα πάγια χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πολιτικών στην Ελλάδα, ανάμεσα στα οποία κυρίαρχα και γενικώς αποδεκτά είναι η σταθερή υποχρηματοδότηση της Εκπαίδευσης, η αδυναμία διαπραγμάτευσης, η επίτευξη συναίνεση και μακροχρόνιου σχεδιασμού, οι ατομικές-υπουργικές πολιτικές, η άκριτη αποδοχή συντεχνιακών αιτημάτων και η ανυπαρξία μηχανισμών αξιολόγησης και εποπτείας του εκπαιδευτικού έργου. Για μια περισσότερο ολοκληρωμένη προσέγγιση και κατανόησή της απαιτείται να ληφθούν υπόψη και άλλα διαχρονικά πολιτικά χαρακτηριστικά της χώρας, η συρρίκνωση του Κράτους Πρόνοιας στο ευρωπαϊκό περιβάλλον, αλλά και οι όροι παραγωγής των εκπαιδευτικών πολιτικών που δημιουργούνται στη χώρα μας μετά το 1996, όταν η υποχρηματοδότηση της Εκπαίδευσης από εθνικούς πόρους επιχειρείται να υπερκεραστεί με τη χρηματοδότηση από ευρωπαϊκά προγράμματα που υλοποιούνται μέσω Τεχνικών Δελτίων και έχουν στόχο την ενσωμάτωση καινοτομιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: εκπαιδευτική πολιτική, εκπαιδευτική ιδεολογία, ειδική εκπαίδευση, ΕΣΠΑ

¹ Ο Νίκος Σαλτερής είναι διδάκτωρ Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε. 38^{ης} Περιφέρειας Αττικής και μέλος του ΔΣ Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων.

ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ - ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ Η ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο τάσεις που έχουν εμφανιστεί από τις αρχές του αιώνα καθίστανται κυρίαρχες σε παγκόσμιο επίπεδο. Αυτό συνεπάγεται ότι υποχωρεί ταχύτατα το αστικό συνθετικό σχήμα σκέψης και τη θέση του καταλαμβάνει το αναλυτικό – συνδυαστικό στο επίπεδο της φιλοσοφίας και της επιστήμης, ενώ σ’ αυτό της ιδεολογίας το μοντέρνο παραχωρεί τη θέση του στο μεταμοντέρνο και οι δημοκρατίες του δυτικού κόσμου μετατρέπονται ταχύτατα από φιλελεύθερες σε μαζικές (Κονδύλης, 2007). Στη χώρα μας οι παγκόσμιες αυτές τάσεις συναντούν τις εμμένουσες συνθήκες του ατελούς χωρισμού κοινωνίας και κράτους, που αποτελούν το κύριο χαρακτηριστικό της νεοελληνικής κοινωνίας, καθώς και την αλώβητη κυριαρχία του πατριωτικού πολιτικού συστήματος. Όπως είναι αναμενόμενο οι νέες συνθήκες δεν μπορεί παρά να επηρεάσουν το κοσμοειδώλο των κοινωνικών υποκειμένων για την Παιδεία και αυτό με τη σειρά του τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Αν, για το αστικό συνθετικό τρόπο σκέψης και τη μοντέρνα επιχειρηματολογία που αναπτύσσεται σε συνθήκες φιλελεύθερης δημοκρατίας, η έννοια της παιδείας συνδεόταν άρρηκτα με τη «συσσώρευση πνευματικών αγαθών πάνω στη βάση της πάγιας ιδιοκτησίας – όπως και η συσσώρευση υλικών αγαθών – χρόνο και μόχθο καθώς και την ένταξη των επιμέρους σκοπών και προσπαθειών σ’ ένα μεγάλο σχέδιο ζωής» (Κονδύλης, 2007), στις νέες συνθήκες της μαζικής δημοκρατίας, που κυριαρχεί το αναλυτικό / συνδυαστικό σχήμα σκέψης και η μεταμοντέρνα επιχειρηματολογία, η παιδεία παύει να αποτελεί για τα κοινωνικά υποκείμενα και τους θεσμούς παραγωγής εκπαιδευτικών πολιτικών ένα Μεγάλο Σχέδιο, ατομικό ή κοινωνικό και νοείται ως πορεία «αυτοπραγμάτωσης» του Εγώ ή επιμέρους ρυθμίσεις της υπάρχουσας θεσμικής πραγματικότητας. Με άλλα λόγια, το νέο κυρίαρχο σχήμα σκέψης οδηγεί τα κοινωνικά υποκείμενα σε μια ατέρμονη κατανάλωση προσώπων – ως τύπους συμπεριφοράν και στάσεων ζωής - και αγαθών (πνευματική ή υλικά) και, παράλληλα, καταναλώνεται από αυτά χωρίς να επιδιώκεται η σύναψη πάγιων δεσμών με τα πράγματα και τις ιδέες ή μεταξύ των πραγμάτων και των ιδεών. Η νέα κατάσταση συνεπάγεται παράλληλα τη δομική υποχώρηση κάθε έννοιας και έκφρασης του «δημοσίου» υπέρ των αντιλήψεων για την υπεροχή του «ιδιωτικού».

Στη χώρα μας, στο επίπεδο της γλώσσας (discours) η έννοια της μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης, έννοια που ανήκει στο αναλυτικό σχήμα σκέψης και παραπέμπει σε ένα Μεγάλο Σχέδιο αλλαγής του συνόλου των επιμέρους θεσμών της, όχι μόνο εμμένει στη ρητορική των κοινωνικών υποκειμένων, αλλά αποτελεί συστατικό στοιχείο του ιδεολογικού, αλλά και παιδαγωγικού λόγου για την εκπαίδευση την πρώτη τουλάχιστον δεκαπενταετία μετά τη μεταπολίτευση (Σαλτερής, 1998). Έτσι, συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία, αλλά και τα εκπαιδευτικά κείμενα ποικίλης χρήσης, γίνεται λόγος για «εξωτερική - εσωτερική μεταρρύθμιση» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (σχολή της Θεσσαλονίκης) ή «αστικό εκσυγχρονισμό» αυτού (Κριτική Παιδαγωγική), όταν επιχειρείται να περιγραφεί σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων που ξεκινούν αμέσως μετά τη μεταπολίτευση και συνεχίζονται μέχρι και σήμερα (π.χ. 309/76, 682/77, 1304/82, 1566/85, 2009/92, 2327/95, 2413/96, 2525/97, 2817/00, 2896/02, 1304/02,

3699/08, 3848/10, 4142/13 κοκ). Οι ρυθμίσεις αυτές παράγουν εκπαιδευτικούς θεσμούς και διάφορα υποστηρικτικά εκπαιδευτικά μορφώματα, πολλά από τα οποία υπάρχουν μόνο στα «χαρτιά» ή ως «σκιάδεις πραγματικότητες». Βέβαια, πρέπει εδώ να διευκρινιστεί ότι η διαφορά στη χρήση των όρων αντιστοιχεί στις θεωρητικές αφηρησίες των μελών της επιστημονικής κοινότητας και ανάγκη αυτοπροσδιορισμού τους σε σχέση με τη μαρξιστική Θεωρία (μη μαρξιστές VS νεομαρξιστές) και πολύ λιγότερο σε δομικά διάφορους τρόπους μελέτης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Στην πράξη, λοιπόν, τα συλλογικά ή μη κοινωνικά υποκείμενα (εκπαιδευτικοί, συνδικαλιστές παρατάξεις, Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες) και οι μελετητές της Ιστορίας της Εκπαίδευσης και των Εκπαιδευτικών Πολιτικών κατανοούν τις εκπαιδευτικές αλλαγές ως «μεταρρύθμιση», ανεξάρτητα του επιθέτου με το οποίο την προσδιορίζουν. Και στην πλειοψηφία τους οι προσεγγίσεις τους μένουν ή εμμένουν στην εξέταση των νομικών κειμένων, ενώ σπανιότερα προχωρούν στην ακριβή καταγραφή της κατάστασης ή διαφορετικά σ' αυτό που θα αποκαλούσαμε «ζωή» των νέων ή των παλαιότερων εκπαιδευτικών θεσμών. Ακόμα και οι πλέον κριτικοί εξ αυτών, ανεξάρτητα της «σχολής» στην οποία ανήκουν ή νομίζουν ότι ανήκουν, ως κριτική κατανοούν τη διαπραγματεύση των ιδεολογικών προθέσεις των εισηγητών νέων νόμων και νέων εκπαιδευτικών θεσμών. Μάλιστα, παρατηρείται το φαινόμενο, ακόμα και όταν ο κριτικός λόγος εισχωρεί στα πεδία της πραγματικής πραγματικότητας, να περιορίζεται σε παρατηρήσεις του τύπου «ο θεσμός μετά την ίδρυσή του δεν στηρίχτηκε, όπως πρέπει», λες και η κατάσταση αυτή ανάγεται σε κάποιο είδος «εθνικού χαρακτηριστικού» της εκπαιδευτικής μας πολιτικής ή σε κάποιο υπερβατικό «ελάττωμα της φυλής».

ΤΕΣΣΕΡΑ ΣΗΜΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ – ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η πρόταση που αποτυπώνεται στο παρόν κείμενο λειτουργεί ως υπόθεση εργασίας για την κατανόηση όσων στη συνέχεια κατατεθούν στο τραπέζι διαλόγου και αφορούν τις ποικίλες σχέσεις Γενικής – Ειδικής Εκπαίδευσης. Την πρόταση συνιστούν τα παρακάτω τέσσερα σημεία:

A) Το γεγονός ότι τόσο τα κοινωνικά υποκείμενα όσο και η επιστημονική κοινότητα κατανοεί και ονομάζει τις συνεχείς και συχνές αλλαγές της ισχύουσας νομοθεσίας για την Εκπαίδευση (Γενική & Ειδική) ως Μεταρρύθμιση, αποτελεί γλωσσικό υπόλειμμα του συνθετικού τρόπου σκέψης σε μια εποχή που οι ενέργειες των κοινωνικών υποκειμένων και οι ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές επηρεάζονται όλο και περισσότερο από το αναλυτικό / συνδυαστικό σχήμα σκέψης και την μεταμοντέρνα ιδεολογία και η Δημοκρατία στη χώρα μας από μερικώς φιλελεύθερη μετατρέπεται ταχύτατα σε μαζική, δηλαδή σε μια δημοκρατία που το επιμέρους, το εφήμερο, το ιδιωτικό και το προβαλλόμενο από το ΜΜΕ αντικαθιστά το σχεδιασμένο, το διαχρονικό, το δημόσιο και το ουσιαστικό.

B) Η όλο και μεγαλύτερη κυριαρχία του αναλυτικού / συνδυαστικού τρόπου σκέψης, του μεταμοντέρνου και της Μαζικής Δημοκρατίας βρίσκουν την Εκπαίδευση στη χώρα μας σε περίοδο εκρηκτικής ανάπτυξης (μετά το 1974) και

επιδρούν καθοριστικά και αρνητικά στις ρητορικές προθέσεις των κοινωνικών υποκειμένων να αναπτύξουν Μεγάλο Μεταρρυθμιστικό σχέδιο. Το σχέδιο αυτό όχι μόνο «αντίκειται» στις νέες διεθνείς τάσεις, αλλά προσκρούει και στα επιμέρους εθνικά χαρακτηριστικά των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, όπως είναι η χρόνια υποχρηματοδότηση, η αδυναμία διαπραγμάτευσης, η επίτευξη συναίνεση και μακροχρόνιου σχεδιασμού, οι ατομικές-υπουργικές πολιτικές, η άκριτη αποδοχή συντεχνιακών αιτημάτων και κυρίως η ανυπαρξία μηχανισμών αξιολόγησης και εποπτείας του εκπαιδευτικού έργου. Μάλιστα, το τελευταίο αυτό «εθνικό» χαρακτηριστικό, αντίκειται και στις πλέον πρόσφατες ευρωπαϊκές τάσεις που αναπτύσσονται μετά τα μέσα της δεκαετίας του '90 στην ΕΕ και συνδέουν την βελτίωση της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου με την Αξιολόγησή του (Γρόλλιος, Λιάμπας, Τζήκας, 2002), θεωρώντας τις δύο έννοιες πλήρως αλληλοεξαρτώμενες και βασικούς στόχους των όποιων επιχειρούμενων αλλαγών, που συχνά πλέον στα διεθνή κείμενα ονοματίζονται ως «εκπαιδευτικές καινοτομίες», ώστε να ταιριάζουν και σε επίπεδο ορολογίας ή ιδεολογικού γλωσσικού ιδιώματος στο αναλυτικό / συνδυαστικό τρόπο σκέψης και στη μεταμοντέρνα ιδεολογία. Έτσι, η ανυπαρξία κουλτούρας ελέγχου και αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ελλάδα επιδρά καθοριστικά όχι μόνο στον τρόπο αντίληψης της έννοιας της Μεταρρύθμισης, με αποτέλεσμα αυτή να γίνεται κατανοητή ως νομική αλλαγή θεσμών (Σαλτερής 2009α, Σαλτερής 2009β), αλλά και στον τρόπο κριτικού ελέγχου της πραγματικής πραγματικότητας της Εκπαίδευσης (Γενικής & Ειδικής), αφού ο κριτικός λόγος αδυνατεί ή αποφεύγει να εξετάσει το αποτέλεσμα της λειτουργίας των Εκπαίδευσης, με άλλα λόγια το Εκπαιδευτικό Έργο και μετακινείται στον έλεγχο της νομικής υπόστασής της.

Γ) Η «αδυναμία» κατανόησης των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού πεδίου (με την έννοια του Pierre Bourdieu) τόσο και από τις δύο σχολές σκέψης, όπως σχηματικά τις αποτυπώσαμε προηγουμένως με τους όρους «σχολή της Θεσσαλονίκης» (μη νεομαρξική) και «σχολή των Ιωαννίνων» (νεομαρξική) όσο και το αμιγώς ιδεολογικό εκπαιδευτικό λόγο που αποτυπώνεται κυρίως στο χώρο των συνδικάτων, δεν οφείλεται τόσο σε αναλυτικές θεωρητικές αδυναμίες των πρώτων και ιδεολογικές προθέσεις στρέβλωσης της πραγματικότητας των δεύτερων (υπάρχουν κατά περίπτωση και αυτές), αλλά στην χρόνια και παντελή έλλειψη στοιχείων που απορρέουν από την αξιολόγηση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας και της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των υπάρχοντων θεσμών, έλλειψη που είναι σύμφυτη με και απορρέει από τα εθνικά χαρακτηριστικά του πολιτικού μας συστήματος και συνακόλουθα των εκπαιδευτικών μας πολιτικών. Για να το θέσουμε αλλιώς κάνοντάς το γκροτέσκο, το έθος (και πάλι με την έννοια του P. Bourdieu) που παράγει το πολιτικό μας σύστημα, δεν συνάδει με την επιθυμία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και αυτό έχει καταστεί κυρίαρχη κουλτούρα όχι μόνο των κοινωνικών υποκειμένων αλλά και της «εθνικής» παιδαγωγικής επιστήμης. Η αξιολόγηση, ως εργαλείο μονίμως ανεπαρκές και ατελές αλλά μοναδικό και αναντικατάστατο, προϋποθέτει κοινωνικά υποκείμενα που έχουν αφομοιώσει χαρακτηριστικά του Διαφωτισμού, ως προϋπόθεση συγκρότησης νεωτερικών κοινωνιών.

Δ) Η κατάσταση αυτή ουδόλως ανετράπη από την υλοποίηση Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων στη χώρα μας (ΕΠΕΑΕΚ I & II και ΕΣΠΑ), το αντίθετο μάλιστα.

Παρά το γεγονός ότι το σύνολο των προγραμμάτων αυτών ενσωματώνουν υποχρεωτικά διαδικασίες αξιολόγησής τους, επειδή ως μικροδομές καινοτομιών και νεωτερισμών λειτουργούν εν πολλοίς αυτόνομα και χωρίς συνέχεια εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς να εντάσσονται σ' ένα συνολικό σχέδιο αλλαγής του, κάθε πράξη αξιολόγησης που ενσωματώνουν κατανοείται ως τυπική διαδικασία ή τυπική «υποχρέωση» της ομάδας έργου και έτσι, ακόμα και στις ελάχιστες περιπτώσεις που αυτή ακολουθεί επιστημονικά προσδιορισμένους όρους υλοποίησης, τα συμπεράσματά της δεν κοινοποιούνται στην εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα ή – και αυτό είναι πιο σημαντικό – η αξιολόγηση αυτή αφορά ως διαδικασία αποκλειστικά την ομάδα έργου και ελάχιστα ως καθόλου τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση του προγράμματος. Έτσι, αξιολόγηση παραμένει ως ξένο σώμα στην όλη διαδικασία. Με άλλα λόγια, τα Τεχνικά Δελτία (ΤΔ) που υλοποιούν ευρωπαϊκά προγράμματα αδυνατούν ως «εργαλεία» να δημιουργήσει όρους αλλαγής της κουλτούρας αποφυγής κάθε μορφής αξιολόγησης, που χαρακτηρίζει κάθε μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας και εκπαιδευτικής πολιτικής στην χώρα. Επιπλέον, λόγω της σύνδεσης της αξιολόγησης με την αποσπασματική εφαρμογή προγραμμάτων προώθησης καινοτομικών στο σύστημα, χωρίς σχεδιασμό και συνέχεια, δυσφημείται στις συνειδήσεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας ακόμα περισσότερο κάθε έννοια αξιολόγησης με κίνδυνο να εκληφθεί αυτή ως «εκ των έξωθεν» επιβαλλόμενη τυπική υποχρέωση με μηδενική πρακτική χρησιμότητα για το εκπαιδευτικό έργο.

ΕΜΠΡΕΣΙΟΝΙΣΤΙΚΗ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ- ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Με βάση όσα προηγήθηκαν, οι απόψεις που ακολουθούν δεν αποτελούν παρά μια ακόμη εμπρεσιονιστικού τύπου καταγραφή των σχέσεων Γενικής – Ειδικής Αγωγής που είναι αποτέλεσμα της μακρόχρονης θητείας μας στους θεσμούς και της εργασίας μας ως στελέχη εκπαίδευσης επιφορτισμένα με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των δασκάλων και των δημοτικών σχολείων της εκάστοτε Περιφέρειας ευθύνης μας ή τη διεύθυνση μεγάλων και σημαντικών δομών ειδικής αγωγής όπως είναι τα ΕΕΕΕΚ. Για αυτό το λόγο θα αναφερθούμε ιδιαίτερα συνοπτικά στα ζητήματα που εκτιμούμε ότι υπάρχουν στις σχέσεις Γενικής- Ειδικής εκπαίδευσης και θα καταλήξουμε σε κάποιες προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνες με ένα ευρύτερο πλαίσιο αλλαγών που έχουμε αλλού περιγράψει (Σαλτερής, 2010).

- Οι συχνές νομοθετικές ρυθμίσεις της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης την τελευταία δεκαετία (ν. 2817/00 έως και σήμερα) δεν κατόρθωσαν να προσφέρουν ένα σαφές και λειτουργικό πλαίσιο λειτουργίας της και να προδιαγράψουν τις σχέσεις γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής με σαφήνεια και αποτελεσματικότητα. Η τελική επιλογή γονέα στο σύνολο των αποφάσεων που αφορούν α.μ.ε.α. αποτελεί επιλογή που δεν βοηθά το έργο των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Η γονεϊκή ευθύνη απέναντι στο παιδί και τις πραγματικές του ανάγκες δεν μπορεί να υπερέχει ασυζητητί της επιστημονική, παιδαγωγική και θεσμική

ευθύνης για την υπόδειξη και ένταξη σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκ μέρους της Πολιτείας και των επιφορτισμένων για αυτό οργάνων της (Σχολικοί Σύμβουλοι Γενικής Εκπαίδευσης και ΕΑΕ, Προϊστάμενοι ΚΕΔΔΥ, Διευθυντές σχολικών μονάδων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί ΕΑΕ).

- Οι σταθερά περιορισμένοι εθνικοί πόροι για την στήριξη και ανάπτυξη θεσμών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ιδιαίτερα μετά την έναρξη της Κρίσης στη πατρίδα μας κατέστησαν σχεδόν ανύπαρκτοι, με αποτέλεσμα το σύνολο των θεσμών της ειδικής αγωγής να αδυνατούν να φέρουν σε πέρα το έργο τους και να δυσφημούνται στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων.
- Τα Τμήματα Ένταξης ως θεσμός δεν έχουν αξιολογηθεί μέχρι σήμερα συστηματικά και η διοικητική αυτονομία τους εντός της σχολικής μονάδας δημιουργεί σειρά προβλημάτων, που πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα.
- Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ΕΑΕ, που στις Περιφέρειες ευθύνης τους ανήκει το σύνολο των σχολικών μονάδων Γενικής Εκπαίδευσης και επιπλέον συμμετέχουν υποχρεωτικά σε ειδικά υπηρεσιακά συμβούλια ή είναι επιφορτισμένοι με μεγάλο όγκο διοικητικών πράξεων δεν επαρκούν για την επιστημονική και παιδαγωγική στήριξη της ΕΑΕ.
- Οι πολιτικές ηγεσίας υπό το κράτος της έλλειψης πόρων και την ανάγκη αξιοποίησης των δυνατοτήτων που δίνουν τα ευρωπαϊκά προγράμματα προχωρούν σε θεσμικές ρυθμίσεις (π.χ. άρθρο 39) με σαφώς βραχυπρόθεσμους στόχους και όρους πρόχειρης αντιμετώπισης των προβλημάτων στήριξης και των δύο υποσυστημάτων.
- Την ίδια στιγμή οι σχέσεις της γενικής εκπαίδευσης με θεσμούς στήριξης του έργου των σχολικών μονάδων που έχουν αναπτυχθεί από άλλους φορείς όπως Δήμους, OKANA και ΜΚ δεν έχουν ρυθμιστεί θεσμικά και δεν στηρίζονται επαρκώς και από το Υπουργείο Παιδείας, όπως θα μπορούσε να συμβαίνει. Παρά ταύτα, τα στελέχη τους (ψυχίατροι, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί κλπ) γνωρίζουν πολύ καλά τις τοπικές ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής και συνεργάζονται αποτελεσματικά - υπερβαίνοντας το ισχύον θεσμικό πλαίσιο - με τα στελέχη εκπαίδευσης, με τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες.
- Η κατάσταση λειτουργίας των σχολικών μονάδων ΕΑΕ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρά τις επενδύσεις σε υποδομές που παρατηρήθηκαν τα τελευταία χρόνια, πάσχει σημαντικά για λόγους που σχετίζονται με το ανεπαρκές σύστημα οργάνωσης και διοίκησης της Εκπαίδευσης που διαθέτει η χώρα και την ανυπαρξία δικτύων υποχρεωτικής ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.
- Επιμέρους θεσμοί, όπως η παράλληλη στήριξη, ενώ αποτελούν σημαντικές ρυθμίσεις για τη στήριξη της φοίτησης των μαθητών με ε.ε.ε. στο γενικό σχολείο, δεν εντάχθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα μετά από συστηματική μελέτη, πολλές φορές είναι θεσμοί ιδιαίτερα ακριβοί και οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν και για τα δύο υποσυστήματα μετά το πέρασμα χρηματοδότησής τους από το ΕΣΠΑ είναι σημαντικοί.

Τα παραπάνω θέματα και μια σειρά άλλα που θα θέσουν τα στελέχη εκπαίδευσης που συμμετέχουν στο παρόν τραπέζι διαλόγου, θα συζητηθούν εξαντλητικά στη συνέχεια και με τη συμμετοχή και των συνέδρων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κονδύλης Π. (2007). *Η παρακμή του Αστικού Πολιτισμού: από τη μοντέρνα στη μεταμοντέρνα εποχή και από το φιλελευθερισμό στη μαζική δημοκρατία*. Αθήνα.: Θεμέλιο
- Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. & Τζήκας, Χ., (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο Χ. Κάτσικας και Γ. Καββαδίας (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. (σ. 113-135). Αθήνα: Σαββάλας,
- Σαλτερής Ν. (1998) Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες και Εκπαιδευτική Ιδεολογία: Ελλάδα 1974-1989, διατριβή για διδακτορία, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Διατριβή (διδακτορική) - Πάντειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας. Στο <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10191#page/4/mode/2up>.
- Σαλτερής Ν., (2009). Αντικατάσταση των διδακτικών Εγχειριδίων και Εκπαιδευτικές Πολιτικές: Δομές, Χαρακτηριστικά και Αδιέξοδα. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 42 & 43.
- Σαλτερής Ν., (2009). Δ.Ε.Π.Π.Σ.-ΑΠΡ.Σ. και εκπαιδευτική πράξη: πολιτικές ενημέρωσης, επιμόρφωσης, εφαρμογής και αδιέξοδα. Στο Μπαγάκης Γ., (επιμ.) *Τι άλλαξε; Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σαλτερής Ν. (2010). Εκπαιδευτικές Πολιτικές, Μεταρρύθμιση και Ποιότητα στην Εκπαίδευση, *Θέματα Ειδικής Αγωγής* τ. 47, (σ.87-93).