

Η πρόσβαση στα ΑΕΙ: Κοινωνικές διαστάσεις και «ποιότητες πρόσβασης» στην Ελλάδα, 2002-2006

Δημήτρης Μπουρίκος & Δημήτρης Α. Σωτηρόπουλος ■

Εισαγωγικά

Η διαμάχη για τη μεταρρύθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (που κατέληξε στον νόμο 3546/2007)¹ αφορούσε, μεταξύ άλλων, σε κομβικά ζητήματα αποτελεσματικότητας, αποδοτικότητας και λογοδοσίας των πανεπιστημίων. Η θέσπιση από την πολιτεία των κατάλληλων προσαρμογών στη λειτουργία των πανεπιστημίων στηρίχθηκε στο αίτημα και την ιδεολογία για υψηλότερο βαθμό ανταγωνιστικότητας των πανεπιστημίων. Επίσημως η πρόσφατη ελληνική μεταρρύθμιση αποσκοπούσε δηλαδή στην επίτευξη μεγαλύτερης ανταπόκρισης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, στη σύγκλιση των ελληνικών με τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και – σε μικρότερο βαθμό – στην προσαρμογή στις απαιτήσεις του παρατηρούμενου διεθνούς ανταγωνισμού μεταξύ πανεπιστημίων για την προσέλκυση χρηματοδοτήσεων (πχ. ανταγωνιστικά προγράμματα για την εκμείευση κονδυλίων για έρευνα, ίδρυση του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδας για την προσέλκυση αλλοδαπών φοιτητών). Συνοπτικά, η όλη μεταρρυθμιστική προσπάθεια επιδίωκε τον τεχνικό εξορθολογισμό της οργάνωσης και λειτουργίας των πανεπιστημίων, θεωρώντας ότι η σκοποθεσία ήταν σε μεγάλο βαθμό δεδομένη (ανταγωνιστικότητα των ΑΕΙ – προσαρμογή τους στην αγορά εργασίας).

Η κυριαρχία της λογικής του τεχνικού (ή «εργαλειακού») εξορθολογισμού είχε ως αποτέλεσμα να υποβαθμιστεί η μέριμνα για ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Προς αυτή την κατεύθυνση συνέβαλε όχι μόνο η γενικότερη ιδεολογική επικράτηση του τεχνικού ορθολογισμού σε θέματα παιδείας, αλλά και η υπνοοούμενη – αν όχι σαφώς διατυπωμένη – τάση για εκδημοκρατισμό της

πρόσβασης στα ΑΕΙ. Η τάση αυτή εκφράστηκε με τη θεαματική αύξηση του αριθμού των εισακτέων φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο διάστημα της τελευταίας δεκαπενταετίας. Άλλωστε, κάποιες χρονιές οι διαθέσιμες θέσεις ήταν όσες και οι υποψηφιότητες.

Η διερεύνηση των κοινωνικών διαστάσεων της πρόσβασης στα πανεπιστήμια οφείλει να υιοθετήσει μια συστημική προσέγγιση. Η πρόσβαση στα πανεπιστήμια αποτελεί ένα συγκεκριμένο στάδιο του ευρύτερου συστήματος πρόσβασης στα δημόσια εκπαιδευτικά αγαθά. Η πρόσβαση προετοιμάζεται και προεξοφλείται ήδη από την προσχολική ηλικία, εμποδώνεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και επικυρώνεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ιδιαίτερα στο Λύκειο) μέσω των πανελλαδικών εξετάσεων.² Ουσιαστικά αναφερόμαστε σε ένα σύστημα πρόσβασης που ενσωματώνει όλα τα προγενέστερα στάδια της εκπαιδευτικής διαδρομής μέχρι τις πανελλαδικές εξετάσεις και λαμβάνει συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά με την είσοδο των υποψηφίων σε διαφορετικά Πανεπιστήμια, Σχολές και Τμήματα. Τα τελευταία δεν προσφέρουν την ίδια «ποιότητα πρόσβασης». Αντιθέτως, διαφοροποιούνται ως προς την ποιότητα πρόσβασης γιατί οι προσφερόμενες ή υποσχόμενες στους φοιτητές κοινωνικές, οικονομικές και επαγγελματικές προοπτικές αποκλίνουν μεταξύ τους.

Στο κεφάλαιο αυτό θα θέλαμε να αναδείξουμε ορισμένες από τις κοινωνικές διαστάσεις του συστήματος πρόσβασης στα πανεπιστήμια, λαμβάνοντας υπόψη το συνολικό σύστημα πρόσβασης στα δημόσια εκπαιδευτικά αγαθά και τις διαντιδράσεις του με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο (πχ. όξυνση κοινωνικών ανισοτήτων). Ειδικότερα, στη συνέχεια του κεφαλαίου, θα αναφερθούμε στη σχολική διαρροή και την εγκατάλειψη του σχολείου από συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού, καθώς και στις κοινωνικές διαστάσεις της πρόσβασης σε διαφορετικές πανεπιστημιακές σχολές και τμήματα (ειδικά των ΑΕΙ, όχι των ΑΤΕΙ, για τα οποία απαιτείται ξεχωριστή μελέτη). Η τεκμηρίωση των απόψεων που εκφράζουμε στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα, για παράδειγμα, στατιστικά στοιχεία για το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα του πατέρα των πρωτοετών φοιτητών και το ποσοστό εργαζόμενων φοιτητών στο σύνολο των εγγεγραμμένων φοιτητών.

Το κύριο επιχείρημά μας είναι το εξής: α) παρά την ύπαρξη εκτενούς επιστημονικής βιβλιογραφίας, η κοινωνική διάσταση της πρόσβασης στα πανεπιστήμια εξακολουθεί να υποεκτιμάται και να παραμελείται από τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής, γεγονός ιδιαίτερα προβληματικό εν όψει των ενδείξεων για όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και των αυξημένων προσδοκιών σε ευρύτατα στρώματα του πληθυσμού σε ό,τι αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος ως μηχανισμού ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας και β) όσοι καταφέρνουν να εισαχθούν σε κάποιο πανεπιστημιακό

τμήμα αντιμετωπίζουν διαφοροποιημένες «ποιότητες πρόσβασης» (επαγγελματική κατοχύρωση και προοπτικές, κοινωνικό status, υποστήριξη).

Εργαλειακή θεώρηση της πρόσβασης στα ΑΕΙ και ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες

Η κυριαρχία της τεχνικής ή εργαλειακής θεώρησης του ζητήματος της πρόσβασης στο στάδιο διαμόρφωσης μέτρων πολιτικής ασκεί έναν ιδιόμορφο «ενδοθεσμικό αυταρχισμό» στο συνολικό διάλογο για το εκπαιδευτικό σύστημα. Όλα τείνουν να ερμηνεύονται και να αντιμετωπίζονται ως απόρροια ή σύμπτωμα των τεχνικών όψεων της πρόσβασης («ηγεμονία της εργαλειακής θεώρησης»). Για παράδειγμα, υπερτονίζεται η άποψη ότι το ισχύον σύστημα πρόσβασης στα πανεπιστήμια υπονομεύει το μορφωτικό και ευρύτερο παιδαγωγικό ρόλο του Λυκείου και συμβάλει στη μετατροπή του τελευταίου σε «αναγκαίο κακό» ή «φροντιστηριακό σεμινάριο». Η συγκεκριμένη άποψη, αν και αληθής, καθώς αποτυπώνει ορισμένες συνέπειες του ισχύοντος συστήματος πρόσβασης στα ΑΕΙ, εντούτοις αδυνατεί να θέσει και μάλιστα επισκιάζει τη διερεύνηση άλλων επιπτώσεων. Τέτοιες είναι η μορφωτική κατεύθυνση (ή ο προσανατολισμός) του ίδιου του Λυκείου, η διάρθρωση του προγράμματός του, η «πίεση» ανταγωνιστικών πόλων επιρροής και μάθησης (πχ. διαδίκτυο, τηλεόραση), ευρύτερες κοινωνικές και οικονομικές ανακατατάξεις (βλ. Ματθαίου, 2008: 222-223).³

Η εργαλειακή θεώρηση έχει αποκτήσει μια ηγεμονία, καθιστώντας την σκοποθεσία του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος στο οποίο αναφερθήκαμε αυτόματα ως δεδομένη και ως τη μόνη ορθολογική.⁴ Πιο συγκεκριμένα, η σκοποθεσία έχει να κάνει με την κινητοποίηση όλων των πόρων μιας κοινωνίας για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της εθνικής οικονομίας, καθώς και των ιδιωτικών και δημόσιων φορέων (π.χ. ιδιωτικές επιχειρήσεις, αλλά και ΑΕΙ) Το «όραμα της ανταγωνιστικότητας», στο οποίο οφείλει να υπακούει και η εκπαίδευση – πολλώ δε μάλλον η πανεπιστημιακή – αναφέρεται στην ικανότητα παραγωγής προϊόντων που θεωρούνται «χρήσιμα» από την αγορά εργασίας και την ευρύτερη κοινωνία. Για να εκτιμηθεί η παραγωγή του «προϊόντος», που στην περίπτωσή μας δεν είναι άλλο από τους αποφοίτους ΑΕΙ, γίνεται προσπάθεια να συσχετιστούν το μέγεθος και οι ειδικότητές τους με τα ποσοστά ανεργίας και ετεροαπασχόλησης των αποφοίτων, την παρατεταμένη ή μη διάρκεια των σπουδών τους μέχρι τη λήψη του πτυχίου, την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, την παραγωγή ερευνητικών αποτελεσμάτων, τη μεγάλη αναλογία θεωρητικών γνωστικών αντικειμένων και πεδίων στα ΑΕΙ σε σχέση με τα τεχνολογικά κ.ά.⁵

Ακόμα και αν παραλείψουμε τη συστηματική αδυναμία των παραπάνω προσπαθειών και συσχετίσεων (πχ. σε ποιο βαθμό η ανεργία αντανακλά αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι της ίδιας της αγοράς εργασίας;), δεν μπορούμε να μην αναφέρουμε την κοινωνική διάσταση που καταστατικά η Πολιτεία μας αποδίδει στην εκπαίδευση. Το ίδιο το Σύνταγμα της χώρας και ο νέος νόμος για το θεσμικό πλαίσιο των ΑΕΙ κάνουν λόγο για «δικαίωμα στη δωρεάν παιδεία» και «ενίσχυση του Κράτους προς τους σπουδαστές που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία» (άρθρο 24 παράγρ. 4 του ισχύοντος Συντάγματος). Σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο-πλαίσιο, «τα ΑΕΙ έχουν ως αποστολή, μεταξύ άλλων, να συμβάλλουν στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών... με σεβασμό στις πανανθρώπινες αξίες της δικαιοσύνης, της ελευθερίας, της δημοκρατίας και της αλληλεγγύης», «να ανταποκρίνονται στην αντιμετώπιση των κοινωνικών, πολιτιστικών, μορφωτικών και αναπτυξιακών αναγκών της κοινωνίας με προσήλωση στις αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής» και «να συμβάλλουν στην εμπέδωση της ισότητας των φύλων και της ισοπολιτείας μεταξύ ανδρών και γυναικών» (άρθρο 1 παράγρ. 2 του Ν. 3549/2007)

Αυτές οι διακηρύξεις δεν αρκούν να εξισορροπήσουν την ηγεμονία του δόγματος της ανταγωνιστικότητας (και των απαιτήσεων για αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα).⁶ Η «φιλοσοφία» των διακηρύξεων που διαβάξει κανείς σε προοίμια ή πρώτα άρθρα νόμων διαφέρει από εκείνη που αποπνέουν οι υπόλοιπες ρυθμίσεις. Στην πράξη δηλαδή η κυρίαρχη τάση της νομοθεσίας φαίνεται να υπακούει σε μια τεχνική εργαλειακότητα παρά σε μια πιο σφαιρική θεώρηση του κοινωνικού και χειραφετητικού ρόλου της εκπαίδευσης. Γι' αυτό παραμένουν αναποτελεσματικές και άλλες ανάλογες προσεγγίσεις της αποστολής της εκπαίδευσης, σε διεθνές πια επίπεδο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η Διακήρυξη της UNESCO του 1998 για την ανώτατη εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα. Η Διακήρυξη αυτή υιοθετεί μια πιο συστηματική / σφαιρική προσέγγιση της εκπαίδευσης σε στενή διασύνδεση με την κοινωνία και την οικονομία. Στη Διακήρυξη γίνεται λόγος για την ανάγκη διευκόλυνσης ειδικών ομάδων του πληθυσμού (πχ. μειονότητες, άτομα με ειδικές ανάγκες), τη συνεργασία των εκπαιδευτικών συστημάτων με τον κόσμο της εργασίας και με στόχο την ικανοποίηση κοινωνικών αναγκών κ.ά.⁷

Η απόσταση των καταστατικών προβλέψεων σχετικά με τις κοινωνικές διαστάσεις της πρόσβασης στην εκπαίδευση αναδεικνύεται και από τη μελέτη εμπειρικών στοιχείων για τις ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες. Αυτές είναι συχνά επιβαρυντικές για συγκεκριμένες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες του πληθυσμού, δημιουργώντας για αυτές ένα πλαίσιο δυσμενές σε ό,τι αφορά την πρόσβασή τους στο δημόσιο αγαθό της εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, στην Ελλάδα εμφανίζεται ποσοστό σχετικής φτώχειας που αναλογεί στο 20% του πληθυσμού. Το ποσοστό αυτό, παρά τα κατά καιρούς μέτρα αντιμετώπισης της φτώχειας, παραμένει σχεδόν σταθερό την τελευταία δεκαετία και κατατάσσει την Ελλάδα μεταξύ των χειρότερων κρατών-μελών της ΕΕ27 (μαζί με την Ισπανία, τη Ιταλία και τη Λετονία) ως προς την έκταση της φτώχειας.⁸ Επομένως, ένα σημαντικό επομένως τμήμα του πληθυσμού απολαμβάνει πολύ περιορισμένους οικονομικούς πόρους, στοιχείο δηλωτικό μιας εν δυνάμει δυσχέρειας για δημιουργία μορφωτικού κεφαλαίου που θα διευκόλυνε την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα.⁹ Αποθαρρυντικό είναι επίσης το γεγονός ότι η χώρα μας εμφανίζει και έναν από τα υψηλότερα ποσοστά παιδικής φτώχειας: 23% του πληθυσμού ηλικίας μέχρι 17 ετών κατατάσσονται στο φτωχό πληθυσμό στη χώρα μας (δεδομένα 2007). Αυτό είναι το χειρότερο ποσοστό μετά από τα αντίστοιχα της Ρουμανίας (25%), της Ιταλίας (25%) και της Ισπανίας (24%).¹⁰

Επιπρόσθετα, οι κοινωνικές και χωρικές ανισότητες στη χώρα μας παραμένουν υψηλές (συγκριτικά με την υπόλοιπη ΕΕ) και με τάση όξυνσης την τελευταία δεκαετία. Ο δείκτης της αναλογίας εισοδήματος μεταξύ του πλουσιότερου 20% και του φτωχότερου 20% του ελληνικού πληθυσμού βρίσκεται στο 6:1 (προσωρινά στοιχεία 2007), με αποτέλεσμα η Ελλάδα να κατατάσσεται στην τρίτη χειρότερη θέση στην ΕΕ27 όσον αφορά την ανισότητα στη διανομή του εισοδήματος, αμέσως μετά την Πορτογαλία (6,5:1) και τη Λετονία (6,3:1). Αυτή η πραγματικότητα των διευρυμένων κοινωνικών ανισοτήτων αντανάκλαται και στις έρευνες για τη συνολική ποιότητα ζωής στα κράτη μέλη της ΕΕ: στη χώρα μας αναφέρονται υψηλά ποσοστά συνολικής αποστέρησης (πχ. ποσότητα και ποιότητα πρόσβασης σε υγειονομική περίθαλψη) και χαμηλά ποσοστά ικανοποίησης από τη ζωή ('life satisfaction').¹¹

Οι ανισότητες είναι ακόμα πιο έντονες σε χωρικό επίπεδο και συνθέτουν μαζί με τις προηγούμενες κοινωνικές ανισότητες το βασικό μηχανισμό διαιώνισης ενός φαύλου κύκλου περιθωριοποίησης ορισμένων κατηγοριών του πληθυσμού. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι σε επίπεδο περιφερειών και νομών, η Ελλάδα εμφανίζει έναν από τους υψηλότερους δείκτες αποκλίσεων (κατά κεφαλήν ΑΕΠ με πληθυσμιακή στάθμιση, στοιχεία περιόδου 2000-2005) στην ΕΕ27. Οι χωρικές ανισότητες έχουν επίμονο διαρθρωτικό χαρακτήρα και είναι ακόμα πιο έντονες εντός των μεγάλων αστικών συγκεντρώσεων της χώρας (πχ. απόκλιση Δήμων Δυτικής Αθήνας και Δυτικής Αττικής από το υπόλοιπο τμήμα της Περιφέρειας Αττικής).¹² Αυτές οι αποκλίσεις αντανάκλωνται και στις ευκαιρίες πρόσβασης των μαθητών από τις συγκεκριμένες χωρικές και κοινωνικές ομάδες στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, όπως θα δείξουμε αμέσως παρακάτω.

Οι όροι της πρόσβασης «χτίζονται» από τη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Το σύνολο των ευρύτερων κοινωνικών και χωρικών ανισοτήτων, που περιγράψαμε συνοπτικά παραπάνω, διαμορφώνει τους όρους πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά και ειδικά στη μελλοντική πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Είναι προφανές ότι ένα τμήμα του μαθητικού πληθυσμού συγκεκριμένης κοινωνικής και χωρικής/γεωγραφικής προέλευσης έχει «αποτύχει» ή έχει «εγκαταλείψει» το σύστημα, πριν ακόμα φτάσει στο στάδιο της πρόσβασης στα πανεπιστήμια.

Στο ελληνικό παράδειγμα (όπως και σε άλλες χώρες της Ευρώπης), πληθυσμιακές ομάδες με μειονοτικά χαρακτηριστικά (πχ. Ρομά, παιδιά μουσουλμάνων) αντιμετωπίζουν διαρθρωτικό / δομικό αποκλεισμό και στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος.¹³ Ένα μικρό μόνο τμήμα αυτών των παιδιών εγγράφεται στο σχολείο, ένα μηδαμινό τμήμα συνεχίζει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ένα ελάχιστο τμήμα καταφέρνει να έχει πρόσβαση σε μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όπως εύστοχα έχει διατυπωθεί (Παπακωνσταντίνου, 2007: 12) για την περίπτωση της εκπαίδευσης τωντσιγγανοπαίδων, «...τοπικές αρχές, σύλλογοι ή ομάδες γονέων και εκπαιδευτικών, κάθε είδους 'κοινωνικοί παράγοντες', διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, διευθυντές σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικοί (ατομικά) ενεργοποιούνται και αντιστέκονται 'με τον τρόπο τους', μέσα και έξω από το σχολείο, ώστε οι πόρτες των σχολείων να είναι και να παραμείνουν κλειστές ή μ' άλλα λόγια να μην αλλοιωθούν από τους 'διαφορετικούς'...».¹⁴

Εκτός των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων με βάση το πολιτισμικό κριτήριο, δυσχέρειες πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα καταγράφονται και για συγκεκριμένες χωρικές ενότητες της χώρας μας. Χρησιμοποιώντας τα στοιχεία των ερευνών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου¹⁵ για την εξέλιξη της μαθητικής διαρροής από τα Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας, διαπιστώνουμε συστηματικά υψηλή διαρροή σε περιοχές με συγκέντρωση εργατικών και υπαλληλικών στρωμάτων, καθώς και ιδιαίτερο κοινωνικό στιγματισμό. Όλα αυτά συνδέονται με τοπικές εστίες υποβάθμισης, εγκληματικότητας και περιθωρίου.

Το φαινόμενο αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο στην Περιφέρεια της Αττικής, όπου η μαθητική διαρροή είναι εξαιρετικά υψηλή και διαχρονικά επιμένουσα στη Δυτική Αττική¹⁶ και σε περιοχές της Δυτικής Αθήνας.¹⁷ Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι η μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο (γενιές μαθητών 1987-1988, 1989-1990, 1991-1992, 1997-1998, 2000-2001, 2003-2004) αυξήθηκε στη Δυτική Αττική από 11,35% (γενιά 1987-1988) στο 15,1% (γενιά 2003-

2004), όταν τα αντίστοιχα ποσοστά στο σύνολο της χώρας μειώθηκαν αντίστοιχα από το 12,6% στο 6,5%. Τάση αύξησης της μαθητικής διαρροής καταγράφεται και στην περίπτωση της Δυτικής Αθήνας: από 6,9% (γενιά 1997-1998) στο 7,14% (γενιά 2003-2004). Η τάση αυτή καταγράφεται και σε επίπεδο σχολικών μονάδων, καθώς Γυμνάσια των Άνω Λιοσίων, του Ζεφυρίου, της Αγίας Βαρβάρας, του Ασπροπύργου και του Περιστερίου κατατάσσονται μεταξύ των σχολείων με τα υψηλότερα ποσοστά μαθητικής διαρροής (πχ. 36,3% στο Γυμνάσιο Ζεφυρίου, γενιά μαθητών 2003-2004).

Η τάση της αυξημένης μαθητικής διαρροής στη Δυτική Αττική διαφαίνεται και στα Λύκεια. Μάλιστα και εδώ η τάση είναι αυξητική: από 3,77% (γενιά μαθητών 2000-2001) στο 4,93% (γενιά μαθητών 2003-2004), όταν τα αντίστοιχα ποσοστά στο σύνολο της χώρας ήταν 3,32% και 2,32% αντίστοιχα. Η τάση αυτή καταγράφεται και σε επίπεδο σχολικών μονάδων, με ορισμένα Λύκεια των Άνω Λιοσίων, του Ιλίου, του Ασπροπύργου, της Νέας Περάμου και της Πετρούπολης να κατατάσσονται μεταξύ των σχολείων με τα υψηλότερα ποσοστά μαθητικής διαρροής (πχ. 17,1% στο 7^ο Ενιαίο Λύκειο Ιλίου, γενιά μαθητών 2003-2004).

Οι όποιες κοινωνικές, οικονομικές και θεσμικές δυσχέρειες που συναντούν συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού κατά την πρόσβαση και παραμονή (θητεία) στο εκπαιδευτικό σύστημα «μεταφράζονται» σε υψηλά επίπεδα σχολικής αποτυχίας και τελικά σε εγκατάλειψη του σχολείου. Από πολλούς, ωστόσο, οι εν λόγω «αποκλίσεις» αντιμετωπίζονται μάλλον ως αντανάκλαση προσωπικών ή ατομικών και οικογενειακών μειονεκτημάτων. Η έλλειψη μάλιστα υποστηρικτικών κοινωνικών υπηρεσιών εντός του σχολείου επιτείνει το πρόβλημα, αφού δημιουργεί επιπρόσθετο βάρος για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.¹⁸ Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι μόλις το 0,1% του συνόλου των σχολικών μονάδων της χώρας (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια, ΤΕΕ) διαθέτουν κοινωνικό λειτουργό και μόλις το 0,4% ψυχολόγο (στοιχεία 2005-2006).¹⁹ Τέλος, η ύπαρξη έντονων κοινωνικών και χωρικών ανισοτήτων όσον αφορά την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τεκμηριώνεται και από πρόσφατη έρευνα του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ (2007).

Αφού αναφερθήκαμε στις δυσχέρειες πρόσβασης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στη συνέχεια του κεφαλαίου θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε ότι τελικά όσοι καταφέρνουν να εισαχθούν σε ένα Τμήμα ΑΕΙ αντιμετωπίζουν διαφορετικές «ποιότητες πρόσβασης» (πχ. Πανεπιστημιακά τμήματα με φοιτητές οι οποίοι στη συντριπτική πλειοψηφία τους έχουν πατέρα επιστήμονα σε αντίθεση με τμήματα με εντελώς διαφορετικό κοινωνικό «προφίλ»).

Πρόσβαση στα ΑΕΙ ή διαφορετικές «ποιότητες πρόσβασης»;

Η ποσοτική διεύρυνση της συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια χαιρετίστηκε και θεωρήθηκε ως ένδειξη «εκδημοκρατισμού» της πρόσβασης στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Ωστόσο, η ποσοτική συμμετοχή αφορά τελικά ένα μόνο ποσοστό των μαθητών που κατάφερε να φτάσει στο Λύκειο (βλ. σχετικά τα στοιχεία για τη μαθητική διαρροή στην προηγούμενη ενότητα, ενώ η πρόσβαση σε κάθε ΑΕΙ και σε κάθε επιμέρους Σχολή και Τμήμα χαρακτηρίζεται από διαφορετικές ποιότητες. Η πρόσβαση σε ένα Τμήμα Χ είναι αποτέλεσμα επιλογής ή ανάγκης; Σε ποιο βαθμό η κοινωνικο-οικονομική προέλευση των εισακτέων στα ΑΕΙ παρουσιάζει ή δεν παρουσιάζει στοιχεία συγκέντρωσης συγκεκριμένων κατηγοριών (πχ. εισακτέοι με πατέρα επιστήμονα) ανά Τμήμα; Σε ποιο βαθμό η εισαγωγή σε ένα Τμήμα ΑΕΙ συνοδεύεται από ευρύτερη κοινωνική και οικονομική στήριξη ή ανάγκη παράλληλης εργασίας;

Τα στοιχεία που παρουσιάζουμε εδώ προέρχονται από δική μας επεξεργασία δεδομένων της ΕΣΥΕ (έρευνα πρωτοετών φοιτητών των ΑΕΙ, ακαδημαϊκά έτη 2001-2002 και 2005-2006) και του ΥΠΕΠΘ (δεδομένα για τη διάκριση των εγγεγραμμένων φοιτητών σε ενεργούς φοιτητές και σε φοιτούντες πέραν των κανονικών εξαμήνων). Δεδομένων των περιορισμών της παρούσας εργασίας, θα περιοριστούμε σε ενδεικτικά- αντιπροσωπευτικά παραδείγματα.

Το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα

Τα στοιχεία που διαθέτουμε για την κατανομή των πρωτοετών φοιτητών ανά εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα (2001-2002 και 2005-2006) καταδεικνύουν δυο βασικές διαφοροποιήσεις. Η πρώτη αναφέρεται στη διάσταση μεταξύ των Πολυτεχνείων και των Πολυτεχνικών Σχολών με τα υπόλοιπα ΑΕΙ και Σχολές. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, η απόλυτη πλειοψηφία των πρωτοετών φοιτητών στα Πολυτεχνεία (ακαδημαϊκό έτος 2005-2006) προέρχεται από οικογένειες με πατέρα κάτοχο πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικά στο ΕΜΠ (Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο) αυτοί αποτελούν το 70,3% του συνόλου των φοιτητών, ενώ κατά μέσο όρο σε όλα τα πανεπιστήμια και τα πολυτεχνεία δεν είναι παρά 46,7% του συνόλου των φοιτητών.

Πίνακας 1

Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα των πρωτοετών φοιτητών ανά ΑΕΙ:
Ακαδημαϊκά έτη 2001-2002 και 2005-2006

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ	Πτυχιούχοι ΑΕΙ και ΤΕΙ		Απόφοιτοι Δημοτικού και κάτω	
	2001-2002	2005-2006	2001-2002	2005-2008
Γενικό Σύνολο ΑΕΙ & Πολυτεχνεία	43,2	46,7	16,2	11,9
ΕΜΠ	67,5	70,3	6,5	4,9
ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΔΠΘ	57,2	64,1	12,1	7,7
ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΑΠΘ	62,2	63,9	10,3	5,0
ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΤΡΩΝ	57,7	62,3	9,4	7,3
ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	49,4	58,7	12,0	6,6
ΟΠΑ	46,0	51,7	14,1	8,2
ΓΠΑ	44,2	50,2	15,7	12,4
ΑΠΘ	43,5	49,5	16,3	10,7
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ	44,2	49,5	14,7	11,5
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	0,0	48,6	15,7
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	44,3	48,6	16,6	11,1
ΕΚΠΑ	46,5	48,3	13,8	10,8
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΡΑΙΑ	40,3	44,8	14,9	9,3
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	43,2	43,5	18,5	14,0
ΠΑΝΤΕΙΟ	38,8	43,4	18,1	10,3
ΔΠΘ	41,7	42,3	18,3	14,1
ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ	40,5	42,2	17,7	17,4
ΙΟΝΙΟ	29,8	42,0	23,7	15,9
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	37,6	40,8	18,8	15,3
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	0,0	40,7	17,2
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	36,8	38,6	21,2	15,9
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	31,2	35,9	24,4	18,1

Πηγή: *Ίδια επεξεργασία δεδομένων της ΕΣΣΥΕ*

Ακολουθούν οι Πολυτεχνικές Σχολές του Δημοκρίτειου (64,1%), του Αριστοτελείου (63,9%), των Πατρών (62,3%) και το Πολυτεχνείο Κρήτης (58,7%).

Αυτή η τάση φαίνεται μάλιστα να ενδυναμώνεται συγκριτικά με τα δεδομένα του ακαδημαϊκού έτους 2001-2002, στοιχείο δηλωτικό του αυξανόμενου ανταγωνισμού σε συνθήκες μείωσης του αριθμού εισακτέων στα πολυτεχνικά τμήματα. Η τάση αυτή προκύπτει και από τη μείωση των φοιτητών με πατέρα με αποφοίτηση μέχρι και Δημοτικό. Το μερίδιο αυτών των φοιτητών μειώθηκε σε όλες τις πολυτεχνικές σχολές μεταξύ του 2001-2002 και 2005-2006 (πχ. από 12,1% στο 7,7% στο Δημοκρίτειο και από 12% στο 6,6% στο Πολυτεχνείο Κρήτης). Στο άλλο άκρο της σχετικής κατανομής βρίσκονται περιφερειακά Πανεπιστήμια, όπως το Ιωαννίνων και Κρήτης, όπου το ποσοστό των φοιτητών με πατέρα πτυχιούχο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν ξεπερνά το 40%, ενώ οι φοιτητές με πατέρα με γνώσεις Δημοτικού ή απολυτήριο Δημοτικού αντιπροσωπεύουν το 16-19% των πρωτοετών (ακαδημαϊκό έτος 2005-2006).

Η δεύτερη διαφοροποίηση αναφέρεται στη διάσταση μεταξύ Τμημάτων εντός των πανεπιστημιακών σχολών (εκτός των Πολυτεχνείων). Σε αυτό το πλαίσιο, τα Τμήματα των Σχολών Επιστημών Υγείας (Ιατρική, Φαρμακευτική, Οδοντιατρική) και τα Τμήματα Νομικής συγκεντρώνουν πρωτοετείς φοιτητές με πατέρα απόφοιτο ΑΕΙ-ΤΕΙ. Αντιθέτως, τα Τμήματα των Φιλοσοφικών Σχολών, των Σχολών Θεολογίας και των Σχολών Κοινωνικών Σπουδών (πχ. Τμήματα Κοινωνιολογίας) συγκεντρώνουν συγκριτικά μεγαλύτερα ποσοστά φοιτητών με πατέρα απόφοιτο Λυκείου ή χαμηλότερων εκπαιδευτικών βαθμίδων. Για παράδειγμα, στο Τμήμα Θεολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, οι πρωτοετείς φοιτητές με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ αντιπροσωπεύουν μερίδιο 16,8% (ακαδημαϊκό έτος 2005-2006) έναντι 64,4% στην στο Τμήμα της Ιατρικής και 54% στο Τμήμα Νομικής του ίδιου Πανεπιστημίου. Τέλος, μεταξύ των Τμημάτων με συγκριτικά μεγαλύτερη αντιπροσώπευση των φοιτητών με πατέρα απόφοιτο μέσης εκπαίδευσης περιλαμβάνονται τα Τμήματα Παιδαγωγικών, Οικονομικών Επιστημών, Φιλολογίας, Κοινωνιολογίας, Γεωτεχνικών Επιστημών, Πολιτικής Επιστήμης και Μαθηματικών.

Το επάγγελμα του πατέρα

Τα στοιχεία και για το επάγγελμα του πατέρα επιβεβαιώνουν τη βασική διαπίστωσή μας ότι υπάρχει σαφής τάση διάκρισης μεταξύ Σχολών και Τμημάτων στο πεδίο της κοινωνικής και οικονομικής προέλευσης των φοιτητών. Διακρίνοντας τις δέκα μεγάλες ομάδες επαγγελματιών σε τέσσερις βασικές (υψηλότερα ή «ανώτερα» στρώματα, μεσαία στρώματα, εργάτες και αγρότες²⁰), η κατανομή των πρωτοετών φοιτητών (δεδομένα ακαδημαϊκών ετών 2001-2002 και 2005-2006) φαίνεται να είναι συντριπτικά υπέρ των υψηλότερων στρωμάτων στα Πολυτεχνεία και τις Πολυτεχνικές Σχολές της χώρας. Σε αυτές τις Σχολές, τα υψηλότερα στρώματα αντιπροσωπεύονται με μερίδιο διπλάσιο από το αντίστοιχο σε όλα τα ΑΕΙ της χώρας και υπερτερούν συστηματικά έναντι της συμμετοχής των μεσαίων στρωμάτων (βλέπε και Πίνακα 2).

Πίνακας 2

Κατανομή πρωτοετών φοιτητών των ΑΕΙ κατά κοινωνικό στρώμα
με βάση το επάγγελμα του πατέρα:
Ακαδημαϊκά έτη 2001-2002 και 2005-2006

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ	Υψηλότερα		Μεσαία		Εργάτες		Αγρότες	
	2001-2002	2005-2006	2001-2002	2005-2008	2001-2002	2005-2006	2001-2002	2005-2006
Γενικό Σύνολο ΑΕΙ & Πολυτεχνεία	29,1	28,1	39,0	39,4	22,1	20,6	2,0	4,8
ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΑΠΘ	45,1	52,1	31,9	29,9	5,9	12,5	5,0	1,7
ΕΜΠ	48,5	45,9	33,2	31,3	2,7	12,0	3,4	2,4
ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	36,0	44,4	36,5	32,6	2,3	16,2	1,7	3,1
ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΔΠΘ	40,1	40,6	34,7	34,5	6,0	17,7	2,3	4,4
ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΤΡΩΝ	43,6	39,6	35,0	38,9	5,2	15,4	4,5	2,5
ΑΠΘ	29,6	34,3	37,8	36,6	22,4	19,1	2,6	4,7
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	28,5	32,6	34,7	34,5	25,1	21,2	5,5	7,0
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ	32,0	31,1	38,1	41,9	20,6	18,8	5,9	4,7
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ		28,6		30,9		24,1	4,7	7,9
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	3,3	28,0	38,6	37,6	9,4	19,9		5,6
ΕΚΠΑ	3,6	27,7	39,9	38,9	2,6	21,2	4,8	2,8
ΓΠΑ	25,7	27,2	37,3	40,0	20,2	21,1	3,2	6,2
ΔΠΘ	27,2	25	38,8	39,9	2,5	21	5,9	6,8
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	2,6	25,0	42,7	39,0	26,7	22,4	7,3	6,6
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ		24,6		37,8		21,8	5,7	5,7
ΟΠΑ	30,9	23,9	41,0	50,1	8,1	16,1		3,2
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	23,7	22,9	40,2	38,9	23,5	24,4	3,6	6,6
ΙΟΝΙΟ	2,6	22,7	34,4	42,8	32,8	19,7	8,1	5,7
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ	23,7	19,7	46,4	45,9	2,8	22,9	6,9	3,2
ΠΑΝΤΕΙΟ	25,6	18,5	39,8	49,2	22,0	19,2	3,1	2,5
ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ	24,6	14,5	37,7	42,8	28,0	32,4	3,9	6,4

Πηγή: Ιδία επεξεργασία δεδομένων της ΕΣΥΕ

Σημείωση: Τα ποσοστά δεν αθροίζουν στο 100% λόγω της ύπαρξης ενός ποσοστού «ΑΓΝΩΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ».

Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι τα υψηλότερα στρώματα κατέχουν μερίδιο 52,1% στην Πολυτεχνική Σχολή του ΑΠΘ (2005-2006), έναντι 28,1% στο σύνολο της πανεπιστημιακής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ακολουθούν το ΕΜΠ (45,9%) και το Πολυτεχνείο Κρήτης (44,4%). Η εκπροσώπηση των μεσαίων στρωμάτων υπερτερεί σημαντικά στα πανεπιστήμια οικονομικών και κοινωνικών σπουδών (πχ. στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθήνας με 50,1% και Πάντειο με 49,2%), καθώς και στα περισσότερα περιφερειακά πανεπιστήμια (πχ. Ιόνιο με 42,8%). Μεγαλύτερη του μέσου όρου (20,6%) εκπροσώπηση των εργατικών στρωμάτων παρατηρείται στο Χαροκόπειο (32,4%) και σε περιφερειακά πανεπιστήμια (πχ. Δυτικής Μακεδονίας με 24,1%). Η εκπροσώπηση των αγροτών, αν και σε χαμηλότερα επίπεδα (5-7%), είναι πιο σημαντική στα πανεπιστήμια με έντονη παρουσία και των εργατικών στρωμάτων («ταξική συνάφεια»).

Τα στοιχεία για συγκεκριμένα Τμήματα ακολουθούν το παράδειγμα της κατανομής ανά εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα. Έτσι τα Τμήματα πολυτεχνικών σπουδών, ιατρικής, νομικής και βιολογίας εμφανίζουν τα υψηλότερα ποσοστά φοιτητών με πατέρα που ανήκει στα υψηλότερα επαγγελματικά στρώματα. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι το αντίστοιχο ποσοστό στην Ιατρική Αθήνας είναι 55,8%, στη Νομική ΑΠΘ είναι 46,4% και στο Τμήμα Βιολογίας Πατρών είναι 45,1%. Μεγαλύτερα ποσοστά εκπροσώπησης των μεσαίων στρωμάτων παρατηρούνται στα Τμήματα Παιδαγωγικών, Θεολογίας, Οικονομικών Επιστημών, Θετικών Επιστημών (με εξαίρεση τη Βιολογία), Γεωπονίας και Δημόσιας Διοίκησης. Τέλος, αρκετά υψηλότερα ποσοστά (συγκριτικά με το μέσο όρο) εργατικών στρωμάτων παρατηρούνται στα Τμήματα Νοσηλευτικής, Θεολογίας, Παιδαγωγικών και Οικονομικών, ενώ τα υψηλότερα ποσοστά αγροτικών στρωμάτων στα Τμήματα Παιδαγωγικών Επιστημών, Φιλολογίας και Οικονομικών.

Εργαζόμενοι φοιτητές

Στη δημόσια συζήτηση για τη μεταρρύθμιση των πανεπιστημίων γίνεται συχνά λόγος για το φαινόμενο των «αιώνιων» φοιτητών και των «φοιτητών που δεν έχουν καμία σχέση και επαφή με την αγορά εργασίας». Με βάση στοιχεία για τους φοιτητές που δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τις σπουδές στον προβλεπόμενο χρόνο («κανονικά εξάμηνα σπουδών») και την υψηλή ανεργία των νέων αποφοίτων διατυπώνεται η άποψη ότι υπάρχει ανάγκη εντατικοποίησης των σπουδών (πχ. αυστηρότεροι όροι για την αποφοίτηση) και διασύνδεσης των σπουδών με την αγορά εργασίας (πχ. πρακτική άσκηση).

Η άποψη αυτή αδυνατεί να εξετάσει το φαινόμενο συστημικά, περιοριζόμενη στην απόδοση του φαινομένου σε ατομικές ιδιαιτερότητες της ελληνικής οικογένειας και των παιδιών-φοιτητών της («επιζητούν την καλοπέραση», «είναι φυγόπονοι», «είναι τεμπέληδες και χαλαροί» κ. ά), συμβάλλοντας έτσι στη λανθασμένη και αποπροσανατολιστική απόδοση των κοινωνικών συμπεριφορών και φαινομένων σε ατομικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Με αυτό τον τρόπο δεν «θίγονται» ούτε οι ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες εντός των οποίων λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία (πχ. κοινωνικές και χωρικές ανισότητες) ούτε οι ενδεχόμενες οργανωτικές-θεσμικές-εκπαιδευτικές ατέλειες των ίδιων των πανεπιστημιακών σχολών (π.χ. ποιότητα μαθησιακού περιβάλλοντος, εμμονή σε παραδόσεις *ex cathedra*).

Η επεξεργασία στοιχείων τόσο για το ποσοστό των εργαζόμενων πρωτοετών φοιτητών (ακαδημαϊκά έτη 2001-2002 και 2005-2006)²¹ όσο και για το ποσοστό των «βραδυπορούντων» φοιτητών (φοιτητές πέρα των κανονικών εξαμήνων)²² μας οδηγεί στη διατύπωση μιας υπόθεσης εργασίας για ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης των φοιτητών, της ανάγκης για εργασία κατά την περίοδο των σπουδών τους, την καθυστέρηση στην αποφοίτηση και την εισαγωγή τους σε Σχολές και Τμήματα των οποίων οι απόφοιτοι παρουσιάζουν υψηλό δείκτη ανεργίας και ετεροαποσχόλησης. Καθώς δεν μπορούμε στο πλαίσιο αυτού του άρθρου να καλύψουμε όλα αυτά τα ζητήματα, επικεντρωνόμαστε στο θέμα των εργαζόμενων μεταξύ των πρωτοετών φοιτητών.

Αναλυτικότερα (βλ. Πίνακα 3), παρατηρείται αύξηση του ποσοστού των εργαζόμενων φοιτητών κατά την περίοδο που ενδιαφέρει εδώ. Ήδη στα Πανεπιστήμια Αθηνών, Αιγαίου και Θεσσαλίας, το 10-11% των πρωτοετών φοιτητών -το ακαδημαϊκό έτος 2005-2006- δηλώνει ότι εργάζεται έναντι 6,5-7% το ακαδημαϊκό έτος 2001-2002. Στην πλειονότητα των Πανεπιστημίων, το ποσοστό των εργαζόμενων φοιτητών είναι πάνω από 5% (με εξαίρεση τα Πολυτεχνεία και τις Πολυτεχνικές Σχολές), ενώ παρατηρείται τάση αλματώδους αύξησης των εργαζόμενων φοιτητών στα περισσότερα Πανεπιστήμια και Τμήματα.

Πίνακας 3

Εργαζόμενοι φοιτητές (ως % συνόλου των πρωτοετών φοιτητών)
στα Πανεπιστήμια: Ακαδημαϊκά έτη 2001-2002 και 2005-2006

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ	Εργαζόμενοι φοιτητές ως % των πρωτοετών φοιτητών		Ποσοστιαία (%) Διαφορά 2005-2006/2001-2002
	2001-2002	2005-2006	
Πανεπιστήμιο Αθηνών	6,7	10,7	59,6
Πανεπιστήμιο Αιγαίου	7,4	10,4	40,1
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	6,1	10	63,7
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)	5,9	9,3	56,9
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ)	5,1	8,1	60,2
Ιόνιο Πανεπιστήμιο	2,8	7,1	152,0
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	2,3	6,6	184,8
Πανεπιστήμιο Κρήτης	7,7	6,1	-20,6
Πανεπιστήμιο Πατρών	2,3	5,9	150,9
Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών	2,0	5,7	190,8
Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών	3,4	5,6	63,7
Χαροκόπειο	2,9	5,4	87,8
Πολυτεχνική Σχολή Πατρών	2,8	4,8	72,5
Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ	2,7	4,0	44,8
Πολυτεχνείο Κρήτης	3,5	3,5	0,3
Πολυτεχνική Σχολή ΔΠΘ	2,2	3,2	45,1
Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο (ΕΜΠ)	1,6	2,6	59,6

Πηγή: *Ϊδία επεξεργασία δεδομένων της ΕΣΥΕ*

Οι διαφοροποιήσεις είναι ακόμα πιο έντονες σε επίπεδο Τμημάτων. Τα μεγαλύτερα ποσοστά εργαζόμενων πρωτοετών φοιτητών παρατηρούνται στα Τμήματα Πολιτικής Επιστήμης, Οικονομικών Επιστημών, Θεολογίας, Παιδαγωγικών και Φιλολογικών σπουδών. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι το ποσοστό των εργαζόμενων φοιτητών (2005-2006) στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης (Πανεπιστήμιο Αθηνών) είναι στο 14,3% και στο Τμήμα Θεολογίας του ΑΠΘ στο 17,1%. Η ύπαρξη εργαζόμενων φοιτητών σε συγκεκριμένα Τμήματα και Σχολές συνδέεται με ένα σύνολο παραγόντων,

όπως η κοινωνικο-οικονομική προέλευση, η ύπαρξη ευκαιριών μερικής απασχόλησης σε συγκεκριμένα γνωστικά πεδία (πχ. απασχόληση φοιτητών «καθηγητικών» σχολών στα φροντιστήρια), ο διαφορετικός βαθμός εντατικοποίησης των σπουδών (πχ. Τμήματα Επιστημών Υγείας), η εσωτερική μετανάστευση των φοιτητών (πχ. έξοδα ενοικίου).

Τα παραπάνω στοιχεία σε συνδυασμό με την ύπαρξη μεγάλου αριθμού φοιτητών πέρα των κανονικών εξαμήνων σε Τμήματα με χαμηλότερη κοινωνικο-οικονομική προέλευση και με αυξημένες εργασιακές αβεβαιότητες (πχ. Τμήματα Κοινωνιολογίας και Πολιτικής Επιστήμης) ενισχύουν την άποψη ότι το φαινόμενο των βραδυπορούντων φοιτητών είναι ένα δομικό / διαρθρωτικό πρόβλημα και όχι ένα άθροισμα περιπτώσεων «κακών» φοιτητών και «χαλαρών» Τμημάτων.

Συμπεράσματα

Η ποσοτική διεύρυνση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στη χώρα μας, αν και θεωρήθηκε ως ένα βαθμό ένδειξη «εκδημοκρατισμού», δεν συνεπάγεται άρση δομικών εμποδίων συγκεκριμένων ομάδων του πληθυσμού όσον αφορά γενικά την πρόσβασή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα την πρόσβασή τους στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Οι έντονες και αυξανόμενες κοινωνικές και χωρικές ανισότητες στη χώρα μας διαμορφώνουν ένα άνισο πεδίο πρόσβασης στα εκπαιδευτικά αγαθά, διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές διαδρομές και πολύ διαφοροποιημένες «ποιότητες πρόσβασης» στα πανεπιστήμια.

Οι φοιτητές των Πολυτεχνικών και Ιατρικών Σχολών, καθώς και των Τμημάτων Νομικής (σε μικρότερο βαθμό), στη συντριπτική πλειοψηφία τους, προέρχονται από υψηλότερα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά στρώματα, ενώ έχουν τη δυνατότητα να αφοσιωθούν πλήρως στη σπουδή. Αντιθέτως, στις Σχολές και τα Τμήματα με περιορισμένες επαγγελματικές προοπτικές και χαμηλό κοινωνικό γόητρο (πχ. Κοινωνιολογία, Πολιτική Επιστήμη, Θεολογία) υπερεκπροσωπούνται φοιτητές με χαμηλότερη κοινωνική και οικονομική προέλευση. Στα Τμήματα αυτά παρατηρείται και το φαινόμενο της ύπαρξης υψηλών ποσοστών εργαζόμενων φοιτητών και φοιτητών πέρα των κανονικών εξαμήνων («βραδυπορούντες»), στοιχείο δηλωτικό της ύπαρξης μιας συστηματικής / διαρθρωτικής συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών. Η συσχέτιση αυτή συνιστά τον πυρήνα ενός φαύλου κύκλου αναπαραγωγής των ανισοτήτων, αφού οι φοιτητές από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα συγκεντρώνονται σε Σχολές χαμηλών προσδοκιών με υψηλό ποσοστό ανεργίας, εργασιακής επισφάλειας, ετεροαπασχόλησης και καθυστέρησης ή εγκατάλειψης των σπουδών.

Η ενσωμάτωση της κοινωνικής διάστασης στη συζήτηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν αντανακλά μόνο αξιολογικά, ηθικά και δεοντολογικά προαπαιτούμενα αλλά και οικονομικές σκοποθεσίες. Οι κοινωνικές ανισότητες και η διαιώνισή τους – σε πολλές περιπτώσεις – συντελούν στη μειωμένη αναπτυξιακή προσπάθεια, στην έλλειψη καινοτομίας, αλλά και στην έλλειψη κοινωνικής εμπιστοσύνης στους πολιτικούς θεσμούς με ποικίλες συνέπειες για την ποιότητα του κοινωνικού και πολιτικού συστήματος (πχ. αύξηση πιέσεων για πελατειακές σχέσεις).

Τέλος, η όποια ενσωμάτωση της κοινωνικής διάστασης - ειδικά στο θεσμικό πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (πχ., ανταποδοτικές υποτροφίες, σπουδαστικά δάνεια) – οφείλει να λαμβάνει υπόψη την ανάγκη στήριξης των φοιτητών σε προγενέστερα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού στη χώρα μας δεν έχει θεσμοθετηθεί ένα καθολικό σύστημα κοινωνικής προστασίας (πχ. ελάχιστο εγγυημένο εισόδημα). Η συμπερίληψη της κοινωνικής διάστασης δεν μπορεί να είναι αποσπασματική αλλά απαιτείται να είναι συστημική και συνολική προκειμένου να έχει επίδραση στις ποιότητες πρόσβασης συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων.

Σημειώσεις

¹ Η περίοδος προπαρασκευής, διαμόρφωσης και ψήφισης του νόμου 3549/2007 (ΦΕΚ 69Α/ 20-3-2007) με τίτλο «για τη μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» υπήρξε περίοδος διατύπωσης και αξιολόγησης ποικίλων προσεγγίσεων για το ρόλο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και την ανάγκη διαρθρωτικών αλλαγών. Μεταξύ των προτάσεων-πορισμάτων που κατατέθηκαν αναφέρουμε το πόρισμα της Επιτροπής του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας, τις προτάσεις της ΠΟΣΔΕΠ, την έρευνα-μελέτη του ΕΛΙΑΜΕΠ, καθώς και τις προτάσεις κινήσεων πανεπιστημιακών δασκάλων και κομματικών φορέων. Βλ. την ποικιλία απόψεων που δημοσιεύθηκαν στο Βερέμης και Παπαζήσης, 2007.

² Η προσέγγιση και ερμηνεία της εκπαιδευτικής πορείας των σπουδαστών αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της οποίας έχουν διατυπωθεί ποικίλες θεωρίες για την ερμηνεία της σχολικής και ευρύτερης εκπαιδευτικής επιτυχίας ή αποτυχίας των ατόμων. Συνοπτικά, έχουν διατυπωθεί προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στις προσωπικές ικανότητες (πχ. νοημοσύνη), την πολιτισμική αποστέρηση, την υλική αποστέρηση, τη μεταβίβαση πολιτισμικού κεφαλαίου και την αλληλεπίδραση σχολικού περιβάλλοντος και μαθητή. Βλέπε αναλυτικά για σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις Bourdieu, P., Passeron, J.-Cl, 1996, Γώγου, Λ., 2002, Μυλωνάς, Θ., 2004, Φραγκουδάκη, Α., 1985. Για μια ιστορική προσέγγιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, Τσουκαλάς, Κ., 2006.

³ Βλέπε, χαρακτηριστικά, για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2009 από την ιστοσελίδα www.pi-schools.gr/programs/erevnes/index_axiol.php).

⁴ Η προώθηση μιας άποψης, ερμηνείας ή ανάγνωσης της πραγματικότητας ως της μόνης ορθολογικής αποτελεί δομικό στοιχείο κάθε συστήματος που επιδιώκει να καταστεί ηγεμονικό. Σε αυτό το πλαίσιο, οι σκοποί και τα σχήματα ερμηνείας του ηγεμονικού συστήματος (πχ. οικονομικού) αναβαπτίζονται ως de facto προαπαιτούμενα κάθε άλλου συστήματος (πχ. κοινωνική πρόνοια, εκπαίδευση). Πολύ εύστοχα επισημαίνεται (Καστοριάδης, 1996: 12, 19, 30-31) ότι «...ο καπιταλισμός είναι ένα κοινωνικό καθεστώς που παράγει μια ιδεολογία, σύμφωνα με την οποία το ίδιο το καθεστώς είναι 'ορθολογικό'», «...το οικονομικό κίνητρο τείνει να υποκαταστήσει όλα τα άλλα...» και «...όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες και όλες της οι συνέπειες καταλήγουν να θεωρούνται κατά το μάλλον ή ήττον ως ουσιωδώς, χαρακτηριζόμενες και αξιολογούμενες από την οικονομική τους διάσταση...».

⁵ Η ηγεμονία του λόγου περί ανταγωνιστικότητας εντάσσεται σε μια γενικότερη προβληματική για την ιδεολογική και θεσμική μετάλλαξη του πανεπιστημίου με ιδεολογικές και ιστορικές διαστάσεις. Βλέπε ενδεικτικά Ματθαίου, 2001 και Berchem, 2006.

⁶ Η παραμέλιση του ζητήματος των ανισοτήτων (κοινωνική διάσταση) όσον αφορά την οικονομική ανάπτυξη δεν είναι αξιολογικά ουδέτερη. Ακόμα περισσότερο, δεν είναι και επιστημονικά δικαιολογημένη, αφού η σχέση ανισοτήτων και ανάπτυξης εξετάζεται υπό διάφορα πρίσματα και με ποικιλία ευρημάτων. Όσο εύλογη και τεκμηριωμένη είναι η άποψη περί θετικής συσχέτισης ανισοτήτων και ανάπτυξης («οι ανισότητες παρέχουν κίνητρο για μεγιστοποίηση της προσπάθειας»), άλλο τόσο εύλογη είναι και η υπόθεση της αρνητικής συσχέτισης («οι ανισότητες προκαλούν δυσανεξία, κοινωνικές συγκρούσεις, αποθάρρυνση και σπατάλη ανθρωπίνων πόρων»), Βλέπε αναλυτικά για μια συνοπτική επισκόπηση της σχετικής επιστημονικής συζήτησης στο Quintin και Saving, 2008. Ειδικότερα για την πραγμάτευση της σχέσης δικαιοσύνης και αποδοτικότητας / αποτελεσματικότητας στο πεδίο της εκπαίδευσης, βλ. OECD, 2007, Commission of the European Communities, 2006 και World Bank, 2005. Εκτός από το καθαρά οικονομικό-κοινωνιολογικό κριτήριο μας, υπάρχει και ένα ηθικό στοιχείο στην έμφαση που οφείλουμε να αποδώσουμε στο ζήτημα των ανισοτήτων, καθώς η πλειοψηφία των Ελλήνων (αλλά και πολλών άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης) θεωρεί ότι η φτώχεια και οι ανισότητες είναι απόρροια κοινωνικών παραγόντων (αδικία, αποτέλεσμα οικονομικού εκσυγχρονισμού) και όχι προσωπικών ή ατομικών χαρακτηριστικών (πχ. ατυχία, τεμπελιά, έλλειψη θέλησης). Βλ. αναλυτικότερα Eurobarometer, 2007 και Eurobarometer, 2002.

⁷ Βλ. για το παράδειγμα και το όραμα του ΟΗΕ/UNESCO συγκριτικά με το «οικονομίστικο» του ΟΟΣΑ τη μελέτη του Σταμάτη, 2005. Επίσης, για τη συστηματική σύγκριση της θεώρησης του ΟΗΕ/ UNESCO έναντι της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, βλ. Μπουρίκος, 2006.

⁸ Για τη μέτρηση της σχετικής φτώχειας χρησιμοποιείται ο δείκτης οικονομικής επισφάλειας της Eurostat (ποσοστό πληθυσμού με εισόδημα κάτω από το 60% του διάμεσου εισοδήματος). Βλέπε αναλυτικά: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> (social statistics), πρόσβαση 12.3.2009.

⁹ Νομίζουμε ότι η παρατήρηση αυτή αποκτά ακόμα μεγαλύτερη σημασία - παρά τη θεσμοθετημένη δωρεάν παιδεία - λόγω του υπέρογκου οικονομικού βάρους που συνεπάγεται για τον οικογενειακό προϋπολογισμό η στήριξη της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών στο δημόσιο σχολείο. Βλ. σχετικά και μελέτες του ΚΑΝΕΠ / ΓΣΕΕ www.kanep-gsee.gr).

¹⁰ <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> (social statistics), πρόσβαση 12.3.2009. Βλ. επίσης για την παιδική φτώχεια στην Ελλάδα και την υποβάθμιση του ζητήματος στο πεδίο της εργασιακής κοινωνικής πολιτικής, Ziomas, Bouzas και Ntontis, 2007.

¹¹ Βλ. Anderson et.al., 2009.

¹² Βλ. αναλυτικότερα Πετράκος και Ψυχάρης, 2004, για τις περιφερειακές εισοδηματικές αποκλίσεις στην Ελλάδα. Για τις αποκλίσεις μεταξύ Δήμων της Αττικής, βλ. Μαλούτας, 2000 και Μπουρίκος, 2008.

¹³ Βλ. Σνήγορος του Πολίτη, 2006 και 2007.

¹⁴ Βλ. Χατζηνικολάου, 2008 για συγκεκριμένες επιπτώσεις του θεσμικού ρατσισμού στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Για την περίπτωση των μουσουλμανοπαίδων (Θράκη), βλ. Μαυρομάτης, 2005 και ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ II «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2005-2008» www.museduc.gr).

¹⁵ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006 και 2008.

¹⁶ Η Δυτική Αττική περιλαμβάνει τους Δήμους Άνω Λιοσίων, Ζεφυρίου, Φυλής, Ελευσίνιας, Μαγούλας, Μάνδρας, Ασπροπύργου, Βιλίων, Νέας Περάμου, Μεγάρων και την Κοινότητα Ερυθρών.

¹⁷ Η Δυτική Αθήνα (εκπαιδευτική περιφέρεια Γ΄ Αθήνας) περιλαμβάνει τους Δήμους Αιγάλεω, Αγίας Βαρβάρας, Χαϊδαρίου, Περιστερίου, Αγίων Αναργύρων, Καματερού, Ιλίου και Πετρούπολης.

¹⁸ Η κατάταξη των σχολικών μονάδων σε «προβληματικές» και «μη προβληματικές» αντανακλάται και στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αποφύγουν μετάθεση σε περιοχές, όπως τα Άνω Λιόσια και το Ζεφύρι. Μια τέτοια μετάθεση, τους γεμίζει με άγχος και ένταση μπροστά στην εκδήλωση κοινωνικών προβλημάτων μέσα στις σχολικές μονάδες, δεδομένης άλλωστε της απουσίας υποστηρικτικών κοινωνικών υπηρεσιών. Βλ. και ανάλυση για τους μηχανισμούς στιγματισμού και αυτό-εκπληρούμενης προφητείας στο Κατσίλλης, 2005.

¹⁹ ΚΕΕ, 2008.

²⁰ Η κατανομή των φοιτητών ανά επάγγελμα πατέρα ακολουθεί τη στατιστική ταξινόμηση των επαγγελματιών (ΣΤΕΠ-92) που χρησιμοποιεί η ΕΣΥΕ για τη συλλογή και παράθεση των δεδομένων. Η κατανομή αυτή διακρίνει δέκα (10) μεγάλες ομάδες επαγγελματιών: Μέλη των βουλευομένων σωμάτων, ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα (ομάδα 1), πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα (ομάδα 2), τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα (ομάδα 3), υπάλληλοι γραφείου και ασκούντες συναφή επαγγέλματα (ομάδα 4), απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές (ομάδα 5), ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και αλιείς (ομάδα 6), ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα (ομάδα 7), χειριστές σταθερών βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων και εξοπλισμού και συναρμολογητές (ομάδα 8), ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες (ομάδα 9) και ένοπλες δυνάμεις (ομάδα 0). Για τις ανάγκες του παρόντος άρθρου, έχουμε κατηγοριοποιήσει τις 10 ομάδες ως εξής: υψηλότερα ή «ανώτερα» κοινωνικά στρώματα (ομάδες 1 και 2), μεσαία κοινωνικά στρώματα (ομάδες 3, 4, 5 και 0), εργάτες (ομάδες 7, 8 και 9) και αγρότες (ομάδα 6).

²¹ Τα στοιχεία για τη συμμετοχή των εργαζόμενων φοιτητών στο σύνολο των πρωτοετών φοιτητών παρέχονται από την ΕΣΥΕ (έρευνα ατομικού ερωτηματολογίου πρωτοετών φοιτητών).

²² Τα στοιχεία παρέχονται από το ΥΠΕΠΘ (αδημοσίευτα στοιχεία, επιτόπια έρευνα ομάδας ΕΛΙΑΜΕΠ στο πλαίσιο της Έρευνας για την Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση, 2006). Βλέπε γενικά για την έρευνα Τσούκαλης, 2006).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Anderson, R. et.al. (2009), *Second European Quality of Life Survey Overview*, Dublin, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Berchem, T. (2006), The University as an Agora-Based on Cultural and Academic Values, *Higher Education in Europe*, 31 (4), 395-398.
- Brennan, J. (2008), Higher education and social change, *Higher Education*, 56, 381-393.
- Brennan, J., Naidoo, R. (2008), Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice, *Higher education*, 56, 287-302.
- Calboun, C. (2006), The University and the Public Good, *Thesis Eleven*, 84, 7-43.
- Commission of the European Communities (2006), Efficiency and equity in European Education and Training Systems, *Communication SEC (2006) 1096*, Brussels, Commission.
- Eurobarometer (2002), Social precarity and social integration, *Report for the European Commission*.
- Eurobarometer (2007), Poverty and social exclusion, *Special Eurobarometer 279/ Wave 67.1*.
- Hale, S. (2006), Widening participation, equalizing opportunity? Higher education's mission impossible, *Politics*, 26 (2), 93-100.
- OECD (2007), *No more failures: Ten steps to equity in education*, Paris, OECD.
- Quintin, E, Saving, J. (2008), Inequality and growth: Challenges to the old orthodoxy, *Economic Letters*, Federal Reserve Bank of Dallas.
- Values, *Higher Education in Europe*, 31 (4), 395-398.
- World Bank (2005), *World Development Report 2006: Equity and Development*, Washington-New York, World Bank.
- Ziomas, D., Bouzas, N., Ntontis, D. (2007), *Tackling child poverty and promoting the social inclusion of children. A study of national policies* (ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2009, από την ιστοσελίδα: www.peer-review-social-inclusion.net).

Ελληνική

- Βερέμης, Θ. και Β. Παπαζήσης (2007) επιμ., *Διάλογος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Παπαζήσης, Αθήνα.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-Cl. (1996), *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Αθήνα, Καρδαμίτσας.
- Γώγου, Α. (2002), Η σχολική επιτυχία ως σχέση με τη γνώση, 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕ, 7-9.11.2002 (ανακτήθηκε 19 Ιανουαρίου 2009 από την ιστοσελίδα www.pee.gr).
- ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (2007), *Τα συνδικάτα με την τοπική κοινωνία μπροστά στις εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα, ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.
- Καστοριάδης, Κ. (1996), *Η «ορθολογικότητα» του καπιταλισμού*, Αθήνα, Ύψιλον.
- Κατσόγλης, Μ. (2005), Αυτοεκπληρούμενη προφητεία, πολιτιστικό κεφάλαιο και άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 131-138 (ανακτήθηκε στις 12 Νοεμβρίου 2008 από την ιστοσελίδα: www.elemedu.upatras.gr).

- ΚΕΕ (2008), *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*, Αθήνα, ΚΕΕ (http://www.kee.gr/html/appschoolmon_main.php).
- Μαλούτας, Θ., επιμ. (2000), *Κοινωνικός και Οικονομικός Άτλας της Ελλάδας. Τόμος 1^{ος}: Οι Πόλεις*, Αθήνα-Βόλος: ΕΚΚΕ- Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Ματθαίου, Δ. (2001), *Το Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του*, Αθήνα.
- Ματθαίου, Δ. (2005), Το Πανεπιστήμιο σε μεταλλαγή. Ο αναγνωστικός κώδικας της νέας δεξιάς και η μάχη των λέξεων, στο Γράβαρης, Δ., Παπαδάκης, Δ., επιμ., *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική* (292-317), Αθήνα, Σαββάλας.
- Ματθαίου, Δ. (2008), Πολιτικές πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση: Αδικαιολόγητες βεβαιότητες και επικίνδυνες ψευδαισθήσεις, στο Χατζηδήμος, Δ. κ.ά. (επιμ.), *Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση* (σελ. 221-226), Αθήνα: Ατραπός.
- Μαυρομμάτης, Γ. (2005), *Τα παιδιά της Καλκάντζας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μπουρικός, Δ. (2006), Το ζήτημα της πρόσβασης και το ελληνικό Πανεπιστήμιο: Ελλείμματα και προκλήσεις, στο ΕΛΙΑΜΕΠ, *Έρευνα για την Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Αθήνα, ΕΛΙΑΜΕΠ (<http://www.eliamep.gr/greek-university-education>).
- Μπουρικός, Δ. (2008), Ενδοπεριφερειακές ανισότητες και περιφερειακή πολιτική. Το παράδειγμα της Αττικής, *Τελική Εργασία (αδημοσίευτη) / Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης* (επιβλέπων καθηγητής: Ν. Μαραβέγιας), Αθήνα, Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης.
- Μυλωνάς, Θ. (2004), *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*, Αθήνα, Gutenberg (β' έκδοση).
- Μυλωνάς, Θ. (2004), *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης. Συμβολές*, Αθήνα, Gutenberg.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006), *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008), *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω διαδικτύου* Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2009 από την ιστοσελίδα www.pi-schools.gr/programs/erevnes/index_axiol.php).
- Πετράκος, Γ., Ψυχάρης, Γ. (2004), *Περιφερειακή Ανάπτυξη στην Ελλάδα*, Αθήνα, Κριτική.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2005), *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Σταμάτη, Κ. (2005), *Η αβέβαιη «κοινωνία της γνώσης»*, Αθήνα, Σαββάλας.
- Συνήγορος του Πολίτη (2006), *1^η Ετήσια Έκθεση ως Εθνικός φορέας προώθησης της αρχής της ίσης μεταχείρισης*, Αθήνα.
- Συνήγορος του Πολίτη (2007), *2^η Ετήσια Έκθεση ως Εθνικός φορέας προώθησης της αρχής της ίσης μεταχείρισης*, Αθήνα.
- Σωτηρόπουλος Α., Δ. (1994), Διαχρονικές τάσεις στην σπουδή των νομικών και το φαινόμενο της νομικής υπερεκπαίδευσης, στο Λαμπίρη-Δημάκη, Ι., επιμ., *Νομικές σπουδές και νομικά επαγγέλματα στην Ελλάδα* (57-78), Αθήνα-Κομοτηνή, Σάκκουλας.
- Τσουκαλάς, Κ. (2006), *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα, Θεμέλιο (στ' έκδοση).
- Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα, Παπαζήσης.

- Τσούκαλης, Λ. , επιμ. (2006), *Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα στο νέο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον*, Αθήνα, ΕΛΙΑΜΕΠ.
- Χατζηνικολάου, Α. (2008), Διαμορφώνοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες με παιδιά Ρομά (Τσιγγανόπουλα) μέσα από τις εμπειρίες τους, *Επιθεώρηση Παιδαγωγικών Θεμάτων*, 14, 148-162 (ανάκτηση 2 Νοεμβρίου 2008 από την ιστοσελίδα: www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teychos14/index.php).