

Κοινωνική Πολιτική

Τόμ. 18 (2023)



Πολιτικές επιλογές, εκπαιδευτικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση και προοπτικές υπέρβασής τους

Κωνσταντίνος Δημουλάς, Νίκος Σκλαβενίτης

Copyright © 2024, Κωνσταντίνος Δημουλάς, Νίκος Σκλαβενίτης



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Δημουλάς Κ., & Σκλαβενίτης Ν. (2024). Πολιτικές επιλογές, εκπαιδευτικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση και προοπτικές υπέρβασής τους. *Κοινωνική Πολιτική*, 18, 7-28. ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/eeekp/article/view/36463>

Κοινωνική Πολιτική

Social Policy

Επιστημονικά Άρθρα

Κωνσταντίνος Δημούλας,

Νίκος Σκλαβενίτης

Πολιτικές επιλογές, εκπαιδευτικές ανισότητες στην
άνωτατη εκπαίδευση και προοπτικές υπέρβασής τους

Κατωμέρης Στυλιανός, Τσιλίκης Χρήστος (Δρ.)

Στρατηγικό σχέδιο για την Κ.Α.Λ.Ο.: ένα αίτημα από τις κοινωνικές
επιχειρήσεις στην Ελλάδα - Καταγραφή προβλημάτων και προτάσεις
από την βάση του τομέα Κ.Α.Λ.Ο.

Τεχνικές Αναφορές

Στέφανος Κόφφας (Δρ.)

Η διερεύνηση των πρακτικών για τις διακρατικές υιοθεσίες στην Ελλάδα. Απόψεις,
αντιλήψεις, επισημάνσεις επαγγελματιών και θετών γονέων

Δώρα Σταθοπούλου, Μαρία Αργύρη

Αξιολόγηση της διαδικασίας εκτίμησης των αναγκών σε πολίτες τρίτων χωρών για εργασία
στην Ελλάδα και της διαδικασίας μετάκλησής τους

Επιστημονικά Άρθρα

Πολιτικές επιλογές, εκπαιδευτικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση και προοπτικές υπέρβασής τους

Κωνσταντίνος Δημουλάς

Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Νίκος Σκλαβενίτης

Υποψήφιος Διδάκτορας, Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Περίληψη

Στο παρόν κείμενο γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν οι κατευθύνσεις προς τις οποίες κινήθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες οι πολιτικές επιλογές για την ανώτατη εκπαίδευση και οι συνέπειές τους στη διατήρηση διακρίσεων που συχνά μεταφέρονται στην ανώτατη εκπαίδευση από άλλα κοινωνικά πεδία. Προς επίρρωση όσων υποστηρίζονται παρατίθενται στοιχεία για την ελληνική περίπτωση ενώ αποτυπώνονται προτάσεις που θα βοηθούσαν στην άμβλυση των διακρίσεων στην ανώτατη εκπαίδευση

Abstract

This paper attempts to describe the political choices that influenced higher education policies in Europe; the United States; and other economically developed countries through the past decades as well as to point on their consequences for maintaining or not discriminations that are often transferred to higher education from other social fields. In support of what is argued, data on the Greek case are presented, while for contributing to the mitigation of discrimination in higher education some specific proposals are outlined by the authors.

1. Πολιτικές επιλογές στην ανώτατη εκπαίδευση

Τα τελευταία 60 χρόνια οι πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση βασίζονται στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου όπως αυτή έχει εξελιχθεί στο πέρασμα των ετών. Μετά το τέλος του Β' παγκόσμιου πολέμου, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αποτέλεσε το κύριο ιδεολογικό υπόβαθρο στα περισσότερα κράτη για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε κάθε βαθμίδα. Διεθνείς οργανισμοί όπως η UNESCO και ο ΟΟΣΑ συνέβαλαν στη διάδοση αυτής της θεωρίας προτείνοντας στα κράτη μέλη τους: την αύξηση των επενδύσεων στην εκπαίδευση προκειμένου να αντιμετωπιστεί ο αναλφαριθμισμός, την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τη δημιουργία ειδικευμένου εργατικού δυναμικού. Οι πολιτικές αυτές αναμενόταν να συμβάλουν στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων φέρνοντας οικονομική και κοινωνική ευμερσία. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου με τις κατά καιρούς προσαρμογές της επηρέασε και τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και τον επίσημο λόγο της ΕΕ.¹

Η αρχική θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου όπως εμφανίστηκε με τις απόψεις του Τ. Schultz (Schultz, 1961) δέχεται ότι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των εργαζομένων είναι δυνατό να συνεισφέρουν στην οικονομική ανάπτυξη. Ως άλλες, παραδοσιακές, μορφές κεφαλαίου αναγνωρίζονται το έδαφος, οι πρώτες ύλες και το χρηματικό κεφάλαιο. Μια μορφή του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι οι πνευματικές ικανότητες των ατόμων, όπως αυτές διαμορφώνονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Παραδοχή αυτής της θεωρίας είναι ότι η αποτελεσματικότητα μπορεί να προκύψει μόνο μέσω της αξιοκρατίας και της παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους/ες ώστε να μπορούν να αναδειχθούν οι ιδιαίτερες ικανότητες όσο το δυνατόν περισσότερων ατόμων. Όπως αναφέρει η Χ. Νόβα Καλτσούνη (2010), η συγκεκριμένη θεωρία ήταν η απάντηση σε φαινόμενα όπως ο ψυχροπολεμικός ανταγωνισμός, η ανάγκη για ειδικευμένο εργατικό δυναμικό και οι κοινωνικές ανισότητες των τότε δυτικών κοινωνιών.

Εκτός από τις γνώσεις και τις δεξιότητες το ανθρώπινο κεφάλαιο αφορά στην υγεία και την ευκολία μετακίνησης των εργαζομένων. Και οι δύο αυτοί παράγοντες υποστηρίχτηκε ότι συμβάλλουν στην παραγωγικότητα και στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων. Γνώσεις και δεξιότητες, καλή υγεία και διευκόλυνση της μετακίνησης των εργαζομένων των μη αναπτυγμένων οικονομικά κρατών υποστηρίχτηκε ότι θα είχε θετική επίδραση και θα αύξανε τις επενδύσεις σε αυτά οδηγώντας στην άμβλυση του χάσματος με τα κράτη της Δύσης. Το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρήθηκε μοχλός ανάπτυξης και άρσης των ανισοτήτων σε ολόκληρο τον κόσμο. Προς αυτή την κατεύθυνση αυξήθηκαν οι δημόσιες δαπάνες και διευκολύνθηκε η πρόσβαση ατόμων από ασθενέστερες κοινωνικά και οικονομικά ομάδες. Μια συνέπεια των πολιτικών που αναπτύχθηκαν για την εκπαίδευση στη βάση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου ήταν η διεύρυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην ανώτατη βαθμίδα της.

Από τη δεκαετία του '70 και έπειτα η εδραίωση των μονεταριστικών πολιτικών οδήγησε στη

1. Για τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, βλ.: Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Αθήνα: Παπαζήσης, ΟΟΣΑ (1998). Human Capital Investment: An International Comparison (διαδικτυακά), UNESCO (2004). Higher Education in a Globalized Society (Paris: UNESCO), Koustourakis, G. (2011). The Use of the Human Capital Theory Argumentation to the Institution of the Greek Educational Reform of 1997-1998 in General and Technical-Vocational Education, *Revista Educaç o Skepsis*, 3 (2), pp. 2141-2176, Dreeben, R. (1968). On What Is Learned in School, Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, Parsons, T. (1959). The School Class as a Social System: Some of its functions in American society, *Harvard Educational Review*, 4 (29), pp. 297-318.

μεταρρύθμιση των οικονομιών και στην αναδιάρθρωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης σύμφωνα με τις απαιτήσεις της οικονομίας. Η οριστική επικράτηση του σύγχρονου φιλελεύθερου παραδείγματος στις πολιτικές απόψεις και την οικονομία ώθησε τα εκπαιδευτικά συστήματα να αλλάξουν προκειμένου να επιτευχθούν πιο αποτελεσματικές επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Ως δείκτες προόδου στις ευρωπαϊκές κοινωνίες και οικονομίες της γνώσης χρησιμοποιήθηκαν η παραγωγή, η διάχυση και η εφαρμογή της νέας γνώσης και των νέων τεχνολογιών, καθώς και ο βαθμός ικανότητάς τους να προσαρμόζονται στο διαρκώς μεταβαλλόμενο οικονομικό-πολιτικό τοπίο. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας – στην περίοδο της επικράτησης των μονεταριστικών επιλογών - μετεξέλιξε το περιεχόμενο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Η εξέλιξη της θεωρίας δεν έδινε έμφαση στην ευρεία γνώση - καθώς δεν έχει σημασία η συσσώρευση τίτλων αλλά η απόκτηση δεξιοτήτων για τη σωστή διαχείριση της γνώσης και της πληροφορίας· δεν έχει σημασία η καλλιέργεια μέσω μιας γενικής παιδείας - αλλά στην κατάρτιση που εξασφαλίζει μεν θέσεις εργασίας στους κατόχους της δίπλω, πάντως, να διασφαλίζει και τη βελτίωση των όρων της ζωής τους. Η με αυτόν τον τρόπο εφαρμογή των νέων τεχνολογιών σε όλους τους τομείς επαναπροσδιόρισε την έννοια της γνώσης με την απόκτηση γενικών/άτυπων γνώσεων και δεξιοτήτων επί ενός αντικειμένου και την υποχώρηση της εμβάθυνσης σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Τα ευέλικτα και ευπροσάρμοστα σε νέες εργασιακές συνθήκες άτομα καλούνται να είναι ικανά να χειρίζονται τις νέες γνώσεις σε νέους κάθε φορά τομείς (Νόβα – Καλτσούνη, 2010).

Σε γενικές γραμμές οι κατευθύνσεις προς τις οποίες έχουν στραφεί όλες οι βαθμίδες της εκπαίδευσης ως αποτέλεσμα των πολιτικών επιλογών είναι (Mayo, 2009): (α) η μείωση των δημόσιων δαπανών προς τη δημόσια εκπαίδευση και η αναζήτηση άλλων πηγών χρηματοδότησης κυρίως από τον ιδιωτικό τομέα (β) η χάραξη της διαχωριστικής γραμμής μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα της εκπαίδευσης και η μετατροπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ένα αγαθό που μοιάζει με οποιοδήποτε άλλο προερχόμενο από την αγορά· (γ) η ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων, όπως αναφέρεται εναλλακτικά το ανθρώπινο κεφάλαιο σε αρκετά κείμενα του Συμβουλίου της Ε.Ε., με στόχο την αύξηση του γενικού επιπέδου της γνώσης, η οποία, όμως, τείνει να περιορίζεται σε εξειδικευμένες δεξιότητες, που παρέχονται μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης· (δ) η στροφή πολλών τομέων της δια βίου μάθησης προς την επαγγελματική εκπαίδευση - επαγγελματικοποίηση της δια βίου μάθησης - με παροχή και εδώ, όπως σε μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξειδικευμένων δεξιοτήτων· (ε) η δημιουργία ανταγωνιστικού περιβάλλοντος λόγω του τρόπου με τον οποίο διανέμεται η δημόσια χρηματοδότηση - δηλαδή στη βάση της λογικής του ιδιωτικού τομέα της οικονομίας - στην ανώτατη εκπαίδευση και τα δημόσια ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία προσανατολίζονται προς τα επιχειρηματικά σχέδια δράσης· (στ) η διευκόλυνση της δυνατότητας της ΕΕ, του ΟΟΣΑ ή της UNESCO να συγκρίνουν κράτη βάσει δεικτών που προσανατολίζονται στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στα απτά παραγωγικά αποτελέσματα λαμβάνοντας υπόψη, ανάλογα με τον οργανισμό που διεξάγει τη σύγκριση, τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών, τα Μαθηματικά ή/και τις Φυσικές Επιστήμες· (ζ) Από το 2008 και σε περιόδους οικονομικών κρίσεων να ευνοείται η κατά περίπτωση παρέμβαση του κράτους σε συγκεκριμένους τομείς της εκπαίδευσης· και τέλος (η) η χρησιμοποίηση εννοιών, όπως η συμμετοχή του πολίτη στα κοινά ή η κοινωνική συνοχή, και επομένως η έμφαση ότι λαμβάνονται υπόψη οι πολιτικές θέσεις για την κοινωνική Ευρώπη².

2. Κατά τον M. Allen, το τελευταίο ίσως σημαίνει ότι το τρέχων φιλελεύθερο θεωρητικό πλαίσιο οδηγεί μεν στην επι-

Σύμφωνα δε με την κριτική προσέγγιση του M. Apple οι γενικές κατευθύνσεις προς τις οποίες στρέφονται όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης έχουν να κάνουν με : (α) Τους συμβιβασμούς που επέρχονται μεταξύ των ισχυρών και των μη-ισχυρών κοινωνικών ομάδων και αφορούν τον εκπαιδευτικό-πολιτικό και ιδεολογικό λόγο, το επίπεδο της διδασκόμενης γνώσης, τον τρόπο δραστηριοποίησης των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση και τον τρόπο αντίληψης όλων των παραπάνω και σε αντάλλαγμα δίνεται η δυνατότητα της μικρής διαφοροποίησης των ομάδων με τη λιγότερη δύναμη. (β) Την διασφάλιση της προσωπικής επιλογής σε συνθήκες της αγοράς, που συνεπάγεται την επικέντρωση του ενδιαφέροντος στις εγγενείς υποτίθεται ικανότητες των διδασκόμενων ιδίως στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στις οποίες οφείλεται η επίδοσή τους. Η αγορά δίνει την εγγύηση ότι η προσπάθεια και η αξία θα ανταμειφθούν. Το κριτήριο επιτυχίας είναι ο μέσος όρος επίδοσης των διδασκόμενων. Το εκπαιδευτικό σύστημα ανταμείβει τους ικανότερους. Η αγορά χαρακτηρίζεται από τους κανόνες της ατομικής προσπάθειας και της αξίας, δεν υπόκειται σε πολιτικές παρεμβάσεις και γραφειοκρατικές διαδικασίες, βασίζεται στις ορθολογικές επιλογές των ατόμων και οδηγεί σε θετικά και ουδέτερα πολιτικά αποτελέσματα. Η παροχή ευκαιριών κοινωνικής κινητικότητας είναι δυνατό, κατά τον Apple, να λειτουργεί κατευθυνστικά στο κοινωνικό σύνολο. Εξάλλου η επίδραση του εγγραμματοσίου των ασθενέστερων κοινωνικών στρωμάτων μπορεί να είναι ευεργετική στην κυρίαρχη ελίτ του κοινωνικού σχηματισμού, από τη στιγμή που είναι δυνατό να οδηγήσει στην αποδοχή από τα μέλη των ασθενέστερων στρωμάτων της κυρίαρχης ηθικής και κουλτούρας. (γ) Την παραδοχή ότι το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και κάθε άλλη λειτουργία του κράτους, είναι οργανωμένο και διοικείται με ένα τρόπο που σπαταλά οικονομικούς πόρους οι οποίοι θα έπρεπε να διοχετεύονται στον ιδιωτικό τομέα. Τα κεφάλαια που διοχετεύονται στην δημόσια εκπαίδευση όταν δε λαμβάνουν υπόψη ότι οι διδασκόμενοι/ες πρέπει να αποκτήσουν δεξιότητες και νοοτροπίες που θα τους/ις καταστήσουν ανταγωνιστικούς/ές αργότερα στην αγορά εργασίας συνιστούν σπατάλη και είναι αναποτελεσματικά. Προϋπόθεση για τη χρηματοδότηση ενός ιδρύματος εκπαίδευσης, σε όποια βαθμίδα και αν ανήκει, είναι η ανταπόκριση στις ανάγκες της ελεύθερης αγοράς. Έτσι, όμως, όπως και σε κάθε άλλο τομέα της αγοράς, το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να λειτουργεί βάσει της αρχής της επιλογής των «πελατών». Οι υποστηρικτές των τρεχουσών επιλογών ένθερμα επιχειρηματολογούν ότι αυτό θα το καταστήσει πιο αποτελεσματικό και ευέλικτο δίνοντας πάντα ευκαιρίες και στους λιγότερο προνομιούχους. Οι ευκαιρίες προέρχονται από το γεγονός ότι η αγορά - νομίζουμε με ένα ουσιοκρατικό τρόπο - θεωρείται ακριβοδίκαιη ανταμειβοντας την προσπάθεια του κάθε ατόμου.

Σειρά ερευνών³, παρ' όλα αυτά, έχουν καταλήξει ότι οι μεταρρυθμίσεις που εισήγαγαν τους

χειρματοποίηση (businessification) της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη, ίσως, όμως, όχι έως το σημείο που αυτή έχει εκδηλωθεί στις ΗΠΑ. Βλ.: Allen, M., Benn, C., Chitty, C. (1999) *Business, business, business: New Labour's education policy*, London, The Tufnell Press. Ανακτήθηκε από: https://books.google.gr/books/about/Business_Business_Business.html?id=On3hwAEACAAJ&redir_esc=y

3. Η D. Youdell με τον D. Gillborn (1999) κατέληξαν ότι στην Αγγλία η σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά όξυνε τις διαφορές στην πρόσβαση και τα αποτελέσματα ανάλογα με το κοινωνικό υπόβαθρο των διδασκόμενων. Οι G. Whitty, S. Power και D. Halpin (1999) έδειξαν ότι ενισχύθηκε η διαστρωμάτωση των διδασκόμενων. Τα προικισμένα άτομα και τα τμήματα υψηλών επιδόσεων συγκέντρωναν την προσοχή ενώ τα άτομα με χαμηλότερες επιδόσεις θεωρήθηκαν λιγότερο ελκυστικά για την επίτευξη του στόχου των υψηλών επιδόσεων. Ο H. Lauder και ο D. Hughes (1999) τεκμηρίωσαν ότι στις ΗΠΑ η επίδραση της αγοράς οδηγεί σε πτώση του επιπέδου της εκπαίδευσης και ειδικά σε πτώση των επιδόσεων των σχολείων με μαθητές προερχόμενους από μη προνομιούχα κοινωνικά

κανόνες της αγοράς στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και ανώτατη εκπαίδευση οδήγησαν σε δεύτερη μοίρα τις εκπαιδευτικές αξίες διαμορφώνοντας τα προγράμματα σπουδών και κατανέμοντας τους πόρους σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αναγκάστηκαν να αναζητούν όλο και περισσότερο άτομα που πληρούν τις προϋποθέσεις για καλές επιδόσεις ώστε να βελτιωθούν οι δείκτες αποδοτικότητάς τους και η θέση τους. Τα παιδιά ΑΜΕΑ ή με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία στις ΗΠΑ θεωρήθηκε ότι όχι μόνο κόστιζαν ακριβά αλλά και ότι έριχναν τον δείκτη των επιδόσεων της εκπαιδευτικής μονάδας, αποτελούν ένα παράδειγμα. Το κράτος μετατόπισε τις ευθύνες για τις ανισότητες στην πρόσβαση και το αποτέλεσμα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων, στους γονείς και στους διδασκόμενους/ες. Επίσης, παρατηρείται συχνά και η μετατόπιση των ευθυνών για τις διακρίσεις από τη δράση των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων προς αποκλειστικά τις επιλογές του κράτους και τη μη δυνατότητά του να μπορεί να ανταποκρίνεται σε τέτοιες προκλήσεις (Apple, 2002 & Apple, 2008).

2. Η γραφειοκρατικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης

Σε συνέχεια των αναφορών των Mayo και Apple, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι πολιτικές επιλογές για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης έχουν δημιουργήσει ένα (φουκοϊκό) πλαίσιο για την εκπαίδευση, διαφοροποιημένο πάντα ως ένα βαθμό ανάλογα με τις εθνικές ιδιαιτερότητες, που επηρεάζει και την ανώτατη εκπαίδευση

Το παραπάνω πλαίσιο για την ανώτατη εκπαίδευση, όπως άρχισε να διαμορφώνεται και να προωθείται από το τέλος της δεκαετίας του '90 με τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου της Ανώτατης Εκπαίδευσης ο οποίος αποσκοπούσε να εκπληρώσει τους στόχους της νέας μορφής αποτελεσματικότητας, είχε ως συνέπεια τα ιδρύματα της Ευρώπης να αποκτήσουν μια γραφειοκρατική δομή⁴ και να συνδεθούν άμεσα με την αγορά. Η γραφειοκρατικοποίηση των δημόσιων και μη κερδοσκοπικών ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης ακολούθησε τους όρους⁵ που χαρα-

και φυλετικά στρώματα του πληθυσμού. Επίσης, επιβεβαίωσαν τα εννοιολογικά και εμπειρικά επιχειρήματα άλλων ερευνών, όπως των R. Ball και P. Brown, ότι η αγορά στην εκπαίδευση στην ουσία δεν περιορίζεται στην προσπάθεια μείωσης του παρεμβατισμού του κράτους και του δημόσιου ελέγχου, αλλά λειτουργεί και ως μηχανισμός διαφύλαξης των παιδιών από τα «μεσαία» και «ανώτερα» στρώματα στρέφοντας τους όρους του ανταγωνισμού υπέρ τους μέσω της «έξης» και του «πολιτισμικού κεφαλαίου» (Βλ.: Apple, M. W. (2002). Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην Εκπαίδευση, μτφρ. Μαρία Δελγιάννη, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 103 - 110).

4. Αναφερόμαστε στη διαδικασία της γραφειοκρατικοποίησης όπως την ανέλυσε ο M. Weber, οι νεοβερμανοί και άλλοι θεωρητικοί. Αποτελεί ένα μοναδικό φαινόμενο που αφορά τους οργανισμούς του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένη κουλτούρα και ιεραρχική οργάνωση και πρωτοεμφανίστηκε με την ανάδυση του καπιταλισμού και το ξέσπασμα της βιομηχανικής επανάστασης ενώ δεν παύει ως φαινόμενο να εξελίσσεται. Δεν παραβλέπεται ότι γραφειοκρατίες προϋπήρξαν, για παράδειγμα, στην αρχαία Κίνα, το Βυζάντιο, τη Μεσαιωνική Ευρώπη ακόμη και στα κράτη του υπαρκτού σοσιαλισμού, επισημαίνεται, ωστόσο, ότι αυτές δεν ήταν σφυρηλατημένες από τον καπιταλισμό και τη βιομηχανική κοινωνία.

5. Το θέμα και το είδος του κειμένου δεν επιτρέπουν αναφορά στο γνωστικό συλ και την οργάνωση της γνώσης στην γραφειοκρατική δομή. Δεν επιτρέπουν ακόμη αναφορές στη μορφή συνείδησης που αναπτύσσεται μεταξύ των ατόμων που την αποτελούν και μεταξύ των ατόμων που συνδιαλέγονται συστηματικά ή περιστασιακά μαζί της, στον τρόπο που μεταρρυθμίζεται, καθώς και στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής δημόσιας και ιδιωτικής γραφειοκρατίας. Προκειμένου, ωστόσο, να συνεχίσουμε είναι χρήσιμο να παραθέσουμε κάποια στοιχεία της. Η γραφειοκρατία στην οποία πρωτοαναφέρθηκε ο Weber συνδέεται με μια πορεία εξορθολογισμού που επηρεάζεται από τον καπιταλισμό και τη βιομηχα-

κτρίζαν γραφειοκρατικούς οργανισμούς του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, αρχικά μέσω του νέου δημόσιου management και έπειτα μέσω της (πολυεπίπεδης) διακυβέρνησης⁶.

Ο Weber (1970 και 1987) και ύστεροι νεοβερβεριανοί ή μη θεωρητικοί, όπως ο R. Merton (1957 & 1960), ο A. Gouldner (1954), ο R. Hummel (1982) και οι P. L. Berger, B. Berger και H. Kelner (1973) θεώρησαν ότι η γραφειοκρατικοποίηση αφορά δημόσιους ή ιδιωτικούς οργανισμούς, δηλαδή δημόσιες υπηρεσίες και μεγάλες επιχειρήσεις και βιομηχανικές μονάδες, οι οποίες είναι οργανωμένες σύμφωνα με τις ορθολογικές αρχές της νεωτερικότητας. Είναι αυτή που συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό της νεωτερικής κοινωνίας με τον ίδιο τρόπο που συμβάλλει και η τεχνολογική παραγωγή. Ο εκσυγχρονισμός αναφέρεται στις διαδικασίες της οικονομικής μεγέθυνσης. Εκτός από τον εκσυγχρονισμό η νεωτερικότητα παράγεται και από την εξέλιξη η οποία αφορά κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες που μπορεί να συνδέονται με την οικονομία. Πρόκειται για ένα σύστημα που λειτουργεί αποπροσωποποιημένα, βάσει αφηρημένων εννοιακών κατηγοριών, όπως υποστήριξαν οι Weber και Gouldner, και έχει αυστηρά ιεραρχικό χαρακτήρα. Ένας εναλλακτικός όρος της γραφειοκρατίας είναι η διοίκηση.

Την ίδια περίοδο όπου οι νεοβερβεριανοί Berger και Kelner αποπειρώνταν να δώσουν νέα

νική κοινωνία. Ο Weber είδε την κρατική γραφειοκρατία ως ένα ακόμη εργαλείο με το οποίο το κράτος θα μπορούσε να χειριστεί την κρατική φυσική βία, Η ανώτερη μορφή της ορθολογικής/νόμιμης εξουσίας για τον Weber είναι αυτή που ασκείται μέσω ενός γραφειοκρατικού διοικητικού επιτελείου, το οποίο πρέπει, όπως υποστήριξε, να διακρίνεται από την πολιτική εξουσία. Η διοίκηση αποτελείται από υπαλλήλους που τους καθοδηγεί η εκάστοτε πολιτική ηγεσία. Οι υπάλληλοι αυτοί είναι «με όλη τη σωματική και διανοητική τους ύπαρξη αλυσοδεμένοι» με το επάγγελμά τους Η γραφειοκρατία είναι απότοκο της ορθολογικότητας και ιδιαίτερα του ορθολογικού χαρακτήρα του κράτους. Την γραφειοκρατία ο Weber την περιέγραψε ως ένα πολύ καλά οργανωμένο σύστημα σχέσεων επιταγής και υποταγής, σαφούς καταμερισμού καθηκόντων, εξειδίκευσης και ιεραρχίας και γενικών απρόσωπων κανόνων. Η γραφειοκρατία όπως επισήμανε ο Keane (1984) επικράτησε τόσο στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα των καπιταλιστικών κοινωνιών. Η αποτελεσματικότητα αυτής της «ανθρώπινης μηχανής» σχετίζεται με την ανάπτυξη του καπιταλισμού. Αυτή η σχέση γοήτευσε τον Weber που έκανε μια μάλλον κρίσιμη μετατόπιση στην ανάλυσή του, όπως ανέφερε ο Weights (1978). Ο Weber δεν εστίαζε πια στον τρόπο με τον οποίο νομιμοποιούταν η εξουσία των εξουσιαζόντων στους εξουσιαζόμενους, όπως έκανε πάντα ο Marx, αλλά εστίαζε στη σχέση ανάμεσα στους εξουσιαζόντες και το γραφειοκρατικό προσωπικό. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, όπως σημείωσε ο N. Πουλαντζάς (1987) απέφυγε να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της γραφειοκρατίας και των κοινωνικών τάξεων και ειδικά τη σχέση ανάμεσα στη γραφειοκρατία και την κυρίαρχη τάξη. Οι δε ταξικές διαστάσεις, ανέφερε ακόμη ο Weights, της πολιτικής εξουσίας απουσίασαν από το έργο του. Ο λόγος για τον οποίο ο Weber παραμέλησε τις επιπτώσεις της πολιτικής εξουσίας πάνω στις τάξεις, ήταν για τον Γ. Πάσχο, ο οποίος παραθέτει τις παραπάνω απόψεις, ότι το άτομο αποτελούσε την αφετηρία όλων των πολιτικών του κειμένων. Βλ.: Πάσχος, Γ. (1991). Κράτος Δικαίου και Πολιτική: Πολιτειολογικές θεωρίες 1900-1940, Αθήνα: Ο Πολίτης, σσ. 97 και 111-112.

6. Για την έννοια της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης, βλ.: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Γνωμοδότηση πρωτοβουλίας της Επιτροπής των Περιφερειών «Λευκή βίβλος για την πολυεπίπεδη διακυβέρνηση» (4-9-2009, C 211). (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009IR0089&qid=1566324343409&from=EL>, τελευταία πρόσβαση 20-3-2023) και

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Ανακοίνωση της Επιτροπής «Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση – Μια Λευκή Βίβλος» (12-10-2001, C 287). (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0428&qid=1566325139228&from=EL>, τελευταία πρόσβαση 20-3-2023).

Βλ. επίσης για την έννοια της διακυβέρνησης: Καρκατσούλης, Π. (2004). Το Κράτος σε Μετάβαση: Από τη «διοικητική μεταρρύθμιση» και το «νέο δημόσιο μάντζιμεντ» στη «διακυβέρνηση», Αθήνα: Ι. ΣΙΑΔΕΡΗΣ και Καρκατσούλης, Π. (2015). Η διακυβέρνηση ως περιεχόμενο και διαδικασία λήψης απόφασης για τις δημόσιες υποθέσεις. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, 7, σσ. 205-224 (<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/view/633/632>, τελευταία πρόσβαση 2-5-2023)

πνοή στις θέσεις του Weber, οι θεωρητικοί της Σχολής της Βιρτζίνια εστίαζαν στη διόγκωση του κράτους με τη διεύρυνση της «τυραννικής» (δημόσιας) γραφειοκρατίας η οποία διέταζε, λειτουργούσε εν κρυπτώ και παραβύστω και χαρακτηριζόταν από τις «υπόγειες συνδιαλλαγές» και τον χαοτικό αγκυλοτισμό. Τα παραπάνω αποτελούν σκιαγράφηση πραγματικών στρεβλώσεων, οι οποίες εμφανίστηκαν στην πορεία της εξέλιξής της, αλλά και μια στερεοτυπική περιγραφή της δημόσιας γραφειοκρατίας η οποία επικράτησε ως μέρος του αναδυόμενου σε πολιτικό και οικονομικό επίπεδο φιλελεύθερου παραδείγματος της δεκαετίας του '70 που φτάνει έως τις μέρες μας. Η απάντηση του συγκεκριμένου παραδείγματος σε αυτά τα προβλήματα ήταν η εισαγωγή στη δημόσια γραφειοκρατία πρακτικών της αντίστοιχης ιδιωτικής, πρακτικών προερχόμενων από τον ιδιωτικό τομέα. Φιλική αντιμετώπιση του πελάτη/πολίτη, ευελιξία στις διαδικασίες, αξιολόγηση ατόμων και δομών, περιορισμός των «περιττών» δομών και εξαΰλωση των υπηρεσιών κοινωνικού χαρακτήρα (των δομών του κοινωνικού κράτους) των προηγούμενων δεκαετιών θα έκαναν τη δημόσια γραφειοκρατία πιο αξιόπιστη και αποτελεσματική. Ο τρόπος της επίτευξης αυτών ήταν τότε το new public management μέσω του οποίου, εφόσον η διοίκηση συνδέεται με τον εκουχρονισμό, θα εξυπηρετούσε καλύτερα την οικονομική διαδικασία ή αλλιώς την αγορά. Με άλλα λόγια, η δημόσια γραφειοκρατία κλήθηκε να συμβάλει στη ρύθμιση του πλαισίου της λειτουργίας της αγοράς. Ειδικά για τα δημόσια ή μη κερδοσκοπικά πανεπιστήμια, όταν αυτά λειτουργούν ως γραφειοκρατικές δομές τότε είτε συμμετέχουν στη διαμόρφωση των ασκούμενων πολιτικών για την απρόσκοπτη λειτουργία της οικονομικής δραστηριότητας ως ρυθμιστές του πλαισίου, για παράδειγμα μέσω των ερευνητικών προγραμμάτων τους, είτε αποτελούν ηθελημένα ή όχι μέρος του πλαισίου – για παράδειγμα είναι δυνατό να αποτελούν μέρος του πλαισίου κατά τη διαδικασία επιλογής μεταξύ των διδασκομένων μη μπορώντας έτσι να περιορίσουν διακρίσεις που υφίστανται εκτός της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, στη δεύτερη περίπτωση λειτουργούν ως κομμάτι του ρυθμιζόμενου πλαισίου που έχει διαμορφωθεί για τη λειτουργία της αγοράς. Σε κάθε περίπτωση η σύνδεση ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος και αγοράς ως συνέπεια των πολιτικών που βασίζονται στις μονεταριστικές επιλογές και στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου συνδέουν την ανώτατη εκπαίδευση με τη λειτουργία της αγοράς για την οποία η άμβλυση των ανισοτήτων δεν αποτελεί προτεραιότητα.

Η ευρεία γραφειοκρατικοποίηση των ιδρυμάτων – και στην Ελλάδα - και ιδιαίτερα οι πολιτικές επιλογές για τη χρηματοδότηση και την αξιολόγησή τους επηρέασαν και την παιδαγωγική διαδικασία. Ο M. Travers (2007) κάνει λόγο για τη νέα γραφειοκρατία που εστιάζει με λανθάνοντα τρόπο στις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας βασιζόμενη στο new public management και συναντά αντιδράσεις από εκείνους/ες που υποστηρίζουν ότι υπάρχουν απτές ενδείξεις διάβρωσης των παραδοσιακών ακαδημαϊκών αξιών και πρακτικών εργασίας⁷. Και Ο M. Murphy επισήμανε ότι για τη διάβρωση αυτή ευθύνη φέρει η εξάπλωση της κουλτούρας ελέγχου (audit culture) της

7. Είναι διαδεδομένη η θέση ότι οι τρέχουσες πολιτικές είχαν ως αποτέλεσμα την αντικατάσταση των φιλελεύθερων αρχών της ακαδημαϊκής γνώσης και της ακαδημαϊκής έρευνας, όπως αποδόθηκαν, μεταξύ άλλων, από τον Wilhelm von Humboldt και τον John Henry Newman, από πρακτικούς, ωφελιμιστικούς ή χρηστικούς στόχους (βλ.: Καζαμίας, Α., Μ. (2005). «Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτικές κουλτούρες στην ύστερη νεωτερικότητα: το σύνδρομο του Αγαμέμνονα» στο Παπαδάκης, Ν. (επιμ.) Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Μεταξύ κράτους και αγοράς, Αθήνα: Σαββάλας, Ζμας, Α. (2007). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική, Αθήνα: Μεταίχμιο, Σιάννου-Κύργιου, Ε. (2021). «Διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση: Κοινωνική κινητικότητα ή κοινωνική αναπαραγωγή;», στο Θάνος, Θ. Β. και Ζάγκος Χ. Δ. (επιμ.) Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρία και έρευνα, Αθήνα: Gutenberg

σύγχρονης γραφειοκρατικής λογοδοσίας, όπου η αξιολόγηση βασίζεται σε νέους μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας. Όπως επισημαίνει ο Murphy, η υπευθυνότητα και η λογοδοσία ενός κρατικά επιχορηγούμενου χώρου της εκπαίδευσης είναι όροι εκ των ων ουκ άνευ υπό την προϋπόθεση, όμως, ότι έχουν καθοριστεί πρώτα τα όρια της νέας γραφειοκρατίας. Ο Murphy συνδέει τον όρο γραφειοκρατία με μια μορφή οργάνωσης ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος που έχει άμεσα επηρεαστεί από την αγορά (Murphy, 2009). Η Ε. Πρόκου αναφέρθηκε στον νέο διευθυντισμό κατά τον οποίο τα ενδιάμεσα σώματα, ή σύμφωνα με τον G. Neave οι ημι-ιδιωτικές γραφειοκρατικές δομές, δηλαδή τα εσωτερικά στα ιδρύματα κέντρα οικονομικής διαχείρισης, εισαγωγής στόχων, παρακολούθησης της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας, αξιολόγησης δομών, προσωπικού και αποτελεσμάτων, υλοποιούν το έργο που τους έχει αναθέσει το, όπως το αποκάλεσε ο Neave, κράτος αξιολογητής μέσω της σχετικής νομοθεσίας (Πρόκου, 2011).

Στην παιδαγωγική διαδικασία, η γραφειοκρατικοποίηση και η σύνδεση των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης με την αγορά έχουν ως συνέπεια να επιδιώκουν να προσελκύσουν τους/ τις ανταγωνιστικότερους/ες φοιτητές/ριες προκειμένου να υπάρχουν οι θετικές αξιολογήσεις και η ανέλιξη στις κατατάξεις. Όπως έχει επισημάνει ο M. Carnoy ακόμη και οι πολιτικές για τη διεύρυνση της πρόσβασης μπορεί όταν συμβαδίζουν με τις τρέχουσες πολιτικές για την ποιότητα και την αποδοτικότητα να έχουν ως αποτέλεσμα: (α) τα «ελίτ ιδρύματα» να παρέχουν «καλύτερες» υπηρεσίες σε λίγους που μπορούν να πληρώσουν τα υψηλά δίδακτρα τους και (β) τα «μη ελίτ ιδρύματα» να παρέχουν χαμηλότερες υπηρεσίες στους/ τις υπόλοιπους/ες. Η διεύρυνση συνοδεύεται από την διαφορετική για τον/ την καθένα/μία ικανότητά του/ της να πληρώνει για τις σπουδές και να έχει και το ανάλογο όφελος αργότερα στον εργασιακό βίο. Επίσης, ο Carnoy έχει εκφράσει την άποψή του για την αναπαραγωγή των ανισοτήτων ανάλογα αν είναι ιδιωτική ή δημόσια η πηγή της χρηματοδότησης – αν είναι κρατική, εταιρική ή προέρχεται από δίδακτρα – των σπουδών και των ιδρυμάτων είτε αναφερόμαστε στη δημόσια είτε στην ιδιωτική ανώτατη εκπαίδευση (Carnoy et al., 2014).

Οι διακηρύξεις για την ανώτατη εκπαίδευση αναφέρονται συχνά στην ισότητα των ευκαιριών η οποία πρέπει να συμβαδίζει με καλύτερες επιδόσεις των διδασκομένων. Προκειμένου να επιτευχθούν αυτά, το κράτος, που σε όλα τα ανακοινωθέντα για τον ΕΧΑΕ τού αναγνωρίζεται η ευθύνη για την ανώτατη εκπαίδευση, διαμορφώνει το φουκοϊκό πλαίσιο. Οφείλει, δηλαδή να δημιουργήσει μέσω πρακτικών, νόμων και θεσμών το πλαίσιο υπό το οποίο η ανώτατη εκπαίδευση θα λειτουργεί σύμφωνα με τις συνθήκες της ελεύθερης αγοράς⁸. Ίσως θα ήταν δυνατό να ειπωθεί ότι το μονεταριστικό κράτος καλείται να ρυθμίσει ένα πλαίσιο σχετικά με την ανώτατη εκπαίδευση που την κατατάσσει ως ένα κομμάτι της αγοράς το οποίο προσφέρεται ως ιδιωτικό αγαθό και ακόμη να καταστήσει την εκπαιδευτική πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση ως ένα μέρος του πλαισίου της αγοράς το οποίο διευκολύνει την απρόσκοπτη λειτουργία της οικονομικής δραστηριότητας.

3. Η επίπτωση στις διακρίσεις στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η γραφειοκρατικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης και η σύνδεσή της με την αγορά ξεκίνησε με την εφαρμογή των διακηρύξεων για την εφαρμογή της διαδικασίας της Μπολόνια

8. Πρβλ.: Apple, M. (2002). Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση, ό.π., σ. 17.

και της δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Στα πρώτα χρόνια της προσπάθειας της εναρμόνισης της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης οι αντιδράσεις ήταν εξαιρετικά ισχυρές λόγω της εμφανιζόμενης προσπάθειας σύνδεσης της με τις ανάγκες της αγοράς.

Είναι δυνατό να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα ως προς την επίδραση εκείνων των πολιτικών επιλογών στη μεταφορά των κοινωνικών και πολιτικών ανισοτήτων στην προσπάθεια ενός ατόμου να σπουδάσει. Στο συμπέρασμα ότι το ασθενέστερα στρώματα του πληθυσμού στην Ελλάδα υποεκπροσωπούσαν στην ανώτατη εκπαίδευση καταλήγει κανείς από τη σύγκριση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση της χώρας σύμφωνα με το επάγγελμα/την κοινωνική προέλευση του πατέρα κάθε φοιτητή/τριας.

Στη βάση της προσέγγισης των Bukodi και Goldthorpe⁹ (2018), προχωρήσαμε στη συσχέτιση, ομαδοποίηση και σύγκριση στατιστικών δεδομένων της ΕΛΣΤΑΤ. Τα δεδομένα αφορούν το επάγγελμα του πατέρα των φοιτητών/τριών από το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005 έως το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015. Τα δεδομένα αφορούν ακόμη τους απασχολούμενους/άνεργους από 15 ετών και άνω ανά ομάδες επαγγελματιών (και τη θέση στο επάγγελμα, π.χ. εργοδότες, υπάλληλοι κ.λπ.) από το 2004 έως το 2014. Δηλαδή πρόκειται για δεδομένα που διατρέχουν το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005 έως το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015.

Η ομαδοποίηση στην οποία καταλήξαμε αφορά πέντε ομάδες επαγγελματιών¹⁰, με την ορολογία των Bukodi και Goldthorpe πέντε τάξεις. Στην Ομάδα (1) περιλαμβάνονται κάτοχοι των μέσων παραγωγής, υψηλόβαθμα και καλά αμειβόμενα στελέχη και επιστήμονες, διανοούμενοι κ.λπ.. Στην Ομάδα (2) περιλαμβάνονται τεχνικοί (Η/Υ, οδοντοτεχνίτες κ.λπ.), ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι κ.λπ. (οι οποίοι στην Ελλάδα κατά κανόνα είτε εργάζονται για λογαριασμό τους είτε είναι εργοδότες), τεχνίτες (οι οποίοι έχουν πολύ υψηλά ποσοστά αυτοαπασχόλησης ή ιδιότητας εργοδότη, ωστόσο, η πλειονότητά τους είναι αυτή του μισθωτού. Στην Ομάδα (3) περιλαμβάνονται οι υπάλληλοι γραφείου και οι απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών. Στην Ομάδα (4) περιλαμβάνονται οι χειριστές βιομηχανικών μηχανημάτων, εγκαταστάσεων κ.λπ., μονταδόροι, μη ειδικευμένοι εργάτες, μικροεπαγγελματίες και άνεργοι που αναζητούν εργασία (στην Ομάδα (4) του Πίνακα 2 και των Γραφημάτων 2 και 4, που αφορούν χαρακτηριστικά του εργατικού δυναμικού από το 2004 έως το 2014, οι άνεργοι που αναζητούν εργασία συμπεριλήφθηκαν από ξεχωριστή έρευνα της ΕΛΣΤΑΤ). Στην Ομάδα (5) ανήκουν τα άτομα που δεν είναι δυνατό να καταταχθούν.

9. Η ομαδοποίηση των επαγγελματιών του ενεργού οικονομικά πληθυσμού βασίστηκε με κάποιες διαφοροποιήσεις στην εννοιολόγηση της κοινωνικής τάξης που υιοθέτησαν οι Bukodi και Goldthorpe (2018) η οποία τυγχάνει ευρείας αποδοχής από άλλους θεωρητικούς και χρησιμοποιείται συχνά στις στατιστικές έρευνες. Οι κύριοι λόγοι της αποδοχής της είναι η λειτουργική της χρησιμότητα στην κοινωνική έρευνα, καθώς συνδέεται με επίσημους στατιστικούς πίνακες, και τα στέρεα και ενδιαφέροντα αποτελέσματα στα οποία καταλήγει και τα οποία είναι δυνατό να επαληθευθούν ή να διαψευστούν από τη στιγμή όπου δεν αποτελεί μια θεωρητική μόνο προσέγγιση. Οι Bukodi και Goldthorpe για το σκοπό της κοινωνικής έρευνας, λαμβάνουν υπόψη την κοινωνική τάξη βάσει των σχέσεων που αναπτύσσουν τα άτομα στην αγορά εργασίας (labor markets και work places), δηλαδή λαμβάνουν υπόψη τις σχέσεις εργασίας. Ο Goldthorpe σε αντίθεση με τους οικονομολόγους δεν θεωρεί ότι το εισόδημα είναι η βασική έννοια για την κατάταξη ενός ατόμου στο ιεραρχικό σύστημα των κοινωνικών τάξεων. Οφείλουμε να το λαμβάνουμε υπόψη αλλά δεν αποτελεί την κύρια διαχωριστική γραμμή μεταξύ των τάξεων. Βλ.: Bukodi, E, Goldthorpe J. H. (2018). *Social Mobility and Education in Britain: Research, politics and policy*, Cambridge University Press. Ανακτήθηκε από: https://books.google.gr/books/about/Social_Mobility_and_Education_in_Britain.html?id=ajqLuAEACAAJ&redir_esc=y

10. Οι Bukodi και Goldthorpe αναφέρθηκαν σε 7 τάξεις της αγγλικής κοινωνίας, βλ.: Bukodi, E, Goldthorpe J. H. (2018). *Social Mobility and Education in Britain: Research, politics and policy*, δ.π.

Η ομαδοποίηση ακολουθεί μία ιεραρχική ταξινόμηση από τα προνομιάτα στα πιο ασθενή κοινωνικά και οικονομικά στρώματα. Προς τούτο ελήφθησαν υπόψη οι σχέσεις εργασίας στην βάση τεσσάρων κριτηρίων. Το πρώτο χαρακτηριστικό που λήφθηκε υπόψη για την ομαδοποίηση είναι οι αμοιβές που λαμβάνονται στο πλαίσιο της άσκησης του επαγγέλματος. Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι το επίπεδο εκπαίδευσης που απαιτείται για την άσκηση του επαγγέλματος. Το τρίτο είναι η εξάρτηση ή όχι της εργασίας από κάποιον άλλο και το τέταρτο η ύπαρξη ειδίκευσης ή όχι (ειδικά όταν πρόκειται για χαμηλής δημοφιλίας επαγγέλματα). Είναι χρήσιμο να επισημανθεί ότι η καθεμία από τις παραπάνω ομάδες παρουσιάζει περαιτέρω διακρίσεις καθώς περιλαμβάνει άτομα με διαφορετικό status εργασιακών σχέσεων.

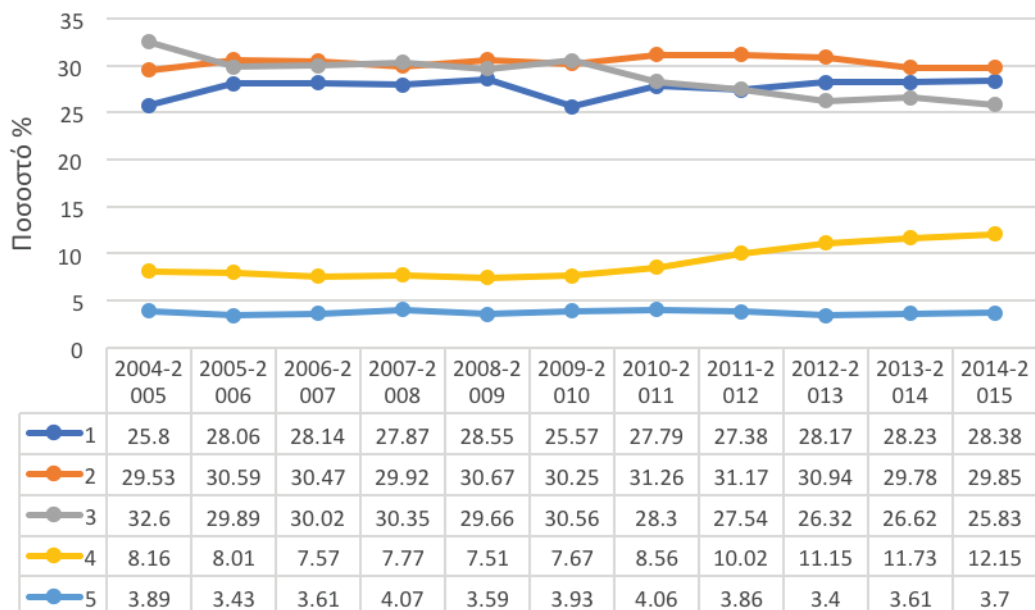
Τα τρωτά σημεία κατά τη γνώμη μας αυτής της ομαδοποίησης είναι ότι τα δεδομένα για τον φοιτητικό πληθυσμό φτάνουν έως το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015. Αυτό γιατί ίδια στοιχεία από το 2015-2016 και έπειτα μέχρι στιγμής δεν είναι διαθέσιμα από την ΕΛΣΤΑΤ. Επίσης, ο πληθυσμός του Πίνακα 2 και των Γραφημάτων 2, 3 και 4 που έχουν να κάνουν με χαρακτηριστικά του εργατικού δυναμικού τα έτη 2004 έως 2014, περιλαμβάνει άτομα από την ηλικία των 15 ετών και άνω, δυσκολεύοντας τη σύγκριση με τον φοιτητικό πληθυσμό ο οποίος καθορίζεται από το επάγγελμα του πατέρα.

Πίνακας 1. Αριθμός φοιτητών/τριών ανά επάγγελμα του πατέρα (ακαδημαϊκά έτη 2004-2005 έως 2014-2015)

Ακαδημαϊκό έτος	Σύνολο φοιτητών/τριών	1	2	3	4	5
2004-2005	40.204	10376	11873	13107	3282	1566
2005-2006	40.020	11230	12244	11965	3206	1375
2006-2007	39.724	11181	12107	11929	3009	1438
2007-2008	39.972	11141	11963	12132	3108	1628
2008-2009	41.783	11931	12818	12393	3138	1503
2009-2010	42.690	11770	12916	13050	3276	1678
2010-2011	42.941	11936	13424	12156	3680	1745
2011-2012	41.220	11287	12852	11352	4134	1595
2012-2013	45.594	12848	14107	12002	5084	1553
2013-2014	46.048	13001	13714	12262	5406	1665
2014-2015	48.209	13684	14393	12456	5861	1785

Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ, ύστερα από ίδια επεξεργασία ως προς την ομαδοποίηση των επαγγελμάτων

Γράφημα 1. Ποσοστό % του φοιτητικού πληθυσμού ανά επάγγελμα του πατέρα
(ακαδημαϊκά έτη 2004-2005 έως 2014-2015)



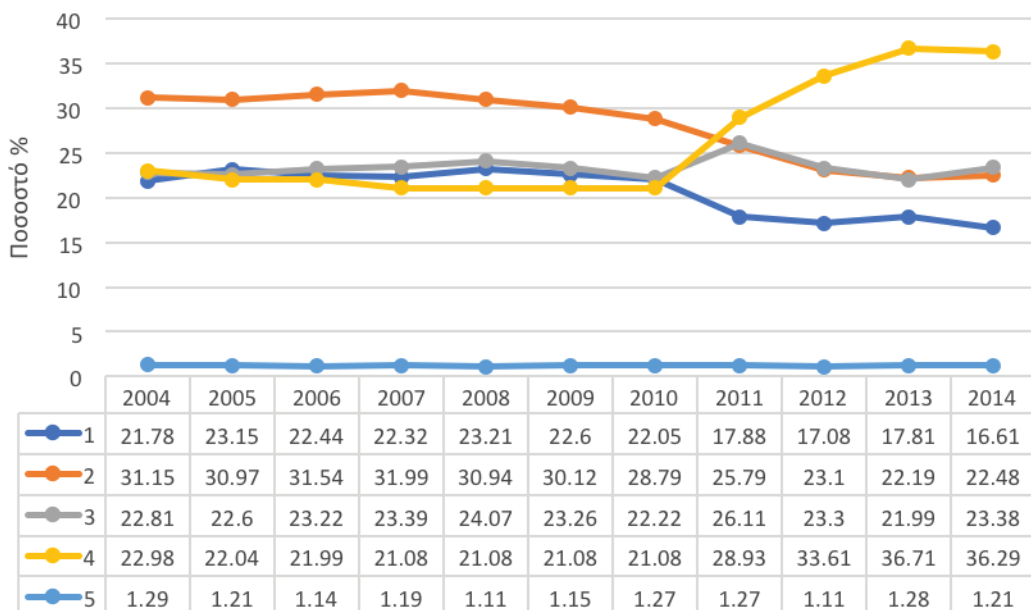
Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ, ύστερα από ίδια επεξεργασία ως προς την ομαδοποίηση των επαγγελμάτων και την εξαγωγή των ποσοστών %

Πίνακας 2. Απασχολούμενοι (σε χιλιάδες) 15 ετών και άνω ανά ομάδες επαγγελμάτων και θέση στο επάγγελμα μαζί με άνεργους 15 ετών και άνω (2004-2014)

Έτος	Σύνολο	1	2	3	4	5
2004	4.909,50	1.069,60	1.529,80	1.119,90	1.128,60	61,6
2005	5.027,00	1164,1	1557,2	1136,3	1108,1	61,3
2006	4.957,70	1112,9	1564	1151,6	1090,6	56,6
2007	4.982,40	1112,5	1593,9	1165,8	1050,6	59,6
2008	4.998,70	1.160,20	1.546,60	1.203,30	1.032,80	55,8
2009	5.040,70	1139,3	1518,4	1.172,5	1152,4	58,1
2010	5.029,10	1109,4	1448,3	1117,7	1289,6	64,1
2011	4.936,20	882,8	1273,1	1289	1428,3	63
2012	4.977,40	850,6	1.150,20	1.160	1.673,40	55,6
2013	4.843,50	862,7	1075	1065,4	1778,1	62,3
2014	4.810,60	799,4	1081,9	1124,9	1745,9	58,5

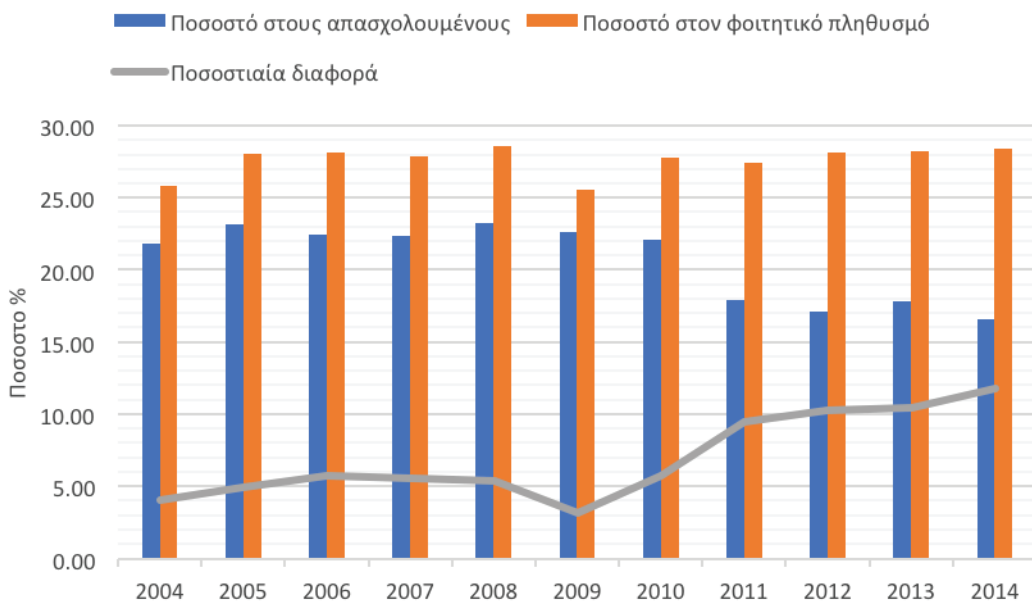
Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ, ύστερα από ίδια επεξεργασία ως προς την ομαδοποίηση των επαγγελμάτων

Γράφημα 2. Ποσοστό % απασχολούμενων 15 ετών και άνω ανά ομάδες επαγγελματιών μαζί με άνεργους 15 ετών και άνω (2004-2014)



Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ ύστερα από ίδια επεξεργασία ως προς την ομαδοποίηση των επαγγελματιών και την εξαγωγή των ποσοστών %

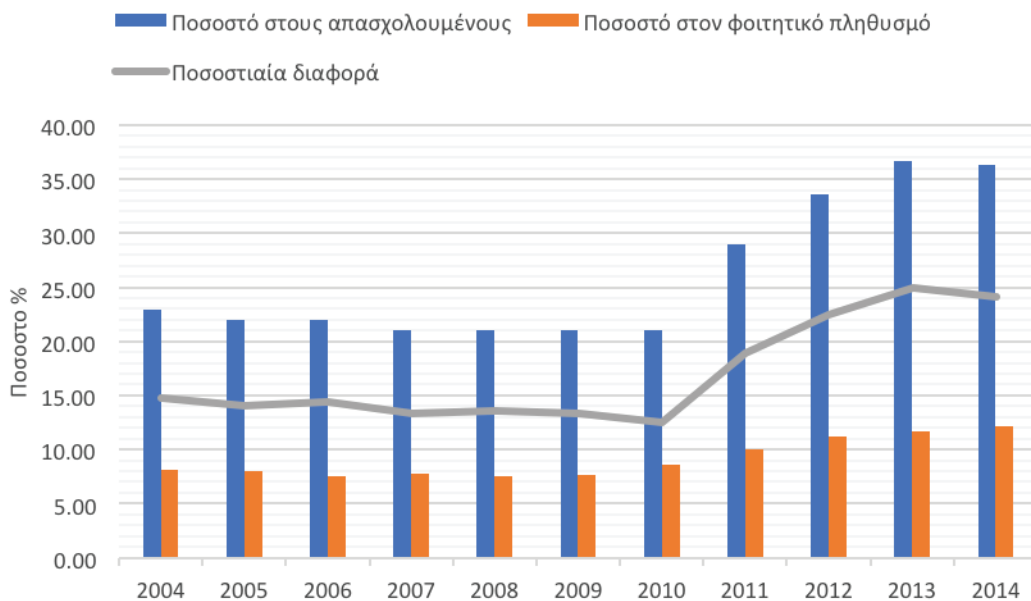
Γράφημα 3. Συγκριτική παρουσίαση των ποσοστών % της Ομάδας (1) στους απασχολούμενους/άνεργους και στον φοιτητικό πληθυσμό



Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ ύστερα από ίδια επεξεργασία ως προς την ομαδοποίηση των επαγγελματιών και την εξαγωγή των ποσοστών %

Ο συντελεστής συσχέτισης των ποσοστών της Ομάδας (1) στους απασχολούμενους/άνεργους και στον φοιτητικό πληθυσμό είναι: $r = -0,66775$. Δηλαδή πρόκειται για μια μέτρια αρνητική συσχέτιση σύμφωνα με την οποία υπάρχει η τάση όσο μειώνεται το ποσοστό της Ομάδας (1) μεταξύ των απασχολούμενων να αυξάνεται το ποσοστό της ίδιας Ομάδας στον φοιτητικό πληθυσμό.

Γράφημα 4. Συγκριτική παρουσίαση των ποσοστών % της Ομάδας (4) στους απασχολούμενους/άνεργους και στον φοιτητικό πληθυσμό



Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ ύστερα από ίδια επεξεργασία ως προς την ομαδοποίηση των επαγγελματιών και την εξαγωγή των ποσοστών %

Ο συντελεστής συσχέτισης των ποσοστών της Ομάδας (4) στους απασχολούμενους/άνεργους και στον φοιτητικό πληθυσμό είναι: $r = 0,983944$. Πρόκειται για μια ισχυρή θετική συσχέτιση, που δείχνει ότι το υψηλό ποσοστό της Ομάδας (4) μεταξύ των απασχολούμενων συμβαδίζει με υψηλό ποσοστό της ίδιας ομάδας στον φοιτητικό πληθυσμό. Η αξιοσημείωτη αύξηση του ποσοστού της Ομάδας (4) μεταξύ των απασχολούμενων/άνεργων φαίνεται να οφείλεται στην αύξηση της ανεργίας στον ελληνικό πληθυσμό από το 2010 και μετά.

Από τα στοιχεία των Πινάκων 1 και 2 και τα Γραφήματα 1 και 4 συμπεραίνουμε ότι η Ομάδα (4) υποεκπροσωπείται διαχρονικά στην ανώτατη εκπαίδευση λαμβάνοντας υπόψη το ποσοστό των φοιτητών/τριών που προέρχονται από αυτήν στο σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού και το ποσοστό που κατέχει στον πληθυσμό των εργαζομένων. Ακόμη και όταν φτάνει να έχει το υψηλότερο ποσοστό από το 2011 και μετά (βλ. Γράφημα 2) μεταξύ όλων των Ομάδων στον πληθυσμό των απασχολούμενων/άνεργων, εξακολουθεί να κατέχει το μικρότερο ποσοστό συμμετοχής - με την εξαίρεση της Ομάδας (5) - στον φοιτητικό πληθυσμό (βλ. Γράφημα 1). Στον αντίποδα η Ομάδα (1) βρίσκεται σε μία θέση όπου τα μέλη της συμμετέχουν στην ανώτατη εκπαίδευση διαχρονικά

με ένα ποσοστό μεγαλύτερο από το ποσοστό που έχει η ομάδα αυτή στο σύνολο των απασχολούμενων (βλ. Γράφημα 3).

Μια παρατήρηση για τη λεγόμενη «μεσαία τάξη» είναι ότι τα ανώτερα στρώματα της, δηλαδή η Ομάδα (2), παρέμεινε σταθερή και σε πολύ υψηλά επίπεδα στην εκπροσώπηση της στην ανώτατη εκπαίδευση όλη την περίοδο από το 2004 έως το 2014 ακόμη και αν συρρικνώθηκε το ποσοστό εκπροσώπησης της επί του πληθυσμού των απασχολούμενων/ανέργων την περίοδο της δημοσιονομικής κρίσης και των μνημονίων της προηγούμενης δεκαετίας ενώ τα κατώτερα στρώματα της, δηλαδή η Ομάδα (3), είχε μια μικρή μείωση της εκπροσώπησης της από το 2004 έως το 2008, μια σταθεροποίηση το 2009 και μια ξεκάθαρη μείωση εκπροσώπησης από το 2009 και μετά αν και τα ποσοστά της στο σύνολο των απασχολούμενων από το 2004 έως το 2012 παρέμεινε σε γενικές γραμμές σταθερό (βλ. Γραφήματα 1 και 2).

Σαφέστερη γίνεται η ύπαρξη της μεταφοράς των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση όταν εξετάσει κανείς τα ποσοστά συμμετοχής σε τμήματα με ιδιαίτερα αυξημένη βάση εισαγωγής, όπως η Ιατρική, η Νομική και η Φαρμακευτική του ΕΚΠΑ ή η Αρχιτεκτονική του ΕΜΠ, όπου αναλογικά τα ποσοστά των φοιτητών/τριών της Ομάδας (1) είναι συντριπτικά μεγαλύτερα από αυτά των φοιτητών της Ομάδας (4). Έτσι το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005 η Ομάδα 1 επέτυχε τα εξής ποσοστά συμμετοχής στα προαναφερθέντα τμήματα (αναφέρονται με την ίδια σειρά): 49,51%, 44,51%, 43,52% και 58,59%. Η Ομάδα (4) την ίδια περίοδο είχε αντίστοιχα τα εξής ποσοστά: 3,88%, 5,17%, 5,29% και 3,18%. Το 2009-2010 η Ομάδα (1) είχε ποσοστά 59,9%, 47,21%, 50,66% και 58,90% ενώ η Ομάδα (4) είχε 4,83%, 5,97%, 4,66% και 3,87%. Και το 2014-2015 η Ομάδα (1) είχε 56,20%, 42,53%, 46,66% και 53,01% ενώ η Ομάδα (4) είχε 6,97%, 5,97%, 7,40% και 0,60%. Στοιχεία που δικαιώνουν τη θέση των Bourdieu και Passeron ότι ακόμη και αν οι ασθενέστεροι επιτύχουν να σπουδάσουν αυτό δε γίνεται στα πλέον δημοφιλή Τμήματα.

4. Η μεταφορά των ανισοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση και προοπτικές άμβλυνσής τους

Αναφέραμε ότι οι τρέχουσες πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση έχουν ως συνέπεια τη μετατροπή ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος σε έναν ακόμη σύγχρονου φιλελεύθερου τύπου γραφειοκρατικό οργανισμό που συνδέεται με την αγορά. Τα επακόλουθα αυτής της σύνδεσης είναι το πανεπιστημιακό ίδρυμα να λειτουργεί προς όφελος της αγοράς και είδαμε ότι η επίδραση αυτού του τύπου γραφειοκρατικής λειτουργίας στην Ελλάδα - και από τις υπάρχουσες έρευνες διεθνώς - δεν αμβλύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Είδαμε, επίσης, ότι οι διακρίσεις στην ανώτατη εκπαίδευση μεταφέρονται σε αυτήν από άλλα κοινωνικά πεδία.

Το 1977 ο Αμερικάνος κοινωνιολόγος D. Wolfle εξέφρασε την άποψη ότι (σε Φραγκουδάκη, 1985, σελ 64): «το επάγγελμα ενός πατέρα ενός μαθητή είναι δείκτης που μας επιτρέπει να προβλέψουμε με σιγουριά αν πρόκειται ή όχι να φοιτήσει στο κολλέγιο». Είχαν προηγηθεί το 1965 *Οι Κληρονόμοι* των Bourdieu και Passeron, σε συνέχεια και της εργασίας από το 1961 του B. Bernstein, που έδωσε μια εξήγηση στο φαινόμενο των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και ειδικά στην ανώτατη εκπαίδευση όπως παρατηρούνταν στη Γαλλία εκείνης της εποχής. Βασική θέση των δύο ήταν ότι οι ανισότητες στη σχολική και την πανεπιστημιακή εκπαίδευση δεν ήταν

αποκλειστικά αποτέλεσμα των οικονομικών ανισοτήτων και ότι δεν ήταν αποτέλεσμα εκ γενετής χαρισμάτων ή ψυχολογικών μεταβλητών. Οι Bourdieu και Passeron εστίασαν στην κοινωνική προέλευση και ειδικά στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που έχουν τόσο τα άτομα από τις «προνομιούχες» τάξεις όσο και από τις «κατώτερες» τάξεις. Το κύριο συμπέρασμα τους ήταν ότι: τα παιδιά των προνομιούχων ή προικισμένων τάξεων εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με μια έξη (habitus) την οποία έχουν αποκτήσει από την οικογένεια τους και η οποία τους δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τόσο της σχολικής όσο και της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

Ως λύση στο ζεπέραςμα των ανισοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση οι Bourdieu και Passeron πρότειναν την ορθολογική παιδαγωγική. Την τελευταία θα υλοποιούσαν οι διδάσκοντες στην ανώτατη εκπαίδευση θέτοντας αυστηρότερους όρους προς όλους/ες, προνομιούχους και μη. Η ορθολογική παιδαγωγική θα ήταν περισσότερο αποτελεσματική από οποιαδήποτε πολιτική απόφαση, οικονομική ενίσχυση ή προσπάθεια θετικής διάκρισης των κοινωνικά ευάλωτων. Στη σχολική εκπαίδευση η λύση που προκρινόταν ήταν η συστηματική ενίσχυση των παιδιών που υστερούσαν ώστε να καλυπτόταν το η απόσταση και να αυξανόταν η πιθανότητα συνέχισης των σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση. Η οικονομική ενίσχυση των ασθενέστερων δε θα είχε σημαντικά αποτελέσματα γιατί δε θα αποκτιόνταν με αυτόν τον τρόπο η έξη.

Η θέση των Bourdieu και Passeron δίνει κατά τη γνώμη μας μεγαλύτερη σημασία στη δομή από ό,τι στο άτομο. Αυτό που συντελεί στο προδιαγεγραμμένο μέλλον των μαθητών/τριών και φοιτητών/τριών είναι σχηματισμένο όχι από την πράξη τους αλλά από αυτό που επιβάλλει ένα σχηματισμένο και μη απόλυτα κατανοητό από αυτούς/αυτές και τους γονείς τους τυπικό ή άτυπο σύστημα κοινωνικών και οικονομικών σχέσεων, ένας θεσμός, μια δομή. Η βεμπεριανή ορθολογικότητα αναγνωριζόταν από τους Bourdieu και Passeron στους διδάσκοντες της ανώτατης εκπαίδευσης και για αυτό θεωρούσαν ως λύση για το ζεπέραςμα ή έστω τη λείανση των ανισοτήτων τη δημιουργία μια ορθολογικής παιδαγωγικής - την οποία θα υλοποιούσαν οι διδάσκοντες στην ανώτατη εκπαίδευση θέτοντας αυστηρότερους όρους προς όλους/ες, προνομιούχους και μη.

Κατά την άποψη μας οι ίσες ευκαιρίες στην ανώτατη εκπαίδευση θα μπορούσαν να προκύψουν από (α) τη δραστηριοποίηση των ίδιων των φοιτητών/τριών, (β) το εύρος της χρηματοδότησής της και (γ) τις νομοθετικές παρεμβάσεις σχετικά με αυτήν.

(α) Αναφορικά με τις διεκδικήσεις και την προβολή των θέσεων των διδασκομένων συναντήσαμε τη θέση των Bourdieu και Passeron ότι όλη η διαδικασία των διακρίσεων λαμβάνει χώρα σχεδόν ασύνειδα για τα άτομα. Έτσι, καταλαβαίνει κανείς ότι η ορθολογική πράξη του τρόπου-αποτελέσματος (means-end rational) του Weber, η οποία αναφέρεται στο δεύτερο κεφάλαιο των Κληρονόμων, για τους Bourdieu και Passeron αφορά κυρίως τους/τις προνομιούχους/ες φοιτητές/τριες. Νομίζουμε ότι η διαδικασία της ορθολογικοποίησης για την οποία μίλησε ο Weber δεν αφορά ένα κομμάτι ενός κοινωνικού σχηματισμού. Διαφορετικές ομάδες του πληθυσμού μπορεί να έχουν διαφορετική αντιμετώπιση της πραγματικότητας.

Ο S. Kalberg επισήμανε ότι ο Weber επιχειρώντας να προσεγγίσει το ζήτημα των διαφορετικών αληθειών του F. Nietzsche προσπάθησε να κατανοήσει την έννοια της κοινωνικής πράξης, του υποκειμενικού νοήματος που της αποδίδουμε και του προσανατολισμού της¹¹. Η κοινωνιολογία

11. Αυτός είναι ένας λόγος για τον οποίο ο ιδεότυπος της ορθολογικής πράξης θεωρείται θεμελιώδης στη δομή του

του Weber εκκινεί από την υπόθεση ότι όλα τα υποκείμενα εξηγούν και δικαιολογούν τις πράξεις τους δίνοντάς τους ένα υποκειμενικό νόημα. Ακόμη και στις περιπτώσεις που η πράξη φαίνεται να λαμβάνει χώρα βάσει της καθιερωμένης παράδοσης, αυτό, στην πραγματικότητα, σημαίνει μια συνειδητή αποδοχή από την πλευρά του υποκειμένου της εθιμικής συμπεριφοράς· οι δε λόγοι της αποδοχής μπορεί να ποικίλλουν. Οι παραδόσεις, συμβάσεις, αξίες, νόμοι, ακόμη και τύποι νόμιμης κυριαρχίας και ολόκληρα συστήματα πίστεων δεν θα υπήρχαν αν τα υποκείμενα δεν προσανατόλιζαν την πράξη τους προς αυτά δίνοντας με αυτό τον τρόπο ένα συγκεκριμένο νόημα.

Αυτός ο *μεθοδολογικός ατομικισμός* υπονοεί ότι οι ερευνητές δεν μπορούν να ερμηνεύσουν την κοινωνική πραγματικότητα στο βαθμό που αντιμετωπίζουν τα υποκείμενα ως απλά να ανταποκρίνονται σε προσταγές. Με άλλα λόγια, ως προϊόντα των «κοινωνικών δυνάμεων», των κοινωνικών δομών, αδύναμα από προθέσεις να επηρεάσουν τον κοινωνικό τους περίγυρο και να σχηματίσουν ένα νόημα που να πηγάζει από αυτόν. Επιπλέον, ο συγκεκριμένος μεθοδολογικός ατομικισμός σημαίνει ότι οι έννοιες των κοινωνικών επιστημών, όπως η εκπαίδευση, η οικονομία και το κράτος, δεν μπορούν να ερμηνευθούν ως εάν να αναφέρονται σε αντικειμενικά και ουσιώδη φαινόμενα. Η κοινωνική πράξη των ατόμων περιέχει μια συγκεκριμένη σημασία που είναι τόσο κοινωνική όσο και υποκειμενική (Kalberg, 1994).

Εν ολίγοις δεν είναι αναμφισβήτητο ότι η εκπαιδευτική διαδικασία βάσει της έξης – *habitus* - λαμβάνει χώρα ως μια ντετερμινιστική διαδικασία. Η εκπαίδευση ήταν και είναι ένα πεδίο συγκρούσεων και συμβιβασμών, όπως συμβαίνει σε κάθε τομέα ενός κοινωνικού σχηματισμού. Ιδιαίτερα στα πανεπιστήμια, αλλά και στα σχολεία, οι διδασκόμενοι/ες είναι σε θέση να διεκδικήσουν να ορίζουν τις συνθήκες των σπουδών τους. Με άλλα λόγια, ό,τι επηρεάζει τις σπουδές και τη ζωή τους αποτελεί αντικείμενο κριτικής από μέρους τους ή έστω από ένα κομμάτι αυτών. Αναφερόμενοι στο παράδειγμα της Ελλάδας, γνωρίζουμε πόσο αποφασιστικά αντιδρούν οι φοιτητές/τριες έναντι πολιτικών αποφάσεων που κρίνουν τους/τις επηρεάζουν αρνητικά στις σπουδές τους και τη μελλοντική επαγγελματική τους ζωή.

Επίσης, σύμφωνα με την άποψη του Apple για κάθε αποκωδικοποίηση και χρησιμοποίηση των μεθόδων της αγοράς για την απόκτηση οφέλους από τους εύπορους υπάρχει η αναμενόμενη αντίπραξη από τα μέλη των μη ευνοημένων κοινωνικών στρωμάτων τα οποία αναπτύσσουν συλλογικούς δεσμούς, άτυπα δίκτυα και επαφές και μια ικανότητα χειρισμού του συστήματος που λειτουργούν πολύ έξυπνα, ευέλικτα, και πολλές φορές εντυπωσιακά¹²

Ωστόσο, οι διεκδικήσεις δεν είναι απαραίτητο να βρίσκονται σε συνεχή σύγκρουση με τη διαδικασία των μεταρρυθμίσεων του εκσυγχρονισμού, που βιώνονται από τους διδασκόμενους/ες ως απαλλοτρίωση δικαιωμάτων και ανατροπή ισορροπιών στην εκπαίδευσή τους. Σε αντίθετη περίπτωση, οι διεκδικήσεις τους συνδέονται με μια προβιομηχανική «*νηική οικονομία*» όπου οι κανόνες ρυθμίζονταν εθιμικά και όχι με την πολιτική οικονομία της «*4ης βιομηχανικής επανάστασης*».

Χρησιμοποιώντας τις απόψεις του Α. Λιάκου όταν περιέγραφε την «*πληβειακή κουλτούρα*», τέτοιου είδους διεκδικήσεις στις σύγχρονες κοινωνίες - και όχι μόνο στο χώρο της εκπαίδευσης -

έργου του. Ο άλλος σημαντικός λόγος είναι ότι η κοινωνική πράξη με το νόημά της αποτελεί μια ανάλυση που αφορά τον «*πυρήνα*» του μεθοδολογικού ατομικισμού του Weber.

12. Άποψη που δανείζεται ο Apple από Fine, M. & Weis, L. (1998) *The Unknown City* (Boston: Beacon Press) και από Duneier, M. (1999) *Sidewalk* (New York: Farrar, Straus & Giroux).

με τα οπισθοδρομικά και συντεχνιακά κατά βάση αιτήματά τους, προσβλέπουν στην κακώς εννοούμενη ασφάλεια της παράδοσης. Συναντώνται σε κοινωνίες σε μετάβαση και συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κράτους που με λαϊκιστικές πρακτικές τα ικανοποιεί (Λιάκος, 1989), αντικαθιστώντας έτσι την πρόδηλη υποχρέωσή του να ασκεί κοινωνική πολιτική με σκοπό την άμβλυνση των συνεπειών των κοινωνικών ανταγωνισμών.

Νομίζουμε ότι η διαδρομή που ακολουθείται σύμφωνα με αυτόν τον τύπο διεκδικήσεων είναι: διεκδικήσεις βάσει των κεκτημένων της προτεραιάς κατάστασης, που όντως αποτελεί νοσταλγική αναζήτηση επιστροφής στο παρελθόν. Μη αντικειμενικός προσδιορισμός της τρέχουσας πραγματικότητας και των γεγονότων που συνεπάγεται. Και σε αυτή τη βάση διεκδικήσεις που δεν ανταποκρίνονται στην υπάρχουσα πολιτική, κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα και δε διασφαλίζουν, ακόμη και αν επιτευχθούν, ένα βιώσιμο ικανοποιητικό επίπεδο διαβίωσης.

(β) Η θέση των Bourdieu και Passeron στους Κληρονόμους ότι η οικονομική ενίσχυση των πιο αδύναμων δε θα είχε σημαντικά θετικά αποτελέσματα καθώς δε θα αποκτιόνταν με αυτό τον τρόπο η έξη θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι είναι τουλάχιστον συζητήσιμη. Αν πέρα από το οικογενειακό περιβάλλον, το πολιτισμικό κεφάλαιο μπορεί να αποκτηθεί και από τις επαφές ενός παιδιού με ένα ευρύτερο περιβάλλον μέσω της κοινωνικοποίησής του, για παράδειγμα με μια ομάδα με συγκεκριμένο ενδιαφέρον, με φίλους και ούτω καθεξής. Αν ειδικά στις μέρες μας υπάρχει δυνατότητα πρόσβασης στην πληροφορία μέσω της τεχνολογίας και επομένως ένας ακόμη τρόπος εξοικείωσης με το θέατρο, τη ζωγραφική, την ποιοτική μουσική κ.ά.. Και αν γενικά διευρύνονται οι προσλαμβανόμενες παραστάσεις που αποκτάει ένα παιδί φεύγοντας έξω από το άμεσο περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Νομίζουμε ότι για να μπορέσει να τα έχει όλα αυτά ένα παιδί θα πρέπει να έχει και την κατάλληλη οικονομική ενίσχυση.

Ο Carnoy έχει παραθέσει μια θέση η υλοποίηση της οποίας θα μπορούσε να συμβάλει σε αυτήν την οικονομική ενίσχυση. Ο Carnoy υποστηρίζει ότι οι έχοντες το πολιτισμικό κεφάλαιο –και επομένως ένα πλεονέκτημα σε σχέση με άτομα από ασθενέστερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα να εισέλθουν σε μία σχολή που επιθυμούν και να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, μαζί με τους γονείς, τους θα πρέπει να συνεισφέρουν οικονομικά προκειμένου να παρέχονται ευκαιρίες και σε όσους/ες μειονεκτούν. Η ιδέα μοιάζει αρκετά ενδιαφέρουσα ως βάση για τη διεύρυνση της χρηματοδότησης και την άσκηση κοινωνικής πολιτικής στην ανώτατη εκπαίδευση. Η προβληματική του Carnoy στρέφεται γύρω από το ζήτημα της ανώτατης εκπαίδευσης ως δημόσιου και ιδιωτικού αγαθού. Η ανώτατη εκπαίδευση είναι και γι' αυτόν δημόσιο και ιδιωτικό αγαθό ταυτόχρονα. Είναι δημόσιο υπό την έννοια ότι τα άτομα που την παρακολουθούν μπορούν δυνητικά να συνεισφέρουν στην παραγωγικότητα και των υπολοίπων και να συμβάλλουν στην εμπέδωση δημοκρατικών διαδικασιών. Είναι, όμως, και ιδιωτικό αγαθό καθώς αυξάνει την πιθανότητα οι απόφοιτοί της να διεκδικήσουν με αξιώσεις οικονομικά και κοινωνικά οφέλη. Η διαμεσολάβηση του κράτους, πάντα στη βάση των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών συσχετισμών που το καθορίζουν αλλά και στην ανάγκη του να αναπαράγεται, μπορεί να ισορροπεί ή να γέρνει προς τη μια ή την άλλη πλευρά λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική αποτελεσματικότητα, την οικονομία, την ιδεολογία και τις υφιστάμενες πολιτικές σχέσεις εξουσίας. Ένα ακόμη στοιχείο που είναι δυνατό να λαμβάνεται υπόψη είναι η ισότητα. Σε αυτήν την περίπτωση η δημόσια πλευρά της ανώτατης εκπαίδευσης χρειάζεται την επαρκή χρηματοδότησή της ώστε να αμβλυνθούν οι αδικίες στην πρόσβαση και την ολοκλήρωση των σπουδών, καθώς και κατά την είσοδο των αποφοίτων

της στην αγορά εργασίας. Ο τρόπος της χρηματοδότησης που προτείνεται από τον Carnoy έχει να κάνει με ένα είδος ιδιωτικοποίησής της. Αυτό σημαίνει ότι όποιοι είναι προνομιούχοι ως προς την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, προνόμιο το οποίο έχει αποκτηθεί όχι βάσει ενός ισότιμου συναγωνισμού με άλλους, αλλά λόγω αποκλεισμών, διακρίσεων και εκμετάλλευσης των άλλων, θα ήταν σωστό να φορολογούνται για αυτό το προνόμιο. Η φορολόγηση θα μπορούσε να αφορά είτε αυτή καθαυτή τη διαδικασία των σπουδών τους στην ανώτατη εκπαίδευση είτε τα ιδιωτικά οφέλη που αποκομίζουν ύστερα από την ολοκλήρωση των σπουδών και την ένταξη στην αγορά εργασίας. Τα χρήματα που θα προκύπταν, θα αναδιανέμονταν προς υπηρεσίες και επιδόματα στις ευάλωτες κοινωνικά και φυσικά ομάδες φοιτητών/τριών. Η συγκεκριμένη θέση θα μπορούσε να αποτελέσει και στοιχείο του διαλόγου για την ανώτατη εκπαίδευση ως δημόσιου και ιδιωτικού αγαθού αλλά και για την αποκρυστάλλωση των συσχετισμών που καθορίζουν το κάθε κράτος. Θα μπορούσε επίσης να αποτελέσει ένα στοιχείο άμβλυνσης των ανισοτήτων και κατά συνέπεια ένα τρόπο συγκράτησης φαινομένων κοινωνικής αποσάθρωσης (Carnoy et al., 2014).

Η άποψη υπέρ των σημαντικής δημόσιας χρηματοδότησης στην ανώτατη εκπαίδευση προκειμένου να αντιμετωπισθεί το φαινόμενο της έλλειψης ίσων ευκαιριών δεν ανήκει μόνο στον Carnoy. Η δε προηγούμενη πρότασή του ακόμη και αν υλοποιηθεί πιθανά δε θα αποτελέσει από μόνη της επαρκή πηγή χρηματοδότησης. Υπάρχει, όμως, και η αντίθετη άποψη, όπως αυτή του M. Friedman (2002) που υπεραμύνθηκε τη μείωση της φορολογίας. Οι κρατικές δαπάνες προς την σχολική εκπαίδευση (schooling), που διαφοροποιείται από την εκπαίδευση/παιδεία, θα έπρεπε να περικοπούν είτε γιατί περιόριζαν την ελευθερία των πολιτών να επιλέγουν την εκπαίδευση που θα ήθελαν να παρασχεθεί στα παιδιά τους είτε γιατί ήταν απλά περιττές. Η καταπολέμηση των διακρίσεων μεταξύ των μαθητών, η προσπάθεια εξάλειψης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων δεν αποτελεί προτεραιότητα αυτής της προσέγγισης. Αυτό που έχει σημασία για εκείνη είναι η προσπάθεια εξάλειψης των διακρίσεων ως προς τις ευκαιρίες που έχει ο καθένας και η καθεμιά να χρησιμοποιήσει την εκπαίδευση προκειμένου να εισέλθει με ανταγωνιστικό πλεονέκτημα αργότερα στην ελεύθερη αγορά¹³.

Όπως έχει υποστηρίξει ο J. Stiglitz, η εναντίωση στην ανισότητα στην εκπαίδευση - και όχι μόνο - έχει σημασία για την αποφυγή τελικά της αποδιοργάνωσης του κοινωνικού σχηματισμού. Πολιτικές που δε συμβάλλουν στην ενσωμάτωση όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία για μια αξιοπρεπή ζωή αργότερα, δεν παρέχουν ευκαιρίες και καταστρέφουν τα κίνητρα για κοινωνική δραστηριοποίηση, τελικά δεν επιτρέπουν στην κοινωνία και την οικονομία να λειτουργήσουν.

Η περικοπή διαχρονικά της δαπάνης για την εκπαίδευση σύμφωνα με τα στοιχεία που δημοσίευσε η αρμόδια υπηρεσία για τα στατιστικά δεδομένα της εργασίας στις ΗΠΑ το 2012 και παραθέτει ο Stiglitz, απέκλεισε την πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση στα ασθενέστερα οικονομικά και κοινωνικά στρώματα. Ως συνέπεια λιγότερες ευκαιρίες για κοινωνική κινητικότητα παρουσιάζονται σήμερα στις ΗΠΑ από ό,τι στο παρελθόν. Οι ανισότητες αποσθρώνουν την πολιτική ζωή, την οικονομική παραγωγή και τον κοινωνικό της ιστό στις ΗΠΑ στο σύνολό τους, καθιστώντας τις από μια γη ευκαιριών ανάλογα με την εργασία του καθενός/μιάς, σε χώρα συγκρίσιμη

13. Πόσο μάλλον οι απόψεις του για την επαγγελματική εκπαίδευση. Οι σπουδές σε αυτήν θα μπορούσαν να χρηματοδοτηθούν ακόμη και από άτομα τα οποία θα είχαν μια ευκαιρία επένδυσης στις δυνατότητες ενός/μιας νέου/ας και επομένως πιθανότητες κέρδους από την πορεία του/της κατά τη διάρκεια του εργασιακού του/της βίου. Βλ.: Friedman, M. (2002). *Capitalism and Freedom*, Chicago and London: The University of Chicago press, σσ. 100-107.

ως προς τις ανισότητες, αν δεν αντιστραφεί η πορεία, με χώρες σαφώς λιγότερο αναπτυγμένες οικονομικά, όπως το Ιράν, η Ουγκάντα και οι Φιλιππίνες. Η περικοπή των κρατικών δαπανών δεν περιορίζεται μόνο στην εκπαίδευση. Η λογική να ξοδεύει ο/η πολίτης τα χρήματά του εκεί όπου επιθυμεί και όχι σε προοδευτικούς φόρους επιβαλλόμενους από το κράτος για να πραγματοποιήσει πολιτικές που κοστίζουν, οδηγεί στη μεγέθυνση των διαφορών στο εισόδημα και τον πλούτο. Σε αυτή τη μεγέθυνση μπορεί να συμβάλλουν και οι εξελίξεις στην τεχνολογία, η οικονομία και το διεθνές οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον. Ο J. Stiglitz προτείνει την αύξηση των επενδύσεων στην κοινωνία και συγκεκριμένα προς τρεις τομείς: στην εκπαίδευση, την τεχνολογία και τις υποδομές. Στην ανώτατη εκπαίδευση, όπως αναφέρει ο Stiglitz, προϋποθέτει δημόσιες επενδύσεις προς τα δημόσια ανώτατα ιδρύματα αλλά και, αν υπάρχουν, προς τα μη-κερδοσκοπικά ιδρύματα (Stiglitz, 2013).

Η χρηματοδότηση της ανώτατης εκπαίδευσης δεν χρειάζεται να έχει ως στόχο την εύρυθμη λειτουργία ενός γραφειοκρατικού οργανισμού ο οποίος είναι υποχρεωμένος να κλίνει προς την αγορά. Η χρηματοδότηση ειδικά για την παροχή ίσων ευκαιριών ως προς την είσοδο, την ολοκλήρωση των σπουδών και την επιτυχή είσοδο στον επαγγελματικό βίο των ατόμων προϋποθέτει ένα εδραιωμένο κοινωνικό κράτος.

(γ) Η χρηματοδότηση και οποιαδήποτε άλλη παρέμβαση με σκοπό τον περιορισμό της μεταφοράς των διακρίσεων από άλλα πεδία στην ανώτατη εκπαίδευση προϋποθέτει κατάλληλες νομοθετικές ρυθμίσεις αλλά και παρακολούθηση της εφαρμογής αυτών των νομοθετημάτων. Στην εφαρμογή, θεσμοί, υπηρεσίες και άτομα που έρχονται πρόσωπο με πρόσωπο με του/ισ ασθενέστερους/ες φοιτητές/ριες οφείλουν να τους αντιμετωπίζουν όχι ως «υποθέσεις ή «αριθμούς», όπως όπως επιτάσσει η γραφειοκρατική κουλτούρα να αντιμετωπίζονται οι πολίτες αλλά ως ξεχωριστές περιπτώσεις ή ως ξεχωριστά σύνολα περιπτώσεων. Προς τούτο (Σταθόπουλος, 2012) οι συγκεκριμένες υπηρεσίες ίσως είναι σωστό να λειτουργούν στα πρότυπα οργάνωσης και διοίκησης των μονάδων και οργανισμών των κοινωνικών υπηρεσιών, καθώς η οικονομικότητα, ευελιξία και η αποτελεσματικότητα θα πρέπει να συμπληρώνονται από την ενσυναίσθηση.

Οι νομοθετικές ρυθμίσεις, όπως και η χρηματοδότηση, προϋποθέτουν την παρουσία του κοινωνικού κράτους, επομένως, οι πολιτικές επιλογές πρέπει να το ενισχύσουν. Σύμφωνα με την προφητική διατύπωση του C. Offe, η απουσία του τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνική ασφάλιση ή την υγεία θα επιφέρει περαιτέρω συγκρούσεις και αποσάθρωση (Offe, 1984).

Συμπέρασμα

Στην Ευρώπη ο εκουυχρονισμός της ανώτατης εκπαίδευσης, η προσπάθεια εναρμόνισης των εθνικών συστημάτων της ανώτατης εκπαίδευσης, βασίστηκε σε μια σειρά μονεταριστικών επιλογών, αποτέλεσμα των οποίων είναι η σύνδεση της ανώτατης εκπαίδευσης με τη λειτουργία της αγοράς. Μια από αυτές τις επιλογές είναι η προσήλωση στις διαδικασίες αξιολόγησης ιδρυμάτων και προσώπων και διασφάλισης της ποιότητας οι οποίες συνδέονται πλέον με τη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων. Τα δαιδαλώδη συστήματα αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας (audit control) δημιούργησαν εν τέλει νέες γραφειοκρατικές δομές στα ιδρύματα που επηρέασαν και το παιδαγωγικό έργο και την καθημερινότητα των προσώπων όλων των τομέων.

Τα νέα γραφειοκρατικοποιημένα ιδρύματα είναι συνδεδεμένα με την αγορά και, παρά τις προσπάθειες των μελών τους, αντιμετωπίζουν εμπόδια να ανταποκριθούν στον στόχο της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση, την οικονομική θέση ή άλλου είδους κοινωνικής ή φυσικής ευαλωτότητας των φοιτητών/τριών τους. Δε θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά δεδομένου ότι είναι υποχρεωμένα να εστιάσουν στους/is «καλύτερους/ες» προκειμένου να επιτύχουν καλή αξιολόγηση και επομένως επαρκή χρηματοδότηση, επενδύοντας έτσι στα σίγουρα αποτελέσματα χάνοντας, όμως, σειρά άλλων ταλαντούχων ατόμων στα οποία δε θα δοθεί ποτέ η ευκαιρία.

Στην Ελλάδα αυτή διαδικασία αλλαγής της δομής των Ιδρυμάτων και του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης είχε ως αποτέλεσμα τη συνέχιση των διακρίσεων, τουλάχιστον έως το 2014, σύμφωνα με τα διαθέσιμα στατιστικά δεδομένα.

Σε αυτό το κείμενο σημειώσαμε τρεις κατευθύνσεις που ίσως θα βοηθούσαν να ξεπεραστεί αυτή η πραγματικότητα και να αμβλυνθούν οι ανισότητες που μεταφέρονται από άλλα πεδία στην εκπαίδευση: (α) τις νομοθετικές ρυθμίσεις ώστε να μην εξαρτάται άμεσα η λειτουργία οποιουδήποτε εκπαιδευτικού ιδρύματος από τη διοχέτευση όλων των δυνάμεών του προς την απόκτηση της καλής αξιολόγησης και της καλής χρηματοδότησης, με άλλα λόγια ώστε να μη συνδέεται άμεσα με την αγορά. (β) Την επαρκή χρηματοδότηση προκειμένου να παραγάγει ανενόχλητα το έργο του. (γ) Τη συλλογική δράση των φοιτητών/τριών και την έκφραση των αιτημάτων τους. Ο φοιτητικός πληθυσμός ως μια ομάδα πίεσης χρειάζεται να έχει πλήρως επεξεργασμένα αιτήματα και να γνωρίζει να τα διεκδικεί.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Allen, M., Benn, C., Chitty, C. (1999) *Business, business, business: New Labour's education policy*, London, The Tufnell Press. Ανακτήθηκε από: https://books.google.gr/books/about/Business_Business_Business.html?id=On3hwAEACAAJ&redir_esc=y
- Berger, P. L., Berger, B. και Kelner, H. (1973). *The Homeless Mind: Modernisation and consciousness*, New York: Random House
- Bukodi, E, Goldthorpe J. H. (2018). *Social Mobility and Education in Britain: Research, politics and policy*, Cambridge University Press. Ανακτήθηκε από: https://books.google.gr/books/about/Social_Mobility_and_Education_in_Britain.html?id=ajqLuAEACAAJ&redir_esc=y
- Carnoy, M., Froumin, I., Loyalka P. K., Tilak, J. B. G. (2014). *The Concept of Public Goods, the State, and Higher Education Finance: A view from the BRICs*
- Dreeben, R. (1968). *On What Is Learned in School*, Reading, Massachusetts: Addison-Wesley
- Friedman, M. (2002). *Capitalism and Freedom*, Chicago and London: The University of Chicago press
- Gouldner, A. (1954). *Patterns of Industrial Bureaucracy*, New York: Free Press of Glencoe
- Hummel, R. P. (1982). *The Bureaucratic Experience: The post-modern challenge*, New York: St. Martin's Press

- Kalberg, S. (1994). *Max Weber's Comparative Historical Sociology*, Cambridge: Polity Press
- Koustourakis, G. (2011). The Use of the Human Capital Theory Argumentation to the Institution of the Greek Educational Reform of 1997-1998 in General and Technical-Vocational Education, *Revista Educação Skepsis*, 3 (2), pp. 2141-2176,
- Mayo, P. (2009). Competitiveness, Diversification and the International Higher Education Cash Flow: the EU's higher education discourse amidst the challenges of globalization, *International Studies in Sociology of Education*, 19(2), pp. 87-103
- Merton, R. K. et.al. επιμ. (1968). *Reader in Bureaucracy*, Clencoe, IL: Free press
- Merton, R. K. (1957). *Social Theory and Social Structure* Clencoe, IL: Free press
- Murphy, M. (2009). Bureaucracy and its Limits: Accountability and rationality in higher education, *British Journal of Sociology of Education*, 30(6), pp. 683-695
- OECD (1998). *Human Capital Investment: An International Comparison* (διαδικτυακά, τελευταία πρόσβαση 7-1-2023)
- Parsons, T. (1959). The School Class as a Social System: Some of its functions in American society, *Harvard Educational Review*, 4 (29), pp. 297-318
- Schultz, T.W. (1961). *Investment in human capital*. *American Economic Review*, Vol 51. σσ. 1-17.
- Stiglitz, J. (2013). *The Price of Inequality: How Today's Divided Society Endangers Our Future* (reprint edition), W.W. Norton & Company: New York
- Travers, M. (2007). *The New Bureaucracy: Quality Assurance and its Critics*, Bristol University Press: New Delhi
- UNESCO (2004). *Higher Education in a Globalized Society*, Paris: UNESCO
- Weber, M. (1949). *On the Methodology of the Social Sciences*, μτφρ. & επιμ. E. A. Shils & H. A. Finch, Illinois: The Free Press
- Weber, M. (1970). Politics as a Vocation στο Gerth, H. H., Mills, W. C. (μτφρ, επιμ. & εισαγωγή) *From Max Weber: Essays in Sociology*, London: Routledge

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Apple, M. W. (2002). *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*, μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Apple, M. W. (2008). *Επίσημη Γνώση*, επιμ. Γιώργος Δ. Γρόλλιος, μτφρ. Μιχάλης Μπρατίλας, Αθήνα: Επίκεντρο
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1998) *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλιούρα*, μτφρ. Νίκος Παναγιωτόπουλος, Μαίρη Βιδάλη, Αθήνα: Καρδαμίτσα
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Γνωμοδότηση πρωτοβουλίας της Επιτροπής των Περιφερειών «Λευκή βίβλος για την πολυεπίπεδη διακυβέρνηση» (4-9-2009, C 211). (διαδικτυακά, τελευταία πρόσβαση 20-3-2023)
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Ανακοίνωση της Επιτροπής «Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση – Μια Λευκή Βίβλος» (12-10-2001, C 287). (διαδικτυακά, τελευταία πρόσβαση 20-3-2023)
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο

- Καζαμίας, Α., Μ. (2005). «Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτικές κουλτούρες στην ύστερη νεωτερικότητα: το σύνδρομο του Αγαμέμνονα» στο Παπαδάκης, Ν. (επιμ.) Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Μεταξύ κράτους και αγοράς, Αθήνα: Σαββάλας
- Καρκατσούλης, Π. (2004). *Το Κράτος σε Μετάβαση: Από τη «διοικητική μεταρρύθμιση» και το «νέο δημόσιο μάνιζμενι» στη «διακυβέρνηση»*, Αθήνα: Ι. ΣΙΔΕΡΗΣ
- Καρκατσούλης, Π. (2015). Η διακυβέρνηση ως περιεχόμενο και διαδικασία λήψης απόφασης για τις δημόσιες υποθέσεις. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 7, σσ. 205-224 (διαδικτυακά, τελευταία πρόσβαση 8-5-2023)
- Λιάκος, Α. (1989). Περί Λαϊκισμού, *Τα Ιστορικά – Historica*, τ. 10, σσ. 13-28
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg
- Πάσχος, Γ. (1991). *Κράτος Δικαίου και Πολιτική: Πολιτειολογικές θεωρίες 1900-1940*, Αθήνα: Ο Πολίτης
- Πρόκου, Ε. (επιμ.) (2011), *Κοινωνικές Διαστάσεις των Πολιτικών στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Συγκριτική και Διεθνής Προσέγγιση*, Αθήνα: Διόνικος
- Σιάννου-Κύργιου, Ε. (2021). «Διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση: Κοινωνική κινητικότητα ή κοινωνική αναπαραγωγή;», στο Θάνος, Θ. Β. και Ζάγκος Χ. Δ. (επιμ.) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρία και έρευνα*, Αθήνα: Gutenberg
- Σταθόπουλος, Α. Π. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση Κοινωνικών Υπηρεσιών*, Αθήνα: Παπαζήσης
- Foucault, Μ. (2004). *Η Γέννηση της Βιοπολιτικής: Παραδόσεις στο κολέγιο της Γαλλίας (1978 – 1979)*, μτφρ. Βασίλης Πατσογιάννης, Αθήνα: Πλέθρον
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήσης
- Weber, Μ. (1987.) *Η Πολιτική ως Επάγγελμα*, μτφρ. & εισαγωγή Μ. Γ. Κυπραίος, Αθήνα: Παπαζήσης

