TO ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ   
& ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

ΓΙΟΥΛΗ ΠΑΠΑΔΙΑΜΑΝΤΑΚΗ

Αθήνα, Δεκέμβριος 2016

*Where is the wisdom we have lost in knowledge?*

*Where is the knowledge we have lost in information?*

*T.S.Eliot*

*The Rock*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 6

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΑ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ 11

1.1. Το Πανεπιστήμιο ως θεσμός: η διαμόρφωση του θεσμικού περιβάλλοντος 12

1.1.1. Ο ρυθμιστικός πυλώνας 12

1.1.2. Ο κανονιστικός πυλώνας 14

1.1.3. Ο πολιτισμικός – γνωστικός πυλώνας 15

1.2. Το Πανεπιστήμιο ως οργάνωση: δομικά χαρακτηριστικά 16

1.2.1. Κοινωνική δομή 16

1.2.2. Συμμετέχοντες 17

1.2.3. Στόχοι 17

1.2.4. Τεχνολογία 18

1.3. Προς μια τυπολογία των πανεπιστημίων 20

1.3.1. Το πανεπιστήμιο ως αυτοκυβερνούμενη κοινότητα διανοουμένων. 20

1.3.2. Το πανεπιστήμιο ως όργανο εξυπηρέτησης της εθνικής πολιτικής 21

1.3.3. Το πανεπιστήμιο ως εσωτερική αντιπροσωπευτική δημοκρατία 22

1.3.4. Το επιχειρηματικό πανεπιστήμιο 23

1.4. Δομή και δράση: θεσμική αλλαγή 26

1.4.1. Διαδικασίες διάχυσης των θεσμών 27

1.4.2. Στρατηγικές επιλογές & αντιδράσεις 28

1.5. Πολλαπλά επίπεδα ανάλυσης και νέες μορφές διακυβέρνησης 30

1.5.1. Το «αξιολογικό κράτος» και ο «έλεγχος από απόσταση» 33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΡΑΤΟΣ & ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ 36

2.1. Μέχρι την κατάρρευση του Διπολισμού 36

2.1.1. Ένα κλειστό «Χομπσιανό» διεθνές σύστημα: Ρεαλισμός & Νεορεαλισμός 36

2.1.2. Διπολισμός και ψυχρός πόλεμος: Εκσυγχρονισμός και Εξάρτηση 39

2.2. Η ανάδυση περιφερειακών συσπειρώσεων και ο νέος ρόλος του κράτους. 45

2.3 Τι είναι η «παγκοσμιοποίηση». 48

2.3.1Η Οικονοµία & η ανάδυση περιφερειακών συνασπισµών. 51

2.3.2. Νέες τεχνολογίες & μορφές εργασιακών σχέσεων 52

2.3.3. H «παγκοσµιοποίηση» της κουλτούρας (;) 53

2.3.4. Περι «διεθνοποίησης», «ευρωπαϊκοποίησης» και «παγκοσμοποίησης» 54

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΘΕΣΜΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ EΥΡΩΠΑΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ 56

3.1. Οι φάσεις ανάπτυξης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής 56

3.2. Η περίοδος της διεθνοποίησης: 1950-1980 57

3.2.1. H Διεθνοποίηση και η φοιτητική κινητικότητα: ‘Laissez faire’ (1950-1960) 57

3.2.2. Οι απαρχές της Ευρωπαϊκοποίησης: 1ο Πρόγραμμα Δράσης (1970-1976) 58

3.2.3. Ευρωπαϊκά Προγράμματα: εργαλεία υλοποίησης της πολιτικής (1980) 61

3.2.3.1. Κινητικότητα και το Πρόγραμμα Erasmus 61

3.2.3.2. Η συνεργασία με τις άλλες περιοχές 65

3.2.3.3. Προγράμματα συνεργασίας για την έρευνα και την ανάπτυξη 67

3.3. Συνολική αποτίμηση της ευρωπαϊκής πολιτικής μέχρι τα τέλη 1990 68

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΧΩΡΟΥ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 72

4.1. Το ιστορικό πλαίσιο της Μπολόνια. 72

4.2. Από τη Σορβόνη στη Μπολόνια. 73

4.3. Οργανωτική δομή και στόχοι του ΕΧΑΕ 75

4.3.1. Από τη Μπολόνια στην Πράγα: Οι δομικές αλλαγές 77

4.3.2. Από το Βερολίνο στο Μπέργκεν: Η φάση της ανάπτυξης 79

4.3.3 Από το Λονδίνο στη Βιέννη-Βουδαπέστη:Σταθεροποίηση 80

4.3.4. Το μέλλον της Μπολόνια 80

4.4. Οι θεματικές της Μπολόνια 81

4.5. Αποτίμηση. 84

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΤΗΣ ΛΙΣΑΒΟΝΑΣ 87

5.1. H Λισαβόνα και η κοινωνία της γνώσης 87

5.2. H αλλαγή του τρόπου παραγωγής πολιτικής 89

5.3. Διαφορετικά συστήματα – κοινοί στόχοι 90

5.3.1. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη. 90

5.3.2. Διεύρυνση της πρόσβασης όλων στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης 92

5.3.3. Άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης & κατάρτισης στον κόσμο. 93

5.4. Μετά τη Βαρκελώνη: Μια νέα στρατηγική για την καινοτομία 95

5.4.1. Η πολιτική για τις διδακτορικές σπουδές 96

5.4.2 Η πολιτική για την έρευνα 97

5.4.3 Η πολιτική για τη διάχυση της γνώσης 98

5.4.4 Πολυεπίπεδη διακυβέρνηση 99

5.5. Αποτίμηση 100

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΔΟΧΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ 102

6.1. Ευρωπαϊκή πολιτική & ελληνικό θεσμικό πλαίσιο 102

6.2. Η Διαμόρφωση νέου περιβάλλοντος στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση*.* 104

6.3. Ποιότητα & ευρωπαϊκοποίηση: θέσεις και αντιθέσεις. 108

6.4. Διασφάλιση ποιότητας: στρατηγικές αντίστασης στο θεσμικό πλαίσιο 111

6.4.1. Οι θέσεις των πολιτικών κομμάτων. 113

6.4.2. Οι θέσεις της πανεπιστημιακής κοινότητας. 117

6.4.2.1 Κριτική στην πολιτική της διεύρυνσης. 117

6.4.2.2 Κριτική στην πολιτική αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας. 121

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ Ι: Ν. 3374/05 125

7.1. Η προαγωγή του επιχειρηματικού πανεπιστημίου. 125

7.2. Λογικές Ποιότητας: Λογοδοσία και Καταλληλότητα για το Σκοπό 127

7.3. «Τεχνολογίες Ελέγχου της Επίδοσης» και «Καθοδήγησης από Απόσταση» 128

7.3.1. Η Α.ΔΙ.Π και η «καθοδήγηση από Απόσταση» 129

7.3.2. Πανεπιστήμιο, Αυτοδιαχείριση και ο ρόλος των ΜΟ.ΔΙ.Π. 131

7.3.3.. Η Συγκρότηση των Ακαδημαϊκών ως Ελεύθερα Υποτασσόμενων Υποκειμένων. 132

7.4. Συζήτηση 133

KEΦΑΛΑΙΟ 8: ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ ΙI: Ν.4009/11 135

8.1. Μετατόπιση και συγκέντρωση εξουσιών. 137

8.2. Η Κεντρική Διοίκηση του Πανεπιστημίου. 137

8.3. Οι Ακαδημαϊκές Μονάδες. 140

8.4. Η Χρηματοδότηση των Πανεπιστημίων. 141

8.5. Αυτόνομα πανεπιστήμια; 143

8.5.1. Διαδικασίες Εισαγωγής. 144

8.5.2. Προγράμματα Σπουδών. 146

8.5.3. Όροι Απασχόλησης. 146

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ: ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΣΤΗ ΣΥΡΡΙΚΝΩΣΗ. 149

9.1. Πολιτικές διεύρυνσης της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης. 149

9.2 Οι πολλαπλές όψεις της διεύρυνσης και μετέπειτα συρρίκνωσης της ανώτατης εκπαίδευσης. 152

9.3 Κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση. 160

9.3.1 Φύλο (περίοδος 2003-2015). 161

9.3.2 Εκπαίδευση Γονέων (περίοδος 2001-2011) 163

9.3.3 Επάγγελμα Γονέων (περίοδος 2001-2011) 165

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 168

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ 168

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ 179

ΘΕΣΜΙΚΟ/ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ 183

ΕΥΡΩΠΑΙΚΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ 183

# ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Την τελευταία δεκαπενταετία πληθαίνουν οι αναφορές για την “κρίση” του πανεπιστημίου, τόσο στη ρητορεία της Ε.Ε. όσο και στις αναλύσεις των πολιτικών που προωθούνται. Από το 2000, η ανώτατη εκπαίδευση βρέθηκε στην κορυφή της πολιτικής ατζέντας, καθώς στον ακραία νεοφιλελεύθερο λόγο που αναπτύσσεται η ανταγωνιστικότητα της Ευρώπης φαίνεται να εξαρτάται από την ικανότητα των πανεπιστημίων να ανταποκριθούν στην ζήτηση για εργατικό δυναμικό που κατέχει συγκεκριμένου τύπου δεξιότητες και ικανότητες.

Με αφορμή το κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για το «ρόλο των πανεπιστημίων στην Ευρώπη της γνώσης» (EC, 2003), τονίζεται η ανάγκη επείγουσας μεταρρύθμισης των οργανωτικών δομών των πανεπιστημίων, ώστε να ανταποκριθούν επιτυχώς στις προκλήσεις της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης. Σύμφωνα με την άποψη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής τα πανεπιστήμια βρίσκονται στην καρδια της στρατηγικής για την οικονομία της γνώσης, καθώς παράγουν το 80% της βασικής έρευνας στην Ευρώπη. Η ανάλυση της επιτροπής ήταν καταπέλτης για τα πανεπιστήμια καθώς έκρινε ότι τα Ευρωπαϊκά πανεπιστήμια δεν ήσαν σε θέση να ανταπεξέλθουν στον παγκόσμιο ανταγωνισμό. Θα έπρεπε να συνειδητοποιήσουν, συνέχιζε η επιτροπή ότι το παραδοσιακό μοντέλο του Wilhelm van Humboldt δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του διεθνούς πλαισίου και ότι ο υψηλός βαθμός κατάτμησης του Ευρωπαϊκού τοπίου ανώτατης εκπαίδευσης εμποδίζει την Ευρώπη να ανταποκρίθεί στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης. Οι προκλήσεις αυτές ξεπερνούν τα εθνικά σύνορα και οφείλουν να αντιμετωπιστούν σε Ευρωπαϊκό επίπεδο. «Απαιτούν μια κοινή και συντονισμένη προσπάθεια των κρατών μελών…. Την οποία θα επικουρήσει και θα υποστηρίξει η Ευρωπαϊκή Ένωση» (EC, 2003, σ. 10).

Σύμφωνα πάντα με την Επιτροπή τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια έχουν αποτύχει να αποδεσμεύσουν το δυναμικό τους ώστε να τονώσουν την οικονομική ανάπτυξη και να βελτιώσουν τόσο την κοινωνική συνοχή όσο την ποιότητα και την ποσότητα εργασιακών θέσεων. Σε κείμενο πολιτικής που δημοσιοποιείται το 2005 η Επιτροπή επισημαίνει μια σειρά «αγκυλώσεων» των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων: μια τάση στην ομοιομορφία και την ισότητα που σε πολλά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης παραμένει, ιδιαίτερη έμφαση σε (μονο)επιστημονικά πεδία, σε παραδοσιακές διαδικασίες μάθησης και παραδοσιακές ηλικιακές ομάδες φοιτητών. Τέλος επισημαίνεται η μικρή έμφαση που δίνεται στην «αριστεία» και την ανταγωνιστικότητα σε παγκόσμιο επίπεδο (EC, 2005). Για τους λόγους αυτούς καταλήγει η επιτροπή, η ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση παραμένει κατακερματισμένη σε υποσύνολα που μοιράζονται κοινούς κανονισμούς και γλώσσες. Παραμένει απομονωμένη από τη βιομηχανία, οι απόφοιτοι δεν επιδεικνύουν επιχειρηματικότητα και υφίσταται μια ισχυρή εξάρτηση από το κράτος. Η ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση κρίνεται ως υπερ-ρυθμισμένη και γι’ αυτό το αναποτελεσματική και άκαμπτη. Οι «στρεβλώσεις» αυτές, πάντα σύμφωνα με την ανάλυση της Επιτροπής οδηγούν σε χαμηλά ποσοστά εγγραφών, αποτυχία να προετοιμαστούν οι φοιτητές κατάλληλα για την αγορά εργασίας, δυσκολίες στην προσέλκυση και συγκράτηση υψηλής ποιότητας δυναμικου. Κατά την άποψη της Επιτροπής η ποιότητα και η ελκυστικότητα των πανεπιστημίων πρέπει να ενισχυθούν και το ανθρώπινο δυναμικό τους να βελτιωθεί τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά, ώστε τα πανεπιστήμια να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης.

Ως επιτυχής ανταπόκριση, νοείται, κυρίως, ο ανταγωνισμός με τα ivy-league πανεπιστήμια των Η.Π.Α., σε σύγκριση με τα οποία τα ευρωπαϊκά παναπιστήμια υπολείπονται. Συγχρόνως, οι επιδόσεις των πανεπιστημίων της Κίνας και της Ινδίας τα τελευταία χρόνια επιτείνουν τον παγκόσμιο οικονομικό ανταγωνισμό και τον ανταγωνισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ως δρόμο για έξοδο από την κρίση, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προβάλλει την ατζέντα εκσυγχρονισμού των πανεπιστημίων (Olsen & Maasen, 2007, σσ. 3-12). Ο τεχνικο-οικονομικός Λόγος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ο οποίος εν πολλοίς συμπλέει με τις νεοφιλελεύθερες αρχές, προτρέπει το πανεπιστήμιο να υιοθετήσει πρακτικές της αγοράς, τονίζοντας τα οφέλη του ανταγωνισμού και να συνεργαστεί με τις ευρωπαϊκές επιχειρήσεις. Σύμφωνα με την πολιτική της Ε.Ε., η απάντηση στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης προϋποθέτουν τον εκσυγχρονισμό των πανεπιστημίων, τα οποία οφείλουν να υιοθετήσουν ένα νέο οργανωτικό μοντέλο που οδηγεί σε αλλαγή των σχέσεων εξουσίας εντός των πανεπιστημίων και του τρόπου διοίκησης τους (Olsen & Maassen, 2007). Η ανταγωνιστικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων συνδέεται με την εφαρμογή διαδικασίων διασφάλισης της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών, με στόχο, μεταξύ άλλων, και την ενίσχυση της ελκυστικότητάς των πανεπιστημίων (Schwarz & Westerheijden, 2007). Αντίστοιχα, η επιτυχημένη συμμετοχή στη διαδικασία διαμόρφωσης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (Ε.Χ.Α.Ε.), συναρτήθηκε με την προσαρμογή προς τους στόχους της πολιτικής της Ε.Ε., ενώ παράλληλα επισημάνθηκε ο κίνδυνος αποκλεισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων και των ιδρυμάτων των χωρών που δεν συμμορφώνονται.

Κατά συνέπεια, δεν αποτελεί έκπληξη ότι στον νέο περί πανεπιστημίου Λόγο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, προβλήθηκαν αντιρρήσεις και αντιστάσεις τόσο σε ευρωπαϊκό, όσο και σε εθνικό επίπεδο, τόσο από μεμονωμένους ακαδημαϊκούς και αναλυτές, όσο και από συλλογικούς φορείς (όπως για παράδειγμα την EUA, την ESU και τη EURASHE). Ο ευρωπαϊκός Λόγος για το πανεπιστήμιο δημιουργεί ένα πεδίο ανταγωνισμού και πολλαπλών πηγών εξουσίας, που αγωνίζονται για να ορίσουν τη γνώση περί «αριστείας» και να προσποριστούν τα οφέλη που απορρέουν από την επιβολή μιας δεδομένης προσέγγισης. Η ισχύς του δεν πρέπει να ερμηνεύεται μόνο ως αποτέλεσμα της δράσης μιας κεντρικής εξουσίας ή/και κάποιων κυρίαρχων ομάδων, αλλά και της συγκρότησης υποκειμενικοτήτων, που σε πολλαπλά επίπεδα και με διάφορες στρατηγικές τον προωθούν.

Το βιβλίο αυτό θέτει στο επίκεντρο το πανεπιστήμιο, ως «λόγο» και ως πρακτική. Αποτυπώνονται καταρχήν κεντρικά σημεία στην πορεία συγκρότησης μιας ευρωπαϊκής πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση. Βασικό ζητούμενο εδώ είναι η κατανόηση της διαμόρφωσης μιας πολιτικής η οποία από τον έμμεσο και εύθραστο χαρακτήρα που διέθετε κατά την περίοδο συγκρότησης της ΕΕ μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο και μετά, κατέληξε στην περίοδο 1989-1993 στη διαμόρφωση ενός συγκροτημένου λόγου για το πανεπιστήμιο και στην τελευταία δεκαπενταετία στην σύσταση ενός πολυπλόκαμου συστήματος διακυβέρνησης με άμεσες πλέον αντανακλάσεις στο πεδίο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι αντανακλάσεις αυτές εκφράζονται καταρχήν μέσα από τις διαδικασίες θεσμοποίησης και αποθεσμοποίησης, καθώς το πανεπιστήμιο αποτελεί θεσμό και οργάνωση με τους δικούς του μηχανισμούς αλλαγής και προσαρμογής. Η θεωρητική προσέγγιση του πανεπιστημίου ως θεσμού και οργάνωση παρουσιάζεται στο πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου. Αυτές οι διαδικασίες θεσμοποίησης και αποθεσμοποίησης, ωστόσο, δεν γίνονται εύκολα κατανοητές αν δεν ληφθούν υπόψη δύο βασικές παράμετροι.

Η πρώτη παράμετρος αφορά στη διεύρυνση των φορέων δράσης στο πεδίο της ανώτατης εκπαίδευσης και στη μετατόπιση του κέντρου εξουσίας από το εθνικό υποκείμενο σε ένα έκκεντρο υποκείμενο που συγκροτείται και δρα εντός και εκτός των εθνικών συνόρων. Η νέα αυτή κυβερνοτροπία, έννοια που παρουσιάζεται επίσης στο πρώτο κεφάλαιο, απαιτεί πλέον διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης και ανάλυσης των εθνικών πολιτικών.

Η δεύτερη παράμετρος αφορά στην κατανόηση του μεταβαλλόμενου ρόλου του εθνικού κράτους, από το κυρίαρχο εθνικό υποκείμενο σε ένα υποκείμενο που παραμένει μεν ενεργό και ισχυρό, αλλά συγχρόνως εντάσσεται σε περιφερειακές συσπειρώσεις στο πλαίσιο των οποίων επανανοηματοδείται, μεταξύ άλλων, και ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης. Τα ζητήματα αυτά διαπραγματεύονται στο δεύτερο κεφάλαιο του βιβλίου.

Ο ρόλος των νέων περιφερειακών συσπειρώσεων στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ανώτατη εκπαίδευση συζητείται στο τρίτο κεφάλαιο, όπου στο επίκεντρο τίθεται η ανάδυση της Ε.Ο.Κ. και οι πρώτες, δειλές, απόπειρες παρέμβασης στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής που αποτέλεσε επί μακρόν προνομιακό πεδίο δράσης των εθνικών κρατών. Η πορεία μετεξέλιξης της Ε.Ο.Κ. σε Ε.Ε. περιλαμβάνει και τη σταδιακή μετάβαση από τις έμμεσες ευρωπαϊκές πολιτικές παρέμβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, κυρίως μέσω της χρηματοδότησης προγραμμάτων ανταλλαγών και κινητικότητας, της προώθησης της διυδριματικής συνεργασίας για την ανάπτυξη κοινών προγραμμάτων σπουδών μεταξύ ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, καθώς και κοινών ερευνητικών δράσεων, στη διαμόρφωση μιας συγκροτημένης ευρωπαϊκής πολιτικής με σαφή στόχευση.

Η στόχευση της ευρωπαϊκής αυτής πολιτικής επίσης δεν συγκροτείται σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, αλλά διαμορφώνεται σταδιακά μέσα από τις μεταβαλλόμενες διεθνείς συνθήκες. Κομβικά σημεία στην πορεία αυτή αποτέλεσαν: α) η κριτική στο κράτος πρόνοιας ήδη από τη δεκαετία του 70΄ και η ανάδυση ενός ισχυρού νεοφιλελελεύθερου λόγου που απαιτούσε τη συρρίκνωση του δημόσιου τομέα, και των πανεπιστημίων, τον περιορισμό των δαπανών, τη λογοδοσία και την αποτελεσματικότητα. β) Η ανάδυση του λόγου περί παγκοσμιοποίησης και περί κοινωνίας και οικονομίας της γνώσης που «απαιτεί» ένα νέο ρόλο για τα πανεπιστήμια. Ο ρόλος αυτός εν πολλοίς ταυτίζεται με τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία του ανταγωνισμού και της επικράτησης του «ικανότερου» και «χρησιμότερου», του πανεπιστημίου δηλαδή που είναι ικανό να παράγει καινοτομία και να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην εξασφάλιση ανταγωνιστικών πλεονεκτημάτων των εθνικών κρατών/ευρύτερων συσπειρώσεων. γ) Η κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης και του ανατολικού μπλοκ. δ) Η ανάδυση της Ε.Ε. και η όξυνση του παγκόσμιου οικονομικού ανταγωνισμού μεταξύ νέων περιφερειακών συσπειρώσεων.

Η απάντηση της Ε.Ε. στις νέες αυτές πιέσεις και στους παγκόσμιους ανταγωνισμούς εκφράστηκε μέσα από δύο «δίδυμες» διαδικασίες, με διαφορετικούς μεν δρώντες, αλλά και σαφείς συνδέσεις και κοινές διαδρομές.

Η πρώτη συζητείται στο τέταρτο κεφάλαιο και αφορά στην τιθάσευση της διακυβερνητικής διαδικασίας της Μπολόνια, η οποία ξεκίνησε εκτός των ευρωπαϊκών οργάνων, επιδεικνύοντας μια δυναμική που σύντομα υπερέβη το γεωγραφικό χώρο της ΕΕ. Η δεύτερη συζητείται στο πέμπτο κεφάλαιο και αφορά αφενός στη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής πολιτικής για ένα πανεπιστήμιο ανταγωνιστικό, προσβάσιμο, ένα πανεπιστήμιο που θα επιδιώκει τη διασφάλιση και τη βελτίωση της ποιότητας και αφετέρου στη διαμόρφωση ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας. Οι δύο αυτές οπτικές αποτυπώνονται καθαρά στην αμιγώς Ευρωπαϊκή στρατηγική για την κοινωνία της γνώσης, τη Στρατηγική της Λισαβόνας. Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης μαζί με τον Ευρωπαϊκό Χώρο Έρευνας, οι δύο πυλώνες για τη μετάβαση στην κοινωνία της γνώσης, αποτέλεσαν την κεντρική πολιτική στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη.

Στα επόμενα κεφάλαια του βιβλίου συζητώνται οι συνέπειες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική και ειδικότερα στην Ελλάδα. Στο έκτο κεφάλαιο, συζητώνται οι αντιδράσεις και αντιστάσεις των πολιτικών κομμάτων, επιλογή που δικαιολογείται από τον κεντρικό ρόλο που είχε, και εν μέρει βέβαια διατηρεί ακόμα η κεντρική εξουσία στη διαμόρφωση της πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και της ακαδημαϊκής κοινότητας όπως εκφράζεται μέσα από το δημόσιο λόγο της περιόδου πριν την εισαγωγή της πρώτης σημαντικής μεταρρύθμισης που ήταν εναρμονισμένη με τον ευρωπαϊκό λόγο, το Νόμο δηλαδή 3374/2005 για τη διασφάλιση της ποιότητας. Οι αντιστάσεις αυτές αναδεικνύουν ακριβώς την πολυπλοκότητα ενός πεδίου που σταδιακά συνδιαμορφώνεται όχι μόνο από τους παραδοσιακούς συσχετισμούς δύναμης εντός του εθνικού κράτους, αλλά και από εξωτερικούς δρώντες και ενός ευρωπαϊκού δικτύου παραγωγής πολιτικής που παράγεται από πολλαπλές πηγές.

Στα τελευταία κεφάλαια εισερχόμαστε σε ειδικότερες πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Στο έβδομο κεφάλαιο συζητείται η εισαγωγή του Νόμου 3374/2005 για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Η έμφαση δίδεται στις διαφορετικές λογικές της ποιότητας που πλέον προωθούνται στο πλαίσιο ενός ανταγωνιστικού πανεπιστημίου και ο ρόλος που αναμένεται να αναπτύξουν φορείς όπως η ΑΔΙΠ σε μια νέα λογική διακυβέρνησης των πανεπιστημίων από απόσταση.

Στο όγδοο κεφάλαιο συζητείται ο Νόμος 4009/2011 που σύμφωνα με την κυβερνητική ρητορική της περιόδου εκείνης ερχόταν να θεραπεύσει τις αδυναμίες του λεγόμενου δημοκρατικού πανεπιστημίου, εγκλωβισμένου στις συγκρούσεις των ομάδων και των «αιωνίων» φοιτητών, απαρχαιωμένου και αδύναμου να ανταποκριθεί στις παγκόσμιες προκλήσεις. Ή, αλλιώς, ενός Νόμου που κατά τη ρητορική σημαντικού μέρους της ακαδημαϊκής κοινότητας, ερχόταν να αποδιαρθρώσει, να συρρικνώσει και να ελέγξει το δημόσιο πανεπιστήμιο, παραδίδοντας το στις δυνάμεις της αγοράς και σε ένα αέναο κυνήγι ποσοτικοποιημένων δεικτών που ουδεμία σχέση φέρουν με την ποιότητα της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης και την προαγωγή της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης.

Στο τελευταίο κεφάλαιο, το οποίο υπογράφει ο Γ. Φραγκούλης, συζητώνται οι διαδικασίες διεύρυνσης και συρρίκνωσης της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης που διαμορφώθηκαν τόσο ως απόρροια της κοινωνικής δυναμικής που αναπτύχθηκε στο ελληνικό πλαίσιο, όσο και ως απόρροια ευρύτερων εξελίξεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Αρχικά, παρουσιάζονται οι πολιτικές διεύρυνσης που εκφράστηκαν τόσο με την αύξηση του αριθμού των φοιτητών/τριών, όσο και με την οργάνωση νέων προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών και την ίδρυση νέων τμημάτων/ιδρυμάτων που κάλυπταν πλέον το σύνολο των Περιφερειών της χώρας. Στο απόγειο της γεωγραφικής διεύρυνσης, εκκινεί και μια σταδιακή συρρίκνωση του φοιτητικού πληθυσμού, καταρχήν με την εισαγωγή της βάσης του 10 για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση, και στη συνέχεια με τις πολιτικές σταδιακής συρρίκνωσης κυρίως Τμημάτων ΤΕΙ. Στην πορεία αυτή, οι κοινωνικές ανισότητες ως προς την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, αλλά και εντός αυτής, παρέμειναν ισχυρές.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΑ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Στη θεσμική θεωρία, θεσμοί και οργανώσεις αποτελούν τις σημαντικότερες δομές των σύγχρονων κοινωνιών. Το θεωρητικό σχήμα που χρησιμοποιείται σε αυτό το βιβλίο για την ανάλυση των πολιτικών για την ανώτατη εκπαίδευση, υιοθετεί μια θεσμική οπτική που βασίζεται τόσο στις αναλύσεις του R.W. Scott (1998, 2001) όσο και του J.P.Olsen (2007). Προσεγγίζει το πανεπιστήμιο και ως οργάνωση και ως ισχυρό θεσμό διαχείρισης της γνώσης. Αποτελεί προσπάθεια σύνθεσης στοιχείων από διάφορες θεωρητικές και επιστημονικές περιοχές, ιστορία, οικονομία και κοινωνιολογία. Η θεσμική προσέγγιση, αναλύει τις οργανώσεις μέσα από το πρίσμα της συνέχειας, χωρίς όμως να παραγνωρίζει τις διαδικασίες της μεταρρύθμισης – της κοινωνικής μεταβολής. Έτσι και οι δύο αναλυτές αποδίδουν σημασία στα πολιτισμικά-γνωστικά στοιχεία που ενσωματώνονται στους θεσμούς και στον τρόπο με τον οποίο το κοινωνικό περιβάλλον δημιουργεί ένα πλαίσιο κατασκευής και ερμηνείας της πραγματικότητας (Scott, 2001, σ. 57; Olsen, 2007, σσ. 19-20). Το κλειδί για την κατανόηση των διαδικασιών θεσμοποίησης και αποθεσμοποίησης βρίσκεται στην ικανότητα για αυτόνομη δράση (agency) των συμμετεχόντων σε μια οργάνωση. Στην πρείπτωση των πανεπιστημίων αυτό σημαίνει ότι η θέση και ο ρόλος των ατόμων μέσα σε ένα πανεπιστήμιο είναι δυνατόν να αποτελούν παράγοντες ερμηνευτικούς της συμπεριφοράς και του τρόπου σκέψης τους. Έτσι φοιτητές, ακαδημαϊκοί και διοικητικοί υπάλληλοι μπορούν να έχουν διαφορετικές απόψεις επί διαφόρων θεμάτων ενώ οι θέσεις και οι δράσεις ως προς τις μεταρρυθμίσεις που επιχειρούνται χρωματίζονται από το θεσμικό περιβάλλον εντός του οποίου συμβαίνουν. Υπερεθνικές, διακυβερνητικές και διακρατικές διαδικασίες δημιουργούν διαφορετικά περιβάλλοντα και προβάλλουν διαφορετικούς ορισμούς των προβλημάτων, καταλήγοντας και σε διαφορετικές προτάσεις πολιτικής, τόσο στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης, όσο και στους άλλους χώρους πολιτικής (Οlsen, 2007, σ. 19).

Η θεσμική θεωρία, μπορεί να συμβάλει τόσο στην κατανόηση των ευρύτερων μεταβολών στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης σε επίπεδο εθνικό, ευρωπαϊκό (περιφερειακό) και διεθνές, όσο και στην κατανόηση των μεταβολών στο εσωτερικό των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, ίδίως αυτών που επέρχονται ως απόρροια της ένταξης ενός κράτους σε έναν περιφερειακό σχηματισμό και της επίδρασης της περιφερειακής και διεθνούς πολιτικής πάνω στη διαμόρφωση της εθνικής. Σχετικά πρόσφατα η θεσμική θεωρία χρησιμοποιήθηκε στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης, για την ανάλυση της σχέσης της ευρωπαϊκής και της εθνικής πολιτικής (Οlsen, 2007; Κοgan et al, 2006). Εδώ η ανώτατη εκπαίδευση θεωρείται ως μια θεσμοποιημένη περιοχή δράσης όπου τα υποκείμενα δρουν και συγκρούονται (Kogan et al, 2006)[[1]](#footnote-1). Δεδομένου ότι το ενδιαφέρον αυτής της μελέτης εστιάζεται στις αλλαγές στο χώρο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, στη συνέχεια αναφερόμαστε στα πανεπιστήμια, παρόλα αυτά, το ίδιο σχήμα μπορεί να εφαρμοστεί και στα τεχνολογικά ιδρύματα ή και άλλους τύπους εκπαίδευτικών δομών.

## 1.1. Το Πανεπιστήμιο ως θεσμός: η διαμόρφωση του θεσμικού περιβάλλοντος

Οι θεσμοί ορίζονται ως «πολύπλοκες και πολυεπίπεδες ανθεκτικές κοινωνικές κατασκευές, που αποτελούνται από συμβολικά στοιχεία, κοινωνικές δραστηριότητες και υλικούς πόρους» (Scott, 2001, σ. 49). Οι θεσμοί παρέχουν τάξη, μειώνουν την αβεβαιότητα και προσδίδουν σταθερότητα στην καθημερινή πρακτική (North, 1990), ενώ επιδεικνύουν και σχετική αντίσταση στην κοινωνική αλλαγή. Μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά, διατηρούνται και αναπαράγονται (Ζucker, 1987). Κατά τον Giddens (1984, σ. 28) «Οι θεσμοί, εξ ορισμού αποτελούν τα πιο σταθερά στοιχεία της κοινωνικής ζωής… και προσδίδουν σταθερότητα στα κοινωνικά συστήματα μέσα στο χώρο και τον χρόνο». Οι αξίες και οι στάσεις, η προώθηση κανονιστικών πρότυπων συμπεριφοράς και οι πολιτιστικών αντιλήψεων που οδηγούν σε ανάπτυξη ή αποτροπή συγκεκριμένων συμπεριφορών αποτελούν βασικά συστατικά στοιχεία των θεσμών.

Το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν οι θεσμοί, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αναπαραγωγή και ανάπτυξη συγκεκριμένων συμπεριφορών, καθώς οι αξίες και τα κανονιστικά πρότυπα αποκτούν νόημα μόνο μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και διαφοροποιούνται μέσα από την ανθρώπινη δράση (Geertz, 1973). Το θεσμικό περιβάλλον των πανεπιστημίων περιλαμβάνει τα συμβολικά στοιχεία και τις κοινωνικές δραστηριότητες που ενσωματώνονται στο θεσμό της ανώτατης εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την ανάλυση του Scott μπορύμε να εξετάσουμε την επίδραση του θεσμικού περιβάλλοντος πάνω στη λειτουργία των πανεπιστημίων εάν διακρίνουμε τρεις επιμέρους «πυλώνες», το ρυθμιστικό, τον κανονιστικό και τον γνωστικό-πολιτισμικό[[2]](#footnote-2). Οι τρεις αυτοί πυλώνες μπορούν να νοηθούν πάνω σε ένα συνεχές που κυμαίνεται από το «συνειδητό στο ασυνείδητο και από το νομικά επιβαλλόμενο σε αυτό που λαμβάνεται ως δεδομένο» (Scott, 2001, σ. 51). Προφανώς η κοινωνική πραγματικότητα διαμορφώνεται από την ταυτόχρονη δράση των τριών «πυλώνων» που παρακάτω διακρίνονται μόνο για λόγους αναλυτικούς, ώστε να διευκολυνθεί η κατανόηση περίπλοκων κοινωικών φαινομένων. Η ανάλυση του Scott εμφανίζει ομοιότητες με την ανάλυση των DiMaggio και Powell (1983) οι οποίοι επισημαίνουν τρεις διαδικασίες διάχυσης των θεσμών (καταναγκαστικές, κανονιστικές και μιμητικές) και σημειώνουν ότι συχνά η διάχυση των θεσμών εξαρτάται από τη συνδυασμένη, παράλληλη δράση αυτών των διαδικασιών.

### 1.1.1. Ο ρυθμιστικός πυλώνας

Ο ρυθμιστικός πυλώνας αφορά στην «ικανότητα του θεσμικού περιβάλλοντος να επιβάλει κανόνες, να επιθεωρεί τη συμμόρφωση της δράσης των ατομικών και συλλογικών υποκειμένων σύμφωνα με αυτούς και, υποχρεωτικά, να χειρίζεται τις κυρώσεις – είτε πρόκειται για επιβράβευση είτε για τιμωρία – σε μια προσπάθεια να επηρεάσει τη μελλοντική δράση ή συμπεριφορά» (Scott, 2001, σ. 52). Συνεπώς, οι νόμοι (γραπτοί και άγραφοι), οι κανονισμοί και οι κυρώσεις αποτελούν σημαντικά στοιχεία του ρυθμιστικού πυλώνα ενός θεσμικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον Scott, «ο εξαναγκασμός, ο φόβος και η επιβολή αποτελούν τα κύρια συστατικά του ρυθμιστικού πυλώνα. Ωστόσο, η «σκληρότητα του ρυθμιστικού πλαισίου μετριάζεται από τη βάση νομιμοποίησής του, τους γραπτούς νόμους και κανόνες ή τα κοινωνικά έθιμα» (Scott, 2001, σ. 53). Συνεπώς, στο πλαίσιο του ρυθμιστικού πυλώνα, ο μηχανισμός με τον οποίο συντελείται η συμμόρφωση προς το θεσμό βασίζεται στη χρήση της εξουσίας, όπου το στοιχείο του καταναγκασμού νομιμοποιείται μέσα από ένα νομικά κατοχυρωμένο πλαίσιο, το οποίο ενισχύει ή περιορίζει την άσκηση της εξουσίας. Βέβαια, ισχυρά δρώντα υποκείμενα, είναι δυνατό να επιβάλουν τις αντιλήψεις τους πάνω στους λιγότερο ισχυρούς, είτε με τη χρήση ή την απειλή κυρώσεων, επιβραβεύοντας τη συμμόρφωση προς τις συγκεκριμένες αντιλήψεις.

Για να είναι αποτελεσματική οποιαδήποτε ρύθμιση, πρέπει να περιλαμβάνει επαρκή πληροφόρηση, καθαρά αιτήματα, αποτελεσματική επίβλεψη (μηχανισμό ελέγχου) και κυρώσεις. Είναι σημαντική η διάκριση ανάμεσα σε ρυθμιστικούς μηχανισμούς που βασίζονται στην επιβολή δύναμης ή εξουσίας ενός νόμιμου ελεγκτικού φορέα και σε αυτούς που βασίζονται στη χρήση κινήτρων. Κατά τον Scott, οι επιπτώσεις των θεσμικών αλλαγών στην οργάνωση των θεσμών και το «βάθος» της θεσμοποίησης, μπορεί να διαφέρει ανάλογα με το είδος της ρυθμιστικής διαδικασίας που χρησιμοποιείται.

Στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης, ο ρυθμιστικός πυλώνας αναφέρεται στις σχέσεις κράτους και πανεπιστημίου και στον τρόπο και το βαθμό ελέγχου του πανεπιστημίου από το κράτος. Στην περίπτωση της Ελλάδας για παράδειγμα, τη βάση του ρυθμιστικού πυλώνα αποτελεί το νομικό πλαίσιο για την Ανώτατη Εκπαίδευση, το οποίο συμπληρώνεται από Προεδρικά Διατάγματα, εγκυκλίους και υπουργικές αποφάσεις. Περιλαμβάνει επίσης κάθε είδους ρυθμιστικό πλαίσιο που διαμορφώνεται από τα ίδια τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα κανονισμούς σπουδών που περιλαμβάνουν ρυθμίσεις που διέπουν τη φοίτηση και την απόκτηση των τίτλων σπουδών, εσωτερικούς κανονισμούς ή οργανισμούς των πανεπιστημίων, όπου υπάρχουν, κλ.π. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία των πανεπιστημίων μπορούν να νοηθούν ως μεταβολές στο ρυθμιστικό πυλώνα της ανώτατης εκπαίδευσης.

Πάντως να σημειωθεί ότι διάφοροι αναλυτές επισημαίνουν τη διάσταση ανάμεσα στην υποχρεωτική φύση των νόμων και τις κανονιστικές και πολιτιστικές–γνωστικές τους διαστάσεις. Πολλοί νόμοι είναι αμφιλεγόμενοι, ενώ άλλοι τόσο ασαφείς που δεν είναι δυνατό να αποτελέσουν βάση για την διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Κατά συνέπεια, πρέπει σε κάθε περίπτωση να εξετάζεται η λειτουργία των νόμων και ο βαθμός αλληλεπίδρασής τους με τους άλλους θεσμικούς πυλώνες. Οι νόμοι και οι κανόνες επιδέχονται ερμηνεία, ενώ κίνητρα ή κυρώσεις που πιθανώς ενσωματώνονται στους νόμους μπορεί να έχουν παρενέργειες που δεν έχουν προβλεφθεί από το νομοθέτη. Προβλήματα που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή πρέπει να επιλύονται, ενώ οι μηχανισμοί ελέγχου είναι απαραίτητοι αλλά όχι πάντα αλάνθαστοι. Τέλος η συμμόρφωση των δρώντων υποκειμένων στις επιταγές του νόμου είναι μία μόνο από τις πολλές πιθανές αντιδράσεις τους (Scott, 2001, σ. 54), όπως θα δούμε στη συνέχεια.

### 1.1.2. Ο κανονιστικός πυλώνας

Πολλοί κοινωνιολόγοι, από την εποχή του Durkheim ακόμα, έχουν επισημάνει τη βαρύτητα του κανονιστικού πυλώνα στη διαμόρφωση των κοινωνικών δομών, ίσως γιατί οι κοινωνιολόγοι συνήθως στρέφουν την προσοχή τους στη μελέτη θεσμών, όπως τα συστήματα συγγένειας, οι κοινωνικές τάξεις ή τα θρησκευτικά συστήματα, όπου κοινές αξίες και συμπεριφορές είναι πιθανότερο να εμφανιστούν. Ο κανονιστικός πυλώνας ενσωματώνει αξίες, αντιλήψεις και στάσεις και περιλαμβάνει «περισσότερο ή λιγότερο τυπικούς κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία εισάγουν μια περιγραφική, αξιολογική και εν τέλει υποχρεωτική διάσταση στην κοινωνική δράση. Η βάση της νομιμοποίησής του κανονιστικού πυλώνα είναι κυρίως ηθική και εδράζεται στην κοινωνική υποχρέωση» (Scott, 2001, σ. 56).

Οι αξίες και τα κανονιστικά πρότυπα συμπεριφοράς έχουν μάλλον την έννοια του δέοντος, και όχι την έννοια του νομικά δεσμευτικού. Στο πλαίσιο της κανονιστικής διαδικασίας, τα άτομα και οι οργανισμοί που δρουν σε ένα συγκεκριμένο θεσμικό περιβάλλον συμμορφώνονται προς τους κανόνες του παιχνιδιού, ενώ, παράλληλα, διαμορφώνουν συγκεκριμένους στόχους και σκοπούς και καθορίζουν τους ηθικά παραδεκτούς τρόπους για την επίτευξή τους (Scott, 2001, σσ. 54-55). Μέσω του κανονιστικού πυλώνα εισάγονται περιορισμοί στην κοινωνική συμπεριφορά και δράση (Scott, 2001, σ. 55). Ορισμένες συμπεριφορές αποθαρρύνονται ενώ άλλες ενισχύονται ή ενδυναμώνονται, καθώς τα κανονιστικά πρότυπα συνδέονται με υποχρεώσεις και δικαιώματα, προνόμια και καθήκοντα.

H έμφαση στις κανονιστικές διαδικασίες αναδεικνύει τη σημαντικότητα των δικτύων και των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα σε άτομα ή και συλλογικούς φορείς. Τα κανονιστικά πρότυπα είναι δυνατόν είτε να διαμορφώνονται από αντιπροσωπευτικά σώματα (π.χ. επαγγελματικές ενώσεις [[3]](#footnote-3)) και μέσα από σαφείς διαδικασίες είτε να αναδύονται σταδιακά, μέσα από άτυπες διαδικασίες που οριστικοποιούνται μετά από συγκρούσεις διαφορετικών φορέων ή δικτύων. Πολλές φορές, η διάχυση νέων θεσμών επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα όταν τα κανονιστικά πρότυπα που προτείνονται ανταποκρίνονται σε αυτά που έχουν υιοθετήσει δίκτυα φορέων, παρά όταν επιδιώκεται με την αλλαγή του νομικού πλαισίου. Πάντως να σημειωθεί ότι και οι ρυθμιστικές διαδικασίες περιλαμβάνουν κανονιστικές διαστάσεις, καθώς τα νομικά πλαίσια οφείλουν να διαμορφώνονται μετά από διαπραγμάτευση με εκπροσώπους των φορέων που εμπλέκονται, και αφού επιτευχθεί συναίνεση με αυτούς που πιθανά υιοθετούν διαφορετικά κανονιστικά πρότυπα. Στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης για παράδειγμα, τα κανονιστικά πρότυπα συμπεριφοράς και οι αξίες του κανονιστικού πυλώνα αντανακλούν απόψεις για το ρόλο των φοιτητών στη λειτουργία του πανεπιστημίου ή τον τρόπο που πρέπει να ασκείται το επάγγελμα του πανεπιστημιακού δασκάλου. Η αρχή της ακαδημαϊκής ελευθερίας, η αυτονομία του πανεπιστημίου, η δημοκρατικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος ή η διασφάλιση της ποιότητάς των προγραμμάτων σπουδών είναι δυνατόν να αποτελούν αξίες που ενσωματώνονται στον κανονιστικό πυλώνα. Μέσω των προτύπων που κυριαρχούν είναι δυνατόν να διαμορφώνονται τυπικές ή άτυπες ιεραρχήσεις των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, π.χ. ανάμεσα στην πανεπιστημιακή και τεχνολογική εκπαίδευση.

Σε άλλες περιπτώσεις τα κανονιστικά πρότυπα ισχύουν για συγκεκριμένα άτομα και, συνεπώς, διαμορφώνουν τυπικά συγκεκριμένους ρόλους ή κοινωνικές θέσεις στα πλαίσια μιας εσωτερικής διαστρωμάτωσης των ιδρυμάτων. Οι απόψεις για τον ενδεδειγμένο τρόπο συμπεριφοράς δεν αποτελούν απλές προσδοκίες ή προβλέψεις για τον πιθανό τρόπο αντίδρασης σε μια κατάσταση, αλλά καθορισμένες επιταγές, για τον τρόπο με τον οποίο ο φορέας ενός ρόλου οφείλει να συμπεριφέρεται. Οι προσδοκίες άλλων σημαντικών δρώντων υποκειμένων ή παικτών, είναι τόσο ισχυρές που περιορίζουν τη δράση στα πλαίσια ενός κοινωνικού ρόλου, σε σημείο που ο φορέας του ρόλου είναι δυνατόν να την εκλάβει ως εξωτερική πίεση. Στην περίπτωση αυτή τα κανονιστικά πρότυπα συμπεριφοράς είναι δυνατόν να συνδέονται με τη διαμόρφωση περισσότερο ή λιγότερο τυπικών ή άτυπων ιεραρχιών και την κατανομή δύναμης και εξουσίας στα πλαίσια του πανεπιστημίου.

### 1.1.3. Ο πολιτισμικός – γνωστικός πυλώνας

Η πολιτισμική–γνωστική διάσταση των θεσμών, η κουλτούρα τους, δίνει έμφαση στη σημασία της απόδοσης κοινού νοήματος και της ύπαρξης κοινού πλαισίου ερμηνείας της πραγματικότητας στο πλαίσιο ενός δεδομένου κοινωνικού περιβάλλοντος. Συνεπώς, ο πολιτισμικός–γνωστικός πυλώνας βασίζεται στη θεώρηση ότι «κάθε εσωτερική διαδικασία κατανόησης και γνώσης καθώς και η απόδοση νοήματος στην ανθρώπινη συμπεριφορά διαμορφώνεται σε σχέση με ένα πολιτισμικό πλαίσιο» (Scott, 2001, σ. 57). Σύμφωνα με τους Berger και Keller (1981), κάθε θεσμός μπορεί να νοηθεί ως μια αποκρυστάλλωση νοημάτων που έχουν λάβει αντικειμενική μορφή. Η κουλτούρα μεσολαβεί ανάμεσα στον εξωτερικό κόσμο των ερεθισμάτων και το άτομο, και διευκολύνει την εσωτερίκευση των συμβολικών αναπαραστάσεων του κόσμου. Τα σύμβολα επηρεάζουν την κοινωνική δράση, καθώς χρησιμοποιούνται και ερμηνεύονται για να αποδοθεί νόημα στα γεγονότα της καθημερινής ζωής.

Η βάση νομιμοποίησης του πολιτισμικού–γνωστικού πυλώνα είναι η «ορθοδοξία». Η δράση βασίζεται σε μια διαδικασία μίμησης που συνίσταται στην υιοθέτηση ενός κοινού πλαισίου αναφοράς ή της απόδοσης κοινού νοήματος σε μια κατάσταση (Scott, 2001, σ. 61). Τα υποκείμενα δρουν, από συνήθεια, με τρόπους δεδομένους, θεωρώντας οποιαδήποτε άλλη συμπεριφορά αδιανόητη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Scott (2001, σ. 57), «οι συνήθειες ακολουθούνται επειδή λαμβάνονται ως δεδομένες, ως «ο τρόπος με τον οποίον συνήθως ενεργούμε».

Η θέση του Scott εδώ φαίνεται να συμπίπτει με αυτή των Strang και Meyer (1993), οι οποίοι σημειώνουν τη σημαντικότητα των γνωστικών-πολιτισμικών στοιχείων για τη διάχυση των θεσμών. Σύμφωνα με το επιχείρημά τους, η διάχυση των θεσμών διευκολύνεται όταν οι δρώντες αποκτούν μια αίσθηση κοινότητας ή ομοιότητας. Μέσα από τέτοιες διαδικασίες επιτυγχάνεται η επίτευξη συναίνεσης ανάμεσα στους δρώντες για την αξία ενός τρόπου οργάνωσης, μιας δομής ή πρακτικής και είναι δυνατόν να δίδονται και αιτιακές ερμηνείες ή λόγοι για τους οποίους οι δρώντες θα πρέπει να υιοθετήσουν μια συγκεκριμένη πρακτική ή συμπεριφορά. Ένας θεσμός ή μια οργανωτική μορφή νομιμοποιείται μέσα από γνωστικές πολιτιστικές διαδικασίες, όταν οι δρώντες τον θεωρούν ως το «φυσικό» τρόπο οργάνωσης των πραγμάτων.

Στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης η επίδραση του πολιτισμικού-γνωστικού πυλώνα γίνεται αντιληπτή μέσα από τις διδεδομένες και κυρίαρχες αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως για παράδειγμα την οργάνωση των πανεπιστημίων με βάση το Χουμπολντιανό μοντέλο, ή κοινές στάσεις και αντιλήψεις για τις διδακτικές και ερευνητικές πρακτικές, όπως διαμορφώνονται στα επιστημονικά πεδία.

## 1.2. Το Πανεπιστήμιο ως οργάνωση: δομικά χαρακτηριστικά

Σύμφωνα με τον Scott οι οργανώσεις διαμορφώνονται «από τη συλλογική δράση ατόμων, με σκοπό την επίτευξη συλλογικών επιδιώξεων και συγκεκριμένων στόχων» (Scott, 1998, σ. 10). Κάθε οργάνωση μπορεί να νοηθεί ως μια κοινωνική κατασκευή, η οποία διαμορφώνεται από τη συλλογική δράση ατόμων, με σκοπό την υποστήριξη συλλογικών επιδιώξεων που προκύπτουν από συγκεκριμένους στόχους και αποτελείται από τέσσερα βασικά δομικά στοιχεία: την κοινωνική δομή, τους συμμετέχοντες, τους στόχους και την τεχνολογία που χρησιμοποιεί.

Ως ανοιχτά συστήματα, οι οργανώσεις ανταποκρίνονται στις αλλαγές του θεσμικού περιβάλλοντος. Κατά συνέπεια, οι μεταβολές στο θεσμικό περιβάλλον των οργανώσεων είναι δυνατό να οδηγήσουν σε μεταβολές στα δομικά τους στοιχεία: την κοινωνική δομή, τους στόχους, την τεχνολογία που χρησιμοποιείται ακόμα και στο είδος των συμμετεχόντων. Αντίστοιχα, μεταβολές που συντελούνται στο εσωτερικό των οργανώσεων και αφορούν τα δομικά τους στοιχεία, δηλαδή αλλαγή στόχων, νέα τεχνολογία, διαφοροποίηση στην κοινωνική δομή του οργανισμού κλ.π., είναι δυνατόν να οδηγήσουν σταδιακά σε διαφοροποιήσεις του θεσμικού περιβάλλοντος

### 1.2.1. Κοινωνική δομή

Η κοινωνική δομή «αναφέρεται στις σχέσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες στον οργανισμό και μπορεί να περιλαμβάνει τυπικές ή άτυπες πτυχές (Scott, 1998, σσ. 17-19). Η κοινωνική δομή της οργάνωσης ενσωματώνει αξίες, κανονιστικά πρότυπα συμπεριφοράς και κοινωνικούς ρόλους που υιοθετούν οι συμμετέχοντες. Ως αξίες νοούνται τα κριτήρια, με βάση τα οποία επιλέγονται οι στόχοι. Ως κανονιστικά πρότυπα νοούνται οι γενικευμένοι κανόνες που κατευθύνουν τη συμπεριφορά και οι οποίοι συγκεκριμενοποιούν τρόπους και πρακτικές για την επίτευξη των στόχων.· Τέλος, ως ρόλοι νοούνται συμπεριφορές που συνδέονται με «προσδοκίες βασισμένες στα αξιολογικά κριτήρια, τα οποία χρησιμοποιούνται για την αποτίμηση της συμπεριφοράς εκείνων που κατέχουν συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις» (Scott, 1998, σ. 17). Η κοινωνική δομή διαμορφώνεται από τις πρακτικές και την καθημερινή δράση των συμμετεχόντων, η οποία μπορεί να αποκλίνει από τις επιταγές του ρυθμιστικού ή του κανονιστικού πυλώνα (Scott, 1998, σ. 57). Οι δύο αυτές πτυχές της κοινωνικής δομής αλληλοεπηρεάζονται καθώς οι κανόνες λειτουργίας του οργανισμού (ρυθμιστικός πυλώνας) και τα κοινωνικά επιβαλλόμενα κανονιστικά πρότυπα συμπεριφοράς (κανονιστικός πυλώνας) θέτουν περιορισμούς στη δράση των συμμετεχόντων, ενώ η δράση και η καθημερινή συμπεριφορά των συμμετεχόντων (πολιτισμικός-γνωστικός πυλώνας), ενδυναμώνει ή αποδυναμώνει κανονιστικά πρότυπα και αξίες.

Όσον αφορά τον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης, τα σημαντικότερα στοιχεία της κοινωνικής δομής αφορούν στον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης του πανεπιστημίου και την κατανομή εξουσίας στα όργανά του. Πτυχές που πρέπει να ληφθούν υπόψη αφορούν το βαθμό συγκεντρωτισμού ή αποκέντρωσης στη λήψη αποφάσεων και το βαθμό συμμετοχής των οργάνων στη διαμόρφωση ιδρυματικής πολιτικής, (αποστολή του πανεπιστημίου, διατύπωση συγκεκριμένων στόχων). Να σημειώσουμε όμως ότι κατά τους Giddens (1979; 1984) και Sewell (1992) σε κάθε θεσμική ανάλυση μιας κοινωνικής δομής είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη και την υλική διάσταση των θεσμών, ώστε να είναι δυνατόν να αναλυθούν ασυμμετρίες δύναμης που είναι δυνατόν να προκύψουν από την άνιση κατανομή των πόρων. Στην περίπτωση των πανεπιστημίων, η υλική διάσταση του θεσμού ενσωματώνεται στο τεχνικό περιβάλλον της ανώτατης εκπαίδευσης, «στο σύνολο των πόρων και των πληροφοριών, από τις οποίες αντλεί ο θεσμός για την ανάπτυξή του» (Scott, 1998, σ. 132). Περιλαμβάνει κυρίως τη χρηματοδότηση των εθνικών κυβερνήσεων και των περιφερειακών αρχών. Ωστόσο υλικοί πόροι είναι δυνατόν να προέρχονται και από διεθνείς ή υπερεθνικούς οργανισμούς και συμβούλια, ή και από το χώρο των επιχειρήσεων, από όπου τα πανεπιστήμια αντλούν επίσης για τη χρηματοδότηση ερευνητικών δραστηριοτήτων. Τέλος, ένα σημαντικό ποσοστό των υλικών πόρων είναι δυνατόν να προέρχεται από δίδακτρα που καταβάλλουν οι φοιτητές.

### 1.2.2. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες σε μία οργάνωση είναι «τα άτομα, τα οποία συνεισφέρουν στην οργάνωση» (Scott, 1998, σ. 19). Τα άτομα είναι δυνατόν να συμμετέχουν σε περισσότερες από μία οργανώσεις, γεγονός που τα καθιστά φορείς αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε διαφορετικές οργανώσεις. Παράλληλα, ως κοινωνικά υποκείμενα είναι δυνατόν να συμβάλουν στη διαμόρφωση και τη μεταβολή της δομής μιας οργάνωσης. Όπως αναφέρει ο Scott (1998, σ. 20), «η δράση τους, η συμμόρφωσή τους ή η ανυπακοή τους, συγκροτούν και διαμορφώνουν τη δομή της οργάνωσης. Χωρίς τη συμμετοχή τους, δεν υπάρχει κοινωνική δομή, δεν υπάρχει οργάνωση».

Έτσι, το είδος και το μέγεθος των μεταβολών των οργανώσεων συνδέεται με τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Συνεπώς, δύο οργανώσεις είναι δυνατό να μεταβάλονται σε διαφορετικό βαθμό και με διαφορετικό τρόπο, ακόμα και όταν υιοθετούν παρόμοιες πρακτικές, ενώ στο πλαίσιο της ίδιας οργάνωσης, κάποια δομικά στοιχεία μπορούν να μεταβάλονται με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό από άλλα. Οι συμμετέχοντες στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης είναι το διδακτικό και ερευνητικό προσωπικό, το διοικητικό προσωπικό και οι φοιτητές.

### 1.2.3. Στόχοι

Οι στόχοι των οργανώσεων αποτελούν «τους επιθυμητούς σκοπούς, τους οποίους οι συμμετέχοντες προσπαθούν να επιτύχουν μέσω της δράσης τους». Οι στόχοι που διαμορφώνονται επηρεάζονται από την κοινωνική δομή των οργανώσεων και α) παρέχουν κατευθύνσεις για τις αποφάσεις και τις δραστηριότητες της οργάνωσης ή προκειμένου να θέτουν όρια στη δράση των συμμετεχόντων, β) διαμορφώνουν ένα πλαίσιο επαφής μεταξύ συμμεχόντων και μη-συμμετέχοντων σε μια οργάνωση, γ) παρέχουν μια βάση νομιμοποίησης καθώς και βάση για την ανεύρεση χρηματοδότησης, δ) αξιολογείται η οργάνωση και οι συμμετέχοντες σε αυτήν (Scott, 1998, σ. 286).

Στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης, οι στόχοι (αποστολή) του πανεπιστημίου προκύπτουν συνήθως (αλλά όχι πάντα και όχι μόνο) από τη διοίκηση του ιδρύματος. Περιλαμβάνουν τον τρόπο που το πανεπιστήμιο αντιμετωπίζει την παραγωγή νέας γνώσης (έρευνα) ή/και την αναπαραγωγή της γνώσης (διδασκαλία).

Βέβαια, οι στόχοι της διοίκησης του πανεπιστημίου μπορεί ως ένα βαθμό να διαφέρουν από τους επιμέρους στόχους (μερίδας) του διδακτικού προσωπικού και των φοιτητών. Στο πλαίσιο του πανεπιστημίου, αξίες και κανονιστικά πρότυπα συμπεριφοράς που κυριαρχούν στο χώρο γενικά αλλά και εντός συγκεκριμένων επιστημονικών πεδίων, επηρεάζουν τις αντιλήψεις των διδασκόντων και των φοιτητών για τους στόχους της διδασκαλίας και της έρευνας. Για παράδειγμα, η διεθνοποίηση του προγράμματος σπουδών ενός πανεπιστημίου, μπορεί να αποτελεί στόχο της διοίκησης του ιδρύματος, αλλά όχι του διδακτικού προσωπικού ή να αποτελεί στόχο για ορισμένους διδάσκοντες.τμήματα αλλά όχι για τη διοίκηση.

### 1.2.4. Τεχνολογία

Ο όρος τεχνολογία χρησιμοποιείται από τον Scott όχι μόνο για την τεχνική υποδομή, αλλά και τις τεχνικές γνώσεις και τις δεξιότητες των συμμετεχόντων. Κατά τον Scott (1998, σ. 21) για να γίνει κατανοητή η έννοια της τεχνολογίας, θα πρέπει, η οργάνωση να νοηθεί «ως ένα μέρος, όπου συντελείται ένα είδος εργασίας, ως μια τοποθεσία όπου χρησιμοποιείται ενέργεια για τη μεταμόρφωση των υλικών στοιχείων, ως ένας μηχανισμός μετατροπής των συνεισφορών σε αποτελέσματα». Στο χώρο των πανεπιστημίων, οι κύριες τεχνολογίες είναι η έρευνα και η διδασκαλία. Όπως το έθεσε ο Clark (1983, σ. 12), «η διαχείριση της γνώσης είναι το κοινό στοιχείο των διαφορετικών δραστηριοτήτων των ακαδημαϊκών οι οποίοι σε διαφορετικό βαθμό και με διαφορετικούς συνδυασμούς επιδιώκουν να ανακαλύψουν, να διατηρήσουν, να εξελίξουν, να μεταδώσουν ή να εφαρμόσουν τη γνώση» .

Σύμφωνα με το θεωρητικό σχήμα που εδώ παρουσιάζεται, οι μεταβολές στο τεχνικό και θεσμικό περιβάλλον της ανώτατης εκπαίδευσης, είναι δυνατό να επιφέρουν μεταβολές στα δομικά στοιχεία των πανεπιστημίων και το αντίστροφο Οι μεταβολές στη δομή μιας οργάνωσης, είναι δυνατόν να επιφέρουν μεταβολές στο ευρύτερο περιβάλλον μέσα από την επίδραση τριών βασικών πυλώνων που παραπάνω αναλύθηκαν.

Η σχέση του πανεπιστημίου με το θεσμικό περιβάλλον του και τα δομικά του χαρακτηριστικά απεικονίζονται στο σχήμα που ακολουθεί.

Σχήμα 1: Το πανεπιστήμιο και το περιβάλλον του.

Ρυθμιστικός Πυλώνας

Κοινωνική Δομή

Στόχοι

Τεχνολογία

Συμμετέχοντες

Πανεπιστήμιο

Κανονιστικός Πυλώνας

Γνωστικός Πολιτισμικός Πυλώνας

Περιφερειακό Επίπεδο

Διεθνές Επίπεδο

Εθνικό Επίπεδο

## 1.3. Προς μια τυπολογία των πανεπιστημίων

Στο ερώτημα τι είδους οργάνωση είναι το πανεπιστήμιο, ο Olsen (2007), εμπνευσμένος από τη θεσμική ανάλυση και τη θεωρία των οργανώσεων, συγκρότησε μια τυπολογία οργάνωσης και διακυβέρνησης των πανεπιστημίων, στα πρότυπα των Βεμπεριανών ιδεότυπων (visions of university organization and governance). Οι τέσσερις ιδεότυποι που παρουσιάζει, και που στον Πίνακα 1 αναφέρονται συνοπτικά ως ΤΥΠΟΣ Ι,ΙΙ,ΙΙΙ και IV, ενσωματώνουν και αντανακλούν διαφορετικές “παραδοχές για το τι είναι ένα πανεπιστήμιο και κάτω από ποιές προϋποθέσεις λειτουργεί ικανοποιητικά”.

Ως ιδεότυποι, διευκολύνουν την ανάλυση, χωρίς ωστόσο να εμφανίζονται σε καθαρή μορφή μέσα στο πολύπλοκο και διαφοροποιημένο ευρωπαϊκό τοπίο, όπου συχνά στοιχεία διαφορετικών τύπων συνυπάρχουν στον τρόπο οργάνωσης των πανεπιστημίων. Ο πρώτος ιδεότυπος απεικονίζει το πανεπιστήμιο ως αυτο-κυβερνούμενη κοινότητα διανοουμένων και ως θεσμό που συγκροτείται με βάση ακαδημαϊκές αξίες. Είναι σαφής εδώ η αναφορά στο «Χουμπολντιανό» πανεπιστήμιο. Οι άλλοι τρεις ιδεότυποι απεικονίζουν το Πανεπιστήμιο ως θεσμό στην υπηρεσία διαφορετικών ομάδων. Ο δεύτερος νοεί το πανεπιστήμιο ως «όργανο εξυπηρέτησης της κρατικής πολιτικής» και παραπέμπει σε μεγάλες περιόδους της ευρωπαϊκής ιστορίας, όπου το πανεπιστήμιο εξυπηρέτησε στόχους κοινωνικής, οικονομικής ή εξωτερικής πολιτικής. Ο τρίτος, αντανακλώντας εξελίξεις που απορρέουν από τα μεγάλα κοινωνικά και φοιτητικά κινήματα των δεκαετιών του 60 και του 70, απεικονίζει ένα πανεπιστήμιο οργανωμένο ως «εσωτερική αντιπροσωπευτική δημοκρατία» που εξυπηρετεί και εξισορροπεί συμφέροντα διαφόρων ομάδων. Τέλος, ο τέταρτος ιδεότυπος, το «επιχειρηματικό πανεπιστήμιο», θέτει το θεσμό στην υπηρεσία εξωτερικών κοινωνικών εταίρων και των φοιτητών που νοούνται και ως «πελάτες α. ﷽﷽﷽﷽﷽﷽﷽ρωτοκαθεδρπιστημοσύνη » (Olsen, 2007).

### 1.3.1. Το πανεπιστήμιο ως αυτοκυβερνούμενη κοινότητα διανοουμένων.

Το πανεπιστήμιο αποτελεί ένα θεσμό με δικές του καταστατικές, κανονιστικές και οργανωτικές αρχές, που η ταυτότητα του διαμορφώνεται από τη δέσμευση του στην υπηρεσία της επιστήμης και της μάθησης, της ελεύθερης έρευνας και της αναζήτησης της αλήθειας που έχει αξία αφεαυτής. Η γνώση αντιμετωπίζεται ολιστικά και θεωρείται δημόσιο αγαθό στην υπηρεσία του κοινωνικού συνόλου, ενώ οι ανθρωπιστικές και φυσικές επιστήμες έχουν την πρωτοκαθεδρία. Στόχος είναι η ανάπτυξη εννοιών, ιδεών και αντιλήψεων μέσω των οποίων οι άνθρωποι θα μπορέσουν να κατανοήσουν τους εαυτούς τους, τους άλλους και την κοινωνία. Το πανεπιστήμιο έχει ανθρωπιστικό προσανατολισμό και κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της αξιοπρέπειας του ατόμου και στην ανάπτυξη και μετάδοση της ορθολογικής κουλτούρας του διαφωτισμού που οδηγεί στη χειραφέτηση του ατόμου (Olsen, 2007, σ. 29).

Ο ρόλος του κράτους περιορίζεται στη διασφάλιση της χρηματοδότησης των πανεπιστημίων και της ακαδημαϊκής ελευθερίας και αυτονομίας του διδάσκοντα. Η προστασία και η χρηματοδότηση από το κράτος, μαζί με την αυτονομία από την κυβέρνηση και από ισχυρές κοινωνικο-οικονομικές ομάδες, νομιμοποιούνται από την ανάγκη διεξαγωγής ελεύθερης έρευνας που θα προωθήσει την αναζήτηση της αλήθειας. Η οργάνωση και διοίκηση του πανεπιστημίου αντανακλά τη θεσμική του ταυτότητα και τον ιδιαίτερο ρόλο και ευθύνες που έχει στην κοινωνία. Η νομιμοποίηση της εξουσίας βασίζεται στη, θεωρούμενη ως αντικειμενική, ικανότητα. Όλες οι δραστηριότητες και τα αποτελέσματα αξιολογούνται με βάση εσωτερικές διαδικασίες κρίσης από ακαδημαϊκούς ειδικούς στον τομέα τους. Οι βασικοί μηχανισμοί αλλαγής εδράζονται στις ίδιες τις ανάγκες της επιστήμης σε κάθε επιστημονικό πεδίο. Συνολικά, το πανεπιστήμιο εξελίσσεται στη βάση εσωτερικών διαδικασιών και των αναγκών της επιστήμης και όχι ως αποτέλεσμα εξωτερικών παραγόντων ή πιέσεων. Η επιστήμη μπορεί να διαμορφώσει κουλτούρες, να προσφέρει μοντέλα επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων και να προωθήσει την κοινωνική ενσωμάτωση στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας, βάσει μιας επικοινωνιακής λογικής και της δύναμης της επιχειρηματολογίας (Olsen, 2007, σσ. 29-31).

### 1.3.2. Το πανεπιστήμιο ως όργανο εξυπηρέτησης της εθνικής πολιτικής

Σύμφωνα με αυτήν την οπτική, το πανεπιστήμιο αποτελεί εργαλείο εφαρμογής των σκοπών και των πολιτικών προτεραιοτήτων δημοκρατικά εκλεγμένων κυβερνήσεων και ηγετών. Το πανεπιστήμιο δεν μπορεί να αναπτύσσει τις δραστηριότητες του μόνο βάσει μιας μακροπρόθεσμης λογικής που στηρίζεται σε καταστατικές ακαδημαϊκές αρχές και αξίες και στη δέσμευση του για προαγωγή του οράματος μιας πολιτισμένης κοινωνίας. Αντίθετα, η έρευνα και η εκπαίδευση αποτελούν παραγωγικό παράγοντα και πηγή πλούτου. Οι στόχοι του πανεπιστημίου εξαρτώνται από τις πολιτικές προτεραιότητες και τις κρατικές χρηματοδοτήσεις και όχι από την εσωτερική δυναμική του. Πολύ σημαντική είναι η χρηστικότητα και η εφαρμοσιμότητα της έρευνας που παράγεται σε τομείς όπως η εθνική άμυνα, η υγεία, η εκπαίδευση, ή βιομηχανία, η τεχνολογία. Το πανεπιστήμιο βρίσκεται στην υπηρεσία του κράτους, που ορίζει τι αποτελεί εθνική προτεραιότητα κάθε φορά και της κοινωνίας συνολικά (Olsen, 2007, σ. 31).

Η εξυπηρέτηση των εθνικών σκοπών κάνει το πανεπιστήμιο πλουσιότερο, με τίμημα τη μείωση της εσωτερικής του ενότητας και συνοχής. Η παραδοχή ότι το πανεπιστήμιο αναζητεί μέσω της έρευνας την ενότητα της γνώσης αντικαθίσταται από την ανάγκη της εξειδίκευσης. Εξαιτίας της μεταβαλλόμενης φύσης της επιστήμης, ορισμένοι τύποι έρευνας απαιτούν τη διασφάλιση μεγάλων πόρων για μακρό διάστημα. Η ατομική έρευνα αντικαθίσταται από την ομαδική δουλειά και η οργάνωση της γνώσης ανά επιστημονικό πεδίο συμπληρώνεται ή αντικαθίσταται από διεπιστημονικές προσεγγίσεις προσανατολισμένες στην παραγωγή εφαρμοσμένης γνώσης (Olsen, 2007, σ. 31). Η χρηματοδότηση του πανεπιστημίου εξαρτάται από την ικανότητα του να ανταποκριθεί στην επίτευξη των πολιτικών σκοπών που έχουν τεθεί. Οι μεταβολές στην οργάνωση και τη διοίκηση του πανεπιστημίου εξαρτώνται συχνά από πολιτικές αποφάσεις ή αλλαγές στο πολιτικό πεδίο (Olsen, 2007, σ. 31).

### 1.3.3. Το πανεπιστήμιο ως εσωτερική αντιπροσωπευτική δημοκρατία

Σε αυτήν την οπτική, το πανεπιστήμιο αποτελεί τόπο δημοκρατίας που βασίζεται στη συμμετοχή του ακαδημαϊκού και διοικητικού προσωπικού και των φοιτητών στα συλλογικά όργανα λήψης αποφάσεων. Η εσωτερική κατανομή εξουσίας βασίζεται σε εκλογές, διαπραγματεύσεις, ψηφοφορίες και συμμαχίες ανάμεσα στις οργανωμένες ομάδες πίεσης και συμφερόντων. Η ικανότητα των ομάδων να διαμορφώνουν και να διατηρούν συγκεκριμένους συσχετισμούς δυνάμεων αποβαίνει καθοριστική τόσο για τη λήψη των αποφάσεων, όσο και για τη συνολικότερη ανάπτυξη του πανεπιστημίου. Ο βασικός μηχανισμός αλλαγής στο πλαίσιο αυτής της οπτικής είναι οι εσωτερικές διαπραγματεύσεις και οι μεταβαλλόμενες συμμαχίες (Olsen, 2007, σ. 32).

Ο εκδημοκρατισμός του πανεπιστημίου αντανακλά την ενίσχυση της δημοκρατίας στην ευρύτερη κοινωνία. Η δημοκρατία στο χώρο της εργασίας και το συναποφασίζειν θεωρούνται ως πρόοδος σε σχέση με ξεπερασμένες επίσημες ιεραρχίες. Η ενίσχυση της εξουσίας των νεότερων μελών των πανεπιστημιακών τμημάτων με τη συνακόλουθη μείωση της κυριαρχίας των τακτικών καθηγητών θεωρείται ότι ενισχύει το δυναμισμό του πανεπιστημίου και του ανοίγει νέες προοπτικές εξέλιξης. Η αναγνώριση της συνεισφοράς του διοικητικού προσωπικού στη λειτουργία του πανεπιστημίου νομιμοποιεί τη συμμετοχή τους στη διοίκηση του πανεπιστημίου. Η εξουσία/δύναμη των φοιτητών συνδέεται τόσο με τη σημαντική επίδραση που το πανεπιστήμιο ασκεί στη ζωή τους, όσο και με τη ρεαλιστική αναγνώριση της δυνατότητας τους να προκαλούν δυσκολίες στη λειτουργία του. (Olsen, 2007, σ. 32).

### 1.3.4. Το επιχειρηματικό πανεπιστήμιο

Στην τυπολογία του Olsen, τo µοντέλο του «επιχειρηµατικού» πανεπιστηµίου, φαίνεται να συνάδει µε τον τύπο ανταγωνιστικού πανεπιστηµίου που προωθείται από το Λόγο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η βιβλιογραφία και η έρευνα περί του επιχειρηματικού πανεπιστημίου είναι εκτεταμένη και αφορά στη μελέτη διαφόρων όψεων που άπτονται άμεσα ή έμμεσα της ανάδυσης του και μελετούν τα χαρακτηριστικά του. Ενδεικτικά, μελετώνται ζητήματα όπως η μαζικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης και οι συνέπειες της, η διεθνοποίηση των πανεπιστημίων και οι πιέσεις της παγκοσμιοποίησης, η μετάβαση στο μοντέλο του «τριπλού έλικα» και ο νέος ρόλος του πανεπιστημίου και των σχέσεων του με το κράτος, την κοινωνία και τη βιομηχανία, η μεταβαλλόμενη φύση της κοινωνίας της γνώσης και οι προκλήσεις που θέτει στην οργάνωση της γνώσης για τα πανεπιστήμια, η εμπορευματοποίηση της γνώσης και της έρευνας, ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων, ο έλεγχος και η αυτονομία των πανεπιστημίων, η χρηματοδότηση τους και άλλα (Gibb et al, 2013, σ. 10). Κοινή φαίνεται η παραδοχή ότι τα πανεπιστήμια (πρέπει να) έχουν καίριο ρόλο στη μεταβιομηχανική εποχή και στην κοινωνία της γνώσης και αναμένεται να πρωταγωνιστήσουν στην εισαγωγή της καινοτομίας. Ωστόσο, σύμφωνα με οπτικές θετικά προσκείμενες σε αυτό που εννοιολογείται ως επιχειρηματικό πανεπιστήμιο, το οποίο λειτουργεί εντός μιας εκπαιδευτικής αγοράς, η επιχειρηματικότητα δεν εξαντλείται στην εμπορευματοποίηση που προκύπτει από τη σύνδεση της έρευνας με την κοινωνία και τον κόσμο των επιχειρήσεων, αλλά επεκτείνεται και στη σύνδεση της διδασκαλίας για την ανάπτυξη της καινοτομίας και τελικά προωθεί την τρίτη αποστολή του πανεπιστημίου μέσω της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης (βλ. και Altmann & Ebersberger 2013, σ. 2).

Σύμφωνα με τον Olsen, το πανεπιστήµιο αυτό ενεργοποιείται ταυτόχρονα σε τοπικές, εθνικές ή παγκόσµιες αγορές και σηµαντικό λόγο στη διακυβέρνησή του έχουν οι «κοινωνικοί εταίροι» και «πελάτες» του. Ο ανταγωνισµός και το κέρδος (ατοµικό και συλλογικό) αποτελούν διαδικασίες-κλειδιά για την επιβίωσή του. Η πληροφορία και η γνώση αντιµετωπίζονται, όχι ως δηµόσια αγαθά, αλλά ως ιδιωτικοί ή στρατηγικοί πόροι που συµβάλλουν στην ανταγωνιστικότητα. Έτσι, στην οπτική της αγοράς, τα πανεπιστήµια προσεγγίζονται δια µέσω της ιεραρχικής τους θέσης και των κερδών-οφελών των ιδρυµάτων και των ατόµων.

Ο ανταγωνισµός επιτάσσει γρήγορη προσαρµογή στις µεταβαλλόµενες συνθήκες και δηµιουργεί ανάγκη για ισχυρή, ενιαία και επαγγελµατική ηγεσία. Εµφανίζεται µια γενική τάση για τη δηµιουργία ισχυρών διοικητικών δοµών που λειτουργούν παράλληλα προς τις ακαδηµαϊκές. Κατά την Klemencic (2011, σ. 78), δηµιουργείται επίσης µια ιδιαίτερη οργανωτική κουλτούρα που νοει τους φοιτητές ως πελάτες και υποδεικνύει τη συµµετοχή τους στις διαδικασίες βελτίωσης της ποιότητας, ως ανατροφοδότηση για την επίτευξη υψηλότερων επιδόσεων.

Το πανεπιστήµιο αυτονοµείται σε σχέση µε το κράτος, καθώς εισάγονται αρχές και τεχνικές της «Νέας Δηµόσιας Διοίκησης» (Olsen, 2007, σ. 32). Ο Nokkala (2012, σ. 62) συνδέει άµεσα την αυτονοµία των πανεπιστηµίων µε τη δυνατότητά τους να διαµορφώνουν πολιτικές προσέλκυσης φοιτητών και διδασκόντων και να διαµορφώνουν νέα προγράµµατα σπουδών. Η κολλεγιακή οργάνωση, η οργάνωση ανά επιστηµονικό πεδίο, η δηµοκρατική οργάνωση και η αυτονοµία του διδάσκονται θεωρούνται εµπόδια στη λήψη έγκαιρων αποφάσεων και στην επίτευξη αποδοτικότητας και για αυτό πρέπει να αντικατασταθούν από µια ισχυρή διοίκηση και µια διεπιστηµονική οργάνωση. Ο Dill (2007, σ. 49) συµπληρώνει την έννοια της αυτονοµίας µε την ικανότητα των πανεπιστηµίων να διαχειρίζονται ελεύθερα τα οικονοµικά τους, να προσλαµβάνουν και να απολύουν το προσωπικό τους. Παράλληλα, η µεγαλύτερη οργανωτική αυτονοµία οδηγεί σε αυξηµένη λογοδοσία προς τους κοινωνικούς εταίρους, καθώς δίνεται µεγαλύτερη έµφαση στη διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και στην αποδοτικότητα των πανεπιστημίων (Salerno, 2007, σ. 120). Δηµιουργούνται έτσι εξωτερικοί µηχανισµοί πιστοποίησης και αξιολόγησης της ποιότητας των προγραµµάτων σπουδών και διαµορφώνονται ποσοτικοποιημένοι κατά κύριο λόγο δείκτες της πανεπιστηµιακής επίδοσης.

Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι παρά τη βεβαιότητα με την οποία προσεγγίζεται στη βιβλιογραφία το επιχειρηματικό πανεπιστήμιο ως αναδυόμενος τύπος πανεπιστημίου με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, δεν έχουν επαρκώς διερευνηθεί κεντρικής σημασίας έννοιες, όπως της επιχειρηματικής οργάνωσης και της επιχειρηματικής ηγεσίας και το τι ακριβώς αυτές συνεπάγονται για την ανώτατη εκπαίδευση, όπως επίσης το ότι οι αρχές της νέας δημόσιας διοίκησης ή της «επαγγελματικής» ηγεσίας δεν μεταφέρονται αυτόματα από το χώρο των επιχειρήσεων στο χώρο των πανεπιστημίων (Gibb et al, 2013).

Οι οργανωτικές αρχές που διέπουν τους διάφορους τύπους πανεπιστήμιου συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα (Olsen, 2007, σ. 30):

Πίνακας 1: Τύποι Πανεπιστημίων & Οργανωτικές Αρχές

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Σύγκρουση  Αυτονομία | ***Η δυναμική και η λειτουργία του πανεπιστημίου καθορίζεται από εσωτερικούς παράγοντες*** | ***Η δυναμική και η λειτουργία του πανεπιστημίου καθορίζεται από εξωτερικούς παράγοντες*** |
| ***Οι δρώντες έχουν κοινές αξίες και στόχους*** | ΤΥΠΟΣ Ι  Eσωτερική λογική: Ταυτότητα βασισμένη στην ελεύθερη αναζήτηση της αλήθειας, τον ορθολογισμό και την επιστημονικότητα..  Κριτήριο αξιολόγησης: Επιστημονική Ποιότητα.  Λόγος Αυτονομίας: Συνυφασμένος με τη λογική του θεσμού. Επιστημονική Αυθεντία  Αλλαγή: Καθορίζεται από τις αλλαγές στην επιστήμη. Αργός επαναπροδι-ορισμός της ταυτότητας του θεσμού. Ταχεία και δραστική αλλαγή επέρχεται μόνο σε περιόδους κρίσης. | ΤΥΠΟΣ ΙΙ  Εσωτερική λογική: Διοικητική. Εφαρμογή πολιτικών αποφάσεων  Κριτήριο αξιολόγησης: Αποτελεσματική επίτευξη των εθνικών στόχων  Λόγος Αυτονομίας: Εκχωρείται και εδράζεται στη σχετική αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα.  Αλλαγή: Λόγω πολιτικών προτεραιοτήτων και αποφάσεων, δημιουργίας ή κατάρευσης κρατικών συμμαχιών, κυβερνητική αλλαγή. |
| ***Οι δρώντες έχουν συγκρουόμενες αξίες και στόχους*** | ΤΥΠΟΣ ΙΙΙ  Eσωτερική λογική: Εκπροσώπηση συμφερόντων, εκλογές, διαπραγμάτευση πλειοψηφικές αποφάσεις.  Κριτήριο αξιολόγησης: Εξυπηρέτηση εσωτερικών συμφερόντων  Λόγος Αυτονομίας: Μεικτός (δημοκρατία στο χώρο της εργασίας, λειτουργική αποτελεσματικότητα, realpolitik)  Αλλαγή: Βασίζεται στη διαπραγμάτευση και την επίλυση συγκρούσεων και αλλαγές στην εξουσία, τα συμφέρονται και τις εσωτερικές συμμαχίες. | ΤΥΠΟΣ IV  Eσωτερική λογική:Υπηρεσία της κοινωνίας. Μέρος ενός συστήματος ανταλλαγών σε συνθήκες αγοράς .  Κριτήριο αξιολόγησης: Ανταπόκριση στις κοινωνικές ανάγκες. Οικονομία, αποτελεσματικότητα, ευελιξία, επιβίωση.  Λόγος Αυτονομίας: Ανταπόκριση στις απαιτήσεις των “κοινωνικών εταίρων” και των εξωτερικών επιταγών, επιβίωση.  Αλλαγή: Ανταγωνισμός, Επιλογή η ορθολογική μάθηση. Επιχειρηματικότητα και προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και τους κυρίαρχους πελάτες. |

Οι ιδεότυποι των πανεπιστημίων που εδώ παρουσιάστηκαν δεν εμφανίζονται σχεδόν ποτέ σε “καθαρή μορφή” πραγματικά. Τα πανεπιστήμια, ανά τον κόσμο, παρουσιάζουν εξαιρετική ποικιλομορφία στον τρόπο οργάνωσής τους και οι όποιες αναφορές στο «ευρωπαϊκό πανεπιστήμιο» γίνονται στο πλαίσιο μιας κανονιστικής οπτικής. Οι σχέσεις ανάμεσα στα πανεπιστήμια, τις πολιτικές αρχές και την κοινωνία ποικίλουν ως προς τις μορφές αλληλεπίδρασης, παρέμβασης και ελέγχου. Οι τέσσερις τύποι που παρουσιάστηκαν δεν αποτελούν ιστορικές μορφές οργάνωσης του πανεπιστημίου, ούτε αλληλοαναιρούνται. Ο καθένας στηρίζεται σε παραδοχές που καθιστούν απίθανο να συλλάβει μόνος του κάποιος από αυτούς τις πανεπιστημιακές πρακτικές. Στην πράξη, η δυναμική του πανεπιστημίου επηρεάζεται τόσο από εξωτερικές συνθήκες, όπως οι κυβερνήσεις, η αγορά, η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής συνεργασίας, όσο και από εσωτερικές διαδικασίες, όπως οι ακαδημαϊκοί κανόνες και αξίες, η διοίκηση, οι σχέσεις εξουσίας.

Η μίξη των τύπων μέσα στο χρόνο και στα διάφορα πολιτικά συστήματα αναδεικνύει την κεντρική σημασία των ιστορικών συνθηκών στη διαμόρφωση του πανεπιστημιακού θεσμού. Οι ιδεότυποι απλά βοηθούν να κατανοήσουμε κάτω από ποιες συνθήκες οι καθηγητές, οι φοιτητές, οι υπάλληλοι ενός πανεπιστημίου ή η κυβέρνηση είναι πιθανό να διαμορφώσουν μια αυτοδιοικούμενη κοινότητα διανοουμένων αφοσιωμένη στις ακαδημαϊκές αξίες, ή αντίθετα να προωθήσουν έναν τύπο πανεπιστημίου βασισμένο σε αξίες όπως η αριστεία ή η ανταγωνιστικότητα. Το ζήτημα είναι να κατανοήσουμε πώς διαφορετικά συστήματα προσπαθούν να ισορροπούν μεταξύ διαφορετικών προτεραιοτήτων και πώς αναπτύσσονται διευθετήσεις για την κατανομή της εξουσίας μεταξύ των ατομικών ή των συλλογικών δρώντων στο πεδίο της ανώτατης εκπαίδευσης (Olsen, 2007, σ. 36).

Η υφιστάμενη ισορροπία μπορεί να ανατραπεί σε περιόδους μεγάλων κοινωνικών ή πολιτικών αλλαγών, (π.χ. πτώση του apartheid στη Νότια Αφρική). Η προώθηση εθνικών προτεραιοτήτων πιθανόν νομιμοποιείται περισσότερο σε περιόδους κρίσης ή πολέμου. Η κρατική παρέμβαση δικαιολογείται λιγότερο σε ζητήματα όπως το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης ή η στόχευση της έρευνας. Ακαδημαϊκοί υψηλού κύρους είναι πιθανό να διατηρούν μεγαλύτερους βαθμούς αυτονομίας σε σχέση τους χαμηλού κύρους. Επιστημονικοί κλάδοι που εξαρτώνται ιδιαίτερα από εξωτερικές χρηματοδοτήσεις είναι πιθανό να είναι περισσότερο ευάλωτοι σε εξωτερικές πιέσεις από ότι άλλοι κλάδοι. Σε χώρες όπου υπάρχει ισχυρή παράδοση συνδικαλισμού και γενική αποδοχή της δημοκρατίας στο χώρο εργασίας, είναι πιο εύκολο να γίνουν αποδεκτές αντιλήψεις περί οργάνωσης του πανεπιστημίου ως εσωτερικής δημοκρατία. Έτσι, η υποστήριξη στην κάθε οπτική για το πανεπιστήμιο εξαρτάται από τις συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες (Olsen, 2007, σσ. 36-37).

## 1.4. Δομή και δράση: θεσμική αλλαγή

Η ιστορία των κοινωνικών επιστημών χαρακτηρίζεται από μια παραδοσιακή διάσταση ανάμεσα σε αναλύσεις που υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικές δομές περιορίζουν και καθορίζουν τη δράση των ατόμων και σε αυτές που υποστηρίζουν τη δυνατότητα του ατόμου να δρα αυτόνομα και να διαφοροποιεί τη ροή των πραγμάτων. Λόγω της έμφασης στην ανάλυση των δομών και στη λειτουργία των θεσμών, η θεσμική θεώρηση έχει συνδεθεί με το χώρο του δομολειτουργισμού και έχεικατηγορηθεί για παράγωγή στατικών αναλύσεων και αδυναμία ερμηνίας των δυναμικών διαδικασιών κοινωνικής μεταβολής. Οι σύγχρονοι αναλυτές έχουν προσπαθήσει να δώσουν έμφαση στο ρόλο της δράσης ατομικών ή συλλογικών υποκείμενων και τη σχέση της με τη μεταβολή των θεσμών – κι αυτή η διαφορά έμφασης αποτελεί και τη σημαντική διάκριση μεταξύ θεσμικών και νεο-θεσμικών αναλύσεων. Από τη δεκαετία του ‘90 έχουμε αναλύσεις της στρατηγικής ατόμων ή οργανώσεων με στόχο την εισαγωγή μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών (Οliver, 1991; Di Maggio 1988, 1991), καθώς οι θεσμοί νοούνται και ως «σταθερό και συστατικό στοιχείο της υπάρχουσας κοινωνικής δομής», αλλά και ως «υποκείμενα μιας διαδικασίας θεσμοποίησης και αποθεσμοποίησης» (Scott, 2001, σ. 50).

Σημαντική υπήρξε εδώ η συμβολή του Giddens (1984), ο οποίος με την έννοια της «δομοποίησης» προσέφερε ένα πλαίσιο για να κατανοήσουμε την αλληλεπίδραση δομής και δράσης. Υποστήριξε ότι η κοινωνική δομή δεν είναι παρά κοινωνικές δραστηριότητες και σχέσεις “αποκρυσταλλωμένες” στον τόπο και το χρόνο Η θεωρία του για τη δυαδικότητα της κοινωνικής δομής την αναγνωρίζει και ως προϊόν της κοινωνικής δράσης, αλλά και ως πλατφόρμα για την κοινωνική δράση. Έτσι η δράση των ατομικών ή συλλογικών υποκειμένων περιορίζεται και ενδυναμώνεται ταυτόχρονα από τις κοινωνικές δομές. Στο σχήμα του Giddens «οι κοινωνικές δομές απαρτίζονται από κανόνες (γενικευμένες διαδικασίες που χρησιμοποιούνται στην παραγωγή/αναπαραγωγή της κοινωνικής ζωής) και «πόρους» (ανθρώπινους και υλικούς) που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διατήρηση ή την αύξηση της δύναμης (Sewell, 1992, σ. 9). Τα δρώντα υποκείμενα ακολουθούν και δημιουργούν κανόνες και χρησιμοποιούν πόρους, καθώς εμπλέκονται στη συνεχή παραγωγή και αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών. Κατανοούν την κατάσταση στην οποία εμπλέκονται και είναι ικανά να δράσουν ανακλαστικά, αξιολογώντας καΙ παρακολουθώντας τη δική τους δράση αλλά και τη δράση άλλων υποκειμένων (ατομικών ή συλλογικών). Η δυνατότητα για αυτόνομη δράση (agency) αναφέρεται στην ικανότητα ενός δρώντος υποκειμένου να διαφοροποιήσει τους κανόνες ή να αλλάξει την κατανομή των πόρων. Κατά τον Giddens «το να είσαι ικανός να δράσεις διαφορετικά σημαίνει να παρέμβεις με κάποιο τρόπο, ή αντίθετα να αποφύγεις μια τέτοια παρέμβαση, με αποτέλεσμα μια συγκεκριμένη επίδραση σε μια συγκεκριμένη διαδικασία ή κατάσταση (Giddens, 1984, σ. 14). Όλα τα δρώντα υποκείμενα διαθέτουν σε κάποιο βαθμό την ικανότητα για αυτόνομη δράση, ωστόσο η ικανότητα αυτή διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με το είδος του υποκειμένου ή της κοινωνικής δομής που εξετάζεται. Έτσι, η ικανότητα για αυτόνομη δράση είναι και η ίδια προσδιορισμένη κοινωνικά. Σύμφωνα με τη θεωρία της δομοποίησης, οι ατομικοί και συλλογικοί δρώντες παίζουν ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση των κοινωνικών δομών και προσδίδουν στις θεσμικές διαδικασίες δυναμικό χαρακτήρα. Το να θεωρούμε ότι μια συμπεριφορά καθορίζεται ή καθοδηγείται από κανόνες, δεν σημαίνει αναγκαστικά ότι θεωρούμε τη συμπεριφορά αυτή αυτόματη ή μηχανική.

### 1.4.1. Διαδικασίες διάχυσης των θεσμών

Ο τρόπος διάχυσης ενός θεσμού στο χώρο και το χρόνο αποτελεί διαδικασία σημαντική για τη θεσμική ανάλυση. Κατ’ αρχή, η διάχυση ενός συνόλου κανόνων ή δομικών μορφών συχνά λαμβάνεται ως δείκτης της ισχύος του θεσμού ή και του εύρους της διαδικασίας θεσμοποίησης. Δεύτερον, επειδή τα θεσμικά στοιχεία που διαχέονται υιοθετούνται και ενσωματώνονται στις οργανώσεις, οι μελέτες διάχυσης των θεσμών αποτελούν εν δυνάμει μελέτες των επιπτώσεων των θεσμικών αλλαγών στη δομή και λειτουργία των οργανώσεων. Τρίτον, η διάχυση μιας νέας οργανωτικής δομής, μορφής ή πρακτικής αποτελεί επίσης τρόπο εισαγωγής της θεσμικής αλλαγής. Συνήθως εδώ επισημαίνονται αλλαγές που είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε σύγκλιση πρακτικών και τρόπου λειτουργίας των δομών, όπως για παράδειγμα οι «καλές πρακτικές» που προάγονται μέσα από μελέτες και κείμενα ευρωπαϊκής πολιτικής.

Η συνεισφορά της θεσμικής ανάλυσης εντοπίζεται εν πολλοίς στην έμφαση που δίδει στην αυτόνομη δράση των υποκειμένων κατά τη δημιουργία και τη διάχυση των θεσμών. Τη δυνατότητα να αναλύσουμε θεωρητικά τις διαφορετικές αντιδράσεις, την αντίσταση και τις προσπάθειες αλλαγής αξιών, προτύπων, πεποιθήσεων και κατεστημένων κανόνων.

Σχήμα 2 : Διαδικασίες Δημιουργίας και Διάχυσης των Θεσμών

Διάχυση

Επιβολή

Επινόηση

Διαπραγμάτευση

Διάχυση

Επιβολή

Επινόηση

Διαπραγμάτευση

**Δομές Διακυβέρνησης:**

**Οργανωτικά Πεδία**

**Οργανώσεις**

Διάχυση

Επιβολή

Επινόηση

Διαπραγμάτευση

**Κοινωνικοί Θεσμοί** *Αξίες, Κανονιστικά Πρότυπα, Αντιλήψεις*

**Δρώντες**

Κοινωνικοποίηση

Κυρώσεις

Ερμηνεία

Καινοτομία

Λάθος

Έτσι, οι οργανώσεις και οι συμμετέχοντες σε αυτές (δηλαδή ατομικά και συλλογικά δρώντα υποκείμενα) είναι δυνατό να αντιδράσουν στις θεσμικές πιέσεις και τις διαδικασίες διάχυσης των θεσμών με διαφορετικούς τρόπους, από την πλήρη συμμόρφωση έως την αντίσταση.

Σε κάθε περίπτωση, το υφιστάμενο θεσμικό περιβάλλον διαμορφώνει τις στρατηγικές επιλογές που οι δρώντες έχουν στη διάθεσή τους. Ακριβώς με τον ίδιο τρόπο που οι θεσμοί διαμορφώνουν πιθανές μορφές οργανώσεων και παρέχουν κανονιστικά πρότυπα για τους ενδεδειγμένους τρόπους δράσης, διαμορφώνουν και τους πιθανούς ή ενδεδειγμένους τρόπους αντίδρασης στη θεσμική αλλαγή. Στρατηγικές και τακτικές που είναι επιτυχημένες σε ένα χώρο, δεν είναι ενδεδειγμένες ή απαγορεύονται αλλού. Έτσι, όχι μόνο οι δομές, αλλά και οι στρατηγικές δράσης (και αντίδρασης) καθορίζονται θεσμικά.

### 1.4.2. Στρατηγικές επιλογές & αντιδράσεις

Ο Scott ακολουθεί την τυπολογία της Oliver, η οποία διακρίνει πέντε γενικές στρατηγικές αντίδρασης που οι οργανώσεις μπορεί να ακολουθήσουν όταν αντιμετωπίζουν πιέσεις: αποδοχή, συμβιβασμό, αποφυγή, διαχείριση και αντίσταση. Η τυπολογία αυτή αναπτύχθηκε για να αποτυπώσει τις στρατηγικές αντιδράσεις μεμονωμένων οργανώσεων. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Scott (2001, σ. 176), οι στρατηγικές επιλογές αποκτούν ακόμα μεγαλύτερη σημασία και για την ενδυνάμωση και διάχυση των θεσμών, αλλά και για τη διαδικασία θεσμικής αλλαγής, όταν αντανακλούν τη συλλογική αντίδραση μεγάλου αριθμού οργανώσεων. Οι συλλογικές αντιδράσεις έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να επανακαθορίσουν τους κανόνες του παιχνιδιού στο συγκεκριμένο οργανωτικό πεδίο. Ως οργανωτικό πεδίο (organizational field) θεωρείται εδώ ο χώρος της ανώτατης εκπαίδευσης και ως οργανώσεις που δρουν εντός του πεδίου τα πανεπιστήμια.

**i. Αποδοχή**. Αυτή είναι η στρατηγική που έχει μελετηθεί καλύτερα στο πλαίσιο της νεοθεσμικής θεωρίας. Η αποδοχή είναι η στρατηγική συμμόρφωσης προς τις θεσμικές πιέσεις. Τα κίνητρα της αποδοχής μπορεί να είναι θετικά (αυξημένη νομιμοποίηση ή αύξηση οικονομικών πόρων) ή αρνητικά (φόβος κυρώσεων). Είναι επίσης δυνατό, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ρυθμιστικές ή κανονιστικές πιέσεις, μια οργάνωση να υιοθετήσει πρακτικές ή να «μιμηθεί» σε επίπεδο δομής ή λειτουργίας κάποιες άλλες οργανώσεις που λειτουργούν ως πρότυπα.

**ii. Συμβιβασμός.** Εδώ εντάσσεται μια σειρά αντιδράσεων που στόχο έχουν την εξισορρόπηση και τη διαπραγμάτευση των θεσμικών πιέσεων. Είναι πιθανότερο να εμφανιστεί σε περιβάλλοντα όπου οι οργανώσεις ελέγχονται από διαφορετικές αρχές και όπου το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της οργάνωσης εμπεριέχει αντιφάσεις ή αντικρουόμενα πρότυπα.

**iii. Αποφυγή**. Μια τέτοια στρατηγική περιλαμβάνει προσπάθειες (από τη μεριά της οργάνωσης) να προστατεύσει τον «πυρήνα» της από τις θεσμικές πιέσεις και να συνεχίσει τη λειτουργία της χωρίς να υποστεί δραστικές αλλαγές. Η οργάνωση συνήθως αντιδρά με τρόπο «συμβολικό», δημιουργώντας διοικητικές δομές ή τμήματα έτσι που να φαίνεται ότι ακολουθεί μια στρατηγική «αποδοχής». Οι αλλαγές αυτές είναι επιφανειακές και η λειτουργία της οργάνωσης δεν επηρεάζεται ουσιαστικά, καθώς δομικά χαρακτηριστικά «αποσυνδέονται» από τις τεχνικές λειτουργίες. Εδώ, ωστόσο, πρέπει να σημειωθούν οι αντιρρήσεις σε μια τέτοια ερμηνεία, καθώς από μια αυστηρή νεοθεσμικ» οπτική οι «απλά συμβολικές» αλλαγές είναι εντέλει ουσιαστικές. Για παράδειγμα, όσο και αν η διοικητική δομή αλλάζει «συμβολικά», συνήθως και σε βάθος χρόνου τα τμήματα που δημιουργούνται αποκτούν «δική τους ζωή» καθώς αντιπροσωπεύουν την οργάνωση και εκφράζουν τις απόψεις της σε θεσμικούς φορείς. Εν τέλει, και η απλή δημιουργία τέτοιων τμημάτων συνιστά μια μορφή συμμόρφωσης. Ίσως πρέπει, αντί να θεωρούμε δεδομένη την αποσύνδεση δομής και λειτουργίας, να την θέσουμε ως υπόθεση εργασίας και να αναρωτηθούμε πότε και υπό ποιες συνθήκες οι οργανώσεις αντιδρούν με τρόπο συμβολικό και τυπικό. Είναι πιθανό να υποθέσουμε ότι αντιδρούν περισσότερο στις ρυθμιστικές πιέσεις, παρά στις κανονιστικές ή τις πολιτισμικές-γνωστικές.

**iv. Διαχείριση**. Ως διαχείριση ορίζεται η σκόπιμη απόπειρα μιας οργάνωσης να συνδιαμορφώσει, να ελέγξει ή να επηρεάσει το περιβάλλον της. Η οργάνωση υπερασπίζεται τον εαυτό της και αυξάνει τις διαπραγματευτικές της ικανότητες μέσα από την ανάπτυξη δεσμών με κέντρα εξουσίας.

**v. Αντίσταση.**  Πρόκειται για την πιο ακραία μορφή αντίδρασης. Η οργάνωση όχι μόνο δεν συμμορφώνεται προς τις πιέσεις, αλλά αντιστέκεται δημοσιοποιώντας τις διαφωνίες της, δείχνοντας ότι τα κανονιστικά πρότυπα και τα συμφέροντα της οργάνωσης αποκλίνουν σημαντικά από αυτά που προσπαθούν να της επιβληθούν.

Στο πεδίο της ανώτατης εκπαίδευσης, θα μπορούσε για παράδειγμα να διερευνηθεί κατά πόσο ορισμένα ΤΕΙ, μετά την αρχική αντίδρασή τους στις προβλέψεις του νόμου για την ένταξη της τεχνολογικής στην ανώτατη εκπαίδευση, υιοθέτησαν μια στρατηγική «συμμόρφωσης», ενώ παράλληλα εμφανίστηκαν περισσότερο ευέλικτα από τα πανεπιστήμια στις οργανωτικές αλλαγές που προτείνονται από το νόμο. Θα μπορούσε εδώ να διερευνηθεί η υπόθεση ότι τα ΤΕΙ, προσβλέποντας σε αύξηση του κύρους και της χρηματοδότησης τους μέσα από μια διαδικασία «δομικού ισομορφισμού», έθεσαν ως πρότυπο προς μίμηση τα πανεπιστήμια, επεκτείνοντας τον κύκλο σπουδών τους στα τέσσερα έτη και επιδιώκοντας τη συνεργασία με ελληνικά και ξένα πανεπιστήμια για από κοινού οργάνωση μεταπτυχιακών σπουδών. Αντίστοιχα, θα μπορούσε κανείς να διερευνήσει κατά πόσο μεμονωμένα Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών (ως οργανώσεις που παρέχουν μεν εκπαιδευτικές υπηρεσίες και de facto ανταγωνίζονται τα πανεπιστήμια και τα τεχνολογικά ιδρύματα στο πεδίο της ανώτατης εκπαίδευσης, αλλά δεν υπόκεινται στο εκπαιδευτικό ρυθμιστικό πλαίσιο) χρησιμοποίησαν στρατηγικές συμβιβασμού ή διαχείρισης για να επιβιώσουν σε ένα ρευστό περιβάλλον. Παραδείγματα αντίστασης αποτελούν οι αντιδράσεις της ακαδημαϊκής κοινότητας στην εφαρμογή των Νόμου για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και του Ν. 4009/11.

Σε κάθε περίπτωση, οι στρατηγικές των πανεπιστημίων και της ακαδημαϊκής κοινότητας για συμμόρφωση ή αντίσταση στις κυβερνητικές πολιτικές επιλογές είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν ως δείκτες του εύρους των θεσμικών αλλαγών που επιχειρούνται και να διερευνηθούν πιθανές αναντιστοιχίες στις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα κανονιστικά πρότυπα που διέπουν το πεδίο της ανώτατης εκπαίδευσης.

Η διαδικασία της θεσμικής αλλαγής αναφέρεται όχι μόνο στη διάχυση των θεσμών, αλλά και στους τρόπους με τους οποίους οι θεσμοί αλλάζουν, αποδυναμώνονται και σε βάθος χρόνου πιθανά καταργούνται. Σε επίπεδο ανάλυσης είναι δυνατό να διακριθούν τα ρυθμιστικά, τα κανονιστικά ή τα πολιτισμικά-γνωστικά στοιχεία της διαδικασίας αποθεσμοποίησης σε αντιστοιχία με τους θεσμικούς πυλώνες. Εάν η ανάλυση εστιάσει στις ρυθμιστικές διαδικασίες, η έμφαση δίνεται σε νόμους που ψηφίζονται αλλά δεν εφαρμόζονται ή κυρώσεις που προβλέπονται αλλά δεν επιβάλλονται. Αν μελετηθούν οι κανονιστικές διαδικασίες, η έμφαση δίνεται στη διάβρωση των κανονιστικών προτύπων, στην αλλαγή στάσεων και αξιών και στη συνακόλουθη δράση των υποκειμένων, που σταδιακά διαφοροποιείται όλο και περισσότερο από τις κοινωνικές επιταγές που εμπεριέχονται στα κανονιστικά πρότυπα. Αντίστοιχα, εάν δοθεί έμφαση στα πολιτισμικά-γνωστικά στοιχεία, η προσοχή θα στραφεί στη διάβρωση των πεποιθήσεων και τρόπων δράσης που θεωρούνταν δεδομένοι.

Οι πιθανές αιτίες θεσμικής αλλαγής είναι πολλές. Η Oliver (1992) διακρίνει κυρίως τρία είδη πιέσεων που είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε θεσμικές αλλαγές: (α) λειτουργικές (β) πολιτικές και (γ) κοινωνικές. Οι λειτουργικές πιέσεις συνδέονται με προβληματικές θεσμικές πρακτικές και χαμηλά επίπεδα επίδοσης. Καθώς τα προβλήματα σωρεύονται, οι δομές ενός θεσμού κρίνονται ανεπαρκείς, η νομιμοποίηση του θεσμού μειώνεται και οι προβληματικές πρακτικές είναι πλέον υποψήφιες για αντικατάσταση ή και εγκατάλειψη. Οι πολιτικές πιέσεις απορρέουν από αλλαγές συμφερόντων ή αλλαγές στην κατανομή δύναμης ή εξουσίας μεταξύ κοινωνικών ομάδων που υποστηρίζουν συγκεκριμένες θεσμικές δομές και πρακτικές και από αυτή την άποψη είναι δυνατό να συνδέεται με τη δράση των δικτύων, η δράση των οποίων είναι καθοριστική και για τη διάχυση των κανονιστικών προτύπων αλλά και για τη αλλαγή τους. Τέλος, οι κοινωνικές πιέσεις συνδέονται με τη διαφοροποίηση ομάδων και την ανάδυση διαφορετικών απόψεων και πρακτικών.

## 1.5. Πολλαπλά επίπεδα ανάλυσης και νέες μορφές διακυβέρνησης

Ένα ζήτημα εφαρμογής της θεσμικής θεωρίας έγκειται στη δυσκολία εντοπισμού και ανάλυσης των μακρόχρονων διαδικασιών, μέσω των οποίων επέρχονται θεσμικές μεταβολές. Ο Scott διακρίνει τρία επίπεδα θεσμικού περιβάλλοντος, το εθνικό, το περιφερειακό και το διεθνές. Η διάκριση των επιπέδων είναι δυνατό να φωτίσει τους μηχανισμούς διάχυσης κανονιστικών προτύπων, αξιών και ρυθμιστικών διαδικασιών από το ένα επίπεδο στο άλλο. Εισάγει επίσης τη διάκριση ανάμεσα στο οργανωτικό πεδίο, τον οργανωτικό πληθυσμό και τη μεμονωμένη οργάνωση. Ακολουθώντας τους DiMaggio και Powell (1983), ο Scott θεωρεί ότι το οργανωτικό πεδίο αποτελείται από ένα σύνολο οργανώσεων που λειτουργούν στον ίδιο χώρο, των οποίων οι συμμετέχοντες μοιράζονται ένα κοινό σύστημα αξιών και νοημάτων και σχετίζονται μεταξύ τους περισσότερο από ότι με δρώντες εκτός του πεδίου. Τα όρια των πεδίων καθορίζονται από τα κοινά γνωστικά-πολιτιστικά ή κανονιστικά πλαίσια ή από κοινά ρυθμιστικά συστήματα. Έτσι, στο οργανωτικό πεδίο συμμετέχουν συγγενείς οργανώσεις-οργανωτικοί πληθυσμοί που διαμορφώνουν κανονιστικούς ή ρυθμιστικούς μηχανισμούς και επηρεάζουν σημαντικά την απόδοση των οργανώσεων εντός του πεδίου.

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να νοηθεί ως οργανωτικό πεδίο που αποτελείται από διαφορετικούς οργανωτικούς πληθυσμούς, όπως για παράδειγμα τα πανεπιστήμια και τα ανώτατα τεχνολογικά ιδρύματα, και περιλαμβάνει και συγγενείς οργανώσεις που σχετίζονται με το πεδίο ή το ελέγχουν (για παράδειγμα υπουργεία παιδείας, οργανισμούς αξιολόγησης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης κλ.π.). Σε αυτό το πλαίσιο για παράδειγμα, η προσπάθεια ανταπόκρισης στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης και στις πιέσεις της παγκοσμιοποίησης μέσω της σύστασης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, μπορεί να νοηθεί ως εγχείρημα κατασκευής ενός νέου οργανωτικού πεδίου ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, με κοινές αξίες, κανονιστικά πρότυπα συμπεριφοράς και κοινούς ρυθμιστικούς μηχανισμούς, το οποίο αρθρώνεται σε περιφερειακό – ευρωπαϊκό επίπεδο. Η συγκρότηση ενός νέου πεδίου σε ευρύτερο υπερεθνικό επίπεδο είναι δυνατό να οδηγήσει σε μεταβολή ή επαναδιαπραγμάτευση των παραδοσιακών σχέσεων εθνικού κράτους-πανεπιστημίου. Επομένως, στο εθνικό επίπεδο, είναι πιθανό να επέλθουν μικρότερης ή μεγαλύτερης έκτασης μεταρρυθμίσεις. Στο βαθμό που τα νέα κανονιστικά πρότυπα δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από τα κρατούντα, η αντίδραση στις επιχειρούμενες μεταρρυθμίσεις μπορεί να είναι περιορισμένη και οι συμμετέχουσες οργανώσεις, τα πανεπιστήμια εν προκειμένω, να επιλέξουν μια στρατηγική συμμόρφωσης. Αντίθετα, εάν η διάσταση είναι σημαντική, αυξάνεται η πιθανότητα διαμόρφωσης στρατηγικών αντίστασης από τις οργανώσεις.

Σε κάθε περίπτωση, οι θεσμικές μεταβολές δεν επέρχονται πλέον ως αποτέλεσμα της εθνικής πολιτικής μόνο, αλλά ως απόρροια διαφορετικών δυνάμεων που σταδιακά διαμορφώνουν το πλαίσιο δράσης των εθνικών φορέων συλλογικής δράσης. Τελικά, η θεσμική μεταβολή είναι απόρροια ενός πολύπλοκου, μεταβαλλόμενου και ολοένα διαχεόμενου συστήματος εξουσίας που υπερβαίνει τα εθνικά ή και τα ευρωπαϊκά όρια και διαμορφώνεται ως συνισταμένη των υφιστάμενων κανονιστικών προτύπων, των αξιών και των αντιλήψεων που προωθούνται, των στρατηγικών συμμόρφωσης ή αντίδρασης που οι διάφοροι ατομικοί και συλλογικοί δρώντες υιοθετούν. Η έννοια της διακυβέρνησης (governance) έχει ακριβώς χρησιμοποιηθεί στη σύγχρονη βιβλιογραφία για να περιγράψει τις σχέσεις κράτους και εκπαιδευτικών συστημάτων και πιο συγκεκριμένα τον έμμεσο και «διάχυτο» τρόπο ελέγχου των εκπαιδευτικών συστημάτων από το κράτος.

Η διακυβέρνηση αφορά στον τρόπο “ενεργητικής καθοδήγησης” και οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων και των κοινωνικών αναγκών στις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να ανταποκριθεί. Ο Dean (1999, σ. 11) ορίζει τη διακυβέρνηση ως «κάθε περισσότερο ή λιγότερο υπολογισμένη και λογική δράση, η οποία αναλαμβάνεται από μια πλειάδα φορέων εξουσίας και οργανισμών, και η οποία χρησιμοποιεί μια διάφορες τεχνικές και μορφές γνώσης που τείνουν να καθορίσουν τη συμπεριφορά, διαμορφώνοντας τις επιθυμίες, τις φιλοδοξίες, τα ενδιαφέροντα και τις πεποιθήσεις μας, για συγκεκριμένους αν και μεταβαλλόμενους σκοπούς με σχετικά απρόβλεπτες, συνέπειες, επιπτώσεις ή αποτελέσματα». Ο Hirst, προσθέτοντας και τη διάσταση της πολιτικής κουλτούρας, ορίζει τη διακυβέρνηση ως τον «τρόπο με τον οποίο μια δραστηριότητα ή μια ομάδα δράστηριοτήτων ελέγχεται ή καθοδηγείται, ώστε να παράγει μια σειρά αποδεκτών αποτελεσμάτων σύμφωνα με κάποιο δεδομένο κοινωνικό πρότυπο» (Hirst, 2000, σ. 24). Έτσι, η έννοια της διακυβέρνησης είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί σε όλο το εννοιολογικό συνεχές που εξετάζει ή ερμηνεύει σκόπιμες ελεγχόμενες δράσεις ή δράσεις που στόχο έχουν την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων. Το κυβερνάν συνδέεται με τη διαμόρφωση και το συντονισμό του εθνικού καταμερισμού εργασίας, καθώς και, με την προστασία των εθνικών κοινωνιών από τις πιο διασπαστικές επιπτώσεις των τάσεων της παγκοσμιοποίησης (Hettne, 2002, σ .11).

Μια εναλλακτική λογική της διακυβέρνησης που στηρίζεται στον έλεγχο από απόσταση εκφράζεται από τον Foucault, ο οποίος κατασκευάζει την έννοια της «κυβερνοτροπίας» (governmentality) συγχωνεύοντας τις έννοιες government (διακυβέρνηση) και mentality (νοοτροπία), με στόχο να αναδείξει την αλληλεξάρτηση μεταξύ των πρακτικών διακυβέρνησης και των νοοτροπιών που τις στηρίζουν (1991). Για τον Foucault, η διακυβέρνηση δεν εκφράζεται μόνο από την κυβέρνηση ενός κράτους ή τις ευρύτερες πολιτικές δομές. Η διακυβέρνηση διαμορφώνεται και ασκείται και από δυνάμεις της αγοράς ή της κοινωνίας των πολιτών (Pierre, 2000, σ. 2). Η κυβερνοτροπία, ως αγωγή της δράσης, ερμηνεύει τον τρόπο με τον οποίο οι σχέσεις εξουσίας καθοδηγούν και διαμορφώνουν τη δράση των υποκειμένων (Gordon, 1991, σ. 2) και κατασκευάζουν υποκείμενα που μπορούν να κυβερνηθούν. Αποτελεί έννοια-κλειδί για τον επανακαθορισμό του ρόλου του κράτους που δεν υπονοεί την παρακμή των κρατών, αλλά υποδηλώνει τη δυνατότητα του κράτους να προσαρμόζεται στην εξωτερική αλλαγή (Pierre, 2000, σ. 3). Δηλώνει μια ιδιαίτερη μορφή διακυβέρνησης, όπου το κυβερνάν αναφέρεται στον καθορισμό του πεδίου δράσης των άλλων (Foucault, 1982, σ. 221), δίνοντας τη δυνατότητα να γίνουν κατανοητές κοινωνικές σχέσεις σε ατομικό, εθνικό ή υπερεθνικό/διεθνές επίπεδο και να αναλυθούν μικροπολιτικές της εξουσίας. Αυτό επιτυγχάνεται εστιάζοντας στις διαδικασίες μέσω των οποίων κατασταλτικές και συγκεντρωτικές μορφές κρατικής εξουσίας εξελίσσονται σε πιο αποκεντρωμένες, έμμεσες, διάχυτες και λιγότερο δημοκρατικές μορφές, που ασκούνται με τη διαμεσολάβηση μιας πλειάδας ολοένα αυξανόμενων κοινωνικών και ατομικών δρόντων (Fimyar, 2008). Έτσι, η κυβερνοτροπία είναι δυνατό να ερμηνεύσει τη σύγχυση των ορίων μεταξύ κράτους και κοινωνίας που τόσο συχνά συναντάμε σε αναλύσεις της παγκοσμιοποίησης, μεταξύ κρατικών και μη κρατικών μηχανισμών που εμπλέκονται στη νομιμοποίηση των κοινωνικών αγαθών και της ατομικής συμπεριφοράς (Packer, 2003, σ. 137; Gordon, 1991, σ. 36).

H κυβερνοτροπία μπορεί να αποτελέσει εργαλείο ανάλυσης των θεμελιωδών αλλαγών που επέρχονται στο τοπίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και να ερμηνεύσει την αλληλεξάρτηση του εθνικού επιπέδου με το περιφερειακό και το διεθνές. Ο Simons (2007) εισάγει τις έννοιες της ευρω-κυβερνοτροπίας και της «συνοπτικής εξουσίας» («synoptical power»), προκειμένου να συνδέσει το εθνικό και το υπερεθνικό επίπεδο και να εξετάσει τον διευρυνόμενο ρόλο της Ε.Ε. στην κατασκευή της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ευρω-κυβερνοτροπία επιτρέπει την ανάλυση νέων τρόπων «κυβερνοτροποίησης» (governmentalisation) σε ευρωπαϊκό και κρατικό επίπεδο. Η συνοπτική εξουσία σηματοδοτεί τις διαδικασίες κατά τις οποίες οι πολιτικοί φορείς, τα κράτη-μέλη, κ.λπ. παρακολουθούν και επιτηρούν τους μετέχοντες, τα Πανεπιστήμια, τα κράτη-μέλη με τις καλύτερες επιδόσεις και η αγωγή της δράσης λαμβάνει τη μορφή «ανατροφοδότησης σχετικά με την αποδοτικότητα». Με άλλα λόγια, οι στρατηγικές της ευρω-κυβερνοτροπίας εξασφαλίζουν τη βέλτιστη απόδοση όλων και ενεργούν σύμφωνα με την «ανάγκη για ανατροφοδότηση» και «τη θέληση για μάθηση» από τους εμπλεκόμενους φορείς (Simons, 2007).

### 1.5.1. Το «αξιολογικό κράτος» και ο «έλεγχος από απόσταση»

Στη δεκαετία του ’80, γενικευμένη ήταν η αίσθηση ότι το θεσμικό περιβάλλον των πανεπιστημίων γινόταν πιο περίπλοκο, καθώς το περιφερειακό και το διεθνές επίπεδο επηρέαζαν όλο και περισσότερο τη διαμόρφωση της εθνικής πολιτικής. Σημαντική είναι η ανάλυση του Neave (2009) για την άνοδο του αξιολογικού κράτους που συνδέεται με τρεις κρίσεις που αντιμετώπισε η Δυτική Ευρώπη στα μέσα της δεκαετίας του 1980: την καινοφανή και απρόσμενη αύξηση της κοινωνικής ζήτησης για ανώτατη εκπαίδευση, τη μετάβαση πολλών χωρών στην κατά Trow (1974) «καθολική» εκπαίδευση με πάνω από 40% της ηλικιακής ομάδας 18-24 στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και το ζήτημα της λειτουργικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων που ακολούθησε (Neave 2009, σσ. 552-553). Το αξιολογικό κράτος μετέβαλε το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης των πανεπιστημίων και τον τρόπο ελέγχου και αποτίμησης της επίδοσης τους, οδηγώντας εν τέλει σε κατάργηση της νομικής κατασκευής που ιστορικά χαρακτήριζε τη σχέση ανώτατης εκπαίδευσης και κοινωνίας στα μεγάλα συστήματα της Δυτικής Ευρώπης (Γερμανίας, Γαλλίας, Ισπανίας, Ιταλίας, με την εξαίρεση του Αγγλοσαξονικού κόσμου), την αρχή δηλαδή της «νομικής ομοιογένειας» των πανεπιστημίων.

Σύμφωνα με την αρχή αυτή, τα δημόσια πανεπιστήμια είναι ισότιμα και απολαμβάνουν το ίδιο κύρος στα μάτια του νόμου (Neave, 2001). Οι όποιες αλλαγές στο ρυθμιστικό πυλώνα που αφορά στο πλαίσιο λειτουργίας των πανεπιστημίων καθορίζονται από κρατικές νομοθετικές ρυθμίσεις και εφαρμόζονται ομοιογενώς σε όλα τα ιδρύματα που αποτελούν οργανωτικό πληθυσμό του πεδίου. Η νομική ομοιογένεια συνδέει αναπόσπαστα τις θεσμικές μεταβολές στο πεδίο της ανώτατης εκπαίδευσης με πολιτικές διαδικασίες. Εδώ υποκρύπτεται και μια παραδοχή: ότι η νομοθεσία εφαρμόζεται ομοιόμορφα σε όλα τα ιδρύματα. Η αρχή της νομικής ομοιογένειας αναδεικνύεται δυναμικά όταν εξετάζονται οι συνθήκες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, η δομή της, οι τίτλοι σπουδών και τα προνόμια που τους συνοδεύουν, τα επαγγελματικά δικαιώματα και οι προοπτικές που συνδέονται με αυτούς. Ακριβώς λόγω της αρχής της νομικής ομοιογένειας των ιδρυμάτων, οι μεταρρυθμίσεις προϋποθέτουν χρονοβόρες διαδικασίες που συχνά οδηγούν σε πολιτικοποίηση των ζητημάτων λόγω του ρυθμιστικού ρόλου του κράτους.

Το αξιολογικό κράτος σύμφωνα με τον Neave (2009) απλοποιεί τις μεταρρυθμίσεις και διευκολύνει τη διαδικασία εισαγωγής αλλαγών σε κάθε ίδρυμα ξεχωριστά, καθώς ηθελημένα ασπάζεται την κατάτμηση των προηγούμενων διαδικασιών και εκχωρεί τη δικαιοδοσία και την ευθύνη για μια σειρά διαδικασιών στα ίδια τα ιδρύματα. Η εξέλιξη αυτή συχνά περιγράφεται ως ενίσχυση της ιδρυματικής ηγεσίας και έχει συνδεθεί με την αυξανόμενη αυτονομία των ιδρυμάτων και την εισαγωγή πρακτικών της Νέας Δημόσιας Διοίκησης. Έτσι, η νομική ομοιογένεια υποκαθίσταται από την αξιολογική ομοιογένεια, η οποία εδράζεται στις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας και στη λειτουργική αποτελεσματικότητα του ιδρύματος. Συνοδεύεται, δε, από τυπικές διαδικασίες ελέγχου και λογοδοσίας που διενεργούνται είτε από το ίδιο το κράτος, είτε από ανεξάρτητες αρχές.

Στο πλαίσιο αυτό, ο Βall αναπτύσσει την έννοια της επιτελεστικότητας για να ερμηνεύσει πώς η έννοια του πανεπιστημίου ανακατασκευάζεται σε ένα αυξανόμενα ανταγωνιστικό διεθνές περιβάλλον (Cowen, 1996). Η επιτελεστικότητα ορίζεται ως τεχνολογία, κουλτούρα και μέθοδος κανονικοποίησης που χρησιμοποιεί κρίσεις, συγκρίσεις και εκθέσεις ως μέσα ελέγχου και αλλαγής, συνδέεται άμεσα με τις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας και λειτουργεί ως πειθαρχικό σύστημα κρίσεων, ταξινομήσεων και στόχων βάσει των οποίων ιδρύματα και εκπαιδευτικοί δρουν και αξιολογούνται (Ball, 1998: 190–191). Οι τακτικές διαφάνειας και κανονικοποίησης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι στοχευμένες χρηματοδοτήσεις που συνδέονται με τις διαδικασίες αξιολόγησης προκαλούν ασάφειες, παράγουν αντιστάσεις και δημιουργούν κοινωνίες πειθαρχίας και ελέγχου. Κυριαρχεί μια αβεβαιότητα ως προς τη σταθερότητα των κριτηρίων αξιολόγησης, μια ροή εναλλασσόμενων απαιτήσεων, προσδοκιών και δεικτών που καθιστά ατομικούς και συλλογικούς δρώντες διαρκώς υπόλογους και υπό συνεχή επιτήρηση (Ball, 2000). Η κανονικοποίηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων επιδιώκεται μέσω της εγκαθίδρυσης προτύπων, ιεραρχιών και κανονισμών.. Η αγορά ανάγεται σε πειθαρχικό σύστημα στο οποίο η εκπαίδευση ανακατασκευάζεται ως καταναλωτικό αγαθό ενώ «η διαδικασία του ανταγωνισμού παρέχει κίνητρα και απαιτεί προσπάθεια…» (Reckie, 1984: 37, στο Ball, 1994: 51).

Στις χώρες που πρωτο-εμφανίζεται το αξιολογικό κράτος (Βρετανία, Γαλλία, Ολλανδία), τα δημόσια πανεπιστήμια καλούνται να γίνουν ανταγωνιστικά και να προσελκύσουν ιδιωτικούς πόρους, ενώ η ανώτατη εκπαίδευση νοείται όλο και λιγότερο ως «δημόσιο αγαθό». Οι διαδικασίες αξιολόγησης συνέβαλαν σημαντικά σε αυτή την εξέλιξη, καθώς μετέβαλαν τον τρόπο χρηματοδότησης των πανεπιστημίων που παραδοσιακά συνδεόταν με τον αριθμό των εγγεγραμμένων φοιτητών. Ο λεπτομερής έλεγχος του φοιτητικού δυναμικού επέτεινε τη σταδιακή αποδέσμευση της κρατικής χρηματοδότησης από λογάριθμους που υπολογίζονταν με βάση τον αριθμό εισακτέων και λάμβανε υπόψη την αύξηση του κόστους ζωής, τον πληθωρισμό κλπ. Η αξιολόγηση αποτέλεσε ισχυρό μέσο πίεσης για την εφαρμογή της κρατικής πολιτικής από τη στιγμή που συνδέθηκε με την υπό όρους και εκ των υστέρων χρηματοδότηση των ιδρυμάτων, με βάση τη μέτρηση της επίδοσής τους και την πρακτική υπογραφής ανανεώσιμων «συμβολαίων» μεταξύ κεντρικής κυβέρνησης (ή τοπικής αυτοδιοίκησης) και συγκεκριμένων ιδρυμάτων. Η πρακτική αυτή εισήγαγε και μια διάσταση διαπραγμάτευσης στις σχέσεις κράτους-πανεπιστημίων. Στο πλαίσιο αυτό, εφαρμόστηκαν διάφορες πολιτικές που στόχευαν στη μείωση του κόστους, όπως αναστολή ή μείωση προσλήψεων μόνιμου προσωπικού και την αντικατάστασή του από προσωπικό μερικής απασχόλησης, καθώς και πολιτικές για τον εξορθολογισμό της διασποράς των επιστημονικών πεδίων (Νeave, 2009).

Τέτοιου είδους πρακτικές αποτέλεσαν την πηγή μιας νέας, ισχυρής και εκλεπτυσμένης εργαλειακής πολιτικής που από διάφορους αναλυτές της ανώτερης εκπαίδευσης θεωρήθηκε ότι έθεσε σε νέα βάση τη σχέση κράτους, ανώτατης εκπαίδευσης και κοινωνίας, μια σχέση που χαρακτηρίστηκε από τον van Vught (1989) και τους Neave & van Vught (1991) σαν «έλεγχος από απόσταση» (remote steering/steering from a distance). Η αυτονομία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εξαίρεται στο επίπεδο της ρητορείας, αλλά στην ουσία είναι ανύπαρκτη. Στην ουσία προωθείται μια λογική αυτοδιαχείρισης όπου οι αλλαγές στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, στη σύνδεση της ανταμοιβής με την επίδοση κ.λπ., εμφανίζονται ως αυτόβουλες δράσεις των ίδιων των ιδρυμάτων. Η αυτοδιαχείριση, ωστόσο, ελέγχεται από το κράτος, και οι δείκτες αποδοτικότητας ανάγονται σε μηχανισμούς καθοδήγησης. Το κράτος, έτσι, μπορεί να απομακρυνθεί από τα προβλήματα που εμφανίζονται, καθώς η ευθύνη μετατοπίζεται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία αναγκάζονται να αντιμετωπίσουν τις αντιφάσεις που αναδύονται από τις εφαρμοζόμενες πολιτικές (Ball, 1994: 80-81).

Έτσι, προάγεται η κατασκευή οικονομικά  υπεύθυνων υποκειμένων, των οποίων οι επιλογές και δράσεις εκφράζουν την «ελεύθερη» βούληση τους και οι συνέπειες των πράξεων τους αφορούν στο ίδιο το υποκείμενο και μόνο σε αυτό (Lemke, 2001). Παράλληλα, τα υποκείμενα καλούνται να κατασκευάσουν μια εικόνα του εαυτού τους που θα τα διακρίνει από τους υπόλοιπους, προβάλλοντας τα πλεονεκτήματα και τις δυνατότητες τους (Ball, 2000).  Η νεοφιλελεύθερη διακυβέρνηση έχει ως στόχο να προκαλέσει τη δράση του υποκειμένου, να ενισχύσει την απόδοση, να ανταμείψει την παραγωγικότητα, να ενισχύσει το επιχειρηματικό πνεύμα και τον ανταγωνισμό.

Σύμφωνα με τον Rose (1999), οι κυβερνήσεις ανταποκρινόμενες στις πιέσεις της παγκοσμιοποίησης, μεταβάλλουν τη λειτουργία των θεσμών του κράτους πρόνοιας σύμφωνα με τους κανόνες και τις συνθήκες της αγοράς. Η ιδιωτικοποίηση των εκπαιδευτικών φορέων και η δημιουργία πανεπιστημίων που λειτουργούν σαν επιχειρήσεις αναλύεται όχι ως μείωση της διακυβέρνησης, αλλά ως διασπορά και μετατροπή της σε άλλες μορφές. Έτσι, δημιουργείται μια αγορά που κυβερνάται με κριτήρια τον ανταγωνισμό, τη λογοδοσία και τις απαιτήσεις του καταναλωτή, εντός της οποίας άτομα και θεσμοί καλούνται να δράσουν ορθολογικά υπολογίζοντας τη σχέση κόστους-οφέλους (Miklaucic, 2003; Hamann, 2009). Η αποτελεσματικότητα μεταβάλλεται σε βασικό δόγμα και κεντρικό στόχο και ανάγεται σε μοχλό για τη συνολική εκ βάθρων αναδιάρθρωση της ανώτατης εκπαίδευσης. Οι Larner και LeHeron (2004: 218) θεωρούν ότι οι συγκριτικές αξιολογήσεις χρησιμοποιούνται ως «τεχνολογία ελέγχου», καθώς η επίδοση ατόμων και φορέων αποτιμάται με βάση δείκτες, κατηγοριοποιήσεις, μετρήσεις, δημοσκοπήσεις και έρευνες όλων των ειδών.

Μέχρι το 1989 και την πτώση του τείχους του Βερολίνου, ένας νέος νεοφιλελεύθερος λόγος γίνεται κυρίαρχος στη Βρετανία και στην Ολλανδία, ο οποίος καλεί το πανεπιστήμιο να υποταχθεί στις επιταγές της οικονομίας (Νeave, 2009, σ. 555). Μια λεπτομερής περιγραφή της μετάβασης στην εποχή του νεοφιλελευθερισμού και του τρόπου που η Νέα Δημόσια Πολιτική εφαρμόστηκε στα διάφορα ευρωπαϊκά κράτη (ενδ. Olssen & Peters, 2005; Olssen, 2004; Talburt, 2005; Torres, 2009) εκφεύγει των στόχων του βιβλίου αυτού. Εν συντομία, ο νεοφιλελευθερισμός αποκεντρώνει το κράτος, καθιστώντας τον κρατικό έλεγχο έμμεσο, καθώς η διακυβέρνηση ασκείται από διάφορους φορείς και την αγορά (Hay, 2003, σ. 165).

Η παραπάνω ανάλυση αναδεικνύει τους πολλαπλούς φακούς που χρειάζονται πλέον προκειμένου να φωτίσουμε και να κατανοήσουμε τη συγκρότηση των εθνικών πολιτικών, περιλαμβανομένων των πολιτικών της εκπαίδευσης. Η πορεία και τα χαρακτηριστικά των διεθνών πολιτικών και ειδικά των πολιτικών των περιφερειακών συσπειρώσεων, όπως για παράδειγμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είναι πολύ σημαντικά για την κατανόηση των πιέσεων της παγκοσμιοποίησης στο εθνικό επίπεδο.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΡΑΤΟΣ & ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

Εάν κανείς θέλει να μελετήσει την επίδραση της ευρωπαϊκής ενοποίησης στα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης και στην οργάνωση των πανεπιστημίων, είναι αναγκαίο να αποκτήσει εικόνα για τον τρόπο που η μεταβολή του διεθνούς συστήματος επηρέασε το ρόλο του κράτους και τον τρόπο διακυβέρνησης των πανεπιστημίων. Είναι σημαντικό, να κατανοήσουμε πώς από ένα κλειστό «Χομπσιανό» διεθνές σύστημα πριν το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, αρθρωμένο πάνω σε μια ιεράρχηση των εθνικών-κρατών με βάση το μέγεθος και την οικονομική ισχύ τους, περνάμε στις μεγάλες περιφερειακές συσπειρώσεις του Ανατολικού και του Δυτικού Μπλοκ στην περίοδο του Ψυχρού Πολέμου και καταλήγουμε στα μέσα της δεκαετίας του 1990 να συζητάμε για την απορρύθμιση που έχει επέλθει μετά την κατάρρευση του διπολισμού και τις πιέσεις των τάσεων της παγκοσμιοποίησης.

## 2.1. Μέχρι την κατάρρευση του Διπολισμού

Ξεπερνά κατά πολύ τους σκοπούς αυτού του βιβλίου η λεπτομερής εξέταση των διαδικασιών εθνογένεσης και ανάδυσης των εθνικών κρατών στην Ευρώπη και τον κόσμο. Ας σημειώσουμε όμως – με όλη τη γενίκευση που η θέση αυτή περιέχει- ότι τα περισσότερα κράτη πριν τον 19ο αιώνα είχαν πολύ περιορισμένη ομοιογένεια και δεν αντιστοιχούσαν σε «έθνη».

Παρά τις διάφορες εθνικιστικές ιδεολογίες που προσπάθησαν να βασίσουν την έννοια του έθνους στη φυλετική ομοιογένεια, από τον 19ο αιώνα, η πρωταρχική σημασία του «έθνους» είναι πολιτική. Έλκει την καταγωγή της από τις αρχές της γαλλικής επανάστασης και εξομοιώνει τους πολίτες με το κράτος. Από αυτήν την εξομοίωση, προέρχεται η έννοια του εθνικού κράτος. Μέσα από πολύπλοκες πολιτικές και πολιτισμικές διαδικασίες, επαναστάσεις, αποσχίσεις, συνενώσεις και διαδικασίες επέκτασης που θεωρήθηκαν φυσικό επακόλουθο, οικοδομείται τελικά το έθνος ως το σώμα των πολιτών που συγκροτούν ένα κράτος (Hobsbawm, 1994). Έτσι, τελικά αναδύεται το σύγχρονο εθνικό κράτος, αυτή η εξαιρετικά ισχυρή πολιτική κατασκευή της εποχής μας, το οποίο ταυτίζεται με μια ορισμένη εδαφική επικράτεια και επιβάλλει τις ίδιες θεσμικές και διοικητικές ρυθμίσεις για όλους τους πολίτες του (Hobsbawm 1994, σ. 117). Η κυριαρχία του κράτους γίνεται εµφανής, μεταξύ άλλων, µέσα από το µονοπώλιο του νόµιµου καταναγκασµού και της βίας, την αναδιανεµητική του εξουσία και την κυριαρχία του στο δηµόσιο τοµέα.

### 2.1.1. Ένα κλειστό «Χομπσιανό» διεθνές σύστημα: Ρεαλισμός & Νεορεαλισμός

Η οργάνωση του συστήματος διεθνών σχέσεων, σταδιακά μεταβάλλεται στη διάρκεια του 20ου αιώνα. Αρχικά, η μορφή του διεθνούς συστήματος αποτελεί εξέλιξη του ευρωπαϊκού συστήµατος ισορροπίας δυνάµεων και αρθρώνεται γύρω από το κυρίαρχο θεσµό του εθνικού κράτους. Χρονικά, η μεγάλη αυτή περίοδος εκτείνεται από την άνοδο του εθνικού κράτους που τοποθετείται στη βιομηχανική και στη γαλλική επανάσταση, ή και στα τέλη του 19ου αιώνα, όταν παγιώνονται τα σύνορα των ευρωπαϊκών εθνικών κρατών, µέχρι το Β΄ Παγκόσµιο Πόλεµο. Στη διάρκεια της πρώτης αυτής περιόδου, κυριάρχησαν οι ρεαλιστικές/νεοραλιστικές προσεγγίσεις για το ρόλο του κράτους και σχηµατίζεται η εικόνα ενός Χοµπσιανού κλειστού διεθνούς συστήµατος που αποτελείται από τυπικά µόνο ισότιµα, ανεξάρτητα κράτη που δρουν στη βάση του εθνικού τους συµφέροντος και ανταγωνίζονται µεταξύ τους. Οι διεθνείς σχέσεις νοούνται ως το σύνολο των διµερών διακρατικών σχέσεων. Το µέγεθος και η ισχύς, οικονομική και στρατιωτική, ενός εθνικού κράτους αποτελούν βαρύνοντες παράγοντες που καθορίζουν τη δυνατότητα χάραξης µιας λίγο ή πολύ αυτόνοµης εθνικής πολιτικής. Αυτή είναι και η εικόνα του διεθνούς συστήματος που αντανακλάται στα κλασικά µοντέλα διεθνών σχέσεων των δεκαετιών 1940-1950.

Η οργάνωση του διεθνούς συστήματος αρχίζει να διαφοροποιείται σταδιακά στο μεσοπόλεμο. Βέβαια, ο ρόλος και η ισχύς των διεθνών οργανισµών, που μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο ανάγονται σε κύριους δρώντες της διεθνούς πολιτικής, είναι ακόμα περιορισµένος. Η έννοια της εθνικής κυριαρχίας εξακολουθεί να αποτελεί το θεµέλιο λίθο του διεθνούς συστήµατος και η δράση των ισχυρών κρατών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαµόρφωσης του συστήματος διεθνών σχέσεων. Το σηµαντικό στοιχείο που για πρώτη φορά εµφανίζεται είναι ότι µια διεθνής καταδίκη, στην Κοινωνία των Εθνών για παράδειγµα, επηρεάζει την κρατική πολιτική.

Η βαρύτητα του εθνικού κράτους αντανακλάται στα κλασσικά µοντέλα διεθνών σχέσεων, τα οποία συγκροτήθκαν ακριβώς γύρω από αυτή τη συγκεκριµένη ιστορική µορφή των σχέσεων της πολιτικής εξουσίας, το εθνικό κράτος. Ο ρεαλισµός βασίστηκε στην πολιτική φιλοσοφία του Μακιαβέλι και στον εξελικτισµό του Δαρβίνου. Σύµφωνα µε την προσέγγιση αυτή που αναπτύχθηκε με έμφαση στις δεκαετίες του ’40 και του ’50, η πολιτική ισορροπία σε παγκόσµιο επίπεδο εξαρτάται από τις λιγότερο ή περισσότερο συγκρουσιακές σχέσεις ανάµεσα στα κράτη.

Αν και υπάρχουν αρκετές επιµέρους διαφοροποιήσεις, µπορεί να εντοπιστεί ένα σύνολο κοινών θέσεων που αποτελεί τον κορµό της κλασσικής σχολής του ρεαλισµού (Carr, 1939; Morgenthau, 1993; Strang, 1991). Τα κράτη δρουν εγωιστικά, µε γνώµονα το εθνικό συµφέρον. Η διεκδίκηση της κυριαρχίας είναι συνεχής, ωστόσο ορισµένα κράτη έχουν ισχύ και πόρους που μπορούν να περιορίσουν τη δυνατότητα ενός αντιπάλου να κυριαρχήσει απόλυτα στο διεθνή χώρο, παρά το γεγονός ότι υπάρχουν πάντα πολλοί διεκδικητές για τη θέση του ηγεµόνα (Krasner, 1994). Το διεθνές σύστηµα κατά τους ρεαλιστές έχει χαρακτήρα αναρχικό. Εξ ορισµού, ο συνδυασµός της “λογικής” δράσης των εθνικών κρατών και η αναρχία του συστήµατος παράγουν µια συγκρουσιακή µορφή διεθνών σχέσεων, σύµφωνα µε την οποία η επιδίωξη του µέγιστου βαθµού δύναµης αποτελεί το σκοπό της εξωτερικής πολιτικής κάθε κράτους. Σύµφωνα µε τους ρεαλιστές, η πραγματικότητα της δύναµης και της ανθρώπινης φύσης αποκλείουν την ουσιαστική συνεργασία ανάµεσα στα κράτη (Wendt, 1994, σ. 384).

Αυτή η παραδοσιακή θεώρηση µετριάζεται από τις θέσεις της νεορεαλιστικής σχολής που αναπτύχθηκε στη µεταπολεµική περίοδο (Waltz, 1991; 1997). Το διεθνές σύστηµα κατά τους νεορεαλιστές, βρίσκεται σε ισορροπία, γιατί η επιδίωξη του λογικού συµφέροντος των κρατών απαιτεί το σχηµατισµό συµµαχιών, ώστε να εξουδετερώνεται η απειλή των ισχυρότερων κρατών να κυριαρχήσουν στο διεθνή χώρο. Η «λογική» επιτάσσει να υπάρχει ανοχή στις επιδιώξεις των ισχυρότερων κρατών, όταν οι επιδιώξεις αυτές δεν ανατρέπουν την ισορροπία δυνάµεων. Το ξεκάθαρο πάθος για δύναµη που τονίζεται από τον κλασσικό ρεαλισµό, στο νεορεαλισµό εξισορροπείται από τις απαιτήσεις της λογικής συµπεριφοράς που επιβάλλει το διεθνές σύστηµα. Όπως τα «λογικά» άτομα στα κλασσικά οικονοµικά, έτσι και τα κράτη θεωρείται ότι έχουν συγκεκριµένες προτιµήσεις (Krasner, 1988; 1994). Οι προτιµήσεις των κρατών πηγάζουν από τα χαρακτηριστικά του διεθνούς συστήµατος, όπου η λογική επιδίωξη του εθνικού συµφέροντος επιτάσσει να ακολουθείται η στρατηγική που θα αποφέρει το άριστο αποτέλεσµα - την επιβίωση του εθνικού κράτους (Olson, 1965). Τα αδύναµα κράτη φοβούνται για την επιβίωσή τους και αυτή η αίσθηση αδυναµίας υπαγορεύει την ανάγκη συνεργασίας µε άλλα κράτη. Ωστόσο, η λογική δράση των κρατών επιβάλλει να ζυγίζονται συνεχώς τα πιθανά πλεονεκτήµατα της συνεργασίας απέναντι στα µειονεκτήµατά της, την αυξηµένη εξάρτηση από άλλα εθνικά κράτη και τη συνακόλουθη µείωση δύναµης και αυτονοµίας.

Οι ρεαλιστές αφαίρεσαν από την έννοια του κράτους οτιδήποτε θα µπορούσε να υπονοεί ότι η κρατική δράση είναι προϊόν ανθρώπινης παρέµβασης και ότι οι πολιτικές δηµιουργίας ή ενδυνάµωσης της όποιας εθνικής ταυτότητας απορρέει από τις συνειδητές αποφάσεις και αλληλεπιδράσεις ατόµων και οµάδων. Η πολιτική των κρατών ερµηνεύεται από τις δεδοµένες προτιµήσεις που αυτά θεωρούνται ότι έχουν, “ως κράτη”, χωρίς να αποδίδεται ιδιαίτερη σηµασία στην εσωτερική τους πολιτική, στην ιδεολογία ή στην ιστορία τους. Κατά τον Fukuyama, ο ρεαλισµός θεωρεί την πάλη για δύναµη ανάµεσα στα εθνικά κράτη γενική, παγκόσµια και διαχρονική. Μόνο η µορφή του διεθνούς συστήµατος, αν είναι δηλαδή διπολικό ή πολυπολικό σε κάθε ιστορική συγκυρία, καθορίζει τις πιθανότητες ειρήνης ή πολέµου (Fukuyama, 1991, σσ. 659-64). Με αυτή την έννοια, ο ρεαλισµός καταργεί την ιστορία. “Δεν υπάρχουν παρά περιβάλλοντα και συλλογικά δρώντα υποκείµενα µε δεδοµένες προτιµήσεις που προσπαθούν να επιτύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσµα και των οποίων η συµπεριφορά προσαρµόζεται ή αποτυγχάνει να προσαρµοστεί στις µεταβαλλόµενες συνθήκες του περιβάλλοντος” (Fukuyama, 1991, σ. 662). Έτσι, στις ρεαλιστικές θεωρήσεις, τα σύγχρονα εθνικά κράτη αποτελούν διακριτές και µεµονωµένες µονάδες. Τα κράτη είναι οι κύριοι δρώντες ή παίκτες και οι µεταξύ τους συγκρούσεις ή συµµαχίες καθορίζουν τη µορφή του διεθνούς συστήµατος.

Ωστόσο, κατά την Skocpol (1977, βλ. και Skocpol & Amenta 1986; Evans, Rueschmeyer & Skocpol, 1985), η κοινωνική θεωρία πρέπει να εξετάσει εκ νέου τη θέση του κράτους µε βάση τη ρεαλιστική έννοια του κρατικού συµφέροντος. Η κρατική δράση λαµβάνει χώρα µέσα σε ένα πλαίσιο θεσµικών κανόνων που όχι µόνο καθορίζουν τη δράση, αλλά αποτελούν και τις νοηµατικές δοµές που νοµιµοποιούν κάποιες δράσεις και απαγορεύουν άλλες. Μέσα από την ανακλαστική σχέση των κρατών µε τους ευρύτερους πολιτιστικούς κανόνες, οι δοµές και οι ταυτότητες των κρατών αναπαράγονται και τροποποιούνται. Υπό μια τέτοια οπτική, η οµοιοµορφία της συµπεριφοράς κρατών µπορεί να ερµηνευθεί ως αντανάκλαση της επίδρασης του παγκόσµιου συστήµατος πάνω στις εθνικές πολιτικές, όπου προϋπάρχει ένα σύνολο κανόνων συµπεριφοράς που κρίνονται ως νόµιµες. Τα εθνικά κράτη υιοθετούν τέτοιες πολιτικές ανάλογα µε το βαθµό σύνδεσής τους µε το παγκόσµιο σύστηµα ή στο βαθµό που επιθυµούν να επιτύχουν ή να διευρύνουν µια τέτοια διασύνδεση (Ramirez, 1987). Σύµφωνα και µε τον Axford (1995, σ. 130), «η εθνική δράση επηρεάζεται από τις παγκόσµιες νοηµατικές δοµές».

Όλα όσα αναφέρθηκαν σε σχέση µε τη θεώρηση του διεθνούς συστήµατος, στοχεύουν στο να καταδείξουν ότι οι κλασικές προσεγγίσεις εµφανίζουν µια εικόνα ενός κλειστού παγκόσµιου συστήµατος, το οποίο απαρτίζεται από µεµονωµένες κοινωνίες. «Η εσωτερική οµοιογένεια (των κοινωνιών) είναι κατά βάση ένα δηµιούργηµα του κρατικού ελέγχου. Όλοι οι τρόποι κοινωνικής οργάνωσης της παραγωγής, η τέχνη, η γλώσσα, η αγορά εργασίας, το κεφάλαιο, η εκπαίδευση, όλα σχεδιάζονται, σφραγίζονται, οριοθετούνται, υλοποιούνται και προσδιορίζονται από το εθνικό κράτος.... Μέσω της εικόνας των κοινωνιών οι οποίες έχουν συγκεκριµένα όρια τόσο στο εσωτερικό τους όσο και προς τα έξω, συντηρείται η διαρκής και αµετάβλητη εικόνα, αλλά και η συνείδηση που έχουν οι σύγχρονες κοινωνίες για τον εαυτό τους» (Beck 1999, σ. 96).

Επιπλέον, οι κλασικές προσεγγίσεις δεν αντιµετωπίζουν τον τρόπο της δηµιουργίας των κανόνων που διέπουν τη λειτουργία του διεθνούς συστήµατος και παράγουν αναλύσεις τελικά ανιστορικές, αφού αγνοούν τη διεθνή πολιτική σκηνή όπως σταδιακά εξελίχτηκε µέσα από τους δύο παγκόσµιους πολέµους και τις πολιτικές που διαµορφώθηκαν (ΚτΕ, Ο.Η.Ε. κλ.π.). Αγνοώντας το ρόλο των διεθνών οργανισµών ως στοιχείων και εκφραστών του διεθνούς συστήµατος, παραµένουµε σε ένα, περιορισµένης εµβέλειας, εθνοκεντρικό µοντέλο των µεµονωµένων εθνικών κρατών, ως ατοµικών φορέων και συστατικών του συστήµατος. Έτσι, δεν ερµηνεύεται η ανάδυση περιφερειακών συσπειρώσεων γύρω από τις τέως αποικιακές δυνάµεις, καθώς και οι συσπειρώσεις τύπου ΟΕΟΣ/ΟΟΣΑ, ΝΑΤΟ, ΣΕΑΤΟ, ΕΟΚ/ΕΕ, NAFTA κ.λ.π.

Τελικά, υπάρχει ανάγκη να ερµηνευθεί η ιστορική εµπειρία µέσα από θεωρητικά σχήµατα που κατανοούν τη διασύνδεση του τοπικού (εθνικού) µε το παγκόσµιο (διεθνές). Ο ρόλος των διεθνών οργανισµών από τη µια και των πολυεθνικών εταιριών από την άλλη έδωσαν µια διαφορετική εικόνα του διεθνούς συστήµατος, συµβοηθούντων και δύο άλλων σηµαντικών παραγόντων: της νέας τεχνολογίας της επικοινωνίας και των ΜΜΕ που και οδήγησαν στην έννοια της παγκοσµιοποίησης.

### 2.1.2. Διπολισμός και ψυχρός πόλεμος: Εκσυγχρονισμός και Εξάρτηση

Με το τέλος του Β΄ Παγκόσμιου πολέμου, η οργάνωση του διεθνούς συστήματος μεταβάλλεται σημαντικά με την ανάδυση του δυτικού και του ανατολικού μπλοκ, δύο περιφερειακών συσπειρώσεων που σημάδεψαν τον τρόπο που προσεγγίζαμε το διεθνές σύστημα μέχρι τη δεκαετία του 1990. Η διαφορετική διάρθρωση των διεθνών σχέσεων χαρακτηρίζεται και από το σημαντικό ρόλο που παίζουν την περίοδο αυτή οι διεθνείς οργανισμοι και την ενεργητική συµµετοχή τους στη χάραξη και εφαρµογή πολυµερών πολιτικών σε όλα τα επίπεδα, και στο εκπαιδευτικό. Μέσα στο πολιτικό πλαίσιο του διπολισµού, αναδύονται διεθνείς οργανισµοί τόσο στο δυτικό μπλόκ (ΟΗΕ, ΝΑΤΟ, ΟΟΣΑ) όσο και στο ανατολικό (Σύµφωνο της Βαρσοβίας, ΚΟΜΕΚΟΝ).

Παράλληλα, διαµορφώνονται και τα πρώτα «διεθνή καθεστώτα» (international regimes). Ο όρος αποτελεί δάνειο από τα διεθνή οικονοµικά και προσδιορίζει διαδικασίες που καλύπτουν κανόνες, πρότυπα, αρχές και τρόπους λήψης αποφάσεων (Keohane & Nye, 1988). Τα διεθνή καθεστώτα, όπως η GATT, είναι «θεσµοποιηµένα συστήµατα συνεργασίας σε ένα συγκεκριµένο τοµέα και µπορεί να έχουν ή να µην έχουν µορφή οργανισµού» (Axford 1995, σ. 41). Σταδιακά τα εθνικά κράτη υποχρεώνονται να ασπαστούν κοινές αρχές πολιτικής και η ισχύς τους αποδυναμώνεται. Κάτω από τέτοιες συνθήκες, οι δυνατότητες αλλά και το νόηµα χάραξης µιας αυτόνοµης εθνικής πολιτικής µεταβάλλονται.

Η οικονοµική ανάπτυξη έχει ήδη αποµακρυνθεί από τον παλαιότερο στόχο της δηµιουργίας και περιφρούρησης της εθνικής οικονοµίας και προχωρεί προς τη δηµιουργία µίας διεθνούς οικονοµίας, ή σε πρώτη φάση τουλάχιστον, περιφερειακών εµπορικών συνασπισµών. Παράλληλα, πρώιμα παγκοσµιοποιητικές τάσεις εµφανίζονται τόσο στο χώρο του πολιτισµού (της κουλτούρας), όσο και της πολιτικής. Κατά την άποψη του Axford (1995, σσ. 37-39), στη διάρκεια του ψυχρού πολέµου, αλλά και κατά περιόδους µέχρι τα τέλη της δεκαετίας του ‘80, η έντονα συγκρουσιακή, Χοµπσιανή εικόνα του διεθνούς συστήµατος που παρουσιάζεται από το ρεαλισµό, διατηρούσε εν µέρει την εγκυρότητά της καθώς φαινόταν να απεικονίζει τις συγκρούσεις ανάµεσα στις δύο κυρίαρχες περιφερειακές συσπειρώσεις. Τότε, η δυτική ρητορική ενάντια στη «σοβιετική απειλή» χρωµάτιζε τις συζητήσεις περί διεθνούς συστήµατος και εξωτερικής πολιτικής. Εκεί, όµως, που ο δυτικός συνασπισµός εµφανίζει τη µέγιστη σταθερότητα, στην καρδιά της Δυτικής Ευρώπης, ήδη αναδύεται µια πρώτη περιφερειακή συσπείρωση, ένας υπερεθνικός σχηµατισµός κρατών, η Ε.Ο.Κ., ενώ ταυτόχρονα στο πολιτιστικό και το πολιτικό επίπεδο παρατηρείται έξαρση των τοπικών ταυτοτήτων µε την εµφάνιση των νεοεθνικιστικών κινηµάτων.

Αυτή η οργάνωση του διεθνούς συστήματος, ο ανταγωνισμός για τη δημιουργία όλο και ισχυρότερων περιφερειακών συσπειρώσεων στις οποίες προσδένεται όλο και μεγαλύτερος αριθμός εθνικών κρατών, αντανακλάται στις κυρίαρχες την εποχή εκείνη προσεγγίσεις για το ρόλο του κράτους, τις θεωρίες του εκσυγχρονισμού και τις θεωρίες της εξάρτησης.

Παρά τη διαφορετική τους αφετηρία και τη διαφορετική τους ανάλυση, και οι δύο προσεγγίσεις διαπραγματεύονται ζητήματα «προόδου και ανάπτυξης» και τη μορφή των διεθνών σχέσεων ανάμεσα στις αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες και έχουν έναν κοινωνιολογικό προσανατολισμό. Αν και οι κοινωνιολογικές αναλύσεις κινούνται πολλές φορές σε υψηλό επίπεδο αφαίρεσης, υπονοώντας ότι αναφέρονται σε διαδικασίες παγκόσµιας εµβέλειας, συχνά πηγάζουν από αναλύσεις εθνικών κοινωνιών (Turner, 1990, σσ. 343-344). Κατά την άποψη του Smith (1979; 1990), η κοινωνιολογία ως επιστήµη διέπεται από ένα «µεθοδολογικό εθνικισµό» και ανδρώθηκε αβέβαια, σαν ερµηνεία των κοινωνιών που προέκυψαν µέσα από τις διαδικασίες εκβιοµηχάνισης και εκσυγχρονισµού και προωθήθηκε µέσα από την ανάλυση συγκεκριµένων συνθηκών που αφορούσαν την τοπική ανάπτυξη του καπιταλισµού και τη µετάβαση (ή τους τρόπους µετάβασης) από την παραδοσιακή κοινωνία στη σύγχρονη [[4]](#footnote-4). Η σχέση ανάµεσα στην κοινωνιολογία και το εθνικό κράτος είναι τόσο στενή, ώστε η εικόνα των σύγχρονων, µεµονωµένων κοινωνιών, συνδέθηκε µε το πολιτικό µοντέλο του εθνικού κράτους και απολυτοποιήθηκε ως η εικόνα των κοινωνιών γενικά και απαρέγκλιτα. Παρά τις τεράστιες διαφορές τους, οι κλασικοί θεωρητικοί, όπως ο Ντυρκέµ, ο Βέµπερ, ακόµα και ο Μαρξ, αποδέχονται έναν ορισµό της σύγχρονης κοινωνίας σε εδαφική βάση.

Για μεγάλο διάστημα, η θεώρηση του διεθνούς συστήματος στο χώρο της κοινωνιολογίας εκφράστηκε µέσα από τη θεωρία του εκσυγχρονισµού. Ο εκσυγχρονισµός συνδέθηκε και µε την πρόβλεψη µιας αναπόδραστης τάξης πραγµάτων και µε τη διαδικασία µέσω της οποίας η τάξη αυτή επιτυγχάνεται. Η ταχύτητα µε την οποία οι κοινωνίες ανταποκρίνονται στις αλλαγές του περιβάλλοντος εξαρτάται από ενδογενείς παράγοντες των κοινωνιών, όπως ο βαθµός φυσικής αποµόνωσής τους, ο βαθµός κοινωνικής κινητοποίησης (Deutsch, 1961) καθώς και από τις απόψεις των πολιτικών και άλλων ελίτ που µπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο δεκτικές στην κοινωνική ανανέωση και αλλαγή (Weber, 1976; 1978). Αυτοί οι παράγοντες συχνά µετατρέπονται σε αιτίες ερµηνείας του γιατί µερικές κοινωνίες εκσυγχρονίστηκαν νωρίτερα από άλλες. Η θεωρία του εκσυγχρονισµού προσλαµβάνει ιδεολογική χροιά, καθώς ερµηνεύει την εµφάνιση της σύγχρονης κοινωνίας σαν µια πρόοδο που επιτυγχάνεται µέσα από µία σειρά αναγκαίων σταδίων εξέλιξης (Parsons, 1966; Smelser, 1959). Εξελικτικές θέσεις υιοθετήθηκαν συχνά από λειτουργιστές θεωρητικούς, για να προσδώσουν δυναµισµό σε αναλύσεις που φαίνονταν αδύναµες να εξηγήσουν την κοινωνική αλλαγή, καθώς ασχολούνταν πρωτίστως µε τους παράγοντες που σταθεροποιούν και αναπαράγουν τις κοινωνικές σχέσεις.

Η θεωρία του εκσυγχρονισµού εντάσσεται στο σκεπτικό που υιοθετήθηκε από τις δυτικές χώρες και από τους διεθνείς οργανισµούς για την παροχή βοήθειας για την ανάπτυξη στην περίοδο 1950-75. Τότε, θεωρήθηκε ότι η µεταφορά οικονοµικών πόρων και τεχνογνωσίας και η δηµιουργία ενός βιοµηχανικού τοµέα ήταν αρκετά για να ωθήσουν τις λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες στο δρόµο των επιτυχώς «εκσυγχρονισµένων» βιοµηχανικών χωρών.

Η θέση του Rostow (1960) για παράδειγµα, που αναπτύχθηκε ως αντίδραση στο Μαρξισµό, πρεσβεύει ότι κάθε κοινωνία µπορεί να τοποθετηθεί σε ένα από πέντε στάδια οικονοµικής ανάπτυξης. Η κοινωνία υψηλής κατανάλωσης, αποτελεί το τελευταίο στάδιο κοινωνικής εξέλιξης. Τέτοιες θεωρίες σταδίων της εκσυγχρονιστικής διαδικασίας προδιαγράφουν µια αναγκαία διαδροµή ανάπτυξης και ιστορικής αλλαγής, από την οποία η απόκλιση είναι µεν πιθανή αλλά µε υψηλό κοινωνικό κόστος. Η υπερπήδηση κάποιου σταδίου ανάπτυξης, ή η προσπάθεια κάποιων εκσυγχρονιστικών ελίτ «να παρακάµψουν την ιστορία», παράγουν είτε ιστορικές ανωµαλίες, µε µικρό χρόνο ζωής, είτε στη χειρότερη περίπτωση καταστάσεις κοινωνικά παθολογικές. Έτσι, «οι περίπλοκες ιστορίες µεταβάλλονται σε απλουστευµένες και γενικές περιγραφές, µε ασαφές περίγραµµα και πάντα ευτυχισµένο τέλος» (Giddens, 1990, σ. 5).

Πέρα από το γεγονός ότι η θεωρία του εκσυγχρονισµού παρουσιάζει µια απλουστευτική εικόνα µετάβασης από μια παραδοσιακή μια σύγχρονα ή μοντέρνο κοινωνία, συχνά προωθεί και µια στερεοτυπική εικόνα του κόσµου, προτείνοντας ένα εξελικτικό µοντέλο εθνικής ανάπτυξης κατ’ εικόνα και οµοίωση των επιτυχώς εκσυγχρονισµένων κοινωνιών της Ευρώπης και της Βόρειας Αµερικής. Δεν υπάρχει χώρος για την έκφραση της διαφοράς ούτε στο επίπεδο των αποτελεσµάτων, ούτε στο επίπεδο των διαδικασιών, με αποτέλεσμα τέτοιες αναλύσεις να καταλήγουν σε ερμηνείες λιγότερο ή περισσότερο εθνοκεντρικές και προσδεδεµένες σε µια δυτικοκεντρική οπτική ανάπτυξης (Frank, 1969; Gouldner, 1970).

Μόνο οι συντηρητικές προσεγγίσεις περί “σύγκλισης-απόκλισης” των κοινωνιών στις δεκαετίες του ‘60 και του ’70, συζήτησαν την πιθανότητα ύπαρξης διαφορετικών δρόµων προς τον εκσυγχρονισµό. Προέβλεπαν την κίνηση όλων των κοινωνιών προς την ίδια κατεύθυνση, αν και µε διαφορετικές ταχύτητες. Με την εφαρµογή τους στη σύγκλιση δυτικού και ανατολικού συνασπισµού, υπονόησαν ότι οι δύο πλευρές κινούνταν προς κάποιο υβριδικό µοντέλο βιοµηχανικής κοινωνίας. Η κατάρρευση του κρατικού σοσιαλισµού ώθησε κάποιους αναλυτές, όπως τον Fukuyama, να υποστηρίξουν ότι αυτό που τότε παρουσιαζόταν σαν σύγκλιση, στην πραγµατικότητα αποτελούσε πάντοτε µονόδροµο.

Στην πραγµατικότητα, η θεωρία του εκσυγχρονισµού δεν περιγράφει τις εξελίξεις της µεταπολεµικής περιόδου σε παγκόσµιο επίπεδο, αλλά τις εξελίξεις στο εσωτερικό του δυτικού συνασπισµού και τις επεκτείνει σε προβλέψεις για εξελίξεις στις χώρες που βρίσκονται εκτός αυτού. Για παράδειγµα, η θεωρία του εκσυγχρονισµού περιέγραψε τη διαδικασία οικονοµικής ανάπτυξης, από τις προϋποθέσεις της «απογείωσης» µέχρι την ώριµη «κοινωνία της υψηλής κατανάλωσης», σαν στενά συνδεδεµένη µε τη διαδικασία του πολιτικού εκδηµοκρατισµού (Rostow 1960) σύνδεση που σήμερα φαίνεται ανεπιτυχής.

Η προσπάθεια να εφαρµοστεί η θεωρία του εκσυγχρονισµού στην ερµηνεία του τρόπου ανάπτυξης των κοινωνιών του Τρίτου Κόσµου στην περίοδο της αποαποικιοποίησης, αποκρυστάλλωσε την αντίθετη σχολή των θεωριών της εξάρτησης. Παράδοξα, ένα από τα χαρακτηριστικά που η θεωρία του εκσυγχρονισµού µοιράζεται µε την αντίπερα όχθη - τη µαρξιστική ανάλυση - είναι η ιδέα της κοινωνικής εξέλιξης (Gouldner, 1980; Sagan, 1992). Η σηµαντικότερη διαφορά είναι ότι στις κλασσικές (ορθόδοξες) µαρξιστικές αναλύσεις, αλλά και σε αρκετές νέο-µαρξιστικές, οι έννοιες του ιµπεριαλισµού και της υπανάπτυξης αντικαθιστούν τις έννοιες του εκσυγχρονισµού και της ανάπτυξης. Αποτελεί πια κοινοτοπία η διάκριση δύο διαφορετικών ρευµάτων στη σκέψη του Μαρξ. Στο ένα ρεύμα, η ιστορία προχωρεί εξελικτικά σε μια διαδικασία µετάβασης από λιγότερο σε περισσότερο αναπτυγµένους τρόπους παραγωγής, όπου στο κάθε στάδιο χρησιμοποιούνται πιο προηγµένες τεχνολογικά δυνάµεις παραγωγής, και στα ανώτερα στάδια, διαφορετικοί τρόποι δηµιουργίας υπεραξίας. Στο πλαίσιο αυτό, ο καπιταλισµός είναι ένα προοδευτικό στάδιο στην ιστορική πορεία, και η είσοδος στη σύγχρονη εποχή επιτυγχάνεται µέσα από τις αστικές επαναστάσεις. Σύµφωνα µε το δεύτερο ρεύµα, η προοδευτική φύση του καπιταλισµού αµαυρώνεται από την ανθρώπινη µιζέρια που προκαλεί η διαδικασία της συγκέντρωσης κεφαλαίου και από την αναγνώριση ότι η ανάπτυξη των περιφερειακών κοινωνιών τουλάχιστον, δεν ακολουθεί την πορεία που διέγραψαν οι µητροπολιτικές χώρες. Ο καπιταλισµός εξαπλώνεται και ανάγεται σε παγκόσµιο φαινόµενο µέσα από µια διαδικασία άνισης ανταλλαγής και ανάπτυξης.

Η ιδέα αυτή της επεκτατικής φύσης του καπιταλιστικού συστήµατος µεταµορφώνει το µαρξισµό από µια εξελικτική θεωρία της ιστορίας σε µια θεωρία της δυναµικής του παγκόσµιου συστήµατος (Lenin, 1975; Luxembourg, 1951; Bukharin, 1972). Δεν είναι τόσο τα εθνικά κράτη που ηγεµονεύουν, όσο ο ίδιος ο καπιταλισµός, ως ένα ενιαίο πολιτικό-οικονοµικό σύστηµα. O Λένιν υποστηρίζει ότι ο ιµπεριαλισµός αποτελεί µια αναγκαία φάση του καπιταλισµού που προκαλείται από την πτωτική τάση της αναλογίας του κέρδους, και τη συνακόλουθη ανάγκη εξεύρεσης νέων τρόπων συσσώρευσης κεφαλαίου. Η ανάγκη της αποικιοποίησης πηγάζει όχι µόνο από τις οικονοµικές ανάγκες που ωθούν στην προσάρτηση και εκµετάλλευση νέων χωρών, αλλά και από τη διαµάχη για ηγεµονία ανάµεσα στις κυρίαρχες καπιταλιστικές δυνάµεις. Για τον Λένιν, ο επεκτατικός καπιταλισµός οδηγεί στον ιµπεριαλισµό, που µε τη σειρά του γίνεται µέσο για την επέκταση του κεφαλαίου.

Η πολιτική οικονοµία του ιµπεριαλισµού εµφανίζει κοινά στοιχεία µε την realpolitik του κλασσικού ρεαλισµού, ενώ παράλληλα υιοθετεί µία ευρωκεντρική οπτική της ανάπτυξης, όπως και η θεωρία του εκσυγχρονισµού. Η συµβολή της προσέγγισης αυτής στη θεώρηση του παγκόσµιου συστήµατος ήταν ο επαναπροσανατολισµός του µαρξισµού, που πέρα από την ταξική πάλη µέσα σε µια κοινωνία, επικεντρώνεται πια στην ερµηνεία της παγκόσµιας εξάπλωσης του καπιταλισµού.

Βασικό ενδιαφέρον των θεωρητικών της εξάρτησης αποτέλεσε η ερµηνεία της άνισης ανάπτυξης σε διάφορες χώρες της υφηλίου (Frank, 1969; Dos Santos, 1970; Amin, 1972). Το φαινόµενο της άνισης ανάπτυξης, νοήθηκε ως χαρακτηριστικό της καπιταλιστικής εξάπλωσης και της δοµής της παγκόσµιας οικονοµίας και τα αίτια της αναζητήθηκαν στη σχέση ανάµεσα στην ανάπτυξη του µητροπολιτικού κέντρου και στην υπανάπτυξη της περιφέρειας, που ερµηνεύθηκαν ως δύο πλευρές της ίδιας ιστορικής διαδικασίας. Ο βαθµός υπανάπτυξης ή αποκοπής από το παγκόσµιο σύστηµα, εξαρτάται από το κατά πόσον η περιφέρεια είναι πλούσια σε ύλες απαραίτητες για τις µητροπολιτικές δυνάµεις. Η ανάλυση επεκτάθηκε και στις πολιτικές και κοινωνικές δοµές των υπανάπτυκτων κοινωνιών. Οι κοινωνικές σχέσεις παραγωγής στην περιφέρεια κατανοήθηκαν ως αποτέλεσµα της καπιταλιστικής διείσδυσης και όχι ως προϊόν κάποιας παραδοσιακής κοινωνίας που ακόµα περίµενε την εκσυγχρονιστική και αναζωογονητική επίδραση του κεφαλαίου.

Το αποτέλεσµα είναι ένας παγκόσµιος καταµερισµός εργασίας, µέσα από τον οποίο η τοπική περιφερειακή ανάπτυξη ανακόπτεται λόγω της ανάγκης επέκτασης του µητροπολιτικού κεφαλαίου. Αρχικά, αυτές οι ανάγκες καλύπτονται µε την αποικιοποίηση, την ωµή στρατιωτική παρέµβαση και την εγκαθίδρυση µορφών αποικιακής διοίκησης. Αργότερα, στην περίοδο της τεχνικής βοήθειας, οι αποικιακές δυνάµεις προωθούν διαδικασίες επικερδείς για τους παραγωγούς των µητροπολιτικών χωρών και των πολυεθνικών εταιριών, που συχνά βρίσκουν αρωγό και υποστηρικτή τους µια τοπική περιφερειακή, “κοµπραδόρικη” αστική τάξη χωρίς εθνική συνείδηση.

Μια εξελιγµένη εκδοχή της θεωρίας της εξάρτησης, η ιστορική-δοµική προσέγγιση των περιφερειακών κοινωνιών, αναγνωρίζει ότι διαφορετικές ιστορικές συνθήκες παράγουν διαφορετικά αποτελέσµατα και η συστηµατική υπανάπτυξη της περιφέρειας δεν οδηγεί αναγκαστικά σε µόνιµη στασιµότητα των περιφερειακών οικονοµιών. Η καπιταλιστική ανάπτυξη στην περιφέρεια δεν ακολουθεί την πορεία που χάραξαν οι δυτικές κοινωνίες, ωστόσο καθορίζεται από την εξάπλωση του καπιταλισµού σε παγκόσµιο επίπεδο, σε σχέση µε τις ειδικές ιστορικές συνθήκες της περιοχής και τροποποιηµένη από αυτές (Cardoso & Faletto, 1979).

Ως θεωρία της παγκόσµιας εξάπλωσης του καπιταλισµού, η πρώιµη θεωρία της εξάρτησης προωθεί ένα µάλλον ντετερµινιστικό µοντέλο των σχέσεων κέντρου-περιφέρειας. Ο καπιταλισµός ερµηνεύεται ως µια δύναµη που αναπόδραστα οδηγεί στην ανάπτυξη του κέντρου και στην υπανάπτυξη της περιφέρειας. Μέση κατάσταση δεν νοείται. Μια επαναδιατύπωση της θεωρίας της εξάρτησης µετρίασε αυτή την απόλυτη, πρώιµη θέση για να αφήσει ανοιχτή την πιθανότητα µιας εξαρτηµένης ανάπτυξης. Η εκβιοµηχάνιση των περιφερειακών οικονοµιών ενθαρρύνεται ή κρίνεται ακόμα και αναγκαία, λόγω της αλλαγής συνθηκών στη µητρόπολη και, τουλάχιστον κατά τον Amin, λόγω των αστικών κινηµάτων εθνικής απελευθέρωσης (Carnoy et al 1983, σ. 186).

Η αλλαγή οφείλεται στο πέρασµα σε αποτελεσµατικότερα τεχνικά συστήµατα παραγωγής. Ο διεθνής καταµερισµός εργασίας διαφοροποιείται και µέρος της παραγωγής των µητροπολιτικών χωρών εκτελείται σε χώρες της περιφέρειας. Αυτή η διαφοροποίηση, ωστόσο, δεν µεταβάλλει ουσιαστικά την εξαρτησιακή σχέση κέντρου- περιφέρειας, η οποία εξακολουθεί να κυριαρχείται από την άνιση ανταλλαγή µεταξύ των µητροπολιτικών χωρών που ειδικεύονται στην παραγωγή και εξαγωγή αγαθών και καταναλωτικών προϊόντων µε υψηλή προστιθέµενη αξία, ενώ οι περιφερειακές χώρες αρκούνται στον ιστορικό τους ρόλο της προµήθειας πρώτων υλών στις µητροπόλεις. Οι περιφερειακές οικονοµίες χαρακτηρίζονται από χαµηλά αγροτικά εισοδήµατα. Στις περιόδους ανάπτυξης του βιοµηχανικού τοµέα χαµηλά παραµένουν και τα εργατικά εισοδήµατα, έτσι ώστε οι µητροπόλεις ή η τοπική αστική τάξη καρπώνεται την υπεραξία από την αυξηµένη βιοµηχανική παραγωγή. Ελάχιστες πιθανότητες αφήνονται για αυτόνοµη ή υποβοηθούµενη ανάπτυξη των περιφερειακών χωρών (Sklair, 1991, σ. 32).

Οι θεωρίες της εξάρτησης έχουν δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εξάπλωση του καπιταλισµού, ως οικονοµικού παράγοντα που προωθεί και ως ένα βαθµό προδικάζει κοινωνικές εξελίξεις σε παγκόσµιο επίπεδο, παραγνωρίζοντας την ταυτόχρονη και συµπληρωµατική δράση προς αυτή την κατεύθυνση πολιτικών παραγόντων που δρουν τόσο στο αµιγώς πολιτικό, όσο και στο πολιτιστικό επίπεδο. Οι θεωρίες κέντρου-περιφέρειας υποβαθµίζουν την πολυπλοκότητα του παγκόσµιου συστήµατος και βασίζονται ιδιαίτερα στην άνιση εµπορική ανταλλαγή που δηµιουργεί αντίστοιχα άνισο καταµερισµό της εργασίας. Αν και τέτοιες ασυµµετρίες υφίστανται ακόµη, οι θεωρίες αυτές χρειάζονται αναθεώρηση διότι:

1. Η δοµή και λογική της παγκόσµιας οικονοµίας δηµιουργεί ένα νέο παγκόσµιο καταµερισµό εργασίας, που όχι µόνο αλλάζει τις ισορροπίες ανάµεσα στις χώρες του κέντρου, αλλά δηµιουργεί και µια τάση προς την οικονοµική πολυκεντρικότητα.
2. Μεγάλος αριθµός νέων βιοµηχανικών χωρών είναι πλέον, σε παγκόσµιο επίπεδο, ανταγωνιστικοί παραγωγοί προϊόντων υψηλής τεχνολογίας. Το φαινόµενο αυτό που εμφανίζεται κυρίως σε χώρες του Ειρηνικού και οφείλεται στις νέες τεχνικές διοίκησης των εταιριών και στη χρησιµοποίηση εκπαιδευµένου και ικανού αλλά και φθηνού εργατικού δυναµικού, είναι ποιοτικά διαφορετικό από αυτό που περιγράφεται ως “αναστροφή της εξάρτησης”. Εκεί είναι η εξειδίκευση σε βιοτεχνίες χαµηλού κόστους και χαµηλής τεχνολογίας που αναστρέφουν τον όγκο των εξαγωγών από τον τρίτο προς τον πρώτο κόσµο και συνεισφέρουν στην άνοδο των οικονοµιών της περιφέρειας στο παγκόσµιο σύστηµα.
3. Η εµπειρία των νέων βιοµηχανικών χωρών ισχυροποιεί το µήνυµα της κοινωνίας της πληροφορίας. Το κλειδί της επιτυχίας βρίσκεται στη δυνατότητα των κρατών να καλύψουν µε επιτυχία το τεχνολογικό κενό που τις χωρίζει από τις χώρες του κέντρου και όχι στο προσωρινό πλεονέκτηµα που τους παρέχει το φθηνό εργατικό δυναµικό. Ο νέος παγκόσµιος καταµερισµός εργασίας βασίζεται στην δυνατότητα (ή όχι) επιτυχηµένης χρήσης της υψηλής τεχνολογίας. Σε όποιες χώρες της περιφέρειας ένα σύνολο παραγόντων καθυστέρησε ή απέτρεψε τη µετάβαση σε υψηλότερα επίπεδα τεχνολογίας, η δυνατότητα πλήρους και επιτυχηµένης ενσωµάτωσης των κοινωνιών στο παγκόσµιο σύστηµα αµφισβητείται (π.χ. Βραζιλία, Μεξικό, Βενεζουέλα, Αργεντινή). Όπως υποστηρίζει ο Cardoso (1993, σσ. 149-159), ο Τρίτος Κόσµος δεν υπάρχει πια, δεδοµένου ότι ο νέος παγκόσµιος καταµερισµός εργασίας βασίζεται στην ικανότητα των χωρών να παράγουν προϊόντα και υπηρεσίες που σχετίζονται µε τις πληροφορίες. Ένας Τέταρτος Κόσµος εµφανίζεται, ο οποίος περιλαµβάνει οικονοµίες ολότελα περιθωριοποιηµένες, όπως µεγάλο µέρος των αγροτικών κοινωνιών της Αφρικής, της Ασίας αλλά και της Λατινικής Αµερικής (Castells, 1993, σ. 37). Σε αυτές τις χώρες ο αποκλεισµός και η περιθωριοποίηση γεννούν ή ενισχύουν τάσεις που επαγγέλλονται την πολιτική ή/και την πολιτιστική αυτάρκεια.
4. Ακριβώς όπως η νέα οικονοµία της πληροφορίας έχει επιπτώσεις στον Τρίτο Κόσµο, το τέλος του κρατικού σοσιαλισµού καταργεί το Δεύτερο Κόσµο, σαν εναλλακτική πρόταση στον παγκόσµιο καπιταλισµό, και την Ε.Σ.Σ.Δ. σαν στρατηγικό πόλο. Έχει γίνει αρκετή συζήτηση για το βαθµό στον οποίο οι πρώην σοσιαλιστικές οικονοµίες είχαν ήδη ενσωµατωθεί στην παγκόσµια οικονοµία, σαν χώρες της περιφέρειας ή της ηµιπεριφέρειας. Πρόσφατες ερµηνείες της κατάρρευσης των κυρίαρχων σοσιαλιστικών οικονοµιών τη θεωρούν ένα πρελούδιο στη µακρόχρονη πορεία πλήρους ενσωµάτωσης στο παγκόσµιο σύστηµα της οικονοµίας και της αγοράς. Η ταχύτητα και ο τρόπος ενσωµάτωσης των ανατολικών ευρωπαϊκών οικονοµιών στο παγκόσµιο σύστηµα δεν είναι δυνατό ακόμα να προβλεφθεί.

## 2.2. Η ανάδυση περιφερειακών συσπειρώσεων και ο νέος ρόλος του κράτους.

Το τέλος του ψυχρού πολέμου και η κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης προκάλεσε μαζικές μεταναστεύσεις πληθυσμών στην Ευρώπη και οδήγησε στη δημιουργία νέων εθνικών κρατών. Σύµφωνα µε τον Mestrovic (1994), η κατάτµηση της Ανατολικής Ευρώπης µετά την κατάρρευση των κοµµουνιστικών καθεστώτων, συναντά το αντίστοιχό της σε µια βαλκανοποίηση της Δύσης. Ο µετακοµµουνισµός στην Ανατολή συναντά το µετα-µοντερνισµό στη Δύση, στο φυσικό και ψυχολογικό πεδίο του εθνικού κράτους. Η Δύση στήριξε αυτά τα νέα κράτη, επιχειρώντας ταυτόχρονα και να τα ελέγξει. Συγχρόνως, αν και η Δύση αντιλαμβάνεται ότι η ιστορία αποκτά υπερεθνικό χαρακτήρα, ο εθνικισμός παραμένει ως σημαντικότατη συνισταμένη των εθνικών αφηγήσεων και η εθνική ιστορία και ο εθνικός πολιτισμός διατηρούν τη βαρύτητα τους (Hobsbawm, 1994, σ. 265). Παρά το γεγονός ότι ο κίνδυνος πυρηνικού ολοκαυτώματος απομακρύνθηκε, η κατάρρευση του ανατολικού μπλοκ και η ανάδυση νέων εθνικών κρατών οδήγησε στην εμφάνιση νέων κινδύνων και πυροδότησε εκ νέου την αστάθεια, ίσως και περισσότερο από την εποχή του διπολισμού (Hobsbawm, 2008, σσ. 103-107). Ορισµένοι θεσµικοί ρεαλιστές επέλεξαν να αντιµετωπίσουν το θέµα της ύπαρξης µιας ηγεµονικής δύναµης µε τρόπο που τη θεωρεί πηγή σταθερότητας και προώθησης της συνεργασίας µέσα από διεθνή καθεστώτα. Η δράση των Η.Π.Α. ως µοναδικής υπερδύναµης µετά την κατάρρευση της Ε.Σ.Σ.Δ. προώθησε ιδιαίτερα τέτοιες ερµηνείες. Η θέση του Gilpin (1987, σσ. 85-88), για παράδειγµα, έχει ως εξής: «Είναι απαραίτητος ένας ηγεµόνας για να µπορέσει να διατηρηθεί ένα καθεστώς δικαίου σε µια νέα φιλελεύθερη διεθνή τάξη της αγοράς … η ιστορική εµπειρία διδάσκει ότι εκεί όπου αυτή η φιλελεύθερη και ταυτόχρονα κυρίαρχη αγορά απέτυχε, η ανάπτυξη διεθνών σχέσεων έγινε µια υπόθεση υπερβολικά δύσκολη για το λόγο ότι τα πάντα έγιναν αντικείµενο συγκρούσεων. Η εξάπλωση της αγοράς σε ολοκληρωµένα παγκόσµια δίκτυα και κοινωνικούς χώρους είναι αδύνατη χωρίς την ύπαρξη µιας φιλελεύθερης ηγεµονικής δύναµης η οποία να την ευνοεί και να τη βοηθά να παίρνει σάρκα και οστά».

Μετά την κατάρρευση του διπολισµού, αναπτύσσονται φαινόμενα οικονομικού, πολιτικού και πολιτιστικού χαρακτήρα που δεν ερμηνεύονται μέσα στα στενά τα όρια του εθνικού κράτους (Kegley & Wittkopf 1993, σ. 31). Σε οικονοµικό επίπεδο, εκεί που παλαιότερα επικρατούσε η έννοια της εθνικής οικονοµίας, τώρα επισηµαίνεται η αδυναµία οποιουδήποτε εθνικού κράτους να ελέγξει µόνο του τη λειτουργία των διεθνών οικονοµικών αγορών. Αναδύονται περιφερειακές συσπειρώσεις (όπως για παράδειγμα η NAFTA ή η ομάδα των χωρών του Ειρηνικού) αλλά και πολιτικοί σχηµατισµοί, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση (Stein, 1990). Ο ρεαλισμός φαίνεται να πλήττεται και η όποια ισχύς των θέσεών του πλέον εδράζεται στη σημασία που εξακολουθούν να έχουν τα θέµατα εθνικής ασφάλειας που ακόμα υπαγορεύουν σε ένα βαθμό τη συµπεριφορά των εθνικών κρατών, καθώς η ανάγκη επίτευξης ισορροπίας σε συνθήκες αυξημένης αστάθειας.

Υποστήριζεται ότι τα εθνικά κράτη εξακολοθούν να επιβιώνουν, καθώς είναι ριζωµένα σε βαθύτερο και πιο εκτεταµένο χρονικό επίπεδο από τις παγκοσµιοποιητικές δυνάµεις που πιθανώς να τα απειλούν (Ruggie, 1993). Ωστόσο, πολιτικοί επιστήμονες υποστηρίζουν ότι έχουμε περάσει σε μια περίοδο παρακµής του εθνικού κράτους, ως αποτέλεσµα πολύπλοκων οικονομικών και πολιτικών πιέσεων μέσα σε ένα πλαίσιο παγκόσµιας αλληλεξάρτησης. Μια πρώτη μεγάλη αφήγηση της πολιτικής θεωρίας αφορά στο ρόλο του νεοφιλελευθερισμού στον επανακαθορισμό του ρόλου του κράτους. Η οπτική αυτή που έχει γίνει γνωστή ως «Νέα Δημόσια Διοίκηση», εστιάζει στον περιορισμό και στο μεγαλύτερο έλεγχο του δημοσίου τομέα. Επισημαίνεται ότι μεταξύ 1940-1980, αρκετά ευρωπαϊκά κράτη, υπό την επίδραση των Κεϋνσιανών οικονομικών, αύξησε σημαντικά το μέγεθος του δημόσιου τομέα και των κοινωνικών παροχών (de Swaan 1988; Ferlie, Musselin & Andressani, 2009; Neave, 2004). Η διεύρυνση των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελούσε μέρος αυτής της ευρύτερης τάσης. Ωστόσο, στα τέλη της δεκαετίας του 70 και στις αρχές της δεκαετίας του 80, τα Κεϋνσιανά οικονομικά αντικαθίστανται από τις μονεταριστικές οικονομικές πολιτικές υπό την πολιτική πίεση για τη μείωση της αυξημένης φορολογίας που συνεπαγόταν το διευρυμένο κράτος πρόνοιας. Ο μονεταρισμός οδήγησε στη μεταρρύθμιση του δημόσιου τομέα και σε συνδυασμένες προσπάθειες να ανατραπεί η πορεία συνεχούς διεύρυνσης του. Σε μια τομή με το παρελθόν, ο ρυθμιστικός, παρεμβατικός και αναδιανεμητικός ρόλος του κράτους περιορίζεται εις όφελος της αγοράς. Έμφαση δίνεται πλέον στη λογοδοσία, στην ιδιωτικοποίηση των εθνικοποιημένων βιομηχανιών, στη μείωση της ισχύος των συνδικαλιστικών σωματείων και στην αύξηση της παραγωγικότητας του δημόσιου τομέα.

Η διακυβέρνηση Thatcher στη Μεγάλη Βρετανία αναφέρεται συχνά ως υπόδειγμα εφαρμογής της στρατηγικής της «νέας δεξιάς/νέας δημόσιας διοίκησης» και ως παράδειγμα του επανακαθορισμού του ρόλου του κράτους και της επίπτωσής του στον τομέα της εκπαίδευσης. Ωστόσο, παρόμοιες μετραρρυθμίσεις του δημόσιου τομέα έλαβαν χώρα και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Ακόμα και σε χώρες όπου η πολιτική της «απορρύθμισης» είχε μικρότερες επιπτώσεις, εφαρμόστηκαν μεταρρυθμίσεις του δημόσιου τομέα για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του. Στην πολιτική της μείωσης του μεγέθους και της ισχύος του δημόσιου τομέα εκδηλώθηκαν σφοδρές αντιδράσεις από συνδικάτα και επαγγελματικές ενώσεις που αντιπροσώπευαν ισχυρές ομάδες συμφερόντων. Η σύγκρουση οδήγησε στην ανάπτυξη μιας ισχυρής «εκ των άνω» διοίκησης του δημόσιου τομέα, ενώ ένας αριθμός κρατικών λειτουργιών πλέον εκτελούνται από κοινωνικούς φορείς ή την αγορά.

Το ανοιχτό πεδίο δράσης στις δυνάμεις της αγοράς, ως αποτέλεσμα των νεοφιλελεύθερων πολιτικών, κατέστησε δυνατή την ανάδυση μορφών διακυβέρνησης (και στο χώρο της εκπαίδευσης) που καθοδηγούν τη δράση των υποκειμένων μέσα από πολλαπλούς μηχανισμούς. Εδώ, η έννοια της «κυβερνοτροπίας», επειδή ακριβώς στρέφει την προσοχή της σε χώρους εκτός του κράτους, «μπορεί να ερμηνεύσει τη μείωση της σημαντικότητας των πολιτικών διαδικασιών στο σύνολό τους και την υποχώρηση του ιδεώδους του κοινωνικού κράτους» (Dean, 1999, σ. 2). Οι πολιτικές του νεοφιλελευθερισμού προωθούν έμμεσες μορφές ελέγχου που δεν πηγάζουν ούτε και ελέγχονται κατ’ ανάγκη από το κράτος ή την εκάστοτε κυβέρνηση. Έτσι σύμφωνα με τον Miklaucic υφίστανται αυτή τη στιγμή διαδικασίες (από-) διακυβέρνησης (de-governmentalization) οι οποίες δεν θα πρέπει να νοηθούν ως διαδικασίες μείωσης του κρατικού ελέγχου, αλλά μάλλον ως διαδικασίες διασποράς και αλλαγής της μορφής του (Miklaucic, 2003, σ. 327). Ως διαδικασίες που δίνουν τη δυνατότητα να συγκροτηθεί μια «αγορά που κυριαρχείται από τη λογική του ανταγωνισμού, της λογοδοσίας και του καταναλωτισμού» και εργασιακές σχέσεις που διέπονται από τις «απορρυθμισμένες επιλογές του κάθε πολίτη» (Miklaucic, 2003, σ. 328).

Στο λόγο περί αποδυνάμωσης ή «αποστέωσης» του εθνικού κράτους (Rhodes, 1997; Pierre, 2000; Frederickson, 2005), το κράτος χάνει μέρος των λειτουργιών του, της νομιμοποίησής και της εξουσίας του προς χάριν ενός αυξανόμενου αριθμού κοινωνικών δρώντων. Τα σύνορα ανάμεσα στα κράτη φαίνονται να καταρρέουν ενώ σημειώνεται και ταχύτατη κίνηση των κεφαλαίων ανάμεσα στις αγορές, λόγω και των νέων ηλεκτρονικών συστημάτων επικοινωνίας. Καθώς λειτουργίες μεταφέρονται από το επίπεδο του εθνικού κράτους στο περιφερειακό/ευρωπαϊκό επίπεδο, (όπως συμβαίνει και στο χώρο της εκπαίδευσης, για παράδειγμα με τη Στρατηγική της Λισαβόνας), οι διαδικασίες διοικητικής αποκέντρωσης ενισχύονται συνεχώς. Τα πολιτικά κόμματα χάνουν μέρος της ισχύος τους, ενώ η ισχύς των κοινωνικών κινημάτων και των οργανώσεών τους (π.χ. η Greenpeace) αυξάνεται. Τα κράτη συνεργάζονται πλέον για να αποτελέσουν την απάντηση στις προκλήσεις μιας νέας πραγματικότητας και κατ’ αυτόν τον τρόπο αναπτύσσουν την περιφερειακή τους ταυτότητα δίπλα στα εθνικά τους χαρακτηριστικά. Μεταβάλλονται σε κράτη συνεργατικά και η διακρατική ενότητα ανοίγει νέους ορίζοντες δραστηριοποίησης τους (Beck , 1999, σ. 263).

Στο νέο διεθνές πλαίσιο, προβάλλονται νέες αξίες και αρχές, όπως αυτές της «συµπεριληπτικής κυριαρχίας» και του «διεθνικού φεντεραλισµού». Σύµφωνα µε την αρχή της συµπεριληπτικής κυριαρχίας, η παραίτηση του εθνικού κράτους από μέρος της εθνικής κυριαρχίας του, οδηγεί σε ενίσχυση των δυνατοτήτων παρέµβασης του στις πολιτικές και άλλες εξελίξεις µέσα από τη συμμετοχή του στις περιφερειακές συσπειρώσεις. Σύµφωνα µε την αρχή του διεθνικού φεντεραλισµού, τα εθνικά κράτη ακολουθούν µια πολιτική ενεργητικής ενσωµάτωσης στο διεθνές πλαίσιο σχέσεων και εξαρτήσεων, «ώστε να µπορούν να ανανεωθούν ως µεµονωµένα παγκοσµιοτοπικά κράτη, αλλά και να περιορίσουν την εξουσία ισχυρών διεθνών κέντρων» (Beck, 1999, σ. 268). Συμπερασματικά, «η παγκόσµια κοινωνία που έχει δηµιουργηθεί ως αποτέλεσµα της παγκοσµιοποίησης, παρεισφρύει στο εθνικό κράτος και το σχετικοποιεί, επειδή ένα σύνθετο και µη προσδιοριζόµενο τοπικά πλήθος κοινωνικών δοµών, δικτύων επικοινωνίας, σχέσεων µε την αγορά, τρόπων ζωής, ξεπερνά τα εδαφικά σύνορα των εθνικών κρατών. Απέναντι σε αυτή την κατάσταση, τα εθνικά κράτη, στην προσπάθειά τους να αποµονωθούν, πέφτουν σε αντιφάσεις. Διότι, για να αντεπεξέλθει στον παγκόσµιο ανταγωνισµό, θα πρέπει το κάθε κράτος να προσελκύει κεφάλαιο, ανθρώπινο δυναµικό και γνώση» (Beck, 1999, σ. 62). Με αυτές τις παρατηρήσεις του Beck, παρουσιάζουμε στη συνέχεια τα βασικά χαρακτηριστικά της νέας αυτής πραγματικότητας που θεωρητικοποιήθηκε ως «παγκοσμιοποίηση».

## 2.3 Τι είναι η «παγκοσμιοποίηση».

Πολλά από τα ζητήµατα που αφορούν στην παγκοσµιοποίηση αναφέρονται σε διαδικασίες συµπίεσης του κόσµου που συντελούν στη δηµιουργία ενός παγκόσµιου χώρου (Harvey, 1989). Η άποψη του Drucker (1993) ότι περάσαµε σε άλλης µορφής κοινωνικό σχηµατισµό, αποκτά βαρύτητα καθώς οι γνώριµες µας διαχωριστικές γραµµές, κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές και γεωπολιτικές, καταρρέουν. Όπως υποστηρίζει ο Beck (1999, σσ. 90-91), «µέσα από τη συζήτηση για την παγκοσµιοποίηση ανατρέπεται η αντίληψη ότι ζούµε και συναλλασσόµαστε στους κλειστούς και διακριτούς χώρους των εθνικών κρατών και τις κοινωνίες που αντιστοιχούν σε αυτά. Παγκοσµιοποίηση σηµαίνει κατάργηση των συνόρων, σε καθηµερινή βάση, στην οικονοµία, στην πληροφόρηση, στην τεχνολογία, στην οικολογία, στις διαπολιτισµικές συγκρούσεις .... αν έτσι κατανοήσουµε την παγκοσµιοποίηση, αυτή σηµαίνει τον εξαναγκασµό µας να ζούµε µε τρόπους που ξεπερνούν τα σύνορα των εθνικών κρατών». Η ενότητα εθνικού κράτους και εθνικής κοινωνίας διαλύεται και δηµιουργούνται νέες µορφές εξουσίας και ανταγωνισµού.

Το θέµα του σχηµατισµού και µετασχηµατισµού ενός παγκόσµιου συστήµατος, ακόµα και όταν ορίζεται ως «ενιαίος χώρος» και όχι ως «σύστηµα» µε την κλασική έννοια του όρου, πρέπει να αναφέρεται στις ποικίλες σχέσεις ανάµεσα στα θεσµικά πλαίσια και τα δρώντα υποκείµενα, ατοµικά ή συλλογικά. Στον παγκόσµιο χώρο µπορεί να εντοπιστεί µια πλειάδα διεθνών παικτών – άτοµα, εθελοντικές ενώσεις, εθνικές ή άλλες µειονότητες, οργανισµοί διεθνείς, κυβερνητικοί και µη, εθνικά κράτη κλ.π., των οποίων το καθεστώς και η δράση νοµιµοποιείται κατά τη διαδικασία εκσυγχρονισµού των δυτικών κοινωνιών, αλλά και κατά την εξάπλωση της δυτικής ερµηνείας του κόσµου σε άλλα µέρη της υδρογείου. Στο πλαίσιο αυτό, τίθεται εκ νέου το ζήτημα κατά πόσο η παγκοσµιοποίηση αποτελεί αντικειµενικό φαινόµενο που προκύπτει από την εσωτερική δυναµική του συστήµατος, ανεξάρτητα από τις προθέσεις των ατομικών ή συλλογικών υποκειµένων ή κατά πόσο προκύπτει από τις υποκειµενικές επιλογές εκείνων που δύνανται να καθορίζουν την πορεία των πραγµάτων (Κοτζιάς, 1999, σ. 16).

Με βάση την έννοια της δοµοποίησης του Giddens, μπορεί να υποστηριχθεί ότι αντικειµενικές καταστάσεις υπάρχουν, αλλά µπορούν να νοηθούν ως προϊόν και της δράσης υποκειµένων της εθνικής και διεθνούς πολιτικής σκηνής, που µέσω των αλληλαντιδράσεων τους µε τις δοµές µιας προηγούµενης φάσης δηµιούργησαν νέες δοµές. Σύµφωνα µε το επιχείρημα του Dessler (1989, σ. 443) τα δρώντα συλλογικά υποκείµενα κατασκευάζουν την πραγµατικότητα µέσα σε συγκεκριµένες ιστορικές συνθήκες που προσδίδουν νόηµα στις πράξεις τους. Σε αυτό το πλαίσιο, το κράτος µπορεί να αντιµετωπιστεί ως συλλογικό δρων υποκείµενο, που κινείται σε ένα ανοικτό διεθνή χώρο. Η δράση του κράτους, αλλά και όλων των δρώντων που δραστηριοποιούνται στη διεθνή σκηνή ερµηνεύεται µέσα από την ανακλαστική αλληλαντίδρασή τους, µε την έννοια που δίνει ο Giddens στον όρο, µε τους άλλους δρώντες και µε το θεσµικό πλαίσιο.

Η έννοια, επομένως, ενός ενοποιηµένου παγκόσµιου χώρου, αναφέρεται στην αναπαραγωγή και το µετασχηµατισµό ενός διεθνούς θεσµικού πλαισίου µέσα από τη συνήθη πρακτική των φορέων. Σε έναν κόσμο που οδεύει προς την παγκοσµιοποίηση, αυτές οι πρακτικές υπόκεινται όλο και λιγότερο στους περιορισµούς του τόπου και του χρόνου και µπορούν να οδηγήσουν είτε στην αναπαραγωγή, είτε στο µετασχηµατισµό του συστήµατος (Giddens 1990; 1991; 1991a). Τα συστατικά µέρη του παγκόσµιου χώρου – άτοµα, εθελοντικές οργανώσεις, περιφέρειες, εθνικές µειονότητες, εθνικά κράτη, διεθνείς οργανισµοί κλπ.– µπορούν να γίνουν κατανοητά σαν κοινωνικά κατασκευασµένα χαρακτηριστικά µιας παγκόσµιας πραγµατικότητας, η οποία αποκτά νόηµα µέσα από την πρακτική. Έτσι, η τάξη (social order) που προκύπτει στον παγκόσµιο χώρο µπορεί να νοηθεί σαν κατάσταση που απορρέει από την άρθρωση τοπικών και παγκόσµιων υποκειµένων και δοµών σε συγκεκριµένο τόπο και χρόνο και κάτω από συγκεκριµένες κάθε φορά συνθήκες. Η αυξηµένη πολυπλοκότητα αυτών των σχέσεων μπορεί να οδηγήσει τόσο σε τάξη όσο και αταξία, καθώς οι ίδιες οι σχέσεις αποτελούν εν δυνάµει τόπους σύγκρουσης αλλά και ευκαιρίες νέας δοµοποίησης, και περιλαµβάνουν τη δυνατότητα για µετασχηµατισµό των δομών, των θεσμών και των πρακτικών.

Η συζήτηση για την παγκοσµιοποίηση έχει αποτελέσει µέρος µιας τελεολογίας, όπου ο εκσυγχρονισµός των κοινωνιών γίνεται αντιληπτός ως μια εξελικτική διαδικασία που καταλήγει στην πλήρη νεωτερικότητα ή και στο «τέλος της ιστορίας» (Meyer et al, 1987; Fukuyama, 1992). Σε κάθε περίπτωση, αυτές οι µεγαλόσχηµες διηγήσεις που διατρέχουν τη δυτική άποψη για την ερµηνεία του κόσµου, έχουν αποκτήσει αρκετή δύναµη αποτελώντας «καθολικεύουσες τάξεις» (Giddens 1993, σ. 8), λογικές που αποτυπώνουν ένα παγκόσµιο σύστηµα σαν αποτέλεσµα του πλέγµατος των οικονοµικών ανταλλαγών ή του πολιτικού συσχετισµού δυνάµεων. Ωστόσο, πρέπει να τονιστούν δύο ζητήματα. Αφενός, οι τομές πρέπει να αναζητούνται μόνο όπου είναι πραγµατικά απαραίτητο, δεδομένου ότι η αταξία (ανοµία) που αποτυπώνεται σαν χαρακτηριστικό των νέων καιρών αποτελεί µέρος της διαδικασίας της παγκοσµιοποίησης και ιδιότητα της δυνατότητας των φορέων να ανακατασκευάζουν την κοινωνικά προσλαµβανόµενη πραγµατικότητα. Αφετέρου, οι αλλαγές µπορεί να αποτελούν µέρος μακρών διαδικασιών που δεν είναι προφανείς, επειδή κρύβονται µέσα σε πράξεις ρουτίνας που λαµβάνονται ως δεδοµένες στις καθηµερινές σχέσεις. Είναι σηµαντικό, επομένως, να αναγνωριστούν οι συνέχειες στην αναπαραγωγή των ατομικών και των συλλογικών ταυτοτήτων, καθώς και των δοµών που τις περιβάλλουν.

Σύμφωνα με τον Robertson (1992, σ. 8), πρέπει να είμαστε προσεκτικοί όταν ορίζουμε την παγκοσµιοποίηση ως διαδικασία µέσω της οποίας η υφήλιος µετατρέπεται σε ενιαίο χώρο µε ιδιότητες συστήματος. Η δυσκολία έγκειται στον προσδιορισµό των διαδικασιών, γεγονότων ή δεδοµένων που µπορούν να νοηθούν ως στιγµές µετάβασης από µια µοντέρνα σε µια µετα-µοντέρνα τάξη πραγµάτων. Πάντως, είναι δυνατό να µιλήσουµε για έναν παγκόσµιο χώρο, ή µάλλον για σχέσεις ανάµεσα σε «παγκόσµιες γραφές», φορείς και διαδικασίες που κινούνται μεν σε παγκόσµιο επίπεδο, αλλά και σε λιγότερο αφηρηµένα επίπεδα. Πρέπει να επισηµανθεί ιδιαίτερα η δυναµική φύση αυτών των σχέσεων που δεν πρέπει να γίνονται αντιληπτές ως λειτουργικά µέρη ενός συστήµατος που τείνει να εξασφαλίσει τη διαιώνιση ή την επιβίωσή του. Ο «παγκόσµιος χώρος», εάν υποθέσουμε ότι μπορεί να υπάρξει, πραγματώνεται µόνο µέσα από τη δράση των φορέων. Ταυτόχρονα, η ιδέα ενός ενιαίου χώρου πρέπει να αντιµετωπιστεί µε προσοχή, καθώς δεν συνεπάγεται έναν οµογενοποιηµένο χώρο όπου παγκόσµιες δοµές και διαδικασίες απλά ενσωματώνουν περιφέρειες, τοπικές ταυτότητες ή ατοµικά υποκείµενα. Στη διαδικασία της παγκοσµιοποίησης περιλαµβάνονται ταυτόχρονα και οµογενοποιητικές, αλλά και διαφοροποιητικές τάσεις. Όπως αναφέρει και ο Featherstone (1995, σ. 86), το παράδοξο με την παγκοσμιοποίηση είναι ότι τελικά αναδεικνύει την ποικιλομορφία των πολιτισμών, αντί να παράγει ομοιογένεια.

Σε κάθε περίπτωση, η συζήτηση για την παγκοσµιοποίηση δεν έχει οδηγήσει στην αποκρυστάλλωση µιας ενιαίας οπτικής ή θεωρίας. Είναι λοιπόν προτιµότερο να µιλά κανείς για οπτικές επί της παγκοσµιοποίησης, οι οποίες εξετάζουν διαφορετικές πλευρές της. Μπορεί κανείς να εντοπίσει τρεις κύριες οπτικές, µια οικονοµική, µια πολιτιστική και µια πολιτική που η κάθε µια φέρνει στο προσκήνιο µια κεντρική διάσταση της παγκοσµιοποίησης.

### 2.3.1Η Οικονοµία & η ανάδυση περιφερειακών συνασπισµών.

Μια πρώτη θεωρητική προσέγγιση στην παγκοσµιοποίηση της οικονοµίας παρουσιάστηκε από τον Ι.Wallerstein (1974). Η θεωρία των παγκοσµίων συστηµάτων αποτελεί µια εξελιγµένη εκδοχή των θεωριών της εξάρτησης που είδαμε παραπάνω. Όπως υποστηρίζει ο Beck (1999, σ. 110), «ο Wallerstein αντικαθιστά µε ριζοσπαστικό τρόπο την εικόνα των µεµονωµένων κοινωνιών που διαχωρίζονται µεταξύ τους, µε την εικόνα ενός και µοναδικού παγκόσµιου συστήµατος, στα πλαίσια του οποίου οι πάντες –όλες οι κοινωνίες, όλες οι κυβερνήσεις, όλες οι επιχειρήσεις, όλες οι τέχνες, όλες οι κοινωνικές τάξεις, όλα τα νοικοκυριά, όλα τα άτοµα - υποχρεώνονται να ενταχτούν σε ένα και µοναδικό καταµερισµό εργασίας, µέσα από τον οποίο στο εξής θα προσδιορίζονται. Αυτό το ένα και µοναδικό παγκόσµιο σύστηµα, το οποίο προσδιορίζει τα πλαίσια στα οποία ενυπάρχουν οι κοινωνικές ανισότητες, επιβάλλεται µέσω του καπιταλισµού». Ο καπιταλισµός θεωρείται απαραίτητα παγκόσµιος βάσει της δικής του εσωτερικής λογικής. H θεωρία των παγκόσµιων συστηµάτων προσπαθεί να κατανοήσει την µακροπρόθεσµη και σε µεγάλη κλίµακα κοινωνική αλλαγή, ερµηνεύοντας την παγκόσµια ιστορία ως πορεία προς την εµφάνιση ενός παγκόσµιου συστήµατος.

Ο Wallerstein (1991) απεικονίζει τον καπιταλισµό ως ένα οικουµενικό σύστηµα που δεν περιορίζεται στις αναπτυγµένες οικονοµίες και κοινωνίες της ευρωπαϊκής ηπείρου. Η έλλειψη ανάπτυξης στην περιφέρεια ερµηνεύεται από τον τρόπο ενσωµάτωσης των κοινωνιών αυτών στο παγκόσµιο σύστηµα και δεν οφείλεται στην αποκοπή τους από αυτό. Το σύγχρονο οικονοµικό σύστηµα αποτελεί µια οικονοµική ενότητα και είναι βασισµένο στο διεθνή καταµερισµό εργασίας ανάµεσα στα ισχυρά κράτη του κέντρου και τα αδύναµα κράτη της περιφέρειας. Η ιεραρχία κέντρου-περιφέρειας και η εκµετάλλευση της περιφέρειας από το κέντρο παραµένουν κεντρικά στοιχεία της θεωρίας. Οι δυνάµεις της αγοράς, σε παγκόσµιο επίπεδο, καθορίζουν τη συµπεριφορά των κρατών, καθώς και την συµπεριφορά άλλων υπερεθνικών ή διεθνικών φορέων.

Η διαφορά από τις παλαιότερες θεωρίες της εξάρτησης έγκειται στο ότι ο Wallerstein αναγνωρίζει ότι ο καπιταλισµός δεν δοµείται αποκλειστικά από οικονοµικές σχέσεις, αν και σε “τελευταία ανάλυση” καθορίζεται από αυτές. Αποτελείται και από ένα σύνολο εξουσιαστικών σχέσεων - και από αυτή την άποψη εν µέρει καθορίζεται και από τις κοινωνικές σχέσεις ανάµεσα στις κοινωνικές τάξεις και τα κράτη. Σε αντίθεση µε το παλαιότερο µοντέλο του Frank (1969), ο Wallerstein παρουσιάζει ένα τριµερές σχήµα καταµερισµού της εργασίας σε χώρες του κέντρου, της περιφέρειας και της ηµιπεριφέρειας. Η ηµιπεριφέρεια, που σε αυτό το σχήµα αποτελεί µια ξεχωριστή κατηγορία, λειτουργεί ως σταθεροποιητικός παράγοντας σε ένα σύστηµα που διαφορετικά θα ήταν πολωµένο.

Μέσα στην παγκόσµια ιεραρχία, τα κράτη αποτελούν διαύλους δια µέσου των οποίων συγκεκριµένες οµάδες επηρεάζουν και στρεβλώνουν τη λειτουργία των παγκόσµιων αγορών. Η ισχύς ενός κράτους αντανακλάται στη θέση του στη διεθνή ιεραρχία. Η λειτουργία του κράτους είναι η προστασία των εθνικών ταξικών συµφερόντων και η διασφάλιση της σχετικής οικονοµικής ευρωστίας. Η στρατιωτική ισχύς των επιµέρους κρατών και η αποτελεσµατικότητα της γραφειοκρατίας τους, καθορίζουν την τοποθέτησή τους στις ζώνες της περιφέρειας ή του κέντρου. Από την ευνοηµένη κατηγορία των κρατών του κέντρου, τα πιο επιτυχηµένα µπορεί να ηγεµονεύσουν παροδικά με βάση τον κυκλικό χαρακτήρα του παγκόσμιου συστήματος. Κανένα κράτος δεν µπορεί να απελευθερωθεί από τις δεσµεύσεις που επιβάλλει η οικουµενική καπιταλιστική αγορά και η αυτάρκεια δεν αποτελεί λύση στα προβλήµατα της ενσωµάτωσης, µια που όλες οι περιοχές της γης εμπλέκονται υλικά (αν όχι και πολιτιστικά) στη λογική της αγοράς. Η άποψη του Wallerstein για το παγκόσµιο σύστηµα είναι έντονα συστηµική. Η συµβολή της θεώρησής του έγκειται στο γεγονός ότι για πρώτη φορά απορρίπτεται το εθνικό κράτος και η εθνική κοινωνία ως αρχικό σηµείο οποιασδήποτε ανάλυσης. Αντίθετα, τα κράτη θεωρούνται ως “λειτουργικά υποσυστήµατα” του παγκοσµίου συστήµατος.

Η συστημική προσέγγιση του Wallerstein με το σαφή οικονομίστικο χαρακτήρα, δεν αποτελεί τη μοναδική άποψη για την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας. Θεωρητικοί που υιοθετούν μια φιλελεύθερη σκοπιά, επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των δεσµών ανάµεσα στις οικονομικές περιφέρειες που τώρα σχηματίζονται ενώ τα κράτη υποβαθµίζονται σε όργανα διεθνούς ρύθµισης (Ohmae, 1993; Ruggie, 1993; Drucker, 1993). Στην νέα «παγκοσμιοποιούμενη» οικονοµία της γνώσης και της πληροφορίας έχουµε περάσει σε νέες µορφές παραγωγής. Σε αυτήν την οικονοµία, επιχειρήσεις, καταναλωτές, περιοχές και κράτη υπόκεινται σε, και εξαρτώνται από, ένα παγκόσµιο πλέγµα ικανοτήτων, πληροφοριών, εµπορίου και επενδύσεων (Axford, 1995, σ. 101). Οι παγκόσµιες αγορές των προϊόντων και των υπηρεσιών συνδέουν χώρες, περιφέρειες, πόλεις, οργανισµούς και άτοµα μέσα από μια διαδικασία που δεν είναι ούτε συµµετρική, ούτε οµοιόµορφη (Robertson, 1992; Axford, 1995).

### 2.3.2. Νέες τεχνολογίες & μορφές εργασιακών σχέσεων

Η παγκόσµια οικονοµία παραµένει µια οικονοµία της αγοράς που έχει υποστεί δραστικές αλλαγές. Έχει παραμείνει μεν καπιταλιστική, αλλά έχει μετασχηματιστεί συγχρόνως από τις τεχνολογίες της επικοινωνίας και της πληροφορίας. Οι νέες τεχνολογίες δεν έχουν μόνο επιπτώσεις στα συστήματα παραγωγής, αλλά δημιουργούν τις προϋποθέσεις και τις δυνατότητες για νέες πολιτικές «διευκολύνοντας την παγκοσµιοποίηση των τοπικών κοινωνικών κινηµάτων και αλλάζοντας την παραγωγή στις αναπτυγµένες καπιταλιστικές κοινωνίες από παραγωγή υλικών αγαθών σε διαδικασίες παραγωγής πληροφοριών» (Carnoy, 1993, σ. 105). Αυτός ο µετασχηµατισµός φαίνεται στη µετάβαση των βιοµηχανοποιηµένων κοινωνιών σε µια οικονοµία των υπηρεσιών και στην ενασχόλησή τους µε µετα- οικονοµικές λειτουργίες, όπως η εκπαίδευση και η υγεία, που αποτελούν πια τη βάση των επιτυχηµένων οικονοµιών. Διαφαίνεται ακόµη στην επιτυχία που έχουν σε παγκόσµιο επίπεδο βιοµηχανίες που βασίζονται στην πληροφορία και τη γνώση και που επενδύουν στην παραγωγή, αναπαραγωγή και διαχείριση της πληροφορίας και της γνώσης για να γίνουν ανταγωνιστικές σε παγκόσµιο επίπεδο. Στις παραδοσιακές πηγές συγκριτικών πλεονεκτηµάτων, κατοχή μέσων παραγωγής, κεφάλαιο και γη, προστίθενται νέες: η επιστηµονική καινοτοµία που βασίζεται στην εφαρµογή της τεχνολογίας και η ανάπτυξη υψηλού επιπέδου εργατικού δυναμικού.

Η οργάνωση της παραγωγής αλλάζει, καθώς η εργασία δεν αποτελεί πια το βασικότερο παράγοντα της παραγωγής. Οι επιχειρήσεις απολύουν μέρος του προσωπικού τους, μεταφέροντας μέρος των εργασιών τους σε εξωτερικούς συνεργάτες (outsourcing). Στην πιο ακραία τους έκφραση, τέτοιες εταιρίες αποκτούν «αποδιοργανωµένη µορφή» και µεταβάλλονται σε «εικονικές οργανώσεις» (virtual organizations), αποτελούµενες από µετατοπιζόµενες οµάδες συνεργατών µε ιδιαίτερες ικανότητες που εργάζονται για την εκτέλεση συγκεκριµένων έργων. Τέτοιες οργανώσεις αποτελούνται από λίγα κεντρικά στελέχη που καθορίζουν την ταυτότητα και τους στόχους της οργάνωσης και από τη συνεχή χρήση προηγµένης τεχνολογίας τηλεπικοινωνιών (Axford, 1995, σσ. 113-117). Συγχρόνως, μειώνεται σταδιακά το ποσοστό του πληθυσµού που απασχολείται στο δευτερογενή τοµέα, λόγω της στροφής των αναπτυγµένων κρατών προς τον τριτογενή τοµέα και στην εξαγωγή της βιοµηχανικής παραγωγής προς τις λιγότερο αναπτυγµένες χώρες. Οι µετανάστες που έχουν εγκατασταθεί ήδη σε χώρες του µητροπολιτικού κέντρου διαπιστώνουν ότι περιθωριοποιούνται οικονοµικά και πολιτικά όλο και περισσότερο, καθώς οι πιέσεις για τη δηµιουργία ενός ευέλικτου εργατικού δυναµικού θέτουν σε κίνδυνο τις θέσεις εργασίας του ντόπιου πληθυσµού. Την ίδια τύχη έχουν και διάφορες µειονότητες των γεωγραφικών περιφερειών και το ανεκπαίδευτο τµήµα του πληθυσµού των χωρών του κέντρου. Όλα αυτά αποτυπώνουν την εικόνα του “αποδιοργανωµένου καπιταλισµού” που περιγράφει ο Offe και το νέο καταµερισµό εργασίας που βασίζεται περισσότερο στην ικανότητα δηµιουργίας νέας γνώσης και εφαρµογής της σε µια όλο και µεγαλύτερη γκάµα οικονομικών δραστηριοτήτων.

### 2.3.3. H «παγκοσµιοποίηση» της κουλτούρας (;)

Το ερώτηµα που προκύπτει είναι εάν η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης είναι δυνατόν να οδηγήσει στην εµφάνιση παγκόσµιας κουλτούρας. Κατά την άποψη ορισµένων αναλυτών (Axford, 1995) η εξάπλωση µιας παγκόσµιας κοσµοπολίτικης κουλτούρας - µέσα από τις καταναλωτικές ιδεολογίες, τις παγκόσµιες στρατηγικές µάρκετινγκ, τις εικόνες και ιδέες που µεταφέρουν τα µέσα µαζικής ενηµέρωσης - προδιαγράφει ένα µέλλον, όπου τα νοήµατα και οι ταυτότητες δεν θα είναι προσδεδεµένα στο χώρο ή το χρόνο. Κατά την άποψη του Featherstone (1990) δεν μπορεί να γίνει λόγος για ένα «παγκόσµιο πολιτισµό» ή µια «παγκόσµια κουλτούρα». Μπορούµε, όµως, να υποδείξουµε την ύπαρξη πολιτιστικών κυρίως διαδικασιών που υπερβαίνουν το πλαίσιο της εθνικής κοινωνίας. Αυτές οι διαδικασίες, στις οποίες συγκαταλέγεται και η διεθνοποίηση των πανεπιστημίων, υποστηρίζουν τις ανταλλαγές και τη ροή ανθρώπων, υλικών πραγµάτων, ιδεών και εικόνων σε παγκόσµιο επίπεδο. Έτσι, εµφανίζονται “τρίτες κουλτούρες ή πολιτισμοί” που αποτελούν διαύλους για κάθε είδους πολιτισµικές ανταλλαγές. Αυτές οι κουλτούρες µεταφέρονται µέσα από δίκτυα που δεν βρίσκονται υπό την αποκλειστική δικαιοδοσία ενός συγκεκριµένου εθνικού περιβάλλοντος και δεν µπορούν να νοηθούν μόνο ως παράγωγα των διµερών ανταλλαγών µεταξύ των εθνικών κρατών (Featherstone, 1990, σσ. 10-11).

Ο Anthony Smith (1990, σσ. 172-177) αμφιβάλλει για τη δυνατότητα δηµιουργίας µιας παγκόσµιας κουλτούρας. Αυτό που σήμερα εμφανίζεται ως ενιαία και διαχρονική παγκόσµια κουλτούρα είναι στην πραγματικότητα τεχνητή, χωρίς ρίζες. Αντίθετα, οι παλαιότερες παγκόσµιες κουλτούρες, όπως ο αρχαίος ελληνικός και ρωµαϊκός πολιτισµός, καθώς ο Ισλαµικός και Χριστιανικός πολιτισµός του Μεσαίωνα, εξαπλώθηκαν από συγκεκριµένα γεωγραφικά κέντρα φέροντας συγκεκριµένη ιστορία. Πίσω από τον ισχυρισµό του Smith ότι µια παγκόσµια κουλτούρα δεν είναι αυθεντική, κρύβεται η ιδέα ότι δεν µπορεί να δηµιουργήσει µια «ασφαλή» πολιτιστική ταυτότητα, ή, αλλιώς, ότι δεν µπορεί να έχει τα αποτελέσµατα που έχουν οι εθνικοί πολιτισµοί ή οι παραδοσιακές τοπικές κουλτούρες.

Ο Axford από την άλλη, αμφισβητεί το επιχείρημα του Smith, υποστηρίζοντας ότι το σηµαντικό στις παγκόσµιες πολιτιστικές διαδικασίες, είναι ότι έχουν τη δυνατότητα να δηµιουργήσουν ταυτότητες πολλαπλές και ασαφείς (για παράδειγµα µπορεί να δηµιουργηθούν ταυτότητες σε επίπεδο τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό ταυτόχρονα). Οι διαδικασίες παγκοσµιοποίησης έχουν τη δυνατότητα καταστροφής των παλιότερων, εθνικών ταυτοτήτων. Κι αυτό ακριβώς επειδή συνηγορούν στη δηµιουργία ενός ενιαίου και αν-ιστορικού χώρου και τείνουν να δηµιουργούν ταυτότητες που δεν συνδέονται µε τα παλαιότερα νοήµατα (Axford, 1995, σ. 157). Η άποψη του Smith δεν µας επιτρέπει να δούµε µε ποιόν τρόπο οι ροές της παγκόσµιας πολιτιστικής οικονοµίας παρέχουν ευκαιρίες για τη δηµιουργία αυτού που ο Featherstone ονοµάζει “τρίτες κουλτούρες”. Κατά τον Axford, δεδοµένης της πολλαπλότητας και της διαφορετικότητας των ακροατηρίων είναι πολύ απίθανο οι ροές αυτές της παγκόσµιας πολιτιστικής οικονοµίας να δηµιουργήσουν µία ενιαία παγκόσµια κουλτούρα. Ωστόσο, επειδή αφήνουν να αναπτυχθούν µορφές κοινωνικής αλληλαντίδρασης που δεν περιορίζονται στο χώρο ή στο χρόνο, θα έπρεπε να τις δούµε σαν πλαίσια αναφοράς βάσει των οποίων θα αναπτυχθούν νέες ταυτότητες και νέες εικόνες του κόσµου. Πάντως, τα παγκόσµιας εµβέλειας φαινόµενα και η ίδια η διαδικασία της παγκοσµιοποίησης δεν ωθεί αναπόδραστα προς την κατεύθυνση της πολιτιστικής ενοποίησης ή της οµογενοποίησης του κόσµου. Μπορεί κάλλιστα ένα παγκόσµιο φαινόµενο, όπως ο εθνικισμός, να προβάλει τη διαφορετικότητα της τοπικής κοινωνίας. Και οπωσδήποτε δεν πρέπει να παραγνωρίζουµε το γεγονός ότι οι θεσµοί της δυτικής πολιτιστικής παράδοσης διατηρούν ακόµη τη βαρύτητά τους και ενδυναµώνονται µέσα από τη διάχυση και τη µεταφορά των πολιτιστικών προϊόντων της Δύσης, όπως είναι τα εκπαιδευτικά συστήµατα, η υψηλή τεχνολογία και η µαζική διασκέδαση.

### 2.3.4. Περι «διεθνοποίησης», «ευρωπαϊκοποίησης» και «παγκοσμοποίησης»

Το γεγονός ότι το εθνικό επίπεδο επηρρεάζεται από το περιφερειακό και το παγκόσμιο/διεθνές αντανακλάται στην τρέχουσα θεωρία από την όλο και συχνότερη χρήση όρων όπως η «διεθνοποίηση», η «ευρωπαϊκοποίηση» και η «παγκοσμιοποίηση» που περιγράφουν τόσο τις αλλαγές στο ευρύτερο περιβάλλον της ανώτατης εκπαίδευσης (π.χ. τις γενικές τάσεις και τις προκλήσεις που προκύπτουν), όσο και τις θεσμικές αποκρίσεις στις τάσεις αυτές, (π.χ. τις Ευρωπαϊκές πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση ή τις εθνικές πολιτικές για τη διεθνοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης). Το περιεχόμενο των εννοιών αυτών έχει ένα ρευστό χαρακτήρα, λόγω και της δυναμικής των διαδικασιών (βλ. και Altbach 2007, Knight 2007). Με δεδομένη την ύπαρξη διαφορετικών προσεγγίσεων, (de Wit, 2010; Hahn, 2005; Amaral & Magalhães, 2004; Enders & Fulton, 2002; Van der Wende, 2001) είναι σημαντικό να προχωρήσουμε σε κάποιες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και να επισημάνουμε τα σημεία πάνω στα οποία φαίνεται να διαμορφώνεται μια ευρύτερη συναίνεση.

Η λογική της διεθνοποίησης προϋποθέτει ότι οι κοινωνίες που περικλείονται στα γεωγραφικά όρια συγκεκριμένων εθνικών κρατών συνεχίζουν να παίζουν ένα σημαντικό ρόλο ως οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά συστήματα και με κάποιο τρόπο – έστω εν μέρει- διαμορφώνουν και ρυθμίζουν την εκπαιδευτική τους πολιτική παρά το γεγονός ότι τα κράτη συνδέονται όλο και περισσότερο μεταξύ τους, καθώς οι διαδικασίες που ξεπερνούν τα γεωγραφικά σύνορά τους συνεχώς αυξάνονται. Η συνεργασία ανάμεσα στα εθνικά κράτη διευρύνεται συνεχώς και οι εθνικές πολιτικές αποσκοπούν στη ρύθμιση ή τη διευκόλυνση αυτής της διακρατικής συνεργασίας μέσω διακρατικών διμερών ή πολυμερών συμφωνιών εκπαιδευτικής, μορφωτικής, τεχνικής ή και οικονομικής συνεργασίας.

Αντίθετα, στη λογική της παγκοσμιοποίησης, όπως έγινε προφανές και από την ανάλυση που προηγήθηκε, τονίζεται ιδιαίτερα η αυξανόμενη σύγκλιση και αλληλεξάρτηση των οικονομιών και των κοινωνιών ενώ δίνεται έμφαση στην από-εθνικοποίηση και στην εναρμόνιση των ρυθμιστικών μηχανισμών. Ο ρόλος των εθνικών κρατών γίνεται όλο και λιγότερο σαφής καθώς ο θεσμός του εθνικού κράτους βάλλεται. Η φιλελευθεροποίηση της οικονομίας, του διεθνούς εμπορίου και η ανάδυση των παγκόσμιων αγορών συχνά νοούνται ως οι ισχυρότερες κινητήριες δυνάμεις προς αυτή την κατεύθυνση, χωρίς όμως να παραβλέπονται οι πολιτικές και πολιτισμικές όψεις της διαδικασίας. H παγκοσμιοποίηση νοείται ως μια διαδικασία, η οποία είναι δυνατόν να οδηγήσει σε αλλαγή «παραδείγματος» στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης και η οποία θέτει μια διαφορετική πολιτική ατζέντα, με έντονο το στοιχείο του ανταγωνισμού. Από αυτή την άποψη, η παγκοσμιοποίηση αποτελεί πρόκληση τόσο σε εθνικό επίπεδο (Ελλάδα) όσο και σε περιφερειακό επίπεδο (Ευρωπαϊκή Ένωση) (Van der Wende, 2001).

Τέλος, η περιφερειοποίηση συνήθως χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις εξελίξεις σε επίπεδο περιφερειακής συσπείρωσης. Αναφέρεται στη διαμόρφωση μακρο-περιφερειών, οι οποίες αποτελούν ξεχωριστούς πόλους με πολιτικούς και πολιτισμικούς δεσμούς (Amaral & Magalhães, 2004). Νοείται ως διαδικασία που εγκαθιδρύει τη συνεργασία ανάμεσα σε γειτονικές χώρες προκειμένου να ανταποκριθούν στις πιέσεις που προέρχονται από άλλα μέρη του κόσμου (Enders & Fulton, 2002). Η προσέγγιση αυτή τοποθετεί την περιφεροποίηση στο κέντρο του επιστημονικού διαλόγου (και Λογου) περί παγκοσμιοποίησης, ιδίως όταν δίδεται έμφαση σε διαδικασίες σύγκλισης και εναρμόνισης εκπαιδευτικών συστημάτων, οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε περιφερειακό μάλλον, παρά σε παγκόσμιο επιπεδο (De Wit, 2010, σ. 149; Enders & Fulton, 2002, σ. 6; Hahn, 2005, σ. 1). Χαρακτηριστικό παράδειγμα περιφερειοποίησης αποτελεί η ευρωπαϊκοποίηση. Η συνεργασία ανάμεσα στις ευρωπαϊκές χώρες, όχι μόνο τις χώρες μέλη της ΕΕ, διευρύνεται καθώς οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές δράσεις που ξεπερνούν τα γεωγραφικά σύνορα των χωρών αυξάνονται συνεχώς, ενώ ισχυροποιείται η άποψη ότι μια τέτοια συνεργασία είναι απαραίτητη για τη σταθερότητα και την οικονομική ανάπτυξη της περιφέρειας. Στο πλαίσιο της ανώτατης εκπαίδευσης, η σημαντική διαδικασία που αυτή τη στιγμή επηρρεάζει τις εξελίξεις σε εθνικό επίπεδο είναι η ευρωπαϊκοποίηση, η οποία διαμορφώνει πολιτική σε περιφερειακό επίπεδο, στο πλαίσιο της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ενοποίησης.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΘΕΣΜΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ EΥΡΩΠΑΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρακολουθήσουμε τη σταδιακή θεσμοποίηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και την ανάδυση των πολιτικών «ευρωπαϊκοποίησης». Χρονικά η περίοδος αυτή εκτείνεται από τη σύσταση της ΕΟΚ και την υπογραφή της Συνθήκης της Ρώμης τη δεκαετία του 1950 μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1990, οπότε εξαγγέλθηκαν οι μεγάλες ευρωπαϊκές πολιτικές για την «κοινωνία και την οικονομία της γνώσης» και τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαιδευσης και Έρευνας. Θα επισημάνουμε τις φάσεις ανάπτυξης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, θα τις τοποθετήσουμε σε ιστορικό πλαίσιο ώστε να φωτίσουμε τη σχέση της ευρωπαϊκοποίησης με τις πολιτικές διεθνοποίησης και θα συζητήσουμε το ρόλο της φοιτητικής κινητικότητας στη διαμόρφωσή τους.

## 3.1. Οι φάσεις ανάπτυξης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

Η ένταση και το βάθος της θεσμοποίησης διαφέρει σημαντικά ανάμεσα στις δύο κύριες φάσεις ανάπτυξης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η πρώτη διαρκεί από τη σύσταση της ΕΟΚ μέχρι την υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχ. Στη διάρκεια της φάσης αυτής η ΕΟΚ προσπαθεί να διαμορφώσει πολιτική για την την εκπαίδευση με βάση πολιτικές αποφάσεις και προγράμματα. Η δεύτερη φάση χρονικά εκτείνεται από την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχ μέχρι σήμερα και εκπονείται από τη στιγμή που η Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα εξελίσσεται σε Ευρωπαϊκή Ένωση. Στη δεύτερη αυτή φάση αυτή διαμορφώνεται η Στρατηγική της Λισαβόνας, που θέτει στόχους τόσο για την αναπτυξιακή όσο και για την εκπαιδευτική πορεία της Ε.Ε. αλλά και οι Διαδικασίες της Μπολόνιας για την ανώτατη εκπαίδευση και της Κοπεγχάγης για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Η ανάγκη διαμόρφωσης πολιτικής για την κοινωνία της γνώσης οδηγεί στη σύσταση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και του Ευρωπαϊκού χώρου Έρευνας.

ΦΑΣΗ Α: Η Κοινοτική Πολιτική

* 1957–1976: περίοδος αποσπασματικής συνεργασίας όπου η εκπαίδευση δεν ήταν στο επίκεντρο της πολιτικής και η κοινότητα είχε τη δυνατότητα να ασκήσει πολιτική μόνο για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.
* 1976 –1985: η προπαρασκευαστική περίοδος της Ευρωπαϊκής συνεργασίας στην εκπαίδευση. Υλοποιούνται για πρώτη φορά προγράμματα εκπαιδευτικών ανταλλαγών και κινητικότητας.
* 1986–1992: Η περίοδος ανάπτυξης των προγραμμάτων συνεργασίας και κινητικότητας.

ΦΑΣΗ Β: Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης

* 1993: Ψήφιση της συνθήκης του Μάαστριχ και εφαρμογή πολιτικών για την προώθηση της κοινωνίας της γνώσης και τη διαβίου μάθηση.
* Από το 1999 και μετά: Η εκπαιδευτική συνεργασία και η εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων αρθρώνονται σε μια συνεκτική ευρωπαϊκή πολιτική η οποία για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση διαμορφώνεται μέσω της Διαδικασίας της Μπολόνια. Διαμορφώνεται αντίστοιχα η Διαδικασία της Κοπεγχάγης για την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, ενώ οι στόχοι και των δύο διαδικασιών καλύπτονται και από την ευρύτερη Στρατηγική της Λισαβόνας.

## 3.2. Η περίοδος της διεθνοποίησης: 1950-1980

Για να αναλύσουμε την τρέχουσα ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να την τοποθετήσουμε σε ιστορικό πλαίσιο και να τη συσχετίσουμε με τον ιστορικό ρόλο της Ευρώπης στις διαδικασίες αποικιοποίησης και απο-αποικοιοποίησης. Να κατανοήσουμε τη σχέση των Ευρωπαϊκών μητροπόλεων με τις αποικίες τους και την επίδραση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων – την εξαγωγή τους πρακτικά - στον υπόλοιπο κόσμο και τα συνακόλουθα ρεύματα φοιτητικής κινητικότητας που αναπτύσσονται τις δεκαετίες του 1950-1970. Στη συνέχεια θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τις επιδράσεις του Ψυχρού Πολέμου και του διπολισμού ώστε να κατανοήσουμε τις πολιτικές που αναπτύσσονται κατά τη διαδικασία ευρωπαϊκής ενοποίησης μετά την κατάρρευση της ΕΣΣΔ, στην περίδο της επαναπροσέγγισης της Ανατολικής και της Δυτικής Ευρώπης, το ρόλο που έπαιξε η κατάρευση των μπλόκ και η ανάδυση των περιφερειακών σχηματισμών, η μαζίκοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης και η διεύρυνση των εκπαιδευτικών συστημάτων.

### 3.2.1. H Διεθνοποίηση και η φοιτητική κινητικότητα: ‘Laissez faire’ (1950-1960)

Η πρώτη μεταπολεμική περίοδος μπορεί να χαρακτηριστεί ώς η απαρχή των πολιτικών διεθνοποίησης, εάν ως πολιτικές διεθνοποίησης ορίσουμε αυτές που διαμορφώνονται κυρίως από τα εθνικά κράτη. Στην περίοδο αυτή δεν υπάρχουν διαμορφωμένες ενεργητικέςτη.﷽﷽﷽﷽﷽﷽﷽ορφ πανεπιστημιακές πολιτικές για την προσέλκυση διδασκόντων ή φοιτητών ειδικών κατηγοριών. Θα ήταν όμως λάθος να πιστέψουμε ότι η φοιτητική κινητικότητα απουσιάζει. Αντίθετα σύμφωνα με την Baron (1993, p. 50) στην περίοδο αυτή αναδεικνύεται η σχέση της εκπαιδευτικής με την εξωτερική πολιτική, καθώς η διεθνής συνεργασία και οι ανταλλαγές καθορίζονται κυρίως μέσα από τις πολιτικές υποτροφιών που διαμορφώνονται από τα εθνικά κράτη και την υπογραφή συμβάσεων τεχνικής βοήθειας και συμβάσεων μορφωτικών και πολιτιστικών ανταλλαγών.

Οι μητροπόλεις της Δύσης κρατούν ανοιχτές τις πόρτες των πανεπιστημίων τους για τους ξένους φοιτητές, κυρίως αυτούς που προέρχονται από τον Τρίτο Κόσμο και, στην περίπτωση της Γαλλίας και της Βρετανίας ιδιαίτερα, αυτούς που προέρχονταν κυρίως από τις πρώην αποικίες. Παρά το γεγονός ότι οι σύγχρονες εξελίξεις έχουν διαφοροποιήσει την εικόνα των ροών, αποτυπώματα αυτής της περιόδου ανιχνεύονται ακόμα στις φοιτητικές ροές προς τις μητροπόλεις της Δύσης, ιδίως στην περίπτωση της Βρετανίας (de Wit 2007, σ. 462), με την πολιτική προς τις χώρες της κοινοπολιτείας. Ο Neave (1992) θεωρεί τη μαζικοποίηση των φοιτητικών ροών και τη διπολική τους φύση ( προς τις ΗΠΑ στο Δυτικό Μπλοκ και την ΕΣΣΔ στο Ανατολικό Μπλοκ) ως το κύριο χαρακτηριστικό της διεθνούς διάστασης της ανώτατης εκπαίδευσης στις δεκαετίες του 1960 και του 1970. Η laissez-faire πολιτική της περιόδου και το ρεύμα από το Νότο πρός το Βορρά ήταν το άλλο χαρακτηριστικό της διαδικασίας διεθνοποίησης. Ωστόσο τα πανεπιστημία τηρούν παθητική στάση στην περίδο αυτή και διαμορφώνουν τις πολιτικές τους ad hoc, περιοριζόμενα στο να υποδέχονται ξένους φοιτητές (de Wit 2007, σ. 462).

Η περίοδος της διεθνοποίησης, πριν τη θέσπιση των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων οργανωμένης κινητικότητας και ανταλλαγών, χαρακτηρίζεται από τις πολιτικές των εθνικών κρατών που διαμορφώνονται με βάση τους ακόλουθους παράγοντες:

* τους ιστορικούς δεσμούς των χωρών της ευρώπης, γλωσσικούς και πολιτιστικούς, με τις υπόλοιπες χώρες και ιδίως τις πρώην αποικίες που σταδιακά αποκτούν την ανεξαρτησία τους
* πολιτικές και οικονομικές προτεραιότητες, όπως η μετανάστευση του εργατικού δυναμικού και η παρουσία πολιτικών προσφύγων, η τεχνική συνεργασία και η «βοήθεια» για τη βελτίωση των μεταφορών και των επικοινωνιών και την επέκταση του τουρισμού (aid for trade).
* την εκπαιδευτική ζήτηση, που κυρίως αφορά την εκμάθηση ξένων γλωσσών (δευτεροβάθμια εκπαίδευση), τη μετακίνηση φοιτητών και διδασκόντων από τις αναπτυσσόμενες χώρες του Τρίτου Κόσμου προς τη Δυτική Ευρώπη (φαινόμενο γνωστό και ως brain drain), την εκπαίδευση των παραδοσιακών ελίτ, τη συνεργασία στο μεταπτυχιακό επίπεδο μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών και των Η.Π.Α.

Η επίδραση όλων αυτών των παραγόντων στην ενδοευρωπαϊκή κινητικότητα και συνεργασία ήταν πολύ μικρή. Η διεθνής συνεργασία χαρακτηρίζεται από ροές από τις ευρωπαϊκές χώρες προς τις ΗΠΑ και από ροές από τις χώρες του Τρίτου Κόσμου προς την Ευρώπη και τις ΗΠΑ. Δεν υφίσταται θεσμικά οργανωμένη συνεργασία ανάμεσα στις ευρωπαϊκές χώρες ούτε σε εθνικό ούτε σε πανεπιστημιακό επίπεδο.

### 3.2.2. Οι απαρχές της Ευρωπαϊκοποίησης: 1ο Πρόγραμμα Δράσης (1970-1976)

Το 1976 η ΕΟΚ υιοθετεί το πρώτο πρόγραμμα δράσης για την εκπαίδευση (Council of Europe, 1976). Ήταν η πρώτη κίνηση της ΕΟΚ στο πεδίο αυτό, μιά που η ανάπτυξη µιας εκπαιδευτικής πολιτικής εκ µέρους της Κοινότητας δεν ήταν εύκολη υπόθεση και έπρεπε να δικαιολογηθεί πάνω σε βάση οικονομική και όχι εκπαιδευτική. Η ΕΟΚ έπρεπε να αντιµετωπίσει νοµικής φύσεως προβλήµατα που αφορούσαν στην αρµοδιότητα της Κοινότητας να αναλάβει δράσεις στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης για να προωθήσει την κινητικότητα και να επηρεάσει τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών (de Wit 2007, σ. 461). Να σημειωθεί ότι από τη Συνθήκη της Ρώμης το 1957, υπήρξε έντονη πολιτική αντιπαράθεση μεταξύ εθνικών κρατών και Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ανάληψη εκπαιδευτικών δράσεων, δεδοµένου ότι η εκπαίδευση ενέπιπτε στην αποκλειστική αρµοδιότητα των κρατών-µελών. Η ανώτατη εκπαίδευση δεν µνηµονεύεται στη Συνθήκη της Ρώµης, όπου η αναφορά σε εκπαιδευτικά ζητήµατα περιορίζεται στο άρθρο 128 που αφορά «την κοινή πολιτική επαγγελµατικής εκπαίδευσης και κατάρτισης» και το άρθρο 57 που αφορά «την αµοιβαία αναγνώριση διπλωµάτων και πιστοποιητικών» για τη δηµιουργία µιας ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας.

Μέχρι τότε η Κοινοτική δράση περιοριζόταν κυρίως στην ανταλλαγή πληροφοριών και νέων εργαζομένων. Άλλες πρωτοβουλίες, όπως για παράδειγμα η επιστημονική και τεχνολογική συνεργασία ανάμεσα στις 6 χώρες της ΕΟΚ[[5]](#footnote-5), η δημιουργία Ευρωπαϊκών Σχολείων και ενός Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου, οι δράσεις για αμοιβαία αναγνώριση τίτλων σπουδών, δεν είχαν περιληφεί επισήμως στη συνθήκη για λόγους πολιτικούς. Ο de Wit (2007, σ. 464) παραθέτει τους ακόλουθους λόγους για τους οποίους η Κοινότητα δίσταζε να αναλάβει δράση στο πεδίο της εκπαίδευσης: την έμφαση στην οικονομική ολοκλήρωση, τη νομική αντιπαράθεση για την αρμοδιότητα της ΕΟΚ να ασκήσει πολιτική στο πεδίο της εκπαίδευσης, το (αρνητικό) πολιτικό περιβάλλον που θεωρούσε την εκπαίδευση αρμοδιότητα των κρατών μελών, τις διαφορές ανάμεσα στα συστήματα εκπαίδευσης των κρατών μελών και τον εθνικό προσανατολισμό των συστημάτων.

Το πρώτο πρόγραμμα δράσης για την εκπαίδευση είχε μακρά προϊστορία και χρειάστηκε σχεδόν μια δεκαετία διαβουλεύσεων μέχρι την εξαγγελία του. Οι πρώτες σχετικές αποφάσεις είχαν ληφθεί στο Συνέδριο της Χάγης το Δεκέμβριο του 1969, όταν η εκπαιδευτική συνεργασία είχε αναγνωρισθεί από τους αρχηγούς των κρατών μελών που συμμετείχαν ως παράγοντας πολιτικής ενοποίησης. Ωστόσο η πρώτη συνάντηση των υπουργών Παιδείας των χωρών μελών έγινε το Νοέμβριο του 1971 στις Βρυξέλλες. Εκεί αναγνωρίστηκε ότι η διεύρυνση της εκπαιδευτικής συνεργασίας από το πεδίο της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης σε άλλα εκπαιδευτικά επίπεδα και ιδίως στην ανώτατη εκπαίδευση θα είχε σημαντικές θετικές οικονομικές επιπτώσεις. Ως απόρροια αυτής της συνάντησης δημιουργήθηκε η Γενική Διεύθυνση για την Εκπαίδευση, την Έρευνα και την Επιστήμη (Directorate General XII), ενώ πρώτος επίτροπος της διεύθυνσης ορίστηκε ο Ralf Dahrendorf. H δημιουργία της διεύθυνσης όχι μόνο οδήγησε σε θεσμοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά βοήθησε και στη διασύνδεση των ευρωπαϊκών πολιτικών για την έρευνα και την εκπαίδευση.

Πλέον η Κοινότητα ήταν σε θέση να διαμορφώνει μια ενεργητικότερη και συνεκτικότερη πολιτική για την εκπαίδευση και την έρευνα χωρίς να είναι συνεχώς αναγκασμένη να επικαλείται οικονομικούς λόγους. Ο Brouwer (στο de Wit 2007, σ. 464-465) επισημαίνει διαφορετικές συμπληρωματικές λογικές, οι οποίες περιλαμβάνουν θέματα που μέχρι και σήμερα παραμένουν στην εκπαιδευτική ατζέντα και οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για τη νομιμοποίηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στην εκπαίδευση. Επισημάνθηκε:

* Η σημασία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την πορεία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης τόσο από την άποψη της βελτίωσης της ποιότητας όσο και από την άποψη της αμοιβαίας κατανόησης.
* Η ανάγκη εναρμόνισης των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης;
* Η ανάγκη εξεύρεσης λύσης στις προκλήσεις που απορρέουν από την ελεύθερη μετακίνηση των προσώπων, όπως η διδασκαλία ξένων γλωσσών, η εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών, η αναγνώριση τίτλων σπουδών και επαγγελματικών προσόντων.
* Η ανάγκη συστηματικής ανταλλαγής πληροφοριών
* Η συμμετοχή των νέων στη διαμόρφωση της Ευρώπης
* Η ανάγκη διασύνδεσης των δράσεων της ΕΟΚ με τις δράσεις άλλων υπερεθνικών φορέων, όπως η Unesco, ο ΟΟΣΑ και το Συμβούλιο της Ευρώπης καθώς και η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης στην αναπτυξιακή συνεργασία.

Το 1974 οι Υπουργοί Παιδείας των κρατών μελών της ΕΟΚ υιοθέτησαν τις αρχές για ένα “Πρόγραμμα Δράσης στην Εκπαίδευση” το οποίο άρχισε να υλοποιείται το 1976. Το Πρόγραμμα περιλάμβανε τρείς ενέργειες: κινητικότητα στην εκπαίδευση, εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών και εισαγωγή Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Τρία μέτρα αφορούσαν την ανώτατη εκπαίδευση: Κοινά Προγράμματα Σπουδών (Joint Programs of Study), Σύντομες Επισκέψεις (Short Study Visits) και ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης διοικητικών υπαλλήλων.

Από τα μέτρα του προγράμματος το σημαντικότερο ήταν αυτό που αναφερόταν στη διαμόρφωση κοινών προγραμμάτων σπουδών (Joint Programs of Study – JPS). Αποτελούσε πρώιμη προσπάθεια µερικής εναρµόνισης των μαθημάτων κορμού στα προγράμματα σπουδών της τριτοβάθµιας εκπαίδευσης, σε συνεργαζόµενα πανεπιστηµιακά τµήµατα και ορισµένα επιστημονικά πεδία, ώστε να διευκολυνθεί η αναγνώριση των επαγγελµατικών προσόντων και η μετακίνηση του εργατικού δυναμικού στις χώρες µέλη. Η προσπάθεια αυτή προσέκρουσε στις έντονες αντιδράσεις των κυβερνήσεων και οδήγησε στην παραδοχή ότι η Κοινότητα είχε τη δυνατότητα να αναλάβει δράσεις στην τριτοβάθµια εκπαίδευση, µόνο υπό τον όρο ότι θα σεβόταν πλήρως τη διαφορετικότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστηµάτων. Ωστόσο, οι µελέτες αξιολόγησης των Κοινών Προγραµµάτων Σπουδών (Dalichow & Teichler, 1986; Baron & Smith, 1987) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ακαδηµαϊκή συνεργασία οδήγησε σε σηµαντική σύγκλιση των προγραµµάτων σπουδών. Αποδείχθηκε ότι περίπου τα µισά από τα δίκτυα που χρηµατοδοτήθηκαν µέσα από το πρόγραµµα συνεργάστηκαν στενά για τη διαµόρφωση των προγραµµάτων σπουδών και ενεπλάκησαν σε διαδικασία ανταλλαγής διδακτικού προσωπικού και παραγωγή διδακτικού υλικού. Περίπου 19% των δικτύων αυτών έφθασαν στο σηµείο να απονείµουν κοινό τίτλο σπουδών στους φοιτητές που συµµετείχαν στη διαδικασία ανταλλαγών (Dalichow & Teichler, 1986, σ. 75). Κρίθηκε ότι τα προγράµµατα θα είχαν ακόµα µεγαλύτερη επιτυχία, εάν είχαν µακρύτερο ορίζοντα εφαρµογής και χρηµατοδοτούσαν άµεσα την κινητικότητα των φοιτητών, καλύπτοντας µε υποτροφίες τη µετακίνηση και τη διαφορά του κόστους ζωής ανάµεσα στις χώρες µέλη (Teichler, 1998, σ. 90).

Το πρόγραμμα Δράσης για την εκπαίδευση είχε μικρές επιπτώσεις στη θεσμοποίηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς το εύρος των δράσεων είναι περιορισμένο. Από αυτή την άποψη η περίδος 1972–1985 μπορεί να χαρακτηριστεί περίοδος στασιμότητας, η οποία αποδόθηκε σε οικονομικούς λόγους: την οικονομική κρίση του 1971, την πετρελαϊκή κρίση του 1973 που οδήγησε σε παγκόσμια οικονομική κρίση στη δεκαετία του 1970 που πυροδότησε μια περίοδο εσωστρέφειας των εθνικών κρατών και “ευρωσκεπτικισμού”. Σε κάθε περίπτωση, η περίοδος αυτή αποτελεί µεταβατική φάση, που χαρακτηρίζεται από την εµφάνιση πολιτικών επιλεκτικής προσέλκυσης ξένων φοιτητών. Σηµατοδοτεί το τέλος της χρυσής εποχής της τεχνικής βοήθειας και των έντονων εκπαιδευτικών ανταλλαγών ανάµεσα στις χώρες του Βορρά και του Νότου, καθώς τα πανεπιστήµια της Ευρώπης και των βιοµηχανικών κοινωνιών της Δύσης καλούνται να προετοιµάσουν το εργατικό δυναµικό των χωρών τους για την είσοδό του σε ένα εργασιακό χώρο που δεν περιορίζεται πλέον στα όρια του εθνικού κράτους. Λόγω ακριβώς της πολιτικής διάστασης των ακαδηµαϊκών ανταλλαγών, ο έλεγχος της λειτουργίας των πανεπιστήμιων επιδιώκεται πλέον µέσα από τους µηχανισµούς χρηµατοδότησης (Baron, 1993, σ. 50).

### 3.2.3. Ευρωπαϊκά Προγράμματα: εργαλεία υλοποίησης της πολιτικής (1980)

Τη δεκαετία του 1980 η Κοινότητα αναλαμβάνει δράσεις προς τρείς κατευθύνσεις οι οποίες αποδεικνύονται σημαντικές γιατί δίνουν το έναυσμα για τη δημιουργία των “υπερεθνικών εργαλείων υλοποίησης” της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής: Πρώτον εξαγγέλονται και υλοποιούνται τα πρώτα προγράμματα κινητικότητας, περιλαμβανομένων αυτών για την οργανωμένη φοιτητική κινητικότητα. Δεύτερον αναπτύσσονται, στα πλαίσια της τεχνικής βοήθειας, τα προγράμματα εκπαιδευτικής και τεχνικής συνεργασίας με άλλες περιφέρειες, τόσο με τα κράτη της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, όσο και με κράτη εκτός Ευρώπης,. Τέλος διαμορφώνεται μια ευρωπαϊκή πολιτική για την έρευνα και την ανάπτυξη.

#### 3.2.3.1. Κινητικότητα και το Πρόγραμμα Erasmus

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 η ΕΟΚ υλοποιεί μια σειρά προγραμμάτων εκπαιδευτικής συνεργασίας. Tο 1985 ανακοινώνεται το Eurtechnet, που αφορά την ανάπτυξη επαγγελματικής εκπαίδευσης στις τεχνολογίες πληροφορικής. Το1986 εξαγγέλεται η έναρξη του προγράμματος Commet για να ακολουθήσει το 1987 το πρόγραμμα Erasmus. To 1987 τίθεται σε εφαρμογή το πρόγραμμα PETRA που αφορά αναταλλαγές και συνεργασία στη μεταυποχρεωτική εκπαίδευση. Tη διετία 1988-89 υλοποιείται μια σειρά προγραμμάτων: Το DELTA για τις τεχνολογίες μάθησης, το IRIS (που στη συνέχεια μετονομάζεται σε NOW) το οποίο αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση των γυναικών και το LINGUA, για την προώθηση εκμάθησης των ευρωπαϊκών γλωσσών. Τέλος, το 1989 εξαγγέλεται το FORCE, που αφορά τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού.

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης μελέτης το πρόγραμμα που ενδιαφέρει ιδιαίτερα είναι το πρόγραμμα Erasmus, το πρόγραμμα προώθησης της κινητικότητας φοιτητών, διδασκόντων και διοικητικού προσωπικού των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Το Erasmus αποδείχθηκε ένα εξαιρετικά επιτυχηµένο πρόγραµµα, το οποίο σταδιακά µετέβαλε την ενδοευρωπαϊκή φοιτητική κινητικότητα από µια περιστασιακή δραστηριότητα, βασισµένη στην ατοµική απόφαση των φοιτητών, σε µια θεσµικά οργανωµένη δράση, της οποίας η επιτυχία συναρτήθηκε (μετά την αναδιάρθρωση του προγράμματος το 1994) και από την ενεργό συµµετοχή των ιδρυµάτων τριτοβάθµιας εκπαίδευσης. Στην πρώτη φάση της λειτουργίας του ενίσχυε οικονομικά συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς ή και τμήματα πανεπιστημίων που προωθούσαν την ευρωπαϊκή πολιτική κινητικότητας. Στη διάρκεια της λειτουργίας του επέτρεψε την μετακίνηση περισσότερων από 2 εκατομμυρίων φοιτητών και πάνω από 200.000 ακαδημαϊκών σε άλλες χώρες μέλη της ΕΕ. Σήμερα το 90% των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης σε 33 χώρες της ευρώπης συμμετέχει στο πρόγραμμα (Beerkens & Vossensteyn 2011, σ. 46).

Όμως το Erasmus δεν ήταν απλώς ένα πρόγραμμα κινητικότητας μια που στο πλαίσιο των αποκεντρωμένων δράσεών του, που συντονίζονταν από τα εθνικά γραφεία Erasmus, το πρόγραμμα υποστήριξε τα σύντομα εντατικά προγράμματα σπουδς ε ﷽﷽﷽﷽﷽﷽τικης πολιτικnerships) ών που έφερναν σε επαφή φοιτητές και διδάσκοντες από πολλές χώρες ταυτόχρονα, προγράμματα γλωσσικής προετοιμασίας πριν τη μετακίνηση των φοιτητών σε άλλες χώρες της ΕΕ και προπαρασκευαστικές επισκέψεις ακαδημαϊκών με στόχο τη σύναψη συμφωνιών κινητικότητας. Οι αξιολογητές της πρώτης φάσης του προγράμματος Erasmus διαπιστώνουν τον εντονότερο διεθνή προσανατολισμό των ιδρυμάτων που υποστηρίζουν το Erasmus και επισημαίνουν τις επιπτώσεις του στην οργανωτική δομή των ιδρυμάτων μέσα από την οργάνωση γραφείων διεθνών σχέσεων και κινητικότητας, διδασκαλείων γλωσσών και άλλων ειδικών δομών (Teichler & Maiworm, 1997).

Μετά την υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχ η E.E. εκµεταλλευόµενη τις αρµοδιότητες που της παραχωρήθηκαν, εξήγγειλε τη νέα γενιά προγραµµάτων για την τριτοβάθµια εκπαίδευση. Έτσι το 1994, το Erasmus, ως ειδικότερο πρόγραµµα για τη φοιτητική κινητικότητα, υπάγεται στο Socrates που αποτελεί ένα ευρύτερο πρόγραµµα-οµπρέλα για την ανάπτυξη δράσεων για την ανώτατη εκπαίδευση. Η έντονη θεσμοποιητική επίδραση του Erasmus γίνεται προφανής στα χρόνια που λειτούργησε κάτω από την ομπρέλα ευρωπαϊκών προγραμμάτων όπως το Socrates (1994–1999), το Socrates II (2000–2006) και το Πρόγραμμα Διαβίου Μάθησης (Lifelong Learning Programme - 2007–2013). Στο πλαίσιο του Socrates, προωθείται όχι µόνο η φοιτητική κινητικότητα, αλλά και η θεσµικά οργανωµένη ακαδηµαϊκή συνεργασία και η συστηµατική στρατηγική δράση των ιδρυµάτων τριτοβάθµιας εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στα προγράµµατα των σπουδών. Και παρά το γεγονός ότι τα πανεπιστήμια διαφέρουν και ως προς το βαθμό διεθνοποίησης τους και τους στόχους τους, η συμμετοχή σε διεθνή δίκτυα συνεργασίας, όπως αυτά που προώθησε το Socrates, θεωρείται επωφελής δραστηριότητα από τα περισσότερα πανεπιστήμια. Σταδιακά το Erasmus υποστήριξε και πολυμερή προγράμματα για τη διαμόρφωση κοινών προγραμμάτων σπουδών, τον εκσυγχρονισμό της ανώτατης εκπαίδευσης, τη διευκόλυνση λειτουργίας δικτύων ακαδημαϊκών, θεματικών δικτύων και άλλων. Μέχρι και σήμερα το Erasmus διευρύνει συνεχώς το φάσμα των δράσεών του και από το 2007 περιλαμβάνει θέσεις πρακτικής άσκησης για φοιτητές σε επιχειρήσεις και εκπαίδευση διοικητικού προσωπικού σε επιχειρήσεις (European Commission n.d.).

Στην περίοδο μετά το 1992, το Erasmus, βοήθησε στη σταδιακή διαμόρφωση μια θεσμοποιημένης πολιτικής, η οποία αναπτύχθηκε μέσα από την υπογραφή ιδρυματικών συμβάσεων συνεργασίας και ανταλλαγών. Τα ιδρύματα κλήθηκαν να συντονίσουν τις ευρωπαϊκές και διεθνείς δραστηριότητες των διαφόρων τµηµάτων και να τις οργανώσουν σε ενιαία βάση. Παράλληλα, κλήθηκαν να διαµορφώσουν και να υποβάλλουν σύντομα κείμενα όπου θα περιέγραφαν την ευρωπαϊκή απόστολή τους (Εuropean Policy Statement – EPS) με σαφώς διατυπωμένους στόχους και να αντίστοιχα διαμορφωμένες διαδικασίες. Σύμφωνα με πανευρωπαϊκή έρευνα που διενεργήθηκε τότε οι εκπρόσωποι των περισσότερων πανεπιστημίων συμφώνησαν ότι η ανάγκη υποβολής του συγκεκριμένου κειμένου υποχρέωσε τα πανεπιστήμια να επανεξετάσουν τις δράσεις διευρωπαϊκής συνεργασίας (Brakel et al., 2004). Μάλιστα η ίδια έρευνα κατέληγε στο συμπέρασμα ότι κάποιες όψεις διεθνοποίησης όπως η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στα προγράμματα σπουδών, οι βελτιώσεις στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης για τους μετακινούμενους φοιτητές και η διασφάλιση της ποιότητας είχαν αποκτήσει ιδιαίτερη σημαντικότητα. Εν τέλει τα ιδρύµατα κλήθηκαν να αντιµετωπίσουν τη διεθνή τους δράση όχι σαν µια περιφερειακή δραστηριότητα ορισµένων ενδιαφερόµενων πρωτοπόρων ακαδηµαϊκών που κατάφεραν να εξασφαλίσουν χρηµατοδότηση αλλά σαν μια θεσμικά οργανωμένη πολιτική. Κατά τον Teichler (2001) η διαδικασία αυτή σταδιακά ισχυροποίησε τις πανεπιστημιακές πολιτικές διεθνοποίησης οι οποίες μεταβλήθηκαν από αποκεντρωμένες, ad-hoc αντιδράσεις στην ευρωπαϊκή πολιτική σε κεντρικά σχεδιασμένες πολιτικές.

Η στροφή αυτή στην ευρωπαϊκή πολιτική προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις από τους ακαδηµαϊκούς και τα ιδρύματα τριτοβάθµιας εκπαίδευσης. Τα περισσότερα ιδρύµατα αντέδρασαν, ζητώντας τη διατήρηση της φοιτητικής κινητικότητας ως κύριας δραστηριότητας στο πλαίσιο του Socrates, περιορίζοντας τη στρατηγική τους δράση στην προσπάθεια για εξάπλωση των ανταλλαγών σε περισσότερους κλάδους σπουδών. Πολλά πανεπιστήµια θέλησαν να χρησιµοποιήσουν την ευρωπαϊκή χρηµατοδότηση για τη σταθεροποίηση των (ήδη διαµορφωµένων) πανεπιστηµιακών δικτύων, παρά για την ανάπτυξη στρατηγικών που θα απευθύνονταν στους µη-µετακινούµενους φοιτητές. Παρά τις αντιδράσεις της ακαδηµαϊκής κοινότητας, το Socrates επέτυχε καταρχήν τη δηµιουργία κεντρικών συλλογικών µηχανισµών για τη λήψη αποφάσεων για τη συµµετοχή στα ευρωπαϊκά προγράµµατα και προκάλεσε τον προβληµατισµό των ιδρυµάτων για τη δυνατότητα ενσωµάτωσης των διεθνών δρ αστηριοτήτων στην καθηµερινή ζωή του ιδρύµατος (Teichler, 1999, σ. 17).

Η επίδραση του Erasmus στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια πρέπει να αποτιμηθεί σε σχέση με τις τάσεις διεθνοποίησης που αναπτύχθηκαν. Οι πολιτικές διεθνοποίησης επέφεραν βασικά οργανωτικές και διοικητικές μεταβολές καθώς η φοιτητική κινητικότητα, οι εκπαιδευτικές ανταλλαγές και οι δράσεις διεθνοποίησης θεωρήθηκε ότι συµβάλλουν στη διεθνή φήµη και το κύρος του ιδρύµατος και οφείλουν να αναπτύσσονται συστηματικά. Για την ανάπτυξη των σχετικών πολιτικών απαιτούνται επενδύσεις για τη δημιουργία υποδομών (π.χ. βιβλιοθηκών, κέντρων γλωσσών και υπηρεσιών στήριξης για τους µετακινούµενους φοιτητές κλπ.), Στη δεκαετία του 1990 σημειώνεται σημαντική αύξηση στην οργάνωση γραφείων διεθνών σχέσεων και γραφείων Erasmus, συνδεδεμένων με την κεντρική διοίκηση των πανεπιστημίων και με πρόσφαση στα κεντρικά όργανα λήψης αποφάσεων, γεγονός που υποδηλώνει και τη σημαντικότητα που αποκτούν οι πολιτικές διεθνοποίησης για τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια. Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι, αν και τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια διέφεραν σημαντικά ως προς το βαθμό διεθνοποίησης τους και τις φιλοδοξίες τους για την ανάπτυξη διεθνών δράσεων, η δυνατότητα συμμετοχής σε διεθνή δίκτυα και προγράμματα συνεργασίας κρίνεται γενικά ως χρήσιμη.

Εν τέλει, εντός της Ε.Ο.Κ. αναπτύχθηκε μια συντονισµένη πολιτική φοιτητικής κινητικότητας και ακαδηµαϊκής συνεργασίας, η οποία θεωρήθηκε ωφέλιµη για όλες τις χώρες µέλη, και χρηματοδοτήθηκε το πρώτο πρόγραμμα ανταλλαγών. Λειτουργικά, η έννοια της οργανωµένης φοιτητικής κινητικότητας βασίστηκε στην ανάπτυξη διαπανεπιστηµιακών και διατµηµατικών συµφωνιών που εξασφάλισαν ότι η εκπαιδευτική εµπειρία των φοιτητών στο εξωτερικό θα ήταν (κατά το δυνατό) οργανικά δεµένη µε το γνωστικό τους αντικείµενο. Ταυτόχρονα, αναγνωρίστηκαν μια σειρά πλεονεκτήματα της οριζόντιας συνεργασίας ανάµεσα στις χώρες που συµµετέχουν σε µια περιφερειακή συσπείρωση, αλλά και ανάµεσα στις περιφερειακές συσπειρώσεις:

* Για την Κοινότητα και τις κυβερνήσεις που κλήθηκαν να τη χρηµατοδοτήσουν αποτελούσε επένδυση, δεδοµένου ότι προαπαιτούσε την ενεργό συµµετοχή των εκπαιδευτικών ιδρυµάτων και τον ακριβή ορισμό των δραστηριοτήτων που χρηµατοδοτούνταν.
* Για τα ιδρύµατα τριτοβάθµιας εκπαίδευσης αποτέλεσε καλό πλαίσιο ενσωµάτωσης και αξιοποίησης των πενιχρών κονδυλίων που είχαν στη διάθεση τους για ανάπτυξη διεθνούς δραστηριότητας.
* Για τους φοιτητές εξασφάλισε το πλαίσιο ακαδηµαϊκής αναγνώρισης των προγραµµάτων σπουδών στο εξωτερικό και κάποια χρηµατοδότηση.
* Για τους εργοδότες αποτελούσε έγκυρη πιστοποίηση ότι ο φοιτητής είχε αποκτήσει εµπειρία σε χώρα του εξωτερικού.

Σταδιακά αναπτύχθηκαν µέσα στην Κοινότητα δύο συµπληρωµατικές λογικές που αφορούσαν την αύξηση της ενδοευρωπαϊκής φοιτητικής κινητικότητας.

Η πρώτη αφορούσε την ελεύθερη και πλήρως αυτοχρηµατοδοτούµενη φοιτητική κινητικότητα. Βασίστηκε στην υπόθεση ότι οι φοιτητές στο σύνολό τους αντιµετωπίζουν ευνοϊκά τις σπουδές στο εξωτερικό. Το γεγονός ότι στην πράξη µικρό ποσοστό αποφάσιζε να µετακινηθεί οφειλόταν στα εµπόδια που δεν επέτρεπαν την εκµετάλλευση των ευκαιριών σπουδών σε άλλες χώρες. Στη λογική της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, εάν τα εµπόδια παραµερίζονταν, η κινητικότητά των φοιτητών θα αυξανόταν, ιδίως εάν υπήρχε παράλληλα καλύτερη πληροφόρηση όσον αφορά στις δυνατότητες σπουδών στις άλλες Ευρωπαϊκές χώρες.

Η δεύτερη προσέγγιση οδήγησε στην εµφάνιση της θεσµικά οργανωµένης φοιτητικής κινητικότητας για συγκεκριµένο χρονικό διάστηµα. Βασίστηκε στην υπόθεση ότι η απόφαση για σπουδές στο εξωτερικό επηρεάζεται θετικά όταν τα πλεονεκτήµατα των σπουδών αυτών γίνονται προφανή και όταν δηµιουργούνται δοµές µέσα από τις οποίες, τα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύµατα αντιµετωπίζουν τα ακαδηµαϊκά και οργανωτικά προβλήµατα που συνδέονται µε την κινητικότητα. Οδηγηθήκαμε, έτσι, στη δεκαετία του 80 στην ανάπτυξη µιας πολιτικής για τη φοιτητική κινητικότητα και την ακαδηµαϊκή συνεργασία.

Η προώθηση της φοιτητικής κινητικότητας δεν αποτέλεσε ποτέ αυτοσκοπό, καθώς ο απώτερος στόχος ήταν η προώθηση διαρθρωτικών αλλαγών και της ευρωπαϊκής διάστασης στα προγράµµατα σπουδών των πανεπιστημίων, τα οποία αφορούν όχι µόνο τη µικρή µερίδα των µετακινούµενων φοιτητών, αλλά και τον κύριο όγκο των µη µετακινούµενων. Η προώθηση της οργανωµένης φοιτητικής κινητικότητας και της οικονοµικής υποστήριξης οργανωµένων πανεπιστηµιακών δικτύων επιλέχθηκε ως ο µόνος νόµιµος τρόπος για την υποστήριξη µιας τέτοιας αλλαγής, καθώς δεν προσέκρουε στην εθνική κυριαρχία σε θέµατα εκπαίδευσης και δεν έθιγε την αρµοδιότητα των κρατών για τη διαµόρφωση των εκπαιδευτικών τους συστηµάτων (Teichler, 1998, σ. 91). Ωστόσο, παρά τις ενδείξεις, δεν µπορεί να τεκµηριωθεί η θέση ότι, µέσα από την καθαρά εκφρασµένη εκπαιδευτική πολιτική για την αύξηση της φοιτητικής κινητικότητας, η Κοινότητα ήλπιζε να παρακάµψει τις αντιδράσεις των εθνικών κρατών και να πετύχει ευρύτερους στόχους, όπως για παράδειγμα τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστηµάτων.

#### 3.2.3.2. Η συνεργασία με τις άλλες περιοχές

**(α) Συνεργασία με τις χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης:**

To άνοιγμα των χωρών της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης, και ιδιαίτερα η συνεργασία με την Ουγγαρία και την Πολωνία, είχε σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική συνεργασία στην ανώτατη εκπαίδευση. Η συνεργασία επικεντρωνόταν κυρίως στην ανταλλαγή προσωπικού και λιγότερο στις ανταλλαγές φοιτητών, καθώς για τις κυβερνήσεις των χωρών αυτών η ακαδημαϊκή συνεργασία αποτελούσε πολιτικό θέμα ενώ η πανεπιστημιακή αυτονομία ήταν μάλλον περιορισμένη. Η συνεργασία χωρών της Δυτικής και Κεντρικής Ευρώπης απέκτησε δυναμική λόγω της γεωγραφικής εγγύτητας. Το 1989 η ΕΟΚ εγκαινιάζει το πρόγραμμα PHARE, για την ευρωπαϊκή διεύρυνση. Το PHARE άνοιξε το δρόμο για άλλα προγράμματα συνεργασίας, τόσο στο πεδιο της έρευνας και της αναπτυξης και όσο και στο πεδίο της εκπαίδευσης. Παραδειγμα αποτελεί το πρόγραμμα TEMPUS (Trans European Mobility Program for University Studies) το οποίο στόχευε στην υποστήριξη των οικονομικών, πολιτικών, κοινωνικών και ανθρωπιστικών μεταρρυθμίσεων των χωρών της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης κατά τη μεταβασή τους στην οικονομία της αγοράς και τον πολυκομματισμό. Ειδικότερα το TEMPUS αποσκοπούσε:

* Στην απλοποίηση του πλαισίου ανταλλαγών και κινητικότητας φοιτητών και διδασκόντων
* Στην βελτίωση της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης
* Στην ενίσχυση της συνεργασίας με ευρωπαίους εταίρους
* Στην αύξηση των δυνατοτήτων εκμάθησης ξένων γλωσσών και τη δημιουργία θέσεων πρακτικής άσκησης.

Το πρόγραμμα υποστήριζε υποτροφίες για την μετακίνηση φοιτητών και ακαδημαϊκών και χρηματοδοτούσε την ανάπτυξη υποδομών. Κατά τη δεύτερη φάση του προγράμματος (1993–1996) το πρόγραμμα προσανατολίστηκε περισσότερο στην κάλυψη εθνικών αναγκών και την ενίσχυση της ανάπτυξης των δομών ανώτατης εκπαίδευσης και λιγότερο στην κινητικότητα και την οικονομική βοήθεια.

Χάρι στα προγράμματα προς τις χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης έγινε δυνατή η γρήγορη βελτίωση των εκπαιδευτικών υποδομών και της ποιότητας της εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι παραμένει μια σειρά προβλημάτων, όπως για παράδειγμα η μετακίνηση του εξειδικευμένου δυναμικού των χωρών αυτών προς τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης (brain drain), έχουν γίνει σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της γεφύρωσης του χάσματος ανάμεσα στα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης των χωρών της Δυτικής, της Κεντρικής και της Ανατολικής Ευρώπης. Επίσης τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται βελτίωση στο χώρο της έρευνας και ανάπτυξης, λόγω της υποστήριξης που παρέχουν τόσο η Κοινότητα όσο και εθνικές κυβερνήσεις. Σήμερα πια οι περισσότερες από τις χώρες αυτές συμμετέχουν σε όλα τα προγράμματα της Ε.Ε. ενώ όλες οι χώρες (περιλαμβανομένης της Ρωσίας από το 2003) συμμετέχουν στη Διαδικασία της Μπολόνια.

**(β) Συνεργασία με χώρες εκτός Ευρώπης:**

Η συνεργασία με χώρες εκτός Ευρώπης αναπτύσσεται κυρίως τη δεκαετία του 1990. Τότε εξαγγέλεται το πρόγραμμα MEDCAMPUS για την προώθηση της συνεργασίας με χώρες του Μαγκρέμπ και της λεκάνης της Μεσογείου. Το 1994 ανακοινώνεται η έναρξη του προγράμματος ALFA για την ενίσχυση της συνεργασίας με τις χώρες της Λατινικής Αμερικής. Οι δράσεις του προγράμματος περιλαμβάνουν την ανάπτυξη ακαδημαικών και διοικητικών πρακτικών, μέτρα για την ενίσχυση της αναγνώρισης τίτλων σπουδών, μέτρα ανάπτυξης και προσαρμογής των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών, τη συνεργασία πανεπιστημίων και βιομηχανίας, την εισαγωγή καινοτομιών στο εκπαιδευτικο σύστημα, την αξιολόγηση των πανεπιστημίων, την ανάπτυξη κοινών ερευνητικών προγραμμάτων και τη φοιτητική κινητικότητα (Wachter et al, 1999, σ. 65). Το 2002 δημιουργείται το ALBAN, προγραμμα υποτροφιών για Λατινοαμερικάνους μεταπτυχιακούς φοιτητές και επαγγελματίες. Το 2004 εξαγγέλεται η διαμόρφωση του Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης των χωρών της Ευρώπης της Λατινικής Αμερικής και της Καραϊβικής μετά από συνάντηση των αρχηγών των κρατών στη Guadalajara (Mexico) με στόχο την περαιτέρω ενδυνάμωση της συνεργασίας στην ανώτατη εκπαίδευση.

Στην Ασία η ΕΟΚ χρηματοδότησε σειρά προγραμμάτων. Τα σημαντικότερα από αυτά είναι τα προγράμματα συνεργασίας για την ανώτατη εκπαίδευση, μεταξύ ΕΕ Κίνας (1996) και την Ινδίας (1997) , τα οποία στόχευαν στην ενίσχυση της ανάπτυξης ευρωπαϊκών σπουδών και κέντρων και στην παροχή υποτροφιών για εκπαίδευση και κατάρτιση.

Οι συμβάσεις ΕΕ – ΗΠΑ και ΕΕ – Καναδά αφορούν εκπαιδευτική συνεργασία στην τεχνική επαγγελματική και την ανώτατη εκπαιδευση. Εξαγγέλονται το 1993 και υλοποιούνται από το 1995, δηλώνοντας έμπρακτα στους παραδοσιακούς εταίρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού, ότι η διαδικασία “ευρωπαϊκοποίησης” δεν στοχεύει στην απομόνωση της Ευρώπης.

Η ανάπτυξη διαπεριφερειακών πολιτικών εκ μέρους της ΕΕ και η εξαγγελία σημαντικού αριθμού προγραμμάτων ανταλλαγών και συνεργασίας, καθυσήχασε τους φόβους ορισμένων κυβερνήσεων και ακαδημαϊκών εκτός ευρώπης, οι οποίοι θεωρούσαν πιθανή την δημιουργία μιας «Ευρώπης-Φρούριο» (Fortress Europe) στο πεδίο της ανώτατης εκπαίδευσης. Ως αποκορύφωμα αυτής της πολιτικής έρχεται η δημιουργία το 2004 του προγράμματος Erasmus Mundus, που αποσκοπεί στη συνεργασία ευρωπαϊκών πανεπιστημίων με πανεπιστήμια εκτός Ευρώπης για δημιουργία υψηλού επιπέδου προγραμμάτων σπουδών, τα οποία χορηγούν κοινό τίτλο. Τα προγράμματα Erasmus Mundus υλοποιούνται ως απάντηση στην αυξανόμενη διεθνοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης, διασφαλίζουν ότι οι ΗΠΑ και η Αυστραλία δεν θα αναδειχθούν σε μόνους πόλους προσέλκυσης ξένων φοιτητών και ότι η Ευρώπη παραμείνει στην πρωτοπορεία των εκπαιδευτικών εξελίξεων, διευκολύνουν την αμοιβαία αναγνώριση τίτλων σπουδών και το ρόλο της Ευρώπης ως κέντρου εκπαιδευτικής αριστείας.

**(γ) Διασύνδεση με προγράμματα τεχνικής βοήθειας:**

Η υποστήριξη των χωρών του Τρίτου Κόσμου αναφέρεται στα κοινοτικά κείμενα από τη δεκαετία του 1970 (π.χ. στο “Report Jane” του 1973 που αναφέρεται στην εκπαιδευτική πολιτική για την κατάρτιση) (βλ. De Wit, 2007), όμως πολιτική δεν ασκείται μέχρι τη τη δεκαετία του 1990. Τότε η Ε.Ε. εισέρχεται στη χορεία των κυβερνήσεων και των διεθνών οργανισμών που χρηματοδοτούν δράσεις για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής συνεργασίας. Σταδιακά άρχισαν να αναπτύσσονται δράσεις, πάντα με βάση την αρχή της επικουρικότητας, οι οποίες έλαβαν τη μορφή χρηματοδότησης προγραμμάτων έρευνας και ανάπτυξης (R&D) ιδίως στο πεδίο των επιστημών της ζωής.

#### 3.2.3.3. Προγράμματα συνεργασίας για την έρευνα και την ανάπτυξη

Η επιστημονική έρευνα αποτελεί διαδικασία που από τη φύση της έχει έντονη διεθνή διάσταση. Η σύμπραξη διαφορετικών ερευνητικών ομάδων στα πλαίσια ερευνητικών προγραμμάτων είναι συνήθης και υπάρχει μακρά παράδοση στη διοργάνωση συνεδρίων, ημερίδων, συμποσίων και άλλων διεθνών διοργανώσεων για την ανταλλαγή ιδεών και ερευνητικών ευρημάτων. Είναι δε γεγονός ότι το κόστος των σύγχρονων ερευνητικών προγραμμάτων είναι τόσο υψηλό που μεμονωμένες ερευνητικές ομάδες, μεμονωμένα πανεπιστήμια ή ακόμα και μεμονωμένα κράτη αδυνατούν να το αντιμετωπίσουν. Κατά συνέπεια η Ευρωπαϊκή Επιτροπή νομιμοποιείτο να ενισχύσει την έρευνα στα κράτη μέλη και να χρηματοδότησει ερευνητικές δραστηριότητες τις οποίες έκρινε επωφελείς για την Κοινότητα και να ενισχύσουν το διεθνή της ρόλο. Στην περίοδο 1960-1983 ο ρόλος της Κοινότητας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί περιθωριακος και επικεντρωμένος σε θέματα ενέργειας. Το 1974 ο ρόλος της διευρύνεται ως αποτέλεσμα της ίδρυσης του CREST (Committee for Scientiﬁc and Technical Research), ενώ περαιτέρω θεσμοποίηση της Κοινοτικής δράσης σημειώνεται από το 1979 με την ίδρυση του ESPRIT (European Strategic Program for Research and Development in Information Technology) του προγράμματος συνεργασίας στον τομέα της πληροφορικής. Ακολουθούν το BRITE – στον τομέα της βιομηχανικής τεχνολογίας, το SPRINT για την καινοτομία και τη μεταφορά τεχνολογίας και το ΕCLAIR που στοχεύσει στη διασύνδεση βιομηχανίας και αγροτικής παραγωγής.

Η ευρωπαϊκή πολιτική για την έρευνα και την ανάπτυξη στόχευε:

* Στη δημιουργία μιας ευρωπαϊκής κοινότητας ειδικών σε συγκεκριμένα πεδία
* Στην αύξηση της τεχνολογικής βάσης των ευρωπαϊκών βιομηχανιών μέσω της εισαγωγής καινοτομιών
* Στην βελτίωση της ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής οικονομίας
* Στην εγκαθίδρυση κοινών κανόνων και προτύπων στα πεδία που χρειαζόταν
* Στην βελτίωση της ποιότητας ζωής των κατοίκων των κρατών-μελών.

Το 1984 η ΕΟΚ εγκαινιάζει τη λογική των Προγραμμάτων-Πλαισίων (Framework Programs) τα οποία πλέον αποτελούν εργαλείο για την προώθηση της ευρωπαϊκής ερευνετικής πολιτικής σε τομείς που κρίνονται ως ιδιαίτερης σημασίας για την Ευρώπη. Το πρώτο πρόγραμμα πλαίσιο υλοποιείται την περίοδο 1984-1987, το δεύτερο την περίοδο 1987-1991, το τρίτο την περίοδο 1990-1994, και το τέταρτο την περίοδο 1995-1999. Ταυτόχρονα το 1994 εγκρίνεται πρόγραμμα για την Εκπαίδευση και την Κινητικότητα των Ερευνητών. Σύμφωνα με τον de Wit (2007, σσ. 467) ένα εξαιρετικά σημαντικό αποτέλεσμα των Προγραμμάτων-Πλαισίων ήταν η ανάπτυξη δικτύων που περιλάμβαναν φορείς του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα και η διασύνδεση των ερευνητικών ινστιτούτων με βιομηχανίας. Η συμμετοχή στα ερευνητικά προγράμματα της Κοινότητας έδωσε σε μεγάλες ευρωπαϊκές επιχειρήσεις πρόσβαση σε νέες τεχνολογίες και ενίσχυσε την ανταγωνιστικότητα της ευρωπαϊκής βιομηχανιας και την εισαγωγή καινοτομιών.

## 3.3. Συνολική αποτίμηση της ευρωπαϊκής πολιτικής μέχρι τα τέλη 1990

Μέχρι το 1992 ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην εκπαίδευση ήταν περιορισμένος. Η πολιτική αναπτύσσεται με τρόπο που να εξυπηρετεί τον υπέρτερο οικονοµικό, κοινωνικό και πολιτικό στόχο της Κοινότητας την επίτευξη της ενιαίας αγοράς εργασίας. Μέσα σε αυτό το κλίµα, αναπτύχθηκε η συζήτηση για το είδος της εξειδικευµένης εκπαίδευσης που χρειαζόταν κάτω από συνθήκες ταχύτατης κοινωνικής, οικονοµικής και τεχνολογικής αλλαγής, καθώς και η ανάγκη δια βίου εκπαίδευσης των ατόµων µε ικανότητες υψηλού επιπέδου. Έτσι, έγινε για πρώτη φορά αποδεκτή η ανάγκη σχεδιασµού σε περιφερειακό επίπεδο μιας εκαπαιδευτικής πολιτικής που θα εξυπηρετούσε και τις πολιτικές απασχόλησης.

Mέχρι την ψήφιση της συνθήκης του Μάαστριχ, η κοινοτική δράση αναπτύχθηκε ακολουθώντας την τακτική των µικρών βηµάτων και βασισµένη στις οµόφωνες αποφάσεις των Υπουργών Παιδείας. Η Κοινότητα επηρεάζει την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-µελών με δύο τρόπους. Άµεσα, µε τη χρηµατοδότηση των ευρωπαϊκών προγραµµάτων ακαδημαϊκών ανταλλαγών και κινητικότητας, που υλοποιούνται µε τη συµµετοχή των ιδρυµάτων τριτοβάθµιας εκπαίδευσης, ανάγοντας τα ίδια τα ιδρύµατα σε διεθνείς δρώντες στο χώρο της εκπαίδευσης. Έµµεσα, µέσα από τα κείµενα πολιτικής που δηµοσιεύει (Λευκά και Πράσινα Βιβλία κ.ά.) που προωθούν κανονιστικά πρότυπα συμπεριφοράς, αξίες και ιδέες, διατυπώνουν στόχους προς επίτευξη, νοµιµοποιώντας ορισµένες πολιτικές και πρακτικές και αποθαρρύνοντας άλλες. Θεσμοποιείται η εκπαιδευτική συνεργασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ενώ παράλληλα, με αφορμή την υλοποίηση των προγραμμάτων κινητικότητας, αρχίζει να µεταβάλλεται σταδιακά η δοµή των ιδρυμάτων, των προγραµµάτων σπουδών και των εκπαιδευτικών συστηµάτων. Kατά την έκφραση του Teichler (1999, σ. 13), η Κοινότητα προσπάθησε να µεταβάλει «τη δι-ευρωπαϊκή διαφορετικότητα σε ενδο-ευρωπαϊκή ποικιλοµορφία».

Mετά το 1993 ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης έγινε πιο ενεργητικός, καθώς στη συνθήκη του Μάαστριχ διευκρινίστηκαν οι αρμοδιότητες της για την εκπαίδευση που αποτέλεσε πλέον σαφώς πεδίο πολιτικής δράσης. Σύµφωνα µε το άρθρο 126.1 της συνθήκης, η Ε.Ε. θα συνεισφέρει στην ανάπτυξη ποιοτικής εκπαίδευσης, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία ανάµεσα στα κράτη-µέλη, υποστηρίζοντας και συµπληρώνοντας της δράση τους. Η ανάπτυξη µιας Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση τέθηκε σαν ένας νέος µεγάλος στόχος. Ωστόσο η κοινοτική δράση βασίζεται στην αρχή της επικουρικότητας, σεβόµενη τις «αποφάσεις των κρατών µελών για το περιεχόµενο των σπουδών και την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστηµάτων καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική πολυµορφία των χωρών της Ευρώπης».

Συνοψίζοντας την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1990, θα μπορούσε κανείς να επισημάνει ότι οι επιμέρους εκπαιδευτικοί στόχοι της αφορούσαν θέματα που βρίσκονταν στην πολιτική ατζέντα από τη δεκαετία του ’60, ενώ απασχολούν ακόμα και σήμερα. Αφορούν κομβικά ζητήματα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, καθώς σχετίζονται άμεσα με τη διαμόρφωση της κοινής αγοράς και μέσω της συγκρισιμότητας των παρεχόμενων τίτλων σπουδών, με τη διευκόλυνση της επαγγελματικής κινητικότητας εντός του ευρωπαϊκού οικονομικού χώρου.

* την παραγωγή υψηλά εκπαιδευμένου και εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς και την παροχή “συνεχιζόμενης κατάρτισης” και στη συνέχεια “διαβίου εκπαίδευσης και κατάρτισης” στο δυναμικό αυτό.
* την ευελιξία και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων να πετύχουν κοινά συμφωνημένους στόχους και τη δυνατότητά τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της παραγωγής νέας γνώσης.
* την εισαγωγή μηχανισμού αξιολόγησης για την αποτίμηση των αποτελεσμάτων, η οποία βρίσκονται στην ατζέντα της πολιτικής της ΕΕ ήδη από τη δεκαετία του ’70 (Jallade 2003).

Έτσι μπορεί να υποστηριχθεί ότι πάγιο στόχο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής της αποτέλεσε η ανάπτυξη ενός συστήματος αμοιβαίας αναγνώρισης των κοινοτικών τίτλων σπουδών και διπλωμάτων, η ανάπτυξη μεθόδων για την ενδυνάμωση της διαφάνειας του περιεχομένου των δεξιοτήτων που κατέχει το εργατικό δυναμικό. Ακόμα και η πολιτική για τη φοιτητική κινητικότητα αποκτά διαφορετική βαρύτητα εάν ληφθεί υπόψη ότι σχετίζεται τόσο με την επαγγελματική κινητικότητα (Μουαμελετζή 1996, σ. 225) όσο και με την αναγνώριση επαγγελματικών προσόντων, στη βάση των παρεχόμενων τίτλων σπουδών (Οδηγίες 89/48, 92/51).

Οι πολιτικές που ακόμα και σήμερα προτείνονται δεν αναπτύχθηκαν στο κενό. Το έδαφος είχε προετοιμαστεί με σειρά δράσεων, προγραμμάτων, κειμένων πολιτικής και οδηγιών. Όπως επισημαίνει ο Jallade (2003) το δίκτυο NARIC και το NARIC–ENIC, που καλύπτει και τις χώρες της UNESCO, το ECTS, το Diploma Supplement, το Certificate Supplement, το European CV, το Europass Training –που αναφέρεται σε περιόδους μαθητείας στην τεχνολογική εκπαίδευση- αποτελούν ανειλημμένες δράσεις των Κοινοτικών οργάνων προς αυτή την κατεύθυνση. Στην περίοδο 1975 - 1985 υιοθετήθηκαν επτά οδηγίες σχετικά με την αμοιβαία αναγνώριση διπλωμάτων και πτυχίων, περιλαμβανομένων μέτρων για τη διευκόλυνση της μετεγκατάστασης σε άλλη Ευρωπαϊκή χώρα και της ελευθερίας παροχής υπηρεσιών. Το 1988 η ΕΕ εξέδωσε την οδηγία 89/48/EEC η οποία αφορούσε ένα γενικό σύστημα αναγνώρισης των τίτλων ανώτατης επαγγελματικής εκπαίδευσης οι οποίοι λαμβάνονταν μετά από τριετή τουλάχιστον διάρκεια σπουδών. Η βασική αρχή της οδηγίας ήταν ότι η αναγνώριση οφείλει να βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και τη συγκρισιμότητα των επιπέδων φοίτησης.

Παράλληλα στις αρχές της δεκαετίας του ‘90 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσίασε τρία σημαντικά «Υπομνήματα», ένα για την «Επαγγελματική κατάρτιση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα» ένα για την «Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα» και ένα για την «Ανοιχτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα». Και τα τρία κείμενα δημοσιεύτηκαν το 1991 βασίστηκαν όμως σε διεργασίες που είχαν ήδη ξεκινήσει στα τέλη της δεκαετίας του ‘80. Οι στόχοι των Υπομνημάτων αυτών, που εκπονήθηκαν πριν την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχ και τη δημιουργία της νομικής βάσης για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής στην ΕΕ, έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον υπό το φως των πιο πρόσφατων εξελίξεων, μιας που γίνεται προφανές ότι οι στόχοι πολιτικής της ΕΕ παραμένουν σχετικά σταθεροί και εξελίσσονται συνεχώς προς την κατεύθυνση της «εναρμόνισης» των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο όρος «εναρμόνιση» χρησιμοποιείται σκόπιμα εδώ μια που όταν πρωτοεμφανίστηκε προκάλεσε ποικίλες και έντονες αντιδράσεις, εγκαταλείφθηκε και σταδιακά αντικαταστάθηκε από τους πιο «ουδέτερους» όρους «σύγκλιση» και «κοινή αρχιτεκτονική συστημάτων». Παραδειγμαντικά θα μπορούσε κανείς να αναφέρει το Υπόμνημα για την Ανώτατη Εκπαίδευση, ένα κείμενο που συζητήθηκε ιδιαίτερα και θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αποτέλεσε και τον προάγγελο των σημερινών πολιτικών, παρουσίαζε πέντε άξονες (πεδία πολιτικής) που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τόπους σύγκλισης της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών και που παρουσιάζουν συνάφεια με τις μεταγενέστερες πολιτικές της Λισαβόνας και της Μπολόνια. Αυτοί είναι:

* Διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση
* Σύνδεση της ανώτατης εκπαίδευσης με την οικονομική ζωή
* Συμμετοχή μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού στη συνεχιζόμενη (κατόπιν δια βίου) εκπαίδευση και ειδική μέριμνα για τους ενήλικες φοιτητές, με στόχο την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση και κατ’ επέκταση του κοινωνικού αποκλεισμού.
* Ενίσχυση των δομών ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
* Ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση

Σε αυτούς τους άξονες πολιτικής οι κυβερνήσεις των χωρών της Ευρώπης προσπάθησαν να απαντήσουν με το δικό τους τρόπο η κάθε μία μέσα από την «εθνική» εκπαιδευτική πολιτική ήδη από τις δεκαετίες του ‘70 ή του ‘80. Το αποτέλεσμα ήταν η μαζικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης και συχνά μια εσωτερική διαφοροποίηση της δομής και της οργάνωσης των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης καθώς στις περισσότερες χώρες εισάγονται δομές (τύποι ιδρυμάτων) και δημιουργούνται προγράμματα σπουδών που αποσκοπούν στην επαγγελματική και τεχνολογική εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού.

Καταληκτικά, οι κοινοτικές πολιτικές άσκησαν σημαντική επίδραση στο εθνικό επίπεδο, τόσο στη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών συστηµάτων λόγω της χρηµατοδότησης ειδικών δράσεων για την εκπαίδευση µε πόρους των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης, όσο και στη διαφοροποίηση της δοµής των ιδρυμάτων λόγω της ανάγκης δημιουργίας ειδικών γραφείων και επιτροπών για τη διεκπαιρέωση των προγραμμάτων κινητικότητας. Η επίδραση στο επίπεδο του ιδρύματος πραγματοποιείται με:

* Τη χρηµατοδότηση των διαπανεπιστηµιακών δικτύων συνεργασίας που καλούνται να αναπτύξουν κοινά προγράµµατα σπουδών.
* Τη χρηματοδότηση προγραμμάτων κινητικότητας τα οποία διαφοροποιούν τη σύσταση του φοιτητικού πληθυσµού, φέρνουν τους ακαδηµαϊκούς σε επαφή µε φοιτητές από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα και δημιουργούν συνθήκες τροποποίησης του περιεχομένου ή και της γλώσσας διδασκαλίας των προγραμμάτων σπουδών, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των ξένων φοιτητών.
* Τη χρηµατοδότηση ευρωπαϊκών ερευνητικών προγραµµάτων, η οποία αφενός προωθεί την ανταλλαγή τεχνογνωσίας και την ανάπτυξη υποδοµών και αφετέρου σταθεροποιεί δίκτυα συνεργασίας ακαδηµαϊκών, που προωθούν τη σύµπτωση ερευνητικών ενδιαφερόντων. Τα αποτελέσµατα των ερευνών σταδιακά ενσωµατώνονται (και τροποποιούν) τα προγράµµατα σπουδών των πανεπιστηµίων.

Η περίοδος θεσμοποίησης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής παρά τη σημαντικότητα της δεν μπορεί να συγκριθεί με την δεκαετία του 2000. Εδώ μορφοποιούνται και εξαγγέλονται οι μεγάλες πολιτικές για την κοινωνία και την οικονομία της γνώσης, οι πολιτικές των τελευταίων 15 χρόνων, που βάζουν τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη σε τροχιά συνεχών και ουσιαστικών μεταρρυθμίσεων. Το 1999 υπογράφεται η Διακύρηξη της Μπολόνια, της οποίας ο βασικός στόχος είναι να καταστήσει τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη περισσότερο ανταγωνιστικά και ελκυστικά, και να διαμορφώσει έναν Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης. Το 2000 ανακοινώνεται από πλευράς Ευρωπαϊκής Ένωσης, η Στρατηγική της Λισαβόνας, με στόχο τη μεταρρύθμιση των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης. Τέλος, το 2007 δημοσιοποιείται η Ευρωπαϊκή Ατζέντα Εκσυγχρονισμού η οποία θεωρεί την εκπαίδευση, την έρευνα, την καινοτομία και τον εκσυγχρονισμό των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης σημαντικούς πυλώνες της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, και προϋποθέτει τη δημιουργία κατάλληλων δομών και διαδικασιών διακυβέρνησης και χρηματοδότησης για την επίτευξη των στόχων της.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΧΩΡΟΥ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

## 4.1. Το ιστορικό πλαίσιο της Μπολόνια.

Η διαδικασία της Μπολόνια έχει μια μακρά και πλούσια προϊστορία. Για να κατανοήσει κανείς την εξέλιξή της πρέπει να κατανοήσει τόσο τις κοινές αξίες και παραδόσεις των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, που εν μέρει εκφράζονται και στις αποστολές και τους στόχους των ιδρυμάτων, όσο και τις διαφορές τους που αντανακλώνται στις δομές και τις διοικητικές πρακτικές.

Από τη μιά, τα Ευρωπαϊκά πανεπιστήμια μοιράζονται κοινά κανονιστικά πρότυπα και ως θεσμοί ενσωματώνουν τις αξίες του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού. Υπηρετούν την ελεύθερη αναζήτηση και την έρευνα, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και διαμορφώνουν μια ακαδημαϊκή κουλτούρα. Παρά την ιδεαλιστική γλώσσα που χρησιμοποιείται στις αποστολές των ιδρυμάτων και παρά το γεγονός ότι λειτουργούν υπό διαφορετικό καθεστώς και σε διαφορετικά περιβάλλοντα, ειδικά στην ανατολική ευρώπη πρίν την κατάρρευση του διπολισμού, η προσήλωση των πανεπιστημίων στις αρχές της ακαδημαϊκής ελευθερίας και της αυτονομίας είναι προφανής. Είναι αυτές οι κοινές αρχές που επέτρεψαν την υπογραφή της Magna Charta Universitatum, πρίν την εμφάνιση της Μπολόνια. Εξ άλλου τα πανεπιστήμια παραδοσιακά είχαν και μια κοινωνική αποστολή, μια πρόθεση να υπηρετήσουν την κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη, ακόμα και όταν το φοιτητικό δυναμικό τους προερχόταν από τα πιο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, αφήνοντας την εκπαίδευση των λιγότερο προνομιούχων στα μη-πανεπιστημιακά ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης. Έτσι μπορεί να πει κανείς ότι τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια μοιράζονταν ένα κοινό κανονιστικό πρότυπο – λειτουργούσαν με βάση έναν κοινό «κανονιστικό πυλώνα».

Από την άλλη, υπάρχουν και σημαντικότατες διαφορές ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών. Διαφορές διοικητικές, δομικές αλλά και διαφορές κουλτούρας και πολιτισμού. Όσον αφορά τις διοικητικές διαφορές, αρκεί κανείς να επισημάνει ότι σε κάποιες χώρες, όπως για παράδειγμα το Ηνωμένο Βασίλειο και την Ιρλανδία, τα πανεπιστήμια απολάμβαν ανέκαθαν καθεστώς αυτονομίας και είχαν ειδικό νομικό καθεστώς. Σε πολλές άλλες χώρες, αν και εξίσου αυτόνομα από την άποψη της ακαδημαϊκής ελευθερίας, τα πανεπιστήμια υπάγονται στην κρατική διοίκηση. Οι διαφορές αυτές επηρρεάζουν τον τρόπο διορισμού και το κύρος των εργαζόμενων στα πανεπιστήμια και των καθηγητών καθώς και τις διαδικασίες εισαγωγής. Υπάρχουν επίσης σημαντικές δομικές διαφορές. Κάποιες χώρες ακολουθούν ένα δυαδικό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης διαχωρίζοντας τα πανεπιστήμια από τα άλλα – συνήθως τα τεχνολογικά- ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης (π.χ. τα fachhochschulen στη Γερμανία, τα HBO στην Ολλανδία και τα δικά μας Τ.Ε.Ι.). Άλλες πάλι, και εδώ η Βρετανία αποτελεί το καλύτερο παράδειγμα, επέλεξαν τη δημιουργία μιας ενιαίας βαθμίδας ανώτατης εκπαίδευσης. Τέλος υπάρχουν διαφορετικές ακαδημαϊκές παραδόσεις που αντανακλούν διαφορές στην κουλτούρα και τον πολιτισμό. Για παράδειγμα η ιστορία στη Γαλλία κατατάσσεται στις κοινωνικές επιστήμες, ενώ στη Βρετανία στις ανθρωπιστικές.

Ως αποτέλεσμα της διαδικασίας της Μπολόνια και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που αυτή επέφερε, κάποιες από αυτές τις διαφορές αμβλύνθηκαν. Υπάρχει σήμερα σαφής τάση στην Ευρώπη να αυξηθεί η διοικητική και η ακαδημαϊκή αυτονομία των πανεπιστημίων. Η υιοθέτηση μιας κοινής αρχιτεκτονικής των εκπαιδευτικών συστημάτων που βασίζεται σε έναν πρώτο (προπτυχιακό) και έναν δεύτερο (μεταπτυχιακό) κύκλο σπουδών, έχει μειώσει την απόσταση ανάμεσα στα πανεπιστήμια και τα άλλα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης ακόμα και όταν το σύστημα διατηρεί τον δυαδικό του χαρακτήρα. Ωστόσο, άλλες διαφορές που οφείλονται στις διαφορετικές ακαδημαϊκές παραδόσεις και τον πολιτισμό των χωρών παραμένουν.

Ένα τρίτο ζήτημα που καθόρισε την πορεία της Μπολόνια ήταν η ανάγκη διατήρησης της ισορροπίας ανάμεσα στις Ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες και τις προτεραιότητες των εθνικών κρατών. Η δυναμική που κάθε φορά διαμορφώνεται ανάμεσα στους ευρωπαϊκούς θεσμούς και τα εθνικά κράτη καθορίζει ποιά ζητήματα είναι δυνατόν να ενταχθούν στην ατζέντα της Μπολόνια και πια οφείλουν να παραμείνουν στη δικαιοδοσία των εθνικών κρατών. Παράλληλα η επικάλυψη ανάμεσα στις κατευθυντήριες γραμμές της Μπολόνια και τις εθνικές μεταρρυθμίσεις προσθέτει ένα ακόμα επίπεδο πολυπλοκότητας και αμφισημίας και καθορίζει σημαντικά τη δυνατότητα εφαρμογής των κατευθυντήριων γραμμών, ακόμα κι όταν αυτές έχουν αποφασιστεί ομόφωνα.

Η σύγχυση ανάμεσα στις αρμοδιότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ως εκτελεστικού οργάνου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και στις αρμοδιότητες των διαφόρων οργάνων που υλοποιούν τη διαδικασία έχει οδηγήσει σε ασάφειες και στην υιοθέτηση διαφορετικών απόψεων. Όμως ακόμα και σε αυτές τις περιπτώσεις δόθηκε η δυνατότητα να αναληφθούν πρωτοβουλίες που θα ήταν δυσκολότερο να αναληφθούν εάν το περιβάλλον ήταν σαφέστερο. Έτσι η ρευστότητα της διαδικασίας αποτέλεσε πλεονέκτημα της διαδικασίας. Η αμφισημία της Μπολόνια επιτρέπει πολλαπλές αναγνώσεις και σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικά ακροατήρια. Για παράδειγμα, ριζοπαστικές φοιτητικές και συνδικαλιστικές ενώσεις είδαν τη Μπολόνια ως ένα μηχανισμό εισαγωγής αξιών της αγοράς στην ανώτατη εκπαίδευση και άλωσης του δημόσιου πανεπιστημίου, ως ένα μηχανισμό ενίσχυσης του επιχειρηματικού τρόπου οργάνωσης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και αντικατάστασης του παλαιού τρόπου διακυβέρνησης των πανεπιστημίων. Ωστόσο στα εκτός Ευρώπης ακροατήρια η κοινωνική διάσταση της Μπολόνια θεωρήθηκε ότι ενισχύει τους κοινωνικούς στόχους της ανώτατης εκπαίδευσης σε βάρος της υλοποίησης των οικονομικών ή επιχειρηματικών. Και οι δύο αναγνώσεις είναι εξ ίσου έγκυρες.

Έτσι αντικρουόμενες περιστάσεις, κοινές αρχές αλλά και σημαντικές διοικητικές και νομικές και πολιτισμικές διαφορές, εντάσεις και συνέργειες, ανάμεσα στους ευρωπαικούς θεσμούς και τα εθνικά κράτη διαμόρφωσαν το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε η διαδικασία της Μπολόνια και καθόρισαν τη μέχρι σήμερα πορεία της.

## 4.2. Από τη Σορβόνη στη Μπολόνια.

Παρ’ ότι είναι γενικά γνωστή η ιστορία της Μπολόνια, ας επαναλάβουμε εδώ πολύ σύντομα ότι η ομώνυμη διακήρυξη υπογράφηκε από 29 υπουργούς παιδείας Ευρωπαϊκών κρατών δημοσιοποιώντας την αποφασή τους να προχωρήσουν στη διαμόρφωση ενός κοινού Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η Διακήρυξη της Μπολόνια (1999) ήρθε σαν απάντηση στην Διακύρηξη της Σορβόννης, την οποία είχαν συνυπογράψει τον προηγούμενο χρόνο (1998), οι Υπουργοί παιδείας της Αγγλίας, της Γαλλίας, της Γερμανίας και της Ιταλίας και κοινοποιούσε την απόφασή τους να προχωρήσουν προς τη διαμόρφωση «κοινής αρχιτεκτονικής των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης».

Ένα καλό ερώτημα παραμένει το γιατί τα τέσσερα μεγάλα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποφάσισαν να υπάρξει η Σορβόννη. Το ερώτημα αυτό παίρνει τις αληθινές του διαστάσεις αν σκεφτεί κανείς ότι μέχρι τότε οποιαδήποτε συζήτηση για την «εναρμόνιση» των ευρωπαϊκών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης συναντούσε τη σθεναρή αντίσταση των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η πολιτική της ευρωπαϊκής ένωσης, για να αποφύγει τριβές, συγκρούσεις και την εμπλοκή της σε θέματα που άπτονταν της κυριαρχίας των εθνικών κρατών προέβλεπε ότι η αναγνώριση των τίτλων σπουδών γινόταν με βάση τις Οδηγίες 89/48 και 92/51, και βασιζόμενη στη νομολογία του ΔΕΚ περί «τελικού προϊόντος» (υπόθεση Cassis de Dijon, στο: Stamelos, 2001), θεωρούσε τους τίτλους σπουδών ως δεδομένους (τελικό προϊόν) και προωθούσε την αναγνώριση τους στη βάση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Είχε δημιουργηθεί ένα σχήμα όπου τα εθνικά κράτη ήταν υπεύθυνα για το είδος, το περιεχόμενο, τη διάρκεια των προγραμμάτων σπουδών και την απονομή των εθνικών τίτλων και η Ευρωπαϊκή Ένωση ήταν υπεύθυνη για την αμοιβαία αναγνώρισή και την αντίστοιχη διασφάλιση επαγγελματικών δικαιωμάτων σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Η Διακήρυξη της Σορβόννης ανατρέπει το status quo, καθώς τα τέσσερα ισχυρότερα κράτη της Ευρώπης των «15» συναινούν στην προώθηση μιας κοινής πολιτικής που θα αφορά τα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Πρόκειται για μια μείζονα μεταβολή κατά διττό τρόπο. Πρώτον, τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης τίθενται υπό κοινό συντονισμό σε ό,τι αφορά τη δομή τους, έστω και υπό εθνική επίβλεψη. Δεύτερον, τα συγκεκριμένα συστήματα δεν είναι τυχαία. Είναι εκείνα που πρωταγωνιστούν στον ευρωπαϊκό και παγκόσμιο ανταγωνισμό και όσον αφορά την προσέλκυση ξένων φοιτητών και όσο αφορά την διάδοση επιστημονικών και τεχνολογικών προϊόντων.

Ποια ήταν λοιπόν η αιτία για την οποία τα μεγάλα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποφάσισαν μια τέτοιου είδους ανατροπή; Ο οικοδεσπότης της συνάντησης, υπουργός παιδείας της Γαλλίας σε μια παρέμβασή του στο Collège de France είναι ευθύς και σαφής: *«εν πάση περιπτώσει εάν δεν το κάναμε εμείς, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, θα το έκαναν οι Βρυξέλλες»*. Ποιες όμως ήταν οι προτεραιότητες που προωθούσε η Ένωση; Από την αρχή τουλάχιστον της δεκαετίας του ’90, τρία σημαντικά κείμενα πολιτικής, το Λευκό Βιβλίο του 1993 «Ανάπτυξη, ανταγωνιστικότητα, απασχόληση», το Πράσινο Βιβλίο του 1993 για την «Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση» και το Λευκό Βιβλίο του 1995 «Διδασκαλία και μάθηση: προς την κοινωνία της γνώσης» προβάλλουν μια σαφή πολιτική στόχευση. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1997) λίγο μετά διατυπώνει επισήμως το στόχο διαμόρφωσης ενός ανοικτού και δυναμικού ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου που θα προσφέρει στους πολίτες τα μέσα για τη συνεχή επικαιροποίηση των γνώσεων τους, ώστε να διασφαλίζεται η απασχολησιμότητά τους και θα συμβάλλει στην παγίωση της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη.

Οι λόγοι που προτάθηκαν από τους τέσσερις υπουργούς παιδείας για την ανάληψη της πρωτοβουλίας τους έκαναν αναφορά στις απαιτήσεις της οικονομίας για εκπαίδευση και τη διάθεση προώθησης της διεθνούς αναγνώρισης και ελκυστικότητας των πανεπιστημίων των τεσσάρων χωρών. Στο κείμενο της κοινής διακήρυξης αναγνωρίζεται η συμβολή των πανεπιστημίων στη διαμόρφωση της «Ευρώπης της γνώσης», καθώς *«οδεύουμε προς μια περίοδο σημαντικών αλλαγών της εκπαίδευσης και των συνθηκών εργασίας, προς διαφοροποίηση των προγραμμάτων σπουδών επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπου η εκπαίδευση και η δια βίου συνεχιζόμενη κατάρτιση γίνεται υποχρέωση του ατόμου. Οφείλουμε στους φοιτητές μας και την ευρύτερη κοινωνία ένα σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης το οποίο θα παρέχει τις μεγαλύτερες δυνατότητες να βρουν τον τομέα στον οποίο μπορούν να αριστεύσουν»* (Διακήρυξη της Σορβόννης, 1998, σ. 1, παρ. 3)*.* Παράλληλα, τα πανεπιστήμια καλούνται να *«ισχυροποιήσουν τη θέση της Ευρώπης στον κόσμο, μέσω της συνεχούς βελτίωσης και αναβάθμισης της εκπαίδευσης των πολιτών της*» (Διακήρυξη της Σορβόννης, 1998, σ. 3, τελευταία παράγραφος).

Οι ποικίλες αντιδράσεις που εκδηλώθηκαν μετά τη συνάντηση των «4» είχαν ως αποτέλεσμα τη συνάντηση 29 ευρωπαίων υπουργών παιδείας τον επόμενο χρόνο στη Μπολόνια, προκειμένου να συζητήσουν τις δυνατότητες συνεργασίας τους στο συγκεκριμένο ζήτημα. Η ανάγκη αποφυγής ενός διευθυντηρίου, η προοπτική της διεύρυνσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι επιμέρους εθνικές πολιτικές, είναι μόνο κάποιες από τις αιτίες που ώθησαν στη γιγάντωση της συνάντησης, με τη συμμετοχή και ευρωπαϊκών κρατών που δεν ήταν μέλη της Ένωσης. Το τελευταίο μαζί με την απόφαση των συμμετεχόντων να περιορίσουν τη συμμετοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προσέδιδε στο όλο εγχείρημα ένα συμβολισμό ανεξαρτησίας και εθνικής, αποκλειστικά, ευθύνης.

## 4.3. Οργανωτική δομή και στόχοι του ΕΧΑΕ

Η Διακήρυξη της Μπολόνια για τη «Δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης» υπογράφηκε στις 19 Ιουνίου του 1999. Η συνάτηση συγκέντρωσε διεθνές ενδιαφέρον. Συμμετείχαν 29 υπουργοί παιδείας ευρωπαϊκών χωρών.

Η ευρύτερη σημασία της Μπολόνια δεν έγινε αντιληπτή αμέσως. Κατά τους Neave & Maasen (2007, σ. 136), η έννοια της «πολιτικής ως κινούμενου στόχου» βρίσκει εφαρμογή στη Μπολόνια, η οποία μεταβλήθηκε από διακήρυξη προθέσεων, σε θεσμοποιημένη διαδικασία διαμόρφωσης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Στις υπουργικές διασκέψεις που οργανώνονται ανά διετία, οι εκπρόσωποι των χωρών που συμμετέχουν αποφασίζουν τους στόχους της πολιτικής που θα ακολουθηθεί. Υιοθετούν διακηρύξεις, εκδίδουν ανακοινωθέντα, εντοπίζουν πεδία πολιτικού ενδιαφέροντος και διαμορφώνουν τους όρους διακυβέρνησης. Οι υπουργοί παιδείας έχουν τη δυνατότητα να θέσουν νέους στόχους προς την κατεύθυνση της τυποποίησης των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης, να αποτιμήσουν το βαθμό στον οποίο οι συμφωνημένοι στόχοι έχουν επιτευχθεί. Κατά συνέπεια οι υπουργικές διασκέψεις αποτελούν ορόσημα της διαδικασίας, αποδεικνύουν την πολιτική υποστήριξη των εμπλεκόμενων δρώντων, η οποία είναι σημαντική για τη διατήρηση της δυναμικής και προδιαγράφουν τις μελλοντικές εξελίξεις (Vukasovic et al, 2015, σ. 2).

Οι διασκέψεις είναι σημαντικές και για έναν άλλο λόγο. Γιατί αποτελούν τη βάση για την οργανωτική δομή του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανωτατης Εκπαίδευσης. Για την ακρίβεια η οργανωτική δομή του ΕΧΑΕ είναι τόσο ισχνή που είναι δύσκολο να φανταστεί κανείς μια διαδικασία διεθνούς συνεργασίας πιο χαλαρά οργανωμένη. Η οργανωτική δομή του ΕΧΑΕ αναπτύχθηκε σταδιακά στη διάρκεια της διαδικασίας της Μπολώνια, σταθεροποιήθηκε το 2005 και αποτελείται από τα εξής όργανα:

Η δομή που συντονίζει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στην περίοδο που μεσολαβεί ανάμεσα στις υπουργικές διασκέψεις είναι το BFUG (Bologna Follow Up Group). To BFUG διαβουλεύεται και διαμορφώνει προσχέδεια των διακυρήξεων και των ανακοινωθέντων που θα συζητηθούν και θα υοθετηθούν στις διασκέψεις. Οι χώρες που συμμετέχουν στη διαδικασία και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή είναι πλήρη μέλη, ενώ συμμετέχουν επίσης ως συμβουλευτικά μέλη το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe - CoE), η UNESCO και έξι πανευεωπαϊκές οργανώσεις κοινωνικών εταίρων της διαδικασίας, η Ένωση Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων (ΕUA), η Ένωση Ευρωπαϊκών Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (EURASHE) η Ένωση Ευρωπαϊκών Φοιτητικών Ενώσεων (ΕSU – European Students’ Union), το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ENQA – European Network for Quality Assurance), η Education International, επαγγελματική ένωση δασκάλων και εργαζομένων στην εκπαίδευση και η Business Europe. Τα πανεπιστήμια, εκπροσωπούνται συλλογικά στον ΕΧΑΕ μέσω της ΕUA, όχι ως οργανώσεις.

To BFUG συνεδριάζει τουλάχιστον δύο φορές το χρόνο. Οι χώρες εκπροσωπούνται από γενικούς διευθυντές και σπανιότερα γενικούς γραμματείς υπουργείων, ενώ οι οργανώσεις των κοινωνικών εταίρων εκπροσωπούνται συνήθως από μέλη των διοικητικών συμβουλίων τους. Κατά τα πρώτα χρόνια, την προεδρία του Bologna Follow Up Group (BFUG) είχε η χώρα η οποία είχε την προεδρία της ΕΕ, η οποία φρόντιζε και για την γραμματεία. Στη διάσκεψη της Leuven/Louvain-la-Neuve αποφασίστηκε ότι την προεδρία του BFUG θα μοιράζεται η χώρα που έχει την προεδρία της ΕΕ με μία χώρα που δεν συμμετέχει στην ΕΕ (Bergan, 2015, σσ.734-735).

Η Γραμματεία της Μπολόνια υποστηρίζει διοικητικά το BFUG και είναι υπεύθυνη για την προετοιμασία των υπουργικών διασκέψεων. Στη διάσκεψη του Βερολίνου αποφασίστηκε ότι η γραμματεία της Μπολόνια θα παρεχόταν από την χώρα που θα φιλοξενούσε την επόμενη διάσκεψη και για όλη τη χρονική περίοδο ανάμεσα στις δύο διασκέψεις (Berlin Communiqué, 2003). Έτσι, μετά από κάθε διάσκεψη τη γραμματεία αναλαμβάνει η χώρα που θα φιλοξενήσει την επόμενη υπουργική διάσκεψη.

Παράλληλα υπάρχουν διάφορες ομάδες εργασίες και δίκτυα που επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα θέματα. Συγκεντρώνουν πληροφορίες, συζητούν και προετοιμάζουν τις πολιτικές θέσεις που στη συνέχεια θα συζητηθούν στο BFUG Οι χώρες εδώ εκπροσωπούνται από δημόσιους υπαλλήλους/κρατικούς λειτουργούς.

Ο ΕΧΑΕ λειτουργεί με δύο τρόπους: ως πλαίσιο για τη διαμόρφωση συνεκτικών και συμβατών πολιτικών για την ανώτατη εκπαίδευση και ως παράδειγμα «καλών πρακτικών». Ως πλαίσιο αφορά τις χώρες που είναι μέλη της Διαδικασίας της Μπολόνια και βασίζεται για τη λειτουργία του σε συγκεκριμένες δομες. Το BFUG, το Συμβούλιο τις ομάδες εργασίας και τη Γραμματεία.

Στη συνέχεια θα παρακολουθήσουμε την εξέλιξη της διαδικασίας με βάση ακριβώς τις θεματικές που αναδεικνύονται στις υπουργικές διασκέψεις και με βάση το περιεχόμενο των ανακοινωθέντων που εκδίδονται στο τέλος της κάθε διάσκεψεις. Ο Bergan (2015) διακρίνει 4 φάσεις ανάπτυξης της διαδικασίας της Μπολόνια.

### 4.3.1. Από τη Μπολόνια στην Πράγα: Οι δομικές αλλαγές

Η πρώτη τετραετία (1999-2001) θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η αρχική φάση σύλληψης και εξαγγελίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ήταν μια φάση σχετικά εύκολη μια που οι Υπουργοί Παιδείας έστρεψαν την προσοχή τους στη διαμόρφωση συγκεκριμένων στόχων για την επόμενη δεκαετία. Οι υπουργοί παιδείας δεσμεύτηκαν να επιτύχουν τους εξής 6 αρχικούς στόχους:

1. Μια κοινή «αρχιτεκτονική» των συστήματων ανώτατης εκπαίδευσης που θα βασίζεται σε δύο κύκλους σπουδών, έναν προπτυχιακό (α’ κύκλο) και έναν μεταπτυχιακό (β’ κύκλο). Κάποιες χώρες είχαν ήδη αναπτύξει αντίστοιχα συστήματα. ιδίως το Ηνωμένο Βασίλειο, η Ιρλανδία, η Ολλανδία και οι Σκανδιναβικές χώρες. Σε άλλες χώρες η εισαγωγή των δύο κύκλων δεν παρουσίαζε ιδιαίτερα προβλήματα. Σε άλλες πάλι υπήρξε σημαντική αντίδραση, τόσο από την πλευρά των εργοδοτών όσο και από την ακαδημαϊκή κοινότητα.
2. Ένα κοινά αποδεκτό και κατανοητό πλαίσιο για τη διαφάνεια και τη συγκρισιμότητα των τίτλων σπουδών, και να αποδεχτούν την απονομή Παραρτήματος Διπλώματος (Diploma Supplement). Το Παράρτημα Διπλώματος συμπληρώνει τον τίτλο σπουδών και στοχεύει στην διευκόλυνση μεταφοράς πιστωτικών μονάδων και την προώθηση της απασχολήσιμότητας των αποφοίτων καθώς παρέχει στους εργοδότες με περισσότερες πληροφορίες για το περιεχόμενο των σπουδών. Η εισαγωγή του δεν συνάντησε ιδιαίτερες αντιστάσεις, όμως είναι αμφίβολο το κάτα πόσο μεταβλήθηκε σε πρακτική των πανεπιστημίων.
3. Ένα σύστημα πιστωτικών μονάδων – όπως το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφορας Πιστωτικών Μονάδων (European Credit Transfer System - ECTS). Κατά την Gavari-Starkie (2008, σ. 417), η εισαγωγή του αποτελεί επανάσταση που οδήγησε στον επανακαθορισμό των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, καθώς δημιουργήθηκε η ανάγκη εισαγωγής νέων τεχνολογιών ευέλικτων μεθοδολογιών μάθησης και αυξήθηκαν οι ευκαιρίες για την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

* Το ECTS βασίζεται στην αρχή ότι ένας φοιτητής εγγεγραμένος σε πλήρους φοίτησης πρόγραμμα σπουδών πιστώνεται με 60 μονάδες κάθε ακαδημαϊκό έτος. Οι συνολικές ώρες φοίτησής σε ένα ευρωπαϊκό πανεπιστήμιο κυμαίνονται μεταξύ 1500- 1800 ετησίως, και κάθε μονάδα ECTS αντιστοιχεί σε 25 έως 30 ώρες εργασίας του φοιτητή.
* Οι μονάδες ECTS πιστώνονται μόνον μετά τη θετική αξιολόγηση της εργασίας του φοιτητή. Τα μαθησιακά αποτελέσματα προσδιορίζονται με βάση τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που ο φοιτητής πρέπει να έχει αποκτησει κατά τη διάρκεια των σπουδών.
* Τα ECTS μετρούν το φόρτο εργασίας του φοιτητή και το χρόνο που χρειάζεται για να ολοκληρώσει τις υποχρεώσεις του για τη λήψη του τίτλου σπουδών και καλύπτουν την παρακολούθηση, τα μαθήματα, τα εργαστήρια και τα σεμινάρια που πρέπει να ολοκληρώσει επιτυχώς, τις ώρες ανεξάρτητης μελέτης, τις εργασίες, τις εξετάσεις κλπ.
* Τα ECTS εφαρμόζονται σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (εκπόνηση πτυχιακής ή διπλωματικής εργασίας, πρακτικές ασκήσεις κλπ) και αντανακλούν το φόρτο εργασίας του φοιτητή (Gavari-Starkie, 2008, σ. 418).

1. Ελευθερία μετακίνησης, εξαλείφοντας όλα τα εναπομείναντα εμπόδια της φοιτητικής και ακαδημαϊκής κινητικότητας, με βάση την εμπειρία των προγραμμάτων κινητικότητας της ΕΕ. Αν και η Μπολόνια απλώς προσέφερε ένα ευρύτερο πλαίσιο λειτουργίας των προγραμμάτων κινητικότητας το γεγονός ότι η κινητικότητα φοιτητών και διδασκόντων συνδέθηκε με την εναρμόνιση των ευρωπαϊκών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης είχε θετική επίδραση. Επιπλέον, η σταδιακή υιοθέτηση των δύο κύκλων σπουδών διευκόλυνε περαιτέρω την κινητικότητα.
2. Συνεργασία για τη διασφάλιση της ποιότητας και τη διαμόρφωση συμβατών συστημάτων αξιολόγησης. Η πρόθεση εδώ αφορούσε τη διασφάλιση της συμβατότητας των ακαδημαϊκών προτύπων στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης καθώς η ευθύνη των διαδικασιών εκχωρείται σταδιακά στα ιδρύματα. Η πρόοδος σε αυτό το επίπεδο αφορούσε τη διαμόρφωση ενός ευρωπαϊκού πλαισίου εντός του οποίου θα λειτουργούσαν οι εθνικές αρχές πιστοποίησης και διασφάλισης της ποιότητας.
3. Προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση

Τέθηκε επίσης ο εξαιρετικά φιλόδοξος στόχος της ολοκλήρωσης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης μέχρι το 2010, ενώ ενδιάμεσα συμφωνήθηκε η ανα δίετια συνάντηση των υπουργών παιδείας, ώστε να αποτιμάται η πορεία επίτευξης των στόχων που τέθηκαν από τη Διακύρηξη (de Wit 2007, σσ. 474-475). Στη διάρκεια αυτής της πρώτης φάσης η έμφαση δόθηκε στις δομικές αλλαγές που θα έπρεπε να θεσμοθετηθούν ώστε να διασφαλιστεί η διαφάνεια και η συγκρισιμότητα των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης. Η προσοχή των συμμετεχόντων ήταν στραμμένη στις μεταρρυθμίσεις και σε θέματα εφαρμογής των διαδικασιών.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να θυμηθούμε το πολιτικό κλίμα μέσα στο οποίο γεννήθηκε η Μπολόνια. Τα τελευταία χρόνια της δεκαετίας του 1990 ήταν για την Ευρώπη μια περίοδος αισιοδοξίας και ελπίδας όπου κυριαρχούσε μια αίσθηση προόδου. Είχε μεν γίνει προφανές ότι οι υπερβολικές φιλοδοξίες που είχαν επενδυθεί στην υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχ δεν θα επαληθεύονταν, όμως υπήρχε η αίσθηση ότι γίνονται θετικά βήματα στην πορεία για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση Η πτώση του τείχους του Βερολίνου και η κατάρρευση των ολοκληρωτικών καθεστώτων της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης ήταν μια πρόσφατη μνήμη. Οι εργασίες για την υιοθέτηση του Eυρώ ως κοινού νομίσματος προχωρούσαν με ταχύτητα. Τα πρώτα χρόνια της διαδικασίας της Μπολόνια ήταν χρόνια οικονομικής ευμάρειας στη διάρκεια των οποίων η οικονομική ανάπτυξη, ίσως λανθασμένα, συσχετίστηκε με τη φιλελευθεροποίηση της οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Η ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση ωφελήθηκε από αυτό το ήπιο και αισιόδοξο πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον. Σε πολλές χώρες τα πανεπιστήμια έλαβαν σημαντική κρατική επιχορήγηση όχι μόνο για υλοποιήσουν την κοινωνική τους αποστολή αλλά και για να αναπτύξουν τις υποδομές τους έτσι ώστε να μπορέσουν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δυναμικής οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης. Η στρατηγική της Λισαβόνας, έκανε ρητή και σαφή τη σχέση μεταξύ της επένδυσης στην ανώτατη εκπαίδευση και την έρευνα αφ ενός και την ανάπτυξη της οικονομίας της γνώσης αφ ετέρου. Ταυτόχρονα, ο «εκσυγχρονισμός» των Ευρωπαϊκών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης προωθείται ενεργητικά με διάφορους τρόπους, οι οποίοι περιλαμβάνουν τη μεγαλύτερη διοικητική αυτοτέλεια των πανεπιστημίων, τη δημιουργία χρηματοδοτικών μηχανισμών στο πρότυπο της «αγοράς», όπως για παράδειγμα τη χρηματοδότηση από το κράτος βάσει «συμβολαίων» ακόμα και κινήσεις προς την κατεύθυνση της ιδιωτικοποίησης. Αυτό ήταν το πολιτικό κλίμα μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε και διαμόρφωσε τις πρώτες κατευθυντήριες γραμμές της η διαδικασία της Μπολόνια, η οποία συχνά θεωρήθηκε σημαντικό στοιχείο της ατζέντας του εκσυγχρονισμού της ανώτατης εκπαίδευσης που προωθούσαν τα εθνικά κράτη. Παρά την αντίθεση φοιτητικών και επαγγελματικών ενώσεων στη διαδικασία της Μπολόνια, η οποία εθεωρείτο ότι προωθούσε την «εμπορευματοποίηση» των δημόσιων συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης, επικρατούσε μια γενικότερη αισιοδοξία και μια ελπίδα κοινωνικής ανανέωσης.

### 4.3.2. Από το Βερολίνο στο Μπέργκεν: Η φάση της ανάπτυξης

Η δεύτερη φάση καλύπτει τη διετία 2003-2005. Στή διάρκειά της αναπτύσσονται δύο βασικά εργαλεία πολιτικής του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, τα πρότυπα και οι κατευθυντήριες γραμμές για τη διασφάλιση της ποιότητας (Εuropean Standards and Guidelines-ESG) και το Πλαίσιο Προσόντων (Qualification Framework - QF-EHEA). Οι σχετικές πρωτοβουλίες ανακοινώθηκαν στο Βερολίνο (2003) και υιοθετήθηκαν στο Μπέργκεν (2005). Την περίοδο αυτή έγινε αποδεκτό το γεγονός ότι εάν ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης επρόκειτο να υλοποιηθεί μέχρι το 2010 ήταν αναγκαίο να αποτιμάται η πρόοδος των χωρών προς την επίτευξη των συμφωνημένων στόχων. Αυτό έδωσε και την αφορμή για τη σύνταξη των αναφορών που τα κράτη υποβάλουν ανά διετία. Και αυτή η απόφαση λήφθηκε το 2003 ενώ εθνικές αναφορές υποβλήθηκαν για πρώτη φορά το 2005. Παράλληλα, συμφωνήθηκε η διευρύνση των κριτηρίων εισδοχής στη διαδικασία της Μπολώνια, γγεονός που επέτρεψε την αύξηση των χωρών μελών από 33 το 2001 σε 45 το 2005 και επέτρεψε στη Μπολώνια να αποκτήσει τον πραγματικά ευρωπαϊκό της χαρακτήρα.

Σε αυτή τη δεύτερη φάση αναδύονται νέοι στόχοι πολιτικής που αναδεικνύουν την ευρύτερη σημασία της Μπολώνια. Το ενδιαφέρον τώρα στρέφεται στη διαμόρφωση δομημένων διδακτορικών σπουδών, ενός (τρίτου πλέον) κύκλου σπουδών που διασυνδέει την ανώτατη εκπαίδευση με την έρευνα έρευνα, και άρα αποτελεί γέφυρα μεταξύ του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας. Η εξέλιξη αυτή ήρθε να καλύψει ένα κενό στον αρχικό σχεδιασμό της Μπολόνια καθώς αποκατέστησε τη σχέση διδασκαλίας και έρευνας, βοηθησε στον αναπροσανατολισμό των ερευνητικών πρωτοβουλιών στις οποίες προσέδωσε συνοχή και ανανέωσε το ενδιαφέρον των ερευνητικά προσανατολισμένων (και υψηλά κατατασσομενων στα rankings) ευρωπαϊκών πανεπιστημίων για τη διαδικασία της Μπολόνια.

Παράλληλα, σε αυτή τη δεύτερη φάση αναδεικνύεται η σχέση της διαδικασίας της Μπολόνια με τη Στρατηγική της Λισαβόνας, έτσι που έγινε πλέον δυνατό να μιλάμε για «δίδυμες» διαδικασίες, των οποίων η ατζέντα περιλαμβάνει πολλά κοινά σημεία.

### 4.3.3 Από το Λονδίνο στη Βιέννη-Βουδαπέστη:Σταθεροποίηση

Η περίοδος που καλύπτει τις συνατήσεις των υπουργών στο Λονδίνο, το 2007, στη Leuven/Louvain-la-Neuve το 2009 και στη Βιέννη-Βουδαπέστη το 2010 αποτελεί φάση σταθεροποίησης. Τέθηκαν κάποιοι νέοι στόχοι, με σημαντικότερους αυτούς για την εξωτερική ή διεθνή διάσταση της Μπολόνια και την αύξηση της κινητικότητας ( 20 % by 2020) (London Communiqué, 2007), ωστόσο καθώς πλησίαζε το ορόσημο του 2010, η προσοχή είχε στραφεί στην εκπλήρωση των δεσμεύσεων μάλλον, παρά στη διαμόρφωση νέων στόχων.

Η σημαντικότερη εξέλιξη της περιόδου αφορά την προβολή της Μπολόνια στο διεθνή χώρο. Αν και η Μπολόνια είχε σχεδιαστεί σαν μια «εσωτερική» διαδικασία προώθησης της εναρμόνισης και του εκσυγρονισμού των ευρωπαϊκών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης, η δυνατότητα ευρύτερης εφαρμογής της έγινε προφανής από την αρχή. Η εφαρμογή της προκάλεσε ευρύτερο (εκτος Ευρώπης) ενδιαφέρον και άρχισαν να υπάρχουν αναλύσεις για το αναδυόμενο ευρωπαϊκό «σύστημα» της Μπολόνια και τη σχέση του με τα άλλα «συστήματα» στις άλλες περιοχές του κόσμου, τις υπόλοιπες περιφέρειες που σταδιακά αναδύονται μέσα στις διαδικασίες παγκοσμιοποίησης. Στη συνάντηση του Λονδίνου αποφασίστηκε να ανοίξει ένας πολιτικός διάλογος ανάμεσα στην ευρώπη και τις άλλες περιφέρειες, ώστε να προωθηθεί γενικότερα η ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση.

Μια άλλη θεματική που κυριάρχησε τη συγκεκριμένη περίοδο αφορούσε στην ανάγκη ενίσχυσης των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στον παγκόσμιο ανταγωνισμό. Τη συζήτηση συνοψίζει επαρκώς το σλόγκαν της EUA “stronger universities for a stronger Europe” (ισχυρότερα πανεπιστήμια για ισχυρότερη Ευρώπη). Αυτή η πρόκληση να αποκτήσει η Ευρώπη περισσότερα «παγκόσμιας εμβέλειας» πανεπιστημία τροφοδότησε τις συζητήσεις για την αυξανόμενη επίδραση των παγκόσμιων πινάκων κατάταξης αλλά και την ανάγκη να ενισχυθούν οι πιέσεις για τον εκσυγχρονισμό των εθνικών συστημάτων. Έτσι, στις παλαιότερες «αναγνώσεις» της Μπολόνια προστίθεται και μια νέα: η Μπολόνια ως μηχανισμός προώθησης της ανταγωνιστικότητας των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, τόσο από την άποψη του μάρκετινγκ, όσο και ως μηχανισμός διαμόρφωσης θετικών δράσεων για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας.

### 4.3.4. Το μέλλον της Μπολόνια

Μια νέα φάση αρχίζει με την επίσημη εξαγγελία της έναρξης λειτουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης με την Διακύρηξη της Βιέννης-Bουδαπέστης (12 Μαρτίου του 2010). Από τότε ακολούθησαν δύο ακόμα συναντήσεις στα πλαίσια της διαδικασίας της Μπολόνια, μία στο Βουκουρέστι (2012) και μία στο Yerevan (2015). Ο ΕΧΑΕ συνεχίζει να εξελίσσεται, όμως το πολιτικό ενδιαφέρον φαίνεται να μειώνεται, καθώς λιγότεροι υπουργοί παιδείας προσέρχονται στις υπουργικές διασκέψεις και αρκετές χώρες εκπροσωπούνται από αξιωματούχους των υπουργείων. Οι οικονομικές δυσκολίες που ξεκίνησαν το 2008 και οδήγησαν στην πολύπλευρη κρίση που εξελίσσεται από το 2010 έχουν δημιουργήσει ένα νέο πολιτικό πλαίσιο για τη διαδικασία της Μπολόνια.

Τα αυξημένα κρατικά ελλείμματα έχουν οδηγήσει σε περικοπή των επιχορηγήσεων των πανεπιστημίων, παρά τις προσπάθειες πολλών χωρών να διατηρήσουν το επίπεδο χρηματοδότησης της ανώτατης εκπαίδευσης και της έρευνας. Παράλληλα, τα αυξημένα επίπεδα ανεργίας, ακόμη και των αποφοίτων πανεπιστημίων έχουν οδηγήσει σε αναθεώρηση την παλιά επιφανειακή ρητορική για τη σχέση μεταξύ επένδυσεων στην εκπαίδευση και οικονομικής ανάπτυξης. Παρά το γεγονός ότι η ατζέντα της Λισαβονας - και η έμφαση που δίνεται στη σημασία της διαμόρφωσης μιας οικονομίας βασισμένης στη γνώση - δεν έχει ακόμη αποδυναμωθεί, μπορεί κανείς να παρατηρήσει στα κείμενα της ευρωπαϊκής πολιτικής την αντίθεση με την αισιόδοξη και πιθανά αφελή οπτική που ανιχνευόταν στα κείμενα των αρχών του 2000. Παραδόξως, η πίεση που έχει προκύψει λόγω των καταστροφικών επιπτώσεων που είχε η κατάρρευση των «αγορών», δεν έχει μειώσει τη ρητορική για την επιβολη λύσεων από το χώρο της «αγοράς», η οποία προκρίνεται ως λύση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν εξαιτίας της περικοπής των κρατικών επιχορηγήσεων. Εξίσου παράδοξο είναι το γεγονός ότι τα εθνικά κράτη φαίνεται να ενισχύονται και να εμφανίζονται ως εγγυητές της οικονομικής σταθερότητας, παρά τη γενικευμένη κρίση χρέους, γεγονός που θα μπορούσε να έχει επιπτώσεις και στις σχέσεις κράτους πανεπιστημίων. Η κοινωνική αποστολή των πανεπιστημίων θα μπορούσε να επαναβεβαιώθει, έστω και ως αντίδοτο στα αυξημένα επίπεδα ανεργίας των νέων. Τέλος η αβεβαιότητα που έχει επέλθει για τη βιωσιμότητα της ευρωπαϊκής ένωσης θα μπρούσε να έχει επιπτώσεις και στη διαδικασία της Μπολόνια. Αυτή τη στιγμή τα ερωτήματα που γεννώνται για το μέλλον της διαδικασίας της Μπολόνια δεν μπορούν να απαντηθούν. Αυτό που είναι βέβαιο είναι ότι χρειάζεται να αναπτυχθούν νέες στατηγικές για να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις της παρούσας φάσης.

## 4.4. Οι θεματικές της Μπολόνια

Στη συνάντηση του Βουκουρεστίου έγινε σε βάθος συζήτηση και προσπάθεια να συγκεντρωθεί η έρευνα που εχει γίνει πάνω στη διαδικασία της Μπολόνια και να κατηγοριοποιηθεί σε 8 κυρίαρχες θεματικές: «Αρχές» του ΕΧΑΕ, διδασκαλία και μάθηση, διασφάλιση της ποιότητας, διακυβέρνηση, χρηματοδότηση, διαφοροποίηση των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, κινητικότητα και πρόβλεψη μελλοντικών τάσεων.

*Οι «αρχές» του ΕΧΑΕ.*

Επισημάνθηκε η διαφορά ανάμεσα στους τυπικά καθορισμένους στόχους και τις υπόρρητες αρχές της διαδικασίας της Μπολόνια, οι οποίες θα διασφαλίσουν έναν ανοιχτό και παραγωγικό διάλογο για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη. Η διαδικασία της Μπολόνια ενσωματώνει κανόνες συμπεριφοράς και κοινές αξίες και είναι κάτι παραπάνω από ένα άθροισμα προγραμματικών διακηρήξεων και πρωτοβουλιών. Διαμορφώνει ένα χώρο διαπραγμάτευσης, συζήτησης και συντονισμού των χωρών ως προς τις κοινές παραμέτρους της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης.

*Διδασκαλία και μάθηση*

H θεματική αυτή βρίσκεται στην καρδιά της διαδικασίας της Μπολόνια. Η αναδιοργάνωση των προγραμμάτων σπουδών με βάση τους δύο κύκλους, είχε σημαντικές επιπτώσεις στους ακαδημαϊκούς στόχους της ανώτατης εκπαίδευσης και επηρέασε τη στάση των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στα θέματα της απασχολησιμότητας και της απορρόφησης των αποφοίτων στην αγορά εργασίας. Μια θεματική που έρχεται στην επιφάνεια αφορά την εγγενή αντίφαση ανάμεσα στην έμφαση που δίνεται στις δεξιότητες και την απασχολησιμότητα, ως απάντηση στις προκλήσεις που θέτει η κοινωνία της γνώσης και την κοινωνική δικαιοσύνη, μια εξ΄ισου σημαντική πλευρά μιας ευρωπαϊκής κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από κοινωνική συνοχή.

*Διασφάλιση της ποιότητας*

Η συζήτηση για τη διασφάλιση της ποιότητας ενθαρρύνει το διάλογο για τους σκοπούς της ανώτατης εκπαίδευσης γενικά και ειδικότερα στο ευρωπαϊκό πλαίσιο και θέτει τους άξονες με βάση τους οποίους μπορούν αν διευκρινιστούν οι στόχοι των επιμέρους προγραμμάτων σπουδών. Επίσης η διασφάλιση της ποιότητας έχει αναχθεί σε εργαλείο για την προώθηση του εκσυγχρονισμού των ευρωπαϊκών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Ωστόσο, παραμένει το ερώτημα εάν ο στόχος των διαδικασιών διασφάλισης της ποιότητας είναι να εποπτεύει την τήρηση των ακαδημαϊκών προτύπων ή να προωθεί θεσμικά την ευθύνη των ιδρυμάτων. Εάν ο στόχος είναι να αστυνομεύει τα ιδρύματα (διαφυλάττοντας τα συμφέροντα των «εταίρων», κυβερνήσεων, εργοδοτών ή φοιτητων), ή να οδηγεί προς τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας βελτίωσης της ποιότητας.

*Διακυβέρνηση*

Η Μπολόνια δεν αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα της αλλαγής του τρόπου διακυβέρνησης των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων παρά το γεγονός ότι συχνά χρησιμοποιήθηκε για να νομιμοποιήσει τις σχετικές μεταρρυθμίσεις σε εθνικό επίπεδο. Η έμφαση των περισσότερων εθνικών μεταρρυθμίσεων αφορούσε τη διοικητική περισσότερο παρά την ουσιαστική αυτονομία των πανεπιστημίων και συχνά συνδυάστηκε με άλλα εργαλεία που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως “εργαλεία ελέγχου”, όπως π.χ. η διοίκηση με βάση δείκτες επίδοσης (performance management). Παραμένει ωστόσο γεγονός ότι οι κατευθυντήριες γραμμές της Μπολονια οδηγούν σε εθνικές – και άρα θεσμοποιημένες – πολιτικές.

*Χρηματοδότηση*

Η χρηματοδότηση των πανεπιστημίων, όπως και η διακυβέρνησή τους, παραμένει τομέας ευθύνης των εθνικών κρατών. Κατά συνέπεια, η Μπολόνια είχε πολύ μικρή επίδραση σε αυτό το επίπεδο, ενώ άλλες πρωτοβουλίες της Ε.Ε. όπως για παράδειγμα η χρηματοδότηση ευρευνητικών προγραμμάτων και προγραμμάτων κινητικότητας, είχαν σημαντικότερη επίπτωση. Ο τρόπος χρηματοδότησης της ανώτατης εκπαίδευσης δεν φαίνεται να συγκλίνει εντός του EXAE, καθώς άλλες χώρες κινούνται ταχύτατα προς την εισαγωγή διδάκτρων στα προγράμματα σπουδών ενώ άλλες παραμένουν σταθερές στην αρχή της δωρεάν παιδείας. Δεδομένης της οικονομικής κατάστασης, η μακροπρόθεσμη τάση φαίνεται να είναι η εισαγωγή υψηλότερων διδάκτρων.

*Διαφοροποίηση*

Τα ευρωπαϊκά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης επιδεικνύουν μια ποικιλία δομών, απά τα παραδοσιακά «δυαδικά» συστήματα που διαφοροποιούν τα πανεπιστήμια από τα αλλα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, μέχρι τα ενιαία συστήματα τα οποία έχουν υιοθετήσει κοινές διοικητικές δομές και χρηματοδοτικές πρακτικές για όλα τα ιδρύματα. Καθώς αυξάνεται η αίσθηση της σημασίας των παγκόσμιων ιεραρχήσεων (rankings) αυξάνεται και η πιέση προς την κατεύθυνση της περαιτέρω διαφοροποίησης των αποστολών των ιδρυμάτων. Η Ευρώπη οφείλει να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και η πιο αποτελεσματική στρατηγική φαίνεται να είναι η διαφοροποίηση. Την ίδια στιγμή, εθνικές κυβερνήσεις σε πολλές χώρες έχουν προχωρήσει σε μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών που περιλαμβάνουν έμμεσα ή άμεσα αναδιάρθρωση. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναπτύξουμε πιο ευαίσθητους δείκτες για τη διαφοροποίηση των ιδρυμάτων από αυτούς που χρησιμοποιούν οι διάφορες λίστες κατάταξης και επίσης να αναγνωρίσουμε ότι η διαφοροποίηση εντός των ιδρυμάτων είναι εξίσου σημαντική με τη διαφοροποίηση ανάμεσα στα διαφορετικά ιδρύματα.

*Κινητικότητα*

Η προώθηση της κινητικότητας φοιτητών και ακαδημαϊκών ήταν μια από τις πρώτες ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες και παραμένει μια από τις πιο σημαντικές. Ενθαρρύνοντας την δημιουργία πιο συμβατών προγραμμάτων σπουδών και τη μεγαλύτερη διαφάνεια η Μπολόνια έπαιξε θετικό ρόλο στην προώθηση της φοιτητικής κινητικότητας, η οποία αυξάνεται σταθερά. Η κινητικότητα του ακαδημαϊκού προσωπικού υπολοίπεται, ίσως γιατί η ελκυστικότητα άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων – π.χ. των ΗΠΑ – είναι μεγαλύτερη και προσελκύει μεγάλους αριθμούς νέων ερευνητών. Οι συνέργειες (και οι εντάσεις) ανάμεσα στις στρατηγικές διεθνοποίησης των πανεπιστημίων και την ανάπτυξη της ενδοευρωπαϊκής κινητικότητας και των ανταλλαγών δεν έχουν επαρκώς ερευνηθεί.

*Πρόβλεψη μελλοντικών τάσεων*

Στην περαιτέρω πορεία της η διαδικασία της Μπολόνια θα πρέπει να λάβει υπόψη της της αλλαγές που έχουν επέλθει στο διεθνές σύστημα και την παγκόσμια οικονομία καθώς το περιβάλλον μέσα στο οποίο καλείται να κινηθεί ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης διαφέρει πολύ από το περιβάλλον που υφίστατο την εποχή που υπεγράφη η Διακύρηξη της Μπολόνια. Αυξανόμενη σημασία έχει η δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα στην «Ευρώπη» και τις άλλες περιφέρειες ενός διαρκώς παγκοσμιοποιούμενου διεθνούς περιβάλλοντος που έχει στοιχεία θετικά (την αυξανόμενη σημασία παγκόσμιων κοινωνικών κινημάτων, την αποδοχή της οικονομικής αλληλεξάρτησης και την ανάγκη ανάληψης πολιτικής δράσης προς αυτή την κατεύθυνση), αλλά και αρνητικά (την αυξανόμενη αντίσταση στα μεταναστευτικά ρεύματα και τους πολιτισμικούς κινδύνους του Ευρωκεντρισμού).

## 4.5. Αποτίμηση.

Λίγοι από τους συμμετέχοντες στην υπογραφή της Διακύρηξης της Μπολόνια το 1999 μπορούσαν να φανταστούν τη δυναμική της διαδικασίας και την επίδραση που θα είχε η συγκρότηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ). Ακόμα λιγότεροι μπορούσαν να φανταστούν ότι αυτή η πολιτική διαδικασία θα αποτελούσε στη συνέχεια ένα σημαντικότατο κομμάτι της διαδικασίας της Ευρωπαϊκής ενοποίησης, μιας και η εκπαίδευση μπήκε στην Ευρωπαϊκή πολιτική «από την πίσω πόρτα» λόγω της σχέσης της με την επαγγελματική εκπαίδευση, την κατάρτιση και την ελεύθερη κινητικότητα του εργατικού δυναμικού. Η Μπολόνια πέτυχε να αποσπάσει ευρεία αποδοχή και επέδειξε εξαιρετική δυναμική και ως προς τους συμμετέχοντες και ως προς τους στόχους.

Ως προς τους συμμετέχοντες, είναι χαρακτηριστική η συνεχής διεύρυνση της διαδικασίας. Σε κάθε συνάντηση, ο αριθμός των χωρών που προσχωρούσαν στη Μπολόνια αυξανόταν, έτσι που στην τελευταία συνάντηση στο Yerevan (2015) έφθασαν να συμμετέχουν 48 χώρες (και η Ευρωπαϊκή Ένωση). Αυτό δηλώνει ότι η διαδικασία είναι ανοιχτή στη συμμετοχή χωρών που δεν εντάσσονται ούτε στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ούτε στην Ευρώπη και οι οποίες ενθαρρύνονται να ευθυγραμμίσουν τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσής τους προς το «μοντέλο» της Μπολόνια. Παράλληλα, ήδη από το 2001, εντάσσονται ως ισότιμοι εταίροι στη διαδικασία τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης και οι φοιτητικές ενώσεις. Είναι χαρακτηριστικό ότι το BFUG (Bologna Follow Up Group) που διοργάνωσε τη συνάντηση του 2005 αποτελείτο από αντιπροσώπους όλων των χωρών, της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, του Συμβουλίου της Ευρώπης, της Ευρωπαϊκής Ένωσης Πανεπιστημίων (ΕUA), της Ευρωπαϊκής Ένωσης Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (EURASHE), της Ευρωπαϊκής Ένωσης Φοιτητικών Ενώσεων (ESIB/ESU) και του Ευρωπαϊκού Κέντρου της UNESCO για την Ανώτατη Εκπαίδευση (UNESCO-CEPES). Η σύνθεση και μόνο του BFUG αποδεικνύει την ενεργό συμμετοχή διαφορετικών κοινωνικών εταίρων στη διαδικασία της Μπολόνια, στους οποίους περιλαμβάνονται όχι μόνο εκπρόσωποι των κυβερνήσεων και των ακαδημαϊκών, αλλά και των φοιτητών.

Η σταδιακή διεύρυνση των στόχων της Μπολόνια γίνεται προφανής από την εισαγωγή νέων στοιχείων στα ανακοινωθέντα των υπουργών παιδείας που δημοσιοποιούνται μετά από κάθε συνάντηση. Για παράδειγμα, η Μπολόνια σύντομα έρχεται να καλύψει τον τρίτο κύκλο των διδακτορικών σπουδών – διαμορφώνοντας σαφή λόγο για τους δεσμούς ανάμεσα στην εκπαίδευση, την έρευνα και την καινοτομία, ενώ μέσα από την διαμόρφωση της «εξωτερικής διάστασης» της διαδικασίας προτείνεται ένας τρόπος οργάνωσης της ανώτατης εκπαίδευσης .

Τα ζητήματα της διασφάλισης της ποιότητας και της πιστοποίησης των προγραμμάτων σπουδών τέθηκαν σχεδόν από την αρχή στην κορυφή της ατζέντας της διαδικασίας, ως απόρροια της προσπάθειας αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών Στη συνέχεια, ήδη από δεύτερη συνάντηση στην Πράγα (2001) στους αρχικούς στόχους προστέθηκε η προώθηση της διαβίου μάθησης και η βελτίωση της ελκυστικότητας και της ανταγωνιστικότητας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η συνάντηση του Βερολίνου (2003) έφερε στο προσκήνιο τις διδακτορικές σπουδές, τις οποίες αναγνώρισε ως τρίτο κύκλο σπουδών που διασυνδέει τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης με το Ευρωπαϊκό Χώρο Έρευνας. Η θεματική των διδακτορικών σπουδών παρέμεινε κυρίαρχη και στη συνάντηση του Μπέργκεν (2005), καθώς στο σχετικό ανακοινωθέν επισημάνθηκε σαφώς «η σημασία διασύνδεσης ανώτατης εκπαίδευσης και έρευνας για την οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη των κοινωνιών και την κοινωνική συνοχή». Το Ανακοινωθέν του Λονδίνου (2007) έφερε στο προσκήνιο τη φοιτητοκεντρική μάθηση. Παράλληλα, έγιναν σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση διαμόρφωσης ενός Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων, το οποίο υιοθετήθηκε τον Απρίλιο του 2008 και τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Μητρώου Φορέων Διασφάλισης της Ποιότητας (European Register of Quality Assurance Agencies - EQAR) που άρχισε να λειτουργεί απο τον Ιούνιο του 2008. Στην συνάντηση στη Leuven/Louvain-la-Neuve (2009), επισημάνθηκε η ανάγκη ανάπτυξης εργαλείων για τη διευκόλυνση της διαφάνειας.

Τρεις λόγοι συνέβαλαν στη μετατροπή μιας πολύ συγκεκριμένης πολιτικής διαδικασίας, η οποία αρχικά επικεντρωνόταν σε διοικητικές και δομικές μεταρρυθμίσεις, σε μια ευρύτερη διαδικασία εκσυγχρονισμού της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης.

Η διαδικασία της Μπολόνια καταρχάς είχε εύρος, καθώς περιέλαβε εξαρχής χώρες που δεν ήταν μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η ανάγκη να συμφωνήσουν τα συμμετέχοντα κράτη σε συγκεκριμένες πολιτικές και γραμμές δράσης εκτός του διοικητικού πλαισίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αρχικά θεωρήθηκε από πολλούς ανασταλτικός παράγοντας. Στην πράξη όμως, επέτρεψε τη γρήγορη γεωγραφική διεύρυνση της διαδικασίας που απέκτησε ένα χαρακτήρα ανοικτό, ενώ παράλληλα επέτρεπε τη συμμετοχή της ίδιας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία έμμεσα άσκησε επιρροή στη διαμόρφωση της πολιτικής ατζέντας.

Είχε, αρχικά τουλάχιστον, χαρακτήρα διακυβερνητικό, δεδομένου ότι στηριζόταν σε αποφάσεις των Υπουργών Παιδείας των κρατών που συμμετείχαν στη διαδικασία. Είχε παράλληλα και ένα χαρακτήρα δημοκρατικό, καθώς βασίστηκε στις κοινές αξίες και παραδόσεις που μοιράζονταν τα πανεπιστήμια αλλά και στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που αναλήφθηκαν ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις των καιρών. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι έντεκα χρόνια πριν, οι πρυτάνεις των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων είχαν υπογράψει, πάλι στη Μπολόνια, τη «Magna Charta Universitatum», η οποία έθετε της αρχές της αυτονομίας του ιδρύματος και της ακαδημαϊκής ελευθερίας ως βάσεις της λειτουργίας των ιδρυμάτων.

Η διαδικασία της Μπολόνια Αποδείχτηκε εξαιρετικά ευέλικτη και ευπροσάρμοστη και εξελίχθηκε, καθώς δημιουργήθηκαν συνδέσεις ανάμεσα στους αρχικούς περιορισμένους σκοπούς της διαδικασίας και ευρύτερους ευρωπαϊκούς στόχους. Για παράδειγμα, την πρωτοβουλία για τη δημιουργία του ΕΧΑΕ ακολούθησε η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (ΕΧΕ), ενώ έγινε προφανής και η σχέση ανάμεσα στις μεταρρυθμίσεις για την αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών και τη διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής ατζέντας για την έρευνα. Ταυτόχρονα, αυξάνεται η σημασία της, καθώς η Μπολόνια προβάλλεται εκτός Ευρώπης ως μοντέλο εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και ως σύμβολο της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Η διαδικασία διευρύνθηκε τόσο και αποδείχθηκε τόσο δυναμική, ώστε τελικά είναι δύσκολο να μιλήσει κανείς για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη χωρίς να μιλήσει για τη Μπολόνια.

Για περισσότερο από μια δεκαετία, η Μπολόνια αποτέλεσε την πολιτική πλατφόρμα για την εισαγωγή ενός μεγαλύτερου βαθμού συνοχής στα ευρωπαϊκά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης. Αποδείχθηκε μια διαδικασία δυναμική και ευέλικτη με πολαπλλές άμεσες και έμμεσες επιπτώσεις. Η επιτυχία της ξεπέρασε κατά πολύ τις αρχικές προθέσεις και φιλοδοξίες αυτών που υπέγραψαν την αρχική διακήρυξη. Ωστόσο, τώρα η Μπολόνια πρέπει να αντιμετωπίσει την οικονομική, πολιτική, κοινωνική ακόμα και την επιστημονική αλλαγή. Φαίνεται ότι περνάμε πλέον στη μετά-Μπολόνια εποχή, όπου υπάρχει η ανάγκη για μια μετεξέλιξη της διαδικασίας προς μια κατεύθυνση πιο συστηματική και ανοιχτή. Πιο συστηματική, δεδομένου ότι οι συνδέσεις με άλλες περιοχές του κόσμου που έχουν ήδη επιτευχθεί χρειάζεται να αναγνωριστούν και να συστηματοποιηθούν. Πιο ανοιχτή, γιατί η Μπολόνια ως πλατφόρμα παρέχει ένα ουσιαστικό πλαίσιο ανάπτυξης του διαλόγου για την ανώτατη εκπαίδευση.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΤΗΣ ΛΙΣΑΒΟΝΑΣ

Από άποψη περιεχομένου, μια διαδικασία που αποδείχτηκε κρίσιμη στην πορεία για την ευρωπαϊκή ενοποίηση και είχε σημαντικές επιπτώσεις τόσο στην ε πολιτική για την εκπαίδευση όσο και στην πολιτική για την έρευνα ήταν η Στρατηγική της Λισαβόνας, που ξεκίνησε το 2000. Η στρατηγική της Λισαβόνας αφορά γενικότερα την πορεία προς την ευρωπαϊκή ενοποίηση και δεν περιορίζεται σε στόχους για την εκπαίδευση όπως η διαδικασία της Μπολόνια. Στη Λισαβόνα, οι ευρωπαϊοι ηγέτες αποφάσισαν μια διαδικασία που θα διευκόλυνε την ανταγωνιστικότητα και την ανάπτυξη της Ευρώπης, μέσω μιας στρατηγικής για την εισαγωγή της καινοτομίας. Το κείμενο υιοθέτησε μια νεο-φιλελευθέρη γλώσσα που υποστήριζε τις ανάγκες της αγοράς και προέκρινε τη δημιουργία μιας οικονομίας της γνώσης που θα βασιζόταν στο ανθρώπινο κεφάλαιο και την εκπαίδευση. Με αυτή την έννοια η Ευρωπαϊκή Ένωση προέκρινε τη διαβίου μάθηση ως εκπαιδευτική στρατηγική και ως ομπρέλλα για τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης που εξήγγειλε στη συνέχεια (ιδιαίτερα την περίοδο 2007-13). Μέσα από την υλοποίηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας το επίπεδο εκπαίδευσης και οι δεξιότητες του εργατικού δυναμικού αναμένεται να παίξουν ένα κυρίαρχο ρόλο για την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και της βιώσιμης ανάπτυξης.

## 5.1. H Λισαβόνα και η κοινωνία της γνώσης

Οι προκλήσεις της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης αναγνωρίστηκαν από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη συνάντηση της Λισαβόνας (2000). Ο ακόλουθος στρατηγικός στόχος τέθηκε για την Ευρώπη του 2010: «να γίνει η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία του κόσμου, βασισμένη στην παραγωγή νέας γνώσης, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και αυξημένη κοινωνική συνοχή» (European Council, 2000, παρ. 5 ).

Οι προθέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και την έρευνα έλαβαν πιο συγκεκριμένη μορφή το 2002, όταν εξαγγέλθηκε στη Βαρκελώνη το Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη, όπου και τέθηκε ο λειτουργικός στόχος της αύξησης των συνολικών δημόσιων επενδύσεων σε Ε&Α στο 3% του ΑΕΠ (European Commission, 2002). Σύμφωνα με την ΕΕ οι επενδύσεις στην εκπαίδευση και την έρευνα βρίσκονταν σε επίπεδα υπολοίπονταν των επιπέδων των ΗΠΑ. Υπήρχαν σημαντικές διαφορές στις επενδύσεις και σε επίπεδο κρατών μελών και –πολύ περισσότερο – σε επίπεδο περιφερειών. Αν και οι κρατικές επενδύσεις είχαν αυξηθεί ικανοποιητικά, οι επενδύεις του ιδιωτικού τομέα βρίσκονταν ακόμη σε χαμηλά επίπεδα

Ας σημειωθεί ότι η εν λόγω στρατηγική συμφωνείται αμέσως μετά από τη Διακήρυξη της Μπολόνια και έκτοτε λειτουργεί παράλληλα. Ποια η σχέση μεταξύ Μπολόνια και Λισαβόνας; Θα κάλυπτε η Λισαβόνα τους τομείς της εκπαίδευσης και την έρευνας αν η Ευρωπαϊκή Ένωση είχε επιτύχει να αναλάβει το ρόλο που επεδίωξε κατά τη συγκρότηση της διαδικασίας της Μπολόνια; Προφανώς, πρόκειται για ερωτήματα που δεν μπορούν να απαντηθούν στο βαθμό που η Ιστορία αποφάσισε διαφορετικά. Παρ’ όλα αυτά, έχει ενδιαφέρον να αναζητηθούν διαφορές και ομοιότητες. Μπορεί κανείς να επισημάνει τα ακόλουθα: Η Λισαβόνα αποτελεί πολιτική και εσωτερική διαδικασία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και συνεπώς αφορά τα μέλη της, σε αντίθεση με τη Μπολόνια στην οποία συμμετέχουν και χώρες που δεν είναι μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Λισαβόνα θέτει στόχους πολιτικής που ξεπερνούν το πεδίο της εκπαίδευσης και στο κομμάτι της που αναφέρεται στην εκπαίδευση καλύπτει όλες τις βαθμίδες των εκπαιδευτικών συστημάτων, σε αντίθεση με τη Μπολόνια που αναφέρεται κυρίως στην ανώτατη εκπαίδευση. Στη Λισαβόνα η κοινωνική διάσταση είναι λιγότερο ευκρινής. Υπάρχει και μια ομοιότητα: τα κράτη που παράγουν πολιτική και στις δύο περιπτώσεις είναι τα ίδια.

Κατά την άποψη του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου οι αλλαγές, που είναι αναγκαίες στο πλαίσιο της διαδικασίας της Λισαβόνας, απαιτούν όχι μόνο μια ριζική μεταμόρφωση της ευρωπαϊκής οικονομίας αλλά και τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων κοινωνικής προστασίας και εκπαίδευσης. Έτσι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξουσιοδοτήθηκε να αναλάβει δράση, χωρίς ωστόσο να διευρυνθεί η νομική της βάση. Εξάλλου, παρά τις σταδιακές αλλαγές που σημειώθηκαν στην πάροδο των ετών, οι εθνικές κυβερνήσεις πάντα δίσταζαν να μεταφέρουν στο επίπεδο της ΕΕ αρμοδιότητες τους που αφορούσαν την ανώτατη εκπαίδευση. Ο σκεπτικισμός ως προς την εναρμόνιση και την τυποποίηση παραμένει, στο πολιτικό επίπεδο. Πάντως, παρά τους δισταγμούς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξουσιοδοτήθηκαν να προτείνουν συγκεκριμένους στόχους για τα εκπαιδευτικά συστήματα, επικεντρώνοντας την προσοχή τους στις κοινές προκλήσεις και με σεβασμό στη διαφορετικότητα των εθνικών συστημάτων.

Αυτή η νέα κατεύθυνση δηλώνει ότι η εκπαίδευση θεωρείται κύριος παράγοντας για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας. Στη συνάντηση της Βαρκελώνης (το Μάρτιο του 2002) το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο υπογράμμισε αυτό το γεγονός με τη θέση του ότι η εκπαίδευση αποτελεί βασικό πυλώνα του Ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου και ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης θα πρέπει να αναχθούν μέχρι το 2010 σε *«υποδείγματα ποιότητας για όλο τον κόσμο*» (world quality reference). Κατέδειξε επίσης ότι η Επιτροπή διεύρυνε το χώρο δράσης και εφαρμογής της πολιτικής της στην εκπαίδευση. Ανοιχτά δηλώνει πλέον ότι πέραν των άρθρων 149 και 150 της συνθήκης του Άμστερνταμ (1997) που καθορίζουν τις Ευρωπαϊκές αρμοδιότητες και στη βάση των οποίων υλοποιούνται προγράμματα όπως το SOCRATES, η Ε.Ε. αναλαμβάνει δράση και στη βάση της πολιτικής συνεργασίας των κρατών μελών.

Πρίν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των στόχων της Λισαβόνας για την εκπαίδευση καλό θα ήταν να επισημάνουμε μια ακόμη καινοτομία που εγκαινιάζεται με την συγκεκριμένη διαδικασία και αφορά τον τρόπο παραγωγής και αποτίμησης της πολιτικής. Με τη Λισαβόνα εγκαταλείπεται η διαδικασία εφαρμογής της ευρωπαϊκής πολιτικής μέσω οδηγιών και προκρίνεται ένας πιο έμμεσος και διάχυτος τρόπος ελέγχου – η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού. Δίνεται στα κράτη η δυνατότητα να επιτύχουν των συμφωνημένους στόχους με βάση τη σύγκλιση προς κοινά αποδεκτά επίπεδα αναφοράς (benchmarks) ενώ η διάχυση καλών πρακτικών βοηθά στη μεταφορά πολιτικής ανάμεσα στα επίπεδα (περιφερειακό/εθνικό/τόπικό) και τα κράτη

## 5.2. H αλλαγή του τρόπου παραγωγής πολιτικής

Πολλοί μελετητές έχουν επισημάνει τη δυσκολία επίτευξης των ευρωπαϊκών στόχων, δεδομένης της έλλειψης εργαλείων πολιτικής για την άμεση εφαρμογή τους. Ωστόσο δεν θα έπρεπε κανείς να παραγνωρίζει ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση πάντα βασιζόταν σε έναν ιδιαίτερο τρόπο διαμόρφωσης της πολιτικής σε Κοινοτικό επίπεδο, βασισμένο στην επίτευξη συναίνεσης και τη σύνθεση διαφορετικών ακόμα και αντίθετων απόψεων, τον οποίο ο Jallade (2003) συνοπτικά περιγράφει ως εξής:

Τα κείμενα προετοιμάζονται από την Επιτροπή, συχνά με τη βοήθεια ανεξάρτητων εμπειρογνωμόνων, λαμβάνοντας υπόψη τα αιτήματα του Συμβουλίου Υπουργών, του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και τις ενστάσεις των εθνικών κυβερνήσεων.

Η διαδικασία της προετοιμασίας είναι σύντομη και συμβουλευτικού συνήθως χαρακτήρα και έχει στόχο την εμπλοκή κυβερνητικών και μη κυβερνητικών αξιωματούχων (εμπειρογνωμόνων, εκπροσώπων των κοινωνικών εταίρων, μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας) και άλλων φορέων.

Η προετοιμασία σε Κοινοτικό επίπεδο συνδέεται με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο. Τα πιο αναπτυγμένα κράτη-μέλη αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ενώ τα άλλα κράτη ωφελούνται από την «επίδειξη» του αποτελέσματος. Η επιλογή των παραδειγμάτων είναι προσεκτική ώστε να αποφεύγεται η εντύπωση ότι κάποιο εθνικό «μοντέλο» προτιμάται απέναντι στα άλλα.

Τονίζονται τα πιθανά σημεία σύγκλισης ενώ επιμελώς αποφεύγεται οποιαδήποτε αναφορά σε σημεία απόκλισης μεταξύ των χωρών, ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις. Ακριβείς προσδιορισμοί όρων και ποσοτικοί στόχοι που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν δυσαρέσκεια μεταξύ των κρατών μελών αποφεύγονται συστηματικά.

Τέλος το υπεύθυνο για τη λήψη αποφάσεων επίπεδο σπάνια διατυπώνεται καθαρά, έτσι που να αφήνεται περιθώριο για δράση στην Επιτροπή, τα κράτη-μέλη, τις τοπικές αυτοδιοικήσεις και τα εμπλεκόμενα ιδρύματα (τα πανεπιστήμια και τις άλλες σχολές του τομέα ανώτατης εκπαίδευσης για παράδειγμα).

Τα παραπάνω διατυπώνονται ως διαπιστώσεις (όχι ως αρνητικές κρίσεις) στη συμβολή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Εξάλλου, παρά τις εκκλήσεις από πολλές πλευρές για περισσότερη «σαφήνεια» και συγκεκριμένες προτάσεις από την πλευρά της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα ίδια τα κράτη-μέλη κατά το παρελθόν προέβαλαν ενστάσεις στη διατύπωση δεσμευτικών στόχων, επισημαίνοντας το γεγονός ότι η δράση της ΕΕ δεσμεύεται νομικά από την αρχή της επικουρικότητας. Στη βάση της επικουρικότητας, η Ένωση διαμορφώνει την πολιτική της κυρίως βάσει σχεδίων δράσης, ενώ παράλληλα χρηματοδοτεί την εφαρμογή των προγραμμάτων της. Έτσι, οι πιθανές συστάσεις που περιλαμβάνονταν στα διάφορα κείμενα πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν ήταν για τα κράτη νομικά δεσμευτικές.

Ωστόσο, η νομοθετική δράση δεν ήταν ποτέ ο μόνος τρόπος προώθησης της Ευρωπαϊκής πολιτικής. Αντίθετα, το άνοιγμα ενός δημόσιου διαλόγου, η προώθηση νέων ιδεών και αξιών με στόχο τη δημιουργία νέων κανονιστικών προτύπων και η άσκηση κοινωνικής πίεσης στις πολιτικές των κρατών μελών, είναι ένας άλλος τρόπος, λιγότερο δεσμευτικός και μακροπρόθεσμα εξίσου, αν όχι περισσότερο, αποτελεσματικός.

Από το 2000 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο πρόκρινε μια νέα προσέγγιση για τον πολιτικό συντονισμό των κρατών μελών, την «ανοιχτή μέθοδο συντονισμού», που έχει σα στόχο της να επιτύχει ταχύτερη σύγκλιση προς τους Ευρωπαϊκούς στόχους σε ευαίσθητες περιοχές πολιτικής όπως για παράδειγμα η εκπαίδευση, όπου μια ενιαία πολιτική δεν είναι εφικτή αλλά που υπάρχει ανάγκη για τη δημιουργία ενός ενοποιημένου Ευρωπαϊκού χώρου. Αυτή δεν βασίζεται πλέον σε οδηγίες (directives) αλλά παίρνει τη μορφή συστάσεων, ανακοινώσεων και άλλων εγγράφων εργασίας. Αυτή η μορφή πολιτικής συνεργασίας έχει αναπτυχθεί στο χώρο της εκπαίδευσης και κατάρτισης τα τελευταία χρόνια και εγκρίθηκε κατά τη συνάντηση κορυφής στη Λισσαβόνα (EC, 2002). Η μέθοδος βοηθά τα κράτη-μέλη να αναπτύξουν σταδιακά τις εθνικές τους πολιτικές για την επίτευξη των στόχων που έχουν από κοινού συμφωνηθεί, παρέχοντας τους ένα πλαίσιο συνεργασίας που προσβλέπει στη σύγκλιση των πολιτικών και το οποίο περιλαμβάνει τα εξής βήματα:

* Καθορισμός από κοινού των στόχων που πρέπει να επιτευχθούν.
* Καθορισμός από κοινού ποσοτικών (στατιστικών) και ποιοτικών δεικτών που επιτρέπει στα κράτη μέλη να γνωρίζουν τη θέση τους σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες και να αποτιμούν περιοδικά την πρόοδο που έχουν κάνει για την επίτευξη των καθορισμένων στόχων.
* Εργαλεία για τη διάχυση και την εισαγωγή της καινοτομίας καθώς και την ενίσχυση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών (πιλοτικά προγράμματα, επισήμανση και διάχυση καλών πρακτικών κλπ.).

Αυτή η μέθοδος κοινών στόχων, που μεταφράζεται σε εθνικά σχέδια δράσης, εφαρμόζεται με τη βοήθεια συμβουλευτικών προτάσεων και αποτιμάται από ειδικούς (peer review) οι οποίοι μπορούν να δράσουν και ως ομάδες πίεσης, εμφανίζει κοινά χαρακτηριστικά με τη διαδικασία της Μπολόνια. Η Λισαβόνα ωστόσο αποτελεί πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής η οποία και συντονίζει ευθέως αυτή την προσπάθεια. Η ανοιχτή μέθοδος συντονισμού χρησιμοποιήθηκε ως βάση για την διαμόρφωση το 2002 ενός λεπτομερειακού προγράμματος εργασίας για τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (EC, 2002). Στην περιγραφή των εκπαιδευτικών στόχων της Λισαβόνας θα στραφούμε στη συνέχεια

## 5.3. Διαφορετικά συστήματα – κοινοί στόχοι

Το πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, παρουσιάστηκε στη Βαρκελώνη το 2002 και έθεσε τρεις «στρατηγικούς στόχους» για την εκπαίδευση, που εξειδικεύτηκαν σε 13 επιμέρους στόχους.

### 5.3.1. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη.

1.Βελτίωση της εκπαίδευσης-κατάρτισης για εκπαιδευτικούς-εκπαιδευτές.

Αναγνωρίζονται οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές ως ουσιαστικοί συντελεστές για την επίτευξη της κοινωνία της γνώσης. Καθώς μεταβάλλεται ο ρόλος τους, η Ευρώπη, πρέπει να βελτιώσει τους τρόπους με τους οποίους αυτοί προετοιμάζονται αλλά και υποστηρίζονται. Βασικά θέματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν είναι:

* ο ακριβής προσδιορισμός των επιθυμητών δεξιοτήτων και η επαρκής υποστήριξη των εκπαιδευτικών - εκπαιδευτών για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης μέσω της αρχικής κατάρτισης αλλά και της δια βίου εκπαίδευσης
* επάρκεια εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών σε όλα τα αντικείμενα και επίπεδα και προσέλκυση ατόμων με επαγγελματική πείρα σ΄ άλλους τομείς, ώστε να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί- εκπαιδευτές
* να γίνει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ελκυστικότερο.

2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης.

Δεν έχει διαμορφωθεί κοινή άποψη, για αυτό οι «δεξιότητες» χρειάζεται να οριστούν με βάση τις ανάγκες που διαμορφώνονται για την εξασφάλιση της δια βίου μάθησης. Απαιτείται ο εμπλουτισμός και ο κατάλληλος σχεδιασμός την αναλυτικών προγραμμάτων ώστε να εξασφαλίζουν όχι μόνο τις βασικές «δεξιότητες» αλλά και γνώσεις σχετικές με τις ξένες γλώσσες και τη χρήση της τεχνολογίας πληροφοριών. Η βελτίωση της εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών συναρτάται και με το στόχο 2 αφού η απόκτηση των «ικανοτήτων-κλειδιών» εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα και σκοπιμότητα της διδασκαλίας. Βασικά θέματα που ανακύπτουν είναι:

* Σαφής προσδιορισμός των νέων δεξιοτήτων και ενσωμάτωσή τους στα Α.Π. έτσι ώστε αυτές να αποκτώνται και να διατηρούνται σ’ όλη τη ζωή.
* Οι βασικές δεξιότητες να καταστούν προσβάσιμες σ’ όλους ώστε να περιοριστεί ο κοινωνικός αποκλεισμός και ο αποκλεισμός από την αγορά εργασίας.
* Επίσημη επικύρωση των βασικών δεξιοτήτων για να διευκολύνεται η συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση και η απασχόληση.

3. Εξασφάλιση της πρόσβασης σε όλους στις ΤΠΕ.

Παροχή επαρκούς εξοπλισμού ώστε να εφαρμοστούν στην πράξη οι ΤΠΕ και η ενθάρρυνση της βέλτιστης χρήσης καινοτόμων τεχνικών διδασκαλίας

4. Αύξηση φοιτητών στις θετικές και τεχνολογικές σπουδές

Οι θετικές και τεχνολογικές σπουδές συντελούν στην ανάπτυξη στενότερων δεσμών μεταξύ της βιομηχανίας και της επαγγελματικής ζωής. Τα θέματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν είναι:

* η αύξηση του ενδιαφέροντος από μικρή ηλικία για τις θετικές επιστήμες και την τεχνολογία ώστε όλο και περισσότεροι νέοι να επιλέγουν να σπουδάσουν αυτούς τους τομείς στους οποίους αναγνωρίζεται ότι υπάρχει έλλειψη επιστημονικού προσωπικού.
* ισόρροπη εκπροσώπηση αντρών και γυναικών στις τεχνολογικές και επιστημονικές σπουδές.
* η εξασφάλιση επαρκούς αριθμού εξειδικευμένου προσωπικού για τη διδασκαλία των σχετικών μαθημάτων σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης.

5. Βέλτιστη χρήση των πόρων

Η υλοποίηση της στρατηγικής της Λισσαβόνας προϋποθέτει την αύξηση των επενδύσεων σε ανθρώπινο δυναμικό μέσα από την αύξηση των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση. Ζητείται να αυξηθούν οι κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση στο 5% του ΑΕΠ. Επισημαίνεται ωστόσο ότι χρειάζεται να επιτευχθεί και η παράλληλη αύξηση δαπανών των ιδιωτικών επιχειρήσεων και αύξηση των προσωπικών επενδύσεων. Θέματα προς αντιμετώπιση:

* αύξηση των επενδύσεων σε ανθρώπινο δυναμικό και δίκαιη και πραγματική κατανομή των διαθέσιμων μέσων για τη διευκόλυνση της πρόσβασης
* υποστήριξη της ανάπτυξης συμβατών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας με σεβασμό στην ποικιλομορφία της Ευρώπης
* η ανάπτυξη των εταιρικών σχέσεων μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα.

### 5.3.2. Διεύρυνση της πρόσβασης όλων στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης

1. Δημιουργία ανοιχτού περιβάλλοντος μάθησης:

Απλούστευση και διεύρυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και κατάρτιση και δικαίωμα δεύτερης ευκαιρίας, για την απόκτηση υψηλότερου επίπεδου προσόντων. Θα πρέπει για αυτό το λόγο να περιοριστούν οι ασυμβατότητες ανάμεσα στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και οι διδασκόμενοι θα πρέπει να μπορούν να επωφελούνται από τα επιτεύγματά τους σ’ όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους. Βασικά θέματα προς αντιμετώπιση:

* όλο το φάσμα των διαθέσιμων δυνατοτήτων μάθησης να είναι προσβάσιμο σ’ όλους στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης, με την παροχή συμβουλών, ενημέρωσης και προσανατολισμού.
* Να διευκολύνεται η συμμετοχή των ενηλίκων ώστε να μπορούν να συνδυάζουν τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης με τις άλλες ασχολίες τους.
* Η καλύτερη πρόσβαση να είναι πραγματική ώστε να υπάρξει ανταπόκριση.
* Να προωθούνται ευέλικτες μαθησιακές διαδρομές και δίκτυα εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.

2. Δημιουργία ελκυστικότερου περιβάλλοντος μάθησης.

Για την επίτευξη του στόχου οφείλει να προωθηθεί η συνεργασία των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με τους τοπικούς φορείς, τις οικογένειες και τους εργοδότες. Η ελκυστικότερη μάθηση αυξάνει τα ποσοστά απασχόλησης γι’ αυτό στόχος είναι μέχρι το 2010 να έχει μειωθεί στο μισό ο αριθμός των νέων (18- 24) που σταματούν στον κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς να συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στα πλαίσια της επίτευξης του στόχου πρέπει:

* να ενθαρρυνθούν οι νέοι να παραμείνουν στην εκπαίδευση να δοθούν κίνητρα και δυνατότητα συμμετοχής στους ενήλικες
* να επισημοποιούνται οι άτυπες μορφές μάθησης και οι ελκυστικότερες μορφές της να αφορούν τα επίσημα και ανεπίσημα συστήματα εκπαίδευσης
* να προαχθεί μια νοοτροπία μάθησης για όλους και να ενημερωθούν οι εκπαιδευόμενοι για τα οικονομικά και κοινωνικά οφέλη της μάθησης.

3. Ενεργή συμμετοχή του πολίτη, ισότητα ευκαιριών και κοινωνική συνοχή.

Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης συμβάλλουν στην υποστήριξη των δημοκρατικών κοινωνιών γι’ αυτό ζητά από όλους να προωθούν την αγωγή στις δημοκρατικές αξίες και να ενθαρρύνουν την ενεργό δημοκρατική συμμετοχή. Για την επίτευξη του στόχου πρέπει να ενσωματωθούν στα εκπαιδευτικά συστήματα δικλείδες που να εξασφαλίζουν ισότητα ευκαιριών και δίκαιη πρόσβαση, ειδικότερα για τους λιγότερους ευνοούμενους .

### 5.3.3. Άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης & κατάρτισης στον κόσμο.

1. Ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας, την έρευνα και την κοινωνία:

Παρά τις αλλαγές των τελευταίων χρόνων τα ευρωπαϊκά συστήματα εξακολουθούν να είναι εσωστρεφή και να αξιολογούν την αφηρημένη ακαδημαϊκή ποιότητα περισσότερο από τη σκοπιμότητα της μάθησης. Απαιτείται η προώθηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών συστημάτων με τους υπόλοιπους κοινωνικούς εταίρους και την κοινωνία συνολικά. Οι επιχειρήσεις και τα ερευνητικά ιδρύματα ενθαρρύνονται να συνεργαστούν, ο δε χώρος εργασίας να μεταβληθεί σε χώρο για κατάρτιση - μάθηση.

2. Ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος:

Εδώ, η έννοια της «επιχειρηματικότητας», νοείται με την ευρύτερη έννοια της λέξης και δηλώνει την ανάληψη πρωτοβουλιών, το ζήλο για τη λύση προβλημάτων. Μια κοινωνία της γνώσης πρέπει να προωθεί μέσω της εκπαίδευσης την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα με σκοπό την ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος και να διευκολύνει την απόκτηση των απαιτούμενων δεξιοτήτων για τη σύσταση και διαχείριση μιας επιχείρησης.

3. Βελτίωση της εκμάθησης ξένων γλωσσών.

Ενθαρρύνεται η αλλαγή στα αναλυτικά προγράμματα, ώστε τα συστήματα εκπαίδευσης να ενσωματώσουν τη διδασκαλία δύο ευρωπαϊκών γλωσσών πλην της εθνικής. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών προάγει τη γνώση των πολιτιστικών παραδόσεων των χωρών-μελών, συμβάλει στη διατήρηση της ποικιλομορφίας της Ευρώπης και αναπτύσσει τον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ των ευρωπαίων πολιτών. Ενθαρρύνονται τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας ξένων γλωσσών

4. Αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών:

Η κινητικότητα, προωθεί την ιδιότητα του ευρωπαίου πολίτη και παρέχει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτές και εκπαιδευτικούς να ενισχύουν τις δεξιότητές τους. Η ΕΕ έχει διαμορφώσει προγράμματα κινητικότητας για όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα. Βασικά θέματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν αποτελούν η διεύρυνση της πρόσβασης στα προγράμματα κινητικότητας ατόμων που ανήκουν σε «ευαίσθητες» κοινωνικές ομάδες και η προαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης.

5. Ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας:

Όπου κι αν βρίσκονται οι Ευρωπαΐοι πολίτες πρέπει να μπορούν να αξιοποιούν τα προσόντα τους. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα αρθούν τα εμπόδια με την επέκταση της χρήσης του ΕCTS, τη διαμόρφωση κοινών προγραμμάτων σπουδών και πανεπιστημιακών δικτύων. Χρειάζεται να βελτιωθεί η διαδικασία αναγνώρισης σπουδών σε άλλα κράτη μέλη και να εξασφαλιστεί η συμβατότητα ανάμεσα στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, και να προαχθεί η ευρωπαϊκή διάσταση των προγραμμάτων σπουδών.

Τα κράτη- μέλη διευκολύνονται στην επίτευξη των συμφωνημένων στόχων (α) μέσα από την αποτίμηση της προόδου τους σε με άλλες χώρες, με βάση ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες και συγκριτικές αξιολογήσεις, (β) μέσα από τη διάχυση των καλών πρακτικών που επισημαίνονται και την ανταλλαγή εμπειριών Για τη μέτρηση της επίτευξης των τριών στρατηγικών στόχων η Ευρωπαϊκή επιτροπή παρήγαγε αρχικά μια σειρά πέντε ποσοτικών δεικτών αξιολόγησης[[6]](#footnote-6) της επίδοσης των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών. Αυτοί είναι:

* + Αύξηση κατά 15% του φοιτητικού πληθυσμού στα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες και στις Τεχνολογικές Σπουδές, και βελτίωση της αναλογίας των φοιτητών κατά φύλο
  + 12,5% του ενήλικου πληθυσμού ηλικίας 25-64 ετών, σε προγράμματα δια βίου μάθησης.
  + Αύξηση στο 85% των ατόμων 22 ετών που είναι απόφοιτοι λυκείου,
  + Μείωση κατά 20% των μαθητών ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση
  + Αύξηση στο 90% του ποσοστού αποφοίτησης από την υποχρεωτική εκπαίδευση μιας μαθητικής γενιάς

Παρατηρείται μια αυξανόμενη σύμπλευση ανάμεσα στους στόχους της Μπολόνια και στην ατζέντα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που τέθηκε στη Λισσαβόνα. Χαρακτηριστικά, στην έκθεση “Standards and Guidelines on Quality Assurance in the EHEA” δηλώνεται ότι: “Η διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση δεν είναι ζήτημα Ευρωπαϊκού μόνον ενδιαφέροντος. Σε όλο τον κόσμο εμφανίζεται ταχύτατη αύξηση του ενδιαφέροντος για τα στάνταρτ και την ποιότητα η οποία αντανακλά και την ταχύτατη διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης αλλά και το οικονομικό της κόστος (δημόσιο και ιδιωτικό). Έτσι αν η Ευρώπη πρόκειται να επιτύχει το στόχο της να γίνει η πιο δυναμική οικονομία του κόσμου βασισμένη στη γνώση (στρατηγική της Λισαβόνας) τότε η ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη πρέπει να αποδείξει ότι αντιμετωπίζει σοβαρά την ποιότητα των προγραμμάτων και την απονομή των τίτλων σπουδών και ότι είναι διατεθειμένη να διασφαλίσει και να αποδείξει αυτή την ποιότητα. Η ζήτηση αλλά και οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσονται εντός και εκτός Ευρώπης λόγω της διεθνοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης απαιτούν να λάβουμε θέση. Η προσήλωση και η αποφασιστικότητα όλων όσοι εμπλέκονται στην παραγωγή των προτάσεων (της έκθεσης) προοιωνίζει τη δημιουργία μιας πραγματικά ευρωπαϊκής πρότασης για τη διασφάλιση της ποιότητας που θα ενισχύσει την ελκυστικότητα των προγραμμάτων σπουδών που προσφέρονται στον ΕΧΑΕ” (ENQA, 2005, σ. 9).

## 5.4. Μετά τη Βαρκελώνη: Μια νέα στρατηγική για την καινοτομία

Όπως απέδειξε η ενδιάμεση αξιολόγηση της στρατηγικής της Λισαβόνας (ΕC 2004) οι φιλόδοξοι πολιτικοί στόχοι που είχαν τεθεί ήταν δύσκολο να επιτευχθούν. Οι χαμηλοί ρυθμοί ανάπτυξης των μεγαλύτερων κρατών, αλλά και εξαιρετική βαρύτητα που αποδόθηκε στη συνεργασία κρατών-βιομηχανίας θεωρήθηκαν ανασταλτικοί παράγοντες για την επίτυξη των στόχων.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξήγγειλε την νέα διαδικασία της Λισαβόνας για την ανάπτυξη και την απασχόληση το 2005 (EC, 2005a) επισημαίνοντας ως έναν από τους κύριους τομείς δράσης τη «γνώση και την καινοτομία για την ανάπτυξη». Παράλληλα ανέπτυξε συνεκτικές κατευθυντήριες γραμμές για την προετοιμασία τριετών Εθνικών Σχεδίων Δράσης εκ μέρους των κρατών μελών, καθώς και ένα Κοινοτικό Πρόγραμμα με δράσεις για την ανάπτυξη και την απασχόληση (EC, 2005b). Εδώ τέθηκαν και οι βάσεις για την ατζέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την καινοτομία που έγιναν γνωστές ως ΕΤ2010 ή ως ατζέντα της Λισαβόνας.

Η τελική μορφή της στρατηγικής για την καινοτομία δόθηκε με την πλατφόρμα ‘EU 2020’. Με αυτή τη νέα μακροπρόθεσμη πολιτική η Ευρωπαϊκή Ένωση δήλωσε την πρόθεσή της να αφιερώσει πόρους για τη δημιουργία βιώσιμων πηγών ανάπτυξης και απασχόλησης και να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και της οικονομικής κρίσης. Βασικές προτεραιότητες αποτελούν :

Η δημιουργία προστιθέμενης αξίας μέσω της γνώσης

Η ενδυνάμωση των ατόμων και των ενταξιακών κοινωνιών

Η δημιουργία μιας ανταγωνιστικής, συνδεδεμένης και πράσινης οικονομίας (ΕC, 2010).

Στο κείμενο δηλώνεται η πεποίθηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ότι η ανώτατη εκπαίδευση (περιλαμβάνομένων των διδακτορικών σπουδών) και η έρευνα (περιλαμβανομένης της πολιτικής για τη μεταφορά τεχνογνωσίας) μπορούν να αναχθούν σε ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα της Ευρώπης. Για το λόγο αυτό έχουν περιληφθεί ως διακριτοί τομείς πολιτικής στην ευρύτερη Ευρωπαϊκή πολιτική για την καινοτομία που διαμορφώνεται τις τελευταίες δεκαετίες.

Με την επανεκκίνηση της Λισαβόνας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προσπάθησε να διαμορφώσει μια γενική στρατηγική που θα μπορούσε να αποτελεί στέρεη βάση για την ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ως αντίδραση στην οικονομική δυσπραγία και την αύξηση των επιπέδων ανεργίας η ΕΕ δηλώνει την πρόθεσή της να αυξήσει τα επίπεδα συνεργασίας ώστε να διευκολυνθεί η έξοδος από την κρίση και να οικοδομηθεί μια νέα βιώσιμη οικονομία της αγοράς βασισμένη στη γνώση. «Η Επιτροπή έχει σκοπό η Ευρώπη να ηγείται, να ανταγωνίζεται και να ευημερεί βασισμένη σε μια οικονομία πράσινη, ενταξιακή, βασιμένη στη γνώση, ικανή να επιτύχει βιώσιμους υψηλούς ρυθμούς ανάπτυξης και να δημιουργήσει υψηλότερα επίπεδα απασχόλησης και κοινωνικής προόδου» (EC, 2010, σ. 4).

Η ΕΕ θεωρεί σημαντικό της στόχο την ανάπτυξη μιας περιεκτικής ατζέντας στην οποία θα έχουν σημαντική θέση τόσο η ανώτατη εκπαίδευση όσο και η έρευνα. Σύμφωνα με την Επιτροπή, «η γνώση και η καινοτομία βρίσκονται ....στην καρδιά της ανάπτυξης της Ευρώπης .... και οι αρχές σε όλα τα επίπεδα των κρατών μελών οφείλουν να υποστηρίξουν την καινοτομία και να υλοποίησουν το όραμα για την κοινωνία της γνώσης.... αυξάνοντας τις επενδύσεις τόσο του δημόσιου όσο και του ιδιωτικού τομέα στην έρευνα και την ανάπτυξη.... και επιτρέποντας στα [ευρωπαϊκά] πανεπιστήμια να ανταγωνιστούν με τα καλύτερα του κόσμου .... » (EC, 2005b, σ. 4–9).

Ήδη από το 2004, η Επιτροπή εξήγγειλε το πρόγραμμα για τη Διαβίου Μάθηση για την περίοδο 2007-2013 με γενικότερο στόχο την υλοποίηση της κοινωνίας της γνώσης και τη ενίσχυση της συμβολής της ανώτατης εκπαίδευσης στην ευρωπαϊκή ατζέντα για την εισαγωγή της καινοτομίας. Το πρόγραμμα Διαβίου μάθησης αρθρώνεται σε τέσσερις άξονες που αντιμετωπίζουν διαφορετικές πτυχές της ευρωπαϊκής πολιτικής. Ο πρώτος αφορά το πρόγραμμα Erasmus (για την κινητικότητα φοιτητών, διδασκόντων και διοικητικού προσωπικού) στο οποίο ήδη αναφερθήκαμε σε προηγούμενο κεφάλαια. Οι άλλοι τρεις διαμορφώνουν μια ευρωπαϊκή πολιτική για την ανάπτυξη των διδακτορικών σπουδών, μια πολιτική για την έρευνα και μια πολιτική για τη διάχυση της γνώσης και τη μεταφορά της τεχνογνωσίας (EC, 2004a).

### 5.4.1. Η πολιτική για τις διδακτορικές σπουδές

Οι διδακτορικές σπουδές καταλαμβάνουν περίοπτη θέση στην Ευρωπαϊκή ατζέντα για την έρευνα και την ανώτατη εκπαίδευση. Θεωρούνται πλέον ιδιαίτερης σημασίας για τη δημιουργία επαγγελματιών που έχουν τις ικανότητες να εργαστούς σε ιδιαίτερα πολύπλοκα περιβάλλοντα έντασης της γνώσης. Η Ευρώπη φαίνεται να έχει ανακαλύψει τις δυνατότητες του τρίτου κύκλου σπουδών (Bartelse & Huisman, 2008) Σε αναλογία με τη διαδικασία της Μπολόνια, η Λισαβονά αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στις διδακτορικές σπουδές. Οι υπουργοί επισημαίνουν τόσο τη σημασία της έρευνας, όσο και της εκπαίδευσης για την έρυνα και τη σχέση τους με την αύξηση της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης. Σε συνέχεια του ανακοινωθέντος του Bergen (2005, σ. 4) που προέκρινε την αύξηση του αριθμού υποψηφίων διδακτόρων ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες της κοινωνίας της γνώσης, οι υπουργοί παιδείας της ΕΕ προτρέπουν τα πανεπιστήμια να διασφαλίσουν ότι τα προγράμματα διδακτορικών σπουδών προωθούν τη διεπιστημονικότητα και την ανάπτυξη μεταφερόμενων δεξιοτήτων ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες της αγοράς εργασίας (van Vught 2011, σ. 68).

Oι διδακτορικές σπουδές έρχονται να αποτέλεσουν τον κρίκο που συνδέει την Μπολόνια με τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση με την πολτική για την έρευνα. Αποτελούν προτεραιότητα στην πολιτική της ΕΕ που προωθείται μέσω της Μπολόνια και τους αφιερώνεται σημαντικός χώρος στη διαμόρφωση της πολιτικής για την καινοτομία. Η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί μια ενιαία, ανοιχτή και ανταγωνιστική αγορά εργασίας για τους ερευνητές, με ενδιαφέρουσες προοπτικές σταδιοδρομίας και κίνητρα κινητικότητας. Προωθεί δε την άποψη ότι οι διδάκτορες θα έχουν τη δυνατότητα σύντομα να εργαστούν όχι μόνο ως ακαδημαϊκοί και σε θέσεις του δημόσιου τομέα αλλά και στον ιδιωτικό τομέα, τόσο σε εργαστήρια όσο και σε διοικητικές θέσεις.

### 5.4.2 Η πολιτική για την έρευνα

Η ευρωπαϊκή πολιτική για την έρευνα αναπτύσσεται ουσιαστικά στη δεκαετία του 1980. Ένα σημαντικό βήμα ήταν η δημιουργία των πολυετών ερευνητικών προγραμμάτων πλαισίων (framework programmes) τα οποία σταδιακά ανάχθηκαν σε κεντρικό εργαλείο εφαρμογής της ευρωπαϊκής πολιτικής για την έρευνα και την τεχνολογία. Αποτέλεσαν στρατηγικά κείμενα που περιέγραφαν την ευρύτερη πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τις ερευνητικές προτεραιότητές, που όλες προωθούνταν και χρηματοδοτούνταν μέσα από ιδιαίτερους άξονες των επι μέρους προγραμμάτων.

Παρά το γεγονός ότι τα προγράμματα πλαίσια είχαν σημαντική πολιτική βαρύτητα, αποτέλεσαν μόνο το 5% των συνολικών επενδύσεων στην έρευνα. Το υπόλοιπο 95% των επενδύσεων προήλθε από τα κράτη μέλη. Και ορισμένοι αναλυτές (Andersson, 2006), ασκώντας κριτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση, υποστήριξαν ότι το ερευνητικό πεδίο υπέφερε από πολυδιάσπαση. Αυτήν ακριβώς την πρόκληση η Ευρωπαϊκή Ένωση προσπάθησε να αντιμετωπίσει με την δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας, ο οποίος εξαγγέλθηκε το 2000 (EC, 2000) και αποτέλεσε αναπόσπαστο τμήμα της ατζέντας της Λισαβόνας στη συνέχεια, ιδιαίτερα μετά τη διάσκεψη της Βαρκελώνης το 2002, οπότε και έλαβε πιο συγκεκριμένη μορφή. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρατήρησε ότι οι πολιτικές για την έρευνα και την τεχνολογία υλοποιούντο σε εθνικό κυρίως επίπεδο και ότι τα ερευνητικά προγράμματα της ΕΕ δεν είχαν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ως ενοποιητικός παράγοντας (ΕC, 2002a, σ. 8) To αποτέλεσμα ήταν η κατάτμηση η διάχυση και η αλληλοεπικάλυψη, καθώς μια αδυναμία συσπείρωσης της κρίσιμης μάζας των ανθρώπινων, τεχνολογικών και οικονομικών πόρων που απαιτούνται για την υλοποίηση απαιτητικών ερευνητικών προγραμμάτων.

Παρά το γεγονός ότι το Μάρτιο του 2002 στη Βαρκελώνη ετέθη ο φιλόδοξος στόχος του να αφιερωθεί το 3% του ΑΕΠ για την έρευνα και την ανάπτυξη, η ενδιάμεση αξιολόγηση έδειξε ότι «στα μέσα του δρόμου για το 2010 η συνολική εικόνα ήταν μικτή, και πολλά χρειάζονταν να γίνουν ακόμα ώστε να μη γίνει η Λισαβόνα συνώνυμο των χαμένων στόχων και των ανεκπλήρωτων υποσχέσεων» (ΕC, 2004, σ. 10). Η αξιολόγηση κατέδειξε ότι υπήρχε χάσμα ανάμεσα στην πολιτική ρητορεία για την κοινωνία της γνώσης και την πραγματικότητα των χρηματοδοτικών και άλλων προτεραιοτήτων. Υπήρχε ανάγκη για άμεση δράση και αναλήφθηκε με τα δύο τελευταία προγράμματα πλαίσια, το 6ο (2002-2006) και το 7ο (2007-2013) στη διάρκεια των οποίων βελτιώθηκε ο συντονισμός των ευρωπαϊκών και των εθνικών προγραμμάτων για την έρευνα και την ανάπτυξη. Η υλοποίηση των τελευταίων προγραμμάτων προγραμμάτων πλαισίων κατέδειξε την ανάγκη διαμόρφωσης Ευρωπαϊκού πλαισίου πολιτικής για την έρευνα, που θα προσέφερε κίνητρα στα κράτη μέλη να συμβάλουν στη δημιουργία μια κοινής πολιτικής για την καινοτομία και αποκάλυψε ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν μπορεί να ανταποκριθεί επιτυχώς στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης χωρίς την ενεργητική συμμετοχή των κρατών μελών.

Ιδιαίτερα το 7ο πρόγραμμα-πλαίσιο, με ένα υπολογίσιμο προϋπολογισμό €53 περίπου δισεκατομμυρίων αποτέλεσε ισχυρό εργαλείο για την εφαρμογή της ευρωπαϊκής πολιτικής για την εισαγωγή της καινοτομίας και δημιούργησε προϋποθέσεις διαλόγου τόσο με τη βιομηχανία (μέσω των κοινών πρωτοβουλιών για την τεχνολογία) όσο και με τον ακαδημαϊκό κόσμο, μέσω της δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου έρευνας, που χρηματοδοτεί τα καλύτερα Ευρωπαϊκά ερευνητικά προγράμματα σε θέματα αιχμής. Με το 7ο πρόγραμμα πλαίσιο ο Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας φάνηκε να μετατοπίζει το κέντρο βάρους του. Πλέον δεν περιορίζεται μόνο στο να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της κατατμημένης και αποσπασματικής ευρωπαϊκής πολιτικής για την έρευνα. Προωθεί ενεργητικά τη θέση ότι η ερευνητική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης οφείλει να συσχετιστεί με άλλες πολιτικές, ώστε να επιτευχθούν συνέργειες στο πλαίσιο της ευρύτερης στρατηγικής της Λισαβόνας. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ο Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας οφείλει να αποκτήσει τα ακόλουθα έξι χαρακτηριστικά: (1) επαρκή ροή ικανών ερευνητών και υψηλά επίπεδα κινητικότητας ανάμεσα σε ιδρύματα, επιστημονικά πεδία, τομείς και χώρες. (2) παγκόσμιας κλάσης ερευνητικές υποδομές, προσβάσιμες από όλους (3) έρευνητικά ιδρύματα που θα επιδιώκουν την αριστεία μέσα από συνεργασία δημόσιου και ιδιωτικού τομέα και θα είναι σε θέση να προσελκύσουν και υψηλής ποιότητας ανθρώπινο δυναμικό και οικονομικούς πόρους (4) αποτελεσματική διάχυση της γνώσης στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα (5) καλά συντονισμένα ερευνητικά προγράμματα και σαφείς προτεραιότητες και (6) άνοιγμα του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας στον κόσμο, με ιδιαίτερη έμφαση στις γειτονικές χώρες.

### 5.4.3 Η πολιτική για τη διάχυση της γνώσης

Η βασική φιλοσοφία της Ευρωπαϊκής πολιτικής για την έρευνα αποκρυσταλλώνεται στη θέση ότι η αριστεία στην έρευνα προωθείται μέσα από αυξημένα επίπεδα συνεργασίας και ικανά επίπεδα επενδύσεων. Ωστόσο ισχυρότεροι δεσμοί με τη βιομηχανία και τον ιδιωτικό τομέα είναι επίσης απαραίτητοι ώστε να επιτευχθεί η αποτελεσματική διάχυση της γνώσης και η μεταφορά τεχνογνωσίας. Το 2006 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε ένα κείμενο πολιτικής, ώστε να προωθήσει την πρακτική χρήση της γνώσης και να δημιουργήσει ένα πλαίσιο αναφοράς για τη συζήτηση για την καινοτομία σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο (EC, 2006). Εδώ παραθέτει τις σημαντικότερες πρωτοβουλίες και παρουσιάζει μια συνεκτική στρατηγική για τη δημιουργία και την προώθηση καινοτόμων προϊόντων και υπηρεσιών σε τομείς που θεωρούνται πολλά υποσχόμενοι και πρώτης προτεραιότητας (EC, 2006, σ. 3)

Σύμφωνα με την Επιτροπή υφίστανται σοβαρά εμπόδια για την αποτελεσματική διάχυση και μεταφορά της τεχνογνωσίας, τα οποία εντοπίζονται στη διαφορά νοοτροπίας ανάμεσα στις ακαδημαϊκές και τις επιχειρηματικές κοινότητες, δυσκαμψίες του νομικού πλαισίου, κατατμημένες αγορές και έλλειψη κινήτρων. Αν και ορισμένα κράτη μέλη έχουν διαμορφώσει πρωτοβουλίες για την προώθηση της μεταφοράς τεχνογνωσίας, οι διεθνείς διαστάσεις του ζητήματος αγνοούνται (EC, 2007). Προτείνονται δε μια σειρά από μέτρα για την αντιμετώπιση του προβλήματος τα οποία περιλαμβάνουν τη δημιουργία κατάλληλου προσωπικού στα πανεπιστήμια, ειδικευμένου σε θέματα μεταφοράς τεχνογνωσίας (και ένα αντίστοιχο πρόγραμμα ανάπτυξης και πιστοποίησης των σχετικών προσόντων), η ανάπτυξη επιχειρηματικής νοοτροπίας στα πανεπιστήμια και οι αυξημένες ανταλλαγές μεταξύ επιχειρήσεων, βιομηχανιών και πανεπιστημίων. Τέλος η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε μια σειρά κατευθυντήριων γραμμών τις οποίες μπορούν να ακολουθούν τα πανεπιστήμια (σε εθελοντική βάση και εφόσον το επιθυμούν) και οι οποίες καλύπτουν θέματα όπως για παράδειγμα τη διαχείριση πνευματικής ιδιοκτησίας και πρωτοβούλιες για την ενεργό συμμετοχή ερευνητών σε δράσεις διάχυσης και μεταφοράς τεχνογνωσίας (EC, 2007α).

### 5.4.4 Πολυεπίπεδη διακυβέρνηση

Η διαμόρφωση πολιτικής για την καινοτομία και την έρευνα σε υπερεθνικό ερωπαϊκό επίπεδο έχει μεταβάλλει την Ευρωπαϊκή Ένωση σε σημαντικό δρώντα στο χώρο αυτό. Φαίνεται να υπάρχει όλο και μεγαλύτερη ευθυγράμμιση των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και των ερευνητικών κέντρων και ινστιτούτων με τις πολιτικές προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η στρατηγική EU-2020 το πιθανότερο είναι πως θα αυξήσει την πίεση πάνω στα κράτη μέλη για περαιτέρω ευθυγράμμιση των εθνικών πολιτικών για την έρευνα και την τεχνολογία προς τις ευρωπαϊκές προτεραιότητες. Κατά συνέπεια πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα ήδη λειτουργούν σε ένα περιβάλλον πολυεπίπεδης διακυβέρνησης.

Η δυναμική της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης δημιουργεί δύο ειδών προκλήσεις στις οποίες τα ιδρύματα καλούνται να ανταποκριθούν. Η πρώτη πρόκληση μπορεί να περιγραφεί ως διαστρωμάτωση ή ιεράρχηση των Ευρωπαϊκών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης με αυξημένη κάθετη διαφοροποίηση. Αυτή έμφανίζεται ως συνδυασμένο αποτέλεσμα των μεταβαλλόμενων διαδικασιών συμμετοχής στα ερευνητικά προγράμματα της ευρωπαϊκής και της αντιπαραγωγικής επίπτωσης της ενίσχυσης των επαφών μεταξύ ανώτατης εκπαίδευσης και βιομηχανίας. Ως προς το ζήτημα της ιεράρχησης να θυμίσουμε ότι έχει ήδη επισημανθεί παλαιότερα ότι η «επιτυχία γεννά επιτυχία» και η επιτυχημένη συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα αποτελεί δείκτη επιτυχίας για τις μελλοντικές συμμετοχές (David & Keeley, 2003). Έτσι, ερευνητικές ομάδες οι οποίες έχουν προσελκύσει χρηματοδοτήσεις στο παρελθόν, φαίνεται να έχουν αυξημένες πιθανότητες επιτυχίας και στο μέλλον. Ως προς το ζήτημα της αντιπαραγωγικής πίεσης που ασκείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για ανάπτυξη στενότερων δεσμών με τη βιομηχανία αρκεί να επισημανθεί το γεγονός ότι ιδρύματα που αντιμετωπίζουν αυξημένες οικονομικές ανάγκες αναγκάζονται σχεδόν να αποδεχτούν ερευνητικές χρηματοδοτήσεις για χαμηλού επιπέδου έρευνες, με αποτέλεσμα να αποδυναμώνονται ακόμη περισσότερο οι δυνατότητές τους για υψηλού επιπέδου ερευνητική παραγωγή (Geuna, 1999). Το συνδυασμένο αποτέλεσμα των δύο διαδικασιών οδηγεί σε διαφοροποίηση και διαχωρισμό ανάμεσα σε ιδρύματα που είναι ακαδημαϊκά και οικονομικά ισχυρά και ιδρύματα που είναι ακαδημαϊκά και οικονομικά αδύναμα.

Κατά τον Van Vught (2011, σσ. 76-77) ένα ακόμα αποτέλεσμα της εφαρμογής της ευρωπαϊκής πολιτικής για την έρευνα είναι η αυξανόμενη περιφερειακή διαφοροποίηση εντός του ευρωπαϊκού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης. Αυτό φαίνεται να είναι αποτέλεσμα τριών διαδικασιών: (α) της προτίμησης των ερευνητών που προέρχονται από περιφέρειες που επιδιώκουν την “αριστεία” να συνεργάζονται με ερευνητές από αντίστοιχου επιπέδου ιδρύματα και περιφέρειες παρά να περιλαμβάνουν στις ερευνητικές ομάδες ερευνητές από περιοχές που υπολοίπονται. (β) του γεγονότος ότι η ευρωπαϊκή πολιτική για την έρευνα ευνοεί τη συγκέντρωση του ταλέντου στις πλουσιότερες περιοχές της Ευρώπης, οι διαθέτουν και τις καλύτερα εξοπλισμένες ακαδημαϊκές υποδομές και (γ) του γεγονότος ότι ιδρύματα από περιοχές που υπολοίπονται σε ερευνητικό δυναμικό και υποδομές έχουν δυσκολία να συμμετέχουν ισότιμα σε επιτυχημένα δίκτυα συνεργασίας και φαίνεται ότι χρειάζεται να ξεπεράσουν ένα “κατώφλι” ποιότητας πριν μπορέσουν να το κάνουν. Τέλος η πολιτική για την κινητικότητα των ερευνητών οδηγεί σε συγκέντρωση ταλέντου σε κέντρα αριστείας, καθώς οι ταλαντούχοι ερευνητές ανταγωνίζονται για την κατάληψη θέσεων σε υψηλού κύρους πανεπιστήμια, έτσι που χαμηλότερου κύρους ιδρύματα έχουν δυσκολία να συγκρατήσουν το υψηλού επιπέδου δυναμικό τους. Eπι πλέον δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι φτωχότερες περιφέρειες της Ευρώπης χαρακτηρίζονται από κυρίαρχία ερευνητικών δράσεων χαμηλής και μεσαίας τεχνολογίας, οι οποίες δεν προκρίνονται ως πρώτης προτεραιότητας στην ευρωπαϊκή ατζέντα για την έρευνα. Τα μεγάλα ερευνητικά προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (και τα προγράμματα πλαίσια και πιο πρόσφατα τα Horizon 2020) σχεδόν αποκλειστικά αναφέρονται σε τομείς υψηλής τεχνολογίας και ωθούν σε συγκέντρωση των χρηματοδοτήσεων στις πλουσιότερες περιοχές της Ευρώπης. Το αποτέλεσμα είναι μια πιθανόν αθέλητη, αλλά πάντως πολύ πραγματική περιφερειακή διαφοροποίηση. Το τοπίο της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη μεταβάλλεται καθώς περνάμε από διαχωρισμούς βασισμένους στα εθνικά σύνορα σε διαχωρισμούς με βάση τη συγκέντρωση του ταλέντου. Η εσωτερική ιεράρχηση του ευρωπαϊκού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης και έρευνας εντείνεται, καθώς οι πλουσιότερες περιοχές ευνοούνται ενώ οι φτωχότερες περιοχές περιορίζονται στα κονδύλια που διατίθενται μέσω των πολιτικών για τη διατήρηση της συνοχής.

## 5.5. Αποτίμηση

Οι προτάσεις που προωθούνται μέσα από τις δίδυμες διαδικασίες της Μπολόνια και της Λισσαβόνα έχουν επηρεάσει σημαντικά τις εθνικές πολιτικές για την έρευνα και την ανώτερη εκπαίδευση. Οδηγούν σε πρωτοβουλίες οι οποίες διαφέρουν από τις «πολιτικές διεθνοποίησης» της προηγούμενης δεκαετίας. Οι παλιότερες αυτές πολιτικές θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν περιφερειακές ή συμπληρωματικές πολιτικές, οι οποίες εστίαζαν πρωτίστως στην κινητικότητα φοιτητών και διδασκόντων. Τώρα μιλάμε για μεταρρυθμίσεις που στο άμεσο μέλλον θα επιφέρουν αλλαγές στη φιλοσοφία και τη λογική συγκρότησης των προγραμμάτων σπουδών αλλά και δομικές και οργανωτικές αλλαγές στα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης. Στο κέντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται ο συντονισμός των ερευνητικών προγραμμάτων και η κοινή αρχιτεκτονική των εκπαιδευτικών συστημάτων. H ατζέντα της Μπολόνια υλοποιείται μέσα από πολιτικές που αφορούν τη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, τη συγκρισιμότητα των παρεχόμενων κύκλων και τίτλων σπουδών, την ανάπτυξη κοινών προγραμμάτων σπουδών και την επέκταση της χρήσης του συστήματος ECTS, που στο μέλλον φαίνεται ότι θα αποτελέσει τη γενική βάση για τη μεταφορά και τη συσσώρευση διδακτικών μονάδων (Haug & Tauch, 2001).

Με βάση όσα παραπάνω αναφέρθηκαν θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η δράση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης συνεχώς διευρύνεται και γεωγραφικά αλλά και ως προς τα επίπεδα πολιτικής στα οποία τώρα εμπλέκεται. Ωστόσο παρά το γεγονός ότι οι εθνικές πολιτικές πιέζονται από το ευρύτερο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής πολιτικής, η διαδικασία ευρωπαϊκοποίησης υλοποιείται με διαφορετικούς ρυθμούς και σε διαφορετική έκταση σε κάθε χώρα καθώς με διαφορετικό ρυθμό οι κυβερνήσεις αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την επίτευξη των συμφωνηθέντων στόχων σε συνεργασία με εμπλεκόμενους φορείς της ανώτατης εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα ειδικότερα η πολιτική ευρωπαϊκοποίησης στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης αναπτύσσεται μεν πάνω στους τρεις άξονες πολιτικής της που έχουν τεθεί από τη στρατηγική της Λισαβόνας και σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές της Μπολόνια, ωστόσο στις αντεγκλήσεις ανάμεσα στο ΥΠΕΠΘ και την ακαδημαϊκή κοινότητα κυριάρχησαν οι διαφορές απόψεων για τη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και την αξιολόγηση της ποιότητας. Και οι δύο ταλάνισαν την ελληνική ανώτατη εκπαίδευση, ιδιαίτερα στην περίοδο 2000-2011 και προκαλέσαν ποικίλες αντιδράσεις και συγκρούσεις στο χώρο της ακαδημαϊκής κοινότητας. Αυτό δε σημαίνει ότι υπήρξε ευρύτερη αποδοχή των πολιτικών που αφορούν τον τρίτο άξονα το «άνοιγμα του πανεπιστημίου στην ευρύτερη κοινωνία» και την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας. Απλώς οι αντιδράσεις και οι αντεγκλήσεις για το συγκεκριμένο ζήτημα (με εξαίρεση το θέμα της παροχής δια βίου εκπαίδευσης από τα πανεπιστήμια) έλαβαν μικρότερη έκταση, δεδομένου ίσως ότι η αντιπαράθεση επικεντρώθηκε κυρίως στους δύο άλλους άξονες και ιδιαίτερα στο θέμα της αξιολόγησης. Στην αποτύπωση και την ανάλυση των επιδράσεων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στο ελληνικό πλαίσιο θα στραφούμε στη συνέχεια του βιβλίου

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΔΟΧΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

## 6.1. Ευρωπαϊκή πολιτική & ελληνικό θεσμικό πλαίσιο

Από την είσοδο της Ελλάδας στην ΕΟΚ το 1981 και μέχρι τη συγκροτηση του ΕΠΕΑΕΚ, το Υπουργείο Παιδείας δεν είχε διαμορφώσει κεντρική πολιτική ευρωπαϊκοποίησης της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης. Αντίθετα, προτίμησε να αφήσει στους ακαδημαϊκούς την ελευθερία συμμετοχής στα ευρωπαϊκά προγράμματα έρευνας και κινητικότητας και στα πανεπιστημιακά ιδρύματα και τμήματα την πρωτοβουλία διαμόρφωσης σχετικής πολιτικής, στο βαθμό που αυτοί/αυτά το επιθυμούσαν. Στη διάρκεια αυτής της φάσης, οι πρωτοβουλίες έχουν κυρίως ατομικό χαρακτήρα, ενώ η ευρωπαϊκοποίηση φαίνεται να αποτελεί ζήτημα δευτερεύον, χωρίς ιδιαίτερο ενδιαφέρον (ADMIT – HEIGLO).

Η υλοποίηση της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα προωθήθηκε μέσα από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση, το οποίο αποτέλεσε από 1998/99 εργαλείο πολιτικής για την εισαγωγή των καινοτομιών στο ελληνικό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης και μέσο ανακατανομής των ευρωπαϊκών κονδυλίων για την εκπαίδευση.

Η πολιτική επιλογή για τη δημιουργία Επιχειρησιακού Προγράμματος για την εκπαίδευση – και τη συνακόλουθη χρηματοδότησή του από το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο - οδηγεί αναπόφευκτα στη στενή σύνδεση ευρωπαϊκής και ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η έγκριση της χρηματοδότησης του προγράμματος από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, προϋποθέτει τη συμφωνία με τα πεδία πολιτικής που χρηματοδοτούνται από την Ε.Ε., καθώς οι προβλεπόμενες δράσεις δεν πρέπει να αποκλίνουν από συγκεκριμένα κριτήρια επιλεξιμότητας.

Η υλοποίηση ενός τέτοιου Επιχειρησιακού Προγράμματος επηρεάζει ταυτόχρονα τη διαμόρφωση του τεχνικού και του θεσμικού περιβάλλοντος του πανεπιστημιακού συστήματος, καθώς:

(α) Παρέχει σημαντικούς υλικούς πόρους στα πανεπιστήμια για αναμόρφωση της «τεχνολογίας» τους. Εδώ ο όρος «τεχνολογία» χρησιμοποιείται με την ευρεία έννοια και αναφέρεται στην αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και τη δημιουργία νέων, την εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας, τη στήριξη της έρευνας, την ανάπτυξη υποδομών και νέων δομών.

(β) Ασκεί θεσμικές πιέσεις μέσω της δημιουργίας ενός κανονιστικού πλαισίου, καθώς άξονες, μέτρα και ενέργειες του προγράμματος ενσωματώνουν αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, και δηλώνουν στα πανεπιστήμια «τι αναμένεται από αυτά», προκειμένου να εγκριθεί η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Οι ακαδημαϊκοί και τα συλλογικά όργανά τους, σε επίπεδο τμήματος ή πανεπιστημίου εκδηλώνουν τα ίδια την πρόθεση συμμετοχής τους και αποφασίζουν το βαθμό στον οποίο είναι διατεθειμένα να υιοθετήσουν τις προτεινόμενες δράσεις.

(γ) Ασκεί θεσμικές πιέσεις μέσω της δημιουργίας ενός ρυθμιστικού μηχανισμού, καθώς από τη στιγμή που θα εγκριθεί η χρηματοδότηση μιας δράσης το πανεπιστήμιο οφείλει να συμμορφωθεί με τους κανόνες διαφάνειας και δημοσιότητας που θέτει η ΕΕ, να αποδώσει λογαριασμό για τη χρήση των κονδυλίων που έλαβε και να υλοποιήσει δράσεις δημοσιότητας (δικτυακούς τόπους αλλά και συνέδρια, σεμινάρια κ.λ.π.) με στόχο τη διάχυση των αποτελεσμάτων.

Μέσω του προγράμματος, το ΥΠΕΠΘ αποδέχεται το προτεινόμενο μοντέλο ευρωπαϊκής πολιτικής το οποίο προβάλλει στα κείμενά του ως κανονιστικό πρότυπο προς το οποίο επιχειρείται σύγκλιση, ενώ ενσωματώνονται στην ελληνική πολιτική στόχοι που προωθούνται μέσα από τη Διαδικασία της Μπολόνιας και τη Στρατηγική της Λισαβόνας.

Παρά τις αντιδράσεις της ακαδημαϊκής κοινότητας στην εφαρμογή της ευρωπαϊκής πολιτικής, στις οποίες θα αναφερθούμε στη συνέχεια, τα πανεπιστήμια χρηματοδοτήθηκαν για δράσεις που συμπλέουν με τους στρατηγικούς στόχους της Λισαβόνας και αφορούσαν:

(α) Στη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και στην αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών. Τα πανεπιστήμια χρηματοδοτήθηκαν για την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, προπτυχιακών και μεταπτυχιακών, τη δημιουργία νέων τμημάτων και την ανάπτυξη των υποδομών τους.

(β) Στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ορισμένα πανεπιστήμια χρηματοδοτήθηκαν αρχικά για την αξιολόγηση τους μέσω του Institutional Evaluation Programme της European University Association (EUA), ενώ σε δεύτερη φάση συμμετείχαν όλα στον προγραμματισμό και στρατηγικό σχεδιασμό της ανωτάτης εκπαίδευσης.

(γ) Στο «άνοιγμα του πανεπιστημίου στον κόσμο» και την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας και ανταγωνιστικότητας. Τα πανεπιστήμια χρηματοδοτήθηκαν για τη δημιουργία ΚΕΚ, Ινστιτούτων Δια Βίου Μάθησης και τη δημιουργία spin-off εταιριών για την εμπορική εκμετάλλευση και τη διάχυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς και για τη δημιουργία γραφείων διασύνδεσης.

Πιθανώς το κίνητρο της χρηματοδότησης αποδείχτηκε πολύ σημαντικό για τα πανεπιστήμια και ώθησε σημαντικό μέρος της πανεπιστημιακής κοινότητας να συνεργαστεί για την υλοποίηση των προτεινόμενων δράσεων. Εξίσου πιθανή είναι η υπόθεση ότι οι πανεπιστημιακοίαποδέχθηκαν καταρχήν τις “κανονιστικού τύπου” πιέσεις διότι θα μπορούσαν να τις προσαρμόσουν στη συνήθη λειτουργία του πανεπιστημίου, ενώ παράλληλα με τα κονδύλια που έλαβαν θα μπορούσαν να ικανοποιήσουν ιδιαίτερους στόχους των ιδρυμάτων/τμημάτων ή και ατομικούς, γεγονός που θα αποτελούσε υιοθέτηση μιας στρατηγικής «αποφυγής». Σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με τη θεσμική προσέγγιση, καμιά αντίσταση δεν νοείται ως «απλά συμβολική», καθώς δομές που δημιουργούνται και σχέσεις που παγιώνονται, με όποιον τρόπο και για όποιο λόγο, αποκτούν σταδιακά «δική τους ζωή» και συνιστούν αναπόσπαστο τμήμα της διαδικασίας θεσμοποίησης.

Τα Συμπλήρωματα Προγραμματισμού του ΕΠΕΑΕΚ αποτέλεσαν εκτενή και περιεκτικά κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αποτύπωναν τη φιλοσοφία του Υπουργείου για το ρόλο του πανεπιστημίου και έθεταν τους στόχους πολιτικής. Το γεγονός ότι το πρόγραμμα είχε από την αρχή σχεδιαστεί με βάση τα πεδία πολιτικής του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, το ανέδειξε στην περίοδο μετά το 2000 σε πρόσφορο εργαλείο πολιτικής για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας και της Μπολόνια. Εξ άλλου, το νέο στοιχείο που εισάγεται μέσα από τη Λισαβόνα και τη Μπολόνια δεν αφορά τόσο τους στόχους της ευρωπαϊκής πολιτικής - οι οποίοι παραμένουν σε μεγάλο βαθμό σταθεροί - όσο τις διαδικασίες θεσμοποίησης που εισάγουν.

Είναι χαρακτηριστικό, ότι για την υλοποίηση του ΕΠΕΑΕΚ ιδρύθηκε ειδική διαχειριστική αρχή στο ΥΠΕΠΘ και θεσπίστηκε, καινοφανής για την Ελλάδα αλλά επιβεβλημένη από την ΕΕ, διαδικασία που περιλάμβανε την προκήρυξη, έγκριση, χρηματοδότηση παρακολούθηση και αξιολόγηση των δράσεων. Στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας:

* Το ΥΠΕΠΘ αποτυπώνει αναλυτικά και δημοσιοποιεί τους άξονες και τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ακολουθήσει σε συγκεκριμένο κείμενο πολιτικής το οποίο επικαιροποιείται περιοδικά και περιγράφει τις δράσεις που προτίθεται να χρηματοδοτήσει
* Απευθύνει ανοικτή πρόσκληση υποβολής προτάσεων προς όλα τα επιλέξιμα κάθε φορά ιδρύματα της χώρας, χρηματοδοτώντας δράσεις και ενέργειες οι οποίες έχουν ήδη περιγράφεί στους Άξονες και τα Μέτρα του Συμπληρώματος Προγραμματισμού του ΕΠΕΑΕΚ.
* Οι προτάσεις που υποβάλλονται αξιολογούνται από ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες για λογαριασμό του υπουργείου και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης παραδίδονται στη διαχειριστική αρχή του ΕΠΕΑΕΚ, όπου ακολουθεί η επιλογή των προτάσεων που εντάσσονται στο πρόγραμμα.
* Στοιχεία για τους άξονες, τα μέτρα, τις δράσεις και τις ενέργειες που χρηματοδοτούνται μέσω του ΕΠΕΑΕΚ, αξιολόγηση των στόχων και των αποτελεσμάτων του καθώς και στοιχεία που αφορούν η χρηματοδότηση των ενταγμένων πράξεων, δημοσιεύονταν συστηματικά στο δικτυακό τόπο του ΕΠΕΑΕΚ, από όπου κάθε άμεσα ενδιαφερόμενος και το ευρύ κοινό μπορεί να πληροφορηθεί την πορεία υλοποίησης του προγράμματος.

Με βάση τα παραπάνω, είναι δυνατό να υποστηριχθεί ότι η όλη λειτουργία του ΕΠΕΑΚ ασκεί θεσμικές πιέσεις και μέσω του γνωστικού-πολιτισμικού πυλώνα, στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς εισάγει μια νέα για τα ελληνικά ήθη διαδικασία παραγωγής και υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το ΕΠΕΑΕΚ αποτελεί παράδειγμα μηχανισμού μέσω του οποίου η ευρωπαϊκή πολιτική διαχέεται σε εθνικό επίπεδο. Παρατηρούμε εδώ τη διαδικασία θεσμοποίησης στη γέννησή της. Έχουμε μια περίπτωση μεταφοράς και διάχυσης αξιών, προτύπων και τρόπων συμπεριφοράς, από το ευρωπαϊκό επίπεδο στο εθνικό.

## 6.2. Η Διαμόρφωση νέου περιβάλλοντος στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση*.*

Με βάση τα παραπάνω, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η πολιτική του ΥΠΕΠΘ, όπως αυτή υλοποιείται μέσα από το ΕΠΕΑΕΚ κυρίως χρηματοδοτούνται δράσεις που ωθούν τα ελληνικά πανεπιστήμια να αναδιοργανώσουν τον τρόπο συγκρότησης των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών, εισάγοντας και προάγοντας

(α) νέες τεχνολογίες διδασκαλίας και έρευνας για την παραγωγή συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων και την απόκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την οικονομία και την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας

(β) προγράμματα σπουδών που θα καλύπτουν τις ανάγκες της δια-βίου μάθησης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

(γ) τη διεπιστημονικότητα, την επιχειρηματικότητα και συγκεκριμένες ειδικότητες που συνδέονται στενότερα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

(δ) τη λογική της διεθνούς ανταγωνιστικότητας, της αριστείας και της προσέλκυσης ξένων φοιτητών, ιδιαίτερα στο χώρο των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών και της έρευνας.

Επισημαίνεται ότι η προσπάθεια εφαρμογής της ευρωπαϊκής πολιτικής στην Ελλάδα αποτελεί σημαντικό (εξωγενή ως προς το εθνικό, αλλά ενδογενή ως προς το περιφερειακό-ευρωπαϊκό επίπεδο) παράγοντα διαμόρφωσης του περιβάλλοντος της ανώτατης εκπαίδευσης. Η άσκηση της ευρωπαϊκής πολιτικής σταδιακά διαμορφώνει και το τεχνικό περιβάλλον των πανεπιστημίων (μέσω της παροχής υλικών πόρων και πληροφοριών για τη ανάπτυξη νέων πανεπιστημιακών δομών), αλλά και το θεσμικό περιβάλλον της ανώτατης εκπαίδευσης μέσω της διάχυσης νέων κανονιστικών προτύπων και της ψήφισης σχετικών νόμων.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων πολιτικών διάχυσης από το ευρωπαϊκό στο εθνικό επίπεδο αποτελούν οι προβλέψεις που ενσωματώνονται στο Β΄ ΕΠΕΑΕΚ και αφορούν στη σύσταση εθνικού συστήματος διασφάλισης της ποιότητας, στις οποίες θα αναφερθούμε λεπτομερέστερα.

Στο Συμπλήρωμα Προγραμματισμού (Σ.Π.) του ΕΠΕΑΕΚ δηλώνεται ότι: *«η αντιμετώπιση των προκλήσεων που προκύπτουν από την ανάγκη εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, θα στηριχθεί στην βελτίωση και στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, καθώς και στον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών υποδομών. Παράλληλα, απαραίτητη είναι η συστηματική και η συνολική αξιολόγηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Μέσα από την αξιολόγηση, που παλαιότερα ήταν αποσπασματική, εκτιμάται ότι θα αναπτυχθεί μια συνολική αντίληψη που θα συνδέσει τους επιμέρους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθιστώντας το εκπαιδευτικό σύστημα πιο σύγχρονο και αποτελεσματικό σε σχέση με το υπάρχον*». (Ειδική Διαχειριστική Αρχή ΕΠΕΑΕΚ, 2007, σ. 56).

Οι διαδικασίες μέσω των οποίων θα αναπτυσσόταν η πολιτική για την αξιολόγηση και διασφάλιση της ποιότητας αναπτύσσονται στο πλαίσιο του 2ου Άξονα του ΕΠΕΑΕΚ (Μέτρο 2.1, Ενέργεια 2.1.2) που αφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου «για να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου … πρέπει να στηριχθεί σε συνολική και συστηματική μελέτη των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν άμεσα το εκπαιδευτικό σύστημα. Εκτός από την ανάπτυξη και συλλογή στοιχείων που αφορούν στο εκπαιδευτικό έργο μέσα από τις πράξεις της ενέργειας εκτιμάται ότι «…θα αναπτυχθούν συλλογικά και ατομικά σχέδια δράσης για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.… Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα υλοποιηθεί σε τέσσερις φάσεις. Αρχικά, με την εκπόνηση μελετών θα παραχθούν τα εργαλεία αξιολόγησης και θα καταρτιστεί ένα σχέδιο δράσης που θα καλύπτει τις διαδικασίες και τους δείκτες της αξιολόγησης. Κατόπιν, θα γίνει πιλοτική εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου της αξιολόγησης. Σε τρίτη φάση θα αξιολογηθούν τα ενδιάμεσα αποτελέσματα και τέλος θα γενικευθεί η εφαρμογή του προγράμματος».

Τρεις κατηγορίες πράξεων αναφέρονται στην ανώτατη εκπαίδευση και αφορούν:

* Στην ανάπτυξη εθνικού συστήματος αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης.
* Στο στρατηγικό και χωροταξικό σχεδιασμό της ανώτατης εκπαίδευσης.
* Στην ανάπτυξη συστήματος τεκμηρίωσης της ανώτατης εκπαίδευσης, δηλαδή *«…την εκπόνηση μελέτης για την ανάπτυξη του συστήματος τεκμηρίωσης της ανώτατης εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης και της παραγωγής του αναγκαίου λογισμικού… Η ανάπτυξη ενός αξιόπιστου, έγκυρου και ορθολογικού συστήματος τεκμηρίωσης της ανώτατης εκπαίδευσης αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εγκυρότητα της διαδικασίας αξιολόγησης, η οποία πρέπει να στηρίζεται στο μεγαλύτερο δυνατό αριθμό συναφών στοιχείων και δεδομένων. Στη βάση αυτή, το σύστημα τεκμηρίωσης θα περιέχει όλα τα στοιχεία και τα δεδομένα που αφορούν την ανώτατη εκπαίδευση της χώρας μας, ενώ παράλληλα θα καλύπτει και τις σύγχρονες απαιτήσεις, σε διεθνείς συγκρίσεις, δεδομένων στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης»* (Ειδική Διαχειριστική Αρχή ΕΠΕΑΕΚ, 2007, σ. 71).

Στην πορεία μετά το 2000 προς τον ΕΧΑΕ, τίθεται με ιδιαίτερη έμφαση το ζήτημα της αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης στην πολιτική ατζέντα, χωρίς και πάλι να ανοίξει πολιτικός διάλογος για την κατεύθυνση και το ρόλο της ανώτατης εκπαίδευσης. Σημειώνεται ότι ήδη από το 1995 έξι Ελληνικά πανεπιστήμια ενθαρρύνθηκαν να συμμετέχουν σε προγράμματα αξιολόγησης της ΕUA, ενώ στο πλαίσιο της πρώτης φάσης του ΕΠΕΑΕΚ, χρηματοδοτήθηκαν και πιλοτικά προγράμματα αξιολόγησης τμημάτων πανεπιστημίων και ΤΕΙ. Όπως δηλώνεται στο Σ.Π. του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ *«στα πλαίσια της πρώτης φάσης του ΕΠΕΑΕΚ … επιχειρήθηκε η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου ορισμένων ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης ή μεμονωμένων τμημάτων. Παρήχθησαν οδηγοί αποτίμησης και στρατηγικού σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου και εκπονήθηκαν 85 μελέτες αξιολόγησης από Ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης»* (Ειδική Διαχειριστική Αρχή ΕΠΕΑΕΚ, 2007, σ. 58). Πέραν αυτού, τα αποτελέσματα αυτών των αξιολογήσεων δεν φαίνεται να αξιοποιήθηκαν με συγκεκριμένο τρόπο από τα ιδρύματα και τα τμήματα (Έρευνα ADMIT-ανέκδοτη έκθεση).

Ο διάλογος για τη θεσμοθέτηση μηχανισμών αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση από την τότε κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ συνάντησησαν εξαρχής την αντίδραση της ΠΟΣΔΕΠ, της συνδικαλιστικής ένωσης των μελών ΔΕΠ των Πανεπιστημίων, η οποία κατήγγειλε το νεοφιλελεύθερο προσανατολισμό και την εμπορευματοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης. Σαφώς, η διαδικασία θεσμοθέτησης τέτοιων μηχανισμών θα διατάρασσε τις προϋπάρχουσες σχέσεις εξουσίας κράτους και πανεπιστημίων. Πρόκειται για μια περίοδο που μεγάλο μέρος της ακαδημαϊκής κοινότητας αντετίθετο συνολικά στη διαδικασία της Μπολόνια. Αν και στην πορεία αναδείχθηκε ότι η εικόνα αυτή δεν ήταν απολύτως ακριβής, ενώ και οι λόγοι των διαφωνιών προς τις προωθούμενες πολιτικές ποικίλουν, η ΠΟΣΔΕΠ για μια περίοδο λίγων ετών αποτελούσε σημαντικό εκφραστή της αντίδρασης των πανεπιστημίων.

Το σχέδιο Νόμου για την ίδρυση «Εθνικού Συμβουλίου για τη Διασφάλιση της Ποιότητας και την Αξιολόγηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης» που επιχείρησε να προωθήσει το ΠΑΣΟΚ το 2003, τελικά δεν θεσμοθετήθηκε λόγω της διεξαγωγής εθνικών εκλογών το 2004 και την άνοδο της Νέας Δημοκρατίας στην εξουσία. Τελικά, η νέα κυβέρνηση ψήφισε το Ν. 3374/2005 για την αξιολόγηση και διασφάλιση της ποιότητας σε μια περίοδο που οι σχέσεις ακαδημαϊκής κοινότητας και κράτους ήταν τεταμένες λόγω συνεχών απεργιών των πανεπιστημιακών, καταλήψεων από φοιτητές και εβδομαδιαίων παν-εκπαιδευτικών συλλαλητηρίων, κυρίως στην πρωτεύουσα. Ο ίδιος ο Πρωθυπουργός κατέστησε σαφή την αναγκαιότητα ψήφισης του σχετικού Νόμου στο πλαίσιο της εναρμόνισης του ελληνικού θεσμικού πλαίσιου βάσει των όσων είχαν συμφωνηθεί στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια στην προ-ημερησίας διατάξεως συζήτηση στη Βουλή στις 8.11.2004 «*Σε ό,τι αφορά στις προτεραιότητες και τα χρονοδιαγράμματα, σε ένα μεγάλο βαθμό υπαγορεύονται εκ των πραγμάτων. Πριν από όλα, είναι τα θέματα για τα οποία έχουμε αναλάβει δεσμεύσεις απέναντι στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Για όλα αυτά η πρώτη φάση του διαλόγου είναι ανάγκη να ολοκληρωθεί έως τους πρώτους μήνες του 2005, ούτως ώστε μέχρι το Μάιο που θα γίνει η συνάντηση των Υπουργών Παιδείας των χωρών που υπέγραψαν την Διακήρυξη της Μπολόνια να έχουμε κάνει συγκεκριμένα βήματα σε ό,τι έχει δεσμευτεί η χώρα. Η πρώτη, λοιπόν, ενότητα αφορά την προσαρμογή του εκπαιδευτικού μας συστήματος στα δεδομένα και τις τάσεις που αναπτύσσονται διεθνώς και ειδικότερα στις δεσμεύσεις που έχουμε αναλάβει απέναντι στην Ευρωπαϊκή Ένωση…»*. Ο Νόμος 3374/2005 ρυθμίζει μια σειρά ζητημάτων στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια, όπως τα ECTS και τα Παραρτήματα Διπλώματος και συστήνει την ΑΔΙΠ ως αρμόδιο φορέα των σχετικών διαδικασιών. Προβλέπονται επίσης και εσωτερικές και εξωτερικές διαδικασίες αξιολόγησης και κριτήρια που αρθρώνονται σε τέσσερις άξονες και αφορούν στην ποιότητα (α) της διδασκαλίας, (β) της έρευνας, (γ) των προγραμμάτων σπουδών, (δ) της παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης που σχετίζονται με τη διοίκηση των πανεπιστημίων, τις υποδομές τους, τη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, τη διαφάνεια και την αποτελεσματικότητα της χρήσης των οικονομικών και άλλων πόρων.

Προτού προχωρήσουμε στα επόμενα κεφάλαια στη συζήτηση ειδικότερων θεμάτων που αφορούν στις διαδικασίες διάχυσης και θεσμοποίησης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στο εθνικό επίπεδο, δίνοντας έμφαση στο Ν. 3374/2005, στο Ν. 4009/2011 και στις πολιτικές διεύρυνσης της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης, θα παρουσιαστούν λεπτομερέστερα οι θέσεις κυρίως των πολιτικών κομμάτων και της ακαδημαϊκής κοινότητας σε σχέση με τις προωθούμενες μεταρρυθμίσεις. Η παρουσίαση αυτή στοχεύει ακριβώς στο να αναδείξει τις στρατηγικές αντίστασης που ακολούθησε μεγάλο μέρος της ελληνικής ακαδημαϊκής κοινότητας στην εισαγωγή της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στο εθνικό πλαίσιο.

## 6.3. Ποιότητα & ευρωπαϊκοποίηση: θέσεις και αντιθέσεις.

Πριν παρουσιάσουμε τις θέσεις των πολιτικών κομμάτων ως προς την ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και το λόγο αντίστασης που ανέπτυξε μέρος της ακαδημαϊκής κοινότητας, είναι αναγκαίο να αποσαφηνιστεί η έννοια της ποιότητας και οι διαφορετικές εκδοχές της που συνδέονται άμεσα με τον ευρύτερο ιδεολογικο-πολιτικό προσανατολισμό ενός εκπαιδευτικού συστήματος.

Σημειώνεται καταρχήν ότι ο λόγος περί ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση είναι σχετικά πρόσφατος. Ο λόγος αυτός αναπτύσσεται ιδιαίτερα στη δεκαετία του 1990, ως απόκριση στο αίτημα περί λογοδοσίας και συγκρισιμότητας των αποτελεσμάτων που παράγουν τα δημοσίως ιδίως χρηματοδοτούμενα πανεπιστήμια. Ενώ τα πανεπιστήμια παραδοσιακά αξιολογούσαν την ποιότητα των σπουδών που παρείχαν με όρους ακαδημαϊκής αριστείας και ατομικής ανάπτυξης, οι κυβερνήσεις πλέον δίνουν έμφαση σε ζητήματα ανταποδοτικότητας και καταλληλότητας για το σκοπό (Harvey & Askling, 2003).

Η έννοιας της ποιότητας μπορεί να προσεγγιστεί υπό διαφορετικές οπτικές, σύμφωνα με τους Barnett (1994) και Harvey και Green (1993). Η έννοια της ποιότητας αποκτά διαφορετικό περιεχόμενο για τους διάφορους ατομικούς και συλλογικούς δρώντες που δραστηριοποιούνται στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης (φοιτητές, ακαδημαϊκούς, κυβέρνηση, επιχειρήσεις). Οι εταίροι έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα γύρω από την ανώτατη εκπαίδευση και θέτουν διαφορετικούς στόχους και επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Συγχρόνως, τα διαφορετικά εκπαιδευτικά, μαθησιακά και άλλα αποτελέσματα που επιδιώκονται απαιτούν και διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων που με τη σειρά τους αποτυπώνουν διαφορετικές όψεις της ποιότητας. Πίσω από τις διάφορες έννοιες της ποιότητας μπορούν να ανιχνευθούν, ρητά διατυπωμένες ή υπονοούμενες, διαφορετικές απόψεις για το ρόλο της ανώτατης εκπαίδευσης. Ο Barnett (1994) επισημαίνει τη σύνδεση μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και όψεων της ποιότητας των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής πολιτικής πιθανοί νέοι στόχοι της ανώτατης εκπαίδευσης ή ρόλοι για το πανεπιστήμιο, είναι δυνατόν να νοηθούν και ως πιέσεις για αλλαγή του επικρατούντος κανονιστικού προτύπου.

Όταν η ανώτατη εκπαίδευση θεωρείται παράγοντας ανάπτυξης ενός ιδιαίτερα καταρτισμένου εργατικού δυναμικού, η κάλυψη των αναγκών της αγοράς εργασίας, καθώς και η απασχολησιμότητα των αποφοίτων, συσχετίζονται με την ποιότητα της εκπαίδευσης που έλαβαν.

Όταν η ανώτατη εκπαίδευση θεωρείται μοχλός εισαγωγής της καινοτομίας στο οικονομικό και κοινωνικό σύστημα και παράγοντας ανάπτυξης της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης, οι δείκτες απόδοσης υπογραμμίζουν:

* το βαθμό στον οποίο οι απόφοιτοι των εκπαιδευτικών συστημάτων σταδιοδρομούν στο χώρο της έρευνας.
* την «ερευνητική ικανότητα» των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, η οποία αποτυπώνεται στα (ποσοτικά) ερευνητικά αποτελέσματα των συμμετεχόντων στα πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Τέλος, όταν η ανώτατη εκπαίδευση θεωρείται παράγοντας που προάγει την ισότητα ευκαιριών και καταπολεμά τον κοινωνικό αποκλεισμό, η μέτρηση της ποιότητας εστιάζει:

* στην αύξηση του ποσοστού συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση ή στην αύξηση του ποσοστού των φοιτητών από ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες που έχουν συνήθως χαμηλό ποσοστό αντιπροσώπευσης, συμπεριλαμβανομένων των ενηλίκων, των φοιτητών μερικής απασχόλησης και των φοιτητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και
* στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Εδώ οι δείκτες αναφέρονται στα ποσοστά ολοκλήρωσης των σπουδών, τα κόστη ανά μονάδα και την αναλογία φοιτητών-εκπαιδευτικών.

Οι λογικές αυτές για το ρόλο της ανώτατης εκπαίδευσης είναι διακριτές και αντανακλούν διαφορετικούς ορισμούς της ποιότητας που ποσοτικοποιούνται από ένα διαφορετικό σύνολο δεικτών απόδοσης. Στο πλαίσιο, όμως, και των τριών παραπάνω οπτικών, η εκπαίδευση νοείται ως «μαύρο κουτί», το ενδιαφέρον στρέφεται σε εισροές και εκροές ή μαθησιακά αποτελέσματα. Καμία δεν είναι ικανή να αποτιμήσει την ποιότητα της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή της μάθησης που επιτυγχάνει ο φοιτητής.

Σύμφωνα με τον Barnett (1994), σε τέτοιες προσεγγίσεις μπορούμε να αντιπαραθέσουμε οπτικές που εστιάζουν στην ποιότητα της εμπειρίας των φοιτητών, στον τρόπο πρόσκτησης της γνώσης και στην ανάπτυξη αυτονομίας, ακεραιότητας και κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με αυτήν την οπτική, είναι πολύτιμη η ανάπτυξη γενικών διανοητικών ικανοτήτων των φοιτητών, με σκοπό τη δόμηση αντιλήψεων και οπτικών πέρα από τα όρια μιας συγκεκριμένης επιστημονικής περιοχής. Έτσι, ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης αφορά στην ανάπτυξη του κριτικού λόγου και σκέψης. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης δεν είναι εύκολο να αξιολογηθεί μέσω κάποιων δεικτών απόδοσης. Καμία μέτρηση δεν μπορεί να συλλάβει την πολυπλοκότητα και την ποιότητα της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της εμπειρίας που απέκτησαν οι φοιτητές από αυτήν και ως εκ τούτου, η χρησιμότητα οποιωνδήποτε δεικτών απόδοσης θεωρείται αμφίβολη.

Στη συζήτηση για τη σχέση μεταξύ «ποιότητας» και κανονιστικών προτύπων που επικρατούν στα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης, οι Harvey and Green (1993) προσδιορίζουν τέσσερις διαφορετικές έννοιες της ποιότητας: (α) ως *αριστεία* (excellence) που είναι δυνατόν να συνδεθεί και με τον ελιτισμό εκπαιδευτικών συστημάτων ή ιδρυμάτων, (β) *ως επίτευξη συγκεκριμένων στόχων* (fitness for purpose), (γ) *ως ανταποδοτικότητα* (value for money) και (δ) ως *μετασχηματιστική διαδικασία* της διανοητικής ικανότητας των φοιτητών (transformative process) που είναι δυνατόν να νοηθεί και ως διαδικασία ενδυνάμωσης των φοιτητών για της ανάπτυξη της νέας γνώσης. Οι διαφορετικές έννοιες της ποιότητας αναδεικνύουν εμμέσως και τα ζητήματα που ανακύπτουν κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης.

**Ποιότητα ως Αριστεία**

Σε αυτήν την οπτική, η ποιότητα εξισώνεται με την αριστεία και τα υψηλά εκπαιδευτικά στάνταρντ (Harvey & Knight, 1996). Ένα ίδρυμα μπορεί να κριθεί με βάση τα επιτεύγματα του διδακτικού προσωπικού του και το υψηλό επίπεδο των φοιτητών που προσελκύει. Ο Vidovich (2001, σ. 258) υποστηρίζει ότι ενώ οι έννοιες της ποιότητας ως λογοδοσίας στους εταίρους (ή ως ανταποδοτικότητας) φαίνονται να προκαλούν αντιδράσεις «η ποιότητα που συσχετίζεται με τα πρότυπα αριστείας είναι λιγότερο πιθανό να προκαλέσει την αντίσταση των ακαδημαϊκών σε σχέση με αυτήν που προκαλούν οι ρητές μορφές λογοδοσίας, ειδικά αυτές των ποσοτικών δεικτών απόδοσης που αναπτύσσονται από τους γραφειοκράτες.

Η ποιότητα ως αριστεία συνδέεται συχνά με τον ελιτισμό. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές αυτής της άποψης, η μαζικοποίηση και οι πολιτικές για τη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη διαφορετικών συνθηκών, με τα πανεπιστήμια να αποτελούν όλο και λιγότερο μια ακαδημαϊκή κοινότητα συγκριτικά με αυτό που ήταν τις δεκαετίες’60 και’70 (Barrett, 1998). Σύμφωνα με μία τέτοια οπτική, η διεύρυνση της πρόσβασης οδήγησε στην παροχή χαμηλότερης ποιότητας ανώτατης εκπαίδευσης (Radford, 1997). Εδώ, ο πολιτικός στόχος της διεύρυνσης συσχετίζεται με την επικράτηση ενός μαζικού συστήματος που μετατρέπει τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης σε σχολές επαγγελματικής κατάρτισης (Rowland, 2001), παρέχοντας μια «πληθώρα από ημι-ακαδημαϊκά μαθήματα» και πτυχία χωρίς ακαδημαϊκό περιεχόμενο, σε γνωστικές περιοχές όπως για παράδειγμα τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η αισθητική και το sports management (Smithers, 2000).

**Ποιότητα ως καταλληλότητα για το σκοπό**

Σύμφωνα με αυτή την οπτική, η ποιότητα της ανώτατης εκπαίδευσης συνδέεται με την επίτευξη των στόχων που το ίδιο το πανεπιστήμιο θέτει και που αφορούν στην ικανοποίηση των αναγκών των φοιτητών. Οι στόχοι ορίζονται σε ένα κείμενο αρχών που αφορά στην αποστολή του πανεπιστημίου και συγκεκριμενοποιούνται στα προγράμματα σπουδών όπου οφείλουν να δηλώνονται και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα πανεπιστήμια οφείλουν να διατυπώνουν σαφώς τι σκοπεύουν να κάνουν, να το πραγματοποιήσουν και να αποδεικνύουν στους εταίρους ότι το έπραξαν. Ο Newby (1999) υποστηρίζει ότι οι χρηστικές και τυποποιημένες προσεγγίσεις της ποιότητας, οι οποίες συχνά σχετίζονται με την έννοια της ποιότητας που βασίζεται στην «κατάλληλότητα για το σκοπό», προσδιορίζουν συγκεκριμένους αποσπασματικούς στόχους για τα πανεπιστήμια και στη συνέχεια προσπαθούν να μετρήσουν την προσαρμογή των ιδρυμάτων στους στόχους αυτούς. Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας συνδέεται με την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων και η αποδοτικότητα της διδασκαλίας με τα μέσα που χρησιμοποιούνται για να πετύχουν τους ήδη δηλωμένους στόχους και σκοπούς. Και τα δύο συμβάλλουν, ώστε να αποκλειστούν οι στόχοι που είναι μη προσαρμοσμένοι και να εδραιώσουν την προσκόλληση στους δηλωμένους στόχους και σκοπούς.

**Ποιότητα ως Ανταποδοτικότητα**

Η έννοια της ανταποδοτικότητας εδώ συνδέεται και με την έννοια της λογοδοσίας. Η ανάγκη για τον περιορισμό της σπατάλης, η διαφάνεια στη διαχείριση και η καλή χρήση των κονδυλίων που παρέχονται στα πανεπιστήμια είναι κεντρική σε αυτόν τον ορισμό της ποιότητας (Harvey & Knight, 1996). Συνολικά, οι δημόσιοι φορείς, και εδώ τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, αναμένεται να λογοδοτούν στους χρηματοδότες τους, ιδιαιτέρως δε στην κυβέρνηση, και να πείθουν ότι τα χρήματα που επενδύθηκαν στην ανώτατη εκπαίδευση, ιδίως τα χρήματα των πολιτών, χρησιμοποιήθηκαν για να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Η λογική της ανταποδοτικότητας που ενσωματώνεται στον κυρίαρχο περί πανεπιστημίου λόγο επηρρεάζει την κατασκευή των δεικτών επίδοσης και τις μεθόδους μέτρησης των επιθυμητών αποτελεσμάτων (Stamelos et al, 2007).

**Ποιότητα ως Διαδικασία Μετασχηματισμού**

Η διαδικασία μετασχηματισμού της διανοητικής ικανότητας των φοιτητών περιλαμβάνει τη μετάβαση από μια νοητική κατάσταση σε μια άλλη (Harvey & Knight, 1996). Αυτή είναι κυρίως μια υποκειμενική και αναστοχαστική προσέγγιση στην έννοια της ποιότητας (Pirsig, 1976). Ένας μετασχηματισμός στην εκπαίδευση συχνά περιλαμβάνει τη γνωστική υπερβατικότητα, με το διδάσκοντα «να κάνει κάτι στον φοιτητή, παρά απλώς να κάνει κάτι για τον φοιτητή» (Harvey & Green, 1993, σ. 24). Για να επιτύχει ο μετασχηματισμός, ο Bradley (1994, σ. 13) υποστηρίζει ότι «… οι φλόγες της αναζήτησης, η ανοχή και η αριστεία» (που εδώ δεν νοείται σαν αυτοσκοπός, αλλά μάλλον σαν φυσικό αποτέλεσμα που κάποιες φορές επιτυγχάνεται) απαιτούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές και σημαντικές επενδύσεις που θα τις υποστηρίζουν. Η καινοτόμος έρευνα χρειάζεται κεφάλαια, το πανεπιστημιακό προσωπικό και οι φοιτητές χρειάζεται να στεγαστούν, οι βιβλιοθήκες χρειάζονται χρήματα και ο εξοπλισμός των εργαστηρίων είναι απαραίτητος. Τα πάντα χρειάζονται χρόνο, αλλά αυτό τα θέτει εκτός συστήματος λόγω της αυξανόμενης γραφειοκρατίας και των οικονομικών απαιτήσεων που επιβάλλουν οι εκπαιδευτικές πολιτικές».

Αν και ο ορισμός της ποιότητας ως διαδικασίας μετασχηματισμού των φοιτητών εμφανίζεται ελκυστικός για τους ακαδημαϊκούς, τα προβλήματα μέτρησης που συνεπάγεται ελαττώνουν την επιρροή της οπτικής αυτής. Ο Peters (1992) υποστηρίζει ότι όταν δεν μπορείς να μετρήσεις κάτι, δεν μπορείς και να το βελτιώσεις. Ο Seddon (2000), επισημαίνει επίσης ότι όταν υπάρχουν προβλήματα μέτρησης, συχνά οι μετρήσεις ποιότητας εστιάζουν μάλλον σε ό,τι μπορεί να μετρηθεί, παρά σε ό,τι είναι σημαντικό να μετρηθεί.

## 6.4. Διασφάλιση ποιότητας: στρατηγικές αντίστασης στο θεσμικό πλαίσιο

Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα προσπαθήσουμε να φωτίσουμε τη στρατηγική αντίστασης που ακολούθησε η ακαδημαϊκή κοινότητα στην Ελλάδα τόσο στη διάρκεια διαμόρφωσης θεσμικού πλαισίου για τη διασφάλιση της ποιότητας (2005) όσο και αργότερα (2011) όταν μέσω της αλλαγής του νόμου για την οργάνωση και λειτουργία των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης επιχειρήθηκε η εισαγωγή νεοφιλελεύθερων πρακτικών της νέας δημόσιας διοίκησης και η προαγωγή του επιχειρηματικού πανεπιστημίου . Θυμίζουμε εδώ ότι στην περίοδο 2000-2007, η ελληνική ανώτατη εκπαίδευση βρισκόταν σε διαρκή αναταραχή. Επαναλαμβανόμενες απεργίες του διδακτικού, επιστημονικού και διοικητικού προσωπικού των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, καταλήψεις των σχολών από τους φοιτητές και εκπαιδευτικά συλλαλητήρια με σημαντική συμμετοχή της ακαδημαϊκής κοινότητας αποτελούσαν συνηθισμένα γεγονότα. Η αντίδραση αυτή αφορούσε σε συγκεκριμένα ζητήματα πολιτικής: τη δημιουργία πλαισίου αξιολόγησης των ΑΕΙ, την «ανωτατοποίηση» των ΤΕΙ, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΑΕΙ. Ενδεικτικά θυμίζουμε τις αντιδράσεις που εκδηλώθηκαν με αφορμή το νόμο για τη δημιουργία εθνικού φορέα αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας (ΑΔΙΠ) και τη θέσπιση του σχετικού νομικού πλαισίου, τη χρήση του συστήματος ΕCTS ως βάσης για τον καθορισμό των διδακτικών μονάδων στα προγράμματα σπουδών και τη χορήγηση Παραρτήματος Διπλώματος από τα πανεπιστήμια.

Αντίστοιχες αντιδράσεις, αν και λιγότερο έντονες, υπήρξαν και στη συνέχεια, κατά την ψήφιση του Ν.4009/11. Αυτές αφορούσαν κυρίως τη διαφοροποίηση των σχέσεων κράτους-πανεπιστημίων, δηλαδή τον τρόπο διακυβερνησης των πανεπιστημίων και τον τρόπο ελέγχου τους από το κράτος. Τέλος, έντονες ανησυχίες της ακαδημαϊκής κοινότητας εκφράστηκαν για τις επιπτώσεις του σχεδίου ΑΘΗΝΑ και τον ανασχεδιασμό του ακαδημαϊκου χάρτη της χώρας, καθώς και για τις περικοπές των προϋπολογισμών των ανώτατων ιδρυμάτων εκπαίδευσης. Είναι σαφές ότι η συνεχής αυτή αναταραχή συδέεται με την εφαρμογή των ευρωπαϊκών προτάσεων πολιτικής που αποτυπώνονται μέσα από τις «δίδυμες» διαδικασίες της Μπολόνια και της Λισαβόνας και υποστηρίζουν τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ). Σε όλες τις περιπτώσεις συζητούμε όψεις του ίδιου προβλήματος: της εφαρμογής της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικης πολιτικής στην Ελλάδα. Σε όλα αυτά τα ζητήματα, η αντίθεση της ακαδημαϊκής κοινότητας εκφράστηκε έντονα και δημόσια. Μπορεί λοιπόν να υποστηριχθεί ότι από το 2000 βιώνουμε μια συνεχή αντίθεση της ακαδημαϊκής κοινότητας στις προσπάθειες εφαρμογής μιας ελληνικής εκδοχής του ευρωπαϊκού πλαισίου πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση.

Ιδιαίτερα στη διάρκεια της περιόδου 2000-2007, ο δημόσιος διάλογος για την ανώτατη εκπαίδευση φαίνεται να καταλήγει συνεχώς σε αδιέξοδο, ως απόρροια της αδυναμίας των ενδιαφερομένων μερών να συναινέσουν σε κάποια κοινή γραμμή πολιτικής. Έτσι, οι κυβερνήσεις κατηγορούνται για πρόθεση υπονόμευσης ή κατάργησης του δημόσιου πανεπιστημίου, οι πανεπιστημιακοί για συντεχνιακές αντιλήψεις και αντιρρήσεις στην εφαρμογή πλαισίου αξιολόγησης και οι φοιτητές για υποκινούμενες καταλήψεις.

Τα πολλά χρόνια συνεχών αντιπαραθέσεων, υποδηλώνουν ένα χάσμα ανάμεσα στις αξίες, στις στάσεις και στην κουλτούρα της ελληνικής ακαδημαϊκής κοινότητας και στον τρόπο λειτουργίας των ελληνικών πανεπιστημίων και στα κανονιστικά πρότυπα συμπεριφοράς, στις αξίες και στις στάσεις που προωθούνται μέσα από το νέο ευρωπαϊκό Λόγο. Ένα χάσμα που φάνηκε να γεφυρώνεται τα τελευταία χρόνια. Τις διαφορές ανάμεσα στα κανονιστικά πρότυπα και στις αξίες που προωθούνται μέσα από το «Λόγο» της ακαδημαϊκής κοινότητας και το νέο ευρωπαϊκό «Λόγο» για το πανεπιστήμιο, θα επιχειρήσουμε να φωτίσουμε. Η προσπάθεια του ελληνικού κράτους να εφαρμόσει επίσημα, μέσα δηλαδή από την αλλαγή του θεσμικού πλαισίου, τις ευρωπαϊκές προτάσεις, φέρνει στην επιφάνεια τις εθνικές δυσκολίες διαχείρισης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιθανώς οι αντιδράσεις της ακαδημαϊκής κοινότητας να πυροδοτήθηκαν όχι τόσο από τους στόχους της ευρωπαϊκής πολιτικής, αλλά περισσότερο από τον τρόπο εφαρμογής τους στην Ελλάδα και τις πιθανές συνέπειές τους. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι θέσεις των πολιτικών κομμάτων και ο (αντι-) λόγος της ακαδημαϊκής κοινότητας στα ζητήματα δισφάλισης της ποιότητας και διεύρυνσης της πρόσβασης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση.

### 6.4.1. Οι θέσεις των πολιτικών κομμάτων.

Η λογική του Υπουργείου Παιδείας επί κυβέρνησης ΠΑΣΟΚ συνέδεε την ποιότητα με την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, ο προσδιορισμός των οποίων επαφίετο σε μεγάλο βαθμό στα πανεπιστήμια. Αυτό υποδεικνύουν και οι προβλέψεις του ΕΠΕΑΕΚ, οι οποίες καλούσαν τα πανεπιστήμια να διαμορφώσουν τα δικά τους σχέδια Στρατηγικής Ανάπτυξης και Σχεδιασμού μέχρι το 2002. Το Υπουργείο Παιδείας προμήθευσε τα πανεπιστήμια με ένα πακέτο υλικού που περιλάμβανε το «Κείμενο Αρχών» για το χωροταξικό και στρατηγικό σχεδιασμό της ανώτατης εκπαίδευσης και ένα χάρτη των υπαρχόντων τμημάτων κατά γνωστικό πεδίο, καθώς και συγκριτικά στατιστικά στοιχεία για τα επίπεδα εκπαίδευσης και τα επιστημονικά πεδία στις χώρες της ΕΕ και του ΟΟΣΑ και ζητούσε τη διαμόρφωση στρατηγικών σχεδίων των πανεπιστημίων σύμφωνα με ένα γενικό θεματολόγιο[[7]](#footnote-7). Η αξιολόγηση των ιδρυμάτων θα γινόταν με βάση τους στόχους που τα ίδια θα έθεταν. Στο πλαίσιο αυτό, οι ακαδημαϊκοί θα είχαν περισσότερες δυνατότητες να διαμορφώσουν τους όρους και τους δείκτες της ποιότητας, λαμβάνοντας υπόψη και την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του ιδρύματος και των επιστημονικών πεδίων. Είναι γεγονός πάντως ότι ο υπό εξέλιξη στρατηγικός σχεδιασμός της ανωτάτης εκπαίδευσης, δεν είχε συνδυαστεί με μια συνολικότερη πολιτική αναδιοργάνωσης της ανώτατης εκπαίδευσης και ενίσχυσης της αυτονομίας των πανεπιστημίων, θέση που υιοθετήθηκε από το ΠΑΣΟΚ από το 2004. Οι αντιδράσεις και οι τοποθετήσεις της ακαδημαϊκής κοινότητας συνέβαλαν επίσης στη σύνδεση της διεύρυνσης και της αξιολόγησης των πανεπιστημίων με τη γενικότερη οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στις θέσεις των πολιτικών κομμάτων, παρουσιάζοντας ενδεικτικά μέρος της προ-ημερησίας διατάξεως συζήτηση στη Βουλή για την ανώτατη εκπαίδευση (8.11.2004) μπορούμε να οδηγηθούμε σε κάποια συμπεράσματα. Στην συζήτηση αυτή, η Ν.Δ. φαίνεται ότι υιοθετεί τη λογική της ευρωπαϊκοποίησης που εισάγει ευθέως το στοιχείο του ανταγωνισμού στην ανώτατη εκπαίδευση και τη θεωρεί απάντηση στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης. Θέτει την ενίσχυση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας των ελληνικών πανεπιστημίων ως έναν από τους άξονες της πολιτικής. Εμφανής επίσης είναι και μια λογική «αριστείας» που συνδέεται και με την προσέλκυση ξένων φοιτητών από γειτονικές χώρες (Νοτιοανατολική Ευρώπη και Ανατολική Μεσόγειο), αλλά και τη συγκράτηση στην Ελλάδα των Ελλήνων φοιτητών, σημαντικό μέρος των οποίων σπούδαζαν σε μη-κρατικά πανεπιστήμια Βαλκανικών χωρών, με τη νομιμοποίηση της λειτουργίας αυτού του είδους των πανεπιστημίων και στην Ελλάδα. Πέραν των δύο αυτών συγκεκριμένων προτάσεων, δεν υπήρχε μια επεξεργασμένη πολιτική για τα πανεπιστήμια, ενώ σε επίπεδο ρητορείας ο λόγος ταυτίζεται με τις κατευθύνσεις της ΕΕ.

Ο πρωθυπουργός παρουσίασε οκτώ άξονες της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου μεταξύ άλλων προβλέπεται ... *«η σύνδεση της εκπαίδευσης με κορυφαίες επιλογές στη σύγχρονη κοινωνία και τη νέα οικονομία, με την προώθηση της έρευνας στην παραγωγική διαδικασία, την αγορά εργασίας, την εξασφάλιση καλύτερων δυνατοτήτων για όλους»*... Ο πρωθυπουργός προσδιορίζει και τον τρόπο *«με τον οποίο θα κάνουμε την πατρίδα μας κέντρο παιδείας και πολιτισμού για ολόκληρη τη Νοτιοανατολική Ευρώπη και την Ανατολική Μεσόγειο.... Υπογραμμίζω ότι ανάμεσα στα άλλα για το σκοπό αυτό έχουμε ήδη προετοιμάσει νομοσχέδιο για την ίδρυση δημόσιου διεθνούς πανεπιστημίου με έδρα τη Θεσσαλονίκη, που θα δέχεται φοιτητές κυρίως από βαλκανικές και μεσογειακές χώρες, αλλά και από κοινοτικές χώρες .... επιδίωξή μας είναι να δοθεί η ευκαιρία σε νέες και νέους άλλων χωρών αλλά ιδίως των γειτονικών χωρών, να επωφεληθούν από υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικές υπηρεσίες πολύ κοντά στη χώρα τους, γεγονός που θα δημιουργήσει και στενότερους επιστημονικούς δεσμούς αλλά και ευρύτερη συνεργασία στην περιοχή*. ... *είναι προφανές ότι παραμένει σε εκκρεμότητα και η προοπτική ίδρυσης μη κρατικών, μη κερδοσκοπικών πανεπιστημίων στη χώρα μας, προοπτική που συνδέεται πρώτον με την ανάγκη συγκράτησης της φοιτητικής μετανάστευσης, δεύτερον με το στόχο να γίνει η Ελλάδα κέντρο παιδείας για την ευρύτερη περιοχή, τρίτον με τις τάσεις που ήδη αναπτύσσονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση..... Περηφανευόμαστε για τον πολιτισμό μας -σωστά- αλλά κατέχουμε κατ’ αναλογία πληθυσμού το παγκόσμιο ρεκόρ στην εξαγωγή φοιτητών περίπου εξήντα τρεις χιλιάδες φοιτητές στα πανεπιστήμια του εξωτερικού. Μας πνίγει η ανεργία, αλλά χρηματοδοτούμε με το φοιτητικό μας συνάλλαγμα, περίπου οκτακόσια ογδόντα εκατομμύρια (880.000.000) ευρώ το χρόνο, τη δημιουργία θέσεων απασχόλησης στο εξωτερικό! Αναγνωρίζουμε μη κρατικά πανεπιστήμια που λειτουργούν ακόμα και στα Βαλκάνια, αλλά δεν επιτρέπουμε την ίδρυσή τους στη χώρα μας»*.

Η θέση του ΠΑΣΟΚ φαινόταν να βασίζεται περισσότερο σε μια πολιτική ευρωπαϊκοποίησης με κοινωνική διάσταση, η οποία συνδέθηκε με τη διεύρυνση της πρόσβασης με στόχο τη διασφάλιση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και μια διαδικασία αξιολόγησης που θα βασιζόταν στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Ωστόσο, σταδιακά η θέση του φαίνεται να μετατοπίζεται και να ασπάζεται και τη λογική της ευρωπαϊκοποίησης ως απάντησης στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης. Έτσι, στην ίδια προ-ημερησίας συζήτηση στη Βουλή (8.11.2004), προτείνει την πλήρη αυτονόμηση των πανεπιστημίων, που μάλιστα φαίνεται να συνδέεται με την κατάταξή τους, ενώ παράλληλα η χρηματοδότηση μεταφέρεται από το ίδρυμα στο φοιτητή: *«Πιστεύω ότι πρέπει να αυτονομήσουμε πλήρως τα πανεπιστήμια. Να κάνουν τις δικές τους επιλογές, τα δικά τους τμήματα που θέλουν, να διαμορφώσουν τα δικά τους πτυχία...* *ένα από τα πρώτα μελετήματα και μελήματά σας ήταν, όπως είδα, να αλλάξετε τον τρόπο αξιολόγησης ή μάλλον την εξέλιξη των μελών ΔΕΠ. Νομίζω ότι είναι πια παράλογο εμείς στη Βουλή να νομοθετούμε για τον τρόπο εξέλιξης μελών ΔΕΠ στα πανεπιστήμια. Είμαστε εμείς ειδικοί σ’ αυτό το θέμα; Αυτό απλώς αναδεικνύει ένα πολύ σημαντικό πρόβλημα της αυτονομίας των πανεπιστημίων .... Εμείς δύο εργαλεία να κρατήσουμε στα χέρια μας...ως επιτελικό πια κράτος: Τον τρόπο χρηματοδότησης και την αξιολόγηση και πιστοποίηση. Με αυτό τον τρόπο, θα φύγει πλήρως η γραφειοκρατία. Δεν θα ασχολείται το Υπουργείο Παιδείας για το ποιος είναι ο οδηγός του πρυτάνεως, πότε θα πάρει εκπαιδευτική άδεια ο Χ, Ψ, Ω καθηγητής, ποια τμήματα θα πρέπει να διαμορφωθούν. Αυτό το οποίο το ελληνικό κράτος θα κάνει είναι να αξιολογεί αν το αποτέλεσμα των πανεπιστημίων είναι θετικό και να γνωρίζει ο ελληνικός λαός, να γνωρίζει ο φοιτητής τι ακριβώς απόδοση έχει το κάθε τμήμα και το κάθε πανεπιστήμιο, πόση σημασία έχει στην αγορά, πόση σημασία έχει στο να δώσει αξίες, πόση σημασία έχει στον ακαδημαϊκό χώρο»* . ...

Στη λογική αυτή, το ΠΑΣΟΚ καταλήγει στις εξής προτάσεις: *«να δώσουμε ουσιαστικά τη χρηματοδότηση στον ίδιο το φοιτητή, να κάνει δηλαδή την επιλογή του ο φοιτητής. ... να αποφασίζουν αυτόνομα τα πανεπιστήμια. Να αποδεσμεύσουμε τις εξετάσεις από τα σχολεία. Αυτόνομα τα πανεπιστήμια να μπορούν να αποφασίζουν με το δικό τους τρόπο το πώς θα επιλέγουν τους φοιτητές τους .... Η κατεύθυνση στην τριτοβάθμια παιδεία πρέπει να είναι μία κατεύθυνση προς την απελευθέρωση ... το ελληνικό κράτος θα πρέπει να παίξει ρόλο στην πιστοποίηση και στη χρηματοδότηση, για να διασφαλίσει ότι ο κάθε νέος έχει το ίδιο δικαίωμα, έχει ισότητα ευκαιριών και δυνατοτήτων και ότι η ποιότητα είναι πραγματική. Πρέπει να τελειώσουμε μ’ αυτόν το φόβο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Θα είναι πια μια διάκριση εξουσιών. Δεν θα παράγει το κράτος γνώση, παιδεία. Θα είναι τα πανεπιστήμια που παράγουν γνώση και παιδεία και θα αγοράζει το κράτος εν ονόματι των παιδιών, την παιδεία και τη γνώση. ... Αλλά αυτό θα μας λύσει και το πρόβλημα της λεγόμενης ιδιωτικής ή μη κρατικής παιδείας. .... Θεωρώ ότι αυτό το δίλημμα ... που μας έχει ταλανίσει πάρα πολλά χρόνια, είναι αστείο ..... Είμαστε πια μία χώρα σε μία παγκόσμια κοινωνία… Οι μισοί φοιτητές μας -αν όχι οι μισοί, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό- σπουδάζουν εκτός των συνόρων μας, άλλοι σε ιδιωτικά και άλλοι σε δημόσια πανεπιστήμια. Το πρόβλημα δεν είναι πού σπουδάζουν. Το πρόβλημα δεν είναι ποιος είναι ο φορέας, αλλά αν εξυπηρετείται το δημόσιο συμφέρον. Και το δημόσιο συμφέρον θα εξυπηρετείται, όταν εμείς ελέγχουμε την ποιότητα των σπουδών. Γι’ αυτό χρειάζεται εμείς ως κράτος να φτιάξουμε Αρχή Αξιολόγησης και Πιστοποίησης για να ελέγξουμε τη λειτουργία τους και αν κάνουν καλά τη δουλειά τους, θα έχουν πιστοποίηση. Αν δεν κάνουν καλά τη δουλειά τους, δεν θα πάρουν πιστοποίηση … δεν σημαίνει ότι εμείς δεν πρέπει να επενδύσουμε στη δημόσια παιδεία - όχι την κρατική, αλλά τη δημόσια παιδεία- στα αυτόνομα πανεπιστήμια, διότι εκεί πράγματι θα πάει το μεγαλύτερο ποσοστό των νέων Ελλήνων για να εκπαιδευτούν ... Σε αυτά τα πλαίσια έχω προτείνει τη θέσπιση κάρτας κατάρτισης, ώστε τελειώνοντας το λύκειο ο κάθε νέος να παίρνει αυτήν την κάρτα και να τη χρησιμοποιεί εκεί που θέλει, εκεί όπου θα πληρώνεται από το δημόσιο. Έτσι, θα μπορέσει να έχει ελεύθερες επιλογές και θα υπάρξει ουσιαστικότερος ανταγωνισμός μεταξύ των διαφόρων ιδρυμάτων που δίνουν επαγγελματική κατάρτιση, όπως τα ΙΕΚ, τα ΚΕΚ, ο ΟΑΕΔ κ.ο.κ. .... Προτείνουμε επίσης να διεκδικήσουμε ένα πρόγραμμα -και να φθάσουμε ακόμα και στο 50% των φοιτητών κάθε ευρωπαϊκής χώρας- με το οποίο οι νέοι θα μπορούν να επιλέγουν το πανεπιστήμιο της αρεσκείας τους, εφόσον βεβαίως έχουν τα προσόντα, και αυτό σε ένα ευρωπαϊκό χώρο παιδείας. Να μπορεί, δηλαδή, ένας νέος Έλληνας να επιλέξει ένα γερμανικό πανεπιστήμιο, ένας Γερμανός ένα ελληνικό πανεπιστήμιο και αυτό να χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, όχι μόνο για έξι μήνες, αλλά για κανονικές σπουδές».*

Κοινό σημείο της πολιτικής της κυβέρνησης και της μείζονος αντιπολίτευσης φαίνεται να είναι η σύνδεση της ποιότητας με τη διαφάνεια στη χρήση των κονδυλίων, την ανταποδοτικότητα και τη λογοδοσία που εξασφαλίζεται με την αξιολόγηση (που μάλιστα συνδέεται και με την πιστοποίηση των σπουδών). Το ζήτημα της λογοδοσίας ήταν κυρίαρχο κατά τη διάρκεια της συζήτησης στη Βουλή για την ψήφιση του Νόμου για τη Διασφάλιση της Ποιότητας. Τόσο ο εισηγητής της κυβέρνησης, όσο και ο ομιλητής της αξιωματικής αντιπολίτευσης συμφώνησαν ότι τα πανεπιστήμια οφείλουν να λογοδοτούν στην κοινωνία για τη χρηματοδότηση που λαμβάνουν. Έτσι, η Ν.Δ. συνδυάζει μια λογική αριστείας και υψηλών standards με τη λογοδοσία. Το ΠΑΣΟΚ από την άλλη, φαίνεται στην περίοδο αυτή να παραπαίει. Ως κυβέρνηση είχε υιοθετήσει μια πολιτική διεύρυνσης της ανωτάτης, άρα κατά βάση μια πολιτική διασφάλισης ίσων ευκαιριών, καθώς και μια οπτική της ποιότητας που συνδεόταν με την επίτευξη καθορισμένων στόχων. Οι θέσεις αυτές δεν είναι βέβαια κατ’ ανάγκην ασύμβατες με την πλήρη αυτονόμηση των πανεπιστημίων από το κράτος που πλέον πρότεινε.

Επισημαίνεται εδώ ότι οι διαφορετικές οπτικές της ποιότητας και οι πολιτικές για τη διασφάλιση της δεν δημοσιοποιήθηκαν στο ευρύ κοινό. Αντίθετα, η δημόσια αντιπαράθεση επικεντρώθηκε σε πρώτη φάση στη σύσταση του φορέα αξιολόγησης, στο αν θα είναι εσωτερική, εξωτερική ή και τα δύο, στα κριτήρια αξιολόγησης και στη σαφήνειά τους κλ.π. Μερίδιο ευθύνης φέρει ασφαλώς και η πανεπιστημιακή κοινότητα που, από θέση άμυνας, ζητούσε λεπτομέρειες για τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης. Αναμφίβολα, ο τρόπος αξιολόγησης και η αξιοπιστία του μηχανισμού ελέγχου είναι σημαντικά. Ωστόσο, ζητήματα όπως τι αποτελεί ποιότητα, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του συστήματος που η αξιολόγηση θα διασφαλίσει, τι είδος εκπαιδευτικού συστήματος θέλουμε και ποιος θα είναι ο ρόλος του σε αυτήν την νέα κοινωνία και οικονομία της γνώσης, τέθηκαν στο περιθώριο.

Ο Νόμος για τη Διασφάλιση της Ποιότητας τοποθέτησε τη συζήτηση στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και υιοθέτησε τη λογική και τις γενικές οδηγίες για τη δημιουργία ενός οργανισμού που θα αναλάμβανε τις διαδικασίες αυτές. Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά την παρουσίαση του νόμου στο κοινοβούλιο, έγινε αναλυτική αναφορά στις προτάσεις του Ευρωπαϊκού Δικτύου για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Είναι σαφής η υιοθέτηση μιας οπτικής της ευρωπαϊκοποίηση όχι ως πολιτικής συνεργασίας με κοινωνικές διαστάσεις, αλλά ως πολιτικής ανταγωνισμού που είναι κρίσιμη για την παγκόσμια θέση και την ανταγωνιστικότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι προτάσεις του φιλελεύθερου και του σοσιαλιστικού κόμματος θέτουν στο προσκήνιο την έννοια της ποιότητας ως «ανταποδοτικότητας», τονίζοντας θέματα διαφάνειας στη διαχείριση των κονδυλίων και λογοδοσίας, παρά το ότι μέρος της αξιωματικής αντιπολίτευσης εμφανίστηκε υπέρ και ενός συστήματος διασφάλισης της ποιότητας που θα εξασφάλιζε την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων .

Οι εκπρόσωποι του ΣΥΡΙΖΑ από την άλλη, με μικρή μεν κοινοβουλευτική δύναμη αλλά μεγαλύτερη εντός των πανεπιστημίων, υποστήριξαν έννοιες της ποιότητας που τείνουν περισσότερο σε μια «μετασχηματιστική» προσέγγισή (η οποία τελικά βλέπει την «ποιότητα» ως έννοια μη μετρήσιμη). Τέλος, ο εκπρόσωπος του Κομουνιστικού Κόμματος φαίνεται να υιοθετεί την κριτική αναλυτών όπως για παράδειγμα ο Greatrix (2001), που επισημαίνουν ότι οποιαδήποτε μορφή διασφάλισης ποιότητας «ευθυγραμμίζει το σύστημα της ανώτατης εκπαίδευσης με τα οικονομικά συμφέροντα και τελικά οδηγεί στην υποβάθμιση του δημόσιου πανεπιστημίου». Σύμφωνα με μια τέτοια οπτική, η τυποποίηση των προγραμμάτων σπουδών και η δημιουργία standards, αποτελεί μοντέλο που προέρχεται από το βιομηχανικό χώρο και ωθεί τα πανεπιστήμια να λειτουργούν όπως τα σούπερ-μάρκετ, επομένως είναι ακατάλληλο για την ανώτατη εκπαίδευση.

### 6.4.2. Οι θέσεις της πανεπιστημιακής κοινότητας.

Μεγάλη μερίδα των πανεπιστημιακών θεώρησαν τις θέσεις της κυβέρνησης και της μείζονος αντιπολίτευσης ως επίθεση στο θεσμό του δημοσίου πανεπιστημίου, καθώς και τα δύο κυβερνητικά κόμματα συσχέτισαν την αξιολόγηση με τη χρηματοδότηση, ζητώντας από τα πανεπιστήμια να πετύχουν στόχους τους οποίους μάλλον δεν ήταν σε θέση να πετύχουν. Έτσι, κυριάρχησε η αντίληψη ότι η σχεδιαζόμενη αξιολόγηση έχει χαρακτήρα «τιμωρητικό».

Η ΠΟΣΔΕΠ (2005) καταρχήν με Απόφαση της 17ης Μαίου, δηλώνει ότι θεωρεί τις προωθούμενες μεταρρυθμίσεις ως μέρος μιας διαδικασίας εμπορευματοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης και κυριαρχίας νεοφιλελεύθερων ιδεών. Φαίνεται ότι, για ένα διάστημα τουλάχιστον, οι απόψεις της ΠΟΣΔΕΠ βρήκαν σημαντική απήχηση, καθώς στις 1.7.2005 ανακοινώθηκε ότι δύο από τα παλαιότερα και με μεγάλο γόητρο ιδρύματα, το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, αποφάσισαν να μην εφαρμόσουν το Νόμο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας. Συνολικά, σημαντικό μέρος της ακαδημαϊκής κοινότητας φάνηκε να αντιδρά και να έρχεται σε αντιπαράθεση με το Υπουργείο Παιδείας και την κυβέρνηση, πρακτική όχι τόσο συνήθης, καθώς κατά το παρελθόν οι όποιες αντιπαραθέσεις στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης επιλύονταν ταχύτερα μέσω διαπραγματεύσεων. Οι ενστάσεις της πανεπιστημιακής κοινότητας εντοπίζονται σε δύο κυρίους άξονες. Αφενός, στη διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης, όσον αφορά τόσο στη μη αντίστοιχη χρηματοδοτική στήριξη των ιδρυμάτων και τμημάτων, όσο και στην ανωτατοποίηση της τεχνολογικής εκπαίδευσης που θεωρήθηκε ότι πλήττει το κύρος και τα επαγγελματικά δικαιώματα των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και τμημάτων. Αφετέρου, στην πολιτική αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας.

#### 6.4.2.1 Κριτική στην πολιτική της διεύρυνσης.

Όσον αφορά στην πολιτική της διεύρυνσης, ενστάσεις άρχισαν να δημοσιοποιούνται ήδη από το 2002. Την άποψη σημαντικής μερίδας πανεπιστημιακών φαίνεται να αντανακλά ο Ξανθόπουλος (2002), τότε πρύτανης του ΕΜΠ, σε άρθρο στην Καθημερινή, όπου υποδεικνύει ως προϋποθέσεις για την ανάδειξη των ΑΕΙ ως κύριων αναπτυξιακών μοχλών της ελληνικής κοινωνίας «την *εξασφάλιση ίσων ευκαιριών πρόσβασης* όλων σε υψηλής ποιότητας *επιστημονικές περιοχές αιχμής και υψηλής ζήτησης*… απαιτείται ο *πολλαπλασιασμός* και η *ποιοτική αναβάθμισ*η των σχολών υψηλής ζήτησης…. δυστυχώς με τα απόλυτα αλλά και τα συγκριτικά *επίπεδα της σημερινής χρηματοδότησης* το ελληνικό πανεπιστήμιο βρίσκεται κάτω από το κατώφλι της βιολογικής του ανάπτυξης…Αποδεικνύεται από πρόσφατη έρευνα του Ο.Ο.Σ.Α. ότι 58.000 φοιτητές μας, επιλέγουν σχολές μεγάλης ζήτησης σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού, δεδομένου ότι *λόγω περιορισμένου αριθμού* δεν έχουν πρόσβαση στα ελληνικά Πανεπιστήμια. Δυστυχώς, τόσο το ΥΠΕΠΘ όσο και τα Πανεπιστήμια δεν έχουν αναπτύξει μηχανισμούς ανάδρασης σε αυτή την πολλαπλή αφαίμαξη. Με αποτέλεσμα να συνεχίζεται η *ίδρυση νέων τμημάτων χωρίς τεκμηρίωση* ούτε του απαιτούμενου ελάχιστου εύρους των γνωστικών αντικειμένων, ούτε και του αντικρίσματος τους στην παραγωγή νέας γνώσης, άλλων αγαθών ή υπηρεσιών. Προέχει ο *σοβαρός ανασχεδιασμός όλου του γνωσιολογικού και χωροταξικού πλέγματος της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης* και η κρατική δέσμευση για υπερδιπλασιασμό της κρατικής επιχορήγησης στα ΑΕΙ…».

Φαίνεται έτσι ότι δεν υπάρχει διαφωνία ως προς την κοινωνική σκοπιμότητα της διεύρυνσης και την αναγκαιότητα πολλαπλασιασμού των τμημάτων, ώστε να ενισχυθεί η ισότητα ευκαιριών πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι ενστάσεις φαίνεται να αφορούν κυρίως στο ζήτημα της χρηματοδότησης και στον προσανατολισμό της διεύρυνσης και την έλλειψη στρατηγικού σχεδιασμού. Εξειδικεύοντας τα προβλήματα αυτά, φαίνεται να αφορούν:

(α) Στη βιωσιμότητα των ιδρυμάτων, τμημάτων και των προγραμμάτων σπουδών, όταν σταματήσει η χρηματοδότηση από τα κοινοτικά κονδύλια και η στήριξή τους αναληφθεί από τον κρατικό προϋπολογισμό. Η χρηματοδότηση από κονδύλια του ΚΠΣ θεωρείται από τον Κάτσικα (2003) ως «προσπάθεια αντικατάστασης των Δημοσίων Επενδύσεων». Σε άρθρο της Καθημερινής (2002), επισημαίνεται ότι *«η ανάγκη για γρήγορη απορρόφηση κονδυλίων μέσω του ΕΠΕΑΚ …και η σπασμωδική, πρόχειρη και ιδιοτελής επιλογή του αντικειμένου σπουδών είχε ως αποτέλεσμα μια σειρά …απίθανων νέων ειδικοτήτων που ίσους καταλήξουν μηχανές παραγωγής ανέργων»*.

(β) Στη συντεχνιακή λογική με βάση την οποία δημιουργούνται τα νέα τμήματα. Ενδεικτικά, ο Σταμάτης (2002), καθηγητής του ΑΠΘ, θεωρεί ότι *«οι ευθύνες του ΥΠΕΠΘ είναι σημαντικότατες διότι ακολούθησε λαϊκίστικη πολιτική δημιουργώντας τμήματα με αντικείμενα του συρμού,ή τμήματα με πολύ εξειδικευμένο αντικείμενο…αλλά και οι ευθύνες των πανεπιστημιακών είναι σημαντικές, αφού μέσα στα Ιδρύματα λειτουργεί ένα ιδιότυπο «καπετανάτο» των καθηγητών και γίνονται τμήματα εκ του μη όντος»*. Έντονος προβληματισμός αναπτύσσεται και για τις συνθήκες λειτουργίας ιδρυμάτων σε διαφορετικές πόλεις μιας περιφέρειας, πολιτικές που θεωρούνται ότι στοχεύουν «στην ικανοποίηση των συμφερόντων ιδιοκτητών κατοικιών, εστιατορίων και καφετεριών των επαρχιακών πόλεων, που ξαφνικά θα αποκτήσουν εκατοντάδες νέους πελάτες». Επισημαίνεται ότι με αυτό τον τρόπο δεν προωθούνται οι στόχοι της ανώτατης εκπαίδευσης, οι οποίοι δεν μπορούν να εκπληρωθούν χωρίς την ύπαρξη συμπαγούς ακαδημαϊκής κοινότητας. Επισημαίνονται και οι δυσκολίες για το διδακτικό προσωπικό των πανεπιστημίων αυτών, τα οποία στελεχώνονται με «ιπτάμενους καθηγητές» και καλύπτουν τις ανάγκες τους με συμβασιούχους.

(γ) Στο βαθμό στον οποίο η πολιτική της διεύρυνσης ανέκοψε την ανάπτυξη, αλλά και την εύρυθμη λειτουργία των ήδη υφισταμένων ιδρυμάτων και τμημάτων και οδήγησε σε αλλαγή των συνθηκών και του φόρτου εργασίας των πανεπιστημιακών (Μάστορας, 2002; Λακασάς, 2002). Συγκεκριμένα, επισημαίνονται προβλήματα στη λειτουργία των τμημάτων και των εργαστηρίων λόγω του μεγάλου αριθμού φοιτητών. Για παράδειγμα ο Παπαδόπουλος (στο: Λακασάς, 2002α), τότε πρύτανης του ΑΠΘ δήλωνε *«Το βάρος δίδεται στα καινούργια τμήματα, τα περισσότερα εκ των οποίων –εύλογα- δημιουργούνται στα περιφερειακά πανεπιστήμια. Ταυτόχρονα, όμως, αυξάνεται ο αριθμός των φοιτητών μας. Την τελευταία πενταετία η αύξηση στο πανεπιστήμιό μας έχει φθάσει το 40%… Δεν υπάρχουν χώροι για να λειτουργήσει και να αναπτυχθεί ομαλά το πανεπιστήμιο… Ας μη μιλήσουμε για την έλλειψη σε διοικητικό προσωπικό…»*. Ο Βενιέρης (στο: Λακασάς, 2002α), τότε Πρύτανης του ΟΠΑ, συμπλήρωσε στην ίδια συνέντευξη, *«κάθε χρόνο ο αριθμός των νέων φοιτητών αυξάνεται κατά περίπου 20%. Πλέον δεν χωράμε. Από την άλλη υπάρχουν σημαντικές ανάγκες σε θέματα εξοπλισμών. Υπάρχουν ελλείψεις σε διοικητικό προσωπικό. Δεν διαθέτουμε τεχνικές υπηρεσίες…».* Ο Λέκκας (στο: Λακασάς, 2002α), Πρύτανης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, εστίαζε στο πρόβλημα της κτιριακής υποδομής, καθώς το πανεπιστήμιο οφείλει να αναπτυχθεί σε 4 νησιά. Πάγια αιτήματα του πανεπιστήμιου αποτελούν επίσης η αύξηση του διοικητικού προσωπικού και η αύξηση των κονδυλιών για κινητικότητα των φοιτητών από νησί σε νησί για τo εκπαιδευτικό και μορφωτικό έργο.

Σε γενικότερο επίπεδο κινείται η κριτική του Καραμπατζού, Πρύτανη του Χαροκόπειου (2002), ο οποίος σε άρθρο του επισημαίνει ότι (α) πρέπει να διασφαλισθεί η ομαλή πορεία των 80 τμημάτων που δημιουργήθηκαν την πενταετία 1996-2001 (β) είναι αναγκαία η ύπαρξη μιας χρονικής περιόδου για την αποκατάσταση της ισορροπίας του συστήματος μετά τη φάση ραγδαίας ανάπτυξής του (γ) Απαιτείται αξιολόγηση των επιπτώσεων που θα έχουν τα δημογραφικά δεδομένα και η συνεχής μείωση του πληθυσμού των ηλικιών μεταξύ 18 και 22 ετών μέχρι το 2010 στη ζήτηση σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι επισημάνσεις των πανεπιστημιακών που αναφέρθηκαν εδώ δεν ήσαν άγνωστες στο Υπουργείο Παιδείας. Εξάλλου, στην πλειονότητά τους συμβαδίζουν και με τις προτάσεις της Ομάδας Χωροταξικού και Στρατηγικού Σχεδιασμού της Ανωτάτης Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας (2001), η οποία έκανε σχετικές παρατηρήσεις και προτάσεις στο Κείμενο Αρχών. Όσον αφορά τους ραγδαίους ρυθμούς της διεύρυνσης και τα προβλήματα που δημιουργούνται, η Ομάδα επισημαίνει: *«Είναι σαφές ότι θα πρέπει να μεσολαβεί επαρκές χρονικό διάστημα ανάμεσα στην ίδρυση ενός νέου Πανεπιστημίου … και την έναρξη λειτουργίας του με την εισαγωγή των πρώτων φοιτητών του. Μέσα στο διάστημα αυτό θα πρέπει να διασφαλιστούν οι αναγκαίες προϋποθέσεις για την υψηλή ποιοτική λειτουργία του από το πρώτο κιόλας έτος… τα παραπάνω ισχύουν κατ’ αναλογία και για κάθε νέα λειτουργία Τμήματος τόσο σε ένα νέο όσο και σε ένα ήδη υφιστάμενο Ίδρυμα… η νέα πραγματικότητα δεν μπορεί να ανέχεται, να ευνοεί, ή και να επιβάλλει πολλές φορές, πρακτικές που δέχονται ότι οι προϋποθέσεις ποιότητας θα διασφαλίζονται σταδιακά και παράλληλα με τα πρώτα βήματα λειτουργίας των νέων Ιδρυμάτων ή και των νέων Τμημάτων τους…Η μελέτη εφαρμογής πλέον αποκτά ίδια ή και μεγαλύτερη βαρύτητα από τη μελέτη σκοπιμότητας… »*.

Όσον αφορά τον κατακερματισμό των γνωστικών πεδίων με την ίδρυση τμημάτων του ιδίου πανεπιστημίου σε διαφορετικές πόλεις, η Ομάδα επισημαίνει: *«Το πρόβλημα της έδρας Σχολών και Τμημάτων των ΑΕΙ στο εσωτερικό της κάθε Περιφέρειας πρέπει να αντιμετωπισθεί με βάση [το ακόλουθο] πλαίσιο αρχών και προϋποθέσεων. …Τα Τμήματα που θα εγκαθίστανται σε μία πόλη – έδρα θα πρέπει να συγκροτούν μια ευρύτερη γνωστική ενότητα (discipline). Κατά συνέπεια, δεν θα είναι δυνατή η εγκατάσταση μεμονωμένων Τμημάτων σε μία πόλη. Η γνωστική ενότητα αυτή μπορεί να ταυτίζεται με την οργανωτική νομοθετημένη μονάδα της Σχολής, με τρία ή και περισσότερα Τμήματα. Τα πλεονεκτήματα εξυπηρέτησης επιστημονικών στόχων και οι οικονομίες κλίμακας που δημιουργούνται είναι προφανείς. Στο πλαίσιο της Σχολής μπορεί να εφαρμοσθούν προγράμματα μεγάλης ευελιξίας, που θα ενσωματώνουν πολύ γρήγορα τις νέες θεωρητικές γνώσεις και τις τεχνολογικές εξελίξεις, για την εξυπηρέτηση των κοινωνικών αναγκών. … Ο καθορισμός μίας πόλης ως έδρας Σχολής προκύπτει ύστερα από αξιολόγηση μίας σειράς κριτηρίων που καλύπτουν θέματα υποδομής, εξυπηρέτησης των φοιτητών, προσέλκυσης και συγκράτησης έμψυχου δυναμικού, πολιτιστικών δραστηριοτήτων, θέσης στο δίκτυο αστικών κέντρων της Περιφέρειας κλπ. … Κρίσιμο κριτήριο είναι ο μέγιστος αριθμός φοιτητών που μπορεί να εξυπηρετήσει μία πόλη … Όπως προκύπτει … ήδη σήμερα υπάρχουν περιπτώσεις πόλεων οι οποίες πρέπει να εξυπηρετούν πάνω από 300 φοιτητές ανά 1.000 κατοίκους. Οι περιπτώσεις αυτές είναι αναμφιβόλως προβληματικές, και είναι προφανές ότι το σχετικό όριο θα πρέπει να κατέβει αρκετά χαμηλότερα. … Η ενεργοποίηση μίας νέας έδρας ενός Ιδρύματος, πρέπει να στηρίζεται στην οργανωτική, διοικητική και ακαδημαϊκή ωριμότητα του Ιδρύματος. Τούτο σημαίνει ότι η ενδεχόμενη γεωγραφική επέκταση του Ιδρύματος απαιτεί μία σχετικά μακρά περίοδο ωρίμανσης των λειτουργιών και των θεσμών του Ιδρύματος στην αρχική έδρα ή στις προϋπάρχουσες έδρες. …Η εμπειρία έχει δείξει ότι η παράλληλη λειτουργία πολλών εδρών σε ένα Ίδρυμα δημιουργεί οργανωτικά και λειτουργικά προβλήματα, ενώ παράλληλα οδηγεί σε αναγκαστική διάσπαση της διοικητικής συνοχής και σε κατακερματισμό των πόρων, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται σημαντικά η ανάπτυξή του … αυτονόητο είναι όμως ότι η ενεργοποίηση μίας νέας έδρας ενός Ιδρύματος ανώτατης εκπαίδευσης προϋποθέτει πλήρη μελέτη, τόσο ως προς τα οικονομοτεχνικά δεδομένα όσο και ως προς τις επιστημονικές – ακαδημαϊκές προοπτικές, με χρονικό ορίζοντα τουλάχιστον μίας δεκαετίας»*. Αυτή μελέτη ζητήθηκε από τα πανεπιστήμια μέσα από τη διαμόρφωση μελετών «στρατηγικού σχεδιασμού».

Συμπερασματικά, η πανεπιστημιακή κοινότητα φαίνεται να αντέδρασε όχι στην πολιτική της διεύρυνσης, αλλά:

(α) Στην ελλιπή χρηματοδότηση που οδηγούσε σε υποβάθμιση του κύρους των πανεπιστημίων και των πανεπιστημιακών,

(β) στον τρόπο υλοποίησης της πολιτικής. Μια μερίδα πανεπιστημιακών φαίνεται να απαιτεί τον προσδιορισμό προτεραιοτήτων για την ανάπτυξη συγκεκριμένων επιστημονικών πεδίων (αιχμής και υψηλής ζήτησης) σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις. Αναδεικνύεται συγχρόνως, έτσι, και μια άτυπη κατάταξη ή ιεράρχηση της σημαντικότητας των επιστημονικών πεδίων.

Εντέλει, η προσπάθεια ισόρροπης ανάπτυξης οδήγησε σε γενικότερες αντιδράσεις. Αφενός, η στήριξη των περιφερειακών πανεπιστημίων ίσως να αποτέλεσε και αιτία αντίδρασης των πανεπιστημιακών των παλαιότερων και μεγαλύτερων ιδρυμάτων (Αθηνών, ΕΜΠ και ΑΠΘ), καθώς οι στόχοι και οι αντιλήψεις των πανεπιστημιακών διαμορφώνονται σε σχέση και με τα συμφέροντα των ιδρυμάτων στα οποία υπηρετούν και τις πρακτικές και τις αντιλήψεις που επικρατούν στα επιστημονικά πεδία τα οποία θεραπεύουν. Αφετέρου, η πολιτική του Υπουργείου δεν κατάφερε να διαμορφώσει ισχυρές συμμαχίες ούτε και με τους πανεπιστημιακούς των περιφερειακών πανεπιστημίων, καθώς εκεί τα προβλήματα που αναδύθηκαν σχετίζονταν με τους γρήγορους ρυθμούς της διεύρυνσης και τις ελλείψεις στις υποδομές. Τελικά, οι πιέσεις που ασκήθηκαν στις δομές του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης, και μάλιστα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, οδήγησαν σε όξυνση των σχέσεων κράτους-πανεπιστημίου.

Έτσι, η προσπάθεια υλοποίησης των ευρωπαϊκών πολιτικών εισήγαγε πιέσεις κανονιστικές, που αφορούσαν στην εισαγωγή καινοτόμων γνωστικών πεδίων και δομών. Οι πιέσεις αυτές αντιμετωπίστηκαν με καχυποψία, καθώς διαφοροποίησαν το τοπίο της ανώτατης εκπαίδευσης στο σύνολό της. Παράλληλα, η ευρωπαϊκή λογική για τη λειτουργία του πανεπιστημίου φαίνεται να επηρεάζει τις διδακτικές και ερευνητικές πρακτικές των πανεπιστημιακών και των τμημάτων. Η ερευνητική δραστηριότητα και ο αριθμός δημοσιεύσεων των πανεπιστημιακών αποτελεί παράγοντα αξιολόγησης του τμήματος, ο οποίος όμως εκ των πραγμάτων αντανακλά την ερευνητική δραστηριότητα των μελών του τμήματος. Μάλιστα παράγοντα σημαντικό αποτελεί ο διεθνής χαρακτήρας της έρευνας και οι διεθνείς δημοσιεύσεις. Μια τέτοια εξέλιξη θα μπορούσε να προβληματίζει την πανεπιστημιακή κοινότητα, η οποία μέχρι τώρα λειτουργούσε σε ένα ρυθμιστικό πλαίσιο που λάμβανε υπόψη για εξέλιξη στις βαθμίδες κυρίως την ατομική ερευνητική δραστηριότητα και τις ατομικές δημοσιεύσεις και όχι τόσο τη διεθνή διδακτική και ερευνητική δραστηριότητα στο πλαίσιο διεθνών ερευνητικών ομάδων ή τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Το νέο κανονιστικό πρότυπο που εισάγεται με την υλοποίηση των ευρωπαϊκών πολιτικών φαίνεται να ανατρέπει αυτήν την κατάσταση και να διαφοροποιεί τον μέχρι τώρα υφιστάμενο τρόπο εισαγωγής και εξέλιξης στις ακαδημαϊκές βαθμίδες, ενώ παράλληλα προτρέπει τους πανεπιστημιακούς σε έναν άλλο τρόπο δράσης, ο οποίος όμως δεν υποστηρίζεται επαρκώς ούτε από κρατικά ερευνητικά κονδύλια, ούτε από τις πανεπιστημιακές δομές.

Παράλληλα η εφαρμογή της ευρωπαϊκής πολιτικής εισήγαγε πιέσεις ρυθμιστικές, που εκφράστηκαν μέσα από τη διεύρυνση της ανωτάτης. Οι ρυθμιστικές αυτές πιέσεις δημιούργησαν εντάσεις που εκφράστηκαν με αφορμή την «ανωτατοποίηση» των ΤΕΙ αφενός, και την συζήτηση για την αναθεώρηση του άρθρου 16 του Συντάγματος αφετέρου, η οποία συσχετίστηκε με την «νομιμοποίηση» της λειτουργίας των ΚΕΣ, εξελίξεις που θεωρήθηκαν ότι πλήττουν το κύρος των αντίστοιχων πανεπιστημιακών τμημάτων και τη λειτουργία του δημόσιου πανεπιστημίου στο σύνολό του. Το Υπουργείο Παιδείας αποφάσισε να προχωρήσει στην ανωτατοποίηση των ΤΕΙ και να θέσει στην πολιτική ατζέντα την αναθεώρηση του άρθρου 16, ενώ τα αναμενόμενα προβλήματα από την ταχύτατη διεύρυνση της ανωτάτης εκπαίδευσης είχαν γίνει εμφανή. Ωστόσο, η όξυνση των σχέσεων πανεπιστημιακών και κράτους κορυφώθηκε από τη στιγμή που τέθηκε παράλληλα στην πολιτική ατζέντα και το θέμα της αξιολόγησης και της εφαρμογής της Μπολόνια. Το ταυτόχρονο «άνοιγμα» όλων των παραπάνω ζητημάτων αναδεικνύει και μια έλλειψη στρατηγικής του Υπουργείου Παιδείας.

#### 6.4.2.2 Κριτική στην πολιτική αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας.

Η πανεπιστημιακή κοινότητα καταρχήν επί κυβέρνησης ΠΑΣΟΚ αρνήθηκε να προσέλθει στο διάλογο για τα ζητήματα αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση και ως κύριος εκφραστής της, παρά την ετερότητα της ομάδας των πανεπιστημιακών, εμφανίστηκε η ΠΟΣΔΕΠ.

Η αλλαγή του πολιτικού σκηνικού και η άνοδος της Νέας Δημοκρατίας στην εξουσία το 2004 έθεσε δεδομένα ένα νέο πλαίσιο και νέες προϋποθέσεις διαλόγου. Στη φάση αυτή, το προηγούμενως συσπειρωμένο γύρω από την ΠΟΣΔΕΠ μέτωπο των πανεπιστημιακών διασπάται και συγκροτούνται διάφορες ομάδες με τις δικές τους θέσεις. Οι ομάδες αυτές, ή αλλιώς οι κινήσεις των πανεπιστημιακών, συσπειρώνονται με αφορμή τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με τις θέσεις των πολιτικών κομμάτων και τις προβλέψεις του νόμου για τη Διασφάλιση της Ποιότητας.

Η διετία 2005-2007 αποδείχθηκε κρίσιμη περίοδος, στη διάρκεια της οποίας διατυπώθηκαν προτάσεις για τη συνολικότερη οργάνωση και λειτουργία των πανεπιστημίων. Σε αυτή τη χρονική περίοδο, ανεξάρτητα από την πολιτική τους τοποθέτηση, η πλειονότητα των πανεπιστημιακών φαίνεται να υιοθετεί την άποψη ότι η ποιοτική εκπαίδευση είναι αυτή που οδηγεί σε μια διαδικασία μετασχηματισμού της σκέψης των φοιτητών. Μια τέτοια τοποθέτηση αναδεικνύεται για παράδειγμα από τη θέση που έχει υιοθετήσει ο Μπαμπινιώτης (2005), πρώην Πρύτανης του Πανεπιστημίου της Αθήνας. Φαίνεται ότι σημαντικό μέρος των πανεπιστημιακών θα συμφωνούσαν με τον Gibbs (2001) ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές που προέρχονται από το Ευρωπαϊκό επίπεδο, δεν βοηθούν την ανάπτυξη μιας μετασχηματιστικής προσέγγισης στην έννοια της ποιότητας, καθώς δίνουν περισσότερη έμφαση σε δεξιότητες χρήσιμες για την απασχόληση παρά σε κριτικούς στοχασμούς.

Αν και μια ποσοτική διαδικασία αξιολόγησης δεν μπορεί να αποτυπώσει την ποιότητα, ένα σημαντικό μέρος των πανεπιστημιακών αναγνωρίζει ότι αφού τέτοιες διαδικασίες είναι ήδη διαδεδομένες στο ευρωπαϊκό περιβάλλον, θα επηρεάσουν τελικά και τις διαδικασίες στην Ελλάδα. Η άποψη που υποστηρίζεται από τους ακαδημαϊκούς είναι ότι εάν το Υπουργείο Παιδείας θέλει να προωθήσει μια διαδικασία αξιολόγησης ανάλογη με τις ποσοτικές διαδικασίες αξιολόγησης που προωθούνται τόσο διεθνώς, όσο και από άλλα κράτη-μέλη της Ε.Ε, θα πρέπει να αναπτύξει «σταθμισμένους ποιοτικούς δείκτες», λαμβάνοντας υπόψη τις «ειδικές συνθήκες» του καθενός πανεπιστημίου (οι οποίες σχετίζονται με το μέγεθος, την ηλικία, τα επιστημονικά αντικείμενα που διδάσκονται, την τοποθεσία και την υπάρχουσα υποδομή).

Επιπροσθέτως, όπως ο Χρυσοχόου (2005) υποστηρίζει, το Υπουργείο Παιδείας πριν από την εφαρμογή του νόμου για τη Διασφάλιση της ποιότητας θα έπρεπε να παρέχει στα πανεπιστήμια:

* Επαρκείς πόρους, ώστε να βελτιώσουν την πανεπιστημιακή υποδομή,
* Επαρκή εθνική χρηματοδότηση για έρευνα, κυρίως σε τομείς όπως οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, όπου η χρηματοδότηση έρευνας είναι διεθνώς περιορισμένη,
* Ένα ρυθμιστικό πλαίσιο που θα παρέχει στα πανεπιστήμια πλήρη αυτονομία.

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι πανεπιστημιακοί που δραστηριοποιήθηκαν και στην «κίνηση των 1000» και στο «Φόρουμ της Πανεπιστημιακής Μεταρρύθμισης» θεωρούν την πλήρη πανεπιστημιακή αυτονομία (ακαδημαϊκή, διοικητική και οικονομική) ως προϋπόθεση για την αναβάθμιση των ελληνικών πανεπιστημίων. Απαιτούν υψηλότερη χρηματοδότηση με προγραμματικό ορίζοντα τετραετίας, ώστε να είναι εφικτός ο μακροπρόθεσμος οικονομικός σχεδιασμός και απαιτούν τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες για το διορισμό του διοικητικού προσωπικού. Θεωρούν ότι τα εμπόδια στα ιδρύματα σχετικά με νέα τμήματα και νέα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να ελαχιστοποιηθούν και ο έλεγχος πάνω σε αυτές τις αποφάσεις να δοθεί στους ακαδημαϊκούς. Απαιτούν επίσης απλουστευμένες διαδικασίες για την πρόσκληση επισκεπτών καθηγητών και πλήρη έλεγχο της εκλογής και της εξέλιξης του ακαδημαϊκού προσωπικού.

Αν και αναπτύχθηκαν ισχυρά επιχειρήματα υπέρ της λογοδοσίας, τόσο από πανεπιστημιακούς του Ελληνικού Φόρουμ για τη Πανεπιστημιακή Μεταρρύθμιση, όσο και από εκείνουν που ακολούθησαν την «κίνηση των 1000», πολλοί εξ΄αυτών θα συμφωνούσε με τον Rowland (2001), ότι η ανώτατη εκπαίδευση έχει ήδη αποκτήσει εμμονές με επιφανειακές μετρήσεις της λογοδοσίας, της τυποποίησης και του διαχειριστικού ελέγχου. Οι εν λόγω πανεπιστημιακοί έφεραν στην επιφάνεια το επιχείρημα υπέρ της λογοδοσίας, αλλά ταυτόχρονα εμφανίστηκαν ανήσυχοι σχετικά με την εφαρμογή των περιορισμένης αντίληψης μέτρων τυποποίησης και διαχειριστικού ελέγχου. Σε συνθήκες περιορισμένη χρηματοδότησης, η πολιτική αυτή θα μπορούσε να οδηγήσει σε σταδιακή αποδυνάμωση της ήδη περιορισμένης ακαδημαϊκής αυτονομίας.

Αν και σταδιακά μεγάλο μέρος των πανεπιστημιακών τοποθετήθηκε υπέρ μιας μεταρρύθμισης της ανώτατης εκπαίδευσης, υπό συγκεκριμένες βέβαια προϋποθέσεις και συνθήκες, μια σημαντική ομάδα πανεπιστημιακών που εκφράστηκε ξανά μέσω της ΠΟΣΔΕΠ, συνέχισε να αντιτίθεται σθεναρά σε όλες τις μορφές τυποποίησης, επισημαίνοντας ότι μέσα από τις προτεινόμενες διαδικασίες τα πανεπιστήμια θα αξιολογηθούν απλώς με βάση κάποιους ποσοτικούς δείκτες (Θεοτοκάς, 2005). Οι απόψεις αυτής της ομάδας παρουσιάζονται, ενδεικτικά, με τα επιχειρήματα του Μαΐστρου (2005), γενικού γραμματέα της ΠΟΣΔΕΠ, o οποίος υποστηρίζει ότι η εφαρμογή στην Ελλάδα πολιτικών ευρωπαϊκοποίησης που εκπορεύονται από τη διαδικασία της Μπολόνια, θα οδηγήσουν στην «εμπορευματοποίηση» της ανώτατης εκπαίδευσης, οι φοιτητές θα γίνουν «πελάτες» και τα πανεπιστήμια «σουπερμάρκετ γνώσης».

Καταληκτικά θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι σε σχέση με το ζήτημα της αξιολόγησης και της διασφάλισης της ποιότητας σχηματίστηκαν δύο συνασπισμοί:

Ο πρώτος συνασπισμός εμφανίστηκε υπέρ της υλοποίησης των πολιτικών της Μπολόνια. Το Υπουργείο Παιδείας αποτέλεσε ενεργητικό παίκτη του συνασπισμού αυτού. Η διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού λόγου για το πανεπιστήμιο και οι κινήσεις και οι πολιτικές για τη διαμόρφωση του ΕΧΑΕ έθεσαν σαφώς το πλαίσιο δράσης του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο μέχρι τότε είχε ακολουθήσει μια πολιτική στάση που άφηνε στα πανεπιστήμια και τους πανεπιστημιακούς την πρωτοβουλία για τη διαμόρφωση της όποιας πολιτικής ευρωπαϊκοποίησης. Με αφορμή τη σύσταση του ΕΧΑΕ, το ΥΠΕΠΘ για πρώτη φορά διαμορφώνει μια ρητή πολιτική ευρωπαϊκοποίησης, αναγνωρίζοντάς την σαν μια διαδικασία που προσφέρει εναλλακτικές λύσεις στις πιέσεις της παγκοσμιοποίησης.

Δεδομένου του ελληνικού μοντέλου διακυβέρνησης της Ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης και των σχέσεων κράτους και πανεπιστημίων, τα ζητήματα της ελκυστικότητας και της ανταγωνιστικότητας του ΕΧΑΕ (στρατηγική της Λισσαβόνας) και της αξιολόγησης και της συγκρισιμότητας των Ευρωπαΐκών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης (Διαδικασία της Μπολόνια) έπρεπε να αντιμετωπιστούν σε κρατικό επίπεδο. Το Υπουργείο Παιδείας αποτελεί τον έναν πόλο ενός συνασπισμού στον οποίο επίσης συμμετέχουν επίσης εμπειρογνώμονες σε κυβερνητικούς φορείς αλλά και την ευρωπαϊκή ένωση, όπως για παράδειγμα οι εμπειρογνώμονες της Επιτροπής Σοφών και του ΕΣΥΠ, καθώς και μερίδα πανεπιστημιακών.

Ωστόσο αυτός ο νέος, εν μέρει μόνο διαμορφωμένος και αντιφατικός Λόγος, οδήγησε σε αντιπαράθεση του συνασπισμού αυτού με μεγάλη μερίδα των κοινωνικών εταίρων. Ένα αντιτιθέμενο δίκτυο σχηματίστηκε συσπειρώνοντας την πλειονότητα των πανεπιστημιακών, των διοικητικών υπαλλήλων των πανεπιστημίων, των φοιτητικών παρατάξεων – όχι όμως και του φοιτητικού σώματος- και των κομμάτων της αντιπολίτευσης και ιδίως της αριστεράς. Στη διάρκεια της διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ, η πλάστιγγα φαινόταν να κλίνει υπέρ του συνασπισμού που αντιτίθετο στις πολιτικές της Μπαλόνια. Ενός συνασπισμού που επιπλέον φαινόταν να κερδίζει τη μάχη για την επιρροή στην κοινή γνώμη, καθώς είχε έντονη παρουσία και στον τύπο αλλά και στην πολιτική ζωή μέσα από συνεχή εκπαιδευτικά συλλαλητήρια και κινητοποιήσεις στο χώρο της παιδείας.

Σταδιακά η κατάσταση διαφοροποιήθηκε, καθώς οι ανάγκες για μεταρρύθμιση και οι πιέσεις της ευρωπαϊκοποίησης και της εναρμόνισης με τη διαδικασία της Μπολόνια έγιναν εντονότερες και μεγαλύτερη μερίδα πανεπιστημιακών εμφανιζόταν διατεθειμένη να συζητήσει τις προτάσεις του Υπουργείου Παιδείας. Σταδιακά, μέσα από ένα συγκρουσιακό πλαίσιο που όμως όλο και περισσότερο έχανε την ένταση του, περάσαμε από την ψήφιση του Νόμου για τη Διασφάλιση της Ποιότητας που συζητείται στο κεφάλαιο που ακολουθεί, στο Νόμο 4009/2011 που άλλαξε ριζικά το μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης. Την ώρα που γράφονται αυτές οι γραμμές, η κυβέρνηση του Συ.ριζ.α εμφανίζεται να ακροβατεί ανάμεσα στην αναγκαιότητα διατήρησης ενός θεσμικού πλαισίου σύμφωνου με τις δεσμεύσεις που έχει αναλάβει η χώρα στο πλαίσιο συμμετοχής της στον ΕΧΑΕ και ΕΧΕ και συνολικά απέναντι στην Ευρωπαϊκή Ένωση, και στις προεκλογικές δεσμεύσεις περί πλήρους ανατροπής του υπάρχοντος μοντέλου.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ Ι: Ν. 3374/05

Για τα ζητήματα που εξετάζονται στην παρούσα εργασία, είναι διαφωτιστική η ανάγνωση των Ν.4009/2011 και Ν.3374/2005 και των πρακτικών της Βουλής, καθώς από τις εισηγήσεις αναδύεται ξεκάθαρα η λογική της ποιότητας προς την οποία τα πανεπιστήμια καλούνται να συμμορφωθούν και υποδεικνύεται ο τύπος πανεπιστημίου που προωθείται. Στα κείμενα των νόμων ορίζονται οι κατά Φουκώ «τεχνολογίες ελέγχου» της εκπαίδευσης, οι διαδικασίες και τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογηθούν ιδρύματα, τμήματα και ακαδημαϊκοί καθώς και οι φορείς που θα ασκήσουν τον έλεγχο.

## 7.1. Η προαγωγή του επιχειρηματικού πανεπιστημίου.

Από τα πρακτικά της Βουλής διαφαίνεται ότι ο Ελληνικός περί πανεπιστημίου λόγος υιοθετεί πλήρως τις ευρωπαϊκές θέσεις για σύνδεση πανεπιστημίου και αγοράς εργασίας. Στη συζήτηση για την παιδεία πολλοί βουλευτές τονίζουν την ανάγκη προσαρμογής της κοινωνίας «*στις νέες απαιτήσεις της παγκόσμιας αγοράς*». Απαιτείται *«ένα νέο, σύγχρονο κι ευέλικτο εκπαιδευτικό σύστημα, [...] που στην τρίτη του βαθμίδα θα καταρτίζει τους νέους μας επαγγελματικά, [...]ανάλογα με τις ανάγκες της αγοράς»* (Πρακτικά Βουλής, 2005)*.*

Ο νεοφιλελεύθερος ευρωπαϊκός λόγος που στο πλαίσιο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου κατανοεί την εκπαίδευση ως παράγοντα μεγέθυνσης της οικονομικής ανάπτυξης, υιοθετείται πλήρως από τον Υφυπουργό Παιδείας. Δηλώνεται ότι **«***η διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί ύψιστη προτεραιότητα [...] γιατί πλέον η εκπαίδευση, η επιστήμη, η τεχνολογία και το ανθρώπινο δυναμικό αναδεικνύονται σε καθοριστικούς παράγοντες για την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική πρόοδο. […] Η αξιολόγηση αποτελεί τμήμα ενός συνολικού συστήματος διασφάλισης της ποιότητας [και] βάση για την [...] αναβάθμιση της λειτουργικότητας και αποδοτικότητας των ιδρυμάτων ανωτάτης εκπαίδευσης»* (Πρακτικά Βουλής, 2005α).

Αναγνωρίζοντας τις πιέσεις της παγκοσμιοποίησης στο σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης, επισημαίνεται η ανάγκη σύνδεσης των πανεπιστημίων με την αγορά, ώστε να επιτευχθεί η *«… ενίσχυση της συνεργασίας των ερευνητικών κέντρων και του παραγωγικού ιστού, καθιέρωση της ερευνητικής κουλτούρας στις επιχειρήσεις και δημιουργία ευκαιριών για τους νέους».* Παράλληλα, αναφέρεται ότι *«...δεν έχει καταγραφεί ποτέ εάν ανταποκρίνονται τελικά οι γνώσεις που αποκτούν οι φοιτητές στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. [ενώ αποτελεί] γεγονός ότι η χώρα μας παράγει χιλιάδες ανέργους επιστήμονες [και] ότι είμαστε από τις τελευταίες χώρες στην Ευρώπη όσον αφορά στην ακαδημαϊκή έρευνα»* (Πρακτικά Βουλής, 2005α).

Υπογραμμίζεται η ευθύνη των πανεπιστημίων για την παραγωγή πτυχιούχων ικανών να συμβάλουν στην οικονομική ανάπτυξη: *«Δεν μπορώ να φανταστώ ... ότι υπάρχουν πολλοί πανεπιστημιακοί και πολλοί περισσότεροι φοιτητές που πιστεύουν ότι τα πανεπιστημιακά τους ιδρύματα έχουν ως προορισμό μόνο να παράγουν επιστήμονες με πτυχία για κοινωνική καταξίωση και για κορνιζάρισμα. Η πλειονότητα των αποφοίτων προορίζεται για τη σημερινή και κυρίως για την αυριανή αγορά εργασίας ...».* Άλλος ομιλητής τονίζει ότι *«η παραγωγική υποδομή της κοινωνίας μας δεν τα καταφέρνει καλά στο νέο οικονομικό γίγνεσθαι […] Η παραγωγή μέσω των πανεπιστημίων σημαντικού αριθμού στελεχών πρώτης γραμμής μπορεί να αποτελέσει το συγκριτικό μας πλεονέκτημα […] Δεν είμαστε μονοδιάστατοι με την αγορά, αλλά η αγορά είναι κυρίαρχος συντελεστής»* (Πρακτικά Βουλής, 2005α).

Ειδικότερα, στο Ν.4009/2011 (άρθρο 3 παρ. 3) προβλέπεται ότι τα πανεπιστήμια λειτουργούν με κανόνες και πρακτικές *«...αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας στη διαχείριση του προσωπικού, των πόρων και των υποδομών τους»*, ενώ τα Συμβούλια των Ιδρυμάτων αναλαμβάνουν τις αρμοδιότητες για τη σύνδεση πανεπιστημίων και οικονομίας (άρθρο 8 παρ. 10ε).

Στο άρθρο 63 ορίζεται ότι η δημόσια χρηματοδότηση των ΑΕΙ κατανέμεται πλέον βάσει αντικειμενικών κριτηρίων και δεικτών, ενώ πρόσθετη χρηματοδότηση είναι δυνατόν να καταβάλεται στα ιδρύματα ανάλογα με τα επιτεύγματά τους. Η συνολική πρόοδος του πανεπιστημίου κρίνεται από τους «δείκτες επίδοσης» που συγκροτούνται με βάση την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τους φοιτητές και το βαθμό της εν γένει ικανοποίησής τους και τις χρηματοδοτήσεις που οι ακαδημαϊκοί μπορούν να προσελκύσουν ή να εξασφαλίσουν μέσω συμμετοχών σε διεθνή ανταγωνιστικά ερευνητικά προγράμματα (Ε.Ε./διεθνείς οργανισμοί/Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Έρευνας κ.λπ.).

Εν δυνάμει σημαντικές, καθώς προδιαγράφουν μελλοντικές εξελίξεις, είναι οι προβλέψεις των αρ. 58, 60 και 72 για τη σύσταση νομικού προσώπου ιδιωτικού δικαίου (Ν.Π.Ι.Δ.) που θα αντικαστήσει τους Ειδικούς Λογαριασμούς Κονδυλίων Έρευνας στη διαχείριση των πόρων των ΑΕΙ. Τα Ν.Π.Ι.Δ. θα έχουν μορφή ανώνυμης εταιρείας και θα είναι αρμόδια για την αξιοποίηση και διαχείριση του συνόλου ή μέρους των πόρων. Ανάμεσα στις ειδικότερες δραστηριότητες των ΝΠΙΔ είναι και η συνεργασία με φορείς για την οικονομική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας (όπως για παράδειγμα ανάληψη τεχνολογικών αξιολογήσεων ή αποτιμήσεων, παραγωγή προϊόντων σε μικρή κλίμακα, διεξαγωγή έρευνας αγοράς, παροχή συμβουλών και υπηρεσιών, ίδρυση εταιριών τεχνολογικής βάσης ή εκδοτικών οίκων). Παράλληλα, σε κάθε Ν.Π.Ι.Δ. προβλέπεται να λειτουργήσει γραφείο καινοτομίας και διασύνδεσης με σκοπό την προώθηση της επικοινωνίας της ακαδημαϊκής κοινότητας με παραγωγικούς φορεις για την αξιοποίηση της έρευνας και την προώθηση της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας.

Τέλος, στο άρθρο 75 προβλέπεται ανάδειξη Κέντρων Αριστείας ύστερα από αξιολόγηση, *«για την επιβράβευση και υποστήριξη βέλτιστων πρακτικών ποιότητας και καινοτομίας στα Α.Ε.Ι.»* Έτσι, *«Α.Ε.Ι., σχολές ή τμήματά τους αναδεικνύονται ως Κέντρα Αριστείας από την Α.ΔΙ.Π., ύστερα από πρόσκληση υποβολής υποψηφιοτήτων και αξιολόγηση ειδικών επιτροπών […]. Κριτήρια για την ανάδειξη των Κέντρων Αριστείας είναι ιδίως η εξαιρετική ποιότητα και αποτελεσματικότητα του διδακτικού και ερευνητικού έργου, η αποτελεσματική δομή και οργάνωση του προγράμματος σπουδών, η σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας και η υψηλή ποιότητα των υποστηρικτικών υπηρεσιών»*.

Όπως διαφαίνεται από την ανάγνωση των νόμων, το πανεπιστήμιο καλείται να συνδεθεί με την οικονομία και να συμβάλει στην οικονομική ανάπτυξη μέσω της παραγωγής υψηλά εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Υιοθετούνται σαφώς χαρακτηριστικά του επιχειρηματικού πανεπιστημίου, καθώς η «αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα» χρήσης των πόρων ανάγονται σε κυρίαρχα κριτήρια «επίδοσης». Τα πανεπιστήμια απαιτείται να επιβιώσουν δρώντας ανταγωνιστικά στο πλαίσιο της αγοράς και οι ακαδημαϊκοί να υιοθετήσουν ρόλο μάνατζερ, προσελκύοντας χρηματοδοτήσεις. Παράλληλα, οι υψηλές επιδόσεις στην έρευνα και η ανάδειξη κέντρων αριστείας επιβραβεύονται με πρόσθετη χρηματοδότηση από το κράτος. Τέλος, η σύσταση Ν.Π.Ι.Δ. για την οικονομική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας συνάδει με το κατ΄εξοχήν χαρακτηριστικό του επιχειρηματικού πανεπιστημίου, τη σύνδεση με την αγορά εργασίας και την προώθηση της επιχειρηματικότητας.

## 7.2. Λογικές Ποιότητας: Λογοδοσία και Καταλληλότητα για το Σκοπό

Στις θέσεις που εκφράστηκαν στην τριήμερη συζήτηση για την Παιδεία κυρίαρχη αναδεικνύεται η λογική της ποιότητας ως σχέση κόστους-οφέλους, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις διαδικασίες αξιολόγησης και λογοδοσίας που εγγράφονται στη λογική της επιτελεστικότητας και νοούνται ως τεχνολογίες ελέγχου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Χαρακτηριστικά, ο εισηγητής αναρωτιέται : *«είναι δημοκρατικά και κοινωνικά αποδεκτό [...] τα πανεπιστήμια που επιχορηγούνται [...] από τον κρατικό προϋπολογισμό να παραμένουν χωρίς καμία επαλήθευση και βαθμολόγηση της ποιότητας και της ποσότητας του έργου που παράγουν;»*. Πολλοί βουλευτές υποστηρίζουν ότι: *«Είναι απαίτηση της ελληνικής κοινωνίας να διασφαλιστούν τα χρήματα του σκληρά δοκιμαζόμενου έλληνα φορολογούμενου πολίτη. Είναι δημοκρατικό δικαίωμα η κοινωνία να ελέγχει την απόδοση των θεσμών που η ίδια ιδρύει και πληρώνει».* Η σύνδεση ποιότητας, αξιολόγησης και λογοδοσίας επισημαίνεται σε πληθώρα αποσπασμάτων... *«Δεν είναι δυνατόν να καταβάλει ο φορολογούμενος χρήματα για την εκπαίδευση των παιδιών του, να επιχορηγούνται τα ακαδημαϊκά ιδρύματα από τον κρατικό προϋπολογισμό και την ίδια στιγμή να μη γίνεται κανένας έλεγχος σχετικά με την ανταποδοτικότητα αυτών των χρημάτων»* (Πρακτικά Βουλής, 2005α). *«Ο νομικός, ηθικός και πολιτικός λόγος, ο οποίος υπαγορεύει την αξιολόγηση, την εκτίμηση της κοινωνικής αποδοτικότητας, όπως το λέτε, είναι η χρηματοδότηση, είναι το χρήμα του φορολογούμενου πολίτη.» […]**«Πρέπει να ξεκαθαρίσουμε το εξής: Τι είναι η παιδεία; Η παιδεία είναι ένα εξωπραγματικό μέγεθος το οποίο με δαπάνες του Έλληνα φορολογούμενου το προσλαμβάνει ο δέκτης Έλληνας πολίτης και δεν οφείλει ν΄ αποδώσει τίποτε στην κοινωνία;» […] «Μέσα στα πλαίσια μιας ευνομούμενης κοινωνίας, η οποία πραγματικά καταβάλλει χρήματα […] για την ανώτατη εκπαίδευση, θεωρώ ότι όλοι συμφωνούμε ότι οι παρεχόμενες υπηρεσίες ανώτατης εκπαίδευσης πρέπει να υπόκεινται σε αξιολόγηση ως ένα πρώτο βήμα για τη βελτίωσή τους»* (Πρακτικά Βουλής, 2005).

Οι βουλευτές επισημαίνουν και σύνδεση των διαδικασιών διασφάλισης της ποιότητας με την «*ακαδημαϊκή αριστεία, επιστημονική πρωτοπορία, καινοτομία και ελκυστικότητα».* Έχει ίσως ενδιαφέρον εδώ να σημειωθεί η διαφοροποίηση βουλευτών της πλειοψηφίας από τον επίσημο κομματικό λόγο. Ο Υφυπουργός παιδείας δηλώνει μεν ότι «*σε καμία περίπτωση οι διαδικασίες αξιολόγησης δεν αποβλέπουν στην επιβολή ποινών, ούτε στην κατάταξη των πανεπιστημίων […] το νομοσχέδιο δεν κάνει συγκρίσεις μεταξύ των πανεπιστημίων. Επιδιώκει τη διασφάλιση και τη βελτίωση της ποιότητας κάθε ιδρύματος ξεχωριστά»*. Ωστόσο, βουλευτές του κυβερνώντος κόμματος στις τοποθετήσεις τους υπονοούν ότι οι κατατάξεις είναι αναπόφευκτες: *«Σε λίγα χρόνια τα ελληνικά πανεπιστήμια, είτε το θέλουμε είτε όχι, θα συγκρίνονται με τα πανεπιστήμια της Ευρώπης. Η εντύπωση που κυριαρχεί είναι ότι με εξαίρεση λίγα πανεπιστήμια, στα υπόλοιπα η σύγκριση δεν θα είναι καθόλου ευχάριστη. Συνεπώς τα πτυχία που δίνουμε στον ευρωπαϊκό χώρο, δεν θα έχουν ιδιαίτερη αξία».* Και άλλος: *« Κάνετε λάθος, κύριε Υπουργέ. Δεν υπάρχει αξιολόγηση χωρίς εσωτερική σύγκριση. Αυτός είναι κανόνας της λογικής. Όταν μια πανεπιστημιακή μονάδα αξιολογηθεί ότι έχει χίλια προβλήματα, γίνεται η νοητή σύγκριση με μια μονάδα που δεν έχει προβλήματα …»* (Πρακτικά Βουλής, 2005α).

Η λογική ποιότητας που αναδύεται ως κυρίαρχη από το λόγο των βουλευτών είναι αυτή που εστιάζει στη σχέση κόστους-οφέλους και συνδέει τις έννοιες της αποτελεσματικότητας, του ελέγχου και της λογοδοσίας. Ωστόσο, στα κείμενα των νόμων, υιοθετείται εξ ίσου η συμπληρωματική λογική της *καταλληλότητας για το σκοπό*. Εδώ η ποιότητα συνδέεται με την εκπλήρωση της αποστολής των πανεπιστημίων και ελέγχεται η ανάπτυξη ενός εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας, ώστε τα πανεπιστήμια να επιτυγχάνουν αποτελεσματικά τους στόχους τους.

## 7.3. «Τεχνολογίες Ελέγχου της Επίδοσης» και «Καθοδήγησης από Απόσταση»

Η ανάγνωση του νόμου αποκαλύπτει ότι η κρατική εξουσία ασκείται έμμεσα, μέσα από την Α.ΔΙ.Π., τις Μονάδες Διασφάλισης Ποιότητας των πανεπιστημίων (ΜΟ.ΔΙ.Π.) και τις Ομάδες Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΟΜ.Ε.Α.) των τμημάτων. Οι τεχνολογίες ελέγχου της επίδοσης του πανεπιστημίου και ο τρόπος καθοδήγησης από απόσταση εντοπίζονται στα άρθρα που περιγράφουν τις σχετικές αρμοδιότητες. Ο έλεγχος και ο συντονισμός των διαδικασιών εξωτερικής αξιολόγησης και διασφάλισης ποιότητας ανατίθεται στην Α.ΔΙ.Π. (αρ 64 και επ). μια ανεξάρτητη διοικητική αρχή. Το ίδιο το ίδρυμα μέσω της ΜΟ.ΔΙ.Π. και των ΟΜ.Ε.Α. αναλαμβάνει την ευθύνη για την εσωτερική του αξιολόγηση. Παράλληλα, απαραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργία των προγραμμάτων σπουδών είναι η πιστοποίησή τους σύμφωνα με τις διαδικασίες και τα κριτήρια της Α.ΔΙ.Π. (αρ.45). Η συμμόρφωση λοιπόν των πανεπιστημίων και των ακαδημαϊκών επιτυγχάνεται με τη λειτουργία εσωτερικών και εξωτερικών μηχανισμών ελέγχου.

Το εισαγωγικό άρθρο του N.3374/05 (αρ.1) προβλέπει ότι:  *«το διδακτικό, ερευνητικό και κάθε άλλο έργο των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης υπόκειται σε διαρκή αξιολόγηση [...η οποία] συνίσταται στη συστηματική, τεκμηριωμένη και λεπτομερή αποτίμηση, ανάδειξη και καταγραφή του έργου [τους], με τη χρήση αντικειμενικών κριτηρίων και στην κριτική ανάλυση και διαπίστωση τυχόν υφιστάμενων αδυναμιών και αποκλίσεων σε σχέση με την ακαδημαϊκή φυσιογνωμία, τους στόχους και την αποστολή τους*.[…]

Στο νόμο (άρ.2) ορίζεται η διαδικασία αξιολόγησης, η οποία περιλαμβάνει δύο στάδια:

(α) την εσωτερική αξιολόγηση (άρ. 4-6) που διενεργείται από τα ίδια τα τμήματα των πανεπιστημίων, σύμφωνα με κριτήρια και πρότυπα που έχουν συνταχθεί από την Α.ΔΙ.Π. και

(β) την εξωτερική αξιολόγηση (άρ.7-9), που διενεργείται από επιτροπή ανεξάρτητων εμπειρογνωμόνων, που συγκροτείται από την Α.ΔΙ.Π.. Στο άρθρο 3 του Ν.4009/11 ορίζεται ότι για την αξιολόγηση της ποιότητας χρησιμοποιούνται *γενικώς αναγνωρισμένα αντικειμενικά κριτήρια*. Παρενθετικά, να σημειωθεί εδώ ότι τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται από την Α.ΔΙ.Π συνάδουν με τα Standards και Guidelines που έχουν παραχθεί από την ENQA για χρήση στον Ε.Χ.Α.Ε., αν και η Α.ΔΙ.Π. δεν έχει ακόμα γίνει αποδεκτή ως μέλος της ENQA, αφού δεν πληροί τα σχετικά κριτήρια.

Ορίζεται, επίσης, ότι *«κατά την επανάληψη της διαδικασίας αξιολόγησης εξετάζεται και η υλοποίηση των πορισμάτων της προηγούμενης αξιολόγησης, ιδίως των προτάσεων, υποδείξεων και συστάσεων της επιτροπής εξωτερικής αξιολόγησης. [...] οι αδυναμίες και αποκλίσεις που επισημάνθηκαν κατά την προηγούμενη αξιολόγηση και η πορεία εφαρμογής των μέτρων που λήφθηκαν»*.

Τα πανεπιστήμια λογοδοτούν για το ερευνητικό και το διδακτικό έργο τους, την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών τους και την πληρότητα των υποδομών και των υπηρεσιών που παρέχουν μέσω της έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης, η οποία καταγράφει, τεκμηριώνει, αποτιμά και αναδεικνύει τις δραστηριότητές τους. Στη συνέχεια, η ακρίβεια και αλήθεια της έκθεσης αυτής ελέγχεται μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης. Στα πρότυπα που έχει διαμορφώσει η Α.ΔΙ.Π. περιγράφονται αναλυτικά τα κριτήρια και οι δείκτες αξιολόγησης (άρ. 3), που χρησιμοποιούνται ως δείκτες επίδοσης και αποτίμησης του έργου των πανεπιστημίων, των τμημάτων αλλά και των ακαδημαϊκών.

### 7.3.1. Η Α.ΔΙ.Π και η «καθοδήγηση από Απόσταση»

Ορίζεται ότι τις διαδικασίες αξιολόγησης των ΑΕΙ υποστηρίζει σε εθνικό επίπεδο η Α.ΔΙ.Π., ανεξάρτητη αρχή, αρμόδια για τον προγραμματισμό και συντονισμό των διαδικασιών αξιολόγησης. Η Α.ΔΙ.Π. μέσω της δημοσιοποίησης κατευθυντήριων οδηγιών και προτύπων εκθέσεων αξιολόγησης των πανεπιστημίων και τμημάτων εξειδικεύει και περιοδικά αναθεωρεί τα κριτήρια και τους δείκτες αξιολόγησης της επίδοσης.

Συγκεκριμένα, ορίζεται ότι η ΑΔΙΠ έχει ως αποστολή της τη διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, ιδιαίτερα μέσω της διενέργειας της εξωτερικής αξιολόγησης, δρώντας έτσι ως εξωτερικός μηχανισμός ελέγχου της ποιότητας των πανεπιστημίων.

Έτσι, στο πρότυπο σχήμα έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης της Α.ΔΙ.Π. αξιολογούνται δραστηριότητες των Τμημάτων και των διδασκόντων, οι οποίες δεν προβλέπονται στο νόμο ως ειδικότερα καθήκοντα και υποχρεώσεις.

Ενδεικτικά, στο πρότυπο αυτό τίθενται ερωτήσεις όπως εάν υπάρχουν διαδικασίες ελέγχου του βαθμού ανταπόκρισης των Προγραμμάτων Προπτυχιακών και Μεταπτυχιακών Σπουδών στις απαιτήσεις της κοινωνίας, εάν υπάρχει αποτελεσματική διαδικασία παρακολούθησης της επαγγελματικής εξέλιξης των αποφοίτων και της εξεταστικής διαδικασίας, με ποιο τρόπο καλλιεργείται το ενδιαφέρον των φοιτητών για πρακτική άσκηση και ποιες πρωτοβουλίες αναλαμβάνει το Τμήμα προκειμένου να δημιουργηθούν θέσεις απασχόλησής τους, εάν παρέχονται κίνητρα για τη διεξαγωγή έρευνας στα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, εάν αναπτύσσονται και διατηρούνται σχέσεις με την εθνική, τοπική και περιφερειακή οικονομία και κοινωνία, ποιες προσπάθειες καταβάλλονται για την προσέλκυση υψηλού επιπέδου ακαδημαϊκών και φοιτητών κ.λπ.Συνεπώς, ενώ προβάλλεται η αυτονομία των Τμημάτων, με τα κριτήρια αξιολόγησης δημιουργούνται «υποχρεώσεις» και προαπαιτούμενα προκειμένου να αξιολογηθεί η ποιότητα του τμήματος.

Επίσης, στο πρότυπο σχήμα της έκθεσης υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν στην ορθολογική έκταση της ύλης των μαθημάτων, στην οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος και της πρακτικής άσκησης των φοιτητών, στην ορθολογική χρήση των διαθέσιμων υποδομών και εξοπλισμού του Τμήματος κ.λπ. Οι ερωτήσεις αυτές χρησιμοποιούνται για την κατασκευή μιας διακριτής εικόνας του Τμήματος με την οποία προβάλλεται η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητά του. Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η Α.ΔΙ.Π. λειτουργεί ως αξιολογητής που διαπιστώνει εάν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι του ιδρύματος μέσω της αξιολόγησης του αποτελέσματος.

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι καθορίζεται συγκεκριμένος μηχανισμος και διαδικασία για τη διασφάλιση ποιότητας μέσω της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, αλλά και των προβλεπόμενων οργάνων.

Σύμφωνα με το άρθρο 45, *«απαραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργία όλων των προγραμμάτων σπουδών είναι η πιστοποίησή τους σύμφωνα με τις διαδικασίες και τα κριτήρια της Α.ΔΙ.Π*.*. Για τη χρηματοδότησή τους από το Δημόσιο απαιτείται να έχουν συμπεριληφθεί στις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού»*. Έτσι, η δημόσια χρηματοδότηση των πανεπιστημίων συνδέεται με την αξιολόγηση τους και η λειτουργία των προγραμμάτων σπουδών με την πιστοποίηση τους.

Στα άρθρα 70-72 περιγράφεται η διαδικασία πιστοποίησης. Στο άρθρο 70 ορίζεται ότι «*η Αρχή συγκροτεί επιτροπή πιστοποίησης για την αξιολόγηση ενός προγράμματος σπουδών ή του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης της ποιότητας ενός ιδρύματος.[…] με βάση τα προκαθορισμένα κριτήρια ....»*. Στο άρθρο 71 ορίζεται ότι η απόφαση πιστοποίησης της Α.ΔΙ.Π. μπορεί να είναι θετική, θετική υπό όρους ή αρνητική (παρ.1) βάσει κριτηρίων. Σε περίπτωση αρνητικής απόφασης, ο Υπουργός Παιδείας μπορεί να περιορίσει τη χρηματοδότηση του ιδρύματος και την εισαγωγή νέων φοιτητών στο πρόγραμμα σπουδών ή το ίδρυμα. Με την ίδια απόφαση παρέχεται στους φοιτητές των προγραμμάτων σπουδών ή των ιδρυμάτων αυτών η δυνατότητα συνέχισης των σπουδών τους σε άλλο πιστοποιημένο πρόγραμμα σπουδών ή ίδρυμα (παρ. 5). Με διατάξεις τέτοιου τύπου επιχειρείται η κανονικοποίηση των προγραμμάτων σπουδών και η επιβολή κυρώσεων στα ιδρύματα με αρνητική απόφαση πιστοποίησης.

Ορίζοντας ως κριτήριο πιστοποίησης τη ζήτηση στην αγορά εργασίας των αποκτώμενων προσόντων (άρ.72), τα πανεπιστήμια οδηγούνται έμμεσα σε σύνδεση με την αγορά εργασίας και προσαρμογή στον τύπο του επιχειρηματικού πανεπιστημίου. Οι σχετικές διατάξεις οδηγούν, έμμεσα, σε αξιολογική κατάταξη και κατηγοριοποίηση των πανεπιστημίων. Πάντως, τα παραπάνω δεν είναι δυνατόν να τεκμηριωθούν επαρκώς αυτή τη στιγμή, δεδομένου ότι η διαδικασία πιστοποίησης δεν έχει αρχίσει ακόμη να εφαρμόζεται.

### 7.3.2. Πανεπιστήμιο, Αυτοδιαχείριση και ο ρόλος των ΜΟ.ΔΙ.Π.

Το άρθρο 3 του Ν.3374/2005 ορίζει ότι για την αξιολόγηση της ποιότητας των πανεπιστημίων χρησιμοποιούνται γενικώς αναγνωρισμένα και αντικειμενικά κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης ως προς την ποιότητα του διδακτικού και του ερευνητικού έργου, των προγραμμάτων σπουδών και των λοιπών υπηρεσιών που παρέχει το ίδρυμα. Ο Ν.4009/2011, προβλέπει στο άρθρο 4 (παρ. 3) ότι για την εκπλήρωση της αποστολής τους, τα πανεπιστήμια οργανώνονται και λειτουργούν με κανόνες και πρακτικές που διασφαλίζουν τις αρχές *«[…]γ) της ποιότητας της εκπαίδευσης και των υπηρεσιών τους, δ) της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας στη διαχείριση του προσωπικού, των πόρων και των υποδομών τους […]»*. Η ποιότητα, λοιπόν, ανάγεται σε αρχή λειτουργίας των πανεπιστημίων.

Γίνεται συνεπώς αντιληπτό ότι τα πανεπιστήμια οδηγούνται στην αυτοδιαχείριση, στην ανάληψη της ευθύνης για την αξιολόγησή τους και στη βελτίωση της αποδοτικότητάς και αποτελεσματικότητας των υπηρεσιών τους. Καθορίζονται πειθαρχικοί μηχανισμοί ελέγχου που προάγουν την κανονικοποίηση βάσει συγκριτικών εκτιμήσεων. Ως τέτοιος εσωτερικός πειθαρχικός μηχανισμός και τεχνολογία ελέγχου της επίδοσης έρχεται να λειτουργήσει η Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟ.ΔΙ.Π.), η οποία συγκροτείται σε κάθε ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης για το συντονισμό των διαδικασιών αξιολόγησης τους ιδρύματος. Το άρθρο 14 του Ν.4009/11 ορίζει ότι:

*1. Κάθε ίδρυμα είναι υπεύθυνο για τη διασφάλιση και συνεχή βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και ερευνητικού έργου του, καθώς και για την αποτελεσματική λειτουργία και απόδοση των υπηρεσιών του, σύμφωνα με τις διεθνείς πρακτικές, ιδίως εκείνες του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, και τις αρχές και κατευθύνσεις της Α.ΔΙ.Π.*

*2. Για τον ως άνω σκοπό υπεύθυνη σε κάθε Α.Ε.Ι. είναι η Μονάδα Διασφάλισης της Ποιότητας (ΜΟ.ΔΙ.Π.).[…]*

Η ΜΟ.ΔΙ.Π., είναι υπεύθυνη για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και ερευνητικού έργου του ιδρύματος μέσω της λειτουργίας του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης της ποιότητας του ιδρύματος, την καταγραφή και τεκμηρίωση της αποτελεσματικής λειτουργίας των υπηρεσιών του, το συντονισμό και την υποστήριξη των διαδικασιών αξιολόγησης των ακαδημαϊκών μονάδων του ιδρύματος και την υποστήριξη των διαδικασιών εξωτερικής αξιολόγησης και πιστοποίησης των προγραμμάτων σπουδών. Επίσης, συντάσσει ανά διετία και προωθεί στην Α.ΔΙ.Π. την έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης του ιδρύματος.

Διαμορφώνεται λοιπόν στα πανεπιστήμια ένας εσωτερικός μηχανισμός ελέγχου της επίδοσης, ο οποίος παράγει μια σειρά εκθέσεων και δεικτών αποτελεσματικότητας βάσει κατευθυντηρίων γραμμών που διαμορφώνονται στο ευρωπαϊκό πλαίσιο και προωθούνται στο εθνικό επίπεδο απο την Α.ΔΙ.Π..

### 7.3.3.. Η Συγκρότηση των Ακαδημαϊκών ως Ελεύθερα Υποτασσόμενων Υποκειμένων.

Οι διατάξεις του Ν.4009/11 που αφορούν στην αξιολόγηση των μελών ΔΕΠ συνάδουν με τις λογικές της κυβερνοτροπίας και της επιτελεστικότητας. Όπως ήδη υποστηρίχθηκε, στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού επιδιώκεται η δημιουργία μιας συνέχειας μεταξύ των ιδανικών του κράτους και των δράσεων των πολιτών με απώτερο στόχο τη βελτιστοποίηση της αποδοτικότητας, έτσι ώστε όλα τα υποκείμενα να μπορούν να κυβερνούν εαυτόν αποτελεσματικά, να συμπεριφέρονται ως πρέπει, να καθίστανται υπεύθυνα για τον εαυτό τους, έχοντας τα ίδια την επιμέλειά τους,

Συνάδοντας με τη λογική της επιτελεστικότητας, τα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού και επιστημονικού έργου των μελών ΔΕΠ των πανεπιστημίων δεν διατυπώνονται σαφώς στο νόμο, προκαλώντας ένα αίσθημα αβεβαιότητας ως προς την ερμηνεία τους, καθώς δημιουργούνται αμφιβολίες ως προς τις μεθόδους και τα μέσα κρίσης που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των ακαδημαϊκών. Στη συνέχεια, ωστόσο, η Α.ΔΙ.Π. στα πρότυπα που εκδίδει για την αυτοαξιολόγηση του διδάσκοντα και την αξιολόγηση του μαθήματος, εξειδικεύει τα κριτήρια αυτά παράγοντας δείκτες που

(α) συναρτούν την επιτυχία του διδακτικού έργου με την επίδοση των φοιτητών (ποσοστό συμμετοχής και επιτυχίας των φοιτητών στις εξετάσεις, το μέσο βαθμό πτυχίου και τη μέση διάρκεια σπουδών, απορρόφηση αποφοίτων στην αγορά εργασίας κ.λπ.),

(β) συναρτούν την σημαντικότητα του ερευνητικού έργου με ποσοτικά κριτήρια (αριθμός δημοσιεύσεων, ετεροαναφορών, συμμετοχών σε επιτροπές επιστημονικών συνεδρίων ή σε συντακτικές επιτροπές επιστημονικών περιοδικών, διπλώματα ευρεσιτεχνίας κ.λπ.)

Μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης προάγεται η «κατασκευή μιας εικόνας του εαυτού» από τα ίδια τα υποκείμενα με όρους αποδοτικότητας, καθώς το άρθρο 21 του Νόμου ορίζει ότι οι καθηγητές *«[…] αξιολογούνται κάθε πέντε έτη ως προς το ερευνητικό, εκπαιδευτικό, διδακτικό και επιστημονικό έργο τους,[...] από επιτροπές αξιολόγησης με βάση αντικειμενικά κριτήρια, όπως, ιδίως, το συγγραφικό έργο, η συμμετοχή σε συνέδρια και ερευνητικά προγράμματα και η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου […]. 2. Η αξιολόγηση στηρίζεται ιδίως σε έκθεση δραστηριοτήτων για την παρελθούσα πενταετία και έκθεση προγραμματισμού για την επόμενη πενταετία, βάσει της οποίας γίνεται η επόμενη αξιολόγηση του καθηγητή»*. Συνεπώς, ο υπό αξιολόγηση καθηγητής καλείται να παρουσιάσει μια ανταγωνιστική εικόνα του εαυτού του, προβάλλοντας προσόντα και πλεονεκτήματα και παρουσιάζοντας ένα παραγωγικό προγραμματισμό.

Επιπλέον, εάν η αξιολόγηση είναι θετική (αρ. 21, παρ.3), ο αξιολογούμενος επιβραβεύεται με την καταβολή πρόσθετων παροχών από ίδιους πόρους του ιδρύματος. Εάν η αξιολόγηση είναι αρνητική, ο αξιολογούμενος καθηγητής μπορεί να αποκλείεται από α) τη συμμετοχή σε επιτροπές επιλογής ή εξέλιξης καθηγητών, β) τη διδασκαλία σε μεταπτυχιακά προγράμματα και γ) την επίβλεψη και την εξέταση διδακτορικών διατριβών.

## 7.4. Συζήτηση

Η διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας, που εισήχθη στην Ελλάδα με το Ν.3374/2005, υιοθέτησε πλήρως τον κυρίαρχο λόγο της Ε.Ε. για τον εκσυγχρονισμό των πανεπιστημίων και εναρμόνισε το εθνικό με το Ευρωπαϊκό πλαίσιο αξιολόγησης.

Η διασφάλιση της ποιότητας μπορεί να ερμηνευθεί στο πλαίσιο της κυβερνοτροπίας ως «τεχνολογία ελέγχου» του συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης, που διαφοροποιεί τις σχέσεις κράτους-πανεπιστημίων στην Ελλάδα. Ο νέος τρόπος διακυβέρνησης, μέσω της κυβερνοτροπίας, συμμορφώνεται προς την ατζέντα εκσυγχρονισμού των πανεπιστημίων της Ε.Ε, καθώς οι απαιτήσεις της οικονομίας και η αγορά αποκτούν σημαίνουσα θέση που καθορίζει την αποστολή, τους σκοπούς, την οργάνωση και λειτουργία του πανεπιστημίου, το οποίο προσαρμόζεται στις επιταγές.

Προφανής είναι εδώ η μετάβαση από ένα σύστημα άμεσου κρατικού ελέγχου πάνω στα πανεπιστήμια, σε μια μορφή έμμεσης κρατικής εξουσίας που διαμεσολαβείται από τη λειτουργία της Α.ΔΙ.Π. και όπου την ευθύνη για την εικόνα του αναλαμβάνει το ίδιο το πανεπιστήμιο μέσα από τη λειτουργία της ΜΟ.ΔΙ.Π. και των ΟΜ.Ε.Α. Το θεσμικό πλαίσιο καθοδηγεί από απόσταση τα πανεπιστήμια, καθώς στα κείμενα των νόμων αποτυπώνεται η λογική της ποιότητας προς την οποία τα πανεπιστήμια καλούνται να προσαρμοστούν, ενώ παράλληλα ο τύπος του επιχειρηματικού πανεπιστημίου το οποίο εστιάζει στην παραγωγή γνώσης οικονομικά εκμεταλλεύσιμης και την παραγωγή εργατικού δυναμικού σύμφωνα με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Η ποιότητα των πανεπιστημιακών σπουδών φαίνεται να κρίνεται με βάση τη σχέση κόστους-οφέλους και τη λογική της καταλληλότητας για το σκοπό, ενώ η λογοδοσία των πανεπιστημίων αναδεικνύεται κυρίαρχη. Τα πανεπιστήμια λογοδοτούν για το ερευνητικό και το διδακτικό τους έργο και ελέγχονται μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης. Η ποιότητα συναρτάται με το βαθμό στον οποίο το πανεπιστήμιο εκπληρώνει το σκοπό του και διαμορφώνει εσωτερικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας, ενώ τα ιδρύματα και τα τμήματα απαιτείται να συμμορφωθούν προς κριτήρια και δείκτες αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας της λειτουργίας τους.

Στη συνέχεια, επιχειρήθηκε να τεκμηριωθεί ότι το νέο νομοθετικό πλαίσιο διέπεται από μηχανισμούς επιτελεστικότητας, καθώς κρίσεις και εκθέσεις ανάγονται σε μέσα ελέγχου του επιπέδου ποιότητας των πανεπιστημίων και σε πειθαρχικούς μηχανισμούς ελέγχου που προάγουν την κανονικοποίηση και τις συγκριτικές εκτιμήσεις.

Παράλληλα, προωθείται η αυτοδιαχείριση των ιδρυμάτων, τα οποία καθίστανται υπεύθυνα για τον εαυτό τους, με απώτερο στόχο τη βελτιστοποίηση της αποδοτικότητάς τους. Επίσης, το διδακτικό προσωπικό και το ίδρυμα εμπλέκονται σε τεχνολογίες που παρακολουθούν και «μετρούν» την επίδοσή τους.

Τέλος, οι ραγδαίες αλλαγές που επέρχονται στις πρακτικές των πανεπιστημίων επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο οι ακαδημαϊκοί αντιλαμβάνονται το έργο και την ταυτότητά τους και συνεπώς τις απόψεις και τις αντιδράσεις τους στη διακυβέρνηση. Αυτός ο επαναπροσδιορισμός του εαυτού αποτυπώνεται και στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, καθώς το διδακτικό προσωπικό των πανεπιστημίων εσωτερικεύει τα κανονιστικά πρότυπα συμπεριφοράς που προτείνονται από τον κυρίαρχο περι πανεπιστημίου λόγο και συμμορφώνονται προς τις επιταγές, ασκώντας τις ελευθερίες του με σαφείς και συγκεκριμένους τρόπους.

Καταληκτικά, να επισημάνουμε ότι οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας δεν οδηγούν απαραίτητα και στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η επι της ουσίας βελτίωση της ποιότητας προϋποθέτει τη δέσμευση όλων των εμπλεκομένων προς συγκεκριμένες αρχές και τη διαμόρφωση συγκεκριμένης κουλτούρας εντός των πανεπιστημίων, ενώ η διασφάλιση της ποιότητας δεν είναι εν τέλει παρά ένας ελεγκτικός μηχανισμός, που προωθεί μια λογική πειθαρχίας και συμμόρφωσης.

# KEΦΑΛΑΙΟ 8: ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ ΙI: Ν.4009/11

Η λεπτομερής ανάλυση του πεδίου της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης και των όρων που οδήγησαν στη συγκρότησή του εκφεύγει των ορίων αυτού του κειμένου. Ωστόσο, μερικές σύντομες αναφορές στο προηγούμενο θεσμικό πλαίσιο είναι αναγκαίες, προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι (αντι)στάσεις στο Ν.4009/11.

Μέχρι την εισαγωγή του 4009/11, ο 1286/82 αποτέλεσε το Νόμο-Πλαίσιο για τη λειτουργία των ΑΕΙ για περίπου 30 χρόνια,. Η μακροβιότητα του θεσμικού πλαισίου, με όλες τις τροποποιήσεις και συμπληρώσεις που προφανώς υπέστη στη διάρκεια των χρόνων (βλ. Κλάδης, 2014), είναι πρωτοφανής. Ιδιαίτερα εάν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι οι αλλαγές Υπουργών Παιδείας είναι συχνότατες, και οι μεταρρυθμίσεις του πλαισίου συνεχείς. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο Ν.1286/82 αποτελεί συνδυασμό των τύπων ΙΙ και ΙΙΙ στην τυπολογία του Olsen. Μετέφερε στην ελληνική πραγματικότητα – με κάποια καθυστέρηση, λόγω και της διεθνούς απομόνωσης της χώρας στην περίοδο της χούντας – εξελίξεις που στην Ευρώπη συντελέστηκαν τις δεκαετίες 1960-1970 και συναρτήθηκαν με τα μεγάλα φοιτητικά και κοινωνικά κινήματα της περιόδου. Εισήγαγε την οργάνωση των Πανεπιστημίων σε τμήματα, κατήργησε την έδρα, έδωσε σημαντική εξουσία στα χαμηλόβαθμα μέλη ΔΕΠ και τους φοιτητές, δημιούργησε μια οργανωτική δομή βασισμένη στη διαπραγμάτευση και το συσχετισμό δυνάμεων στα πανεπιστήμια. Εν ολίγοις, εισήγαγε ένα πανεπιστήμιο οργανωμένο «ως εσωτερική δημοκρατία», στην υπηρεσία ωστόσο της κρατικής πολιτικής[[8]](#footnote-8). Επίσης, επισημαίνεται ότι στην Ελλάδα η πανεπιστημιακή εκπαίδευση νοείται ως “δημόσιο αγαθό” (Παπαδάκης, 2004), συνδυασμένο με την απαίτηση για κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα ευκαιριών, λόγος που στην τυπολογία του Olsen (2007) ταυτίζεται με το πανεπιστήμιο που οργανώνεται ως εσωτερική δημοκρατία. Η προαγωγή της “αριστείας” αντίθετα, νοείται ως εγγενώς αντιβαίνουσα προς την κοινωνική απαίτηση για παροχή ίσων ευκαιριών στην πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση (Gouvias, 2011, σ. 394).

Οι αλλαγές στον τρόπο διακυβέρνησης των πανεπιστημίων δεν είναι αξιακά ουδέτερες. Αντανακλούν προσπάθειες για την αλλαγή πεποιθήσεων και παραδοχών για τη λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης και τη σχέση της με την κοινωνία (Enders, 2005, σ. 33). Τα πανεπιστήμια τέθηκαν στο επίκεντρο δριμείας κριτικής το 2010 από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, το οποίο είχε επίσης εισάξει το Ν. 1268/82 και στο οποίο κυρίως πιστώνεται ή χρεώνεται ο Ν. 4009 (Κλάδης, 2014). Στη διάρκεια της διαβούλευσης και του διαλόγου που προηγήθηκε της ψήφισης του Ν. 4009, τα πανεπιστήμια λοιδορήθηκαν, χαρακτηρίστηκαν ως ανίκανα να συμμετέχουν επί ίσοις όροις στον παγκόσμιο ανταγωνισμό και απόντα από τους πίνακες κατάταξης που διαμορφώνουν τη νέα παγκόσμια ιεράρχηση των πανεπιστημίων. Η προσπάθεια εισαγωγής του επιχειρηματικού πανεπιστημίου γίνεται προφανής κατά την παρουσίαση του σχεδιασμού για την ανώτατη εκπαίδευση στους Δελφούς το 2010. Εδώ αναφέρουμε, ενδεικτικά μόνο, χαρακτηριστικά σημεία από την ομιλία της Υπουργού Α. Διαμαντοπούλου (2010): «η περίοδος του πανεπιστημίου της μεταπολίτευσης έχει κλείσει τον ιστορικό της κύκλο… σταχυολογώ μόνο μερικά σημεία αυτής της μεταπολιτευτικής εκπαιδευτικής παθογένειας που αναδεικνύονται καθημερινά στα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων: πτυχία επ’ αμοιβή, φοιτητές που συμμετέχουν σε εξετάσεις και περνούν μαθήματα δι αντιπροσώπων, ιδιωτικές υπηρεσίες για συγγραφή διπλωματικών και πτυχιακών εργασιών κ.ο.κ…. από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα, στρεβλώθηκαν πολλές αρχές και αξίες, όπως της ελευθερίας, του δημοκρατικού διαλόγου και της πολιτικής συμμετοχής… μια κακώς εννοούμενη ισότητα οδήγησε σε φαινόμενα ισοπέδωσης… σήμερα το ζητούμενο είναι η διαμόρφωση πολιτικής για το ακαδημαϊκό ίδρυμα της ποιότητας και της αριστείας… για την αριστεία αυτών που μπορούν και πρέπει να ξεχωρίζουν… {χρειαζόμαστε} πανεπιστήμια σύγχρονα, καινοτόμα, ανταγωνιστικά και διέπονται από διαδικασίες αξιοκρατίας και διαφάνειας, εξοβελίζοντας φαινόμενα νεποτισμού και συνδιαλλαγής». Ο Υφυπουργός Γ. Πανάρετος (2010) ήταν ακόμα σαφέστερος ως προς τη σχέση του κράτους με το πανεπιστήμιο «πρέπει να αναρωτηθούμε ποιος είναι ο ρόλος του κράτους. Ο ρόλος του κράτους είναι η προστασία του καταναλωτή. Για να είμαι ειλικρινής δεν μου αρέσει ο όρος καταναλωτής, όμως τι προσπαθώ να πω: μην ξεχνάμε ποιος πληρώνει σήμερα. Αποκλειστικά και μόνο πληρώνει ο πολίτης. Οι φοιτητές και οι γονείς τους είναι αυτοί που πληρώνουν το κράτος για το αγαθό αυτό… και υπό αυτήν την έννοια μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει τη λέξη καταναλωτής». Χαρακτηριστική είναι, τέλος, και η τοποθέτηση του Πρωθυπουργού Γ. Παπανδρέου (2010): «Ζητώ από εσάς να συμβάλετε, ώστε να φτιάξουμε ένα σύστημα διοίκησης, που θα συνάδει με τις ανάγκες των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων. Να ξεφύγουμε από τη λογική, που δυστυχώς εμείς σας βάλαμε και που, ιστορικά και εμείς ως χώρα, αντιδράσαμε απέναντι στον αυταρχισμό της χούντας με πειραματισμούς δήθεν δημοκρατίας, που όμως δεν συνέβαλαν στη διάκριση των εξουσιών, δεν συνέβαλαν στο να είναι άλλος ο ελεγχόμενος και άλλος ο ελέγχων».

Το προωθούμενο μοντέλο διοίκησης προκάλεσε την ισχυρή αντίδραση μεγάλου μέρους της ακαδημαϊκής κοινότητας, και εκφράστηκε μέσα από σχετικές αποφάσεις και ψηφίσματα των Συγκλήτων των πανεπιστημίων και ομόφωνες αποφάσεις της Συνόδου των Πρυτάνεων[[9]](#footnote-9). Στη συνέχεια γίνεται αναφορά σε χαρακτηριστικά αποσπάσματα αποφάσεων Συγκλήτων, καθώς και αρθρογραφίας πανεπιστημιακών στον ημερήσιο τύπο που συνοψίζουν τα βασικά σημεία των αντιδράσεων που προκάλεσε ο Ν. 4009/11[[10]](#footnote-10).

## 8.1. Μετατόπιση και συγκέντρωση εξουσιών.

Μέσα σε ατμόσφαιρα αντιδράσεων, ο Νόμος 4009/11 εισάγει θεμελιώδεις αλλαγές τόσο στην κεντρική διοίκηση των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, όσο και στις ακαδημαϊκές μονάδες που αποτελούν τη βάση οργάνωσης των πανεπιστημίων. Ως προς την κεντρική διοίκηση οι εξουσίες συγκεντρώνονται -στα πρότυπα των αρχών της Νέας Δημόσιας Διοίκησης- στο Συμβούλιο Ιδρύματος (ΣΙ) και στον Πρύτανη, ενώ αποδυναμώνεται η Σύγκλητος, το ανώτατο συλλογικό όργανο του Πανεπιστήμιου. Το παλαιό, ευέλικτο σχήμα διοίκησης του Πανεπιστημίου (το Πρυτανικό Συμβούλιο) καταργείται, και ο Πρύτανης επικουρείται στο έργο του όχι από αιρετούς Αντιπρυτάνεις, αλλά από αναπληρωτές πρύτανη, στους οποίους αναθέτει ο ίδιος αρμοδιότητες. Παράλληλα, η Σχολή αναγορεύεται σε βασική ακαδημαϊκή μονάδα του πανεπιστημίου, με παράλληλη συγκέντρωση εξουσιών στα χέρια του Κοσμήτορα. Η Κοσμητεία αποκτά τη γενική εποπτεία της λειτουργίας της Σχολής και των προγραμμάτων σπουδών, τη χάραξη της γενικής εκπαιδευτικής και ερευνητικής πολιτικής, τον προγραμματισμό και τη στρατηγική ανάπτυξης, τακτικό απολογισμό των δραστηριοτήτων, προγραμματισμό και εισήγηση προς τον Πρύτανη για την προκήρυξη θέσεων καθηγητών, διατύπωση σύμφωνης γνώμης προς τον Πρύτανη και τη Σύγκλητο για την έγκριση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών, την απονομή τίτλων σπουδών

## 8.2. Η Κεντρική Διοίκηση του Πανεπιστημίου.

Για πρώτη φορά στην Ελλάδα εισάγεται το Συμβούλιο Ιδρύματος, ως συλλογικό όργανο κεντρικής διοίκησης. Σύμφωνα με τα άρθρο 8 παρ. 2α, το ΣΙ αποτελείται από δεκαπέντε μέλη στα μεγαλύτερα ιδρύματα, ή έντεκα μέλη στα μικρότερα. Τα εννέα μέλη του δεκαπενταμελούς (ή τα επτά μέλη του ενδεκαμελούς Συμβουλίου, αντίστοιχα), είναι εσωτερικά μέλη του ιδρύματος και, ειδικότερα, οκτώ (ή έξι μέλη, αντίστοιχα), είναι καθηγητές πρώτης βαθμίδας ή αναπληρωτές καθηγητές και ένα μέλος είναι εκπρόσωπος των φοιτητών του ιδρύματος. Τα υπόλοιπα έξι (ή τέσσερα μέλη, αντίστοιχα), είναι εξωτερικά[[11]](#footnote-11).

Σε αυτή, την πρόβλεψη του νόμου ασκήθηκε κριτική από την ακαδημαϊκή κοινότητα, η οποία αντιτάχθηκε όχι τόσο στη εισαγωγή του νέου οργάνου, όσο στην αλλαγή των σχέσεων εξουσίας και στην πιθανότητα άλωσης του πανεπιστημίου από ομάδες συμφερόντων (εσωτερικές ή εξωτερικές). Η αντίρρηση επικεντρώθηκε στη δυνατότητα που έδινε ο νόμος σε μια μικρή, συμπαγή ομάδα ακαδημαϊκών πρώτης βαθμίδας να ελέγχει το Συμβούλιο Ιδρύματος, στο οποίο, όπως θα δούμε στη συνέχεια, δόθηκαν ιδιαίτερα αυξημένες αρμοδιότητες.

Χαρακτηριστικά ο Κ. Τσουκαλάς (2011) αναφέρει: «Ετσι, τα όργανα διοίκησης των ΑΕΙ είναι το Συμβούλιο και ο πρύτανης. Το πρώτο αποτελείται από επτά καθηγητές … που εκλέγονται από το σύνολο των καθηγητών του ιδρύματος, έναν εκπρόσωπο των φοιτητών και επτά εξωτερικά μέλη που εκλέγονται από τα «εσωτερικά» μέλη. Ήδη στο σημείο αυτό ελλοχεύουν η αυταρχικότητα και η αυθαιρεσία. Αρκούν τέσσερις καθηγητές για τη συγκρότηση του αρχικού πυρήνα της διοίκησης. Οι καθηγητές αυτοί εκλέγονται σε ενιαίο ψηφοδέλτιο δίχως να αντιπροσωπεύουν τάσεις, συλλογικές απόψεις, σχολές ή επιστήμες... με κατάλληλους δηλαδή χειρισμούς ο πυρήνας αυτός μπορεί να χειραγωγείται από ένα κόμμα ή μια φατρία. Το εξουσιαστικό σύστημα μπορεί έτσι να «στηθεί» εφάπαξ και ανεπιστρεπτί, αφού οι τέσσερις εσωτερικοί θα επιλέξουν δίχως κανέναν περιορισμό τους επτά «κατάλληλους» εξωτερικούς.... Η ιδιώνυμη αυτή δομική πλειοψηφία διαθέτει απόλυτη εξουσία για τέσσερα χρόνια». Στην ίδια γραμμή, ο Μ. Σταθόπουλος (2011), επισημαίνει ως σοβαρό μειονέκτημα το γεγονός ότι η εξουσία συγκεντρώνεται σε πολύ λίγους που θα καθορίζουν άμεσα ή έμμεσα τις τύχες των πανεπιστημίων ανέλεγκτα επί τέσσερα χρόνια και αναρωτιέται «... το συγκεντρωτικό αυτό σύστημα είναι εμπνευσμένο από αμερικανικά πρότυπα, όπου όμως είναι τα πρόσωπα που αποδίδουν και όχι οι θεσμοί. Θα συμβεί το ίδιο και στην Ελλάδα;».

Παράλληλα, στο Συμβούλιο Ιδρύματος εκχωρούνται μια σειρά από αρμοδιότητες οικονομικού και εκτελεστικού χαρακτήρα, τις οποίες παλαιότερα είχε η Σύγκλητος, και οι οποίες καθορίζουν την πολιτική και τη φυσιογνωμία του Ιδρύματος. Αντίστοιχα, οι αρμοδιότητες της Συγκλήτου, για μεγάλο αριθμό σημαντικών θεμάτων, περιορίζονται στη διατύπωση γνώμης (ούτε καν σύμφωνης γνώμης) προς τον Πρύτανη και το ΣΙ. Εν συντομία, το Συμβούλιο Ιδρύματος είναι υπεύθυνο για:

* Τη χάραξη στρατηγικής για την ανάπτυξη του ιδρύματος σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο.
* Τη γενική εποπτεία και τον έλεγχο της λειτουργίας του ιδρύματος σύμφωνα με τον Οργανισμό και τον Εσωτερικό Κανονισμό (που επίσης εγκρίνονται από το Συμβούλιο Ιδρύματος).
* Την ανάληψη πρωτοβουλιών για τη σύνδεση του ιδρύματος με την κοινωνία και την οικονομία.
* Τον καθορισμό των κατευθύνσεων για την ανάπτυξη του Ιδρύματος, επί τη βάσει των οποίων ο πρύτανης καταρτίζει το σχέδιο συμφωνιών προγραμματικού σχεδιασμού, την έγκριση και παρακολούθηση των σχεδίων αυτών.
* Την έγκριση του ετησίου τακτικού οικονομικού προϋπολογισμού και του τελικού οικονομικού απολογισμού.
* Την έγκριση του ετησίου προγραμματισμού και απολογισμού για την αξιοποίηση της περιουσίας του ιδρύματος.
* Την εκλογή και την παύση των κοσμητόρων
* Την εποπτεία, την επιλογή των στελεχών του (καθώς και τη δυνατότητα παύσης τους) του Ν.Π.Ι.Δ. που προβλέπεται να υποκαταστήσει τους Ειδικούς Λογαριασμούς Κονδυλίων Έρευνας των Ιδρυμάτων.
* Τον ορισμό ή μη διδάκτρων και του ύψους τους για τα ΠΜΣ του Ιδρύματος, ύστερα από γνώμη της κοσμητείας της σχολής μεταπτυχιακών σπουδών.

Στη Σύγκλητο ανατίθενται οι ακόλουθες αρμοδιότητες:

* Η χάραξη της εκπαιδευτικής και ερευνητικής πολιτικής του ιδρύματος καθώς και για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και έρευνα.
* Η έγκριση εκτέλεσης χρηματοδοτούμενων έργων, αν και η διαχείριση των κονδυλίων ανατίθεται στο Ν.Π.Ι.Δ. που προβλέπεται στο άρθρο 58.
* Η έγκριση εκτέλεσης έργων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κατάρτισης και δια βίου μάθησης.
* Η έγκριση των ειδικών μητρώων εσωτερικών και εξωτερικών μελών των επιτροπών επιλογής ή εξέλιξης καθηγητών.
* Η έγκριση των κανονισμών σπουδών πρώτου, δεύτερου και τρίτου κύκλου, καθώς και των προγραμμάτων σύντομου κύκλου και δια βίου μάθησης.
* Η λήψη απόφασης για την οργάνωση προγραμμάτων σπουδών σε συνεργασία με άλλα Α.Ε.Ι. και ερευνητικά κέντρα της ημεδαπής ή της αλλοδαπής.
* Η διατύπωση γνώμης προς τον πρύτανη του ιδρύματος για τον Οργανισμό, την οργάνωση ή κατάργηση προγραμμάτων σπουδών, τον προγραμματικό σχεδιασμό και την κατανομή του συνόλου των πιστώσεων στις εκπαιδευτικές, ερευνητικές και λοιπές δραστηριότητες του Ιδρύματος κατά την αντίστοιχη συμφωνία προγραμματικού σχεδιασμού.
* Η διατύπωση σύμφωνης γνώμης προς το Συμβούλιο Ιδρύματος για τον Εσωτερικό Κανονισμό.
* Η διατύπωση γνώμης προς το Συμβούλιο Ιδρύματος για ίδρυση ή κατάργηση, συγχώνευση, κατάτμηση, μετονομασία ή αλλαγή έδρας σχολών.

Στην έκταση των αρμοδιοτήτων του ΣΙ και την αποδυνάμωση της Συγκλήτου αντιτάχθηκαν ακόμα και ακαδημαϊκοί που γενικά συμφωνούσαν με την εισαγωγή του νέου οργάνου. Ενδεικτικά, ο Πρύτανης τότε του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Κ. Γάτσιος (2011) αναφέρει: «Η θεσμοθέτηση του Συμβουλίου Διοίκησης... δεν με βρίσκει αντίθετο. Ισα ίσα, καλωσορίζω τη δυνατότητα εμπλοκής διακεκριμένων συμπολιτών μας… που έχουν τη διάθεση προσφοράς. Εκείνο που με βρίσκει διαφωνούντα, είναι η έκταση των αρμοδιοτήτων του Συμβουλίου. Αποφασίζει ή εγκρίνει τα πάντα... διορίζει και παύει τον πρύτανη και τους κοσμήτορες.... Όλα τα όργανα του ιδρύματος λογοδοτούν σε αυτό. Αυτό δεν λογοδοτεί σε κανέναν. Η προφανής έλλειψη θεσμικών αντίβαρων (checks and balances)… ενθαρρύνει τη διαπλοκή, τα φαινόμενα κομματισμού και ευνοιοκρατίας, την εξάρτηση του Ιδρύματος από συμφέροντα. Είναι ένα ολιγαρχικό οργανωτικό σχήμα, που παραπέμπει στους πέντε πανίσχυρους εφόρους της αρχαίας Σπάρτης με τους δύο ανίσχυρους βασιλείς, τον Πρύτανη και τη Σύγκλητο. Η γνώμη μου είναι ότι οι αρμοδιότητες του Συμβουλίου και της Συγκλήτου πρέπει να είναι ισορροπημένες, σαφώς διαχωρισμένες... Το Συμβούλιο πρέπει να έχει αυστηρά ελεγκτικές αρμοδιότητες σε οικονομικά θέματα... να επιλαμβάνεται θεμάτων προώθησης του έργου και της φήμης του ΑΕΙ και να μεριμνά για την προσέλκυση πόρων. Δεν πρέπει να έχει καμία αρμοδιότητα σε ακαδημαϊκά θέματα. Σε αντίστοιχο πνεύμα, ο Αντιπρύτανης του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Λ. Λουλούδης (2011), σε ομιλία του στη συζήτηση που οργάνωσε ο Τομέας Παιδείας της ΔΗΜΑΡ, υποστηρίζει: «Απέναντι σε αυτό το παντοδύναμο Συμβούλιο Ιδρύματος, το νομοσχέδιο… στέλνει στον αγύριστο το περίφημο «θεσμικό αντίβαρο», μια αποδυναμωμένη από ουσιαστικές αρμοδιότητες Σύγκλητο. Η οποία θυμίζει, τηρουμένων των αναλογιών, την επί παντός του επιστητού, αλλά χωρίς εκτελεστικές αρμοδιότητες γνωμοδοτούσα αγγλική Βουλή των Λόρδων. Στην περίπτωσή μας, θα μπορούσε να ονομασθεί και Σύγκλητος διατύπωσης γνώμης. Διότι σε όλα τα θέματα το νομοσχέδιο, με απερίφραστη, θα έλεγα χαιρέκακη και τιμωρητική εμμονή, δεν της επιτρέπει παρά να διατυπώνει απλώς τη γνώμη της...».

Μέσα στις αρμοδιότητες του Συμβουλίου περιλαμβάνεται και η επιλογή δύο ή το πολύ τριών υποψηφιοτήτων για τη θέση του Πρύτανη, μετά από διεθνή πρόσκληση προκύρηξης ενδιαφέροντος, καθώς και ο διορισμός του Πρύτανη μετά την εκλογή του από το σύνολο των μελών ΔΕΠ. Σύμφωνα με το Ν. 4009, «ο Πρύτανης ορίζει, για την υποβοήθηση του έργου του, καθηγητές πρώτης βαθμίδας ή αναπληρωτές καθηγητές του Ιδρύματος ως Αναπληρωτές Πρύτανη, στους οποίους μεταβιβάζει συγκεκριμένες αρμοδιότητές του, με απόφασή του που εγκρίνεται από το Συμβούλιο». Ο Πρύτανης ισχυροποιεί την εξουσία του καθώς συγκεντρώνει πλήθος αρμοδιοτήτων: Ενδεικτικά, συγκαλεί τη Σύγκλητο και προεδρεύει των εργασιών της. Μετέχει χωρίς ψήφο στις συνεδριάσεις του Συμβουλίου και όλων των λοιπών συλλογικών οργάνων του Ιδρύματος. Είναι υπέυθυνος για την κατάρτιση και εισήγηση στο Συμβούλιο Ιδρύματος του Οργανισμού και Εσωτερικού Κανονισμού του Ιδρύματος, για την κατάρτιση του ετήσιου τακτικού απολογισμού και του τελικού οικονομικού απολογισμού. Προκηρύσσει τις θέσεις καθηγητών, εκδίδει πράξεις διορισμού του προσωπικού του ιδρύματος. Συγκαλεί οποιοδήποτε συλλογικό όργανο, πλην του Συμβουλίου, όταν αυτό παραλείπει παρανόμως να λάβει αποφάσεις, και προεδρεύει των εργασιών του Λαμβάνει συγκεκριμένα μέτρα για την αντιμετώπιση επειγόντων ζητημάτων, όταν τα αρμόδια όργανα διοίκησης του ιδρύματος, πλην του Συμβουλίου, αδυνατούν να λειτουργήσουν και να λάβουν αποφάσεις. Κατανέμει τις πιστώσεις στις εκπαιδευτικές, ερευνητικές και λοιπές δραστηριότητες του ιδρύματος στο πλαίσιο της αντίστοιχης συμφωνίας προγραμματικού σχεδιασμού, οργανώνει και καταργεί τα προγράμματα σπουδών με απόφασή του.

Κατά την άποψη του Α. Καλοκαιρινού (2011), Αν. Καθηγητή Π/μίου Κρήτης: «στην πραγματικότητα, από τη «δημοκρατική» διακυβέρνηση, όπου υποτίθεται ότι όλοι, καθηγητές και φοιτητές, συναποφάσιζαν για όλα, περνάμε στην πρυτανική μονοκρατορία. Ο επιλεγμένος από το Συμβούλιο Πρύτανης, αναλαμβάνει σχεδόν απεριόριστη εξουσία, από τον καταρτισμό των προγραμματικών συμβάσεων με το κράτος ως τη διάθεση των πιστώσεων, περνώντας από την κατανομή των θέσεων καθηγητών του ιδρύματος». Στην ίδια κατεύθυνση, η Σύγκλητος του ΑΠΘ με ομόφωνη απόφαση (6/7/2011), αναφέρει ότι: «περιορίζει την εσωτερική δημοκρατία στα πανεπιστήμια και ακυρώνει τη συμμετοχή των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας στην εκλογή των πανεπιστημιακών αρχών και στη λήψη των αποφάσεων... μεταφέροντας σε ένα ολιγομελές όργανο, το Συμβούλιο, αρμοδιότητες από αιρετά συλλογικά όργανα (Σύγκλητος, Πρυτανικό Συμβούλιο) χωρίς κανένα θεσμικό αντίβαρο. Το ίδιο Συμβούλιο επιλέγει τον Πρύτανη και τους Κοσμήτορες».

## 8.3. Οι Ακαδημαϊκές Μονάδες.

Αντίστοιχες σαρωτικές αλλαγές επιχειρούνται στο επίπεδο της ακαδημαϊκής μονάδας, καθώς στη νέα στρατηγική προβλέπεται η εισαγωγή των φοιτητών όχι στα Τμήματα, αλλά στη Σχολή. Ο Πρωθυπουργός Γ. Παπανδρέου (2010) προαναγγέλλει… «μία άλλη μορφή εισαγωγής στα Πανεπιστήμια, είτε σε Σχολή, αλλά θα έλεγα και στο ίδιο το Πανεπιστήμιο. Υπάρχουν Πανεπιστήμια, που ουσιαστικά είναι κοινωνικών επιστημών, όπως είναι το Πάντειο... Και δεν βλέπω το λόγο, γιατί να μην εισάγεται κανείς κατευθείαν στο Πάντειο, και όχι σε Σχολή, ούτε καν σε Τμήμα, ούτως ώστε να έχει τη δυνατότητα να έχει ευρύτητα επιλογών, αλλά να έχουμε και τη διαμόρφωση πτυχίων από το ίδιο το Πανεπιστήμιο, που βεβαίως πρέπει να πιστοποιηθούν από κάποια Αρχή, όπως έχουμε αποφασίσει.... που σημαίνει όμως και πτυχία πολλών μορφών, όχι μόνο τεχνικής, επαγγελματικής ή γενικής ή θεωρητικής εκπαίδευσης, αλλά και είδη πτυχίων, που μπορεί να είναι από τετραετή μέχρι μονοετή ή διετή, ανάλογα με τις ανάγκες. Που δεν σταματάνε όμως το νέο ή τον οποιονδήποτε, αν θέλει μετά να συνεχίσει από μία πιο τεχνική, σε μία πιο θεωρητική κατεύθυνση, ή να πάει σε ένα μεταπτυχιακό ή οτιδήποτε άλλο». Όπως ήδη σημειώθηκε οι συγκεκριμένες προβλέψεις δεν εφαρμόστηκαν ποτέ και μόλις σε ένα χρόνο με το Ν. 4076/12, το Τμήμα επανήλθε ως η βασική ακαδημαϊκή μονάδα με τις ανάλογες αρμοδιότητες στη Γενική Συνέλευση και τη συνακόλουθη αφαίρεση αρμοδιοτήτων από τον Κοσμήτορα.

## 8.4. Η Χρηματοδότηση των Πανεπιστημίων.

Σύμφωνα με τα άρθρα 62-63 του Ν. 4009, θεσπίζονται νέοι κανόνες χρηματοδότησης που βασίζονται σε προγραμματικές συμφωνίες κράτους – πανεπιστημίων. Ένα πρώτο μέρος της χρηματοδότησης κατανέμεται στα Ιδρύματα βάσει αντικειμενικών κριτηρίων όπως για παράδειγμα το κόστος σπουδών ανά φοιτητή, τη διάρκεια των προγραμμάτων σπουδών, τον αριθμό των φοιτητών που εγγράφονται ετησίως, το γνωστικό αντικείμενο των σπουδών, το μέγεθος και τη γεωγραφική διασπορά του Ιδρύματος και το υπόλοιπο προηγούμενων χρήσεων του. Πρόσθετη χρηματοδότηση κατανέμεται βάσει δεικτών ποιότητας και επιτευγμάτων του Ιδρύματος, όπως η ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αποδεικνύεται από την αριθμητική σχέση αποφοίτων προς εισερχόμενους φοιτητές, την αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τους φοιτητές, την πορεία επαγγελματικής ένταξης των αποφοίτων, τον αριθμό κέντρων αριστείας στην εκπαίδευση κ.ά.), την ερευνητική αριστεία (αριθμό δημοσιεύσεων και ετερεοαναφορών, συμμετοχή σε ανταγωνιστικά προγράμματα έρευνας της ΕΕ και χρηματοδοτήσεις από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Έρευνας κ.ά.), τη διεθνοποίηση του Ιδρύματος (αριθμός αλλοδαπών φοιτητών, αριθμός μετακινούμενων φοιτητών μέσω ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αριθμός συμφωνιών συνεργασίας με άλλα ιδρύματα Ελλάδας ή εξωτερικού).

Η διαπραγμάτευση μεταξύ κράτους- πανεπιστημίων για τις προγραμματικές συμφωνίες διαμεσολαβείται από την ΑΔΙΠ και η συμφωνία προϋποθέτει τη συμμόρφωση[[12]](#footnote-12) του Ιδρύματος προς τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης και πιστοποίησης. Η ΑΔΙΠ εισηγείται το τελικό σχέδιο της συμφωνίας στο Υπουργείο Παιδείας. Σημειώνεται εδώ ότι στο Νόμο προβλέπονται αποφασιστικές αρμοδιότητες για την ΑΔΙΠ (άρθρο 64), η οποία διαμορφώνει, οργανώνει, εξειδικεύει, τυποποιεί και δημοσιοποιεί κριτήρια και δείκτες στο πλαίσιο ιδίως των κοινών αρχών του ΕΧΑΕ και υποστηρίζει τα ΑΕΙ και τις επιμέρους μονάδες τους στο σχεδιασμό των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας.

Οι προθέσεις του Υπουργείου πριν τη ψήφιση του Ν. 4009, είχαν ήδη προκαλέσει τη σφοδρή αντίδραση του ακαδημαϊκού κόσμου. Το καλοκαίρι του 2011, η Σύνοδος των Πρυτάνεων συνεδρίαζε ανά μήνα, ενώ οι Σύγκλητοι των πανεπιστημίων βρίσκονταν σε διαρκή συνεδρίαση ώστε να αναλάβουν πρωτοβουλίες αναλυτικής ενημέρωσης της ελληνικής κοινωνίας, και να αντιδράσουν συντονισμένα σε περίπτωση κατάθεσης/ψήφισης του Νόμου.

Ενδεικτικά, η Απόφαση της 290ης Συγκλήτου του Πανεπιστημίου Κρήτης (7/7/2011) επισημαίνει ότι στο νομοσχέδιο:

(α) Προβλέπεται η διάλυση των ακαδηµαϊκών Τµηµάτων. Τα Τµήµατα αντιστοιχούν σε επιστήµες όπως αυτές έχουν ιστορικά προσδιορισθεί, για αυτό το λόγο η ακαδηµαϊκή οργάνωση σε Τµήµατα υπάρχει σε όλα τα Πανεπιστήµια διεθνώς. Οι Σχολές ή τα θεµατικά Πανεπιστήµια αναφέρονται στη συνάφεια µεταξύ των Επιστηµών. Παρ’ ότι στη χώρα µας τα τελευταία χρόνια υπήρξαν στρεβλώσεις στην ανάπτυξη της ανώτατης εκπαίδευσης, η αναγκαία διόρθωση δεν µπορεί να γίνει πλήττοντας ανιστόρητα την ακαδηµαϊκή συγκρότηση των Πανεπιστηµίων· ούτε η ανάγκη εισαγωγής στην Ανώτατη Εκπαίδευση σε ευρύτερες των Τµηµάτων επιστηµονικές ενότητες απαιτεί τη διάχυση των Τµηµάτων στις Σχολές. Ο θετικός αυτός στόχος µπορεί να επιτευχθεί µε την καλύτερη οργάνωση των Σχολών και τον περιορισµό των στεγανών διαχωρισµών µεταξύ των Τµηµάτων.

(β) Προβλέπονται «ευέλικτα» προγράµµατα σπουδών µονοετούς ή διετούς φοίτησης. Τέτοιου τύπου προγράµµατα δεν αρµόζουν στην πανεπιστηµιακή εκπαίδευση. Η πανεπιστηµιακή εκπαίδευση βασικών σπουδών θα πρέπει να απευθύνεται αποκλειστικά σε ολοκληρωµένους επιστήµονες, µε ενδεχόµενες ειδικεύσεις, ανάλογα µε την ιδιαιτερότητα κάθε επιστήµης και για όσα χρόνια φοίτησης πραγµατικά απαιτούνται. Μονοετής ή διετής φοίτηση θα µπορούσε να προβλεφθεί αποκλειστικά στην περίπτωση της δια βίου µάθησης, µε κανονισµούς που δεν θα καταστρατηγούν τις απαιτήσεις για τις βασικές πανεπιστηµιακές σπουδές». Στην ίδια κατεύθυνση, η Σύγκλητος του Πανεπιστημίου Αιγαίου με ομόφωνη απόφαση (7/7/2011) καλεί την κυβέρνηση «να σταματήσει τον ολισθηρό δρόμο του κυβερνητικού και κομματικού παρεμβατισμού στη διοίκηση και ανάπτυξη των Πανεπιστημίων, παρεμβατισμού που έχει στρεβλώσει τις προσπάθειες και την εικόνα των ελληνικών πανεπιστημίων.

Την ίδια περίοδο, τον Ιούλιο 2011, η Σύνοδος των Πρυτάνεων (2011) τονίζει την «εμπάθεια του Υπουργείου Παιδείας απέναντι στην ακαδημαϊκή κοινότητα» και το καλεί να μη δώσει τη χαριστική βολή στα πανεπιστήμια. Οι αντιδράσεις στο σχεδιασμό συνοψίζονται στην ομόφωνη απόφαση της έκτακτης Συνόδου των Πρυτάνεων (2011α), όπου υποστηρίζεται ότι: «Το νομοσχέδιο διακυβεύει την λειτουργία των Πανεπιστημίων, καθώς: (α) δεν αποδίδει αποκλειστικά ελεγκτικές και εποπτικές αρμοδιότητες στο Συμβούλιο Ιδρύματος, (β) δεν αποδίδει το σύνολο των ακαδημαϊκών και διοικητικών αρμοδιοτήτων στη Σύγκλητο, ενώ ταυτόχρονα καταργεί το Πρυτανικό Συμβούλιο ως εργαλείο καθημερινής διαχείρισης, (γ) δεν προβλέπει την άμεση εκλογή του Πρύτανη, των Αντιπρυτάνεων και Κοσμητόρων από τα αντίστοιχα σώματα της ακαδημαϊκής κοινότητας, (δ) δεν διατηρεί το Τμήμα ως βασική ακαδημαϊκή και διοικητική μονάδα του Ιδρύματος και τον τομέα ως ενιαία εκπαιδευτική και ερευνητική οντότητα, (ε) δεν διασφαλίζει τη δημόσια χρηματοδότηση των Ιδρυμάτων, της έρευνας και της φοιτητικής μέριμνας.

## 8.5. Αυτόνομα πανεπιστήμια;

Όπως υποστηρίχθηκε, ο Ν.4009/11 θεσμοθέτησε ένα νέο μοντέλο διοίκησης των πανεπιστημίων, το οποίο φαίνεται ευθυγραμμισμένο με την πολιτική της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Επιχείρησε να αντικαταστήσει το «δημοκρατικό πανεπιστήμιο» και να θεραπεύσει πολλές από τις «αδυναμίες» του, με διακηρυγμένους στόχους τη διασφάλιση της ποιότητας σπουδών, την αριστεία, την ανταγωνιστικότητα και τη διεθνοποίηση των ελληνικών πανεπιστημίων. Αιχμή του δόρατος της μεταρρύθμισης αποτέλεσε η εισαγωγή του νέου οργάνου διοίκησης, του Συμβουλίου Ιδρύματος, η κατάργηση των Τμημάτων και η αντικατάστασή τους από τις Σχολές και ένα νέο μοντέλο ηγεσίας, όπου πλήθος εξουσιών συγκεντρώνονται σε μονοπρόσωπα όργανα (Πρύτανη και Κοσμήτορες) αντί των παλαιών συλλογικών οργάνων (Σύγκλητος και Γενική Συνέλευση Τμήματος). Σε αυτές τις αλλαγές, οι ακαδημαϊκοί αντέδρασαν ατομικά, με αρθρογραφία στον τύπο και συλλογικά με αποφάσεις συγκλήτων και ψηφίσματα της Συνόδου των Πρυτάνεων. Έναντι του Λόγου της κυβέρνησης, συγκροτήθηκε ένας αντί-Λόγος για την υπεράσπιση των δημοκρατικών αρχών στο πανεπιστήμιο, αναδεικνύοντας τις διαφορετικές αξίες που κυριαρχούν στην κουλτούρα της ακαδημαϊκής κοινότητας. Είναι λοιπόν, προφανές, ότι μεγάλο μέρος των ακαδημαϊκών δεν επιθυμούσαν τη δημιουργία ενός «επιχειρηματικού» πανεπιστημίου στην Ελλάδα.

Θα μπορούσε όμως να υποστηριχθεί ότι παρά τις αλλαγές στην οργάνωση και διακυβέρνηση του πανεπιστημίου, ούτε η ίδια η κυβέρνηση είχε μια σαφή κατεύθυνση ως προς τα χαρακτηριστικά ενός οιονεί επιχειρηματικού πανεπιστημίου που ήθελε να εγκαθιδρύσει - είτε από άγνοια, αδυναμία δηλαδή κατανόησης ότι το επιχειρηματικό πανεπιστήμιο βασίζεται σε ένα σύνολο αρχών και σε μια διαφορετική αντίληψη των σχέσεων κράτους - πανεπιστημίου όπως και κράτους – κοινωνίας, είτε από σκοπιμότητα, για να διατηρήσει δηλαδή τον έλεγχο ή την επιρροή του κράτους στο πανεπιστήμιο. Τελικά, μάλλον προώθησε έναν «ατελή» νεοφιλελευθερισμό, όπως θα επιχειρηματολογήσουμε στη συνέχεια. Το επιχειρηματικό πανεπιστήμιο προϋποθέτει τη δυνατότητα του να χρησιμοποιεί τα κονδύλια που διαθέτει κατά το δοκούν, λογοδοτώντας βεβαίως εκ των υστέρων για τη χρήση τους, να συν-διαμορφώνει τουλάχιστον τα κριτήρια εισαγωγής και το συνολικό αριθμό φοιτητών που θα δεχθεί και να καθορίζει τις αμοιβές και τους όρους απασχόλησης του διδακτικού προσωπικού, ώστε να τοποθετείται κατάλληλα στην αγορά. Τα επιχειρηματικά πανεπιστήμια, καλούνται να χαράξουν ελεύθερα το δρόμο τους και ή να επιβιώσουν και να βρουν τη θέση τους στην εθνική, ευρωπαϊκή ή παγκόσμια αγορά ή να πάψουν να υπάρχουν (ακριβέστερα, με όρους βιοπολιτικής, να λάβουν την «απόφαση» να πάψουν να λειτουργούν από μόνα τους αποστερημένα από οποιοδήποτε πόρο, ως απόρροια της αποτυχίας τους να προσαρμοστούν ή να υποταχθούν «ελευθέρως»).

Προώθησε λοιπόν εν τέλει ο Ν. 4009 αυτόν τον τύπο του αυτόνομου, επιχειρηματικού, νεοφιλελεύθερου πανεπιστημίου; Μπορεί να υποστηριχθεί πως όχι ή τουλάχιστον σε πολύ μικρότερο βαθμό από ότι ευαγγελιζόταν, καθώς οι σχέσεις κράτους-πανεπιστημίου δεν διαφοροποιήθηκαν αντίστοιχα. Ενδεικτικά, αναφερόμαστε στη συνέχεια σε τέτοια ζητήματα που δεν ρυθμίστηκαν εν αρμονία με όσα επιχείρησε να εγκαθιδρύσει ο Ν. 4009.

### 8.5.1. Διαδικασίες Εισαγωγής.

Σημαντικό στοιχείο αυτονομίας των πανεπιστημίων είναι η δυνατότητα τους να (συν) αποφασίζουν για τους φοιτητές που θα εισαχθούν σε αυτά. Η Ελλάδα είναι ανάμεσα στις χώρες, όπου η διαδικασία αυτή εξαρτάται αποκλειστικά από εξωπανεπιστημιακές αρχές (Nokkala, 2012, σ. 65), με την εφαρμογή πολιτικής numerus clausus. Τα πανεπιστήμια έχουν περιθωριακό ρόλο στη διαδικασία επιλογής: δηλώνουν κάθε χρόνο τον αριθμό των φοιτητών που δύνανται να υποδεχθούν, ωστόσο οι προτάσεις τους σπανίως γίνονται δεκτές. Η εισαγωγή των φοιτητών στα πανεπιστήμια εξαρτάται από ένα συνδυασμό παραγόντων, την επίδοση τους στις εισαγωγικές εξετάσεις, τη σειρά προτίμησης τμημάτων που δηλώνουν στο μηχανογραφικό δελτίο και τον αριθμό των διαθέσιμων θέσεων σε κάθε τμήμα. Ο συνδυασμός των παραγόντων αυτών περιορίζουν προφανώς και τη δυνατότητα πολλών υποψηφίων φοιτητών να σπουδάσουν σε τμήμα της επιλογής τους, με ό, τι αυτό συνεπάγεται.

Αρχικά να σημειωθεί, ότι κριτήρια που δεν φαίνεται να έχουν σχέση με το αντικείμενο ή την ποιότητα των σπουδών, όπως η γεωγραφική εγγύτητα του τμήματος σπουδών με τον τόπο οικογενειακής κατοικίας, ή η γεωγραφική τοποθεσία του ίδιου του τμήματος επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιλογές των υποψηφίων, με αποτέλεσμα π.χ. τμήματα σε μητροπολιτικά κέντρα να εμφανίζουν υψηλότερη ζήτηση (βλ. και Salerno, 2007, σ. 122; Centre for Higher Education Research and Information et al, 2008, σ. 11). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Καββαδία (2010), οι πρώτες προτιμήσεις των υποψηφίων, διαμορφώνονται στο πλαίσιο ενός συνδυασμού κριτηρίων που σχετίζονται με τη γεωγραφική θέση του τμήματος (τόπος κατοικίας, έδρα τμήματος), το αντικείμενο σπουδών, τη βάση εισαγωγής, τις τάσεις στην αγορά εργασίας και κοινωνικά-ατομικά χαρακτηριστικά του υποψηφίου.

Παράλληλα, τα περιφερειακά πανεπιστήμια, ανάλογα και με το καθεστώς μετεγγραφών που ισχύει κάθε φορά, αντιμετωπίζουν δυσκολίες συγκράτησης του φοιτητικού πληθυσμού, μια που παρά την πληθώρα τμημάτων που έχουν δημιουργηθεί οι φοιτητές δηλώνουν σταθερά ως πρώτη προτίμηση 4-5 δεκάδες τμημάτων. Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων των προτιμήσεων των υποψηφίων στην καρδιά της κρίσης (2012-2016,) και δημοσιεύτηκαν στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, τις υψηλότερες προτιμήσεις συγκεντρώνουν τα τμήματα Νομικής, Ιατρικής, Ψυχολογίας, Χρηματοοικονομικής και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Η/Υ, ΤΕΦΑΑ και Παιδαγωγικά Τμήματα στα πανεπιστήμια που βρίσκονται στα μητροπολιτικά κέντρα της Αθήνας και Θεσσαλονίκης. Προτίμηση επίσης εκφράζεται και για τις στρατιωτικές σχολές και σχολές αξιωματικών ελληνικής αστυνομίας και αστυφυλάκων (Παπαματθαίου, 2012; Σφεντόνα, 2014). Χαρακτηριστική είναι η αναφορά επί των προσφάτως δημοσιευμένων αποτελεσμάτων των εισαγωγικών εξετάσεων του 2016, «πάνω από 8 στους 10 υποψηφίους μένουν εκτός τμημάτων πρώτης προτίμησης, με αποτέλεσμα αρκετοί αριστούχοι να αναγκάζονται να εισαχθούν σε υποδεέστερα τμήματα ή να συμμετάσχουν στις Πανελλαδικές της επόμενης χρονιάς. Ενδεικτικό του ανταγωνισμού είναι το γεγονός ότι στις 30 πιο δημοφιλείς σχολές των πανεπιστημίων και των ΤΕΙ οι πρώτες προτιμήσεις ανήλθαν σε 21.476, οι προσφερόμενες θέσεις δεν ξεπέρασαν τις 3.735, ενώ το ποσοστό επιτυχίας- κατά μέσον όρο – διαμορφώθηκε μόλις στο 17,39%». Τα 15 δημοφιλέστερα τμήματα των πανεπιστημίων για το 2016 είναι: Νομική Αθήνας και Θεσσαλονίκης, Ιατρική Αθήνας και Θεσσαλονίκης, Ψυχολογία Θεσσαλονίκης και Αθήνας, Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών ΕΜΠ, Μηχανολόγων Μηχανικών ΕΜΠ, Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών Θεσσαλονίκης, Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής Μακεδονίας, Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής ΟΠΑ, Αξιωματικών Ελληνικής Αστυνομίας, ΤΕΦΑΑ Αθήνας και Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθήνας (iefimerida, 2016). Αυτό οφείλεται καταρχήν στο γεγονός ότι η φοίτηση στα δημόσια ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης αποτελεί ακόμα προϋπόθεση επαγγελματικής αποκατάστασης στο δημόσιο τομέα (Aλιβιζάτος, 2007, σσ. 148-149), ο οποίος ήταν και παραμένει περιζήτητος λόγω των πλεονεκτημάτων και της εργασιακής ασφάλειας που προσφέρει σε σχέση με τον ιδιωτικό τομέα (OECD, 2011, σσ. 15-16).

Παρόλα αυτά, μεγάλος αριθμός επιτυχόντων στις εισαγωγικές εξετάσεις, παρόλο που δεν εισήχθησαν στο τμήμα της πρώτης επιλογής τους, εγγράφονται στα τμήματα. Εν μέσω δριμείας οικονομικής κρίσης, οι κοινωνικο-οικονομικοί και πολιτισμικοί περιορισμοί που προσδιορίζουν τις ακαδημαϊκές επιλογές των υποψηφίων παραμένουν αξιοσημείωτα σταθεροί, παρά την ελάττωση των δυνατοτήτων απασχόλησης στο δημόσιο τομέα. Αυτό σχετίζεται εν μέρει και με τη προβληματική δομή του ιδιωτικού τομέα που χαρακτηρίζεται από υψηλό αριθμό απασχολουμένων σε μικρομεσαίες επιχειρήσεις, πολλές από τις οποίες σήμερα κλείνουν ή απολύουν προσωπικό. Σημειώνεται ακόμα και η περιορισμένη ανάγκη προσωπικού υψηλών δεξιοτήτων στο ελληνικό πλαίσιο (McKinsey, 2014, σ. 29). Η Ελλάδα αντιμετωπίζει πλέον ένα από τα υψηλότερα ποσοστά ανεργίας ατόμων σε κάθε εκπαιδευτικό επίπεδο ανάμεσα στις χώρες του ΟΟΣΑ (OECD, 2014).

Τέλος θα έπρεπε να σημειωθεί ότι τα πανεπιστήμια έχουν περιορισμένη δυνατότητα να προσελκύσουν αλλοδαπούς/ αλλογενείς φοιτητές, καθώς ο αριθμός εισαγωγής αλλοδαπών καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και υπόκειται ποσόστωση (1% επί του συνολικού φοιτητικού πληθυσμού). Η τελική δε κατανομή των αλλοδαπών σε τμήματα γίνεται βάσει της επεξεργασίας των φακέλων τους από υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας. Έτσι παρά τις προθέσεις του νομοθέτη, οι αντιφάσεις που ακόμα υφίστανται στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο περιορίζουν τη δυνατότητα των ελληνικών πανεπιστημίων να διαμορφώσουν πολιτικές διεθνοποίησης. Πρακτικά μόνο μέσω της συμμετοχής στα ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας μπορεί να αυξηθεί ο αριθμός των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα.

### 8.5.2. Προγράμματα Σπουδών.

O ανταγωνισμός της αγοράς ασκεί σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημίων, οδηγώντας για παράδειγμα στην αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών, ώστε να έχουν μεγαλύτερη συνάφεια με τη μετέπειτα επαγγελματική σταδιοδρομία των φοιτητών, καθώς και την εισαγωγή επαγγελματικά προσανατολισμένων προγραμμάτων σπουδών, όπως τα MBΑ (βλ. Altbach, 2007, σ. 131; Dill, 2007, σ. 53). Στο Ν. 4009/11 ενθαρρύνεται η υποστήριξη των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας και εικονικών περιβαλλόντων μάθησης. Υπενθυμίζοντας τη φράση του Altbach (2007, σ. 126), «η αγγλική γλώσσα είναι τα λατινικά του 21ου αιώνα», σημειώνεται επίσης ότι στο Νόμο προβλέπεται η δυνατότητα οργάνωσης προγραμμάτων σπουδών στην αγγλική γλώσσα, σε μια προσπάθεια ενίσχυσης της διεθνοποίησης και της ανταγωνιστικότητας των ελληνικών πανεπιστημίων, καθώς προσέλκυσης αλλοδαπών/αλλογενών φοιτητών. Η ανάπτυξη μιας τέτοιας ιδρυματικής στρατηγικής, ωστόσο, προϋποθέτει τη δυνατότητα των πανεπιστημίων να αποφασίζουν αυτόνομα για τη δημιουργία νέων προγραμμάτων σπουδών και τη μετατροπή υφισταμένων. Στην Ελλάδα η δημιουργία νέων προγραμμάτων σπουδών, ή μετατροπής των υφισταμένων σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, απαιτεί την τελική έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, μέσα από γραφειοκρατικές διαδικασίες που οδηγούν σε καθυστέρηση ή και οριστική ακύρωση των όποιων αλλαγών. Επαναλαμβάνεται επίσης η επιβολή ποσόστωσης στον αριθμό των αλλοδαπών/αλλογενών, με ό, τι αυτό συνεπάγεται για τη δημιουργία προγραμμάτων σπουδών στην αγγλική γλώσσα.

### 8.5.3. Όροι Απασχόλησης.

Η ικανότητα των πανεπιστημίων να ανταποκριθούν στον παγκόσμιο ανταγωνισμό εξαρτάται επίσης από την ικανότητα τους να διαμορφώσουν πολιτική προσέλκυσης του ικανότερου ακαδημαϊκού προσωπικού, κάτι που καταρχήν προϋποθέτει την ικανότητα ελεύθερης διαπραγμάτευσης των αμοιβών των πανεπιστημιακών.

Στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, οι πανεπιστημιακοί είναι δημόσιοι λειτουργοί. Στο ελληνικό πλαίσιο, ωστόσο, οι ακαδημαϊκοί αμείβονται από το κράτος και όχι από το πανεπιστήμιο και οι αμοιβές τους καθορίζονται δια νόμου, ανάλογα με τη βαθμίδα, την οικογενειακή κατάσταση και τα χρόνια υπηρεσίας. Οι πιθανές πρόσθετες αμοιβές τους (διδασκαλία σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, έρευνα ή ελεύθερο επάγγελμα) δεν μπορεί να υπερβαίνει ένα προκαθορισμένο όριο της σταθερής αμοιβής τους. Δια νόμου καθορίζεται επίσης και ο ρυθμός εξέλιξης των πανεπιστημιακών στις ακαδημαϊκές βαθμίδες, προβλέποντας τριετή παραμονή σε μια βαθμίδα πριν την εξέλιξή στην επόμενη. Παρόλο που η κρίση για την ακαδημαϊκή εξέλιξη γίνεται από τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, ο διορισμός απαιτεί την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας. Επιπλέον, τα πανεπιστήμια δεν μπορούν να προσλάβουν νέους πανεπιστημιακούς χωρίς την πρόβλεψη σχετικής δαπάνης από τα Υπουργεία Παιδείας και Οικονομίας, αλλά ούτε και παύσουν πανεπιστημιακούς από τη θέση τους, διαδικασία που επίσης είναι εξωπανεπιστημιακή. Σημειώνεται επίσης ότι στο αυστηρά ιεραρχικό σύστημα της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης, οι νέοι «άριστοι» πανεπιστημιακοί δεν έχουν ευκαιρίες γρήγορης εξέλιξης στις ανώτερες βαθμίδες της ιεραρχίας.

Σε μια περίοδο κρίσης, τα ελληνικά πανεπιστήμια όχι μόνο δεν είναι σε θέση να ανταγωνιστούν επιτυχώς στον παγκόσμιο χώρο, αλλά ούτε και να συγκρατήσουν το νεώτερο μη διορισμένο, υψηλής ποιότητας προσωπικό τους, το οποίο, εφόσον έχει τη δυνατότητα, συχνά προτιμά να μετακινηθεί σε πανεπιστήμια του εξωτερικού. καθώς την τελευταία πενταετία δεν έχουν προκηρυχτεί νέες θέσεις μελών ΔΕΠ.

Παράλληλα, το δυναμικό των πανεπιστημίων μειώνεται συνεχώς λόγω αποχωρήσεων και συνταξιοδοτήσεων. Ειδικότερα στα τρία μεγαλύτερα ιδρύματα της χώρας –το Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), το Αριστοτέλειο Θεσσαλονίκης και το ΕΜΠ– ο αριθμός των πανεπιστημιακών έχει μειωθεί την τελευταία πενταετία (λόγω συνταξιοδοτήσεων ή άλλων λόγων) κατά 1.520 άτομα σε σύνολο περίπου 6.000 διδασκόντων. Με βάση τα στοιχεία των ιδρυμάτων, από το ΑΠΘ την περίοδο αυτή έχουν αποχωρήσει 666 διδάσκοντες. Στο ΕΜΠ ο αριθμός των μελών ΔΕΠ έχει μειωθεί κατά συνολικά 84 άτομα, ενώ στο ΕΚΠΑ την ίδια περίοδο έχουν αποχωρήσει 770 πανεπιστημιακοί και 70 άτομα που κατείχαν θέσεις εργαστηριακού διδακτικού προσωπικού και επιστημονικών συνεργατών. Συνταξιούχοι πανεπιστημιακοί διδάσκουν άτυπα και προπτυχιακά μαθήματα -πλην των μεταπτυχιακών, στα οποία εκ του νόμου μπορούν- για να καλύψουν τις ελλείψεις σε προσωπικό. Και αυτό διότι κατά 25%, κατά μέσο όρο, έχει μειωθεί το προσωπικό των μεγάλων ΑΕΙ της χώρας την τελευταία πενταετία, λόγω των συνταξιοδοτήσεων των καθηγητών, αλλά και του υπόλοιπου βοηθητικού επιστημονικού προσωπικού. Το έλλειμμα δεν είναι μόνο ποσοτικό αλλά και ποιοτικό, αφού εάν μία κενή θέση πανεπιστημιακού δεν πληρωθεί, χάνεται η ειδικότητα του διδάσκοντος που αποχωρεί. Αποτέλεσμα της κατάστασης αυτής είναι τα πανεπιστήμια ουσιαστικά να «γερνούν», καθώς αυξάνεται ο μέσος όρος ηλικίας των καθηγητών (Λακασάς, Καθημερινή 7/2/2015).

Η μείωση του διδακτικού προσωπικού των ΑΕΙ υποδεικνύεται και από τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, σύμφωνα με τα οποία το διδακτικό προσωπικό των Ελληνικών πανεπιστημίων έχει υποστεί μια μείωση της τάξης του 24.44% στην περίοδο 2009-2014.

Ο Πίνακας που ακολουθεί δίνει τους συνολικούς απόλυτους αριθμούς του διδακτικού προσωπικού των πανεπιστημίων για την πενταετία 2009-2014.

|  |  |
| --- | --- |
| ΕΤΟΣ | ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ |
| 2009/10 | 13.299 |
| 2010/11 | 12.626 |
| 2011/12 | 11.341 |
| 2012/13 | 10.293 |
| 2013/14 | 10.049 |

*Πηγή : ΕΛ.ΣΤΑΤ. - Πίνακας 2.1α Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΑΕΙ) Διδακτικό Προσωπικό που ανήκει στο Τμήμα και διδάσκει σε αυτό κατά εκπαιδευτικό ίδρυμα, περιφέρεια σχολή, τμήμα έτος γέννησης και φύλο, στοιχεία λήξης ακαδημαϊκού έτους[[13]](#footnote-13)*

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο ρυθμός μείωσης του διδακτικού προσωπικού των πανεπιστημίων φαίνεται να είναι υψηλότερος από το μέσο όρο της μείωσης του τακτικού προσωπικού του Δημόσιου Τομέα, ο οποίος σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης καταγράφει μια μείωση της τάξης του 18% στην εξαετία 2009-2015 (Μητρώο Ανθρώπινου Δυναμικού Ελληνικού Δημοσίου, 2016, σ. 2).

Η συζήτηση που προηγήθηκε υποδηλώνει ότι στην Ελλάδα δεν συντρέχουν οι προϋποθέσεις λειτουργίας «αυτόνομων» από το κράτος πανεπιστημίων. Το θεσμικό πλαίσιο διέπεται από σειρά αντιφάσεων που δεν επιτρέπουν τη λειτουργία των πανεπιστημίων με όρους ανταγωνισμού. Το κράτος ελέγχει τη λειτουργία των πανεπιστημίων και διατηρεί καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, στις διαδικασίες εισαγωγής φοιτητών - ιδαίτερα στο προπτυχιακό επίπεδο – αλλά και στη διαμόρφωση των αμοιβών των πανεπιστημιακών. Η διαμόρφωση πολιτικών προσέλκυσης φοιτητών και διδασκόντων υπόκειται σε νομικούς περιορισμούς. Και είναι απορίας άξιο, πως αυτό δεν το έλαβε υπόψη της μια κυβέρνηση που τόσο φαίνεται να ήθελε να προωθήσει τη μεταρρύθμιση των πανεπιστημίων στην Ελλάδα και που ο πρωθυπουργός της είχε χρηματίσει στο παρελθόν υπουργός παιδείας και γνώριζε καλά το ισχύον θεσμικό πλαίσιο.

Eν τέλει η εθυγράμμιση των ελληνικών πανεπιστημίων προς την ακραία νεοφιλελεύθερη εκδοχή του Ευρωπαϊκού Λόγου απέτυχε, ίσως γιατί – για διαφορετικούς λόγους - κανείς δεν την ήθελε, ούτε οι ακαδημαϊκοι, ούτε οι πολιτικοί, ούτε ίσως η κυβέρνηση που την πρότεινε. Η «μεταρρύθμιση» δεν έγινε. Παρέμεινε μετέωρη και ατελής. Τα ελληνικά πανεπιστήμια παραμένουν «αυτοδιοίκητα» και όχι «αυτόνομα», εξαρτημένα από το κράτος για την επιβίωση τους.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ: ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΣΤΗ ΣΥΡΡΙΚΝΩΣΗ.

## 9.1. Πολιτικές διεύρυνσης της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης.

Η πολιτική διεύρυνσης της ανώτατης εκπαίδευσης μετά τη ψήφιση του Νόμου-Πλαισίου 1268/82 που αποτέλεσε τομή για τα πανεπιστημιακά δρώμενα (βλ. Κλάδης, 2014), βασίστηκε στη συγκρότηση νέων τμημάτων, αλλά και ιδρυμάτων. Αποτέλεσμα της πολιτικής αυτής, ήταν η γεωγραφική διεύρυνση του συστήματος και ο εμπλουτισμός των επιστημονικών πεδίων. Η πολιτική διεύρυνσης και αναμόρφωσης της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης οδήγησε και σε αύξηση του αριθμού των εισακτέων στον α΄ κύκλο σπουδών, διατηρώντας συγχρόνως τη ρύθμιση για την εισαγωγή συγκεκριμένου αριθμού εισακτέων (numerus clausus) μέσω κεντρικά ελεγχόμενων διαδικασιών. Σταδιακά, και στην Ελλάδα μέσω της πολιτικής αυτής, έγινε η μετάβαση από την επιλεκτική στη μαζική και για κάποιο διάστημα στη σχεδόν καθολική πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση (για τη εξέλιξη του αριθμού των φοιτητών σε ΑΕΙ-ΤΕΙ από τη μεταπολίτευση έως το 2003, βλ. Siannou-Kyrgiou, 2008). Σε εισήγηση της Ομάδας Εργασίας για το Χωροταξικό και Στρατηγικό Σχεδιασμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (2001) προς το Υπουργείο Παιδείας, επισημαίνεται ότι ήδη το 1996 το 47% περίπου των νέων (έως 21 ετών) φοιτούσε στην ανώτατη εκπαίδευση, ποσοστό παρόμοιο με αυτό χωρών όπως η Ιταλία, Γερμανία, Ολλανδία, Δανία, Αυστρία και υψηλότερο άλλων χωρών εντός Ε.Ε. Επίσης, εκτός της Νορβηγίας, η Ελλάδα είχε το υψηλότερο ποσοστό φοίτησης σε σχέση με χώρες εκτός Ε.Ε. Στην εισήγηση, σημειώνεται επίσης ότι έως το 2001, η Ελλάδα είχε αυξήσει το φοιτητικό της πληθυσμό κατά 80%. Επιπλέον, μια άλλη πτυχή της πολιτικής της διεύρυνσης αφορά στη θεσμοθέτηση το 1992 της συγκρότησης Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών με την αξιοποίηση ευρωπαϊκών πόρων. Έτσι, τα πανεπιστήμια προσέφεραν πλέον τρεις κύκλους σπουδών, τον πρώτο (προπτυχιακό), το δεύτερο που οδηγεί στην απονομή Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης και τον τρίτο κύκλο που οδηγεί στην απονομή Διδακτορικού Διπλώματος. Σταδιακά από το 1992 οργανώνονται μονοτμηματικά, διατμηματικά, διαπανεπιστημιακά και διακρατικά ΠΜΣ, στα οποία τα πανεπιστήμια ελέγχουν τις διαδικασίες εισαγωγής.

Οι εξελίξεις αυτές έδωσαν ώθηση στην ανάπτυξη συνεργασιών ανάμεσα σε Τμήματα και Ιδρύματα εντός της χώρας, καθώς και με Τμήματα/Ιδρύματα άλλων χωρών. Αξιοποιώντας τη χρηματοδότηση κυρίως μέσω του ΕΠΕΑΕΚ, συστάθηκαν νέα προγράμματα σπουδών και υλοποιήθηκαν προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενώ αναπτύχθηκαν συγχρόνως πολλά ερευνητικά προγράμματα. Από το 2004, με την άνοδο της ΝΔ στην εξουσία και υπό την πίεση της εξελισσόμενης διαδικασίας της Μπολόνια και τη στρατηγική της Λισσαβόνας, επιδιώκεται η συγκρότηση ενός θεσμικού πλαισίου που, σύμφωνα με τις κυβερνητικές προθέσεις, θα διευκόλυνε την πολιτική ευρωπαϊκοποίησης της ελληνική ανώτατης εκπαίδευσης. Τα ζητήματα αυτά αναλύονται λεπτομερώς στα αντίστοιχα κεφάλαια του βιβλίου αυτού. Η συγκρότηση των ΤΕΙ με το Νόμο 1404/1983 που αντικατέστησαν τα ΚΑΤΕ/ΚΑΤΕΕ και εντάχθηκαν στην ανώτατη εκπαίδευση, συνέβαλαν στην περαιτέρω διεύρυνση του ελληνικού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης. Αντλώντας από τον Scott (2001), αλλαγές στο ρυθμιστικό πυλώνα που αφορούν στην «ανωτατοποίηση» των ΤΕΙ και στη δυνατότητα οργάνωσης ΠΜΣ σε συνεργασία με πανεπιστήμια ελληνικά ή της αλλοδαπής, συνέβαλαν στη θεσμική αναβάθμιση των ΤΕΙ (αν και οι πιέσεις του γνωστικού/πολιτισμικού πυλώνα διατήρησαν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνικά συγκροτημένη υποβάθμιση τους).

Η ευρωπαϊκή πολιτική είχε έτσι, άμεσα ή έμμεσα σημαντικές επιπτώσεις στη δομή και οργάνωση της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης. Επιπλέον, αναπτύχθηκαν δομές (εντός και εκτός πανεπιστημίων), για την εξ’ αποστάσεως εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση που συνέβαλαν στην περαιτέρω διεύρυνση. Με το Ν. 2552/1997, συγκροτείται το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπεπιστήμιο, ως κύριος φορέας της εξ’ αποστάσεως εκπαίδευση. Συγχρόνως, ιδρύονται ΚΕΚ πανεπιστημίων που υλοποιούν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η συζήτηση για την σκοπιμότητα παροχής υπηρεσιών δια βίου εκπαίδευσης από τα πανεπιστήμια και ο βαθμός στον οποίο τέτοιες υπηρεσίες αλλοιώνουν το χαρακτήρα του πανεπιστήμιου παραμένει ανοικτή, παρά τις θεσμικές προβλέψεις και την ευρωπαϊκή χρηματοδότηση για τη λειτουργία τέτοιων ινστιτούτων. Άλλο παράδειγμα αποτελεί η δυνατότητα των πανεπιστημίων να οργανώσουν Προγράμματα Σπουδών Επιλογής, προοπτική που αντιμετωπίστηκε με σκεπτικισμό από τα πανεπιστήμια. Η ψήφιση ενός νόμου, βέβαια, δεν αποτελεί επαρκή συνθήκη για την εφαρμογή μιας πολιτικής. Μια νομική ρύθμιση εμπεριέχει και κανονιστικές διαστάσεις και μπορεί να συναντήσει αντιστάσεις. Κάτι τέτοιο μπορεί να οδηγήσει σε εγκατάλειψη πρακτικών (παρά την ψήφιση των σχετικών νόμων) που μπορούν να νοηθούν και ως διαδικασίες αποθεσμοποίησης. Η κριτική εδράζεται κυρίως σε ό, τι συνοψίζεται ως εμπορευματοποίηση της γνώσης (στο πλαίσιο κυρίως του λόγου περί «επιχειρηματικού» πανεπιστημίου) που πλέον μεταδίδεται με οποιοδήποτε δυνατό τρόπο, έξω από τον παραδοσιακό τρόπο και χώρο των πανεπιστημίων, με στόχο την κάλυψη εξατομικευμένων αναγκών και την αγορά αυτών των υπηρεσιών από τους ενδιαφερόμενους (McCowan, 2016).

Στον Πίνακα που ακολουθεί, αποτυπώνεται η γεωγραφική εξάπλωση του πανεπιστημιακού δικτύου, εκτός του ΕΑΠ για το οποίο η ΕΣΥΕ δεν προσέφερε σχετικά δεδομένα, κατά περιφέρεια και ίδρυμα στην περίοδο 1982 έως σήμερα[[14]](#footnote-14). Το 1982, με την εισαγωγή του Νόμου-Πλαισίου 1268, σημάνει την απαρχή του λόγου περί της ανάγκης διεύρυνσης της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης. Η γεωγραφική διεύρυνση του πανεπιστημιακού δικτύου πραγματοποιείται σε δύο φάσεις: Η πρώτη φάση της περιόδου 1982-1993 αποτυπώνει τις επιπτώσεις του (τότε νέου) Νόμου–Πλαισίου και η δεύτερη φάση από το 1994, που σε γενικές γραμμές αντιστοιχεί και με την περίοδο εφαρμογής του ΕΠΕΑΕΚ, αντανακλά και την αναμόρφωση του πανεπιστημιακού συστήματος έως σήμερα.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ | ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ | ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ | | | | | |
| 1982 | 1994 | 1998 | 2006 | 2016 |
| ΑΤΤΙΚΗΣ | ΕΚΠΑ | 21 | 27 | 29 | 31 | 33 |
| ΟΠΑ | 2 | 6 | 6 | 8 | 8 |
| ΠΑΝΤΕΙΟ | 2 | 7 | 8 | 9 | 9 |
| ΠΕΙΡΑΙΩΣ | 3 | 7 | 7 | 9 | 9 |
| ΓΕΩΠΟΝΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ | 1 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| ΑΣΚΤ | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ | \*\*\* | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ΕΜΠ | 8 | 8 | 8 | 9 | 9 |
| ΑΤΤΙΚΗΣ | | 38 | 63 | 67 | 76 | 80 |
| [[15]](#footnote-15)ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ & ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ[[16]](#footnote-16) | ΑΠΘ | 32 | 40 | 40 | 41 | 41 |
| ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ | \*\*\* | \*\*\* | \*\*\* | 5 | 6 |
| ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ | 2 | 5 | 8 | 10 | 8 |
| ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΚΑΙ ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ | | 34 | 45 | 48 | 56 | 55 |
| ΒΟΡΕΙΟΥ & ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ | ΑΙΓΑΙΟΥ | \*\*\* | 6 | 9 | 16 | 16 |
| ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ | ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ | \*\*\* | 6 | 11 | 16 | 18 |
| ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ & ΘΡΑΚΗΣ | ΔΠΘ | 3 | 8 | 11 | 18 | 18 |
| ΗΠΕΙΡΟΥ | ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ | 9 | 9 | 13 | 17 | 15 |
| ΙΟΝΙΟΥ | ΙΟΝΙΟ | \*\*\* | 4 | 4 | 6 | 6 |
| ΚΡΗΤΗΣ | ΠΑΝ. ΚΡΗΤΗΣ | 3 | 14 | 14 | 17 | 16 |
| ΠΟΛ. ΚΡΗΤΗΣ | \*\*\* | 3 | 4 | 5 | 5 |
| ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ | ΠΑΤΡΩΝ | 12 | 16 | 17 | 21 | 24 |
| ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ | ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ | \*\*\* | \*\*\* | \*\*\* | 2 | - |
| ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ | ΠΕΛ/ΝΗΣΟΥ | \*\*\* | \*\*\* | \*\*\* | 9 | 9 |
| ΤΜΗΜΑΤΑ ΣΕ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ ΕΚΤΟΣ ΑΤΤΙΚΗΣ & ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ, ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ | | 27 | 66 | 83 | 127 | 127 |
| ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ | | 99 | 174 | 198 | 259 | 262 |

Έτσι, το 1982, τα 99 τμήματα των 13 τότε πανεπιστημιακών ιδρυμάτων κάλυπταν 7 από τις 13 περιφέρειες. Το 2006, τα 259 τμήματα των 21 πλέον πανεπιστημιακών ιδρυμάτων καλύπτουν όλες τις περιφέρειες της Ελλάδας. Εάν στον αριθμό των νέων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και τμημάτων προστεθούν και τα ΑΤΕΙ, η γεωγραφική διεύρυνση του συστήματος ανωτάτης εκπαίδευσης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί εκρηκτική.

Στη διάρκεια της πρώτης φάσης ενισχύονται με νέα τμήματα τα Πανεπιστήμια της Αττικής, ενώ μετατρέπονται σε πανεπιστήμια και σταδιακά διευρύνονται με τη δημιουργία τμημάτων οι παλαιότερες μονοτμηματικές Ανώτατες Σχολές. Επίσης, ενισχύονται, σε μικρότερο όμως βαθμό, τα παλαιότερα πανεπιστήμια (ΑΠΘ, Πατρών) και τα νεοσύστατα (τότε) Κρήτης και Θράκης. Στη διάρκεια της δεύτερης φάσης ιδρύονται και οργανώνονται τα νεότερα ιδρύματα (Πολυτεχνείο Κρήτης και τα Πανεπιστήμια, Μακεδονίας, Αιγαίου, Θεσσαλίας, Ιόνιο και Πελοποννήσου, Στερεάς Ελλάδας και Δυτικής Μακεδονίας), καθώς και το Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας που δεν δεχόταν ακόμα φοιτητές, ενώ και η τελευταία μονοτμηματική σχολή (Χαροκόπειος) μετατρέπεται σε Πανεπιστήμιο. Τέλος, στην περίοδο 1994-2006, σημαντικός αριθμός νέων τμημάτων ιδρύεται σε όλα τα πανεπιστήμια (εκτός του Γεωπονικού και της ΑΣΚΤ που παραμένει πλέον το μόνο πανεπιστημιακό ίδρυμα που διατηρεί το χαρακτήρα της μονοτμηματικής σχολής), ιδιαίτερα δε σε αυτά της περιφέρειας.

Από το 1993-94, εφαρμόζεται πολιτική διεύρυνσης του πανεπιστημιακού δικτύου στις περιφέρειες εκτός Αττικής και Κεντρικής Μακεδονίας. Έτσι, από το 1994 οι μεγαλύτερες αυξήσεις στον αριθμό των τμημάτων έλαβαν χώρα στα πανεπιστήμια Θεσσαλίας και Αιγαίου, Πελοποννήσου, ΔΠΘ και Ιωαννίνων. Παράλληλα, οι μικρότερες αυξήσεις στον αριθμό των τμημάτων σημειώθηκαν στα παλαιότερα κεντρικά ιδρύματα όπως το ΕΚΠΑ, το ΕΜΠ και το ΑΠΘ, το οποίο μάλιστα μετά την ίδρυση του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας εμφανίζει και μείωση των τμημάτων του. Στην περίοδο αυτή, η ίδρυση νέων τμημάτων και η αναμόρφωση των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών υποστηρίζεται από πόρους των ΕΠΕΑΕΚ. Δέκα χρόνια μετά, ο συνολικός αριθμός των πανεπιστημιακών τμημάτων παρέμεινε σταθερός.

## 9.2 Οι πολλαπλές όψεις της διεύρυνσης και μετέπειτα συρρίκνωσης της ανώτατης εκπαίδευσης.

Στο απόγειο της γεωγραφικής διεύρυνσης της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης, με το Ν. 3549/2007 επί υπουργίας Μ. Γιαννάκου εισάγεται η βαθμολογική βάση του 10 για την πρόσβαση στα ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας. Παρακολουθώντας την πορεία του αριθμού των προσφερόμενων θέσεων στα ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας λίγο πριν την εισαγωγή της βάσης του 10, έως και την κατάργηση της το 2010, αποτυπώνεται μια καταρχήν αντιφατική εικόνα γεωγραφικής διεύρυνσης που ακολουθείται από συρρίκνωση του αριθμού των φοιτητών. Έτσι,

* Το 2005-2006 σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, οι προσφερόμενες θέσεις στα ΑΕΙ, διαμορφώνονται στις 36045, ενώ στα TEI στις 40850, αριθμώντας συνολικά περίπου 77000 θέσεις (εκτός των εισακτέων σε στρατιωτικές/αστυνομικές σχολές, περιορισμός που ισχύει και στη συνέχεια).
* Το έτος 2006-2007, προσφέρονται συνολικά περισσότερες θέσεις (36685 για ΑΕΙ, 42390 για ΤΕΙ), υπερβαίνοντας συνολικά τις 79000.
* Το 2007-2008, οι θέσεις για τα ΑΕΙ αυξάνονται σε μικρό βαθμό (37200) και μειώνονται αντίστοιχα για τα ΤΕΙ (41430), παραμένοντας στα ίδια περίπου επίπεδα συνολικά.
* Οι προσφερόμενες θέσεις αυξάνονται ακόμα περισσότερο το 2008-2009, φτάνοντας τις 39210 για τα ΑΕΙ και τις 43430 για τα ΤΕΙ.
* Τα έτη 2009-2010 και 2010-2011, οι προσφερόμενες θέσεις στα ΑΕΙ ξεπερνούν τις 40000, ενώ στα ΤΕΙ παραμένουν σχεδόν αμετάβλητες. Συνολικά, δηλαδή οι προσφερόμενες θέσεις στην περίοδο αυτή ξεπερνούν τις 80000, φτάνοντας και στα επίπεδα των 82000-83000.

Ωστόσο, σε μια περίοδο που ολοκληρώνεται η γεωγραφική διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης και έχουν ήδη ιδρυθεί καινούργια ιδρύματα και ένας μεγάλος αριθμός νέων τμημάτων, η εισαγωγή της βάσης του 10 (βάσει μια δημόσιας επιχειρηματολογίας περί «πτώσης της ποιότητας», αγνοώντας τα πραγματικά αίτια του ζητήματος αυτού, καθώς και το ρυθμιστικό ρόλο του κράτους στη συγκρότηση της επίδοσης των υποψηφίων φοιτητών μέσω του επιπέδου δυσκολίας των θεμάτων στις εισαγωγικές εξετάσεις), οδηγεί ετησίως μεγάλο αριθμό υποψηφίων εκτός ανώτατης εκπαίδευσης. Ενδεικτικά, το 2006 έμειναν κενές σχεδόν 19000 προσφερόμενες θέσεις, κυρίως τμημάτων ΤΕΙ, ενώ το 2007 οι κενές θέσεις ξεπέρασαν τις 13000. Το 2008 οι κενές θέσεις επανήλθαν στα επίπεδα του 2006, φτάνοντας εκ νέου τις 19000 περίπου. Συνολικά, σε όλη την περίοδο εφαρμογής της σχετικής νομοθετικής πρόβλεψης, περισσότερες από 50000 προσφερόμενες θέσεις, στα περιφερειακά κυρίως ΤΕΙ, έμειναν κενές, δημιουργώντας στο απόγειο της γεωγραφικής διεύρυνσης της ανώτατης εκπαίδευσης μια defacto συρρίκνωση του φοιτητικού πληθυσμού.

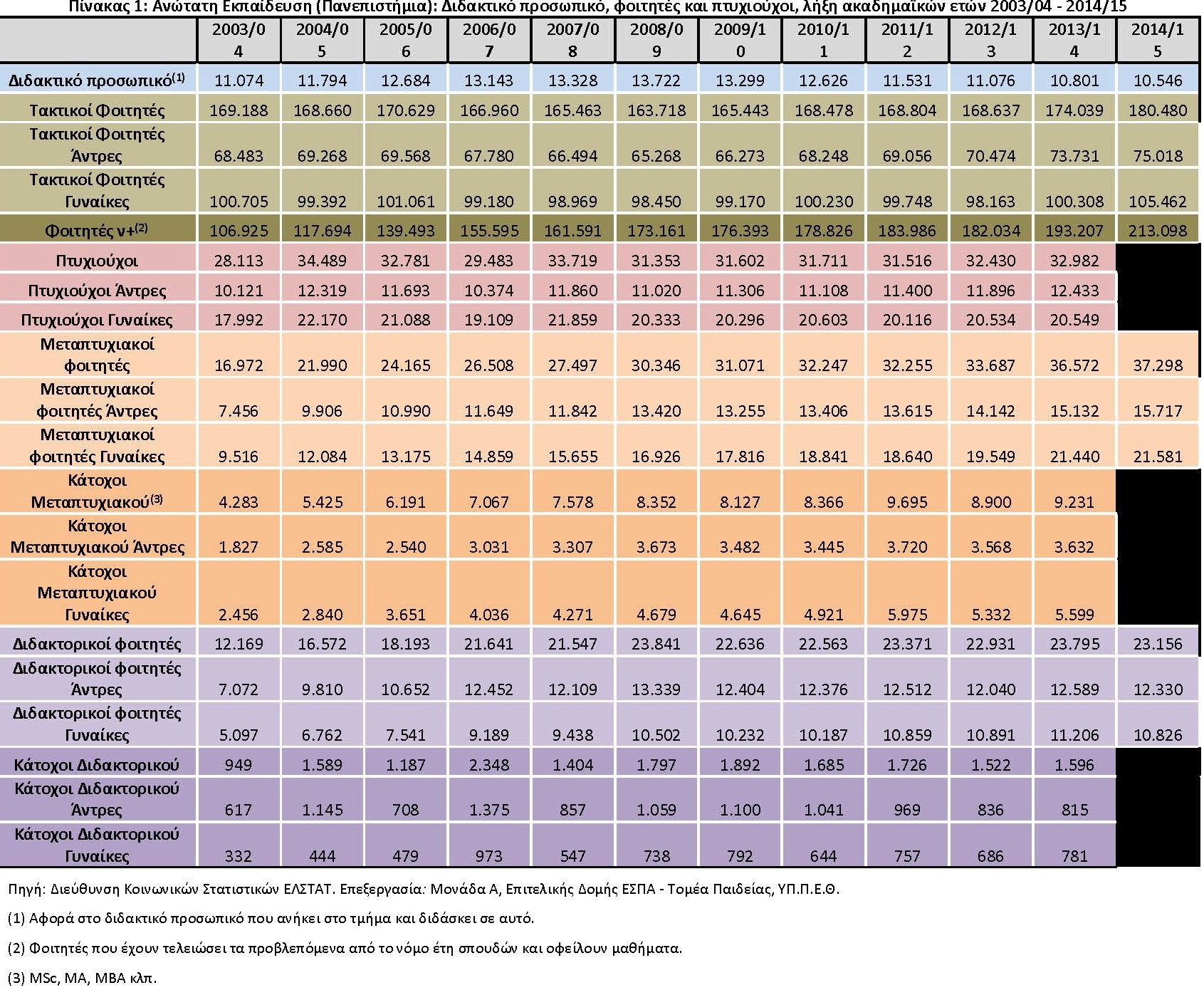
Ένα χρόνο μετά την κατάργηση της βάσης του 10 για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση και τη συνακόλουθη αύξηση του αριθμού των εισακτέων, αρχίζει σταδιακά μια, όχι μεγάλη, γεωγραφική συρρίκνωση της ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς και η μείωση του αριθμού των προσφερόμενων θέσεων, κυρίως σε τμήματα των ΤΕΙ.

Έτσι, το 2011-2012 ο αριθμός των προσφερόμενων θέσεων στα ΤΕΙ μειώθηκαν σε μεγάλο βαθμό, κατά 10000 περίπου θέσεις (32520 συνολικά), μειώνοντας αντίστοιχα και το συνολικό αριθμό των εισακτέων σε 74440. Παράλληλα, το Υπουργείο Παιδείας αποφασίζει τη μη εισαγωγή φοιτητών σε 24 Τμήματα ΤΕΙ, με κριτήρια το μειωμένο αριθμό των ενεργών φοιτητών (όσους δηλαδή βρίσκονται έως και 2 χρόνια μετά τα κανονικά έτη σπουδών - ν+2) και την τάση εγκατάλειψης των σπουδών, όπως αυτή στοιχειοθετείται από τον αριθμό των εισαχθέντων, τον αριθμό των φοιτητών που ενδιαφέρθηκαν για την παραλαβή συγγραμμάτων, τον αριθμό των πτυχιούχων και το μέσο όρο φοίτησης τα τελευταία χρόνια (Υπουργείο Παιδείας, 2011). Φοιτητές δεν εισήχθησαν επίσης και σε ένα τμήμα πανεπιστημίου, το Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας.

Το έτος 2012-2013, ωστόσο, οι προσφερόμενες θέσεις διατηρήθηκαν σταθερές με μια μικρή αύξηση των θέσεων στα ΑΕΙ και στα ΤΕΙ, συνολικά στις 77145 (32713 για τα ΤΕΙ), ενώ συγχρόνως επανέρχεται η εισαγωγή φοιτητών τόσο στο Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας, όσο και σε 15 από τα 24 τμήματα των ΤΕΙ που δεν δέχθηκαν εισακτέους κατά το προηγούμενο έτος (Υπουργείο Παιδείας, 2012). Επομένως, από την περίοδο ολοκλήρωσης της φάσης της γεωγραφικής διεύρυνσης της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης και την εισαγωγή και κατάργηση της βάσης του 10 για την εισαγωγή στα ΑΕΙ/ΤΕΙ και πριν το «Σχέδιο ΑΘΗΝΑ», ο συνολικός αριθμός των προσφερόμενων θέσεων δεν μειώθηκε ουσιαστικά, αλλά ανακατανεμήθηκε μεταξύ τμημάτων ΑΕΙ και ΤΕΙ, με μεγάλους ωφελημένους τα Τμήματα ΑΕΙ.

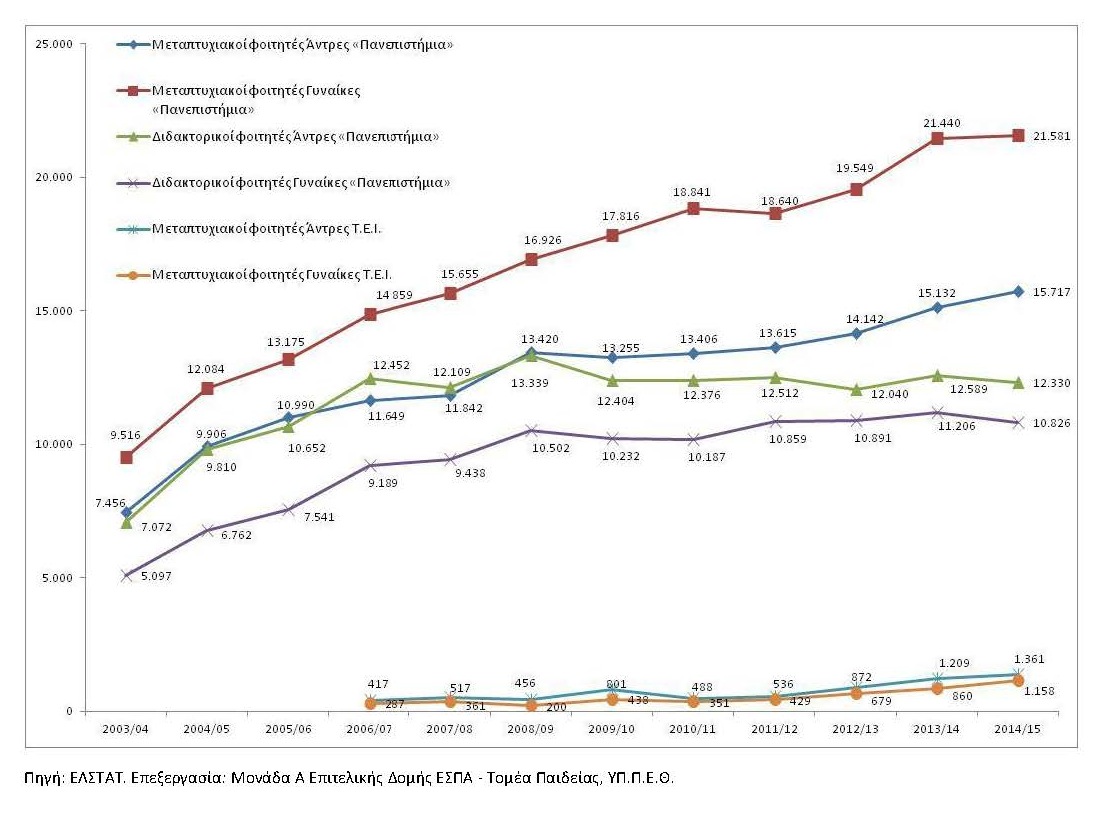
Το «Σχέδιο ΑΘΗΝΑ» (Υπουργεί Παιδείας, 2013) για την αναδιάρθρωση της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης, αποτέλεσε αιτία σύγκρουσης ανάμεσα στην τότε κυβέρνηση και την ακαδημαϊκή κοινότητα. Στο στόχαστρο βρέθηκαν πρωτίστως τμήματα των ΤΕΙ που παρουσιάζονται να έχουν κατακερματισμένα γνωστικά αντικείμενα και ελλιπή προγράμματα σπουδών, και εν τέλει να χορηγούν πτυχία χωρίς αντίκρισμα στην αγορά εργασίας. Τελικά, ακολούθησαν καταργήσεις και συγχωνεύσεις τμημάτων και ιδρυμάτων, ιδιαίτερα για τα τμήματα ΤΕΙ που μειώθηκαν κατά 77 σε σχέση με την προηγούμενη δομή, και λιγότερο για τα Τμήματα ΑΕΙ που μειώθηκαν κατά 19. Εύλογες είναι και οι συνέπειες ως προς τη μείωση του διδακτικού προσωπικού των ΤΕΙ (βλ. αναλ. ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014). Συνολικά, το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014 λειτούργησαν 268 τμήματα σε 22 πανεπιστήμια και 168 τμήματα σε 14 ΤΕΙ, κατανεμημένα σε όλες τις μεγάλες πόλεις της χώρας και με παραρτήματα στους περισσότερους Νομούς (Υπουργείο Παιδείας, 2016). Είναι σαφές εδώ ότι η γεωγραφική συρρίκνωση της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης δεν ήταν εξίσου εντυπωσιακή με την πορεία διεύρυνσης της, καθώς το σύστημα παρέμεινε σε μεγάλο βαθμό γεωγραφικά εξακτινωμένο.

Το έτος 2013-2014, οι συνέπειες για τα ΤΕΙ γίνονται εμφανείς, καθώς ο αριθμός των προσφερόμενων θέσεων μειώνεται σε ποσοστό 28% περίπου, στις 22794 θέσεις, ενώ αντίθετα στα ΑΕΙ σημειώνεται και αύξηση των προσφερόμενων θέσεων κατά 5% και διαμορφώνεται στις 46500 περίπου (Υπουργείο Παιδείας, 2013α). Ωστόσο, μπορεί να γίνει πλέον λόγος για μια φάση συρρίκνωσης της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, καθώς συνολικά ο αριθμός των προσφερόμενων θέσεων πέφτει πλέον κάτω από τις 70000 (69288)). Τα έτη 2014-2016 δεν υπήρξαν αξιοσημείωτες μεταβολές στον αριθμό των προσφερόμενων θέσεων σε ΑΕΙ και ΤΕΙ, που συνολικά παρέμειναν στην περιοχή των 70000 περίπου θέσεων (εκτός στρατιωτικών/αστυνομικών σχολών). Όπως μπορούμε, να διαπιστώσουμε στον Πίνακα 1 (Υπουργείο Παιδείας, 2016) για την περίοδο 2003/04 – 2014/15, για την οποία υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία, ο αριθμός των τακτικών φοιτητών στα ΑΕΙ της χώρας όχι μόνο δεν συρρικνώθηκε, αλλά παρουσιάζει και ανοδικές τάσεις.

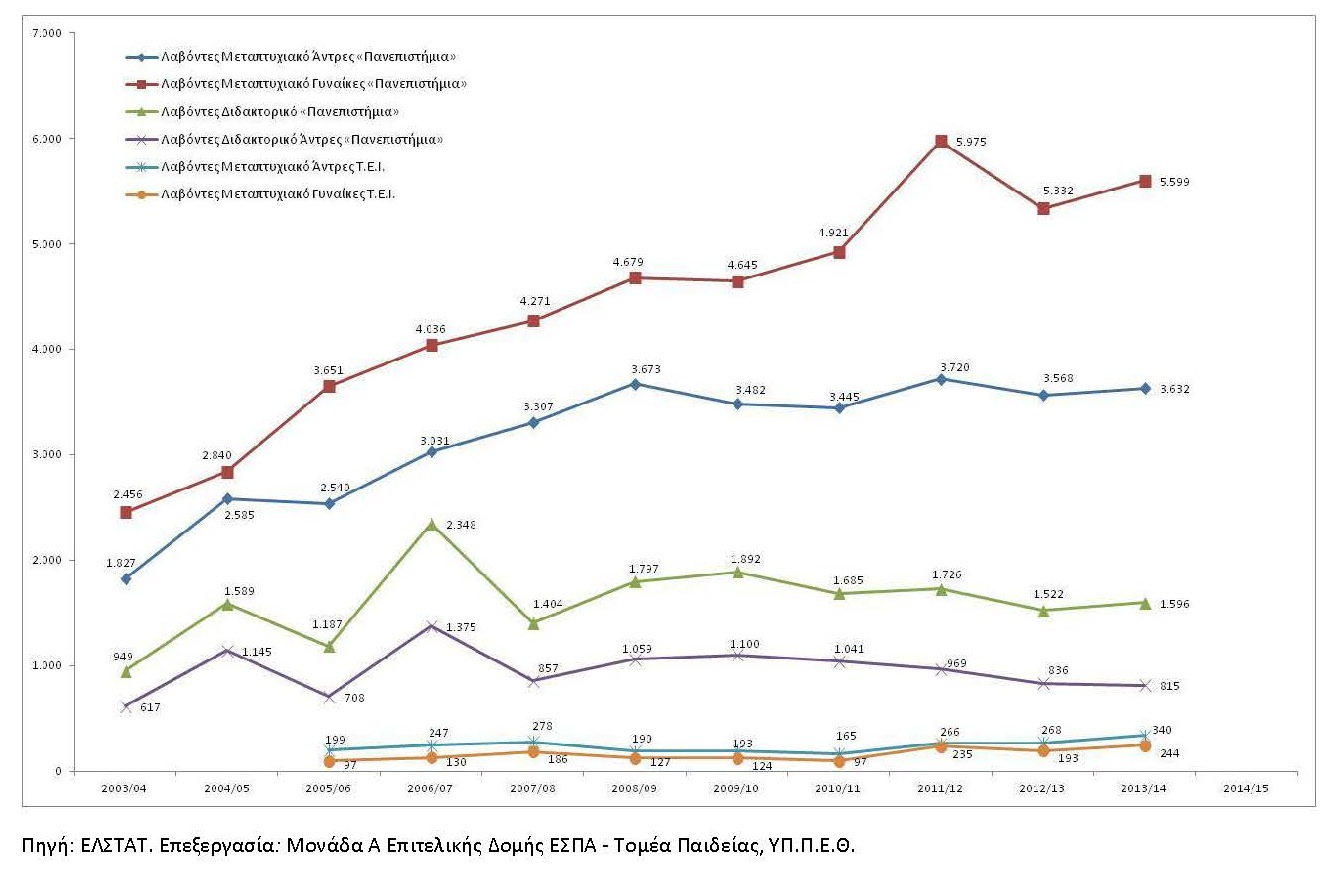
Πηγή: Υπουργείο Παιδείας, 2016, σ. 6. Τα κελιά με μαύρη σήμανση υποδεικνύουν έλλειψη διαθέσιμων δεδομένων.

Αυξανόμενη βαίνει και η πρόσβαση σε Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών (τα οποία συνεχώς αυξάνονται μετά τη θεσμοθέτηση τους το 1992), ενώ μετά το 2009/10 σχετικά σταθερός παραμένει και ο αριθμός των υποψηφίων διδακτόρων.Υποστηρίζεται ότι «αυτή η αλματώδης αύξηση του αριθμού των μεταπτυχιακών προγραμμάτων και των προσφερόμενων διδακτορικών σχετίζεται με την αυξανόμενη ικανότητα των Α.Ε.Ι. να προσφέρουν ποιοτικές σπουδές με βάση την έρευνα σε πιο προχωρημένο και απαιτητικό επίπεδο, αλλά επίσης οφείλεται και σε ένα πιο αποκεντρωμένο και με βάση το Πανεπιστήμιο σύστημα που θεσπίζει νέα προγράμματα και ελέγχει τις εισαγωγές» (Υπουργείο Παιδείας, 2016). Ωστόσο, αν και αυτό είναι ορθό σε μεγάλο βαθμό, σημειώνεται επίσης ότι ένα μεγάλο μέρος των μεταπτυχιακών φοιτητών, και ακόμα περισσότερο των διδακτορικών φοιτητών, δεν ολοκληρώνουν τις σπουδές τους (βλ. και Σχήμα 7 και 8, Υπουργείο Παιδείας, 2016).

Σχήμα 7: Εξέλιξη του πληθυσμού των Μ.Φ και Υ.Δ, ανά κατηγορία και φύλο, 2003/04-2014/15.



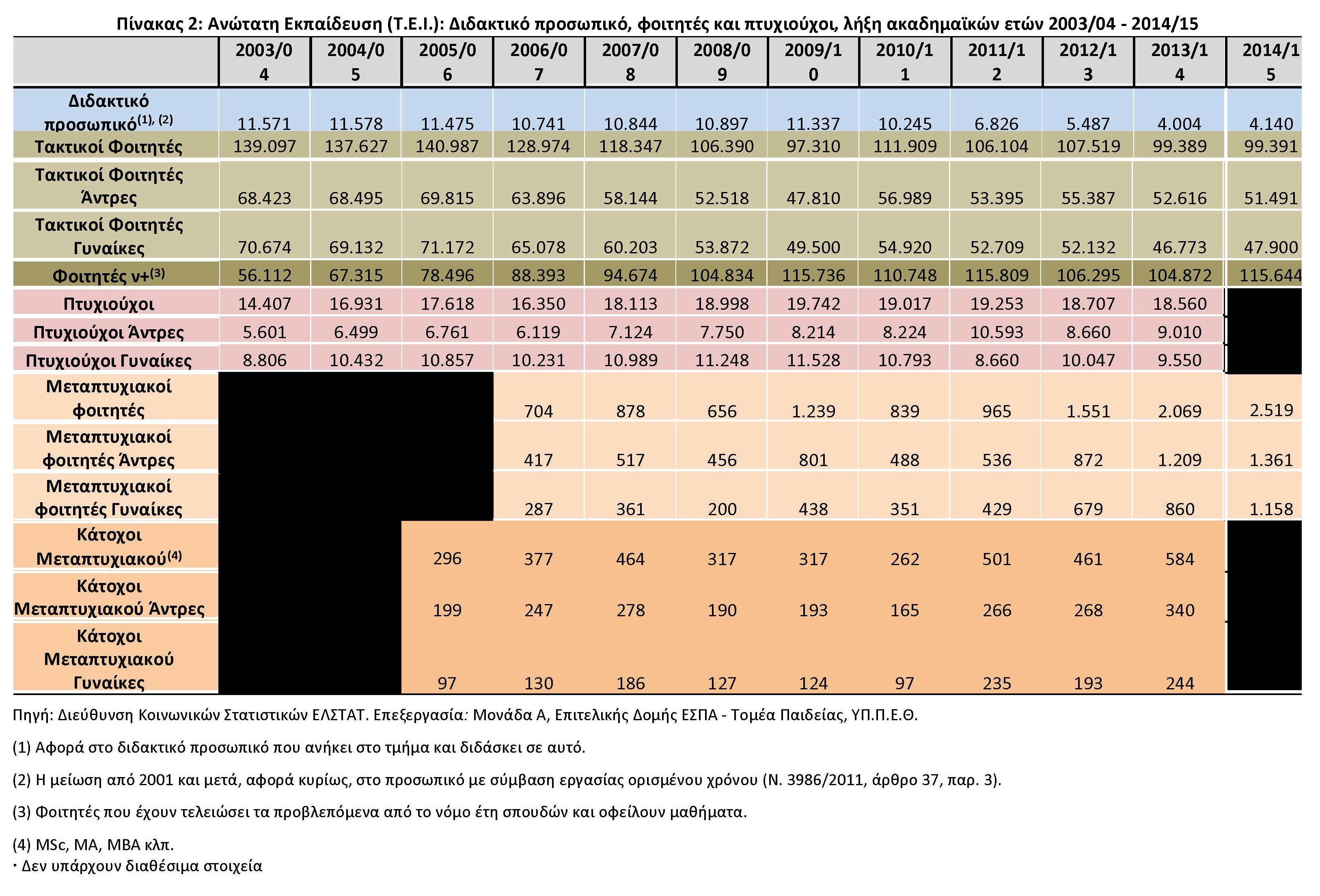
Σχήμα 8: Εξέλιξη του πληθυσμού των πτυχιούχων μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών και διδακτορικών, ανά κατηγορία και φύλο, 2003/04-2014/15.



Πήγή: ΥΠΕΠΘ, 2016, σ. 15-16

Οι αριθμοί και τα ποσοστά (μη) ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών ή διδακτορικών σπουδών αποτελεί ένα πολυσύνθετο ζήτημα που άπτεται των όρων συγκρότησης των επιλογών των φοιτητών (αν φοιτούν σε αυτό που πραγματικά επιθυμούν ή σε αυτό που τους δόθηκε η δυνατότητα να φοιτήσουν) και των επαγγελματικών προοπτικών που προσφέρουν οι μεταπτυχιακές τους σπουδές. Ή, από την άλλη, αν οι μεταπτυχιακές σπουδές καθυστερούν την ένταξη σε μια αναιμική εθνική αγορά εργασίας που δεν προσφέρει κίνητρα στους νέους-ες για να επισπεύσουν την ένταξη τους σε αυτή (εκτός όσων σκοπεύουν να αναζητήσουν εργασία στη διεθνή αγορά εργασίας).

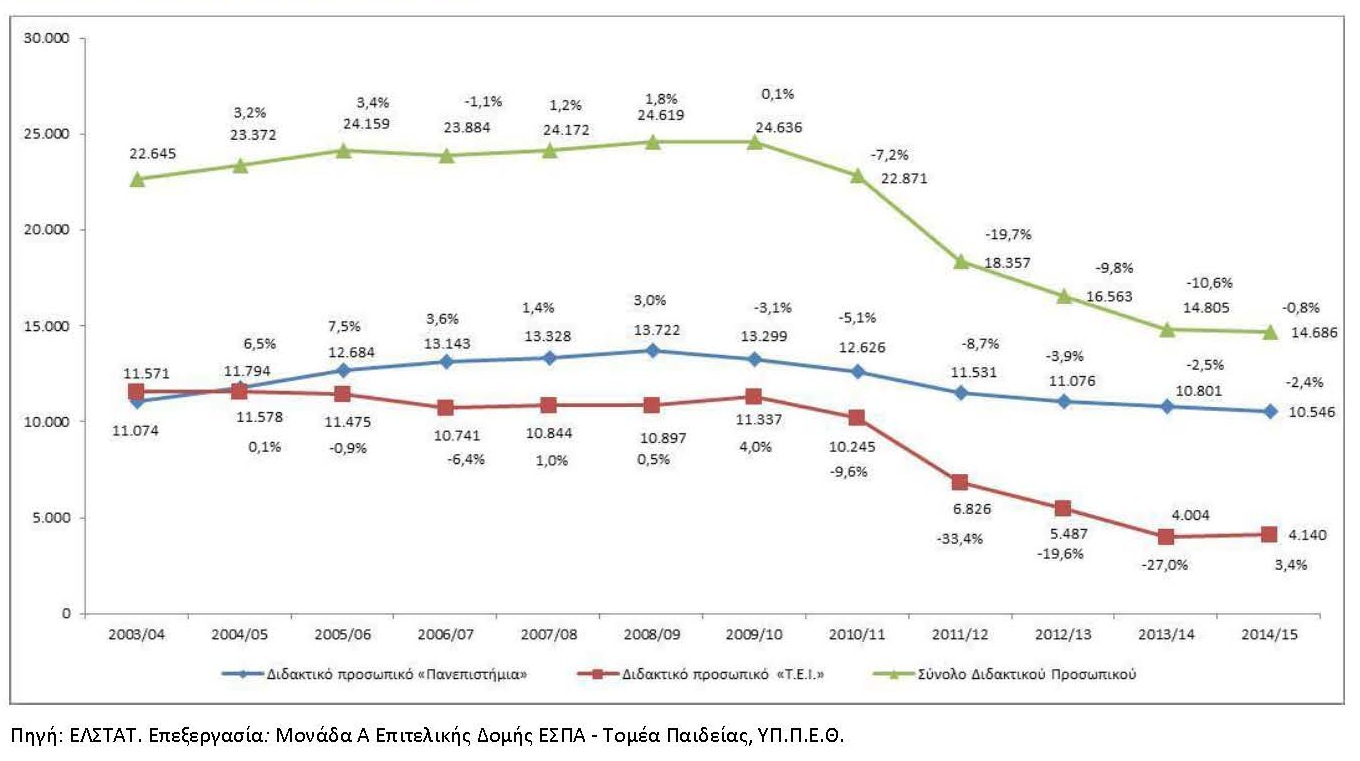
Αναμενόμενα αντίθετη είναι η εικόνα για τον τακτικό φοιτητικό πληθυσμό των ΤΕΙ (βλ. Πίνακα 2, Υπουργείο Παιδείας, 2016). Στα ΤΕΙ, επομένως, μπορεί σαφώς να γίνει λόγος για συρρίκνωση της πρόσβασης. Σημειώνεται, ωστόσο, ότι οι σχετικές θεσμικές προβλέψεις για τις δυνατότητες οργάνωσης ΠΜΣ από τα ΤΕΙ από κοινού με ΑΕΙ, ανταποκρίθηκαν σε ανάγκες μιας μερίδας των φοιτητών/τριών, καθώς σε κάποια έτη ο αριθμός των μεταπτυχιακών φοιτητών αυξάνεται ακόμα και όταν ο συνολικός φοιτητικός πληθυσμός συρρικνώνεται. Βέβαια, τόσο στην περίπτωση των φοιτητών των ΑΕΙ, όσο και των φοιτητών των ΤΕΙ, ο φοιτητικός πληθυσμός που έχει υπερβεί το προβλεπόμενο χρονικό διάστημα σπουδών έχει διπλασιαστεί το 2015, σε σχέση με το 2003. Το γεγονός αυτό, ωστόσο, δεν πρέπει να αποδοθεί μονοσήμαντα στην οικονομική κρίση, καθώς δεν σημειώνεται σημαντική αύξηση των σχετικών δεικτών την περίοδο μετά το 2011.



Πήγή: ΥΠΕΠΘ, 2016, σ.7

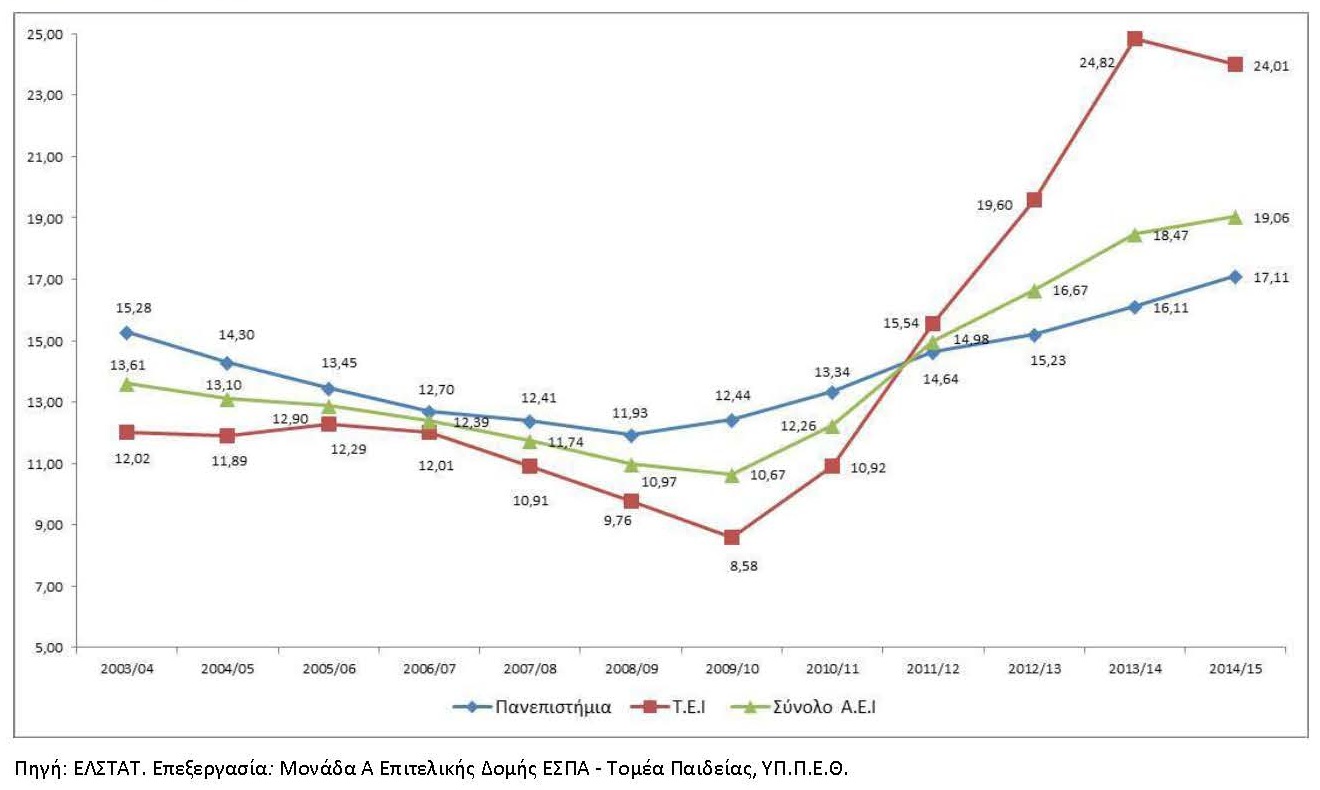
Με όρους συρρίκνωσης μπορούμε επίσης να αναφερθούμε στο διδακτικό προσωπικό των ΑΕΙ και ΤΕΙ, όπου σε αυτήν την περίπτωση οι συνέπειες της δημοσιονομικής κρίσης είναι σαφείς. Η μη ανανέωση των συμβάσεων των συμβασιούχων διδασκόντων, σε συνδυασμό με τις συνταξιοδοτήσεις και το πάγωμα των προσλήψεων μόνιμου διδακτικού προσωπικού, έχει οδηγήσει στη συρρίκνωση του διδακτικού προσωπικού τόσο στα πανεπιστήμια (Πίνακας 1), όπου πλέον ο φοιτητικός πληθυσμός είναι πολύ μεγαλύτερος σε σχέση με τα ΤΕΙ, όσο και στα ΤΕΙ (Πίνακας 2), όπου η μείωση μπορεί να χαρακτηριστεί δραματική και μη αντίστοιχη με τη μείωση του φοιτητικού πληθυσμού (βλ. επίσης Σχήμα 11 και 12, Υπουργείο Παιδείας, 2016). Όπως επισημαίνεται και στη σχετική έκθεση του Υπουργείου Παιδείας (2016), η αναλογία τακτικών φοιτητών/διδακτικού προσωπικού να αυξηθεί την περίοδο 2003-2015 στο 17,11 για τα πανεπιστήμια και στο 24,01 για τα ΤΕΙ που είναι δυσανάλογα υψηλά σε σχέση με τα ευρωπαϊκά πρότυπα. Τέλος, δεν μπορούμε παρά να αναφερθούμε και στη συρρίκνωση της χρηματοδότησης της ανώτατης εκπαίδευσης που αρχίζει το 2010 και αφορά, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας (2016), σε μειώσεις στους μισθούς του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού (30-40%), σε περικοπές σε λειτουργικά έξοδα (50-60%) και περικοπές κατά στον προϋπολογισμό δημοσίων επενδύσεων για συντήρηση, επιστημονικό εξοπλισμό για τα εργαστήρια, την έρευνα και τις υποδομές (60-80%). Την πενταετία 2009-2013, οι πραγματοποιηθείσες συνολικές δημόσιες δαπάνες για τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σταθερές τιμές ανά φοιτητή καταγράφουν υψηλή μείωση κατά -27,4% (ή 1.322,3€) (Σχήμα 14, Υπουργείο Παιδείας, 2016).

Σχήμα 11: Διδακτικό προσωπικό που απασχολείται στην ανώτατη εκπαίδευση και ποσοστά μεταβολής αυτού, περίοδος 2003-2014



Πήγή: ΥΠΕΠΘ, 2016, σ. 19

Σχήμα 12: Αναλογία ενεργών φοιτητών / διδακτικού προσωπικού για τα διδακτικά έτη 2003/04-2014/15



Πήγή: ΥΠΕΠΘ, 2016, σ. 20

Σχήμα 14: Συνολικές, δημόσιες δαπάνες για τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σταθερές τιμές ανά φοιτητή και ρυθμός μεταβολής του δείκτη την περίοδο 2005-2013.

## Σχήμα 14_ΥΠΕΠΘ_2016

Πήγή: ΥΠΕΠΘ, 2016, σ. 22

## 9.3 Κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση.

Η διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση που συντελέστηκε σταδιακά στα δυτικά κράτη κυρίως από τη δεκαετία του 60΄ και εκφράστηκε τόσο μέσω της αύξησης των ιδρυμάτων που προσέφεραν ανώτατες σπουδές, όσο και μέσω της αύξησης του αριθμού των φοιτητών, αποτέλεσε αναντίρρητα μια θετική εξέλιξη και σαφή ένδειξη του μεταβαλλόμενου ρόλου της ανώτατης εκπαίδευσης (Enders & Boer, 2009, σ. 162). Η πορεία από τη μαζική προς την καθολική συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση συνεχίστηκε στις δεκαετίες που ακολούθησαν, παράλληλα ωστόσο με τα νέα δεδομένα και προτεραιότητες που τέθηκαν από τη δεκαετία του 90΄ και ύστερα, όπως αναδεικνύονται στο βιβλίο αυτό. Το αίτημα της ισότητας ευκαιριών για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και της συγκρότησης δημοκρατικών πολιτών παραμένει, ωστόσο πλέον αναμένεται από τα πανεπιστήμια να εφοδιάσουν τους νέους με τις κατάλληλες ικανότητες και δεξιότητες προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που θέτει η κοινωνία της γνώσης σε ένα παγκοσμιοποιημένο ανταγωνιστικό περιβάλλον (Teichler, όπως παρατίθεται στο: Enders & De Boer, 2009, σ. 163).

Ωστόσο, παρά την πολλαπλή διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης, διάφορες όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων ως προς την πρόσβαση παρέμειναν σε σημαντικό βαθμό. Στην Ελλάδα, αφενός, από τη διεύρυνση της συμμετοχής αναλογικά ωφελήθηκαν περισσότερο οι φοιτητές που προέρχονταν από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, αφετέρου η πολιτική για τη διεύρυνση προσέφερε περισσότερες μεν, αλλά άνισες ευκαιρίες, η αξιοποίηση των οποίων βρίσκεται σε άμεση σχέση με τα κοινωνικό-οικονομικά χαρακτηριστικά των φοιτητών (Σιάνου-Κυργίου, 2006, σ. 28-29). Στον περιορισμένο χώρο αυτού του κειμένου, μπορούμε ενδεικτικά μόνο να αναφερθούμε σε μερικές από τις έρευνες στο ελληνικό πλαίσιο που μελέτησαν το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση. Αξίζει να αναφερθεί καταρχήν η μελέτη του Τσουκαλά (1987), ο οποίος μελετώντας ποσοτικά δεδομένα από τη συγκρότηση του ελληνικού κράτους έως το 1922, υποστηρίζει ότι η Ελλάδα διέθετε από τα υψηλότερα ποσοστά φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αναλογικά με τον πληθυσμό της. Ως κριτήριο της κοινωνικής προέλευσης των φοιτητών χρησιμοποιήθηκε βέβαια μόνο η γεωγραφική τους προέλευση, βάσει της οποίας ο Τσουκαλάς (1987, σ. 438) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο ήταν ευρεία και ότι οι φοιτητές δεν ανήκαν «κατά κανένα τρόπο» στην ήδη άρχουσα τάξη.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Φραγκουδάκη (1985), η οποία όμως, μελετώντας τα δεδομένα του έτους 1978-79 από την ΕΣΥΕ, σημειώνει ότι ενώ παρουσιάζονται συνολικά υψηλά ποσοστά φοιτητών αγροτικής και εργατικής προέλευσης, σε ορισμένες σχολές που οδηγούν σε επαγγέλματα υψηλού κύρους και απολαβών, όπως η Ιατρική και το ΕΜΠ, οι κοινωνικές αυτές ομάδες υπό-εκπροσωπούνται. Μία από τις πρώτες έρευνες που μελέτησε συστηματικά τις κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση είναι της Λαμπίρη-Δημάκη (1974) που μελέτησε με αντιπροσωπευτικό δείγμα το φοιτητικό πληθυσμό του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1964. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι φοιτητές της ανώτερης κοινωνικής τάξης – με τα κριτήρια που ορίστηκαν στην έρευνα αυτή, υπέρ-εκπροσωπούταν στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και παρουσίαζαν μεγαλύτερες φιλοδοξίες για περαιτέρω σπουδές και επαγγελματική επιτυχία (Λαμπίρη-Δημάκη, 1974, σ. 98-112). Η Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (2000; 2000α) μελέτησε τη συγκρότηση της επίδοσης των μαθητών κατά τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματόλογια που συμπλήρωσε αντιπροσωπευτικό δείγμα υποψηφίων των ετών 1980-81 και οι επιτυχόντες του έτους 1980. Η εκπαίδευση των γονέων αναδείχθηκε ο σημαντικότερος παράγοντας στη συγκρότηση της επίδοσης και στην ιεραρχική κατάταξη των φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση, ενώ άλλοι παράγοντες ήταν, μεταξύ άλλων, το επάγγελμα των γονέων, το είδος του οικισμού που ζουν οι μαθητές και το φύλο. Ο Κυρίδης (1997) μελέτησε επίσης το ρόλο των εισαγωγικών εξετάσεων στη διατήρηση και αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Βάσει επεξεργασίας δεδομένων της περιόδου 1955-1985, αναδεικνύεται, μεταξύ άλλων, ότι η εκπαίδευση των γονέων κυρίως, καθώς και το επάγγελμα τους, προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό τις πιθανότητες εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση. Από τις πιο πρόσφατες έρευνες για το ζήτημα αυτό είναι της Σιάνου-Κυργίου (2006) σε μη αντιπροσωπευτικό δείγμα σχολείων των Νομών Ιωαννίνων και Αττικής κατά την περίοδο κατάθεσης των μηχανογραφικών δελτίων το 2002. Η έρευνα αναδεικνύει, μεταξύ άλλων, τη σχέση μεταξύ της κοινωνικής προέλευσης των υποψηφίων φοιτητών, όπως εκφράζεται από το επάγγελμα του πατέρα και από το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, και του απολυτήριου βαθμού τους. Στην έρευνα σημειώνεται επίσης ότι οι υποψήφιοι από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα με τις υψηλότερες επιδόσεις, επιλέγουν συχνότερα τα τμήματα που οδηγούν στα παραδοσιακά επαγγέλματα κύρους, όπως της Ιατρικής και των μηχανικών του Πολυτεχνείου. Σχετικά ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και την κοινωνική προέλευση των φοιτητών παρουσιάζονται και σε πρόσφατη ερευνητική έκθεση (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη και άλλοι, 2015).

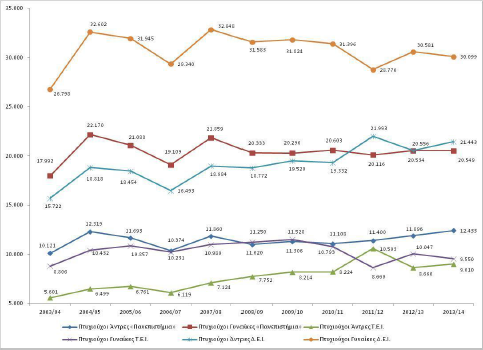
Στη συνέχεια, συζητούνται εν συντομία κάποια από τα αποτελέσματα των πιο πρόσφατων ποσοτικών καταγραφών και επεξεργασιών που έχουν πραγματοποιηθεί στο σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού της χώρας. Τα δεδομένα αυτά προέρχονται από το Υπουργείο Παιδείας και αφορούν στη διάσταση του φύλου για την περίοδο 2003-2015, και από την ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ για την περίοδο 2001-2011, όπου η έμφαση δίδεται στην κοινωνική κατανομή των φοιτητών, όπως εκφράζεται από το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων.

### 9.3.1 Φύλο (περίοδος 2003-2015).

Με βάση τα δεδομένα της περιόδου 2003-2015 που παρατίθενται από το Υπουργείο Παιδείας (2016), το 41% περίπου των τακτικών φοιτητών είναι άνδρες και το 59% γυναίκες, ενώ το ποσοστό πτυχιούχων διαμορφώνεται στο 36% περίπου για τους άνδρες και στο 64% περίπου για τις γυναίκες. Αντίθετα, το ποσοστό φοιτητών στα ΤΕΙ είναι ισορροπημένο (50,2% άνδρες έναντι 49,8% γυναικών), αντανακλώντας ένα συνδυασμό παραγόντων, όπως τις χαμηλότερες επιδόσεις των αγοριών στην εκπαιδευτική τους καριέρα και τα παραδοσιακά στερεότυπα που συνδέουν τις εκπαιδευτικές/επαγγελματικές επιλογές των ατόμων με το φύλο. Σημειώνεται εδώ, επίσης, ότι στην τεχνική/επαγγελματική εκπαίδευση, όπου το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών που στοχεύουν στην είσοδο τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κατευθύνεται κυρίως σε ΤΕΙ και λιγότερο σε ΑΕΙ, φοιτούν περισσότερα αγόρια από ότι κορίτσια (Παϊδούση, 2014). Παρόλα αυτά, και στα ΤΕΙ ο μέσος όρος πτυχιούχων στη δωδεκαετία είναι υψηλότερος για τα κορίτσια (57% έναντι 43% περίπου των αγοριών). Πιθανώς αυτό οφείλεται και στο γεγονός ότι πολλά από τα υψηλόβαθμα τμήματα των ΤΕΙ που συγκεντρώνουν την προτίμηση μαθητών υψηλότερης επίδοσης είναι στον τομέα της υγείας (π.χ. μαιευτικής, νοσηλευτικής, διαιτολογίας-διατροφολογίας κ.ά.), τα οποία, σύμφωνα με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις περί φύλου, οδηγούν σε «γυναικεία» επαγγέλματα και επιλέγονται σε μεγάλο βαθμό από κορίτσια.

Η ξεκάθαρη υπεροχή των κοριτσιών όσον αφορά στον α΄ κύκλο σπουδών, αναδεικνύεται από τους συνολικούς αριθμούς των πτυχιούχων της περιόδου 2003-2015, καθώς στα πανεπιστήμια έχουν αποφοιτήσει περίπου 125000 άνδρες και 225000 γυναίκες, ενώ στα ΤΕΙ περίπου 85000 άνδρες έναντι 113000 γυναικών (βλ. αναλυτικά Υπουργείο Παιδείας 2016, σ. 10 και Πίνακες 1 & 2 παραπάνω, καθώς και Σχήμα 5). Αντίστοιχη είναι η κυριαρχία των γυναικών και στο επίπεδο των μεταπτυχιακών σπουδών, ωστόσο στο επίπεδο των διδακτορικών σπουδών η εικόνα ανατρέπεται. Στην εξεταζόμενη περίοδο, αναγορεύτηκαν 10522 άνδρες διδάκτορες έναντι 7173 γυναικών (Υπουργείο Παιδείας 2016, σ. 13), αναδεικνύοντας τα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες στην ανέλιξη τους στα υψηλότερα επίπεδα της ακαδημαϊκής (και επαγγελματικής) ιεραρχίας, εμπόδια που συνδέονται με τον κοινωνικό ρόλο των γυναικών προϊούσης της ηλικίας τους. Είναι χαρακτηριστική η κυριαρχία των ανδρών μελών ΔΕΠ έναντι των γυναικών, τόσο αριθμητικά, όσο και ως προς την εκπροσώπηση τους στα συλλογικά όργανα διοίκησης (Μαραγκουδάκη, 2011).

Σχήμα 5: Εξέλιξη του πληθυσμού των πτυχιούχων, ανά κατηγορία και φύλο, περίοδος 2003/04- 2014/15



Πηγή: Υπουργείο Παιδείας, 2016 σ. 12

### 9.3.2 Εκπαίδευση Γονέων (περίοδος 2001-2011)

Οι τίτλοι σπουδών αποτελούν την κύρια έκφραση του πολιτισμικού κεφαλαίου στη θεσμοποιημένη του κατάσταση (βλ. Bourdieu, 1999) και βασική μεταβλητή στη λειτουργικοποίηση της έννοιας του πολιτισμικού κεφαλαίου. Η σημασία του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων τόσο στην ιεραρχική κατάταξη των υποψηφίων φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όσο και στη διάκριση τους σε επιτυχόντες και αποτυχόντες έχει αναδειχθεί και στο ελληνικό πλαίσιο (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2000; 2000α).

Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, το 2011, οι φοιτητές με πατέρα που έχει ολοκληρώσει κατ’ ανώτατο το γυμνάσιο, υπό-εκπροσωπούνται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (η αναλογία πιθανοτήτων υπολογίζεται από το λόγο του ποσοστού νεοεισερχομένων φοιτητών που δηλώνουν ότι ο πατέρας τους έχει ολοκληρώσει ως και τη γυμνασιακή εκπαίδευση και του ποσοστού των ανδρών ηλικίας 40-59 επί του γενικού πληθυσμού με αντίστοιχο εκπαιδευτικό επίπεδο). Η υπό-εκπροσώπηση γίνεται εντονότερη την περίοδο που ίσχυσε η βαθμολογική βάση του 10 για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση, δείχνοντας ότι η συγκεκριμένη ομάδα επλήγη περισσότερο από τους περιορισμούς εισαγωγής που τέθηκαν το 2006 (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014, σ. 316). Αντίθετα, οι φοιτητές με πατέρα τουλάχιστον πτυχιούχο του α΄ κύκλου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπέρ-εκπροσωπούνται, ενώ οι φοιτητές αυτοί συγκεντρώνουν και περισσότερα μόρια κατά την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αυξάνοντας έτσι τις δυνατότητες επιλογής τμήματος φοίτησης (συνήθως μέσα σε αυτά συγκαταλέγονται και τα παραδοσιακά τμήματα υψηλού κύρους, όπως Νομικής, Ιατρικής και Πολυτεχνικά Τμήματα). Ενδεικτικό είναι ότι το 72,5% των φοιτητών αυτών φοιτά σε πανεπιστημιακά τμήματα, έναντι το 45% των φοιτητών με πατέρα χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014, σ. 317). Προφανώς υπάρχουν επιμέρους διαφοροποιήσεις εδώ, καθώς η παραδοσιακή διάκριση κύρους μεταξύ ΑΕΙ και ΤΕΙ έχει εν μέρει μειωθεί (κυρίως λόγω της σταδιακής ανόδου τμημάτων ΤΕΙ του τομέα υγείας που προσφέρουν επαγγελματικές προοπτικές και απαιτούν υψηλή βαθμολογία πρόσβασης), όχι όμως σε τέτοιο βαθμό που να μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι δεν υφίσταται πλέον.

Στην έκθεση της ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ αναφέρεται επίσης ότι σε όλους τους παραπάνω δείκτες παρουσιάζεται μια κάμψη της υπέρ-εκπροσώπησης των φοιτητών με πατέρα υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου στη διάρκεια της περιόδου 2001-2011. Σημειώνεται, ωστόσο, ότι το 2011 το μεγαλύτερο ποσοστό υπό-εκπροσώπησης φοιτητών με πατέρα χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου σημειώνεται στο Μετσόβιο Πολυτεχνείο, σε ένα ίδρυμα δηλαδή όπου, παρά τις εσωτερικές διαβαθμίσεις, το σύνολο των τμημάτων διατηρούν σε κάποιο βαθμό το παραδοσιακό κύρος τους και απαιτούν υψηλές βαθμολογίες εισαγωγής. Οι φοιτητές με πατέρα χαμηλής εκπαίδευσης υποεκπροσωπούνται, επίσης, και σε άλλα ιδρύματα που έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά με το Μετσόβειο, όπως το Πολυτεχνείο Κρήτης και η Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών, με μεγάλη διαφορά ωστόσο συυγκριτικά με το Μετσόβειο Πολυτεχνείο (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014, σ. 320). Αντίστοιχα μεγάλη παρουσιάζεται το 2011 και η υπό-εκπροσώπηση των φοιτητών με πατέρα χαμηλής εκπαίδευσης συνολικά στο Πεδίο Μηχανικών Παραγωγής & Δομικών Έργων, εν αντιθέσει με τους φοιτητές με πατέρα υψηλής εκπαίδευσης που υπέρ-εκπροσωπούνται στο πεδίο αυτό. Αναμενόμενα, οι φοιτητές με πατέρα υψηλής εκπαίδευσης, υπέρ-εκπροσωπούνται στο σύνολο σχεδόν των επιστημονικών πεδίων, με εξαίρεση το πεδίο των Υπηρεσιών (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014, σ. 324-325).

Χαρακτηριστική, επίσης, της κοινωνικής διαφοροποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης αποτελεί η μεγάλη υπο-εκπροσώπηση φοιτητών/σπουδαστών με πατέρα χαμηλής εκπαίδευσης στις λεγόμενες καλλιτεχνικές σχολές, δηλαδή στη Σχολή Ορχηστρικής Τέχνης, στη Δραματική Σχολή Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος και στη Δραματική Σχολή του Εθνικού Θεάτρου (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014, σ. 324). Δεν υπάρχουν περαιτέρω δεδομένα που θα επέτρεπαν μια συστηματική μελέτη των χαρακτηριστικών που αφορούν στους συγκεκριμένους φοιτητές/σπουδαστές και κατά πόσο προέρχονται από οικογένειες με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και πολιτισμικό κεφάλαιο, καθώς και επιμέρους χαρακτηριστικά που συνδέονται με τον ευρύτερο χώρο της τέχνης. Σε κάθε περίπτωση, η περιορισμένη χαρτογράφηση του κοινωνικού χώρου στην Ελλάδα δεν επιτρέπει την ανάλυση τέτοιων επιλογών με όρους «διάκρισης» (Bourdieu, 2003). Σημειώνεται, πάντως, ότι πρόκειται για σχολές με αυτόνομο σύστημα εισαγωγή και σαφώς περιορισμένες επαγγελματικές και οικονομικές προοπτικές πλέον.

Αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα και με τη μεταβλητή του επιπέδου εκπαίδευσης της μητέρας. Εδώ μάλιστα, η υπό-εκπροσώπηση των φοιτητών με μητέρα χαμηλής εκπαίδευσης (έως και ολοκλήρωση της γυμνασιακής εκπαίδευσης δηλαδή), είναι ακόμα εντονότερη σε σχέση με την αντίστοιχη ανάλυση βάσει του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014, σ. 329). Οι υπόλοιποι δείκτες οδηγούν επίσης σε παρόμοια αποτελέσματα με τις αναλύσεις βάσει του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα, δηλαδή οι φοιτητές με μητέρα τουλάχιστον πτυχιούχο του α΄ κύκλου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συγκεντρώνουν υψηλότερα μόρια κατά την εισαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση και φοιτούν σε μεγαλύτερο ποσοστό στα πανεπιστήμια (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014, σ. 330-331). Επίσης, παρά την και εδώ παρατηρούμενη κάμψη της υπέρ-εκπροσώπησης των φοιτητών με μητέρα υψηλής εκπαίδευσης την περίοδο 2001-2011, εξακολουθεί και με βάση τη μεταβλητή αυτή να είναι πολύ έντονη η υπό-εκπροσώπηση των φοιτητών με μητέρα χαμηλής εκπαίδευσης σε ιδρύματα όπως το ΕΜΠ ή το Πολυτεχνείο Κρήτης (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014, σ. 332), με αντίστοιχη υπέρ-εκπροσώπηση των φοιτητών με μητέρα υψηλής εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι φοιτητές με μητέρα χαμηλής εκπαίδευσης υπό-εκπροσωπούνται πάλι στο πεδίο Μηχανικών Παραγωγής & Δομικών Έργων, ενώ τώρα η υψηλότερη υπέρ-εκπροσώπηση των φοιτητών με μητέρα υψηλής εκπαίδευσης αφορά στο πεδίο Ανθρωπιστικών Σπουδών & Τεχνών (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014, σ. 337), αντανακλώντας πιθανώς έμφυλους προσδιορισμούς που όμως δεν μπορούν να διερευνηθούν μέσα από τα δεδομένα που παρατίθενται στην έκθεση. Η ίδια ακριβώς εικόνα σε σχέση με όσα είδαμε και με βάση τη μεταβλητή του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα, ισχύει και στις καλλιτεχνικές σχολές (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014, σ. 336-337).

### 9.3.3 Επάγγελμα Γονέων (περίοδος 2001-2011)

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στην έκθεση της ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ όσον αφορά τη σχέση του επαγγέλματος των γονέων με τις πιθανότητες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση βασίζονται σε μια ταξινόμηση που χρησιμοποιείται στην Ευρωπαϊκή έρευνα για τις συνθήκες εργασίας 2010. Σύμφωνα με την ταξινόμηση αυτή, προκύπτουν τέσσερις επαγγελματικές κατηγορίες, οι οποίες βασίζονται στις 10 κατηγορίες της ταξινόμησης επαγγελμάτων κατά isco-88. Συγκεκριμένα:

Α. Υπάλληλοι υψηλής ειδίκευσης (1. Νομικοί σύμβουλοι, ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη 2. Επαγγελματίες),

Β. Υπάλληλοι χαμηλής ειδίκευσης (3. Τεχνικοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα 4. Υπάλληλοι γραφείου 5. Υπάλληλοι εξυπηρέτησης και εργαζόμενοι σε καταστήματα και στον τομέα των πωλήσεων),

Γ. Εργάτες υψηλής ειδίκευσης (6. Ειδικευμένοι εργαζόμενοι στους τομείς της γεωργίας και της αλιείας 7. Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή επαγγέλματα),

Δ. Εργάτες χαμηλής ειδίκευσης (8. Χειριστές εγκαταστάσεων και μηχανών και εργάτες συναρμολόγησης 9. Ανειδίκευτοι εργάτες 10. Ένοπλες δυνάμεις).

Το σχήμα αυτό, αν και χρήσιμο για αναλυτικούς σκοπούς, δεν προσφέρει μια σαφή εικόνα κοινωνικής διαστρωμάτωσης, πέραν των υπαλλήλων υψηλής ειδίκευσης που σαφώς περιγράφουν την ανώτερη κοινωνική ομάδα. Αυτό οφείλεται στο ότι στις κατηγορίες Β, Γ αλλά και Δ συνωστίζονται ετερόκλητες επαγγελματικές κατηγορίες διαφορετικού κύρους (στο βαθμό που μπορεί να προσδιοριστεί αυτό, καθώς δεν υπάρχουν αναλυτικές εμπειρικές έρευνες στον τομέα αυτό στο ελληνικό πλαίσιο πέραν του βασικού διχοτομικού σχήματος πνευματική-χειρωνακτική εργασία, όπως αντανακλάται και στη διχοτόμηση ΑΕΙ-ΤΕΙ). Επιπλέον, η έννοια του κύρους είναι ευμετάβλητη και αποκτά διαφορετικό περιεχόμενο σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους. Επομένως, έρευνες που αναφέρονται σε προηγούμενες χρονικές περιόδους δεν μπορούν να θεωρηθούν ότι αντανακλούν τη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα, ειδικά όπως έχει διαμορφωθεί στην Ελλάδα της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης μετά το 2010. Σημειώνεται, επίσης, ότι στο βαθμό που το κύρος ενός επαγγέλματος αντανακλάται στην κοινωνική αναγνώριση του υποκειμένου, στις οικονομικές απολαβές που προσφέρει και στο επίπεδο εκπαίδευσης που απαιτείται, είναι αδύνατο να προσδιοριστεί με οποιοδήποτε κριτήριο αν, για παράδειγμα, οι υπάλληλοι χαμηλής ειδίκευσης μπορούν να θεωρηθούν ότι ανήκουν σε υψηλότερη κοινωνικό-οικονομική ομάδα σε σχέση με τους εργάτες υψηλής ειδίκευσης για παράδειγμα.

Λαμβάνοντας υπόψιν τους παραπάνω περιορισμούς, η ανάλυση των δεδομένων της ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ δείχνει ότι το 2011 το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών με πατέρα υπάλληλο υψηλής ειδίκευσης (σχεδόν 77%), εισάγεται στα πανεπιστήμια, έναντι 59% περίπου της δεύτερης κατηγορίας, 48% της τρίτης κατηγορίας και 52,5% της τέταρτης κατηγορίας (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014, σ. 343-345). Σημειώνεται, ωστόσο, ότι στην περίοδο 2001-2011, η δεύτερη επαγγελματική κατηγορία με πατέρα υπάλληλο χαμηλής ειδίκευσης υπέρ-εκπροσωπείται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους φοιτητές της πρώτης επαγγελματικής ομάδας, ενώ οι υπόλοιπές δύο ομάδες υπό-εκπροσωπούνται (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014, σ. 345-346). Παρόμοια είναι τα ποσοστά το 2011 και βάση της επαγγελματικής κατηγορίας που εντάσσεται η μητέρα των φοιτητών, με τη διαφορά ότι εδώ την τελευταία θέση καταλαμβάνουν οι φοιτητές με μητέρα που εντάσσεται στην τέταρτη επαγγελματική κατηγορία (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014, σ. 360-361). Για την περίοδο 2001-2011, η εικόνα δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά όσον αφορά στην υπέρ-εκπροσώπηση/υπό-εκπροσώπηση των φοιτητών, χρησιμοποιώντας ως μεταβλητή την επαγγελματική κατηγορία που εντάσσεται η μητέρα τους (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014, σ. 362-363). Κοινός παρανομαστής είναι το γεγονός ότι οι δύο πρώτες επαγγελματικές ομάδες υπέρ-εκπροσωπούνται σαφώς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικά στα πανεπιστήμια. Σημειώνεται επίσης ότι σε όλες τις περιπτώσεις, οι φοιτητές με γονείς άνεργους ή μη οικονομικά ενεργούς, υπό-εκπροσωπούνται σε μεγάλο βαθμό. Πολύ χαρακτηριστική ως προς τη σημασία της κοινωνικής προέλευσης των φοιτητών στην ακαδημαϊκή τους καριέρα είναι η εικόνα που αναδύεται στις καλλιτεχνικές και επαγγελματικές σχολές. Έτσι, οι φοιτητές με πατέρα υπάλληλο υπέρ-εκπροσωπούνται στις λεγόμενες καλλιτεχνικές σχολές (π.χ. Σχολή Ορχηστρικής Τέχνης, Δραματική Σχολή Εθνικού Θεάτρου), ενώ αντίθετα οι φοιτητές με πατέρα εργάτη υπέρ-εκπροσωπούνται σε σχολές που προσφέρουν προοπτικές άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης, δηλαδή στις Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού.

Οι αναλύσεις της ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ σε επίπεδο ιδρύματος γίνεται βάσει μιας ομαδοποίησης αφενός των φοιτητών με πατέρα υπάλληλο υψηλής ή χαμηλής ειδίκευσης, αφετέρου των φοιτητών με πατέρα εργάτη υψηλής και χαμηλής ειδίκευσης. Η επιλογή αυτή δείχνει σαφώς ότι στο πλαίσιο της ανάλυσης αυτής, οι φοιτητές με γονείς υπαλλήλους θεωρούνται ως μέλη ανώτερης κοινωνικο-οικονομικής ομάδας σε σχέση με τους φοιτητές με γονείς εργάτες. Η ανάλυση αυτή δείχνει και εδώ ότι το 2011 οι φοιτητές με πατέρα ή μητέρα εργάτη υπό-εκπροσωπούνται στην Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών και στο Μετσόβειο Πολυτεχνείο (καθώς και στο Πολυτεχνείο Κρήτης, όταν η ανάλυση γίνεται βάσει του επαγγέλματος της μητέρας) (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014, σ. 349; 365). Επιπλέον, όπως και στην περίπτωση της μεταβλητής της εκπαίδευσης γονέων, το 2011 οι φοιτητές με πατέρα υπάλληλο υπέρ-εκπροσωπούνται στο Πεδίο Μηχανικών Παραγωγής & Δομικών Έργων, χωρίς όμως αντίστοιχη υπό-εκπροσώπηση των φοιτητών με πατέρα εργάτη (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014, σ. 354). Οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις, ωστόσο, αναδύονται εντονότερα όταν χρησιμοποιείται ως μεταβλητή η επαγγελματική κατηγορία της μητέρας, καθώς τώρα οι φοιτητές με μητέρα υπάλληλο υπέρ-εκπροσωπούνται σε 7 από τα 8 επιστημονικά πεδία, ενώ οι φοιτητές με μητέρα εργάτρια υπό-εκπροσωπούνται στο σύνολο των επιστημονικών πεδίων, με τη μεγαλύτερη υπό-εκπροσώπηση να παρουσιάζεται στο Πεδίο Μηχανικών Παραγωγής & Δομικών Έργων (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014, σ. 370-372).

Καταληκτικά, με βάση τα δεδομένα του Υπουργείου Παιδείας για την περίοδο 2003-2015 ως προς το φύλο των φοιτητών/τριών και τα δεδομένα της ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ για την περίοδο 2001-2011 ως προς το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, είναι σαφές ότι κοινωνικά και έμφυλα στερεότυπα και η κοινωνική προέλευση των νέων, σχετίζονται άμεσα με τη συγκρότηση των ακαδημαϊκών επιλογών τους και την ακαδημαϊκή σταδιοδρομία τους. Ωστόσο, αναμφίβολα οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες στο ελληνικό πλαίσιο από το 2011 έως σήμερα έχουν μεταβληθεί ραγδαία και επομένως παραμένει ζητούμενο η συστηματική χαρτογράφηση των επιπτώσεων των συνθηκών αυτών στις ακαδημαϊκές επιλογές των νέων και στους παράγοντες που τις επηρεάζουν, όπως το κύρος του τμήματος, η γεωγραφική γειτνίαση του Τμήματος φοίτησης με τον τόπο της οικογενειακής κατοικίας, οι επαγγελματικές προοπτικές και άλλα.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

# ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Altbach, P.G. (2007). Globalization and the university: realities in an unequal world. In J.F. Forest & P.C. Altbach (eds.) *International handbook of higher education*. Dordrecht: Springer (pp. 121-139).

Altman, A. & Ebersbeger, B. (2013). Universities in change: as a brief introduction. In A.Altman & B.Ebersberger (eds.) *Universities in Change,* Dordrecht: Springer (pp.1-8)

Amaral, A. & Magalhães, A. (2004). Epidemiology and the Bologna saga. *Higher Education*, 48, pp. 79-100.

Amin, S. (1972). Underdevelopment and dependence in Black Africa. *Journal of Modern African Studies*, 10, pp. 503-524.

Andersson, B. (2006). European research policy: Towards knowledge and innovation or trivial pursuit. n L. E. Weber & J. J. Duderstadt (Eds.), Universities and business: Partnering for the knowledge society. London: Economica (pp. 79–86).

Axford, B. (1995). *The global system: economics, politics and culture*. Cambridge: Polity.

Ball S. (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach.* Buckingham: Open University Press.

Ball, S. J. (1998). Performativity and fragmentation in postmodern schooling. In J. Carter (ed.) *Postmodernity and the fragmentation of welfare.* London: Routledge (pp. 187-203).

Ball, S. J. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society. *Australian Educational Researcher*, 27 (2), pp. 1-24.

Ball, S. (2009). The governance turn. *Journal of Education Policy*, 24 (1), pp. 537-538.

Barnett, R. (1994). The idea of quality: voicing the educational. Ιn G.D.Doherty (ed.) *Developing quality systems in higher education*. London: Routledge.

Baron, B. (1993). The politics of academic mobility in Western Europe. *Higher Education Policy*, 6 (3), (pp 50-54).

Baron, B. & Smith, A. (eds.) (1987). *Higher education in the European Community: Study abroad in the European Community*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Barrett, B. (1998). What is the function of a university? ivory tower or trade school for plumbers? *Quality Assurance in Education*, 16(3), pp. 145-151.

Bartelse, J. A., & Huisman, J. (2008). The Bologna process. In M. Nerad & M. Heggelund (Eds.) *Towards a global PhD? Forces and forms in doctoral education worldwide* (pp. 101–113). Seattle, WA: CIRGE/University of Washington Press.

Beerkens, M. & Vossensteyn, H. (2011). The effect of the ERASMUS programme on european higher education: the visible hand of Europe. In J. Enders, H.F. De Boer & D.F.Westerheijde (eds.) Reform of higher education in Europe, Rotterdam: Sense Publishers (pp. 45-62).

Bergan, S. (2015). The EHEA at the crossroads: the Bologna process and the future of higher education. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott (eds.) *The European Higher Education Area*. Dordrecht: Springer (pp. 727-742).

Berger, P. L. & Kellner, H. (1981). *Sociology interpreted: An essay on method and vocation.* New York: Doubleday Anchor.

Bradley, S. (1994), *Cash fuel for frames of excellence*. *Times Higher Education Supplement,* 6/5/94, p. 13.

Brakel, R., Huisman, J., Luijten-Lub, A., Matissen, M., & Van der Wende, M. (2004). *External evaluation of ERASMUS institutional and national impact. Final report*. Brussels: European Commission. Retrieved from <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/education/2005/ERASMUS-inst/> erasinstintrep\_en.pdf

Bukharin, N. (1972). *Imperialism and world economy*. New York: Merlin Press.

Cardoso, F.H. (1993). North-South relations in the present context: a new dependency? In M. Carnoy, M. Castells, S. Cohen & F. H. Cardoso (eds.) *The new global economy in the information age*. Basingstoke: Penn State Press (pp. 149-160).

Cardoso, F. H., & Faletto, E. (1979). *Dependency and development in Latin America* Berkeley:University of California Press.

Carnoy, M. (1993). Multinationals in a changing world economy: whither the nation state? In M. Carnoy, M. Castells, S. Cohen & F. H. Cardoso (eds.) *The new global economy in the information age*. Basingstoke: Penn State Press (pp. 45-96).

Carnoy, M., Shearer, D., & Rumberger, R. (1983). A new social contract. *The Economy and Government after Reagan.* New York: Harpercollins.

Carr, E. H. (1939). *The twenty year crisis: 1919-1939*. London: Macmillan.

Castells, M. (1993). The information economy and the new international division of labour. In M. Carnoy, M. Castells, S. Cohen & F. H. Cardoso (eds.) *The new global economy in the information age*. Basingstoke: Penn State Press (pp. 15-44).

Centre for Higher Education Research and Information, Open University and Hobsons Research (2008). *Counting what is measured or measuring what counts? Retrieved from* http://www.hefce.ac.uk/pubs/year/2008/200814/name,63750,en.html.

Clark, B.R. (1983). *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.

Cowen, R. (1996). Performativity, post-modernity and the university. *Comparative Education*, 32 (2), special issue “Comparative Education and Post-Modernity”, pp. 245-258.

Dalichow, F. & Teichler, U. (1986). *Higher education in the European Community: recognition of study abroad in the European Community*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

David, P. A., & Keely, L. C. (2003). The economics of scientific research coalitions: Collaborative network formation in the presence of multiple funding agencies. In A. Geuna, A. J. Salter, & W. E. Steinmueller (Eds.), *Science and innovation: Rethinking the rationales for funding and governance.* Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing (pp. 251–308).

Dean, M. (1999). *Governmentality: power and rule in modern society*. London: Sage.

Dessler, D. (1989). What’s at stake in the agent-structure debate? *International Organization*, 43 (3), pp. 431-437.

De Swaan, A. (1988). *In care of the state: health care, education, and welfare in Europe and the USA in the modern era*. USA: Oxford University Press.

Deutsch, K. (1961). Social mobilization and political development. *American Political Science Review*, 60 (September), pp. 463-515.

De Wit, H. (2007). European integration in higher education: the Bologna process towards European Higher Education Area. In J.F. Forest & P.C. Altbach (eds.) *International handbook of higher education*. Dordrecht: Springer (pp. 461-482).

De Wit, H. (2010). *Internationalization of higher education in Europe and its assessment, trends and issues*. Haag: NVAO.

Dill, D. D. (2007). Will market competition assure academic quality? an analysis of the UK and US experience. In D.F. Westerheijden, B. Stensaker & MJ Rosa (eds.) *Quality assurance in higher education: trends in regulation, translation and transformation.* Dordrecht: Springer (pp. 47-72).

DiMaggio, P.J. & Powell,W. (1983). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*,48, pp. 147-160.

DiMaggio, P. J. (1988). Interest and agency in institutional theory. In L.G. Zucker (ed.) *Institutional patterns and organizations: culture and environment*. Cambridge, MA: Ballinger (pp. 3-21).

DiMaggio, P. J. (1991). Constructing an organizational field as a professional project: U.S. Art Museums, 1920-1940. In W. Powell & P.J. DiMaggio (eds) *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press (pp. 267-292).

Dos Santos, T. (1970). The structure of dependence. *The American Economic Review*, 60 (2), pp. 231-236.

Drucker, P. F. (1993). *Post-capitalist society*. London: Buttrworth – Heinemenn.

Enders, J. (2005). Higher education in times of discontent?. In P. Maasen (ed). *Governing Knowledge, Higher Education Dynamics, Vol. 9*. Dordrecht: Springer (pp. 31-48).

Enders, J., & De Boer, H. (2009). The mission impossible of the European university: institutional confusion and institutional diversity. In A. Amaral, G. Neave, C. Musselin and P. Maasen(eds.) *European integration and the governance of higher education and research*. Dordrecht: Springer (159-178).

Enders, J, & Fulton, O. (2002) Blurring boundaries and blistering institutions: an introduction. In J. Enders and O. Fulton (eds) *Higher education in a globalizing world*. Dordrecht: Springer (pp. 1-15).

Evans, P.R., Rueschmeyer, D. & Skocpol, T. (eds) (1985). *Bringing the state back in*. Cambridge: Cambridge University Press.

Featherstone, M. (1990). Global culture: an introduction. In M. Featherstone (ed.) *Global culture: nationalism, globalization and modernity*. London: Sage (pp. 1-14).

Featherstone, M. (1995). *Global modernities.* London: Sage.

Ferlie, E., Musselin, C. & Andresani, G.(2009). The governance of higher education systems: A public management perspective. In C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie & E. Ferlie (eds.). *University governance*. Dordrecht: Springer (pp. 1-20).

Fimyar, O. (2008). Using governmentality as a conceptual tool in education policy research. *Educate*, March, pp. 3-18.

Foucault, M. (1982). The subject and power. In H.L. Dreyfus & P. Rabinow (eds.) *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press (pp. 208-226).

Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (eds.) *The Foucault effect: studies in governmentality.* Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf (pp. 87-104).

Frank, A. G. (1969). *Capitalism and underdevelopment in Latin America*. New York: Monthly Review Press.

Frederickson, H. G. (2005). Governance, governance everywhere. In E.Ferlie, L.Lynn & C.Pollitt (eds.) *The Oxford handbook of public management*. Oxford: Oxford University Press (pp. 282-304).

Fukuyama, F. (1991).Liberal democracy as a global phenomenon. *Political Science and Politics*, December, pp. 659-664.

Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man*. London: Hamish Hamilton.

Gavari-Starkie, E (2008). Core elements of the European (higher) education policy: market-driven restructuring or impetus for intercultural rapprochement? *International Review of Education*, 54, pp. 409–425 DOI 10.1007/s11159-008-9098-8.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures.* New York: Basic Books.

Geuna, A. (1999). *The economics of knowledge production: funding and the structure of university research*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Gibb, A. Haskins, G & Robertson, I. (2013). Leading the enterpreneurial university: meeting the entrepreneurial development needs of higher education institutions. In A.Altman & B.Ebersberger (eds.) *Universities in Change,* Dordrecht: Springer (pp.9-45)

Gibbs, P. (2001). Higher education as a market: a problem or solution. *Studies in Higher Education*, 26 (1), pp. 85-94.

Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis.* Berkeley: University of California Press.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge: Polity.

Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self –identity*. Cambridge: Polity.

Giddens, A. (1991a). Structuration theory: past, present and future. In C. Bryant & D. Jary (eds.) *Giddens’ theory of structuration*. London: Routledge. (pp.201-221)

Giddens, A. (1993). *New rules of sociological method*. Cambridge: Polity.

Gilpin, R. (1987). *The political economy of international relations*. Princeton: Princeton University Press.

Gordon, C. (1991). Governmental rationality: an introduction. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (eds.). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf (pp. 1-51).

Gouldner, A. (1970). *Coming crisis of Western sociology*. New York: Basic Books.

Gouldner, A. (1980). *The two Marxisms: contradictions and anomalies in the development of theory*. London: Macmillan.

Gouvias, D. (2011). EU funding and issues of ‘marketisation’ of higher education in Greece. *European Educational Research Journal* 10 (3), pp. 393-406.

Greatrix, P. (2001). Quality assurance into the 21st c.: command and control or enlightened accountability?.*Perspectives* 5 (1) pp. 12-16.

Hahn, K. (2005). German universities in the process of globalization, europeanisation and internationalization. In J. Huisman & M. Van der Wende (eds) *On cooperation and competition*. Bonn: Lemmens (pp. 19-38).

Haug, G., & Tauch, C. (2001). *Trends II: towards the European Higher Education Area-survey of main reforms from Bologna to Prague*. Retrieved from <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_II.1068715483262.pdf> .

Hamann, T.H. (2009). Neoliberalism, governmentality and ethics. *Foucault Studies,* 6 (February), pp. 37-59.

Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: an inquiry into the conditions of cultural change*. Oxford: Basil Blackwell.

Harvey, L. & Askling, B. (2003). Quality in higher education. In  
R. Begg (ed.) *The dialogue between higher education research and practice*. Dordrecht: Kluwer (pp. 69-83).

Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and evaluation in higher education*, 18 (1), pp. 9-34.

Harvey, L. & Knight, P. (1996). *Transforming higher education.* Buckingham: SRHE/Open University Press.

Hay, J. (2003). Unaided virtues: The (neo)liberalization of the domestic sphere and thenew architecture of community. In J.Z. Bratich, J. Packer & C. McCarthy (eds.) *Foucault, cultural studies, and governmentality*, Albany: SUNY Press (pp. 165–206).

Held, D. & McGrew, A. (1993). Globalization and the liberal democratic state. *Government and Opposition*, 28 (3), pp. 261-285.

Hettne, Β. (2002). In search of world order. In B. Hettne & B. Oden (eds.) *Global governance in the 21th century: alternative pespectives on world order*. Stockholm: Almkvist & Wiksell (pp. 6-25).

Hirst, P. (2000). Democracy and governance. In J. Pierre (ed.) *Debating governance*. Oxford: Oxford University Press (pp. 13-35).

Kegley, C.W.J. & Wittkopf, E.R. (1993). *World politics: trends and transformation*. New York: St. Martin’s Press.

Keohane, R. O. & Nye, J. S. (1988). Complex interdependence, transnational relations and realism: alternative perspectives. In C.W. Kegley & E. R. Wittkopf (eds.) *The global agenda*. New York: Random House.

Klemencic, M. (2011). The public role of higher education and student participation in higher education governance. In J. Brennan & T. Shah (eds.) *Higher education and society in changing times: looking back and looking forward*. London: CHERI (pp. 74-83).

Knight, J. (2007). Internationalization: concepts, complexities and challenges. In J.F. Forest & P.C. Altbach (eds.) *International handbook of higher education*. Dordrecht: Springer (pp. 207-228).

Kogan, M., Bauer, M., Bleiklie, I., Henkel, M. (2006). Change and continuity: some conclusions. In M. Kogan, M. Bauer, I. Bleiklie, & M. Henkel (eds) *Transforming higher education*. Dordrecht: Springer. (pp. 163-176).

Krasner, S. (1994). International political economy: abiding discord. *Review of International Political Economy*, 1 (1), pp. 13-19.

Krasner, S. (1988). Sovereignty: an institutional perspective. *Comparative Political Studies*, 40(3), pp. 434-462.

Larner, W. & Le Heron (2004). Governmentality, geography and globalizing processes: The role of calcuative practices». In W. Larner & W. Walters (eds.) *Global governmentality*. London: Routledge. (pp.)

Lemke, T. (2001). The birth of bio-politics: Michael Foucault’s lectures at the College de France on neo-liberal governmentality. *Economy and Society*, 30 (2), pp. 190-207.

Lenin, V.I. (1975). *Imperialism, the highest stage of capitalism*. Moscow: Foreign Language Press.

Luxemburg, R. (1951). *The accumulation of capital.* London: Routledge & Kegan Paul.

McCowan, T. (2016). Universities and the post-2015 agenda: an analytical framework. *Higher Education*, 72, pp. 505-523.

McGrew, A. (1992). A global society? In S. Hall, D. Held & A. McGrew (eds.) *Modernity and its futures*. London: Open University/Polity.

McKinsey & Company (2014). *Education to employment. Getting Europe’s youth into work*. Retrieved from <http://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/converting-education-to-employment-in-europe>.

Mestrovic, S. (1994). *The Balkanization of the West*. London: Routledge.

Meyer, J, W., Ramirez, F. & Boli, J. (1987). Ontology and rationalization in the western cultural account. In G. Thomas, J. Meyer, F. Ramirez & J. Boli (eds.) *Institutional structure: constituting state, society and the individual*. Beverly Hills, CA: Sage (pp. 12-37).

Miklaucic, S. (2003). God games and governmentality: Civilization IIand hypermediated knowledge. In J.Z. Bratich, J. Packer & C. McCarthy (eds.). *Foucault, cultural studies and governmentality*.Albany: SUNY Press (pp. 317–335).

Morgenthau, H. (1993). *Politics among nations*. New York: McGraw Hill.

Neave, G. (1992) *Institutional management of higher education: trends, needs and strategies for cooperation*. Unpublished International Association of Universities (IAU) Document for UNESCO, Paris

Neave, G. (2001) The European dimension in higher education: An excursion into the modern use of historical analogues. In M. Huisman & G. Neave (Eds.). *Higher Education and the Nation State*. Oxford: Elsevier Pergamon (pp. 13–73).

Neave, G. (2004). Higher education policy as orthodoxy: being one tale of doxological drift, political intention and changing circumstances. In P. Texeira, B.B. Jongbloed, D.D. Dill & A. Amaral (eds.) *Markets in higher education*. Dordrecht: Springer (pp. 127-160).

Νeave, G. (2009). The evaluative state as policy in transition: a historical and anatomical study. In R. Cowen & A. M. Kazamias (eds.), *International handbook of comparative education*. Dordrecht: Springer (pp. 551–568).

Neave, G. & Maasen P. (2007). The bologna process: an intergovernmental policy perspective. In P. Maassen & J. P. Olsen (eds.) *University dynamics and European integrati*on. Dordrecht: Springer (pp. 135-154).

Neave, G. & van Vught, F. (1991). *Prometheus bound: the changing relationship between government and higher education in western Europe*, London: Pergamon.

Newby, P. (1999) Culture and quality in higher education, *Higher Education Policy*, 12 (3), pp.261-275.

Nokkala, T. (2012). Institutional autonomy and the attractiveness of the European Higher Education Area – facts or tokenistic discourse. In: A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu & L.Wilson (eds.). *European higher education at the crossroads: between the Bologna process and national reforms*. Dordrecht: Springer (pp. 59-82).

North, D, C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ohmae, K. (1993). The rise of the region-state. *Foreign Affairs*, 72(3), pp. 78-87.

OECD (2011)*.* *Education policy αdvice for Greece*. Retrieved from <http://www.oecd.org/greece/48407731.pdf>

OECD (2014). *Education at a glance. Country note - Greece*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/Greece-EAG2014-Country-Note.pdf>

Oliver, C. (1992). The antecedents of deinstitutionalization. *Organization Studies* 13, pp. 563-588.

Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *Academy of Management Review,* 16, pp. 145-179.

Olsen, JP. (2007). The institutional dynamics of the European university. In P. Maassen & JP. Olsen (eds). *University dynamics and European integration. Higher Education Dynamics, vol. 19*. Dordrecht: Springer (pp. 25-53).

Olsen, JP. & Maassen, P. (2007). European debates on the knowledge institution: the modernization of the university at the European level. In P. Maassen & JP. Olsen (eds). *University dynamics and European integration. Higher Education Dynamics, vol. 19.* Dordrecht: Springer(pp. 3-22)*.*

Olson, M.J. (1965). *The logic of collective action and the theory of groups*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Olssen, M. & Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, Vol. 20 (3), pp. 313-345.

Olssen, M. (2004). Neoliberalism, globalization, democracy: challenges for education. *Globalization, societies and education*, Vol. 2 (2), pp. 231-275

Packer, J. (2003). Disciplining mobility: governing and safety. In J.Z. Bratich, J. Packer & C.McCarthy (eds.) *Foucault, cultural studies and governmentality*. Albany: SUNY Press (pp. 135-161).

Parsons, T. (1966). *Sociological theory and modern society*. New York: Free Press.

Peters, T. (1992). *Liberation management.* London: Macmillan.

Pierre, J. (2000). Introduction: understanding governance. In J. Pierre (ed.) *Debating governance*. Oxford: Oxford University Press (pp. 1-12).

Pirsig, R. (1976). *Zen and the art of motorcycle maintenance.* London: Corgi

Radford, J., (1997). The changing purposes of higher education. In J.Radford, K.Raaheim, P. de vries, P. & R. Williams (eds.) *Quantity and quality in higher education*. London: Jessica Kingsley

Ramirez, F. (1987). Institutional analysis. In G. Thomas, J. Meyer, F. Ramirez & J. Boli (eds.) *Institutional structure: constituting state, society and the individual*. Beverly Hills, CA: Sage (pp. 316-328).

Rhodes, R. A. (1997). *Understanding governance: policy networks, governance, reflexivity and accountability*. Buckingham: Open University Press.

Robertson, R. (1992). *Globalization: social theory and global culture*. London: Sage.

Rose, N. (1999). *Powers of freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rosenau, J. (1990). *Turbulence in world politics*. Brighton: Harvester.

Rostow, W. (1960). *Stages of economic growth: a non-communist manifesto*. Cambridge: Cambridge University State.

Rowland, S. (2001). *Overcoming fragmentation in professional life: the challenge for academic development*, Institute of Education Professional Network, Spring Seminar,13 March.

Ruggie, J. (1993). Territoriality and beyond: problematising modernity in international relations. *International Organization*, 47(1), pp. 149-174.

Sagan, E. (1992). The politics of the impossible: or whatever happened to evolutionary theory*?* *Social Research*, 59(4), pp. 739-758.

Salerno, C. (2007). A service enterprise: the market vision. In P. Maassen & JP. Olsen (eds.) *University dynamics and european integration*. Dordrecht: Springer (pp. 119-131).

Schwarz, S. & Westerheijden, D.F. (2007). *Accreditation and evaluation in the European Higher Education Area*. Dordrecht: Springer (pp. 1-41)

Scott, W.R. (2001). *Institutions and organizations*. London: Sage.

Scott, W.R. (1998). *Organizations: rational, natural and open systems*. New Jersey: Prentice Hall International.

Seddon, J., (2000). *The case against ISO* 9000. Dublin: Oak Tree Press.

Sewell, W. H. (1992).A theory of structure: duality, agency and transformation. *The American Journal of Sociology*, 98 (1), pp. 1-29.

Siannou-Kyrgiou, E. (2008) Social class and access to higher education in Greece: supportive preparation lessons and success in national exams. *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 18 (3), pp. 173-183.

Simons, M. (2007). 'To be informed': understanding the role of feedback information for Flemish/European policy. *Journal of Education Policy*, 22, (5), pp. 531-548.

Sklair, L. (1991). *The sociology of the global system*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Skocpol, T. (1977).Wallerstein’s world capitalist system: a theoretical and historical critique. *The American Journal of Sociology*, 82(5), pp. 1075-1090.

Skocpol, T. & Amenta, E. (1986). States and social policies. *Annual Review of Sociology,* 12, 131-157. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/2083198

Smelser, N. (1959). *Social change in the industrial revolution*. London: Routledge.

Smith, A. D. (1979). *Nationalism in the twentieth century*. Oxford: Martin Robertson & Co.

Smith, A.D. (1990). Towards a global culture? In M. Featherstone (ed.), *Global culture: nationalism, globalization and modernity*. London: Sage (pp. 171-192).

Smithers, R. (2000), *Woodhead attacks vacuous degrees*, Guardian, 14/8/2000, p. 9.

Stamelos G., Papadiamantaki Y. & Kavasakalis A. (2007). Negotiating quality: The crisis of the Greek public university. Paper presented at the Conference “*Living together – education and intercultural dialogue*”, WIII World Congress of Comparative Education Societies. Sarajevo.

Stein, A. (1990). *Why nations cooperate*? Ithaca: Cornell University Press.

Stamelos, Y. (2001) La declaration de Bologne et ses consequances sur le systeme de l’ education tertaire: l example grec, Actes du Colloque international organise a Bruxelles du 9 au 12 Mai, pp.45-55.

Strang, D. (1991). European political expansion: realist and institutional accounts. *International Organisation*, 45(2), pp. 143-163.

Strang, D. & Meyer, J, W. (1993). Institutional conditions for diffusion. *Theory and Society* 22, pp. 487-511.

Talburt S. (2005). Ideas of a university, faculty governance and governmentality. In J. C. Smart (ed.) *Higher education: handook of theory and research*, vol. XX. Dordrecht: Springer (pp. 459-506).

Teichler, U., & Maiworm, F. (1997). *The ERASMUS experience*. *Major findings of the ERASMUS evaluation research.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Teichler, U. (1998). The role of the European Union in the internationalization of higher education. In P. Scott (ed.) *The globalization of higher education*. Buckingham: SRHE and the Open University.

Teichler, U. (1999). Internationalization as a challenge for higher education in Europe. *Tertiary Education Management*, 5, pp 5-23.

Teichler, U. (2001). Changes of ERASMUS under the umbrella of SOCRATES. *Journal of Studies in International Education*, 5(3), pp. 201-227.

Torres, C.A. (2009). *Education and neoliberal globalization*. London and New York: Routledge.

Trow, M. (1974) Problems in the transition from elite to mass higher education. In OECD (Ed.) *Policies for higher education*. Paris: OECD (pp. 51-101)

Turner, B.S. (1990). The two faces of sociology: global or national? In M. Featherstone (ed.) *Global culture: nationalism, globalization and modernity*. London: Sage (pp. 343-358).

van der Wender, M. (2001). Internatiolization policies: about new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy*, 14 (3), pp. 249-259.

van Vught, F. (1989). *Governmental strategies and innovation in higher education*. Higher Education Policy Series no.7. London: Jessica Kingsley.

van Vught, F. (2011). Responding to the EU innovation strategy. In J. Enders et al. (eds.), *Reform of Higher Education in Europe*, (pp.63–80), Rotterdam: Sense Publishers.

Vidovich, L. (2001). That chameleon “quality”: the multiple and contradictory discourses of ‘quality’ policy in Australian higher education, *Discourse*, 22(2),   
pp. 249–61

Vukasovic, M., Jungblut, J. & Elken, Μ. (2015). Stil the main show in town? assessing political saliency of the Bologna Process across time and space. *Studies in Higher Education*, pp. 1-16. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1101755>

Wachter, B., Aaro, O., & Brigitte, H. (1999). Internationalisation of Higher Education. In B.Wachter (ed.), *Internationalisation in higher education: a paper and seven essays on international cooperation in the tertiary sector*. ACA Papers on International Co-operation in Education. Bonn: Lemmens (pp. 11–92).

Wallerstein, I. (1991). Culture as the ideological battleground of the modern world- system. in I. Wallerstein (ed.) *Geopolitics and geoculture*. Cambridge: University Press. (pp. 158-183).

Wallerstein, I. (1974). *The modern world-system*, Vol. I. New York: Academic Press.

Waltz, K. (1997). Evaluating theories. *The American Political Science Review,* 91(4), 913-917. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2952173>

Waltz, K. M. (1991). Realist thought and neorealist theory. In R. L. Rothstein (ed.) *The evolution of theory in international relations*. Columbia: University of Southern Carolina Press (pp. 21-38).

Weber, M. (1976). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism*. London: Allen and Unwin.

Weber, M. (1978). *Economy and society*. Berkeley, CA: University of California Press.

Wendt, A.E. (1994). Collective identity formation and the international state. *American Political Science Review*, 88 (2), pp. 384-399.

Zucker, L, G. (1987). Institutional theories of organization. *Annual Review of Sociology*,13, pp. 443-464.

# ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αλιβιζάτος, Ν. (2007). *Πέρα από το Άρθρο 16*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Beck, U. (1999). *Τι είναι η παγκοσµιοποίηση;* Αθήνα: Καστανιώτη.

Bourdieu, P. (2003). *Η Διάκριση*. Αθήνα: Πατάκης.

Bourdieu, P. (1999). Οι τρεις διαστάσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου». Στο N. Παναγιωτόπουλος (επιμ.) *Πιερ Μπουρντιέ. Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Στάχυ.

Γάτσιος, Κ. (2011). ΑΕΙ: *Διάλογος ή τυφλή σύγκρουση;*. Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 7/8/2011.

Διαμαντοπούλου, Α. (2010). *Ομιλία της Υπουργού Παιδείας στη συνάντηση διαλόγου και εργασίας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στους Δελφούς,* 26/09/2010.

Eλληνική Στατιστική Αρχή (2014) Πίνακας 2.1.α Διδακτικό προσωπικό που ανήκει στο τμήμα και διδάσκει σε αυτό κατά φύλο, κατηγορία εκπαιδευτικό ίδρυμα, σχολή, τμήμα και περιφέρεια – Έναρξη. Ανακτήθηκε από http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED33/2014

Eλληνική Στατιστική Αρχή (2013) Πίνακας 2.1.α Τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ) Διδακτικό προσωπικό που ανήκει στο τμήμα και διδάσκει σε αυτό κατά εκπαιδευτικό ίδρυμα, σχολή, τμήμα, έτος γέννησης και φύλο λήξη ακαδημαϊκού έτους 2012-13. Ανακτήθηκε από <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED33/2013>

Eλληνική Στατιστική Αρχή (2012) Πίνακας 2.1.α Τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ) Διδακτικό προσωπικό που ανήκει στο τμήμα και διδάσκει σε αυτό κατά εκπαιδευτικό ίδρυμα, σχολή, τμήμα, έτος γέννησης και φύλο λήξη ακαδημαϊκού έτους 2011-12. Ανακτήθηκε από http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED33/2012

Eλληνική Στατιστική Αρχή (2011) Πίνακας 2.1.α Τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ) Διδακτικό προσωπικό που ανήκει στο τμήμα και διδάσκει σε αυτό κατά εκπαιδευτικό ίδρυμα, σχολή, τμήμα, έτος γέννησης και φύλο λήξη ακαδημαϊκού έτους 2010-11 Ανακτήθηκε από http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED33/2012

Eλληνική Στατιστική Αρχή (2010) Πίνακας 2.1.α Τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ) Διδακτικό προσωπικό που ανήκει στο τμήμα και διδάσκει σε αυτό κατά εκπαιδευτικό ίδρυμα, σχολή, τμήμα, έτος γέννησης και φύλο λήξη ακαδημαϊκού έτους 2009-10. Ανακτήθηκε από http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED33/2010

Hobsbawm, E. (1994). *Έθνη και εθνικισμός*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Hobsbawm, E. (2008). *Παγκοσμιοποίηση, δημοκρατία και τρομοκρατία*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Θεοτοκάς, Ν. (2005). *«Πιστοποίηση» και «διασφάλιση ποιότητας» των «υπηρεσιών εκπαίδευσης»*. Αυγή, 29/05/2005.

iefimerida.gr (2016*)*. *Πανελλαδικές: μάχη για μια θέση σε 30 περιζήτητες σχολές ΑΕΙ. Τα πιο δημοφιλή τμήματα*. Ανασύρθηκε από <http://www.iefimerida.gr/news/253210/panelladikes-mahi-gia-mia-thesi-se-30-perizitites-sholes-aei-ta-pio-dimofili-tmimata#ixzz4CaSxcLky>

Jallade, J.P. (2003). EU cooperation in education: implications for tertiary education in member states. Report prepared by the Institut Europeen d’Education et de Politique Sociale (Paris) for the Centre for Social Morphology and Social Policy–KEKMOKOP–Panteion University. In D.G. Tsaousis (ed.) *From the internationalisation of universities to the globalisation of education*. Athens:Gutemberg.

Καββαδίας, Γ. (2010). *Πώς και γιατί επιλέγονται τα 83 περιζήτητα τμήματα*. Έθνος, 4/3/2010.

Καλοκαιρινός, Α. (2011). *Πανεπιστήμιο χωρίς εμπιστοσύνη*. Βήμα της Κυριακής, 10/07/2011.

ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (2014). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης 2014. Η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Β΄: Το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2002-2012)*. Ανασύρθηκε από <http://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/etekth2014.pdf>

Καθημερινή (2002). *Με συντεχνιακή λογική τα νέα τμήματα*. Καθημερινή, 20.1.2002.

Καραμπατζός, Γ. (2002). *Η διεύρυνση της τριτοβάθμιας*. Καθημερινή, 13/7/2002.

Κάτσικας, Χ. (2003). *Άνοιγμα» σε …χάρτινα ποδάρια*. ΤΑ ΝΕΑ, 3/3/2003.

Κλάδης, Δ. (2014). Μεταρρυθμίσεις και αντιμεταρρυθμίσεις στα ελληνικά πανεπιστήμια (1974-2014). Συνδέοντας την πολιτική με τις κοινωνικές δυναμικές. *Academia*, 4 (1), σσ. 154-199.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Δάσιος, Γ., Μπουλαμάτσης, Δ., Παπαδιαμαντάκη, Γ., Φραγκούλης, Γ. Πολυδωρίδη-Στουφή, Χ., Κωνσταντοπούλου, Ξ. *Έρευνα των εισαγωγικών εξετάσεων. Καταγραφή των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας*. (2015). Τελική ερευνητική έκθεση στο πλαίσιο του χρηματοδούμενου έργου «ΘΑΛΗΣ -Πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Μελέτη των κοινωνικών, εκπαιδευτικών και θεσμικών διαστάσεων της ζήτησης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, των προβλημάτων και των πολιτικών ικανοποίησής της-μια συγκριτική και εμπειρική προσέγγιση». Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2000) *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης*, Τόμος Α. Αθήνα: Gutenberg.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2000α) *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης*, Τόμος Β. Αθήνα: Gutenberg.

Κοτζιάς, N. (1999). Εισαγωγή. Στο U. Beck *Τι είναι παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κυρίδης, Α.Γ., (1997) *Η Ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.

Λακασάς, Α. (2002). *Καλορίζικα τα τρία νέα Ιδρύματα: Επισήμως –εν μέσω κρίσης- η ίδρυση ΑΕΙ σε Κοζάνη και Λαμία και ενός ΤΕΙ στην Κεφαλονιά*. Καθημερινή, 31/8/2002.

Λακασάς, Α. (2002α). Δεί δη χρημάτων στα ελληνικά Πανεπιστήμια»: Πρυτάνεις μιλούν στην «Κ» για το ζήτημα της υποχρηματοδότησης που στιγματίζει όλες τις δραστηριότητες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Καθημερινή, 19/10/2002.

Λακασάς, Α. (2015). *«Γερνούν» λόγω μείωσης διδακτικού προσωπικού τα ΑΕΙ*. Καθημερινή, 7/2/2015.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι (1974) *Προς μίαν ελληνικήν κοινωνιολογίαν της παιδείας* (Τ΄Α και Τ΄Β). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Λουλούδης, Λ. (2011). *Περί του νέου νομοσχεδίου για τα ΑΕΙ. Πρώτα σχόλια*. Συζήτηση Τομέα Παιδείας ΔΗΜΑΡ.

Μαΐστρος, Γ. (2005). *Η ανώτατη εκπαίδευση εκποιείται*. Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 12/06/2005.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2011). Γυναίκες πανεπιστημιακοί: δυσκολίες ανέλιξης στην ακαδημαϊκή ιεραρχία και προσωπικές στρατηγικές. Στο Ν. Τάτσης (επιμ.) *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου*. Αθήνα. Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρία.

Μάστορας, Ν. (2002). *Νέα Πανεπιστήμια σε Κοζάνη και Λαμία.* ΤΑ ΝΕΑ, 15/6/2002.

Μητρώο Ανθρώπινου Δυναμικού Ελληνικού Δημοσίου (2016). *Ανάλυση τακτικού προσωπικού δημόσιας διοίκησης για το έτος 2015*. Aθήνα: Υπουργείο Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης.

Μουαμελετζή, Ε. (1996). *Η επίδραση του κοινοτικού δικαίου στη δημόσια και στην ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Ποιος υποσκάπτει τα πανεπιστήμια*. Το ΒΗΜΑ, 03/07/2005.

Ξανθόπουλος, Θ. (2002). *Απαιτείται ποιοτική αναβάθμιση*. Καθημερινή, 22/06/2002.

Ομάδα εργασίας για το χωροταξικό και στρατηγικό σχεδιασμό της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα (2001). *Κείμενο αρχών για τη δημιουργία νέων ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. ΥΠΕΠΘ.

Παϊδούση, Χ. (2014) *Δυϊκό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης: η γερμανική αφήγηση για τη σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας*. Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού.

Παπαματθαίου, Μ. (2012). *Η Νομική Αθηνών πρώτη προτίμηση των υποψηφίων*. Το Βήμα, 30/08/2012.

Παπανδρέου, Γ. (2010). *Ομιλία του πρωθυπουργού στη συνάντηση διαλόγου και εργασίας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στους Δελφούς*, 26/09/2010.

Πανάρετος, Γ. (2010). *Ομιλία υφυπουργού Παιδείας στη συνάντηση διαλόγου και εργασίας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στους Δελφούς*, 26/09/2010.

Παπαδάκης, N. (2004). *Παλίμψηστη εξουσία*. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΟΣΔΕΠ (2005) Οι προτεραιότητες για το δημόσιο πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από esdep.web.auth.gr/old/history.htm

Σιάνου-Κυργίου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σταθόπουλος, Μ. (2011). *Το Νομοσχέδιο για τα ΑΕΙ*. Καθημερινή, 7/8/2011.

Σταμάτης, Κ. (2002). *Ο κατακερματισμός των πανεπιστημίων*. Καθημερινή, 5/12/2002.

Sfedona.gr (2016) Oι 50 πρώτες σχολές που επέλεξαν οι υποψήφιοι των πανελληνίων. Ανακτήθηκε από http://www.sfedona.gr/content/οι-50-πρωτεσ-σχολεσ-που-επελεξαν-οι-υποψηφιοι-των-πανελληνιων

Τσουκαλάς, Κ. (1987) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Τσουκαλάς, Κ. (2011). *Τα αδιέξοδα της μεταρρύθμισης*. Το Βήμα, 24/7/11.

Υπουργείο Παιδείας (2011).*Ανακοίνωση αριθμού εισακτέων στην ανώτατη εκπαίδευση για το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012*. Δελτίο Τύπου. Ανακτήθηκε από <http://www.floropoulos.gr/GENERALNEWS/%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%98%CE%9C%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%99%CE%A3%CE%91%CE%9A%CE%A4%CE%95%CE%A9%CE%9D%202011-12.pdf>

Υπουργείο Παιδείας (2012). *Ανακοίνωση αριθμού εισακτέων στην ανώτατη εκπαίδευση για το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013*. Δελτίο Τύπου. Ανακτήθηκε από <http://www.varikoos.gr/C81F41FA.el.aspx>

Υπουργείο Παιδείας (2013). *Τελική πρόταση σχεδίου «ΑΘΗΝΑ» για την αναδιάρθρωση των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης*. Ανασύρθηκε από http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2013/130305\_telikh\_protash\_athhna.pdf

Υπουργείο Παιδείας (2013α). *Ανακοίνωση αριθμού εισακτέων στην ανώτατη εκπαίδευση για το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014*. Δελτίο Τύπου. Ανακτήθηκε από https://docs.google.com/file/d/0B5EknDvIfY\_5TEZwYWJFS3Z5QzQ/edit

Υπουργείο Παιδείας (2016). *Η στρατηγική της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, 2016-2020*. Ανακτήθηκε από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/stratigiki\_aei.pdf

Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Χρυσοχόου, Χ. (2005). *Αξιολογώντας την αξιολόγηση*. Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 09/06/2005.

# ΘΕΣΜΙΚΟ/ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

# ΕΥΡΩΠΑΙΚΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Bologna Declaration (1999), retrieved from [www.ehea.info/pid34248/history.html](http://www.ehea.info/pid34248/history.html)

Council of Europe (1976). *Resolution of the Council and of the Ministers of Education meeting within the Council of 9 February 1976 comprising an Action Programme in the field of education*. Official Journal of the European Communities, no C 38/1 of 19.2.1976, art IV.14.

European Commission (ΕC) (n.d.). *The ERASMUS programme*.   
Retrieved from <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm>

European Commission ΕC (1997) Towards a Europe of Knowledge. [COM(97) 563](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/AUTO/?uri=celex:51997DC0563) final Not published in the Official Journal. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV:c11040>

European Commission (EC). (2000). *Towards a European research area*. COM (2000) 6. Brussels.

European Commission (EC). (2002). Εducation and Training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010, Retrieved from https://ia800207.us.archive.org/18/items/ERIC\_ED477388/ERIC\_ED477388.pdf

European Commission (EC). (2002a). *The European research area: An internal knowledge market.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Εuropean Commission (EC) (2003) *The role of universities in the Europe of knowledge* COM (2003) 58. Brussels

European Commission (EC). (2004). *Facing the challenge: The Lisbon strategy for growth and employment.* Report from the high level group, chaired by Wim Kok. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission (EC). (2004a). *Proposal for a decision of the European parliament and the council establishing an integrated action program in the field of lifelong learning*. SEC (2004) 971. Brussels.

European Commission (EC). (2005). Mobilising the brainpower of Europe: Enabling Universities to make their full contribution to the Lisbon strategy. COM (2005) 152. Brussels.

European Commission (EC). (2005a). *Working together for growth and jobs. A new start of the Lisbon strategy*. COM (2005) 24. Brussels.

European Commission (EC). (2005b). *Common actions for growth and employment: The community Lisbon program*. COM (2005) 330. Brussels.

European Commission (EC). (2006). *Putting knowledge into practice: A broad-based innovation strategy for the EU*. COM (2006) 502. Brussels.

European Commission (EC). (2007). *Improving knowledge transfer between research institutions and industry, across Europe: Embracing open innovation*. COM (2007) 182. Brussels.

European Commission (EC). (2007a).*Voluntary guidelines for Universities and other research institutions to improve their links with industry across Europe*. SEC (2007) 449. Brussels.

European Commission (EC). (2010), *Europe 2020, A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. COM (2010), 2020. Brussels

Εuropean Council (2000) Presidency Conclusions (23-24 March) Retrieved from [www.europarl.europa.eu/summits/lis1\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)

European Network for Quality Assurance (ENQA) (2005). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area. Retrieved from www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/09/ESG\_3edition.pdf

Green Paper (1993) on the European Dimension of Education. *COM (93) 457 final, 29 September 1993.*

Sorbonne Declaration (1998), retrieved from www.ehea.info/pid34248/history.html

The Prague Communiqué (2001) retrieved from www.ehea.info/pid34248/history.html

The Berlin Communiqué (2003) retrieved from www.ehea.info/pid34248/history.html

The Bergen Communiqué (2005) retrieved from www.ehea.info/pid34248/history.html

The London Communiqué (2007) retrieved from www.ehea.info/pid34248/history.html

The Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué (2009) retrieved from www.ehea.info/pid34248/history.html

The Budapest/Vienna Communiqué (2010) retrieved from [www.ehea.info/pid34248/history.html](http://www.ehea.info/pid34248/history.html)

The Bucharest Communiqué (2012) retrieved from [www.ehea.info/pid34248/history.html](http://www.ehea.info/pid34248/history.html)

The Yerevan Communiqué (2015) retrieved from www.ehea.info/pid34248/history.html

White Paper (1993) Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century. COM (93) 700, 5 December 1993 Retrieved from <http://aei.pitt.edu/white_papers.html>

White Paper *on Education and Training* (1995) *Teaching and Learning. Towards the Learning Society. COM (95) 590 final, 29 November 1995.* Retrieved from <http://aei.pitt.edu/1132/>

**EΛΛΗΝΙΚΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Ειδική Διαχειριστική Αρχή ΕΠΕΑΕΚ (2007). *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006) – Συμπλήρωμα Προγραμματισμού*. ΥΠ.ΕΠ.Θ.

Νόμος 3374 (2005). *Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων - Παράρτημα διπλώματος*. (ΦΕΚ 189Α/2.8.2005).

Νόμος 4009 (2011). *Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων* (ΦΕΚ 195Α/6-9-2011).

Νόμος 4076 (2012). *Ρυθμίσεις για τα ΑΕΙ*. (ΦΕΚ 159Α/10-8-2012)

Πρακτικά Βουλής (2004). *ΙΑ’ Περίοδος Προεδρευομένης Κοινοβουλευτικής Δημοκρατίας, Σύνοδος Α’, Συνεδρίαση ΝΣΤ’, Δευτέρα 8 Νοεμβρίου*. Αθήνα.

Πρακτικά Βουλής (2005). *ΙΑ’ Περίοδος Προεδρευομένης Κοινοβουλευτικής Δημοκρατίας, Σύνοδος Α’, Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής, Θέρος 2005. Συνεδρίαση Ε’, Τετάρτη 13 Ιουλίου*. Αθήνα.

Πρακτικά Βουλής (2005α). *ΙΑ’ Περίοδος Προεδρευομένης Κοινοβουλευτικής Δημοκρατίας, Σύνοδος Α’, Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής, Θέρος 2005. Συνεδρίαση Ε’, Τρίτη 12 Ιουλίου*. Αθήνα.

**ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΣΥΝΟΔΟΥ ΠΡΥΤΑΝΕΩΝ - ΣΥΓΚΛΗΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ**

Σύνοδος Πρυτάνεων (2011). Απόφαση 67ης Συνόδου για το σχέδιο νόμου για την ανώτατη εκπαίδευση, Βόλος, 01-02/07/2011.

Σύνοδος Πρυτάνεων (2011α). Απόφαση Έκτακτης Συνόδου για το σχέδιο νόμου για την ανώτατη εκπαίδευση, Λαύριο, 22/08/2011.

Σύνοδος Πρυτάνεων (2011β). Απόφαση Έκτακτης Συνόδου για το σχέδιο νόμου για την ανώτατη εκπαίδευση, Λαύριο, 2/09/ 2011.

Σύγκλητος Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (2011). Απόφαση για το προσχέδιο νόμου για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, 06/07/2011.

Σύγκλητος Πανεπιστημίου Κρήτης (2011). Απόφαση της Συγκλήτου του Πανεπιστημίου Κρήτης 290η/07/07/2011 Συνεδρία για το προσχέδιο νόμου «Οργάνωση Ανώτατης Εκπαίδευσης, Ανεξάρτητη Αρχή για τη Διασφάλιση και πιστοποίηση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση».

Σύγκλητος Πανεπιστημίου Αιγαίου (2011). Απόφαση για το προσχέδιο νόμου περί της οργάνωσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, 07/07/2011.

Σύγκλητος Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών (2011). Απόφαση για το προσχέδιο νόμου για την ανώτατη παιδεία, 07/07/2011.

Σύγκλητος Εθνικού Μετσόβειου Πολυτεχνείου (2011). Ψήφισμα της 11ης Έκτακτης – Ανοιχτής Συνεδρίασης Συγκλήτου για το προσχέδιο νόμου για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, 08/07/11.

Σύγκλητος Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (2011). Απόφαση επί του προσχεδίου νόμου περί της οργάνωσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, 13/07/2011.

Σύγκλητος Πολυτεχνείου Κρήτης (2011). Απόφαση της υπ’ αριθμ. 321/13-7-2011 Συγκλήτου για το προσχέδιο νόμου για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σύγκλητος Πανεπιστημίου Μακεδονίας (2011). Απόφαση για το προσχέδιο Νόμου «Οργάνωση Ανώτατης Εκπαίδευσης, Ανεξάρτητη Αρχή για τη Διασφάλιση και πιστοποίηση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση», 14/07/2011.

Σύγκλητος Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών (2011). Απόφαση για το προσχέδιο νόμου για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, 15/07/2011.

Σύγκλητος Παντείου Πανεπιστημίου (2011). Απόφαση για το προσχέδιο νόμου για την Ανώτατη Εκπαίδευση, 20/07/2011.

Σύγκλητος Χαροκόπειου Πανεπιστημίου (2011). Ψήφισμα για το προσχέδιο νόμου για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, 22/07/2011.

Σύγκλητος Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (2011). Απόφαση για το νομοσχέδιο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, 29/08/2011.

1. Κατά τους Κοgan et al, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση ως χώρος εφαρμογής της δημόσιας πολιτικής εμφανίζει μια ιδιαιτερότητα, καθώς υπόκειται σε διπλό «κανονιστικό πλαίσιο»: το κρατικό/κυβερνητικό και το πλαίσιο του πανεπιστημίου. Το ρυθμιστικό πλαίσιο του κράτους (το οποίο ως ένα βαθμό ενσωματώνει τις απόψεις που προωθούνται από την ΕΕ) αποτυπώνεται στις επιδιωκόμενες κρατικές ρυθμίσεις (νόμους κλπ.). Παράλληλα, ένα διαφορετικό ρυθμιστικό/κανονιστικό πλαίσιο διαμορφώνεται μέσα από τη δράση της ακαδημαϊκής κοινότητας, το οποίο βασίζεται στη σχέση των πανεπιστημιακών με τα ιδρύματα και τα επιστημονικά πεδία. [↑](#footnote-ref-1)
2. Ελληνική απόδοση του αγγλικού όρου “cultural-cognitive”. Αναφερόμαστε εδώ σε διαδικασίες απόδοσης κοινού νοήματος και δημιουργίας κοινού πλαισίου ερμηνείας της πραγματικότητας στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου κοινωνικού περιβάλλοντος. [↑](#footnote-ref-2)
3. Ακολουθώντας τον Bourdieu, οι DiMaggio και Powell (1983, σ. 147) ορίζουν τον επαγγελματισμό ως «το συλλογικό αγώνα των μελών ενός επαγγέλματος να καθορίσουν τις συνθήκες και τις μεθόδους της δουλειάς τους». [↑](#footnote-ref-3)
4. Κατά την άποψη του Smith η κοινωνιολογία επικεντρώθηκε στη µελέτη της κοινωνίας των πολιτών, θεωρώντας το κράτος µια ξέχωρη οντότητα. Έτσι, ενώ υπάρχουν πολλές και διαφορετικές αναλύσεις για τις σχέσεις µεταξύ οικονοµικής και κοινωνικής αλλαγής, υπάρχει εµφανής ανεπάρκεια στην ερµηνεία της εξέλιξης του σύγχρονου εθνικού κράτους και της κρατικής πολιτικής. Μόλις πρόσφατα, άρχισε να γίνεται ευρύτερα αποδεκτό το γεγονός ότι οι κοινωνιολογικές θεωρίες δεν περιλαµβάνουν µια ικανοποιητική ερµηνεία του ρόλου του κράτους, που παραδοσιακά το θεωρούσαν ή ουδέτερο επιδιαιτητή των εσωτερικών κοινωνικών συγκρούσεων ή εκφραστή συγκεκριµένων ταξικών συµφερόντων. [↑](#footnote-ref-4)
5. Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία, Βέλγιο, Ολλανδία και Λουξεμβούργο [↑](#footnote-ref-5)
6. Η πολιτική της ΕΕ επικουρείται από τη δράση και τις προτάσεις άλλων διεθνών οργανισμών, (π.χ. UNESCO, ΟΟΣΑ, Συμβούλιο της Ευρώπης). Η εργασία για την επίτευξη κάθε στόχου είχε αρχίσει από το 2001, ενώ από το 2002 άρχισαν να συγκροτούνται ομάδες που ασχολούνται με την ανάπτυξη κατάλληλων ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών ανά στόχο. Οι ομάδες αυτές αποτελούνται από εμπειρογνώμονες και αντιπροσώπους των φορέων των κοινωνικών εταίρων. Ο συνδυασμός των δραστηριοτήτων είναι διαφορετικός για κάθε συγκεκριμένο στόχο και είναι δυνατό να περιλαμβάνει απολογισμό των δραστηριοτήτων, αξιολογήσεις, διαμόρφωση δεικτών, ορθές πρακτικές, παροχή συμβουλών κλπ. [↑](#footnote-ref-6)
7. Το Σχέδιο Στρατηγικού Σχεδιασμού έπρεπε να περιλαμβάνει τη θέση του πανεπιστημίου στα παρακάτω ζητήματα: Σχέσεις με το κράτος, Ακαδημαϊκή συγκρότηση, Λήψη αποφάσεων, Διοίκηση, Οικονομικά, Υποδομές, Ανθρώπινο δυναμικό, Σπουδές και φοίτηση, Φοιτητική μέριμνα, Διδασκαλία, Έρευνα, Δια βίου Εκπαίδευση, Αλληλεπίδραση με το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον, Τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, Διεθνής προσανατολισμός. Στρατηγικός σχεδιασμός, Διασφάλιση ποιότητας, αλλά και όσα άλλα η Διοίκηση του Πανεπιστημίου θεωρούσε απαραίτητα. Μάλιστα για την εκπόνηση της μελέτης το κάθε πανεπιστήμιο θα λάμβανε το ποσό των 30.000 Ευρώ. [↑](#footnote-ref-7)
8. Σημειώνεται εδώ ότι η ανώτατη εκπαίδευση λειτούργησε από τη σύσταση του ελληνικού κράτους (και) ως όργανο εξυπηρέτησης της κρατικής πολιτικής, υπό την έννοια αφενός της συνεισφοράς της στην ιδεολογική συγκρότηση του ελληνικού έθνους-κράτους, αφετέρου της συγκρότησης της άρχουσας τάξης και της διοικητικής μηχανής του κράτους. Είναι χαρακτηριστικό ότι το Οθωνικό Πανεπιστήμιο, ιδρύεται το 1837, μόλις επτά χρόνια μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους, με προεξάρχοντα ρόλο στη δόμηση και διάδοση της εθνικής ιδεολογίας (Τσουκαλάς, 1987, σ. 430). [↑](#footnote-ref-8)
9. Το καλοκαίρι πριν την ψήφιση του Ν.4009/11 ελήφθησαν 3 ομόφωνες αποφάσεις της Συνόδου των πρυτάνεων και 18 αποφάσεις και ψηφίσματα Συγκλήτων πανεπιστημίων που αντιτίθεντο στις προβλέψεις του νόμου. Στο Παράρτημα 1 παρατίθενται αναλυτικά τα σχετικά κείμενα. [↑](#footnote-ref-9)
10. Οι αντιδράσεις αυτές οδήγησαν σε κάποιες αλλαγές, τόσο κατά την ψήφιση του νόμου, όσο και στη συνέχεια. Σημειώνεται δε ότι με το Ν.4076/12 επί υπουργίας Αρβανιτόπουλου, αναπροσαρμόστηκαν οι διατάξεις που αφορούσαν στην κατάργηση των Τμημάτων. Τα βασικά σημεία του Ν.4009/11 ωστόσο παρέμειναν εν ισχύ, ως σήμερα, όπου σχεδιάζεται πλέον και υλοποιείται σταδιακά μια νέα μεταρρύθμιση στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης, η παρουσίαση της οποίας εκφεύγει των στόχων αυτού του κειμένου. [↑](#footnote-ref-10)
11. Εδώ πρέπει να σημειωθεί η αλλαγή σε σχέση με τις αρχικές προτάσεις του Υπουργείου Παιδείας. Αρχικά προβλεπόταν στα μεγαλύτερα πανεπιστήμια να λειτουργούσαν ΣΙ αποτελούμενα από 7 εσωτερικά μέλη, 7 εξωτερικά και έναν εκπρόσωπο φοιτητών. Στα μικρότερα το ΣΙ θα αποτελείτο από 4 εσωτερικά και 4 εξωτερικά μέλη και έναν εκπρόσωπο φοιτητών (Παρουσίαση της εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση, Δελφοί 2010) [↑](#footnote-ref-11)
12. Σύμφωνα και με την ανάλυση του Ball (2009), ο οποίος διαμόρφωσε και τον όρο «επιτελεστικότητα» για να ερμηνεύσει το σχετικό φαινόμενο, η συμμετοχή στις διαδικασίες αξιολόγησης μπορεί να γίνει με τρόπο προσχηματικό και χωρίς επί της ουσίας ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ποιότητας των σπουδών. [↑](#footnote-ref-12)
13. Για τα έτη 2009-2010-2011 και 2012 δίδονται στοιχεία λήξης ακαδημαϊκού έτους. Για για το ακαδημαϊκό έτος 2013/14 δίδονται στοιχεία κατά την έναρξη του έτους. Να σημειωθεί εδώ ότι οι αποχωρήσεις των μελών ΔΕΠ καταγράφονται την περίοδο Ιουλίου-Αυγούστου [↑](#footnote-ref-13)
14. Τα δεδομένα του Πίνακα για τη γεωγραφική διεύρυνση της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης προέρχονται από επεξεργασία των δεδομένων της ΕΣΥΕ από τη Γ. Παπαδιαμαντάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια Παν/μιου Πελοποννήσου. [↑](#footnote-ref-14)
15. [↑](#footnote-ref-15)
16. Οι δύο περιφέρειες αναφέρονται μαζί γιατί κατά τη χρονική περίοδο 1993-2002 τμήματα του ΑΠΘ λειτουργούν σε δύο περιφέρειες (Κεντρική Μακεδονία - Θεσσαλονίκη και Δυτική Μακεδονία - Φλώρινα). Στη συνέχεια, οργανώνεται το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας όπου και εντάσσονται τα τμήματα του ΑΠΘ στη Φλώρινα. [↑](#footnote-ref-16)