Προκλήσεις για το ελληνικό πανεπιστήμιο στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης

Βασιλόπουλος Ανδρέας, Σχολή Μωραΐτη, (avassil@moraitis.edu.gr)

Εισαγωγή

!

Η διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης προσλαμβάνει όλο και ευρύτερες διαστάσεις, κατά την τελευταία εικοσαετία –μετά και την ψήφιση της Συνθήκης του Μάαστριχτ το 1993. Πλέον οι πολιτικές που συναποφασίζονται από τα κράτη στο ευρωπαϊκό επίπεδο μπορούν να επηρεάζουν εθνικές πολιτικές σε τομείς που ως πρόσφατα τουλάχιστον θεωρούνταν ταμπού – όπως αυτός που συνήθως περιγράφεται με τον όρο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα[1]. Σε αυτό το πλαίσιο, το ελληνικό πανεπιστήμιο υπόκειται σε ριζικές αλλαγές που συνοψίζονται με την αναφορά στην έκφραση *διεύρυνση της πρόσβασης στα επίπεδα της διδασκαλίας και της έρευνας*[2].

Η πρόσβαση στο ελληνικό πανεπιστήμιο διευρύνθηκε τα τελευταία περίπου δεκαπέντε χρόνια. Τα σημεία εισόδου από όπου μπορεί ένα ευρύτατο φάσμα πληθυσμού να προσεγγίσει την πανεπιστημιακή διδασκαλία και έρευνα εντός του θεσμικού πλαισίου το οποίο έχει διαμορφώσει το ελληνικό κράτος αλλά και της χρηματοδότησης που παρέχουν οργανισμοί, φορείς ή φυσικά πρόσωπα, που εντοπίζονται στο υπερεθνικό, εθνικό και

[1] Είναι προφανές πως και μόνο η αναφορά στην ύπαρξη μιας υπερεθνικής (ή υπερκρατικής ή υπερκυβερνητικής) πολιτικής που αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα ενός κράτους αποτελεί μείζων εξέλιξη στο βαθμό που η εκπαίδευση, γενικά, αποτελούσε (και αποτελεί;) βασικό πυλώνα, αφενός μεν της κοινωνικοποίησης σε μια εθνική, τελικά, κοινωνία και αφετέρου της προετοιμασίας για την ένταξη σε μια (εθνική) αγορά εργασίας. Συνεπώς, για μεγάλο χρονικό διάστημα, τουλάχιστον δύο αιώνων, η ύπαρξη μιας Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΕΕΠ) δε θα ήταν δυνατή, τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004). Το γεγονός ότι τώρα, όχι μόνο, υπάρχει αλλά αποτελεί και αντικείμενο προς διερεύνηση σηματοδοτεί χωρίς αμφιβολία την παγίωση σημαντικών αλλαγών στους τρόπους οργάνωσης των κοινωνιών μας και ίσως τη μεταξέλιξή τους σε κάτι το εντελώς νέο που απαιτεί παρακολούθηση και ανάλυση.

[2] Ο προσδιορισμός του φαινομένου της διευρυμένης πρόσβασης δεν είναι ούτε απλός ούτε εύκολος. Η πολυπλοκότητα και η δυσκολία του συγκεκριμένου ζητήματος έγκειται στο γεγονός ότι προϋποθέτει την υπέρβαση δεδομένων, κυρίαρχων και καθεστηκυιών αντιλήψεων που, αφενός, έχει υιοθετήσει η ελληνική κοινωνία και, αφετέρου, συνόδευαν τη σχετική έρευνα τις τελευταίες δεκαετίες. Οι αντιλήψεις αυτές είναι οι ακόλουθες: α) η διευρυμένη πρόσβαση στο ελληνικό πανεπιστήμιο αφορά μόνο τους φοιτητές –τους «χρήστες», δηλαδή, μιας, μόνο, εκ των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται, τα τελευταία χρόνια, στο ελληνικό πανεπιστήμιο, β) η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο αναφέρεται μόνο στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων και γ) η πρόσβαση στο ελληνικό πανεπιστήμιο ρυθμίζεται μόνο και αποκλειστικά από το ελληνικό κράτος με τη διαδικασία των πανελληνίων εξετάσεων – εισαγωγή.

υποεθνικό επίπεδο [3] έχουν πληθύνει. Έτσι, το ελληνικό πανεπιστήμιο απευθύνεται πλέον πέραν των «χρηστών» [4] των εκπαιδευτικών και ερευνητικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο χώρο του, και σε εκείνους που αποκτούν περιστασιακή, κυρίως, εργασιακή σχέση με αυτό[5].

Σε αυτή τη βάση, η παραδοσιακή μορφή ενός πανεπιστημιακού τμήματος στην Ελλάδα διαφοροποιήθηκε σημαντικά, σε σχέση τουλάχιστον με το παρελθόν. Ειδικότερα, ένα τμήμα δεν αποτελείται πια μόνο από το μόνιμο διδακτικό του προσωπικό (μέλη ΔΕΠ) και τους/τις φοιτητές/τριές του σε ένα και μοναδικό προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Τα προσφερόμενα προγράμματα μπορεί να είναι διαφορετικών, διαβαθμισμένων επιπέδων, αρχικής ή συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ή κατάρτισης ή μπορεί να είναι μη τυπικά επιμορφωτικά σεμινάρια ποικίλων ειδών και τύπων, μονοτμηματικά, διατμηματικά, διαπανεπιστημιακά ή και διακρατικά. Σε αυτά, αφενός μεν, οι φοιτούντες είναι διαφορετικών ηλικιακών ομάδων με ξεχωριστές κάθε φορά ανάγκες και στόχους που φτάνουν στο τμήμα από διάφορες πύλες εισόδου. Αφετέρου δε, δημιουργείται μια νέα μεγάλη αγορά εργασίας που αφορά τόσο την υλοποίηση της διδασκαλίας όσο και την οργάνωση και τη διοίκηση των ανειλημμένων προγραμμάτων. Το ίδιο ακριβώς συντελείται και σε ό,τι σχετίζεται με την έρευνα. Ποικίλα ερευνητικά προγράμματα που χρηματοδοτούνται από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, εθνικούς ή και υπερεθνικούς, υλοποιούνται σε τμηματικό, ενδοπανεπιστημιακό, διαπανεπιστημιακό ή και διακρατικό επίπεδο.

Η ανάδειξη των προκλήσεων που θέτει η διαμόρφωση του φαινομένου τής διευρυμένης πρόσβασης για το ελληνικό πανεπιστήμιο αποτελεί το κεντρικό αντικείμενο μελέτης αυτής της εργασίας.

[3]Ειδικότερα, πρόσβαση στην προσφερόμενη διδασκαλία στο πανεπιστήμιο, στο σύγχρονο πλαίσιο, συνιστά η συμμετοχή στο σύνολο ή σε μέρος προγράμματος σπουδών, προγράμματος ή δομής επιμόρφωσης, κατάρτισης ή άλλης εκπαιδευτικής δραστηριότητας που αναπτύσσεται στο επίπεδο του πανεπιστημίου συνολικά, ενός τμήματος ή υπό την επιστημονική ευθύνη μέλους ή μελών ΔΕΠ. Επιπρόσθετα, πρόσβαση στην ερευνητική παραγωγή ενός πανεπιστημίου αποτελεί η συμμετοχή σε ερευνητικό πρόγραμμα που υλοποιείται υπό την επιστημονική ευθύνη φορέα ενός τμήματος, ή μέλους ή μελών ΔΕΠ.

[4] Φοιτητές, επιμορφούμενοι, καταρτιζόμενοι κλπ

[5] Άτομα που απασχολούνται ως ερευνητές, ως διδάσκοντες, ως γραμματειακή υποστήριξη προγραμμάτων κλπ.

Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα εργασία δανείζεται ερευνητικά δεδομένα διδακτορικής διατριβής που εκπονήθηκε κατά την περίοδο 1999-2004, στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών και αφορούσε τη διεύρυνση της πρόσβασης, συγκεκριμένα, στα ΠΤΔΕ. Ειδικότερα, τα στοιχεία που παρουσιάζονται εδώ προέρχονται από μία έρευνα επισκόπησης στην οποία χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές μέθοδοι[6] συλλογής δεδομένων. Ειδικότερα:

α. 44 Ημι-κατευθυνόμενες ανοικτές συνεντεύξεις[7] με Μέλη ΔΕΠ των εννέα ΠΤΔΕ της χώρας που ανέλαβαν την επιστημονική ευθύνη για τη διεύρυνση της πρόσβασης, στα επίπεδα της διδασκαλίας και της έρευνας, στα τμήματα όπου υπηρετούσαν κατά την πενταετία 1995-2000 – περίοδος που συμπίπτει με την εφαρμογή στην Ελλάδα του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, και

β. Ανάλυση τεκμηρίων –της ελληνικής νομοθεσίας, κειμένων πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αρχείων των Επιτροπών Ερευνών, των γραφείων Διεθνών Σχέσεων, των γραμματειών των ΠΤΔΕ[8] που καταδεικνύουν τις διαστάσεις της πρόσβασης στα ΠΤΔΕ[9] και τεκμηρίων που σχετίζονται με την υιοθέτηση συγκεκριμένων μορφών πρόσβασης[10] (για παράδειγμα, αλληλογραφία των ΠΤΔΕ ή μελών ΔΕΠ με συγκεκριμένα Υπουργεία).

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στη *«συνεχή συγκριτική μέθοδο»* όπως προτάθηκε από τους Glaser & Strauss (1967). Η συγκεκριμένη μέθοδος συνδυάζει, μέσω μιας διαδικασίας ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων που βασίζεται στη *συνεχή σύγκριση* μεταξύ τους, την «κλασική» διαδικασία

[6] Με τον όρο «μέθοδοι», οι Cohen & Manion, (1997, σελ. 66), εννοούν «το φάσμα των προσεγγίσεων οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να συλλέγουν δεδομένα που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης».

[7] Οι κεντρικοί άξονες του πλάνου της συνέντευξης στη συγκεκριμένη έρευνα παρατίθενται ακολούθως και έχουν ως εξής: α) Περιγραφή της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για την υλοποίηση της εκάστοτε μορφής πρόσβασης, β) Διερεύνηση της στάσης του συνεντευξιαζόμενου σχετικά με τις σύγχρονες δυνατότητες των μελών ΔΕΠ να συμμετέχουν σε δραστηριότητες διεύρυνσης της πρόσβασης στα τμήματα όπου υπηρετούν, γ) Ανάλυση των κινήτρων που υποβάλλουν την ανάληψη της επιστημονικής ευθύνης για την υλοποίηση μορφών πρόσβασης, δ) Εξέταση του περιεχομένου και των στόχων της υλοποιούμενης μορφής πρόσβασης, ε) Διερεύνηση των προκλήσεων που θέτει η υλοποίηση μορφών πρόσβασης στα ΠΤΔΕ, στ) Συζήτηση για τη σύγχρονη εικόνα και τις μελλοντικές προοπτικές των συγκεκριμένων τμημάτων.

[8] Στο βαθμό που αυτό κατέστη δυνατόν.

[9] Το περιεχόμενο των εγγράφων, διασταυρώθηκε κατά το δυνατόν, με άλλα έγγραφα που αντλήθηκαν από κυβερνητικές πηγές –π.χ. δημόσιες υπηρεσίες. Αποτέλεσε δε τη βάση καθορισμού του δείγματος της παρούσας εργασίας.

[10] Τα συγκεκριμένα στοιχεία χρησιμοποιήθηκαν κυρίως για επαλήθευση και εμβάθυνση στο περιεχόμενο των συνεντεύξεων που ακολούθησαν.

κωδικοποίησης των ερευνητικών δεδομένων -με τη χρήση μονάδων ανάλυσης- και τη «γένεση θεωρίας» (Glaser & Strauss, 1967, σελ. 102), ή αλλιώς, όπως συμβαίνει στην περίπτωση αυτής της εργασίας, την περιγραφή ενός φαινομένου σε όλες του τις διαστάσεις[11] (Hammersley & Atkinson, 1995, σελ. 205).

Εννοείται, ότι στην παρούσα εργασία δε θα παρουσιαστεί παρά ένα μικρό μέρος των διαθέσιμων ερευνητικών δεδομένων που αφορούν, ειδικά, το ελληνικό πανεπιστήμιο. Η συζήτηση, επιπρόσθετα, έχει εμπλουτιστεί από δεδομένα ερευνών που έλαβαν χώρα, κατά την τελευταία πενταετία, εντός του πλαισίου των δραστηριοτήτων του Διεπιστημονικού Ενδο-πανεπιστημιακού Δικτύου Πολιτικών Ανώτατης Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών (www.hepnet.upatras.gr).

Η διαμόρφωση του φαινομένου της διευρυμένης πρόσβασης στο ελληνικό πανεπιστήμιο στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ενοποίησης

!

Αναφέρθηκε προηγούμενως, ότι οι σύγχρονες αλλαγές στο ελληνικό πανεπιστήμιο σχετίζονται με τη συμμετοχή της χώρας μας στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Είναι αλήθεια ότι η διερεύνηση των γενεσιουργών αιτιών του φαινομένου της διεύρυνσης της πρόσβασης στο ελληνικό πανεπιστήμιο δίνει αφορμές για τη συζήτηση θεμάτων ευρύτερου

[11] Η συγκεκριμένη εργασία δε βασίζεται σε *ένα, παγιωμένο, θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης* καθώς τόσο η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση όσο και η διαμόρφωση του φαινομένου της διευρυμένης πρόσβασης στο ελληνικό πανεπιστήμιο αποτελούν δύο διαδικασίες εν εξελίξει. Επιπρόσθετα, όμως, η δεδομένη έλλειψη θεωρητικού πλαισίου σε αυτήν την εργασία επιτείνεται και από το γεγονός ότι, όπως υποστηρίζουν οι Marginson & Rhoades (2002, σελ. 281) αλλά και οι Robertson & Dale (2003), οι μελέτες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής περιορίζονταν, ως και πρόσφατα, στην εξέταση της σχέσης εθνικών κρατών με τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τη δομή των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης, καθώς και στο ρόλο της αγοράς στην πρόκληση αλλαγών στο πανεπιστήμιο, με αποτέλεσμα να μην συνυπολογίζουν τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο υπερεθνικό επίπεδο. Επίσης, μέχρι και πριν από την τελευταία δεκαετία, δεν αναζητούνται οι δυνάμεις που πίεζαν τη μία χώρα μετά την άλλη να υιοθετήσουν τη νεοφιλελεύθερη φιλοσοφία στη διαμόρφωση της πολιτικής τους για το πανεπιστήμιο (Γεωργαντάς, 2000, Marginson, 1999, Henkel, 1997, Pannu, 1996, Carter & O' Neil, 1995). Παραβλεπόταν η εξέταση του ρόλου φορέων που πίεζαν τα κράτη στην υιοθέτηση κοινών συστημάτων αξιολόγησης (Van Damme, 2001), ή συγκρίσιμων εκπαιδευτικών δομών, και συμβατών τίτλων σπουδών (Jarvis, 2000, 1996, Gordon, 1999, ΚΕΚΜΟΚΟΡ, 1999, Green, 1997). Τέλος, στη συγκεκριμένη εργασία, ελλείπει ένα παγιωμένο θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης, καθώς η βιβλιογραφία, έως πρόσφατα, απέτυχε να υπογραμμίσει επαρκώς το ρόλο του τοπικού στη διαμόρφωση, άσκηση και εφαρμογή πολιτικής (Marginson & Rhoades, 2002, Deem, 2001) και επικέντρωνε, κυρίως, στις αντιδράσεις του εθνικού επιπέδου, παραμελώντας τις τοπικές απαντήσεις που πιθανά διαφοροποιούν την εφαρμογή των παγκόσμια διαχεόμενων πολιτικών επιλογών για την εκπαίδευση. Έτσι, η εργασία αυτή, έχει επαγωγικό χαρακτήρα και επιχειρεί να συνεισφέρει στη διαμόρφωση ενός θεωρητικού πλαισίου που βασίζεται στην ανάδειξη των προκλήσεων που αντιμετωπίζει το ελληνικό πανεπιστήμιο, και έχουν τη βάση τους στο μετασχηματισμό τού ρόλου του εθνικού κράτους και την ανάδυση φορέων στο ευρωπαϊκό επίπεδο που δύνανται να ασκούν άμεσες ή έμμεσες πιέσεις και να τροποποιούν συνολικά τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Στο επίπεδο της μεθοδολογίας υιοθετεί την προτροπή συγκεκριμένων μελετητών υπέρ της αναγκαιότητας χρήσης ποιοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων (Skeggs, 2001, Wolcott, 1999, Hammersley & Atkinson, 1995).

ενδιαφέροντος, όπως ο μετασχηματισμός του σύγχρονου ρόλου του εθνικού κράτους και η συνακόλουθη αναδιάταξη της γεωγραφίας της εξουσίας στην εκπαίδευση, η δυνατότητα, ουσιαστικά, διαφόρων μορφωμάτων – διαφορετικών μορφών και τύπων- στο υπερεθνικό επίπεδο να επηρεάζουν τα τεκταινόμενα σε εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα[12]. Στο διαθέσιμο χώρο δεν είναι δυνατόν να αναφερθούμε σε αυτά τα ζητήματα. Αυτό, όμως, στο οποίο πρέπει να γίνει αναφορά είναι ότι η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική[13], όπως και κάθε πολιτική της Ένωσης, συνδιαμορφώνεται[14] από τα κράτη μέλη

[12] Η διερεύνηση του ζητήματος της πρόσβασης, δίνει αφορμές για τη συστηματική μελέτη των σύγχρονων εξελίξεων που πιέζουν και τροποποιούν τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και θέτουν πρωτοφανείς προκλήσεις στον πανεπιστημιακό θεσμό. Εξελίξεων που απομακρύνουν από τη στατική θεώρηση των διαδράσεων μεταξύ εθνικού κράτους και πανεπιστημίου που έως πρόσφατα κυριαρχούσαν στη σχετική έρευνα. Εξελίξεων που πιέζουν προς την κατεύθυνση υιοθέτησης νέων αναλυτικών σχημάτων τα οποία καλούνται να εξηγήσουν τις σύγχρονες εκπαιδευτικές αλλαγές και λαμβάνουν υπόψη τις διαδράσεις μεταξύ φορέων και δρώντων που εντοπίζονται πέραν του εθνικού, τόσο στο παγκόσμιο όσο και στο ευρωπαϊκό επίπεδο. Αναλυτικά σχήματα που μόλις τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να αναζητούνται (βλ. Marginson & Rhoades, 2002, Μούτσιος, 2002, Robertson & Dale, 2003), προκειμένου να πάρουν τη θέση επιμέρους θεωρητικών προσεγγίσεων (Deem, 2001, Apple, 2000, Morrow & Torres, 2000, Lingard, 2000, Σιάνου, 1999, Dale, 1999, 1997, Marginson, 1999, Henry *et al*, 1999, Jones, 1998, Scott, 1998, Sadlak, 1998, Slaughter, 1998, Polster & Newson, 1998, Καζαμίας & Κασσωτάκης 1995).

[13] Η φράση *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική* (ΕΕΠ) χρειάζεται εννοιολόγηση και περιχάραξη διότι εμπεριέχει ένα διφορούμενο, μια απροσδιοριστία και ένα παράδοξο. Το διφορούμενο έγκειται στο γεγονός ότι το «ευρωπαϊκή» παραπέμπει τόσο στην εκπαιδευτική πολιτική που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της (ΕΕ) όσο και σε εκείνη που αφορά την ευρωπαϊκή ήπειρο –βλ. διαδικασία της Μπολόνια. Το απροσδιόριστο αφορά τη στόχευση και το πεδίο αναφοράς της ΕΕΠ τα οποία αναφέρονται στο χώρο της διά βίου μάθησης που υπερβαίνει τόσο το γνωστό εκπαιδευτικό σύστημα όσο και τις όποιες δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης στο βαθμό που η άτυπη εκπαίδευση –για παράδειγμα η μαθητεία σε ένα επάγγελμα- υπερβαίνει και εν πολλοίς καταργεί το μονοπώλιο των εκπαιδευτικών δομών που παρέχουν μάθηση. Η μάθηση λοιπόν είναι παντού αλλά πιστοποιείται κάπου. Κατά συνέπεια, τίθεται το ερώτημα της καταλληλότητας του όρου «Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική». Πράγματι, αν κάποιος θα ήθελε να είναι ακριβής και με καλή επιστημολογική τεκμηρίωση θα έπρεπε να χρησιμοποιεί τον όρο *Ευρωπαϊκές Πολιτικές Δια Βίου Μάθησης*. Όμως και πάλι, το ερώτημα που θα προέκυπτε θα ήταν: ο όρος *«πολιτική»* αν μη τι άλλο προϋποθέτει σύστημα αποτελούμενο από θεσμούς και δομές. Πώς θα μπορούσε να συμπεριλάβει τις –δυνητικά άπειρες- δυνατότητες άτυπης μάθησης; Εκείνο που θα ήταν δυνατόν, θα αφορούσε αποκλειστικά και μόνο το σύστημα των διαδικασιών πιστοποίησης αποκτημένων (άτυπων) γνώσεων, όχι όμως και τους τρόπους οργάνωσης των διαδικασιών απόκτησης άτυπων γνώσεων. Καταληκτικά, και δεδομένων των περιορισμών, η χρήση του όρου ΕΕΠ γίνεται κατά τρόπο συμβατικό, αποδεχόμενοι τον όρο που έχει κυριαρχήσει χωρίς όμως να αποσιωπούμε τα όρια και τα προβλήματά του ή έστω τη μερική αναντιστοιχία του από την παρατηρούμενη πραγματικότητα. Τέλος, το παράδοξο αφορά το γεγονός ότι η έκφραση *Εκπαιδευτική Πολιτική* σηματοδοτούσε, έως πριν κάποια χρόνια, την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική ενός κράτους-έθνους, στο πλαίσιο του οποίου το (εθνικό) εκπαιδευτικό σύστημα εθεωρείτο ένας από τους πυλώνες συγκρότησής του. Συνεπώς, αφενός μεν, δε θα μπορούσε να υπάρξει μια υπερ-εθνική εκπαιδευτική πολιτική, αφετέρου δε, η εκπαιδευτική πολιτική ήταν κάτι το ιερό και ως τέτοιο αντιμετωπιζόταν ως θέμα ταμπού. Σήμερα, παρατηρείται η ανάπτυξη μιας πανσπερμίας εκπαιδευτικών πολιτικών που μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με: α. τη διάρθρωση της εξουσίας: υπερ-εθνικές, εθνικές, ενδο-εθνικές, β. το χώρο: εθνικές, περιφερειακές, τοπικές, γ. την πηγή χρηματοδότησης: κρατικές, δημόσιες, ιδιωτικές, και ε. το αντικείμενο: επιμέρους εξειδικευμένες στοχεύσεις. Συνεπώς, η συζήτηση για την ύπαρξη και τη συγκρότηση της ΕΕΠ δεν μπορεί παρά να συνδεθεί με τις αναζητήσεις που αφορούν την *ευρωπαϊκή ολοκλήρωση* και τις θεωρητικές εργασίες που την αφορούν (Σταμέλος, 2010).

[14] Η εθνική πολιτική για το πανεπιστήμιο, συνδιαμορφώνεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που δεν μπορεί να αγνοήσει την ΕΕΠ αλλά και τις προτεραιότητες που προωθούν οι συμμετέχοντες στη διαδικασία της Μπολόνια σχετικά με τη σύσταση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Εκείνο που μπορεί κανείς να πει για τη δεύτερη είναι ότι δεν προϋποθέτει μιας μορφής νομική δέσμευση αλλά αποδεικνύει μια πολιτική βούληση από την πλευρά των κυβερνήσεων για ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ τους, στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης (Ασδεράκη, 2009). Σε ό,τι αφορά δε την πρώτη, η πολιτική της Ένωσης, συνδιαμορφώνεται από τα κράτη μέλη της, τα οποία έχουν «συμβατικά δεσμευτεί», στη βάση της «Αρχής της Επικουρικότητας», να μην παρακωλύουν με πράξεις ή με παραλείψεις τους την πραγματοποίηση των κοινών στόχων της, με αποτέλεσμα η ΕΕ να διατηρεί, σε κάθε περίπτωση, την αρμοδιότητα να εφαρμόζει την πολιτική που αποφασίζουν από κοινού τα κράτη μέλη της, στο πλαίσιο των κοινοτικών οργάνων, προωθώντας συγκεκριμένες δράσεις και αναλαμβάνοντας τις αναγκαίες πρωτοβουλίες. (Τσαούσης, 2000, σελ.73). Μετά το 2000 δε, η έναρξη της διαδικασίας τής Λισαβόνας με την εισαγωγή της, νέας, Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού (ΑΜΣ) άλλαξε ριζικά την ευρωπαϊκή συνεργασία σε τομείς που σχετίζονται με την εκπαίδευση, κατάρτιση και έρευνα στα κράτη μέλη. Η διαδικασία της Λισαβόνας παρείχε μια πλατφόρμα για τη συζήτηση των πολιτικών σε ευρωπαϊκό επίπεδο και η ΑΜΣ την ευκαιρία να διαμορφωθεί ένα συμπαγές πλαίσιο πολιτικής σε αυτούς τους τομείς χωρίς να θίγονται άμεσα τα εθνικά συμφέροντα. Με δύο λόγια, στο πλαίσιο της διαδικασίας της Λισαβόνας και της ΑΜΣ, οι κοινά συμφωνημένοι στόχοι για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, την έρευνα, έγιναν εθνικοί στόχοι, τους οποίους τα εθνικά κράτη έχουν αναλάβει να εφαρμόσουν εντός ενός, σχεδόν, ασφυκτικού πλαισίου παρακολούθησης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2005), σελ. 8-9).

της –με τη συμμετοχή της Ελλάδας [15] - και προσαρμόζεται, κατά την υλοποίησή της, στην ελληνική πραγματικότητα από φορείς στο εθνικό και υποεθνικό επίπεδο προκειμένου να ικανοποιήσει, μεταξύ άλλων, εθνικά συμφέροντα, κοινωνικά και συνδικαλιστικά αιτήματα [16] και τελικά τη διασφάλιση της νομιμότητας του εθνικού κράτους απέναντι στους πολίτες του[17] (Σταμέλος *et al*. 2010, Σταμέλος & Βασιλόπουλος 2004, Βασιλόπουλος, 2004).

Σε αυτό το πλαίσιο, η διαμόρφωση του φαινομένου της διευρυμένης πρόσβασης στην Ελλάδα που έλαβε χώρα, τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, στηρίχθηκε σε δύο πολύ σημαντικές παραμέτρους. Από τη μια, το ελληνικό κράτος, αφενός, προχώρησε στην αύξηση του αριθμού εισακτέων στο

[15] Βέβαια, στο σημείο αυτό, είναι μάλλον χρήσιμο να παραθέσουμε την εμπειρία του Ιωακειμίδη, που αναφέρεται κυρίως στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συμμετοχής μας στο «ενωσιακό» οικοδόμημα: «Στο ερώτημα προς διοικητικά και άλλα στελέχη που πηγαίνουν στις Βρυξέλλες για να συμμετέχουν σε διαπραγμάτευση, ποιες θέσεις θα υποστηρίξουμε, η απάντηση συνοψίζεται είτε στο: θα δούμε τι θα πουν οι άλλοι και θα παρέμβουμε και να είστε βέβαιος ότι θα τους …σχίσουμε» (εννοείται πως η έκφραση είναι διαφορετική) ή εναλλακτικά «δε βαριέσαι, τι σημασία έχει τι θα πούμε αφού οι μεγάλοι τα έχουν βρει αναμεταξύ τους και όποια θέση και αν παρουσιάσουμε θα μας …σχίσουν» (Ιωακειμίδης, 1997, σελ. 106). Και συνεχίζει: «Τα αποτελέσματα της «στάσης» αυτής είναι ιδιαιτέρως αρνητικά. Πρώτον, από διαπραγματευτικής πλευράς, τείνουμε να επιδιώκουμε συνεχώς «ευνοϊκή μεταχείριση» μέσω εξαιρέσεων, αποκλίσεων, μεταβατικών ρυθμίσεων. Δεύτερον, τείνουμε να εστιάζουμε το διαπραγματευτικό μας ενδιαφέρον σε περιορισμένο αριθμό θεμάτων. Είναι γνωστό ότι στις Βρυξέλλες έχει δημιουργηθεί η αντίληψη ότι η Ελλάδα ενδιαφέρεται συνήθως για δύο θέματα και αντιδρά μόνο αν συναντήσει δύο λέξεις σε διαπραγματευτικά κείμενα: α) Τουρκία και β) συνοχή» (Ιωακειμίδης, 1997, σελ. 109).
Σε κάθε περίπτωση, η Ελλάδα συμμετέχει, στο βαθμό που της αναλογεί με βάση τον πληθυσμό της, σε όλα τα κοινοτικά όργανα. Συνεπώς, συναποφασίζει τη διαμόρφωση της πολιτικής στην Ένωση. Οι θέσεις της, αν υπάρχουν, ακούγονται σε όλα τα θεσμοποιημένα όργανα της ΕΕ και το εύρος των συμφερόντων της επιχειρείται να ικανοποιηθεί μέσα από την ανάπτυξη στρατηγικών και την επίτευξη συνασπισμών με άλλα κράτη μέλη. Μετά δε και τη διεύρυνση της ΕΕ προς τα κράτη της ανατολικής Ευρώπης και της συμμετοχής μας στην ΟΝΕ, η Ελλάδα έχει ισχυροποιήσει τη θέση της στο ενωσιακό επίπεδο, δεδομένου ότι εντάσσεται στις μεσαίες χώρες της Ε.Ε, παρά τις τελευταίες αρνητικές εξελίξεις.

[16] Έτσι, φορείς στο υπερεθνικό και υποεθνικό επίπεδο –εταιρίες, βιομηχανία κλπ- που χρηματοδοτούν τη διεύρυνση της πρόσβασης στο ελληνικό πανεπιστήμιο, στο πλαίσιο άσκησης της ΕΕΠ, μπορούν να εξυπηρετήσουν επιμέρους και συγκεκριμένους στόχους. Αντίστοιχα, το ελληνικό κράτος, εντός του δεδομένου συνδιαμορφούμενου πλαισίου, έχει το περιθώριο να προωθήσει τα δικά του συμφέροντα, όπως αποτυπώνονται, μεταξύ άλλων, στα ποικίλα κοινωνικά και συνδικαλιστικά αιτήματα, τις ανάγκες και αντοχές της οικονομίας, τις προβλέψεις του Συντάγματος, τις υποχρεώσεις που προκύπτουν από τη συμμετοχή του σε άλλους διεθνείς οργανισμούς κλπ. Αυτό τουλάχιστον, υποδεικνύουν, κατ' αρχάς, οι αναφορές «στις μεγάλες αλλαγές που έγιναν το 2000-2004» και περιλαμβάνονται σε πολιτική διαφήμιση του κυβερνώντος κόμματος –του ΠΑΣΟΚ: «ανοίξαμε την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, διαμορφώσαμε συνθήκες διεθνών συνεργασιών, αναπτύξαμε τις μεταπτυχιακές σπουδές, ιδρύσαμε το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο»… Η προηγούμενη διαπίστωση ενισχύεται και από το γεγονός ότι η διεύρυνση της πρόσβασης στο ελληνικό πανεπιστήμιο, τα τελευταία χρόνια, έλαβε χώρα ως απόρροια των χρηματοδοτήσεων των Ευρωπαϊκών Διαρθρωτικών Ταμείων, τις οποίες διαχειρίζεται το ελληνικό κράτος, στο πλαίσιο των στόχων που θέτει η Ε.Ε. Οι χρηματοδοτήσεις αυτές, λαμβάνουν δύο μορφές. Από τη μια, έχουμε τα ΚΠΣ και από την άλλη τις Κοινοτικές Πρωτοβουλίες. Και στις δύο περιπτώσεις, δε θα ήταν καθόλου άστοχο να αναφερθούμε στη διαμόρφωση και άσκηση της *«ελληνικά χρωματισμένης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής»*. Ουσιαστικά, πρόκειται περί άσκησης «εθνικής» εκπαιδευτικής πολιτικής με κοινοτικά κονδύλια και κοινοτικούς προσανατολισμούς προσαρμοσμένους στις εθνικές ανάγκες! Είναι εξόχως ενδεικτική η περίπτωση του προγράμματος της Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής Αναβάθμισης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Εξομοίωσης) που υλοποιήθηκε από τα 9 ΠΤΔΕ της χώρας. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, παρόλο που χρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο -στο πλαίσιο του Β' ΚΠΣ και ειδικότερα από το ΕΠΕΑΕΚ Ι του ΥΠΕΠΘ- είχε ως ουσιαστικό στόχο την εξομοίωση των πτυχίων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών με αυτά των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Εννοείται βέβαια, πως αν κάποιος ανατρέξει στο πλαίσιο των δράσεων που χρηματοδοτεί το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο δε θα βρει πουθενά ανάλογη δράση. Σε αυτήν την περίπτωση, το ελληνικό κράτος κατόρθωσε να εξυπηρετήσει ένα πάγιο συνδικαλιστικό αίτημα, εντάσσοντας το πρόγραμμα της εξομοίωσης στο στόχο του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου: «Προώθηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης». Ανάλογες ενδεικτικές περιπτώσεις είναι και αυτές που αφορούν στο πρόγραμμα Παιδεία Ομογενών, που υλοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης αλλά και το πρόγραμμα Επανεκπαίδευσης Αδιορίστων Δασκάλων του Εξωτερικού που επίσης υλοποίησαν τα ΠΤΔΕ της χώρας.

[17] Σχετικά με τους τρόπους που το εθνικό κράτος διασφαλίζει στο σύγχρονο πλαίσιο τη νομιμότητά του βλ. και Carnoy & Castells, (2000).

προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων και αφετέρου, θεσμοθέτησε τη διαμόρφωση –βλ. σύσταση ΕΑΠ, ίδρυση νέων πανεπιστημίων και πανεπιστημιακών τμημάτων, Διδασκαλείο- ή τη δυνατότητα διαμόρφωσης, από την ακαδημαϊκή κοινότητα, νέων εκπαιδευτικών ή και ερευνητικών δομών –βλ. Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών, ΚΕΚ, ΕΠΙ. Επιπλέον, ενεργοποιήθηκαν οι δυνατότητες που είχε η ακαδημαϊκή κοινότητα, εντός του υπάρχοντος θεσμικού πλαισίου, να αναπτύσσει παράλληλες δραστηριότητες εκπαιδευτικού ή και ερευνητικού χαρακτήρα και μέσω αυτών να προωθεί ταυτόχρονα τη διατμηματική, διαπανεπιστημιακή, διακρατική συνεργασία. Πιο συγκεκριμένα, παρασχέθηκε, στα μέλη ΔΕΠ, ατομικά ή συλλογικά, χρηματοδότηση[18] για τη σύσταση προγραμμάτων σπουδών, στο προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης καθώς και την ανάπτυξη ερευνητικών προγραμμάτων εστιασμένων, κυρίως, στις ανάγκες της οικονομίας (Σταμέλος & Βασιλόπουλος 2004).

Όμως, τόσο στο επίπεδο των πρωτοβουλιών που ανέλαβε το ελληνικό κράτος (αύξηση του αριθμού εισακτέων) και των δράσεων που ανέπτυξε (θεσμοθέτηση νέων μορφών πρόσβασης), όσο και, κυρίως, σε αυτό της χρηματοδότησης της πρόσβασης στο ελληνικό πανεπιστήμιο ο ρόλος της ΕΕΠ παρόλο που δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτος[19], είναι συγκεκριμένος και κυρίαρχος. Η πολιτική της Ένωσης για την εκπαίδευση τόσο κατά την περίοδο

[18] Από φορείς στο υπερεθνικό, το εθνικό και το υποεθνικό επίπεδο.

[19] Ο ρόλος της ΕΕΠ στη διαμόρφωση και άσκηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής δεν διακρίνεται πάντα τόσο εύκολα. Το γεγονός αυτό, βέβαια, σχετίζεται άμεσα με τις μορφές που λαμβάνει η άσκηση της ΕΕΠ στα κράτη μέλη της και την καθιστούν «ένα έξοχο υπόδειγμα σχεδιασμού, προγραμματισμού και υλοποίησης εκπαιδευτικής πολιτικής» (Σταμέλος & Καρανάτσης, 2002, σελ. 30). Ακριβέστερα, οι τρόποι με τους οποίους ασκείται η ΕΕΠ της επιτρέπουν να φαίνεται λιγότερο παρούσα από ό,τι είναι στην πραγματικότητα, καθώς δεν επιθυμεί να ξεσηκώσει αμυντικά και εχθρικά αντανακλαστικά από τα εθνικά κράτη και τους πληθυσμούς τους. Έτσι, σε πρώτο επίπεδο, το *ήπιο κοινοτικό δίκαιο*, τα Λευκά, Πράσινα Βιβλία, τα Υπομνήματα, οι Ανακοινώσεις, οι Κανονισμοί, οι Οδηγίες κλπ αντανακλώνται λιγότερο ή περισσότερο στην εθνική νομοθεσία έτσι ώστε πάντα να υπάρχει μια επίφαση άσκησης εθνικής πολιτικής. Σχετικά, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί καθόλου τυχαίος ο χαρακτηρισμός «μεθοδολογία Αρσένη» που χρησιμοποίησε ο Σταμέλος, (2000, σελ. 17) για να υπογραμμίσει ακριβώς την ουσιαστική επίδραση που διατηρούσε η στοχοθεσία της Ε.Ε. στη Μεταρρύθμιση Αρσένη. Αλλά και παλαιότερα: πόσο άραγε εμφανές έγινε το γεγονός ότι η θεσμοθέτηση και ανάπτυξη των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), επί Υπουργείας Σουφλιά, εντασσόταν στο επίπεδο «3» ενός εκπαιδευτικού συστήματος πέντε επιπέδων που φάνηκε να προωθείται από την Ένωση στις αρχές τις δεκαετίας του '90; Σε δεύτερο επίπεδο, τις χρηματοδοτήσεις της Ένωσης που εκπορεύονται από τα Ευρωπαϊκά Διαρθρωτικά Ταμεία, διαχειρίζεται το ελληνικό κράτος. Έτσι, η σύσταση νέων πανεπιστημίων και πανεπιστημιακών τμημάτων ή η αύξηση της χρηματοδότησης για τη σύσταση ΠΜΣ παρουσιάζονται ως δείγματα διαμόρφωσης και άσκησης αμιγώς εθνικής ή και κομματικής, κατά περίπτωση, πολιτικής (βλ. τις πρόσφατες διαφημίσεις του ΠΑΣΟΚ στον τύπο). Τέλος, οι δράσεις τής Ένωσης που χρηματοδοτούνται, χωρίς τη διαμεσολάβηση του ελληνικού κράτους, από τις ΓΔ της Επιτροπής (πχ. Ευρωπαϊκά Προγράμματα και Ενέργειες), εφαρμόζονται κατακερματισμένες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο βαθμό που είναι πολύ δύσκολο να σχηματιστεί η συνολική εικόνα της έκτασης που λαμβάνουν (πχ. το πρόγραμμα ERASMUS ή οι δράσεις του προγράμματος LEONARDO στο πανεπιστήμιο). Τέλος, πιο πρόσφατα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στο πλαίσιο της διαδικασίας της Λισσαβόνας και της ΑΜΣ, οι κοινά συμφωνημένοι στόχοι για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, την έρευνα, έγιναν εθνικοί στόχοι τους οποίους τα εθνικά κράτη έχουν αναλάβει να εφαρμόσουν, ούτως ή άλλως.

της αρχικής διαμόρφωσης της, όσο και πολύ περισσότερο, κατά την αποκρυστάλλωση και παγίωσή της, μετά την ψήφιση της Συνθήκης του Μάαστριχτ, ετέθη στην υπηρεσία του κυρίαρχα οικονομικού (προώθηση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας των κρατών μελών) και δευτερευόντως του πολιτικού (πολιτική ενοποίηση) σκοπού της ΕΕ. Σε αυτό το πλαίσιο καθορίστηκαν, τα τελευταία χρόνια, οι επιμέρους στόχοι της πολιτικής της Ένωσης για το πανεπιστήμιο. Δηλαδή, η διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ), του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (ΕΧΕ) και του Ευρωπαϊκού Χώρου Δια-Βίου Μάθησης (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2011).

Συγκεκριμένα, οι ειδικοί στόχοι που έχει θέσει η ΕΕΠ είναι δυνατόν να συνοψιστούν ως εξής:

1. Προώθηση της διάδρασης μεταξύ των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης και της οικονομίας[20]
2. Προώθηση της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης[21],
3. Ανάπτυξη της διακρατικής συνεργασίας[22],
4. Αύξηση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση[23],
5. Εμπλοκή των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στον τομέα της Δια-Βίου Μάθησης και της συνεχιζόμενης κατάρτισης[24],
6. Προώθηση της διασφάλισης της ποιότητας των παρεχομένων σπουδών και ενίσχυση της διαφάνειας και συμβατότητας των ευρωπαϊκών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης[25].

Έτσι, είναι δυνατόν να αναγνωρίσουμε τη στοχοθεσία της ΕΕΠ, από τη μια, στις πρωτοβουλίες που ανέλαβε και στο περιεχόμενο των δράσεων που

[20] Ο συγκεκριμένος, αποτελεί στόχο της ΕΕΠ ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '80, όταν με βάση τις αποφάσεις του ΔΕΚ στις υποθέσεις Gravier και Humbel, επήλθε η εξίσωση της πανεπιστημιακής με την επαγγελματική εκπαίδευση. Περιελήφθη δε στην *agenda* των ζητημάτων που προωθεί η ΕΕΠ, το 1991 και πρόσφατα στο πλαίσιο των δράσεων που προωθεί τόσο η Ε.Ε. για τη σύσταση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης και Έρευνας όσο και η διαδικασία της Μπολόνια σχετικά με τη σύσταση του ΕΧΑΕ.

[21] Ο συγκεκριμένος στόχος περιελήφθη στην *agenda* των ζητημάτων που προωθεί η ΕΕΠ, ήδη από το 1991, προωθήθηκε δε περαιτέρω στο πλαίσιο των δράσεων που ανελήφθησαν για τη σύσταση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης μετά την ψήφιση της Συνθήκης του Μάαστριχτ.

[22] Ο συγκεκριμένος στόχος περιελήφθη στην *agenda* των ζητημάτων που προωθεί η ΕΕΠ, ήδη από το 1991. Προωθείται δε, πιο πρόσφατα, στο πλαίσιο των δράσεων που έχει αναλάβει τόσο η Ε.Ε. σχετικά με τη σύσταση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης, του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας και τη συνεργασία με τρίτες χώρες όσο και η διαδικασία της Μπολόνια σχετικά με τη σύσταση του ΕΧΑΕ.

[23] Ο συγκεκριμένος στόχος περιελήφθη στην *agenda* των ζητημάτων που προωθεί η ΕΕΠ, ήδη από το 1991.

[24] Ο συγκεκριμένος στόχος περιελήφθη στην *agenda* των ζητημάτων που προωθεί η ΕΕΠ, ήδη από το 1991. Προωθήθηκε δε περαιτέρω στο πλαίσιο των δράσεων που ανελήφθησαν για τη σύσταση του Ευρωπαϊκού Χώρου Δια-Βίου Εκπαίδευσης μετά την ψήφιση της Συνθήκης του Μάαστριχτ. Αποτελεί, τέλος, διακηρυγμένο στόχο τής διαδικασίας της Μπολόνια από το 2001, μετά τη συνάντηση της Πράγας.

[25] Αποτελεί διακηρυγμένο στόχο της διαδικασίας της Μπολόνια, ήδη από την εκκίνηση της διαδικασίας.

ανέπτυξε το ελληνικό κράτος σχετικά με τη διεύρυνση της πρόσβασης στο ελληνικό πανεπιστήμιο, αλλά και από την άλλη, στις χρηματοδοτήσεις που κατέβαλαν φορείς στο υπερεθνικό και το υποεθνικό επίπεδο και ιδίως η ΕΕ – απευθείας ή με τη διαμεσολάβηση του ελληνικού κράτους- για την υλοποίηση προγραμμάτων σπουδών, επιμόρφωσης, κατάρτισης και έρευνας από μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας (Βλ. τον πίνακα 1 που ακολουθεί).

Πίνακας 1: Η διαμόρφωση του φαινομένου της διευρυμένης πρόσβασης στο ελληνικό πανεπιστήμιο εντός του πλαισίου άσκησης της ΕΕΠ[26]								
			Στόχοι ΕΕΠ για το πανεπιστήμιο					
			Προώθηση της διάδρασης μεταξύ των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης και της οικονομίας	**Προώθηση της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης**	**Ανάπτυξη της διεθνικής συνεργασίας**	**Αύξηση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση**	**Εμπλοκή των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στον τομέα της δια-βίου εκπαίδευσης και της συνεχιζόμενης κατάρτισης**	**Προώθηση της διασφάλισης της ποιότητας των παρεχομένων σπουδών και ενίσχυση της διαφάνειας και συμβατότητας των ευρωπαϊκών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης**
Υλοποίηση των στόχων	**Έμμεσες μορφές άσκησης της ΕΕΠ**	**Πρωτοβουλίες και Νομοθετικές ρυθμίσεις του ελληνικού κράτους**	Ίδρυση νέων πανεπιστημιακών τμημάτων με σαφή προσανατολισμό προς την αγορά εργασίας[27] τόσο στο συμβατικό πανεπιστήμιο όσο και στο ΕΑΠ, Σύσταση ΕΠΙ[28], Σύσταση Πανεπιστημιακών ΚΕΚ	Σύσταση ΕΑΠ	Σύσταση διακρατικών τμημάτων[29] Σύσταση ΠΜΣ[30]	Αύξηση του αριθμού εισακτέων στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, Σύσταση ΕΑΠ, Σύσταση ΠΜΣ	Σύσταση ΕΑΠ[31]	Σύσταση ΠΜΣ στο συμβατικό πανεπιστήμιο, ΠΜΣ ΕΑΠ
		Χρηματοδοτήσεις του ελληνικού κράτους	Υλοποίηση «Προγραμμάτων Έρευνας» από μέλη ΔΕΠ	-	-	Υλοποίηση «Προγραμμάτων Έρευνας» από μέλη ΔΕΠ	Σύσταση Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών[32]	-
		Χρηματοδοτήσεις από φορείς στο υπερεθνικό – υποεθνικό επίπεδο[33]	Υλοποίηση επιμορφωτικών – ερευνητικών προγραμμάτων από μέλη ΔΕΠ	-	-	Υλοποίηση επιμορφωτικών – ερευνητικών προγραμμάτων από μέλη ΔΕΠ	Υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων	-
	Άμεσες μορφές άσκησης της ΕΕΠ	**Χρηματοδοτήσεις από την Κοινότητα**	Συμπράξεις πανεπιστημιακών ιδρυμάτων με φορείς της αγοράς εργασίας (Πρόγραμμα LEONARDO) Υλοποίηση ερευνητικών προγραμμάτων από μέλη ΔΕΠ[34] (4ο, 5ο, 6ο,Πρόγραμμα Πλαίσιο)	Υλοποίηση προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και κατάρτισης (LEONARDO-SOCRATES)	Υλοποίηση διευρωπαϊκών προγραμμάτων σπουδών στο προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο[35], Υλοποίηση προγραμμάτων κινητικότητας, Υλοποίηση ερευνητικών προγραμμάτων από μέλη ΔΕΠ σε συνεργασία με αλλοδαπούς ερευνητές, Σύσταση Κέντρων Αριστείας	Υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης, κατάρτισης και έρευνας από μέλη ΔΕΠ	-	-
		Χρηματοδοτήσεις από τα Ευρωπαϊκά Διαρθρωτικά Ταμεία[36]	Σύσταση Πανεπιστημιακών ΚΕΚ[37], Σύσταση ΠΜΣ[38], Υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης, κατάρτισης και έρευνας από μέλη ΔΕΠ[39]	Σύσταση Πανεπιστημιακών ΚΕΚ[40], Υλοποίηση προγραμμάτων εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και κατάρτισης από μέλη ΔΕΠ	Υλοποίηση ερευνητικών προγραμμάτων από μέλη ΔΕΠ με τη συνεργασία αλλοδαπών ερευνητών	Υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης, κατάρτισης και έρευνας από μέλη ΔΕΠ	Σύσταση Πανεπιστημιακών ΚΕΚ Υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης από μέλη ΔΕΠ	-

[26] Ο συγκεκριμένος πίνακας είναι, εκ των πραγμάτων, ιδιαίτερα συνοπτικός. Περισσότερες πληροφορίες, στο ζήτημα των διαστάσεων που έχει λάβει η διεύρυνση της πρόσβασης στο ελληνικό πανεπιστήμιο θα αναφέρουμε στο επόμενο μέρος αυτής της εργασίας.
[27] Είναι εξόχως χαρακτηριστικοί οι τίτλοι ορισμένων από τα νεοϊδρυθέντα τμήματα: Γεωπονικής Βιοτεχνολογίας, Επιχειρησιακής Έρευνας και Μάρκετινγκ κλπ.
[28] Τα ΕΠΙ είναι δυνατόν αφενός, να ιδρύονται από ένα ή περισσότερα τμήματα του αυτού ή άλλων ΑΕΙ, και αφετέρου να συνεργάζονται με φορείς του δημοσίου ή και του ιδιωτικού τομέα. Πέραν αυτού όμως, στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ, χρηματοδοτείται, επιπλέον, η αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων προς την κατεύθυνση της αγοράς εργασίας.
[29] Βλ. για παράδειγμα, προσπάθεια δημιουργίας του Πανεπιστημίου της Αδριατικής (με τη συνεργασία των Πανεπιστημίων του Ιονίου, των Ιωαννίνων και των Πατρών).
[30] Τόσο ο Ν. 2083/92 όσο και 2525/97 προβλέπουν τη δυνατότητα τα ΠΜΣ να είναι διακρατικά.
[31] Στο ΕΑΠ, πέραν των προγραμμάτων σπουδών στο προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, προσφέρονται επίσης, προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης, υπό την έννοια της παρακολούθησης περιορισμένου αριθμού Θεματικών Ενοτήτων.
[32] Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον το γεγονός πως το ελληνικό κράτος όχι μόνο θεσμοθέτησε τη σύσταση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δομών αλλά και χρηματοδότησε με ίδια κονδύλια τη λειτουργία τους. Σε αυτό το ζήτημα όμως θα επιστρέψουμε στο επόμενο μέρος της συγκεκριμένης εργασίας.
[33] Τόσο η Ε.Ε. όσο και το ελληνικό κράτος –στο πλαίσιο των έμμεσων μορφών που λαμβάνει η άσκηση της ΕΕΠ- ενθαρρύνουν τη σύμπραξη διαφόρων φορέων με το πανεπιστήμιο –βλ. π.χ. σε ό,τι αφορά στο ελληνικό κράτος, το Π.Δ. 274/2000.
[34] Τα ερευνητικά προγράμματα που χρηματοδοτούνται απευθείας από την Ε.Ε. και εντάσσονται στα Προγράμματα Πλαίσια, όπως έχουμε ήδη αναφέρει σε προηγούμενη ενότητα, είναι προσανατολισμένα προς την κατεύθυνση εξυπηρέτησης της αγοράς εργασίας.
[35] Παράδειγμα τέτοιου προγράμματος αποτελεί το διακρατικό ΠΜΣ στο ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ που συνεργάζεται με το London Institute of Education.
[36] Με τη διαμεσολάβηση του ελληνικού κράτους
[37] Η ίδρυση των ΚΕΚ προβλέφθηκε από το Ν. 2009/92, κατόπιν σύστασης της Επιτροπής. Η χρηματοδότησή τους όμως απορρέει από τα Επιχειρησιακά Προγράμματα του Υπουργείου Εργασίας.
[38] Στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ, χρηματοδοτούνται μόνο εκείνα τα Προγράμματα που έχουν σαφή προσανατολισμό προς τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.
[39] Όλα τα προγράμματα που χρηματοδοτούνται από το ΚΠΣ ή τις Κοινοτικές Πρωτοβουλίες, όπως έχουμε ήδη αναφέρει σε προηγούμενη ενότητα, είναι εξ αντικειμένου προσανατολισμένα προς την κατεύθυνση της εξυπηρέτησης των αναγκών της αγοράς εργασίας.

[40] Τα ΚΕΚ του ΕΚΠΑ και του Πανεπιστημίου Μακεδονίας υλοποιούν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και κατάρτισης

!

Όπως προκύπτει από την ανάγνωση του πίνακα, οι αλλαγές που έχει επιφέρει στο ελληνικό πανεπιστήμιο, η διαμόρφωση του φαινομένου της διευρυμένης πρόσβασης αφορούν[41]: α) το πεδίο που λαμβάνει χώρα η πρόσβαση (Διδασκαλία – εκπαίδευση, κατάρτιση- και έρευνα), β) τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται το ελληνικό πανεπιστήμιο (χρήστες και εργαζόμενοι), γ) το ρυθμιστή της πρόσβασης στο ελληνικό πανεπιστήμιο (Ελληνικό κράτος, Πανεπιστήμιο, Τμήμα, μέλη ΔΕΠ), και δ) το χρηματοδότη της πρόσβασης σε αυτό (ΕΕ, Ελληνικό κράτος, Φορείς ή φυσικά πρόσωπα στο υπερεθνικό και υποεθνικό επίπεδο).

Αυτές οι αλλαγές συνοψίζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 2: Οι αλλαγές στο ελληνικό πανεπιστήμιο από τη διεύρυνση της πρόσβασης
(Ο πίνακας διαβάζεται κατακόρυφα)

Πεδίο	**Πληθυσμός**		**Ρυθμιστής**	**Χρηματοδότης**
	Χρήστες	Εργαζόμενοι		
Διδασκαλία (εκπαίδευση – κατάρτιση)	Φοιτητές	Διδάσκοντες	Ελληνικό Κράτος	Ευρωπαϊκή Ένωση
Έρευνα	Επιμορφούμενοι - Καταρτιζόμενοι	Ερευνητές, Βοηθοί Ερευνητές	Πανεπιστήμιο	Ελληνικό Κράτος
		Άτομα που ασχολούνται στη γραμματειακή υποστήριξη προγραμμάτων	Τμήμα	Φορείς ή φυσικά πρόσωπα στο υπερεθνικό και υποεθνικό επίπεδο
			Μέλη ΔΕΠ	

Οι προκλήσεις για το ελληνικό Πανεπιστήμιο

Τελικά, η διεύρυνση της πρόσβασης στο ελληνικό πανεπιστήμιο έλαβε δύο βασικές μορφές: α) επέκταση και εμπλουτισμός του ελληνικού πανεπιστημιακού δικτύου και, β) σύσταση προγραμμάτων σπουδών σε επίπεδο τμήματος και υλοποίηση προγραμμάτων έρευνας, επιμόρφωσης και

[41] Έχει ενδιαφέρον, στο σημείο αυτό, να γίνει συνοπτική αναφορά στους στόχους που ικανοποιούν φορείς που εμπλέκονται στη διαδικασία υλοποίησης της διεύρυνσης της πρόσβασης στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Η ΕΕ, αφενός προωθεί την οικοδόμηση του ΕΧΑΕ, του ΕΧΕ και του Ευρωπαϊκού Χώρου Δια-βίου Μάθησης. Φορείς στο υπερεθνικό και υποεθνικό επίπεδο (πχ επιχειρήσεις, βιομηχανία) εκπαιδεύουν και καταρτίζουν προσωπικό, αναπτύσσουν και εξελίσσουν ερευνητικές εφαρμογές κλπ. Το ελληνικό κράτος, διασφαλίζει τη νομιμότητά του απέναντι στους πολίτες εξυπηρετώντας ιδίους στόχους στο πλαίσιο άσκησης της ΕΕΠ. Τέλος, τα μέλη ΔΕΠ κερδίζουν επιπλέον αμοιβές, προάγουν την έρευνα, αγοράζουν και συντηρούν την υλικοτεχνική υποδομή των εργαστηρίων τους, προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο ενώ, επίσης, στελεχώνουν τα εργαστήριά τους με ερευνητικό και όχι μόνο προσωπικό.

κατάρτισης στη βάση, κυρίως, αποκεντρωμένων πρωτοβουλιών των μελών ΔΕΠ.

Οι προκλήσεις από την πρώτη βασική μορφή που έλαβε η διεύρυνση της πρόσβασης στο ελληνικό πανεπιστήμιο αφορούν τη διασφάλιση της επιστημονικής ουσίας των πανεπιστημιακών σπουδών[42] και την εξασφάλιση πόρων για την ομαλή λειτουργία των πανεπιστημίων χωρίς την ανατροπή μερικών βασικών χαρακτηριστικών της λειτουργίας τους, όπως, για παράδειγμα, η δωρεάν φοίτηση[43].

Από την άλλη μεριά, οι προκλήσεις για το ελληνικό πανεπιστήμιο από τη σύσταση προγραμμάτων σπουδών σε επίπεδο τμήματος και την υλοποίηση προγραμμάτων έρευνας, επιμόρφωσης και κατάρτισης στη βάση κυρίως, αποκεντρωμένων πρωτοβουλιών των μελών ΔΕΠ αφορούν: α) τη διεύρυνση του πεδίου των δραστηριοτήτων των πανεπιστημιακών τμημάτων και την κατάργηση της ταύτισής τους με ένα, το προπτυχιακό, πρόγραμμα σπουδών, β) το πρότυπο της λειτουργίας τους, και γ) την προοδευτική ένταξή τους σε ένα ιδιαιτέρως ανταγωνιστικό διεθνές περιβάλλον[44]. Σε σχέση, μάλιστα, ειδικά

[42] Η διαγραφόμενη πρόκληση, σε αυτό το πλαίσιο, αφορά στη διασφάλιση της επιστημονικής ουσίας των πανεπιστημιακών σπουδών και του κύρους των πανεπιστημιακών πτυχίων της αγοράς εργασίας.
Πιο συγκεκριμένα, η άποψη ότι τα εξειδικευμένα πτυχία θα επιτρέψουν την είσοδο όλων των κατόχων τους στην αγορά εργασίας είναι μάλλον επικίνδυνη για τις πανεπιστημιακές σπουδές. Για να εξειδικευθεί κάποιος οφείλει πρώτα να έχει σπουδάσει επαρκώς την επιστήμη στην οποία έχει εξειδικευθεί. Επιστημονική εξειδίκευση δε σημαίνει κατάρτιση σε δεξιότητες ή τεχνικές που απαιτεί ή που κάποιος φαντάζεται πως απαιτεί σήμερα η αγορά εργασίας. Σε ένα κόσμο που αλλάζει με φρενήρεις ρυθμούς και η γνώση παλαιώνεται τάχιστα, εκείνος που μπορεί να ανανεώνει τις γνώσεις του είναι αυτός «που έχει σπουδάσει σε βάθος την επιστήμη του, που έχει κατακτήσει τις εγκύκλιες γνώσεις, τα εργαλεία και τις αρχές της» (Θεοτοκάς, 2000, σελ 142). Τα εξειδικευμένα πτυχία δεν ταυτίζονται με την εύρεση εργασίας αλλά μάλλον οδηγούν είτε στην ανεργία είτε στην ετεροαπασχόληση. Μάλιστα, η εξέλιξη αυτή καθίσταται όλο και περισσότερο σαφής, στην ελληνική κοινωνία, και δρα μεσοπρόθεσμα ενάντια στο κύρος των πανεπιστημιακών σπουδών(Σταμέλος & Καρανάτσης, 2002, σελ. 29).

[43] Η διαμορφούμενη κατάσταση έχει ως εξής. Το ελληνικό κράτος χρηματοδότησε ένα μεγάλο μέρος της ίδρυσης των νέων τμημάτων από το ΕΠΕΑΕΚ. Όμως, το ΕΠΕΑΕΚ δεν καλύπτει έξοδα για μισθοδοσίες μόνιμου προσωπικού. Η κυβέρνηση, προκειμένου να αντιπαρέλθει το συγκεκριμένο πρόβλημα αλλά και να καλύψει την εθνική συμμετοχή στο ΕΠΕΑΕΚ, αφενός δέσμευσε τα δύο τρίτα περίπου των θέσεων ΔΕΠ που ενεργοποιήθηκαν από τους προγραμματισμούς στελέχωσης των λειτουργούντων τμημάτων και αφετέρου, προχώρησε στην περικοπή των δύο τρίτων περίπου του Λογαριασμού Δημοσίων Επενδύσεων των ΑΕΙ (Θεοτοκάς, 2000). Επιπρόσθετα, προέβλεψε ώστε η στελέχωση των νέων τμημάτων να καλυφθεί όχι μόνο από εκλογές νέων μελών ΔΕΠ αλλά και από μετακινήσεις μελών ΔΕΠ που σήμερα υπηρετούν σε λειτουργούντα τμήματα.
Τα ερωτήματα που τίθενται σε αυτό το πλαίσιο είναι τα εξής: α) Πώς θα λειτουργήσουν τα υπάρχοντα τμήματα που αποδυναμώνονται στο επίπεδο στελεχών, και β) Από ποιους πόρους θα χρηματοδοτηθούν τα νέα τμήματα μετά την ίδρυσή τους. Οι επιλογές φαίνεται πως είναι τέσσερις: α) να καταργηθούν τμήματα, β) να συγχωνευθούν τμήματα, γ) να χρηματοδοτηθούν τα τμήματα από το κράτος, και δ) τα πανεπιστημιακά τμήματα να εξασφαλίσουν χρηματοδότηση μέσω της επιβολής διδάκτρων και της παροχής υπηρεσιών σε εξωπανεπιστημιακούς φορείς.

[44] Η προοπτική της έντονα ανταγωνιστικής συμμετοχής του ελληνικού πανεπιστημίου σε αυτούς και ειδικά στον ΕΧΑΕ δεν είναι τόσο μακριά όπως ίσως φαντάζονται μερικοί. Ήδη τα ελληνικά ΑΕΙ, στο πλαίσιο της συμμετοχής της ακαδημαϊκής κοινότητας στα ευρωπαϊκά προγράμματα, υπογράφουν κάθε χρόνο ένα Ιδρυματικό Συμβόλαιο «Socrates/Erasmus Institutional Contract (IC)» με την Ε.Ε. το οποίο περιλαμβάνει αφενός τις δραστηριότητες που προτίθενται να αναπτύξουν εντός του πλαισίου του προγράμματος Socrates και αφετέρου το «European Policy Statement» όπου αναλύουν τις δράσεις που έχουν αναλάβει σε σχέση με την διεθνική συνεργασία, παρουσιάζουν τους στρατηγικούς τους στόχους για το μέλλον και εξηγούν πως προτίθενται να διαφυλάξουν υψηλή ποιότητα στην κινητικότητα των φοιτητών και του διδακτικού προσωπικού. Είναι προφανές πως το εν λόγω Ιδρυματικό Συμβόλαιο συνιστά, κατ' αρχήν, άμεση σχέση Πανεπιστημίου/ΤΕΙ – Ε.Ε. χωρίς τη διαμεσολάβηση της εθνικής κυβέρνησης (!). Επιπρόσθετα όμως, με βάση τα Ιδρυματικά Συμβόλαια, του ακαδημαϊκού έτους 2002/2003, που ήταν για πρώτη φορά τετραετούς διάρκειας, δύο ΤΕΙ –Καλαμάτας και Χαλκίδας- δεν έλαβαν έγκριση από την Ε.Ε. είτε γιατί δεν

με το β, το πρότυπο λειτουργίας των πανεπιστημιακών τμημάτων, οι προκλήσεις που αφορούν τα Πανεπιστημιακά Τμήματα, είναι οι εξής: i) τροποποίηση του ρόλου της Γενικής Συνέλευσης των πανεπιστημιακών τμημάτων[45], ii) αναπροσανατολισμός της προσφερόμενης διδασκαλίας και της παραγόμενης έρευνας[46], iii) διάσπαση της ενότητας μεταξύ της έρευνας και της διδασκαλίας και διαφοροποιήσεις στα, εργαλεία, τα μέσα, και τις μεθόδους διδασκαλίας[47], iv) διασφάλιση του κύρους των πανεπιστημιακών πτυχίων στην αγορά εργασίας[48], v) διαμόρφωση μιας μη τυπικής και άτυπης περι-πανεπιστημιακής αγοράς εργασίας[49] και vi) η διασφάλιση πόρων για την ομαλή λειτουργία των πανεπιστημιακών τμημάτων[50].

έστειλαν το Ιδρυματικό τους Συμβόλαιο είτε γιατί αυτό δεν εγκρίθηκε. Επιπλέον το Πάντειο Πανεπιστήμιο και το ΤΕΙ Λάρισας δέχτηκαν ουσιαστικά «κίτρινη» κάρτα, καθώς το Ιδρυματικό τους Συμβόλαιο έγινε δεκτό προσωρινά μόνο για ένα έτος. Κάτι τέτοιο, όμως, φαίνεται πως συνιστά εκκίνηση της διαδικασίας ταξινόμησης των ιδρυμάτων της Ε.Ε. Σηματοδοτεί, δηλαδή, την ανταγωνιστική ένταξη τους σε μια ευρωπαϊκή αγορά εκπαιδευτικών και ερευνητικών υπηρεσιών με παγκόσμια απήχηση.

[45] Μια βασική διαφοροποίηση, σε σχέση με το παρελθόν, αφορά στο γεγονός ότι σημαντικές εξουσίες, υπό τη μορφή δυνατότητας, μοιάζει να περνούν κυρίως στα μέλη ΔΕΠ ως φορείς αποκεντρωμένης δράσης. Πιο συγκεκριμένα, σε πρώτο επίπεδο, ένα μέρος των εκπαιδευτικών ή ερευνητικών δραστηριοτήτων των μελών ΔΕΠ μπορεί να μην είναι γνωστό στη ΓΣ του τμήματος τους. Τα μέλη ΔΕΠ στο σύγχρονο πλαίσιο διατηρούν τη δυνατότητα, με ή και χωρίς τη συγκατάθεση της Γενικής Συνέλευσης των τμημάτων όπου υπηρετούν, να συμμετέχουν σε περισσότερα του ενός Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών, προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης, ερευνητικά προγράμματα που υλοποιούνται στο τμήμα τους, σε άλλα τμήματα, σε άλλα πανεπιστήμια της Ελλάδας ή του εξωτερικού ή και σε άλλες εκπαιδευτικές δομές –ιδιωτικού ή και δημοσίου δικαίου.
Σε δεύτερο επίπεδο, η διευρυμένη αυτονομία που φαίνεται να απολαμβάνουν τα μέλη ΔΕΠ τους δίνει τη δυνατότητα, με τη συγκατάθεση της Γενικής Συνέλευσης του τμήματός τους, να συστήνουν δομές ή/και να υλοποιούν προγράμματα σπουδών (ΠΜΣ), επιμόρφωσης – κατάρτισης και έρευνας. Έτσι φαίνεται να συνδιαμορφώνουν ενεργητικότερα την εκπαιδευτική και ερευνητική πολιτική των τμημάτων όπου υπηρετούν και τη στρατηγική πορεία ανάπτυξής τους.

[46] Ειδικότερα, τα μέλη ΔΕΠ των πανεπιστημιακών τμημάτων μπορούν να αναλάβουν την επιστημονική ευθύνη για την υλοποίηση εκπαιδευτικών και ερευνητικών δραστηριοτήτων που κινούνται πολλές φορές *εκτός του γνωστικού αντικειμένου που καλύπτει* το τμήμα και εντός μιας λογικής *κατάρτισης* σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία και *χρηστικότητας* σε ό,τι αφορά στην έρευνα, στο πλαίσιο της εξυπηρέτησης των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων αναγκών της οικονομίας. Είναι χαρακτηριστικές οι ακόλουθες περιπτώσεις που αναφέρονται συγκεκριμένα σε προγράμματα κατάρτισης: α) Καθηγητής του Τμήματος Πληροφορικής υλοποιεί εντατικά σεμινάρια με χρηματοδότηση του ΥΠΕΠΘ και τίτλο «Μαθηματικά βιομηχανίας», β) Καθηγητής του Τμήματος Επιστήμης και Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, με χρηματοδότηση του Δήμου Σερρών, εκπονεί εκπαιδευτικό έργο με τίτλο «Κατ' οίκον νοσηλεία ηλικιωμένων», και γ) Καθηγητής του Τμήματος Φυσικής, με χρηματοδότηση ιδιωτικών φορέων, είναι επιστημονικός υπεύθυνος εκπαιδευτικού έργου με τίτλο «Σεμινάριο Βιβλιοθηκονόμων» (!).

[47] Διαμορφώνεται, πιο συγκεκριμένα, ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό, σε σχέση με το παρελθόν, τοπίο όπου τα τυπικά προσόντα και όχι οι αποκτημένες γνώσεις προβάλλονται ως αναγκαία για την επαγγελματική τουλάχιστον ανέλιξη. Εξέλιξη που σημαίνει ότι η μαζική πανεπιστημιακή εκπαίδευση αποδίδει μεγαλύτερη έμφαση στην εκπαιδευτική της λειτουργία παρά στο ρόλο της ως παραγωγού νέας γνώσης και ως διαμορφωτή της προσωπικότητας του νέου επιστήμονα (Τσαούσης, 2000, σελ. 25).
Ένα δεύτερο πεδίο προβληματισμού, αφορά στα χρησιμοποιούμενα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας -την πανεπιστημιακή παιδαγωγική, όπως τη χαρακτηρίζουν οι Σταμέλος & Καρανάτσης, (2002, σελ. 29). Η σχετική πρόκληση αφορά στις διαφοροποιήσεις που απαιτείται να γίνουν στα μέσα, τις μεθόδους και τα εργαλεία της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής. Η μαζικότητα του φοιτητικού πληθυσμού, η έντονα κοινωνική και πολιτιστική του προέλευση, η ηλικιακή του ανομοιογένεια και η ποικιλία του στόχου των σπουδών, συγκροτούν ένα ιδιαιτέρως ετερογενές ακροατήριο που είναι αδύνατο να ικανοποιηθεί από της παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Συνεπώς, οι μέθοδοι όσο και τα εργαλεία της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής είναι ένα ακόμα μείζον ζητούμενο προς διερεύνηση και επαναπροσδιορισμό στο σύγχρονο πανεπιστήμιο (Σταμέλος & Καρανάτσης, 2002, σελ. 29).

[48] Ενώ έως πριν λίγα χρόνια το πανεπιστήμιο απένειμε κατά βάση πτυχία αναγνωρισμένα από το κράτος, σήμερα, με αφορμή τα προγράμματα που αναπτύσσει γενικεύτηκε το καθεστώς έκδοσης βεβαιώσεων οι οποίες αφενός μοιάζουν να στηρίζονται σε ένα νομικό καθεστώς μάλλον ασαφές και αφετέρου φαίνεται να έχουν διαφορετική χρηστική αξία ανάλογα με την περίπτωση προκαλώντας σοβαρές συνέπειες που αφορούν στο κύρος των πανεπιστημιακών τίτλων σπουδών.

[49] Διαμορφώνεται εντός των πανεπιστημίων μια μη τυπική και άτυπη, δυναμικά αναπτυσσόμενη περι-πανεπιστημιακή *αγορά εργασίας* που τη συγκροτούν αφενός οι συμβασιούχοι του ελληνικού κράτους –υπό το καθεστώς 407/80- και αφετέρου οι συμβασιούχοι σε δομές ή προγράμματα που δεν ελέγχονται από το κράτος –π.χ. εργασία σε ένα πρόγραμμα. Δύο είναι οι λόγοι που θέτουν επιτακτικά το ζήτημα της άμεσης ρύθμισης στη

Προκλήσεις για το ελληνικό πανεπιστήμιο στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης... Μια συζήτηση που καλά κρατεί....

Στις προηγούμενες ενότητες αυτής της εργασίας, επιχειρήθηκε να περιγραφούν οι προκλήσεις που θέτει στο ελληνικό πανεπιστήμιο η διαμόρφωση του φαινομένου της διευρυμένης πρόσβασης στα επίπεδα της διδασκαλίας και της έρευνας.

Με λίγα λόγια, όσα συζητήθηκαν προηγούμενα θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

- Η διαμόρφωση και άσκηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής εντάσσεται στο πλαίσιο των δράσεων και στους στόχους που προωθεί η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική,
- Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική δεν ορίζει ούτε καθορίζει, ανελαστικά και απόλυτα, τα τεκταινόμενα στο ελληνικό πανεπιστήμιο αφού, στο πλαίσιο των δράσεων που προωθεί για την εξυπηρέτηση της στοχοθεσίας της, τόσο φορείς στο εθνικό όσο και φορείς και φυσικά πρόσωπα στο υποεθνικό επίπεδο, έχουν το περιθώριο να προωθήσουν και να ικανοποιήσουν δικά τους επιμέρους συμφέροντα και στόχους,
- Η διεύρυνση της πρόσβασης στο ελληνικό πανεπιστήμιο εξυπηρέτησε, σε πρώτη φάση, τους επιμέρους στόχους και τις επιδιώξεις φορέων στο εθνικό και υποεθνικό επίπεδο,

συγκεκριμένη αγορά: ο πρώτος αφορά στα τυπικά προσόντα των υποψηφίων εργαζομένων, ο δεύτερος και πιο σημαντικός σχετίζεται με τη διαδικασία επιλογής τους καθώς και τα επαγγελματικά τους δικαιώματα.
Το πρώτο παραπέμπει στη γενικευμένη συμμετοχή συμβασιούχων που είναι υποψήφιοι διδάκτορες, μεταπτυχιακοί φοιτητές και/ή πτυχιούχοι με αυξημένα προσόντα, στην παρεχόμενη διδασκαλία και παραγόμενη έρευνα στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Σε σχέση με το δεύτερο, έχει ενδιαφέρον να επισημάνουμε ότι οι συμμετέχοντες σε προγράμματα που υλοποιούνται σε επίπεδο τμήματος ή και μελών ΔΕΠ επιλέγονται, κατά κύριο λόγο, με βάση τις προσωπικές τους γνωριμίες. Οι εργασιακές σχέσεις δε που συνάπτουν είναι επί συμβάσει, εποχιακές (6μηνιαίες), και στην μεγάλη πλειονότητα των περιπτώσεων, ιδιωτικού δικαίου με εργοδότη το θεσμό (π.χ. η επιτροπή ερευνών ενός πανεπιστημίου), είτε άλλες δομές ή άτομα (π.χ. ένα μέλος ΔΕΠ). Σε κάθε περίπτωση πάντως, οι εργαζόμενοι διατηρούν ιδιαιτέρως επισφαλή εργασιακή θέση, χωρίς ουσιαστικά εργασιακά δικαιώματα είτε πρόκειται για ώρες εργασίας, είτε για αργίες, είτε ακόμα-ακόμα για την πληρωμή των δεδουλευμένων τους (Σταμέλος, 1999).

[50] Τα τελευταία χρόνια, αναπτύσσεται σταδιακά ένα μεικτό σύστημα δημόσιας χρηματοδότησης και αυτοχρηματοδότησης του πανεπιστημίου το οποίο διευκολύνει την εξασφάλιση εσόδων από διάφορες πηγές όπως είναι η επιβολή διδάκτρων και η επ' αμοιβή παροχή υπηρεσιών είτε σε δημόσιους φορείς και την Ε.Ε., είτε σε ιδιωτικούς φορείς, το βιομηχανικό και επιχειρηματικό κεφάλαιο του εσωτερικού ή του εξωτερικού.
Η διαγραφόμενη πρόκληση, σε αυτή τη βάση, αφορά στη μετατροπή του ελληνικού πανεπιστημίου σε πλήρως αποδημοσιοποιημένο εκπαιδευτικό οργανισμό που θα βασίζει τη χρηματοδότησή του στην παροχή ανταγωνιστικών υπηρεσιών στο πλαίσιο της δια-βίου εκπαίδευσης και ερευνητικών υπηρεσιών που θα απευθύνονται όχι μόνο στην ελληνική αλλά επιπρόσθετα στην ευρωπαϊκή αγορά και παγκόσμια και θα εστιάζουν, κυρίως, στις ανάγκες της οικονομίας.

- Η διεύρυνση της πρόσβασης φαίνεται πως δεν υπάκουσε σε συγκεκριμένο στρατηγικό σχεδιασμό και πολιτική από πλευράς των τμημάτων –τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την ανάληψη προγραμμάτων επιμόρφωσης-κατάρτισης και έρευνας,
- Η διεύρυνση της πρόσβασης έθεσε πρωτοφανείς προκλήσεις στο ελληνικό πανεπιστήμιο που αφορούν, μεταξύ άλλων, τόσο το πρότυπο λειτουργίας τους όσο και το σύγχρονο ρόλο και προσανατολισμό τους,
- Η διεύρυνση της πρόσβασης, όπως υλοποιήθηκε, οφείλει να προβληματίζει, έντονα, σχετικά με τις μελλοντικές προοπτικές τους στο πλαίσιο της ένταξής τους στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ), τον Ευρωπαϊκό Χώρο Έρευνας (ΕΧΕ) και τον Ευρωπαϊκό Χώρο Δια-Βίου Μάθησης.

Λίγα χρόνια μετά το πέρας της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας και η *agenda* που αφορά την ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση δε δείχνει να έχει αλλάξει σημαντικά. Το ελληνικό κράτος συνεχίζει να προσπαθεί να εμφανίζεται σε συμφωνία με τις ευρωπαϊκές πολιτικές που αφορούν το πανεπιστήμιο εξυπηρετώντας παράλληλα εθνικούς στόχους και επιδιώξεις – εκμεταλλευόμενο την ευρωπαϊκή χρηματοδότηση που ακολουθεί τις σχετικές πολτικές. Από το 2007 και μετά, στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια[51] σχετικά με τη σύσταση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης[52], ο Νόμος 3549/2007 προέβλεψε σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία των ιδρυμάτων της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ο Νόμος 3685/2008 επιχειρησε να εκσυγχρονίσει το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά τις μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα και να αναβαθμίσει –σε συνδυασμό με το Νόμο 3653/2008- το ρόλο των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην έρευνα. Ο Νόμος 3696/2008 έλυσε –ή και όχι- τα ζητήματα των Εργαστηρίων Ελευθέρων Σπουδών και της αναγνώρισης των πτυχίων που παρέχουν. Τέλος, μια σειρά

[51] Η Διαδικασία της Μπολόνια, στην οποία συμμετέχουν 46 Ευρωπαϊκά κράτη –όλες δηλαδή οι Ευρωπαϊκές χώρες εκτός από τη Λευκορωσία και τον Αγ. Μαρίνο- μετά και τη συνάντηση στο Λονδίνο το 2007 έχει στόχο τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) όπου οι φοιτητές/τριες θα μπορούν, αφενός, να επιλέγουν από μια ευρεία ποικιλία υψηλής ποιότητας, διάφανων και, συνεπώς, εύκολα συγκρίσιμων, προγραμμάτων σπουδών και αφετέρου, να επωφελούνται από τις διαδικασίες αναγνώρισης των διαφοροποιημένων, ως προς το χρόνο, τον τόπο και τη μορφή, περιόδων σπουδών τους.

[52] Στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας ενσωματώνονται και ενοποιούνται, υπό κοινή πλέον στοχοθεσία, δράσεις και ενέργειες που προηγούμενα εκκινούσαν από διαφορετικές αφετηρίες τόσο στο ευρωπαϊκό όσο και στο ενωσιακό επίπεδο και εμφανίζονταν να εξυπηρετούν διακριτές επιδιώξεις και πληθυσμό-στόχο. Τέτοια περίπτωση αποτελεί και η διαδικασία της Μπολόνια. Έτσι, και ειδικά σε ό,τι αφορά τον πανεπιστημιακό θεσμό, οι πολιτικές που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνια αλλά και αυτές που αναπτύσσει η ΕΕ μπορεί να θεωρηθεί ότι ταυτίζονται.

από Υπουργικά Διατάγματα κινήθηκαν προς την κατεύθυνση της τακτοποίησης του ζητήματος των επαγγελματικών δικαιωμάτων που απορρέουν από τα πτυχία που παρέχουν τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Αυτός όμως ο *Greek way*, του φιλτραρίσματος των ευρωπαϊκών πολιτικών με στόχο την εξυπηρέτηση εθνικών αναγκών έχει αποτύχει ως προς την εισαγωγή των απαραίτητων αλλαγών στις δομές, τη λειτουργία, τις διαδικασίες και τη συμπεριφορά των φορέων ή/και των ιδρυμάτων που συναποτελούν αυτό που ονομάζουμε ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν εξυπηρέτησε, επίσης, την εφαρμογή πολιτικών σε περιοχές όπου οι αντιδράσεις συγκεκριμένων ομάδων συμφερόντων ήταν δεδομένες και ισχυρές[53] (Stamelos *et al*, 2010). Με λίγα λόγια το ελληνικό πανεπιστήμιο παραμένει εσωστρεφές σε μια περίοδο κατά την οποία η εξωστρέφεια, η αναζήτηση διεθνών συμμαχιών και συνεργασιών αποτελεί ίσως την πιο ενδεδειγμένη λύση.

[53] Έτσι, για παράδειγμα, πολιτικές πρωτοβουλίες που είχαν ως στόχο την επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων όλων των βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος εφαρμόστηκαν χωρίς αντιδράσεις. Το αντίθετο δεν ίσχυσε σε ό,τι αφορά το ζήτημα της διασφάλισης της ποιότητας. !!!

Βιβλιογραφία

!

Apple, M., W., (2000), Between neoliberalism and neoconservatism: Education and conservatism in a global context. Στο: Burbules, N., C., Torres, C., A., (eds.), *Globalization and Education, Critical Perspectives*, London: Routledge

Carnoy, M., Castells, M., (2001), Η παγκοσμιοποίηση, η κοινωνία της γνώσης και το κράτος: Ο Πουλαντζάς στα τέλη της χιλιετίας. Στο: Τσουκαλάς, Δ., (Επιμ.), *Η Πολιτική Σήμερα*, Αθήνα: Εκδ. Θεμέλιο

Carter, D., S., G., O' Neil, M., H., (1995), *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation*, Brighton: Falmer Press

Cohen, L., Manion, L. (1997) *Research Methods in Education*, London: Routledge

Dale, R. (1999), Specifying globalisation effects on national policy: a focus on the mechanisms, *Journal of Education Policy*, **14**, (1), pp. 1-17

Dale, R., (1997), The State and the governance of education: An analysis of the restructuring of the state-education relationship. Στο Halsey *et al.,* (eds.) *Education, Culture and Society*, Oxford: University Press

Damme (van), D, (2001), L'enseignement supérieur à l'ère de la mondialisation : Le besoin d'un nouveau cadre régulateur pour la reconnaissance, l'assurance qualité et l'accreditation, Unesco, Paris, 10-11/9/2001

Deem, R., (2001), Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important? *Comparative Education*, **37** (1), pp. 7-20

Deem, R., (2001), Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important? *Comparative Education*, **37** (1), pp. 7-20

Glaser, B., G., Strauss, A., L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago: Albine

Gordon, J., (1999), Approaches to transparency of vocational qualifications in the EU, *European Journal of Education*, Vol 34, No. 2, σελ. 203-217

Green, A., (1997), *Education, Globalization and the Nation State*, London: McMillan

Hammersley, M., Atkinson, P. (1995), *Ethnography: Principles in Practice*, 2nd edition, London: Routledge

Henkel, M. (1997), Academic values and the university as corporate enterprise, *Higher Education Quarterly*, **51**, (2), pp. 134-143

Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F., Taylor, S. (1999), Working with/against globalisation in education, *Journal of Education Policy*, **14**, (1), pp. 85-97

Jarvis, P. (1996), Continuing education in a late-modern or global society: towards a theoretical framework for comparative analysis, *Comparative Education*, **32**, (2), pp. 233-244

Jarvis, P. (2000), The changing University: Meeting a need and needing to change, *Higher Education Quarterly*, **54**, (1), pp. 43-67

Jones, P., W., (1998), On World Bank education financing, *Comparative Education*, **33**, pp. 117-129

KEKMOKOP, (1999), *Non – Official Higher Education in the European Union*, Athens: Gutenberg

Lingard, B., (2000), It is and it isn't: Vernacular globalization, education policy and restructuring. Στο: Burbules, N., C., Torres, C., A., (eds.), *Globalization and Education, Critical Perspectives*, London: Routledge

Marginson & Rhoades, (2002), Beyond national states, markets and systems of higher education: A glonacal agency heuristic, *Higher Education* **43**, σελ. 281-309

Marginson, S. (1999), After globalisation: Emerging politics of education, *Journal of Education Policy*, **14**, (1), pp. 19-31

Morrow, R., A., Torres, C., A., (2000), The state, globalization and education policy. Στο: Burbules, N., C., Torres, C., A., (eds.), *Globalization and Education, Critical Perspectives*, London: Routledge

Pannu, R., S., (1996), Neoliberal project of globalisation: Prospects for democratization of education, *Alberta Journal of Educational Research*, **42**, pp. 87-101

Polster C., Newson, J., (1998), Don't count your blessings: The social accomplishments of performance indicators. Στο: Currie, J., Newson, J., (eds.), *Universities and Globalization, Critical Perspectives*, London: Sage Publications

Robertson S., Dale, R., (2003), *Changing geographies of power in education: The politics of rescaling and its contradictions*, University of Bristol: Centre for Globalisation, Education and Societies

Sadlak, J., (1998), Globalization and concurrent challenges for Higher Education. Στο: Scott, P., (Ed.), *The Globalization of Higher Education*, London: Open University Press

Scott, P. (1998) (Ed.), *The Globalisation of Higher Education*, Buckingham: Open University Press

Skeggs, B., (2001), Feminist Ethnography. Στο: Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., (eds.), *Encyclopaedia of Ethnography*, London: Sage

Slaughter, S., (1998), National higher education policies in a global economy. Στο: Currie, J., Newson, J., (eds.), *Universities and Globalization, Critical Perspectives*, London: Sage Publications

Stamelos, Y., Bartzakli, M., Vassilopoulos, A., (2010), The Issue of Quality in Primary Education in Greece, Conference Proceedings of the XIV World Congress of Comparative Education Societies. *Bordering, re-bordering and new possibilities in education and society*, Istanbul, 14-18 June 2010

Wolcott, H., F., (1973), *The Man in the Principal's Office*, New York: Holt, Rinehart & Winston

Ασδεράκη, Φ. (2009), *Ευρώπη και Παιδεία, Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ι. Σιδέρης

Γεωργαντάς, Η. (2000), Θεσμικές μεταλλάξεις στο καθεστώς δημόσιας χρηματοδότησης του πανεπιστημιακού έργου. Όρια, τύποι και περιεχόμενα πολιτικής, *Πανεπιστήμιο*, 1, σς. 5-44

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005), *Ολοκληρωμένες Κατευθυντήριες Γραμμές για την Ανάπτυξη και την Απασχόληση (2005-2008)*, COM (2005) 141 τελικό

Θεοτοκάς, Ν., (2000), Η προϊούσα υπονόμευση του δημόσιου Πανεπιστημίου, *Το Πανεπιστήμιο* **1**, σελ. 139-151

Ιωακειμίδης, Π., Κ., (1997), Ελλάδα – Ευρωπαϊκή Ένωση: Μια σχέση εσωτερικών αντιφάσεων. Στο Νταλλής, Σ., (επιμ.) *Από το Μάαστριχτ στο Άμστερνταμ, Αποτίμηση της Διακυβερνητικής Διάσκεψης και ανάλυση της νέας Συνθήκης ΕΕ*, Αθήνα: Ι. Σιδέρης

Καζαμίας, Α., Μ., Κασσωτάκης, Μ., (1995), Εκπαιδευτικό Μανιφέστο: Προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο: Καζαμίας, Α., Μ., Κασσωτάκης, Μ., (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση, Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη

Μούτσιος, Γ., (2002), Παγκοσμιοποίηση, συγκριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτικός δανεισμός, Β' Διεθνές Συνέδριο: *Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα ,Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις*

Σιάνου, Ε., (1999),Η χρηματοδότηση του πανεπιστημίου, εκπαιδευτική πολιτική και φιλελεύθερη κοινωνική θεωρία. Στο: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τομέας Φιλοσοφίας, Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο, *Το Πανεπιστήμιο στην Κοινωνία που Αναδύεται*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Σταμέλος, Γ., (1999), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, Αθήνα: Εκδ. Αρμός

Σταμέλος, Γ., Καρανάτσης, Κ., (2002), Νύξεις για το χθες και το σήμερα του ελληνικού πανεπιστημίου. Στο: Renault, Α., *Οι Επαναστάσεις του Πανεπιστημίου*, Αθήνα: Gutenberg

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. (2004), *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο

Σταμελος, Γ. (2010), *Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Εκδ. Διόνικος

Τσαούσης, Δ., Γ., (2000), *Το Ελληνικό Σύστημα Εκπαιδευτικών Ευκαιριών, Τάσεις Διεθνοποίησης της Πανεπιστημιακής και Περιπανεπιστημιακής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ελλάδα*, Αθήνα: ΚΕΚΜΟΚΟΠ