

ΑΛΛΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΤΟΥ HEPNET

Σταμέλος Γ. & Γαβριηλίδου Ζ. (2016). *Επιχειρώντας τη μεταρρύθμιση: Μεταξύ πολιτικής (policy) και πολιτικών (politics)*. Πάτρα: HepNet.

Σταμέλος Γ. (2020). *Μετασχηματίζοντας την ανώτατη εκπαίδευση: Η εκδημοκρατικοποίηση του Πανεπιστημίου και τα όριά της*. Πάτρα: HepNet.

Γιώργος Σταμέλος

Η μετάβαση από τον μαθητή στον φοιτητή.

Στοιχεία για μια κοινωνική και πολιτική ανάλυση του εκπαιδευτικού μας συστήματος (1974-2024)

Πάτρα 2026

Copyright Γιώργος Σταμέλος

Copyright Εκδόσεις HepNet

ISBN: 978-618-82776-2-5

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση ή αναπαραγωγή του παρόντος έργου στο σύνολό του ή τμημάτων του με οποιονδήποτε τρόπο, καθώς και η μετάφραση ή εκμετάλλευσή του με οποιονδήποτε τρόπο αναπαραγωγής έργου λόγου με τον Ν. 100/1975. Επίσης απαγορεύεται η αναπαραγωγή της στοιχειοθεσίας, της σελιδοποίησης, του εξωφύλλου και γενικότερα της όλης αισθητικής του βιβλίου με φωτοτυπίες, ηλεκτρονικές ή οποιεσδήποτε άλλες μεθόδους, σύμφωνα με το Άρθρο 51 του Ν. 2121/1993.

Εκδόσεις Δικτύου HepNet

ΓΙΩΡΓΟΣ ΣΤΑΜΕΛΟΣ

Η μετάβαση από τον μαθητή στον φοιτητή

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΜΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ
ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΑΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ (1974-2024)

Εκδόσεις HepNet

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Προβληματική	13
--------------------	----

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Το ελληνικό κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η πορεία εκδημοκρατικοποίησης στην Ελλάδα ...	29
1. Καθορισμός του συγκειμένου.....	29
2. Η Μεταπολίτευση: 1974-2009	32
2.1 Η περίοδος της εσωστρέφειας: 1974-1992	32
2.2 Η περίοδος των διεθνών και υπερκρατικών συγκρίσεων: 1992-2009.....	49
2.3 Μια ανολοκλήρωτη περίοδος 2009-σήμερα: Ρήξεις και συνέχειες	53
2.3.1 Κριτήρια επιλογής.....	59
2.3.2 Προοπτικές για τους κατόχους επαγγελματικού α- πολυτηρίου και το επίπεδο 5 του Ευρωπαϊκού Πλαι- σίου Επαγγελματικών Προσόντων	63
2.3.3 Τριτοβάθμια εκπαίδευση: η μετάβαση από ένα δυα- δικό σε ένα μονολιθικό σύστημα	66
2.3.4 Η ιδιωτική τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	69
2.3.5 Το σύστημα εξωσχολικής υποστήριξης.....	72
3. Η εκδημοκρατικοποίηση και τα όριά της.....	75
4. Ένα παράδειγμα του ισχύοντος συστήματος πρόσβασης	79
4.1 Βασικά στατιστικά στοιχεία	80
4.2 Στοιχεία για μια πιο εμπειριστατωμένη ανάλυση.....	82
4.3 Από ένα αδιάβλητο σύστημα πρόσβασης σε μια κατανομή ανά πρόγραμμα σπουδών κοινωνικά χρωματισμένα	86

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Το σύστημα και οι δρώντες

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Το θεωρητικό πλαίσιο.....	91
1. Εισαγωγή.....	91
2. Κοινωνική αναπαράσταση – κίνητρα – αυτο-εικόνα	93
2.1 Κοινωνική αναπαράσταση.....	94
2.2 Κίνητρα	96
2.3 Αυτο-εικόνα.....	102
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Ο μαθητής και η προοπτική των πανεπιστημια- κών σπουδών.....	106
1. Εισαγωγή.....	106
2. Το εκπαιδευτικό τοπίο, το ερωτηματολόγιο της έρευνας και η αρχική ανάλυση	110
2.1 Προφίλ του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα	110
2.2 Ανάλυση της έρευνας.....	111
2.2.1 Προφίλ δείγματος	111
2.2.2 Αρχική ανάλυση	112
2.2.3 Παραγοντική ανάλυση	113
2.2.4 Ο ρόλος των κινήτρων	115
2.2.5 Κριτήρια επιλογής πανεπιστημίου	117
2.2.6 Συνθετική προσπάθεια	118
2.3 Μια προσπάθεια ερμηνείας	120
2.3.1 Η κοινωνική αναπαράσταση του πανεπιστημίου στο ελληνικό πλαίσιο	120
2.3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος	127
2.3.3 Οι συνθήκες διαμονής	129
2.3.4 Η συγκρότηση του παράγοντα «αυτο-εικόνα»	130
2.3.5 Η συγκρότηση του παράγοντα «φίλοι»	132
2.3.6 Η συγκρότηση του παράγοντα «οικογένεια»	134
2.3.7 Ο ρόλος των κινήτρων	136
2.3.8 Κριτήρια επιλογής ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαί- δευσης.....	138
2.3.9 Απόπειρα σύνθεσης	139
2.4 Συζήτηση.....	140

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Οι νέοι φοιτητές	146
1. Εισαγωγή	146
2. Προφίλ των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα	148
3. Σε βάθος ανάλυση.....	149
3.1 Το πανεπιστήμιο ως προοπτική.....	149
3.2 Κίνητρα για πανεπιστημιακές σπουδές.....	151
3.3 Συνθήκες διαβίωσης και συνθήκες σπουδών: Ικανοποίηση φοιτητών	152
3.4 Τι είναι φοιτητική ζωή.....	154
3.5 Προβλήματα φοιτητικής ζωής.....	155
3.6 Η ιδέα της εγκατάλειψης.....	156
3.7 Φοιτητές που σκέφτονται να εγκαταλείψουν τις σπουδές: ανάλυση παραγόντων-μοντέλο παλινδρόμησης	157
3.7.1 Η κοινωνική αναπαράσταση «πανεπιστήμιο»	157
3.7.2 Κίνητρα για πανεπιστημιακές σπουδές.....	158
3.7.3 Προβλήματα φοιτητών	158
3.7.4 Το νόημα της φοιτητικής ζωής	159
3.7.5 Μοντέλο παλινδρόμησης.....	160
3.8 Συζήτηση.....	161

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Ο νέος φοιτητής και το πανεπιστήμιο – η μετάβαση και οι υπηρεσίες στήριξης

1. Εισαγωγή	167
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η μετάβαση από το λύκειο στο πανεπιστήμιο: η διεθνής εμπειρία	173
1. Το σύστημα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση	173
2. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια (Με-ΔεΤ).....	175
2.1 Η ΜεΔεΤ και ο μαθητής.....	177
2.2 Η ΜεΔεΤ και ο φοιτητής.....	179
2.3 Προσεγγίσεις και μοντέλα μετάβασης.....	181
3. Η εξέλιξη της ΜεΔεΤ και οι κρίσιμες στιγμές της	184
3.1 Η χρονικότητα της ΜεΔεΤ	184

3.1.1 Κρίσιμες φάσεις – χρονική μοντελοποίηση.....	185
3.2 Η πολυπρισματικότητα της ΜεΔεΤ	188
3.2.1 Ακαδημαϊκή και θεσμική ένταξη	188
3.2.2 Η πανεπιστημιακή παιδαγωγική και το ακαδημαϊκό προσωπικό	191
3.2.3 Κοινωνική ένταξη.....	193
3.3 Τα διακυβεύματα της ΜεΔεΤ.....	199
3.3.1 Επίδοση: επιμονή ή εγκατάλειψη.....	200
3.3.2 Μετρώντας την επίδοση και την εγκατάλειψη	201
3.3.3 Κριτικές προσεγγίσεις της επίδοσης	205
3.3.4 Άρρητα προαπαιτούμενα: μεθοδολογικές και εγκάρ- σιες δεξιότητες	208
4. Οι φοιτητές και η εμπειρία της ΜεΔεΤ	212
4.1 ΜεΔεΤ και ατομική αντίληψη.....	212
4.2 ΜεΔεΤ και απόδοση νοήματος.....	214
4.3 ΜεΔεΤ και δέσμευση.....	216
5. ΜεΔεΤ και κοινωνική προέλευση.....	219
5.1 Κοινωνική προέλευση και οικογενειακή στήριξη	220
5.2 Φοιτητές πρώτης γενιάς.....	221
5.3 Εθν(οτ)ικές ικανότητες	222
6. Η ΜεΔεΤ ως εργαλείο πρόβλεψης	223
7. Φοιτητές σε κίνδυνο	228
8. Μηχανισμοί στήριξης των φοιτητών	231
8.1 Η ποικιλία των μηχανισμών: τρεις γενιές εργαλείων	231
8.2 Εργαλεία για την ακαδημαϊκή μάθηση και την επιστημο- νική στήριξη.....	234
8.3 Εργαλεία για τις γενικές και μεθοδολογικές ικανότητες ..	235
8.4 Εργαλεία για την κοινωνική ένταξη.....	236
8.5 Τα εργαλεία για την αλληλεπίδραση ακαδημαϊκού κό- σμου και φοιτητών	237
8.6 Εργαλεία για τη συνεργατική μάθηση μεταξύ φοιτητών....	237
8.7 Εργαλεία πληροφόρησης, ψηφιακά εργαλεία και εργαλεία συμβουλευτικής.....	238
8.8 Κριτική αξιολόγηση των εργαλείων.....	239
8.9 Οι παρατηρούμενες επιδράσεις της στήριξης.....	242

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η μετάβαση από το λύκειο στο πανεπιστήμιο: Η ελληνική πραγματικότητα.....	244
1. Εισαγωγή.....	244
2. Οι δευτεροβάθμιες σπουδές και το πλαίσιό τους	246
3. Οι συνέργειες μεταξύ δευτεροβάθμιας – τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	251
4. Το πανεπιστήμιο και η υποδοχή των νέων φοιτητών.....	252
5. Σκέψεις για μέτρα στήριξης των νεοεισερχόμενων φοιτητών	255
5.1 Ακαδημαϊκή ένταξη.....	257
5.2. Θεσμική ένταξη	258
5.3 Κοινωνική ένταξη.....	259
5.4 Ψυχολογική στήριξη και συμβουλευτική	260
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	263
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	279
Παράρτημα 1: Τυπολογία της εκδημοκρατικοποίησης.....	279
Παράρτημα 2: Κατασκευή του ερωτηματολογίου της έρευνας.....	285
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	287

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ

Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος (ΒΠΠ) ανέδειξε τη σημασία της εξειδικευμένης μάθησης και της έρευνας για χρηστικούς ακόμη και στρατιωτικούς ή γεωπολιτικούς λόγους. Η προηγούμενα εδραιωμένη ιδέα ότι η μάθηση, ως εγκύκλια παιδεία, θα έπρεπε να χρησιμεύει για την καλλιέργεια του πνεύματος και την εκπαίδευση ενός τύπου ανθρώπου, κυρίως ενός *τζέντλεμαν*, ξεπεράστηκε.

Στο τέλος του ΒΠΠ, στην Ευρώπη, τόσο οι νικήτριες όσο και οι ηττημένες χώρες έχουν καταστραφεί δημογραφικά, πολιτικά και οικονομικά. Η ηλικιακή πυραμίδα έχει ανατραπεί από τα εκατομμύρια των ανθρώπων που πέθαναν στην παραγωγική ηλικία στον πόλεμο. Πρέπει να σημειωθεί ότι η πυραμίδα αυτή δεν είχε προλάβει να αποκατασταθεί μετά το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου (ΑΠΠ). Αυτό είχε δύο σημαντικές συνέπειες: αφενός, υπήρξαν μεγάλες και επείγουσες ανάγκες αποκατάστασης των υποδομών και της κοινωνικής και οικονομικής λειτουργίας και, αφετέρου, υπήρξε γενική έλλειψη ανθρώπινου δυναμικού για την κάλυψη αυτών των αναγκών. Επιπλέον, για πρώτη φορά –ίσως– στην ιστορία, η παγκόσμια πολιτική δύναμη φεύγει από την Ευρώπη. Η Ευρώπη διαιρείται στα δύο υπό την επικυριαρχία των νέων παγκόσμιων δυνάμεων (ΗΠΑ και ΕΣΣΔ).

Εκείνη την εποχή, υιοθετήθηκαν δύο πολιτικά μέτρα. Πρώτον, η αναγνώριση της άτυπης μάθησης (μέσω ενός συστήματος επικύρωσης των γνώσεων που αποκτήθηκαν εκτός εκπαιδευτικού συστήματος) οι οποίες συχνά προέρχονταν από τις ε-

μπειρίες του ΒΠΠ (γνώση μιας ξένης γλώσσας, κατανόηση ενός ή περισσότερων ξένων πολιτισμών, δίκτυο γνωριμιών σε μια περιοχή κ.λπ.)¹. Η αναγνώριση αυτή έδινε πρόσβαση σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την πραγματοποίηση των αντίστοιχων σπουδών. Η αιτιολόγηση μιας τέτοιας πολιτικής, εκείνη την εποχή, περιελάμβανε τη διάσταση του «*η πατρίδα ευγνωμονούσα*» για τα παιδιά της που πολέμησαν γι' αυτήν και επέζησαν. Κατά συνέπεια, είχε ισχυρή κοινωνική νομιμοποίηση στο βαθμό που η ανώτατη εκπαίδευση συνδεόταν με την αλλαγή του βιοτικού επιπέδου και των προοπτικών σταδιοδρομίας. Δεύτερον, υπήρχε η επιθυμία να αυξηθούν οι μαθητικές ροές, με στόχο να φτάσουν περισσότεροι μαθητές στο επίπεδο του απολυτηρίου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λύκειο). Αυτό αποτελούσε προϋπόθεση για την εξασφάλιση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση (Σταμέλος 2009).

Αξίζει να αναφερθεί ότι τα μέτρα αυτά αναπτύχθηκαν αρμο-

¹ Όσον αφορά τη σημασία που αποδόθηκε σε αυτή την πολιτική, παραθέτουμε ένα απόσπασμα από την έκθεση του Αμερικανικού Συμβουλίου Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες, το οποίο, ήδη από το 1943, ανέφερε: «Ο πόλεμος συγκέντρωσε την προσοχή μας με πρωτοφανή τρόπο στη διεθνή σκηνή. Το ενδιαφέρον μας για τις ξένες περιοχές εντάθηκε και δόθηκε άμεση προσοχή σε περιοχές για τις οποίες είχαμε ελάχιστο ενδιαφέρον (...) Η άμεση ανάγκη για κοινωνικούς επιστήμονες με γνώση των διαφόρων περιοχών του κόσμου ήταν δεύτερη μετά την ανάγκη για αξιωματικούς του στρατού και του ναυτικού με γνώση των εμπόλεμων ή δυνητικά εμπόλεμων περιοχών (...) Το εμπόριο, η ναυτιλία, η αεροπορία, η τυπογραφία, η εξόρυξη ορυκτών, η παραγωγή και η διανομή πετρελαίου θα απαιτήσουν χιλιάδες Αμερικανούς που θα συνδυάζουν υψηλό επίπεδο επαγγελματικής και τεχνικής κατάρτισης με γνώσεις των γλωσσών, της οικονομίας, της πολιτικής, της ιστορίας, της γεωγραφίας, των εθίμων και των παραδόσεων των ξένων χωρών (...) Για να εκπληρώσουμε το ρόλο μας στο πλαίσιο των Ηνωμένων Εθνών, οι πολίτες μας πρέπει να γνωρίζουν τις άλλες χώρες, τους λαούς, τους πολιτισμούς και τους θεσμούς τους. Η έρευνα, τα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα, ακόμη και η βασική εκπαίδευση για τις περιοχές του κόσμου θα είναι επιθυμητά όσο μπορεί κανείς να σκεφτεί το μέλλον» (Committee on World Regions 1943:18).

νικά σε ένα πλαίσιο που προέκυψε από την διαίρεση του κόσμου σε δύο σφαίρες επιρροής μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Σε ό,τι αφορά τον Δυτικό Κόσμο, η νέα υπερδύναμη που έχει το πάνω χέρι (ΗΠΑ) φαίνεται ότι προτιμούσε τη διαμεσολάβηση διεθνών οργανισμών από τις απευθείας διαπραγματεύσεις με τους συμμάχους της (έμμεση επιρροή) ιδιαίτερα σε ευαίσθητους τομείς. Ένας τέτοιος τομέας ήταν και η εκπαίδευση. Η ύπαρξη διεθνών οργανισμών θεωρήθηκε προτιμότερη και αποτελεσματικότερη από τις απευθείας συζητήσεις, στο βαθμό που καθιστούσε λιγότερο φανερή/αισθητή την όποια επιρροή (Coombs 1985). Η Παπαδιαμαντάκη αναφέρει ότι οι διεθνείς οργανισμοί λειτουργούν «*ως πολυμερείς δίαυλοι και διακρατικοί θεσμοί για τις ιδέες που κυριαρχούν στο διεθνές σύστημα*» (Παπαδιαμαντάκη 2001). Έτσι, δημιουργούνται διάφοροι οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ (αρχικά Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας το 1948, και στη συνέχεια, ως Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, το 1961) και η Παγκόσμια Τράπεζα (1944). Η Παγκόσμια Τράπεζα, για παράδειγμα, άρχισε να χρηματοδοτεί εκπαιδευτικά προγράμματα, δαπανώντας 2,74 τρισεκατομμύρια δολάρια σε 195 προγράμματα μεταξύ 1963 και 1979 (Banque Mondiale 1980). Με την πάροδο του χρόνου, από τη δεκαετία του 1950, οι οργανισμοί αυτοί δημιούργησαν μια σειρά από θεωρίες (εργατικό δυναμικό, ανθρωπino κεφάλαιο, φίλτρο, ανταγωνισμός για την εργασία, καταμερισμός της αγοράς εργασίας κ.λπ.) στις οποίες η εκπαίδευση συνδέεται στενά με την οικονομία και η εξειδικευμένη εκπαίδευση με την επαγγελματική σταδιοδρομία και την ανάπτυξη. Μια θεωρία έχει αποδειχθεί η πλέον επιδραστική και ανθεκτική: αυτή του *ανθρώπινου κεφαλαίου*, που συνδέει την εκπαίδευση με την παραγωγική εργασία και την τελευταία με την αύξηση του εισοδήματος (Schultz 1972). Τέλος, από τεχνοκρατική σκοπιά, καθώς η εκπαίδευση θεωρείται προϋπόθεση για την οικονομική ανάπτυξη, εφαρμόζονται πολιτικές που ωθούν περισσό-

τερους ανθρώπους να περάσουν την πόρτα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (χώρες, κυρίως στη Βόρεια Αμερική και τη Βόρεια Ευρώπη) (Caillods 1988).

Καθώς το σύστημα της ανώτατης εκπαίδευσης² φαινόταν να ανοίγει περισσότερο ως αποτέλεσμα των ευρύτερων αναγκών και συνθηκών, πριν από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, εμφανίζονται, για πρώτη φορά, έρευνες στη Γαλλία και τις Ηνωμένες Πολιτείες οι οποίες αποδείκνυαν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν ήταν τόσο αδιάβλητο όσο ισχυρίζονταν και ότι η αξιοκρατία επηρεαζόταν από κοινωνικοπολιτιστικές και οικονομικές παραμέτρους³. Η αποκάλυψη ξεπέρασε τα όρια μιας επιστημονικής ανακάλυψης και έγινε ένα κοινωνικό γεγονός που τροφοδότησε τις εξεγέρσεις της νεολαίας στις δεκαετίες του '60 και του '70. Ταυτόχρονα, συνέβαλε στον εμπλουτισμό του επιχειρήματος για την ανάγκη διεύρυνσης της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Ως αποτέλεσμα, τη δεκαετία του 1980, ήταν μια σειρά σοσιαλιστικών και σοσιαλδημοκρατικών κομμάτων ήρθαν στην εξουσία στη δυτική/ηπειρωτική Ευρώπη, το επιχείρημα για την ανάγκη διεύρυνσης της ανώτατης εκπαίδευσης ενσωμάτωσε την κοινωνική διάσταση και άλλαξε την κατεύθυνση του επιχειρήματος. Η ρητορική επικεντρώνεται τώρα στην ανάγκη εκδημοκρατικοποίησης⁴ της ανώτατης εκπαίδευ-

² Σε αυτό το κείμενο ανώτατη και τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρούνται συνώνυμες.

³ Το βιβλίο *Les Héritiers* (Bourdieu & Passeron 1964) και η έκθεση *Equality of Educational Opportunities*, (Coleman 1966) σχετικά με την εφαρμογή του νόμου για τα πολιτικά δικαιώματα του 1964, κατέδειξαν ότι όχι μόνο δεν υπήρχε ισότητα των πολιτών στο σχολείο, αλλά ότι υπήρχαν θεσμοθετημένοι και άτυποι μηχανισμοί που έκαναν διακρίσεις σε βάρος των μαθητών με βάση φυλετικά ή/και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά. Με άλλα λόγια, το σχολείο δεν ήταν ένας αδέκαστος κοινωνικός θεσμός στην υπηρεσία της ανθρώπινης αριστείας, αλλά ένας μηχανισμός αναπαραγωγής των φυλετικών και κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων.

⁴ Αν και οι έννοιες εκδημοκρατισμός και δημοκρατικοποίηση χρησιμο-

σης, κυρίως με κοινωνικο-πολιτιστικούς και έμφυλους όρους. Στις χώρες που αντιμετώπισαν πολιτικά προβλήματα, ιδίως στη νότια Ευρώπη, το επιχείρημα της «εκδημοκρατικοποίησης» ήταν ιδεολογικό και αποσκοπούσε στην επούλωση των πληγών του παρελθόντος. Από τη μία, η πολιτική της «εκδημοκρατικοποίησης» απολάμβανε υψηλού βαθμού κοινωνικής νομιμοποίησης. Από την άλλη υποβίβαζε, εκ των πραγμάτων, τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας σε δεύτερη μοίρα. Η Ελλάδα αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας τέτοιας χώρας. Πολύ νωρίς, η χώρα αναζήτησε τρόπους για να εμπλουτίσει το δίκτυο της ανώτατης εκπαίδευσης⁵, αλλά ήρθε αντιμέτωπη με την οικονομική διάσταση του εγχειρήματος. Αρχικά (στα μέσα της δεκαετίας του 1960), δημιούργησε το τρίτο της πανεπιστήμιο (το Πανεπιστήμιο της Πάτρας) (Ομάδα Εργασίας 1964) με χρηματοδότηση από την Παγκόσμια Τράπεζα και στη συνέχεια, πάλι με δάνεια από την Παγκόσμια Τράπεζα, ανέπτυξε ένα σύστημα επαγγελματικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980.

ποιούνται, πολλές φορές, κατά τρόπο αδιαφοροποίητο, η πρώτη αφορά κατάσταση ενώ η δεύτερη διαδικασία. Στο κείμενο χρησιμοποιούμε τη λέξη «εκδημοκρατικοποίηση» αντί της πιο δόκιμης «δημοκρατικοποίηση» στο μέτρο που θέλουμε να υποδηλώσουμε μια διαφορά: Ένας δημοκρατικός θεσμός μπορεί περαιτέρω να δημοκρατικοποιηθεί (να εμβαθύνει τη δημοκρατικότητά του). Η χρήση της πρόθεσης «εκ» μπροστά από τη δημοκρατικοποίηση θέλει να υποδείξει θεσμούς και καταστάσεις που δεν ήταν ποτέ δημοκρατικοί και πρέπει –εξ αρχής– να «εκδημοκρατικοποιηθούν».

⁵ Στην Ελλάδα ως πρόσφατα είχαμε την ανώτατη και την ανώτερη εκπαίδευση.