

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Πτυχιακή εργασία με θέμα:

*Ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης στην κοινωνική αναπαραγωγή,
όπως παρουσιάζεται στη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου
του Pierre Bourdieu.*

*Επισκόπηση ερευνών για τον αναπαραγωγικό ρόλο
της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.*

The role of higher education in social reproduction,
as it is presented in Pierre Bourdieu's theory of cultural capital.
A review on the surveys on the reproductive role of tertiary education.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Νικολέτα Κουκουλιάντα

Α.Ε.Μ.: 2546

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ_ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Νικόλαος Φωτόπουλος

Καλεράντε Ευαγγελία

ΦΛΩΡΙΝΑ 2017

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	4
---------------	---

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου

1.1 Ορισμός του πολιτισμικού κεφαλαίου	5
1.2 Η έννοια του habitus στη θεωρία του P. Bourdieu	7
1.3 Η έννοια του πεδίου στη θεωρία του P. Bourdieu	8
1.4 Η έννοια της κουλτούρας	10
1.5 Οι τρεις καταστάσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου	11
1.5.1 Η Ενσωματωμένη κατάσταση	12
1.5.2 Η Αντικειμενοποιημένη κατάσταση.....	12
1.5.3 Η Θεσμοποιημένη κατάσταση.....	13

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή

2.1 Η έννοια της ανισότητας στην εκπαίδευση.....	16
2.2 Οι λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος	18
2.3 Κοινωνική προέλευση και εκπαίδευση	20
2.4 Εκπαιδευτικό σύστημα και κοινωνική κινητικότητα.....	23
2.5 Ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες.....	25
2.6 Η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση σήμερα.....	28

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

Ο αναπαραγωγικός ρόλος της Ανώτατης Εκπαίδευσης

3.1 Εισαγωγή.....	31
3.2 Η πρόσβαση στην Ανώτατη εκπαίδευση και το επάγγελμα του πατέρα	32
3.2.1 Α. Φραγκουδάκη (1985).....	32
3.2.2 Α. Κυρίδης (1997)	33
3.2.3 Ν. Panayotopoulos (2000)	34
3.2.4 Ε. Σιάνου – Κύργιου (2006)	35
3.3 Η πρόσβαση στην Ανώτατη εκπαίδευση και το φύλο	36
3.3.1 Α. Φραγκουδάκη (1985).....	38
3.3.2 Ε. Μαραγκουδάκη (2003)	39
3.3.3 Σ. Ζιώγου – Καραστεργίου & Κ. Δαλακούρα (2007)	41
3.3.4 Θ. Θάνος (2012)	42
3.4 Σύνοψη αποτελεσμάτων.....	43
3.5 Συμπεράσματα	46
Βιβλιογραφία.....	47

Εισαγωγή

Η κοινωνία είναι διαχωρισμένη στο εσωτερικό της και διαμορφώνεται σε κοινωνικά στρώματα – τάξεις, ανάλογα με το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο του ατόμου. Πρόκειται, δηλαδή, για ευρύτερα σύνολα στα οποία τα άτομα κατατάσσονται με κριτήριο κάποια ειδικά χαρακτηριστικά¹ (Μυλωνάς, 2006: 320). Αυτά τα τρία κοινωνικά στρώματα – τάξεις είναι: (α) τα ανώτερα (αστική τάξη), (β) τα μεσαία και (γ) τα χαμηλότερα (εργατική τάξη). Στην άποψη αυτή συγκλίνουν πολλές κοινωνιολογικές θεωρίες, όπως και η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Pierre Bourdieu.

Η καθεμία από τις κατηγορίες αυτές επιδιώκει να διατηρήσει και να αυξήσει το πεδίο εξουσίας που κατέχει (Bourdieu, 1970· 2002). Για το λόγο αυτό ακολουθούνται διάφορες στρατηγικές – πρακτικές, οι οποίες έχουν ως στόχο να αναπαράγουν και να συντηρούν την ταξική δομή της κοινωνίας. Οι πρακτικές αυτές γίνονται με συστηματικό ή μη συστηματικό τρόπο και ξεκινούν ακόμα και από τη νηπιακή ηλικία του ατόμου να εφαρμόζονται από τους γονείς στα παιδιά τους (Θάνος & Τόλιος, 2013), επιχειρώντας να διαμορφώσουν ένα σύστημα μόνιμων και διαρκών διαθέσεων, οι οποίες αποκτώνται από το άτομο μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πεδίο (Μπουρντιέ, 1994: 79-80).

Ο θεσμός της εκπαίδευσης φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής (Σιάνου – Κύργιου, 2006), αφού το σχολείο διαφοροποιεί και κατατάσσει τους μαθητές σε «καλούς» και «κακούς» ανάλογα με την επίδοσή τους. Το εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτει ένα συγκεκριμένο είδος πολιτισμικού κεφαλαίου, το οποίο όμως δεν το διδάσκει αλλά το αξιολογεί, και του οποίου κάτοχοι είναι τα άτομα εκείνα που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, με αποτέλεσμα να συμβάλει καθοριστικά στην άνιση κατανομή του μέσα στην κοινωνία (Bourdieu, 1996).

Συνεπώς, θα μπορούσε κανείς να πει ότι η πορεία των μαθητών στο εκπαιδευτικό θεσμό είναι προδιαγεγραμμένη και πολλές φορές ταυτίζεται με αυτή των γονέων τους. Η εισαγωγή των μαθητών – υποψηφίων στην ανώτατη εκπαίδευση και η επιλογή των σπουδών τους αποτελεί ένα κομβικό σημείο, καθώς αποτελεί στοιχείο διατήρησης ή μετατόπισης – σε λίγες περιπτώσεις – της κοινωνικής τους θέσης.

Η εκπαίδευση λοιπόν διατηρεί την υπάρχουσα κοινωνική δομή της κοινωνίας και το ζητούμενο, σύμφωνα με τους P. Bourdieu και J. – Cl. Passeron (1996), είναι ο εκδημοκρατισμός αυτής και του πολιτισμού που αντιπροσωπεύει. Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί με την εγκαθίδρυση μιας ορθολογικής παιδαγωγικής (Λαμπίρη – Δημάκη, 1994), η οποία προϋποθέτει τον εκδημοκρατισμό των συνθηκών «στρατολόγησης» των δασκάλων και των μαθητών (Bourdieu & Passeron, 1996).

¹ Για παράδειγμα, η θεωρία του Μαρξ κατατάσσει τα άτομα σε δύο κατηγορίες με κριτήριο την ιδιοκτησία ή τα μέσα παραγωγής που κατέχει το άτομο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου

1.1 Ορισμός του πολιτισμικού κεφαλαίου

Στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης πολλές ήταν οι θεωρίες που επιχείρησαν να ερμηνεύσουν το ρόλο που διαδραματίζει το εκπαιδευτικό σύστημα στην αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών. Μεταξύ άλλων² είναι και η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου. Κύριος εκφραστής της εν λόγω θεωρίας ήταν ο Pierre Bourdieu.

Οι θεωρίες – ερμηνείες που αναπτύχθηκαν κατατάσσονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τις θεωρίες του συναινετικού προτύπου και τις θεωρίες του συγκρουσιακού προτύπου³. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκει και η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου.

Επιχειρώντας να ορίσουμε το πολιτισμικό κεφάλαιο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ορίζεται ως το σύνολο των πνευματικών, κατά κύριο λόγο, στοιχείων, όπως γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες, που το νεαρό άτομο αποκτά από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του και που διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη προέλευσης του ατόμου (Πατερέκα, 1986: 10). Ο P. Bourdieu με τη θεωρία του αυτή επιχειρεί να παρουσιάσει μια άλλη πλευρά του αναπαραγωγικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, η οποία δίνει έμφαση στο εποικοδόμημα και στο ρόλο που παίζει το πολιτισμικό κεφάλαιο στη διαδικασία διατήρησης και αναπαραγωγής των οικονομικών και των κοινωνικών δομών (Λάμνιαν, 2002: 154).

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι ο P. Bourdieu αναγνωρίζει δύο ακόμη είδη του κεφαλαίου, εκτός από το πολιτισμικό κεφάλαιο. Αυτά είναι το οικονομικό κεφάλαιο και το κοινωνικό κεφάλαιο. Αυτά τα δύο είδη μαζί και με το πολιτισμικό κεφάλαιο αν και διαφέρουν δεν είναι άσχετα μεταξύ τους, καθώς υπάρχει έντονη αλληλεπίδραση. Σύμφωνα, λοιπόν, με το ανάλογο κατεχόμενο ποιόν και ποσόν του

² Κάποιες από τις κυριότερες θεωρίες είναι οι εξής: α) η φονξιοναλιστική ή λειτουργική θεωρία, β) η θεωρία των ριζοσπαστών, γ) η μαρξιστική προσέγγιση (Θάνος: 2010).

³ Ο διαχωρισμός αυτός γίνεται από το Θ. Θάνο (2012: 25).

κεφαλαίου και των τριών ειδών, οι άνθρωποι ταξινομούνται σε κοινωνικές κατηγορίες ή τάξεις ή υποκατηγορίες τάξεων (Μυλωνάς, 2009).

Οι άνθρωποι ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν επιχειρούν να διατηρήσουν τη θέση τους στην κοινωνία ή και να την εξελίξουν. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της μεταβίβασης του πολιτισμικού κεφαλαίου από τους γονείς στα παιδιά τους μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα με τον P. Bourdieu (1980), υιοθετούμε από πολύ νωρίς τον τρόπο ζωής της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκουμε και στην οποία μεγαλώνουμε. Ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφερόμαστε, οι κανόνες και οι αξίες που υιοθετούμε, οι προτιμήσεις μας, όλα είναι έκφραση της θέσης που κατέχουμε στον κοινωνικό χώρο. Η θέση του ατόμου προσδιορίζει και τον αντίστοιχο τρόπο ζωής. Ωστόσο, δεν συνδέεται μόνο με το οικονομικό κεφάλαιο και την εξουσία που απορρέει από αυτό, αλλά συνδέεται περισσότερο με το πολιτιστικό και το κοινωνικό κεφάλαιο που κάποιος διαθέτει (Νόβα – Καλτσούνη, 2010: 219).

Συνεπώς, το οικονομικό κεφάλαιο δεν διαδραματίζει το σπουδαιότερο ρόλο στην κοινωνική αναπαραγωγή, αφού η κατοχή αυτού δεν εγγυάται στο άτομο την κατάταξή του στα ανώτερα στρώματα. Για παράδειγμα, ένα άτομο που κέρδισε χρήματα από κάποιο τυχερό παιχνίδι δεν ανήκει αυτόματα και στην ανώτερη τάξη. Αντίστροφα, κάποιο άτομο που κατέχει περιορισμένο οικονομικό κεφάλαιο δεν ανήκει απόλυτα χαμηλά στην κοινωνική ιεραρχία. Όμως, το οικονομικό κεφάλαιο ενισχύει και ενισχύεται από το πολιτιστικό ως προς την απόκτηση αγαθών.

Με άλλα λόγια, το οικονομικό κεφάλαιο δεν εξασφαλίζει και το πολιτισμικό κεφάλαιο. Τα αγαθά που επιλέγει κάθε άτομο ή ο τρόπος κατανάλωσης του συσσωρευμένου οικονομικού κεφαλαίου σε αγαθά είναι το στοιχείο διαφοροποίησης και κατάταξής τους στις κοινωνικές τάξεις (Θάνος, 2012). Κοντολογίς, οι τάξεις ή αλλιώς οι προτιμήσεις των ατόμων είναι αυτές οι οποίες διαφοροποιούν τα άτομα μεταξύ τους. Ο P. Bourdieu αναφέρθηκε στις τάξεις αυτές των ατόμων χρησιμοποιώντας την έννοια «habitus», η οποία θα αναλυθεί σε επόμενο κεφάλαιο.

1.2 Η έννοια του habitus στη θεωρία του P. Bourdieu

Η έννοια του habitus έχει μεταφραστεί στα ελληνικά ως *έθος* ή *έξις*⁴, γιατί περιλαμβάνει τις συνήθειες και τις πρακτικές που εκφράζουν τους ανθρώπους και αποτελούν στοιχεία του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς τους (Καντζάρα, 2008: 191). Σύμφωνα με ένα σύντομο ορισμό του Ν. Μουζέλη (1994: 54): «*To habitus μπορεί να θεωρηθεί σαν ένα υποκειμενικό αλλά όχι ατομικό σύστημα από εσωτερικευμένες δομές (Internalised Structures), σχήματα αντίληψης, σύλληψης και δράσης που είναι κοινά σε όλα τα μέλη μιας ομάδας ή τάξης και που συνιστούν την προϋπόθεση κάθε αντικειμενοποίησης και ενόρασης*».

Ο P. Bourdieu ισχυρίζεται ότι δομή και κοινωνική ομάδα είναι εμφανής και συνδέονται με τα άτομα μέσω των συνηθειών που έχουν αποκτήσει (Καντζάρα, 2008: 191). Οι συνήθειες αυτές αντικατοπτρίζουν και την τάξη από την οποία προέρχονται. Ωστόσο, οι συνήθειες αυτές ενυπάρχουν στο άτομο πριν ακόμη ξεκινήσει τη σχολική του πορεία, καθώς κληρονομούνται από το οικογενειακό τους περιβάλλον ως ένα σύστημα αρχών κρίσης και διάκρισης. Αυτά αποτελούν τη δομή του πολιτισμικού τους κεφαλαίου (Θάνος, 2012: 33). Χαρακτηριστικά, όπως αναφέρει και ο Θ. Μυλωνάς (2009: 53), το παιδί, μέσω της κοινωνικοποίησης, παράγει και εγκαθιστά *διαθέσεις*, οι οποίες νοούνται ως προδιαθέσεις, ως τάσεις να σκέπτεται, να αντιλαμβάνεται, να αξιολογεί και να ενεργεί το άτομο με σταθερό χαρακτηριστικό *ιδιάζοντα* τρόπο. Οι προδιαθέσεις αυτές ενεργοποιούν πρακτικές, αντιλήψεις, στάσεις που είναι «κανονικές», χωρίς ωστόσο να ρυθμίζονται συνειδητά από κάποιον κανόνα.

Οι κοινωνικές τάξεις παράγουν η κάθε μια το δικό της habitus και αναπαράγονται απ' αυτό. Άτομα, δηλαδή, της ίδιας κοινωνικής τάξης τείνουν να ενεργούν με παρόμοιους τρόπους (Bourdieu, 1970). Οι δομημένες αυτές εντυπώσεις είναι, επίσης, διαρκείς. Χαρακτηρίζονται από σχετική σταθερότητα και λειτουργούν με προσυνειδητό τρόπο. Αλλάζουν δύσκολα, μόνο μετά από συνειδητή προσπάθεια και κάτω από διαφορετικές πολιτισμικές και εκπαιδευτικές συνθήκες (Μπουρντιέ, 1994).

Το habitus, συνεπώς, κατά τον P. Bourdieu συνδέει το ατομικό με το κοινωνικό, αφού οι εμπειρίες ενός ατόμου μπορεί να είναι μοναδικές ως προς το περιεχόμενό τους,

⁴ Η έννοια του habitus είναι μια από τις βασικές έννοιες της αναστοχαστικής θεωρίας του P. Bourdieu, έννοια που μας παραπέμπει, μέσω του Χιουμ και των σχολαστικών, στην αριστοτελική χρήση του όρου «έξις».

αλλά η δομή τους είναι κοινή με αυτή άλλων ατόμων που ανήκουν στην ίδια τάξη, φύλο, εθνικότητα, σεξουαλικότητα, επάγγελμα, θρησκεία κλπ.

Το habitus μπορεί να θεωρηθεί προϊόν “μαθητείας” το οποίο, με ασυνείδητο τρόπο, γεννά στρατηγικές σύμφωνες με τις επιταγές της προηγούμενης “διδασκαλίας”. *«Η έξις, σύστημα διαθέσεων που αποκτήθηκαν από άρρητη ή ρητή μαθητεία που λειτουργεί σαν ένα σύστημα γενετήριων σχημάτων, γεννά στρατηγικές που μπορεί να είναι αντικειμενικά σύμφωνες προς τα αντικειμενικά συμφέροντα των δημιουργών τους, χωρίς να έχουν γίνει σαφώς αντιληπτές με αυτόν τον τρόπο»* (Μπουρντιέ, 1994: 70). Επίσης καθοδηγεί τα άτομα στην καθημερινή τους ζωή, προσανατολίζει τις πράξεις τους, τους παρέχει την αίσθηση της καταλληλότητας, την απαραίτητη πρακτική αίσθηση (sens pratique). Αυτή η πρακτική αίσθηση αποτελεί για τον P. Bourdieu κατάσταση τόσο του νου όσο και του σώματος⁵.

Τελικά, το habitus είναι ένα σύστημα προδιαθέσεων, το οποίο οργανώνεται μέσα από μια διαδοχική σειρά κοινωνικοποιήσεων. Οι κοινωνικοποιήσεις αυτές πραγματοποιούνται στα πλέγματα των κοινωνικών δομών που αναπτύσσεται το άτομο και εκφράζονται ως «habitus με διαφοροποιημένες αποχρώσεις ρόλων». Η συσσώρευση του συγκεκριμένου πολιτισμικού κεφαλαίου (διαδοχικές κοινωνικοποιήσεις) πραγματοποιείται μέσα στο πλαίσιο του οικογενειακού θεσμού (Λάμνιαν, 2002: 157).

1.3 Η έννοια του πεδίου στη θεωρία του P. Bourdieu

Το πεδίο (champ) αποτελεί μια από τις κεντρικές έννοιες της θεωρητικής προσέγγισης του P. Bourdieu, ο οποίος με αυτό το μεταφορικό τρόπο σύλληψης της κοινωνικής πραγματικότητας προσδίδει μια χωροταξική αίσθηση στο συγκρουσιακό χαρακτήρα της κοινωνικής δράσης, δίνοντας στα δρώντα υποκείμενα τη δυνατότητα να επιτελέσουν τους στόχους αυτούς που εκείνα έχουν προσδιορίσει. Σε ένα πεδίο τα δρώντα υποκείμενα αντιμάχονται επιδιώκοντας να κερδίσουν στο παιχνίδι της κυριαρχίας και των προσόδων ατομικά και κυρίως ομαδικά (Τάτσης, 1997: 307).

⁵ Στις σωματικές έξεις περιλαμβάνονται η ένδυση, η κινησιολογία, η στάση του σώματος, η έκφραση, η προφορά, κ.ά.

Με την έννοια του πεδίου ο P. Bourdieu προσεγγίζει την κοινωνική πραγματικότητα με όρους αντικειμενικών σχέσεων ανάμεσα σε θέσεις που η διάταξή τους δεν είναι τυχαία ούτε αυθαίρετη. Η θέση τους στο χώρο προσδιορίζεται από την ίδια τη δομή της κατανομής τους, δηλαδή της εξουσίας ή του κεφαλαίου. Η εσωτερική λογική του πεδίου επενεργεί εξωτερικά στους φορείς του, αλλά και εγγραφόμενη εσωτερικά στη δράση τους (*habitus*). Το πεδίο δομεί το *habitus* και αυτό συμβάλλει ώστε να συγκροτηθεί το πεδίο ως κόσμος με νόημα και αξία (Νούτσος, 1994: 50).

Στο πεδίο λαμβάνει χώρα ένα παίγνιο, όπου υπάρχουν οι κανόνες του παιχνιδιού. Στο χώρο αυτό τα υποκείμενα εντάσσονται σε θέσεις οι οποίες εξαρτώνται από το κεφάλαιό τους και αναπτύσσουν στρατηγικές ανάλογες με τη θέση τους αυτή. Η ένταξη των «παικτών» στις θέσεις του πεδίου γίνεται ανάλογα με τον όγκο του οικονομικού και πολιτισμικού κεφαλαίου που κατέχουν (Bourdieu, 2000: 30).

Τα πεδία έχουν τους δικούς τους νόμους και είναι αυτόνομα. Τα «παιχνίδια» που εκτυλίσσονται στο πλαίσιο κάθε ενός από αυτά προσδιορίζονται από κριτήρια μη επιδεκτικά αναγωγής σε εκείνα των υπόλοιπων πεδίων (Bourdieu, 2000: 145). Σε κάθε πεδίο υπάρχει μια διαπάλη ανάμεσα στο νεοεισερχόμενο και στον κυρίαρχο που προσπαθεί να υπερασπιστεί το μονοπώλιο και να αποκλείσει τον ανταγωνισμό. Οι κυρίαρχοι που μονοπωλούν το *ειδολογικό κεφάλαιο*⁶ και εφαρμόζουν στρατηγικές διατήρησής του, ενώ οι νεοεισερχόμενοι, που είναι λιγότερο εφοδιασμένοι με *ειδολογικό κεφάλαιο*, τείνουν να υιοθετούν στρατηγικές ανατροπής του (Bourdieu, 1996: 65). Με άλλα λόγια, η κύρια αιτία που υφίστανται οι διαμάχες των κοινωνικών υποκειμένων εντός του πεδίου είναι η διατήρηση ή η μεταβολή του συσχετισμού ανάμεσα στα είδη του κεφαλαίου και αντίστοιχα στις σχέσεις κυριαρχίας που αυτά καθορίζουν (Bourdieu, 2000: 53).

Σχετικά με την ανώτατη εκπαίδευση, ο P. Bourdieu στο βιβλίο του *La Noblesse d'Etat* (1989), βασίζεται στην ιδέα ότι το σύνολο των ιδρυμάτων αποτελεί ένα πεδίο. Διακρίνει τις σχολές σε Μεγάλες Σχολές και σε Μικρές Σχολές θέτοντας έτσι ένα «σύνορο» κοινωνικό και καταδεικνύει την απόσταση μεταξύ των μεγαλοαστών και των μικροαστών, αναλογικά με τις σχολές που επιλέγουν τα παιδιά των αντίστοιχων οικογενειών για να φοιτήσουν. Παρόμοιος διαχωρισμός γίνεται και στην Ελλάδα στο

⁶ Το κεφάλαιο που αξίζει σε σχέση με το πεδίο και το οποίο είναι θεμέλιο της εξουσίας που χαρακτηρίζει το πεδίο.

πεδίο της ανώτατης εκπαίδευσης, όπου οι σχολές ιεραρχούνται σε «προνομιούχες ή ανώτερες» και σε «μη προνομιούχες ή κατώτερες» (Θάνος, 2012: 63).

1.4 Η έννοια της κουλτούρας

Η λέξη «κουλτούρα» προέρχεται από το λατινογενές «cultura». Ορισμένοι αντί αυτού του όρου συνήθως χρησιμοποιούν τον όρο «πολιτισμός»⁷. Για την έννοια της κουλτούρας δεν υπάρχει ένας σαφής προσδιορισμός. Πολλοί είναι οι επιστήμονες που επιχείρησαν να δώσουν στην έννοια ένα ορισμό, αλλά ο καθένας βλέπουμε να χρησιμοποιεί και διαφορετικό τρόπο, υπερτονίζοντας σε κάθε περίπτωση διαφορετική διάσταση.

Οι κουλτούρες δημιουργούνται από κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες είναι σχέσεις ανισότητας. Οι κουλτούρες είναι ιεραρχημένες. Η ιεραρχία αυτή απορρέει από την κοινωνική ιεραρχία. Έτσι λοιπόν, καταλήγουμε στο διαχωρισμό της κουλτούρας σε «κυρίαρχη» και «κυριαρχούμενη». Ωστόσο, ακόμα και οι κυριαρχούμενες κοινωνικά ομάδες δεν στερούνται των πολιτισμικών επιρροών, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι οι κουλτούρες τους είναι ισοδύναμες. Ο Marx και ο Weber ήταν αυτοί που επισήμαναν ότι η κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης είναι η κυρίαρχη κουλτούρα. Αυτό βέβαια οφείλεται από τη σχετική κοινωνική δύναμη των ομάδων.

Οι P. Bourdieu και J. – Cl. Passeron (1996) στο βιβλίο τους *Οι Κληρονόμοι*, αναφέρουν πως στο εσωτερικό των ταξικών κοινωνιών διαμορφώνονται διαφορετικοί τύποι κουλτούρας. Η κουλτούρα αποκτιέται και διαμορφώνεται από το άτομο μέσα στο περιβάλλον το οποίο ζει και αναπτύσσεται. Με τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης το κάθε παιδί αποκτά τους κανόνες, τις αξίες, τις αντιλήψεις, τις γνώσεις, καθώς και τα «κυρίαρχα πρότυπα» των τρόπων σκέψης που επικρατούν στο οικογενειακό κυρίως περιβάλλον του⁸ (Bourdieu, 1974: 194).

Οι γνώσεις οι μη «σχολικές» στον πολιτιστικό τομέα (μουσική, θέατρο, κινηματογράφος), που το άτομο αντλεί με τρόπο ωσμωτικό από το άμεσο οικογενειακό

⁷ Σπανιότερα γίνεται χρήση του όρου «παιδεία».

⁸ Η ανισότητα των εισοδημάτων δεν μπορεί να εξηγήσει τις αποκλίσεις που διαπιστώνονται μεταξύ αυτών (Bourdieu & Passeron, 1996: 69).

του περιβάλλον και που ποικίλλουν σε ποιότητα και ποσότητα ανάλογα με την κοινωνική προέλευση, ορίζουν την «ελεύθερη κουλτούρα» (culture libre), σύμφωνα με τα όσα αναφέρουν οι Bourdieu & Passeron (Πατερέκα, 1986: 41).

Το εκπαιδευτικό σύστημα, από την πλευρά του, δίνει έμφαση στην ελεύθερη κουλτούρα, την οποία προϋποθέτει, αλλά δεν διδάσκει. Με τον τρόπο αυτό νομιμοποιεί την κουλτούρα ορισμένων κοινωνικών τάξεων, ενώ ταυτόχρονα περιθωριοποιεί εκείνη που το ίδιο μεταβιβάζει⁹ (Πατερέκα, 1986: 41).

Κατά συνέπεια ο ρόλος των γονέων για τη μετάδοση της κουλτούρας στα παιδιά τους είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Οι επισκέψεις των γονέων μαζί με τα παιδιά τους από την πρώτη, κίβλας, παιδική ηλικία σε μουσεία αρχαιολογικούς χώρους, εκθέσεις ζωγραφικής, θεατρικές παραστάσεις, κινηματογράφο, συναυλίες κλασικής μουσικής και κονσέρτα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας και γενικότερα του πολιτισμικού κεφαλαίου του παιδιού τους (Θάνος & Τόλιος, 2013: 58).

1.5 Οι τρεις καταστάσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου

Το πολιτισμικό κεφάλαιο, σύμφωνα με τον P. Bourdieu (Μπουρντιέ, 1994: 77), εμφανίζεται σε τρεις καταστάσεις - μορφές¹⁰. Αυτές είναι οι εξής:

- α) Ενσωματωμένη κατάσταση
- β) Αντικειμενοποιημένη κατάσταση
- γ) Θεσμοποιημένη κατάσταση

⁹ Περαιτέρω ανάλυση για τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος θα γίνει σε επόμενο κεφάλαιο.

¹⁰ Το πολιτισμικό κεφάλαιο διακρίνεται από κάποιους συγγραφείς (όπως Πατερέκα, 1986: 20-26· Καντζάρα, 2008: 220) σε τρεις μορφές: (α) εγγενή ή εσωτερικευμένη μορφή, (β) εξωτερική μορφή και (γ) θεσμοποιημένη μορφή.

1.5.1 Η Ενσωματωμένη κατάσταση

Στην ενσωματωμένη κατάσταση ενυπάρχει το πολιτισμικό κεφάλαιο υπό τη μορφή διαρκών διαθέσεων του οργανισμού, δηλαδή με τη μορφή των μόνιμων και διαρκών διαθέσεων μέσα στον οργανισμό. Η κατάσταση αυτή αφορά τις απόψεις, τις γνώσεις, τις συνήθειες και το γούστο του ατόμου.

Ο P. Bourdieu (Μπουρντιέ, 1994) συνδέει την κατάσταση αυτή του πολιτισμικού κεφαλαίου με την έννοια του *habitus*, καθώς ενυπάρχει το κεφάλαιο μέσα στον οργανισμό με τη μορφή των μόνιμων και διαρκών διαθέσεων. Πρόκειται λοιπόν για κοινωνικό αγαθό το οποίο δεν μπορεί κάποιος να αποκτήσει με τη μορφή κληρονομιάς. Το πολιτισμικό κεφάλαιο δεν μπορεί να μεταβιβαστεί, ούτε να εξαγοραστεί, αλλά ούτε αποκτιέται με τη διδασκαλία.

Τα πολιτισμικά στοιχεία είναι άμεσα συνδεδεμένα με το ίδιο το άτομο, όπως και τα βιολογικά του χαρακτηριστικά. Η ενσωμάτωση του πολιτισμικού κεφαλαίου γίνεται με τρόπο καλυμμένο και ασυνείδητο. Το πολιτισμικό κεφάλαιο, ενώ είναι αποτέλεσμα κοινωνικών επιδράσεων, η ιδιοποίησή του γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να παραγνωρίζεται η κοινωνική επίδραση και να παρουσιάζεται ως βιολογικό αποτέλεσμα (Μπουρντιέ, 1994: 79-80· Θάνος, 2012: 42).

Για παράδειγμα, η επιλογή της σχολής από ένα μαθητή για να φοιτήσει σε αυτήν συγκαταλέγεται στο σύστημα προτιμήσεων του ίδιου του μαθητή. Δηλαδή, σύμφωνα με τον P. Bourdieu, η κοινωνική καταγωγή του μαθητή και η συσσώρευση του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι οι καθοριστικοί παράγοντες που οδηγούν την επιλογή του ίδιου του μαθητή είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα.

Η συσσώρευση του πολιτισμικού κεφαλαίου στην ενσωματωμένη κατάσταση απαιτεί χρόνο και υφίσταται βιολογικούς περιορισμούς. Δηλαδή, τα χρονικά όρια λειτουργίας και επιβίωσης του πολιτισμικού κεφαλαίου προσδιορίζονται από το χρόνο επιβίωσης του κατόχου του (Πατερέκα, 1986: 21).

1.5.2 Η Αντικειμενοποιημένη κατάσταση

Μια άλλη κατάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι η αντικειμενοποιημένη, υπό τη μορφή των πολιτισμικών αγαθών. Πολιτισμικά αγαθά

θεωρούνται οι πίνακες ζωγραφικής, τα έργα τέχνης, τα βιβλία, τα λεξικά, κ.λπ.. Αυτά τα αγαθά αποτελούν εκφράσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου.

Τέτοια αγαθά μπορούν να μεταβιβαστούν ή και να κληρονομηθούν από άτομο σε άτομο¹¹. Επίσης, μπορούν να αποκτηθούν με βασική προϋπόθεση την οικονομική δυνατότητα του ατόμου, δηλαδή την ύπαρξη του οικονομικού κεφαλαίου. Η απόκτηση των αγαθών αυτών σχετίζεται περισσότερο με την οικονομική κατάσταση του ιδιοκτήτη και δεν συνεπάγεται υποχρεωτικά και την κατανόησή τους. Η κατανόησή τους έγκειται στην ύπαρξη του ενσωματωμένου πολιτισμικού κεφαλαίου (Λάμνιαν, 2002: 158). Δηλαδή, το άτομο πρέπει να διαθέτει ενσωματωμένο κεφάλαιο (Μπουρντιέ, 1994: 81).

Για παράδειγμα, σ' ένα μαθητή οι γονείς του παρέχουν διάφορα βοηθητικά βιβλία, με σκοπό να τα χρησιμοποιήσει ώστε να επιτύχει στο σχολείο. Οι γονείς θεωρούν πως μ' αυτή τους την κίνηση θα βοηθήσουν το παιδί τους. Όμως, στην ουσία δεν του παρέχουν καμία βοήθεια αν το παιδί δεν γνωρίζει να χρησιμοποιεί τα βιβλία αυτά από μόνο του. Σε τέτοια περίπτωση, ο γονέας θα πρέπει να δείξει στο παιδί του πως μπορεί να χρησιμοποιήσει τα βιβλία αυτά από μόνο του για να μάθει. Διαφορετικά, η παροχή βοήθειας του γονιού δεν θα επιφέρει κανένα αποτέλεσμα στο ίδιο το παιδί και συνεπώς δε θα υπάρξει βελτίωση της επίδοσής του στο σχολείο.

Στο παράδειγμα αυτό έχουμε τα υλικά αγαθά (βοηθητικά βιβλία) που αποκτήθηκαν βάσει της οικονομικής δυνατότητας των γονέων (αντικειμενοποιημένο κεφάλαιο). Η χρήση όμως των αγαθών αυτών προϋποθέτει το ενσωματωμένο κεφάλαιο, δηλαδή το παιδί να γνωρίζει τον τρόπο ώστε να τα χρησιμοποιήσει.

1.5.3 Η Θεσμοποιημένη κατάσταση

Η τρίτη κατάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι η θεσμοποιημένη κατάσταση. Η κατάσταση αυτή αφορά τα αγαθά που κατέχει ένα άτομο και επικυρώνονται από τον εκπαιδευτικό θεσμό. Είναι, δηλαδή, πολιτισμικό κεφάλαιο βεβαιωμένο και εγγυημένο από το σχολικό σύστημα μέσω των τίτλων (Πατερέκα, 1986: 25). Με λίγα λόγια, η κατάσταση αυτή του πολιτισμικού κεφαλαίου μπορεί να

¹¹ Τη μεταβίβαση του πολιτισμικού κεφαλαίου μέσω υλικών αποκτημάτων την ονομάζει ο P. Bourdieu «*effet Arrow*» (Πατερέκα, 1986: 25).

αποκτηθεί στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και νομιμοποιείται μέσα από τους τίτλους σπουδών, τους οποίους εκδίδει το εκπαιδευτικό σύστημα (Λάμνιας, 2002: 158).

Φαίνεται λοιπόν ο καθένας να έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει ή να είναι κάτοχος της κατάστασης αυτής του πολιτισμικού κεφαλαίου, αφού οι τίτλοι σπουδών είναι ένα είδος επιβράβευσης των ιδιοτήτων του πολιτισμικού κεφαλαίου. Κάτι τέτοιο όμως δεν ισχύει, αφού οι σχολικοί τίτλοι είναι η επιβράβευση δραστηριοτήτων των μαθητών (αντικειμενοποιημένη κατάσταση), τις οποίες παρουσιάζουν εξαιτίας των συστημάτων προτιμήσεων, αρχών, αξιών, κ.λπ. (ενσωματωμένη κατάσταση), που κατέχουν (Θάνος, 2012: 58).

Οι τίτλοι σπουδών που χορηγεί ο εκπαιδευτικός θεσμός έχουν μια ανεξαρτησία σε σχέση με το πολιτισμικό κεφάλαιο. Κι αυτό ισχύει καθώς παρατηρείται ότι υπάρχουν άτομα που κατέχουν πολιτισμικό κεφάλαιο μη βεβαιωμένο ή μη επικυρωμένο από το σχολικό θεσμό¹². Αντίστοιχα, υπάρχουν και άτομα τα οποία κατέχουν τίτλους σπουδών από το σχολικό θεσμό, χωρίς όμως να ανταποκρίνεται στο πολιτισμικό κεφάλαιο που θα περίμενε κανείς να έχουν (Πατερέκα, 1986: 25 - 26).

Για τους λόγους αυτούς, ο P. Bourdieu επισημαίνει ότι στις έρευνες που επιχειρούνται πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν αυτός ο παράγοντας όταν παίρνουμε το επίπεδο εκπαίδευσης ως μεταβλητή ανάλυσης.

¹² Άτομα, δηλαδή, που κατείχαν από την αρχή πολιτισμικό κεφάλαιο και αδιαφόρησαν για την επικύρωσή τους με τίτλους σπουδών για διάφορους λόγους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή

2.1 Η έννοια της ανισότητας στην εκπαίδευση

Εξετάζοντας ιστορικά την εκπαίδευση παρατηρείται ότι το άνοιγμα του θεσμού της δημόσιας εκπαίδευσης ως προς την πρόσβαση των μαθητών σε αυτή, συνέβαλαν καθοριστικά στην κοινωνική κινητικότητα. Τα άτομα, δηλαδή, διαμέσου της εκπαίδευσης έχουν την ευκαιρία να αλλάξουν κοινωνικό στρώμα. Η επιτυχία στους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς είναι αποφασιστικής σημασίας για την κοινωνική κινητικότητα και διαστρωμάτωση. Ωστόσο, η οικογενειακή – κοινωνική καταγωγή παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο (Νόβα – Καλτσούνη, 2010: 211).

Σύμφωνα με τον Parsons, για το επίπεδο εκπαίδευσης που κατέχει το άτομο παίζουν ρόλο δύο παράγοντες: (α) οι αντικειμενικοί παράγοντες και (β) οι υποκειμενικοί παράγοντες¹³. Τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων όταν εισέρχονται στον εκπαιδευτικό θεσμό έχουν περισσότερα «κενά» σε σχέση με τα παιδιά εκείνα που προέρχονται από τα μεσαία ή ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Συνεπώς, τα παιδιά αυτά, μέσω του σχολείου, κρίνεται απαραίτητο να καλύψουν τη διαφορά αυτή, ώστε να μπορούν να έχουν «ίσες ευκαιρίες» με τα υπόλοιπα.

Το ζήτημα λοιπόν που προκύπτει είναι κατά πόσο το σχολείο και γενικά το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να καλύψει αυτές τις διαφορές. Όμως, ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα, όχι μόνο δεν καλύπτει τις διαφορές αυτές, αλλά λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων¹⁴.

Το επιχείρημα ότι παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, παρά τη μειονεκτική τους θέση, παρουσιάζουν πολύ καλή επίδοση και καταφέρνουν μέσω της εκπαίδευσης να καταλάβουν ανώτερες κοινωνικές θέσεις δεν διασώζει την ιδεολογία των «ίσων ευκαιριών». Κι αυτό συμβαίνει, γιατί τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων πρέπει να καταβάλουν μεγάλες θυσίες και προσπάθειες για να καλύψουν

¹³ Οι αντικειμενικοί παράγοντες αφορούν την κοινωνικο-οικονομική θέση της οικογένειας, ενώ οι υποκειμενικοί παράγοντες αφορούν το επίτευγμα του παιδιού. Ωστόσο, παρατηρείται ότι οι υποκειμενικοί παράγοντες είναι κατά κύριο λόγο απόρροια των αντικειμενικών (Νόβα – Καλτσούνη, 2010: 214).

¹⁴ Περισσότερη ανάλυση για τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος θα γίνει σε επόμενο κεφάλαιο.

το χάσμα μεταξύ του δικού τους πολιτισμικού κεφαλαίου και των απαιτήσεων των εκπαιδευτικών μηχανισμών (Νόβα – Καλτσούνη, 2010: 214).

Ένας ακόμη παράγοντας που ενισχύει την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω της εκπαίδευσης είναι η επιλογή σχολείου και πιο συγκεκριμένα η επιλογή της ιδιωτικής εκπαίδευσης για τη φοίτηση των μαθητών. Το φαινόμενο της επιλογής σχολείου φαίνεται να απασχολεί κυρίως τις οικογένειες που προέρχονται από τα μεσαία και τα ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα παρά τις οικογένειες που προέρχονται από τα χαμηλότερα στρώματα. Για τα ανώτερα στρώματα η επιλογή αυτή θεωρείται σημαντική, αφού μέσω των μεγάλων κυρίως ιδιωτικών σχολείων αναπαράγεται η κοινωνική κατηγορία, η οποία αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της εγχώριας ελίτ. Η κατηγορία αυτή διατηρεί την προσδοκία ανάπτυξης ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας και τη συνδυάζει με την επιλογή του σχολείου, καθώς θεωρεί ότι αυτό είναι ένα μέσο για να σταδιοδρομήσουν τα μέλη της και να διατηρηθούν ή να ανέλθουν κοινωνικά (Θεριανός & Φωτόπουλος, 2011).

Οι ανισότητες στην εκπαίδευση εκδηλώνονται και με διάφορους άλλους τρόπους, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται καθοριστικά η εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Κάποιες από τις μορφές των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι οι εξής¹⁵:

- α) Η μη εγγραφή στο σχολείο
- β) Η πρόωμη εγκατάλειψη του σχολείου (μαθητική διαρροή) και ο οργανικός και λειτουργικός αναλφαβητισμός
- γ) Τα κίνητρα μάθησης
- δ) Η επίδοση
- ε) Η φοίτηση σε διαφορετικούς τύπους σχολείου
- στ) Τριτοβάθμιες σπουδές / Μεταπτυχιακά
- ζ) Ο δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης / Οι τάσεις ιδιωτικοποίησης
- η) Η χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών

¹⁵ Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΑΜΕ (2004) από την 1^η Ομάδα Εργασίας με θέμα: «Κοινωνικές και Εκπαιδευτικές ανισότητες – Ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Επιπτώσεις».

2.2 Οι λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος

Όπως προαναφέρθηκε και στα προηγούμενα κεφάλαια, το άτομο από την παιδική του ηλικία ήδη κληρονομεί το πολιτισμικό κεφάλαιο από το περιβάλλον του και κυρίως από την οικογένειά του, η οποία εγχαράζει το δικό της habitus. Έτσι, τα παιδιά προετοιμάζονται είτε άμεσα είτε έμμεσα από την οικογένειά τους για τη μετάβασή τους στο σχολικό θεσμό. Σύμφωνα με τη θεωρία του P. Bourdieu (1996), η λειτουργία του σχολείου στηρίζεται στο πολιτισμικό κεφάλαιο, που ο καθένας φέρει με την προσέλευσή του στο σχολείο. Το πολιτισμικό κεφάλαιο του καθενός εξαρτάται από το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο του περιβάλλοντος από το οποίο προέρχεται.

Για να αντιληφθούμε καλύτερα αυτό, θα πρέπει να διερευνηθεί αντίστοιχα και ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός θεσμός. Αρχικά, όλες οι κοινωνιολογικές θεωρίες αναγνωρίζουν ότι «η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και στη συντήρηση των προνομίων της ανώτερης και της μεσαίας τάξης και των μειονεκτημάτων της εργατικής τάξης» (Σιάνου-Κύργιου, 2006: 28). Σύμφωνα με τους P. Bourdieu και J. – Cl. Passeron (1996), στην κοινωνία το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι άνισα κατανομημένο και το σχολείο συμβάλλει έτσι ώστε να συνεχίσει η άνιση κατανομή του. Ωστόσο, οι δύο κοινωνιολόγοι δεν παραβλέπουν τη σημασία του οικονομικού κεφαλαίου, αλλά θεωρούν ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι αυτό που διαφοροποιεί τους μαθητές μεταξύ τους.

Ο P. Bourdieu για να υποδείξει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγοντας τις κοινωνικές δομές, κάνει έναν παραλληλισμό της συμπεριφοράς των μαθητών εντός του σχολικού θεσμού με τη θεωρία του φυσικού Maxwell. Πρόκειται για το παράδειγμα που χρησιμοποίησε για να κάνει κατανοητό τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ανασταλεί η αποτελεσματικότητα του δεύτερου νόμου της θερμοδυναμικής. Ο Maxwell φαντάζεται έναν δαίμονα να διαχωρίζει τα μόρια που φτάνουν μπροστά του σε θερμά και σε λιγότερο θερμά και τα στέλνει σε δύο δοχεία. Τα περισσότερα θερμά μόρια τα στέλνει σε δοχείο με ανοδική θερμοκρασία, ενώ τα λιγότερα θερμά μόρια σε δοχείο με πτωτική θερμοκρασία. Έτσι, η διαφορά δεν απειλείται ανάμεσα στα μόρια, αλλά παραμένει σταθερή (Bourdieu & Passeron, 1996).

Κατά παρόμοιο τρόπο λειτουργεί και το εκπαιδευτικό σύστημα, όπου η διαφοροποίηση των μαθητών γίνεται μέσω των εξετάσεων. Οι εξετάσεις έχουν διπλό

ρόλο. Αρχικά διατηρούν τις διαφορές μεταξύ των μαθητών που ήδη υπάρχουν, και στη συνέχεια κάνουν τους μαθητές να πιστεύουν ότι ο θεσμός των εξετάσεων είναι δίκαιος και αξιοκρατικός. Πράγμα το οποίο αποτελεί μια ψευδαίσθηση για τους ίδιους τους μαθητές.

Σύμφωνα με τον P. Bourdieu και τον J.-Cl. Passeron, το σχολείο αποτελεί μηχανισμό κοινωνικής επιλογής, που εμφανίζεται ως διαδικασία φυσικής επιλογής. Οι κάτοχοι του πολιτισμικού κεφαλαίου προωθούνται στο σχολείο, το οποίο αναπαράγει το πολιτισμικό κεφάλαιο των κοινωνικών στρωμάτων εκείνων που συμμετέχουν και συμπεριλαμβάνονται στο πεδίο της εξουσίας (Καντζάρα, 2008: 219). Η ανισότητα αναπαράγεται μέσω της αξιολόγησης των μαθητών. Έτσι, γίνεται ένας διαχωρισμός των μαθητών σε «καλούς» και σε «κακούς», όπως και στο παράδειγμα του Maxwell με τα θερμά και τα λιγότερα θερμά μόρια.

Φαίνεται λοιπόν ότι ο σχολικός θεσμός πείθει τους μαθητές ότι ευθύνονται οι ίδιοι για τις επιδόσεις τους. Όμως κάτι τέτοιο δεν αληθεύει, αφού η επίδοσή τους οφείλεται στην κοινωνική τους προέλευση. Έτσι, συνδέεται η σχολική και κοινωνική επιτυχία με την κοινωνική καταγωγή (Bourdieu & Passeron, 1996: 37).

Το εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί, δηλαδή, μια «διπρόσωπη» λειτουργία, όπως χαρακτηρίζεται από την X. Πατερέκα (1986: 58). Αυτό οφείλεται στο ότι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα εγχαράσσει και προωθεί την παραδοσιακή κουλτούρα. Οι μαθητές που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα είναι ευνοημένοι, γιατί η παραδοσιακή κουλτούρα του σχολείου είναι όμοια με την κουλτούρα της κοινωνικής τάξης στην οποία ανήκουν. Αυτό λειτουργεί εις βάρος των μαθητών που προέρχονται από τα κατώτερα στρώματα, καθώς εκείνοι δεν είναι εξοικειωμένοι με την κουλτούρα αυτή. Έτσι λοιπόν χαρακτηρίζεται ως «διπρόσωπη» γιατί λειτουργεί, χωρίς να είναι εμφανής η συμβολή του στην αναπαραγωγή της διανομής του πολιτισμικού κεφαλαίου ανάμεσα στις τάξεις και κατ' επέκταση στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής (Θάνος, 2012: 60).

Σύμφωνα με τον P. Bourdieu, οι λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος χωρίζονται σε δύο είδη λειτουργιών: α) τις εσωτερικές λειτουργίες και β) στις εξωτερικές λειτουργίες. Με τις εσωτερικές λειτουργίες το εκπαιδευτικό σύστημα επιβεβαιώνει τη δική του λειτουργία και με τις εξωτερικές λειτουργίες συμβάλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής (Πατερέκα, 1986: 62,78).

2.3 Κοινωνική προέλευση και εκπαίδευση

Ήδη έπειτα από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο πολλές κυβερνήσεις αρχίζουν να δείχνουν ενδιαφέρον για την εκπαίδευση, καθώς σύμφωνα με τη θεωρία του Schultz, η εκπαίδευση αποτελεί μέσο οικονομικής ανάπτυξης. Την περίοδο εκείνη γίνονται πολλές έρευνες και μελέτες σχετικές με την εκπαίδευση. Η πιο σημαντική για το πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης είναι η «Έκθεση Coleman».

Στη μελέτη αυτή εξετάστηκαν συνολικά 4.000 σχολεία, πάνω από 600.000 μαθητές και 60.000 διδάσκοντες. Το δείγμα απάντησε σε ερωτήσεις που είχαν σχέση με το ίδιο το σχολείο (κτίριο, εγκαταστάσεις), με τους διδάσκοντες, με τους ίδιους τους μαθητές και με την καταγωγή τους. Ανάμεσα στα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε έντονος φυλετικός διαχωρισμός μεταξύ των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι λευκοί μαθητές φοιτούσαν σε σχολεία με λευκούς δασκάλους, ενώ μαύροι μαθητές φοιτούσαν σε σχολεία με μαύρους δασκάλους. Επίσης, σε σχέση με την επίδοση των μαθητών αυτών σημειώθηκε ότι οι λευκοί μαθητές είχαν καλύτερη επίδοση στο σχολείο, απ' ό,τι οι μαύροι μαθητές.

Το σημαντικότερο στη μελέτη αυτή είναι ότι για πρώτη φορά συσχετίστηκε η σχολική επίδοση του μαθητή με την κοινωνική καταγωγή του. Έτσι, αμφισβητήθηκε και το επιχείρημα ότι η εκπαίδευση παρέχει ίσες ευκαιρίες στους μαθητές και αναζητήθηκαν άλλοι παράγοντες, όπως η οικονομική και η πολιτισμική επιρροή της οικογένειας (Νόβα – Καλτσούνη, 2010: 214).

Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο, όχι μόνο δεν συμβάλλει στην κάλυψη των αναγκών και των «κενών» που εμφανίζουν οι μαθητές, αλλά συμβάλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, όπως προαναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο. Το επιχείρημα ότι παιδιά χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων εμφανίζουν καλή επίδοση στο σχολείο, σύμφωνα με τον P. Bourdieu, δεν αποδεικνύει ότι η εκπαίδευση παρέχει ίσες ευκαιρίες στους μαθητές ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση. Αυτό ισχύει για δύο κυρίως λόγους. Αφενός, οι περιπτώσεις των μαθητών που προέρχονται από τα χαμηλότερα στρώματα και εμφανίζουν υψηλή επίδοση είναι σπάνιες και αφετέρου οι μαθητές αυτοί μπορεί να επιτύχουν αλλά με μεγάλες δυσκολίες και πολλές θυσίες, καθώς προσπαθούν να καλύψουν το χάσμα που υπάρχει

ανάμεσα στο δικό τους το πολιτισμικό κεφάλαιο και των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού μηχανισμού (Νόβα – Καλτσούνη, 2010: 215).

Μία από τις έρευνες που έχουν γίνει και αφορά τη σχέση κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επιτυχίας είναι εκείνη του Π. Παπακωνσταντίνου (1981). Η έρευνα έγινε σε 676 μαθητές της ΣΤ' τάξης του δημοτικού του νομού Αττικής και αποδεικνύει ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην κοινωνικό-επαγγελματική θέση του πατέρα και τη σχολική επιτυχία του μαθητή.

Πιο συγκεκριμένα, το 62% των μαθητών είναι «άριστοι» και «καλοί», αλλά έχουν άνηση επίδοση κατά την κοινωνική τους προέλευση. Οι μαθητές που είναι παιδιά επιστημόνων, διοικητικών στελεχών και υπαλλήλων γραφείων είναι «άριστοι» και «καλοί» σε ποσοστό 94%. Αντίστοιχα, οι μαθητές που είναι παιδιά εργατών είναι λιγότεροι, με ποσοστό 47%. Σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα εμφανίζονται παρόμοια ποσοστά. Οι μαθητές που ο πατέρας τους είναι πτυχιούχος ανώτερης ή ανώτατης σχολής είναι «άριστοι» και «καλοί» σε ποσοστό 90%, ενώ οι μαθητές που ο πατέρας τους είναι κάτοχος απολυτηρίου δημοτικού είναι εξίσου λιγότεροι, με ποσοστό 50% και οι μαθητές εκείνοι που ο πατέρας τους δεν έχει απολυτήριο δημοτικού σε ποσοστό μόλις 41%.

Επίσης, η έρευνα του Γεωργίου (1993) που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 391 μαθητών Γ' τάξης δύο ελληνοκυπριακών σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης από αγροτική και αστική περιοχή αντίστοιχα, έδειξε πως το 33,3% των μαθητών που προέρχονταν από οικογένειες με υψηλή συνοχή δυσκολεύονταν στο σχολείο, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλή συνοχή ήταν 67,2%. Επιπλέον, μελέτησε και τη συμπεριφορά των γονέων και βρήκε πως οι γονείς των ακαδημαϊκά πετυχημένων μαθητών είχαν υψηλές προσδοκίες, ασχολούνταν με τις σχολικές εργασίες και γενικότερα την πρόοδο των παιδιών τους, τους επέτρεπαν να παίρνουν πρωτοβουλίες, συζητούσαν μαζί τους και δημιουργούσαν ένα δημοκρατικό κλίμα μέσα στην οικογένεια. Αντιθέτως, οι γονείς των ακαδημαϊκά αποτυχημένων μαθητών χρησιμοποιούσαν αυστηρές μεθόδους πειθαρχίας, δεν πίστευαν στην αξία της εκπαίδευσης και δεν στήριζαν τα παιδιά, κατηγορώντας τα για την αποτυχία τους. Ακόμα, η ίδια έρευνα έδειξε πως τα παιδιά που προέρχονται από υψηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο αντιμετωπίζουν πρόβλημα σχολικής αποτυχίας σε ποσοστό 5,1%, ενώ τα ποσοστά για τους μαθητές που προέρχονται από μεσαίο και χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο είναι 11,4% και 18,7% αντίστοιχα.

Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζονται και σε πιο πρόσφατες έρευνες, όπως αυτή του Κυρίτση (2008), η οποία πραγματοποιήθηκε σε 1.000 μαθητές της Γ' Λυκείου από σχολεία της Θεσσαλονίκης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές που προέρχονταν από υψηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα είχαν υψηλότερες επιδόσεις στο σχολείο σε σύγκριση με τους μαθητές που προέρχονταν από τα χαμηλότερα στρώματα. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι σημαντική είναι και η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στη σχολική επίδοση των παιδιών. Οι μαθητές των οποίων οι γονείς τους είναι κάτοχοι πανεπιστημιακού ή άλλου ανώτερου διπλώματος παρουσιάζουν υψηλότερη βαθμολογία από αυτούς των οποίων οι γονείς είναι απόφοιτοι του δημοτικού.

Εξίσου σημαντική παράμετρος που επηρεάζει την επίδοση των μαθητών στο σχολείο φαίνεται να είναι και ο γεωγραφικός παράγοντας. Ο τόπος δηλαδή καταγωγής και διαμονής του μαθητή και της οικογένειάς του. Έχει παρατηρηθεί ότι όσο πιο δύσκολη είναι η πρόσβαση των μαθητών στο σχολείο, τόσο περισσότερες είναι και οι περιπτώσεις εγκατάλειψης των σχολικών σπουδών. Επίσης, ο τόπος διαμονής φαίνεται να επηρεάζει και τη σχολική επίδοση του μαθητή. Αυτό διαπιστώνεται και από την έρευνα του Θ. Μυλωνά (1982), ο οποίος μελέτησε τις ανισότητες που προκύπτουν όχι κατά κοινωνικό-επαγγελματικές κατηγορίες, αλλά κατά γεωγραφικές περιοχές. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι μαθητές που προέρχονται ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές έχουν πολύ χαμηλότερη βαθμολογία στο απολυτήριο δημοτικού σε αντίθεση με τους μαθητές που θεωρούνται πιο «ευνοημένοι» και προέρχονται από αστικές περιοχές.

Το ίδιο αποτέλεσμα φαίνεται και στους εκπαιδευτικούς χάρτες που έφτιαξε η Μ. Ηλιού (1976). Οι κάτοικοι των νομών έχουν διαφορετικά ποσοστά συμμετοχής στην εκπαίδευση, με πιο «ευνοημένους» τους κατοίκους της Αττικής και λιγότερο από τους κατοίκους της Θράκης.

2.4 Εκπαιδευτικό σύστημα και κοινωνική κινητικότητα

Σε αντίθεση με τις κοινωνίες κλειστού τύπου¹⁶, η ανοιχτή ή ταξική κοινωνία παρέχει, θεωρητικά, την δυνατότητα για αλλαγή της κοινωνικής θέσης/τάξης που κατέχει το άτομο. Ο όρος «κοινωνική κινητικότητα» περιγράφει τη δυνατότητα που έχουν τα άτομα ή οι ομάδες ατόμων να μετακινηθούν από ένα επίπεδο κοινωνικής θέσης ή κοινωνικού στρώματος σε κάποιο άλλο ανώτερο, ίδιο ή και κατώτερο (Κασιμάτη, 2004: 23). Ο όρος «κινητικότητα» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις μετακινήσεις ατόμων ή ομάδων από μια περιοχή ή χώρο σε μια άλλη ή από μια κατάσταση¹⁷ σε μια άλλη διαφορετική.

Η κοινωνική κινητικότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις μεταβολές που γίνονται σε μια κοινωνία. Η διεύρυνση του εκπαιδευτικού συστήματος συνέβαλλε καθοριστικά στην κοινωνική κινητικότητα των ατόμων, αφού έκτοτε κάθε άτομο είχε περισσότερες ευκαιρίες να μετέχει στην εκπαίδευση και να μορφωθεί.

Οι κυριότερες¹⁸ μορφές¹⁹ της κοινωνικής κινητικότητας χωρίζονται ως εξής (Κασιμάτη, 2004: 34-35· Κελπανίδης, 2002: 288):

- Με κριτήριο την κατεύθυνση: Οριζόντια και Κάθετη κινητικότητα

Η Οριζόντια κινητικότητα αναφέρεται σε διαφορές γνωρισμάτων, προσόντων, οι οποίες δεν είναι ιεραρχημένες. Ακόμα, αφορά μετακινήσεις μέσα στο ίδιο το κοινωνικό στρώμα, όπως η περίπτωση αλλαγής επαγγέλματος του ίδιου επιπέδου. Για παράδειγμα, ένα εκπαιδευτικός πηγαίνει από το σχολείο Α στο σχολείο Β.

Η Κάθετη κινητικότητα αναφέρεται σε ανισότητες οι οποίες είναι κοινωνικά ιεραρχημένες και μπορεί να είναι είτε ανοδική είτε καθοδική. Δηλαδή, ανοδική κινητικότητα υπάρχει όταν ένα άτομο μεταπηδά από ένα χαμηλότερο σε ένα ανώτερο κοινωνικό στρώμα. Για παράδειγμα, από υπάλληλος γίνεται επιχειρηματίας. Αντίθετα,

¹⁶ Κοινωνίες κλειστού τύπου είναι οι δουλοκτητικές, οι φεουδαρχικές κοινωνίες και οι κοινωνίες που έχουν το σύστημα της κάστας.

¹⁷ Όπως είναι το επάγγελμα, η εκπαίδευση, το πολιτικό κόμμα, κ.λπ..

¹⁸ Αναφέρονται ως κυριότερες υπό την έννοια ότι σχετίζονται άμεσα με τον επαγγελματικό τομέα και το εκπαιδευτικό επίπεδο του ατόμου.

¹⁹ Υπάρχουν και άλλες μορφές κοινωνικής κινητικότητας, όπως η δομική και ανταλλακτική κινητικότητα, η εκπαιδευτική και επαγγελματική κινητικότητα, η γεωγραφική κινητικότητα, η κινητικότητα της πολιτικής συμπεριφοράς.

καθοδική κινητικότητα υπάρχει όταν ένα άτομο μεταπηδά από ένα ανώτερο σε ένα χαμηλότερο κοινωνικό στρώμα. Για παράδειγμα, ένας επιχειρηματίας που χρεοκοπεί.

- Με κριτήριο το χρόνο: Ενδογενεακή και Διαγενεακή κινητικότητα

Η Ενδογενεακή κινητικότητα ή διαφορετικά η κινητικότητα καριέρας έχει να κάνει με την κοινωνική πορεία του ίδιου του ατόμου κατά τη διάρκεια της ζωής του. Πιο συγκεκριμένα, έχει να κάνει με τις αλλαγές ή μετακινήσεις που πραγματοποιεί το άτομο στις διάφορες φάσεις της ζωής του, όπως για παράδειγμα η αλλαγή επαγγέλματος ή τομέα απασχόλησης.

Η Διαγενεακή κινητικότητα αναφέρεται στη σύγκριση της επαγγελματικής θέσης, στρώματος, επαγγέλματος, επιπέδου εκπαίδευσης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες γενιές. Δηλαδή, αφορά την οικογενειακή πορεία, η οποία μετριέται κυρίως από πατέρα σε υιό με τη σύγκριση της επαγγελματικής θέσης του ενός και του άλλου. Μεταπολεμικά παρουσιάστηκε μεγάλη διαγενεακή κινητικότητα, καθώς πολλά παιδιά αγροτών έγιναν επιστήμονες ή διοικητικοί υπάλληλοι.

Όπως αναλύθηκε και στα προηγούμενα κεφάλαια, το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην πολιτισμική αναπαραγωγή της κοινωνίας και επηρεάζει άμεσα την κοινωνική θέση του ατόμου. Σύμφωνα και με τα όσα ανέφεραν στη θεωρία τους ο P. Bourdieu και ο J. – Cl. Passeron (1996) το πολιτισμικό κεφάλαιο στην κοινωνία είναι άνισα κατανομημένο και το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει ώστε να συνεχίσει να είναι άνισα κατανομημένο. Έτσι, νομιμοποιεί την κοινωνική ιεραρχία των ελίτ ή των τάξεων που ως δυνάμεις λειτουργούν σε ένα πεδίο που ο Bourdieu τις ονομάζει «πεδίο εξουσίας» (Καντζάρα, 2008: 216). Συνεπώς, το εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζει άμεσα την κάθετη κινητικότητα της κοινωνίας.

Οι δύο κοινωνιολόγοι για να εξηγήσουν την αναπαραγωγή της άνισης κατανομής του πολιτισμικού κεφαλαίου χρησιμοποιούν δύο έννοιες. Αυτές είναι η «συμβολική βία» και η «αυθαιρεσία του δασκάλου». Η πρώτη έννοια αναφέρεται στη βία των συμβόλων, δηλαδή στην αυθαίρετη φύση των πολιτισμικών σταθερών και αξιών, οι οποίες επιβάλλονται και γίνονται αποδεκτές ως φυσικές. Έτσι, οι πολιτισμικές αξίες βοηθούν στην κυριαρχία συμβάλλοντας στην αναπαραγωγή της

δομής, η οποία στηρίζει τη συμβολική βία. Σε σχέση με την δεύτερη έννοια, οι Bourdieu και Passeron υποστηρίζουν ότι η παιδαγωγική εξουσία είναι αυθαίρετη και η συμβολική βία έγκειται στην αυθαιρεσία των εννοιών και των μηνυμάτων που μεταδίδονται και εμφυτεύονται στους μαθητές και γίνονται πιστευτές ως η αντικειμενική αλήθεια. Αυτές οι έννοιες διδάσκονται από το εκπαιδευτικό σύστημα ως σωστές αποκρύπτοντας τις σχέσεις εξουσίας²⁰ (Καντζάρα, 2008: 217).

Οι κάτοχοι του πολιτισμικού κεφαλαίου των ανώτερων τάξεων φαίνεται να προωθούνται στο σχολείο, το οποίο αναπαράγει το πολιτισμικό κεφάλαιο των κοινωνικών στρωμάτων που συμμετέχουν και συμπεριλαμβάνονται στο πεδίο εξουσίας. Με λίγα λόγια, το σχολείο επιλέγει αυτούς που ήδη είναι επιλεγμένοι να συμμετέχουν αργότερα στη δομή και το πεδίο εξουσίας (Καντζάρα, 2008: 219).

2.5 Ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες

Ήδη από τα μέσα περίπου της δεκαετίας του '60 παρατηρείται αύξηση της ζήτησης για εκπαίδευση και γίνονται συνεχώς προσπάθειες για τον εκδημοκρατισμό της και τη συμμετοχή όλο και περισσότερων μελών της κοινωνίας. Η διεύρυνση της συμμετοχής και η επέκταση της εκπαίδευσης αποτελούν οικονομική και κοινωνική επένδυση, καθώς αναβαθμίζονται οι δεξιότητες και τα προσόντα των εργαζομένων (Σιάνου – Κύργιου, 2006: 15).

Τα επιχειρήματα για τη διεύρυνση της συμμετοχής θεμελιώνονται σε τρεις υποθέσεις²¹:

α) Η ανάγκη για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό με βάση την τεχνολογική ανάπτυξη οδηγεί στην υψηλή εξειδίκευση που απαιτείται μέσω των τίτλων σπουδών. Η γνώση παίζει σημαντικό ρόλο και η κατοχή ενός τίτλου σπουδών είναι προϋπόθεση για την πρόσβαση στα μεσοαστικά εισοδήματα.

²⁰ Επίσης, η αυθαιρεσία του δασκάλου έχει να κάνει με το διαχωρισμό των μαθητών και τον χαρακτηρισμό τους σε «καλούς μαθητές» και «κακούς μαθητές» από τον εκπαιδευτικό, ανάλογα με την επίδοσή τους στο σχολείο (Καντζάρα, 2008: 218).

²¹ Σύμφωνα με τη Σιάνου – Κύργιου (2016: 16 - 17), τα οποία όμως αμφισβητούνται συχνά, καθώς δεν υπάρχουν δεδομένα τα οποία να τεκμηριώνουν ότι η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη (όπ. π. σ. 18).

β) Η διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και παρέχει ευκαιρίες στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα να ασχοληθούν στο μέλλον με προνομιούχα επαγγέλματα.

γ) Δίνεται η ευκαιρία στο κράτος για την αξιοποίηση εργαζομένων όλων των κοινωνικών τάξεων με στόχο την οικονομική πρόοδο του ίδιου του κράτους.

Ωστόσο, όλες οι κοινωνιολογικές θεωρίες συγκλίνουν στην άποψη ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, συντηρώντας τα προνόμια της ανώτερης ή της μεσαίας τάξης και τα μειονεκτήματα της χαμηλότερης τάξης.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, παρατηρείται ότι, αν και έχει διευρυνθεί τα τελευταία χρόνια η συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση, συνεχίζουν να επωφελούνται οι προερχόμενοι από την ανώτερη και μεσαία κοινωνική τάξη. Αν και παρουσιάζεται αύξηση της εκπροσώπησης των χαμηλότερων τάξεων στην ανώτατη εκπαίδευση, ωστόσο η αύξηση αυτή δεν είναι αναλογικά ίση με των υποψηφίων που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Σιάνου – Κύργιου, 2006: 29).

Επίσης, ένα εξίσου σημαντικό εύρημα είναι ότι αν και η διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης προσφέρει ευκαιρίες πρόσβασης στους υποψηφίους, οι ευκαιρίες αυτές είναι άνισες. Αυτό οφείλεται κυρίως στην αξιοποίηση των ευκαιριών που τους δίνονται, η οποία βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την κοινωνικο-οικονομική προέλευση των υποψηφίων. Οι υποψήφιοι που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα φαίνεται, σύμφωνα με τις έρευνες, να επιλέγουν σχολές και ιδρύματα τα οποία εμφανίζονται υψηλά στην ακαδημαϊκή ιεραρχία, έναντι των υποψηφίων που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και επιδιώκουν απλώς την εισαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση εν γένει (Θάνος, 2012: 208).

Συνεπώς, φαίνεται να υπάρχει και μια διαφοροποίηση στο εσωτερικό της ανώτατης εκπαίδευσης. Η διαφοροποίηση αυτή συντηρείται με τη διάκριση της ανώτατης εκπαίδευσης σε πανεπιστημιακό και τεχνολογικό τομέα, αλλά και μεταξύ των σχολών ή τμημάτων τα οποία κατέχουν διαφορετική θέση στην ακαδημαϊκή ιεραρχία (Σιάνου – Κύργιου, 2006: 30).

Οι σχολές ή τα τμήματα που έχουν αυξημένη ζήτηση από τους υποψήφιους ή έχουν υψηλή ζήτηση στην αγορά εργασίας, απαιτούν και υψηλή επίδοση από τους μαθητές ώστε να επιτύχουν. Όμως, βάσει των θεωριών και των ερευνών που έχουν

αναπτυχθεί έως τώρα, στις σχολές αυτές προκύπτει να εισάγονται υποψήφιοι που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

Η αστική τάξη φαίνεται να βρίσκεται στην πιο πλεονεκτική θέση, γιατί μέσω της εκπαίδευσης μπορεί να αναπαράγει τα προνόμιά της. Έτσι, υποψήφιοι που προέρχονται από την τάξη αυτή επιλέγουν σχολές που θα τους διατηρήσουν στην κοινωνική θέση στην οποία ήδη ανήκουν.

Η μεσαία τάξη φαίνεται να κάνει τις μεγαλύτερες προσπάθειες και θυσίες για την κοινωνική της ανέλιξη ή σταθεροποίηση. Οι οικογένειες που ανήκουν στην τάξη αυτή επιχειρούν να ωθήσουν τα παιδιά τους στην εκπαίδευση, καθώς θεωρούν ότι εκείνη είναι το μέσο για τη συντήρηση της κοινωνικής θέσης στην οποία ανήκουν ή ότι είναι ο μόνος τρόπος για να ανέλθουν στην κοινωνική ιεραρχία.

Η εργατική τάξη αντιμετωπίζει τις μεγαλύτερες δυσκολίες προσπαθώντας να ανέλθει κοινωνικά χρησιμοποιώντας τις ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Όμως, εκτός των άλλων παραγόντων που στέκονται εμπόδιο στην ανέλιξη της τάξης αυτής είναι και η χαμηλή επίδοση των υποψηφίων. Ο παράγοντας αυτός δρα καταλυτικά στον αποκλεισμό των υποψηφίων αυτών από την ανώτατη εκπαίδευση ή δικαιολογεί αντίστοιχα την περιορισμένη συμμετοχή τους σε αυτήν. Οι υποψήφιοι που ανήκουν στην εργατική τάξη εμφανίζουν χαμηλά ποσοστά στην ανώτατη εκπαίδευση και εισάγονται συχνά σε σχολές με χαμηλή ακαδημαϊκή ιεραρχία και σε σχολές με περιορισμένη επαγγελματική ζήτηση στην αγορά εργασίας (Σιάνου – Κύργιου, 2006: 35 - 37).

Η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση και η αύξηση του επιπέδου εκπαίδευσης προωθήθηκε αρχικά με το επιχείρημα ότι θα συνέβαλλε στην οικονομική ανάπτυξη και θα έδινε περισσότερες ευκαιρίες πρόσβασης των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων στην ανώτατη εκπαίδευση (Κελπανίδης, 1997: 51 - 52). Παρόλη την αύξηση των ευκαιριών πρόσβασης όλων των κοινωνικών στρωμάτων στην ανώτατη εκπαίδευση, οι ανισότητες μεταξύ τους παρέμειναν. Η προσπάθεια των χαμηλότερων στρωμάτων να αυξήσουν τις ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση συνοδεύτηκε από αντίστοιχη αύξηση των ευκαιριών πρόσβασης των ανώτερων στρωμάτων, με αποτέλεσμα να διατηρηθούν οι μεταξύ τους αποστάσεις (Θάνος, 2012: 130). Έτσι, ακόμη κι έπειτα από τη διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση οι κοινωνικές ανισότητες μένουν ανέπαφες και συνεχίζουν να συντηρούνται. Φαίνεται, λοιπόν, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα διαχρονικά εμφανίζεται

ανεπαρκές ως προς την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων (Φωτόπουλος, 2015). Στην όξυνση των ανισοτήτων έχει συμβάλει επίσης και η οικονομική κρίση των τελευταίων χρόνων, καθώς το χάσμα μεταξύ των κοινωνικών τάξεων μεγαλώνει με τους πλούσιους να γίνονται πλουσιότεροι, οι φτωχοί φτωχότεροι και η μεσαία τάξη να συρρικνώνεται σημαντικά.

2.6 Η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση σήμερα

Σύμφωνα με το τελευταίο νομοθετικό πλαίσιο (2007) για την ανώτατη εκπαίδευση, τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα περιλαμβάνουν δύο παράλληλους τομείς²²:

- Τον Πανεπιστημιακό τομέα, ο οποίος περιλαμβάνει Πανεπιστήμια, Πολυτεχνεία και την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών (Α. Σ. Κ. Τ.).
- Τον Τεχνολογικό τομέα, ο οποίος περιλαμβάνει τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ. Ε. Ι.) και την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α. Σ. ΠΑΙ. Τ. Ε.).

Δυνατότητα εισαγωγής στα παραπάνω ιδρύματα έχουν όλοι οι κάτοχοι απολυτηρίου Γενικού ή Επαγγελματικού Λυκείου, υπό την προϋπόθεση συμμετοχής τους στις πανελλαδικές εξετάσεις που διενεργούνται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ο τελικός βαθμός πρόσβασης των υποψήφιων μαθητών για την ανώτατη εκπαίδευση συνυπολογίζεται από το βαθμό επίδοσής τους στις εισαγωγικές πανελλαδικές εξετάσεις και από το βαθμό του απολυτηρίου Λυκείου. Για ορισμένες σχολές απαιτείται επίσης εξέταση σε ειδικά μαθήματα²³ ή σε πρακτικές δοκιμασίες²⁴.

²² Όπως παρουσιάζεται ο διαχωρισμός από τη Νόβα – Καλτσούνη (2010: 153).

²³ Όπως, για παράδειγμα, το σχέδιο για την Αρχιτεκτονική σχολή.

²⁴ Όπως είναι οι δοκιμασίες σε διάφορα αθλήματα για την πρόσβαση σε σχολές για τα σώματα ασφαλείας.

Σχετικά με την διάρθρωση των δύο τομέων, με τον Ν. 2916/2001 προβλέπεται η ενσωμάτωση των τεχνολογικών ιδρυμάτων στην ανώτατη εκπαίδευση και καταργείται έτσι το δυαδικό σύστημα της ανώτερης και της ανώτατης εκπαίδευσης (Σιάνου – Κύργιου, 2006: 67). Τα ιδρύματα των δύο τομέων της ανώτατης εκπαίδευσης λειτουργούν οπότε παράλληλα, αλλά με διακριτή φυσιογνωμία, σκοπό και αποστολή.

Η διάκρισή τους αυτή ενισχύει την άποψη ότι το δυαδικό σύστημα συνεχίζει να υφίσταται άτυπα και τα τεχνολογικά ιδρύματα δεν εξισώνονται με τα πανεπιστήμια, αφού εξακολουθούν να προσφέρουν τίτλους σπουδών που δεν είναι ισότιμοι με τους αντίστοιχους των πανεπιστημίων ως προς το γόητρο, την αξία και τις προοπτικές. Η πολιτική αυτή καθιστά τα τεχνολογικά ιδρύματα ως εναλλακτική λύση, καθώς μειώνεται η ζήτηση για φοίτηση των υποψηφίων στα πανεπιστήμια και στα τεχνολογικά ιδρύματα εισάγονται μεγαλύτερος αριθμός υποψηφίων και με χαμηλότερες επιδόσεις (Σιάνου – Κύργιου, 2006: 69).

Αυτό συνδέεται και με την υποτίμηση των τεχνικών και επαγγελματικών σπουδών, οι οποίες διαχρονικά παραμένουν απαξιωμένες και εκπαιδευτικά υποβαθμισμένες. Για το λόγο αυτό, η πλειοψηφία των μαθητών φαίνεται να επιλέγει τη γενική εκπαίδευση, παρά τον κορεσμό των επαγγελμάτων στους κλάδους αυτούς (Φωτόπουλος, 2015). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι παρουσιάζεται αυξημένη ζήτηση σε τμήματα ή σχολές θεωρητικών –κυρίως- επιστημών, που έχουν χαμηλότερη ζήτηση στην αγορά εργασίας, υποδέχονται μεγάλο αριθμό φοιτητών με χαμηλότερες επιδόσεις και τα πτυχία τους οδηγούν στην ετεροαπασχόληση ή την υποαπασχόληση. Αντίθετα, τμήματα ή σχολές με υψηλό ακαδημαϊκό και κοινωνικό γόητρο υποδέχονται φοιτητές με υψηλές επιδόσεις από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Σιάνου – Κύργιου, 2006: 70).

Ωστόσο, ο αριθμός των φοιτητών που μπορεί να δεχτεί κάθε σχολή ή τμήμα είναι προκαθορισμένος και περιορισμένος. Ο αριθμός αυτός περιγράφεται με τον όρο «*numerus clausus*» και εκφράζει την αδυναμία της ανώτατης εκπαίδευσης να απορροφήσει το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού που επιδιώκει την πρόσβασή του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συνεπώς, ο αριθμός των υποψηφίων που εισάγονται ανά σχολή ή τμήμα είναι όσος και ο «*numerus clausus*» (Κυρίδης, 1997: 45).

Με βάση τη θεωρία του δομολειτουργισμού, ο «*numerus clausus*» συμβάλλει στη διατήρηση της ισορροπίας του κοινωνικοοικονομικού συστήματος, παρέχοντας τόσο καταρτισμένο εργατικό δυναμικό όσες είναι και οι ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Όμως με βάση τη θεωρία των ταξικών συγκρούσεων συμβάλλει στην κοινωνική αναπαραγωγή (Θάνος, 2012: 231). Κι αυτό ισχύει, καθώς ο «*numerus clausus*» είναι ένας από τους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν στον καθορισμό των βάσεων εισαγωγής των υποψηφίων για την ανώτατη εκπαίδευση.

Έτσι λοιπόν, το σύστημα επιλογής για την ανώτατη εκπαίδευση έχει το χαρακτήρα της επιβράβευσης για την επίδοση του μαθητή. Κύριος στόχος είναι να καταταγούν οι μαθητές ανάλογα με την αξιολόγησή τους, ώστε να πραγματοποιηθεί η επιλογή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η αξιολόγηση των μαθητών, ως βασική πρακτική της επιλογής, έχει μορφή και λειτουργία που ενισχύει τις κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις, καθώς οι διαδικασίες βαθμολόγησης ενώ προωθούν την επιτυχία τους, εμφανίζονται ως αξιοκρατικές (Θάνος, 2012: 236).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

Ο αναπαραγωγικός ρόλος της Ανώτατης Εκπαίδευσης

3.1 Εισαγωγή

Στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης είναι κοινός τόπος ότι η εκπαίδευση, και ιδιαίτερα η ανώτατη εκπαίδευση, συντελεί στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Έτσι, μέσω του εκπαιδευτικού θεσμού διαιώνίζεται η υπάρχουσα μορφή της κοινωνικής οργάνωσης (Καντζάρα, 2008: 246), αφού συντηρούνται τα προνόμια της ανώτερης και μεσαίας τάξης και τα μειονεκτήματα της εργατικής τάξης (Σιάνου – Κύργιου, 2006: 28).

Η έννοια της αναπαραγωγής ξεκινά με τη βιολογική αναπαραγωγή του είδους και χρησιμοποιείται ως αναπαραγωγή της καπιταλιστικής τάξης (Althusser) και γενικεύεται η έννοια με την κοινωνική αναπαραγωγή του P. Bourdieu (Καντζάρα, 2008: 247).

Ο θεσμός της εκπαίδευσης έχει ως λειτουργία να κατανέμει κοινωνικά τα παιδιά και να τα τοποθετεί σε κοινωνικές θέσεις ανάλογες με αυτές από τις οποίες προέρχονται (Καντζάρα, 2008: 247). Αν και οι αλλαγές που γίνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας ανά τα χρόνια, στοχεύουν στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, έχουν ως αποτέλεσμα τον μετασχηματισμό των κοινωνικών ανισοτήτων στην ίδια την εκπαίδευση.

Η μαζικοποίηση της φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είχε ως αποτέλεσμα «τη μετάθεση της επιλεκτικής λειτουργίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» (Θάνος, 2012: 237). Η αύξηση των ποσοστών φοίτησης στην ανώτατη εκπαίδευση ωφέλησε, κατά κύριο λόγο, τα μεσαία κοινωνικά στρώματα, αφού αυξήθηκε και το ποσοστό συμμετοχής τους σε αυτήν. Ωστόσο, τα πλεονεκτήματα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων διατηρήθηκαν λόγω της ιεράρχησης των σχολών (Θάνος, 2012: 238).

Η εσωτερική ιεράρχηση της ανώτατης εκπαίδευσης γίνεται βάσει των «προνομίων» που προσφέρει η κάθε σχολή. Τα «προνόμια» αυτά αξιολογούνται με βάση το κύρος της σχολής ή την επαγγελματική αποκατάσταση – γόητρο που θα αποκτήσει ο έκαστος απόφοιτος της σχολής αυτής. Έτσι, παρατηρείται ότι οι υποψήφιοι που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα επιλέγουν τις περισσότερο προνομιούχες σχολές²⁵, ενώ οι υποψήφιοι των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων τείνουν να επιλέγουν τις μη προνομιούχες²⁶ (Θάνος, 2012: 242).

²⁵ Όπως είναι οι σχολές Επιστημών Υγείας, Πολυτεχνικές σχολές, κ.λπ.

²⁶ Όπως είναι οι σχολές Επιστημών Αγωγής, Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, κ.λπ.

Η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί πεδίο μελέτης πλήθους ερευνών. Στις μελέτες αυτές υπάρχει διαφοροποίηση των κοινωνικών κριτηρίων των υποψηφίων που χρησιμοποιούνται σε κάθε περίπτωση. Έτσι λοιπόν, η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση έχει μελετηθεί με κριτήριο (α) το επάγγελμα του πατέρα, (β) το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων ή του πατέρα, (γ) το φύλο, (δ) τη γεωγραφική προέλευση βάσει του τόπου κατοικίας του παιδιού.

Στην εργασία αυτή επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν έρευνες που περιλαμβάνουν δύο από τα προαναφερόμενα κριτήρια. Το πρώτο κριτήριο που επιλέχθηκε είναι το επάγγελμα του πατέρα, καθώς αποτελεί τον κύριο παράγοντα που προσδιορίζει την κοινωνική ένταξη του ατόμου (Κυρίδης, 1997: 36). Το δεύτερο κριτήριο που επιλέχθηκε είναι το φύλο, για να ελεγχθεί αν τελικά η εκπαίδευση συμβάλλει στην κοινωνική παρουσία των γυναικών και στον απεγκλωβισμό τους από τον «κοινωνικά προσδιορισμένο παραδοσιακό ρόλο τους στο χώρο της οικογένειας» (Μαραγκουδάκη, 2003: 10).

3.2 Η πρόσβαση στην Ανώτατη εκπαίδευση και το επάγγελμα του πατέρα

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθενται έρευνες που έχουν γίνει στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και αφορούν την πρόσβαση των ατόμων στην ανώτατη εκπαίδευση με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα. Οι έρευνες που παρουσιάζονται παρακάτω είναι με χρονολογική σειρά και είναι των:

1. Α. Φραγκουδάκη (1985)
2. Α. Κυρίδης (1997)
3. P. Panayotopoulos (2000)
4. Ε. Σιάνου – Κύργιου (2006)

3.2.1 Α. Φραγκουδάκη (1985)

Η Φραγκουδάκη (1985: 186-197) σε έρευνά της μελέτησε την κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού της ανώτατης εκπαίδευσης με βάση το επάγγελμα του πατέρα για το ακαδημαϊκό έτος 1978-1979.

Αρχικά στην έρευνά της διαπιστώνει ότι οι φοιτητές με πατέρα αγρότη ή εργάτη εκπροσωπούνται στην ανώτατη εκπαίδευση σε υψηλότερα ποσοστά απ' ό,τι σε άλλες χώρες του δυτικού κόσμου και δεν σταματούν τη σχολική τους πορεία με την

ολοκλήρωση της μέσης εκπαίδευσης. Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει για όλα τα ανώτατα ιδρύματα της χώρας, αλλά αφορά συγκεκριμένα μόνο ιδρύματα.

Εξετάζοντας την περίπτωση των ανώτατων σχολών της Αθήνας διαπιστώνει ότι τα κοινωνικά στρώματα εκπροσωπούνται άνισα στις σχολές αυτές. Σε ορισμένες σχολές υπάρχει μεγαλύτερη εκπροσώπηση σε φοιτητές με πατέρα αγρότη ή τεχνίτη-εργάτη και σε άλλες εμφανίζεται αριθμητική υπεροχή των φοιτητών εκείνων που το επάγγελμα του πατέρα τους εντάσσεται σε μη χειρωνακτικά επαγγέλματα, όπως είναι τα ελευθέρια-επιστημονικά επαγγέλματα, τα διοικητικά-διευθυντικά επαγγέλματα, οι υπάλληλοι γραφείου, κ.λπ.

Αναλυτικότερα, σε σχολές όπως η Ιατρική, το Μετσόβειο Πολυτεχνείο (Ε.Μ.Π.) και η Καλών Τεχνών (Α.Σ.Κ.Τ.) οι φοιτητές με πατέρα που ασκεί μη χειρωνακτικό επάγγελμα υπερέχουν αριθμητικά έναντι εκείνων που ο πατέρας τους είναι αγρότης ή τεχνίτης-εργάτης. Ενδεικτικά, στην Α.Σ.Κ.Τ. το 22,8% είναι φοιτητές που το επάγγελμα του πατέρα τους ανήκει στα μη χειρωνακτικά επαγγέλματα, ενώ μόλις το 8% είναι φοιτητές με πατέρα στα χειρωνακτικά επαγγέλματα.

Η εικόνα αυτή ανατρέπεται σε σχολές όπως είναι η Θεολογική, η Π.Α.Σ.Π.Ε., η Α.Σ.Ο.Ε.Ε., η Α.Β.Σ.Π. και η Α.Γ.Σ.Α., με τους φοιτητές που προέρχονται από τα προνομιούχα στρώματα²⁷ να είναι σε χαμηλά ποσοστά. Αντίθετα, μεγάλη είναι η εκπροσώπηση των αγροτών και των τεχνιτών-εργατών. Ενδεικτικά, στη Θεολογική Σχολή τα προνομιούχα στρώματα εκπροσωπούνται σε ποσοστό 12,4%, ενώ οι φοιτητές με πατέρα αγρότη εκπροσωπούνται σε ποσοστό 39,5%.

Σχολές όπως η Νομική, η Φιλοσοφική και η Φυσικομαθηματική «έχουν κοινωνική σύνθεση αρκετά όμοια με τον εθνικό μέσο όρο» (Φραγκουδάκη, 1985: 193). Δηλαδή, η εκπροσώπηση των φοιτητών των προνομιούχων στρωμάτων είναι λίγο υψηλότερη από εκείνους τους φοιτητές με πατέρα αγρότη ή εργάτη.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι για την κατανόηση της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, θα πρέπει να αναλυθεί ο ρόλος των σχολών και η λειτουργία των διπλωμάτων που χορηγούν. Οι σχολές που χορηγούν διπλώματα με κύρος και οικονομική ισχύ φαίνεται να επιλέγονται σε μεγαλύτερο ποσοστό από υποψήφιους των προνομιούχων στρωμάτων. Αντίθετα, σχολές χαμηλότερου κύρους, χωρίς σαφή προσανατολισμό, που τα διπλώματά τους εξασφαλίζουν θέση σε υπαλληλικά επαγγέλματα επιλέγονται από υποψήφιους των μη προνομιούχων στρωμάτων.

3.2.2 Α. Κυρίδης (1997)

Ο Κυρίδης (1997: 36-41) σε εργασία του εξέτασε τους μέσους όρους πιθανοτήτων εισαγωγής των φοιτητών στην Παιδαγωγική σχολή του Πανεπιστημίου

²⁷ Στα προνομιούχα στρώματα περιλαμβάνονται τα ελευθέρια-επιστημονικά επαγγέλματα και τα διοικητικά-διευθυντικά επαγγέλματα.

Δυτικής Μακεδονίας, της Φλώρινας με βάση το επάγγελμα του πατέρα για τα έτη 1987-1991.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όπως φαίνεται και στον πίνακα 2.1, προκύπτει ότι τις περισσότερες πιθανότητες εισαγωγής στη συγκεκριμένη σχολή έχουν τα παιδιά εκείνα που ο πατέρας τους είναι απασχολούμενος σε υπηρεσίες (4,70). Έπειτα ακολουθούν τα παιδιά με πατέρα που εργάζεται ως υπάλληλος γραφείου (3,86) και έπονται τα παιδιά με πατέρα έμπορο ή πωλητή (3,36). Τις λιγότερες πιθανότητες εισαγωγής, για το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, προκύπτει να έχουν τα παιδιά με πατέρα γεωργό (0,51).

Πίνακας 2.1:

Μέσοι όροι πιθανοτήτων εισαγωγής των νέων στην Παιδαγωγική σχολή Φλώρινας στο σύνολο των Α.Ε.Ι. κατά επαγγελματική ομάδα πατέρα για το διάστημα 1987 - 1991

Ομάδες επαγγελματιών	Μέσοι όροι πιθανοτήτων εισαγωγής	
	Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας	Σύνολο Α.Ε.Ι.
Ελευθέρια - επιστημονικά επ.	2,96	6,38
Επ. διεύθυνσης - διοίκησης	2,16	0,44
Υπάλληλοι γραφείου	3,86	7,22
Έμποροι - πωλητές	3,36	3,25
Γεωργοί	0,51	1,02
Τεχνίτες - εργάτες	0,59	1,62
Απασχολούμενοι στις υπηρεσίες	4,7	1,57

Πηγή: Α. Κυρίδης (1997: 40)

Έπειτα υπολογίζει τις πιθανότητες εισαγωγής που έχει η κάθε επαγγελματική ομάδα στο σύνολο των Α.Ε.Ι. και συγκρίνει τους μέσους όρους με αυτούς της Παιδαγωγικής σχολής της Φλώρινας. Από τη σύγκριση αυτή προκύπτουν δύο έντονες διαφοροποιήσεις. Η πρώτη αφορά τους φοιτητές εκείνους που ο πατέρας τους ασκεί κάποιο ελευθέριο-επιστημονικό επάγγελμα. Οι φοιτητές αυτοί εμφανίζουν τις μεγαλύτερες πιθανότητες εισαγωγής στο σύνολο των Α.Ε.Ι. (6,38), πράγμα το οποίο δεν ισχύει για την περίπτωση της συγκεκριμένης σχολής της Φλώρινας. Η δεύτερη αφορά τους φοιτητές με πατέρα απασχολούμενο σε υπηρεσίες, οι οποίοι αν και στην Παιδαγωγική σχολή της Φλώρινας εμφανίζουν τις μεγαλύτερες πιθανότητες εισαγωγής, στο σύνολο των Α.Ε.Ι. έχουν τις λιγότερες πιθανότητες φοίτησης.

3.2.3 Ν. Panayotopoulos (2000)

Ο Panayotopoulos (2000) σε έρευνά του μελέτησε τις εκπαιδευτικές ανισότητες ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (Α.Ε.Ι. - Τ.Ε.Ι.) και ανά σχολή-τμήμα για το ακαδημαϊκό έτος 1986-1987, με βάση το επάγγελμα του πατέρα.

Έτσι, διαπίστωσε ότι υπάρχουν τόσο διαφοροποιήσεις μεταξύ των φοιτητών που επιλέγουν να σπουδάσουν στην ανώτερη και στην ανώτατη βαθμίδα όσο και διαφοροποιήσεις και ως προς το είδος της σχολής-τμήματος.

Οι φοιτητές με πατέρα γεωργό ή τεχνίτη-εργάτη φαίνεται να επιλέγουν να σπουδάσουν σε Τ.Ε.Ι., και πιο συγκεκριμένα οι πρώτοι σε σχολές που σχετίζονται με τον αγροτικό τομέα και οι δεύτεροι σε σχολές τεχνολογικών εφαρμογών ή υγείας. Ως προς την επιλογή τους σε σχολές-τμήματα των Α.Ε.Ι. κατευθύνονται σε σχολές όπως η Θεολογική, η Γεωπονική, η Βιομηχανική της Θεσσαλονίκης και των Πολιτικών Επιστημών του Παντείου Πανεπιστημίου. Επιπλέον, από τα στοιχεία της έρευνας προκύπτει ότι οι φοιτητές με πατέρα τεχνίτη-εργάτη, εκτός από τις προαναφερθείσες σχολές, επιλέγουν επίσης τις Παιδαγωγικές και των Καλών Τεχνών της Αθήνας ή και τα τμήματα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.

Οι φοιτητές με πατέρα υπάλληλο γραφείου επιλέγουν κυρίως το Τ.Ε.Ι. της Αθήνας και σχολές τεχνολογικών εφαρμογών ή διοίκησης-τεχνολογίας. Ως προς τα Α.Ε.Ι. φοιτούν σε σχολές Φιλολογίας και Θετικών Επιστημών της Αθήνας αλλά και στις σχολές Πολιτικών Μηχανικών τόσο της Θεσσαλονίκης όσο και της Θράκης.

Τα Α.Ε.Ι. φαίνεται να αποτελούν επιλογή κυρίως φοιτητών με πατέρα στα ελευθέρια-επιστημονικά επαγγέλματα ή στις ένοπλες δυνάμεις. Οι φοιτητές αυτοί εισάγονται σε μεγάλο ποσοστό σε σχολές Επιστημών Υγείας μεγάλων πανεπιστημίων, όπως της Θεσσαλονίκης, της Αθήνας, των Ιωαννίνων και της Πάτρας. Η ίδια κατηγορία φοιτητών εισάγονται, επίσης, σε σχολές Μηχανικών της Αθήνας και της Πάτρας. Όσον αφορά την επιλογή τους σε σχολές των Τ.Ε.Ι. προσανατολίζονται σε καλλιτεχνικές σπουδές ή υγείας.

Ακόμα, στην ίδια έρευνά του εξέτασε τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό των τμημάτων μεταξύ της ίδιας σχολής. Παρατήρησε, για παράδειγμα, πως στις σχολές των Θετικών Επιστημών η κοινωνική προέλευση των φοιτητών διαφέρει ακόμα κι από τμήμα σε τμήμα. Δηλαδή, τα τμήματα Γεωλογίας επιλέγονται από φοιτητές με χαμηλότερο κοινωνικό status, απ' ότι τα τμήματα των Μαθηματικών.

3.2.4 Ε. Σιάνου – Κύργιου (2006)

Η Σιάνου – Κύργιου (2006: 164-173), σε μέρος της μελέτης που έκανε για την μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση, εξέτασε τις κοινωνικές διαστάσεις των επιλογών των μαθητών - υποψηφίων να συνεχίσουν τις σπουδές τους στη βαθμίδα αυτή, ανάλογα με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο τέλος του σχολικού έτους 2001-2002 και αφορούσε απόφοιτους ενιαίου λυκείου της Αθήνας και των Ιωαννίνων.

Από τα στοιχεία της έρευνας αυτής διαπιστώθηκε ότι υπήρχε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών - υποψηφίων ανάλογα με την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα ως προς το λόγο που επιθυμούσαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην ανώτατη εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, προέκυψε ότι οι προερχόμενοι από τις ανώτερες κοινωνικές κατηγορίες επιθυμούν τη φοίτησή τους στα ανώτατα ιδρύματα έχοντας ως σκοπό την εξειδίκευσή τους σε κάποιο επιστημονικό αντικείμενο. Επίσης, η ίδια κατηγορία υποψηφίων συνδέει τις σπουδές με τη μελλοντική άσκηση ενός επαγγέλματος, το οποίο θα προσφέρει υψηλές οικονομικές απολαβές καθώς και προοπτικές καριέρας, συνδέοντας τη φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση με ακαδημαϊκούς στόχους. Αυτή η εικόνα ενισχύεται από μέρος του δείγματος που θεωρεί ότι οι σπουδές θα οδηγήσουν στην άσκηση ενός επαγγέλματος με κοινωνικό κύρος. Χαρακτηριστικά, το ποσοστό που δήλωσε ότι ο λόγος αυτός είναι πολύ σημαντικός για τους ίδιους είναι το 50%, ενώ τον ίδιο λόγο δήλωσε το 29,6% με πατέρα ανειδίκευτο εργάτη. Ακόμα, φαίνεται ότι για τους ίδιους η φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση ήταν κάτι το φυσικό και θεωρούν τη συνέχιση των σπουδών τους ως δεδομένη και αυτονόητη.

Από την άλλη πλευρά, για τους περισσότερους υποψήφιους που προέρχονται από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, η φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση συνδέεται με την εύρεση εργασίας και την αντιμετώπιση της ανεργίας που πλήττει κυρίως τους νέους. Δηλαδή, προσδοκούν να αξιοποιήσουν το πτυχίο τους στη μελλοντική τους εργασία έχοντας καλύτερες συνθήκες και να αποφύγουν χαμηλόμισθες και μη μόνιμες θέσεις εργασίας. Το γεγονός αυτό αποκαλύπτει την ανασφάλεια που νιώθουν για το μέλλον καθώς και το φόβο της αποτυχίας. Ενδεικτικά, οι έχοντες πατέρα ανειδίκευτο εργάτη ή αγρότη ως βασικότερο λόγο για να σπουδάσουν θεωρούν την εύρεση εργασίας σε ποσοστό 29,6%. Αντίστοιχα, το 12,5% των υποψηφίων με πατέρα υπάλληλο που ασκεί ανώτερο επιστημονικό επάγγελμα επιλέγουν να σπουδάσουν για τον ίδιο λόγο.

Η πίεση των γονέων να συνεχίσουν τις σπουδές τους απαντήθηκε ως σημαντικός λόγος κυρίως από τους υποψήφιους των μικροαστικών στρωμάτων. Αυτό δείχνει την προσπάθεια των στρωμάτων αυτών να ανέλθουν ή έστω να διατηρήσουν την κοινωνική τους θέση. Οι υποψήφιοι των μεσαίων στρωμάτων δήλωσαν την επιθυμία να φύγουν από το σπίτι τους, πράγμα το οποίο αποτελεί ένδειξη της πίεσης που δέχονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

3.3 Η πρόσβαση στην Ανώτατη εκπαίδευση και το φύλο

Οι έρευνες που παρατίθενται στο κεφάλαιο αυτό, αφορούν την πρόσβαση των ατόμων στην ανώτατη εκπαίδευση με κριτήριο το φύλο του ατόμου. Οι έρευνες αυτές παρουσιάζονται παρακάτω, είναι με χρονολογική σειρά και είναι των:

1. Α. Φραγκουδάκη (1985)
2. Ε. Μαραγκουδάκη (2003)
3. Σ. Ζιώγου – Καραστεργίου & Κ. Δαλακούρα (2007)

4. Θ. Θάνος (2012)

3.3.1 Α. Φραγκουδάκη (1985)

Σε έρευνα που έκανε η Φραγκουδάκη (1985: 197-200) διερεύνησε την κατά φύλο συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση, και πιο συγκεκριμένα στα Α.Ε.Ι. της Αθήνας, για το ακαδημαϊκό έτος 1978-1979.

Αρχικά, διαπίστωσε ότι η συμμετοχή των ανδρών στα Α.Ε.Ι. της Αθήνας υπερτερεί με ποσοστό 60%, ενώ η συμμετοχή των γυναικών εμφανίζεται σε ποσοστό 40%.

Επίσης, παρατήρησε ότι διαμέσου της επιλογής των σχολών από τους φοιτητές/φοιτήτριες υπάρχει αναπαραγωγή στερεοτύπων. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξε από τα δεδομένα της έρευνας, όπως εμφανίζονται στον πίνακα 2.2. Η Φιλοσοφική σχολή φαίνεται να επιλέγεται από γυναίκες σε πολύ υψηλό ποσοστό (82,4%). Αμέσως μετά ακολουθούν η Καλών Τεχνών και η Π.Α.Σ.Π.Ε. όπου ο γυναικείος πληθυσμός αποτελείται από το 59,8% και το 52,3% αντίστοιχα. Από την άλλη πλευρά, οι άνδρες φαίνεται να επιλέγουν θετικές σχολές, όπως το Ε.Μ.Π. (83,9%), τη Φυσικομαθηματική (73,3%), την Α.Β.Σ.Π. (71,5%). Εντυπωσιακή είναι η περίπτωση της Θεολογικής σχολής, όπου το 78,2% αποτελείται από άνδρες.

Πίνακας 2.2:
Ποσοστά (%) φοιτητών/τριών στις σχολές Α.Ε.Ι. των Αθηνών
για το ακαδημαϊκό έτος 1978 - 1979

Σχολές Αθηνών	Φοιτητές %	Φοιτήτριες %
Φιλοσοφική	17,6	82,4
Φυσικομαθηματική	73,3	32,7
Νομική	51,2	49,8
Ιατρική	70,0	30,0
Ε.Μ.Π	83,9	16,1
(Αρχιτεκτονική)	49,3	51,7
Καλών Τεχνών	39,2	59,8
Π.Α.Σ.Π.Ε.	47,7	52,3
Α.Σ.Ο.Ε.Ε.	67,9	32,1
Α.Γ.Σ.Α.	70,0	30,0
Α.Β.Σ.Π.	71,5	30,0
Θεολογική	78,2	22,8
ΣΥΝΟΛΟ	60	40

Πηγή: Α. Φραγκουδάκη (1985: 197)

Σε συνέχεια της έρευνάς της απέδειξε ότι οι γυναίκες έχουν λιγότερες ευκαιρίες πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ιδίως όταν προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Ενδεικτικά αναφέρει πως στα 100 άτομα που ο πατέρας τους είναι τεχνίτης-εργάτης έχουν φοιτητική ιδιότητα τα 23, από τα οποία 19 είναι άνδρες και 3 είναι γυναίκες. Οι διαφοροποιήσεις αυτές με βάση το φύλο συνεχίζουν να υπάρχουν όσο ανερχόμαστε στις επαγγελματικές κατηγορίες, αλλά με τη διαφορά ανάμεσα σε γυναίκες και άνδρες να μην είναι τόσο μεγάλη. Χαρακτηριστικό είναι πως στα 100 άτομα που ο πατέρας τους ασκεί ελεύθερο επάγγελμα έχουν φοιτητική ιδιότητα τα 13, από τα οποία τα 7 είναι άνδρες και τα 6 είναι γυναίκες.

Τέλος, καταλήγει με τη διαπίστωση ότι η εικόνα αυτή αιτιολογείται με τη «μειωμένη συμμετοχή των γυναικών στην κοινωνική ζωή και το μεγάλο ποσοστό μη εργαζομένων γυναικών στη χώρα μας» (Φραγκουδάκη, 1985: 199), πράγμα το οποίο ενισχύει την ανδροκρατία στην Ανώτατη Εκπαίδευση, ακόμα και εκείνων που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.

3.3.2 Ε. Μαραγκουδάκη (2003)

Η Μαραγκουδάκη (2003: 10-74) σε εργασία της μελέτησε τις εκπαιδευτικές επιλογές των φοιτητών/φοιτητριών για τις σπουδές τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (Α.Ε.Ι. - Τ.Ε.Ι.) και ανά σχολή-τμήμα για τη χρονιά 2001-2002, με βάση το φύλο.

Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται υποδεικνύουν την αριθμητική υπεροχή των γυναικών έναντι των ανδρών τόσο στα Τ.Ε.Ι. όσο και στα Α.Ε.Ι. της χώρας μας για την εξεταζόμενη περίοδο. Πιο συγκεκριμένα, η κατά φύλο κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού των Τ.Ε.Ι. δείχνει ότι το 54% είναι γυναίκες, ενώ το 46% είναι άνδρες. Ωστόσο, η διαφορά αυτή είναι ακόμη μεγαλύτερη στην περίπτωση των Α.Ε.Ι., όπου το ποσοστό των γυναικών (59%) είναι μεγαλύτερο απ' ότι των ανδρών (41%).

Ως προς την κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού των Τ.Ε.Ι. κατά φύλο και σχολή φαίνεται οι άνδρες να επιλέγουν σε υψηλότερο ποσοστό τεχνολογικές σχολές και τμήματα απ' ότι οι γυναίκες, οι οποίες επιλέγουν σχολές-τμήματα υγείας, διατροφολογίας και καλλιτεχνικές σπουδές (Πίνακας 2.3). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η σχολή Επαγγελματών Υγείας και Πρόνοιας, όπου το 82% του φοιτητικού πληθυσμού είναι γυναίκες και μόλις το 18% είναι άνδρες. Αντίθετα, στη σχολή Τεχνολογικών Εφαρμογών οι άνδρες αποτελούν το 74% του φοιτητικού πληθυσμού, έναντι του 26% που αποτελείται από γυναίκες.

Πίνακας 2.3:
Κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού των Τ.Ε.Ι. κατά φύλο και σχολή
για το ακαδημαϊκό έτος 2001-2002

ΣΧΟΛΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ	ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ	
ΣΧΟΛΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ	25374	18842	74%	6532	26%
ΤΡΟΦΙΜΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ	1713	631	37%	1082	63%
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ	30944	11315	37%	19629	63%
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ	15616	2818	18%	12798	82%
ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	1620	401	25%	1219	75%
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ	9684	5139	53%	4545	47%
ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ	153	101	66%	52	34%
ΣΥΝΟΛΟ:	85104	39247	46%	45857	54%

Πηγή: Ε. Μαραγκουδάκη (2003: 21)

Σε παρόμοιες διαπιστώσεις καταλήγει έπειτα από την εξέταση της κατανομής του φοιτητικού πληθυσμού στις σχολές-τμήματα των Α.Ε.Ι. της χώρας μας. Οι γυναίκες φαίνεται να σπουδάζουν σε υψηλότερο ποσοστό σε θεωρητικές επιστήμες απ' ότι οι άνδρες, οι οποίοι επιλέγουν το πεδίο των θετικών επιστημών (Πίνακας 2.4). Τα υψηλότερα ποσοστά γυναικών επί του φοιτητικού πληθυσμού φαίνεται να καταγράφονται, ενδεικτικά, σε σχολές-τμήματα όπως των Νηπιαγωγών (97%), της Αγγλικής και Γαλλικής Φιλολογίας (93%), της Ιταλικής Φιλολογίας (91%), της Γερμανικής Φιλολογίας (88%), της Φιλοσοφικής, της Ψυχολογίας και των Θεατρικών Σπουδών (86%). Τα αντίστοιχα υψηλότερα ποσοστά ανδρών καταγράφονται, ενδεικτικά, σε σχολές-τμήματα όπως στις Πολυτεχνικές (68%), της Πληροφορικής (65%) και το Γεωπονικό Αθηνών (57%).

Τέλος, επισημαίνει ότι σημαντική κρίνεται η αύξηση της εισαγωγής των γυναικών σε τμήματα της Νομικής (68%) και των Οικονομικών Επιστημών (53%), που έως τότε θεωρούνταν 'ανδροκρατούμενοι' τομείς. Παρ' όλα αυτά, καταλήγει, ότι οι γυναίκες εξακολουθούν να προσανατολίζονται στις θεωρητικές επιστήμες και οι άνδρες στις θετικές.

Πίνακας 2.4:
Α.Ε.Ι. Φοιτητές/τριες. Κατανομή κατά φύλο και σχολή για το ακαδημαϊκό έτος 2001 - 2002

ΣΧΟΛΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ	ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ	
ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ	4134	1849	45%	2285	55%
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ	22660	3247	14%	19413	86%
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	14797	8269	56%	6528	44%
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	3010	1961	65%	1049	35%
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	4826	896	19%	3930	81%
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	4118	118	3%	4000	97%
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ	1867	510	27%	1357	73%
ΙΑΤΡΙΚΗ	8105	4405	54%	3700	46%

ΟΔΟΝΤΙΑΤΡΙΚΗ	1415	676	48%	739	52%
ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΗ	1256	529	42%	727	58%
ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ	563	165	29%	398	71%
ΚΤΗΝΙΑΤΡΙΚΗ	643	342	53%	301	47%
ΝΟΜΙΚΗ	9153	2969	32%	6184	68%
ΑΓΓΛΙΚΗ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ	2793	203	7%	2590	93%
ΓΑΛΙΚΗ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ	2159	147	7%	2012	93%
ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ	1052	124	12%	928	88%
ΙΤΑΛΙΚΗ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ	571	52	9%	519	91%
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ	2043	293	14%	1750	86%
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ	4688	2240	48%	2448	52%
ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	830	299	36%	531	64%
ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	894	123	14%	771	86%
ΔΗΜ/ΦΙΑΣ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ - ΜΜΕ	1292	277	21%	1015	79%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	1141	466	41%	675	59%
ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟΣ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ	469	92	20%	377	80%
ΓΕΩΠΟΝΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ	1923	1093	57%	830	43%
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	3787	1524	40%	2263	60%
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ	9776	4561	47%	5215	53%
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ	5405	2493	46%	2912	54%
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ	4917	2289	47%	2628	53%
ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	3410	1299	38%	2111	62%
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	1118	223	20%	895	80%
ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	818	295	36%	523	64%
ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΧΟΛΕΣ	21621	14777	68%	6844	32%
ΣΥΝΟΛΟ:	147254	58806	40%	88448	60%

Πηγή: Ε. Μαραγκουδάκη (2003: 28)

3.3.3 Σ. Ζιώγου – Καραστεργίου & Κ. Δαλακούρα (2007)

Οι Ζιώγου – Καραστεργίου & Δαλακούρα (2007: 19-31) σε έρευνά τους εξέτασαν τους λόγους επιλογής του τμήματος Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης από φοιτήτριες. Στην έρευνα συμμετείχαν προπτυχιακές (Ε' εξαμήνου) και μεταπτυχιακές φοιτήτριες (Β' & Γ' εξαμήνου) του τμήματος αυτού των ετών 1999-2004, οι οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν για τους λόγους που επέλεξαν τη Φιλοσοφική σχολή για τις σπουδές τους.

Έπειτα από την επεξεργασία των απαντήσεων παρατηρήθηκε ότι η επιλογή της φοίτησης τους στο εν λόγω τμήμα ήταν σε μεγαλύτερο ποσοστό επιλογή των ίδιων, καθώς η επίδοσή τους ήταν καλύτερη στα θεωρητικά μαθήματα απ' ότι στα θετικά. Ωστόσο, συχνή επίσης ήταν και η αναφορά τους στους γονείς τους που τις προέτρεπαν για την επιλογή αυτή, θεωρώντας κατάλληλο για το γυναικείο φύλο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η καταλληλότητα ως προς το φύλο ήταν εξίσου συχνή απάντηση και

από τις ίδιες τις φοιτήτριες. Ακόμη, η κοινωνική προσφορά απαντήθηκε από αρκετές φοιτήτριες ως βασικός λόγος για την επιλογή φοίτησής τους στο συγκεκριμένο τμήμα. Επαγγελματικά, η επιλογή τους αυτή προσδίδεται σε βιοποριστικούς λόγους, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες ήταν οι απαντήσεις των μεταπτυχιακών φοιτητριών, οι οποίες αν και ανέφεραν παρόμοιους λόγους για την επιλογή τους αυτή, χαρακτήρισαν έντονη την επιρροή των καθηγητών ή και της οικογένειας –και ιδίως της μητέρας τους- στην τελική τους απόφαση. Αντίθετα με τις απαντήσεις των προπτυχιακών φοιτητριών στον τομέα της επαγγελματικής αποκατάστασης, οι μεταπτυχιακές φοιτήτριες δεν προβάλλουν τόσο την επιθυμία τους για επαγγελματική αποκατάσταση όσο την επιθυμία τους για καριέρα στο πεδίο αυτό.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαφαίνονται τα έμφυλα κριτήρια ως προς την επιλογή σπουδών για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

3.3.4 Θ. Θάνος (2012)

Ο Θάνος (2012: 148-150) σε μελέτη του για την πρόσβαση των κοινωνικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση για τις χρονιές 2001-2009, εκτός των άλλων, εξέτασε την επιρροή του παράγοντα «φύλο». Πιο συγκεκριμένα, διερεύνησε τις δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής των νέων στις Πολυτεχνικές σχολές, στις σχολές Θετικών Επιστημών και στις σχολές Επιστημών Αγωγής.

Παρατήρησε ότι οι άνδρες κατευθύνονται σε σχολές με καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές, ενώ οι γυναίκες με μέτριες. Κατά μέσο όρο οι άνδρες εμφανίζουν υψηλές δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής τόσο στις Πολυτεχνικές σχολές (1,6) όσο και στις σχολές Θετικών Επιστημών (1,4). Αντίθετα, οι γυναίκες εμφανίζουν σταθερά πολύ χαμηλότερες πιθανότητες εισαγωγής στις σχολές αυτές κατά τη διάρκεια όλης της εξεταζόμενης περιόδου. Χαρακτηριστικά, στις Πολυτεχνικές σχολές οι δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής των γυναικών κατά μέσο όρο είναι 0,6, ενώ 0,7 για τις σχολές Θετικών Επιστημών.

Για τις σχολές των Θετικών Επιστημών παρατηρήθηκε επίσης μια μείωση της ψαλίδας ως προς τις δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής ανδρών και γυναικών, κατά τα έτη 2007-2009, χωρίς όμως οι πιθανότητες αυτές να συγκλίνουν ιδιαίτερα.

Ανατροπή της εικόνας αυτής σημειώνεται για τις σχολές Επιστημών Αγωγής. Στις σχολές αυτές οι γυναίκες εμφανίζουν περισσότερες πιθανότητες εισαγωγής απ' ότι οι άνδρες, οι οποίοι, όπως σημειώνεται, παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαμηλές πιθανότητες εισαγωγής για την περίοδο αυτή. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες έχουν κατά μέσο όρο 1,4 δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής στις σχολές αυτές ενώ οι άνδρες μόλις 0,3.

Αν και στις αρχές της δεκαετίας του 2000 η συμμετοχή των γυναικών στην ανώτατη εκπαίδευση ήταν πιο περιορισμένη (60,5% επί του συνόλου του φοιτητικού πληθυσμού) απ' ότι στα τέλη αυτής (62,4%), η κατανομή τους δεν έγινε με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις σχολές. Όπως σημειώνει ο συγγραφέας, αυτό φαίνεται ενδεικτικά στα ποσοστά των φοιτούντων γυναικών στις σχολές Θετικών Επιστημών και στις

Πολυτεχνικές σχολές. Το ακαδημαϊκό έτος 2001-2002 οι γυναίκες σημειώνουν ποσοστό 43,4% στις σχολές Θετικών Επιστημών και 37,3% στις Πολυτεχνικές σχολές επί του συνόλου του φοιτητικού πληθυσμού. Αντίστοιχα, το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009 το ποσοστό των γυναικών επί του συνόλου αυξήθηκε στις Θετικές σχολές (49,1%), ενώ στις Πολυτεχνικές μειώθηκε περίπου κατά 1 ποσοστιαία μονάδα (36,4%).

Συνεπώς, από τα αποτελέσματα αυτά, ο συγγραφέας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι φυλετικές διακρίσεις αναπαράγονται μέσω της ανώτατης εκπαίδευσης.

3.4 Σύνοψη αποτελεσμάτων

Η κοινωνική αναπαραγωγή είναι μια από τις βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Κάθε κοινωνική τάξη επιχειρεί να διατηρήσει ή και να αυξήσει το πεδίο εξουσίας που κατέχει, με σκοπό να ενισχύσει τη θέση της μέσα στην κοινωνική δομή (Bourdieu, 1970· 2000). Βασικό σημείο της αναπαραγωγής αυτής είναι ο θεσμός των εξετάσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως ειπώθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Με το θεσμό των πανελληνίων εξετάσεων, όπως ισχύει στη χώρα μας μέχρι σήμερα οι μαθητές – υποψήφιοι καλούνται να επιλέξουν μια σχολή για να σπουδάσουν. Η επιλογή αυτή, όπως φαίνεται κι από τα αποτελέσματα των ερευνών κάθε άλλο παρά τυχαία είναι, καθώς επηρεάζουν πολλοί παράγοντες και ιδίως κοινωνικοί. Συνεπώς, θα μπορούσε κανείς να πει ότι η επιλογή φοίτησης στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί κοινωνική επιλογή.

Στις προαναφερθείσες έρευνες που παρουσιάστηκαν, ελέγχθηκε διαχρονικά η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα και το φύλο του υποψηφίου και έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν έρευνες τόσο με ποσοτικά στοιχεία όσο και με ποιοτικά.

Από τα αποτελέσματα των ερευνών συνάγεται το συμπέρασμα ότι η μεταρρύθμιση του 1997 με τη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, ενίσχυσε την αύξηση του αριθμού των εισακτέων, αλλά όχι στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Σ' αυτό συνετέλεσε και η ανωτατοποίηση των Τ.Ε.Ι, όπως προκύπτει κι από τη μελέτη που έκανε ο Panayotopoulos (2000). Η διεύρυνση της συμμετοχής συνετέλεσε στην εσωτερική διαφοροποίηση και την ακαδημαϊκή ιεράρχηση της ανώτατης εκπαίδευσης (Σιάνου – Κύργιου, 2006: 176). Έτσι, προκύπτουν διαφοροποιήσεις ως προς την επιλογή των υποψηφίων για σχολή φοίτησης με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα τους.

Η έρευνα της Φραγουδάκη (1985) έδειξε ότι οι επιλογές των υποψηφίων γίνονται σε άμεση συνάφεια με το επάγγελμα του πατέρα τους, αφού τα παιδιά που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα επιλέγουν σχολές που προσδίδουν υψηλότερο κύρος και μεγαλύτερες οικονομικές απολαβές, όπως είναι η Ιατρική σχολή,

το Μετσόβειο Πολυτεχνείο, κ.λπ.. Αντίθετα, παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων φαίνεται να επιλέγουν σχολές με χαμηλότερο κοινωνικό κύρος, όπως η Α.Β.Σ.Π. και η Α.Γ.Σ.Α. ή σχολές που οδηγούν σε υπαλληλικά επαγγέλματα όπως είναι η Θεολογική.

Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν κι από την έρευνα που έκανε ο Panayotopoulos (2000), αποδεικνύοντας ότι η επιλογή των σχολών των Τ.Ε.Ι. γίνεται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες σε αντίθεση με τα Α.Ε.Ι. της χώρας. Επίσης, έδειξε ότι υπάρχει εσωτερική διαφοροποίηση και ιεράρχηση βάσει των επιλογών ακόμα και μεταξύ τμημάτων της ίδιας σχολής, όπως αυτής των Θετικών Επιστημών.

Η εσωτερική ιεράρχηση προκύπτει κι από την έρευνα του Κυρίδη (1997), ο οποίος μελέτησε τους μέσους όρους πιθανοτήτων εισαγωγής των υποψηφίων στην Παιδαγωγική σχολή της Φλώρινας και τις σύγκρινε με αυτές στο σύνολο των Α.Ε.Ι., με αποτέλεσμα να προκύπτει ότι στη σχολή αυτή έχουν περισσότερες πιθανότητες να εισαχθούν υποψήφιοι που προέρχονται από τα μεσαία και χαμηλότερα στρώματα. Ωστόσο, οι μέσοι όροι πιθανοτήτων εισαγωγής στο σύνολο των Α.Ε.Ι. φαίνεται να ευνοούν τους υποψήφιους με πατέρα στα ελευθέρια – επιστημονικά επαγγέλματα και υπαλλήλους γραφείου.

Η έρευνα της Σιάνου – Κύργιου (2006) επιλέχθηκε να παρουσιαστεί, ώστε να αναδειχθούν οι λόγοι που έχουν οι υποψήφιοι από κάθε κοινωνική ομάδα για να εισέλθουν στην ανώτατη εκπαίδευση. Έτσι, συμπεραίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των υποψηφίων συνδέουν τη φοίτησή τους στην ανώτατη εκπαίδευση με τη επαγγελματική αποκατάσταση που προσδοκούν να έχουν στο μέλλον. Διαφοροποίηση όμως προκύπτει μεταξύ των υποψηφίων από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και εκείνων από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, αφού οι πρώτοι επιδιώκουν την εισαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση, θεωρώντας αυτό κάτι το προδιαγεγραμμένο και ως ευκαιρία για να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους. Από την άλλη πλευρά, οι υποψήφιοι των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων θεωρούν την εισαγωγή τους στην ανώτερη εκπαίδευση ως εισιτήριο που θα τους εξασφαλίσει κάποια θέση εργασίας και ότι θα τους βοηθήσει για να ανέλθουν στην κοινωνική δομή.

Σε συνέχεια της επισκόπησης ερευνών μελετήθηκε η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση με κριτήριο το φύλο του υποψηφίου, με στόχο να εξετασθεί η παρουσία του γυναικείου φύλου στην εκπαιδευτική βαθμίδα αυτή. Έχοντας αυτό το στόχο στην παρούσα εργασία, στις έρευνες που παρουσιάστηκαν δε θα μπορούσαν να λείπουν τα ποιοτικά στοιχεία, εκτός από τα ποσοτικά.

Στην έρευνά της η Φραγκουδάκη (1985) δείχνει ότι το ακαδημαϊκό έτος 1978 - 1979 στις σχολές της Αθήνας υπερτερεί το ανδρικό φύλο έναντι του γυναικείου. Ωστόσο, διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων προέκυψαν στο εσωτερικό των σχολών. Ενδεικτικά, το γυναικείο φύλο φαίνεται να επιλέγει τις θεωρητικές σχολές, με μεγαλύτερο ποσοστό τη Φιλοσοφική, ενώ το ανδρικό φύλο υπερεκπροσωπείται στη Φυσικομαθηματική. Η εκπροσώπηση των γυναικών συνεχίζει να είναι χαμηλή ακόμα κι όταν το επάγγελμα του πατέρα τους ανήκει στις ανώτερες επαγγελματικές κατηγορίες.

Αντίστροφη εικόνα από τα αποτελέσματα της έρευνας της Φραγκουδάκη εμφανίζονται στην έρευνα της Μαραγουδάκη (2003). Η Μαραγουδάκη διαπιστώνει ότι υπάρχει υπερεκπροσώπηση του γυναικείου φύλου στα Α.Ε.Ι. και στα Τ.Ε.Ι. της χώρας, για την ακαδημαϊκή χρονιά 2001-2002. Ωστόσο, οι διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τη σχολή φοίτησης φαίνεται να μην αλλάζει τα δεδομένα της έρευνας της Φραγκουδάκη, αφού οι γυναίκες συνεχίζουν να επιλέγουν τις θεωρητικές επιστήμες απ' ότι τις θετικές, οι οποίες επιλέγονται κατά πλειοψηφία από τους άνδρες.

Η έρευνα των Ζιώγου – Καραστεργίου & Δαλακούρα (2007) αναδεικνύει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της επιλογής φοίτησης από γυναίκες στο τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για τα έτη 1999 έως 2004. Από τις απαντήσεις των γυναικών του δείγματος συνάγεται το συμπέρασμα ότι το τμήμα αυτό επιλέγεται σε μεγαλύτερο ποσοστό εξαιτίας: (α) της θεωρητικής κατεύθυνσης που είχαν επιλέξει κατά τη μαθητεία τους στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και (β) η καταλληλότητα για το γυναικείο φύλο να είναι εκπαιδευτικός είτε ως προτροπή των γονέων τους είτε ως δική τους άποψη. Άλλες απαντήσεις που δόθηκαν ήταν η κοινωνική προσφορά μέσω του επαγγέλματος αυτού και οι βιοποριστικοί λόγοι μέσω της επαγγελματικής τους αποκατάστασης.

Στην έρευνα του Θάνου (2012) εξετάστηκαν οι πιθανότητες εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση για τις χρονιές 2001-2009 και πως αυτές διαφοροποιούνται με βάση το φύλο του υποψηφίου. Οι σχολές που μελετήθηκαν ήταν οι Πολυτεχνικές, οι σχολές Θετικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής. Από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι οι άνδρες έχουν υψηλότερες δεσμευμένες πιθανότητες εισαγωγής στις σχολές που εμφανίζουν καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές και προσδίδουν επαγγελματικό και κοινωνικό κύρος σε αντίθεση με τις γυναίκες. Στις αρχές της δεκαετίας του 2000 οι γυναίκες εκπροσωπούνται σε μικρότερο ποσοστό στην ανώτατη εκπαίδευση, το οποίο ποσοστό αρχίζει και αυξάνεται κατά τα τέλη αυτής, χωρίς η ψαλίδα να μειώνεται μεταξύ των δύο φύλων ιδιαίτερα στις θετικές σχολές.

3.5 Συμπεράσματα

Από την επισκόπηση των ερευνών όπως παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία προκύπτει ότι διαχρονικά τόσο το επάγγελμα του πατέρα όσο και το φύλο του ατόμου επηρεάζουν στην επιλογή φοίτησης στην ανώτατη εκπαίδευση.

Οι υποψήφιοι από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα φαίνεται να επιλέγουν σχολές χαμηλότερου κύρους και με μέτριες πιθανότητες επαγγελματικής αποκατάστασης. Οι σχολές που αποδίδουν στον απόφοιτο υψηλότερες οικονομικές απολαβές και κοινωνικό γόητρο φαίνεται να επιλέγονται από τους υποψήφιους που προέρχονται από τις ανώτερες κοινωνικές κατηγορίες. Η επιλογή των πρώτων υπαγορεύεται από τις προσδοκίες, που έχουν είτε οι ίδιοι είτε οι γονείς τους, για κοινωνική επιτυχία και ανέλιξη στην κοινωνική δομή.

Η επιλογή σπουδών με κριτήριο το φύλο φαίνεται να μην αλλάζει σημαντικά το τοπίο της ανώτατης εκπαίδευσης, όπως αυτό ήδη είχε αρχίσει να διαμορφώνεται από τα παλιότερα χρόνια. Παραδοσιακά –θα μπορούσε κανείς να πει- οι γυναίκες επιλέγουν τις θεωρητικές επιστήμες, ενώ οι άνδρες τις θετικές. Αν και το ποσοστό φοίτησης των γυναικών στην ανώτατη εκπαίδευση αυξήθηκε και ξεπέρασε το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών, ωστόσο η κατανομή τους στις σχολές δεν διαφοροποιήθηκε σημαντικά.

Συνεπώς, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι η κοινωνική δομή συντηρείται και αναπαράγεται διαμέσου του εκπαιδευτικού θεσμού και ιδίως μέσω της ανώτατης εκπαίδευσης. Επίσης, παρά την αύξηση της συμμετοχής του γυναικείου φύλου στην ανώτατη εκπαίδευση φαίνεται η επιλογή ως προς τη σχολή φοίτησης να υπαγορεύεται σε πολλές περιπτώσεις από τα κοινωνικά στερεότυπα σχετικά με το ρόλο των φύλων, τα οποία δεν έχει καταφέρει να υπερκεράσει η σημερινή κοινωνία.

Βιβλιογραφία

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minit.
- Bourdieu, P. (1974) Capital culturel et stratégies de reconversion, communication au séminaire. Paris: Credoc-Iredu.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris: Minit.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d' État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1996). *Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (2000). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 131-155.
- Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ. & Δαλακούρα, Κ. (2007). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και επαγγελματική ταυτότητα. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 19-31.
- Ηλιού, Μ. (1976). Γεωγραφική κατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 28, 259-274.
- Θάνος, Θ. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Η πρόσβαση των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση* (Γ. Κουζέλης, Προλεγόμενα). Αθήνα: Νήσος.
- Θάνος, Θ. (2012). *Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-2010). Ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Πρόλογος). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ. & Τόλιος Ε. (2013). Εκπαιδευτικές – πολιτιστικές πρακτικές των γονέων και κοινωνική προέλευση. Στο *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6, 54-89. [διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://ecedu.uoi.gr/index.php/research/epistimoniki-epetirida>]
- Θεριανός, Κ. & Φωτόπουλος, Ν. (2011). Επιλογή σχολείου και στρατηγικές των κοινωνικών τάξεων. Στο Μ. Αντωνοπούλου & Σ. Κονιόρδος (Επιμ.): *Ελληνική*

- κοινωνία 1975 – 2010: Μετασχηματισμοί, Ανακατατάξεις, Προκλήσεις [Πρακτικά 3ου Τακτικού Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρίας, Αθήνα 3 – 5 Νοεμβρίου 2011. Διαθέσιμο στο: http://www.hellenicsociology.gr/sites/default/files/eke_praktika_2011.pdf].
- Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και κοινωνία. Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Κασιμάτη, Κ. (2004). *Δομές και ροές. Το φαινόμενο της κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κελπανίδης, Μ. (1997). *Κράτος πρόνοιας και εκπαίδευση. Ισότητα ευκαιριών και ισότητα αποτελεσμάτων: εκπαίδευση ως ατομικό επίτευγμα ή κοινωνική παροχή*; Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Τα κοινωνικά και δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κυρίτσης, Δ. (2008). Η οικογένεια ως παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης: εμπειρική έρευνα σε 1000 μαθητές-τριες της Γ' Λυκείου. *Νέα Παιδεία*, 128, 93-107.
- Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1994). Η κοινωνιολογία της παιδείας του P. Bourdieu. Στο Ι. Λαμπίρη – Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.): *Pierre Bourdieu, Κοινωνιολογία της Παιδείας*, Αθήνα: Καρδαμίτσας-Δελφίνι, 63-71.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Ο παράγοντας φύλο στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο Β. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου & Λ. Φρόση (Επιμ.): *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα. Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι., 13-76.
- Μουζέλης, Ν. (1994). Habitus: Η συμβολή του Pierre Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης. Στο Ι. Λαμπίρη – Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.): *Pierre Bourdieu, Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσας-Δελφίνι, 54-62.
- Μπουρντιέ, Π. (1994). *Κείμενα Κοινωνιολογίας* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Παρ. – Επιμ.). Αθήνα: Δελφίνι.

- Μυλωνάς, Θ. (1982). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς. Η μέση εκπαίδευση στο χωριό και στην πόλη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μυλωνάς, Θ. (2006). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής εκπαίδευσης. Συμβολές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάς, Θ. (2009). Η κοινωνική γένεση της σχολικής αποτυχίας. Στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.): *Εκπαιδευτικές ανισότητες. Μεθοδολογικά, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα* [Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας προς τιμήν του Καθηγητή Ι.Πυργιωτάκη, Ρέθυμνο 11 Μαρτίου 2009]. Αθήνα: Μοτίβο, 43-57.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νούτσος, Χ. (1994). Η έννοια του πεδίου στο έργο του P. Bourdieu. Στο Ι. Λαμπίρη – Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.): *Pierre Bourdieu, Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσας-Δελφίνι, 49-53.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1981). Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. *Ο Πολίτης*, 44, 46-51.
- Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Panayotopoulos, N. (2000). Oppositions sociales et oppositions scolaires: les cas du systeme d' enseignement superior grec. *Regards Sociologiques*. 19, 57-74.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Τάτσης, Ν. (1997). *Κοινωνιολογία. Ιστορική εισαγωγή και θεωρητικές θεμελιώσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φωτόπουλος, Ν. (2015). Επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση: Από την ανεργία των νέων στην πολιτική των vouchers. Ερευνητικά δεδομένα και κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις. Στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.): *Η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα*. Αθήνα: Gutenberg, 332-344.