

**5<sup>ο</sup> ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ  
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ  
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΘΕΜΑ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ:

**Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη**

**“Education and Social Justice”**

Πάτρα, 4-5 Οκτωβρίου 2008

***Η αποδυνάμωση της έννοιας της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» στις  
πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα***

**Ελένη Πρόκου**

Λέκτορας Εκπαιδευτικής Πολιτικής  
Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής  
Πάντειο Πανεπιστήμιο  
e-mail: [eproukou@panteion.gr](mailto:eproukou@panteion.gr)

***The weakening of the notion of “equality of educational opportunities” in higher  
education policies in Europe and Greece***

**Eleni Prokou**

Lecturer in Educational Policy  
Department of Social Policy  
Panteion University  
e-mail: [eproukou@panteion.gr](mailto:eproukou@panteion.gr)

**Περίληψη**

Στο πλαίσιο αυτής της ανακοίνωσης θα υποστηριχθεί ότι η αποδυνάμωση της έννοιας της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» έλαβε χώρα σε πολλές χώρες της Ευρώπης από τη δεκαετία ακόμη του '80, ενώ στην Ελλάδα κυρίως στα μέσα της δεκαετίας που διανύουμε. Η μετατόπιση από την «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» στην «ποιότητα» ήταν σύμφωνη με τη νεοφιλελεύθερη στροφή στις πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση. Έμφαση άρχισε να αποδίδεται στην οικονομική αποτελεσματικότητα και τις εκροές, στον περιορισμό των δαπανών, στην εξατομίκευση της ευθύνης για εκπαίδευση, στον έλεγχο από απόσταση, στις προσπάθειες διαμόρφωσης του κατευθυνόμενου από την αγορά πανεπιστημίου.

**Abstract**

This paper argues that the weakening of the notion of “equality of educational opportunities” has taken place in many European countries since the 1980s, while in Greece it has taken place mainly since the mid - 2000s. The shift from “equality of educational opportunities” to “quality” was consistent with the neoliberal turn in higher education policies. The emphasis began being attached to: economic efficiency and the outputs, the cutting down on expenditure, the individualisation of the responsibility for education, control from a distance, and the efforts for the formation of the market driven university.

## **Εισαγωγή**

Στο πλαίσιο αυτής της ανακοίνωσης θα περιγραφεί η μετατόπιση από τις πολιτικές για την «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» σε αυτές για την «ποιότητα» της ανώτατης εκπαίδευσης, οι οποίες συμβαδίζουν με την απόδοση της ευθύνης στο άτομο να κάνει εκπαιδευτικές επιλογές σε συμφωνία με τις ανάγκες της αγοράς, ενώ ο ρόλος του κράτους είναι να ασκεί έλεγχο από απόσταση, παρέχοντας υπηρεσίες ανώτατης εκπαίδευσης με τάσεις ιδιωτικοποίησης.

Η κοινωνική δικαιοσύνη και η κοινωνική συνοχή, ως βασικοί στόχοι της κοινωνικής πολιτικής, στο πεδίο της εκπαίδευσης εκφράζονται με την έννοια της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών». Η τελευταία αποδίδεται πρωτίστως με τη μαζικοποίηση των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης, όπως αυτή έλαβε χώρα από τη δεκαετία του '60 σε πολλές χώρες της δυτικής κυρίως Ευρώπης. Η αύξηση των εισαχθέντων σε συνδυασμό με γενναία κρατική χρηματοδότηση, δηλαδή, η εστίαση στις «εισροές», αποτέλεσαν προσπάθειες προς τον πολυπόθητο (αν και δύσκολα επιτεύξιμο) στόχο της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ωστόσο, από τη δεκαετία ακόμη του '80, σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, οι πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση έχουν απομακρυνθεί από το παλιό αυτό ιδανικό της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» (σε μεγάλο βαθμό λόγω της επέκτασης που έχει ήδη συντελεστεί). Πλέον, μεγαλύτερη έμφαση αποδίδεται στην «ποιότητα» και την «αποτελεσματικότητα», με τη λογική της ανταπόκρισης του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης στις ανάγκες της «αγοράς», παράλληλα με την απόδοση της ευθύνης στο άτομο να κάνει κατάλληλες εκπαιδευτικές επιλογές. Το ενδιαφέρον για την «οικονομική αποτελεσματικότητα» δεν συμβαδίζει πια με εκείνο της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών», όπως ίσχυε μέχρι το τέλος περίπου της δεκαετίας του '80. Η «οικονομική αποτελεσματικότητα» κυριαρχεί την εποχή της παγκοσμιοποίησης και πιέσεις ασκούνται για τη δημιουργία του «προσανατολισμένου στην αγορά» ή «επιχειρηματικού» πανεπιστημίου που θα ανταποκριθεί επιτυχώς στις απαιτήσεις της «κοινωνίας της γνώσης». Παράλληλα, δημιουργούνται μηχανισμοί αξιολόγησης / «διασφάλισης της ποιότητας» που επικεντρώνονται στις «εκροές» της ανώτατης εκπαίδευσης, με το κράτος να προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τα κριτήρια επίδοσης των πανεπιστημίων ασκώντας έλεγχο μέσω «ενδιάμεσων σωμάτων». Οι όψεις ιδιωτικοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης αποτελούν λογικό επακόλουθο των προσπαθειών σύνδεσης των πανεπιστημίων με τις ανάγκες της αγοράς. Αυτές οι εξελίξεις εμφανίζονται και στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση, με χρονική διαφορά περίπου δύο δεκαετιών. Το αίτημα για «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» κυριάρχησε στην εκπαιδευτική πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα, από τη δεκαετία κυρίως του '80, με τη μαζικοποίηση του συστήματος. Ωστόσο, κυρίως μέσα στη δεκαετία του '00, το ενδιαφέρον για τα ζητήματα της «ισότητας» και της κοινωνικής δικαιοσύνης δίνει τη θέση του σε αυτό για την «ποιότητα» και την «αποτελεσματικότητα» του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης. Οι εξελίξεις αυτές δεν είναι ανεξάρτητες από το φαινόμενο της απροθυμίας των κυβερνήσεων να χρηματοδοτήσουν δημόσια ιδρύματα όπως είναι τα πανεπιστήμια, στο πλαίσιο της υποχώρησης του κράτους-πρόνοιας και της απομάκρυνσης από τους θεμελιώδεις στόχους της κοινωνικής πολιτικής, όπως είναι η υποστήριξη των κοινωνικών υπηρεσιών (στις οποίες περιλαμβάνεται και η εκπαίδευση) και η διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της κοινωνικής συνοχής.

**Διερευνώντας τη μετατόπιση από την «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» στις πολιτικές «διασφάλισης της ποιότητας» της ανώτατης εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις**

Από τη δεκαετία ακόμη του '60, σε πολλές χώρες της δυτικής Ευρώπης, οι θεμελιώδεις στόχοι της κοινωνικής πολιτικής, δηλαδή, η κοινωνική δικαιοσύνη και η κοινωνική συνοχή, βρήκαν την έκφρασή τους στην κυριαρχία της έννοιας της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών». Βέβαια, η ευρεία μαζικοποίηση/επέκταση των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης έλαβε χώρα όχι μόνο για λόγους ισότητας αλλά και για λόγους ανάπτυξης της επιστήμης και της οικονομίας. Έτσι, λοιπόν, τις δεκαετίες του '60 και του '70, δύο επιχειρήματα πλαισίωσαν την επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης. Το πρώτο ήταν αυτό της «ισότητας» ή «κοινωνικής δικαιοσύνης», σύμφωνα με το οποίο, η εξάλειψη των τεχνητών εμποδίων στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλιώς ο εκδημοκρατισμός της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, θα δημιουργούσε αληθινή ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. Το δεύτερο επιχειρήμα ήταν αυτό της «αποτελεσματικότητας», σύμφωνα με το οποίο, η απεικόνιση της ανώτατης εκπαίδευσης ως παραγωγικής επένδυσης θα συνέβαλε ευθέως στην οικονομική ανάπτυξη, μέσω της δημιουργίας κατάλληλα εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού το οποίο θα ήταν εύκολα προσαρμόσιμο στις αλλαγές που θα προκαλούνταν από την πρόοδο της τεχνολογίας. Τα επιχειρήματα της «ισότητας» και της «αποτελεσματικότητας» ήταν αλληλένδετα στις περισσότερες δυτικοευρωπαϊκές χώρες. Η αποστολή που αποδόθηκε στην ανώτατη εκπαίδευση ήταν να αυξήσει το γενικό επίπεδο εκπαίδευσης του πληθυσμού (η επένδυση του κράτους σε ανθρώπινο κεφάλαιο) και να διευρύνει την ισότητα ευκαιριών, φέρνοντας στην επιφάνεια τα ταλέντα ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο αυξανόμενος πλούτος αυτών των κοινωνιών επέτρεψε στην ανώτατη εκπαίδευση να αντιμετωπιστεί και ως πολιτισμικό ή καταναλωτικό αγαθό. Σε γενικές γραμμές, εφόσον ο πληθωρισμός και η ανεργία ήταν σε χαμηλά επίπεδα, το σταθερά αυξανόμενο ακαθάριστο εθνικό προϊόν και τα εμπορικά πλεονάσματα έδωσαν τη δυνατότητα στις εθνικές κυβερνήσεις να στηρίζουν τη ραγδαία επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης (Prokou, 2006: 196-197).

Η αύξηση των εισαχθέντων, σε συνδυασμό με γενναία κρατική χρηματοδότηση, δηλαδή η εστίαση στις «εισορές», αποτέλεσαν προσπάθειες προς την επίτευξη του στόχου της «ισότητας» ή «κοινωνικής δικαιοσύνης». Έτσι, λοιπόν, κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του '60 και του '70, ο στρατηγικός σχεδιασμός (όπως εφαρμόστηκε για παράδειγμα στη Γαλλία) όριζε μια συνολική προοπτική στον τμηματικό σχεδιασμό της ανώτατης εκπαίδευσης. Επικεντρωνόταν στην κατάρτιση μακροπρόθεσμων στόχων για την ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και στην εκτίμηση των πόρων (οικονομικών, εξοπλισμού, προσωπικού) που χρειαζόνταν για την πραγματοποίησή τους. Η συνολική λειτουργία του στρατηγικού σχεδιασμού ήταν να εκτιμήσει την προηγούμενη εκτέλεση σε μια ειδική διάσταση της εθνικής πολιτικής με στόχο τη διεξαγωγή μιας μεγαλύτερης αλλαγής. Το επίκεντρο ενός τέτοιου σχεδιασμού αναφερόταν σε ευρεία θέματα, όπως η πρόσβαση και το άνοιγμα της ανώτατης εκπαίδευσης σε αποκλεισμένες ομάδες, η κατανομή της στο χώρο (ή η δημιουργία ειδικών τύπων ανώτατης εκπαίδευσης), η δομή, η διάρκεια και η ισορροπία ανάμεσα σε διαφορετικές επιστημονικές περιοχές, οι εθνικές πολιτικές για την πρόσληψη κατάλληλου προσωπικού κτλ. Ο στρατηγικός σχεδιασμός έλαβε χώρα στη βάση της επικέντρωσης στις εισροές σε εθνικό επίπεδο – στη φάση των οποίων ασκούσαν και ο έλεγχος - και επομένως αναφερόταν σε θέματα όπως είναι οι δαπάνες για την ανώτατη εκπαίδευση και ο αριθμός των φοιτητών (Πρόκου, 2003α: 99-100).

Ωστόσο, από τα τέλη της δεκαετίας του '80, σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, παρατηρήθηκε αποδυνάμωση της έννοιας της «ισότητας» και ενίσχυση της έννοιας της «αποτελεσματικότητας». Η εκπαίδευση άρχισε να γίνεται ολοένα και λιγότερο μέρος της κοινωνικής πολιτικής και να αντιμετωπίζεται ολοένα και περισσότερο ως υποτομέας της οικονομικής πολιτικής. Βέβαια, αυτό δεν αποτέλεσε κάτι ιδιαίτερα καινούριο καθώς - όπως ήδη υποστηρίχθηκε - η επέκταση των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης τη δεκαετία του '60 αιτιολογήθηκε με αυτούς τους όρους. Υπήρξε, ωστόσο, μια διαφορετική ηθική που διέτρεξε την εκπαιδευτική πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση από τα τέλη της δεκαετίας του '80. Η εκπαιδευτική έκρηξη της δεκαετίας του '60 δεν ήταν απλά ένα ζήτημα οικονομικού ενδιαφέροντος ή πραγματισμού. Συμβάδιζε με αυτό που μπορεί να προσδιοριστεί ως η «ηθική υποχρέωση» που εμπερικλείει η έννοια της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών». Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η έννοια αυτή έχει πολλές όψεις που εκτείνονται από τη μινιμαλιστική και μεριτοκρατική ερμηνεία των ίσων ευκαιριών για ίση ικανότητα, έως την πιο ριζοσπαστική έννοια της ισότητας που ορίζεται ως ισότητα αποτελεσμάτων – με όλα αυτά που υπονοεί για την αναγνώριση του μειονεκτήματος και τη διάθεση των ανάλογων πόρων για την αντιμετώπισή του (Neave, 1988: 274). Μεταξύ, μάλιστα, των διαφόρων ερμηνειών της έννοιας της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» υπάρχει αυτή που την καθιστά αντιληπτή ως την ισότιμη χρήση του δημόσιου τομέα ανά κεφαλή μεταξύ των διαφορετικών ομάδων του πληθυσμού (Le Grand, 1982: 73). Και με αυτή τη λογική δεν θα πρέπει να παραγνωριστεί ο αναπαραγωγικός ρόλος που επιτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα, η συμβολή του δηλαδή στη διαίωνιση των άνισων σχέσεων στην παραγωγή, όπως έχει επισημανθεί από τους μαρξιστές κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης (Blackledge & Hunt, 2002). Σε γενικές γραμμές, η έννοια της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών έχει υποφέρει από σημαντική λειτουργική αμφιλογία στην προσπάθεια να αποδειχθεί αν τελικά τα εκπαιδευτικά συστήματα συνέβαλαν ή όχι στην προαγωγή της. Ή αν συνέβαλαν προς αυτή την κατεύθυνση με την ταχύτητα και τον τρόπο που λογικά αναμενόταν από αυτά (Neave, 1988: 275). Ωστόσο, η απομάκρυνση από την έννοια της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» δεν οφείλεται μόνο στη λειτουργική αμφιλογία της αλλά και στο γεγονός ότι σε πολλές χώρες η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης έχει ήδη συντελεστεί. Μάλιστα, σε ορισμένες χώρες, π.χ. στη Γερμανία, ο δημόσιος λόγος περί ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης μειώθηκε σε μεγάλο βαθμό τη δεκαετία του '90 λόγω του πλεονάσματος πτυχιούχων (Prokou, 2006: 207).

Έτσι, λοιπόν, από το τέλος περίπου της δεκαετίας του '80, σε ολόκληρη σχεδόν την Ευρώπη, το ενδιαφέρον για «οικονομική αποτελεσματικότητα» έπαψε να συμβαδίζει με εκείνο της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών». Σε γενικές γραμμές, εξαφανίστηκε η ηθική και συλλογική κοινωνική ευθύνη. Η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης δεν δικαιολογήθηκε *πρωταρχικά* στο όνομα της «ισότητας ευκαιριών» ή αλλιώς στην ανάγκη «εκδημοκρατισμού» της πρόσβασης στη γνώση. Μάλλον, τεκμηριώθηκε στη βάση της ανάγκης ενδυνάμωσης της τεχνολογικής βάσης των χωρών ώστε να υποκινηθεί το επιχειρηματικό πνεύμα και η επιχειρηματική πρωτοβουλία. Οι σκοποί που τέθηκαν για το εκπαιδευτικό σύστημα είχαν να κάνουν με την οικονομική αποτελεσματικότητα και οι στόχοι ορίστηκαν με τους όρους της «ζήτησης από την αγορά» παρά της κοινωνικής ανάγκης (Neave, 1988: 274-275). Έτσι, λοιπόν, η ανώτατη εκπαίδευση άλλαξε και από μια υπηρεσία προς την κοινωνία έγινε ένας φορέας δημόσιας επιχείρησης. Τα ευρωπαϊκά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης αντιμετώπισαν το θεμελιώδες ερώτημα του πώς θα έκαναν τη μετάβαση από μια κατάσταση στην οποία δρούσαν ως επέκταση μιας (χαλαρά) σχεδιασμένης οικονομίας σε μια κατάσταση στην οποία θα έπρεπε να ανταποκριθούν αυτόνομα

στην αγορά. Η σταθερότητα στη σχέση κράτους και ανώτατης εκπαίδευσης - οι κυβερνήσεις παρείχαν μέχρι τότε υπηρεσίες εκπαίδευσης σε όσους είχαν τα προσόντα για να εισαχθούν στο σύστημα, αλλά και την απαιτούμενη χρηματοδότηση - διαταράχθηκε από καινούριες προτεραιότητες, που αναφέρονταν σε αλλαγές που θα έπρεπε να παραχθούν στη σχέση της ανώτατης εκπαίδευσης με τη βιομηχανία / περιφέρεια, καθώς και στην ικανότητα του έθνους για τεχνολογικές καινοτομίες (Πρόκου, 2003β: 82-83).

Για τις κυβερνήσεις, το γεγονός ότι οι αγορές σε μια παγκόσμια οικονομία θα έπρεπε να προσελκύσουν ξένο κεφάλαιο - και ολοένα και περισσότερο κεφάλαιο έντασης γνώσης - σήμαινε την ανάγκη παροχής κατάλληλα εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού, του οποίου και θα έπρεπε να αυξηθεί το μέσο επίπεδο εκπαίδευσης και να δημιουργηθεί έτσι η ονομαζόμενη «κοινωνία της γνώσης». Έμφαση αποδόθηκε στην ανταγωνιστικότητα, στις ικανότητες, στην ευρεία συμμετοχή, καθώς και στην ανάγκη για συνεχιζόμενη μάθηση των εργαζομένων ώστε οι χώρες να μπορέσουν να διατηρήσουν τη θέση τους στον κόσμο της οικονομίας. Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης κλήθηκαν να αναπτύξουν σε όλο και περισσότερους ανθρώπους υψηλού επιπέδου δεξιότητες. Συνεπώς, ασκήθηκαν πιέσεις για αλλαγή και επέκταση τόσο της ανώτατης εκπαίδευσης όσο και ολόκληρου του μετα-σχολικού τομέα (Πρόκου, 2004: 6-7). Η διαρκώς επεκτεινόμενη ανώτατη εκπαίδευση κλήθηκε να καταστήσει τους φοιτητές απασχολήσιμους, καλλιεργώντας τις δεξιότητές τους και ενθαρρύνοντάς τους στη συνεχιζόμενη μάθηση ώστε να είναι πιο ευέλικτοι στην αγορά εργασίας. Η απασχολησιμότητα συνδέθηκε επίσης με την αλληλεπίδραση μεταξύ των κοινωνικών σχέσεων (π.χ. φύλο, κοινωνική τάξη) και των ευκαιριών στην αγορά εργασίας. Η προαγωγή της ισότητας και της κοινωνικής συνοχής διαμέσου της απασχολησιμότητας τονίστηκε emphaticά και ενισχύθηκε από ερευνητικά δεδομένα που κατέδειξαν τη βελτίωση της θέσης των πτυχιούχων με την πάροδο του χρόνου (Καραμεσίνη & Πρόκου, 2006: 71). Στο πλαίσιο αυτό, της οικονομικής δηλαδή διάστασης της παγκοσμιοποίησης, τα ίδια τα άτομα άρχισαν να αναζητούν περισσότερες ευκαιρίες αναβάθμισης των τυπικών τους προσόντων για να βελτιώσουν την απασχολησιμότητά τους (Πρόκου, 2004: 6).

Σε γενικές γραμμές, τονίστηκε η «αποτελεσματικότητα» της ανώτατης εκπαίδευσης, αναφορικά με την παροχή των απαραίτητων εφοδίων σε ένα υψηλότερο ποσοστό νέων. Ταυτόχρονα, όμως, το φαινόμενο της γήρανσης των πληθυσμών σήμαινε ότι οι κυβερνήσεις ήλθαν αντιμέτωπες με μια μεταστροφή της κοινωνικής δαπάνης προς τον τύπο των υπηρεσιών που χρειάζονται οι γηράσκοντες πολίτες της. Μια τέτοια πολιτική, με τη σειρά της, εμπειρείχε μια μείωση της αναλογίας της συνολικής κοινωνικής δαπάνης στην εκπαίδευση. Έτσι, η εκπαίδευση είχε να αντιμετωπίσει πιέσεις από δύο κατευθύνσεις: από την οικονομία για να αυξήσει αριθμητικά το κατάλληλα εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό και από τα υπουργεία εκπαίδευσης που αγωνιούσαν ώστε αυτό το έργο, με όλες τις καινοτομίες σε ισορροπίες αντικειμένων κ.λπ., να επιτευχθεί με σχετικά περιορισμένη επιπλέον χρηματοδότηση. Πράγμα που σήμαινε ότι η ανώτατη εκπαίδευση κλήθηκε να παραγάγει περισσότερα με όσο το δυνατό λιγότερο κόστος. Έτσι, λοιπόν, ενόψει του αυξανόμενου κόστους των κοινωνικών υπηρεσιών, ιδιαίτερα στα πεδία της υγείας και των συντάξεων, μια από τις επιλογές μπροστά στις οποίες βρέθηκαν οι κυβερνήσεις ήταν να απαλλαγούν των ευθυνών τους για μέρος των δαπανών με το να προσπαθούν να πείσουν τα άτομα και τα ιδρύματα να αναζητήσουν πηγές χρηματοδότησης και υποστήριξης πέραν του δημόσιου ταμείου. Έτσι, λοιπόν, η ίδια η έννοια της εκπαιδευτικής «αποτελεσματικότητας» επικοινωνήσε με δύο προτεραιότητες: μια βραχυπρόθεσμη και μια μακροπρόθεσμη. Η βραχυπρόθεσμη προτεραιότητα ήταν η

παραγωγή από το εκπαιδευτικό σύστημα εκείνων των τύπων δεξιοτήτων που υποθετικά χρειαζόταν η οικονομία. Η μακροπρόθεσμη προτεραιότητα ήταν να δημιουργηθούν τα μέσα ώστε τα άτομα, τουλάχιστον στη θεωρία, να τοποθετηθούν σε μια τροχιά που θα τα βοηθούσε μεσοπρόθεσμα να αποσυρθούν από το κράτος πρόνοιας, με υψηλότερα εισοδήματα, μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα, φιλοδοξία, τύχη ή πρόβλεψη. Η αλλαγή παραδείγματος, από την εκπαίδευση ως μέρος του κράτους πρόνοιας στην εκπαίδευση ως μέρος μιας ανταγωνιστικής κοινωνίας, προσπάθησε ρητά να μειώσει, αν όχι να περιθωριοποιήσει, τη λειτουργία του κράτους ως μέσου αντιστάθμισης του μειονεκτήματος, ιδιαίτερα αν αυτό το μειονέκτημα ήταν δυσλειτουργικό στην εθνική οικονομική ανάπτυξη. Με άλλα λόγια, το παράδειγμα μετατοπίστηκε από την *ισότητα* στην *ελευθερία* (Neave, 1988: 280-281).

Οι τάσεις ιδιωτικοποίησης (της προσπάθειας δηλαδή αναζήτησης χρηματοδότησης πέραν του δημόσιου ταμείου) ήταν άμεσα συνδεδεμένες με την εξατομίκευση της ευθύνης για εκπαίδευση. Σε συμφωνία με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, τα άτομα κλήθηκαν να ανταποκριθούν στις δυνάμεις της αγοράς που επηρεάζουν τους μισθούς του περισσότερο ή του λιγότερο εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού, αποτελώντας έτσι την κινητήρια δύναμη πίσω από τη ζήτηση για εκπαίδευση (η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως επένδυση), ενώ το κράτος περιορίστηκε στην παροχή εκπαίδευσης σε απάντηση αλλαγών στην οικονομία που απαιτούν εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό. Στην ύστερη νεωτερικότητα, το σχέδιο της εκπαίδευσης έγινε η παροχή υπηρεσιών που συνάδουν με την αγορά, σε καταναλωτές που έχουν το δικαίωμα να επιλέξουν να εκπαιδευθούν, ενώ το κράτος πλαισίωσε ένα σύστημα το οποίο επέτρεψε ποικιλία, επιλογή, ελευθερία και καταναλωτικό ορθολογισμό. Η κύρια υποχρέωση του ατόμου θα ήταν να κάνει ορθολογιστικές οικονομικές και εκπαιδευτικές επιλογές εντός του πλαισίου της αγοράς που έχει καθοριστεί από το κράτος. Το άτομο θα ήταν *ελεύθερο* αλλά κοινωνικά και πολιτικά μετέωρο (Πρόκου, 2003α: 104-105).

Όπως, όμως, έχει ήδη σημειωθεί, οι τάσεις ιδιωτικοποίησης είχαν πρωτίστως να κάνουν με την απροθυμία των εθνικών κυβερνήσεων να χρηματοδοτήσουν δημόσια ιδρύματα όπως είναι τα πανεπιστήμια. Μάλιστα, η αποφασιστικότητα των κυβερνήσεων να περιορίσουν τις δαπάνες, αλλά και να ασκήσουν έλεγχο στη χρησιμοποίηση και κατανομή των κυβερνητικών πόρων, ήταν στο επίκεντρο της ανόδου του λεγόμενου «εξαρτώμενου από όρους συμβολαίου» (*conditional contract*) μεταξύ κράτους και ανώτατης εκπαίδευσης. Το συμβόλαιο αυτό παρείχε ένα ισχυρό κίνητρο για να γίνει η ανώτατη εκπαίδευση «ευαίσθητη στην αγορά» (Πρόκου, 2003β: 83). Στο πλαίσιο αυτό αναδύθηκε το λεγόμενο «αξιολογικό κράτος» (*evaluative state*), το οποίο ανέθεσε σε «ενδιάμεσα σώματα» (*intermediary bodies*) το έργο της αξιολόγησης των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης σε μια παράλληλη γραφειοκρατία, η οποία δεν ήταν τόσο στην υπηρεσία των πολιτών και του έθνους, όσο στην υπηρεσία της αγοράς και των καταναλωτών. Τα ενδιάμεσα σώματα έτειναν να γίνουν ημι-ιδιωτικές γραφειοκρατικές δομές που είχαν τη δύναμη να ορίζουν τι και πώς θα αξιολογούνταν. Η μείωση του κυβερνητικού ελέγχου συνεπαγόταν την απόδοση μεγαλύτερης «αυτονομίας» στα ιδρύματα, η οποία περιοριζόταν εντέλει από διαδικασίες αξιολόγησης που συντονίζονταν από τα ανεξάρτητα αυτά σώματα (Neave, 1998: 278-279).

Σε πολλές χώρες της Ευρώπης, η απόδοση μεγαλύτερης αυτονομίας στα πανεπιστημιακά ιδρύματα ήταν υπό όρους: τα πανεπιστήμια θα έπρεπε να ικανοποιήσουν προσυμφωνημένα κριτήρια – η εστίαση ήταν πλέον στις «εκροές» – ώστε να αποτιμηθεί στη συνέχεια το έργο τους, εντός του πλαισίου του μοντέλου της επιθεώρησης από το κράτος. Θεωρήθηκε ότι έγκυρες αξιολογήσεις (με ποσοτικές

μετρήσεις) θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για τη λογοδοσία και ενδεχομένως τη διάθεση των πόρων. Αν και υποστηρίχθηκε ότι η λογοδοσία θα ανύψωνε την «ποιότητα» του έργου των πανεπιστημίων, αφού θα τους επέβαλε την κριτική εξέταση των λειτουργιών τους μέσω της υποβολής τους σε κριτική επιθεώρηση από έξω, εντέλει, χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο ρύθμισης διαμέσου των κριτηρίων που τα πανεπιστήμια αναμένονταν να τηρήσουν και των εκθέσεων που καλούνταν να καταθέσουν στο πλαίσιο της αξιολόγησής τους από ένα «ενδιάμεσο σώμα», του οποίου η επίδραση θα μπορούσε να έχει είτε τη μορφή γενικής καθοδήγησης είτε όμως και τη μορφή άμεσων εντολών. Η διοίκηση των πανεπιστημίων από το κράτος έδωσε τη θέση της στην καθοδήγηση από απόσταση και τα πανεπιστήμια έγιναν υπόχρεα λογοδοσίας όσον αφορά την ποιότητα των δραστηριοτήτων τους (με έμφαση στο διαχωρισμό της διδασκαλίας από την έρευνα). Η λογοδοσία άρχισε να αποδίδεται μέσω οικονομικών και (ολοένα και περισσότερο) ακαδημαϊκών περιοδικών ελέγχων. Η πιστοποίηση και η διασφάλιση της ποιότητας αποτέλεσαν μάλιστα δύο αλληλένδετα ζητήματα στη Διαδικασία της Bologna. Όμως, αν και οι ευρωπαϊκές κυβερνήσεις τοποθέτησαν την «κριτική του επιστημονικού έργου από ισάξιους ειδικούς» (*peer review*) και την αυτο-αξιολόγηση στο επίκεντρο των πολιτικών τους, η τάση ήταν να δημιουργηθούν αυτο-κατευθυνόμενα συστήματα που να επιδεικνύουν επιχειρηματική συμπεριφορά. Στο πλαίσιο αυτό τονίστηκε εμφατικά η διαχείριση (Πρόκου, 2008: 78-87).

Ο αναδύμενος «νέος διευθυντισμός» στα πανεπιστημιακά ιδρύματα αναφερόταν στη λειτουργία εσωτερικών κέντρων οικονομικής διαχείρισης, στην ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας, στην εισαγωγή στόχων και στην παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας μέσω της αξιολόγησης του προσωπικού και της μέτρησης της επίδοσης των εργαζομένων και των αποτελεσμάτων (έρευνες, προορισμοί απασχόλησης των αποφοίτων κ.λπ.). Στο πλαίσιο αυτό, παρατηρήθηκαν ρητές προσπάθειες αλλαγής της κουλτούρας των οργανισμών και των αξιών του προσωπικού ώστε να μοιάζουν με εκείνες που απαντώνται στον ιδιωτικό κερδοσκοπικό τομέα. Ο λεγόμενος «ακαδημαϊκός καπιταλισμός» παρέπεμπε σε αλλαγές στην εργασία που διεξάγουν γενικά οι πανεπιστημιακοί, περιγράφοντας την πραγματικότητα του περιβάλλοντος των δημόσιων πανεπιστημίων της έρευνας, όπου οι πανεπιστημιακοί καταναλώνουν τις δυνάμεις τους σε ολοένα και πιο ανταγωνιστικές συνθήκες. Δρουν, δηλαδή, ως καπιταλιστές μέσα από το δημόσιο τομέα και επομένως ως επιχορηγούμενοι από το κράτος επιχειρηματίες. Η σπάνια και εξειδικευμένη γνώση και οι δεξιότητες που κατέχουν εφαρμόζονται στην παραγωγική εργασία που αποδίδει οφέλη σε αυτούς, στο δημόσιο πανεπιστήμιο που υπηρετούν, στην εταιρεία με την οποία συνεργάζονται και στην ευρύτερη κοινωνία. Ο ακαδημαϊκός καπιταλισμός αναφέρεται στις συμπεριφορές που συνάδουν με την αγορά: τα ιδρύματα και οι σχολές συναγωνίζονται για χρήματα που προέρχονται είτε από εξωτερικές επιχορηγήσεις και συμβόλαια, δωρεές, συμπράξεις μεταξύ πανεπιστημίου-βιομηχανίας, επενδύσεις των ιδρυμάτων σε κερδοφόρες επιχειρήσεις των καθηγητών, είτε από εποπτείες και δίδακτρα των φοιτητών. Και αν αυτές οι συναφείς με την αγορά και κερδοφόρες δραστηριότητες είναι ανεπιτυχείς, δεν προσφέρονται πόροι από το κράτος (Ο.π.: 87-89).

#### **Από την «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» στις πολιτικές «διασφάλισης της ποιότητας» της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Ανάλογες εξελίξεις τείνουν να εμφανιστούν και στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα, με χρονική διαφορά περίπου δύο δεκαετιών. Πιο συγκεκριμένα, στη χώρα

μας, το αίτημα για «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» κυριάρχησε στην εκπαιδευτική πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση από τις αρχές της δεκαετίας του '80 με τη μαζικοποίηση του συστήματος. Ωστόσο, κυρίως μέσα στη δεκαετία που διανύουμε, οι προσπάθειες για επίτευξη «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» υποχωρούν, δίνοντας τη θέση τους σε πολιτικές «διασφάλισης της ποιότητας» και «αποτελεσματικότητας» του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης.

Ξεκινώντας από τη δεκαετία του '80, οι ιδεολογικές και κοινωνιολογικές αφετηρίες των μεταρρυθμιστών εκείνης της περιόδου εναρμονίστηκαν σε μεγάλο βαθμό με τις αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν το κριτικό κοινωνιομεταρρυθμιστικό μοντέλο, όπως αυτό αναπτύχθηκε στα εκπαιδευτικά συστήματα δυτικών χωρών σε περιόδους που κυβέρνησαν σοσιαλιστικά και εργατικά κόμματα. Στη χώρα μας, η έμφαση που δόθηκε εκείνο το διάστημα στον παράγοντα κοινωνική δικαιοσύνη, συνδέθηκε με την προσπάθεια εδραίωσης του κράτους-πρόνοιας, όπως φάνηκε από τις πολιτικές κοινωνικών παροχών. Στο πλαίσιο αυτό, η επίκληση της ανάγκης για απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης και διασφάλισης της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση σήμαινε ότι ο προγραμματισμός στην εκπαίδευση υποτάχθηκε στην προσέγγιση της κοινωνικής ζήτησης (*social demand approach*), παρά στην προσέγγιση του ανθρώπινου δυναμικού (*manpower planning approach*). Μια σειρά μέτρων έλαβαν χώρα, τα οποία κινήθηκαν προς την κατεύθυνση της «θετικής ενίσχυσης» μη ευνοημένων κοινωνικών ομάδων (κατάργηση εισαγωγικών εξετάσεων για τα λύκεια, μεταλυκειακά προπαρασκευαστικά κέντρα, ενισχυτική διδασκαλία, αύξηση του αριθμού εισακτέων σε ΑΕΙ – ΤΕΙ, μεταβολές στο σύστημα αξιολόγησης κτλ). Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η έμφαση στον οικονομικό-αναπτυξιακό ρόλο της εκπαίδευσης, με την υπογράμμιση της σπουδαιότητας της ανάπτυξης της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης, ήταν επίσης εμφανής σε αρκετά μεταρρυθμιστικά κείμενα, παρόλο που ο προσδιορισμός αυτού του ρόλου συνδέθηκε με το μοντέλο της αυτοδύναμης και συνολικής ανάπτυξης (Μπουζάκης, 1992: 251-253).

Ειδικά για την περίοδο 1981-1985, παράλληλα με αρκετές θεσμικές μεταβολές (π.χ. Νόμος 1268/82), αυξήθηκαν οι δημόσιες επενδύσεις στην εκπαίδευση (το ποσοστό του γενικού κρατικού προϋπολογισμού που επενδύθηκε στην εκπαίδευση έφθασε στο 10,29% το 1982). Αντιστοίχως αυξήθηκε και ο αριθμός των εισακτέων σε ΑΕΙ – ΤΕΙ: από 24.122 εισακτέους το 1980 έφτασε στους 42.625 το 1987<sup>1</sup>. Ωστόσο, αποδείχθηκε δύσκολη η ταυτόχρονη ικανοποίηση από την πλευρά της εκπαίδευσης των δύο στόχων της οικονομικής αποτελεσματικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Τα μέτρα εκδημοκρατισμού που έλαβαν χώρα τη δεκαετία του '80 για τη διευκόλυνση της πρόσβασης ασθενέστερων κοινωνικών ομάδων στα ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης δεν τις βοήθησαν ουσιαστικά. Παρόλο που τα παιδιά με πατέρα ανώτερης ή ανώτατης μόρφωσης πολλαπλασίασαν το διάστημα 1978-1988 τις πιθανότητες να εισαχθούν σε ΑΕΙ, δε συνέβη το ίδιο με τα παιδιά με πατέρα αναλφάβητο ή με απολυτήριο δημοτικού. Προφανώς, η αύξηση του αριθμού εισακτέων σε ΑΕΙ-ΤΕΙ επέτρεψε σε περισσότερα παιδιά (σε απόλυτους αριθμούς) από ασθενέστερες κοινωνικές ομάδες να πετύχουν την είσοδό τους σε ένα

<sup>1</sup> Ενώ μεταξύ 1981 και 1985 σημειώθηκε η ταχύτερη αύξηση εισακτέων της περιόδου 1961-1999, με τον σχεδόν διπλασιασμό των τελευταίων μέσα σε τέσσερα χρόνια (αύξηση κατά 91,8%), η αύξηση αυτή υπελήφθη αυτής των υποψηφίων στο ίδιο διάστημα (98,5%). Την αμέσως επόμενη πενταετία της παραπάνω θεαματικής αύξησης - δηλαδή μεταξύ 1985 και 1990 - τόσο ο αριθμός των υποψηφίων όσο και αυτός των εισακτέων υποχώρησαν κατά 16,5% (Καραμεσίνη, 2003: 78).



τριτοβάθμιο ίδρυμα (συνήθως βέβαια σε σχολές με χαμηλό κοινωνικό γόητρο). Η επαγγελματική, όμως, διέξοδος αυτών των παιδιών σε μια αγορά κορεσμένη σε πολλά επαγγέλματα, αποδείχθηκε πολύ πιο δύσκολη απ' ό,τι για παιδιά «ανώτερων» κοινωνικών ομάδων (Ο.π.: 256-260). Η αύξηση του αριθμού των εισαχθέντων συνεχίστηκε και τη δεκαετία του '90. Για παράδειγμα, σε διάστημα πέντε ετών, από το 1995 έως το 2000, οι εισακτέοι σχεδόν διπλασιάστηκαν (από 45.356 το 1995 ανήλθαν στους 85.531 το 2000) χωρίς όμως να επιτευχθεί το ίδιο και για τις κατά κεφαλή δαπάνες σε ΑΕΙ και ΤΕΙ (Ψαχαρόπουλος, 2003: 73-74). Σύμφωνα, μάλιστα, με στοιχεία που παρέχει ο ΟΟΣΑ, η αύξηση των εισαχθέντων στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα συνεχίστηκε και την πενταετία 2000-2005 (OECD, 2007: 280).

Συνολικά, μεταξύ 1961-1999, η άνοδος της προσφοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όχι απλώς παρακολούθησε αλλά υπερκέρασε το ρυθμό αύξησης της ζήτησης: οι εισακτέοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σχεδόν εννεαπλασιάστηκαν, ενώ οι υποψήφιοι μόλις εξαπλασιάστηκαν (Καραμεσίνη, 2003: 76). Ωστόσο, η αύξηση του αριθμού των εισακτέων και αποφοίτων πανεπιστημίου τις δεκαετίες του '80 και του '90 στην Ελλάδα, σε συνδυασμό με τους χαμηλούς ρυθμούς μεγέθυνσης της οικονομίας και την επιβράδυνση του ρυθμού αύξησης της απασχόλησης, προκάλεσε αναντιστοιχία μεταξύ προσφοράς και ζήτησης πτυχιούχων ΑΕΙ στην ελληνική αγορά εργασίας, η οποία απεικονίστηκε στα υψηλά ποσοστά ανεργίας των πτυχιούχων καθώς και στα στοιχεία και τις ενδείξεις περί ετεροαπασχόλησής τους (Ο.π.: 69). Ο νόμος των φθινουσών αποδόσεων στην εκπαίδευση φάνηκε να ισχύει και στην Ελλάδα. Η αύξηση της σχολικότητας και ο μεγαλύτερος ανταγωνισμός στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οδήγησαν στην αύξηση του αριθμού διπλωματούχων και κατ' επέκταση στην αύξηση της προσφοράς τους στην αγορά εργασίας, γεγονός που είχε ως συνέπεια τη μείωση της απόδοσης των σπουδών (Παπακωνσταντίνου, 2002: 57).

Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι από τη δεκαετία του '60 έως τα τέλη της δεκαετίας του '90, αν και αυξήθηκε θεαματικά ο φοιτητικός πληθυσμός, η ανώτατη εκπαίδευση ισχυροποιήθηκε ως μηχανισμός επιλογής και αποκλεισμού των αποφοίτων της μέσης εκπαίδευσης. Η αύξηση της επιλεκτικότητας, μαζί με τα συγκριτικά υψηλότερα ποσοστά ανεργίας των κατόχων απολυτηρίου μέσης εκπαίδευσης και των πτυχιούχων ανώτερης εκπαίδευσης σε σχέση με αυτά των πτυχιούχων ΑΕΙ, κατέστησαν κατανοητή την κοινωνική πίεση για το άνοιγμα της ανώτατης εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο αριθμό αποφοίτων λυκείου (Καραμεσίνη, 2003: 81). Βέβαια, η ζήτηση των οικογενειών και των παιδιών τους για συνέχιση των σπουδών φάνηκε να επικεντρώνεται σε σχολές ή τμήματα που οδηγούν σε ελεύθερα επαγγέλματα ή επαγγέλματα με σχετικά μεγάλη απόδοση. Σε γενικές γραμμές, η ζήτηση για εκπαίδευση υπαγορεύθηκε όχι μόνο από οικονομικούς όρους (απόδοσης) αλλά και από προσωπικούς στόχους άμεσα συνδεδεμένους με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Παπακωνσταντίνου, 2002: 61-62). Προσεγγίζοντας το ζήτημα της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση, την περίοδο 1997-2004, η έρευνα της Σιάνου-Κυργίου (2005) κατέδειξε ότι η κοινωνική τάξη ασκεί ισχυρή επίδραση στις επιδόσεις των υποψήφιων φοιτητών και οριοθετεί σε μεγάλο βαθμό το πλαίσιο, εντός του οποίου λαμβάνουν αποφάσεις για τις επιλογές των σπουδών τους. Οι ενδείξεις από την έρευνα αυτή επιβεβαίωσαν τη βασική υπόθεση ότι η πρόσβαση και η κατανομή στην εσωτερικά διαφοροποιημένη ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι ταξικά προσδιορισμένη.

Η προαναφερθείσα τεράστια επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, μαζί με τα δεδομένα για τη συνέχιση του επιλεκτικού της χαρακτήρα προς

όφελος των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, χρησιμοποιήθηκαν ως ένα βαθμό από τους υποστηρικτές των πολιτικών «διασφάλισης τις ποιότητας» ως επιχειρήματα για εγκατάλειψη της (επί της ουσίας) επίτευξης των στόχων της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών».

Στην Ελλάδα, η έμφαση στην «ποιότητα» και την αποτελεσματικότητα του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης είχε βέβαια αρχίσει να γίνεται αισθητή ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '90, οπότε και τονίστηκε η ανάγκη σύνδεσης της εκπαίδευσης με την παραγωγική διαδικασία και με την ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων. Πορίσματα της αξιολόγησης εμπειρογνομόνων του ΟΟΣΑ υπέδειξαν, μεταξύ άλλων ζητημάτων, την ενίσχυση των ΑΕΙ με πόρους προερχόμενους και από τον ιδιωτικό τομέα (Ματθαίου, 2006: 146-147). Επιπρόσθετα, ο εκσυγχρονισμός του Πανεπιστημίου αποτέλεσε μια επιταγή υπό την φιλελεύθερη εκδοχή του όρου. Ανάμεσα στα μέτρα που εισήχθησαν ήταν ο περιορισμός της γραφειοκρατίας μέσω της απλοποίησης των διοικητικών ελέγχων και μέσω της επέκτασης των πρωτοβουλιών που θα έπρεπε να πάρουν τα πανεπιστήμια σε οικονομικά ζητήματα. Οι πρώτες απόπειρες εισαγωγής της αξιολόγησης δικαιολογήθηκαν με τη χρήση του επιχειρήματος της «κοινωνικής λογοδοσίας» και της ανάπτυξης ενός υγιούς και δημιουργικού ανταγωνισμού ανάμεσα στα ιδρύματα, συνδεδεμένου με την κατανομή επιπρόσθετης χρηματοδότησης ανάλογης με τις επιδόσεις του κάθε ιδρύματος (Ματθαίου, 2001: 253-255). Πιο συγκεκριμένα, με το Νόμο 2083/92, η αξιολόγηση θα κάλυπτε το εκπαιδευτικό, ερευνητικό και διοικητικό έργο των πανεπιστημίων, σε επίπεδο ιδρύματος και σε επίπεδο τμήματος. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης, το κράτος θα λάμβανε υπόψη, πρώτον, τον σχεδιασμό των ίδιων των πανεπιστημίων και, δεύτερον, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για τη διανομή ειδικής χρηματοδότησης (πέραν της παγίας) στα πανεπιστήμια (Κλάδης & Πανούσης, 1993: 33 & 51-52). Ωστόσο, πολλές από τις μεταρρυθμίσεις (όχι ακόμα αυτές που αφορούν την αξιολόγηση των πανεπιστημίων) θα έπρεπε να περιμένουν μέχρι το 1997. Το Υπουργείο προχώρησε στη θεσμοθέτηση των περισσότερων εξαγγελιών του με την ψήφιση του νόμου 2525/97 (πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ΠΣΕ κ.ά.). Μέσα από τις μεταρρυθμίσεις αυτής της περιόδου υιοθετήθηκε το λεξιλόγιο του φιλελεύθερου εκσυγχρονισμού της ευρωπαϊκής οικονομίας και κοινωνίας που βρισκόταν σε εξέλιξη: ποιότητα, ανταγωνιστικότητα, αγορά, διεθνοποίηση, διαρκής προσαρμογή, ευελιξία, συμβάσεις με επιχειρήσεις, δεξιότητες και διά βίου μάθηση (Ματθαίου, 2006: 147-150).

Οι έννοιες αυτές κυριάρχησαν την επόμενη δεκαετία (του '00), οπότε και έμφαση αποδόθηκε στη «διασφάλιση της ποιότητας» του έργου των πανεπιστημίων, μέσω των Νόμων 3374/2005 και 3549/2007. Το ελληνικό κράτος, αναλαμβάνοντας το έργο της επιθεώρησης, αρχίζει να εστιάζει στην επίτευξη από το Πανεπιστήμιο κριτηρίων που εκφράζονται ποσοτικά (με δείκτες), έτσι ώστε να αποτιμηθεί το έργο του και να διασφαλιστεί η μετρήσιμη πια ποιότητα. Η έμφαση στην ποιότητα συνδέεται πια με το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του κράτους για την αξιολόγηση (εσωτερική και εξωτερική). Η εσωτερική αξιολόγηση παραπέμπει στην αυτοαξιολόγηση, που όμως είναι μία φάση πριν την εξωτερική αξιολόγηση η οποία βρίσκεται και στο επίκεντρο. Η εξωτερική αξιολόγηση ασκείται από μian επιτροπή ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων, την *Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης*. Μάλιστα, το μοντέλο του κράτους που επιθεωρεί (ή αλλιώς, το αξιολογικό κράτος) εκφράζεται με τη σύσταση μιας εξωτερικής ρυθμιστικής αρχής, της *Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση*, ενώ την ίδια στιγμή, σε κάθε ίδρυμα συγκροτείται *Μονάδα Διασφάλισης της Ποιότητας*. Η λογοδοσία, ο νέος διευθυντισμός και η ανάπτυξη διαχειριστικών μεθόδων λειτουργίας και

επιχειρηματικής συμπεριφοράς αναδεικνύουν ακόμη πιο έντονα το μοντέλο του κράτους που επιθεωρεί και ασκεί έλεγχο από απόσταση, καθώς κάθε πανεπιστήμιο καλείται να διατυπώσει *τετραετές ακαδημαϊκό-αναπτυξιακό πρόγραμμα* (έχοντας προηγούμενα λάβει υπόψη την κρατική χρηματοδότηση και συντάξει έναν *Εσωτερικό Κανονισμό* για τη λειτουργία του) προς αξιολόγηση από τον/την Υπουργό Παιδείας. Με την έγκριση του προγράμματος, ο/η Υπουργός Παιδείας και το Πανεπιστήμιο καλούνται να υπογράψουν *δεσμευτική προγραμματική συμφωνία* για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος, με τον κίνδυνο απόσυρσης της κρατικής χρηματοδότησης στην περίπτωση μη κατάθεσης του τετραετούς προγράμματος. Για τη διασφάλιση της οικονομικής αποτελεσματικότητας των ιδρυμάτων, ο/η *Γραμματέας του Ιδρύματος* αναλαμβάνει το ρόλο του συντονισμού και της διεύθυνσης του έργου των οικονομικών και διοικητικών υπηρεσιών του πανεπιστημίου. Οι αρχές διοίκησης των ελληνικών πανεπιστημίων τίθενται υπό την υποχρέωση να καταθέσουν έναν πλήρη (προς δημοσιοποίηση) κατάλογο του ακαδημαϊκού, οικονομικού και διοικητικού έργου των πανεπιστημίων, ενώ ο/η Υπουργός Παιδείας φέρουν στη Βουλή ετήσια έκθεση για την κατάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης. Η λογοδοσία φαίνεται, έτσι, να χρησιμοποιείται ως εργαλείο ρύθμισης, υποστηριζόμενη από τη λογική της νομιμότητας και της διαφάνειας (Πρόκου, 2008: 89-95). Η λογοδοσία, άλλωστε, ως έννοια απευθύνεται σε άτομα που έχουν το δικαίωμα της επιλογής εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ενώ το κράτος πλαισιώνει ένα σύστημα που επιτρέπει ένα εύρος επιλογών. Στην Ελλάδα, το ενδιαφέρον για απόδοση «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» έχει πια σε μεγάλο βαθμό υποχωρήσει.

### **Συμπεράσματα**

Καταληκτικά, η αποδυνάμωση της έννοιας της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» παρατηρήθηκε σε πολλές χώρες της Ευρώπης από τη δεκαετία ακόμη του '80. Η μετατόπιση από την «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» στην «ποιότητα» ήταν σύμφωνη με τη νεοφιλελεύθερη στροφή στις πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση και εκφράστηκε με την έμφαση στην οικονομική αποτελεσματικότητα και τις εκροές, τον περιορισμό των δαπανών, την εξατομίκευση της ευθύνης για εκπαίδευση, τον έλεγχο από απόσταση, τη δημιουργία του κατευθυνόμενου από την αγορά πανεπιστημίου. Ανάλογες εξελίξεις εμφανίστηκαν και στις πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα, με χρονική διαφορά περίπου δύο δεκαετιών. Στη χώρα μας, το αίτημα για «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» κυριάρχησε στην εκπαιδευτική πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση από τη δεκαετία του '80 με τη μαζικοποίηση του συστήματος. Ωστόσο, στις μέρες μας, το ενδιαφέρον για θέματα «ισότητας» και κοινωνικής δικαιοσύνης δίνει τη θέση του σε αυτό για την «ποιότητα» και την «αποτελεσματικότητα» του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης. Η ελληνική ανώτατη εκπαίδευση καλείται, πλέον, να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός ανταγωνιστικού διεθνούς περιβάλλοντος που τονίζει εμφατικά τη δημιουργία της κοινωνίας της γνώσης. Έτσι, από τα μέσα της δεκαετίας που διανύουμε, ασκούνται πολιτικές ώστε να αναπτυχθούν μηχανισμοί αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας, οι οποίοι εστιάζουν στις εκροές του συστήματος και στο βαθμό που αυτές ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς. Παράλληλα, υπάρχουν τάσεις ιδιωτικοποίησης του συστήματος ως αποτέλεσμα του φθίνοντος ενδιαφέροντος για το ζήτημα της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών, στο πλαίσιο ενός κράτους πρόνοιας που υποχωρεί και που γίνεται ολοένα και πιο απρόθυμο να χρηματοδοτήσει δημόσια ιδρύματα όπως είναι αυτά της ανώτατης εκπαίδευσης.

### **Βιβλιογραφία**

- Blackledge, D. & Hunt, B. (2002) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Neave, G. (1988) "Education and Social Policy: Demise of an Ethic or Change of Values?", *Oxford Review of Education*, 14:3, pp. 273-283.
- Neave, G. (1998) "The Evaluative State Reconsidered", *European Journal of Education*, 33:3, pp. 265-284.
- OECD (2007) *Education at a Glance 2007: OECD Indicators*, Paris: OECD.
- Prokou, E. (2006) "Nonuniversity Higher Education Reform in France, Germany, and Greece: A Comparison of Core and Semiperiphery Societies", *Comparative Education Review*, 50:2, pp. 196-216.
- Κλάδης, Δ. & Πανούσης, Γ. (1993) *Ο Νόμος Πλαίσιο για τη Δομή και Λειτουργία των Α.Ε.Ι. (όπως τροποποιήθηκε με το ν. 2083/92)*, 4<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Ματθαίου, Δ. (2001) «Το Ελληνικό Πανεπιστήμιο Απέναντι στις Προκλήσεις της Ύστερης Νεωτερικότητας», στο Ματθαίου, Δ. (επιμ.) *Το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας: Συγκριτική Μελέτη της Ιδεολογικής και Θεσμικής Μεταβολής του*, Αθήνα: ιδίου, σσ. 235-274.
- Ματθαίου, Δ. (2006) «Παράδοση και Αλλαγή στην Ελληνική Εκπαίδευση (19<sup>ος</sup> και 20<sup>ος</sup> αιώνας)», στο Ματθαίου, Δ. (επιμ.) *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης: Εκπαιδευτικά Προβλήματα και Εκπαιδευτική Πολιτική*, τ. ΙΙ, Αθήνα: ιδίου, σσ. 83-166.
- Μπουζάκης, Σ. (1992) «Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στη Δεκαετία του '80: Μια Αναλυτική-Ερμηνευτική Προσέγγιση των Νέων Προσπαθειών και των Νέων Αδιεξόδων», στο Πυργιωτάκης, Ι.Ε. & Κανάκης, Ι.Ν. (επιμ.) *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη, σσ. 240-265.
- Καραμεσίνη, Μ. (2003) «Ζήτηση και Προσφορά Υπηρεσιών Ανώτατης Εκπαίδευσης και Αγορά Εργασίας στην Ελλάδα», στο Τσαούσης, Δ. (επιμ.) *Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την Παγκοσμιοποίηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 69-113.
- Καραμεσίνη, Μ. & Πρόκου, Ελ. (2006) «Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και Απασχόληση: Επαγγελματική Ένταξη των Αποφοίτων και Εκπαιδευτική Πολιτική», στα πρακτικά διεθνούς συνεδρίου με θέμα *Η Κοινωνική Πολιτική σε Ένα Μεταβαλλόμενο Περιβάλλον: Προκλήσεις και Προοπτικές*, διοργάνωση: Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής Παντείου Πανεπιστημίου, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, 25-26 Μαΐου, σσ. 61-73.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2002) *Προσφορά και Ζήτηση Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πρόκου, Ελ. (2003α) «Επιλεγμένες Όψεις της Σχέσης Κράτους και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Δυτική Ευρώπη, από τη Δεκαετία του '60 μέχρι και τη Δεκαετία του '90», *Πανεπιστήμιο*, 6, σσ. 93-114.

Πρόκου, Ελ. (2003β) «'Αγορά' - 'Κοινωνία των Πολιτών' - 'Αυτονομία': Αλλαγές στη Σχέση Κράτους και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Δυτική Ευρώπη, την Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, σσ. 82-100.

Πρόκου, Ελ. (2004) «Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και Διά Βίου Μάθηση», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, σσ. 4-10.

Πρόκου, Ελ. (2008) «Πολιτικές Αξιολόγησης / Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 11-12, σσ. 76-106.

Σιάνου-Κυργίου, Ελ. (2005) *Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες: Η Μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003) *Ελληνική Παιδεία: Μια Σύγχρονη Τραγωδία*, Αθήνα: Σιδέρης.