

«Ενεργοί διδασκόμενοι, παθητικοί διαχειριστές»:

Η διοίκηση στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και η συμμετοχή των φοιτητών

Παντελής Κυπριανός

Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Μετά τη δεκαετία του 1980 η διοίκηση στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια αλλάζει δραστικά. Σε γενικές γραμμές τα όργανα διοίκησης δεν αλλάζουν πολύ αλλά μεταβάλλονται οι εσωτερικοί συσχετισμοί και η σύνθεση τους. Μετατοπίζεται το βάρος από τη συλλογική εκπροσώπηση στην ατομική, δίνεται ιδιαίτερο βάρος στη διαχείριση και προστίθενται όλο και περισσότερα μέλη εκτός πανεπιστημίου δίπλα στα εσωτερικά. Στο πλαίσιο του νέου τύπου διοίκησης που όλο και περισσότεροι αποκαλούν νέο-διαχειριστικό μειώνεται η συμμετοχή των φοιτητών στις γενικές αποφάσεις και η έμφαση δίνεται στη συμμετοχή τους στην παιδαγωγική διαδικασία και σχέση. Στόχος του παρόντος κειμένου είναι να διερευνήσει την προαναφερθείσα μεταλλαγή και να αξιολογήσει τις επιπτώσεις της τόσο σε επίπεδο διοίκησης του Πανεπιστημίου όσο και στη συμμετοχή των φοιτητών.

Λέξεις-κλειδιά

Πανεπιστήμιο, Ευρώπη, διοίκηση, συμμετοχή φοιτητών, λήψη αποφάσεων

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη άλλαξαν πολλαπλά. Από συλλογικά διοικούμενα ιδρύματα εισάγουν όλο και περισσότερο στοιχεία από τον κόσμο των ιδιωτικών επιχειρήσεων. Αυτό αποτυπώνεται και στη συμμετοχή των διαφόρων συνιστωσών της πανεπιστημιακής κοινότητας.

Στόχος του κειμένου είναι να δούμε τις μορφές, το περιεχόμενο και τις εξελίξεις στο θέμα της φοιτητικής συμμετοχής στον ευρωπαϊκό χώρο, διαχρονικά και συγκριτικά, να κατανοήσουμε τα αίτια των μεταβολών και τις επιπτώσεις τους στο θεσμό και τη λειτουργία του. Ειδικότερα θα δούμε πώς έχει τις τελευταίες δεκαετίες η διοίκηση των πανεπιστημίων στον ευρωπαϊκό χώρο, πώς στο πλαίσιο αυτό αντιμετωπίζεται η φοιτητική συμμετοχή και πώς βλέπουν το ζήτημα οι ευρωπαϊκοί θεσμοί και οι εμπλεκόμενοι φορείς, φοιτητές, καθηγητές και κυβερνήσεις. Για το σκοπό αυτό, θα στηριχτούμε κυρίως σε δευτερογενή κείμενα, δηλαδή μελέτες και έρευνες για τη διοίκηση, αλλά και επίσημα κείμενα των εμπλεκόμενων φορέων, όπως τα ανακοινωθέντα των Υπουργών Παιδείας στη Διαδικασία της Μπολόνια, των Φοιτητών και της Ένωσης των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων .

Η εργασία συντίθεται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο, εστιάζουμε στους μετασχηματισμούς του Πανεπιστημίου μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και τις αλλαγές στη διοίκησή του. Στο δεύτερο κεφάλαιο εννοιολογούμε τον όρο φοιτητική συμμετοχή και μέσα από εμπειρικά δεδομένα ευρωπαϊκών χωρών και την ανάγνωση των κειμένων της διαδικασίας της Μπολόνια και των εμπλεκόμενων φορέων, καταδεικνύουμε τις αλλαγές στις μορφές της φοιτητικής συμμετοχής. Στο τρίτο κεφάλαιο, προβαίνουμε στην αποτίμηση της φοιτητικής συμμετοχής, τη σημασία της για το θεσμό και τους

ίδιους τους φοιτητές και με βάση εμπειρικές μελέτες διερευνούμε πώς αυτή μπορεί να είναι πιο περιεκτική και αποτελεσματική.

Το πανεπιστήμιο ως πολύπλοκος οργανισμός και η διοίκησή του

Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος ανέδειξε ακόμη περισσότερο τη σημασία των πανεπιστημίων, ιδιαίτερα σε τομείς όπως η τεχνολογία και η υγεία, και έδωσε μεγάλη ώθηση στην εξάπλωσή τους. Οι W. Ruegg και J. Sadlak διακρίνουν τέσσερις περιόδους στην έκτοτε ιστορία του θεσμού:

1. Την ανασύστασή του σε μία διαιρεμένη Ευρώπη από το 1945 ως το 1955,
2. την ανάδυση εθνικών και υπερεθνικών πολιτικών για τα πανεπιστήμια από το 1956 ως το 1967,
3. την εξάπλωση, εκδημοκρατισμό και γραφειοκρατικοποίηση από το 1968 ως το 1982 και
4. την πορεία προς ένα εναρμονισμένο Ευρωπαϊκό μοντέλο από το 1983 ως το 1999 (Ruegg and Sadlak 2011: 74).

Το ίδιο διάστημα έχουμε εξελίξεις στη διοίκηση του θεσμού. Τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, όπως και τα βορειοαμερικανικά, διοικούνται, σε πολύ γενικές γραμμές, από τέσσερα διακριτά όργανα.

Καταρχάς, από τα Συμβούλια Ιδρύματος τα οποία συντίθενται από εσωτερικά και εξωτερικά μέλη, δηλαδή ανθρώπους εντός και εκτός πανεπιστημίου. Ο συνολικός αριθμός των μελών, η αναλογία εσωτερικών και εξωτερικών, ο τρόπος ορισμού τους και, σε μικρότερο βαθμό, οι αρμοδιότητές τους διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα.

Κατά δεύτερον από τη Σύγκλητο, το κοινοβούλιο του πανεπιστημίου, η οποία, κατά τεκμήριο, συντίθεται από αιρετούς εκπροσώπους όλων των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας. Ασχολείται κυρίως με ζητήματα ακαδημαϊκά και όχι σπάνια με την έρευνα. Κατά τρίτον, από τον επικεφαλής του ιδρύματος, τον Πρύτανη (πρόεδρο αλλού ή vice-chancellor στη Μεγάλη Βρετανία), οι αρμοδιότητες του οποίου και ο τρόπος ανάδειξης διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Αυτός εκπροσωπεί το ίδρυμα, ενώ η Σύνοδος των Πρυτάνεων, θεσμικά αναγνωρισμένη λίγο πολύ σ' όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, εκπροσωπεί τα πανεπιστήμια έναντι της πολιτικής εξουσίας.

Τέλος, από το επικεφαλής διοικητικό στέλεχος, τον γενικό γραμματέα στα ελληνικά, ο οποίος εκλέγεται ή ορίζεται (στο παρελθόν συχνά από την πολιτική εξουσία), ανάλογα με τη χώρα και ο οποίος έχει κυρίως διοικητικές αρμοδιότητες (Lockwood 2011: 140-1).

Οι αρμοδιότητες και, κατά συνέπεια, οι σχέσεις δύναμης ανάμεσα στους τέσσερις πόλους μεταβάλλονται διαχρονικά. Αυτό συναρτάται με την εξέλιξη του πανεπιστημίου ως οργανισμού και τους σκοπούς που καλείται να επιτελέσει. Για να γίνει σαφέστερο, στέκομαι στη χρήση των σχετικών με τη διοίκηση του πανεπιστημίου όρων. Ο όρος 'management', γράφει ο G. Lockwood, δεν υπήρχε στο σχετικό με τη διοίκηση των πανεπιστημίων λεξιλόγιο. «Το πανεπιστήμιο κυβερνιόταν (was governed) και διοικούνταν (was administered) αλλά δεν μανατζάρονταν (was not managed)». Σε γενικές γραμμές η διοίκηση ήταν ο χαρακτηριστικός όρος μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1970, ο όρος 'διακυβέρνηση' (governance) κυριάρχησε στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και πάλι στη δεκαετία του 1990. Ο όρος 'management' πρωτοεμφανίστηκε στη βιβλιογραφία τη δεκαετία του 1960. Έγινε αποδεκτός και άρχισε να χρησιμοποιείται εντός των πανεπιστημίων στη δεκαετία του 1970, αρχικά ως αντίδραση στην

πολιτικοποίηση της διακυβέρνησης του πανεπιστημίου, και κατά δεύτερον ως συνέπεια της πετρελαϊκής κρίσης του 1973» (Lockwood 2011: 124). Ο όρος άρχισε να χρησιμοποιείται ευρέως μετά το 1985 παράλληλα με την αποδοχή και χρήση του όρου managerialism (Lockwood 2011: 125).

Η αλλαγή στη γλώσσα συνδέεται με τους μετασχηματισμούς του πανεπιστημίου και τις μεταλλάξεις όσον αφορά τη διοίκησή του. Τα πανεπιστήμια ως οργανισμοί έγιναν συνθετότεροι, πολυπλοκότεροι και πιο ετερογενείς. Ο αριθμός των φοιτητών αυξήθηκε ραγδαία το ίδιο και τα γνωστικά αντικείμενα. Η πρώτη μεγάλη αύξηση του αριθμού των φοιτητών χρονολογείται στη δεκαετία του 1860. Μετά το 1930 ξεκινά μια νέα περίοδος αύξησης.

Σταθμό, από τη σκοπιά αυτή, αποτελεί η ανάδυση μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο της έννοιας της εκπαιδευτικής ισότητας. Η αντίληψη αυτή, σε συνδυασμό με τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, βρίσκονται στη βάση αποφάσεων που δίνουν νέα ώθηση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση: την υιοθέτηση το 1944 στις ΗΠΑ του νομοσχεδίου G.I. Bill of Rights, με το οποίο διατίθενται 14.000.000 δολάρια σε επτά χρόνια για την αποπεράτωση των σπουδών 8.000.000 βετεράνων του πολέμου. Την ίδια χρονιά στη Μεγάλη Βρετανία ψηφίζεται η Butler Education Act με την οποία καταργούνται τα εκπαιδευτικά τέλη σε όλες τις βαθμίδες.

Η αύξηση του αριθμού των φοιτητών συνεχίζεται, με μικρά διαλλείματα, μετά την οικονομική κρίση του 1973 μέχρι τις μέρες μας. Στις ΗΠΑ, σύμφωνα με τα στοιχεία του National Center for Education Statistics, από 4.145.065 το 1961 και 8.948.644 το 1971, οι φοιτητές έφτασαν το 2005 τους 17.487.475. Από 106.000 το 1950 οι φοιτητές στην Μεγάλη Βρετανία έφτασαν το ακαδημαϊκό έτος 2006/7 τους 2.478.425. Στη

Γαλλία από 155.475 το 1950, 288.415 το 1960 και 843.735 το 1971 οι εγγεγραμμένοι στα τριτοβάθμια ιδρύματα έφταναν το 2007 τους 2.258.000 (Boudon 1973: 103).

Ορμώμενος από τις εξελίξεις αυτές ο Clark Kerr, πρότανης του πανεπιστημίου της Καλιφόρνια, υποστήριξε το 1964, ότι το Πανεπιστήμιο άλλαξε ριζικά. Πέρασαμε, υποστήριξε, από το Πανεπιστήμιο (University) σε ένα νέο θεσμό που το αποκαλεί Multiversity. Ο νέος θεσμός απευθύνεται σε ευρύτερο κοινό με αποτέλεσμα την αλλαγή στο σκοπό του Πανεπιστημίου και την αυξανόμενη δυσχέρεια διοίκησής του. «The multiversity is an inconsistent institution. It is not one community but several –the community of the undergraduate and the community of the graduate; the community of the humanist, the community of the social scientist, and the community of the scientist; the communities of the professional schools; the community of all the nonacademic personnel; the community of the administrators. Its edges are fuzzy-it reaches out to alumni, legislators, farmers, businessmen, who are all related to one or more of these internal communities. As an institution, it looks far into the past and far into the future, and is often at odds with the present. It serves society almost slavishly –a society it also criticizes, sometimes unmercifully. Devoted to equality of opportunity, it is itself a class society. A community, like the medieval communities of masters and students, should have common interests; in the multiversity, they are quite varied, even conflicting. A community should have a soul, a single animating principle; the multiversity has several –some of them quite good, although there is much debate on which souls really deserve salvation» (Kerr 1964: 18-9).

Η δεύτερη αλλαγή έχει να κάνει με την ιδεολογική πρόσληψη της διοίκησης. Τα πανεπιστήμια στις περισσότερες χώρες, ιδιαίτερα στην Ηπειρωτική Ευρώπη, χρηματοδοτούταν κυρίως από το κράτος. «Η δεκαετία του 1950 και ιδιαίτερα η

δεκαετία του 1960» γράφει ο B. Clark «ήταν μια χρυσή εποχή για την αμερικανική ακαδημαϊκή διδασκαλία και έρευνα» (1983: 130). Αυτό άλλαξε ιδιαίτερα μετά τη δεκαετία του 1980. Έκτοτε τα πανεπιστήμια αναζητούν πόρους.

Λειτουργεί το Πανεπιστήμιο σήμερα ως επιχείρηση; Αυτό υποστήριξε ο Καναδός γλωσσολόγος Bill Readings. «Το Πανεπιστήμιο είναι έτσι όπως άλλοι θεσμοί - όπως οι εθνικές εταιρείες αερομεταφορών- και υπόκειται σε πολύ μεγάλη περικοπή της χρηματοδότησης από όλο και πιο αποδυναμωμένα κράτη (...)» (Readings 1996: 14).

Διαφορετική άποψη διατύπωσε ο Derek Bok, πρώην πρόεδρος του πανεπιστημίου του Χάρβαρντ. Αναγνωρίζει ότι η οικονομική κρίση του 1973 οδήγησε στη δραστική μείωση της κρατικής χρηματοδότησης. Για να παραμείνουν τα αμερικανικά πανεπιστήμια ανταγωνιστικά στην έρευνα, υποστηρίζει, ήρθαν πιο κοντά στις επιχειρήσεις. «Η αλλαγή στις προτεραιότητες οδήγησε την κυβέρνηση να εξετάσει νέους τρόπους σύνδεσης της έρευνας στα πανεπιστήμια με τις ανάγκες των επιχειρήσεων. Το 1989, το Κογκρέσο ψήφισε την Bay-Dole Act, η οποία διευκόλυνε πολύ τα πανεπιστήμια να κατέχουν και να χορηγούν πατέντες σε χρηματοδοτούμενες από το δημόσιο ανακαλύψεις. Η νομοθεσία των Κρατών και της Ομοσπονδιακής κυβέρνησης ενίσχυσε τη σύμπραξη πανεπιστημίων και επιχειρήσεων ώστε να μετατραπούν οι καρποί της ακαδημαϊκής έρευνας σε νέα προϊόντα και υπηρεσίες. Φορολογικές διευκολύνσεις έσπρωξαν τη βιομηχανία να επενδύσει περισσότερο στην έρευνα των πανεπιστημίων» (Bok 2003: 11-12). Παρά τους κινδύνους, καταλήγει ο Bok, τα πανεπιστήμια δεν μετατρέπονται σε επιχειρήσεις χάρη στους ερευνητές. «Ευτυχώς οι ερευνητές ήταν αναπάντεχα εξαιρετικά ανθεκτικοί στις πιο αγοραίες μορφές εμπορευματοποίησης. Ενάντια στη διάχυτη αντίληψη στον κόσμο λίγοι

επιστήμονες ξεχύθηκαν σε κερδοφόρες επιχειρηματικές δραστηριότητες σε βάρος της έρευνας και της διδασκαλίας» (2003: 204).

Ακόμη κι αν δεχτούμε τη θέση του Bok, δύσκολα θα αρνηθούμε ότι το οικονομικό περιβάλλον βαραίνει όλο και περισσότερο στους προσανατολισμούς του Πανεπιστημίου. Πέρα από τη μειούμενη κρατική χρηματοδότηση, δύο άλλοι παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατεύθυνση αυτή.

Ο πρώτος συναρτάται με τη δεσπίζουσα σήμερα ιδεολογία του νεοφιλελευθερισμού. Κεντρικά στοιχεία της είναι η αντίθεση στον κρατικό παρεμβατισμό και η αποθέωση της ατομικής επιχειρηματικότητας. Το κράτος οφείλει να απέχει από κάθε δραστηριότητα ακόμη σε τομείς που παραδοσιακά θεωρούνταν δημόσια αγαθά όπως η υγεία και η εκπαίδευση. Από την άλλη, τα πανεπιστήμια οφείλουν να λειτουργήσουν με τρόπο που συνάδει περισσότερο με ιδιωτικές επιχειρήσεις.

Ο δεύτερος παράγοντας συνδέεται με την αποδυνάμωση των εθνικών κρατών στη συνθήκη της λεγόμενης παγκοσμιοποίησης. Τα εθνικά κράτη, περισσότερο τα λιγότερο εξωστρεφή, αδυνατούν να ακολουθήσουν δικούς τους κανόνες σε μια συνθήκη ασφυκτικής πίεσης από διεθνείς οργανισμούς και ισχυρότερα οικονομικά κράτη. Στο Πανεπιστήμιο ειδικότερα αυτό βαραίνουν διαρκώς περισσότερο οι συστάσεις των διεθνών οργανισμών και πρακτικές όπως οι διεθνείς κατατάξεις (Rankings).

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα σεμιναρίων το 1996 και το 1997 σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες σχετικά με τη σχέση ανάμεσα στο Κράτος και την ανώτατη εκπαίδευση, οι Mary Henkel και Brenda Little σημειώνουν: «Αφετηριακή αρχή είναι η αυξανόμενη σημασία της ανώτατης εκπαίδευσης. Αυτό είναι δεδομένο στις κοινωνίες που μελετήσαμε. Τα αίτια είναι πολιτικά και οικονομικά. Υπήρξαν κανονιστικού τύπου πολιτικά επιχειρήματα για ισότητα, ένταξη και το δυνάμωμα της Δημοκρατίας. Αλλά

εξίσου ισχυρές υπήρξαν πραγματιστικές πολιτικές δράσεις. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες τα πολιτικά επιχειρήματα συχνά υποσκελίστηκαν από οικονομικά: η ανώτατη εκπαίδευση ως επένδυση για τα κράτη και τα άτομα, αν και, όπως μας το θύμισε ο Williams, αυτά τα οικονομικά επιχειρήματα είναι συζητήσιμα και εξαιρετικά αμφισβητήσιμα» (Henkel and Little 1999: 339).

Αποτυπώνονται οι προαναφερθείσες δύο αλλαγές στη διοίκηση του Πανεπιστημίου; Στη συγκριτική μελέτη του, το 1983, ο Burton Clark, διέκρινε τέσσερις τύπους πανεπιστημίων ως προς την κατοχή της εξουσίας και την άσκηση της διοίκησης: εκείνον της ηπειρωτικής Ευρώπης (η διοίκηση ασκείται συνδυαστικά από τους πανεπιστημιακούς βαρόνους και την κρατική γραφειοκρατία), το βρετανικό, (συνδυασμός πανεπιστημιακών βαρόνων με περιορισμένη επιρροή διοικητικών στελεχών και θεσμικών επιτροπών (institutional trustees)), τον αμερικανικό, (παρόμοιος με τον βρετανικό με τη διαφορά ότι ο πρώτος πόλος είναι λιγότερο ισχυρός και ο δεύτερος, ισχυρότερος) και τον γιαπωνέζικο (κράμα ηπειρωτικού και αμερικάνικου, η εξουσία των καθηγητών είναι συλλογικότερη και τα διοικητικά όργανα και οι επιτροπές έχουν κάποια ισχύ) (Clark 1983: 125-130).

Από τη δημοσιοποίηση της τυπολογίας του Clark, άλλαξαν πολλά πράγματα. Η ανώτατη εκπαίδευση μαζικοποιήθηκε περαιτέρω, η κρατική χρηματοδότηση, μειώθηκε δραστικά και αυξήθηκε το ειδικό βάρος της αγοράς. Όπου υπήρχαν δίδακτρα, κυρίως εκτός ηπειρωτικής Ευρώπης, οι φοιτητές κλήθηκαν να καταβάλλουν υψηλότερα. Διόλου τυχαία σε χώρες κυρίως εκτός Ευρώπης, η ιδιωτική χρηματοδότηση στην ανώτατη εκπαίδευση προσεγγίζει ή ξεπερνά τη δημόσια.¹

¹ Δημόσια και ιδιωτική χρηματοδότηση σε ποσοστό του ΑΕΠ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε επιλεγμένες χώρες (2001)

Χώρα	Ελλάδα	ΗΠΑ	Γερμανία	Ηνωμένο Βασίλειο	Γαλλία	Σουηδία	Ιαπωνία	Χιλή
------	--------	-----	----------	------------------	--------	---------	---------	------

Η γενικευμένη μείωση της δημόσιας χρηματοδότησης δημιούργησε πλείστα προβλήματα. Αυτό ισχύει ακόμη και για τα δημόσια βορειο-αμερικανικά πανεπιστήμια, όπου η συνδρομή των Κρατών (States) μειώθηκε σημαντικά.² Πιο δραματικές είναι οι αλλαγές στις χώρες της ηπειρωτικής Ευρώπης και γενικότερα σ' αυτές με τα χαρακτηριστικά του τύπου που ο Clark αποκάλεσε ηπειρωτικό. Σε πολλές από τις χώρες αυτές, ιδιαίτερα του νότου, ανάμεσά τους και η Ελλάδα, η ανώτατη εκπαίδευση ήταν έντονα εξαρτημένη από το Κράτος και είχε συγκριτικά μικρή σύνδεση με την αγορά. Κατά συνέπεια, το άνοιγμα στην αγορά, ακόμη και σε περιορισμένη κλίμακα, όπως στην Ελλάδα, είναι πιο επώδυνο, εφόσον τίθενται σε δοκιμασία παραδόσεις, πεποιθήσεις και αλλάζουν σχέσεις με αντίκτυπο τόσο στην νομή της εξουσίας όσο και στη διοίκηση και τις ασκούμενες πολιτικές (Kiprianos et al 2011).

Οδήγησαν αυτές οι αλλαγές σε ένα νέο τύπο διοίκησης των πανεπιστημίων; Οι ειδικοί από επτά χώρες, έξι Ευρωπαϊκές και τις ΗΠΑ, που συναντήθηκαν το 1998 στην Ελβετία απάντησαν καταφατικά. Πρόκειται για έναν νέο τύπο διοίκησης που τον αποκαλούν 'νεοδιαχειριστικό' (new managerialism). Περί τίνος πρόκειται; Ο συντονιστής της συνάντησης Dietmar Braun διακρίνει, βάσει τριών κριτηρίων (πολιτισμικές αντιλήψεις, διαδικαστική ελευθερία στη λήψη αποφάσεων, ουσιαστική αυτονομία), τρεις τύπους διοίκησης μέχρι τη δεκαετία του 1980. Τον συλλογικό

Δημόσια(1) χρηματοδότηση	--	0,9	1,3	0,9	1,3	1,6	0,5	0,8
Ιδιωτική(2)	--	1,8	0,2	0,3	0,2	0,2	1,0	1,7

Πηγή. OECD 2014: 232.

² Ενδεικτικά, το 2010, η Εθνική Ακαδημία των ΗΠΑ, μετά από αίτημα του Κογκρέσου συγκρότησε Επιτροπή επιφανών εκπροσώπων από όλους τους χώρους για να εξετάσει το θέμα των ερευνητικών πανεπιστημίων της χώρας. Η Επιτροπή προέβη σε δέκα (10) συστάσεις. Σύμφωνα με τη δεύτερη «τα Κράτη οφείλουν να κάνουν το καλύτερο για να επαναφέρουν τις πιστώσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε πρότερα δεδομένα που θα επιτρέψουν στα ερευνητικά πανεπιστήμια να λειτουργούν σε πολύ υψηλά επίπεδα και να τους εκχωρήσουν μεγαλύτερη αυτονομία ώστε να είναι μακροπρόθεσμα ανταγωνιστικά και να απαντήσουν με ευελιξία στις νέες ευκαιρίες» (Duderstadt, 2014: 8)

(collegium model), ίδιον των βρετανικών πανεπιστημίων, τον τύπο της αγοράς (market model), ίδιον των ΗΠΑ, και τον ολιγαρχικό-γραφειοκρατικό (oligarchic –bureaucratic model) που χαρακτηρίζει ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Γαλλία, η Γερμανία, η Ελβετία και Ολλανδία.

Στη δεκαετία του 1990, υποστηρίζει ο Braun, τα δεδομένα αλλάζουν με τη μετάβαση στη διοίκηση τύπου new managerialism ο οποίος κρυσταλλώνεται σε δύο ειδικότερους τύπους: έναν περισσότερο προσανατολισμένο στην αποδοτικότητα (efficiency oriented model) και ένα δεύτερο προσανατολισμένο περισσότερο στους πελάτες και την αγορά (client/market oriented). Ο πρώτος χαρακτηρίζει κυρίως τις χώρες που είχαν πριν τον ολιγαρχικό-γραφειοκρατικό τύπο διοίκησης. Ο δεύτερος χαρακτηρίζει τις ΗΠΑ, τη Μεγάλη Βρετανία αλλά και την Ολλανδία. Η μετάβαση στον πρώτο τύπο διαπερνάται κυρίως από την αναζήτηση της αποδοτικότητας σε μια περίοδο λιτότητας. Οι χώρες που εντάσσονται στον δεύτερο τύπο εκκινούν από ριζοσπαστικές χρησιμοθηρικές πεποιθήσεις οι οποίες είναι μέρος μιας ευρύτερης νεοφιλελεύθερης στρατηγικής».

Σε τι διαφέρουν οι δύο τελευταίοι τύποι; Ο δεύτερος διακρίνεται για τη μεγαλύτερη διαδικαστική ελευθερία στη λήψη των αποφάσεων, έχει μικρότερη ουσιαστική αυτονομία από τις αγορές και, τέλος, ενισχύει το χρησιμοθηρικό σύστημα αξιών. Με δύο λόγια, οι χώρες που υπάγονται στον πρώτο τύπο έρχονται πιο κοντά σ' αυτές του δεύτερου χωρίς ωστόσο να εξαλείφονται τελείως οι διαφορές στη σχέση κράτους/αγοράς και στο σύστημα αξιών. Αυτό εξηγεί, σύμφωνα με τον Braun, γιατί οι αλλαγές είναι συγκριτικά περιορισμένες και λιγότερο επώδυνες στις ΗΠΑ και πολύ πιο επώδυνες στις άλλες χώρες, ιδιαίτερα τη Μεγάλη Βρετανία που πέρασε από ένα τύπο, το συλλογικό, σ' έναν άλλο, προσανατολισμένο στον πελάτη και την αγορά (Braun, 1999: 239-261).

Η συμμετοχή των φοιτητών: έννοια και περιεχόμενο

Τα προαναφερθέντα θέτουν δύο ζητήματα. Αν το πανεπιστήμιο είναι τόσο σύνθετος θεσμός μπορούν να συμμετάσχουν οι φοιτητές στη διοίκησή του; Αν ναι, σε όλα τα επίπεδα ή σε κάποιο συγκεκριμένο; Για να απαντήσουμε στα ερωτήματα, θα δούμε, καταρχήν, τι υποδηλοί ο όρος φοιτητική συμμετοχή.

Πρόκειται για σύνθετο ερώτημα που μπορεί να ιδωθεί πολυποίκιλα. Ενδεικτικά η Μ. Klemencic διακρίνει τέσσερα επίπεδα: κράτος/φοιτητές, πανεπιστήμιο/φοιτητές, καθηγητές/φοιτητές, φοιτητές μεταξύ τους (2012: 642-650). Κριτήρια στην κατηγοριοποίηση αυτή είναι οι εμπλεκόμενοι φορείς στο πανεπιστήμιο και τα πρόσωπα που ασκούν τη διοίκηση. Το πρόβλημα, θεωρώ, εδώ έγκειται στο ότι οι τέσσερις φορείς συμπλέκονται και, κυρίως, στη διαδικασία εμπλέκονται και άλλοι φορείς όπως το διοικητικό προσωπικό ή εκείνοι που χρηματοδοτούν το πανεπιστήμιο.

Κατά την άποψη μου πιο δόκιμο είναι να δούμε τη συμμετοχή με κριτήριο το αντικείμενο της σχέσης ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς. Από τη σκοπιά αυτή μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικές πτυχές: τη λήψη των αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία του πανεπιστημίου ως θεσμού, τη λήψη των αποφάσεων που αφορούν την καθημερινή ζωή των φοιτητών μέσα στο/ και, σ' ένα βαθμό, έξω από το πανεπιστήμιο. Και την παιδαγωγική σχέση, τη μετάδοση και παραγωγή της γνώσης, αλλιώς τις σχέσεις των φοιτητών με τους διδάσκοντες και μεταξύ τους.

Θα μπορούσαμε τις τρεις προαναφερθείσες πτυχές να τις δούμε και από άλλη σκοπιά. Είναι σαφές ότι η τρίτη πτυχή καλύπτει λίγο πολύ την παιδαγωγική, τη σχέση δηλαδή διδασκόντων-διδασκομένων, αλλά και τις σχέσεις στο εσωτερικό της καθεμιάς αυτό τις δύο αυτές ομάδες. Η δεύτερη έχει να κάνει με τις σχέσεις των φοιτητών μεταξύ τους, με τη διοίκηση του πανεπιστημίου, συνήθως τμήματά της ανάλογα με το ίδρυμα, και σε

μικρότερο βαθμό με την πολιτική εξουσία. Η πρώτη συνδέεται περισσότερο με τη διάρθρωση των οργάνων διοίκησης και τη λήψη των κεντρικών αποφάσεων. Με άλλα λόγια αφορά τόσο τη σχέση του πανεπιστημίου με την πολιτική εξουσία (το κράτος και/ή τις τοπικές αρχές ανάλογα με τη χώρα) όσο και τη λειτουργία των οργάνων διοίκησης, τις αρμοδιότητές τους και τις μεταξύ τους σχέσεις.

Ασφαλώς στη θεώρηση αυτή, όπως και κάθε άλλη σχετικά με τη φοιτητική συμμετοχή, οφείλουμε να έχουμε κατά νου τον χώρο συγκρότησης των σχέσεων. Συγκροτούνται αυτές στο εσωτερικό ενός Τμήματος, μιας Σχολής ή κεντρικά στο πλαίσιο του πανεπιστημίου; Η παράμετρος αυτή έχει τη σημασία της καθώς συναρτάται με το περιεχόμενο των αποφάσεων και την απόσταση των φοιτητών από το κέντρο λήψης αποφάσεων. Αυτονόητα, όσο πιο κοντά στους φοιτητές βρίσκεται το κέντρο των αποφάσεων τόσο οι αποφάσεις είναι κοντά στην καθημερινότητά τους. Είναι λογικό, συνεπώς, αυτό να αποτυπώνεται και στη λειτουργία του πανεπιστημίου, αλλά και στις στάσεις και πρακτικές των φοιτητών.

Εξετάζοντας τις τρεις πτυχές που διακρίναμε εντοπίζουμε σημαντικές διαφοροποιήσεις στο διάβα του χρόνου. Σε γενικής γραμμής εντοπίζω δύο παράλληλες εξελίξεις. Κατά πρώτον οι τρεις πτυχές διαφοροποιούνται σαν να πρόκειται για τρία τελείως διακριτά δεδομένα. Κατά δεύτερον, στον ευρωπαϊκό χώρο η φοιτητική συμμετοχή στην πρώτη πτυχή μειώνεται και ενισχύονται, σε επίπεδο τουλάχιστον διακηρύξεων, οι άλλες δύο, ιδιαίτερα η τρίτη.

Αν δούμε τις τρεις πτυχές διαχρονικά, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι τα τελευταία χρόνια συντελέστηκε μια μετάλλαξη, ακόμη και αντιστροφή, της συμμετοχής με τη μορφή που τη γνωρίζαμε στον ευρωπαϊκό χώρο ως τη δεκαετία του 1980. Η γενική υπόθεση που διατυπώνουμε και θα επιχειρήσουμε να υποστηρίξουμε είναι ότι η

συμμετοχή των φοιτητών στη συνθήκη αλλαγής του μοντέλου διοίκησης προς το νεοδιαχειριστικό σε κεντρικό επίπεδο (η πρώτη πτυχή που διακρίναμε) μειώνεται δραστικά σε όφελος των δύο άλλων πτυχών ιδιαίτερα της τρίτης, αυτής που έχει να κάνει δηλαδή με την παιδαγωγική σχέση και τη σχέση διδασκόντων διδασκομένων.

Για να κατανοήσουμε την αλλαγή αυτή δίνουμε αδρομερώς μια πολύ γενική εικόνα της συμμετοχής των φοιτητών στη διοίκηση του Πανεπιστημίου μέχρι τη δεκαετία του 1980. Η συμμετοχή των φοιτητών στη διοίκηση του Πανεπιστημίου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορία του. Το μεσαιωνικό πανεπιστήμιο είναι συντεχνία αλλού των φοιτητών αλλού των καθηγητών. Αυτό σημαίνει ότι ορισμένα μεσαιωνικά πανεπιστήμια, όπως το πρώτο από αυτά της Μπολόνια και τα σχετικά λίγα που ακολούθησαν το παράδειγμά του, είναι ενώσεις φοιτητών και διοικούνται κυρίως από αυτούς, μέσω εν μέρει του Πρύτανη και την υψηλή εποπτεία της κοσμικής ή θρησκευτικής εξουσίας, ενώ οι διδάσκοντες είναι επιφορτισμένοι με τη διδασκαλία.

Ωστόσο, αυτό δεν κράτησε πολύ. Από μια σκοπιά, η ιστορία του Πανεπιστημίου θα μπορούσε να αναγνωστεί ως η προϊούσα συγκέντρωση αρμοδιοτήτων και εξουσίας στους διδάσκοντες, τους καθηγητές κατά πρώτον. Τα πράγματα θα αλλάξουν πολύ αργότερα, με την ανάπτυξη του φοιτητικού κινήματος από τα τέλη της δεκαετίας του 1950, και κυρίως μετά το Μάη του 1968, που συγκλόνησε τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Στην ατζέντα ως αίτημα μπαίνει η συμμετοχή των φοιτητών σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας των θεσμού, στη συγκεκριμένη περίπτωση του πανεπιστημίου.

Στη Γαλλία ο Μάης του 1968 σημαίνει, αν όχι τον θάνατο, τουλάχιστον τη ριζική μεταλλαγή του Πανεπιστημίου. Φέρνει πιο κοντά τους φοιτητές και τους διδάσκοντες και επιδρά καταλυτικά στην παιδαγωγική σχέση, καθώς δίνεται περισσότερο βάρος στον φοιτητή και ιδιαίτερα στην δι-υποκειμενική ανταλλαγή.

Σε ό,τι αφορά τη διοίκηση, αυτή αλλάζει ριζικά σε δύο επίπεδα. Ενώ μέχρι τότε την όποια εξουσία είχαν και ασκούσαν οι Κοσμήτορες των Σχολών, τώρα, με τον νόμο του E. Faure, το Φεβρουάριο του 1969, κατανέμεται σε τρία επίπεδα. Τον αιρετό Πρόεδρο (Président) αντί του διορισμένου από την κυβέρνηση Πρύτανη (Recteur) ως επικεφαλής του ιδρύματος, τους αιρετούς Κοσμήτορες, με μικρότερη τώρα εξουσία, και τους Διευθυντές των τμημάτων που έχουν κυρίως αρμοδιότητες παιδαγωγικού χαρακτήρα.

Με τον ίδιο νόμο οι φοιτητές συμμετέχουν σε όλα τα επίπεδα διοίκησης. Σύμφωνα με τον νόμο που ψηφίστηκε ομόφωνα από το γαλλικό κοινοβούλιο οι διδάσκοντες (κατ' αναλογία 60% για τους τακτικούς καθηγητές και 40% για τους υπόλοιπους) είχαν τουλάχιστον τον ίδιο αριθμό εκπροσώπων με τους φοιτητές. Υψηλή σε ποσοστό η εκπροσώπησή τους, έμενε να επιβεβαιωθεί αν και κατά πόσο οι φοιτητές θα έκαναν χρήση του δικαιώματος αυτού. Οι πρώτες εκλογές των φοιτητών, στις αρχές του 1969, σηματοδεύτηκαν από την υψηλή συμμετοχή: 63,% στα Τμήματα υγείας, 60% στις νομικά και τα οικονομικά, 46% στις θετικές επιστήμες και 42% στις ανθρωπιστικές (Prost 1997: 150-52).

Τα πράγματα αλλάζουν μετά τη δεκαετία του 1980. Η αποδυνάμωση και ταυτόχρονα η αποστασιοποίηση των φοιτητών και των συλλόγων τους από την πολιτική και τα κόμματα συμπίπτει χρονικά με τη μείωση της δημόσιας χρηματοδότησης στην ανώτατη εκπαίδευση και τις προαναφερθείσες αλλαγές στη διοίκησή τους. Για να έχουμε συνολική εικόνα, σημειώνω ότι το 2002 σε έρευνα του νορβηγικού Υπουργείου Παιδείας για τη φοιτητική συμμετοχή για λογαριασμό του Συμβουλίου της Ευρώπης ενόψει της προγραμματισμένης συνάντησης στο Όσλο των Υπουργών Παιδείας των 45, τότε, χωρών που συμμετέχουν στη Διακήρυξη της Μπολόνια, μόνο σε δύο ευρωπαϊκές χώρες δεν προβλεπόταν συμμετοχή των φοιτητών στη διοίκηση των πανεπιστημίων.

Αναλύοντας τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνα η Sjur Bergan εκτιμούσε ότι το 2003 το ποσοστό συμμετοχής των φοιτητών στα όργανα διοίκησης των περισσότερων ευρωπαϊκών πανεπιστημίων κυμαινόταν μεταξύ 10 και 20%. Στα υπόλοιπα ήταν κάτω από 10%. Πέρα από τη συμμετοχή, σημασία έχουν βέβαια και οι αρμοδιότητες των εκπροσώπων των φοιτητών. Σύμφωνα με την έρευνα, στην πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών είχαν δικαίωμα λόγου και ψήφου σε όλα τα ζητήματα. Σε 8 χώρες, ωστόσο, οι εκπρόσωποι των φοιτητών είχαν δικαίωμα λόγου και ψήφου μόνο σε συγκεκριμένα θέματα, κυρίως σπουδών, διορισμού του προσωπικού, διοίκησης και χρηματοδότησης (Bergan 2003: 4-5).

Έκτοτε σημειώθηκαν αρκετές αλλαγές στο ζήτημα της φοιτητικής συμμετοχής κυρίως προς την κατεύθυνση της αποδυνάμωσής της στα κεντρικά όργανα διοίκησης³. Δρομολογήθηκε η θεσμική αποδυνάμωση των φοιτητικών συλλόγων είτε με την κατάργηση της υποχρεωτικής συμμετοχής, όπου αυτή υπήρχε (στη Σουηδία το 2010), είτε με την εισαγωγή γενικόλογων διατάξεων περί συμμετοχής των φοιτητών στο Συμβούλιο Ιδρύματος (Πορτογαλία) είτε ακόμη με την ενίσχυση της χρηματοδότησης των υπάρχοντων δύο φοιτητικών Ενώσεων στη Δανία ζητώντας από αυτούς να είναι περισσότερο επαγγελματίες (Vos 2011: 315-6; Klemencic 2012: 34).

Ομόλογες εξελίξεις συντελούνται και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Στην Ισπανία, ενδεικτικά, το Υπουργείο Παιδείας έδωσε στη δημοσιότητα κείμενο σχετικό με το Καταστατικό των Φοιτητών στο οποίο σημείωνε τη σημασία της συμμετοχής τους στα πανεπιστημιακά δρώμενα. Ωστόσο, το κείμενο αυτό δεν επικυρώθηκε και τα πανεπιστήμια τα οποία έχουν τη δυνατότητα να το εντάξουν στον εσωτερικό κανονισμό τους δεν προχώρησαν στην κατεύθυνση αυτή με αποτέλεσμα η συμμετοχή να μείνει

³ Όπως και της συμμετοχής του ακαδημαϊκού προσωπικού (Moutsios, 2013: 35).

μετέωρη (Planas et al. 2011: 3-4). Στην Ελλάδα ο νόμος 4009/2011 μειώνει δραστικά τη φοιτητική συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα, ιδιαίτερα στα όργανα διοίκησης, την καθιστά διακοσμητική, αντιπαραθέτοντας τη συμμετοχή στην αποτελεσματικότητα (Κλάδης 2012).

Η αποδυνάμωση της φοιτητικής συμμετοχής αφίσταται από τις τοποθετήσεις των εμπλεκόμενων φορέων, όπως αυτές διατυπώνονται στα επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα - ιδιαίτερα από αυτές των Φοιτητών (ESIP). Ενδεικτικά στην έρευνα του 2002 για λογαριασμό του Συμβουλίου της Ευρώπης η πλειονότητα και των τριών ερωτώμενων φορέων (εκπρόσωποι κυβερνήσεων, φοιτητών και πανεπιστημίων) δηλώνουν ότι η συμμετοχή των φοιτητών στα πανεπιστήμιά τους είναι αρκούτως αντιπροσωπευτική αλλά ταυτόχρονα κάνουν λόγο ότι πρέπει να δυναμώσει περαιτέρω (Persson 2003: 10).

Τα πράγματα αλλάζουν μετά το 2002, ιδιαίτερα όσον αφορά τους εκπροσώπους των κυβερνήσεων και την EUA, την *Ένωση Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων*. Ενδεικτικά στη Διαδικασία της Μπολόνια δεν γίνεται ειδική μνεία στη συμμετοχή των φοιτητών στην αρχική Διακήρυξη. Από το ανακοινωθέν της Πράγας, το 2001, και μετά, γίνεται αναφορά στους φοιτητές αλλά εστιάζεται στη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Δύο ανακοινωθέντα (*communiqués*) κάνουν ειδική μνεία στη συμμετοχή των φοιτητών στη διοίκηση. Η πρώτη και αναλυτικότερη στο ανακοινωθέν της Πράγας. «Ministers stressed that the involvement of universities and other higher education institutions and of students as competent, active and constructive partners in the establishment and shaping of a European Higher Education Area is needed and welcomed. (...) Ministers affirmed that students should participate in and influence the organisation and content of education at universities and other higher education institutions. Ministers also reaffirmed the need, recalled by students, to take account of

the social dimension in the Bologna process».

(http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf)

Η δεύτερη, συνοπτικότερη και γενικότερη, αναφορά είναι στο ανακοινωθέν του Λονδίνου, το 2007. «Our aim is to ensure that our HEIs have the necessary resources to continue to fulfill their full range of purposes. Those purposes include: preparing students for life as active citizens in a democratic society; preparing students for their future careers and enabling their personal development; creating and maintaining a broad, advanced knowledge base; and stimulating research and innovation».

(http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique_18_May2007.pdf)

Οι φοιτητές, ως ESIB (Εθνικές Ενώσεις των Φοιτητών στην Ευρώπη) από το 1990 και ESU (Ενωση Ευρωπαίων Φοιτητών) από το 2007 διεκδικούν μεγαλύτερη συμμετοχή. Δηλώνουν ικανοποιημένοι μετά το ανακοινωθέν της Πράγας: «The relationship between students and higher education institutions should be autonomous. Active participation in decision making processes should be encouraged and facilitated. Representatives of teaching staff and student representatives should be active participants at all levels of decision making processes. In doing so they will consistently engage with the other actors of governance. It is important that this happens at an even level. Training in active participation is important in order to give individuals the opportunity of becoming more active in the decision making». (<http://www.esu-online.org/news/article/6064/73/>)

Στο ίδιο πνεύμα το 2006 σημειώνουν. “ESIB sees all actors within a HEI as equal partners. As equal partners, and as the biggest group in the HE system, students have to be involved in the entire process of decision-making in HE on equal terms with the other actors in the HEI. This basic principle of democracy in HE must not be

undermined with the excuse of increasing efficiency in decision-making structures and procedures. Efficiency must not be interpreted in cutting down on democratic principles and exclusive decision-making or the replacement of collegial decision-making structures with management bodies. Students must be involved already when doing preparations for the matters in agenda, not just in the last stage of the decision-making. Student representatives in executive governance structures need to be provided with adequate training and support necessary to exercise this function. Such training and support must be publicly financed and self-organized by the different actors in HE» (<http://www.esu-online.org/news/article/6064/93/>)

Όσον αφορά, τέλος, την EUA, οι ανακοινώσεις της για τη συμμετοχή των φοιτητών βρίσκονται πολύ πιο κοντά στα ανακοινωθέντα των Υπουργών Παιδείας παρά σε αυτά των φοιτητών. Η έμφαση δίνεται στη μαθησιακή διαδικασία και στην παιδαγωγική σχέση, ιδιαίτερα σε τρεις τομείς: στην κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης (που σημαίνει την μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση με τη μείωση παράλληλων των εκπαιδευτικών ανισοτήτων), στην ποιότητα και στην λεγόμενη φοιτητοκεντρική μάθηση.

Χαρακτηριστικό από το σκοπιά αυτή είναι κείμενο της ΕΕ, μεταφρασμένο σε πολλές γλώσσες μεταξύ των οποίων και τα ελληνικά, το οποίο συμπυκνώνει παραδειγματικά τους προσανατολισμούς της ακολουθούμενης πολιτικής: «Μια εντονότερη προσοχή στους φοιτητές: Τα πανεπιστήμια αντιλαμβάνονται ότι απαιτούνται επιπλέον προσπάθειες για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της μετάβασης στη φοιτητοκεντρική μάθηση. Αυτό περιλαμβάνει την ενθάρρυνση της χρήσης των αποτελεσμάτων της μάθησης και την αποσαφήνιση του σχετικά με το τι αναμένεται να γνωρίσουν και να μπορούν να κάνουν οι πτυχιούχοι, αλλά και την ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης και

της ενεργούς συμμετοχής των φοιτητών. Ιδιαίτερη προσπάθεια χρειάζεται να καταβληθεί για την παρακίνηση και εκπαίδευση του ακαδημαϊκού προσωπικού ώστε να εργαστεί μέσα σε ένα τέτοιο φοιτητοκεντρικό μοντέλο. Οι φοιτητές και οι εκπρόσωποί τους οφείλουν να συμμετέχουν στην αντιμετώπιση των συνεπειών των νέων αυτών προσεγγίσεων». (<http://www.eua.be/publications/eua-policy-positions-and-input-to-consultations.aspx>)

Η φοιτητική συμμετοχή σήμερα. Αρχές και όρια

Από τα προαναφερθέντα συνάγεται μια διπλή τάση σε επίπεδο λόγου και πρακτικών από τους σχετικούς ευρωπαϊκούς θεσμούς και τις κυβερνήσεις. Δίνεται έμφαση στη φοιτητική συμμετοχή στην παιδαγωγική σχέση και τη μαθησιακή διαδικασία. Την ίδια στιγμή αυτή αποδυναμώνεται στα όργανα διοίκησης και των πανεπιστημίων. Η έμφαση στην πρώτη πτυχή είναι απτή στα επίσημα κείμενα: γίνεται λόγος για φοιτητοκεντρική μάθηση, για τη διασφάλιση ποιότητας, στο πλαίσιο της οποίας οι φοιτητές αξιολογούν τους διδάσκοντες, για την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης.

Πολύ περιορισμένη, αντίθετα, μνεία γίνεται στη συμμετοχή των φοιτητών στη διοίκηση. Αφήνοντας προσωρινά κατά μέρος το γιατί, διαπιστώνουμε ότι η εν λόγω μη μνεία συμβαδίζει με μια προϊούσα, άνιση ανά χώρα πιθανόν, διαδικασία περιορισμού της φοιτητικής συμμετοχής στα κεντρικά όργανα διοίκησης. Πώς εξηγείται η επιλεκτική συμμετοχή; Μπορεί, ακόμη, ο φοιτητής να συμμετέχει ενεργά στην παιδαγωγική διαδικασία και να μην έχει λόγο για την πολιτική του πανεπιστημίου και τη διαχείρισή του;

Στα κείμενα των διεθνών οργανισμών, των ευρωπαϊκών θεσμών ή ακόμη χωρών μελών της ΕΕ, η συγκεκριμένη πρακτική μάλλον αποσιωπάται. Σε ό,τι αφορά την παιδαγωγική

και κοινωνική διάσταση της συμμετοχής μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ανακαλεί λεκτικά τις παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές παραδόσεις που υπερασπίζονται την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και την ενεργή μάθηση. Όσο για τον αποκλεισμό από τους θεσμούς διαχείρισης και λήψης των αποφάσεων αυτό προφανώς έχει να κάνει με την κατίσχυση του νέο-διαχειριστικού μοντέλου διοίκησης.

Για να κατανοήσουμε την επιλεκτική φοιτητική συμμετοχή θυμίζουμε τις δύο βασικές αρχές του νεοδιαχειριστικού μοντέλου διοίκησης. Η πρώτη έγκειται στην άρση της διάκρισης δημόσιου/ιδιωτικού, δημόσιων/ιδιωτικών αγαθών και τη μετατροπή όλων σε προϊόντα. Έτσι και η θεώρηση για την προϊούσα απόσυρση του κράτους από την ανώτατη εκπαίδευση, τη στροφή στην ιδιωτική χρηματοδότηση και τη συμμετοχή (ορισμό σε αρκετές χώρες) εκπροσώπων των επιχειρήσεων στα Συμβούλια Ιδρύματος. Η δεύτερη αρχή έγκειται στη διαχείριση του πανεπιστημίου ως οιονεί (με εξαίρεση πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας) επιχείρησης με διορισμό σε ορισμένες περιπτώσεις του πρύτανη ο οποίος ενεργεί ως μάνατζερ, ως ειδικός δηλαδή στη διαχείριση (Vinoкур 2005: 9). Αυτό αποτυπώνεται και στον λόγο περί πανεπιστημίου και την οργάνωσή του. Στο παρελθόν μιλούσαμε για κοινότητα. Τώρα οι πιο συχνές λέξεις είναι εμπλεκόμενοι (stakeholders) και καταναλωτές (consumers). (Boland 2005: 2009).

Στις δύο αυτές αρχές να προσθέσουμε μια τρίτη, συναφούς με τη δεύτερη, η οποία δεν είναι ίδια του νεοδιαχειριστικού μοντέλου αλλά το χαρακτηρίζει: την υποτιθέμενη αδυναμία των φοιτητών να συμβάλλουν στη λήψη των αποφάσεων λόγω άγνοιας σε έναν πολύπλοκο οργανισμό όπως είναι το πανεπιστήμιο. Αφού οι φοιτητές λόγω ηλικίας, βραχύβιας παρουσίας στο θεσμό και άγνοιάς του πώς μπορούν να έχουν λόγο στη λήψη των αποφάσεων;

Η τρίτη αρχή, αγαπημένη των τεχνοκρατών στις μέρες μας, έλκει την καταγωγή της από τις θεωρίες της γραφειοκρατίας του Μαξ Βέμπερ. Την διατύπωσε ο Ραλφ Σούμπετερ στη θεωρία του για τη Δημοκρατία (Schumpeter 1983). Σύμφωνα με αυτήν οι κοινωνίες γίνονται διαρκώς συνθετότερες το ίδιο και οι αποφάσεις. Έτσι η Δημοκρατία μετατρέπεται περισσότερο σε διαδικασία, καθώς οι πολιτικοί, για να πάρουν τις ενδεδειγμένες αποφάσεις, οφείλουν να είναι τεχνοκράτες ή να επιφορτίζουν τεχνοκράτες. Σήμερα το επιχείρημα έχει πολλούς υποστηρικτές, άμεσα ή έμμεσα, ανάμεσά τους και τους υπέρμαχους του νεοδιαχειριστικού μοντέλου. Έτσι και η θέση οι φοιτητές να μην συμμετέχουν στις αποφάσεις ή να έχουν διακοσμητικό ρόλο.

Αν δεχτούμε την αρχή αυτή είναι επόμενο οι φοιτητές να μην έχουν λόγο στη διοίκηση του πανεπιστημίου και τη διαχείρισή του. Το ίδιο ισχύει, σε μικρότερο βαθμό, για όλο το προσωπικό, τεχνικό, διοικητικό, ερευνητικό, διδακτικό. Επόμενο, όταν αυτά είναι αρμοδιότητα του μάνατζερ-πρύτανη και του Συμβουλίου Ιδρύματος, το οποίο υποτίθεται συντίθεται από ανθρώπους σχετικούς με το «τελικό προϊόν» της εκπαιδευτικής και ερευνητικής διαδικασίας. Στην Ελλάδα, εδώ και λίγα χρόνια, οι υπέρμαχοι της λογικής αυτής χρησιμοποιούν κατά κόρο το επιχείρημα ότι η φοιτητική συμμετοχή είτε χειραγωγήθηκε από άτομα και πολιτικά κόμματα είτε χρησιμοποιήθηκε από συγκεκριμένους φοιτητές προς ίδιον όφελος με αποτέλεσμα να δώσει τροφή σε αθέμιτες και ανήθικες συναλλαγές που αντιβαίνουν στη χρηστή και αποτελεσματική διοίκηση των πανεπιστημίων. Έτσι, το 2011, με το νόμο Διαμαντοπούλου, η φοιτητική συμμετοχή έγινε διακοσμητική.

Είδαμε ότι εδώ και μερικές δεκαετίες το πανεπιστήμιο ως θεσμός μαζικοποιήθηκε και έγινε πολυπλοκότερος και δυσκολότερα διαχειρίσιμος. Αυτό δεν σημαίνει, ωστόσο, ότι μπορούμε να δεχτούμε το προαναφερθέν επιχείρημα άκριτα. Το επιχείρημα στηρίζεται

σε δύο ιδέες. Πρώτον ότι για όλα τα πράγματα υπάρχει μία και μόνη, βέλτιστη, λύση. Και δεύτερον, απομένει στους ειδικούς να την εφαρμόσουν με τον καλύτερο τρόπο. Η θεωρία των αποφάσεων, ωστόσο, μας λέει ότι σήμερα, ιδιαίτερα στους πολύπλοκους θεσμούς, δεν υπάρχει μία και μόνη λύση. Ακόμη, όμως, κι αν υπήρχε αυτή δεν μπορεί να παίρνεται ερήμην της κοινότητας των εμπλεκομένων και των στόχων τους, με δύο λόγια, της πολιτικής τους βούλησης. Κατά δεύτερον, κανείς δεν είναι γνώστης όλων. Με την έννοια αυτή, για να λειτουργήσει το Πανεπιστήμιο, δεν θα αρκούσε καμία επιτροπή τεχνοκρατών που γνωρίζουν προφανώς κάποια ζητήματα αλλά όχι όλα. Κατά συνέπεια θα καταλήγαμε είτε σε μια λύση στη λογική του Πλάτωνα, αναζήτησης σοφών-φιλοσόφων είτε στη συγκρότηση πολλών επιτροπών ειδικών διαφορετικών ειδικοτήτων το οποίο θα σήμαινε κατακερματισμό της διοίκησης.

Αναντίρρητα ο μετασχηματισμός του Πανεπιστημίου σε πολυπλοκότερο θεσμό είχε επιπτώσεις στη συμμετοχή των φοιτητών σε διάφορα επίπεδα, μεταξύ άλλων και στη συμμετοχή στους συλλόγους τους. Σύμφωνα με την προαναφερθείσα έρευνα του Συμβουλίου της Ευρώπης στις περισσότερες χώρες η συμμετοχή κυμαίνονταν μεταξύ 16 και 30%, σε κάποιες λιγότερο και σε δύο πάνω από 30% (Persson 2003: 9). Στην Ισπανία η συμμετοχή στις φοιτητικές αρχαιρεσίες σε πολλά πανεπιστήμια, όπως αυτά της Βαρκελώνης, δεν ξεπερνάει το 20% και σε άλλα, όπως αυτά της Μαδρίτης, το 70% δεν συμμετείχε σε καμία αρχαιρεσία (Planas et al. 2011: 5). Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στην Ελλάδα όπου η φοιτητική συμμετοχή, παρά την έντονη κομματικοποίηση των φοιτητικών παρατάξεων υπολείπεται του 30% των εγγεγραμμένων φοιτητών. Στα ίδια ποσοστά κυμαίνεται και η συμμετοχή των Ολλανδών φοιτητών στις εκλογές για τα όργανα διοίκησης.

Σημαίνει αυτό ότι οι φοιτητές δεν επιθυμούν τη συμμετοχή τους στα όργανα διοίκησης του πανεπιστημίου; Οι σχετικές έρευνες δείχνουν διαφορές από χώρα σε χώρα. Οι φοιτητές στο πανεπιστήμιου της Κύπρου φαίνεται ότι δεν είναι ικανοποιημένοι με τη συμμετοχή τους στα όργανα διοίκησης και επιθυμούν τη διεύρυνσή της (Menon 2005: 175). Στην Ολλανδία, αντίθετα, οι φοιτητές σε πανεθνική κλίμακα (καθώς και οι καθηγητές) δεν ενδιαφέρθηκαν τις προηγούμενες δεκαετίες ούτε ενδιαφέρονται τώρα για μεγαλύτερη, με το επιχείρημα ότι είναι πολύ χρονοβόρο: « More than half (53%) of the governed—particularly students—are not interested (at all) in governance issues at the faculty level. Only 12% says that they are interested in governance and policy issues at their faculty. (...) The fact that the work and achievements of the councils is often unknown (33%) in addition explains the low interest in a seat on a representative council». (Huisman et al. 2006: 233-4).

Πού οφείλεται η μειωμένη συμμετοχή; Στην Ολλανδία οι φοιτητές το αποδίδουν στο ότι απαιτεί χρόνο. Στην Κύπρο και την Ισπανία οι φοιτητές επικαλούνται το χρόνο, αλλά και την ελλιπή πληροφόρηση. Το δεύτερο επιχείρημα δεν είναι αβάσιμο και εξηγεί εν μέρει και την άνιση συμμετοχή: είναι μικρότερη στα κεντρικά όργανα διοίκησης και υψηλότερη σε επίπεδο Τμήματος και Σχολής. Κυρίως, όμως, (και αυτό ενδιαφέρει εδώ) φαίνεται ότι η καλή πληροφόρηση από το ίδιο το πανεπιστήμιο και τους φορείς του συμβάλλει αποτελεσματικά στην αύξηση της συμμετοχής των φοιτητών. Αυτό δείχνουν έρευνες στην Ισπανία. «Recent studies carried out at Spanish universities indicate that, with the right measures, participation increases significantly. Evidence of this is found in the work of the University of Cantabria Student Council (Urraca 2005), which consistently implemented measures on different fronts with the aim of achieving real and effective student participation (reviewing regulations,

electoral calendars and processes, recognising dedication to these representative and participative bodies, and providing specific training in this respect). This also coincides with the conclusions of the more recent study conducted by Caceres, Lorenzo, and Sola (2009) at the University of Granada (Planas et. al. 2001: 9).

Ανακεφαλαιώνοντας μπορούμε να πούμε ότι η πολυπλοκότητα του πανεπιστημίου θέτει όρια στη φοιτητική συμμετοχή καθώς απαιτεί μεγαλύτερη επένδυση σε χρόνο, ενέργεια και γνώση. Αυτό φαίνεται να λύνεται μερικά με την καλή πληροφόρησή τους από τους φορείς του πανεπιστημίου. Με δύο λόγια οι φοιτητές συμμετέχουν περισσότερο και ενεργότερα όταν είναι καλά ενημερωμένοι.

Μπορούμε να αντλήσουμε από τα παραπάνω ότι οι φοιτητές πρέπει να αποκλειστούν από τα όργανα διοίκησης γιατί η συμμετοχή τους είναι περιορισμένη και η συνεισφορά τους στις αποφάσεις μικρή; Κάτι τέτοιο θα σήμαινε αναλογικά ότι καταργούμε τη δημοκρατία στις χώρες εκείνες, και δεν είναι λίγες, που η συμμετοχή στις εκλογικές διαδικασίες είναι μειωμένη. Αν η λογική αυτή κατίσχυε στο πολιτικό επίπεδο αυτοδίκαια θα οδηγούσε σε μια τεχνοκρατική-αριστοκρατική αντίληψη σύμφωνα με την οποία το δικαίωμα του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι δεν θα ήταν καθολικό, αλλά θα απονέμονταν με βάση τις γνώσεις και τις δεξιότητες των πολιτών.

Πέρα όμως, από αυτό, η εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης και της ανώτατης, είναι και παιδαγωγικός θεσμός. Από τους διακηρυγμένους κεντρικούς στόχους του Πανεπιστημίου στη νεότεριότητα, από την ίδρυση του πανεπιστημίου του Βερολίνου από τον Βίλχελμ φον Χούμπολτ μέχρι σήμερα, είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και η διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών. Κατά συνέπεια η συμμετοχή στη διοίκηση έχει διπλό χαρακτήρα. Από τη μια ανάληψης ευθυνών από ενήλικους που βάσει του νόμου έχουν το δικαίωμα του εκλέγειν και, ορισμένοι, του εκλέγεσθαι, και από την άλλη ως

παιδευτικό μέσο για τη συγκρότηση υπεύθυνων πολιτών. Η αντίληψη αυτή αναγνωρίζεται ρητά και σήμερα. Έτσι και η έμφαση που δίνεται εν γένει και ειδικότερα σε ευρωπαϊκό επίπεδο στη λεγόμενη φοιτητο-κεντρική μάθηση και τη συμμετοχή των φοιτητών στην παιδαγωγική διαδικασία.

Μπορούμε όμως να οριοθετήσουμε τη φοιτητο-κεντρική μάθηση σε δύο διακριτά επίπεδα, τη συμμετοχή, από τη μια, στην παιδαγωγική διαδικασία και τον οιοει αποκλεισμό από τη διοίκηση και τα όργανα λήψης των αποφάσεων; Η διάκριση αυτή μου φαίνεται αντιφατική και τεχνικά αδύνατη. Είναι λογικά αδύνατο το Πανεπιστήμιο να προωθεί την ενεργό μάθηση και να αποκλείει τη συμμετοχή σε συγκεκριμένα πεδία. Είναι αντιφατικό οι φοιτητές να μαθαίνουν να είναι ενεργοί σε έναν τομέα, τη μάθηση, και παθητικοί στη διοίκηση.

Από τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής, από το 19^ο αιώνα και ακόμη περισσότερο στις μέρες μας, είναι η αυτενέργεια των παιδαγωγούμενων και η συνεργατικότητα. Πρόκειται για δύο αλληλένδετες αρχές με πολλαπλά επακόλουθα, όπως η ενεργή παρέμβαση στο θεσμό με τη συγκρότηση κοινοτήτων και την έκδοση εντύπων. Με άλλα λόγια η αυτενέργεια δεν περιορίζεται στη μάθηση αλλά αγκαλιάζει όλες τις πτυχές του θεσμού. Πώς θα μπορούσε σήμερα η αυτενέργεια να καταταμηθεί;

Προφανώς η εμπλοκή στη διοίκηση είναι συνθετότερη από την ενεργή παρουσία στη μαθησιακή και εν γένει παιδαγωγική διαδικασία. Η πρώτη οφείλει να παίρνει αποφάσεις και συχνά μάλιστα γρήγορα. Στη δεύτερη αντίθετα και ο στόχος και οι χρόνοι είναι διαφορετικοί. Προέχει ο φοιτητής να μάθει ενεργητικά και να μνηθεί στην έρευνα. Ακόμη, όμως και έτσι, δεν νοείται ο πλήρης διαχωρισμός της παρουσίας και της ζωής του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο σε δύο επίπεδα. Σε ένα που έχει λόγο και σε ένα άλλο που άλλοι αποφασίζουν γι αυτόν. Πρόκειται για παράδοξο που έρχεται σε

καταφανή αντίθεση τόσο με την αντίληψη για την φοιτητο-κεντρική μάθηση όσο και με τους διακηρυγμένους στόχους του Πανεπιστημίου, το οποίο μεταξύ άλλων, στοχεύει στη συγκρότηση ενεργών πολιτών.

Η αντίφαση προφανώς εξηγείται από τις διαφορετικές και σε μεγάλο βαθμό αντιθετικές προσεγγίσεις που επικρατούν στις παιδαγωγικές αντιλήψεις και τη διοίκηση. Στις πρώτες επικρατούν αντιλήψεις που εστιάζουν στην αυτενέργεια του φοιτητή. Στο δεύτερο, η νεοδιαχειριστική αντίληψη που εκλαμβάνει το Πανεπιστήμιο ως οιονεί επιχείρηση. Οι δύο αυτές προσεγγίσεις πολύ δύσκολα μπορούν να συνυπάρξουν. Για τον λόγο αυτό, οφείλουμε να επινοήσουμε νέες μορφές συμμετοχής που να παίρνουν υπόψη τόσο τις δυσκολίες λήψης αποφάσεων σε έναν πολύπλοκο οργανισμό, όπως είναι το Πανεπιστήμιο, όσο και την παιδαγωγική θεώρηση που αποβλέπει στην ενεργή μάθηση και τη συγκρότηση ενεργών πολιτών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αναφορές σε βιβλία

Bok, D. (2003). *Universities in the Marketplace. The commercialization of higher education*, Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris: A. Colin.

Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkeley, Los Angeles, and London: University of California Press.

Kerr, C. (1964). *The Uses of the University*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Prost, A. (1997). *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris : Seuil.

Readings, B. (1996). *The University in Ruins*, Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.

Schumpeter J. (1983). *Capitalism, Socialism and Democracy*, γαλλική μετάφραση, Paris: Payot.

Αναφορές σε κεφάλαια ή άρθρα σε βιβλία

Braun, D. (1999). «New Managerialism and the governance of universities in a comparative perspective», στο Braun D., Merrien F.-X. (eds), *Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View*, London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 239-261.

Duderstadt, J.J. (2014). «Research Universities to Fulfil their Global Promise», στο Weber L. E. and Duderstadt J.J. (eds), *Preparing Universities for an Era of Change*, Paris: Economica, 3-13.

Henkel, M. and Little, B. (1999). «Concluding Remarks» στο Henkel M., Little B. (eds), *Changing Relationships between Higher Education and the State*, London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 338-343.

Klemencic, M. (2012). The changing conceptions of student participation in HE governance in the EHEA. In Adrian Curaj, Sir Peter Scott, Lazăr Vlasceanu and Lesley Wilson (eds.) *European Higher Education at the crossroads – Between the Bologna Process and national reforms*. Heidelberg: Springer: 631-653.

- Lockwood, J. (2011). «Management and resources », στο Ruegg W., (general editor), A History of the University in Europe, vol. IV, Ruegg W., (editor) *Universities since 1945* (1800-1945), Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge : 124-160.
- Persson, A. (2003). *Student Participation in the Governance of Higher education in Europe. A Council of Europe Survey*. Directorate General IV: Education, Culture and Heritage, Youth and Sport (Directorate of School, Out-of-School and Higher Education/Higher Education and Research Division.
- Ruegg, W. and Sadlak J. (2011). «Relations With Authority», στο Ruegg W., (general editor), A History of the University in Europe, vol. IV, Ruegg W., (editor) *Universities since 1945* (1800-1945), Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge : 73-122.
- Vos, L. (2011). «Students movement and political activism », στο Ruegg W., (general editor), A History of the University in Europe, vol. IV, Ruegg W., (editor) *Universities since 1945* (1800-1945), Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge : 276-318.

Άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά

- Boland, J. A. (2005). Student participation in shared governance: A means of advancing democratic values? *Tertiary Education and Management* (2005) 11: 199–217.
- Huisman, J. de Boer, H. and Goedegebuure L. (2006). The perception of participation in executive governance structures in Dutch universities, *Tertiary Education and Management*, 12:227–239.

- Menon, M. E. (2005). Students' views regarding their participation in university governance: implications for distributed leadership in higher education, *Tertiary Education and Management*, 11:167–182.
- Moutsios, S. (2013). “The de-Europeanization of the university under the Bologna Process” *Thesis Eleven* 119(1): 22–46.
- Planas, A., Soler, P., Fullana, J., Pallisera, M. and Vila, M. (2011). Student participation in university governance: the opinions of professors and students, *Studies in Higher Education*: 1-13.
- Vinokur, A. (2005), Avant-propos, στο *Cahiers de la recherche et sur l'éducation et les savoirs*, no 1 : 7-13

Ηλεκτρονικές αναφορές

- Bergan, S. (2003). Student Participation in Higher Education Governance, 1-16, [on line] Available www.coe.int/.../SB_student_participation.
- Kiprianos, P., Kamarianos, I., Stamelos, G. and Balias, S. (2011). Market and the Higher European educational policies: when the markets fail-the case of Greece, *Revista Educação Skepsis*, n. 2, São Paulo, Ιούλιος: skepsis.org: 61-89, [on line] Available: <http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>.
- Κλάδης, Δ. (2012), *Διοίκηση των πανεπιστημίων : Δημοκρατία ή /και αποτελεσματικότητα; περ. Academia, A Publication of Higher Education Network*, vol. 2. No. 1: 5-29.
- http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf
- http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf
- <http://www.esu-online.org/news/article/6064/73/>

<http://www.esu-online.org/news/article/6064/93/>

The Lisbon Declaration – Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common

Purpose

<http://www.eua.be/publications/eua-policy-positions-and-input-to-consultations.aspx>