

ΔΟΥΡΓΚΟΥΝΑΣ ΓΙΩΡΓΟΣ

# Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

ΕΞΕΥΡΩΠΑΪΣΜΟΣ ΚΑΙ (ΑΝΑ)ΠΑΡΑΓΩΓΗ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ



**ΔΟΥΡΓΚΟΥΝΑΣ ΓΙΩΡΓΟΣ**

# **Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ**

**ΕΞΕΥΡΩΠΑΪΣΜΟΣ ΚΑΙ (ΑΝΑ)ΠΑΡΑΓΩΓΗ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ**



**ΑΘΗΝΑ 2021**



ePublishing

Εκδότης: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ)

Πάροχος Υπηρεσίας ePublishing: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Ηλεκτρονικού Περιεχομένου (ΕΚΤ)

Copyright © 2021 Δουργκούνας Γιώργος

Επιμέλεια - Διορθώσεις: Κατερίνα Σάββα, Αναστασία Σακελλαρίου

Σελιδοποίηση: thinking.gr

Φωτογραφία εξωφύλλου: [Philippe Bout](#).



Η χρήση του περιεχομένου καθορίζεται από την άδεια Creative Commons Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή 4.0 Διεθνές.

Προκειμένου να δείτε αντίγραφο της άδειας επισκεφθείτε την ακόλουθη σελίδα:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.el>

Η έκδοση διατίθεται online στη διεύθυνση <https://ebooks.epublishing.ekt.gr/>

ISBN: 978-960-6834-43-1 (pdf)

Η παρούσα ηλεκτρονική έκδοση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης «Έρευνα, Εκπαίδευση και Υποδομές: ο τριγωνισμός των αξόνων στρατηγικής ανάπτυξης του ΕΚΚΕ (REDI)» (MIS 5002378) που εντάσσεται στη «Δράση Στρατηγικής Ανάπτυξης Ερευνητικών και Τεχνολογικών Φορέων» και χρηματοδοτείται από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανταγωνιστικότητα, Επιχειρηματικότητα και Καινοτομία» στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ 2014-2020, με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης)



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Ταμείο  
Περιφερειακής Ανάπτυξης



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ  
ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΕΠΑ & ΤΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΡΙΣΗΣ ΕΠΑΝΕΚ



ΕΠΑΝΕΚ 2014-2020  
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ  
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ  
ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ



ΕΣΠΑ  
2014-2020  
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΔΟΥΡΓΚΟΥΝΑΣ ΓΙΩΡΓΟΣ

# Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

ΕΞΕΥΡΩΠΑΪΣΜΟΣ ΚΑΙ (ΑΝΑ)ΠΑΡΑΓΩΓΗ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ



# Ακρωνύμια

ΑΕΠ	Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν
ΑΜΣ	Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού
ΓΓΔΒΜ	Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης
ΓΓΕΕ	Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΓΓΛΕ	Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
ΓΣΕΒΕΕ	Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας
ΔΒΜ	Διά Βίου Μάθηση
ΔΗΜΑΡ	Δημοκρατική Αριστερά
ΔΟΕ	Διεθνής Οργανισμός Εργασίας
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΕΕ	Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΕΕΚ	Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
ΕΙΕΑΔ	Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού
ΕΚΕΠ	Εθνικός Οργανισμός Επαγγελματικού Προσανατολισμού
ΕΚΕΠΣΣ	Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών
ΕΚΤ	Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο
ΕΛΣΤΑΤ	Ελληνική Στατιστική Αρχή
ΕΜΣ	Εθνική Μονάδα Συντονισμού
ΕΟΠΠ	Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων
ΕΟΠΠΕΠ	Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού
ΕΠ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
ΕΠΕΑΕΚ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΕΠΜ	Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων
ΕΣΑ	Ευρωπαϊκή Στρατηγική Απασχόλησης
ΕΣΔΑ	Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Απασχόληση
ΕΣΔΕν	Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Ενσωμάτωση
ΕΣΕΕ	Ελληνική Συνομοσπονδία Εμπορίου και Επιχειρηματικότητας
ΕΣΕΕΚ	Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
ΕΣΕΚΑ	Εθνικό Συμβούλιο Επαγγελματικής Κατάρτισης και Απασχόλησης
ΕΣΠΑ	Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς
ΕΣΣΕΕΚΑ	Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση
ΙΕΚ	Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΙΔΕΚΕ	Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΙΝΕ ΓΣΕΕ	Ινστιτούτο Εργασίας Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος
ΙΝΕΔΙΒΙΜ	Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης
ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ	Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος
ΚΔΒΜ	Κέντρα Διά Βίου Μάθησης
ΚΕΚ	Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΚΚΕ	Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδος

ΚΠΑ	Κέντρα Προώθησης της Απασχόλησης
ΚΠΣ	Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
ΝΔ	Νέα Δημοκρατία
ΟΑΕΔ	Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού
ΟΕΕΚ	Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
ΟΝΕ	Οικονομική και Νομισματική Ένωση
ΠΑΣΟΚ	Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα
ΠΕΕΚΑ	Περιφερειακή Επιτροπή Επαγγελματικής Κατάρτισης και Απασχόλησης
ΣΔΕ	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
ΣΕΚ	Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση
ΣΥΡΙΖΑ	Συνασπισμός Ριζοσπαστικής Αριστεράς
ΥΠΑΙΘ	Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
ΥΠΑΙΘΠΑ	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού
ΥΠΑΚΠ	Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Πρόνοιας
ΥΠΔΒΜΘ	Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων
ΥΠΕΚΑ	Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης
ΥΠΕΚΑΚΑ	Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης
ΥΠΕΚΑΠ	Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας
ΥΠΕΠΘ	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΕΑΕΑ	European Association for the Education of Adults
ΕCΒΕΤ	European Credit System for Vocational Education and Training
ΕQΑVΕΤ	European Quality Assurance in Vocational Education and Training
ΕQF	European Qualifications Framework
ΙSCEΔ	International Standard Classification of Education
ΙSCO	International Standard Classification of Occupations



## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Δανάη και τον Χάρη, για την αμέριστη συμπαράσταση και κατανόηση καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας μελέτης. Δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διδακτορικής μου διατριβής και καλή φίλη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ελένη Πρόκου, για την υποστήριξή της όλα αυτά τα χρόνια. Τον πρώτο μου «δάσκαλο» στο πανεπιστήμιο, Καθηγητή Διονύση Κλάδη, τον Καθηγητή Ιορδάνη Ψημμένο, για τις χρήσιμες κοινωνιολογικές συζητήσεις μας, και όλους τους συναδέλφους στο ΠΜΣ Πολιτική Ανώτατης Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη, και ειδικά τον Καθηγητή Γιώργο Σταμέλο. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), για την υποστήριξη που προσφέρει στα νέα μέλη της επιστημονικής κοινότητας.



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ακρωνύμια.....	v
Ευχαριστίες.....	vii
Εισαγωγή.....	17
Μέρος Α: Η θεωρία.....	21
<b>Κεφάλαιο 1. Το περιεχόμενο της έννοιας της απασχολησιμότητας και η σύνδεσή της με την επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας.....</b>	<b>21</b>
1.1 Εισαγωγή.....	21
1.2 Το ιδεολογικό περιεχόμενο της έννοιας της απασχολησιμότητας.....	21
1.3 Συμπεράσματα.....	29
<b>Κεφάλαιο 2. Προσεγγίσεις για την κοινωνική διάσταση της ευρωπαϊκής πολιτικής διά βίου μάθησης.....</b>	<b>31</b>
Εισαγωγή.....	31
2.2 Κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική συνοχή.....	31
2.3 Κοινωνικός αποκλεισμός και ανεργία.....	36
2.4 Κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική ανισότητα.....	38
2.5 Συμπεράσματα.....	40
<b>Κεφάλαιο 3. Το περιεχόμενο της έννοιας της διά βίου μάθησης και η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων.....</b>	<b>43</b>
3.1 Εισαγωγή.....	43
3.2 Το ιδεολογικό περιεχόμενο της διά βίου μάθησης.....	43
3.3 Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων.....	49
3.3.1 Εμπόδια στη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις.....	56
3.3.2 Το δίπολο υπερκπαίδευσης-υποεκπαίδευσης.....	58
3.4 Συμπεράσματα.....	61
<b>Μέρος Β: Οι ευρωπαϊκές επιδράσεις στην εκπαιδευτική πολιτική για τη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα.....</b>	<b>63</b>
<b>Κεφάλαιο 4. Η εξέλιξη και το περιεχόμενο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διά βίου μάθηση και οι μηχανισμοί εξευρωπαϊσμού των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών.....</b>	<b>63</b>
4.1 Εισαγωγή.....	63
4.2 Η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και η διαδικασία εξευρωπαϊσμού.....	64
4.3 Η Στρατηγική της Λισαβόνας.....	72

4.3.1 Το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010.....	72
4.3.2 Οι μηχανισμοί εξευρωπαϊσμού του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010.....	81
4.4 Το πρόγραμμα Ευρώπη 2020.....	84
4.4.1 Το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020.....	85
4.4.2 Σύγχρονες τάσεις στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη διά βίου μάθηση.....	90
4.4.3 Οι μηχανισμοί εξευρωπαϊσμού του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020.....	94
4.5 Συμπεράσματα.....	97
<b>Κεφάλαιο 5. Η εκπαιδευτική πολιτική για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα.....</b>	<b>101</b>
5.1 Εισαγωγή.....	101
5.2 Τα αίτια της περιορισμένης ανάπτυξης της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα.....	102
5.3 Η ανάπτυξη της ΣΕΚ στην Ελλάδα από το 2000 έως σήμερα.....	106
5.3.1 Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη ΣΕΚ και το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010.....	107
5.3.2 Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020.....	114
5.3.3 Τρέχουσες τάσεις για την πολιτική διά βίου μάθησης και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα.....	122
5.4 Οι μηχανισμοί εξευρωπαϊσμού της ελληνικής πολιτικής για τη ΣΕΚ τις δεκαετίες του 2000 και του 2010.....	124
5.4.1 Η νεοφιλελεύθερη οικονομική διακυβέρνηση ως μηχανισμός εξευρωπαϊσμού.....	125
5.4.2 Η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση ως εργαλείο εξευρωπαϊσμού.....	132
5.4.3 Η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού ως εργαλείο εξευρωπαϊσμού.....	140
5.4.4 Ο καθορισμός του λόγου πολιτικής ως εργαλείου εξευρωπαϊσμού.....	149
5.4.5 Η μεταφορά πολιτικής.....	169
5.4.6 Η ασυνέχεια και ασυνέπεια στον λόγο πολιτικής των ελληνικών κυβερνήσεων.....	175
5.5 Συμπεράσματα.....	196

<b>Μέρος Γ: Η έρευνα</b> .....	<b>201</b>
<b>Κεφάλαιο 6. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των πολιτικών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα</b> .....	<b>201</b>
6.1 Εισαγωγή.....	201
6.2 Μεθοδολογία.....	201
6.3 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα.....	204
6.4 Η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης και των κοινωνικών χαρακτηριστικών των ανέργων στη συμμετοχή τους στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση.....	205
6.5 Τα εμπόδια συμμετοχής των ανέργων στη ΣΕΚ.....	234
6.6 Συζήτηση και συμπεράσματα.....	253
<b>Συμπεράσματα</b> .....	<b>263</b>
<b>Βιβλιογραφία</b> .....	<b>281</b>



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

### Πίνακες

<b>Πίνακας 1.</b> Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2007, 2012 και 2016.....	204
<b>Πίνακας 2.</b> Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	205
<b>Πίνακας 3.</b> Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανέργων συμμετεχόντων στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	207
<b>Πίνακας 4.</b> Επάγγελμα πατέρα ανέργων συμμετεχόντων και μη στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	209
<b>Πίνακας 5.</b> Επάγγελμα μητέρας ανέργων συμμετεχόντων και μη στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	211
<b>Πίνακας 6.</b> Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων ανέργων συμμετεχόντων και μη στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	213
<b>Πίνακας 8.</b> Η συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες των ανέργων συμμετεχόντων και μη στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	214
<b>Πίνακας 9.</b> Η συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα των ανέργων συμμετεχόντων και μη στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	216
<b>Πίνακας 10.</b> Το μηνιαίο εισόδημα των συμμετεχόντων και μη στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	217
<b>Πίνακας 11.</b> Κόστος εκπαιδευτικής δραστηριότητας συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2007.....	218
<b>Πίνακας 12.</b> Κόστος εκπαιδευτικής δραστηριότητας συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2012.....	218
<b>Πίνακας 13.</b> Κόστος εκπαιδευτικής δραστηριότητας συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2016.....	218
<b>Πίνακας 14.</b> Κόστος εκπαιδευτικής δραστηριότητας συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και κοινωνική προέλευση συμμετεχόντων ανέργων.....	219

<b>Πίνακας 15.</b> Το μηνιαίο εισόδημα των άνεργων συμμετεχόντων στη ΣΕΚ και η κατανομή του κόστους συμμετοχής.....	220
<b>Πίνακας 16.</b> Διοργανωτής εκπαιδευτικής δραστηριότητας συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2007.....	221
<b>Πίνακας 17.</b> Διοργανωτής εκπαιδευτικής δραστηριότητας συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2012.....	222
<b>Πίνακας 18.</b> Διοργανωτής εκπαιδευτικής δραστηριότητας συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2016.....	222
<b>Πίνακας 19.</b> Διοργανωτής εκπαιδευτικής δραστηριότητας συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2007 και κοινωνική προέλευση συμμετεχόντων ανέργων.....	223
<b>Πίνακας 20.</b> Διοργανωτής εκπαιδευτικής δραστηριότητας συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2012 και κοινωνική προέλευση συμμετεχόντων ανέργων.....	224
<b>Πίνακας 21.</b> Το μηνιαίο εισόδημα των άνεργων και ο διοργανωτής της ΣΕΚ στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2016.....	226
<b>Πίνακας 22.</b> Βαθμός χρήσης γνώσεων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	227
<b>Πίνακας 23.</b> Βαθμός χρήσης γνώσεων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2007 και του 2012 και κοινωνική προέλευση συμμετεχόντων ανέργων.....	228
<b>Πίνακας 24.</b> Βαθμός χρήσης γνώσεων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2007 και του 2012 και δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων ανέργων.....	230
<b>Πίνακας 25.</b> Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων και βαθμός χρήσης των γνώσεων και δεξιοτήτων στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2016.....	231
<b>Πίνακας 26.</b> Μηνιαίο εισόδημα και βαθμός χρήσης των γνώσεων και δεξιοτήτων στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2016.....	232
<b>Πίνακας 27.</b> Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ανέργων στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και ο βαθμός χρήσης των γνώσεων και δεξιοτήτων στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2016.....	233



<b>Πίνακας 28.</b> Λόγοι μη επιθυμίας συμμετοχής των ανέργων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	235
<b>Πίνακας 29.</b> Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανέργων που δεν επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2007.....	236
<b>Πίνακας 30.</b> Η κοινωνική προέλευση των ανέργων που δεν επιθυμούσαν τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2007.....	238
<b>Πίνακας 31.</b> Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανέργων που δεν επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2012.....	239
<b>Πίνακας 32.</b> Η κοινωνική προέλευση των ανέργων που δεν επιθυμούσαν τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2012.....	241
<b>Πίνακας 33.</b> Εμπόδια παρακολούθησης επιθυμητών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	242
<b>Πίνακας 34.</b> Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανέργων που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αλλά αντιμετώπισαν εμπόδια συμμετοχής στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2007.....	243
<b>Πίνακας 35.</b> Η κοινωνική προέλευση των ανέργων που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αλλά αντιμετώπιζαν εμπόδια συμμετοχής στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2007.....	245
<b>Πίνακας 36.</b> Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανέργων που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αλλά αντιμετώπιζαν εμπόδια συμμετοχής στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2012.....	246
<b>Πίνακας 37.</b> Η κοινωνική προέλευση των ανέργων που επιθυμούσαν να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αλλά αντιμετώπιζαν εμπόδια στη συμμετοχή στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2012.....	247
<b>Πίνακας 38.</b> Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων και εμπόδια συμμετοχής στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2016.....	249
<b>Πίνακας 39.</b> Μηνιαίο εισόδημα και εμπόδια συμμετοχής στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2016.....	250

<b>Πίνακας 40.</b> Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανέργων που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αλλά αντιμετώπιζαν εμπόδια συμμετοχής στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2016.....	252
--	-----

## Εισαγωγή

Οι εξωτερικές πιέσεις που ασκούνται από την παγκοσμιοποίηση και οι εσωτερικές πιέσεις που δρομολογούνται από τη διαδικασία ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο έτσι ώστε η διά βίου μάθηση (ΔΒΜ) να μετατραπεί σε βασική συνιστώσα της ευρωπαϊκής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) βρίσκεται η ανάπτυξη ενός ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σε αυτό το πλαίσιο, η ΕΕ ασκεί πιέσεις στα κράτη μέλη για τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών τους πολιτικών, με στόχο την εδραίωση ενός ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η ΔΒΜ επιφορτίζεται με την επίτευξη του στόχου της οικονομικής αποτελεσματικότητας, διαμέσου της ενίσχυσης της απασχολησιμότητας (employability) του εργατικού δυναμικού και της επιδίωξης για τη βελτίωση της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας, καθώς και με την επίτευξη του στόχου της διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής (social cohesion). Η ΔΒΜ γίνεται αντιληπτή ως βασική προϋπόθεση κοινωνικής ενσωμάτωσης (social inclusion), μέσω της ένταξης των υποκειμένων στην απασχόληση.

Το ενδιαφέρον της ΕΕ για τη ΔΒΜ, κυρίως με τη μορφή της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (ΣΕΚ), είναι αποτέλεσμα της διασύνδεσης της ΔΒΜ με την οικονομική πολιτική της ΕΕ και, ειδικότερα, με την προαγωγή της οικονομικής της ανταγωνιστικότητας στο διεθνές περιβάλλον. Το ενδιαφέρον της ΕΕ για τη ΔΒΜ συνδέεται επίσης με τον εκσυγχρονισμό του κράτους πρόνοιας, με στόχο την αύξηση της απασχόλησης και την ενεργοποίηση του εργατικού δυναμικού, καθώς και τον περιορισμό των δημόσιων δαπανών, οι οποίες θεωρούνται εμπόδιο για τη βελτίωση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας της ΕΕ.

Καθώς αποτελεί συστατικό στοιχείο για την εκπλήρωση των οικονομικών στοχεύσεων της ΕΕ, η ΔΒΜ συνδέεται ταυτόχρονα με τη διαδικασία οικονομικής ολοκλήρωσης, που αποτελεί πυλώνα του ευρωπαϊκού οικοδομήματος. Ως κράτος μέλος της ΕΕ, η Ελλάδα επηρεάζεται από τις ευρωπαϊκές διεργασίες. Η εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα δέχεται ισχυρές επιδράσεις από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στο πλαίσιο των προσπαθειών οικοδόμησης του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των επιδράσεων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ στην εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα, καθώς και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των πολιτικών για τη ΣΕΚ στην Ελλάδα ως προς την επίτευξη των στόχων της οικονομικής αποτελεσματικότητας και της διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής, εστιάζοντας στη συμμετοχή των ανέργων στη ΣΕΚ. Παρακάτω παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία φιλοδοξούμε να απαντήσουμε:

- Ποιο είναι το περιεχόμενο της σχέσης μεταξύ των στόχων της βελτίωσης της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού και της διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής, όπως αυτοί προωθούνται από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική;
- Ποιες είναι οι επιδράσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ στην εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα;
- Ποιος είναι ο βαθμός επίτευξης των στόχων των πολιτικών για τη ΣΕΚ στην Ελλάδα, υπό την επίδραση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, όσον αφορά τη βελτίωση της απασχολησιμότητας των ανέργων και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής;

Για τη διερεύνηση του περιεχομένου της σχέσης της απασχολησιμότητας και της κοινωνικής συνοχής, κρίνονται απαραίτητες η θεωρητική επεξεργασία της έννοιας της απασχολησιμότητας (κυρίως μέσω της προσέγγισης που εστιάζει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου και της προσέγγισης που υποδεικνύει την ελλιπή σύνδεση της απασχολησιμότητας με τις συνθήκες που επικρατούν στην αγορά εργασίας), η ανάλυση της επικρατούσας προσέγγισης της ΕΕ για την έννοια της απασχολησιμότητας (προσέγγιση που ασπάζεται την επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, δίχως να μελετά τη μακροοικονομική συγκυρία) και η διασύνδεση της έννοιας της απασχολησιμότητας με την επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας. Για την εμβάθυνση στην έννοια της κοινωνικής συνοχής, χρησιμοποιούνται οι θεωρητικές προσεγγίσεις του φονξιοναλισμού και του μαρξισμού, διερευνάται η επικρατούσα προσέγγιση περί κοινωνικής συνοχής από την ΕΕ (φονξιοναλιστική) και συσχετίζεται η εν λόγω έννοια με εκείνες της κοινωνικής ενσωμάτωσης, του κοινωνικού αποκλεισμού και των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η έννοια του εξευρωπαϊσμού (europeanisation) χρησιμοποιείται ως ερμηνευτικό εργαλείο για τη διερεύνηση της επίδρασης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ στην εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα. Στην παρούσα μελέτη, η έννοια του εξευρωπαϊσμού αναφέρεται σε εκείνη τη διαδικασία κατά την οποία η οικονομική και πολιτική δυναμική της ΕΕ εντάσσεται στην οργανωτική λογική της εθνικής πολιτικής των κρατών μελών σε διάφορα πεδία, μεταξύ των οποίων και η χάραξη και εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής. Μηχανισμοί εξευρωπαϊσμού λογίζονται: α) η νεοφιλελεύθερη οικονομική διακυβέρνηση, β) η χρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ), γ) η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού (ΑΜΣ) και δ) ο καθορισμός του λόγου πολιτικής (policy discourse) μέσω των συστημάτων γνώσης και των καθεστώτων αλήθειας που αναπτύσσονται από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ. Ο λόγος πολιτικής αποτελεί έναν μηχανισμό ιδεολογικών επιδράσεων των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και του τρόπου με τον οποίο παράγονται νοήματα για μεθόδους σκέψης και δράσης. Για τη διερεύνηση των επιδράσεων των μηχανισμών εξευρωπαϊσμού στις πολιτικές για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα, μελετάται κριτικά ο λόγος πολιτικής των ελληνικών κυβερνήσεων, όπως αυτός αποτυπώθηκε στα επίσημα κείμενα πολιτικής για τη

ΔΒΜ και στα πρακτικά των συνεδριάσεων της Βουλής των Ελλήνων, κατά τις νομοθετικές διεργασίες των σημαντικότερων μεταρρυθμίσεων για τη ΔΒΜ.

Η αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των στόχων της απασχολησιμότητας και της διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής, μέσω της συμμετοχής των ανέργων στη ΣΕΚ στην Ελλάδα, στηρίζεται στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της Έρευνας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΕΕ) (Adult Education Survey) για τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση και κατάρτιση (συμπεριλαμβάνοντας την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση) του 2007, του 2012 και του 2016. Τα πορίσματα εξυπηρετούν την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των πολιτικών για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα, λαμβάνοντας υπόψη και τον ρόλο που διαδραμάτισαν τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανέργων στη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ, στις εκπαιδευτικές τους στρατηγικές και στα αποτελέσματα της συμμετοχής τους.

Το κύριο επιχείρημα της παρούσας μελέτης είναι ότι η εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα ακολουθεί τις ευρωπαϊκές διεργασίες. Έτσι, αποδίδεται έμφαση στη βελτίωση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού, με στόχο την τόνωση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας. Για την επίτευξη αυτού του στόχου λογίζονται οι εξής προτεραιότητες: α) η αύξηση της παραγωγικότητας του εργατικού δυναμικού και β) η μείωση των κρατικών δαπανών για την κοινωνική προστασία, ακολουθώντας έτσι την επικρατούσα ορθολογικότητα του νεοφιλελευθερισμού. Οι επιδιώξεις αυτές, όμως, έρχονται σε σύγκρουση με τον στόχο της διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής, τον οποίο η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ευαγγελίζεται ως συμπληρωματικό στόχο με αυτόν της απασχολησιμότητας. Πρόκειται για δύο αντιφατικούς στόχους, διότι η απασχολησιμότητα είναι ιδεολογικό κατασκεύασμα του νεοφιλελευθερισμού και δεν μπορεί να συμβαδίσει με την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι ελληνικές κυβερνήσεις τείνουν να ακολουθούν αναπαραγωγικά τις διεργασίες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ, ως απόρροια της έλλειψης ενός συνεκτικού και συστηματικού στρατηγικού σχεδίου για την ανάπτυξη της ΔΒΜ, το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας. Η άκριτη υιοθέτηση των ευρωπαϊκών διεργασιών από την Ελλάδα θέτει υπό περαιτέρω αμφισβήτηση την επίτευξη των δύο (αντιφατικών) στόχων της απασχολησιμότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η αντιφατική σχέση μεταξύ της οικονομικής αποτελεσματικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης επιβεβαιώνεται από την ανάλυση και ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων της ΕΕΕ, τα οποία αναδεικνύουν τον καταλυτικό ρόλο των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των ανέργων στην πρόσβαση και συμμετοχή στη ΣΕΚ και στην (ανα)παραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στην Ελλάδα, αναδεικνύοντας την ανάγκη ανάπτυξης ενός διαφορετικού σχεδίου πολιτικής για την εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης, το οποίο να ξεφεύγει από τα στεγανά των νεοφιλελεύθερων πολιτικών προταγμάτων.

Η παρούσα μελέτη χωρίζεται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αφιερώνεται στη θεωρητική επεξεργασία των βασικών εννοιών που θεωρούνται απαραίτητες για την ανταπόκριση στα ερευνητικά ερωτήματα. Ειδικότερα, στο Κεφάλαιο 1 επιχειρείται η θεωρητική επεξεργασία

της έννοιας της απασχολησιμότητας, η ανάλυση του περιεχομένου της, η σύνδεσή της με την επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας και την επικράτηση της νεοφιλελεύθερης οικονομικής ορθολογικότητας. Στο Κεφάλαιο 2 το ενδιαφέρον στρέφεται στην κοινωνική διάσταση της πολιτικής για τη ΔΒΜ. Πραγματοποιείται η θεωρητική επεξεργασία των εννοιών του κοινωνικού αποκλεισμού, της κοινωνικής συνοχής, της κοινωνικής ενσωμάτωσης, της κοινωνικής ένταξης και της ευημερίας (well-being). Η ανάλυση που υλοποιήθηκε έχει απώτερο σκοπό να αναδείξει ότι η κοινωνική διάσταση της ΔΒΜ δεν μπορεί να επιτευχθεί όταν συνοδεύεται από τον στόχο της οικονομικής αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, επιδιώκεται να αναδειχθεί ότι η υιοθέτηση των εννοιών του κοινωνικού αποκλεισμού, της κοινωνικής συνοχής, της κοινωνικής ενσωμάτωσης, της κοινωνικής ένταξης και της ευημερίας στοχεύει στη μετάβαση από το συλλογικό στοιχείο στο ατομικό και την προώθηση της ατομικής ευθύνης. Παράλληλα, συσκοτίζει τις κοινωνικές και ταξικές ανισότητες, οι οποίες εξακολουθούν να έχουν ρυθμιστικό ρόλο στις επιλογές και στη δράση των υποκειμένων. Το Κεφάλαιο 3 επιχειρεί να σκιαγραφήσει το ιδεολογικό περιεχόμενο της έννοιας της ΔΒΜ και τον τρόπο με τον οποίο εξυπηρετεί τον στόχο της οικονομικής αποτελεσματικότητας, (ανα)παράγοντας τις κοινωνικές ανισότητες και τη μεταλλαγή των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Παράλληλα, ιδιαίτερη αναφορά πρόκειται να γίνει στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων και στα πορίσματα διεθνών και ελληνικών ερευνών, για την άμεση επίδραση των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών, στην πρόσβαση και συμμετοχή στη ΔΒΜ και, κατ' επέκταση, στην (ανα)παραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.

Το δεύτερο μέρος της μελέτης καταπιάνεται με τις επιδράσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα. Σε αυτό το πλαίσιο, μελετώνται η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, η σύνδεσή της με την έννοια του εξευρωπαϊσμού και οι μηχανισμοί εξευρωπαϊσμού των εθνικών πολιτικών των κρατών μελών. Επιπλέον, συντελείται η κριτική ανάγνωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ, από τη Στρατηγική της Λισαβόνας έως το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» και τις σύγχρονες τάσεις για τη ΔΒΜ (Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2025). Επίσης, μελετάται η εξέλιξη της πολιτικής για τη ΣΕΚ στην Ελλάδα και αξιολογούνται οι επιδράσεις που δέχτηκε από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική σε κάθε στάδιο εξέλιξής της. Ερμηνευτικό εργαλείο για τη διερεύνηση των επιδράσεων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν οι μηχανισμοί εξευρωπαϊσμού, οι οποίοι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο ως κατηγορίες για την καταγραφή και την ανάλυση του εμπειρικού υλικού, που αφορά τον επίσημο γραπτό και προφορικό λόγο των ελληνικών κυβερνήσεων για την ανάπτυξη της ΔΒΜ στην Ελλάδα.

Το τρίτο μέρος εξετάζει την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των πολιτικών ΣΕΚ στην Ελλάδα όσον αφορά τη βελτίωση της απασχολησιμότητας των ανέργων και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Ειδικότερα, επιδιώκεται η διερεύνηση των επιδράσεων των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των ανέργων στη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ, στις εκπαιδευτικές τους στρατηγικές και στα εμπόδια συμμετοχής στη ΔΒΜ.

## **Μέρος Α: Η θεωρία**

### **Κεφάλαιο 1. Το περιεχόμενο της έννοιας της απασχολησιμότητας και η σύνδεσή της με την επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας**

#### **1.1 Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό το ενδιαφέρον θα επικεντρωθεί στην έννοια της απασχολησιμότητας, μια έννοια που αναπτύχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες για την αποτύπωση των αλλαγών στο πεδίο της απασχόλησης και εκφράζει τις απαιτήσεις της οικονομικής παγκοσμιοποίησης. Η μετάβαση από την πλήρη απασχόληση σε ένα πλαίσιο διακινδύνευσης αποτυπώνεται με τον όρο απασχολησιμότητα. Η εξέλιξη της έννοιας της απασχολησιμότητας θα προσεγγιστεί από διάφορες θεωρητικές σκοπιές, με σκοπό την ανάδειξη των ιδεολογικών της καταβολών και του περιεχομένου της. Παράλληλα, θα εξεταστεί η σύνδεση της έννοιας της απασχολησιμότητας με την ελαστικότητα της απασχόλησης και την έμφαση στα μαθησιακά αποτελεσματικότητα για την προαγωγή της οικονομικής αποτελεσματικότητας, υπό την έννοια της ανταπόκρισης της ΔΒΜ, στις εφήμερες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Το επιχείρημα αυτό ενισχύεται με τις τρέχουσες εξελίξεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ. Ειδικότερα, η έννοια της απασχολησιμότητας φαίνεται πως δίνει τη θέση της στις έννοιες της «αναβάθμισης των δεξιοτήτων» (upskilling) και της «επανεπιδίκευσης» (reskilling), οι οποίες συνδέονται άμεσα με την έννοια της απασχολησιμότητας, αλλά μεταβιβάζουν περαιτέρω την ευθύνη στο υποκείμενο για την ένταξη στην αγορά εργασίας και την εν γένει κοινωνική και οικονομική συμμετοχή.

#### **1.2 Το ιδεολογικό περιεχόμενο της έννοιας της απασχολησιμότητας**

Καθοριστικό στοιχείο στην παρούσα ανάλυση αποτελεί η μετάβαση από την εργασία στην απασχόληση και από την απασχόληση στην απασχολησιμότητα. Η εργασία, ως έννοια, αποτυπώνει την ανθρώπινη δραστηριότητα που αποσκοπεί στην επιβίωση των ανθρώπων μέσα στην κοινωνία. Μολονότι η διάκρισή της από την απασχόληση είναι ασαφής, η γέννηση του όρου απασχόληση συμπίπτει με τη γενίκευση της μισθωτοποίησης και της θέσπισης πάγιων κοινωνικών μηχανισμών για την κατανομή και τη μέτρηση της καταναλισκόμενης εργασιακής δύναμης. Η μετάβαση από την έννοια της εργασίας σε εκείνη της απασχόλησης αποτελεί προϊόν της ανάδυσης των καπιταλιστικών εργασιακών σχέσεων, μιας και η έννοια της απασχόλησης εκφράζει εκείνον που απασχολεί,

και επομένως αφορά τον εργοδότη και την κοινωνική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ απασχολούμενου και απασχολούντα (Τσουκαλάς, 1987, σελ. 212-214).

Η μισθωτή απασχόληση και το επάγγελμα αποτελούσαν βασικό άξονα της κοινωνικής και οικονομικής ζωής των υποκειμένων. Το σύστημα της μισθωτής απασχόλησης χαρακτηριζόταν από υψηλό βαθμό τυποποίησης του χώρου και του χρόνου εργασίας και της εργασιακής σύμβασης. Οι νομικές συνθήκες, προϊόν των συλλογικών διαπραγματεύσεων, κατάφεραν μέχρι τη δεκαετία του 1970 να διασφαλίσουν και να αναπαραγάγουν την πλήρη και διά βίου εργασία. Παρ' όλα αυτά, οι οικονομικές μεταβολές που ακολούθησαν την ανάπτυξη της οικονομίας της γνώσης, με την παράλληλη ενίσχυση από τις τεχνολογικές εξελίξεις, συντέλεσαν στην άμβλυνση των υποστηρικτικών αξόνων του συστήματος πλήρους απασχόλησης, επιβάλλοντας χωρικές, χρονικές και νομικές ελαστικοποιήσεις. Αποτέλεσμα ήταν τα όρια μεταξύ απασχόλησης και μη απασχόλησης να γίνουν ρευστά. Τα ποσοστά ανεργίας αυξήθηκαν και η αναδιανομή του εισοδήματος και η κοινωνική προστασία βρέθηκαν σε δυσμενή θέση. Οι τειλορικές μορφές εργασίας έδωσαν τη θέση τους στο επιστημονικό μανάτζμεντ. Η αυτοματοποίηση της παραγωγής άρχισε να στηρίζεται στις νέες τεχνολογίες, με αποτέλεσμα μεγάλος αριθμός ημειδικευμένων και ανειδίκευτων εργατών/τριών να χάσουν τις θέσεις εργασίας τους από έναν μικρότερο αριθμό εργαζομένων με υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων και εξειδίκευση (Beck, 2015, σελ. 252-257). Σε αυτό το πλαίσιο, έγινε η μετάβαση από την έννοια της απασχόλησης σε εκείνη της απασχολησιμότητας. Ο όρος απασχολησιμότητα φαίνεται να είναι «ex definition συνδεδεμένος με την έννοια δεξιότητες» (Παπαδάκης, 2006, σελ. 43).

Για τον λόγο αυτόν μια διαδεδομένη προσέγγιση της έννοιας της απασχολησιμότητας υποστηρίζει ότι το υποκείμενο οφείλει να αποκτά γνώσεις και δεξιότητες, να διαμορφώνει ιδιότητες και συμπεριφορές και να τις παρουσιάζει και εφαρμόζει στην αγορά εργασίας (Tomlinson, 2017, σελ. 5). Μια ακόμη διαδεδομένη προσέγγιση της έννοιας της απασχολησιμότητας, στην οποία διαφαίνονται τα παραπάνω χαρακτηριστικά της, είναι εκείνη των Hillage και Pollard (1998), οι οποίοι υποστήριξαν ότι η απασχολησιμότητα συνεπάγεται την ικανότητα εύρεσης και διασφάλισης ικανοποιητικής απασχόλησης. Είναι εκείνη η ικανότητα που καθιστά ικανά τα υποκείμενα να δρουν με αυτάρκεια στο πλαίσιο της αγοράς εργασίας. Στηρίζεται στις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις των υποκειμένων και στον τρόπο με τον οποίο τις χρησιμοποιούν και τις παρουσιάζουν ως ιδιοκτησία στους μελλοντικούς τους εργοδότες (Hillage and Pollard, ό.π., σελ. 2).

Για τους Harvey και Knight (2003), η απασχολησιμότητα οριοθετείται από δύο διαφορετικές οπτικές γωνίες, οι οποίες είναι η απασχολησιμότητα ως εύρεση εργασίας και η απασχολησιμότητα ως ανάπτυξη ειδικών χαρακτηριστικών μέσω της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Υιοθετώντας την πρώτη οπτική γωνία, η απασχολησιμότητα σχετίζεται με την ύπαρξη ποικίλων προσόντων που αφορούν την απασχόληση, αλλά και την ικανότητα διατήρησής της και επιτυχημένης πορείας σε αυτή. Ωστόσο, η εννοιολόγηση, απλώς υπό το πρίσμα της εύρεσης απασχόλησης, είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Έτσι,



λοιπόν, η έννοια της απασχολησιμότητας σφυρηλατείται μέσω της ανάπτυξης εκείνων των δεξιοτήτων που δεν περιορίζονται μονάχα στην εύρεση απασχόλησης αλλά και στη διατήρηση και πραγμάτωση επιτυχημένης επαγγελματικής καριέρας. Απαραίτητες συνιστώσες ως προς αυτή την κατεύθυνση είναι η ανάπτυξη μιας ευρείας πλατφόρμας δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους εργοδότες· δεξιότητες που συμβάλλουν σε μια επιτυχημένη επαγγελματική πορεία, εστιάζοντας στην καινοτομία, και δεξιότητες που καθιστούν τα υποκείμενα διά βίου μαθητευομένους. Η θεώρηση αυτή αποδίδει μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη των υποκειμένων και στη διά βίου συμμετοχή τους σε μαθησιακές διαδικασίες (Harvey and Knight, ό.π., σελ. 5).

Ένας ορισμός που αντικατοπτρίζει τις παραπάνω θεωρήσεις είναι ο παρακάτω: «η απασχολησιμότητα είναι το σύνολο των επιτευγμάτων, αντιλήψεων και προσωπικών χαρακτηριστικών που συντελούν ούτως ώστε τα υποκείμενα να είναι πιο πιθανό να κερδίσουν μία θέση εργασίας και να είναι επιτυχημένα στα επαγγέλματα που επέλεξαν» (Knight and Yorke, 2003, σελ. 5). Η έμφαση που αποδίδεται στις ατομικές δεξιότητες αλλά και στον διά βίου χαρακτήρα της επαγγελματικής ανάπτυξης δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερη. Η απασχολησιμότητα ενέχει έντονη πολιτική κατεύθυνση, μιας και ουσιαστικά κατευθύνει την ενίσχυση της οικονομικής αξίας των υποκειμένων. Τα υποκείμενα συντελούν δυναμικά, μέσω της απασχολησιμότητάς τους, στην οικονομική μεγέθυνση. Η προσέγγιση, λοιπόν, της απασχολησιμότητας υπό το πρίσμα της ανάπτυξης των απαραίτητων δεξιοτήτων για την αγορά εργασίας και την ένταξη και επιτυχημένη επαγγελματική πορεία των υποκειμένων είναι επηρεασμένη σε μεγάλο βαθμό από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και τη διευρυμένη σημασία της εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ανάπτυξή του (Tomlinson, 2017, σελ. 2-5).

Υποστηρίζεται ότι μέσω της ανάπτυξης της απασχολησιμότητας βελτιώνονται η παραγωγικότητα και η ανταγωνιστικότητα και, επομένως, αυξάνονται τα κέρδη των επιχειρήσεων, ενώ προάγονται οι μισθοί και οι ευκαιρίες επαγγελματικής καριέρας. Ουσιαστικά, σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η συμμετοχή στην εκπαίδευση και κατάρτιση συνδράμει στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που δεν κατείχαν τα υποκείμενα πριν. Αυτές οι γνώσεις και δεξιότητες συντελούν στην οικονομική ανάπτυξη και στην αύξηση της παραγωγικότητας, ενώ μπορούν να θεωρηθούν μια μορφή συσσώρευσης κεφαλαίου με συγκεκριμένο κόστος και απόδοση (Κανελλοπούλου, Μαυρομαρά και Μητράκος, 2004, σελ. 23-25).

Ωστόσο, η συγκεκριμένη θεώρηση για την αξία της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα προβλήματα. Οι επενδύσεις σε εκπαίδευση και κατάρτιση και τα οφέλη από αυτές επηρεάζονται τόσο από το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και κατάρτισης όσο και από την ικανότητα των υποκειμένων να επωφεληθούν από αυτή. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τις αποδόσεις της επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Επομένως, τα μαθησιακά μονοπάτια διαδραματίζουν κομβικό ρόλο στην απόδοση της επένδυσης σε εκπαίδευση και κατάρτιση (Johnson, 1998, σελ. 337). Το ζήτημα αυτό φέρει στο προσκήνιο τις διαφορετικές

αποδόσεις της επένδυσης στην εκπαίδευση, με βάση την ποιότητα και την ποσότητα της εκπαίδευσης. Η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι εκείνη που συνδέεται σε μεγαλύτερο βαθμό με τις υψηλές αποδόσεις των επενδύσεων σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Η κοινωνική προέλευση των υποκειμένων καθορίζει σημαντικά την ικανότητά τους να επωφεληθούν από την επένδυση σε εκπαίδευση και κατάρτιση, κυρίως με όρους ποιότητας της εκπαίδευσης. Τα υποκείμενα με υψηλό οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο επωφελούνται περισσότερο από τις επενδύσεις σε εκπαίδευση και κατάρτιση απ' ό,τι τα υποκείμενα χαμηλότερου κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου (Psacharopoulos, 1993, σελ. 20-25).

Η επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού έχει ως αποτέλεσμα την περιορισμένη παρέμβαση του κράτους. Το κράτος περιορίζεται στην ενθάρρυνση των πολιτών για επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο προκειμένου να μη διαταραχθεί η ελευθερία της αγοράς. Η ενθάρρυνση αυτή συνοδεύεται από την έμφαση στην ισότητα των ευκαιριών. Σε αυτό το πλαίσιο, η απόκτηση ανθρώπινου κεφαλαίου καθίσταται ατομική ευθύνη (Brown, 2001, σελ. 7, 11). Παράλληλα, η επιδίωξη της απασχολησιμότητας και η επικράτηση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου αλλάζουν άρδην τον ίδιο τον θεσμό της εκπαίδευσης. Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης αναδιοργανώνονται με στόχο την εκπλήρωση οικονομικών προτεραιοτήτων. Η γνώση απομακρύνεται από το γνωσιακό και ανθρωπιστικό της περιεχόμενο και αποτελεί έναν προθάλαμο για την προετοιμασία ενός εξειδικευμένου προσωπικού, το οποίο εξυπηρετεί τις ανάγκες της οικονομίας της αγοράς (Γκίβαλος, 2007, σελ. 27).

Όπως αναφέρθηκε, η προσέγγιση περί απασχολησιμότητας αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στις δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν από τα υποκείμενα ώστε να έχουν θέση στην αγορά εργασίας και παραπέμπει στην ευθύνη των υποκειμένων για την ένταξή τους στην απασχόληση. Ο όρος για τις δεξιότητες είναι τρόπον τινά περιορισμένος και αφορά τη συναφή γνώση και εμπειρία για την επίτευξη των αναγκαίων καθηκόντων που υπαγορεύονται από μία θέση εργασίας και αποτελούν προϊόν της εκπαίδευσης και κατάρτισης, της εμπειρίας και της τεχνογνωσίας (Γαλατά, 2009, σελ. 24). Η έννοια της απασχολησιμότητας δεν περιορίζεται μόνο σε αυτή την αντίληψη. Η απασχολησιμότητα σχετίζεται με τις γνώσεις που κατέχει κάποιο υποκείμενο, τις δεξιότητες (το τι μπορεί να κάνει με αυτά που γνωρίζει) και τις στάσεις. Σε πρώτο στάδιο, συνδέεται με εκείνες τις γνώσεις και τα προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η αξιοπιστία και η ακεραιότητα. Σε δεύτερο στάδιο, έχουμε τις επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, όπως είναι οι ικανότητες επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων, καθώς και περαιτέρω προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η πρωτοβουλία και τα κίνητρα. Τέλος, έχουμε το στάδιο του υψηλού επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων που συντελούν στην οργανωτική απόδοση, όπως είναι η αποδοτική εργασία σε ομάδες και η αυτοδιαχείριση. Ουσιαστικά, οι γνώσεις και δεξιότητες αποτελούν περιουσιακά στοιχεία τα οποία τα υποκείμενα θα πρέπει να αξιοποιούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην αγορά εργασίας. Απαιτούνται δεξιότητες διαχείρισης επαγγελματικής καριέρας, εύρεσης απασχόλησης, στρατηγικής προσέγγισης

των πραγμάτων και αποτελεσματικής παρουσίασης. Παράλληλα, κομβική θεωρείται η κατανόηση της προσωπικής κατάστασης και του εξωτερικού περιβάλλοντος. Έτσι, λοιπόν, έχουμε να κάνουμε με μια σειρά τεχνικών, οριζόντιων και κοινωνικών δεξιοτήτων (Hillage and Pollard, 1998, σελ. 3).

Για τον Watts (2006, σελ. 10-15), οι απαραίτητες ικανότητες που χαρακτηρίζουν την απασχολησιμότητα είναι η αυτογνωσία (οι γνώσεις και δεξιότητες που κατέχει το υποκείμενο, ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να εφαρμοστούν, ο αυτοκαθορισμός και η αναγνώριση των δυνατών και αδύναμων στοιχείων), η ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων για την ανίχνευση και αναγνώριση των ευκαιριών, η ικανότητα λήψης ορθολογικών αποφάσεων, η προσαρμοστικότητα, η αυτοπροβολή, ο προγραμματισμός, η ικανότητα δικτύωσης, η ανταπόκριση σε συνθήκες αβεβαιότητας και η μεταφορά και χρήση των δεξιοτήτων σε νέα πλαίσια. Επιπλέον, μία σημαντική στάση λογίζεται η προθυμία απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (Wittekind, Reader and Grote, 2010, σελ. 568). Οι δεξιότητες δεν αποτελούν μόνο ένα ζήτημα απόκτησης τεχνικών γνώσεων από την τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση, αλλά εμπεριέχουν την ικανότητα του να μαθαίνει κάποιος να μαθαίνει ως μια διά βίου διαδικασία. Οι γνώσεις και δεξιότητες απαρχαιώνονται με ταχύτερους ρυθμούς, καθιστώντας την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων βασικό συστατικό της σύγχρονης κοινωνίας. Αυτό το γεγονός αποτελεί μια πραγματικότητα για όλους (Brown, 2001, σελ. 15). Γίνεται αντιληπτό πως η έννοια της απασχολησιμότητας υπερβαίνει κατά πολύ την απλουστευτική θεώρηση περί ύπαρξης βασικών δεξιοτήτων και γνώσεων και προϋποθέτει την ύπαρξη ενός μείγματος ατομικών προσόντων, χαρακτηριστικών και πεποιθήσεων που αντανάκλουν την παραγωγικότητα των υποκειμένων (Yorke, 2004, σελ. 13).

Ωστόσο, πέρα από εκείνη την προσέγγιση περί ανάπτυξης των ατομικών δεξιοτήτων, η έννοια της απασχολησιμότητας μπορεί να μελετηθεί και υπό το πρίσμα μιας εναλλακτικής θεώρησης, κατά την οποία η απασχολησιμότητα δεν αποτελεί ένα μέσο για τη μέτρηση της δυναμικής των υποκειμένων να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, αλλά διπλέκεται με το κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο και επιτρέπει ή αποτρέπει την ανάδειξη της δυναμικής τους. Σε αυτό το πλαίσιο, η έννοια της απασχολησιμότητας μελετάται υπό το πρίσμα του γενικότερου πολιτικού, κοινωνικού και οικονομικού πλαισίου και δεν περιορίζεται μόνο στις εφήμερες ανάγκες της αγοράς εργασίας (Tomlinson, 2017, σελ. 6).

Χαρακτηριστική είναι η προσέγγιση που παραθέτουν οι Brown, Hesketh και Williams (2004), οι οποίοι υποστήριξαν ότι η απασχολησιμότητα αφορά τις σχετικές πιθανότητες για την εύρεση και διασφάλιση διαφορετικών ειδών απασχόλησης. Οι πιθανότητες αυτές υπαγορεύονται από την αναντιστοιχία μεταξύ προσφοράς και ζήτησης εργασίας και από τον τρόπο με τον οποίο τοποθετούνται τα υποκείμενα στην «εραρχία» των αναζητούντων απασχόληση (Brown, Hesketh and Williams, 2004, σελ. 24-25). Έτσι, λοιπόν, δεν υφίσταται μια διχοτόμηση μεταξύ των απασχολήσιμων και μη απασχολήσιμων, εξαιτίας των παραγόντων που επηρεάζουν την πραγμάτωση της απασχολησιμότητας και οι οποίοι δεν περιορίζονται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των υποκειμένων αλλά στην

αλληλεπίδρασή τους με το κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο (Tomlinson, 2017, σελ. 6). Η συμβολή της συγκεκριμένης προσέγγισης έγκειται στο γεγονός ότι δεν ορίζει με όρους δεξιοτήτων και ατομικών χαρακτηριστικών την έννοια της απασχολησιμότητας. Προάγει δύο διαστάσεις, τη σχετική διάσταση, που αναφέρεται στα χαρακτηριστικά των υποκειμένων, και την απόλυτη διάσταση, που αφορά το γενικότερο πλαίσιο. Οι προσεγγίσεις που εστιάζουν μονόπλευρα στην απόκτηση δεξιοτήτων αποτυγχάνουν να συλλάβουν τη δυαδικότητα της έννοιας της απασχολησιμότητας (Brown, Hesketh and Williams, 2004, σελ. 24).

Σε αυτό το πλαίσιο, εντοπίζεται μια προβληματική σχέση μεταξύ της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και της απασχολησιμότητας. Ο πυρήνας αυτής της προβληματικής σχέσης εντοπίζεται στη θεώρηση ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν ένα μαγικό φίλτρο για όλα τα προβλήματα της οικονομίας και της κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, οι επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο προάγουν τη γενικότερη λειτουργία της αγοράς. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση συντελούν στην απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων για την επαγγελματική ζωή, καλλιεργούν αφαιρετικές και συνθετικές δεξιότητες, προάγουν την πνευματική εξέλιξη και ουσιαστικά βοηθούν τη σύγχρονη οικονομία να αντεπεξέλθει στις πιέσεις του διεθνούς ανταγωνισμού, παράγοντας έτοιμα και ικανά υποκείμενα να επιτελέσουν το σύνθετο έργο της αγοράς εργασίας και των κελυμμάτων της αγοράς γενικότερα (Κάγκ και Ζύλπερμπεργκ, 2017, σελ. 161).

Με τον τρόπο αυτόν, όμως, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που καλύπτουν τις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Η συμμετοχή στην εκπαίδευση και κατάρτιση με στόχο την ανάπτυξη της απασχολησιμότητας θέτει έναν σοβαρό κίνδυνο. Καθώς όλο και περισσότερα υποκείμενα συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, γίνεται όλο και δυσκολότερη η απόδοση των ωφελημάτων αυτής της συμμετοχής. Ο κίνδυνος συνίσταται στο γεγονός πως η αγορά εργασίας δεν μπορεί να συμβαδίσει σήμερα με τις προσδοκίες που καλλιεργούν η εκπαίδευση και η κατάρτιση. Όσες προσπάθειες και να κάνει ένα υποκείμενο για τη βελτίωση της αποδοτικότητάς του, μετρούν ελάχιστα αν κάποιο άλλο έχει κάνει ακριβώς τις ίδιες προσπάθειες. Οι ευκαιρίες κάθε υποκειμένου καθορίζονται από τις ευκαιρίες όλων των άλλων, μιας και δεν υπάρχουν «αξιόλογες» θέσεις εργασίας για όλους (Brown, 2003, σελ. 149-150).

Σε αυτό το πλαίσιο, ακολουθείται μια λειτουργική προσέγγιση μεταξύ της σχέσης δεξιοτήτων και ανταμοιβών στην αγορά εργασίας (Fevre, 2003, σελ. 27-28). Η απασχολησιμότητα εκλαμβάνεται ως ιδιαίτερα σημαντική για να αντιμετωπίσουν τα υποκείμενα την εργασιακή ανασφάλεια, καθώς τους προσφέρει την ευκαιρία να αποκτήσουν εναλλακτικές προοπτικές απασχόλησης (Wittekind, Reader and Grote, 2010, σελ. 566-567). Επιπλέον, η απασχολησιμότητα εμφανίζεται ως μια σημαντική συνιστώσα για την τόνωση του ενδιαφέροντος και των κινήτρων των υποκειμένων για συμμετοχή στην εκπαίδευση και κατάρτιση. Ταυτόχρονα, μέσω της συμμετοχής στην εκπαίδευση και κατάρτιση αυξάνεται η παραγωγικότητα των υποκειμένων και προάγεται η οικονομία των χωρών, στο

πλαίσιο του παγκόσμιου οικονομικού ανταγωνισμού. Φαίνεται πως η απασχολησιμότητα προάγει τον επαγγελματισμό των υποκειμένων, γεγονός που καλωσορίζεται από τους εργοδότες. Κομβικός είναι και ο ρόλος της στην καταπολέμηση της ανεργίας, η οποία συνδέεται με τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Watts, 2006, σελ. 5-6).

Αυτή η «αισιόδοξη» θεώρηση περί απασχολησιμότητας δεν αποδίδει την πρέπουσα σημασία σε ορισμένες αρνητικές προεκτάσεις της. Πρώτα από όλα, στο πλαίσιο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, η αισιόδοξη θεώρηση υποστηρίζει ότι τα υποκείμενα είναι ορθολογικοί οικονομικοί δρώντες (*homo economicus*), στόχος των οποίων είναι η βελτιστοποίηση των μελλοντικών τους ωφελειών (Tomlinson, 2017, σελ. 4). Η ύπαρξη του *homo economicus* προϋποθέτει την εμπέδωση των αξιών της αγοράς σε όλες τις πράξεις και επιλογές, με στόχο την απόκτηση επαρκούς ανθρώπινου κεφαλαίου προκειμένου να γίνουν τα υποκείμενα «επιχειρηματίες» του ίδιου τους του εαυτού, κάνοντας ορθολογικές και υπολογισμένες επιλογές βάσει της σχέσης κόστους-ωφέλειας. Παρότι στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού προωθούνται ιδέες για την ελευθερία και την αυτονομία των υποκειμένων, ταυτόχρονα υπόκεινται όλο και περισσότερο στις σκληρές και απρόβλεπτες απαιτήσεις της ελεύθερης αγοράς (Hamann, 2009, σελ. 38-41).

Οι νεοφιλελεύθερες πρακτικές που επικρατούν ενθαρρύνουν τα υποκείμενα με δική τους υπευθυνότητα να φροντίσουν για τον εαυτό τους (Larner, 2000, σελ. 13). Για να μπορέσουν τα υποκείμενα να ανταποκριθούν, κρίνεται απαραίτητη η απόκτηση επαρκούς ανθρώπινου κεφαλαίου μέσω συνεχιζόμενων επενδύσεων σε εκπαίδευση και κατάρτιση. Έτσι, τα υποκείμενα διαμορφώνονται ως ελεύθεροι/ες και αυτόνομοι/ες επιχειρηματίες του εαυτού τους, πλήρως υπεύθυνα για την ορθολογικότητα των αποφάσεών τους (Hamann, 2009, σελ. 42-43).

Σε αυτό το πλαίσιο εξατομίκευσης της ευθύνης, δημιουργείται λοιπόν ένα δυσοίωνο περιβάλλον για τους κοινωνικά μη προνομιούχους, οι οποίοι καλούνται να λάβουν τις κατάλληλες αποφάσεις αναφορικά με τις επενδύσεις στην εκπαίδευση και κατάρτιση, και ειδικότερα στη ΔΒΜ, για να έχουν θέση στην αγορά εργασίας και κατ' επέκταση στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Στο σημείο αυτό, γίνεται αντιληπτή και μια αντιφατικότητα ως προς την επίτευξη των στόχων της οικονομικής αποτελεσματικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, η ατομικότητα και η εξατομίκευση της ευθύνης που αποτελούν το ιδεολογικό άρμα του νεοφιλελευθερισμού αποτελούν παράλληλα και το μεγαλύτερο σημείο κριτικής του, διότι η ατομική ευθύνη οδηγεί τα υποκείμενα, και ιδίως τα υποκείμενα από ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, στη φτώχεια, στην ανεργία, στην αποστέρηση και στον αποκλεισμό (Κυρίδης, 2014, σελ. 25). Η κοινωνική δικαιοσύνη δεν μπορεί να συνδυαστεί με το περιεχόμενο της έννοιας της απασχολησιμότητας που συνοψίζεται, όπως αναφέρει ο Giddens (2008, σελ. 25), στην προθυμία και στην ικανότητα των υποκειμένων να προοδεύσουν, όσο υπάρχουν κοινωνικά και οικονομικά εμπόδια που τα αποτρέπουν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους.

Η έμφαση στην ατομική ευθύνη γίνεται ακόμη εντονότερη με τη μετάβαση από την έννοια της απασχολησιμότητας στις έννοιες της «αναβάθμισης των δεξιοτήτων» και

της «επανεδίδευσης». Πιο συγκεκριμένα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε το 2016 τη Σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου «Διαδρομές Αναβάθμισης Δεξιοτήτων: Νέες Ευκαιρίες για Ενήλικες». Στο κείμενο αυτό υπήρξαν μόνο δύο αναφορές στην έννοια της απασχολησιμότητας. Αντίθετα, η έννοια της αναβάθμισης των δεξιοτήτων κατέκλυζε το κείμενο και συνδέθηκε με την προσαρμογή του εργατικού δυναμικού και ιδίως εκείνων των υποκειμένων με χαμηλό επίπεδο προσόντων στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και στις μεταβολές του παραγωγικού συστήματος (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016, σελ. 2). Η έννοια της επανεδίδευσης συνδέθηκε, όπως και η έννοια της αναβάθμισης των δεξιοτήτων, με τα κελύσματα της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης και τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη της ΕΕ, και κυρίως την πράσινη και ψηφιακή μετάβαση του ευρωπαϊκού παραγωγικού μοντέλου (Dittrich, 2016, σελ. 1). Ταυτόχρονα, η έννοια της επανεδίδευσης κέρδισε έδαφος την περίοδο της πανδημίας Covid-19, όταν πολλοί παραγωγικοί κλάδοι της οικονομίας επλήγησαν από τις συνέπειές της και από τις περιοριστικές πολιτικές των κρατών (European Commission, 2020a, σελ. 3).

Με την έννοια της αναβάθμισης των δεξιοτήτων νοείται η ανάπτυξη των ικανοτήτων των υποκειμένων, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις σημερινές ανάγκες της αγοράς εργασίας για δεξιότητες. Η αναβάθμιση των δεξιοτήτων θεωρείται προϋπόθεση για τη διατήρηση της θέσης των υποκειμένων στην αγορά εργασίας και την επαγγελματική τους πρόοδο. Η επανεδίδευση αφορά την ανάπτυξη ενός νέου συνόλου ικανοτήτων για την επίτευξη ενός διαφορετικού ρόλου (World Economic Forum, 2019, σελ. 11). Τόσο η αναβάθμιση των δεξιοτήτων όσο και η επανεδίδευση θεωρούνται σήμερα απαραίτητες συνθήκες για τη βελτίωση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού (European Parliament, 2019, σελ. 4-5).

Επομένως, όπως η απασχολησιμότητα, έτσι και η αναβάθμιση των δεξιοτήτων και η επανεδίδευση υπερτονίζουν την ατομική ευθύνη των υποκειμένων (Ainsworth, 2013, σελ. 328). Οι πιέσεις για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων και την επανεδίδευση εντείνουν την πόλωση στην αγορά εργασίας μεταξύ των πλούσιων και των φτωχών σε γνώσεις και δεξιότητες. Ταυτόχρονα, η έμφαση στην αναβάθμιση των δεξιοτήτων και στην επανεδίδευση φαίνεται ότι συντονίζεται με τις ανάγκες των εργοδοτών/τριών (Siciliano, 2016, σελ. 125-130). Σε μεγαλύτερη ένταση από την έννοια της απασχολησιμότητας, ο έννοιες της αναβάθμισης των δεξιοτήτων και της επανεδίδευσης καθιστούν τα υποκείμενα υπεύθυνα για την προετοιμασία τους σε ένα αβέβαιο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Αυτή η έμφαση στις δύο αυτές έννοιες δομεί έναν νέο «επαγγελματισμό» (vocationalism) που υπερβαίνει κατά πολύ την καλλιέργεια συγκεκριμένων οριζόντιων και επαγγελματικών δεξιοτήτων, υπερτονίζοντας τη δεκτικότητα στην αλλαγή και την προσαρμοστικότητα (Ainsworth, 2013, σελ. 327-328).

### 1.3 Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η έννοια της απασχολησιμότητας συνεπάγεται τον περιορισμό των εργασιακών δικαιωμάτων και τη μετατροπή της απασχόλησης σε διακύβευμα. Συνδέεται άμεσα με την ελαστικότητα της αγοράς εργασίας και τον περιορισμό των εργασιακών δικαιωμάτων. Το εργατικό δυναμικό οφείλει μέσω της επένδυσης στην εκπαίδευση και κατάρτιση να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες και να αναπτύξει ένα σύνολο προσόντων για τη διαχείριση της επαγγελματικής του ζωής. Έτσι, η απασχολησιμότητα αποτελεί έναν μηχανισμό για την εδραίωση της ατομικής ευθύνης για την ανάπτυξη των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε οι άνεργοι να ενταχθούν στην αγορά εργασίας και οι εργαζόμενοι να διασφαλίσουν την επαγγελματική τους θέση. Άλλωστε, η ανάπτυξη της απασχολησιμότητας συνδέεται με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Ταυτόχρονα, όμως, τα υποκείμενα θεωρούνται ορθολογικοί οικονομικοί δρώντες, υπεύθυνα για τα αποτελέσματα των επιλογών τους, αναδεικνύοντας ότι το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης πλήττεται διότι δεν λαμβάνονται υπόψη τα κοινωνικά, οικονομικά και θεσμικά εμπόδια που επιδρούν καθοριστικά στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση και στην αξιοποίηση των ευκαιριών για συμμετοχή στην εκπαίδευση και κατάρτιση και ένταξη στην απασχόληση. Το πρόβλημα αυτό γίνεται εντονότερο σε περιόδους κρίσης, όταν ενισχύονται οι δημοσιονομικές πιέσεις προς το ήδη αποδυναμωμένο κράτος πρόνοιας, της περιόδου του νεοφιλελευθερισμού. Η ατομική ευθύνη για τη βελτίωση της απασχολησιμότητας γίνεται ακόμη πιο έκδηλη και κυνική τα τελευταία χρόνια, με την υιοθέτηση των εννοιών της αναβάθμισης των δεξιοτήτων και της επανειδίκευσης. Αυτές οι δύο έννοιες αποδίδουν ακόμη μεγαλύτερη έμφαση στην ατομική ευθύνη για την προσαρμογή των υποκειμένων στα όποια νέα δεδομένα, είτε αυτά αναφέρονται στα κελεύσματα της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης είτε στις προκλήσεις της πανδημίας.





## **Κεφάλαιο 2. Προσεγγίσεις για την κοινωνική διάσταση της ευρωπαϊκής πολιτικής διά βίου μάθησης**

### **Εισαγωγή**

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ συνοδεύεται από την κοινωνική διάσταση καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού και διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής. Στις επόμενες ενότητες θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί ότι ο κυρίαρχος διάλογος για τη ΔΒΜ υιοθετεί ένα φονξιαλιστικό υπόδειγμα, θέτοντας ως βασική προϋπόθεση κοινωνικής ένταξης και ενσωμάτωσης, και κατ' επέκταση κοινωνικής συνοχής, την ένταξη στην αγορά εργασίας – μια ιδιαίτερα περιορισμένη οπτική, η οποία συνοδεύεται από τη ρητορική περί ισότητας των ευκαιριών και αξιοκρατίας (meritocracy). Τα υποκείμενα είναι υπεύθυνα για τις επιλογές τους στην αγορά εργασίας και επομένως υπεύθυνα για την ένταξή τους ή όχι στο κοινωνικό και οικονομικό γίνεσθαι. Καθώς η έμφαση στην ατομική ευθύνη συνοδεύεται από το αφήγημα της ισότητας των ευκαιριών, η εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης διακυβεύεται, μιας και η ισότητα των ευκαιριών προσφέρει στις νεοφιλελεύθερες κυβερνήσεις το άλλοθι για τα αποτελέσματα των πολιτικών. Μολονότι οι κοινωνικές ανισότητες, η φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός πολλαπλασιάζονται, το αφήγημα παραμένει το ίδιο. Μάλιστα, ο διάλογος για την κοινωνική ένταξη και την κοινωνική συνοχή που επικρατούσε στην ευρωπαϊκή ατζέντα για τη ΔΒΜ δίνει τη θέση του στην έννοια της ευημερίας (well-being), μια έννοια περισσότερο «ατομική» από τις προαναφερθείσες. Στην παρούσα μελέτη επιδιώκεται να καταδειχθεί ότι η έμφαση στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού αποσκοπεί στην εδραίωση του ατομισμού και στη συγκάλυψη των κοινωνικών ανισοτήτων που αποτελούν απόρροια της θέσης που καταλαμβάνουν στην κοινωνική ιεραρχία, καθώς και των ιδιαίτερων δημογραφικών και κοινωνικών τους χαρακτηριστικών.

### **2.2 Κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική συνοχή**

Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί ένα φαινόμενο που συνδέεται με την ύπαρξη των κοινωνικών συστημάτων, ενώ μπορεί να απαντήσει σε ερωτήματα όπως «ποιος είμαι εγώ και ποιος είναι ο άλλος», «ποιος ανήκει και ποιος δεν ανήκει σε μια δεδομένη κοινωνία, ομάδα ή κοινότητα», «ποιος θεωρείται δικός μας και ποιος θεωρείται ξένος» και «ποια είναι τα όρια του εμείς από του άλλου» (Παπαδοπούλου, 2004, σελ. 367-370).

Η φτώχεια αποτελεί τη μήτρα της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού. Η φτώχεια αποτελεί ένα «δεινό» για το οποίο δεν υφίσταται κάποιος κοινά αποδεκτός επιστημονικός ορισμός και κάποια «θεραπεία» (Townsend, 2002, σελ. 4). Σε μια προσπάθεια ορισμού

της φτώχειας, ο Townsend (1979) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα υποκείμενα, οι οικογένειες ή και ολόκληρες πληθυσμιακές ομάδες μπορεί να θεωρηθούν ότι βρίσκονται σε καθεστώς φτώχειας όταν δεν έχουν τους απαραίτητους πόρους για την απόκτηση βασικών υλικών αγαθών, δεν συμμετέχουν σε κοινωνικές και πολιτισμικές δραστηριότητες, δεν έχουν πρόσβαση σε συνθήκες ζωής και απολαύσεις ενός μέσου ατόμου ή οικογένειας. Το αποτέλεσμα είναι ο αποκλεισμός των υποκειμένων από τους συνηθισμένους τρόπους ζωής, έθιμα και δραστηριότητες (Townsend, ό.π., σελ.31).

Η έννοια της φτώχειας επικεντρώνεται στην οικονομική αποστέρηση και στην έλλειψη υλικών πόρων και εισοδήματος (Byrne, 2006, σελ. 2). Σύμφωνα με μια προσέγγιση, η φτώχεια θα έπρεπε να εκλαμβάνεται ως έλλειψη δυνατοτήτων που αποτρέπουν τα υποκείμενα να κάνουν τα πράγματα που επιθυμούν. Η προσέγγιση αυτή αναζητούσε την ανθρώπινη ανάπτυξη σε πέντε βασικές ελευθερίες και δικαιώματα, που ήταν η πολιτική ελευθερία, η οικονομική ασφάλεια, οι κοινωνικές ευκαιρίες, η διαφάνεια και η προστατευτική ασφάλεια. Έτσι, λοιπόν, παραμερίστηκε μια χρόνια θεωρητική παράδοση σύνδεσης της φτώχειας με την οικονομική αποστέρηση, αναδεικνύοντας ότι πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο (Sen, 1997, όπως παρατίθεται στο Οικονόμου και Φερώνας, 2006, σελ. 14-15). Έτσι, ο κοινωνικός αποκλεισμός αντικατέστησε στις μέρες μας την έννοια της φτώχειας εξαιτίας των νέων μορφών κοινωνικής παθολογίας. Το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού συνδέθηκε με την αύξηση των ποσοστών ανεργίας, τη φτώχεια και την αδυναμία άσκησης των κοινωνικών δικαιωμάτων (Παπαδοπούλου, 2012, σελ. 32-33).

Η μελέτη του κοινωνικού αποκλεισμού τοποθετείται σε ευρύτερα πλαίσια σε σχέση με τη φτώχεια, υπογραμμίζοντας τις επιδράσεις του παγκόσμιου συστήματος στην κοινωνική και οικονομική ζωή των υποκειμένων (Parent and Lewis, 2002, σελ. 102). Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία διότι ο κοινωνικός αποκλεισμός συντελείται σε έναν καθορισμένο χρόνο στην ιστορική συγκυρία και καθορίζει τη ζωή των υποκειμένων που θεωρούνται αποκλεισμένα ή όχι (Byrne, 2006, σελ. 2). Ακόμη, η ανάλυση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού επιτρέπει την ανάλυση των συσσωρευτικών παραγόντων που οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό, αφού ο αποκλεισμός είναι αποτέλεσμα της συσσώρευσης κοινωνικών μειονεκτημάτων. Πιο συγκεκριμένα, ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν σχετίζεται μόνο με την κοινωνική ανισότητα αλλά με τη συσσώρευση ανισοτήτων, οι οποίες καθιστούν τα υποκείμενα ανίκανα να συμμετέχουν με ενεργό τρόπο στην καθημερινότητα, στους κοινωνικούς θεσμούς και στην κοινωνική και οικονομική ζωή (Παπαδοπούλου, 2012, σελ. 33, 105). Ουσιαστικά, πρόκειται για έναν όρο που εμπεριέχει λεκτικό και νοηματικό αρνητικό πρόσημο και αφορά ζητήματα έκπτωσης, ρήξης, απουσίας, αφάνειας και περιθωρίου. Έτσι, λοιπόν, ο κοινωνικός αποκλεισμός συντελείται καθώς υλοποιείται μια αποσύνδεση του ατόμου από την κοινωνία. Σε αυτό το πλαίσιο, το υποκείμενο δεν μπορεί να δώσει νόημα στην πραγματικότητα και να δημιουργήσει τις απαραίτητες συνθήκες για τη σύνδεσή του με την κοινωνική ζωή. Πρόκειται, ουσιαστικά, για τη ρήξη του κοινωνικού δεσμού (Καυταντζόγλου, 2006, σελ. 11).

Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2012), ο κοινωνικός αποκλεισμός ως ρήξη του κοινωνικού δεσμού έχει ορισμένα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αποτελεί μια πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη έννοια για την οποία δεν υπάρχει κάποιος μοναδικός παράγοντας για την αντιμετώπισή του. Επιπλέον, αποτελεί μια έννοια πολιτικής διαχείρισης. Ο όρος αποκλεισμός περιγράφει την υφιστάμενη κοινωνική πραγματικότητα και ενέχει πολιτική σημασία. Για τον λόγο αυτόν είναι προϊόν της ανάγκης για πολιτική διαχείριση των διαρθρωτικών αλλαγών που συντελούνται στο κοινωνικό και οικονομικό συγκείμενο. Ταυτόχρονα, αποτελεί μια έννοια ορίζοντα διότι χαρακτηρίζεται από σχετικότητα και διαφέρει σε κάθε ιστορική συγκυρία. Τέλος, αποτελεί μια διαδικασία, διότι δεν μπορεί να μετρηθεί, ενώ η ανάδυσή του σε μια ρευστή και μεταβαλλόμενη περίοδο καθιστά τις όποιες προσπάθειες ορισμού ανεπαρκείς (Παπαδοπούλου, *ό.π.*, σελ. 77-79).

Εξαιτίας της μη δυνατότητας απόδοσης ενός επαρκούς ορισμού, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί ένα ιδιαίτερα σύνθετο πολιτικό και κοινωνικό φαινόμενο που χαρακτηρίζει τη συνολική αδυναμία ορισμένων υποκειμένων να συμμετέχουν στις καθημερινές εκφάνσεις της κοινωνικής, οικονομικής, πολιτιστικής και πολιτικής ζωής (Παπαδοπούλου, 2004, σελ. 76-80).

Με γνώμονα το γεγονός ότι κύριο χαρακτηριστικό του κοινωνικού αποκλεισμού είναι ότι αποτελεί μια έννοια ορίζοντα, θα επιχειρηθεί η αποτύπωση του τρόπου με τον οποίο γίνεται αντιληπτός στην παρούσα ιστορική συγκυρία. Η μεγάλη αύξηση απόκλιρων εξαιτίας της αποσταθεροποίησης της απασχόλησης και της αύξησης της ανεργίας ανέδειξε την αντίληψη που επικρατεί έως σήμερα κατά την οποία η κοινωνία διαχωρίζεται στους ενσωματωμένους και στους αποκλεισμένους. Η ενσωμάτωση στην κοινωνία συνεπάγεται την ύπαρξη κοινωνικών εγγυήσεων προστασίας, οι οποίες απορρέουν από την ένταξη στην απασχόληση, ενώ ο αποκλεισμός συνδέεται με την έλλειψη κοινωνικής εξασφάλισης και την εξάρτηση από το κράτος πρόνοιας (Καραμεσίνη, 2004, σελ. 402).

Το αντίθετο του κοινωνικού αποκλεισμού είναι η κοινωνική ενσωμάτωση (Jordan, 1996, σελ. 80). Η κοινωνική ενσωμάτωση αποτυπώνει μια πολυδιάστατη σχετική διαδικασία που αποσκοπεί στην κοινωνική συμμετοχή, στην ενίσχυση των ικανοτήτων, στην εκπλήρωση των κοινωνικών ρόλων και στην ενίσχυση του κοινωνικού δεσμού. Ανάλογα με την ιδεολογική σκοπιά του καθενός, η κοινωνική ενσωμάτωση βασίζεται στους κοινωνικούς δεσμούς και στην αλληλεγγύη μεταξύ ισότιμων μελών, στα κοινωνικά δικαιώματα και στη διασφάλιση ενός ελάχιστου επιπέδου διαβίωσης (Silver, 2015, σελ. 4-11). Με τον τρόπο αυτόν καταδεικνύεται ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν αφορά μονομερώς την οικονομική μειονεξία αλλά και την ανάδειξη των σχεσιακών διαστάσεων της με την κοινωνία, όπως την ανεπαρκή κοινωνική συμμετοχή (Καραμεσίνη, 2004, σελ. 403). Αυτές τις σχεσιακές διαστάσεις υποδηλώνει η έννοια της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Η κοινωνική ενσωμάτωση συνεπάγεται την εσωτερικευση κοινών αξιών και την ενσωμάτωση στους υπάρχοντες κοινωνικούς σχηματισμούς. Η έλλειψη αυτής της ενσωμάτωσης τείνει να ξεθωριάζει τις κοινές αξίες και να καθιστά τα υποκείμενα έκπτωτα στους κοινωνικούς σχηματισμούς (Ετζιόνι, 1999, σελ. 323).

Η έννοια της κοινωνικής ενσωμάτωσης συνδέεται άμεσα με την έννοια της ιδιότητας του πολίτη. Η ιδιότητα του πολίτη συνεπάγεται την ισότητα όλων των μελών της κοινωνίας. Για την πραγμάτωση της ισότητας, είναι απαραίτητη η ύπαρξη δικαιωμάτων. Υπάρχουν τρία είδη δικαιωμάτων: α) τα αστικά, β) τα πολιτικά και γ) τα κοινωνικά. Τα κοινωνικά δικαιώματα είναι εκείνα που αναπτύχθηκαν κατά τον 20ό αιώνα και συνδέονται με το κράτος πρόνοιας, για παράδειγμα, η εκπαίδευση, η υγεία κ.λπ. Όταν τα υποκείμενα απεμπολούν κάποιο από αυτά τα δικαιώματα, παύουν να είναι ισότιμα και πλήρη μέλη μιας κοινωνίας (Marshall, 1997, σελ. 110-121). Η ιδιότητα του πολίτη αφορά την κοινωνική συμμετοχή και τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των υποκειμένων. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αφορά τις διαδικασίες που εμποδίζουν τη συμμετοχή των υποκειμένων σε κοινωνικές δραστηριότητες και στη χρήση δημόσιων και ιδιωτικών υπηρεσιών. Πρόκειται για μια διαδικασία διαίωσις ανισοτήτων δικαιωμάτων κοινωνικής συμμετοχής, αλλά και έλλειψης δυνατοτήτων κοινωνικής ενσωμάτωσης (Βενιέρης, 2009, σελ. 109-110).

Σε μια δημοκρατική κοινωνία, η ενσωμάτωση όλων των μελών της και η παροχή ισότητας αποτελεί αυτοσκοπό. Πρόκειται για ένα ζήτημα που αφορά όλους τους απόκληρους μιας κοινωνίας και επιδιώκει τη συμμετοχή τους στον κοινωνικό βίο. Η κοινωνική ενσωμάτωση υποδηλώνει την ένταξη ενός ατόμου σε κάτι που γνωρίζει ότι ήδη υπάρχει (στο οποίο ήταν μέρος προτού βιώσει τον κοινωνικό αποκλεισμό) και από το οποίο, εξαιτίας της έλλειψης των δικαιωμάτων του, απέχει. Η σύγχρονη κοινωνία είναι δημοκρατική και ταυτόχρονα παραγωγική, ενώ οργανώνεται στη βάση της παραγωγής πλούτου. Για την πολιτική τάξη είναι απαραίτητη η πολιτειακή συμμετοχή, ενώ για την οικονομική τάξη προτεραιότητα αποτελούν η παραγωγή και η κατανάλωση. Έτσι, λοιπόν, υπάρχει μια dualité μεταξύ του ατόμου ως πολίτη και ως παραγωγού. Η κοινωνική ενσωμάτωση και κατ' επέκταση ο κοινωνικός αποκλεισμός συνίστανται στην πολιτειακή συμμετοχή και στην παραγωγή πλούτου (Schnapper, 2008, σελ. 194). Τα πολιτειακά δικαιώματα και τα δικαιώματα στην παραγωγή πλούτου αποτελούν τις απαιτούμενες δυνατότητες κοινωνικής ενσωμάτωσης. Σε μια οικονομία της αγοράς, η κοινωνική συνοχή συνίσταται στη μεγιστοποίηση της ανταγωνιστικότητας και της συμμετοχής στις διαδικασίες της αγοράς εργασίας (Βενιέρης, 2009, σελ. 111). Η αγορά εργασίας εκλαμβάνεται ως ο κατεξοχήν μηχανισμός καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού διότι προσφέρει στα υποκείμενα τους πόρους που απαιτούνται για να συμμετάσχουν στην κοινωνική ζωή (Evans and Niemeyer, 2005, σελ. 4).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των εννοιών της κοινωνικής ενσωμάτωσης και της κοινωνικής ένταξης (social integration). Η κοινωνική ένταξη συνεπάγεται την ομαλή προσαρμογή στην κοινωνία. Ένα άτομο θα πρέπει να «αποδείξει» ότι μπορεί να προσφέρει «χρήσιμες υπηρεσίες» για να ενταχθεί στην κοινωνία (Blau, 1960, σελ. 545). Η κοινωνική ένταξη συντελείται μέσω της κοινωνικοποίησης του ατόμου και θεσμοί όπως η οικογένεια, η εκπαίδευση και η απασχόληση είναι υπεύθυνοι για την κοινωνικοποίηση και αποκοινωνικοποίηση του ατόμου. Ο όρος αυτός κάνει την

εμφάνισή του όταν εντοπίζονται εμπόδια ομαλής κοινωνικοποίησης (Παπαδοπούλου, 2012, σελ. 122-123).

Η διαφορά της κοινωνικής ενσωμάτωσης από την κοινωνική ένταξη έγκειται στη σύνδεση της πρώτης με την ιδιότητα του πολίτη. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική ενσωμάτωση αφορά τη γενικότερη ένταξη των υποκειμένων στην κοινωνία και την κοινωνική, οικονομική και πολιτική τους συμμετοχή. Αντίθετα, η κοινωνική ένταξη συνίσταται σε διαδικασίες κοινωνικοποίησης και αποκοινωνικοποίησης. Ενώ η κοινωνικοποίηση εστιάζει στο άτομο, η κοινωνική ενσωμάτωση ενέχει το συλλογικό στοιχείο. Η κοινωνική ενσωμάτωση υποδηλώνει την ένταξη ενός ατόμου σε κάτι που γνωρίζει ότι ήδη υπάρχει και από το οποίο, εξαιτίας της έλλειψης των δικαιωμάτων του, απέχει. Παράλληλα, περισσότερο από την κοινωνική ένταξη, η κοινωνική ενσωμάτωση παραπέμπει στην ανάγκη επίτευξης της κοινωνικής συνοχής (Schnapper, 2008, σελ. 194).

Με την έννοια της κοινωνικής συνοχής νοείται η οικοδόμηση συναίνεσης αναφορικά με συγκεκριμένους τρόπους ζωής και συμπεριφοράς, κανόνων και θεσμών (Green and Janmaat, 2011, σελ. 18). Η έννοια της κοινωνικής συνοχής είναι εντέλει επηρεασμένη από τη φονξιοαλιστική παράδοση, διότι το βαθύτερο νόημά της κρύβεται πίσω από την αναζήτηση συναίνεσης. Η συναίνεση αυτή αφορά τις κυρίαρχες κοινωνικές αξίες, νόρμες και ιδέες που θεωρούνται απαραίτητες για την αναπαραγωγή της κοινωνικής τάξης πραγμάτων (Jansen, Chioncel and Dekkers, 2006, σελ. 190). Η χρήση της έννοιας της κοινωνικής συνοχής στη σημερινή πολιτική ατζέντα δεν είναι πολιτικά ουδέτερη. Η συναίνεση αφορά την οικονομική ανταγωνιστικότητα και την επένδυση σε ανθρώπινους πόρους (Pichierrri, 2013, σελ. 87). Η κοινωνική συνοχή έχει οικονομική αξία (Levitas, 2004, σελ. 214).

Στο έργο του Durkheim είναι εμφανής η σημασία του καταμερισμού της εργασίας στην οικοδόμηση συναίνεσης και κατ' επέκταση κοινωνικής συνοχής. Μια κοινωνία με υψηλά επίπεδα καταμερισμού της εργασίας μπορεί να παράγει υψηλά επίπεδα αλληλεγγύης και συνοχής (Τριτζιλία, 2004, σελ. 132-136). Η συνοχή, κατά την ντυρκεμιανή παράδοση, μπορεί να διαταραχθεί σε περιόδους κοινωνικής αλλαγής, οι οποίες συντελούν στην εξασθένηση των παραδοσιακών αξιών και στη χαλάρωση των κανόνων συμπεριφοράς που απαρτίζουν το οικοδόμημα της συναίνεσης. Σε αυτό το πλαίσιο, οι συλλογικές παραστάσεις εξασθενούν, προκαλούνται ιδεολογικός κατακερματισμός και ανασφάλεια. Αυτές οι καταστάσεις κοινωνικής αλλαγής προέρχονται από τη ρευστότητα των σύγχρονων κοινωνιών (Μουσουρού, 1994, σελ. 26-32). Η παραπάνω φονξιοαλιστική προσέγγιση κυριαρχεί στην πολιτική ατζέντα για τον κοινωνικό αποκλεισμό. Έτσι, λοιπόν, οι κοινωνικές ανισότητες γίνονται αντιληπτές ως μια μη φυσιολογική διάσπαση της κοινωνικής συνοχής εξαιτίας των ραγδαίων κοινωνικών αλλαγών. Συνεπώς, ο καταμερισμός της εργασίας θεωρείται απαραίτητος για τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής (Levitas, 2004, σελ. 204).

Παρ' όλα αυτά, η προσέγγιση της κοινωνικής συνοχής που κυριαρχεί στην πολιτική ατζέντα αδυνατεί να κατανοήσει το περιεχόμενο της ντυρκεμιανής παράδοσης.

Παρά την αισιοδοξία που εξέφρασε ο Durkheim για τον ρόλο του καταμερισμού της εργασίας στην κοινωνική συνοχή, διατύπωσε μια σειρά ενστάσεων. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι τα ατομικά συμφέροντα και η επιδίωξή τους θρυμματίζουν την αλληλεγγύη και τη συνοχή. Επιπλέον, ο καταμερισμός της εργασίας προϋποθέτει ένα στιβαρό θεσμικό πλαίσιο για την αποφυγή των συγκρούσεων εξαιτίας της περιορισμένης προστασίας του εργατικού δυναμικού. Η ντυρκεμιανή προσέγγιση, μολονότι κατανοεί τον ουσιώδη ρόλο της αγοράς στον καταμερισμό της εργασίας, υποστηρίζει ότι το κοινωνικό πλαίσιο είναι εξίσου σημαντικό. Παράλληλα, η βέλτιστη απόδοση και οι ατομικές ικανότητες αποτελούν τις σημαντικότερες διαστάσεις της κοινωνικής αξίας των υποκειμένων. Ο καταμερισμός εργασίας, βασισμένος στις ατομικές ικανότητες, προωθεί την κοινωνική συνοχή. Ωστόσο, προϋπόθεση αποτελεί η ύπαρξη μιας δίκαιης κοινωνίας (Τριτζίλια, 2004, σελ. 134-145).

Αντίθετα, η σημερινή οικονομία της αγοράς ενισχύει την ατομικότητα και την επιδίωξη των ατομικών συμφερόντων. Το θεσμικό πλαίσιο της εργασίας απορρυθμίζεται (ευελιξία με ασφάλεια), το κοινωνικό πλαίσιο αποσιωπείται στον καταμερισμό της εργασίας και οι κοινωνικές ανισότητες ενισχύονται. Έτσι, λοιπόν, η πολιτική ατζέντα για τον κοινωνικό αποκλεισμό έχει ασπαστεί ένα μέρος της ντυρκεμιανής προσέγγισης, αλλά όχι το συνολικό της περιεχόμενο, αποδίδοντας έμφαση στον καταμερισμό της εργασίας και αποσιωπώντας την απαιτούμενη προστασία των εργαζομένων και τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

### 2.3 Κοινωνικός αποκλεισμός και ανεργία

Στην πολιτική ατζέντα του νεοφιλελευθερισμού, ο κοινωνικός αποκλεισμός συνδέεται με την απορρύθμιση της αγοράς εργασίας και την αύξηση της ανεργίας. Απαραίτητη κρίνεται, έτσι, η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του κοινωνικού αποκλεισμού και της ανεργίας.

Η κοινωνία γίνεται αντιληπτή ως ένα σύνολο υποκειμένων ικανών να καθοδηγήσουν τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά τους στην οικονομία της αγοράς. Η συμμετοχή στις οικονομικές δραστηριότητες γίνεται αντιληπτή ως μηχανισμός προώθησης της κοινωνικής συνοχής (Heidegger, 2005, σελ. 177). Σε αυτό το πλαίσιο ο κοινωνικός αποκλεισμός παράγεται και αναπαράγεται από τα ίδια τα υποκείμενα. Ο κοινωνικός αποκλεισμός λαμβάνει χώρα όταν τα υποκείμενα αποκλίνουν από την κοινωνική σύμβαση συμμετοχής στην παραγωγική διαδικασία και την απολαβή των πλεονεκτημάτων που απορρέουν από τη συμμετοχή σε αυτή (Evans and Niemeyer, 2005, σελ. 4).

Η ανεργία συντελεί στη ρήξη του κοινωνικού δεσμού. Ο Watson (2012, σελ. 279) υποστηρίζει ότι η απασχόληση δίνει νόημα στην καθημερινότητα των υποκειμένων, διευρύνει τις κοινωνικές τους σχέσεις, προσφέρει το αίσθημα του σκοπού και της επίτευξής του, προσφέρει κοινωνικό στάτους και αποσαφηνίζει την κοινωνική τους ταυτότητα. Συνεπώς, τυχόν αποκλεισμός από τον εργασιακό χώρο μπορεί να επιδράσει αρνητικά,

αποσυνθέτοντας τους κοινωνικούς δεσμούς και τα κοινωνικά δίκτυα του ατόμου, οδηγώντας έτσι στον κοινωνικό αποκλεισμό (Καρακιουλάφη, 2006, σελ. 274-275). Ο κοινωνικός δεσμός μπορεί να αποδυναμωθεί, να χαλαρώσει και να διαρρηχθεί σε ένα αβέβαιο, επισφαλές ή και ανύπαρκτο καθεστώς απασχόλησης, ιδιαίτερα σε ένα σύστημα στο οποίο τα βασικά κοινωνικά δικαιώματα είναι άμεσα συνδεδεμένα με την κατάσταση απασχόλησης (Παπαδοπούλου, 2012, σελ. 151).

Παρ' όλα αυτά, η εμπειρία της ανεργίας διαφοροποιείται ανάλογα με τη χρονική διάρκεια και τη συχνότητά της, τα χαρακτηριστικά του νοικοκυριού στο οποίο ανήκει το άνεργο άτομο και τη θέση που καταλαμβάνει σε αυτό, το σύστημα κοινωνικής προστασίας, τις μορφές οικογενειακής αλληλεγγύης, την κοινωνική στάση που επικρατεί αναφορικά με την ανεργία και τον βαθμό υπεράσπισης των κοινωνικών δικαιωμάτων από το κράτος πρόνοιας. Σε αυτό το πλαίσιο, δεν βρίσκονται όλοι οι άνεργοι σε καθεστώς κοινωνικού αποκλεισμού (Καραμεσίνη, 2004, σελ. 399).

Ο συσχετισμός κοινωνικού αποκλεισμού και ανεργίας γίνεται αντιληπτός από την ανάδειξη των αρνητικών συνεπειών που επιφέρει στην καθημερινότητα των υποκειμένων. Οι συνέπειες αυτές διακρίνονται σε οικονομικές-υλικές, κοινωνικές και ψυχολογικές. Οι οικονομικές-υλικές σχετίζονται κυρίως με την απώλεια εισοδήματος. Ο βαθμός της οικονομικής αποστέρησης βρίσκεται σε συνάρτηση με τη διάρκεια της ανεργίας, τη συχνότητα με την οποία εμφανίζεται, τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους και τον βαθμό κοινωνικής προστασίας. Σε ό,τι έχει να κάνει με τις κοινωνικές συνέπειες της ανεργίας, αυτές αφορούν την αδυναμία άσκησης των κοινωνικών δικαιωμάτων και την απορρόφηση κοινωνικών και δημόσιων αγαθών. Όσον αφορά την απορρόφηση των κοινωνικών και δημόσιων αγαθών, ο περιορισμός αναφέρεται στην αδυναμία χρήσης αγαθών όπως η εκπαίδευση ή η υγεία, γεγονός που μπορεί με τη σειρά του να οδηγήσει στη φτώχεια και στην περιθωριοποίηση. Αυτό το φαινόμενο είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί, καθώς τα αποκλεισμένα υποκείμενα απέχουν από τις διαδικασίες λήψης πολιτικών αποφάσεων και δεν εισακούονται. Επιπλέον, ο αποκλεισμός από την απασχόληση απομακρύνει τους ανέργους από τα δίκτυα και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στον εργασιακό χώρο. Το γεγονός αυτό επιδρά αρνητικά στους κοινωνικούς δεσμούς που αναπτύσσονται πέρα από τον χώρο εργασίας, όπως στην οικογένεια. Η ανεργία, πέρα από την οικονομική αποστέρηση, μπορεί να προκαλέσει αρνητικές ψυχολογικές συνέπειες. Η οικονομική αποστέρηση και οι ψυχολογικές συνέπειες συνδέονται σε αρκετές περιπτώσεις με τη ρήξη κοινωνικών δεσμών. Αναφορικά με τις ψυχολογικές συνέπειες της ανεργίας, λόγος πρέπει να γίνει επίσης για το άγχος, την ένταση και την πίεση που βιώνουν οι άνεργοι, την έλλειψη αυτοπεποίθησης, το αίσθημα παραίτησης όσο μεγαλύτερο είναι το διάστημα ανεργίας και τον πιθανό στιγματισμό τους. Αυτές οι αρνητικές επιπτώσεις της ανεργίας μπορούν να οδηγήσουν σε ρήξη του κοινωνικού δεσμού και να οδηγήσουν στον κοινωνικό αποκλεισμό. Ταυτόχρονα, να σημειωθεί ότι παρόμοιες αρνητικές συνέπειες επιφέρει και η εργασιακή επισφάλεια για τους εργαζόμενους φτωχούς, διότι η οικονομική αποστέρηση και η γενικότερη ανασφάλεια που βιώνουν μπορούν να οδηγήσουν στον κοινωνικό αποκλεισμό (Καρακιουλάφη, 2006, σελ. 273-276).

## 2.4 Κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική ανισότητα

Η επικρατούσα προσέγγιση του κοινωνικού αποκλεισμού υποκρύπτει τη σημασία των κοινωνικών ανισοτήτων, θέτοντας στο επίκεντρο την ελεύθερη επιλογή και κατ' επέκταση την ευθύνη των υποκειμένων για τη συμμετοχή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Όπως τονίστηκε, επικρατεί μια λανθάνουσα λειτουργιστική προσέγγιση, η οποία αποφεύγει την αναφορά στις κοινωνικές ανισότητες που καθορίζουν τις επιλογές των υποκειμένων.

Η επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού συντέλεσε στην αποσιώπηση των παραδοσιακών μορφών περιθωριοποίησης, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση του ανταγωνισμού των υποκειμένων, στο πλαίσιο της ελεύθερης αγοράς. Η αποτυχία και η επιτυχία δεν γίνονται πλέον αντιληπτές ως συνέπειες της κοινωνικής δομής αλλά ως αποτέλεσμα των προσπαθειών και των ικανοτήτων των υποκειμένων. Χαρακτηριστικά, η κοινωνική τάξη και η κοινωνική προέλευση των υποκειμένων δεν θεωρούνται πλέον ως οργανωτική αρχή της κοινωνικής δράσης. Το επιχείρημα που επικρατεί είναι ότι οι ταυτότητες των υποκειμένων υιοθετούνται από τις επιλογές τους και δεν καθορίζονται από τη θέση που καταλαμβάνουν στην κοινωνική ιεραρχία (Hickey, 2000, σελ. 163-164).

Στις σύγχρονες κοινωνίες, προωθείται η εξατομίκευση της κοινωνικής ανισότητας. Η αγορά εργασίας αποτελεί τη βασική συνιστώσα εξατομίκευσης, ιδίως υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης, της κινητικότητας και του ανταγωνισμού. Τα υποκείμενα στοχεύουν στην απόκτηση όλο και πιο «πολύτιμων» εκπαιδευτικών προσόντων για την επίτευξη της κινητικότητάς τους. Στο πλαίσιο αυτό, η επιτυχία και η αποτυχία εξατομικεύονται. Έτσι, λοιπόν, οι κοινωνικές ανισότητες μελετώνται στη βάση του ατομικού και όχι του συλλογικού. Παράλληλα, η ίδια η κοινωνική ταυτότητα των υποκειμένων στηρίζεται όλο και περισσότερο σε εξατομικευμένες επιλογές, διότι χαλαρώνουν οι δεσμοί με παραδοσιακά δίκτυα υποστήριξης, όπως είναι η οικογένεια. Η ταυτότητα των υποκειμένων αναπτύσσεται μέσω ενός συνόλου κοινωνικών σχέσεων που προϋποθέτουν τη δέσμευση ότι η ταυτότητα είναι επιλογή του ίδιου του ατόμου. Η εξατομίκευση της ανισότητας αποσιωπά τους ταξικούς διαχωρισμούς και τα διακριτά χαρακτηριστικά των υποκειμένων που τους επιτρέπουν να εντάσσονται σε κοινωνικές ομάδες. Η εξατομίκευση της ανισότητας είναι αποτέλεσμα της εξατομίκευσης της ευθύνης σε όλες τις σφαίρες της κοινωνικής και οικονομικής ζωής. Η εξατομίκευση της ευθύνης είναι προϊόν της οικονομικής παγκοσμιοποίησης και του νεοφιλελευθερισμού. Με την εξατομίκευση της ευθύνης τα υποκείμενα χάνουν τα παραδοσιακά δίκτυα υποστήριξης και αναγκάζονται να στηριχθούν στον εαυτό τους και στην ατομική τους μοίρα διαμέσου της αγοράς εργασίας. Τα υποκείμενα καλούνται να αναπτύξουν ατομικά σχέδια για την κοινωνική και οικονομική τους επιβίωση (Beck, 2015, σελ. 166-167).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι ταξικές και κοινωνικές διαφορές δίνουν τη θέση τους στις ανισότητες των ευκαιριών. Η ισότητα των ευκαιριών αποτελεί τη βάση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Giddens, 2008, σελ. 81-88). Η έννοια της ισότητας των ευκαιριών



υπονοεί ότι όλα τα υποκείμενα έχουν τη δυνατότητα να επιτύχουν τους στόχους τους με βάση τις ικανότητές τους, δίχως να εμποδίζονται από αυθαίρετους κοινωνικούς και βιολογικούς παράγοντες. Με άλλα λόγια, οι «ευκαιρίες ζωής» τους στηρίζονται εξ ολοκλήρου στις ικανότητές τους και αποτελούν ατομική τους ευθύνη (Joseph, 1980, σελ. 394). Ουσιαστικά, η ισότητα των ευκαιριών χαρακτηρίζεται από μια βασική αρχή, εκείνη του δίκαιου ανταγωνισμού. Η αρχή αυτή στηρίζεται στο γεγονός πως, σε μια δεδομένη στιγμή για τη λήψη μιας απόφασης ή για κάποια επιλογή, το υποκείμενο θα πρέπει να κρίνεται με βάση την ατομική του προσπάθεια (Fishkin, 2014, σελ. 25). Ωστόσο, η προσέγγιση περί ισότητας των ευκαιριών τίθεται υπό αμφισβήτηση, διότι ο ατομισμός και ο ανταγωνισμός που συνεπάγεται αναπαράγουν τις ανισότητες των κοινωνικά ασθενέστερων, καθώς το περιβάλλον των κοινωνικά ισχυρών μπορεί να τους εφοδιάζει με τα απαραίτητα εργαλεία και τους πόρους για την πρόβλεψη των αποτελεσμάτων των δράσεών τους. Έτσι, λοιπόν, τείνουν να αντεπεξέρχονται αποτελεσματικότερα στο πλαίσιο του ανταγωνισμού της οικονομίας της αγοράς (Schnapper, 2008, σελ. 263-264). Ωστόσο, η έμφαση στην αυτονομία της επιλογής και της ατομικής ευθύνης δεν μπορεί να συνδεθεί με την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης, διότι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων που καθορίζουν τις δράσεις τους αποσιωπώνται (Crompton and Brown, 1994, σελ. 6).

Όπως τονίστηκε, ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί μια έννοια πολιτικής διαχείρισης. Με άλλα λόγια, περιγράφει μια δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα. Εντούτοις, η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού έχει πολιτική σημασία, καθώς αποτελεί μια έννοια που καλύπτει την ανάγκη πολιτικής διαχείρισης της υφιστάμενης κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας (Παπαδοπούλου, 2012, σελ. 77). Εφόσον αποτελεί μια έννοια πολιτικής διαχείρισης, αντικατοπτρίζει την επικρατούσα ορθολογικότητα του νεοφιλελευθερισμού. Η αναφορά στον κοινωνικό αποκλεισμό προσφέρει στους υποστηρικτές του νεοφιλελευθερισμού ένα σημαντικό πλεονέκτημα. Αγνοεί τις ταξικές και κοινωνικές αντιθέσεις και στην ουσία τις αποβάλλει από τον δημόσιο διάλογο. Καθώς συσκοτίζονται οι ταξικές και κοινωνικές αντιθέσεις, νομιμοποιούνται οι πρακτικές εκμετάλλευσης και τα δομικά αίτια της κοινωνικοποίησης και της αποκοινωνικοποίησης των υποκειμένων. Ταυτόχρονα, η ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση που αποδίδεται στην ένταξη στην απασχόληση οδηγεί σε αδιέξοδα. Εκείνα τα υποκείμενα που δεν συμμετέχουν στις παραγωγικές και εργασιακές σχέσεις γίνονται αντιληπτά ως «άχρηστα» και «υπεράριθμα». Ο διαχωρισμός μεταξύ απασχολήσιμων και μη υποκειμένων κατανέμει τα υποκείμενα εντός και εκτός της κοινωνίας (Καυταντζόγλου, 2006, σελ. 167-171).

Ταυτόχρονα, η υιοθέτηση της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού και η έμφαση που αποδίδεται στην κοινωνική ενσωμάτωση διαμέσου της ένταξης στην αγορά εργασίας εξυπηρετούν δύο διακριτούς στόχους: α) την προαγωγή της οικονομικής ανταγωνιστικότητας μέσω της συμμετοχής του συνόλου του εργατικού δυναμικού στις διαδικασίες της αγοράς εργασίας και β) τον περιορισμό των κρατικών δαπανών μέσω της προαγωγής της ένταξης στην αγορά εργασίας (Βενιέρης, 2009, σελ. 11).

Μάλιστα, αυτή η έμφαση στην ατομική ευθύνη γίνεται εντονότερη με την έμφαση που αποδίδεται στην έννοια της ατομικής ευημερίας (well-being). Ειδικότερα, η ΕΕ υιοθέτησε ένα σχέδιο με την ονομασία «Οικονομική της Ευημερίας» (Economy of Well-Being). Για την ευημερία των πολιτών κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζουν η ανθεκτικότητά τους και η συμμετοχή στις διαδικασίες της αγοράς εργασίας, ενώ καλούνται στη βάση των ευκαιριών να εκπληρώσουν το δυναμικό τους (European Council, 2019, σελ. 1-3).

Για να γίνει κατανοητή αυτή η εννοιολογική μετάβαση στον κυρίαρχο διάλογο για τη ΔΒΜ και την κοινωνική της διάσταση, είναι απαραίτητο να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο της ίδιας της έννοιας της ευημερίας. Αν και αποτελεί μια πολυεπίπεδη έννοια για την οποία δεν έχει αναπτυχθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, στην προκειμένη περίπτωση η ευημερία μπορεί να γίνει αντιληπτή ως η μεταλλαγή από κάτι παθολογικό, κάτι αποθαρρυντικό, σε ένα νέο καθεστώς ενδυνάμωσης και χειραφέτησης (Thompson and Livingston, 2016, σελ. 98-99). Η ευημερία λογίζεται ως κάτι θετικό. Αφορά τον τρόπο με τον οποίο δρουν και αλληλεπιδρούν τα υποκείμενα, τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη ζωή τους, τα συναισθήματά τους και την ανθεκτικότητά τους σε νέες προκλήσεις και δεδομένα. Συνεπώς, η ευημερία υποδηλώνει μια συνολική αξιολόγηση όλων των πτυχών της προσωπικής ζωής των υποκειμένων (Pathak, 2020, σελ. 11). Εντούτοις, η υιοθέτηση της έννοιας της ευημερίας υποδηλώνει ακόμη περισσότερο την επιδίωξη της μετάβασης από το συλλογικό και την εδραίωση του ατομισμού. Η έννοια της κοινωνικής συνοχής συνεπάγεται την αίσθηση του ανήκειν και του προσανατολισμού προς έναν κοινό σκοπό. Αντίθετα, όπως διατείνεται το Eurofound (2018, σελ. 1), η υποκειμενική ευημερία αναγνωρίζεται ως ένα κοινωνικό περιουσιακό στοιχείο και αποτελεί σημείο αναφοράς για την αξιολόγηση της ανθρώπινης προόδου.

## 2.5 Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, στο κεφάλαιο αυτό επιχειρήθηκε η μελέτη της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού και η σύνδεσή της με τις έννοιες της κοινωνικής ενσωμάτωσης και της κοινωνικής συνοχής. Καταδείχθηκε ότι πρόκειται για μια έννοια που φέρει βαρύ ιδεολογικό φορτίο. Πιο συγκεκριμένα, αποτελεί μια έννοια που αναδύθηκε παράλληλα με τον νεοφιλελευθερισμό και εξυπηρετεί τη συγκάλυψη των συνεπειών των νεοφιλελεύθερων επιλογών στην οικονομική και κοινωνική ζωή των υποκειμένων, συσκοτίζει την εκμεταλλευτική φύση του νεοφιλελευθερισμού, προάγει την οικονομική ανταγωνιστικότητα διαμέσου της ένταξης του εργατικού δυναμικού στην αγορά εργασίας, ενώ με τον τρόπο αυτόν εξυπηρετεί και τον περιορισμό των δαπανών κοινωνικής προστασίας.

Το ενδιαφέρον για τον κοινωνικό αποκλεισμό καλλιεργήθηκε συστηματικά από τη δεκαετία του 1960. Αποτέλεσε ένα ερμηνευτικό εργαλείο για την κατανόηση της κοινωνικής παθολογίας πέρα από στεγανά της οικονομικής αποστέρησης. Ειδικότερα, ο κοινωνικός αποκλεισμός αναφέρεται στη ρήξη του κοινωνικού δεσμού που εμποδίζει

την ενεργητική συμμετοχή των υποκειμένων στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η σύνδεση της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού με την ανεργία είναι μια σαφής πολιτική επιλογή. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί μια έννοια προϊόν πολιτικής διαχείρισης, καταδεικνύοντας τη σύνδεσή του με την επικρατούσα ορθολογικότητα του νεοφιλελευθερισμού.

Σε αυτό το πλαίσιο, η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού συνδέεται με την ένταξη στην αγορά εργασίας. Η έμφαση στην ένταξη στην αγορά εργασίας του συνόλου του εργατικού δυναμικού έχει ως συνέπεια την ανάδυση του ενδιαφέροντος για την έννοια της κοινωνικής ενσωμάτωσης, η οποία υποδηλώνει ότι οι άνεργοι υπήρξαν μέλη της κοινωνίας και εξαιτίας της ανεργίας τους αποκλείστηκαν από το κοινωνικοοικονομικό γίγνεσθαι. Η κοινωνική ενσωμάτωση παραπέμπει έτσι στην προσπάθεια για την επαναδραστηριοποίηση των υποκειμένων στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Για αυτόν τον λόγο, η έννοια της κοινωνικής ενσωμάτωσης επικρατεί της έννοιας της κοινωνικής ένταξης, που συνεπάγεται διαδικασίες κοινωνικοποίησης.

Η κοινωνική συνοχή συνδέεται με τον καταμερισμό της εργασίας, ακολουθώντας τα πρότυπα του φονξιοαλισμού. Παρ' όλα αυτά, η σύνδεση αυτή είναι στρεβλή, διότι, για να καταφέρει ο καταμερισμός της εργασίας να επιφέρει τη συναίνεση, απαιτούνται η προστασία των εργαζομένων και η κοινωνική δικαιοσύνη. Αντίθετα, για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού προωθούνται πολιτικές που ενισχύουν τις ανισότητες διαμέσου της έμφασης στην τυπική ισότητα των ευκαιριών και στην αυτονομία της επιλογής και της ατομικής ευθύνης για τα αποτελέσματα των επιλογών των υποκειμένων.

Η υιοθέτηση του όρου κοινωνικός αποκλεισμός συσκοτίζει τις ανισότητες που απορρέουν από τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων. Έμφαση αποδίδεται στις ατομικές επιλογές και, επομένως, στην εξατομίκευση της κοινωνικής ανισότητας. Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα συστηματικό σχέδιο του νεοφιλελευθερισμού για την προαγωγή της οικονομικής ανταγωνιστικότητας, το οποίο, όμως, έχει οδυνηρές συνέπειες στην επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Επομένως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η επιδίωξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας και η επιδίωξη της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελούν δύο αντιφατικούς (μη συμπληρωματικούς) στόχους. Οι πολιτικές για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού θέτουν υπό αμφισβήτηση την κοινωνική συνοχή διότι νομιμοποιούν τον αποκλεισμό των υποκειμένων που δεν μπορούν να ακολουθήσουν τις επιταγές της ορθολογικότητας του νεοφιλελευθερισμού. Παράλληλα, συσκοτίζονται οι κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες δρουν καταλυτικά στις επιλογές και στις δράσεις των υποκειμένων. Εντούτοις, το ενδιαφέρον για τον κοινωνικό αποκλεισμό συνίσταται στην προώθηση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας, αποτελώντας μια νεοφιλελεύθερη πολιτική επιλογή που μόνο ρητορικά καταπιάνεται με τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής.



## **Κεφάλαιο 3. Το περιεχόμενο της έννοιας της διά βίου μάθησης και η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων**

### **3.1 Εισαγωγή**

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί το «μονοδιάστατο» ενδιαφέρον της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ στην επίτευξη της οικονομικής ανάπτυξης και της ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής οικονομίας. Για την ανάδειξη αυτού του επιχειρήματος, ιδιαίτερη έμφαση πρόκειται να αποδοθεί: α) στο ιδεολογικό περιεχόμενο της έννοιας της ΔΒΜ, β) στη ρητορική περί ατομικής ευθύνης, γ) στη σύνδεση των πολιτικών ΔΒΜ με τον περιορισμό του «κράτους πρόνοιας», δ) στην ανάπτυξη και διάχυση πρακτικών και διαδικασιών ιδιωτικοποίησης και εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης και ε) στη σύνδεση της ΔΒΜ με τις εφήμερες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Ταυτόχρονα, πρόκειται να διατυπωθούν τα κυριότερα θεωρητικά και ερευνητικά πορίσματα του πεδίου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων, με στόχο να αναδειχθούν ο ρόλος και η σημασία των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων στην πρόσβαση και στη συμμετοχή στη ΔΒΜ και στην (ανα)παγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.

### **3.2 Το ιδεολογικό περιεχόμενο της διά βίου μάθησης**

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001, σελ. 1) όρισε ως ΔΒΜ «όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν τα υποκείμενα καθ' όλη τη διάρκεια του βίου τους, με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των προσόντων τους στην προσωπική, κοινωνική, πολιτειακή και επαγγελματική τους ζωή». Γίνεται αντιληπτό ότι η διαδικασία της μάθησης απέκτησε μια συγκεκριμένη στοχοθεσία. Όμως, η διαδικασία της μάθησης αποτελεί ένα συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης (Jarvis, 2009, σελ. 9-13). Η μάθηση αποτελεί ένα υπαρξιακό στοιχείο που χαρακτηρίζει την ενσυνείδητη κατάσταση της ανθρώπινης ζωής. Αυτός ο εργαλειακός ορισμός που υιοθετήθηκε από την ΕΕ υποδηλώνει σαφείς στόχους και έρχεται σε αντιπαράθεση με το ίδιο το περιεχόμενο της έννοιας της μάθησης (Πρόκου, 2020, σελ. 114-115).

Με την έμφαση στην έννοια της μάθησης, ενισχύθηκε η ατομική ευθύνη των υποκειμένων για την αξιοποίηση των ωφελημάτων της ΔΒΜ (Jarvis, 2004, σελ. 22-23). Σε Υπόμνημά της, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000, σελ. 7) καλούσε τα υποκείμενα να προσαρμοστούν στις προκλήσεις της «οικονομίας της γνώσης». Η προσαρμοστικότητά τους συνδέθηκε με την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τη ζωή τους. Η επιδίωξη αυτή αντικατόπτριζε την εμμονή της ΕΕ περί της καθολικής ύπαρξης οικονομικά ορθολογικών υποκειμένων (*homo economicus*). Η αξιοποίηση αυτού του προτύπου φλερτάρει με τα

αφηγήματα της ισότητας των ευκαιριών, της αξιοκρατίας και της αριστείας. Ταυτόχρονα, όμως, υποκρύπτει τον ρόλο και τη σημασία των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών στη δραστηριοποίηση των υποκειμένων εντός της ελεύθερης αγοράς (Blackmore, 2017, σελ. 13). Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά δομούν συγκεκριμένες κοινωνικές ταυτότητες, πρακτικές δράσης και τρόπους ζωής (Leathwood and Francis, 2017, σελ. 2).

Η προσέγγιση αυτή που κυριαρχεί στο αφήγημα του νεοφιλελευθερισμού συνδέεται με τον περιορισμό του κράτους πρόνοιας. Οι δημόσιες υπηρεσίες αποδυναμώνονται, ενώ ο ρόλος του κράτους στην παροχή δημόσιων αγαθών υποβαθμίζεται. Επίκαιρο παράδειγμα είναι το σύστημα υγείας. Η νεοφιλελεύθερη ρητορική εναντίον του κράτους πρόνοιας εστιάζει στη γραφειοκρατία που το χαρακτηρίζει, στην έλλειψη ευελιξίας, στον «δαπανηρό» του χαρακτήρα, στη μη «αποδοτικότητα». Ταυτόχρονα, ασκεί κριτική στον πατεernalιστικό χαρακτήρα του κρατικού μηχανισμού που τείνει να αναλαμβάνει δράσεις, περιορίζοντας έτσι την ατομική πρωτοβουλία. Ουσιαστικά, για τον νεοφιλελευθερισμό το κράτος πρόνοιας έρχεται σε σύγκρουση με την ελευθερία των υποκειμένων, μιας και περιορίζεται η ελεύθερη επιλογή τους, ενώ συντελεί στη δημιουργία παθητικών και εξαρτημένων υποκειμένων (Στασινοπούλου, 2006, σελ. 80-82).

Η ΔΒΜ αποτελεί ένα εργαλείο για την ανάπτυξη ενός «λιγότερο» δαπανηρού κράτους πρόνοιας, με έμφαση στη βελτίωση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού. Για τον Griffin (2009), το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που επιδεικνύει η ΕΕ για τη ΔΒΜ αποτελεί μια βασική συνιστώσα της μεταρρύθμισης του κράτους πρόνοιας. Σε αντίθεση με την εκπαίδευση που προϋποθέτει ένα σύνολο κοινωνικών και εκπαιδευτικών πολιτικών για τη ρύθμισή της, η μάθηση αποτελεί μια υποκειμενική διαδικασία (Griffin, ό.π., σελ. 268). Επομένως, η έμφαση στην έννοια της μάθησης υποδηλώνει τη μεταλλαγή του ρόλου του κράτους, το οποίο απεμπολεί τον ρυθμιστικό του ρόλο και επικεντρώνεται στη χάραξη στρατηγικών για τη διασφάλιση των «μέσων» επίτευξης συγκεκριμένων στοχοθεσιών (Griffin, 2006, σελ. 24-26). Ο περιορισμός του ρόλου του κράτους και η εδραίωση της εξατομικευσης της ευθύνης για τη ΔΒΜ συντελούν στην αντιστροφή των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των υποκειμένων. Η ΔΒΜ από δικαίωμα των «πολιτών» και υποχρέωση του κράτους μετατρέπεται σε ευθύνη και καθήκον των υποκειμένων. Μάλιστα, το κράτος απαιτεί από τους «πολίτες» να αναπτύσσουν και να επικαιροποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους για να συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις της «οικονομίας της γνώσης» και της ελεύθερης αγοράς (Πρόκου, 2020, σελ. 134).

Ο περιορισμός του ρόλου του κράτους συνοδεύεται από την ιδιαίτερη μέριμνα για την ιδιωτικοποίηση και εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση αντιμετωπίζονται ως εμπορεύματα, υπηρεσίες και επιχειρηματικές δραστηριότητες. Μολονότι η ΕΕ διαχρονικά αναφέρεται στην ανάγκη πολλαπλασιασμού των εκπαιδευτικών ευκαιριών, αυτός ο δημόσιος διάλογος δεν συνοδεύεται από την ανάλογη έμφαση στην παροχή δημόσιων εκπαιδευτικών ευκαιριών, παρά σε γενικόλογες αναφορές για την αύξηση των δημόσιων αλλά και ιδιωτικών επενδύσεων για τη

ΔΒΜ. Η εδραίωση της έννοιας της ΔΒΜ και η ατομική ευθύνη που αυτή συνεπάγεται λειτουργούν καταλυτικά στη μετατροπή της εκπαίδευσης και κατάρτισης σε καταναλωτικό αγαθό.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή από το 2001 υπερτονίζει την ανάγκη αύξησης των ιδιωτικών επενδύσεων για την εκπαίδευση και κατάρτιση, καλώντας τα κράτη μέλη να σχεδιάσουν στρατηγικές για την προώθησή τους. Οι πιέσεις για την αύξηση των ιδιωτικών επενδύσεων έγιναν περισσότερο έντονες την περίοδο της οικονομικής κρίσης, όταν τέθηκε στο προσκήνιο η δημοσιονομική σταθερότητα (European Commission, 2010, σελ. 3-5). Η αύξηση των ιδιωτικών επενδύσεων συνεπάγεται τη μεταβίβαση του κόστους για την εκπαίδευση και κατάρτιση στα ίδια τα υποκείμενα. Πρόκειται για μια διαδικασία απορρύθμισης των δικαιωμάτων των υποκειμένων, τα οποία, ανεξάρτητα από τη θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία, καλούνται να επενδύσουν για τη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Τα υποκείμενα όχι μόνο θα πρέπει να ξοδέψουν πόρους, αλλά θα πρέπει να είναι σε θέση να σχεδιάσουν τις απαραίτητες «εκπαιδευτικές στρατηγικές». Η ιδιωτικοποίηση και η εμπορευματοποίηση της ΔΒΜ αποκτούν έναν έντονο κοινωνικά μη ουδέτερο χαρακτήρα, καθώς αναδεικνύουν, παράγουν και αναπαράγουν κοινωνικές ανισότητες.

Από τη δεκαετία του 1990, η ΕΕ έχει επικεντρωθεί στη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενώ με τη Στρατηγική της Λισαβόνας το 2000 το ενδιαφέρον της επικεντρώθηκε στη διαφάνεια των προσόντων και στην αναγνώριση και πιστοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων. Η έννοια της «ποιότητας» αποτελεί ένα δάνειο από τον κόσμο των επιχειρήσεων και της αγοράς (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2013, σελ. 262-263). Η διασφάλιση της ποιότητας συνοδεύεται από πρακτικές ελέγχου, αξιολόγησης και λογοδοσίας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η πιστοποίηση προσόντων και τα μαθησιακά αποτελέσματα παρουσιάζονται από την ΕΕ ως διαδικασίες με πολλαπλά οφέλη για το εργατικό δυναμικό και τις επιχειρήσεις. Πρώτα από όλα, εξυπηρετούν τον στόχο της κινητικότητας του εργατικού δυναμικού. Τα υποκείμενα αποκτούν τη δυνατότητα κινητικότητας και οι εργοδότες τη δυνατότητα ευκολότερης κατανόησης και αξιολόγησης των προσόντων των εργαζομένων. Παράλληλα, ενισχύονται η πρόσβαση και η συμμετοχή στη ΔΒΜ. Με τα αναγνωρισμένα προσόντα καταπολεμούνται τα εμπόδια στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση και στον διαχωρισμό ανώτατης εκπαίδευσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (European Commission, 2008, σελ. 1-2).

Αυτή η προσέγγιση που κυριαρχεί στον λόγο πολιτικής της ΕΕ για την πιστοποίηση προσόντων και τα μαθησιακά αποτελέσματα επιδέχεται έντονη κριτική στη διεθνή βιβλιογραφία. Ειδικότερα, η πιστοποίηση προσόντων και τα μαθησιακά αποτελέσματα συνδέονται με την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η έμφαση στα προσόντα και στα μαθησιακά αποτελέσματα λειτουργεί ως δείκτης για τις δεξιότητες που κατέχουν τα υποκείμενα και τα καθιστούν περισσότερο παραγωγικά.

Επομένως, καταδεικνύουν την «οικονομική αξία» ενός υποκειμένου στην αγορά εργασίας. Ταυτόχρονα, η αξία των προσόντων στηρίζεται στο πόσα ακόμη υποκείμενα κατέχουν τα προσόντα αυτά και ενισχύουν τον ανταγωνισμό για τίτλους σπουδών και πιστοποιητικά. Η έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα λειτουργεί ως σημείο αναφοράς για την αξιολόγηση των υποκειμένων. Ουσιαστικά, τα μαθησιακά αποτελέσματα εξυπηρετούν τις επιδιώξεις της αγοράς, αποτελώντας έναν μηχανισμό ελέγχου για τους εργοδότες (Allais, 2014, σελ. 9-11). Στην πολιτική οικονομία των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η εκπαίδευση αποτελεί δείκτη παραγωγικότητας, ένα φίλτρο για την επιλογή αποδοτικών εργαζομένων. Τα μαθησιακά αποτελέσματα παραπέμπουν σε συγκεκριμένους κανόνες και ρυθμίσεις και εξυπηρετούν την πληροφόρηση εκείνου που αγοράζει την εργατική δύναμη. Αποτελούν μια ταμπέλα αναφορικά με την ποιότητα της απασχολησιμότητας ενός υποκειμένου. Συνεπώς, η πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων δεν αποτελεί ένα μέσο για την επαγγελματική εξέλιξη του υποκειμένου, όπως ευαγγελίζεται η ΕΕ, αλλά μια πηγή έγκυρης πληροφόρησης για τα επίκτητα χαρακτηριστικά, η οποία ενισχύει με τον τρόπο αυτόν το διευθυντικό δικαίωμα (Δημουλάς, 2008, σελ. 4, 9).

Με όρους της αγοράς, η ΔΒΜ αντιπροσωπεύει την ευέλικτη προετοιμασία των υποκειμένων με στόχο την προσαρμοστικότητα του εργατικού δυναμικού και την προώθηση της γεωγραφικής και επαγγελματικής κινητικότητας. Αυτή η τεχνολογία ευέλικτης προσαρμογής του εργατικού δυναμικού στις ανάγκες της αγοράς εργασίας διευρύνει την ατομική ευθύνη των υποκειμένων για την ένταξη στην απασχόληση. Η ΔΒΜ αντικαθιστά το δικαίωμα του εργατικού δυναμικού στην εκπαίδευση με ένα αυτοματοποιημένο σύστημα παρουσίασης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των προσόντων του εργατικού δυναμικού. Εντούτοις, η μάθηση μετατρέπεται σε μια διαδικασία και μια λειτουργία πληροφόρησης των εργοδοτών (Prokou, 2018, σελ. 83). Σε αυτό το πλαίσιο, η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία, που υπόκειται σε διαρκή αναπροσαρμογή και αναθεώρηση για την κάλυψη των αναγκών της αγοράς εργασίας. Έτσι, η μάθηση γίνεται αντιληπτή ως εφήμερη προσθήκη προσόντων και δεξιοτήτων για την κάλυψη των εφήμερων αναγκών της αγοράς εργασίας (Olssen, 2006, όπως παρατίθεται στο Prokou, 2018). Τα άτομα γίνονται υποκείμενα και αντικείμενα αυτής της διαδικασίας επίσημης αποτύπωσης των μαθησιακών τους προσόντων (Tuschling and Engemann, 2006, όπως παρατίθεται στο Prokou, 2018, σελ. 87). Με τον τρόπο αυτόν η ΔΒΜ γίνεται ένα καθήκον για τα υποκείμενα, τα οποία καλούνται να αναλάβουν την ευθύνη για την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των προσόντων τους (Prokou, 2018, σελ. 90).

Η μετατροπή της ΔΒΜ σε καθήκον φέρνει στο προσκήνιο της έννοια της επιτελεσματικότητας (performativity). Σύμφωνα με τον Deleuze (2001), οι μορφές ελέγχου των υποκειμένων βρίσκονται σε μια διαδικασία διαρκούς αναπροσαρμογής. Αυτός ο έλεγχος συντελείται διαμέσου μιας τυποποιημένης γλώσσας, που στηρίζεται σε στατιστικές, δεδομένα και τράπεζες πληροφοριών (Deleuze, ό.π., σελ. 12). Η επιτελεσματικότητα αποτελεί μια νέα μορφή ελέγχου των υποκειμένων, που χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια και η οποία εισάγει τις πρακτικές της αγοράς. Ως επιτελεσματικότητα ορίζεται η



τεχνολογία, η κουλτούρα και η κανονιστική λειτουργία, η οποία εμπεριέχει κρίσεις και συγκρίσεις και εμφανίζεται ως μέσο ελέγχου και αλλαγής. Έτσι, οι επιδόσεις των υποκειμένων λειτουργούν ως μια μονάδα για τη μέτρηση της παραγωγικότητάς τους. Οι επιδόσεις των υποκειμένων ενσωματώνουν και αντιπροσωπεύουν την αξία και την ποιότητά τους στην αγορά εργασίας και προωθούν ένα καθεστώς κρίσεων και συγκρίσεων. Η επιτελεσματικότητα έχει άμεσες επιπτώσεις στον επαγγελματισμό, προωθώντας ένα νέο είδος επαγγελματισμού, όπου ο κάθε επαγγελματίας είναι υπεύθυνος για την απόδοσή του και την ικανοποίηση των κριτηρίων ελέγχου (Ball, 2000, σελ. 4-10). Η έννοια της επιτελεσματικότητας είναι άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια της απασχολησιμότητας. Η επιτελεσματικότητα διαμέσου των πρακτικών κρίσεων και συγκρίσεων υποκινεί την ενεργοποίηση των υποκειμένων, η οποία είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της απασχολησιμότητάς τους (Grummel and Murray, 2015, σελ. 9-10).

Η διαδικασία αναγνώρισης και πιστοποίησης προσόντων εδραιώνει την τυποποίηση, που αποτελεί προϋπόθεση της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τα υποκείμενα μεταβάλλονται σε «εμπορεύματα» που μπορούν να ελεγχθούν και να συγκριθούν. Ταυτόχρονα, αυτή η τυποποίηση είναι απαραίτητη για τη συναίνεση περί της αντικειμενικότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτή η αντικειμενικότητα με τη σειρά της προάγει την ιδέα περί αμερόληπτης και δίκαιης ταξινόμησης των υποκειμένων (Au, 2020, σελ. 96).

Η έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα έχει αρνητικές επιδράσεις και στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Πιο συγκεκριμένα, επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στις μεθόδους διδασκαλίας και στους τρόπους αξιολόγησης για την αποτελεσματικότερη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Επιπλέον, οι αλλαγές αφορούν τον τρόπο διαχείρισης και ελέγχου των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης από το κράτος. Τα μαθησιακά αποτελέσματα προσφέρουν έναν χρήσιμο μηχανισμό για την εισαγωγή των αρχών της ελεύθερης αγοράς στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία καθίστανται υπόλογα για τα μαθησιακά αποτελέσματα που προσφέρουν και υπόκεινται σε διαδικασίες σύγκρισης και αξιολόγησης. Με άλλα λόγια, με τα μαθησιακά αποτελέσματα εξυπηρετείται η μετάβαση σε ένα σύστημα στο οποίο το κράτος είναι διαχειριστής και εισάγονται οι αρχές της ελεύθερης αγοράς και του ανταγωνισμού στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Allais, 2014, σελ. 11-16). Σε αυτό το πλαίσιο, τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν παρέχουν κατά κύριο λόγο εκπαίδευση, αλλά πιστοποιούν μαθησιακά αποτελέσματα ανεξάρτητα από τον τόπο και τον χρόνο απόκτησής τους (Prokou, 2018, σελ. 87).

Η έμφαση στην πιστοποίηση προσόντων δεν συνεπάγεται απλώς την προώθηση της αγοραιοποίησης του συστήματος ΔΒΜ διαμέσου της προαγωγής της ευελιξίας, της λογοδοσίας και της ατομικής ευθύνης. Το πρόβλημα είναι βαθύτερο. Αυτές οι αρχές δεν λαμβάνουν υπόψη το οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο υλοποιούνται. Ομογενοποιούν διαφορετικές αγορές εργασίας και συστήματα

εκπαίδευσης και κατάρτισης. Επιπλέον, υποβαθμίζουν τον ανθρωπιστικό ρόλο της εκπαίδευσης σε ζήτημα παροχής δεξιοτήτων (Young, 2007, σελ. 449).

Άμεσα συνδεδεμένο με την πιστοποίηση προσόντων και τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι το ζήτημα της διασφάλισης της ποιότητας (Chakroun, 2010, σελ. 200). Η διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελεί ζήτημα που δεσπόζει στον δημόσιο διάλογο της ΕΕ. Διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον εκσυγχρονισμό και στη βελτίωση των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, στην ανταπόκρισή τους στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, στην αποτελεσματικότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην τόνωση της συμμετοχής στην κατάρτιση και στη βελτίωση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού. Η διασφάλιση της ποιότητας αποτελεί το κλειδί για την προώθηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης στην αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων (Cedefop, 2009, σελ. 6).

Πιο συγκεκριμένα, η έμφαση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης εξυπηρετεί τη μεταλλαγή των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και την αποτελεσματικότερη σύνδεσή τους με τις απαιτήσεις της αγοράς. Η έννοια της ποιότητας στρέφει το ενδιαφέρον στις εισροές, στις εκροές και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η Λεύκη Βίβλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την «Εκπαίδευση και Κατάρτιση», μολονότι δημοσιεύτηκε το 1995, αποτελεί μέχρι σήμερα ένα από τα πιο επιδραστικά κείμενα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα, υποστηρίχθηκε σε αυτή ότι «η απόδοση μεγαλύτερης έμφασης στην ποιότητα έχει καταστεί ζωτικής σημασίας για την ανταγωνιστικότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τη διασφάλιση του κοινωνικού της μοντέλου» (European Commission, σελ. 28). Η ποιότητα συνδέεται με την προετοιμασία του εργατικού δυναμικού και τη μεγαλύτερη λογοδοσία των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης για τον περιορισμό της «σπατάλης».

Στον επίσημο γραπτό λόγο της ΕΕ, η ποιότητα συνδέεται με την αποδοτικότητα. Για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποδοτικότητας της ΔΒΜ, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο προτείνει στα κράτη μέλη να λάβουν μέτρα και να θεσπίσουν πολιτικές για την αξιολόγηση των δομών ΔΒΜ μέσω συγκεκριμένων δεικτών και ποιοτικών επιπέδων, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών ενηλίκων, την αύξηση της χρηματοδότησης της ΔΒΜ από δημόσιες και ιδιωτικές επενδύσεις, τη δημιουργία συνεργειών και συμπράξεων σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο και τη στενότερη σύνδεση της ΔΒΜ με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (European Council, 2011, σελ. 3-5). Αποδίδοντας περισσότερη έμφαση στον στόχο της στενότερης σύνδεσης της ΔΒΜ με την αγορά εργασίας επιβεβαιώνεται η θέση του Ματθαίου (2007, σελ. 23-25) ότι η «ποιοτική» εκπαίδευση και κατάρτιση σήμερα συνδέεται με την προετοιμασία του ευέλικτου εργατικού δυναμικού. Εντούτοις, πεμπτουσία της ποιοτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μπορεί να θεωρηθεί η εργαλειακή γνώση και οι δεξιότητες.

Ταυτόχρονα, ο δημόσιος διάλογος της ΔΒΜ αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στη ΣΕΚ. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το ενδιαφέρον της ΕΕ για τη ΔΒΜ ταυτίζεται με την προαγωγή της ΣΕΚ. Η δρομολόγηση της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης αποτελεί ένα

ξεκάθαρο στοιχείο που υποστηρίζει το παραπάνω επιχείρημα. Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ εστιάστηκε με τη Στρατηγική της Λισαβόνας στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση και στη μαθητεία για την ένταξη κυρίως των νέων στην αγορά εργασίας και στη ΣΕΚ για τη διασφάλιση και βελτίωση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού. Η ΕΕΚ σχετίζεται άμεσα με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την ανταπόκριση στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι η Ευρωπαϊκή Στρατηγική Απασχόλησης βρίσκεται σε συνάρτηση με τις πολιτικές για την ΕΕΚ. Με γνώμονα ότι η καταπολέμηση της ανεργίας και η αύξηση της απασχόλησης αποτελούν την καρδιά του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου και του σχεδίου για την τόνωση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας της ΕΕ, η ΕΕΚ και ιδιαίτερα η ΣΕΚ κυριαρχούν στην ατζέντα της ευρωπαϊκής οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής.

Υπό αυτό το πλαίσιο, η απόκτηση της γνώσης δίνει τη θέση της στην αέναη διαδικασία απόκτησης δεξιοτήτων με σκοπό την κάλυψη των εφήμερων αναγκών της αγοράς εργασίας. Καθώς η μάθηση επαναπροσδιορίζεται με όρους μιας διαδικασίας, απεμπολεί τον ουμανιστικό της χαρακτήρα και φετιχοποιείται (Olssen, 2008, σελ. 40-41, 45). Ειδικά, η μάθηση των ενηλίκων απεμπολεί με αυτόν τον τρόπο τον ρόλο που θα έπρεπε να είχε για τη χειραφέτηση των υποκειμένων, τη μεταλλαγή των κοινωνικών δομών και την κοινωνική αλλαγή, όπως είχε οραματιστεί ο Φρέιρε (2009).

Καταληκτικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι το ίδιο το περιεχόμενο της ΔΒΜ συνδέεται εκ προοιμίου με την επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας, η οποία έρχεται σε αντίφαση με την εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η διασφάλιση «πραγματικών» ευκαιριών για όλους δεν μπορεί να επιτευχθεί, όταν η ΔΒΜ αποτελεί μηχανισμό ελέγχου των ανθρώπινων πόρων, απορρύθμισης του κράτους πρόνοιας, προώθησης της ιδιωτικοποίησης και της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενώ ταυτόχρονα αποδομείται συστηματικά ο ουμανιστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης ενηλίκων.

### 3.3 Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έχει καταδείξει τον ρόλο της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος και των κοινωνικών σχέσεων. Η εκπαίδευση δρα ως φορέας κοινωνικοποίησης, διαμέσου του οποίου τα υποκείμενα μαθαίνουν να επιτελούν συγκεκριμένους ρόλους εντός του κοινωνικού συστήματος. Αυτοί οι «κανόνες του παιχνιδιού» αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής ένταξης των υποκειμένων. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων επιδιώκει να καταδείξει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων έχει έναν ακόμη πιο σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ένταξη των υποκειμένων. Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά την ενηλικίωση (adulthood), τους ρόλους, τις αξίες και τις στάσεις που θα πρέπει να τη χαρακτηρίζουν σε μια δεδομένη ιστορική συγκυρία (όπως το σημερινό μεταβαλλόμενο περιβάλλον), μιας και η εκπαίδευση ενηλίκων είναι

κοινωνική κατασκευή που συνδέεται με την αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος. Καθώς οι τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις είναι ραγδαίες, η εκπαίδευση ενηλίκων προσαρμόζεται στην κοινωνική αλλαγή και στις αναδυόμενες κοινωνικές ανάγκες, επιδιώκοντας να εκπληρώσει τη διαδικασία κοινωνικοποίησης των υποκειμένων. Όσο το κοινωνικό σύστημα μεταβάλλεται, νέες μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης καθίστανται απαραίτητες για την υποβοήθηση των υποκειμένων να επιτελούν συγκεκριμένους ρόλους. Επομένως, η εκπαίδευση ενηλίκων ενεργεί με την ιδιότητα ενός μηχανισμού ένταξης που επεκτείνει τη λειτουργία που είχε αρχικά να επιτελέσει η αρχική εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτόν αναπαράγει, όπως ακριβώς η αρχική εκπαίδευση, τις υπάρχουσες σχέσεις παραγωγής και τις κοινωνικές ανισότητες (Jarvis, 1985, σελ. 135-137).

Μολονότι η ΔΒΜ προβάλλεται ως μηχανισμός για την αντιμετώπιση της κοινωνικής μειονεξίας, τα ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων αποτελούν ρυθμιστές της πρόσβασης, της συμμετοχής και των εκπαιδευτικών τους στρατηγικών (Nesbit, 2005, σελ. 10-13). Πιο συγκεκριμένα, τα υποκείμενα που τείνουν να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά την ενήλικη ζωή τους έχουν ορισμένα διακριτά κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η κοινωνική προέλευση, το εκπαιδευτικό επίπεδο, το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο, αλλά και δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία, η κατάσταση απασχόλησης, το είδος απασχόλησης, ο τόπος διαμονής και η εθνικότητα, επιδρούν με θετικό ή αρνητικό τρόπο στην πρόσβαση, στη συμμετοχή και στις εκπαιδευτικές στρατηγικές των υποκειμένων (Knipparth and DeRick, 2015, σελ. 97-98).

Με γνώμονα ότι το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο συντελείται η διαδικασία της μάθησης δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερο (Caffarella and Merriam, 1999, σελ. 4), η προσέγγιση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων υπεισέρχεται σε ζητήματα χάραξης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Το συστηματικό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ενηλίκων χρονολογείται από τον 19ο αιώνα και συνδέθηκε με την προσωπική ανάπτυξη των υποκειμένων, έχοντας ανθρωπιστικό χαρακτήρα (Rubenson, 2005, σελ. 15). Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν είχε μόνο επαγγελματικό χαρακτήρα αλλά συνδεόταν με τον προσωπικό και κοινωνικό μετασχηματισμό, αποσκοπώντας στην κοινωνική αλλαγή (Κόκκος, 2011, σελ. 15). Ωστόσο, οι οικονομικές και κοινωνικές πιέσεις που άσκησε η οικονομική παγκοσμιοποίηση οδήγησαν τους διακρατικούς οργανισμούς και τις εθνικές κυβερνήσεις να καταστήσουν κεντρική διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής την εκπαίδευση ενηλίκων. Η εκπαίδευση ενηλίκων, κυρίως με τη μορφή της ΣΕΚ, συνδέθηκε με την ανταπόκριση στις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Rubenson, 2005, σελ. 17).

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων εστίασε στο ζήτημα της πρόσβασης και της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων. Πρώτοι οι Verner και Newberry (1958, σελ. 210) διατύπωσαν τη θέση ότι η επιλογή για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων επηρεαζόταν από παράγοντες που σχετίζονταν με την προσωπικότητα των υποκειμένων και την κοινωνική ομάδα στην οποία εντάσσονταν και αλληλεπιδρούσαν. Ο

London (1963), μελετώντας τις στάσεις των συμμετεχόντων και μη στην εκπαίδευση ενηλίκων στις ΗΠΑ, διενήργησε μια έρευνα κατά την οποία συμμετείχαν 2.710 άτομα στην πολιτεία Oakland. Παρατήρησε ότι οι τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις σε συνδυασμό με τις μεταλλαγές στην οργάνωση και στον καταμερισμό της εργασίας συντέλεσαν στην αύξηση της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων. Όμως, αυτή η αύξηση στη συμμετοχή συνδεόταν ρητά με την κοινωνική προέλευση των υποκειμένων. Ειδικότερα, τα μέλη της εργατικής τάξης υποεκπροσωπούσαν. Τα υποκείμενα χαμηλής κοινωνικής προέλευσης όχι μόνο δεν συμμετείχαν, αλλά είχαν αρνητικές στάσεις ως προς την εκπαίδευση ενηλίκων εξαιτίας των αρνητικών εμπειριών από τα χρόνια της σχολικής τους εκπαίδευσης (London, ό.π., σελ. 227-228)

Στη μελέτη του για την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης και των στάσεων και αξιών που αυτή συνεπάγεται στη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων, ο London (1970) επέκτεινε τα συμπεράσματά του πέρα από την αρνητική επίδραση της χαμηλής κοινωνικής προέλευσης στη συμμετοχή και στις στάσεις έναντι της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων καθοριζόταν ταυτόχρονα και από τον τρόπο ζωής. Τα υποκείμενα υψηλότερης κοινωνικής προέλευσης και κοινωνικοοικονομικής κατάστασης υιοθετούσαν περισσότερο εκλεπτυσμένο τρόπο ζωής και έτειναν προς την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων συμβατών με την κοινωνικοοικονομική τους θέση. Ο τρόπος ζωής και οι κοινωνικές σχέσεις διαδραμάτιζαν καθοριστικό ρόλο στην ενημέρωση για δράσεις εκπαίδευσης ενηλίκων, για τις οποίες δεν είχαν πληροφόρηση τα υποκείμενα χαμηλότερης κοινωνικής προέλευσης. Επιπλέον, καθοριστικό ρόλο στη συμμετοχή και στην ενημέρωση διαδραμάτιζε το εκπαιδευτικό επίπεδο. Όσο υψηλότερο ήταν το εκπαιδευτικό επίπεδο των υποκειμένων, τόσο περισσότερες ήταν οι πιθανότητες συμμετοχής και θετικών στάσεων. Οι άνεργοι αποτελούσαν μια ομάδα που υποεκπροσωπούσαν στην εκπαίδευση ενηλίκων και το πρόβλημα γινόταν εντονότερο καθώς αυξανόταν το διάστημα αποχής από την αγορά εργασίας. Η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων επηρεαζόταν καταλυτικά και από την κατάσταση απασχόλησης. Οι εργαζόμενοι που κατείχαν διευθυντικές, επιστημονικές και γενικότερα θέσεις εργασίας υψηλής ειδίκευσης έτειναν σε υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής από εκείνα τα υποκείμενα που επιτελούσαν τυποποιημένα και χειρωνακτικά εργασιακά καθήκοντα (London, ό.π., σελ. 147-151).

Ο Jarvis (1985) συνέβαλε σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη του πεδίου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων, επεκτείνοντας και διανθίζοντας τα πορίσματα προγενέστερων ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι, πέρα από το εκπαιδευτικό επίπεδο, την κοινωνική προέλευση και την κατάσταση απασχόλησης, σημαντικό ρόλο στη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων διαδραμάτιζαν το φύλο, η ηλικία και το πολιτισμικό κεφάλαιο. Μάλιστα, το φύλο και η ηλικία λειτουργούν συσσωρευτικά για τις υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες. Σε ό,τι είχε να κάνει με το φύλο, η εκπαίδευση ενηλίκων συντελούσε στην αναπαραγωγή του έμφυλου καταμερισμού της εργασίας. Οι γυναίκες όχι μόνο συμμετείχαν σε μικρότερο βαθμό από τους άνδρες αλλά συμμετείχαν

κατά κύριο λόγο σε δράσεις γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Αντίθετα, οι άνδρες συμμετείχαν κατά κύριο λόγο σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Ταυτόχρονα, η ηλικία αποτελούσε καθοριστικό παράγοντα συμμετοχής. Τα υποκείμενα νεαρής ηλικίας συμμετείχαν σε πολλαπλάσιο βαθμό από τα γηραιότερα (Jarvis, ό.π., σελ. 205-210).

Στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου επέκτεινε τη συζήτηση για την κοινωνική προέλευση πέρα από τα στενά όρια του κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου των υποκειμένων. Εντούτοις, δεν εστίαζε μονάχα στο επάγγελμα των γονέων, στους οικονομικούς πόρους και στο στάτους που συνόδευε το επάγγελμα αυτό. Η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου αναπτύχθηκε από τον Bourdieu (1994) και αφορούσε τις κληρονομούμενες έξεις. Πιο συγκεκριμένα, το πολιτισμικό κεφάλαιο συνίσταται σε τρεις καταστάσεις: α) την ενσωματωμένη κατάσταση που παίρνει τη μορφή διαθέσεων, β) την αντικειμενοποιημένη κατάσταση με τη μορφή κατοχής και αξιοποίησης πολιτισμικών αγαθών και γ) τη θεσμοποιημένη κατάσταση, η οποία αποτελεί μια μορφή αντικειμενοποίησης. Η ενσωματωμένη κατάσταση αποτελεί μια κατάσταση συσσώρευσης πολιτισμικού κεφαλαίου, η οποία προϋποθέτει την ενσωμάτωση μέσω μιας διαδικασίας εγχάραξης και εξομίωσης που απαιτεί χρόνο, χρήμα και ατομική προσπάθεια. Με τον τρόπο αυτόν το πολιτισμικό κεφάλαιο γίνεται ιδιοκτησία ενός ατόμου, μια έξις. Στην κατάσταση αυτή, εγκαθιδρύεται ο δεσμός οικονομικού και πολιτισμικού κεφαλαίου, μιας και αποτελεί μια κληρονομούμενη ιδιότητα από το οικογενειακό περιβάλλον. Η αντικειμενοποιημένη κατάσταση διαθέτει ορισμένες ιδιότητες που ορίζονται σε σχέση μόνο με την ενσωματωμένη κατάσταση. Δηλαδή, το αντικειμενοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο μεταδίδεται στην υλικότητά του στα υποκείμενα, για παράδειγμα μια συλλογή πινάκων που κληρονομείται το ίδιο εύκολα όπως το οικονομικό κεφάλαιο. Τα πολιτισμικά αγαθά αποτελούν αντικείμενο της υλικής ιδιοποίησης, για την οποία όμως είναι απαραίτητη η ύπαρξη οικονομικού κεφαλαίου. Ωστόσο, η ύπαρξη μονάχα οικονομικού κεφαλαίου δεν συνεπάγεται την ιδιοποίηση των πολιτισμικών αγαθών. Η θεσμοποιημένη κατάσταση αφορά την αντικειμενοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου, για παράδειγμα την απόκτηση ενός πτυχίου. Οι τίτλοι αυτοί αποδίδουν μια αξία νομικά εγγυημένη. Η κατάσταση αυτή αποτελεί το επιστέγασμα της μετατροπής του οικονομικού κεφαλαίου σε πολιτισμικό κεφάλαιο (Bourdieu, ό.π., σελ. 75-84). Οι προδιαθέσεις των υποκειμένων, οι οποίες είναι αποτέλεσμα του πολιτισμικού κεφαλαίου, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στις κοινωνικές πρακτικές, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, καθορίζοντας τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων (Βεργίδης, 2014, σελ. 145).

Σύμφωνα με τον Jarvis (1985), το υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο επιδρά σημαντικά στη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παράλληλα, τα υποκείμενα με υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο τείνουν (με βάση τα δεδομένα της έρευνας του Bergsten, 1977) να είναι περισσότερο συνειδητοποιημένα για τους λόγους συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, δεν συμμετέχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων μονάχα με στόχο την επαγγελματική και εργασιακή τους ανέλιξη, αλλά και την προσωπική τους

ανάπτυξη, συμμετέχοντας ισόρροπα στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων και στην επαγγελματική κατάρτιση (Jarvis, ό.π., σελ. 144-146).

Η έρευνα της Edwards (1986) επέκτεινε ακόμη περισσότερο το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μέσω ατομικών συνεντεύξεων και παρατήρησης, έδειξε ότι η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση καθοριζόταν σε σημαντικό βαθμό και από άλλους δύο, ιδεολογικά μη ουδέτερους, κοινωνικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, η εθνικότητα και ο τόπος διαμονής επιδρούσαν στην πρόσβαση και στη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, οι μετανάστες και τα μέλη εθνοτικών ομάδων αντιμετώπιζαν σημαντικά προβλήματα που αφορούσαν ρατσιστικές συμπεριφορές και αρνητικές στάσεις ως προς την εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, ο τόπος διαμονής αποτελούσε σημαντικό παράγοντα πρόσβασης και συμμετοχής διότι τα υποκείμενα που κατοικούσαν σε απομακρυσμένες περιοχές δεν είχαν τις ίδιες ευκαιρίες συμμετοχής εξαιτίας της έλλειψης μεταφορικού μέσου, του κόστους της μετακίνησης και του περιορισμένου χρόνου (Edwards, ό.π., σελ. 71-82).

Οι ανισότητες αυτές παρατηρούνται και σήμερα. Η κοινωνική προέλευση, το εκπαιδευτικό επίπεδο, το πολιτισμικό κεφάλαιο, η κατάσταση απασχόλησης, το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα και ο τόπος διαμονής αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες που επιδρούν στη συμμετοχή και στην πρόσβαση στην εκπαίδευση ενηλίκων (English and Mayo, 2021· Boyadjieva and Trichkova, 2017· Cincinnato, Wever, Keer and Valcke, 2016· Knipparth and DeRick, 2015· Elman and O'Rand, 2004· Massing and Gauly, 2016· Nesbit, 2005· Zarifis, 2012· Boeren, 2017· Kazepov, Cefalo and Pot, 2020· Kalenda and Kocvarova, 2020· Ohidy and Forray, 2019).

Ας σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η κατοχή και η αξιοποίηση του κοινωνικού κεφαλαίου είναι σημαντικοί παράγοντες που καθορίζουν τις δράσεις των υποκειμένων στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Όπως ακριβώς το πολιτισμικό κεφάλαιο, το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελεί μια σημαντική όψη των κοινωνικών ανισοτήτων (Knipparth and DeRick, 2015, σελ. 51).

Το κοινωνικό κεφάλαιο ορίζεται από την ίδια του τη λειτουργία. Δεν αποτελεί μια συγκεκριμένη οντότητα αλλά ένα σύνολο διαφορετικών οντοτήτων που έχουν κοινά σημεία και αντικατοπτρίζουν πτυχές της κοινωνικής δομής, ενώ υποκινούν σε δράση τα υποκείμενα στο πλαίσιο αυτής της δομής. Όπως κάθε μορφή κεφαλαίου, το κοινωνικό κεφάλαιο είναι παραγωγικό και συντελεί στην επίτευξη ατομικών και συλλογικών στόχων. Η αξία του κοινωνικού κεφαλαίου έγκειται σε αυτή την ικανότητά του, να αναγνωρίζει πτυχές της κοινωνικής δομής, συντελώντας ώστε οι κοινωνικοί του να επιτυγχάνουν τους στόχους τους. Η επίτευξη των στόχων μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω μιας πτυχής του κοινωνικού κεφαλαίου, η οποία είναι η πληροφόρηση. Τα μέλη ενός δικτύου μοιράζονται πληροφορίες, οι οποίες αποτελούν συστατικά στοιχεία της κοινωνικής δράσης. Παράλληλα, τα μέλη ενός δικτύου μοιράζονται κοινές αξίες, νόρμες και αμοιβαία εμπιστοσύνη. Οι ομάδες γίνονται κατά αυτόν τον τρόπο στεγανές. Επιπλέον, το κοινωνικό

κεφάλαιο συνδέεται άμεσα και συντελεί στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου. Ο τρόπος με τον οποίο το κοινωνικό κεφάλαιο συντελεί ως προς αυτή την κατεύθυνση είναι μέσω της ικανότητάς του να υποκινεί κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων, οι οποίες δρομολογούν την ανθρώπινη δράση και διευρύνουν τις γνώσεις και ικανότητες των υποκειμένων. Το κοινωνικό κεφάλαιο και τα οφέλη του αποτελούν σημαντική πτυχή της κοινωνικής προέλευσης των υποκειμένων. Ειδικότερα, με αυτό υποδηλώνονται οι σχέσεις μεταξύ οικογένειας και μελών, καθώς και μεταξύ της οικογένειας και πληθώρας άλλων κοινωνικών δικτύων. Το κοινωνικό κεφάλαιο μιας οικογένειας μπορεί να προσφέρει στα μέλη της την πρόσβαση σε εκείνα τα δίκτυα που προωθούν την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου (Coleman, 1988, σελ. 100-111).

Η ύπαρξη και η χρήση του κοινωνικού κεφαλαίου επηρεάζουν σημαντικά τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων (Field, 2005, σελ. 1-12). Οι εκπαιδευόμενοι, μέσω της ύπαρξης και της χρήσης του κοινωνικού κεφαλαίου, αναπτύσσουν στρατηγικές επένδυσης σε γνώσεις και δεξιότητες για τη βελτίωση της κοινωνικής τους θέσης (Βεργίδης, 2014, σελ. 144-145). Τα υποκείμενα, δρώντας σε ευρύτερα πλαίσια που απαιτούν την αλληλεπίδραση με άλλους, καλλιεργούν το κοινωνικό τους κεφάλαιο, το οποίο με τη σειρά του ενισχύει τη συμμετοχή στη ΔΒΜ, μιας και το κοινωνικό κεφάλαιο προσφέρει τη δυνατότητα αξιοποίησης κατάλληλων δικτύων πληροφόρησης. Τα υποκείμενα που κάνουν χρήση του κοινωνικού κεφαλαίου και των ωφελειών του είναι εκείνα με υψηλότερο ανθρώπινο κεφάλαιο, με αποτέλεσμα να διευρύνονται οι ανισότητες ως προς τη σχέση κοινωνικού κεφαλαίου και ΔΒΜ. Το ανθρώπινο κεφάλαιο που συνίσταται σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις αποτελεί απαραίτητο εργαλείο για την αξιοποίηση και την ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων και κατ' επέκταση κοινωνικού κεφαλαίου (Γουγουλάκης, 2012, σελ. 41-44).

Η ενασχόληση με την πρόσβαση και τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των υποκειμένων. Στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικές στρατηγικές των υποκειμένων επηρεάζονται από την κοινωνική τους προέλευση. Ειδικότερα, οι επενδύσεις για την εκπαίδευση, η ενδεδειγμένη αναζήτηση του φορέα εκπαίδευσης και της ποιότητας του προγράμματος είναι στοιχεία που εντοπίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό στα υποκείμενα υψηλότερης κοινωνικής προέλευσης (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995, σελ. 254-260).

Σε γενικές γραμμές, μπορεί να ειπωθεί ότι η θέση στην κοινωνική ιεραρχία συντελεί στην υιοθέτηση πολυπλοκότερων εκπαιδευτικών στρατηγικών για την αναπαραγωγή των ωφελειών της υπάρχουσας κοινωνικής θέσης. Οι στρατηγικές αυτές αφορούν εκπαιδευτικά αντικείμενα που συντελούν στην εξασφάλιση της προσδοκώμενης κοινωνικής κινητικότητας στον μεγαλύτερο βαθμό. Μάλιστα, τα υποκείμενα υψηλότερης κοινωνικής προέλευσης είναι έτοιμα να επενδύσουν όλο και περισσότερους πόρους ως προς την κατεύθυνση αυτή. Οι στρατηγικές αυτές, μάλιστα, ενισχύουν την εμπορευματοποίηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και επομένως αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες (Μαλούτας, 2006, σελ. 200-206).



Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στις μέρες μας, όπου επικρατούν η ορθολογικότητα του *homo economicus* και η ιδιωτικοποίηση και εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές διαφοροποιούνται και στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και διευρύνουν τα οφέλη των υποκειμένων υψηλότερης κοινωνικής προέλευσης και εκπαιδευτικού επιπέδου (Βεργίδης, 2014, σελ. 142-143). Όπως έχει υποστηριχθεί, η εκπαίδευση και ιδιαίτερα η ΔΒΜ έχουν μετατραπεί σε καταναλωτικό αγαθό. Η κατανάλωση, όμως, ως κοινωνικό φαινόμενο αποτελεί συστατικό στοιχείο της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Εντούτοις, η κοινωνική προέλευση επηρεάζει το εύρος και την ποιότητα της κατανάλωσης. Συνεπώς, η κοινωνική ανισότητα με όρους οικονομικών πόρων, πολιτισμικού κεφαλαίου και εκπαιδευτικού επιπέδου αποδομεί τη νεοφιλελεύθερη προσέγγιση περί αυτόνομου ορθολογικού καταναλωτή (συμπεριλαμβανομένης της κατανάλωσης εκπαιδευτικών υπηρεσιών) διότι η κατανάλωση δεν είναι ιδεολογικά και κοινωνικά ουδέτερη (Εμμανουήλ, 2016, σελ. 13-23).

Σε ό,τι έχει να κάνει με τη ΔΒΜ και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των υποκειμένων, θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα υποκείμενα φέρουν ένα σύνολο εκπαιδευτικών, κοινωνικών και εργασιακών εμπειριών. Έχουν γνώσεις και δεξιότητες, σχέδια για το μέλλον με βάση την ερμηνεία που υιοθετούν για την πορεία τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή και τις δυνατότητές τους. Επομένως, χαρακτηρίζονται από κοινωνικές πρακτικές που αντικατοπτρίζονται σε εκπαιδευτικές στρατηγικές. Οι πρακτικές των υποκειμένων καθορίζονται από το πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν, για παράδειγμα, την οικονομική συγκυρία και την κοινωνική τους προέλευση. Τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά και κυρίως το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, καθώς και το πολιτισμικό και κοινωνικό τους κεφάλαιο εκδηλώνονται με διαφορετικούς τρόπους σκέψης και δράσης. Ως εκ τούτου, οι προδιαθέσεις που τα χαρακτηρίζουν επιδρούν στον τρόπο, στους λόγους και στους στόχους τους για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Έτσι, λοιπόν, οι εκπαιδευτικές στρατηγικές αντικατοπτρίζουν σε μεγάλο βαθμό τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες, μιας και οι κοινωνικά προνομιούχοι έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετική άποψη για την εκπαίδευση, κατανοούν καλύτερα τα οφέλη της, σχεδιάζουν την εκπαιδευτική τους πορεία και επωφελούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από την εκπαίδευση ενηλίκων σε σύγκριση με τους κοινωνικά μη προνομιούχους (Βεργίδης, 2014, σελ. 143-146).

Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό αν αναλογιστεί κανείς ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί μία από τις σημαντικότερες στρατηγικές των υποκειμένων για τη διευθέτηση της διακινδύνευσης και της αβεβαιότητας της σημερινής εποχής, τόσο σε εργασιακό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συμμετοχής στην κοινωνική ζωή (Axford and Seddon, 2006, σελ. 167). Επομένως, η μετάβαση από την ισότητα στην ελευθερία τίθεται υπό αμφισβήτηση διότι η αυτονομία της επιλογής εξαρτάται από τους περιορισμούς των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων (Shirk, 1998, σελ. 28-29).

### 3.3.1 Εμπόδια στη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις

Τα εμπόδια στη συμμετοχή στη ΔΒΜ αποτελούν μια σημαντική διάσταση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η μελέτη των εμποδίων αποτελεί ένα ερμηνευτικό εργαλείο για την κατανόηση των ιδεολογικά μη ουδέτερων παραγόντων που εμποδίζουν τη συμμετοχή των υποκειμένων στην εκπαίδευση ενηλίκων, αλλά και τις ανισότητες που αναδύονται από τις συνθήκες της παγκοσμιοποίησης, αναπτύσσοντας εμπόδια και διευρύνοντας τις κοινωνικές ανισότητες (Groener, 2011, σελ. 1).

Τα εμπόδια συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων συνδέονται με το κράτος πρόνοιας και τις ευκαιρίες που προσφέρονται στα υποκείμενα για συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, οι δομικές κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν σε μια δεδομένη ιστορική συγκυρία και τα μέτρα πολιτικής για την άρση των εμποδίων συμμετοχής από το κράτος πρόνοιας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη συμμετοχή των υποκειμένων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η δημόσια πολιτική μπορεί να επιδράσει τόσο στις δομικές συνθήκες που βιώνουν τα υποκείμενα, όπως η κατάσταση απασχόλησης, το επίπεδο εκπαίδευσης οι οικογενειακές υποχρεώσεις κ.λπ., περιορίζοντας τα εμπόδια συμμετοχής που προκαλούνται από αυτές τις δομικές συνθήκες, όσο και στις υποκειμενικές αντιλήψεις των υποκειμένων, υποκινώντας τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η άρση των εμποδίων που αφορούν τις υποκειμενικές αντιλήψεις για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται άμεσα και με την άρση των εμποδίων που αφορούν τις δομικές κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που βιώνουν τα υποκείμενα (Rubenson and Desjardins, 2009, σελ. 195-196).

Η Cross (1984) υποστήριξε ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γνωρίζουμε τους λόγους για τους οποίους τα υποκείμενα συμμετέχουν ή όχι στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η σημασία έγκειται στο γεγονός ότι τα υποκείμενα που χρειάζονται περισσότερο την εκπαίδευση τείνουν να αντιμετωπίζουν τα περισσότερα εμπόδια συμμετοχής και εντέλει να μη συμμετέχουν. Μελετώντας τα εμπόδια συμμετοχής, ανέπτυξε μια κατηγοριοποίηση. Με την κατηγοριοποίηση αυτή, τα εμπόδια διαχωρίζονται σε καταστασιακά, θεσμικά και προδιαθετικά. Τα καταστασιακά εμπόδια είναι εκείνα που αντικατοπτρίζουν την κοινωνική κατάσταση ενός υποκειμένου σε μια δεδομένη στιγμή, όπως είναι η ανεργία, η έλλειψη πόρων, ο περιορισμένος χρόνος, η μη ύπαρξη μεταφορικού μέσου, οι οικογενειακές υποχρεώσεις κ.λπ. Τα θεσμικά εμπόδια εμπεριέχουν όλες εκείνες τις πρακτικές και τις διαδικασίες που αποκλείουν ή αποθαρρύνουν τα υποκείμενα από τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τέτοια εμπόδια είναι τα δίδακτρα, η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που δεν ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των υποκειμένων, η τοποθεσία υλοποίησης των προγραμμάτων, οι ώρες των μαθημάτων κ.λπ. Τα προδιαθετικά εμπόδια είναι εκείνα που αποτυπώνουν τις στάσεις και την αυτοαντίληψη του υποκειμένου ως μαθητευομένου. Υποκείμενα με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο καταδεικνύουν συχνά περιορισμένο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και χαμηλότερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους (Cross, ό.π., σελ. 98-99).

Μια προσέγγιση που εμφανίζει σημαντικές ομοιότητες με την προσέγγιση της Cross (1984) είναι εκείνη των Merriam και Caffarella (1999), οι οποίοι υποστήριξαν ότι τα εμπόδια συμμετοχής κατηγοριοποιούνται σε δύο κατηγορίες: α) τα εξωτερικά και β) τα εσωτερικά. Τα εξωτερικά εμπόδια αφορούν επιδράσεις που είναι πέρα από τα υποκείμενα και δεν μπορούν να ελεγχθούν από αυτά. Από την άλλη, τα εσωτερικά εμπόδια αντικατοπτρίζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των υποκειμένων. Σε αυτό το πλαίσιο, εξωτερικά εμπόδια μπορούν να θεωρηθούν η ηλικία, μιας και τα υποκείμενα μεγαλύτερης ηλικίας τείνουν να θεωρούν πως η εκπαίδευση δεν αποτελεί κάτι που τους αφορά, τα προβλήματα υγείας αποτρέπουν τα υποκείμενα από τη συμμετοχή, οι οικογενειακές υποχρεώσεις κ.λπ. Εσωτερικά εμπόδια μπορούν να θεωρηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των υποκειμένων που εμποδίζουν τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως είναι ο φόβος αποτυχίας και οι προγενέστερες αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες (Merriam and Cafarella, ό.π., σελ. 57, 97).

Μελετώντας τα εμπόδια συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων μεταξύ διάφορων κρατών, οι Rubenson και Desjardins (2009) παρατήρησαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κρατών, όχι μόνο σε επίπεδο συμμετοχής αλλά και όσον αφορά τη φύση των εμποδίων για τη συμμετοχή. Οι διαφορές στα επίπεδα συμμετοχής και στη φύση των εμποδίων μεταξύ των κρατών αντικατοπτρίζουν τις διαφορετικές μαθησιακές παραδόσεις, τις ευκαιρίες κατάρτισης στην απασχόληση, τις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και τα χαρακτηριστικά του κράτους πρόνοιας. Μολονότι τα εμπόδια συμμετοχής αντικατοπτρίζουν κοινωνικές ανισότητες που αφορούν την κοινωνική προέλευση, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την κατάσταση απασχόλησης, το φύλο, την ηλικία κ.λπ., οι ανισότητες αυτές διαφέρουν σε εύρος και ποιότητα μεταξύ των κρατών. Σε αυτό το πλαίσιο, η συμμετοχή και τα εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων αντικατοπτρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κράτους πρόνοιας. Το κράτος πρόνοιας μπορεί άμεσα να επηρεάσει τις δομικές συνθήκες που βιώνουν τα υποκείμενα, τις στάσεις και τις προδιαθέσεις τους. Οι δομικές συνθήκες διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση των ευκαιριών των υποκειμένων και ταυτόχρονα περιορίζουν τις επιλογές τους. Έτσι, λοιπόν, υπάρχουν δύο κατηγορίες εμποδίων: α) τα δομικά εμπόδια, τα οποία εμπεριέχουν τα καταστασιακά και θεσμικά εμπόδια όπως αναπτύχθηκαν από την Cross (1984), και β) τα προδιαθετικά εμπόδια, που αφορούν τις δυνατότητες των υποκειμένων σχετικά με τις δομικές συνθήκες που επικρατούν και επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων (2009, 187-197).

Η συνεισφορά των Rubenson και Desjardins (2009) ήταν ιδιαίτερα σημαντική στη μελέτη των κοινωνικών ανισοτήτων σε σχέση με την πρόσβαση και τη συμμετοχή στη ΔΒΜ διότι ανέδειξαν τον ρόλο του κράτους πρόνοιας στην άρση και στην αναπαραγωγή των εμποδίων συμμετοχής. Η επισήμανση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική στις μέρες μας, με τον περιορισμό του κράτους πρόνοιας και τη μετατροπή του δικαιώματος της ισότητας σε δικαίωμα της «ελευθερίας» και της «αυτονομίας».

### 3.3.2 Το δίπολο υπερκπαίδευσης-υποεκπαίδευσης

Το σημαντικότερο πρόβλημα που συνδέεται με τις κοινωνικές ανισότητες στη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η ενίσχυση του διπόλου υπερεκπαίδευσης και υποεκπαίδευσης, το οποίο δημιουργεί δύο κατηγορίες από μανθάνοντες: εκείνους με υψηλό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων και εκείνους με χαμηλό επίπεδο (Βεργίδης, 2014). Ο ορισμός του Cedefop (2010a, σελ. 2) αδυνατεί να συμπεριλάβει τις κοινωνικές διαστάσεις αυτού του διπόλου και προσδιορίζει την υπερεκπαίδευση ως τη φοίτηση στην εκπαίδευση περισσότερων ετών απ' ό,τι απαιτεί η τρέχουσα εργασιακή θέση, ενώ ως υποεκπαίδευση τα λιγότερα έτη εκπαίδευσης από εκείνα που απαιτούνται για τα καθήκοντα της τρέχουσας θέσης απασχόλησης.

Παρ' όλα αυτά, στην οικονομία της γνώσης ο κόσμος διαιρείται στους πλούσιους σε γνώσεις και στους φτωχούς σε γνώσεις. Το δίπολο αυτό σχετίζεται με το χάσμα μεταξύ των υποεκπαιδευμένων, εκείνων των υποκειμένων που είναι φτωχά σε γνώσεις και οι περιορισμένες γνώσεις αποτελούν εμπόδιο για την απόκτηση γνώσεων, και των υπερεκπαιδευμένων, των οποίων οι υψηλές γνώσεις αποτελούν τη βάση απόκτησης νέων γνώσεων. Με τον τρόπο αυτόν αναδεικνύεται ότι το χάσμα αφορά την εκπαιδευτική διαδρομή των υποκειμένων. Επομένως, το δίπολο υπερεκπαίδευσης και υποεκπαίδευσης καταλήγει να καταδεικνύει τις εκπαιδευτικές ανισότητες και να αποτελεί μηχανισμό αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων (Μουζέλης, 2012, σελ. 36).

Ο ορισμός του Cedefop (2010a) για το δίπολο υπερεκπαίδευσης και υποεκπαίδευσης αδυνατεί να κατονομάσει τις κοινωνιολογικές διαστάσεις του διπόλου αυτού. Για τον Βεργίδη (1995), η υποεκπαίδευση δεν περιγράφει απλώς μια εκπαιδευτική κατάσταση αλλά προσδιορίζει το οριακό εκπαιδευτικό επίπεδο των υποεκπαιδευομένων. Με τον όρο της υποεκπαίδευσης περιγράφεται μια δυναμική τάση διεύρυνσης των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων. Αντίθετα, ο όρος υπερεκπαίδευση, σε ποσοτικό επίπεδο, σηματοδοτεί το υπερβολικό, δηλαδή την τάση διαρκούς συσσώρευσης εκπαιδευτικών προσόντων από μια ομάδα πληθυσμού, διευρύνοντας τις κοινωνικές ανισότητες (Βεργίδης, ό.π., σελ. 14).

Σημαντική στην εμβάθυνση των δύο αυτών εννοιών ήταν η συνεισφορά του Dore (1980), διότι εστίασε το ενδιαφέρον στις δομικές συνθήκες που επικρατούν στην αγορά εργασίας (ανεργία, περιορισμός θέσεων απασχόλησης) και οι οποίες εντείνουν το χάσμα μεταξύ της υπερεκπαίδευσης και της υποεκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι η οικονομική ζωή στηρίζεται όλο και περισσότερο στον τριτογενή τομέα παραγωγής, καθιστώντας ακόμα αμεσότερη τη σχέση εκπαίδευσης και καταμερισμού εργασίας. Οι απαραίτητες δεξιότητες για την κατάληψη μιας συγκεκριμένης θέσης απασχόλησης αυξάνονται. Το φαινόμενο αυτό γίνεται εντονότερο καθώς διευρύνεται η βάση εκείνων που αναζητούν απασχόληση εξαιτίας της αυξανόμενης ανεργίας. Από την άλλη, οι εργοδότες πιέζουν για όλο και περισσότερες δεξιότητες εξαιτίας αυτής της υπερπροσφοράς πλεονάζοντος εργατικού δυναμικού, με αποτέλεσμα να αυξάνονται όλο και πιο

πολύ τα απαραίτητα προσόντα για μια δεδομένη θέση εργασίας. Το παράδοξο είναι ότι η συγκεκριμένη θέση απασχόλησης δεν χρειάζεται τόσα εργασιακά προσόντα για την επιτέλεσή της. Έτσι, λοιπόν, υπάρχει όλο και περισσότερη εκπαίδευση για λόγους που δεν έχουν να κάνουν με την επιτέλεση των εργασιακών καθηκόντων. Ταυτόχρονα, τα υποκείμενα με περιορισμένα εκπαιδευτικά προσόντα μένουν όλο και πιο πίσω σε αυτόν τον ανταγωνισμό, αφού η ελλιπής εκπαίδευσή τους δεν τους προσφέρει τις ευκαιρίες για να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους. Με τον τρόπο αυτόν εντείνεται το δίπολο υπερεκπαίδευσης-υποεκπαίδευσης. Μάλιστα, ο Dore (1980, σελ. 1-8) αναφέρει ότι αυτή η «ασθένεια για διπλώματα» (diploma disease) χαρακτηρίζεται από κοινωνικές ανισότητες, μιας και τα υποκείμενα με χαμηλότερη κοινωνική προέλευση τείνουν να μην παίρνουν μέρος σε αυτόν τον ανταγωνισμό για εκπαίδευση και κατάρτιση.

Παρόμοια προσέγγιση με τον Dore διατύπωσε ο Brown (2006), αναπτύσσοντας τη θεωρία της «παγίδας της ευκαιρίας» (opportunity trap). Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι όσο διευρύνονται οι ευκαιρίες για εκπαίδευση τόσο δυσκολότερο είναι να εξαργυρωθούν στην αγορά εργασίας. Αυτή η παθογένεια είναι δομικό στοιχείο του καπιταλισμού. Τα υποκείμενα από τη μεσαία κοινωνική τάξη και εκείνα από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις που θεωρούν την εκπαίδευση σκάλα κοινωνικής κινητικότητας συμμετέχουν σε όλο και μεγαλύτερο βαθμό σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ταυτόχρονα, τα υποκείμενα είναι όλο και πιο εξαρτημένα από την αγορά εργασίας για τη συμμετοχή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Το πρόβλημα που δημιουργείται, όμως, είναι ότι η αγορά εργασίας δεν μπορεί να συμβαδίζει με τις προσδοκίες της κοινωνίας για ένταξη στην απασχόληση, ανταμοιβές και κύρος. Επομένως, οι ευκαιρίες του καθενός εξαρτώνται όχι μόνο από τις προσπάθειές του, αλλά και από τις ευκαιρίες των υπόλοιπων ανταγωνιστών. Εντούτοις, υπάρχουν νικητές και νικημένοι. Όλοι μπορούν να ενταχθούν είτε στη μία είτε στην άλλη κατηγορία. Ωστόσο, η κοινωνική προέλευση των υποκειμένων καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την κατάληξη αυτού του ανταγωνισμού, θέτοντας σε δυσχερέστερη θέση τα υποκείμενα χαμηλότερης κοινωνικής προέλευσης (Brown, ό.π., σελ. 387-390).

Το ζήτημα της υπερεκπαίδευσης-υποεκπαίδευσης, πέρα από τις κοινωνικές ανισότητες που συνεπάγεται, αποτελεί μια σημαντική έκφανση αναντιστοιχίας προσόντων. Η υπερεκπαίδευση περιγράφει το φαινόμενο της μη δυνατότητας χρήσης του συνόλου των προσόντων στην τρέχουσα εργασιακή θέση, γεγονός που οδηγεί σε χαμηλότερους μισθούς, περιορισμένη εργασιακή ικανοποίηση και αποειδίκευση (McGuinness and Rouliakas, 2016, σελ. 1-5). Από την άλλη πλευρά, η υποεκπαίδευση συνδέεται με τη χαμηλή παραγωγικότητα και τη μη ανταπόκριση στις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Cedefop, 2010a, σελ. 24-25).

Αυτή η αναντιστοιχία προσόντων ως προς την επιτέλεση των εργασιακών καθηκόντων, η οποία όπως αναφέρθηκε αποτελεί παθογένεια και ενδημικό στοιχείο του καπιταλισμού, αποδομεί την ίδια την έννοια της απασχολησιμότητας. Η υπερεκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την έννοια της απασχολησιμότητας και της επιτελεσιμότητας (performativity),

όντας βασικό της χαρακτηριστικό μέσω της έμφασης στην επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Για να έχουν θέση στην αγορά εργασίας, τα υποκείμενα τείνουν να επενδύουν όλο και περισσότερο στην εκπαίδευση και κατάρτιση (Brown, 2003, σελ. 150). Οι εργοδότες, έχοντας στα χέρια τους περιορισμένες πληροφορίες για την παραγωγικότητα των υποκειμένων, επιδιώκουν να προσλάβουν τους καταλληλότερους με όρους παραγωγικότητας και ευελιξίας. Ταξινομούν ιεραρχικά τα υποκείμενα με βάση τα προσόντα τους και η εκπαίδευση αποτελεί μια σοβαρή ένδειξη για την απασχολησιμότητά τους. Προσλαμβάνοντας ένα υπερεκπαιδευμένο υποκείμενο, οι εργοδότες τείνουν να θεωρούν ότι το υποκείμενο αυτό είναι περισσότερο πιθανό να ενισχύει ανά τακτά χρονικά διαστήματα τις γνώσεις και τις δεξιότητές του (DiStasio, 2017, σελ. 110).

Επομένως, η έννοια της υπερεκπαίδευσης συνδέεται με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Η υπερεκπαίδευση των εργαζομένων νομοποιείται από την επιδίωξη προσαρμογής τους στις μεταβαλλόμενες παραγωγικές διαδικασίες, με αντάλλαγμα οφέλη στο εργατικό δυναμικό από την επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο (McGuinness, 2006, σελ. 389-391). Ωστόσο, το φαινόμενο της υπερεκπαίδευσης και της αναντιστοιχίας προσόντων κλονίζει τα θεμέλια της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, καταδεικνύοντας τις παθογένειες της σύγχρονης αγοράς εργασίας (Borghans and De Grip, 2000, σελ. 10), οι οποίες αφορούν τη μη ικανότητά της για ανάπτυξη των απαραίτητων θέσεων εργασίας που να ανταποκρίνονται ταυτόχρονα στα προσόντα των υποκειμένων (Brown, 2003, σελ. 160).

Παρ' όλα αυτά, η υπερεκπαίδευση δεν έχει μονάχα αρνητική διάσταση. Δεν μπορεί να θεωρηθεί αρνητικό για μια κοινωνία και μια οικονομία το σύνολο των υποκειμένων να συγκεντρώνει γνώσεις και δεξιότητες. Το μεγαλύτερο πρόβλημα έγκειται στην υποεκπαίδευση, η οποία αφορά όλες τις μορφές αναλφαβητισμού, την περιορισμένη ή μηδαμινή επαγγελματική κατάρτιση και την απαξίωση των επαγγελματικών γνώσεων. Έτσι, λοιπόν, η υποεκπαίδευση δεν περιορίζεται στην ελλιπή σχολική φοίτηση αλλά στη στοιχειώδη ή και ανύπαρκτη κατάρτιση του εργατικού δυναμικού, η οποία συνδέεται με την περιορισμένη διανοητική δραστηριότητα στον χώρο εργασίας που έρχεται σε αντίθεση με τις επιταγές της οικονομίας της γνώσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η υποεκπαίδευση προσδιορίζεται από τις ανάγκες και τις επιταγές της αγοράς εργασίας και της οργάνωσης της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, η έλευση της οικονομίας της γνώσης συντελεί στην αποειδίκευση ενός μέρους του εργατικού δυναμικού, στην αποξένωσή του από την ίδια του την εργασία και στην απαξίωση των επαγγελματικών του γνώσεων. Εντούτοις, πέρα από την ποσοτική διάσταση της διάρκειας φοίτησης, το φαινόμενο της υποεκπαίδευσης αποκτά και μια ποιοτική διάσταση που σχετίζεται με τη θέση του υποκειμένου στην αγορά εργασίας. Στα υποεκπαιδευμένα υποκείμενα εντάσσονται εκείνα τα υποκείμενα με περιορισμένες γνώσεις και δεξιότητες, τα οποία, πέρα από την ανικανότητα επιτέλεσης εξειδικευμένων εργασιών, δεν διαθέτουν το γνωσιακό επίπεδο για την απόκτηση επαγγελματικής εξειδίκευσης. Παράλληλα, η υποεκπαίδευση υποδηλώνει την ελλιπή κοινωνική κατάρτιση. Η οικονομία της γνώσης και η παγκοσμιοποίηση

συντελούν στην απόρριψη παραδοσιακών αξιών και τρόπων συμπεριφοράς. Τα υποεκπαιδευμένα υποκείμενα χαρακτηρίζονται συνήθως από παραδοσιακές αξίες και τρόπους συμπεριφοράς που δεν συνάδουν με τη σύγχρονη πραγματικότητα και, ως εκ τούτου, καθίστανται μη λειτουργικοί, αναδεικνύοντας τη σημασία της «κοινωνικής εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Βεργίδης, 1995, σελ. 13-14).

Τα υποεκπαιδευμένα υποκείμενα εντάσσονται δυσκολότερα στην αγορά εργασίας από τα υπερεκπαιδευμένα (Brine, 2006, σελ. 38). Το πρόβλημα της υποεκπαίδευσης έχει εκτενέστερες αρνητικές συνέπειες στις μέρες μας διότι οι θέσεις εργασίας που δεν απαιτούν υψηλής έντασης γνώσεις και δεξιότητες είναι ελάχιστες, ενώ και αυτές που υπάρχουν καταλαμβάνονται από τα υποκείμενα με υψηλότερα εκπαιδευτικά προσόντα εξαιτίας των δυσλειτουργιών της αγοράς εργασίας. Τα υποεκπαιδευμένα υποκείμενα ωθούνται σε θέσεις εργασίας με χαμηλούς μισθούς και περιορισμένα δικαιώματα, ακόμη και στη μαύρη εργασία, ή και αποκλείονται από το εργατικό δυναμικό. Όσο αυξάνεται το επίπεδο υπερεκπαίδευσης, τόσο τα υποεκπαιδευμένα υποκείμενα περιθωριοποιούνται από την αγορά εργασίας (Borghans and De Grip, 2000, σελ. 3-5). Επομένως, η υποεκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την ανεργία και τη φτώχεια (Kofie, 2014, σελ. 226) και κατ' επέκταση με τον κοινωνικό αποκλεισμό (Βεργίδης, 2005, σελ. 49).

Μάλιστα, η υποεκπαίδευση διαφοροποιεί τα υποκείμενα ως προς τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και τη συμμετοχή στη ΔΒΜ. Τα υποεκπαιδευμένα υποκείμενα, πέρα από την έλλειψη των βασικών ικανοτήτων που απαιτούνται για τη συμμετοχή στη ΔΒΜ, αδυνατούν να διατυπώσουν αιτήματα και δεν διεκδικούν συνήθως τα δικαιώματά τους για εκπαίδευση και κατάρτιση. Έτσι, λοιπόν, οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται. Μάλιστα, η υποεκπαίδευση συνδέεται και με τα ιδιαίτερα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων, διότι τα υποκείμενα χαμηλής κοινωνικής προέλευσης, χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, αρνητικών προδιαθέσεων ως προς την εκπαίδευση και περιορισμένης συμμετοχής σε κοινωνικά δίκτυα πλήττονται, κατά κύριο λόγο, από το φαινόμενο αυτό (Βεργίδης, 2014, σελ. 142-147), αναδεικνύοντας ότι αποτελεί ένα φαινόμενο με ρητή ταξική διάσταση (Φακιολάς, 2006, σελ. 190).

### 3.4 Συμπεράσματα

Η ανάλυση που προηγήθηκε επιχείρησε να αναδείξει το περιεχόμενο της έννοιας της ΔΒΜ και την έμφαση που αποδίδεται διαμέσου αυτής στην προαγωγή της οικονομικής αποτελεσματικότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, η εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης τίθεται υπό αμφισβήτηση. Ειδικότερα, είναι εκ προοιμίου αδύνατο να συνδράζεται ο δημόσιος διάλογος για τη ΔΒΜ με επιχειρήματα για την κοινωνική της διάσταση, όταν οι πολιτικές που εφαρμόζονται τονίζουν την ατομική ευθύνη, συνεπικουρούν τον περιορισμό του ρόλου του κράτους πρόνοιας, προάγουν την ιδιωτικοποίηση και εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και κατάρτισης και αποσυνδέουν τη διαδικασία της μάθησης από

τον ουμανιστικό της χαρακτήρα, τονίζοντας την ευέλικτη προσαρμογή του εργατικού δυναμικού και την αέναη καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων που να ανταποκρίνονται στις εφήμερες ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει αναδείξει διαχρονικά τις κοινωνικές ανισότητες που διέπουν την πρόσβαση και τη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ, τις εκπαιδευτικές τους στρατηγικές και τα κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής. Αυτές οι κοινωνικές και δημογραφικές ανισότητες καταδεικνύουν την άμεση ανάγκη μεταλλαγής του υποδείγματος για τη ΔΒΜ. Μέχρι να διασφαλιστεί η μετάβαση από την ισότητα των ευκαιριών στην ισότητα των αποτελεσμάτων, η σχέση μεταξύ οικονομικής αποτελεσματικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης που συνοδεύει τον δημόσιο διάλογο για τη ΔΒΜ θα παραμείνει αντιφατική.



## **Μέρος Β: Οι ευρωπαϊκές επιδράσεις στην εκπαιδευτική πολιτική για τη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα**

### **Κεφάλαιο 4. Η εξέλιξη και το περιεχόμενο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διά βίου μάθηση και οι μηχανισμοί εξευρωπαϊσμού των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών**

#### **4.1 Εισαγωγή**

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην εξέλιξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ και στις επιδράσεις που άσκησε στην αντίστοιχη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Στο Κεφάλαιο 4 μελετάται το περιεχόμενο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ, εστιάζοντας στη ΣΕΚ. Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη ΣΕΚ αποτελεί ένα πεδίο που εξελίχθηκε σταδιακά από τις απαρχές της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Στην πορεία αυτή, το ενδιαφέρον της Κοινότητας είχε διαφορετική ένταση σε κάθε ιστορική περίοδο. Η συστηματοποίηση του ενδιαφέροντος εντάθηκε μετά το 2000 με τη Στρατηγική της Λισαβόνας. Κοινό παρονομαστή της ιστορικής εξέλιξης του ενδιαφέροντος της Ευρωπαϊκής ΕΕ για τη ΣΕΚ αποτελούσε η σύνδεσή της με την οικονομία υπό την πίεση εξωτερικών παραγόντων (παγκοσμιοποίησης, οικονομία της γνώσης) και εσωτερικών παραγόντων [Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992, Οικονομική και Νομισματική Ένωση (ΟΝΕ) το 1999]. Η ΔΒΜ τοποθετήθηκε στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής πολιτικής για την εξυπηρέτηση της οικονομικής ανάπτυξης και τη διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής. Πιο συγκεκριμένα, η ΔΒΜ θεωρήθηκε η επιτομή της οικονομικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής της. Ωστόσο, αυτοί οι δύο στόχοι είναι αντιφατικοί, ενώ, όπως πρόκειται να καταδειχθεί, το ενδιαφέρον της ΕΕ για τη ΔΒΜ συνδέεται με την επιδίωξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας της ευρωπαϊκής οικονομίας. Η οικονομική κρίση δεν αποτέλεσε ικανό παράγοντα ώστε να αποδοθεί μεγαλύτερη έμφαση από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Στο επίκεντρο παρέμεινε η προαγωγή της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού δίχως να γίνεται λόγος για τις κοινωνικές και δημογραφικές ανισότητες που επιδρούν στη βελτίωση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού και την ιστορική συγκυρία (οικονομική κρίση, υγειονομική κρίση). Επίσης, θα μελετηθεί η έννοια του εξευρωπαϊσμού, καθώς και οι μηχανισμοί που προωθούνται από την ΕΕ για τον εξευρωπαϊσμό των εθνικών πολιτικών ΔΒΜ των κρατών μελών.

## 4.2 Η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και η διαδικασία εξευρωπαϊσμού

Ο εξευρωπαϊσμός αποτελεί μια έννοια που αναφέρεται σε μια σειρά φαινομένων. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία κράτη, πόλεις και πολιτισμοί που δεν ανήκουν στην Ευρώπη ακολουθούν τα ευρωπαϊκά πρότυπα. Επιπλέον, μπορεί να αναφέρεται στην ανάπτυξη μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας από έναν πληθυσμό εντός ή και εκτός της Ευρώπης. Στην παρούσα μελέτη, η έννοια του εξευρωπαϊσμού αναφέρεται σε εκείνη τη διαδικασία κατά την οποία η οικονομική και πολιτική δυναμική της ΕΕ γίνεται μέρος της οργανωτικής λογικής για τη χάραξη και εφαρμογή εθνικής πολιτικής των κρατών μελών. Στην ενότητα αυτή θα μελετηθεί το περιεχόμενο της έννοιας του εξευρωπαϊσμού, θα καταγραφούν οι μηχανισμοί εξευρωπαϊσμού και θα διερευνηθεί η σχέση του εξευρωπαϊσμού με τη μεταφορά πολιτικής στην ΕΕ.

Ο εξευρωπαϊσμός αναφέρεται στη διαδικασία οικοδόμησης, διάχυσης και θεσμοθέτησης τυπικών και ανεπίσημων κανόνων, διαδικασιών, προτύπων πολιτικής και κοινών πεποιθήσεων που ενσωματώνονται από τον τρόπο λήψης αποφάσεων της ΕΕ στις πολιτικές δομές και στις δημόσιες πολιτικές των κρατών μελών (Radaelli, 2003, σελ. 30). Με άλλα λόγια, υποδηλώνει τη μεταβολή της λογικής της λήψης αποφάσεων των κρατών μελών, η οποία συνδέεται όλο και περισσότερο με τη λογική της ΕΕ. Έτσι, αναπροσανατολίζονται το περιεχόμενο και η μορφή πολιτικής των κρατών μελών, καθιστώντας τις πολιτικές και οικονομικές προτεραιότητες της ΕΕ μέρος της οργανωτικής λογικής χάραξης εθνικής πολιτικής (Ladrech, 2010, σελ. 2).

Η έννοια του εξευρωπαϊσμού συνδέεται με την έννοια της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, διότι η διαδικασία της ολοκλήρωσης προσφέρει το απαραίτητο έδαφος για την εξάπλωση του εξευρωπαϊσμού (Howell, 2002, σελ. 21). Η έννοια της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης νοείται ως η διαδικασία κατά την οποία διάφοροι πολιτικοί παράγοντες που δραστηριοποιούνται σε διακρατικό και εθνικό επίπεδο πείθονται με εθελούσιο τρόπο να μετατοπίσουν την πολιτική τους νομιμοφροσύνη και τις προσδοκίες τους σε ένα ευρύτερο και κοινό πολιτικό κέντρο. Το κέντρο αυτό αναπτύσσει θεσμούς και διαδικασίες που επιτελούν δικαιοδοσίες των εθνών κρατών. Με τον τρόπο αυτόν δομείται μια πολιτική κοινότητα που υπερβαίνει τις υπάρχουσες εθνικές πολιτικές οντότητες (Haas, 1961, σελ. 366-367). Η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση δρομολογεί εξελίξεις και αλλαγές στη χάραξη εθνικής πολιτικής. Σε αυτό το πλαίσιο, ο εξευρωπαϊσμός αποτελεί το αποτέλεσμα των αλλαγών σε εθνικό επίπεδο. Πρόκειται για δύο αλληλεξαρτώμενες έννοιες, καθώς η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση αποτελεί την πηγή αλλαγής πολιτικής και ο εξευρωπαϊσμός το αποτέλεσμα αυτής της αλλαγής (Howell, 2002, σελ. 7, 20).

Το περιεχόμενο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης είναι κυρίως οικονομικό. Άλλωστε, η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση δρομολογήθηκε εξαιτίας της ανάπτυξης οικονομικών εργαλείων. Τέτοια εργαλεία αποτελούσαν η ίδρυση της Ευρωπαϊκής ΕΚΑΧ το 1951, η ίδρυση της ΕΟΚ, η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη το 1985, η Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992, η ΟΝΕ το 1999 και η Στρατηγική της Λισαβόνας το 2000. Τα εργαλεία αυτά είχαν στον

πυρήνα τους την οικονομική ολοκλήρωση, η οποία ωθεί με τη σειρά της στην πολιτική ολοκλήρωση. Τα οικονομικά εργαλεία, επομένως, έθεται τις βάσεις της κοινής διακυβέρνησης, διότι συντελούσαν βαθμιαία στην ανάπτυξη κοινών θεσμών και κοινών κανόνων (Τσούκαλης, 2004, σελ. 36-42).

Ο εξευρωπαϊσμός συνδέεται με τις έννοιες της σύγκλισης και της εναρμόνισης, καθώς το αποτέλεσμα της διαδικασίας εξευρωπαϊσμού είναι η σύγκλιση και η εναρμόνιση των εθνικών πολιτικών. Η ΕΕ αναπτύσσει ένα σύνολο μηχανισμών για την πρόωθηση του εξευρωπαϊσμού. Οι μηχανισμοί αυτοί διαχωρίζονται σε κάθετους και οριζόντιους. Οι κάθετοι υποδηλώνουν την ευθυγράμμιση και προωθούν τον εξαναγκασμό. Στους οριζόντιους μηχανισμούς η πίεση δεν είναι τόσο απαιτητική, καθώς αποσκοπεί στην κατάργηση εκείνων των ρυθμίσεων των κρατών που βρίσκονται σε ασυμβατότητα με τις επιταγές της ΕΕ (Φερώνας, 2013, σελ. 33-34).

Ο σημαντικότερος κάθετος μηχανισμός εξευρωπαϊσμού είναι η νομισματική ενοποίηση της ΕΕ. Η θέσπιση της ΟΝΕ είναι το σημείο αναφοράς για τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και τον περιορισμό της αυτονομίας άσκησης εθνικής πολιτικής. Η ΟΝΕ προϋποθέτει τη δημοσιονομική πειθαρχία και την ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης για τους επενδυτές. Σε αυτό το πλαίσιο, η απελευθέρωση της αγοράς θεωρούνταν απαραίτητη συνθήκη για την οικονομική ανάπτυξη και η ευρωπαϊκή διακυβέρνηση συνδέεται με τη νεοφιλελεύθερη οικονομική διακυβέρνηση. Η δημοσιονομική πειθαρχία και η χάραξη κοινής ευρωπαϊκής νομισματικής πολιτικής περιορίζουν την αυτονομία των κρατών μελών στη χάραξη και εφαρμογή εθνικής πολιτικής (συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής) (Gill, 2001, σελ. 50-51). Έτσι, ο εξευρωπαϊσμός της εθνικής πολιτικής γίνεται κατακόρυφος και οι σχέσεις εξουσίας διαχέονται από πάνω προς τα κάτω. Επιπλέον, προωθούνται πολιτικές επιτήρησης και επιβολής κυρώσεων στα κράτη μέλη που παρεκκλίνουν από τους οικονομικούς στόχους της ΕΕ (Souliotis and Alexandri, 2017, σελ. 231).

Η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση αποτελεί έναν οριζόντιο μηχανισμό εξευρωπαϊσμού και χρηματοδοτεί μεταρρυθμίσεις για τη σύγκλιση και εναρμόνιση των εθνικών πολιτικών. Το κύριο όργανο ευρωπαϊκής χρηματοδότησης είναι το ΕΚΤ, που αποτελεί ένα διαρθρωτικό ταμείο της ΕΕ. Προτεραιότητα του ΕΚΤ είναι η υποστήριξη των κρατών μελών της ΕΕ και των ευρωπαϊκών περιφερειών για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αφορούν την οικονομική ανάπτυξη και τη σύγκλιση των κρατών μελών ως προς τις πολιτικές της ΕΕ (Ναγόπουλος, 2011, σελ. 87). Η χρηματοδότηση από το ΕΚΤ αποτελεί σημαντικό παράγοντα εξευρωπαϊσμού. Πιο συγκεκριμένα, η χρηματοδότηση εξυπηρετεί τη μετατροπή των οικονομικών πόρων σε πολιτική πρακτική για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων στόχων της ΕΕ. Με άλλα λόγια, η χρηματοδότηση μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία λήψης πολιτικών αποφάσεων προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις (Verschraegen, Vanhercke and Verpoorten, 2011, σελ. 56). Το ΕΚΤ, σε κάθε χρονική περίοδο, χρηματοδοτεί εκείνες τις πολιτικές που υπαγορεύονται από τον κυρίαρχο δημόσιο διάλογο της ΕΕ (Ναγόπουλος, 2011, σελ. 91-95).

Σύμφωνα με τους Verschraegen, Vanhercke και Verpoorten (2011), η χρηματοδότηση από το ΕΚΤ και τα ευρωπαϊκά διαρθρωτικά ταμεία συντελεί στον εξευρωπαϊσμό μέσω τριών παραγόντων, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις αλληλοσυμπληρώνονται. Πρώτα από όλα, πραγματοποιείται μέσω της μόχλευσης οικονομικών πόρων. Η χρηματοδότηση μπορεί να καθοδηγήσει τις πολιτικές πρακτικές προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση και να συντελέσει στη δέσμευση των πολιτικών δρώντων για συγκεκριμένες πολιτικές επιλογές. Ταυτόχρονα, η μόχλευση χρηματικών πόρων καθορίζει τις εθνικές πολιτικές, καθώς συνεπάγεται την επιβολή των απαιτήσεων εκείνων που χρηματοδοτούν. Μάλιστα, όταν δεν υπάρχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, τα κράτη μέλη δέχονται κυρώσεις από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ενώ η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ως υπεύθυνη του προϋπολογισμού της ΕΕ, ασκεί έλεγχο στον τρόπο διαχείρισης των πόρων του ΕΚΤ. Επιπλέον, η χρηματοδότηση από το ΕΚΤ υποκινεί τα κράτη μέλη να λειτουργούν με βάση τους κανόνες του, διότι ακολουθούνται οι οδηγίες του. Προωθούνται πρακτικές αμοιβαίας μάθησης, όπως δείκτες αξιολόγησης, πλαίσια αναφοράς και πρακτικές ελέγχου της προόδου των εθνικών μεταρρυθμίσεων. Αυτή η διαδικασία επιτρέπει και τη διάχυση των αποτελεσμάτων μεταξύ των κρατών μελών και των περιφερειών, ενισχύοντας την αμοιβαία μάθηση (2011, σελ. 63-67). Να σημειωθεί ότι ο κίνδυνος απώλειας της χρηματοδότησης λειτουργεί σε πολλές περιπτώσεις ως ρυθμιστικός παράγοντας πίεσης για την υιοθέτηση πολιτικών, ιδίως σε περιόδους οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, όπου τα κράτη μέλη έχουν μεγαλύτερη ανάγκη τους πόρους αυτούς (Σταμέλος, Βασιλόπουλος και Καβασακάλης, 2015, σελ. 176). Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση αποτελεί έναν έμμεσα εξαναγκαστικό μηχανισμό εξευρωπαϊσμού.

Οριζόντιο μηχανισμό εξευρωπαϊσμού αποτελεί και η ΑΜΣ. Η ΑΜΣ επιδιώκει τον συντονισμό των εθνικών πολιτικών δίχως τη χρήση νομικών δεσμευτικών αρχών και μηχανισμών, με σκοπό την αυτορρύθμιση των κρατών μελών (Alexiadou, 2007, σελ. 102). Στηρίζεται στην παρακολούθηση και στην αξιολόγηση των εθνικών δράσεων και στην ανταλλαγή καλών πρακτικών και εμπειριών (Αμίτσης, 2006, σελ. 219). Η ΑΜΣ επιδιώκει με εθελοντικό τρόπο τα κράτη μέλη να οδηγηθούν στον συντονισμό των εθνικών τους πολιτικών. Πυρήνα της ΑΜΣ αποτελεί η σύγκλιση των στόχων και όχι η εναρμόνιση των εθνικών πολιτικών. Δεν επιφέρει νομικές κυρώσεις και βασιίζεται στην πολιτική δέσμευση των κρατών μελών (Αγγελάκη, 2011, σελ. 65).

Η ΑΜΣ διαφέρει ανάλογα με το πεδίο πολιτικής που αναφέρεται. Δεν υπάρχει μία ΑΜΣ. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση χαρακτηρίζεται από ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά. Πρώτα από όλα, η ΑΜΣ δεν ενέχει δεσμευτικό χαρακτήρα. Αποτελεί ένα εργαλείο διακυβέρνησης που επιτρέπει την αναθεώρησή του, όταν προκύπτει νέα γνώση. Προϋποθέτει την εμπλοκή πολλών δρώντων κατά τη διαδικασία αμοιβαίας μάθησης και διάχυσης πληροφοριών και στηρίζεται στη χρήση κριτηρίων αναφοράς (Alexiadou, 2007, σελ. 103-105). Απώτερος σκοπός της ΑΜΣ είναι ο καθορισμός κατευθυντήριων γραμμών και χρονοδιαγραμμάτων για τις εθνικές πολιτικές, ο καθορισμός ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών για τη σύγκριση της εφαρμογής των ευρωπαϊκών πολιτικών σε εθνικό

επίπεδο, ο καθορισμός στόχων μέσω μέτρων που λαμβάνουν υπόψη τις ιδιομορφίες σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο, καθώς και η αξιολόγηση και η περιοδική παρακολούθηση των διαδικασιών για την πραγμάτωση των στόχων που έχουν τεθεί (Τσαούσης, 2007, σελ. 377).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της ΑΜΣ είναι ότι θεωρείται μηχανισμός μάθησης. Ωστόσο, ο χαρακτήρας της αμοιβαίας μάθησης δεν είναι εθελοντικός και χαρακτηρίζεται από εξαναγκασμό (Lavidas, Papadakis and Rigoroulou, 2012, σελ. 97). Η αμοιβαία μάθηση έχει αναδειχθεί από την ΕΕ ως ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της ΑΜΣ. Η διαδικασία της μάθησης αποσκοπεί στην από κοινού αντιμετώπιση των προκλήσεων που συνεπάγεται η παγκοσμιοποιημένη οικονομία. Έτσι, τα κράτη μέλη υποχρεώνονται να συλλέγουν πληροφορίες και να υπόκεινται σε συγκρίσεις και αξιολογήσεις. Οι δυνατότητες αμοιβαίας μάθησης εντοπίζονται στα ακόλουθα στοιχεία: α) διαδικασίες αξιολόγησης που εστιάζουν στα εθνικά σχέδια δράσης, β) θέσπιση και υιοθέτηση κοινών δεικτών και γ) εθνικές εκθέσεις παρουσίασης της προόδου, αξιολόγησης πολιτικών και περιγραφής των καλών πρακτικών. Ωστόσο, η διαδικασία αμοιβαίας μάθησης στηρίζεται στην υιοθέτηση κοινών στόχων και κατευθυντήριων γραμμών. Σε αυτό το σημείο, έγκειται το ζήτημα διαφάνειας της όλης διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, παρά το γεγονός ότι η ΕΕ προβάλλει την ΑΜΣ ως μια μη δεσμευτική διαδικασία, οι ίδιες οι κατευθυντήριες γραμμές της αναπτύσσονται στα Ευρωπαϊκά Συμβούλια και σε επιμέρους επιτροπές. Σε αυτές τις επιμέρους επιτροπές συμμετέχουν μη εκλεγμένοι αξιωματούχοι, ενώ οι συνεδριάσεις υλοποιούνται κλεισμένων των θυρών, καταδεικνύοντας την αδιαφάνεια ως προς το περιεχόμενο των στόχων και των κατευθυντήριων γραμμών (Αγγελάκη, 2011, σελ. 71-77).

Η αδιαφάνεια ως προς το περιεχόμενο της ΑΜΣ δημιουργεί ένα πρόσφορο έδαφος για την αμφισβήτηση όσον αφορά το αν οι στόχοι που έχουν τεθεί και οι κατευθυντήριες γραμμές εξυπηρετούν συγκεκριμένες ομάδες συμφερόντων ή την κοινωνική και οικονομική πρόοδο και ευημερία των λαών της ΕΕ, διότι το περιεχόμενό της ορίζεται από τεχνοκράτες. Παράλληλα, οι πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται από την ΑΜΣ κατευθύνουν τις εθνικές πολιτικές προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Προωθείται η λογοδοσία των κρατών μελών, καθώς μέσω των πρακτικών αξιολόγησης της προόδου αναδύεται η σχέση μεταξύ δρώντων, όπου ο ένας έχει την υποχρέωση να επεξηγήσει τη συμπεριφορά του (κράτη μέλη) και ο άλλος να θέσει ερωτήματα και υποδείξεις ως προς αυτή τη συμπεριφορά (ΕΕ) (Armstrong, 2010). Έτσι, λοιπόν, η ΑΜΣ, με την αδιαφάνεια ως προς τους στόχους της και τον έμμεσο εξαναγκασμό που υιοθετεί, συνάδει με μία από πάνω προς τα κάτω διαδικασία εξευρωπαϊσμού. Συνεπώς, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο τύπος διακυβέρνησης που προωθείται από την ΑΜΣ είναι έντονα ιεραρχικός και συνδέεται με τη θεώρηση του Foucault περί νεοφιλελεύθερης κυβερνοτροπίας (governmentality), καθώς επιδιώκει με έμμεσο τρόπο τον έλεγχο και τον εξαναγκασμό (Armstrong, 2010, σελ. 43), εδραιώνοντας μηχανισμούς και πρακτικές επιτήρησης και λογοδοσίας.

Για την προώθηση του εξευρωπαϊσμού, απαραίτητος κρίνεται ο καθορισμός του λόγου πολιτικής (policy discourse). Ο λόγος πολιτικής αποτελεί μια κοινωνική πρακτική που παράγει κοινωνικά νοήματα, τα οποία καθορίζουν την κοινωνική πραγματικότητα (Ollikainen, 2000, σελ. 46). Οι σχηματισμοί του λόγου αντικατοπτρίζουν τη σχέση εξουσίας-γνώσης. Στην κατασκευή των σχηματισμών του λόγου καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η τεχνοκρατία. Η σχέση πολιτικής απόφασης και τεχνοκρατίας λειτουργεί με συμβιωτικό τρόπο, οριοθετώντας τις σχέσεις εξουσίας και γνώσης που ενυπάρχουν στην ΕΕ. Οι τεχνοκράτες έχουν την ικανότητα να επεξεργάζονται και να κατασκευάζουν μηνύματα και στη συνέχεια να τα εγχέουν στην κοινωνία. Σε αυτό το πλαίσιο, ιδέες που δομούνται από μειοψηφίες συμφερόντων για την προστασία του status quo, και στην προκειμένη περίπτωση του νεοφιλελευθερισμού, γίνονται αντιληπτές από το σύνολο της κοινωνίας ως φυσιολογικές και ικανές να εξυπηρετήσουν τα συμφέροντά τους. Η τεχνοκρατική διακυβέρνηση επεξεργάζεται ένα σύνολο συστημάτων γνώσης που καθορίζουν τον σχηματισμό του λόγου της πολιτικής. Αναπτύσσουν ρηματικές διατυπώσεις, δηλαδή ένα σύνολο ιδεών με κυρίαρχες την παγκοσμιοποίηση, την οικονομία της γνώσης και την κοινωνία της μάθησης, τις οποίες στη συνέχεια τις εγκαθιστούν σε μια σειρά πρακτικών, επιχειρώντας να μεταμορφώσουν τον ευρωπαϊκό χώρο. Πρόκειται για αυτό που περιγράφει ο Γάλλος οικονομολόγος Fitoussi (2021) ως νεογλώσσα. Μια εκλεπτυσμένη και αποκεντρωμένη γλώσσα που επιδιώκει να ρυθμίσει τις κάθετες και οριζόντιες σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων. Με αριστοτεχνικό τρόπο καθοδηγεί τη σκέψη και αποκλείει εναλλακτικές προτάσεις και ιδέες. Καθοδηγεί την πολιτική και νομιμοποιεί τις επιλογές της (σελ. 51-52). Στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής τα καθεστώτα αλήθειας εκκινούνται από έννοιες όπως η παγκοσμιοποίηση, η οικονομία της γνώσης, η ανταγωνιστικότητα, η απασχολησιμότητα, η ανεργία και ο κοινωνικός αποκλεισμός και προσφέρουν ένα πλαίσιο νομιμοποίησης για τα συστήματα γνώσης. Το σύστημα γνώσης που κυριαρχεί είναι η ΔΒΜ (Κυριακής, 2013, σελ. 111).

Ο καθορισμός του λόγου πολιτικής αποσκοπεί στην τόνωση και στην ενίσχυση της υποστήριξης για την προώθηση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, επιδιώκοντας τη νομιμοποίηση και τη συναίνεση για τη δρομολόγηση διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων για την επίτευξή της. Οι στόχοι που συνεπάγονται τη θέσπιση μιας πολιτικής δημιουργούν σε πρώτο πλάνο μια ρητορική και συντελούν στην ανάπτυξη ενός διαλόγου μεταξύ των πολιτικών δρώντων. Αυτός ο διάλογος δημιουργεί μια υποστηρικτική διαδικασία για την πραγματοποίηση της πολιτικής, καθώς αποσαφηνίζει και νομιμοποιεί τους στόχους της (Lawn, 2011, σελ. 268).

Ο λόγος πολιτικής της ΕΕ δεν συνεπάγεται από μόνος του τον εξευρωπαϊσμό των εθνικών πολιτικών. Οι ιδέες που ενυπάρχουν στον διάλογο αυτόν είναι δυνατό να ανοίξουν την πολιτική συζήτηση σε εθνικό επίπεδο, να αποτελέσουν πηγή πληροφόρησης και αμοιβαίας μάθησης. Ο λόγος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διακυβέρνησης, διότι συντελεί στην παραγωγή και στη διάχυση ιδεών. Αναζητά τις αιτίες και τις επιπτώσεις ενός ζητήματος και προκρίνει λύσεις. Στο πλαίσιο, όμως, της διακυβέρνησης, απαραίτητη

κρίνεται η αξιολόγηση του τι τίθεται στο επίκεντρο του λόγου πολιτικής, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο πλαισιώνεται ένα ζήτημα, το τι παραδείγματα χρησιμοποιούνται και τι συνεπάγονται αυτά τα παραδείγματα. Με τον τρόπο αυτόν καθορίζονται οι κυρίαρχες ιδέες, οι προτεραιότητες και οι στόχοι. Ουσιαστικά πρόκειται για μια τεχνική που παράγει τρόπους σκέψης για την πραγμάτωση συγκεκριμένων στόχων. Αυτοί οι τρόποι σκέψης διαδίδονται μέσω δικτύων πολιτικής συνεργασίας και ενσωματώνονται στις πολιτικές επιλογές των εθνικών κυβερνήσεων (Armstrong, 2010, σελ. 13-19).

Μια τέτοια τεχνική είναι η ανάδειξη στον λόγο πολιτικής της ΕΕ της ανάγκης προσαρμογής. Πιο συγκεκριμένα, μια ανάγκη προσαρμογής στα κελεύσματα και στις επιδιώξεις της ενιαίας εσωτερικής αγοράς (Kallestrup, 2002, σελ. 116-120). Ο λόγος πολιτικής αποτελεί μια διαδραστική διαδικασία, η οποία επιτρέπει στους συντελεστές να κατανοήσουν την πραγματικότητα, αξιοποιώντας την υπάρχουσα γνώση, τις πολιτικές αναλύσεις, τα προβλήματα, τους παράγοντες που εντείνουν τα προβλήματα αυτά και τις διαθέσιμες επιλογές (Radaelli and Pasquier, 2008, σελ. 38). Σε αυτό το πλαίσιο, τα κράτη μέλη υπό τον φόβο απομόνωσης ή τη μη ύπαρξη εναλλακτικής πρότασης υιοθετούν τον λόγο πολιτικής της ΕΕ και τις στοχεύσεις του (Knill, 2001, σελ. 122-124). Παράλληλα, ο λόγος πολιτικής της ΕΕ υιοθετείται από τα κράτη μέλη, όταν αναμένουν οφέλη από μια πολιτική επιλογή (Kallestrup, 2002, σελ. 116· Pepin, 2007, σελ. 126). Η υιοθέτηση του λόγου πολιτικής της ΕΕ προσφέρει τη νομιμοποίηση των πολιτικών επιλογών των εθνικών κυβερνήσεων (Guillen, 2007, σελ. 121). Πιο συγκεκριμένα, η υιοθέτηση του λόγου πολιτικής της ΕΕ προσφέρει στις εθνικές κυβερνήσεις επιπρόσθετη νομιμοποίηση για τα μεταρρυθμιστικά τους μοντέλα, υποδεικνύει λύσεις για την αντιμετώπιση των εθνικών προβλημάτων και τροποποιεί τις προσδοκίες και τις πεποιθήσεις σε εθνικό επίπεδο (Kallestrup, 2002, σελ. 113).

Η διαδικασία του εξευρωπαϊσμού συνδέεται με το ζήτημα της μεταφοράς πολιτικής. Η μεταφορά πολιτικής αποτελεί μία έννοια που καταπιάνεται με τις επιδράσεις εξωγενών παραγόντων στη χάραξη και εφαρμογή εθνικής πολιτικής. Η συμμετοχή στην ΕΕ συνεπάγεται τη μεταφορά πολιτικής, προγραμμάτων και ιδεών. Ο εξευρωπαϊσμός και η μεταφορά πολιτικής καταπιάνονται με παρόμοιες διαδικασίες. Ωστόσο, η έννοια της μεταφοράς πολιτικής μπορεί να φωτίσει τις διαδικασίες, τα στάδια, τους δρώντες και τα δίκτυα του εξευρωπαϊσμού (Ladi, 2007, σελ. 17-18). Πρόκειται για μια διαδικασία που παρουσιάζει διάφορα προβλήματα εξαιτίας των διαφορών και των ασυμμετριών στις θεσμικές και πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν μεταξύ των κρατών (Λάβδας, 2005, σελ. 73). Εντούτοις, για την επίτευξη της μεταφοράς πολιτικής, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ανάγνωση του πλαισίου εκκίνησης και του πλαισίου εφαρμογής της (Murphy, 2005, σελ. 119).

Η έννοια της μεταφοράς πολιτικής αποσκοπεί στην περιγραφή μιας διαδικασίας κατά την οποία γνώσεις που σχετίζονται με πολιτικές και διοικητικές πρακτικές και τη λειτουργία θεσμών μεταφέρονται και χρησιμοποιούνται σε έναν άλλον τόπο και χρόνο (Dolowitz and Marsh, 1996, σελ. 344). Ως μεταφορά πολιτικής σε επίπεδο ΕΕ νοείται

η διαδικασία κατά την οποία οι ιδέες, η πολιτική, οι διοικητικές και οι θεσμικές πρακτικές που χαρακτηρίζουν ένα συγκεκριμένο πολιτικό πλαίσιο επηρεάζουν την ανάπτυξη πολιτικής σε ένα άλλο διαφορετικό πλαίσιο χάρη στη διαμεσολάβηση του θεσμικού συστήματος της ΕΕ (Bulmer, Dolowitz, Humphreys and Padgett, 2007, σελ. 19).

Καταλυτικοί παράγοντες για την επιτυχή μεταφορά πολιτικής είναι οι εξής: α) όσο πιο απλοί είναι οι στόχοι μιας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες μιας επιτυχημένης μεταφοράς πολιτικής, β) όσο πιο απλά είναι τα προβλήματα που επιχειρούνται να επιλυθούν, τόσο πιθανότερο είναι να επιτύχει η μεταφορά πολιτικής, γ) όσο πιο εμφανής είναι η σχέση προβλήματος και πρακτικών επίλυσής τους, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες για μια πετυχημένη μεταφορά πολιτικής, δ) η μελέτη των πιθανών παρενεργειών μιας πολιτικής διασφαλίζει την επιτυχή μεταφορά πολιτικής, ε) η επαρκής πληροφόρηση για τα αποτελέσματα της πολιτικής που μεταφέρεται συντελεί στην επίτευξή της και στ) η πρόβλεψη των αποτελεσμάτων της (Dolowitz and Marsh, 1996, όπως παρατίθεται στο Σταμέλος, Βασιλόπουλος και Καβασακάλης, 2015, σελ. 174).

Η διαδικασία της μεταφοράς πολιτικής συντελείται με δύο τρόπους. Ο πρώτος τρόπος αφορά την εθελοντική μεταφορά πολιτικής και ο δεύτερος την εξαναγκαστική μεταφορά πολιτικής, κατά την οποία μια κυβέρνηση ή ένας διακρατικός οργανισμός ενθαρρύνει ή και επιβάλλει σε μια κυβέρνηση την υιοθέτηση κάποιας πολιτικής (James and Lodge, 2003, σελ. 181-182). Η εθελοντική μεταφορά πολιτικής συνεπάγεται την αναγνώριση ενός προβλήματος και την ορθολογική επιλογή στην ανάληψη δράσης για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος δημόσιας πολιτικής (Evans, 2004, σελ. 11). Αυτός ο τρόπος μεταφοράς πολιτικής βασίζεται στο τρίπτυχο πρόβλημα, λύση, τακτική. Ο εντοπισμός ενός προβλήματος ακολουθείται από τη συγκέντρωση πληροφοριών για πολιτικές πρακτικές προερχόμενες από διαφορετικά πλαίσια και προκρίνονται συγκεκριμένες λύσεις, ύστερα από την αξιολόγησή τους, οι οποίες οδηγούν σε πολιτικές διεργασίες για τη μεταφορά και πραγματοποίησή τους (Σταμέλος, Βασιλόπουλος και Καβασακάλης, 2015, σελ. 171-172).

Η εξαναγκαστική μεταφορά πολιτικής διαχωρίζεται σε άμεσα και έμμεσα εξαναγκαστική. Οι δύο περιπτώσεις εξαναγκαστικής μεταφοράς πολιτικής αποτυπώνουν διαφορετικούς βαθμούς εξαναγκασμού. Η έμμεσα καταναγκαστική μεταφορά πολιτικής αφορά τη διαδικασία κατά την οποία οι χώρες εξαναγκάζονται από άλλες χώρες, παγκόσμια χρηματοπιστωτικά ιδρύματα, υπερεθνικούς και διεθνικούς θεσμούς και οργανισμούς για τη διασφάλιση οικονομικών πόρων δανείων και εσωτερικών επενδύσεων. Έμμεσος καταναγκασμός συναντάται και όταν μια χώρα εισάγει πολιτικές μεταρρυθμίσεις και μεταφέρει πολιτικές από διαφορετικό πλαίσιο υπό τον φόβο μη βρεθεί πίσω στον ανταγωνισμό. Μολονότι στο πλαίσιο του έμμεσου εξαναγκασμού η μεταφορά φαίνεται πως είναι προϊόν μιας διαδικασίας ανταλλαγής, παραμένει μια καταναγκαστική διαδικασία, καθώς περιορίζονται οι επιλογές των κρατών (Evans, 2004, σελ. 11).

Σημαντικό χαρακτηριστικό της έννοιας της μεταφοράς πολιτικής είναι ότι συνεπάγεται διαφορετικούς βαθμούς μεταφοράς. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν τέσσερις βαθμοί, οι οποίοι είναι οι παρακάτω:



**Αντιγραφή:** Αποτελεί την ισχυρή μορφή μεταφοράς πολιτικής και υποδηλώνει τον δανεισμό μιας πολιτικής ή ενός πολιτικού μοντέλου. Αυτή η πολιτική ή το πολιτικό μοντέλο μπορεί να μεταφερθεί στο σύνολο ή μερικώς. Αναπόφευκτα υπάρχει κάποια προσαρμογή στις ανάγκες και στα χαρακτηριστικά του πλαισίου που μεταφέρεται. Συνδυάζεται με κατηγορίες έμμεσου και άμεσου εξαναγκασμού μεταφοράς πολιτικής.

**Μίμηση:** Μαζί με την αντιγραφή αποτελούν τις πλέον διαδεδομένες μορφές δανεισμού πολιτικής. Η μίμηση αφορά τη μεταφορά κεντρικών ιδεών που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα πολιτικής. Ενέχει στοιχεία έμμεσου εξαναγκασμού.

**Σύνθεσις ή υβριδοποίηση:** Αφορά τις διαδικασίες μεταφοράς πολιτικής και χαρακτηρίζεται από τη μεταφορά διαστάσεων πολιτικής από τουλάχιστον δύο διαφορετικά πολιτικά πλαίσια.

**Επιρροή:** Η μεταφορά πολιτικής αποτελεί μια αδύναμη μορφή μεταβίβασης όπου το εξωτερικό υπόδειγμα αποτελεί απλώς μια μορφή έμπνευσης για τη θέσπιση μιας νέας πολιτικής, καθώς ο θεσμικός σχεδιασμός βασίζεται σε ισχύοντα πρότυπα εσωτερικής πολιτικής (Bulmer et al., 2007, σελ. 17).

Οι διάφοροι βαθμοί μεταφοράς αντικατοπτρίζουν τον τρόπο διακυβέρνησης. Πιο συγκεκριμένα, όταν η διακυβέρνηση είναι κατακόρυφη και κατευθύνεται από πάνω προς τα κάτω, τότε η μεταφορά πολιτικής έχει εξαναγκαστικό χαρακτήρα. Η μεταφορά πολιτικής παίρνει κατά κύριο λόγο τη μορφή της αντιγραφής και της μίμησης, είναι επιτακτική και συνάδει με τον τρόπο διακυβέρνησης της ΕΕ. Η εξαναγκαστική μεταφορά πολιτικής στοχεύει στην επιβολή κοινών κανόνων και αποτελεσμάτων μεταξύ των κρατών μελών. Η διακυβέρνηση της ΕΕ μπορεί να κατευθύνεται από κάτω προς τα πάνω και να επιδιώκει την ανάπτυξη κοινά αποδεκτών ευρωπαϊκών κανόνων, με τη συγκατάθεση των κρατών μελών. Σε μια τέτοια περίπτωση, η μεταφορά πολιτικής παίρνει τη μορφή της σύνθεσης και της επιρροής. Η διακυβέρνηση στηρίζεται στη διαπραγμάτευση μεταξύ των κρατών μελών, τα οποία αλληλοδιαπλέκονται και προάγεται η συνεργασία. Επιπλέον, υπάρχει και η διακυβέρνηση με τη μορφή της υποκίνησης. Η διακυβέρνηση είναι αμφίδρομη και η μεταφορά πολιτικής θεωρείται εθελοντική. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ΑΜΣ. Η μεταφορά πολιτικής παίρνει τη μορφή της επιρροής. Μέσω των κατευθυντήριων γραμμών, των κριτηρίων αναφοράς και των δεικτών, η ΕΕ επιδιώκει να καθορίσει τις πολιτικές επιλογές των κρατών. Ωστόσο, οι διαδικασίες αξιολόγησης και ελέγχου υποχρεώνουν τις εθνικές κυβερνήσεις σε επανεξέταση και επαναπροσδιορισμό των εγχώριων πολιτικών (Bulmer and Padgett, 2004, σελ. 17). Η θεωρητική επεξεργασία της διαδικασίας του εξευρωπαϊσμού ήταν απαραίτητη για την κατανόηση των μηχανισμών εξευρωπαϊσμού των εθνικών πολιτικών για τη ΣΕΚ σε κάθε στάδιο εξέλιξης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής για τη ΔΒΜ.

### 4.3 Η Στρατηγική της Λισαβόνας

Η Στρατηγική της Λισαβόνας αποτέλεσε σημείο αναφοράς για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής πολιτικής για τη ΔΒΜ. Όπως πρόκειται να καταδειχθεί με τη Στρατηγική της Λισαβόνας συστηματοποιήθηκε περαιτέρω το ενδιαφέρον της ΕΕ για τη ΔΒΜ και διευρύνθηκε ακόμη περισσότερο η έμφαση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ στην ανάπτυξη της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού.

Το 2000 δρομολογήθηκε η Στρατηγική της Λισαβόνας. Ο στρατηγικός στόχος της δεκαετίας 2000-2010 ήταν η προώθηση της βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης, της πλήρους απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής, ούτως ώστε η ΕΕ να μετατρέπεται στην ανταγωνιστικότερη οικονομία της γνώσης σε παγκόσμιο επίπεδο. Για την επίτευξη αυτού του στρατηγικού στόχου, προϋπόθεση αποτέλεσε η προετοιμασία της μετάβασης σε μια κοινωνία και οικονομία της γνώσης, η θέσπιση διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων για την τόνωση της ανταγωνιστικότητας και της καινοτομίας και η ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς. Επιπροσθέτως, προϋπόθεση αποτέλεσε ο εκσυγχρονισμός του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου μέσω της ενίσχυσης των επενδύσεων στο ανθρώπινο κεφάλαιο και της στήριξης της οικονομικής ανάπτυξης με τις κατάλληλες μακροοικονομικές πολιτικές. Οι στόχοι αυτοί επέδρασαν καταλυτικά στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η επίδραση αυτή αφορούσε την ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς, για την οποία τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης όφειλαν να υποστηρίξουν τη μετάβαση σε μια οικονομία της γνώσης και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, που προϋπέθετε τη διεύρυνση των επενδύσεων στο ανθρώπινο κεφάλαιο για την ένταξη στην απασχόληση (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2013, σελ. 56-57).

#### 4.3.1 Το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010

Η επένδυση στη γνώση και στις δεξιότητες αποτέλεσε βασική διάσταση της νέας στρατηγικής της ΕΕ που αποτυπώθηκε με τη Στρατηγική της Λισαβόνας το 2000. Στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης αποδόθηκε μεγάλη έμφαση για την επίτευξη των στόχων της βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης, τη μετάβαση στην οικονομία της γνώσης, την τόνωση της πλήρους απασχόλησης και την υποστήριξη του εκσυγχρονισμού του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου, εστιάζοντας στην επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο και στην ενεργοποίηση του εργατικού δυναμικού (Rasmussen, 2014, σελ. 23).

Η επίτευξη αυτών των στόχων βασίστηκε στην ανάπτυξη της απασχολησιμότητας, μιας έννοιας που, όπως καταδείχθηκε, κοσμεί το ιδεολογικό οπλοστάσιο του νεοφιλελευθερισμού και καθιστά την απασχόληση και τα εργασιακά δικαιώματα διακυβεύματα. Το 2000, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, με την έκδοση του «Υπομνήματος σχετικά με την Εκπαίδευση Καθόλη τη Διάρκεια της Ζωής», οικοδόμησε την αντίληψή της περί απασχολησιμότητας: «η απασχολησιμότητα –δηλαδή η δυνατότητα εξασφάλισης και διατήρησης

μιας εργασίας– αποτελεί μια βασική διάσταση της ενεργής συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι αλλά και μια βασική προϋπόθεση για την επίτευξη της πλήρους απασχόλησης και για τη βελτίωση της ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας και της ευημερίας στη “νέα κοινωνία”» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000, σελ. 6).

Με τη συγκεκριμένη προσέγγιση γίνεται αντιληπτό ότι δεν λαμβάνονταν σοβαρά υπόψη από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή οι παθογένειες του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής, ο οποίος ήταν υπαίτιος για την αύξηση της ανεργίας. Η επιδίωξη της απασχολησιμότητας αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για τη δρομολόγηση του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010 (Council of the European Union, 2009, σελ. 1). Σε αυτό το πλαίσιο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστήριξε την ανάπτυξη μιας ευρωπαϊκής περιοχής ΔΒΜ για τον εφοδιασμό των υποκειμένων με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την αντιμετώπιση των κοινωνικών και οικονομικών προκλήσεων της οικονομίας της γνώσης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001, σελ. 7-10).

Η ανάδειξη της σημασίας της ΔΒΜ συντέλεσε έτσι ώστε οι Υπουργοί Παιδείας των κρατών μελών να συμφωνήσουν στην ανάπτυξη ορισμένων στρατηγικών προτεραιοτήτων για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, με χρονικό ορίζοντα το 2010. Οι στρατηγικές προτεραιότητες αφορούσαν: α) την ανάπτυξη της ποιότητας και της αποδοτικότητας των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, β) τη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων των υποκειμένων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και γ) το άνοιγμα της εκπαίδευσης και κατάρτισης στο διεθνές περιβάλλον (Council of the European Union, 2001, σελ. 7-15). Οι στρατηγικές στοχεύσεις για τον ευρωπαϊκό χώρο ΔΒΜ εγκρίθηκαν στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης το 2002. Στο Συμβούλιο αυτό τέθηκε ένας καθολικός στόχος. Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ έπρεπε να γίνουν το παγκόσμιο σημείο αναφοράς για την ποιότητά τους. Η έγκριση των στρατηγικών στοχεύσεων δρομολόγησε το Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010. Το πρόγραμμα αυτό ενσωμάτωσε κάθε δράση που αφορούσε την (επαγγελματική) εκπαίδευση και κατάρτιση στα κράτη μέλη της ΕΕ (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2013, σελ. 65-66).

Το τρίπτυχο «ποιότητα, προσβασιμότητα και άνοιγμα» εξυπηρετούσε συγκεκριμένους σκοπούς. Η έμφαση στην ποιότητα υποδήλωνε την ανάγκη βελτίωσης όλων των διαστάσεων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης: ποιότητα στη μαθησιακή διαδικασία, στους εκπαιδευτικούς, στις τεχνικές διδασκαλίας, στις υποδομές και κυρίως στα μαθησιακά αποτελέσματα. Με τον τρόπο αυτόν επιδιώκονταν η βελτίωση της αποδοτικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, η αξιολόγηση και η λογοδοσία τους. Η προσβασιμότητα συνδεόταν με τη διευκόλυνση της πρόσβασης για την τόνωση της ΔΒΜ. Τα κράτη μέλη όφειλαν να εργαστούν για την ανάπτυξη εκείνων των συνθηκών που ήταν απαραίτητες για την υποκίνηση της συμμετοχής στη ΔΒΜ. Το άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης διαδραμάτιζε καθοριστικό ρόλο για την ανάδειξη του ανοικτού χαρακτήρα τους σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Με άλλα λόγια, το άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης επιδίωκε να καταδείξει

ότι η ΕΕ είχε έναν ανοικτό χώρο εκπαίδευσης που ενίσχυε την κινητικότητα, όχι μόνο σε γεωγραφικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο δομών και συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Cankaya, Kutlu and Cebeci, 2015, σελ. 889).

Για την αξιολόγηση του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, το 2003, ανέπτυξε πέντε κριτήρια αναφοράς: α) μείωση κατά 10% του ποσοστού πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, β) αύξηση τουλάχιστον κατά 15% του ποσοστού αποφοίτων θετικών και τεχνολογικών επιστημών και περιορισμό των έμφυλων ανισοτήτων, γ) τουλάχιστον το 85% των υποκειμένων ηλικίας 22 ετών να έχει αποφοιτήσει από την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δ) μείωση κατά 20% των υποκειμένων ηλικίας 15 ετών που έχουν χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση και γραφή και ε) αύξηση του ποσοστού συμμετοχής στη ΔΒΜ στο 12,5% των ενηλίκων εργάσιμης ηλικίας. Το κριτήριο αναφοράς που αφορούσε τη ΔΒΜ ήταν εκείνο στο οποίο αποτυπώθηκε ο στόχος συμμετοχής του 12,5% των ενηλίκων εργάσιμης ηλικίας στη ΔΒΜ. Παράλληλα, έμμεσα συνδεδεμένη πολιτική με τη ΔΒΜ ήταν τα κριτήρια αναφοράς για τον περιορισμό της σχολικής διαρροής και την αύξηση των αποφοίτων ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Dehmel, 2006, σελ. 55). Τα τρία κριτήρια αναφοράς (α, γ, ε) περιλαμβάνονταν και στην ΕΣΑ και στις κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την απασχόληση της περιόδου 2005-2008 (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2013, σελ. 71-72).

Το γεγονός αυτό καταδείκνυε τη σύνδεση της ευρωπαϊκής πολιτικής για τη ΔΒΜ και τη ΣΕΚ με την πολιτική απασχόλησης που ακολουθούνταν από την ΕΣΑ (Drackenberg, 2011). Για την ΕΣΑ, το ενδιαφέρον για τη ΔΒΜ περιοριζόταν στη ΣΕΚ διότι σχετιζόταν αμεσότερα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Cedefop, 2015, σελ. 1). Γίνεται αντιληπτό ότι για την ΕΕ το ενδιαφέρον για τη ΔΒΜ μεταφραζόταν στο ενδιαφέρον για την πρόωση της ΣΕΚ. Σε αυτή την κατεύθυνση, δρομολογήθηκε η Διαδικασία της Κοπεγχάγης για την ανάπτυξη ενός ευρωπαϊκού χώρου για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Loney and Green, 2005, σελ. 274).

Η Διαδικασία της Κοπεγχάγης, που δρομολογήθηκε το 2002, αποσκοπούσε στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Η επένδυση στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και στην τόνωση της ευρωπαϊκής συνεργασίας διαδραμάτιζε σημαντικό ρόλο στο χτίσιμο της Ευρώπης του μέλλοντος. Προτεραιότητες της ευρωπαϊκής συνεργασίας για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελούσαν η ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, η αποτελεσματικότερη συνεργασία των ευρωπαϊκών ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και η αναβάθμιση του προφίλ της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε παγκόσμιο επίπεδο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εκδηλώθηκε για τη διαφάνεια της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και τη βελτίωση του συστήματος συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού. Η αναγνώριση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού αποτέλεσε σημαντική προτεραιότητα, η οποία επιδίωκε την ανάπτυξη κοινών επιπέδων και

αρχών για την τόνωση της γεωγραφικής και επαγγελματικής κινητικότητας του εργατικού δυναμικού. Ως επακόλουθο, έμφαση αποδόθηκε στη διασφάλιση της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και στην ανάγκη ανάπτυξης κοινών ευρωπαϊκών κριτηρίων και αρχών για την επίτευξη της διαφάνειας και της πιστοποίησης προσόντων (European Commission, 2002, σελ. 1-3).

Οι προτεραιότητες που τέθηκαν από τη Διαδικασία της Κοπεγχάγης αποτελούσαν μια σαφή στροφή προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, τη διαφάνεια και την πιστοποίηση, τη λογοδοσία και την ποιότητα. Πρόκειται για μέτρα που αποσκοπούσαν στην οικονομική αποτελεσματικότητα. Έτσι, η ΔΒΜ περιορίστηκε στην απόκτηση μετρήσιμων γνώσεων και δεξιοτήτων για την ενίσχυση της απασχολησιμότητας. Η διαφάνεια συνοψιζόταν στην ικανότητα της νεοφιλελεύθερης αγοράς εργασίας να αξιολογεί και να κατατάσσει τα υποκείμενα (Mitchell, 2006, σελ. 401).

Η Διαδικασία της Κοπεγχάγης ευαγγελιζόταν τη σημασία της ΣΕΚ στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Τονιζόταν ότι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελούσε αναπόσπαστο στοιχείο της ευρωπαϊκής κοινωνικής πολιτικής και εγγυητή της κοινωνικής συνοχής. Παρ' όλα αυτά, υπήρχε ασάφεια αναφορικά με τον στόχο της καταπολέμησης της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς η μοναδική λύση που προκρινόταν ήταν η ανάπτυξη της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού για την ένταξη στην απασχόληση (European Commission, 2002, σελ. 1), μιας και η αγορά εργασίας αποτελούσε την πηγή των ευκαιριών ζωής των υποκειμένων. Ωστόσο, όπως έχει ήδη υποστηριχθεί, η ανεργία αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, για το οποίο δεν υπάρχει μία μοναδική λύση για την αντιμετώπισή του.

Το Ανακοινωθέν του Μάαστριχτ το 2004 εμπλούτισε τις προτεραιότητες της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης. Πιο συγκεκριμένα, τέθηκε ως στόχος ο εκσυγχρονισμός των ευρωπαϊκών συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και η παροχή σε όλους τους πολίτες της ΕΕ των απαραίτητων γνώσεων και ικανοτήτων για την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της οικονομίας της γνώσης. Οι προτεραιότητες που τέθηκαν ήταν η αναβάθμιση της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για τους εργοδότες και την κοινωνία, η προώθηση υψηλών επιπέδων ποιότητας και καινοτομίας, καθώς και η αποτελεσματικότερη σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας. Επιπλέον, ως προτεραιότητα τέθηκαν η προώθηση μεταρρυθμίσεων και η χρηματοδότηση δράσεων για την ανταπόκριση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στις ανάγκες του εργατικού δυναμικού με χαμηλό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και των ανέργων και των υποκειμένων από ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Εντούτοις, η κοινωνική συνοχή περιοριζόταν στη συμμετοχή στις εφήμερες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Η έμφαση στην ανταπόκριση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην «αγορά» χαρακτηριζόταν από την ατομικότητα, η οποία όμως ερχόταν εκ προοιμίου σε σύγκρουση με την αλληλεγγύη και με τη συναίνεση, που αποτελούν συστατικά στοιχεία της κοινωνικής συνοχής.

Στο επίκεντρο τέθηκαν για ακόμη μία φορά η ποιότητα και η λογοδοσία των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, η διαφάνεια προσόντων και η απασχολησιμότητα. Σε ό,τι είχε να κάνει με την κοινωνική διάσταση, γινόταν αντιληπτό ότι αυτή μετατρεπόταν σε παραγωγικό συντελεστή. Πιο συγκεκριμένα, επιδιωκόταν η ανάπτυξη της απασχολησιμότητας του συνόλου του εργατικού δυναμικού για την ανταπόκριση του στις απαιτήσεις της οικονομίας της γνώσης, εστιάζοντας στους νέους, στους εργαζομένους μεγαλύτερης ηλικίας και στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες. Με τον τρόπο αυτόν διευρύνονταν η βάση του εργατικού δυναμικού και περιορίζονταν οι δημόσιες δαπάνες κοινωνικής προστασίας διότι οι δαπάνες αυτές περιορίζονταν στην ενεργοποίηση και όχι στην εισοδηματική υποστήριξη των κοινωνικά ευπαθών ομάδων (European Commission, 2004). Έτσι, λοιπόν, επικρατούσε μια φονξιοναλιστική προσέγγιση για τα ευρύτερα κοινωνικά και οικονομικά οφέλη του καταμερισμού της εργασίας. Παρ' όλα αυτά, τα οφέλη αυτά προϋπέθεταν τον περιορισμό της ατομικότητας, ένα ισχυρό θεσμικό πλαίσιο προστασίας των εργαζομένων και μια ισχυρή διάσταση κοινωνικής δικαιοσύνης. Τα στοιχεία αυτά έλειπαν από την ευρωπαϊκή πολιτική για τη ΣΕΚ, θέτοντας υπό αμφισβήτηση την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής.

Η έμφαση σε συγκεκριμένες ομάδες καταδείκνυε, επίσης, και τον περιορισμό του δικτύου κοινωνικής προστασίας, καθώς η κοινωνική προστασία απεμπολούσε τον καθολικό της χαρακτήρα. Παράλληλα, επικρατούσε ασάφεια ως προς την επίτευξη της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι δράσεις συνοψίζονταν στην τόνωση της απασχολησιμότητας και στην παροχή συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού. Αυτές οι δράσεις είχαν στόχο την καθοδήγηση των υποκειμένων για τη χάραξη των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών τους πορειών, αναδεικνύοντας την εξατομίκευση της ευθύνης (Brine, 2006, σελ. 783). Επομένως, γινόταν αντιληπτό ότι ο ρόλος του κράτους έπαυε να είναι κανονιστικός και γινόταν ρυθμιστικός, αποσκοπώντας στην καθοδήγηση των υποκειμένων. Η παρεχόμενη κοινωνική προστασία ασπάζονταν τη θεώρηση ότι όλα τα υποκείμενα μπορούσαν να επιτύχουν με βάση τις ικανότητές τους, αγνοώντας κοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν στην απόδοσή τους.

Στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών του 2005 διαπιστώθηκαν οι αργοί και ανομοιογενείς ρυθμοί για την πραγμάτωση των στόχων της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Σε αυτό το πλαίσιο, τα κράτη μέλη δεσμεύτηκαν για την επανεκκίνηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας και τον επαναπροσανατολισμό των προτεραιοτήτων για την οικονομική ανάπτυξη και την απασχόληση. Η ΕΕ αναφέρθηκε στην επιτακτική ανάγκη μεταρρυθμίσεων σε εθνικό επίπεδο για την επίτευξη της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Στο επίκεντρο τέθηκαν οι μεταρρυθμίσεις που αφορούσαν τη γνώση, την καινοτομία και την ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου (Council of the European Union, 2005, σελ. 12-13, 23).

Σε συνέχεια του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου των Βρυξελλών του 2005, αποφασίστηκαν, το επόμενο έτος, οι προτεραιότητες για την ανανεωμένη Στρατηγική της Λισαβόνας. Πιο συγκεκριμένα, οι προτεραιότητες αυτές ήταν οι εξής: α) μεγαλύτερη επένδυση για την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου και την προαγωγή της καινοτομίας, β)

ενίσχυση του επιχειρηματικού δυναμικού και γ) διεύρυνση των ευκαιριών απασχόλησης για ομάδες πληθυσμού όπως οι νέοι, οι γυναίκες, οι εργαζόμενοι μεγαλύτερης ηλικίας, τα υποκείμενα με περιορισμένες γνώσεις και δεξιότητες, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι μετανάστες και οι μειονότητες (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2013, σελ. 60). Ωστόσο, δεν γινόταν αντιληπτή η ίδια η φύση των νεοφιλελεύθερων πολιτικών στην αύξηση της ανεργίας και των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς δεν υπήρχε ουδεμία κριτική για τις μακροοικονομικές πολιτικές επιλογές της ΕΕ.

Στο πλαίσιο αναθεώρησης της Στρατηγικής της Λισαβόνας, τέθηκαν νέες προτεραιότητες και για τη Διαδικασία της Κοπεγχάγης. Ειδικότερα, με το Ανακοινωθέν του Ελσίνκι του 2006, τέθηκε μια σειρά προτεραιοτήτων. Αυτές ήταν η ενίσχυση της ελκυστικότητας και του κύρους της επαγγελματικής εκπαίδευσης, η ανάπτυξη και εφαρμογή ευρωπαϊκών εργαλείων για τη διαφάνεια, την κινητικότητα και την ποιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, την ενίσχυση της αμοιβαίας μάθησης μεταξύ των κρατών μελών και τη λήψη μέτρων για τη διεύρυνση της ενεργής συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων μερών στις εργασίες της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης (European Commission, 2006, σελ. 6-9). Μολονότι το ενδιαφέρον για την οικονομική αποτελεσματικότητα συστηματοποιούνταν με το κάλεσμα για εφαρμογή των ευρωπαϊκών εργαλείων διαφάνειας, κινητικότητας και ποιότητας, η κοινωνική διάσταση παρέμενε στάσιμη. Η οικονομική αποτελεσματικότητα εστίαζε στην ανάπτυξη της απασχολησιμότητας για την ένταξη στην απασχόληση και στην αποδοτικότητα των επενδύσεων (European Commission, 2006, σελ. 3), αναδεικνύοντας τον περιορισμό του δικτύου κοινωνικής προστασίας στην υποκίνηση και στήριξη των υποκειμένων για ένταξη στην απασχόληση.

Μάλιστα, σε αντίθεση με τα προηγούμενα Ανακοινωθέντα, το Ανακοινωθέν του Ελσίνκι χαρακτηριζόταν από τον περιορισμό της σημασίας του ζητήματος της κοινωνικής συνοχής. Οι αναφορές στην κοινωνική συνοχή και στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού ήταν αισθητά περιορισμένες. Το γεγονός αυτό συνδεόταν με την αναθεώρηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας, το 2005, η οποία οδήγησε στην απόδοση χαμηλότερης προτεραιότητας στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, έναντι της επίτευξης της οικονομικής ανάπτυξης. Οι τρεις πρωταρχικοί στόχοι της Στρατηγικής της Λισαβόνας (απασχόληση, οικονομική ανάπτυξη, κοινωνική συνοχή) συμπτύχθηκαν σε δύο, την ανάπτυξη και την απασχόληση (Φερόνας, 2013, σελ. 68). Η λογική αυτής της μεταλλαγής συνοψιζόταν στο επιχείρημα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ότι η οικονομική ανάπτυξη έπρεπε να προηγείται διότι η πραγματοποίησή της εγγυάται την κοινωνική πρόοδο και δικαιοσύνη (Giddens, 2008, σελ. 22).

Άμεσα συνδεδεμένη με την ευρωπαϊκή πολιτική για τη ΔΒΜ ήταν η Πράσινη Βίβλος για τον Εκσυγχρονισμό της Εργατικής Νομοθεσίας και την Αντιμετώπιση των Προκλήσεων του 21ου αιώνα. Σκοπός της Πράσινης Βίβλου υπήρξε η ανάπτυξη ενός δημόσιου διαλόγου για την εργατική νομοθεσία, με στόχο την επίτευξη των στόχων της Στρατηγικής της Λισαβόνας αναφορικά με την πραγμάτωση μιας βιώσιμης οικονομικής

ανάπτυξης. Έτσι, προωθήθηκε η ευελιξία με ασφάλεια, με άλλα λόγια, ο συνδυασμός της ευελιξίας για τις επιχειρήσεις και της ασφάλειας για το εργατικό δυναμικό. Ωστόσο, πρόκειται για μια έννοια που θίγει τα εργασιακά δικαιώματα των εργαζομένων, ενώ η έμφαση στην ευελιξία αντικατοπτρίζει τη διεύρυνση της επισφάλειας. Η ΔΒΜ αποτελούσε βασική της διάσταση διότι αποσκοπούσε στον εξοπλισμό του εργατικού δυναμικού με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που επιζητούσε η αγορά εργασίας. Παράλληλα, αποτελούσε τον βασικότερο μηχανισμό ενεργοποίησης των υποκειμένων και αποτύπωνε έναν περισσότερο ευέλικτο τρόπο κοινωνικής προστασίας στα μεταβατικά στάδια μεταξύ απασχόλησης και ανεργίας. Η ευελιξία με ασφάλεια αποτελούσε έναν μηχανισμό που προωθούσε τον περιορισμό των εθνικών εργασιακών δικαιωμάτων. Στο επίκεντρο τέθηκαν η κατάρτιση των συλλογικών συμβάσεων εργασίας, το μισθολογικό κόστος και οι απολύσεις. Εξαιτίας των διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων στην αγορά εργασίας, η κοινωνική προστασία έπρεπε να εστιαστεί στην υποβοήθηση των εργαζομένων κατά τις μεταβάσεις του εργασιακού τους βίου (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2006, σελ. 3-13). Εντούτοις, η ευελιξία με ασφάλεια αποσκοπούσε στην αποδόμηση της συλλογικότητας και στην εγκατάλειψη της οπτικής περί κοινωνικής παρέμβασης του κράτους (Αρανίτου, 2010, σελ. 114), αναιρώντας τη φονξιοναλιστική προσέγγιση που επικρατούσε περί του καταμερισμού της εργασίας, καθώς, όπως τονίστηκε, η σύνδεση κοινωνικής συνοχής και καταμερισμού εργασίας προϋποθέτει ένα στιβαρό θεσμικό πλαίσιο προστασίας των εργαζομένων.

Η ανάδυση του ενδιαφέροντος για την ευελιξία με ασφάλεια συνδεόταν άμεσα με την πολιτική της ΕΕ για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Πιο συγκεκριμένα, η εισαγωγή της ευελιξίας με ασφάλεια συνεπαγόταν την υποβάθμιση του στόχου της πλήρους απασχόλησης. Σε αυτό το πλαίσιο, η πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση μεταβαλλόταν και μετατρέποταν από την επένδυση στην κατάρτιση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων με στόχο την πλήρη απασχόληση σε επένδυση στην κατάρτιση για την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων για την ευελιξία με ασφάλεια. Για την ανάπτυξη της ευελιξίας με ασφάλεια προϋπόθεση αποτελούσε η μετάβαση σε περισσότερο ευέλικτους τρόπους συμμετοχής και μάθησης. Επομένως, η ποιότητα και η διαφάνεια μετατρέπονταν σε βασική προτεραιότητα των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αυτούς τους στόχους εξυπηρετούσε το Ανακοινωθέν του Μπορντώ το 2008, με τη συστηματοποίηση του ενδιαφέροντος για τις προτεραιότητες που είχαν τεθεί με το Ανακοινωθέν του Ελσίνκι αναφορικά με τα ευρωπαϊκά εργαλεία αναφοράς, προάγοντας τα εξατομικευμένα μαθησιακά μονοπάτια για την τόνωση της ευελιξίας και της ελκυστικότητας της ΣΕΚ (Zarifis, 2010, σελ. 210-212).

Στο Ανακοινωθέν του Μπορντώ τέθηκαν οι στόχοι της εφαρμογής των ευρωπαϊκών εργαλείων αναφοράς για τη διαφάνεια, την κινητικότητα και την ποιότητα σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Για την πραγμάτωση της εφαρμογής των ευρωπαϊκών εργαλείων αναφοράς, κρίνονταν απαραίτητες η ανάπτυξη των Εθνικών Πλαισίων Επαγγελματικών Προσόντων, η εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς Πιστωτικών Μονάδων,



σε συνδυασμό με την εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και την τόνωση της ευρωπαϊκής συνεργασίας. Η ενίσχυση της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης κατάρτισης βασιζόταν στην προώθησή της στο ευρύτερο κοινό, στην πρόσβαση δίχως αποκλεισμούς και στη διεύρυνση των υπηρεσιών συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού. Η αναβάθμιση της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης απαιτούσε την εφαρμογή των ευρωπαϊκών εργαλείων αναφοράς, την επένδυση στην κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού και την ανάπτυξη πολιτικών που στηρίζονταν σε έγκυρα στατιστικά δεδομένα και ενδελεχή έρευνα. Για την επίτευξη της αποτελεσματικότερης σύνδεσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας, προτεραιότητες αποτέλεσαν η ανάπτυξη μηχανισμών για την αναγνώριση των αναγκών της αγοράς εργασίας, η ενεργή συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων και των επιχειρήσεων στη χάραξη πολιτικής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, η βελτίωση των υπηρεσιών συμβουλευτικής και προσανατολισμού, η αναγνώριση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης και η διεύρυνση της κινητικότητας του εργατικού δυναμικού. Σε ό,τι είχε να κάνει με την ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας, στο επίκεντρο τέθηκαν η προώθηση της αμοιβαίας μάθησης και η αποτελεσματικότερη σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τη γενική εκπαίδευση, την ανώτατη εκπαίδευση και τη ΔΒΜ (European Commission, 2008a, σελ. 7-12).

Το 2008, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων τέθηκε σε ισχύ. Σκοπός του ήταν η σύνδεση των εθνικών συστημάτων επαγγελματικών προσόντων για την ευκολότερη ανάγνωση και κατανόηση των επαγγελματικών προσόντων των υποκειμένων σε όλες τις χώρες της Κοινότητας, ενώ οι δύο βασικοί του στόχοι συνοψίζονταν στην ενίσχυση της κινητικότητας των πολιτών και στην προώθηση της ΔΒΜ. Τα κράτη μέλη καλούνταν να θεσπίσουν τα δικά τους Εθνικά Πλαίσια Προσόντων (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2008, σελ. 3). Μέχρι το 2010, τα έθνη κράτη όφειλαν να έχουν συσχετίσει τα εθνικά πλαίσια επαγγελματικών προσόντων με το αντίστοιχο EQF. Τα οφέλη από αυτή τη διαδικασία συνοψίζονταν στη διεύρυνση της πρόσβασης και της συμμετοχής στη ΔΒΜ, στην επικύρωση της άτυπης μάθησης και στη διαφάνεια των προσόντων. Έτσι, τα κράτη μέλη της ΕΕ καλούνταν να χρησιμοποιούσαν το EQF, να συνδέσουν έως το 2010 τα δικά τους εθνικά συστήματα με το αντίστοιχο ευρωπαϊκό, να θεσπίσουν μέτρα για τον σαφή προσδιορισμό των προσόντων με τη χρήση του EQF, να ακολουθήσουν προσεγγίσεις βασισμένες στα μαθησιακά αποτελέσματα για την περιγραφή και επικύρωση των επαγγελματικών προσόντων, να προωθήσουν πολιτικές διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση και κατάρτιση και να ορίσουν εθνικά όργανα για τον συντονισμό της διαδικασίας συσχετισμού με το EQF (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009, σελ. 4-8). Οι προτεραιότητες της ΕΕ εξυπηρετούσαν τον στόχο της απασχολησιμότητας, διότι η πιστοποίηση προσόντων και η διασφάλιση της ποιότητας, όπως τονίστηκε, συνδέονται με την επίτευξη του στόχου της απασχολησιμότητας και, επομένως, της οικονομικής αποτελεσματικότητας.

Η ανάπτυξη του EQF έδωσε την απαραίτητη ώθηση για την εφαρμογή των ECVET και EQAVET. Το ECVET δρομολογήθηκε το 2009 με Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Ο σκοπός του συγκεκριμένου εργαλείου συνοψιζόταν στη βελτίωση της κατανόησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και στην ενίσχυση της διαφάνειας, καθώς και στην προώθηση της κινητικότητας και της μεταφοράς των προσόντων σε όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ. Παράλληλα, επιδίωκε την ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας αναφορικά με την εκπαίδευση και κατάρτιση και την αμοιβαία εμπιστοσύνη, ενώ υποστήριζε και τα εξατομικευμένα μαθησιακά μονοπάτια των συμμετεχόντων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Το EQF και το ECVET αλληλοσυμπληρώνονταν, καθώς αποτελούσαν απαραίτητες προϋποθέσεις για τη βελτίωση της διαφάνειας των προσόντων και τη διεύρυνση της συμμετοχής στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Μάλιστα, η μη αποτελεσματική εφαρμογή του EQF από τα κράτη μέλη και η μη ανάπτυξη Εθνικών Πλαισίων Προσόντων έθεταν σε κίνδυνο τη λειτουργία του ECVET. Χρονικός ορίζοντας για την εφαρμογή του ECVET στα κράτη μέλη τέθηκε το 2012 (Cedefop, 2010b, σελ. 8-9).

Το 2009 συστάθηκε το EQAVET, ως μηχανισμός που αποσκοπούσε στην παροχή βοήθειας στα κράτη μέλη για την προώθηση και την παρακολούθηση της βελτίωσης της ποιότητας των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Μέσω της διασφάλισης της ποιότητας επιτυγχάνονταν η μεγαλύτερη διαφάνεια των προσόντων και η αμοιβαία εμπιστοσύνη, ενώ τονώνονταν τα ποσοστά κινητικότητας του εργατικού δυναμικού και συμμετοχής του στη ΔΒΜ. Τα κράτη μέλη όφειλαν να χρησιμοποιήσουν το EQAVET, να καλλιεργήσουν πνεύμα διασφάλισης της ποιότητας, να αποδώσουν έμφαση στη μετάβαση στην ανώτατη εκπαίδευση από την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, να δημιουργήσουν εθνικά σχέδια για τη διασφάλιση της ποιότητας έως το 2011, να συμμετάσχουν με ενεργητικό τρόπο στο ευρωπαϊκό δίκτυο για τη διασφάλιση της ποιότητας και να καθορίσουν ένα εθνικό σημείο αναφοράς για την προώθηση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο, 2009, σελ. 2-4).

Η ανάπτυξη του EQAVET σήμαινε ότι η διασφάλιση της ποιότητας απαιτούσε μια σειρά μεταρρυθμίσεων που αφορούσαν τη σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας, τον σχεδιασμό και το περιεχόμενο των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και ζητήματα διοίκησης και χρηματοδότησής της. Η διασφάλιση της ποιότητας συνεπαγόταν τη διασφάλιση ποιοτικών κριτηρίων αναφοράς, τα οποία καταδείκνυαν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών της ΕΕ. Παρ' όλα αυτά, σκοπός των πολιτικών διασφάλισης της ποιότητας ήταν η ανάπτυξη μιας κουλτούρας λογοδοσίας και αξιολόγησης κατά την οποία αναδύονταν μια νέα μορφή διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης που στηριζόταν στην αποδοτικότητα των αποτελεσμάτων της (Masson, Baati and Seyfried, 2010, σελ. 520).

### 4.3.2 Οι μηχανισμοί εξευρωπαϊσμού του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010

Ο εξευρωπαϊσμός των εθνικών πολιτικών αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι της Στρατηγικής της Λισαβόνας και του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστήριξε ότι τα κράτη μέλη όφειλαν να εφαρμόσουν ολοκληρωμένες στρατηγικές για τη ΔΒΜ, σε συμφωνία με τις προτεραιότητες που είχαν τεθεί (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001, σελ. 8).

Ένας από τους σημαντικότερους μηχανισμούς εξευρωπαϊσμού, ο οποίος αναφερόταν ρητά στη Στρατηγική της Λισαβόνας, ήταν η ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς, η οποία απαιτούσε διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις και την εφαρμογή κατάλληλων μακροοικονομικών πολιτικών (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2013, σελ. 56). Η ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς αποτελούσε αποκλειστική ευθύνη της ΕΕ και μηχανισμό κατακόρυφου εξευρωπαϊσμού από πάνω προς τα κάτω των εθνικών πολιτικών (Bulmer and Radaelli, 2004, σελ. 4). Απαραίτητες συνιστώσες για την ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς αποτελούσαν η οικονομική σταθερότητα, η δημοσιονομική πειθαρχία, τα χαμηλά επίπεδα πληθωρισμού και ο περιορισμός των ελλειμμάτων (European Union, 2000, σελ. 4).

Σε αυτό το πλαίσιο, επιδιώχθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή η προώθηση διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων στα κράτη μέλη για τον περιορισμό των δημόσιων δαπανών και κυρίως των δαπανών του κράτους πρόνοιας (Jessop, 2006, σελ. 148). Μάλιστα, τονιζόταν η εισαγωγή των αρχών της ελεύθερης αγοράς στη διακυβέρνηση των συστημάτων κοινωνικής προστασίας (Chiattelli, 2005, σελ. 5). Βασική προτεραιότητα της οικονομικής πολιτικής της ΕΕ για την περίοδο 2005-2008 αποτελούσε η μείωση του δημόσιου χρέους των κρατών μελών, η ενίσχυση των ιδιωτικών επενδύσεων, η μεταρρύθμιση των συστημάτων κοινωνικής προστασίας για τη διασφάλιση της βιωσιμότητάς τους, η ενίσχυση των μέτρων για τη διεύρυνση της απασχόλησης και της προσφοράς εργασίας και την καταπολέμηση της ανεργίας, καθώς και η ενίσχυση της αποδοτικότητας των δημοσίων δαπανών (Directorate General for Economic and Financial Affairs, 2005, σελ. 28).

Σε αυτή την κατεύθυνση, στο Ανακοινωθέν του Ελσίνκι το 2006 αναφερόταν ρητά ότι το παγκόσμιο ανταγωνιστικό περιβάλλον και ο περιορισμός των δημόσιων δαπανών ασκούσαν πιέσεις για τη διασφάλιση των απαραίτητων επενδύσεων σε δεξιότητες. Απαραίτητες κρίνονταν η αύξηση των ιδιωτικών επενδύσεων και η αποδοτικότητα των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην παραγωγή των αναγκαίων μαθησιακών αποτελεσμάτων (European Commission, 2006, σελ. 3).

Με γνώμονα το κατακόρυφο ιεραρχικά περιεχόμενο της οικονομικής διακυβέρνησης της ΕΕ σε ζητήματα ολοκλήρωσης της εσωτερικής αγοράς, γίνεται αντιληπτός ο ρόλος της ολοκλήρωσης της εσωτερικής αγοράς στον εξευρωπαϊσμό των εθνικών πολιτικών για τη ΣΕΚ. Οι εθνικές πολιτικές για τη ΣΕΚ όχι μόνο όφειλαν να εναρμονίζονται με τους κανόνες δημοσιονομικής σταθερότητας αλλά εξυπηρετούσαν και τον περιορισμό

των δημόσιων δαπανών για την κοινωνική προστασία, προάγοντας την ενεργοποίηση των υποκειμένων για την ένταξή τους στην απασχόληση.

Πέρα από τη νεοφιλελεύθερη οικονομική διακυβέρνηση, σημαντικό μηχανισμό εξευρωπαϊσμού αποτέλεσε η χρηματοδότηση του ΕΚΤ. Η χρηματοδότηση του ΕΚΤ εξυπηρετούσε την πραγμάτωση των επιταγών της Στρατηγικής της Λισαβόνας, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού και στην καταπολέμηση της ανεργίας μέσω της χρηματοδότησης δράσεων ΣΕΚ για την ανάπτυξη ενός εξειδικευμένου, καταρτισμένου και προσαρμοσμένου εργατικού δυναμικού, για τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, το ΕΚΤ χρηματοδοτούσε δράσεις στα κράτη μέλη για την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και κατάρτιση και την ένταξη στην αγορά εργασίας ομάδων πληθυσμού που βρίσκονταν υπό τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης, καθώς και ομάδων πληθυσμού που απείχαν από την αγορά εργασίας. Επιπλέον, εξυπηρετούσε την ανταπόκριση στις σύγχρονες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης και των δημογραφικών εξελίξεων που καθιστούσαν απαραίτητη την ενεργοποίηση του συνόλου των πολιτών. Ωστόσο, η εστίαση σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες (άνεργοι, μακροχρόνια άνεργοι, νέοι, υποκείμενα μεγαλύτερης ηλικίας, γυναίκες) περιόριζε το δίκτυο κοινωνικής προστασίας διότι οριοθετούσε τις ομάδες που χρειάζονταν αρωγή από το κράτος πρόνοιας. Ο περιορισμός, όμως, του δικτύου κοινωνικής προστασίας συντελούσε και στον περιορισμό των δαπανών του κράτους πρόνοιας. Ο περιορισμός των δαπανών του κράτους πρόνοιας στα κράτη μέλη αποτελούσε για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή προϋπόθεση δημοσιονομικής σταθερότητας για την επίτευξη ολοκλήρωσης της εσωτερικής αγοράς (Bowles, 2000, σελ. 47).

Η χρηματοδότηση του ΕΚΤ αποσκοπούσε στην εφαρμογή της ΕΣΑ στα κράτη μέλη, με στόχους την απασχόληση και την κοινωνική ενσωμάτωση (Palmer and Edwards, 2004, σελ. 2), στόχοι που αντικατόπτριζαν τον βασικό σκοπό της ΕΣΑ για την υποβοήθηση των υποκειμένων στη διαχείριση των μεταβάσεων από την εκπαίδευση στην απασχόληση, από την απασχόληση στην ανεργία και πάλι από την αρχή (Καραμεσίνη, 2005, σελ. 80). Η κοινωνική ενσωμάτωση αφορούσε την ολόπλευρη συμμετοχή των υποκειμένων στην κοινωνία και στην οικονομία, και αποτελούσε βασική συνιστώσα για την επίτευξη της Στρατηγικής της Λισαβόνας καθ' όλη τη διάρκεια της περιόδου 2000-2010. Οι δράσεις που χρηματοδοτούνταν από το ΕΚΤ αφορούσαν την υποστήριξη των υποκειμένων που βρίσκονταν υπό τον κίνδυνο περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού να ενσωματωθούν εκ νέου στην κοινωνία. Χρηματοδοτούνταν έτσι δράσεις συμβουλευτικής, ΣΕΚ και διευκόλυνσης της ένταξης στην απασχόληση (European Commission, 2010a, σελ. 4).

Επιπλέον, για τις λιγότερο ανεπτυγμένες περιφέρειες της ΕΕ, υποστηρίζονταν από το ΕΚΤ δράσεις που αφορούσαν την επέκταση και βελτίωση των επενδύσεων σε ανθρώπινο κεφάλαιο, καθώς και την ανάπτυξη των συστημάτων και δομών εκπαίδευσης και κατάρτισης παράλληλα με δράσεις για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και

αποδοτικότητας του δημόσιου τομέα (Ναγόπουλος, 2011, σελ. 95-96). Να σημειωθεί ότι, σε αντίθεση με τη δεκαετία του 1990, τη δεκαετία του 2000 η διανομή των πόρων του ΕΚΤ γινόταν με αυστηρότερους όρους. Τα κράτη μέλη όφειλαν να συμφωνήσουν από κοινού με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για τα εθνικά σχέδια δράσης για την απασχόληση. Τα εθνικά σχέδια δράσης έπρεπε να βρίσκονται σε συνάρτηση με την ΕΣΑ και τις προϋποθέσεις εφαρμογής του ΕΚΤ (Brine, 2006, σελ. 783). Άλλωστε, όπως αναφερόταν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το ΕΚΤ χρηματοδοτούσε εκείνες τις πολιτικές των κρατών μελών που σχετίζονταν άμεσα με τους κοινούς ευρωπαϊκούς στόχους και τις προτεραιότητες για την επίτευξη των στόχων της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ήταν αρμόδια και για τον τερματισμό της χρηματοδότησης, όταν δεν επιτυγχάνονταν οι επιδιωκόμενοι στόχοι (Council of the European Union, 2006, σελ. 12-13). Γίνεται αντιληπτός και ο έμμεσος εξαναγκαστικός χαρακτήρας της διαδικασίας του εξευρωπαϊσμού μέσω της χρηματοδότησης του ΕΚΤ στη διαδικασία του εξευρωπαϊσμού.

Παράλληλα, σημαντικό μηχανισμό εξευρωπαϊσμού αποτελούσε η ΑΜΣ. Με την εφαρμογή της ΑΜΣ επιδιώκονταν η συνεκτικότερη διεύθυνση και η αποτελεσματικότητα του ελέγχου της προόδου των κοινά συμφωνηθέντων στόχων της Στρατηγικής της Λισαβόνας (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2013, σελ. 57). Η ΑΜΣ διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010. Πιο συγκεκριμένα, έθετε κριτήρια αναφοράς και χρονοδιαγράμματα για την εφαρμογή των επιταγών της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής για τη ΔΒΜ προωθώντας την περιοδική αξιολόγηση και την αμοιβαία μάθηση (Rasmussen, 2014, σελ. 23).

Στο Ανακοινωθέν του Ελσίνκι το 2006 αναφερόταν ότι η διαδικασία αμοιβαίας μάθησης αποτελούσε μια διαδικασία συνεργασίας. Αυτή η διαδικασία επέτρεπε στα κράτη μέλη να μελετήσουν τις πολιτικές τους σε σχέση με τις εμπειρίες άλλων κρατών μελών και να συνεργαστούν στη βάση ανταλλαγής εμπειριών. Ταυτόχρονα, συνεπαγόταν την ανάπτυξη ευρωπαϊκών εργαλείων διαφάνειας και ποιότητας για την τόνωση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Η διαδικασία ανταλλαγής εμπειριών βρισκόταν υπό την επίβλεψη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2006, σελ. 4-8). Η ΑΜΣ εξυπηρετούσε, αφενός, τον στόχο της οικονομικής αποτελεσματικότητας, καθώς προωθούσε την ανάπτυξη ευρωπαϊκών εργαλείων αναφοράς, τα οποία, όπως καταδείχθηκε στο Κεφάλαιο 4, συνδέονταν ρητά με την απασχολησιμότητα και την επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας, και, αφετέρου, εξυπηρετούσε τον ιεραρχικό ρόλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στη διαδικασία εξευρωπαϊσμού.

Καθοριστικός ήταν ο ρόλος της ΑΜΣ και στην ανάπτυξη των ευρωπαϊκών εργαλείων αναφοράς για την προώθηση της διαφάνειας, της ποιότητας και της πιστοποίησης προσόντων. Τα κράτη μέλη, συμμετέχοντας σε διαδικασίες αμοιβαίας μάθησης και ακολουθώντας τις κατευθυντήριες γραμμές και τα χρονοδιαγράμματα της ΕΕ, υιοθέτησαν και εφάρμοσαν τα εργαλεία αυτά (Cedefop, 2010b, σελ. 11). Μολονότι η ΑΜΣ παρουσιαζόταν ως ένας εθελοντικός μηχανισμός εξευρωπαϊσμού, επιδίωκε τον εξαναγκασμό των κρατών μελών για τη σύγκλιση των εθνικών τους πολιτικών. Ο κεντρικός ρόλος

της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στη διαδικασία αμοιβαίας μάθησης, τα χρονοδιαγράμματα, τα κριτήρια αναφοράς και οι κατευθυντήριες γραμμές αποτελούσαν καθοριστικούς παράγοντες που υποστήριζαν αυτή την επιχειρηματολογία. Άλλωστε, όσο οι αριθμοί και οι ποσοτικοί στόχοι αποτελούν μια «μη αναστρέψιμη αλήθεια» για τις επιδόσεις των κρατών μελών, τόσο ασκούνται πιέσεις για τη σύγκλιση των πολιτικών και των επιδόσεών τους (Lawn and Grek, 2012, σελ. 99).

Επιπλέον, σημαντικό μηχανισμό εξευρωπαϊσμού αποτελούσε και ο λόγος πολιτικής. Η Στρατηγική της Λισαβόνας παρουσιαζόταν στα κράτη μέλη ως η μοναδική λύση για την ανταπόκριση στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της οικονομίας της γνώσης. Μάλιστα, τονιζόταν η σημασία εφαρμογής της στην ευημερία των κρατών μελών. Με αυτόν τον τρόπο καλύπτονταν τα βασικά χαρακτηριστικά του καθορισμού του λόγου πολιτικής ως μηχανισμού εξευρωπαϊσμού. Πιο συγκεκριμένα, τονιζόταν ότι η ΕΕ αντιμετώπιζε τις συνέπειες της οικονομίας της γνώσης και της παγκοσμιοποίησης, στις οποίες όφειλε να ανταποκριθεί για την επιβίωσή της. Παράλληλα, τονιζόταν ότι η Στρατηγική της Λισαβόνας αποσκοπούσε στην εκμετάλλευση των ευκαιριών που προσφέρονταν από την οικονομία της γνώσης, η οποία είχε σημαντικά οφέλη τόσο για την ΕΕ όσο και για τα μέλη της (European Union, 2000, σελ. 1).

Οι κίνδυνοι και οι ευκαιρίες της οικονομίας της γνώσης και τα οφέλη από τη δρομολόγηση των στρατηγικών πλάνων της ΕΕ για την αποφυγή των κινδύνων και την αξιοποίηση των ευκαιριών που πρόσφερε η οικονομία της γνώσης αποτυπώνονταν και στη Διαδικασία της Κοπεγχάγης, η οποία παρουσιαζόταν ως το κλειδί για το μέλλον της Ευρώπης (European Commission, 2002, σελ. 1-2). Παρόμοιος λόγος πολιτικής διατυπωνόταν και κατά την αναθεώρηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας το 2005 κατά την οποία, όμως, υποβαθμίστηκε η κοινωνική διάσταση της στρατηγικής. Η αναθεώρηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας στηρίχθηκε στον κίνδυνο να απωλέσει η ΕΕ τη θέση της στον παγκόσμιο ανταγωνισμό και στην ανάγκη τόνωσης της οικονομικής ανταγωνιστικότητας (Council of the European Union, 2005, σελ. 1-5).

Η ανάδειξη της αναγκαιότητας προσαρμογής στα κελύσματα της οικονομίας, καθώς και η ανάδειξη των οφελών που συνδέονταν με την προσαρμογή των κρατών μελών συντέλεσαν στην επικράτηση και διάχυση στον λόγο πολιτικής του εργαλειακού λόγου της οικονομίας της γνώσης, καθώς και στην επικράτηση των καθεστώτων αλήθειας που χαρακτηρίζονταν από έννοιες όπως η απασχολησιμότητα, η ευελιξία, η αποδοτικότητα, η κοινωνική ενσωμάτωση κ.λπ. (Pasiás and Nikolakaki, 2010, σελ. 90-92).

#### 4.4 Το πρόγραμμα Ευρώπη 2020

Η περίοδος εφαρμογής του προγράμματος Ευρώπη 2020 συνέπεσε χρονικά με το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης και αναπτύχθηκε με στόχο την υποστήριξη της υλοποίησης της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Στόχος του προγράμματος Ευρώπη 2020 ήταν

η ανάπτυξη δίχως αποκλεισμούς, επιστρέφοντας στη στρατηγική της περιόδου πριν από την αναθεώρηση της ατζέντας της Λισαβόνας το 2005. Σε ρητορικό επίπεδο επιχειρούνταν η αποκατάσταση της ισορροπίας μεταξύ της οικονομικής αποτελεσματικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Μάλιστα, τέθηκε πρώτη φορά ποσοτικός στόχος για την καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Επιδιώχθηκε η μείωση κατά 25% του αριθμού των πολιτών της ΕΕ που ζούσαν κάτω από τα όρια της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού (Φερώνας, 2013, σελ. 82-83).

Παρά τη ρητορική για την ισορροπία οικονομικής αποτελεσματικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης, θα καταδειχθεί στη συνέχεια ότι, με γνώμονα το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020, η έμφαση συνέχισε να αποδίδεται στον στόχο της οικονομικής αποτελεσματικότητας, θέτοντας ως προτεραιότητες τη δημοσιονομική σταθερότητα και την ανάπτυξη της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού. Το δίκτυο κοινωνικής προστασίας συνεχώς περιοριζόταν σε μια περίοδο οικονομικής ύφεσης, με σημαντικές αρνητικές συνέπειες στην οικονομική και κοινωνική ζωή των υποκειμένων.

#### **4.4.1 Το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020**

Η Στρατηγική της Λισαβόνας για τη δεκαετία του 2010 δρομολόγησε το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020. Στο πρόγραμμα αυτό, η εκπαίδευση και η κατάρτιση λογίζονταν ως οι βασικότερες συνθήκες για την οικονομική και κοινωνική πρόοδο και την υπέρβαση των αρνητικών συνεπειών της οικονομικής κρίσης. Για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης τέθηκαν τέσσερις στρατηγικοί στόχοι, οι οποίοι υπηρέτούσαν το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020. Οι στόχοι αυτοί ήταν: α) η ενίσχυση της ΔΒΜ και της κινητικότητας, β) η βελτίωση της ποιότητας και της αποδοτικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, γ) η προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργής ιδιότητας του πολίτη και δ) η ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Παράλληλα, τέθηκαν και πέντε κριτήρια αναφοράς. Το κριτήριο αναφοράς που αφορούσε την πολιτική ΔΒΜ σχετιζόταν με τα επίπεδα συμμετοχής που έπρεπε να φθάσουν στο 15% του πληθυσμού εργάσιμης ηλικίας. Παράλληλα, με τη ΔΒΜ συνδέονταν και τα κριτήρια αναφοράς για το ποσοστό των υποκειμένων 18-24 ετών που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση και κατάρτιση, το οποίο έπρεπε να μην ξεπερνά το 10%, ενώ το 40% των υποκειμένων ηλικίας 30 έως 34 ετών έπρεπε να έχει αποφοιτήσει από την τριτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι το 2020 (European Council, 2009, σελ. 1-7). Ωστόσο, το νέο πρόγραμμα συνέχισε το πρόγραμμα του 2010, αποδίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στην απασχολησιμότητα και στην ισότητα των ευκαιριών για την ενίσχυση των επενδύσεων στο ανθρώπινο κεφάλαιο, παρά στη διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων εξαιτίας της οικονομικής κρίσης.

Το 2011, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο υποστήριξε ότι, για την επίτευξη του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020, απαραίτητες ήταν οι πολιτικές για:

- Τη διεύρυνση των ευκαιριών πρόσβασης σε υψηλής ποιότητας μάθηση.
- Την έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα και την ατομική ευθύνη.
- Την προώθηση της αντίληψης ότι η ΔΒΜ αποτελεί μία συνεχή προσπάθεια καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής.
- Την ανάπτυξη αποδοτικών συστημάτων συμβουλευτικής, προσανατολισμού και πιστοποίησης της άτυπης μάθησης.
- Την παροχή υψηλής ποιότητας τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης.
- Τη μέριμνα για την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση και τη μάθηση που βασίζεται στην εργασία.
- Τη διεύρυνση της σημασίας της ΔΒΜ από την πλευρά των εργοδοτών στην παραγωγικότητα και ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεών τους.
- Το άνοιγμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Την προαγωγή του ρόλου των κοινωνικών εταίρων για τη διάγνωση των αναγκών κατάρτισης.
- Την ισχυρή δέσμευση του δημοσίου για λήψη μέτρων «δεύτερης ευκαιρίας».
- Την ανάδειξη των ωφελειών της μάθησης στον τόπο εργασίας.
- Την ενίσχυση της παροχής ΔΒΜ σε άτομα τρίτης ηλικίας.
- Την καλλιέργεια ενός προφίλ ΔΒΜ που ενισχύει την κοινωνική αλληλεγγύη μεταξύ των διάφορων πολιτισμών (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2011, σελ. 3-4).

Η πλειονότητα των παραπάνω πολιτικών προτεραιοτήτων σχετιζόταν άμεσα με την ανταπόκριση στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και αφορούσε την ανάπτυξη της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού. Ως εκ τούτου, στο επίκεντρο είχε τεθεί για ακόμη μία φορά η επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας.

Η Διαδικασία της Κοπεγχάγης, στην εξέλιξή της, ακολούθησε τη στοχοθεσία του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020, θέτοντας ως στρατηγικές προτεραιότητες την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της καινοτομίας και την προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργής ιδιότητας του πολίτη. Ειδικότερα, στο Ανακοινωθέν του Μπριζ, το 2010, αναφέρθηκαν οι προκλήσεις στις οποίες καλούνταν να ανταποκριθεί η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Οι προκλήσεις αυτές αφορούσαν τον ρόλο της εκπαίδευσης και κατάρτισης για την ανάπτυξη μίας έξυπνης, βιώσιμης και κοινωνικά συνεκτικής ΕΕ, τις



εξελίξεις στην αγορά εργασίας που ενίσχυναν την πόλωση μεταξύ εκείνων με υψηλές και περιορισμένες δεξιότητες, την απαιτούμενη ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων που χρειαζόταν η αγορά εργασίας, τη δημογραφική γήρανση, τον διττό ρόλο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για την επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας και της κοινωνικής συνοχής, την επιδίωξη της ποιότητας και της αποδοτικότητας των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και την ενίσχυση των υποκειμένων να διαχειριστούν τις μεταβάσεις στην κοινωνική και οικονομική τους ζωή. Τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης καλούνταν να γίνουν περισσότερο ελκυστικά, προσβάσιμα και ευέλικτα, καθώς και να ανταποκριθούν στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Για τον λόγο αυτόν το ενδιαφέρον εστιαζόταν στην ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσω καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, ποιοτικών υποδομών, σύνδεσης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και παροχής ευκαιριών για περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση. Επιπλέον, επιδιώκονταν η παροχή υψηλής ποιότητας αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, η εύκολα προσβάσιμη και άμεσα συνδεδεμένη με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας ΣΕΚ, η ευελιξία των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα, η ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσω της προαγωγής της διαφάνειας προσόντων, καθώς και η παροχή υψηλής ποιότητας συστημάτων συμβουλευτικής και προσανατολισμού για την ευκολότερη διαχείριση της επαγγελματικής ζωής των υποκειμένων (European Commission, 2010c, σελ. 1-6). Ως εκ τούτου, η έμφαση αποδιδόταν στην οικονομική αποτελεσματικότητα, καθώς στο επίκεντρο παρέμενε η επιδίωξη της ΕΕ για τόνωση της απασχολησιμότητας, αποτελεσματικότερη σύνδεση της εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, εφαρμογή των ευρωπαϊκών εργαλείων αναφοράς που εξυπηρετούσαν τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και καθιέρωση της ατομικής ευθύνης για τη διαχείριση της επαγγελματικής ζωής.

Παρ' όλα αυτά, το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 αναφερόταν ρητά στη συμβολή της εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ισότητα, στην κοινωνική συνοχή και στην ενεργή ιδιότητα του πολίτη. Πιο συγκεκριμένα, τονιζόταν ότι και η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούσαν μηχανισμούς κοινωνικής κινητικότητας μέσω της ένταξης στην απασχόληση, ικανούς να σπάσουν τον κύκλο της φτώχειας, της κοινωνικής μειονεξίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Έτσι, απαιτούνταν δράσεις για τη συνολική αναβάθμιση του επιπέδου εκπαίδευσης και κατάρτισης, ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση των υποκειμένων και τα ιδιαίτερα κοινωνικά και οικονομικά τους χαρακτηριστικά, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη του δυναμικού τους μέσω της ΔΒΜ. Τα μέτρα που προωθούνταν ήταν η ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων, η ενίσχυση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για την ανάπτυξη εξατομικευμένων μαθησιακών μονοπατιών, η προώθηση ευέλικτων μονοπατιών για την υποβοήθηση της κινητικότητας των υποκειμένων στο σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης και στην απασχόληση,

η βελτίωση της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού (Council of the European Union, 2010, σελ. 3-8). Μολονότι σε ρητορικό επίπεδο γινόταν αναφορά στα κοινωνικά χαρακτηριστικά που καθόριζαν τις κοινωνικές ανισότητες, έμφαση αποδιδόταν στην εξατομίκευση της ευθύνης, αναδεικνύοντας την εμμονή προς την ατομική ικανότητα και προσπάθεια του καθενός.

Το γεγονός αυτό ήταν άμεσο αποτέλεσμα των μακροοικονομικών πολιτικών της ΕΕ. Παρά την αναγνώριση των αρνητικών συνεπειών της οικονομικής κρίσης στην οικονομία, στην απασχόληση και στη διεύρυνση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, η ΕΕ έθεσε ως προτεραιότητα του προγράμματος Ευρώπη 2020 τη δημοσιονομική σταθερότητα. Στο επίκεντρο τέθηκαν ο περιορισμός των δημοσιονομικών ελλειμμάτων και του πληθωρισμού και η διασφάλιση της μακροπρόθεσμης βιωσιμότητας των δημόσιων οικονομικών. Εντούτοις, τα κράτη μέλη ενθαρρύνονταν να περιορίσουν τις δημόσιες δαπάνες τους, να ενισχύσουν την απασχόληση και να δρομολογήσουν τις απαραίτητες διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις για την ενίσχυση της οικονομικής αποτελεσματικότητας και την τόνωση της απασχόλησης, με έμφαση στην αποδοτικότητα των δημόσιων δαπανών (European Council, 2010b, σελ. 4). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστήριξε ότι παράγοντας κλειδί για την επίτευξη του προγράμματος Ευρώπη 2020 αποτελεί η βιωσιμότητα της κοινωνικής προστασίας και η βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας των κοινωνικών πολιτικών. Εντούτοις, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επικεντρώθηκε για ακόμη μία φορά στην πρόληψη της ανεργίας και στην ενεργοποίηση μέσω της ΣΕΚ για τον εξοπλισμό των υποκειμένων με τις απαραίτητες δεξιότητες για την ανταπόκρισή τους στις ανάγκες της επαγγελματικής και κοινωνικής ζωής (European Commission, 2013, σελ. 7-9).

Η ΕΕ είχε λανθασμένα προβλέψει ότι η οικονομική κρίση αποτελούσε μια παροδική και όχι δομική κρίση. Οι στόχοι της ΕΕ για την εκπαίδευση και κατάρτιση προσαρμόστηκαν στα νέα δεδομένα, επηρεάζοντας τις προτεραιότητες της ΔΒΜ. Πιο συγκεκριμένα, από το 2012, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εστίασε στο πρόβλημα της ανεργίας των νέων και στην ανάγκη βελτίωσης της απασχολησιμότητας. Χαρακτηριστικά υποστήριξε ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση όφειλαν να προάγουν την ενεργή ιδιότητα του πολίτη, την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία. Αυτοί οι στόχοι θεωρούνταν αλληλένδετοι με την ανάπτυξη της απασχολησιμότητας. Η απασχολησιμότητα αποτελούσε τον μηχανισμό βελτίωσης της υποτονικής οικονομικής ανάπτυξης και της αντιμετώπισης του περιορισμού του εργατικού δυναμικού εξαιτίας της δημογραφικής γήρανσης. Επομένως, κρινόταν απαραίτητη η εστίαση των πολιτικών ΔΒΜ στην ανταπόκριση στα κελύσματα της αγοράς εργασίας και στην καταπολέμηση της ανεργίας των νέων (European Commission, 2012, σελ. 2). Με τον τρόπο αυτόν η έμφαση στην απασχολησιμότητα γινόταν αμεσότερη, ενώ η προτεραιότητα που δόθηκε στους νέους καταδείκνυε τον περαιτέρω περιορισμό του δικτύου κοινωνικής προστασίας, καθώς και την υποβάθμιση του ρόλου της ΔΒΜ ως απλής συνιστώσας για την προαγωγή της απασχολησιμότητας (Rasmussen, 2014, σελ. 25).

Το 2014, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, ακολουθώντας τους αναθεωρημένους στόχους για τη ΔΒΜ, υποστήριξε ότι στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής βρίσκονταν η καταπολέμηση της νεανικής ανεργίας και ο εξοπλισμός των υποκειμένων με κατάλληλες δεξιότητες για τη βελτίωση της απασχολησιμότητας και της προσαρμοστικότητας του εργατικού δυναμικού. Κρινόταν απαραίτητος ο εκσυγχρονισμός των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, με έμφαση στην ποιότητα και στην αποδοτικότητα των επενδύσεων, καθώς και ο εξοπλισμός των υποκειμένων με τις δεξιότητες που επιζητούσε η αγορά εργασίας, η ενίσχυση της ισότητας των ευκαιριών για ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση και η υποστήριξη της μετάβασης από την εκπαίδευση στην απασχόληση, με έμφαση στη βασισμένη στην εργασία μάθηση (Council of the European Union, 2014, σελ. 2-3). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστήριξε ότι η βασισμένη στην εργασία μάθηση ενίσχυε την απασχολησιμότητα, προσφέροντας τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες που επιζητούσε η αγορά εργασίας, καθώς εισήγαγε το μαθητευόμενο άτομο στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός επαγγέλματος ή μιας θέσης απασχόλησης. Μάλιστα, η βασισμένη στην εργασία μάθηση οδηγούσε σε συγκεκριμένες επαγγελματικές δεξιότητες και μαθησιακά αποτελέσματα (European Parliament, 2017, σελ. 38-39). Η έμφαση στην οικονομική αποτελεσματικότητα γινόταν αμεσότερη, ενώ ο χαρακτήρας της ΔΒΜ γινόταν εμφανέστερα περισσότερο εργαλειακός.

Προτεραιότητα στην οικονομική αποτελεσματικότητα έδωσε και η Διαδικασία της Κοπεγχάγης, στο Ανακοινωθέν της Ρίγα, το 2015. Πιο συγκεκριμένα, για την περίοδο 2015-2020, στρατηγικές προτεραιότητες ήταν οι εξής: α) προώθηση της βασισμένης στην εργασία μάθησης, β) έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα και στους μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, γ) ενίσχυση της πρόσβασης στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση μέσω ευέλικτων συστημάτων συμβουλευτικής και πιστοποίησης προσόντων, δ) περαιτέρω ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων και ε) παροχή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (European Commission, 2015a, σελ. 4). Η κοινωνική διάσταση περιορίστηκε στην παροχή ευέλικτων ευκαιριών κατάρτισης, στη διαπερατότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, στη συμβουλευτική και καθοδήγηση και στην αναγνώριση και πιστοποίηση της μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης.

Παρά τη διαχρονική έμφαση στον στόχο της οικονομικής αποτελεσματικότητας, η πολιτική για τη ΔΒΜ της ΕΕ, από το 2015, εστίασε ακόμη περισσότερο στην οικονομική αποτελεσματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, η ευρωπαϊκή ατζέντα για τη ΔΒΜ, την περίοδο 2015-2020, εστίασε σε τρεις στρατηγικούς στόχους: α) τη διακυβέρνηση, β) την ευελιξία-προσβασιμότητα και γ) την ποιότητα. Με αυτούς τους τρεις στρατηγικούς στόχους επιδιωκόταν η ανάπτυξη ενός αποδοτικού και αποτελεσματικού συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης, ικανού να διασφαλίζει τη συμβατότητα της ΔΒΜ με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνίας και την υποστήριξη της ισότητας των ευκαιριών. Επίσης, επιδιωκόταν η ανάπτυξη πολιτικών για την τόνωση της προσφοράς ποιοτικών

προγραμμάτων ΔΒΜ, τα οποία να εστιάζουν στις βασικές δεξιότητες, στην τόνωση της βασισμένης στην εργασία εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και στην παροχή ευκαιριών στα υποκείμενα που βρίσκονταν υπό τον κίνδυνο της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού. Η ευελιξία-προσβασιμότητα εστίαζε στη διεύρυνση της βασισμένης στην εργασία μάθησης, στη δρομολόγηση διαδικασιών για την αναγνώριση και αξιολόγηση των δεξιοτήτων υποκειμένων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα που βρίσκονταν έξω από την αγορά εργασίας για την αύξηση της συμμετοχής τους στη ΔΒΜ, καθώς και στην παροχή μιας «δεύτερης ευκαιρίας» στα υποκείμενα που δεν είχαν ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ποιότητα αφορούσε την ενίσχυση της αξιολόγησης και της λογοδοσίας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, τη βελτίωση της ποιότητας της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και της ΣΕΚ, καθώς και την εξασφάλιση των κατάλληλων ποσοτικών στοιχείων και δεικτών για τη χάραξη και εφαρμογή περισσότερο εστιασμένων πολιτικών ΔΒΜ (European Commission, 2015c, σελ. 16-17).

Ενδεικτικά, για την περίοδο 2016-2018 παρατίθεται το παρακάτω απόσπασμα από αναφορά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2018, σελ. 6),

στη σύγχρονη οικονομία της γνώσης τα κράτη μέλη οφείλουν να είναι βέβαια για τις γνώσεις και δεξιότητες του εργατικού τους δυναμικού και την αποτελεσματική σύνδεση αυτών των γνώσεων και δεξιοτήτων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Οι εργοδότες οφείλουν να είναι βέβαιοι για τις δεξιότητες του εργατικού τους δυναμικού, έτσι ώστε οι επιχειρήσεις τους να παραμένουν ανταγωνιστικές. Και οι εργαζόμενοι να συνεχίσουν να ενημερώνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους για να παραμένουν απασχολήσιμοι, ούτως ώστε να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ζωή.

Με την αναφορά αυτή σκιαγραφούνται το περιεχόμενο και η στοχοθεσία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία συνοψίζεται στην έμφαση στην απασχολησιμότητα, στην οικονομική αποτελεσματικότητα και στην εξατομίκευση της ευθύνης. Οι στόχοι αυτοί όχι μόνο δεν συμβαδίζουν με τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής αλλά καταδεικνύουν την έμφαση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ στην προαγωγή της οικονομικής αποτελεσματικότητας.

#### **4.4.2 Σύγχρονες τάσεις στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη διά βίου μάθηση**

Το 2016, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ξεκίνησε να αξιοποιεί συστηματικά την έννοια της αναβάθμισης των δεξιοτήτων (upskilling) του εργατικού δυναμικού. Όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 1 της παρούσας μελέτης, ο όρος αναβάθμιση των δεξιοτήτων εξυπηρετεί συγκεκριμένες σκοπιμότητες και αντικαθιστά εν πολλοίς την έννοια της

απασχολησιμότητας στον κυρίαρχο λόγο πολιτικής της ΕΕ. Το μείγμα πολιτικών και μέτρων δεν διέφερε από εκείνο της προηγούμενης περιόδου. Ειδικότερα, έμφαση αποδιδόταν στη ΔΒΜ, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην ένταξη στην αγορά συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων και στους μηχανισμούς αναγνώρισης και πιστοποίησης προσόντων. Όμως, η ατομική ευθύνη για όλα αυτά έγινε περισσότερο έκδηλη. Πιο συγκεκριμένα, τονίστηκε ότι για την ανάπτυξη ευέλικτων μαθησιακών μονοπατιών ήταν προϋπόθεση η αξιολόγηση των δεξιοτήτων, η εξατομικευμένη, ευέλικτη και ποιοτική παροχή εκπαίδευσης και κατάρτιση και η αναγνώριση και πιστοποίηση των δεξιοτήτων. Μάλιστα, υπήρχε μια χαρακτηριστική αναφορά ότι οι ομάδες στόχος και οι δεξιότητές τους θα έπρεπε να γίνουν αντικείμενο αξιολόγησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016, σελ. 3). Γίνεται αντιληπτό ότι η ήδη εξατομικευμένη προσέγγιση της αναβάθμισης δεξιοτήτων συνοδεύτηκε και από μέτρα αξιολόγησης, εξατομικευσης και πιστοποίησης, τα οποία σύμφωνα με τη θεωρητική επεξεργασία που προηγήθηκε εξυπηρετούν πρωτίστως τις προτεραιότητες της εργοδοσίας. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αποδόθηκε ιδιαίτερη έμφαση και στον ψηφιακό γραμματισμό και στις ψηφιακές δεξιότητες.

Η ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων θεωρήθηκε απαραίτητο συστατικό για την ψηφιοποίηση της ευρωπαϊκής οικονομίας, την ψηφιακή μετάβαση της ΕΕ και την προσαρμογή στα κελύσματα της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης. Το ανθρώπινο κεφάλαιο αναγνωρίστηκε ως το κλειδί για την έξυπνη και βιώσιμη ανάπτυξη δίχως αποκλεισμούς (European Commission, 2019, σελ. 2). Παράλληλα, δόθηκε προτεραιότητα σε μια σειρά δεξιοτήτων που έπρεπε να καλλιεργηθούν από τη ΔΒΜ και οι οποίες αφορούσαν τον γραμματισμό, την εκμάθηση ξένων γλωσσών, τις θετικές και τεχνολογικές επιστήμες, την ιδιότητα του πολίτη, την επιχειρηματικότητα, την πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση και τις προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες. Ειδικότερα, για τις προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες επισημάνθηκε ότι «τα υποκείμενα θα πρέπει να είναι σε θέση να θέτουν και να αναγνωρίζουν στόχους, να κινητοποιούν τον εαυτό τους, να γίνουν περισσότερο ανθεκτικά και να διαθέτουν αυτοπεποίθηση για την απόκτηση γνώσεων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωή τους. Απαραίτητη είναι η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων για να διαχειρίζονται εμπόδια και αλλαγές» (European Commission, 2019, σελ. 11). Μάλιστα, τονίστηκε ότι αυτές οι δεξιότητες είναι απαραίτητες στα υποκείμενα για να μπορέσουν να προσαρμοστούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι παραπάνω δεξιότητες εναρμονίζονταν με εκείνες τις δεξιότητες που πρότεινε το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ για την ανταπόκριση στην αγορά εργασίας του μέλλοντος. Η αναλυτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η προσαρμοστικότητα, η κριτική σκέψη, η ανθεκτικότητα και οι ψηφιακές δεξιότητες αποτελούσαν κλειδί για την προσαρμογή του εργατικού δυναμικού, την καινοτομία και τη βελτίωση της παραγωγικότητας (World Economic Forum, 2018, σελ. vii-viii). Επίσης, γίνεται ακόμη πιο αντιληπτή η σύνδεση της πολιτικής για τη ΔΒΜ της ΕΕ με την επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας.

Τον Μάρτιο του 2020, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε τη νέα ευρωπαϊκή βιομηχανική στρατηγική. Στο επίκεντρο τέθηκε η πράσινη και ψηφιακή ανάπτυξη. Όπως αναφέρθηκε στο εν λόγω κείμενο πολιτικής, οι νέες γεωπολιτικές πραγματικότητες επηρέασαν τη θέση της ευρωπαϊκής βιομηχανίας. Ο παγκόσμιος ανταγωνισμός, το αβέβαιο οικονομικό περιβάλλον και η εδραίωση της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης έθεσαν ως προτεραιότητα τη μεταλλαγή του παραγωγικού μοντέλου της ΕΕ και την εντατικοποίηση των προσπαθειών για την πράσινη και ψηφιακή μετάβαση. Η ΔΒΜ και ειδικά η ΣΕΚ θεωρήθηκαν και πάλι τα απαραίτητα μέσα για την επίτευξη αυτών των στόχων. Για την ανάπτυξη μιας ανταγωνιστικής βιομηχανίας θεωρήθηκε εκ των ων ουκ άνευ η ύπαρξη ενός καλά εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού. Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης κλήθηκαν για ακόμη μία φορά να υποστηρίξουν αυτή τη συνθήκη. Μάλιστα, τονίστηκε ότι 120.000.000 Ευρωπαίοι θα έπρεπε τα επόμενα χρόνια να αξιοποιήσουν τις υπάρχουσες ευκαιρίες για αναβάθμιση των δεξιοτήτων και επανεπίδευση (reskilling). Ιδιαίτερα τονίστηκε ότι απαιτούνταν επαγγελματίες τεχνικοί, επιστήμονες και μηχανικοί. Παρατηρείται, λοιπόν, μια έντονη εργαλειακή αντίληψη για την εκπαίδευση και κατάρτιση. Όμως, το σημαντικότερο στοιχείο ήταν το γεγονός ότι δεν υπήρχε κάποιο συστηματικό σχέδιο για την παροχή ισότιμων ευκαιριών για όλους. Για ακόμη μία φορά, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναφέρθηκε στην ανάγκη αύξησης των ιδιωτικών και δημόσιων δαπανών, που, πέρα από την ασάφεια που καταδεικνύονταν, τόνιζε ταυτόχρονα την ανάγκη χρηματοδότησης της αναβάθμισης των δεξιοτήτων και της επανεπίδευσης από τα ίδια τα υποκείμενα (European Commission, 2020e, σελ. 2-11).

Ταυτόχρονα, όσον αφορά την κοινωνική διάσταση της πολιτικής για τη ΔΒΜ, ιδιαίτερα έμφαση αποδόθηκε στην έννοια της ευημερίας (well-being) των πολιτών. Μια έννοια της οποίας ο ρόλος αναδείχθηκε στο Κεφάλαιο 2, στην εδραίωση της ατομικής ευθύνης και στη μετάβαση από το συλλογικό στο ατομικό. Η προαγωγή της ευημερίας συνδέθηκε με τη ΔΒΜ, όντας πανάκεια για σχεδόν όλες τις πολιτικές προτεραιότητες της ΕΕ. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τόνισε τη σημασία ανάπτυξης ποιοτικών και προσβάσιμων ευκαιριών εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς αυτές είναι απαραίτητες για να αξιοποιήσουν τα υποκείμενα το δυναμικό της, στο ραγδαία μεταβαλλόμενο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο συνδέθηκε με τη διασφάλιση της οικονομικής σταθερότητας, την τόνωση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας και την ανθεκτικότητα των υποκειμένων (European Council, 2019, σελ. 1-3). Γίνεται αντιληπτό ότι δεν υπήρχε κάποιο ουσιαστικό σχέδιο για την ευημερία των πολιτών, ανεξάρτητα από τα κοινωνικά και δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Στο επίκεντρο τέθηκε η οικονομική αποτελεσματικότητα και η ανθεκτικότητα, οι οποίες είναι ιδιαίτερα υποκειμενικές έννοιες.

Μέσα στην καρδιά της πανδημίας, το σχέδιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη διαχείριση των προκλήσεων της πανδημίας είχε ως επίκεντρο την αναβάθμιση των δεξιοτήτων, την επανεπίδευση και την ανθεκτικότητα. Γίνεται αντιληπτό ότι τα υποκείμενα κλήθηκαν ακόμη μία φορά αυτόματα να δράσουν στο πλαίσιο μιας πρωτοφανούς υγειονομικής

κρίσης. Υπήρχαν αναφορές σε αόριστες έννοιες, όπως οι «ευφυείς δεξιότητες» για την αποτελεσματικότερη σύνδεση με την αγορά εργασίας, η έμφαση στον ρόλο των κοινωνικών εταιρών και κυρίως των επιχειρήσεων στη χάραξη και εφαρμογή πολιτικών ΔΒΜ και φυσικά η εξατομίκευση της ευθύνης για την καλλιέργεια των απαιτούμενων δεξιοτήτων. Ιδιαίτερη έμφαση αποδόθηκε στον ρόλο της ΣΕΚ, η οποία συνδέθηκε με την πράσινη και ψηφιακή μετάβαση, την καλλιέργεια οριζόντιων δεξιοτήτων και την εδραίωση της ισότητας των ευκαιριών. Ταυτόχρονα, όμως, υπερτονίστηκαν ο ρόλος των εργοδοτών στην παροχή ΣΕΚ και η βασισμένη στην εργασία μάθηση (European Commission, 2020b, σελ. 6).

Όμως, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί η συστηματική προσπάθεια εμπορευματοποίησης και ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Για τη διαχείριση των προκλήσεων της πανδημίας τέθηκε ως προτεραιότητα η υποκίνηση των υποκειμένων για τη συμμετοχή στη ΔΒΜ. Σε αυτό το πλαίσιο, προτάθηκε η δημιουργία ατομικών λογαριασμών μάθησης (individual learning accounts). Αυτοί οι λογαριασμοί προβάλλονταν ως μέσα που θα διασφάλιζαν ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησαν θα μπορούσαν να μεταφερθούν και να αναγνωριστούν σε διαφορετικά εργασιακά περιβάλλοντα με διαφανή τρόπο, ενώ με τις παράλληλες ευκαιρίες καθοδήγησης και συμβουλευτικής θα ήταν ευκολότερη η διεύρυνση των δεξιοτήτων των υποκειμένων και η ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, διαμέσου των ατομικών λογαριασμών μάθησης τονίζονταν ότι τα υποκείμενα θα λάμβαναν χρηματοδότηση, με την οποία θα πλήρωναν το κόστος της κατάρτισης που θα επέλεγαν (European Commission, 2020b, σελ. 15-16).

Αυτή η πρακτική δεν είναι καινούργια. Εφαρμόστηκε στην Αγγλία στις αρχές της δεκαετίας του 2000 ως πρακτική για την εμπλοκή και την τόνωση της συμμετοχής στη ΔΒΜ. Η έρευνα των, Smith, Holden και Hamblett (2006) ανέδειξε ότι διαμέσου των ατομικών λογαριασμών μάθησης, αν και αυξήθηκε η συμμετοχή στη διά βίου μάθηση, οι κοινωνικές ανισότητες δεν αμβλύθηκαν. Η ατομική ευθύνη για τη μάθηση προσέκρουε στα ιδιαίτερα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων και ιδιαίτερα στο εκπαιδευτικό τους επίπεδο και στην εξοικειωσή τους με τις μαθησιακές διαδικασίες (Thursfield et al., σελ. 144). Μάλιστα, η εφαρμογή των ατομικών λογαριασμών μάθησης χαρακτηρίστηκε στην Αγγλία ανεπιτυχής, όχι μόνο διότι δεν κατάφερε να εμπλέξει τα υποκείμενα που είχαν μεγαλύτερη ανάγκη για αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους, αλλά επειδή ενίσχυσε τις τάσεις ιδιωτικοποίησης και εμπορευματοποίησης της ΔΒΜ. Οι μόνοι που επωφελήθηκαν από αυτή την πρακτική ήταν οι ιδιωτικοί οργανισμοί παροχής κατάρτισης, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις προσέφεραν χαμηλής ποιότητας προγράμματα ΔΒΜ, τα οποία δεν συνέβαλαν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων και στην κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών (Lee, 2010, σελ. 19-24).

Επιπλέον, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έθεσε στα σχέδιά της ως προτεραιότητα τη διάχυση των μικροπιστοποιητικών (microcredentials). Τα πιστοποιητικά αυτά θεωρήθηκαν ιδανικά για τη βελτίωση της διαπερατότητας και ευελιξίας των συστημάτων εκπαίδευσης

και κατάρτισης. Θεωρήθηκαν απαραίτητα για την προσαρμογή στις ανάγκες των υποκειμένων και των επιχειρήσεων, την ένταξη στην αγορά εργασίας και την αύξηση της συμμετοχής στη ΔΒΜ (European Commission, 2020b, σελ. 13-14). Η έμφαση σε τέτοιου είδους πιστοποιητικά αναδεικνύει τη λογική της νεοφιλελεύθερης ηγεμονίας. Η εκπαίδευση και κατάρτιση μετατρέπεται σε μια υπηρεσία, σε ένα αγαθό και τελικά ένα εμπόρευμα που μπορεί να πουληθεί και να αποκτηθεί ανά πάσα στιγμή. Πρόκειται για πολιτική που εξυπηρετεί τα συμφέροντα της εργοδοσίας για την κάλυψη των εφήμερων αναγκών τους. Ταυτόχρονα, όμως, αλλοιώνονται το περιεχόμενο και το νόημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ralston, 2021, σελ. 94-96).

#### **4.4.3 Οι μηχανισμοί εξευρωπαϊσμού του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020**

Το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 χαρακτηριζόταν από ορισμένες διαφορές και ομοιότητες ως προς τους μηχανισμούς εξευρωπαϊσμού. Σε ό,τι έχει να κάνει με τις ομοιότητες, καθοριστικό μηχανισμό εξευρωπαϊσμού αποτελούσε η χρηματοδότηση του ΕΚΤ. Το ΕΚΤ, έως το 2013, χρηματοδοτούσε δράσεις για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για την αύξηση του ανθρώπινου κεφαλαίου, δράσεις για τη βελτίωση της πρόσβασης στην αγορά εργασίας, την τόνωση της προσαρμοστικότητας του εργατικού δυναμικού, την προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης, την υποστήριξη διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων στην απασχόληση και στην πολιτική για την κοινωνική ενσωμάτωση και την αποτελεσματικότερη λειτουργία των θεσμών απασχόλησης σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Οι δράσεις επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο και βελτίωσης της πρόσβασης στην αγορά εργασίας αποτελούσαν τους βασικότερους τομείς ενδιαφέροντος του ΕΚΤ και για τον λόγο αυτόν άντλησαν τους περισσότερους πόρους. Στο επίκεντρο της χρηματοδότησης βρέθηκαν οι άνεργοι και άεργοι, οι γυναίκες, οι νέοι, το εργατικό δυναμικό μεγαλύτερης ηλικίας και οι ευπαθείς κοινωνικά ομάδες (European Commission, 2015b). Η χρηματοδότηση του ΕΚΤ συνδέθηκε άμεσα με την επίτευξη των στόχων της ΕΣΑ (European Commission, 2010c, σελ. 4).

Για την περίοδο 2014-2020, η χρηματοδότηση του ΕΚΤ συνέχισε να επικεντρώνεται στην αύξηση της συμμετοχής στην αγορά εργασίας και την ενίσχυση της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Προτεραιότητες χρηματοδότησης ήταν οι εξής: α) ενίσχυση της πρόσβασης στην απασχόληση για εκείνους που αναζητούσαν εργασία και τους ανενεργούς, β) εστίαση στο νέο εργατικό δυναμικό, που βρισκόταν εκτός της απασχόλησης και της εκπαίδευσης, για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας και σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, γ) ενεργή κοινωνική ενσωμάτωση για εκείνα τα υποκείμενα που βρίσκονταν εκτός της αγοράς εργασίας και αντιμετώπιζαν προβλήματα και εμπόδια στην ένταξή τους στην απασχόληση και δ) ενίσχυση των δράσεων που δρομολογούνταν από τοπικές ομάδες δράσης. Το μεγαλύτερο μέρος της χρηματοδότησης



κατευθυνόταν, όπως και κατά την προηγούμενη περίοδο, στην επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο και στην κοινωνική ενσωμάτωση μέσω της ένταξης στην απασχόληση (European Social Fund, 2015).

Όσον αφορά τον καθορισμό του λόγου πολιτικής, η ΕΕ ακολουθούσε, όπως και κατά την προηγούμενη περίοδο, τη ρητορική περί της ανάγκης προσαρμογής στα νέα δεδομένα και των θετικών επιπτώσεων αυτής της προσαρμογής στα κράτη μέλη. Η δρομολόγηση του προγράμματος Ευρώπη 2020 νομιμοποιούνταν στη βάση της αντιμετώπισης των συνεπειών της οικονομικής κρίσης και θεωρήθηκε ότι ήταν καθοριστικής σημασίας για τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη της ΕΕ και των κρατών μελών (European Council, 2010a, σελ. 35).

Οι διαφορές με την προηγούμενη περίοδο όσον αφορά τους μηχανισμούς εξευρωπαϊσμού αφορούσαν την ΑΜΣ και τη νεοφιλελεύθερη οικονομική διακυβέρνηση. Η εφαρμογή της ΑΜΣ δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Μάλιστα, η Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της ΕΕ έθεσε το ζήτημα περιορισμού του ρόλου της. Άλλωστε, η διαδικασία εξευρωπαϊσμού έγινε περισσότερο άμεση από το 2010, καθώς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αποκτούσαν το δικαίωμα παρέμβασης στο εσωτερικό των κρατών μελών μέσω συστάσεων για την πρόοδό τους αναφορικά με τους στόχους του προγράμματος Ευρώπη 2020 (European Parliament, 2014, σελ. 1-2). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020», συμβούλευε και παρείχε συστάσεις στα κράτη μέλη για τη δημοσιονομική τους πολιτική. Τα κράτη μέλη υπέβαλαν σχέδια για την πολιτική τους και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρείχε συστάσεις για τις δράσεις που έπρεπε να υλοποιηθούν αναφορικά με τις διαρθρωτικές και δημοσιονομικές μεταρρυθμίσεις (European Commission, 2014c, σελ. 1). Το γεγονός ότι αυτές οι συστάσεις οδήγησαν στον περιορισμό της σημασίας της ΑΜΣ καταδείκνυε ορισμένα ζητήματα. Κατ' αρχάς, ότι ο μη δεσμευτικός χαρακτήρας της ΑΜΣ αποτελούσε μια πρόφαση της ΕΕ για αμεσότερη επέμβαση στο εσωτερικό των κρατών μελών ιδιαίτερα την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Επιπλέον, η ΑΜΣ αφορούσε διάφορες διαστάσεις πολιτικής. Ο περιορισμός του ενδιαφέροντος για αυτή, εξαιτίας συστάσεων στο πεδίο της οικονομίας, υποδηλώνει την επίδραση της οικονομικής πολιτικής και της έμφασης στη δημοσιονομική σταθερότητα στους άμεσα συνδεδεμένους τομείς πολιτικής. Παρ' όλα αυτά, αν και ο ρόλος της ΑΜΣ υποβαθμίστηκε, παρέμεινε ένας μηχανισμός προώθησης της αμοιβαίας μάθησης, ανταλλαγής και μεταφοράς καλών πρακτικών, εποπτείας και ελέγχου των εθνικών πολιτικών (European Parliament, 2014, σελ. 2).

Ωστόσο, η σημαντικότερη διαφοροποίηση στους μηχανισμούς εξευρωπαϊσμού έχει να κάνει με τη νεοφιλελεύθερη οικονομική διακυβέρνηση, ειδικότερα με την έμφαση στην οικονομική και δημοσιονομική σταθερότητα. Η έμφαση στην αποδοτικότητα των δημόσιων επενδύσεων γινόταν αντιληπτή στην εφαρμογή του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020». Χαρακτηριστικά, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ανέφερε ότι η διακυβέρνηση του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης όφειλε να στηριχθεί στην αποτελεσματική διασφάλιση της ποιότητας. Η υψηλή ποιότητα αποτελούσε τον

πρωταρχικό παράγοντα αποδοτικότητας του συστήματος και ήταν απαραίτητη για την οικονομική βιωσιμότητά του (European Council, 2009, σελ. 4).

Επομένως, η αποδοτικότητα συνδεόταν με την αποτελεσματικότερη διαχείριση των δημόσιων δαπανών για την επίτευξη της οικονομικής βιωσιμότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η έμφαση της ΕΕ στη δημοσιονομική σταθερότητα και στον περιορισμό των δημοσιονομικών ελλειμμάτων αποτελούσε έναν νέο μηχανισμό οικονομικής διακυβέρνησης. Τα κράτη μέλη επιτηρούνταν και καλούνταν να εφαρμόσουν πολιτικές συμβατές με τη νέα μορφή οικονομικής διακυβέρνησης, η οποία συνοδεύονταν από κυρώσεις για τα κράτη μέλη που δεν ανταποκρίνονταν στα κελεύσματά της. Εντούτοις, η νέα μορφή οικονομικής διακυβέρνησης αποτελούσε έναν κατακόρυφο και άμεσα εξαναγκαστικό μηχανισμό εξευρωπαϊσμού (Souliotis and Alexandri, 2017, σελ. 231).

Όσον αφορά τις τρέχουσες τάσεις για τη ΔΒΜ στην ΕΕ, κύριος μηχανισμός εξευρωπαϊσμού αποτελεί η νεοφιλελεύθερη οικονομική διακυβέρνηση. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016) για την περίοδο μέχρι το τέλος του 2020 τόνισε τη σημασία της αυστηρής δημοσιονομικής προσαρμογής για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Τα κράτη μέλη όφειλαν να περιορίσουν τα δημόσια ελλείμματα και να αποδοθεί έμφαση στην αποδοτικότητα των δημόσιων επενδύσεων. Μάλιστα, επισημάνθηκε η ανάγκη ανάπτυξης δεικτών αναφοράς για τα δημόσια οικονομικά. Τα κράτη μέλη καλούνταν να προσαρμόσουν τις εθνικές τους πολιτικές, συμπεριλαμβανομένων των επενδύσεων για το κράτος πρόνοιας και την εκπαίδευση και κατάρτιση, σε ένα αυστηρό πλαίσιο δημοσιονομικής σταθερότητας. Όσα αποτύγχαναν να συμμορφωθούν θα αντιμετώπιζαν οικονομικές κυρώσεις και μεγαλύτερη δημοσιονομική επιτήρηση, αναδεικνύοντας τον κατακόρυφο και εξαναγκαστικό χαρακτήρα της διαδικασίας εξευρωπαϊσμού. Οι προτεραιότητες της ΕΕ δεν φάνηκαν να μεταβάλλονται ούτε την περίοδο της πανδημίας. Όσον αφορά το σχέδιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2020c σελ. 1-3) για την αντιμετώπιση των συνεπειών της πανδημίας Covid-19, στο επίκεντρο τέθηκαν για ακόμη μία φορά η δημοσιονομική σταθερότητα και η βιώσιμη ανάπτυξη που θα έπρεπε να επιτευχθούν μέσω στοχευμένων και αποδοτικών παρεμβάσεων και κατάλληλων μεταρρυθμίσεων.

Ταυτόχρονα, καθοριστικό ρόλο συνέχισαν να διαδραματίζουν ο λόγος πολιτικής και η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση. Η πανδημία θεωρήθηκε μια ευκαιρία για τη δρομολόγηση διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση και κατάρτιση. Η επίτευξη του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2025 συνοδεύτηκε από έναν λόγο πολιτικής που δεν άφηνε περιθώρια διαφοροποίησης στα κράτη μέλη. Ειδικότερα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2020d) τόνισε ότι η επένδυση στην εκπαίδευση και κατάρτιση και η αποτελεσματική αξιοποίηση των δεξιοτήτων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την οικονομική και κοινωνική ευημερία της ΕΕ. Μολονότι η πανδημία Covid-19 άσκησε σημαντικές πιέσεις στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών, δεν θα πρέπει οι επιπτώσεις της να αποτελέσουν δομικό εμπόδιο στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων των πολιτών της ΕΕ και κυρίως των

νέων. Επιπλέον, τονίστηκε ότι τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης θα έπρεπε να γίνουν πιο ανθεκτικά και να προσανατολίζονται προς το μέλλον (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ό.π., σελ. 1-6). Γίνεται αντιληπτό ότι η ανθεκτικότητα δεν αφορούσε πλέον μόνο τα ίδια τα υποκείμενα αλλά και τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης που καλούνταν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα και να διαχειριστούν ποικίλες καταστάσεις.

Τέλος, η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα εξευρωπαϊσμού των εθνικών πολιτικών ΔΒΜ έως το τέλος της δεκαετίας του 2010. Μάλιστα, με το ξέσπασμα της πανδημίας Covid-19, η χρηματοδότηση της ΕΕ αποκτά ακόμη σημαντικότερο ρόλο. Η ΕΕ, το ΕΚΤ και τα διαρθρωτικά ταμεία πρόκειται να υποστηρίξουν τα κράτη μέλη στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της πανδημίας. Στο επίκεντρο της χρηματοδότησης βρίσκονται η απασχόληση, η εκπαίδευση και κατάρτιση, η ΔΒΜ, η έρευνα και η καινοτομία. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι το ενδιαφέρον της ευρωπαϊκής χρηματοδότησης στράφηκε προς τομείς που συνδέονται με την επίτευξη της ανθεκτικότητας της οικονομίας και των υποκειμένων. Μάλιστα, τονίστηκε ότι η οικονομική υποστήριξη στα κράτη μέλη επιδιώκει την καλύτερη προετοιμασία και την ανθεκτικότητα των εθνικών οικονομιών, ώστε τα κράτη μέλη να μπορούν να διαχειριστούν με πιο «κριτικό τρόπο» τις οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις (European Commission, 2020c, σελ. 1). Αν και είναι νωρίς για συμπεράσματα, μπορεί να ισχυριστεί κάποιος, με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε, ότι αυτός ο κριτικός τρόπος συνδέεται με διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις και μεγαλύτερη έμφαση στην αποδοτικότητα των διαθέσιμων πόρων.

## 4.5 Συμπεράσματα

Αν και σημαντικές εξελίξεις προηγήθηκαν της Στρατηγικής της Λισαβόνας, οι σημαντικότερες εξελίξεις δρομολογήθηκαν μετά το 2000. Η ΔΒΜ θεωρήθηκε το βασικότερο μέσο για την επίτευξη της οικονομικής ανταγωνιστικότητας της ΕΕ και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Πιο συγκεκριμένα, η ΔΒΜ κρίθηκε απαραίτητη από την ΕΕ για τον εκσυγχρονισμό του κράτους πρόνοιας επενδύοντας στο ανθρώπινο κεφάλαιο και στην προσαρμογή των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στις εφήμερες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής τέθηκε η ανάπτυξη ενός ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σημειωτέον ότι το ενδιαφέρον της ΕΕ επικεντρώθηκε στη ΣΕΚ διότι συνδέεται αποτελεσματικότερα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Έτσι, δρομολογήθηκε το 2002 η Στρατηγική της Κοπεγχάγης, για την τόνωση της ευρωπαϊκής συνεργασίας σε ζητήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Για την επίτευξη των στόχων της Στρατηγικής της Λισαβόνας δρομολογήθηκε το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010. Το πρόγραμμα αυτό απέδιδε ιδιαίτερη έμφαση στην απασχολησιμότητα του εργατικού δυναμικού. Μάλιστα, στο Υπόμνημα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, το 2001, η απασχολησιμότητα συνδέθηκε με την ενεργητική

συμμετοχή των υποκειμένων στο κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι, συσκοτίζοντας το γεγονός ότι τα προβλήματα που καλούνταν να αντιμετωπίσει η Στρατηγική της Λισαβόνας προέρχονταν από τις νεοφιλελεύθερες οικονομικές επιλογές της ΕΕ.

Η Διαδικασία της Κοπεγχάγης, το 2002, κατέδειξε την έμφαση που απέδιδε η ΕΕ στην επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας. Το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στη διαφάνεια των προσόντων, στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην ποιότητά τους, καθώς και στην κινητικότητα του εργατικού δυναμικού. Αυτές οι προτεραιότητες, όπως έχει ήδη αναφερθεί, εξυπηρετούσαν την επίτευξη της απασχολησιμότητας. Ταυτόχρονα, η ΣΕΚ συνδέθηκε με τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Ωστόσο, η έμφαση στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής εξυπηρετούσε την επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, στο Ανακοινωθέν του Μάαστριχτ, το 2004, η κοινωνική προστασία και ο στόχος της διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής μετατρέπονταν σε παραγωγικούς συντελεστές. Η βελτίωση της απασχολησιμότητας όχι μόνο συνδέοταν με την ανταπόκριση στις ανάγκες της αγοράς εργασίας αλλά λειτουργούσε και ως μηχανισμός περιορισμού των δημόσιων δαπανών. Θεωρήθηκε ότι τα υποκείμενα, αναπτύσσοντας τις δεξιότητές τους, δεν θα στηρίζονταν στις επιδοματικές πολιτικές του κράτους πρόνοιας. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του κράτους πρόνοιας περιορίστηκε στην καθοδήγηση των υποκειμένων για την αξιοποίηση των παρεχόμενων ευκαιριών κατάρτισης και απασχόλησης. Ωστόσο, με τον τρόπο αυτόν συσκοτίζονταν οι κοινωνικές και δημογραφικές ανισότητες που καθόριζαν την αξιοποίηση των ευκαιριών.

Η Στρατηγική της Λισαβόνας απέτυχε στους στόχους της και το 2005, στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών, το ενδιαφέρον της ΕΕ επικεντρώθηκε ακόμη περισσότερο στην απασχόληση και στην ανάπτυξη. Ο στόχος της κοινωνικής συνοχής παραμερίστηκε. Μάλιστα, το 2006, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εισήγαγε την έννοια της ευελιξίας με ασφάλεια. Με την έννοια της ευελιξίας με ασφάλεια τα εργασιακά δικαιώματα συνθλιβόνταν και διευρυνόταν η εργασιακή επισφάλεια. Παράλληλα, το 2008, το ενδιαφέρον της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΣΕΚ επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη των ευρωπαϊκών εργαλείων αναφοράς, τα οποία συνδέονταν με την ανάπτυξη της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού και την ανταπόκριση στις εφήμερες ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης δεν φάνηκε ικανό να αλλάξει την κατεύθυνση και το περιεχόμενο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ. Μολονότι σε ρητορικό επίπεδο η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής αποτελούσε διακριτό στόχο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ, το ενδιαφέρον της ΕΕ μονοπωλούσε η απασχολησιμότητα. Παράλληλα, συστηματικό έγινε το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την οικονομική αποδοτικότητα των πολιτικών για τη ΣΕΚ. Ας σημειωθεί ότι, από το 2014, η απασχολησιμότητα συνδέθηκε με την προαγωγή της βασισμένης στην εργασία μάθησης, η οποία κάλυπτε αποτελεσματικότερα τις εφήμερες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Μάλιστα, η ευρωπαϊκή ατζέντα για τη ΔΒΜ της περιόδου 2015-2020

εστιάστηκε στην ευελιξία, στην ποιότητα και στην προαγωγή της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού.

Έτσι, λοιπόν, η ανάλυση του περιεχόμενου της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΣΕΚ αναδεικνύει την έμφαση που αποδόθηκε διαχρονικά στον στόχο της οικονομικής αποτελεσματικότητας. Η απασχολησιμότητα, τα ευρωπαϊκά εργαλεία αναφοράς, η λογοδοσία και η εμπορευματοποίηση του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης βρέθηκαν στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Παράλληλα, η απασχολησιμότητα συνδέθηκε με την προαγωγή της κοινωνικής ενσωμάτωσης και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής, διότι η ένταξη στην απασχόληση χαρακτηρίστηκε από την ΕΕ ως η βασικότερη συνιστώσα καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού. Για την επίτευξη της απασχολησιμότητας προωθήθηκαν η ισότητα των ευκαιριών και η ενεργοποίηση των υποκειμένων. Παράλληλα, έμφαση αποδόθηκε σε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού (άνεργοι, νέοι, γηραιότεροι άνεργοι, γυναίκες, ευπαθείς κοινωνικά ομάδες). Με τον τρόπο αυτόν το δίκτυο κοινωνικής προστασίας απεμπολούσε τον καθολικό του χαρακτήρα και περιοριζόταν, ενώ η έμφαση στον κοινωνικό αποκλεισμό καταδεικνύει ότι οι παραδοσιακές μορφές κοινωνικής ανισότητας αποσιωπούσαν. Η οικονομική κρίση αλλά και η σημερινή πανδημία Covid-19, καθώς και οι αρνητικές κοινωνικές τους συνέπειες, κυρίως για τους ασθενέστερους, δεν φάνηκαν ικανές συνθήκες για την αλλαγή της φιλοσοφίας της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΣΕΚ.

Επιπλέον, η εξέλιξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΣΕΚ συντέλεσε και στην εξέλιξη των μηχανισμών εξευρωπαϊσμού και στη μεγαλύτερη έντασή του. Τον σημαντικότερο ρόλο στη διαδικασία κατείχε η νεοφιλελεύθερη οικονομική διακυβέρνηση είτε με όρους ολοκλήρωσης της εσωτερικής αγοράς είτε με όρους δημοσιονομικής σταθερότητας και περιορισμού των δημόσιων δαπανών ή με όρους ανθεκτικότητας τα τελευταία χρόνια. Αυτή την κατακόρυφη διαδικασία εξευρωπαϊσμού ενίσχυαν και επικουρούσαν και άλλοι μηχανισμοί, που σε ρητορικό επίπεδο εκλαμβάνονταν ως οριζόντιοι και περισσότερο ήπιοι, όπως η χρηματοδότηση του ΕΚΤ, η ΑΜΣ και ο λόγος πολιτικής. Παρ' όλα αυτά, οι μηχανισμοί αυτοί ασκούν πιέσεις άμεσες και έμμεσες για τον εξευρωπαϊσμό και τη σύγκλιση των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις νεοφιλελεύθερες επιλογές της ΕΕ.



## **Κεφάλαιο 5. Η εκπαιδευτική πολιτική για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα**

### **5.1 Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΣΕΚ στην Ελλάδα και στη διερεύνηση των επιδράσεων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ. Η εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατανόηση του περιεχόμενου και της στοχοθεσίας της πολιτικής αυτής και την αξιολόγηση του βαθμού επίδρασης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΣΕΚ στη χάραξη και εφαρμογή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Από τη δεκαετία του 1990, η ΣΕΚ στην Ελλάδα δεν συνδέθηκε μονάχα με την παραγωγικότητα και την οικονομική ανάπτυξη, αλλά αποτέλεσε βασική διάσταση της κοινωνικής πολιτικής. Μάλιστα, τη δεκαετία του 2000, η πολιτική για τη ΣΕΚ, ακολουθώντας τις διεργασίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), συνδέθηκε με τον εκσυγχρονισμό του κράτους πρόνοιας και τη μετατροπή της κοινωνικής προστασίας σε παραγωγικό συντελεστή. Κοινό παρονομαστή της διαχρονικής εξέλιξης της ΣΕΚ στην Ελλάδα αποτελεί το γεγονός ότι συνδέθηκε με την επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας και την καταπολέμηση της ανεργίας για τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Ο εξευρωπαϊσμός της ΣΕΚ στην Ελλάδα προωθήθηκε μέσω της νεοφιλελεύθερης οικονομικής διακυβέρνησης, της χρηματοδότησης του ΕΚΤ, της ΑΜΣ και του καθορισμού του λόγου πολιτικής. Η διαδικασία του εξευρωπαϊσμού ήταν άμεσα και έμμεσα εξαναγκαστική και, ως εκ τούτου, προωθήθηκαν η αντιγραφή και η μίμηση πολιτικών κατά τη διαδικασία μεταφοράς και δανεισμού πολιτικής από το ευρωπαϊκό συγκείμενο. Η ελληνική πραγματικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας δεν μελετήθηκαν επαρκώς από τις ελληνικές κυβερνήσεις κατά τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΣΕΚ, υιοθετώντας άκριτα τις ευρωπαϊκές διεργασίες. Στο γεγονός αυτό καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισε ο τρόπος διακυβέρνησης και ρύθμισης του ελληνικού συστήματος ΔΒΜ. Το σύστημα στην Ελλάδα είναι συγκεντρωτικό, ενώ ο υπουργοκεντρικός του χαρακτήρας αποτρέπει την ανάπτυξη ενός συστημικού στρατηγικού σχεδίου για τη ΔΒΜ με χρονική συνέχεια-ορίζοντα. Η μη ύπαρξη μιας συνεκτικής στρατηγικής για τη ΔΒΜ που να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας επιβεβαιώνεται από τα πενιχρά αποτελέσματα των πολιτικών για την ανάπτυξη της ΣΕΚ στην Ελλάδα, τη διεύρυνση της συμμετοχής στη ΣΕΚ, τον περιορισμό της ανεργίας και την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Παρ' όλα αυτά, στον επίσημο προφορικό και γραπτό λόγο των ελληνικών κυβερνήσεων δεν υπήρχαν άμεσες αναφορές στον εξαναγκαστικό χαρακτήρα της διαδικασίας του εξευρωπαϊσμού που οδήγησε στη θέσπιση πολιτικών για τη ΣΕΚ με αποκλειστικό

στόχο την τυπική ανταπόκριση στις προτεραιότητες της ΕΕ. Στο παρόν κεφάλαιο για την ανάδειξη της αντιγραφής και μίμησης πολιτικών για τη ΣΕΚ και τη μη ενδεδειγμένη μελέτη της ελληνικής κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας στη χάραξη και εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ασυνέχεια του λόγου πολιτικής και στην έλλειψη στρατηγικού σχεδίου από τις ελληνικές κυβερνήσεις για την ανάπτυξη της ΔΒΜ. Η ασυνέχεια και η έλλειψη στρατηγικού σχεδίου γίνονται αντιληπτές από το γεγονός πως οι κυβερνήσεις του ΠΑΣΟΚ, της ΝΔ και τα τελευταία χρόνια του ΣΥΡΙΖΑ, παρά τις διαφωνίες και την κριτική που άσκησαν εκατέρωθεν, για τη μη ανταπόκριση των εφαρμοσμένων πολιτικών για τη ΔΒΜ στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας, καθώς και την υιοθέτηση πολιτικών επιλογών για τη ΣΕΚ με στόχο την τυπική ανταπόκριση στα κελεύσματα της ΕΕ, εντέλει χαιρέτισαν τις πολιτικές που εφαρμόστηκαν. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τις κομματικές σκοπιμότητες που επικρατούσαν και την έλλειψη ενός συστηματικού στρατηγικού σχεδίου για την ανάπτυξη της ΔΒΜ στην Ελλάδα. Ας σημειωθεί ότι η έλλειψη ενός τέτοιου στρατηγικού σχεδίου γίνεται αντιληπτή και από την υιοθέτηση από τις ελληνικές κυβερνήσεις όρων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως είναι η κοινωνική ένταξη, η κοινωνική ενσωμάτωση, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η απασχολησιμότητα και πλέον πρόσφατα η αναβάθμιση δεξιοτήτων και η επανειδίκευση, δίχως να είναι βέβαιο το αν πράγματι η υιοθέτησή τους ήταν προϊόν βαθύτερης γνώσης του περιεχομένου τους.

## 5.2 Τα αίτια της περιορισμένης ανάπτυξης της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα

Για τη μελέτη της εξέλιξης της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα απαραίτητη είναι η αποτύπωση των βασικών δομικών χαρακτηριστικών που χαρακτηρίζουν τη χάραξη και την εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα, καθώς τα χαρακτηριστικά αυτά συνδράμουν στην ερμηνεία των πολιτικών επιλογών των ελληνικών κυβερνήσεων, του περιεχομένου των επιλογών αυτών και των αιτιών που τις δρομολόγησαν. Το ενδιαφέρον εστιάζεται σε δύο ζητήματα: α) στις στάσεις της ελληνικής κοινωνίας για τη συμμετοχή της στη ΔΒΜ και β) στις ενδημικές παθογένειες της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη μιας συνεκτικής και μακροπρόθεσμης στρατηγικής για την ανάπτυξη της ΔΒΜ.

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα πεδίο το οποίο χαρακτηρίζεται από την περιορισμένη εγχάραξή του στη συλλογική συνείδηση της ελληνικής κοινωνίας, την περιορισμένη ζήτηση και αναγνώριση (Κόκκος, 2005, σελ. 112). Αν και τα τελευταία χρόνια έχει συντελεστεί στην Ελλάδα σημαντική πρόοδος για την εγχάραξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στη συνείδηση της ελληνικής κοινωνίας και για τη διεύρυνση των ποσοστών συμμετοχής στη ΔΒΜ, η πρόοδος αυτή υπολείπεται έναντι της κοινωνικής αποδοχής της εκπαίδευσης ενηλίκων και των ποσοστών συμμετοχής σε αυτή, στην



πλειονότητα των κρατών μελών της ΕΕ (Karalis, 2017, σελ. 91-97). Τα πλέον πρόσφατα στοιχεία καταδεικνύουν ότι το ποσοστό συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι από τα χαμηλότερα της ΕΕ (3,9%), ενώ υπολείπεται κατά πολύ από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (10,8%) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020, σελ. 3).

Για τη μη εγχάραξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στη συλλογική συνείδηση της ελληνικής κοινωνίας σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν ορισμένοι παράγοντες που αφορούν το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο που χαρακτηρίζει την Ελλάδα. Τα ποσοστά του αναλφαβητισμού στην Ελλάδα παραμένουν διαχρονικά υψηλά (Φακιολάς, 2006, σελ. 172). Μάλιστα, το φαινόμενο του αναλφαβητισμού διευρύνθηκε στην Ελλάδα την περίοδο της οικονομικής κρίσης (ELINET, 2016, σελ. 172). Με δεδομένο ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που καθορίζουν τη συμμετοχή ή μη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων, γίνεται αντιληπτή η μη εξοικείωση μιας μεγάλης ομάδας του πληθυσμού της Ελλάδας με την εκπαίδευση ενηλίκων.

Παράλληλα, το εκπαιδευτικό επίπεδο των υποκειμένων στην Ελλάδα διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία τους. Μεγάλο ποσοστό του εργατικού δυναμικού άνω των 45 ετών έχει ιδιαίτερα χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο σε σχέση με τα υποκείμενα νεότερης ηλικίας και τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Έχοντας υπόψη ότι η συμμετοχή στη ΔΒΜ είναι αντιστρόφως ανάλογη της ηλικίας των υποκειμένων (Βεργίδης, 2014, σελ. 134), η εγχάραξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στη συνείδηση της ελληνικής κοινωνίας γίνεται ακόμα πιο δύσκολη.

Ιστορικά, η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα δεν συνδέθηκε με κοινωνικά και λαϊκά κινήματα όπως συνέβη στις περισσότερες δυτικές κοινωνίες κατά τον 18ο και τον 19ο αιώνα (Κόκκος, 2005, σελ. 108-112), και αυτό γιατί η Ελλάδα δεν αποτέλεσε μια βιομηχανική καπιταλιστική κοινωνία όπως οι περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου. Ο προσανατολισμός των επενδύσεων μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1980 κατευθύνθηκε στους τομείς της κατοικίας, της οικοδομικής δραστηριότητας και της γεωργίας. Αυτός ο προσανατολισμός των επενδύσεων δεν οδήγησε στην ανάπτυξη της βιομηχανικής παραγωγής, ενώ οι συναφείς με την οικοδομική δραστηριότητα τομείς αδυνατούσαν να επιφέρουν την οικονομική ανάπτυξη και την αύξηση της ανταγωνιστικότητας της ελληνικής οικονομίας. Παράλληλα, η ένταξη της Ελλάδας στη διεθνή αγορά οδήγησε στη φιλελευθεροποίηση του καθεστώτος εισαγωγών. Τα εισαγόμενα προϊόντα ήταν περισσότερο ανταγωνιστικά, με αποτέλεσμα την περαιτέρω αποδυνάμωση της ελληνικής βιομηχανικής παραγωγής (Γιαννίτσης, 1988, σελ. 17-22).

Οι περισσότερες εξαγωγές της Ελλάδας αφορούσαν γεωργικά προϊόντα και η ελληνική βιομηχανία περιοριζόταν σε ελαφρές βιομηχανίες μεταποίησης. Η έλλειψη μεσαίων και βαριών βιομηχανιών περιόρισε τις βιομηχανικές επενδύσεις και το τεχνολογικό επίπεδο (Θωμαδάκης, 2011, σελ. 163-164). Το χαμηλό τεχνολογικό επίπεδο που χαρακτηρίζει το ελληνικό σύστημα παραγωγής είναι η αιτία για τη μη διαμόρφωση της ανάγκης για ενεργή ζήτηση για την εκπαίδευση ενηλίκων και ειδικότερα για την επαγγελματική κατάρτιση του εργατικού δυναμικού. Η μη διαμόρφωση ανάγκης για ενεργή ζήτηση για

τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ενδημικό στοιχείο της ελληνικής οικονομίας, η οποία στηρίζεται σε μικρομεσαίες ατομικές και οικογενειακές επιχειρήσεις, ενώ το ποσοστό μισθωτών είναι το χαμηλότερο στην πλειονότητα των κρατών μελών της ΕΕ. Επιπλέον, οι περισσότερες ελληνικές επιχειρήσεις έχουν παραδοσιακό χαρακτήρα και περιορισμένη ανταγωνιστικότητα. Συνεπώς, η επένδυση στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού δεν αποτελεί βασική διάσταση του ελληνικού παραγωγικού συστήματος (Κόκκος, 2005, σελ. 113· Karantinos, 2015, σελ. 9). Χαρακτηριστικά, τα ποσοστά εργαζομένων που συμμετέχουν σε προγράμματα ΣΕΚ στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα χαμηλά. Ειδικότερα, τα πλέον πρόσφατα στοιχεία καταδεικνύουν ότι το 18% των εργαζομένων συμμετέχουν στη ΣΕΚ, ενώ ο ευρωπαϊκός μέσος όρος φτάνει στο 38% (Cedefop, 2020, σελ. 8). Σύμφωνα με τον Καραλή (2021), δύο στους τρεις μισθωτούς και τρεις στους τέσσερις αυτοαπασχολούμενους δεν συμμετέχουν σε οποιοδήποτε πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης (σελ. 44).

Η περιορισμένη ζήτηση για εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα επηρεάζεται και από τη χαμηλή ποιότητα και αποτελεσματικότητα των κρατικών πολιτικών για την προώθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), η έλλειψη ενός συστηματικού σχεδιασμού και συντονισμένων δράσεων για την εκπαίδευση ενηλίκων από τους αρμόδιους δημόσιους φορείς προκάλεσε την περιορισμένη ελκυστικότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Τα προβλήματα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ όσον αφορά τον συστηματικό και στρατηγικό σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός συνεκτικού θεσμικού πλαισίου δεν διορθώθηκαν ούτε κατά τη δεκαετία του 2000, όταν με μια σειρά νομοσχεδίων (Ν. 3191/2003, Ν. 3369/2005, Ν. 3879/2010) επιχειρήθηκε από τις ελληνικές κυβερνήσεις η συστηματοποίηση της ΔΒΜ στην Ελλάδα (Παντισίδου, 2013, σελ. 63-66· Δουργκούνας, 2019).

Για τους παραπάνω λόγους, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτέλεσε ένα εγχαραγμένο στη συλλογική συνείδηση της ελληνικής κοινωνίας πεδίο, με αποτέλεσμα την περιορισμένη κοινωνική ζήτηση και αναγνώρισή της, καθώς και τη μη ύπαρξη ενός κοινωνικού αιτήματος για τη συστηματική ανάπτυξή της (Κόκκος, 2005, σελ. 112). Η όποια εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα υποστηρίζεται στην ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία για την εκπαίδευση ενηλίκων ότι αποτέλεσε προϊόν της επιθυμίας των ελληνικών κυβερνήσεων να ανταποκριθούν στα αιτήματα της ΕΕ και να αντλήσουν όσο το δυνατόν περισσότερους οικονομικούς πόρους από το ΕΚΤ (Καραλής, 2009, σελ. 36-39). Χαρακτηριστικά, οι Σταμέλος και Βασιλόπουλος (2013) και Δουργκούνας (2019) υποστήριξαν ότι η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, συμπεριλαμβανομένης της πολιτικής για τη ΔΒΜ, επηρεάστηκε από τις ευρωπαϊκές κατευθυντήριες γραμμές διότι καταπιάστηκε πολλές φορές με ζητήματα στα οποία δεν υπήρχε εμπειρία και εξαιτίας της ευρωπαϊκής χρηματοδότησης, ενώ υιοθετήθηκαν άκριτα οι ευρωπαϊκές διεργασίες.

Διαχρονικά, οι ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας στην Ελλάδα θεωρούν ότι οι δυσλειτουργίες του ελληνικού συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης μπορούν να επιλυθούν

με τη θέσπιση ενός νομοσχεδίου. Παρ' όλα αυτά, τις περισσότερες φορές οι νομοθετικές παρεμβάσεις δεν συνοδεύονται από ενδελεχή μελέτη των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και διοικητικών συνιστωσών που απαιτούνται για την επιτυχή εφαρμογή τους. Επιπλέον, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και κατ' επέκταση η πολιτική για τη ΔΒΜ χαρακτηρίζονται από τον κρατικό/κομματικό εναγκαλισμό (Κόκκος, 2005, σελ. 112-114). Όλες οι διαστάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, συμπεριλαμβανομένης της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ, χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτισμό και υπουργοκεντρικό χαρακτήρα (Μπουζάκης, 2007, σελ. 227). Σε αυτό το πλαίσιο, η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας χαράσσει πολιτικές που όμως δεν χαρακτηρίζονται από συνέχεια, διότι κάθε αλλαγή Υπουργού Παιδείας συνεπάγεται την αλλαγή στη χάραξη και στην εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής, καταδεικνύοντας την έλλειψη στρατηγικού σχεδιασμού που να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας (Σταμέλος, 2010, σελ. 42· Δουργκούνας, 2019).

Εστιάζοντας στη διακυβέρνηση του συστήματος ΔΒΜ στην Ελλάδα, επικρατεί το κρατικιστικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό είναι κατευθυνόμενο από το κράτος. Χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο ρύθμισης, ύπαρξη νομικού πλαισίου και δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ενώ το κράτος αποτελεί τον βασικό χρηματοδότη του συστήματος εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των υποκειμένων ως προς τη συμμετοχή στη ΔΒΜ καθορίζονται σε κεντρικό επίπεδο. Το κράτος καταπιάνεται με ζητήματα δικαιοσύνης, εστιάζοντας σε ειδικές ομάδες πληθυσμού (νέοι, άνεργοι, υποκείμενα με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο) για την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού. Παράλληλα, το κράτος είναι υπεύθυνο για τον συντονισμό των φορέων και των δομών εκπαίδευσης ενηλίκων και τη διασφάλιση της ποιότητάς τους, προωθώντας για τον λόγο αυτόν διαρθρωτικές ρυθμίσεις. Ωστόσο, το κρατικιστικό μοντέλο χαρακτηρίζεται από χαμηλά επίπεδα ανάπτυξης και συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων (Πρόκου, 2014, σελ. 9-10).

Η περιορισμένη αποτελεσματικότητα του κρατικιστικού μοντέλου αναφορικά με την ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων και τη διεύρυνση της συμμετοχής οφείλεται στην εκτεταμένη γραφειοκρατία που το χαρακτηρίζει. Η γραφειοκρατία αποτελεί τον βασικότερο μηχανισμό για τη ρύθμιση και τον συντονισμό του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης (Kats and Lakerveld, 2013, σελ. 222). Ωστόσο, συνδέεται με αργούς ρυθμούς μεταβολής, εξέλιξης και προσαρμογής στα νέα δεδομένα, περιορισμένη ποικιλομορφία και λανθασμένους σχεδιασμούς για την ανάπτυξη της ΔΒΜ και τη διεύρυνση της συμμετοχής (Kwon and Daeyeon, 2011, σελ. 180). Επιπλέον, προκύπτουν ζητήματα περιορισμένης χρηματοδότησης του συστήματος, μιας και το κρατικιστικό μοντέλο εναπόκειται στους περιορισμούς του κρατικού προϋπολογισμού. Αν και δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία για τις δημόσιες επενδύσεις στη ΔΒΜ, μπορεί να υποστηριχθεί ότι αυτές είναι περιορισμένες, μιας και στην Ελλάδα το ΑΕΠ για την εκπαίδευση και κατάρτιση ανέρχεται στο 3,9%. Αντίθετα σε επίπεδο κρατών μελών ΕΕ, το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 4,6% (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020, σελ. 3).

Να σημειωθεί ότι το κρατικιστικό μοντέλο χαρακτηρίζεται και από τον περιορισμένο ρόλο των κοινωνικών εταίρων στη χάραξη και εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην Ελλάδα, ο κοινωνικός διάλογος για την ΕΕΚ και κατ' επέκταση τη ΣΕΚ χαρακτηρίζεται από διαχρονικές αγκυλώσεις και προβλήματα, για την επίλυση των οποίων είναι απαραίτητη η συμβολή και συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων. Επιπλέον, απουσιάζει μια συνεκτική εθνική στρατηγική για την ανάπτυξη ενός διαχειριστικού πλαισίου χάραξης και εφαρμογής μιας εθνικής στρατηγικής για τη ΔΒΜ, ενώ υπάρχουν αλληλοεπικαλύψεις και ελλείψεις συντονισμού. Ταυτόχρονα, ο υπουργοκεντρικός χαρακτήρας καθιστά τον κοινωνικό διάλογο στην ΕΕΚ μια τυπική διαδικασία επικύρωσης προαποφασισμένων δράσεων και πολιτικών. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι απουσιάζει η κοινωνία των πολιτών ως ο συνδετικός κρίκος μεταξύ κράτους και αγοράς (Ζαρίφης, Φωτόπουλος, Zanolis και Μανάβη, 2017, σελ. 44-47).

### 5.3 Η ανάπτυξη της ΣΕΚ στην Ελλάδα από το 2000 έως σήμερα

Τις δεκαετίες που ακολούθησαν τη Στρατηγική της Λισαβόνας, η ΣΕΚ στην Ελλάδα συνδέθηκε με τον «εκσυγχρονισμό» του κράτους πρόνοιας. Σε αυτό το πλαίσιο, θα καταδειχθεί ότι η οικονομική αποτελεσματικότητα αποτέλεσε τη βασική προτεραιότητα της ελληνικής πολιτικής για τη ΣΕΚ τις δεκαετίες του 2000 και του 2010, ακολουθώντας τις διεργασίες της ΕΕ. Έτσι, όπως και με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη ΣΕΚ, η έμφαση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ προς την απασχολησιμότητα και την ατομική ευθύνη δεν συμβάδιζε με την κοινωνική δικαιοσύνη. Στο επίκεντρό της τέθηκε η εφαρμογή μιας επηρεασμένης από τα συστήματα γνώσης και τα καθεστάτα αλήθειας της ΕΕ εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία επικεντρώθηκε στην απασχολησιμότητα, στη διαφάνεια, στην ποιότητα και στη λογοδοσία. Μάλιστα, σταδιακά έκαναν την εμφάνισή τους τα χαρακτηριστικά της ελεύθερης αγοράς στη διακυβέρνηση του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα. Για την εμβάθυνση και τεκμηρίωση της ανάπτυξης της ΣΕΚ στην Ελλάδα, πρόκειται να μελετηθεί ο επίσημος γραπτός και προφορικός λόγος των ελληνικών κυβερνήσεων, κυρίως μέσω των πρακτικών της Βουλής και της διαδικασίας νομοθετικών εργασιών. Τα κείμενα και η ομιλία αποτελούν αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας και έχουν ως αποτέλεσμα την παγίωση, τη συντήρηση και τον μετασχηματισμό σχέσεων ιδεολογικής κυριαρχίας (Στάμου, 2014, σελ. 149-187). Το κριτήριο επιλογής συγκεκριμένων αποσπασμάτων του λόγου πολιτικής είναι ότι αυτά τα αποσπάσματα αναδεικνύουν τους μηχανισμούς εξευρωπαϊσμού της πολιτικής για τη ΣΕΚ στην Ελλάδα, τη στρατηγική οικοδόμησης νοημάτων για τον ρόλο της ΣΕΚ και τις ασυνέχειες και αντιφάσεις του πολιτικού λόγου των κομμάτων ως προς τις θέσεις τους για συγκεκριμένες πολιτικές και παρεμβάσεις, ανάλογα με το αν ήταν το κυβερνών κόμμα ή κατείχαν τη θέση της αξιωματικής αντιπολίτευσης.

### 5.3.1 Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη ΣΕΚ και το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010

Η δρομολόγηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας και η έγκριση του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010 οριοθέτησαν το πλαίσιο της ευρωπαϊκής συνεργασίας για την εκπαίδευση και κατάρτιση και κατ' επέκταση τη ΣΕΚ. Το πρόγραμμα αυτό σε συνδυασμό με τη Διαδικασία της Κοπεγχάγης έθεσαν τις βάσεις για την υποστήριξη των μεταρρυθμίσεων σε εθνικό επίπεδο και την προαγωγή κοινών ευρωπαϊκών εργαλείων για την προώθηση της ποιότητας, της αναγνώρισης, της πιστοποίησης, της διαφάνειας και της κινητικότητας (ΥΠΔΒΜΘ, 2010, σελ. 4).

Η Ελλάδα δεσμεύτηκε για την πραγμάτωση των στόχων της Στρατηγικής της Λισαβόνας, θεσμοθετώντας μέτρα για την ενίσχυση της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο και τον εκσυγχρονισμό της κοινωνικής προστασίας. Στο επίκεντρο τέθηκαν οι στόχοι της αναβάθμισης του ελληνικού παραγωγικού συστήματος, της θέσπισης μακροοικονομικών επιλογών για την επίτευξη της οικονομικής ανάπτυξης και της προώθησης διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων σε επίπεδο οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής (Παντισίδου, 2013, σελ. 60-61). Τον συντονιστικό ρόλο για την ανάπτυξη και την παρακολούθηση της ΣΕΚ κατείχε το Υπουργείο Εργασίας (ΥΠΕΚΑ, 2002, σελ. 30).

Για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων ήταν απαραίτητη μια μεταλλαγή του τρόπου με τον οποίο γινόταν αντιληπτή η εκπαίδευση ενηλίκων. Ειδικότερα, σε σημασιολογικό επίπεδο, το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε στη μετονομασία της ΓΓΛΕ σε ΓΓΕΕ με τον Ν. 2909/2001 (*Ρυθμίσεις Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*). Η αλλαγή αυτή επιδίωκε τη συμφωνία μεταξύ ορολογίας και έργου του φορέα. Επιπλέον, αποσκοπούσε στην κάλυψη της ανάγκης ευελιξίας, εκσυγχρονισμού και αποτελεσματικότητας των έργων που διαχειριζόταν μέχρι πρότινος η ΓΓΛΕ και για τα οποία δεν αποτελούσε τον εξειδικευμένο φορέα, ο οποίος απαιτούνταν από την ΕΕ. Η ΓΓΕΕ παρουσιάζόταν ως ο εξειδικευμένος φορέας, του οποίου οι αρμοδιότητες αφορούσαν τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων και τη διάγνωση των αναγκών της αγοράς εργασίας για ΣΕΚ και ο οποίος στόχευε στην αποτελεσματική ανταπόκριση στα οικονομικά δεδομένα της εποχής και στις απαιτήσεις της ΕΕ (Βουλή των Ελλήνων, 2001α, σελ. 3).

Το σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα υιοθέτησε τους στρατηγικούς στόχους του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010, αποδίδοντας έμφαση στην ποιότητα, στην προσβασιμότητα και στο άνοιγμα του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης. Πιο συγκεκριμένα, στο ΕΣΔΑ του 2002 τονίστηκε ότι η Ελλάδα δρομολόγησε μέτρα με συνέπεια στις επιταγές και στα χρονοδιαγράμματα της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Απώτερο στόχο αποτέλεσε η ανάπτυξη μιας διαφορετικής πραγματικότητας για όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης, στην οποία καθοριστικό ρόλο θα διαδραμάτιζαν η ποιότητα με την παροχή άρτιας εκπαίδευσης και κατάρτισης, η προσβασιμότητα και το άνοιγμα στην ελληνική κοινωνία (ΥΠΕΚΑ, 2002, σελ. 38). Οι στόχοι αυτοί συνδέονταν

ρητά με την επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας διότι αφορούσαν την ενίσχυση της ΔΒΜ, της διαφάνειας των προσόντων, της λογοδοσίας του συστήματος ΔΒΜ και της κινητικότητας του εργατικού δυναμικού. Ταυτόχρονα, εξυπνήρησαν τις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας και, ως εκ τούτου, η ελληνική πολιτική για τη ΣΕΚ έθεσε ως προτεραιότητα την επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας.

Παράλληλα, με το ΕΣΔΑ του 2002 προθήθηκαν ο συντονισμός των συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης και η αποτελεσματικότερη σύνδεσή τους με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Παπαδάκης, 2006, σελ. 167). Πιο συγκεκριμένα, υιοθετούνταν οι προτεραιότητες που είχαν τεθεί με τη Διαδικασία της Κοπεγχάγης το 2002. Αναπτύχθηκε ένα εθνικό δίκτυο ΔΒΜ, του οποίου επιμέρους σύστημα ήταν η επαγγελματική κατάρτιση. Το δίκτυο αυτό αποσκοπούσε στην ενίσχυση της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο και στη σύνδεση των αναγκών αυτών με τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Επιπλέον, έμφαση αποδόθηκε στην πιστοποίηση της κατάρτισης, στην αξιολόγησή της και στη διασφάλιση της ποιότητάς της. Αυτές οι ρυθμίσεις εξυπηρετούσαν την οικονομική αποτελεσματικότητα, καθώς αποτέλεσαν προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού. Άλλωστε, αναφερόταν ρητά ότι οι παρεχόμενες γνώσεις και δεξιότητες όφειλαν να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, έτσι ώστε να έχουν «αγοραστική αξία» (ΥΠΕΚΑ, 2002, σελ. 42-44).

Ο Ν. 3191/2003 (*Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση*) άλλαξε σημαντικά το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και αποτέλεσε βασική διάσταση για την επίτευξη των πολιτικών προτεραιοτήτων του ΕΣΔΑ του 2002. Η εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου αναφέρθηκε στην ανάπτυξη της ΣΕΚ στην Ελλάδα και στην ανάγκη για αποτελεσματικότερο συντονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και σύνδεσής τους με την αγορά εργασίας, ώστε να συντονιστούν με την ΕΣΑ. Με το ΕΣΣΕΕΚΑ λειτούργησαν και διασυνδέθηκαν τα συστήματα έρευνας των αναγκών εργασίας, της τεχνικής και επαγγελματικής κατάρτισης, της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, της πιστοποίησης επαγγελματικών προσόντων και επαγγελματικής κατάρτισης και της συμβουλευτικής, επαγγελματικού προσανατολισμού και σύνδεσης της κατάρτισης με την αγορά εργασίας. Παράλληλα, με το ΕΣΣΕΕΚΑ δρομολογήθηκε πρώτη φορά το ενδιαφέρον στην Ελλάδα για την αναγνώριση και πιστοποίηση προσόντων. Πιο συγκεκριμένα, σχεδιάστηκε η ανάπτυξη ενός συστήματος πιστοποίησης με επιτελικούς φορείς τον Οργανισμό Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) και το ΕΚΕΠΙΣ. Ταυτόχρονα, επιδιώχθηκε η ενεργή συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων κατά τη διαδικασία πιστοποίησης προσόντων. Η πιστοποίηση προσόντων θεωρήθηκε απαραίτητο εργαλείο για την καταπολέμηση της ανεργίας και την αύξηση της απασχόλησης. Με το ΕΣΣΕΕΚΑ η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ ευαγγελίστηκε το επιχείρημα ότι παρέχονταν ευκαιρίες σε όλα τα υποκείμενα να ενταχθούν, να επανενταχθούν, να διατηρήσουν και να βελτιώσουν τη θέση τους στην αγορά εργασίας (Βουλή των Ελλήνων, 2003α, σελ. 1-2). Έτσι, η ελληνική

κυβέρνηση ακολουθούσε τα κελεύσματα της ΕΕ, καθώς δρομολογήθηκε μια πολιτική διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, εστιάζοντας στην παροχή τυπικής ισοτιμίας των ευκαιριών δίχως να γίνεται αναφορά στα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων που επιδρούσαν στην αξιοποίηση αυτών των ευκαιριών.

Το ΕΣΣΕΕΚΑ αποτέλεσε την πρώτη συνεκτική προσπάθεια ανάπτυξης ενός νομοθετικού πλαισίου για την ανάπτυξη ανθρώπινων πόρων, το οποίο συμβάδιζε με τις επιταγές της ατζέντας της Λισαβόνας (Panitsidou, 2008, σελ. 383). Με το ΕΣΣΕΕΚΑ προωθήθηκαν ο συντονισμός των δράσεων και η αντιμετώπιση των αλληλοεπικαλύψεων αρμοδιοτήτων μεταξύ των φορέων στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Απώτερο σκοπό του ΕΣΣΕΕΚΑ αποτέλεσε η παροχή της δυνατότητας σε όλους τους πολίτες πιστοποίησης των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων και προσόντων, ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο τα απέκτησαν. Έτσι, λοιπόν, σε συμφωνία με την ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση και κατάρτιση, με το ΕΣΣΕΕΚΑ υποστηρίχθηκε η ανάπτυξη της απασχολησιμότητας και της προσαρμοστικότητας του εργατικού δυναμικού για την κάλυψη των αναγκών της αγοράς εργασίας (Βεργίδης, 2005, σελ. 80-81).

Παρά τη θέσπιση του ΕΣΣΕΕΚΑ, η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα συνέχισε να χαρακτηρίζεται από έλλειψη συντονισμού, αλληλοεπικαλύψεις και κατασπατάληση πόρων. Τα προβλήματα αυτά επιδιώχθηκε να αντιμετωπιστούν με τον Ν. 3369/2005 (*Συστηματοποίηση της Διά Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις*). Το εν λόγω νομοσχέδιο, σε συνάρτηση με τις κατευθυντήριες γραμμές της ατζέντας της Λισαβόνας, στόχευε στην ανάπτυξη μιας συνεκτικής πολιτικής για την εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα (Πανιτσίδου, 2013, σελ. 63). Με το συγκεκριμένο νομοσχέδιο, ο ελληνικός λόγος πολιτικής υιοθετούσε με επίσημο τρόπο την έννοια της ΔΒΜ. Η χρήση της έννοιας της ΔΒΜ είχε ιδεολογικό χαρακτήρα, καθώς υποδήλωνε την προώθηση της ατομικής ευθύνης και τη μεταβολή του ρόλου του κράτους σε συντονιστή και ρυθμιστή. Μάλιστα, τονίζοταν ότι η ΔΒΜ αποτελεί υπερκείμενη έννοια, η οποία δεν χρησιμοποιείται για την περιγραφή ενός ιδιαίτερου τύπου εκπαίδευσης και κατάρτισης αλλά για την περιγραφή ενός συνόλου αρχών, οι οποίες οφείλουν να εφαρμόζονται σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης και μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Βουλή των Ελλήνων, 2005, σελ. 1).

Σκοπός του συγκεκριμένου νόμου (Ν. 3369/2005) ήταν η ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων, ενώ για την επίτευξή του καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισε η αξιοποίηση του ΕΣΣΕΕΚΑ (Πανδής, 2009, σελ. 197). Η ενεργοποίηση του ΕΣΣΕΕΚΑ προώθησε ένα καινούργιο θεσμικό πλαίσιο για τη ΔΒΜ που κάλυπτε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και απέδιδε ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση και στην πιστοποίηση. Ιδιαίτερης σημασίας ρύθμιση αποτέλεσε η έμφαση προς τα επαγγελματικά περιγράμματα αναφορικά με τον σχεδιασμό και την πιστοποίηση των προγραμμάτων σπουδών, ενώ προωθήθηκαν διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησής τους (Βουλή των Ελλήνων, 2005, σελ. 4-11).

Η έμφαση στα επαγγελματικά περιγράμματα καταδείκνυε τις πραγματικές προτεραιότητες του συγκεκριμένου νομοσχεδίου, οι οποίες αφορούσαν την προαγωγή της

απασχολησιμότητας και, διαμέσου αυτής, της οικονομικής αποτελεσματικότητας. Τα επαγγελματικά περιγράμματα ορίστηκαν ως το σύνολο των λειτουργιών που καθορίζουν ένα επάγγελμα και συνθέτουν το αντικείμενο εργασίας του και τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και προσόντα για την επιτέλεσή του. Τα επαγγελματικά περιγράμματα σχεδιάστηκαν για τη διευκόλυνση της σύνδεσης της εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας, αποτελώντας απαραίτητη συνθήκη για την οικοδόμηση ενός πλαισίου πιστοποίησης επαγγελματικών προσόντων (Λιντζέρης, 2013, 186-188). Οι εξελίξεις αυτές καταδείκνυαν ότι η ελληνική πλευρά ακολούθησε τις προτεραιότητες της ΕΕ και, ειδικότερα, τις επιταγές της ατζέντας της Λισαβόνας και τις προτεραιότητες της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης (Παπαδάκης, 2006, σελ. 195).

Η αναθεώρηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας έδωσε περαιτέρω ώθηση στην επίτευξη του στόχου της οικονομικής αποτελεσματικότητας. Το ενδιαφέρον εστιάστηκε στην ανάπτυξη και στην απασχόληση. Στην επίτευξη αυτών των στόχων καθοριστικό ρόλο θα διαδραμάτιζε η ΔΒΜ με τη μορφή της ΣΕΚ. Η ΣΕΚ, ακολουθώντας τις επιταγές της ΕΕ, θεωρήθηκε πρωταρχικός παράγοντας για την προσαρμογή στις τεχνολογικές αλλαγές και τις μεταβολές στον καταμερισμό και στην οργάνωση της εργασίας. Με τη ΣΕΚ, οι άνεργοι και οι εργαζόμενοι θα ενίσχυαν τις επαγγελματικές τους προοπτικές. Για την ανάπτυξη της ΣΕΚ, το ενδιαφέρον εστιάστηκε στην ποιότητα και στην αποτελεσματικότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η πιστοποίηση προσόντων θεωρήθηκε απαραίτητη συνιστώσα για την προαγωγή της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας διότι εστίαζε στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παράλληλα, η ποιότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης συνδέθηκε ρητά με την ανταπόκριση στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Ministry of Economy and Finance, 2005, σελ. 50-51).

Με το ΕΣΠΑ 2007-2013, αναδείχθηκε η ανάγκη ανάπτυξης ενός συνεκτικού συστήματος αναγνώρισης και πιστοποίησης προσόντων. Η ανάπτυξή του θεωρήθηκε καταλυτικός παράγοντας για την ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων και την παρακολούθηση των ευρωπαϊκών εξελίξεων. Σε αυτό το πλαίσιο, η Ελλάδα κλήθηκε να δρομολογήσει πολιτικές για την υποστήριξη της διαφάνειας και της αναγνώρισης προσόντων, τη βελτίωση της ποιότητας και την αποτελεσματικότερη σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με την απασχόληση (OECD, 2007, σελ. 59-60).

Σε σημασιολογικό επίπεδο, με τον Ν. 3699/2008 (*Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*), η ΓΓΕΕ μετονομάστηκε σε Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ), ενσωματώνοντας με αυτόν τον τρόπο την ευρωπαϊκή προσέγγιση αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων. Η ΓΓΔΒΜ αποσκοπούσε στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και στην υποστήριξη της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Για την αποτελεσματικότερη διάγνωση των αναγκών για ΔΒΜ και επαγγελματική κατάρτιση, τον καλύτερο συντονισμό των φορέων της ΔΒΜ και τη διασύνδεσή τους με το ΕΣΣΕΕΚΑ, αναπτύχθηκε η Εθνική Επιτροπή Διά Βίου Μάθησης (Βουλή των Ελλήνων, 2008, σελ. 7, 25).



Η έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα, στην ποιότητα, στην πιστοποίηση προσόντων και στην αποτελεσματικότερη σύνδεση της ΣΕΚ με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας παρέμεινε αμετάβλητη και στο ΕΠΜ 2008-2010, ακολουθώντας τις προτεραιότητες του προηγούμενου ΕΠΜ. Αυτές οι πολιτικές επιλογές είχαν ρητή οικονομική διάσταση, εξυπηρετώντας την προαγωγή της απασχολησιμότητας, και δρομολογήθηκαν παρά το γεγονός ότι είχαν κάνει την εμφάνισή τους στην Ελλάδα οι πρώτες ενδείξεις της οικονομικής κρίσης (Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, 2008, σελ. 75-76).

Έτσι, λοιπόν, η ελληνική πλευρά ακολουθούσε τις προτεραιότητες του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010 και της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης όσον αφορά την επιδίωξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας. Από την άλλη πλευρά, σε ό,τι αφορούσε την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική ακολουθούσε την ασάφεια της ΕΕ, εστιάζοντας στην ανάπτυξη της απασχολησιμότητας και στην ένταξη των υποκειμένων στην απασχόληση, περιορίζοντας ταυτόχρονα το δίκτυο κοινωνικής προστασίας.

Όπως αναφερόταν στην εισηγητική έκθεση του Ν. 3144/2003 (*Κοινωνικός Διάλογος για την Προώθηση της Απασχόλησης και την Κοινωνική Προστασία και άλλες διατάξεις*), οι πολιτικές για την κοινωνική ενσωμάτωση, την καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς και για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής αποτελούσαν προτεραιότητα και συνδέονταν με την αναπτυξιακή πορεία της χώρας, η οποία δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί δίχως τη διασφάλιση σε όλους τους πολίτες των ευκαιριών για ποιότητα ζωής (Βουλή των Ελλήνων, 2003β, σελ. 1). Γίνεται λοιπόν αντιληπτή η μετάβαση σε ένα μοντέλο διακυβέρνησης, όπου το κράτος δεν αποτελούσε ρυθμιστή αλλά διαχειριστή, ο οποίος διασφάλιζε την παροχή της τυπικής ισότητας ευκαιριών.

Ο τρόπος με τον οποίο επιχειρούνταν η επίτευξη της κοινωνικής συνοχής αφορούσε την καταπολέμηση της ανεργίας μέσω ενεργών μέτρων πρόληψής της με τη μορφή κατάρτισης/επανακατάρτισης για την ανάπτυξη της απασχολησιμότητας των ανέργων στη βάση της ισότητας των ευκαιριών (Παπαδάκης, 2006, σελ. 162). Με το ΕΣΔΑ του 2000, η ελληνική κυβέρνηση υιοθετούσε τη θέση της ΕΕ ότι η απασχόληση αποτελεί βασική προτεραιότητα για την ευημερία των πολιτών. Στην καρδιά της οικονομικής πολιτικής βρίσκονταν η αύξηση της απασχόλησης και η καταπολέμηση της ανεργίας. Επίσης, επιδιωκόταν η προώθηση διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων στην αγορά εργασίας και ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης με επίκεντρο τη ΣΕΚ, υιοθετώντας έτσι τις προτεραιότητες της ΕΣΑ και κατ' επέκταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Ministry of Labour and Social Affairs, 2000, σελ. 1-4, 17). Η ελληνική πλευρά υιοθέτησε μια μονοδιάστατη αντίληψη περί της αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού, η οποία συνοψιζόταν στην ένταξη στην απασχόληση. Η απασχόληση μετατράπηκε στη βασικότερη διάσταση της ενεργής κοινωνικής και οικονομικής συμμετοχής των υποκειμένων και κατ' επέκταση της κοινωνικής συνοχής.

Το ΕΣΔΕν της περιόδου 2001-2003 αποσκοπούσε στην αποφασιστικότερη παροχή κοινωνικής προστασίας, στο πλαίσιο της οικονομίας της γνώσης. Ο εκσυγχρονισμός

της κοινωνικής προστασίας απέκτησε κυρίαρχο ρόλο διότι η ισχύς του οικογενειακού δικτύου, ως θεματοφύλακα της κοινωνικής συνοχής, συνεχώς εξασθενούσε. Στο επίκεντρο της κοινωνικής προστασίας τέθηκαν η ένταξη στην απασχόληση, η διασφάλιση των κοινωνικών αγαθών και δικαιωμάτων και η αποτροπή του κινδύνου φτώχειας και εμπέδωσης του κοινωνικού αποκλεισμού. Η επίτευξη των στόχων του ΕΣΔΕν συνδέθηκε με την επίτευξη των στρατηγικών προτεραιοτήτων της ΕΣΑ (απασχολησιμότητα, προσαρμοστικότητα, επιχειρηματικότητα, ενίσχυση της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών) (ΥΠΕΚΑ, 2001, σελ. 22-26). Η πολιτική αυτή ακολουθούσε τις ευρωπαϊκές προτεραιότητες και εστίαζε στην ισότητα των ευκαιριών και κυρίως στα υποκείμενα που πλήττονταν από τον κοινωνικό αποκλεισμό (νέοι, άνεργοι, μακροχρόνια άνεργοι) (ΥΠΕΚΑ, 2002, σελ. 33).

Στην εισηγητική έκθεση του Ν. 3191/2003 (*Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση*), η έμφαση προς την ισότητα των ευκαιριών και την εξατομίκευση της ευθύνης γινόταν περισσότερο εμφανής. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε ότι η αποτελεσματικότερη σύνδεση της ΣΕΚ με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας εξυπηρετεί δύο ανάγκες: α) την παροχή ευκαιριών κατάρτισης και ένταξης στην απασχόληση για τον καθορισμό της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πορείας του καθενός και β) τη μη σπατάλη πόρων (Βουλή των Ελλήνων, 2003α, σελ. 1). Έτσι, καταδείχθηκε ρητά ότι οι βασικοί άξονες της κοινωνικής προστασίας συνοψίζονταν στην προαγωγή της απασχολησιμότητας και της προσαρμοστικότητας του εργατικού δυναμικού (Βεργίδης, 2005, σελ. 81-82).

Ο περιορισμός του δικτύου κοινωνικής προστασίας γινόταν αντιληπτός και στο ΕΣΔΕν 2003-2005. Πιο συγκεκριμένα, στο επίκεντρο τέθηκε η ένταξη στην απασχόληση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων μέσω προγραμμάτων για την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας, τα οποία συνδύαζαν εναλλασσόμενη κατάρτιση και απασχόληση. Παράλληλα, προωθήθηκαν εξατομικευμένες παρεμβάσεις επαγγελματικής κατάρτισης και προσανατολισμού, για τις οποίες καθοριστικό ρόλο διαδραμάτιζαν τα υπό ανάπτυξη ΚΠΑ του ΟΑΕΔ (ΥΠΕΚΑ, 2003β, σελ.26-27).

Η αναθεώρηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας οδήγησε στην περαιτέρω υποβάθμιση της κοινωνικής της διάστασης. Χαρακτηριστικά, στο ΕΣΔΕν 2005-2006, τονίστηκε ότι η ισότητα των ευκαιριών αφορούσε μονάχα την πρόσβαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση, αποδίδοντας έμφαση στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες (ΥΠΑΚΠ, 2005, σελ. 22). Στο ΕΣΔΕν 2006-2008, η προσπάθεια για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού χαρακτηρίστηκε από μέτρα που εξυπηρετούσαν κατά κύριο λόγο την οικονομική αποτελεσματικότητα, επιχειρώντας την ενεργοποίηση για την ένταξη στην απασχόληση και τον περιορισμό της κοινωνικής προστασίας. Πιο συγκεκριμένα, οι προτεραιότητες για τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής αφορούσαν την ενίσχυση της απασχόλησης για τις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, τις γυναίκες, τους νέους και τους μακροχρόνια ανέργους. Για την αντιμετώπιση της μειονεκτικής θέσης αυτών των υποκειμένων, η ΣΕΚ διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο. Ειδικότερα, οι δράσεις για την ενίσχυση της συμμετοχής

στη ΣΕΚ αφορούσαν την αναβάθμιση της ποιότητάς της, τη διευκόλυνση της πρόσβασης και την αύξηση των επενδύσεων για τη ΣΕΚ. Επιπλέον, για την αντιμετώπιση της μειονεκτικής θέσης αυτών των κοινωνικών ομάδων στη ΣΕΚ, ενισχύονταν οι δράσεις πιστοποίησης των προγραμμάτων, των φορέων και των εκπαιδευτών ΣΕΚ και επιχειρούνταν η αποτελεσματικότερη σύνδεση της κατάρτισης με την αγορά εργασίας. Μάλιστα, έμφαση αποδιδόταν στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην προσαρμογή της κατάρτισης στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, καθώς και στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων ΣΕΚ, με βάση τις εξατομικευμένες ανάγκες των υποκειμένων που ανήκαν στις ομάδες αυτές (ΥΠΙΑΚΠ, 2006, σελ. 18-26).

Στο ΕΠΜ 2008-2010, η κοινωνική διάσταση της ΣΕΚ συνδέθηκε ακόμη περισσότερο με την ανάπτυξη της απασχολησιμότητας των υποκειμένων, με έμφαση στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες για τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και προωθήθηκε η έννοια της ευελιξίας με ασφάλεια στην πολιτική απασχόλησης. Η ελληνική κυβέρνηση υιοθέτησε τις προτεραιότητες της ΕΣΑ, η οποία δεν περιοριζόταν πλέον στην ευελιξία του χρόνου και των μορφών εργασίας, αλλά αναφερόταν στην απασχολησιμότητα του εργατικού δυναμικού και στον εκσυγχρονισμό της κοινωνικής ασφάλισης, ενώ αναφορά γινόταν και στη διευκόλυνση των μεταβάσεων σε διαφορετικές καταστάσεις απασχόλησης και ανεργίας, οι οποίες αποτελούσαν χαρακτηριστικό της έννοιας της απασχολησιμότητας και σχετιζόνταν με τον περιορισμό των εργασιακών δικαιωμάτων (Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, 2008, σελ. 59-61). Η έμφαση στην ευελιξία και στην ατομικότητα έθετε εκ προοιμίου υπό αμφισβήτηση την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής, διότι οι επιδιώξεις αυτές δεν συνδέονταν με την αλληλεγγύη και τη συναίνεση, που αποτελούν βασικά της χαρακτηριστικά. Μάλιστα, η έμφαση στην ενεργοποίηση και στην απασχολησιμότητα συνοδεύονταν από την επιδίωξη ανεύρεσης περισσότερο στοχευμένων πολιτικών για τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες και εξατομίκευση της ευθύνης για τη χάραξη ατομικών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών μονοπατιών, καταδεικνύοντας την έμφαση στον περιορισμό του δικτύου κοινωνικής προστασίας (ΥΠΙΑΚΠ, 2008, σελ. 25-30).

Τα παραπάνω στοιχεία καταδεικνύουν ότι η ελληνική πολιτική για τη ΣΕΚ της δεκαετίας του 2000 ακολουθούσε τις προτεραιότητες της ΕΕ για την ενίσχυση της οικονομικής αποτελεσματικότητας. Με άλλα λόγια, η οικονομική αποτελεσματικότητα αποτέλεσε κεντρικό στόχο και το συστηματικό ενδιαφέρον για την επίτευξή του συμβάδιζε με την ασάφεια ως προς την επίτευξη του στόχου της κοινωνικής συνοχής. Σημειωτέον, οι πολιτικές για τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής εξυπηρετούσαν την επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας διότι υποστήριζαν τον περιορισμό των δαπανών κοινωνικής προστασίας. Επομένως, η ελληνική πλευρά ακολούθησε τις ευρωπαϊκές διεργασίες, θέτοντας ως προτεραιότητά της την επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι το ενδιαφέρον για την κοινωνική συνοχή είχε ρητορικό χαρακτήρα, μιας και η κοινωνική συνοχή δεν μπορεί να συμβαδίσει με την επιδίωξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας.

### 5.3.2 Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020

Κατά την περίοδο εφαρμογής του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020, η επιδίωξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας έγινε πιο εντατική. Το ενδιαφέρον εστιασθηκε ακόμη περισσότερο στην ανάπτυξη της απασχολησιμότητας, της διαφάνειας, της πιστοποίησης, της ποιότητας και της λογοδοσίας, ενώ διευρύνθηκε το ενδιαφέρον για τη βασισμένη στη μάθηση εργασία, η οποία είναι περισσότερο εργαλειακή και ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Παράλληλα, η ρύθμιση και η διακυβέρνηση του συστήματος ΔΒΜ συνδέθηκαν ακόμη περισσότερο με τις αρχές της ελεύθερης αγοράς. Σε αυτό το πλαίσιο, η κοινωνική διάσταση που συνόδευε την πολιτική για ΔΒΜ υποβαθμίστηκε ακόμη περισσότερο, σε μια περίοδο κατά την οποία η οικονομική κρίση καθιστούσε απαραίτητη την ενίσχυσή της.

Η ΔΒΜ, κυρίως υπό τη μορφή της ΣΕΚ, θεωρήθηκε αναπόσπαστο στοιχείο της ελληνικής αναπτυξιακής πολιτικής. Μάλιστα, λογιζόταν ως το αντίδοτο της οικονομικής κρίσης, ακολουθώντας τη ρητορική της ΕΕ. Η ΣΕΚ αποτέλεσε το σημαντικότερο εργαλείο για την απελευθέρωση των παραγωγικών δυνάμεων της χώρας και την αναπτυξιακή της προοπτική, καθώς συνδέθηκε με την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής (ΥΠΔΒΜΘ, 2010, σελ. 3, 12).

Μολονότι η ΔΒΜ θεωρήθηκε βασική διάσταση για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης και τα προηγούμενα χρόνια δρομολογήθηκαν σημαντικές ρυθμίσεις για την ανάπτυξή της, δεν είχε αναπτυχθεί στην Ελλάδα ένα επαρκές δίκτυο ΔΒΜ για την άσκηση μιας ενιαίας πολιτικής (ΥΠΙΑΙΘ, 2015, σελ. 4). Η απόκλιση ως προς την επίτευξη των ευρωπαϊκών στόχων και η έλλειψη θεματικών επιδόσεων οδήγησε στη θέσπιση του Ν. 3879/2010 (Πανισίδου, 2013, σελ. 63). Πιο συγκεκριμένα, η Ελλάδα παρουσίαζε ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής στη ΔΒΜ, το ποσοστό υποκειμένων χωρίς βασικές δεξιότητες ήταν υψηλό, ενώ η συμμετοχή στη ΣΕΚ υστερούσε του ευρωπαϊκού μέσου όρου. Παράλληλα, η ποσοτική υστέρηση που χαρακτήριζε στην Ελλάδα είχε και ποιοτικές παραμέτρους. Δεν υπήρχε σύνδεση μεταξύ αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και ΣΕΚ, δεν είχε αναπτυχθεί ένα συνεκτικό πλαίσιο διαφάνειας και πιστοποίησης προσόντων, τα προβλήματα συντονισμού στο δίκτυο της ΔΒΜ δεν είχαν επιλυθεί, η επαγγελματική κατάρτιση αποτύγχανε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, ενώ η έλλειψη συστηματικής αξιολόγησης έθετε σε αμφισβήτηση την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης. Δεν θα μπορούσαν να παραλειφθούν η αναποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των Υπουργείων Παιδείας και Εργασίας και η μη ανάπτυξη μίας σχετικής κουλτούρας ΔΒΜ στην ελληνική κοινωνία αλλά και στους ίδιους του δημόσιους φορείς που καλούνταν να συνεισφέρουν στην ανάπτυξή της (ΥΠΔΜΘ, 2010, σελ. 9-10).

Με τον Ν. 3879/2010 (*Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις*) επιδιώχθηκε η αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στα κελεύσματα της ΕΕ. Το πρόγραμμα

δημοσιονομικής σταθερότητας απαιτούσε διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις για τη διασφάλιση της προσαρμογής και της εξυγίανσης. Έτσι, δρομολογήθηκαν ρυθμίσεις που αφορούσαν τη ρύθμιση, τη διοίκηση και τη χρηματοδότηση της ΔΒΜ και οι οποίες εξυπηρετούσαν τη δημοσιονομική προσαρμογή και τον περιορισμό των δημόσιων δαπανών (Παϊδούση, 2013, σελ. 161). Το γεγονός αυτό καταδείκνυε ότι πρωταρχικό μέλημα της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης αποτελούσε η προαγωγή της οικονομικής αποτελεσματικότητας.

Ο εξορθολογισμός του ελληνικού συστήματος ΔΒΜ επιχειρούνταν με τον Ν. 3879/2010. Για τον λόγο αυτόν αναπτύχθηκε το Εθνικό Δίκτυο Διά Βίου Μάθησης, στο οποίο εντάσσονταν ιδιωτικοί και δημόσιοι φορείς κατάρτισης και το οποίο καταπιανόταν με τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων, τη ΣΕΚ, την αναγνώριση και πιστοποίηση προσόντων, καθώς και τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης. Απώτερο σκοπό αποτελούσε η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του συστήματος ΔΒΜ. Η αποκέντρωση διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο ως προς αυτή την κατεύθυνση διότι στόχευε στην ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία ανταποκρίνονταν στις τοπικές ανάγκες της οικονομίας και της κοινωνίας (ΕΑΕΑ, 2011, 7-8).

Βασικός στόχος του Ν. 3879/2010 ήταν η ανάπτυξη της ΔΒΜ, μέσω της αναγνώρισης εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, της αποτελεσματικότερης δικτύωσης των φορέων ΔΒΜ και της προαγωγής της διαφάνειας και της ποιότητας. Οι ρυθμίσεις αυτές, με τη σειρά τους, αποσκοπούσαν στην αποδοτικότερη σύνδεση της κατάρτισης με την απασχόληση. Παράλληλα, με το συγκεκριμένο νομοσχέδιο, όλες οι μορφές κατάρτισης, οι οποίες βρίσκονταν εντός και εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος, εντάσσονταν στο δίκτυο ΔΒΜ. Σε θεσμικό επίπεδο, η επίδρασή του ήταν καθοριστική για τη ΣΕΚ, διότι αναγνωριζόταν η ισοτιμία επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, αποκεντρώνονταν οι δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης, καθιερωνόταν μητρώο φορέων ΔΒΜ, αντιστοιχίζονταν τα επαγγελματικά περιγράμματα με τα προγράμματα κατάρτισης, ιδρύονταν ο ΕΟΠΠ, υπεύθυνος για την πιστοποίηση των εκροών της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης, και αναπτυσσόταν το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (Παϊδούση, 2013, σελ. 160). Η στοχοθεσία του Ν. 3879/2010 συνδεόταν με το πρόγραμμα Ευρώπη 2020, και ιδιαίτερα με τους στόχους ανάπτυξης της ΔΒΜ, αναβάθμισης της ποιότητας και της διαφάνειας, καθώς και με την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών (Βουλή των Ελλήνων, 2010, σελ. 1). Μάλιστα, όπως αναφερόταν από το Υπουργείο Παιδείας, η εν λόγω μεταρρύθμιση βρισκόταν σε πλήρη ευθυγράμμιση με το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 (ΥΠΔΜΘ, 2011, σελ. 15), το οποίο, όπως υποστηρίχθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, χαρακτηριζόταν από τη ρητή έμφαση στην επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας.

Στο πρόγραμμα οικονομικής προσαρμογής της Ελλάδας, ιδιαίτερη έμφαση αποδιδόταν στην απελευθέρωση των δυνάμεων της αγοράς και στη δυναμική του ιδιωτικού τομέα (European Commission, 2010, σελ. 15). Η έμφαση προς την απελευθέρωση της

αγοράς και τον ιδιωτικό τομέα γινόταν αντιληπτή και στον Ν. 3879/2010. Η αποκέντρωση, η έμφαση στην πιστοποίηση προσόντων και την ποιότητα, η εξατομίκευση της ευθύνης και ο ενεργός ρόλος των κοινωνικών εταίρων αποτελούσαν χαρακτηριστικά που δεν συνδέονταν με το συγκεντρωτικό μοντέλο διακυβέρνησης της ΔΒΜ στην Ελλάδα. Ειδικότερα, η έμφαση στην πιστοποίηση προσόντων, την ποιότητα και την εξατομίκευση της ευθύνης αποτελούν χαρακτηριστικά του μοντέλου εθελοντικής συνεργασίας των κοινωνικών εταίρων, το οποίο είναι κατευθυνόμενο από την αγορά και απαντάται στις αγγλοσαξονικές χώρες. Ταυτόχρονα, η έμφαση στον ρόλο των κοινωνικών εταίρων, στην αποκέντρωση και στη σύμπραξη δημόσιου και ιδιωτικού τομέα αποτελούν χαρακτηριστικά του μοντέλου συνεργασίας των κοινωνικών εταίρων που απαντάται στις βόρειες ευρωπαϊκές χώρες. Παρ' όλα αυτά, το κρατικιστικό μοντέλο συνέχισε να επικρατεί στην Ελλάδα διότι το Υπουργείο Παιδείας παρέμενε υπεύθυνο για τον σχεδιασμό και την εποπτεία της ΔΒΜ (Πρόκου, 2014, σελ. 8-15). Όμως, η εισαγωγή χαρακτηριστικών από διαφορετικά μοντέλα διακυβέρνησης είναι χρήσιμη διότι καταδεικνύει την εισαγωγή των αρχών της ελεύθερης αγοράς και του ιδιωτικού τομέα στον τρόπο ρύθμισης και ελέγχου της ΔΒΜ στην Ελλάδα και τη μετάβαση από ένα μοντέλο (κρατικιστικό) που εστίαζε στη δικαιοσύνη, αν και γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό, σε ένα μοντέλο που προωθούσε την εξατομίκευση της ευθύνης και την αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στις εφήμερες ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Σε συνάρτηση με τους στόχους του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020, ο Ν. 3879/2010 δρομολόγησε το Εθνικό Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης. Οι δράσεις του αποσκοπούσαν στην αναβάθμιση του συστήματος ΔΒΜ και επικεντρώνονταν στους εξής παράγοντες: α) καθολική συμμετοχή, β) αναβάθμιση ποιότητας, γ) σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι, δ) διαφάνεια προσόντων, ε) διασύνδεση των δράσεων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, στ) διασφάλιση εναλλακτικών διαδρομών και ζ) ορθολογική αξιοποίηση των πόρων του ΕΣΠΑ 2007-2013. Οι ειδικοί στόχοι αφορούσαν την αναβάθμιση της επαγγελματικής κατάρτισης, την αποτελεσματική διάγνωση των αναγκών της αγοράς εργασίας, την αναβάθμιση του θεσμού της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού, την πιστοποίηση προσόντων και την προώθηση της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο βασικότερος στόχος των δράσεων σχετιζόταν με την αύξηση της συμμετοχής του γενικού πληθυσμού, ηλικίας 25-64 ετών, στη ΔΒΜ. Ειδικότερα, επιδιωκόταν η αύξηση της συμμετοχής στο 6% του γενικού πληθυσμού έως το 2013, ο διπλασιασμός της εθνικής συμμετοχής στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων και η αύξηση κατά 50% της συμμετοχής στη ΣΕΚ (ΥΠΔΜΘ, 2010, σελ. 15-18).

Η εισαγωγή του μηχανισμού στήριξης στην Ελλάδα (μνημόνιο) συνδεόταν με την εμπέδωση και εμπέδωση όλο και εντονότερων νεοφιλελεύθερων διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων. Η οικονομική ανάπτυξη διαμέσου πολιτικών λιτότητας αποτέλεσε τη βασική προτεραιότητα της ελληνικής πολιτικής (Souliotis and Alexandri, 2017, σελ. 233-234). Σε αυτό το πλαίσιο, η ελληνική πολιτική για τη ΔΒΜ δεν έμεινε ανεπηρέαστη. Πιο συγκεκριμένα, με την υπογραφή του πρώτου μνημονίου το 2011, εστιάζοντας η ελληνική

κυβέρνηση στη δημοσιονομική πειθαρχία και στον περιορισμό των δαπανών, πολλές δομές ΔΒΜ συγχωνεύθηκαν. Το ΕΚΕΠΙΣ συγχωνεύτηκε με τον ΕΚΕΠ, τον ΕΟΠΠ και τον ΟΕΕΚ, αναπτύσσοντας τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού ΕΟΠΠΕΠ. Επιπλέον, το ΙΔΕΚΕ και το Ινστιτούτο Νεολαίας συγχωνεύθηκαν και αναπτύχθηκε το ΙΝΕΔΙΒΙΜ. Το Υπουργείο Εργασίας επιφορτίστηκε με την εφαρμογή προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης και τη σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας. Η Επαγγελματική Κατάρτιση ΑΕ και το Παρατηρητήριο Απασχόλησης Ερευνητική-Πληροφορική ΑΕ, τα οποία υπάγονταν στο συγκεκριμένο Υπουργείο, συγχωνεύθηκαν και δημιουργήθηκε το ΕΙΕΑΔ (Παϊδούση, 2013, σελ. 161). Η ελληνική πολιτική για τη ΔΒΜ επικεντρώθηκε ακόμη περισσότερο στην οικονομική αποτελεσματικότητα, υιοθετώντας πολιτικές με γνώμονα την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του συστήματος ΔΒΜ.

Για την προαγωγή της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας, η αναβάθμιση της ποιότητας της ΔΒΜ διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο και η προαγωγή της επιχειρήθηκε με το πρόγραμμα π3 (Εθνικό Πλαίσιο Ποιότητας στη Διά Βίου Μάθηση). Το πρόγραμμα αυτό επιδίωκε την αναβάθμιση της ποιότητας σε ό,τι είχε να κάνει με το πλαίσιο παροχής, τη διαδικασία και τις εκροές της ΔΒΜ. Το πλαίσιο αυτό εξυπηρετούσε ρητά την ανταγωνιστικότητα της αγοράς ΔΒΜ, την εξατομίκευση της ευθύνης και την αποδοτικότητα των εκροών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έλλειψη κοινά αποδεκτού ορισμού της ποιότητας την καθιστούσε μια έννοια που χαρακτηριζόταν από τις πολιτικές προτεραιότητες κάθε περιόδου. Εντούτοις, την εν λόγω περίοδο, ποιοτική ΔΒΜ χαρακτηριζόταν εκείνη η εκπαίδευση και κατάρτιση που εναρμονιζόταν με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της οικονομίας (ΥΠΔΒΜΘ, 2011, σελ. 5-8).

Επιπλέον, η έμφαση στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του συστήματος ΔΒΜ γινόταν ακόμη περισσότερο αντιληπτή στον τρόπο ανάθεσης προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης και στην εισαγωγή των επιταγών κατάρτισης (*voucher*) (Υπουργείο Οικονομικών, 2011, σελ. 33-44). Αυτό ήταν ένα μοντέλο που ενίσχυε τις τάσεις ιδιωτικοποίησης και αγοραιοποίησης της ΔΒΜ, ενίσχυε τον ανταγωνισμό των φορέων και διεύρυνε τη σημασία της αξιολόγησης και της λογοδοσίας. Οι επιταγές κατάρτισης χρησιμοποιήθηκαν πρώτη φορά το 2013. Το Υπουργείο Εργασίας δεν ανέθετε πλέον μέσω διαγωνισμού την υλοποίηση προγραμμάτων σε φορείς. Οι άνεργοι λάμβαναν επιταγή κατάρτισης και επέλεγαν οι ίδιοι τον φορέα κατάρτισης. Η πρακτική αυτή είχε δύο αποτελέσματα. Αυξήθηκαν οι πάροχοι κατάρτισης εξαιτίας της προώθησης της ατομικής επιλογής που συνεπαγόταν η εισαγωγή των επιταγών κατάρτισης, ενώ η αύξηση των δομών ενισχυόταν και από την αντικατάσταση των κριτηρίων πιστοποίησής τους με την έκδοση αδειοδότησης από τον ΕΟΠΠΕΠ, για την οποία τα κριτήρια ήταν λιγότερο αυστηρά, υπακούοντας, έτσι, στην επιλογή της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ για ενίσχυση της ελεύθερης αγοράς και του ανταγωνισμού (Ιωαννίδης, 2017, σελ. 57). Το δεύτερο αποτέλεσμα αφορούσε την περαιτέρω τόνωση της εξατομίκευσης της ευθύνης για την επιλογή και τα αποτελέσματα της κατάρτισης.

Η εισαγωγή των αρχών της ελεύθερης αγοράς γινόταν περισσότερο αντιληπτή με τον Ν. 4093/2012 (*Έγκριση Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016 – Επείγοντα Μέτρα Εφαρμογής του Ν. 4046/2012 και του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016*), ο οποίος δρομολόγησε σημαντικές αλλαγές στο πεδίο της ΔΒΜ, κυρίως όσον αφορά την αδειοδότηση των φορέων παροχής ΔΒΜ. Αρμόδιος φορέας για την αδειοδότηση ήταν ο ΕΟΠΠΕΠ, ο οποίος μπορούσε να αναθέτει την αδειοδότηση και την εποπτεία των δομών και σε ιδιωτικούς φορείς. Επιπλέον, ρυθμίστηκε το σύστημα πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων και αναπτύχθηκε Επιτροπή για την παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2007-2013. Η έμφαση προς την αποτελεσματικότητα των δράσεων αποσκοπούσε στην εξοικονόμηση πόρων και στην προαγωγή της διοικητικής μεταρρύθμισης. Ιδιαίτερη έμφαση αποδόθηκε στην ανάπτυξη του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και στη διασύνδεσή του με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2013α, σελ. 21-24, 44).

Η έμφαση στην οικονομική αποτελεσματικότητα γινόταν αντιληπτή και από την όλο και πιο εργαλειακή αντίληψη που συνόδευε τη ΔΒΜ και η οποία κατευθυνόταν από την ΕΕ. Πιο συγκεκριμένα, η Ελλάδα, ακολουθώντας τις ευρωπαϊκές διεργασίες, απέδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη βασισμένη στην εργασία μάθηση, στην καταπολέμηση της ανεργίας των νέων και στη βελτίωση της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Πιο συγκεκριμένα, με τον Ν. 4186/2013 (*Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*), το σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης έκανε άνοιγμα προς την οικονομία για την αποτελεσματικότερη ανταπόκρισή του στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Η νομοθεσία αυτή αφορούσε τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπό το πρίσμα ενίσχυσης της ΔΒΜ, και επιδίωκε την προώθηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και την ενίσχυση της βασισμένης στον χώρο εργασίας μάθησης. Αποτελούσε μια απάντηση στο πρόβλημα της ανεργίας των νέων και αποσκοπούσε στην αποτελεσματικότερη σύνδεση της εκπαίδευσης και κατάρτισης με την απασχόληση. Η αντιμετώπιση της ανεργίας των νέων αποτελούσε το πλέον επιτακτικό πρόβλημα των ευρωπαϊκών κοινωνιών. Η βασισμένη στον χώρο εργασίας μάθηση συντελούσε στην ανάπτυξη της απασχολησιμότητας και στη διεύρυνση των επαγγελματικών προοπτικών των νέων, αλλά και στην ανταπόκριση των αναγκών της οικονομίας και της αγοράς εργασίας (Cedefop, 2014, σελ. 1, 21).

Ως αποτέλεσμα, το ενδιαφέρον για τη ΔΒΜ υποβαθμιζόταν στην πλέον εργαλειακή προοπτική της βασισμένης στην εργασία μάθησης, η οποία συνδεόταν άρρηκτα με τη βελτίωση της απασχολησιμότητας και την ανάπτυξη μαθησιακών αποτελεσμάτων, συμβατών με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Ταυτόχρονα, η παροχή κοινωνικής προστασίας περιοριζόταν σε μια συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού. Στο επίκεντρο τέθηκαν οι ηλικιακές ομάδες 15-24 ετών και 25-35 ετών και η παροχή προγραμμάτων κατάρτισης, πρακτικής άσκησης και εργασιακής εμπειρίας (ΥΠΕΚΑΠ, 2012, σελ. 6). Η εστίαση



σε μία μοναδική ομάδα πληθυσμού περιόριζε την ατζέντα της ΔΒΜ και την κοινωνική της διάσταση (Παπαδάκης, Μπουζάκης και Πανδής, 2010, σελ. 266).

Η επιδίωξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας κυριάρχησε και κατά την περίοδο 2013-2015. Κεντρικό ζητούμενο αποτέλεσε η ανάπτυξη μιας συνεκτικής στρατηγικής για τη διαχείριση και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, η οποία, παρά τις νομοθετικές παρεμβάσεις, δεν είχε επιτευχθεί μέχρι τότε. Για την επίτευξή της, υιοθετήθηκαν οι παρακάτω στρατηγικές προτεραιότητες. Πρώτον, η αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΜ και η καταπολέμηση των ανισοτήτων ως προς τη συμμετοχή, αποσκοπώντας στην αποφυγή της πώλωσης μεταξύ υποεκπαίδευσης και υπερεκπαίδευσης. Ο στόχος αυτός, σε ρητορικό επίπεδο, ενείχε κοινωνική διάσταση. Παρ' όλα αυτά, η επίτευξή του συνοδεύτηκε με μέτρα που τόνωναν την εξατομίκευση της ευθύνης και περιοριζόταν σε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού. Η προσβασιμότητα, η ευελιξία, η ελκυστικότητα και η ενημέρωση βασιζόνταν στην ατομική ευθύνη και στην ενεργοποίηση. Εντούτοις, ο στόχος αύξησης της συμμετοχής στη ΔΒΜ αποτέλεσε μια στρατηγική προτεραιότητα που πρωτίστως επιδίωκε την οικονομική αποτελεσματικότητα, περιορίζοντας τις δαπάνες κοινωνικής προστασίας. Δεύτερον, η αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των ενηλίκων και η αποτελεσματικότερη σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας αφορούσε την οικονομική αποτελεσματικότητα διότι στο επίκεντρο βρισκόταν η ανταπόκριση στις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Τρίτον, η βελτίωση της ποιότητας της ΔΒΜ τόνωνε την αξιολόγηση και τη λογοδοσία του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης, με στόχο τη βελτίωση της οικονομικής αποδοτικότητας της ΔΒΜ. Τέταρτον, η αποτελεσματικότερη δικτύωση των φορέων ΔΒΜ και η ενίσχυση της αποκέντρωσης, αν και συνδέονταν με την κοινωνική διάσταση της ΔΒΜ και την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, εξυπηρετούσαν κατά κύριο λόγο την ανταπόκριση στις τοπικές ανάγκες της αγοράς εργασίας και, ως εκ τούτου, στόχευαν στην οικονομική αποτελεσματικότητα. Πέμπτον, η σύνδεση τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης προήγαγε την οικονομική αποτελεσματικότητα, αποδίδοντας έμφαση στα ευέλικτα μαθησιακά μονοπάτια, τα μαθησιακά αποτελέσματα, την πιστοποίηση προσόντων και τη διαφάνεια (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2013β, σελ. 27-31).

Η ανάληψη της διακυβέρνησης της Ελλάδας από τον ΣΥΡΙΖΑ, το 2015, δημιούργησε ελπίδες για τη βελτίωση της ισορροπίας μεταξύ οικονομικής αποτελεσματικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης στην πολιτική για τη ΔΒΜ. Μάλιστα, τονίζονταν η σημασία της πρόσβασης στη ΔΒΜ, η ενίσχυση της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω των ΚΔΒΜ που λειτουργούσαν σε επίπεδο δήμων και η ανάπτυξη στοχευμένων δράσεων για τη διασφάλιση της συμμετοχής στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων και στη ΣΕΚ των εύλωτων κοινωνικά ομάδων. Πέρα από την κοινωνική διάσταση, ιδιαίτερο ενδιαφέρον υπήρχε και για την οικονομική διάσταση, καθώς τονίζονταν η σημασία της σύνδεσης της ΣΕΚ με τις ανάγκες της εργασίας, η περαιτέρω διεύρυνση της βασισμένης στην εργασία μάθησης και η εφαρμογή των ευρωπαϊκών εργαλείων αναφοράς για τη διαφάνεια και ποιότητα. Ωστόσο, η κοινωνική διάσταση της πολιτικής της ελληνικής κυβέρνησης

υπέκρυπτε την έμφαση προς την οικονομική αποτελεσματικότητα. Ειδικότερα, η έμφαση επικεντρωνόταν στην ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων μέσω της συμμετοχής των ευπαθών κοινωνικά ομάδων στη ΔΒΜ. Οι οριζόντιες δεξιότητες αφορούσαν την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργατικότητας, καινοτομίας, προσαρμοστικότητας και ευελιξίας (Υπουργείο Οικονομικών, 2015, σελ. 35-37). Εντούτοις, ήταν δεξιότητες που συνδέονταν με την ανάπτυξη της απασχολησιμότητας και κατ' επέκταση την ενίσχυση της οικονομικής αποτελεσματικότητας.

Η έμφαση στην οικονομική αποτελεσματικότητα χαρακτήριζε και το ΕΠΜ του 2016, διότι οι στόχοι παρέμεναν αμετάβλητοι σε σχέση με το ΕΠΜ του 2015, και μάλιστα, η έμφαση προς την οικονομική αποτελεσματικότητα γινόταν εντονότερη. Οι πολιτικές επιλογές της ελληνικής κυβέρνησης περιορίζονταν από την ανάγκη διαχείρισης περιορισμένων πόρων εξαιτίας του προγράμματος δημοσιονομικής προσαρμογής. Σημειωτέον ότι για την επίτευξη των στόχων της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ προκρινόταν η υιοθέτηση καλών πρακτικών που χρησιμοποιούνταν σε διεθνές επίπεδο (Υπουργείο Οικονομικών, 2016, σελ. 41-47). Ιδιαίτερη έμφαση αποδιδόταν στον ρόλο των ΚΔΒΜ σε επίπεδο δήμων για τη διεύρυνση της πρόσβασης στη ΔΒΜ και στη σημασία τους στην παροχή γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και ΣΕΚ στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες. Να σημειωθεί ότι τα ΚΔΒΜ διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στη διεύρυνση της συμμετοχής στη ΔΒΜ (Karalis, 2017, σελ. 92). Παρ' όλα αυτά, στα μέσα του ίδιου έτους, ο περιορισμός των διαθέσιμων πόρων οδήγησε στην παύση της λειτουργίας τους.

Από το 2016, η πολιτική για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα αποτυπωνόταν στο εθνικό στρατηγικό πλαίσιο για την αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της μαθητείας του 2016. Η παροχή ΔΒΜ γινόταν όλο και περισσότερο αντιληπτή υπό το πρίσμα της ΣΕΚ και της ανταπόκρισής της στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Μάλιστα, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση λογίζονταν από την ελληνική κυβέρνηση ως η βασική συνιστώσα της ελληνικής αναπτυξιακής πολιτικής (Υπουργείο Οικονομικών, 2017, σελ. 49).

Το πλαίσιο αυτό τονιζόταν από την ελληνική κυβέρνηση ότι ακολουθούσε τους στόχους του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 και της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης, καθώς και τις στρατηγικές προτεραιότητες που τέθηκαν στην Μπριζ και στη Ρίγα το 2010 και το 2015 αντίστοιχα. Εντούτοις, στο επίκεντρο της εθνικής πολιτικής τέθηκε η επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας, εστιάζοντας στη διακυβέρνηση και στη ρύθμιση του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, στην προώθηση της βασισμένης στην εργασία μάθησης, στην αποτελεσματικότερη σύνδεση της ΣΕΚ με την αγορά εργασίας, στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, στη βελτίωση της ελκυστικότητάς του και στην προώθηση της κινητικότητας του εργατικού δυναμικού. Σε αυτούς τους στόχους, υιοθετούνταν και οι στόχοι της ισότητας και της κοινωνικής συνοχής. Στο επίκεντρο της ελληνικής πολιτικής τοποθετούνταν οι ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, τα υποκείμενα με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, η περιορισμένη εργασιακή

εμπειρία και η έλλειψη πιστοποιημένων προσόντων. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτέλεσε μία «δεύτερη ευκαιρία» για τα υποκείμενα που απειλούνταν από τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ωστόσο, η επίτευξη του στόχου της κοινωνικής συνοχής στηριζόταν στην ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων για την ανάπτυξη της απασχολησιμότητάς τους. Πιο συγκεκριμένα, επικρατούσε η παρακάτω προσέγγιση:

η ΣΕΚ περιλαμβάνει ως δομικό της στοιχείο την ανάπτυξη δεξιοτήτων που συνδράμουν σημαντικά στην προσωπική ανάπτυξη. Οι δεξιότητες ανάπτυξης επαγγελματικής ταυτότητας, αυτονομίας, προσαρμοστικότητας και διαχείρισης σταδιοδρομίας που αποκτούνται μέσα στο περιβάλλον ανάπτυξης της ΣΕΚ συμβάλλουν αφενός σημαντικά στη βελτίωση των δυνατοτήτων απασχόλησης του εργατικού δυναμικού και αφετέρου αποτελούν όχημα για ΔΒΜ, εργασιακή μετάβαση, κινητικότητα και τοποθέτηση σε θέσεις εργασίας (ΥΠΙΑΘ, 2016, σ. 69).

Επομένως, ο κοινωνικός ρόλος της ΕΕΚ περιοριζόταν στην παροχή ίσων ευκαιριών για την ανάπτυξη της απασχολησιμότητας. Με τον τρόπο αυτόν εξυπηρετούνταν ο στόχος της οικονομικής αποτελεσματικότητας, η οποία συνοδευόταν από συστηματικές δράσεις προώθησης της διαφάνειας, της ποιότητας, της λογοδοσίας και της ανταπόκρισης της ΣΕΚ στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, λόγω των επιδράσεων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η κοινωνική διάσταση παρέμενε υποβαθμισμένη, καθώς περιοριζόταν στην ανάπτυξη της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού με έμφαση στους νέους/ες, τους μακροχρόνια άνεργους και τις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες. Ο περιορισμός του δικτύου κοινωνικής προστασίας (έμφαση προς τη ΣΕΚ) εξυπηρετούσε την οικονομική ανάπτυξη και ανταγωνιστικότητα. Το ενδιαφέρον για την οικονομική αποτελεσματικότητα των πολιτικών για τη ΣΕΚ εντάθηκε εξαιτίας της διείσδυσης των αρχών της ελεύθερης αγοράς στην ελληνική πολιτική που προωθούνταν από τον μηχανισμό στήριξης για τη δημοσιονομική προσαρμογή της Ελλάδας. Η έμφαση στη ΣΕΚ βρισκόταν σε συνάρτηση με την επιδίωξη της λιτότητας και της δημοσιονομικής προσαρμογής του «σπάταλου» για τους τεχνοκράτες της ΕΕ κράτους πρόνοιας. Έτσι, λοιπόν, το δίκτυο κοινωνικής προστασίας περιορίστηκε και το ζητούμενο των ελληνικών κυβερνήσεων κατά τη δεκαετία του 2010 ήταν ο περιορισμός των δημοσιονομικών ελλειμμάτων και η δημοσιονομική εξυγίανση. Με τον τρόπο αυτόν η επίτευξη της κοινωνικής συνοχής γινόταν δυσκολότερη σε σχέση με τη δεκαετία του 2000.

### 5.3.3 Τρέχουσες τάσεις για την πολιτική διά βίου μάθησης και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα

Το 2019, την κυβέρνηση του ΣΥΡΙΖΑ διαδέχθηκε η ΝΔ. Η λεγόμενη έκθεση «Πισσαρίδη» όρισε την εκπαιδευτική πολιτική της νέας κυβέρνησης και κατ' επέκταση την πολιτική της για τη ΔΒΜ και τη ΣΕΚ. Η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο αποτέλεσε προτεραιότητα αυτής της έκθεσης. Η ΔΒΜ και η ΣΕΚ συνδέθηκαν με τις αναπτυξιακές προοπτικές της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας. Ακολουθήθηκε ρητά η στόχευση για την πράσινη και ψηφιακή μετάβαση, ενώ η ΔΒΜ αποτέλεσε τη βασική προτεραιότητα για τον εξοπλισμό του συνόλου του εργατικού δυναμικού με γνώσεις και δεξιότητες. Μολονότι αποδόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχή στη ΔΒΜ, δεν υπήρχαν συστηματικές προτάσεις για την προφορά ισότιμων ευκαιριών μάθησης για όλους, παρά μόνο κάποια κίνητρα συμμετοχής, όπως είναι τα άτοκα δάνεια και οι ευνοϊκές ρυθμίσεις αποπληρωμής. Για τους ανέργους, στο επίκεντρο τέθηκε η κατάρτιση για την (επ)ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Όμως, πέρα από μια γενική αναφορά στην αύξηση της χρηματοδότησης και στην παροχή κινήτρων και ενός συστήματος επιβράβευσης με βάση τα αποτελέσματα της κατάρτισης, δεν υπήρχαν συγκεκριμένα μέτρα για τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ιδιαίτερα, το σύστημα επιβράβευσης μπορεί να γίνει αντιληπτό ως μια πρακτική περαιτέρω εξατομίκευσης της ευθύνης. Επιπλέον, θα πρέπει να επισημανθεί ότι για πρώτη φορά αξιοποιήθηκαν οι όροι της αναβάθμισης των δεξιοτήτων (upskilling) και της επανειδίκευσης (reskilling), ακολουθώντας τις σύγχρονες τάσεις της ευρωπαϊκής πολιτικής για τη ΔΒΜ (Πισσαρίδης, Βαγιανός, Βέττας και Μεγίηρ, 2020).

Να σημειωθεί ότι, για την προώθηση της αναβάθμισης των δεξιοτήτων και την επανειδίκευση, οι συγγραφείς της έκθεσης «Πισσαρίδη» αναφέρθηκαν στον σημαντικό ρόλο που θα έπρεπε να διαδραματίσουν τα πανεπιστήμια. Για την ανάπτυξη του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2025, μία από τις έξι σημαντικές προτεραιότητες ήταν η διεύρυνση του ρόλου των πανεπιστημίων και ο εντατικός τους ρόλος στην προαγωγή της αναβάθμισης των δεξιοτήτων και της επανειδίκευσης του εργατικού δυναμικού (European Commission, 2020d, σελ. 10-11). Εντούτοις, γίνεται αντιληπτό ότι η εν λόγω έκθεση ακολούθησε τις προτεραιότητες της ΕΕ και τις σύγχρονες τάσεις της ΔΒΜ.

Επιπλέον, ένα σημαντικό νομοσχέδιο για τη ΔΒΜ και τη ΣΕΚ ήταν ο Ν. 4763/2020 (*Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και Διά Βίου Μάθηση*). Το συγκεκριμένο νομοσχέδιο εισήγαγε μια σειρά ρυθμίσεων για το σύστημα ΕΕΚ στην Ελλάδα. Ο Ν. 4763 αποτελούνταν από 171 άρθρα, εκ των οποίων τα 90 αφορούσαν άμεσα την ΕΕΚ. Είναι πολύ νωρίς ώστε να κριθεί η αποτελεσματικότητα των μέτρων αυτού του νομοσχεδίου και να εμβαθύνει κάποιος στο σύνολο των ρυθμίσεων που αποσκοπεί να επιφέρει. Συνοπτικά, οι σημαντικότερες ρυθμίσεις που προωθούσε ήταν η ίδρυση του Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με στόχο τον επανασχεδιασμό του ρυθμιστικού πλαισίου και των μορφών εισροών και εκροών της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και την αποτελεσματικότερη σύνδεση και προσαρμογή της ΕΕΚ

με τις διεθνείς τάσεις. Τη μεταρρύθμιση του συστήματος διακυβέρνησης της ΕΕΚ για την αποφυγή αλληλοεπικαλύψεων, τη σύνδεσή της με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και τη μεγαλύτερη εμπλοκή των κοινωνικών εταίρων (κυρίως εκείνων της αγοράς εργασίας). Την ίδρυση της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης για τον συντονισμό και την παρακολούθηση της ΕΕΚ και ΔΒΜ. Την ίδρυση του Κεντρικού Συμβουλίου Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με συμβουλευτικό ρόλο προς το Υπουργείο Παιδείας. Την αποτελεσματικότερη σύνδεση της ΕΕΚ με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Την ανάπτυξη μιας Κεντρικής Επιστημονικής Επιτροπής ειδικών σε θέματα ΕΕΚ και ΔΒΜ. Τη ρύθμιση της μεταγυμνασιακής ΕΕΚ. Την ίδρυση Πρότυπων Επαγγελματικών Λυκείων. Τη ρύθμιση της μεταδευτεροβάθμιας ΕΕΚ, με ιδιαίτερη έμφαση στα ΙΕΚ και στο σύστημα μαθητείας. Τη δημιουργία και εφαρμογή του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων για την ενίσχυση της διαφάνειας και συγκρισιμότητας των προσόντων, την εφαρμογή του Ελληνικού Πλαισίου Προσόντων και την αντιστοιχισή του με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων. Τη ρύθμιση και λειτουργία των ΚΔΒΜ και των ΣΔΕ. Την εκπαίδευση και Κατάρτιση στα συστήματα κράτησης. Τη μετονομασία της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης σε Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας και ρυθμίσεις για τη διάρθρωσή της (Βουλή των Ελλήνων, 2020α).

Αν και ακόμα δεν έχουν πραγματοποιηθεί συστηματικές μελέτες για το περιεχόμενο του συγκεκριμένου νομοσχεδίου, αυτό που μπορεί να υποστηριχθεί στην παρούσα μελέτη είναι ότι αποτελεί μια νομοθετική προσπάθεια που συμβαδίζει με τις σύγχρονες τάσεις της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης πολιτικής για τη ΔΒΜ και τη ΣΕΚ, οι οποίες, όπως τονίστηκε, επιδιώκουν την προαγωγή της οικονομικής αποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, μεγαλύτερη έμφαση αποδίδεται στην αναγνώριση και πιστοποίηση προσόντων και στα επαγγελματικά περιγράμματα, στη μαθητεία και στη βασισμένη στον χώρο εργασίας μάθηση, στην ανταπόκριση της εκπαίδευσης και κατάρτισης στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και των εργοδοτών, ενώ κάνουν πρώτη φορά την εμφάνισή τους στον ελληνικό δημόσιο διάλογο οι έννοιες της αναβάθμισης των δεξιοτήτων και της επανειδίκευσης. Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε ρητά από τον εισηγητή της Νέας Δημοκρατίας, βουλευτή, Ιάσων Φωτήλα, το εν λόγω νομοσχέδιο θέτει ως προτεραιότητα την εναρμόνιση με τις σύγχρονες τάσεις για τη ΔΒΜ της ΕΕ και των χωρών της Δυτικής Ευρώπης για την προσαρμογή στους ρυθμούς της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης (Βουλή των Ελλήνων, 2020β, σελ. 10). Ταυτόχρονα, η βουλευτής Ζέτα Μακρή (από τον Ιανουάριο 2021 Υφυπουργός Παιδείας με αρμοδιότητα θέματα πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής) υποστήριξε ότι το κύριο μέλημα της κυβέρνησης, και το οποίο αντικατοπτριζόταν στο συγκεκριμένο νομοσχέδιο, ήταν «η ενδυνάμωση της παραγωγικότητας με γνώση, καινοτομία και ιδίως με εξειδικευμένους ανθρώπινους πόρους για την αντιμετώπιση του ολοένα και περισσότερο διεθνώς δυναμικού οικονομικού και ανταγωνιστικού περιβάλλοντος» (Βουλή των Ελλήνων, 2020β, σελ. 139).

Επιπλέον, η ρητορική της κυβέρνησης υπερτόνιζε την ατομική ευθύνη των υποκειμένων. Η βουλευτής Ζέτα Μακρή υποστήριξε στη συνέχεια της ομιλίας της ότι είναι απαραίτητη η καλλιέργεια οριζόντιων δεξιοτήτων (το οποίο αποτελούσε προτεραιότητα του Ν. 4763/2020), μιας και «η σμίλευση τέτοιων δεξιοτήτων θα σπλίσει τους πολίτες με χαρακτηριστικά λειτουργικότητας, ορθολογισμού, προσαρμοστικότητας στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, ενσυναίσθησης και κριτικής σκέψης και θα προάγει την αμοιβαιότητα, τη συλλογική ετοιμότητα και την κοινωνική ευθύνη» (Βουλή των Ελλήνων, 2020β, σελ. 139). Επιπλέον, μια χαρακτηριστική δήλωση ήταν εκείνη του βουλευτή της Νέας Δημοκρατίας Θεόφιλου Λεονταρίδη, η οποία αποτύπωνε τη μετατροπή της εκπαίδευσης και κατάρτισης σε καταναλωτικό αγαθό και τη μεταλλαγή του ανθρωπιστικού χαρακτήρα της. Ειδικότερα, ο εν λόγω βουλευτής υποστήριξε ότι «με το νέο σχέδιο νόμου φιλοδοξούμε να θεραπεύσουμε τις παθογένειες. Το πιο σημαντικό, όμως, είναι το “πάντρεμα” της παιδείας με την αγορά» (Βουλή των Ελλήνων, 2020β, σελ. 393).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας, ακολουθώντας τις σύγχρονες τάσεις για τη ΔΒΜ, υιοθέτησε και την έννοια της ευημερίας, η οποία, όπως καταδείχθηκε, συμβάλλει στην ενίσχυση της ατομικής ευθύνης και στη μετάβαση από το συλλογικό στο ατομικό. Στη λεγόμενη έκθεση «Πισσαρίδη» εντοπιζονταν πολλές αναφορές στην έννοια της ευημερίας. Η ευημερία συνδεόταν ρητά με την ένταξη στην αγορά εργασίας και την παραγωγικότητα. Για τη βελτίωση της παραγωγικότητας του εργατικού δυναμικού και κατ' επέκταση την ευημερία του, ένα από τα σημαντικότερα μέτρα που προτεινόταν ήταν η εξειδίκευση (Πισσαρίδης κ.ά., 2020, σελ. 47). Σε αυτό το πλαίσιο, η ΔΒΜ αποτελούσε το κλειδί για την ευημερία των υποκειμένων, έστω και αν αποτελεί έναν μηχανισμό (ανα)παραγωγής ανισοτήτων.

## 5.4 Οι μηχανισμοί εξευρωπαϊσμού της ελληνικής πολιτικής για τη ΣΕΚ τις δεκαετίες του 2000 και του 2010

Η περίοδος αναφοράς χαρακτηρίζεται από τέσσερις μηχανισμούς εξευρωπαϊσμού: α) τη νεοφιλελεύθερη οικονομική διακυβέρνηση, β) τη χρηματοδότηση του ΕΚΤ, γ) την εφαρμογή της ΑΜΣ και δ) τον καθορισμό του λόγου πολιτικής. Η νεοφιλελεύθερη οικονομική διακυβέρνηση συνδέθηκε με τις απαιτήσεις για δημοσιονομική σταθερότητα της ΟΝΕ, ενώ μετά το 2010 με τη δημοσιονομική προσαρμογή εξαιτίας της ένταξης της Ελλάδας στον μηχανισμό στήριξης (μνημόνια). Τα τελευταία χρόνια συνδέθηκε με τα σχέδια βιώσιμης ανάπτυξης της ΕΕ και πλέον πρόσφατα με τις προκλήσεις της πανδημίας. Ο εξευρωπαϊσμός στο πλαίσιο της οικονομικής σύγκλισης είναι άμεσος και εξαναγκαστικός, όπως διαπιστώθηκε κατά τη θεωρητική επεξεργασία της διαδικασίας του εξευρωπαϊσμού. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μεταρρυθμίσεις που αφορούσαν τη ΣΕΚ είχαν εξαναγκαστικό χαρακτήρα διότι αφορούσαν την αναπτυξιακή προοπτική της χώρας και συνδέονταν με την οικονομική ανάπτυξη. Παρ' όλα αυτά, δεν υπήρχαν ρητές αναφορές

που να αναδείκνυαν τον εξαναγκαστικό χαρακτήρα της διαδικασίας του εξευρωπαϊσμού κατά την προσπάθεια επίτευξης της οικονομικής σύγκλισης της ελληνικής οικονομίας με τις επιταγές της ΕΕ. Ωστόσο, θα αναδειχθεί, μέσω του επίσημου προφορικού και γραπτού λόγου των ελληνικών κυβερνήσεων, ότι η προσπάθεια οικονομικής σύγκλισης υποκινούσε όλες τις σημαντικές μεταρρυθμίσεις για τη ΣΕΚ στην Ελλάδα την περίοδο αναφοράς. Οι μηχανισμοί της χρηματοδότησης του ΕΚΤ και της ΑΜΣ αποτελούσαν οριζόντιους μηχανισμούς εξευρωπαϊσμού και, ως εκ τούτου, λογίζονταν ως μη εξαναγκαστικοί μηχανισμοί. Το γεγονός, όμως, ότι συνοδεύονταν από πρακτικές αξιολόγησης, σύγκρισης και κυρώσεων, όπως και από τον καθορισμό δεικτών και χρονοδιαγραμμάτων, λειτουργούσε ως μηχανισμός πίεσης στα κράτη μέλη και προωθούσε τον έμμεσα εξαναγκαστικό εξευρωπαϊσμό των πολιτικών για τη ΣΕΚ. Επιπλέον, ο καθορισμός του λόγου πολιτικής των ελληνικών κυβερνήσεων καταδεικνυε ότι η Ελλάδα υιοθετούσε τα συστήματα γνώσης και τα καθεστώτα αλήθειας της ΕΕ, ενώ οι σχετικές ρυθμίσεις για τη ΣΕΚ προβάλλονταν ως αναγκαίες με συγκεκριμένα κοινωνικά και οικονομικά οφέλη από την υιοθέτησή τους.

#### **5.4.1 Η νεοφιλελεύθερη οικονομική διακυβέρνηση ως μηχανισμός εξευρωπαϊσμού**

Πρωταρχικό στόχο της ελληνικής οικονομίας αποτέλεσε η σύγκλιση με την οικονομική πολιτική της ΕΕ και η δημοσιονομική σταθερότητα στο πλαίσιο της ένταξης της χώρας στην ΟΝΕ. Η επιδίωξη της οικονομικής σύγκλισης αποτυπωνόταν στον λόγο πολιτικής και στα επίσημα κείμενα που αφορούσαν την πολιτική για τη ΣΕΚ. Στο ΕΣΔΑ του 2000, διατυπωνόταν ρητά το περιεχόμενο της οικονομικής διακυβέρνησης της Ελλάδας τη δεκαετία του 2000. Πιο συγκεκριμένα, τονιζόταν ότι:

η μακροοικονομική πολιτική της κυβέρνησης επιδιώκει τη διεύρυνση της αξιοπιστίας της ως προς τις αγορές και τα επιτυχή υψηλά και βιώσιμα ποσοστά ανάπτυξης, συνοδευόμενα με τη διατήρηση σε χαμηλά επίπεδα του πληθωρισμού. Επιπλέον, επιδιώκεται η αποτελεσματικότερη λειτουργία των αγορών και του ανταγωνισμού μέσω της δρομολόγησης διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων (Ministry of Labour and Social Affairs, 2000, σελ. 1).

Η έμφαση στη δημοσιονομική προσαρμογή της ελληνικής οικονομίας αποτυπώθηκε και στο ΕΣΔΕν 2001-2003. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε ότι:

η συμμετοχή της Ελλάδας στην ΟΝΕ [...] αλλάζει τις παραμέτρους χρηματοδότησης των κοινωνικών δαπανών και τις δημοσιονομικές συνιστάμενες [...] έχοντας πετύχει τους ονομαστικούς (και φιλόδοξους) στόχους που οδή-

γισαν την ελληνική οικονομία στην ΟΝΕ, η προσπάθεια σήμερα προσανατολίζεται στην επίτευξη της πραγματικής σύγκλισης με την Ευρώπη. Αυτό προϋποθέτει σημαντικές αλλαγές στην πραγματική οικονομία που να οδηγούν σε αυξημένη ανταγωνιστικότητα. Η διατήρηση και ενδυνάμωση της ανταγωνιστικότητας είναι ο καλύτερος τρόπος διασφάλισης του στόχου της διατηρήσιμης ανάπτυξης (ΥΠΕΚΑ, 2001β, σελ. 4, 17).

Για τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας, προωθήθηκαν πολιτικές κατευθυνόμενες από την αγορά. Πιο συγκεκριμένα, ο ΟΑΕΔ υιοθέτησε μορφές διαχείρισης και ρύθμισης που συναντώνται στον ιδιωτικό τομέα, με στόχο την προαγωγή της ευελιξίας και αποδοτικότητας των δράσεών του. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 2956/2001 (*Ρύθμιση Θεμάτων ΟΑΕΔ, Προσωρινή Απασχόληση και λοιπές διατάξεις*), ο αγορητής της πλειοψηφίας, βουλευτής του ΠΑΣΟΚ, Έκτορας Νασιώκας, ανέφερε ότι:

οι αλλαγές στην αγορά εργασίας και η αύξηση της ανεργίας δημιούργησαν νέα δεδομένα που πρέπει να αντιμετωπίσει ο ΟΑΕΔ, με νέα οργάνωση και νοοτροπία. Υπάρχουν πολλά πεδία στα οποία οφείλει να αναπτύξει δράση, όπως η εξυπηρέτηση των ανέργων, των επιχειρήσεων που ζητούν προσωπικό, των εργαζομένων, των μαθητευομένων, προκειμένου να βρουν δουλειά. [...] Πρέπει να διατηρήσουμε τον δημόσιο χαρακτήρα του ΟΑΕΔ, καθώς η οικονομία αλλάζει και καθώς μεταβαίνουμε από το βιομηχανικό μοντέλο στην παροχή υπηρεσιών, αλλάζουν οι γνώσεις και οι ικανότητες που απαιτούνται από την αγορά εργασίας. Οι επιχειρήσεις αντιμετωπίζουν τεχνολογικές αλλαγές και αναζητούν προσωπικό με γνώσεις για να ανταποκριθούν στον ανταγωνισμό. Από την άλλη πλευρά η επανένταξη των εργαζομένων στο νέο μοντέλο παραγωγής και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους κάνουν δυσκολότερο το έργο του ΟΑΕΔ. Σ' αυτά απαντά το παρόν νομοσχέδιο, που προωθεί νέο και αποτελεσματικό σχήμα για τον ΟΑΕΔ με τα εξής χαρακτηριστικά: Επανάδρυση του ΟΑΕΔ ως ΝΠΔΔ, με διατήρηση της καταγραφής της ανεργίας, της ασφάλισης κατά της ανεργίας, της μαθητείας και άλλων βασικών υπηρεσιών. Δημιουργία τριών νέων μονάδων για την ενίσχυση του έργου του, που θα είναι εταιρίες μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, θα λειτουργούν χάριν του δημόσιου συμφέροντος και θα έχουν ως μοναδικό μέτοχο τον ΟΑΕΔ. Οι εταιρίες αυτές είναι: Υπηρεσία Υποστήριξης Ανθρώπινου Δυναμικού Α.Ε. με βασική αρμοδιότητα την εξατομικευμένη υπηρεσία απασχόλησης για την καταπολέμηση της ανεργίας. Επαγγελματική Κατάρτιση Α.Ε. με βασική αρμοδιότητα την υλοποίηση της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και της διά βίου μάθησης. Το Παρατηρητήριο Απασχόλησης, Ερευνητική-Πληροφορική Α.Ε. με βασική αρμοδιότητα ερευνητικό και μελετητικό έργο σε θέματα αγοράς εργασίας και την παροχή υπηρεσιών



πληροφορικής και τεχνικής υποστήριξης προς τον ΟΑΕΔ και τις εταιρίες του.  
[...] Ο στόχος του νέου σχήματος οργάνωσης του ΟΑΕΔ είναι η ευελιξία και αποτελεσματικότητα (Βουλή των Ελλήνων, 2001γ, σελ. 1-2).

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση, συμπεριλαμβανομένης της ΣΕΚ, απέκτησαν σημαντικό ρόλο για την επίτευξη της στοχοθεσίας της νεοφιλελεύθερης οικονομικής διακυβέρνησης. Ειδικότερα, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3191/2003 (*Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση*), ο τότε Υπουργός Εργασίας του ΠΑΣΟΚ, Δημήτριος Ρέππας, τόνισε ότι:

μετά την ένταξη της χώρας μας στην ΟΝΕ [...] και την πρόταξη του στόχου της πραγματικής σύγκλισης με δεδομένη τη μακροοικονομική σταθερότητα, με δεδομένους τους υψηλούς ρυθμούς ανάπτυξης, βασικός στόχος είναι η λειτουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που στηρίζει αποτελεσματικά το ανθρώπινο δυναμικό, ώστε να είναι και ανθρώπινο κεφάλαιο – γιατί περί αυτού πρόκειται, ικανό να ανταποκριθεί στις ανάγκες της νέας εποχής (Πρακτικά της Βουλής, 2003α, σελ. 221).

Η επιδίωξη της οικονομικής σύγκλισης αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα στη θέσπιση και του Ν. 3369/2005 (*Συστηματοποίηση της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*), ο οποίος συνδέθηκε με την ανάπτυξη της ΔΒΜ στη χώρα μας. Σύμφωνα με την τότε Υπουργό Παιδείας της Νέας Δημοκρατίας, Μαριέττα Γιαννάκου, η ΔΒΜ αποτελούσε μια ιδιαίτερα σημαντική διάσταση για την οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας και την οικονομική σύγκλιση με την ΕΕ (Πρακτικά της Βουλής, 2005α). Σε αυτό το πλαίσιο, η αγορήτρια της πλειοψηφίας της ΝΔ, Χριστιάνα Καλογήρου, τόνιζε στην ομιλία της κατά τη νομοθετική εργασία του συγκεκριμένου νομοσχεδίου ότι: «μόνο επενδύοντας στο ανθρώπινο δυναμικό, μόνο αξιοποιώντας στο έπακρο το ανθρώπινο κεφάλαιο θα καλύψουμε την απόσταση που μας χωρίζει από τους άλλους μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και σε ολόκληρο τον κόσμο» (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9340).

Η επανεκκίνηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας, το 2005, οδήγησε σε μεγαλύτερη έμφαση στην οικονομική ανάπτυξη και απασχόληση. Το γεγονός αυτό διέυρνε τη σημασία της οικονομικής σύγκλισης. Χαρακτηριστικά στο Εθνικό ΕΠΜ 2005-2008 υποστηρίχθηκε ότι: «η δημοσιονομική προσαρμογή και η επιτάχυνση της διαδικασίας διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων αποτελούν τις βασικές προτεραιότητες της Ελληνικής Κυβέρνησης στη μετα-Ολυμπιακή περίοδο, καθώς η χώρα καλείται να αντιμετωπίσει σημαντικές οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις» (Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, 2005, σελ. 1).

Το γεγονός αυτό είχε άμεσες επιπτώσεις στο δίκτυ κοινωνικής προστασίας στην Ελλάδα. Χαρακτηριστικά, στο ΕΣΔΕν 2005-2006 αποτυπώθηκε η έμφαση στη δημοσιονομική σταθερότητα για την επίτευξη της οικονομικής σύγκλισης, η οποία είχε ως

αποτέλεσμα τον περιορισμό του δικτύου κοινωνικής προστασίας. Πιο συγκεκριμένα, στο κείμενο εντοπίζεται η παρακάτω αναφορά:

τα προηγούμενα χρόνια, παρά τους υψηλούς ρυθμούς ανάπτυξης, οι βασικοί δημοσιονομικοί δείκτες σημείωσαν μεγάλη επιδείνωση. Έπειτα από ενδελεχή εξέταση των δημοσιονομικών στοιχείων των προηγούμενων ετών καταδείχθηκε μεγάλη απόκλιση από τους προηγουμένως δημοσιευμένους δείκτες. Τα στοιχεία που προέκυψαν από την απογραφή έδειξαν ότι το χρέος της γενικής κυβέρνησης ανήλθε στο 109,3% το 2003 και στο 110,5% το 2004, ενώ το ισοζύγιο της γενικής κυβέρνησης ήταν -5,2% το 2003 και -6,1% το 2004. Το γεγονός αυτό περιορίζει υπέρμετρα τις δυνατότητες κοινωνικής πολιτικής της σημερινής κυβέρνησης (ΥΠΑΚΠ, 2005, σελ. 4).

Σε αυτό το πλαίσιο, το ενδιαφέρον εστιάστηκε στην προαγωγή της αποδοτικότητας των πολιτικών κοινωνικής προστασίας, διότι η βελτίωση της οικονομικής αποδοτικότητας των πολιτικών αποτέλεσε προϋπόθεση για την επίτευξη της οικονομικής σύγκλισης. Πιο συγκεκριμένα, στο ΕΣΔΕν 2006-2008 υποστηρίχθηκε ότι:

η Ελλάδα, πέρα των προκλήσεων που αφορούν το σύνολο σχεδόν των ευρωπαϊκών κρατών, έχει να αντιμετωπίσει επιπλέον τις ιδιαίτερες προκλήσεις της: α) ανάγκης διατήρησης της δημοσιονομικής σταθερότητας και της μακροχρόνιας οικονομικής βιωσιμότητας των συστημάτων κοινωνικής προστασίας, μέσω της αύξησης της αποδοτικότητας των συστημάτων, του εξορθολογισμού των δαπανών [...] η κοινωνική προστασία αποτελεί ενεργητικό στοιχείο των αναπτυξιακών πολιτικών (ΥΠΑΚΠ, 2006, σελ. 8-9).

Η οικονομική κρίση που έπληξε την Ελλάδα και η ένταξή της στον μηχανισμό στήριξης, το 2010, διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στο περιεχόμενο και στη στοχοθεσία της οικονομικής διακυβέρνησης και κατ' επέκταση στη διαδικασία του εξευρωπαϊσμού της ελληνικής πολιτικής για τη ΣΕΚ. Το περιεχόμενο και η στοχοθεσία της οικονομικής διακυβέρνησης συνοψίστηκαν ακολούθως:

χρειάζεται επειγόντως δημοσιονομική εξυγίανση που θα βελτιώσει τη διατηρησιμότητα. Άμεση προτεραιότητα είναι η συγκράτηση των χρηματοδοτικών αναγκών της κυβέρνησης και η διαβεβαίωση των αγορών σχετικά με την αποφασιστικότητα των αρχών να πράξουν ό,τι χρειάζεται για να εξασφαλίσουν τη μεσοπρόθεση και τη μακροπρόθεση δημοσιονομική διατηρησιμότητα. Η εξυγίανση πρέπει να βασίζεται σε μέτρα που επιφέρουν εξοικονόμηση δαπανών του δημόσιου τομέα (European Commission, 2010b, σελ. 12).

Η μεταρρύθμιση του Ν. 3879/2010 (*Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*) υιοθέτησε τις επιταγές της νεοφιλελεύθερης οικονομικής διακυβέρνησης, που ορίστηκαν από τον μηχανισμό στήριξης. Χαρακτηριστικά, ο εισηγητής της πλειοψηφίας, βουλευτής του ΠΑΣΟΚ, Συμεών Κεδίκογλου, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3879/2010, υποστήριξε ότι με το συγκεκριμένο νομοσχέδιο επιχειρούνταν: «να μπει τάξη, να διασφαλιστεί η διαφάνεια, να αξιοποιηθεί αποδοτικά και με κάθε σεβασμό το κάθε ευρώ του φορολογούμενου που διατίθεται για τη μη τυπική εκπαίδευση» (Πρακτικά της Βουλής, 2010α, σελ. 1286).

Ταυτόχρονα, η τότε Υπουργός Παιδείας του ΠΑΣΟΚ, Άννα Διαμαντοπούλου, τόνισε στην ομιλία της κατά τη νομοθετική διαδικασία του Ν. 3879/2010 ότι η συγκεκριμένη μεταρρύθμιση εξυπηρετούσε την προσπάθεια δημοσιονομικής προσαρμογής και οικονομικής σύγκλισης της Ελλάδας διότι η ΔΒΜ αποτελούσε «συνιστώσα ισότιμης και της δημοσιονομικής πολιτικής και της προσέλκυσης των επενδύσεων και των αλλαγών στην αγορά εργασίας» (Πρακτικά της Βουλής, 2010β, σελ. 1367).

Παράλληλα, με τη συγκεκριμένη μεταρρύθμιση έκαναν την εμφάνισή τους, οι αρχές της ελεύθερης αγοράς σε επίπεδο ρύθμισης και διακυβέρνησης του συστήματος ΔΒΜ. Πιο συγκεκριμένα, ο Συμεών Κεδίκογλου ανέφερε ότι «*οι ρυθμίσεις του παρόντος νομοσχεδίου στοχεύουν [...] στον καθορισμό του διοικητικού μοντέλου οργάνωσης της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα με πέρασμα από ένα συγκεντρωτικό και άκαμπτο σύστημα σε ένα αποκεντρωμένο και ευέλικτο εθνικό δίκτυο διά βίου μάθησης, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα την ποιότητα σε όλες τις συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας*» (Πρακτικά της Βουλής, 2010α, σελ. 1286).

Η έμφαση προς την οικονομική αποδοτικότητα των ελληνικών πολιτικών, συμπεριλαμβανομένων των πολιτικών για τη ΣΕΚ, οι οποίες συνδέθηκαν όπως τονίστηκε με την αναπτυξιακή πολιτική της Ελλάδας, γινόταν αντιληπτή και στο ΕΠΜ 2011-2014. Χαρακτηριστική ήταν η παρακάτω αναφορά:

η πιο πιεστική πρόκληση για την Ελλάδα είναι να διασφαλίσει την ταχεία μείωση του ελλείμματος και να σταθεροποιήσει τη δυναμική του χρέους της, σε συμφωνία με τις συστάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του ΔΝΤ. Παράλληλα θα πρέπει να βελτιωθεί η διαχείριση των δημόσιων οικονομικών, ούτως ώστε να επιτευχθούν αναπτυξιακές και οικονομικά αποδοτικές υπηρεσίες για επιχειρήσεις και πολίτες (Υπουργείο Οικονομικών, 2011, σελ. 14).

Εντούτοις, οι πολιτικές για τη ΣΕΚ, που δρομολογήθηκαν ως αναπόσπαστο κομμάτι της αναπτυξιακής πολιτικής της Ελλάδας και της οικονομικής σύγκλισης με την ΕΕ, εστίασαν στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των πολιτικών με στόχο την ενίσχυση της δημοσιονομικής εξυγίανσης. Στην Έκθεση 2012 για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα, αναφέρθηκε ρητά ότι η ανανεωμένη πολιτική ΔΒΜ εστίαζε στην «αποτελεσματική και αποδοτική χρηματοδότηση» (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2013α, σελ. 17).

Η επιδίωξη του εξορθολογισμού και της αποδοτικότητας των ελληνικών πολιτικών χαρακτήριζε και τη θέσπιση του Ν. 4115/2013 (*Οργάνωση και Λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις*). Πιο συγκεκριμένα, η εισηγήτρια της πλειοψηφίας, βουλευτής της ΝΔ, Γεωργία Μπατσαρά, υποστήριξε κατά τη νομοθετική εργασία του συγκεκριμένου νομοσχεδίου ότι:

βασικός στόχος είναι η αποτελεσματικότερη λειτουργία των φορέων, η εξοικονόμηση πόρων και η παραγωγή νέων αλλά και η ορθολογική διαχείριση και αξιοποίηση της κινητής και ακίνητης περιουσίας και των δικαιωμάτων της πνευματικής και βιομηχανικής ιδιοκτησίας των συγχωνευόμενων φορέων που περιέρχονται στην ιδιοκτησία του ΙΝΕΔΙΜΙΜ και του ΕΟΠΠΕΠ. [...] Πολύ σημαντική, όμως, θα είναι και η έμμεση εξοικονόμηση δημόσιων πόρων που θα προέρχονται από ορθολογικότερη λειτουργία των νέων φορέων και της οικονομίας κλίμακας. Η εξοικονόμηση αυτή θα προέρχεται από τον λειτουργικό και οργανωτικό εκσυγχρονισμό, ο οποίος έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της παραγωγικότητας, τον περιορισμό των άσκοπων δαπανών, καθώς και την αποτελεσματική αξιοποίηση των υφιστάμενων πόρων, ανθρωπίνων και υλικών (Πρακτικά της Βουλής, 2013α, σελ. 6475-6476).

Η έμφαση στην αποτελεσματικότητα και στην αποδοτικότητα του ελληνικού συστήματος ΔΒΜ ήταν εμφανής και στο στρατηγικό πλαίσιο για τη ΔΒΜ της περιόδου 2013-2015. Χαρακτηριστικά εντοπίζεται η παρακάτω αναφορά:

οι δημόσιες επενδύσεις στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης συνιστούν προτεραιότητα. Τυχόν μείωση των κονδυλίων σήμερα, υπό την πίεση της κρίσης και της δημοσιονομικής προσαρμογής, θα έχει αρνητικές συνέπειες μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα στις δεξιότητες και ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας αλλά και της Ευρώπης. Το γεγονός αυτό καθιστά επιτακτικότερη την αύξηση της αποτελεσματικότητας των επενδύσεων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Η αύξηση αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσω της βελτίωσης της ποιότητας της παροχής εκπαίδευσης (ΥΠΙΑΘΠΑ, 2013β, σελ. 32).

Η νεοφιλελεύθερη οικονομική διακυβέρνηση αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και κατά τη διακυβέρνηση της Ελλάδας από τον ΣΥΡΙΖΑ. Στο ΕΠΜ του 2015, η κυβέρνηση του ΣΥΡΙΖΑ υποστήριξε ότι:

βασικοί άξονες της κυβερνητικής πολιτικής έχουν ως κύριους στόχους την εξοικονόμηση και ορθολογική κατανομή πόρων, την αξιοποίηση του ανθρω-

πινου δυναμικού και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διοίκησης και της απλούστευσης των διοικητικών διαδικασιών, ώστε να ανταποκρίνονται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος (Υπουργείο Οικονομικών, 2015, σελ. 30).

Η επίδραση της νεοφιλελεύθερης οικονομικής διακυβέρνησης στη χάραξη και στην εφαρμογή πολιτικής για τη ΣΕΚ γινόταν περισσότερο αντιληπτή στο ΕΠΜ του 2016. Η κυβέρνηση του ΣΥΡΙΖΑ εστίασε στις περιορισμένες δαπάνες για την εκπαίδευση και την κατάρτιση εξαιτίας της οικονομικής διακυβέρνησης, που περιόριζε την αυτονομία της ελληνικής κυβέρνησης. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά ότι «οι βασικές προτεραιότητες πολιτικής για το 2016 και μετέπειτα εστιάζουν στην ανάγκη αντιμετώπισης της προβληματικής απόδοσης σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς τομείς, στην πιο αποτελεσματική χρήση των περιορισμένων πόρων και στην εξερεύνηση της δυνατότητας αξιοποίησης των διεθνών βέλτιστων πρακτικών» (Υπουργείο Οικονομικών, 2016, σελ. 41).

Ταυτόχρονα, στο Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, η ορθολογική κατανομή των διαθέσιμων πόρων και η εξυγίανση των δημόσιων δαπανών αποτέλεσαν βασικό συστατικό όλων των μέτρων που επιχειρούνταν να δρομολογηθούν από την ελληνική κυβέρνηση για τη ΣΕΚ. Το γεγονός αυτό χαρακτήρισε το περιεχόμενο της ελληνικής πολιτικής, το οποίο ήταν σε άμεση συνάρτηση με τις επιταγές της οικονομικής διακυβέρνησης του μηχανισμού στήριξης. Ειδικότερα, στο συγκεκριμένο κείμενο εντοπίζεται η εξής αναφορά: «για αυτούς τους λόγους το παρόν Στρατηγικό Πλαίσιο έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: Ολιστική προσέγγιση, με ένα πειστικό προωθητικό όραμα βελτίωσης της ελκυστικότητας της ΕΕΚ που εμπνέει και συγχρώνως εξασφαλίζει αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα» (ΥΠΑΙΘ, 2016, σελ. 3).

Η νεοφιλελεύθερη οικονομική διακυβέρνηση και η αναπτυξιακή πολιτική της χώρας συντέλεσαν ακόμη περισσότερο στη δημοσιονομική προσαρμογή της Ελλάδας και στον περιορισμό των δημόσιων δαπανών. Για τον λόγο αυτόν επιδιώχθηκε η ενίσχυση της συνεργίας μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Χαρακτηριστικά, το Υπουργείο Οικονομικών (2017) ανέφερε ότι απαιτείται η «εισαγωγή νέων θεσμών που [...] καλλιεργούν μια κουλτούρα υγιούς συνεργασίας με τον ιδιωτικό τομέα προς όφελος της οικονομίας. Οι νέοι θεσμοί αποβλέπουν στον εξορθολογισμό των οικονομικών της εκπαίδευσης» (σελ. 49).

Οι παραπάνω αναφορές στον γραπτό και προφορικό λόγο των ελληνικών κυβερνήσεων καταδεικνύουν ότι για την ανάπτυξη της πολιτικής για τη ΣΕΚ καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισε η νεοφιλελεύθερη οικονομική διακυβέρνηση. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010, το ενδιαφέρον εστιάστηκε στην οικονομική σύγκλιση με την ΕΕ, ενώ στο πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 στο επίκεντρο τέθηκε η δημοσιονομική σταθερότητα και εξυγίανση. Η οικονομική διακυβέρνηση εστίασε στη ΣΕΚ διότι αποτέλεσε μέρος της αναπτυξιακής στρατηγικής για τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, την αύξηση της παραγωγικότητας και τον

περιορισμό των δημόσιων δαπανών. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι η ΣΕΚ αποτέλεσε βασική συνιστώσα της πολιτικής για την επίτευξη της οικονομικής σύγκλισης και της δημοσιονομικής προσαρμογής. Εντούτοις, αποκτούσε εξαναγκαστικό χαρακτήρα για την ελληνική πολιτική, διότι, όπως έχει τονιστεί, η οικονομική πολιτική αποτελεί ένα πεδίο στο οποίο η ΕΕ άσκει άμεσο έλεγχο στα κράτη μέλη.

Η νεοφιλελεύθερη οικονομική διακυβέρνηση καθόρισε και τις τρέχουσες εξελίξεις της πολιτικής ατζέντας στην Ελλάδα με την έμφαση στους δημοσιονομικούς περιορισμούς και στη συνέχιση των διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων. Στο ΕΠΜ 2020 γινόταν αναφορά στη δημοσιονομική πρόοδο των τελευταίων χρόνων, αλλά και στο γεγονός ότι η Ελλάδα βρισκόταν κάτω από επιτήρηση και καλούνταν να επιτύχει συγκεκριμένους δημοσιονομικούς στόχους. Παράλληλα, το ΕΠΜ καταπιάστηκε και με τις προκλήσεις της πανδημίας Covid-19. Μολονότι διατυπώνονταν μέτρα και προτάσεις για την άμβλυνση των αρνητικών συνεπειών της πανδημίας, υπήρχε και η αναφορά ότι η οικονομική πολιτική της Ελλάδας «περιλαμβάνει ισχυρούς πυλώνες αποτροπής μίας νέας τραπεζικής και δημοσιονομικής κρίσης, καθώς και ισχυρή επιτάχυνση του μεταρρυθμιστικού προγράμματος» (Ελληνική Δημοκρατία, 2020, σελ. 8).

#### **5.4.2 Η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση ως εργαλείο εξευρωπαϊσμού**

Για την ανάπτυξη της ΣΕΚ στην Ελλάδα τη δεκαετία του 2000, καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισε το σχέδιο περιφερειακής ανάπτυξης, με αιχμή του δόρατος για την εκπαίδευση και κατάρτιση τον άξονα για την ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων. Στον άξονα αυτόν εντάσσονταν τα ΕΠ «Απασχόληση & Επαγγελματική Κατάρτιση και Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση». Οι παρεμβάσεις του ευρωπαϊκού προγράμματος χρηματοδότησης εστιάστηκαν στην καταπολέμηση της ανεργίας, στην προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης και στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και ήταν άμεσα συνδεδεμένες με την ΕΣΑ (Σταμέλος, Βασιλόπουλος και Καβασακάλης, 2015, σελ. 151-152).

Για τον λόγο αυτόν χρηματοδοτήθηκαν δράσεις για την εδραίωση των ενεργών πολιτικών πρόληψης και καταπολέμησης της ανεργίας, την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών για την πρόσβαση στη ΣΕΚ και στην αγορά εργασίας, την αναβάθμιση της επαγγελματικής κατάρτισης και της συμβουλευτικής, την τόνωση της επιχειρηματικότητας, τη βελτίωση της προσαρμοστικότητας του εργατικού δυναμικού, καθώς και την ισότιμη συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας (Παπαδάκης, 2006, σελ. 165-166).

Το μεγαλύτερο ποσοστό χρηματοδότησης έλαβαν οι δράσεις κατάρτισης και ένταξης στην απασχόληση και ιδιαίτερα οι δράσεις για την ανάπτυξη της απασχολησιμότητας των νέων, ενώ προτεραιότητα αποδόθηκε και στη στρατηγική της κοινωνικής ένταξης, στοχεύοντας στην κατάρτιση των ευπαθών κοινωνικά ομάδων. Τα προγράμματα κατάρτισης του Υπουργείου Απασχόλησης που προσφέρθηκαν στους ανέργους, στις γυναίκες και στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες ήταν τα εξής: α) προγράμματα για

την κατάρτιση άνεργων ναυτικών, β) κατάρτιση ανέργων σε πιστοποιημένα ΚΕΚ, γ) κατάρτιση ανέργων σε προγράμματα διαχείρισης του φυσικού περιβάλλοντος και δ) προγράμματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας. Παράλληλα, πέρα από τα προγράμματα κατάρτισης, οι ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης που δρομολογήθηκαν αφορούσαν και προγράμματα που συνδύαζαν τη ΣΕΚ με την προώθηση στην απασχόληση. Έτσι, λοιπόν, προωθήθηκαν μέτρα για την ενίσχυση και την αναβάθμιση των παρεμβάσεων που έθεσαν στόχο την προσαρμογή των δεξιοτήτων των ανέργων, με βάση τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, μέτρα για την ενίσχυση και την αναβάθμιση των προγραμμάτων που αποσκοπούσαν στην προώθηση της απασχόλησης των ανέργων, μέτρα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε τομείς φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος για την καταπολέμηση της ανεργίας και την προώθηση της απασχόλησης, μέτρα προκατάρτισης και συνοδευτικές υπηρεσίες για την τόνωση της ισότητας των ευκαιριών, μέτρα για την προώθηση της απασχόλησης των ευπαθών κοινωνικά ομάδων, μέτρα για την ένταξη στην απασχόληση μειονεκτουςών ομάδων και ανέργων που κατοικούσαν σε περιοχές όπου εμφανίζονταν υψηλά ποσοστά ανεργίας και μέτρα ολοκληρωμένης παρέμβασης για την κατάρτιση και ένταξη στην απασχόληση των γυναικών (Πρόκου, 2009, σελ. 124-132).

Για την περίοδο 2007-2013 προωθήθηκε το ΕΣΠΑ. Βασική αρχή του ΕΣΠΑ ήταν ότι δεν υπάρχει κάποιος μεμονωμένος παράγοντας που εμποδίζει την οικονομική ανάπτυξη. Η ανάπτυξη προϋποθέτει ένα σταθερό μακροοικονομικό περιβάλλον και την ενίσχυση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Στόχοι του ΕΣΠΑ ήταν η οικονομική ανάπτυξη, η αύξηση της απασχόλησης, η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και η πραγματική σύγκλιση της ελληνικής οικονομίας με τις ανεπτυγμένες οικονομίες της ΕΕ. Για την επίτευξη μιας βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής, απαραίτητη θεωρήθηκε η ανάπτυξη μίας ανταγωνιστικής οικονομίας της γνώσης, η οποία θα συντελούσε στην πλήρη απασχόληση και στην ανάπτυξη ποιοτικών θέσεων εργασίας. Η οικονομική ανταγωνιστικότητα συνδέθηκε άμεσα με προγράμματα κατάρτισης και την επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Για τον λόγο αυτόν προωθήθηκε ο άξονας Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Με τον άξονα αυτόν προωθήθηκαν οι προτεραιότητες της Στρατηγικής της Λισαβόνας και της ΕΣΑ. Η δρομολόγηση του ΕΣΠΑ συνοδεύτηκε και από την ανάπτυξη διαρθρωτικών αλλαγών σε επίπεδο σχεδιασμού, διαχείρισης, εφαρμογής και αξιολόγησης των αναπτυξιακών παρεμβάσεων (Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, 2005, σελ. 57-61). Ειδικότερα, χρηματοδοτήθηκαν δράσεις που επικεντρώνονταν στο άνεργο εργατικό δυναμικό, στους νέους και στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Τα προγράμματα αυτά αφορούσαν την είσοδο ή/και επανένταξη στην αγορά εργασίας, την προκατάρτιση, κατάρτιση και πρακτική άσκηση, τη συμβουλευτική και καθόδηγηση και την ανάπτυξη βασικών και ψηφιακών δεξιοτήτων.

Το ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού» τόνισε τη σημασία του ανθρώπινου κεφαλαίου και την ανάγκη σύνδεσής του με τις νέες μορφές οργάνωσης της εργασίας. Οι βασικές του επιδιώξεις εξειδικεύθηκαν ως εξής: α) συνεχής ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων, καλύπτοντας τις απαιτήσεις της ανταγωνιστικής οικονομίας, β) διευκόλυνση της

πρόσβασης στην απασχόληση για όλο τον πληθυσμό και ιδιαίτερα τις γυναίκες, τους νέους και τους μακροχρόνια ανέργους, γ) δυναμική προσαρμογή των συστημάτων ΔΒΜ στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της οικονομίας και της κοινωνίας και δ) πλήρης ενσωμάτωση του πληθυσμού σε μια κοινωνία ισότητας των ευκαιριών. Οι πολιτικές που δρομολογήθηκαν για τη ΣΕΚ αφορούσαν την ανάπτυξη ενός εθνικού συστήματος πιστοποίησης επαγγελματικών περιγραμμάτων, την ανάπτυξη συστήματος για την πιστοποίηση των προγραμμάτων ΣΕΚ σε συνάρτηση με τα επαγγελματικά περιγράμματα, τον εκσυγχρονισμό της διαδικασίας πιστοποίησης των δομών ΣΕΚ, την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΣΕΚ και των εκπαιδευτών, καθώς και την προώθηση της πιστοποίησης προσόντων. Για τη διευκόλυνση της ένταξης στην απασχόληση, στο επίκεντρο βρέθηκαν τα μέτρα ενεργοποίησης του εργατικού δυναμικού, καθώς και η ανάπτυξη και η βελτίωση της αποτελεσματικότητας των ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης (ΕΣΠΑ, 2007, σελ. 47, 88, 98, 111).

Επιπλέον, ο ΟΑΕΔ ήταν ο υπεύθυνος φορέας για την κατάρτιση των εργαζομένων. Πιο συγκεκριμένα, διοργάνωσε ένα πρόγραμμα διαρθρωτικής προσαρμογής εργαζομένων και εργοδοτών, το οποίο εστίασε στην κατάρτιση του εργατικού δυναμικού των επιχειρήσεων που απασχολούσαν παραπάνω από 50 εργαζομένους. Υλοποιήθηκαν 389 τέτοιες δράσεις, στις οποίες συμμετείχαν 23.548 εργαζόμενοι (Καραμεσίνη, 2017, σελ. 179).

Για την περίοδο 2014-2020 η χρηματοδότηση του ΕΚΤ μέσω του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» εστίασε στην αντιμετώπιση της ανεργίας, στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, στην πραγμάτωση της βιώσιμης απασχόλησης και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Το ΕΠ βρισκόταν σε συνάρτηση με το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 και την ΕΣΑ. Οι δράσεις που χρηματοδοτήθηκαν αφορούσαν την ενίσχυση της απασχόλησης μέσω της ανάπτυξης των γνώσεων και δεξιοτήτων των υποκειμένων που πλήττονταν περισσότερο από την οικονομική κρίση, με έμφαση σε ειδικές ομάδες πληθυσμού με υψηλά ποσοστά ανεργίας (μακροχρόνια άνεργοι, γυναίκες και άνεργοι 30-44 ετών). Επιπλέον, στο επίκεντρο των δράσεων τέθηκαν η ενίσχυση της απασχόλησης των νέων και κυρίως εκείνων που απείχαν από τις δομές απασχόλησης, εκπαίδευσης και κατάρτισης, η ενίσχυση της συμφιλίωσης της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής για την ενίσχυση της απασχόλησης των γυναικών, ο εκσυγχρονισμός και η ενίσχυση των θεσμών της αγοράς εργασίας, η προώθηση της κοινωνικής και αλληλέγγυας οικονομίας, καθώς και η περαιτέρω ανάπτυξη του συστήματος ΔΒΜ και η αύξηση της συμμετοχής σε αυτό (ΥΠΑΙΘ, 2014, σελ. 2-17).

Η χρηματοδότηση του ΕΣΠΑ επικεντρώθηκε στην υλοποίηση προγραμμάτων ενεργοποίησης μέσω προσωρινών μέτρων απασχόλησης, των υποκειμένων που η αγορά εργασίας δεν μπορούσε να απορροφήσει εξαιτίας των συνεπειών της οικονομικής κρίσης. Σε αυτό το πλαίσιο, δρομολογήθηκαν προγράμματα κοινωφελούς εργασίας και εγγυημένης εργασίας στον δημόσιο τομέα, προγράμματα για την ένταξη των νέων στην αγορά εργασίας, προγράμματα τόνωσης της απασχόλησης στον ιδιωτικό τομέα, προγράμματα για την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας και προγράμματα επαγγελματικής



κατάρτισης για την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων του εργατικού δυναμικού, τη βασισμένη στην εργασία μάθηση και την πρακτική άσκηση. Σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση των προγραμμάτων κατάρτισης θα διαδραμάτιζαν οι κοινωνικοί εταίροι και ο κοινωνικός διάλογος (ΥΠΕΚΑΚΑ, 2018, σελ. 3, 27-35).

Για την προγραμματική περίοδο 2021-2027 οι βασικές αναπτυξιακές προοπτικές της ευρωπαϊκής χρηματοδότησης αφορούν: α) την ισότιμη πρόσβαση στην αγορά εργασίας και τη βελτίωση της (επαν)ένταξης των νέων, των μακροχρόνια ανέργων και των γυναικών στην αγορά εργασίας διαμέσου της καλλιέργειας στοχευμένων δεξιοτήτων για την αγορά εργασίας, β) την ανάπτυξη της σύνδεσης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και την αποτελεσματική σύνδεσή τους με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και γ) την προώθηση της ένταξης των ευπαθών κοινωνικά και την καταπολέμηση της υλικής αποστέρησης (Ελληνική Δημοκρατία, 2020, σελ. 81-82).

Επομένως, η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση συντέλεσε με καθοριστικό τρόπο στην προώθηση των πολιτικών προτεραιοτήτων της ΕΕ για τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, χρηματοδοτώντας πληθώρα δράσεων για την οικονομική ανάπτυξη, τη βελτίωση της παραγωγικότητας και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Ο σημαντικός ρόλος της χρηματοδότησης του ΕΚΤ στον εξευρωπαϊσμό της ελληνικής πολιτικής για τη ΣΕΚ γίνονταν αντιληπτός και κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 2956/2001 (*Ρύθμιση Θεμάτων ΟΑΕΔ, Προσωρινή Απασχόληση και λοιπές διατάξεις*), κατά την οποία εισήχθησαν οι πρακτικές της αγοράς στη ρύθμιση και διακυβέρνηση του ΟΑΕΔ. Πιο συγκεκριμένα, ο αγορητής της πλειοψηφίας, βουλευτής του ΠΑΣΟΚ, Έκτορας Νασιώκας, τόνισε ότι:

είναι ανάγκη, όμως, να προχωρήσουμε σε εκσυγχρονισμό των δημόσιων υπηρεσιών απασχόλησης και τούτο για την εφαρμογή του εθνικού και του ευρωπαϊκού στρατηγικού σχεδίου για την απασχόληση, για την προσαρμογή σε μια νέα πραγματικότητα και, τέλος, για την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των πόρων του ευρωπαϊκού κοινωνικού ταμείου (Βουλή των Ελλήνων, 2001γ, σελ. 1).

Μάλιστα, ο τότε Υπουργός Εργασίας του ΠΑΣΟΚ, Αναστάσιος Γιαννίσης, τόνισε τις πιέσεις που άσκησε το ΕΚΤ για τη μεταρρύθμιση του τρόπου ρύθμισης και διακυβέρνησης του ΟΑΕΔ. Ειδικότερα, ανέφερε ότι «με το παρόν νομοσχέδιο ολοκληρώνεται η αναδιοργάνωση του ΟΑΕΔ, που είναι εγχείρημα μείζονος σημασίας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το έχει ζητήσει κατ' επανάληψη και υπάρχει η δέσμευσή μας στο Γ' ΚΠΣ και στα εθνικά σχέδια δράσης για την απασχόληση» (Βουλή των Ελλήνων, 2001γ, σελ. 7).

Το Γ' ΚΠΣ συνέχισε να επηρεάζει με καθοριστικό τρόπο τη χάραξη και εφαρμογή πολιτικής για τη ΣΕΚ στην Ελλάδα. Στο ΕΣΔΑ του 2003 υπογραμμίστηκε ότι:

έχει ήδη δημιουργηθεί το Ενιαίο Σύστημα Διαχείρισης, Ελέγχου, Παρακολούθησης και Αξιολόγησης των ενεργειών επαγγελματικής κατάρτισης των

ανέργων και των εργαζομένων, που αποτελεί το εργαλείο βάσης, με το οποίο οι ενέργειες κατάρτισης ομογενοποιούνται ως προς τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά και ακολουθούν τους στόχους και τις δεσμεύσεις του Γ' ΚΠΣ (ΥΠΕΚΑ, 2003α, σελ. 100).

Ένα κεντρικό ζητούμενο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΣΕΚ υπήρξε η αποτελεσματικότερη σύνδεση της κατάρτισης με την αγορά εργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, δρομολογήθηκε το ΕΣΣΕΕΚΑ, του οποίου η ανάπτυξη καθορίστηκε από τη χρηματοδότηση του ΕΚΤ. Όπως υπογράμμισε ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Θεόδωρος Κατσανέβας, η θέσπιση του Ν. 3191/2003 αποτέλεσε οδηγία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του ΕΚΤ (Πρακτικά της Βουλής, 2003α, σελ. 229).

Μάλιστα, η χρηματοδότηση του ΕΚΤ είχε καθοριστικό ρόλο και στη θέσπιση του Ν. 3369/2005, ως μέσου ανταπόκρισης στις επιταγές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και ως μέσου για την άντληση ευρωπαϊκών πόρων. Χαρακτηριστικά, ο τότε βουλευτής της ΝΔ Ιωάννης Μπουγάς τόνισε ότι:

η ύπαρξη ενός νόμου που θα συστηματοποιεί τους φορείς που παρέχουν διά βίου μάθηση και τα μέσα παροχής της, καθίσταται σήμερα απολύτως αναγκαία, αφενός διότι τέτοια υποχρέωση της ελληνικής πολιτείας απορρέει από διεθνείς συμβάσεις, τις οποίες έχει υπογράψει, και αφετέρου για να καταστεί εφικτή η απορρόφηση περισσότερων πόρων από τα ευρωπαϊκά προγράμματα (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9364).

Στο ΕΠΜ 2005-2008 υπογραμμίστηκε ότι η αναπτυξιακή πολιτική της Ελλάδας σχετιζόταν άμεσα με τους πόρους του ΕΚΤ. Πιο συγκεκριμένα, τονίστηκε ότι οι στόχοι που τέθηκαν για την προγραμματική περίοδο 2005-2008 ταυτίζονταν με τους στόχους, τα θεματικά πεδία και τις προτεραιότητες της χρηματοδότησης του ΕΚΤ (Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, 2005, σελ. 56-57). Παράλληλα, και στο ΕΣΔΕν της περιόδου 2005-2006 αποτυπώθηκε η ιδιαίτερη έμφαση στην επίδραση του Γ' ΚΠΣ, καθώς υποστηρίχθηκε από τη κυβέρνηση της ΝΔ ότι: «οι πόροι του ΚΠΣ και ιδιαίτερα του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου είχαν σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη και στον εκσυγχρονισμό των κοινωνικών δομών στη χώρας μας, συνεισφέροντας άμεσα στην υλοποίηση εθνικών κοινωνικών πολιτικών» (ΥΠΑΚΠ, 2005, σελ. 12).

Η επίδραση της χρηματοδότησης του ΕΚΤ ήταν αντιληπτή και στον Ν. 3577/2007 (*Δημιουργία Φορέα Διαχείρισης Ολοκληρωμένου Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης, Ρύθμιση Θεμάτων Ιδιωτικής Εκπαίδευσης Φορέων Εποπτείας, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και λοιπές διατάξεις*). Με το συγκεκριμένο νομοσχέδιο αναπτύχθηκε ένα Ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης για την ανταπόκριση στις εξελίξεις στο πεδίο της εκπαίδευσης και κατάρτισης, σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Για την αποτελεσματική λειτουργία του Ολοκληρωμένου Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης,

ήταν απαραίτητη η θέσπιση ΕΜΣ, η οποία επωμίστηκε με τη διαχείριση της χρηματοδότησης της ΕΕ. Μάλιστα, στην εισηγητική έκθεση του συγκεκριμένου νομοσχεδίου αναφέρθηκε ότι: «η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει επανειλημμένως υπογραμμίσει ότι δεν θα δοθεί η αναλογούσα χρηματοδότηση και, επομένως, θα ανασταλεί η έναρξη του προγράμματος σε όλα τα κράτη μέλη, αν δεν προβούν στον ορισμό ΕΜΣ» (Βουλή των Ελλήνων, 2007, σελ. 1).

Σε αυτό το σημείο, γίνεται αντιληπτό ότι η χρηματοδότηση του ΕΚΤ συνοδεύτηκε και με κυρώσεις, οι οποίες με τη σειρά τους ενίσχυσαν τις πιέσεις εξευρωπαϊσμού. Παρόμοια, με τον Ν. 3687/2008 προωθήθηκε η μεταρρύθμιση των οικονομοτεχνικών κριτηρίων και της διοικητικής δομής του ΙΔΕΚΕ. Αυτή η ρύθμιση προωθήθηκε για τη διασφάλιση της χρηματοδότησής του από του πόρους του ΕΚΤ, διότι, όπως αναφέρθηκε στην αιτιολογική έκθεση του συγκεκριμένου νομοσχεδίου, για να προχωρήσει η χρηματοδότηση του ΕΚΤ θα έπρεπε «να έχουν επιλυθεί θεσμικά ή δημοσιονομικά ζητήματα» (Βουλή των Ελλήνων, 2008, σελ. 3).

Καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη του ΕΠΜ 2008-2010 διαδραμάτισε το ΕΣΠΑ. Χαρακτηριστικά, αναφέρθηκε στο συγκεκριμένο ΕΠΜ: «για την περίοδο 2007-2013 το ΕΣΠΑ αποτελεί το έγγραφο αναφοράς για τον προγραμματισμό των Ταμείων της ΕΕ σε εθνικό επίπεδο [...] το ΕΣΠΑ θα αποτελέσει ένα σημαντικό μέσο για την προώθηση των επιταγών της ατζέντας της Λισαβόνας στην Ελλάδα» (Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, 2008, σελ. 95-96).

Η χρηματοδότηση του ΕΣΠΑ ήταν καθοριστική και για την περίοδο του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020. Η δρομολόγηση του Ν. 3879/2010 στηρίχθηκε στους πόρους του ΕΚΤ. Η τότε Υπουργός Παιδείας, Άννα Διαμαντοπούλου, ανέφερε ότι «το πρόγραμμα που έχουμε αυτή τη στιγμή να υλοποιήσουμε είναι μέσα από το ΕΣΠΑ» (Πρακτικά Βουλής, 2010α, σελ. 1293). Ταυτόχρονα, για τη διασφάλιση της χρηματοδότησης, το ΕΚΤ πίεσε για καλύτερο συντονισμό και αποτελεσματικότητα των δράσεων. Στην εισηγητική έκθεση του συγκεκριμένου νομοσχεδίου αναφέρθηκε ότι κατά την εφαρμογή του Εθνικού Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης:

επιδιώκεται η συμμετοχή στην Επιτροπή Παρακολούθησης των εκπροσώπων των Υπουργείων που διαχειρίζονται προγράμματα με δράσεις διά βίου μάθησης, όπως είναι το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα του ΕΣΠΑ 2007-2013 «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού», «Διοικητική Μεταρρύθμιση» και «Ψηφιακή Σύγκλιση» και επομένως εκτιμάται ότι θα υποστηριχθεί σε πολιτικό επίπεδο ο συντονισμός των δράσεων του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, που επιχειρείται σε διαχειριστικό επίπεδο μέσω της αρμόδιας διαχειριστικής αρχής συντονισμού (Βουλή των Ελλήνων, 2010, σελ. 6-7).

Επιπλέον, στο Σχέδιο Εθνικού Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης τονίστηκε η συνεισφορά του ΕΣΠΑ στην επένδυση στους ανθρώπινους πόρους. Η έμφαση του ΕΣΠΑ

αποδόθηκε στη ΣΕΚ, η οποία έλαβε και το μεγαλύτερο ποσοστό της ευρωπαϊκής χρηματοδότησης. Με δεδομένο ότι το ΕΣΠΑ αποτέλεσε το κύριο χρηματοδοτικό εργαλείο των δράσεων ΔΒΜ, γίνεται αντιληπτό ότι οι ευρωπαϊκοί πόροι επέδρασαν καταλυτικά στη διεύρυνση του ενδιαφέροντος για τη ΣΕΚ ως βασικής συνιστώσας της αναπτυξιακής πολιτικής της Ελλάδας (ΥΠΔΜΘ, 2010).

Στην έκθεση για τη ΔΒΜ του 2012 έγινε αντιληπτή η επίδραση της ευρωπαϊκής χρηματοδότησης στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική, καθώς οι δράσεις του ΕΚΤ ενίσχυσαν την εργαλειακή αντίληψη περί ΔΒΜ. Πιο συγκεκριμένα, οι αρνητικές συνέπειες της οικονομικής κρίσης πολλαπλασίασαν τις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού για επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Οι θέσεις εργασίας περιορίστηκαν και τα υποκείμενα έπρεπε να αναπτύξουν επαρκές ανθρώπινο κεφάλαιο για την κάλυψη των διαθέσιμων θέσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, ακολουθήθηκαν οι προτεραιότητες της ΕΕ και του ΕΚΤ. Το ενδιαφέρον εστιάστηκε στη ΣΕΚ και στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, αντλώντας πόρους από άλλα ΕΠ που αφορούσαν τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων. Το γεγονός αυτό έκανε τη ΓΓΔΒΜ να υποστηρίξει ότι αναγνώριζε: «την ανάγκη υποστήριξης του συνόλου των δράσεων και πολιτικών ευθύνης του Υπουργείου Παιδείας, διατύπωσε ωστόσο επιφυλάξεις για τη χρηματοδοτική υποβάθμιση της ΔΒΜ και τις ενδεχόμενες συνέπειές της στο φυσικό αντικείμενο» (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2013α, σελ. 24).

Η χρηματοδότηση του ΕΚΤ υποκίνησε και τη νομοθετική παρέμβαση του Ν. 4186/2013 (*Αναδιοργάνωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*), με όρους άντλησης κοινοτικών πόρων. Με το νομοσχέδιο αυτό, στο επίκεντρο της ελληνικής πολιτικής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση τέθηκε η μαθητεία. Ο βουλευτής της Νέας Δημοκρατίας Ιωάννης Πασχαλίδης υποστήριξε κατά τη νομοθετική εργασία ότι:

Όσον αφορά τον θεσμό της μαθητείας, θα ήθελα για ακόμη μία φορά να τονίσω την τεράστια σπουδαιότητά της, καθώς αποτελεί την πλέον ενεργητική πολιτική απασχόλησης που θα συμβάλει τα μέγιστα στην πολυπόθητη ανάπτυξη. Θα συμβαδίσουμε επιτέλους με τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Ευρώπης, επιτυγχάνοντας συγχρόνως και την απορρόφηση κοινοτικών πόρων προς όφελος της οικονομίας μας (Πρακτικά της Βουλής, 2013γ, σελ. 1240).

Την περίοδο 2014-2020, όπως αναδείχθηκε κατά την αποτύπωση της εξέλιξης της ελληνικής πολιτικής για τη ΣΕΚ, το ενδιαφέρον της ελληνικής κυβέρνησης εστιάστηκε στη χρήση και εφαρμογή των ευρωπαϊκών εργαλείων αναφοράς και στην προώθηση της βασισμένης στην εργασία μάθησης. Στην ανάπτυξη αυτού του ενδιαφέροντος καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισε η χρηματοδότηση του ΕΚΤ, το οποίο κατεύθυνε τη χρηματοδότησή του προς αυτή την κατεύθυνση (ΥΠΑΙΘ, 2016, σελ. 131-135).

Επιπλέον, κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, για την αξιολόγηση της ποιότητας των παρεμβάσεων των κρατών μελών για την ανάπτυξη των ευρωπαϊκών εργαλείων αναφοράς και της βασισμένης στην εργασία μάθησης, το ΕΚΤ προώθησε την ανάπτυξη δεικτών παρακολούθησης. Πιο συγκεκριμένα, στο στρατηγικό πλαίσιο για τον ανασχεδιασμό της πολιτικής απασχόλησης εντοπίζεται η παρακάτω αναφορά:

για τα επιχειρησιακά προγράμματα της περιόδου προγραμματισμού 2014-2020 προβλέπεται κανονιστικά η μέτρηση υποχρεωτικών κοινών δεικτών στο ΕΚΤ. Στα Επιχειρησιακά Προγράμματα με συγχρηματοδότηση από το ΕΚΤ έχουν σχεδιασθεί και στοχοθετηθεί εκτός από κοινούς και ειδικούς δείκτες (είτε εκρών είτε αποτελεσμάτων). Για κάθε πράξη καταγράφονται και αποθηκεύονται δεδομένα, περιλαμβανομένων και δεδομένων για μεμονωμένους συμμετέχοντες, τα οποία θα τροφοδοτούν τις τιμές τόσο των κοινών όσο και των ειδικών δεικτών (ΥΠΕΚΑΚΑ, 2018, σελ. 58).

Η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση φαίνεται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις τρέχουσες εξελίξεις της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ και τη ΣΕΚ στην Ελλάδα. Στα πρακτικά της ολομέλειας της Βουλής κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 4763/2020 υπάρχουν πολλές αναφορές από βουλευτές της ΝΔ για τον ρόλο και τη σημασία των ευρωπαϊκών πόρων στην υλοποίηση των μέτρων και των πολιτικών του συγκεκριμένου νομοσχεδίου. Όμως, δεν υπήρχε κάποια ρητή αναφορά για την υποκίνηση συγκεκριμένων πολιτικών με στόχο την άντληση ευρωπαϊκών πόρων. Παρ' όλα αυτά, στην «έκθεση Πισσαρίδη» υπάρχει μια ρητή αναφορά για τον ρόλο του Ταμείου Ανάκαμψης και του ΕΣΠΑ 2021-2027 στη χάραξη πολιτικής της Ελλάδας, συμπεριλαμβανομένης της πολιτικής για την εκπαίδευση και κατάρτιση. Ειδικότερα, αναφερόταν ότι «Ο ρόλος του “Ταμείου Ανάκαμψης” και του ΕΣΠΑ 2021-2027 σε αυτό το διάστημα θα είναι ιδιαίτερα σημαντικός [...] για να υποβοηθηθεί η στροφή στο παραγωγικό υπόδειγμα της οικονομίας» (Πισσαρίδης κ.ά., 2020, σελ. 240).

Τα παραπάνω στοιχεία, αναφορικά με τη χρηματοδότηση της ελληνικής πολιτικής για τη ΣΕΚ από το ΕΚΤ, καταδεικνύουν ότι αυτή η χρηματοδότηση συνέβαλε καθοριστικά στον εξευρωπαϊσμό των ελληνικών πολιτικών, κατευθύνοντας τη χάραξη και εφαρμογή της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής σύμφωνα με τις απαιτήσεις της ΕΕ. Η χρηματοδότηση, η άντληση πόρων, αλλά και η εφαρμογή χρονοδιαγραμμάτων, δεικτών και κυρώσεων αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες εξευρωπαϊσμού. Με τον τρόπο αυτόν, όμως, η διαδικασία εξευρωπαϊσμού της ελληνικής πολιτικής για τη ΣΕΚ αποκτούσε έναν έμμεσα εξαναγκαστικό χαρακτήρα, διότι η άντληση πόρων και η εφαρμογή κυρώσεων, χρονοδιαγραμμάτων και δεικτών αποτελούν στοιχεία που χαρακτηρίζουν μια κατακόρυφη και ιεραρχική από πάνω προς τα κάτω διαδικασία εξευρωπαϊσμού.

### 5.4.3 Η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού ως εργαλείο εξευρωπαϊσμού

Ένας ακόμη σημαντικός μηχανισμός εξευρωπαϊσμού που αποσκοπούσε στη δράση μέσω της αυτορρύθμισης για τον εξευρωπαϊσμό της ελληνικής πολιτικής για τη ΣΕΚ ήταν η ΑΜΣ. Η ΑΜΣ εφαρμόστηκε στους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης, της πολιτικής απασχόλησης και της κοινωνικής προστασίας, με απώτερο σκοπό τη σύγκλιση των εθνικών πολιτικών με τις προτεραιότητες της ΕΕ. Η επίδραση της ΑΜΣ γίνεται αντιληπτή στα επίσημα κείμενα πολιτικής των ελληνικών κυβερνήσεων αλλά και στον επίσημο πολιτικό λόγο. Τα ΕΣΔΑ και ΕΣΔΕν περιέγραφαν τα μέτρα πολιτικής που έπρεπε να παρθούν για την ανταπόκριση της ελληνικής πλευράς στις επιταγές της ατζέντας της Λισαβόνας. Τα σχέδια αυτά βρίσκονταν υπό επιτήρηση από ομόβαθμους εθνικούς εκπροσώπους και συντελούσαν στην ανταλλαγή καλών πρακτικών και στην αμοιβαία μάθηση (Zeitlin, Philippe and Magnusson, 2005, σελ. 6-7). Για την κατανόηση του περιεχόμενου της επίδρασης της ΑΜΣ στην ελληνική πολιτική για τη ΣΕΚ, το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στις πιέσεις που άσκησε η ΑΜΣ στις ελληνικές κυβερνήσεις, αποδίδοντας έμφαση στην ακολουθία των κατευθυντήριων γραμμών, των ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών αναφοράς και στην περιοδική αξιολόγηση και παρακολούθηση των εθνικών πολιτικών.

Στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης του 2001, ορίστηκαν πρώτη φορά ποσοτικοί δείκτες για την απασχόληση, με συγκεκριμένο χρονικό ορίζοντα, τον Ιανουάριο του 2005. Η Ελλάδα είχε από τα χαμηλότερα ποσοστά απασχόλησης και απασχόλησης των γυναικών στην ΕΕ. Σε αυτό το πλαίσιο, ακολουθήθηκε από την ελληνική πλευρά η ατζέντα της Λισαβόνας και της ΕΣΑ. Χαρακτηριστικά, η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ υπογράμμισε ότι για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων ήταν απαραίτητη η προώθηση «διαθρωτικού χαρακτήρα μέτρων και πολιτικών (εκπαίδευση και βελτίωση των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού, έρευνα και τεχνολογία, ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας, βελτίωση του θεσμικού καθεστώτος της αγοράς εργασίας), καθώς και ο συντονισμός διαρθρωτικής και μακροοικονομικής πολιτικής» (ΥΠΕΚΑ, 2001α, σελ. 6).

Τα ΕΣΔΑ του 2003 και του 2004 αντικατόπτρισαν την αναθεωρημένη ΕΣΑ, στην οποία εντάχθηκαν και άλλοι ποσοτικοί στόχοι με χρονικό ορίζοντα το 2010. Στο ΕΣΔΑ του 2003, η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ ανέφερε για ακόμη μία φορά ότι η Ελλάδα δεν είχε επιτύχει τους ποσοτικούς στόχους που είχαν τεθεί. Έτσι, η ελληνική κυβέρνηση δεσμεύτηκε για την αποτελεσματικότερη παρακολούθηση και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των δράσεων αναφορικά με την ΕΣΑ, ενώ υιοθέτησε συγκεκριμένες δεσμεύσεις. Ειδικότερα, δεσμεύτηκε για τη μείωση της ανεργίας σε ποσοστό που δεν θα ξεπερνούσε το 7%, μείωση της ανεργίας των γυναικών σε βαθμό που δεν θα υπερέβαινε το 10%, αύξηση της συμμετοχής σε δράσεις ΣΕΚ και αύξηση της συμμετοχής των μακροχρόνια άνεργων σε ενεργητικές δράσεις απασχόλησης (το ποσοστό δεν θα έπρεπε να ήταν χαμηλότερο του 30% των μακροχρόνια άνεργων) (ΥΠΕΚΑ, 2003α). Επιπλέον, παρά τη σχετική πρόοδο, οι ποσοτικοί στόχοι δεν επιτεύχθηκαν ούτε κατά το ΕΣΔΑ του 2004. Για τον λόγο αυτόν η ελληνική κυβέρνηση υποστήριξε ότι οι πολιτικές απασχόλησης που

προωθούνταν στο συγκεκριμένο ΕΣΔΑ αποτελούσαν άμεση ανταπόκριση στις συστάσεις και της προτεραιότητας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, καταδεικνύοντας τις πιέσεις που ασκούσε η ΑΜΣ, ως μέθοδος παρακολούθησης και αξιολόγησης (ΥΠΕΚΑ, 2004, σελ. 6).

Η επίδραση της ΑΜΣ ήταν εμφανής και στη θέσπιση του Ν. 3191/2003. Κατά τη νομοθετική εργασία του συγκεκριμένου νομοσχεδίου, ο τότε Υπουργός Εργασίας του ΠΑΣΟΚ, Δημήτριος Ρέππας, τόνισε στην ομιλία του τη σημασία των ποσοτικών δεικτών στη χάραξη της εθνικής πολιτικής απασχόλησης. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξε τα παρακάτω:

δεν είναι αυτό το μοντέλο κοινωνίας ή εργασίας, αν θέλετε, που επιδιώκουμε, προκειμένου να βελτιώσουμε, χάρη των στατιστικών δεικτών και μόνο αυτών, την επίδοσή μας, ώστε να συγκριθούμε με καλύτερους όρους με την Ευρωπαϊκή Ένωση, γιατί και σήμερα, αν εξετάσουμε τα πράγματα με βάση το ποσοστό του λεγόμενου ισοδύναμου πλήρους απασχόλησης, θα δούμε ότι είμαστε πάρα πολύ κοντά στην επίδοση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Πρακτικά της Βουλής, 2003α, σελ. 222).

Η επίδοση με βάση ευρωπαϊκούς δείκτες αποτέλεσε μοχλό πίεσης για τον εξευρωπαϊσμό της ελληνικής πολιτικής για τη ΣΕΚ. Οι ποσοτικοί δείκτες της ΑΜΣ διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στη θέσπιση του Ν. 3144/2003. Κατά τη νομοθετική εργασία, ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Κωνσταντίνος Γείτονας δήλωσε τα εξής:

υπάρχει το μεγάλο θέμα της απασχόλησης. Έχει μπει ως πρωταρχικός και εθνικός και ευρωπαϊκός στόχος η αντιμετώπιση της ανεργίας, η ενίσχυση της απασχόλησης. Γιατί η ανεργία αποτελεί μία ανοικτή πληγή της Ευρώπης. Στο ευρωπαϊκό συμβούλιο της Λισαβόνας τα κράτη μέλη δεσμεύθηκαν να επιτύχουν αύξηση της απασχόλησης. Αναφέρθηκαν οι δείκτες –δεν θα σας κουράσω με αυτά– και τέθηκαν συγκεκριμένοι στόχοι. Συνολικός στόχος και για την αύξηση του ποσοστού της απασχόλησης, αλλά και ειδικότεροι στόχοι για την αύξηση ποσοστού, π.χ. απασχολούμενων γυναικών ή άλλων ομάδων με ιδιαιτερότητες. Όλα αυτά αποφασίστηκαν μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο της στρατηγικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την κοινωνική σύγκλιση. Η Ελληνική Προεδρία [...] επέμενε και επιμένει σε αυτές τις προτεραιότητες με βάση τις αποφάσεις της Λισαβόνας. Δηλαδή προωθεί συγκεκριμένα μέτρα προς αυτή την κατεύθυνση (Πρακτικά της Βουλής, 2003β, σελ. 3907).

Ταυτόχρονα, στους ποσοτικούς στόχους για τα συστήματα ΔΒΜ εντάχθηκε και το άνοιγμά τους στην ευρύτερη κοινωνία. Το άνοιγμα αυτό αποτυπώθηκε και στα κριτήρια αναφοράς που τέθηκαν προς υλοποίηση με χρονικό ορίζοντα το 2010. Τα κράτη

μέλη πιέστηκαν από τη ΕΕ για τη διεύρυνση της συμμετοχής στη ΔΒΜ, στο 15% του πληθυσμού ηλικίας 25-64 ετών. Ο στόχος αυτός απαιτούσε την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς των εθνικών πολιτικών, καθώς, όπως τονίστηκε στο ΕΣΔΑ του 2003, «το ποσοστό των ατόμων που συμμετείχαν σε προγράμματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης ήταν μόλις 1,2% στην Ελλάδα (με διαφορά το χαμηλότερο ποσοστό στην Ευρώπη, όπου ο μέσος όρος είναι 8,4%)» (ΥΠΕΚΑ, 2003α, σελ. 62).

Οι ποσοτικοί δείκτες της ΕΕ για την πολιτική απασχόλησης καθόρισαν σημαντικά και τη θέσπιση του Ν. 3227/2004. Πιο συγκεκριμένα, ο εισηγητής της πλειοψηφίας, βουλευτής του ΠΑΣΟΚ, Ιωάννης Στολίδης, υποστήριξε τα εξής:

συνολικά η ανεργία έχει μειωθεί κατά 2,2 ποσοστιαίες μονάδες. Όπως δείχνουν τα πρόσφατα στοιχεία, η σημαντικότερη πρόοδος αφορά τον περιορισμό της ανεργίας των νέων και των μακροχρόνια ανέργων. Λιγότερο, όμως, εντυπωσιακά είναι τα αποτελέσματα όσον αφορά την αντιμετώπιση της ανεργίας των γυναικών, παρά το ότι από το 1999 μέχρι σήμερα παρουσιάζει σταθερή μείωση. Παρά ταύτα και παρά την αύξηση του ποσοστού απασχόλησης που παρατηρήθηκε το 2003, το ποσοστό απασχόλησης παραμένει χαμηλό και κυρίως της απασχόλησης των γυναικών. Ένας μεγάλος αριθμός γυναικών, με έμφαση τις γυναίκες που βρίσκονται σε συγκεκριμένο ηλικιακό φάσμα, εμφανίζονται να μην ενδιαφέρονται να ενταχθούν για πολλούς και διάφορους λόγους στο εργατικό δυναμικό της χώρας. Η αντιμετώπιση της ανεργίας αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση για μία κοινωνία συνοχής. Ο άνεργος δεν έχει στόχο την επιδότηση, έχει στόχο και ανάγκη να εργάζεται και να αμείβεται, έχει στόχο να ασφαλιζεται στο κοινωνικό ασφαλιστικό μας σύστημα και να μην αισθάνεται περιθωριοποιημένος. Η αναδιοργάνωση του ΟΑΕΔ, η λειτουργία των Κέντρων Προώθησης της Απασχόλησης, η εξατομικευμένη προσέγγιση κάθε ανέργου, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που εναρμονίζεται με την ανάγκη ανάπτυξης της οικονομίας και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας αποτελούν τα κλειδιά για τη μείωση της ανεργίας και κυρίως η μετατροπή των παθητικών πολιτικών απασχόλησης σε ενεργητικές πολιτικές, δηλαδή η μετατροπή της επιδότησης της ανεργίας σε επιδότηση εργασίας (Πρακτικά της Βουλής, 2004, σελ. 2973).

Οι ποσοτικοί δείκτες διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στη θέσπιση και του Ν. 3369/2005. Χαρακτηριστικά, ο βουλευτής της ΝΔ Ανδρέας Λυκουρέντζος υποστήριξε κατά τη νομοθετική εργασία τα ακόλουθα:

έχω μπροστά μου τη στατιστική της Ευρωπαϊκής Ένωσης: για τους Ευρωπαίους πολίτες ηλικίας είκοσι πέντε έως εξήντα τεσσάρων ετών, οι οποίοι συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης, δυστυχώς και σ' αυτόν τον τομέα



κατέχουμε την τιμητική τελευταία θέση, με ένα ποσοστό μόλις της τάξεως του 3,7% των ενηλίκων οι οποίοι εκπαιδεύονται σε προγράμματα, όταν η γειτονική Σλοβενία έχει 15,1% και ανταγωνίζεται τη Φινλανδία, που βρίσκεται στο 17,6% (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9347).

Η τελευταία θέση της Ελλάδας άσκησε πίεση στην ελληνική πλευρά για την ανάληψη των απαιτούμενων δράσεων για την εκπλήρωση των επιταγών της ΕΕ. Η τότε Υπουργός Παιδείας της ΝΔ, Μαριέττα Γιαννάκου, υπογράμμισε ότι:

το 2010, όμως, είναι ανάγκη να μην είμαστε τελευταίοι στις κατευθύνσεις της Λισαβόνας, να έχουμε κάνει βήματα μπροστά και νομίζω ότι τα ουσιαστικά βήματα θα γίνουν ουσιαστικότερα, αν και σ' αυτόν εδώ τον χώρο, στον χώρο της νομοθετικής εξουσίας, συνεννοηθούμε ότι δεν είναι κακό να φέρνουμε εμείς ένα νομοσχέδιο που είναι πολύ ευρύτερο και ισχυρότερο απ' αυτό που είχατε προγραμματίσει εσείς (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9353).

Η παραπάνω αναφορά καταδεικνύει ότι καθοριστικό ρόλο στην ελληνική πολιτική για τη ΣΕΚ διαδραμάτισαν και τα χρονοδιαγράμματα της ΕΕ. Την άμεση σχέση του κριτηρίου αναφοράς για το ποσοστό συμμετοχής στη ΔΒΜ και του Ν. 3369/2005 επισήμανε στην ομιλία της και η βουλευτής της ΝΔ Κρινιώ Κανελλοπούλου, η οποία τόνισε τα εξής: «η χώρα μας έρχεται περίπου τελευταία στην Ευρωπαϊκή Ένωση μεταξύ των χωρών στην απορρόφηση των προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης. Ειπώθηκε ότι είμαστε στο 3,7%. Το παρόν νομοσχέδιο έρχεται λοιπόν να συμπληρώσει αυτό ακριβώς το κενό» (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9362).

Στο ΕΠΜ 2005-2008, η Ελλάδα εκδήλωσε για ακόμη μια φορά αδυναμία στην επίτευξη των ποσοτικών στόχων που είχαν τεθεί με χρονικό ορίζοντα το 2010 για την απασχόληση. Η κυβέρνηση της ΝΔ ανέφερε ότι:

δεδομένων των ειδικών χαρακτηριστικών της ελληνικής αγοράς εργασίας και των συμφωνηθέντων αρχών για τη διαδικασία της Στρατηγικής της Λισαβόνας σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η Ελληνική Κυβέρνηση λαμβάνει σειρά μέτρων που στοχεύουν στην κατά το δυνατόν ταχύτερη πορεία σύγκλισης των δεικτών απασχόλησης με τον μέσο όρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, 2005, σελ. 47).

Η επίτευξη των ποσοτικών δεικτών έδρασε με καταλυτικό τρόπο και στο ΕΣΔΕν 2005-2006, διότι η εθνική πολιτική πιέστηκε από την περιορισμένη πρόοδο που είχε συντελεστεί στον τομέα της κοινωνικής συνοχής και της αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού. Πιο συγκριμένα, στο ΕΣΔΕν 2005-2006 εντοπίζεται η παρακάτω αναφορά:

όσον αφορά τους κοινωνικούς στόχους, οι εξελίξεις στους βασικούς δείκτες εμφανίζουν μία εικόνα στασιμότητας. Το συνολικό ποσοστό φτώχειας παραμένει σταθερά πάνω από το 20% και ήταν 21% το 2003. Τα ποσοστά για τη φτώχεια των ηλικιωμένων βελτιώνονται. Το 2003 ήταν 28,1% έναντι 30,3% το 2002. Όμως εξακολουθούν να απέχουν πολύ από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο, που για το 2002 ήταν 17% (ΕΕ25). Η παιδική φτώχεια παρουσίασε ανησυχητική αύξηση το 2003 κατά 4,4 ποσοστιαίες μονάδες σε σχέση με το 2002 (23,1% έναντι 18,7% αντίστοιχα). Η μακροχρόνια ανεργία διατηρήθηκε σε υψηλά επίπεδα παραμένοντας στο ποσοστό του 5,6% το 2004. Η φτώχεια εξακολουθεί να πλήττει με πολύ μεγαλύτερη ένταση τις αγροτικές περιοχές σε σχέση με τις αστικές. Τα αντίστοιχα ποσοστά για το 2003 ήταν 42,1% για τις αγροτικές έναντι 16,2% για τις αστικές περιοχές. Η αποτελεσματικότητα των κοινωνικών μεταβιβάσεων είναι εξαιρετικά περιορισμένη, κάτι που αντανακλάται και στη μικρή ποσοστιαία μείωση της φτώχειας μετά τις κοινωνικές μεταβιβάσεις (3% το 2003) αλλά και στη διεύρυνση των ανισοτήτων (ΥΠΑΚΠ, 2005, σελ. 12).

Σε αυτό το πλαίσιο, υποστηρίχθηκε από την ελληνική κυβέρνηση ότι το βασικότερο πρόβλημα για την παραπάνω υστέρηση ήταν ο βαθμός και η ποιότητα της ανάπτυξης στην Ελλάδα τα προηγούμενα χρόνια, εμπόδια τα οποία επιχειρήθηκαν να καταπολεμηθούν με το ΕΣΔΕν 2005-2006 (ΥΠΑΚΠ, 2005, σελ. 12, 39).

Οι ποσοτικοί στόχοι και τα χρονοδιαγράμματα της ΑΜΣ συνέχισαν να καθορίζουν την εθνική πολιτική για την κοινωνική προστασία και κατά την περίοδο 2006-2008. Σε αυτό το πλαίσιο, στην Εθνική Έκθεση Στρατηγικής για την Κοινωνική Προστασία, η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατία υποστήριξε ότι:

για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση των πολιτικών που υλοποιούνται θα αξιοποιηθούν κυρίως τρεις δείκτες για τον ορισμό ποσοτικών στόχων. Ο πρώτος δείκτης αφορά τον κίνδυνο φτώχειας και είναι το βάθος (χάσμα) της φτώχειας, το οποίο αναφέρεται στην εισοδηματική κατάσταση των ατόμων που βρίσκονται κάτω από το όριο της φτώχειας και υπολογίζεται ως ποσοστό της διαφοράς μεταξύ του ορίου φτώχειας και του διάμεσου ισοδύναμου διαθέσιμου εισοδήματος των φτωχών προς το όριο φτώχειας. Το 2005 το βάθος (χάσμα) της φτώχειας ανέρχεται στο 24%, που σημαίνει ότι πάνω από το 50% των φτωχών κατέχουν εισόδημα μεγαλύτερο από το 76% του ορίου της φτώχειας, δηλαδή πάνω από 4.288 ευρώ ετησίως (όριο φτώχειας 5642,86) ανά άτομο. Το αντίστοιχο ποσοστό το 2003 ήταν 29,2%. Ως στόχος για το 2010 τίθεται το 20%. Ο δεύτερος δείκτης αναφέρεται στην αύξηση απασχόλησης που, όπως αναφέρθηκε, αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει αποφασιστικά το σύνολο της κοινωνικής προστασίας. Έτσι, για το 2010 τίθεται ως

στόχος η επίτευξη ποσοστού απασχόλησης 64,1%. Ο τρίτος δείκτης αφορά τη σχολική διαρροή, δείκτης που απεικονίζει τη σημασία της εκπαίδευσης για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Έτσι, από 13,3% που ήταν η σχολική διαρροή το 2005, ο στόχος είναι να περιοριστεί κάτω από 10% το 2010 (ΥΠΑΚΠ, 2006, σελ. 17).

Οι επιδράσεις της ΑΜΣ ήταν περισσότερο εμφανείς στην Εθνική Έκθεση Στρατηγικής για την Κοινωνική Ένταξη την περίοδο 2008-2010. Ειδικότερα, υποστηρίχθηκε από την κυβέρνηση της ΝΔ ότι:

η Ελληνική Έκθεση Στρατηγικής για την Κοινωνική Προστασία και την Κοινωνική Ένταξη έχει βασιστεί σε τρεις στρατηγικές κατευθύνσεις, οι οποίες διαπνέουν τις πολιτικές και των τριών τομέων (κοινωνική ένταξη, συντάξεις, υγεία και μακροχρόνια φροντίδα). Η υλοποίηση πολιτικών που διαπνέονται από τις τρεις αυτές στρατηγικές κατευθύνσεις έχουν ως τελικό στόχο τον εκσυγχρονισμό του συστήματος κοινωνικής προστασίας της χώρας, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η επάρκεια και η ποιότητα των παροχών, η αντιμετώπιση των σύγχρονων αναγκών και η μακροχρόνια βιωσιμότητα του συστήματος. Επιπλέον, οι τρεις στρατηγικές συνεισφέρουν αποφασιστικά στην εκπλήρωση των τριών γενικών στόχων που έχουν τεθεί από την ΑΜΣ στην κοινωνική προστασία και τον κοινωνικό αποκλεισμό (ΥΠΑΚΠ, 2008, σελ. 5).

Η θεσμοθέτηση του Ν. 3879/2010 πραγματοποιήθηκε την περίοδο δρομολόγησης της στρατηγικής Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020, η οποία συνδέθηκε με αναθεωρημένους ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες και χρονοδιαγράμματα για τη ΣΕΚ. Η επίδραση της ΑΜΣ παρέμενε καθοριστική για τη χάραξη και την εφαρμογή της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, ο εισηγητής της πλειοψηφίας, βουλευτής του ΠΑΣΟΚ, Συμεών Κεδίκογλου, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3879/2010 υποστήριξε τα εξής:

σε αντίθεση με πολλές ευρωπαϊκές χώρες, όπου η διά βίου μάθηση είναι από τις βασικές πολιτικές και κεντρικός άξονας των βασικών σχεδιασμών, δυστυχώς η χώρα μας είναι σε δεινή θέση σχετικά με την πραγμάτωσή της. Άλλωστε, αυτό φανερώνεται και με τους εξαιρετικά χαμηλούς δείκτες επίδοσης στην εκπαίδευση ενηλίκων και γενικότερα στη διά βίου μάθηση. Στην έκθεση συμμετοχής η χώρα μας καταλαμβάνει την 27η θέση σε σύνολο 33 χωρών που αξιολογήθηκαν, ενώ σε σχέση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο των 27, όπου το ποσοστό συμμετοχής είναι 9,5%, οι επιδόσεις της Ελλάδας αγγίζουν μόνο το 2,9%. Είναι χαρακτηριστικό ότι αναφορικά με το ποσοστό συμμετοχής των εργαζομένων σε σεμινάρια συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης η Ελλάδα είναι στην τελευταία θέση. Στην τελευταία επίσης θέση –και αυτό

είναι ιδιαίτερα κρίσιμο για τη χώρα μας- είμαστε και σε σχέση με τη συγκρότηση του εθνικού πλαισίου προσόντων, όπου από το 2004 και μετά δεν έχει σημειωθεί καμία πρόοδος (Πρακτικά της Βουλής, 2010α, σελ. 1286).

Η περιορισμένη πρόοδος της Ελλάδας στις επιταγές της ΑΜΣ άσκησε πιέσεις που καθοδήγησαν τη νομοθετική παρέμβαση του Ν. 3879/2010. Επιπλέον, ο εισηγητής της πλειοψηφίας, βουλευτής του ΠΑΣΟΚ, Συμεών Κεδίκογλου, πέρα από τους ποσοτικούς δείκτες που αφορούσαν την εφαρμογή της ΑΜΣ, έκανε λόγο και στα χρονοδιαγράμματα που καθόρισαν την εφαρμογή και χάραξη εθνικής πολιτικής και συντέλεσαν στη θέσπιση του Ν. 3879/2010. Ειδικότερα, καθώς αναφέρθηκε στην εφαρμογή του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, τόνισε τα παρακάτω:

έτσι, από το 2012 που τίθενται σε λειτουργία, προκύπτει ένα πολύ σοβαρό θέμα. Επαγγελματίες από το εξωτερικό θα μπορούν να διακινούνται και να έρχονται προς τα εμάς, αλλά οι Έλληνες επαγγελματίες δεν μπορούν να κινούνται προς άλλες χώρες. Συνεπώς, το εθνικό πλαίσιο προσόντων είναι ο βασικός λόγος που κάνει αυτό το νομοσχέδιο βασική πλέον αναγκαιότητα. Η βασική λογική είναι ότι η πιστοποίηση δεν γίνεται μόνο με τα πτυχία που παίρνει κάποιος, αλλά θα μπορεί να χτίζει –αυτό που λέμε– σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ένα επαγγελματικό προφίλ (Πρακτικά Βουλής, 2010α, σελ. 1286-1287).

Σε αυτό το πλαίσιο, η μεταρρύθμιση του Ν. 3879/2010 συνδέθηκε με την περιορισμένη πρόοδο που είχε να επιδείξει η Ελλάδα αναφορικά με τους στόχους της ΑΜΣ. Η βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Ελένη Τσιαούση ανέφερε κατά τη νομοθετική εργασία του συγκεκριμένου νομοσχεδίου τα εξής:

όπως τονίσατε και στο νομοσχέδιο, η κατάσταση στη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα μόνο υπερήφανους δεν πρέπει να μας κάνει. Η χώρα μας βρίσκεται σε δεινή θέση αναφορικά με την πραγμάτωσή της. Το γεγονός πιστοποιούν οι εξαιρετικά χαμηλοί δείκτες επίδοσής μας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στην έκταση συμμετοχής ενηλίκων, η χώρα μας καταλαμβάνει την εικοστή έβδομη θέση από τις 33 χώρες που αξιολογήθηκαν. Σε σχέση με τη συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, η χώρα μας βρίσκεται στην τέταρτη σειρά από το τέλος. Αναφορικά, μάλιστα, με το ποσοστό συμμετοχής των εργαζομένων σε σεμινάρια συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης, η Ελλάδα βρίσκεται στην τελευταία θέση. Σε σχέση δε και με τη συγκρότηση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, με βάση το σχετικό ευρωπαϊκό πλαίσιο, η χώρα μας είναι επίσης στην τελευταία θέση. Από το 2004 και μετά, καμία πρόοδος δεν σημειώθηκε. Και επιπλέον απουσιάζαμε

συστηματικά από τις αντίστοιχες συναντήσεις των ευρωπαϊκών βοηθητικών οργάνων. Αγαπητοί συνάδελφοι, οι ρυθμίσεις που εισάγει το νομοσχέδιο για την ανάπτυξη της διά βίου μάθησης περιέχουν τομές και δραστικές αλλαγές, οι οποίες θα διαμορφώσουν το υπάρχον δυσλειτουργικό, γραφειοκρατικό και αποσπασματικό θεσμικό πλαίσιο (Πρακτικά της Βουλής, 2010α, σελ. 1301).

Η πίεση που άσκησε η ΑΜΣ γινόταν αντιληπτή και στην ομιλία της τότε Υπουργού Παιδείας του ΠΑΣΟΚ, Άννας Διαμαντοπούλου, η οποία κατά τη νομοθετική εργασία του συγκεκριμένου νομοσχεδίου υπογράμμισε τα εξής:

ήρθε η στιγμή και υπάρχει ανάγκη να προχωρήσουμε σ' ένα συνολικό πλαίσιο, να προσθέσουμε νέα πράγματα και να αλλάξουμε συγκεκριμένες δομές, γιατί βεβαίως ο κόσμος προχωρά. Όπως σας είπα, είμαστε η μόνη χώρα αυτή τη στιγμή στην Ευρώπη –εμείς και η Μολδαβία– που δεν έχουμε κάνει το εθνικό πλαίσιο προσόντων, όπως και πολλά άλλα, διότι όλες οι χώρες τρέχουν με πολλά χιλιόμετρα (Πρακτικά Βουλής, 2010α, σελ. 1304).

Όπως έχει αναφερθεί, ο Ν. 3879/2010 δρομολόγησε το Εθνικό Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης. Στη δρομολόγησή του, καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισε η εφαρμογή της ΑΜΣ. Πιο συγκεκριμένα, όπως τονιζόταν από το Υπουργείο Παιδείας:

στην αρχή του 2010 η Ελλάδα υστερεί αναφορικά με τα ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς. Στην Ελλάδα επιτελέστηκε πρόοδος σε κάποια σημεία αναφοράς (στόχοι) που είχαν τεθεί για το 2010, χωρίς ωστόσο να έχει επιτευχθεί κανένας από τους φιλόδοξους στόχους που είχαν ορισθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο. [...]. Παράλληλα [...] υπάρχουν και ουσιώδεις ποιοτικές παράμετροι της ελληνικής υστέρησης. Οι τελευταίες συμπεριλαμβάνουν: α) Την απουσία σύνδεσης της αρχικής με τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση (με ταυτόχρονη αποσαφήνιση των ορίων τους) σε συνδυασμό με τον κατακερματισμό και την επικάλυψη αρμοδιοτήτων. β) Το ασαφές πλαίσιο αναφορικά με τα προσόντα και τα συναφή επαγγελματικά δικαιώματα. γ) Το αποσπασματικό και τυχαίο πλαίσιο υπηρεσιών Διά Βίου Μάθησης. δ) Την πλημμελή διασύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις πραγματικές ανάγκες της εθνικής και ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας. ε) Το αμφίβλοιο ποιότητας και αποτελεσματικότητας περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, δεδομένης της μέχρι σήμερα απουσίας συστηματικής προς τούτο αξιολόγησης (ΥΠΔΒΜΘ, 2010, σελ. 9-10).

Ο ρόλος της ΑΜΣ ήταν καθοριστικός στην πραγμάτωση και εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για τη ΔΒΜ της περίοδο 2013-2015. Η Γενική Γραμματέας Διά Βίου

Μάθησης, Ελένη Καρατζόβα, υποστήριξε ότι: «στο Εθνικό Πρόγραμμα, όλα τα σημεία αναφοράς [benchmarks] που έχουν τεθεί για την εκπαίδευση και την κατάρτιση αναπλαισιώνονται με βάση τη στρατηγική Διά Βίου Μάθησης» (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2013β, σελ. 9).

Η παραπάνω αναφορά ήταν αρκετά αισιόδοξη διότι καταδείκνυε ότι η ελληνική πλευρά δεν ακολουθούσε παθητικά τα σημεία αναφοράς και τους δείκτες της ΕΕ. Παρ' όλα αυτά, με μια προσεκτικότερη ανάλυση του συγκεκριμένου κειμένου, φαίνεται ότι η Ελλάδα ακολουθούσε τους δείκτες αυτούς και εφαρμόσε πολιτικές με βάση αυτούς. Άλλωστε, το Υπουργείο Παιδείας υποστήριξε ότι: «προκειμένου να υπάρξει καλύτερη παρακολούθηση και διευκόλυνση στη χάραξη πολιτικών, έχουν τεθεί πέντε ευρωπαϊκά σημεία αναφοράς [benchmarks] και τα κράτη μέλη, μέσω εθνικών προτεραιοτήτων και ενεργειών, καλούνται να συμβάλουν στη συλλογική επίτευξη των ευρωπαϊκών κριτηρίων» (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2013β, σελ. 36).

Η πίεση που ασκούσαν οι ποσοτικοί δείκτες και τα χρονοδιαγράμματα της ΑΜΣ γινόταν αντιληπτή και στο ΕΠΜ του 2016, στο οποίο υπήρχαν ρητές αναφορές για την αύξηση των ποσοστών συμμετοχής στη ΔΒΜ και την προσέγγιση του στόχου συμμετοχής του 15% του ενήλικου πληθυσμού μέχρι το 2020. Σε αυτό το πλαίσιο, προωθήθηκαν πολιτικές για την αποτελεσματικότερη διασύνδεση των δομών ΔΒΜ, την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε στοχευμένες κοινωνικές ομάδες και την εφαρμογή των ευρωπαϊκών εργαλείων αναφοράς (Υπουργείο Οικονομικών, 2016, σελ. 46). Η εφαρμογή των ευρωπαϊκών εργαλείων αποτέλεσε μια προτεραιότητα του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020, καταδεικνύοντας τη σημασία της ΑΜΣ στην προώθηση του εξευρωπαϊσμού της ελληνικής πολιτικής για τη ΣΕΚ.

Παρ' όλα αυτά, η ΑΜΣ κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 είχε υποβαθμιστεί στον γραπτό και προφορικό λόγο των εθνικών κυβερνήσεων, καθώς δεν είχε τον ίδιο σημαντικό ρόλο που κατείχε κατά την περίοδο εφαρμογής του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010, όπως έχει αναφερθεί στο πλαίσιο της προσέγγισης των μηχανισμών εξευρωπαϊσμού. Από το 2010 η ΕΕ μπορούσε να επέμβει αμεσότερα στα κράτη μέλη, ελέγχοντας τη δημοσιονομική τους πολιτική, γεγονός που περιόρισε την εφαρμογή της ΑΜΣ. Όμως, τα χρονοδιαγράμματα, οι ποσοτικοί δείκτες και τα κριτήρια αναφοράς αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες πίεσης για αυτορρύθμιση της ελληνικής πολιτικής. Έτσι, η ΑΜΣ προωθούσε έναν έμμεσα εξαναγκαστικό εξευρωπαϊσμό της ελληνικής πολιτικής για τη ΣΕΚ, ο οποίος είναι εμφανής και κατά τη θέσπιση του Ν. 4763/2020.

Πιο συγκεκριμένα, υπήρχαν αναφορές από τους βουλευτές της ΝΔ στα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής στην ΕΕΚ και στη ΣΕΚ, στα χαμηλά επίπεδα ελκυστικότητας της ΕΕΚ, στις χαμηλές επιδόσεις της Ελλάδας στους ευρωπαϊκούς δείκτες δεξιοτήτων, στα ευρωπαϊκά ποσοστά συμμετοχής στη ΔΒΜ και στο γεγονός ότι η Ελλάδα βρισκόταν πίσω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Ταυτόχρονα, έγιναν αναφορές από πολλούς βουλευτές και βουλευτίνες στα ευρωπαϊκά σημεία αναφοράς (benchmarks) και στη θέση της Ελλάδας. Χαρακτηριστικά, η βουλευτής της ΝΔ Ζέτα Μακρή υποστήριξε:

Δυστυχώς, κυρίες και κύριοι συνάδελφοι, οι αριθμοί είναι αμείλικτοι –αυτή τη στιγμή που η Κυβέρνηση επιχειρηματολογεί και ρυθμίζει– με εσάς να αντιδικείτε, την Αντιπολίτευση, χωρίς προτάσεις. Σύμφωνα με έρευνες του Cedefop, το 2020 η Ελλάδα κατατάσσεται στην τελευταία θέση στην Ευρωπαϊκή Ένωση με επίδοση 23% ως προς τον ευρωπαϊκό δείκτη δεξιοτήτων ESI που δείχνει κατά πόσο το ανθρώπινο δυναμικό διαθέτει τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάπτυξη της οικονομίας. Επιπλέον, ιδιαίτερα ανησυχητικό είναι το δεδομένο ότι στη μετά την οικονομική κρίση εποχή το 47% των ελληνικών επιχειρήσεων θεωρούν ότι η έλλειψη δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί μείζον εμπόδιο για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των επενδύσεών τους. Σε αυτό έρχεται να προστεθεί και το γεγονός, σύμφωνα με έρευνα του ΣΕΒ, ότι το 42,6% των επιχειρήσεων αντιμετωπίζει δυσκολία κάλυψης κενών θέσεων εργασίας μεσαίου επιπέδου κυρίως εξαιτίας της έλλειψης των κατάλληλων δεξιοτήτων και της απαιτούμενης εργασιακής εμπειρίας. [...] Όλες οι προτεινόμενες ρυθμίσεις, όλες προς τη σωστή κατεύθυνση, όλες μελετημένες και τεκμηριωμένες είναι απολύτως απαραίτητες για τον εκσυγχρονισμό της επαγγελματικής εκπαίδευσης, ώστε να ενισχυθεί και να ισχυροποιηθεί η αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας (Βουλή των Ελλήνων, 2020β, σελ. 135-136, 139).

Ταυτόχρονα, υπήρχαν αρκετές αναφορές στην καθυστέρηση που εντοπιζόταν στην Ελλάδα αναφορικά με την υιοθέτηση συγκεκριμένων πολιτικών της ΕΕ, για τη ΣΕΚ και τη ΔΒΜ. Χαρακτηριστικά, ο εισηγητής της πλειοψηφίας, βουλευτής Ιάσων Φωτήλας, τόνισε ότι:

Καθιερώνουμε δηλαδή ένα εθνικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, το οποίο αναπτύσσεται στα επίπεδα 3, 4 και 5 του εθνικού πλαισίου προσόντων, κατ' αντιστοιχία με το ευρωπαϊκό πλαίσιο, που ήταν μια εκκρεμότητα της χώρας μας από το 2011, και ένας ενιαίος σχεδιασμός, ο οποίος θα διαχέεται από όλες αυτές τις βασικές αρχές, όπως με την καλύτερη σύνδεση με την οικονομία της χώρας (Βουλή των Ελλήνων, 2020β, σελ. 13).

#### **5.4.4 Ο καθορισμός του λόγου πολιτικής ως εργαλείου εξευρωπαϊσμού**

Ο λόγος πολιτικής τροφοδοτείται από τα καθεστώτα αλήθειας, τα οποία παράγουν συστήματα γνώσης που αφορούν τη ΔΒΜ και τον ρόλο της στην οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική δικαιοσύνη. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μεταρρυθμίσεις που δρομολογήθηκαν κατά την περίοδο αναφοράς χαρακτηρίζονταν από επιτακτικότητα και αναγκαιότητα. Η

αναγκαιότητα αφορούσε την προσαρμογή στα καθεστώτα αλήθειας και τα συστήματα γνώσης της ΕΕ και η επιτακτικότητα το να παρέμενε η Ελλάδα ανταγωνιστική στη νέα πραγματικότητα που προωθούνταν από τα καθεστώτα αλήθειας, με σκοπό τη συναίνεση στις πολιτικές επιλογές της ευρωπαϊκής και ελληνικής πολιτικής για τη ΔΒΜ, καθώς και τη νομιμοποίηση αυτών των πολιτικών ρυθμίσεων. Για την κατανόηση του ρόλου των καθεστώτων αλήθειας και των συστημάτων γνώσης στον καθορισμό του λόγου πολιτικής, το ενδιαφέρον εστιάζεται σε εκείνες τις αναφορές που καταδεικνύουν την επιτακτικότητα και την αναγκαιότητα των μεταρρυθμίσεων για την ανάπτυξη της ΣΕΚ στην Ελλάδα.

Ο Υπουργός Εργασίας του ΠΑΣΟΚ, Δημήτριος Ρέππας, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3227/2004 (*Μέτρα για την Αντιμετώπιση της Ανεργίας και λοιπές διατάξεις*) τόνισε την αναγκαιότητα αυτής της μεταρρύθμισης. Η αναγκαιότητα και η επιτακτικότητα πήγαζαν από τις απαιτήσεις του διεθνούς καταμερισμού εργασίας (καθεστώς αλήθειας) και τη διεύρυνση της σημασίας της εκπαίδευσης και κατάρτισης (σύστημα γνώσης) στην προσαρμογή στον καταμερισμό αυτόν, υποστηρίζοντας τα εξής:

γνωρίζετε, άλλωστε, τη μεγάλη συζήτηση που είναι σε εξέλιξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα όσον αφορά την ευελιξία στην αγορά εργασίας ή την προστασία και την ασφάλεια για τους εργαζομένους. Γιατί, βεβαίως, η θέση της Ελλάδας στον νέο διεθνή καταμερισμό είναι μία θέση την οποία θα κερδίσει και θα διατηρήσει, αν στηριχθούμε στην εκπαίδευση και κατάρτιση, στην παραγωγικότητα της εργασίας και στις καλές αμοιβές των εργαζομένων και όχι στην απορρύθμιση της αγοράς εργασίας (Πρακτικά της Βουλής, 2004, σελ. 2986).

Ο ίδιος υπουργός είχε αναφερθεί στα συστήματα γνώσης και στα καθεστώτα αλήθειας που προωθούνταν από την ΕΕ και κατά τη θέσπιση του Ν. 3191/2003. Μάλιστα, είχε αναφερθεί και στη σημασία του για τη διατήρηση της θέσης της Ελλάδας στον διεθνή ανταγωνισμό. Χαρακτηριστικά, υποστήριξε πως:

στην εποχή ιδιαίτερος που ζούμε, την εποχή της παγκοσμιοποίησης και των ραγδαίων αλλαγών, η δυνατότητα προσαρμογής αλλά και η ταχύτητα αξιοποίησης αυτής της δυνατότητας προς τεχνολογικές και διαρθρωτικές αλλαγές δίνουν συγκριτικά πλεονεκτήματα σ' αυτούς που έχουν αυτό το προβάδισμα. Και αυτό ακριβώς αποτελεί τη βάση για τη διάκρισή τους και κατ' επέκταση για την ευημερία. Απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτό είναι η διάθεση ενός κατάλληλα εκπαιδευμένου ανθρώπινου δυναμικού. Και αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για τις ανεπτυγμένες χώρες, κυρίες και κύριοι συνάδελφοι, για χώρες όπως η Ελλάδα, όπου επιδιώκουμε μια θέση στον διεθνή ανταγωνισμό όχι με βάση τη φθηνή εργασία, αλλά κυρίως το τρίπτυχο υψηλή εκπαίδευση, κατάρτιση, υψηλή παραγωγικότητα και συνακόλουθα υψηλές αμοιβές.



Αυτό ακριβώς το τρίπτυχο μπορεί να πει κανείς ότι αντικατοπτρίζει και την πολιτική που θέλουμε να προωθήσουμε και να εφαρμόσουμε μέσω της διασύνδεσης του εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά εργασίας, πράγμα που υποστηρίζεται από την εφαρμογή του παρόντος νομοσχεδίου ευθύς ως καταστεί νόμος του κράτους (Πρακτικά της Βουλής, 2003α, σελ. 221-222).

Παρόμοια, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3385/2005 (*Ρυθμίσεις για την Προώθηση της Απασχόλησης, την Ενίσχυση της Κοινωνικής Συνοχής και άλλες διατάξεις*), ο εισηγητής της πλειοψηφίας, βουλευτής της ΝΔ, Αθανάσιος Μπούρας, αναφέρθηκε στα καθεστώτα αλήθειας της ανταγωνιστικότητας, της ανεργίας και της κοινωνικής συνοχής. Δεν υπήρχε αναφορά στη ΔΒΜ. Ωστόσο, ήταν ένα νομοσχέδιο για την προώθηση της απασχόλησης, στο οποίο καθοριστικό ρόλο διαδραμάτιζαν οι ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης που είχαν βασικό συστατικό τους τη ΣΕΚ. Πιο συγκεκριμένα, ο συγκεκριμένος βουλευτής ανέφερε τα εξής:

σήμερα με το νομοσχέδιο που συζητάμε προχωράμε εφαρμόζοντας το πρόγραμμά μας, για να βάλουμε την πατρίδα μας σε μια καινούργια τροχιά ανάπτυξης. Όταν όλοι αναγνωρίζουμε ότι υπάρχει ανάγκη ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας, καταπολέμησης της μάλιστα της ανεργίας, προώθησης της απασχόλησης και ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής, δεν μπορούσε η νέα διακυβέρνηση να μείνει αδρανής. Οι στόχοι αυτοί, κυρίες και κύριοι συνάδελφοι, επιτυγχάνονται με τολμηρές παρεμβάσεις και μεταρρυθμίσεις, που θα οδηγούν σε ένα καλύτερο αύριο κυρίως για τους εργαζομένους και όχι απλά στη συντήρηση κάποιων κεκτημένων του χθες (Πρακτικά της Βουλής, 2005γ, σελ. 486).

Για την απόκτηση μεγαλύτερης νομιμοποίησης και συναίνεσης, επικαλούνταν την αναγκαιότητα της μεταρρύθμισης ως προς τη διατήρηση της θέσης της Ελλάδας στον παγκοσμιοποιημένο ανταγωνισμό. Ειδικότερα, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3369/2005, η εισηγήτρια της ΝΔ Χριστιάνα Καλογήρου υποστήριξε τα παρακάτω:

η διά βίου μάθηση είναι επιτακτική ανάγκη της σύγχρονης εποχής, μίας εποχής που είναι στηριγμένη στην κοινωνία της γνώσης και κατ' επέκταση στην κοινωνία της πληροφορίας. Αυτή την επιτακτική ανάγκη καλύπτει το παρόν νομοσχέδιο. [...] Μόνο επενδύοντας στο ανθρώπινο δυναμικό, μόνο αξιοποιώντας στο έπακρο το ανθρώπινο κεφάλαιο θα καλύψουμε την απόσταση που μας χωρίζει από τους άλλους μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και σε ολόκληρο τον κόσμο. Πρέπει να κερδίσουμε το χαμένο έδαφος. Πρέπει να καλύψουμε τις χαμένες ευκαιρίες. Πρέπει να δώσουμε στις νέες γενιές αυτό που τους οφείλουμε. Πρέπει να βρούμε ως χώρα τον σωστό βηματισμό προς

το μέλλον. Η θεσμική συστηματοποίηση της διά βίου μάθησης είναι το κλειδί που βάζει μπροστά τη μηχανή της αξιοποίησης των αστείρευτων δυνάμεων του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας μας. [...] Με τους ταχύτετους ρυθμούς εξέλιξης, με τις συνεχείς τεχνολογικές επαναστάσεις για να μπορεί κανείς διαρκώς να προσφέρει πρέπει και διαρκώς να μαθαίνει, να εκπαιδεύεται, να καταρτίζεται, να επιμορφώνεται. Δεν πρόκειται για πολυτέλεια, πρόκειται για αναγκαιότητα, που συνδέεται πρωτίστως με τους όρους επιβίωσης της κάθε χώρας στο ανοιχτό, στο ανοχύρωτο, στο ανταγωνιστικό σύστημα του παγκοσμιοποιημένου διεθνούς περιβάλλοντος (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9339-9340).

Κατά τον ίδιο τρόπο, ο Ν. 3879/2010 παρουσιάστηκε από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, ως μια αναγκαία συνθήκη για την προσαρμογή της Ελλάδας στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της οικονομίας και της κοινωνίας. Ο εισηγητής του ΠΑΣΟΚ, Συμεών Κεδίκογλου, τόνισε κατά τη νομοθετική εργασία του συγκεκριμένου νομοσχεδίου τα εξής:

αυτό το νομοσχέδιο θέλει πολίτες με γνώσεις και επαγγελματίες με προσόντα, με διαφάνεια, έλεγχο, λογοδοσία, ώστε να μην πηγαίνει χαμένο ούτε ένα ευρώ, ώστε να μετράμε αποτέλεσμα πραγματικά για τους πολίτες. Αυτό το νομοσχέδιο καταργεί τα αδιέξοδα. Είναι ανοικτό και δημοκρατικό, καθώς ενισχύει την ισότητα των ευκαιριών και αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες. Γενικότερα, η επένδυση στην παιδεία θα καθορίσει αν η χώρα μας θα περάσει στους κερδισμένους ή στους χαμένους της νέας εποχής, αν θα αναπαράγουμε απογοητευμένες γενιές των 600 και 700 ευρώ, αν θα μετατραπούμε σε φθηνό ανεidίκευτο εργατικό δυναμικό ή αν θα ανήκουμε στους καινοτόμους του μέλλοντος, αν θα καταφέρουμε να μετασχηματίσουμε την ελληνική οικονομία από ελλειμματική και μη ανταγωνιστική σε μία οικονομία υψηλής ποιότητας (Πρακτικά της Βουλής, 2010α, σελ. 1288).

Με την υιοθέτηση των καθεστώτων αλήθειας και των συστημάτων γνώσης της ΕΕ, η ελληνική κυβέρνηση αντλούσε νομιμοποίηση. Ο βουλευτής τη ΝΔ Κωνσταντίνος Τζαβάρας, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3879/2010, εστίασε στη χρήση εξειδικευμένων εννοιών με χαρακτηριστική αναφορά στην άτυπη μάθηση, οι οποίες δεν ήταν εύκολα αντιληπτές στο σύνολο των βουλευτών και δεν παρέπεμπαν πουθενά. Τότε, η Υπουργός Παιδείας, Άννα Διαμαντοπούλου, του αποκριθήκε ότι αυτός ο όρος προερχόταν από την Ευρώπη (Πρακτικά της Βουλής, 2010α, σελ. 1207). Επομένως, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η αναφορά στην ΕΕ επέφερε αυτόματα νομιμοποίηση στους σχηματισμούς του λόγου της ελληνικής κυβέρνησης.

Κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 4115/2013 (*Οργάνωση και Λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων*

και *Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις*), η εισηγήτρια της ΔΗΜΑΡ Μαρία Ρεπούση εστίασε την εισηγήσή της στα συστήματα γνώσης της ΕΕ και στη διεύρυνση της σημασίας τους, καθώς αναφέρθηκε εμμέσως στα καθεστώτα αλήθειας, τονίζοντας τις αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο. Ειδικότερα, υποστήριξε για τη θέσπιση του INEΔΙΒΙΜ και του ΕΟΠΠΕΠ τα εξής:

αυτά τα δυο νομικά πρόσωπα έρχονται να απαντήσουν σε δυο ζητούμενα που θέτει σήμερα η εκπαίδευση σε όλο τον αναπτυσσόμενο κόσμο: τη διά βίου μάθηση και την πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων. Κυρίες και κύριοι συνάδελφοι, θέλω να συνδέσω το περιεχόμενο αυτού του σχεδίου νόμου με αυτό που έλεγα αρχικά για την ανάγκη μεταρρυθμίσεων. Η εκπαίδευση αλλάζει ριζικά σε όλο τον κόσμο και μια παράμετρος αυτών των αλλαγών είναι ο πολλαπλασιασμός των εστιών άτυπης μάθησης και η διάρκειά τους (Πρακτικά της Βουλής, 2013α, σελ. 6484).

Ο εισηγητής της ΝΔ Ιωάννης Πασχαλίδης, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 4186/2013 (*Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*), προχώρησε σε μια περιεκτική αναφορά στα καθεστώτα αλήθειας και στα συστήματα γνώσης που υποκινούσαν τη συγκεκριμένη μεταρρύθμιση και την καθιστούσαν αναγκαioότητα. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξε πως:

οι σημερινές απαιτήσεις και προσδοκίες του ανεπτυγμένου κόσμου από το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αποκρυσταλλώνονται σε διάφορα κείμενα πολιτικής για την εκπαίδευση, χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερα υψηλές, και τούτο επειδή η εκπαίδευση θεωρείται ένα από τα κύρια μέσα για να αποκτήσουν οι πολίτες δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις απαραίτητες για την αντιμετώπιση των νέων προκλήσεων και της αβεβαιότητας που προκαλείται από τις ταχύτερες εξελίξεις, την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, την ανεργία και τη συνεχή διαφοροποίηση της απασχόλησης, τις δημογραφικές εξελίξεις, τον κοινωνικό αποκλεισμό, τη μετακίνηση πληθυσμών, την ανάπτυξη της επικοινωνίας. [...] Με το παρόν νομοσχέδιο επιδιώκουμε να αποκαταστήσουμε την επαγγελματική εκπαίδευση στη συνείδηση των μαθητών και των γονέων αλλά και να δώσουμε με τις προβλεπόμενες ρυθμίσεις στους μαθητές της επαγγελματικής εκπαίδευσης αποτελεσματική διέξοδο στην αγορά εργασίας και δυνατότητα διαρκούς προσαρμογής στις διαμορφωμένες νέες συνθήκες στον χώρο των επιχειρήσεων και της οικονομίας (Πρακτικά της Βουλής, 2013δ, σελ. 1174).

Οι παραπάνω αναφορές καταδεικνύουν ότι οι ελληνικές κυβερνήσεις υιοθέτησαν τα καθεστώτα αλήθειας και τα συστήματα γνώσης της ΕΕ. Εστιάζοντας στην αναγκαioότητα

και στην επιτακτικότητα των μεταρρυθμίσεων, άντλησαν νομιμοποίηση και κοινωνική συναίνεση. Στη συνέχεια, θα επικεντρωθούμε σε δύο έννοιες, σε δύο διακριτά καθεστώτα αλήθειας της ευρωπαϊκής και ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΣΕΚ. Η μία έννοια είναι αυτή της απασχολησιμότητας, η οποία αποτελούσε τον πρωταρχικό στόχο της οικονομικής διάστασης της πολιτικής της ΔΒΜ, και η άλλη είναι αυτή της κοινωνικής συνοχής που αντιπροσώπευε τη βασικότερη συνιστώσα της κοινωνικής διάστασης της πολιτικής ΔΒΜ. Εκκινώντας από την έννοια της απασχολησιμότητας, η έννοια αυτή συναντήθηκε σε περιορισμένο βαθμό στον προφορικό και γραπτό λόγο των ελληνικών κυβερνήσεων. Ωστόσο, υπήρχαν έμμεσες αναφορές που αντιπροσώπευαν τα βασικά χαρακτηριστικά της, και κυρίως τη μετάβαση στο διακύβευμα της απασχόλησης, την έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα και τις δεξιότητες, τη σύνδεση της εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και την εξατομίκευση της ευθύνης.

Η έννοια της απασχολησιμότητας χρησιμοποιήθηκε από τα κόμματα της αντιπολίτευσης και, πιο συγκεκριμένα, από το ΚΚΕ και τον ΣΥΡΙΖΑ, για να καταδείξουν τη στροφή προς τον νεοφιλελευθερισμό των ελληνικών πολιτικών και την έμφαση των πολιτικών προς την οικονομική αποτελεσματικότητα. Κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3191/2003, το ΚΚΕ εστίασε στον νεοφιλελεύθερο χαρακτήρα της συγκεκριμένης νομοθεσίας, εστιάζοντας ιδιαίτερα στο ζήτημα της απασχολησιμότητας, το οποίο αποτελούσε για το ΚΚΕ την κεντρική επιδίωξη του νόμου αυτού. Ειδικότερα, ο βουλευτής Δημήτριος Τσιόγκας υποστήριξε ότι «ο βασικός στόχος της προώθησης (του Ν. 3191/2003) είναι η ικανοποίηση των επίκαιρων απαιτήσεων του κεφαλαίου για ευλύγιστη και ελαστική εργασία. Έρχεται δηλαδή να εξυπηρετήσει την πολιτική της αναδιοργάνωσης των εργασιακών σχέσεων, την προώθηση της απασχολησιμότητας» (Πρακτικά της Βουλής, 2003α, σελ. 210).

Μολονότι οι βουλευτές του κυβερνώντος κόμματος δεν αναφέρθηκαν στην έννοια της απασχολησιμότητας, φαίνεται ότι το συγκεκριμένο νομοσχέδιο εξυπηρετήσε τον στόχο της οικονομικής αποτελεσματικότητας, ακολουθώντας τον δημόσιο διάλογο της ΕΕ και αποδίδοντας έμφαση στην ανάπτυξη της απασχολησιμότητας. Πρώτα από όλα, η ελληνική κυβέρνηση τοποθέτησε το πρόβλημα της ανεργίας στην ανεπαρκή αντιστοίχιση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, θεώρηση που κυριαρχούσε στον λόγο πολιτικής της ΕΕ. Ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Θεόδωρος Κατσανέβας υποστήριξε κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3191/2003 ότι η ανεργία στην Ελλάδα «οφείλεται στην αδυναμία συντονισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος, στο σύνολό του, με τις ανάγκες και τις προοπτικές της αγοράς εργασίας και της οικονομίας» (Πρακτικά της Βουλής, 2003α, σελ. 218).

Η απάντηση σε αυτό το πρόβλημα ήταν η συνεχιζόμενη κατάρτιση του εργατικού δυναμικού. Όπως ανέφερε στην ομιλία του για τον Ν. 3191/2003, ο εισηγητής της πλειοψηφίας, βουλευτής του ΠΑΣΟΚ, Νικόλαος Σαλαγιάννης, η συνεχιζόμενη κατάρτιση αποτελούσε βασική συνιστώσα για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της εποχής διότι, όπως τόνισε: «είναι η εποχή που η νέα γνώση, η νέα τεχνολογία μπαίνει στην παραγωγή,

μπαίνει στην οικονομία και επομένως απαιτεί από τους πολίτες μια πιο εξειδικευμένη γνώση για να μπορούν να κινούνται άνετα στον χώρο της εργασίας» (Πρακτικά της Βουλής, 2003α, σελ. 206).

Σε αυτό το πλαίσιο, έκαναν την εμφάνισή τους με έμμεσο τρόπο η έννοια της απασχολησιμότητας και η ικανότητα των υποκειμένων να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Χαρακτηριστικά, ο ίδιος βουλευτής ανέφερε τα εξής:

ο μεγάλος μας στόχος είναι να βοηθήσουμε στη μείωση της ανεργίας και στην αύξηση της απασχόλησης και να δημιουργήσουμε πολίτες ικανούς να κινούνται με αυτοπεποίθηση στην αγορά εργασίας [...] ο βασικότερος παράγοντας ασφάλειας και βεβαιότητας είναι η γνώση, δηλαδή η πεποίθηση του ότι μπορεί να αντέξει σε μία αγορά που αλλάζει συνεχώς (Πρακτικά της Βουλής, 2003α, σελ. 207).

Μολονότι οι βουλευτές του ΠΑΣΟΚ δεν αναφέρθηκαν στην έννοια της απασχολησιμότητας, στο ίδιο το νομοσχέδιο επισημάνθηκε ότι ένας εκ των σκοπών του ΕΣΣΕΕΚΑ ήταν: «η υποστήριξη της σύνδεσης των εκπαιδευομένων, των καταρτιζόμενων και των αποφοίτων με την αγορά εργασίας και η παρακολούθηση της απασχολησιμότητάς τους» (Βουλή των Ελλήνων, 2003α, σελ. 3).

Ωστόσο, ο ίδιος βουλευτής, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3191/2003, στάθηκε και στην απαραίτητη σύνδεση της εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, καθώς και στην ατομική ευθύνη του καθενός να κινείται με αυτοπεποίθηση στην αγορά εργασίας. Ειδικότερα, υποστήριξε τα εξής:

ο στόχος μας είναι να δημιουργήσουμε μια φερεγγυότητα όλων των δομών αυτών κατάρτισης στη συνείδηση και των πολιτών που θέλουν να φοιτήσουν σε αυτά από τη μία μεριά, αλλά ταυτόχρονα και στους παράγοντες της αγοράς εργασίας, στους κοινωνικούς και παραγωγικούς συντελεστές έτσι που να μπορεί αξιόπιστα να εκτιμούμε ότι συνδέουμε τις ανάγκες του προσωπικού, του πολίτη, με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και να μπορεί εύκολα και αξιόπιστα να κινείται κάποιος στην αγορά εργασίας σε μια εποχή ανασφάλειας γύρω από την αγορά εργασίας. Και επειδή ο βασικότερος παράγοντας ασφάλειας και βεβαιότητας είναι η γνώση, δηλαδή η πεποίθηση του ότι μπορεί να αντέξει σε μία αγορά που αλλάζει συνεχώς, αυτή τη γνώση, αυτή την εξειδίκευση, αυτή την εμπειρία θέλουμε να δώσουμε στους ανθρώπους μας (Πρακτικά της Βουλής, 2003α, σελ. 207).

Παρόμοια θέση εξέφρασε στην ομιλία της και η βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Χριστίνα Σπυράκη, η οποία τόνισε ότι:

με τις ρυθμίσεις αυτού του νομοσχεδίου, τίγεται και το θέμα της διά βίου συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Έτσι, αποδεικνύει το νομοσχέδιο ευαισθησία και για αυτούς που βρίσκονται ήδη στην αγορά εργασίας. Τους δίνει τη δυνατότητα να παρακολουθούν μαθήματα, να εκπαιδευτούν και να ανανεώσουν γνώσεις που ίσως είναι παρωχημένες, να αναπτύξουν δεξιότητες για να μπορέσουν να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις του ίδιου επαγγέλματος που έχουν επιλέξει και να συμβάλουν έτσι στην ανταγωνιστικότητα, να είναι συγκρίσιμοι με τους υπόλοιπους Ευρωπαίους πολίτες, να νιώθουν σύγχρονοι και ικανοί (Πρακτικά της Βουλής, 2003α, σελ. 220).

Επιπλέον, ο τότε Υπουργός Εργασίας του ΠΑΣΟΚ, Δημήτριος Ρέππας, διατύπωσε μια ακόμη σημαντική αναφορά για τη σύνδεση του συγκεκριμένου νομοσχεδίου με το περιεχόμενο της έννοιας της απασχολησιμότητας. Ειδικότερα, στάθηκε στην αξία του καθενός, που αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό νομιμοποίησης της εν λόγω έννοιας και προωθεί την εξατομίκευση της ευθύνης. Η επικρατούσα προσέγγιση περί απασχολησιμότητας δίνει έμφαση στον *homo economicus* και στις επιλογές του. Επιλογές που λαμβάνουν χώρα στη βάση της ισότητας των ευκαιριών και χαρακτηρίζονται από αξιοκρατία. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι:

το να λειτουργεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο παράγει [...] ανθρώπινο κεφάλαιο ικανό να σηκώσει το βάρος της αναπτυξιακής διαδικασίας σε μία χώρα είναι κάτι πάρα πολύ θετικό. Το ότι μιλούμε για μία κοινωνία όπου οι πολίτες βρίσκουν απασχόληση, σύμφωνα με τα προσόντα και τις γνώσεις που έχουν, και αυτό είναι θετικό. Μιλούμε για αγαθό, μιλούμε για αξία (Πρακτικά της Βουλής, 2003α, σελ. 231).

Για τη βελτίωση της απασχολησιμότητας, η ελληνική πλευρά ακολούθησε τις επιταγές της ΕΕ και απέδωσε ιδιαίτερη έμφαση στον επαγγελματικό προσανατολισμό και στην ενεργοποίηση των υποκειμένων. Με αυτόν τον τρόπο, δεν ενισχύθηκε μόνο η έμφαση στην ατομική ευθύνη, αλλά καταδείχθηκε ότι ο ρόλος του κράτους περιορίστηκε και έγινε ρυθμιστικός και συντονιστικός. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3191/2003, ο τότε Υπουργός Εργασίας, Δημήτριος Ρέππας, υποστήριξε τα εξής:

η εύκολη ή όχι ενσωμάτωση των εκπαιδευθέντων στην αγορά εργασίας είναι ένας δείκτης αποτελεσματικότητας της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν πρέπει –και τονίστηκε αυτό από συναδέλφους– να καταργήσουμε την ελευθερία επιλογής των ατόμων [...] Έχουμε όμως υποχρέωση να ενημερώνουμε, να καθοδηγούμε από τη δική μας πλευρά όλους τους ενδιαφερομένους προκειμένου να διευκολύνουμε τη δική τους ελεύθερη επιλογή [...] εμείς

πρέπει να προσφέρουμε ενημέρωση, καθοδήγηση και παρότρυνση, αν θέλετε, στον μέγιστο επιτρεπόμενο βαθμό (Πρακτικά της Βουλής, 2003α, σελ. 221).

Παράλληλα, η έμφαση στην απασχολησιμότητα συνοδεύτηκε με τη διεύρυνση του ενδιαφέροντος για τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω της προώθησης της πιστοποίησης προσόντων, η οποία συνδέθηκε με την ενεργοποίηση και την εξατομίκευση της ευθύνης. Ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Νικόλαος Σαλαγιάννης, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3191/2003, τόνισε:

θεωρώ, λοιπόν, ότι το θεμελιακό σύστημα που δίνει την πληροφορία στον πολίτη, το οποίο πρέπει να συνδέεται άμεσα και με το σύστημα της αγοράς εργασίας και με τα υπόλοιπα συστήματα, ασφαλώς είναι το σύστημα πιστοποίησης. Είναι η προϋπόθεση που δίνει στους πολίτες τη δυνατότητα να κινούνται και να αναζητούν τις σπουδές τους, την εκπαίδευση και την εξειδίκευση που έχει ανάγκη η αγορά εργασίας, και που θα τους επιτρέψει να κινούνται με άνεση σε έναν χώρο που συνεχώς μεταβάλλεται και ζητάει νέες εξειδικεύσεις και νέες δυνατότητες (Πρακτικά της Βουλής, 2003α, σελ. 207-208).

Ταυτόχρονα, στην αιτιολογική έκθεση του Ν. 3191/2003, υπογραμμίστηκε η μετάβαση στο διακβέυμα της απασχόλησης, καθώς υποστηρίχθηκε από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ ότι:

πρέπει να σημειωθεί ότι η πιστοποίηση αποτελεί πλέον για τον ευρωπαϊκό χώρο μία διά βίου διαδικασία, δεδομένου ότι κάθε εργαζόμενος θα χρειασθεί να αλλάξει αρκετές φορές επαγγελματική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της ενεργού επαγγελματικής του ζωής και θα χρειασθεί να επιμορφώνεται ή να επανακαταρτίζεται στα νέα δεδομένα που επιβάλλει το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και περιεχόμενο εργασίας. Η διαδικασία αυτή διασφαλίζει το ανθρώπινο δυναμικό στην επαγγελματική του ένταξη ή επανένταξη, στην περίπτωση γεωγραφικής ή επαγγελματικής κινητικότητας ή στην επαγγελματική ανέλιξη (Βουλή των Ελλήνων, 2003α, σελ. 7).

Οι έμμεσες αναφορές στην έννοια της απασχολησιμότητας συνεχίστηκαν και κατά τη θέσπιση του Ν. 3369/20005. Το ΚΚΕ και ο ΣΥΡΙΖΑ κατηγόρησαν την κυβέρνηση της ΝΔ ότι το συγκεκριμένο νομοσχέδιο εξυπηρετούσε τη νεοφιλελεύθερη ατζέντα της Λισαβόνας, εστιάζοντας στην έννοια της απασχολησιμότητας. Πιο συγκεκριμένα, η εισηγήτρια του ΣΥΡΙΖΑ Ασημίνα Ξηροτύρη-Αικατερινάρη ανέφερε ότι «κατάρτιση, εισαγωγή στην εργασία, απαξίωση των δεξιοτήτων, έξοδος από την αγορά εργασίας, επανακατάρτιση κ.ο.κ. Αυτός είναι [...] ο νεοφιλελεύθερης έμπνευσης κύκλος [...]

σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας» (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9344). Παρόμοια, ο κοινοβουλευτικός εκπρόσωπος του ΚΚΕ Αντώνης Σκυλλάκος υπογράμμισε τα εξής:

σ' αυτή την κατεύθυνση κινείται η λογική της Νέας Δημοκρατίας ή η λογική του ΠΑΣΟΚ; Σ' αυτή τη λογική κινείται η Ευρωπαϊκή Ένωση; Ας ξεκινήσουμε από τη Λισαβόνα. Τι κάνει η Λισαβόνα; Κατοχυρώνει και προτείνει μεθόδους για την αύξηση της επιχειρηματικότητας με όσο το δυνατόν περισσότερη ελαστικότητα στην απασχόληση, εξού και ο όρος «απασχολήσιμος»: Για μια δουλειά τώρα, για μια άλλη αύριο, για μίαν ειδικότητα αυτή τη στιγμή, μετά από λίγους μήνες σε άλλη ειδικότητα. Αλλαγή του αντικειμένου κάθε τόσο, αλλαγή του εργοδότη. Αυτά λέει η Λισαβόνα και αυτά απαιτεί η αγορά. Αυτά απαιτούν οι επιχειρήσεις και τα κέρδη (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9356).

Πράγματι, η ΝΔ έθεσε στο επίκεντρο της συγκεκριμένης νομοθετικής παρέμβασης την ανάπτυξη της απασχολησιμότητας. Η βουλευτής της ΝΔ Έλενα Ράπτη υποστήριξε τα εξής:

σ' ένα απαιτητικό παγκόσμιο περιβάλλον [...] η διαρκής ανανέωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των πολιτών είναι πλέον επιβεβλημένη. Η προσαρμοστικότητα και η απασχολησιμότητα του εργατικού δυναμικού εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη δυνατότητα πρόσβασης σε υψηλής ποιότητας αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση και από τη δυνατότητα των ατόμων να εκσυγχρονίζουν τις δεξιότητές τους και να αποκτούν νέες καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής τους (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9368-9369).

Την έμφαση προς την απασχολησιμότητα υιοθέτησε το σύνολο των βουλευτών της ΝΔ, δίχως να αναφερθούν ρητά σε εκείνη, καταδεικνύοντας ότι ο Ν. 3369/2005 εξυπηρέτησε την προώθηση της οικονομικής αποτελεσματικότητας και τη βελτίωση της απασχολησιμότητας. Χαρακτηριστικά, η βουλευτής της Νέας Δημοκρατίας Σοφία Καλαντζάκου αναφέρθηκε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της έννοιας της απασχολησιμότητας και κυρίως στην ευθύνη των υποκειμένων να διευρύνουν διαρκώς τις δεξιότητές τους. Ειδικότερα, ανέφερε τα εξής:

όποιος θέλει να μένει επίκαιρος και όποιος θέλει να είναι πάντα σε θέση, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που θα συναντήσει στη ζωή του –γιατί οι περισσότεροι άνθρωποι δεν εξασφαλίζουν μια θέση εργασίας για όλη τους τη ζωή–, να αντιμετωπίσει όλες αυτές τις τεράστιες δυσκολίες της παγκοσμιοποίησης, που μας φοβίζει, του μεγάλου συναγωνισμού, του μεγάλου ανταγωνισμού,



πρέπει να επενδύσει στη διά βίου γνώση και στη διά βίου κατάρτιση, ιδιαίτερα σε μία ήπειρο όπως είναι η ευρωπαϊκή, όπου χάνονται καθημερινά πάρα πολλές δουλειές από τον τομέα της παραγωγής και μετατρέπονται σε υπηρεσίες. Είναι κάτι που πρέπει να σκεφθούμε, διότι συνεχώς άνθρωποι οι οποίοι βρίσκονται στη μέση της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας αναγκάζονται να βρουν άλλους τρόπους να μετεκπαιδευτούν, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν και να εξασφαλίσουν ένα καλύτερο αύριο ή να εξασφαλίσουν ένα οποιοδήποτε οικονομικό αύριο για να ζήσουν τις οικογένειές τους (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9349).

Παρά το γεγονός ότι στον λόγο πολιτικής των ελληνικών κυβερνήσεων οι αναφορές στην έννοια της απασχολησιμότητας ήταν ελάχιστες, στα επίσημα κείμενα που αφορούσαν τη ΣΕΚ υπήρχαν ρητές αναφορές σε αυτή την έννοια. Άλλωστε, τα κείμενα αυτά αποτέλεσαν αιτήματα της ΕΕ, στον λόγο πολιτικής της οποίας κυριαρχούσε η έννοια της απασχολησιμότητας. Χαρακτηριστικά, στο ΕΠΜ 2005-2008 υπήρχε η παρακάτω αναφορά:

η ταχύτητα των τεχνολογικών και οργανωτικών αλλαγών στην παραγωγική διαδικασία δημιουργεί συνεχώς την ανάγκη απόκτησης νέων γνώσεων και της ανάπτυξης δεξιοτήτων στο ανθρώπινο δυναμικό. Ο ρόλος της κατάρτισης και της εκπαίδευσης καθίσταται πρωταρχικός, τόσο για τον άνεργο όσο και για τον εργαζόμενο, όσον αφορά την ενίσχυση των προοπτικών απασχόλησης, αλλά και την επαγγελματική ανέλιξη, αντίστοιχα. Η δημιουργία ισχυρού απασχολήσιμου εργατικού δυναμικού σε συνδυασμό με ένα βιώσιμο και ανταγωνιστικό επιχειρηματικό περιβάλλον αποτελεί βασική παράμετρο αύξησης της απασχόλησης και ανάπτυξης της ελληνικής οικονομίας (Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, 2005, σελ. 54).

Έμφαση στην επίτευξη της απασχολησιμότητας απέδιδε και ο Ν. 3879/2010. Παρότι δεν υπήρχαν για ακόμη μία φορά άμεσες αναφορές από το κυβερνών κόμμα στην έννοια της απασχολησιμότητας και μόνο το ΚΚΕ και ο ΣΥΡΙΖΑ αναφέρονταν στην έννοια αυτή καθαυτή και στις νεοφιλελεύθερες επιλογές της κυβέρνησης, υπήρχαν αναφορές της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ που υιοθετούσαν το περιεχόμενο της έννοιας της απασχολησιμότητας. Χαρακτηριστική αναφορά στο περιεχόμενο της απασχολησιμότητας διατυπώθηκε από τη βουλευτή του ΠΑΣΟΚ Μαρία Θεοχάρη, η οποία υποστήριξε ότι το συγκεκριμένο νομοσχέδιο αποσκοπούσε στο να ενθαρρύνει:

τόσο τους χωρίς τυπικά προσόντα εργαζομένους να γίνουν πιο ανταγωνιστικοί στην αγορά όσο και εκείνους που έχουν μεν τα πτυχία, δεν καταφέρνουν όμως να τα αξιοποιήσουν επαγγελματικά, να βοηθήσουμε τόσο τους νέους

που κάνουν τα πρώτα τους βήματα στον χώρο εργασίας και χρειάζονται κατάρτιση και εξάσκηση όσο και τους μεγαλύτερους σε ηλικία που έχουν ανάγκη επικαιροποίησης των γνώσεων και δεξιοτήτων τους. [...] Η γνώση, οι ικανότητες, η διαρκής επιμόρφωση αποτελούν το κύριο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για κάθε εργαζόμενο (Πρακτικά Βουλής, 2010α, σελ. 1297-1298).

Η έμφαση προς την απασχολησιμότητα γινόταν αντιληπτή και κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 4115/2013. Πιο συγκεκριμένα, αναφορά γινόταν στην απαιτούμενη ευελιξία και προσαρμοστικότητα του εργατικού δυναμικού, καθώς η ΔΒΜ θεωρούνταν αναπόσπαστο μέρος της απασχόλησης. Ειδικότερα, ο βουλευτής της ΝΔ Ελευθέριος Αυγενάκης υποστήριξε ότι:

ο ρόλος του Ιδρύματος Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης, όπως αυτός προκύπτει από το σχέδιο νόμου, δίνει έμφαση στη στήριξη των νέων κατά την εκπαιδευτική και επαγγελματική διαδρομή, διότι η εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της απασχόλησης είναι μέρος της απασχόλησης αλλά και προϋπόθεση γι' αυτήν (Πρακτικά της Βουλής, 2013α, σελ. 6518).

Η έννοια της απασχολησιμότητας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια των δεξιοτήτων. Μία αναφορά στην οποία συνδέθηκαν η απασχολησιμότητα και οι δεξιότητες ήταν εκείνη του Υπουργού Παιδείας της ΝΔ, Κωνσταντίνου Αρβανιτόπουλου, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 4186/2013. Πιο συγκεκριμένα ανέφερε τα εξής:

μέσα από τα προγράμματα σπουδών αυτού του νομοσχεδίου το οποίο καταθέτουμε, εμείς επιδιώκουμε ουσιαστικά και με βάση τα προτεινόμενα από τον εθνικό διάλογο αλλά και με βάση τα προτεινόμενα από το Συμβούλιο Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης να προσδώσουμε, να ενσταλάξουμε οκτώ βασικές ικανότητες, συνδυασμό δηλαδή γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες θεωρούνται αναγκαίες για την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, την καλλιέργεια της συνείδησης του ενεργού πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την επαγγελματική ενασχόληση (Πρακτικά της Βουλής, 2013δ, σελ. 1211-1212).

Η επιδίωξη της απασχολησιμότητας κατείχε περίοπτη θέση και στο ΕΠΙΜ 2015. Το ενδιαφέρον εστιάστηκε στις οριζόντιες δεξιότητες που, σύμφωνα με τους εργοδότες, οφείλουν να έχουν οι εργαζόμενοι και στη βελτίωση της απασχολησιμότητάς τους. Πιο συγκεκριμένα, η κυβέρνηση του ΣΥΡΙΖΑ ανέφερε πως βασικοί στόχοι της ΣΕΚ ήταν:

η αναβάθμιση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού μέσα από την ανάπτυξη νέων προγραμμάτων δεξιοτή-

των –με έμφαση στις οριζόντιες δεξιότητες– μέσα από ένα σύστημα κινήτρων για την προώθηση της συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα διά βίου μάθησης και με την εφαρμογή ενός εθνικού συστήματος πιστοποίησης προσόντων και πιστοποίησης μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης (Υπουργείο Οικονομικών, 2015, σελ. 35).

Επιπλέον, κεντρικό ρόλο κατείχε η ανάπτυξη της απασχολησιμότητας και στο στρατηγικό πλαίσιο για την ΕΕΚ του Υπουργείου Παιδείας. Πέρα από την έμφαση στη βασισμένη στην εργασία μάθηση που συνδέθηκε άμεσα με τα μαθησιακά αποτελέσματα και την ανάπτυξη της απασχολησιμότητας, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στις οριζόντιες δεξιότητες και αναφέρθηκε ρητά η σημασία τους στην ανταπόκριση στις ανάγκες των επιχειρήσεων. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι στην ανάπτυξη των οριζόντιων δεξιοτήτων θα μπορούσαν να βασιστούν οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί για να βελτιωθούν η ανταγωνιστικότητα και η ποιότητά τους, ενώ με τον τρόπο αυτόν προσαρμοζόταν το σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και προωθούνταν η ισότιμη εργασιακή ένταξη (ΥΠΑΙΘ, 2016, σελ. 6).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η σημερινή ελληνική κυβέρνηση ακολουθεί τις σύγχρονες τάσεις της ευρωπαϊκής πολιτικής για τη ΔΒΜ και τη ΣΕΚ, εισάγοντας τις έννοιες της αναβάθμισης των δεξιοτήτων (upskilling) και της επανειδίκευσης (reskilling) που τείνουν να αντικαταστήσουν την έννοια της απασχολησιμότητας στον επίσημο δημόσιο διάλογο της ΕΕ. Αν και κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 4763/2020 δεν υπήρχαν άμεσες αναφορές σε αυτές τις έννοιες, η συστηματική τους αναφορά εντοπίζεται στην αιτιολογική έκθεση του συγκεκριμένου νομοσχεδίου και συνδέεται με τη λειτουργία των ΚΔΒΜ. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόταν ότι «με το άρθρο 52 καθορίζεται ο σκοπός των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ), ο οποίος συνίσταται στην παροχή σε ενήλικες υπηρεσιών επανειδίκευσης (reskilling), αναβάθμισης των δεξιοτήτων (upskilling), γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού» (Βουλή των Ελλήνων, 2020γ, σελ. 201). Ταυτόχρονα, οι δύο αυτές έννοιες εντοπίζονταν στην «έκθεση Πισσαρίδη» και στο ΕΠΜ 2020. Μάλιστα, στο ΕΠΜ 2020 ιδιαίτερη αναφορά γινόταν στον ρόλο του ΟΑΕΔ στην παροχή ευκαιριών αναβάθμισης δεξιοτήτων (upskilling) και επανειδίκευσης (reskilling), με στόχο την ένταξη στην αγορά εργασίας του άνεργου εργατικού δυναμικού και ιδιαίτερα των νέων (Ελληνική Δημοκρατία, 2020, σελ. 22).

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, γίνεται αντιληπτό ότι τα καθεστώτα αλήθειας της απασχολησιμότητας και πλέον πρόσφατα της αναβάθμισης δεξιοτήτων (upskilling) και της επανειδίκευσης (reskilling) διαδραμάτισαν κεντρικό ρόλο στον πολιτικό λόγο των ελληνικών κυβερνήσεων. Η έμφαση σε αυτές τις έννοιες εξυπηρέτησε την οικονομική αποτελεσματικότητα, προάγοντας την ανταπόκριση στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, τη βελτίωση της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας και τον περιορισμό των δαπανών του κράτους πρόνοιας, μεταβαίνοντας σε ένα μοντέλο ενεργοποίησης

και εξατομίκευσης της ευθύνης. Παρ' όλα αυτά, καμία από τις παραπάνω αναφορές δεν εστίασε στις ιδιαίτερες συνθήκες της αγοράς εργασίας στην Ελλάδα και στις συνέπειες των νεοφιλελεύθερων επιλογών στη διεύρυνση της ανεργίας.

Επιπλέον, ο λόγος πολιτικής της ελληνικής κυβέρνησης για τη ΣΕΚ ακολούθησε τα καθεστώτα αλήθειας της ΕΕ και εστίασε στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά ταυτόχρονα και στον περιορισμό των δημόσιων δαπανών.

Κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 2874/2000 (*Πρώθηση της Απασχόλησης και λοιπές διατάξεις*), ο εισηγητής της πλειοψηφίας, βουλευτής του ΠΑΣΟΚ, Ιωάννης Κουράκης, διατύπωσε τη θέση ότι η κοινωνική δικαιοσύνη δεν αποτελεί αντίρροπη έννοια της οικονομικής ανάπτυξης (Πρακτικά της Βουλής, 2000α). Η δήλωση αυτή αντικατόπτριζε τη ρητορική της ατζέντας της Λισαβόνας, για την οποία η επιδίωξη της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής αποτέλεσε μία ρεαλιστική πραγματικότητα. Σε αυτή την κατεύθυνση, ο τότε Υπουργός Εργασίας του ΠΑΣΟΚ, Αναστάσιος Παννίσης, κατά τη νομοθετική εργασία του συγκεκριμένου νομοσχεδίου υποστήριξε τα κάτωθι:

το πιο κρίσιμο στοιχείο [...] έγκειται στην επένδυση, που πραγματοποιούμε ως χώρα στις γνώσεις, στο είδος των γνώσεων που παράγονται και μεταδίδονται από το τυπικό και το άτυπο εκπαιδευτικό μας σύστημα, στις γνώσεις που έχουμε να αξιοποιήσουμε για το παραγωγικό μας σύστημα, τις άλλες γνώσεις που με ταχύτατους ρυθμούς δημιουργούνται σε παγκόσμια κλίματα. Ιδιαίτερα σήμερα η διά βίου εκπαίδευση, η ενίσχυση του τεχνολογικού και επαγγελματικού προσανατολισμού, σε συνδυασμό, βεβαίως, με την πολιτισμική μας ιστορία και αξίες, αποτελούν στοιχεία κλειδιά για το αποτέλεσμα που μπορούμε να πετύχουμε σε κάθε επίπεδο, στην οικονομία, στην απασχόληση, στην κοινωνική προστασία, στην ανάπτυξη, στη διεθνοπολιτική μας σχέση. Ο στόχος για την απασχόληση και τη μείωση της ανεργίας αποτελεί την πιο δραστική έκφραση της πολιτικής αναδιανομής της Κυβέρνησης. Η επιτυχία στο μέτωπο αυτό είναι όρος κλειδί για ένα πιο ισχυρό κράτος πρόνοιας (Πρακτικά της Βουλής, 2000β, σελ. 2749-2750).

Στην παραπάνω αναφορά γίνεται αντιληπτό ότι η κυριότερη έκφανση της κοινωνικής προστασίας ήταν η ένταξη στην απασχόληση μέσω της ενίσχυσης του ανθρώπινου κεφαλαίου του εργατικού δυναμικού. Στην αιτιολογική έκθεση του Ν. 2956/2001 (*Αναδιοργάνωση ΟΑΕΔ και λοιπές διατάξεις*) υποστηρίχθηκε από την ελληνική κυβέρνηση ότι η αναδιοργάνωση του ΟΑΕΔ εξυπηρετούσε τις μεταβολές που συντελέστηκαν ελέω της παγκοσμιοποιημένης αγοράς στην κοινωνική πολιτική. Σε αυτό το πλαίσιο, ένας από τους κεντρικούς στόχους του ΟΑΕΔ ήταν η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής, διαμέσου της υποστήριξης της

ένταξης του εργατικού δυναμικού στην αγορά εργασίας (Βουλή των Ελλήνων, 2001γ, σελ. 1-2). Μάλιστα, ο τότε Υπουργός Εργασίας, Αναστάσιος Γιαννίτσας, παρουσίασε την εν λόγω μεταρρύθμιση ως απαραίτητη συνθήκη για τον εκσυγχρονισμό της κοινωνικής προστασίας, υποστηρίζοντας τα εξής:

γιατί ο ΟΑΕΔ χρειάζεται εκσυγχρονισμό, για να πούμε και κάποια πράγματα επί της ουσίας. Χρειάζεται εκσυγχρονισμό γιατί απλούστατα ο τρόπος αντιμετώπισης σήμερα των προβλημάτων ανεργίας και απασχόλησης δεν είναι αυτός που είχε καθιερωθεί παλιά. Ο άνεργος για να βρει δουλειά πρέπει να αποκτήσει μόρφωση, πρέπει να τον βοηθήσει, να τον ενεργοποιήσει κάποιος στην αγορά εργασίας (Πρακτικά της Βουλής, 2001, σελ. 391).

Σε αυτό το πλαίσιο, διευρύνθηκε το ενδιαφέρον για την ενεργοποίηση του εργατικού δυναμικού. Η παραπάνω αναφορά καταδείκνυε ότι το περιεχόμενο και το εύρος της κοινωνικής προστασίας περιορίστηκαν. Η έμφαση αποδόθηκε στην ένταξη στην αγορά εργασίας και στην ενεργοποίηση, προωθώντας την αντίληψη περί ορθολογικού οικονομικά υποκειμένου. Κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3144/2003, ο εισηγητής της πλειοψηφίας, Παναγιώτης Κουρουμπλής, υποστήριξε ότι:

πρέπει να δώσουμε στον κάθε άνθρωπο, μέσα από την ένταξη του στην παραγωγική διαδικασία, να μετατραπεί από παθητικός αποδέκτης ρύθμισης της τύχης του από τους άλλους, όταν είναι μακροχρόνια άνεργος, σε έναν ενεργό συμμετοχικό πολίτη, σε έναν χειραφετημένο και όχι σε ένα χειραγωγημένο πολίτη. Αν πραγματικά μπορούσαμε να απαντήσουμε σε αυτό το μεγάλο ζήτημα, θα έχουμε αιμοδοτήσει την κοινωνία με εκείνα τα στοιχεία που πραγματικά ενισχύουν την κοινωνική συνοχή και της δίνουν τη δυνατότητα να διαμορφώνει αντιστάσεις απέναντι σε όλα εκείνα τα φαινόμενα που πραγματικά υπονομεύουν την κοινωνική της συνοχή (Πρακτικά της Βουλής, 2003β, σελ. 3885).

Η παραπάνω αναφορά καταδείκνυε για ακόμη μία φορά τη μετάβαση σε ένα μοντέλο κοινωνικής προστασίας που εστίαζε στην ένταξη στην απασχόληση. Η συμμετοχή στις οικονομικές δραστηριότητες αποτέλεσε μηχανισμό προώθησης της κοινωνικής συνοχής. Αυτή η προσέγγιση ακολουθούσε τη ρητορική της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ. Ωστόσο, όπως έχει ήδη τονιστεί, η ένταξη στην αγορά εργασίας δεν μπορεί από μόνη της να διασφαλίσει την κοινωνική συνοχή. Πρόκειται για μια λανθασμένη ανάγνωση του φονξιοναλισμού από την ΕΕ, διότι η απασχόληση αποτελεί κινητήριο μοχλό της κοινωνικής συνοχής μονάχα σε ένα πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από κοινωνική δικαιοσύνη. Ωστόσο, η έμφαση στον ενεργό πολίτη που παίρνει την τύχη στα χέρια του υποδηλώνει την ατομική ευθύνη των επιλογών του και επομένως παραβλέπει τις υπάρχουσες ανισότητες που επιδρούν στις επιλογές του.

Στο ζήτημα της κοινωνικής ενσωμάτωσης αναφέρθηκε, στην ίδια νομοθετική εργασία, ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Χρήστος Μαγκούφης, ο οποίος υπογράμμισε ότι στο επίκεντρο της ελληνικής πολιτικής για την κοινωνική ενσωμάτωση και την καταπολέμηση της φτώχειας βρέθηκε η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Σε αυτό το πλαίσιο, τόνισε ότι «οι πολιτικές για την κοινωνική ενσωμάτωση, την καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, οι πολιτικές για την ανάπτυξη του δικτύου κοινωνικής προστασίας αποτελούν βασικά γνωρίσματα της κοινωνικής πολιτικής και καθοριστικό παράγοντα για την κοινωνική συνοχή» (Πρακτικά της Βουλής, 2003β, σελ. 3917).

Εντούτοις, η επένδυση στο ανθρώπινο κεφαλαίο αποτέλεσε βασική συνιστώσα για την κοινωνική πρόοδο. Έτσι, λοιπόν, ο Υπουργός Εργασίας, Δημήτριος Ρέππας, υποστήριξε τα εξής:

θέλουμε περισσότερο εκπαίδευση, κατάλληλη εκπαίδευση για να ωθήσουμε τους ανθρώπους να αναζητούν απασχόληση και να εντάσσονται στην αγορά εργασίας. [...] Η μετάβαση τελικώς σε μία αγορά εργασίας που εντάσσει και διασφαλίζει τη συνοχή της κοινωνίας μπορεί να στηριχθεί [...] κατά βάση σε τρεις πυλώνες. Σε μείωση του κόστους για την πρόσληψη και την απασχόληση εργαζομένων, σε προγράμματα ενεργητικής πολιτικής απασχόλησης [...] και, βεβαίως, σε αυτό που συζητούμε σήμερα, σε προσαρμογές στην εκπαίδευση και στο σύστημα διά βίου μάθησης, στην ανάπτυξη της συμβουλευτικής και πληροφόρησης σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς και στη διασύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας (Πρακτικά της Βουλής, 2003α, σελ. 222).

Με τον τρόπο αυτόν η κοινωνική προστασία μετατράπηκε σε παραγωγικό συντελεστή και εξυπηρέτησε την οικονομική ανάπτυξη, διότι η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο εναρμονίστηκε με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Χαρακτηριστικά, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3227/2004, ο Υπουργός Εργασίας, Δημήτριος Ρέππας, αναφέρθηκε στη σημασία της απασχόλησης στο ευρωπαϊκό κοινωνικό μοντέλο και στην αντίληψη της κοινωνικής πολιτικής ως παραγωγικής πολιτικής. Ειδικότερα, τόνισε πως: «ανάπτυξη, απασχόληση, κοινωνική συνοχή είναι οι τρεις πλευρές ενός ισόπλευρου τριγώνου που αλληλοτροφοδοτούνται και αλληλοϋποστηρίζονται, προκειμένου να δημιουργήσουμε τις προϋποθέσεις για μία κοινωνία ευημερίας και προόδου» (Πρακτικά της Βουλής, 2004, σελ. 2986).

Την ίδια προσέγγιση περί κοινωνικής πολιτικής ασπάστηκε και η ΝΔ. Κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3385/2005, ο βουλευτής της ΝΔ Γεράσιμος Γιακουμάτος υποστήριξε ότι «η Κυβέρνηση παντρεύει την οικονομική και κοινωνική συνοχή του τόπου. Τις συνδέουμε με έναν κοινό άξονα. Γίνονται δηλαδή αλληλένδετες πολιτικές» (Πρακτικά της Βουλής, 2005β, σελ. 586).

Η κυβέρνηση της ΝΔ ακολούθησε τη ρητορική του ΠΑΣΟΚ. Έτσι, λοιπόν, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3369/2005, ο βουλευτής της ΝΔ Ανδρέας Λυκουρέντζος αναφέρθηκε στη σημασία της ένταξης στην απασχόληση στην κοινωνική συνοχή, υποστηρίζοντας ότι:

δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι η κοινωνία της γνώσης είναι η κοινωνία της συνοχής. Όταν υπάρχει επαγγελματική κατάρτιση και επιστημονική κατάρτιση και όταν υπάρχει η δυνατότητα να έχουμε επαγγέλματα με εξειδικευμένες γνώσεις, νέους καταρτισμένους, τότε μπορούμε να απαιτούμε μεγαλύτερη πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Η κοινωνία της συνοχής, η διεύρυνση της απασχόλησης είναι τα ζητούμενα της σημερινής εποχής. Συνεπώς το νομοσχέδιο αυτό μπορεί να υπηρετήσει αυτή την αντικειμενική ανάγκη (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9347).

Τα καθεστώτα αλήθειας και τα συστήματα γνώσης της ΕΕ συνέχισαν να επηρεάζουν στις ελληνικές κυβερνήσεις. Η κοινωνική συνοχή αποτέλεσε το καθεστώς αλήθειας και η ΔΒΜ το σύστημα της γνώσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η βουλευτής της ΝΔ Κρινιώ Κανελλοπούλου υποστήριξε κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3369/2005 τα παρακάτω:

το σχέδιο νόμου που συζητάμε σήμερα εντάσσεται σε μία απόλυτα σύγχρονη λογική, την επένδυση στον άνθρωπο. Ειπώθηκε πολλές φορές σήμερα, αλλά για να προχωρήσουμε σε τομή στην κοινωνία, αλλά και για να είμαστε ανταγωνιστικοί στην οικονομία για να αντέξουμε την παγκοσμιοποίηση, πρέπει οπωσδήποτε να επενδύσουμε στη γνώση. Η γνώση βρίσκεται άλλωστε στο επίκεντρο του κοινωνικού μοντέλου που επιδιώκει να εισάγει η Ευρώπη (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9362).

Η έμφαση προς την κοινωνική συνοχή έγινε περισσότερο αντιληπτή κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3879/2010. Το νομοσχέδιο αυτό δρομολογήθηκε κατά την περίοδο εφαρμογής του προγράμματος «Ευρώπη 2020», το οποίο σε ρητορικό τουλάχιστον επίπεδο ενίσχυε την κοινωνική διάσταση της ατζέντας της Λισαβόνας. Πιο συγκεκριμένα, ο εισηγητής της πλειοψηφίας, βουλευτής του ΠΑΣΟΚ, Συμεών Κεδίκογλου, υπογράμμισε ότι το συγκεκριμένο νομοσχέδιο: «είναι ανοικτό και δημοκρατικό, καθώς ενισχύει την ισότητα των ευκαιριών και αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες» (Πρακτικά της Βουλής, 2010α, σελ. 1288). Η ελληνική κυβέρνηση ακολούθησε τη νεοφιλελεύθερη ρητορική που αποσιωπούσε τα ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων, με αποτέλεσμα τη διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Παράλληλα, η βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Ελένη Τσιαούση υποστήριξε ότι: «οι συνθήκες της παγκοσμιοποίησης που επικρατούν στην οικονομία δίνουν προβάδισμα σε εκείνους που έχουν γνώσεις, γιατί η γνώση είναι παραγωγή πλούτου, διασφαλίζει ισότητα και οδηγεί σε μία πιο δίκαιη κοινωνία» (Πρακτικά της Βουλής, 2010α, σελ. 1301).

Η παραπάνω αναφορά για μία ακόμη φορά εθελουφλούσε ως προς τις υπάρχουσες ανισότητες που καθορίζουν την απόδοση των υποκειμένων. Προάγοντας τον ανταγωνισμό των υποκειμένων, διευρύνονται οι ανισότητες υπέρ των κοινωνικά ισχυρών. Παρά τις αναφορές στην κοινωνική διάσταση της ΔΒΜ και στη σημασία του Ν. 3879/2010 στην επίτευξη της κοινωνικής συνοχής, η κυβέρνηση φάνηκε ότι επικεντρωνόταν στην οικονομική αποτελεσματικότητα. Σε αυτό συμφωνούσαν το ΚΚΕ και ο ΣΥΡΙΖΑ. Χαρακτηριστικά, η βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Όλγα Ρεντάρη-Τεντέ ανέφερε πως:

δεν αντιλαμβάνομαι την αντίδραση της Αριστεράς σ' αυτό το νομοσχέδιο. Εικάζω ότι και αυτοί όπως πολλοί άλλοι βλέπουν τη διά βίου μάθηση μόνο ως ανάπτυξη της προσωπικής ζωής του ατόμου με την ενεργή συμμετοχή του στην κοινωνική ζωή. Αλλά θα πρέπει να καταλάβουμε ότι η διά βίου μάθηση, δηλαδή όλες οι μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι κυρίως μοχλός ανάπτυξης και μας δίνει όλες τις δυνατότητες για να μας οδηγήσει σε μία βιώσιμη ανάπτυξη, σε μια ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης και της οικονομίας και να μας εξασφαλίσει την κοινωνική ευμάρεια, αλλά και το μεγάλο ζητούμενο, που είναι η κοινωνική συνοχή. Επίσης, είναι ένα δυνατό μέσο το οποίο μπορεί να αντιμετωπίσει την ανεργία δημιουργώντας καινούργιες θέσεις εργασίας με καλύτερες συνθήκες. Μπορεί να αντιμετωπίσει επίσης τη δημογραφική απειλή από τον γερασμένο πληθυσμό της Ευρώπης και να εξαλείψει τη φτώχεια (Πρακτικά της Βουλής, 2010β, σελ. 1352).

Παράλληλα, ενώ έχει ήδη καταδειχθεί ότι στον Ν. 3879/2010 υπήρχε ένα συστηματικό σχέδιο για την επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας, ακολουθώντας τις επιταγές της ευρωπαϊκής πολιτικής για την προώθηση της αποτελεσματικότητας, της διαφάνειας και της ποιότητας, για την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής υπήρχε μία ασάφεια. Ουσιαστικά, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην παροχή κινήτρων, γεγονός που καταδείκνυε τον ρυθμιστικό πλέον ρόλο του κράτους και τον περιορισμό του δικτύου κοινωνικής προστασίας. Πιο συγκεκριμένα, ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Κωνσταντίνος Γείτονας ανέφερε τα εξής:

πρέπει να κερδίσουμε το χαμένο έδαφος, πρέπει να δημιουργήσουμε μία νέα αντίληψη στην κοινωνία. Όλο αυτό θέλει και κίνητρα. Είναι θετική η πρωτοβουλία για τα κίνητρα. Η θεσμοθέτηση ειδικών εκπαιδευτικών αδειών για συμμετοχή σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης, η σύνδεση της διά βίου μάθησης με το σύστημα τυπικής εκπαίδευσης, καθώς και άλλα σημαντικά ζητήματα. Έτσι, το όλο σύστημα μειώνει αποκλεισμούς, κάνει το εκπαιδευτικό σύστημα πλέον ανοικτό και δίνει ευκαιρίες και σε ενήλικες για πρόσβαση στη γνώση (Πρακτικά της Βουλής, 2010β, σελ. 1356).



Η ανάδειξη του περιορισμού της κοινωνικής προστασίας γινόταν αντιληπτή και στην παρακάτω αναφορά του Υπουργείου Παιδείας, όπου η κοινωνική προστασία περι-ορίστηκε στην ένταξη στην αγορά εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, τονίστηκε από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ ότι:

η νέα πολιτική για τη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα μπορεί να κάνει τη γνώση αντίδοτο στη σημερινή κρίση, καθώς αποτελεί ένα σημαντικό όχημα για τη βιώσιμη ανάπτυξη που τόσο έχουμε ανάγκη. Με τη διά βίου μάθηση μπορούμε να πετύχουμε τη διασύνδεση της γνώσης με την απασχόληση και την επαγγελματική ένταξη, καθώς και την ενίσχυση της ιδιότητας του πολίτη (ΥΠΑΜΘ, 2010, σελ. 12).

Κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 4186/2013, ο εισηγητής της πλειοψηφίας, βουλευτής της ΝΔ, Ιωάννης Πασχαλίδης, υιοθέτησε τα συστήματα γνώσης και τα καθεστώτα αλήθειας της ΕΕ. Έτσι, λοιπόν, υποστήριξε ότι:

οι σημερινές απαιτήσεις και προσδοκίες του ανεπτυγμένου κόσμου από το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αποκρυσταλλώνονται σε διάφορα κείμενα πολιτικής για την εκπαίδευση, χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερα υψηλές και τούτο επειδή η εκπαίδευση θεωρείται ως ένα από τα κύρια μέσα για να αποκτήσουν οι πολίτες δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις απαραίτητες για την αντιμετώπιση των νέων προκλήσεων και της αβεβαιότητας που προκαλείται από τις ταχύτατες εξελίξεις, την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, την ανεργία και τη συνεχή διαφοροποίηση της απασχόλησης, τις δημογραφικές εξελίξεις, τον κοινωνικό αποκλεισμό, τη μετακίνηση πληθυσμών, την ανάπτυξη της επικοινωνίας (Πρακτικά της Βουλής, 2013δ, σελ. 1174).

Πα την επίτευξη αυτών των στόχων, ο Υπουργός Παιδείας της ΝΔ, Κωνσταντίνος Αρβανιτόπουλος, υποστήριξε ότι το συγκεκριμένο νομοσχέδιο εστίασε στην παροχή ίσων ευκαιριών για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα συνδράμουν στην οικονομική ανάπτυξη και στην κοινωνική συνοχή (Πρακτικά της Βουλής, 2013δ). Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή δέχθηκε αυστηρή κριτική από τον ΣΥΡΙΖΑ, καθώς ο εισηγητής του ΣΥΡΙΖΑ, Αναστάσιος Κουράκης, αναφέρθηκε στις ανισότητες ως προς την κοινωνική προέλευση των υποκειμένων που καθορίζουν την αξιοποίηση των ίσων ευκαιριών (Πρακτικά της Βουλής, 2013δ, σελ. 1177). Παράλληλα, ο εισηγητής του ΚΚΕ, Γεώργιος Λαμπρούλης, επισήμανε ότι με την ισότητα των ευκαιριών οι κοινωνικές ανισότητες μεταμφιέζονταν σε ανισότητες ως προς τις ικανότητες των υποκειμένων (Πρακτικά της Βουλής, 2013δ, σελ. 1186). Οι αναφορές στις κοινωνικές ανισότητες και στην κοινωνική/ταξική προέλευση ήταν ιδιαίτερα σημαντικές, μιας και στον λόγο πολιτικής των ελληνικών κυβερνήσεων δεν υπήρχαν αναφορές σε εκείνες, παρά μόνο όσον αφορά την έννοια του κοινωνικού

αποκλεισμού, ο οποίος, όπως τονίστηκε, αποτελεί μια έννοια που προάγει την εξατομίκευση της ανισότητας, καθώς χρησιμοποιείται από την οικονομική ορθολογικότητα του νεοφιλελευθερισμού για να συσκοτίσει τον ρόλο των κοινωνικών ανισοτήτων στον τρόπο δράσης των υποκειμένων, εστιάζοντας στις ατομικές επιλογές και στην ατομικότητα.

Σε αυτό το πλαίσιο, η ανάληψη της διακυβέρνησης από τον ΣΥΡΙΖΑ δημιούργησε την αντίληψη ότι το ενδιαφέρον για την κοινωνική διάσταση θα αναβαθμιζόταν. Παρ' όλα αυτά, ο ΣΥΡΙΖΑ ακολούθησε τον λόγο πολιτικής των προηγούμενων κυβερνήσεων. Στο ΕΠΜ του 2015 η ΔΒΜ συνδέθηκε με την ένταξη στην αγορά εργασίας και την προσαρμογή του ανθρώπινου δυναμικού στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Μάλιστα, το δίκτυο κοινωνικής προστασίας περιορίστηκε περαιτέρω, αφού περιορίστηκε σε στοχευμένες δράσεις για τις πλέον ευάλωτες κοινωνικά ομάδες (Υπουργείο Οικονομικών, 2015, σελ. 18).

Στο σχέδιο της ελληνικής κυβέρνησης για την ΕΕΚ του 2017, έμφαση δόθηκε στην κοινωνική διάσταση της ΣΕΚ. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι:

παράλληλο και συμπληρωματικό στόχο αποτελεί η ενίσχυση του κοινωνικού ρόλου της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Αρχικής και Συνεχιζόμενης), ώστε αυτή να ενισχύσει τους κοινωνικά ευπαθείς, τους έχοντες χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα, το ανειδίκευτο εργατικό δυναμικό, τους έχοντες επαγγελματική εμπειρία, αλλά έλλειψη πιστοποιημένων προσόντων, τους εργαζομένους ή ανέργους με ειδικές ανάγκες, τους NEETs και γενικότερα όλους όσους απειλούνται από τον κοινωνικό αποκλεισμό (ΥΠΑΙΘ, 2016, σελ. 85).

Η συγκεκριμένη αναφορά ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντική για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Παρ' όλα αυτά, στο επίκεντρο ήταν η επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, τα μέτρα που προωθήθηκαν προς αυτή την κατεύθυνση αφορούσαν την εξατομίκευση της ευθύνης, την αποτελεσματικότερη σύνδεση της κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, τη διασφάλιση της ποιότητας και την έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα και τη βασισμένη στην εργασία μάθηση (ΥΠΑΙΘ, 2016, σελ. 100).

Ταυτόχρονα, οι σύγχρονες τάσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ και τη ΣΕΚ και την κοινωνική τους διάσταση κάνουν την εμφάνισή τους και στον δημόσιο διάλογο στην Ελλάδα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σε μία ρευστή περίοδο, όπως η σημερινή, όπου οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης είναι ακόμη ορατές και, ταυτόχρονα, η υγειονομική κρίση ανατρέπει σταθερές της κοινωνικής και οικονομικής ζωής, η ελληνική κυβέρνηση υιοθετεί τα καθεστώτα αλήθειας της ΕΕ. Ειδικότερα, υιοθετείται η έννοια της ευημερίας (well-being), που συνεπάγεται ακόμη μεγαλύτερη έμφαση στην ατομική ευθύνη, αντικαθιστώντας σε σημαντικό βαθμό τις έννοιες της κοινωνικής συνοχής και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στην «έκθεση Πισσαρίδη» ακολουθείται το πρότυπο των προηγούμενων ετών, συνδέοντας την κοινωνική συνοχή με

την ένταξη στην αγορά, αλλά υπεισέρχεται σε αυτό το σημείο και η έννοια της ευημερίας. Ειδικότερα, υποστηρίζει ότι «η αυξημένη απασχόληση, επιπλέον, θα συμβάλει στην άμβλυνση των κοινωνικών αποκλεισμών και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Δεύτερον, η αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας, που θα διασφαλίσει την ευημερία των νοικοκυριών σε βάθος χρόνου» (Πισσαρίδης κ.ά., 2020, σελ. 47). Επιπλέον, η ελληνική κυβέρνηση υποστήριξε ότι οι δημόσιες επενδύσεις θα πρέπει να είναι καλά στοχευμένες, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης και κατάρτισης, ώστε να διασφαλίζεται η ευημερία των πολιτών (Ελληνική Δημοκρατία, 2020, σελ. 24).

Η παραπάνω ανάλυση καθιστά αντιληπτό ότι ο λόγος πολιτικής των ελληνικών κυβερνήσεων για την κοινωνική διάσταση της πολιτικής για τη ΔΒΜ ακολούθησε τα καθεστώτα αλήθειας και τα συστήματα γνώσης της ΕΕ. Πρώτα από όλα, υποκρύπτονταν οι κοινωνικές ανισότητες μέσω της εστίασης στον κοινωνικό αποκλεισμό, ο οποίος είναι απαραίτητο εργαλείο για την εξατομίκευση της ανισότητας. Παράλληλα, περιοριζόταν το δίκτυο κοινωνικής προστασίας, καθώς οι δράσεις αφορούσαν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και όχι το σύνολο του πληθυσμού, ενώ στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρισκόταν ο περιορισμός της εισοδηματικής υποστήριξης και της εξάρτησης από το κράτος πρόνοιας. Έτσι, η κοινωνική προστασία περιορίστηκε στην ενεργοποίηση των υποκειμένων και στην ένταξή τους στην απασχόληση. Ταυτόχρονα, υιοθετήθηκαν οι σύγχρονες τάσεις της ΕΕ για την κοινωνική διάσταση της ΔΒΜ, οι οποίες αποδίδουν ακόμη μεγαλύτερη έμφαση στην ατομική ευθύνη, ενισχύοντας τη μετάβαση από το συλλογικό πρότυπο στο ατομικό. Η κοινωνική πολιτική θεωρήθηκε παραγωγικός συντελεστής για δύο λόγους: α) επικεντρωνόταν στον εξοπλισμό των υποκειμένων με γνώσεις και δεξιότητες για την αγορά εργασίας και β) τόνωνε την οικονομική ανταγωνιστικότητα διαμέσου του περιορισμού των δημόσιων δαπανών. Σε αντιδιαστολή με τη στόχευση περί οικονομικής αποτελεσματικότητας, η επίτευξη της κοινωνικής διάστασης χαρακτηριζόταν στον πολιτικό λόγο από ασάφεια. Πέρα από τη βελτίωση της απασχολησιμότητας, δεν υπήρχαν συγκεκριμένες αναφορές για μία ρεαλιστική πραγμάτωση της κοινωνικής δικαιοσύνης, πέρα από την τυπική ισότητα των ευκαιριών.

### 5.4.5 Η μεταφορά πολιτικής

Οι μηχανισμοί εξευρωπαϊσμού φαίνεται ότι διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στη χάραξη της ελληνικής πολιτικής κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010 και 2020. Μάλιστα, καταδείχθηκε ο ιεραρχικός και κατακόρυφος εξευρωπαϊσμός της πολιτικής για τη ΣΕΚ στην Ελλάδα. Το κρίσιμο ερώτημα, λοιπόν, είναι το εξής: «Ανταποκρίνονταν τελικά οι πολιτικές που υιοθετήθηκαν για τη ΣΕΚ στο ελληνικό κοινωνικό συγκείμενο;»

Κατά τη διαδικασία του εξευρωπαϊσμού της εθνικής πολιτικής για τη ΣΕΚ παρατηρήθηκε η μεταφορά πολιτικής ή/και η υιοθέτηση καλών πρακτικών από διαφορετικές

χώρες, τόσο από το Υπουργείο Εργασίας όσο και από το Υπουργείο Παιδείας. Κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 2874/2000 (*Προώθηση της Απασχόλησης και άλλες διατάξεις*), ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Αλέξανδρος Χρυσανθακόπουλος στάθηκε στην ανάγκη ανάπτυξης μίας πολιτικής για την καταπολέμηση της ανεργίας, η οποία θα έπρεπε να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας. Μάλιστα, ανέφερε ότι η μεταρρύθμιση που προωθούνταν δεν λάμβανε υπόψη το κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο της χώρας. Χαρακτηριστικά ανέφερε: «βρισκόμαστε σε μία φάση προσαρμογής, θα λέγαμε, μελετώντας ευρωπαϊκά δεδομένα, κυρίως με το βλέμμα στραμμένο στο ευρωπαϊκό κέντρο ψάχνουμε να βρούμε τις μαγικές συνταγές διεξόδου» (Πρακτικά της Βουλής, 2000α, σελ. 2721).

Επιπλέον, ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Γεώργιος Δασκαλάκης αναφέρθηκε στην αποσπασματικότητα του Ν. 2874/2000, η οποία δεν επίλυε το πρόβλημα της ανεργίας, μη λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο της χώρας. Μάλιστα, υποστήριξε ότι: «οι παγκόσμιες συνθήκες και η διεθνής πρακτική πρέπει να λαμβάνονται βεβαίως σοβαρά υπόψη. Η αντιγραφή όμως πολλές φορές, αντί να λύσει προβλήματα, δημιουργεί νέα, τα οποία και εντείνονται όταν οι προτεινόμενες λύσεις είναι αποσπασματικές, άδικες και μονομερείς» (Πρακτικά της Βουλής, 2000α, σελ. 2723).

Κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 2956/2001 (*Αναδιάρθρωση ΟΑΕΔ και λοιπές διατάξεις*), ο Υπουργός Εργασίας, Αναστάσιος Γιαννίτσης, υπεραμύνθηκε της αναδιοργάνωσης του ΟΑΕΔ και της προώθησης ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης, εστιάζοντας στην επιτυχία τους στη Γαλλία και στη Γερμανία. Το γεγονός αυτό αποτελεί μια ένδειξη ότι το περιεχόμενο της ελληνικής πολιτικής στηρίχθηκε σε καλές πρακτικές ξένων χωρών. Πιο συγκεκριμένα, οι θέσεις του ήταν οι εξής:

θα αναφερθώ επίσης σε κάποια απίστευτα που ακούστηκαν, ότι είναι πλαστό το αποτέλεσμα για την ανεργία και την απασχόληση. Δηλαδή αυτοί που το υποστήριξαν αυτό ακυρώνουν όλη την ευρωπαϊκή πολιτική για τις ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης. Όλες οι ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης συνίστανται σε πολύ μεγάλο βαθμό στη στήριξη των εργαζομένων για νέες θέσεις εργασίας, στη δημιουργία θέσεων εκμάθησης και εμπειρίας, τα λεγόμενα stage, στην ενίσχυση νέων επιχειρηματιών, μικρών ή μεσαίων επιχειρηματιών μέσα από βοήθεια κ.λπ. Αυτή είναι η πολιτική της γαλλικής κυβέρνησης και ένα μεγάλο μέρος της πολιτικής της γερμανικής κυβέρνησης. Ήταν εδώ ο Υπουργός ο κ. Ρίστερ πριν από ενάμιση μήνα περίπου και μας είπε ότι ένα σημαντικό μέρος των θέσεων που έχουν δημιουργήσει στη Γερμανία είναι ακριβώς μέσα από τέτοιες πολιτικές. Τώρα εσείς, η Αντιπολίτευση δηλαδή, θέλετε αυτές τις πολιτικές να τις μηδενίσετε. Εντάξει, εάν έχετε τη δυνατότητα να το υποστηρίξετε. Απλώς δεν μπορείτε να πείσετε κανέναν που να γνωρίζει στοιχειωδώς αυτά τα πράγματα (Πρακτικά της Βουλής, 2001, σελ. 390).

Πέρα από τις καλές πρακτικές στον δημόσιο διάλογο των ελληνικών κυβερνήσεων, υπάρχουν και αναφορές στην άμεση επίδραση της ΕΕ κατά τη μεταφορά πολιτικής. Ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Θεόδωρος Κατσανέβας, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3191/2003, υποστήριξε τα εξής: «τι κάνει, λοιπόν, αυτό το νομοσχέδιο; Πολύ καθυστερημένα έρχεται να καλύψει ένα τεράστιο κενό σ' αυτούς τους τομείς που ανέφερα, φυσικά με καθοδήγηση, εντολές και οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και της κοινής λογικής και των σύγχρονων αντιλήψεων» (Πρακτικά της Βουλής, 2003α, σελ. 218).

Η μεταφορά πολιτικής ως προς την εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ ήταν εμφανής και στον Ν. 3369/2005. Η αγορήτρια της πλειοψηφίας Χριστιάνα Καλογήρου τόνισε ότι:

διδαγμένοι από αυτά που έγκαιρα και έξυπνα έκαναν οι άλλοι, αυτοί που είναι πρωτοπόροι, προγράμματα για τη διά βίου μάθηση και τη συνακόλουθη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, διδαγμένοι από αυτά που δεν κάναμε στην ώρα τους και πολύ περισσότερο από αυτά που έως σήμερα κάναμε λαθεμένα, που είναι αδιανόητο υπό οποιαδήποτε προσχήματα να μην ψηφιστεί από όλη την Εθνική Αντιπροσωπεία ένα νομοσχέδιο που επιτέλους χαράσσει μια συνολική, μια συνεκτική στρατηγική, μια οραματική αλλά και ρεαλιστική, μια εφαρμόσιμη στρατηγική στον τόσο κρίσιμο τομέα της διά βίου μάθησης, που επιτέλους προδιαγράφει και ταυτόχρονα εγγυάται την πολυδιάστατη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας μας, έστω από εδώ και πέρα (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9340).

Επιπλέον, στην αιτιολογική έκθεση του συγκεκριμένου νομοσχεδίου αναφερόταν ότι αξιοποιήθηκε: «η εθνική και διεθνής εμπειρία στον χώρο της διά βίου μάθησης, η κυβέρνηση ετοίμασε ένα σχέδιο νόμου με το οποίο έχει στόχο να βελτιώσει την υφιστάμενη κατάσταση» (Βουλή των Ελλήνων, 2005, σελ. 2).

Αναφορές στην υιοθέτηση καλών πρακτικών εντοπίζονταν και στην ομιλία του αγορητή της πλειοψηφίας, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3879/2010. Πιο συγκεκριμένα, ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Συμεών Κεδίκογλου υποστήριξε τα παρακάτω:

συγκεκριμένα, οι ρυθμίσεις του παρόντος νομοσχεδίου στοχεύουν: [...] στον καθορισμό του διοικητικού μοντέλου οργάνωσης της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα με πέρασμα από ένα συγκεντρωτικό και άκαμπτο σύστημα σε ένα αποκεντρωμένο και ευέλικτο εθνικό δίκτυο διά βίου μάθησης, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα την ποιότητα σε όλες τις συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας [...] ακολουθώντας το παράδειγμα όλων ανεξαιρέτως των χωρών που έχουν παρόμοια εμπειρία, η αποκέντρωση χαρακτηρίζει το προτεινόμενο διοικητικό μοντέλο οργάνωση (Πρακτικά Βουλής, 2010α, σελ. 1286-1287).

Στην υιοθέτηση καλών πρακτικών αναφέρθηκε και η βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Μαρία Θεοχάρη, η οποία υποστήριξε ότι:

γι' αυτό φροντίζουν να ενισχύουν τους εργαζομένους αυτούς με επιπλέον προσόντα, επενδύοντας στην άτυπη εκπαίδευση, αλλά και στην πιστοποίηση αυτών των προσόντων με σεμινάρια, φοίτηση σε ινστιτούτα, κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και πληθώρα άλλων φορέων που συμβάλλουν στη συνεχόμενη συσσώρευση γνώσεων από το σχολείο μέχρι την τρίτη ηλικία. Αυτήν ακριβώς την ευρωπαϊκή εμπειρία εισάγει στη χώρα μας το νομοσχέδιο που συζητάμε σήμερα, τακτοποιώντας ένα θεσμικό πλαίσιο αρκετά περιορισμένο έως τώρα, επικαιροποιώντας και συμπληρώνοντας αυτό το πλαίσιο (Πρακτικά Βουλής, 2010α, σελ. 1297).

Παράλληλα, η ίδια βουλευτής, αναφερόμενη στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων, υπογράμμισε τα εξής:

βάζουμε μια τάξη σε αυτή τη χαώδη κατάσταση, έτσι ώστε τόσο η μη τυπική εκπαίδευση όσο και η εργασιακή εμπειρία να πιστοποιούνται. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, κυρίως στην παρούσα συγκυρία, που πολλές χώρες τόσο στην Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και παγκοσμίως κατευθύνονται στη συγκρότηση ανάλογων οργανισμών ενόψει της λειτουργίας του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (Πρακτικά Βουλής, 2010α, σελ. 1297).

Η οικονομική κρίση, που οδήγησε στη δημοσιονομική επιτήρηση της χώρας και στην ένταξη στον μηχανισμό στήριξης, είχε σημαντική επίδραση στην ενίσχυση της μεταφοράς πολιτικής στην Ελλάδα. Στο ΕΠΜ 2011-2014, αναφερόταν ότι για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης και του ανθρώπινου κεφαλαίου αναπτύχθηκε ομάδα για τη μελέτη διεθνών βέλτιστων πρακτικών, οι οποίες πρακτικές όφειλαν να υπακούουν και στον περιορισμό των δαπανών, ελέω της δημοσιονομικής προσαρμογής. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόταν ότι «η ειδική ομάδα θα συγκρίνει την Ελλάδα με διεθνείς βέλτιστες πρακτικές. Θα εξετάσει τα μέτρα που αυξάνουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και θα προσπαθήσει να καταπολεμήσει τη σπατάλη» (Υπουργείο Οικονομικών, 2011, σελ. 29).

Παράλληλα, η δρομολόγηση του Εθνικού Πλαισίου Διασφάλισης της Ποιότητας για τη Διά Βίου Μάθηση είχε ως αποτέλεσμα την προώθηση πρακτικών αξιολόγησης για τη διασφάλιση της ποιότητας, οι οποίες αξιολογούσαν την επίτευξη των τιθέμενων στόχων σε συνάρτηση με βέλτιστες πρακτικές διαφορετικών χωρών (ΥΠΔΒΜΘ, 2011). Ταυτόχρονα, η επίτευξη των στρατηγικών προτεραιοτήτων του Εθνικού Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης για την αναβάθμιση του γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού και της σύνδεσής του με την αγορά εργασίας, καθώς και της βελτίωσης της

ποιότητας της παρεχόμενης ΔΒΜ στηρίχθηκαν στην υιοθέτηση καλών πρακτικών από διαφορετικά πλαίσια (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2013β, σελ. 29-30).

Ενδείξεις μεταφοράς πολιτικής εντοπίστηκαν και στη νομοθετική εργασία του Ν. 4115/2013. Ο βουλευτής της ΝΔ Ιωάννης Κεφαλογιάννης, υποστηρίζοντας τη σημασία της εν λόγω μεταρρύθμισης, υπογράμμισε τα εξής:

η διεθνής εμπειρία σχετικά με το αποτέλεσμα των ισχυρών θεσμικών δρώ-  
ντων που δραστηριοποιούνται στον χώρο της εκπαίδευσης και της διά βίου  
μάθησης και έχουν καταφέρει να αναπτύξουν υψηλά ποιοτικά πρότυπα και  
να καθιερωθούν στη συνείδηση των πολιτών αποτελεί απόδειξη ότι κινούμα-  
στε στη σωστή κατεύθυνση (Πρακτικά της Βουλής, 2013α, σελ. 6504).

Άμεση αναφορά στη μεταφορά πολιτικής εντοπιζόταν και στο ΕΠΜ του 2016. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζεται η παρακάτω αναφορά:

οι βασικές προτεραιότητες πολιτικής για το 2016 και μετέπειτα εστιάζουν  
στην ανάγκη αντιμετώπισης της προβληματικής απόδοσης σε συγκεκριμέ-  
νους εκπαιδευτικούς τομείς, στην πιο αποτελεσματική χρήση των περιορι-  
σμένων πόρων και στην εξερεύνηση της δυνατότητας αξιοποίησης των δι-  
εθνών βέλτιστων πρακτικών. [...] Συνεχίζεται μια κοινή προσπάθεια με τον  
ΟΑΣΑ με στόχο τη διευκόλυνση του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού  
συστήματος σε συνάφεια με τις βέλτιστες πρακτικές της ΕΕ (Υπουργείο Οι-  
κονομικών, 2016, σελ. 41).

Η υιοθέτηση βέλτιστων πρακτικών αποτέλεσε βασική συνιστώσα και της στρατη-  
γικής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση του 2016. Πιο συγκεκριμένα,  
αναφέρθηκε από την κυβέρνηση του ΣΥΡΙΖΑ ότι:

για τις ανάγκες υλοποίησης των [...] πολιτικών προτεραιοτήτων, αλλά και  
προκειμένου να αποφευχθούν αποσπασματικές, μη συντονισμένες ή ακόμα  
και επικαλυπτόμενες ενέργειες, είναι απαραίτητο να υπάρχει ένας κεντρικός  
επιτελικός συντονισμός, με σταθερά χαρακτηριστικά. Για αυτόν τον λόγο θα  
δημιουργηθεί στο Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων Ομάδα  
Εργασίας, στην οποία θα συμμετέχουν η Διεύθυνση Επαγγελματικής Εκπαί-  
δευσης, η Διεύθυνση Διά Βίου Μάθησης, η Διεύθυνση Ευρωπαϊκών και Διε-  
θνών Θεμάτων και η Διεύθυνση Ειδικών Προγραμμάτων Διεθνών Υποτροφι-  
ών του ΙΚΥ. Στόχοι της συγκεκριμένης ομάδας εργασίας θα είναι οι ακόλουθοι:  
η αποτίμηση της υφιστάμενης κατάστασης αναφορικά με την υλοποίηση προ-  
γραμμάτων διασυνοριακής κινητικότητας και του αντίκτυπου αυτών με στόχο  
να αναδειχθούν και να προβληθούν καλές πρακτικές (ΥΠΑΙΘ, 2016, σελ. 134).

Ταυτόχρονα, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 4763/2020 εντοπίζεται μία σειρά αναφορών που αναδεικνύουν μεταφορές πολιτικής από το ευρωπαϊκό συγκείμενο στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Χαρακτηριστικά, ο εισηγητής της πλειοψηφίας υποστήριξε για τη θέσπιση της μεταγυμνασιακής εκπαίδευσης ότι «η συντριπτική πλειοψηφία των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν μεταγυμνασιακό επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης». Επιπλέον, ο βουλευτής της ΝΔ Ιωάννης Μπουγάς ανέφερε ότι:

συζητούμε σήμερα ένα ιδιαίτερα σημαντικό νομοσχέδιο, το νομοσχέδιο για την επαγγελματική κατάρτιση, δηλαδή για την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της οποίας ο μαθητευόμενος αποκτά την ικανότητα για την άσκηση ενός επαγγέλματος. Αν θέλει κανείς να έχει μια εικόνα καλών πρακτικών σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, θα μπορούσε να εξετάσει χώρες, τις ανέφερε η κυρία Υπουργός κατά την ομιλία της, όπου το σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης έχει ισχυρότατη παράδοση και έχει συνδεθεί άρρηκτα και αποτελεσματικά με την οικονομική ανάπτυξη. [...] Εάν επιτευχθεί ένας επιτυχημένος συνδυασμός θεωρίας και πρακτικής, μπορεί να οδηγήσει σε δραστικό περιορισμό της ανεργίας των νέων. Αυτά ισχύουν στο εξωτερικό. [...] Η Κυβέρνηση αποφασίζει, μετά από επαρκή και εποικοδομητικό διάλογο με τους εμπλεκόμενους φορείς, και εισάγει προς ψήφιση το ρηξικέλευθο νομοσχέδιο που συζητούμε, με το οποίο ο παρεξηγημένος και παραμελημένος –επιτρέψτε μου να πω– θεσμός της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αντιμετωπίζεται, επιτέλους, με τρόπο εμπειρισταωμένο και συνεκτικό, ακολουθώντας το ευρωπαϊκό πρότυπο (Βουλή των Ελλήνων, 2020β, σελ. 300-301).

Τα παραπάνω στοιχεία στον επίσημο προφορικό και γραπτό λόγο των ελληνικών κυβερνήσεων καταδεικνύουν μια διαχρονική τάση προς την υιοθέτηση καλών πρακτικών, δανεισμού και μεταφοράς πολιτικής. Δυστυχώς, οι αναφορές στη μεταφορά και στον δανεισμό πολιτικής δεν συνοδεύονταν από ρητές αναφορές στον έλεγχο του αν αυτές οι πολιτικές ανταποκρίνονταν στο ελληνικό συγκείμενο. Με γνώμονα ότι ο εξευρωπαϊσμός της ελληνικής πολιτικής για τη ΣΕΚ ήταν ιεραρχικός και κατακόρυφος και ότι σε τέτοιες περιπτώσεις προωθούνται κατά κύριο λόγο η αντιγραφή και η μίμηση κατά τη μεταφορά πολιτικής, είναι κρίσιμο να διαπιστωθεί αν οι ελληνικές πολιτικές για την ανάπτυξη της ΣΕΚ την περίοδο αναφοράς λάμβαναν σοβαρά υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας.



### 5.4.6 Η ασυνέχεια και ασυνέπεια στον λόγο πολιτικής των ελληνικών κυβερνήσεων

Στον λόγο πολιτικής των ελληνικών κυβερνήσεων δεν υπήρχαν τα απαραίτητα εμπειρικά δεδομένα για να υποστηριχθεί ότι οι πολιτικές που υιοθετήθηκαν διαχρονικά για τη ΣΕΚ ήταν αποτέλεσμα ενός ιεραρχικού και κατακόρυφου εξευρωπαϊσμού. Για τον λόγο αυτόν θα επικεντρωθούμε στη διερεύνηση της ύπαρξης ενός συστηματικού σχεδίου από τις ελληνικές κυβερνήσεις για την ανάπτυξη της ΣΕΚ. Με τον τρόπο αυτόν πρόκειται να καταδειχθεί η ύπαρξη μίας ασυνέχειας και ασυνέπειας στον λόγο πολιτικής των ελληνικών κυβερνήσεων αναφορικά με την πολιτική για τη ΣΕΚ κατά την περίοδο αναφοράς. Ειδικότερα, θα μελετηθούν οι ανακολουθίες στον λόγο πολιτικής, θέτοντας στο επίκεντρο το γεγονός ότι τα δύο κόμματα (ΠΑΣΟΚ, ΝΔ) συμφωνούσαν εντέλει μεταξύ τους και ότι η όποια κριτική άσκησαν από τη θέση της αξιωματικής αντιπολίτευσης μεταλλάχθηκε σε επευφημία με το πέρασμα των χρόνων, ενώ η κυβέρνηση του ΣΥΡΙΖΑ, αν και κριτικάρει διαχρονικά πολιτικές που υιοθετούν τα κελεύσματα της οικονομικής αποτελεσματικότητας, την περίοδο διακυβέρνησής τους ακολούθησε τις προτεραιότητες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ και τη ΣΕΚ.

Η κριτική που ασκήθηκε από αυτά τα κόμματα, όταν βρίσκονταν στη θέση της αξιωματικής αντιπολίτευσης, όσον αφορά τις πολιτικές για τη ΣΕΚ εστιάστηκε όχι μόνο στις μεταρρυθμίσεις αυτές καθαυτών, αλλά και στην ανταπόκρισή τους στην ελληνική πραγματικότητα. Ωστόσο, το γεγονός ότι χαιρέτισαν ή/και υιοθέτησαν με το πέρασμα του χρόνου τις πολιτικές αυτές καταδείκνυε, αφενός, τη μη ύπαρξη ενός συστηματικού σχεδίου για την ανάπτυξη της ΣΕΚ και, αφετέρου, το γεγονός ότι οι ιδιαιτερότητες της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας δεν λαμβάνονταν σοβαρά υπόψη, καθώς η κριτική των κομμάτων αυτών στις πολιτικές για τη ΣΕΚ στηρίχθηκε κατά κύριο λόγο στην καταγγελία της μη ανταπόκρισης στην ελληνική πραγματικότητα. Η ανακολούθια στον λόγο πολιτικής των ελληνικών κυβερνήσεων συνοδεύτηκε από πενιχρά αποτελέσματα στην ανάπτυξη του συστήματος ΔΒΜ στην Ελλάδα και στην αύξηση των ποσοστών συμμετοχής στη ΔΒΜ (βάσει των πορισμάτων ερευνών που έχουν ήδη αναφερθεί), γεγονός που αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την υποστήριξη του επιχειρήματος ότι κατά την περίοδο αναφοράς δρομολογήθηκαν στην Ελλάδα πολιτικές για τη ΣΕΚ που αποσκοπούσαν στην ανταπόκριση στις πιέσεις του ιεραρχικού εξευρωπαϊσμού, αντιγράφοντας εκπαιδευτικές πρακτικές από το ευρωπαϊκό συγκεκριμένο, εξαιτίας της ανυπαρξίας ενός στρατηγικού εθνικού πλάνου για τη ΔΒΜ.

Η ασυνέχεια και ασυνέπεια στον λόγο πολιτικής γίνεται αντιληπτή μέσω του επίσημου προφορικού και γραπτού λόγου των ελληνικών κυβερνήσεων. Κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 2874/2000, ο οισηγητής της ΝΔ, Πάνος Παναγιωτόπουλος, υποστήριξε ότι η παράταξη του διαφωνούσε με τον κεντρικό πυρήνα του συγκεκριμένου νομοσχεδίου, αλλά συμφωνούσε με τη στοχοθεσία του, η οποία ασπαζόταν τη ρητορική της ΕΕ. Ειδικότερα, τόνισε ότι «αυξημένη ανταγωνιστικότητα σημαίνει ενίσχυση της

απασχόλησης. Μειωμένη ανταγωνιστικότητα σημαίνει συρρίκνωση της απασχόλησης» (Πρακτικά της Βουλής, 2000α, σελ. 2712-2713).

Επιπλέον, ο εισηγητής της ΝΔ, Γεράσιμος Γιακουμάτος, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 2956/2001, υποστήριξε ότι και η ΝΔ ήταν υπέρ της αναδιοργάνωσης του ΟΑΕΔ διότι θεωρούσε ότι το υπάρχον σύστημα δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης αγοράς. Παρ' όλα αυτά, διαφωνούσε με τον τρόπο με τον οποίο δρομολογήθηκε η συγκεκριμένη μεταρρύθμιση (Βουλή των Ελλήνων, 2001γ, σελ. 3). Η αξιωματική αντιπολίτευση της ΝΔ συμφώνησε με την κατεύθυνση και του Ν. 3144/2003, διαφωνώντας ταυτόχρονα για τον τρόπο εφαρμογής του. Πιο συγκεκριμένα, ο εισηγητής της ΝΔ, Αθανάσιος Μπούρας, υποστήριξε τα εξής:

για τη δική μας παράταξη, τη Νέα Δημοκρατία, η ανάπτυξη και η εφαρμογή ενεργών πολιτικών καταπολέμησης της ανεργίας αποτελεί βασική προτεραιότητα και κεντρική επιλογή. Στην κατεύθυνση αυτή θεωρούμε απολύτως αναγκαία τη στήριξη και την προώθηση πολιτικών που ενισχύουν τη διά βίου μάθηση, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την προσαρμογή των δεξιοτήτων των εργαζομένων (Πρακτικά της Βουλής, 2003β, σελ. 3888).

Ο Αθανάσιος Μπούρας ήταν ο εισηγητής της ΝΔ και κατά την ψήφιση του Ν. 3191/2003. Η ΝΔ συμφώνησε για μία ακόμη μία φορά με την κατεύθυνση του νομοσχεδίου, αναφέροντας τα εξής:

διαβάζοντας τον τίτλο του σχεδίου Νόμου «Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Εκπαίδευσης και της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση», αναρωτιέμαι εάν υπάρχει κάποιος που διαφωνεί. Γι' αυτό σας δηλώνουμε ότι αυτό το νομοσχέδιο είναι ένα νομοσχέδιο που μας αγγίζει όλους. Ο τρόπος όμως με τον οποίο εσείς το φέρνετε και ο τρόπος με τον οποίο το παρουσιάζετε και το γράφετε για να το ψηφίσουμε μας βρίσκει αντίθετους. Γι' αυτό, ενώ συμφωνούμε με τη φιλοσοφία του νομοσχεδίου, διαφωνούμε με το συγκεκριμένο νομοσχέδιο, όπως είναι διατυπωμένο και διαρθρωμένο, και γι' αυτό το καταψηφίζουμε. [...] η δημιουργία ενός Εθνικού Συστήματος Διασύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση και την αγορά εργασίας γενικότερα είναι απαραίτητο στοιχείο για την πολιτική απασχόλησης. Η αναγκαιότητα αυτή έχει καταγραφεί επισήμως σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης στα Συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και της Συνόδου του Λουξεμβούργου τον Νοέμβριο του 1997 και στη Λισαβόνα τον Μάρτιο του 2000 (Πρακτικά της Βουλής, 2003α, σελ. 203).

Κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3227/2004, η αξιωματική αντιπολίτευση της ΝΔ συμφώνησε με την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ αναφορικά με τον ρόλο της ΔΒΜ και της

ΣΕΚ στην αντιμετώπιση της ανεργίας και στην προαγωγή της οικονομικής ανάπτυξης. Ωστόσο, καταψήφισε το συγκεκριμένο νομοσχέδιο διότι ο εισηγητής της αξιωματικής αντιπολίτευσης, Σπυρίδων Σπύρου, τόνισε ότι τα μέτρα που θεσπίστηκαν ήταν αποσπασματικά και δεν μπορούσαν να επιλύσουν το πρόβλημα της ανεργίας, ιδίως για τις γυναίκες, τους νέους και τους ανέργους μεγαλύτερης ηλικίας. Μάλιστα, ανέφερε ότι «η προσπάθεια που κάνετε και μ' αυτό το νομοσχέδιο είναι θετική στο επίπεδο των καλών προθέσεων, αλλά λειτουργεί, όπως είπαμε, αποσπασματικά και χωρίς αποτέλεσμα» (Πρακτικά της Βουλής, 2004, σελ. 2975-2976).

Στη νομοθετική εργασία του Ν. 3369/2005, αξιωματική αντιπολίτευση ήταν το ΠΑΣΟΚ. Σε αυτό το πλαίσιο, το ΠΑΣΟΚ συμφώνησε με τη ΝΔ στην ανάγκη ανάπτυξης μιας συνολικής στρατηγικής για τη ΔΒΜ, ικανής να επιφέρει τομές για την προσαρμογή της ΔΒΜ στα οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα της εποχής. Η συστηματοποίηση της ΔΒΜ και η αποτελεσματικότερη διασύνδεση των δομών που επιχειρήθηκε έβρισκαν σύμφωνο το ΠΑΣΟΚ. Ωστόσο, η διαφωνία της αξιωματικής αντιπολίτευσης συνοψίστηκε στον αποσπασματικό τρόπο με τον οποίο δρομολογήθηκε το συγκεκριμένο νομοσχέδιο, μη λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9341).

Την περίοδο θέσπισης του Ν. 3879/2010, η ΝΔ ήταν αξιωματική αντιπολίτευση και συμφώνησε με το ΠΑΣΟΚ με την κατεύθυνση της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης. Παρ' όλα αυτά, την καταψήφισε διότι υποστήριξε την ύπαρξη ορισμένων ασαφειών στον τρόπο εφαρμογή της και στον τρόπο χρηματοδότησής της. Ωστόσο, ο εισηγητής της ΝΔ, Σάββας Αναστασιάδης, ανέφερε χαρακτηριστικά ότι η αξιωματική αντιπολίτευση συμφωνούσε με την κατεύθυνση της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ ως προς την αναγνώριση εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, την αποτελεσματικότερη σύνδεση της ΔΒΜ με την αγορά εργασίας, την προώθηση της διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, τη διασφάλιση της ποιότητας και την αποκέντρωση (Πρακτικά της Βουλής, 2010α, σελ. 1289).

Η συναίνεση αναφορικά με την κατεύθυνση των πολιτικών για τη ΔΒΜ μεταξύ εθνικής κυβέρνησης και αξιωματικής αντιπολίτευσης άρχισε να φθίνει από την περίοδο που ο ΣΥΡΙΖΑ κατέλαβε τον ρόλο της αξιωματικής αντιπολίτευσης. Κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 4115/2013, ο εισηγητής του ΣΥΡΙΖΑ, Αναστάσιος Κουράκης, εξέφρασε την ολική ρήξη με το συγκεκριμένο νομοσχέδιο, υποστηρίζοντας ότι αυτό προωθεί την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και την αποδυνάμωση του δημόσιου χαρακτήρα της, υπακούοντας στις μνημονιακές υποχρεώσεις της χώρας (Πρακτικά της Βουλής, 2013α, σελ. 6476-6477). Για τους ίδιους λόγους, η αξιωματική αντιπολίτευση του ΣΥΡΙΖΑ καταψήφισε και τον Ν. 4186/2013 (Πρακτικά της Βουλής, 2013δ, σελ. 1176).

Μολονότι καταδείχθηκε ότι οι κυβερνήσεις του ΠΑΣΟΚ και της ΝΔ συμφωνούσαν ως προς το περιεχόμενο των πολιτικών για τη ΣΕΚ που χαράχθηκαν κατά την περίοδο 2000-2010, η καταψήφιση των νομοθετικών παρεμβάσεων από την εκάστοτε αξιωματική αντιπολίτευση χρησιμοποίησε ως επιχείρημα την έλλειψη μελέτης του οικονομικού

και κοινωνικού πλαισίου της χώρας κατά τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΣΕΚ. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3144/2003, ο αγορητής της αξιωματικής αντιπολίτευσης (ΝΔ) Αθανάσιος Μπούρας στάθηκε στο γεγονός ότι η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ δεν έλαβε υπόψη κατά την ανάπτυξη του συγκεκριμένου νομοσχεδίου τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής αγοράς εργασίας (Πρακτικά της Βουλής, 2003β, σελ. 3888).

Η ΝΔ στάθηκε εναντίον και του Ν. 3191/2003, διότι ο εισηγητής της πλειοψηφίας, βουλευτής Αθανάσιος Μπούρας, υποστήριξε ότι η μεταρρύθμιση αυτή δεν έλαβε υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ανεργίας και της αγοράς εργασίας στην Ελλάδα (Πρακτικά της Βουλής, 2003α). Επιπλέον, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3227/2004, ο εισηγητής της ΝΔ, Σπυρίδων Σπύρου, κατηγόρησε το ΠΑΣΟΚ ότι δεν μελέτησε σε βάθος τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ανεργίας στην Ελλάδα και προώθησε αποσπασματικές και πρόχειρες πολιτικές. Μάλιστα, κατηγόρησε την κυβέρνηση για έλλειψη πολιτικής βούλησης, η οποία νομοθέτησε μονάχα για την άντληση κοινοτικών πόρων (Πρακτικά της Βουλής, 2004, σελ. 2975).

Για τον ίδιο λόγο, από τη θέση της αξιωματικής αντιπολίτευσης, το ΠΑΣΟΚ καταψήφισε τον Ν. 3369/2005. Πιο συγκεκριμένα, ο εισηγητής του ΠΑΣΟΚ, Βασίλειος Έξαρχος, ανέφερε τα εξής:

ένα σχέδιο νόμου, λοιπόν, που θα έπρεπε να αξιολογήσει με υπευθυνότητα και αξιοπιστία την υπάρχουσα κατάσταση στη χώρας μας, να αξιοποιήσει πλήρως το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο και στη συνέχεια, ύστερα από εξαντλητικό ανοιχτό διάλογο επί της ουσίας, να προχωρήσει σε ρυθμίσεις. [...] Κάτι τέτοιο δεν έγινε από την πλευρά της Κυβέρνησης (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9341).

Μάλιστα, η βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Ευαγγελία Σχοιναράκη-Ηλιάκη κατηγόρησε την κυβέρνηση της ΝΔ ότι:

κάνει τελικά τα απολύτως απαραίτητα, για να ανταποκριθεί στις μίνιμουμ υποχρεώσεις και στο πλαίσιο των δεσμεύσεών της απέναντι στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Δεν κάνει το βήμα μπροστά. Δεν μπορεί να μας πείσει ότι κάνει δυναμικές πολιτικές σε ό,τι αφορά τη διά βίου μάθηση (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9348).

Κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3879/2010, η ΝΔ επιχειρηματολόγησε για την αδυναμία της κυβέρνησης να αφοουγκραστεί τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούσαν στο οικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο εξαιτίας και της οικονομικής κρίσης. Χαρακτηριστική ήταν η αναφορά του βουλευτή της Νέας Δημοκρατίας Κωνσταντίνου Κόλλια, ο οποίος ανέφερε τα εξής:

θέλω να μας απαντήσουν οι εκπρόσωποι της Κυβέρνησης σε ποιες δουλειές θα στείλετε τους νέους μας όταν η Κυβέρνησή σας θα έχει πετύχει τον στόχο του 20% στην ανεργία; Πώς θα επιλέξουν σε ποιον τομέα θα καταρτιστούν; Πού θα εξειδικευτούν; Ποια δεξιότητα θα καλλιεργήσουν, όταν δεν θα υπάρχει ούτε ένας βιώσιμος κλάδος στην οικονομία; (Πρακτικά Βουλής, 2010α, σελ. 1298-1299).

Παρά την κριτική, όμως, από την εκάστοτε αξιωματική αντιπολίτευση, παρατηρείται εντέλει μια συμφωνία με τις πολιτικές που χαράχθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, ο βουλευτής της ΝΔ Ιωάννης Μπουγάς, παρά το γεγονός ότι υποστήριξε ότι οι πολιτικές για τη ΔΒΜ που δρομολογήθηκαν από το ΠΑΣΟΚ τα προηγούμενα χρόνια δεν επέφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα και δρομολογήθηκαν για την τυπική ανταπόκριση στα κελεύσματα της ΕΕ, τόνισε τα εξής: «για να είμαστε δίκαιοι, δεν μπορεί κανείς να αγνοήσει τις προσπάθειες που έγιναν κατά το παρελθόν με σκοπό την παροχή δεξιοτήτων και γνώσεων σε όλους τους πολίτες όλων των ηλικιών. Χάρη και στις προσπάθειες αυτές συνειδητοποιήσαν οι συμπολίτες μας την ανάγκη της διά βίου μάθησης» (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9364).

Ταυτόχρονα, η τότε Υπουργός Παιδείας, Μαριέττα Γιαννάκου, χαιρέτισε τη λειτουργία του ΕΣΣΕΕΚΑ, η οποία δρομολογήθηκε με τον Ν. 3369/2005, παρά το γεγονός ότι η παράταξή της καταψήφισε τη δημιουργία του το 2003. Ωστόσο, αυτή η ανακολουθία εντοπίστηκε και στον λόγο πολιτικής του ΠΑΣΟΚ. Το ΠΑΣΟΚ, το οποίο είχε καταψηφίσει τον Ν. 3369/2005, αναγνώρισε κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3879/2010 τη σημασία του στην ανάπτυξη της ΔΒΜ στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, ο εισηγητής της πλειοψηφίας, Συμεών Κεδίκογλου, τόνισε στην ομιλία του ότι:

αν και η θεσμική ιστορία της διά βίου μάθησης στη χώρα δεν είναι μεγάλη, υπάρχουν τρεις νόμοι και ένα προεδρικό διάταγμα, καθώς και μια τεράστια προσπάθεια από το ΠΑΣΟΚ από το 2001 έως το 2004, το παρόν νομοσχέδιο έρχεται να αξιοποιήσει την εμπειρία του παρελθόντος, έρχεται να συμπληρώσει τα προηγούμενα νομοθετήματα και να επικαιροποιήσει, παρά τα όποια θετικά βήματα έγιναν –και το αναγνωρίζουμε– και με τον νόμο του 2005 επί της κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας (Πρακτικά Βουλής, 2010α, σελ. 1286).

Τα παραπάνω στοιχεία καταδεικνύουν την ύπαρξη μιας σημαντικής ασυνέχειας και ασυνέπειας στον λόγο πολιτικής των ελληνικών κυβερνήσεων αναφορικά με τις πολιτικές για τη ΔΒΜ που ψηφίστηκαν κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 2010. Πέρα από αυτή την ασυνέχεια, τα δύο κόμματα υποστήριξαν ότι οι πολιτικές τους αντικατόπτριζαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας. Μάλιστα, οι όποιες αναφορές περί υιοθέτησης και δανεισμού πολιτικών ΔΒΜ από διαφορετικά πλαίσια δεν

συνοδεύονταν από ρητές αναφορές για τον έλεγχο της συμβατότητας αυτών των πολιτικών στο ελληνικό κοινωνικό συγκείμενο.

Κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 2956/2001, η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ αναφέρθηκε στο γεγονός ότι λήφθηκε σοβαρά υπόψη το κοινωνικό και οικονομικό συγκείμενο της χώρας κατά τη χάραξη της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης. Ειδικότερα, ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Χρήστος Σμυρλής-Λιακατάς έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στον κοινωνικό διάλογο που προηγήθηκε της θέσπισης του συγκεκριμένου νομοσχεδίου (Πρακτικά της Βουλής, 2001), ενώ ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Ιωάννης Βαθειάς ανέφερε ότι τη χάραξη της συγκεκριμένης πολιτικής συνόδευσε η μελέτη των προβλημάτων της ελληνικής αγοράς εργασίας, θέτοντας συγκεκριμένους κανόνες για την αντιμετώπισή τους (Πρακτικά της Βουλής, 2001, σελ. 399).

Παράλληλα, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3144/2003, ο Υπουργός Εργασίας, Δημήτριος Ρέππας, έκανε ιδιαίτερη μνεία στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας, τα οποία λήφθηκαν υπόψη κατά την προώθηση της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης. Πιο συγκεκριμένα, ο Υπουργός αναφέρθηκε στις αρχές και στις παραδόσεις της ελληνικής κοινωνίας, στον πληθωρισμό που έπληττε την ελληνική οικονομία και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής αγοράς εργασίας (Πρακτικά της Βουλής, 2003β, σελ. 3900-3902).

Η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ ευαγγελίστηκε ότι έλαβε σοβαρά υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης και κατάρτισης κατά τη χάραξη του Ν. 3191/2003. Έτσι, λοιπόν, ο εισηγητής της πλειοψηφίας, Νικόλαος Σαλαγιάννης, υποστήριξε τα παρακάτω:

η εμπειρία απέδειξε ότι υπάρχουν ελλείψεις και αδυναμίες και κενά και ασυμβατότητες και υπερκαλύψεις και έλλειψη συντονισμού σ' έναν βαθμό. Αυτή ακριβώς την αδυναμία έρχεται να καλύψει το νέο σύστημα που εισάγουμε και συγκροτούμε. Κυρίως, όμως, διαπιστώθηκε από την εμπειρία και από τη λειτουργία και από την καθημερινή ζωή η αδυναμία να αντιστοιχηθεί στον βαθμό που θέλαμε η εκπαίδευση, η κατάρτιση, η απόκτηση εξειδικεύσεων και γνώσεων, η εμπειρία που χρειάζεται με αυτό που ζητά η αγορά εργασίας (Πρακτικά της Βουλής, 2003α, σελ. 207).

Η μελέτη της ελληνικής πραγματικότητας διαδραμάτισε σε ρητορικό επίπεδο σημαντικό ρόλο και κατά τη θέσπιση του Ν. 3227/2004. Πιο συγκεκριμένα, ο Υπουργός Εργασίας, Δημήτριος Ρέππας, υποστήριξε ότι κατά τη χάραξη της συγκεκριμένης μεταρρυθμιστικής παρέμβασης η ελληνική κυβέρνηση μελέτησε ενδελεχώς τις ιδιαιτερότητες της ανεργίας και της αγοράς εργασίας στην Ελλάδα (Πρακτικά της Βουλής, 2004, σελ. 2976).

Η κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα υποστηρίχθηκε από τη ΝΔ ότι λήφθηκε υπόψη και κατά τη θέσπιση του Ν. 3369/2005, καθώς η εισηγήτρια της πλειοψηφίας, βουλευτής Χριστιάνα Καλογήρου, εστίασε στο γεγονός ότι η κυβέρνηση της ΝΔ νομοθέτησε αποδίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στον κοινωνικό διάλογο. Ειδικότερα, τόνισε ότι

«είναι ένα νομοσχέδιο που είναι προϊόν διαλόγου και αποδεικνύει έμπρακτα ότι η διάβιου μάθηση, ως θεσμός, ξεκινά από την κοινωνία για να καταλήξει ξανά στην κοινωνία» (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9339).

Ταυτόχρονα, η βουλευτής της ΝΔ Ελευθερία Μπερνιδάκη-Άλντους υπογράμμισε ότι η συγκεκριμένη νομοθετική παρέμβαση εστίασε στις ιδιαιτερότητες του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα. Σε αυτό το πλαίσιο, αναφέρθηκε στα ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής στη ΔΒΜ, στην ελλιπή κουλτούρα ΔΒΜ, στα υψηλά επίπεδα αναλφαριθμητισμού, στα προβλήματα συντονισμού και στην αναποτελεσματική σύνδεση της εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας. Τα ζητήματα αυτά φιλοδοξούσε να αντιμετωπίσει ο Ν. 3369/2005 (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9346).

Η κυβέρνηση της ΝΔ υποστήριξε ότι το ελληνικό οικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο λήφθηκε σοβαρά υπόψη και κατά τη δρομολόγηση του ΕΠΜ 2005-2008. Πιο συγκεκριμένα, η απασχόληση και η κατάρτιση αποτέλεσαν προτεραιότητες και για αυτόν τον λόγο τα μέτρα που προωθήθηκαν ήταν αποτέλεσμα ευρύτερου κοινωνικού διαλόγου και μελέτης και έρευνας γύρω από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής αγοράς εργασίας και του συστήματος κοινωνικής προστασίας (Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, 2005). Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού συστήματος κοινωνικής προστασίας αποτέλεσαν προτεραιότητα και του ΕΣΔΕν 2005-2006, το οποίο εστίασε στην καταγραφή και αξιολόγηση των διαδικασιών που ενισχύουν τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό, επιδιώκοντας την αντιμετώπισή τους (ΥΠΙΑΚΠ, 2005, σελ. 40).

Κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3879/2010, η ελληνική κυβέρνηση σε επίπεδο ρητορικής έλαβε υπόψη το πλαίσιο υλοποίησης της εν λόγω νομοθετικής παρέμβασης. Ειδικότερα, ο εισηγητής της πλειοψηφίας, Συμεών Κεδίκογλου, υπογράμμισε τα εξής:

γνωρίζουμε καλά τι κατάσταση επικρατεί σήμερα, τι κατάσταση επικρατούσε μέχρι σήμερα. Ελάχιστη ή μηδαμινή είναι η σχέση των περισσότερων προγραμμάτων με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των πολιτών και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, σε εθνικό επίπεδο, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Επιπλέον, τα προσόντα που αποκτά κάποιος δεν πιστοποιούνται και έτσι δεν συνδέονται και δεν βοηθούν στην επαγγελματική του ανέλιξη (Πρακτικά της Βουλής, 2010α, σελ. 1286).

Με τον Ν. 3879/2010, θεσπίστηκε το Εθνικό Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης. Όπως υποστηρίχθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, οι δράσεις του συγκεκριμένου προγράμματος προσδιορίστηκαν «μετά από ενδελεχή επισκόπηση αφενός των κατευθύνσεων, των εξελίξεων και των τάσεων που εμφανίζονται στον τομέα της Διά Βίου Μάθησης σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο και αφετέρου των μεγάλων προκλήσεων που αντιμετωπίζει η ελληνική οικονομία και κοινωνία» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010, σελ. 21).

Επιπλέον, η τότε Υπουργός Παιδείας, Άννα Διαμαντοπούλου, προλογίζοντας το Εθνικό Πλαίσιο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στη Διά Βίου Μάθηση, εστίασε στο

γεγονός ότι το Πλαίσιο αναπτύχθηκε με τέτοιον τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις πραγματικές οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες της χώρας (ΥΠΔΒΜΘ, 2011, σελ. 5).

Στο Εθνικό Πρόγραμμα για τη Διά Βίου Μάθηση 2013-2015, η Γενική Γραμματέας Διά Βίου Μάθησης, Ελένη Καραντζόλα, υπογράμμισε ότι, παρά τα ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς, η ελληνική πολιτική στηρίχθηκε κατά κύριο λόγο στις δικές της προτεραιότητες. Για τον λόγο αυτόν υποστήριξε ότι: «στο Εθνικό Πρόγραμμα, όλα τα σημεία αναφοράς [benchmarks] που έχουν τεθεί για την εκπαίδευση και την κατάρτιση αναπλαισιώνονται με βάση τη στρατηγική Διά Βίου Μάθησης» (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2013β, σελ. 9).

Επιπλέον, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα αναφέρθηκαν και κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 4115/2013. Πιο συγκεκριμένα, ο τότε Υπουργός Παιδείας, Κωνσταντίνος Αρβανιτόπουλος, υποστήριξε ότι: «στις προγραμματικές δηλώσεις αυτής της κυβέρνησης πρώτοι εμείς αποτυπώσαμε τα χρόνια προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτά τα προβλήματα δεν είναι σημερινά, δεν είναι αποτέλεσμα μίας, δύο ή τριών κυβερνήσεων. Είναι στρεβλώσεις, παθογένειες και αδυναμίες που σωρεύτηκαν σε βάθος δεκαετίας» (Πρακτικά της Βουλής, 2013β, σελ. 6577).

Στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης αναφέρθηκε ενδελεχώς κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 4186/2013 ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Συμεών Κεδίκογλου, ο οποίος εστίασε στο γεγονός ότι τη συγκεκριμένη μεταρρύθμιση χαρακτήριζε ένας ευρύς κοινωνικός διάλογος, στον οποίο εισακούστηκαν όλες οι απόψεις αναφορικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ειδικότερα, υπογράμμισε ότι:

οι προτεινόμενες αλλαγές είναι προϊόν εθνικού διαλόγου, κοινωνικής συναίνεσης πολλών φορέων, αλλά και πολιτικής συναίνεσης. Στηρίζεται κατά βάση στο πόρισμα της επιτροπής του εθνικού διαλόγου για την παιδεία. Είναι μια προσπάθεια που έχει ξεκινήσει εδώ και πέντε χρόνια περίπου. Είναι ίσως από τα ελάχιστα νομοσχέδια που φτάνει στη Βουλή τις τελευταίες δεκαετίες μετά από τόσο εκτενή και ευρεία διαβούλευση (Πρακτικά της Βουλής, 2013γ, σελ. 1256).

Τα παραπάνω στοιχεία καταδεικνύουν ότι οι ελληνικές κυβερνήσεις υποστήριξαν ότι οι μεταρρυθμίσεις που δρομολόγησαν για τη ΣΕΚ αντικατόπριζαν το κοινωνικό και οικονομικό συγκείμενο της Ελλάδας. Παρ' όλα αυτά, η εκάστοτε αξιωματική αντιπολίτευση φρόντισε να αναδείξει ότι οι μεταρρυθμίσεις αυτές αντικατόπριζαν μόνο την τυπική ανταπόκριση στα κελύσματα της ΕΕ. Ωστόσο, το επιχείρημα της ενδελεχούς αξιολόγησης του ελληνικού κοινωνικού συγκειμένου κατά τη χάραξη πολιτικής για τη ΣΕΚ έρχεται σε σύγκρουση με τις παρακάτω αναφορές που εντοπίζονται στον επίσημο γραπτό και προφορικό λόγο των ελληνικών κυβερνήσεων κατά τη δεκαετία του 2000.



Πιο συγκεκριμένα, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 2874/2000, ο βουλευτής της ΝΔ Ελευθέριος Παπανικολάου τόνισε ότι η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ δεν έλαβε υπόψη τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Μάλιστα, αναφέρθηκε στα τρισεκατομμύρια δραχμές του Β' ΚΠΣ, τα οποία δεν είχαν αποτέλεσμα για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης και κατάρτισης του εργατικού δυναμικού διότι η κυβέρνηση επιδίωξε την τυπική ανταπόκριση στις επιταγές της ΕΕ. Για αυτόν τον λόγο, η ελληνική κυβέρνηση απέτυχε στους στόχους που είχε θέσει το ΕΣΔΑ του 2000 (Πρακτικά της Βουλής, 2000α, σελ. 2719-2720).

Ωστόσο, κριτική άσκησαν και μερικοί βουλευτές του ΠΑΣΟΚ. Πιο συγκεκριμένα, ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Γεώργιος Δασκαλάκης υποστήριξε για τη συγκεκριμένη μεταρρύθμιση τα εξής:

είναι μία ξεκομμένη αντιμετώπιση, χωρίς να έχουμε γνώση ποια πολιτική εφαρμόζουμε στην ανάπτυξη του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, ποιο είναι το μέλλον της κοινωνικής ασφάλισης, ποια είναι τα ζητήματα που είναι προϋπόθεση για να πάμε σε μια ολοκληρωμένη πολιτική απασχόλησης. Ποιος είναι, λοιπόν, ο πυρήνας της σκέψης για τις επιλογές μας όσον αφορά τα εργασιακά; Η προσαρμογή με τις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης; Φθάνει αυτό; (Πρακτικά της Βουλής, 2000α, σελ. 2724).

Επιπλέον, ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Αλέξανδρος Χρυσανθακόπουλος κατέθεσε τις ενστάσεις του αναφορικά με το συγκεκριμένο νομοσχέδιο, υποστηρίζοντας τα εξής:

έχουμε να αντιμετωπίσουμε το θέμα της εργασίας και μιλάμε για απασχόληση τη στιγμή που η χώρα μας είναι εκτός του κεντρικού πεδίου εξελίξεων γιατί απλά προσαρμόζεται. Δεν έχουμε πρωτοβουλία των κινήσεων, εφαρμόζουμε κάποια ευρωπαϊκά προγράμματα και αναγκαστήκαμε να φτιάξουμε εταιρίες παροχής υπηρεσιών, που παρακρατούν το 70% του κόστους για να αποδώσουν το 30% στους ανέργους. Αυτή είναι η αλήθεια αμφιβόλου αποτελέσματος και όχι ουσιαστικής προσαρμογής στις πραγματικές δικές μας ανάγκες (Πρακτικά της Βουλής, 2000α, σελ. 2722).

Ταυτόχρονα, την αμφιβολία για την επίτευξη της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης εξέφρασε και ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Παναγιώτης Κουρουμπλής, ο οποίος εστίασε στην απαιτούμενη παρέμβαση στον χώρο της εκπαίδευσης και κατάρτισης και της αποτελεσματικότερης σύνδεσης της ΣΕΚ με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Σε αυτή την κατεύθυνση δήλωσε ότι ευελπιστεί η συγκεκριμένη μεταρρύθμιση να ανταποκριθεί στη σύνδεση κατάρτισης και απασχόλησης (Πρακτικά της Βουλής, 2000α, σελ. 2719).

Στη διάρκεια της νομοθετικής εργασίας του Ν. 2956/2001, ο εισηγητής της ΝΔ, Γεράσιμος Γιακουμάτος, τόνισε ότι η αναδιοργάνωση του ΟΑΕΔ αποτέλεσε μια τυπική

ανταπόκριση της ελληνικής κυβέρνησης στις επιταγές της ΕΕ, δίχως την ανάλυση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ελληνικής αγοράς εργασίας. Ειδικότερα, υποστήριξε ότι «η βιασύνη να καταθέσει η Κυβέρνηση αυτό το νομοσχέδιο χωρίς τη συμφωνία των κοινωνικών εταίρων και χωρίς κοινωνικό διάλογο ενισχύει την άποψη ότι προσπαθεί να ικανοποιήσει αυτό που ζητάει η Ευρωπαϊκή Ένωση, χωρίς όμως αυτή να επιβάλλει τέτοιου είδους αλλαγές» (Βουλή των Ελλήνων, 2001γ, σελ. 4).

Η ΝΔ εξέφρασε την πεποίθηση ότι η πολιτική της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ αποσκοπούσε στην τυπική ανταπόκριση στα κελεύσματα της ΕΕ και κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3191/2003. Αρχικά, ο εισηγητής της ΝΔ, Αθανάσιος Μπούρας, κατά τη νομοθετική εργασία του συγκεκριμένου νομοσχεδίου υποστήριξε ότι η ίδρυση του ΕΣΣΕΕΚΑ αποτέλεσε μία αναγκαιότητα, η οποία εκ των προτέρων δρομολογήθηκε από την ΕΕ και δεν ήταν επίτευγμα της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ (Πρακτικά της Βουλής, 2003α, σελ. 208).

Μάλιστα, ο βουλευτής της ΝΔ Σπυρίδων Σπύρου εξέφρασε τα παρακάτω:

το νομοσχέδιο έγινε για να καλύψει αυτό το ευρωπαϊκό κενό ότι κάνει κάτι η Κυβέρνηση. Το πρόβλημα της ανεργίας δεν το αντιμετωπίζετε, γιατί έχετε μία διαφορετική φιλοσοφία που κάνει κάποιους να ροκανίζουν τον πλούτο και τους πόρους του κράτους και κάποιοι πλούσιοι να γίνονται πλουσιότεροι και οι πολίτες σήμερα και ιδιαίτερα οι νέοι να μη βρίσκουν εργασία γιατί τα προσόντα τους είναι μειωμένα αλλά και γιατί υπάρχει αποθάρρυνση στην αγορά εργασίας (Πρακτικά της Βουλής, 2003α, σελ. 221).

Ωστόσο, από τη θέση της αξιωματικής αντιπολίτευσης, και το ΠΑΣΟΚ εξέφραζε την πεποίθηση ότι η κυβέρνηση της ΝΔ δεν έλαβε υπόψη το πλαίσιο υλοποίησης της πολιτικής και επίσης ότι αποσκοπούσε στην τυπική ανταπόκριση στα κελεύσματα της ΕΕ. Ειδικότερα, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3369/2005, ο εισηγητής του ΠΑΣΟΚ, Βασίλειος Έξαρχος, ανέφερε τα παρακάτω:

ένα σχέδιο νόμου, λοιπόν, που θα ήθελα να αντιμετωπίσει τα θέματα της διά βίου μάθησης, αν ήθελε να κάνει τομές, όπως απαιτούνται, στα πλαίσια των παγκόσμιων εξελίξεων και των εξελίξεων στην Ευρωπαϊκή Ένωση, θα έπρεπε να αξιολογήσει με υπευθυνότητα και αξιοπιστία την υπάρχουσα κατάσταση στη χώρα μας, να αξιοποιήσει πλήρως το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο και στη συνέχεια, ύστερα από έναν εξαντλητικό διάλογο επί της ουσίας, να προχωρήσει σε ρυθμίσεις, που θα προωθήσουν πιο αποτελεσματικά τη σύνδεση της διά βίου μάθησης με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες της κοινωνίας, να προχωρήσει καλύτερα στον συντονισμό των πολιτικών διά βίου μάθησης, τη μεγαλύτερη διαφάνεια, τον εξορθολογισμό και την αύξηση των διατιθεμένων πόρων, την απλοποίηση των διαδικασιών, τη μείωση της γραφειοκρατίας, και

κυρίως τη διάχυση της γνώσης και τις ίσες ευκαιρίες σε ό,τι αφορά στην πρόσβαση στη γνώση. Κάτι τέτοιο δεν έγινε από την πλευρά της Κυβέρνησης. Δεν έγινε για παράδειγμα μια εκτίμηση πώς λειτουργεί το υπάρχον σύστημα, πώς λειτούργησαν όλα τα προηγούμενα χρόνια τα προγράμματα που έγιναν (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9341).

Την τυπική ανταπόκριση στα κελεύσματα της ΕΕ εκ μέρους της κυβέρνησης της ΝΔ υποστήριξε και η βουλευτής Ευαγγελία Σχοιναράκη-Ηλιάκη, η οποία τόνισε ότι:

η Κυβέρνηση κάνει τελικά τα απολύτως απαραίτητα για να ανταποκριθεί στις μίνιμουμ υποχρεώσεις και στο πλαίσιο των δεσμεύσεων της απέναντι στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Δεν κάνει δυνατά το βήμα μπροστά, δεν μπορεί να μας πείσει ότι κάνει δυναμικές πολιτικές σε ό,τι αφορά τη διά βίου μάθηση (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9348).

Σε ό,τι είχε να κάνει με τον Ν. 3879/2010, εντοπίστηκε μια συμφωνία μεταξύ της κυβέρνησης και της αξιωματικής αντιπολίτευσης. Πιο συγκεκριμένα, ο εισηγητής της Νέας Δημοκρατίας εξέφρασε την παρακάτω θέση της παράταξής του:

ο νόμος αυτός έχει την ιδιαίτερη σημασία του και το κύρος του γι' αυτό και είπαμε ότι επί της αρχής είμαστε σύμφωνοι. Η γνώση είναι διαχρονική δύναμη και όπλο και δεν διαφωνεί κανείς σ' αυτό. Απλώς εντοπίζω τις υπερβολές και νομίζω ότι κανείς δεν διαφωνεί σ' αυτό. Προσπαθήσαμε σ' αυτή την αίθουσα αυτές τις δύο μέρες να βοηθήσουμε και να κάνουμε όλοι μαζί τον νόμο αυτόν πιο λειτουργικό και πιο αποτελεσματικό (Πρακτικά της Βουλής, 2000β, σελ. 1366).

Η θέσπιση του συγκεκριμένου νομοσχεδίου, όπως υποστηρίχθηκε από τον εισηγητή της πλειοψηφίας, βουλευτή Συμεών Κεδίκογλου, είχε ως βασικό λόγο τη θέσπιση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (Πρακτικά Βουλής, 2010α, σελ. 1289). Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων, όπως υπογραμμίστηκε από τον εισηγητή της ΝΔ, αποτέλεσε μια «επιταγή των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την κοινή πολιτική πάνω στο συγκεκριμένο θέμα από το 2012» (Πρακτικά Βουλής, 2010α, σελ. 1289). Η θέσπιση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, πέρα από το γεγονός ότι αποτέλεσε επιταγή της ΕΕ, δεν συνοδεύτηκε στον λόγο πολιτικής της ελληνικής κυβέρνησης από ενδελεχή έλεγχο της αποτελεσματικότητάς του στην ελληνική πραγματικότητα, καθώς, όπως έχει ήδη αναδειχθεί, η πιστοποίηση προσόντων προέρχεται από διαφορετικά εκπαιδευτικά και οικονομικά πλαίσια (αγγλοσαξονικό μοντέλο) και αποτελεί μια μεταφορά πολιτικής.

Κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 4115/2013, ο ΣΥΡΙΖΑ ήταν η αξιωματική αντιπολίτευση της συγκυβέρνησης ΠΑΣΟΚ, ΝΔ, ΔΗΜΑΡ. Ο ΣΥΡΙΖΑ υποστήριξε ότι η συγκυβέρνηση άσκησε πολιτική για τη ΔΒΜ, η οποία δεν ανταποκρίθηκε στα

χαρακτηριστικά και στις ανάγκες της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας, ενώ εξυπηρέτησε τις επιταγές του μνημονίου. Χαρακτηριστικά, ο βουλευτής του ΣΥΡΙΖΑ Γεώργιος Πάντζας υποστήριξε ότι η ίδρυση του ΙΝΕΔΙΒΙΜ και του ΕΟΠΠΕΠ ύστερα από συγχώνευση άλλων φορέων εξυπηρέτησε μονάχα νεοφιλελεύθερες σκοπιμότητες και τις μνημονιακές επιταγές (Πρακτικά της Βουλής, 2013α). Ο ΣΥΡΙΖΑ κατηγόρησε τη συγκυβέρνηση και κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 4185/2013 για τη μη ανταπόκριση των πολιτικών για τη ΣΕΚ στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ομιλία του βουλευτή Δημήτριου Γακή, ο οποίος αναφέρθηκε στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη μεταρρύθμιση ικανοποίησε μονάχα τις μνημονιακές δεσμεύσεις της συγκυβέρνησης (Πρακτικά της Βουλής, 2013γ, σελ. 1248).

Πέρα από την κριτική της αντιπολίτευσης, και οι ίδιες οι ελληνικές κυβερνήσεις σε ορισμένες περιπτώσεις παραδέχονταν τις αστοχίες του. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3191/2003, ο εισηγητής της πλειοψηφίας, Νικόλαος Σαλαγιάννης, υποστήριξε ότι:

έτσι ο μεγάλος μας στόχος να βοηθήσουμε και στη μείωση της ανεργίας και στην αύξηση της απασχόλησης και να δημιουργήσουμε πολίτες ικανούς να κινούνται με αυτοπεποίθηση στην αγορά εργασίας, αυτός ο μεγάλος μας σκοπός έχει αδυναμίες. Γι' αυτό καταλήξαμε σε αυτό το νομοσχέδιο που συζητάμε σήμερα (Πρακτικά της Βουλής, 2003α, σελ. 207).

Επιπλέον, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3369/2005, ο εισηγητής του ΠΑΣΟΚ, Βασίλειος Έξαρχος, στάθηκε στην αναποτελεσματικότητα των πολιτικών που θεσπίστηκαν τα προηγούμενα χρόνια για την ανάπτυξη της ΔΒΜ και κατ' επέκταση τη ΣΕΚ. Ειδικότερα, υποστήριξε τα εξής:

στη χώρα μας δεν έχουμε έλλειψη προγραμμάτων. Όμως, υπάρχει μία πληθώρα φορέων που καταρτίζουν ανθρώπους. Και είναι αλήθεια –και πρέπει να το πούμε με ευθύτητα και ειλικρίνεια– ότι, παρά το γεγονός ότι υλοποιούνται διάφορα προγράμματα από διάφορους φορείς, δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας, διότι η επένδυση στη γνώση και στον άνθρωπο είναι πρώτη προτεραιότητα για τη χώρα και οι αλλαγές που γίνονται κάθε μέρα σ' αυτόν τον τομέα είναι ραγδαίες. Επίσης, είναι αλήθεια ότι αυτά τα προγράμματα δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν με πληρότητα στις ανάγκες μιας ολοκληρωμένης πολιτικής για την περιφερειακή ανάπτυξη στη χώρα. Έτσι, προκύπτει από τα στοιχεία ότι, παρά το γεγονός ότι έγιναν αρκετά προγράμματα, υπολειπόμαστε αρκετά σε σχέση με τον μέσο όρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε ό,τι αφορά την υλοποίηση προγραμμάτων (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9341).

Ο εισηγητής της πλειοψηφίας του ΠΑΣΟΚ, Συμεών Κεδίκογλου, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3879/2010 αναφέρθηκε στα προβλήματα της ΔΒΜ στην Ελλάδα, τα οποία δεν μπόρεσαν να αντιμετωπίσουν οι εθνικές κυβερνήσεις, συμπεριλαμβανόμενης της παράταξής του. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξε τα παρακάτω:

γνωρίζουμε καλά τι κατάσταση επικρατεί σήμερα, τι κατάσταση επικρατούσε μέχρι σήμερα. Ελάχιστη ή μηδαμινή είναι η σχέση των περισσότερων προγραμμάτων με τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των πολιτών και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας σε εθνικό, περιφερειακό, αλλά και τοπικό επίπεδο. Επιπλέον, τα προσόντα που αποκτά κάποιος δεν πιστοποιούνται και έτσι δεν συνδέονται και δεν βοηθούν στην επαγγελματική του ανέλιξη. Την ίδια στιγμή, για παράδειγμα, ο Οργανισμός που υπήρχε, ο ΟΕΕΚ, πιστοποιούσε τόσο τα προγράμματα, τους εκπαιδευτές, δηλαδή τις εισροές του συστήματος, όσο και τα προσόντα τις εκροές, γεγονός που καταδεικνύει από μόνο του τις στρεβλώσεις του συστήματος (Πρακτικά Βουλής, 2010α, σελ. 1286).

Ταυτόχρονα, και ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Μιχαήλ Τζελέπης εστίασε στην αναποτελεσματικότητα των ελληνικών πολιτικών για τη ΔΒΜ, καθώς αναφέρθηκε στα εξής:

είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια η ελληνική πραγματικότητα ήταν ταυτισμένη με πλήθος προβλημάτων, όπως η έλλειψη συνολικής στρατηγικής, η αδυναμία σύνδεσης της κατάρτισης με το εκπαιδευτικό σύστημα και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, η χαμηλή ποιότητα και αποτελεσματικότητα και οι συνολικά υποβαθμισμένες παρεχόμενες υπηρεσίες. Επομένως, η δημιουργία ενός ελκυστικού και αποτελεσματικού συστήματος διά βίου μάθησης, αποκτά ιδιαίτερες διαστάσεις πολιτικής και κοινωνικής αναγκαιότητας (Πρακτικά Βουλής, 2010α, σελ. 1320).

Στην περιορισμένη ανάπτυξη της ΔΒΜ αναφέρθηκε και ο βουλευτής της ΝΔ Χρήστος Σταϊκούρας, ο οποίος εστίασε στα επιτεύγματα αλλά και στις αστοχίες της παράταξης της Νέας Δημοκρατίας κατά την περίοδο 2004-2009. Πιο συγκεκριμένα, υπογράμμισε ότι:

είναι αλήθεια ότι παρά τα πολύ σημαντικά βήματα που έγιναν επί των κυβερνήσεων της Νέας Δημοκρατίας, όπως είναι η κάλυψη σε σημαντικό βαθμό του θεσμικού, του δομικού, του λειτουργικού, του χρηματοδοτικού ελλείμματος, η χώρα μας και στον τομέα της διά βίου μάθησης, δυστυχώς, υπολείπεται. Αν και πάσαμε να είμαστε ουραγοί μεταξύ των εταίρων μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, εξακολουθούμε ως χώρα να έχουμε ακόμα χαμηλές επιδόσεις και να είμαστε σε απόσταση από τον στόχο που έχει τεθεί στη Λισαβόνα (Πρακτικά Βουλής, 2010α, σελ. 1302).

Ταυτόχρονα, η βουλευτής της ΝΔ Ελίζα Βόζενμπερκ αναφέρθηκε στα επιτεύγματα της κυβέρνησης την περίοδο 2004-2009 αλλά και στο γεγονός ότι η παράταξή της δεν κατάφερε να αυξήσει τα ποσοστά συμμετοχής στη ΔΒΜ σύμφωνα με τους προκαθορισμένους ευρωπαϊκούς στόχους. Έτσι, λοιπόν, ανέφερε στην ομιλία της τα εξής:

δεν ήταν δυνατόν η Νέα Δημοκρατία να καταψηφίσει εκτός πλαισίου αρχών ένα σχέδιο νόμου –το οποίο έρχεται ως συνέχιση μιας πολύ σημαντικής νομοθετικής εργασίας που είχε κάνει κατά την πενταετία που πέρασε– όταν με συγκεκριμένα επτά νομοθετήματα –ένα κεντρικό και έξι επικουρικά– θεσμοθέτησε περίπου πενήντα οκτώ κέντρα εκπαίδευσης, πενήντα οκτώ σχολεία ενηλίκων και πενήντα επτά κέντρα μάθησης από απόσταση και –σύμφωνα με τα στοιχεία που έχω–, ενώ ιδρύθηκαν και πεντακόσια είκοσι εννιά εργαστήρια επιμόρφωσης. Σε κάθε περίπτωση, αυτά τα χρόνια υπήρξε ένα εκατομμύριο συμπολιτών μας που δέχθηκε τις υπηρεσίες τους από τα εργαστήρια επιμόρφωσης. Άρα, αυτός ο θεσμός λειτούργησε και μπορέσαμε να ανταποκριθούμε σε έναν δείκτη της τάξης του 5%. Το ποσοστό δεν είναι 3%, διότι υπήρχε ένα επικαιροποιημένο ερωτηματολόγιο από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Βεβαίως, αυτό στο οποίο ελπίζαμε ήταν το σχέδιο νόμου που φέρνεται προς ψήφιση να προοιωνίζεται τον δείκτη που απαιτεί η Ευρωπαϊκή Ένωση για το 2020, που πρέπει να αγγίζει το 15% (Πρακτικά Βουλής, 2010α, σελ. 1316).

Στο ίδιο μήκος κύματος, ο βουλευτής της ΝΔ Κωνσταντίνος Μουσουρούλης αναφέρθηκε στα περιορισμένα επιτεύγματα των εθνικών κυβερνήσεων για την ανάπτυξη της ΔΒΜ. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι:

ως προς τη συμμετοχή ενηλίκων, αλλά και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στη διά βίου μάθηση –μαζί, νομίζω, με την Πορτογαλία και μία ακόμη χώρα που μου διαφεύγει– σημαίνει ότι κάτι δεν γίνεται καλά. Κάτι λείπει. Μήπως είναι η αδυναμία στρατηγικής; Μήπως είναι η αδυναμία προσδιορισμού των πραγματικών αναγκών κατάρτισης; Μήπως είναι η αδυναμία συντονισμού ή η ανεπάρκεια των φορέων που εμπλέκονται; Ή μήπως, τέλος, είναι η αδυναμία σχεδιασμού και εφαρμογής προγραμμάτων; Θα μπορούσα και εγώ, κυρία Διαμαντοπούλου, όπως και εσείς, να μιλώ ώρες για όλα αυτά και μάλιστα να τα τεκμηριώσω, δίνοντάς σας την ενδιάμεση αξιολόγηση του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, την οποία είχα την τιμή να παραλάβω το 2005, ως Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Οικονομίας, για να δείτε τι απ' όλα αυτά φτάνει και ενδεχομένως να επιμερίσουμε και ευθύνες (Πρακτικά Βουλής, 2010α, σελ. 1317).

Στο Σχέδιο Εθνικού Προγράμματος για τη Διά Βίου Μάθηση, η ελληνική κυβέρνηση (ΠΑΣΟΚ) παραδέχθηκε όχι μόνο τη μη επίτευξη των ευρωπαϊκών κριτηρίων

αναφοράς, αλλά και την αναποτελεσματικότητα των ελληνικών πολιτικών ΔΒΜ όσον αφορά τη σύνδεση αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και ΣΕΚ, την ανάπτυξη συστήματος πιστοποίησης προσόντων, τη βελτίωση των υπηρεσιών ΔΒΜ, τη σύνδεση της εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης. Υποστηρίχθηκε ότι οι ελληνικές πολιτικές τα προηγούμενα χρόνια δεν τα κατάφεραν την επίτευξη ενός καλύτερου συντονισμού και συνεργασίας των αρμόδιων φορέων και την ανάπτυξη μίας κουλτούρας ΔΒΜ στην ελληνική κοινωνία (ΥΠΔΜΘ, 2010, σελ. 10).

Επιπλέον, η τότε Υπουργός Παιδείας, Άννα Διαμαντοπούλου, προλογίζοντας το κείμενο του Εθνικού Πλαισίου για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στη Διά Βίου Μάθηση, υποστήριξε αναφορικά με το ζήτημα της ποιότητας της ΔΒΜ τα εξής:

εστιάζοντας στο πεδίο της διά βίου μάθησης διαπιστώνουμε πως πρόκειται για έναν χώρο ο οποίος λειτουργούσε λίγο πολύ άναρχα, χωρίς κάποιο συνεκτικό πλαίσιο που να εξασφαλίζει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. [...] Επί δεκαετίες «μετράμε» την εκπαίδευση μόνο με όρους μεγέθυνσης: αριθμός κτιρίων, εκπαιδευτών ή ευρώ! Είναι επιτακτική ανάγκη να ασχοληθούμε με τη μέτρηση των αποτελεσμάτων. Τι θέλει, τι χρειάζεται ο μαθητής, ο νέος, ο πολίτης, η κοινωνία, η οικονομία και πόσο ανταποκρινόμαστε σε αυτές τις ανάγκες (ΥΠΔΒΜΘ, 2011, σελ. 4, 6).

Παρά τις έντονες αντιδράσεις μεταξύ ΠΑΣΟΚ και ΝΔ τα προηγούμενα χρόνια για την ανάπτυξη της ΣΕΚ, το 2013 συγκυβέρνησαν την Ελλάδα και ήταν αρμόδια για την εφαρμογή πολιτικής για τη ΔΒΜ και κατ' επέκταση τη ΣΕΚ. Στην Έκθεση για τη ΔΒΜ του 2012, ο Υπουργός Παιδείας, Κώστας Αρβανιτόπουλος, υποστήριξε ότι για χρόνια στην Ελλάδα δεν είχε επιτευχθεί η σύνδεση της ΔΒΜ με την αγορά εργασίας. Χαρακτηριστικά ανέφερε τα εξής: «ερχόμαστε διαμέσου της Διά Βίου Μάθησης να κτίσουμε γέφυρες ανάμεσα σε δύο χώρους που, για πολλά χρόνια στη χώρα μας, λειτουργούν παράλληλα χωρίς να συναντώνται: τον χώρο της Εκπαίδευσης και τον χώρο της Εργασίας» (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2013α, σελ. 9). Ταυτόχρονα, στην έκθεση αυτή εντοπιζόταν η παρακάτω αναφορά:

διάφορες δράσεις και πρωτοβουλίες ΔΒΜ αναπτύσσονταν στη χώρα μας επί χρόνια αποσπασματικά, κατακερματισμένα, σε κάποιες περιπτώσεις αυθαίρετα και πάντως χωρίς συστηματικοποίηση. Με την ψήφιση του Ν. 3879/2010 τέθηκαν τα θεμέλια για τον σχεδιασμό ενιαίας στρατηγικής ΔΒΜ και δημιουργήθηκε το Εθνικό Δίκτυο Διά Βίου Μάθησης, το οποίο αποτελείται από το σύνολο των φορέων διοίκησης και παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2013α, σελ. 19).

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι τα δύο κόμματα παραδέχθηκαν την αναποτελεσματικότητα των πολιτικών τους αναφορικά με την ανάπτυξη της ΣΕΚ και την επίτευξη των στόχων που αυτά εξυπηρετούσαν. Παράλληλα, με τη συγκεκριμένη αναφορά, η πλευρά της ΝΔ τέθηκε υπέρ του Ν. 3879/2010, τον οποίο, όμως, είχε καταψηφίσει. Την αναποτελεσματικότητα των πολιτικών των ελληνικών κυβερνήσεων τα προηγούμενα έτη εξέφρασε η συγκυβέρνηση και για το Εθνικό Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης 2013-2015. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω αναφορά του Υπουργείου Παιδείας:

μια από τις μεγαλύτερες αδυναμίες της χώρας μεταπολιτευτικά είναι η απουσία στρατηγικής και συνεκτικών πολιτικών για την ανάπτυξη και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Στον πυρήνα μιας τέτοιας στρατηγικής βρίσκεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Περαιτέρω, η ύπαρξη δεξιοτήτων στον πληθυσμό δεν επαρκεί, αλλά απαιτείται μια στρατηγική ενεργοποίησης και μια στρατηγική αξιοποίησης (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2013β, σελ. 14).

Την αναποτελεσματικότητα της ελληνικής πολιτικής για τη σύνδεση της ΔΒΜ με την αγορά εργασίας εξέφρασε η συγκυβέρνηση και κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 4185/2013. Χαρακτηριστικά, ο βουλευτής της ΝΔ Ελευθέριος Αυγενάκης υποστήριξε ότι:

το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπολείπεται των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εμφανίζοντας ελλείμματα σ' ό,τι αφορά την άμιλλα, την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, την αξιολόγηση εκπαιδευτικών και μαθητών, τη σύνδεση με τις αναπτυξιακές προοπτικές της χώρας, ώστε να μην οδηγεί στην παραγωγή εκπαιδευμένων ανέργων, αλλά ενεργών παραγωγικών και κυρίως εύστροφων πολιτών. Χρειάζονται θεσμικές αλλαγές; Ναι, χρειάζονται, καθώς η επίλυση των χρόνιων προβλημάτων καθίσταται επιτακτικότερη, λόγω της διεθνούς κρίσης και του σκληρότατου διεθνούς ανταγωνισμού. Γι' αυτό το υπό συζήτηση νομοσχέδιο υπηρετεί και υπακούει σε μια ενιαία στρατηγική επιλογή, την αναβάθμιση της δημόσιας δωρεάν εκπαίδευσης και της διά βίου μάθησης, από το νηπιαγωγείο έως το πανεπιστήμιο, από την τυπική έως την άτυπη μάθηση (Πρακτικά της Βουλής, 2013γ, σελ. 1269).

Επιπλέον, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 4115/2013, η συγκυβέρνηση αναφέρθηκε στην αναποτελεσματικότητα των ελληνικών πολιτικών για τον αποτελεσματικότερο συντονισμό και συνεργασία των δομών ΔΒΜ και την αποφυγή της κατασπατάλησης πόρων. Σε αυτό το πλαίσιο, ο βουλευτής της ΝΔ Ιωάννης Κεφαλογιάννης υποστήριξε τα παρακάτω για το ΙΝΕΔΙΒΙΜ και τον ΕΟΠΠΕΠ:

η δημιουργία των δύο νέων φορέων αποτελεί συνέχεια του ευρύτερου κυβερνητικού μεταρρυθμιστικού έργου με στόχο την καλύτερη και αποτελε-



σματικότερη λειτουργία του κρατικού μηχανισμού, την αύξηση της παραγωγικότητας και την αποφυγή κατασπατάλησης δημοσίου χρήματος σε αποκεντρωμένους, αδύναμους θεσμούς που υπονομεύουν την παραγωγική, εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι, όπως προανέφερα, μια ουσιαστική προσπάθεια εξέλιξης των θεσμικών δυνατοτήτων της Ελλάδας στον τομέα της νεολαίας και της διά βίου μάθησης (Πρακτικά της Βουλής, 2013α, σελ. 6504).

Αν και η διακυβέρνηση του ΣΥΡΙΖΑ ουσιαστικά αποτέλεσε ένα μικρό «διάλειμμα» στην εναλλαγή ΠΑΣΟΚ και ΝΔ στη διακυβέρνηση της χώρας την περίοδο της μεταπολίτευσης, εντοπίζονται στοιχεία ασυνέχειας και ασυνέπειας στην πολιτική του για τη ΔΒΜ. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη θέσπιση του Ν. 4485/2017 (*Οργάνωση και Λειτουργία της Ανώτατης Εκπαίδευσης, Ρυθμίσεις για την Έρευνα και άλλες διατάξεις*) ιδρύθηκαν τα ΚΕΔΙΒΙΜ των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και θεσμοθετήθηκαν τα διετή προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης (Βουλή των Ελλήνων, 2017α,). Παρ' όλα αυτά, όπως ανέφερε ο βουλευτής του ΚΚΕ Ιωάννης Δελλής, η λειτουργία αυτών με δίδακτρα αποτρέπει τη συμμετοχή των λιγότερο προνομιούχων (Βουλή των Ελλήνων, 2017β, σελ. 10915-10916). Αυτή η πολιτική ερχόταν σε σύγκρουση με τα λεγόμενα των εκπροσώπων του ΣΥΡΙΖΑ, τόσο τα προηγούμενα έτη όσο και κατά τη θέσπιση του Ν. 4763/2020. Η βουλευτής του ΣΥΡΙΖΑ Μερóπη Τζούφη αναφέρθηκε κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 4763/2020 στις οικονομικές σκοπιμότητες και οικονομικές ανισότητες που εξυπηρετούσε (Βουλή των Ελλήνων, 2020β, σελ. 27).

Επιπλέον, η βουλευτής του ΣΥΡΙΖΑ Σία Αναγνωστοπούλου, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 4485/2017, υποστήριξε ότι «συζητάμε [...] ένα νομοσχέδιο με το οποίο αυτή η Κυβέρνηση προσπαθεί και στην παιδεία, όπως και στην υγεία ή την εργασία κ.λπ., να ξαναστήσει ή σε κάποιες περιπτώσεις να στήσει τους θεμελιώδεις άξονες ενός πραγματικού κοινωνικού κράτους, τους οποίους εκθεμελίωσε η επέλαση της κρίσης και του νεοφιλελευθερισμού στην Ελλάδα» (Βουλή των Ελλήνων, 2017β, σελ. 10852). Όμως, η ίδρυση και η χρηματοδότηση των ΚΕΔΙΒΙΜ αναδείκνυε τη ροπή προς την εμπορευματοποίηση και ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και κατάρτισης που δεν μπορεί να συνδεθεί με την ανάπτυξη ενός ισχυρού κοινωνικού κράτους. Με το άρθρο 51 του συγκεκριμένου νομοσχεδίου, στους πόρους και στις πηγές χρηματοδότησης των ΕΛΚΕ συμπεριλαμβάνονταν τα δίδακτρα από τα ΚΕΔΙΒΙΜ και τα ΠΜΣ, τα σεμινάρια, τα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και τα συνέδρια (Βουλή των Ελλήνων, 2017α, σελ. 134). Αυτή η ρύθμιση δεν ασκούσε μόνο οικονομικές πιέσεις στα υποκείμενα, αλλά επέφερε αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, τα οποία θα λειτουργούσαν ως δυνάμει επιχείρηση για την προσέλκυση «πελατών» και την εξοικονόμηση πόρων.

Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι ο ΣΥΡΙΖΑ την περίοδο διακυβέρνησής του χαιρέτισε πολιτικές που είχε καταψηφίσει στο παρελθόν. Αν και δεν σχετίζεται άμεσα με την πολιτική ΔΒΜ, είναι ενδεικτικό των τάσεων που επικρατούν στη χάραξη της

ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην ομιλία του κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 4485/2017, ο τώως πρωθυπουργός Αλέξης Τσίπρας αναφέρθηκε θετικά και τόνισε τα σημεία σύγκλισης με τον Ν. 3549/2007 (*Μεταρρύθμιση του Θεσμικού Πλαισίου για τη Δομή και Λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*). Αρκετοί ήταν οι βουλευτές του ΣΥΡΙΖΑ που αναφέρθηκαν σε θετικά στοιχεία του Ν. 3549/2007, μολονότι η παράταξή τους τον είχε καταψηφίσει. Σε αυτό το πλαίσιο ασκήθηκε δριμεία κριτική στην τότε κυβέρνηση από εκπροσώπους της ΝΔ και του ΚΚΕ (Βουλή των Ελλήνων, 2017β).

Τα παραπάνω στοιχεία επιβεβαιώνουν την αναποτελεσματικότητα των ελληνικών πολιτικών για τη ΔΒΜ και τη ΣΕΚ και τη διαχρονική έλλειψη ενός συστηματικού σχεδίου. Όπως χαρακτηριστικά αναφερόταν σε έκθεση της UNESCO για τις ευκαιρίες τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, δεν υπήρχε διαχρονικά έλλειμμα πολιτικών. Στην Ελλάδα δρομολογήθηκε πληθώρα πολιτικών για τη ΔΒΜ. Ωστόσο, αυτές οι πολιτικές ακολούθησαν τις ευρωπαϊκές τάσεις και δεν βρέθηκαν σε συνάρτηση με τις πραγματικές ανάγκες της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας (Zarifis, 2016, σελ. 5). Άλλωστε, στην Εθνική Έκθεση του Σχεδίου Δράσης για τη Διά Βίου Μάθηση αναφέρθηκε ότι «πολλές από τις πολιτικές (για τη ΔΒΜ) υιοθετήθηκαν υπό την πίεση εξασφάλισης χρηματοδότησης από την Ευρωπαϊκή Ένωση» (GHK and Research voor Beleid, 2011, σελ. 5).

Η χάραξη και εφαρμογή πολιτικών υπό την πίεση του εξευρωπαϊσμού και η τυπική ανταπόκριση διαμέσου της αντιγραφής και μίμησης μπορούν να καταδειχθούν και από τη χρήση των βασικών εννοιών που χαρακτήριζαν την ευρωπαϊκή πολιτική για τη ΣΕΚ, από την ελληνική πλευρά, η οποία δεν συνοδεύεται πάντα από την απαραίτητη εμβάθυνση σε αυτές και τη βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η υιοθέτηση διαχρονικά των εννοιών της ΔΒΜ και της διά βίου εκπαίδευσης, οι οποίες στον επίσημο γραπτό και προφορικό λόγο φαίνονται ταυτόσημες. Μάλιστα, ένα μέρος της κριτικής της ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ για τον Ν. 4763/2020 ήταν το γεγονός ότι υπήρχαν σημεία στο νομοσχέδιο στα οποία δεν υπήρχε σαφής διάκριση μεταξύ των εννοιών της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Λιντζέρης, 2020, σελ. 7).

Ένα ενδεικτικό παράδειγμα είναι ακόμη η κοινωνική διάσταση της πολιτικής για τη ΔΒΜ, η οποία συνοδεύτηκε από την έμφαση στην κοινωνική συνοχή και στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού μέσω της τόνωσης της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Σε αυτό το πλαίσιο, ο λόγος πολιτικής των ελληνικών κυβερνήσεων εμπλουτίστηκε με συνεχείς αναφορές σε αυτές τις έννοιες. Το ερώτημα που προκύπτει εδώ είναι το εξής: «Αποτέλεσε η υιοθέτηση αυτών των εννοιών προϊόν γνώσης και εμπειρίας;»

Κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 2956/2001, ο βουλευτής της ΝΔ Γεώργιος Κωνσταντόπουλος, ασκώντας κριτική στη νομοθετική παρέμβαση της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ, υποστήριξε για τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες τα εξής: «αυτοί οι άνθρωποι ζητάνε την αυτόνομη διαβίωση, ζητάνε τη χαρά της εργασίας και αυτό είναι το πρώτο βήμα για την αυτόνομη διαβίωσή τους, την κοινωνική τους ενσωμάτωση, την κοινωνική τους ένταξη» (Πρακτικά της Βουλής, 2001, σελ. 402).

Από την παραπάνω αναφορά γίνεται αντιληπτό ότι ο συγκεκριμένος βουλευτής ταύτισε δύο όρους όπου η κοινωνιολογική θεωρία έχει αναδείξει τα διακριτά τους χαρακτηριστικά και το περιεχόμενό τους. Μια τέτοια αστοχία παρατηρείται και κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3369/2005. Πιο συγκεκριμένα, η βουλευτής της ΝΔ Κρινιώ Κανελλοπούλου, χαιρετίζοντας την εν λόγω νομοθετική παρέμβαση και τη σημασία της στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής, υπογράμμισε ότι:

αναφέρω χαρακτηριστικά από τη Σύνοδο της Στοκχόλμης ότι ο στόχος μας είναι να προσαρμόσουμε τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα συστήματα κατάρτισης, έτσι ώστε να υπάρξει δυνατότητα εκπαίδευσης και κατάρτισης σε κάθε πολίτη, σε όλα τα στάδια της ζωής του και να βοηθηθεί η προσπάθεια επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης, με επένδυση στην αξιοποίηση των γνώσεων και στην κατάρτιση των πολιτών (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9362).

Παρ' όλα αυτά, στη Σύνοδο της Στοκχόλμης, χρησιμοποιήθηκε ο όρος της κοινωνικής ενσωμάτωσης (social inclusion) (European Council, 2001, σελ. 20). Έτσι, λοιπόν, η συγκεκριμένη βουλευτής κατέδειξε την ελλιπή κατανόηση της ορολογίας χρησιμοποιώντας τον όρο κοινωνική ένταξη ως στόχο της Συνόδου της Στοκχόλμης. Επιπλέον, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3879/2010, ο βουλευτής της ΝΔ Κωνσταντίνος Κόλλιας κατέδειξε μια περιορισμένη κατανόηση του όρου της κοινωνικής ένταξης, καθώς τον συνδέσε με την ένταξη στην αγορά εργασίας, σύνδεση που αφορά την έννοια της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε τα εξής:

αν θέλουμε να ανταποκριθούμε στις σύγχρονες προκλήσεις και να εξασφαλίσουμε δουλειά και κοινωνική ένταξη για κάθε πολίτη, χρειάζεται να επενδύσουμε στην παιδεία. Χρειάζεται να διασφαλίσουμε τη διαρκή συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης για όλους, για κάθε ηλικία, για κάθε κοινωνική ομάδα (Πρακτικά Βουλής, 2010α, σελ. 1298).

Η παραπάνω αναφορά στη διαρκή ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων για τη συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης συνδέεται με τη διαδικασία της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Ειδικότερα, αναφέρθηκε σε ενταγμένα κοινωνικά υποκείμενα, τα οποία κινδύνευαν να μείνουν εκτός της κοινωνικής και οικονομικής ζωής, αν δεν επένδυσαν στην εκπαίδευση και κατάρτιση. Επομένως, η συγκεκριμένη βουλευτής αναφέρθηκε στην πραγματικότητα, στην έννοια της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Πέρα από την ελλιπή κατανόηση των εννοιών της κοινωνικής ένταξης και κοινωνικής ενσωμάτωσης στη ρητορική ορισμένων βουλευτών, προβλήματα παρουσιάστηκαν και σε επίσημα κείμενα, στα οποία αποτυπώθηκε η πολιτική των ελληνικών κυβερνήσεων για τη ΔΒΜ και τη ΣΕΚ. Χαρακτηριστικά, στο ΕΣΔΑ 2003, υπήρχε η παρακάτω αναφορά: «η στρατηγική επιλογή της κοινωνικής

ένταξης συνδέεται στενά με τη διευκόλυνση της πρόσβασης στην απασχόληση ομάδων που διατρέχουν τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού» (ΥΠΕΚΑ, 2003α, σελ. 56). Παρ' όλα αυτά, στο ίδιο κείμενο, μεταφρασμένο στην αγγλική γλώσσα, η ίδια αναφορά περί κοινωνικής ένταξης αντικαταστάθηκε από εκείνη της κοινωνικής ενσωμάτωσης (social inclusion) (Ministry of Labour and Social Security, 2003b).

Παρά το γεγονός ότι στην ελληνική έκδοση γινόταν λόγος για κοινωνική ένταξη, στην αγγλική έκδοση του ΕΣΔΑ 2004 αποδιδόταν ο όρος κοινωνική ενσωμάτωση (Ministry of Labour and Social Security, 2004, σελ. 15). Η αστοχία στη χρήση των δύο όρων γινόταν αντιληπτή και στο ΕΣΔΕν 2003-2005. Οι δύο όροι δεν χρησιμοποιούνταν με την πρόποσα προσοχή στο εν λόγω κείμενο. Χαρακτηριστικά, αναφερόταν ότι: «το παρόν Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Ένταξη είναι το πρώτο βήμα σε αυτή τη διαδικασία – δείγμα της σημασίας που έχει η κοινωνική συνοχή στο συνολικότερο σχέδιο» (ΥΠΕΚΑ, 2003β, σελ. 3).

Το Σχέδιο για την Κοινωνική Ένταξη αποτέλεσε μέρος της διαδικασίας της ΑΜΣ. Τα κράτη μέλη όφειλαν να αναπτύξουν Εθνικά Σχέδια Δράσης για την Κοινωνική Ενσωμάτωση. Η αγγλική έκδοση του ελληνικού Σχεδίου ακολούθησε την ευρωπαϊκή ορολογία, χρησιμοποιώντας τον όρο κοινωνική ενσωμάτωση (Ministry of Labour and Social Security, 2003b, σελ. 3), αντί του όρου της κοινωνικής ένταξης στην ελληνική έκδοση. Παράλληλα, η ελληνική κυβέρνηση στο Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Ένταξη (ΕΣΔΕν) 2005-2006, αντί του όρου της κοινωνικής ενσωμάτωσης, χρησιμοποίησε τον όρο της κοινωνικής ένταξης. Η ανεπαρκής κατανόηση των όρων της κοινωνικής ένταξης και κοινωνικής ενσωμάτωσης εντοπίστηκε και στο Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων (ΕΠΜ) 2005-2008, όπου υπήρχαν διαφορές μεταξύ της ελληνικής και αγγλικής έκδοσης στην απόδοση των δύο όρων (Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, 2005· Ministry of Economy and Finance, 2005). Στις Εθνικές Εκθέσεις Στρατηγικής για την Κοινωνική Προστασία και την Κοινωνική Ένταξη του 2006-2008 και του 2008-2010, η ελληνική πλευρά υιοθέτησε την έννοια της κοινωνικής ένταξης στην ελληνική έκδοση αντί της κοινωνικής ενσωμάτωσης που υιοθέτησε στην αγγλική γλώσσα. Η αστοχία στη χρήση των δύο εννοιών έγινε αντιληπτή και στο ΕΠΜ 2008-2010 μεταξύ της ελληνικής και της αγγλικής έκδοσης (Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, 2008, σελ. 94· Ministry of Economy and Finance, 2008, σελ. 83).

Η ασάφεια όσον αφορά τη χρήση των όρων «κοινωνική ενσωμάτωση» και «κοινωνική ένταξη» συνεχίστηκε και στο ΕΠΜ 2011-2014. Οι δύο αυτές έννοιες χρησιμοποιήθηκαν από την ελληνική πλευρά για την αντιμετώπιση των ίδιων προβλημάτων δίχως να έχει γίνει αντιληπτή η διαφορά στο νοηματικό τους περιεχόμενο. Μάλιστα, τα ίδια μέτρα πολιτικής εφαρμόστηκαν σε άλλα σημεία του Προγράμματος για την κοινωνική ένταξη των ευπαθών κοινωνικά ομάδων και σε άλλα για την κοινωνική τους ενσωμάτωση. Η σύγκριση αναφορικά με τις δύο έννοιες έγινε αντιληπτή και στους ποσοτικούς στόχους που είχαν τεθεί για την καταπολέμηση της φτώχειας. Η ελληνική πλευρά υιοθέτησε την έννοια της κοινωνικής ένταξης, ενώ η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναφερόταν στην έννοια

της κοινωνικής ενσωμάτωσης (Υπουργείο Οικονομικών, 2011, σελ. 45). Παρ' όλα αυτά, στην αγγλική έκδοση του προγράμματος, η ελληνική πλευρά υιοθέτησε και πάλι την έννοια της κοινωνικής ενσωμάτωσης (Ministry of Finance, 2011, σελ. 49).

Με γνώμονα τις παραπάνω αστοχίες στη χρήση των εννοιών της κοινωνικής ένταξης και της κοινωνικής ενσωμάτωσης, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η χρήση αυτών των εννοιών δεν αποτέλεσε προϊόν συστηματικής γνώσης από την ελληνική πλευρά, καταδεικνύοντας την τυπική υιοθέτησή τους από τον λόγο πολιτικής της ΕΕ. Άλλωστε, ο κοινωνικός αποκλεισμός μπορεί να υποστηριχθεί ότι αποτέλεσε ένα έντονο φαινόμενο στην Ελλάδα από την αρχή της περιόδου της οικονομικής κρίσης και έπειτα, καθώς οι μορφές κοινωνικής αποστέρησης δεν εμφάνιζαν μέχρι τότε τα ίδια χαρακτηριστικά στην Ελλάδα σε σχέση με τις χώρες της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης, ενώ η οικογένεια διαδραμάτιζε σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση κοινωνικών κινδύνων (Παπαδοπούλου, 2004, σελ. 394-395).

Η εμπειρία, αναφορικά με την αναπαραγωγική υιοθέτηση εννοιών από το ευρωπαϊκό συγκείμενο μπορεί, έστω και με περιορισμούς και αποφυγή γενικεύσεων, να στηρίζει το επιχείρημα ότι και η υιοθέτηση σήμερα της έννοιας της ευημερίας (well-being) δεν αποτελεί αποτέλεσμα συστηματικής εμβάθυνσης σε αυτή από την ελληνική κυβέρνηση.

Επιπλέον, η χρήση της έννοιας της απασχολησιμότητας κατέκλυσε τα επίσημα κείμενα πολιτικής και συνδέθηκε με την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, την ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας και την κοινωνική προστασία μέσω της ένταξης στην απασχόλησης (ΕΣΔΑ, ΕΣΔΕν, ΕΠΜ). Ωστόσο, οι βουλευτές των κυβερνόντων κομμάτων απέφυγαν τη συστηματική της χρήση. Οι αναφορές τους περιορίζονταν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στο περιεχόμενο της έννοιας της απασχολησιμότητας, δίχως όμως να αναφέρονται ρητά σε αυτή. Παρ' όλα αυτά, την έννοια της απασχολησιμότητας και τα αρνητικά της χαρακτηριστικά καταδείκνυαν τα κόμματα του ΚΚΕ και του ΣΥΡΙΖΑ. Η μοναδική άμεση αναφορά των κυβερνόντων κομμάτων στην έννοια της απασχολησιμότητας ήταν εκείνη της Έλενας Ράπτη, κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3369/2005, η οποία υποστήριξε ότι η συγκεκριμένη νομοθετική παρέμβαση αποσκοπούσε στην προώθηση της απασχολησιμότητας και της προσαρμοστικότητας του εργατικού δυναμικού (Πρακτικά της Βουλής, 2005α, σελ. 9368).

Δεν υπήρχαν σαφείς ενδείξεις για ποιον λόγο τα κυβερνητικά στελέχη απέφυγαν τη χρήση αυτής της έννοιας. Εν αντιθέσει με την έννοια της απασχολησιμότητας, η χρήση της κοινωνικής συνοχής, της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού και της προώθησης της κοινωνικής ενσωμάτωσης και κοινωνικής ένταξης χρησιμοποιούνταν κατά κόρον, προσφέροντας νομιμοποίηση και συναίνεση. Σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η αρνητική διαστάση της έννοιας της απασχολησιμότητας αποτελούσε έναν σημαντικό ρόλο για τη μη χρησιμοποίησή της. Ταυτόχρονα, η τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα υιοθέτησε τις έννοιες της αναβάθμισης των δεξιοτήτων (upskilling) και της επανειδίκευσης (reskilling). Αν και αυτές οι έννοιες εντοπίζονται στον επίσημο γραπτό λόγο της ελληνικής κυβέρνησης, όπως στην αιτιολογική

έκθεση του Ν. 4763/2020 και στο ΕΠΜ 2020, δεν αξιοποιήθηκαν από τα στελέχη της κυβέρνησης κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 4763/2020, όπως ακριβώς έγινε τα προηγούμενα χρόνια με την έννοια της απασχολησιμότητας.

Τα παραπάνω στοιχεία καταδεικνύουν ότι ο ιεραρχικός και κατακόρυφος εξευρωπαϊσμός απέδρασε καταλυτικά στην υιοθέτηση από την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ των προτεραιοτήτων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι επιδράσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ και ο ιεραρχικός χαρακτήρας του εξευρωπαϊσμού της ελληνικής πολιτικής για τη ΔΒΜ είχε ως αποτέλεσμα τη χάραξη και εφαρμογή πολιτικών για την ανάπτυξη της ΣΕΚ, οι οποίες, όμως, δεν ανταποκρίθηκαν στην ελληνική πραγματικότητα και στα χαρακτηριστικά της. Οι ελληνικές κυβερνήσεις του ΠΑΣΟΚ, της ΝΔ και του ΣΥΡΙΖΑ παρουσίασαν μια ανακολουθία στον λόγο πολιτικής τους. Διαφώνησαν κατά την ψήφιση νομοσχεδίων, όμως ασπάστηκαν, εντέλει, τις προτεραιότητες της ΕΕ και μάλιστα έφθασαν στο σημείο να χαιρετίζουν πολιτικές τις οποίες είχαν καταψηφίσει στο παρελθόν, θέτοντας μάλιστα το ζήτημα τη μη ανάλυσης του πλαισίου στο οποίο υλοποιούνταν αυτές οι πολιτικές για τη ΣΕΚ από το εκάστοτε κυβερνών κόμμα. Το διακύβευμα όλων αυτών υπήρξε η τυπική ανταπόκριση των ελληνικών πολιτικών για τη ΣΕΚ στα κελεύσματα της ΕΕ, εξαιτίας της έλλειψης ενός συστηματικού σχεδίου για τη ΔΒΜ.

## 5.5 Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η ΣΕΚ συνδέθηκε με την προαγωγή της οικονομικής αποτελεσματικότητας και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα τέθηκαν η αύξηση της απασχόλησης και η ένταξη στην αγορά εργασίας. Η εκπαιδευτική πολιτική για τη ΣΕΚ στην Ελλάδα επικεντρώθηκε στη βελτίωση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού και στον εκσυγχρονισμό του κράτους πρόνοιας. Οι παθητικές πολιτικές κοινωνικής προστασίας έδωσαν τη θέση τους σε ενεργητικές πολιτικές, αποδίδοντας έμφαση στη ΣΕΚ του εργατικού δυναμικού. Το κράτος πρόνοιας θεωρήθηκε από τις ελληνικές κυβερνήσεις παραγωγικός συντελεστής, ικανός να προάγει την απασχολησιμότητα του εργατικού δυναμικού και συνάμα ικανός να περιορίσει την εξάρτηση των υποκειμένων από παθητικές πολιτικές κοινωνικής προστασίας και, κατ' επέκταση, να εξυπηρετήσει την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας περιορίζοντας τις δημόσιες δαπάνες. Ταυτόχρονα, η εισαγωγή των αρχών της ελεύθερης αγοράς τροποποίησε τον ρόλο του κράτους πρόνοιας. Η εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα απέκτησε συντονιστικό ρόλο, απεμπλώνοντας τον κανονιστικό της χαρακτήρα. Στο επίκεντρο τέθηκαν η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και η παροχή τυπικής ισότητας των ευκαιριών για να εκμεταλλευτούν τα υποκείμενα τις ευκαιρίες που τους προσφέρονται για ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου τους και την ένταξή τους στην απασχόληση. Ωστόσο, η παροχή τυπικής ισότητας των

ευκαιριών διαιωνίζει τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες, συσκοτίζοντας τον ρόλο των ιδιαίτερων κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων στην αξιοποίηση των ευκαιριών που τους προσφέρονται. Παράλληλα, οι πολιτικές ενεργοποίησης του εργατικού δυναμικού περιορίστηκαν σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Το γεγονός αυτό καταδείκνυε τον περιορισμό του δικτύου κοινωνικής προστασίας. Η κοινωνική πολιτική δεν περιορίστηκε μονάχα ποιοτικά (εύρος πολιτικών – έμφαση στη ΣΕΚ), εστιάζοντας στην ένταξη στην απασχόληση, αλλά και ποσοτικά (ευπαθείς κοινωνικά ομάδες), απεμπολώντας τον καθολικό της χαρακτήρα.

Με τη Στρατηγική της Λισαβόνας το 2000, οι επιδράσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ έγιναν έντονες. Η χρηματοδότηση του ΕΚΤ καθόρισε τη χάραξη και εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα. Η ένταξη της Ελλάδας στην ΟΝΕ προϋπέθετε τη δέσμευση της δημοσιονομικής σταθερότητας και τον περιορισμό των δημόσιων δαπανών. Επιπλέον, στους μηχανισμούς εξευρωπαϊσμού προστέθηκε η ΑΜΣ. Με την ΑΜΣ, η εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα βρέθηκε αντιμέτωπη με κριτήρια αναφοράς, χρονοδιαγράμματα και πρακτικές σύγκρισης και αξιολόγησης. Ταυτόχρονα, οι ελληνικές κυβερνήσεις στον επίσημο προφορικό και γραπτό τους λόγο υιοθέτησαν τα συστήματα γνώσης και τα καθεστώτα αλήθειας της ΕΕ. Οι πολιτικές που δρομολογήθηκαν κατά τη δεκαετία του 2000 επικεντρώθηκαν στην προαγωγή των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στη διαφάνεια και πιστοποίηση προσόντων, στη διασφάλιση της ποιότητας και στην ενίσχυση της γεωγραφικής και επαγγελματικής κινητικότητας του εργατικού δυναμικού. Η Ελλάδα ξεκίνησε να επεξεργάζεται τα ευρωπαϊκά εργαλεία αναφοράς, τα οποία αποτελούν συστατικά στοιχεία για τη βελτίωση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού και την εξυπηρέτηση της οικονομικής αποτελεσματικότητας.

Με τον Ν. 3879/2010 προωθήθηκαν αλλαγές και στον τρόπο ρύθμισης και διακυβέρνησης του συστήματος ΔΒΜ στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, το συγκεντρωτικό σύστημα ρύθμισης του συστήματος ΔΒΜ άρχισε σταδιακά να δίνει τη θέση του σε ένα περισσότερο αποκεντρωμένο σύστημα ρύθμισης που έδινε έμφαση στην εξατομίκευση της ευθύνης για τη ΔΒΜ, στη λογοδοσία του συστήματος ΔΒΜ, στην αποκέντρωση του τρόπου διακυβέρνησης, στην ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων και στην προαγωγή της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού. Μολονότι το σύστημα ΔΒΜ στην Ελλάδα παρέμεινε συγκεντρωτικό και υπουργοκεντρικό, η μεταβολή στον τρόπο ρύθμισής του εξυπηρετούσε την εισαγωγή των αρχών της ελεύθερης αγοράς και τη διεύρυνση της ιδιωτικοποίησής του.

Η οικονομική κρίση της δεκαετίας του 2010 και η διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων δεν αποτέλεσαν ικανή συνθήκη για να μεταβάλουν το περιεχόμενο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ. Η εκλογή το 2014 του ΣΥΡΙΖΑ, αν και συνοδεύτηκε με εξαγγελίες για την κοινωνική διάσταση της ΔΒΜ, δεν συνοδεύτηκε από ριζοσπαστικές αλλαγές στο περιεχόμενο της ελληνικής πολιτικής για τη ΔΒΜ. Η απασχολησιμότητα του εργατικού δυναμικού, η ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η αναγνώριση

και η διαφάνεια των προσόντων και η λογοδοσία του συστήματος ΔΒΜ παρέμειναν στην κορυφή της ατζέντας της ελληνικής κυβέρνησης. Από το 2015, ακολουθώντας τις επιταγές της εξελικτικής πορείας της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης, έμφαση αποδόθηκε στην ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων και στη βασισμένη στην εργασία μάθηση για την αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στις εφήμερες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Στην υιοθέτηση των διεργασιών της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ κατά τη δεκαετία του 2010, καθοριστικός ήταν ο ρόλος της χρηματοδότησης του ΕΚΤ και της ΑΜΣ. Ωστόσο, τον σημαντικότερο ρόλο διαδραμάτισε η νεοφιλελεύθερη οικονομική διακυβέρνηση διαμέσου της ένταξης της Ελλάδας στον μηχανισμό στήριξης (μνημόνια). Οι επιλογές των ελληνικών κυβερνήσεων βρίσκονταν υπό στενή δημοσιονομική επιτήρηση. Οι πολιτικές λιτότητας και η επιδίωξη της αποδοτικότητας των περιορισμένων δημόσιων δαπανών αποτέλεσαν κομβικό παράγοντα για την υιοθέτηση των προτεραιοτήτων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ. Οι προτεραιότητες αυτές δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται ούτε στις μέρες μας, με την επέλαση της πανδημίας Covid-19. Μάλιστα, διαμέσου της υιοθέτησης των τρεχουσών κυρίαρχων τάσεων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ από την ελληνική πολιτική για τη ΔΒΜ, αποδίδεται ακόμη μεγαλύτερη έμφαση στην οικονομική αποτελεσματικότητα και στην εξατομίκευση της ευθύνης των υποκειμένων.

Η νεοφιλελεύθερη οικονομική διακυβέρνηση, η χρηματοδότηση του ΕΚΤ, η ΑΜΣ και ο καθορισμός του λόγου πολιτικής διαδραμάτισαν διαχρονικά καταλυτικό ρόλο στον εξευρωπαϊσμό της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα. Οι επιδράσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ ήταν καθοριστικές στη χάραξη και εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ. Αυτοί οι μηχανισμοί εξευρωπαϊσμού της ελληνικής πολιτικής για τη ΔΒΜ είχαν, όπως έχει ήδη καταδειχθεί, κατακόρυφο και ιεραρχικό χαρακτήρα και προήγαγαν έναν άμεσα και έμμεσα εξαναγκαστικό χαρακτήρα εξευρωπαϊσμού της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ. Ο εξαναγκαστικός χαρακτήρας εξευρωπαϊσμού συνδέεται με την αντιγραφή και μίμηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην περίπτωση της Ελλάδας, αυτή η αντιγραφή και μίμηση εκπαιδευτικής πολιτικής από την ΕΕ έγινε αντιληπτή κατά την αποτύπωση του επίσημου γραπτού και προφορικού λόγου των ελληνικών κυβερνήσεων. Οι ελληνικές κυβερνήσεις αναφέρθηκαν ρητά στη μεταφορά καλών πρακτικών και πολιτικών από άλλα κράτη μέλη της ΕΕ. Ωστόσο, αυτό που έλειπε από τον επίσημο γραπτό και προφορικό λόγο των ελληνικών κυβερνήσεων ήταν ο συστηματικός έλεγχος της συμβατότητας αυτής της μεταφοράς πολιτικής στο ελληνικό κοινωνικό συγκείμενο. Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο που θέτει αυτόματα υπό αμφισβήτηση των επίτευξη των στόχων που είχαν ανατεθεί στην πολιτική για τη ΣΕΚ, καθώς δεν ήταν βέβαιο αν οι πολιτικές αυτές ανταποκρίνονταν στις ιδιαίτερες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούσαν στην Ελλάδα.

Η έλλειψη μίας συστηματικής και συνεκτικής στρατηγικής για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα που καταδείχθηκε στον επίσημο προφορικό και γραπτό λόγο των ελληνικών κυβερνήσεων



μέσω της ασυνέχειας και ασυνέπειας του λόγου πολιτικής και της υιοθέτησης όρων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίοι δεν συνοδεύτηκαν από την απαραίτητη γνώση και εμπειρία, όπως είναι η κοινωνική ένταξη, η κοινωνική ενσωμάτωση και ο κοινωνικός αποκλεισμός, ενισχύει το επιχείρημα που επικρατεί στη ελληνική βιβλιογραφία για την εκπαίδευση ενηλίκων, ότι η εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα αναπαράγει πιστά και υιοθετεί άκριτα τα κελεύσματα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ. Επομένως, η εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα, όπως ακριβώς η ΕΕ, αποδίδει διαχρονικά ιδιαίτερη έμφαση στην οικονομική αποτελεσματικότητα, η οποία, όμως, δεν μπορεί να συμβαδίσει με τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Μάλιστα, η επίτευξη αυτών των δύο στόχων, και κυρίως της κοινωνικής δικαιοσύνης, τίθεται σε μεγαλύτερη αμφισβήτηση, όταν εφαρμόζονται πολιτικές δίχως τον συστηματικό έλεγχο του πλαισίου στο οποίο αυτές εφαρμόζονται, όπως στην περίπτωση της Ελλάδας.



## Μέρος Γ: Η έρευνα

### Κεφάλαιο 6. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των πολιτικών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα

#### 6.1 Εισαγωγή

Το κεφάλαιο επικεντρώνεται στη συμμετοχή και πρόσβαση των ανέργων στη ΣΕΚ στην Ελλάδα, μέσω της αξιοποίησης των δεδομένων της Έρευνας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΕΕ) (Adult Education Survey), για τα έτη 2007, 2012 και 2016, οι οποίες υλοποιήθηκαν στην Ελλάδα από την ΕΛΣΤΑΤ. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον θα επικεντρωθεί στον τρόπο και στον βαθμό με τον οποίο τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων (φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, τόπος διαμονής, υπηκοότητα, κοινωνική προέλευση) άσκησαν επιρροή στην πρόσβαση και στη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ, στις εκπαιδευτικές τους στρατηγικές, στα εμπόδια συμμετοχής και στον βαθμό ικανοποίησης από τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν.

#### 6.2 Μεθοδολογία

Η ΕΕΕ του 2007, του 2012 και του 2016 καλύπτει το σύνολο του πληθυσμού των ιδιωτικών νοικοκυριών στην ελληνική επικράτεια με προϋπόθεση τη διαμονή ή την επιθυμία διαμονής στην Ελλάδα τουλάχιστον για ένα έτος. Από την έρευνα αποκλείστηκαν όλα εκείνα τα υποκείμενα που διέμεναν μόνιμα σε συλλογικές κατοικίες, όπως νοσοκομεία, στρατόπεδα, ορφανοτροφεία, οίκοι ευγηρίας κ.λπ.

Για την ανταπόκριση στο κύριο ερευνητικό ερώτημα (ποιος είναι ο βαθμός επίτευξης των πολιτικών για τη ΣΕΚ στην Ελλάδα όσον αφορά τη βελτίωση της απασχολησιμότητας των ανέργων και τη διασφάλιση της δικαιοσύνης) αναπτύχθηκαν τα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποια είναι η επίδραση των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των ανέργων στη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ, στις εκπαιδευτικές τους στρατηγικές και στον βαθμό χρησιμότητας των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησαν;
- Ποια είναι η επίδραση των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των ανέργων στα εμπόδια συμμετοχής τους σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης;

Στη συνέχεια ακολουθούν οι ορισμοί των βασικών εννοιών. Κεντρική έννοια για την επεξεργασία, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της ΕΕΕ αποτελεί η κοινωνική προέλευση των ανέργων, καθώς και τα δημογραφικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά (επίπεδο εκπαίδευσης, φύλο, ηλικία, υπηκοότητα, τόπος διαμονής). Με βάση την κοινωνική προέλευση, το επίπεδο εκπαίδευσης, το φύλο, την ηλικία, τον τόπο διαμονής και την υπηκοότητα, πρόκειται να μελετηθούν: α) η συμμετοχή των ανέργων στη ΣΕΚ, β) οι εκπαιδευτικές τους στρατηγικές (κόστος κατάρτισης, διοργανωτής κατάρτισης, βαθμός χρήσης γνώσεων) και γ) τα εμπόδια συμμετοχής στη ΔΒΜ.

Απαραίτητος, επομένως, κρίνεται ο ορισμός των βασικών εννοιών για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο επιλέγεται, στην παρούσα έρευνα, η μέτρηση συγκεκριμένων μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική προέλευση των ανέργων ορίζεται με βάση το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τους, την πρόσβαση των ανέργων και την κατανάλωση πολιτιστικών αγαθών (πολιτισμικό κεφάλαιο) και τη συμμετοχή των ανέργων σε κοινωνικά δίκτυα (κοινωνικό κεφάλαιο). Στην έρευνα του 2016 απουσίαζαν τα δεδομένα για το επάγγελμα των γονέων και τη συμμετοχή των ανέργων σε κοινωνικά δίκτυα. Ωστόσο, στην έρευνα του 2016 προσφέρονται δεδομένα για το μηνιαίο εισόδημα που αντικατοπτρίζει το οικονομικό τους κεφάλαιο. Το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο συνιστούν σημαντικές μεταβλητές για τον ορισμό της κοινωνικής προέλευσης των ανέργων συμμετεχόντων και μη στη ΣΕΚ.

Το **οικονομικό κεφάλαιο** ορίζεται από το επάγγελμα των γονέων, με ιδιαίτερη έμφαση στο επάγγελμα του πατέρα των ανέργων συμμετεχόντων και μη στη ΣΕΚ. Όσο υψηλότερη είναι η ιεραρχία του επαγγέλματος των γονέων, με βάση την ταξινόμηση International Standard Classification of Occupations (ISCO 08), τόσο υψηλότερο είναι το οικονομικό τους κεφάλαιο. Ταυτόχρονα, το οικονομικό κεφάλαιο ορίζεται στην έρευνα του 2016 από το μηνιαίο εισόδημα των συμμετεχόντων και μη στη ΣΕΚ.

Το **πολιτισμικό κεφάλαιο** ορίζεται από το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, τη συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες και την κατοχή πολιτισμικών αγαθών. Οι άνεργοι συμμετέχοντες και μη στη ΣΕΚ με γονείς με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, οι οποίοι συμμετέχουν σε πολιτιστικές δραστηριότητες και έχουν πρόσβαση σε πολιτισμικά αγαθά, λογίζονται ως κάτοχοι υψηλού πολιτισμικού κεφαλαίου. Μία σημαντική διαφοροποίηση της έρευνας του 2016 που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων δεν ταξινομείται σε πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά σε κατώτερη δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια.

Το **κοινωνικό κεφάλαιο** συνίσταται στη συμμετοχή των ανέργων συμμετεχόντων και μη στη ΣΕΚ σε κοινωνικές οργανώσεις και κοινωνικά δίκτυα, υποδηλώνοντας την ενεργή συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Το **εκπαιδευτικό επίπεδο** των ανέργων συμμετεχόντων και μη στη ΣΕΚ συνίσταται στη βαθμίδα εκπαίδευσης που ολοκλήρωσαν επιτυχώς. Η ταξινόμηση είναι εκείνη της πρωτοβάθμιας ή κατώτερης δευτεροβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι άνεργοι με πρωτοβάθμια ή κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λογίζονται ως φορείς χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, ενώ εκείνοι με τριτοβάθμια εκπαίδευση ως φορείς υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου.

**Η συμμετοχή στη ΣΕΚ** των ανέργων συνίσταται στη συμμετοχή τους σε σεμινάρια που εμπεριέχουν θεωρητική και πρακτική άσκηση τους τελευταίους 12 μήνες, με βασική υπόθεση την παρακολούθησή τους για επαγγελματικούς λόγους. Ως εμπόδια λογίζονται οι παράγοντες που αποθαρρύνουν ή καθιστούν δύσκολη τη συμμετοχή των ανέργων στη ΔΒΜ. Τα εμπόδια διαχωρίζονται σε καταστασιακά, θεσμικά και προδιαθετικά.

**Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές** αφορούν το κόστος της ΣΕΚ και ειδικότερα το αν ήταν δωρεάν ή επί πληρωμή, τον φορέα της ΣΕΚ (δημόσιος ή ιδιωτικός) και τον βαθμό χρήσης των γνώσεων από τους ανέργους συμμετέχοντες. Τα υποκείμενα υψηλής κοινωνικής προέλευσης τείνουν να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δράσεις πολλές φορές επί πληρωμή, ως μία στρατηγική για την απόκτηση των «επιθυμητών» γνώσεων και δεξιοτήτων, σε αντίθεση με τα υποκείμενα χαμηλότερης κοινωνικής προέλευσης.

Η περίοδος αναφοράς των ερωτημάτων της Έρευνας Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2007, του 2012 και του 2016 αφορά τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες τους τελευταίους 12 μήνες, πριν από την ημερομηνία διεξαγωγής της συνέντευξης. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν πρωτογενή δεδομένα των δύο ερευνών. Για τη στατιστική τους επεξεργασία και ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBMSPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Statistics 20. Η επιλογή αυτού του στατιστικού πακέτου έγκειται στο γεγονός πως αποτελεί το πιο διαδεδομένο πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης στις κοινωνικές επιστήμες. Για τη στατιστική ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων γίνεται χρήση της περιγραφικής στατιστικής. Η στατιστική ανάλυση στηρίζεται στην κατανομή συχνοτήτων μίας μεταβλητής σε σχέση με τις κατηγορίες μίας άλλης ή και άλλων μεταβλητών. Ως εκ τούτου, διενεργήθηκε και μονομεταβλητή και διμεταβλητή ανάλυση.

### 6.3 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του δείγματος των ερευνών του 2007, του 2012 και του 2016. Με βάση τα δεδομένα που παρατίθενται παρακάτω, παρατηρείται ότι δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων και η πλειονότητα ήταν υποκείμενα μέσης ηλικίας. Σε ό,τι αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης, περισσότεροι δήλωσαν απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σημαντικές διαφορές εντοπίζονται και στα ποσοστά απασχόλησης και ανεργίας μεταξύ των τριών ερευνών. Το 2012 παρατηρείται μείωση του ποσοστού απασχόλησης και αύξηση του αντίστοιχου ανεργίας. Παράλληλα, αύξηση των ποσοστών ανεργίας παρατηρείται και στην έρευνα του 2016. Σε ό,τι αφορά τον τόπο διαμονής, στην έρευνα του 2007 (η μοναδική έρευνα που προσφέρει τέτοιου είδους δεδομένα) γίνεται αντιληπτό ότι η συντριπτική πλειονότητα κατοικούσε σε αστικές περιοχές, ενώ σε σχέση με την υπηκοότητα η συντριπτική πλειονότητα είχε ελληνική υπηκοότητα στις έρευνες του 2012 και του 2016.

**Πίνακας 1.** Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2007, 2012 και 2016

	2007*	2012**	2016***
<b>Φύλο</b>			
Άνδρες	49,9	50,3	49,5
Γυναίκες	50,1	49,7	50,5
<b>Ηλικία</b>			
18-24	-	10,3	10,9
25-34	26,8	21,2	19,8
35-54	52,2	48,4	48,6
55-65	21,0	20,1	20,7
<b>Υπηκοότητα</b>			
Ελληνική	-	93,8	92,8
Χωρών ΕΕ	-	0,4	1,2
Άλλων χωρών	-	5,8	6,0
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης</b>			
Πρωτοβάθμια ή κατώτερη δευτεροβάθμια	39,6	28,9	25,7
Δευτεροβάθμια	38,1	47,0	47,5
Τριτοβάθμια	22,3	24,1	26,9
<b>Απασχόληση</b>			
Απασχολούμενος/η	69,1	54,6	54,4
Άνεργος/η	6,1	18,4	20,3

**Πίνακας 1. (συνέχεια)**

Μαθητής/τρια ή Σπουδαστής/στρια	0,6	5,7	
Συνταξιούχος	7,7	7,7	
Μη εργαζόμενος (προβλ. υγείας)	1,5	1,1	
Νοικοκυρά	14,8	11,6	
Λοιπές περιπτώσεις	0,2	0,8	
Μη ενεργός/ή			25,3
<b>Αστικότητα</b>			
Αστικές	67,5	-	-
Ημιαστικές	13,6	-	-
Αγροτικές	18,8	-	-

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.  
\*N = 6.050.927, \*\*N = 6.785.226, \*\*\* N = 6.580.709

Σημείωση 1: Η Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2012 και η έρευνα του 2016 της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής δεν προσφέρουν πληροφορίες αστικότητας, ταξινομούν τους συμμετέχοντες/ουσες στις 13 περιφέρειες της Ελλάδας.

Σημείωση 2: Η Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2007 της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής δεν προσφέρει πληροφορίες για την υπηκοότητα του δείγματος.

Σημείωση 3: Η Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2016 της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής ταξινομεί το εργατικό δυναμικό σε εργαζόμενους, ανέργους και μη ενεργούς.

## 6.4 Η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης και των κοινωνικών χαρακτηριστικών των ανέργων στη συμμετοχή τους στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση

Στον Πίνακα 2 αποτυπώνονται τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στη ΣΕΚ στις έρευνες του 2007, του 2012 και του 2016.

**Πίνακας 2. Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων**

	2007*	2012**	2016***
<b>Φύλο</b>			
Άνδρες	54,8	44,4	38,9
Γυναίκες	45,2	55,6	61,1
<b>Ηλικία</b>			
18-24	-	12,4	28,4
25-34	39,9	29,5	27,2
35-54	52,4	52,8	41,0

**Πίνακας 2.** (συνέχεια)

55-65	7,7	5,4	3,3
<b>Υψηκότητα</b>			
Ελληνική	-	98,5	92,2
Χωρών ΕΕ	-	0,8	3,4
Άλλων χωρών	-	0,7	4,3
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης</b>			
Πρωτοβάθμια ή κατώτερη δευτεροβάθμια	8,6	7,6	5,8
Δευτεροβάθμια	35,7	38,9	57,2
Τριτοβάθμια	55,7	53,6	37
<b>Απασχόληση</b>			
Απασχολούμενος/η	93,4	81,5	53,9
Άνεργος/η	4,5	12,1	16,7
Μαθητής/τρια ή Σπουδαστής/στρια	0,8	5,9	-
Συνταξιούχος	0,6	0,2	-
Νοικοκυρά	0,7	0,3	-
Μη ενεργός/ή	-	-	29,4
<b>Αστικότητα</b>			
Αστικές	76,1	-	-
Ημιαστικές	10,4	-	-
Αγροτικές	13,5	-	-

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.  
 \*N = 416.584, \*\*N = 549.506, \*\*\*N = 281.372

Μελετώντας τα δεδομένα της έρευνας του 2007, διαπιστώνεται ότι οι άνδρες συμμετείχαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες στη ΣΕΚ. Ωστόσο, το 2012, οι γυναίκες αύξησαν τη συμμετοχή τους και συμμετείχαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες στη ΣΕΚ. Μάλιστα, στην έρευνα του 2016 οι γυναίκες παρουσίασαν πολύ υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής από τους άνδρες. Η ΕΕΕ δεν μας προσφέρει τη δυνατότητα για ασφαλή συμπεράσματα για τους λόγους που υποκίνησαν αυτή την υψηλή συμμετοχή των γυναικών. Σε ό,τι αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων διαπιστώνουμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής παρουσίασαν τα υποκείμενα μέσης ηλικίας, ενώ στην έρευνα του 2016 παρατηρούνται υψηλά ποσοστά συμμετοχής των νέων. Όμως, αυτό που είναι ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι η συμμετοχή των γηραιότερων διαρκώς περιοριζόταν, επιβεβαιώνοντας τα πορίσματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων για την περιορισμένη συμμετοχή των γηραιότερων στη ΔΒΜ. Σε σχέση με την υψηλότητα, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων είχαν ελληνική υπηκοότητα.



Όμως, παρατηρήθηκε σημαντική πρόοδος στη συμμετοχή των υποκειμένων στη ΔΒΜ για τα υποκείμενα που δεν διαθέτουν ελληνική υπηκοότητα.

Επιπλέον, όπως καταδεικνύουν τα δεδομένα των ερευνών, η συμμετοχή στη ΣΕΚ αποτέλεσε κυρίως χαρακτηριστικό των υποκειμένων με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, ενώ ιδιαίτερα χαμηλά ήταν τα ποσοστά συμμετοχής των υποκειμένων με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο στη ΣΕΚ. Τα ποσοστά αυτά μειώθηκαν περαιτέρω στις έρευνες του 2012 και του 2016. Αξιοσημείωτο, όμως, είναι το γεγονός ότι στην έρευνα του 2016 πολλαπλασιάστηκαν τα ποσοστά συμμετοχής των υποκειμένων με δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναφορικά με την κατάσταση απασχόλησης, παρατηρείται ότι οι εργαζόμενοι αποτέλεσαν τη συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων στη ΣΕΚ, ενώ οι άνεργοι συμμετείχαν σε πολύ μικρότερο βαθμό έναντι των εργαζομένων. Μάλιστα, παρατηρείται μια αισθητή αύξηση του ποσοστού συμμετοχής των ανέργων στη ΣΕΚ στις έρευνες του 2012 και του 2016, η οποία όμως μπορεί να θεωρηθεί αποτέλεσμα της αύξησης της ανεργίας και της μείωσης του ποσοστού των απασχολούμενων. Ταυτόχρονα, στην έρευνα του 2016 αυξήθηκαν τα ποσοστά συμμετοχής των οικονομικά μη ενεργών, γεγονός που καταδεικνύει ότι η ΣΕΚ αποτέλεσε στρατηγική τους για την (επαν)ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Αναφορά πρέπει να γίνει και στο γεγονός της άνισης συμμετοχής στη ΣΕΚ με βάση τον τόπο διαμονής. Τα υποκείμενα που κατοικούσαν σε αστικές περιοχές αποτέλεσαν τη μεγάλη πλειονότητα των συμμετεχόντων στη ΣΕΚ. Οι ανισότητες στη συμμετοχή όσον αφορά την ηλικία, το φύλο, την εθνικότητα και τον τόπο διαμονής επιβεβαιώνουν τα διδάγματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων.

**Πίνακας 3. Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανέργων συμμετεχόντων στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων**

	2007*	2012**	2016***
<b>Φύλο</b>			
Άνδρες	28,0	39,0	34,0
Γυναίκες	72,0	61,0	66,0
<b>Ηλικία</b>			
18-24	-	31,3	18,7
25-34	57,2	29,2	36,6
35-54	42,8	29,5	47,7
55-65	-	-	-
<b>Υπηκοότητα</b>			
Ελληνική	-	100,0	81,5
Χωρών ΕΕ	-	-	-
Άλλων χωρών	-	-	18,5

**Πίνακας 3. (συνέχεια)**

<b>Επίπεδο εκπαίδευσης</b>			
Πρωτοβάθμια ή και κατώτερη δευτεροβάθμια	-	10,9	10,7
Δευτεροβάθμια	49,8	46,7	42,9
Τριτοβάθμια	50,2	42,4	46,4
<b>Αστικότητα</b>			
Αστικές	47,0	-	-
Ημιαστικές	22,8	-	-
Αγροτικές	30,3	-	-

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.  
\*N = 18.661, \*\*N = 66.274, \*\*\*N = 46.721

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα δεδομένα της συμμετοχής των ανέργων στη ΣΕΚ στις έρευνες του 2007, του 2012 και του 2016 που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Μελετώντας αυτά τα δεδομένα, γίνεται αντιληπτό πως οι άνεργες γυναίκες συμμετείχαν περισσότερο από τους άνεργους άνδρες στη ΣΕΚ, γεγονός ιδιαίτερα ενδιαφέρον, αν αναλογιστεί κανείς τη μεγαλύτερη συμμετοχή των ανδρών στη ΣΕΚ με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνες. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως τα υποκείμενα ηλικίας 18-34 ετών αποτέλεσαν την πλειονότητα των συμμετεχόντων, ενώ τα υποκείμενα ηλικίας 55-65 ετών δεν συμμετείχαν στη ΣΕΚ. Ενδιαφέρον, όμως, παρουσιάζει και το γεγονός πως η πλειονότητα των συμμετεχόντων είχαν ελληνική υπηκοότητα και δεν συμμετείχαν στη ΣΕΚ υποκείμενα διαφορετικής υπηκοότητας. Ωστόσο, υπάρχει μεγάλη πρόοδος αναφορικά με τη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ στην έρευνα του 2016. Σε ό,τι έχει να κάνει με το επίπεδο εκπαίδευσης παρατηρείται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες στη ΣΕΚ είχαν τουλάχιστον ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι άνεργοι με πρωτοβάθμια ή κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσίασαν χαμηλά ποσοστά συμμετοχής στη ΣΕΚ. Ωστόσο, ένα σημαντικό στοιχείο που γίνεται αντιληπτό είναι ότι, ενώ στην έρευνα του 2007 δεν υπήρχαν συμμετέχοντες στη ΣΕΚ με πρωτοβάθμια ή κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην έρευνα του 2012 εντοπίζονται συμμετέχοντες στη ΣΕΚ με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Όμως, τα ποσοστά συμμετοχής τους δεν παρουσίασαν στη συνέχεια την ίδια αυξητική τάση. Μάλιστα, στην έρευνα του 2016 φαίνεται ότι υπήρξε μείωσή τους, ενώ παράλληλα αυξήθηκαν τα ποσοστά συμμετοχής εκείνων με τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, στην έρευνα του 2007 παρατηρείται ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων ανέργων διέμενε στα αστικά κέντρα.

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα δεδομένα αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα, που αποτελεί έναν διαδομένο δείκτη της οικονομικής και κοινωνικής προέλευσης των υποκειμένων. Όπως παρατηρείται στην έρευνα του 2007, οι περισσότεροι άνεργοι (συμμετέχοντες και μη στη ΣΕΚ) είχαν πατέρα του οποίου το επάγγελμα βρισκόταν χαμηλά στην ιεραρχία ταξινόμησης ISCO-08. Ωστόσο, στην έρευνα του 2012, παρατηρείται μια

σημαντική διαφοροποίηση, αφού η πλειονότητα των συμμετεχόντων ανέργων στη ΣΕΚ είχε πατέρα που ασχολούνταν με επαγγέλματα υψηλά στην ιεραρχία ταξινόμησης των επαγγελμάτων ISCO-08. Αντίθετα, η πλειονότητα των ανέργων που δεν συμμετείχαν στη ΣΕΚ ήταν υποκείμενα με πατέρα που ασχολούνταν με επαγγέλματα χαμηλά στην ιεραρχία ταξινόμησης ISCO-08.

Στον Πίνακα 5 αποτυπώνονται τα δεδομένα για τα επαγγέλματα της μητέρας. Μολονότι στη βιβλιογραφία επικρατεί η θεώρηση πως το επάγγελμα του πατέρα αποτελεί τον σημαντικότερο δείκτη κοινωνικής προέλευσης των υποκειμένων, εξίσου χρήσιμα συμπεράσματα προκύπτουν και από το επάγγελμα της μητέρας.

Όπως μπορεί να διαπιστωθεί από τα δεδομένα που προσφέρονται στους παρακάτω πίνακες, στην έρευνα του 2007 η πλειονότητα των γυναικών δεν είχαν εργαστεί ποτέ. Οι μητέρες των συμμετεχόντων ανέργων καταπιάνονταν με επαγγέλματα χαμηλά στην ιεραρχία της ISCO-08. Στους μη συμμετέχοντες, η πλειονότητα των μητέρων εργαζόταν σε επαγγέλματα χαμηλά στην ταξινόμηση ISCO-08, ενώ υπήρχαν και μητέρες με επαγγέλματα υψηλά στη σχετική ταξινόμηση. Από την άλλη πλευρά, στην έρευνα του 2012 δεν υπήρχαν δεδομένα για τις γυναίκες που δεν είχαν εργαστεί ποτέ, εξού και το μικρότερο δείγμα σε σχέση με τους άνδρες και με το αντίστοιχο των γυναικών του 2007. Ωστόσο, διαφαίνεται ότι η πλειονότητα των μητέρων των ανέργων συμμετεχόντων στη ΣΕΚ ασχολούνταν με επαγγέλματα υψηλότερα στην ιεραρχία σε σχέση με τους άνεργους μη συμμετέχοντες στη ΣΕΚ.

**Πίνακας 4. Επάγγελμα πατέρα ανέργων συμμετεχόντων και μη στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων**

Επάγγελμα πατέρα	2007		2012	
	Άνεργοι συμμετέχοντες * (%)	Άνεργοι μη συμμετέχοντες** (%)	Άνεργοι συμμετέχοντες † (%)	Άνεργοι μη συμμετέχοντες‡ (%)
Μέλη των βουλευόμενων σωμάτων, ανώτατα και ανώτερα διευθυντικά στελέχη	5,7	6,3	1,2	2,7
Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	5,7	4,1	34,5	5,3

**Πίνακας 4.** (συνέχεια)

Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί	-	4,3	2,1	1,9
Υπάλληλοι γραφείου	9,6	6,0	22,7	10,7
Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές	15,9	7,6	14,3	12,1
Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και αλιείς	22,7	26,9	2,8	23,1
Ειδικευμένοι τεχνίτες	24,3	22,0	11,5	26,1
Χειριστές σταθερών βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων	5,5	12,5	6,9	16,4
Ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες και μικρο- επαγγελματίες	3,6	6,2	3,9	1,7
Πρόσωπα μη δυνάμενα να καταταγούν	-	0,2	-	-
Δεν εργάστηκε ποτέ	3,7	0,3	-	-
ΔΓ/ΔΑ	3,1	3,6	-	-

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων αρχείων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.  
\*N = 17.310, \*\*N = 320.003, †N = 65.160, ‡N = 1.016.075

Πίνακας 5. Επάγγελμα μητέρας ανέργων συμμετεχόντων και μη στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Επάγγελμα μητέρας	2007		2012	
	Άνεργοι συμμετέχοντες* (%)	Άνεργοι μη συμμετέχοντες** (%)	Άνεργοι συμμετέχοντες† (%)	Άνεργοι μη συμμετέχοντες‡ (%)
Μέλη των βουλευόμενων σωμάτων, ανώτατα και ανώτερα διευθυντικά στελέχη	-	2,0	-	0,2
Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	-	3,7	18,6	7,0
Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί	-	1,7	2,9	5,1
Υπάλληλοι γραφείου	23,1	7,1	33,6	7,3
Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές	16,9	6,3	30,3	18,4
Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και αλιείς	21,4	24,5	2,4	36,5
Ειδικευμένοι τεχνίτες	-	3,5	4,5	9,6
Χειριστές σταθερών βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων	-	3,0	-	5,3

**Πίνακας 5. (συνέχεια)**

Ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες και μικρο- επαγγελματίες	-	6,3	7,7	10,6
Δεν εργάστηκε ποτέ	38,6	40,2	-	-
ΔΓ/ΔΑ	-	1,7	-	-

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.  
\*N = 17.311, \*\*N = 320.246, †N = 27.224, ‡N = 456.510

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα δεδομένα των ερευνών του 2007 και του 2012 σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των ανέργων συμμετεχόντων και μη στη ΣΕΚ. Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων αποτελεί με τη σειρά του σημαντικό δείκτη της κοινωνικής προέλευσης των ανέργων και συνδέεται άμεσα με το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Αντίθετα από το επάγγελμα των γονέων, όπου καθοριστικό δείκτη κοινωνικής προέλευσης αποτελεί το επάγγελμα του πατέρα, η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας δρα καταλυτικότερα στην ανάπτυξη των παιδιών και στην ανάπτυξη στάσεων ως προς την εκπαίδευση και κατάρτιση. Όπως παρατηρείται στην έρευνα του 2007, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων των συμμετεχόντων ανέργων ήταν σχετικά χαμηλό. Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων ήταν ακόμη χαμηλότερο για τους άνεργους μη συμμετέχοντες στη ΣΕΚ. Παρ' όλα αυτά, όπως το επάγγελμα των γονέων, έτσι και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων των συμμετεχόντων ανέργων στη ΣΕΚ στην έρευνα του 2012 ήταν υψηλότερο έναντι του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων των μη συμμετεχόντων ανέργων στη ΣΕΚ. Αξιοσημείωτο ήταν ότι το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ήταν συγκριτικά υψηλότερο από εκείνο της μητέρας των συμμετεχόντων ανέργων στη ΣΕΚ. Τα δεδομένα αυτά καταδεικνύουν πως κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης οι άνεργοι με γονείς με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο συμμετείχαν σε μεγαλύτερο βαθμό στη ΣΕΚ από τους άνεργους με γονείς με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο.

**Πίνακας 6. Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων ανέργων συμμετεχόντων και μη στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων**

Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων	2007		2012	
	Άνεργοι συμμετέχοντες (%)	Άνεργοι μη συμμετέχοντες (%)	Άνεργοι συμμετέχοντες (%)	Άνεργοι μη συμμετέχοντες (%)
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα</b>				
Πρωτοβάθμια ή κατώτερη δευτεροβάθμια	49,9	75,5	26,3	61,2
Δευτεροβάθμια	50,1	18,8	33,7	29,0
Τριτοβάθμια	-	5,7	40,1	9,8
Σύνολο (N)	18.661	319.102	66.275	1.110.442
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας</b>				
Πρωτοβάθμια ή κατώτερη δευτεροβάθμια	57,8	73,4	41,6	65,0
Δευτεροβάθμια	42,2	20,5	46,6	27,2
Τριτοβάθμια	-	6,1	11,8	7,9
Σύνολο (N)	18.660	321.236	66.275	1.111.448

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Αντίστοιχα, φαίνεται ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων και, κατ' επέκταση, των πολιτισμικό κεφαλαίο των ανέργων άσκησαν σημαντική επίδραση στον βαθμό συμμετοχής και μη συμμετοχής στη ΣΕΚ και στην έρευνα του 2016.

**Πίνακας 7. Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων ανέργων συμμετεχόντων και μη στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων**

Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων	2016	
	Άνεργοι συμμετέχοντες (%)	Άνεργοι μη συμμετέχοντες (%)
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα</b>		
Πρωτοβάθμια ή κατώτερη δευτεροβάθμια	63,8	67,0
Δευτεροβάθμια	7,5	22,2

**Πίνακας 7. (συνέχεια)**

Τριτοβάθμια	28,7	10,8
Σύνολο (N)	44968	1123464
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας</b>		
Πρωτοβάθμια ή κατώτερη δευτεροβάθμια	63,7	68,9
Δευτεροβάθμια	10,4	20,9
Τριτοβάθμια	25,9	10,2
Σύνολο (N)	45838	1122744

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Για τη μεγαλύτερη εμβάθυνση στην επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου στη συμμετοχή των ανέργων στη ΣΕΚ, στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα επίπεδα συμμετοχής με βάση τη συμμετοχή τους σε πολιτιστικές δραστηριότητες και στην κατοχή πολιτισμικών αγαθών. Η συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες και η πρόσβαση σε πολιτιστικά αγαθά, όπως είναι η ανάγνωση εφημερίδων ή η ανάγνωση βιβλίων, αποτελούν σημαντικούς δείκτες κοινωνικής προέλευσης, καθώς υποδηλώνουν το πολιτισμικό κεφάλαιο. Όπως θα υποστηριχθεί στη συνέχεια, οι άνεργοι που συμμετείχαν στη ΣΕΚ συμμετείχαν παράλληλα περισσότερο σε πολιτιστικές δραστηριότητες και είχαν μεγαλύτερη πρόσβαση σε πολιτιστικά αγαθά από τους ανέργους που δεν συμμετείχαν στη ΣΕΚ. Αυτές οι ανισότητες στη συμμετοχή των ανέργων στη ΣΕΚ γίνονταν εντονότερες κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης.

**Πίνακας 8. Η συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες των ανέργων συμμετεχόντων και μη στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων**

Μεταβλητή	2007		2012	
	Άνεργοι συμμετέχοντες (%)	Άνεργοι μη συμμετέχοντες (%)	Άνεργοι συμμετέχοντες (%)	Άνεργοι μη συμμετέχοντες (%)

**Παρακολούθηση ζωντανών παραστάσεων**

1-6 φορές	51,8	40,7	55,0	41,1
Περισσότερες από 6 φορές	7,3	2,9	23,0	4,1
Δεν πήγε καθόλου	37,6	56,4	22,0	54,7
Σύνολο (N)	17.226	325.334	66.275	1.126.950



**Πίνακας 8. (συνέχεια)**

<b>Παρακολούθηση κινηματογράφου</b>				
1-6 φορές	70,3	44,6	49,4	39,4
Περισσότερες από 6 φορές	5,2	9,0	26,5	5,3
Δεν πήγε καθόλου	24,4	46,4	24,0	55,3
Σύνολο (N)	18.661	323.398	66.275	1.118.894
<b>Επίσκεψη σε μουσεία, γκαλερί, αρχαιολ. χώρους</b>				
1-6 φορές	21,5	17,7	40,9	22,9
Περισσότερες από 6 φορές	-	1,4	11,3	1,8
Δεν πήγε καθόλου	78,5	80,9	47,7	75,3
Σύνολο (N)	18.661	319.776	64.837	1.114.753
<b>Παρακολούθηση ζωντανά αθλητικού γεγονότος</b>				
1-6 φορές	19,4	23,1	19,6	24,1
7-12 φορές	7,9	4,3	4,1	6,5
Δεν πήγε καθόλου	72,6	72,6	76,3	69,5
Σύνολο (N)	18.661	326.636	66.274	1.113.816
<b>Ανάγνωση εφημερίδων</b>				
Κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα	52,4	27,4	26,8	17,4
Τουλάχιστον 1 φορά την εβδομάδα	31,5	37,1	35,0	33,2
Τουλάχιστον 1 φορά τον μήνα	6,4	9,2	6,4	11,7
Λιγότερο από 1 φορά τον μήνα	2,2	13,5	22,9	10,5
Ποτέ	7,5	12,8	8,9	27,2
Σύνολο (N)	18.660	322.384	66.275	1.128.266
Όχι	33,3	46,1	-	-
Λιγότερα από 5	-	-	28,3	31,1
5 έως 10	-	-	26,5	11,6
Περισσότερα από 10	-	-	36,9	7,8
Ποτέ	-	-	8,4	49,4
Σύνολο (N)	18.660	315.565	66.274	1.119.508

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται τα δεδομένα για τη συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα και οργανώσεις στις έρευνες του 2007 και του 2012.

**Πίνακας 9.** Η συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα των ανέργων συμμετεχόντων και μη στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Μεταβλητή	2007		2012	
	Συμμετέχοντες άνεργοι (%)	Μη συμμετέχοντες άνεργοι (%)	Συμμετέχοντες άνεργοι (%)	Μη συμμετέχοντες άνεργοι (%)
Συμμετοχή σε πολιτικό κόμμα ή συνδικαλιστική οργάνωση	-	5,3	1,1	3,4
Σύνολο (N)	18.661	327.264	66.274	1.101.376
Συμμετοχή σε επαγγελματική οργάνωση	6,7	3,6	13,7	1,8
Σύνολο (N)	18.661	327.984	65.538	1.098.143
Συμμετοχή σε θρησκευτική ή εκκλησιαστική οργάνωση	3,9	1,7	-	2,7
Σύνολο (N)	18.661	327.984	65.538	1.099.914
Συμμετοχή σε αθλητικό σύλλογο ή λέσχη αναψυχής	3,5	3,6	6,5	7,8
Σύνολο (N)	18.661	327.984	66.274	1.107.921
Συμμετοχή σε φιλανθρωπικό σύλλογο	3,9	2,2	-	1,5
Σύνολο (N)	18.661	327.984	65.538	1.097.613
Συμμετοχή σε εθελοντικές δραστηριότητες	-	4,5	7,7	2,4
Σύνολο (N)	18.661	327.984	66.274	1.098.664
Συμμετοχή σε άλλες οργανώσεις	-	4,9	-	-
Σύνολο (N)	18.661	327.984	-	-

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Η συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα και οργανώσεις υποδηλώνει την κατοχή κοινωνικού κεφαλαίου που αποτελεί σημαντικό δείκτη της κοινωνικής προέλευσης ενός υποκειμένου. Όπως μπορεί να διαπιστωθεί στην έρευνα του 2007, η συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα δεν επηρέασε τη συμμετοχή των ανέργων στη ΣΕΚ, μιας και οι μη συμμετέχοντες άνεργοι συμμετείχαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συμμετέχοντες στη ΣΕΚ σε κοινωνικά δίκτυα και οργανώσεις. Ωστόσο, στην έρευνα του 2012 παρατηρούμε πως η συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα των συμμετεχόντων στη ΣΕΚ αυξάνονταν και μάλιστα ήταν μεγαλύτερη από τη συμμετοχή των μη συμμετεχόντων ανέργων στη ΣΕΚ. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί και στην υψηλότερη, όπως έχει ήδη καταδειχθεί, κοινωνική προέλευση των συμμετεχόντων ανέργων στη ΣΕΚ στην έρευνα του 2012.

**Πίνακας 10. Το μηνιαίο εισόδημα των συμμετεχόντων και μη στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων**

Εισόδημα	2016	
	Άνεργοι συμμετέχοντες (%)	Άνεργοι μη συμμετέχοντες (%)
Έως 399€	19,4	21,7
400-599€	25,5	15,3
600-699€	2,7	8,3
700-899€	7,4	13,2
900-999€	2,3	11,1
1000-1199€	18,0	15,0
1200-1399€	14,4	6,6
1400-1799€	-	5,2
1800-2299€	10,2	2,4
2300€ και άνω	-	1,1
<i>N</i>	25122	846235

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Μολονότι δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία για το επάγγελμα των γονέων, τη συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες και σε κοινωνικά δίκτυα στην έρευνα του 2016, προσφέρεται η δυνατότητα να μελετηθεί η συμμετοχή στη ΣΕΚ με βάση το μηνιαίο εισόδημα των ανέργων. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ότι ένα μεγάλο ποσοστό των ανέργων που συμμετείχαν στη ΣΕΚ είχαν χαμηλό εισόδημα. Το γεγονός αυτό ίσως να αναδεικνύει την προσφορά περισσότερων διαθέσιμων ευκαιριών κατάρτισης. Με το ζήτημα αυτό θα καταπιαστούμε στη συνέχεια. Ταυτόχρονα, όμως, οι άνεργοι που δεν συμμετείχαν στη ΣΕΚ ήταν εκείνοι με χαμηλό διαθέσιμο εισόδημα, αναδεικνύοντας την

ύπαρξη κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων στην πρόσβαση και συμμετοχή στη ΣΕΚ στην Ελλάδα.

Οι επόμενοι τρεις πίνακες φανερώνουν τα δεδομένα αναφορικά με το ποιος επωμίστηκε το κόστος της συμμετοχής στη ΣΕΚ.

**Πίνακας 11. Κόστος εκπαιδευτικής δραστηριότητας συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2007**

	<b>Άνεργοι</b>
Πλήρωσα όλο το απαιτούμενο ποσό εγώ ή η οικογένειά μου	39,2
Πλήρωσα ένα μέρος του απαιτούμενου ποσού εγώ ή η οικογένειά μου	-
Δεν πλήρωσα κάποιο ποσό εγώ ή η οικογένειά μου	60,8
<i>N</i>	18.661

*Πηγή:* Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

**Πίνακας 12. Κόστος εκπαιδευτικής δραστηριότητας συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2012**

	<b>Άνεργοι</b>
Πλήρωσα όλο το απαιτούμενο ποσό εγώ ή η οικογένειά μου	27,4
Ένα μέρος του ποσού πληρώθηκε από εμένα και ένα μέρος από κάποιον άλλον	8,9
Όλο το ποσό πληρώθηκε από κάποιον άλλον	63,6
Πλήρωσα κάποιο ποσό, αλλά δεν γνωρίζω αν ήταν όλο ή μέρος του απαιτούμενου και αν πλήρωσε κάποιος άλλος	-
<i>N</i>	66.274

*Πηγή:* Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

**Πίνακας 13. Κόστος εκπαιδευτικής δραστηριότητας συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2016**

	<b>Άνεργοι</b>
Πλήρωσα μόνος μου όλο το απαιτούμενο ποσό	42,1
Ένα μέρος του ποσού πληρώθηκε από εμένα και ένα μέρος από κάποιον άλλον	3,2
Ήταν δωρεάν	23,7
Όλο το ποσό πληρώθηκε από κάποιον άλλον	30,9
<i>N</i>	46.722

*Πηγή:* Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Αυτό που είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι, παρά την πρόοδο που συντελέστηκε τα προηγούμενα χρόνια, ένα μεγάλο ποσοστό των ανέργων υποστήριξε ότι πλήρωσε εκείνο το κόστος της συμμετοχής στη ΣΕΚ. Αυτό είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, αν μελετηθεί και σε σχέση με τα δεδομένα του Πίνακα 10, τα οποία αναδείκνυαν ότι ένα μεγάλο ποσοστό ανέργων με χαμηλό εισόδημα παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα ΣΕΚ. Σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι ιδιωτικές επενδύσεις για τη ΣΕΚ αυξήθηκαν.

**Πίνακας 14. Κόστος εκπαιδευτικής δραστηριότητας συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και κοινωνική πρόελευση συμμετεχόντων ανέργων**

	2007		2012		
Μεταβλητή	Πλήρωσε ο ίδιος ή οικογένεια (%)	Δεν πλήρωσε (%)	Πλήρωσα μόνος το απαιτούμενο ποσό (%)	Ένας μέρος εγώ και ένα κάποιος άλλος (%)	Κάποιος άλλος όλο το ποσό (%)
<b>Επάγγελμα πατέρα</b>					
1	13,6	-	-	-	1,9
2	-	9,8	35,1	22,4	36,0
3	-	-	-	-	3,2
4	22,8	-	7,2	-	32,2
5	32,0	4,2	17,4	65,2	5,9
6	-	39,4	2,1	-	3,5
7	11,2	34,0	25,0	-	7,6
8	13,1	-	13,1	12,4	3,7
9	-	6,2	-	-	6,0
10	-	6,5	-	-	-
11	7,4	-	-	-	-
Σύνολο (N)	7.309	10.000	17.406	5.930	42.184
<b>Επάγγελμα μητέρας</b>					
2	-	-	17,5	-	23,3
3	-	-	-	-	4,7
4	54,8	-	46,1	-	36,5
5	26,7	9,8	-	100,0	25,9
6	-	37,0	-	-	3,9
7	-	-	19,1	-	-

**Πίνακας 14.** (συνέχεια)

9	-	-	17,3	-	5,8
10	18,6	53,2	-	-	-
Σύνολο (N)	7.311	10.000	6.430	3.867	16.927
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα</b>					
Πρωτοβάθμια	13,1	73,6	37,8	77,6	14,1
Δευτεροβάθμια	86,9	26,4	35,7	-	37,5
Τριτοβάθμια	-	-	26,5	22,4	48,4
Σύνολο (N)	7.310	11.350	18.161	5.930	42.184
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας</b>					
Πρωτοβάθμια	24,8	79,1	87,7	77,6	16,7
Δευτεροβάθμια	75,2	20,9	6,1	22,4	67,4
Τριτοβάθμια	-	-	6,2	-	15,9
Σύνολο (N)	7.310	11.351	18.161	5.930	42.184

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Σημείωση: 1 = μέλη βουλευόμενων σωμάτων, ανώτατα και ανώτερα διευθυντικά στελέχη, 2 = πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα, 3 = τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί, 4 = υπάλληλοι γραφείου, 5 α = απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών, πωλητές, 6 = ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι, αλιείς, τεχνίτες, 7 = ειδικευμένοι τεχνίτες, 8 = χειριστές σταθερών βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων, 9 = ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες, 10 = δεν εργάστηκε ποτέ, 11 = ΔΓ/ΔΑ.

Αν και τα δεδομένα της έρευνας του 2016 δεν επιτρέπουν τη διεξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων αναφορικά με τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης και του κόστους συμμετοχής στη ΣΕΚ, τα δεδομένα που προκύπτουν από τις έρευνες του 2007 και του 2012 καταδείκνυαν ότι οι άνεργοι χαμηλής κοινωνικής προέλευσης επωμιζόνταν δυσανάλογα το κόστος της κατάρτισης (Πίνακας 13 και Πίνακας 14). Παρ' όλα αυτά, όπως φαίνεται στον Πίνακα 15, τα οικονομικά ασθενέστερα υποκείμενα συμμετείχαν στη ΣΕΚ δίχως να επωμιστούν το κόστος. Ωστόσο, είναι ενδιαφέρον να δούμε σε αυτό το σημείο τον διοργανωτή της κατάρτισης των ανέργων αλλά και τη χρησιμότητα των γνώσεων που αποκτήθηκαν.

**Πίνακας 15.** Το μηνιαίο εισόδημα των ανέργων συμμετεχόντων στη ΣΕΚ και η κατανομή του κόστους συμμετοχής

Εισόδημα	2016	
	Πλήρωσαν κάποιο ποσό (%)	Δεν πλήρωσαν κάποιο ποσό (%)
Έως 399€	-	27,6
400-599€	10,9	36,3

**Πίνακας 15. (συνέχεια)**

600-699€	6,4	-
700-899€	-	10,6
900-999€	-	8,3
1000-1199€	40,0	-
1200-1399€	20,3	17,1
1400-1799€	-	-
1800-2299€	22,8	-
2300€ και άνω	-	-
<i>N</i>	11308	17661

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Οι Πίνακες 16, 17 και 18 που ακολουθούν αναφέρονται σε δεδομένα για τον διοργανωτή της ΣΕΚ. Όπως παρατηρείται, οι άνεργοι στην έρευνα του 2007 συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές δράσεις δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών οργανισμών. Στην έρευνα του 2012 οι άνεργοι κατέφευγαν σε ιδιώτες για την παροχή ΣΕΚ, ενώ στην έρευνα του 2016 σημαντικό ρόλο στην οργάνωση της ΣΕΚ διαδραμάτισαν, πέρα από τους ιδιώτες, οι μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί, τα σωματεία και οι εργοδοτικές ενώσεις. Απουσίαζε, λοιπόν, ο ρόλος του κράτους στη διοργάνωση και παροχή ευκαιριών ΣΕΚ.

**Πίνακας 16. Διοργανωτής εκπαιδευτικής δραστηριότητας συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2007**

	<b>Άνεργοι</b>
Δημόσιο ίδρυμα	37,3
Ιδιωτικό ίδρυμα	24,5
Επιχείρηση	13,6
Η ίδια η επιχείρηση	4,7
Εργοδοτικές ενώσεις	-
Συνδικάτο	-
Μη κερδοσκοπικά σωματεία	3,4
Μεμονωμένα άτομα	-
Μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί	11,3
Άλλο	5,2
<i>N</i>	18.121

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

**Πίνακας 17. Διοργανωτής εκπαιδευτικής δραστηριότητας συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2012**

	<b>Άνεργοι</b>
Επίσημο εκπαιδευτικό ίδρυμα	6,8
Άλλος εκπαιδευτικός οργανισμός	11,6
Εταιρεία	-
Ο εργοδότης	-
Εργοδοτικές ενώσεις, επιμελητήριο	8,6
Εργατικό σωματείο	-
Μη κερδοσκοπικά σωματεία	11,7
Ιδιώτης	23,1
Πολιτιστικό ίδρυμα	-
Άλλο	38,2
<i>N</i>	62628

*Πηγή:* Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

**Πίνακας 18. Διοργανωτής εκπαιδευτικής δραστηριότητας συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2016**

	<b>Άνεργοι</b>
Επίσημο εκπαιδευτικό ίδρυμα	7,8
Άλλος εκπαιδευτικός οργανισμός	6,9
Άλλος μη εκπαιδευτικός οργανισμός	-
Ο εργοδότης	17,1
Εργοδοτικές ενώσεις, επιμελητήριο	19,6
Εργατικό σωματείο	-
Μη κερδοσκοπικά σωματεία	19,1
Ιδιώτης	15,4
Πολιτιστικό ίδρυμα	-
Άλλο	14,2
<i>N</i>	62628

*Πηγή:* Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.



**Πίνακας 19. Διοργανωτής εκπαιδευτικής δραστηριότητας συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2007 και κοινωνική προέλευση συμμετεχόντων ανέργων**

Μεταβλητή	Δημόσιο εκπ. ίδρυμα (%)	Ιδιωτικό εκπ. ίδρυμα (%)	Επιχείρηση (όχι εκπαιδ.) (%)	Η ίδια η επιχείρηση (%)	Μη κερδ. σωματεία (%)	Μη κερδ. οργανισμοί (%)	Άλλο (%)
<b>Επάγγελμα πατέρα</b>							
1	-	22,4	-	-	-	-	-
2	-	-	39,8	-	-	-	-
3	-	-	-	-	-	-	-
4	-	37,6	-	-	-	-	-
5	43,2	-	-	-	-	20,5	-
6	25,8	-	-	-	-	36,1	100,0
7	31,0	18,4	60,2	100,0	-	11,7	-
8	-	21,6	-	-	-	-	-
9	-	-	-	-	100,0	-	-
10	-	-	-	-	-	31,7	-
11	-	-	-	-	-	-	-
Σύνολο (N)	5.408	4.434	2.459	857	624	2.040	948
<b>Επάγγελμα μητέρας</b>							
4	43,2	37,6	-	-	-	-	-
5	-	44,0	39,8	-	-	-	-
6	25,8	-	-	-	100,0	36,1	100,0
10	31,0	18,4	60,2	100,0	-	63,9	-
Σύνολο (N)	5.408	4.434	2.459	857	624	2.040	948
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα</b>							
Πρωτοβάθμια	44,8	21,6	60,2	100,0	-	100,0	100,0
Δευτεροβάθμια	55,2	78,4	39,8	-	100,0	-	-
Σύνολο (N)	6.758	4.435	2.459	857	624	2.040	948
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας</b>							
Πρωτοβάθμια	44,8	40,8	60,2	100,0	100,0	100,0	100,0
Δευτεροβάθμια	55,2	59,2	39,8	-	-	-	-
Σύνολο (N)	6.758	4.435	2.459	857	624	2.040	948

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Σημείωση: 1 = μέλη βουλευόμενων σωμάτων, ανώτατα και ανώτερα διευθυντικά στελέχη, 2 = πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά

και συναφή επαγγέλματα, 3 = τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί, 4 = υπάλληλοι γραφείου, 5 = απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών, πωλητές, 6 = ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι, αλιείς, τεχνίτες, 7 = ειδικευμένοι τεχνίτες, 8 = χειριστές σταθερών βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων, 9 = ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες, 10 = δεν εργάστηκε ποτέ, 11 = ΔΓ/ΔΑ.

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζονται τα δεδομένα για την κοινωνική προέλευση των ανέργων συμμετεχόντων στη ΣΕΚ και τον διοργανωτή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Παρατηρούνται διαφορές ως προς την κοινωνική προέλευση, διότι οι άνεργοι υψηλότερης κοινωνικής προέλευσης, με βάση το επάγγελμα των γονέων, συμμετείχαν κυρίως σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ενώ οι άνεργοι χαμηλής κοινωνικής προέλευσης συμμετείχαν, πέρα από εκπαιδευτικούς οργανισμούς, και σε φορείς όχι αμιγώς εκπαιδευτικούς, όπως μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς και σωματεία. Αυτές οι διαφορές ως προς την κοινωνική προέλευση επιβεβαιώνονται και σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης, όπου τα υποκείμενα με γονείς με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο παρακολούθησαν εκπαιδευτικές δραστηριότητες ΣΕΚ, κυρίως σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, σε αντίθεση με τους ανέργους με γονείς με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές δράσεις μη εκπαιδευτικών οργανισμών, όπως είναι τα σωματεία και οι φιλανθρωπικές οργανώσεις.

Στον Πίνακα 20 αποτυπώνονται τα δεδομένα για τον διοργανωτή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και την κοινωνική προέλευση των ανέργων συμμετεχόντων στην έρευνα του 2012. Όπως παρατηρείται με βάση το επάγγελμα των γονέων, τα υποκείμενα χαμηλότερης κοινωνικής προέλευσης συμμετείχαν κυρίως στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ τα υποκείμενα υψηλής κοινωνικής προέλευσης συμμετείχαν κατά κύριο λόγο σε ιδιωτικούς οργανισμούς. Το ίδιο μπορεί να διαπιστωθεί μελετώντας το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, οι άνεργοι με γονείς με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο παρακολούθησαν κυρίως δράσεις του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ οι άνεργοι με γονείς με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο έτειναν να συμμετέχουν σε ιδιωτικές δράσεις ΣΕΚ.

**Πίνακας 20.** Διοργανωτής εκπαιδευτικής δραστηριότητας συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2012 και κοινωνική προέλευση συμμετεχόντων ανέργων

Μεταβλητή	Επίσημο εκπ. ίδρυμα (%)	Άλλος εκπ. φορέα (%)	Εμπορικό επιμελ./ εργοδ. ένωση		Ιδιώτης (%)	Άλλο (%)
			Μη κερδ. σωματεία (%)	(%)		
<b>Επάγγελμα πατέρα</b>						
1	-	10,9	-	-	-	-
2	-	40,2	-	84,7	34,0	36,9
3	-	-	-	-	9,4	-

**Πίνακας 20. (συνέχεια)**

4	-	17,0	-	-	48,9	4,9
5	26,5	-	100,0	15,3	-	22,9
6	-	11,3	-	-	-	2,9
7	73,5	10,5	-	-	7,7	4,6
8	-	10,2	-	-	-	16,6
9	-	-	-	-	-	11,1
Σύνολο (N)	4.247	7.238	5.373	7.350	14.482	22.823
<b>Επάγγελμα μητέρας</b>						
2	100,0	20,3	-	100,0	28,3	-
3	-	31,1	-	-	-	-
4	-	-	-	-	40,6	29,9
5	-	-	-	-	19,4	55,8
6	-	-	-	-	-	5,8
7	-	48,6	-	-	-	-
9	-	-	-	-	11,7	8,5
Σύνολο (N)	729	2.530	-	1.124	9.524	11.468
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα</b>						
Πρωτοβάθμια	56,4	20,6	-	-	-	49,0
Δευτεροβάθμια	43,6	55,3	100,0	15,3	29,9	15,8
Τριτοβάθμια	-	24,1	-	84,7	70,1	35,2
Σύνολο (N)	4.247	7.238	5.373	7.350	14.482	23.938
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας</b>						
Πρωτοβάθμια	56,4	70,7	-	-	24,8	53,6
Δευτεροβάθμια	26,5	22,2	100,0	84,7	56,6	34,9
Τριτοβάθμια	17,2	7,1	-	15,3	18,6	11,6
Σύνολο (N)	4.247	7.239	5.373	7.350	14.483	23.938

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Σημείωση: 1 = μέλη βουλευόμενων σωμάτων, ανώτατα και ανώτερα διευθυντικά στελέχη, 2 = πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα, 3 = τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί, 4 = υπάλληλοι γραφείου, 5 = απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών, πωλητές, 6 = ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι, αλιείς, τεχνίτες, 7 = ειδικευμένοι τεχνίτες, 8 = χειριστές σταθερών βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων, 9 = ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες, 10 = δεν εργάστηκε ποτέ, 11 = ΔΓ/ΔΑ.

Αν και τα δεδομένα της έρευνας του 2016 δεν επιτρέπουν την ανάλυση της συμμετοχής στη ΣΕΚ και την επιλογή διοργανωτή με βάση την κοινωνική προέλευση των ανέργων, ο Πίνακας 21 αποτυπώνει την επιλογή διοργανωτή με βάση το μηνιαίο εισόδημα των ανέργων.

**Πίνακας 21. Το μηνιαίο εισόδημα των άνεργων και ο διοργανωτής της ΣΕΚ στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2016**

	Έως 999€	Άνω των 1000€
Επίσημο εκπαιδευτικό ίδρυμα	5,3	-
Άλλος εκπαιδευτικός οργανισμός	9,6	6,9
Άλλος μη εκπαιδευτικός οργανισμός	-	-
Ο εργοδότης	15,0	-
Εργοδοτικές ενώσεις, επιμελητήριο	-	-
Εργατικό σωματείο	-	-
Μη κερδοσκοπικά σωματεία	16,7	-
Ιδιώτης	28,1	25,4
Πολιτιστικό ίδρυμα	-	-
Άλλο	25,1	67,7
N	28970	9849

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Οι άνεργοι με μηνιαίο εισόδημα που δεν ξεπερνούσε τα 1.000 ευρώ συμμετείχαν σε προγράμματα ιδιωτών, των παλιών τους εργοδοτών και μη κερδοσκοπικών σωματείων. Ωστόσο, για ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων παρέμενε αδιευκρίνιστος ο διοργανωτής της ΣΕΚ. Αντίστοιχα, η πλειονότητα των ανέργων με εισόδημα άνω των 1.000 ευρώ επέλεξε την επιλογή «Άλλο», γεγονός που δεν επιτρέπει τη διεξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερη αισθητή η απουσία του κράτους και των δημόσιων οργανισμών στην παροχή ΣΕΚ. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τις τάσεις ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά και τον περιορισμό του ρόλου του κράτους, όπως υπαγορεύεται από τις προτεραιότητες του νεοφιλελευθερισμού.

Για την περαιτέρω εμβάθυνση στη συμμετοχή των ανέργων στη ΣΕΚ, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να μελετηθεί και ο βαθμός στον οποίο αξιοποίησαν οι άνεργοι τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν από τη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ. Στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται τα δεδομένα για τον βαθμό χρήσης των γνώσεων που αποκτήθηκαν στις έρευνες του 2007, του 2012 και του 2016.

**Πίνακας 22. Βαθμός χρήσης γνώσεων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων**

<b>Μεταβλητή</b>	<b>Σε μεγάλο βαθμό (%)</b>	<b>Αρκετά (%)</b>	<b>Σε πολύ μικρό βαθμό (%)</b>	<b>Καθόλου (%)</b>
<b>Συμμετέχοντες 2007</b>				
Άνεργοι*	53,1	28,9	9,0	9,0
<b>Συμμετέχοντες 2012</b>				
Άνεργοι**	28,1	36,3	16,4	19,2
<b>Συμμετέχοντες 2016</b>				
Άνεργοι***	16,1	43,2	19,5	21,2

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.  
\*N = 18.660, \*\*N = 64.908, \*\*\*N = 45.3244.

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων φάνηκε ότι οι άνεργοι δεν αξιοποίησαν σε μεγάλο βαθμό τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν από τη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ, με εξαίρεση στην έρευνα του 2007. Μάλιστα, ο βαθμός χρησιμότητας των γνώσεων είναι μικρότερος στις έρευνες του 2012 και του 2016, γεγονός που αποτελεί σαφή ένδειξη για την αναποτελεσματικότητα της ΣΕΚ να ανταποκριθεί στις πολυδιάστατες ανάγκες των ανέργων. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να μελετηθεί ο βαθμός χρησιμότητας των γνώσεων και δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν, υπό το πρίσμα των ιδιαίτερων δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των ανέργων. Με τον τρόπο αυτόν επιχειρείται να αναδειχθούν οι διαφορετικές εκπαιδευτικές στρατηγικές των ανέργων, ανάλογα με τα δημογραφικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

Στον Πίνακα 23 παρουσιάζονται τα δεδομένα από τον βαθμό χρήσης των γνώσεων από τη συμμετοχή στη ΣΕΚ των ανέργων, υπό το πρίσμα της κοινωνικής τους προέλευσης, στις έρευνες του 2007 και του 2012. Όπως μπορεί να διαπιστωθεί, το επάγγελμα των γονέων επιδρά καταλυτικά στον βαθμό χρήσης των γνώσεων από τη ΣΕΚ και στις δύο έρευνες. Μάλιστα, όσο πιο υψηλά βρισκόταν το επάγγελμα των γονέων στην ιεραρχία ISCO-08, τόσο υψηλότερος ήταν και ο βαθμός χρήσης των γνώσεων από τους άνεργους. Σε ό,τι αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων των ανέργων, μπορεί να παρατηρηθεί και στις δύο έρευνες ότι οι άνεργοι με γονείς με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης χρησιμοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις γνώσεις που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ από τους άνεργους με γονείς με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο.

**Πίνακας 23. Βαθμός χρήσης γνώσεων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2007 και του 2012 και κοινωνική προέλευση συμμετεχόντων ανέργων**

Μεταβλητή	2007				2012			
	Σε μεγάλο βαθμό	Αρκετά	Σε πολύ μικρό βαθμό	Καθόλου	Σε μεγάλο βαθμό	Αρκετά	Σε πολύ μικρό βαθμό	Καθόλου
<b>Επάγγελμα πατέρα</b>								
1	11,6	-	-	-	-	3,5	-	-
2	11,4	-	-	-	80,4	13	-	39,5
3	-	-	-	-	7,5	-	-	-
4	-	31	-	-	10,1	28,9	36,4	20,8
5	27,3	7,8	-	-	-	18,2	36,4	-
6	10	25,9	-	100	2	3,6	6,3	-
7	14,6	35,4	62,9	-	-	25,2	-	14,5
8	11,2	-	-	-	-	7,5	21	4,8
9	-	-	37,1	-	-	-	-	20,4
10	7,5	-	-	-	-	-	-	-
11	6,3	-	-	-	-	-	-	-
Σύνολο (N)	8.559	5.385	1.681	1.685	18.235	22.466	10.632	12.457

Πίνακας 23. (συνέχεια)

Επάγγελμα μητέρας										
2	-	-	-	-	-	-	31	25,4	-	26
3	-	-	-	-	-	-	-	8,5	-	-
4	27,3	31	-	-	-	27,2	43,8	46	46	-
5	34,2	-	-	-	-	41,9	10,3	46	46	30,8
6	-	25,9	37,1	100	-	-	-	7,9	-	-
7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24,1
9	-	-	-	-	-	-	-	12	-	19,1
10	38,5	43,1	62,9	-	-	-	-	-	-	-
Σύνολο (N)	8.559	5.385	1.681	1.685	1.685	4.419	9.305	8.400	5.100	
Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα										
Πρωτοβάθμια	51,1	43,1	14,2	100	2	24,1	57,4	31,3		
Δευτεροβάθμια	48,9	56,9	85,8	-	10,1	73,7	6,3	19,4		
Τριτοβάθμια	-	-	-	-	87	2,2	36,4	49,3		
Σύνολο (N)	9.909	5.385	1.682	1.685	18.235	23.583	10.632	12.457		
Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας										
Πρωτοβάθμια	51,4	43,1	100	100	2	46,2	63,6	65,8		
Δευτεροβάθμια	48,6	56,9	-	-	83,9	43,8	36,4	11		
Τριτοβάθμια	-	-	-	-	14,1	10	-	23,2		
Σύνολο (N)	9.909	5.385	1.681	1.685	18.235	23.582	10.632	12.457		

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Σημείωση: 1 = μέλη βολεμένου σαιμάτου, ανώτατα και ανώτερα δευτεροβάθμια στήλη, 2 = πρόσωπα που ασκούν επαγγελματικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα, 3 = τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί, 4 = υπάλληλοι γραφείων, 5 = απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών, πωλητές, 6 = ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι, αλιείς, τεχνίτες, 7 = ειδικευμένοι τεχνίτες, 8 = χειριστές σταθμών βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων, 9 = αναδικοκτού εργάτες, χερσόνωτες και μικροεπαγγέλματες, 10 = δεν εργάστηκε ποτέ, 11 = ΔΤ/ΔΑ.

**Πίνακας 24. Βαθμός χρήσης γνώσεων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2007 και του 2012 και δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων ανέργων**

Μεταβλητή	2007			2012				
	Σε μεγάλο βαθμό 1 (%)	Αρκετά 2 (%)	Σε πολύ μικρό βαθμό 3 (%)	Καθόλου 4 (%)	Σε μεγάλο βαθμό 5 (%)	Αρκετά 6 (%)	Σε πολύ μικρό βαθμό 7 (%)	Καθόλου 8 (%)
<b>Φύλο</b>								
Ανδρες	37,8	27,5	-	-	43,4	52,5	21	26,8
Γυναίκες	62,2	72,5	100	100	56,6	47,5	79	73,2
<b>Ηλικία</b>								
18-24	-	-	-	-	24,2	46,6	-	32
25-34	73,7	33,7	48,7	43,7	39,6	53,4	-	49,3
35-54	26,3	66,3	51,3	56,3	36,1	-	100	18,7
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης</b>								
Πρωτοβάθμια ή κατώτερη δευτεροβάθμια	-	-	-	-	2	6,1	36,4	12,6
Δευτεροβάθμια	59,5	69	48,7	43,7	51,7	36,4	63,6	38,1
Τριτοβάθμια	40,5	31	51,3	56,3	46,2	57,4	-	49,3
<b>Τόπος διαμονής</b>								
Αστικές	61,3	31	37,1	-	-	-	-	-
Ημιαστικές	23,6	27,5	14,2	-	-	-	-	-
Αγροτικές	15,2	41,6	48,7	100	-	-	-	-

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.  
 \*N = 9.909, \*N = 5.385, \*N = 1.681, \*N = 1.685, \*N = 18.234, \*N = 23.582, \*N = 10.652, \*N = 12.457.



Στον Πίνακα 24 αποτυπώνονται τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στη ΣΕΚ υπό το πρίσμα του βαθμού χρήσης των γνώσεων και δεξιοτήτων από τη συμμετοχή στη ΣΕΚ. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα, και στις δύο έρευνες οι άνεργες γυναίκες σε σχέση με τους άνεργους άνδρες χρησιμοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν από τη συμμετοχή στη ΣΕΚ. Σε ό,τι αφορά την ηλικία και τον βαθμό χρήσης των γνώσεων από τη ΣΕΚ, οι άνεργοι έως 34 ετών απάντησαν πως χρησιμοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα υποκείμενα μέσης ηλικίας τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ. Επιπλέον, και στις δύο έρευνες οι άνεργοι με τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιοποίησαν σε μικρότερο βαθμό από τους άνεργους χαμηλότερου εκπαιδευτικού επίπεδου τις γνώσεις που απέκτησαν από τη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ. Τέλος, σε σχέση με την αστικότητα, οι άνεργοι που κατοικούσαν σε αστικές περιοχές στην έρευνα του 2007 χρησιμοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις γνώσεις που απέκτησαν από τη ΣΕΚ από τους άνεργους που κατοικούσαν σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Εξίσου ενδιαφέρον είναι να μελετηθεί ο βαθμός χρησιμότητας των γνώσεων και δεξιοτήτων υπό το πρίσμα των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των ανέργων στην έρευνα του 2016. Με τα διαθέσιμα στοιχεία, στον Πίνακα 25 μελετάται ο βαθμός χρησιμότητας υπό το πρίσμα του πολιτισμικού κεφαλαίου (με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων).

**Πίνακας 25. Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων και βαθμός χρήσης των γνώσεων και δεξιοτήτων στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2016**

	Σε μεγάλο βαθμό	Αρκετά	Σε πολύ μικρό βαθμό	Καθόλου
<b>Πατέρας</b>				
Κατώτερη δευτεροβάθμια ή πρωτοβάθμια (N = 27310)	12,0	66,9	6,8	14,2
Δευτεροβάθμια (N = 3360)	-	18,5	33,2	49,4
Τριτοβάθμια (N = 12900)	24,4	5,3	45,7	24,7
<b>Μητέρα</b>				
Κατώτερη δευτεροβάθμια ή πρωτοβάθμια (N = 27787)	21,2	58,1	6,7	14,0
Δευτεροβάθμια (N = 4774)	29,3	35,9	-	34,8
Τριτοβάθμια (N = 11879)	-	14,5	58,7	26,8

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Τα δεδομένα του Πίνακα 25 καταδεικνύουν ότι οι άνεργοι με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης γονέων (σημαντική διάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου) φαίνεται ότι αξιοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις γνώσεις και τις δεξιότητες από τους άνεργους με

γονείς με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο. Όμως, δεν μπορούν να γίνουν συγκρίσεις με τις έρευνες του 2007 και του 2012, καθώς δεν έχουμε στοιχεία για τους γονείς που δεν συμμετείχαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για λόγους περαιτέρω εμβάθυνσης, ο πίνακας που ακολουθεί μελετά τον βαθμό χρησιμότητας των γνώσεων και δεξιοτήτων σε σχέση με το μηνιαίο εισόδημα των ανέργων.

**Πίνακας 26. Μηνιαίο εισόδημα και βαθμός χρήσης των γνώσεων και δεξιοτήτων στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2016**

	Σε μεγάλο βαθμό	Αρκετά	Σε πολύ μικρό βαθμό	Καθόλου
Έως 399€ (N = 4878)	-	100,0	-	-
400-599€ (N = 7645)	-	-	57,0	43,0
600-699€ (N = 683)	100,0	-	-	-
700-899€ (N = 1869)	-	-	100,0	-
900-999€ (N = 1473)	40,0	-	-	60,0
1000-1199€ (N = 3125)	22,9	77,1	-	-
1200-1399€ (N = 5327)	45,6	43,1	-	11,3
1800-2299€ (N = 2574)	-	40,2	59,8	-

*Πηγή:* Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Παρατηρείται ότι όσο πιο υψηλό είναι το μηνιαίο εισόδημα, τόσο μεγαλύτερος είναι και ο βαθμός χρησιμότητας των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από τη συμμετοχή στη ΣΕΚ. Οι άνεργοι με υψηλότερο εισόδημα, όπως αναδείχθηκε, ακολούθησαν διαφορετικές στρατηγικές από τους ανέργους με χαμηλό μηνιαίο εισόδημα όσον αφορά το κόστος της ΣΕΚ και την επιλογή διοργανωτή. Οι επιλογές τους φαίνεται ότι τους πρόσφεραν περισσότερο χρήσιμες γνώσεις και δεξιότητες από τους ανέργους με χαμηλό μηνιαίο εισόδημα. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τις ανισότητες που ενυπάρχουν και χαρακτηρίζουν τη ΔΒΜ, αλλά και έρχονται σε σύγκρουση με το αφήγημα περί ισότητας των ευκαιριών.

Στον Πίνακα 27 ο βαθμός χρησιμότητας των γνώσεων και δεξιοτήτων μελετάται υπό το πρίσμα του φύλου, της ηλικίας, της υπηκοότητας και του επιπέδου εκπαίδευσης των συμμετεχόντων στη ΣΕΚ.

**Πίνακας 27. Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ανέργων στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και ο βαθμός χρήσης των γνώσεων και δεξιοτήτων στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2016**

	Σε μεγάλο βαθμό	Αρκετά	Σε πολύ μικρό βαθμό	Καθόλου
<b>Φύλο</b>				
Άντρας	9,4	37,2	21,1	62,9
Γυναίκα	90,6	62,8	78,9	37,1
<i>N</i>	7282	19582	8838	9862
<b>Ηλικία</b>				
18-24	31,2	11,1	38,5	9,2
25-34	60,7	18,2	61,5	23,5
35-54	8,1	70,7	-	67,3
55-65	-	-	-	-
<i>N</i>	7283	19583	8838	9622
<b>Υπηκοότητα</b>				
Ελληνική ( <i>N</i> = 36155)	72,6	65,5	100,0	100,0
Χωρών ΕΕ ( <i>N</i> = 0)	-	-	-	-
Άλλων χωρών ( <i>N</i> = 8546)	27,4	34,5	-	-
<i>N</i>	7282	18959	8838	9662
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης</b>				
Πρωτοβάθμια ή κατώτερη δευτεροβάθμια	9,4	17,6	-	12,8
Δευτεροβάθμια	20,0	73,6	-	32,7
Τριτοβάθμια	70,6	8,7	100,0	44,5
<i>N</i>	7283	19583	8838	9622

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Με βάση τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι άνεργες γυναίκες αξιοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνεργους άνδρες τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν από τη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ. Ταυτόχρονα, σε ό,τι έχει να κάνει με την ηλικία, ένα μεγάλο ποσοστό των ανέργων μέσης ηλικίας υποστήριξαν ότι οι γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν δεν ήταν καθόλου χρήσιμες, ενώ ένα μικρό ποσοστό υποστήριξαν ότι του φάνηκαν χρήσιμες σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι συμμετέχοντες με ελληνική υπηκοότητα φάνηκε πως αξιοποίησαν περισσότερο τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν έναντι εκείνων με μη ελληνική υπηκοότητα. Επιπλέον, σε ό,τι έχει να κάνει με το επίπεδο εκπαίδευσης, τον μεγαλύτερο βαθμό χρησιμότητας παρουσίασαν

οι άνεργοι με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι οι άνεργοι με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο ήταν η πλειονότητα εκείνων που υποστήριξαν ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες δεν τους φάνηκαν καθόλου χρήσιμες. Τα δεδομένα της έρευνας του 2016 δεν παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις από τα δεδομένα των ερευνών του 2007 και του 2012 όσον αφορά τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ανέργων στη ΣΕΚ και τον βαθμό χρησιμότητας των γνώσεων και δεξιοτήτων. Η μόνη διαφορά με τις προηγούμενες έρευνες ήταν ο μεγαλύτερος βαθμός χρησιμότητας των γνώσεων και δεξιοτήτων από τις γυναίκες, κάτι που ήταν ένα ιδιαίτερα ενθαρρυντικό στοιχείο. Παρ' όλα αυτά, διαχρονικά παρουσιάζονται διαφορές και ανισότητες ως προς την πρόσβαση, τη συμμετοχή και τα αποτελέσματα της συμμετοχής των ανέργων στη ΣΕΚ με βάση τα δημογραφικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει τον ρόλο της ΣΕΚ και της ΔΒΜ γενικότερα στην (ανα) παραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.

## 6.5 Τα εμπόδια συμμετοχής των ανέργων στη ΣΕΚ

Διαμέσου της μελέτης των εμποδίων συμμετοχής στη ΣΕΚ επιχειρείται η περαιτέρω εμβάθυνση στην επίδραση των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των ανέργων στην (ανα)παραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Στον Πίνακα 28 παρουσιάζονται τα δεδομένα για τους λόγους της μη συμμετοχής των μη συμμετεχόντων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στην έρευνα του 2007 το μεγαλύτερο εμπόδιο των ανέργων ήταν το κόστος και ακολουθούσαν οι οικογενειακές υποχρεώσεις. Τα δύο αυτά εμπόδια χαρακτηρίζονται ως δομικά με βάση τη θεωρητική επεξεργασία που προηγήθηκε και συνδέονται με τις προνοιακές πολιτικές του κράτους και τον βαθμό στον οποίο αυτές μπορούν να ανατρέψουν τα εμπόδια αυτά. Επιπλέον, πολλοί άνεργοι ανέφεραν ως εμπόδια το γεγονός ότι δεν χρειάζονταν περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση, την κατάσταση της υγείας τους και την ηλικία τους. Εμπόδια που μπορούν να χαρακτηριστούν ως καταστασιακά και προδιαθετικά.

Αντίστοιχα, στην έρευνα του 2012 το σημαντικότερο εμπόδιο ήταν το κόστος της συμμετοχής, το οποίο έγινε εντονότερο απ' ό,τι στην έρευνα του 2007. Ακολούθησε η έλλειψη προσωπικών λόγων για εκπαίδευση και οι οικογενειακές υποχρεώσεις.

**Πίνακας 28. Λόγοι μη επιθυμίας συμμετοχής των ανέργων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων**

	2007	2012
Λ1	12,7	-
Λ2	6,0	6,7
Λ3	21,1	28,7
Λ4	19,1	12,8
Λ5	2,0	-
Λ6	2,0	0,6
Λ7	9,3	-
Λ8	0,8	-
Λ9	20,0	-
Λ10	-	0,9
Λ11	-	27,0
Λ12	-	6,2
Λ13	-	5,1
Λ14	-	1,8
Λ15	7,1	10,1

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

\*N = 185.037, \*\*N = 592.585.

Σημείωση: Λ1 = Λόγω της ηλικίας/της κατάστασης της υγείας μου, Λ2 = Δεν έχω τα απαιτούμενα προσόντα, Λ3 = Δεν είχα τη δυνατότητα να καλύψω το κόστος, Λ4 = Λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, Λ5 = Οι ώρες εκπαίδευσης δεν συνδυάζονταν με τις ώρες εργασίας μου, Λ6 = Δεν υπήρχε η δυνατότητα εκπαίδευσης σε λογική απόσταση, Λ7 = Δεν αισθάνομαι άνετα με την ιδέα να επιστρέψω στο σχολείο, Λ8 = Η δουλειά μου δεν απαιτεί να εκπαιδευτώ, Λ9 = Δεν έχω προσωπικούς λόγους να εκπαιδευτώ, Λ10 = Δεν είχα υποστήριξη από τον εργοδότη μου, Λ11 = Δεν χρειάζομαι άλλη εκπαίδευση, Λ12 = Δεν βρήκα κατάλληλο πρόγραμμα, Λ13 = Δεν εξυπηρετούσαν οι ώρες, Λ14 = Δεν είχα πρόσβαση σε internet, Λ15 = Άλλος/άλλοι προσωπικός/οί λόγος/οι.

**Πίνακας 29. Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανέργων που δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2007**

Μεταβλητή	Λ1 (%)	Λ2 (%)	Λ3 (%)	Λ4 (%)	Λ5 (%)	Λ6 (%)	Λ7 (%)	Λ8 (%)	Λ9 (%)	Λ10 (%)	Λ11 (%)
<b>Φύλο</b>											
Άνδρες (N = 96.951)	14,3	3,3	24	10,1	0,7	2,2	13,6	-	1,5	23,2	7,1
Γυναίκες (N = 88.085)	10,8	8,9	17,8	29	3,5	1,8	4,5	-	-	16,6	7,1
<b>Ηλικία</b>											
25-34 (N = 84.577)	4,4	2	34,5	15,4	4,4	3,7	11,6	-	-	14,3	9,7
35-54 (N = 85.530)	14,9	7,5	11,4	25,5	-	0,7	7,8	-	0,8	25,5	5,8
55-65 (N = 14.931)	46,4	19,4	-	3,1	-	-	4,7	-	5	21,4	-
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης</b>											
Πρωτοβάθμια ή κατώτερη δευτεροβάθμια (N = 79.558)	17,4	13,9	10,4	21,7	-	1,5	7,7	-	0,9	20,9	5,6
Δευτεροβάθμια (N = 69.690)	10,6	-	27,9	19,3	4,4	2,2	9,1	-	1,1	22,6	2,6
Τριτοβάθμια (N = 35.789)	6,1	-	31,3	12,9	1,8	2,7	12,8	-	-	13,1	19,3
<b>Αστικότητα</b>											
Αστικές (N = 122.509)	8,7	5,1	25	19,2	1,4	-	5,2	-	0,6	24	10,8
Ημιαστικές (N = 33.581)	17,1	-	18,1	20,2	6,2	2,9	16,4	-	2,1	17	-
Αγροτικές (N = 28.947)	24,2	16,6	7,7	17,2	-	9,5	18	-	-	6,8	-

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Σημείωση: Λ1 = Λόγω της ηλικίας/της κατάστασης της υγείας μου, Λ2 = Δεν έχω τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα, Λ3 = Δεν έχω τη δυνατότητα να καλύψω το κόστος, Λ4 = Λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, Λ5 = Οι ώρες εκπαίδευσης δεν συνδυάζονται με τις ώρες εργασίας, Λ6 = Δεν υπάρχει δυνατότητα εκπαίδευσης σε λογική απόσταση, Λ7 = Δεν αισθάνομαι άνετα με την ιδέα να επιστρέψω στο σχολείο, Λ8 = Δεν υπάρχει υποστήριξη από τον εργοδότη, Λ9 = Η δουλειά μου δεν απαιτεί να εκπαιδευτώ, Λ10 = Δεν έχω προσωπικούς λόγους να εκπαιδευτώ, Λ11 = Άλλος.

Στον Πίνακα 29 αποτυπώνονται τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανέργων που δεν επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δράσεις στην έρευνα του 2007, με στόχο την αξιολόγηση των επιδράσεων αυτών των χαρακτηριστικών στα εμπόδια συμμετοχής των ανέργων. Για τους άνεργους άνδρες οι σημαντικότεροι λόγοι ήταν το κόστος της εκπαίδευσης, ότι δεν είχαν προσωπικούς λόγους να εκπαιδευτούν, η κατάσταση της υγείας και η ηλικία τους. Για τις άνεργες γυναίκες βασικότερος λόγος ήταν οι οικογενειακές υποχρεώσεις, ενώ ακολουθούσαν το κόστος της εκπαίδευσης και η έλλειψη προσωπικών λόγων για συμμετοχή σε εκπαίδευση. Σε σχέση με την ηλικία, οι άνεργοι ηλικίας 25-34 ετών δήλωσαν ως σημαντικότερους λόγους το κόστος της εκπαίδευσης, τις οικογενειακές υποχρεώσεις και ότι δεν είχαν προσωπικούς λόγους να εκπαιδευτούν. Οι άνεργοι ηλικίας 35-54 ετών υποστήριξαν ως σημαντικότερους παράγοντες τις οικογενειακές υποχρεώσεις, ότι δεν είχαν προσωπικούς λόγους να εκπαιδευτούν, καθώς και την κατάσταση της υγείας τους και την ηλικία τους. Οι άνεργοι 55-65 ετών ανέφεραν ως σημαντικότερους λόγους την κατάσταση της υγείας τους και την ηλικία τους, την έλλειψη προσωπικών λόγων για συμμετοχή σε εκπαίδευση και την έλλειψη τυπικών προσόντων.

Οι σημαντικότεροι λόγοι μη συμμετοχής των ανέργων με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο ήταν οι ίδιοι με τους άνεργους ηλικίας 55-65 ετών. Οι άνεργοι με δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποστήριξαν πως οι σημαντικότεροι λόγοι ήταν το κόστος της εκπαίδευσης, ότι δεν είχαν προσωπικούς λόγους να εκπαιδευτούν, καθώς και οι οικογενειακές υποχρεώσεις. Τέλος, τα υποκείμενα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δήλωσαν ως σημαντικότερους λόγους το κόστος της εκπαίδευσης, άλλους παράγοντες που δεν μπορούσαν να διευκρινιστούν στο πλαίσιο της έρευνας του 2007, καθώς και την έλλειψη προσωπικών λόγων για συμμετοχή στην εκπαίδευση.

Σε ό,τι αφορά τον τόπο διαμονής, οι άνεργοι από αστικές περιοχές δήλωσαν ως σημαντικότερους λόγους μη συμμετοχής το κόστος της εκπαίδευσης, ότι δεν είχαν προσωπικούς λόγους να εκπαιδευτούν και τις οικογενειακές υποχρεώσεις. Οι άνεργοι που κατοικούσαν σε ημιαστικές περιοχές ως σημαντικότερους λόγους ανέφεραν τις οικογενειακές υποχρεώσεις, το κόστος της εκπαίδευσης, την κατάσταση της υγείας και την ηλικία τους. Επιπλέον, οι άνεργοι από αγροτικές περιοχές υποστήριξαν πως οι βασικότεροι λόγοι μη συμμετοχής ήταν η κατάσταση της υγείας τους/η ηλικία τους, ότι δεν αισθάνονταν άνετα να επιστρέψουν στην εκπαίδευση και το κόστος της εκπαίδευσης.

**Πίνακας 30. Η κοινωνική προέλευση των ανέργων που δεν επιθυμούσαν τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2007**

Μεταβλητή	Λ1 (%)	Λ2 (%)	Λ3 (%)	Λ4 (%)	Λ5 (%)	Λ6 (%)	Λ7 (%)	Λ8 (%)	Λ9 (%)	Λ10 (%)	Λ11 (%)
<b>Επάγγελμα γονέων</b>											
Υψηλού κύρους (N = 2.047)	-	-	37,3	62,7	-	-	-	-	-	-	-
Χαμηλού κύρους (N = 16.248)	16,2	-	16,4	20,3	-	5,9	2,1	-	-	34,4	-
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων</b>											
Πρωτοβάθμια (N = 129.060)	15,2	8,1	12,9	19	1,6	2,9	8,1	-	0,6	26,2	5,4
Δευτεροβάθμια (N = 16.087)"	9,2	-	32,6	14,9	-	-	19,3	-	-	-	24,1
Τριτοβάθμια (N = 2.146)	-	-	35,6	29,7	-	-	-	-	34,7	-	-

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Σημείωση: Λ1 = Λόγω της ηλικίας/της κατάστασης της υγείας μου, Λ2 = Δεν έχω τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα, Λ3 = Δεν είχα τη δυνατότητα να καλύψω το κόστος, Λ4 = Λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, Λ5 = Οι ώρες εκπαίδευσης δεν συνδυάζονταν με τις ώρες εργασίας, Λ6 = Δεν υπήρχε δυνατότητα εκπαίδευσης σε λογική απόσταση, Λ7 = Δεν αισθάνομαι άνετα με την ιδέα να επιστρέψω στο σχολείο, Λ8 = Δεν υπάρχει υποστήριξη από τον εργοδότη, Λ9 = Η δουλειά μου δεν απαιτεί να εκπαιδευτώ, Λ10 = Δεν έχω προσωπικούς λόγους να εκπαιδευτώ, Λ11 = Άλλος.

Στον Πίνακα 30 παρουσιάζονται τα δεδομένα αναφορικά με την κοινωνική προέλευση των ανέργων και τους λόγους μη συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην έρευνα του 2007. Μελετώντας το επάγγελμα γονέων, με δύο γονείς που ασκούσαν επαγγέλματα που βρίσκονταν στις πρώτες δύο θέσεις στην ιεραρχία ISCO-08, οι βασικότεροι λόγοι ήταν οι οικογενειακές υποχρεώσεις και το κόστος της εκπαίδευσης. Από την άλλη, για τους ανέργους με δύο γονείς που ασκούσαν επαγγέλματα που κατατάσσονταν στις τρεις τελευταίες θέσεις της ιεραρχίας ISCO-08, σημαντικότεροι λόγοι μη συμμετοχής ήταν ότι δεν είχαν προσωπικούς λόγους να εκπαιδευτούν, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και το κόστος της εκπαίδευσης.

Οι άνεργοι με δύο γονείς με πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανέφεραν την έλλειψη προσωπικών λόγων για συμμετοχή στην εκπαίδευσης, τις οικογενειακές υποχρεώσεις, την κατάσταση της υγείας τους και την ηλικία τους. Οι άνεργοι με δύο γονείς με δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποστήριζαν πως οι σημαντικότεροι λόγοι ήταν το κόστος της εκπαίδευσης, άλλοι λόγοι (άλλο) και πως δεν αισθάνονταν άνετα με την ιδέα να επιστρέψουν στο σχολείο. Τέλος, οι άνεργοι με δύο γονείς με τριτοβάθμια εκπαίδευση ανέφεραν ως σημαντικότερους λόγους μη συμμετοχής το κόστος της εκπαίδευσης, το



ότι η δουλειά τους δεν απαιτούσε από αυτούς να εκπαιδευτούν και τις οικογενειακές υποχρεώσεις.

Στον Πίνακα 31 παρουσιάζονται τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανέργων που δεν επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δράσεις και τους λόγους μη συμμετοχής τους στην έρευνα του 2012. Τα εμπόδια συμμετοχής ήταν παρόμοια με εκείνα της έρευνας του 2007, γεγονός που καταδεικνύει την έλλειψη συστηματικών δράσεων από τις ελληνικές κυβερνήσεις για την άρση των εμποδίων συμμετοχής των ανέργων. Το σημαντικότερο και πιο διαδεδομένο εμπόδιο συμμετοχής ήταν το κόστος της εκπαίδευσης. Παράλληλα, η πλειονότητα των εμποδίων συμμετοχής ήταν δομικά και συνδέονταν με τις προνοιακές πολιτικές του ελληνικού κράτους. Ταυτόχρονα, ιδιαίτερα διαδεδομένα παρέμεναν τα προδιαθετικά εμπόδια. Τα εμπόδια αυτά συνδέονταν με τις αρνητικές στάσεις των ανέργων ως προς την εκπαίδευση, τα οποία ήταν εντονότερα στους ανέργους μεγαλύτερης ηλικίας και σε εκείνους με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Μάλιστα, σε πολλές περιπτώσεις αναφερόταν ως εμπόδιο η έλλειψη των τυπικών προσόντων συμμετοχής, η οποία μπορεί να ταξινομηθεί ως δομικό εμπόδιο, μιας και υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει στήριξη για την αναβάθμιση των γνώσεων των ανέργων αυτών.

**Πίνακας 31. Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανέργων που δεν επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2012**

Μεταβλητή	*N	Λ1 (%)	Λ2 (%)	Λ3 (%)	Λ4 (%)	Λ5 (%)	Λ6 (%)	Λ7 (%)	Λ8 (%)	Λ9 (%)	Λ10 (%)
<b>Φύλο</b>											
Άνδρες	332.604	33,4	9	28,8	6,7	0,8	3,9	0,8	7,3	6,3	3
Γυναίκες	259.980	18,9	3,8	28,6	20,6	0,3	9,2	1,1	13,7	3,5	0,2
<b>Ηλικία</b>											
18-24	63.788	40,2	1,9	38,5	2,6	-	6,6	1,3	8,9	-	-
25-34	163.176	20,9	7,8	31,9	13	-	12,3	-	10,3	-	3,9
35-54	306.316	26,7	7,3	26,4	16,6	1,1	3,5	1,5	10,2	5,4	1,2
55-65	59.306	31,5	6,2	21,6	3,6	-	3,1	-	10,2	22,6	1,1
<b>Υπηκοότητα</b>											
Ελληνική	523.451	26,6	6,9	28,9	12,5	0,3	5,3	1	11	5,5	1,9
Άλλες χώρες	69.133	30	5,2	27	15	3	13,6	-	3,2	2	1,1
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης</b>											
Πρωτοβάθμια ή κατώτερη δευτεροβάθμια	196.251	19	19,1	22,1	14,3	0,3	2,1	0,8	11,8	7,6	2,9

**Πίνακας 31.** (συνέχεια)

Δευτεροβάθμια	280.764	27,5	0,8	29,3	15,2	1	7,4	1,1	11,4	5,1	1,1
Τριτοβάθμια	115.569	39,5	-	38,3	4,9	-	10,6	0,6	4,1	0,6	1,5

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

\*N = 592.585.

Σημείωση 1: Λ1 = Δεν χρειάζομαι άλλη εκπαίδευση, Λ2 = Δεν έχω τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα, Λ3 = Δεν μπορούσα να καλύψω το κόστος της εκπαίδευσης, Λ4 = Λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, Λ5 = Δεν υπήρχε δυνατότητα εκπαίδευσης σε λογική απόσταση, Λ6 = Δεν βρήκα κατάλληλο πρόγραμμα, Λ7 = Δεν είχα υποστήριξη από τον εργοδότη μου, Λ8 = Άλλοι προσωπικοί λόγοι, Λ9 = Οι ώρες εκπαίδευσης δεν εξυπηρετούσαν, Λ10 = Δεν είχα πρόσβαση σε internet.

Σημείωση 2: Η Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2012 της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής δεν προσφέρει πληροφορίες αστικότητας, ταξινομεί τους συμμετέχοντες στις 13 περιφέρειες της Ελλάδας.

Για τους άνεργους άνδρες, οι σημαντικότεροι λόγοι ήταν ότι δεν χρειάζονταν άλλη εκπαίδευση, καθώς και το κόστος της εκπαίδευσης, ενώ για τις άνεργες γυναίκες το κόστος της εκπαίδευσης, οι οικογενειακές υποχρεώσεις, καθώς και το γεγονός ότι δεν χρειάζονταν άλλη εκπαίδευση. Οι άνεργοι ηλικίας 18-24 υποστήριξαν πως οι σημαντικότεροι λόγοι για τη μη συμμετοχή τους ήταν ότι δεν χρειάζονταν άλλη εκπαίδευση και το κόστος της εκπαίδευσης, οι άνεργοι 25-34 ανέφεραν το κόστος της εκπαίδευσης, ότι δεν χρειάζονταν άλλη εκπαίδευση και τις οικογενειακές υποχρεώσεις. Για τους άνεργους μέσης ηλικίας οι σημαντικότεροι λόγοι μη συμμετοχής ήταν ότι δεν χρειάζονταν άλλη εκπαίδευση, το κόστος της εκπαίδευσης και οι οικογενειακές υποχρεώσεις, ενώ για τους άνεργους 55-65 ετών οι λόγοι ήταν ότι δεν χρειάζονταν άλλη εκπαίδευση, ότι οι ώρες εκπαίδευσης δεν εξυπηρετούσαν, καθώς και το κόστος της εκπαίδευσης.

Οι άνεργοι με ελληνική υπηκοότητα υποστήριξαν ότι οι σημαντικότεροι λόγοι μη συμμετοχής ήταν το κόστος της εκπαίδευσης, ότι δεν χρειάζονταν άλλη εκπαίδευση, καθώς και οι οικογενειακές υποχρεώσεις, ενώ για εκείνους που δεν είχαν υπηκοότητα από χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι βασικότεροι λόγοι ήταν ότι δεν χρειάζονταν άλλη εκπαίδευση, το κόστος της εκπαίδευσης και οι οικογενειακές υποχρεώσεις.

Μελετώντας τα δεδομένα για το εκπαιδευτικό επίπεδο και τους λόγους μη συμμετοχής, μπορεί να διαπιστωθεί πως οι άνεργοι με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο δήλωσαν ως βασικότερους λόγους μη συμμετοχής το κόστος της εκπαίδευσης, ότι δεν χρειάζονταν άλλη εκπαίδευση και τις οικογενειακές υποχρεώσεις. Τους ίδιους λόγους ανέφεραν και οι άνεργοι με δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τη διαφορά πως εκείνοι με δευτεροβάθμια εκπαίδευση απέδιδαν μεγαλύτερη έμφαση στο κόστος της εκπαίδευσης και λιγότερη στο ότι δεν χρειάζονταν άλλη εκπαίδευση σε σχέση με τους άνεργους με πρωτοβάθμια ή κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για τους άνεργους με τριτοβάθμια εκπαίδευση, βασικότερος λόγος ήταν ότι δεν χρειάζονταν άλλη εκπαίδευση, το κόστος της εκπαίδευσης, καθώς και το γεγονός πως δεν βρήκαν το κατάλληλο πρόγραμμα να παρακολουθήσουν.

Στον Πίνακα 32 αποτυπώνονται τα δεδομένα για την κοινωνική προέλευση των ανέργων που δεν επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και οι λόγοι μη συμμετοχής στην έρευνα του 2012.

**Πίνακας 32. Η κοινωνική προέλευση των ανέργων που δεν επιθυμούσαν τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2012**

Μεταβλητή	Λ1 (%)	Λ2 (%)	Λ3 (%)	Λ4 (%)	Λ5 (%)	Λ6 (%)	Λ7 (%)	Λ8 (%)	Λ9 (%)	Λ10 (%)
<b>Επάγγελμα γονέων</b>										
Υψηλού κύρους (N = 2.047)	82,6	-	-	-	-	17,4	-	-	-	-
Χαμηλού κύρους (N = 26.886)	19,7	24,2	32	13,1	-	1,9	-	9,1	-	-
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων</b>										
Πρωτοβάθμια (N = 370.507)	26,9	8,9	24,7	14,8	-	5,7	1	9	6,4	1,9
Δευτεροβάθμια (N = 84.966)	25,3	2,8	34,7	13,8	-	10,8	1	9,7	-	1,8
Τριτοβάθμια (N = 15.926)	29	-	49,3	-	-	8,6	-	-	13,2	-

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Σημείωση: Λ1 = Δεν χρειάζομαι άλλη εκπαίδευση, Λ2 = Δεν έχω τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα, Λ3 = Δεν μπορούσα να καλύψω το κόστος της εκπαίδευσης, Λ4 = Λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, Λ5 = Δεν υπήρχε δυνατότητα εκπαίδευσης σε λογική απόσταση, Λ6 = Δεν βρήκα κατάλληλο πρόγραμμα, Λ7 = Δεν είχα υποστήριξη από τον εργοδότη μου, Λ8 = Άλλοι προσωπικοί λόγοι, Λ9 = Οι ώρες εκπαίδευσης δεν εξυπηρετούσαν, Λ10 = Δεν είχα πρόσβαση σε internet.

Με βάση τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα, οι άνεργοι με δύο γονείς με επαγγέλματα που εντάσσονταν στις πρώτες δύο κατηγορίες στην ιεραρχία των επαγγελματιών ISCO-08 υποστήριζαν ότι οι βασικότεροι λόγοι μη συμμετοχής ήταν ότι δεν χρειάζονταν άλλη εκπαίδευση και πως δεν βρήκαν το κατάλληλο πρόγραμμα. Οι άνεργοι με δύο γονείς που εντάσσονταν στις τρεις τελευταίες κατηγορίες στην ιεραρχία των επαγγελματιών ISCO-08 υποστήριζαν ως σημαντικότερους λόγους το κόστος της εκπαίδευσης, ότι δεν είχαν τα τυπικά προσόντα και ότι δεν χρειάζονταν άλλη εκπαίδευση.

Σε ό,τι αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, οι άνεργοι με δύο γονείς με πρωτοβάθμια εκπαίδευση υποστήριζαν ότι οι σημαντικότεροι λόγοι μη συμμετοχής ήταν ότι δεν χρειάζονταν άλλη εκπαίδευση, το κόστος της εκπαίδευσης και οι οικογενειακές υποχρεώσεις. Τους ίδιους λόγους και με την ίδια σειρά υποστήριζαν και οι άνεργοι με γονείς με δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, η συντριπτική πλειονότητα των ανέργων με τριτοβάθμια εκπαίδευση υποστήριζαν πως ο σημαντικότερος λόγος μη συμμετοχής ήταν το κόστος της εκπαίδευσης, ότι δεν χρειάζονταν άλλη εκπαίδευση και πως οι ώρες εκπαίδευσης δεν τους εξυπηρετούσαν.

Τα παραπάνω στοιχεία αναδεικνύουν τις ενδημικές ανισότητες που χαρακτήριζαν τα εμπόδια συμμετοχής στη ΔΒΜ. Ταυτόχρονα, αναδείκνυαν την ανικανότητα των

μέτρων πολιτικής για την ισότιμη συμμετοχή των ανέργων στη ΔΒΜ και τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Στη συνέχεια το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης στρέφεται στα εμπόδια που αντιμετώπιζαν οι άνεργοι που επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν προγράμματα ΔΒΜ που τους απέτρεψαν να συμμετάσχουν. Στον Πίνακα 33 παρουσιάζονται τα δεδομένα για τις έρευνες του 2007, του 2012 και του 2016.

**Πίνακας 33. Εμπόδια παρακολούθησης επιθυμητών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων**

	2007*	2012**	2016***
E1	1,3	-	1,4
E2	4,4	1,6	2,9
E3	1,8	-	2,3
E4	39,2	40,5	41,6
E5	24,0	18,6	18,7
E6	2,9	-	-
E7	-	7,4	3,0
E8	10,8	6,3	4,8
E9	-	17,7	19,9
E10	-	0,5	-
E11	-	3,4	0,6
E12	15,5	4,0	4,7

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

\*N = 135.583, \*\*N = 439.239, \*\*\*N = 236741.

Σημείωση: E1 = Λόγω της ηλικίας/της κατάστασης της υγείας μου, E2 = Δεν έχω τα απαιτούμενα προσόντα, E3 = Οι ώρες εκπαίδευσης δεν συνδυάζονταν με τις ώρες εργασίας μου, E4 = Δεν είχα τη δυνατότητα να καλύψω το κόστος της εκπαίδευσης, E5 = Λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, E6 = Δεν αισθάνομαι άνετα με την ιδέα να επιστρέψω στο σχολείο, E7 = Δεν είχα υποστήριξη από τον εργοδότη μου, E8 = Δεν υπήρχε η δυνατότητα εκπαίδευσης σε λογική απόσταση, E9 = Δεν βρήκα το κατάλληλο πρόγραμμα, E10 = Οι ώρες εκπαίδευσης δεν εξυπηρετούσαν, E11 = Δεν είχα πρόσβαση σε internet, E12 = Άλλος/οι προσωπικός/οί λόγος/οι.

Τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα καταδεικνύουν τα διαχρονικά εμπόδια των ανέργων στη ΔΒΜ και στη ΣΕΚ. Το κόστος της εκπαίδευσης ήταν το σημαντικότερο εμπόδιο και στις τρεις έρευνες. Μάλιστα, το εμπόδιο αυτό γινόταν εντονότερο με το πέρασμα των ετών. Ακολουθούν οι οικογενειακές υποχρεώσεις. Είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό ότι στις έρευνες του 2012 και του 2016 το εμπόδιο αυτό περιορίστηκε. Παρ' όλα αυτά, παρέμενε αποτρεπτικός παράγοντας συμμετοχής. Ενθαρρυντικό είναι και το γεγονός ότι το εμπόδιο της απόστασης φαίνεται να παραμερίστηκε στις έρευνες του 2012 και του 2016. Όμως, ένα ιδιαίτερα διαδεδομένο εμπόδιο στις έρευνες του 2012 και του 2016 ήταν ότι οι άνεργοι δεν εντόπισαν κάποιο κατάλληλο πρόγραμμα. Το γεγονός

αυτό φέρνει στην επιφάνεια πολλά ζητήματα: α) την έλλειψη εκπαιδευτικών ευκαιριών που να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ανέργων, β) την έλλειψη καθοδήγησης, συμβουλευτικής (αν και αποτελούν προτεραιότητες των πολιτικών ΣΕΚ) και ενημέρωσης γ) την ικανότητα των υποκειμένων να κινηθούν αυτόνομα και να εντοπίσουν το κατάλληλο πρόγραμμα ΔΒΜ.

**Πίνακας 34. Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανέργων που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αλλά αντιμετώπισαν εμπόδια συμμετοχής στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2007**

Μεταβλητή	E1 (%)	E2 (%)	E3 (%)	E4 (%)	E5 (%)	E6 (%)	E7 (%)	E8 (%)
<b>Φύλο</b>								
Άνδρες (N = 96.951)	2,1	-	-	67,2	8,8	-	11,5	-
Γυναίκες (N = 88.085)	1,1	5,5	2,2	34,2	27,8	3,7	10,6	16,8
<b>Ηλικία</b>								
25-34 (N = 84.577)	-	3,3	1,8	49,9	18,6	1,7	11,1	13,7
35-54 (N = 85.530)	1	6,3	2	25,1	32	5	11,3	17,2
55-65 (N = 14.931)	24,3	-	-	28,7	21,2	-	-	25,8
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης</b>								
Πρωτοβάθμια (N = 79.558)	4,2	13,8	-	27,9	31	10,5	3,7	8,8
Δευτεροβάθμια (N = 69.690)	0,9	1,4	1,5	46	26,3	1,5	11,9	10,6
Τριτοβάθμια (N = 35.789)	-	2,1	3,2	38,7	17,4	-	13,8	24,9
<b>Αστικότητα</b>								
Αστικές (N = 122.509)	1,2	3,3	2,2	46,7	19,8	1,8	8,1	16,8
Ημιαστικές (N = 33.581)	-	4,4	1,8	20,9	32,2	13,9	11,5	15,4
Αγροτικές (N = 28.947)	2,3	8,7	-	19,4	36,5	1,3	21,3	10,5

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Σημείωση: E1 = Λόγω της ηλικίας/της κατάστασης της υγείας μου, E2 = Δεν έχω τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα, E3 = Οι ώρες εκπαίδευσης δεν συνδυάζονταν με τις ώρες εργασίας, E4 = Δεν είχα τη δυνατότητα να καλύψω το κόστος, E5 = Λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, E6 = Δεν αισθανόμαι άνετα με την ιδέα να επιστρέψω στο σχολείο, E7 = Δεν υπήρχε δυνατότητα εκπαίδευσης σε λογική απόσταση, E8 = Άλλος.

Στον Πίνακα 34 αποτυπώνονται τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανέργων που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, καθώς και τα εμπόδια που αντιμετώπισαν στη συμμετοχή τους στην έρευνα του 2007.

Παρατηρείται πως για τους άνεργους άνδρες το βασικότερο εμπόδιο ήταν το κόστος της εκπαίδευσης και ακολουθούσε η απόσταση. Αντίθετα, για τις άνεργες γυναίκες οι βασικότεροι παράγοντες ήταν το κόστος της εκπαίδευσης, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και άλλοι λόγοι που δεν αναφέρονταν με συγκεκριμένο τρόπο στο ερωτηματολόγιο της έρευνας. Τα ίδια εμπόδια με τις άνεργες γυναίκες αντιμετώπισαν οι άνεργοι ηλικίας 25-34 ετών, όπως και οι άνεργοι 35-54 ετών, για τους οποίους όμως το σημαντικότερο εμπόδιο ήταν οι οικογενειακές υποχρεώσεις. Τα εμπόδια διαφοροποιούνταν για τους άνεργους ηλικίας 55-65 ετών, αφού υποστήριζαν ως σημαντικότερα εμπόδια το κόστος της εκπαίδευσης και λόγους που αφορούσαν την κατάσταση της υγείας τους και την ηλικία τους.

Στον Πίνακα 35, που ακολουθεί, αποτυπώνονται τα δεδομένα για την κοινωνική προέλευση των ανέργων που επιθυμούσαν τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην έρευνα του 2007. Για τους άνεργους με γονείς που ασκούσαν επαγγέλματα που εντάσσονταν στις πρώτες δύο κατηγορίες της ιεραρχίας των επαγγελμάτων ISCO-08, σημαντικότερα εμπόδια ήταν άλλοι παράγοντες που δεν συγκεκριμενοποιούνταν, το κόστος της εκπαίδευσης και ότι οι ώρες εκπαίδευσης δεν συνδυάζονταν με τις ώρες εργασίας. Για τους άνεργους με γονείς που ασκούσαν επαγγέλματα που εντάσσονταν στις τρεις τελευταίες κατηγορίες της ιεραρχίας επαγγελμάτων ISCO-08, σημαντικότερα εμπόδια ήταν το κόστος, άλλοι παράγοντες που δεν συγκεκριμενοποιούνταν και οι οικογενειακές υποχρεώσεις. Η πλειονότητα των ανέργων με γονείς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υποστήριξαν πως σημαντικότερα εμπόδια ήταν το κόστος της εκπαίδευσης, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και η απόσταση διεξαγωγής των προγραμμάτων. Για τους άνεργους με γονείς με δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ως σημαντικότερα εμπόδια θεωρούνταν το κόστος της εκπαίδευσης, άλλοι λόγοι που δεν συγκεκριμενοποιούνταν και η απόσταση από τον τόπο διεξαγωγής των προγραμμάτων. Όσον αφορά τους άνεργους με γονείς με τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα σημαντικότερα εμπόδια ήταν το κόστος της εκπαίδευσης, άλλοι λόγοι που δεν συγκεκριμενοποιούνταν, καθώς και ότι οι ώρες εκπαίδευσης δεν συνδυάζονταν με τις ώρες εργασίας τους.

**Πίνακας 35. Η κοινωνική προέλευση των ανέργων που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αλλά αντιμετώπιζαν εμπόδια συμμετοχής στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2007**

<b>Μεταβλητή</b>	<b>E1</b> (%)	<b>E2</b> (%)	<b>E3</b> (%)	<b>E4</b> (%)	<b>E5</b> (%)	<b>E6</b> (%)	<b>E7</b> (%)	<b>E8</b> (%)
<b>Επάγγελμα γονέων</b>								
Υψηλού κύρους (N = 2.047)	-	-	8,9	15,1	-	-	-	76
Χαμηλού κύρους (N = 16.248)	-	-	7,1	42,1	39,7	-	-	11,1
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων</b>								
Πρωτοβάθμια (N = 129.060)	2	5,7	1	33,7	32,4	3,7	11,3	10,3
Δευτεροβάθμια (N = 16.087)	-	-	4,6	59,8	5,6	-	13,8	16,2
Τριτοβάθμια (N = 2.146)	-	-	16	40,1	-	-	12,2	31,7

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Σημείωση: E1 = Λόγω της ηλικίας/της κατάστασης της υγείας μου, E2 = Δεν έχω τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα, E3 = Οι ώρες εκπαίδευσης δεν συνδυάζονταν με τις ώρες εργασίας, E4 = Δεν είχα τη δυνατότητα να καλύψω το κόστος, E5 = Λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, E6 = Δεν αισθάνομαι άνετα με την ιδέα να επιστρέψω στο σχολείο, E7 = Δεν υπήρχε δυνατότητα εκπαίδευσης σε λογική απόσταση, E8 = Άλλος.

Στον Πίνακα 35 αποτυπώνονται τα δεδομένα για την κοινωνική προέλευση των ανέργων που επιθυμούσαν τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην έρευνα του 2007. Για τους ανέργους με γονείς που ασκούσαν επαγγέλματα που εντάσσονταν στις πρώτες δύο κατηγορίες της ιεραρχίας των επαγγελμάτων ISCO-08, σημαντικότερα εμπόδια ήταν άλλοι παράγοντες που δεν συγκεκριμενοποιούνταν, το κόστος της εκπαίδευσης και ότι οι ώρες εκπαίδευσης δεν συνδυάζονταν με τις ώρες εργασίας. Για τους ανέργους με γονείς που ασκούσαν επαγγέλματα που εντάσσονταν στις τρεις τελευταίες κατηγορίες της ιεραρχίας των επαγγελμάτων ISCO-08, σημαντικότερα εμπόδια ήταν το κόστος, άλλοι παράγοντες που δεν συγκεκριμενοποιούνταν και οι οικογενειακές υποχρεώσεις. Η πλειονότητα των ανέργων με γονείς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υποστήριξαν πως σημαντικότερα εμπόδια ήταν το κόστος της εκπαίδευσης, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και η απόσταση. Για τους ανέργους με γονείς με δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σημαντικότερα εμπόδια θεωρούνταν το κόστος της εκπαίδευσης, άλλοι λόγοι που δεν συγκεκριμενοποιούνταν και η απόσταση. Όσον αφορά εκείνους τους ανέργους με γονείς με τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα σημαντικότερα εμπόδια ήταν το κόστος της εκπαίδευσης, άλλοι λόγοι που δεν συγκεκριμενοποιούνταν, καθώς και το γεγονός ότι οι ώρες εκπαίδευσης δεν συνδυάζονταν με τις ώρες εργασίας.

Στον Πίνακα 36 παρουσιάζονται τα δεδομένα για τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανέργων που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δράσεις αλλά υπήρχαν εμπόδια στη συμμετοχή τους στην έρευνα του 2012.

**Πίνακας 36. Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανέργων που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αλλά αντιμετώπιζαν εμπόδια συμμετοχής στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2012**

Μεταβλητή	*N	E1 (%)	E2 (%)	E3 (%)	E4 (%)	E5 (%)	E6 (%)	E7 (%)	E8 (%)	E9 (%)	E10 (%)
<b>Φύλο</b>											
Άνδρες	175.726	2	44,5	17,2	2,2	18,9	6,8	3,4	0,4	4,5	-
Γυναίκες	263.514	1,3	37,9	19,6	8,9	17	7,8	4	0,5	2,7	0,3
<b>Ηλικία</b>											
18-24	73.278	1	38,5	27,5	6,3	19,5	4,8	0,7	-	1,7	-
25-34	169.385	1,8	42,8	14,9	6,6	15,4	6,3	6,9	-	5,2	-
35-54	178.153	1,8	38,5	19,2	5,8	19,5	10,3	2,1	0,8	1,6	0,4
55-65	18.423	-	46,9	11,4	7,3	15,3	-	3,5	4,3	11,4	-
<b>Υπηκοότητα</b>											
Ελληνική	404.428	1,6	41,1	16,1	6,8	18,5	7,4	4,1	0,5	3,7	0,2
Άλλων χωρών	34.812	1,6	34,2	47,5	-	9	7,7	-	-	-	-
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης</b>											
Πρωτοβάθμια ή κατώτερη δευτεροβάθμια	67.918	2,2	40,8	8,9	3,6	22,1	10,2	2,7	3,3	6,6	-
Δευτεροβάθμια	241.125	1,9	39	24,9	6,2	15,2	7,6	4	-	1,1	-
Τριτοβάθμια	130.197	0,7	43,2	12	7,7	20,1	5,6	4	-	6,1	0,6

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Σημείωση 1: E1 = Δεν έχω τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα, E2 = Δεν μπορούσα να καλύψω το κόστος της εκπαίδευσης, E3 = Λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, E4 = Δεν υπήρχε δυνατότητα εκπαίδευσης σε λογική απόσταση, E5 = Δεν βρήκα κατάλληλο πρόγραμμα, E6 = Δεν είχα υποστήριξη από τον εργοδότη μου, E7 = Άλλοι προσωπικοί λόγοι, E8 = Οι ώρες εκπαίδευσης δεν εξυπηρετούσαν, E9 = Δεν είχα πρόσβαση σε internet, E10 = Άλλος.

Σημείωση 2: Η Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2012 της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής δεν προσφέρει πληροφορίες αστικότητας, ταξινομεί τους συμμετέχοντες στις 13 περιφέρειες της Ελλάδας.

Για τους άνεργους άνδρες σημαντικότερα εμπόδια ήταν το κόστος της εκπαίδευσης, το ότι δεν βρήκαν το κατάλληλο πρόγραμμα, καθώς και οι οικογενειακές υποχρεώσεις. Για τις γυναίκες άνεργες τα εμπόδια ήταν τα ίδια με τους άνδρες, με μοναδική διαφορά



πως το δεύτερο πιο σημαντικό εμπόδιο ήταν οι οικογενειακές υποχρεώσεις και τρίτο κατά σειρά το ότι δεν βρήκαν το κατάλληλο πρόγραμμα.

Τα ίδια εμπόδια με την ίδια σειρά με τις άνεργες γυναίκες αντιμετώπισαν οι άνεργοι νέοι ηλικίας 18-24 ετών, ενώ τα ίδια με τους άνεργους άνδρες οι άνεργοι ηλικίας 25-34 ετών και 35-54 ετών. Για τους άνεργους ηλικίας 55-65 ετών σημαντικότερα εμπόδια ήταν το κόστος της εκπαίδευσης, το ότι δεν βρήκαν το κατάλληλο πρόγραμμα και το γεγονός δεν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Για τους άνεργους με ελληνική υπηκοότητα σημαντικότερα εμπόδια θεωρούνταν το κόστος της εκπαίδευσης, η μη εύρεση του κατάλληλου προγράμματος και οι οικογενειακές υποχρεώσεις, ενώ για εκείνους με υπηκοότητα εκτός των χωρών της ΕΕ τα σημαντικότερα προβλήματα ήταν οι οικογενειακές υποχρεώσεις, το κόστος της εκπαίδευσης και το ότι δεν βρήκαν το κατάλληλο πρόγραμμα.

Σε ό,τι έχει να κάνει με το επίπεδο εκπαίδευσης, οι άνεργοι με πρωτοβάθμια ή κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποστήριξαν πως τα σημαντικότερα εμπόδια ήταν το κόστος της εκπαίδευσης, το ότι δεν βρήκαν το κατάλληλο πρόγραμμα και το ότι δεν είχαν την υποστήριξη του εργοδότη τους. Οι άνεργοι με δευτεροβάθμια εκπαίδευση δήλωσαν το κόστος της εκπαίδευσης, τις οικογενειακές υποχρεώσεις και το ότι δεν βρήκαν το κατάλληλο πρόγραμμα, ενώ για τους άνεργους με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, τα σημαντικότερα εμπόδια ήταν το κόστος της εκπαίδευσης, το ότι δεν βρήκαν το κατάλληλο πρόγραμμα και οι οικογενειακές υποχρεώσεις.

Για λόγους περαιτέρω εμβάθυνσης, ο Πίνακας 37, που ακολουθεί, παρουσιάζει τα δεδομένα για την κοινωνική προέλευση των ανέργων που επιθυμούσαν τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δράσεις στην έρευνα του 2012, αλλά εμπόδια απέτρεψαν τη συμμετοχή τους.

**Πίνακας 37. Η κοινωνική προέλευση των ανέργων που επιθυμούσαν να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αλλά αντιμετώπιζαν εμπόδια στη συμμετοχή στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2012**

Μεταβλητή	E1 (%)	E2 (%)	E3 (%)	E4 (%)	E5 (%)	E6 (%)	E7 (%)	E8 (%)	E9 (%)	E10 (%)
<b>Επάγγελμα γονέων</b>										
Υψηλού κύρους (N = 12.376)	-	39,8	26	-	4,1	10,7	19,3	-	-	-
Χαμηλού κύρους (N = 33.484)	-	34,4	18	5,3	22,6	11,6	3,2	2,4	2,6	-
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων</b>										
Πρωτοβάθμια (N = 207.111)	1,5	39,5	13,3	5,2	21,8	8,4	3,6	1,1	5,6	-

**Πίνακας 37.** (συνέχεια)

Δευτεροβάθμια (N = 91.556)	1,8	35,4	33	7,3	10,1	7,6	1,3	-	2,6	0,8
Τριτοβάθμια (N = 32.973)	-	48,9	27,8	-	7,4	4	11,9	-	-	-

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Σημείωση: E1 = Δεν έχω τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα, E2 = Δεν μπορούσα να καλύψω το κόστος της εκπαίδευσης, E3 = Λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, E4 = Δεν υπήρχε δυνατότητα εκπαίδευσης σε λογική απόσταση, E5 = Δεν βρήκα κατάλληλο πρόγραμμα, E6 = Δεν είχα υποστήριξη από τον εργοδότη μου, E7 = Άλλοι προσωπικοί λόγοι, E8 = Οι ώρες εκπαίδευσης δεν εξυπηρετούσαν, E9 = Δεν είχα πρόσβαση σε internet, E10 = Άλλος.

Μελετώντας τους ανέργους με δύο γονείς με επαγγέλματα που εντάσσονταν στις πρώτες δύο κατηγορίες στην ταξινόμηση των επαγγελμάτων ISCO-08, τα βασικότερα εμπόδια ήταν το κόστος της εκπαίδευσης, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και οι άλλοι προσωπικοί λόγοι. Για τους ανέργους με δύο γονείς με επαγγέλματα που κατατάσσονταν στις τρεις τελευταίες κατηγορίες στην ταξινόμηση των επαγγελμάτων ISCO-08, τα σημαντικότερα εμπόδια ήταν το κόστος της εκπαίδευσης, το ότι δεν βρήκαν το κατάλληλο πρόγραμμα και οι οικογενειακές υποχρεώσεις.

Σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο των ανέργων και τα εμπόδια συμμετοχής στις επιθυμητές εκπαιδευτικές δράσεις, οι άνεργοι με δύο γονείς με πρωτοβάθμια εκπαίδευση δήλωσαν ότι τα σημαντικότερα εμπόδια ήταν το κόστος της εκπαίδευσης, το ότι δεν βρήκαν το κατάλληλο πρόγραμμα και οι οικογενειακές υποχρεώσεις. Για τους ανέργους με δύο γονείς με δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα εμπόδια που ανέφεραν ήταν το κόστος της εκπαίδευσης, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και το ότι δεν βρήκαν το κατάλληλο πρόγραμμα, ενώ εκείνοι με δύο γονείς με τριτοβάθμια εκπαίδευση υποστήριξαν πως τα σημαντικότερα εμπόδια που αντιμετώπισαν ήταν το κόστος της εκπαίδευσης, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και οι άλλοι προσωπικοί λόγοι.

Στη συνέχεια το ενδιαφέρον θα εστιαστεί στα δεδομένα της έρευνας του 2016, και ειδικότερα στην επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων των ανέργων στα εμπόδια συμμετοχής στη ΔΒΜ, του μηνιαίου εισοδήματός τους και των δημογραφικών και κοινωνικών τους χαρακτηριστικών. Στον Πίνακα 38 παρουσιάζονται τα δεδομένα για το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και τα εμπόδια συμμετοχής στη ΔΒΜ.

**Πίνακας 38. Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων και εμπόδια συμμετοχής στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2016**

	Υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή κατώτερη δευτεροβάθμια	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Τριτοβάθμια εκπαίδευση
E1	4,2	-	-
E2	29,7	58,9	48,8
E3	27,5	5,3	11,9
E4	0,4	-	26,4
E5	7,8	2,1	-
E6	15,1	31,6	12,9
E7	4,9	2,0	-
E8	7,8	-	-
E9	1,0	-	-
E10	-	-	-
E11	1,1	-	-
E12	-	-	-
N	126064	40013	16508

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Σημείωση: E1 = Δεν έχω τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα, E2 = Δεν μπορούσα να καλύψω το κόστος της εκπαίδευσης, E3 = Λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, E4 = Οι ώρες εκπαίδευσης δεν εξυπηρετούσαν, E5 = Δεν υπήρχε δυνατότητα εκπαίδευσης σε λογική απόσταση, E6 = Δεν βρήκα κατάλληλο πρόγραμμα, E7 = Δεν είχα υποστήριξη από τον εργοδότη μου/γραφείο εύρεσης εργασίας, E8 = Άλλοι προσωπικοί λόγοι, E9 = Λόγω της ηλικίας μου, E10 = Λόγω της κατάστασης της υγείας μου, E11 = Δεν είχα πρόσβαση σε internet/στο διαδίκτυο, E12 = Αρνητική εμπειρία από προηγούμενη εκπαίδευση.

Τα δεδομένα τα παραπάνω πίνακα αναδεικνύουν ότι το κόστος της εκπαίδευσης αποτελεί το σημαντικότερο εμπόδιο, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων των ανέργων που επιθυμούσαν αλλά δεν κατάφεραν να παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα ΔΒΜ στην έρευνα του 2016. Η έλλειψη τυπικών προσόντων αποτελεί ένα εμπόδιο που αντιμετωπίζουν μονάχα οι άνεργοι με γονείς με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Το ίδιο και οι οικογενειακές υποχρεώσεις, που αποτελούν σημαντικότερο εμπόδιο για αυτή την ομάδα ανέργων. Η μη ικανότητα εύρεσης του κατάλληλου προγράμματος αποτέλεσε ένα ακόμη σημαντικό εμπόδιο που αποθάρρυνε τη συμμετοχή των ανέργων. Ωστόσο, είναι σημαντικό το γεγονός ότι όλες οι ομάδες αντιμετωπίζουν θεσμικά και καταστασιακά (δομικά) εμπόδια συμμετοχής στη ΔΒΜ. Στην περίπτωση των ανέργων με γονείς χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, τα εμπόδια αυτά συνοδεύονταν και από μια σειρά προδιαθετικών εμποδίων. Σε σύγκριση με τα δεδομένα των προηγούμενων ερευνών, γίνεται αντιληπτό ότι τα πολυδιάστατα εμπόδια των ανέργων με γονείς χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου παρέμεναν αναπάντητα.

Στη συνέχεια το ενδιαφέρον θα επικεντρωθεί στο περιεχόμενο των εμποδίων συμμετοχής υπό το πρίσμα του μηνιαίου εισοδήματος του νοικοκυριού των ανέργων. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 39.

**Πίνακας 39. Μηνιαίο εισόδημα και εμπόδια συμμετοχής στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2016**

	Έως 999€	Άνω των 1.000€
E1	2,8	5,6
E2	33,6	33,6
E3	16,9	28,0
E4	4,9	-
E5	6,5	2,3
E6	24,5	26,2
E7	2,1	1,5
E8	6,8	1,6
E9	0,6	1,1
E10	-	-
E11	1,3	-
E12	-	-
<i>N</i>	108961	52591

*Πηγή:* Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Σημείωση: E1 = Δεν έχω τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα, E2 = Δεν μπορούσα να καλύψω το κόστος της εκπαίδευσης, E3 = Λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, E4 = Οι ώρες εκπαίδευσης δεν εξυπηρετούσαν, E5 = Δεν υπήρχε δυνατότητα εκπαίδευσης σε λογική απόσταση, E6 = Δεν βρήκα κατάλληλο πρόγραμμα, E7 = Δεν είχα υποστήριξη από τον εργοδότη μου/γραφείο εύρεσης εργασίας, E8 = Άλλοι προσωπικοί λόγοι, E9 = Λόγω της ηλικίας μου, E10 = Λόγω της κατάστασης της υγείας μου, E11 = Δεν είχα πρόσβαση σε internet/στο διαδίκτυο, E12 = Αρνητική εμπειρία από προηγούμενη εκπαίδευση.

Το μηνιαίο εισόδημα δεν φαίνεται να επηρεάζει καταλυτικά τα εμπόδια συμμετοχής, καθώς το κόστος της εκπαίδευσης, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και η εύρεση του κατάλληλου προγράμματος αποτέλεσαν το βασικότερο εμπόδιο συμμετοχής, τόσο για τους ανέργους με εισόδημα έως 999 ευρώ όσο και για τους ανέργους με μηνιαίο εισόδημα άνω των 1.000 ευρώ. Ωστόσο, τα εμπόδια συμμετοχής των ανέργων με χαμηλό εισόδημα ήταν περισσότερο πολυδιάστατα, καθώς υπεισέρχονταν περισσότερα εμπόδια συμμετοχής απ' ό,τι στους ανέργους με υψηλότερο εισόδημα. Ταυτόχρονα, υπήρχαν πολλοί άνεργοι με χαμηλό εισόδημα που επικαλέστηκαν προσωπικούς λόγους ως εμπόδιο συμμετοχής, γεγονός που μπορεί υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις να υποδηλώνει προδιαθετικά εμπόδια, καθώς και τις στάσεις τους για την εκπαίδευση και κατάρτιση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα εμπόδια συμμετοχής αυτής της ομάδας ανέργων σε σχέση με τα δημογραφικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

Η αξιολόγηση της επίδρασης των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών για την έρευνα του 2016 ανέδειξε τα ίδια αποτελέσματα με τις έρευνες του 2007 και του 2012. Πιο συγκεκριμένα, υπήρχαν διαφορές στα εμπόδια μεταξύ ανδρών και γυναικών. Για τους άνδρες το σημαντικότερο εμπόδιο ήταν το κόστος της εκπαίδευσης. Οι γυναίκες, όμως, υποστήριξαν ότι το σημαντικότερο εμπόδιο συμμετοχής ήταν οι οικογενειακές υποχρεώσεις.

Σε αντίθεση με τα δεδομένα της έρευνας του 2012, οι νέοι 18-24 ετών παρουσίασαν ως σημαντικότερο εμπόδιο τη μη εύρεση κατάλληλου προγράμματος. Ωστόσο, το κόστος παρέμενε ένα σημαντικό εμπόδιο και το κυριότερο για τους νέους ηλικίας 25-34 ετών. Αντίθετα, το κόστος της συμμετοχής στην εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και οι οικογενειακές υποχρεώσεις ήταν τα σημαντικότερα εμπόδια για τους ανέργους μέσης και γηραιότερης ηλικίας. Σημαντικό εμπόδιο ήταν και η μη εύρεση κατάλληλου προγράμματος. Όμως, δεν ήταν τόσο διαδεδομένο εμπόδιο, όπως στην έρευνα του 2012.

Μελετώντας την επίδραση της υπηκοότητας στα εμπόδια συμμετοχής, παρατηρείται ότι για τους ανέργους με ελληνική υπηκοότητα σημαντικότερο εμπόδιο ήταν το κόστος και ακολουθούσαν οι οικογενειακές υποχρεώσεις και η μη εύρεση κατάλληλου προγράμματος. Εκείνοι οι άνεργοι που δεν είχαν ελληνική υπηκοότητα υποστήριξαν ως σημαντικότερα εμπόδια τη μη εύρεση κατάλληλου προγράμματος, καθώς και το ότι δεν διέθεταν τα απαραίτητα προσόντα. Τα εμπόδια αυτά διαφοροποιούνταν από τα εμπόδια που είχαν αναδειχθεί στην έρευνα του 2012, όταν αυτή η κοινωνική ομάδα ανέργων υποστήριξε ως σημαντικότερα εμπόδια το κόστος της συμμετοχής και τις οικογενειακές υποχρεώσεις.

Το εκπαιδευτικό επίπεδο, όπως και στις προηγούμενες έρευνες, διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στον καθορισμό των εμποδίων συμμετοχής. Οι άνεργοι με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο αντιμετώπιζαν πολλά εμπόδια. Το πιο ανησυχητικό ήταν το γεγονός ότι αρκετοί άνεργοι, όπως στην έρευνα του 2007, εστίασαν στην έλλειψη τυπικών προσόντων που εντάσσονται στα θεσμικά εμπόδια συμμετοχής, στην έλλειψη μέτρων υποστήριξης αυτών των ομάδων. Επιπλέον, οι άνεργοι με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο ήταν εκείνοι που αναφέρθηκαν σε άλλους προσωπικούς λόγους, γεγονός που μπορεί να υποδηλώνει προδιαθετικά εμπόδια, όπως στάσεις και αρνητικές εμπειρίες για την εκπαίδευση. Επίσης, ήταν οι μοναδικοί που αναφέρθηκαν στο εμπόδιο της πρόσβασης στο διαδίκτυο και στη χρήση υπολογιστών, σε μια περίοδο όπου οι σύγχρονες τάσεις ορίζουν την προτεραιότητα, την υποστήριξη και την καλλιέργεια των ψηφιακών δεξιοτήτων.

**Πίνακας 40. Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανέργων που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αλλά αντιμετώπιζαν εμπόδια συμμετοχής στην Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2016**

Μεταβλητή	N	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
<b>Φύλο</b>											
Ανδρες	104255	4,1	50,8	6,4	-	6,7	19,1	4,5	6,5	0,7	1,3
Γυναίκες	132516	2,1	34,4	28,3	4,1	3,3	20,6	1,7	3,3	2,1	-
<b>Ηλικία</b>											
18-24	33670	7,4	28,7	3,7	-	8,4	35,6	7,7	8,4	-	-
25-34	80396	1	45,1	13,3	5,4	3,8	23,6	1	6,7	-	-
35-54	110086	3,3	41,1	26,3	0,9	4,9	13,6	3,3	2,7	2,6	1,3
55-65	12590	-	59,1	26,3	-	-	9,9	-	-	4,6	-
<b>Υπηκοότητα</b>											
Ελληνική	209907	2,6	42,3	20,2	2,1	4,6	19,4	2,6	4,9	0,6	0,7
Άλλων χωρών	6879	21,6	20,5	13,5	-	-	32	-	12,3	-	-
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης</b>											
Πρωτοβάθμια ή κατώτερη δευτεροβάθμια	47670	7,7	19,6	23,1	-	9,5	14	7,6	10,9	4,7	2,9
Δευτεροβάθμια	130113	2,5	32,2	13,7	0,8	4,6	22,4	2	1,7	2,7	-
Τριτοβάθμια	58957	-	49,2	14,9	7,4	1,4	19,2	1,4	6,4	-	-

Πηγή: Επεξεργασία σταθμισμένων δεδομένων από την Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Σημείωση: E1 = Δεν έχω τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα, E2 = Δεν μπορούσα να καλύψω το κόστος της εκπαίδευσης, E3 = Λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, E4 = Οι ώρες εκπαίδευσης δεν εξυπηρετούσαν, E5 = Δεν υπήρχε δυνατότητα εκπαίδευσης σε λογική απόσταση, E6 = Δεν βρήκα κατάλληλο πρόγραμμα, E7 = Δεν είχα υποστήριξη από τον εργοδότη μου/γραφείο εύρεσης εργασίας, E8 = Άλλοι προσωπικοί λόγοι, E9 = Λόγω της ηλικίας μου/λόγω της κατάστασης της υγείας μου, E10 = Δεν είχα πρόσβαση σε internet/στο διαδίκτυο.

Σημείωση 2: Η Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2016 της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής δεν προσφέρει πληροφορίες αστικότητας, ταξινομεί τους συμμετέχοντες στις 13 περιφέρειες της Ελλάδας.

## 6.6 Συζήτηση και συμπεράσματα

Με βάση την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων της ΕΕΕ, παρατηρείται η άμεση επίδραση των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των ανέργων στη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ, στις εκπαιδευτικές στρατηγικές που υιοθετούν και στα εμπόδια συμμετοχής στη ΔΒΜ. Το εκπαιδευτικό επίπεδο αποτέλεσε τον κατεξοχήν δείκτη πρόβλεψης της συμμετοχής των ανέργων στη ΣΕΚ.

Χαρακτηριστικά όπως η κοινωνική προέλευση των ανέργων, το φύλο, η ηλικία, ο τόπος διαμονής και η υπηκοότητα είχαν καταλυτική επίδραση στη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ, στις εκπαιδευτικές τους στρατηγικές, αλλά και στη φύση των εμποδίων που απέτρεψαν τη συμμετοχή τους στη ΔΒΜ. Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι οι άνεργες γυναίκες συμμετείχαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνεργους άνδρες στη ΣΕΚ στις έρευνες του 2012 και του 2016. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα της βιβλιογραφίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων, τα οποία υποστηρίζουν ότι οι άνδρες κυρίως κατευθύνονται συνήθως προς την επαγγελματική κατάρτιση και οι γυναίκες προς τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων. Μια πιθανή εξήγηση για το φαινόμενο αυτό συνδέεται με τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης που οδήγησαν περισσότερα μη οικονομικά ενεργά υποκείμενα να αναζητήσουν εργασία με στόχο τη βελτίωση των οικονομικών τους. Την περίοδο της οικονομικής κρίσης, πολλές γυναίκες είδαν την εργασία ως μια διέξοδο για τον μετριασμό των επιπτώσεών της στα οικονομικά του νοικοκυριού τους. Η ένταξή τους στην αγορά εργασίας υποστηρίχθηκε από πολιτικές για τη συμφιλίωση της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής (Δουργκούνας, 2020).

Η ηλικία αποτέλεσε έναν καθοριστικό παράγοντα για τη συμμετοχή στη ΣΕΚ, διότι οι νεότεροι άνεργοι (18-34 ετών) συμμετείχαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα υποκείμενα μεγαλύτερης ηλικίας, ενώ οι μεγαλύτεροι ηλικιακά άνεργοι (55-65 ετών) παρουσίασαν ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής. Έτσι, λοιπόν, επιβεβαιώνονται τα πορίσματα της βιβλιογραφίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων αναφορικά με την επίδραση της ηλικίας στη συμμετοχή στη ΔΒΜ. Στο ίδιο συμπέρασμα μπορούμε να καταλήξουμε αναφορικά με τον τόπο διαμονής των ανέργων (μόνο για την έρευνα του 2007), αφού οι άνεργοι που κατοικούσαν σε αστικές περιοχές συμμετείχαν σε μεγαλύτερο βαθμό στη ΣΕΚ από τους άνεργους που κατοικούσαν σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές.

Η υπηκοότητα, επίσης, είχε ρυθμιστικό ρόλο στη συμμετοχή των ανέργων στη ΣΕΚ. Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων ανέργων στη ΣΕΚ στην έρευνα του 2012 είχαν ελληνική υπηκοότητα. Όσοι διέθεταν ελληνική υπηκοότητα συμμετείχαν σε μεγαλύτερο βαθμό στη ΣΕΚ και στην έρευνα του 2016. Παρ' όλα αυτά, ήταν ενθαρρυντικό το γεγονός ότι σταδιακά αυξήθηκε η συμμετοχή στη ΣΕΚ εκείνων που δεν διέθεταν ελληνική υπηκοότητα.

Η κοινωνική προέλευση των ανέργων επηρέασε επίσης τη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ. Οι έρευνες του 2007 και του 2012 πρόσφεραν τη δυνατότητα να αξιολογηθεί η συμμετοχή των ανέργων στη ΣΕΚ υπό το πρίσμα του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων τους,

της συμμετοχής τους σε πολιτιστικά δρώμενα και της αξιοποίησης πολιτιστικών αγαθών. Με βάση τα δεδομένα αυτά, αναπτύχθηκε μια εικόνα για την επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου στη συμμετοχή των ανέργων στη ΣΕΚ. Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν η άμεση επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου στη ΣΕΚ. Πιο συγκεκριμένα, οι άνεργοι που διέθεταν υψηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο συμμετείχαν περισσότερο από εκείνους με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο στη ΣΕΚ. Μάλιστα, την περίοδο της οικονομικής κρίσης (έρευνα του 2012), η επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου έγινε εντονότερη. Στην έρευνα του 2016, δεν υπήρχαν διαθέσιμα στοιχεία για τη συμμετοχή σε πολιτιστικά δρώμενα και την αξιοποίηση πολιτιστικών αγαθών. Η ανάλυση επικεντρώθηκε στο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, το οποίο καθόριζε πανομοιότυπα με τις προηγούμενες έρευνες τη συμμετοχή των ανέργων στη ΣΕΚ, (ανα)παράγοντας τις κοινωνικές ανισότητες. Σημαντική ήταν και η επίδραση του κατεξοχήν δείκτη κοινωνικής προέλευσης, του επαγγέλματος των γονέων. Τα δεδομένα της έρευνας του 2007 και του 2012 καταδείκνυαν την άμεση επίδραση της υψηλής κοινωνικής προέλευσης στη συμμετοχή στη ΣΕΚ. Μάλιστα, όπως και με το πολιτισμικό κεφάλαιο, η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης ήταν καθοριστική στην (ανα) παραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Επιπλέον, σημαντικός ήταν ο ρόλος του κοινωνικού κεφαλαίου (διαμέσου της συμμετοχής σε κοινωνικά δίκτυα) στη συμμετοχή των ανέργων στη ΣΕΚ στην έρευνα του 2012. Το γεγονός ότι οι άνεργοι που συμμετείχαν περισσότερο σε κοινωνικά δίκτυα συμμετείχαν περισσότερο στη ΣΕΚ αποτελεί ακόμη μία όψη των κοινωνικών ανισοτήτων που χαρακτήριζαν τη συμμετοχή των ανέργων στη ΣΕΚ.

Στην έρευνα του 2016, το μοναδικό στοιχείο που μπορούσε να προσφέρει μια απεικόνιση της κοινωνικής προέλευσης των ανέργων ήταν το μηνιαίο εισόδημά τους. Αν και από τους συμμετέχοντες στη ΣΕΚ δεν φάνηκε ο ρυθμιστικός ρόλος του εισοδήματος στη συμμετοχή, ανατρέχοντας στους μη συμμετέχοντες έγινε αντιληπτός ο καθοριστικός ρόλος του χαμηλού εισοδήματος στη συμμετοχή των ανέργων στη ΣΕΚ.

Οι ανισότητες με βάση την κοινωνική προέλευση στη συμμετοχή στη ΣΕΚ μπορούν να γίνουν αντιληπτές εστιάζοντας στις εκπαιδευτικές στρατηγικές των ανέργων μέσω της ανάλυσης του επιμερισμού του κόστους της εκπαίδευσης και κατάρτισης και της επιλογής διοργανωτή της κατάρτισης. Τα στοιχεία αυτά είναι καταλυτικά για να αξιολογηθεί ο βαθμός χρήσης των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από τη συμμετοχή στη ΣΕΚ.

Με βάση τα δεδομένα για την κοινωνική προέλευση και το πολιτισμικό κεφάλαιο των ανέργων στην έρευνα του 2007 και του 2012 φάνηκε ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές στον επιμερισμό του κόστους της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Πιο συγκεκριμένα, οι άνεργοι με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο και κοινωνική προέλευση παρακολούθησαν κατά κύριο λόγο δωρεάν προγράμματα κατάρτισης, ενώ οι άνεργοι με υψηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο και κοινωνική προέλευση παρακολούθησαν προγράμματα κατάρτισης για το οποία πλήρωσαν σε πολλές περιπτώσεις το κόστος της συμμετοχής σε αυτά. Βέβαια, στην έρευνα του 2012 φάνηκε ότι όλο και περισσότεροι άνεργοι υψηλότερης κοινωνικής προέλευσης και υψηλού πολιτισμικού κεφαλαίου κατευθύνθηκαν προς τη



δωρεάν παροχή ΣΕΚ. Το γεγονός αυτό μπορεί να θεωρηθεί αποτέλεσμα των συνεπειών της κρίσης, η οποία περιορίσε τα διαθέσιμα εισοδήματα, αλλά και της διακινδύνευσης και της ανασφάλειας που συνεπάγεται η επικράτηση των νεοφιλελεύθερων προταγμάτων που δεν περιορίζεται μονάχα τους μη κοινωνικά προνομιούχους (αν και πλήττονται περισσότερο από αυτές), αλλά και στα υποκείμενα των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, τα οποία πασχίζουν να διατηρήσουν τη θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία (Χτούρης, 1999, σελ. 44). Αντίστοιχα δεδομένα δεν υπάρχουν για την έρευνα του 2016. Ωστόσο, η αξιολόγηση της επίδρασης του μηνιαίου εισοδήματος στη συμμετοχή των ανέργων στη ΣΕΚ ανέδειξε ότι οι άνεργοι με χαμηλό εισόδημα κατευθύνονταν ως επί το πλείστον σε δωρεάν προγράμματα κατάρτισης.

Σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση την κοινωνική προέλευση των ανέργων εντοπίστηκαν και στην επιλογή διοργανωτή της ΣΕΚ. Στην έρευνα του 2007 οι άνεργοι συμμετείχαν σε δημόσιους κυρίως εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Οι άνεργοι υψηλότερης κοινωνικής προέλευσης και εκείνοι με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο συμμετείχαν περισσότερο σε προγράμματα ιδιωτικών εκπαιδευτικών οργανισμών, ενώ οι άνεργοι χαμηλής κοινωνικής προέλευσης και εκείνοι με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο συμμετείχαν σε προγράμματα δημόσιων εκπαιδευτικών οργανισμών. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι οι άνεργοι υψηλότερης κοινωνικής προέλευσης δεν περιόριζαν τις επιλογές τους για τη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ σε δράσεις δημόσιων εκπαιδευτικών οργανισμών και επένδυναν στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, έστω και αν αυτό απαιτούσε κάποιο χρηματικό κόστος.

Στην έρευνα του 2012, η πλειονότητα των ανέργων κατέφυγε σε ιδιώτες για την κατάρτισή τους. Το γεγονός αυτό ίσως να συνδέεται και με τον περιορισμό των διαθέσιμων ευκαιριών κατάρτισης την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Αναφορικά με την κοινωνική προέλευση των συμμετεχόντων ανέργων, οι άνεργοι υψηλότερης κοινωνικής προέλευσης συμμετείχαν κυρίως σε ιδιώτες, ενώ τα υποκείμενα χαμηλής κοινωνικής προέλευσης συμμετείχαν περισσότερο σε δημόσιους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Το γεγονός αυτό μπορεί να συνδεθεί αφενός με τον περιορισμό των διαθέσιμων ευκαιριών κατάρτισης εξαιτίας της οικονομικής κρίσης και του προγράμματος δημοσιονομικής σταθερότητας, αλλά και με τη διεύρυνση των ιδιωτικών παρόχων κατάρτισης και της εισαγωγής των κουπονιών κατάρτισης (voucher). Αντίθετα, στην έρευνα του 2016, πέρα από τους ιδιωτικούς οργανισμούς, πολλοί άνεργοι παρακολούθησαν προγράμματα κατάρτισης που διοργανώθηκαν από μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς, εργοδοτικές ενώσεις και σωματεία. Εξίσου ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι οι άνεργοι με χαμηλό μηνιαίο εισόδημα συμμετείχαν περισσότερο σε δράσεις από τέτοιους οργανισμούς και σωματεία.

Το αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών στρατηγικών και επιλογών των ανέργων μπορεί να διαπιστωθεί μελετώντας τον βαθμό χρησιμότητας των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από τη συμμετοχή στη ΣΕΚ. Αυτό που προκύπτει από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων είναι ότι ο βαθμός χρησιμότητας περιορίστηκε διαχρονικά. Στην έρευνα του 2007 οι άνεργοι που συμμετείχαν στη ΣΕΚ δήλωσαν ότι οι γνώσεις

και δεξιότητες που απέκτησαν ήταν σε μεγάλο βαθμό αρκετά χρήσιμες. Αντίθετα, στην έρευνα του 2012 το ποσοστό αυτό μειώθηκε, ενώ στην έρευνα του 2016 ο βαθμός χρησιμότητας περιορίστηκε περαιτέρω. Ωστόσο, δεν μπορεί με βάση τα δεδομένα της ΕΕΕ να δοθεί μία απάντηση στους λόγους που προκάλεσαν το φαινόμενο αυτό. Ωστόσο, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το γεγονός αυτό συνδέεται με τα χαμηλά επίπεδα ένταξης των ανέργων στην αγορά εργασίας (η Ελλάδα παρουσιάζει από τα υψηλότερα ποσοστά ανεργίας στην ΕΕ) και στη μη ανταπόκριση των προγραμμάτων στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ανέργων. Άλλωστε, μία από τις μεγαλύτερες παθογένειες του συστήματος ΔΒΜ στην Ελλάδα είναι η έλλειψη συστηματικής διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των υποκειμένων, των εκπαιδευτικών αναγκών των επιχειρήσεων και η παροχή προγραμμάτων κατάρτισης που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτές (ΣΕΒ, 2019, σελ. 1-2).

Μελετώντας τον βαθμό χρήσης των γνώσεων και δεξιοτήτων, υπό το πρίσμα της κοινωνικής προέλευσης των ανέργων, οι άνεργοι χαμηλής κοινωνικής προέλευσης στις έρευνες του 2007 και του 2012 υποστήριξαν ότι αξιοποίησαν λιγότερο τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ σε σχέση με τους άνεργους υψηλής κοινωνικής προέλευσης. Το ίδιο συνέβη αναφορικά και με τους άνεργους με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, οι οποίοι χρησιμοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις γνώσεις τους από τους άνεργους με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Επομένως, ο βαθμός χρησιμότητας των γνώσεων και των δεξιοτήτων συνδέεται με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που ακολούθησαν οι άνεργοι αναφορικά με την επιλογή φορέα/διοργανωτή και τον επιμερισμό του κόστους συμμετοχής. Οι διαφορετικές εκπαιδευτικές στρατηγικές που ακολούθησαν οι άνεργοι με βάση τα δημογραφικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά είχαν άμεσες επιπτώσεις στη χρησιμότητα των γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι άνεργοι υψηλής κοινωνικής προέλευσης και οι άνεργοι με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο επέλεξαν εκπαιδευτικούς φορείς και επωμίστηκαν το κόστος της κατάρτισής τους. Αυτές οι εκπαιδευτικές στρατηγικές τους φάνηκαν περισσότερο «επιτυχημένες» από εκείνες των ανέργων με χαμηλή κοινωνική προέλευση και χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, γεγονός που αναδεικνύει τις ενδημικές ανισότητες που χαρακτήριζαν την πρόσβαση και συμμετοχή των ανέργων στη ΣΕΚ. Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε ότι οι άνδρες αξιοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν από τις γυναίκες, όπως ακριβώς οι πιο νέοι άνεργοι από τους γηραιότερους, αναδεικνύοντας μία ακόμη πτυχή των ανισοτήτων που χαρακτήριζαν την πρόσβαση και τη συμμετοχή των ανέργων στη ΣΕΚ.

Στην έρευνα του 2016 υπάρχουν δύο σημαντικές διαφοροποιήσεις από τις έρευνες του 2007 και του 2012. Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων των συμμετεχόντων δεν είχε την ίδια επίδραση στον βαθμό χρησιμότητας των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από τη ΣΕΚ. Ταυτόχρονα, οι γυναίκες αξιοποίησαν πολύ περισσότερο από τους άνδρες τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό για την καταπολέμηση των έμφυλων ανισοτήτων. Είναι σημαντικό

να αναφερθεί ότι οι άνεργοι με μη ελληνική υπηκοότητα ήταν περισσότερο ευχαριστημένοι από τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν απ' ό,τι οι άνεργοι με ελληνική υπηκοότητα. Παρ' όλα αυτά, υπήρχαν ακόμη σημαντικές ανισότητες που χαρακτήριζαν τον βαθμό χρησιμότητας. Το επίπεδο εκπαίδευσης και η ηλικία, όπως και στις προηγούμενες έρευνες, καθόριζαν τις στρατηγικές των ανέργων και, κατ' επέκταση, τον βαθμό χρησιμότητας των γνώσεων και δεξιοτήτων. Ενδιάφέροντα είναι και τα στοιχεία που αφορούν τη σχέση εισοδήματος και βαθμού χρησιμότητας των γνώσεων και δεξιοτήτων. Όπως ειπώθηκε, το εισόδημα διαδραμάτισε σημαντικό παράγοντα στον επιμερισμό του κόστους συμμετοχής και στην επιλογή διοργανωτή της ΣΕΚ. Οι άνεργοι με υψηλό εισόδημα εμφανίζονταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν σε σχέση με τους άνεργους με χαμηλό μηνιαίο εισόδημα, αναδεικνύοντας τον σημαντικό ρόλο του οικονομικού κεφαλαίου στη συμμετοχή στη ΣΕΚ και στα αποτελέσματα αυτής της συμμετοχής.

Όσον αφορά τα εμπόδια συμμετοχής στη ΣΕΚ, ένα μεγάλο ποσοστό των ανέργων και στις τρεις έρευνες δεν συμμετείχε στη ΣΕΚ. Οι λόγοι μη συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποτέλεσαν έναν πολύ σημαντικό παράγοντα για την κατανόηση των δημογραφικών και κοινωνικών ανισοτήτων που διέπουν τη συμμετοχή των ανέργων στη ΣΕΚ, καθώς η συντριπτική πλειονότητα των ανέργων μη συμμετεχόντων στη ΣΕΚ είχε χαμηλή κοινωνική προέλευση και χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, ενώ η κοινωνική τους προέλευση ήταν χαμηλότερη από τους άνεργους που συμμετείχαν στη ΣΕΚ. Οι άνεργοι και στις έρευνες του 2007 και του 2012 (δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία για την έρευνα του 2016) δήλωσαν ότι ο σημαντικότερος λόγος μη συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ήταν το κόστος της εκπαίδευσης, ένα θεσμικό και δομικό εμπόδιο, καθώς υποδηλώνει τη μη ύπαρξη δωρεάν εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την καταβολή διδάκτρων· γεγονός που συνδέεται με την ιδιωτικοποίηση και εμπορευματοποίηση της ΣΕΚ. Καταστασιακό και δομικό εμπόδιο ήταν οι οικογενειακές υποχρεώσεις των ανέργων, που αποτέλεσαν το δεύτερο πιο διαδεδομένο εμπόδιο συμμετοχής στη ΣΕΚ. Επίσης, πολλοί άνεργοι δήλωσαν πως δεν είχαν προσωπικούς λόγους να εκπαιδευτούν ή δεν χρειάζονταν άλλη εκπαίδευση. Τα εμπόδια αυτά ήταν προδιαθετικά και αφορούσαν τις στάσεις τους ως προς την εκπαίδευση.

Οι άνεργοι με βάση την κοινωνική τους προέλευση αντιμετώπιζαν σχεδόν παρόμοια προβλήματα. Το κόστος της συμμετοχής, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και η μη εύρεση κατάλληλου προγράμματος ήταν τα πιο διαδεδομένα εμπόδια συμμετοχής. Παρ' όλα αυτά, τα εμπόδια αυτά εμφανίζονταν με διαφορετική ένταση ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Ξεκινώντας με το κόστος, το οποίο λόγω της οικονομικής κρίσης έγινε εντονότερο την περίοδο της οικονομικής κρίσης, όλες οι ομάδες ανέργων τόνισαν τη σημασία του. Οι οικογενειακές υποχρεώσεις που ακολουθούσαν ήταν εμπόδιο που αντιμετώπιζαν κατά κύριο λόγο οι γυναίκες, αναδεικνύοντας την ανάγκη περισσότερων και καλύτερα στοχευμένων δράσεων για τη συμφιλίωση της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής και την ισότητα

των φύλων στην εκπαίδευση και κατάρτιση και την απασχόληση. Παράλληλα, η μη εύρεση κατάλληλου προγράμματος ήταν ένα κοινό εμπόδιο συμμετοχής, ωστόσο ήταν εντονότερο στους ανέργους με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και κοινωνική προέλευση. Σημαντικό για αυτή την κοινωνική ομάδα ήταν το γεγονός ότι επικαλούνταν προδιαθετικά εμπόδια, κυρίως τις αρνητικές στάσεις προς την εκπαίδευση και την έλλειψη τυπικών προσόντων. Σε αυτό το πλαίσιο αναδεικνύεται η έλλειψη μέτρων για την υποβοήθηση αυτών των ανθρώπων να αναπτύξουν τα πρόσοντά τους και προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις γνώσεις και δεξιότητές τους.

Τα δεδομένα των ερευνών του 2007 και του 2012 υποδηλώνουν ξεκάθαρα την έλλειψη στοχευμένων προνοιακών πολιτικών για την αύξηση της συμμετοχής στη ΣΕΚ, κυρίως για τους ανέργους που το έχουν μεγαλύτερη ανάγκη, και προβάλλονται ως το επίκεντρο των πολιτικών ΣΕΚ. Παράλληλα, όμως, επιβεβαιώνουν το επιχείρημα ότι η ισότητα των ευκαιριών είναι ένα αφήγημα που πέφτει στο κενό, όταν τα υποκείμενα καλούνται να δραστηριοποιηθούν ως αυτόνομα ορθολογικά οικονομικά υποκείμενα. Οι επιλογές τους καθορίζονται από τα ιδιαίτερα δημογραφικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, ενώ η θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα συμμετοχής στη ΔΒΜ.

Στις τρεις έρευνες προσφέρονται δεδομένα και για τους ανέργους που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αλλά εντέλει δεν κατάφεραν να συμμετάσχουν. Τα σημαντικότερα εμπόδια που απέτρεψαν τη συμμετοχή τους ήταν το κόστος, η μη εύρεση κατάλληλου προγράμματος και οι οικογενειακές υποχρεώσεις, όπως ακριβώς και εκείνα για τους ανέργους που δεν επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε προγράμματα ΔΒΜ.

Οι άνεργοι υψηλής κοινωνικής προέλευσης υποστήριξαν ότι τα σημαντικότερα εμπόδια ήταν θεσμικά (κόστος), καταστασιακά (οικογενειακές υποχρεώσεις), προδιαθετικά (δεν είχαν προσωπικούς λόγους να εκπαιδευτούν). Οι άνεργοι χαμηλής κοινωνικής προέλευσης αντιμετώπισαν θεσμικά εμπόδια (κόστος, μη εύρεση κατάλληλου προγράμματος), καταστασιακά εμπόδια (οικογενειακές υποχρεώσεις) και προδιαθετικά εμπόδια (δεν είχαν προσωπικούς λόγους να εκπαιδευτούν). Στην έρευνα του 2016, εστιάζοντας στο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, δεν παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές σε σχέση με τις προηγούμενες έρευνες. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στους ανέργους με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και χαμηλό μηνιαίο εισόδημα τα προδιαθετικά εμπόδια ήταν πιο έντονα απ' ό,τι στις υπόλοιπες ομάδες ανέργων, κυρίως μέσω προσωπικών λόγων που απέτρεψαν τη συμμετοχή.

Μεταξύ των ανέργων με διαφορετικό εκπαιδευτικό επίπεδο υπήρχαν διαφορές ως προς τα εμπόδια που αντιμετώπισαν. Τα υποκείμενα με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο δήλωσαν ως κυριότερα εμπόδια το κόστος, ότι δεν βρήκαν το κατάλληλο πρόγραμμα (θεσμικά εμπόδια) και τις οικογενειακές υποχρεώσεις (καταστασιακό εμπόδιο). Από την άλλη μεριά, οι άνεργοι με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο δήλωσαν ως σημαντικότερα εμπόδια το κόστος, την έλλειψη τυπικών προσόντων, τη μη εύρεση κατάλληλου

προγράμματος (θεσμικά εμπόδια), τις οικογενειακές υποχρεώσεις (καταστασιακά εμπόδια) και ότι δεν αισθάνονταν άνετα με την ιδέα να επιστρέψουν στην εκπαίδευση ή είχαν προσωπικούς λόγους μη συμμετοχής (προδιαθετικά εμπόδια). Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι υπήρχαν άνεργοι με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο που έθεσαν και το εμπόδιο της πρόσβασης στο διαδίκτυο και της κατοχής ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Οι άνεργες γυναίκες και οι άνεργοι άνδρες ανέφεραν ως σημαντικότερα εμπόδια το κόστος, τη μη εύρεση κατάλληλου προγράμματος (θεσμικά εμπόδια) και τις οικογενειακές υποχρεώσεις (καταστασιακά εμπόδια). Η διαφορά έγκειται στο γεγονός πως μεταξύ των δύο φύλων οι γυναίκες πλήττονταν περισσότερο από τις οικογενειακές υποχρεώσεις. Σε ό,τι αφορά την ηλικία, δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανέργων ανά ηλικιακή ομάδα. Τα σημαντικότερα εμπόδια ήταν το κόστος, η μη εύρεση κατάλληλου προγράμματος (θεσμικά εμπόδια), και οι οικογενειακές υποχρεώσεις (καταστασιακό εμπόδιο). Μόνο για τους μεγαλύτερους ηλικιακά άνεργους υπεισέρχονταν το εμπόδιο της κατάστασης της υγείας/ηλικία (καταστασιακό/προδιαθετικό εμπόδιο).

Η υπηκοότητα καθόριζε σημαντικά τα εμπόδια συμμετοχής στη ΔΒΜ. Στην έρευνα του 2012, πολλοί άνεργοι με μη ελληνική υπηκοότητα επικαλέστηκαν τις οικογενειακές υποχρεώσεις και το κόστος της εκπαίδευσης. Στην έρευνα του 2016 τα κυριότερα εμπόδια αφορούσαν τη μη εύρεση κατάλληλου προγράμματος, την έλλειψη τυπικών προσόντων, που υποδεικνύει τα ελλείμματα των προνοιακών πολιτικών να υποστηρίζουν αυτή την ομάδα ανέργων. Παράλληλα, αρκετοί ήταν οι άνεργοι με μη ελληνική υπηκοότητα που υποστήριζαν την ύπαρξη προσωπικών λόγων για τη μη συμμετοχή τους στη ΔΒΜ. Το εμπόδιο αυτό δεν μπορεί να μη μελετηθεί υπό το πρίσμα του φόβου αυτής της κοινωνικής ομάδας να μη γίνει αποδεκτή από την ομάδα σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων και να βιώσει ρατσιστικές συμπεριφορές (Closson, 2010, σελ. 262-263).

Αναφορικά με τα διαθέσιμα στοιχεία της έρευνας του 2007 για τον τόπο διαμονής, οι άνεργοι που κατοικούσαν σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές αναφέρθηκαν έντονα στο εμπόδιο της απόστασης. Το εμπόδιο αυτό καταδείκνυε τον μη ουδέτερο χαρακτήρα του τόπου διαμονής στην πρόσβαση και στη συμμετοχή στη ΔΒΜ.

Με βάση, λοιπόν, την επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων της ΕΕΕ του 2007, του 2012 και του 2016, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν για την ενίσχυση της ΣΕΚ στην Ελλάδα δεν άμβλυναν τις κοινωνικές ανισότητες και, κατ'επέκταση, δεν εξυπηρέτησαν τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σε αυτό το πλαίσιο, δεν είναι μόνο ο στόχος της κοινωνικής δικαιοσύνης που δεν επιτεύχθηκε, αλλά και η βελτίωση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού. Τα ποσοστά συμμετοχής στη ΣΕΚ είναι διαχρονικά χαμηλά και η συμμετοχή καθορίστηκε από τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανέργων. Εκείνοι που αποτέλεσαν προτεραιότητα των πολιτικών βελτίωσης της απασχολησιμότητας είναι εκείνοι που τελικά δεν συμμετείχαν.

Ο Καραλής (2021), μελετώντας τη διαχρονική εξέλιξη της συμμετοχής στη ΔΒΜ στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία, παρατήρησε ότι, παρά την όποια πρόοδο, η κατάσταση

παραμένει προβληματική. Ειδικότερα, υποστήριξε ότι «τρεις στους τέσσερις πολίτες δηλώνουν πρόθεση συμμετοχής, εντούτοις τελικά δεν συμμετέχουν περίπου δύο στους τρεις μισθωτούς, τρεις στους τέσσερις αυτοαπασχολούμενους και εννιά στους δέκα άνεργους [...]. Σημειώνουμε μάλιστα ότι ένας στους δύο άνεργους δεν συμμετείχε ποτέ στη ζωή του σε πρόγραμμα διά βίου εκπαίδευσης» (Καραλής, ό.π., σελ. 44).

Παράλληλα, όπως αναδείχθηκε, οι άνεργοι που συμμετείχαν παρουσίασαν μια αποθαρρυντική εικόνα για τον βαθμό χρησιμότητας των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησαν από τη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ. Μάλιστα, ο βαθμός χρησιμότητας των γνώσεων ήταν μικρότερος στην ομάδα ανέργων για τους οποίους είναι απαραίτητη η καλλιέργεια των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.

Σε αυτό το πλαίσιο, τα δεδομένα που προέκυψαν από την επεξεργασία και ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων της ΕΕΕ καταδεικνύουν τον περιορισμένο βαθμό επίτευξης τόσο της απασχολησιμότητας όσο και της άμβλυνσης των δημογραφικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Οι λόγοι της περιορισμένης αποτελεσματικότητας της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΣΕΚ ήταν α) τα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής στη ΣΕΚ τόσο του γενικού πληθυσμού όσο και των ανέργων, β) η (ανα)παραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω της συμμετοχής στη ΣΕΚ, γ) οι ανισότητες ως προς τον βαθμό χρήσης των γνώσεων με βάση τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανέργων που έθεταν αυτόματα υπό αμφισβήτηση τη νεοφιλελεύθερη οικονομική ορθολογικότητα και το επιχείρημα περί *homo economicus*, δ) η διαιώνιση θεσμικών και καταστασιακών εμποδίων που λογίζονται ως δομικά και αντικατοπτρίζουν το έλλειμμα του κράτους πρόνοιας και η μη αντιμετώπιση των προδιαθετικών και καταστασιακών εμποδίων που απέτρεπαν τη συμμετοχή των ανέργων στη ΣΕΚ.

Επιπλέον, η εκπαιδευτική πολιτική για τη ΣΕΚ στην Ελλάδα δεν κατάφερε να περιορίσει τα εμπόδια συμμετοχής των ανέργων στη ΣΕΚ. Τα θεσμικά εμπόδια που εντοπίστηκαν αφορούσαν ελλείμματα του κράτους πρόνοιας (κόστος, συμφιλίωση οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής, μη εύρεση κατάλληλου προγράμματος, προγράμματα κατάρτισης μονάχα σε αστικές περιοχές κ.ο.κ.). Ωστόσο, τα θεσμικά, καταστασιακά και προδιαθετικά εμπόδια που εντοπίστηκαν καταδείκνυαν ότι η εκπαιδευτική πολιτική για τη ΣΕΚ στην Ελλάδα δεν έλαβε υπόψη τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού κοινωνικού και οικονομικού πλαισίου. Οι αρνητικές στάσεις υψηλού ποσοστού των ανέργων για την εκπαίδευση και κατάρτιση, η ελλιπής διάγνωση των εκπαιδευτικών, η αντίληψη ότι η εκπαίδευση και κατάρτιση αφορά τους νέους, οι οικογενειακές υποχρεώσεις για τις άνεργες γυναίκες, οι περιορισμένες ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης για τους άνεργους που κατοικούσαν σε απομακρυσμένες περιοχές, το κόστος της κατάρτισης, ιδίως την περίοδο της οικονομικής κρίσης, όλα καταδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική για τη ΣΕΚ στην Ελλάδα ήταν εκ προοιμίου καταδικασμένη σε αποτυχία, μιας και δεν ανταποκρινόταν στην πραγματικότητα που χαρακτήριζε την ελληνική κοινωνία και οικονομία, καθώς δεν συμβάδιζε με τις συνθήκες που επικρατούσαν στο παραγωγικό σύστημα και στην αγορά εργασίας, στην περιορισμένη εγχάραξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στη συλλογική

συνείδηση της ελληνικής κοινωνίας, στην οικονομική κρίση και στην ύπαρξη ενός υπολειμματικού κράτους πρόνοιας, το οποίο αποδυναμώνόταν περαιτέρω με την έμφαση στην ενεργοποίηση των ανέργων και την έμφαση στη ΣΕΚ.

Το ενδιαφέρον σήμερα για την κινητοποίηση των ομάδων που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη συμμετοχής στη ΔΒΜ στρέφεται προς τη θέσπιση δράσεων προσέγγισης (outreach activities). Αυτές οι δράσεις συνήθως περιλαμβάνουν συμβουλευτική, καθοδήγηση, ενημέρωση, στοχευμένα μέτρα για την κινητοποίηση των ομάδων και την άρση των προδιαθετικών εμποδίων συμμετοχής και συστηματική διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών (Georgiadis, 2018, σελ. 2-3). Ωστόσο, οι δράσεις αυτές δεν είναι συστηματικές στην Ελλάδα. Το γεγονός αυτό αντικατοπτρίστηκε και στα εμπειρικά δεδομένα, αφού πολλοί άνεργοι έθεσαν ως εμπόδιο συμμετοχής τη μη εύρεση κατάλληλου προγράμματος. Το εμπόδιο αυτό ήταν εντονότερο σε εκείνες τις ομάδες που είχαν μεγαλύτερη ανάγκη την ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων τους.

Έτσι, λοιπόν, τα διαθέσιμα στοιχεία δεν αναδεικνύουν μονάχα την αναποτελεσματικότητα των πολιτικών ΣΕΚ στην Ελλάδα. Απεικονίζουν μία προβληματική κατάσταση, η οποία δημιουργεί ακόμη πιο δυσοίωνες προοπτικές για το μέλλον, μιας και οι σύγχρονες τάσεις για την πολιτική για τη ΔΒΜ στην ΕΕ και την Ελλάδα υιοθετούν ακόμη πιο συστηματικές προτεραιότητες για την τόνωση της οικονομικής αποτελεσματικότητας σε συνδυασμό με τις κοινωνικές και οικονομικές προκλήσεις που θέτει η πανδημία Covid-19.





## Συμπεράσματα

Η ΔΒΜ συνδέθηκε με την οικονομική ανάπτυξη της ΕΕ, την ανταγωνιστικότητα της ευρωπαϊκής οικονομίας και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής σε έναν κόσμο που μεταβάλλεται ραγδαία. Σε αυτό το πλαίσιο, η ΔΒΜ βρέθηκε στην κορυφή της ατζέντας των κρατών μελών της ΕΕ και συνδέθηκε με την ευέλικτη προσαρμογή του εργατικού δυναμικού και τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητάς του, καθώς και με τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής, διαμέσου ενός ενεργητικού κράτους πρόνοιας που στηρίζεται στην επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο και στην ένταξη στην απασχόληση.

Μολονότι η ΔΒΜ θεωρήθηκε απαραίτητη συνιστώσα για τον μετριασμό των κοινωνικών ανισοτήτων, το ίδιο το ιδεολογικό περιεχόμενο της έννοιας της ΔΒΜ και οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές που τη συνοδεύουν καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολη την ανατροπή των κοινωνικών ανισοτήτων και την εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, η ίδια η έμφαση στην έννοια της μάθησης χρησιμοποιήθηκε για τη διευκόλυνση της μετάβασης από τη «συλλογική» στην ατομική ευθύνη που προστάζεται από το νεοφιλελεύθερο δόγμα. Η μάθηση αποτελεί συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης φύσης. Εντούτοις, αποτελεί κάτι προσωπικό, κάτι το ατομικό που επαφίεται στις πρακτικές των ίδιων των υποκειμένων. Αντίθετα, η εκπαίδευση έχει να κάνει με κάτι συστηματικό και συνδέεται με την ίδια τη λειτουργία του κράτους. Επομένως, με την έμφαση στη ΔΒΜ εξυπηρετείται ο στόχος του «εκσυγχρονισμού» του κράτους πρόνοιας. Ο «εκσυγχρονισμός» αυτός δεν είναι τίποτα περισσότερο από τον περιορισμό του κράτους πρόνοιας. Για τον λόγο αυτόν η ΔΒΜ συνδέθηκε με τις ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης του κράτους πρόνοιας, οι οποίες στηρίζονται στο δίπολο υποχρεώσεις και δικαιώματα και προάγουν την ατομική ευθύνη και τον ατομισμό, σε ένα πλαίσιο επικράτησης της τυπικής ισότητας των ευκαιριών.

Η ατομική ευθύνη που υποδηλώνεται με την επικράτηση της έννοιας της ΔΒΜ συνδέεται με τη θεώρηση περί οικονομικά «ορθολογικού» υποκειμένου (*homo economicus*). Η συγκεκριμένη μορφή υποκειμενοποίησης θεωρεί δεδομένη την ικανότητα των υποκειμένων να επιλέγουν αυτόνομα και αυτοδύναμα στο πλαίσιο της ελεύθερης αγοράς με όρους κόστους-ωφέλειας. Όμως, το πρότυπο δεν λαμβάνει υπόψη τους περιορισμούς που χαρακτηρίζουν αυτή την ελεύθερη και αυτόνομη επιλογή και οι οποίοι πηγάζουν από τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων, όπως είναι το φύλο, η κοινωνική προέλευση, η εθνικότητα, το εκπαιδευτικό επίπεδο κ.λπ.

Πέρα όμως από το ιδεολογικό περιεχόμενο και τις νοηματοδοτήσεις της έννοιας της ΔΒΜ που καθιστούν αδύνατη την ανατροπή των κοινωνικών ανισοτήτων, η επικράτηση της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας έχει ως συνέπεια και ορισμένες ακόμη πραγματικότητες που δυσχεραίνουν την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, η ΔΒΜ συνδέθηκε με την ευέλικτη προσαρμογή του εργατικού δυναμικού. Σε αυτό το πλαίσιο, η ΔΒΜ εναρμονίστηκε με τις ανάγκες και επιδιώξεις της αγοράς εργασίας. Για τον λόγο αυτόν το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στη ΣΕΚ, στη μαθητεία και στη βασισμένη

στην εργασία μάθηση. Το γεγονός αυτό είχε ως συνέπεια την υποβάθμιση της αξίας της μάθησης και την εργαλειοποίησή της και, εντέλει, την υποβάθμιση του ουμανιστικού της χαρακτήρα και τη σημασία της στην κοινωνική αλλαγή.

Ταυτόχρονα, η νεοφιλελεύθερη ιδεολογία προκρίνει την ιδιωτικοποίηση και την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ειδικότερα, στο κέντρο του ενδιαφέροντος βρίσκονται η πιστοποίηση προσόντων για την κάλυψη των εφήμερων αναγκών της αγοράς εργασίας και η διασφάλιση της ποιότητας. Η διασφάλιση της ποιότητας αποτελεί έναν μηχανισμό που ενισχύει τις τάσεις λογοδοσίας του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενώ ταυτόχρονα εμπορευματοποιεί την εκπαίδευση και κατάρτιση. Πιο συγκεκριμένα, ενισχύεται η πεποίθηση περί καταναλωτών εκπαιδευτικών υπηρεσιών και η μετατροπή της εκπαίδευσης και κατάρτισης σε καταναλωτικό αγαθό. Σε αυτό το πλαίσιο, ποιοτική λογίζεται εκείνη η εκπαίδευση και κατάρτιση που ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Ταυτόχρονα, όλο και πιο έντονη γίνεται η προσπάθεια ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ο δημόσιος διάλογος για τη ΔΒΜ συνοδεύεται από την αναφορά στην παροχή ευκαιριών σε όλα τα υποκείμενα, ώστε να αναπτύξουν το δυναμικό τους. Όμως, αυτή η αναφορά στις ευκαιρίες απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων δεν συνοδεύεται πάντα από την αναφορά σε δημόσιες επενδύσεις. Μάλιστα, στον δημόσιο διάλογο για τη ΔΒΜ γίνεται ξεκάθαρη η αναφορά στην ανάγκη υποστήριξης των ιδιωτικών επενδύσεων. Επομένως, η εμπορευματοποίηση και η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελούν καταλυτικούς παράγοντες για την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.

Συνεπώς, μπορεί να γίνει αντιληπτή η αντιφατικότητα της σύνδεσης της οικονομικής αποτελεσματικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης που συνοδεύουν τον δημόσιο διάλογο για τη ΔΒΜ. Η απασχολησιμότητα, που αποτελεί τη βασική συνθήκη για την τόνωση της οικονομικής αποτελεσματικότητας, αποτελεί μια έννοια που αποτυπώνει τη μετάβαση από το δικαίωμα στην εργασία στο διακύβευμα της απασχόλησης και στην ενίσχυση της εργασιακής ευελιξίας και επισφάλειας. Η προσέγγιση που ακολουθείται από την ευρωπαϊκή και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ όσον αφορά τη βελτίωση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού επικεντρώνεται στις πρωτοβουλίες και στις επιλογές των υποκειμένων και συσκοτίζει τη μακροοικονομική συγκυρία (οικονομική πολιτική, οικονομική κρίση, ανισορροπία στην προσφορά και στη ζήτηση εργασίας).

Η έμφαση στην απασχολησιμότητα του εργατικού δυναμικού είναι αποτέλεσμα της σημασίας που αποδίδεται από τη νεοφιλελεύθερη οικονομική ορθολογικότητα στην απασχόληση και στη σύνδεση της απασχόλησης με τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ επικρατεί η θεώρηση ότι ο καταμερισμός της εργασίας αποτελεί προϋπόθεση για την προαγωγή της κοινωνικής συναίνεσης και αλληλεγγύης. Έτσι, λοιπόν, η συμμετοχή στην αγορά εργασίας και στην παραγωγική διαδικασία αποκτούν κεντρικό ρόλο στην οικοδόμηση της κοινωνικής συνοχής.

Η επικρατούσα προσέγγιση περί κοινωνικής συνοχής είναι επηρεασμένη από τον φονξιοναλισμό, διότι θέτει στο επίκεντρο της κοινωνικής ενσωμάτωσης την ένταξη στην απασχόληση. Ωστόσο, ο Durkheim, αν και είχε αναφερθεί στη σημασία του καταμερισμού της εργασίας στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής, είχε τονίσει ότι η κοινωνική συνοχή προϋποθέτει την κοινωνική δικαιοσύνη. Έτσι, λοιπόν, ένα στιβαρό θεσμικό πλαίσιο προστασίας των εργαζομένων αποτελεί προϋπόθεση για την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής. Όμως, η έννοια της απασχολησιμότητας δεν μπορεί να συσχετιστεί με την κοινωνική δικαιοσύνη και την προστασία των εργαζομένων, καθώς προωθεί την ευελιξία και επισφάλεια της εργασίας. Ως εκ τούτου, η απασχολησιμότητα εκ προοιμίου αποτυγχάνει να συμβαδίσει με τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και την κοινωνική δικαιοσύνη. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις της ευρωπαϊκής και της ελληνικής πολιτικής για τη ΔΒΜ, η έννοια της απασχολησιμότητας τείνει να παραμερίζεται και να δίνει τη θέση της στις έννοιες της αναβάθμισης των δεξιοτήτων (upskilling) και της επανειδίκευσης (reskilling). Αυτές οι δύο έννοιες υπερτονίζουν την ατομική ευθύνη των υποκειμένων. Συσκοτίζουν ολότελα οποιαδήποτε αναφορά στις συνθήκες της αγοράς εργασίας και στις πολιτικές προτεραιότητες του νεοφιλελευθερισμού, θέτοντας τα υποκείμενα υπεύθυνα και υπόλογα για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας και στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Χαρακτηριστικά, την περίοδο της πανδημίας Covid-19, η ΕΕ και η ελληνική κυβέρνηση θέτουν στο επίκεντρο της ατζέντας τους τις δύο αυτές έννοιες. Τα υποκείμενα θα πρέπει να διαχειριστούν τις προκλήσεις της πανδημίας, αλλά και τις ρευστές συνθήκες της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης, είτε μέσω της κατάρτισης σε ένα άλλο αντικείμενο είτε διαμέσου της περαιτέρω εξειδίκευσης. Επομένως, αν δεν τα καταφέρουν, τότε αυτό θα είναι αποτέλεσμα των δικών τους επιλογών.

Επιπλέον, η ατζέντα για την κοινωνική διάσταση της ευρωπαϊκής και ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι γεμάτη από αναφορές στις έννοιες του κοινωνικού αποκλεισμού, της κοινωνικής συνοχής, της κοινωνικής ένταξης και της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί μια έννοια πολιτικής διαχείρισης. Ως εκ τούτου, αντικατοπτρίζει την ορθολογικότητα των νεοφιλελεύθερων επιλογών των ευρωπαϊκών κυβερνήσεων. Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού διαχωρίζει την κοινωνία σε εκείνους που βρίσκονται εντός των ορίων της κοινωνικής και οικονομικής ζωής και σε εκείνους που βρίσκονται εκτός αυτών των ορίων. Η συμμετοχή στην οικονομική και κοινωνική ζωή συνεπάγεται την υιοθέτηση συγκεκριμένων στάσεων και πρακτικών από τα υποκείμενα. Αυτές οι στάσεις και πρακτικές συνδέονται με την ύπαρξη του homo economicus, την ύπαρξη δηλαδή υποκειμένων που δρουν στα όρια της ελεύθερης αγοράς, ανταγωνίζονται μεταξύ τους και κάνουν επιλογές για την επιβίωσή τους στην αγορά εργασίας με όρους κόστους και ωφέλειας. Σε αυτό το πλαίσιο, η συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή μετατρέπεται σε ευθύνη του ατόμου. Έτσι, νομιμοποιείται ο κοινωνικός αποκλεισμός εκείνων των υποκειμένων που δεν ακολουθούν την «ορθολογική» συμπεριφορά του homo economicus. Μάλιστα, για την ενίσχυση της προσέγγισης περί της

ελευθερίας των υποκειμένων και της ατομικής επιλογής για την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου, η επικρατούσα θεώρηση του κοινωνικού αποκλεισμού αποφεύγει την αναφορά στις κοινωνικές και ταξικές ανισότητες που καθορίζουν τη συμπεριφορά και τις επιλογές των υποκειμένων και συνδέεται με την εξατομίκευση της ανισότητας.

Η νεοφιλελεύθερη ορθολογικότητα δεν θίγει ζητήματα μακροοικονομικής συγκυρίας, όπως είναι η ανισορροπία στην προσφορά και στη ζήτηση εργασίας στην αγορά εργασίας και η οικονομική κρίση. Η ανεργία χαρακτηρίζεται ως διαρθρωτικού τύπου ζήτημα. Ειδικότερα, υποστηρίζεται από τις ευρωπαϊκές κυβερνήσεις ότι υπάρχουν διαθέσιμες θέσεις απασχόλησης για τις οποίες, όμως, τα υποκείμενα δεν έχουν τα κατάλληλα προσόντα. Με τον τρόπο αυτόν ενισχύεται το επιχείρημα ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι αποτέλεσμα των κακών επιλογών «ελεύθερων» υποκειμένων. Σήμερα, η ΕΕ έχει θέσει τις βασικές δεξιότητες που θα πρέπει να κατέχουν τα υποκείμενα. Μάλιστα, αυτές οι δεξιότητες είναι παρόμοιες με εκείνες που υπερτονίζονται από το World Economic Forum. Έτσι, λοιπόν, αναπαράγεται αυτός ο διαχωρισμός μεταξύ αυτών που διαθέτουν αυτές τις δεξιότητες και εκείνων που δεν τις διαθέτουν.

Η έμφαση που αποδίδεται από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στην έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού αποτελεί ένα συστηματικό σχέδιο που υπακούει στα κελεύσματα της νεοφιλελεύθερης οικονομικής ορθολογικότητας. Ειδικότερα, η χρήση της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού εξυπηρετεί τη συσκότιση των κοινωνικών και ταξικών ανισοτήτων και της εκμεταλλευτικής φύσης του νεοφιλελευθερισμού. Επομένως, οι πολιτικές της ΕΕ για την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού δεν μπορούν να εξυπηρετήσουν τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Το διακύβευμά τους δεν είναι άλλο από την εδραίωση του ατομισμού. Αυτή η μετάβαση γίνεται ακόμα πιο έντονη σήμερα. Δεν αποτελεί σύμπτωση το γεγονός ότι οι σύγχρονες τάσεις για την πολιτική ΔΒΜ αναφέρονται όλο και περισσότερο στην έννοια της ευημερίας (well-being). Η έννοια αυτή ενισχύει το ιδεολογικό οπλοστάσιο του νεοφιλελευθερισμού, εντατικοποιώντας τη μετάβαση προς την τελική εδραίωση του ατομισμού, σε όλες τις πτυχές της οικονομικής, κοινωνικής, πολιτισμικής και πολιτικής ζωής.

Την ίδια στιγμή, οι δαπάνες για την κοινωνική προστασία περιορίζονται στις πολιτικές ενεργοποίησης. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρείται μια ριζική μεταρρύθμιση του κράτους πρόνοιας, το οποίο καλείται να εξυπηρετήσει την επιδίωξη της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας. Ως εκ τούτου, η έμφαση στην ενεργοποίηση των υποκειμένων εξυπηρετεί έναν διττό στόχο, ο οποίος συνοψίζεται: α) στον περιορισμό των δαπανών του κράτους πρόνοιας και β) στη νομιμοποίηση του κοινωνικού αποκλεισμού των υποκειμένων που αδυνατούν να υιοθετήσουν τις επιταγές της ορθολογικότητας του νεοφιλελευθερισμού. Έτσι, λοιπόν, η κοινωνική συνοχή θυσιάζεται στον βωμό της προαγωγής της οικονομικής αποτελεσματικότητας και, ως εκ τούτου, αναδεικνύεται η αντιφατικότητα των στόχων της βελτίωσης της απασχολησιμότητας και της διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Αναφορικά με τη διερεύνηση των επιδράσεων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα, η συνεκτίμηση της θεωρητικής προσέγγισης των εννοιών της απασχολησιμότητας και της κοινωνικής συνοχής, καθώς και της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ καταδεικνύει ότι η εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, υιοθετώντας αναπαραγωγικά τις ευρωπαϊκές διεργασίες δίχως τον απαραίτητο έλεγχο για τη συμβατότητά τους στο ελληνικό οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό συγκείμενο.

Για τη διερεύνηση των επιδράσεων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ στην αντίστοιχη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, ερμηνευτικό εργαλείο αποτέλεσε η έννοια του εξευρωπαϊσμού, η οποία αφορά εκείνη τη διαδικασία κατά την οποία η οργανωσιακή λογική της ΕΕ γίνεται μέρος της χάραξης και εφαρμογής πολιτικής στα κράτη μέλη. Σε αυτό το πλαίσιο, απαραίτητη θεωρήθηκε η ιχνηλάτηση του περιεχομένου της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, η οποία φωτίζει τους λόγους για τους οποίους η οργανωσιακή λογική της ΕΕ έγινε μέρος της χάραξης και εφαρμογής πολιτικής στα κράτη μέλη. Η διαδικασία εξευρωπαϊσμού της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν αποτέλεσμα ενός άμεσου και έμμεσου εξαναγκασμού, διότι συνδέθηκε άμεσα με τη διαδικασία οικονομικής ολοκλήρωσης της ΕΕ.

Η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο επί δεκαετίες βρισκόταν στη λειτουργική αρμοδιότητα των κρατών μελών. Παρ' όλα αυτά, η έμφαση που αποδόθηκε στον ρόλο της εκπαίδευσης και κατάρτισης στην οικονομική ανάπτυξη και στην ανταγωνιστικότητα της ΕΕ συντέλεσε ώστε η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ να θεωρηθεί ζήτημα διακρατικού ενδιαφέροντος, επαναπροσδιορίζοντας τον τρόπο ανάπτυξης, χάραξης και εφαρμογής της. Έτσι, προωθήθηκε η διακρατική συνεργασία, ενώ η εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ έγινε όλο και περισσότερο αντικείμενο ανταλλαγής, μεταφοράς και δανεισμού πρακτικών και πολιτικών.

Η ΔΒΜ θεωρήθηκε από την ΕΕ ότι αποτελεί κεντρική διάσταση της ευρωπαϊκής οικονομικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Μάλιστα, η ΔΒΜ αποτέλεσε σημείο αναφοράς για την επίτευξη του φιλόδοξου στόχου της Στρατηγικής της Λισαβόνας αναφορικά με την ανάπτυξη της Ευρώπης ως της ανταγωνιστικότερης οικονομίας της γνώσης στον κόσμο. Σε αυτό το πλαίσιο, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ από το 2000 επικεντρώθηκε στην προαγωγή των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα μαθησιακά αποτελέσματα θεωρήθηκαν από την ΕΕ ότι είχαν αυξημένη σημασία τόσο για τους εργαζομένους όσο και για τους εργοδότες, μιας και καταδείκνυαν το τι γνωρίζει και το τι μπορεί να κάνει ένας εργαζόμενος, αποτελώντας έτσι καθοριστικό παράγοντα για την ένταξη στην αγορά εργασίας. Απαραίτητη διάσταση για την προαγωγή των μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτέλεσε η πιστοποίηση προσόντων. Για να έχουν αξία τα μαθησιακά αποτελέσματα, απαιτούνταν η ανάπτυξη μίας αρχής για την αναγνώριση και την πιστοποίησή τους. Για τον λόγο αυτόν, η ΕΕ εστίασε το ενδιαφέρον της στην ανάπτυξη του EQF. Το EQF αποτέλεσε ένα απαραίτητο εργαλείο για την προαγωγή της γεωγραφικής

και επαγγελματικής κινητικότητας του εργατικού δυναμικού. Η κινητικότητα του εργατικού δυναμικού αποτέλεσε συστατικό στοιχείο της βελτίωσης της απασχολησιμότητας και προσαρμοστικότητάς του. Για την προαγωγή της κινητικότητας, όμως, απαιτούνταν και ένας μηχανισμός αντίστοιχος του EQF. Έτσι, λοιπόν, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη ΣΕΚ επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη του ECVET.

Το EQF και το ECVET αποτέλεσαν τα ευρωπαϊκά εργαλεία αναφοράς για την ανάπτυξη της ΣΕΚ. Για την προαγωγή της οικονομικής αποτελεσματικότητας, το ενδιαφέρον της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής εστιάστηκε και στην ποιότητα των αποτελεσμάτων που αφορούν στην πιστοποίηση προσόντων. Το ζήτημα της ποιότητας αντικατόπτριζε την ουσιαστική μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εργαλείο πρόωθησης της οικονομικής αποτελεσματικότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, αναπτύχθηκε το EQAVET. Το ζήτημα της ποιότητας έφερε στο προσκήνιο την αλλαγή του τρόπου ρύθμισης και διακυβέρνησης του συστήματος της ΣΕΚ. Πιο συγκεκριμένα, η έμφαση στη διασφάλιση της ποιότητας και στη λογοδοσία υποστήριξε την ιδιωτικοποίηση και αγοραιοποίηση της ΣΕΚ για την κάλυψη των εφήμερων αναγκών της αγοράς εργασίας. Η ΣΕΚ μετατράπηκε σε καταναλωτικό αγαθό, που εξυπηρετούσε δύο στόχους: α) την ικανοποίηση των εφήμερων αναγκών της αγοράς εργασίας και β) την ικανοποίηση του καταναλωτή εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Ταυτόχρονα, διευρύνθηκαν οι πρακτικές αξιολόγησης και λογοδοσίας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης για την αποτελεσματικότερη ανταπόκρισή τους στα κελεύσματα της ελεύθερης αγοράς.

Τα ευρωπαϊκά εργαλεία αναφοράς αποτέλεσαν ένα συστηματικό σχέδιο της ΕΕ για τη σύνδεση της ΣΕΚ με τις εφήμερες ανάγκες της αγοράς εργασίας και την προαγωγή της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού. Καθώς η διαδικασία ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης εξελισσόταν, η επίτευξη της απασχολησιμότητας γινόταν όλο και πιο επιτακτική ανάγκη. Σε αυτό το πλαίσιο, με το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» το ενδιαφέρον της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ επικεντρώθηκε στη βασισμένη στην εργασία μάθηση. Με τον τρόπο αυτόν τα μαθησιακά αποτελέσματα εναρμονίστηκαν ακόμη περισσότερο με τις εφήμερες ανάγκες της αγοράς εργασίας διαμέσου της προαγωγής της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού. Έτσι, λοιπόν, μπορεί να υποστηριχθεί ότι από το 2000, με τη Στρατηγική της Λισαβόνας, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη ΣΕΚ επικεντρώθηκε στην προαγωγή της οικονομικής αποτελεσματικότητας, καθώς τα ευρωπαϊκά εργαλεία αναφοράς αποσκοπούσαν στην προαγωγή της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού και στην ανταπόκριση της ΔΒΜ στις εφήμερες ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη ΣΕΚ δεν συνδέθηκε μονάχα με την προαγωγή της οικονομικής αποτελεσματικότητας, διαμέσου της ανάπτυξης των ευρωπαϊκών εργαλείων αναφοράς, αλλά και με τον εκσυγχρονισμό της κοινωνικής προστασίας. Πιο συγκεκριμένα, η αύξηση της απασχόλησης θεωρήθηκε βασική διάσταση της μεταρρύθμισης της κοινωνικής πολιτικής στην ΕΕ. Συνεπώς, το κράτος πρόνοιας έπρεπε να ενθαρρύνει τα υποκείμενα να συμμετέχουν ενεργά στην αγορά εργασίας. Παράλληλα,

το παραδοσιακό κράτος, εξαιτίας της επικράτησης της οικονομικής ορθολογικότητας του νεοφιλελευθερισμού, θεωρήθηκε σπάταλο και δαπανηρό, ενώ κατηγορήθηκε ότι καθιστά τα υποκείμενα παθητικούς δέκτες κοινωνικών παροχών, αποθαρρύνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την ενεργό συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας. Έτσι, στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής κοινωνικής πολιτικής τέθηκε η ανάπτυξη ενός ενεργητικού κράτους πρόνοιας, με στόχο τον περιορισμό της κοινωνικής εξάρτησης. Έτσι, λοιπόν, το ενδιαφέρον της ΕΕ επικεντρώθηκε στις ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης που επένδυαν στην εκπαίδευση και κατάρτιση του εργατικού δυναμικού.

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική για τη ΣΕΚ επικεντρώθηκε στην ενίσχυση της προσαρμοστικότητας του εργατικού δυναμικού, εστιάζοντας στην αύξηση των επενδύσεων σε ανθρώπινο κεφάλαιο για την ικανοποίηση των εφήμερων αναγκών της αγοράς εργασίας. Στον πυρήνα του εκσυγχρονισμού του ευρωπαϊκού κράτους πρόνοιας βρίσκονταν η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη ΣΕΚ και η βελτίωση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού. Οι ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης στηρίζονταν στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου και στην ατομική ευθύνη για την αξιοποίηση αυτών των ευκαιριών. Ωστόσο, η έμφαση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΣΕΚ στην ενεργοποίηση του εργατικού δυναμικού και στην παροχή τυπικής ισότητας ευκαιριών υποδήλωνε την επικράτηση της θέσης ότι οι ευκαιρίες για μία αξιοπρεπή διαβίωση στηρίζονταν στις ικανότητες των υποκειμένων για μάθηση και αύξηση του ανθρώπινου κεφαλαίου. Συσκοτιζονταν έτσι τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά που καθόριζαν την αξιοποίηση των ευκαιριών και η μακροοικονομική συγκυρία (νεοφιλελευθερισμός, οικονομική κρίση, πολιτικές λιτότητας και δημοσιονομικής εξυγίανσης). Σημειωτέον ότι αυτή η στοχοθεσία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ δεν μεταβλήθηκε ούτε κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, όταν διαπιστώθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή η διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Ταυτόχρονα, οι πολιτικές προτεραιότητες δεν φαίνεται να αλλάζουν ούτε σήμερα κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19. Οι προτεραιότητες για τη βιώσιμη ευρωπαϊκή ανάπτυξη και την εδραίωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης και κατάρτισης 2025 αξιοποιούν την ίδια συνταγή, εισάγοντας ακόμη πιο νεοφιλελεύθερα συστατικά, όπως είναι η μετάβαση στην έννοια της ευημερίας (well-being), η αναβάθμιση των δεξιοτήτων (upskilling) και η επανεπίδραση (reskilling). Ταυτόχρονα, η δημοσιονομική σταθερότητα παραμένει αυτοσκοπός, αν και οι προκλήσεις της πανδημίας Covid-19 αλλάζουν άρδην σταθερές της οικονομικής και κοινωνικής ζωής.

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ επιδίωκε, σε επίπεδο ρητορικής, τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής ως απαραίτητης διάστασης για την προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Παρ' όλα αυτά, ο στόχος της διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής στηριζόταν μονοδιάστατα στην ανάπτυξη της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού. Επομένως, για την ανάπτυξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική

για τη ΔΒΜ παρουσίασε συστηματικότερο ενδιαφέρον, αναπτύσσοντας εργαλεία αναφοράς για την προαγωγή της. Παράλληλα, ο εκσυγχρονισμός του κράτους πρόνοιας και η έμφαση στην ενεργοποίηση, διαμέσου της ΣΕΚ, αποσκοπούσαν στον περιορισμό των δαπανών του κράτους πρόνοιας, οι οποίες θεωρούνταν εμπόδιο για τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής οικονομίας. Έτσι, λοιπόν, καθώς η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ απέδιδε ιδιαίτερη έμφαση στην επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας, το ενδιαφέρον για τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης υποδαυλιζόταν, και αυτό γιατί η έμφαση στην οικονομική αποτελεσματικότητα και την προαγωγή της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας συνδυαζόταν με τον περιορισμό του δικτύου κοινωνικής προστασίας και των δαπανών του κράτους πρόνοιας.

Η έμφαση που απέδιδε η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στην επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας συνδέθηκε με τη διαδικασία ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Η ΕΕ έθεσε ως προτεραιότητα της πολιτικής ολοκλήρωσης την οικονομική ολοκλήρωση. Η ΣΕΚ συνδέθηκε με την οικονομική ολοκλήρωση της ΕΕ, αποτελώντας απαραίτητη συνιστώσα για την αύξηση της παραγωγικότητας του εργατικού δυναμικού και, κατ' επέκταση, τη βελτίωση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας της ΕΕ. Σε αυτό το πλαίσιο, διευρύνθηκε το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη ΔΒΜ υπό τη μορφή της ΣΕΚ. Για την προώθηση της οικονομικής ολοκλήρωσης, επιδιώχθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή η ανάπτυξη ενός ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης και κατάρτισης, ο οποίος είχε ως προϋπόθεση τη σύγκλιση της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών μελών.

Στην οικονομική πολιτική, η ΕΕ άσκησε άμεσο και ιεραρχικό έλεγχο για την εύρυθμη λειτουργία της ενιαίας ευρωπαϊκής εσωτερικής αγοράς και του κοινού νομίματος (ευρώ). Με την εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ να είναι αναπόσπαστο μέρος της οικονομικής ολοκλήρωσης της ΕΕ, η διαδικασία εξευρωπαϊσμού της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ στα κράτη μέλη ενείχε ιεραρχικό χαρακτήρα. Ο εξευρωπαϊσμός της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ συντελούνταν διαμέσου των μηχανισμών της νεοφιλελεύθερης οικονομικής διακυβέρνησης, της χρηματοδότησης του ΕΚΤ, της ΑΜΣ και του καθορισμού του λόγου πολιτικής. Οι μηχανισμοί αυτοί είχαν άμεσα και έμμεσα εξαναγκαστικό χαρακτήρα εξευρωπαϊσμού και επομένως εμπεριείχαν τη λογική της αντιγραφής και μίμησης πολιτικών.

Η άκριτη υιοθέτηση των επιταγών της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ από την Ελλάδα ήταν αποτέλεσμα των ιδιαίτερων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών της, τα οποία δεν συντέλεσαν ώστε η πολιτική για τη ΔΒΜ να καταστεί πολιτική προτεραιότητα. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτέλεσε διαχρονικά ένα εγχαραγμένο στη συλλογική συνείδηση πεδίο. Σε αυτό το γεγονός, καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισε το παραγωγικό μοντέλο της χώρας, το οποίο δεν συντέλεσε στη διεύρυνση της ανάγκης για τη ΣΕΚ του εργατικού δυναμικού. Έτσι, λοιπόν, δεν αναπτύχθηκε ένα ισχυρό λαϊκό αίτημα για την ανάπτυξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Το γεγονός αυτό είχε ως συνέπεια



την έλλειψη ενός συστηματικού σχεδίου για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων από τις ελληνικές κυβερνήσεις. Άλλωστε, στην ελληνική βιβλιογραφία για την εκπαίδευση ενηλίκων επικρατεί η θεώρηση ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ αποτελεί μια τυπική ανταπόκριση της χώρας στις επιταγές της ΕΕ, για την άντληση ευρωπαϊκών πόρων.

Η εστίαση στους κύριους μηχανισμούς εξευρωπαϊσμού, όπως είναι η νεοφιλελεύθερη οικονομική διακυβέρνηση, η χρηματοδότηση του ΕΚΤ, η ΑΜΣ και ο καθορισμός του λόγου πολιτικής, σε συνδυασμό με τη μελέτη του επίσημου προφορικού και γραπτού λόγου των ελληνικών κυβερνήσεων, από τη δεκαετία του 2000 έως σήμερα, έδειξε ότι οι ελληνικές κυβερνήσεις δεν χάραξαν ένα συστηματικό σχέδιο με χρονικό ορίζοντα για την ανάπτυξη της ΔΒΜ. Πιο συγκεκριμένα, οι ελληνικές κυβερνήσεις του ΠΑΣΟΚ, της ΝΔ και του ΣΥΡΙΖΑ επιδοκίμαζαν και αποδοκίμαζαν τις πολιτικές επιλογές για την ανάπτυξη της ΔΒΜ, ανάλογα με το αν βρίσκονταν στη διακυβέρνηση της χώρας ή στη θέση της αξιωματικής αντιπολίτευσης. Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις παραδέχονταν ότι οι πολιτικές τους επιλογές απέτυχαν να επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα και να εναρμονιστούν με τις ανάγκες της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας.

Ταυτόχρονα, υπήρχαν ρητές αναφορές στην αντιγραφή και στον δανεισμό εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικής από άλλες χώρες της ΕΕ, με χαρακτηριστικότερη την αναφορά της Υπουργού Παιδείας Άννας Διαμαντοπούλου κατά τη νομοθετική εργασία του Ν. 3879/2010. Παρ' όλα αυτά, δεν υπήρχαν στοιχεία που να αναδεικνύουν τον ενδελεχή έλεγχο της συμβατότητας αυτών των πρακτικών με τον ελληνικό κοινωνικό σχηματισμό. Η ανάγνωση της οικονομικής, κοινωνικής, πολιτικής και πολιτισμικής πραγματικότητας της Ελλάδας απουσίαζε από τον προφορικό και γραπτό λόγο των ελληνικών κυβερνήσεων κατά τη νομοθετική εργασία των σημαντικότερων νομοσχεδίων για την ανάπτυξη της ΔΒΜ στην Ελλάδα. Παράλληλα, χρησιμοποιούνταν έννοιες που κατέκλυζαν τον δημόσιο διάλογο της ΕΕ, για τις οποίες οι ελληνικές κυβερνήσεις είχαν περιορισμένη γνώση. Χαρακτηριστικά παραδείγματα ήταν η χρήση της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού από τη δεκαετία καθ' όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του 2000, παρότι αποτέλεσε ένα φαινόμενο με διαστάσεις στην Ελλάδα, με αφετηρία την περίοδο της οικονομικής κρίσης και των μνημονίων, καθώς και η μη κατανόηση της διαφοράς μεταξύ των εννοιών της κοινωνικής ενσωμάτωσης και της κοινωνικής ένταξης στον επίσημο γραπτό και προφορικό λόγο των ελληνικών κυβερνήσεων.

Τα στοιχεία αυτά καταδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα ακολούθησε τις ευρωπαϊκές διεργασίες αναπαραγωγικά. Τα στοιχεία που προκύπτουν από την ανάλυση του επίσημου γραπτού και προφορικού λόγου των ελληνικών κυβερνήσεων αναδεικνύουν τον ρόλο των μηχανισμών εξευρωπαϊσμού στη μεταφορά πολιτικής από την ΕΕ στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, η νεοφιλελεύθερη οικονομική διακυβέρνηση προσδιόρισε σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα, κατευθύνοντας και ορίζοντας τους διαθέσιμους πόρους. Η επιδίωξη περιορισμού των δημόσιων δαπανών έγινε ιδιαίτερα έντονη τη δεκαετία του 2000, με στόχο

τη δημοσιονομική σταθερότητα για τη βιωσιμότητα του ευρώ. Με το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης το 2008 και τα μνημόνια από το 2010, η εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ βρέθηκε σε άμεση συνάρτηση με τους περιορισμούς της δημοσιονομικής πολιτικής. Εντούτοις, η νεοφιλελεύθερη οικονομική διακυβέρνηση όρισε το πεδίο χάραξης και εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα. Μέχρι σήμερα, οι ελληνικές κυβερνήσεις οφείλουν να ακολουθούν μνημονιακά μέτρα και πολιτικές και να αξιολογούνται τακτικά από τους θεσμούς της ΕΕ.

Το ΕΚΤ κατήυθνε με τη σειρά του την εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα, προσφέροντας τους απαραίτητους πόρους. Η πίεση που ασκούσαν στην Ελλάδα για να μη χάσει τη χρηματοδότηση και ο καθορισμός χρονοδιαγραμμάτων για την υλοποίηση συγκεκριμένων δράσεων λειτούργησαν έμμεσα εξαναγκαστικά για την Ελλάδα ώστε να ακολουθήσει τις επιταγές της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ. Η ΑΜΣ, που έκανε την εμφάνισή της από το 2000, προήγαγε την ανταλλαγή, τη συνεργασία και την αμοιβαία μάθηση μεταξύ των κρατών μελών. Ωστόσο, η ΑΜΣ προωθούσε επίσης έναν έμμεσα εξαναγκαστικό εξευρωπαϊσμό, διότι εστίαζε στην τήρηση χρονοδιαγραμμάτων, στον καθορισμό δεικτών και στην αξιολόγηση και έλεγχο των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Παράλληλα, στον λόγο πολιτικής των ελληνικών κυβερνήσεων εντοπιζόνταν τα καθεστώτα αλήθειας και τα συστήματα γνώσης που χρησιμοποιούνταν από την ΕΕ για την οικοδόμηση συναίνεσης και την ανάδειξη της σημασίας συγκεκριμένων πολιτικών επιλογών για την επιβίωση της χώρας στον παγκοσμιοποιημένο ανταγωνισμό.

Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα ακολούθησε τις ευρωπαϊκές διεργασίες, εστιάζοντας στη ΣΕΚ, στην ανάπτυξη των ευρωπαϊκών εργαλείων αναφοράς, στην προαγωγή της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού, στην ανταπόκριση της ΣΕΚ στις εφημέρες ανάγκες της αγοράς εργασίας και στον εκσυγχρονισμό της κοινωνικής προστασίας. Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ υιοθέτησε τους δύο αντιφατικούς στόχους της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ, την ανάπτυξη της απασχολησιμότητας σε συνδυασμό με τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Η εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα ακολούθησε τις ευρωπαϊκές διεργασίες δίχως την παράλληλη ανάγνωση των ιδιαιτεροτήτων του ελληνικού οικονομικού, κοινωνικού, πολιτικού και πολιτισμικού πλαισίου.

Η αντιγραφή και μίμηση πρακτικών και πολιτικής, καθώς και η ελλιπής ανάγνωση των ιδιαιτεροτήτων του πλαισίου χάραξης και εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ θέτουν υπό αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα των πολιτικών για τη ΣΕΚ στην Ελλάδα όσον αφορά τη βελτίωση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Παράλληλα, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας αυτών των πολιτικών αποτελεί μια ευκαιρία για την αξιολόγηση του ίδιου του κράτους πρόνοιας και της επιλογής των ελληνικών κυβερνήσεων να θέσουν τη ΣΕΚ στο επίκεντρο των πολιτικών για την κοινωνική προστασία σε ένα ήδη υπολειμματικό κράτος πρόνοιας.

Η ανάλυση και η επεξεργασία των δεδομένων της ΕΕΕ κατέδειξαν ότι οι πολιτικές για τη ΣΕΚ που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα αναπαρήγαγαν τις κοινωνικές και δημογραφικές ανισότητες, καθώς οι άνεργοι με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, οι άνεργοι με χαμηλή κοινωνική προέλευση, οι γηραιότεροι άνεργοι, οι άνεργες γυναίκες, οι άνεργοι από ημιαστικές και αγροτικές περιοχές και οι μετανάστες άνεργοι παρουσίασαν ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής στη ΣΕΚ. Το φύλο, η ηλικία, το επάγγελμα των γονέων, το πολιτισμικό κεφάλαιο, το κοινωνικό κεφάλαιο, ο τόπος κατοικίας και η υπηκοότητα των ανέργων επηρέασαν τη συμμετοχή στη ΣΕΚ σε όλη την περίοδο αναφοράς της ΕΕΕ. Μάλιστα, αυτές οι ανισότητες ως προς τη συμμετοχή στη ΣΕΚ γίνονταν εντονότερες κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, ενώ διευρύνθηκαν σε πολλές περιπτώσεις και στην έρευνα του 2016.

Επιπλέον, τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανέργων αποτέλεσαν κομβικό παράγοντα διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών στρατηγικών τους αναφορικά με τη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ. Πιο συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά αυτά επηρέασαν την επιλογή του διοργανωτή ΣΕΚ και τον επιμερισμό του κόστους συμμετοχής. Οι άνεργοι με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο και κοινωνική προέλευση πλήρωναν σε μεγαλύτερο ποσοστό για τη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ και δεν συμμετείχαν κατά κύριο λόγο σε δωρεάν προγράμματα ΣΕΚ, όπως οι άνεργοι με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο και κοινωνική προέλευση. Η επιλογή φορέα ΣΕΚ φαίνεται ότι είχε άμεσες επιπτώσεις στην ικανοποίηση των συμμετεχόντων ανέργων από τη ΣΕΚ. Πιο συγκεκριμένα, οι άνεργοι με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο και κοινωνική προέλευση υποστήριζαν ότι οι γνώσεις που αποκόμισαν τους φάνηκαν περισσότερο χρήσιμες στην αγορά εργασίας από τους ανέργους συμμετέχοντες με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και κοινωνική προέλευση. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι οι κοινωνικές ανισότητες καθορίζουν τις επιλογές των υποκειμένων, και έτσι η έμφαση στην ορθολογικότητα του *homo economicus* (ανα)παρήγαγε τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες.

Η αναπαραγωγή των δημογραφικών και κοινωνικών ανισοτήτων στις πολιτικές για τη ΣΕΚ στην Ελλάδα γινόταν αντιληπτή και από τη φύση των εμποδίων που οδήγησαν τους ανέργους να μη συμμετέχουν στη ΔΒΜ και στη ΣΕΚ. Τα εμπόδια αυτά σχετίζονταν άμεσα με τη φύση του κράτους πρόνοιας και την ανικανότητά του να άρει τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα υποκείμενα για τη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ. Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των ανέργων τόνιζαν ότι το κόστος της εκπαίδευσης ήταν ο πιο αποτρεπτικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το πρόβλημα του κόστους της συμμετοχής έγινε εντονότερο για τους ανέργους κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, ενώ παρέμενε ιδιαίτερα έντονο και στην έρευνα του 2016.

Πιο συγκεκριμένα, εστιάζοντας στους λόγους μη επιθυμίας συμμετοχής στη ΣΕΚ, οι άνεργοι παρουσίαζαν υψηλά ποσοστά θεσμικών και προδιαθετικών εμποδίων. Ο σημαντικότερος λόγος ήταν το κόστος συμμετοχής στη ΣΕΚ, ενώ μεγάλο ποσοστό ανέργων απάντησε ότι δεν είχε προσωπικούς λόγους να εκπαιδευτεί. Οι άνεργοι που δεν επιθυμούσαν να συμμετέχουν στη ΣΕΚ αποτελούσαν την πλειονότητα. Μελετώντας τα

δημογραφικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, παρατηρήθηκε ότι οι άνεργες γυναίκες, πέρα από αυτά τα εμπόδια, αντιμετώπιζαν και καταστασιακά εμπόδια, που ήταν ιδιαίτερα οι οικογενειακές τους υποχρεώσεις, οι οποίες αποτελούσαν τροχοπέδη για τη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ. Το εύρημα αυτό παραπέμπει στην ελλιπή μέριμνα του κράτους πρόνοιας για συμφιλίωση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής των γυναικών. Το κόστος συμμετοχής ήταν το βασικότερο εμπόδιο για τους νέους ανέργους, ενώ για τους ανέργους μέσης ηλικίας ήταν οι οικογενειακές υποχρεώσεις και η έλλειψη προσωπικών λόγων για τη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ. Ωστόσο, οι γηραιότεροι άνεργοι απαντούσαν ότι το κυριότερο πρόβλημα για τη συμμετοχή τους ήταν η ηλικία τους, εύρημα που καταδεικνύει ότι οι πολιτικές ενεργοποίησης αποτύγχαναν να δραστηριοποιήσουν τους ανέργους μεγαλύτερης ηλικίας. Οι άνεργοι με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο υποστήριξαν ότι ο σημαντικότερος λόγος για τη μη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ ήταν το κόστος της. Αντίθετα, οι άνεργοι με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο επικεντρώθηκαν σε προδιαθετικά εμπόδια, αναφέροντας ότι δεν είχαν τα τυπικά προσόντα και κίνητρα συμμετοχής. Παρόμοια προδιαθετικά εμπόδια με τους ανέργους με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο αντιμετώπισαν και οι άνεργοι από ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Ωστόσο, οι τελευταίοι τόνισαν και ένα θεσμικό εμπόδιο, που αφορούσε τη μη ύπαρξη δυνατότητας παρακολούθησης ενός προγράμματος ΣΕΚ σε λογική απόσταση. Σημειωτέον ότι οι άνεργοι χαμηλής κοινωνικής προέλευσης που δεν επιθυμούσαν τη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ τόνιζαν την έλλειψη προσωπικών λόγων για να εκπαιδευτούν. Σε γενικές γραμμές, δεν υπήρχαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τους λόγους μη συμμετοχής μεταξύ της περιόδου πριν και της περιόδου εν μέσω της οικονομικής κρίσης, πέρα από την έμφαση που απέδωσαν οι άνεργοι στο κόστος της ΣΕΚ και στη μη εύρεση κατάλληλου προγράμματος στην έρευνα του 2012.

Επιπλέον, και στις τρεις έρευνες υπήρχαν άνεργοι που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στη ΔΒΜ, αλλά υπήρχαν εμπόδια που απέτρεψαν τη συμμετοχή τους. Τα κυριότερα εμπόδια ήταν το κόστος συμμετοχής και οι οικογενειακές υποχρεώσεις, ενώ κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, πέρα από αυτά τα εμπόδια, οι άνεργοι τόνισαν ότι δεν κατάφεραν να βρουν το κατάλληλο πρόγραμμα. Το εμπόδιο αυτό ήταν ακόμη πιο έντονο στην έρευνα του 2016. Τα εμπόδια αυτά καταδεικνύουν την ανικανότητα του κράτους πρόνοιας να ενισχύσει τα υποκείμενα ως προς τη συμμετοχή τους στη ΔΒΜ. Παράλληλα, δεν υπήρχαν διαφορές στα εμπόδια που αντιμετώπισαν τα υποκείμενα με βάση την ηλικία, το φύλο και το επίπεδο εκπαίδευσης σε σχέση με τους λόγους και τα εμπόδια που περιέγραψαν οι άνεργοι που δεν επιθυμούσαν τη συμμετοχή τους στη ΔΒΜ. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το κόστος ήταν ο αποτρεπτικότερος παράγοντας για τη συμμετοχή των ανέργων με χαμηλή κοινωνική προέλευση. Σε γενικές γραμμές, δεν υπήρχαν διαφοροποιήσεις στα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι άνεργοι που επιθυμούσαν τη συμμετοχή τους στη ΔΒΜ καθ' όλη τη διάρκεια της περιόδου αναφοράς. Η μόνη διαφορά, πέρα από τη διεύρυνση της σημασίας του κόστους, αφορούσε τη μη εύρεση του κατάλληλου προγράμματος κατάρτισης, η οποία ήταν εντονότερη για τους

ανέργους χαμηλότερης κοινωνικής προέλευσης και εκπαιδευτικού επιπέδου. Το εύρημα αυτό έρχεται να αντικρούσει το επιχείρημα περί αυτόνομης ορθολογικής επιλογής των υποκειμένων, καθώς τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά φαίνεται πως επιδρούσαν καταλυτικά στη συμμετοχή τους στη ΔΒΜ.

Τα ευρήματα της ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων της ΕΕΕ φωτίζουν τα ελλείμματα του κράτους πρόνοιας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ΔΒΜ αποτελεί κεντρική διάσταση της κοινωνικής προστασίας. Παρ' όλα αυτά, παρατηρείται ότι τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανέργων καθόρισαν τη συμμετοχή τους στη ΣΕΚ. Τα εμπόδια συμμετοχής των ανέργων στη ΣΕΚ αντικατόπτριζαν αστοχίες και παραβλέψεις του κράτους πρόνοιας. Αποτρεπτικό παράγοντα συμμετοχής των ανέργων γυναικών αποτελούσαν οι οικογενειακές υποχρεώσεις, που είναι ένα θεσμικό εμπόδιο και αντικατοπτρίζουν την αποτυχία των πολιτικών για τη συμφιλίωση οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής. Οι άνεργοι με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο αδυνατούσαν να βρουν κατάλληλο πρόγραμμα ΔΒΜ. Το εμπόδιο αυτό είναι θεσμικό και συνδέεται με την ελλιπή υποστήριξη, καθοδήγηση, συμβουλευτική και ενημέρωση των υποκειμένων. Επίσης, οι γηραιότεροι άνεργοι ανέφεραν την κατάσταση της υγείας τους και την ηλικία τους ως εμπόδια για τη συμμετοχή στη ΔΒΜ. Ωστόσο, τα εμπόδια αυτά σχετίζονται άμεσα με το κράτος πρόνοιας και τις πολιτικές για τη ΔΒΜ που αποτύγχαναν να τους ενεργοποιήσουν. Οι νέοι θεώρησαν σημαντικότερο εμπόδιο το κόστος της εκπαίδευσης. Να σημειωθεί ότι η πολιτική για τη ΣΕΚ στη Ελλάδα, υιοθετώντας τις ευρωπαϊκές διεργασίες, απέδιδε έμφαση στην άρση των εμποδίων που απέτρεπαν τη συμμετοχή στη ΣΕΚ των ανέργων γυναικών, των νέων και γηραιότερων ανέργων και των ανέργων με χαμηλό εκπαιδευτικό εμπόδιο. Η ύπαρξη αυτών των εμποδίων δεν καταδείκνυε μονάχα την ανεπάρκεια του κράτους πρόνοιας αλλά αμφισβητούσε την έννοια της ισότητας των ευκαιριών.

Επιπλέον, η πολιτική για τη ΣΕΚ στην Ελλάδα, ακολουθώντας τις ευρωπαϊκές διεργασίες, δρομολόγησε την ιδιωτικοποίηση και αγοραιοποίηση της ΣΕΚ. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα η συντριπτική πλειονότητα των ανέργων να υποστηρίζουν το κόστος ως τον σημαντικότερο παράγοντα μη συμμετοχής τους στη ΣΕΚ. Έστω και αν η συντριπτική πλειονότητα των ανέργων δήλωσαν το κόστος ως τον σημαντικότερο παράγοντα μη συμμετοχής στη ΣΕΚ, το εμπόδιο αυτό ήταν περισσότερο αποτρεπτικό για τους ανέργους χαμηλής κοινωνικής προέλευσης. Άλλωστε, πολλοί ήταν οι άνεργοι υψηλής κοινωνικής προέλευσης που πλήρωσαν οι ίδιοι το κόστος της ΣΕΚ.

Ο καθολικός χαρακτήρας του κόστους ως εμποδίου συμμετοχής στη ΣΕΚ σχετίζεται με την αντιφατικότητα των στόχων της οικονομικής αποτελεσματικότητας και της διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής. Η ιδιωτικοποίηση και αγοραιοποίηση της ΣΕΚ που έλαβε χώρα στην Ελλάδα συνδέεται με την επίτευξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας. Όμως, η επιδίωξη της οικονομικής αποτελεσματικότητας σχετίζεται με την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και, επομένως, δεν μπορεί να συμβαδίσει με τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Μάλιστα, την περίοδο της οικονομικής κρίσης και των μνημονίων στην Ελλάδα, η επιδίωξη της δημοσιονομικής σταθερότητας

συντέλεσε σε μέτρα λιτότητας που οδήγησαν στην κατάργηση και συγχώνευση φορέων και προγραμμάτων ΔΒΜ, καθώς και στην ενίσχυση της ιδιωτικοποίησης του συστήματος ΣΕΚ.

Η κοινωνική προέλευση και κυρίως το εκπαιδευτικό επίπεδο διαδραμάτισαν και στις δύο έρευνες καθοριστικό ρόλο στη συμμετοχή στη ΣΕΚ. Οι άνεργοι και οι εργαζόμενοι με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο συμμετείχαν συγκριτικά περισσότερο από τους άνεργους και τους εργαζομένους με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Το γεγονός αυτό φέρνει στην επιφάνεια μια νέα διάσταση των κοινωνικών ανισοτήτων που αφορά την υποεκπαίδευση. Τα ευρήματα της ανάλυσης και ερμηνείας της ΕΕΕ δεν επιτρέπουν την αναφορά στην έννοια της υπερεκπαίδευσης. Ωστόσο, καταδεικνύουν ότι οι άνεργοι με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο δεν συμμετείχαν στη ΣΕΚ. Το γεγονός αυτό σήμαινε ταυτόχρονα μεγαλύτερες δυσκολίες για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας, ενώ μπορεί να γίνει αντιληπτό ότι όσο διευρυνόταν το χάσμα στο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, τόσο περισσότερο περιθωριοποιούνταν αυτοί οι άνεργοι από την αγορά εργασίας.

Καταληκτικά, από την ανάλυση του επίσημου γραπτού και προφορικού λόγου των ελληνικών κυβερνήσεων και των εμπειρικών δεδομένων της ΕΕΕ, επιβεβαιώνεται η αναπαραγωγή των ευρωπαϊκών διεργασιών στη χάραξη και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα, δίχως τη συστηματική ανάγνωση του ελληνικού οικονομικού, κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού και πολιτισμικού πλαισίου. Οι πολιτικές για τη ΔΒΜ απέτυχαν να βελτιώσουν την απασχολησιμότητα των ανέργων και να εδραιώσουν την κοινωνική δικαιοσύνη. Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανέργων επέδρασαν καταλυτικά στη συμμετοχή και πρόσβασή τους στη ΣΕΚ, στις εκπαιδευτικές τους στρατηγικές και στα εμπόδια πρόσβασης και συμμετοχής. Παράλληλα, υπήρχαν ενδείξεις ότι η συμμετοχή των ανέργων στη ΣΕΚ είχε πενιχρά αποτελέσματα, μιας και ο βαθμός χρησιμότητας των γνώσεων και των δεξιοτήτων από τη συμμετοχή στη ΣΕΚ ήταν περιορισμένος, και μάλιστα περιορίστηκε περαιτέρω στις έρευνες του 2012 και του 2016. Η έμφαση που αποδόθηκε στη ΣΕΚ για την αντιμετώπιση της ανεργίας από τις ελληνικές κυβερνήσεις υποβάθμισε περαιτέρω τον (ήδη υπολειμματικό) χαρακτήρα της κοινωνικής προστασίας, με αποτέλεσμα να αναπαράγονται οι ήδη υπάρχουσες δημογραφικές και κοινωνικές ανισότητες. Έτσι, λοιπόν, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η επικράτηση της νεοφιλελεύθερης οικονομικής ορθολογικότητας στην εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα (απόρροια των επιδράσεων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ) δεν μπορεί να συμβαδίσει με τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του ελληνικού οικονομικού, κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου, αλλά και λόγω της αντιφατικότητας της συμπληρωματικότητας των δύο αυτών στόχων. Τα στοιχεία αυτά, σε συνδυασμό με τις σύγχρονες τάσεις για την πολιτική ΔΒΜ στην ΕΕ και την Ελλάδα, καθιστούν δυσόιωνες τις προοπτικές για το μέλλον, αναδεικνύοντας την ανάγκη για ένα διαφορετικό μείγμα πολιτικών για την εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την κοινωνική αλλαγή.

Από την άλλη πλευρά, παρουσιάστηκαν όλες εκείνες οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που δρομολογήθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες με στόχο κυρίως το άνεργο εργατικό δυναμικό, τους νέους, τις γυναίκες και τις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες. Αν και τονίστηκαν οι αδυναμίες τους (κυρίως γιατί αποβλέπονταν εργαλειακά από τη νεοφιλελεύθερη ηγεμονία), δεν θα μπορούσε να παραβλεφθεί ότι συντέλεσαν σε μεγάλο ή σε μικρό βαθμό στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων. Ωστόσο, αυτό που απουσιάζει από την εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ είναι η ισότιμη έμφαση μεταξύ γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Όπως τονίζεται και από τον Olssen (2008, σελ. 44), αποτελεί επιτακτική ανάγκη να περάσουμε από το στάδιο της ΔΒΜ ως πρακτική ποσοτικής βελτίωσης του γνωστικού κεφαλαίου των υποκειμένων στην «ποιοτική» μεταλλαγή του υποκειμένου· με άλλα λόγια, στη χειραφέτησή του.

Πέρα από την ανατροπή της κυρίαρχης εργαλειακής αντίληψης περί ΔΒΜ, θα πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι η ΔΒΜ δεν είναι πανάκεια για όλα τα προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας και οικονομίας. Το πρόβλημα της ανεργίας ή οι ραγδαίες μεταβολές στην κοινωνική και οικονομική ζωή που υπαγορεύουν τη διεύρυνση του ενδιαφέροντος για τη ΔΒΜ είναι κοινωνικά ζητήματα και μόνο έτσι μπορούν να μελετηθούν και να αντιμετωπιστούν. Δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν στη βάση της ατομικής ευθύνης και της «τυπικής» ισότητας των ευκαιριών. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Mills (1985, σελ. 19), «όταν όμως, σε ένα έθνος με πενήντα εκατομμύρια ενεργό πληθυσμό τα δεκαπέντε εκατομμύρια είναι άνεργοι, τότε έχουμε να κάνουμε μ' ένα κοινωνικό ζήτημα και δεν μπορούμε να ελπίζουμε πως θα βρούμε τη λύση του εξετάζοντας τις ευκαιρίες που προσφέρονται στο κάθε άτομο ξεχωριστά [...] Η σωστή τοποθέτηση του προβλήματος όσο και η ανάζητηση των δυνατών λύσεων απαιτούν να λάβουμε υπόψη τους οικονομικούς και πολιτικούς θεσμούς της κοινωνίας, κι όχι απλώς τις ιδιαίτερες συνθήκες ή τον χαρακτήρα των ξεχωριστών ατόμων». Το ίδιο ακριβώς μπορεί να υποστηριχθεί και για τη ΔΒΜ. Ωστόσο, θα πρέπει να γίνει σαφές ότι μια τέτοια μεταλλαγή προϋποθέτει την ανατροπή της κυρίαρχης νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας που χαρακτηρίζει την ευρωπαϊκή και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ. Κάτι τέτοιο είναι δύσκολο να συμβεί, τουλάχιστον στο άμεσο μέλλον.

Στην περίπτωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ, τα δύο σημαντικά προβλήματα που αναδείχθηκαν στην εν λόγω μελέτη είναι η αναπαραγωγική υιοθέτηση των ευρωπαϊκών πολιτικών για τη ΔΒΜ, δίχως τη συστηματική ανάγνωση των ιδιαιτερότητων που χαρακτηρίζουν το ελληνικό κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο, και η περιορισμένη αποτελεσματικότητα της ΣΕΚ όσον αφορά τη βελτίωση της απασχολησιμότητας του άνεργου εργατικού δυναμικού και τον μετριασμό των κοινωνικών ανισοτήτων. Σε αυτό το πλαίσιο, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη της το σύνολο των ερευνητικών δεδομένων για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα. Τα πορίσματα αυτά θα μπορούσαν να αναδείξουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία του συστήματος ΔΒΜ και να συμβάλουν στην υιοθέτηση αποτελεσματικότερων δράσεων και πολιτικών για την αύξηση της

συμμετοχής στη ΔΒΜ, την ανατροπή των εμποδίων πρόσβασης και συμμετοχής και τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας των δράσεων αυτών.

Να τονιστεί ότι απουσιάζει από την Ελλάδα ένα μακρόπνοο στρατηγικό σχέδιο για τη ΔΒΜ, καθώς κάθε κυβέρνηση φέρνει μαζί της τη δική της ατζέντα ή, καλύτερα, τους δικούς τρόπους για την υιοθέτηση των ευρωπαϊκών προταγμάτων. Είναι ενδιαφέρον ότι παρόμοιες κατάστασεις εντοπίζονται και εντός των ίδιων των κυβερνήσεων, όταν υπάρχουν αλλαγές υπουργών στα Υπουργεία Παιδείας και Απασχόλησης. Μάλιστα, ένα πρόβλημα που χαρακτηρίζει το ελληνικό σύστημα ΔΒΜ είναι η αποσπασματικότητα των δράσεων και των πολιτικών. Ταυτόχρονα, είναι ανάγκη να εμπλακούν όλο και περισσότεροι φορείς και κοινωνικοί εταίροι στη χάραξη και εφαρμογή πολιτικής για τη ΔΒΜ και να γίνει εντονότερος και πιο περιεκτικός ο κοινωνικός διάλογος, καθώς και η δημόσια διαβούλευση.

Τέλος, προτείνεται η ισότιμη έμφαση στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων και στην επαγγελματική κατάρτιση, η παροχή περισσότερων και πιο στοχευμένων δωρεάν προγραμμάτων ΔΒΜ που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευομένων, η αύξηση της δημόσιας χρηματοδότησης για τη ΔΒΜ και η μετάβαση από την ισότητα των ευκαιριών στην ισότητα των αποτελεσμάτων.







## Βιβλιογραφία

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αγγελάκη, Μ. (2011). Η ανοικτή μέθοδος συντονισμού ως εργαλείο αμοιβαίας μάθησης και μεταφοράς καλών πρακτικών στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Θ. Σακελλαρόπουλος (επιμ.), *Η κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (σελ. 63-85). Αθήνα: Διόνικος.
- Αμίτσης, Γ. (2006). *Η ευρωπαϊκή στρατηγική κοινωνικής ένταξης, το θεσμικό οικοδόμημα της ευρωπαϊκής ένωσης για την καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αρανίτου, Β. (2010). Flexicurity: Μία νέα ιδέα με μια πολύ παλιά σημασία. Στο Ν. Παπαδάκης και Μ. Σπυριδάκης (επιμ.), *Αγορά εργασίας, κατάρτιση, διά βίου μάθηση και απασχόληση, δομές, θεσμοί και πολιτικές* (σελ. 103-116). Αθήνα: Σιδέρης.
- Αυ, W. (2020). *Άνισες βάσει σχεδίου. Οι εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων και η τυποποίηση της Ανισότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βενιέρης, Δ. (2009). *Ευρωπαϊκή κοινωνική πολιτική και κοινωνικά δικαιώματα, το τέλος των ύμνων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση, κοινωνικές πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Βεργίδης, Δ. (2005). Κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης και Ε. Πρόκου (επιμ.), *Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, Τόμος Α', Στοιχεία κοινωνικο-οικονομικής λειτουργίας και θεσμικού πλαισίου* (σελ. 13-128). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2014). Διά βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Στο Α. Κυρίδης (επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση* (σελ. 122-150). Αθήνα: Gutenberg.
- Βουλή των Ελλήνων (2001α). *Εισηγητική Έκθεση στο Σχέδιο Νόμου Ρυθμίσεις Θεμάτων Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και Άλλες Διατάξεις*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Βουλή των Ελλήνων (2001β). *Εισηγητική Έκθεση στο Σχέδιο Νόμου Αναδιοργάνωση ΟΑΕΔ και Άλλες Διατάξεις*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Βουλή των Ελλήνων (2001γ). *Πρακτικό της Διαρκούς Επιτροπής Κοινωνικών Υποθέσεων στο Σχέδιο Νόμου του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων «Αναδιοργάνωση ΟΑΕΔ και Άλλες Διατάξεις»*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.

- Βουλή των Ελλήνων (2003α). *Εισηγητική Έκθεση στο Σχέδιο Νόμου Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση ΕΣΣΕΕΚΑ*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Βουλή των Ελλήνων (2003β). *Εισηγητική Έκθεση στο Σχέδιο Νόμου Κοινωνικός Διάλογος για την Προώθηση της Απασχόλησης και την Κοινωνική Προστασία και Άλλες Διατάξεις*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Βουλή των Ελλήνων (2005). *Αιτιολογική Έκθεση στο Σχέδιο Νόμου Συστηματοποίηση της Διά Βίου Μάθησης και Άλλες Διατάξεις*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Βουλή των Ελλήνων (2007). *Εισηγητική Έκθεση στο Σχέδιο Νόμου Δημιουργία Φορέα Δαχείρισης Ολοκληρωμένου Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης, Ρύθμιση Θεμάτων Ιδιωτικής Εκπαίδευσης και Φορέων Εποπτείας Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Άλλες Διατάξεις*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Βουλή των Ελλήνων (2008). *Αιτιολογική Έκθεση στο Σχέδιο Νόμου Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Βουλή των Ελλήνων (2010). *Αιτιολογική Έκθεση στο Σχέδιο Νόμου Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και Λοιπές Διατάξεις*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Βουλή των Ελλήνων (2017α). *Αιτιολογική Έκθεση Σχέδιο Νόμου Οργάνωση και Λειτουργία της Ανώτατης Εκπαίδευσης, Ρυθμίσεις για την Έρευνα και Άλλες Διατάξεις*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Βουλή των Ελλήνων (2017β). *Πρακτική της Βουλής Συνεδρίαση ΡΕΓ'*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Βουλή των Ελλήνων (2020α). *Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Βουλή των Ελλήνων (2020β). ΙΗ' περίοδος, Σύνοδος Β, Συνεδρίασης ΝΣΤ'. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Βουλή των Ελλήνων (2020γ). *Αιτιολογική Έκθεση Σχεδίου Νόμου Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Beck, U. (2015). *Κοινωνία της διακινδύνευσης, καθ' οδόν προς μια άλλη νεωτερικότητα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Bourdieu, P. (1994). *Κείμενα κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Δελφίνι.
- Γαλατά, Β. Π. (2009). *Η πιστοποίηση επαγγελματικών προσόντων και οι συλλογικές συμβάσεις εργασίας*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Παννίτσας, Τ. (1988). *Η ελληνική βιομηχανία, ανάπτυξη και κρίση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κίβαλος, Μ. (2007). Η αλλαγή του αξιακού και γνωσιακού περιεχομένου στο χώρο της εκπαίδευσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 8, σελ. 11-34.
- Γουγουλάκης, Π. (2012). Κοινωνικές ικανότητες, κοινωνικό κεφάλαιο, εκπαίδευση. *Επιστήμη & Κοινωνία*, σελ. 37-53.

- Cedefop (2014). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα, συνοπτική περιγραφή*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Giddens, A. (2008). *Η Ευρώπη στην παγκόσμια εποχή*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Giddens, A. (2014). *Οι συνέπειες της μετανεωτερικότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Griffin, C. (2006). Η διά βίου μάθηση ως πολιτική, στρατηγική και πολιτισμική πρακτική. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, σελ. 19-27.
- Δημουλάς, Κ. (2008). Πιστοποίηση των Επαγγελματικών Προσόντων και Διά Βίου Μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 14, σελ. 3-9.
- Δουργκούνας, Γ. (2019). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και πολιτικές διά βίου μάθηση στην Ελλάδα: Διερεύνηση της επίτευξης των στόχων της απασχολησιμότητας και της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Δουργκούνας, Γ. (2020). *Το φύλο της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα, μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Deleuze, G. (2001). *Η κοινωνία του ελέγχου*. Αθήνα: Ελευθεριακή Κουλτούρα.
- Ελληνική Δημοκρατία (2020). *Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων 2020*. Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία.
- Εμμανουήλ, Δ. (2016). Κοινωνικοοικονομικές τάξεις και στρώματα Status στην Αθήνα. Μία διερεύνηση της νεοβεμπεριανής προσέγγισης με τα διαθέσιμα σύνολα δεδομένα. Στο Δ. Εμμανουήλ (επιμ.), *Κοινωνικές τάξεις και κατανάλωση. Οικονομικές τάξεις, στρώματα Status και πρότυπα πολιτιστικής και υλικής κατανάλωσης στην Αθήνα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1993). *Πράσινο Βιβλίο για την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική, επιλογές για την Ένωση*. Βρυξέλλες: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000). *Έγγραφο Εργασίας των Υπηρεσιών της Επιτροπής, Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη της διάρκεια της ζωής*. Βρυξέλλες: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001). *Ανακοίνωση της Επιτροπής, η πραγμάτωση μίας ευρωπαϊκής περιοχής διά βίου μάθησης*. Βρυξέλλες: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006). *Πράσινη Βίβλος. Εκσυγχρονισμός της εργατικής νομοθεσίας για την αντιμετώπιση των προκλήσεων του 21ου Αιώνα*. Βρυξέλλες: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- ΕΣΠΑ (2007). *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: ΕΣΠΑ.
- Ετζιόνι, Α. (1999). *Η κοινωνία της υπευθυνότητας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). *Υπόμνημα Σχετικά με την Εκπαίδευση Καθ' όλη τη Διάρκεια της Ζωής*. Βρυξέλλες: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001). *Ανακοίνωση της Επιτροπής, η Πραγμάτωση μίας Ευρωπαϊκής Περιοχής Διά Βίου Μάθησης*. Βρυξέλλες: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009). *Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων για τη Διά Βίου Μάθηση (ΕΠΕΠ)*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). *Σύσταση του Συμβουλίου της 19ης Δεκεμβρίου 2016 όσον αφορά τις διαδρομές αναβάθμισης των δεξιοτήτων: Νέες ευκαιρίες για ενήλικους*. Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020). *Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2020. Ελλάδα*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2008). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 23ης Απριλίου 2008 Σχετικά με τη Θέσπιση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων για τη Διά Βίου Μάθηση*. Λουξεμβούργο: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο (2009). *Συστάσεις για τη Δημιουργία του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τη Διασφάλιση της Ποιότητας της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Λουξεμβούργο: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (1997). *Έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για την Απασχόληση, Λουξεμβούργο, 20/21 Νοεμβρίου 1997, Συμπεράσματα της Προεδρίας*. Λουξεμβούργο: Ευρωπαϊκό Συμβούλιο.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2011). *Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με ένα Ανανεωμένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- European Commission (2010). *Το Πρόγραμμα Δημοσιονομικής Προσαρμογής για την Ελλάδα*. Βρυξέλλες: Γενική Διεύθυνση Οικονομικών και Νομισματικών Υποθέσεων.
- European Commission (2013). *Αξιολόγηση της Εφαρμογής της Σύστασης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Ενεργό Ένταξη, Μελέτη των Εθνικών Πολιτικών, Ελλάδα*. Brussels: European Commission.
- Fitoussi, J. P. (2021). *Τι μας κρύβουν οι λέξεις. Πώς η νεογλώσσα επηρεάζει τις κοινωνίες μας*. Αθήνα: Πόλις.
- Foucault, M. (2011). *Ιστορία της σεξουαλικότητας. Η βούληση για τη γνώση*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Friedman, M. (2014). *Καπιταλισμός και ελευθερία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ημερησία ΑΕ.
- Ζαρίφης, Γ., Φωτόπουλος, Ν., Zanolis, L. και Μανάβη, Χ. (2017). *Ο κοινωνικός διάλογος για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Διερεύνηση του ρόλου και των προτάσεων πολιτικής των κοινωνικών εταίρων*. Αθήνα: ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.
- Θωμαδάκης, Σ. (2011). *Κράτος και ανάπτυξη, ένα εξελικτικό δίδυμο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ιωαννίδης, Γ. (2017). *Η εξέλιξη της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα: Μία κριτική αποτίμηση*. Στο Χ. Γούλας και Π. Λιντζέρης (επιμ.), *Διά βίου*

- μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία, νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις (σελ. 39-65). Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.
- Jarvis, P. (2004). Εκπαίδευση ενηλίκων: Προσωρινό φαινόμενο ή μόνιμη πραγματικότητα;. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Πρακτικά 1ου Συνεδρίου 2004* (σελ. 19-28). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κανελλοπούλου, Κ., Μαυρομαρά, Κ. Γ. και Μητράκος, Θ. Μ. (2004). *Εκπαίδευση και Αγορά Εργασίας*, Μελέτη 50. Αθήνα: Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών.
- Καρακιουλάφη, Χ. (2006). Ανεργία, επισφαλείς μορφές απασχόλησης, κοινωνικός αποκλεισμός και μορφές διαχείρισής του. Στο Χ. Οικονόμου και Α. Φερώνας (επιμ.), *Οι εκτός των τειχών, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στις σύγχρονες κοινωνίες* (σελ. 268-281). Αθήνα: Διόνικος.
- Καραλής, Θ. (2009). Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Δ. Βεργίδης και Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σελ. 17-42). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2018). *Η συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση, εμπόδια & κίνητρα συμμετοχής 2011-2016*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2021). *Κίνητρα και εμπόδια στη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραμεσίνη, Μ. (2004). Ανεργία, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στην Ελλάδα. Στο Μ. Πετμετζίδου και Χ. Παπαθεοδώρου (επιμ.), *Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός* (σελ. 399-438). Αθήνα: Εξάντας.
- Καραμεσίνη, Μ. (2005). Ευρωπαϊκή στρατηγική για την απασχόληση: Από την καταπολέμηση της ανεργίας στην αύξηση του ποσοστού απασχόλησης. Στο Μ. Καραμεσίνη και Γ. Κουζής (επιμ.), *Πολιτική απασχόλησης, πεδίο σύζευξης της οικονομικής και της κοινωνικής πολιτικής* (σελ. 69-120). Αθήνα: Gutenberg.
- Καραμεσίνη, Μ. (2017). Ο ρόλος του ΟΑΕΔ στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: Ιστορική αναδρομή και αναπροσδιορισμός στο νέο θεσμικό τοπίο. Στο Χ. Γούλας και Π. Λιντζέρης (επιμ.), *Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία* (σελ. 171-184). Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Καραντινός, Δ. (2009). Συμμετοχή στη διά βίου μάθηση: Τάσεις και προοπτικές. Στο Δ. Βεργίδης και Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σελ. 43-62). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κάγκ, Π. και Ζύλμπερμπεργκ, Α. (2017). *Από την εργασία στην ανεργία και πάλι πίσω, δημιουργία και καταστροφή θέσεων απασχόλησης σε μια οικονομία που αναπτύσσεται*. Ηράκλειο, Κρήτης: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Καυταντζόγλου, Ι. Α. (2006). *Κοινωνικός αποκλεισμός: Εκτός, εντός και υπό, θεωρητικές, ιστορικές και πολιτικές καταβολές μιας διαφορούμενης έννοιας*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων, ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκος, Α. (2011). Εισαγωγικό σημείωμα. Στο Ρ. Freire και Ι. Shor (επιμ.), *Απελευθερωτική παιδαγωγική, διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση* (σελ. 13-17). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης, οι εισαγωγικές εξετάσεις, Τόμος 1, Μέθοδος, κοινωνικό υποκείμενο, ιεράρχηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτούζης, Μ. (2013). *Διαρροή από τις δομές διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων, έρευνα για ένα αθέατο πρόβλημα*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.
- Κυριακής, Κ. (2013). Ο ρόλος της τεχνοκρατίας στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού λόγου για τη διά βίου μάθηση. *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108, σελ. 109-118.
- Κυρίδης, Α. (2014). Κοινωνική ευπάθεια και κοινωνική συνοχή – Το ασύμπτωτο μίας σχέσης. Στο Α. Κυρίδης (επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λάβδας, Κ. (2005). Πολιτική ανάλυση, εκπαιδευτική πολιτική και ομάδες συμφερόντων: Θεωρητικές επισημάνσεις και πλαίσια ανάλυσης πολιτικών. Στο Δ. Γράβαρης και Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική, μεταξύ κράτους και αγοράς* (σελ. 61-86). Αθήνα: Σαββάλας.
- Λιντζέρης, Π. (2013). *Εκπαίδευση, Διά Βίου Μάθηση, Πιστοποίηση Προσόντων*. Αθήνα: ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.
- Λιντζέρης, Π. (2020). *Γνωμοδότηση της ΓΣΕΒΕΕ επί του Σχεδίου Νόμου Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.
- Levitas, R. (2004). Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού και η νέα ντυρκεμιανή ηγεμονία. Στο Μ. Πετμετζίδου και Χ. Παπαθοδώρου (επιμ.), *Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός* (σελ. 202-224). Αθήνα: Εξάντας.
- Μαλούτας, Θ. (2006). Εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων και στεγαστικός διαχωρισμός στην Αθήνα. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, σελ. 175-209.
- Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές – Μια συγκριτική θεώρηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 13, σελ. 10-32.
- Μουζέλης, Ν. (2012). *Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όψεις και βασικά μεγέθη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην προ μνημονίου εποχή*, Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.
- Μουσούρου, Λ. (1994). Ο Εμίλ Ντυρκάιμ και η κοινωνιολογία του. Στο Ε. Ντυρκάιμ, *Οι κανόνες της κοινωνιολογικής μεθόδου* (σελ. 9-39). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2007). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο Π. Δ. Εωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σελ. 226-228). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.



- Marshall, T. H. (1997). Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη. Στο T. H. Marshall και T. Bottomore (επιμ.), *Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη* (σελ. 33-124). Αθήνα: Gutenberg.
- Mills, W. C. (1985). *Η κοινωνιολογική φαντασία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Murphy, M. (2005). Πετρέλαιο, ύφεση και η αναζήτηση της ευρωπαϊκής πρωτοπορίας: Εξευρενώντας τη διά βίου μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο Δ. Γράβαρης και Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική, μεταξύ κράτους και αγοράς* (σελ. 112-134). Αθήνα: Σαββάλας.
- Ναγόπουλος, Ν. (2011). Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική και Μηχανισμοί Υποστήριξης. Το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ). Στο Θ. Σακελλαρόπουλος (επιμ.), *Η κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (σελ. 87-128). Αθήνα: Διόνικος.
- Οικονόμου, Χ. και Φερώνας, Α. (2006). Εισαγωγή. Στο Χ. Οικονόμου και Α. Φερώνας (επιμ.), *Οι εκτός των τειχών. Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στις σύγχρονες κοινωνίες*. Αθήνα: Διόνικος.
- Offe, C. (1993). *Κοινωνία της εργασίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Παϊδούση, Χ. (2013). Επαγγελματική κατάρτιση την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Στο Ε. Ι. Δυναμικού (επιμ.), *Εργασία και απασχόληση στην Ελλάδα, Ετήσια Έκθεση 2012* (σελ. 155-186). Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2005). *Η οδύνη των ανέργων*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Πανδής, Π. (2009). *Διά βίου μάθηση: Μία συγκριτική μελέτη πολιτικών και πρακτικών στο παράδειγμα Ελλάδας και Ιρλανδίας*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Πανιτσίδου, Ε. (2013). *Διά βίου εκπαίδευση. Μία σύγχρονη πανάκεια; Ευρύτερα ατομικά και κοινωνικά οφέλη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Παπαδάκης, Ν. (2006). *Προς την κοινωνία των δεξιοτήτων*. Αθήνα/Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Παπαδάκης, Ν., Μπουζάκης, Σ. και Πανδής, Π. (2010). Διαστάσεις και προτεραιότητες της ευρωπαϊκής στρατηγικής για τη διά βίου μάθηση πριν και μετά το 2010. Στο Ν. Παπαδάκης και Μ. Σπυριδάκης (επιμ.), *Αγορά εργασίας, κατάρτιση, διά βίου μάθηση & απασχόληση, δομές, θεσμοί και πολιτικές* (σελ. 243-272). Αθήνα: Σιδέρης.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2004). Η φύση του κοινωνικού αποκλεισμού στην ελληνική κοινωνία. Στο Μ. Πετμετζίδου και Χ. Παπαθεοδώρου (επιμ.), *Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός* (σελ. 367-398). Αθήνα: Εξάντας.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2012). *Κοινωνιολογία του αποκλεισμού στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Τόπος.
- Πασιάς, Γ. και Φλούρης, Γ. (2005). Η Ευρώπη της γνώσης ως διακύβευμα και ως αναπαραστάση των σχέσεων εξουσίας-γνώσης στο Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Συγκείμενο. Στο Δ. Γράβαρης και Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική, μεταξύ κράτους και αγοράς* (σελ. 367-397). Αθήνα: Σαββάλας.
- Πετμετζίδου-Τσουλουβή, Μ. (1992). *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Εξάντας.

- Πισσαρίδης, Χ., Βαγιανός, Δ., Βέττας, Ν. και Μεγήρ, Κ. (2020). *Σχέδιο ανάπτυξης για την ελληνική οικονομία*. Τελική Έκθεση. Αθήνα: Αδημοσίευτο.
- Πρακτικά της Βουλής (2000α). *Ζ' Αναθεωρητική Βουλή, Ι' Περίοδος, Σύνοδος Α', Συνεδρίαση ΞΗ'*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Πρακτικά της Βουλής (2000β). *Ζ' Αναθεωρητική Βουλή, Ι' Περίοδος, Σύνοδος Α', Συνεδρίαση ΞΘ'*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Πρακτικά της Βουλής (2001). *Ι' Περίοδος, Σύνοδος, Β' Συνεδρίαση ΙΑ'*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Πρακτικά της Βουλής (2003α). *Ι' Περίοδος, Σύνοδος Δ' Συνεδρίαση Ζ'*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Πρακτικά της Βουλής (2003β). *Ι' Περίοδος, Σύνοδος Γ', Συνεδρίαση ΖΘ'*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Πρακτικά της Βουλής (2004). *Ι' Περίοδος, Σύνοδος Δ', Συνεδρίαση ΝΘ'*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Πρακτικά της Βουλής (2005α). *ΙΑ' Περίοδος, Σύνοδος Α', Συνεδρίαση ΡΟΗ'*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Πρακτικά της Βουλής (2005β). *ΙΑ' Περίοδος, Σύνοδος Α', Συνεδρίαση ΙΕ'*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Πρακτικά της Βουλής (2005γ). *ΙΑ' Περίοδος, Σύνοδος Α', Συνεδρίαση ΙΓ'*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Πρακτικά Βουλής (2010α). *Τμήμα Διακοπής Εργασιών, Συνεδρίαση ΚΓ', Θέρους 2010*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Πρακτικά Βουλής (2010β). *Τμήμα Διακοπής Εργασιών, Συνεδρίαση ΚΔ', Θέρους 2010*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Πρακτικά της Βουλής (2013α). *ΙΕ' Περίοδος, Σύνοδος Α', Συνεδρίαση ΡΕ'*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Πρακτικά της Βουλής (2013β). *ΙΕ' Περίοδος, Α' Σύνοδος, Συνεδρίαση ΡΣΤ'*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Πρακτικά της Βουλής (2013γ). *ΙΕ' Περίοδος, Σύνοδος Β', Συνεδρίαση ΙΕ'*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Πρακτικά της Βουλής (2013δ). *Τμήμα Διακοπής των Εργασιών της Βουλής, Θέρους 2013, Συνεδρίαση ΙΔ'*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Πρόκου, Ε. (2009). *Εκπαίδευση ενηλίκων και διά βίου μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Διόνικος.
- Πρόκου, Ε. (2011). Οι στόχοι της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της αποδοτικότητας στα μοντέλα ανώτατης εκπαίδευσης της Ευρώπης. Στο Ε. Πρόκου (επιμ.), *Κοινωνικές διαστάσεις των πολιτικών στην ανώτατη εκπαίδευση: Συγκριτική και διεθνής προσέγγιση* (σελ. 25-39). Αθήνα: Διόνικος.

- Πρόκου, Ε. (2014). Ανάλυση και ερμηνεία των πολιτικών που προωθεί ο Νόμος 3879/2010 υπό τον τίτλο Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και Λοιπές Διατάξεις. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, σελ. 8-17.
- Πρόκου, Ε. (2020). *Πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων και διά βίου μάθησης στην Ευρώπη*. Αθήνα: Διόνικος.
- Rohrs, H. (2006). Συγκριτική εκπαίδευση και εκπαιδευτικά φαινόμενα. Μία θεωρητική-κριτική προσέγγιση. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Συγκριτική εκπαίδευση (Τρίτος Τόμος)*, Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση (σελ. 21-55). Αθήνα: Gutenberg.
- Σακελλαρόπουλος, Θ. (2001). *Υπερεθνικές κοινωνικές πολιτικές την εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Κριτική.
- Σακελλαρόπουλος, Θ. (2011). *Ζητήματα κοινωνικής πολιτικής*. Αθήνα: Διόνικος.
- ΣΕΒ (2019). *Οι ελλείψεις σε παιδεία και δεξιότητες εμπόδιο για τον παραγωγικό μετασχηματισμό και τη σύγχρονη ανταγωνιστική παραγωγή*. Αθήνα: ΣΕΒ.
- Σκαμνάκης, Χ. (2011). Κοινωνικές ανισότητες, φτώχεια και η στρατηγική της κοινωνικής ένταξης της ΕΕ. Στο Θ. Σακελλαρόπουλος (επιμ.), *Η κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (σελ. 303-341). Αθήνα: Διόνικος.
- Σταμέλος, Γ. (2010). Κοινωνία της γνώσης και διά βίου μάθηση: Αντιφάσεις και αδιέξοδα ή η πορεία προς την κοινωνική έκρηξη. Στο Ν. Παπαδάκης και Μ. Σπυριδάκης (επιμ.), *Αγορά εργασίας, κατάρτιση, διά βίου μάθηση & απασχόληση, δομές, θεσμοί και πολιτικές* (σελ. 219-242). Αθήνα: Σιδέρης.
- Σταμέλος, Γ. και Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, συγκρότηση, θεματολογία, μεθολογία υλοποίησης, επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ. και Βασιλόπουλος, Α. (2013). *Πολιτικές διά βίου μάθησης στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης. Η ελληνική περίπτωση*. Αθήνα: Διόνικος.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. και Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράματα και Βοήθημα.
- Στάμου, Α. Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού και Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*. Νήσος: Αθήνα.
- Στασινοπούλου, Ο. (2006). *Κράτος πρόνοιας, ιστορική εξέλιξη – Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1988). *Κανονισμός (ΕΟΚ) αριθ. 4255/88 του Συμβουλίου της 19ης Δεκεμβρίου 1988 για Διατάξεις Εφαρμογής του Κανονισμού (ΕΟΚ) αριθ. 2052/88 όσον αφορά το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο*. Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Σωτηρόπουλος, Δ. (2003). Όψις Βαβυλωνίας: Ερμηνείες της μεταπολεμικής ανάπτυξης του κράτους πρόνοιας στην Ελλάδα. Στο Δ. Βενιέρης και Χ. Παπαθεοδώρου

- (επιμ.), *Η κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα: Προκλήσεις και προοπτικές* (σελ. 89-132). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Schnapper, D. (2008). *Η κοινωνική ενσωμάτωση*. Αθήνα: Κριτική.
- Strange, S. (2004). *Η υποχώρηση του Κράτους, η διάχυση της εξουσίας στην παγκόσμια οικονομία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τριτζιλια, Κ. (2004). *Οικονομική κοινωνιολογία, κράτος, αγορά και κοινωνία στον σύγχρονο καπιταλισμό*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσουκαλάς, Κ. (1987). *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (1992). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή, ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Λ. (2004). *Ποια Ευρώπη;*. Αθήνα: Ποταμός.
- ΥΠΑΙΘ (2014). *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ.
- ΥΠΑΙΘ (2015). *Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα: Προτάσεις για Θεσμικές και Λειτουργικές Παρεμβάσεις, Ευρωπαϊκή Ατζέντα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- ΥΠΑΙΘ (2016). *Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- ΥΠΑΙΘΠΑ (2013α). *Έκθεση 2012 για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης.
- ΥΠΑΙΘΠΑ (2013β). *Εθνικό Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης 2013-2015, Στρατηγικό πλαίσιο*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης.
- ΥΠΑΚΠ (2005). *Εθνικό Σχέδιο Δράσεις για την Κοινωνική Ένταξη 2005-2006*. Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης & Κοινωνικής Προστασίας.
- ΥΠΑΚΠ (2006). *Εθνική Έκθεση Στρατηγικής για την Κοινωνική Προστασία και την Κοινωνική Ένταξη 2006-2008*. Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας.
- ΥΠΑΚΠ (2008). *Εθνική Έκθεση Στρατηγικής για την Κοινωνική Προστασία και την Κοινωνική Ένταξη 2008-2010*. Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας.
- ΥΠΔΒΜΘ (2010). *Σχέδιο Νόμου Εθνικού Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης, Η Γνώση Αντίδοτο στην Κρίση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- ΥΠΔΒΜΘ (2011). *Εθνικό Πλαίσιο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στη Διά Βίου Μάθηση, Ποιότητα Πάντα Παντού*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

- ΥΠΕΚΑ (2001α). *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Απασχόληση στην Ελλάδα 2001*. Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.
- ΥΠΕΚΑ (2001β). *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Ενσωμάτωση 2001-2003*. Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.
- ΥΠΕΚΑ (2002). *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Απασχόληση 2002*. Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.
- ΥΠΕΚΑ (2003α). *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Απασχόληση 2003*. Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.
- ΥΠΕΚΑ (2003β). *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Ενσωμάτωση 2003-2005*. Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.
- ΥΠΕΚΑ (2004). *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Απασχόληση 2004*. Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.
- ΥΠΕΚΑΚΑ (2018). *Στρατηγικό Πλαίσιο για τον Ανασχεδιασμό των Ενεργητικών Πολιτικών Απασχόλησης*. Αθήνα: ΥΠΕΚΑΚΑ.
- ΥΠΕΚΑΠ (2012). *Σχέδιο Δράσης Στοχευμένων Παρεμβάσεων για την Ενίσχυση της Απασχόλησης και της Επιχειρηματικότητας των Νέων*. Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας.
- Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών (2005). *Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων για την Ανάπτυξη και την Απασχόληση 2005-2008*. Αθήνα: Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών.
- Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών (2008). *Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων για την Ανάπτυξη και την Απασχόληση 2008-2010*. Αθήνα: Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών.
- Υπουργείο Οικονομικών (2011). *Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων 2011-2014*. Αθήνα: Υπουργείο Οικονομικών.
- Υπουργείο Οικονομικών (2015). *Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων 2015*. Αθήνα: Υπουργείο Οικονομικών.
- Υπουργείο Οικονομικών (2016). *Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων 2016*. Αθήνα: Υπουργείο Οικονομικών.
- Υπουργείο Οικονομικών (2017). *Εθνική Αναπτυξιακή Στρατηγική 2021, Παραγωγική Ανασυγκρότηση για μία πιο Δίκαιη και Βιώσιμη Ανάπτυξη (2017-2021)*. Αθήνα: Υπουργείο Οικονομικών.
- Φακιολάς, Ν. (2006). Αιτίες και πολιτικές αντιμετώπισης του αναλφαβητισμού. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 120, σελ. 169-194.
- Φερώνας, Α. (2013). Ο εξευρωπαϊσμός της κοινωνικής πολιτικής, θεωρητικό πλαίσιο, μεθοδολογικά προβλήματα και η ελληνική εμπειρία. Αθήνα: Διόνικος.
- Φρέιρε, Π. (2009). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος
- Χάρβεϊ, Ν. (2007). *Νεοφιλελευθερισμός, ιστορία και παρόν*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χτούρης, Σ. (1999). Κοινωνική διαφοροποίηση, κοινωνικές ομάδες και κοινωνική πολιτική. Νεότεροι μετασχηματισμοί της κοινωνικής πολιτικής και η προβληματική

του κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Θ. Σακελλαρόπουλος (επιμ.), *Η μεταρρύθμιση του κοινωνικού κράτους Τόμος Α΄* (σελ. 183-252). Αθήνα: Επιστημονική Βιβλιοθήκη Κριτική.

Watson, T. (2005). *Κοινωνιολογία, εργασία και βιομηχανία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Ainsworth, J. (2013). *Sociology of education. An A to Z guide*. California: Sage.
- Alexiadou, N. (2007). The europeanisation of education policy: Researching changing governance and new' modes of coordination. *Research in Comparative and International Education*, 2, pp. 102-116.
- Allais, S. (2014). *Selling out education, national qualifications frameworks and the neglect of knowledge*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Ante, C. (2016). *The europeanisation of vocational education and training*. Berlin: Springer.
- Armstrong, A. K. (2010). *Governing social inclusion, europeanization through policy coordination*. Oxford: Oxford University Press.
- Axford, B. and Seddon, T. (2006). Lifelong learning in a market economy: Education, training and the citizen-consumer. *Australian Journal of Education*, 50, pp. 167-184.
- Ball, S. J. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. *Australian Educational Researcher*, 27, pp. 1-24.
- Bell, D. (1999). *The coming of postindustrial society*. New York: Basic Books.
- Bergsten, U. (1977). *Adult education in relation to work and leisure*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- Berkel, V. R. and Moller, H. I. (2002). The concept of activation. In V. R. Berkel and H. I. Moller (eds), *Active social policies in EU, inclusion through participation?* (pp. 45-72). Bristol: The Policy Press.
- Bernand, P. (1999). *Social cohesion: A critique*. Ottawa: Canadian Policy Research Network.
- Blackmore, J. (2017). Unprotected participation in lifelong learning and the politics of hope. In C. Leathwood and B. Francis (eds), *Gender and lifelong learning, critical feminist engagements* (pp. 9-25). London/New York: Routledge.
- Blau, P. M. (1960). A theory of social integration. *The American Journal of Sociology*, 65, pp. 545-556.
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Advancing theory and research in widening participation*, pp. 161-175.
- Borghans, L. and De Grip, A. (2000). The debate in economics about skill utilization. In L. Borghans and A. De Grip (eds), *The overeducated worker? The economics of skill utilization* (pp. 3-22). Cheltenham: Edward Elgar.
- Borzel, T. and Panke, D. (2009). Europeanization. In M. Cini and N. Solorzano-Perez (eds), *European Union politics* (pp. 405-417). Oxford: Oxford University Press.
- Bowles, J. (2000). *Getting to the source: A media handbook on poverty in Ireland*. Ireland: Combat Poverty Agency.
- Boyadjieva, P. and Trichkova, P. L. (2017). Between inclusion and fairness: Social justice perspective to participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, 67, pp 1-21.

- Brandsma, J. (2000). *Transforming the public provision of training: Reorganisation or privatisation? Long-term changes in Sweden and the Netherlands, discussion dossier*. Thessaloniki: Cedefop-European Centre for the Development of Vocational Training.
- Brine, J. (2006). Lifelong learning and the knowledge economy: Those that know and those that do not. The discourse of the European Union. *British Educational Research Journal*, 32, pp. 649-665.
- Brockmann, M., Clarke, L. and Winch, C. (2013). Implementing the EQF: English as distinct from continental bricklaying qualifications. In L. Deitmer, U. Hauschildt, F. Rauner and H. Zelloth (eds), *The architecture of innovative apprenticeship* (pp. 257-268). Dordrecht: Springer.
- Brown, R. (1997). Flexibility and security: Contradictions in the contemporary labour market. In R. Brown (ed.), *The changing shape of work* (pp. 69-86). London: Macmillan Press LTD.
- Brown, P. (2001). Skill formation in the twenty-first century. In P. Brown, A. Green, and H. Lauder (eds), *High skills, globalization, competitiveness and skill formation* (pp. 1-55). Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P. (2003). The opportunity trap: Education and employment in a global economy. *European Education Research Journal*, 2, pp. 142-179.
- Brown, P. (2006). The opportunity trap. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough and A. Halsey (eds), *Education, globalization and social change* (pp. 381-397). Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P., Hesketh, W. and Williams, S. (2004). *The mismanagement of talent: Employability and jobs in the knowledge economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Buchel, F. and Mertens, A. (2000). *Overeducation, undereducation and the theory of career mobility*. Germany: IZA Discussion Paper Series.
- Bulmer, S. and Padgett, S. (2004). Policy transfer in the European Union: An institutionalist perspective. *Journal of Political Science*, 35, pp. 103-126.
- Bulmer, S. and Radaelli, C. (2004). *The europeanisation of national policy? (DRAFT)*. Oxford: Oxford University Press.
- Bulmer, S., Dolowitz, D., Humphreys, P. and Padgett, S. (2007). *Policy transfer in European Union Governance*. London; New York: Routledge.
- Byrne, D. (2006). *Social exclusion*. New York: Open University Press.
- Caffarella, R. and Merriam, S. (1999). *Perspectives on adult learning: Framing our Research*. Ανάκτηση Μάρτιος 2021 από <https://newprairiepress.org/aerc/1999/papers/10/>.
- Cankaya, S., Kutlu, O. and Cebeci, E. (2015). The educational policy of European Union. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, pp. 886-89.
- Cedefop (2009). *Accreditation and quality assurance in vocational education and training, selected European approaches*. Thessaloniki: Cedefop.



- Cedefop (2010a). *A bridge to the future, European policy for vocational education and training 2002-2010*. Luxembourg: Cedefop Reference Series.
- Cedefop (2010b). *The development of ECVET in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2011). *Glossary, quality in education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy, a selection of 130 key terms*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2015). *Job-related adult learning and continuing vocational training in Europe, a statistical picture*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2017). *Defining, writing and applying, learning outcomes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2020). *Developments in vocational education and training policy in 2015-19*. Thessaloniki: Cedefop.
- Chakroun, B. (2010). National qualifications framework: From policy borrowing to policy learning. *European Journal of Education*, 45, pp. 199-216.
- Chiattelli, C. (2005). The reform of the Lisbon strategy's governance framework – Is 'New Governance' the way forward? *JCER*, 2, pp. 4-20.
- Chrysochoou, D. (2009). *Theorizing European Integration*. London/New York: Routledge.
- Cincinnati, S., Wever, B., Keer, H. and Valcke, M. (2016). The influence of social background on participation in adult education: Applying the cultural capital framework. *Adult Education Quarterly*, 66, pp. 143-168.
- Colardyn, D. and Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39, pp. 69-89.
- Coleman, S. J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, pp. 95-1
- Closson, R. (2010). Critical race theory and adult education. *Adult Education Quarterly*, pp. 261-293.
- Council of the European Union (2001). *Report from the Education Council to the European Council, The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems*. Brussels: Council of the European Union.
- Council of the European Union (2005). *Presidency Delegations*. Brussels: Council of the European Union.
- Council of the European Union (2006). *Regulation (EC) No 1081/2006 of The European Parliament and of The Council of 5 July 2006, on the European Social Fund and Repealing Regulation (EC) No 1784/1999*. Brussels: Official Journal of the European Union.
- Council of the European Union (2007). *Council Resolution of 15 November 2007 on the New Skills for New Jobs*. Brussels: Official Journal of the European Union.

- Council of the European Union (2009). *Council Conclusions on the Employability of Graduates from Education and Training*. Brussels: Council of the European Union.
- Council of the European Union (2010). *Council Conclusions on the Social Dimension of Education and Training*. Brussels: Council of the European Union.
- Council of the European Union (2014). *Conclusions on Efficient and Innovative Education and Training to Invest in Skills - Supporting the 2014 European Semester*. Brussels: Council of the European Union.
- Crompton, R. and Brown, P. (1994). Introduction. In P. Brown and R. Crompton (eds), *A new Europe? Economic restructuring and social exclusion* (pp. 1-13). London: UCL Press Limited.
- Cross, P. (1984). *Adults as learners*. San Fransisco; Washington; London: Jossey-Bass Publishers.
- Dale, R. and Robertson, S. L. (2002). The varying effects of regional organizations as subjects of globalization of education. *Comparative Education Review*, 46, pp. 10-36.
- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42, pp. 49-62.
- Dieckhoff, M. (2007). Does it work? The effect of continuing training on labour market outcomes: A comparative study of Germany, Denmark, and the United Kingdom. *European Sociological Review*, 23, pp. 295-308.
- Directorate General for Economic and Financial Affairs (2005). *The broad economic policy guidelines (for the 2005–08 Period)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Publications.
- Dittrich, P. J. (2016). *Reskilling for the Fourth Industrial Revolution. Formulating a European strategy*. Berlin: Jacques Delors Institute.
- DiStasio, V. (2017). Who is ahead in the labour queue? Institutions and employers perspectives on overeducation, undereducation and horizontal mismatches. *Sociology of Education*, 90, pp. 109-126.
- Dolowitz, D. and Marsh, D. (1996). Who learns what from whom: A review of the policy transfer literature. *Political Studies*, XLIV, pp. 343-351.
- Dore, R. (1980). *The diploma disease revised*. Kolkata: Institute of Development Studies.
- Drackenberg, R. (2011). *The open method of coordination in European education and training policy: New forms of integration through soft policy-making*. Ανάκτηση 6 Οκτωβρίου 2020 από Archive of European Integration: <http://aei.pitt.edu/52661/>
- Durkheim, E. (1965). *The division of labour in society*. New York: The Free Press.
- EAEA (2011). *Country report on adult education in Greece*. Helsinki: EAEA.
- Edwards, J. (1986). *Working class adult education in Liverpool: A radical approach*. Manchester: The Centre of Adult and Higher Education, University of Manchester.
- Edwards, R. (1997). *Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society*. London: New York: Routledge.

- ELINET (2016). *ELINET Country Reports, Frame of Reference*. Gologne: ELINET.
- Elman, C. and O’Rand, A. (2004). The race is to swift: Socioeconomic origins, adult education and wage attainmen. *American Journal of Sociology*, 110, pp. 123-160.
- English, L. and Mayo, P. (2021). LLL challenges: Responding to migration and the sustainable development goals. Lifelong learning, *Global Social Justice, and Sustainability*, pp. 93-116.
- Eurofound (2018). *Quality of life. Social cohesion and well-being in Europe*. Publications Office of the European Union. Luxembourg.
- European Commission (1995). *White Paper on Education on Education and Training, Teaching and Learning towards a Learning Society*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2002). *Declaration of the European Ministers of vocational education and training, and European Commission Convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2004). *Maastricht Communiqué, on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET)*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2006). *Communiqué of the European Ministers of Vocational Education and Training the European Social Partners and the European Commission, Convened in Helsinki on 5 December 2006 to Review the Priorities and Strategies of the Copenhagen Process*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2007). *Joint Report on Social Protection and Social Inclusion 2007*. Office for Official Publications of the European Communities: Luxembourg.
- European Commission (2008a). *The Bourdeaux Communiqué, on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2008b). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2010a). *The European Social Fund and Social Inclusion*. Brussels: European Union.
- European Commission (2010b). *The Bruges Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the Period 2011-2020*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2010c). *The European Employment Strategy Working to Improve Employment in Europe*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2012). *Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2013). *Investing in Social Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- European Commission (2014a). *Implementation of the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the Establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2014b). *Report from the Commission to the European Parliament and the Council, on the Implementation of the Recommendation of the European Parliament of the Council of 18 June 2009 on the Establishment of a European Quality Assurance Reference Framework*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2014c). *The EU's economic Governance Explained*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2015a). *Riga Conclusions 2015*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2015b). *ESF 2007-2013 Ex-post Evaluation Synthesis*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2015c). *Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the Implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020)*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2016). *Vade Mecum on the Stability and Growth Pact*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2018). *Promoting Adult Learning in the Workplace, Final Report of the ET2020 Group 2016-2018 on Adult Learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels: European Commission. Brussels: European Commission.
- European Commission (2020a). *The Pact for Skills: Mobilizing all Partners to Invest in Skills*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2020b). *Council Recommendation on Vocational Education and Training (VET) for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2020c). *Establishing a Recovery and Resilience Facility*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2020d). *On Achieving the European Education Area by 2025*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2020e). *A New Industrial Strategy for Europe*. Brussels: European Commission.
- European Council (2001). *European Council Stockholm, Conclusions of the Presidency*. Brussels: European Council.
- European Council (2009). *Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020)*. Luxembourg: Official Journal of the European Union.
- European Council (2010a). *17 June 2010 Conclusions*. Brussels: European Council.

- European Council (2010b). *European Council 25/26 March 2010, Conclusions*. Brussels: European Council.
- European Council (2019). *Council conclusions on the Economy of Wellbeing*. Brussels: Official Journal of the European Union.
- European Parliament (2012). *State of Play of the European Qualifications Framework Implementation*. Brussels: European Parliament.
- European Parliament (2014). *The Open Method of Coordination*. Brussels: European Parliament.
- European Parliament (2017). *Skills Development and Employment: Apprenticeships, Internships and Volunteering*. Brussels: European Union.
- European Parliament (2019). *Skills for the Labour Market: EU Policies for VET and Upskilling*. Strasbourg: European Parliament.
- European Social Fund (2015). *European Social Fund Operational Programme 2014-2020*. Brussels: European Social Fund.
- European Union (2000). *Presidency Conclusions Lisbon European Council 23 and 24 March 2000*. Brussels: European Commission.
- Eurostat (2017). *Eurostat your Key to European Statistics*. Ανάκτηση 8 Φεβρουαρίου 2021 από European Commission: <http://ec.europa.eu/eurostat/microdata>.
- Evans, K. and Niemeyer, B. (2005). Re-entern and reconnect - But whose problem is it? In K. Evans and B. Niemeyer (eds), *Reconnection, countering social exclusion through situated learning* (pp. 1-28). New York; Boston; Dordrecht; London; Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- Evans, M. (2004). Understanding policy transfer. In M. Evans (ed.), *Policy transfer in global perspective* (pp. 10-42). New York: Routledge.
- Fevre, R. (2003). *The sociology of labour markets*. Cardiff: Cardiff University.
- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke: Sterling; Trentham Books.
- Field, J. (2005). *Social capital and lifelong learning*. Bristol: Polity Press.
- Fishkin, J. (2014). *Bottlenecks a new theory of equality of opportunity*. Oxford: Oxford University Press.
- Georgiadis, N. (2018). *Guidance and outreach for inactive and unemployed – Greece*. Thessaloniki: Cedefop.
- GHK and Research voor Beleid (2011). *Country report on the action plan of adult learning: Greece*. Brussels: European Commission.
- Giddens, A. (2000). *The third way, the renewal of social democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Gill, S. (2001). Constitutionalising capital: EMU and disciplinary neo-liberalism. In A. Bieler and D. A. Morton (eds), *Social forces in the making of the new Europe: The restructuring of European social relations in the global political economy* (pp. 47-69). New York: Palgrave.

- Green, A. and Janmaat, G. J. (2011). *Regimes of social cohesion, societies, and the crisis of globalization*. London: Palgrave Macmillan.
- Green, A. and Leney, T. (2005). Achieving the Lisbon goal: The contribution of vocational education and training. *European Journal of Education*, 40, pp. 261-278.
- Griffin, C. (2009). Policy and lifelong learning. In P. Jarvis (ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 261-270). London/New York: Routledge.
- Groener, Z. (2011). *Adult education, globalisation and inequality in South Africa. Searching for new analytical frameworks*. Ανάκτηση 2 Οκτωβρίου 2018 από Adult Education Research Conference: <https://newprairiepress.org/cgi/>
- Grummel, B. and Murray, M. (2015). A contested profession: Employability, performativity and professionalism in Irish Further Education, *Journal of Educational Administration and History*, 47, pp. 432-450.
- Guillen, A. (2007). Spain: Starting from periphery, becoming centre. In J. Kvist and J. Saari (eds), *The Europeanisation of social protection*. Bristol: The Polity Press.
- Haas, E. (1961). International integration: The European and the universal process. *International Organization*, 15, pp. 366-392.
- Hamann, H. T. (2009). Neoliberalism, Governmentality, and Ethics. *Foucault Studies*, 6, pp. 37-59.
- Harvey, L. and Knight, P. (2003). *Briefings on employability 5, helping departments to develop employability*. London: Enhancing Student Employability Co-ordination Team.
- Heidegger, G. (2005). Suggestions for improving the framework conditions for re-enter initiatives, European policy recommendations. In K. Evans and B. Niemeyer (eds), *Reconnection, countering social exclusion through situated learning* (pp. 159-186). New York/Boston/Dodrecht/London/Moscow: Klower Academic Publishers.
- Hickey, T. (2000). Class and class analysis for the twenty-first century. In M. Cole (ed.), *Education, equality and human rights* (pp. 162-199). London: Routledge.
- Hillage, J. and Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a framework for policy analysis, research brief No .85*. London: Department of Education and Employment.
- Howell, K. (2002). *Developing conceptualizations of Europeanization and European Integration: Mixing methodologies*. Sheffield: ESRC Seminar Series/UACES Study Group on the Europeanization of British Politics.
- James, O. and Lodge, M. (2003). The limitations of 'policy transfer' and 'lesson drawing' for public policy research. *Political Studies Review*, 1, pp. 179-193.
- Jansen, T., Chioncel, H. and Dekkers, H. (2006). Social cohesion and integration: Learning active citizenship. *British Journal of Sociology of Education*, 27, pp. 189-205.
- Jarvis, P. (1985). *The sociology of adult education*. London, Sydney, Dover: Croom Helm.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education & lifelong learning*. London/New York: RoutledgeFalmer.

- Jarvis, P. (2009). Lifelong learning, a social ambiguity. In P. Jarvis (ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 9-18). London/New York: Routledge.
- Jessop, B. (2006). State- and regulation-theoretical perspectives on the European Union and the failure of the Lisbon Agenda. *Competition and Change*, 10, pp. 141-161.
- Johnson, R. (1998). Economic growth and investment in education: How allocation matter. *Journal of Economic Growth*, 3, pp. 337-359.
- Jordan, B. (1996). *A theory of poverty and social exclusion*. Jaipur, New Delhi, Bangalore, Hyderabad, Guwahati, Kolkata: Rawat Publications.
- Joseph, L., B. (1980). Some ways of thinking about equality of opportunity. *Political Research Quarterly*, 33, pp. 393-400.
- Kalenda, J. and Kocvarova, I. (2020). Participation in non-formal education in risk society. *International Journal for Lifelong Education* (online).
- Kallestrup, M. (2002). Europeanisation as a discourse: Domestic policy legitimisation through the articulation of a 'need for adaptation'. *Public Policy and Administration*, 17, pp. 110-124.
- Karalis, T. (2017). Shooting a moving target: The Sisyphus boulder of increasing participation in adult education during the period of economic crisis. *Journal of Adult and Continuing Education*, 23, pp. 78-96.
- Karalis, T. and Vergidis, D. (2004). Lifelong education in Greece: Recent developments and current trends. *International Journal of Lifelong Education*, 23, pp. 179-189.
- Karantinos, D. (2015). *EEPO Review Spring 2015: Upskilling Unemployed Adults, The Organisations, Profiling and Targeting of Training Provision, Greece*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Kats, E. and Lakerveld, J. (2013). Vocational learning: Shifting relationships between education and working life. In G. Zarifis and M. Gravani (eds), *Challenging the European area of lifelong learning, a critical response* (pp. 217-227). Dordrecht: Springer.
- Kazepov, Y., Cefalo, G. and Pot, M. (2020). A social investment perspective on lifelong learning: The role of institutional complementarities in the development of human capital and social participation. In M. Parreira do Amaral, S. Kovacheva and X. Rambla (eds), *Lifelong learning for young adults in Europe. Navigating between knowledge and economy* (pp. 43-62). Bristol: Polity Press.
- Knight, P. and Yorke, M. (2003). *Assessment, learning and employability, society for research into higher education*. London: Open University Press.
- Knill, C. (2001). *The Europeanisation of national administrations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knipparth, H. and DeRick, K. (2015). How social and human capital predict participation in lifelong learning: A longitudinal data analysis. *Adult Education Quarterly*, 65, pp. 50-66.

- Kofie, N. (2014). *Race, class, and the struggle for neighbourhoud in Washington DC*. London: New York: Routledge.
- Kwon, D. and Daeyeon, C. (2011). Overview of lifelong policies and systems. In K. Rubenson (ed.), *Adult learning and education* (pp. 180-185). Oxford: Elsevier.
- Ladi, S. (2007). Europeanization and policy transfer: A comparative study of policy change in Greece and Cyprus. *57th Political Studies Association Annual Conference Europe and Global Politics* (pp. 1-21). Bath: Political Studies Association.
- Ladrech, R. (2010). *Europeanization and national politics*. New York: Palgrave Macmillan.
- Larner, W. (2000). Neoliberalism: Policy, ideology, governmentality. *Studies in Political Economy*, 63, pp. 5-25.
- Lavdas, K., Papadakis, N. and Rigopoulou, G. (2012). Learning organizations and policy transfer in the EU: Greece's State scholarships foundation in a reform-resistant context. *Journal of Education and Learning*, 1, pp. 95-108.
- Lawn, M. (2011). Standardizing the European education policy space. *European Educational Research Journal*, 10, pp. 259-272.
- Lawn, M. and Grek, S. (2012). *Europeanizing education. Governing a new policy space*. Oxford: Symposium Books.
- Leathwood, C. and Francis, B. (2017). Introduction, gendering lifelong learning. In C. Leathwood and B. Francis (eds), *Gender and lifelong learning, critical feminism engagements* (pp. 1-5). London/New York: Routledge.
- Lee, B. (2010). The individual learning account experiment in the UK: A conjunctural crisis? *Critical Perspectives on Accounting*, pp. 18-30.
- Leney, T. and Green, A. (2005). Achieving the Lisbon goal: The contribution of vocational education and training. *European Journal of Education*, 40, pp. 261-277.
- London, J. (1963). *Attitudes towards adult education by social class*. (pp. 226-233). Washington D.C.: Sociology of Leisure and popular Culture at the Fifth World Congress of Sociology.
- London, J. (1970). The influence of social class behaviour upon adult education participation. *Adult Education Quarterly*, 20, pp. 140-153.
- Massing, N. and Gauly, B. (2016). *Participation in adult education and gender: Analyzing individual barriers*. Germany: European Educational Research Association.
- Masson, J., Baati, M. and Seyfried, E. (2010). Quality and quality assurance in vocational education and training in the Mediterranean Countries: Lesson from the European approach. *European Journal of Education*, 45, pp. 514-526.
- McGuinness, S. (2006). Overeducation in the labour market. *Journal for Economic Surveys*, 9, pp. 387-418.
- McGuinness, S. and Pouliakas, K. (2016). *Deconstructing theories of overeducation in Europe. A wage decomposition approach*. Bonn: IZA.
- Merriam, S. and Caffarella, R. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive Guide*. San Fransisco: Jossey-Bass.



- Mikulec, B. (2016). Impact of the Europeanisation of education: Qualifications frameworks in Europe. *European Educational Research Journal*, 16, pp. 455-473.
- Ministry of Economy and Finance (2005). *National Reform Programme for Growth and Jobs 2005-2008*. Athens: Ministry of Economy and Finance.
- Ministry of Economy and Finance (2008). *National Reform Programme for Growth and Jobs 2008-2010*. Athens: Ministry of Economy and Finance.
- Ministry of Employment and Social Protection (2007). *The European Social Fund 1957-2007*. Athens: Greek Ministry of Employment and Social Protection.
- Ministry of Finance (2011). *Hellenic National Reform Programme 2011-2014*. Athens: Ministry of Finance.
- Ministry of Labour (2012). *Hellenic National Social Report 2012*. Athens: Ministry of Labour, Social Security and Welfare.
- Ministry of Labour and Social Affairs (2000). *National Action Plan for Employment - 2000*. Athens: Ministry of Labour and Social Affairs.
- Ministry of Labour and Social Protection (1998). *National Action Plan for Employment Greece 1998*. Athens: Ministry of Labour & Social Protection.
- Ministry of Labour and Social Protection (1999). *National Action Plan for Employment - 1999*. Athens: Ministry of Labour and Social Protection.
- Ministry of Labour and Social Security (2003a). *National Action Plan for Employment 2003*. Athens: Ministry of Labour and Social Security.
- Ministry of Labour and Social Security (2003b). *National Action Plan for Social Inclusion*. Athens: Ministry of Labour and Social Security.
- Ministry of Labour and Social Security (2004). *National Action Plan for Employment*. Athens: Ministry of Labour and Social Security.
- Mitchell, K. (2006). Neoliberal governmentality in the European Union: Education, training, and technologies of citizenship. *Environment and Planning D: Society and Space*, 24, pp. 389-407.
- Nesbit, T. (2005). Social class and adult education. In T. Nesbit (ed.), *Class concerns: Adult education and social class* (pp. 5-14). San Fransisco: Jossey-Bass.
- OECD (2007). *OECD Thematic Review On Recognition of Non-Formal and Informal Learning, Country Background Report, Greece*. Athens: OECD.
- Ohidy, A. and Forray, K. (2019). *Lifelong learning and the Roma Minority in Western and Southern Europe*. Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Ollikainen, A. (2000). Into the single market for education: Europeanisation of Finnish education policy discourses. *Journal of Studies in International Education*, 4, pp. 33-53.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Education*, 42, pp. 121-132.

- Olssen, M. (2008). Understanding the mechanisms of neoliberal control. Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. Στο A. Fejes and K. Nicoll (eds), *Foucault and lifelong learning* (pp. 34-47). New York: Routledge.
- Palmer, G. and Edwards, S. (2004). Introduction. In G. Palmer and S. Edwards (eds), *Reflections on the European employment strategy. How relevant to the UK?* London: New Policy Institute.
- Panitsidou, E. (2008). The Lisbon impact upon Greek lifelong education policy. In N. P. Terzis (ed.), *European unification and educational challenges in the Balkans* (pp. 381-386). Thessaloniki: Kyriakidis.
- Parent, F. D. and Lewis, B. L. (2002). Social exclusion: A useful concept for applied sociology in the United States? *Journal of Applied Sociology*, 19, pp. 100-122.
- Pasias, G. and Nikolakaki, M. (2010). Greek higher education area and the Bologna Panopticon: Processes of governmentality, performativity and surveillance. In P. Joao (ed.), *The unaccomplished Utopia: Neo-conservative dismantling of public higher education in European Union* (pp. 65-94). Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers.
- Pathak, S. (2020). Contextualizing Well-Being for Entrepreneurship. *Business & Society*, pp. 1-39.
- Pepin, L. (2007). The history of EU cooperation in the field of education and training: How lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, 42, pp. 121-132.
- Pichierri, A. (2013). Social cohesion and economic competitiveness: Tools for analyzing the European model. *European Journal of Social Theory*, 6, pp. 85-100.
- Prokou, E. (2011). The aims of employability and social inclusion/active citizenship in lifelong learning policies in Greece. *The Greek Review of Social Research*, Special Issue, pp. 203-223.
- Prokou, E. (2018). The European qualifications framework as an EU policy instrument for marketisation of adult and lifelong education. In S. Carney and M. Schweisfurth (eds), *Equity in and through education, changing contexts and contestations* (pp. 80-96). Leiden: Boston: Brill: Sense.
- Psacharopoulos, G. (1993). *Returns to investment in education – A global update*. Washington: World Bank.
- Radaelli, C. (1999). *Technocracy in the European Union*. London/New York: Routledge.
- Radaelli, C. (2003). The Europeanization of public policy. In K. Featherstone and C. Radaelli (eds), *The politics of Europeanization* (pp. 27-56). Oxford: Oxford University Press.
- Radaelli, C. M. and Pasquier, R. (2008). Conceptual issues. In P. Graziano and M. P. Vink (eds), *Europeanization, new research agendas* (pp. 35-45). New York: Palgrave Macmillan.

- Ralston, S. (2021). Higher education's microcredentialing craze: A postdigital-Deweyan critique. *Postdigital Science and Education*, pp. 83-101.
- Rasmussen, P. (2014). Adult learning policy in the European Commission. In M. Milana and J. Holford (eds), *Adult education policy and the European Union, theoretical and methodological perspectives* (pp. 17-34). Rotterdam/Boston/ Taipei: Sense Publishers.
- Rosell, A. (1995). *Changing maps: Governing in a world of rapid change*. Ottawa: Carleton University Press.
- Rubenson, K. (2005). Social class and adult education policy. In A. E. Class Concerns (eds), *Nesbit, T.* (pp. 15-25). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rubenson, K. and Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state to participation in adult education, a bounded agency model. *American Association for Adult and Continuing Education*, 59, pp. 187-207.
- Shirk, J. (1998). *The costs and benefits of lifelong learning: Consumer behaviour*. Rabat: Peace Corps Trainee, Information Resources Management.
- Siciliano, M. (2016). Control from on high: Cloud-computing, skill and acute frustration among analytics workers in the digital publishing industry. In S. Vallas (ed.), *Research in the sociology of work* (pp. 125-154). Bingley: Emerald.
- Silver, H. (2015). *The contexts of social inclusion*. USA: Department of Economics and Social Affairs.
- Souliotis, N. and Alexandri, G. (2017). From embedded to uncompromising neoliberalism: Competitiveness policies and European Union interscalar relations in the case of Greece. *European Urban and Regional Studies*, 24, pp. 227-240.
- Thompson, N. and Livingston, W. (2016). Promoting well-being. *Illness, Crisis and Loss*, pp. 98-110.
- Thursfield, D., Smith, V., Holden, R and Hamblett, J. (2006). Individual learning accounts: Honourable intentions, ignoble utility? *Research in Post-Compulsory Education*, pp. 133-146.
- Tomlinson, M. (2017). Introduction: The political economy of graduate employability. In M. Tomlinson and L. Holmes (eds), *Graduate employability in context, theory research and debate* (pp. 1-40). London: Palgrave Macmillan.
- Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom*. Harmondsworth: Penguin.
- Townsend, P. (2002). Poverty, social exclusion and social polarisation: The need to construct an international welfare state. In P. Townsend and D. Gordon (eds), *World poverty, new policies to defeat an old enemy* (pp. 3-24). Great Britain: Polity Press.
- Tuschling, A. and Engemann, C. (2006). From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory*, 38, pp. 451-469.

- Verner, C. and Newberry, S. (1958). The nature of adult participation. *Adult Education Quarterly*, 8, pp. 208-222.
- Verschraegen, G., Vanhercke, B. and Verpoorten, R. (2011). The European social fund and domestic activation policies: Europeanization mechanisms. *Journal of European Social Policy*, 33, pp. 55-72.
- Watson, T., J. (2012). *Sociology, work and organisation*. London: Routledge.
- Watts, A. G. (2006). *Career development, learning and employability*. United Kingdom: The Higher Education Academy.
- Wittekind, A., Reader, S. and Grote, G. (2010). A longitudinal study of determinants of perceived employability. *Journal of Organizational Behaviour*, 31, pp. 566-586.
- World Economic Forum (2018). *The Future of Jobs Report 2018*. Cologny: World Economic Forum.
- World Economic Forum (2019). *Towards a Reskilling Revolution. Industry-Led Action for the Future of Work*. Geneva: World Economic Forum.
- Yorke, M. (2004). *Employability in higher education: What it is - What is not*. United Kingdom: The Higher Education Academy.
- Young, M. (2007). Qualification frameworks: Some conceptual Issues. *European Journal of Education*, 42, pp. 445-457.
- Zarifis, G. (2010). Reforming VET for social cohesion. In J. Elliott, C. Fourali and S. Issler (eds), *Education and social change, connecting local and global perspectives* (pp. 204-219). New York/London: Continuum.
- Zarifis, G. (2012). Adult participation in education in South-Eastern Europe: An elaboration on the study report for the assessment of the impact of ongoing reforms in education and training on the adult learning sector. *Journal of Adult And Continuing Education*, 18, pp. 27-42.
- Zarifis, G. (2016). *Country profiles of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills: Greece*. Paris: UNESCO.
- Zeitlin, J., Philippe, P. and Magnusson, L. (2005). *The open method of coordination in action: The European employment and social inclusion strategies*. Brussels: PIE-Peter Lang.