

Editorial

Η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση στη Νότια Ευρώπη

Γιώργος Σταμέλος

Saeed Paivandi

Πανεπιστήμιο Πατρών

Université de Lorraine

Σύμφωνα με τα δεδομένα που έχουν δημοσιευθεί στην Ευρυδίκη, μεταξύ των ετών 2000 και 2009, σε 27 κατά μέσο όρο ευρωπαϊκές χώρες, ο φοιτητικός πληθυσμός στην ανώτατη εκπαίδευση αυξήθηκε περίπου 22 % (ετήσιος ρυθμός αύξησης 2,7 %), φθάνοντας τα 19,5 εκατομμύρια το 2009. Η αύξηση διαφέρει σημαντικά από τη μια χώρα στην άλλη: σε ορισμένες περιπτώσεις όπως στην Ισπανία, στη Γαλλία και στη Πορτογαλία δεν υπήρξε αύξηση, από την άλλη, στη Κύπρο και τη Τουρκία ο αριθμός των φοιτητών διπλασιάστηκε, ενώ στη Ρουμανία τριπλασιάστηκε. Αυτή η διαφοροποίηση εξηγείται από την ύπαρξη μιας μεγαλύτερης δυναμικής σε αυτές τις χώρες, χωρίς να ξεχνάμε το επίπεδο πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, στο βαθμό που είχαν μια ανώτατη εκπαίδευση λιγότερο ανεπτυγμένη.

Η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση εξακολουθεί λοιπόν να αποτελεί ένα σημαντικό θέμα και κινητοποιεί πολλούς παράγοντες της κοινωνίας (την κυβέρνηση, τις οικογένειες και τους νέους). Πράγματι, για τη δημόσια εξουσία, η ανώτατη εκπαίδευση αντιπροσωπεύει την τελευταία φάση του εκπαιδευτικού συστήματος που προορίζεται να διαμορφώσει την εθνική ελίτ, τα ανώτερα στελέχη και τους πτυχιούχους των δημόσιων υπηρεσιών. Ο Βασιλόπουλος (ελληνικό κείμενο) φαίνεται να έχει δίκιο όταν μας υπενθυμίζει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το κράτος στην ανάπτυξη και τη κατεύθυνση της ανώτατης εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση, στην περίπτωση της χώρας του, στο μέτρο που η πρόσβαση «δεν ήταν παρά μια διαδικασία ρυθμιζόμενη από το κράτος». Πράγματι, το κράτος ασκεί μια επίδραση, άμεση ή έμμεση, όχι μόνο πάνω στη δομή και στην ανάπτυξη της ανώτατης εκπαίδευσης αλλά και σε ό, τι αφορά τους όρους της πρόσβασης.

Από την άλλη μεριά, για τις οικογένειες, η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση είναι, είτε ένας μηχανισμός προστασίας και αναπαραγωγής της κοινωνικής τους θέσης, είτε μια ευκαιρία και ένας δρόμος που οδηγεί στην κοινωνική και οικονομική άνοδο. Για τις οικογένειες που δεν είχαν γνωρίσει προηγουμένως την ανώτατη εκπαίδευση, η πρόσβαση αυτή έχει επίσης μια σημαντική συμβολική διάσταση. Έτσι, οι οικογενειακές στρατηγικές που αναπτύσσονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους μαρτυρούν τη σημασία της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση ως να επρόκειτο για ένα αναγκαίο βήμα προς την πραγματοποίηση των επαγγελματικών σχεδίων και/ή των κοινωνικών φιλοδοξιών τους.

Τέλος, για τα ίδια τα άτομα (μαθητές, μελλοντικοί φοιτητές) η ανώτατη εκπαίδευση, έχοντας γίνει ένα πρότυπο γενεών, μπορεί να αποτελέσει έναν τόπο προσωπικής

χειραφέτησης και/ή έναν μη αναστρέψιμο βασικό δρόμο που τους επιτρέπει να πραγματοποιήσουν τα επαγγελματικά ή/και τα κοινωνικά τους σχέδια.

Δεν πρέπει επίσης να παραβλέπουμε το γεγονός ότι το πανεπιστήμιο είναι ακόμη ο τόπος συνάντησης των μελλοντικών κοινωνικών και επιστημονικών ελίτ των διαφόρων χωρών. Ιστορικά το πανεπιστήμιο ήταν πάντα ένας θεσμός ανοιχτός στον κόσμο. Έτσι, εδώ και αρκετές δεκαετίες, η διεθνοποίηση έχει γίνει μια σημαντική διάσταση της ανάπτυξης της ανώτατης εκπαίδευσης, παγκοσμίως.

Παρά τη διαπιστωμένη σημασία της, η πρόσβαση δε φαίνεται να είναι πάντα ένα ζήτημα προτεραιότητας στις τρέχουσες συζητήσεις για την ανώτατη εκπαίδευση. Οι λόγοι φαίνεται να είναι πολλαπλοί. Καταρχάς, η εμφάνιση μιας υπερεθνικής (ευρωπαϊκής) πολιτικής μετατρέπει, ολόένα και πιο καθοριστικά, την ανώτατη εκπαίδευση σε ένα πολυδιάστατο ζήτημα όπου τα διαφορετικά πολιτικά επίπεδα διαπλέκονται και συγκρούονται (υπερεθνικά, εθνικά, περιφερειακά και τοπικά). Επομένως, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι τα πέντε κείμενα, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, κάνουν αναφορά στην ύπαρξη και την επίδραση των ευρωπαϊκών πολιτικών πάνω στα εθνικά συστήματα της ανώτατης εκπαίδευσης. Εντούτοις, θα πρέπει να επισημάνουμε μια διαφορά μεγέθους που αποδίδεται στην προσέγγιση που επιλέγεται από τους συγγραφείς της κάθε χώρας. Αναφορικά με τα τέσσερα κείμενα που προέρχονται από τις χώρες μέλη της ΕΕ (Γαλλία, Ιταλία, Ισπανία και Ελλάδα), εντοπίζουμε την ύπαρξη μιας επίδρασης πάνω στα εθνικά συστήματα παρά τις διαφορετικές αποχρώσεις που παρατηρούνται από τη μια χώρα στην άλλη. Για τον Fave-Bonnet που παρουσιάζει το γαλλικό πλαίσιο, πρόκειται περισσότερο για μια ευρωπαϊκή διάσταση, ενώ σε ό,τι αφορά τα κείμενα που εξετάζουν την Ελλάδα, την Ιταλία και την Ισπανία, οι συγγραφείς σημειώνουν την ύπαρξη μιας ευρωπαϊκής

επίδρασης περισσότερο σημαντικής και καθοριστικής. Αντίθετα το κείμενο από το Κόσσοβο έχει μάλλον χαρακτηριστικά οδικού χάρτη προορισμένο να βελτιώσει το σύστημα της ανώτατης εκπαίδευσής του.

Σε γενικές γραμμές και ανεξάρτητα από την ειδική περίπτωση κάθε φορά, διαπιστώνουμε ότι το κράτος δεν είναι πλέον ο μοναδικός παράγοντας σε αυτή την υπόθεση. Πράγματι, όλα εξαρτώνται από την ιστορική πορεία της ανώτατης εκπαίδευσης του κάθε συστήματος κι από το ρόλο που διαδραματίζει η κυβέρνηση ή οι περιφερειακές και τοπικές αρχές στην πολιτική και διοικητική διαχείριση και στη χρηματοδότησή της. Στο ισπανικό κείμενο, αυτή η εξέλιξη συνδέεται άμεσα με αλλαγές που παρεμβαίνουν στη διακυβέρνηση και τη χρηματοδότηση των πανεπιστημιακών θεσμών.

Ένα άλλο αξιοσημείωτο στοιχείο είναι η ριζική μεταμόρφωση του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης σε τέτοιο βαθμό που το να μιλάμε για πρόσβαση (στον ενικό) διατρέχει τον κίνδυνο να εκληφθεί ως ένα απλοϊκό σχήμα της τρέχουσας κατάστασης. Πράγματι, το κείμενο του Fornasari (Ιταλία) υπογραμμίζει ότι το πανεπιστήμιο έχει χάσει εδώ και καιρό το μονοπώλιο της υποδοχής στην ανώτατη εκπαίδευση. Παρομοίως, οι ενήλικες που επιστρέφουν σε σπουδές αποτελούν ένα ολόενα και περισσότερο σημαντικό συστατικό του φοιτητικού πληθυσμού. Ο Βασιλόπουλος (Ελλάδα) μας υπενθυμίζει επίσης ότι η πρόσβαση θα μπορούσε όχι μόνο να είναι διαφοροποιημένη αλλά, διευρύνοντας το περιεχόμενό της, να αφορά εξίσου την επιστημονική έρευνα. Η ανάπτυξη των μεταδιδακτορικών σπουδών έχει γίνει πράγματι ένα καινούριο ειδικό βήμα ανάμεσα στην έρευνα και την επαγγελματική ένταξη. Από τη μεριά τους, οι Arraiz, Sabilón, Solar (Ισπανία) μας παρουσιάζουν, με τρόπο λεπτομερή και σαφή, τους διαφορετικούς τύπους πρόσβασης σε ένα ευρύ φάσμα

εκπαιδεύσεων που προσφέρονται από το πανεπιστήμιο ως θεσμός της δια βίου μάθησης.

Οι τρέχουσες εξελίξεις, όσον αφορά την υποδοχή των διαφορετικών φοιτητικών κοινών, αποκαλύπτουν έναν προοδευτικό και ριζικό μετασχηματισμό της ανώτατης εκπαίδευσης. Πράγματι, εδώ και περίπου 50 χρόνια, η ανώτατη εκπαίδευση έχει βιώσει δύο μετασχηματιστικές δημογραφικές εξελίξεις. Από τη μία, διαπιστώνουμε σημαντική αύξηση της ζήτησης από νέους που ολοκληρώνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από την άλλη, το αίτημα για ανώτατη εκπαίδευση διευρύνεται και περιλαμβάνει ομάδες ενηλίκων που επιστρέφουν και που ανακαλύπτουν την ανώτατη εκπαίδευση στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Συνεπώς, η ανώτατη εκπαίδευση δεν απευθύνεται πλέον μόνο στους μαθητές με τις καλύτερες επιδόσεις μιας συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας, αλλά αφορά ολόένα και περισσότερο ομάδες ενηλίκων και πλήθη όλο και πιο ετερογενή με βάση την ηλικία, την επαγγελματική εμπειρία και το σχολικό υπόβαθρο. Η εισαγωγή της VAE (αναγνώριση της επαγγελματικής εμπειρίας) έχει ως κύριο στόχο να ανοίξει την ανώτατη εκπαίδευση στους ενήλικες που προέρχονται από τον επαγγελματικό κόσμο. Η παρουσία αυτών των ενηλίκων μπορεί να αποδοθεί σε διαφορετικά κίνητρα: την απόκτηση ενός ανώτερου πτυχίου, την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, το απωθημένο από παρελθούσες κακές εμπειρίες και απογοητεύσεις, μία επαγγελματική ανάπαυλα, την ευκαιρία για υλοποίηση, έστω και καθυστερημένα, της κοινωνικής δικαιοσύνης αυτών που έμαθαν πολλά μέσα στη ζωή κι έξω απ' το πανεπιστήμιο. Αυτός ο σημαντικός μετασχηματισμός απεικονίζεται με γλαφυρό τρόπο καλά στο κείμενο της Fave-Bonnet (Γαλλία). Στο κείμενο αυτό περιγράφεται το φαινόμενο της πρόσβασης, το οποίο γίνεται ολόένα και πιο ποικιλόμορφο, πραγματικά περίπλοκο, για όσους δεν γνωρίζουν από πριν την ανώτατη εκπαίδευση. Μεταξύ του

δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, μεταξύ επιλεκτικών και μη επιλεκτικών προοπτικών, οι ενδιαφερόμενοι (νέοι και ενήλικες που επιστρέφουν στην εκπαίδευση) φαίνεται να βρίσκονται αντιμέτωποι με πολλαπλά ζητήματα που σχετίζονται με τις ανώτατες σπουδές και τα οποία δεν είναι πάντα εύκολο να κατανοήσουν και να διαχειριστούν. Επιπλέον, ο φοιτητής, ανεξάρτητα από την πορεία του, οφείλει επίσης να εξετάσει το κόστος των σπουδών και τις πιθανές ευκαιρίες μετά τις σπουδές. Όλοι αυτοί οι παράγοντες δεν είναι πάντα συμβατοί. Ο φοιτητής είναι πιθανό να βρίσκεται αντιμέτωπος με διάφορα διλήμματα: πώς να συμφιλιώσει το θεωρητικό ενδιαφέρον με την επαγγελματική προοπτική; Συνεπώς, η επιλογή των σπουδών μετατρέπεται σε ένα σύνθετο θέμα που είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτό από τους νέους και τις οικογένειες που δεν είναι σωστά ενημερωμένοι ή είναι «μη ειδικοί». Έτσι λοιπόν προκύπτει η ανάγκη για μια υπηρεσία προσανατολισμού για τη βοήθεια, την υποστήριξη και τη μείωση των άστοχων επιλογών πριν από την άφιξη στην ανώτατη εκπαίδευση.

Το γαλλικό κείμενο μας προειδοποιεί για μια τάση που θα άξιζε της προσοχής μας. Πράγματι, στο τωρινό σύστημα της εθνικής εκπαίδευσης (για παράδειγμα στη Γαλλία) το επίπεδο bac-3 (δεύτερος κύκλος της δευτεροβάθμιας) και το bac+3 (πρώτος κύκλος της ανώτατης) τείνουν προς μια ορισμένη αυτονόμηση. Εξέλιξη που θέτει σε μια νέα θεώρηση τα τρία παραδοσιακά επίπεδα του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση). Στην πραγματικότητα, αντιμετωπίζοντας αυτή την περίοδο εκπαίδευσης ως ενιαία (bac-3 και bac+3), γίνεται προσπάθεια να μειωθεί το σοκ της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το σοκ αυτό παράγει ένα σημαντικό ποσοστό αποτυχίας και εγκατάλειψης στο επίπεδο του πρώτου πτυχίου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτό, αν προσθέσουμε τη τάση να διαμορφωθεί μια μεταδιδακτορική βαθμίδα εκπαίδευσης, μας

ωθεί να αναρωτηθούμε αν βρισκόμαστε μπροστά σε μια διαδικασία επανασχεδιασμού της δομής της ανώτατης εκπαίδευσης. Αυτή η εξέλιξη δεν περιορίζεται μόνο σε μια απλή παράταση της διάρκειας των πανεπιστημιακών σπουδών. Πράγματι, η κατάρτιση bac+3 (πρώτος πανεπιστημιακός κύκλος) διατρέχει τον κίνδυνο να θεωρηθεί ως προπαρασκευαστική των «πραγματικών» πανεπιστημιακών σπουδών τα οποία θα επαναδιαμορφωθούν γύρω από τρία επίπεδα (Μάστερ, Διδακτορικό, Μεταδιδακτορικό).

Τα κείμενα ενδιαφέρονται επίσης για την κοινωνική διάσταση του προσανατολισμού των νέων μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μια πρώτη κριτική παρατήρηση τονίζει το γεγονός ότι, παρά το άνοιγμα του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης και τη σημαντική διαφοροποίηση του κοινού της, οι κοινωνικές ανισότητες εξακολουθούν να υφίστανται. Έτσι, η κοινωνική προέλευση είναι ακόμη ένας καθοριστικός παράγοντας για την πρόσβαση και την επιλογή των διαφορετικών κατευθύνσεων της ανώτατης εκπαίδευσης, όπως δείχνουν τα στατιστικά στοιχεία που σχετίζονται με την επίδραση της κοινωνικής και μορφωτικής κατάστασης των γονιών, όπως δημοσιεύονται από τον ΟΟΣΑ. Στην πραγματικότητα, η πρόσβαση ή η επιλογή της μιας ή της άλλης κατεύθυνσης σπουδών δεν είναι μια απόφαση που λαμβάνεται λίγους μήνες πριν από το τέλος των μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για έναν στόχο που προετοιμάζεται χρόνια πριν: επιλογή σχολείου, πρακτικές και σχολικές επιλογές, σχολική πρόοδος κατεύθυνση που επιλέγεται κατά τη διάρκεια των σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κτλ. Δεν είναι λοιπόν παρά το αποκορύφωμα μιας στρατηγικής που αναπτύσσεται σε διάστημα πολλών ετών από την οικογένεια και τον ενδιαφερόμενο νέο. Η Fave-Bonnet (Γαλλία) μας προσφέρει μια λεπτομερή ανάλυση πάνω σε αυτή την κοινωνική διάσταση στη Γαλλία. Η συγγραφέας συναντά τον

Fornasari (Ιταλία) για να υπογραμμίσει την έμφυλη διάσταση των επιλογών που γίνονται από τους νέους και τις οικογένειές τους κατά το πέρασμα στην ανώτατη εκπαίδευση. Πράγματι, παρά τις προόδους που έχουν σημειωθεί, παρατηρούμε την ύπαρξη ευρέως γυναικοκρατούμενων επιλογών, ενώ σε άλλες επιλογές επικρατούν τα αγόρια. Το φαινόμενο αυτό αντανακλά τη δύναμη των στερεοτύπων και των φυλετικών πρακτικών που καθορίζουν τις διαφοροποιημένες επιλογές κοριτσιών και αγοριών για σχολικές και πανεπιστημιακές σπουδές.

Οι ανισότητες που σχετίζονται με την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελούν ένα κρίσιμο ζήτημα για ορισμένες κυβερνήσεις. Αυτό που αποκαλούμε «θετική διάκριση» περιλαμβάνει κοινωνικά ή σχολικά μέτρα που αποβλέπουν στη μείωση του κοινωνικού χάσματος όσον αφορά την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Η Fave-Bonnet σημειώνει, για παράδειγμα, την ύπαρξη μιας πολιτικής υποτροφιών του κράτους ως μέσο για τον περιορισμό του παράγοντα «κοινωνικές ανισότητες» στο επίπεδο της ανώτατης εκπαίδευσης.

Από την άλλη, οι Rexhaj και Purovci (Κόσσοβο) τονίζουν τη μαζικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης της χώρας τους που είναι ένα πρόσφατο φαινόμενο και αφορά ένα κοινωνικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από πολύ υψηλό ποσοστό ανεργίας.

Εάν θα θέλαμε να κρατήσουμε μία λέξη κλειδί των πέντε κειμένων, θα ήταν «η μαζικοποίηση» ως βιωμένη ή σε εξέλιξη κατάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης. Η μαζικοποίηση δεν έχει αποκλειστικά μία ποσοτική και στατιστική διάσταση, αλλά περιλαμβάνει την κοινωνιολογική ανατροπή του φοιτητικού περιβάλλοντος, τη σχέση του με τις σπουδές και τη γνώση. Η μαζικοποίηση έχει αναμφίβολα εκδημοκρατίσει την

ανώτατη εκπαίδευση, μεταθέτοντας το δίλημμα «πρόσβαση-μη πρόσβαση» στο ερώτημα «ποια πρόσβαση»;

Φυσικά, η «πρόσβαση» αποτελεί μια εκπαιδευτική συνέχεια που περιλαμβάνει ένα «πριν» που αφορά τη σχολική (δευτεροβάθμια) πορεία και ένα «μετά» που περιλαμβάνει την εμπειρία και την παραμονή στους κόλπους της ανώτατης εκπαίδευσης.

Έτσι, εκ των προτέρων, η κοινωνική προέλευση φαίνεται να έχει ασκήσει σημαντική επίδραση στη σχολική πορεία των φοιτητών πριν από την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο, μέσα από την επιλογή κατεύθυνσης σπουδών. Η προηγούμενη πορεία (η κατεύθυνση του Βαc για παράδειγμα), οι ορατοί και λιγότερο ορατοί όροι της επιλογής και του προσανατολισμού, φαίνεται να έχουν ασκήσει σημαντική επίδραση πριν από την είσοδο στο πανεπιστήμιο (Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδης 1999). Ο φοιτητής που εγγράφεται σε μια πανεπιστημιακή κατεύθυνση έχει πραγματοποιήσει προηγουμένως μια σχολική πορεία και φέρει ένα γνωστικό φορτίο, είναι φορέας μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας και ενός μελλοντικού πλάνου. Έτσι λοιπόν η κοινωνική προέλευση τείνει να χάνει τη δύναμή της ως μία «ανεξάρτητη» μεταβλητή, υπό την έννοια της αδυναμίας της να εξηγήσει τα πάντα για τη διάρκεια της πορείας στην ανώτατη εκπαίδευση. Θα ήταν εξίσου χρήσιμο να σημειώσουμε τη σημασία της εξωσχολικής προετοιμασίας και της ποιότητάς της (ατομική προετοιμασία ή σε γκρουπ, κλπ) η οποία, όπως στην ελληνική περίπτωση, τονίζει το ρόλο της κοινωνικής προέλευσης όχι πλέον ως προς την πρόσβαση αυτή καθαυτή αλλά κυρίως ως προς την επιλεγόμενη κατεύθυνση (πρόσβαση σε ανταγωνιστικά προγράμματα σπουδών) (Σιάνου-Κύργιου 2008).

Εμβραθύνοντας, η μαζικοποίηση του πανεπιστημίου μάς κάνει να αναστοχαζόμαστε την κατάσταση των κοινωνικών ανισοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση. Ποσοτικά, τα «στατιστικά» στοιχεία της δεκαετίας του 1960 και 1970 φαίνεται να σχετικοποιούνται. Η δευτεροβάθμια και η τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν εξελιχθεί σε μεγάλο βαθμό και, ανάμεσα στον μαθητικό και φοιτητικό πληθυσμό, εντοπίζουμε κοινό ολόενα και πιο διαφοροποιημένο που δεν είχε προηγουμένως πρόσβαση σε αυτά τα επίπεδα σπουδών. Αυτή η ετερογένεια του εκπαιδευμένου πληθυσμού, όσον αφορά το κοινωνικό επίπεδο, αντανακλά τον «περιορισμό των ανισοτήτων» (Langouët 1994 :139).

Ωστόσο, το αξιοσημείωτο κοινωνικό άνοιγμα της ανώτατης εκπαίδευσης δεν λειτουργεί κατά τον ίδιο τρόπο για όλους τους κλάδους σπουδών και για όλες τις κατηγορίες φοιτητών. Η αυξανόμενη διαφοροποίηση των ανώτατων σπουδών έχει πολλαπλασιάσει τα κανάλια πρόσβασης σε κατευθύνσεις και σε πτυχία που δεν προσφέρουν το ίδιο είδος εκπαίδευσης και δεν έχουν την ίδια αξία στην αγορά εργασίας. Συνολικά, μπορούμε να εντοπίσουμε τρία επίπεδα κοινωνικών ανισοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση.

Το πρώτο επίπεδο αφορά την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Όλα τα στατιστικά στοιχεία που έχουν δημοσιευθεί από το 1970 δείχνουν μια αυξανόμενη διαφοροποίηση της κοινωνικής προέλευσης των φοιτητών. Παρά τη σημαντική πρόοδο αναφορικά με την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση για όλες τις κοινωνικές κατηγορίες, το χάσμα εξακολουθεί να είναι σημαντικό μεταξύ των «προνομιούχων» και « μη προνομιούχων » παιδιών.

Το δεύτερο επίπεδο κοινωνικής ανισότητας αφορά την κατανομή των φοιτητών στις διαφορετικές κατευθύνσεις της ανώτατης εκπαίδευσης. Οι φοιτητές δεν επιλέγουν την

κατεύθυνση των σπουδών με τον ίδιο τρόπο. Παρατηρούμε ορισμένες ανισότητες που αντανακλούν πολύ διαφοροποιημένες συμπεριφορές των φοιτητών ανάλογα με τον κοινωνικό περίγυρο (Σιάνου-Κύργιου 2010). Πράγματι, οι κοινωνιολογικές έρευνες καταδεικνύουν σαφώς ότι η επιλογή της κατεύθυνσης σπουδών και το μελλοντικό πλάνο συνδέονται στενά με την κοινωνική προέλευση των φοιτητών (Paivandi 2010). Οι «προνομιούχοι» φοιτητές επενδύουν σε κατευθύνσεις με μεγαλύτερο «κύρος» και οι μεσαίες και λαϊκές τάξεις βρίσκονται συγκεντρωτικά σε άλλες κατευθύνσεις. Τα στοιχεία αποκαλύπτουν έτσι τα όρια του εκδημοκρατισμού της ανώτατης εκπαίδευσης. Αυτή βιώνει ενίοτε έναν πραγματικό κοινωνικό διαχωρισμό ως προς τον τομέα, το επίπεδο και το πρόγραμμα σπουδών. Πράγματι, φαίνεται ότι επικρατεί μια «κοινωνική ομοιογένεια» στο εσωτερικό κάποιων τομέων στο βαθμό που οι ανισότητες αποτελούν πρωτίστως ένα «πειθαρχικό/επιστημονικό» γεγονός. Ένα παιδί εργατικής καταγωγής βρίσκει περισσότερο φοιτητές της ίδιας προέλευσης με αυτό μέσα σε μια σύντομη επαγγελματική κατάρτιση και το αντίστροφο, μέσα σε μια ιατρική σχολή ένα «προνομιούχο» παιδί συναντά συχνότερα φοιτητές της ίδιας καταγωγής: η «ενδογαμία» επιμένει (Σιάνου-Κύργιου και Τσιπλακίδης 2011).

Μερικοί φοιτητές που προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις συχνά προτιμούν να επιλέξουν ένα πανεπιστήμιο που να αντιστοιχεί στο κοινωνικό τους προφίλ. Δεν θέλουν να «ανακατευτούν» με «προνομιούχο» κοινό από διαφορετικές περιοχές, πραγματικά «εχθρικό» στα μάτια τους. Στις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις η ατμόσφαιρα και το ύφος των καθηγητών του ενός ή του άλλου θεσμού ανταποκρίνονται καλύτερα στην κοινωνική και πολιτισμική τους «πραγματικότητα». Αντιμέτωποι με αυτή την «αμυντική» στάση, κάποιιοι προσπαθούν να ξεφύγουν από το περιβάλλον της καταγωγής τους για να επιβεβαιώσουν με έναν πιο σαφή τρόπο την ορατή κοινωνική

άνοδο και τείνουν να αποφεύγουν την ετικετοποίηση του να είναι μέσα σε «μία λιγότερο προνομιούχα κατεύθυνση» ή μέσα σε ένα «κατώτερο» ίδρυμα. Η δομή και η οργάνωση της ανώτατης εκπαίδευσης συμβάλλει άμεσα στην ανάπτυξη ενός τέτοιου είδους πανεπιστημιακού διαχωρισμού στο Παρίσι, για παράδειγμα. Αυτό απορρέει πρωτίστως από μηχανισμούς που διατίθενται για τον προσανατολισμό των μαθητών, αλλά υπερτονίζονται από τη συμπεριφορά των ίδιων των φοιτητών.

Ένα τρίτο επίπεδο κοινωνικής ανισότητας υφίσταται μέσα στους κόλπους της ανώτατης εκπαίδευσης. Πράγματι, η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση θέτει δύο σημαντικά ερωτήματα, μεταξύ πολλών άλλων. Η κοινωνική προέλευση συνεχίζει να βαραίνει το μέλλον των φοιτητών; Η οικειοποίηση των παιδαγωγικού συστήματος και των συνθηκών της φοιτητικής ζωής φέρουν ίχνη της επίδρασης του κοινωνικού περιβάλλοντος; Τα στατιστικά δεδομένα όσον αφορά την πρόοδο στα πανεπιστημιακά επαγγέλματα δείχνουν ότι οι φοιτητές από τα προνομιούχα περιβάλλοντα συνεχίζουν πολύ συχνότερα στον δεύτερο και τρίτο κύκλο.

Η αναμφισβήτητη επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στην πρόσβαση και το μεταδευτεροβάθμιο προσανατολισμό δεν πρέπει να ερμηνευθεί ως μια κοινωνικο-εκπαιδευτική μοίρα. Διαφαίνεται μια δυσμενής στατιστική αναφορά για τους νέους που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα. Ωστόσο, ορισμένοι από αυτούς τους νέους κατορθώνουν να υπερβούν τις εκπαιδευτικές προοπτικές τους και να συνεχίσουν περαιτέρω τις σπουδές τους. Πράγματι, η κοινωνική προέλευση αποτελεί σημαντικό παράγοντα πιθανολογικής και όχι ντετερμινιστικής τάξης (Charlot, 1997). Από τη στιγμή που φτάσει κανείς στην ανώτατη εκπαίδευση, ο ρόλος του ατόμου και η κινητοποίησή του γίνονται σημαντικότεροι παράγοντες. Το πανεπιστήμιο είναι ένας κοινωνικός χώρος που παρέχει μεγαλύτερη αυτονομία στους κοινωνικούς δρώντες και

ο παιδαγωγικός μηχανισμός δεν είναι «ντετερμινιστικός ως προς τις συνέπειές του» (Bernstein, 2007). Μία από τις πρώτες έρευνες στην κοινωνιολογία του φοιτητή στις ΗΠΑ τονίζει τον λιγότερο «διακριτικό» χαρακτήρα του πανεπιστημίου (σε σύγκριση με το σχολείο) έναντι των φοιτητών που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις (Becker *et al* 1977). Έτσι, δεν μπορούμε να μιλάμε για μετάδοση του πολιτισμικού κεφαλαίου και του *habitus* ως τους μόνους παράγοντες παραγωγής εκπαιδευτικών συμπεριφορών και στάσεων μπροστά στις διεργασίες μάθησης, όπως το είχαν διατυπώσει οι Bourdieu και Passeron (1970). Αντίθετα, διακρίνουμε επαρκώς την επίδραση του πλαισίου του ιδρύματος στην επιτυχία των φοιτητών από μη προνομιούχα περιβάλλοντα. Ένα κατάλληλο και εκτιμώμενο από τους φοιτητές πανεπιστημιακό πλαίσιο μπορεί να είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην απόδοση των φοιτητών κυρίως αυτών που προέρχονται από μειονεκτούσες ομάδες. Η αυτονόμηση του πανεπιστημίου και η ανάδειξη τοπικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης τείνουν να δημιουργούν παιδαγωγικές πραγματικότητες και διαφοροποιημένες συνθήκες φοίτησης για τους φοιτητές.

Η κοινωνική προέλευση, ως παράγοντας διαφοροποίησης, δεν εξαφανίζεται εντελώς στο πανεπιστήμιο. Από την αρχή της πορείας τους, οι φοιτητές που προέρχονται από ένα προνομιούχο περιβάλλον δηλώνουν ότι βιώνουν λιγότερες δυσκολίες και τείνουν να έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη. Οι «ευάλωτοι» φοιτητές χρειάζονται συχνότερα χρόνο για να μπουν στο «πανεπιστημιακό παιχνίδι» και να μάθουν τη «δουλειά του φοιτητή». Μπορούμε να βρούμε την ίδια παρατήρηση σε αρκετές πρόσφατες έρευνες που αναδεικνύουν την επίδραση της κοινωνικής τάξης στο μέλλον των φοιτητών (Paivandi 2011). Συνεπώς, όπως δείχνει ο συγγραφέας, έναντι των πανεπιστημιακών δυσκολιών, οι «ευάλωτοι» φοιτητές που ανήκουν συχνότερα σε λαϊκές οικογένειες

είναι πολύ πιο εκτεθειμένοι στο φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης ή της αποτυχίας που οδηγεί στην επιμήκυνση των σπουδών. Η δυσμενής υλική κατάσταση, η έλλειψη οικογενειακής στήριξης, η ασυνέπεια των προσωπικών πλάνων, τείνουν να αποσταθεροποιήσουν αυτούς τους φοιτητές.

Στο πανεπιστημιακό πλαίσιο, η γνώση της επιστημονικής γλώσσας μπορεί, όπως κάθε μορφή μάθησης, να αποκτηθεί και δεν αποτελεί ένα ανυπέρβλητο εμπόδιο. Πρόκειται, στην περίπτωση ενός νέου φοιτητή, να αποκτήσει σταδιακά και να αφομοιώσει τους μηχανισμούς κατηγοριοποίησης των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας (Coulon, 1997), μηχανισμούς βάσει των οποίων θα αναγνωριστεί από τους άλλους, κυρίως από τους καθηγητές, αλλά επίσης από τους συμμαθητές του, ως ένα έγκριτο μέλος της ομάδας στην οποία ισχυρίζεται ότι ανήκει. Στην πραγματικότητα, έχουμε να κάνουμε με μια επιστημονική μάθηση, η οποία είναι της ίδιας φύσης με κάθε μάθηση, και η οποία απαιτεί την απόκτηση των κατάλληλων κατηγοριών σκέψης οι οποίες θα επιτρέψουν την περιγραφή του κόσμου, συμπεριλαμβανομένης της νόησης. Το να αποκτήσει κανείς κατά τρόπο διαρκή και στη συνέχεια αφομοιωμένο και ενσωματωμένο αυτούς τους μηχανισμούς κατηγοριοποιήσεων είναι για τον συγγραφέα το σημάδι της «δουλειάς του φοιτητή» (Coulon 1997). Έτσι, σε αντίθεση με τον Bourdieu, είναι δυνατό να κατανοήσουμε πώς γίνεται η ενσωμάτωση ενός νέου φοιτητή, η οποία είναι ένα ενεργό φαινόμενο μετατροπής και όχι απλά ένα habitus που κληροδοτείται παθητικά μία φορά για πάντα.

Οι κοινωνιολογικές έρευνες σε φοιτητές σε διαφορετικές χώρες δείχνουν ότι η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση είναι μία κρίσιμη και τεταμένη περίοδος. Η είσοδος στο πανεπιστήμιο (ή σε ένα άλλο ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης), όπως σε οποιονδήποτε θεσμό της κοινωνικής ζωής, προϋποθέτει έναν

μηχανισμό εισόδου, το πέρασμα συνόρων ή την ολοκλήρωση ενός εκπολιτισμού. Η ένταξη σε ένα καινούριο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον έχει πάντα την τάση να δημιουργεί ερωτήματα ή να θέτει υπό αμφισβήτηση τη συμμετοχή στην προϋπάρχουσα κοινότητα. Το νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα που προτείνει το πανεπιστήμιο περιλαμβάνει μια περίοδο αστάθειας. Το «κοινωνικό» θεωρητικό μοντέλο του φοιτητή είναι ξεκάθαρα ένα μοντέλο του υποκειμένου που εντάσσεται μέσα σε μια κοινότητα, αναδημιουργείται μέσα στη διαδικασία και εν μέρει δημιουργεί την κοινότητα στην οποία εντάσσεται. Οι νέοι φοιτητές, έχοντας πρόσφατα εγκαταλείψει τον κόσμο του λυκείου, οφείλουν να «επινοήσουν», να «δημιουργήσουν» και να «οικειοποιηθούν» το νέο τους εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στην πανεπιστημιακή παράδοση, οι καινούριοι φοιτητές ήταν πάντα αντικείμενο προβληματισμού και κοινωνικής πρακτικής μερικές φορές τραυματικής (επιβολή ειδικών καθηκόντων, ταπείνωση, καψόνια, πρακτικές κοινωνικοποίησης) από τη μεριά του θεσμού ή των «παλαιότερων». Από το πανεπιστήμιο της Μπολόνια τον 12ο αιώνα, οι νεοφώτιστοι φοιτητές θεωρήθηκαν μια ξεχωριστή κατηγορία. Ο όρος *Freshmen* που χρησιμοποιήθηκε για τους νέους φοιτητές εμφανίστηκε στην πανεπιστημιακή γλώσσα στην Αγγλία (κυρίως στην Οξφόρδη και στο Κέιμπριτζ) τη δεκαετία του 1590. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε από τους Αμερικανούς κατά τη διάρκεια του 17ου αιώνα, για να γίνει αντικείμενο μιας κοινωνικοποιητικής παιδαγωγικής. Η επίβλεψη (*tutorat*) είναι ο ακρογωνιαίος λίθος του αγγλικού συστήματος, το μοντέλο «Oxbridge». Επαφίεται στις άτυπες στενές σχέσεις μεταξύ φοιτητών και καθηγητών. Αυτές οι σχέσεις θεωρήθηκαν τόσο σημαντικές για την ανάπτυξη των νέων όσο και τα μαθήματα καθέδρας και τα σεμινάρια. Στο πλαίσιο αυτού του συστήματος, ο φοιτητής

ακολουθείτο από έναν «δάσκαλο» που του πρότεινε κάθε βδομάδα ένα θέμα εργασίας και συζητούσε μαζί του τακτικά.

Τα αμερικάνικα πανεπιστήμια υιοθέτησαν την αγγλική παράδοση από τον 17^ο αιώνα για να βελτιώσουν την είσοδο των νέων φοιτητών στο πανεπιστήμιο. Το Χάρβαρντ, από το 1640, εφάρμοσε την πρώτη εμπειρία «επίβλεψης» για τη συνοδεία των νέων φοιτητών, με πρωτοβουλία του τότε νέου προέδρου του, του Henry Dunster, ο οποίος ήταν απόφοιτος του Κέμπριτζ. Αυτή η παράδοση αναβίωσε και εμπλουτίστηκε από άλλα νεοσύστατα πανεπιστήμια κατά τον 18^ο και 19^ο αιώνα.

Τέλος, μπορούμε να επικαλεστούμε μια λιγότερο ορατή πηγή ανισοτήτων, δύσκολη να εκτιμηθεί, στο εσωτερικό της ανώτατης εκπαίδευσης. Πρόκειται για τη σύνδεση μεταξύ αποκτημένων πτυχίων και διανοητικών, πολιτισμικών ή πρακτικών κατακτήσεων, που ουσιαστικά έχουν αποκτηθεί από ένα πρόγραμμα σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης. Τα στατιστικά δεδομένα μπορεί να κρύβουν μια «ποιοτική» διάσταση των ανισοτήτων μεταξύ αυτών που ολοκλήρωσαν την πορεία τους στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι λιγότερο κινητοποιημένοι φοιτητές διατρέχουν τον κίνδυνο να πραγματοποιήσουν μια πορεία χωρίς έλεγχο των ικανοτήτων που προβλέπονται από το πανεπιστήμιο γιατί η επιτυχία δε σημαίνει πάντα ποιοτική μάθηση. Αυτό αφορά πάνω απ' όλα τους «ευάλωτους» φοιτητές (προηγούμενη πορεία, διστακτικός προσανατολισμός, έλλειψη ατομικού πλάνου). Κάποιοι επιτυγχάνουν να ξεπεράσουν αυτά τα εμπόδια κινητοποιούμενοι και επωφελούμενοι από ένα κατάλληλα προσαρμοσμένο παιδαγωγικό περιβάλλον. Η μοίρα τους δεν ήταν προκαθορισμένη, αλλά ο δρόμος τους ήταν δυσκολότερος σε σχέση με άλλους φοιτητές.

Αυτά τα ευρήματα προκαλούν τον προβληματισμό σχετικά με τις πολιτικές που αποσκοπούν στη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και την παραμονή των φοιτητών στην κατεύθυνση σπουδών τους σε επίπεδο τοπικό, περιφερειακό και εθνικό. Η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση δεν σημαίνει πρόσβαση στη γνώση και στην επιτυχία. Προηγουμένως, θα πρέπει να σκεφτούμε τους παράγοντες που προωθούν την πρόσβαση και τον κατάλληλο προσανατολισμό. Μετά την εγγραφή στο πανεπιστήμιο, η φοιτητική κοινωνικοποίηση ως προϋπόθεση πρόσβασης στη γνώση συνδέεται ευρέως με το κοινωνικό και παιδαγωγικό πλαίσιο το οποίο πρέπει να διευκολύνει την ένταξη των νέων μελών. Στη συνέχεια, για την πρόληψη της πρόωρης εγκατάλειψης και για την ένταξη και την επιτυχία των φοιτητών, το πανεπιστήμιο είναι αναγκαίο να σκεφτεί την παιδαγωγική του και τους όρους εισαγωγής της. Οι φοιτητές έρχονται αντιμέτωποι με την πρόκληση της διανοητικής ενσωμάτωσης, δηλαδή μια αφομοίωση σε ένα «πειθαρχημένο» περιβάλλον, σε μια κοινότητα γνώσης, σε ένα είδος πνευματικής και εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Η παιδαγωγική έρχεται πρώτη στην ανάγκη να βοηθήσουμε τους προπτυχιακούς φοιτητές να εισέλθουν αποτελεσματικά στο πανεπιστήμιο, να παραμείνουν εκεί, να μάθουν εκεί και να επιτύχουν εκεί.

Βιβλιογραφία

Becker, Howard. S. Geer Blanche. Hughes Everett. C. and Strauss Anselm. L. 1977. *Boys in White. Student Culture in Medical School*. New Brunswick, N.J.: Transaction Books. [1961, Chicago: The University of Chicago Press].

Bernstein, Basil. 2007. Classe et pédagogies : visibles et invisibles, *in Les sociologues, l'école & la transmission des savoirs*, Paris : La Dispute.

Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. 1970. *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.

Charlot, Bernard. 1997. *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.

Coulon, Alain. 1997. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF; 2ed.: Paris: Economica-Anthropos, 2005.

Eurydice. 2012. *Chiffres clés de l'éducation en Europe. Bruxelles : Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture*. Bruxelles: Union Européenne

OCDE. 2014. *Regard sur l'éducation*. Paris: OCDE.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γίτσα. 1999. *Κοινωνιολογική ανάλυση της αξιολόγησης και της επίδοσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις: συγκρότηση της επίδοσης στην ιεραρχημένη τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα : Gutenberg.

Langouët, Gabriel. 1994. *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris : ESF.

Paivandi Saeed. 2010. *L'acte d'apprendre à l'université: perspective sociologique*. Texte d'HDR, Université Paris 8.

Sianou-Kyrgiou, Eleni. 2008. "Social class and access to higher education in Greece: supportive preparation lessons and success in national exams". *International Studies in Sociology of Education* 18(3-4): 173-83.

Sianou-Kyrgiou, Eleni. 2010. "Stratification in higher education, choice and social inequalities in Greece". *Higher Education Quarterly* 64(4): 22-40.

Sianou-Kyrgiou, Eleni, and Iakovos Tsiplakides. 2011. "Similar performance, but different choices: social class and higher education choice in Greece". *Studies in Higher Education* 36(1): 89-102.

(μεταφορά από τα γαλλικά: Ευαγγελάκου Πέννυ – Σταμέλος Γιώργος)