

## Δημόσιο και ιδιωτικό Πανεπιστήμιο: Συγκεντρωτικό κατεστημένο και φιλελεύθερος εκμοντερνισμός

Αριστοτέλης Σταμούλας\*

### Περίληψη

Στο σταυροδρόμι των εξελίξεων της διαδικασίας της Μπολόνια, που έχει θέσει στόχο τον εκσυγχρονισμό των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων και την προσαρμογή τους στο διεθνές ανταγωνιστικό περιβάλλον, η ελληνική ανώτατη εκπαίδευση μαστίζεται από σιβηρικού τύπου κρατικό συγκεντρωτισμό και σοβαρά φαινόμενα υποχρηματοδότησης, χαμηλής ακαδημαϊκής ποιότητας και έλλειψης ανταγωνιστικότητας. Το σύνολο των φαινομένων, πέρα από την υποβάθμιση των πανεπιστημίων, προκαλεί τριγμούς και στην κοινωνική συνοχή, αφού οι οικονομικές ανισότητες ζουν και βασιλεύουν, εν αντιθέσει με τη συνταγματική κατοχύρωση της δημόσιας και δωρεάν παιδείας. Μέσω κριτικών επισημάνσεων του συγκεντρωτικού χαρακτήρα διοίκησης του ελληνικού τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού συστήματος, το παρόν άρθρο θα στοιχειοθετήσει την ανάγκη εκμοντερνισμού του με τρεις τρόπους: τη λειτουργία αξιολόγησης σύμφωνα και με τους όρους της αγοράς, την υιοθέτηση του θεσμού των διδάκτρων ως τρόπου αντιμετώπισης της μειούμενης δημόσιας χρηματοδότησης, και την αποδέσμευση της πρόσβασης από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή του Υπουργείου Παιδείας.

---

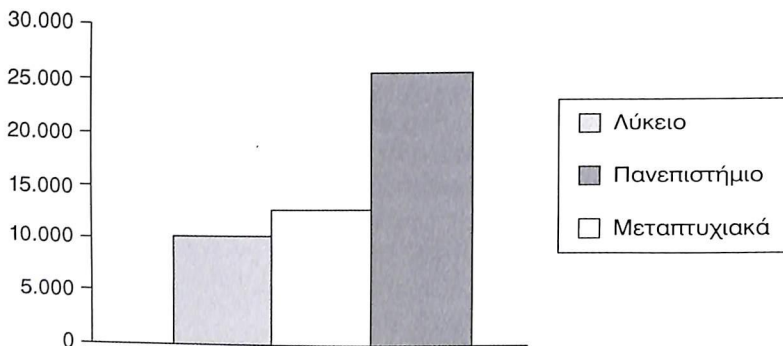
\* PhD (Human Resource Management) στο Πανεπιστήμιο του Keele, MA, Πολιτική και κοινωνική θεωρία στο Πανεπιστήμιο του Kent και MPhil, Ανθρώπινα δικαιώματα στο Πανεπιστήμιο του Essex.

## 1. Εισαγωγή

Η ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης ανά τους αιώνες έχει σηματοδοτήσει την ολοκληρωτική αμφισβήτηση μιας πάλαι ποτέ καθεστηκυίας εντύπωσης του μορφωτικού αγαθού ως μέσου διαδραστικής αναπαραγωγής των κοινωνικών ελίτ. Ο χαρακτηρισμός της εκπαίδευσης ως θεμελιώδους ανθρώπινου δικαιώματος<sup>1</sup> ταυτίστηκε με το άνοιγμα της πρόσβασης όλων των πολιτών, σε αντίθεση με την παλαιομοδίτικη αντίληψη πως οι μόνοι δικαιούχοι της γνώσης μπορούν να είναι γόνοι οικονομικά εύπορων και κοινωνικά προνομιούχων οικογενειών στην προσπάθεια διαιώνισης της ισχύος τους θέσης στο κοινωνικό και οικονομικό κατεστημένο.

Με προπομπό τη θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου της δεκαετίας του 1960, που συσχέτισε το εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων με τις εισοδηματικές τους απολαβές (Becker, 1964· Mincer, 1962· Schultz, 1961· OECD-UNESCO 2002 – βλέπε γράφημα 1) και με άλλα κοινωνικά ανταλλάγματα<sup>2</sup>, η σύγχρονη πραγματικότητα δείχνει πως πλέον οι σύγχρονες οικονομίες στηρίζονται σημαντικά στην ανοιχτή πρόσβαση, παραγωγή, διάθεση και εκμετάλλευση της γνώσης. Η μάχη για την ανταγωνιστικότητα έχει μεταφερθεί για τα καλά στο επίπεδο της υψηλής γνωστικής κατάρτισης και εξειδίκευσης του ανθρώπινου δυναμικού, παρά έχει μείνει προ-

**Γράφημα 1**  
Ελάχιστο ετήσιο εισόδημα ανά εκπαιδευτικό επίπεδο στην Ελλάδα



Πηγή: ICAP – Management Consulting Greece, «Έρευνα Εισοδήματος», 2002.

σκολλημένη στην παραδοσιακή αντίληψη της υλικοτεχνικής επάρκειας ενός οργανισμού ή μιας εταιρείας.

Οι συγκεντρωτικές εκπαιδευτικές πολιτικές που εφάρμοσε η χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες οδήγησαν ωστόσο σε μια διαστρεβλωμένη υιοθέτηση αυτής της τάσης. Σκοπός αυτών των πολιτικών υπήρξε κυρίως ο προπαγανδισμός του δημόσιου πανεπιστημίου στη συνείδηση της ελληνικής κοινωνίας, μέσω της καλλιέργειας μιας διαστρεβλωμένης εντύπωσης περί απόλυτης κοινωνικής και επαγγελματικής καταξίωσης του πτυχιούχου και της «αγιοποίησης» του κυνηγιού για μια θέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εν λόγω προπαγάνδα βρήκε έναν πολύτιμο σύμμαχο στη συνταγματική απαγόρευση λειτουργίας ιδιωτικών πανεπιστημίων, που εδραίωσε περαιτέρω τον ανταγωνισμό για την εισαγωγή στο δημόσιο πανεπιστήμιο και εξώθησε στο περιθώριο των ανεπιθύμητων κάθε ιδιωτική πρωτοβουλία παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η επιτυχία αυτού του ιδιότυπου κρατικού μάρκετινγκ αντικατοπτρίζεται στην τρομαχτική ποσοστιαία αύξηση της δημόσιας πανεπιστημιακής ζήτησης την τελευταία δεκαετία στη χώρα μας (111%) σε σχέση με το μέσο ευρωπαϊκό όρο (29%), που συνδυάζεται με τη διάθεση τεράστιων ιδιωτικών επενδύσεων για τη φροντιστηριακή προετοιμασία των υποψηφίων των Πανελληνίων Εξετάσεων.

Όσο και αν η εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι, κατά τη συνταγματική ρήση, δημόσιο και δωρεάν αγαθό, δεν θα βρίσκαμε πολλούς στις μέρες μας να υποστηρίξουν πως η εν λόγω κατοχύρωση εξασφαλίζει τον κοινωνικά δίκαιο χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Παρ' όλ' αυτά, η αντίληψη της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης ως δημόσιας και δωρεάν συνεχίζει να αποτελεί την πάγια επικοινωνιακή πολιτική της Ελλάδας σε διάφορες εγχώριες και διεθνείς δημόσιες συζητήσεις, τη στιγμή μάλιστα που οι συστάσεις της διαδικασίας της Μπολόνια (Bologna Process) προς τα κράτη-μέλη της Ένωσης κάνουν λόγο για εισαγωγή εναλλακτικών (ιδιωτικών) τρόπων χρηματοδότησης και σταδιακή απο-κρατικοποίηση δια της μεγέθυνσης της διοικητικής αυτονομίας των ανώτατων ιδρυμάτων και της λειτουργίας αυστηρών (εξωτερικών) αξιολογικών διαδικασιών.

Μακράν τούτου, το συγκεντρωτικό μάνατζμεντ του τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού χώρου κρατά τη χώρα σε μακριά απόσταση από τους στόχους της Μπολόνια. Η εμμονή σε ψευδο-εξισωτικές αντιλήψεις ισότιμης πρόσβασης των πολιτών συνιστά στις μέρες μας περισσότερο ένα είδος πολιτικού σλόγκαν που ηχεί ωραία

στα αυτιά, παρά επαληθεύεται από την καθημερινή πρακτική που, δυστυχώς, αποκαλύπτει την ενθάρρυνση πληθώρας κοινωνικών ανισοτήτων και υπονόμησης των εκπαιδευτικών επιλογών των πολιτών. Μέσα από κριτικές επισημάνσεις για το συγκεντρωτικό και κοινωνικο-οικονομικά άνισο για τους πολίτες χαρακτήρα του ελληνικού τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού συστήματος, το άρθρο θα στοιχειοθετήσει την αναγκαιότητα του φιλελεύθερου εκμοντερνισμού του σαν αναπόδραστη επιλογή στο σύγχρονο πλαίσιο της διαρκώς διεθνοποιούμενης εκπαίδευσης.

## 2. Όψεις του συγκεντρωτικού μάνατζμεντ στην ανώτατη εκπαίδευση

Το βασικό Άγγλο-σαξονικό, και μαζί βεβαίως τουλάχιστον στη θεωρία και το ελληνικό πλαίσιο των γενικών υποχρεώσεων του κράτους έναντι των πολιτών περιλαμβάνει ουσιαστικά βήματα ώστε η εκπαίδευση να είναι διαθέσιμη και προσβάσιμη αδιακρίτως προς όλους τους πολίτες (Tomasevski, 2001). Στο επίπεδο της συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η Ελλάδα καταλαμβάνει εξόχως ευνοϊκή θέση στις διεθνείς στατιστικές. Η έρευνα του εκπαιδευτικού δικτύου «Ευρυδίκη» και της Ευρω-στατιστικής (2000) δείχνει ότι το ποσοστό των ατόμων στην Ελλάδα που φοιτούν στην ανώτατη εκπαίδευση (18%) είναι υψηλότερο του Κοινωνικού μέσου όρου (15%) και ότι ο αριθμός των φοιτητών τριπλασιάστηκε κατά την εικοσαετία 1975-1996 (από 117.000 σε 363.000 φοιτητές). Παρομοίως, η έκθεση για την εκπαίδευση του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη – ΟΟΣΑ (2001) δείχνει ότι η μέση διάρκεια σπουδών κατ' άτομο βρίσκεται σε πολύ καλά επίπεδα (2,5 χρόνια), ακριβώς όσος είναι και ο αντίστοιχος μέσος όρος των χωρών-μελών του Οργανισμού.

### 2.1. Χρηματοδότηση της εκπαίδευσης

Η επίτευξη της ισότιμης πρόσβασης των πολιτών στην εκπαίδευση είναι αλληλένδετα συνδεδεμένη με το θέμα της χρηματοδότησής της. Η δημόσια και δωρεάν παιδεία στηρίζεται θεμελιωδώς στην υπόθεση ότι το κράτος παρέχει τους αναγκαίους εκείνους πόρους, ώστε οι οικογένειες, ιδιαίτερα οι φτωχότερες, να μην οδηγούνται στη σε δυσθεώρητο ύψος οικονομική συνεισφο-

ρά. Από αυτή την άποψη, το κράτος αναλαμβάνει τον αναδιανεμητικό ρόλο της μεταφοράς κεφαλαίων από τις πλουσιότερες προς τις φτωχότερες οικογένειες, οι απόγονοι των οποίων δεν θα είχαν διαφορετικά την ευκαιρία να λάβουν ισότιμη μόρφωση και να αποκτήσουν επαρκή προσόντα κατά τη μελλοντική αναζήτηση εργασίας και εν τέλει μιας καλύτερης ζωής (Αντωνίνης και Τσακλόγλου, 2000).

Παρ' όλ' αυτά, η Ελλάδα επενδύει μονάχα το 3,6% του ΑΕΠ στην εκπαίδευση σε σχέση με τον αρκετά υψηλότερο μέσο όρο (5,4%) της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Commission, Eurostat, Eurymdice, 2002). Πιο συγκεκριμένα, λόγω της συνταγματικής απαγόρευσης λειτουργίας ιδιωτικών πανεπιστημίων, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από τον έντονο ανταγωνισμό των Πανελληνίων Εξετάσεων που ορίζουν την εισαγωγή στα δημόσια πανεπιστήμια. Η ζήτηση για την μονοπωλιακά προσφερόμενη δημόσια πανεπιστημιακή εκπαίδευση, που μέσω συστηματικών πολιτικών έχει παραδοσιακά τοποθετηθεί υψηλά στη συνείδηση της ελληνικής κοινωνίας, εξωθεί τα νοικοκυριά στη διάθεση τεράστιων ποσών για την απαραίτητη φροντιστηριακή προετοιμασία των υποψηφίων. Το Ινστιτούτο Καταναλωτών (2003 - βλέπε επίσης Ψαχαρόπουλος, 2003) εκτιμά πως το ποσό αυτό κλιμακώνεται μέχρι τα 4,07 εκατομμύρια ευρώ, τη στιγμή που το κράτος δαπανά περίπου ένα εκατομμύριο λιγότερα (στοιχεία του Κρατικού Προϋπολογισμού 2004 - βλέπε πίνακα 1). Η εικόνα των ιδιωτικών εκπαιδευτικών δαπανών μεταφράζεται ποσοστιαία, σύμφωνα με την Ευρω-στατιστική (2001), στο 2,4% του ελληνικού οικογενειακού προϋπολογισμού ετησίως, όταν το αμέσως επόμενο ποσοστό της Ισπανίας είναι σχεδόν το μισό (1,4%) και η σουηδική οικογένεια δαπανά αντίστοιχα το 0,1% μονάχα του προϋπολογισμού της στην εκπαίδευση.

Η ιδιωτική χρηματοδοτική συνεισφορά δεν σταματά όμως μέχρι του σημείου εισαγωγής του υποψηφίου στο πανεπιστήμιο. Από εκεί και έπειτα, οι οικογένειες διατηρούν το ρόλο τους ως οικονομικοί χορηγοί των παιδιών τους μέχρι την ολοκλήρωση των σπουδών (συνήθως, δε, και μέχρι τη μόνιμη επαγγελματική τους αποκατάσταση). Οι ετήσιες ιδιωτικές δαπάνες σε αυτή την περίπτωση υπολογίζονται σε έξι με επτά χιλιάδες ευρώ, όταν το κράτος δαπανά αντίστοιχα μονάχα 1797 ευρώ (για φοιτητές ΤΕΙ) έως 3951 ευρώ (για φοιτητές ΑΕΙ), με ορατή την τάση για ολοένα μικρότερη χρηματοδότηση στο πέρασμα των χρόνων<sup>3</sup>. Είναι σχεδόν κωμικοτραγικό ότι για κάθε φοιτητή η Ελλάδα δαπανά λιγότερα

**Πίνακας 1**  
 Δημόσιες και ιδιωτικές δαπάνες ανά εκπαιδευτικό επίπεδο  
 (σε χιλ. ευρώ)

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Δημόσια δαπάνη (1)	Ιδιωτική δαπάνη (2)	
		Ανώτερη	Κατώτερη
Πρωτοβάθμια	1.363.048	1.349.830	847.955
Δευτεροβάθμια	1.669.215	2.720.448	1.948.769
<b>Σύνολο</b>	<b>3.032.263</b>	<b>4.070.278</b>	<b>2.796.725</b>

Πηγές: (1) Κρατικός Προϋπολογισμός 2004.

(2) Ελληνικό Ινστιτούτο Καταναλωτών – ΙΝΚΑ, «Έρευνα Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Δαπανών», 2003.

\* Η δαπάνη αναφέρεται σε χρήματα που ξοδεύονται σε εξωσχολικές ασχολίες (φροντιστήρια, ξένες γλώσσες, αθλητικές δραστηριότητες) και σε μαθητικό εξοπλισμό (βιβλία, μολύβια κ.λπ.).

από όσα δαπανά η Σουηδία για μαθητές του δημοτικού. Σύμφωνα με τα ευρήματα του Διεθνούς Συγκριτικού Προγράμματος για την Ιδιωτική Χρηματοδότηση και την Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (The International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project) του πανεπιστημίου του Buffalo της Νέας Υόρκης (2000-2003), οι γονεϊκές δαπάνες για τις σπουδές των παιδιών τους κλιμακώνονται από 1830 έως 5300 ευρώ στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, εξαιρουμένης της Ολλανδίας όπου η ανάλογη ιδιωτική δαπάνη φτάνει μέχρι τα 7000 ευρώ, λόγω όμως της εκεί εφαρμογής του θεσμού των διδάκτρων.

Οι ιδιωτικές εκπαιδευτικές δαπάνες αποδεικνύονται ένα μάλλον αστικό φαινόμενο, συνδεδεμένο με περισσότερο επικερδή γονεϊκά επαγγέλματα. Σε έρευνα των Kanellorou και Psacharopoulos (1997) διαφαίνεται ότι, ενώ η ευρύτερη περιοχή της Αττικής αντιπροσωπεύει μόνο το 35,6% των νοικοκυριών της χώρας, το μερίδιό της σε «εκπαιδευτικούς καταναλωτές» φτάνει το 41,1%. Αντίθετα, ενώ τα νοικοκυριά των αγροτικών περιοχών αντιπροσωπεύουν το 35,3% του δημογραφικού δείγματος, το δικό τους μερίδιο καταναλωτών είναι 26,4%. Σε γενικές γραμμές, οι εύπορες οικογένειες είναι σε θέση να δαπανούν τέσσερις με πέντε φορές πε-

ρισσότερα χρήματα σε σύγκριση με τις φτωχότερες (βλέπε πίνακα 2).

**Πίνακας 2**

Ποσοστά ιδιωτικής εκπαιδευτικής δαπάνης ανά τύπο γονεϊκού επαγγέλματος και γεωγραφικής περιοχής

<b>Υπαλληλικά και διευθυντικά επαγγέλματα</b>	<b>Γεωργικά, χειρωνακτικά, και τεχνικά επαγγέλματα</b>
19.76	5.75
<b>Αστικές περιοχές</b>	<b>Γεωργικές περιοχές</b>
3.11	1.61

Πηγή: ICAP – Management Consulting Greece, «Έρευνα Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Δαπανών», 2003.

Το συμπέρασμα πως το αποκαλούμενο δωρεάν σύστημα φιλοδοξεί τους πλουσιότερους βγαίνει αβίαστα, λαμβάνοντας επιπροσθέτως υπ' όψη την έλλειψη ικανοποιητικής κρατικής οικονομικής βοήθειας προς τους φοιτητές, ώστε να ενισχύονται στην κάλυψη των υψηλών σπουδαστικών τους εξόδων. Η υποχρέωση του κράτους να ενισχύει μέσω προγραμμάτων φοιτητικής μέριμνας (student support) τους φτωχότερους, ώστε να εξισώνονται τόσο η ποσότητα όσο και η ποιότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, τίθεται θα λέγαμε εν αμφιβόλω. Οι διεθνείς στατιστικές συγκρίσεις αποκαλύπτουν πως οι Έλληνες φοιτητές δέχονται τις λιγότερες κρατικές υποτροφίες σε σχέση με τους ευρωπαίους συναδέλφους τους, δεν προβλέπεται να λαμβάνουν κρατικά σπουδαστικά δάνεια με κοινωνικά ευαίσθητους όρους –την έλλειψη τέτοιων δανείων υποκαθιστούν οι τράπεζες που πουλούν το χρήμα αρκετά ακριβά με επιτόκια από 8.5% έως 13% (τιμές 2003)–, ενώ οι φορολογικές ελαφρύνσεις προς τις οικογένειές τους, ενόσω διατηρούν τη φοιτητική ιδιότητα είναι αμελητέες (βλέπε πίνακα 3).

Συμπερασματικά, ο ΟΟΣΑ (1997) κρίνει τη δημόσια χρηματοδότηση στην Ελλάδα ανεπαρκή για να αντιμετωπίσει σε ικανοποιητικό βαθμό τις πραγματικές οικονομικές απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης και να ανταποκριθεί στη συνταγματική δέσμευση για δωρεάν παιδεία. Παρά τη σταθερή αύξηση των ποσοστών συμμετοχής των πολιτών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (την οποία

**Πίνακας 3**  
Κρατική οικονομική ενίσχυση των φοιτητών  
της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Χώρα	Φοιτητές με κρατικές υποτροφίες, (%)	Κρατικά δάνεια	Φιλοξενούμενοι μαθητές σε εστίες, (%) 1998	Σύνολο κρατικών επιχορηγήσεων (% του ΑΕΠ)
Αγγλία	96	Ναι	–	0.47
Δανία	91	Ναι	20	0.63
Σουηδία	78	Ναι	17	0.59
Ολλανδία	78	Ναι	–	0.41
Φινλανδία	66	Ναι	28	0.41
Ιρλανδία	58	Όχι	6	0.29
Γαλλία	21	Ναι	7.5	0.10
Βέλγιο	19	Ναι	13	0.20
Γερμανία	16	Ναι	13	0.10
Πορτογαλία	16	Όχι	4,1	0.04
<b>Ελλάδα</b>	<b>3</b>	<b>Όχι</b>	<b>2.3</b>	<b>0.01</b>

Πηγή: Eurydice, Financial Support for Students in Higher Education in Europe: Trends and Debates, 1999.

το κράτος εκλαμβάνει ως δείκτη ισότητας της πρόσβασης), οι επενδύσιμοι κρατικοί πόροι παραμένουν απογοητευτικά χαμηλοί και οι οικογένειες καλούνται να συμπληρώσουν τα τεράστια κενά του Κρατικού Προϋπολογισμού, άσχετα με το αν έχουν στην πραγματικότητα τη δυνατότητα να το πράξουν.

## 2.2. Η κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού

Οι Ψαχαρόπουλος και Καζαμίας (1985) τεκμηριώνουν ότι τα οικονομικά ανώτερα κοινωνικά στρώματα του πληθυσμού υπερ-εκπροσωπούνται στα δημόσια πανεπιστημιακά ιδρύματα. Κατά τον



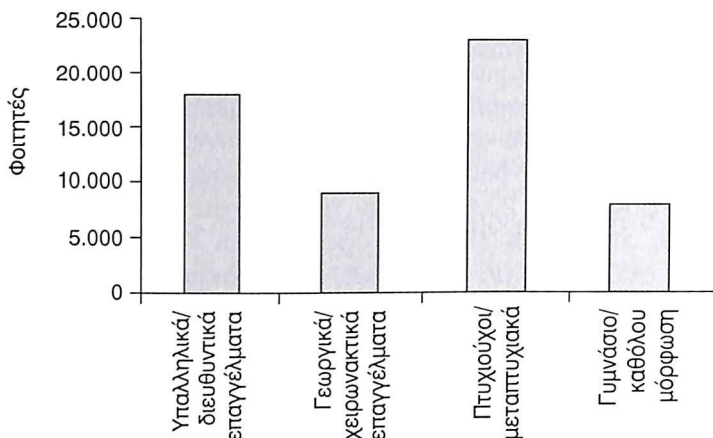
ίδιο τρόπο που η δυνατότητα των ιδιωτικών εκπαιδευτικών δαπανών είναι ανάλογη της προσοδοφορίας του γονεϊκού επαγγέλματος, έτσι και οι πιθανότητες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνδέονται τόσο με την εισοδηματική αντανάκλαση του επαγγέλματος του γονιού, όσο επίσης και με το εκπαιδευτικό του υπόβαθρο καθώς και με τη γεωγραφική περιοχή κατοικίας του.

Από τη μια, και σε σχέση με τις εισαγωγικές εξετάσεις, τα δημογραφικά ποσοστά δείχνουν ότι οι υποψήφιοι αστικών περιοχών αποτυγχάνουν κατά 22,6%, όταν η αποτυχία σε αγροτικές περιοχές αγγίζει το 49,6% (Psacharopoulos και Tasoulas, 2004). Από την άλλη, άνθρωποι με γεωργικά, χειρωνακτικά και τεχνικά επαγγέλματα (κατηγορία «Α») αντιπροσωπεύουν το 48,6% του συνολικού πληθυσμού. Παρ' όλ' αυτά, τα παιδιά τους συνιστούν μονάχα το 22,8% των εισαγόμενων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα περισσότερα από αυτά, δε, επιτυγχάνουν την εισαγωγή τους σε πανεπιστημιακά και τεχνολογικά τμήματα χαμηλής ζήτησης και αμφίβολης χρησιμότητας του απονεμόμενου από αυτά πτυχίου με όρους της επαγγελματικής αγοράς, την ίδια στιγμή που τμήματα με δεσπόζουσα ζήτηση και προσφορά ανταγωνιστικών πτυχίων σφύζουν από παιδιά με γονείς εύπορων επαγγελματιών και υψηλότερου εκπαιδευτικού φόντου (κατηγορία «Β»). Σε αυτά τα τμήματα παρομοίως παρατηρείται υπερ-εκπροσώπηση φοιτητών που προέρχονται από την πλούσια γεωγραφική περιοχή της πρωτεύουσας, ενώ φοιτητές που κατάγονται από φτωχότερες περιοχές δείχνουν να είναι η πλειοψηφία στα πανεπιστήμια και τα τεχνολογικά ιδρύματα που προσφέρουν πτυχία χαμηλότερης μετα-επαγγελματικής αξίας. Οι Κάτσικας και Σωτήρης (2003) αναφέρουν επί παραδείγματι ότι στο υψηλής ζήτησης και επιτυχούς μετα-επαγγελματικής αποκατάστασης τμήμα των Μηχανικών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών του Πολυτεχνείου της Αθήνας, το 39,9% των φοιτητών έχουν γονείς της «Β» επαγγελματικής κατηγορίας, καθ' όμοιο τρόπο με την Ιατρική Σχολή Αθηνών όπου οι φοιτητές αυτής της κατηγορίας αποτελούν το 39,7% των σπουδαστών. Στα ίδια αυτά τμήματα, μονάχα το 11,6% και το 14,2% αντίστοιχα είναι φοιτητές με γονείς της «Α» κατηγορίας (βλέπε γράφημα 2).

Οποτεδήποτε η ζήτηση για συγκεκριμένα τριτοβάθμια τμήματα παρουσιάζεται σε ένα δεδομένο χρονικό διάστημα μεγάλη, η διαδικασία εισαγωγής γίνεται συνακολούθως περισσότερο ανταγωνιστική. Αναπόφευκτα, υποψήφιοι με γονείς που έχουν την άνεση μεγαλύτερων ιδιωτικών δαπανών για την προετοιμασία τους εμφανίζουν, σύμφωνα με τους Psacharopoulos και Tasoulas (2004),

**Γράφημα 2**

Φοιτητές ανά επάγγελμα και μόρφωση πατέρα



Πηγή: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία (πιο πρόσφατα στοιχεία).

27% υψηλότερες πιθανότητες επιτυχίας. Υπό αυτές τις συνθήκες, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δύναται να χαρακτηριστεί επιλεκτικό, αφού επιτρέπει την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με όρους φροντιστηριακής προετοιμασίας και γνωστικής επάρκειας των υποψηφίων, που όμως έχει κατακτηθεί στη βάση του κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου των γονιών. Ακόμα και στο ενδεχόμενο αποτυχίας στις Πανελλήνιες Εξετάσεις, τα εύπορα νοικοκυριά εξακολουθούν να μπορούν να ικανοποιούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους με την εγγραφή τους σε πανεπιστήμια του εξωτερικού, όταν αυτή η επιλογή φαντάζει μακρινή για τους φτωχότερους.

### 2.3. Εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και επιπτώσεις για την απασχόληση

Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση που εξασφαλίζει επαγγελματικά δικαιώματα στους πτυχιούχους και χαίρει δημόσιας αναγνώρισης παραμένει, όπως αναφέραμε, στην Ελλάδα είδος κρατικού μονοπωλίου. Οι υποψήφιοι εισάγονται στα πανεπιστήμια όχι πάντα σύμφωνα με τις αληθινές τους προτιμήσεις, αλλά στη βάση ενός κεντρικού προσδιοριστικού συστήματος, στενά ελεγχόμενου από το Υπουργείο Παιδείας<sup>4</sup>. Το σύστημα αυτό έρχεται εν πολλοίς σε

αντιδιαστολή με την υποτιθέμενη αυτονομία των πανεπιστημίων, που για να έχει ουσία θα έπρεπε να τους επιτρέπει, μεταξύ άλλων, τη δυνατότητα διαμόρφωσης κανόνων εισαγωγής. Το συνοδευτικό επιχείρημα του Υπουργείου για τη διατήρηση αυτού του παράλογου ελέγχου εξηγεί ότι τέτοιος έλεγχος εξασφαλίζει με ιδανικό τρόπο την ισότιμη διανομή των υποψηφίων στα πανεπιστήμια προς όφελος των αναπτυξιακών στόχων της χώρας.

Πέρα από αρνητικούς συνειρμούς για την ικανότητα των ελληνικών πανεπιστημίων να ρυθμίζουν σωστά από μόνα τους την εισαγωγή των ενδιαφερόμενων στις τάξεις τους, η υπουργική στρατηγική υπονομεύει στην πραγματικότητα, αντί να υπηρετεί, την αναπτυξιακή τροχιά της χώρας. Μια ματιά στο χάσμα μεταξύ των προτιμήσεων των υποψηφίων και της τελικής εισαγωγής τους σε πανεπιστημιακά τμήματα, που βρίσκονται συχνά στις τελευταίες θέσεις του μηχανογραφικού τους δελτίου, δείχνει κατά αφύσικο τρόπο ότι το Υπουργείο προσφέρει με φειδώ θέσεις εισαγωγής σε τμήματα υψηλής ζήτησης (όπως τα Οικονομικά, η Διοίκηση Επιχειρήσεων, και οι Υπολογιστές), ενώ αντίθετα επιτρέπει απλόχερα την εισαγωγή σε τμήματα που δε συγκεντρώνουν την υψηλή ζήτηση των υποψηφίων (όπως η Θεολογία και η Γεωγραφία), ούτε και ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αγοράς για μοντέρνες επαγγελματικές ειδικότητες (βλέπε πίνακα 4).

#### Πίνακας 4

Ενδεικτικές προτιμήσεις υποψηφίων  
και προσφερόμενες θέσεις στα ΑΕΙ

Θέμα/ΑΕΙ	Προτιμήσεις*	Εισακτέοι
Χρηματο-οικονομικά, Παν. Πειραιά	4.734	165
Πληροφορική, Οικον. Παν. Αθήνας	2.252	145
Διοίκηση Επιχειρήσεων, Παν. Μακεδονίας	1.602	275
Κοινωνική Θεολογία, Καποδ. Παν. Αθήνας	212	225
Κοινωνική Ανθρωπολογία, Παν. Αιγαίου	79	160
Γεωγραφία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου	29	80

Πηγή: Τμήμα Εισιτηρίων Εξετάσεων και Μηχανογραφική Υπηρεσία ΥΠΕΠΘ, 2000.

\* Θέση 1-3 στο μηχανογραφικό.

Μια πρώτη σκέψη για την εξήγηση του παρατηρούμενου χάσματος εντοπίζεται στο διαφορετικό λειτουργικό κόστος των πανεπιστημίων: τα τμήματα δυναμικής ζήτησης συνδέονται συνήθως με υψηλότερο κόστος δημιουργίας και συντήρησης εργαστηρίων, αγοράς εξοπλισμού, και αδιάκοπης τεχνολογικής ανανέωσης, σε αντίθεση με τμήματα όπου λόγω φύσεως του γνωστικού αντικείμενου δεν επιβάλλεται η δαπάνη τέτοιου κόστους. Από την άλλη, στην προσπάθειά του να συντηρήσει το μύθο της δωρεάν παιδείας με την ικανοποίηση της αυξάνουσας κοινωνικής ζήτησης για το τρίτοβάθμιο εκπαιδευτικό προϊόν, το Υπουργείο προχωρά στη δημιουργία περισσότερων πανεπιστημίων από άκρη σε άκρη της ελληνικής επικράτειας, που και αυτά όμως δεν έρχονται να ανταποκριθούν στις προτιμήσεις των υποψηφίων και τις ανάγκες της αγοράς δια της προσφοράς σύγχρονων γνωστικών ειδικοτήτων και ανταγωνιστικών πτυχίων (Μασσαλάς, 2002).

Η υπουργική στρατηγική της διεύρυνσης της τρίτοβάθμιας εκπαίδευσης προκαλεί συχνά-πυκνά τη δικαιολογημένη αντίδραση μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας με το επιχείρημα ότι τέτοια διεύρυνση είναι διπλά οξύμωρη: κατά πρώτον, η δημιουργία νέων πανεπιστημίων μεγεθύνει τις οικονομικές υποχρεώσεις του κράτους για την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών τους, όταν αυτή η κάλυψη είναι προβληματική και ανεπαρκής για τα ήδη υπάρχοντα. Κατά δεύτερον, το ευρύ άνοιγμα στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση δεν αλληλεπιδρά με τον παραγωγικό ιστό της κοινωνίας, ώστε να υπολογίζεται η ενσωμάτωση των πτυχιούχων στην παραγωγική διαδικασία. Ως τέτοια, η διεύρυνση μπορεί να θεωρηθεί βλαπτική για τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων και κατ' επέκταση για το σύνολο των παραγωγικών δεικτών της χώρας, όταν τα πτυχία που προσφέρονται αφορούν αναχρονιστικές ειδικότητες χαμηλής ή ανύπαρκτης ζήτησης από την αγορά και υποθάλπουν την ανεργία μέσω ενός ανισόρροπου ισοζυγίου παραγωγής-απορρόφησης πτυχιούχων (Psacharopoulos, 2003).

Στο σημείο αυτό, η βεβαιότητα των αποφοίτων πως η απόκτηση του πτυχίου τους θα τους εξασφαλίσει μια σίγουρη, σχετική με τις σπουδές, και καλά αμειβόμενη εργασία, συνθλίβεται στη θέα ενός μη ανταγωνιστικού πτυχίου, που μολαταύτα τους έχει κοστίσει οικονομικά και ψυχολογικά<sup>5</sup>. Αντίθετα με αυτή την προσδοκία, η Ελλάδα παρουσιάζει το μεγαλύτερο ποσοστό (40%) μετά την Ιταλία (48%) νέων αποφοίτων που αναγκάζονται να απασχοληθούν σε τομείς που δεν έχουν καμία σχέση με τα αποκτηθέντα πανεπιστημιακά προσόντα τους (Eurostat, 2003). Η εξέλιξη αυτή

φέρει ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες στην ψυχολογία, στην εξέλιξη της καριέρας, αλλά και στις εισοδηματικές απολαβές τους.

#### 2.4. Διοικητικός χαρακτήρας πανεπιστημίων

Ο ασφυκτικός κρατικός έλεγχος των διαδικασιών εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί τη μια μόνο όψη της υπερβολικά συγκεντρωτικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, η κυβέρνηση ελέγχει στενά τη χρηματοδότηση των πανεπιστημίων και προσδιορίζει σε ετήσια βάση όλες τις ειδικές κατηγορίες εξόδων τους στον Κρατικό Προϋπολογισμό. Οι προμήθειες προς τα πανεπιστήμια υπάγονται στο Νόμο περί δημόσιων προμηθειών και προϋποθέτουν την έγκριση ενός οικονομικού ελεγκτή από το Υπουργείο Οικονομικών. Η αυτονομία των πανεπιστημίων είναι επίσης περιορισμένη σε στρατηγικά θέματα διοικητικής και ακαδημαϊκής φύσης, όπως η ίδρυση και κατάργηση τμημάτων και μεταπτυχιακών προγραμμάτων, η διάρθρωση εσωτερικών υποστηρικτικών υπηρεσιών, και οι αρμοδιότητες και η λειτουργία των διοικητικών επιτροπών. Το Υπουργείο αποφασίζει για θέματα ανθρώπινου δυναμικού, την προκήρυξη θέσεων μελών διδακτικού-ερευνητικού προσωπικού ανά πανεπιστήμιο και τις προϋποθέσεις επιλογής και πρόσληψής τους, τους μισθούς, την ασφάλιση, τις προαγωγές, τις συντάξεις κ.ά. (Bourantas, Lioukas and Papadakis, 2001).

Ο συνδυασμός υποχρηματοδότησης και ελλιπούς αυτονομίας δημιουργεί μακροχρόνια οργανωτικά κενά και καλλιεργεί συνθήκες υποβάθμισης της ακαδημαϊκής ποιότητας. Η ιδιότητα των πανεπιστημιακών καθηγητών ως «δημόσιων υπαλλήλων», που έχουν μόνιμη και σταθερή εργασία, έχει υποβαθμίσει τη συσχέτιση της ερευνητικής τους παραγωγής με τις οικονομικές απολαβές και την εξέλιξη της καριέρας τους, όπως συμβαίνει στα περισσότερα πανεπιστήμια του εξωτερικού. Η μη αυτονομία στην προσέλκυση καθηγητών με ενδο-πανεπιστημιακά κριτήρια, η αδυναμία προσδιορισμού των εισακτέων από τα πανεπιστήμια, η μειούμενη δημόσια χρηματοδότηση παράλληλα με την αύξηση των φοιτητικών εγγραφών, η συνταγματική απαγόρευση λειτουργίας των δημόσιων ιδρυμάτων με επιχειρηματικό προφίλ και χρεώνοντας δίδακτρα, και τέλος η ανυπαρξία συνδετικών κρίκων με την αγορά δια της εμμονής του Υπουργείου να διατηρεί σε λειτουργία τμήματα παρωχημένης αξίας ή χαμηλής ζήτησης, καθιστά τον διοικητικό χαρακτήρα του συστήματος δύσκαμπτο και παμπάλαιο.

### 3. Προς τον φιλελεύθερο εκμοντερνισμό των πανεπιστημίων

Οι πιο φιλελεύθερες φωνές στη χώρα μας υπεραμύνονται ενός αποκεντρωτικού μοντέλου της ανώτατης εκπαίδευσης, παρά το γεγονός ότι η προπαγανδισμένη έννοια του «δημόσιου» στην Ελλάδα προκαλεί τη φοβισμένη αντίδραση απέναντι σε κάθε τι που μπορεί να χαρακτηριστεί «ιδιωτικό». Στην πραγματικότητα, αυτές οι φιλελεύθερες φωνές δε μιλούν για κάτι καινούργιο, αφού οι ιδιωτικές εκπαιδευτικές δαπάνες χρόνια τώρα αφήνουν τον ορισμό της δημόσιας και δωρεάν παιδείας να σκονίζεται στις σελίδες του άρθρου 16 Συντάγματος, που και αυτό πια είναι ίσως καιρός να αλλάξει.

#### 3.1. Κατάργηση του κρατικού ελέγχου της πρόσβασης

Εξηγήσαμε ήδη ότι σύμφωνα με το υφιστάμενο σύστημα του κρατικού προσδιορισμού των εισακτέων, η πρόσβαση στα πανεπιστήμια δεν είναι ούτε δίκαιη, ούτε ελεύθερη. Επιπλέον, ο τρόπος εισαγωγής στα πανεπιστήμια δια των Πανελληνίων Εξετάσεων, παρά το αδιάβλητο της διεξαγωγής του, έχει υποβαθμίσει τον παιδευτικό χαρακτήρα του λυκείου με το να ωθεί τους μαθητές στην παπαγαλία και την άκριτη αποστήθιση (Αγγελόπουλος, 2004). Μεγάλο είναι και το κόστος από το συνάλλαγμα που χάνεται, όταν οι αποτυχόντες των εξετάσεων μεταναστεύουν μαζικά για σπουδές στο εξωτερικό<sup>6</sup>.

Το όποιο εγχείρημα αποκρατικοποίησης του ελληνικού τριτοβάθμιου χώρου πρέπει οπωσδήποτε να συμπεριλάβει την κατάργηση των Πανελληνίων Εξετάσεων. Μαζί θα καταργείτο και η ανάγκη για εκτεταμένες γονικές δαπάνες για φροντιστηριακά μαθήματα, απελευθερώνοντας έτσι τις διαδικασίες επιλογής από τη συσχέτισή τους με το κοινωνικό προφίλ και την οικονομική δεινότητα των γονιών, από την οποία εξαρτάται το μέγεθος και η ποιότητα της προετοιμασίας των υποψηφίων. Την ίδια στιγμή, τα ανώτατα ιδρύματα θα ενίσχυαν την αυτονομία τους, θα αναβάθμιζαν τη διοικητική επιρροή στα του οίκου τους, και θα νομιμοποιούνταν να σχεδιάζουν προγράμματα σπουδών με βάση τις προτιμήσεις των υποψηφίων και τις ανάγκες της αγοράς. Στην περίπτωση αυτή, θα μπορούσε να εφαρμοστεί ένα σύστημα εισαγωγής, όμοιο με τον ισχύοντα θεσμό των Foundation Courses της

Αγγλίας. Κατά τους Μπαμπινιώτη (2004) και Γαβρόγλου (1997), οι υποψήφιοι θα παρακολουθούν ένα προπαρασκευαστικό εξάμηνο μέσα στα πανεπιστήμια και η τελική τους εισαγωγή θα εξαρτάται από τις επιδόσεις τους στις αυστηρές εξετάσεις των ίδιων των τμημάτων.

### 3.2. Καθιέρωση διδάκτρων

Τα ελληνικά κόμματα αποφάσισαν στις μέρες μας, καθυστερημένα έστω, ότι είναι ώρα να ανοίξει ο δημόσιος διάλογος για την παιδεία, φέρνοντας ψηλά στην ατζέντα της συζήτησης θέματα όπως η ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων, που έως τώρα αποτελούσαν «ταμπού» για το αναχρονιστικό εκπαιδευτικό μας σύστημα. Η ευκαιρία είναι πολύτιμη για να επεκτείνουμε το διάλογο και σε άλλα «κλειδωμένα» θέματα, και κυρίως στο αν πρέπει το ελληνικό δημόσιο πανεπιστήμιο να απολέσει τον ψευδεπίγραφο δωρεάν χαρακτήρα του, αρχίζοντας να χρεώνει δίδακτρα στους φοιτητές.

Το εν λόγω θέμα απασχολεί ήδη σοβαρά όλα τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ακόμα και αυτά όπου ισχύει ο θεσμός των διδάκτρων, υπό το ζητούμενο της περαιτέρω αύξησης των ιδιωτικών συνεισφορών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που σε σχέση με την ανταγωνιστική Αμερική χωλαίνει στον τομέα της εισροής περισσότερων ιδιωτικών επενδύσεων και της εκροής συναφών ποιοτικότερων (διδακτικών και ερευνητικών) αποτελεσμάτων.

Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι οι χώρες που εφαρμόζουν το θεσμό των διδάκτρων έχουν αποτελεσματικότερα εκπαιδευτικά συστήματα, αφού τα προερχόμενα από αυτά έσοδα ευνοούν την ικανότερη διδασκαλία των φοιτητών και την πλουσιότερη ερευνητική δραστηριότητα των καθηγητών. Στη χώρα μας, η επιβολή των διδάκτρων θα δημιουργήσει κλίμα γόνιμου ανταγωνισμού μεταξύ των πανεπιστημίων αφού, συνδυασμένη και με ένα μοντέλο αντικειμενικής αξιολόγησης της αποδοτικότητάς των καθώς και ένα νέο σύστημα ελεύθερης εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση βάσει της επιλογής των ενδιαφερόμενων που θα καταργεί τις Πανελλήνιες Εξετάσεις, τα καλά πανεπιστήμια θα συγκεντρώνουν περισσότερα έσοδα, ενώ τα υπόλοιπα θα μπαίνουν αναγκαστικά σε διαδικασίες αυτοβελτίωσης για να αναδείξουν το πληγωμένο κύρος τους.

Ειδικότερα σε σχέση με το γεγονός της διαχρονικής κρατικής υποχρηματοδότησης των πανεπιστημίων, που οφείλεται στο διο-

γκωμένο αριθμό των εγγραφέντων φοιτητών, την αντίσταση σε μέτρα (π.χ., αξιολόγηση) που θα βελτιώναν την αποδοτικότητά τους, και στον ανταγωνισμό άλλων δημόσιων αναγκών (υγεία, αμυντικοί εξοπλισμοί) που διαχέει το δημόσιο χρήμα για την κάλυψή τους, τα δίδακτρα αναδεικνύονται σε ένα νέο, σωτήριο μέσο προσπορισμού των υπολειπόμενων εσόδων τους (European Commission, 2003). Πέρα από αυτό, η επιβολή των διδάκτρων έρχεται σαν συνέπεια της «αρχής της ωφέλειας» (benefit principle): αυτός που βελτιώνει την κοινωνική και οικονομική του θέση μέσω των σπουδών του, πρέπει να τις πληρώνει (Vandenbergh and Debande, 2004).

Για να καθησυχάσουμε βεβαίως αυτούς που ανησυχούν, θα πρέπει να πούμε ότι η επιβολή διδάκτρων οφείλει να συνδέεται με ένα στιβαρό σύστημα χορήγησης υποτροφιών και κρατικών δανείων στους ταλαντούχους, πλην όμως άπορους φοιτητές, ώστε να μην αποθαρρύνονται στην επιθυμία τους να σπουδάσουν. Η πρακτική των διδάκτρων που δεν θα λαμβάνει υπόψη της το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη (την ίση και ελεύθερη πρόσβαση όλων των πολιτών στα δημόσια πανεπιστήμια), είναι οπωσδήποτε μια κακή πρακτική. Τα δίδακτρα λοιπόν πρέπει να χρεώνονται στους φοιτητές ανάλογα με την οικονομική δυνατότητα των γονιών τους. Κατά τη διαδικασία αυτή, το κράτος θα πρέπει να βελτιώσει τις μεθόδους εντοπισμού των οικονομικών αναγκών των πολιτών, ώστε να μπορεί αντικειμενικά να πριμοδοτεί τους ενδεείς στο δικαίωμά τους για πρόσβαση στη δημόσια εκπαίδευση (Antoninis and Tsakloglou, 2001). Χωρίς αυτές τις μεθόδους, που αλήθεια η Ελλάδα στερείται αλλά πρέπει επιτέλους να βρει τρόπο εφαρμογής τους, οι συνέπειες της επιβολής διδάκτρων θα είναι πέρα για πέρα αρνητικές: είτε πολύ μεγάλα κομμάτια του πληθυσμού θα αδυνατούν να φοιτούν στο (ακριβό πλέον γι' αυτούς) δημόσιο πανεπιστήμιο, ή θα πρέπει τα δίδακτρα να κρατούνται σε μηδαμινό επίπεδο που, υπό τα δεδομένα της υποχρηματοδότησης που συζητήσαμε πιο πάνω, σημαίνει ότι τα πανεπιστήμια θα πρέπει να περιορίσουν τις εγγραφές νέων φοιτητών ή να συντηρούνται σε τέτοια επίπεδα φοιτητικού υπερπληθυσμού σε βάρος της εκπαιδευτικής ποιότητας.

### 3.3. Πανεπιστημιακή αξιολόγηση

Μέχρι τώρα η Ελλάδα έχει διαμορφώσει ένα εξαιρετικά αφιλόξενο κλίμα για την υποδοχή επίσημης, συστηματικής αξιολόγησης



των πανεπιστημίων (Stamoulas, 2005b). Μέσα σε αυτό το κλίμα, οι μόνες μορφές αξιολόγησης που έχουν έως τώρα παρατηρηθεί στη χώρα μας είναι πρόχειρης και αποσπασματικής μορφής. Ορισμένα ΑΕΙ και ΤΕΙ έχουν αυτοβούλως συμμετάσχει σε αξιολογητικά προγράμματα του ΟΟΣΑ, του Οργανισμού Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων (CRE), και της Ευρωπαϊκής Ένωσης Πανεπιστημίων (EUA), δίχως όμως να ακολουθούν στη συνέχεια follow-up διαδικασίες και περιοδικές επιθεωρήσεις, οι οποίες θεωρούνται επιτακτικές για την εξασφάλιση μακρόχρονης και σταθερής ποιότητας. Από την άλλη, το Υπουργείο Παιδείας διενεργεί μια μορφή αξιολόγησης, στηριζόμενη σε υπερ-απλουστευμένα δεδομένα (αριθμός φοιτητών, αριθμός καθηγητών, τετραγωνικά μέτρα κτιρίων ανά φοιτητή), που κάθε άλλο παρά εκπληρώνει τους σκοπούς μιας ακαδημαϊκής και με κριτήρια αγοράς ποιοτικής αποτίμησης του συστήματος.

Την ίδια στιγμή, η Ευρώπη επείγεται να βελτιστοποιήσει την ποιότητα των ιδρυμάτων και του περιεχομένου των σπουδών των χωρών-μελών, έτσι ώστε, πέρα από την εξασφάλιση εσωτερικής οικονομικής και κοινωνικής ευημερίας, να αυξήσει το μερίδιο «εκμετάλλευσης» της εξω-ευρωπαϊκής ζήτησης για τριτοβάθμια εκπαίδευση είτε με την υποδοχή φοιτητών από χώρες εκτός Ένωσης, είτε με την επί τόπου σύσταση παραρτημάτων σε χώρες με έντονη εκπαιδευτική ζήτηση.

Οι στόχοι επίτευξης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν τεθεί υπόψη των χωρών-μελών μέσω της διαδικασίας της Μπολόνια (Bologna Process) από το 1999. Αν και η διαδικασία προβλέπει τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών της Ένωσης μέχρι το 2010 μέσω της θεμελίωσης κοινών μετρήσιμων και συγκρίσιμων ποιοτικών και ποσοτικών δεικτών, η Ελλάδα μαστίζεται από ένα έως τώρα στείρο Δημόσιο Διάλογο για την παιδεία, που, ενώ υποτίθεται ότι θα λειτουργούσε συμβουλευτικά στην κατάρτιση των παραμέτρων της αξιολόγησης, εντούτοις σημαδεύεται από την απόλυτη ασυμφωνία των εμπλεκόμενων μερών.

Το κράτος προωθεί την ιδέα μιας «ανεξάρτητης» εξωτερικής αξιολόγησης από ένα, λόγου χάρη, εθνικό συμβούλιο πιστοποίησης ποιότητας με χαρακτηριστικά ΝΠΙΔ, που θα ρίχνει το βάρος στην αποτίμηση με κριτήρια αγοράς των ιδρυμάτων. Οι καθηγητές επισημαίνουν (σωστά) ότι πριν από την αξιολόγηση, θα πρέπει να αυξηθούν οι δημόσιες χρηματοδοτήσεις στα πανεπιστήμια, ώστε πρώτα να βελτιωθούν οι δομές και μετά να αξιολογηθούν.

Στη συνέχεια, προκρίνουν μια σειρά ενδο-πανεπιστημιακών μηχανισμών αξιολόγησης, που θα πιστοποιούν την ποιότητα με περισσότερο ακαδημαϊκά κριτήρια (δίχως δηλαδή τον επηρεασμό από τις συνθήκες της αγοράς), ώστε να διαφυλαχθεί το ανθρωπιστικό περιεχόμενο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης από την «εμπορευματοποίηση» των πτυχίων και την «επαγγελματοποίηση» των προγραμμάτων σπουδών.

Παρά τις διαφωνίες, υπάρχει ευρεία κοινωνική συναίνεση για τον ευρωπαϊκό προσανατολισμό της χώρας. Η κυβέρνηση καλείται να απομονώσει τις διαφορές και τα συμφέροντα, να αναδείξει τα σημεία αυτής της συναίνεσης, και να σβήσει τη δίψα της ελληνικής κοινωνίας για ποιοτική αποτίμηση του εκπαιδευτικού προϊόντος, που στο κάτω-κάτω αγοράζει πολύ ακριβά. Η αξιολόγηση δεν πρέπει να είναι μόνο ακαδημαϊκού τύπου, αλλά να συμπεριλαμβάνει τις συνθήκες και τις απαιτήσεις της αγοράς μέσα στην οποία λειτουργεί. Κατά πρώτον, αν συσχετιστεί με τις εισοδηματικές απολαβές και την εξέλιξη της καριέρας, θα ενθαρρύνει τους καθηγητές να ενσκήψουν στην έρευνα και την ποιοτικότερη διδασκαλία των φοιτητών. Λαμβάνοντας επιπροσθέτως υπόψη και τα κριτήρια της αγοράς, η ποιοτική αποτίμηση της επαγγελματικής αξίας των πτυχίων θα μεγεθύνει το βαθμό απασχολησιμότητας (employability) των αποφοίτων και θα αποτελέσει επιπλέον εργαλείο στα χέρια των υποψηφίων για την επιλογή σπουδών. Σε αυτή την περίπτωση, δεν θα πρέπει να φοβόμαστε να παραδεχτούμε ανοιχτά ότι ένας μεγάλος αριθμός πανεπιστημιακών τμημάτων προσφέρει ελάχιστες έως μηδαμινές προοπτικές επαγγελματικής απασχόλησης και άρα πρέπει να κλείσει. Ένα πιστοποιημένο για το ακαδημαϊκό κύρος και την επαγγελματική χρησιμότητα των πτυχίων του πανεπιστήμιο θα μπορεί να χαίρει κατ' αυτόν τον τρόπο διεθνούς ακτινοβολίας και αναγνώρισης.

#### 4. Επίλογος

Η αδιαμφισβήτητη συνάφεια μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης των πολιτών, σε συνδυασμό με την επικράτηση διαδικασιών που ευνοούν μια εγκαθιδρυμένη κοινωνική τάξη πραγμάτων, φαίνεται να αποτελεί ενδογενές κομμάτι του εγχώριου μηχανισμού αναπαραγωγής των κοινωνικών συσχετισμών, καθώς επίσης και παράγοντα διαίωνισης των ανισοτήτων.

Υπό αυτό το πρίσμα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν απέχει πολύ από ένα μοντέλο κατά το οποίο, σύμφωνα με τους Breen και Goldthorpe (1997), οικογένειες ανήκουσες σε προνομιά στρώματα επιδιώκουν με τις ευλογίες του κράτους την επίτευξη ενός ανάλογου οικονομικο-κοινωνικού προφίλ των απογόνων τους, απευχόμενες κάθε ενδεχόμενο απώλειας της ισχυρής τους θέσης στον κοινωνικό ιστό και το οικονομικό κατεστημένο. Ιστορικά, αυτό φέρνει μνήμες της εκπαίδευσης ως μέσου αναπαραγωγής των κοινωνικών ελίτ – μια ιδέα που έχει προ πολλού αμφισβητηθεί και αλλάξει στο σύνολο των σύγχρονων χωρών, εκτός ίσως από την Ελλάδα.

Το καταγιγιστικά συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης, σαν την όψη ενός υπερ-προστατευτικού κράτους που γνωρίζει τι είναι το καλύτερο για τον καθένα και αφήνει ελάχιστο χώρο για προσωπικές πρωτοβουλίες, είναι ασυμβίβαστο με τη φιλελεύθερη έννοια του όντος, που καρπώνεται την ευθύνη των ατομικών του επιλογών. Το δίχως άλλο, το κράτος φαίνεται να θεωρεί τους πολίτες *a priori* ανίκανους να λαμβάνουν αυτόνομα τις αποφάσεις τους για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους φιλοδοξιών και αναγκών. Η διεισδυτική αυτή παρείσφρηση του κράτους στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών επιλογών των πολιτών σε σχέση με το τι θα σπουδάσουν συνιστά καταφανή μορφή ενός δεσποτικού κράτους, που αντιδιαστέλλεται ανοιχτά με τις κλασσικές έννοιες του Δυτικού ατομικισμού, του κοινωνικού πλουραλισμού, και του πολιτικού φιλελευθερισμού, στις οποίες δηλώνει εντούτοις ιδεολογική συμμετοχή. Ο κρατικός παρεμβατισμός στηρίζεται επιπλέον στην παραγνώριση του γεγονότος ότι διαφορετικοί άνθρωποι έχουν διαφορετικούς αντικειμενικούς σκοπούς, ανάλογα με την κοσμοθεωρία τους. Η ισοπεδωτική αντιμετώπιση του κράτους στην αυθαίρετη ανάληψη της ευθύνης να διαλέγει το εκπαιδευτικό προϊόν εκ μέρους των πολιτών, διατρέχει τον κίνδυνο να υπονομεύει αυτούς τους σκοπούς με την εξίσωση των ατομικών αναγκών, όταν αυτές είναι στην πραγματικότητα διαφορετικές και χρήζουν εναλλακτικής αντιμετώπισης.

Τα συνδυαστικά αποτελέσματα της δημόσιας υποχρηματοδότησης και του διοικητικού συγκεντρωτισμού των πανεπιστημίων αναγνωρίζονται ολοένα και περισσότερο σαν οι υπαίτιοι της χαμηλής αποδοτικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που πρέπει με κάθε τρόπο να αναβαθμιστεί εν όψει του ανταγωνιστικού διεθνούς περιβάλλοντος. Ο προοδευτικός εκπαιδευτικός προσανατολισμός της Ευρώπης και ο στόχος της σύγκλισης των εκ-

παιδευτικών συστημάτων των χωρών-μελών κάνουν επιτακτικό τον φιλελεύθερο εκμοντερνισμό της ανώτατης εκπαίδευσης στη χώρα μας, κυρίως σε σχέση με τη χορήγηση μεγαλύτερου βαθμού διοικητικής και ακαδημαϊκής αυτονομίας στα ιδρύματα, συστηματικής αξιολόγησής των, και εισαγωγής εναλλακτικών τρόπων χρηματοδότησης για να μπορούν να αντιμετωπίσουν τα διαρκώς αυξανόμενα λειτουργικά έξοδά τους.

Όλα αυτά αποτελούν ζητήματα που όσο και αν θέλουμε να εθελουφλούμε, είναι επιβεβλημένο να αντιμετωπίσουμε, διαλύοντας οριστικά τα μικροπολιτικά εκείνα σλόγκαν περί δημόσιας και δωρεάν παιδείας, που τείνουν πλέον να γίνουν παγκόσμιο ανέκδοτο σε σοβαρές συζητήσεις για το μέλλον της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

## Σημειώσεις

1. Στον επίσημο διαδικτυακό της τόπο, η UNESCO διατυπώνει την πεποίθηση πως σαν δικαίωμα που ενδυναμώνει τις επιλογές και μεγιστοποιεί τις πιθανότητες ευημερίας των ανθρώπων, η εκπαίδευση ανάγεται στο μέσο με το οποίο οικονομικά και κοινωνικά περιθωριοποιημένοι πολίτες μπορούν να ξεπεράσουν τις συνέπειες της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού και ακολούθως να επιτύχουν την πλήρη δραστηριοποίησή τους μέσα στην κοινωνία σε όλα τα επίπεδα.

2. Έχει αποδειχτεί επίσης πως με την άνοδο του εκπαιδευτικού τους επίπεδου, οι άνθρωποι δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την υγεία τους, είναι λιγότερο επιρρεπείς στην εγκληματική δραστηριότητα, έχουν αυξημένη και ουσιαστικότερη συμμετοχή στη διαμόρφωση του πολιτικού σκηνικού της κοινωνίας τους, καθώς επίσης ελαχιστοποιούν το ρίσκο του κοινωνικού αποκλεισμού και περιορίζουν το αρνητικό (οικονομικό και ψυχολογικό) κόστος της ανεργίας (Wolfe and Haveman, 2002· McMahon, 2000). Επιπλέον της ατομικής επιτυχίας, η εκπαίδευση θεωρείται σοβαρότατη επένδυση στη συλλογική ωφέλεια των κοινωνιών και των εθνών.

3. Η επεξεργασία των αριθμών κρατικών Προϋπολογισμών δείχνει ότι η συνολική μείωση της χρηματοδότησης τα τελευταία πέντε χρόνια σε σταθερές τιμές 2003 ήταν 21,5% για φοιτητές ΑΕΙ, και 47,2% για φοιτητές ΤΕΙ (Stamoulas, 2005a).

4. Η Ελλάδα είναι η μοναδική χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπου η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ελέγχεται κεντρικά μέσω των Πανελληνίων Εξετάσεων, που τελούν υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας. Όλα τα υπόλοιπα κράτη-μέλη επιτρέπουν είτε την ολοκληρωτικά ελεύθερη εισαγωγή στα πανεπιστήμια, ή την εισαγωγή επί της βάσης της διδα-

κτικής ικανότητας των πανεπιστημίων που διατηρούν το δικαίωμα της τελεσίδικης επιλογής.

5. Σύμφωνα με υπολογισμούς του ΟΟΣΑ (2003), οι επαγγελματικές προσδοκίες των Ελλήνων δεκαπεντάχρονων νέων φανερώνουν τον μεγαλύτερο βαθμό βεβαιότητας (72,3%) ανάμεσα στους νέους των άλλων χωρών-μελών του ΟΟΣΑ (62,2%) ότι μέχρι την ηλικία των τριάντα ετών θα έχουν μια σταθερή, καλά αμειβόμενη υπαλληλική εργασία.

6. Ο Psacharopoulos (2003) υπολογίζει αυτό το κόστος σε 12707 ευρώ ετησίως ανά φοιτητή εξωτερικού.

7. Η προέλευση της ιδέας του υπερ-προστατευτικού κράτους ανάγεται σε γερμανικές πολιτικές επιρροές για τη δομή της δημόσιας διοίκησης, που έφερε μαζί του ο βασιλιάς Όθωνας μετά την απελευθέρωση από τον Τουρκικό ζυγό, και που είναι εμφανείς σε πολλούς τομείς ως τις ημέρες μας.

## Βιβλιογραφία

### Α. Ελληνική

- Αγγελόπουλος Β., *Πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Αθλιότητα και Προοπτικές*, εισήγηση εκ μέρους της Συσπείρωσης Πανεπιστημιακών στο θεματικό Συνέδριο της ομοσπονδίας των Πανεπιστημιακών (ΠΟΣΔΕΠ), Πάντειο, 15/5/2004.
- Αντωνίνης Μ., Τσακλόγλου Π., *Οι Αναδιανεμητικές Επιπτώσεις του Συστήματος Δημόσιας Χρηματοδότησης της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Μελέτες Πολιτικής Οικονομίας, έκδοση του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών, 2000.
- Γαβρόγλου Κ., «Σκέψεις για την Κατάργηση των Εισαγωγικών Εξετάσεων», *Βήμα*, 1997.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία – ΕΣΥΕ, *Φοιτητές κατά Επάγγελμα του Πατέρα τους*, 1999.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία – ΕΣΥΕ, *Φοιτητές κατά Επίπεδο Εκπαίδευσης των Γονέων τους*, 1999.
- ICAP – Management Consulting Greece, *Έρευνα Εισοδημάτων*, 2002.
- ICAP – Management Consulting Greece, *Έρευνα Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Δαπανών*, 2003.
- Ινστιτούτο Καταναλωτών – ΙΝΚΑ, *Έρευνα Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Δαπανών*, 2003.
- Κάτσικας Χ., Σωτήρης Π., *Η Αναδιαμόρφωση του Ελληνικού Πανεπιστημίου*, εκδ. Σαβάλας, Αθήνα, 2003.
- Μασσαλάς Χ.Β., «Πως Μπορούν να Γίνουν Ανταγωνιστικά τα Ελληνικά Πανεπιστήμια;», *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, 11/5/2002.
- Μπαμπινιώτης Γ., «Τα ΑΕΙ να Έχουν Λόγο στην Επιλογή των Φοιτητών τους», *Βήμα*, 25/1/2004.

- Υπουργείο Οικονομικών, *Κρατικοί Προϋπολογισμοί, 1999-2004*.
- Ψαχαρόπουλος Γ., *Ελληνική Παιδεία: Μια Σύγχρονη Τραγωδία*, εκδ. Ι. Σιδέρης, Αθήνα, 2003.
- Ψαχαρόπουλος Γ., Καζαμίας Α.Μ., *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Μια Κοινωνική και Οικονομική Ανάλυση της Ανώτατης Εκπαίδευσης*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών – ΕΚΚΕ, 1985.

## Β. Ξενόγλωση

- Antoninis M., Tsakoglou P., «Who Benefits from Public Education in Greece? Evidence and Policy Implications», *Education Economics*, vol. 9, no 2, 2001.
- Becker G., *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*, Columbia University Press, New York, 1964.
- Breen R., Goldthorpe J.H., «Explaining Educational Differential: Towards a Formal Rational Theory», *Rationality and Society*, vol. 9, no 3, 1997.
- Bourantas D., Lioukas S., Papadakis P., *University Evaluation Systems in Greece: Athens University of Economics and Business*, an IQR (Internationalisation Quality Review) presentation, 21 August, OECD – Directorate for Education, (διαθέσιμο στο internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/49/8/1870996.pdf>), 2001.
- European Commission, *The Role of the Universities in the Europe of Knowledge*, 58 final, COM, 2003.
- Eurostat, European Commission, Eurydice, *Key Data on Education in Europe, 2000-2002*.
- Eurostat, *Public Expenditure on Education in the EU, 1999*.
- Eurostat, *Consumers in Europe, 2001*.
- Eurostat, *School Leavers in Europe and the Labour Market Effects of Job Mismatches, 2003*.
- Eurydice, *Financial Support for Students in Higher Education in Europe: Trends and Debates, 1999*.
- Kanellopoulos C., Psacharopoulos G., «Private Education Expenditure in a Free Education Country: The Case of Greece», *Educational Development*, vol. 17, no 1, 1997.
- McMahon W.W., *Education and Development: Measuring the Social Benefits*, Clarendon Press, Oxford, 2000.
- Mincer J., «On-the-Job Training: Costs, Returns, and Some Implications», *Journal of Political Economy* 70 (5), 1962.
- OECD, *Reviews of National Policies for Education: Greece, 1997*.
- OECD, *Education at a Glance» 2001, 2002 and 2003*.
- OECD – UNESCO, *Financing Education – Investments and Returns: Analysis of the World Education Indicators, 2002*.
- Psacharopoulos G., «The Social Cost of an Outdated Law: Article 16 of the Greek Constitution», *European Journal of Law and Economics* 16, 2003.

- Psacharopoulos G., Tasoulas S., «Achievement at the Higher Education Entry Examinations in Greece: A Procrustean Approach», *Higher Education* 47 (2), 2004.
- Schultz T.W., «Investment in Human Capital», *American Economic Review* 51, 1961.
- Stamoulas A., «Implementation of the Bologna Process Goals: On Greek State Funding», *Higher Education in Europe*, vol. 30, no 1, 2005a.
- Stamoulas A., «Quality Assurance in Greek Higher Education. Where is it?», άρθρο κατατεθειμένο στο περιοδικό *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2005b.
- Tomasevski K., «Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable», *Right to Education Primers* 3, Swedish International Development Co-operation Agency, 2001.
- University of Buffalo, *The International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project*, New York, 2000-2003.
- Vandenberghe V., Debande O., *Financing Higher Education with Student Loans: The Crucial Role of Income Contingency and Risk Pooling*, mimeo, IRES, UCL, (διαθέσιμο στο internet: [http://www2.econ.ucl.ac.be/~sexvdb/Papers/Std\\_Loans.pdf](http://www2.econ.ucl.ac.be/~sexvdb/Papers/Std_Loans.pdf)), 2004.
- Wolfe B.L., Haveman R.H., «Social and Nonmarket Benefits from Education in an Advanced Economy», *Proceedings of the Education in the 21st Century 47th Economic Conference*, Federal Bank of Boston, 2002.

