

Γιώργος Μαυρογιώργος, Η σχολική μονάδα και η άσκηση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη των όλων των μαθητών/τριών στην ενδιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση: σχετική αυτονομία και συλλογική ευθύνη

Παρακολούθησα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και την ιδιωματική προσέγγιση του συναδέλφου μου Γιώτοβου και τις κραυγές και τις φωνές των μαθητών με ρόμικη προέλευση για το δάσκαλο. Και θέλω να σημειώσω, όσον αφορά τις μνήμες και τα βιώματα, ότι αυτό το σχολείο δεν είναι ανάμεσά μας πια, έχει αλλάξει. Το σημερινό σχολείο είναι πιο ανοικτό, πιο δημοκρατικό από το σχολείο εκείνης της εποχής και αντανάκλα και εκφράζει με πιο πιστό τρόπο τις όποιες κοινωνικές, πολιτικές, ιδεολογικές και υλικές συνθήκες και όρους, κάτω από τους οποίους ζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες που συγκροτούν το μαθητικό πληθυσμό ενός σχολείου στη συγκεκριμένη τοπική κοινωνία. Και δεν μιλώ, βέβαια, για τα ιδιωτικά σχολεία, τα οποία μπορούν να αντλούν από διάφορες περιοχές. Μιλώ για το δημόσιο σχολείο, που σύμφωνα με την καθιερωμένη πρακτική αντλεί το μαθητικό πληθυσμό από τη γειτονιά, με όλες βέβαια τις καταστρατηγήσεις.

Από κείνο το σχολείο έχει μείνει η θεσμική πρόσληψη για υποχρεωτική εκπαίδευση και αναρωτιέται κανείς τι να σημαίνει άραγε σήμερα η ρύθμιση περί υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ιστορικά χρειάστηκε τότε να επιβληθεί σε μια εποχή. Μήπως, αναρωτιέμαι, αφορά ειδικές ομάδες μαθητών και μαθητριών; Ή αν ψάξουμε τα σχολεία, τα γνωστά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων, από εκείνη την εποχή έχει μείνει η επιγραφή στον τοίχο "Η καθαριότητα είναι μισή αρχοντιά".

Ζητώ συγγνώμη αν αυτά που θα πω πολύ συνοπτικά –γιατί έχουμε καθυστερήσει– ίσως μετά από λίγα χρόνια δεν θα είναι εύκολο να περιγράψουν το σχολείο που θα έχουμε. Διαβάξει κανείς για την οικουμενικότητα, την παγκοσμιοποίηση με την ετερογένεια και την ομοιογένεια, αυτό το πάντρεμα το διαδεκτικό, τάσεις διεθνοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, συρρίκνωση

των κρατών-μελών για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Δεν είμαι τεχνοφοβικός, αλλά ενδεχομένως η βία με την οποία εισάγεται η νέα τεχνολογία πληροφορίας και επικοινωνίας μπορεί να δημιουργήσει νέα προβλήματα, νέα ζητήματα ενός ψηφιακού αναλφαβητισμού. Κάποιοι θιασώτες, που υποστηρίζουν τις νέες τεχνολογίες ως πανάκεια, δεν αποκλείεται να μου πούνε ότι βρήκαν τη λύση για την εκπαίδευση και των τσιγγανοπαίδων: Θα τους δώσουμε έναν φορητό υπολογιστή και έτσι, δεν θα έχουν πρόβλημα και στις μετακινήσεις τους. Θα κουβαλάνε στον φορητό υπολογιστή το πρόγραμμα του σχολείου. Αλλάζουν και οι ικανότητες γραφής και οι ικανότητες που θα χρειάζονται τα παιδιά για ανάγνωση. Ίσως, λοιπόν, ήδη αρχίζει να διαφαίνεται ένα νέο υβρίδιο μαθητή και μαθήτριας.

Θα εστιάσω την ανάλυσή μου, κάποιες σκέψεις μου, στη σχολική μονάδα. Η σχολική μονάδα δεν είναι, βέβαια, μόνο τα σχολικά κτήρια, δεν είναι οι οικοδομές. Είναι το ανθρώπινο δυναμικό, είναι οι δάσκαλοι, είναι ο διευθυντής, είναι οι γονείς, είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες, γιατί η σχολική μονάδα, όπως είπα και πριν, αντανακλά και εκφράζει τις ιδιαίτερες κοινωνικές, γεωγραφικές, υλικές και πολιτισμικές συνθήκες της τοπικής κοινωνίας. Και βέβαια, σε αυτά που είπε και ο κος Γκότοβος και ο κος Παπακωνσταντίνου, αλλά και από πολλές συζητήσεις και εμπειρίες από την πορεία αυτού του Προγράμματος, θα σας περιγράψω έναν δάσκαλο για να μεταβώ στην ανάλυση για την εκπαιδευτική μονάδα.

Αυτόν τον δάσκαλο τον αντλώ από την ταινία «Το καναρινί ποδήλατο». Ένας δάσκαλος πάρα πολύ ευαισθητοποιημένος, με όρεξη, μελετημένος, μετατίθεται σε ένα σχολείο. Εκεί του ανατίθεται μια τάξη τυχαία και συμπτωματικά. Μετά από μέρες εντοπίζει έναν μαθητή, το Λευτέρη, απομονωμένο, περιθωριοποιημένο. Η ταινία απηχεί πραγματικό περιστατικό, είναι, δηλαδή, μια διασκευή μιας εμπειρίας ενός δασκάλου, η οποία έχει αποτυπωθεί και σε βιβλίο για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και της γραφής. «Έλα εδώ, Λευτέρη!». Οι μαθητές τον απέκλειαν από τα παιχνίδια και

από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Σιγά-σιγά και πάλι χωρίς συστηματική καταγραφή ή ανίχνευση μόνος του αυτός ο δάσκαλος διαπιστώνει ότι ο Λευτέρης έχει πολλές ικανότητες, δεξιότητες π.χ. μπορεί να φτιάχνει μόνος του ένα ποδήλατο, το καναρινί ποδήλατο, ψάχνοντας ανταλλακτικά από δω και από κει. Οπότε, αρχίζει μεταξύ τους μια συνεργασία. Αυτή η συνεργασία οδηγεί σιγά-σιγά το Λευτέρη και το δάσκαλο σε κάποιες ανιχνεύσεις για την απόκτηση της ικανότητας της γραφής και της ανάγνωσης. Ο δάσκαλος, πολύ ορεξάτος, κάνει και διάφορες εκδηλώσεις και αναθέτει στο Λευτέρη σε μια εκδήλωση για έκθεση βιβλιοθήκης του σχολείου το ρόλο του ταμιά. Ο πατέρας του πάει στο δάσκαλο και του λέει: «Πρόσεχε, θα πέσεις έξω!». Οι συνάδελφοί του στο σχολείο είναι εννευρισμένοι με την πρωτοβουλία του δασκάλου. Ο διευθυντής τον καλεί και του λέει: «Σε παρακαλώ τώρα. Τι είναι αυτά που κάνεις εδώ πέρα, πού πας; Οι γονείς θα αναστατωθούν, ξέρω γω, οι άλλοι θα νομίσουν ότι εμείς οι άλλοι δεν κάνουμε τίποτα». Όμως, ο δάσκαλος επέμενε και ο Λευτέρης άρχισε να παίρνει τα πάνω του. Ελάτε που ο δάσκαλος αρρωσταίνει κάποια μέρα και χρειάζεται κάποιος άλλος δάσκαλος να τον αναπληρώσει.

Με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που είδαμε κάποια στιγμή αυτό το φιλμ υπήρχε η εκδοχή ότι «αχ, ένας τέτοιος δάσκαλος μας χρειάζεται!». Σιγά-σιγά, όμως, κουβεντιάζοντας βρήκαμε ότι αυτός ο δάσκαλος είχε κάνει ένα σοβαρό λάθος: θεωρούσε ότι μόνος του, παντοδύναμος, αναντικατάστατος, ευφυής, ευαίσθητος, θα μπορούσε να αναλάβει την υπόθεση του Λευτέρη μόνος του. Ο επόμενος δάσκαλος που τον αντικατέστησε αντιμετώπισε το Λευτέρη με τη συνήθη τακτική της περιθωριοποίησης, της υποτίμησης, της επίπληξης. Ο Λευτέρης εγκατέλειψε το σχολείο.

Νομίζω ότι το σενάριο αυτό μας δίνει τη δυνατότητα να υποστηρίξουμε την άποψη ότι το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών διακυβεύεται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Είτε συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης έχουμε, είτε αποκεντρωμένο, είτε αποσυγκεντρωμένο, η σχολική μονάδα διαθέτει έναν σχετικό βαθμό αυτονομίας. Όταν ο δάσκαλος κλείνει την πόρτα

της τάξης του ή όταν η αυλόπορτα μετά την παρέλευση της ώρας προσέλευσης κλείνει, συμβολικά κατά κάποιον τρόπο εκφράζεται αυτός ο σχετικός βαθμός αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας. Επομένως, όποια και αν είναι η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία και αυτή με τη σειρά της δεν διαμορφώνεται σε κοινωνικό-πολιτικό κενό –υπάρχουν πολλές ομάδες πίεσης που δεν χρειάζεται να τις αναφέρουμε– και η εκπαιδευτική μονάδα έχει τουλάχιστον τρεις τρόπους να παρεμβαίνει στο είδος εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκεί:

(α) Με παρέμβαση στη διαμόρφωση της κεντρικής πολιτικής, συμμετέχοντας στο διάλογο ή αναδεικνύοντας καινοτόμες παρεμβάσεις στο σχολείο, έτσι ώστε να μπορεί να αναδειχθεί από τη σχολική μονάδα μια καινοτόμος παρέμβαση, την οποία θα υιοθετήσει συνολικά η κεντρική εξουσία – αν και δεν αποκλείεται, βέβαια, να την αλλοιώσει.

(β) Με κριτική υποδοχή και πρόσληψη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στα όρια βέβαια της σχετικής αυτονομίας που έχει.

(γ) Με το να αναδείξει διαδικασίες σχεδιασμού, προγραμματισμού, εφαρμογής και απολογισμού εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής μονάδας. Τι είναι δυνατό να γίνει εδώ; Ζητήματα όπως αναλογία διδασκόντων-διδασκομένων, πολυπολιτισμική σύνθεση των τμημάτων, κοινωνική σύνθεση, σχολική διαρροή, σχολική υποεπίδοση, σχολική παραβατικότητα, όλα αυτά τα ζητήματα που προσδιορίζουν με διαφορετικό τρόπο τις διάφορες εκπαιδευτικές μονάδες, είναι δυνατόν να αποτελέσουν αντικείμενο συγκροτημένης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της μονάδας. Αυτό, βέβαια, μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους, σίγουρα, όμως, ο σύλλογος διδασκόντων σε αυτή την περίπτωση είναι ο πυρήνας, ο οποίος μπορεί να παίρνει ουσιαστικές αποφάσεις που να αναφέρονται στην εσωτερική λειτουργία του σχολείου, τον προγραμματισμό, το σχεδιασμό, τον απολογισμό του έργου, την ιεράρχηση προτεραιοτήτων, την επαγγελματική κουλτούρα του ίδιου του σχολείου, τις επιμορφωτικές προτεραιότητες, την παιδαγωγική και διδακτική του σχολείου,

τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία. Σε κάθε, βέβαια, περίπτωση υπάρχει ένα πλαίσιο κεντρικής οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, με βάση το οποίο οριοθετούνται οι κατευθυντήριες αρχές.

Τα είπα αυτά, γιατί έχοντας την εμπειρία μετά από τρία χρόνια από την εφαρμογή αυτού του συγκεκριμένου Προγράμματος, θεωρώ ότι χρειαζόμαστε στο σχολείο για την επιτυχία παρόμοιων Προγραμμάτων μια κουλτούρα συνεργασίας και συλλογικότητας στην εκπαιδευτική μονάδα. Και νομίζω ότι ένα τέτοιο Πρόγραμμα μπορεί να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση. Η κουλτούρα αυτή στηρίζεται στην αναγνώριση της αξίας των ατόμων, αλλά και της αξίας των ομάδων, ώστε να επιτυγχάνονται αποτελεσματικότερα οι στόχοι. Μια κουλτούρα συνεργασίας προωθεί το όραμα της εκπαιδευτικής μονάδας, το ύψος της και το επαγγελματικό της ήθος. Ένα όραμα, ωστόσο, δεν επιβάλλεται από τα πάνω και από τα έξω, αλλά προκύπτει μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων του σχολείου. Ένα όραμα μπορεί να αποτελεί δέσμευση όλων των φορέων για την πορεία της εκπαιδευτικής μονάδας στο μέλλον.

Η οργανωτική, βέβαια, δομή της εκπαιδευτικής μονάδας θα χρειαστεί να αλλάξει και από διευθυντοκεντρική που είναι σήμερα να προσαρμοστεί και να προσανατολιστεί σε πιο συλλογικές διαδικασίες, με το ρόλο του διευθυντή να είναι περισσότερο εμπνευστικός, συντονιστικός και διευκολυντικός μιας συλλογικής, συνεργατικής διαδικασίας. Έτσι, ο διευθυντής καλείται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις επιλογές των συναδέλφων εκπαιδευτικών, αλλά και των άλλων φορέων που μετέχουν στην οργάνωση και λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας. Η ανάδειξη, λοιπόν, της εκπαιδευτικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να διευρύνει ακόμα και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Με κέντρο, λοιπόν, τον εκπαιδευτικό στην εκπαιδευτική μονάδα, ευαίσθητο αποδέκτη των μηνυμάτων της μικροκοινωνίας στην οποία βρίσκεται το σχολείο και με μια κουλτούρα σχολείου που ευνοεί τη συλλογικότητα και την ευρύτερη δυνατή συμμετοχή

στη λήψη αποφάσεων, η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να αποτελέσει σημαντικό φορέα στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Θα έλεγα, ωστόσο, ότι αυτές οι σκέψεις θα μπορούσαν να αφορούν κατά προτεραιότητα αυτό που λέμε «εννιάχρονο σχολείο». Γιατί; Καταρχήν, είναι το σχολείο που εξασφαλίζει τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή μαθητών και μαθητριών. Είναι το λαϊκό σχολείο. Δεύτερον, στην εκλεκτική ανασυγκρότηση που επιχειρείται διαμορφώνεται ένα νέο δίκτυο δια βίου συνεχιζόμενης ανοικτής εκπαίδευσης και κατάρτισης, το οποίο εν πολλοίς αυτή τη στιγμή μπορεί να φαίνεται άτυπο, αλλά πολλές μορφές του είναι θεσμοθετημένες (Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ΙΕΚ, ΚΕΚ). Αυτό το δίκτυο θα το αξιοποιήσουν όσοι αξιοποιήσουν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο το σχολείο από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και το γυμνάσιο. Είναι, βέβαια, το σχολείο το εννιάχρονο εκείνο, στο οποίο μπορούμε να διαμορφώσουμε, να σχεδιάσουμε, να προγραμματίσουμε, πρόγραμμα έγκαιρης προληπτικής παιδαγωγικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής διαρροής, εγκατάλειψης, μη φοίτησης, μη εγγραφής και σχολικής υποεπίδοσης. Είμαι πάρα πολύ σκεπτικός για τα διάφορα Προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας που εξαγγέλλονται στο λύκειο. Ποια είναι άραγε η αποτελεσματικότητά τους;

Ένα άλλο σημείο που θα ήθελα να θίξω στη συζήτηση είναι το εξής: Άραγε, η επιλογή του να έχουμε προγράμματα που να απευθύνονται σε ειδικές κατηγορίες μαθητικού πληθυσμού, είναι αποτελεσματική ή θα έπρεπε να εντάξουμε αυτές τις ομάδες σε μια πιο συνολική εκπαιδευτική πολιτική, που να αγκαλιάζει, να επινοεί, να σχεδιάζει και να εφαρμόζει προγράμματα για την αντιμετώπιση κοινών ζητημάτων. Όπως είναι τα πράγματα σήμερα, φαίνεται δύσκολο να έχουμε μια εκτίμηση για το εύρος της σχολικής αποτυχίας. Βέβαια, όταν ανακοινώνονται τα αποτελέσματα στη Β' Λυκείου, αρχίζουν οι θρήνοι και ο πανικός. Η Β' Λυκείου, όμως, τι μας δείχνει; Μας δείχνει το σημείο ειβολής μιας υφέρπουσας σχολικής αποτυχίας, η οποία έρχεται,

ευνοείται και προμοδοτείται με πολιτικές αφόρητης προαγωγής και επιείκειας, και έτσι δεν εκφέρουμε αυτή τη στιγμή το μέγεθος της σχολικής αποτυχίας που σημειώνεται στο δημοτικό και στο γυμνάσιο.

Θα έλεγα, λοιπόν, πως μια πολιτική που έχει ως σκοπό το άνοιγμα του σχολείου σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες που δεν εγγράφονται στο σχολείο ή που αν εγγράφονται το εγκαταλείπουν ή που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο υποεπίδοσης, δεν είναι αποτελεσματική, εκτός και αν είναι συνολική και συμπεριλαμβάνει το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού με τις όποιες ενδεχομένως ιδιαιτερότητες έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες που φοιτούν στο σχολείο.

Ιδιαίτερα αποκαλυπτική από αυτήν την άποψη είναι η περίπτωση της εκπαίδευσης παιδιών με ρόμικη προέλευση. Η υπεράσπιση και αποθέωση της πολιτισμικής τους διαφοράς μάλλον ευνοεί τη διαιώνιση αντιλήψεων και προκαταλήψεων που παρουσιάζουν π.χ. τους Τσιγγάνους και τα παιδιά τους ως μια ομάδα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες τέτοιες, που να εξηγούν φαινόμενα, όπως άρνηση του σχολείου, ελλιπή φοίτηση, εγκατάλειψη του σχολείου και υποεπίδοση. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις, βέβαια βρίσκουν πρόσφορο έδαφος πολιτικές παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές για ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις, ειδικά τμήματα, ειδικό διδακτικό υλικό, ειδική διδακτική μεθοδολογία για την εκπαίδευση και άλλων πολιτισμικών ομάδων.

Αυτό που θέλαμε να τονίσουμε εδώ είναι ότι ένα Πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει περισσότερες προϋποθέσεις αποτελεσματικής παρέμβασης, όταν δεν απευθύνεται κατά αποκλειστικότητα στους «άλλους» και τις υποτιθέμενες ιδιαιτερότητές τους. Μια τέτοια επιλογή είναι ανοικτή σε διολίσθηση προς παιδαγωγικές αποθέσεις διαφοράς, εγκλεισμού και απόκρουσης. Πρόκειται για μια άμεση αντιστοιχία και συνέπεια των προτάσεων για σεβασμό και για το εγνώμιο της διαφοράς με το πρόσωπο ενός εκσυγχρονισμένου ρατσισμού, που παραμένει στην ιδιαίτερη παιδαγωγική μεταχείριση του εγκλεισμού, της κοινωνικής διάθεσης και ανισότητας. Ένα

Πρόγραμμα που έχει ως σκοπό το άνοιγμα του σχολείου σε όλους είναι αποτελεσματικότερο στο εννιάχρονο σχολείο, όταν καταγράφει, ανιχνεύει, σχεδιάζει και παρεμβαίνει με ενιαίο πολιτικό-παιδαγωγικό προσανατολισμό προς την κατεύθυνση της άμβλυσης των όρων και συνθηκών που εμποδίζουν μαθητές και μαθήτριες από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα να έχουν συστηματική σχολική φοίτηση και θετική σχολική επίδοση. Μια τέτοια πολιτική-παιδαγωγική αμβλύνει τον κίνδυνο απομόνωσης και εγκλεισμού, σαφώς προσφέρεται για την ανάπτυξη μορφών κοινωνικής αλληλεγγύης και σύσφιγξης των σχέσεων ανάμεσα στα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα που αντιμετωπίζουν, με τις όποιες διαφοροποιήσεις στην ένταση και την έκταση, κοινά ως ένα βαθμό προβλήματα στη σχέση με το σχολείο.

Πρόκειται για μια εκδοχή, θα έλεγα, που προωθεί την ομοιότητα εντός της διαφοράς. Αυτό σημαίνει να έχουμε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς που να είναι σε σχέσεις σεβασμού και κατανόησης ομάδων που κινδυνεύουν από αποκλεισμό στη βάση των διαφορών οποιουδήποτε και οποιωνδήποτε μπορούμε να υποστηρίξουμε πως βρίσκονται οι ομοιότητες της καταπίεσης του αποκλεισμού, της διάκρισης, αν και με διαφορετικούς τρόπους. Η πολιτική αναζήτηση των ομοιοτήτων εντός της διαφοράς προωθεί τον ορισμό της ταυτότητας με όρους ισότητας, δικαιοσύνης και ελευθερίας, σε μια διαδικασία εκδημοκρατισμού.

Ένα τέτοιο Πρόγραμμα, όπως είναι αντιληπτό, μπορεί στρατηγικά να χρησιμοποιηθεί και ως όχημα για την ευρύτερη ανασύνταξη του σχολείου: την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, την παραγωγή εναλλακτικών μορφών διδακτικού υλικού, για εναλλακτικούς ορισμούς διδασκαλίας, γνώσης, μάθησης και σχολικής εργασίας. Η μονοσήμαντη εστίαση ενός Προγράμματος σε μονοπολιτισμικές εκδοχές είναι ανοιχτή στην ενίσχυση εκδοχών πολιτισμικού, φοβικού και ανταγωνιστικού ρατσισμού. Αυτό δημιουργεί πολλές αντιστάσεις στην υποδοχή και την πρόσληψή του και την πρόσκληση σε συνεργασία από



όλους όσους εμπλέκονται, για την προώθηση αρχών πολιτικής δικαιοσύνης, αλληλεγγύης, σεβασμού και ισοτιμίας στο σχολείο της κοινωνίας.

Κυρίες και κύριοι, θα έλεγα πως ένα τέτοιο Πρόγραμμα με όρους μιας ενιαίας συνεκτικής αντίληψης στη βάση των κοινών προβλημάτων σχολικής φοίτησης, υποεπίδοσης, παραβατικότητας, εγκατάλειψης, έχει πάρα πολλά να προσφέρει και στους μαθητές και τις μαθήτριες, αλλά και στους γονείς εκείνους, τα παιδιά των οποίων δεν κινδυνεύουν από δείκτες εγκατάλειψης, διαρροής, αποκλεισμού και διάκρισης. Σας ευχαριστώ.