

Πανεπιστήμιο, αγορά εργασίας και εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα στο Σ. Κονιόρδος, κ.ά. (Επιμ.), *Κοινωνικές εξελίξεις στη σύγχρονη Ελλάδα: εργασία, εκπαίδευση, οικογένεια, παρέκκλιση*. Αθήνα-Κομοτηνή: Α. Σάκκουλας, 265-297.

### I. Αντικείμενο και αφετηρίες της εργασίας

Αντικείμενο της εργασίας είναι η μελέτη της εξέλιξης του θεσμού του Πανεπιστημίου στη μεταπολεμική Ελλάδα και οι δυνατότητες πρόσβασης σ' αυτό. Με βάση τα διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία και σχετικές μελέτες θα επιδιώξουμε να αποδεσμεύσουμε τάσεις και στη συνέχεια να τις ερμηνεύσουμε. Ως βασικό ερμηνευτικό εργαλείο θα χρησιμοποιήσουμε την έννοια της «κοινωνικής απόστασης» στην οποία θα αναφερθούμε εκτενέστερα παρακάτω.

Αφετηρία για την εκπόνηση της εργασίας αποτέλεσαν τρία ερεθίσματα:

1. Η γενικότερη αίσθηση, η οποία εντυπώνεται στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ) και σε δηλώσεις αρμοδίων παραγόντων, ότι τα τελευταία χρόνια τα παιδιά από τα «λαϊκά» στρώματα εγκαταλείπουν όλο και περισσότερο το σχολείο και έχουν όλο και πιο μικρή συγκριτικά πρόσβαση στα ΑΕΙ, τα «καλά» κατά πρώτο λόγο. Μένει, συνεπώς, να εξακριβωθεί, κατά πόσο αυτή η αίσθηση είναι βάσιμη ή όχι.
2. Η συνεχιζόμενη εξάπλωση των φροντιστηρίων -ιδιαίτερα μετά την υιοθέτηση του νόμου 2525/97 (η λεγόμενη μεταρρύθμιση Αρσένη). Ανεξάρτητα από τους λόγους που εκτρέφουν το φαινόμενο, το γεγονός καθ' αυτό υποδηλώνει ότι μεγάλα τμήματα του ελληνικού πληθυσμού, ανεξάρτητα από κοινωνική συνθήκη, συνεχίζουν να «επενδύουν» στους σχολικούς τίτλους και την εκπαίδευση.
3. Σε αντίθεση με τις δεκαετίες του '70 και κυρίως του '80 το ζήτημα των στάσεων απέναντι στην εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές ανισότητες συζητείται σήμερα όλο και λιγότερο σαν να ήταν λυμένο ή ανάξιο συζήτησης. Λίγες είναι σήμερα οι σχετικές εργασίες και ακόμη λιγότερες εκείνες που ξεφεύγουν από τη ρηχή περιγραφή και το αναμάσημα ορισμένων, συνήθως κακοχωνεμένων, θεωριών.

Και τα τρία ερεθίσματα εγείρουν ερωτήματα: Οξύνθηκαν οι εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Αν ναι γιατί; Πώς μπορεί να συμβαίνει αυτό όταν την ίδια στιγμή ο αριθμός των φοιτητών μεγαλώνει διαρκώς; Από την άλλη

πλευρά γιατί τόσοι Έλληνες «επενδύουν» στην εκπαίδευση; Κι αν αυτό ισχύει, γιατί ταυτόχρονα διευρύνονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες;

Τα ερωτήματα είναι σημαντικά και χρήζουν απαντήσεων. Το τρίτο ερέθισμα, ωστόσο, μας επιτρέπει να τα δούμε από μια διαφορετική σκοπιά. Γιατί το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μας απασχολεί, ως ερευνητές και ως κοινωνία, πολύ λιγότερο απ' ό,τι στις προηγούμενες δεκαετίες; Μήπως έχει ήδη απαντηθεί ικανοποιητικά ή μήπως έπαψε να είναι, ή να θεωρείται, σημαντικό ως ερώτημα. Το τρίτο ερέθισμα μας ωθεί, συνεπώς, να στοχαστούμε στο ερώτημά μας και τη σημασία του. Με άλλα λόγια, έχει σήμερα νόημα η ενασχόληση με το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων;

## II. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες σήμερα: Έχει νόημα το ερώτημα;

Για να κατανοήσουμε αν το ερώτημα που θέτουμε έχει νόημα πρέπει να στοχαστούμε στους λόγους που το κατέστησαν, στο σχετικά πρόσφατο παρελθόν, σημαίνουν σε βαθμό μάλιστα που για ορισμένους να μην αποτελεί απλά και μόνο το σημαντικότερο κεφάλαιο της «Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης» αλλά ουσιαστικά να ταυτίζεται με αυτήν.<sup>1</sup>

Μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικούς λόγους για τους οποίους το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων θεωρήθηκε στο πρόσφατο παρελθόν κάτι παραπάνω από σημαίνον: Ο πρώτος λόγος (1) απορρέει από μέριμνες ιδεολογικού και αξιακού χαρακτήρα. Ο δεύτερος λόγος (2) έχει να κάνει με το γεγονός ότι για αρκετά μεγάλο διάστημα η εκπαίδευση αποτέλεσε έναν από τους βασικότερους μηχανισμούς κοινωνικής κινητικότητας. Τέλος, όσο η εκπαίδευση αναγορευόταν σε βασικό πεδίο ανάλυσης και έρευνας τόσο μετατρεπόταν σε προνομιακό αντικείμενο αντιπαράθεσης προσεγγίσεων και μεθοδολογικών οπτικών (3). Ας δούμε τους τρεις αυτούς λόγους αναλυτικότερα:

1. Στη διάρκεια του Μεσοπολέμου προβάλλει στην Ελλάδα, όπως και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, κατ' αρχήν από Αριστερά κόμματα και διανοούμενους,<sup>2</sup> το αίτημα για μεγαλύτερη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Μετά το Β'

---

<sup>1</sup> Στην Ελλάδα τα βιβλία που τιτλοφορούνται «Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης» πραγματεύονται κατά βάση το ερώτημα αυτό.

<sup>2</sup> Στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου το αίτημα για μεγαλύτερη πρόσβαση στο Γυμνάσιο και το Πανεπιστήμιο υιοθετούν και συντηρητικοί στοχαστές και συντηρητικές πολιτικές δυνάμεις. Οι πρώτοι ωθούνται από λόγους παιδαγωγικούς και κοινωνιολογικούς, οι δεύτεροι από μέριμνες εκλογικές και ιδεολογικές.

Παγκόσμιο Πόλεμο υπό την πίεση τόσο των αντιλήψεων για περισσότερη Δημοκρατία και κοινωνική δικαιοσύνη όσο και από τη θεωρία του «Ανθρώπινου Κεφαλαίου» η πρόσβαση στην εκπαίδευση τείνει να θεωρηθεί ως δικαίωμα και, ταυτόχρονα, ως προϋπόθεση για την οικονομική ανάπτυξη και ευημερία μιας χώρας. Από τη λογική αυτή εκκινεί η περίφημη Έκθεση Coleman, το 1966, στις ΗΠΑ η οποία με τα συμπεράσματά της έμελλε να θέσει υπό αίρεση βασικές αρχές του Φιλελευθερισμού (Α. Φραγκουδάκη, 1985: σ. 44 κ.έ).

2. Στο κλασσικό βιβλίο του «Κοινωνική κινητικότητα» (1927) ο Pitirim Sorokin αναπτύσσει τη θέση ότι κάθε κοινωνία αναπτύσσει πολύπλοκους θεσμικούς μηχανισμούς μέσω των οποίων τα άτομα μετακινούνται από τη μια θέση στην άλλη. Θεωρεί ότι στις σύγχρονες Δυτικές κοινωνίες το σχολείο συνιστά «έναν από τους πιο σημαντικούς διαύλους της κάθετης κινητικότητας» (1959: σ. 170). Η πρόσβαση στο σχολείο, συνεπώς, είναι αποφασιστικής σημασίας για την κοινωνική κινητικότητα ατόμων και ομάδων.

3. Η θέση του Sorokin, άμεσα ή έμμεσα, συζητήθηκε έντονα τις επόμενες δεκαετίες. Ορισμένοι υποστήριζαν ότι το σχολείο δεν συνιστά τόσο σημαντικό παράγοντα επιλογής (R. Boudon 1973, R. Boudon και F. Bourricaud 1982, Ch. Jencks, et. al.) άλλοι ότι συνιστά (P. Bourdieu:1989). Σε συνδυασμό συχνά με το ζήτημα αυτό τέθηκε και το ερώτημα των ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση, την τριτοβάθμια κατά πρώτο λόγο. Οι ερευνητές συμφωνούν ότι οι ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση δεν είναι ίδιες για όλα τα παιδιά. Διαφωνούν, ωστόσο, ως προς το εύρος τους και την ερμηνεία τους: η ανισότητα έχει να κάνει με την ένταση της ατομικής επένδυσης, είναι προϊόν εξωατομικών παραγόντων, ή οφείλεται σε συγκυριακούς λόγους; Όπως το φαινόμενο της «Αυτοκτονίας» στο παρελθόν, οι στάσεις και οι πρακτικές έναντι της εκπαίδευσης αναδείχτηκαν στη συγκυρία αυτή σε προνομιακό χώρο αντιπαράθεσης και δοκιμασίας διαφόρων μεθοδολογικών οπτικών με προεξάρχουσες τον μεθοδολογικό ατομισμό και τον κριτικό δομισμό.

Παρά την όξυνση των κοινωνικών προβλημάτων τα τελευταία χρόνια, από τα τέλη του 1980 και τις αρχές του 1990 το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις ανισότητες στην εκπαίδευση φαίνεται να μειώνεται. Η μείωση αυτή μπορεί να αποδοθεί τρεις λόγους: μια ιδεολογική μεταστροφή (1), την αποδυνάμωση του σχολείου ως μέσου κοινωνικής κινητικότητας (2) και την εμφάνιση νέων θεσμών και μέσων κοινωνικής επιρροής και ελέγχου.

1. Η ιδεολογική μεταστροφή

Υπό την πίεση και του ανταγωνισμού που γεννά η λεγόμενη παγκοσμιοποίηση, δίνεται όλο και περισσότερο βάρος σε τομείς στην εκπαίδευση που έχουν σχέση, άμεσα ή έμμεσα, με την «αποτελεσματικότητα» των πτυχίων και την «αποδοτικότητα» του πανεπιστημίου (σύνδεση με την αγορά εργασίας, λειτουργία με βάση το κέρδος εμπλοκή του ιδιωτικού τομέα, αξιολόγηση προσωπικού, αυτοχρηματοδότηση, κλπ.). Όπως σημειώνει εύστοχα ο G. Neave (1998, σ. 45) οι νέες αντιλήψεις έχουν σαν αποτέλεσμα την αύξηση των πιέσεων προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς από εξωεκπαιδευτικές ομάδες, όπως οι σύλλογοι γονέων, οι εργοδότες και οι βιομήχανοι. Έτσι, το αίτημα για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση χωρίς να αμφισβητείται καθ' αυτό υποσκελίζεται από στοχεύσεις όπως η «αποτελεσματικότητα» του σχολείου, η σύνδεσή του με την αγορά εργασίας, η αξιολόγησή του κλπ.

## 2. Η αποδυνάμωση της εκπαίδευσης ως μέσου κοινωνικής κινητικότητας

Με τη διεύρυνση τις τελευταίες δεκαετίες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως, της τεχνολογικής, και τη μαζικοποίησή της, το πρόβλημα των ανισοτήτων τίθεται με νέους όρους. Κατ' αρχήν, ο αριθμός των αποκλεισμένων, σε απόλυτους αριθμούς μειώνεται. Επιπλέον, οι περισσότερες κυβερνήσεις –των δυτικών χωρών τουλάχιστον- θέτουν ως στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αύξηση του αριθμού των φοιτητών. Η εξέλιξη αυτή έχει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία μεγάλου αριθμού πτυχιούχων με αποτέλεσμα τη σχετική αποσύνδεση πτυχίου και αγοράς εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι σήμερα τα πτυχία –ακριβέστερα τα περισσότερα από αυτά- λειτουργούν λιγότερο ως διαβατήριο ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας.

## 3. Νέοι θεσμοί και μέσα κοινωνικής επιρροής και ελέγχου

Οι επελθούσες και επερχόμενες αλλαγές στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες έχουν σαν αποτέλεσμα την όλο και μεγαλύτερη αλληλεξάρτησή τους. Η εξέλιξη αυτή αποτυπώνεται στον όρο «Παγκοσμιοποίηση». Κινητήρας αυτής της διαδικασίας, και ταυτόχρονα προϊόν της, είναι η αυξανόμενη δυνατότητα διακίνησης της πληροφορίας. Για το λόγο αυτό πολλοί ερευνητές, στη συνέχεια του M. Castels κάνουν λόγο για «Κοινωνία της πληροφορίας».

Στη νέα συνθήκη, ιδιαίτερη δύναμη και εξουσία αποκτούν οι φορείς της πληροφορίας και οι κάτοχοι των μέσων μετάδοσής της. Για να χρησιμοποιήσουμε τη γλώσσα του E. Durkheim θα λέγαμε ότι τα MME και οι άνθρωποι τους τείνουν να γίνουν το κατ' εξοχήν κοινωνικό γεγονός. Απότοκο της εξέλιξης αυτής είναι η δημιουργία τα τελευταία χρόνια πανεπιστημιακών τμημάτων με αντικείμενο τα MME

και η δημιουργία νέων, υποτίθεται, επιστημών όπως η «Επικοινωνία», η «Μηντιολογία», η «Μεσολογία», κλπ. Έτσι, υπό την πίεση της νέας αγοράς εργασίας και των κοινωνικών ανακατατάξεων που επιφέρει σε επίπεδο πτυχίων και πανεπιστημιακών τίτλων, πολλοί από τους θεράποντες των «παραδοσιακών» κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών (Πολιτικοί επιστήμονες, Κοινωνιολόγοι, Φιλόσοφοι, Γλωσσολόγοι κλπ) στρέφονται όλο και περισσότερο στο υπό ζήτηση αντικείμενο. Την ίδια στιγμή, και σε συνδυασμό με την ιδεολογική μεταστροφή που επισημάναμε, απαξιώνονται πολλά πανεπιστημιακά τμήματα, κυρίως αυτά που έχουν σχέση με την εκπαίδευση όλων των βαθμίδων –κυρίως της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας- και την κατάρτιση ορισμένων κατηγοριών δημοσίων υπαλλήλων. Έτσι, όλο και λιγότεροι ερευνητές καταπιάνονται με ζητήματα που στο παρελθόν είχαν ζήτηση όπως οι ανισότητες στην εκπαίδευση.

Σε κάθε περίπτωση, ακόμη και αν δεχτούμε ότι το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση τίθεται με διαφορετικό τρόπο απ' ότι στο παρελθόν, δεν παύει κατά τη γνώμη μας να αποτελεί σημαντικό ζήτημα προς μελέτη. Και αυτό για τρεις λόγους δύο γενικότερους και έναν ειδικότερο, ελληνικό:

1. Ανεξάρτητα από τη χρηστική λειτουργία των πτυχίων και το κοινωνικό βάρος της εκπαίδευσης, η στάση απέναντι στο σχολείο και η επένδυση σ' αυτό συνιστούν πάντα ένα ενδιαφέρον πεδίο για την κατανόηση των πρακτικών των κοινωνικών υποκειμένων. Η μελέτη αυτών των πρακτικών αποκτά ιδιαίτερο νόημα σε μία συγκυρία που το πτυχίο χάνει μέρος από την παρελθούσα κοινωνική του αίγλη. Αυτό ισχύει ακόμη περισσότερο για την Ελλάδα όπου μέχρι σχετικά πρόσφατα το πτυχίο αποτελούσε διαβατήριο ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας και, συνεπώς, κοινωνικής καταξίωσης.

2. Το ζήτημα της μελέτης των κοινωνικών ανισοτήτων εγείρει ένα γενικότερο ζήτημα, που θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε επιστημολογικό. Η μελέτη των κάθε είδους ανισοτήτων ήταν πάντοτε συνυφασμένη, σ' έναν βαθμό, με ιδεολογικές μέριμνες και ιδεολογικούς προσανατολισμούς. Το ίδιο ισχύει και σήμερα: η σχετική υποβάθμιση του θέματος των ανισοτήτων και η ανάδειξη σε κυρίαρχο ζήτημα της «αποτελεσματικότητας» δεν είναι χωρίς σχέση με την ιδεολογική μεταστροφή που σημειώσαμε προηγουμένως. Ζητούμενο στην παρούσα φάση είναι η όσον το δυνατό μεγαλύτερη αποδέσμευση των επιστημονικών αναζητήσεων από τις επικρατούσες ιδεολογικές μέριμνες και επιταγές και η μη συμμόρφωση στις επιταγές μιας κακώς

εννοούμενης αγοράς εργασίας που προσανατολίζει –για να μην πούμε υπαγορεύει– την έρευνα σε όλα τα επίπεδα.

3. Ο τρίτος λόγος είναι περισσότερο ελληνικός. Χάρη στη συνδυασμένη επίδραση ιδεολογικών ανησυχιών, των «θεωριών της αναπαραγωγής» (των P. Bourdieu και B. Bernstein κατά πρώτο λόγο) και της παράλληλης ανάπτυξης της «Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης» \_προϊόν σε μεγάλο βαθμό της μετεξέλιξης, το 1984, των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και της Ανώτερων Σχολών Νηπιαγωγών σε Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα\_ το ζήτημα των κάθε λογής ανισοτήτων στην εκπαίδευση αποτέλεσε ένα από τα κεντρικότερα θέματα συζήτησης στην Ελλάδα τις δεκαετίες του 1980 και στις αρχές του 1990. Δημοσιεύτηκαν αρκετά σχετικά κείμενα λίγα όμως είναι τα αξιόλογα. Τα περισσότερα είναι περιγραφικά, αποσπασματικά και αναμασούν κοινότοπες διαπιστώσεις και δοξασίες. Έτσι, η έρευνα στο πεδίο αυτό δεν προχώρησε και πολύ.

### III. Πώς μελετάμε το ζήτημα;

Απ' όσο γνωρίζουμε η γενικευμένη και ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση ως ζήτημα τίθεται σε σχετικά επεξεργασμένη μορφή στην Ελλάδα για πρώτη φορά το 1924 από τον Πρωθυπουργό Α. Παπαναστασίου.<sup>3</sup> Βασικό αιτούμενο στη συγκυρία αυτή είναι η γενικευμένη δυνατότητα πρόσβασης σ' ένα ζωντανό δημοτικό σχολείο και η παροχή των αναγκών για τη ζωή γνώσεων και δεξιοτήτων. Μεταπολεμικά τα κριτήρια αλλάζουν: το δημοτικό γενικεύεται και διευρύνονται η δευτεροβάθμια και η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αιτούμενο τώρα είναι η πρόσβαση στις δύο τελευταίες βαθμίδες. Έτσι οι έρευνες εστιάζονται στη δευτεροβάθμια και, κυρίως, την τριτοβάθμια, πανεπιστημιακή κατά πρώτο λόγο, εκπαίδευση.

Εδώ και λίγα χρόνια το ζήτημα των ανισοτήτων τίθεται κάπως διαφορετικά. Αυτό που ο D. Bell (1973) θεωρούσε ένα από τα πέντε βασικά χαρακτηριστικά της

---

<sup>3</sup> Στις προγραμματικές δηλώσεις της Κυβέρνησής του αναφέρει: «Την Εκπαίδευσιν μας διέπει μέχρι τούδε πνεύμα οπισθοδρομικόν και ολιγαρχικόν εκδηλούμενον και εις την οργάνωσιν των σχολείων και εις τα προγράμματα αυτών και εις την γλώσσαν και εις τον καθόλου ιδεολογικόν κόσμον από τον οποίον εμπνέεται η διδασκαλία και η αγωγή. Η Δημοκρατική Κυβέρνησις ορμάται από της αρχής ότι δια πάντας τους πολίτας αμφοτέρων των φύλων πρέπει να δημιουργηθή δυνατότης, ανεξαρτήτως κοινωνικής προελεύσεως και οικονομικών μέσων, να εξυψωθούν εις επίπεδον μορφώσεως ικανής να καταστήση αυτούς συνειδητά και αλληλέγγυα μέλη μιας λαοκρατικής Πολιτείας και μιας συγχρονισμένης ανθρωπιστικής Κοινωνίας». *Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής, Συνεδρίασις 37, 24 Μαρτίου 1924, σ. 584.* Σημειώνουμε ότι οι δηλώσεις αυτές και γενικότερα η εκπαιδευτική πολιτική της Κυβέρνησης Παπαναστασίου φέρνουν τη σφραγίδα του Δ. Γληνού.

«μεταβιομηχανικής» κοινωνίας, η συσσώρευση δηλαδή της γνώσης και η παράλληλη μεγάλη αύξηση των κατόχων μεταπτυχιακών τίτλων και διδακτορικών παίρνει νέες διαστάσεις. Σ' όλες τις χώρες ο αριθμός των κατόχων μεταπτυχιακών τίτλων αυξάνεται σταθερά και γοργά. Σύμφωνα με την Απογραφή του 1991 στην Ελλάδα καταγράφονται 36.865 κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων που σημαίνει περισσότεροι από το συνολικό αριθμό αποφοίτων πανεπιστημίου 40 χρόνια νωρίτερα. Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία το διάστημα 1992-1999 μόνο από τα ελληνικά πανεπιστήμια πήραν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης 5.169 άτομα και Διδακτορικό Τίτλο 4.469.<sup>4</sup> Δεν χωρά αμφιβολία ότι το ίδιο διάστημα άλλοι τουλάχιστον τόσοι πήραν τα αντίστοιχα πτυχία από πανεπιστήμια του εξωτερικού.

Τίθεται συνεπώς αναπόφευκτα το ερώτημα: Ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης να πάρουμε σαν κριτήριο για τη μέτρηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων; Θα μπορούσε βάσιμα να υποστηριχτεί με βάση τα προηγούμενα ότι σήμερα πιο αντιπροσωπευτικό κριτήριο είναι η πρόσβαση σε μεταπτυχιακές σπουδές και η κατοχή μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου. Από την άλλη πλευρά, δεν χωρά αμφιβολία ότι αν παίρναμε σαν κριτήριο τα μεταπτυχιακά τότε οι εκπαιδευτικές ανισότητες θα ήταν σαφώς μεγαλύτερες.

Στην εργασία μας, ωστόσο, είναι αδύνατο να πάρουμε σαν κριτήριο την πρόσβαση στα μεταπτυχιακά. Πρόκειται για νεοσύστατο θεσμό που απαγορεύει διαχρονικές συγκρίσεις. Θέση μας είναι ότι η επένδυση στο σχολείο δεν είναι προϊόν και μόνο των υπολογισμών και των στρατηγικών των ατόμων –ή και των οικογενειών τους- αλλά συναρτάται με τις γενικότερες κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις. Για το λόγο αυτό κρίνουμε δόκιμο να διερευνήσουμε το ζήτημα σε βάθος χρόνου, από τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1950 όταν η τριτοβάθμια πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα αρχίζει να μαζικοποιείται. Τότε όμως οι μεταπτυχιακοί φοιτητές ήταν ελάχιστοι πράγμα που καθιστά αδύνατη τη συγκρότηση σχετικής σειράς. Έτσι επιλέγουμε ως κριτήριο την πρόσβαση στην τριτοβάθμια

---

<sup>4</sup> Πηγή: για το διάστημα 1992-1998 της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος (ΕΣΥΕ). Για το 1998-1999 το Τμήμα Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής του ΥΠΕΠΘ. Παρατίθενται από τον Α. Χρυσάφη (2001: σ. 95). Αξίζει να σημειώσουμε την ύπαρξη σημαντικών αποκλίσεων ανάμεσα στα στοιχεία των δύο κρατικών υπηρεσιών. Όποιοι κι αν είναι οι λόγοι οι αποκλίσεις είναι σημαντικές και προκαλούν απορίες.

πανεπιστημιακή εκπαίδευση γνωρίζοντας εκ των προτέρων ότι η επιλογή μας εγείρει πολλά μεθοδολογικά προβλήματα.<sup>5</sup>

Αποτελεί κοινό τόπο ότι το πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι ομοιογενές. Άλλα πτυχία (Ιατρικής, Αρχιτεκτονικής, Νομικής της Αθήνας επί παραδείγματι) έχουν μεγαλύτερη κοινωνική αξία και ζήτηση και άλλα (Οικονομικές σχολές στο παρελθόν και αρκετά –κυρίως περιφερειακά- τμήματα Κοινωνικών Επιστημών σήμερα) λιγότερο. Αυτό αποτυπώνεται στη κοινωνική σύνθεση των φοιτητών των τμημάτων αυτών. Στα πρώτα, το ποσοστό των παιδιών από μορφωμένες και εύπορες οικογένειες είναι πολύ υψηλότερο απ' ότι στις δεύτερες.<sup>6</sup>

Στα σχετικά σύντομα περιθώρια της εργασίας μας θα αφήσουμε κατά μέρος την, σημαντικότερη κατά τα άλλα, πτυχή της διαφορετικής αξίας των πτυχίων. Στόχος μας είναι να δώσουμε μια γενική εικόνα των ευκαιριών πρόσβασης στην τριτοβάθμια πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα στο δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα και στη συνέχεια να προχωρήσουμε στην ερμηνεία της.

Νέα, ωστόσο, μεθοδολογικά προβλήματα εμφανίζονται μπροστά μας. Είναι γνωστό ότι μεγάλος αριθμός Ελλήνων καταφεύγει σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού. Σε γενικές γραμμές, όλη την περίοδο που μελετάμε ο αριθμός των φοιτητών του εξωτερικού ανέρχεται στο 1/3 των φοιτητών του εσωτερικού (Π. Κυπριανός, 1995 και 1996). Δεν έχουμε ακριβή στοιχεία για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ομάδων αυτών. Γνωρίζουμε μόνο ότι περιλαμβάνουν παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων, - συνήθως ανάλογα με τη χώρα μετανάστευσης, από τις πιο εύπορες ως τις πιο άπορες. Σε κάθε περίπτωση, είναι αδύνατη η συμπερίληψή τους στην ανάλυση των φοιτητών των ελληνικών ΑΕΙ γεγονός που φτωχαίνει πολύ την ανάλυση.

Ένα δεύτερο πρόβλημα μεθοδολογικού χαρακτήρα πρόβλημα συνίσταται στα κριτήρια μέτρησης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Δεν χωρά αμφιβολία ότι η επιλογή των κριτηρίων αυτών είναι σ' ένα βαθμό υποκειμενική και βαραίνει στον υπολογισμό των αποτελεσμάτων. Αν συγκρίνουμε, για παράδειγμα, τον απόλυτο αριθμό των παιδιών ανά κοινωνική τάξη που είχαν πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο πριν 40 χρόνια και σήμερα μπορούμε να καταλήξουμε λογικά ότι από τη μαζικοποίηση

---

<sup>5</sup> Το σημαντικότερο από αυτά: Μπορούμε να συγκρίνουμε την πρόσβαση –και συνεπώς την κατοχή πανεπιστημιακού τίτλου- στο Πανεπιστήμιο στα τέλη της δεκαετίας του 1950 και στις μέρες μας όταν, με διάφορους τρόπους, όλοι σχεδόν οι απόφοιτοι του Ενιαίου Λυκείου μπορούν να γίνουν φοιτητές;

της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης επωφελήθηκαν όλες οι κοινωνικές τάξεις. Αν τώρα πάρουμε ως μέτρο το λόγο φοιτητών και ατόμων ανά κοινωνική τάξη μπορούμε ενδεχόμενα πάλι να πούμε ότι οι ανισότητες ανάμεσα σε δύο ομάδες, τα παιδιά της εργατικής τάξης λόγω χάρη και τα παιδιά των «ανώτερων στελεχών» μειώθηκαν.

Συνηθέστερο κριτήριο μέτρησης των ανισοτήτων είναι η κατηγοριοποίηση των φοιτητών/τριών με βάση ορισμένα χαρακτηριστικά (κοινωνικοεπαγγελματικά και γνωστικά, κυρίως, τον τόπο κατοικίας ή καταγωγής κλπ.) των γονέων τους, του πατέρα κατά πρώτο λόγο. Μέσω της συσχέτισης αυτής επιδιώκουμε να αποτιμήσουμε την επίδραση στη σχολική επιτυχία, μεμονωμένα ή συνδυαστικά, ορισμένων μεταβλητών όπως η καταγωγή, το εισόδημα, το μορφωτικό επίπεδο, το φύλο, ο τόπος κατοικίας και καταγωγής.

Αναντίρρητα ο τρόπος αυτός μέτρησης των ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση δεν είναι χωρίς προβλήματα. Πρώτα απ' όλα, με δεδομένες τις δημογραφικές διαφορές ανά κοινωνική ομάδα δεν υπάρχει ακριβής αντιστοιχία ανάμεσα στις δύο ομάδες αναφοράς, τους γονείς και τα παιδιά. Για παράδειγμα ορισμένες ομάδες πληθυσμού (κατά τεκμήριο οι αγροτικές και οι πλέον εύπορες) εμφανίζουν υψηλότερους δείκτες γονιμότητας από άλλες (λόγου χάρη οι μικροαστοί). Αντίστοιχο πρόβλημα υπάρχει και στη συσχέτιση μιας ομάδας φοιτητών γόνων μιας δοσμένης κοινωνικής τάξης με το ποσοστό της τελευταίας στο σύνολο του ενεργού πληθυσμού. Και εδώ μπορεί να υπάρχουν αποκλίσεις εφόσον μόνον ένα μέρος του ενεργού πληθυσμού, κατά τεκμήριο οι πλέον ηλικιωμένοι, –και τμήμα των συνταξιούχων- είναι γονείς φοιτητών.

Από την άλλη πλευρά, και αυτό κατά τη γνώμη μας είναι σημαντικότερο σαν πρόβλημα, με το χρόνο οι κοινωνικές τάξεις, με τη διαμεσολάβηση και του σχολείου, μεταβάλλονται. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα σε ορισμένες ιστορικές περιόδους που χαρακτηρίζονται από αυξημένη δομική κινητικότητα. Στην περίπτωση αυτή υπάγεται, όπως θα δούμε παρακάτω, και η μεταπολεμική Ελλάδα. Η αναδιάρθρωση αυτή καθιστά δυσχερή τη διαγενεακή σύγκριση γονέων και παιδιών, εφόσον στο διάστημα μιας ή δύο γενεών ομάδες του πληθυσμού μετακινούνται κοινωνικά και παίρνουν μεγαλύτερη εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση, παρά τα προβλήματα που έχει ο τρόπος

---

<sup>6</sup> Δεν είναι συνεπώς τυχαίο ότι η παράμετρος αυτή λαμβάνεται πολύ σοβαρά υπόψη στις εργασίες των θεωρητικών της Αναπαραγωγής. Τα έργα μάλιστα του P. Bourdieu, ιδιαίτερα μετά το 1980, εστιάζονται στην ανάλυση των γαλλικών «Μεγάλων Σχολών».

αυτός μέτρησης των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, είναι ο πλέον συνηθισμένος και μάλλον και ο πιο εύχρηστος.

#### IV Διαπιστώσεις

Για να μπορέσουμε να συναγάγουμε κάποιες διαπιστώσεις για όλη την περίοδο που μελετάμε κατασκευάσαμε μια στατιστική σειρά για την περίοδο 1959-1997. Όπως φαίνεται στον πίνακα 1 κατασκευάσαμε μια σειρά με βάση τα στοιχεία του *Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης* (ΟΟΣΑ) για το διάστημα 1959-1971. Στον πίνακα συσχετίζονται δύο μεταβλητές, το ποσοστό των φοιτητών και του ενεργού πληθυσμού ανά κοινωνική κατηγορία. Επιλέξαμε αυτή τη συσχέτιση γιατί, όπως συνάγεται από τις σχετικές έρευνες, η κοινωνική καταγωγή διαδραματίζει, κατά τεκμήριο, το σημαντικότερο ρόλο στη σχολική διαδρομή των παιδιών.

Η κατηγοριοποίηση του εργατικού δυναμικού του ΟΟΣΑ συντίθεται από πέντε κατηγορίες. Από αυτές η Γ και η Ε ανταποκρίνονται σε αυτό που αποκαλούμε συνήθως «αγροτική» και «εργατική τάξη». Η Δ περιλαμβάνει τους μη εξαρτημένους εργαζόμενους, η Α, τέλος, και η Β την «Ανώτερη» και «Μεσαία» τάξη αντίστοιχα.

Πίνακας 1. Ποσοστά φοιτητών και εργατικού δυναμικού κατά κοινωνική κατηγορία (1959 –1997)

Σχολικό έτος	Κατηγορία	Ποσοστά φοιτητών και ενεργού πληθυσμού κατά κοινωνική κατηγορία						
		A	B	Γ	E	Ένοπλες Δυνάμεις	Άλλοι	Σύνολο
1959-60	Φ	17,0	20,5	22,6	12,1	3,3	24,2	100,0
1963-63		15,8	21,9	23,3	12,0	3,0	24,0	100,0
1961	ΕΔ	4,4	12,2	48,0	26,5	6,6	2,4	100,0
1970-71	Φ	12,8	27,0	27,0	21,0	12,0		100,0
1971	ΕΔ	6,0	21,0	35,7	34,8	2,5		100,0
1979-80	Φ	16,0	32,7	17,9	23,1	9,7*		100,0
1981-2		17,7	36,4	16,5	24,3	2,6	2,5	100,0
1983-4		17,3	34,2	11,8	21,6	2,5		100,0
1981	ΕΔ	11,1	25,7	27,7	31,6	3,9*		100,0
1991-2	Φ	20,7	39,6	9,0	21,6	1,9	7,2	100,0
1993-4		23,1	35,9	8,4	23,3	2,3	7,0	100,0
1991	ΕΔ	14,4	31,3	17,4	27,7		9,2	100,0
1997-8	Φ	27,6	41,9	5,0	19,6	2,3	3,6	100,0
1997	ΕΔ	22,2	28,1	19,3	29,2		1,2	100,0

ΟΟΣΑ: Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης: Α=ομάδα με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης, Β=ομάδα με μέσο επίπεδο μόρφωσης, Γ=ομάδα με υψηλό επίπεδο μόρφωσης. Β=ομάδα με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης, Γ=ομάδα με μέσο επίπεδο μόρφωσης, Δ=ομάδα με υψηλό επίπεδο μόρφωσης. Δ=ομάδα με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης, Ε=ομάδα με μέσο επίπεδο μόρφωσης, Σ=ομάδα με υψηλό επίπεδο μόρφωσης. «ομάδα»: ομάδα με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης, ομάδα με μέσο επίπεδο μόρφωσης + ομάδα με υψηλό επίπεδο μόρφωσης.

Πηγή: Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης: OECD., *Education, Inequality and Life Chances*, Paris, 1975, σελίδα 1, σ. 164-5 και οι αναφορές 1959 -1971. Αναφορές 1979-1993 και αναφορές 1997-8. και οι αναφορές 1971, 1981, 1991. και οι αναφορές 1997, αναφορές 2000 (αναφορές), και οι αναφορές 2000.

Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση εγείρει αρκετά προβλήματα ιδιαίτερα όσον αφορά τις κατηγορίες Α και Β. Στην πραγματικότητα, ωστόσο, το πρόβλημα δεν έγκειται στην κατηγοριοποίηση του ΟΟΣΑ όσο στην κατασκευή των ομάδων στις ελληνικές Στατιστικές της Εκπαίδευσης. Σε αυτές κατασκευάζονται, χωρίς να είναι πάντα σαφές το περιεχόμενό τους, ορισμένες βασικές ομάδες όπως «ελευθέρια επαγγέλματα», «ανώτερα στελέχη» κλπ. Στην κατηγοριοποίηση του ΟΟΣΑ όλες οι ομάδες πλην των εργατών και των αγροτών συμπύσσονται σε δύο κατηγορίες την Α (ανώτερη) και τη Β (μέση).

Τα προβλήματα δεν τελειώνουν εδώ. Στον πίνακα 1 υπάρχουν δύο, κατά περιόδους σημαντικές αριθμητικά, ομάδες οι «Ενοπλες Δυνάμεις» και οι «Άλλοι» οι οποίες δεν κατατάσσονται σε καμία ομάδα. Πρόκειται ουσιαστικά για τρεις ομάδες, τους «Συνταξιούχους» και τους «Στρατιωτικούς», και μία τρίτη στην οποία κατατάσσονται όλοι όσοι δεν μπορούν να χωρέσουν σε κάποια κατηγορία. Ακόμη και αν δεχτούμε ότι οι ομάδες αυτές δεν επηρεάζουν σημαντικά τους λόγους των άλλων ομάδων, η ύπαρξη τους, ιδιαίτερα τις περιόδους που τα ποσοστά τους είναι ψηλά, συνιστά πρόβλημα.

Μπορούμε βέβαια να αφήσουμε κατά μέρος την κατηγοριοποίηση του Ο.Ο.Σ.Α. και να χρησιμοποιήσουμε την κατηγοριοποίηση των ελληνικών Στατιστικών της Εκπαίδευσης. Η προσέγγιση αυτή δεν διαφέρει σε τίποτε, ωστόσο, ως προς αποτελέσματα από την προηγούμενη. Αντίθετα, είναι περισσότερο πολύπλοκη και λιγότερο εύληπτη από αυτήν του ΟΟΣΑ γιατί περιέχει πολλές -και συχνά μικρές- ομάδες. Επιπλέον, πολλά από τα προβλήματα που έχει η κατηγοριοποίηση του ΟΟΣΑ οφείλονται σε προβλήματα ταξινόμησης και μέτρησης της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδας (Ε.Σ.Υ.Ε.), προβλήματα που εντυπώνονται τόσο στις στατιστικές της εκπαίδευσης όσο και αυτές του εργατικού δυναμικού. Τέλος, η

κατηγοριοποίηση του ΟΟΣΑ επειδή χρησιμοποιήθηκε και για τη μέτρηση των ανισοτήτων στις άλλες χώρες-μέλη του οργανισμού, έχει το πρόσθετο πλεονέκτημα να μας παρέχει, ορισμένες, πρωτόλειες έστω, συγκρίσεις με άλλες χώρες.

Για να κατασκευάσουμε μία στατιστική σειρά για ολόκληρη την περίοδο που διερευνούμε αναγάγαμε τα στοιχεία των Στατιστικών της Εκπαίδευσης και των Στατιστικών του Υπουργείου Παιδείας στις τέσσερις κατηγορίες που αναφέραμε.

Η σειρά που κατασκευάσαμε, οφείλουμε να ομολογήσουμε, δεν είναι απαλλαγμένη από προβλήματα. Σημειώσαμε προηγουμένως ότι αφήσαμε κατά μέρος τους φοιτητές εξωτερικού. Δεν πρόκειται για το μόνο πρόβλημα. Τα στοιχεία για τους φοιτητές στην Ελλάδα δεν είναι πάντα ομοιογενή, άρα απολύτως συγκρίσιμα. Στις στατιστικές στα τέλη του 1950 και τις αρχές του 1960 υπολογίζονται στον αριθμό των φοιτητών και οι σπουδαστές των τότε «Ανώτερων Σχολών», όπως οι Παιδαγωγικές και οι Γυμναστικές Ακαδημίες. Από την άλλη πλευρά τα στοιχεία για τους φοιτητές είναι ελλιπή. Για παράδειγμα δεν έχουμε στοιχεία για το χρονικό διάστημα 1982-1988. Για το λόγο αυτό η χρονική κλίμακα στη σειρά μας δεν είναι περιοδική, αλλά, κάπως, άτακτη.

Προβλήματα υπάρχουν και με τις κατηγορίες του εργατικού δυναμικού. Και εδώ μπορούμε να πούμε ότι οι ομαδοποιήσεις δεν είναι πάντα σαφείς. Για παράδειγμα οι «έμποροι» και οι «πωλητές» ομαδοποιούνται στην ίδια κατηγορία. Ακόμη, οι κατηγοριοποιήσεις των φοιτητών (του πατέρα τους στην προκειμένη περίπτωση) δεν είναι η ίδια με την κατηγοριοποίηση του εργατικού δυναμικού. Έτσι, η συσχέτιση δεν είναι δεδομένη και εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του ερευνητή. Δεν αποκλείεται, συνεπώς, η χρήση μη ομοιόμορφων κατηγοριοποιήσεων να έχει κάποιες, μικρές έστω, επιπτώσεις στη συσχέτιση των δύο μεταβλητών. Να σημειώσουμε τέλος, ότι ως αναφορά για την κοινωνικο-επαγγελματική σύνθεση του ενεργού πληθυσμού χρησιμοποιήσαμε τις δεκαετείς απογραφές του Ε.Σ.Υ.Ε.. (1961,1971, 1981, 1991 και την έρευνα του εργατικού δυναμικού του 1997). Οι χρονιές αυτές όπως φαίνεται στον πίνακα 1 δεν ανταποκρίνονται πλήρως στις χρονιές που επιλέξαμε για τους φοιτητές. Ενδέχεται, συνεπώς, να υπάρχουν, ορισμένες, αναντιστοιχίες στους δύο πληθυσμούς αναφοράς.

Παρά τα προβλήματα που παρουσιάζει η στατιστική σειρά που κατασκευάσαμε κατά τη γνώμη μας παρέχει μια συνολική εικόνα των ευκαιριών πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στη μεταπολεμική Ελλάδα. Από τον πίνακα αυτό μπορούμε να συναγάγουμε τρεις διαπιστώσεις:

1. Η πρόσβαση στα ΑΕΙ εν γένει στην Ελλάδα δεν γνωρίζει πολύ μεγάλες διακυμάνσεις το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα.
2. Μπορούμε, ωστόσο, να σημειώσουμε δύο ευδιάκριτες τάσεις. Στη δεκαετία του 1960 και του 1970 οι ανισότητες μειώνονται. Στη συνέχεια, από τα μέσα της δεκαετίας του '80 και κυρίως της αρχές της δεκαετίας του '90, παρά την όχι ευκαταφρόνητη αύξηση του αριθμού των φοιτητών, οξύνονται.
3. «Θύματα» της όξυνσης είναι, λιγότερο, γόννοι των εργατικών στρωμάτων και, κυρίως, των αγροτικών.

Αν δούμε αναλυτικότερα τα αποτελέσματα κατά κατηγορία διαπιστώνουμε ότι στα τέλη του 1950 και στις αρχές της δεκαετίας του 1960 τα παιδιά της κατηγορίας Α (ανώτερη τάξη) είναι αναλογικά περίπου τέσσερις φορές περισσότερα από το βάρος της αντίστοιχης ομάδας στο σύνολο του ενεργού πληθυσμού και τα παιδιά της κατηγορίας Β (μεσαία τάξη) δύο. Αντίθετα για τα παιδιά της κατηγορίας Γ (αγρότες που εργάζονται για δικό τους λογαριασμό) ο λόγος αυτός είναι περίπου το ½ (το μισό) και τα παιδιά της Ε (χειρώνακτες εργάτες) κάτι λιγότερο από το ½.

Στη δεκαετία του 1970 οι προαναφερθέντες λόγοι αλλάζουν αρκετά. Για την κατηγορία Α είναι 2, τη Β 1,3, τη Γ 0,7 και την Ε 0,6. Στη δεκαετία του 1980 οι λόγοι αυτοί αλλάζουν ελάχιστα έως καθόλου. Το ίδιο θα μπορούσε να λεχθεί και για τη δεκαετία του 1990 με μόνη αξιοσημείωτη διαφορά ότι το ποσοστό της κατηγορίας Γ (αγρότες που εργάζονται για δικό τους λογαριασμό) μειώνεται σημαντικά. Πέφτει στις αρχές της δεκαετίας στο ½ και το 1997 προσεγγίζει το ¼.

Αν συγκρίναμε τους λόγους της ομάδας με τη μεγαλύτερη υπεραντιπροσώπηση (της Α) και την υψηλότερη υποαντιπροσώπηση (Ε μέχρι και τη δεκαετία του 1970 και της Γ στη συνέχεια) μπορούμε να πούμε ότι μέχρι το 1970 τα παιδιά της πρώτης ομάδας έχουν οχτώ με εννιά φορές περισσότερες πιθανότητες πρόσβασης στην τριτοβάθμια πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Στη δεκαετία του 1970 τα παιδιά της ομάδας Α φαίνεται να έχουν λίγο περισσότερο από τριπλάσιες πιθανότητες από αυτούς της ομάδας Ε. Η αναλογία αυτή πέφτει ελαφρά στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και στη συνέχεια μεγαλώνει. Μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1990 τα παιδιά των κατηγοριών Α και Β έχουν περίπου πενταπλάσιες πιθανότητες για να μπουν στο Πανεπιστήμιο από τα παιδιά των αγροτών.

Με βάση τους λόγους που αναφέραμε σχετικά με τις πιθανότητες πρόσβασης στην τριτοβάθμια πανεπιστημιακή εκπαίδευση μπορούμε να πούμε ότι στη δεκαετία

του 1960 συντελείται μία σημαντική μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Αυτό σημειώνεται και στο κείμενο του Ο.Ο.Σ.Α. που προαναφέραμε. Εκεί σημειώνεται ότι η Ελλάδα είναι μία από τις χώρες με τις μικρότερες εκπαιδευτικές ανισότητες. Το 1970 μάλιστα μόνο δύο χώρες εμφανίζονται να έχουν μικρότερες ανισότητες, οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και η Μεγάλη Βρετανία.<sup>7</sup> Χωρίς να αμφισβητήσουμε τη μείωση καθ' εαυτή είναι χρήσιμο να σημειώσουμε δύο στοιχεία που ενδεχόμενα έχουν επιπτώσεις στο εύρος της.

1. Στις στατιστικές της εκπαίδευσης στα τέλη της δεκαετίας του 1950 και στις αρχές του 1960 περιλαμβάνονται και οι σπουδαστές των «Γυμναστικών Ακαδημιών» και, κυρίως, των «Παιδαγωγικών Ακαδημιών». Αυτό δεν ισχύει για τις μεταγενέστερες στατιστικές. Ο αριθμός των σπουδαστών αυτών προσεγγίζει το 4% του συνολικού αριθμού, επηρεάζει, συνεπώς, σε μικρό, έστω, βαθμό, την κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού. Αν σκεφτούμε ότι οι σπουδαστές αυτές προέρχονται, και τότε, περισσότερο από τις λιγότερο προνομιούχες, οικονομικά και μορφωτικά, κοινωνικές ομάδες, μπορούμε να υποθέσουμε χωρίς την προσμέτρησή τους οι εκπαιδευτικές ανισότητες στα τέλη της δεκαετίας του 1950 και στις αρχές του 1960 θα ήταν ακόμη μεγαλύτερες.

2. Στις στατιστικές στα τέλη της δεκαετίας του 1950 και του 1960 (βλέπε πίνακα 1) πολύ μεγάλο τμήμα των φοιτητών, το οποίο προσεγγίζει το ¼ του συνόλου κατατάσσεται στην κατηγορία «Άλλοι» -οι περισσότεροι δεν δηλώνουν-. Η εν λόγω

---

<sup>7</sup> Το στοιχείο αυτό συνήθως παραβλέπεται, αποσιωπάται στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία. Λίγοι αναφέρονται στην εν λόγω εξέλιξη, συνήθως αμήχανα. Η Γ. Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη (1995, τόμος 1: σ. 120) σημειώνει σχετικά: «Η μεγαλύτερη ανισότητα ευκαιριών πρόσβασης παρατηρείται στην περίοδο από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 μέχρι τις αρχές δεκαετίας του 1960 (για την οποία έχουμε ποσοτικά δεδομένα και απογραφικές έρευνες). Διαπιστώνεται, παράλληλα ότι συγκριτικά με άλλες χώρες η ανισότητα αυτή είναι μικρή (Λαμπίρη-Δημάκη, 1974, ΟΟΣΑ, 1965). Η αύξηση του αριθμού των εισακτέων (από το 1964 και εξής) και η αύξηση του αριθμού των ελλήνων φοιτητών στο εξωτερικό, παράλληλα με (διοικητικά μέτρα πχ.) τη γεωγραφική αποκέντρωση και την αντιμετώπιση των εξετάσεων επιλογής περισσότερο ως κατάληξη της Δευτεροβάθμιας (και όχι ως απαρχή της Τριτοβάθμιας) Εκπαίδευσης έφεραν την Ελλάδα στην τρίτη θέση, ανάμεσα στις χώρες του ΟΟΣΑ, από την άποψη της ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (OECD, 1975). Οι εξελίξεις αυτές, που στην πραγματικότητα είναι τάσεις μαζικής φοίτησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, δημιουργούν νέες ανάγκες στο μηχανισμό αναπαραγωγής και ένταξης στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Σε άλλη μελέτη διαπιστώσαμε αντιστοιχία ανάμεσα στη θέση των επαγγελματιών στον ιεραρχημένο κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και στην κοινωνική προέλευση των φοιτητών των αντίστοιχων πανεπιστημιακών ειδικοτήτων και ενδείξεις, ότι η πανεπιστημιακή εκπαίδευση κάποτε αναπαράγει ή, τουλάχιστον, ακολουθεί σαφώς την ιεράρχηση αυτή (Πολυδωρίδη, 1984). Φανερό γίνεται έτσι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξελίσσεται με μία δυναμική που

κατάταξη υποδηλώνει την ύπαρξη τεχνικών δυσχερειών στις σχετικές στατιστικές υπηρεσίες κατασκευής και συγκρότησης κατηγοριών. Οι δυσχέρειες αυτές δεν πρέπει, όμως, να είναι μόνον τεχνικές. Απηχούν πιθανότατα την ποικιλία επαγγελμάτων και απασχόλησης σε μια κοινωνία, όπως η Ελληνική, η οποία είναι κατ' εξοχήν αγροτική αλλά βρίσκεται στις απαρχές μιας φάσης έντονων οικονομικών και κοινωνικών διεργασιών οι οποίες τροφοδοτούν –και τροφοδοτούνται- μία διαδικασία έντονης γεωγραφικής και κοινωνικής κινητικότητας. Ενδέχεται, συνεπώς, οι «Άλλοι» στη μεγάλη τους πλειοψηφία να ανήκουν –ή να είναι πολύ πιο κοντά- στις κατηγορίες Γ (αγρότες) και Ε (εργάτες). Αν είναι, έτσι, τότε οι ανισότητες και την περίοδο αυτή είναι κατά πάσα πιθανότητα πολύ μικρότερες απ' όσο υποστηρίζεται στην έκθεση του ΟΟΣΑ και τους αριθμούς που προαναφέραμε.

Να λοιπόν γιατί υποστηρίξαμε αρχικά ότι η καθ' όλα υπαρκτή μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 δεν είναι τόσο μεγάλη όσο φαίνεται σε πρώτη ματιά. Το ίδιο μπορεί να λεχθεί και για τη διαφανόμενη όξυνση των ανισοτήτων στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 και του 1990. Κατ' αρχήν, δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε από πότε χρονικά οξύνονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες γιατί οι διαθέσιμες στατιστικές τα χρόνια αυτά είναι λειψές και πρόχειρες. Από την άλλη, όπως φαίνεται στον πίνακα 1, υπάρχουν αρκετές διαφορές στη σύνθεση του εργατικού δυναμικού στην απογραφή του 1991 και την έρευνα του 1997. Στην τελευταία μειώνεται σημαντικά το ποσοστό «Άλλοι» και οι τρεις από τις τέσσερις κατηγορίες –το ποσοστό της Β μειώνεται- εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μειώνεται μεν η υπεραντιπροσώπηση των «προνομιούχων» ομάδων, ταυτόχρονα όμως να μεγεθύνεται η υποαντιπροσώπηση των «μη προνομιούχων», και στην προκειμένη περίπτωση κυρίως των αγροτών.

Σε κάθε περίπτωση, όποιες και να είναι οι επιπτώσεις των στατιστικών στο εύρος των ανισοτήτων δεν χωρά αμφιβολία ότι αυτές αυξήθηκαν. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές για την κατηγορία Γ (αγρότες) τα ποσοστά των γόνων της οποίας επί του συνολικού φοιτητικού πληθυσμού βαίνουν διαρκώς μειούμενα από τις αρχές από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 με γοργότερο ρυθμό απ' ότι η ίδια στο σύνολο του ενεργού πληθυσμού. Θα μπορούσαμε μάλιστα να υποστηρίξουμε ότι η υποαντιπροσώπηση της κατηγορίας Γ είναι ακόμη μεγαλύτερη απ' ότι φαίνεται σε

---

τείνει σε κάποια σημεία του να εξισώνει τα κοινωνικά υποκείμενα και σε άλλα να

πρώτη ματιά αν σκεφτούμε ότι οι αγρότες στην Ελλάδα είναι στην συντριπτική τους πλειοψηφία ηλικιωμένοι που σημαίνει δυνητικοί γονείς παιδιών σε «φοιτητικές» ηλικίες. Αυτό σημαίνει ότι το ποσοστό των παιδιών τους στη δεδομένη ηλικιακή ομάδα είναι πιθανότατα αναλογικά υψηλότερο απ' ότι οι ίδιοι ως κατηγορία στο σύνολο του ενεργού πληθυσμού.

Η προηγούμενη διαπίστωση μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ως προς τη δομή οι εκπαιδευτικές ανισότητες διαφέρουν σήμερα από αυτό που συνέβαινε σαράντα χρόνια νωρίτερα. Αν και οι ανισότητες πρόσβασης στα ΑΕΙ στην Ελλάδα δεν ήταν πολύ οξυμένες, τα  $\frac{3}{4}$  του πληθυσμού (εργάτες και αγρότες) είχαν αρκετά λιγότερες ευκαιρίες από το υπόλοιπο  $\frac{1}{4}$ . Η διαχωριστική γραμμή ήταν ανάμεσα στις «προνομιούχες», οικονομικά και μορφωτικά, ομάδες και στις «μη προνομιούχες» Ανάμεσα, μάλιστα, στις τελευταίες λιγότερες πιθανότητες πρόσβασης είχαν οι εργάτες παρά οι αγρότες. Σήμερα, τα πράγματα είναι κάπως διαφορετικά. Ο μισός περίπου πληθυσμός (πάλι εργάτες και αγρότες) έχει λιγότερες πιθανότητες πρόσβασης στα ΑΕΙ, από το άλλο μισό. Η διαχωριστική γραμμή δεν φαίνεται να είναι ανάμεσα στους «προνομιούχους» και τους «μη προνομιούχους». Κύρια «θύματα» των ανισοτήτων σήμερα είναι οι αγρότες (κοντά στο 20% του ενεργού πληθυσμού) οι πιθανότητες πρόσβασης των παιδιών τους στα ΑΕΙ τα τελευταία χρόνια είναι πολύ λιγότερες απ' ότι στο παρελθόν. Με βάση, μάλιστα, τα στατιστικά δεδομένα ένας γόνος αγροτικής οικογένειας έχει σήμερα λιγότερες πιθανότητες πρόσβασης στα ΑΕΙ απ' ότι στα τέλη της δεκαετίας του 1950 και στις αρχές του 1960.

Γιατί, όμως, παρά την αύξηση του αριθμού των φοιτητών των τελευταίες δύο δεκαετίες στην Ελλάδα, οι ανισότητες πρόσβασης στα ΑΕΙ αυξήθηκαν και γιατί οι βασικοί χαμένοι από την εξέλιξη αυτή είναι τα παιδιά των αγροτών; Πριν επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα αυτά πρέπει πάλι να αναρωτηθούμε στις κατηγορίες που χρησιμοποιήσαμε και στα σταθμά μας για την αποτίμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Μήπως η όξυνση των ανισοτήτων τα τελευταία χρόνια με τη συγκεκριμένη μορφή είναι παράγωγο των κατηγοριών μας, κάποια στατιστική ή δημογραφική πλάνη;

Ένας από τους λόγους που επιλέξαμε τη διαχρονική πραγμάτευση του ζητήματος είναι η αποφυγή της στατιστικής πλάνης η οποία στην προκειμένη περίπτωση θα συνίστατο στην υποστασιοποίηση των χρησιμοποιούμενων

κατηγοριών σαν να επρόκειτο για ομάδες ανθρώπων αμετάβλητες στο χρόνο. Για να μην μακρηγορούμε πρέπει να σημειώσουμε ότι η κατηγορία Γ του σήμερα δεν είναι ίδια με αυτήν του 1950 και του 1960. Η διαφορά δεν είναι μόνο αριθμητική. Στο δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα στην Ελλάδα συντελέστηκε αυτό που στις δυτικές χώρες έγινε ορισμένα χρόνια νωρίτερα, η μετατροπή μιας χώρας από αγροτική σε μη αγροτική. Στη διαδικασία αυτή άλλαξαν η διάρθρωση του πληθυσμού και η σχέση αγροτικού και αστικού χώρου. Στο πλαίσιο αυτό, μέσω διαφόρων μηχανισμών, μεταξύ των οποίων και το σχολείο, τα τρία περίπου πέμπτα των αγροτών άλλαξαν περιβάλλον και κοινωνική κατηγορία. Οι εναπομείναντες, χωρίς να είναι αναγκαστικά οι πιο άποροι οικονομικά,<sup>8</sup> στη μεγάλη τους πλειοψηφία είναι εκείνοι που έμειναν έξω από τις προηγούμενες διαδικασίες και κυρίως από το σχολείο.

Μπορούμε λοιπόν να υποθέσουμε ότι η πλειοψηφία των σημερινών αγροτών συντίθεται από άτομα με γενικώς μικρή πρόσβαση στο σχολείο σε μια συγκυρία τελείως διαφορετική από αυτή του 1950 και του 1960, στην οποία η γνώση διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο, και σε μία εξαστισμένη κοινωνία στην οποία οι παραδοσιακές αγροτικές δομές αποδυναμώνονται διαρκώς. Αυτό σημαίνει ότι στο διάστημα που μελετάμε αλλάζει το κοινωνικό βάρος των αγροτών και, σ' ένα βαθμό, η σύνθεσή τους, αλλάζει όμως ταυτόχρονα και το πλαίσιο δράσης τους. Χωρίς να φτάσουμε συνεπώς να μιλήσουμε για στατιστική ή δημογραφική πλάνη πρέπει να έχουμε κατά νου ότι υπό την σκέπη της ίδιας κατηγορίας βρίσκονται άνθρωποι διαφορετικοί που ενεργούν σε διαφορετική συνάφεια.

Το ίδιο ισχύει και για τις άλλες κατηγορίες οι οποίες στο ίδιο χρονικό διάστημα μεταβάλλονται. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για την Α -και λιγότερο τη Β- το ποσοστό της οποίας στο διάστημα των 40 χρόνων πολλαπλασιάζεται επί τέσσερα και πέντε. Αυτό σημαίνει ότι στις κατηγορίες αυτές εισέρχονται νέες ομάδες πληθυσμού οι οποίες ως νεοπαγείς ενδέχεται να μην διαθέτουν ούτε το οικονομικό ούτε το πολιτισμικό ούτε το κοινωνικό κεφάλαιο των παλαιότερων ομάδων. Είναι λοιπόν πολύ πιθανό η παρουσία των νέων αυτών ομάδων να έχει επιπτώσεις προς τα κάτω στην αντιπροσώπευση της ομάδας αυτής στον φοιτητικό πληθυσμό. Σε κάθε περίπτωση, όπως η κατηγορία Γ έτσι και οι άλλες, κυρίως η Α, διαφέρουν πολύ από τις αντίστοιχες στο παρελθόν να αποτελέσματα και εδώ να έχουμε να κάνουμε με

---

<sup>8</sup> Η Κ. Μουστάκα στη μελέτη της σε 840 μετανάστες από το Ζαγόρι και την Πάρο σημειώνει ότι αυτοί είναι λιγότερο αγράμματοι από το μέσο όρο της περιοχής (1964: σ. 19).

ομάδες μεταβαλλόμενες στο χρόνο οι οποίες επιπλέον ενεργούν σε διαφορετική συνάφεια.

#### IV. Απόπειρα ερμηνείας: κοινωνική απόσταση και σχολική επένδυση

Με βάση το κριτήριο της πρόσβασης στην τριτοβάθμια πανεπιστημιακή εκπαίδευση, είδαμε ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα, χωρίς να είναι ιδιαίτερα οξυμένες, στη δεκαετία του 1960 μειώνονται και στη δεκαετία του 1970 μένουν πρακτικά ως έχουν. Από τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1980 και μετά οι ανισότητες διευρύνονται προοδευτικά σε βάρος κυρίως των παιδιών των αγροτών.

Σημειώσαμε ότι το κριτήριο μέτρησης των ανισοτήτων δεν είναι χωρίς προβλήματα. Είναι τελείως διαφορετικό, από κάθε άποψη, να έχει κάποιος ένα πτυχίο πανεπιστημίου στα τέλη της δεκαετίας του 1950 και το ίδιο σήμερα. Από την άλλη πλευρά, με άλλα κριτήρια θα μπορούσε να καταδειχτεί ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες δεν οξύνθηκαν ή, αντίθετα, ότι οξύνθηκαν περισσότερο. Στο συμπέρασμα αυτό θα καταλήγαμε αν παίρναμε σαν κριτήριο τη σχολική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση,<sup>9</sup> την πρόσβαση στις πανεπιστημιακές σχολές με μεγάλη ζήτηση (όπως πχ. οι ιατρικές και τα νομικά τμήματα της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης) και ακόμη περισσότερο την πρόσβαση στις μεταπτυχιακές σπουδές ιδιαίτερα σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα. Θα μπορούσαμε ακόμη στις μέρες μας, κι αυτό είναι ενδεικτικό της κατάστασης, να πάρουμε σαν κριτήριο όχι την πρόσβαση σε μία πανεπιστημιακή σχολή αλλά την απόκτηση του πτυχίου.<sup>10</sup>

Παρά τα προβλήματα αυτά, η πρόσβαση στην τριτοβάθμια πανεπιστημιακή εκπαίδευση μπορεί να χρησιμεύσει ως γόνιμο κριτήριο τόσο για την μέτρηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων όσο και, γενικότερα, για την ανάλυση των κοινωνικών

---

<sup>9</sup> Αυτό θα συνέβαινε αν περιοριζόμασταν σε μία συγχρονική ανάλυση. Αν ήταν διαχρονική τα αποτελέσματα θα ήταν ακριβώς αντίθετα.

<sup>10</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στις μη δημοσιευμένες ακόμη στατιστικές του Υπουργείου Παιδείας για το σχολικό έτος 1997-1998, σημειώνονται, χωρίς περαιτέρω διευκρινήσεις, δύο κατηγορίες φοιτητών: οι εγγεγραμμένοι στα εξάμηνα και οι επί πτυχίω. Οι πρώτοι ανέρχονται σε 120.000 και οι δεύτεροι σε 100.000. Ακόμη κι αν πολλοί ανάμεσα στους τελευταίους είναι φοιτητές παρελθόντων ετών, μπορούμε εύλογα να υποθέσουμε ότι πολλοί φοιτητές εγκαταλείπουν τις σπουδές τους. Θα είχε σίγουρα ενδιαφέρον να μάθουμε την κοινωνική τους σύνθεση και τους λόγους της εγκατάλειψης.

Να σημειώσουμε ότι το φαινόμενο εγκατάλειψης των σπουδών παρατηρείται στην Ελλάδα και πριν τη θέσπιση των εισαγωγικών εξετάσεων και του κλειστού αριθμού εισακτέων προς τα τέλη της δεκαετίας του 1920. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τους φοιτητές της Νομικής από τους οποίους μόνον οι μισοί εγγεγραμμένοι παίρνουν πτυχίο (Π. Κυπριανός 1997β).

πρακτικών έναντι του σχολείου. Το ερώτημα που τίθεται είναι πως μπορούμε να εξηγήσουμε τις διαπιστώσεις μας;

Παραδοσιακά, για την ανάλυση των πρακτικών των Ελλήνων έναντι του σχολείου χρησιμοποιούνταν δύο τύπου ερμηνείες: μία που θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε αυθόρμητη και μία δεύτερη με λειτουργιστική χροιά. Η πρώτη έχει τις καταβολές της στον 19<sup>ο</sup> αιώνα \_αρχικά διαπνέεται και από διαφωτιστικού τύπου μέριμνες προβολής του έθνους<sup>11</sup> με το χρόνο έφτασε να γίνει λαϊκή δοξασία και να διαπερνά ακόμη και κείμενα με αναλυτική πρόθεση: οι Έλληνες φέρονται να «αγαπούν» παραδοσιακά τα γράμματα.<sup>12</sup> Η δεύτερη είναι σαφώς πιο επιστημονική. Το πρόβλημά της έγκειται αλλού. Αν στην πρώτη περίπτωση όλα ερμηνεύονται μέσω ενός υποκειμένου-πλάσματος που αγαπάει τα γράμματα γιατί «θέλει το φως», στη δεύτερη πρωτεύοντα ερμηνευτικό λόγο κατέχει η χρηστικότητα ή η λειτουργία του πτυχίου. Τα κοινωνικά υποκείμενα ενεργούν όπως ενεργούν γιατί το πτυχίο έχει αντίκρουσμα –κοινωνικό, οικονομικό κλπ.<sup>13</sup>

Στις δύο αναφερθείσες ερμηνείες προστέθηκαν τα τελευταία χρόνια άλλες δύο. Ορισμένοι ερευνητές, που έχουν σπουδάσει, συχνά, μαθηματικά, στατιστική και οικονομικά, επιχειρούν να απαντήσουν στο πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων με μετρήσεις στατιστικού τύπου. Επιχειρούν για παράδειγμα να αναδείξουν με συσχετίσεις το βάρος μίας εξαρτημένης μεταβλητής, όπως για παράδειγμα η μόρφωση το γονέων ή το φύλλο, στη σχολική επίδοση ή μέσω πιο

---

<sup>11</sup> Χαρακτηριστικότερος εκπρόσωπος της τάσης αυτής είναι ο Γ. Χασιώτης (G. Chassiotis, 1887).

<sup>12</sup> Οι Γ. Ψαχαρόπουλος και Α.Μ. Καζαμίας (1985: σ. 193) γράφουν σχετικά: «Στην Ελλάδα, όπως αναφέραμε παραπάνω, υπάρχει πατροπαράδοτη αγάπη προς τη μόρφωση/εκπαίδευση που ανάμεσα, στα άλλα, πιστεύεται ότι βοηθά το φτωχόπαιδο να αυξήσει το εισόδημα του και να αποκτήσει ένα κοινωνικό status υψηλότερο από εκείνο του πατέρα του».

<sup>13</sup> Η λειτουργιστική αυτή αντίληψη μπορεί βέβαια εύκολα να μετατραπεί σε ερμηνεία ατομιστικού τύπου: τα άτομα ενεργούν έτσι γιατί γνωρίζουν ότι συμφέρει να σπουδάσουν. Στην κατηγορία αυτή νομίζω ότι μπορούμε να διακρίνουμε μία σχετικά πρωτόλεια και μια κοινωνιολογική. Στην πρώτη μπορούμε να εντάξουμε τις αναλύσεις πολλών «Φιλελλήνων» συγγραφέων του 19<sup>ου</sup> και των αρχών του 20ου οι οποίοι αφού σημειώνουν το «πάθος» των Ελλήνων για το σχολείο το αποδίδουν στο κοινωνικό και επαγγελματικό αντίκρουσμα του σχολικού τίτλου. Στη δεύτερη μπορούν τα υπαχθούν οι σχετικές αναλύσεις του Κ. Τσουκαλά. Ως βασικό ερμηνευτικό εργαλείο χρησιμοποιείται η δυνατότητα πρόσβασης στο δημόσιο τομέα που παρέχει το πτυχίο. Βέβαια, ο Τσουκαλάς δεν περιορίζεται σε αυτήν την εξήγηση και αναζητεί και άλλες. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τη διδακτορική διατριβή του (1976) στην οποία εντοπίζουμε και άλλου τύπου ερμηνείας όπως ο ρόλος της μικροϊδιοκτησίας ή της χαλαρής σχολικής επιλογής. Έτσι, κατά τη γνώμη μου πέφτει σε σειρά από ασυνέπειες και αντιφάσεις οι οποίες επιτείνονται από το γεγονός ότι ορισμένα από τα στοιχεία του είναι ελεγχόμενα. Νομίζω ότι η αξία του συγκεκριμένου βιβλίου έγκειται περισσότερο σε αυτές τις

σύνθετων μεθόδων να συσχετίσουν περισσότερες της μιας μεταβλητής. Η προσέγγιση αυτή είναι αναμφίβολα δόκιμη και χρήσιμη αρκεί η στατιστική ανάλυση να θεωρηθεί σαν αυτό που είναι, μέσο της αποδεικτικής διαδικασίας και όχι απόδειξη, ερμηνεία και εξήγηση. Είναι αυτονόητο ότι ορισμένοι παράγοντες, όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, ή το εισόδημα έχουν επιπτώσεις στη σχολική επίδοση. Είναι καθόλα θεμιτό αυτές οι μεταβλητές να συσχετισθούν με τη σχολική επίδοση και να αποδεσμευτούν ορισμένοι δείκτες. Το να απομονώσει όμως κάποιος τις μεταβλητές αυτές και να επιχειρηθεί να εξηγηθεί η σχολική επίδοση με τη μία ή την άλλη μεταβλητή, αγνοώντας τόσο τα κοινωνικά υποκείμενα όσο και τη συνάφεια δράσης τους, αγγίζει τα όρια της αφέλειας.

Τα τελευταία, τέλος χρόνια, γνώρισαν στην Ελλάδα μεγάλη επιτυχία ορισμένες θεωρίες, κυρίως αυτές της πολιτισμικής αναπαραγωγής του B. Bernstein και του P. Bourdieu. Η ευρύτατη διάδοσή τους –αν και συχνά «εκλαϊκευμένη»– μπορεί ασφαλώς να προάγει και την έρευνα και το επίπεδό της. Το πρόβλημα, κατά τη γνώμη μου, είναι ότι αυτές χρησιμοποιούνται όχι σαν σύνολο εννοιών-εργαλείων για την έρευνα και σαν δέσμη ερμηνευτικών κατηγοριών αλλά σαν σύνολο αξιωματικών και αυταπόδεικτων προτάσεων. Συνέπεια της αντίληψης αυτής είναι η άγνοια ή η αποσπασματική μελέτη των εμπειρικών δεδομένων.<sup>14</sup>

Για να εξηγήσουμε τις διαπιστώσεις που κάναμε παραπάνω είναι χρήσιμο να έχουμε κατά νου τόσο κάποια δεδομένα για τις πρακτικές των κοινωνικών υποκειμένων όσο και για τη συνάφεια δράσης τους. Σε ότι αφορά το πρώτο ζήτημα είναι καλό να υπενθυμίσουμε δύο δεδομένα που εξάγονται από τις σχετικές έρευνες. 1. Σε εργασία μας (Π. Κυπριανός: 1996) υποστηρίξαμε ότι πίσω από τις ίδιες πρακτικές διαφορετικών κοινωνικών ομάδων βρίσκονται, διαφορετικές παραστάσεις, παράγωγα διαφορετικών κοινωνικών διαδρομών, και κατά συνέπεια διαφορετικοί στόχοι. Πιο συγκεκριμένα μπορεί τα παιδιά δύο ομάδων να επενδύουν στο σχολείο αλλά για τελείως διαφορετικούς λόγους. Τα παιδιά των εύπορων, κυρίως μορφωτικά, ομάδων βλέπουν το σχολείο σα χώρο και μέσο μόρφωσης. Για τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων το σχολείο ταυτίζεται περισσότερο με το πτυχίο ως εργαλείο και μέσο για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Η διαφορετική πρόσληψη του σχολείου σημαίνει ότι, αν δεν συντρέχουν κάποιοι άλλοι λόγοι, οι δεύτεροι επενδύουν

---

ασυνέπειες και τις αντιφάσεις που μπορεί να δώσουν ερέθισμα σε γόνιμες αναζητήσεις και λιγότερο στη δεσπόζουσα ερμηνεία.

περισσότερο στο σχολείο εφόσον αυτό ανταποκρίνεται στην εικόνα που έχουν γι' αυτό.

2. Από τις σχετικές έρευνες, στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, συνάγεται ότι ο ορίζοντας σπουδών των κοινωνικών υποκειμένων συναρτάται με το μορφωτικό τους επίπεδο και γενικότερα την κοινωνική τους συνθήκη. Για να μείνουμε στην Ελλάδα από έρευνες στη δεκαετία του 1960 στους μετανάστες συνάγεται ότι ένας από τους βασικούς λόγους που τους ώθησαν στη μετανάστευση ήταν οι σπουδές. Ωστόσο, ο όρος σπουδές δεν σημαίνει για όλους το ίδιο πράγμα. Για εκείνους που πήγαν λίγο στο σχολείο επιθυμητός στόχος είναι το γυμνάσιο γι αυτούς που πήγαν περισσότερο το πανεπιστήμιο. Σ' ένα άλλο επίπεδο, το ίδιο τεκμαίρεται και από την έρευνα της Ι. Λαμπίρη-Δημάκη (1974: σ. 105) στους φοιτητές της Πανεπιστημίου της Αθήνας το 1964. Αυτοί που δηλώνουν ότι ενδιαφέρονται κυρίως για μεταπτυχιακά και «δη εις το εξωτερικόν ήσαν οι νέοι της ανωτέρας τάξεως (85%)».

Και οι δύο προηγούμενες επισημάνσεις είναι εύλογες. Πώς μπορεί κάποιες να έχει βλέψεις για κάτι όταν αγνοεί αυτό το κάτι; Πώς κατά συνέπεια μπορεί να επενδύσει σ' αυτό; Με την έννοια αυτή θα αναμέναμε ότι τα λιγότερα μορφωμένα στρώματα θα επένδυναν εν αγνοία τους λιγότερο στο σχολείο και, εν τέλει, θα αυτοαποκλειόταν. Από την άλλη πλευρά, θα μπορούσαν να επενδύσουν σ' αυτό εάν και εφόσον οι τίτλοι που παρείχε το έκαναν ελκυστικό. Για να γίνει, όμως, ελκυστικό έπρεπε να πάψει να φαντάζει ως απόμακρο και δυσπρόσιτο. Αυτό κατά τη γνώμη μας συνέβη στη δεκαετία του 1960 και στη συνέχεια. Για τους λόγους που θα δούμε η «κοινωνική απόσταση»<sup>15</sup> ανάμεσα στον κόσμο του σχολείου και τον καθημερινό

---

<sup>14</sup> Νομίζω ότι αυτό είναι ένα από τα βασικότερα προβλήματα της κατά τα άλλα αξιόλογης εργασίας της Α. Φραγκουδάκη (1985).

<sup>15</sup> Με τον όρο εννοούμε την απόσταση ανάμεσα στο κοινωνικό υποκείμενο και το αντικείμενο. Η απόσταση αυτή μπορεί να είναι «πραγματική» αλλά πάντα διαμεσολαβείται από τη συμβολική αναπαράσταση της σχέσης του υποκειμένου με το αντικείμενο. Συχνά, η συμβολική αναπαράσταση της απόστασης συμπίπτει με την «πραγματική» απόσταση του υποκειμένου από το αντικείμενο και τη φυσικοποιεί με συνέπεια την αποδοχή της. Έτσι, οι άπορες πολιτισμικά και οικονομικά ομάδες τείνουν να παραιτηθούν από τη διεκδίκηση πραγμάτων με το αφοπλιστικό επιχείρημα «δεν είναι αυτά για μας». Σε ειδικές ωστόσο, περιπτώσεις, και για λόγους διαφορετικούς, η συμβολική αναπαράσταση της σχέσης μπορεί να μειώσει ή και να «καταργήσει» φαντασιακά την κοινωνική απόσταση από το αντικείμενο και να εκθρέψει στάσεις και πρακτικές αδιανόητες σε κανονικές συνθήκες για τα συγκεκριμένα κοινωνικά υποκείμενα. Η συμβολική μείωση της απόστασης οδηγεί σε υπερεπένδυση σε μία δραστηριότητα, σε καταστάσεις αυτοεκπληρούμενης προφητείας ή ακόμη σε υπέρβαση του εγώ, ενέργειες που συνήθως, προσκρούουν στο «πραγματικό» αλλά, όχι σπάνια, συμβάλλουν στον επανακαθορισμό του εγώ και των σχέσεών του με τους άλλους. Βλ. σχετικά Π. Κυπριανός: 1997<sup>α</sup>.

κόσμο των Ελλήνων μειώθηκε σε βαθμό που το σχολείο μπήκε στην καθημερινότητα και έγινε μέρος της.

Δίχως αμφιβολία το σχολείο, για την ακρίβεια η «μέση γενική εκπαίδευση» και ορισμένες πανεπιστημιακές «σχολές», κυρίως η Νομική και η Ιατρική,<sup>16</sup> έχαιρε μεγάλης υπόληψης σε σημαντικά τμήματα της Ελληνικής κοινωνίας, ακόμα και στα φτωχά. Αν και δεν έχουμε στοιχεία για την περίοδο πριν το 1956 έχουμε ήδη σοβαρές ενδείξεις για πολύ μεγαλύτερη ζήτηση πανεπιστημιακών σπουδών από την προσφερόμενη. Ενδεικτικά, το 1960 κίόλας οι επίσημες στατιστικές ανεβάζουν τους Έλληνες φοιτητές εξωτερικού σε 9.000, που σημαίνει περισσότεροι από το 1/3 των φοιτητών στο εσωτερικό της χώρας οι οποίοι ανέρχονται σε 25.658. Η πίεση αυτή αποτυπώνεται στις πολιτικές συζητήσεις χωρίς ωστόσο να παρθούν κάποια μέτρα εκτός από την προοδευτική αύξηση του αριθμού των εισακτέων.

Η τάση αυτή ενισχύεται και με τον χρόνο παίρνει διαστάσεις χιονοστιβάδας. Πέντε λόγοι κατά τη γνώμη μας εξηγούν το φαινόμενο αυτό:

1. Το διάστημα αυτό για όλους τόσο ιδεολογικούς όσο και «επιστημονικούς» τίθεται όλο και πιο επίμονα το ζήτημα της πρόσβασης στην εκπαίδευση ως δικαίωμα και ως προϋπόθεση ανάπτυξης της δημοκρατίας. Η ανακατανομητική λογική που υποβαστάζει τη θεμελίωση του Κράτους-πρόνοιας στις δυτικές χώρες διαταυρώνει και ενδυναμώνει την ιδεολογία της ισότητας που προβάλλουν τα Αριστερά, με την ευρεία έννοια, κόμματα. Στην ίδια κατεύθυνση, τέλος, συγκλίνουν και οι βασικές παραδοχές της θεωρίας του «Ανθρωπίνου κεφαλαίου» η οποία αναπτύσσεται την περίοδο αυτή και έχει μεγάλη απήχηση. Οι αντιλήψεις αυτές αν και δεν φαίνεται να έγιναν, στην Ελλάδα κτήμα των βασικών πολιτικών δυνάμεων, εντούτοις διατρέχουν τους λόγους τους, και σ' ένα βαθμό, διαπερνούν την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1964. Σε κάθε περίπτωση νομιμοποιούν και ενισχύουν τη διαρκώς αυξανόμενη ζήτηση για σπουδές, ιδιαίτερα μετά το 1974, οπότε τις οικειοποιείται και το ΠΑΣΟΚ.
2. Οι διακηρύξεις για την ανάγκη αναδιάρθρωσης της «μέσης» εκπαίδευσης και στροφής προς την επαγγελματική και την τεχνική εκπαίδευση παραμένουν κατά βάση ανενεργές μέχρι τουλάχιστον το 1976. Ούτε τα σχετικά νομοσχέδια του 1959 ούτε

---

<sup>16</sup> Η αγάπη των Ελλήνων για το σχολείο είναι ένας από τους μύθους των πρώτων δεκαετιών του νεοελληνικού Κράτους. Εκτός από το υψηλό ποσοστό των αναλφαβήτων θυμίζουμε ότι πολλά νέα πανεπιστημιακά τμήματα «θετικής» και τεχνικής κατεύθυνσης όπως των Μηχανολόγων στο ΕΜΠ, το Χημικό στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας ή οι Γεωργικές Σχολές δεν προσέλκυαν για καιρό φοιτητές και μαθητές. Το φαινόμενο αυτό δεν μπορεί να εξηγηθεί

αυτά του 1964 δεν αλλάζουν σημαντικά την κατάσταση. Η δομή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο τρόπος εισαγωγής στα Πανεπιστήμια μέχρι τη θεσμοθέτηση των Πανελλήνιων εξετάσεων το 1980 (το «Ακαδημαϊκό Απολυτήριο» ίσχυσε από το 1964 ως το 1967) συντηρούν την ελπίδα της τελικής επιτυχίας και εκτρέφουν την επένδυση στο σχολείο. Όλα κρίνονται στις εισιτήριες μεταγυμνασιακές εξετάσεις, αιτούμενο συνεπώς είναι η αποφοίτηση, με κάθε κόστος, από το Γυμνάσιο.

Την ίδια στιγμή που το ελληνικό σχολείο ωθεί μαθητές και γονείς στο να επενδύσουν όλο και περισσότερο σ' αυτό, την ίδια στιγμή τα ΑΕΙ παραμένουν κλειστά στους φοιτητές. Παρά την αύξηση του πληθυσμού (κατά 1,5 εκατομμύρια την εικοσαετία 1936-1956), την «ανωτατοποίηση» Σχολών (της «Παντείου ΑΣΠΕ» το 1937 και των «Βιομηχανικών Σχολών» της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης το 1958) και την ίδρυση νέων τμημάτων στα Πανεπιστήμια της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης (ξενόγλωσσες φιλολογίες, Πολυτεχνική σχολή στη Θεσσαλονίκη κλπ.) ο αριθμός των φοιτητών παραμένει μάλλον στάσιμος μέχρι το 1960. Από 10.561 το 1936, το 1956 ανέρχεται σε 20.408. Στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας ειδικότερα, οι πρωτοετείς φοιτητές μόλις που ξεπερνούν τις 2.000, αριθμός που στο Μεσοπόλεμο – με εξαίρεση τα διαστήματα 1927-1931 και 1934-1940- ήταν αρκετά υψηλότερος.

Μπορούμε συνεπώς να μιλήσουμε για αντίφαση του εκπαιδευτικού συστήματος: ενώ εκτρέφει προσδοκίες οι προσφερόμενες θέσεις στα πανεπιστήμια είναι συγκριτικά λίγες. Μπορούμε να σκεφτούμε ότι με τον τρόπο αυτό δημιουργεί στερήσεις, μυθοποιεί το πανεπιστημιακό πτυχίο και, εν τέλει τροφοδοτεί, \_εφόσον έτσι όπως λειτουργεί συντηρεί την ελπίδα πρόσβασης στα ΑΕΙ\_ τη ζήτηση, η οποία είτε συσσωρεύεται στις ετήσιες Γενικές Εξετάσεις είτε απολήγει στη φοιτητική μετανάστευση.

3. Η αυξημένη ζήτηση πτυχίων λαμβάνει χώρα σε μία κομβική για την ελληνική οικονομία και κοινωνία συγκυρία. Η οικονομία αυξάνεται με γοργούς ρυθμούς σε ένα πλαίσιο που σημαδεύεται από έντονη γεωγραφική και δομική κοινωνική κινητικότητα. Για να μην αναφερθούμε σε πράγματα λίγο-πολύ γνωστά ενδιαφέρει να σημειώσουμε ότι η μετακίνηση ανθρώπων στο χώρο έτσι όπως έγινε και σε συνδυασμό με την αύξηση των εισοδημάτων σηματοδοτεί ρήξεις με καθημερινές πρακτικές και γεννά νέες προσδοκίες. Το σχολείο λειτουργεί στη συγκυρία αυτή ως

---

με όρους «μεταφυσικούς» όπως αγάπη ή πάθος για το σχολείο αλλά με πολιτισμικο-κοινωνικούς.

ασφαλές μέσο επαγγελματικής αποκατάστασης και κοινωνικής ανόδου γεγονός που ενισχύει την εικόνα τους και τροφοδοτεί τη ζήτηση.

4. Η λειτουργικότητα των σχολικών τίτλων ενισχύεται από την παράλληλη διεύρυνση των κρατικών μηχανισμών οι οποίοι απορροφούν κοντά στα 2/3 των αποφοίτων πανεπιστημίου. Ο Κ. Τσουκαλάς έδειξε πως το Κράτος στις δεκαετίες του 1960 και του 1970 –εν μέρει και του 1980- λειτούργησε σαν βασικός εργοδότης των κατόχων πανεπιστημιακών τίτλων και πως συνέβαλε τα μέγιστα στη συγκρότηση μιας κρατικοδίατης μικροαστικής τάξης. Δεν νομίζουμε ότι χρειάζεται να επιμείνουμε περισσότερο στο σημείο αυτό. Περιοριζόμαστε να σημειώσουμε δύο πράγματα: α. Η απορρόφηση μεγάλου αριθμού πτυχιούχων από τους κρατικούς μηχανισμούς τροφοδότησε τη δομική κινητικότητα και την ίδια στιγμή αξιόδοτησε ακόμη περισσότερο το πτυχίο. β. Ορισμένοι ερευνητές, όπως ο Jencks και ο Boudon, υποστήριξαν ότι στις δυτικές κοινωνίες τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 δεν υπάρχει μεγάλη συνάφεια ανάμεσα στο πτυχίο και την επαγγελματική απασχόληση. Στην ελληνική περίπτωση, αντίθετα, το πτυχίο στις δεκαετίες του 1960 και – λιγότερο- του 1970- λειτουργεί ουσιαστικά ως επαγγελματικό διαβατήριο. Αυτό ισχύει ακόμη και για αυτά με τη λιγότερη κοινωνική υπόληψη. Η διαφορά αυτή δεν πρέπει να ιδωθεί ως ιδιαιτερότητα αλλά να συσχετισθεί με την προηγούμενη επισήμανσή μας (το 4) και τον εργοδοτικό ρόλο του ελληνικού κράτους.

5. Ο διαρκώς αυξανόμενος αριθμός αποφοίτων δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είχε σαν φυσικό αποτέλεσμα την αύξηση των προσδοκιών. Εφεξής οι σπουδές στο Πανεπιστήμιο, ακόμη και τα μεταπτυχιακά, προβάλλουν ως αυτονόητο. Θα λέγαμε μάλιστα η μη φοίτηση στο Πανεπιστήμιο τείνει να μεταβληθεί σε σημάδι κοινωνικής καθόδου και κοινωνικής απαξίωσης. Η τάση αυτή συντηρείται τόσο από τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας όσο και από τις γενικότερες εξελίξεις που τείνουν όλο και περισσότερο να αναδείξουν τη γνώση σε βασικότατο συστατικό της «Κοινωνίας της Πληροφορίας».

Οι πέντε λόγοι που εκθέσαμε σε συνδυασμό με την παραδοσιακή «θετική» εικόνα του σχολείου στην Ελλάδα μας εξηγούν πως το σχολείο μπήκε στην καθημερινότητα όλων και περισσότερων ανθρώπων και τους ώθησε να επενδύσουν, χωρίς να λογαριάσουν το κόστος, όλο και περισσότερο σ' αυτό. Με το καιρό, όμως, οι τέσσερις πρώτοι από τους πέντε γενεσιουργούς λόγους του φαινομένου εξέλειπαν.

Έτσι, το σχολείο ως θεσμός τείνει να απομακρυνθεί από τον κόσμο ορισμένων κοινωνικών ομάδων, κυρίως των αγροτικών.

Μιλήσαμε ήδη για την ιδεολογική μεταστροφή από την ισότητα στην αποτελεσματικότητα. το βάρος δίνεται πλέον όχι στις σπουδές ως δικαίωμα αλλά ως μέσο για την επιβίωση του ατόμου και της χώρας του. Υπό την οπτική αυτή ζητούμενο δεν είναι οι σπουδές εν γένει αλλά οι «χρήσιμες» σπουδές. Η μεταστροφή αυτή λαμβάνει χώρα σε μία περίοδο όπου δεν συντρέχουν πλέον οι λόγοι (4) και κυρίως (3). Αντίθετα με τη συσσώρευση των κάθε λογής κεφαλαίων (οικονομικού, πολιτισμικού, κοινωνικού και πολιτικού) που συντελέστηκε τα τελευταία χρόνια η τα περιθώρια κινητικότητα φαίνονται όλο και πιο στενά. Την ίδια στιγμή το Κράτος \_με εξαίρεση τα πρώτα χρόνια της διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ\_ αδυνατεί να λειτουργήσει ως προνομιακός εργοδότης πτυχιούχων ΑΕΙ. Να προσθέσουμε, τέλος, ότι παρά τη σχετικά σημαντική αύξηση του αριθμού των εισαγομένων στα Πανεπιστήμια, οι αλλαγές τόσο στη δομή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και στον τρόπο εισαγωγής στα ΑΕΙ, καθιστούν, με εξαιρέσεις, περισσότερο δύσκολη την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο

Προοδευτικά λοιπόν συντελείται μια όλο και μεγαλύτερη αποσύνδεση ανάμεσα στους σχολικούς τίτλους –καλύτερα σε αρκετούς από αυτούς- και την επαγγελματική απορρόφηση. Η τάση αυτή αρχίζει να γίνεται ορατή από τα τέλη κιόλας της δεκαετίας του 1970. Σε έρευνα της το 1979 σε γειτονίες της Θεσσαλονίκης η Μ. Πετμεξίδου-Τσουλουβή (1986: σ. 292) διαπίστωνε: «Οι περισσότεροι από τους αποκρινόμενους τόνισαν την αναγκαιότητα της μόρφωσης, ωστόσο πρόσθεσαν ότι τα μορφωτικά προσόντα χάνουν τη σημασία τους και την αποτελεσματικότητά τους ως μέσα κοινωνικής και επαγγελματικής προώθησης αν το άτομο δεν διαθέτει τις κατάλληλες παρεμβάσεις στα κέντρα εξουσίας».

Η μείωση της επαγγελματικής λειτουργικότητας του πτυχίου δεν ήταν προφανώς χωρίς συνέπειες στην εικόνα των Ελλήνων για το σχολείο. Από τις σχετικές συζητήσεις που βρίθουν στα ΜΜΕ \_«το πτυχίο δεν φτάνει», μπορούμε να τεκμαίρουμε ότι έχασε αρκετά από τη μαγεία του. Στην ίδια κατεύθυνση συνηγορούν και οι αλλαγές που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα στη δεκαετία του 1990-αξιοδότηση του χρήματος σε βάρος άλλων τύπων κεφαλαίου όπως το πολιτικό και το πολιτισμικό (Π. Κυπριανός, 1997<sup>α</sup>). Απότοκο των συνεπειών αυτών είναι από τη μία πλευρά η αναδιάρθρωση του πεδίου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (όπως η αξιοδότηση των

μέχρι πρότινος απαξιωμένων οικονομικών τμημάτων) και η μαζική εγκατάλειψη σπουδών πριν την απόκτηση του πτυχίου.

Η αλλαγή της εικόνας του σχολείου δεν σημάνει αναγκαστικά την παραίτηση ή μη επένδυση σ' αυτό. Αντίθετα, για πολλές ομάδες του πληθυσμού το πτυχίο εξακολουθεί να είναι ουσιαστικό, αν όχι το ουσιαστικότερο, μέσο κοινωνικής ένταξης και επιτυχίας. Ενώ το πτυχίο παύει να αποτελεί αυτονόητο διαβατήριο για την επαγγελματική αποκατάσταση την ίδια στιγμή αναδεικνύεται σε συστατικό προφυλακτικό μέσο από τον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση σε μια κοινωνία που στηρίζεται όλο και περισσότερο σε μία ορισμένου τύπου γνώση. Αυτή ακριβώς η παράμετρος ωθεί κυβερνήσεις και πολίτες να επενδύσουν όλο και περισσότερο σε μια ορισμένη μορφή γνώσης με απώτερο στόχο όλο και περισσότεροι να έχουν πρόσβαση σ' αυτή, όλο και περισσότεροι να αποκτήσουν τους σχετικούς σχολικούς τίτλους.

Στη μεγαλύτερη ζήτηση τίτλων και σπουδών συντείνει και η παράμετρος (5) που προαναφέραμε: η αυξανόμενη πρόσβαση στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση διευρύνει τους προσωπικούς ορίζοντες και οδηγεί σε όλο και μεγαλύτερη ζήτηση σπουδών. Για τις συγκεκριμένες ομάδες, η απόκτηση σχολικών τίτλων από τα παιδιά τους αποτελεί επιβεβαίωση της δικής τους διαδρομής, στοιχείο προσωπικής διάκρισης αλλά και ουσιώδες προφυλακτικό μέσο από την κοινωνική πτώση. Έτσι οδηγούμαστε σε μία πληθωριστική διαδικασία ζήτησης σχολικών τίτλων η οποία απολήγει στην όλο και μεγαλύτερη ζήτηση μεταπτυχιακών σπουδών και διδακτορικών τίτλων.<sup>17</sup> Με τον τρόπο, όμως, αυτό τα πανεπιστημιακά πτυχία, ιδιαίτερα εκείνα που δεν έχουν άμεσο αντίκρυσμα στην αγορά εργασίας, απαξιώνονται ακόμη περισσότερο.

Με δύο λόγια ο σχολικός τίτλος χάνει μέρος από την αξία του στην αγορά εργασίας, ταυτόχρονα, όμως, λειτουργεί αποτελεσματικά σε δύο επίπεδα: αποτελεί ουσιώδες προφυλακτικό μέσο από την κοινωνική απαξίωση και την περιθωριοποίηση· επικυρώνει και φυσικοποιεί, σ' ένα δεύτερο επίπεδο, υφιστάμενες κατατάξεις,

---

<sup>17</sup> Εύλογα λοιπόν μπορεί να λεχθεί ότι οι κοινωνικές ανισότητες στο επίπεδο αυτό είναι εντονότερες από ότι στο επίπεδο των προπτυχιακών. Να τονίσουμε, ωστόσο, μία ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στην αρχική πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τα μεταπτυχιακά. Για πολλούς φοιτητές και τις οικογένειές τους η αρχική πρόσβαση συνιστά την είσοδο σ' έναν κόσμο άγνωστο. Τα μεταπτυχιακά, αντίθετα, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για το ίδιο Τμήμα, αποτελούν ένα είδος συνέχειας. Για το λόγο αυτό στη συνέχεια σ' αυτά βαραίνουν «νέα» κριτήρια, όπως η επίδοση στο Πανεπιστήμιο, οι σχέσεις με τους διδάσκοντες, η ενασχόληση με τα «κοινά» (συνδικαλισμός, πολιτισμός κλπ).

διακρίσεις και ιεραρχήσεις (Α. Ρήγος, 2000: σ. 182). Με την έννοια αυτή οι σπουδές είναι «χρήσιμες» και στις κυρίαρχες τάξεις και στις κυριαρχούμενες.

Η αδήριτη αυτή ανάγκη σε συνδυασμό με την παράμετρο (5) αντισταθμίζουν σε μεγάλο βαθμό τη μείωση της λειτουργικότητας του πτυχίου στην αγορά εργασίας. Αν και χρειάζονται περισσότερο λεπτομερείς μελέτες, έτσι ίσως μπορούμε να κατανοήσουμε την υψηλή ακόμη επένδυση στο σχολείο των «λαϊκών» στρωμάτων. Η επένδυση αυτή σε συνδυασμό με την αύξηση του αριθμού των φοιτητών μας επιτρέπει να κατανοήσουμε γιατί, παρά τη μείωση της λειτουργικότητας του πτυχίου, το ποσοστό της ομάδας Ε (εργάτες) δεν υποχωρεί σημαντικά.

Δεν ισχύει, ωστόσο, το ίδιο για την ομάδα Γ (αγρότες). Δύο πρόσθετοι λόγοι μπορούν να εξηγήσουν την εξέλιξη αυτή. Η κατηγορία Γ όλο αυτό το διάστημα συρρικνώνεται. Μεγάλα τμήματά της, συχνά, τα πιο δυναμικά, μεταπηδούν σε άλλα επαγγέλματα και, κυρίως, περνάνε από τον αγροτικό στον αστικό χώρο. Σημαντικό μέρος αυτών που μένουν, ιδιαίτερα οι ηλικιωμένοι, δεν έχουν πάει σχολείο. Η άγνοια του κόσμου του σχολείου σε συνδυασμό με τη μείωση της λειτουργικότητάς του το καθιστούν ελάχιστα ελκυστικό για τα παιδιά τους, ιδιαίτερα τα αγόρια. Η «απέχθεια» για το σχολείο μεγαλώνει όσο η διδασκόμενη ύλη γίνεται πιο σύνθετη και όσο το σχολικό σύστημα γίνεται πιο περίπλοκο. Στις πόλεις η στάση αυτή αντισταθμίζεται σ' ένα βαθμό από το ενδεχόμενο της περιθωριοποίησης γεγονός που οδηγεί μεγάλο τμήμα των παιδιών των «λαϊκών» στρωμάτων στα ΤΕΕ. Στον αγροτικό, όμως, χώρο, το ενδεχόμενο αυτό δεν είναι ορατό, γι' αυτό και η σχολική διαρροή φαντάζει ως φυσική.

### Συμπεράσματα

1. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες πρόσβασης στα ΑΕΙ στην Ελλάδα, χωρίς να είναι οξυμένες, χάρη, ανάμεσα στ' άλλα, στην αύξηση του αριθμού των φοιτητών μειώνονται τη δεκαετία του 1960 και μέχρι περίπου τα μέσα της δεκαετίας του 1970.
2. Παρά τη σημαντική αύξηση του αριθμού των εισακτέων στα ΑΕΙ τα τελευταία 20 χρόνια (από περίπου 15.000 κάθε χρόνο σε περισσότερους από 40.000) οι ανισότητες έκτοτε διευρύνονται σ' ένα βαθμό. Από την εξέλιξη αυτή θίγονται κυρίως ορισμένες άπορες, πολιτισμικά και οικονομικά, ομάδες της υπαίθρου, οι αγρότες κατά πρώτο λόγο.

3. Η όξυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι, σ' ένα βαθμό, προϊόν των χρησιμοποιούμενων στατιστικών κατηγοριών. Και αυτό γιατί στο διάστημα που εξετάζουμε έχουν επέλθει σημαντικές, ποσοτικές και ποιοτικές, αλλαγές στις κοινωνικές κατηγορίες που κατασκευάζει η Ε.Σ.Υ.Ε..
4. Για να εξηγήσουμε τη συνολική εξέλιξη χρησιμοποιήσαμε ως ερμηνευτική κατηγορία την έννοια της «κοινωνικής απόστασης» που επεξεργαστήκαμε σ' άλλες μας εργασίες. Υποστηρίξαμε ότι κλειδί για την κατανόηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι η «σχολική επένδυση» από τα άτομα και το στενό τους οικογενειακό περίγυρο. Η ένταση της επένδυσης συναρτάται με το κοντινός ή απόμακρος φαντάζει ο κόσμος του σχολείου.
5. Υποστηρίξαμε ότι από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1970, για πέντε διαφορετικούς αλληλοτροφοδοτούμενους λόγους, όλο και μεγαλύτερο μέρος του ελληνικού πληθυσμού θεωρούσε το σχολείο προσιτό και «ακριβό» με αποτέλεσμα να επενδύει σ' αυτό. Μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1970 τέσσερις από τους προαναφερθέντες πέντε λόγους εξέλιπαν με αποτέλεσμα το σχολείο και οι σχολικοί τίτλοι είτε να χάσουν μέρος από την προηγούμενη μαγεία τους είτε να φαντάζουν σε ορισμένες ομάδες, κυρίως τις αγροτικές, ως απόμακρα. Έτσι, αν και σήμερα εισάγονται στα ΑΕΙ περισσότεροι φοιτητές από ποτέ, το σχολείο μοιάζει όλο και πιο δυσπρόσιτο και ξένο σε μία σημαντική μερίδα του ελληνικού πληθυσμού.

#### Βιβλία και άρθρα που παρατέθηκαν

- Bell, D. (1973), *The Coming of Post-industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, California, Basic.
- Boudon, R. (1973), *L'inegalite des chances. La mobilite sociale dans les societes industrielles*, Paris, A. Colin.
- Boudon, R, Bourricaud, F. (1982), «Mobilite sociale», στο *Dictionnaire critique de Sociologie*, Paris, PUF, σ. 349-359.
- Bourdieu, P. (1989), *La noblesse d'Etat. Grandes ecoles et esprit de corps*, Paris, Minit.
- Castells, M. (1996), *The Information Age: Economy Society and Culture, Volume I, The Rise of the Network Society*, Blackwell, Malden, Massachusetts, USA.
- Chassiotis, G. (1881), *L'instruction publique chez les grecs depuis la prise de Constantinople par les Turcs jusqu' à nos jours*, Paris, Ernest Leroux.

Jencks, Ch. et. al. (1972), *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*, New York, Basic.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995), *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις*, τ. 1., Αθήνα, Gutenberg.

Κυπριανός, Ρ. (1995), «Diplomes et Etat : sur la «passion» de l' école dans la Grèce contemporaine (1960-1989)», *Revue Tiers-Monde*, Paris, τχ. 143, σ. 597-619.

Κυπριανός, Π., (1996), «Κοινωνικές αναπαραστάσεις του πτυχίου και σχολική επένδυση», *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 60-61, σ. 236-247.

(1997α), *Δημόσιο ενδιαφέρον και κοινωνική αξία της πολιτικής*, Αθήνα, Πλέθρον.

(1997β), «Φοιτητικός πληθυσμός και ζήτηση σπουδών στην Ελλάδα (1891-1936)», *Τα Ιστορικά*, τχ. 24-25, σ. 225-252.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974), *Προς μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας*, τόμος 2, Αθήνα, ΕΚΚΕ.

Μπουζάκης, Σ. (1995), *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Αθήνα, Gutenberg, τόμος Β'.

Moustaka, K., (1964), *The Internal Migrant*, Αθήνα, ΕΚΚΕ.

Neave G. (1998), *Οι εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, Έκφραση, Αθήνα.

OECD., (1975), *Education, Inequality and Life Chances*, π. 1, Παρίσι.

Πετμεζίδου-Τσουλουβή, Μ. (1986), *Κοινωνικές Τάξεις και Μηχανισμοί Κοινωνικής Αναπαραγωγής*, Αθήνα, Εξάντας.

Ρήγος, Α. (2000), *Πανεπιστήμιο. Ιδεολογικός Ρόλος και Λόγος: Από το Μεσαίωνα στη Νεωτερικότητα*, Αθήνα, Παπαζήσης.

Sorokin, P. A.(1959), *Social and Cultural Mobility*, Glencoe, The Free Press.

Τσουκαλάς, Κ (1977), *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή, ο Κοινωνικός Ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα, Θεμέλιο.

Φραγκουδάκη Α. (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα, Παπαζήσης.

Χρυσάφη, Α. (2001), *Ο θεσμός των Μεταπτυχιακών Διπλωμάτων Ειδίκευσης και η εξέλιξή του στο πλαίσιο της διαφαινόμενης τάσης για την αξιολόγηση των ΑΕΙ*, ερευνητική εργασία για το ΜΔΕ, ΠΤΝ του Πανεπιστημίου Πατρών.

Ψαχαρόπουλος, Γ.– Καζαμίας, Α.Μ (1985), *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα, ΕΚΚΕ.