

**ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ, ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΧΩΡΟΥ ΑΝΩΤΑΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ(ΤΕΙ)**

ΣΠΥΡΙΔΩΝ Π. ΣΤΑΜΟΥΛΗΣ

**ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
ΑΝΑ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΣΣΑΣ ΑΡΓΥΡΗΣ(ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ)
ΑΝΑ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΦΟΥΝΤΕΔΑΚΗ ΠΗΝΕΛΟΠΗ
ΑΝΑ.ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΥ ΝΕΔΑ**

ΑΘΗΝΑ, ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	8
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΕΣ	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ-ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ-ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	16
1.1 Το αντικείμενο της διατριβής	16
1.2 Οι υποθέσεις, τα ερωτήματα και οι σκοποί	19
1.3 Μεθοδολογία πολιτικής επιστήμης και δημόσιας πολιτικής. Πλαίσιο κοσμοαντίληψης και επιστημονικής ανάλυσης του ερευνητή	28
1.4 Η προσέγγιση των σταδίων της πολιτικής διαδικασίας (policy process)	34
1.5 Οι μέθοδοι και τεχνικές της έρευνας	44
1.6 Η συμβολή και τα όρια της μελέτης	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΔΗΜΟΣΙΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	55
2.1 Η οικονομία και η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης	55
2.2 Η μελέτη του εκπαιδευτικού φαινομένου από τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης	63
2.3 Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική	66
2.4 Η ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής ως δημόσιας πολιτικής	69
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΩΣ ΠΟΛΥΕΠΙΠΕΔΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ	80
3.1 Ο θεωρητικός διάλογος για τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης	80
3.1.1 Με αφετηρία τη θεωρία των Διεθνών Σχέσεων	80
3.1.2 Νεολειτουργισμός	81
3.1.3 Κρατοκεντρικές προσεγγίσεις	86
3.1.4 Ισχύς και αλληλεξάρτηση	92
3.2 Το ευρωπαϊκό σύστημα συνεργασίας σε μεταβολή	97
3.2.1 Από την εμπέδωση της ειρήνης στις πολιτικές με έμφαση στην ευημερία των ευρωπαίων πολιτών	97
3.2.2 Η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη	99
3.2.3 Η Συνθήκη του Μάαστριχτ	104
3.3 Το ενωσιακό σύστημα ως πολυεπίπεδη συνεργασία	107
3.3.1 Η οντολογική-λειτουργική συγκρότηση του ενωσιακού πολιτικού συστήματος	107

3.3.2 Η πολιτική διαδικασία(policy process) στο ενωσιακό πολιτικό σύστημα.....	111
3.3.2.1 Η διαμόρφωση της πολιτικής(Policy formulation)	111
3.3.2.2 Η λήψη της απόφασης(decision-making)	115
3.3.2.3 Η εφαρμογή της πολιτικής(policy implementation).....	120
3.4 Νέες μορφές διακυβέρνησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης.....	127
3.5 Εξευρωπαϊσμός (Europeanization) και ύφος πολιτικής (Policy style) .	131
3.6 Νεο-θεσμική θεωρία και Ευρωπαϊκή Πολιτεία (Polity)	136
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	143
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ.....	145
4.1 Επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα: Δύο τεμνόμενοι κύκλοι	145
4.1.1 Πολιτικές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.....	145
4.1.2 Το Πρόγραμμα Δράσης του 1976. Η αφετηρία για την παρέμβαση της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης	148
4.1.3 Η αναγνώριση των τίτλων σπουδών ως παράγοντας πίεσης και έμμεσης εναρμόνισης των προγραμμάτων σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	154
4.2 Για μια ευρωπαϊκή διάσταση στην Ανώτατη Εκπαίδευση	163
4.2.1 Πολιτική ολοκλήρωση για τον πραγματικό κόσμο	163
4.2.2 Η Εκπαίδευση ως συνιστώσα των πρωτοβουλιών της πολιτικής ολοκλήρωσης.....	165
4.3 Η ενοποιητική διαδικασία στην εκπαιδευτική πολιτική μέσα από το διαθεσμικό ανταγωνισμό και συμβιβασμό του κοινοτικού συστήματος .	176
4.3.1 Ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής	176
4.3.2 Η συμβολή του ΔΕΚ στην ένταξη της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της ενοποιητικής διαδικασίας	185
4.4. Η εκπαιδευτική πολιτική από το Μάαστριχτ μέχρι τη Λισαβόνα. Η συνθηκολόγηση	197
4.4.1 Η αποδοχή των τετελεσμένων από τα κράτη-μέλη.....	197
4.4.2 Οι «κατά συνθήκη» περιορισμοί.....	201
4.5. Ο στόχος της δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης	204
4.5.1 Από τη Σορβόννη στην Μπολόνια.....	204
4.5.2 Το περιεχόμενο και ο μηχανισμός της διαδικασίας	208
4.5.3 Το πλαίσιο ερμηνείας του EXAE	214
4.5.3.1 Η προϋπάρχουσα δομή (path-dependency).....	215
4.5.3.2 Η αποφυγή απροσδόκητων συνεπειών (unanticipated consequences).....	222
4.5.4 Η «Λισαβονοποίηση» της διαδικασίας;	226
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	233

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ	235
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	236
5.1 Η πρώτη περίοδος της Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στον «αστερισμό» της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου	236
5.1.1 Περιορισμένες εναλλακτικές και οργανωμένη αντίδραση στην περίοδο της «ασθμαίνουσας» δημοκρατίας	236
5.1.2 Η επιβολή της Ανώτερης Τεχνικής Εκπαίδευσης στη Δικτατορία: Αναπτυξιακή λογική με αυταρχισμό και ιδεοληψία	242
5.1.3 Το ολιγοπώλιο των διαμορφωτών της Ανώτερης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην αρχή της Μεταπολίτευσης	246
5.2 Η «αλλαγή» στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα(ΤΕΙ)	251
5.2.1 Το αίτημα του δημοκρατικού εκσυγχρονισμού	251
5.2.2 Οι εσωτερικές πιέσεις για αναβάθμιση.....	254
5.2.3 Τα όρια και οι περιορισμοί του νέου θεσμού	257
5.3 Οι κοινοτικές πολιτικές στη θεσμική ατζέντα των ΤΕΙ. Η αποτυχία ανοίγματος «παραθύρου ευκαιρίας»(policy window) για τη μεταρρύθμισή τους	264
5.3.1 Τα κοινοτικά προγράμματα για την κινητικότητα	264
5.3.2 Οι πιέσεις από το στόχο της εσωτερικής αγοράς	274
5.3.3 Διαμεσολάβηση συμφερόντων στη διαμόρφωση πολιτικής για την Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση	284
5.4 Η ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση	293
5.4.1 Η «αποψιμυθίωση» της ενιαίας Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	293
5.4.2 Η ερμηνεία της λήψης της απόφασης για την ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση.....	295
5.4.3 Ανώτατη Εκπαίδευση δύο ταχυτήτων;	302
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	306
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΤΑ ΤΕΙ ΣΤΟΝ ΕΥΡΩΠΑΙΚΟ ΧΩΡΟ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	309
6.1 Οι προκλήσεις και τα προβλήματα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης στον ΕΧΑΕ	309
6.2 Η διαμόρφωση της πολιτικής για τον ΕΧΑΕ	314
6.2.1 Το πολιτικό/υπηρεσιακό επίπεδο της διοίκησης	314
6.2.2 Η συμμετοχή των φορέων της ακαδημαϊκής κοινότητας	316
6.2.3 Εθνικοί προσανατολισμοί σε μια «αποεθνικοποιούμενη» εκπαιδευτική πολιτική.....	318
6.3 Η εφαρμογή των ευρωπαϊκών πολιτικών για τον ΕΧΑΕ στα ΤΕΙ.....	321
6.3.1 Η πλημμελής συμπόρευση του κράτους και η ανταποδοτική συμμόρφωση των ΤΕΙ στους ποσοτικά μετρήσιμους άξονες δράσης της Μπολόνια.....	322

6.3.1.1 Η διασφάλιση της ποιότητας	322
6.3.1.2 Το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσωρευσης Πιστωτικών Μονάδων(ECTS) και το Παράρτημα Διπλώματος(Diploma Supplement)	329
6.3.1.3 Οι τρεις κύκλοι σπουδών	331
6.3.1.4 Η συγκρισιμότητα των τίτλων σπουδών.....	337
6.3.2 Η αδυναμία υλοποίησης των ποιοτικών αξόνων δράσεις της διαδικασίας	343
6.3.2.1 Η κοινωνική διάσταση.....	343
6.3.2.2 Η συμμετοχή των ιδρυμάτων και των φοιτητών	357
6.3.3 Οι ενωσιακές πολιτικές για τον ΕΧΑΕ	371
6.3.3.1 Το σύστημα αναγνώρισης επαγγελματικών προσόντων	371
6.3.3.2 Η Διά Βίου Μάθηση.....	388
6.3.3.3 Τα ευρωπαϊκά προγράμματα, η ευρωπαϊκή διάσταση και η ελκυστικότητα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης	390
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	395
ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	398
Α. Αναλυτική-εμπειρική συνεισφορά.....	398
Β. Θεωρητική συνεισφορά	404
Γ. Περιθώρια για μελλοντική έρευνα-εξελίξεις.....	405
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ-ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ	407
ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΙΣ ΠΗΓΕΣ ΤΗΣ ΕΚ/ΕΕ	456
Α. Αποφάσεις -Κανονισμοί- Οδηγίες	456
Β. Συστάσεις-Ψηφίσματα	460
Γ. Ανακοινώσεις	460
Δ. Νομολογία ΔΕΚ	461
Ε. Λοιπά έγγραφα	463
ΥΛΙΚΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ ΥΠΑΙΘ	465
ΓΝΩΜΟΔΟΤΗΣΕΙΣ-ΑΙΤΗΣΕΙΣ ΑΚΥΡΩΣΕΩΣ -ΔΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ...	474
ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	476
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ	482
ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	483
ΝΟΜΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ.....	484
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ.....	484
ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	484
ΤΕΙ – ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ	485
ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΝ	485
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΑΡΧΕΣ	485
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ	486
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	487
Παράρτημα 1	488

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ	488
Παράρτημα 2	491
Παράρτημα 3	495
Παράρτημα 4	498
Παράρτημα 5	504

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ζητούμενο για την παρούσα διατριβή αποτελεί η κατανόηση της ενοποιητικής διαδικασίας στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτή η διαδικασία δεν εξελίσσεται αυτόνομα από τα κράτη-μέλη, αφού η ΕΕ επιφυλάσσει για αυτά κεντρική θέση στο ενωσιακό οικοδόμημα. Για το λόγο αυτό στα ερωτήματα συμπεριλαμβάνονται και οι πολιτικές που αναπτύσσονται στην Ελλάδα για τα ελληνικά Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ). Στο ευρωπαϊκό επίπεδο η εκπαιδευτική πολιτική εξελίσσεται ιστορικά μέσα από τον προωθητικό ρόλο του Δικαστηρίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και διαχρονικά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η εξέλιξη των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, όπως και η διαδικασία της Μπολόνιας, επιβεβαιώνουν την ιστορική νεο-θεσμική προσέγγιση. Πολλές φορές τα κράτη-μέλη, παρά το γεγονός ότι αποφασίζουν με κύριο γνώμονα τα συμφέροντά τους, υφίστανται τις συνέπειες της αυτόνομης δράσης των ευρωπαϊκών θεσμών, την οποία δεν μπορούν να απομονώσουν ούτε να περιορίσουν. Άρα οι ευρωπαϊκές πολιτικές, ανεξάρτητα αν έχουν αφετηρία το ενωσιακό σύστημα ή δανείζονται ένα μέρος του, διαμορφώνουν την ατζέντα των μεταρρυθμίσεων των κρατών-μελών στον τομέα της εκπαίδευσης και ειδικά στην ελληνική περίπτωση στα ΤΕΙ. Από τη συλλογή και μελέτη του πραγματολογικού υλικού της παρούσας διατριβής προκύπτει ότι αυτές οι επιδράσεις αποκάλυψαν τις αδυναμίες των ΤΕΙ και δημιούργησαν ερεθίσματα και πιέσεις για αλλαγές με σκοπό τον εκσυγχρονισμό του θεσμού, που τελικά οδήγησαν στην ένταξή τους στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση. Αυτό ωστόσο δεν συνεπάγεται ότι μεταβάλλεται ο τρόπος παραγωγής των πολιτικών. Το ελληνικό κράτος ακόμη και σήμερα αδυνατεί να κατανοήσει τις επιδράσεις και λειτουργίες του ευρωπαϊκού θεσμικού και πολιτικού συστήματος σε όλες του τις διαστάσεις. Ως εκ τούτου παράγει πολιτικές με ένα αντιδραστικό τρόπο (reactive policy style), χωρίς να διαβουλεύεται (consensus relationship) επαρκώς με την ακαδημαϊκή κοινότητα και τους φορείς της. Ταυτόχρονα εμφανίζεται να είναι και ανίσχυρο (weak state), αφού πρώτον δεν καταφέρνει να επιβάλει τη θέλησή του (imposition relationship) στα οργανωμένα συμφέροντα και δεύτερον να υλοποιήσει τις πολιτικές του στην πράξη μέσα από την καθημερινή λειτουργία των ιδρυμάτων. Τα ΤΕΙ, παρά τη θετική τους συνεισφορά στην πρόοδο της επιστήμης και της τεχνολογίας, ακόμη και σήμερα αποτελούν εναλλακτική μόνο επιλογή για σπουδές στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Την ευθύνη για αυτή την εξέλιξη έχει το ελληνικό πολιτικό σύστημα και ειδικότερα τα παραδοσιακά κόμματα εξουσίας, που χρησιμοποίησαν τα ΤΕΙ για να συντηρήσουν και να ενισχύσουν τις «οριζόντιες» και «κάθετες» πελατειακές σχέσεις. Το ελληνικό κράτος θεωρεί το θεσμό των ΤΕΙ υποδεέστερο αυτών των Πανεπιστημίων και είναι αμφίβολο αν δέχεται τη χρησιμότητα του. Ωστόσο εξαιτίας του βραχυπρόθεσμου τρόπου που λειτουργεί, αδυνατεί να υπολογίσει τις συνέπειες που μπορεί να έχει μια δραστική αλλαγή και για το λόγο αυτό επιλέγει εμβλωματικές λύσεις.

Λέξεις κλειδιά: Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ιστορική νεο-θεσμική προσέγγιση, εκπαιδευτική πολιτική, Μπολόνια, TEI, Ανώτατη Εκπαίδευση, πολιτικές με ένα αντιδραστικό τρόπο, ανίσχυρο κράτος, πελατειακές σχέσεις.

ABSTRACT

The challenge for this PhD thesis is the understanding of the integration process in the field of educational policy. This process does not take place separated from the member states as the EU reserves for them a central place in the Union building. This is the reason why our research also raises a question about policies which concern the Greek Technological Educational Institutes (TEI). At the European level, education policy has been developed historically through the promotional role of the European Court of Justice and the European Commission over time. The evolution of EU policies on education and training, as well as the Bologna process, confirm the historical neo-institutional approach. Despite the fact that the member states decide on the basis of their interests, they suffer the consequences of self-action of the European institutions, which can not isolated or limited. Therefore European policies, regardless if they originate from the EU system or borrow and use a part of it, arrange the reform agenda of the Member States in the field of education. The same occurs in the case of the TEI. The study of the factual material of the present PhD thesis suggests that these effects revealed the weaknesses of TEI and created pressures for change and renovation of the institution, which ultimately led to their integration in the Greek Higher Education. This however, has not resulted in the change of the way that policies are performed. The Greek state still fails to understand the effects and functions of the EU institutional and political system in all its dimensions. Hence the Greek state produces policies in a reactive manner (reactive policy style) without having consulted (consensus relationship) sufficiently with the academic community and its representatives. At the same time, it appears to be a weak state, failing to impose its will (imposition relationship) on organized interests and to implement its policies in practice through the daily functioning of institutions. The TEI, despite their positive contribution to the advancement of science and technology, still represent an alternative choice for studies in Greek Higher Education. The Greek political system and particularly the traditional ruling parties, which used the TEI to preserve and enhance the 'horizontal' and 'vertical' clientel relations, have had the responsibility for this development. The Greek state considers the institution of TEI inferior to that of the Universities and it is doubtful whether its usefulness is accepted. Nevertheless due to the short-term of its function, it is unable to calculate the consequences, which may have a drastic change, and thus selects patchy solutions.

Keywords: European Court of Justice, European Commission, historical neo-institutional approach, education policy, Bologna, TEI, Higher Education, reactive policy style, weak state, clientel relations.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

BFUG	Bologna Follow-Up Group
COREPER	Comité des Représentants Permanents
CRE	Standing Conference of Rectors, Presidents and Vice Chancellors of the European Universities (The association of European Universities)]
CRUE	Confederation of European Union Rectors' Conference
DS	Diploma Supplement
ECTS	European Credit Transfer (and Accumulation) System
ENQA	European Network for Quality Assurance in Higher Education
EQF	European Qualification Framework
ESIB/ESU	European Student Information Bureau /European Students' Union
EUA	European University Association
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education
NARIC	European Network of National Academic Recognition Information Centers
QF- EHEA	Qualification Framework- European Higher Education Area
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization
WTO	World Trade Organization
ΑΔΙΠ	Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση/Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση
ΑΕΙ	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΑΕΠ	Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν
ΑΜΣ	Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού
ΑΡΑ	Ανεξάρτητες Ρυθμιστικές Αρχές
ΓΣΕΕ	Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας
ΔΕΠ	Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό
ΔΙΚΑΤΣΑ	Διεπιστημονικό Κέντρο Αναγνώρισης Τίτλων Σπουδών
ΔΟΑΤΑΠ	Διεπιστημονικό Οργανισμό Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΔΑ	Ενιαία Δημοκρατική Αριστερά
ΕΔΗΚ	Ένωση Δημοκρατικού Κέντρου
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΕ/ΕΚ	Ευρωπαϊκή Ένωση/Ευρωπαϊκή Κοινότητα
ΕΕΠ	Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη

ΕΕΤΕΜ	Επιστημονική Ένωση Τεχνολογικής Εκπαίδευσης Μηχανικών
ΕΚ	Ένωση Κέντρου
ΕΚΑΕ	Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ατομικής Ενέργειας
ΕΚΑΧ	Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα
ΕΚΤ	Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο
ΕΛΙΑΜΕΠ	Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής
ΕΜΑ	Επιτροπή Μονίμων Αντιπροσώπων
ΕΜΠ	Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο
ΕΟΚ	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
ΕΠ	Εκπαιδευτικό Προσωπικό
ΕΠΕΑΕΚ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΕΠΠ	Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων
ΕΠΣ	Ευρωπαϊκή Πολιτική Συνεργασία
ΕΡΕ	Εθνική Ριζοσπαστική Ένωση
ΕΣΣΔ	Ένωση Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών
ΕΣΥΠ	Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας
ΕΧΑΕ	Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης
ΕΧΑΕΕ	Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας
ΗΠΑ	Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής
ΙΚΥ	Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών
ΙΜΚ	Ιδεολογικοί Μηχανισμοί του Κράτους
ΙΝΕ	Ινστιτούτο Εργασίας
ΙΤΕ	Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
ΚΑΤΕ	Κέντρα Ανώτερης Τεχνικής Εκπαίδευσης
ΚΑΤΕΕ	Κέντρα Ανώτερης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
ΚΕΠΠΑ	Κοινή Εξωτερική Πολιτική και Πολιτική Ασφάλειας
ΚΚΕ	Κουμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας
ΚΕΜ	Κέντρο Μεταλλουργικής Εκπαίδευσης
ΚΠΣ	Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
ΝΔ	Νέα Δημοκρατία
ΝΠΔΔ	Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου
ΝΣΚ	Νομικό Συμβούλιο του Κράτους
ΟΝΕ	Οικονομική και Νομισματική Ένωση
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΟΠΑ	Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΟΣΕΠ-ΤΕΙ	Ομοσπονδία Συλλόγων Εκπαιδευτικού Προσωπικού-Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων

ΟΣΧΣ	Ομάδα Στρατηγικού και Χωροταξικού Σχεδιασμού
ΟΤΑ	Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης
ΠΑΣΕΓΕΣ	Πανελλήνια Συνομοσπονδία Ενώσεων Αγροτικών Συνεταιρισμών
ΠΑΣΟΚ	Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα
ΠΔ(πδ)	Προεδρικό Διάταγμα
ΠΜΣ	Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
ΠΟΣΔΕΠ	Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού
ΠΣΕ	Πρόγραμμα Σπουδών Επιλογής
ΠΣΤΕ	Περιφερειακά Συμβούλια Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
ΣΑΕΙΤΤΕ	Συμβουλίου Αναγνώρισης Επαγγελματικής Ισοτιμίας Τίτλων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
ΣΑΠΕ	Συμβούλιο Ανώτατης Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης
ΣΑΤΕ	Συμβούλιο Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
ΣΕΕΚ	Συμβουλευτική Επιτροπή Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΣτΕ	Συμβούλιο της Επικρατείας
ΣΤΕ	Συμβούλιο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
ΣΤΕΦ	Σχολή Τεχνολογικών Εφαρμογών
Συν.ΕΕ	Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση
Συν.ΕΟΚ	Συνθήκη Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας
ΣΥΡΙΖΑ	Συνασπισμός της Ριζοσπαστικής Αριστεράς
ΤΕΕ	Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος
ΤΕΙ	Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΤΕΦΑΑ	Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
ΥΠΕΠΘ	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΥΠΕΧΩΔΕ	Υπουργείο Περιβάλλοντος Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως
ΧΚΑΕ	Χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΕΣ

Διάγραμμα I :	Ύφος πολιτικής(policy style).....	24
Διάγραμμα II:	Η διαδικασία της Μπολόνια ως παρεμβαίνουσα μεταβλητή έρευνας.....	27
Διάγραμμα III:	Τύποι ανάλυσης δημοσίων πολιτικών.....	34
Διάγραμμα IV:	Ελλειπτική απεικόνιση του υποδείγματος των σταδίων των δημόσιων πολιτικών.....	39
Διάγραμμα V:	Αριθμός εισακτέων στα ΤΕΙ 1991-2009.....	347
Διάγραμμα VI:	Συγκριτικά στοιχεία εγγεγραμμένων σπουδαστών-φοιτητών 1984-93.....	347
Διάγραμμα VII:	Αριθμός Τμημάτων ΤΕΙ ανά έτος.....	351
Διάγραμμα VIII:	Δαπάνες ΤΕΙ 2008-2013.....	356
Διάγραμμα IX	Ύφος πολιτικής(policy style) στη διαμόρφωση πολιτικών για τα ΤΕΙ.....	400
Διάγραμμα X	Ύφος πολιτικής(policy style) στην εφαρμογή πολιτικών για τα ΤΕΙ.....	400
Πίνακας 1	Επιτροπές και πολιτική διαδικασία στην ΕΕ.....	126
Πίνακας 2	Το πρόγραμμα της Προεδρίας του Συμβουλίου της Μπολόνια.....	213
Πίνακας 3	Προβλήματα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης (απαντήσεις συνεντεύξεων).....	312
Πίνακας 4	Συγκεντρωτικά στοιχεία αξιολόγησης Τμημάτων στα ΑΕΙ.....	327
Πίνακας 5	Εγγεγραμμένοι σπουδαστές των ΤΕΙ ακαδημαϊκού έτους 2009-2010.....	344
Πίνακας 6	Λειτουργικές δαπάνες ΤΕΙ(Με μισθ. έκτακτου ΕΠ).....	356
Πίνακας 7	Δαπάνες σίτισης ΤΕΙ.....	356

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή τοποθετείται στο επιστημονικό υποπεδίο της δημόσιας πολιτικής. Ερευνά και μελετά την εκπαιδευτική πολιτική για την Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα και την ΕΕ. Ως μελέτη δημόσιας πολιτικής, επιχειρεί να γεφυρώσει την πολιτική θεωρία με την πράξη εστιάζοντας σε όλους εκείνους τους φορείς και παράγοντες που καθορίζουν την ατζέντα των επιχειρούμενων κάθε φορά μεταρρυθμίσεων, τη λήψη των αποφάσεων και τα αποτελέσματα εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών. Έχει ως αφετηρία δύο επιμέρους αλληλεπικαλυπτόμενες διαδρομές μου. Εκείνη που ξεκινά στις αρχές της δεκαετίας του 1990 στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών με τις σπουδές της Πολιτικής Επιστήμης και μια άλλη από τις αρχές του 2004 στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, με την καθημερινή πρακτική ενασχόληση με τα θέματα οργάνωσης και διοίκησης της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Ως μελέτη δημόσιας πολιτικής, ενδιαφέρεται για αυτό που πραγματικά συμβαίνει στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής στο ευρωπαϊκό σύστημα συνεργασίας από την περίοδο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων μέχρι σήμερα. Αντίστοιχα, στην Ελλάδα μελετά την εξέλιξη της Τεχνολογικής Εκπαίδευσης από την περίοδο της δεκαετίας του 1960, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον της στο θεσμό των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Γενικά περιλαμβάνει αναφορές σε θεωρίες και υποδείγματα/μοντέλα της δημόσιας πολιτικής τα οποία εξηγούν τη λήψη των αποφάσεων και προσφέρουν ένα πλαίσιο ανάλυσης των δημοσίων πολιτικών, χωρίς ωστόσο να επιδιώκει να υποτάξει αυτό που συμβαίνει σε αυτό που θα έπρεπε να συμβαίνει ή συμβαίνει σε άλλες περιπτώσεις και υπό διαφορετικές συνθήκες. Αυτό που επιδιώκει είναι η κατανόηση λήψης συγκεκριμένων αποφάσεων σε ορισμένες καταστάσεις, δηλαδή σε ένα συγκεκριμένο κάθε φορά ιστορικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο. Υπό την έννοια, αυτή συνδιαλέγεται με τη νεο-θεσμική θεωρία και τις επιμέρους προσεγγίσεις που βοηθούν να διακρίνουμε τους τυπικούς, αλλά και τους άτυπους κανόνες, κώδικες συμπεριφοράς, διαδικασίες και το πώς αυτά τα χαρακτηριστικά τελικά αποκρυσταλλώνονται στη δομή και τη λειτουργία των θεσμών και στα αποτελέσματα που παράγουν.

Η διδακτορική διατριβή διαρθρώνεται σε τρία μέρη. Ένα πρώτο, εισαγωγικό, που περιλαμβάνει τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, τη μεθοδολογική-θεωρητική προσέγγιση και τη βιβλιογραφική επισκόπηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα. Το δεύτερο, τη θεωρητική παρουσίαση της διαδικασίας ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, τη μελέτη της ευρωπαϊκής πολιτείας και των πολιτικών για την Ανώτατη Εκπαίδευση, και το τρίτο, που αφιερώνεται εξ' ολοκλήρου στη μελέτη περίπτωσης των ΤΕΙ. Στο **πρώτο κεφάλαιο** εξειδικεύονται αρχικά το αντικείμενο της διατριβής, οι βασικές υποθέσεις, τα ερωτήματα και οι σκοποί της. Στο κεφάλαιο αυτό ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στη μεθοδολογία-θεωρία της πολιτικής επιστήμης και της δημόσιας πολιτικής, διότι αυτή προσδιορίζει τον τρόπο μελέτης του αντικείμενου, όπως επίσης

τις μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί ο ερευνητής. Άποψη του ερευνητή είναι ότι η μεθοδολογία-θεωρία που χρησιμοποιεί μια μελέτη δεν αποτελεί μόνο ένα ερευνητικό και ερμηνευτικό πλαίσιο ανάλυσης, αλλά πρωτίστως προσδιοριστικό στοιχείο της κοσμοαντίληψης του ερευνητή και, εξ' αυτού του λόγου, της θέσης του έναντι της επιστημονικής έρευνας και των σκοπών της.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** επιχειρείται κατ' αρχήν η βιβλιογραφική ανασκόπηση για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Η παράθεση σαφώς και δεν μπορεί να είναι εξαντλητική. Άλλωστε, ακόμη και αν ήταν, θα είχε μικρή χρησιμότητα για μια έρευνα που δεν επιδιώκει απλά την καταγραφή, αλλά την πρωτοτυπία και τη συμβολή στην επιστημονική γνώση. Για αυτό το λόγο διακρίνονται τα επιστημονικά πεδία και οι τρόποι προσέγγισής της. Σκοπός του ερευνητή είναι αφενός να διασφαλίσει ότι τα αποτελέσματα της δικής του ερευνητικής διαδικασίας είναι αιτιολογημένα και συγκρίσιμα σε σχέση με αυτό που είναι ήδη γνωστό, αφετέρου να καταδείξει την ανάγκη μελέτης της εκπαιδευτικής πολιτικής ως δημόσιας πολιτικής και με αυτό τον τρόπο να θέσει τις βάσεις για τη δική του συνεισφορά.

Στο **τρίτο Κεφάλαιο** εξετάζονται οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις στη μελέτη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και η ενδεχόμενη συνεισφορά τους στη μελέτη των κοινοτικών πολιτικών για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Σκοπός του ερευνητή είναι να γίνει αντιληπτή η περιορισμένη αναλυτική δυνατότητα που παρέχουν πλέον στη μελέτη του ενωσιακού πολιτικού συστήματος, δηλαδή στις θεσμικές ρυθμίσεις, την κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων μεταξύ των διαφόρων πολιτικών δρώντων, τις διαδικασίες που ακολουθούνται, και τελικά στα παραγόμενα αποτελέσματα, τις πολιτικές και τις αλλαγές που δρομολογούνται, εξαιτίας διαφόρων παραγόντων, όπως οι οικονομικές, οι τεχνολογικές εξελίξεις και ιδεολογίες.

Στο **τέταρτο Κεφάλαιο** μελετώνται οι εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης την πρώιμη περίοδο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, στο πλαίσιο των παραδοσιακών θεωριών ολοκλήρωσης, αλλά σταδιακά και μέσα από τη νέα προσέγγιση, που εστιάζει στη μελέτη της ΕΕ ως σύγχρονης πολιτείας. Σκοπός είναι να δοθεί απάντηση στο πρώτο βασικό ερευνητικό ερώτημα, που αφορά τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εστίαση εδώ γίνεται στο ρόλο της Επιτροπής και του Δικαστηρίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, όπως και στο στόχο της εσωτερικής αγοράς, μέσα από τα οποία επιχειρείται η εξήγηση των ιστορικών εξελίξεων και πώς αυτές τελικά συστηματοποιήθηκαν και οριστικοποιήθηκαν στις διατάξεις της Συνθήκης του Μάαστριχτ για την εκπαιδευτική πολιτική. Αυτή η ανάλυση συνδέεται και χρησιμοποιείται για την ερμηνεία της διαδικασίας της Μπολόνια, η οποία, παρά το γεγονός ότι αποτελεί μια συνεργασία εκτός του ενωσιακού θεσμικού πλαισίου, τελικά προκύπτει ως συνέχεια και συμπλήρωση των ευρωπαϊκών πολιτικών για την εκπαίδευση, την κατάρτιση (προγράμματα για την κινητικότητα και τη συνεργασία των ευρωπαϊκών ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης) και την εσωτερική αγορά.

Το **πέμπτο Κεφάλαιο** επικεντρώνεται στη μελέτη περίπτωσης των ΤΕΙ και στην εξακρίβωση του αν και κατά πόσο οι ευρωπαϊκές πολιτικές στην επαγγελματική εκπαίδευση, κατάρτιση και εσωτερική αγορά επηρέασαν τη διαμόρφωση των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων στο θεσμό. Συνέπεια αυτού το αν και σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο επηρεάζουν το ύφος πολιτικής (policy style) της ελληνικής διοίκησης, δηλαδή την προσέγγιση και επίλυση προβλημάτων, όπως και τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους άλλους δρώντες του συστήματος. Για το λόγο αυτό διερευνάται η εξέλιξη της Τριτοβάθμιας Τεχνολογικής Εκπαίδευσης από την ίδρυσή της μέχρι και την ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι η ελληνική διοίκηση αδυνατεί να διαχειριστεί σωστά τη συμμετοχή της στο ευρωπαϊκό οικοδόμημα. Παρά τις επιδράσεις των ευρωπαϊκών πολιτικών και συνεπεία αυτών των αλλαγών και της αναβάθμισης των ΤΕΙ, η δημόσια πολιτική στον Τεχνολογικό Τομέα της ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ασκείται χωρίς πρόγραμμα και στόχους. Η διαβούλευση με τους φορείς και τους εκπροσώπους των ιδρυμάτων είναι περιορισμένη, επιχειρείται στο στάδιο εφαρμογής των πολιτικών και μόνο για τα θέματα που δεν προκαλούν σύγκρουση συμφερόντων. Αντίθετα, στις περιπτώσεις όπου το διακύβευμα είναι μεγάλο (ισότιμη ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση και έκδοση επαγγελματικών δικαιωμάτων), το ελληνικό κράτος άγεται και φέρεται από οργανωμένα συμφέροντα με αποτέλεσμα να υιοθετούνται επώδυνοι συμβιβασμοί αντί να επιτυγχάνονται ριζοσπαστικές λύσεις, ενώ σε άλλες περιπτώσεις να οδηγούμαστε σε στασιμότητα και εξ αυτού σε τελμάτωση.

Η διερεύνηση αυτού του δεύτερου βασικού ερευνητικού ερωτήματος ακολουθεί και στο **έκτο κεφάλαιο** με παρεμβαίνουσα μεταβλητή τη διαδικασία της Μπολόνια και το στόχο του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Το γενικό συμπέρασμα του τεκμαίρεται είναι ότι παρά τη μακρά περίοδο συμμετοχής της χώρας μας στους ευρωπαϊκούς θεσμούς η ελληνική διοίκηση αδυνατεί να κατανοήσει τις ζυμώσεις και διεργασίες που συντελούνται στο ευρωπαϊκό επίπεδο και τα αποτελέσματα που αυτές παράγουν. Σε μια «αποεθνικοποιούμενη» εκπαιδευτική πολιτική το ελληνικό κράτος συμμετέχει με εθνικούς όρους και προϋποθέσεις, γεγονός που δεν επιτρέπει τη συνδιαμόρφωση των πολιτικών και την επιτυχή εφαρμογή τους. Το ύφος πολιτικής για τα ΤΕΙ δε μεταβάλλεται. Το ελληνικό κράτος παράγει πολιτικές για τα ΤΕΙ με αντιδραστικό τρόπο (reactive policy style). Ταυτόχρονα, όμως, δε διαβουλεύεται επαρκώς με την ακαδημαϊκή κοινότητα αλλά ούτε μπορεί να επιβάλει τη θέλησή του έναντι οργανωμένων συμφερόντων.

Ακολουθούν τα τελικά συμπεράσματα, στα οποία περιλαμβάνεται εκτός των άλλων η θεωρητική συνεισφορά της παρούσας διατριβής στη θεωρία-μεθοδολογία της δημόσιας πολιτικής και στο φαινόμενο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, η ανάγκη περαιτέρω συγκριτικής ανάλυσης και η τεκμηρίωση της μελέτης (η βιβλιογραφία-αρθρογραφία, οι πρωτογενείς πηγές της ΕΚ/ΕΕ, το υλικό που αντλήθηκε από τις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, η νομοθεσία-νομολογία για την ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ο κατάλογος των συνεντευξιαζόμενων, οι διαδικτυακοί τόποι και, τέλος, τα παραρτήματα).

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ-ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ-ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Το αντικείμενο της διατριβής

Παγκοσμιοποίηση και αλληλεξάρτηση είναι δύο φαινόμενα της σύγχρονης διεθνούς πραγματικότητας. Το πρώτο αναλύεται μέσα από την απελευθέρωση των αγορών κεφαλαίων, αγαθών, αλλά και την αλλαγή καταναλωτικών προτύπων, επιχειρηματικών στρατηγικών και τη διάχυση της τεχνολογίας. Το δεύτερο μέσα από τις διασυνδέσεις των οικονομιών και τις συνέπειες που έχει κάθε αλλαγή μεταξύ των κρατών ή μεταξύ παραγόντων σε διάφορες χώρες. Τα αποτελέσματά τους είναι αντικείμενο διαλόγου και αντιπαράθεσης. Υπάρχει η θετική άποψη, που εκλαμβάνει τις συνθήκες αυτές ως μοναδική πηγή ώθησης για οικονομική μεγέθυνση και ευημερία (Λιαργκόβας, 2000), ενώ η απαισιόδοξη άποψη αντιλαμβάνεται τις διαδικασίες αυτές ως απειλή για την κοινωνική σταθερότητα και παράγοντα σταδιακής εξασθένησης των κρατών να ρυθμίζουν τις οικονομίες τους (Καζάκος, 2000).

Σε κάθε περίπτωση δηλαδή με τη θετική ή αρνητική τους πλευρά η παγκοσμιοποίηση και η αλληλεξάρτηση έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση του ανταγωνισμού των εθνικών οικονομιών. Η εκπαίδευση θεωρείται ήδη από το τέλος του 2^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου αναγκαία και ικανή συνθήκη για τη δημιουργία ανθρώπινου κεφαλαίου που μπορεί να οδηγήσει στην οικονομική ανάπτυξη και την επίτευξη της ανταγωνιστικότητας. Άρα η τάση αυτή ενισχύεται από τις σημερινές συνθήκες αλλά και από τα επιτεύγματα της τεχνολογικής προόδου. Η διάσπαση του ατόμου και η χρήση της πυρηνικής ενέργειας για στρατιωτικούς και ενεργειακούς σκοπούς, η ρομποτική και γενικότερα οι αυτοματισμοί, όπως και η διάδοση και χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε οι γνώσεις για νέες τεχνολογίες να είναι απαραίτητες σε κάθε μορφή και εκδήλωση της οικονομικής και κοινωνικής ζωής. Η εκπαίδευση, συνεπώς, αποτελεί βασικό τομέα ανάπτυξης και ακολούθως έρευνας και μελέτης. Το ενδιαφέρον στρέφεται ειδικά στην Τεχνολογική Εκπαίδευση που έχει ως βασικό καθήκον την καλλιέργεια αλλά και την εφαρμογή των πορισμάτων της επιστήμης στην κοινωνία, στη βιομηχανία και στο εμπόριο.

Ταυτόχρονα οι πληθυσμιακές αλλαγές που συντελούνται τα τελευταία χρόνια σε όλες τις χώρες, ιδιαίτερα στις ανεπτυγμένες ευρωπαϊκές, έχουν πολλαπλές συνέπειες στην αγορά εργασίας και στα συστήματα κοινωνικής ασφάλισης. Ειδικότερα, η γήρανση του πληθυσμού και η συρρίκνωση στις ηλικίες εργασίας επηρεάζει είτε άμεσα είτε έμμεσα τη διάρθρωση του εργατικού δυναμικού, τις συνθήκες προσφοράς και αποτελεσματικότητας της αγοράς εργασίας, καθώς και τη μακροχρόνια βιωσιμότητα του συστήματος κοινωνικής

ασφάλισης¹. Κατά συνέπεια, τα ευρωπαϊκά κράτη, για να αυξήσουν την παραγωγικότητά τους, δίνουν έμφαση στην ποιότητα του ανθρώπινου υλικού και συνεπώς στην εκπαίδευση, την έρευνα και την τεχνολογία. Επομένως η μεγαλύτερη επένδυση που μπορεί να κάνει η Ευρώπη για να είναι ανταγωνιστική στο χώρο της παγκοσμιότητας αφορά τους ανωτέρω τομείς. Εύλογα τις δύο τελευταίες δεκαετίες τα εκπαιδευτικά θέματα είναι ψηλά στις προτεραιότητες του πολιτικού προγραμματισμού και λήψης των αποφάσεων των ευρωπαϊκών κυβερνήσεων, αλλά και των ευρωπαϊκών θεσμών.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τη μελέτη του Τσαούση (2007:26) το 1990 είναι το χρονικό σημείο που σηματοδοτείται από τη μεγάλη στροφή στη δράση διεθνών οργανισμών και ιδιαίτερα της Unesco στον τομέα της εκπαίδευσης. Μια δράση που αντίθετα με το παρελθόν έχει ως σαφή χαρακτηριστικά την αλληλεγγύη και τον έλεγχο των δεσμεύσεων των κρατών-μελών τους, με σκοπό την εφαρμογή των ομόφωνων συλλογικών αποφάσεών τους, και προκύπτει αρχικά μέσα από τη σύγκληση της Παγκόσμιας Διάσκεψης για την Εκπαίδευση για Όλους στο Ζορτιέν της Ταϋλάνδης. Ακολούθως, δέκα χρόνια μετά, θα ακολουθήσει στο Ντακάρ της Σενεγάλης η σύγκληση του Διεθνούς Συμβουλευτικού Φόρουμ του «Προγράμματος Εκπαίδευση για Όλους», που αποτελεί έναν παγκόσμιο μηχανισμό για την παρακολούθηση του προγράμματος. Η δέσμευση που ανέλαβαν οι 164 κυβερνήσεις ήταν να επιτύχουν εκπαίδευση για όλους και εντόπισαν έξι στόχους που θα έπρεπε να επιτευχθούν μέχρι το 2015².

1. Επέκταση και βελτίωση της εκπαίδευσης για την πρώτη παιδική ηλικία, ιδιαίτερα για τα πιο ευάλωτα και μη προνομιούχα παιδιά.
2. Υποχρεωτική, ποιοτική και δωρεάν πρωτοβάθμια εκπαίδευση για όλα τα παιδιά.
3. Ισότητα ευκαιριών πρόσβασης σε κατάλληλη εκπαίδευση και προγράμματα διά βίου μάθησης.
4. Περιορισμός κατά 50% του αναλφαριθμητισμού των ενηλίκων μέχρι το 2015, ιδιαίτερα των γυναικών, και δυνατότητα πρόσβασης σε βασική εκπαίδευση και συνεχιζόμενη κατάρτιση για όλους τους ενήλικες.
5. Εξάλειψη των ανισοτήτων μεταξύ των φύλων, με έμφαση στην ενδυνάμωση των κοριτσιών και την πολύπλευρη εκπαίδευσή τους.

¹ Για τις πληθυσμιακές μεταβολές που συντελούνται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα όπως και για τις μελλοντικές τάσεις βλ. την έρευνα του Ινστιτούτου Εργασίας(INE) της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας(ΓΣΕΕ) Ρομπόλης, Σ.- Μπέτσης, Β.(2103), Κοινωνική ασφάλιση και οι επιπτώσεις της γήρανσης του πληθυσμού στο ασφαλιστικό σύστημα της Ελλάδος 2013 – 2050, διαθέσιμη στο <http://www.inegsee.gr/ereynes-meletes/meletes/883-koinoniki-asfalisi-kai-oi-epiptwseis-tis-giransis-toy-plithysmoy-sto-asfalistiko-systima-tis-ellados-2013--2050.html> (17-2-2014).

² Βλ. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) (2000), The Dakar Framework for Action. Education for all: Meeting our Collective Commitments. Adopted by the World Education Forum Dakar, Senegal, 26-28 April 2000 Including six regional frameworks for action, σελ.8 διαθέσιμο στο <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> (18-2-2014).

6. Βελτίωση όλων των πτυχών της ποιοτικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα όσων συμβάλλουν στον αλφαριθμητισμό, την ενίσχυση της αριθμητικής ικανότητας και άλλων απαραίτητων προσόντων για τη ζωή του ατόμου.

Η δημιουργία του Φόρουμ είχε ως συνέπεια τη συγκρότηση μιας βασικής υποδομής με τη γραμματειακή υποστήριξη της Unesco για την παρακολούθηση της εκτέλεσης του προγράμματος αυτού. Έτσι η Unesco έγινε ο φορέας μιας μόνιμης παγκόσμιας κινητοποίησης για την προώθηση της εκπαίδευσης, η οποία βέβαια γίνεται αντικείμενο ευρύτερων συνεργασιών στο διεθνές και ευρωπαϊκό χώρο (όπ.π.:30). Την ίδια περίοδο σημαντικές μεταβολές που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική πραγματοποιήθηκαν και στη Δυτική Ευρώπη, με κυριότερη την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ και την τυπική εισαγωγή της στις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ). Τα κράτη-μέλη της ΕΕ, έχοντας αντιμετωπίσει τα προβλήματα της βασικής εκπαίδευσης, ενδιαφέρονται κυρίως για τις εξελίξεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο όμως δεν επαρκεί και για το λόγο αυτό με πρωτοβουλία ορισμένων κρατών-μελών της ΕΕ ξεκίνησε το 1999 η διαδικασία της Μπολόνια ενώ προσδιορίστηκε χρονικά για το 2010 ο στόχος του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ).

Ως γνωστόν ο καθορισμός του εθνικού συστήματος εκπαίδευσης βρίσκεται στην αρμοδιότητα των κρατών-μελών. Το ερώτημα, συνεπώς, είναι αν και κατά πόσο η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών μπορεί να επηρεάσει την εθνική εκπαιδευτική πολιτική. Κατά τον Τσαούση αυτό γίνεται με τρεις τρόπους: Πρώτον με τον καθορισμό των προτεραιοτήτων, των όρων και των προϋποθέσεων παροχής τεχνικής βοήθειας. Δεύτερον με την πρόσκληση των κρατών-μελών για την εξέταση και αντιμετώπιση συγκεκριμένων ή γενικών εκπαιδευτικών θεμάτων και τρίτον με τη δημιουργία ενός ευρύτερου κλίματος που αφορά την οργάνωση, το αντικείμενο και τη λειτουργία της εκπαίδευσης (όπ.π.:24-25).

Στο επίπεδο της ΕΕ όμως οι διεργασίες και οι επιπτώσεις είναι ευρύτερες, είτε άμεσες είτε έμμεσες, και δεν εκπορεύονται μόνο από τις διατάξεις των Συνθηκών για την εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και από το θεσμικό πλαίσιο επίτευξης της εσωτερικής αγοράς και της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής. Όσον αφορά τη διαδικασία της Μπολόνια, μπορεί να λειτουργεί εθελοντικά, διαμορφώνει όμως τις επιλογές των κρατών-μελών προκειμένου να αποφύγουν τον κίνδυνο της απομόνωσης και εξ αυτού του λόγου τη θεσμική ατζέντα των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων. Στο πλαίσιο, συνεπώς, της παρούσας διατριβής, αντικείμενο μελέτης είναι η εκπαιδευτική πολιτική για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στο ευρωπαϊκό επίπεδο και στον Τεχνολογικό Τομέα της Ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, πέρα όμως από μια σχέση δράσης-αντίδρασης, καθώς άποψή μας είναι ότι τα κράτη-μέλη της ΕΕ δε συνιστούν εξωτερικές μονάδες του θεσμικού και πολιτικού της συστήματος, αλλά συστατικά μέρη του, αφού έχουν παραχωρήσει μέρος της κρατικής τους κυριαρχίας και συλλειτουργούν με τους ευρωπαϊκούς θεσμούς στην παραγωγή πολιτικών.

1.2 Οι υποθέσεις, τα ερωτήματα και οι σκοποί

Αυτή η συνύπαρξη και η συνέργεια της εθνικής και της ευρωπαϊκής διοίκησης διαμορφώνουν το σύνθετο οικοδόμημα της ΕΕ, με κύρια χαρακτηριστικά το θεσμικό κατακερματισμό και τον ανταγωνισμό των ενωσιακών οργάνων στην άσκηση της νομοθετικής και εκτελεστικής εξουσίας, μέσα από την εσωτερική διαφοροποίηση και τις διαφορετικές πολιτικές προτιμήσεις τους (Πασσάς, 2009:30-31, 2012:29-33). Σε αυτή την περιγραφική- λειτουργική διάστασή της η ΕΕ, εκτός από ένα ευρύ φάσμα εκτελεστικών, νομοθετικών και δικαστικών εξουσιών και ένα σύστημα κανόνων και διαδικασιών, βάσει των οποίων ασκούνται οι εξουσίες αυτές από τους θεσμούς της, συναθροίζει ένα σύνολο ομάδων πίεσης και συμφερόντων, που δραστηριοποιούνται και ανταγωνίζονται μεταξύ τους με σκοπό να επηρεάσουν την πολιτική διαδικασία. Το αποτέλεσμα αυτής της συνέργειας είναι η παραγωγή πολιτικών που μέσα από τις συνεχείς αναθεωρήσεις ρυθμίζουν ολοένα και μεγαλύτερο πεδίο δράσης και συνεπώς σε αντίστοιχο κλιμακούμενο βαθμό και έκταση τους Ευρωπαίους πολίτες.

Στη μελέτη του Lowi (1964:689) οι δημόσιες πολιτικές, ή αλλιώς η κυβερνητική δραστηριότητα διακρίνονται και καταχωρίζονται ανάλογα με τις αναμενόμενες επιπτώσεις τους κάτω από πραγματικές συνθήκες σε διανεμητικές (distributive), ρυθμιστικές (regulatory) και αναδιανεμητικές (redistributive) πολιτικές³. Για τον Lowi κάθε τύπος πολιτικών αναπτύσσει τα δικά του χαρακτηριστικά, έχει δηλαδή τη δική του πολιτική δομή, διαδικασία, ελίτ και σχέσεις μεταξύ των ομάδων. Οι διανεμητικές πολιτικές αφορούν αγαθά για συγκεκριμένες ομάδες ή περιορισμένους δρώντες. Στην κατηγορία αυτή μπορούμε να συμπεριλάβουμε τη δωρεάν εκπαίδευση. Οι ρυθμιστικές πολιτικές λειτουργούν περιοριστικά έναντι ομάδων ή και ατόμων. Δηλαδή συνήθως με τη μορφή των νόμων θέτουν περιορισμούς και εισάγουν γενικές απαγορεύσεις. Ωστόσο στον αντίκτυπό τους μπορούν να είναι συγκεκριμένες και ατομικές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι πολιτικές για την προστασία του περιβάλλοντος, των καταναλωτών, τις εργοδοτικές υποχρεώσεις κ.ά. Τέλος οι αναδιανεμητικές πολιτικές εστιάζουν σε ευρύτερες ομάδες του πληθυσμού και στις προσπάθειες για την ανακατανομή των πόρων, όπως η πολιτική για τη φορολογία εισοδήματος (ό.π.π.:690-691).

Ουσιαστικά η τυπολογία του Lowi βασίζεται σε δύο κριτήρια: (α) την πιθανότητα άσκησης εξαναγκασμού και (β) το περιβάλλον όπου ασκείται αυτός ο εξαναγκασμός, δηλαδή αν αφορά την ατομική συμπεριφορά ή ένα ευρύτερο περιβάλλον συμπεριφορών. Όσον αφορά τις διανεμητικές πολιτικές, αυτές έχουν μικρή πιθανότητα εξαναγκασμού και εφαρμόζονται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, οι

³ Κατά τον Lowi υπάρχει μια ακόμη κατηγορία πολιτικών, οι καταστατικές (constituent), όπως η εξωτερική πολιτική, η άμυνα, η εθνική ασφάλεια, η άσκηση των οποίων εκτείνεται πέραν των αποφάσεων μιας εθνικής κυβέρνησης. Από την άλλη πλευρά όμως αυτό δε συνεπάγεται ότι δεν έχουν εσωτερικές επιπτώσεις. Βλ. Lowi, T.(1964), *American Business, Public Policy, Case Studies and Political Theory*. Word Politics, Vol.16(4), σελ. 689 και την εκεί υποσημ. 17, όπως και Lowi, T.(1972), *Four Systems of Policy, Politics and Choice*. Public Administration Review, Vol.32(4), σελ.299-300.

ρυθμιστικές θέτουν άμεσο εξαναγκασμό σε περιπτώσεις ατομικών συμπεριφορών, ενώ τέλος στις αναδιανεμητικές πολιτικές ο άμεσος εξαναγκασμός αφορά ένα ευρύτερο περιβάλλον συμπεριφορών (Lowi, 1972:299-300, Dimitrakopoulos & Passas, 2004:11).

Η τυπολογία που ανέπτυξε ο Lowi είναι αναμφίβολα χρηστική. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγει και ο John (2012). Όπως εξηγεί, η επιρροή των συμμετεχόντων στην πολιτική διαδικασία είναι ανάλογη με τον τομέα πολιτικής. Κάθε τομέας πολιτικής διαφοροποιείται από το βαθμό συνεργασίας των δρώντων και τον τρόπο που τα υποκείμενα λήψης των αποφάσεων επιτυγχάνουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (outcomes). Περαιτέρω, οι τομείς δημόσιας πολιτικής διαφοροποιούνται ανάλογα με τα εργαλεία και τους πόρους που είναι διαθέσιμοι στη λήψη των αποφάσεων. Τα εργαλεία μπορεί να είναι νομικά, οικονομικά, οργανωτικά. Έτσι, για παράδειγμα, στην περιβαλλοντική πολιτική τα εργαλεία είναι διαφορετικά σε σχέση με τον τομέα της γεωργίας, ενώ οι ομάδες συμφερόντων περισσότερες. Κατά τον John, αυτό που μας υποδεικνύει ο Lowi είναι πώς οι διάφοροι τύποι πολιτικής, που περιλαμβάνουν διαφορετικές θεωρήσεις των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων κυβερνητικών επιπέδων, συνυπάρχουν ταυτόχρονα ακόμα και στο ίδιο πεδίο πολιτικής (John, 2012:5-6).

Ο Lowi έχει δεχθεί κριτική για τον τρόπο σχηματισμού του κάθε τύπου πολιτικής. Άλλοι θεωρούν ότι περιγράφει καλύτερα μορφές συμπεριφορών των ελίτ και τύπους δημοκρατικών συστημάτων παρά διαφοροποιήσεις σύμφωνα με τον τομέα πολιτικής. Για παράδειγμα, καθεστώτα με μακροχρόνιες πολιτικές συμμαχίες παράγουν περισσότερο ρυθμιστικές και αναδιανεμητικές πολιτικές, ενώ τα κατακερματισμένα συστήματα διανεμητικές. Από την άλλη πλευρά, κράτη με παγιωμένη πολιτισμική ομοιογένεια και ανταγωνιστικές ελίτ ρυθμιστικές πολιτικές. Σε κάθε περίπτωση όπως συμπληρώνει ο John, δεν είναι η εφαρμογή της τυπολογίας του Lowi τόσο σημαντική όσο η ιδέα ότι ο κάθε τομέας πολιτικής θα πρέπει να μελετάται χωριστά, αφού αυτός καθορίζεται από το δικό του υπο-σύστημα διαμεσολάβησης (όπ.π.:6).

Περαιτέρω κατά τον Πασσά (2009:89-90,2012:215-216), εκτός από τον τύπο και το πεδίο (τομέα) της κάθε πολιτικής θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες συνθήκες και απαιτήσεις τους (όπως οι διαδικασίες λήψης των αποφάσεων, η ένταση των ενωσιακών αρμοδιοτήτων, η ενεργοποίηση διαφορετικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων των διαπραγματευτών, οι διαφορετικού τύπου αξίες και δυνητικές συγκρούσεις κοινωνικών και οικονομικών συμφερόντων κτλ.) και οι διατυπωμένοι στόχοι.

Χώρος παραγωγής και αποκρυστάλλωσής τους το θεσμικό και πολιτικό σύστημα της ΕΕ. Συνεπώς η μελέτη της ΕΕ θα πρέπει να εστιάζει και στους θεσμούς. Πώς ορίζονται οι θεσμοί από την πολιτική επιστήμη; Οι πολιτικοί επιστήμονες μέχρι πρόσφατα αντιλαμβάνονταν τους θεσμούς ως διάφορους τύπους οργανώσεων και διαδικασιών, που αποτελούσαν μέρος κάθε πολιτικού συστήματος. Δηλαδή τους επίσημους φορείς για την άσκηση της εξουσίας, τις οργανώσεις που συμβάλλουν στη συνοχή της κοινωνίας και τις τυπικές εκδηλώσεις τους. Ωστόσο από τη δεκαετία του 1960 και μετά το ενδιαφέρον

μετατοπίζεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αναγνώρισης των θεσμών, που εκτός των τυπικών διαστάσεων συμπεριλαμβάνει και άτυπες παραμέτρους, νόρμες, αξίες και ιδέες (Καζάκος, 2007:38). Στο πλαίσιο αυτό οι διαδικασίες δεν μπορούν να ερμηνευθούν με βάση μόνο τη συμπεριφορά των ατόμων (Λαδής & Νταλάκου, 2010:64) και οι θεσμοί αποτελούν ανεξάρτητο παράγοντα ο οποίος επηρεάζει την πολιτική συμπεριφορά (Featherstone & Παπαδημητρίου, 2010:59). Αυτή η αντίληψη για την έννοια του θεσμού έχει βρεθεί και στο επίκεντρο της επιστημονικής διαμάχης, που κατά την άποψη του Σωτηρόπουλου (2007α:15) δεν είναι πολύ γνωστή στην Ελλάδα, μεταξύ των οπαδών της ιστορικής νεο-θεσμικής προσέγγισης και της ορθολογικής νεο-θεσμικής προσέγγισης. Συνοπτικά οι οπαδοί της ιστορικής νεο-θεσμικής προσέγγισης θεωρούν τους θεσμούς ως τους κύριους προσδιοριστικούς παράγοντες της κοινωνικής, ατομικής και συλλογικής δράσης, που στη διάρκεια του χρόνου δεσμεύουν τις διαθέσιμες επιλογές και καθιστούν την αλλαγή δύσκολη. Αντίθετα για τους οπαδούς της ορθολογικής νεο-θεσμικής προσέγγισης οι θεσμοί δομούνται και λειτουργούν ως αποτέλεσμα ορθολογικών υπολογισμών των ατόμων. Οι θεσμοί συνεχίζουν να υπάρχουν όσο μπορούν να εξυπηρετούν τις ανάγκες για τις οποίες δημιουργήθηκαν. Σε κάθε όμως περίπτωση οι θεσμοί έχουν σημασία (March & Olsen, 1984, 1989, 2005; Κατσούλης, 2004).

Συνήθως οι αντίστοιχες μελέτες με την ίδια αφετηρία, δηλαδή τη συμμετοχή της Ελλάδας στην ΕΕ ανεξάρτητα της μεθοδολογικής-θεωρητικής προσέγγισης που υιοθετούν, διερευνούν απαντήσεις σε ερωτήματα για αυτό που συμβαίνει ή θα έπρεπε να συμβαίνει στο εθνικό ή στο ευρωπαϊκό επίπεδο. Αντίθετα η παρούσα διατριβή ξεκινά με τη βασική παραδοχή ότι το κράτος-μέλος δεν μπορεί να μελετηθεί ως μια εξωτερική μονάδα του ευρωπαϊκού συστήματος, αλλά ως ένα συστατικό μέρος του. Τα κράτη-μέλη με τη συμμετοχή τους στην ΕΕ δε δέχτηκαν απλά τη σύναψη μιας διεθνούς συμφωνίας με σκοπό τη δημιουργία αμοιβαίων υποχρεώσεων και δικαιωμάτων, αλλά να παραχωρήσουν ένα μέρος της κρατικής τους κυριαρχίας προκειμένου να επιτευχθούν κοινοί ευρωπαϊκοί σκοποί. Η ΕΕ αποτελεί μια έννομη τάξη, υποκείμενα της οποίας είναι τα κράτη-μέλη και οι Ευρωπαίοι πολίτες. Διαθέτει μια δισυπόστατη φύση, δηλαδή αποτελεί ένωση κρατών και λαών που συγκροτούν από κοινού μία νέα κατηγορία πολιτειολογικής οργάνωσης, την ευρωπαϊκή συμπολιτεία (Τσάτσος, 2001). Συνεπώς η παρούσα μελέτη, με αντικείμενο την εκπαιδευτική πολιτική ως δημόσια πολιτική, διερευνά δύο βασικά, συναφή και συμπληρωματικά ερωτήματα. Το πρώτο σε ευρωπαϊκό και το δεύτερο σε επίπεδο εθνικό.

Είναι ευρέως διαδεδομένη η άποψη ότι η εκπαίδευση είναι συνυφασμένη με το έθνος-κράτος και την ανάπτυξή του. Σε αυτό το πλαίσιο υποστηρίζεται ότι κάθε έθνος-κράτος καθορίζει τα δικά του χαρακτηριστικά—σύστημα αξιών, κουλτούρα, γλώσσα—και για το λόγο αυτό απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο έλεγχος του εκπαιδευτικού συστήματος που χρησιμοποιείται για τη διαμόρφωσή τους. Κατά τη διάρκεια της αποικιοκρατίας το έθνος-κράτος χρησιμοποίησε την

εκπαίδευση ώστε να κατισχύσει και να αφομοιώσει τους τοπικούς πληθυσμούς. Περαιτέρω η εκπαίδευση, στενά συνδεδεμένη με την οικονομική πρόοδο κάθε κράτους, πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες, προτεραιότητες και ανάγκες που αυτό διαμορφώνει κάθε χρονική στιγμή. Οι μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιούνται δεν μπορούν να τελούν υπό την εξέταση, συμφωνία και έγκριση άλλων δρώντων του διεθνούς συστήματος.

Όπως είναι γνωστό, οι Συνθήκες των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων δεν έδιναν αρμοδιότητες στους ευρωπαϊκούς θεσμούς στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι όποιες ρυθμίσεις περιλαμβάνονταν είχαν ως αντικείμενο την επαγγελματική κατάρτιση και επανακατάρτιση του εργατικού δυναμικού για την ενίσχυση λειτουργίας κυρίως της κοινής αγοράς που εγκαθιδρύθηκε με τη Συνθήκη της Ρώμης. Σταδιακά όμως η Κοινότητα μέσα από τις προωθητικές ενέργειες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, αλλά και τη νομολογία του Δικαστηρίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (ΔΕΚ) απέκτησε αρμοδιότητες, έστω και περιορισμένες, στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής, που περιελήφθησαν ρητά με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ. Ταυτόχρονα η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών δέχεται τις επιδράσεις και άλλων κοινοτικών πολιτικών, που εκπορεύονται από άλλες διατάξεις των συνθηκών, όπως για την εσωτερική αγορά και την οικονομική και κοινωνική συνοχή. Το πρώτο συνεπώς βασικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας διατριβής είναι πώς λαμβάνει χώρα το φαινόμενο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σχηματικά στην περίπτωση αυτή θεωρούμε τους ευρωπαϊκούς θεσμούς (Επιτροπή- ΔΕΚ) ως ανεξάρτητες μεταβλητές και διερευνούμε ως εξαρτημένη μεταβλητή τον τρόπο και το βαθμό που επηρεάζουν οι προτιμήσεις και τα συμφέροντα των κρατών-μελών της ΕΕ στον τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης⁴.

Ακολουθώντας, στο εθνικό επίπεδο διερευνούμε τη διαμόρφωση της ατζέντας των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων και την εφαρμογή των πολιτικών στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, υπό το πρίσμα της συμμετοχής στην ΕΕ, έχοντας επιλέξει ως μελέτη περίπτωσης τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ). Αυτό που ενδιαφέρει την παρούσα μελέτη είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η ελληνική διοίκηση συμμετέχει στη διαμόρφωση των ευρωπαϊκών πολιτικών αρχικά και ακολούθως πώς ανταποκρίνεται στις δεσμεύσεις που αναλαμβάνει. Ειδικότερα, αν η συμμόρφωση είναι αναγκαστική προκειμένου η χώρα να συμπορευθεί με τις εξελίξεις και άρα αυτό την οδηγεί στην ανάληψη δράσης, η οποία παράγει μιμητική ή/και αποσπασματική πολιτική ώστε να ελαχιστοποιηθεί κάθε φορά το πολιτικό κόστος ή αν προκύπτει από την εγκαθίδρυση νέων θεσμών και λειτουργιών. Ειδικότερα, μας ενδιαφέρει να εξακριβώσουμε το ύφος πολιτικής (policy style) στον υπό εξέταση τομέα. Κατά συνέπεια στο δεύτερο βασικό ερώτημα ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η δυναμική της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και εξαρτημένη μεταβλητή το ύφος πολιτικής στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και ειδικά στα ΤΕΙ.

⁴ Για τη θέση και τη σημασία των μεταβλητών και τα είδη τους (ανεξάρτητη, εξαρτημένη, παρεμβαίνουσα, μεταβλητή συνθήκης και έρευνας) στην επιστημονική έρευνα βλ. Van Evera, S. (2000), Εισαγωγή στη μεθοδολογία της πολιτικής επιστήμης. Εκδόσεις Ποιότητα Αθήνα, σελ. 26-27.

Κάθε κράτος-μέλος για λόγους αντικειμενικούς, συγκυριακούς, πολιτικούς-υποκειμενικούς, που αφορούν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και παραδόσεις, αντιδρά με διαφορετικό τρόπο έναντι των απαιτήσεων και ευκαιριών που δημιουργεί η συμμετοχή στο ενωσιακό σύστημα. Περαιτέρω τα αποτελέσματα της συμμετοχής τους διαφοροποιούνται ως προς το ρυθμό και το περιεχόμενο. Ωστόσο, συνολικά στα κράτη-μέλη της ΕΕ εμφανίζονται κοινές τάσεις και αντίστοιχες θεσμικές διευθετήσεις, ενώ απαιτούνται αντίστοιχες ικανότητες (Πασσάς, 2009: 82-89, 2012:207-214). Ομοίως τα κράτη-μέλη παρουσιάζουν ένα διαφορετικό τρόπο οργάνωσης της Ανώτατης Εκπαίδευσης, που δομήθηκε στην πάροδο του χρόνου για να εξυπηρετήσει ορισμένες ανάγκες. Ωστόσο, είναι βέβαιο ότι αντιμετωπίζουν κοινές προκλήσεις.

Ειδικά η αύξηση της σημασίας της έρευνας και της καινοτομίας στην παγκόσμια οικονομία που βασίζεται στη γνώση συνεπάγεται και την ανάγκη για παράλληλη αύξηση των πτυχιούχων με γνώσεις και ικανότητες. Ζητούμενο αποτελεί συνεπώς η αύξηση των επενδύσεων των ευρωπαϊκών συστημάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που ωστόσο αντιμετωπίζουν συνθήκες σοβαρής χρηματοοικονομικής κρίσης. Πώς η Ανώτατη Εκπαίδευση θα συνεχίσει να επιτελεί τον αναπτυξιακό και κοινωνικό ρόλο της βελτιώνοντας την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης κάτω από συνθήκες δημοσιονομικής πειθαρχίας; Πώς η παροχή και άλλων μορφών χρηματοδότησης δε θα αλλοιώσει το δημόσιο χαρακτήρα της, την ανεξαρτησία της και την ύπαρξή της ως θεσμού ανάπτυξης κριτικής σκέψης; Πώς θα ανταποκριθούν τα ιδρύματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης στις απαιτήσεις που έχουν οι τοπικές κοινωνίες για ανάπτυξη εφαρμοσμένης επιστημονικής γνώσης και θα συνεισφέρουν στον εκσυγχρονισμό και την εξωστρέφειά τους;

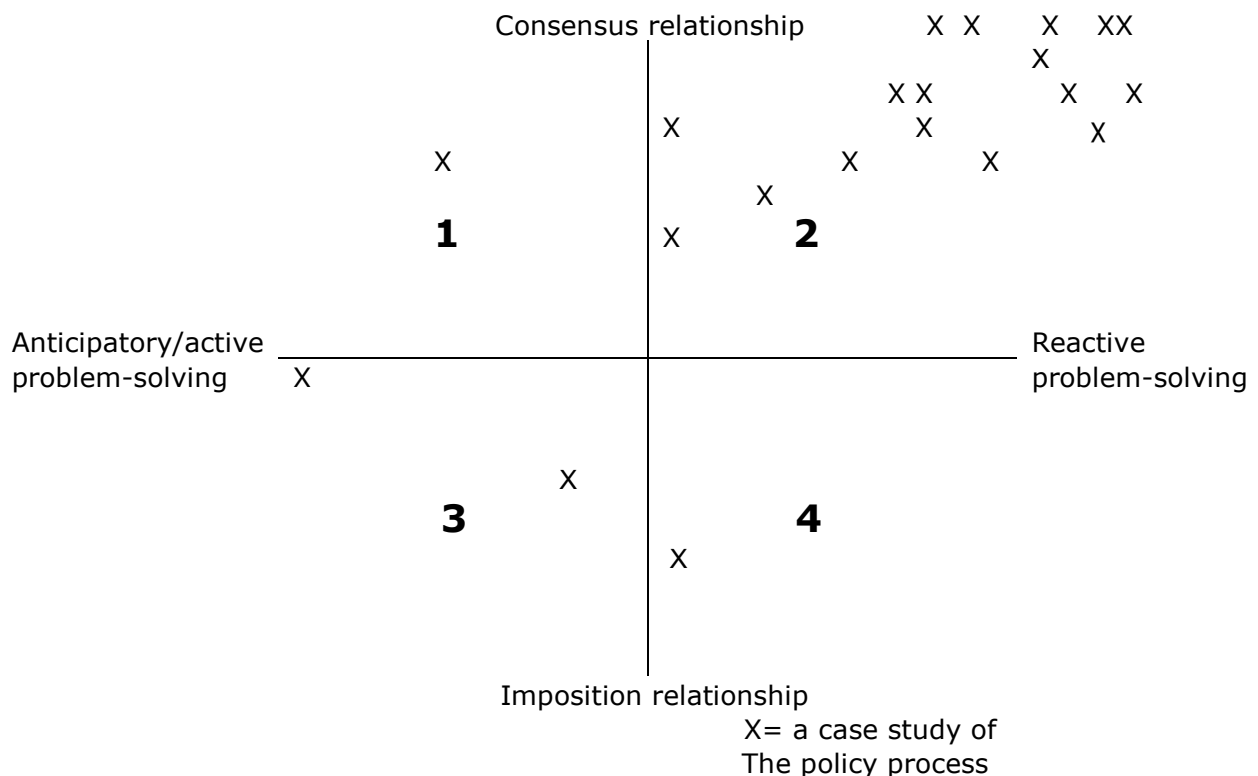
Συνεπώς το ενδιαφέρον μας δεν εστιάζεται απλώς στην εξακρίβωση αλλαγών συνεπεία των ευρωπαϊκών πολιτικών, αλλά πώς αυτές προκύπτουν, δηλαδή αν επέρχονται συνεπεία της αποτελεσματικής ή μη διαχείρισης της ενωσιακής πολιτικής διαδικασίας. Η Ελλάδα μπορεί να προβλέψει τις ευκαιρίες που δημιουργούνται για τον Τεχνολογικό Τομέα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης; Πώς προετοιμάζεται και με ποιους συμμετέχει στις διαπραγματεύσεις; Μπορεί να προβλέψει τις θέσεις και να αξιολογήσει το ρόλο των άλλων δρώντων του ευρωπαϊκού συστήματος; Αντιλαμβάνεται τη σύνδεση των ενωσιακών πολιτικών με τη διαδικασία της Μπολόνια; Πώς αξιολογεί τις συνέπειες της ενωσιακής νομοθεσίας; Μπορεί να αξιολογήσει τη συμβατότητα των χαρακτηριστικών και ιδιοτεροτήτων της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης με αυτά των άλλων κρατών-μελών και του ευρωπαϊκού συστήματος; Μπορεί να διαγνώσει τις συνέπειες των αποφάσεων που λαμβάνει το ευρωπαϊκό και τα εθνικά δικαστήρια; Ενδιαφέρεται και παρακολουθεί την ανάπτυξη των πραγματικών αποτελεσμάτων των ευρωπαϊκών πολιτικών για την Ανώτατη Εκπαίδευση;

Χρησιμοποιούμε την έννοια του ύφους πολιτικής των Richardson, Gustafsson, Jordan (1982). Ειδικότερα οι συγγραφείς στη μελέτη τους λαμβάνουν υπόψη μια σειρά μελετών για να εξακριβώσουν τα χαρακτηριστικά της πολιτικής διαδικασίας σε διάφορες χώρες και επισημαίνουν τις μεταξύ τους διαφορές στον τρόπο παραγωγής και

εφαρμογής των πολιτικών. Για παράδειγμα, κατά την αξιολόγησή τους στη Βρετανία επικρατούσε η διαβούλευση και αποφευγόταν η σύγκρουση με τα οργανωμένα συμφέροντα. Αντίθετα στη Γαλλία το πολιτικό σύστημα χαρακτηριζόταν από μυστικότητα, περιορισμένη διαβούλευση, ενώ οι αλλαγές που επιτελούνταν είχαν χαρακτήρα εξαναγκαστικό. Στη Σουηδία δινόταν βαρύτητα στη διαβούλευση, αλλά σε σχέση με τη Βρετανία υιοθετούνταν πιο ορθολογική διαδικασία στην εξεύρεση λύσεων (Richardson et al, 1982:1).

Αυτό ωστόσο που προκαλεί ενδιαφέρον και συνδέει την έννοια του ύφους πολιτικής με την προσέγγισή μας για τον τρόπο μελέτης των δημοσίων πολιτικών είναι η άποψη ότι το ύφος πολιτικής γίνεται αντιληπτό ως διαφορετικά συστήματα λήψης αποφάσεων, διαφορετικές διαδικασίες διαμόρφωσης αποφάσεων και εφαρμογής πολιτικής. Στο πλαίσιο αυτό διερευνάται αν οι κοινωνίες και η διοίκηση αναπτύσσουν μόνιμες λειτουργίες, δηλαδή δομές για διαβούλευση που επιτρέπουν σε περισσότερες ομάδες που έχουν έννομο συμφέρον να συμμετάσχουν στη διαμόρφωση και εφαρμογή των πολιτικών(όπ.π.:2). Εν κατακλείδι, το ύφος πολιτικής διακρίνεται από την αλληλεπίδραση (α) του τρόπου που η διοίκηση προσεγγίζει τα δημόσια προβλήματα, δηλαδή αν δρα και λειτουργεί προληπτικά ή αντιδρά απέναντι σ' αυτά, και (β) από το ποιες σχέσεις αναπτύσσει με τους άλλους δρώντες της πολιτικής διαδικασίας. Πώς δηλαδή η δημόσια διοίκηση συνεργάζεται με τις ομάδες συμφερόντων σε μια κοινωνία. Αν γίνεται προσπάθεια ώστε να επιτευχθεί συμβιβασμός ή αντίθετα οι αποφάσεις για την επίλυση των δημοσίων προβλημάτων λαμβάνονται μονομερώς και έχουν τη μορφή της επιβολής.

Διάγραμμα Ι. Ύφος Πολιτικής(policy style)



Το ύφος πολιτικής κατά το μοντέλο των Richardson et al. (1982:13-14) μπορεί να ποικίλλει στο χρόνο και μεταξύ διαφορετικών τομέων. Στο πρώτο τεταρτημόριο παρουσιάζει περιπτώσεις που ένας προληπτικός τρόπος διαμόρφωσης πολιτικών συνδυάζεται με τη συμμετοχή και προσπάθεια επίτευξης συναινέσεων. Στο δεύτερο τεταρτημόριο ένας αντιδραστικός τρόπος διαμόρφωσης πολιτικών, δηλαδή σε εκείνες τις περιπτώσεις που ενεργούμε αφού το πρόβλημα εμφανιστεί πιεστικό, συνδυάζεται με προσπάθειες για την επίτευξη συναινέσεων. Στο τρίτο και τέταρτο τεταρτημόριο η επιβολή της διοικητικής άποψης συνδυάζεται με έναν προληπτικό ή αντιδραστικό τρόπο διαμόρφωσης πολιτικών αντίστοιχα.

Στην αρχική του σύλληψη στόχος της έννοιας του ύφους της πολιτικής ήταν να διερευνηθούν οι τάσεις στον τρόπο άσκησης των δημοσίων πολιτικών στα κράτη της Δυτικής Ευρώπης. Ουσιαστικά και παρ'όλες τις διαφοροποιήσεις που επεσήμαναν οι Richardson et al. (1982), υποστήριξαν ότι υπάρχει μια ομοιότητα, ένα κοινό ευρωπαϊκό ύφος πολιτικής. Η διαδικασία διαμόρφωσης και εφαρμογής των πολιτικών εμφανίζει περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές με τις ομάδες συμφερόντων στο επίκεντρο της διαδικασίας. Σε κάθε χώρα υπάρχει ένα αντιδραστικό ύφος πολιτικής και μια προσπάθεια για την επίτευξη συναίνεσης με ομάδες συμφερόντων. Έκτοτε χρησιμοποιήθηκε με ποικίλες παραλλαγές, κυρίως σε διαφορετικούς τομείς πολιτικής και συγκριτικά (Knodt, 1997; Dimitrakopoulos & Passas, 2004; Greer & Jarman, 2007; Eberg, 2009; CairNye, 2013).

Ερωτηματικά και προβληματισμό δημιουργεί κατά την άποψη του γράφοντος η δεύτερη διάσταση του ύφους πολιτικής, δηλαδή η περιγραφή των σχέσεων της διοίκησης με την κοινωνία και τους φορείς της. Αν ένα κράτος διαβουλεύεται στο πλαίσιο της πολιτικής διαδικασίας, το συμπέρασμα που τεκμαίρεται είναι ότι πρόκειται για ένα κράτος συμμετοχικό, όπου λειτουργούν αυτόνομοι θεσμοί και ανεξάρτητες διαδικασίες ή αντίθετα ότι αδυνατεί να επιβάλει τη θέληση και τις αποφάσεις του έναντι οργανωμένων συμφερόντων και συνεπώς θεωρείται αδύναμο. Με άλλα λόγια πότε θεωρούμε ότι η διαβούλευση μπορεί να μετατρέπεται σε ανασχετικό παράγοντα στην άσκηση πολιτικής; Οι Brunazzo & Della Sala (2007) τροποποίησαν εν μέρει την έννοια του πολιτικού ύφους θεωρώντας ότι μπορεί να αποτελέσει ένα ικανοποιητικό σχήμα κατάταξης των κρατών σε ισχυρά ή ανίσχυρα (strong or weak state). Ειδικότερα, χρησιμοποιούν τον οριζόντιο άξονα από αριστερά προς τα δεξιά για να διαβαθμίσουν τα κράτη με συγκεντρωτικές δομές στη λήψη αποφάσεων που έχουν σαφώς καθορισμένους στόχους, και τον κάθετο άξονα, από πάνω προς τα κάτω ανάλογα με το αν και κατά πόσο η διοίκηση μπορεί να επιβάλει τη θέλησή της έναντι των οργανωμένων συμφερόντων. Με αυτό τον τρόπο καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα κράτη που ταξινομούνται στο τρίτο τεταρτημόριο είναι τα πιο ισχυρά, ενώ τα κράτη στο δεύτερο τεταρτημόριο τα περισσότερο ανίσχυρα. Ομοίως στο πρώτο και το τέταρτο τεταρτημόριο συγκαταλέγονται τα λιγότερο ισχυρά και ανίσχυρα κράτη αντίστοιχα.

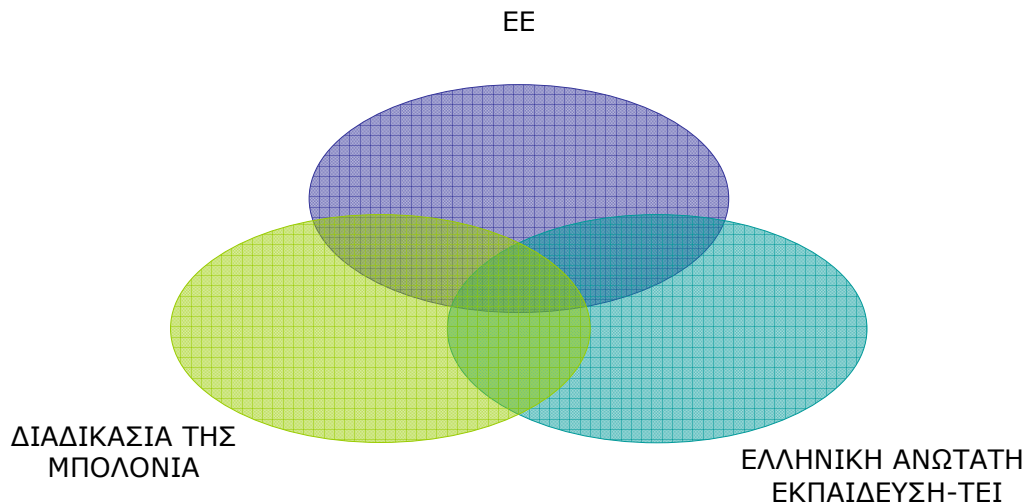
Το απλό σχήμα που υιοθέτησαν οι Richardson et al.(1982) είναι λειτουργικό και μπορεί να προσφέρει κατανόηση στον τρόπο με τον οποίο παράγονται και ασκούνται οι δημόσιες πολιτικές. Επίσης οι διαφορετικές παραλλαγές του μπορούν να αντιμετωπίζουν ορισμένες αδυναμίες του, όπως για παράδειγμα πληροφορίες για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των πολιτικών (Parson, 1995:188). Ωστόσο η βασική υπόθεση των ανωτέρω είναι ότι τα υποκείμενα λήψης των αποφάσεων τείνουν να αναπτύσσουν σταθερές διαδικασίες στην παραγωγή των πολιτικών (policy-making). Αυτό όμως είναι και το μειονέκτημα κατά την εξέταση της ελληνικής περίπτωσης. Για να το αντιμετωπίσουμε, διακρίνουμε την εφαρμογή του υποδείγματος των Richardson et al.(1982) στις δύο διακριτές φάσεις της πολιτικής διαδικασίας, τη διαμόρφωση και την εφαρμογή. Στο πλαίσιο αυτό και με αναφορά στη δεύτερη διάσταση του ύφους πολιτικής αξιολογούμε τη συμμετοχή και τη δράση των ελληνικών ομάδων συμφερόντων που δραστηριοποιούνται στο υποσύστημα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης αρχικά στη φάση της διαμόρφωσης και ακολούθως στη φάση της εφαρμογής. Στη μια περίπτωση μπορούμε να εξαγάγουμε συμπεράσματα για την πρόθεση της διοίκησης να διαβουλευεται κατά τη φάση διαμόρφωσης των ευρωπαϊκών πολιτικών και σε δεύτερο στάδιο για την ικανότητά της να υλοποιεί τις αποφάσεις που λαμβάνει.

Στη διερεύνηση των ανωτέρω ερωτημάτων η διαδικασία της Μπολόνια έχει τη θέση της παρεμβαίνουσας μεταβλητής. Η διαδικασία της Μπολόνια και ο στόχος του EXAE παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής στο εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Η διαδικασία της Μπολόνια βρίσκεται εκτός του θεσμικού συστήματος, των πολιτικών και των διαδικασιών της ΕΕ ή ορθότερα «δανείζεται» ένα μέρος τους. Σε αυτή συμμετέχουν κράτη, διεθνείς οργανισμοί, η ΕΕ και κοινωνικοί εταίροι. Πρόκειται για μια διακυβερνητική συνεργασία στον τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης η οποία —ειδικά στο ξεκίνημά της— άσκησε σημαντική επίδραση σε τέτοιο σημείο που ορισμένα κράτη-μέλη να προχωρήσουν σε μεταρρυθμίσεις ώστε να εκπληρώσουν τους άξονες δράσης της διαδικασίας. Πολλά ευρωπαϊκά κράτη —και όχι μόνο —θεώρησαν ότι η προοπτική του EXAE μπορούσε να δώσει απάντηση σε μια σειρά από προβλήματα που είχαν στον τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και σε άλλους τομείς, όπως η απασχόληση, η ανταγωνιστικότητα των οικονομιών τους.

Στο επίπεδο της ΕΕ η μελέτη της διαδικασίας της Μπολόνια αποτελεί πρόκληση για τον ερευνητή της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Τα κράτη-μέλη υιοθέτησαν με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία όπως αποτυπώθηκε με τη Συνθήκη της Λισαβόνας αποτελεί υποστηρικτική αρμοδιότητα της ΕΕ. Δηλαδή τα κράτη-μέλη απέκλεισαν την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση από το πεδίο έστω των συντρεχουσών αρμοδιοτήτων της ΕΕ ή της στενότερης συνεργασίας και αντίθετα επέλεξαν μια διακυβερνητική συνεργασία. Πώς εξηγείται αυτή η επιλογή και πώς συνδέεται η διαδικασία της Μπολόνια με την εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ; Περαιτέρω στο εθνικό επίπεδο η διαδικασία της Μπολόνια δημιούργησε την προσδοκία ότι τα ΤΕΙ θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη θέση τους στην ελληνική

Ανώτατη Εκπαίδευση. Η ελληνική διοίκηση πώς αντιλαμβάνεται και προσεγγίζει τη συμμετοχή της χώρας στην επίτευξη του ΕΧΑΕ και ποιες σχέσεις αναπτύσσει στο πλαίσιο αυτό με τους δρώντες της πολιτικής διαδικασίας στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής;

Διάγραμμα ΙΙ. Η διαδικασία της Μπολόνια ως παρεμβαίνουσα μεταβλητή έρευνας



Όπως επισημαίνει ο Πασσάς (2007α) το ενοποιητικό εγχείρημα δεν επεκτείνεται απλώς με τη διεύρυνση του πεδίου αρμοδιοτήτων του, και την ενίσχυση του θεσμικού του συστήματος, αλλά παράλληλα μεταθέτει και τις στοχεύσεις του από την οικονομία στην κοινωνία, δηλαδή ενδιαφέρεται για την κοινωνική συνοχή, την απασχόληση, την εκπαίδευση, το κοινωνικό κράτος, την πολιτική και τα σύγχρονα οικουμενικά ζητήματα (μετανάστευση, ασφάλεια, κ.ά). Συνεπώς, σε ένα πρώτο επίπεδο η παρούσα διατριβή σκοπό έχει την παρουσίαση και ανάλυση αυτής της νέας στόχευσης της ΕΕ και πώς αυτή λαμβάνει χώρα. Στο εθνικό επίπεδο σκοπό έχει να διερευνήσει αν η Ελλάδα από την πλευρά της μπορεί να συλλάβει το εύρος και την ποιότητα των σημερινών προκλήσεων. Τα πορίσματά της μαζί και με άλλα αντίστοιχα πορίσματα θα μπορούσαν να συμβάλουν στην αξιολόγηση και καλύτερη προετοιμασία της ελληνικής συμμετοχής στο ενωσιακό θεσμικό και πολιτικό σύστημα της ΕΕ. Εκτός αυτού εύλογα, και στο βαθμό που η περίπτωση μελέτης είναι τα ελληνικά ΤΕΙ, η παρούσα διατριβή φιλοδοξεί να παρουσιάζει και να αναλύσει την άσκηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο υποσύστημα της Ανώτατης Εκπαίδευσης, δεδομένου ότι τέτοιες μελέτες, ειδικά για τα ΤΕΙ, είναι από περιορισμένες μέχρι και ανύπαρκτες. Επιπλέον των ανωτέρω η παρούσα διατριβή φιλοδοξεί να συμβάλει στην αξιολόγηση της μελέτης του ενοποιητικού εγχειρήματος ανά τομέα και συγκριτικά, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες και απαιτήσεις κάθε τύπου και τομέα δημόσιας πολιτικής, όπως και τους διατυπωμένους στόχους τους.

1.3 Μεθοδολογία πολιτικής επιστήμης και δημόσιας πολιτικής. Πλαίσιο κοσμοαντίληψης και επιστημονικής ανάλυσης του ερευνητή

Με τη σχετική έννοια του χρόνου, η πολιτική επιστήμη ήταν μέχρι πρόσφατα ανύπαρκτη. Οι πολιτικοί θεσμοί ήταν οι πολιτειακοί θεσμοί ή οι θεσμοί του κράτους. Στο πλαίσιο αυτό την πρωτοκαθεδρία της μελέτης τους είχαν το δημόσιο δίκαιο και ειδικά το συνταγματικό δίκαιο. Κατά αυτό τον τρόπο η μελέτη αφορούσε την κυβέρνηση, τον πρωθυπουργό, το κοινοβούλιο, τα δικαστήρια και ταύτιζε την πολιτική με το φαινόμενο του κράτους. Έτσι το πολιτικό φαινόμενο ταυτίστηκε με τη νομική επιστήμη και αναπόφευκτα εξετάστηκε κυρίως ως νομικό φαινόμενο (Καλογεράτος, 1985:9). Πώς συνδέεται αυτή η αντίληψη για το πρόβλημα επιλογής της επιστημονικής μεθόδου με τη μελέτη των κοινωνικών επιστημών και της πολιτικής επιστήμης;

Βασικά υπάρχουν δύο συγκρουόμενες απόψεις για την ιστορική διαδρομή της πολιτικής επιστήμης. Κατά τη μία άποψη η πολιτική επιστήμη αποτελεί την παλαιότερη επιστήμη του ανθρώπου και έχει τη βάση της στην αριστοτελική παράδοση. Στην αρχή διδασκόταν από τα έργα του Πλάτωνα, του Αριστοτέλη, του Κικέρωνα κ.ά., στα πλαίσια της φιλοσοφίας. Ειδικότερα ο Πλάτωνας αναζητούσε μέσα από την πολιτική να προσφέρει διδάγματα για την καλλιέργεια της ψυχής, ενώ τη διακυβέρνηση της ιδανικής πολιτείας είχαν οι γηραιοί φιλόσοφοι. Ο Αριστοτέλης θεωρούσε την ευδαιμονία ως το ανώτερο αγαθό, που μπορούσε να επιτευχθεί μόνο με την ενεργητική συμμετοχή του πολίτη μέσα στην πόλη. Παρά τις μεταξύ τους διαφορές, στο έργο του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, η πολιτική επιστήμη έχει σκοπό την κριτική της εποχής τους και την προσφορά εναλλακτικών λύσεων από τη σκοπιά της πρακτικής φιλοσοφίας (Κατσούλης, 1980:17-19).

Η δεύτερη έχει τα θεμέλιά της στη συμβολή του Γαλιλαίου στην εξέλιξη των φυσικών επιστημών και στην εισαγωγή των εμπειρικών μεθόδων έρευνας της επιστήμης, της παρατήρησης και του πειράματος. Σταδιακά με την παρουσία του έθνους-κράτους στη διεθνή σκηνή η εστίαση μεταβάλλεται στην πολιτική επιστήμη από το ερώτημα γιατί πολιτική στο πώς γίνεται η πολιτική. Σημείο αναφοράς το έργο του Machiavelli Ο Ηγεμόνας, στο οποίο επιδιώκει να παρουσιάσει τον τρόπο δόμησης των πολιτικών πράξεων, δηλαδή πώς διαμορφώνεται η πολιτική συμπεριφορά των ανθρώπων και τις σχέσεις τους με την κρατική εξουσία (όπ.π.:21-22, 39-43).

Σταδιακά η μελέτη της πολιτικής επιστήμης αναζητά να ξεφύγει από τον εναγκαλισμό της φιλοσοφίας, της ιστορίας και της νομικής επιστήμης, αναγνωρίζοντας τη συνεισφορά των εμπειρικών μεθόδων έρευνας και τη δυνατότητά τους να καταλήξουν σε συμπεράσματα που θα έχουν καθολική ισχύ αντίστοιχη με αυτήν των νόμων στις φυσικές επιστήμες. Βέβαια όπως φροντίζουν να επισημαίνουν οι Ball & Peters (2001:35-36), ούτε ο σύγχρονος μελετητής της πολιτικής επιστήμης διακόπτει το διάλογο με τα μεγάλα κείμενα και ιδέες της δυτικής φιλοσοφικής παράδοσης, ωστόσο η σύγχρονη πολιτική ανάλυση αποφεύγει την αναζήτηση καθολικών αξιών, ενώ ερωτήματα

που αφορούν το δέον της πολιτικής πράξης απασχολούν την πολιτική φιλοσοφία και όχι πλέον τις ανάγκες της πολιτικής ανάλυσης. Παρόλα αυτά, όπως επισημαίνεται, είναι λάθος να θεωρηθεί εκ των προτέρων ότι η παραδοσιακή σκέψη αφορούσε μόνο δεοντολογικές αναζητήσεις και ερωτήματα, στα οποία κατέληγε κανείς χωρίς την παρατήρηση εμπειρικών δεδομένων. Για παράδειγμα στην αναζήτηση της ιδανικής πολιτείας του Πλάτωνα αντιπαρατίθεται η αριστοτελική συγκριτική μελέτη των πολιτικών συστημάτων των ελληνικών πόλεων. Σε αυτό φαίνεται να συμφωνεί και ο Duverger (1974:23), παρατηρώντας ότι η μελέτη σε ένα δεοντολογικό και μεταφυσικό πλαίσιο δεν εμποδίζουν την ακριβή ανάλυση της πραγματικότητας και την ανάπτυξη της συγκριτικής μεθόδου. Στον Αριστοτέλη άλλωστε ήταν εμφανείς και οι δύο τάσεις. Η μία είχε ως κατεύθυνση τη μελέτη των γνωστών ήδη γεγονότων, ενώ η άλλη τη διερεύνηση νέων γεγονότων. Παρ' όλα αυτά, υπήρχε η γενικότερη τάση προσδιορισμού του τέλειου κράτους μέσα από απλοποιημένες αναλύσεις στη βάση της ανθρώπινης φύσης.

Τι είναι όμως αυτό που διαφοροποιεί στην ουσία τις δύο αυτές προσεγγίσεις; Κατά την άποψή μας οι διαφορές είναι βαθύτερες και αφορούν την ευρύτερη αντίληψη του ερευνητή για την εξήγηση των πραγμάτων και τους σκοπούς της επιστήμης. Με άλλα λόγια την κοσμοαντίληψή του. Από τη μια πλευρά η επιστήμη είναι συνυφασμένη με την εύρεση της αλήθειας μέσα από τη γνώση των σημαντικών γεγονότων. Στην περίπτωση αυτή οι μέθοδοι της έρευνας έχουν σημασία όταν συμβάλλουν στην επίτευξη αυτού του σκοπού. Υπό την έννοια αυτή η επιστήμη συνδέεται άρρηκτα με την ανθρώπινη ύπαρξη, φύση που αποτελεί την επιτομή του σύμπαντος. Αντίθετα για την άλλη πλευρά η ερευνητική μέθοδος αποτελεί το ασφαλές κριτήριο και η προϋπόθεση για τη θεμελίωση του επιστημονικού χαρακτήρα της έρευνας και μόνο τότε έχουμε επιστήμη. Στις περιπτώσεις αυτές του λογικού εμπειρισμού της σχολής της Βιέννης, επιστημονικές είναι μόνο οι προτάσεις που μπορούν να επαληθευθούν λογικά ή εμπειρικά (Κατσούλης, 1980:64-66)⁵.

⁵ Σε αυτό το σημείο με το λογικό εμπειρισμό συμφωνεί και ο κριτικός ορθολογισμός του Popper. Ο Popper απορρίπτει την κλασική ιδέα για την αλήθεια όπως αυτή αναπαράγεται στα φιλοσοφικά και ιστορικά έργα. Όπως υποστηρίζει, η προφητική σοφία είναι επιζήμια γιατί παρεμποδίζει την εφαρμογή των βήμα προς βήμα μεθόδων της επιστήμης στα προβλήματα, γεγονός που θα δημιουργούσε προοπτικές αναμόρφωσης της κοινωνίας. Εξάλλου ο φιλόσοφος λογίζεται σε αυτές τις περιπτώσεις ως ανώτερος άνθρωπος, που εποπτεύει τα πράγματα από ένα υψηλότερο επίπεδο. Βλέπει δηλαδή τον άνθρωπο ως πiónι, σαν ένα ασήμαντο όργανο στη γενική εξελικτική πορεία της ανθρωπότητας και θεωρεί πως οι πραγματικοί παίκτες είναι τα μεγάλα έθνη, οι μεγάλοι ηγέτες, τάξεις και ιδέες. Για να γίνουν κατανοητές οι απόψεις του, ο Popper φέρνει ως παράδειγμα το θεσμό της αστυνομίας και ασφάλισης. Για τον Popper το ερώτημα του ερευνητή δε θα πρέπει να είναι αν η ασφάλιση ξεκίνησε ως μια κερδοσκοπική επιχείρηση ή αν η ιστορική της αποστολή είναι η κοινωνική ευημερία. Ομοίως το ερώτημα δεν είναι αν η αστυνομία είναι όργανο της κυρίαρχης τάξης ή αν υπάρχει για την προστασία των πολιτών. Μια κριτική όμως αυτών των θεσμών μπορεί να καταδείξει τρόπους ώστε να καταστούν πιο αποτελεσματικοί. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι ο Popper συμφωνεί με το πλαίσιο ανάλυσης του λογικού εμπειρισμού. Αντίθετα απορρίπτει ως ερευνητική μέθοδο την επαγωγική και συνεπώς τη δυνατότητα επαλήθευσης, εισάγοντας την έννοια της διάψευσης (falsification), που διαχωρίζει τη γνήσια γνώση από τη μεταφυσική. Βλ. Πόππερ, Κ.(1980), Η ανοιχτή κοινωνία και οι εχθροί της. Η γοητεία του Πλάτωνα. Εκδόσεις Δωδώνη, Αθήνα. Συμπυκνωμένα και σε ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης για τον κριτικό ορθολογισμό βλ. Δημάκης, Δ.(1985), Ο κριτικός ορθολογισμός του C. Popper στο Μάλεση, Δ.(επιμ.-πρόλογος), Επιστημολογικά προβλήματα. Σεμινάριο Πολιτικής Επιστήμης Πάντειος ΑΣΠΕ, σελ. 171-189.

Στη βάση των δύο ανωτέρω προσεγγίσεων⁶ μπαίνει το θέμα της αντικειμενικότητας της επιστήμης⁷, που συνδέεται άμεσα με την έννοια της αλήθειας. Έτσι υπάρχει μια αντικειμενική-ιδεαλιστική αντίληψη, και η άλλη που απελευθερώνεται από την έννοια της ιδέας και αποκτά τη μορφή μιας ατέλειωτης γνωστικής διαδικασίας, που μόνο στην κατηγορία των φυσικών επιστημών μπορεί να γίνει πλήρως αποδεκτή ή να απορριφθεί. Ομοίως, διαφορετικά αντιμετωπίζονται οι έννοιες του πολιτικού φαινομένου, της έννοιας της πολιτικής και της θεωρίας. Στο πλαίσιο αυτό αποκρυσταλλώθηκαν από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα και μετά οι σύγχρονες προσεγγίσεις και θεωρίες της πολιτικής επιστήμης, όπως η συστημική θεωρία, που στρέφεται γύρω από την αλληλεξάρτηση των μελών του και τη συνεχή ροή και ανταλλαγή με το εξωτερικό περιβάλλον. Γενικότερα το κέντρο βάρους στη σύγχρονη πολιτική επιστήμη μετατοπίζεται από τις περιγραφικές προς τις περισσότερο αναλυτικές προσεγγίσεις αυτών των ίδιων των φαινομένων. Σκοπός αυτής της μετάβασης είναι να υπογραμμιστεί η σημασία και η επίδραση που ασκούν οι ίδιες οι διαδικασίες πάνω σε συγκεκριμένα προβλήματα και λύσεις (Ball & Peters 2001:40).

Δεν είναι συνεπώς η θεωρία που καθορίζει το υπόβαθρο μιας μελέτης η κρίσιμη συνιστώσα της, αλλά η μεθοδολογία της. Σαφώς και κατά ένα μέρος με την έννοια των μεθόδων και των τεχνικών, δηλαδή των τρόπων απόκτησης των επιστημονικών γνώσεων, αλλά περισσότερο με την έννοια της προσέγγισης έναντι της επιστήμης, του σκοπού της, του τρόπου με τον οποίο ερευνά το αντικείμενό της και τις απαντήσεις που δίνει στο πώς επιτυγχάνεται η αντικειμενικότητά της. Και ποια τελικά η σχέση της θεωρίας και της μεθοδολογίας; Κατά τον Καλογεράτο (1985:32-33), η απάντηση δεν είναι εύκολη. Ωστόσο θεωρεί ότι κάθε μέθοδος προϋποθέτει και σε κάθε περίπτωση εμπεριέχει

⁶ Μεταξύ αυτών των δύο προσεγγίσεων παρεμβάλλεται η κριτική θεωρία προερχόμενη από την επανομαζόμενη Σχολή της Φρανκφούρτης. Στην πρώτη γενιά των εκπροσώπων της δεσπόζει ο Horkheimer, ενώ στη συνέχεια ακολούθησε ο Habermas. Ουσιαστικά πρόκειται για μια νέο-μαρξιστική προσέγγιση, στη βάση της οποίας αυτό που πραγματικά υπάρχει και η ανθρώπινη συμπεριφορά εξηγούνται στο πλαίσιο των κοινωνικών συνθηκών μέσα από τις οποίες αναδύονται. Συνεπώς, απαιτείται η μελέτη των πολύπλοκων και ποικίλων κοινωνικών φαινομένων και παραγόντων. Στη βάση της επιστημονικής έρευνας βρίσκεται η ενεργητική συμμετοχή του ανθρώπου, που λειτουργεί ως υποκείμενό της. Σε αντίθεση με τα θετικιστικά παραδείγματα, εδώ υποστηρίζεται πως η επιστήμη εξαρτάται από την κοινωνία. Βασική διαφωνία της κριτικής θεωρίας απέναντι στις μέχρι τότε παραδοσιακές προσεγγίσεις της επιστήμης είναι ότι οι περιγραφές και οι αναλύσεις τους είναι περιορισμένες χωρίς να εξετάζουν τις διαδικασίες, τους όρους και τις προϋποθέσεις για την αλλαγή τους. Έτσι τα προβλήματα εξετάζονται και περιγράφονται επιφανειακά, αφού οι αναλύσεις τέτοιου είδους απαιτούν την αποστασιοποίηση του ερευνητή από το αντικείμενο. Για την κριτική θεωρία βλ. Καβουλάκος, Κ. (2003) (επιμ.), Κριτική θεωρία. Παράδοση και προοπτικές. Εκδόσεις Νήσος, Αθήνα.

⁷ Το θέμα της αντικειμενικότητας της επιστήμης απασχόλησε πολύ τον Weber. Σύμφωνα με τις απόψεις του, αντικειμενική είναι η επιστήμη της οποίας τα πορίσματα είναι αποτέλεσμα αξιολογικών ουδέτερων διαδικασιών. Η αφετηρία του βεμπεριανού αιτήματος για την ουδετερότητα των αξιολογικών κρίσεων στις εμπειρικές επιστήμες έχει ως προϋπόθεση την κατά το δυνατό σαφή διάκριση ανάμεσα στο «ον» και το «δέον», έτσι ώστε να μην γίνεται σύγχυση. Η διάκριση αυτή θα πρέπει να γίνεται τόσο κατά τη διαδικασία της εμπειρικής έρευνας όσο και κατά τη διατύπωση των πορισμάτων της. Με άλλα λόγια ο Weber επεδίωκε την απελευθέρωση των κοινωνικών επιστημών από τις αξίες και με αυτόν τον τρόπο συνέβαλε στην αντιμετώπιση του ζητήματος της σχέσης ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Βλ. Κυπραίος, Μ.(1991), Max Weber. Η μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.29.

μία ή περισσότερες θεωρίες. Στη βάση αυτή ο στρουκτουραλισμός, ο λειτουργισμός, η συστημική και η υλιστική διαλεκτική μέθοδος προϋποθέτουν μία θεωρία για τη δομή, τη λειτουργία, το σύστημα και την κοινωνική εξέλιξη, αντίστοιχα. Η σύγχυση δε μεταξύ θεωρίας και μεθοδολογίας είναι εύλογη, γιατί στη διάκριση και τη μελέτη των μεθόδων ανάλυσης των πολιτικών φαινομένων παρεισφρέουν και στοιχεία θεωρίας.

Η τοποθέτηση του Πατέλη (2010:215) έχει την ίδια κατεύθυνση αλλά είναι περισσότερο ακριβής και ξεκάθαρη. Όπως υποστηρίζει, η μεθοδολογία μπορεί να αφορά μεθόδους και τεχνικές (όπως είναι η συνέντευξη) που χρησιμοποιούνται στην έρευνα για την απόκτηση των απαραίτητων στοιχείων και την οργάνωσή τους. Ωστόσο από την άλλη πλευρά η μεθοδολογία αφορά στην ουσία της ένα μηχανισμό γνωστικής διαδικασίας που είναι απαραίτητος στην παραγωγή νέας γνώσης. Η λειτουργία αυτού του μηχανισμού συνίσταται στη χρήση των ήδη συσσωρευμένων και αποδεκτών γνώσεων ως ένα μέσο στην αναζήτηση της νέας γνώσης έναντι αυτού που μέχρι εκείνο το σημείο είναι άγνωστο. Συνεπώς η μεθοδολογία μπορεί να διακρίνεται από τη θεωρία στο σημείο εκείνο που ένα τμήμα της υπάρχουσας γνώσης χρησιμεύει για την αναπαραγωγή της γνώσης. Υπάρχει δηλαδή κάτι αλληλένδετο μεταξύ μεθοδολογίας και θεωρίας, καθώς η μεθοδολογία αναπαριστά ταυτόχρονα και τον προσανατολισμό του ερευνητή για τον τρόπο απόκτησης και ελέγχου της νέας γνώσης.

Αυτή τη διαδικασία χρησιμοποιεί κατά την άποψή μας η σύγχρονη πολιτική επιστήμη για την παραγωγή και τον έλεγχο της ήδη διαπιστωμένης γνώσης. Ο προσανατολισμός της ποικίλλει ανάλογα με το πεδίο και το αντικείμενο της έρευνας. Ωστόσο στον εφαρμοσμένο κλάδο της, όπως πολύ εύστοχα τον αποκαλεί ο Αλεξόπουλος (2008: 17), δηλαδή στις δημόσιες πολιτικές, βασικό πεδίο είναι η άσκηση της εξουσίας και οι μηχανισμοί της. Κατά τον Weber (1987:96-97, 1993: 171-172), το κράτος είναι η κοινότητα εκείνη των ανθρώπων που διεκδικεί (αποτελεσματικά) το μονοπώλιο στη νόμιμη βία, μέσα σε ένα ορισμένο έδαφος. Η άσκηση βίας παρέχεται και σε άλλους θεσμούς ή σε άλλα άτομα μόνο στο βαθμό που αυτό το επιτρέπει. Το κράτος είναι η μοναδική πηγή του δικαιώματος στη χρησιμοποίηση της βίας. Συνεπώς πολιτική σημαίνει αγώνας για συμμετοχή στην εξουσία ή για επηρεασμό της εξουσίας είτε μεταξύ κρατών είτε μεταξύ ομάδων μέσα σε ένα κράτος⁸.

⁸ Το ανωτέρω απόσπασμα προκύπτει από μετάφραση από τη διάλεξη που έκανε ο M. Weber το 1918 στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου, με τίτλο: Η πολιτική ως επάγγελμα και αποτελεί απόδοση του *Politik als Beruf*. Όπως επισημαίνει ο Κυπραίος, ο Weber πάντα ταλαντευόταν ανάμεσα στην πολιτική ανάλυση και την πολιτική δράση. Παρά την ακαδημαϊκή του επιλογή, είχε επίγνωση ότι το επιστημονικό έργο έχασε πια όλο το ενδιαφέρον του, γιατί υπό την πίεση των πρακτικών αιτημάτων εμφανίζονται συνδυασμοί, τους οποίους δεν μπορούμε να συλλάβουμε επιστημονικά. Για τον Weber η θεωρητική εργασία αποκτούσε νόημα όταν μπορούσε να έχει πρακτική εφαρμογή. Απότοκο αυτών των απόψεων φαίνεται ότι ήταν οι τύποι πολιτικής ηγεσίας που ανέπτυξε. Για τη χαρισματική ηγεσία βλ. παρακάτω σελ. 253.

Η βάση που επιτρέπει την ανάπτυξη των δημοσίων πολιτικών⁹ βρίσκεται στο μονοπώλιο της νομιμοποιημένης φυσικής βίας. Αυτή έχει την έννοια ότι είναι καθολικά αποδεκτή στο πλαίσιο στο οποίο ασκείται. Το μονοπώλιο αυτής σημαίνει ότι αναγνωρίζεται το σχετικό δικαίωμα σε έναν κάθε φορά δημόσιο τομέα. Κατά τους Πασσά και Τσέκο (1999) κρατικό χαρακτήρα δεν προσδίδει μόνο η δυνατότητα άμεσης χρήσης φυσικής βίας, αλλά και έμμεσης. Δηλαδή η θέσπιση των κανόνων για τη μη τήρηση των οποίων ενεργοποιούνται οι μηχανισμοί άσκησης της φυσικής βίας. Όπως για παράδειγμα η μη τήρηση της φορολογικής, εργατικής κ.ά. νομοθεσίας. Αυτό βέβαια το μοντέλο δεν μπορεί να μεταφερθεί αυτούσιο στα πλαίσια της ΕΕ, αφού δεν υπάρχει ευρωπαϊκή αστυνομία και στρατός. Εκεί ωστόσο το δημόσιο χαρακτήρα προσδίδουν (α) η νομιμοποίηση και διαχείριση ελέγχου των οικονομικών πόρων και (β) η σύνδεση που υπάρχει με τη νομιμοποιημένη φυσική βία στο εσωτερικό κάθε κράτους-μέλους.

Κατά την παλαιότερη διατυπωμένη άποψη των Κατσούλη(1980) και Καλογεράτου (1985), ο ορισμός και η μελέτη της πολιτικής υπό το πρίσμα της εμπειρικής-αναλυτικής μεθοδολογίας σε συνδυασμό με αυτήν της ορθολογικής είναι περιοριστική, αφού εξαντλείται στη μελέτη των πράξεων της διοίκησης και των επίσημων φορέων της εξουσίας. Κατά τους ανωτέρω, ορθότερη είναι η κριτική-διαλεκτική προσέγγιση, που επιτρέπει τον προσανατολισμό της έρευνας στην πολιτική επιστήμη όχι μόνο στις σχέσεις εξουσίας-υποταγής, αλλά και στους κοινωνικούς, ψυχολογικούς και οικονομικούς όρους άσκησης της και στην επίδραση αυτών στην πολιτική συμπεριφορά. Ωστόσο δίνουν ταυτόχρονα και τον αντίλογο. Πρώτον η υιοθέτηση της εμπειρικής-αναλυτικής προσέγγισης βρίσκεται σε «ανοιχτή ακρόαση» με τα μέλη της κοινωνίας, εφόσον τα αιτήματά τους επηρεάζουν τη λειτουργία του συστήματος, είτε τη διατήρηση της λειτουργίας του είτε την αλλαγή του. Πέραν τούτου η σύγχρονη τάση μελέτης της πολιτικής επιστήμης περιλαμβάνει και τις άτυπες διαστάσεις των πράξεων της διοίκησης και των φορέων εξουσίας. Περαιτέρω είναι κοινά αποδεκτό ότι το κοινωνικό φαινόμενο είναι ευρύτερο του πολιτικού. Δεύτερον οι τάσεις στις προσεγγίσεις δε σημαίνει ότι υπάρχουν στεγανά σε όλα τα μεταξύ τους όρια. Αντίθετα στην πράξη συμβαίνει να χρησιμοποιούμε τα αποτελέσματα των διαφορετικών προσεγγίσεων ή των κατά περίπτωση απαιτούμενων μεθόδων.

⁹ Για τον ορισμό της δημόσιας πολιτικής έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες, οι οποίες κατά ένα μέρος συνδέονται και με το μεθοδολογικό πλαίσιο μελέτης της δημόσιας πολιτικής. Αυτό που θεωρείται αναμφισβήτητο είναι ότι ο προσδιορισμός της δημόσιας πολιτικής απαιτεί δημόσια δράση. Αυτό βέβαια που επισημαίνεται από πολλούς μελετητές είναι ότι και η σκόπιμη απουσία δράσης, δηλαδή η επιλογή μιας κυβέρνησης να μην πράξει, μπορεί να θεωρηθεί μέρος της δημόσιας πολιτικής που ακολουθείται. Η Νταλάκου, Β.(1997), θεωρία του βιώσιμου πρότυπου δημόσιας πολιτικής: Η περίπτωση της περιβαλλοντικής πολιτικής. Διδακτορική Διατριβή στο Τμήμα Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, χαρακτηρίζει τους ορισμούς που εμπεριέχουν μια απλή ταξινόμηση σκοπών και στόχων για μια συγκεκριμένη οντότητα πολιτικής ως νομιμαλιστικούς, αλλά χρηστικά ατελείς, αφού δε συμβιβάζονται με την εμπειρική θεώρηση. Στον ορισμό συνεπώς της δημόσιας πολιτικής θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται ρητά ή εξυπακουόμενα όλοι οι πιθανοί παράγοντες στους οποίους ενδέχεται να αποδοθεί οποιοδήποτε σφάλμα ή να θεωρηθούν ως αιτία να καταστεί άκαρπη. Ο ορισμός της πολιτικής οφείλει να είναι ένας ορισμός της ολοκληρωμένης ή καλύτερα της αθέρατης μονάδας πολιτικής. Αντίθετα η προσπάθεια που δεν εσωτερικεύει τους παραπάνω παράγοντες δεν αποτελεί καν πολιτική.

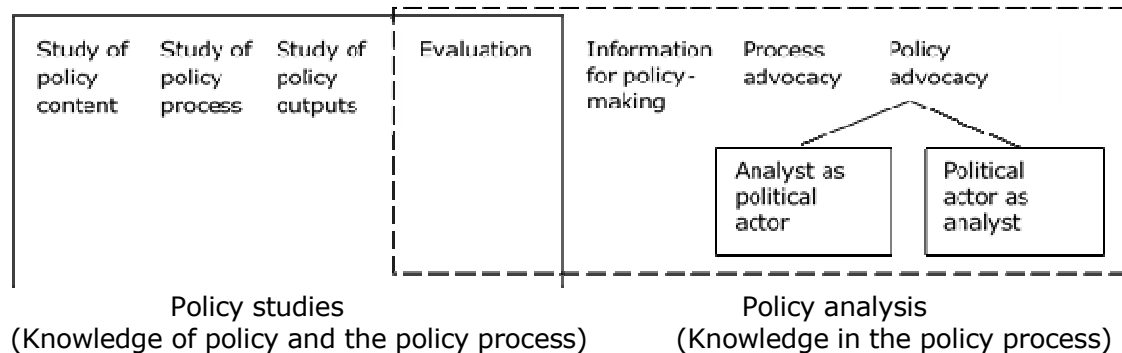
Η μεθοδολογία στη δημόσια πολιτική ως πεδίο της πολιτικής επιστήμης παρουσιάζει τον ίδιο προσανατολισμό αλλά έχει διαφορετική αφετηρία. Σημαντική είναι εύλογα και στο πεδίο αυτό η συνεισφορά του Lasswell (1970), με τη διάκριση της γνώσης της πολιτικής διαδικασίας (Knowledge of the policy process) και της γνώσης στην πολιτική διαδικασία (Knowledge in the policy process). Έκτοτε ακολουθείται (Hogwood & Gunn, 1984; Parson, 1995; Πασσάς & Τσέκος, 1999) για να υποδηλώσει τον οντολογικό ή το δεοντολογικό τρόπο μελέτης της δημόσιας πολιτικής. Είτε δηλαδή για να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο στην πράξη σχεδιάζονται, αποφασίζονται και υλοποιούνται οι δημόσιες πολιτικές ή για να αναδείξει υποδείγματα με τα οποία θα έπρεπε να ασκείται η δημόσια πολιτική. Στην πρώτη περίπτωση, δηλαδή της analysis of the policy process, συμπεριλαμβάνονται μελέτες (α) περιεχομένου για ειδικούς τομείς, όπως η εκπαίδευση, η υγεία κτλ., με σκοπό να αναλυθούν οι πολιτικές τους διαστάσεις, (β) που ενδιαφέρονται για τις διαδικασίες (process) και τα μέσα βάσει των οποίων καθορίζονται οι δημόσιες πολιτικές, ενώ επιχειρούν να εξηγήσουν το ρόλο και την επιρροή των ενδιαφερόμενων μερών στο πλαίσιο της πολιτικής διαδικασίας και (γ) τα άμεσα αποτελέσματα-εκροές των πολιτικών (policy outputs). Στη δεύτερη περίπτωση διερευνάται η χρήση αναλυτικών τεχνικών, έρευνας και υποστήριξης στον ορισμό των προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων, την εκτίμηση και εφαρμογή των δημοσίων πολιτικών, μέσα από τη δημιουργία προτύπων άσκησης δημόσιας πολιτικής. Οι μελέτες αυτές σκοπό έχουν να λειτουργήσουν συμβουλευτικά στην υπεράσπιση για τη διατήρηση ή την αλλαγή των πολιτικών (Hogwood & Gunn, 1984:26-28).

Στην περίπτωση βέβαια της δημόσιας πολιτικής, η δεοντολογική προσέγγιση δεν απεικονίζει κανενός είδους αντίληψη ή φιλοσοφική θέση για την ηθική ή την ανθρώπινη ύπαρξη και φύση. Αντίθετα τα υποδείγματα και οι θεωρίες που αναπτύσσονται και το προτεινόμενο πλαίσιο που υιοθετείται κατά περίπτωση παρουσιάζουν μια έντονη πολυπλοκότητα, ώστε να αποτυπώσουν τη συγκρουσιακή συμμετοχική του συστήματος λήψης αποφάσεων σε θέματα δημόσιας πολιτικής. Τέτοιους είδους μελέτες διεξάγονται κυρίως μέσα σε πανεπιστήμια, επιτροπές, οργανισμούς και κατά μεγάλο μέρος υποστηρίζουν την άσκηση των δημοσίων πολιτικών.

Η διάκριση μεταξύ οντολογικών και δεοντολογικών μελετών έχει προκαλέσει μεγάλες συζητήσεις. Στην περίπτωση δε των μελετών αξιολόγησης (evaluation studies), αυτές μπορεί να έχουν οντολογικό ή δεοντολογικό χαρακτήρα, ανάλογα με το αν σκοπός είναι η κατανόηση των παραγόντων που καθορίζουν τις πολιτικές ή έχουν ως στόχο την εξασφάλιση της απαιτούμενης πληροφόρησης για μια μελλοντική παραγωγή πολιτικής (όπ.π.). Πολλές φορές, στην πραγματικότητα, ο διαχωρισμός δεν είναι πάντα εφικτός ούτε δόκιμος. Όπως άλλωστε παρατηρεί και ο Τσέκος (2012:483) με αφετηρία τη μελέτη του για τη σχέση της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, ο σχεδιασμός αποτελεσματικών δημοσίων πολιτικών προϋποθέτει ότι αρχικά υπάρχει μια ουσιαστική γνώση των πραγματικών δεδομένων που λαμβάνουν χώρα στο πεδίο εφαρμογής. Κατά τον τρόπο αυτό το

αξιακό υπόβαθρο μαζί με την τεκμηριωμένη από τα εμπειρικά δεδομένα πραγματικότητα συνδυάζονται, ώστε η τελική πρόταση να είναι προς την επιθυμητή κατεύθυνση (evidence based policy-making). Με άλλα λόγια το δεοντολογικό νοηματοδοτείται μέσα από το οντολογικό.

Διάγραμμα ΙΙΙ. Τύποι ανάλυσης δημοσίων πολιτικών



Cordon et al., 1977(Hogwood & Gunn, 1984:29)

Η παρούσα μελέτη είναι μια οντολογική μελέτη (Knowledge of policy and the policy process) για την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Είναι μια μελέτη για την εκπαιδευτική πολιτική, που ενδιαφέρεται κυρίως για τις συνθήκες και τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις πολιτικές στην ΕΕ και στον Τεχνολογικό Τομέα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης. Συχνά περιλαμβάνει αναφορές και σε θεωρίες και υποδείγματα ή μοντέλα τα οποία εξηγούν τη λήψη αποφάσεων ή προσφέρουν ένα πλαίσιο ανάλυσης στην άσκηση δημοσίων πολιτικών, χωρίς ωστόσο να επιδιώκει να τιθασεύσει αυτό που συμβαίνει σε αυτό που θα έπρεπε να συμβαίνει ή συμβαίνει σε άλλες περιπτώσεις και υπό διαφορετικές συνθήκες και κριτήρια. Αυτό που επιδιώκει είναι η κατανόηση λήψης συγκεκριμένων αποφάσεων σε ορισμένες καταστάσεις, δηλαδή υπό ένα συγκεκριμένο κάθε φορά ιστορικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο.

1.4 Η προσέγγιση των σταδίων της πολιτικής διαδικασίας (policy process)

Για την κατανόηση της άσκησης των δημοσίων πολιτικών έχουν αναπτυχθεί μια σειρά από υποδείγματα-μοντέλα. Ένα από τα σημαντικότερα, που ταυτόχρονα συνέβαλε στην αποδέσμευση της πολιτικής επιστήμης από τις παραδοσιακές αντιλήψεις για την πολιτική και την εξουσία, και έδωσε νέες διαστάσεις στη μελέτη των πολιτικών φαινομένων με τη σαφή διάκρισή τους από τα κοινωνικά φαινόμενα, ήταν το συστημικό μοντέλο που ανέπτυξε ο Easton (1966,1979). Κατά την άποψή του, η ιδέα ενός πολιτικού συστήματος αποδεικνύεται ότι είναι η κατάλληλη, αλλά και αναπόφευκτη η αφετηρία σε αυτή την αναζήτηση. Παρά το γεγονός ότι συχνά υπάρχει αβεβαιότητα για την ενότητα που συγκροτεί η πολιτική επιστήμη ως πειθαρχία, η έρευνα σχετικά με τις πολιτικές πτυχές της ζωής διαφέρει από οποιαδήποτε άλλη έρευνα, και καθίσταται μια ξεχωριστή πνευματική διεργασία.

Ειδικότερα, υπάρχει η παραδοχή ότι τα πολιτικά φαινόμενα τείνουν να συγκεκριμενοποιούνται και να βρίσκονται σε αμοιβαία σχέση μεταξύ τους. Μια τέτοια μορφή φαινομένων συνιστά ένα σύστημα το οποίο αποτελεί μέρος του συνολικού κοινωνικού συστήματος, που όμως για τους σκοπούς της ανάλυσης και της έρευνας διαφοροποιείται προσωρινά. Κοντολογίς η πολιτική επιστήμη είναι υποχρεωμένη να απομακρύνει από το σύνολο του κοινωνικού συστήματος ορισμένες μεταβλητές που φαίνεται να συγκεκριμενοποιούνται περισσότερο από άλλες, όπως οι τιμές, η προσφορά, η ζήτηση και η επιλογή για την οικονομία, και να βλέπει αυτές τις μεταβλητές ως ένα υποσύστημα που μπορεί να εξεταστεί προσωρινά πέρα από το όλο σύστημα. Το αναλυτικό ή διανοητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για το σκοπό αυτό είναι το πολιτικό σύστημα και γενικότερα η συστημική θεωρία (Easton, 1966:96-98).

Βασικές έννοιες στη συστημική θεωρία του Easton είναι οι εισροές (inputs) των αιτημάτων και η μετατροπή τους σε εκροές (policy outputs) και αποτελέσματα, τα οποία με τη σειρά τους μεταβάλλουν το αρχικό περιβάλλον και δεδομένα. Αυτά ακολούθως ανατροφοδοτούν (feedback) το σύστημα με νέες εισροές στο επόμενο στάδιο. Πρόκειται δηλαδή για μια συνεχή κυκλική ροή, στο πλαίσιο της οποίας κύριο χαρακτηριστικό είναι η λήψη αποφάσεων, που έχουν ιδιαίτερη σημασία γιατί αφορούν στη διανομή αγαθών. Η διανομή αυτή είναι αυθαίρετη και γίνεται κατά κανόνα αποδεκτή, αφού στηρίζεται στη δυνατότητα που έχει το σύστημα να επιβάλλει κυρώσεις. Με άλλα λόγια η συστημική θεωρία συνδέει άρρηκτα την παραγωγή των δημοσίων πολιτικών, και γενικότερα το πολιτικό φαινόμενο, με τη νομιμοποιημένη φυσική βία του Weber (Κατσούλης, 1980:217).

Η έννοια του πολιτικού συστήματος αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη ενός άλλου υποδείγματος, που κυριάρχησε για μεγάλο χρονικό διάστημα στη μελέτη κατανόησης της άσκησης των δημοσίων πολιτικών (Λαδής & Νταλάκου, 2010:55), τον κύκλο της δημόσιας πολιτικής (policy cycle) ή αλλιώς την προσέγγιση των σταδίων (stagist approach, stages approach). Η ιδέα ότι η πολιτική είναι μια διαδικασία με διακριτά στάδια υπάρχει αρχικά στις εργασίες του Lasswell (1956). Έκτοτε παρουσιάστηκε μέσα από διάφορες παραλλαγές, με πιο δημοφιλείς αυτές των Jones (1970), Anderson (2006) και Hogwood & Gunn (1984). Στη συνήθη μορφή της η προσέγγιση των σταδίων περιλαμβάνει τον καθορισμό της ημερήσιας διάταξης (agenda setting), το σχεδιασμό της πολιτικής μέσα από την εξέταση μιας σειράς εναλλακτικών επιλογών και την επιλογή της προσφορότερης για τη λήψη της απόφασης (decision-making), την εφαρμογή, υλοποίηση της πολιτικής και την ανατροφοδότησή της. Στην πιο περιοριστική της μορφή η προσέγγιση των σταδίων περιλαμβάνει δύο βασικά και διακριτά στάδια, αυτό της διαμόρφωσης (policy formulation) και ακολούθως της εφαρμογής της πολιτικής (policy implementation).

Την περιγραφή μιας κλιμακωτής κατά στάδια ανάπτυξης των δημόσιων πολιτικών ανέπτυξαν, όπως προαναφέρθηκε, μεταξύ άλλων οι Hogwood & Gunn, (1984:7-11). Στο πλαίσιο του υποδείγματός τους η πολιτική διαδικασία διακρίνεται στα παρακάτω διαδοχικά στάδια:

(α) Αποφασίζω να αποφασίσω. Περιλαμβάνει την αναγνώριση και πρόβλεψη των προβλημάτων και ευκαιριών που οδηγούν στην ανάληψη δημόσιας δράσης. Αυτό που χρήζει διερεύνησης σε αυτό το στάδιο καθορισμού της ατζέντας είναι ο τρόπος με τον οποίο ορισμένα προβλήματα επιλέγονται για επίλυση έναντι άλλων και για το λόγο αυτό έχουν αναπτυχθεί επιμέρους αναλυτικές προσεγγίσεις. Από την πραγματολογική έρευνα που έγινε στην παρούσα μελέτη επισημάνθηκε από το πολιτικό επίπεδο της διοίκησης ότι το στάδιο αυτό της πολιτικής διαδικασίας είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Ειδικά στο ευρωπαϊκό επίπεδο, λόγω της πληθώρας των διαμορφωτών της ημερήσιας διάταξης, η ανάληψη πρωτοβουλιών μπορεί να οδηγήσει στη λήψη αποφάσεων που για ορισμένα μέλη του συστήματος δεν είναι επιθυμητές.

(β) Αποφασίζω πώς να αποφασίσω. Από τη στιγμή που ένα πρόβλημα ή μια ευκαιρία παρουσιαστεί και μια απόφαση θεωρηθεί ως αναγκαία, το ερώτημα που προκύπτει είναι πώς θα πρέπει να ληφθεί η απόφαση, δηλαδή ποια διαδικασία και ποια μέσα θα χρησιμοποιηθούν. Για παράδειγμα, θα χρησιμοποιηθεί η συνήθης πολιτική και διοικητική διαδικασία με τα υπάρχοντα όργανα ή θα επιλεγεί μια ξεχωριστή, εκτός του υπάρχοντος πλαισίου, πιο αντικειμενική;

(γ) Προσδιορισμός του θέματος. Η αναγνώριση μιας ευκαιρίας ή ενός προβλήματος για δημόσια δράση δεν επαρκεί. Θα πρέπει να προσδιοριστεί περαιτέρω και να εξηγηθεί πώς αυτό προέκυψε. Συνήθως ένα πρόβλημα είναι συνδυασμός από άλλα προβλήματα, τα οποία θα πρέπει να διακριθούν και να αναγνωριστούν. Η διεργασία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς ο προσδιορισμός αυτός θα συνεχίσει να υφίσταται σε όλα τα υπόλοιπα στάδια της διαδικασίας.

(δ) Πρόβλεψη. Η πολιτική διαδικασία είναι σύνθετη, ρευστή και πολλές φορές απρόβλεπτη. Για το λόγο αυτό θα πρέπει εκ των προτέρων να έχει γίνει επεξεργασία πιθανών μελλοντικών εξελίξεων, βάσει των διαφορετικών θεωρήσεων στα προβλήματα και τις πολιτικές.

(ε) Θέτω στόχους και προτεραιότητες. Στην ανάπτυξη των πολιτικών θα πρέπει να απαντηθούν δύο βασικά ερωτήματα. Τι προσπαθώ να κάνω και πώς θα ξέρω ότι το έχω πετύχει. Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να έχω γνώση των σημαντικών συνθηκών και των περιοριστικών κάθε φορά παραγόντων.

(στ) Ανάλυση εναλλακτικών. Συνήθως στην πορεία επίτευξης των πολιτικών στόχων υπάρχει η δυνατότητα επιλογής περισσότερων εναλλακτικών. Η μη χρησιμοποίησή τους αποτελεί συνήθως ένα από τα αντικείμενα κριτικής. Στο πλαίσιο αξιολόγησης και σύγκρισης των διαθέσιμων επιλογών, η έμφαση θα μπορούσε να αφορά στις τεχνικές, όπως μεταξύ κόστους-οφέλους, κόστους- αποτελεσματικότητας ή στην υπεράσπισή τους.

(ζ) Εφαρμογή, επίβλεψη και έλεγχος. Η εφαρμογή αποτελεί μέρος της συνολικής διαδικασίας και συνδέεται με τις πρώτες φάσεις της πολιτικής διαδικασίας. Περαιτέρω η εφαρμογή μιας πολιτικής θα πρέπει στην πορεία να συνοδεύεται και από την παρακολούθησή της, ώστε να ελέγχεται αν στην πραγματικότητα εξελίσσεται σύμφωνα με όσα αρχικά είχαν προβλεφθεί. Η επίβλεψη ποικίλλει και μπορεί να είναι λεπτομερής, προκύπτουσα μέσα από τη σύγκριση με το αρχικό πλάνο.

(η) Αξιολόγηση και απολογισμός. Ανεξάρτητα αν είναι εκ των προτέρων καθορισμένα, θα πρέπει να υπάρχουν σημεία στα οποία γίνεται απολογισμός της εφαρμοστέας πολιτικής. Το βασικό ερώτημα στη φάση αυτή είναι αν η πολιτική πέτυχε τους στόχους. Σαφώς μια τέτοια αξιολόγηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον προηγούμενο καθορισμό των στόχων, όπως επίσης και την υιοθέτηση κατάλληλων εργαλείων για την πραγματοποίησή της.

(θ) Διατήρηση, διαδοχή και τερματισμός της πολιτικής. Με βάση τα αποτελέσματα της προηγηθείσας αξιολόγησης, καταλήγουμε σε συμπεράσματα για τη διατήρηση ή την αναθεώρηση της πολιτικής. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν είναι πάντα εφικτό. Σε κάθε περίπτωση αυτό μπορεί να επιτευχθεί στο βαθμό που υπάρχει σχετική πρόβλεψη στον αρχικό σχεδιασμό.

Οι Πασσάς & Τσέκος (1999), μελετώντας μια σειρά παραλλαγές της προσέγγισης των σταδίων, υιοθετούν ένα λειτουργικό και μάλλον πιο διαυγές σχήμα της, που δίνει έμφαση στην ανάδυση και εγγραφή των θεμάτων στην ημερήσια διάταξη και λαμβάνει υπόψη του τη διαπλοκή των εθνικών διοικήσεων και της ευρωπαϊκής στην παραγωγή δημοσίων πολιτικών. Ειδικότερα τα στάδια αναλύονται ως εξής:

(α) Ανάδυση. Σημαντική θέση στο στάδιο αυτό κατέχουν τα υποκείμενα που καλούνται υποκινούντες (policy initiators), δηλαδή ομάδες και πρόσωπα που έχουν κοινωνική και πολιτική επιρροή χωρίς να έχουν απαραίτητα θεσμικό ρόλο, οι οποίοι συμβάλλουν στην αναγωγή ενός θέματος σε αντικείμενο γενικότερου ενδιαφέροντος. Εκτός αυτών των προσώπων και ομάδων υπάρχουν και μια σειρά από άλλες μεταβλητές που μπορούν να ασκήσουν επίδραση και να καταστήσουν ένα θέμα αντικείμενο ευρύτερου ενδιαφέροντος, όπως ένα έκτακτο γεγονός, οι τεχνολογικές εξελίξεις κ.ά.

(β) Εγγραφή στην ημερήσια διάταξη. Καταγραφή και αναγωγή ενός θέματος σε αντικείμενο πολιτικό-διοικητικής δράσης. Στο στάδιο αυτό τα δρώντα υποκείμενα είναι οι διαμορφωτές της ημερήσιας διάταξης (agenda setters) και έχουν θεσμικό ρόλο που τους επιτρέπει να εισαγάγουν τα θέματα στην ημερήσια διάταξη. Αυτό που νομίζουμε ότι θα πρέπει να επισημανθεί στην παρούσα φάση είναι ότι η εγγραφή ενός θέματος στην ημερήσια διάταξη δεν οδηγεί πάντα και στη λήψη της απόφασης. Περαιτέρω θα πρέπει να σημειωθεί ότι στις ανωτέρω φάσεις το σημαντικότερο ρόλο διαδραματίζουν τα υποκείμενα που έχουν θεσμικό ρόλο, αφού αυτά λαμβάνουν τις αποφάσεις για την εγγραφή ενός θέματος στην ημερήσια διάταξη. Με άλλα λόγια οι υποκινούντες θα πρέπει να πείσουν τους διαμορφωτές ότι ένα θέμα θα πρέπει να περιληφθεί ή ότι συνεχίζει να χρειάζεται δημόσια δράση.

(γ) Σχεδιασμός. Αρχικά περιλαμβάνει την περαιτέρω ανάλυση του προβλήματος, την κατανόηση των δομικών χαρακτηριστικών και των επιπτώσεών του. Ακολουθούν η ταξινόμηση των προσεγγίσεων και ο καθορισμός εναλλακτικών επιδιώξεων, στόχων και ενεργειών για το χειρισμό του προβλήματος, δεδομένου ότι η πολιτική διαδικασία είναι ρευστή και απρόβλεπτη. Στο τέλος αυτού του σταδίου απαιτείται η κατάρτιση ενός προϋπολογισμού των μέσων και των πόρων για κάθε εναλλακτική ενέργεια.

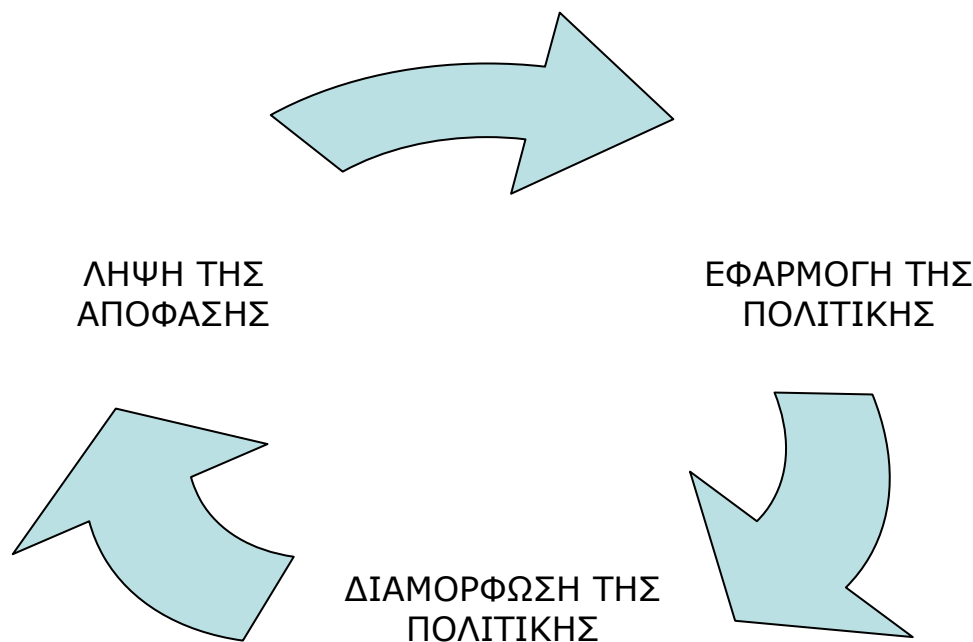
(δ) Απόφαση-θέσμιση. Μετά την εξέταση των εναλλακτικών ακολουθεί η θεσμική αποτύπωση της επιλογής-απόφασης. Η απόφαση μπορεί να λαμβάνεται σε διάφορα επίπεδα(τοπικό- περιφερειακό-εθνικό -υπερεθνικό) και να είναι αρμοδιότητα ενός μονοπρόσωπου ή συλλογικού οργάνου. Ανάλογα με το που και από ποιον λαμβάνεται ο τύπος της απόφασης μπορεί να έχει τη μορφή νόμου, προεδρικού διατάγματος, κανονισμού, οδηγίας, υπουργικής απόφασης, απόφασης νομάρχη, δημοτικού συμβουλίου, κ.ά. Η απόφαση δεν είναι μια στιγμιαία ενέργεια. Αποφάσεις μπορούν να ληφθούν σε όλα τα στάδια διαμόρφωσης και εφαρμογής των δημοσίων πολιτικών και σε τέτοιο βαθμό που ουσιαστικά λαμβάνει χώρα μια συνεχής διάδραση. Γενικότερα η λήψη της απόφασης αποτελεί σημείο αναφοράς στη μελέτη των δημοσίων πολιτικών και για το λόγο αυτό έχουν αναπτυχθεί μια σειρά, και ταυτόχρονα ανταγωνιστικά, μεταξύ τους μεθοδολογικά υποδείγματα. Τα σημαντικότερα εξ αυτών είναι το ορθολογικό και της θεωρίας της επιλογής, το προσαυξητικό μοντέλο και το μοντέλο του κάδου απορριμμάτων.

(ε) Εφαρμογή. Στο στάδιο αυτό αναπτύσσονται οι διοικητικές ενέργειες που υποκινούν και επιβάλλουν ενέργειες των φορέων και μελών της κοινωνίας και οδηγούν σε εκροές και τελικά αποτελέσματα. Όπως ήδη επισημάνθηκε, η εφαρμογή συνεπάγεται μια σειρά από περαιτέρω αποφάσεις, που εξειδικεύουν και ερμηνεύουν τους κανόνες που έχουν θεσπιστεί. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την ανάγκη ενεργειών για την επίτευξη του επιδιωκόμενου αποτελέσματος καθιστά κρίσιμες τις σχέσεις των διαφόρων φορέων δημόσιας δράσης. Οι φορείς αυτοί διαθέτουν διαφορετική τεχνογνωσία, κουλτούρα και επιδιώξεις, στοιχεία που οδηγούν σε συνθήκες ανταγωνισμού και σύγκρουσης σε ένα στάδιο που για την επίτευξη των αποτελεσμάτων απαιτείται συνεργασία και συντονισμός.

(στ) Αξιολόγηση. Στο στάδιο αυτό γίνεται η σύγκριση των τελικών αποτελεσμάτων με τους στόχους που είχαν τεθεί κατά τον αρχικό σχεδιασμό. Για την αξιολόγηση απαιτείται η ύπαρξη σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων, ενός καθορισμένου χρόνου και τρόπου ελέγχου, ποσοτικών δεικτών και τέλος καθορισμός των παραγόντων που συνιστούν ότι η πολιτική είναι πράγματι επιτυχημένη. Η αξιολόγηση δεν λαμβάνει χώρα μόνο μετά την τελική εφαρμογή των πολιτικών, αλλά θα πρέπει να πραγματοποιείται και κατά τη διάρκειά της. Στο σημείο αυτό οι Πασσάς και Τσέκος, όπως και οι Hogwood & Gunn, επισημαίνουν την ανάγκη η αξιολόγηση να υπάρχει ως τμήμα του αρχικού σχεδιασμού, δηλαδή να προϋπάρχει της απόφασης και της εφαρμογής των πολιτικών.

(ζ) Συνέχιση-Τροποποίηση-Επέκταση-Τερματισμός. Μετά την αξιολόγηση ακολουθούν οι αποφάσεις για τη συνέχιση της πολιτικής, αν αυτή έχει ικανοποιητικά αποτελέσματα, την τροποποίησή της για τη βελτίωσή τους, την επέκτασή της ώστε να αντιμετωπίσει και άλλα παρόμοια προβλήματα που έχουν αναπτυχθεί ή τον τερματισμό της, αν τελικά αξιολογηθεί ότι τα αποτελέσματα δεν ήταν τα αναμενόμενα και δεν αντιμετώπισαν το αρχικό πρόβλημα για το οποίο αναλήφθηκε.

Διάγραμμα IV. Ελλειπτική απεικόνιση του υποδείγματος των σταδίων των δημόσιων πολιτικών



Κατόπιν της ανωτέρω παρουσίασης, το ερώτημα που ανακύπτει για την προσέγγιση των σταδίων είναι αν και κατά πόσο αυτή μπορεί να χρησιμεύει στην ανάλυση των δημόσιων πολιτικών. Σε ορισμένες δε περιπτώσεις ασκήθηκε έντονη κριτική και προτάθηκε η αντικατάστασή της. Η πιο χαρακτηριστική περίπτωση είναι αυτή του Sabatier (1999, 2007), που υποστήριξε ότι η προσέγγιση των σταδίων της δημόσιας πολιτικής αποτέλεσε για ένα χρονικό διάστημα μια ικανοποιητική λύση στην ανάλυση των δημοσίων πολιτικών αλλά πλέον εμφανίζεται ανεπαρκής. Ειδικότερα, κατά την άποψη, του το υπόδειγμα αναπαριστά την ανάπτυξη δημοσίων πολιτικών μέσα από διαδοχικές φάσεις ανεξάρτητες μεταξύ τους χωρίς αιτιώδη συνάφεια. Η αλληλουχία μεταξύ των σταδίων είναι περιγραφικά ανακριβής, έχει νομικίστικο χαρακτήρα και εστιάζει περισσότερο στην ψήφιση και εφαρμογή ενός νομοθετήματος μέσα από μια top-down κατεύθυνση. Η σοβαρότερη βέβαια κριτική του εστιάζεται στο γεγονός ότι η ανάπτυξη των δημοσίων πολιτικών σε ένα τέτοιο πλαίσιο αδυνατεί να καλύψει την πολυπλοκότητα που εμφανίζει η σύγχρονη πολιτική πραγματικότητα και τις διασυνδέσεις μεταξύ των πολιτικών φαινομένων, ειδικά σε συνθήκες όπου διαμεσολαβούν διάφοροι δρώντες σε πολλαπλά και διαφορετικής κλίμακας επίπεδα (Sabatier, 2007:7). Περαιτέρω, για τον Sabatier, μια επιστημονική θεωρία θα πρέπει να τηρεί μια σειρά από κριτήρια. Αρχικά να δομείται από έννοιες και προτάσεις που να είναι σχετικά σαφείς, να προσδιορίζει αιτιώδεις συνάφειες, να οδηγεί σε διαψεύσιμες υποθέσεις και να έχει αρκετά ευρύ πεδίο εφαρμογής (π.χ. να ισχύει για το μεγαλύτερο μέρος της πολιτικής διαδικασίας σε μια ποικιλία πολιτικών συστημάτων). Ακολούθως, κάθε επιστημονικό πλαίσιο θα πρέπει να είναι αντικείμενο περαιτέρω εννοιολογικής ανάπτυξης ή/και εμπειρικού ελέγχου, ενώ ένας αριθμός μελετητών θα πρέπει να το εξετάζει ως ένα βιώσιμο τρόπο για την κατανόηση της

πολιτικής διαδικασίας. Ειδικά για τη δεύτερη κατηγορία κριτηρίων, ο Sabatier αμφισβallest για το κατά πόσο τηρούνται από την προσέγγιση των σταδίων. Για αυτό το λόγο προτείνει την υιοθέτηση του Μοντέλου των Συνασπισμών Υπεράσπισης (Advocacy Coalition Framework), μιας επιμέρους προσέγγισης των δικτύων στη μελέτη των δημοσίων πολιτικών, που εστιάζει στο ρόλο που διαδραματίζουν οι ιδέες και οι πεποιθήσεις στη διαμόρφωση των πολιτικών¹⁰.

Σύμφωνα με τις επισημάνσεις πολλών ερευνητών, το μοντέλο δεν μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη. Ωστόσο αυτό δεν οδηγεί στην απόρριψή του. Στην πλειοψηφία τους οι πολιτικές περιλαμβάνουν δράσεις με σκοπό την αντιμετώπιση προβλημάτων. Συνεπώς, μόλις ένα πρόβλημα εμφανιστεί, έχει μεγάλη σημασία να κατανοήσουμε τα πρόσωπα που συμμετέχουν στη χάραξη της πολιτικής, τις θέσεις και τις απόψεις τους για το πρόβλημα, όπως και τους ρόλους που διαδραματίζουν. Μετά την ανάδυση του προβλήματος, ξεκινά η διαδικασία διαμόρφωσης της πολιτικής, αρχικά με τον τρόπο που το πρόβλημα προσεγγίζεται από τους διάφορους μετόχους, στη συνέχεια με τη μετατροπή του σε μέρος της ατζέντας για τη λήψη απόφασης και τελικά στην παραγωγή πολιτικής. Κατά τη διάρκεια ανάπτυξης της πολιτικής πραγματοποιείται πολιτικός διάλογος με τα ενδιαφερόμενα μέρη και ανάλυση των δεδομένων για την υποστήριξη του κάθε βήματος της διαδικασίας. Περαιτέρω, σημαντικό ρόλο στην παραγωγή

¹⁰ Το Μοντέλο των Συνασπισμών Υπεράσπισης (Advocacy Coalition Framework) αποτελεί μια επιμέρους προσέγγιση αυτής των δικτύων για τη μελέτη της δημόσιας πολιτικής. Η υιοθέτησή του σκοπό είχε: (α) να αποτελέσει μια εναλλακτική στην κυριαρχούμενη προσέγγιση των σταδίων, (β) να συνδυάσει τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των προσεγγίσεων εκ των άνω(top-down) και από τη βάση προς τα πάνω(bottom-up) στην υλοποίηση της πολιτικής και (γ) να ενσωματώσει τις τεχνικές πληροφορίες δίνοντάς τους σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο της πολιτικής διαδικασίας. Στην ανάλυση των Sabatier & Jenkins-Smith το σύστημα των πεποιθήσεων κάθε συνασπισμού είναι οργανωμένο σε μια ιεραρχική δομή. Στο βασικό πυρήνα του συστήματος υπάρχουν οι οντολογικές και κανονιστικές πεποιθήσεις, που δεν αλλάζουν εύκολα, όπως οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, το δίπολο δεξιά-αριστερά για τις πολιτικές επιλογές. Ακολούθως στο επόμενο επίπεδο βρίσκονται οι κεντρικές πολιτικές πεποιθήσεις, που ουσιαστικά αποτελούν εκδήλωση των βαθύτερων πεποιθήσεων, δηλαδή η αξιολόγηση των προβλημάτων, των αιτιών τους και τα εργαλεία που θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν. Τέλος, στο πιο επιφανειακό επίπεδο εδράζονται οι δευτερεύουσες πεποιθήσεις, που αφορούν πιο περιορισμένο πεδίο, δηλαδή την αξιολόγηση της σημασίας των διαφόρων αιτιολογικών παραγόντων σε συγκεκριμένες περιοχές, όπως το σχεδιασμό ειδικών θεσμών και την αξιολόγηση της απόδοσης των δρώντων. Βλ. Sabatier, P. - Jenkins-Smith, H.(1999), The Advocacy Coalition Framework. An Assessment στο Sabatier, P.(επιμ.), Theories of the policy process. Westview Press, Boulder Colorado, σελ. 120-122. Βλ. επίσης τη νεότερη έκδοση Sabatier, P. - Weible, C.(2007), The Advocacy Coalition Framework. Innovations and Clarifications στο Sabatier, P.(επιμ.), Theories of the policy process. Westview Press, Boulder Colorado, σελ. 189-220. Ένα παράδειγμα δράσης συνασπισμού υπεράσπισης στην Ελλάδα παρατηρείται στο διάλογο για την αναθεώρηση του άρθρου 24 του Συντάγματος για το περιβάλλον βλ. Λαδής, Σ.- Νταλάκου, Β.(2010), Ανάλυση δημόσιας πολιτικής. Εκδόσεις Παπαζήση, σελ.73 όπου επίσης αναφέρεται ότι μειονέκτημα της προσέγγισης αποτελεί το γεγονός ότι μέχρι σήμερα δεν έχουν υπάρξει προσπάθειες για να μελετηθούν και να ερμηνευθούν περιπτώσεις όπου η εκμάθηση δεν πραγματοποιείται, όπως επίσης ότι ενίοτε το μοντέλο καθίσταται τόσο λεπτομερές ώστε να προκύπτει καλύτερα η περιγραφή της διαδικασίας της αλλαγής πολιτικής σε σχέση με την εξήγηση. Για την προσέγγιση των δικτύων στην ελληνική βιβλιογραφία βλ. Αλεξόπουλος, Α.(2007), Επιστημονική Κοινότητα και Συλλογική Δράση: Η περίπτωση του Ινστιτούτου Εργασίας της ΓΣΕΕ στο Εργασία και Πολιτική: Συνδικαλισμός και οργάνωση συμφερόντων στην Ελλάδα 1974-2004. Πρακτικά 10^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου. Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα, σελ. 482-498 και Γράβαρης, Δ.(2001) Επιστημονικές Κοινότητες: Γνώση και κρατική πολιτική. Ζητήματα κριτικής ανακατασκευής. Επιστήμη και Κοινωνία, Τεύχος 7, σελ. 5-32.

των πολιτικών διαδραματίζουν οι οικονομικοί, φυσικοί και ανθρωπinoι πόροι, που είναι απαραίτητοι στην εφαρμογή πολιτικών, σχεδίων και προγραμμάτων. Οι πολιτικές τελικά αποτυπώνονται σε νόμους, τοπικές, περιφερειακές, εθνικές, ευρωπαϊκές και επιχειρησιακές πολιτικές, που ενώ υλοποιούνται, ταυτόχρονα παρακολουθούνται και αξιολογούνται για να κριθεί κατά πόσον οι στόχοι των αρχικών σχεδίων εφαρμογής έχουν επιτευχθεί (Hardee, Feranil, Boezwinkle & Clark, 2004). Με άλλα λόγια, στην πράξη η ανάπτυξη των δημοσίων πολιτικών είναι πράγματι μια διαδικασία η οποία εξελίσσεται κατά στάδια, με σκοπό την επίλυση προβλημάτων. Περαιτέρω στη διαδικασία συμμετέχουν μια σειρά δρώντες (πρόσωπα-θεσμοί-ομάδες), που προσπαθούν να επιβάλλουν τις προτιμήσεις τους. Συνεπώς η πολιτική διαδικασία είναι σύνθετη και πολύπλοκη, αφού περιλαμβάνει διάφορες φάσεις και παίκτες, ενώ συχνά παρουσιάζεται η ανάγκη για αξιολόγηση και ανατροφοδότηση. Υπό αυτές τις συνθήκες η προσέγγιση των σταδίων αποτελεί ένα απλό πλαίσιο ανάλυσης, που επιτρέπει να ταξινομηθούν η συνθετότητα των δράσεων και αποφάσεων που συνιστούν μια δημόσια πολιτική (Muller & Sural, 2002:54-55), να αξιολογηθεί ο ρόλος των υποκειμένων λήψης αποφάσεων, αυτών που επιθυμούν να τις επηρεάσουν, όπως και τα αποτελέσματά τους.

Σαφώς θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ο διαχωρισμός της δημόσιας πολιτικής σε φάσεις οι οποίες ξεκινούν με τον ορισμό του προβλήματος, τον καθορισμό της ατζέντας, τη λήψη της απόφασης και τελειώνουν με την εφαρμογή και την εκτίμηση δεν είναι πάντα εφικτός, δεδομένου ότι η πραγματικότητα είναι πολύ πιο σύνθετη. Αυτό όμως δεν είναι πρόβλημα μόνο για την προσέγγιση των σταδίων της δημόσιας, πολιτικής αλλά για κάθε θεωρητική κατασκευή. Αν τα υποδείγματα δεν καλύπτουν πλήρως τη σύνθετη και πολύπλοκη πραγματικότητα, τότε πρέπει να αναλογιστούμε ότι οι ερμηνευτικές μας δυνατότητες χωρίς αυτά θα ήταν ακόμη πιο περιορισμένες. Λαμβάνοντας υπόψη αυτούς τους περιορισμούς, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η δύναμη της προσέγγισης των σταδίων, εκτός του ότι παρέχει μία λογική δομή, μέσα στην οποία μπορούμε να μελετήσουμε την πολλαπλότητα της πραγματικότητας, μας επιτρέπει να υιοθετούμε περισσότερες επιμέρους προσεγγίσεις (Parsons, 1995: 80-81)¹¹.

¹¹ Το έργο του Parson αποτελεί μια ενδεδειγμένη εισαγωγή στις προσεγγίσεις αυτές για τον ορισμό των προβλημάτων, τη συγκρότηση της ατζέντας και τη διαμόρφωση της πολιτικής. Ειδικότερα εξετάζονται οι προσεγγίσεις των κοινωνικών προβλημάτων, της κοινής γνώμης, του καθορισμού των προβλημάτων και της ατζέντας βάσει του θεσμικού πλαισίου, της μη λήψης απόφασης, νέο-μαρξιστικές, γνωσιολογικές, λόγου και αξιών και προσεγγίσεις δικτύων. Περαιτέρω ο Parson διακρίνει τη μελέτη της δημόσιας πολιτικής μέσα από τις διαφορετικές επιστημονικές θεωρήσεις. Στο πλαίσιο αυτό η μελέτη της δημόσιας πολιτικής γίνεται με βάση την εφαρμογή των θεωριών και των μοντέλων των οικονομικών του κράτους πρόνοιας (welfare economics), που έχουν σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και του ορθολογισμού της λήψης αποφάσεων, της δημόσιας επιλογής (public choice), δηλαδή της επίδρασης των οικονομικών στην πολιτική επιστήμη, της κοινωνικής δομής (social structure), όπου η ανάλυση της δημόσιας πολιτικής γίνεται με όρους της κοινωνιολογικής θεωρίας, της ανάλυσης πληροφόρησης (information processing), πώς δηλαδή μεμονωμένα άτομα και οργανισμοί καταλήγουν σε κρίσεις, κάνουν επιλογές και λύνουν προβλήματα μέσα από την πληροφόρηση, της επιστήμης του Μάνατζμεντ (Public policy in a managerial framework) και φυσικά της πολιτικής διαδικασίας (policy process) μέσα από την πολιτική επιστήμη, βλ. Parsons, W. (1995), Public policy. An introduction to the theory and practice of policy analysis, Cheltenham, UK., σελ.85-207 και 32-40 αντίστοιχα.

Περαιτέρω οι επιστήμονες που χρησιμοποιούν την προσέγγιση των σταδίων της δημόσιας πολιτικής δεν υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη των δημόσιων πολιτικών λαμβάνει χώρα ως μια γραμμική διαδικασία. Αντίθετα επισημαίνεται ότι στην πράξη υπάρχουν συνεχείς διαδράσεις μεταξύ των φάσεων-loop between stages (Hogwood & Gunn, 1984: 10). Για παράδειγμα, συμπεράσματα και παρατηρήσεις κατά τη φάση του σχεδιασμού μπορούν να αλλάξουν την αρχική εκτίμηση για τον προσδιορισμό του προβλήματος και συνεπώς να μεταβάλουν και το σχεδιασμό (Πασσάς & Τσέκος, 1999:20).

Κατόπιν των ανωτέρω, εύλογα ο Howard (2005) διερωτάται για το αν το υπόδειγμα των σταδίων μπορεί να θεωρηθεί ως επαρκής περιγραφή της πραγματικότητας και ταυτόχρονα ως ένα κανονιστικό πλαίσιο για τη βελτίωση στην άσκηση των δημοσίων πολιτικών. Κατά την άποψή του, αυτό εγείρει σοβαρά εννοιολογικά προβλήματα. Οι συγγραφείς που υιοθετούν αυτή τη θέση δεν εξηγούν πειστικά πώς ένα μοντέλο μπορεί ταυτόχρονα να αποτελεί μια ακριβή περιγραφή της πραγματικότητας για το πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις και ταυτόχρονα να το χρησιμοποιούν μέσο για τη βελτίωσή τους (πρβλ. Hogwood & Gunn, 1984:4). Κατά τον Howard (2005:11), ουσιαστικά το πρόβλημα είναι ότι αν κάποιος θεωρεί το μοντέλο των σταδίων στη δημόσια πολιτική μια ακριβή περιγραφή της πραγματικότητας και ένα κανονιστικό ιδεώδες, τότε προφανώς προκύπτει ότι η παρούσα πραγματικότητα είναι ιδανική κατάσταση που δεν μπορεί να βελτιωθεί.

Στον αντίλογο θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η προσέγγιση των σταδίων είναι δυνατόν να αναθεωρηθεί ή να χρησιμοποιείται κατά περίπτωση και βάσει κριτηρίων. Σε αυτό άλλωστε συνηγορεί ότι έχει αναπτυχθεί με διάφορες εκδοχές. Εν πάση περιπτώσει στην παρούσα μελέτη το υπόδειγμα των σταδίων θεωρείται ως ένα αναλυτικό πλαίσιο ή πολύ απλά ως ένα εργαλείο που μας επιτρέπει σαν μεγεθυντικός φακός να αποκτήσουμε μια διαυγή εικόνα ώστε να σχηματιστούμε την πολυπλοκότητα της πολιτικής διαδικασίας, τους δρώντες και τα σημεία εισόδου τους σε αυτήν. Άποψή μας άλλωστε είναι ότι ιδανικές ή/και ομογενοποιημένες συνθήκες στην άσκηση των δημοσίων πολιτικών δεν υπάρχουν. Με αυτό τον οντολογικό τρόπο χρησιμοποιείται στην παρούσα μελέτη. Στο πρώτο μέρος επιλέγουμε να απομονώσουμε τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου και το ρόλο τους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής ατζέντας και πολιτικής της Ευρωπαϊκής Κοινότητας/Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΚ/ΕΕ). Στο δεύτερο μέρος διερευνούμε πώς διαμορφώνεται ο Τεχνολογικός Τομέας της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης υπό την επίδραση των ευρωπαϊκών πολιτικών. Όπως άλλωστε εύστοχα παραθέτει ο Πασσάς (2012:197), η δημόσια πολιτική διαμορφώνεται καθώς υλοποιείται, στον ίδιο βαθμό που υλοποιούμενη διαμορφώνεται.

Περαιτέρω η παρούσα διατριβή σε ένα σημαντικό μέρος εστιάζει στην εφαρμογή της διαδικασίας της Μπολόνια και αξιολογεί τις επιδράσεις της μέσα από την επιτυχή εφαρμογή των πολιτικών της στα ΤΕΙ. Συνεπώς ένα τέτοιο αναλυτικό εργαλείο είναι ιδιαίτερα χρήσιμο. Όπως εξηγεί ο Colebatch (1998), η πολιτική αποδίδεται μέσα από τη σχέση αιτίας και αποτελέσματος. Οι προθέσεις των υποκειμένων λήψης

των αποφάσεων λογίζεται ότι ικανοποιούνται μόνο όταν οι επιθυμητοί στόχοι έχουν επιτευχθεί. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως εφαρμογή της πολιτικής. Αντίθετα, όταν τα ευρήματα είναι διαφορετικά από τους στόχους που είχαν αρχικά τεθεί, τότε θεωρείται ότι η πολιτική δεν έχει εφαρμοστεί. Υπάρχουν πολλές αιτίες που εξηγούν γιατί οι δημόσιες πολιτικές δεν καταφέρνουν να εφαρμοστούν. Μερικές από αυτές που έχουν καταγραφεί μέσα από ένα πλήθος μελέτες αφορούν: (α) τον καθορισμό ανέφικτων στόχων, (β) τη σύγκρουση με άλλες πολιτικές, (γ) τη χαμηλή προτεραιότητα που δόθηκε, (δ) την έλλειψη των αναγκαίων πόρων, (ε) τις συγκρούσεις μεταξύ των σημαντικών δρώντων, (στ) την αδυναμία προσέγγισης της ομάδας που είχε οριστεί ως στόχος, (ζ) τον περιορισμένο αντίκτυπο και (η) τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος σε άλλα προβλήματα (Colebatch, 1998:55-56).

Στη μελέτη της εφαρμογής των δημόσιων πολιτικών αντιμάχονται δύο βασικές προσεγγίσεις. Αυτής που βλέπει ότι οι βασικές διαστάσεις της πολιτικής είναι ο καθορισμός των στόχων μέσα από την ανάλυση των προβλημάτων και η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των εναλλακτικών πολιτικών επιλογών. Πρόκειται δηλαδή για μια κάθετη διάσταση της πολιτικής (top-down approach) που επικεντρώνεται στα υποκείμενα λήψης των αποφάσεων και στο υπηρεσιακό επίπεδο της διοίκησης που αναλαμβάνει την εφαρμογή της πολιτικής, η οποία έχει δυνατότητες επιτυχίας αν καταφέρει να θέσει ξεκάθαρους στόχους, διαθέτει τους απαραίτητους πόρους και μηχανισμούς αξιολόγησης, δηλαδή με άλλα λόγια εξαρτάται από τον επιτυχή τρόπο διαμόρφωσης της πολιτικής. Αντίθετα η άλλη προσέγγιση δέχεται ότι δεν είναι ρεαλιστικό να αντιμετωπίζουμε την πολιτική ως μια διαδικασία που κάνει διάκριση μεταξύ αυτών που αποφασίζουν και αυτών που εφαρμόζουν. Κατά την άποψη αυτή είναι πολύ πιθανό να απαιτείται η συνεργασία και άλλων δρώντων από άλλους τομείς, αλλά και οργανισμούς μη κυβερνητικούς. Πρόκειται δηλαδή για μια οριζόντια ή από κάτω προς τα πάνω (bottom-up) προσέγγιση, που δέχεται ότι θα πρέπει να μελετηθεί όλο το πλαίσιο των σχέσεων μέσω του οποίου η πολιτική εφαρμόζεται (όπ.π.: 58-70).

Ορθότερο κατά την άποψή μας φαίνεται ότι η κάθε περίπτωση θα πρέπει να εξετάζεται διαφορετικά, ανάλογα με το πεδίο, τον τύπο της κάθε πολιτικής και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Άλλωστε πολλές φορές η πολιτική είναι μια συνεχής διαδικασία δράσης και αντίδρασης αυτών που προσπαθούν να την εφαρμόσουν και εκείνων που πρέπει να την υλοποιήσουν. Υπό την έννοια αυτή δεν επικρατεί πάντα ο ορθολογισμός, αλλά η ασάφεια, η μεταβλητότητα και η αλληλεπίδραση, που αναπτύσσονται στις διαδικασίες της δημόσιας πολιτικής (Λαδής & Νταλάκου, 2010:107). Άλλωστε η τέλεια εφαρμογή των δημοσίων πολιτικών είναι μάλλον ανέφικτη (Hogwood & Gunn, 1984:198-206) και τα αποτελέσματά τους αντικείμενο αξιολόγησης. Σε κάθε περίπτωση το υπόδειγμα των σταδίων είναι χρήσιμο, καθώς μας επιτρέπει να αντιμετωπίσουμε την πολυπλοκότητα που εμφανίζουν οι δημόσιες πολιτικές, τους διαφορετικούς δρώντες που έχουν τα δικά τους συμφέροντα και επιδιώξεις, όπως επίσης και να υιοθετήσουμε την κατάλληλη κάθε φορά προσέγγιση.

1.5 Οι μέθοδοι και τεχνικές της έρευνας

Η μεθοδολογία μας καθόρισε τον προσανατολισμό και τους τρόπους απόκτησης και ελέγχου των επιστημονικών γνώσεων. Όπως εξηγεί η Κυριαζή (2011:30), οι φιλοσοφικές θέσεις που αφορούν την κοινωνική οργάνωση, τη σχέση του υποκειμένου με την κοινωνία, τη δυνατότητα απόκτησης αντικειμενικών γνώσεων είναι ταυτόχρονα και θέσεις που ακολουθούνται κατά την εξέταση και επιλογή των ερευνητικών εργαλείων και τεχνικών. Η έρευνά μας είναι συνεπώς ποιοτική, δηλαδή θεμελιώνεται σε μια σειρά από φιλοσοφικές θέσεις οι οποίες είναι ερμηνευτικές, με την έννοια ότι τις απασχολεί ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύονται, γίνονται κατανοητά, βιώνονται και αναπαράγονται τα πολιτικά φαινόμενα εντός του κοινωνικού κόσμου (Mason, 2011:18). Στο πλαίσιο αυτό η αναζήτηση και η παρατήρηση των γεγονότων αποτελούν τα πρωταρχικά στοιχεία. Η έρευνα και η παρατήρηση των γεγονότων γίνεται με δύο βασικές μεθόδους. Την ανάλυση των τεκμηριωμένων στοιχείων, δηλαδή της τεκμηριωμένης, και της άμεσης παρατήρησης (Duverger, 1976:11-12).

Ειδικότερα στην παρούσα διατριβή επιχειρείται κατ'αρχάς η ανασκόπηση και ανάλυση του συναφούς θεωρητικού προσανατολισμού για τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, που σε δεύτερο στάδιο συνδέεται με την εκπαιδευτική πολιτική με σκοπό να δοθεί απάντηση στο αρχικό ερευνητικό ερώτημα. Με άλλα λόγια ακολουθείται μια ορθολογική διαδικασία που στηρίζεται κατά βάση σε διανοητικές διεργασίες, επιχειρώντας αρχικά να εξαγάγει τις βασικές απόψεις των τεκμηρίων και ακολούθως να τις συσχετίσει με τα γεγονότα, με τελικό σκοπό να τοποθετηθεί έναντι της πραγμάτωσης του φαινομένου στο υπό εξέταση αντικείμενο.

Σαφώς η διαδικασία αυτή ενέχει μια υποκειμενική διάσταση, δεδομένου ότι μεταξύ της κρίσης του ερευνητή και των τεκμηρίων του παρεμβάλλονται μόνο οι απόψεις άλλων ερευνητών. Για το λόγο αυτό η μελέτη θα πρέπει να γίνει με τη μέγιστη δυνατή αμεροληψία και προσπάθεια αποφυγής των τυχόν αλλοιώσεων που οφείλονται σε προσωπικές προτιμήσεις (ό.π.:59-60). Εκτός αυτού αλλά και του οφειλόμενου πλουραλισμού των απόψεων, θα πρέπει να επιχειρείται εκ μέρους του ερευνητή ένας ενεργός (αυτοελεγκτικός) αναστοχασμός, μέρος του οποίου είναι η υποβολή σειράς δύσκολων ερωτημάτων (Mason, 2011:21). Στην έρευνά μας τέτοια ερωτήματα αφορούν τους λόγους που τα κράτη-μέλη της ΕΕ δεν προωθούν τη συνεργασία τους στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής ούτε καν στο επίπεδο της διαφοροποιημένης ολοκλήρωσης, το γεγονός ότι επέλεξαν την εξωκοινοτική συνεργασία μέσω της διαδικασίας της Μπολόνια, ότι αυτή παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζει γενικά η συνεργασία στα εκπαιδευτικά θέματα παράγει αξιόλογα αποτελέσματα, τη σύνδεσή της με τη στρατηγική της Λισαβόνας, κ.ά.

Ακολουθώντας επισημαίνεται ότι η βασική αντίληψη του ερευνητή, η οποία διατρέχει το σύνολο της έρευνας και του γραπτού κειμένου της, ότι το κράτος αποτελεί φορέα και υποκείμενο της ενοποιητικής διαδικασίας, έδωσε τη δυνατότητα ώστε το πρωτογενές υλικό που

αντλήθηκε μέσα από τη μελέτη της περίπτωσης να χρησιμοποιηθεί και στη μελέτη άσκησης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, σημείο στο οποίο θα επανέλθουμε αναλυτικότερα. Περαιτέρω στο στάδιο αυτό ο ερευνητής μελέτησε ένα πλήθος πρωτογενών στοιχείων, που προέρχονται από επίσημα έγγραφα της ΕΕ, όπως οδηγίες, αποφάσεις, κανονισμούς, αποφάσεις του ΔΕΚ, ενώ εύλογα πολλά κείμενα για τη διαδικασία της Μπολόνια, όπως αναφορές, μελέτες, στατιστικά και κάθε είδους πληροφοριακό υλικό αντλήθηκαν από τους επίσημους διαδικτυακούς τόπους που δημιουργήθηκαν από τα κράτη-μέλη για τη διαδικασία.

Με τον ίδιο τρόπο ο ερευνητής προσέγγισε τη μελέτη της περίπτωσης των ΤΕΙ. Στο στάδιο αυτό ο ερευνητής συνδιαλέγεται και καθοδηγείται συνεχώς από το μεθοδολογικό- θεωρητικό πλαίσιο της δημόσιας πολιτικής, χωρίς αυτό να είναι πάντα εμφανές. Αν σε μια μελέτη απουσιάζει η θεωρία, όλα τα γεγονότα μπορούν να συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα ή είναι πιθανόν να δείχνουν το ίδιο σχετικά. Με άλλα λόγια η προσπάθεια για να δημιουργηθεί γνώση ή να δοθούν εξηγήσεις χρειάζεται καθοδήγηση, δεν μπορεί να ξεκινήσει από το τίποτα. Περισσότερο απαιτείται θεωρία, ένα σημείο το οποίο να επιτρέπει στον ερευνητή να διακρίνει το σχετικό από το άσχετο (Pursiainen, 2000:11). Αυτό δε σημαίνει ότι ο ερευνητής εγκλωβίζεται σε ιδεατά θεωρητικά υποδείγματα ή/και σε ήδη αποδεκτές ερμηνείες και θεωρίες. Αντίθετα θέτει υπό αίρεση το θεωρητικό του υπόβαθρο, το οποίο εξετάζει σε σχέση με τα γεγονότα που αναλύει. Για παράδειγμα, ο υποψήφιος είχε σαφή αντίληψη και γνώση για το κυρίαρχο παράδειγμα ανάλυσης των οργανωμένων συμφερόντων στην Ελλάδα. Την άποψη αυτή ωστόσο δε δέχεται *a priori* για τη δική του μελέτη περίπτωσης, παρά το γεγονός ότι καταλήγει με διαφοροποιήσεις στο ίδιο συμπέρασμα.

Περαιτέρω στο στάδιο που αφορά τη μελέτη περίπτωσης των ΤΕΙ και ειδικά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η εστίαση του ερευνητή μεταβλήθηκε. Εκτός της τεκμηριωμένης παρατήρησης, ο Duverger (1976:12) υποδιαιρεί την άμεση παρατήρηση σε δύο επιμέρους κλάδους, την κατ'έκταση και τη σε βάθος παρατήρηση. Η πρώτη αφορά στη δειγματοληπτική ανάλυση μεγάλων κοινοτήτων, ενώ η δεύτερη στη μελέτη μικρών κοινοτήτων και στα άτομα. Σε αυτή την τελευταία περίπτωση συμπεριλαμβάνονται η τεχνική της συνέντευξης και η συμμετοχική παρατήρηση, που χρησιμοποιούνται στην παρούσα διατριβή. Όσον αφορά στη συμμετοχική παρατήρηση, αυτή επίσης διακρίνεται ανάλογα με τη θέση που έχει ο παρατηρητής έναντι της κοινότητας που μελετά και συνεπώς μπορεί να είναι παρατηρητής ως συμμετέχων και συμμετέχων ως παρατηρητής (όπ.π.:293-320).

Όπως είναι γνωστό, οι κοινωνικές επιστήμες δε διαθέτουν τη δυνατότητα μελέτης των φαινομένων με τη μέθοδο του πειράματος μέσα σε εργαστήρια, όπως οι φυσικές επιστήμες. Το ρόλο αυτό έχει συνεπώς η συμμετοχική παρατήρηση, αφού επιτρέπει τη μελέτη των φαινομένων στο φυσικό τους περιβάλλον όπου διαδραματίζονται. Με τον τρόπο αυτό ο ερευνητής εξετάζει τα δεδομένα από τη σκοπιά των υποκειμένων, αφού τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση τους και επιχειρεί να καταλάβει τον τρόπο με τον οποίο αυτά λειτουργούν ή

αντιλαμβάνονται συγκεκριμένες καταστάσεις και γεγονότα (Κυριαζή, 2011:244). Στην περίπτωση δε της συμμετοχικής παρατήρησης, όπου δηλαδή ο ερευνητής είναι και μέλος της κοινότητας ή της ομάδας που ερευνά, τα οφέλη για την έρευνα είναι σημαντικά. Πρώτον τα μέλη της ομάδας έχουν πρόσβαση σε όλα τα δεδομένα, όπως τεκμήρια και αρχεία, πλεονέκτημα που είναι δύσκολο ή και αδύνατον να έχει ένα εξωτερικό μέλος, δεδομένου ότι ο χρόνος πρόσβασης είναι συνήθως πεπερασμένος ή υπάρχει ο κανόνας του απορρήτου. Δεύτερον ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει με ασφάλεια τον τρόπο συγκέντρωσης, επεξεργασίας των στοιχείων και άρα να έχει απόλυτα ξεκάθαρη εικόνα για την εγκυρότητά τους. Τρίτον, όπως υποστηρίζει ο Duverger (1976:318), ένας εξωτερικός παρατηρητής δεν μπορεί, ακόμη και αν για ένα ορισμένο διάστημα γίνει δεκτός ως μέλος της εξεταζόμενης ομάδας, να κατανοήσει σε βάθος τη συμπεριφορά, τον τρόπο λειτουργίας και τις διαδικασίες που χρησιμοποιούν τα μέλη της εξεταζόμενης ομάδας όπως μπορεί να κάνει ένα από τα μέλη της.

Το ερώτημα που ανακύπτει στο σημείο αυτό, και απασχόλησε και τον ερευνητή στην παρούσα μελέτη, είναι αν ο παρατηρητής θα πρέπει να αποκαλύψει την ταυτότητά του. Σε αυτή την περίπτωση γίνεται λόγος για «πλήρως συμμετέχοντα», πράγμα που συνεπάγεται ότι ο ερευνητής αποκρύπτει σκόπιμα την επιστημονική του ιδιότητα. Ορισμένες φορές αυτό μπορεί να επιβάλλεται όταν πρόκειται για τη μελέτη κλειστών ομάδων που δεν επιτρέπουν τη διείσδυση εκείνων που θεωρούν ως «ξένους». Το γεγονός όμως αυτό προκαλεί από την άλλη πλευρά ένα πλήθος ηθικών και δεοντολογικών διλημμάτων, που έχουν προκαλέσει μεγάλη κριτική (Ιωσηφίδης, 2008:128; Κυριαζή, 2011:249). Για το λόγο αυτό γενικά ο ερευνητής θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να αξιολογεί την απόφασή του να αποκρύψει την ιδιότητά του με βασικό κριτήριο τις συνέπειες που έχει αυτό για τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, αλλά και τον ίδιο.

Ο ερευνητής της παρούσας μελέτης, υπάλληλος του Τμήματος Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας της Διεύθυνσης Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης αρχικά δεν αποκάλυψε την επιστημονική ιδιότητά του. Βασικός λόγος αυτής της απόφασης ήταν να μην προκαλέσει την καχυποψία, την προκατάληψη και αμφιβολία, ακόμη και ασυνείδητη, των μελών της υπηρεσίας του. Η κατά καιρούς ενασχόληση και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για ορισμένα θέματα, όπως ήταν ο χωροταξικός σχεδιασμός των ΤΕΙ, τα επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων, τα προγράμματα των μεταπτυχιακών σπουδών, κάλλιστα θα μπορούσαν να αποδοθούν αποκλειστικά στο προσωπικό του ενδιαφέρον και όχι στις υπηρεσιακές ανάγκες. Ομοίως οι απόψεις για το χειρισμό των διαφόρων θεμάτων θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι καθοδηγούνταν από μια άλλη διαδικασία και δεν ήταν αποτέλεσμα της αμερόληπτης στάσης του δημοσίου υπαλλήλου. Στο σκεπτικό αυτό συνηγορεί το γεγονός ότι ο ερευνητής είχε διανύσει πολύ μικρό εργασιακό βίο στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, μόλις τρία με τέσσερα έτη, και συνεπώς θα έπρεπε να πείσει τους συναδέλφους του για την αντικειμενικότητα, την αμεροληψία και τη δέσμευσή του να τηρεί τους

κανόνες της εχεμύθειας και του απορρήτου, όπως επιβάλλει η υπαλληλική του ιδιότητα. Κανένα στοιχείο από όσα παρατίθενται στην παρούσα μελέτη δεν καλύπτεται από την αρχή του απορρήτου. Ακόμη και στις ελάχιστες περιπτώσεις που ο ερευνητής αναφέρεται σε έγγραφα που δεν είναι δημόσια, αυτά δεν εκθέτουν περιεχόμενο που κατά τον οποιαδήποτε τρόπο δε θα έπρεπε να γίνει ευρύτερα γνωστό. Σε κάθε περίπτωση επισημαίνεται ότι οι απόψεις που παρατίθενται είναι αυστηρά προσωπικές και δεν εκφράζουν την υπηρεσιακή ιδιότητα του συγγραφέα.

Τη στάση αυτή τήρησε ο υποψήφιος σε ένα σημαντικό μέρος της ερευνητικής διαδικασίας σε τέτοιο βαθμό που όταν τελικά αποκάλυψε την ιδιότητά του, όχι μόνο δεν υπήρξε αντίδραση αλλά τουναντίον δέχτηκε βοήθεια στην ενίσχυση της προσπάθειας, από τα μέλη της δικής του υπηρεσίας αλλά και άλλα μέλη εκτός αυτής. Πλέον αυτού του προβλήματος ο ερευνητής είχε να αντιμετωπίσει και τη δική του υποκειμενική στάση που ενδεχομένως δημιουργούσε η συνεχής και καθημερινή ενασχόληση με τα ΤΕΙ. Για το λόγο αυτό και με την έναρξη του κυρίου μέρους των γραφών, ο ερευνητής μετακινήθηκε με δική του πρωτοβουλία σε άλλη υπηρεσία, την αντίστοιχη αυτής που υπάρχει για τον Πανεπιστημιακό Τομέα. Σκοπός της απόφασης αυτής ήταν να αποκλειστούν, ή έστω να περιοριστούν, οι υποκειμενικές κρίσεις που θα αλλοίωναν τις εκτιμήσεις του στο τμήμα εκείνο της διατριβής που ασχολείται με την αξιολόγηση της πολιτικής για τον Τεχνολογικό Τομέα. Ταυτόχρονα ο ερευνητής είχε τη δυνατότητα να αποκτήσει πληρέστερη εικόνα για την Ανώτατη Εκπαίδευση συνολικά, η οποία με τον τρόπο αυτό αποκτούσε και διάσταση συγκριτική.

Την ιδιότητά του ως ερευνητή της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα ΤΕΙ αποκάλυψε ο υποψήφιος στη φάση λήψης των συνεντεύξεων. Ο σχεδιασμός των συνεντεύξεων βασίστηκε στο μεθοδολογικό πλαίσιο πραγματοποίησης της μελέτης, δηλαδή στην προσέγγιση των σταδίων της δημόσιας πολιτικής και των διακριτών σε αυτή φάσεων της πολιτικής διαδικασίας. Συνεπώς εστίασαμε σε όλα τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην πολιτική διαδικασία με σκοπό τη διαμόρφωση και εφαρμογή της πολιτικής στην Ανώτατη Εκπαίδευση και ειδικά στα ΤΕΙ. Πρωταρχικά στο επίπεδο της διοίκησης που λαμβάνει τις αποφάσεις και ακολούθως σε εκείνα τα πρόσωπα και ομάδες που παρεμβαίνουν αρχικά ώστε να την επηρεάσουν, ενώ σε δεύτερο στάδιο συμμετέχουν στην υλοποίησή της. Η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων δεν είχε ως αντικείμενο τη διερεύνηση της άσκησης της πολιτικής γενικά. Στο μεγαλύτερο μέρος τους αφορούσαν στη διαμόρφωση και λήψη των αποφάσεων με σκοπό τη συμμετοχή της Ελλάδας στη διαδικασία της Μπολόνια και ακολούθως την εφαρμογή και υλοποίηση των πολιτικών της στα ΤΕΙ την περίοδο 1999-2011 στο πλαίσιο συμμετοχής της Ελλάδας στη διαδικασία της Μπολόνια και το στόχο του ΕΧΑΕ. Δηλαδή τη μελέτη της παρεμβαίνουσας μεταβλητής.

Ειδικότερα η έρευνα εστίασε στους Υπουργούς που θήτησαν στο Υπουργείο Παιδείας σε κρίσιμες χρονικές στιγμές, όπως αυτή της λήψης της απόφασης για τη συμμετοχή της Ελλάδας στην Μπολόνια το 1999, ακολούθως στη φάση διαμόρφωσης της διαδικασίας που

επιτεύχθηκε στις συνόδους της Πράγας το 2001 και του Βερολίνου το 2003, και στη συνέχεια την πρώτη περίοδο που επικεντρώθηκε στον έλεγχο και εφαρμογή των δεσμεύσεων που είχαν ήδη αναληφθεί, και είχαν σημείο αναφοράς τη σύνοδο στο Μπέργκεν το 2005 και στο Λονδίνο το 2007 και τη Λουβέν το 2009. Με άλλα λόγια η επιλογή μας βασίστηκε ταυτόχρονα και στην εξελικτική διαδικασία συγκρότησης του EXAE και για το λόγο αυτό στις ανά διετία συνόδους των Υπουργών Παιδείας. Για τους ανωτέρω λόγους επιλέχθηκαν κατά σειρά οι Υπουργοί Παιδείας κκ. Γεράσιμος Αρσένης, Πέτρος Ευθυμίου και Μαριέττα Γιαννάκου. Επισημάνεται ότι την περίοδο 1999-2011 πραγματοποιήθηκαν δύο ακόμη σύνοδοι των Υπουργών Παιδείας της διαδικασίας στη Λουβέν το 2009 και στη Βουδαπέστη - Βιέννη το 2010 αντίστοιχα. Στην πρώτη ωστόσο η εκπροσώπηση της Ελλάδας στο επίπεδο του Υπουργού Παιδείας δεν επιβεβαιώθηκε, ενώ αυτή του 2010 μόλις ένα χρόνο μετά, όπως είναι γνωστό, είχε πανηγυρικό χαρακτήρα. Περαιτέρω κατά τη διάρκεια της έρευνας εξακριβώθηκε ότι εκτός του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας, σημαντικό ρόλο στη φάση αρχικά της διαπραγμάτευσης και ακολούθως της εκπροσώπησης της χώρας στη διαδικασία είχε το πρόσωπο που κατείχε τη θέση του Ειδικού Γραμματέα για την Ανώτατη Εκπαίδευση. Για το λόγο ζητήθηκε η συμμετοχή όλων των Ειδικών Γραμματέων που συμμετείχαν στις συνόδους των Υπουργών Παιδείας. Την πρόσκληση αποδέχθηκαν οι κκ. Διονύσης Κλάδης και Βασίλειος Παπάζογλου. Περαιτέρω ένας μικρός αριθμός συνεντεύξεων έγινε με σκοπό να ελεγχθούν ορισμένες πτυχές που αφορούσαν την ίδρυση των ΤΕΙ και την πορεία μετά την ένταξή τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Σε αυτές τις περιπτώσεις συγκαταλέγονται οι συνεντεύξεις με τον πρώην Υπουργό Παιδείας, κ. Απόστολο Κακλαμάνη, τον πρώην Υφυπουργό Παιδείας κ. Σπυρίδωνα Ταλιαδούρο και τον πρώην Γενικό Γραμματέα της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας κ. Αθανάσιο Τσουροπλή.

Ακολούθως, επιλέχθηκαν πρόσωπα του υπηρεσιακού επιπέδου της διοίκησης του Υπουργείου Παιδείας, προκειμένου να αξιολογηθεί η συμμετοχή του στις διαδικασίες αλλά και οι σχέσεις που αναπτύσσει με τα ιδρύματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ειδικότερα επιλέχθηκαν πρόσωπα του πρώην Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Ανώτατης Εκπαίδευσης που θήτευσαν στο υψηλότερο υπηρεσιακό επίπεδο, αλλά και υπηρεσίες που οι αρμοδιότητες και το έργο τους εμπλέκονταν άμεσα ή έμμεσα με τις δεσμεύσεις που έχει αναλαμβάνει η χώρα στο πλαίσιο της διαδικασίας. Ειδικότερα επιλέχθηκαν Διευθυντές που υπηρέτησαν στη Διεύθυνση Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, στη Διεύθυνση Μελετών, Στατιστικής και Οργάνωσης της Ανώτατης Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης και τέλος στη Διεύθυνση Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σκόπιμη επίσης κρίθηκε η συμμετοχή μέλους του υπηρεσιακού επιπέδου από το Διεπιστημονικό Οργανισμό Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης (ΔΟΑΤΑΠ), καθώς κατά την εξεταζόμενη περίοδο μεταβλήθηκε το καθεστώς αναγνώρισης των τίτλων σπουδών του εξωτερικού, θέμα το οποίο σχετίζεται άμεσα με τη διαδικασία της Μπολόνια και ειδικά με το στόχο της καθιέρωσης τουλάχιστον τριετούς διάρκειας σπουδών στο βασικό τίτλο σπουδών Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Μέρος στην πολιτική διαδικασία λαμβάνουν και τα ιδρύματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Εκεί άλλωστε εστιάζει η υπό εξέταση περίπτωση των ΤΕΙ, δηλαδή στο μέρος όπου αναπτύσσονται τα πραγματικά αποτελέσματα (street level implementation-execution administrative) της πολιτικής απόφασης για τον ΕΧΑΕ. Δεδομένου μάλιστα ότι οι επιχειρούμενες αλλαγές επηρεάζουν ξεχωριστά τον Πανεπιστημιακό και τον Τεχνολογικό τομέα και τροφοδοτούν εκατέρωθεν πιέσεις, κρίθηκε σκόπιμο να γίνουν συνεντεύξεις με πρόσωπα και από τους δύο τομείς, με μεγαλύτερη συμμετοχή αυτών που προέρχονται από τα ΤΕΙ. Για τους λόγους αυτούς επιλέχθηκαν οι Πρόεδροι των τριών μεγαλύτερων ΤΕΙ (Αθήνας-Θεσσαλονίκης-Πειραιά) στη χώρα, αλλά και εκπρόσωπος από τον Πανεπιστημιακό Τομέα. Στην περίπτωση αυτή αποφασίστηκε ο εκπρόσωπος να είναι από το χώρο των Πολυτεχνείων, που όπως είναι γνωστό συγκρούεται και ανταγωνίζεται με το αυτόν των ΤΕΙ. Η επιλογή του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου (ΕΜΠ) έγινε δεδομένου ότι ο ρόλος και οι θέσεις του έχουν βαρύτητα, εξαιτίας της σημαντικής του παρουσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ακολουθώντας, στο πλαίσιο της πολιτικής διαδικασίας, το κράτος συνδιαλέγεται με ομάδες συμφερόντων οι οποίες προσπαθούν να επηρεάσουν την παραγωγή της δημόσιας πολιτικής. Για το λόγο αυτό οι ομάδες που επιλέχθηκαν ήταν το Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος (ΤΕΕ), η Επιστημονική Ένωση Τεχνολογικής Εκπαίδευσης Μηχανικών (ΕΕΤΕΜ) και η Ομοσπονδία Συλλόγων Εκπαιδευτικού Προσωπικού των ΤΕΙ (ΟΣΕΠ-ΤΕΙ). Οι εκπρόσωποι αυτών των ομάδων αναγνωρίζονται από το ελληνικό κράτος ως οι βασικοί συνομιλητές στα θέματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό άλλωστε το ΤΕΕ και η ΕΕΤΕΜ αναλαμβάνουν και την εκπροσώπηση άλλων μικρότερων ομάδων που έχουν μικρότερο ενδιαφέρον στα θέματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης, ειδικά στα επαγγελματικά δικαιώματα. Μάλιστα ο ερευνητής μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης επέλεξε και την επιτόπια παρουσία στα γραφεία και τις εγκαταστάσεις τους, ώστε να έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει προσωπική εκτίμηση, στο μέτρο του δυνατού, για το επίπεδο της οργάνωσης και της λειτουργίας τους. Τα πρόσωπα που επιλέχθηκαν ήταν και στις περιπτώσεις αυτές από την ηγεσία των ομάδων, δηλαδή από τη θέση του Προέδρου. Για την ΕΕΤΕΜ κατά τη διάρκεια της συγγραφής της μελέτης αποφασίστηκε και η συμμετοχή ενός ακόμη μέλους της, που είχε την ιδιότητα του επιστημονικού συνεργάτη και εμπλοκή στο σύστημα αναγνώρισης των επαγγελματικών προσόντων βάσει των ευρωπαϊκών οδηγιών. Την επιτόπια παρουσία επεδίωξε και πέτυχε, κατόπιν άδειας, ο υποψήφιος σε ορισμένες από τις συνόδους των Προέδρων των ΤΕΙ.

Στη διάρκεια της έρευνας μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και του υλικού τεκμηρίωσης από το Υπουργείο Παιδείας, διαπιστώθηκε ότι η τάση επαγγελματικοποίησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης είχε ως αποτέλεσμα την εμπλοκή και άλλων διοικητικών υπηρεσιών στα θέματα κυρίως της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής και ειδικότερα στη διαμόρφωση των όρων και προϋποθέσεων άσκησης του κάθε επαγγέλματος, αρμοδιότητα που εκτείνεται πέραν αυτών του Υπουργείου Παιδείας. Οι σχέσεις μάλιστα που αναπτύσσονται

μεταξύ των υπηρεσιών, όπως επίσης και οι επιδιώξεις τους, είναι τις περισσότερες φορές αντικρουόμενες, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένας οριζόντιος ανταγωνισμός. Οι υπηρεσίες αυτές απαρτίζονται από ανθρώπους που πολλές φορές συγκρούονται μεταξύ τους είτε γιατί λειτουργούν υπερασπιζόμενοι τα επαγγελματικά συμφέροντα ενός συγκεκριμένου χώρου και έχουν την αντίληψη ότι οι εφαρμόζουσες κάθε φορά ρυθμίσεις μπορεί να έχουν δυσμενές για αυτούς αποτέλεσμα είτε γιατί προέρχονται από αυτόν. Για το λόγο αυτό σταθερή επιλογή και επιδίωξη του ερευνητή ήταν η εμπλοκή του στο θέμα της απονομής των επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιούχων των ΤΕΙ μέσα από τη συνεχή ενασχόληση, τη συμμετοχή σε ομάδες εργασίας και επιτροπές, όπου είχε την ευκαιρία να συνομιλήσει με πλήθος τέτοιων ανθρώπων, που με άμεσο ή έμμεσο τρόπο είχαν εμπλοκή κυρίως στο στάδιο εφαρμογής των πολιτικών για τα ΤΕΙ. Στις περιπτώσεις αυτές η συνέντευξη δεν ακολουθούσε ένα συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αλλά είχε περισσότερο τη μορφή συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων. Για το λόγο αυτό οι συζητήσεις αυτές δεν καταγράφηκαν.

Ωστόσο ο τρόπος διαμόρφωσης της πολιτικής για τον ΕΧΑΕ, δηλαδή μέσα από το πολιτικό επίπεδο της διοίκησης του Υπουργείου Παιδείας και κυρίως από τον εκάστοτε Υπουργό Παιδείας και τον Ειδικό Γραμματέα Ανώτατης Εκπαίδευσης, μας έδωσε ταυτόχρονα τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε ένα μέρος από το υλικό των συνεντεύξεων και για το πρώτο βασικό ερώτημα της διδακτορικής διατριβής, δηλαδή την παρακολούθηση και εξακρίβωση του τρόπου πραγμάτωσης του φαινομένου της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής, έστω στο πλαίσιο μόνο της ελληνικής συμμετοχής. Αυτό άλλωστε ανταποκρίνεται, όπως άλλωστε ήδη επισημάνθηκε, στη βασική παραδοχή της παρούσας μελέτης, ότι δηλαδή το κράτος-μέλος αποτελεί ταυτόχρονα φορέα και υποκείμενο της ενοποιητικής διαδικασίας και συνεπώς το εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Περαιτέρω, μέσα από τη συνέντευξη της Ελληνίδας εκπροσώπου στις ομάδες εργασίας για την υιοθέτηση των οδηγιών 89/48/ΕΟΚ, 92/51/ΕΟΚ και 2005/36/ΕΚ και αρμόδιας για την τροποποίηση και την παρακολούθηση της εφαρμογής τους, δόθηκε η ευκαιρία να εξετάσουμε τη σύνδεση των ευρωπαϊκών πολιτικών με τη διαδικασία της Μπολόνια. Τέλος συνεντεύξεις έγιναν με ορισμένα πρόσωπα που είχαν την ιδιότητα του νομικού συμβούλου για τη διερεύνηση νομικών θεμάτων και με τον Πρόεδρο της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΙΠ).

Συνολικά οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν ανήλθαν σε είκοσι τέσσερις (24). Ωστόσο για τις ανάγκες της έρευνας είχαν επιλεγεί είκοσι οκτώ (28) συμμετέχοντες, από τους οποίους τελικά μόλις τέσσερις (4) δεν ανταποκρίθηκαν¹². Τα πρόσωπα όμως αυτά δεν μπορούσαν να αντικατασταθούν, αφού ο ρόλος και η συμμετοχή τους ήταν μοναδική. Η μη ανταπόκριση για παράδειγμα ενός μέλους του πολιτικού προσωπικού της διοίκησης, που είχε την ευθύνη της

¹² Ο πλήρης κατάλογος των συνεντευξιζόμενων με τις ιδιότητές τους για τις οποίες επιλέχθηκε η συμμετοχή τους, όπως και αυτής κατά την ημερομηνία λήψης των συνεντεύξεων, παρατίθεται μετά το τέλος της βιβλιογραφίας και του υλικού τεκμηρίωσης.

διαπραγμάτευσης στη διαδικασία της Μπολόνια σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, δεν ήταν δυνατόν να αντικατασταθεί με την επιλογή ενός άλλου προσώπου. Υπό αυτή την έννοια η προσπάθεια ήταν εξ' αρχής δύσκολη, αλλά τελικά η ανταπόκριση των προσώπων που επιλέχθηκαν βάσει του αρχικού σχεδιασμού ήταν άκρως ικανοποιητική.

Σημαντικό ρόλο σε αυτό έπαιξε η τακτική που ανέπτυξε ο υποψήφιος για την προσέγγισή τους. Αρχικά η πρώτη επαφή γινόταν τηλεφωνικά. Κατά κανόνα ακολουθούσε η αποστολή επιστολής, όπου εκτός των προσωπικών στοιχείων του ερευνητή και του αντικειμένου της διατριβής, εξηγούταν ο σκοπός της μελέτης και τεκμηριωνόταν η ανάγκη συμμετοχής τους. Εύλογο ήταν δε ότι η κάθε επιστολή είχε εν μέρει διαφορετικό περιεχόμενο, αφού απευθυνόταν σε πρόσωπα που είχαν διαφορετικό ρόλο στην πολιτική διαδικασία και σε άλλη χρονική στιγμή. Περαιτέρω ο υποψήφιος επέλεξε αρχικά πρόσωπα από το πολιτικό επίπεδο της διοίκησης που βρίσκονταν για διαφόρους λόγους εκτός της ενεργούς πολιτικής, όπως ο κ. Γεράσιμος Αρσένης, ή είχαν μικρότερη συμμετοχή, όπως η κ. Μαριέττα Γιαννάκου. Με τον τρόπο αυτό επιτεύχθηκε η λήψη των πρώτων συνεντεύξεων που στάθηκαν κρίσιμες για τη συμμετοχή των υπόλοιπων προσώπων. Εξάλλου η άποψη που διαμορφώσαμε είναι ότι σημαντικό ρόλο —αρχικά στον προγραμματισμό και ακολούθως στην ολοκλήρωση μιας επιτυχημένης συνέντευξης—διαδραματίζει η ικανότητα του ερευνητή να επικοινωνεί με τα υποκείμενα της έρευνάς του.

Η λήψη των συνεντεύξεων έγινε με φορητή ψηφιακή συσκευή καταγραφής ήχου, μετά από τη συναίνεση των συνεντευξιαζόμενων. Ο μέσος χρόνος διάρκειας των συνεντεύξεων κυμάνθηκε περίπου στη μία ώρα. Επισημαίνεται ότι ο ερευνητής σε κανένα σημείο δεν υποσχέθηκε την τήρηση ανωνυμίας ή τη μη δημοσιοποίηση του περιεχομένου της συνέντευξης. Αυτό προκύπτει άλλωστε και από το περιεχόμενο των επιστολών που στάλθηκαν. Πλέον των ανωτέρω, την ίδια αντίληψη είχαν όλοι οι συμμετέχοντες. Αυτό τεκμηριώνεται από το γεγονός ότι στη διάρκεια ορισμένων συνεντεύξεων ζητήθηκε από τον ερευνητή η τήρηση εχεμύθειας για συγκεκριμένα στοιχεία και απόψεις που εξέφρασαν οι συνεντευξιαζόμενοι. Σε άλλες περιπτώσεις ζητήθηκε η διακοπή καταγραφής της μαγνητοφώνησης. Ο ερευνητής σε κάθε περίπτωση σεβάστηκε τη θέλησή τους. Ορισμένες φορές μάλιστα κατά την κρίση του ερευνητή και χωρίς να εκφράσουν τέτοια επιθυμία από την πλευρά τους οι συνεντευξιαζόμενοι, απόψεις ή στοιχεία που δόθηκαν αποσιωπούνται. Άλλωστε αυτό για το οποίο ενδιαφερόμαστε δεν είναι τα πρόσωπα αλλά οι καταστάσεις.

Αναφορικά με την επιλογή της συνέντευξης, διαπιστώθηκε τελικά ότι η ημι-δομημένη συνέντευξη ήταν αυτή που παρουσίαζε τα περισσότερα πλεονεκτήματα και τη μεγαλύτερη καταλληλότητα, βάσει του αντικειμένου της έρευνας και των ερωτώμενων. Ειδικότερα, στα πλαίσια της ημι-δομημένης συνέντευξης ο συνεντευκτής ξεκινά με ένα αρχικό θέμα αλλά στη συνέχεια σε κάποιο βαθμό καθοδηγείται από τις απαντήσεις του ερωτώμενου. Άλλωστε οι ανοικτές ερωτήσεις (Robson, 2007:327) και απαντήσεις επιτρέπουν πρώτον τη σε βάθος διερεύνηση των θεμάτων που εξετάζονται, δεύτερον τον έλεγχο της

γνώσης του ερωτώμενου, ενώ τέλος επιτυγχάνεται η καλλιέργεια φιλικού κλίματος μεταξύ του συνεντευκτή και του συνεντευξαζόμενου, στοιχείο που είναι απαραίτητο στην προσέγγιση των ερωτώμενων, ιδιαίτερα στο πολιτικό επίπεδο της διοίκησης. Αντίθετα, η υποβολή ενός αυστηρά συγκεκριμένου αριθμού και ομοίου περιεχομένου ερωτήσεων (δομημένη συνέντευξη) με απαντήσεις που περιορίζονται από τον ερευνητή και η μεταξύ τους σύγκριση ήταν αδύνατες και χωρίς χρησιμότητα στην παρούσα έρευνα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν κατάλληλα και διαχωρίστηκαν σε γενικές και ειδικές, κύριες και δευτερεύουσες, έτσι ώστε να δημιουργείται σιγά σιγά μια καλή σχέση και επικοινωνία μεταξύ του συνεντευκτή και του ερωτώμενου, να αξιολογούνται οι απαντήσεις ώστε να αποφεύγονται άσκοπες ερωτήσεις αλλά πολύ περισσότερο να αποκαλύπτονται σταδιακά, αβίαστα οι σημαντικότερες πληροφορίες για το αντικείμενο της έρευνας (Φίλιας, 1995; Breakwell, 1995; Bell, 2005).

Κρίσιμο σημείο ήταν ο καθορισμός του περιεχομένου του ερωτηματολογίου, το οποίο δομήθηκε σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος, στην εισαγωγή, συμπεριελήφθησαν ερωτήσεις που αφορούσαν τα βασικά προβλήματα και χαρακτηριστικά της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ακολούθως, το επόμενο περιελάμβανε τις ερωτήσεις που αφορούσαν στη διαδικασία της Μπολόνια και το τρίτο μέρος περιείχε ερωτήσεις για τη δομή και ειδικότερα τη λειτουργία των ΤΕΙ. Ακολούθως με στόχο την αποφυγή λαθών στην έρευνα πεδίου, θα έπρεπε να γίνει πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου. Σε αυτό το στάδιο εντοπίζονται ασάφειες, μη κατανοητές και περιττές ερωτήσεις, δυσκολίες στην επιλογή απάντησης κτλ.

Για το λόγο αυτό ο ερευνητής ξεκίνησε τις συνεντεύξεις με την κ. Μεταξία Ανδροβιτσανέα, μια εκ των νομικών συμβούλων με μακρά θητεία στο Υπουργείο Παιδείας (δικαστική αντιπρόσωπος, πάρεδρος, νομικός σύμβουλος), υποβάλλοντάς της ερωτήματα από τη μια πλευρά που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο, συμπληρώνοντας από την άλλη τη συνέντευξη με ειδικότερα θέματα που αφορούσαν νομικά ζητήματα, κυρίως αυτά που ανέκυπταν από τη ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Η επιλογή μας αυτή βασίστηκε στο γεγονός ότι εκτός των γνωμοδοτικών θεμάτων που έχουν ως κύρια αρμοδιότητα, τα μέλη του Νομικού Συμβουλίου του Κράτους (ΝΣΚ) αποκτούν σταδιακά με το πέρασμα του χρόνου άμεση αντίληψη του ειδικότερου αντικειμένου της υπηρεσίας όπου τοποθετούνται, ώστε να μπορούν να εντοπίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά λειτουργίας, τα προβλήματα και τις αδυναμίες του εποπτευόμενου πεδίου.

Τέλος θα πρέπει να επισημανθεί ότι το ερωτηματολόγιο όπως αυτό παρατίθεται (βλ. παράρτημα 1) χρησιμοποιήθηκε, με επιμέρους τροποποιήσεις ανάλογα τη θέση του συνεντευξαζόμενου στην πολιτική διαδικασία, για τη λήψη του μεγαλύτερου μέρους των συνεντεύξεων. Ωστόσο σε ορισμένες περιπτώσεις λόγω της ιδιότητας του υποκειμένου και τις εξειδικευμένες ανάγκες που υπήρχαν για ειδικά θέματα, ο ερευνητής επέλεξε να διαφοροποιήσει το περιεχόμενό του. Τέτοιες περιπτώσεις ήταν οι συνεντεύξεις που έγιναν με τους κκ. Γιώργο

Βουλγαράκη, ειδικό σύμβουλο για νομοπαρασκευαστικά θέματα για σειρά ετών στο Υπουργείο Παιδείας, Αγγελική Γεωργιάδη, Ελληνίδα εκπρόσωπο στις ομάδες εργασίας (Working groups) του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την υιοθέτηση των οδηγιών 89/48/ΕΟΚ, 92/51/ΕΟΚ και 2005/36/ΕΚ, εθνική συντονίστρια και υπεύθυνη για την τροποποίησή τους, όπως και με τη Μαρία Αλαχούζου, Προϊσταμένη της Διεύθυνσης Αναγνώρισης Τίτλων του ΔΟΑΤΑΠ και τον Βασίλειο Τσιγιάννη, επιστημονικό συνεργάτη της ΕΕΤΕΜ. Επίσης το μεγαλύτερο μέρος των συνεντεύξεων έγινε κατά το πρώτο εξάμηνο και τα μέσα του 2011, ενώ ένας μικρός αριθμός, για λόγους κυρίως αναβολών, σε μεταγενέστερο χρόνο. Ο συνολικός χρόνος που απαιτήθηκε για την προετοιμασία, τη λήψη των συνεντεύξεων και την επεξεργασία του υλικού που προέκυψε ξεπέρασε το ένα έτος.

1.6 Η συμβολή και τα όρια της μελέτης

Η επιτυχής εκπόνηση μιας διδακτορικής διατριβής επιβεβαιώνει ότι ο ερευνητής είναι σε θέση να εκπονήσει και να φέρει εις πέρας ένα ολοκληρωμένο σχέδιο έρευνας. Όπως είναι γνωστό, η διδακτορική διατριβή αξιολογείται για την πρωτοτυπία και τη συνεισφορά της στη συσσώρευση της επιστημονικής γνώσης και εξ αυτού του λόγου στην προαγωγή της επιστήμης.

Η παρούσα διατριβή επιχειρεί να πρωτοτυπήσει με μια σειρά από τρόπους. Αρχικά μελετώντας την εκπαιδευτική πολιτική σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο ως αλληλένδετες και αλληλοεπηρεαζόμενες διαδικασίες. Για το λόγο αυτό και αντίθετα από τη συνήθη πρακτική, θέτει ερωτήματα για την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Η σχέση υπερεθνικού και εθνικού δεν αναπαριστά στην παρούσα μελέτη μια σχέση δράσης και αντίδρασης, αλλά αντιμετωπίζεται ως μια ολότητα. Αυτό προσδιορίζεται και από τη χρήση των μεθόδων. Και στην παρούσα έρευνα γίνεται χρήση μιας σειράς μεθόδων και τεχνικών. Αυτό βέβαια είναι γενικά αποδεκτό και πολλές φορές επιβεβλημένο στη σύγχρονη εποχή, καθώς το επιβάλλει η σύνθετη κοινωνική πραγματικότητα (Κυριαζή, 2011:55). Ωστόσο στην παρούσα διατριβή η ίδια τεχνική της συνέντευξης αντλεί δεδομένα και στοιχεία που τροφοδοτούν δύο διαφορετικά ερωτήματα.

Περαιτέρω η παρούσα μελέτη πρωτοτυπεί καθόσον εστιάζει και χρησιμοποιεί την τεχνική της συνέντευξης για να αντλήσει στοιχεία και πληροφορίες, ώστε να κατανοήσει συνθήκες, συμπεριφορές, κίνητρα και τελικά να ερμηνεύσει τη λήψη των αποφάσεων στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό όμως που τη διαφοροποιεί είναι ότι η έρευνά της διεξάγεται σε «πρώτο χρόνο». Στοχεύει δηλαδή στα πραγματικά υποκείμενα λήψης των αποφάσεων (decision-makers) και σε αυτά που επιδιώκουν να τις επηρεάσουν ή/και να τις εφαρμόσουν. Αυτή η στόχευση δε γίνεται γενικά και αόριστα, αλλά εντάσσεται σε ένα σαφώς προσδιορισμένο πλαίσιο, αυτό του πολιτικού κύκλου, όπου το κάθε υποκείμενο τοποθετείται στην πολιτική διαδικασία σε συγκεκριμένη θέση και χρόνο. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να έχει τον πλήρη έλεγχο και να κυριαρχεί πάνω στην

ερευνητική διαδικασία, αφού μπορεί να συγκρίνει και να αξιολογεί τα στοιχεία και τις πληροφορίες που συγκεντρώνονται. Σε συνδυασμό μάλιστα με τη συμμετοχική παρατήρηση, καταλήγει στην παραγωγή αξιόπιστης και έγκυρης γνώσης για αυτό που συμβαίνει στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και την ΕΕ.

Είναι δε σημαντικό το γεγονός ότι η πρωτοτυπία και η παραγωγή γνώσης αφορούν σε ένα θέμα, όπως η εκπαιδευτική πολιτική, που εμφανίζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αυτό ταυτόχρονα ικανοποιεί και ένα μέρος από τους σκοπούς της μελέτης, δηλαδή την παρουσίαση και ανάλυση μιας νέας στόχευσης της ΕΕ και πώς αυτή λαμβάνει χώρα, όπως και τη δυνατότητα της Ελλάδας να συλλάβει το εύρος και την ποιότητα των σημερινών προκλήσεων στο ευρωπαϊκό επίπεδο. Ειδικά για την περίπτωση των ΤΕΙ, που η έρευνα και οι μελέτες είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Ωστόσο ό, τι «κερδίζει» η παρούσα διατριβή στο επίπεδο της πρωτοτυπίας και της παραγωγής γνώσης στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής το «χάνει» στο επίπεδο της γενίκευσης.

Ειδικότερα, βασική παραδοχή μας αποτελεί ότι το θεσμικό και πολιτικό σύστημα της ΕΕ επιδρά στην οργάνωση και λειτουργία των κρατών-μελών της, γιατί επιφυλάσσει κεντρική θέση στο κράτος ως φορέα και υποκείμενο της ενοποιητικής διαδικασίας. Ωστόσο η μελέτη για τη διερεύνηση της συμμετοχής και των επιδράσεων που δέχονται τα κράτη-μέλη δεν μπορεί να γίνεται κατά γενικό και οριζόντιο τρόπο και θα πρέπει να υιοθετεί κριτήρια. Τέτοια αποδεχτήκαμε πως είναι το πεδίο, ο τύπος της δημόσιας πολιτικής, οι ιδιαίτερες συνθήκες και οι απαιτήσεις τους (ένταση αρμοδιοτήτων της ΕΕ, διαφορετικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων κτλ.), όπως και οι διατυπωμένοι ανά τομέα στόχοι.

Με τη μελέτη την οποία πραγματοποιούμε σκοπός μας, εκτός των ήδη αναφερομένων, δεν είναι να ελέγξουμε την ανωτέρω πρόταση θεωρία αλλά ενδεχομένως να εντοπίσουμε νέες προϋποθέσεις-κριτήρια και πολύ περισσότερο να ελέγξουμε τη σπουδαιότητα των ήδη υφισταμένων. Αυτό εύλογα πέραν της δυσκολίας που παρουσιάζει δεν μπορεί να μας οδηγήσει σε γενικευμένες κρίσεις και συμπεράσματα. Τέτοιες μελέτες θα πρέπει να συνδυαστούν και να συσχετιστούν με άλλες. Αλλά ακόμη και σε αυτή την περίπτωση η σύγκριση θα πρέπει να υιοθετεί κριτήρια στο χώρο και στο χρόνο. Υπό την έννοια αυτή, η παρούσα διατριβή αποτελεί ένα μικρό μόνο βήμα στην ανάλυση και κατανόηση του θεσμικού και πολιτικού συστήματος της ΕΕ και της ενοποιητικής διαδικασίας και των προκλήσεων και ευκαιριών που θέτει για τα κράτη-μέλη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΔΗΜΟΣΙΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

2.1 Η οικονομία και η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης

Μια μελέτη και έρευνα δημόσιας πολιτικής με πεδίο εξέτασης τον Τεχνολογικό Τομέα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης και με όρους πολιτικής διαδικασίας (policy process) οφείλει να έχει ως αφετηρία (α) τα βασικά χαρακτηριστικά, προβλήματα και προκλήσεις του υπό εξέταση αντικειμένου και (β) τις διαθέσιμες έως εκείνη τη στιγμή ερευνητικές-μελετητικές προσπάθειες παρουσίασης, ανάλυσης και αξιολόγησής του. Η ανάγκη αυτή προκύπτει ανεξάρτητα του χαρακτήρα και των προσεγγίσεων στις οποίες θεμελιώνονται αυτές οι μελέτες, ώστε να διασφαλιστεί ότι τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας είναι αιτιολογημένα, σαφώς προσδιορισμένα και συγκρίσιμα σε σχέση με αυτό που μέχρι σήμερα είναι γνωστό.

Μέσα από μια προσπάθεια καταγραφής των μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα για την εκπαιδευτική πολιτική και ειδικότερα για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, παρατηρείται ότι οι μελέτες αυτές στη συντριπτική τους πλειοψηφία βασίζονται κυρίως στα γνωστικά αντικείμενα και τις θεωρητικές προσεγγίσεις των επιστημών της Οικονομίας και της Κοινωνιολογίας ή είναι σαφώς επηρεασμένες από τις βασικές διαστάσεις και τους προβληματισμούς τους, ενίοτε περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά, και για το λόγο αυτό πολλές φορές δεν είναι αμιγώς οικονομικές ή/και κοινωνιολογικές.

Τα αποτελέσματα αυτά σαφώς και δε θα πρέπει να προκαλούν έκπληξη, ειδικά σε μια χώρα όπως η Ελλάδα, που η εκπαίδευση—εκπορεύουσα ή προσλαμβάνουσα—ήταν και παραμένει συνυφασμένη, σωρευτικά ή κατά περίπτωση, με την οικονομική ευημερία και την τεχνολογική ανάπτυξη της κοινωνίας, με την πνευματική καλλιέργεια, την επαγγελματική αποκατάσταση και συνακόλουθα την (ανοδική) κοινωνική κινητικότητα του ατόμου. Εύλογα, λοιπόν, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στη μελέτη όλων εκείνων των συνθηκών που μπορούν να ενισχύσουν ή, αντίθετα, να εμποδίσουν τα αποτελέσματά της. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της νεοκλασικής σχολής¹³ της οικονομικής θεωρίας¹⁴, όπου η παρέμβαση του κράτους δικαιολογείται ώστε να διορθώνει τις αποτυχίες της αγοράς και ο άνθρωπος λογίζεται ως ένα ορθολογικό υποκείμενο που μέσα από τις επιλογές του επιδιώκει να μεγιστοποιήσει τα προσωπικά του οφέλη, θεμελιώθηκε η θεωρία του

¹³ Για τις προσεγγίσεις της νεοκλασικής θεωρίας και τις βασικές έννοιες που χρησιμοποιεί στα οικονομικά της εκπαίδευσης βλ. Πεσμαζόγλου, Σ. (1987), Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, σελ.19-30.

¹⁴ Για μια εισαγωγή αν και πώς η(οι) οικονομική(ες) θεωρία(ες)(Κλασική, Νεοκλασική, Κεϋνσιανή, Μαρξιστική) δικαιολογεί(ούν) την κρατική παρέμβαση σε πεδία της κοινωνικής πολιτικής, όπως η κοινωνική ασφάλιση, η εκπαίδευση κ.ά. βλ. Καραμεσίνη, Μ.(2006), Οικονομικές θεωρίες της κοινωνικής πολιτικής. Πανεπιστημιακές σημειώσεις για το Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, σελ.17-31, 59-100.

ανθρώπινου κεφαλαίου (human capital)¹⁵. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι χώρες που πέτυχαν μεγαλύτερους ρυθμούς ανάπτυξης διέθεταν το καλύτερα εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό, γεγονός που επηρέασε τις αποφάσεις για το σχεδιασμό και τη λήψη των αποφάσεων στην εκπαιδευτική πολιτική (Κάρμας, 2006:31-33). Στις περιπτώσεις αυτές, όπου η εκπαίδευση λογίζεται ως μορφή επένδυσης για τον πολίτη και το κράτος, αντικείμενο έρευνας και μελέτης είναι η ανάλυση της ζήτησης για εκπαίδευση και ο σωστός εκπαιδευτικός προγραμματισμός ώστε να επιτευχθούν κατά το δυνατόν βέλτιστα αποτελέσματα.

Μια τέτοια μελέτη που σκοπό είχε, μεταξύ των άλλων, να παρουσιάσει μια αξιόπιστη πρόταση για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και προγραμματισμό στην Ελλάδα, πραγματοποιήθηκε από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, υπό την εποπτεία των Καθηγητών Ψαχαρόπουλου και Καζαμία (1983), στο πλαίσιο της οποίας και βάσει των κριτηρίων και μεθόδων (α) της κοινωνικής ζήτησης, (β) των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό, (γ) της ανάλυσης κόστους-οφέλους ή αποδοτικότητας, (δ) των διεθνών συγκρίσεων και τέλος (ε) των μαθηματικών υποδειγμάτων βελτιστοποίησης, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως θα έπρεπε να οργανώσουμε ένα ευέλικτο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να είναι δυνατόν να προσαρμόζεται στις αλλαγές των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και τεχνολογικών συνθηκών της χώρας, δίνοντας ταυτόχρονα μια σχετική έμφαση στην τεχνική παιδεία έναντι της γενικής.

Εξαιρετική επίσης σημασία παρουσιάζουν τα θέματα της δημόσιας χρηματοδότησης και της επίδρασης του εκπαιδευτικού συστήματος στον τεχνικό και επαγγελματικό καταμερισμό της εργασίας. Στην περίπτωση αυτή, και ειδικότερα σε όλη τη διάρκεια της περιόδου 1948-1985, διαπιστώνονται χαμηλές δημόσιες δαπάνες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, που ως ποσοστό ανέρχονταν στο 8-10% του προϋπολογισμού ή στο 13-15% των συνολικών καταναλωτικών δαπανών του δημοσίου, όταν αυτές για την άμυνα κυμαίνονται στο 35-40%. Ως προς το ποσοστό του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος (ΑΕΠ) οι δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες κυμαίνονταν στο 2% με ελάχιστο το 1975 (1,83%) και μέγιστο το 1984 (2,51%). Είναι δε αξιοσημείωτο ότι για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οι δημόσιες δαπάνες προσεγγίζονταν ή και υποσκελιζόνταν από το σπουδαστικό συνάλλαγμα. Όσον δε αφορά στον τεχνικό και επαγγελματικό καταμερισμό της εργασίας στους επιμέρους τομείς της ελληνικής οικονομίας, εκεί το συμπέρασμα που εξαγόταν ήταν πως οι εκπαιδευτικές διαδικασίες συντήρησαν την αναπαραγωγή των οικονομικών και κοινωνικών σχέσεων. Έτσι τα Πανεπιστήμια, μέσω των υποβαθμισμένων μαζικών σχολών, συμμετείχαν στην αναπαραγωγή του δημοσίου. Περίπου το 70-75% των πτυχιούχων των Πανεπιστημίων απορροφήθηκαν από το δημόσιο και τις τράπεζες (Πεσμαζόγλου, 1987).

¹⁵ Οι δύο βασικές έννοιες από τη βιβλιογραφία των οικονομικών της εκπαίδευσης, δηλαδή του ανθρώπινου κεφαλαίου(human capital) και της ανθρώπινης επένδυσης(human investment), αποδίδονται στον Th.Schultz και τα έργα του The Economic Value of Education(Columbia University Press, New York, 1963) και Investment in Human Capital(American Economic Review, vol.51, March 1971).

Η ισχυρή οικονομία και η μακροπρόθεσμη ανταγωνιστικότητα μιας χώρας δεν προσμετρείται μόνο από το μέγεθος της παραγωγής ή ακόμη και την ανάπτυξη (Κόκκοτας, 1978), άλλα βάσει και άλλων ποιοτικών της χαρακτηριστικών, όπως είναι η κατοχή τεχνολογίας αιχμής, η εκβιομηχάνιση, οι καινοτόμες δραστηριότητες, αλλά και η διανομή του πλούτου κατά γεωγραφική και ανθρώπινη κατανομή. Διαπιστώθηκε ότι η εκπαίδευση μπορούσε και έπρεπε να συμβάλει στην περιφερειακή ανάπτυξη των χωρών, εκμεταλλευόμενη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε περιοχής (Γκίκας & Χυζ, 2006:17). Στην περίπτωση αυτή οι μελέτες επικεντρώθηκαν στον τρόπο με τον οποίο τα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούσαν να λειτουργήσουν: ως (α)«οικονομικοί πολλαπλασιαστές», (β) παραγωγοί συστηματοποιημένης γνώσης, (γ) διαμορφωτές ανθρώπινου δυναμικού και (δ) θεσμικοί παίκτες σε δίκτυα που έχουν αποτελέσματα στην κοινωνική δομή μιας περιοχής (πρβλ. Γέμτος 2007:275).

Σε μελέτη του Λαμπρινίδη (1993), που πραγματοποιήθηκε για την περίοδο 1982-1992, προκειμένου να διερευνηθούν οι οικονομικές επιπτώσεις της λειτουργίας των περιφερειακών Πανεπιστημίων στις τοπικές κοινωνίες, διαπιστώθηκε ότι τα Πανεπιστήμια μπορούν να λειτουργήσουν ως μηχανισμός οικονομικής ανάπτυξης. Η στρατηγική αυτή, όπως υποστηρίζεται, δεν αποτέλεσε ελληνική πρωτοτυπία, αλλά ήταν επιλογή που προωθήθηκε σταθερά από όλα τα σύγχρονα και ανεπτυγμένα κράτη διεθνώς. Ωστόσο, όπως προκύπτει από τα διαθέσιμα στοιχεία η ανάπτυξη της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης δεν οδήγησε σε παραγωγική αναδιάρθρωση, ούτε επίσης μεταβλήθηκε το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας της χώρας. Για την εξέλιξη αυτή, την ευθύνη έχει η χωρίς σχέδιο ανάπτυξη του Πανεπιστημιακού Τομέα, που έγινε όργανο του κομματικού συστήματος και ειδικότερα του κυρίαρχου κόμματος που καταλάμβανε κάθε φορά την εξουσία με σκοπό να εξυπηρετήσει τις πελατειακές του σχέσεις που θα έδιναν τη δυνατότητα παραμονής στην εξουσία. Οι εξελίξεις αυτές είχαν αρνητικές συνέπειες στις τοπικές κοινωνίες, αφού πριμοδότησαν βραχυπρόθεσμες επιλογές, που τις οδήγησαν τελικά σε υποβάθμιση. Περαιτέρω όμως δεν μεταβλήθηκε και το μοντέλο της οικονομικής ανάπτυξης συνολικά του κράτους. Αλλά και για τα ίδια τα ιδρύματα οι συνέπειες ήταν αρνητικές, αφού δεν κατάφεραν να εκπληρώσουν το ρόλο και την αποστολή τους έναντι της ελληνικής κοινωνίας και του κράτους.

Σε αυτή την κατεύθυνση αξιολόγησης της εκπαίδευσης ως μορφής επένδυσης υπάρχουν έρευνες και μελέτες που εκπορεύονται από την Τεχνολογική Εκπαίδευση ή έχουν ως αντικείμενο την αξιολόγηση και τις προοπτικές της. Προήλθαν κυρίως μέσα από τη λειτουργία του Ινστιτούτου Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΙΤΕ) που, εκτός των άλλων αρμοδιοτήτων του¹⁶, δραστηριοποιήθηκε και στο επίπεδο αυτό. Οι μελέτες αυτές εξειδικεύτηκαν στην παρουσίαση της αγοράς εργασίας και της ανεργίας στην Ελλάδα (Μπούζας, 1998; Κουτρομπής, 1998; Μάδρας, 1998; Παπαθεοδοσίου, 1998, 2000α),

¹⁶ Για την ίδρυση του ΙΤΕ και τις αρμοδιότητές του βλ. στο κεφάλαιο 5 και στην παρ.5.3.2

στη σύνδεση της Τεχνολογικής Εκπαίδευσης με την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη (Παπαθεοδοσίου, 1998; Μαυρόπουλος, 2000), στα πρόσθετα προσόντα για την ανταπόκριση στα επαγγελματικά καθήκοντα (Παπαθεοδοσίου & Πλαιοκρασάς, 1999, 2000) όπως και στην εξέταση της αναπτυξιακής δυνατότητας των ΤΕΙ σε εξειδικευμένα πεδία της οικονομίας και της επιστήμης, όπως τη διοίκηση επιχειρήσεων (Ξεκαλάκη, 1994), την υγεία (Πλέσσα, 1994) και τον τουρισμό (Ηγουμενάκης, 1998, 2001; Σαμαριτάκη, 1998; Καυγά, 1998).

Ωστόσο, σημαντικές επιστημονικές και ολοκληρωμένες έρευνες, για τη συνεισφορά της τεχνολογικής εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας στην ουσία δεν υπήρξαν. Εξαίρεση αποτελεί η έρευνα του Γλαμπεδάκη (1989) για τη διερεύνηση της συμβολής συνολικά της Ανώτερης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, από την περίοδο των Κέντρων Ανώτερης Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΚΑΤΕ) μέχρι τα ΤΕΙ, στη βιομηχανική ανάπτυξη της χώρας. Από την έρευνά του το συμπέρασμα που προέκυψε είναι ότι, ενώ πολλές ειδικότητες που δημιουργήθηκαν είχαν στόχο να καλύψουν τις δραστηριότητες της ελληνικής βιομηχανίας, αυτή λόγω της δικής της ανορθόδοξης ανάπτυξης δεν παρείχε τις κατάλληλες ευκαιρίες. Ομοίως ενδιαφέρον προέκυψε από την έρευνα του Τσαμαδιά (2000) για την εκτίμηση της αποδοτικότητας που μπορεί να έχουν οι ιδιωτικές και κοινωνικές επενδύσεις στο σύστημα της Τριτοβάθμιας Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Από την έρευνα αυτή προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα: (α) η ανάπτυξη του συστήματος της Τριτοβάθμιας Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, αλλά και συνολικά του συστήματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν καλύπτει την κοινωνική ζήτηση, (β) η χρηματοδότησή της γίνεται από το κράτος και παραμένει διαχρονικά χαμηλή. Το ποσοστό της αυτό ως ποσοστό του ΑΕΠ, αλλά και του κρατικού προϋπολογισμού είναι συγκριτικά κάτω του μέσου όρου των κρατών-μελών της ΕΕ, (γ) η αποδοτικότητα, κοινωνική και ιδιωτική, της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι χαμηλή σε σχέση με αυτήν που υπάρχει σε άλλες χώρες και (δ) το εισόδημα από τη μισθωτή εργασία για όλους τους πτυχιούχους της Τριτοβάθμιας Τεχνολογικής Εκπαίδευσης είναι υψηλότερο από αυτό των αποφοίτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και για τα δύο φύλα.

Η σχέση βέβαια μεταξύ εκπαίδευσης και αμοιβών είναι σαφώς πιο δύσκολο να προσδιοριστεί, καθώς ο αριθμός των μεταβλητών-παραγόντων που παρεμβαίνουν είναι μεγαλύτερος, η μεθοδολογία για την εξέτασή της ποικίλλει, ενώ τα στατιστικά στοιχεία θα πρέπει να είναι ομοιογενή και να καλύπτουν μεγάλο χρονικό διάστημα. Ωστόσο και στην εξέταση της σχέσης αυτής τα ευρήματα προηγούμενων αλλά και νεότερων ερευνών αποδεικνύουν ότι όσο υψηλότερη είναι η εκπαίδευση τόσο υψηλότερη είναι και η αύξηση των αμοιβών κατά τις πρώτες δεκαετίες απασχόλησης¹⁷.

¹⁷ Βλ. Ψαχαρόπουλος, Γ.- Καζαμίας, Α. (1983), Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και οικονομική μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Κέντρο Προγραμματισμού και Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, σελ. 266-269, όπου παρατίθενται πίνακες με στοιχεία για το μέσο ετήσιο εισόδημα κατά ομάδες Πανεπιστημιακής και Επαγγελματικής -Τεχνικής Εκπαίδευσης όπως και κατά επίπεδο εκπαίδευσης. Για νεότερα στοιχεία βλ. Κανελόπουλος, Κ. Μαυρομαρά, Κ.-Μητράκου, Θ. (2003), Εκπαίδευση και αγορά εργασίας, Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών, Αθήνα, σελ. 192-254.

Η εκπαίδευση όμως ιδιαίτερα στην Ελλάδα, που μεταπολεμικά και για τέσσερις δεκαετίες πορεύτηκε ως αναπτυσσόμενη χώρα, διαδραμάτισε το σημαντικότερο ρόλο από όλους τους κοινωνικούς θεσμούς στην άρση των κοινωνικών ανισοτήτων και διακρίσεων και συνακόλουθα στην οικονομική και κοινωνική ανέλιξη των Ελλήνων. Στην περίπτωση αυτή το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώθηκε σε μελέτες με αντικείμενο την ισότητα των ευκαιριών, μέσα από τις διαφορετικές θεωρήσεις της στην εκπαίδευση.

Η εξέταση της ισότητας στην εκπαίδευση αναμφίβολα αφορά πρωταρχικά τις ευκαιρίες που δίνονται για πρόσβαση του ανθρώπου στις διάφορες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, δεν εξαντλείται σε αυτή της τη διάσταση. Περιλαμβάνει ακόμη την εξέταση όλων εκείνων των συνθηκών που συμβάλλουν ή αντίθετα περιορίζουν την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης, όπως επίσης και τα αποτελέσματά της μετά το τέλος της διαδικασίας και αφορούν στην εκπλήρωση της επαγγελματικής αποκατάστασης, αλλά και στην εκμετάλλευση κάθε είδους ευκαιριών της ζωής (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995:29-30). Το σύνολο σχεδόν των διαθέσιμων ερευνών και μελετών συνηγορούν στο ότι η ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από μια μεγάλη αύξηση του αριθμού των φοιτητών, κυρίως από τη δεκαετία του 1960 και μετά. Ωστόσο, το στοιχείο αυτό από μόνο του δεν επιβεβαιώνει και τη δημοκρατική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος¹⁸. Κοινή εκτίμηση όλων των μελετητών είναι ότι η διεύρυνση της συμμετοχής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ήταν κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα της μεγάλης ζήτησης για σπουδές στην Ανώτατη Εκπαίδευση, στην οποία μάλιστα θα πρέπει να συνυπολογιστούν και οι φοιτητές του εξωτερικού¹⁹.

¹⁸ Βλ. Μυλωνάς, Θ.(2006), Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ.59-66, όπως και Φραγκουδάκη, Α.(1985), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.186-201, όπου τα στοιχεία που παρατίθενται αφορούν τα Πανεπιστήμια. Συνολικά και πιο πρόσφατα στοιχεία για τη συμμετοχή του πληθυσμού στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση βλ. Μαράτου-Αλιμπέρτη, Λ.(2002), Διερεύνηση και ανάλυση των δημογραφικών τάσεων και οι επιπτώσεις τους στην ελληνική εκπαίδευση σε Βέρβερη Α.(επιμ.), Το έργο «Έρευνα» 1997-2000. Συνοπτική παρουσίαση. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα, σελ.85-88.

¹⁹ Κατά τον Τσουκαλά, Κ.(1987), Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, σελ. 131 & 123 αντίστοιχα, η επέκταση των Πανεπιστημίων και η αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για την αναπαραγωγή του κυρίαρχου ρόλου του κράτους ως εργοδότη. Στο πλαίσιο αυτής της στρατηγικής η μετανάστευση στις δεκαετίες 1950-1960 επέτρεψε σε μια μερίδα αγροτών που απειλούνταν με εξαθλίωση να εκπληρώσουν τους στόχους τους, αλλά ταυτόχρονα απέτρεψε την έκρηξη αντιθέσεων. Συνεπώς «η μετανάστευση λειτούργησε ως δικλείδα ασφαλείας, που οδήγησε τελικά σε μια ταξική σταθεροποίηση ολότελα αντίθετη και στη διχοτόμηση των ρευμάτων κινητικότητας». Από τη μια πλευρά εκείνων που κινδύνευαν να περιθωριοποιηθούν και των ανωτέρων στρωμάτων, που τελικά απορροφήθηκαν από τον κρατικό μηχανισμό. Βλ. για το θέμα της μετανάστευσης την εξαιρετική εργασία του Ζολώτα, Ξ.(1966), Μετανάστευσις και οικονομική ανάπτυξις. Τράπεζα της Ελλάδος. Αρχείο Μελετών και Ομιλιών, αριθμ.21, στην οποία εξετάζονταν τα οφέλη και οι ζημιές από τη μετανάστευση των Ελλήνων στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης. Ο συγγραφέας Ακαδημαϊκός- Διοικητής της Τράπεζας της Ελλάδας και μετέπειτα Πρωθυπουργός της Οικουμενικής Κυβέρνησης το 1989, κατέληγε στο συμπέρασμα ότι η μετανάστευση των Ελλήνων επί σειρά ετών είχε αφαιρέσει από τη χώρα μέρος του εργατικού της δυναμικού σε τέτοιο βαθμό που αντιστάθμιζε τα όποια πλεονεκτήματα εμβάσματα, μείωση της κατανάλωσης, εκπαίδευση εργατικού δυναμικού, διαμόρφωση τιμών ισορροπίας, ισομερής ανάπτυξη, και είχε καταστεί ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας.

Για τρεις δεκαετίες και πλέον η πρόσβαση στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σαφώς επηρεάστηκε και πολλές φορές καθορίστηκε από κοινωνικά-ταξικά και γεωγραφικά κριτήρια, όπως είναι η μόρφωση των γονέων, το επάγγελμα του πατέρα και η περιοχή διαμονής των υποψηφίων φοιτητών. Όσον δε αφορά στη σταδιακή και αναμφισβήτητη αύξηση του αριθμού των γυναικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, την οποία επισημαίνουν όλοι οι μελετητές, αυτή οφείλεται στην εγκατάλειψη των στερεοτύπων για το ρόλο τους στην ελληνική οικογένεια αλλά και στις ανάγκες εκμετάλλευσης κάθε παραγωγικού δυναμικού, λόγοι όμως που βρίσκονται έξω από την εκπαιδευτική λογική και τις λειτουργίες της (Κυρίδης 1997:243-275).

Όσον δε αφορά την εξέταση του ρόλου των ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην καλλιέργεια και αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη της Τομαρά-Σιδέρη (1991). Ειδικότερα, η συγγραφέας, έχοντας ως βάση τα αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας που διεξήγαγε με σκοπό την εξακρίβωση των γνωρισμάτων που χαρακτηρίζουν το σώμα των φοιτητών της Παντείου Σχολής, καταδεικνύει ότι διαχρονικά έχει συντελεστεί μια μεταστροφή της λειτουργίας του ιδρύματος ως μηχανισμού που αναπαράγει την κοινωνική διαφοροποίηση, δηλαδή τις κοινωνικές διαφορές που χαρακτηρίζουν τους φοιτητές πριν την είσοδό τους στο συγκεκριμένο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα(ΑΕΙ). Περαιτέρω, η συγγραφέας διακρίνει στη λειτουργία του Ιδρύματος τις χρονικές περιόδους από 1932-1957, τη δεκαετία του 1960 και τέλος μεταξύ του 1977-1983 και εφαρμόζοντας σύγχρονες μεθόδους στατιστικής καταλήγει στη διαπίστωση ότι, αντίθετα από τις πρώτες περιόδους, κατά το χρονικό διάστημα 1977-1983 η συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική κατάσταση (όπως εκφράζεται ιδιαίτερα από το επάγγελμα του πατέρα) και την ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών παύει να εκδηλώνεται με συστηματικό τρόπο (Τομαρά-Σιδέρη, 1991: 176-177).

Ωστόσο, όπως παρατηρείται στην ίδια μελέτη, ενώ η γενίκευση αυτού του συμπεράσματος που αφορά στον «εκδημοκρατισμό» της λειτουργίας της Παντείου θα μπορούσε να είναι θεμιτή υπόθεση για άλλες αντίστοιχες «μαζικές» Σχολές στα ελληνικά Πανεπιστήμια, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνηθεί πώς αυτή η τάση εκδηλώνεται για τις Σχολές εκείνες που οδηγούν σε επαγγέλματα με υψηλές αμοιβές και κοινωνικό γόητρο, όπως είναι η Ιατρική, οι Πολυτεχνικές Σχολές και η Νομική²⁰. Το ενδιαφέρον αυτό προκύπτει καθώς, βάσει των διαθέσιμων στοιχείων, τεκμηριώνεται ότι παρά τη σημαντική αύξηση του αριθμού των εισακτέων στην Τριτοβάθμια

²⁰ Τομαρά-Σιδέρη, Μ.(1991), Ανώτατη Εκπαίδευση και κοινωνική επιλογή. Εξέλιξη του φοιτητικού σώματος στο Πάντειο Πανεπιστήμιο 1932-1988. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ. 178 και την εκεί υποσ.6, όπου ορθά επισημαίνεται ότι η εξέταση του ρόλου των ιδρυμάτων απαιτεί ως κριτήριο την ιστορική συνάφεια και δυναμική με παραπομπή στο κλασικό πλέον έργο του Τσουκαλά, Κ. (2006), Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, σελ.500 και 502 αντίστοιχα, όπου εύστοχα παρατηρείται (α) ότι είναι ποικίλες οι ιστορικές και θεσμικές μορφές που παίρνει η διαίρεση του μαθητικού δυναμικού σε δύο τύπους φοίτησης και (β) πως εάν οι σχολικοί κοινωνικοί μηχανισμοί, που διαιωνίζουν την επιλογή, είναι πανταχού παρόντες, μας ενδιαφέρει το πρόβλημα λειτουργίας του σχολικού συστήματος σαν «εξειδικευμένου» μηχανισμού ιδεολογικής αναπαραγωγής.

Εκπαίδευση και την αυξημένη συμμετοχή σε αυτήν των φοιτητών από αγροτικές οικογένειες, το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι δεν εκπροσωπούνται ανάλογα όλα τα ελληνικά κοινωνικά στρώματα στις ανώτατες Σχολές και ότι τα ΑΕΙ ασκούν κοινωνική επιλογή²¹. Ειδικότερα, Σχολές όπως η Ιατρική, οι Πολυτεχνικές Σχολές και ιδιαίτερα η Αρχιτεκτονική και η Σχολή Καλών Τεχνών έχουν υψηλά ποσοστά φοιτητών από προνομιούχες κοινωνικές κατηγορίες, όπως αυτές προσδιορίζονται από την επαγγελματική κατηγορία όπου ανήκει ο πατέρας, ενώ χαμηλή εκπροσώπηση έχουν τα παιδιά των αγροτικών οικογενειών. Αντίθετα, Σχολές όπως η Γεωπονική, η Θεολογική και η Πάντειος έχουν χαμηλή εκπροσώπηση των προνομιούχων ομάδων και αυξημένη παρουσία παιδιών που προέρχονται από μη προνομιούχες οικογένειες, όπως αυτές των αγροτών, εργατών και τεχνιτών (Φραγκουδάκη, 1985:193).

Στις παραπάνω διαπιστώσεις συγκλίνουν και πιο πρόσφατα στοιχεία, όπως αυτά που προέρχονται από μελέτη που σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε για λογαριασμό του ΤΕΕ, για τη διερεύνηση της επαγγελματικής κατάστασης και απασχόλησης των διπλωματούχων μηχανικών, στα συμπεράσματα της οποίας καταγράφεται ότι το 45% αυτών έχει πατέρα και το 26% μητέρα που έχει ολοκληρώσει την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ποσοστό που ταυτόχρονα και για τους δύο γονείς ανέρχεται στο 23%. Όσο δε αφορά την «κληρονομικότητα» του επαγγέλματος, το 16% των μηχανικών έχουν γονείς μηχανικούς. Ενισχυτικά των ανωτέρω στοιχείων είναι ότι για το 92% των μηχανικών οι σπουδές στην ειδικότητά τους ήταν μία από τις τρεις πρώτες ακαδημαϊκές τους επιλογές, ενώ το 74% του συνόλου των μηχανικών δηλώνει ότι θα έκανε ξανά την ίδια επιλογή²².

Τέλος, από την εξέταση όλων εκείνων των συνθηκών που συμβάλλουν ή αντίθετα περιορίζουν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας και αφορούν στην εκπλήρωση της επαγγελματικής αποκατάστασης, τα στοιχεία καταδεικνύουν αρχικά ότι η υψηλότερη δυνατή εκπαίδευση και η ζήτηση εργασίας αποτελούν τους δύο καθοριστικούς παράγοντες. Ειδικότερα, έχοντας ως βάση τα στοιχεία του Β' τριμήνου του έτους 1998 χρονικό σημείο το οποίο προσφέρει ισχυρό έλεγχο στη συλλογιστική και το συμπαγές

²¹ βλ. Πετροπούλου, Α.(2012), Η πρώτη μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα(1974-1997):Ιδεολογικές, κοινωνικές και πολιτικές προσεγγίσεις. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου Τμήμα Κοινωνιολογίας, στην οποία το συμπέρασμα που συνάγεται είναι ότι οι αλλαγές στην Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση απέτυχαν για διάφορους λόγους, μεταξύ αυτών και εξαιτίας του γεγονότος ότι η μεταρρύθμιση δεν κατάφερε να αλλάξει την επικρατούσα νοοτροπία για τη σύνδεση της τεχνικής εκπαίδευσης με την οικονομική και κοινωνική εξέλιξη. Περαιτέρω η ανωτέρω μελέτη παρουσιάζει ενδιαφέρον, καθώς περιλαμβάνει συνεντεύξεις μεταξύ άλλων του Γεωργίου Ράλλη (τότε Υπουργού Παιδείας της Κυβέρνησης Κωνσταντίνου Καραμανλή) και του Βασίλη Κοντογιανόπουλου (Υφυπουργού Παιδείας). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το 2004 και 2010 αντίστοιχα και, κατά την άποψη των δύο πρωταγωνιστών η αποτυχία για την καθιέρωση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ήταν συνέπεια της σφοδρής κριτικής που ασκήθηκε από τη αντιπολίτευση του ΠΑΣΟΚ και του ΚΚΕ.

²² Public Issue & thkconsultants (2009), Έρευνα για την επαγγελματική κατάσταση και απασχόληση των Διπλωματούχων Μηχανικών. Αναλυτική έκθεση αποτελεσμάτων Μέρος Γ', σελ.3-5 διαθέσιμη στο http://portal.tee.gr/portal/page/portal/PROFESSIONAL_ISSUES/neoi_mixanikoι/Tab5230282:Tab3 (05-8-2011).

των συμπερασμάτων μας, αφού προηγείται του χρονικού σημείου της ένταξης της Ελλάδας στο τρίτο και τελικό στάδιο της Οικονομικής και Νομισματικής Ένωσης (ΟΝΕ) και των υψηλών ρυθμών οικονομικής ανάπτυξης που ακολούθησαν η ανεργία ανερχόταν για το σύνολο του πληθυσμού στο 10,8%. Στην κατηγορία ωστόσο των πτυχιούχων Πανεπιστημίων το ποσοστό αυτό υποχωρούσε στο 6,4%. Ακολουθώντας διαπιστώνεται, όπως άλλωστε υπαινίσσεται και το σύνολο σχεδόν των κοινωνιολογικών μελετών, ότι όλοι οι πτυχιούχοι της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν εμφανίζουν μεταξύ τους τα ίδια ποσοστά ανεργίας. Για παράδειγμα, οι πτυχιούχοι των γεωπονικών και δασοπονικών επιστημών ή οι πτυχιούχοι των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (ΤΕΦΑΑ) έχουν ποσοστά ανεργίας που φθάνουν το γενικό μέσο όρο, ενώ οι πτυχιούχοι της Ιατρικής και της Νομικής εμφανίζουν ποσοστά ανεργίας ιδιαίτερα χαμηλά, τα οποία προέρχονται από πτυχιούχους που βρίσκονται στη φάση εισόδου στην αγορά εργασίας ή αλλάζουν απασχόληση και για το λόγο αυτό παραμένουν για ένα σύντομο χρονικό διάστημα άνεργοι (Κανελόπουλος, Μαυρομαρά & Μητράκου, 2003:83,91-93).

Συγκρίνοντας τα παραπάνω στοιχεία με αυτά της περιόδου του Γ' τριμήνου του 2009²³—χρονικό σημείο κατά το οποίο η Ελλάδα δεν είχε ακόμη καταγράψει τους υψηλά αρνητικούς ρυθμούς ανάπτυξης που οδήγησαν την οικονομία σε βαθιά ύφεση και την κοινωνία σε κρίση—διαπιστώνουμε ότι δεν παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις. Με ποσοστό ανεργίας 9,3% στο σύνολο του εργατικού δυναμικού της χώρας, τα συγκριτικά χαμηλά ποσοστά ανεργίας στους πτυχιούχους των Σχολών με υψηλές αμοιβές και κοινωνικό γόητρο παραμένουν. Το ποσοστό ανεργίας στους Διπλωματούχους Μηχανικούς ανέρχεται στο 7%, ενώ το ποσοστό του 6% που δηλώνει ότι για διάφορους δικούς του λόγους (προσωπικούς, στρατιωτική θητεία, εγκυμοσύνη) δεν απασχολείται προσωρινά, δε θα πρέπει συμπεριληφθεί αθροιστικά. Αυτό άλλωστε καταδεικνύει και το γεγονός ότι για το 65% των Μηχανικών από την απόκτηση της άδειας μέχρι και την εύρεση της πρώτης εργασίας μεσολάβησε χρονικό διάστημα μόλις 6 μηνών, ενώ οι μισοί (50%) βρήκαν εργασία σχεδόν άμεσα, δηλαδή σε χρονικό διάστημα έως δύο μηνών. Τα ποσοστά αυτά αυξάνονται στις ειδικότητες των Αγρονόμων-Τοπογράφων, Ηλεκτρονικών, Πολιτικών Μηχανικών, και Αρχιτεκτόνων²⁴.

Σημαντική, όμως, διαφοροποίηση στα ποσοστά ανεργίας εμφανίζεται και ανάλογα με τον τύπο της εκπαίδευσης, στοιχείο που για να ερμηνευθεί απαιτεί διεπιστημονική προσέγγιση, αλλά σε κάθε περίπτωση είναι δηλωτικό του γεγονότος ότι η ανισότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται και αναπαράγεται με τη βοήθεια βαθιά ριζωμένων αντιλήψεων της ελληνικής κοινωνίας για τη μειωμένη αξία της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και τα

²³ Ελληνική Στατιστική Αρχή(ΕΛ.ΣΤΑΤ.) Έρευνα Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού. Διαθέσιμη και στο http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGE-themes?p_param=A0101&r_param=SJO01&y_param=2009_03&mytabs=0 (12-9-2011).

²⁴ Public Issue & thkconsultants. Μέρος Α' & Γ' όπ.π.σελ.65 και 7-8 αντιστοίχως.

αντίστοιχα επαγγέλματα στα οποία οδηγεί. Ειδικότερα, το Β' τρίμηνο του 1998 η ανεργία για τους απόφοιτους Γενικού Λυκείου προσεγγίζει το 15%, ενώ για τους απόφοιτους Τεχνικών και Επαγγελματικών Λυκείων ξεπερνάει το 30%. Αντίστοιχα είναι τα ποσοστά ανεργίας για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ σε σύγκριση με τους πτυχιούχους των Πανεπιστημίων, και παρά τις όποιες σημαντικές διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται μεταξύ των Σχολών τους, εμφανίζουν ποσοστό που ξεπερνάει ακόμη και το μέσο όρο του γενικού ποσοστού, δηλαδή 12,5% έναντι 10,8% (ό.π.ν.).

Εν ολίγοις η μελέτη των Οικονομικών και της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης έχουν συνεισφέρει σημαντικά στην ανάλυση και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσα από τα πορίσματά τους στην εξέταση και αξιολόγηση της ισότητας και του δημοκρατικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Από τα πορίσματά τους μάλιστα δε λείπει και η ρηξικέλευθη, για άλλους αμφιλεγόμενη ή/και υπονομευτική του δημόσιου χαρακτήρα, άποψη (Λαμπρόπουλου & Ψαχαρόπουλου, 1990; Ψαχαρόπουλος, 2005) ότι η εξασφάλιση και διατήρηση της δωρεάν για όλους Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχει τελικά το αντίθετο του επιδιωκόμενου αποτελέσματος, δηλαδή την ενίσχυση των οικονομικά ισχυρών τμημάτων της ελληνικής κοινωνίας.

2.2 Η μελέτη του εκπαιδευτικού φαινομένου από τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης

Παράλληλα και ως συνέπεια των επιδράσεων του διεθνούς και ευρωπαϊκού περιβάλλοντος, ιδιαίτερα κάτω από συνθήκες οικονομικού ανταγωνισμού και παγκοσμιοποίησης, όπου η εκπαίδευση και η παιδεία λογίζονται ως πρωταρχικής σημασίας συνιστώσες για τη συγκρότηση και την ευημερία των κοινωνιών και ταυτόχρονα ως εργαλεία εξόδου και αντιμετώπισης των οικονομικών κρίσεων, η εκπαίδευση αναδεικνύεται σε πρωταρχικό πεδίο επικέντρωσης, ανάληψης της κρατικής δράσης και συνακόλουθα της επιστημονικής έρευνας.

Στην έρευνα αυτού του νέου και «προνομιακού» πεδίου επικεντρώνονται μελέτες που εκπορεύονται από τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών ή Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, με επιμέρους διαφοροποιήσεις τα τελευταία χρόνια, του Πανεπιστημιακού Τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τα Τμήματα αυτά τα τελευταία χρόνια παράλληλα με τη βασική εκπαιδευτική τους αποστολή, δηλαδή της διδασκαλίας των αυριανών εκπαιδευτικών που θα στελεχώσουν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στις Επιστήμες και τη μεθοδολογία-διδασκτική των σχολικών μαθημάτων, αναπτύσσουν, μέσα από τα προγράμματα σπουδών²⁵ αλλά κυρίως μέσα από την έρευνα που διεξάγουν σε μεταπτυχιακό επίπεδο και στο πλαίσιο διεπιστημονικών προσεγγίσεων,

²⁵ Για την επιστημονική ταυτότητα των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην Ελλάδα και τα «παράδοξα» που εμφανίζονται στα προγράμματα σπουδών τους Βλ. Σταμέλος, Γ.- Εμβλωτής, Α.(2001), Ανιχνεύοντας το προφίλ των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, vol.14, σελ.281-292, διαθέσιμο και στο <http://hepnet.upatras.gr/xfiles/articles/GS13.pdf> (16-9-2011).

προσπάθειες μελέτης (της Αγωγής και) της Εκπαίδευσης ως φαινομένου (ων) που εκτός του μικρο -επιπέδου του σχολικού περιβάλλοντος θα πρέπει να ενταχθούν σε ένα μακρο-επίπεδο ανάλυσης, δίνοντας έμφαση στη διερεύνηση των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στην κοινωνία, στο κράτος και στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθιστώντας αυτή τη διερεύνηση βασική συνιστώσα στην προσπάθεια συγκρότησης ενός νέου σχετικά επιστημονικού πεδίου, αυτού των Επιστημών (της Αγωγής και) της Εκπαίδευσης, που υπερβαίνει και συμπληρώνει μάλλον τις Επιστήμες της Παιδαγωγικής.

Ειδικότερα και σε ό,τι αφορά στην εστίαση τους (Ματσαγγούρας, 2009:367), οι Επιστήμες της Παιδαγωγικής ενδιαφέρονται για τη μελέτη της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης, την οποία επιχειρούν να αναβαθμίσουν, όπως άλλωστε και το διδασκαλικό επάγγελμα. Αντίθετα οι Επιστήμες (της Αγωγής και) της Εκπαίδευσης μελετούν μεν την τυπική και άτυπη εκπαίδευση, αλλά ενδιαφέρονται πρωτίστως για την ίδια την έρευνα και την αξιοποίησή της στην εκπαίδευση. Με άλλα λόγια οι Επιστήμες της Παιδαγωγικής έχουν ένα δεοντολογικό προσανατολισμό, ενώ οι Επιστήμες (της Αγωγής και) της Εκπαίδευσης σκοπό έχουν την περιγραφική εξήγηση, τη διάγνωση, την αντικειμενική αποτίμηση και αξιολόγηση της πραγματικότητας στην εκπαίδευση. Ουσιαστικά ο κλάδος αυτός αναλύει και αναδεικνύει τις εξωτερικές επιδράσεις στα εκπαιδευτικά γεγονότα και φαινόμενα, όπως είναι οι κοινωνικές επιδράσεις, και συνεπώς προσεγγίζει διαστάσεις τους που οι παιδαγωγικοί κλάδοι δεν μπορούν να προσεγγίσουν και να αναδείξουν λόγω της μικροεστίασής τους (ό.π.:371).

Σε αυτό το μακρο-επίπεδο ανάλυσης και για τους σκοπούς και το αντικείμενο της παρούσας μελέτης, ενδιαφέρον παρουσιάζουν εκτός της Κοινωνιολογίας και της Οικονομίας της Εκπαίδευσης²⁶, η Φιλοσοφία, η Ιστορία και η Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική²⁷. Διατρέχοντας τα κείμενα αυτών των μελετών, διαπιστώνουμε ότι τα υπό διερεύνηση αντικείμενα είναι οι σχέσεις μεταξύ πολιτικής και

²⁶ Στις μελέτες αυτές, ανεξάρτητα αν η προβληματική που κυριαρχεί είναι η παιδαγωγική ή της συνεισφέρουσας επιστήμης, τα θέματα που επιλαμβάνονται στην έρευνα του εκπαιδευτικού φαινομένου είναι τα ίδια με αυτά στα οποία επικεντρώνονται και οι επιστήμες της Κοινωνιολογίας και Οικονομίας, τη συνεισφορά των οποίων έχουμε ήδη ανιχνεύσει. Ενδεικτικά βλ. Πυργιωτάκης, Ι.(1992), Η ελληνική εκπαιδευτική κρίση: Μύθοι και πραγματικότητες και Κασσωτάκης, Μ.(1992), Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα δύο στο Πυργιωτάκης, Ι.-Κανάκης, Ι. (επιμ.), Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση: Μύθος ή πραγματικότητα. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ.177-205 και 266-294 αντίστοιχα.

²⁷ Για την ένταξη της Εκπαιδευτικής Πολιτικής σε αυτό το μακρο-επίπεδο μελέτης και ανάλυσης των Επιστημών (της Αγωγής και) της Εκπαίδευσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει η εργασία του Σταμέλου, Γ.(2009), Εκπαιδευτική Πολιτική, Εκδόσεις Διονίκος, σελ.105-124, με την οποία υποστηρίζεται ότι στην Ελλάδα, εξαιτίας της έλλειψης μιας εθνικής επιστημονικής παράδοσης και των διαφοροποιούμενων ως προς το αντικείμενο συγκροτημένων ερευνητικών ομάδων στα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημιακού Τομέα, δεν επιτυγχάνεται η ενότητα του χώρου, που είναι κεφαλαιώδης προϋπόθεση για την ύπαρξη των Επιστημών της Εκπαίδευσης κατά τη δική του ονοματολογία. Για την περαιτέρω τεκμηρίωση των ανωτέρω βλ. επίσης Σταμέλος, Γ. (2003), Συγκλίσεις και αποκλίσεις των προγραμμάτων των ΠΤΔΕ των ελληνικών Πανεπιστημίων: ανάλυση των γνωστικών αντικειμένων των μελών ΔΕΠ τους, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Τεύχος 128, σελ.24-32 διαθέσιμο και στο http://hepnet.upatras.gr/xfiles/articles/Γιώργος_Σταμέλος.pdf (23-9-2011).

εκπαίδευσης και η εξέταση του ρόλου της ως φορέα αλλαγής ή συντήρησης (Πολυχρονόπουλος, 1980), η ιστορική εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος (Κυπριανός, 2004), του Πανεπιστημίου στην Ελλάδα (Μπουζάκης, 2006γ) και στα πιο βιομηχανικά ανεπτυγμένα κράτη (Ράσης, 2004) οι προσανατολισμοί και οι σκοποί που κλήθηκαν να υπηρετήσουν. Οι προεκτάσεις τους αφορούν ακόμη και στην αναζήτηση επιδράσεων στη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, κατάρτισης και στη διά βίου μάθηση (Καραλής & Βεργίδης, 2004; Καραλής, 2005) από την ΕΕ (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης οι μελέτες της Συγκριτικής Εκπαίδευσης ως υπο-κλάδου των Επιστημών της Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της οποίας εξετάζονται, αναλύονται και ερμηνεύονται τα εκπαιδευτικά γεγονότα και φαινόμενα, με βάση την αντίστοιχη οικονομική, πολιτική, κοινωνική οργάνωση, αλλά και τη χρονική στιγμή. Στις περιπτώσεις αυτές σκοπός των διαφόρων μελετών είναι η αναζήτηση των νέων τάσεων και εξελίξεων που εμφανίζει το εκπαιδευτικό φαινόμενο σε τοπικό, εθνικό ή/και διεθνές επίπεδο και η δυνατότητα εξεύρεσης λύσεων στα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος και των επιμέρους θεσμών του (Ματσαγγούρας, 2009: 347). Η Συγκριτική Παιδαγωγική παρεισφρύει μεταξύ των παιδαγωγικών επιστημών—που έχουν ως αντικείμενο μελέτης τους σκοπούς, τις αρχές, τα μέσα και τα προβλήματα στη μόρφωση των νέων— και των κοινωνικών επιστημών, που από την δική τους σκοπιά εστιάζουν στους εξωτερικούς παράγοντες διαμόρφωσης της εκπαίδευσης και ειδικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτή ακριβώς η συνθετική και ταυτόχρονα διαφορετική θεώρηση εξηγεί, και ενδεχομένως κατά τη γνώμη μας απαιτεί, την αντικατάσταση του όρου «Συγκριτική Παιδαγωγική» από αυτόν της «Συγκριτικής Εκπαίδευσης» για να αποδίδεται με μεγαλύτερη ακρίβεια το αντικείμενο του κλάδου (Ματθαίου, 2011).

Η Συγκριτική Εκπαίδευση κάνει χρήση των πηγών και των μεθόδων διαφόρων επιστημονικών κλάδων, με σκοπό να μελετήσει τα φαινόμενα και τα εκπαιδευτικά γεγονότα εντός του υπάρχοντος κοινωνικού, πολιτικού και οικονομικού πλαισίου. Χρειάζεται με άλλα λόγια τη βοήθεια και άλλων επιστημών, όπως η βιολογία, η ιστορία, η πολιτική επιστήμη κ.ά., είναι δηλαδή διεπιστημονική. Υπό την έννοια αυτή και δεδομένου ότι η διερεύνηση της πραγματικότητας και η εξακρίβωση της αλήθειας είναι συνάρτηση της προσέγγισης και της οπτικής, συνάγεται ότι ο ερευνητής είναι επηρεασμένος αλλά και ενδεχομένως υποκινούμενος, άμεσα ή έμμεσα, από την ιδεολογία, την οπτική ή την προσέγγιση που χρησιμοποιεί για να αναλύσει την πολιτική ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αφορούν τις δομές και το εκπαιδευτικό περιεχόμενο που αποτελούν το αντικείμενό του (Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 1993:33-38). Συνοπτικά, η Συγκριτική Εκπαίδευση έχει τις παρακάτω θέσεις και αρχές: (α) συνδέεται άμεσα με τα εκπαιδευτικά γεγονότα, (β) είναι πολυεπιστημονική, (γ) ξεχωρίζει, αναλύει και συσχετίζει, αφού η σύγκριση είναι αξιολογική και ερμηνευτική, (δ) συνδέεται με τις κοινωνικές επιστήμες, (ε) διερευνά τα εκπαιδευτικά προβλήματα, (στ) για το λόγο αυτό συνδέεται με την εκπαιδευτική πολιτική και δημιουργεί το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο για την

υιοθέτηση αλλαγών, όχι όμως υπό την έννοια της δημιουργίας ενός καθολικά αποδεκτού μοντέλου²⁸ και (ζ) βασίζεται σε μια σαφή, ή έστω, υποκινούμενη ιδεολογία(όπ.π.:41).

Στο πλαίσιο αυτό, και στο επίπεδο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αντικείμενο μελέτης είναι ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης και του Πανεπιστημίου ως θεσμών που ασθμαίνοντας και κάτω από τις πιέσεις της οικονομίας και της κοινωνίας, ιδιαίτερα αυτών των πιο τεχνολογικά ανεπτυγμένων κρατών, όπως των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (ΗΠΑ), της Γερμανίας, της Αγγλίας και της Ιαπωνίας, αντικαθιστούν την αποστολή τους, που είναι η φιλελεύθερη εκπαίδευση ή αλλιώς παιδεία των ατόμων και των πολιτών, με αυτήν της παραγωγής ειδικευμένης γνώσης που είναι εύκολα μετρήσιμη, διαχειρίσιμη και έτοιμη να χρησιμοποιηθεί για τις ανάγκες της παραγωγής και των επιχειρήσεων (Καζαμίας, 1992, 1995, 2005; Ματθαίου, 2001).

2.3 Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική

Με τη διάσταση αυτή, σε αποκλειστικό όμως ρόλο, μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε ένα πλήθος μελετών που εξετάζουν, ορισμένες φορές άναρχα, ακόμη και χωρίς μεθοδολογικό-θεωρητικό υπόβαθρο, το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής και των ανά τακτές χρονικές περιόδους επιχειρούμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, με σκοπό να καταλήξουν σε συμπεράσματα για το ρόλο που επιτελεί ως κοινωνική πολιτική. Για το λόγο άλλωστε αυτόν εξηγείται και η μετατόπιση του πεδίου εστίασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τα αποτελέσματα της οποίας μπορούν να αμβλύνουν τις κοινωνικές και ταξικές διαφοροποιήσεις.

Ειδικότερα, οι μελέτες αυτές επικεντρώνονται στις προσπάθειες που επιχειρούνται σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο να καταστεί η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ανταγωνιστική, άμεσα συνδεδεμένη με τις ανάγκες της αγοράς, έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες της τεχνολογικής προόδου και του υψηλά εξειδικευμένου προσωπικού, συνεισφέροντας παράλληλα και στην αντιμετώπιση του μεγάλου οικονομικού και κοινωνικού προβλήματος της ανεργίας. Κατά την επιχειρηματολογία αυτή, μέσα από μια τέτοια κατεύθυνση η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χάνει την αυταξία της και υποβαθμίζεται, αφού ο ρόλος της περιορίζεται στο να παρέχει ουσιαστικά κατάρτιση, η δε μόρφωση δεν είναι κοινωνικό δικαίωμα που το κράτος θα πρέπει να προασπίσει με τις πολιτικές του, αλλά υπόθεση και υποχρέωση προσωπική, που εξαντλείται στη σχέση κόστους-οφέλους. Συνέπειες αυτής της νεοφιλελεύθερης πορείας και στρατηγικής είναι ότι η Ανώτατη Εκπαίδευση παύει να είναι δημόσιο αγαθό, τα Πανεπιστήμια μετατρέπονται σε επιχειρήσεις και οι φοιτητές σε πελάτες υπηρεσιών που επενδύουν ανάλογα με τα εισοδήματά τους, αναμένοντας τη

²⁸ Ο Ματθαίου, Δ.(2009) Συγκριτική Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: Μια προβληματική συμβίωση. Ημερίδα του European University, Κύπρος και στα πρακτικά του Α' Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών της Εκπαίδευσης, Αθήνα (Μάιος 2009), διαθέσιμο και στο http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/SE_EP_EUCyprus_June_09.pdf (6-1-2014), επισημαίνει τον κίνδυνο ο μελετητής της Συγκριτικής Εκπαίδευσης μέσω της εκφοράς δημόσιου λόγου να συμβάλει στη νομιμοποίηση μιας πολιτικής, όπως συμβαίνει με τις επιτροπές των ειδικών.

μελλοντική απόσβεση που θα έχει η επένδυσή τους (Θεοτακάς, 2002; Απέκης, 2002; Κάτσικας, 2005; Κατσίκας & Θεριανός, 2007).

Με τα ίδια ερωτηματικά και προσανατολισμό, αλλά σαφώς σε ένα διαφορετικό πλαίσιο και επίπεδο ανάλυσης, ο Παπαδάκης επιχειρεί, με αφετηρία μια κοινωνιολογική-πολιτική προσέγγιση και βάσει της κριτικής πολιτικής ανάλυσης, να μελετήσει την εκπαιδευτική πολιτική έτσι όπως αυτή διαμορφώνεται στον ευρωπαϊκό χώρο, με σημείο αναφοράς τα κείμενα και τις πρακτικές των κυριότερων ευρωπαϊκών θεσμών²⁹, ώστε να καταδείξει μέσα από την περιγραφή αυτών που ρητά δηλώνονται εκείνα που πραγματικά προωθούνται έμμεσα. Μέσα από μια συνολική αποτίμηση, τελικά το συμπέρασμα είναι ότι επιχειρείται μεταστροφή του ρόλου της εκπαιδευτικής πολιτικής και των σκοπών που πρέπει να επιτελεί ως κοινωνική πολιτική, μέσα από τη σχεδίαση, τον προγραμματισμό και τα μετρήσιμα αποτελέσματα που μπορεί αυτή να επιφέρει, γεγονός που ουσιαστικά την καθιστά βασική συνιστώσα της οικονομικής πολιτικής (Παπαδάκης, 2003; Κοτρώγιαννος & Παπαδάκης, 2005)³⁰.

Η εξέταση όμως της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από τις κοινωνικές επιστήμες αποκτά τέτοιο ενδιαφέρον, για όλους εκείνους τους λόγους που προσπαθήσαμε να σκιαγραφήσουμε, ώστε να έχει καταστεί ένας αυτόνομος τομέας διδασκαλίας και έρευνας, που δεν περιορίζεται μόνο στο γνωστικό αντικείμενο του Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού ή και πιο σπάνια σε Τομείς των Τμημάτων του Πανεπιστημιακού Τομέα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης, όπως συμβαίνει σε ορισμένα Παιδαγωγικά Τμήματα, αλλά και στο να ιδρυθούν Πανεπιστημιακά Τμήματα που έχουν συνολικά ως βασική συνιστώσα τη «θεραπεία» της εκπαιδευτικής πολιτικής ως γνωστικού αντικειμένου. Η αναφορά εδώ γίνεται για το Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, στην αποστολή του οποίου, όπως ορίζεται από το ιδρυτικό προεδρικό

²⁹ Με κυριότερη αναφορά στη Λευκή Βίβλο για την Ανάπτυξη, την Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση του 1993, τη Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση του 1995 και πρακτικές όπως ο συνδυασμός νέων μεθόδων αξιολόγησης συστημάτων, ιδρυμάτων και λειτουργιών με νέους τρόπους χρηματοδότησης, όπως τα εκπαιδευτικά κουπόνια και αυτή της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, βάσει της οποίας αυτοί που επωφελούνται αναλαμβάνουν κάποιο κόστος μέσω φορολογίας, επιδοτούμενων δανείων κτλ.

³⁰ Ο Σταμάτης, Κ.(2007), Πανεπιστημιακή γνώση/έρευνα και αγορά. Η ελληνική περίπτωση στο Κλάδης, Δ.- Κοντιάδης, Ξ.- Πανούσης, Γ.(επιμ.), Η μεταρρύθμιση του ελληνικού Πανεπιστημίου. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα,σελ.293-319, αμφισβητεί τη σχέση αγοράς και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ο πραγματικός λόγος για την ύπαρξη της ανεργίας στην Ελλάδα δεν είναι η αναντιστοιχία μεταξύ των μορφωτικών εφοδίων των φοιτητών και των αναγκών των επιχειρήσεων, αλλά οι δομικές αδυναμίες της ελληνικής οικονομίας και η αποβιομηχάνισή της. Υπό την έννοια αυτή η υποχώρηση του κράτους από τις συνταγματικές υποχρεώσεις του και η αγοραιοποίηση της παιδείας είναι δυνατόν να οδηγήσει τα Τμήματα της τεχνολογικής κατεύθυνσης στην αναζήτηση χρηματοδοτήσεων από το διεθνές περιβάλλον χωρίς όμως αυτό να οδηγήσει σε μια αναβάθμιση της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Αντίθετα θα οδηγήσει σε υστέρηση τα Τμήματα των επιστημών του ανθρώπου και όχι μόνο. Για τη σημασία των κοινωνικών επιστημών βλ. Godelier, M.(2011), Μπορούμε να ζήσουμε χωρίς τις κοινωνικές επιστήμες στο Δημητρώπουλος, Α.- Μαραβέγιας, Ν.- Μητσός, Α.(επιμ.), Το Πανεπιστήμιο σήμερα. Όψεις της κρίσης και βήματα προσαρμογής. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα,σελ.72-95.

διάταγμα(πδ)³¹, περιλαμβάνεται αρχικά η καλλιέργεια και προαγωγή των κοινωνικών επιστημών στους τομείς κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής με την ακαδημαϊκή διδασκαλία και εφαρμοσμένη έρευνα. Ειδικότερα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη μελέτη της προστασίας των κοινωνικών δικαιωμάτων των πολιτών, όπως αυτά διαμορφώνονται στο πλαίσιο της ΕΕ, της εμβάθυνσης των δομών του κοινωνικού κράτους, της πρόληψης και της ασφάλειας σε συνδυασμό με την κοινωνική ανάπτυξη, της συνεχούς εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης ενηλίκων και του σχεδιασμού νέων κοινωνικών και εκπαιδευτικών πολιτικών και θεσμών.

Βάσει των ανωτέρω και περαιτέρω από τη μελέτη της δομής και του περιεχομένου στα προγράμματα σπουδών σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, την ταξινόμησή τους ανά επιστημονικό πεδίο και τη μελέτη των γνωστικών αντικειμένων των μελών του Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού του Τμήματος, όπως επίσης και από το παραγόμενο επιστημονικό έργο, τουλάχιστον μέχρι σήμερα (τέλους του 2011), διαπιστώνεται ότι στον Τομέα της Εκπαιδευτικής Πολιτικής αυτό που διερευνάται είναι το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής και τα αποτελέσματα που αυτή επιφέρει³². Ενδιαφέρον είναι επίσης το γεγονός ότι, στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, οι επιχειρούμενες αλλαγές εξετάζονται σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο αλλά και ως προς τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Ειδικότερα, διακρίνονται οι μελέτες του Δ. Κλάδη (2005) και οι αναλύσεις του για τον ΕΧΑΕ³³ και

³¹ Με το πδ.118/2003 (ΦΕΚ Α' 102) ιδρύθηκε, μεταξύ άλλων, το Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου με έδρα την πόλη της Κορίνθου, το οποίο ξεκίνησε τη λειτουργία του το ακαδημαϊκό έτος 2003-2004. Είχε προηγηθεί η ίδρυση του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με το πδ. 267/1993 (ΦΕΚ Α' 114) που, παρόλη τη σχεδόν ομότιτλη ονομασία με το ανωτέρω Τμήμα, πραγματεύεται διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και έχει άλλους εκπαιδευτικούς στόχους. Το παράδοξο αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι τα δύο Τμήματα θεωρούνταν αντίστοιχα με την αριθμ.πρωτ.67859/Β1/05-7-2006(ΦΕΚ Β' 874) Υπουργική Απόφαση, έτσι ώστε να είναι δυνατή η μετεγγραφή φοιτητών, αλλά και βάσει της αριθμ.πρωτ.168761/Β1/7-11-2013 (ΦΕΚ Β' 2910), που εκδόθηκε για τη μεταφορά θέσεων σε συνθήκες οικονομικής κρίσης, αφού οι μεταγραφές είχαν ήδη καταργηθεί.

³² Για μια αναλυτική περιγραφή της δομής, λειτουργίας και του επιτελούμενου έργου του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου βλ. την Εσωτερική Έκθεση Αξιολόγησης του Τμήματος διαθέσιμη στο <http://dsep.uop.gr/attachments/Ekth.es.axiologisis.Final.27-03-11.pdf> (29-10-2011).

³³ Ενδιαφέρον για τον ΕΧΑΕ υπήρξε και από τα ΤΕΙ καθώς, όπως διαπιστώνεται από την παρούσα μελέτη, τα ΤΕΙ προσδοκούσαν μέσα από την εγκαθίδρυσή του την ενίσχυση της παρουσίας τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό εκπονήθηκαν κυρίως από το ΙΤΕ μελέτες που είχαν ως αντικείμενο την παρουσίαση και ανάλυση της διαδικασίας της Μπολόνιας, της Σύμβασης της Λισαβόνας και τις πολιτικές της ΕΕ για την εκπαίδευση και την εσωτερική αγορά. Βλ. Παπαθεοδοσίου, Θ.(1996)(επιμ.), Ημερίδα: Πρόγραμμα Σωκράτης. ΙΤΕ. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), Αθήνα. Παπαθεοδοσίου, Θ. (2000γ), Οδηγός για τους χρήστες του γενικού συστήματος αναγνώρισης επαγγελματικών προσόντων. ΙΤΕ. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα. Ηλιόπουλος, Γ.(2000), Οι διακηρύξεις Σορβόννης και Μπολόνια στο Ειδικά Θέματα. Τεύχος Τέταρτο. ΙΤΕ, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα, σελ.9-33. ΕΕΤΕΜ. (2000), Η Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση στη νέα χιλιετία- Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση- Ρόλος των πτυχιούχων στην παραγωγική διαδικασία. Ημερίδα 2 Δεκεμβρίου 2000, Αθήνα. Ηλιόπουλος, Γ.(2001α), Σύμβαση για την αναγνώριση προσόντων σχετικά με την ανώτερη(higher) εκπαίδευση στον ευρωπαϊκό χώρο «Η Σύμβαση της Λισαβόνας» στο Ειδικά Θέματα. Τεύχος Δεύτερο. ΙΤΕ. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα, σελ. 9-29. Ηλιόπουλος, Γ.(2001β), Παράρτημα Διπλώματος στο Ειδικά Θέματα, ΙΤΕ. Τεύχος Έκτο. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα, σελ.9-24.

για την κοινωνική διάσταση που αυτός απέκτησε ως εγκάρσιο μετά τη σύνοδο των Υπουργών Παιδείας στην Πράγα το 2001, τις οποίες και θα εξετάσουμε με αποκλειστικό σκοπό να διερευνήσουμε τη συμβολή της ελληνικής συμμετοχής στην ανάδειξη της διάστασης αυτής, ζήτημα που σχετίζεται και με τα ερωτήματα της παρούσας μελέτης.

2.4 Η ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής ως δημόσιας πολιτικής

Μελέτες που να καλύπτονται αμιγώς από το επιστημονικό πλαίσιο της πολιτικής επιστήμης και ειδικότερα του κλάδου ανάλυσης των δημοσίων πολιτικών για την εκπαιδευτική πολιτική είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Η ανάλυση, όμως, της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν μπορεί να εξαντλείται στη διερεύνηση του κοινωνικού ρόλου που επιτελεί το κράτος κυρίως μέσα από τους επίσημους φορείς δημόσιας εξουσίας και σε ερωτήματα που αφορούν στην προάσπιση ή μη των κοινωνικών δικαιωμάτων των πολιτών. Η ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής αρχικά οφείλει να υπεισέρθει στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του κράτους, στα καθήκοντα που αυτό αναλαμβάνει να επιτελέσει σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης και έντονου ανταγωνισμού, στις σχέσεις που αναπτύσσει με τους πολίτες και τις διάφορες κοινωνικές ομάδες και φορείς, δεδομένου ότι η διασφάλιση της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής έχουν ως προαπαιτούμενα την εγγύηση και την εμβάθυνση του δημοκρατικού πολιτεύματος.

Στο πλαίσιο αυτό ο Γράβαρης επιχειρεί να σκιαγραφήσει τη σύγχρονη πραγματικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης. Ορθά όμως δεν αναλώνεται σε εύκολες και γενικόλογες επισημάνσεις για την εμπορευματοποίησής της. Ούτως ή άλλως δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι το κράτος και οι μηχανισμοί του είναι οι πρωταγωνιστές στο χώρο της εκπαίδευσης, αφού ελέγχουν τις αρχές και λειτουργίες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό τελικά που συμβαίνει δεν είναι η αντικατάσταση του ρόλου του κράτους από τις δυνάμεις της αγοράς. Η δημόσια χρηματοδότηση αποτελεί στην Ελλάδα όπως και στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη το βασικό πόρο και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Με άλλα λόγια δεν έχουμε μια κίνηση από το κράτος στην αγορά. Αυτό που πραγματικά συμβαίνει είναι η υιοθέτηση των αρχών και των κριτηρίων λειτουργίας της αγοράς στον τρόπο που οργανώνεται και λειτουργεί η εκπαίδευση, πολύ δε περισσότερο στον τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται τα αποτελέσματά της, τα οποία θα πρέπει να είναι συγκεκριμένα και μετρήσιμα. Στην εκπαίδευση συνεπώς υιοθετείται η έννοια του στόχου, όπως στον ιδιωτικό τομέα και στο μάρκετινγκ, και η λήψη των αποφάσεων βασίζεται σε υπολογισμούς κόστους-οφέλους, δηλαδή γίνεται προσπάθεια να είναι ορθολογική (Γράβαρης, 2005:31-33).

Από μια διαφορετική προσέγγιση αλλά με κυρίαρχο το ρόλο του κράτους και αφετηρία την πολιτική θεωρία, μπορούμε να ξεχωρίσουμε μελέτες για την εκπαιδευτική πολιτική που είναι σαφώς επηρεασμένες από το κλασικό μέχρι σήμερα έργο του Althusser για τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους (IMK), όπως ο θρησκευτικός, ο σχολικός, ο

οικογενειακός, ο πολιτικός (το πολιτικό σύστημα και ειδικότερα τα πολιτικά κόμματα), οι οποίοι και εξασφαλίζουν σε μεγάλο βαθμό την αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής κάτω από την προστασία του καταπιεστικού μηχανισμού του κράτους, που λειτουργεί κυρίως με τη βία. Ειδικότερα, ο Althusser διακινδύνευσε να υποστηρίξει ότι ο ΙΜΚ που κυριαρχούσε στις ώριμες καπιταλιστικές κοινωνίες μετά από βιαία πολιτική και ιδεολογική ταξική πάλη ενάντια στον παλιό κυρίαρχο θρησκευτικό ΙΜΚ, ήταν ο σχολικός³⁴.

Για τους εκπροσώπους του νεο-μαρξισμού και ειδικότερα του δομικού μαρξισμού, στον καπιταλισμό η εκπαίδευση υπηρετεί ένα διπλό σκοπό. Από τη μια πλευρά παρέχει στον εκπαιδευόμενο όλες εκείνες τις απαραίτητες γνώσεις που του επιτρέπουν να ασκεί με επιτυχία το ρόλο του ως επαγγελματία, ενώ από την άλλη του επιβάλλει την κυρίαρχη ιδεολογία της αστικής τάξης. Οι δύο αυτές αποστολές της εκπαίδευσης δε λειτουργούν χωριστά αλλά είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους. Η αναπαραγωγή της εργατικής τάξης σαν τάξης εξουσιαζόμενης στην αναπαραγωγή του διαχωρισμού ανάμεσα στην πνευματική και τη χειρωνακτική εργασία δεν αρκεί από μόνη της. Πρέπει ταυτόχρονα οι εκπαιδευόμενοι να ενστερνιστούν τις αρχές, τις αξίες και τα πρότυπα της αστικής ιδεολογίας, ώστε τελικά να κατευθυνθούν σε συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις (Μηλιός, 1993:13-18)³⁵.

³⁴ Βλ. Αλτουσέρ, Λ. (1983), Θέσεις (1964-1975). Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα 1973, σελ. 69-121 όπου περιλαμβάνεται το άρθρο Ιδεολογία και Ιδεολογικοί Μηχανισμοί του Κράτους, το οποίο για πρώτη φορά δημοσιεύθηκε με τον τίτλο *Idéologie et appareils idéologiques d'État*. *La Pensée*, no 151, 1970.

³⁵ Συναφής είναι η άποψη ότι οι κρατικοί ιδεολογικοί μηχανισμοί παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων, που διατύπωσε ο Πουλαντζάς. Ωστόσο, όπως επισήμανε, δεν είναι η ύπαρξη του σχολείου που καθορίζει την ύπαρξη και την αναπαραγωγή της εργατικής τάξης και της νέας μικροαστικής τάξης, αλλά η παραγωγική διαδικασία στη συνάρθρωσή της με τις πολιτικές και ιδεολογικές σχέσεις και συνεπώς η πάλη —οικονομική, πολιτική, ιδεολογική— των τάξεων που έχει αποτέλεσμα αυτό το σχολείο. Ο δε διαχωρισμός των μηχανισμών του κράτους σε ιδεολογικούς και κατασταλτικούς έχει περιγραφικό χαρακτήρα, δεδομένου ότι παρουσιάζει το μειονέκτημα ότι καταργεί τον προσδιορισμό του κρατικού οικονομικού μηχανισμού και άρα τους όρους για την αλλαγή του, όπως επίσης και το γεγονός ότι οι μηχανισμοί αυτοί ανάλογα με τη μορφή του κράτους και τις φάσεις αναπαραγωγής του καπιταλισμού ανταλλάσσουν λειτουργίες. Βλ. σχετικά Πουλαντζάς, Ν. (1984), Οι κοινωνικές τάξεις στο σύγχρονο καπιταλισμό. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, σελ. 30-44, 321-335 και Πουλαντζάς, Ν. (1991), Το κράτος, η εξουσία ο Σοσιαλισμός 3^η έκδοση. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, σελ. 47-48. Συναφής με το διαχωρισμό των μηχανισμών του κράτους και του ρόλου τους είναι η βασική θέση που διατύπωσε ο Gramsci για την ηγεμονία, σύμφωνα με την οποία η πραγματική δύναμη του συστήματος έγκειται στο γεγονός ότι οι αρχόμενοι αποδέχονται την κοσμοαντίληψη των αρχόντων. Βλ. σχετικά Carnoy, Μ. (1990), Κράτος και πολιτική θεωρία. Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα, σελ. 98 αλλά και 125-176, όπου παρουσιάζονται συνοπτικά τα καθοριστικά σημεία των έργων Althusser και Πουλαντζά. Σημαντικό, πολυαναφερόμενο και επίσης επηρεασμένο από τις απόψεις του Althusser είναι το έργο του Apple, που αντιμετωπίζει το σχολείο ως ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους. Ο Apple, συμπληρώνοντας τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu, θεωρεί το σχολείο χώρο παραγωγής πολιτισμικού κεφαλαίου. Αν και δεν συμφωνεί απόλυτα με τον Althusser, ερμηνεύει το σχολικό χώρο μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με τη διαδικασία συσσώρευσης και ελέγχου του οικονομικού και πολιτισμικού κεφαλαίου. Ουσιαστικά ο Apple δέχεται ότι κοινωνικο-ιδεολογική, πολιτική ζωή και οικονομικά αλληλεπιδρούν ισότιμα. Βλ. Apple, Μ. (1993), Εκπαίδευση και εξουσία. Εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, και Apple, Μ. (2002), Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην Εκπαίδευση. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα. Apple, Μ. (2008), Επίσημη Γνώση. Εκδόσεις Επίκεντρο, Αθήνα.

Οι ανάγκες μάλιστα της καπιταλιστικής παραγωγής απαιτούν την ειδίκευση των εργαζομένων, καθώς η εργατική δύναμη θα πρέπει να είναι γενικά εκμεταλλεύσιμη για να μπορεί να παράγει κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες, ώστε να επιτυγχάνεται η εύκολη κινητικότητα της. Με τους όρους αυτούς ο Γ. Μηλιός ερμηνεύει μέσα από την αιτιολογική έκθεση την ψήφιση του ν.576/1977 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαιδεύσεως», που κατήργησε τα ΚΑΤΕ και τα αντικατέστησε με τα Κέντρα Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΚΑΤΕΕ), από τα οποία προήλθαν τα ΤΕΙ. Ειδικότερα, όπως αναλύεται, «είναι απαραίτητο (οι εκπαιδευόμενοι) να παίρνουν όχι μόνο τις πρακτικές και τις αναγκαίες θεωρητικές γνώσεις αλλά και τις γνώσεις εκείνες που συμβάλλουν στην προετοιμασία του ατόμου για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της κοινωνικής ζωής έξω από τον επαγγελματικό χώρο...Με το να μπορούν τα άτομα να παρουσιάζουν ευκινησία στην επαγγελματική τους ζωή και να αναπροσαρμόζονται, όχι μόνο εξασφαλίζονται οικονομικά και κοινωνικά, αλλά και συντελούν στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας» (Μηλιός, 1993:39-40)³⁶.

Ακόμη όμως και στις περιπτώσεις όπου η ανάλυση επιχειρεί να εστιάσει στο ρόλο του κράτους και των θεσμών του, δε λαμβάνονται υπόψη —ή τουλάχιστον υποτιμούνται— οι διαδικασίες και η συμμετοχή όλων των δρώντων του συστήματος, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατόν να κατανοηθεί αρχικά το έλλειμμα διακυβέρνησης και κατ' επέκταση οι αποτυχίες των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών που κατά καιρούς επιχειρούνται, ανεξάρτητα από την αξιολόγηση ή/και την αποδοχή τους. Έτσι η ανάλυση αδυνατεί να συμπεριλάβει όλα τα προβλήματα στο σύνολό τους και αναπαράγει συνεχώς γενικά και αόριστα στερεότυπα που αφορούν σε διαπιστώσεις για ένα κράτος συγκεντρωτικό, αυταρχικό, αναχρονιστικό και δυσκίνητο και τα οποία δημιουργούν ταυτόχρονα πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη μιας επιχειρηματολογίας που συνηγορεί στην αποψίλωση των αρμοδιοτήτων του κράτους και στην ανάληψη μέρους αυτών από τον ιδιωτικό τομέα, με σκοπό τελικά να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα του συστήματος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτή η κατά βάση αδυναμία μελέτης των διαδικασιών, των διαφόρων δρώντων και της δράσης

³⁶ Η Φραγκουδάκη, Α.(1977), Το πρόβλημα της τεχνικής εκπαίδευσης: αναπτυξιακή λογική και ιδεολογίες. Ο Πολίτης, Τεύχος 11,σελ.21-26, επιχειρώντας να ερμηνεύσει τις επιχειρούμενες αλλαγές στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του Γ. Παπανδρέου και του Κ. Καραμανλή, υποστηρίζει ότι η πρόθεση για οικονομική ανάπτυξη είχε κατεύθυνση και στόχο να υπηρετήσει ένα τμήμα του ελληνικού και ξένου κεφαλαίου που εκπροσωπούσαν από την ΕΚ, και τη συγκρότηση μιας νεοπαγούς αστικής τάξης, αφήνοντας την Τεχνική Εκπαίδευση να λειτουργήσει ως διέξοδο για τα φτωχά και αδύναμα στρώματα της ελληνικής κοινωνίας. Τέτοιου είδους συμπεράσματα δεν απαντούν συνολικά στον τρόπο διαμόρφωσης της κυβερνητικής ατζέντας. Ωστόσο συμφωνούμε με τη βασική διαπίστωση ότι δεν ήταν δυνατόν σε μια κοινωνία όπου ο αγροτικός και εργατικός πληθυσμός μαστιζόταν από την εξαθλίωση να αναμένεται από τον ίδιο να επιλέξει με τη θέλησή του να φοιτήσει σε ιδρύματα που το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ακατάλληλο, οι εκπαιδευτικές διέξοδοι και προοπτικές καθόλου αξιοζήλευτες και η οικονομική εξασφάλιση ανύπαρκτη, δηλαδή να αναπαράγει ο ίδιος τη δεινή οικονομική θέση του. Στην περίπτωση αυτή βέβαια και παρόλη την κοινωνιολογική αφετηρία, τα ερωτήματα που ανέκυπταν ήταν στην ουσία τους πολιτικά, αφορούσαν στην κατεύθυνση που θα είχε η επιχειρούμενη οικονομική ανάπτυξη μέσω της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και το στόχο που θα εξυπηρετούσε.

τους συγκαλύπτεται με το επιχείρημα ότι η τελική κατάληξη όλων των αναλύσεων πρέπει να είναι το ιδεολογικό περιεχόμενο και αφετηρία της εκπαιδευτικής πολιτικής βάσει των οποίων όλα συγκρίνονται και υποχωρούν.

Την ανάγκη μελέτης των διαδικασιών και όλων των δρώντων του πολιτικού συστήματος, επίσημων και ανεπίσημων, αναγνωρίζει ο Λάβδας με τη χρήση πλαισίων και προτύπων ανάλυσης της Πολιτικής Επιστήμης, ώστε να αποκτήσουμε γνώση του τρόπου με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις και θεσπίζονται τα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής. Η μελέτη αυτή δεν είναι στην ουσία της μηχανιστική, αλλά βαθιά πολιτική, δυνάμενη να αναδείξει ζητήματα όπως είναι η ανάγκη λογοδοσίας του συστήματος, βάσει του χαρακτήρα του αγαθού της εκπαίδευσης και του γεγονότος ότι τα ιδρύματα διαχειρίζονται και ξοδεύουν δημόσια χρήματα. Λογοδοσία, όμως, όχι έναντι του κράτους και των νομίμων εκλεγμένων αντιπροσώπων του αλλά προς την κοινωνία και τους πολίτες της. Συνεπώς η εκπαιδευτική πολιτική ως δημόσια πολιτική θα πρέπει να είναι αντικείμενο διαβούλευσης, η δε πολιτική διαδικασία βάσει της οποίας πραγματώνεται θα πρέπει να είναι διαφανής και ανοικτή στο δημόσιο έλεγχο (Λάβδας, 2005:63-64).

Τις διαδικασίες και τη δυναμική που εμφανίζουν στις διαθέσιμες επιλογές μελετά και ο Μοσχόπουλος (2006), όμως τονίζει τη σημασία των διαδικασιών ως ανεξάρτητου παράγοντα, που ξεφεύγει από τα τετριμμένα. Στο πλαίσιο της ανάλυσής του, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής της «τροχιάς εξάρτησης»³⁷. Δηλαδή αναπτύχθηκε μέσα από τη βαθμιαία ενίσχυση μιας σειράς γεγονότων που επιδρούν στη μορφή του σε βαθμό δυσανάλογο προς την αρχική τους σημασία, περιορίζοντας τις διαθέσιμες επιλογές των δρώντων. Για το λόγο αυτό ακόμη και όταν επιλέγονται ορθολογικές λύσεις, αυτές αμέσως εγκαταλείπονται με την τροποποίηση ή την αναστολή εφαρμογής τους. Ωστόσο αυτό που διαφοροποιεί την εργασία του από άλλα εγχειρήματα (Λιανός, 2012) είναι το γεγονός ότι ο Μοσχόπουλος εξηγεί αυτή την αδυναμία ως συνέπεια της πρόταξης του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας του ελληνικού διοικητικού μοντέλου στη δομή και λειτουργία της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια το εκπαιδευτικό σύστημα προσαρμόστηκε στις απαιτήσεις που είχε το διοικητικό σύστημα από τους διεκδικητές δημοσίου υπαλλήλους. Ουσιαστικά η δημόσια διοίκηση επέβαλε τους όρους και τα χαρακτηριστικά της στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, οι οποίοι στη συνέχεια λειτούργησαν σε παράλληλη πορεία με αυτήν.

³⁷ Για την νεο-θεσμική προσέγγιση και ειδικότερα την ιστορική νεο-θεσμική, την οποία και η παρούσα μελέτη επιλέγει στη ερμηνεία της εκπαιδευτικής πολιτικής ως δημόσιας πολιτικής ειδικά στο ευρωπαϊκό επίπεδο, βλ. για τη θεωρητική της διάσταση στην παράγραφο 3.6 και ακολούθως στο κεφάλαιο 4 την υιοθέτησή της στην ερμηνεία της διαδικασίας της Μπολόνια. Περαιτέρω, η παρούσα περίπτωση μελέτης των ΤΕΙ διαπιστώνει ότι από τη δεύτερη φάση λειτουργίας του θεσμού και μετά, δηλαδή χρονικά από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα, τα ΤΕΙ παγιώνουν τη θέση τους στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και παρά την έντονη αμφισβήτησή τους συνεχίζουν τη λειτουργία τους. Την άποψη αυτή ενισχύουν οι υφιστάμενες έντονες εξωτερικές πιέσεις, όπως είναι οι συνθήκες της οικονομικής κρίσης που αντιμετωπίζει η Ελλάδα, στοιχείο που θα ήταν αφετηρία για ριζικές αλλαγές, πέρα από τον περιορισμό του μεγέθους τους, που αποφασίστηκε με το σχέδιο «Αθηνά». Για την εξέλιξη των ΤΕΙ και την παγίωση της λειτουργίας τους βλ. κεφάλαιο 6.

Ενδιαφέρον για την παρούσα μελέτη προκύπτει και από την εργασία του Καβασακάλη (2011α) για τη διασφάλιση της ποιότητας στον πανεπιστημιακό τομέα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ειδικότερα η προσπάθεια αυτή απομακρύνεται από το συνήθη τρόπο ανάλυσης των συμφερόντων και εστιάζει στο ρόλο που διαδραματίζουν οι ιδέες και οι πεποιθήσεις στη διαμόρφωση των πολιτικών. Με την υιοθέτηση του Μοντέλου των Συνασπισμών Υπεράσπισης (Advocacy Coalition Framework) των Sabatier & Jekins-Smith και βασιζόμενος στην υπόθεση ότι οι κλασικοί δρώντες ενός υποσυστήματος διαθέτουν ένα δομημένο σύστημα πεποιθήσεων για τις αιτίες των προβλημάτων και τις πιθανές λύσεις, ο Καβασακάλης επιχείρησε να διερευνήσει τις πεποιθήσεις των δρώντων των δικτύων του υποσυστήματος του πανεπιστημιακού τομέα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Για το λόγο αυτό πραγματοποίησε συνεντεύξεις με μέλη της Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Συλλόγων Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού (ΠΟΣΔΕΠ) των Πανεπιστημίων, ακολούθως της Συνόδου των Πρυτάνεων των ιδρυμάτων του Πανεπιστημιακού Τομέα, του ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, του Ιδρύματος Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών του Συλλόγου των Ελλήνων Βιομηχάνων και με μεμονωμένους δρώντες. Για τις ανάγκες της ανωτέρω μελέτης, ως δίκτυα πολιτικής λογίζονται ότι είναι τα πολιτικά κόμματα [Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα (ΠΑΣΟΚ), Συνασπισμός της Ριζοσπαστικής Αριστεράς, (ΣΥΡΙΖΑ), Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας(ΚΚΕ)] και κυβερνητικά δίκτυα η Νέα Δημοκρατία (ΝΔ) και το Υπουργείο Παιδείας.

Εντέλει στα πορίσματά του ο Καβασακάλης υποστηρίζει ότι παρά τις επιμέρους διαφορετικές και συγκρουόμενες πεποιθήσεις των δρώντων των ανωτέρω δικτύων για τη διασφάλιση της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, αυτοί τελικά μοιράζονται και επιμέρους συμφωνίες, όπως για την αυτοτέλεια του ελληνικού Πανεπιστημίου, τον απρογραμμάτιστο σχεδιασμό με τον οποίο έγινε η διεύρυνση του πανεπιστημιακού τομέα, την έννοια της ποιότητας και την ανάγκη η αξιολόγηση να συνοδεύεται από την ανάληψη των ευθυνών της ελληνικής πολιτείας. Περαιτέρω τα δίκτυα που έχουν δημιουργηθεί εντός του συστήματος του Πανεπιστημιακού Τομέα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΠΟΣΔΕΠ και Σύνοδος των Πρυτάνεων) έχουν συγκεκριμένες δομές και δράσεις που έχουν στόχο τον επηρεασμό των δημοσίων πολιτικών για το Πανεπιστήμιο. Στο πλαίσιο αυτών των δικτύων λειτουργούν εξειδικευμένες ομάδες εργασίας που ασχολούνται με θέματα που αφορούν τα Πανεπιστήμια. Περαιτέρω και τα υπόλοιπα δίκτυα, παρόλο που η δράση τους δεν περιορίζεται στο υποσύστημα πολιτικής του ελληνικού Πανεπιστημίου, διαθέτουν εξειδικευμένες υποομάδες που αναλύουν και παράγουν προτάσεις για τις πολιτικές που εφαρμόζονται στα Πανεπιστήμια. Υπό την έννοια των ανωτέρω, το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει ο ερευνητής είναι ότι το υποσύστημα πολιτικών που δομείται στο χώρο του ελληνικού πανεπιστημίου μπορεί να λογιστεί ως μια οριοθετημένη κοινότητα πολιτικής, συναποτελούμενη από όλα εκείνα τα στοιχεία που μπορούν να τη χαρακτηρίζουν «ώριμο» υποσύστημα πολιτικής.

Ως δημόσια πολιτική εξετάστηκε η πολιτική για τα Πανεπιστήμια από τους Πελαγίδη και Μητσόπουλο (2006). Εύλογα η θεωρητική οπτική που υιοθετήθηκε από τους ανωτέρω συγγραφείς είναι αυτή της σχολής της Δημόσιας Επιλογής³⁸, δηλαδή της εφαρμογής της οικονομικής ανάλυσης για τη διατύπωση προτάσεων με σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία του πανεπιστημιακού τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Οι Πελαγίδης-Μητσόπουλος (2006:241), «βάλλουν» κατά του κρατικομονοπωλιακού χαρακτήρα της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Θεωρούν ότι η διατήρησή του σκοπό είχε να εξυπηρετήσει πελατειακές σχέσεις του κομματικού συστήματος. Στο πλαίσιο αυτό η κατανομή της χρηματοδότησης έγινε το «εργαλείο» για να ευνοηθούν ομάδες εντός των Πανεπιστημίων που για αντάλλαγμα προσέφεραν τη βοήθεια και την υποστήριξή τους, ώστε πολιτικοί και κόμματα να εξασφαλίσουν την επανεκλογή τους. Ως αποτέλεσμα είχαμε την κατασπατάληση δημοσίων πόρων και μια χαμηλής ποιότητας παρεχόμενη εκπαίδευση, που με τη σειρά της οδήγησε σε πτυχιούχους που αντιμετωπίζουν το φάσμα της ανεργίας. Υποστηρίζεται δε ότι το ποσοστό των πτυχιούχων που βρίσκει εργασία είναι αρκετά χαμηλό σε σχέση με τη δεδομένη δαπάνη της Ελλάδας για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ως ποσοστό του Α.Ε.Π. (όπ.π.: 261).

Ουσιαστικά οι Πελαγίδης και Μητσόπουλος δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των ατομικών κινήτρων και αντιμάχονται τον κρατισμό. Είναι φανερό ότι δεν έχουν καμία εμπιστοσύνη στη συλλογικότητα, καθώς κάνουν λόγο για φαινόμενα όπως αυτό του «λαθρεπιβάτη» (free-rider) (όπ.π.:244), δηλαδή την προσπάθεια αποφυγής από πλευράς των ατόμων εκτέλεσης των καθηκόντων τους και ανάληψης των ευθυνών τους, λόγω της πεποίθησης ότι θα τους καλύψει η ομάδα και έτσι θα μείνουν απαραίτητοι (Λαδής-Νταλάκου, 2010:37). Στη βάση του επιχειρήματός τους ο ανταγωνισμός θα αντιμετωπίσει τις παθογένειες του ελληνικού Πανεπιστημίου. Για το λόγο αυτό προτείνουν την υιοθέτηση της μεικτής χρηματοδότησης, δηλαδή από

³⁸ Η Θεωρία της Δημόσιας Επιλογής (Public Choice Theory) αποτελεί κλάδο της «Θεωρίας της Ορθολογικής Επιλογής» (Rational Choice Theory). Η θεωρία της ορθολογικής επιλογής επικεντρώνεται στη μελέτη των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών θεσμών κάνοντας χρήση των εννοιών της μικροοικονομικής, της θεωρίας των παιγνίων και της θεωρίας λήψης αποφάσεων. Με τον τρόπο αυτό θέματα τα οποία μέχρι σήμερα αποτελούσαν προνομιακό πεδίο έρευνας και μελέτης της πολιτικής επιστήμης, της νομικής επιστήμης, της κοινωνιολογίας και της ιστορίας, αναλύονται πλέον και με τα εργαλεία της μικροοικονομικής και των οικονομικών της ευημερίας. Ουσιαστικά, η σχολή της ορθολογικής επιλογής αποτελεί μια μετεξέλιξη του μεθοδολογικού ατομικισμού στις κοινωνικές επιστήμες και επικεντρώνει την έρευνά της στη μονάδα μέσα από την οποία ερμηνεύει κάθε επιλογή ακόμα και συλλογική. Δίνει έμφαση στα ατομικά κίνητρα και έχει ως βασική παραδοχή ότι ο άνθρωπος συμπεριφέρεται ορθολογικά, δίνοντας έμφαση στην υπεράσπιση του προσωπικού του κέρδους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της αντίληψης είναι ο πολίτης ως ψηφοφόρος/καταναλωτής και ο πολιτικός ως επιχειρηματίας/πωλητής, που προβαίνουν σε μια σειρά από υπολογισμούς κόστους/οφέλους, ώστε να κάνουν τις επιλογές τους και να μεγιστοποιήσουν το προσωπικό τους συμφέρον. Στην ανάπτυξη της θεωρίας σημαντική ήταν η συμβολή του Schumpeter. Για τη Σχολή της Δημόσιας Επιλογής βλ. Χατζής, Α.(2012), Πολιτική Χωρίς Ρομαντισμό: Διανεμητικές Συσπειρώσεις και Προσοδοθηρία στο Το Δημόσιο Δίκαιο Σε Εξέλιξη: Σύμμεικτα Προς Τιμήν του Καθηγητού Πέτρου Ι. Παραρά. Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή, σελ. 1121-1136 και Σπανού, Κ.(2000), Διοίκηση, Πολίτες και Δημοκρατία. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.71-74. Παράδειγμα εφαρμογής της θεωρίας της Ορθολογικής Επιλογής μέσω της οικονομικής ανάλυσης στη θρησκεία και στο θεσμό της εκκλησίας βλ. Πελαγίδης, Θ.(2008), Οικονομική Ανάλυση της Θρησκείας. Η ελληνική περίπτωση και η σύγκρισή της με την Ευρώπη. «Σπουδαί», Τόμος 58(3-4), Πανεπιστήμιο Πειραιώς, σελ.225-246.

την αγορά και το κράτος με κίνητρα για τους φοιτητές και τους διδάσκοντες. Όσον αφορά τους προερχόμενους από τις αδύναμες οικονομικά ομάδες φοιτητές, προτείνεται η χρησιμοποίηση άτοκων δανείων, η οποία ενδεχομένως θα μπορούσε να εξεταστεί και στο επίπεδο των μεταπτυχιακών σπουδών.

Είναι προφανές και τεκμηριώνεται από πλήθος μελετών ότι ο κλάδος της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης συνέβαλε καθοριστικά στη θεμελίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής ως επιστημονικού πεδίου έρευνας και επηρέασε ακόμη και τη λήψη αποφάσεων μέσα από την κριτική που άσκησε στις εφαρμοζόμενες πολιτικές και επιχειρούμενες κατά καιρούς μεταρρυθμίσεις (Σταμέλος, 2009:116). Ακολουθώντας, τα Οικονομικά ανέδειξαν την αναπτυξιακή διάσταση της εκπαίδευσης ως κρίσιμη συνιστώσα για τις πολιτικές των αναπτυσσόμενων και ανεπτυγμένων κρατών, οι δε Επιστήμες της Εκπαίδευσης συνέβαλαν στη συγκρότηση της εκπαίδευσης ως ενός πολύπλευρου φαινομένου που εξελίσσεται ιστορικά σε σχέση αλληλεπίδρασης με τις υφιστάμενες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές δομές σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Ο ερευνητής των κοινωνικών επιστημών ανάλογα με τη μεθοδολογική ή/και θεωρητική του προσέγγιση παρουσιάζει, ελέγχει, κρίνει, συγκρίνει και αποτυπώνει τις απόψεις του με βάση αυτό που ισχύει ή θα έπρεπε να ισχύει. Ωστόσο, η εκπαιδευτική πολιτική ως πεδίο κρατικής δράσης δεν αναλύεται με όρους παιδαγωγικούς ούτε εξαντλείται μόνο μέσα από την ανάγνωση των νομοθετικών κειμένων, προκειμένου να αποκαλυφθούν οι προθέσεις όσων αποφασίζουν την εκπαιδευτική πολιτική, γιατί αυτό οδηγεί στον προσδιορισμό, την αξιολόγηση και εν γένει την ανάλυση των προβλημάτων σύμφωνα με τις ιδεολογικές και αξιακές αντιλήψεις του ερευνητή, χωρίς ωστόσο να μπορεί να εξηγήσει την επανάληψή τους.

Περαιτέρω η υστέρηση της Τριτοβάθμιας Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα ερμηνεύτηκε αρχικά μέσα από την ταύτιση των ΚΑΤΕ στη συνείδηση των Ελλήνων πολιτών με ένα αυταρχικό και περιοριστικό στρατιωτικό καθεστώς (kalamatianou, Karmas & Lianos, 1988:273), γεγονός που ενίσχυσε τις ήδη ενσωματωμένες στην ελληνική κοινωνία και όλους τους θεσμούς, και όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς, πεποιθήσεις, ιδέες και πρότυπα συμπεριφοράς, ότι η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση αποτελεί συνώνυμο της χειρωνακτικής εργασίας, στερείται διανοητικής διεργασίας, προκαλεί σωματική κόπωση και ως εκ τούτου απαιτεί μόνο σωματική ρώμη. Στο πλαίσιο αυτό με την έννοια της «κυρίαρχης κουλτούρας»³⁹ δεν είναι δύσκολο να αποτυπωθούν οι στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις και πρότυπα

³⁹ Βλ. Κασσωτάκης, Μ.(1986), Η προσπάθεια ανάπτυξης της Μέσης Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της: Μια ερμηνευτική προσέγγιση στο Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, σελ.32-38, όπου η «κυρίαρχη κουλτούρα» εκφράζεται ως τρόπος ζωής, σκέψης και συμπεριφοράς, που υιοθετήθηκε από ολόκληρη την ελληνική κοινωνία, δεδομένης της ανυπαρξίας παγιωμένων ταξικών σχέσεων και κοινωνικών στεγανών, ανάλογων προς εκείνων που αναπτύχθηκαν στις δυτικές κοινωνίες, και εκφράστηκε με το πρότυπο του κλασικά μορφωμένου ανθρώπου και την απόρριψη κάθε είδους τεχνικής εκπαίδευσης που θεωρούταν ότι δεν διέθετε καμία μορφωτική αξία. Στην εξέλιξη αυτή επισημαίνεται ο σημαντικός ρόλος του ελληνικού κράτους.

συμπεριφοράς. Ωστόσο, πώς αυτές αναπαράγονται στο εσωτερικό των θεσμών από τις ομάδες που έχουν κυρίαρχο ρόλο; Υπό την έννοια αυτή σημαντικός δεν είναι μόνο ο ρόλος του κράτους, αλλά και οι βαθιά εδραιωμένες στάσεις, που δεσμεύουν τις διαθέσιμες επιλογές και αναπαράγουν στερεότυπα που καθιστούν την αλλαγή δύσκολη ακόμη και μετά από αποφάσεις των ιθυνόντων. Η μελέτη συνεπώς για την εξήγηση υστέρησης της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε μια διάρκεια απαιτεί τη μελέτη μιας σειράς τυπικών και άτυπων θεσμών που διαμορφώνουν, επηρεάζουν ή/και περιορίζουν πολιτικές και κοινωνικές συμπεριφορές.

Ακολουθώντας, η μελέτη των διαδικασιών στο πλαίσιο των οποίων λαμβάνονται οι αποφάσεις για την εκπαίδευση και συνεπώς το θεσμικό σύστημα μέσα στο οποίο αυτές προσαρμόζονται και εξελίσσονται αναδεικνύει διαστάσεις των προβλημάτων που δεν αφορούν το περιεχόμενο της πολιτικής αλλά επιδρούν σ' αυτό⁴⁰.

Η Πολιτική Επιστήμη, δυστυχώς, στη χώρα μας πλημμελώς και αποσπασματικά μόνο έχει υπεισέλθει στην έρευνα και τη μελέτη άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, προφανώς εξαιτίας της σχετικά μικρής προόδου του κλάδου της ανάλυσης δημοσίων πολιτικών και αντίθετα της συνεχούς και ενδεχομένως υπέρμετρης ανάπτυξης του κλάδου των Διεθνών Σχέσεων, ως επακόλουθο της ανάγκης μελέτης και παραγωγής προτάσεων εξωτερικής πολιτικής για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στις διακρατικές σχέσεις της Ελλάδας με τις γείτονες χώρες από το πρόσφατο παρελθόν μέχρι και σήμερα, αλλά και της αρχικής μελέτης της ευρωπαϊκής συνεργασίας ως υπο-κλάδου της⁴¹. Ολοκληρωμένες μελέτες σε τομείς ή και επιμέρους θέματα της εκπαιδευτικής πολιτικής που να στηρίζονται σε εμπειρική έρευνα και να θεμελιώνονται από θεωρητικά εργαλεία της Πολιτικής Επιστήμης

⁴⁰ Βλ. Παπαδάκης, Ν.(2003), Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική(.). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα,σελ. 264, όπου ανεξάρτητα της προσέγγισης την οποία επιχειρεί, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ανάλυση-μελέτη της Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι κατά κύριο λόγο υπόθεση της Πολιτικής Επιστήμης.

⁴¹ Για την ανάπτυξη της διεθνολογικής σκέψης στην Ελλάδα, υπό την έννοια οικοδόμησης μιας επιστημονικής ταυτότητας, βλ. Μικέλης, Κ.(2008), Αγνοημένη ή κυρίαρχη ή υποτιμημένη; Η ανάπτυξη της διεθνολογικής σκέψης στην Ελλάδα και ο παράγοντας οικονομία. Αγορά χωρίς Σύνορα, Τόμος 14(2), σελ.124-144. Το ενδιαφέρον βέβαια των παρατηρήσεων του Μικέλη είναι ότι η προσπάθεια ανάπτυξης της διεθνολογίας από την πολιτική επιστήμη και ειδικότερα τη στρατηγική και τη γεωπολιτική δεν προηγήθηκε αλλά ακολούθησε τις προσπάθειες φορέων οικονομικής-κοινωνιολογικής και γεωοικονομικής σκέψης να αρθρώσουν διεθνολογικό λόγο. Για το λόγο αυτό και σε προηγούμενο άρθρο του Μικέλη, Κ.(2007), «Είναι η θεωρία Ανόητε! 'Η μήπως όχι;» Οι Διεθνείς σχέσεις στην Ελλάδα: Ελληνική ή Αμερικανική Κοινωνική Επιστήμη. Γεωστρατηγική, Τεύχος 12, σελ.94-109, επισημαίνει ότι αυτή η αγνόηση του στοχαστικού παρελθόντος φαίνεται να έχει εγκλωβίσει την επιστημονική αξιολόγηση σε απτά γεγονότα της εξωτερικής πολιτικής αντί της συνεκτικής κατανόησής της ως φαινομένου με ευρύτερες διεργασίες ή και με εσωτερικές επιρροές. Στο βαθμό που ο Μικέλης ασκεί κριτική για την πρόταση των γεγονότων έναντι της θεωρίας και της επιστήμης, ορθά τοποθετείται και αυτό γιατί μια τέτοια προσέγγιση κάλλιστα μπορεί να επιλέγει τα γεγονότα για να τα ερμηνεύσει με τέτοιο τρόπο που να οδηγούν στην επιβεβαίωση της. Η επιστήμη άλλωστε διατηρεί την αυθύπαρκτη υπόστασή της εκτός των γεγονότων. Το καίριο ερώτημα όμως που ανακύπτει είναι η χρησιμότητά της χωρίς τα γεγονότα και υπό αυτή την έννοια πώς ορίζεται και ποιος είναι ο σκοπός της. Στη βάση της η συζήτηση αυτή δεν μαρτυρά τη θεωρητική προσέγγιση αλλά τη μεθοδολογική οπτική και συνεπώς την κοσμοαντίληψη του ερευνητή.

είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Ενδεικτικά μόνο να αναφέρουμε ότι οι αποφάσεις δε λαμβάνονται πάντα με ορθολογικό τρόπο και γι' αυτό και δεν μπορούν να ερμηνευθούν μόνο ορθολογικά.

Πώς εξηγείται η αδυναμία, για δύο και πλέον δεκαετίες, ενός συγκεντρωτικού κράτους σε μια ελεγχόμενη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση να εκδώσει τα προεδρικά διατάγματα για τα επαγγελματικά δικαιώματα –κατοχύρωση των φοιτητών των ΤΕΙ; Πολύ δε περισσότερο σήμερα, που το ελληνικό κράτος επαναπροσδιορίζει το ρόλο του στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και παρουσιάζεται ως ορθολογικός δρών, που υιοθετεί όρους και πρακτικές της ιδιωτικής οικονομίας, γιατί συνεχίζεται μια εκκρεμότητα που αποδυναμώνει τη θεσμική υπόσταση των ΤΕΙ και συντηρεί το καθεστώς της άνισης μεταχείρισης για εκείνους τους πτυχιούχους που δεν έχουν επαγγελματικά δικαιώματα σε σχέση με άλλους αντίστοιχου επιπέδου πτυχιούχους των κρατών-μελών της ΕΕ που ασκούν επαγγελματική δραστηριότητα στην Ελλάδα μέσω της ευρωπαϊκής νομοθεσίας; Το γεγονός αυτό εμποδίζει τη διεύρυνση των επαγγελματικών δραστηριοτήτων και αντιτίθεται στην επιδίωξή του για αύξηση της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας.

Πώς εξηγείται το έλλειμμα υλοποίησης (implementation deficit) των πολιτικών στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση, πρόβλημα που επισημάνθηκε και από το υπηρεσιακό επίπεδο της διοίκησης και τα ιδρύματα στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, με παραδείγματα, όπως η διαγραφή των φοιτητών που υπερβαίνουν την ανώτατη διάρκεια φοίτησης, η συμμετοχή μελών Εκπαιδευτικού Προσωπικού από ΑΕΙ της αλλοδαπής στις εισηγητικές επιτροπές και τα εκλεκτορικά σώματα για την εκλογή μελών Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ) και Εκπαιδευτικού Προσωπικού(ΕΠ), η πλήρης εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων [European Credit Transfer (and Accumulation) System-ECTS] και ειδικότερα του Παραρτήματος Διπλώματος (Diploma Supplement-DS), όπως και η έκδοση των Οργανισμών και Εσωτερικών Κανονισμών λειτουργίας των ιδρυμάτων;

Η διερεύνηση του τρόπου όπως και του βαθμού υλοποίησης (implementation) γενικότερα των κρατικών πολιτικών και συνεπώς η εξακρίβωση των αδυναμιών και ανεπαρειών που αυτή παρουσιάζει είναι μια άκρως ενδιαφέρουσα και αποκαλυπτική διαδικασία για τον τρόπο λειτουργίας του πολιτικού συστήματος. Όπως έχουμε ήδη αναλύσει, η υλοποίηση των πολιτικών είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη φάση της διαδικασίας διαμόρφωσής (formulation) τους ενώ η μεταξύ τους σχέση δεν εξελίσσεται πάντα σε γραμμική πορεία. Πώς το ελληνικό κράτος σχεδιάζει την εκπαιδευτική πολιτική, με ποιους διαβουλεύεται και πώς συντονίζεται στις δράσεις που αναλαμβάνει με τους άλλους δρώντες της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης; Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά μπορούν να μας οδηγήσουν σε συμπεράσματα για το επίπεδο της δημοκρατικής λειτουργίας και αποτελεσματικότητας του ελληνικού κράτους στον τομέα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, συμπεράσματα που δε σχετίζονται κατ' ανάγκη με το περιεχόμενο της πολιτικής που κάθε φορά αποφασίζεται αλλά ωστόσο μπορεί να εξηγήσουν την επιτυχία ή την ακύρωσή του.

Τέλος, και ως συνέπεια της διαρκούς διεύρυνσης του πεδίου των αρμοδιοτήτων της ΕΕ μέσα από τις συνεχείς αναθεωρήσεις των ιδρυτικών συνθηκών της, σε όλους σχεδόν τους τομείς δημόσιας δράσης των κρατών-μελών, δεν είναι δυνατή η μελέτη της άσκησης των πολιτικών τους μόνο ως εθνικών. Συνεπώς και η εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να αναλυθεί μόνο ως εθνική πολιτική, παρά το γεγονός των κατά βάση περιορισμένων αρμοδιοτήτων της ΕΕ στον τομέα αυτό. Τουναντίον, άποψή μας, την οποία θα καταδείξουμε, είναι ότι πολύ περισσότερο ο ερευνητής της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλει πλέον να γνωρίζει το θεσμικό και πολιτικό σύστημα της ΕΕ, να μπορεί να κατανοεί τον τρόπο που εξελίσσεται το φαινόμενο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και πώς αυτό συμπεριλαμβάνει και τον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό αποτελεί το πρώτο βασικό ερώτημα της παρούσας μελέτης στο ευρωπαϊκό επίπεδο. Ακολούθως διερευνάται πώς οι πολιτικές των κρατών-μελών για την εκπαίδευση και ειδικότερα για την Ανώτατη Εκπαίδευση επηρεάζονται από τις πολιτικές της ΕΕ και όχι κατ' ανάγκη από τις ρητές αναφορές των διατάξεων που αφορούν την εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Πώς διαμορφώνεται κάθε φορά η ατζέντα των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση; Κάτω από ποιες συνθήκες και ποιοι ήταν οι αποφασιστικοί παράγοντες που τελικά οδήγησαν στην ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση; Πώς ερμηνεύονται οι εξελίξεις στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια, που αναπτύσσεται εκτός του θεσμικού πλαισίου της ΕΕ αλλά κατεξοχήν υποστηρίζεται και επηρεάζεται θεσμικά και οικονομικά από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή;

Η διερεύνηση όλων των ανωτέρω ερωτημάτων, που συνολικά καλύπτουν τον κύκλο της πολιτικής διαδικασίας για την εκπαιδευτική πολιτική, θα μας επιτρέψει να απαντήσουμε στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης, που σχετίζεται με το ύφος της πολιτικής (policy style) του ελληνικού κράτους στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής και ειδικότερα στην περίπτωση των ΤΕΙ ή με άλλα λόγια τον τρόπο με τον οποίο η διοίκηση προσεγγίζει και επιλύει τα προβλήματα και ακολούθως τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους άλλους δρώντες της εντός της πολιτικής διαδικασίας, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ανώτατη Εκπαίδευση στην υπό εξέταση περίπτωση.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΩΣ ΠΟΛΥΕΠΙΠΕΔΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ

3.1 Ο θεωρητικός διάλογος για τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης

3.1.1 Με αφετηρία τη θεωρία των Διεθνών Σχέσεων

Η ανάγκη προώθησης της διεθνούς συνεργασίας με σκοπό τη διατήρηση της διεθνούς ειρήνης, ασφάλειας και ευημερίας δεν είναι εγχείρημα που αναλήφθηκε για πρώτη φορά στη γηραιά ήπειρο από τα ιδρυτικά κράτη-μέλη των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Παραδοσιακά ενυπάρχει ως μια αντίρροπη τάση άμβλυνσης των συγκρούσεων στο διεθνές πεδίο, που εκδηλώνεται σε επίπεδο πολιτικό, οικονομικό και ιδεολογικό, μεταξύ σοσιαλιστικών και μη σοσιαλιστικών κρατών, ολοκληρωτισμού και δημοκρατίας, συστημάτων κρατικής κυριαρχίας και οικονομίας της αγοράς, ανεπτυγμένων και υπανάπτυκτων κρατών (Χριστοδουλίδης, 1984:27).

Την παρατήρηση αυτή για το πώς λειτουργεί ο κόσμος, δηλαδή το δίπολο των σχέσεων σύγκρουσης και συνεργασίας, συμπεριέλαβε αρχικά το Διεθνές Δίκαιο και η Διπλωματική ιστορία και συμπύκνωσε ακολούθως η Πολιτική Επιστήμη και ειδικότερα οι Διεθνείς Σχέσεις γύρω από δύο προσεγγίσεις, τον ιδεαλισμό και τον πολιτικό ρεαλισμό. Ο ιδεαλισμός, κήρυκας του οποίου θεωρείται ο Πρόεδρος των ΗΠΑ Woodrow Wilson, βρήκε ουσιαστικά την επιστημονική έκφρασή του μέσα από τα έργα μιας μερίδας πρωτοπόρων νομικών διεθνολόγων, όπως οι Νικόλας Πολίτης, Hugo Krabbe, George Scelle, Hans Kelsen, Hersch Lauterpach, Alphose von Verdross, Charles de Visscher και Quincy Wright. Οι νομικοί αυτοί τόνιζαν τη συνεχή ανάπτυξη των σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των κρατών, τη δεσμευτικότητα του Διεθνούς Δικαίου, τη φθίνουσα σημασία της εθνικής κυριαρχίας και την αποκήρυξη του πολέμου στις διακρατικές σχέσεις. Μερικοί από εκείνους θεωρούσαν το άτομο υποκείμενο του Διεθνούς Δικαίου, ενώ άλλοι οραματίζονταν την επικράτηση της διεθνούς ηθικής ή την εξέλιξή της σε μια παγκόσμια κυβέρνηση (Ηρακλείδης, 2009:38-39).

Αντίθετα, για τον πολιτικό ρεαλισμό, έτσι όπως με σαφήνεια εκφράστηκε στο έργο του Hans Morgenthau (1948), η πολιτική όπως και η κοινωνία κυβερνάται από αντικειμενικούς νόμους που έχουν τις ρίζες τους στην ανθρώπινη φύση. Το συμφέρον είναι η ουσία της πολιτικής, δεν επηρεάζεται από το χρόνο και τον τύπο και καθορίζεται με όρους ισχύος που δεν είναι σταθεροί για πάντα. Το άτομο έχει ηθικό δικαίωμα να θυσιάσει τον εαυτό του στην υπεράσπιση ηθικών αρχών, το κράτος όμως δεν έχει το δικαίωμα να αφήσει τις ηθικές του αποδοκimasίες για την καταπάτηση της ελευθερίας να μπουκ στο δρόμο μιας επιτυχημένης πολιτικής. Πρωταρχικός του σκοπός είναι η επιβίωση (Morgenthau, 1967:3-14).

Για τους οπαδούς του νεορεαλισμού (Waltz, 1979), που κατά την άποψή μας επιχείρησαν να συστηματοποιήσουν τις βασικές θέσεις του μετακλασικού ρεαλισμού, είναι η δομή του συστήματος που προσδιορίζει τη συμπεριφορά των σημαντικότερων μερών του, η οποία αρχικά προσδιορίζεται από τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, ακολούθως όμως επιδρά στις επιμέρους μονάδες του. Όσον δε αφορά τις απόψεις για εγκαθίδρυση μιας παγκόσμιας κεντρικής κυβέρνησης, αυτό ουσιαστικά συνιστά μια πρόσκληση για ένα νέο παγκόσμιο πόλεμο, καθόσον τα κράτη δεν μπορούν να εμπιστευτούν διευθύνουσες δυνάμεις σε μια κεντρική εξουσία εκτός αν αυτή είναι δυνατόν να τους προστατέψει.

Η θεωρία συνεπώς για τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, όπως διαπιστώνει και ο Ήφαιστος (2000:98) έλκει την καταγωγή της από τη θεωρία των Διεθνών Σχέσεων, δεδομένου ότι ακόμη και η στοιχειώδης εξέταση των αφετηριακών προσπαθειών της μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε πως οι κυριότεροι σκοποί της ήταν η διασφάλιση της τάξης, της ασφάλειας, της ειρήνης, της σταθερότητας και της δικαιοσύνης, θέματα δηλαδή με τα οποία ασχολείται η θεωρία των Διεθνών Σχέσεων.

3.1.2 Νεολειτουργισμός

Ο νεολειτουργισμός δεν ταυτίζεται με τον πολιτικό ιδεαλισμό⁴², αλλά με αναφορά στην προσπάθειά του να περιγράψει τις διαδικασίες της ευρωπαϊκής συνεργασίας συμβαδίζει με την αντίληψή του ότι είναι δυνατόν η νομιμοφροσύνη να μεταβιβαστεί σε μια υπέρτερη αρχή και συνεπώς να υπάρξει υπέρβαση της ετερότητας των κρατών.

Υπάρχουν δύο λόγοι για τους οποίους ο νεολειτουργισμός είναι σημαντικός (Rosamond, 2006:75). Πρώτον γιατί φανερώνει το νέο τρόπο σκέψης στις κοινωνικές επιστήμες που εμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1950 και καθ'όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960, και την επιθυμία να εξηγήσει, να ταξινομήσει και να παραγάγει υποθέσεις για την περαιτέρω προαγωγή της εμπειρικής έρευνας.

⁴² Σύμφωνα με τον Ήφαιστο, στο παρελθόν χρησιμοποιήθηκαν πολλές ονομασίες ρευμάτων για την ολοκλήρωση. Αν και επιφυλάσσεται ως προς την ταξινόμηση, κυριότερες θεωρεί αυτές των φεντεραλιστών(federalists), λειτουργιστών (functionalists), νεολειτουργιστών (neofunctionalists), νεοφιλελεύθερων και διακυβερνητικών (intergovernmentalists) ή γκωλικών ή πλουραλιστών. Όμως η πιο σημαντική εξέλιξη των τελευταίων δεκαετιών στη θεωρία των Διεθνών Σχέσεων και στη θεωρία ολοκλήρωσης αφορά στο γεγονός της συγχώνευσης και αφομοίωσης όλων των σχολών σκέψης ιδεαλιστικών καταβολών από την ανάπτυξη του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος. Για το λόγο αυτό, κατατάσσει τις τέσσερις πρώτες προσεγγίσεις (φεντεραλιστές, λειτουργιστές, νεολειτουργιστές, νεοφιλελεύθερους) στην ιδεαλιστική-φιλελεύθερη παράδοση που σήμερα εκφράζεται από τους νεοφιλελεύθερους και την προσέγγιση των διακυβερνητικών-γκωλικών, στο ρεύμα του πολιτικού ρεαλισμού. Ουσιαστικά ο Ήφαιστος θεωρεί τη θεωρία ολοκλήρωσης μέρος της θεωρίας των Διεθνών Σχέσεων και το σύνολο των ιδεαλιστικών-φιλελεύθερων προσεγγίσεων ως προσπάθεια επίθεσης έναντι του βασικού παραδείγματος του ρεαλισμού. Βλ. Ήφαιστος, Π. (2000), *Θεωρία Διεθνούς και Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης*, 2^η έκδοση. Εκδόσεις Ποιότητα, Αθήνα, σελ.135-136. Την ίδια βασική διάκριση παρουσιάζουν οι Jackson, R.-Sorensen, G. (2006), *Θεωρία και Μεθοδολογία των Διεθνών Σχέσεων*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ. 62-107 και 163-209. Ειδικότερα οι συγγραφείς, εκτός του ουτοπικού ή ιδεαλιστικού φιλελευθερισμού της δεκαετίας του 1920, διαχωρίζουν το φιλελευθερισμό μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο σε τέσσερις βασικές εκδοχές. Τον κοινωνιολογικό φιλελευθερισμό, το φιλελευθερισμό της αλληλεξάρτησης, το θεσμικό φιλελευθερισμό και το δημοκρατικό φιλελευθερισμό.

Δεύτερον —και κλιμακωτά —γιατί το νεολειτουργικό πρόγραμμα ήταν εμφανώς συνδεδεμένο με τις επιδιώξεις των ιδρυτών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, όπως αυτό καταδεικνύει η ομοιότητα της κατά στάδια διαδικασίας του Monnet για την επίτευξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης με το θεωρητικό πλαίσιο που ανέπτυξαν συγγραφείς όπως ο Ernst Haas.

Πράγματι ο Haas στο βασικό του σύγγραμμα «The uniting of Europe» αναλύει τους θεσμούς της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα (ΕΚΑΧ) και υποστηρίζει πως η αποδοχή της βασίστηκε στην προσφορά ενός πλήθους διαφορετικών πλεονεκτημάτων σε διαφορετικές ομάδες. Για τον Haas η πολιτική ολοκλήρωση οριζόταν ως:

«Η διαδικασία κατά την οποία πολιτικοί δρώντες διαφόρων διακρπών εθνικών πλαισίων πείθονται να μεταβιβάσουν τη νομιμοφροσύνη, τις προσδοκίες και τις πολιτικές του δραστηριότητες προς ένα νέο κέντρο του οποίου οι θεσμοί διαθέτουν ή απατούν δικαιοδοσία επί των προϋφιστάμενων εθνικών κρατών. Το τελικό αποτέλεσμα της διαδικασίας της πολιτικής ολοκλήρωσης είναι μια νέα πολιτική κοινότητα, προτασόμενη έναντι αυτών που προϋπάρχουν».

(Haas, 1958:16)

Άρα η πολιτική ολοκλήρωση⁴³ γινόταν δεκτή ως διαδικασία που βασιζόταν στην αντίληψη των συμφερόντων και των αξιών από τους κύριους δρώντες της. Η ολοκλήρωση πραγματώνεται όταν οι αντιλήψεις αυτές ακολουθούν ένα συγκεκριμένο υπόδειγμα, ενώ σε αντίθετη περίπτωση αποτυγχάνει. Η πλουραλιστική λοιπόν διαδικασία που αφορά στη λήψη των αποφάσεων και στην αντίληψη των συμφερόντων μπορούν να θεωρηθούν τα βασικά γνωρίσματα της πολιτικής ολοκλήρωσης. Όπως άλλωστε αποδεικνύει η εμπειρία, αλτρουιστικά ή ιδεαλιστικά κίνητρα δεν ήταν ικανοί παράγοντες για την ολοκλήρωση και η διαδικασία αυτή δεν μπορούσε να περιγραφεί με απλές αναφορές για γαλλο-γερμανική ειρήνη και επιθυμία για μια ενωμένη Ευρώπη. Σταδιακά δε, τεκμαίρεται πως οι αξίες μεταβάλλονται και ακολούθως ότι τα συμφέροντα επανακαθορίζονται με όρους περιφέρειας και όχι με τους εθνικούς προσανατολισμούς (οπ.π.:11-13)⁴⁴.

⁴³ Η έννοια της ολοκλήρωσης ή της ενοποίησης στη βιβλιογραφία αντιμετωπίζεται σύμφωνα με τον Τσινισιζέλη με βάση δύο διαφορετικές αντιλήψεις. Η πρώτη δέχεται την ενοποίηση ως διαδικασία που έχει τελικό στόχο τη δημιουργία ενός υπερεθνικού κράτους και η δεύτερη ορίζει την ενοποίηση αποκλειστικά σε όρους του τελικού της στόχου. Βλ. Τσινισιζέλης, Μ. (2004), Θεωρία της διεθνούς πολιτικής ενοποίησης στο Μαραβέγιας, Ν.-Τσινισιζέλης, Μ. (επιμ.), Η Ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, σελ.30-31 όπου παρατίθενται οι ορισμοί για την πολιτική ολοκλήρωση ή ενοποίηση κατά τους Haas, Fred, Deutsch, Etzioni, Lindberg και Pentland.

⁴⁴ Όπως παρατηρεί ο Χριστοδουλίδης, ο Haas κάτω από την επίδραση του Mitrany προσπάθησε να συστηματοποιήσει τη λειτουργική θεωρία με μια νέα μεθοδολογική προσέγγιση, λαμβάνοντας υπόψη τις Ευρωπαϊκές Κοινότητες. Ωστόσο, η ανάπτυξη της διεθνούς οργάνωσης βάσει του νεολειτουργικού προτύπου συνεπάγεται την προοδευτική μεταβίβαση της κρατικής κυριαρχίας σε νέες περιφερειακές οντότητες, οι οποίες θα αποτελέσουν πόλο έλξης για την αφοσίωση των λαών. Η μεταβίβαση αυτής της κρατικής κυριαρχίας διαφοροποιεί τη λειτουργική θεωρία από τη νεολειτουργική, στην οποία προσδίδει ένα έντονα πολιτικό χαρακτήρα. Μολονότι και οι δύο θεωρίες «βάλλουν» κατά της κρατικής κυριαρχίας, η λειτουργική δεν αποσκοπεί στην υποκατάσταση του κράτους αλλά στη μεταβίβαση λειτουργικών αρμοδιοτήτων στο νέο οργανισμό, αντίθετα η νεολειτουργική στοχεύει στην προοδευτική μεταβίβαση της κυριαρχίας. Βλ. Χριστοδουλίδης, Θ. (1984), Εισαγωγή στη διεθνή οργάνωση. Εκδόσεις Σάκκουλα Αθήνα- Κομοτηνή, σελ.41.

Στη βάση των ερευνών του Haas, ο Lindberg(1963) υποστήριξε ότι η διαδικασία πολιτικής ολοκλήρωσης απαιτεί τις ακόλουθες συγκεκριμένες συνθήκες: (α) κεντρικούς θεσμούς και την ανάπτυξη αντίστοιχων πολιτικών, (β) τα καθήκοντα που αποδίδονται σε αυτούς τους θεσμούς θα πρέπει να είναι σημαντικά και συγκεκριμένα, ώστε να ενεργοποιούν κοινωνικές και οικονομικές διαδικασίες όπου οι συνήθεις διεθνείς οργανισμοί δεν έχουν πρόσβαση, (γ) τα καθήκοντα που ανατίθενται σε αυτούς τους θεσμούς θα πρέπει να είναι εγγενώς επεκτατικά και (δ) τα κράτη-μέλη θα πρέπει συνεχώς να έχουν συμφέροντα που συμβιβάζονται με το εγχείρημα της ολοκλήρωσης (Lindberg,1963:7-8).

Σύμφωνα με τη συστηματοποίηση που προσφέρει ο Rosamond (2006:86-87), δύο ή περισσότερες χώρες συμφωνούν να ενεργήσουν προς την ολοκλήρωση σε έναν τομέα οικονομικής πολιτικής και για το λόγο αυτό αναθέτουν την επίβλεψη των σχετικών εργασιών σε μια υπερεθνική γραφειοκρατικά. Τα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται από τη συνεργασία στον τομέα αυτό είναι σημαντικά, αλλά τα πλήρη πλεονεκτήματα της ολοκλήρωσης επιτυγχάνονται με τη συμμετοχή συγγενών οικονομικών τομέων. Ακολουθώντας, η ολοκλήρωση από τον αρχικό τομέα της οικονομικής συνεργασίας δημιουργεί λειτουργική σύνδεση (spill-over effect) για συμμετοχή στη διαδικασία και άλλων συναφών τομέων⁴⁵. Η διαδικασία αυτή με τη σειρά της επηρεάζει και τις εσωτερικές πολιτικές διαδικασίες των κρατών-μελών που συμμετέχουν στη διαδικασία. Ειδικότερα τα οφέλη της ολοκλήρωσης γίνονται εμφανή σε ομάδες συμφερόντων, οι οποίες ασκούν πίεση στις κυβερνήσεις τους στην κατεύθυνση αυτή, για να ικανοποιήσουν τα υλικά τους συμφέροντα. Συνεπώς προκύπτει μια στήριξη της διαδικασίας ολοκλήρωσης από τα εθνικά πολιτικά συστήματα, που σε συνδυασμό με την αλληλεπίδραση μεταξύ εθνικών τεχνοκρατικών και περιφερειακών μηχανισμών, έχει ως αποτέλεσμα τη μεταφορά προσδοκιών, πολιτικών δραστηριοτήτων και νομιμοφροσύνη σε ένα νέο κέντρο λήψης αποφάσεων (political spill-over).

Σημαντικός ρόλος επίσης αναγνωριζόταν από το έργο του Haas (1961) στο ρόλο που ανατίθεται στους κεντρικούς γραφειοκρατικούς θεσμούς και στη συνεισφορά τους στη διαδικασία της ολοκλήρωσης. Αναπτύσσοντας το επιχείρημά του, υποστήριξε ότι η μελέτη των διαδικασιών διαπραγματεύσεων στις διεθνείς σχέσεις υποδεικνύουν την επικράτηση τριών μορφών συμβιβασμών. Αυτών που τελικά ορίζεται από έναν ελάχιστο κοινό παρονομαστή (minimum common denominator) και λογίζεται ως η τυπική μορφή συμβιβασμού στις διπλωματικές διαπραγματεύσεις, στις περιπτώσεις όπου η κατάληξη είναι το μοίρασμα της διαφοράς (splitting the difference) και η σύγκρουση επιλύεται μεταξύ των τελικών θέσεων διαπραγμάτευσης

⁴⁵ Ειδικότερα για τον Schmitter, η λειτουργική εκχείλιση αφορά στη «διαδικασία κατά την οποία μέλη μιας προσπάθειας ολοκλήρωσης-που συμφώνησαν πάνω σε ορισμένους κοινούς στόχους αλλά δεν είναι ομοίως ικανοποιημένα από την επίτευξη των στόχων αυτών-προσπαθούν να επιλύσουν τις διαφορές τους είτε καταφεύγοντας σε συνεργασία σε έναν άλλο συγγενικό τομέα(επεκτείνοντας το σκοπό της αμοιβαίας δέσμευσης) είτε εντατικοποιώντας τη δέσμευσή τους στον αρχικό τομέα(αυξάνοντας το επίπεδο της αμοιβαίας δέσμευσης) ή και τα δύο». Βλ. Schmitter, P.(1969), Three Neofunctional Hypotheses about International Organization. International Organization, Vol.23(1), σελ.162.

και τέλος το συμβιβασμό που προκύπτει από την αναβάθμιση των κοινών συμφερόντων (upgrading the common interests) των μερών. Αυτή η τελευταία μορφή συμβιβασμού αποτελεί την υπόθεση μιας πολιτικής κοινότητας που έχει πλήρη νομοθετική και δικαιοδοτική αρμοδιότητα. Προκύπτει μέσα από διακυβερνητικές διαπραγματεύσεις με τη συμμετοχή ανεξάρτητων ειδικών και αντιπροσώπων των ομάδων συμφερόντων, κοινοβουλευτικών και πολιτικών κομμάτων, και ως συνδυασμός συμφερόντων και θεσμών ορίζεται ως υπερεθνικός (Haas, 1961:367-368).

Για τον Lindberg η εκχείλιση υποδηλώνει μια κατάσταση κατά την οποία η επίτευξη των πολιτικών στόχων μεταξύ των κρατών-μελών είναι αλληλοεξαρτώμενη, ενώ ταυτόχρονα προσλαμβάνει ποικίλα χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, η δυναμική της εκχείλισης εκφράζεται ως μια διαδικασία σταδιακής ολοκλήρωσης που έχει ως βασική προϋπόθεση τη σύγκλιση στόχων και προσδοκιών, ενώ ο ανταγωνισμός για την επίτευξή τους μπορεί να οδηγήσει σε περαιτέρω ολοκλήρωση. Ακολούθως η έλλειψη συμφωνίας μεταξύ των κυβερνήσεων μπορεί να οδηγήσει σε επέκταση του ρόλου των κεντρικών θεσμών οι οποίοι δύνανται να εκφράσουν τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες προεξουσών ομάδων, ενώ οι δραστηριότητες των κεντρικών θεσμών, και των ανεπίσημων ελίτ μπορούν να οδηγήσουν σε καταστάσεις που απαιτούν περαιτέρω ανάπτυξη κεντρικών θεσμών και πολιτικών. Τέλος και όσον αφορά στην οικονομική ολοκλήρωση, η έκτασή της μπορεί να συμπεριλάβει και άλλους τομείς, ενώ η συμμετοχή στην τελωνειακή ένωση μπορεί να προκαλέσει αντιδράσεις και από μη κράτη-μέλη, κατάσταση όμως που μπορεί να οδηγήσει σε περαιτέρω ολοκλήρωση ή επέκταση του ρόλου των κεντρικών θεσμών (Lindberg, 1963:10-11).

Οι νεολειτουργιστές διατύπωσαν τις προτάσεις τους με έναν έντονο τεχνοκρατικό χαρακτήρα, δίνοντας έμφαση στο ρόλο των οργανωμένων συμφερόντων, της Επιτροπής και στην εμπλοκή των εθνικών κυβερνήσεων σε σύνθετες διαπραγματεύσεις. Συνεπώς και χωρίς να προσδίδουν μια σαφή τελική κατάσταση στη θεωρία τους, δεν θεώρησαν σκόπιμο να προσδιορίσουν τις πολιτικές ιδιότητες της νέας υπό εγκαθίδρυση κοινότητας. Η άμεση δημοκρατική νομιμοποίηση δε αντιμετωπίστηκε ως προαπαιτούμενο για τους νέους θεσμούς και μόνο το γεγονός ότι το ευρωπαϊκό εγχείρημα θα παρέμενε ημιτελές θα δημιουργούσε την ανάγκη για ένα άμεσα εκλεγμένο νομοθετικό σώμα για να διασφαλιστεί ο δημοκρατικός έλεγχος επί της ευρύτερης πολιτικής κοινότητας (Χρυσόχοδου, 2003:118)⁴⁶.

Ειδικότερα, όπως ο Haas (1964) υποστήριξε, στις κοινωνίες όπου επικρατούν οι πολιτικοί έναντι των τεχνοκρατών και τα κοινοβούλια αντί των εθελοντικών ομάδων, επικρατούν δυσαρμονίες και σύγκρουση. Στις περιπτώσεις αυτές η ισχύς καθορίζει την πολιτική

⁴⁶ Με αναφορά στην κοινοτική μέθοδο και τις αρμοδιότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κυρίως μέσα από το δικαίωμα της νομοθετικής πρωτοβουλίας, ο Τσινιζιζέλης επισημαίνει το ρόλο των ευρωπαϊκών θεσμών και της λειτουργίας τους ως κεντρικό στη νεολειτουργική λογική. Ωστόσο, όπως υποστηρίζει, η αλληλεπίδραση των κοινοτικών θεσμών με τις εθνικές πολιτικές ηγεσίες, ομάδες συμφερόντων και άλλους σχετικούς δρώντες είναι η υπόθεση εργασίας που έχει υποστεί και την περισσότερη κριτική βλ. Τσινιζιζέλης, Μ.(2001), *Quo Vadis Europa?* Εκδόσεις Σμυρنيωτάκη- Μετασπουδή, Αθήνα, σελ.179-180.

και η ανορθολογική συμπεριφορά έρχεται ως επακόλουθο. Αντίθετα, η τεχνολογική και βιομηχανική πρόοδος καθιστούν την επίτευξη της ευημερίας άμεσο και πραγματοποιήσιμο στόχο. Μια τέτοια υγιής κοινωνία μπορεί να ελέγξει τις δυνάμεις της προόδου, αντίθετα αυτές που οργανώνονται και λειτουργούν βάσει της ισχύος θα άφηναν την ευκαιρία να παραμείνει ανεκμετάλλευτη. Άρα, όταν η πολιτική κοινωνία των ανθρώπων προσδιορίζεται στα γεωγραφικά όρια του εθνικού κράτους, η ελπίδα για γενική ευημερία είναι μικρή, αντίθετα όταν η νομιμοφροσύνη αποδесμευτεί από τα δεσμά της εθνικής επικράτειας και προσδιοριστεί με βάση την ανθρώπινη υπόσταση στην ολότητά της, θα επιτύχει το πραγματικό κοινό καλό (Haas, 1964:9).

Φαίνεται ότι Haas οραματιζόταν και πίστευε στην ανάγκη μιας υπερεθνικής πολιτείας εκτός αυτής του έθνους-κράτους, την οποία θεωρούσε ως ένα ανώτερο στάδιο οργάνωσης, τόσο σε σχέση με τους παλιούς τρόπους εθνικής διακυβέρνησης όσο και με άλλες νέες μορφές διεθνούς αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης (Rosamond, 2006:84).

Καταλήγοντας, ο Haas και ο Lindberg ανέπτυξαν μια θεωρία περιφερειακής ολοκλήρωσης βάσει μελετών που πραγματοποίησαν στηριζόμενοι στην πρώιμη εμπειρία από τις Ευρωπαϊκές Κοινότητες. Η βασική τους θέση αφορούσε στην τομεακή ολοκλήρωση, που μπορούσε να είναι εγγενώς επεκτατική και να εκδηλώνεται ως αποτέλεσμα της λειτουργικής (functional), της πολιτικής (political) και της σωρευτικής (cultivate) εκχείλισης (spill-over). Στη βάση αυτής της ανάλυσης ο Haas υποστήριξε ότι η επιτάχυνση της διαδικασίας ολοκλήρωσης μπορεί με ασφάλεια να προβλεφθεί και αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια πολιτική κοινότητα ενώ ο Lindberg, αν και συμμεριζόταν την αισιοδοξία του Haas, πιο προσεκτικά επισήμανε ότι η διαδικασία της πολιτικής ολοκλήρωσης μπορεί να διακοπεί μέσα από διάφορους τρόπους (Tranholm-Mikkelsen, 1991).

Πώς μπορεί να συνεισφέρει η θεωρία του νεολειτουργισμού στην ανάλυση της εκπαιδευτικής συνεργασίας των κρατών-μελών της ΕΚ/ΕΕ; Μπορούμε με ασφάλεια να υποστηρίξουμε ότι οι νεολειτουργιστές αποδέχονται ότι η συνεργασία των κρατών ήταν εξ αρχής περισσότερο προσιτή σε τομείς όπου μπορούσαν να τεθούν κοινοί στόχοι και να επιτευχθούν αμοιβαία οφέλη. Η εκπαίδευση, αφού έχει συνδεθεί με τη στερέωση και την προάσπιση της εθνικής ταυτότητας, σαφώς δεν αποτελούσε έναν από αυτούς τους τομείς. Περαιτέρω εξέφρασε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις επιλογές του κάθε έθνους-κράτους για την οικονομική και κοινωνική οργάνωσή του. Αυτό όμως δεν αποκλείει την αναλυτική του χρησιμότητα. Τουναντίον, ο σαφής οικονομικός προσανατολισμός της Κοινότητας από τη μια πλευρά και η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη από την άλλη, ιδιαίτερα σε συνθήκες επαγγελματικοποίησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης, δημιουργούν ένα προνομιακό πεδίο σύνδεσης. Με άλλα λόγια ο τομέας της εκπαίδευσης κάλλιστα θα μπορούσε να ελεγχθεί βάσει της νεολειτουργικής θεωρίας, ώστε να εξακριβωθεί αν κάποιες από τις βασικές του υποθέσεις-παραδοχές επιβεβαιώνονται. Από τις πλέον προφανείς, αν η προώθηση της οικονομικής συνεργασίας μπορεί να συμπεριλάβει ή να συμπαρασύρει

και την εκπαίδευση. Θα μπορούσαμε δε να ισχυριστούμε ότι εξαιτίας της ιδιαίτερης θέσης που καταλαμβάνει η εκπαιδευτική πολιτική στον προσδιορισμό και την υπόσταση του έθνους-κράτους, η ανάλυσή της βάσει των υποθέσεων του νεολειτουργισμού μπορεί να δημιουργήσει ισχυρούς ελέγχους και να οδηγήσει σε έγκυρες προβλέψεις για τη μεταβίβαση όχι απλά ευρύτερων αρμοδιοτήτων στην ΕΚ/ΕΕ, αλλά και προσδοκιών, πολιτικών δραστηριοτήτων και τελικά της νομιμοφροσύνης σε ένα νέο κέντρο λήψης αποφάσεων.

3.1.3 Κρατοκεντρικές προσεγγίσεις

Το ερμηνευτικό πλαίσιο που χρησιμοποιούν οι κρατοκεντρικές προσεγγίσεις για τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης απηχεί τις βασικές απόψεις του ρεαλισμού για τη δομή και λειτουργία του διεθνούς συστήματος. Αναγνωρίζει τον πρωταρχικό και καθοριστικό ρόλο που έχουν οι αποφάσεις των κρατών-μελών και όσον δε αφορά την παρέμβαση άλλων δρώντων αυτή μάλλον καθίσταται περιθωριακή και σε κάθε περίπτωση λιγότερο σημαντική.

Ο Stanley Hoffmann υπήρξε ο κύριος εκφραστής αυτών των απόψεων. Ανέναντι στη λογική της ολοκλήρωσης προέταξε αυτήν της διαφοροποίησης. Ειδικότερα, «η λογική της διαφοροποίησης θέτει όρια στο βαθμό που η διαδικασία της εκχείλισης μπορεί να περιορίσει την ελεύθερη δράση των κυβερνήσεων... στο πλαίσιο αυτό τα κράτη στους ζωτικούς τομείς αποφεύγουν τη συνεργασία και προτιμούν τη σιγουριά σε σύγκριση με την αβεβαιότητα που δημιουργεί η διαδικασία της ολοκλήρωσης, στη λογική της οποίας γίνεται δεκτό ότι τα συνολικά κέρδη υπερτερούν των περιπτώσεων απώλειας... ωστόσο στη λογική της διαφοροποίησης οι απώλειες σε ζωτικά θέματα δεν αντισταθμίζονται από κέρδη σε άλλους τομείς» (Hoffmann, 1966: 881-882).

Ειδικότερα, η θεωρία που ανέπτυξαν οι Haas και Monnet λειτουργούσε μάλλον ως μια ιδανική κατάσταση και όχι ως ένα πλαίσιο που μπορεί να προσφέρει μια σταθερή εξήγηση της διεθνούς πραγματικότητας. Και αυτό γιατί η θεωρία τους, παραβλέπει τις διαφορετικές επιπτώσεις που έχει η επίδραση των εξωτερικών κρατών. Συνεπώς με τον τρόπο αυτό δεν αξιολογείται η «ικανότητα που έχουν σημαντικοί δρώντες να σταματήσουν ή να επιβραδύνουν την οικοδόμηση ενός κεντρικού πολιτικού συστήματος όπως και τη δυνατότητα εθνικών γραφειοκρατιών να αντισταθούν στη μεταφορά της νομιμοφροσύνης τους στη νέα κεντρική πολιτική δομή» (Hoffmann, 1982:29-30).

Ο Hoffmann διέκρινε τους τομείς της πολιτικής σε «χαμηλούς» και «υψηλούς» και, χωρίς να τους ονοματίζει, τους προσδιόριζε από το πόσο σημαντικοί είναι για την εσωτερική πολιτική ή για την επιβίωση του έθνους, όπως επίσης και από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και την οικονομική συγκυρία. Με αναφορά δε στις πρόσφατες τότε τάσεις, υποστήριζε ότι η πολιτική ζωή των κρατών παρέμενε κυρίαρχη από τους εσωτερικούς δρώντες και όχι από τις Βρυξέλλες. Στο πλαίσιο αυτό κάθε εθνική γραφειοκρατία φροντίζει να διατηρήσει τα ιδιόρρυθμα χαρακτηριστικά της κάνοντας τη διαμόρφωση κοινών πολιτικών περισσότερο δύσκολη, ενώ οι διαφορετικές παραδόσεις και

προοπτικές στην εξωτερική πολιτική εξακολουθούσαν να υπάρχουν. Όλοι αυτοί οι παράγοντες για τον Hoffmann εξηγούσαν την αποτυχία της κοινότητας σε τομείς όπως οι μεταφορές, η βιομηχανική πολιτική, η αλιεία και η απασχόληση (όπ.π.:30-31).

Ουσιαστικά ο Hoffmann στόχευσε στον πυρήνα της θεωρίας του νεολειτουργισμού, επιχειρώντας να αμφισβητήσει τη δυνατότητα της εκχείλισης να παραγάγει πολιτικά αποτελέσματα και την ντετερμινιστική αντίληψη που είχε η τεχνολογία στη δυναμική της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης για τους νεολειτουργιστές. Η ευρωπαϊκή συνεργασία συνεπώς ερμηνευόταν στη βάση πολιτικών που τα κράτη-μέλη δεν διακύβευαν ζωτικά εθνικά τους συμφέροντα ή «καταναλωτικούς» τομείς, όπως χαρακτηριστικά τους αναφέρει ο Ήφαιστος, για τον οποίο το τελικό συμπέρασμα που συνάγεται είναι ότι η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης δεν αλλοίωσε τα θεμελιακά χαρακτηριστικά του ευρωπαϊκού διακρατικού συστήματος (Ήφαιστος, 2000:164).

Περαιτέρω όμως τα κράτη-μέλη της Κοινότητας εκσυγχρόνισαν τις οικονομίες τους και χρησιμοποίησαν προσχηματικά την ευρωπαϊκή συνεργασία για να λάβουν μέτρα δύσκολα στο εσωτερικό τους ή για να ενισχύσουν τη θέση τους έναντι προστατευτικών και πληθωριστικών πιέσεων. Συνεπώς ο Hoffmann κατέληξε στο συμπέρασμα ότι:

«Τα διεθνή καθεστώτα βοηθούν στην επιβίωση των κρατών εξασφαλίζοντας μια μικρή ικανότητα πρόβλεψης και μια ποικιλία ανταμοιβών. Ωστόσο θα πρέπει να προχωρήσουμε πιο πέρα: Το καθεστώς της Ευρωπαϊκής Κοινότητας είναι μοναδικό (έχει κεντρικούς θεσμούς και μια κοινή αγορά) και έχει υπηρετήσει όχι μόνο τη διατήρηση των εθνικών κρατών αλλά παραδόξως την αναγέννησή τους και την ενσωμάτωσή τους στον κόσμο σήμερα».

(Hoffmann, 1982:35)

Στο διακυβερνητικό επίπεδο και με αφετηρία το νεορεαλισμό, ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης οι απόψεις του Grieco (1995,1996) ο οποίος ευθέως αποδέχεται ότι η περίπτωση της Συνθήκης του Μάαστριχτ και ειδικότερα της απόφασης για την Οικονομική και Νομισματική Ένωση μπορούν εν μέρει τουλάχιστον να ερμηνευθούν σε ατομικό επίπεδο και βάσει εσωτερικών παραγόντων των κρατών-μελών της ΕΕ, καθώς και ότι επιβεβαιώνονται ορισμένες από τις παραδοχές του νεολειτουργισμού. Συνεπώς δέχεται ότι οι υποθέσεις του νεορεαλισμού για τον ορθολογισμό των κρατών, όπως και αυτή της περιορισμένης σημασίας των διεθνών θεσμών, εγκαλούνταν (Grieco, 1996:283).

Για το λόγο αυτό, η απάντηση του νεορεαλισμού θα πρέπει αρχικά να αναζητηθεί στη βάση της έννοιας της ισορροπίας. Κατά τον Grieco ο νεορεαλισμός θα μπορούσε να υποστηρίξει ότι τα κράτη δυνάμει του αναρχικού διεθνούς περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκονται επιδιώκουν να αυξήσουν τις οικονομικές τους δυνατότητες ώστε να εξασφαλίσουν τη στρατιωτική και πολιτική τους αυτοδυναμία. Στο πλαίσιο αυτό είναι αναγκασμένα να αντιμετωπίσουν την οικονομική πρόκληση των ΗΠΑ και της Ιαπωνίας (όπ.π.:284). Ωστόσο η εξήγηση για την ανάγκη εξισορρόπησης κυρίως της αυξανόμενης οικονομικής δύναμης της Ιαπωνίας δημιουργεί ένα ακόμη μειονέκτημα για τις

υποθέσεις του ρεαλισμού, που αφορά τη συμφωνία της Γαλλίας και της Ιταλίας να συνδεθούν με τη Γερμανία, που θεωρούνταν δυνητικά η ηγεμονική οικονομική δύναμη της ΕΕ. Στην περίπτωση αυτή ο Grieco— και εδώ εστιάζεται η συμβολή της μελέτης του— βασιζόμενος στη μεθοδολογία του ανέπτυξε ο Lakatos (1970)⁴⁷, τροποποιεί μέρος των υποθέσεων του νεορεαλισμού ώστε να διορθώσει τις «ανωμαλίες» του πυρήνα της νεορεαλιστικής θεωρίας.

Καταλήγει συνεπώς στο συμπέρασμα ότι πιθανότατα, και με αναφορά στη Γαλλία και την Ιταλία, τα κράτη να αποβλέπουν σε συνεργατικές διευθετήσεις με όρους ουσιαστικών κερδών και ευκαιρίες διατύπωσης αποτελεσματικού λόγου. Ειδικότερα ορίζει ότι «αποτελεσματικές ευκαιρίες άρθρωσης»(effective voices or opportunities) μπορούν να θεωρηθούν τα θεσμικά χαρακτηριστικά με τα οποία οι απόψεις των συμμετεχόντων(συμπεριλαμβανομένων και αυτών που είναι σχετικά αδύναμοι) δεν εκφράζονται μόνο, αλλά αξιόπιστα έχουν και έναν ουσιαστικό αντίκτυπο στη λειτουργία της συνεργατικής διευθέτησης (Grieco, 1996:287-288, 1995:35).

Γενικά θα πρέπει βέβαια να επισημάνουμε ότι ο ρεαλισμός και οι εκπρόσωποί του δε δημιούργησαν ένα συγκροτημένο έργο εναντίον της νεολειτουργικής θεωρίας, για το λόγο μάλλον ότι η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης θεωρήθηκε απλώς ως μια εντατικοποίηση της διακρατικής συνεργασίας στο συνολικό πλαίσιο του ψυχρού πολέμου (Rosamond, 2006:199)⁴⁸. Ακόμη όμως και ο Hoffmann φαίνεται να αποστασιοποιείται από τους πιο αντιπροσωπευτικούς εκφραστές του ρεαλισμού και του νεορεαλισμού, καθόσον το κράτος μπορεί να αποτελεί το βασικό πυλώνα της ανάλυσής του, ταυτόχρονα όμως επισημαίνει και τον ιδιαίτερο ρόλο που έχουν τα συμφέροντα ομάδων στο εσωτερικό του και τις συνέπειες αυτών στη λήψη των αποφάσεων.

Ωστόσο, από τις αρχές τις δεκαετίας του 1980 και ειδικότερα μετά την υπογραφή της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Πράξης (ΕΕΠ) και την επανάκαμψη στο προσκήνιο της νεολειτουργικής θεωρίας, κάνει την επανεμφάνισή της η προσπάθεια συγκρότησης μιας διακυβερνητικής

⁴⁷ Όπως έχουμε ήδη παρατηρήσει, ο Popper δε θεωρούσε ότι οι θεωρίες έχουν αντικειμενική ισχύ και για το λόγο αυτό σκοπός της επιστημονικής έρευνας είναι η ανακάλυψη του λάθους και ακολούθως η διάψευση και αντικατάστασή τους με μια πληρέστερη. Αντίθετα, ο Kuhn επισήμανε την επιστημονική εξέλιξη μέσα από στάδια που οδηγούν στην αντικατάσταση του κυρίαρχου παραδείγματος στη βάση των κυρίαρχων ιστορικών και κοινωνικών δεδομένων. Ο Lakatos, I.(1970), *Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes* στο Lakatos, I.-Musgrave, A.(επιμ.), *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge University Press, London, σελ.91-196, ουσιαστικά επιχείρησε να συνδυάσει την εμπειρική παραγωγή της γνώσης του Popper και τη συνέχεια στην επιστημονική ανάπτυξη ή την επιμονή των επιστημονικών θεωριών του Kuhh. Στο πλαίσιο αυτό προχώρησε στο διαχωρισμό μεταξύ του βασικού σώματος μια θεωρίας και των βοηθητικών υποθέσεων, για τις οποίες δέχτηκε ότι μέσα από εμπειρικές ανακαλύψεις μπορούν να τροποποιηθούν ή να εγκαταλειφτούν, προκειμένου η βασική θεωρία να συνεχίσει να παράγει ερμηνευτικά αποτελέσματα.

⁴⁸ Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης ο Mearsheimer, J.(1990), *Back to the future. Instability in Europe after the Cold War*. *International Security*, Vol.15(1), σελ.5-56, προχώρησε σε μια σύγκριση του διπολικού και πολυπολικού συστήματος και επεξεργάστηκε μια σειρά από σενάρια για να καταδείξει ότι η απουσία των συνθηκών που οδήγησαν στο διπολικό σύστημα μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αποσταθεροποίηση των σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών. Την άποψη βέβαια αυτή είχε κατ' ουσίαν αρχικά διατυπώσει ο Waltz, K.(1979), *Theory of international Politics*. McGraw Hill, New York, σελ.70-71.

θεωρίας για την ερμηνεία της διαδικασίας ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, αυτή τη φορά με κύριο εκφραστή τον Andrew Moravcsik, μαθητή του Hoffmann.

Ο Moravcsik ξεκινά τη θεμελίωση της θεωρητικής του πρότασης, την οποία προσδιόρισε ως «φιλελεύθερο διακυβερνητισμό» (Liberal Intergovernmentalism), ασκώντας μια δριμεία κριτική στη νεολειτουργική θεωρία του Haas, επιχειρώντας όχι μόνο να θέσει υπό αμφισβήτηση τις βασικές αρχές της, αλλά πολύ περισσότερο να αποδομήσει την ίδια τη συγκρότησή της. Κατά τον Moravcsik (1993: 476, 2005:353), οι προτάσεις που διατύπωσε ο Haas πάσχουν από την έλλειψη ενός θεωρητικού πυρήνα αρκετά καθαρού, που θα δημιουργούσαν τις προϋποθέσεις ώστε να μπορούν να ελεγχθούν εμπειρικά και συνεπώς να βελτιωθούν. Άρα δε συνιστούν τίποτα άλλο παρά έναν ιδιαίτερα αυξημένο, περίπλοκο και ακαθόριστο ιδανικό τύπο για την περιγραφή μιας και μοναδικής περίπτωσης, αυτής της Κοινότητας. Ο νεολειτουργισμός συνεπώς είναι περισσότερο μια περιεκτική σύνθεση παρά μια θεωρία.

Στη μελέτη της οικονομίας και των κοινωνικών φαινομένων, είναι αποδεκτό ότι η πρόβλεψη και η εξήγηση ειδικότερα στη διάρκεια του χρόνου απαιτούνται θεωρίες που να επεξεργάζονται το σχηματισμό των συμφερόντων στο εσωτερικό και διεθνές επίπεδο και την επίλυση των μεταξύ τους συγκρούσεων. Περαιτέρω οι θεωρίες αυτές πρέπει να δομούνται ανεξάρτητα από το θέμα που μελετάται κάθε φορά και για το λόγο αυτό απαιτούνται υποθέσεις που εξειδικεύουν τη φύση των βασικών κοινωνικών δρώντων, τις προτιμήσεις και τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν. Στο πλαίσιο αυτό η νεολειτουργική θεωρία είναι ουδέτερη(απολιτική), ενώ ταυτόχρονα αδυνατεί να συγκροτήσει μια γενική αντίληψη για συγκεκριμένες πολιτικές επιλογές έναντι άλλων (Moravcsik, 1993:477).

Για τον Moravcsik, η ερμηνεία της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης απαιτεί το συνδυασμό θεωρίας για την εξωτερική οικονομική πολιτική, τις διακυβερνητικές διαπραγματεύσεις και τα διεθνή καθεστώτα. Στον πυρήνα του φιλελεύθερου διακυβερνητισμού υπάρχουν τρία βασικά στοιχεία: (α) η υπόθεση για την ορθολογική συμπεριφορά των κρατών-μελών, (β) μια φιλελεύθερη θεωρία για τη διαμόρφωση των εθνικών τους επιλογών και (γ) μια διακυβερνητική ανάλυση των διακρατικών διαπραγματεύσεων. Η συμπεριφορά των κρατών είναι ορθολογική και οι δράσεις τους καθορίζονται από την επιλογή και το συνδυασμό των καταλληλότερων μέσων για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων τους. Ακολουθώντας τα εθνικά συμφέροντα δεν είναι ούτε αμετάβλητα ούτε ασήμαντα και για την ανάλυσή τους είναι απαραίτητη πρώτα από όλα η κατανόηση των συγκρούσεων στο εσωτερικό της κοινωνίας των κρατών-μελών από ομάδες που ανταγωνίζονται μεταξύ τους με σκοπό την απόκτηση πολιτικής επιρροής, ενώ νέες εναλλακτικές πολιτικές είναι δυνατόν να αναγνωρίζονται από τις κυβερνήσεις. Άρα, όπως συμπεραίνει, η κατανόηση των εσωτερικών πολιτικών δεν είναι συμπλήρωμα στην ανάλυση της στρατηγικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των κρατών αλλά προϋπόθεση. Βάσει των ανωτέρω, η διεθνής σύγκρουση, αλλά και η

συνεργασία μπορούν δομηθούν ως μια διαδοχική διαδικασία η οποία πραγματώνεται σε δύο στάδια. Αρχικά οι κυβερνήσεις ορίζουν μια σειρά από συμφέροντα και ακολούθως διαπραγματεύονται μεταξύ τους σε μια προσπάθεια για την πραγμάτωσή τους (όπ.π.:480-481).

Από την ανωτέρω παρουσίαση της θεωρητικής πρότασης του φιλελεύθερου διακυβερνητισμού, προκύπτει το συμπέρασμα ότι ο Moravcsik κατά βάση επεξεργάστηκε και επανέφερε στο προσκήνιο τις προτάσεις του Hoffmann, δίνοντας έμφαση ακριβώς στα ίδια χαρακτηριστικά, αυτό της ορθολογικής συμπεριφοράς των κρατών και της σημασίας των εσωτερικών συμφερόντων και επιλογών των κρατών. Αυτό που βασικά διαφοροποιεί την πρότασή του είναι η θεωρητικοποίηση που επιχειρεί να προσδώσει στη διαπλοκή των συμφερόντων στο εσωτερικό και σε ευρωπαϊκό επίπεδο και η επιλογή των κρατών να επιδιώξουν τη διασφάλιση και την επίτευξή τους μέσα από τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης⁴⁹.

Το έργο του Moravcsik αποτέλεσε αντικείμενο προβληματισμού και επιστημονικού διαλόγου, με κυρίαρχο χαρακτηριστικό την κριτική που δέχτηκε. Ο Nugent (2009) ταξινομεί την κριτική αυτή σε τέσσερις κατηγορίες. Αρχικά υποστηρίζει ότι ο Moravcsik επιλέγει να μελετά, για να αποδείξει την εγκυρότητα των απόψεων του, συγκεκριμένες αποφάσεις που λαμβάνονται από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, γεγονός που εκ των πραγμάτων αναδεικνύει τη σημασία και το ρόλο που διαδραματίζουν οι εθνικές κυβερνήσεις. Ωστόσο, με την επιλογή αυτή παραβλέπει ποια είναι η πραγματική λειτουργία της ΕΕ όπως αυτή αναδεικνύεται μέσα από τις καθημερινές αποφάσεις που λαμβάνονται και τις επιπτώσεις που αυτές προκαλούν στο εσωτερικό των κρατών-μελών και στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης⁵⁰. Συναφής με τα ανωτέρω είναι η κριτική ότι ο Moravcsik εστιάζει στις τυπικές διαπραγματεύσεις και στα τελικά στάδια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, γεγονός όμως που δε φανερώνει την αργόσυρτη και αφανή διαδικασία ολοκλήρωσης μέσα από την επέκταση των αρμοδιοτήτων της ΕΕ, που προηγείται και τελικά αποτυπώνεται στις διατάξεις των Συνθηκών. Περαιτέρω, υποστηρίζεται ότι οι πολιτικές επιλογές δεν είναι πάντα το αποτέλεσμα ορθολογικών επιλογών και

⁴⁹ Βλ. επίσης Moravcsik, A.(1998), *The Choice for Europe. Social Purpose and State Power from Messina to Maastricht*. Routledge, London, στο οποίο η πορεία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης αντανakλάται μέσα από τρεις παράγοντες: τα πρότυπα των εμπορικών ανταλλαγών, τη διαπραγματευτική δύναμη των σημαντικών κυβερνήσεων και τα κίνητρα για την ενίσχυση της αξιοπιστίας διακρατικών δεσμεύσεων. Μεταξύ αυτών τα πιο σημαντικά ήταν τα εμπορικά συμφέροντα. Η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση είναι συνεπώς το αποτέλεσμα μιας σειράς ορθολογικών επιλογών των εθνικών ηγετών και σύγκλισης των οικονομικών συμφερόντων που επιδιώκουν.

⁵⁰ Για αυτού του είδους την κριτική που ασκείται στο Moravcsik αλλά και γενικότερα στις διακυβερνητικές προσεγγίσεις για τον τρόπο που ερμηνεύουν την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση βλ. Garret, G.-Tsebelis, G.(1996), *An Institutional Critique of Intergovernmentalism*. International Organization, Vol.50(2), σελ.269-299, όπου επισημαίνεται ότι οι πολιτικές θέσεις των κυβερνήσεων όπως και οι σχηματισμοί των συμμαχιών είναι αποτέλεσμα του συγκεκριμένου κάθε φορά θέματος που αποφασίζεται. Περαιτέρω οι Garret και Tsebelis, προκειμένου να καταδείξουν την περιορισμένη ερμηνευτική σημασία του διακυβερνητισμού, μελετούν τις νομοθετικές διαδικασίες στην ΕΕ για να καταλήξουν ότι οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα, γεγονός που επιπλέον αναδεικνύει το ρόλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Κοινοβουλίου.

συνεπώς η ιδεολογία, οι πεποιθήσεις και οι συμβολισμοί μπορούν να επιδρούν στη λήψη των αποφάσεων⁵¹. Τέλος ο Moravcsik σαφώς υποβαθμίζει το ρόλο των υπερεθνικών οργάνων της ΕΕ στη λήψη των αποφάσεων, ειδικά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, στην οποία αποδίδει μάλλον έργο απλού διαμεσολαβητή παραγνώνοντας την κατά τις Συνθήκες ανεξαρτησία που απολαμβάνει, όπως και τη δυνατότητα, βάσει του δικαιώματος της νομοθετικής πρωτοβουλίας, να υποκινεί τις πολιτικές και την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση συνολικά (Nugent, 2009:706-707)⁵².

Οι κρατο-κεντρικές προσεγγίσεις πολύ λίγο ενδιαφέρθηκαν για συγκεκριμένες επιλογές των κρατών-μελών, και αν μέσω αυτών μπορούν να επιβεβαιωθούν οι παραδοχές τους. Βασική και γενική θέση τους αποτελεί ότι η συνεργασία στο πλαίσιο της ΕΚ/ΕΕ δεν μπορεί να περιλάβει τομείς που συνδέονται με το στενό πυρήνα της κρατικής κυριαρχίας και στο πλαίσιο αυτό θα προσέγγιζαν και τη συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια αυτό που θα μπορούσαν να προσφέρουν με την ανάλυσή τους στη μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η τεκμηρίωση της απροθυμίας των κρατών-μελών να συνεργαστούν. Δεδομένου μάλιστα ότι μια από τις βασικές τους παραδοχές είναι η ασύμμετρη ανάπτυξη των κρατών, η εκπαιδευτική πολιτική θα μπορούσε να αναλυθεί και ως προσπάθεια εξακρίβωσης δημιουργίας προτύπων και κατευθύνσεων, με σκοπό τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, από τις πιο ισχυρές χώρες στις λιγότερο ισχυρές, όπως για παράδειγμα την περίοδο της αποικιοκρατίας, ή/και στη χρησιμοποίηση της εκπαίδευσης μέσω της πολιτισμικής διπλωματίας για την αύξηση της επιρροής τους. Αυτή την προσπάθεια άσκησης επιρροής της ισχύος από την πλευρά των κυρίαρχων αγγλοσαξονικών κρατών μέσω της γλώσσας και του πολιτισμού στις χώρες του γαλλογερμανικού άξονα διερεύνησε η Κιούση (2010), καταλήγοντας τελικά στο συμπέρασμα ότι αυτή δεν οδηγεί και σε αυτόματη αποδοχή της πολιτικής των ΗΠΑ στα κορυφαία θέματα διεθνούς πολιτικής.

⁵¹ Στο σημείο αυτό εστιάζει την κριτική του ο Forster, A.(1998), Britain and the Negotiation of the Maastricht Treaty: A Critique of Liberal Intergovernmentalism. Journal of Common Market Studies, Vol.36(3), σελ.347-368. Ειδικότερα, χρησιμοποιώντας την περίπτωση της αυτοεξαίρεσης(opting-out) του Ηνωμένου Βασιλείου από τις ρυθμίσεις για την κοινωνική πολιτική και το σχετικό πρωτόκολλο που αποφασίστηκε με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ. Το βασικό επιχείρημα του Forster εδράζεται στο γεγονός ότι η απόφαση του Ηνωμένου Βασιλείου δεν ήταν αποτέλεσμα στάθμισης οικονομικών συμφερόντων ούτε πιέσεων από τα συμφέροντα των κοινωνικών εταίρων στο εσωτερικό της χώρας, όπως υποθέτει το μοντέλο του φιλελεύθερου διακυβερνητισμού, αλλά υπαγορεύτηκε για λόγους πολιτικούς και ιδεολογικούς του συντηρητικού κόμματος.

⁵² Βλ. επίσης την κριτική του Wincott, D.(1995), Institutional Interaction and European Integration: Towards an Everyday Critique of Liberal Intergovernmentalism. Journal of Common Market Studies, Vol.33(4), σελ.597-609, στο πυρήνα της οποίας εδράζεται η ήδη καταγεγραμμένη άποψη ότι το κράτος δεν μπορεί «αξιωματικά» να θεωρηθεί ορθολογικός δρών που έχει στην κατοχή του όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες και εναλλακτικές, γεγονός που από την άλλη πλευρά αναδεικνύει τον ιδιαίτερο ρόλο που έχουν οι υπερεθνικοί θεσμοί της ΕΕ. Αυτός ο ιδιαίτερος ρόλος των υπερεθνικών θεσμών στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης αναδεικνύεται μέσα από τις ρυθμίσεις της ΕΕΠ και μια σειρά καινοτομιών που αυτή εισάγει, οι οποίες ωστόσο εφαρμόζονταν ήδη στην καθημερινή πρακτική της Κοινότητας. Βλ. την ανταπάντηση του Moravcsik, A. (1995), Liberal Intergovernmentalism: A Rejoinder. Journal of Common Market Studies, Vol.33(4), σελ.611-628.

3.1.4 Ισχύς και αλληλεξάρτηση

Η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης πραγματώνεται στα γεωγραφικά όρια της γηραιάς ηπείρου, ωστόσο δεν μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από τις εξελίξεις του διεθνούς συστήματος. Ακόμη και οι θεωρίες του νεολειτουργισμού και του διακυβερνητισμού χρησιμοποιούν ως αφετηρία για την ερμηνεία της την ανάδυση ενός διαφορετικού κόσμου που προέκυψε από το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, μέρος του οποίου αποτελεί το ευρωπαϊκό σύστημα. Αντίθετα όμως για τους θεωρητικούς της αλληλεξάρτησης, ο κόσμος αυτός δεν ερμηνεύεται μόνο με βάση την ισορροπία ισχύος ή/και συμφέροντα, αλλά μέσω και της διεθνούς συνεργασίας που προκύπτει ως αναγκαία σε έναν κόσμο όπου οι σχέσεις και τα προβλήματα διαπερνούν τα σύνορα των κρατών.

Κύριοι εκφραστές της άποψης αυτής θεωρούνται οι Keohane και Nye και το πολυαναφερόμενο έργο τους *Power and Interdependence*. Οι Keohane και Nye θεωρούν ότι στα μέσα της δεκαετίας του 1970 η ερμηνεία του διεθνούς συστήματος διαπερνά τις παραδοσιακές αρχές των θεωριών του ρεαλισμού και του φιλελευθερισμού και απαιτεί τη μεταξύ τους προσέγγιση. Δίπλα πλέον στα κράτη, και ως συνέπεια της τεχνολογικής προόδου στις μεταφορές, στις επικοινωνίες αλλά και της ανάδυσης διασυννοριακών προβλημάτων, όπως η μόλυνση του περιβάλλοντος, αναπτύσσονται πολυεθνικές επιχειρήσεις, διακρατικά κοινωνικά κινήματα και διεθνείς οργανισμοί, ως νέοι δρώντες του διεθνούς συστήματος.

Συνεπώς το διεθνές σύστημα μεταβάλλεται και, αντίθετα από την εξάρτηση ως μια κατάσταση όπου το κράτος προσδιορίζεται ή σημαντικά επηρεάζεται από δυνάμεις που είναι εξωτερικές, δημιουργεί σχέσεις αλληλεξάρτησης.

«Η αλληλεξάρτηση στην παγκόσμια πολιτική αναφέρεται σε καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από αμοιβαίες συνέπειες μεταξύ των κρατών ή μεταξύ παραγόντων σε διάφορες χώρες. Αυτές οι συνέπειες είναι το αποτέλεσμα των διεθνών συναλλαγών-ροών χρήματος, αγαθών, προσώπων και μηνυμάτων διαμέσου των διεθνών συνόρων».

(Keohane & Nye, 1989:8-9)

Η αλληλεξάρτηση βέβαια, όπως επισημαίνουν οι Keohane & Nye, δεν οδηγεί μόνο σε αμοιβαία οφέλη αλλά περιλαμβάνει και κόστος, καθόσον η κατάσταση αυτή περιορίζει την αυτονομία. Ούτε επίσης σημαίνει τη δημιουργία ενός κόσμου όπου η συνεργασία αντικαθιστά τον παλιό κόσμο των συγκρούσεων. Κρισιμότερη ωστόσο παρατήρηση είναι ότι η αλληλεξάρτηση δεν μπορεί να οριστεί ως μια ιδανική κατάσταση όπου υπάρχει αμοιβαία ισορροπία εξάρτησης. Αντίθετα και συχνά η αλληλεξάρτηση είναι ασύμμετρη και μπορεί να αποτελεί πηγή επιρροής. Δρώντες που είναι λιγότερο εξαρτημένοι χρησιμοποιούν τις σχέσεις αλληλεξάρτησης ως πηγή ισχύος στις διαπραγματεύσεις για ένα θέμα, όπως επίσης και για να επηρεάζουν κάποιο άλλο. Η ισχύς συνεπώς συνεχίζει να υπάρχει στις σχέσεις των κρατών, αλλά η μορφή της μεταβάλλεται από την παραδοσιακή της στρατιωτικής

δύναμης και ορίζεται ως η δυνατότητα ενός δρώντος να επιβάλει σε άλλους να κάνουν κάτι που σε διαφορετική περίπτωση δε θα έκαναν, όπως και με όρους ελέγχου των αποτελεσμάτων (όπ.π.:10-11).

Στην εργασία τους οι Keohane & Nye διακρίνουν δύο διαστάσεις στην αλληλεξάρτηση. Την ευαισθησία (*sensitivity*), που αφορά στο βαθμό ανταπόκρισης μέσα σε ένα πολιτικό πλαίσιο, δηλαδή πόσο γρήγορα οι αλλαγές που αποφασίζονται σε ένα κράτος επιφέρουν αλλαγές που τελικά προκαλούν κόστος σε ένα άλλο κράτος και πόσο σημαντικά είναι αυτά τα αποτελέσματα του κόστους, όπως και την τρωτότητα (*vulnerability*), η οποία ποικίλλει ανάλογα με την ταχύτητα με την οποία ένα κράτος μεταβάλλει τις πολιτικές του, ώστε να ανταποκριθεί σε εξωτερικές αλλαγές και να υποκαταστήσει το όφελος από μια προηγούμενη συναλλαγή. Στο πλαίσιο αυτό για παράδειγμα, δύο κράτη που εισάγουν τις ίδιες ποσότητες πετρελαίου είναι εξίσου ευάλωτα στην αύξηση της τιμής του, ωστόσο μπορούν να έχουν διαφορετικό βαθμό τρωτότητας αν κάποιο από αυτά μπορεί να στραφεί σε εσωτερικές πηγές, σε αντίθεση με το άλλο που δεν έχει τέτοια εναλλακτική (όπ.π.:12-13)⁵³.

Στη θεωρία της αλληλεξάρτησης, το ερώτημα για την Κοινότητα δεν αφορά τη διακυβερνητική ή ομοσπονδιακή πορεία, κάτι που θεωρείται δευτερεύον, αλλά την αποτελεσματικότητα του συστήματος. Οι εθνικές κυβερνήσεις μπορούν να επιτύχουν συντονισμό και συνοχή της πολιτικής τους χωρίς να εκπροσωπούνται από ένα σύστημα διακυβέρνησης από υπερεθνικούς δρώντες, κατά το πρότυπο της νεολειτουργικής θεωρίας (Webb, 1983:32; Χρυσόχου, 2003:154). Η αλληλεξάρτηση συνεπώς εξετάζει τις πραγματικές διαστάσεις της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, έτσι όπως αυτή καθορίζεται μέσα από οικονομικά-κοινωνικά προβλήματα για τα οποία κρατικοί και μη δρώντες συνασπίζονται και αποφασίζουν πολιτικές που συνεπάγονται κόστη και οφέλη.

Για τον Nugent (2009:708-709) η θεωρία της αλληλεξάρτησης μπορεί να είναι χρήσιμη στο βαθμό που εντάσσει τη διαδικασία ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης στο πλαίσιο των αλλαγών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζονται ευρύτερα στο διεθνές σύστημα και οδηγούν τα κράτη σε συνεργασίες, παρά τις μεταξύ τους διαφωνίες και συγκρούσεις, δεδομένου μάλιστα πως και αυτό μεταβάλλεται και συγκροτεί διάφορα επίπεδα. Από τη θέση αυτή με σαφήνεια γίνεται δεκτό ότι η αλληλεξάρτηση δεν αποτελεί το μοναδικό παράγοντα ερμηνείας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, ενώ ταυτόχρονα και σχεδόν ευθέως η ΕΕ αντιμετωπίζεται ως μια άλλη ανώτερη μορφή οργάνωσης.

⁵³ Βλ. Taylor, P.(1980), *Interdependence and Autonomy in the European Communities: The Case of the European Monetary System*. *Journal of Common Market Studies*, Vol.18(4), σελ.370-371, όπου η έννοια της αλληλεξάρτησης δεν προσδιορίζεται με όρους κόστους και περιορισμών, όπως κατά τους Keohane & Nye. Ειδικότερα ο Taylor μεταξύ άλλων παρουσιάζει την άποψη των Rosecrance et al, που θεωρούν την αλληλεξάρτηση ως την άμεση και θετική σύνδεση των συμφερόντων κρατών, τέτοια που όταν η θέση ενός εκ των κρατών αλλάζει, τότε και η θέση των άλλων επηρεάζεται προς την ίδια κατεύθυνση. Με οικονομικούς όρους δύο οικονομίες μπορούν να θεωρηθούν ενοποιημένες(σε υψηλό βαθμό αλληλεξάρτησης) όταν υπάρχει μια εξίσωση των μεταξύ τους τιμών συντελεστών. Συνεπώς αλληλεξάρτηση υπάρχει όταν υπάρχουν υψηλά επίπεδα οριζόντιων ροών αγαθών και κεφαλαίων και όταν αυτά τείνουν στην εξίσωση των τιμών των συντελεστών.

Η αλληλεξάρτηση δεν ερμηνεύει τις αποφάσεις πολιτικά αλλά σε ευρύτερο πλουραλιστικό πλαίσιο και τουλάχιστον στο σημείο αυτό κατά τη γνώμη μας προσιδιάζει με το νεολειτουργισμό, μεταβάλλοντας την εστίαση από μια δομική ανάλυση στις ιεραρχικές σχέσεις της περιφερειακής διαδικασίας σε ένα σύστημα συντονισμού πολιτικής βασιζόμενο σε οικονομικές συνεργασίες (Τσινισιζέλης, 2001:194-195). Υπό την έννοια αυτή η θεωρία της αλληλεξάρτησης μπορεί να θεωρηθεί η απαρχή και η συνεισφορά της φιλελεύθερης ανάλυσης στην έννοια των διεθνών καθεστώτων (international regimes) που ακριβώς, όπως και η θεωρία της αλληλεξάρτησης, επιχειρεί να καταστήσει το νέο-φιλελευθερισμό και το ρεαλισμό προσεγγίσεις συμπληρωματικές⁵⁴.

Κατά τους Keohane & Nye(1989:19) οι σχέσεις αλληλεξάρτησης συχνά λαμβάνουν χώρα ή μπορούν να είναι επηρεαζόμενες από δίκτυα κανόνων, νορμών και διαδικασιών που τακτοποιούν τη συμπεριφορά και ελέγχουν τα αποτελέσματά τους. Με άλλα λόγια οι κυβερνήσεις, προκειμένου να ελέγξουν τις μεταξύ τους συγκρούσεις και σχέσεις αλληλεξάρτησης, επιλέγουν τη δημιουργία διευθετήσεων που ορίζονται ως διεθνή καθεστώτα⁵⁵. Τέτοιου είδους συνεργασίες μπορούν έχουν τυπική ή άτυπη μορφή, να περιλαμβάνουν λίγα ή περισσότερα κράτη, μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, να είναι περισσότερο ή λιγότερο επιτυχείς και να αφορούν θέματα όπως η βοήθεια στις αναπτυσσόμενες χώρες, η προστασία του περιβάλλοντος, οι τηλεπικοινωνίες και το διεθνές εμπόριο (ό.π.:20).

Στο πλαίσιο δε της ΕΕ και με αφετηρία τις διευθετήσεις που επιδιώκονται κατά καιρούς εκτός των Συνθηκών, όπως το Ευρωπαϊκό Νομισματικό Σύστημα, η Ευρωπαϊκή Πολιτική Συνεργασία (ΕΠΣ) και το Σύστημα Σέγκεν, η έννοια των διεθνών καθεστώτων και τα χαρακτηριστικά των κανόνων, νορμών και των διαδικασιών λήψης αποφάσεων χρησιμοποιήθηκαν για να ερμηνεύσουν τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Ο Τσινισιζέλης (2001:204-207) μάλιστα επισημαίνει ότι τελικά, παρά τις προφανείς αδυναμίες που παρουσιάζει

⁵⁴ Η διεθνής συνεργασία αποτελεί μια πραγματικότητα, που ωστόσο ερμηνεύεται μέσα από διάφορες προσεγγίσεις και σχολές. Αντίστοιχα και η έννοια των διεθνών καθεστώτων προσεγγίζεται από το ρεαλισμό, το νεοφιλελευθερισμό και τις θεωρίες με έμφαση στη γνώση (Knowledge-based Theories). Στη νεοφιλελεύθερη θεωρία τα συμφέροντα αποτελούν το κίνητρο για τη συνεργασία μεταξύ των κρατών και συνεπώς για τη δημιουργία και τη συμμόρφωση με τα διεθνή καθεστώτα. Οι ρεαλιστές από την άλλη πλευρά δίνουν έμφαση στην αξιολόγηση των σχετικών συμφερόντων που επηρεάζουν την ουσία των διεθνών καθεστώτων και περιγράφουν την αποτελεσματικότητα και την ευρωστία τους, ενώ ο γνωσιολογισμός(Cognitivism) επισημαίνει ότι οι αντιλήψεις των συμφερόντων και η γνώση των δρώντων για την πραγματικότητα αποτελούν την αφετηρία για τη δημιουργία των διεθνών καθεστώτων όπως και το πλαίσιο της λειτουργίας τους. Βλ. Hasenclever, A.-Mayer, P.- Rittberger, V.(1996), *Interest, Power, Knowledge: The study of International Regimes*. *Mershon International Studies Review*, Vol.40(2), σελ.177-228, όπου πραγματοποιείται η κατηγοριοποίηση των διεθνών καθεστώτων στη βάση των θεμελιακών αρχών των ανωτέρω προσεγγίσεων και αξιολογείται η σύνθεση των μεταξύ τους απόψεων.

⁵⁵ Ο Ruggie εισήγαγε τον όρο διεθνές καθεστώς «ως ένα σύνολο αμοιβαίων προσδοκιών, κανόνων και κανονισμών, σχεδίων, οργανωτικών ενεργειών και χρηματοοικονομικών δεσμεύσεων που έχουν γίνει αποδεκτά από μια ομάδα κρατών». Βλ. Ruggie, J.(1975), *International Responses to Technology: Concepts and Trends*. *International Organization*, Vol.29(3), σελ.570. Ακολούθως ο προσδιορισμός της έννοιας των διεθνών καθεστώτων επιχειρήθηκε από πολλούς μελετητές, όπως κατά τα ανωτέρω από τους Keohane & Nye, και ακολούθως τους E. Haas, P. Haas, O. Young, ωστόσο ο D. Krasner διατύπωσε τον κατά πολλούς κλασσικό ορισμό βλ. σελ. 215 υπο. 197.

στη μελέτη της ευρωπαϊκής πολιτείας, εξαιτίας της υποβάθμισης του ενωσιακού δικαϊκού συστήματος, της ανεπάρκειας αντιμετώπισης της πολυπλοκότητας και πολιτικοποίησης των θεμάτων που υπεισέρχεται, η προσέγγισή της είναι χρήσιμη και θα μπορούσε να υιοθετηθεί για τη μελέτη στους τομείς της διακυβερνητικής συνεργασίας της ΕΕ ή/και στις περιπτώσεις των ενισχυμένων συνεργασιών.

Μάλιστα ο Breckinbridge (1997) επιχείρησε να μελετήσει την ΕΕ βάσει της θεωρίας των διεθνών καθεστώτων. Χρησιμοποιώντας εν πολλοίς τον ορισμό του Young (1989) για τα διεθνή καθεστώτα⁵⁶ και τη διάκριση που έκανε μεταξύ οργανισμών και θεσμών, των οποίων τα καθεστώτα αποτελούν υποσύνολα, υποστηρίζει ότι η ΕΕ έχει χαρακτηριστικά οργανισμού και καθεστώτος. Ωστόσο η έμφαση που δίνει είναι στη λειτουργία της ΕΕ ως διεθνούς καθεστώτος.

Ειδικότερα από την εξέταση των κρίσεων που αντιμετώπισε η ΕΕ στη διάρκεια λειτουργίας της και από την αντοχή που επιδεικνύει, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι στα μέλη της έχει δημιουργηθεί μια σειρά προσδοκιών πως η ΕΕ μπορεί να συνεχίσει τη λειτουργία της, ότι υπάρχουν κέρδη από τη συμμετοχή, όπως επίσης ότι η αποχώρηση δεν είναι βιώσιμη επιλογή, που αποτελούν μέρος των νορμών της ΕΕ. Περαιτέρω η χρήση της ομοφωνίας, παρά την υιοθέτηση της ειδικής πλειοψηφίας μετά την ΕΕΠ, όπως η συναίνεση και η μέθοδος του παζαρέματος αποτελούν διαδικαστικά στοιχεία, δηλαδή αναγνωριζόμενες πρακτικές χειρισμού καταστάσεων που απαιτούν κοινωνικές και συλλογικές επιλογές κατά τον ορισμό του Young (1989:18), ενώ η επιβολή προστίμων από το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο αποτελεί στοιχείο συμμόρφωσης, δηλαδή μηχανισμό που επιβάλλει τη συμμόρφωση προς τα δικαιώματα, τους κανόνες και τις κοινωνικές επιλογές του καθεστώτος (Breckinbridge, 1997:181-184).

Ο Breckinbridge επιχείρησε επίσης να καταδείξει τη σημασία που έχει η έννοια και η θεωρία των διεθνών καθεστώτων στη μελέτη της διεθνούς συνεργασίας, με έναν τρόπο που ουσιαστικά φανερώνει τη διάθεσή του να απαντήσει στις κριτικές που έχουν διατυπωθεί για τη χρησιμότητά της⁵⁷. Η προσέγγιση συνεπώς με βάση τη θεωρία των διεθνών καθεστώτων επιτρέπει, όταν επιχειρείται συγκριτική ανάλυση, τη σύγκριση μεταξύ καθεστώτων που δεν είναι συνδεδεμένα με οργανισμούς και οργανισμών που εντάσσονται σε καθεστώτα. Αυτή η διάκριση θα πρέπει να γίνει και στην περίπτωση μελέτης της ΕΕ ώστε να κατανοηθεί ο τρόπος λειτουργίας και η επιρροή της στα

⁵⁶ Κατά τον Breckinbridge, ο Young έχει υιοθετήσει έναν πιο ακριβή και χρήσιμο ορισμό για τα διεθνή καθεστώτα σε σύγκριση με αυτόν του Krasner. Ωστόσο, κατά την άποψη του, και ο ορισμός του Young είναι κατά μέρος ελλιπής και για το λόγο αυτό συμπεριλαμβάνει τις απόψεις του Kratochwill, F.(1989), *Rules, Norms and Decisions of Practical and Legal Reasoning in International Relations and Domestic Affairs*. Cambridge University Press, Cambridge, και τη σημασία που αυτός αποδίδει στις νόρμες ως αποδεκτές συμπεριφορές, η απόκλιση από τις οποίες επιφέρει κοινωνικούς περιορισμούς.

⁵⁷ Ο Breckinbridge επιχειρηματολογεί κυρίως έναντι των απόψεων του Wallace W.(1983), *Less than a Federation More than a Regime: The community as a Political System* στο Wallace, H.- Wallace, W.- Webb, C.(επιμ.), *Policy-making in the European Community*, 2nd end. Chichester: J. Wiley, σελ. 403-436 αλλά έχει υπόψη του και την δριμεία κριτική της S. Strange στην έννοια του διεθνούς καθεστώτος βλ. σελ. 215.

κράτη-μέλη. Ειδικότερα η ΕΕ είναι ένας οργανισμός που εντάσσεται σε ένα καθεστώς και από αυτή την άποψη ιδιαίτερη σημασία αποκτά η μελέτη των κανόνων, των ρόλων, των νορμών, των διαδικασιών και των μηχανισμών συμμόρφωσης που επηρεάζουν τα κράτη και όχι η έδρα, τα γραφεία και το προσωπικό του οργανισμού (όπ.π.:185-186).

Η θεωρία της αλληλεξάρτησης θα μπορούσε να αποτελεί ένα πλαίσιο ανάλυσης για τη συνεργασία στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η γενικότερη αντίληψη που εδράζεται στην εγγύτητα, την ανάγκη συνεργασίας, ανταλλαγών και επικοινωνίας των κρατών και των πολιτών, συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση και τα οφέλη που επιφέρει συνολικά. Περαιτέρω η αλληλεξάρτηση μπορεί, τουλάχιστον σε ένα επίπεδο αρχής, να συμπεριλάβει πληρέστερα τα θέματα της εκπαίδευσης σε σύγκριση με τη νεολειτουργική θεωρία, δεδομένου ότι δεν απεικονίζει περιοριστικά τη συνεργασία και τις σχέσεις των κρατών, μόνο δηλαδή ως αμοιβαία επωφελείς και στον ίδιο βαθμό αλληλοεξαρτώμενες, αλλά ως μια κατάσταση που φανερώνει άνιση εξάρτηση και τελικά έλλειψη αυτονομίας. Στην ίδια κατεύθυνση τα κράτη μέσα από τη συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης μπορούν να επιδιώκουν τη συνοχή και το συντονισμό της πολιτικής, χωρίς όμως οι αρμοδιότητες να αποδίδονται σε ένα σύστημα διακυβέρνησης από υπερεθνικούς δρώντες. Εξάλλου η πεποίθηση ότι υπάρχουν ανταμοιβές και κόστος για κάθε σχέση και ότι οι άνθρωποι προσπαθούν να μεγιστοποιήσουν τα οφέλη ελαχιστοποιώντας ταυτόχρονα το κόστος, συνδέεται με τη δημιουργία διεθνών καθεστώτων, που έχει συχνά εφαρμοστεί στην περίπτωση της ΕΕ και ειδικότερα στη διαδικασία της Μπολόνια.

Αυτό τον τρόπο χρησιμοποιεί η Ασδεράκη (2008:513) στην ανάλυση του ΕΧΑΕ δίνοντας έμφαση στις συνθήκες που οδήγησαν αρχικά στην ανάδυσή του, κυρίως μέσα από τις πρωτοβουλίες των ισχυρότερων κρατών-μελών της ΕΕ (Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία, Ηνωμένο Βασίλειο), με αφετηρία τη σύνοδο στη Σορβόνη (1998). Για την Ασδεράκη ο ΕΧΑΕ αποτελεί ένα κλασικό, εξελικτικό διεθνές καθεστώς με κύριους δρώντες τα κράτη, διακυβερνητικούς και μη κυβερνητικούς φορείς από το χώρο της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό δίνεται έμφαση στην ύπαρξη αρχών, κανόνων και πεποιθήσεων που παρουσιάζουν τη συνεργασία ως μια κατάσταση που μπορεί να επιφέρει αμοιβαία οφέλη, ενώ ταυτόχρονα τονίζεται ο εξελικτικός του χαρακτήρας που δημιουργεί συνθήκες για την ανάδυση ενός ευρωπαϊκού μοντέλου για την Ανώτατη Εκπαίδευση.

Μπορούν τελικά οι θεωρίες για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση να δώσουν ένα ικανοποιητικό πλαίσιο ανάλυσης και ερμηνείας για την εκπαιδευτική πολιτική της ΕΚ/ΕΕ και τη διαδικασία της Μπολόνια; Με άλλα λόγια είναι οι σχέσεις των κρατών-μελών και της ΕΕ στον τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης ένα παιχνίδι μηδενικού αθροίσματος (zero sum game), όπως γενικά παρουσιάζουν οι δύο βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις στην ερμηνεία της ενοποιητικής διαδικασίας ή αντίθετα οι υποθέσεις και οι παραδοχές τους συνυπάρχουν κάτω από την έννοια των διεθνών καθεστώτων; Άποψή μας είναι ότι οι μεγάλου εύρους θεωρίες μπορούν να συνεισφέρουν μόνο σε ένα πρώτο

επίπεδο για την κατανόηση της πορείας και των δυσκολιών που συνάντησε το ευρωπαϊκό σύστημα συνεργασίας στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην πορεία του ενοποιητικού εγχειρήματος οι στοχεύσεις και συνεπώς τα ερωτήματα έχουν μεταβληθεί και για το λόγο αυτό απαιτούνται διαφορετικού τύπου προσεγγίσεις.

3.2 Το ευρωπαϊκό σύστημα συνεργασίας σε μεταβολή

3.2.1 Από την εμπέδωση της ειρήνης στις πολιτικές με έμφαση στην ευημερία των Ευρωπαίων πολιτών

Όπως υποστηρίζεται, η θεωρία και η μελέτη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης αντλεί την καταγωγή της από τη θεωρία των Διεθνών Σχέσεων και τη μελέτη των διακρατικών σχέσεων, δεδομένου ότι αμφότεροι οι κλάδοι πραγματεύονται τα ίδια θέματα της ειρήνης, της ασφάλειας και της σταθερότητας στη γηραιά ήπειρο και τον κόσμο. Στο πλαίσιο αυτό, και με επιμέρους διαφορές, αρθρώνεται η σύγκρουση δύο βασικών θέσεων για την πορεία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και τον προσδιορισμό του ευρωπαϊκού οικοδομήματος: Η μία που δέχεται ότι τα κράτη-μέλη της ΕΕ είναι ορθολογικοί δρώντες και συμμετέχουν σε διακυβερνητικές διαπραγματεύσεις με βάση την ισχύ που διαθέτουν ή/και συνεργάζονται με σκοπό την εξυπηρέτηση των συμφερόντων τους. Η άλλη που θεωρεί ότι η μεταβολή του διεθνούς και ευρωπαϊκού συστήματος, όπως και η επικράτηση των ευρωπαϊκών πλουραλιστικών κοινωνιών, μπορεί να οδηγήσει κλιμακωτά στην εξεύρεση λύσεων και μεταβίβαση της νομιμοφροσύνης στο υπερεθνικό επίπεδο.

Ωστόσο αυτό δε συνεπάγεται ότι οι θεωρίες για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση αναπτύσσονται απλά σε ένα αναγνωστικό πλαίσιο που η μία επιχειρεί επιθέσεις εναντίον της άλλης (Ήφαιστος, 2000) με σκοπό την τελική επικράτηση. Κάτι τέτοιο άλλωστε θα σήμαινε ότι η ανάπτυξη τους εξυπηρετεί ως βασικό σκοπό τη θεμελίωση της υπόστασής τους μέσα από τη δημιουργία λειτουργικών κρίσεων. Ούτε βέβαια προκύπτει ότι οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις συνθέτουν ένα συνασπισμό με απώτερο σκοπό την αποκαθήλωση της ρεαλιστικής προσέγγισης και της διακυβερνητικής θεωρίας, καθόσον ο διάλογος που αναπτύσσεται είναι αμφίδρομος.

Ειδικότερα παρατηρούμε ότι η ανάπτυξη, προσαρμογή και αναπροσαρμογή των θεωριών της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με το συμβαίνον στην ΕΚ/ΕΕ. Ο Haas ανέπτυξε και διατύπωσε τη θεωρία του νεολειτουργισμού μέσα από την παρατήρηση της πρώιμης ευρωπαϊκής συνεργασίας. Ο Hoffmann ορμώμενος από την πολιτική της «άδειας καρέκλας» της Γαλλίας του De Gaulle διατύπωσε τη διακυβερνητική του πρόταση ασκώντας κριτική, στοχεύοντας στον πυρήνα της νεολειτουργικής θεωρίας. Οι θεωρητικοί της αλληλεξάρτησης επιχείρησαν να εξηγήσουν την επέκταση της ευρωπαϊκής συνεργασίας μαζί με ένα άλλο πλήθος διεθνών και ευρωπαϊκών περιφερειακών οργανισμών, συνδέοντας το φαινόμενο αυτό με την ανάγκη αντιμετώπισης προβλημάτων που

διαπερνούν τα σύνορα των κρατών και για το λόγο αυτό καθίστανται αλληλεξαρτώμενα. Ο Moravcsik από την άλλη, έχοντας ως αφετηρία την ΕΕΠ και την επανάκαμψη του νεολειτουργισμού, ανέπτυξε το διακυβερνητικό φιλελευθερισμό, ενώ τέλος ο Grieco αναπροσάρμοσε τη νεορεαλιστική προσέγγιση για να εξηγήσει τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και την ΟΝΕ.

Ο κόσμος, συνεπώς, μεταβάλλεται. Η Κοινότητα ως μέρος του κόσμου μεταβάλλεται και αυτή και μαζί η προσπάθεια ερμηνείας της. Χαρακτηριστικό αυτής της μεταβολής είναι ο σταδιακός περιορισμός των ένοπλων συγκρούσεων και η μεταφορά τους στις περιφέρειες της Λατινικής Αμερικής, της Μέσης Ανατολής και της Ασίας. Τα θέματα της ειρήνης και της ασφάλειας παραμένουν επίκαιρα, ταυτόχρονα όμως στη διάρκεια των δεκαετιών του 1970 και του 1980 νέα προβλήματα και προκλήσεις εμφανίζονται. Η κατάρρευση του διεθνούς συστήματος σταθερών ισοτιμιών που αποφασίστηκε στη διάσκεψη Bretton Woods και η ανάγκη για νομισματική σταθερότητα, οι πετρελαϊκές κρίσεις, το ενεργειακό πρόβλημα και η παγκόσμια οικονομική ύφεση που πυροδότησαν, σε συνδυασμό με την αύξηση της εμπορικής δύναμης της Ιαπωνίας και δεδομένης αυτής των ΗΠΑ, αποτελούν γεγονότα που μετασχηματίζουν τις στρατηγικές και τις προτεραιότητες των κρατών-μελών της Κοινότητας σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.

Παράλληλα με τις πολιτικές που αφορούν στην ασφάλεια των κρατών, όπως η άμυνα και η εξωτερική πολιτική, το ενδιαφέρον εστιάζεται και στις πολιτικές που συντελούν στη μακροπρόθεσμη ισχύ των κρατών και στην ευημερία των πολιτών, όπως η ανάπτυξη τεχνολογίας αιχμής, η εκπαιδευτική πολιτική, η οικονομική και νομισματική πολιτική και οι πολιτικές προστασίας του περιβάλλοντος, των καταναλωτών και των μεταφορών. Συνεπώς το ευρωπαϊκό σύστημα δεν μπορεί να μελετηθεί με παραδοσιακούς όρους ισχύος ούτε στη βάση μόνο των συμφερόντων των κρατών. Αυτό βέβαια δε συνεπάγεται ότι η διαδικασία μεταφοράς της νομιμοφροσύνης στους υπερεθνικούς θεσμούς αποκτά προβάδισμα. Όπως επισημαίνει η Webb(1983:20-21), ο ίδιος ο Haas στο έργο του «The Obsolescence of Regional Integration Theory» αναγνώρισε ότι οι συνθήκες που επικράτησαν στη διάρκεια των δεκαετιών του 1960 και του 1970 οδήγησαν στη μεταβολή των κινήτρων των δρώντων στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, εξαιτίας των δυσμενών οικονομικών συνθηκών, και στην αύξηση του διεθνούς ανταγωνισμού, που τελικά ώθησαν τα κράτη-μέλη στην υιοθέτηση ενός προστατευτισμού που δε συμβιβάστηκε με την ανάγκη παραχωρήσεων για την επιτυχία του κοινοτικού συστήματος. Οι συνθήκες αυτές ταυτόχρονα και σε συνδυασμό με τις πολιτικές και διοικητικές αδυναμίες των θεσμών στα κράτη-μέλη της Κοινότητας να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ευρωπαϊκής συνεργασίας είχαν ως αποτέλεσμα τη μη εκπλήρωση των κριτηρίων της θεωρίας του νεολειτουργισμού. Η παρακμή, όπως συμπλήρωσε λίγο αργότερα (Haas, 1976), του έθνους -κράτους και η μεταφορά της νομιμοφροσύνης στους υπερεθνικούς θεσμούς δεν είναι μια αυτόματη διαδικασία.

Η μελέτη, συνεπώς, της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης δεν μπορεί να περιοριστεί ως πεδίο μελέτης κυβερνητικών ελίτ των ομάδων συμφερόντων που επιδιώκουν τη διακρατική συνεργασία, με σκοπό να αυξήσουν τη συλλογική ασφάλεια και οφέλη από το περιεχόμενο της οικονομικής συνεργασίας της ΕΕ. Ούτε επίσης συνιστά ένα απλό διεθνές πλαίσιο συνεργασίας που οι αρχηγοί των κρατών-μελών συνεργάζονται σε «χαμηλούς τομείς πολιτικής» όπου δε θίγονται τα ζωτικά εθνικά τους συμφέροντα. Η ΕΕ δεν είναι εξωγενής μεταβλητή σε σχέση με τα κράτη-μέλη και πεδίο της εξωτερικής τους πολιτικής. Ως επακόλουθο, η θεωρία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, όπως μας ήταν μέχρι πρόσφατα γνωστή ως πεδίο των Διεθνών Σχέσεων αποκτά συγκεκριμένη και μόνο εστίαση στη μελέτη της ευρωπαϊκής πολιτείας.

3.2.2 Η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη

Η υπογραφή της ΕΕΠ, της πρώτης αναθεώρησης της Συνθήκης ΕΟΚ(Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας-Συν.ΕΟΚ), μεταβάλλει την Κοινότητα και θέτει τη λειτουργία της όπως και την ερμηνεία της σε ένα σαφώς διαφορετικό πλαίσιο. Ήταν άλλωστε το αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης διαδικασίας στη διάρκεια της οποίας τα κράτη-μέλη πείστηκαν ότι ο συμβιβασμός του Λουξεμβούργου⁵⁸ είχε οδηγήσει την ευρωπαϊκή συνεργασία σε αδιέξοδο και στασιμότητα, γεγονός που έθετε σε κίνδυνο αποτυχίας το στόχο της κοινής αγοράς παρά τη σημαντική προσπάθεια του κατέβαλε το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο για την ευόδωσή της. Η ΕΕΠ είναι σημαντική ή η πιο σημαντική από τις αναθεωρήσεις των ιδρυτικών Συνθηκών κατά πολλούς μελετητές, για μια σειρά από λόγους.

Αρχικά η υιοθέτηση των νέων νομοθετικών διαδικασιών και κανόνων λήψης αποφάσεων στο Συμβούλιο, αυτών της διαδικασίας συνεργασίας και της ειδικής πλειοψηφίας, για την εγκαθίδρυση της εσωτερικής αγοράς⁵⁹. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε μια σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με το καθεστώς της ομοφωνίας που είχε

⁵⁸ Το περιεχόμενο του συμβιβασμού του Λουξεμβούργου που επιτεύχθηκε μετά τις δύο συνεδριάσεις του Συμβουλίου στις 17-18 και 28-29 Ιανουαρίου του 1966 είναι ευρύτερα γνωστό κατά το μέρος που αφορά στην απόφαση των κρατών-μελών και στις περιπτώσεις που οι αποφάσεις βάσει των Συνθηκών λαμβάνονται με πλειοψηφία, να επικαλούνται ζωτικά συμφέροντα ώστε μέσα σε εύθετο χρονικό διάστημα να γίνεται προσπάθεια να εξευρεθούν λύσεις οι οποίες θα είναι δυνατόν να εφαρμοστούν από όλα τα μέλη του Συμβουλίου. Ωστόσο μέρος του συμβιβασμού αποτελούσε και η συμφωνία των κρατών-μελών για τη στενή συνεργασία μεταξύ Συμβουλίου και Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Ειδικότερα η Επιτροπή αναλάμβανε την υποχρέωση πριν από την υιοθέτηση οποιασδήποτε σημαντικής πρότασης να ενημερώνει τις κυβερνήσεις των κρατών-μελών μέσω των μονίμων αντιπροσώπων. Βλ. Extraordinary Session of the Council. Luxembourg, 17 to 18 and 28 to 29 January 1966. Final Communiqué of the extraordinary session of the Council. Bulletin of the European Communities, March 1966, 3-66, σελ. 5-11.

⁵⁹ Το μεγαλύτερο μέρος του θεσμικού πλαισίου για την κοινή αγορά είχε δημιουργηθεί στη δεκαετία του 1960, ωστόσο από το ήμισυ της δεκαετίας του 1970 οι πρωτοβουλίες για τη συνέχιση της φιλελευθεροποίησης δεν ευοδώθηκαν. Περαιτέρω στο θέμα της απελευθέρωσης κεφαλαίων εμφανίστηκαν τάσεις επανεθνικοποίησης, ενώ προβλήματα παρουσιάστηκαν και στην εφαρμογή του κοινοτικού δικαίου, βλ. Καζάκος, Π.(2004), Η ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο Μαραβέγιας, Ν.-Τσινισιζέλης, Μ.(επιμ.), Η Ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, σελ. 242-243.

καθιερωθεί και έθεσε υπό γενικότερη αμφισβήτηση την περαιτέρω χρησιμοποίηση του συμβιβασμού του Λουξεμβούργου. Ακολούθως, ο στόχος της εσωτερικής αγοράς μέχρι το 1992 κατέδειξε την απόφαση των κρατών-μελών να τηρήσουν τις δεσμεύσεις που είχαν αναλάβει βάσει της Συνθήκης ΕΟΚ, η επιτυχία δε του εγχειρήματος αυτή τη φορά θα αποτελούσε «θεμέλιο λίθο» στην προώθηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και στην περαιτέρω εξέλιξη της ενοποιητικής διαδικασίας με συνεπακόλουθο τη σταδιακή διάβρωση της κρατικής κυριαρχίας. Άλλωστε οι τέσσερις βασικές ελευθερίες, προσώπων, κεφαλαίων, υπηρεσιών και αγαθών ήταν και συνεχίζουν μέχρι σήμερα να αποτελούν το άμεσο, από αποτέλεσμα για τα κράτη-μέλη και τους Ευρωπαίους πολίτες, αλλά και την αφετηρία για την ενίσχυση των πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων τους.

Όπως επισημαίνει ο Καζάκος (2004), η εσωτερική αγορά τείνει να κάνει αδύνατη, ή αποστερεί από το κράτος, την προσφυγή σε παραδοσιακά μέσα οικονομικής πολιτικής για την πραγματοποίηση διαφόρων σκοπών, όπως οι κρατικές προμήθειες, αλλά και μέτρων οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής που τυπικά εξακολουθούν να εμπίπτουν στο πεδίο της εθνικής δικαιοδοσίας.

«Για πρώτη φορά θίγονται κεντρικοί τομείς της «εθνικής κυριαρχίας» σε τέτοια έκταση, όπως είναι η φορολογική πολιτική, κλπ. Επίσης, για πρώτη φορά τείνουν να περικοπούν τόσο δραστικά οι υπάρχουσες δυνατότητες προστασίας εθνικών τομέων από τον κοινοτικό και διεθνή ανταγωνισμό».

(Καζάκος, 2004:280-281)

Για το λόγο αυτό και προκειμένου να αμβλυνθούν οι συνέπειες από τις επιπτώσεις της εσωτερικής αγοράς, ιδιαίτερα για τα πιο αδύναμα κράτη, η ΕΕΠ εισήγαγε τον τίτλο για την οικονομική και κοινωνική συνοχή. Ένα χρόνο μετά, οι πόροι των τριών διαρθρωτικών ταμείων (Ευρωπαϊκό και Κοινωνικό Ταμείο, Ευρωπαϊκό Γεωργικό Ταμείο Προσανατολισμού και Εγγυήσεων και Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης) αναδιάρθρωθηκαν και διπλασιάστηκαν (Τσινιζιζέλης, 2001:34). Σκοπός ήταν η Κοινότητα να συμβάλει στη μείωση του χάσματος μεταξύ των διαφόρων περιοχών και στη μείωση της καθυστέρησης των πλέον μειονεκτικών περιοχών (Άρθρο 130 Α παρ.2 Συν.ΕΟΚ όπως προστέθηκε με το άρθρο 23 της ΕΕΠ).

Η ΕΕΠ και ο στόχος της εσωτερικής αγοράς συνδέθηκαν με μια σειρά άλλων παρεμβάσεων σε πληθώρα τομέων της Κοινότητας, όπως ήταν η έρευνα και η υψηλή τεχνολογία, η Κοινή Αγροτική Πολιτική, η νομισματική και κοινωνική πολιτική, αλλά και επιπτώσεων σε πολιτικές που την αρμοδιότητα είχαν τα κράτη-μέλη, όπως και η εκπαιδευτική, ενώ ταυτόχρονα επέδρασε στην υιοθέτηση νέων πολιτικών, όπως η περιβαλλοντική πολιτική, και καινοτόμων αρχών, όπως αυτής που ορίζει πως «ο ρυπαίνων πληρώνει». Περαιτέρω στην ΕΕΠ και στις ρυθμίσεις για την περιβαλλοντική πολιτική (άρθρο 130 Π παρ.4 Συν.ΕΟΚ όπως προστέθηκε με το άρθρο 25 της ΕΕΠ) περιγράφεται για πρώτη φορά με σαφή και συγκεκριμένο τρόπο η αρχή της επικουρικότητας που αφορά τον τρόπο άσκησης των αρμοδιοτήτων των κρατών-μελών και της Κοινότητας.

Συνεπώς η ΕΕΠ δε συνδέθηκε μόνο με μέτρα «αρνητικής ολοκλήρωσης», δηλαδή μέτρα κατάργησης των εμποδίων για την εγκαθίδρυση της εσωτερικής αγοράς, αλλά και με παρεμβάσεις σε ένα σύνολο τομέων της Κοινότητας και κυρίως με την ανάγκη επίτευξης μιας οικονομικής και νομισματικής ένωσης, που συνιστούν μεταβίβαση αρμοδιοτήτων στην Κοινότητα(Στεφάνου, 1996:76-77). Η ΕΕΠ δε συνδέει όμως μόνο την «αρνητική ολοκλήρωση» και τη «θετική ολοκλήρωση», εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι συνολικοποιεί τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Ειδικότερα μέσα από τη θεσμοθέτηση της ΕΠΣ, μια έστω «αναιμική» προσπάθεια πολιτικής ολοκλήρωσης στο πεδίο της εξωτερικής πολιτικής πλαισιώνει τη διαδικασία της οικονομικής ολοκλήρωσης επιχειρώντας με τον τρόπο αυτό να καταστήσει την παρουσία της Κοινότητας στη διεθνή σκηνή ολοκληρωμένη και κατ' επέκταση αξιόπιστη⁶⁰.

Συνολικά και σε επίπεδο θεσμικό, η ειδική πλειοψηφία ως κανόνας λήψης των αποφάσεων και η συνεργασία ως νομοθετική διαδικασία, ταυτόχρονα με την αύξηση των αρμοδιοτήτων της Κοινότητας σε νέους τομείς, ενίσχυσαν την παρουσία των υπερεθνικών οργάνων, ειδικά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Περαιτέρω, η ειδική πλειοψηφία για τα μέτρα που έχουν ως αντικείμενο τη δημιουργία της εσωτερικής αγοράς αναβάθμισε και ισχυροποίησε το ρόλο της Επιτροπής, που μπορεί έκτοτε να διαχειρίζεται τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και από τη μια πλευρά να ισχυροποιεί τη θέση της στο διαθεσμικό ανταγωνισμό, από την άλλη να προωθεί την ενοποιητική διαδικασία. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο απέκτησε το δικαίωμα της σύμφωνης γνώμης για την αποδοχή των νέων κρατών-μελών, όπως και για τις συμφωνίες σύνδεσης της Κοινότητας με τρίτα κράτη, ενώ ταυτόχρονα με τη συμμετοχή του στη διαδικασία της συνεργασίας(διπλή ανάγνωση) πήρε μέρος στη νομοθετική διαδικασία που μέχρι τότε αρθρωνόταν ανάμεσα στο δίπολο Συμβουλίου-Επιτροπής.

Η αναβάθμιση του ρόλου των ανωτέρω υπερεθνικών οργάνων της Κοινότητας, κυρίως στη νομοθετική διαδικασία με την παράλληλη επέκταση των αρμοδιοτήτων της Κοινότητας σε πολυάριθμους πλέον τομείς έχει ως αποτέλεσμα τη μεταβολή του κοινοτικού συστήματος. Όπως επισημαίνει ο Στεφάνου (1994:12), ο στόχος της εσωτερικής αγοράς και τα συνοδευτικά μέτρα για την ευόδωσή της, όπως και η αύξηση των κοινοτικών δαπανών για την οικονομική και κοινωνική συνοχή και την πολιτική έρευνας και τεχνολογίας, είχαν ως αποτέλεσμα τον πολλαπλασιασμό των πιέσεων για την κατανομή των πόρων που διαχειριζόταν η Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Οι πιέσεις αυτές πλέον δεν έχουν αφετηρία τα κράτη-μέλη αλλά ασκούνται κυρίως

⁶⁰ Ο Moravcsik, A.(1991), *Negotiating the Single European Act: national interests and conventional statecraft in the European Community*. International Organization, Vol.45(1), σελ. 19-56, ανέλυσε τη συμφωνία για την υπογραφή της ΕΕΠ ως το αποτέλεσμα διακυβερνητικών διαπραγματεύσεων μεταξύ των τριών μεγαλύτερων κρατών-μελών της Κοινότητας (Γαλλία, Γερμανία, Ηνωμένο Βασίλειο) στη βάση ενός ελάχιστου κοινού παρανομαστή, που ήταν η απελευθέρωση των αγορών. Ωστόσο η θεσμοθέτηση της ΕΠΣ και εξ αυτού η συνολικοποίηση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης φαίνεται πως δεν μπορούν να συμπεριληφθούν στο επιχείρημά του.

από τις ομάδες συμφερόντων (interest groups) και τις ομάδες πίεσης (pressure groups)⁶¹ που αντιλαμβάνονται πλέον πως ο προνομιακός χώρος για τη δραστηριότητά τους μετατοπίζεται από το εθνικό στο υπερεθνικό επίπεδο⁶².

Η ίδια η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ενίσχυσε την παρουσία αυτών των ομάδων στο ευρωπαϊκό επίπεδο, προκειμένου να δημιουργήσει έναν υποστηρικτικό μηχανισμό που είναι απαραίτητος κατά την άσκηση του δικαιώματος της νομοθετικής πρωτοβουλίας, καθόσον οι προτάσεις που υποβάλλει απαιτούν πληθώρα τεχνικών λεπτομερειών που οι ομάδες μπορούν να παρέχουν (Mazey & Richardson, 1993:10). Ταυτόχρονα η Επιτροπή, ως θεματοφύλακας των Συνθηκών, είναι σε θέση να γνωρίζει ότι η υιοθέτηση του κοινοτικού κανόνα δεν εξασφαλίζει αυτόματα και την εναρμόνιση του εσωτερικού δικαίου στα κράτη-μέλη (formal implementation/execution normative) πολύ δε περισσότερο την υλοποίηση των κοινοτικών πολιτικών στην πράξη (informal implementation/execution administrative). Συνεπώς και δεδομένου ότι ο έλεγχος της υλοποίησης των πολιτικών είναι μια δύσκολη υπόθεση για την Επιτροπή για μια σειρά από λόγους (περιορισμένο προσωπικό, οι διαφορετικές έννομες τάξεις των

⁶¹ Ο ορισμός, η δραστηριότητα και η επιρροή των ομάδων συμφερόντων και πίεσης έχουν απασχολήσει εκτενώς την επιστημονική έρευνα και βιβλιογραφία. Κατά το Μαυρογορδάτο, Γ.(2001), Ομάδες Πίεσης και Δημοκρατία. Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, σελ.22, στην πράξη οι δύο όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ως ταυτόσημοι αν και θεωρεί ότι η έννοια της ομάδας συμφερόντων είναι ευρύτερη αυτής της ομάδας πίεσης δεδομένου ότι κάθε ομάδα συμφερόντων δεν ασκεί κατ'ανάγκη πίεση στην εξουσία. Ο Schwartzberg, R.(1984), Πολιτική Κοινωνιολογία. Στοιχεία Πολιτικής Επιστήμης, Τόμος II. Εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σελ.362-410, ουσιαστικά διατύπωσε την ίδια περίπου άποψη επισημαίνοντας τη δυνατότητα διάκρισης των ομάδων πίεσης ανάλογα με το σκοπό, το είδος και τη δομή. Ωστόσο η κατηγοριοποίηση αυτή πολλές φορές είναι προβληματική. Ειδικότερα στο πλαίσιο της πρώτης διάκρισης, με βάση το σκοπό, είναι δύσκολο να διαφοροποιηθεί μια ομάδα που ταυτόχρονα με την υπεράσπιση και την προαγωγή των δικών της συμφερόντων επιδιώκει οφέλη που διαχέονται ευρύτερα σε όλη την κοινωνία. Τέτοιο παράδειγμα είναι οι φεμινιστικές ομάδες και οι ομάδες των καθηγητών. Επίσης οι Ball, A.- Peters, G.(2001), Σύγχρονη Πολιτική και Διακυβέρνηση. Εισαγωγή στην Πολιτική επιστήμη. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.193-194, ορίζουν τις ομάδες πίεσης «ως κοινωνικά αθροίσματα τα οποία διαθέτουν έναν βαθμό συνοχής και κάποιους κοινούς στόχους και τα οποία επιχειρούν να ασκήσουν επιρροή στη διαδικασία λήψης πολιτικών αποφάσεων». Υπό τη σκέπη της έννοιας της ομάδας πίεσης, οι συγγραφείς διακρίνουν τις ομάδες συμφερόντων και τις ομάδες γνώμης ή προώθησης ειδικών ζητημάτων. Ομάδες συμφερόντων ορίζουν τις ομάδες των οποίων τα μέλη μοιράζονται αντιλήψεις που προκύπτουν από κοινά αντικειμενικά χαρακτηριστικά, όπως εργαζόμενοι και εργοδότες. Από την άλλη τα μέλη μιας ομάδας γνώσης μοιράζονται κοινές αξίες, αντιλήψεις ανεξάρτητα από ύπαρξη ενός κοινού αντικειμενικού υπόβαθρου, όπως οι ομάδες για την προστασία των ζώων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη της Bindu, M.(1993), Eurogroups and the EC decision Making Process. Norwegian School of Management, σελ.4, που επισημαίνει ότι οι ομάδες συμφερόντων οργανώνονται στη βάση κοινών συμφερόντων έναντι άλλων ομάδων της κοινωνίας. Αντίθετα ο όρος ομάδα πίεσης έχει μια δυναμική έννοια και αναφέρεται την ίδια στιγμή στην ύπαρξη μιας επίσημης οργάνωσης αλλά και στην εναλλαγή της δράσης της για να φτάσει στο σκοπό της. Αυτή η δράση καλείται πίεση και εξασκείται πάνω στην(πολιτική) εξουσία.

⁶² Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εργασία του Κιούκια, Δ.(1996), Ομάδες πίεσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Συμφέροντα, διαπραγμάτευση, κουλτούρα στο κοινοτικό σύστημα. Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων, Τεύχος 1, σελ.63-83, για την κατηγοριοποίηση των εκπροσωπούμενων συμφερόντων, τα είδη των ευρω-ομάδων και τους δίαυλους που χρησιμοποιούν για την πρόσβαση στο κοινοτικό σύστημα. Ειδικότερα, εκτός των ομάδων πίεσης και συμφερόντων, ο Κιούκιας αναφέρεται και σε μια σειρά από οικονομικές, νομικές, συμβουλευτικές εταιρίες με γραφεία στις Βρυξέλλες, που προσφέρουν τεκμηρίωση ή/και πρόσβαση στους κοινοτικούς κύκλους σε επίδοξους εκφραστές συμφερόντων (lobbyists).

κρατών-μελών, η αδυναμία ή/και η απροθυμία που οι εθνικές αρχές επιδεικνύουν να εφαρμόσουν τις κοινοτικές πολιτικές), η συνδρομή των ομάδων συμφερόντων και των ομάδων πίεσης μέσα από την πληροφόρηση και το μηχανισμό που μπορούν να παρέχουν καθίσταται κρίσιμη (Τσινισιζέλης, 1994:153-154), ώστε να υπάρχει έλεγχος αν και κατά πόσο τα κράτη-μέλη συμμορφώνονται με τις πολιτικές και τη νομοθεσία της ΕΚ/ΕΕ (Hague & Harrop, 2011:429).

Οι ομάδες συμφερόντων και οι ομάδες πίεσης συμμετέχουν και στις δύο βασικές φάσεις της πολιτικής διαδικασίας, στη διαμόρφωση αλλά και στην εφαρμογή των πολιτικών. Στη δεύτερη δε περίπτωση η Επιτροπή ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους, γιατί μαζί με όλα τα άλλα οφέλη που προκύπτουν (ανταλλαγή πληροφοριών, εντοπισμός των προβλημάτων κτλ.) έχει την ευκαιρία να ενισχύσει τη συμμετοχή των Ευρωπαίων πολιτών στην εφαρμογή των κοινοτικών πολιτικών, δηλαδή να ενισχυθεί η σχέση πολιτών-ευρωπαϊκών θεσμών και να αντιμετωπιστούν οι κατηγορίες για την έλλειψη νομιμοποίησης του κοινοτικού συστήματος και της περιορισμένης συναίνεσης των λαών.

Η Επιτροπή βέβαια φροντίζει να χρησιμοποιεί τη συνεισφορά των ομάδων συμφερόντων και πίεσης και για ίδιον όφελος. Υπό την έννοια αυτή επιχειρεί να δημιουργήσει μια υποστηρικτική δομή γύρω της για την προώθηση των συμφερόντων της και την ενίσχυσή της στο διαθεσμικό πολιτικό ανταγωνισμό με το Συμβούλιο. Λειτουργήσε συνεπώς όπως οι εθνικές γραφειοκρατίες και προώθησε μια πολιτική διαβουλεύσεων με αυτές τις ομάδες που ήταν οργανωμένες στο ευρωπαϊκό επίπεδο (Andersen & Eliasssen, 1993:39; Grande, 1996: 9-10).

Συμπερασματικά, με την ΕΕΠ πλέον τα κράτη-μέλη μπορούν να υπερκεραστούν στο Συμβούλιο, ενώ η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Κοινοβούλιο καθίστανται συμπαίκτες στη νομοθετική διαδικασία. Κατά συνέπεια τα κράτη-μέλη χάνουν τον απόλυτο έλεγχο στη λήψη των αποφάσεων, ενώ η Επιτροπή και το κοινοβούλιο ανάγονται σε πηγές πολιτικής εξουσίας (Στεφάνου, 1994:11). Αποτέλεσμα αυτών των εξελίξεων αποτελεί η απαρχή της διαδικασίας συγκρότησης ενός Ευρωπαϊκού Δημόσιου Χώρου (European Public Sphere) όπου οι εθνικές διοικήσεις μαζί με την ευρωπαϊκή διοίκηση, το Κοινοβούλιο τα οργανωμένα συμφέροντα, τους ιδιώτες και τις επιχειρήσεις συνεργούν και διαπλέκονται μέσα από σχέσεις ανταγωνιστικές, με σκοπό την επηρεασμό και την παραγωγή δημοσίων πολιτικών⁶³.

⁶³ Ο Τσέκος, Θ.(2009), Ευρωπαϊκοί ρυθμοί και ελληνικοί τρόποι: η (αβέβαιη) ελληνική πορεία προς τον (ασαφή) ευρωπαϊκό διοικητικό χώρο στο Πασσάς, Α.- Τσέκος, Θ.(επιμ.), Εθνική Διοίκηση και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα σελ.93-142, αναλύει τα δύο κυρίαρχα ευρωπαϊκά μοντέλα διοικητικής συγκρότησης. Το «κανονιστικό» της κεντρικής Ευρώπης, που εκπορεύεται από τη Γαλλία με βασικό χαρακτηριστικό την παραγωγή και εφαρμογή των τυπικών νόμων, και το αγγλοσαξονικό «επιχειρησιακό» με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων, τη στρατηγική και επιχειρησιακή στοχοθεσία, την ανάπτυξη του προσωπικού και τις τεχνικές διασφάλισης της ποιότητας. Στη βάση του επιχειρηματός του, ο Τσέκος υποστηρίζει ότι δεν έχουμε οδηγηθεί σε ένα Ευρωπαϊκό Διοικητικό Χώρο, καθόσον τα δύο μοντέλα ενισχύονται μέσα από τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Με άλλα λόγια δεν υπάρχει ένα σύνολο ευρωπαϊκών αρχών του διοικητικού δικαίου (προβλεψιμότητα, διαφάνεια, λογοδοσία, αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα) ούτε η ικανότητα των υπηρεσιών να τις εφαρμόζουν. Η απουσία διοικητικής σύγκλισης λειτουργεί ανασχετικά στη διαδικασία ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και στη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Δημόσιου Χώρου.

3.2.3 Η Συνθήκη του Μάαστριχτ

Η Συνθήκη του Μάαστριχτ αποτελεί συνέχεια μιας κεκτημένης ταχύτητας που ανέπτυξε η Κοινότητα αρχικά με την ΕΕΠ. Η επικείμενη απελευθέρωση από τους περιορισμούς στην κίνηση των κεφαλαίων και ο ανταγωνισμός των επιτοκίων αποτελούσαν σοβαρή απειλή για τη νομισματική σταθερότητα. Η δημιουργία της εσωτερικής αγοράς που επιδίωκαν τα κράτη-μέλη κινδύνευε εκ νέου, αυτή τη φορά από την καινούργια αφετηρία της, γεγονός που κινητοποίησε την ανάληψη πρωτοβουλιών και για τη νομισματική ενοποίηση. Σκοπός της ήταν οι μόνιμες σταθερές ισοτιμίες και μια κεντρική τράπεζα που θα καθόριζε το επιτόκιο της Ένωσης, ώστε να αποτρέπονται μονομερείς εθνικές παρεμβάσεις (υποτίμηση) και προσπάθειες ιδιωτών και επιχειρήσεων για άντληση οικονομικών πλεονεκτημάτων από τις διακυμάνσεις των συναλλαγματικών ισοτιμιών, που συνολικά θα αποτελούσαν πηγές στρεβλώσεων στο ενδοκοινοτικό εμπόριο και τις συναλλαγές. Ούτως ή άλλως στην οικονομική ολοκλήρωση με τη μορφή της εσωτερικής αγοράς η νομισματική ενοποίηση αποτελεί φυσική της προέκταση.

Οι αρχηγοί των κρατών-μελών της Κοινότητας στη συνεδρίαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στο Αννόβερο το 1988 επισήμαναν ότι η έγκριση της ΕΕΠ ουσιαστικά επικύρωσε το στόχο δημιουργίας της ΟΝΕ. Για το λόγο αυτό ανέθεσαν στην Επιτροπή Delors την εκπόνηση της μελέτης για την καταγραφή των διαδοχικών σταδίων έως την ολοκλήρωση της ΟΝΕ, η οποία και υιοθετήθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Μαδρίτης το 1989⁶⁴. Η έκθεση Delors προέβλεπε την προοδευτική και σταδιακή πορεία προς την ΟΝΕ, πάνω στην οποία βασίστηκαν και οι ρυθμίσεις της Συνθήκης του Μάαστριχτ.

Το κείμενο της Συνθήκης του Μάαστριχτ δεν περιελάμβανε μόνο τα διαδοχικά στάδια της ΟΝΕ με κατακλείδα την εισαγωγή του κοινού νομίσματος. Τα κράτη-μέλη, θέλοντας να επιβεβαιώσουν την παρουσία της Ένωσης στη διεθνή σκηνή, προέβλεψαν την Κοινή Εξωτερική Πολιτική και Πολιτική Ασφαλείας (ΚΕΠΠΑ). Στη μέχρι τότε ανάγκη μιας πολιτικής παρουσίας της Κοινότητας ως παράγοντα σταθερότητας και διασφάλισης της διεθνούς νομιμότητας, παράλληλα και με την προσπάθεια να καταστεί παγκόσμιος εμπορικός εταίρος, συνολικοποίηση που επιχείρησε η ΕΕΠ, προστέθηκε η αδυναμία της να παρέμβει αποτελεσματικά σε συγκρούσεις που αυτή τη φορά λάμβαναν χώρα στο φυσικό γεωγραφικό της χώρο, όπως στη Βοσνία. Εξάλλου η διάλυση της Ένωσης Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών (ΕΣΣΔ), το κενό ασφάλειας στην Κεντρική-Ανατολική Ευρώπη μαζί με την αναβίωση των ηγεμονικών τάσεων από την επανένωση της Γερμανίας (Χριστοδουλίδης, 1993; Πασσάς & Δημητρακόπουλος, 2004), συσπείρωσαν τα κράτη-μέλη με σκοπό τη συνεργασία στους τομείς της ΚΕΠΠΑ. Ο συμβιβασμός ωστόσο κατέστη απαραίτητος και η συνεργασία αποτυπώθηκε σε ένα διακριτό πυλώνα με στοιχεία αμιγώς διακυβερνητικά.

⁶⁴ Για την παρουσίαση και ανάλυση των προτάσεων που έκανε η έκθεση Jacques De Delor βλ. Δημόπουλος, Γ.(1993), Οικονομική και Νομισματική Ένωση στο Χριστοδουλίδη, Θ.-Στεφάνου, Κ.(επιμ.), Η Συνθήκη του Μάαστριχτ. Συνθετική θεώρηση. Εκδόσεις Σιδέρη, Αθήνα, σελ.182-185.

Και στο επίπεδο της προώθησης της συνεργασίας σε νέους και υφιστάμενους τομείς κοινοτικής αρμοδιότητας, η Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Συν.ΕΕ) ακολούθησε το καθεστώς της ΕΕΠ. Ενίσχυση της Κοινωνικής Πολιτικής με το κοινωνικό πρωτόκολλο, έστω με την εξαίρεση του Ηνωμένου Βασιλείου, της πολιτικής στους τομείς της έρευνας, της τεχνολογικής ανάπτυξης και του περιβάλλοντος και καθιέρωση νέων τομέων συνεργασίας στην εκπαίδευση, τον πολιτισμό, την προστασία των καταναλωτών, τις μεταφορές και τις εσωτερικές υποθέσεις και υποθέσεις δικαιοσύνης. Ταυτόχρονα η Συνθήκη του Μάαστριχτ εισήγαγε καινοτομίες όπως η ευρωπαϊκή ιθαγένεια, που ακολουθεί την εθνική ιθαγένεια και συνεπάγεται περαιτέρω δικαιώματα για τους πολίτες των κρατών-μελών. Ο διακινούμενος πολίτης πλέον δεν αντιμετωπίζεται σαν μια οικονομική μονάδα αλλά ως ένας φορέας δικαιωμάτων με λειτουργικό σκοπό «πολιτικό», που εξυπηρετεί την πορεία προς την πολιτική ένωση (Ιωάννου, 1993:16). Ειδικότερα σύμφωνα με άρθρο 8Α, παρ.1 όπως αυτό προστέθηκε στη Συν.ΕΟΚ, με τη Συν.ΕΕ «Κάθε πολίτης της Ένωσης έχει δικαίωμα να κυκλοφορεί και να διαμένει ελεύθερα στο έδαφος των κρατών-μελών, υπό την επιφύλαξη των περιορισμών και με τις προϋποθέσεις που προβλέπονται στην παρούσα συνθήκη και στις διατάξεις που θεσπίζονται για την εφαρμογή της».

Κατά τον Αναστασόπουλο (1993), η Συν.ΕΕ ακολούθησε στα θεσμικά ζητήματα σε γενικές γραμμές το σχέδιο συνθήκης που είχε καταρτίσει στις 18-6-1991 η λουξεμβουργιανή προεδρία και είχε χαρακτηριστεί ως ένα είδος «Ενιαίας Πράξης Νο 2». Η σημαντικότερη εξέλιξη αφορούσε τη διεύρυνση των νομοθετικών αρμοδιοτήτων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου με την επέκταση της διαδικασίας της συνεργασίας και την εισαγωγή της διαδικασίας της συναπόφασης (τριπλή ανάγνωση) για μια σειρά από τομείς, όπως η δημόσια υγεία, η προστασία των καταναλωτών, τα διευρωπαϊκά δίκτυα και η εκπαιδευτική πολιτική. Η Συν.ΕΕ αποτελεί την αφετηρία μιας πορείας που κατέστησε το Κοινοβούλιο συννομοθέτη και τη διαδικασία της συναπόφασης τη συνήθη νομοθετική διαδικασία. Ακόμη όμως και με την έναρξη των ρυθμίσεων αυτών, οι επιπτώσεις στο θεσμικό επίπεδο της ΕΕ είναι ραγδαίες. Αρχικά, η μεγαλύτερη συμμετοχή του Κοινοβουλίου στη νομοθετική διαδικασία συνεπάγεται την εισαγωγή περισσότερων στοιχείων δημοκρατικότητας στον κοινοτικό μηχανισμό λήψης αποφάσεων (Αναστασόπουλος, 1993:137). Περαιτέρω όμως το Κοινοβούλιο ενισχυόταν σημαντικά και συγκριτικά με την ΕΕΠ ως πηγή εξουσίας στο κοινοτικό σύστημα και κατά συνέπεια και ο διαθεσμικός ανταγωνισμός, ενώ συνολικά η πολιτική διαδικασία (policy process) γινόταν περισσότερο πολύπλοκη, με περισσότερα σημεία επαφής αλλά και με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων δρώντων από κάθε άλλη φορά.

Σημαντικές ήταν επίσης οι ρυθμίσεις που εισήγαγε η Συν.ΕΕ για το Δικαστήριο. Πλέον της δυνατότητας που δόθηκε να δημιουργεί τμήματα για την εκδίκαση ορισμένων υποθέσεων και της καθιέρωσης του Πρωτοδικείου για επιτάχυνση του δικαιοδοτικού του έργου, η σημαντικότερη ρύθμιση αφορούσε τη δυνατότητα του Δικαστηρίου,

βάσει της τροποποίησης του άρθρου 171 Συν.ΕΟΚ, να επιβάλλει την καταβολή κατ' αποκοπήν ποσού ή χρηματικής ποινής σε περίπτωση που το κράτος-μέλος δε συμμορφωνόταν με την απόφασή του. Η εξέλιξη αυτή ήταν ιδιαίτερα σημαντική αν αναλογιστούμε την πρόοδο που είχε επιτευχθεί στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης μέσα από τις αποφάσεις του Δικαστηρίου, αρχικά με τον καθορισμό της ιδιαίτερης ή αυτόνομης κοινοτικής έννομης τάξης αλλά και ειδικότερα σε τομείς όπως η κοινή αγορά.

Με άλλα λόγια τα κράτη-μέλη, παρά το γεγονός ότι υφίστανται τα αποτελέσματα του δικαιοδοτικού μηχανισμού του Δικαστηρίου, που επέκτεινε ουσιαστικά τις κοινοτικές αρμοδιότητες και κατά συνέπεια διάβρωσε την κρατική κυριαρχία σε μια σειρά από τομείς, δεν περιόρισαν την ανεξαρτησία του, όπως είχαν τη δυνατότητα να πράξουν μέσα από την αναθεώρηση των ιδρυτικών Συνθηκών. Μια τέτοια εξέλιξη θα μπορούσε να σχετίζεται με τη νόθευση της αρχής της ίσης αντιπροσώπευσης όλων των κρατών-μελών στη σύνθεση του Δικαστηρίου και αυτής της πολυγλωσσίας ή ακόμη με την απόφαση για δημοσιοποίηση της ψήφου των δικαστών (Burley & Mattli, 1993). Αντίθετα, τα κράτη-μέλη δίνοντας στο Δικαστήριο τη δυνατότητα επιβολής χρηματικής ποινής στις περιπτώσεις μη συμμόρφωσης με τις αποφάσεις του ενίσχυσαν την ανεξαρτησία και το κύρος του. Άρα μια από τις βασικές απόψεις των υπέρμαχων του φιλελεύθερου διακυβερνητισμού για περιορισμένη αρμοδιότητα των υπερεθνικών θεσμών, που λειτουργούν με σκοπό να εξυπηρετούν τους στόχους των ισχυρών κρατών, στην περίπτωση του Δικαστηρίου δεν ισχύει.

Η απόφαση και τελικά το κείμενο της Συν.ΕΕ συνιστά στο σύνολό του ένα συμβιβασμό. Αυτό άλλωστε αντικατοπτρίστηκε με την τυπική εισαγωγή της αρχής της επικουρικότητας⁶⁵ για τον τρόπο άσκησης των εξουσιών των κρατών-μελών και της Ένωσης στο πεδίο των συντρεχουσών αρμοδιοτήτων. Παρά δε το γεγονός ότι γενικά η αρχή αποτελεί ομοσπονδιακής έμπνευσης δημιούργημα, στην ΕΕ σκοπό είχε αρχικά να διαφυλάξει τα κράτη-μέλη από την εμβάθυνση των κοινοτικών αρμοδιοτήτων και τη διάβρωση της κρατικής κυριαρχίας (Στεφάνου, 1996:196). Υπό την έννοια αυτή και δεδομένου ότι στη διαδικασία της αναθεώρησης τα κράτη-μέλη είχαν τον αποφασιστικό ρόλο, η Συν.ΕΕ μπορεί να θεωρηθεί ως το αποτέλεσμα ενός αμοιβαίου συμβιβασμού με το μοίρασμα των διαφορών.

⁶⁵ Η ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία για την αρχή της επικουρικότητας είναι ογκώδης. Βλ. μεταξύ άλλων Φραγκάκης, Ν.(1993), Κατανομή αρμοδιοτήτων στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Η αρχή της επικουρικότητας στο Χριστοδουλίδη, Θ.- Στεφάνου, Κ.(επιμ.), Η Συνθήκη του Μάαστριχτ. Συνθετική θεώρηση. Εκδόσεις Σιδέρη, Αθήνα, σελ.55-94, για το πεδίο εφαρμογής της, για τη διάκριση μεταξύ οριζόντιας και κάθετης επικουρικότητας, για τη σύνδεσή της με την αρχή της αναλογικότητας και τις συνέπειες που προκαλεί. Βλ. επίσης τις θέσεις των κρατών-μελών για την αρχή της επικουρικότητας κατά τη φάση αναθεώρησης της Συν.ΕΕ από τη Συνθήκη του Άμστερνταμ και τις ρυθμίσεις του σχετικού πρωτοκόλλου Ιωακειμίδης, Π.(1998), Η Συνθήκη του Άμστερνταμ. Νέο πρότυπο ολοκλήρωσης ή σύμπτωμα από-ολοκλήρωσης. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, σελ.147-153. Για την αρχή της επικουρικότητας στο Άμστερνταμ βλ. Búrca, G.(2000), *Appraising Subsidiarity's Significance after Amsterdam*. Harvard Jean Monnet Working Paper 7/99. Διαθέσιμο στο <http://www.jeanmonnetprogram.org/archive/papers/99/990701.html> (25-4-2013).

Ωστόσο αυτή η κατάληξη αμβλύνεται από το γεγονός ότι στο επίπεδο της καθημερινής λειτουργίας της Ένωσης οι συλλογικές αποφάσεις που λαμβάνονται αποδεικνύουν σημαντική απώλεια του ελέγχου για τα κράτη-μέλη. Ειδικότερα αποφάσεις που αφορούν σε κανόνες που πρέπει να εφαρμοστούν μέσω της ΕΕ, όπως η εναρμόνιση κανονισμών για τις προδιαγραφές των προϊόντων, οι συνθήκες εργασίας έχουν μηδενικό χαρακτήρα αθροίσματος και συνεπάγονται απώλειες και κέρδη (Marks, Hooghe & Blank, 1996:346). Αυτό άλλωστε επιβεβαιωνόταν από τα πρώτα στοιχεία που δόθηκαν στη δημοσιότητα για τις αποφάσεις που λάμβανε το Συμβούλιο βάσει του κανόνα της ειδικής πλειοψηφίας (Στεφάνου, 1996:44), όπως επίσης και από το γεγονός ότι τα κράτη-μέλη συνασπίζονται με κριτήριο το πεδίο λήψης της απόφασης και όχι με βάση το μέγεθος ή την πολιτική βαρύτητα που διαθέτουν.

Συνεπώς, ακόμη και όταν οι αποφάσεις για την αναθεώρηση των ιδρυτικών Συνθηκών καταλήγουν να είναι αποτέλεσμα μοιράσματος των διαφορών ή ενός ελάχιστου κοινού παρονομαστή κατά των Moravcsik, αυτό που καθίσταται κρίσιμο είναι το μέγεθος κάθε φορά του παρανομαστή που διαμορφώνεται σταδιακά μέσα από ανεπίσημες θεσμικές αλλαγές στην πράξη (Farell & Héritier, 2007a). Αυτές δηλαδή δεν είναι το αποτέλεσμα μιας στιγμιαίας απόφασης, αλλά σωρευτικά καταλήγουν να γίνουν αποδεκτές από τα κράτη-μέλη ακόμη και αν δεν το επιθυμούν. Το γεγονός αυτό καθιστά απαραίτητη τη γνώση για τις σύνθετες διαδικασίες και το ρόλο των δρώντων του ενωσιακού συστήματος στη διαμόρφωση και εφαρμογή των πολιτικών και συνακόλουθα την προετοιμασία για τη συλλογική θεσμική και πολιτική διαπραγμάτευση.

3.3 Το ενωσιακό σύστημα ως πολυεπίπεδη συνεργασία

3.3.1 Η οντολογική-λειτουργική συγκρότηση του ενωσιακού πολιτικού συστήματος

Ανεξάρτητα από τους λόγους και τις σκοπιμότητες που την υπαγόρευσαν, η διεύρυνση της ΕΕ προς τις χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης (ΧΚΑΕ) δημιούργησε μια σειρά από προκλήσεις και δυσκολίες για το ευρωπαϊκό οικοδόμημα. Η βασική πρόκληση αφορούσε τη μελλοντική ανομοιογένεια της Ένωσης, δεδομένου ότι οι υποψήφιοι προς ένταξη χώρες είχαν για μεγάλο χρονικό διάστημα οργανωθεί με σαφώς διαφορετικό οικονομικό και πολιτικό σύστημα από αυτό των κρατών της Δυτικής Ευρώπης και συνεπώς θα έπρεπε να διανύσουν μεγάλη απόσταση μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα ώστε να ενσωματώσουν το κοινοτικό κεκτημένο. Δυσκολίες κατά βάση οικονομικές, καθόσον η μετάβαση απαιτούσε την οικονομική στήριξη της ΕΕ αλλά και μελλοντικά θα έθετε ζητήματα οικονομικής ενίσχυσης των ΧΚΑΕ, δεδομένου ότι οι περισσότερες από αυτές διέθεταν μεγάλους αγροτικούς τομείς και ταυτόχρονα χαμηλό κατά κεφαλήν εισόδημα. Η άμεση βέβαια προτεραιότητα αφορούσε την προσαρμογή και την αναμόρφωση του θεσμικού συστήματος της ΕΕ,

καθόσον ήταν άμεσα ορατός ο κίνδυνος να εμφανιστούν προβλήματα συντονισμού και αδυναμίας λήψης αποφάσεων και συνεπώς λόγω του επικείμενου μεγέθους της η ΕΕ να καταστεί αναποτελεσματική. Η μεταρρύθμιση δε του θεσμικού συστήματος— και αυτή ήταν η δυσκολία του εγχειρήματος— θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψη τις ήδη υπάρχουσες ισορροπίες ώστε να γίνει αποδεκτή (Ιωακειμίδης, 1998).

Με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997) το πεδίο εφαρμογής της διαδικασίας της συναπόφασης επεκτάθηκε σε νέες περιπτώσεις, κατά βάση στη θέση της διαδικασίας της συνεργασίας, και τροποποιήθηκε, γεγονός που απλοποίησε τη διαδικασία και ενίσχυσε το ρόλο του Κοινοβουλίου σε σχέση με το Συμβούλιο. Περαιτέρω, αυξήθηκαν οι διατάξεις που προβλέπουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων με ειδική πλειοψηφία, όπως στους προσανατολισμούς και τα μέτρα ενθάρρυνσης για την απασχόληση, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την αρχή των ίσων ευκαιριών και της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών και τη δημόσια υγεία. Σημαντική εξέλιξη συνιστούσε η επέκταση της ειδικής πλειοψηφίας στην ΚΕΠΠΑ για τη λήψη και εφαρμογή των κοινών δράσεων και κοινών θέσεων, με την πρόβλεψη ότι ένα κράτος-μέλος μπορεί να κάνει επίκληση «σημαντικών και δεδηλωμένων λόγων εθνικής πολιτικής» για να αποτρέψει την πλειοψηφική απόφαση, η οποία στην περίπτωση αυτή δύναται να παραπεμφθεί στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Σε μια άλλη εναλλακτική, το κράτος-μέλος θα μπορούσε να απέχει από την ψηφοφορία (εποικοδομητική αποχή), γεγονός που του έδινε τη δυνατότητα να μην εφαρμόσει την απόφαση (Nugent, 2009:150-152).

Τα περισσότερα, ωστόσο, ακανθώδη ζητήματα, αφορούσαν την επαναστάθμιση των ψήφων ανάμεσα στα κράτη-μέλη στο Συμβούλιο και ταυτόχρονα τον εκ νέου καθορισμό του ορίου για την επίτευξη της ειδικής πλειοψηφίας, όπως και το μέγεθος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Ειδικότερα τα μεγαλύτερα και ισχυρότερα κράτη-μέλη, με το επιχείρημα ότι η διεύρυνση θα επέτρεπε το σχηματισμό της ειδικής πλειοψηφίας με ένα σύνολο κρατών που θα αντιπροσώπευαν λιγότερο από το 50% του συνόλου του πληθυσμού της ΕΕ, ζήτησαν την επαναστάθμιση των ψήφων. Αντί αυτού και με σκοπό τη δημοκρατική νομιμοποίηση των αποφάσεων, η θέση που υποβλήθηκε εναλλακτικά ήταν η υιοθέτηση της διπλής πλειοψηφίας, σύμφωνα με την οποία η ειδική πλειοψηφία εκτός από έναν ελάχιστο αριθμό κρατών θα πρέπει να αντιστοιχεί και σε ένα ελάχιστο ποσοστό πληθυσμού (Ιωακειμίδης, 1998:224-227)⁶⁶.

⁶⁶ Ο Στεφάνου, Κ. (1996), Η Θεσμική μεταρρύθμιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.217-219, αντικρούει αυτήν την επιχειρηματολογία επισημαίνοντας ότι οι διευρύνσεις συνεπάγονται την ίδια απώλεια επιρροής για όλα τα κράτη-μέλη. Περαιτέρω, κρίσιμες είναι οι επισημάνσεις που γίνονται στους κανόνες λήψης αποφάσεων σε συνδυασμό με τα θέματα και τη θέση των άλλων θεσμικών οργάνων. Ειδικότερα, ορθώς επισημαίνεται ότι η λήψη αποφάσεων με ειδική πλειοψηφία από το Συμβούλιο με βάση την αρχή της διπλής πλειοψηφίας σε θέματα όπως η ΚΕΠΠΑ, για τα οποία το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο έχει εκ της θέσεώς του μικρή συμμετοχή, ενισχύουν τη θέση των μεγαλύτερων και ισχυρότερων κρατών-μελών. Σε κάθε περίπτωση η αρχή της διπλής πλειοψηφίας νοθεύει την αρχή της διπλής νομιμοποίησης, καθόσον οι πληθυσμιακές αναλογίες υπολογίζονται για τη συγκρότηση του οργάνου εκπροσώπησης των λαών(Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο) και όχι για τη συγκρότηση ή τη διαδικασία λήψης αποφάσεων του οργάνου εκπροσώπησης των κρατών (Συμβούλιο).

Οι εκατέρωθεν αντιδράσεις οδήγησαν τελικά σε αδιέξοδο που ξεπεράστηκε με την προσάρτηση ενός σχετικού πρωτοκόλλου, στο άρθρο 1 του οποίου ορίζεται ότι με την πρώτη διεύρυνση της Ένωσης η Επιτροπή θα περιλαμβάνει έναν υπήκοο από κάθε κράτος-μέλος υπό την προϋπόθεση ότι θα τροποποιηθεί η στάθμιση των ψήφων στο Συμβούλιο είτε με νέα στάθμιση των ψήφων είτε με σύστημα διπτής πλειοψηφίας, κατά τρόπο αποδεκτό από όλα τα κράτη-μέλη και δη με παροχή αντιστάθμισης σε εκείνα τα κράτη-μέλη που θα παραιτηθούν από τη δυνατότητα διορισμού δεύτερου μέλους της Επιτροπής.

Η Συνθήκη του Άμστερνταμ συνέβαλε τουλάχιστον κατά μέρος στην ικανοποίηση του αιτήματος της δημοκρατικής νομιμοποίησης και της περιστολής του δημοκρατικού ελλείμματος⁶⁷ στην οργάνωση και λειτουργία της ΕΕ, με άμεσο και έμμεσο τρόπο, μέσα από την επέκταση της διαδικασίας συναπόφασης και της ειδικής πλειοψηφίας, της δυνατότητας έγκρισης του Προέδρου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, της απονομής του δικαιώματος στους Ευρωπαίους πολίτες να απευθύνονται γραπτώς στα όργανα της ΕΕ, την έμφαση που έδωσε στις αρχές της ελευθερίας, της δημοκρατίας και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τις διατάξεις για την απασχόληση, την κοινοτικοποίηση του Σέγκεν και την ενίσχυση του ρόλου των εθνικών κοινοβουλίων (Quermann, 2005:47-48). Αυτό άλλωστε ανταποκρινόταν και στο αίτημα των Ευρωπαίων πολιτών, που αντιμετώπιζαν την ΕΕ ως ένα πολύπλοκο και αδιαφανή γραφειοκρατικό μηχανισμό που κύριο σκοπό είχε την απελευθέρωση της αγοράς και την επικράτηση συνθηκών έντονου

⁶⁷ Οι Chryssochoou, D.- Stavridis, S.- Tsinisizelis, M.(1998), European democracy, parliamentary decline and the democratic deficit of the European Union. *Journal of legislative Studies*, Vol.4(3), σελ.109-129, ορίζουν το δημοκρατικό έλλειμμα με αναφορά «τόσο στην ανεπάρκεια των κοινοβουλευτικών θεσμών, εθνικών και ευρωπαϊκών, να καταστήσουν τις εκτελεστικές συνιστώσες της ΕΕ υπόλογες για τις δράσεις τους, όσο και ως προς την απουσία υπερεθνικού δήμου ικανού να καθοδηγήσει τις δημοκρατικές του απαιτήσεις στους, και μέσα από τους, κεντρικούς θεσμούς». Ο Στεφάνου, Κ.(1996), ό.π., σελ.128, ορίζει το δημοκρατικό έλλειμμα ως το χάσμα μεταξύ των εξουσιών που έχουν μεταβιβαστεί στο κοινοτικό επίπεδο και του ελέγχου αυτών των εξουσιών από τα εκλεγμένα κοινοβούλια. Εκφάνσεις του δημοκρατικού ελλείμματος αποτελούν η σύγχυση των λειτουργιών, η ανεπαρκής νομιμοποίηση των θεσμών, η αδιαφάνεια, ο ανεπαρκής δημοκρατικός έλεγχος και η ανεπαρκής επιρροή των εθνικών κοινοβουλίων. Κατά τον Λάβδα, Κ.(2002), Δημόσιες σφαίρες στο πολιτικό σύστημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Τετράδια Πολιτικής Επιστήμης*, Τεύχος 1, σελ.65, το ζήτημα της δημοκρατικότητας στην ΕΕ τίθεται σε δύο επίπεδα. Το πρώτο αφορά στο βαθμό δημοκρατικού ελέγχου των κοινοτικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων και το δεύτερο στο βαθμό αποδοχής της ΕΕ από τους ευρωπαίους πολίτες. Βλ. επίσης την εξαιρετική εργασία των Follesdal, A.- Hix, S.(2006), Why there is a democratic deficit in the EU: A response to Majone and Moravcsik. *Journal of Common Market Studies*, Vol.44(3), 533-562, στην οποία εκτός των άλλων παραμέτρων(μειωμένη επιρροή των εθνικών κοινοβουλίων, ανάγκη περαιτέρω ενίσχυσης των εξουσιών του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, πολιτικές που δεν υποστηρίζονται από μεγάλη μερίδα των ευρωπαίων πολιτών) που συνθέτουν το δημοκρατικό έλλειμμα στην ΕΕ, επισημαίνεται πως οι εκλογές για την ανάδειξη των μελών του Κοινοβουλίου αποτελούν ουσιαστικά μέρος των εθνικών εκλογών που διεξάγονται στα κράτη-μέλη και συνεπώς δεν αφορούν σε επιλογές προσώπων και κομμάτων για το ευρωπαϊκό επίπεδο ούτε για το ποια θα είναι η ατζέντα στα ευρωπαϊκά ζητήματα. Οι Follesdal και Hix προτείνουν μια σειρά αλλαγών που θα πρέπει να γίνει στη σύνθεση και τη λειτουργία των ευρωπαϊκών θεσμών(περισσότερη διαφάνεια στις εργασίες του Συμβουλίου, στον τρόπο πρότασης και εκλογής του Προέδρου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής), έχοντας στη βάση του επιχειρηματός τους την ανάγκη να δημιουργηθούν συνθήκες αμφισβήτησης των πολιτικών επιλογών στην ΕΕ.

ανταγωνισμού προς όφελος του επιχειρηματικού κόσμου και των πολιτικών ελίτ.

Ωστόσο στα θέματα που σχετίζονταν με την αποτελεσματικότητα, τα κράτη-μέλη απέτυχαν να συμφωνήσουν και τα παρέπεμψαν σε εκ νέου διαβούλευση και διαπραγμάτευση. Γενικά η Συνθήκη του Άμστερνταμ δε λογίζεται ως μια από τις σημαντικές στιγμές στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Μπορούμε δε να συμπεράνουμε ότι σημαντικότερες είναι οι ρυθμίσεις που προβλέπουν τα πρωτοκόλλα που συνοδεύουν τη Συνθήκη (για την επικουρικότητα και την αναλογικότητα, για τα όργανα ενόψει της διεύρυνσης, για το ρόλο των εθνικών κοινοβουλίων, την ενσωμάτωση του Σέγκεν), παρά το βασικό κείμενο.

Η Συνθήκη του Άμστερνταμ είναι σαφές ότι δε συνιστούσε την ποιοτική διαφορά σε σχέση με την ΕΕΠ και τη Συν.ΕΕ, δεδομένου ότι, πέραν της αδυναμίας της να προκρίνει συμφωνία και ρυθμίσεις με στόχο την αποτελεσματική λειτουργία του συστήματος στη βάση της αναδιάρθρωσης της Επιτροπής και της λειτουργίας του Συμβουλίου, η επέκταση της διαδικασίας συναπόφασης και της ειδικής πλειοψηφίας ήταν μάλλον περιορισμένη. Στην ίδια κατεύθυνση, η υιοθέτηση της γενικής ρήτηρας για την ευελιξία(flexibility) στις πολιτικές του πρώτου και τρίτου πυλώνα, συνιστούσε επουσιώδη διαφοροποίηση, καθόσον η σειρά των προϋποθέσεων που τέθηκαν (ως ύστατη λύση, με τη συμμετοχή της πλειοψηφίας των κρατών-μελών κ.ά.) ήταν ευρεία και συνεπώς περιοριστική.

Ωστόσο κατά την άποψη του γράφοντος, αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι για πρώτη φορά, από το επίπεδο του λόγου (Hix, 1994) στο επίπεδο των επίσημων διαπραγματεύσεων, με σκοπό την τροποποίηση των ιδρυτικών Συνθηκών, τα κράτη-μέλη της ΕΕ υποχρεώθηκαν να αντιμετωπίσουν προβλήματα αντίστοιχα με αυτά που παρουσιάζονται στη λειτουργία των σύγχρονων πολιτικών συστημάτων, όπως είναι η ενίσχυση της εκτελεστικής εξουσίας και η περιθωριοποίηση της νομοθετικής, οι κατηγορίες για περιορισμένη διαφάνεια, συμμετοχή και έλεγχο στο ευρωπαϊκό σύστημα, η δε δυσκολία στην επίτευξη της συμφωνίας μαρτυρά και αποδεικνύει την πολυπλοκότητα και την αλληλοδιείσδυση ανάμεσα στα διαφορετικά, εθνικά και υπερεθνικά μέρη και επίπεδα εξουσίας που αρθρώνονται μέσα στην ΕΕ⁶⁸.

⁶⁸ Οι Chryssochoou, D.- Stavridis, S.- Tsinisizelis, M.(1998),όπ.π., σελ. 113 & 125 επισημαίνουν ότι στα σύγχρονα πολιτικά συστήματα η σχέση νομοθετικών και εκτελεστικών εξουσιών είναι ασύμμετρη και έχει αποβεί προς όφελος των τελευταίων. Την εξέλιξη αυτή αποδίδουν στην ανάγκη για τεχνική νομοθεσία, εξειδικευμένους χειριστές και ορθολογική οργάνωση και σχεδιασμό. Κατά δε την εκτίμησή τους, η ΕΕ (όπως και τα σύγχρονα πολιτικά συστήματα) προκειμένου να καταστεί βιώσιμη θα πρέπει να επιτύχει μια ισορροπία ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα και τη λογοδοσία. Για τον Ιωακείμδη, Κ.(1998), όπ.π.,σελ. 295-296, η άποψη αυτή στηρίζεται στο γεγονός ότι η ενίσχυση της δημοκρατικότητας/νομιμοποίησης οδηγεί σε πολλαπλασιασμό των συντελεστών (actors) στη διαδικασία διαμόρφωσης της πολιτικής, πράγμα που έχει ως συνέπεια τη μείωση της αποτελεσματικότητας στη λειτουργία των θεσμών και στην παραγωγή των «πολιτικών εκκροών». Ωστόσο, κατά την άποψη του ιδίου, όχι μόνο δεν υπάρχει αντίφαση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα και τον εκδημοκρατισμό/νομιμοποίηση, αλλά και οι δύο στόχοι είναι μεταξύ τους συμπληρωματικοί και τούτο γιατί η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας προϋποθέτει και την ενίσχυση της νομιμοποίησης των θεσμών, των διαδικασιών, των λειτουργιών και των πολιτικών εκκροών.

Συνεπώς η ΕΕ σταδιακά, μέσα από τις συνεχείς αναθεωρήσεις των ιδρυτικών Συνθηκών, συγκροτεί ένα σύνολο θεσμών με ευρύ φάσμα εκτελεστικών, νομοθετικών και δικαστικών εξουσιών και ένα σύστημα κανόνων και διαδικασιών, βάσει των οποίων ασκούνται οι εξουσίες αυτές από τους θεσμούς της ΕΕ. Ταυτόχρονα και όπως έχουμε περιγράψει, ένα σύνολο ομάδων πίεσης και συμφερόντων δραστηριοποιούνται και ανταγωνίζονται μεταξύ τους με σκοπό να επηρεάσουν την πολιτική διαδικασία, η κατάληξη της οποίας οδηγεί στην παραγωγή πολιτικών που επηρεάζουν διαρκώς ολοένα σε μεγαλύτερο βαθμό και έκταση τους Ευρωπαίους πολίτες καθιστώντας την παρουσία αυτού του ιδιότυπου πολιτικού συστήματος της ΕΕ, αφού δε συνιστά κράτος, ένα μόνιμο χαρακτηριστικό της πολιτικής ζωής στην Ευρώπη (Hix,1998:41-43,2005:2-5). Η παρουσία ωστόσο αυτού του ιδιότυπου πολιτικού συστήματος δεν προσδιορίζεται μόνο περιγραφικά στη βάση των ανωτέρω χαρακτηριστικών αλλά και οντολογικά-λειτουργικά, μέσα από την παρουσία και προσπάθεια αντιμετώπισης των αντίστοιχων προβλημάτων που εμφανίζουν τα σύγχρονα πολιτικά συστήματα. Η ανάγκη δε της μεταρρύθμισης είναι συνολική στην οριζόντια διάσταση του συστήματος αλλά και στο εσωτερικό-κάθετα των επιμέρους θεσμών του⁶⁹.

3.3.2 Η πολιτική διαδικασία(policy process) στο ενωσιακό πολιτικό σύστημα

3.3.2.1 Η διαμόρφωση της πολιτικής(Policy formulation)

Στο στάδιο της διαμόρφωσης της πολιτικής στο ενωσιακό πολιτικό σύστημα η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει καθοριστικό ρόλο μέσα από τις πολιτικές και νομοθετικές πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει. Σύμφωνα με τη διάκριση του Nugent (2009:235-237), στην πρώτη περίπτωση οι πρωτοβουλίες αυτές αφορούν σε μακροπολιτικές, όπως η Λευκή Βίβλος του 1985 για την ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς και το Πρόγραμμα Δράσης 2000 για την διεύρυνση προς τις ΧΚΑΕ, μέχρι λεπτομερείς πολιτικές σε συγκεκριμένους τομείς, όπως την ανακοίνωση του 1997 για την Υγεία των Καταναλωτών και την Ασφάλεια των Τροφίμων και της Πράσινης Βίβλου του 2000 Προς μια Ευρωπαϊκή Στρατηγική Ασφάλειας του Ενεργειακού Εφοδιασμού. Στη δεύτερη περίπτωση και σύμφωνα με το άρθρο17 παρ.2 της ΣΕΕ, «Εκτός των περιπτώσεων για τις οποίες οι Συνθήκες ορίζουν άλλως,

⁶⁹ Ειδικότερα, συνεπεία της κρίσης του 1999 και της παραίτησης της Επιτροπής Santer και μετά από τις συνεχείς πιέσεις για διαφάνεια και υπευθυνότητα, η Επιτροπή Pronti επιχείρησε από τη μια πλευρά να διαχειριστεί το χάσμα μεταξύ του αυξανόμενου όγκου εργασίας και των διαθέσιμων πόρων, από την άλλη να ικανοποιήσει τα αιτήματα για ενίσχυση λογοδοσίας (accountability) και συνακόλουθα νομιμοποίησης της Επιτροπής. Βλ. Παναγιωτόπουλος, Ν.-Μιγκλής, Σ.(2009), Αποσπασμένοι εθνικοί εμπειρογνώμονες: Ενωσιακή πραγματικότητα και ελληνική πρακτική στο Πασσάς, Α.-Τσέκος, Θ.(επιμ.), Εθνική Διοίκηση και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση. Εκδόσεις Παπαζήση, σελ.267-297. Κατά την άποψή τους, η επιχειρούμενη μεταρρύθμιση απέτυχε να επιλύσει το πρόβλημα της υπερφόρτωσης, ενώ ταυτόχρονα ενίσχυσε τον έλεγχο των κρατών-μελών επί των δραστηριοτήτων της Επιτροπής. Οι επισημάνσεις των Παναγιωτόπουλου & Μιγκλή είναι κρίσιμες, καθόσον θέτουν το καίριο ζήτημα της λογοδοσίας με βασικό ερώτημα για την Επιτροπή προς ποιον και για ποιο λόγο.

νομοθετική πράξη της Ένωσης μπορεί να εκδίδεται μόνο βάσει προτάσεως της Επιτροπής».

Η Επιτροπή, βάσει της πολιτικής και νομοθετικής πρωτοβουλίας που της απονέμουν οι Συνθήκες, εκκινεί την ανάπτυξη των πολιτικών και της νομοθεσίας της ΕΕ. Το μέγεθος, η σύνθεση και η εσωτερική διάρθρωσή της ως υπερεθνικό όργανο αποτέλεσαν συνεπώς σημείο σύγκρουσης για τα κράτη-μέλη (Άμστερνταμ-Νίκαια-Λισαβόνα). Αν και θεσμικά η Επιτροπή δεν αντιπροσωπεύει τα κράτη-μέλη, ωστόσο αυτά φαίνεται να αισθάνονται νομιμοποιητική ταύτιση όταν υπήκοός τους συμμετέχει στην Επιτροπή ως μέλος της (Ιωακειμίδης, 2008:74). Στην πραγματικότητα μάλιστα η πλήρης ανεξαρτησία των Επιτρόπων δεν είναι επιθυμητή, καθώς το έργο της Επιτροπής είναι πιθανό να διευκολυνθεί από το γεγονός ότι τα μέλη της διατηρούν δεσμούς με εθνικούς φορείς, και τις διοικήσεις των κρατών-μελών από τα οποία προέρχονται (Nugent, 2009:220-221). Αυτό εξηγεί γιατί η πρόβλεψη, ότι μέχρι 31 Οκτωβρίου του 2014 η Επιτροπή θα απαρτιζόταν από έναν υπήκοο για κάθε κράτος-μέλος ενώ στη συνέχεια ο αριθμός των Επιτρόπων θα αντιστοιχούσε στα δύο τρίτα του αριθμού των κρατών-μελών, τελικά εγκαταλείφθηκε για να ικανοποιηθεί η Ιρλανδία εν όψει του δεύτερου δημοψηφίσματος για την έγκριση της Συνθήκης της Λισαβόνας.

Όπως βέβαια αναλύει ο Πασσάς (2012:53-56), οι δυνατότητες αυτές της Επιτροπής υφίστανται περιορισμούς: Πολιτικούς από τις διατάξεις των Συνθηκών, βάσει των οποίων το Συμβούλιο και το Κοινοβούλιο έχουν δικαίωμα να ζητήσουν από την Επιτροπή να υποβάλει τις κατάλληλες προτάσεις, αλλά και τη δυνατότητα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου να ορίζει τους πολιτικούς προσανατολισμούς και τις προτεραιότητες της Ένωσης βάσει των οποίων η Επιτροπή καλείται να ενεργήσει. Διαδικαστικούς ως αποτελέσματα του γεγονότος ότι στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, όπως και στο στάδιο της εφαρμογής των ενωσιακών πολιτικών, οι συμμετέχοντες είναι πολλαπλοί. Ως εκ τούτου η Επιτροπή θα πρέπει να διαβουλευτεί και να εξασφαλίσει τη συναίνεσή τους, αν επιθυμεί η πρωτοβουλία που αναλαμβάνει να έχει αίσιο τέλος, τόσο κατά τη φάση λήψης της απόφασης στο ενωσιακό επίπεδο όσο και κατά τη φάση υιοθέτησης της νομοθεσίας από τα κράτη-μέλη, και ακολούθως στην ανάπτυξη των πραγματικών αποτελεσμάτων της πολιτικής⁷⁰.

⁷⁰ Σύμφωνα με έκθεση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για τη βελτίωση της νομοθεσίας, το 35% περίπου των νομοθετικών προτάσεων απορρέουν άμεσα από τη σύναψη διεθνών συμφωνιών. Ακολούθως το 25%-30% των προτάσεων αφορούν στην τροποποίηση του υφιστάμενου κοινοτικού δικαίου με στόχο την προσαρμογή και την εξέλιξη στα οικονομικά και επιστημονικά δεδομένα και την τεχνική πρόοδο. Μια τρίτη κατηγορία αφορά νομοθετικές πράξεις κατόπιν ρητού αιτήματος κυρίως του Συμβουλίου και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, των ίδιων των κρατών-μελών και των οικονομικών φορέων και ανέρχονται περίπου στο 20% επί του συνόλου, ενώ μια τέταρτη κατηγορία, που αντιπροσωπεύει το 10% των νομοθετικών πρωτοβουλιών, αφορά υποχρεωτικές πράξεις δυνάμει της Συνθήκης και του παράγωγου δικαίου, όπως για παράδειγμα ο ετήσιος καθορισμός γεωργικών τιμών και η έγκριση πολυετών προγραμμάτων για την έρευνα. Όπως δε επισημαινόταν στην έκθεση, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ζητά από την Επιτροπή να εκπονήσει νέες μελέτες ή/και να αναλάβει νέες πρωτοβουλίες. Ειδικότερα την περίοδο 1995-1998 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο διατύπωσε 80 περίπου τέτοια αιτήματα. Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1998), Έκθεση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Βελτίωση της νομοθεσίας, συνυπευθυνότητα, COM(1998), 715 τελικό, Βρυξέλλες 1-12-1998.

Ειδικότερα η Επιτροπή, εκτός των μονίμων επιτροπών, συγκροτεί στη φάση της διαβούλευσης ομάδες ειδικών/εμπειρογνομόνων (expert groups), που απαρτίζονται συνήθως από υπαλλήλους των εθνικών διοικήσεων των κρατών-μελών (Hofman & Turk, 2007:254-255) οι οποίοι δεν διαθέτουν κρατική εντολή. Σκοπός της Επιτροπής, πέραν της εμπειροτεχνίας που παρέχουν οι ομάδες των ειδικών στη συγκρότηση των νομοθετικών προτάσεων, είναι η προσπάθεια συγκρότησης ενός συνασπισμού που θα εξασφαλίσει την προώθηση και επιτυχία της νομοθετικής πρωτοβουλίας, δεδομένου ότι οι εθνικοί εμπειρογνώμονες μπορούν αφενός να γνωρίζουν ή να εικάσουν βάσιμα τις προτιμήσεις των κρατών-μελών για την προτεινόμενη ρύθμιση, αφετέρου λόγω της αναγνώρισης που απολαμβάνουν μπορούν στη συνέχεια να είναι μέλη των ομάδων εργασιών (working groups) κατά το στάδιο λήψης της απόφασης ή και των επιτροπών για τη λήψη των εκτελεστικών μέτρων (επιτροπολογία). Με άλλα λόγια είναι δυνατόν το ίδιο πρόσωπο να συμμετέχει σε όλη τη φάση της πολιτικής διαδικασίας, από τη νομοθετική πρωτοβουλία (Van der Knaap, 1996:101; Robert, 2010:263) μέχρι και τη συνδρομή της Επιτροπής στη λήψη των εκτελεστικών μέτρων μετά τη λήψη της απόφασης. Το γεγονός αυτό, εκτός των προθέσεων της Επιτροπής για την ευόδωση της διαδικασίας, μαρτυρά τη σύνδεση ανάμεσα στα στάδια της πολιτικής διαδικασίας και την ώσμωση των διοικήσεων των κρατών-μελών με την ευρωπαϊκή διοίκηση από το αρχικό στάδιο της διαβούλευσης.

Η δεύτερη κατηγορία ομάδων με τις οποίες διαβουλευέται η Επιτροπή είναι οι συμβουλευτικές επιτροπές (advisory groups) που προέρχονται κυρίως από εκπροσώπους ομάδων συμφερόντων και πίεσης και εκπροσωπούν οικονομικά συμφέροντα και οικονομικούς τομείς, όπως η βιομηχανία και η γεωργία, δημόσια συμφέροντα, όπως η προστασία των καταναλωτών, η προώθηση ειδικών υποθέσεων και ιδεών αλλά και η προώθηση συμφερόντων μιας ολόκληρης περιοχής ενός κράτους-μέλους. Η διαδικασία συγκρότησης και η λειτουργία των επιτροπών αυτών δεν διαφέρει από αυτήν των ομάδων ειδικών/εμπειρογνομόνων. Όπως υποστηρίζεται, πολλές από τις επιτροπές έχουν μεικτή σύνθεση (Nugent, 2009:237-239). Δηλαδή αποτελούνται ταυτόχρονα από εκπροσώπους ομάδων πίεσης και συμφερόντων, αλλά και από υπαλλήλους των εθνικών διοικήσεων των κρατών-μελών και συνεπώς εξετάζονται συνολικά (Rhinard, 2002:192-195).

Η Επιτροπή σε κάθε περίπτωση έχει το ρόλο του καθοδηγητή, καθώς ιδρύει τις ομάδες αυτές, ασκεί την προεδρία τους και τις χρηματοδοτεί. Το γεγονός αυτό όμως οδήγησε και στην κριτική του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για αδιαφανείς διαδικασίες σχετικά με την επιλογή των προσώπων, τον τρόπο λήψης των αποφάσεων και την καταγραφή των συνεδριάσεων, με αποτέλεσμα Επιτροπή να αναγκαστεί μόλις το 2005 να καθορίσει κανόνες συγκρότησης και λειτουργίας τους και για πρώτη φορά να δημιουργήσει ένα δημόσιο ηλεκτρονικό μητρώο και να δεσμευτεί να ενημερώνει για τη σύνθεση και λειτουργία τους το Κοινοβούλιο. Ακολούθως, το 2010 η Επιτροπή αναθεώρησε τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία των ομάδων, όπως επίσης

και το δημόσιο μητρώο που βρίσκεται υπό τη διαχειριστική ευθύνη της γραμματείας της (Πασσάς, 2012:70-72)⁷¹.

Το στάδιο της διαμόρφωσης των ενωσιακών πολιτικών είναι ιδιαίτερα κρίσιμο, δεδομένου πως με το σχηματισμό τους οι πολιτικές έχουν ήδη διαμορφωθεί σε μεγάλο βαθμό, έτσι ώστε η απόφαση στη συνέχεια να λογίζεται ως δεδομένη και τα περιθώρια για δραματικές αλλαγές να είναι στενά⁷². Για το λόγο αυτό άλλωστε οι ομάδες συμφερόντων και πίεσης που εκπροσωπούν κατά βάση οικονομικά και δημόσια συμφέροντα επιδιώκουν σε αυτό έστω το πρώιμο στάδιο να επηρεάσουν με τις απόψεις⁷³, οι δε πλειοψηφικές αποφάσεις και η διαδικασία της συναπόφασης ενισχύουν την παρουσία τους καθόσον

⁷¹ Βλ. τις εξαιρετικές εργασίες του Vassalos, Y.(2008), *Secrecy and Corporate Dominance. A study on the composition and transparency of European Commission Expert Groups*. Alter EU, Brussels, και Vassalos, Y.(2010), *Experts groups-letting corporate interests set the agenda?, Bursting the Brussels bubble. The battle to expose corporate lobbying at the heart of the EU*. Alter EU Brussels, σελ. 76-86. Διαθέσιμες στο <http://www.statewatch.org/news/2008/mar/alter-eu-expertgroupsreport.pdf> & <http://www.alter-eu.org/sites/default/files/documents/bursting-the-brussels-bubble.pdf> (9-5-2013). Ο Vassalos από την έρευνα που διεξήγαγε κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σημαντική υπεραντιπροσώπηση ομάδων με ισχυρά οικονομικά συμφέροντα, όπως αυτών που προέρχονται από τη βιομηχανία, σε βάρος των άλλων ομάδων, κυρίως αυτών που προέρχονται από την ακαδημαϊκή κοινότητα, και των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων. Περαιτέρω υποστηρίζει ότι η Επιτροπή δείχνει απροθυμία να ενισχύσει τη διαφάνεια για την οργάνωση και λειτουργία των ομάδων που χρησιμοποιεί ως εταίρους στη φάση της διαβούλευσης, ασκώντας έντονη κριτική στις απόψεις που διατυπώνουν οι αξιωματούχοι της, ότι ούτως ή άλλως οι κανόνες υφίστανται και πως οι εκπρόσωποι των οικονομικών συμφερόντων συμμετέχουν στις διαδικασίες διαβούλευσης αποδεδειγμένοι από την επαγγελματική τους ιδιότητα.

⁷² Την άποψη αυτή είχε την ευκαιρία να τεκμηριώσει ο γράφωντας μέσα από την πραγματολογική έρευνα που πραγματοποίησε για τις ελληνικές ομάδες πίεσης για την προστασία των καταναλωτών την περίοδο 1997-1998. Ειδικότερα, ο τότε πρόεδρος του Κέντρου Προστασίας Καταναλωτών Γ. Μαγουλάς σε σχετική ερώτηση που αφορούσε στις επαφές της ομάδας για τη Μόνιμη Ελληνική Αντιπροσωπεία και τη δυνατότητα επηρεασμού της είχε επισημάνει: «Τα κείμενα είναι ήδη διαμορφωμένα. Έχουν περάσει από την Επιτροπή Καταναλωτών και από τα αντίθετα μέρη. Έχουν γίνει διαβουλεύσεις με τη βιομηχανία και το εμπόριο, οπότε το κείμενο είναι κοινό, έχει γίνει δηλαδή αποδεκτό από όλους. Για να κάνεις κάποια δραματική αλλαγή θα πρέπει να ξαναρχίσουν διαβουλεύσεις από την αρχή». Αναφορικά δε με τις απόψεις που διατυπώνει ο Vassalos, όπ.π. η Ε.Ασημάκη ως υπεύθυνη τότε του Τμήματος ελέγχου καταναλωτικών προϊόντων της Ένωσης Καταναλωτών για την Ποιότητα Ζωής (ΕΚΠΟΙΖΩ), σε σχετική ερώτηση για το πόσο και με ποιο τρόπο η ΕΚΠΟΙΖΩ συμμετείχε στη διαμόρφωση της κοινοτικής πολιτικής για την προστασία των καταναλωτών, είχε μεταξύ άλλων επισημάνει: «Αυτό είναι πολύ δύσκολο. Οι καταναλωτές είναι οι τελικοί αποδέκτες και θα έπρεπε να είναι οι ρυθμιστές της αγοράς. Ωστόσο πολύ πιο ισχυροί είναι οι παράγοντες της αγοράς. Βέβαια πρόπερσι η κρίση των τρελών αγελάδων ανατάραξε τους καταναλωτές, οι οποίοι έφεραν αναστάτωση στην αγορά. Ωστόσο υπήρχε ένα γενικότερο κλίμα αμφισβήτησης της ευρωπαϊκής πολιτικής, δηλαδή του κατά πόσο η ΕΕ βάζει τους καταναλωτές πάνω από τα βιομηχανικά συμφέροντα. Είναι λογικό ότι το BEUC έχει μια βαρύτητα στον τομέα αυτό. Όμως δεν μπορεί κανείς να παραβλέψει τις δυνάμεις της αγοράς που πιέζουν». Σταμούλης Σ.(1998), *Οι ελληνικές ομάδες πίεσης στο κοινοτικό σύστημα για την προστασία των καταναλωτών στον τομέα των τροφίμων και ποτών*. Διπλωματική Εργασία στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) «Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Σπουδές» στο Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Παντείου Πανεπιστημίου.

⁷³ Βλ. τη μελέτη και το μοντέλο που ανέπτυξε ο Cromber, C.(2002), *Information, Lobbying and the Legislative Process in the European Union*. *European Union Politics*, Vol.3(1), σελ. 7-32, για να αναδείξει τη στρατηγική επιρροής που αναπτύσσουν οι ομάδες συμφερόντων, επισημαίνοντας γενικά ότι η διαμεσολάβηση ποικίλει ανάλογα με το θέμα, δεδομένου ότι η ΕΕ συνιστά ένα πολύπλοκο θεσμικό σύστημα. Ειδικότερα, οι ομάδες συμφερόντων επιλέγουν στο στάδιο της διαμόρφωσης τον επηρεασμό εκείνων των δρώντων που βρίσκονται εγγύτερα στις δικές τους προτιμήσεις, ενώ στο στάδιο της ψηφοφορίας αυτούς που εμφανίζουν τη μεγαλύτερη δύναμη στη λήψη της απόφασης.

ο συμβιβασμός και η δημιουργία συνασπισμών καθίστανται βασικά χαρακτηριστικά του συστήματος, γεγονός που αναδεικνύει νέους προνομιακούς χώρους για επιρροή εκτός της Επιτροπής, όπως το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και τις ομάδες εργασίας του Συμβουλίου.

Κρίσιμος συνεπώς παράγοντας για το ρόλο της Επιτροπής, ειδικότερα στη φάση της διαμόρφωσης των ενωσιακών πολιτικών⁷⁴, δεν είναι μόνο η σχέση μεγέθους-αποτελεσματικότητας, αλλά κατά βάση η πολιτικοποίησή της, με άλλα λόγια η διαδικασία επιλογής και συμμετοχής των ευρωπαϊκών θεσμών στην εκλογή του Προέδρου, οι σχέσεις του με τους Επιτρόπους, η έγκριση, ο έλεγχος και η ευθύνη της Επιτροπής ως σώματος, όπως επίσης η οργάνωση και λειτουργία του γραφειοκρατικού της μηχανισμού. Η ενίσχυση του Προέδρου της Επιτροπής, όπως αποφασίστηκε στη Νίκαια (Ιωακειμίδης, 2001:38), κινείται σε αυτή την κατεύθυνση, απαραίτητη ωστόσο προϋπόθεση ήταν η προσθήκη που συμπεριλήφθηκε στη Συνθήκη της Λισαβόνας για την εκλογή του από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με βάση τα αποτελέσματα από τις ευρωεκλογές (Ιωακειμίδης, 2008:74; Πασσάς, 2012:53)⁷⁵.

3.3.2.2 Η λήψη της απόφασης(decision-making)

Η λήψη των αποφάσεων είναι το ενδιάμεσο στάδιο που συνδέει τις δύο βασικές φάσεις της πολιτικής διαδικασίας (policy process) στην ΕΕ, τη διαμόρφωση και την εφαρμογή της πολιτικής (policy formulation/policy implementation). Το όργανο εκπροσώπησης των κρατών, το Συμβούλιο, μέσα από τους διάφορους σχηματισμούς⁷⁶ του αποτελεί το κέντρο λήψης για όλα τα είδη των αποφάσεων στην ΕΕ, πολιτικών-εκτελεστικών, νομοθετικών, ακόμη και μετά τη Συνθήκη της Λισαβόνας, που ολοκλήρωσε την πορεία που ξεκίνησε στο Μάαστριχτ καθιστώντας το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο συννομοθέτη και τη διαδικασία της συναπόφασης τη συνήθη νομοθετική διαδικασία.

⁷⁴ Για την εξέλιξη της διαδικασίας μετά το τέλος της διαβούλευσης και το ρόλο των γραφείων των Επιτρόπων(Cabinet) βλ. Kassim, H.(2001), Introduction: Co-ordination National Action in Brussels στο Kassim, H.-Menon, A.-Peters, G. & Wright V.(επιμ.), The National Co-ordination of EU Policy. The European Level. Oxford University Press, σελ.16.

⁷⁵ Βλ. Egeberg, M.-Heskestad, A.(2010), The denationalization of Cabinets in the European Commission. Journal of Common Market Studies, Vol.48(4), σελ.775-786, για το ρόλο που είχαν ο Romano Protti και ο Jose-Manuel Barroso ως Πρόεδροι της Επιτροπής στην απεθνικοποίηση των γραφείων (Cabinet) των Επιτρόπων. Όπως επισημαίνεται, μια αλλαγή στη σύνθεση, από εθνική σε πολυεθνική, των γραφείων των Επιτρόπων συνεπάγεται ότι πλέον δεν μονοπωλούνται από τα συμφέροντα ενός κράτους-μέλους και γίνονται χώρος πρόσβασης σε διαφορετικά εθνικά συμφέροντα, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να αμβλύνεται η εθνικότητα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Βλ. επίσης την έρευνα που έκαναν οι Ellinas, A.-Suleiman, E. (2011), Supranationalism in a Transnational Bureaucracy: The case of the European Commission. Journal of Common Market Studies, Vol.49(5), σελ. 923-947, σε μέρος των αξιωματούχων της Επιτροπής για την υπερεθνική θεώρηση της ΕΕ και την προσπάθεια εξακρίβωσης των κριτηρίων που καθορίζουν αυτή τους την οπτική.

⁷⁶ Βλ. τον κατάλογο που προσαρτήθηκε στο παράρτημα ΙΙ των Συμπερασμάτων της Προεδρίας του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Σεβίλλης (21-22 Ιουνίου 2012) «Μέτρα σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία του Συμβουλίου» και τη διάταξη του άρθρου 236 περιπτ.α ΣΛΕΕ.

Τον κεντρικό ρόλο στην προετοιμασία των εργασιών του Συμβουλίου έχει η Επιτροπή των Μόνιμων Αντιπροσώπων (EMA/COREPER -Comité des Représentants Permanents). Η EMA/COREPER αποτελείται από δύο Τμήματα. Την EMA/COREPER I, με τους Αναπληρωτές Μόνιμους Αντιπροσώπους με αρμοδιότητες στα κάθετα και «τεχνικά θέματα», που αφορούν τις πολιτικές της Ένωσης όπως την εσωτερική αγορά, την έρευνα, την εκπαίδευση, το περιβάλλον, τη βιομηχανία και τις μεταφορές και την EMA/COREPER II, στην οποία συμμετέχουν οι Μόνιμοι Αντιπρόσωποι με καθήκον την προετοιμασία των οριζόντιων πολιτικών θεμάτων του Συμβουλίου για τις γενικές υποθέσεις, τα οικονομικά και χρηματοοικονομικά θέματα, τον προϋπολογισμό, την ανάπτυξη, τις εσωτερικές υποθέσεις και τη δικαιοσύνη (Bostock, 2002:216-217; Στεφάνου, 2007:183-184).

Η σημαντική παρέμβαση της EMA/COREPER στη λειτουργία του Συμβουλίου έχει αναγνωριστεί από όλους τους μελετητές. Σε μεγάλο μέρος των θεμάτων για τα οποία συνεδριάζει το Συμβούλιο οι αποφάσεις έχουν ήδη ληφθεί. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις που παρουσιάζουν ο Kassim (2001:24) και η Wallace (2005:58), για το 85%-90% των θεμάτων έχει ήδη υπάρξει απόφαση στο επίπεδο των ομάδων εργασίας (Working Groups) και στην EMA/COREPER ⁷⁷. Αρχικά η πρόταση της Επιτροπής διαβιβάζεται στις ομάδες εργασίας του Συμβουλίου. Τα θέματα για τα οποία επιτυγχάνεται συμφωνία διαβιβάζονται μέσω της EMA/COREPER στη συνεδρίαση Υπουργών για τη λήψη απόφασης. Ακολουθώντας, όσα θέματα δεν αποφασίζονται στις ομάδες εργασίας διαβιβάζονται στην EMA/COREPER και σε όσα επέρχεται συμφωνία αποτελούν τα σημεία Α για τα οποία οι Υπουργοί λαμβάνουν την απόφαση χωρίς περαιτέρω συζήτηση— αν και είναι δυνατόν μια κυβέρνηση να θέσει ξανά το θέμα της διαπραγματεύσεως— ενώ εκείνα για τα οποία οι διαφωνίες παραμένουν αποτελούν τα σημεία Β, όπου η συμφωνία θα πρέπει να επέλθει στο επίπεδο των Υπουργών.

Η EMA/COREPER συνεπώς δεν έχει ρόλο συντονιστικό μόνο στο οριζόντιο επίπεδο στους διάφορους σχηματισμούς του Συμβουλίου αλλά και κάθετα στις ομάδες εργασίας. Αντίστοιχα με τις ομάδες της προνομοθετικής διαδικασίας, οι ομάδες εργασίας του Συμβουλίου, αποτελούν το βασικό πρωταγωνιστή στην περιοχή όπου διεξάγεται ο κύριος όγκος των διαπραγματεύσεων, ακόμη και στα θέματα όπου τελικά οι αποφάσεις λαμβάνονται μετά από διαπραγμάτευση στην EMA/COREPER ή στη σύνοδο των Υπουργών. Συνιστώνται μετά από απόφαση της EMA/COREPER και ανήκουν οργανικά στο Συμβούλιο. Απαρτίζονται από εθνικούς αντιπροσώπους, που είναι συνήθως διοικητικοί υπάλληλοι των αρμόδιων Υπουργείων ή διπλωμάτες που βρίσκονται αποσπασμένοι στη Μόνιμη Αντιπροσωπεία ή που κατά

⁷⁷ Βλ. τη μελέτη του Hage, F.(2008), Who decides in the Council of the European Union. Journal of Common Markets Studies, Vol.46(3),533-558, στην οποία δεν αμφισβητείται η μεγαλύτερη συμμετοχή της ευρωπαϊκής γραφειοκρατίας στη λήψη των αποφάσεων. Ωστόσο επισημαίνεται ότι η συμμετοχή των Υπουργών στη λήψη των αποφάσεων είναι μεγαλύτερη από αυτή που μέχρι πρόσφατα εκτιμούταν. Σημαντικότερα είναι η παρατήρηση του Hage ότι η λήψη της απόφασης από τα διάφορα επίπεδα λειτουργίας(ομάδες εργασίας-EMA/COREPER - Υπουργοί) του Συμβουλίου είναι συνάρτηση κάθε φορά του θέματος και της διαδικασίας που ακολουθείται, όπως επίσης τα ερωτηματικά που θέτει για το πώς ορίζεται εκ των προτέρων ένα θέμα ως τεχνικό ή πολιτικό.

περίπτωση μεταβαίνουν στις Βρυξέλλες με συγκεκριμένες εντολές⁷⁸, προκειμένου να πάρουν μέρος στις συνεδριάσεις όπου συζητείται το υπό διαπραγμάτευση θέμα (Πασσάς, 2012:105). Συνεπώς οι Μόνιμες Εθνικές Αντιπροσωπείες, όπως και οι ομάδες εργασίας, αποτελούν το δεύτερο σημείο συνέργειας ανάμεσα στην ευρωπαϊκή διοίκηση και τις εθνικές διοικήσεις, αλλά και μεταξύ τους, με βασικό χαρακτηριστικό τη διαπραγμάτευση και όχι τη διαβούλευση όπως στο προνομοθετικό στάδιο, άρα και η EMA/COREPER εκτός της δύσκολης δουλειάς που αναλαμβάνει για λογαριασμό του Συμβουλίου λειτουργεί και ως σύνδεσμος με τις εθνικές διοικήσεις.

Στην περίπτωση βέβαια της συναπόφασης ως συνήθους πλέον νομοθετικής διαδικασίας, ο διάλογος που αναπτύσσεται περιλαμβάνει και τα τρία βασικά θεσμικά όργανα της ΕΕ (Επιτροπή, Κοινοβούλιο και Συμβούλιο). Ειδικότερα και βάσει του άρθρου 294 ΣΛΕΕ, η Επιτροπή διαβιβάζει την πρότασή της στο Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο. Στις διαπραγματεύσεις που ξεκινούν, ενδεχομένως και πριν την κατάθεση της πρότασης, δεδομένου ότι η Επιτροπή πολύ συχνά διερευνά τις προθέσεις των συμμετεχόντων για να εξακριβώσει την πορεία που θα έχει η πρωτοβουλία που αναλαμβάνει, ως νέο μέρος της διαδικασίας παρεμβάλλεται η κατά περίπτωση αρμόδια επιτροπή του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου.

Τη συμμετοχή στις επιτροπές του Κοινοβουλίου κατά τον Hix (2005:93-94) δεν καθορίζουν η εθνικότητα ή η κομματική ιδιότητα των μελών του αλλά η προηγούμενη επαγγελματική απασχόλησή τους και η σύνδεσή τους με ομάδες συμφερόντων, προκειμένου να εξασφαλίζεται η γνώση για το υπό διαπραγμάτευση κάθε φορά θέμα και κατ'επέκταση η αποτελεσματικότητα σε μια σύνθετη, ρευστή και ανταγωνιστική διαδικασία. Πολλά δε από τα μέλη του Κοινοβουλίου

⁷⁸ Η άποψη που έχει αποκρυσταλλώσει ο γράφωντας από τη συγκέντρωση πραγματολογικού υλικού στο παρελθόν και ειδικότερα μέσα από συνεντεύξεις μελών της Ελληνικής Μόνιμης Αντιπροσωπείας στις Βρυξέλλες προερχόμενους από το Υπουργείο Ανάπτυξης βλ. Σταμούλης, Σ.(1998), ό.π. αλλά και από την παρούσα έρευνα στο Υπουργείο παιδείας είναι ότι οι Έλληνες υπάλληλοι αποσπασμένοι στη Μόνιμη Αντιπροσωπεία ή μετακινούμενοι από το κέντρο στις Βρυξέλλες διαθέτουν κατά κανόνα στενή διαπραγματευτική εντολή. Ακόμη δε και στις περιπτώσεις όπου ανακύπτει ζήτημα για το οποίο δεν υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες, πραγματοποιείται επικοινωνία με την αρμόδια υπηρεσία προκειμένου να υπάρξει η κατάλληλη διευθέτηση. Αυτό ωστόσο που διαπιστώσαμε είναι ότι το πρόβλημα ανακύπτει στις περιπτώσεις όπου τα υπό διαπραγμάτευση θέματα απαιτούν την εμπλοκή περισσότερων υπηρεσιών, γεγονός που αναδεικνύει ως καίριο το ζήτημα του συντονισμού. Για τη λειτουργία αυτή, άποψή μας είναι ότι στην ελληνική περίπτωση κρίσιμο ρόλο διαδραματίζει ένας συνδυασμός μεταξύ κανονιστικού μοντέλου διοικητικής συγκρότησης και ορισμένων ιδιότυπων χαρακτηριστικών από αυτά που κατά τον Τσέκο, Θ.(2009), ό.π., σελ.118-122, ορίζουν την ελληνική διοίκηση ως «μη-βεμπεριανή γραφειοκρατία». Βλ. επίσης την έρευνα των Egeberg, M.-Schaefer, J.- Trondal, J.(2003), *The many faces of EU committee governance*. *West European Politics*, Vol.26(3), σελ.19-40, όπου εξετάζεται ο τρόπος που οι εθνικοί εμπειρογνώμονες/εκπρόσωποι αντιλαμβάνονται το ρόλο τους μέσα από τη συμμετοχή στις διάφορες επιτροπές και στάδια της πολιτικής διαδικασίας της ΕΕ. Ειδικότερα σημαντικές είναι οι παρατηρήσεις που γίνονται για τους εθνικούς εκπροσώπους στις ομάδες εργασίας του Συμβουλίου, πρώτον για το πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο της Επιτροπής και δεύτερον για το γεγονός ότι πέραν της έκφρασης των εθνικών θέσεων, προσδιορίζονται με βάση και άλλους ρόλους και ταυτότητες. Θα μπορούσαμε δε επιπρόσθετα να επισημάνουμε ότι οι εθνικοί εκπρόσωποι αντιλαμβάνονται την ανάγκη από την μια πλευρά να εκφράσουν τις εθνικές απόψεις αλλά και από την άλλη δεσμεύονται κατά ένα τρόπο να φτάσουν στην επίτευξη της απόφασης. Το γεγονός αυτό δίνει στις ομάδες εργασίας του Συμβουλίου μια υπερεθνική διάσταση λειτουργίας.

επιδιώκουν τη συμμετοχή σε επιτροπές με αρμοδιότητες σχετικές με τα συμφέροντα των ψηφοφόρων τους ή περισσότερο των ομάδων συμφερόντων που τα υποστηρίζουν, τα δε κόμματα προσπαθούν να επηρεάσουν την τοποθέτηση των μελών στις επιτροπές και την ατζέντα τους, ειδικά στις περιπτώσεις των πολιτικών για τη γεωργία, το περιβάλλον, τους καταναλωτές, τις οικονομικές και δημοσιονομικές υποθέσεις.

Η διαδικασία της συναπόφασης που τροποποιήθηκε αρχικά στο Άμστερνταμ και ακολούθως στη Λισαβόνα, με σκοπό μεταξύ άλλων την απλοποίηση και επίσπευση του νομοθετικού έργου της ΕΕ, ακολουθεί μια τυπική διαδρομή και πλήθος άτυπων διαβουλεύσεων. Κατά την πρώτη ανάγνωση, το Κοινοβούλιο διαβιβάζει τη θέση του, συνήθως με την τροποποίηση της πρότασης της Επιτροπής, στο Συμβούλιο. Στην πρώτη ανάγνωση το Συμβούλιο μπορεί να εγκρίνει τις θέσεις του Κοινοβουλίου και η σχετική πράξη να εγκριθεί. Αντίθετα το Συμβούλιο μπορεί, λαμβάνοντας υπόψη τις τροποποιήσεις του Κοινοβουλίου, να υιοθετήσει μια κοινή θέση, την οποία διαβιβάζει ξανά στο Κοινοβούλιο για δεύτερη ανάγνωση. Στη φάση αυτή το Κοινοβούλιο μπορεί να εγκρίνει την κοινή θέση του Συμβουλίου ή να απορρίψει την κοινή θέση του Συμβουλίου, οπότε η πράξη θεωρείται ότι δεν εκδόθηκε, ή, τέλος, με την πλειοψηφία των μελών που το απαρτίζουν να επιφέρει τροποποιήσεις⁷⁹. Ακολούθως στην περίπτωση που το Συμβούλιο δεν αποδεχθεί τις τροποποιήσεις του Κοινοβουλίου, αρχίζει η φάση της επιτροπής συνδιαλλαγής. Στην επιτροπή συμμετέχουν τα μέλη του Συμβουλίου και ισάριθμοι αντιπρόσωποι του Κοινοβουλίου. Καθήκον της επιτροπής είναι να εγκρίνει κοινό σχέδιο στη βάση των τελευταίων θέσεων που είχαν διατυπώσει το Συμβούλιο και το Κοινοβούλιο. Στην περίπτωση που η επιτροπή εντός έξι εβδομάδων δεν καταφέρει να εγκρίνει κοινό σχέδιο, τότε η προτεινόμενη πράξη θεωρείται ότι δεν εκδόθηκε⁸⁰. Στην περίπτωση που η διαδικασία ευοδωθεί, ξεκινά η τρίτη ανάγνωση

⁷⁹ Βασική διαφορά της συναπόφασης στη νέα μορφή της με τη Συνθήκη της Λισαβόνας, είναι ότι το Κοινοβούλιο στη δεύτερη ανάγνωση τροποποιεί την πρόταση του Συμβουλίου και στη συνέχεια κατά την τρίτη ανάγνωση εγκρίνει το κοινό σχέδιο της επιτροπής συνδιαλλαγής, αντί με την απόλυτη πλειοψηφία των μελών του που προβλεπόταν στο Άμστερνταμ, με την πλειοψηφία των μελών του που το απαρτίζουν και στη συνέχεια με την πλειοψηφία των ψηφισάντων αντίστοιχα.

⁸⁰ Βασική διαφορά της συναπόφασης όπως υιοθετήθηκε στη Συνθήκη του Μάαστριχτ(άρθρο 189 Β Συν.ΕΚ.) σε σχέση με την τροποποίηση που επήλθε με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ και παραμένει και μετά τη Συνθήκη της Λισαβόνας είναι ότι στην πρώτη μορφή της η διαδικασία έδινε τη δυνατότητα στο Συμβούλιο, και αφού η επιτροπή συνδιαλλαγής δεν ενέκρινε κοινό σχέδιο, να επαναφέρει με ειδική πλειοψηφία την κοινή θέση που είχε αρχικά διαβιβάσει στο Κοινοβούλιο. Στην περίπτωση αυτή το Κοινοβούλιο μπορούσε να υιοθετήσει την πρόταση χωρίς τροπολογίες ή να την απορρίψει με την απόλυτη πλειοψηφία των μελών του. Η αλλαγή αυτή ήταν ιδιαίτερα σημαντική καθόσον, όπως υποστηρίζουν οι Tsembeles, G-Garrett, G(1997), Agenda setting, vetoes and the European Union's co-decision procedure. Journal of Legislative Studies, Vol.3(3), σελ.80, με τον τρόπο αυτό το Συμβούλιο μπορούσε ουσιαστικά να καθορίσει την ατζέντα. Υπό την έννοια αυτή το βέτο του Κοινοβουλίου είχε μικρή αξία και συνεπώς, αντίθετα με όσα είχαν ειπωθεί μέχρι τότε, η διαδικασία ολοκλήρωσης και το Κοινοβούλιο βρίσκονταν σε δυσμενέστερη θέση. Όπως περαιτέρω διευκρινιζόταν Garrett, G.-Tsembeles, G.(1997), More on the co-decision endgame. Journal of Legislative Studies, Vol.3 (4), σελ.141, το κρίσιμο ερώτημα που ανέκυπτε ήταν αν η αρχική θέση του Συμβουλίου περιελάμβανε τις τροπολογίες του Κοινοβουλίου όπως ακριβώς είχαν προταθεί.

στη διάρκεια της οποίας το Συμβούλιο και το Κοινοβούλιο έχουν προθεσμία μέσα σε έξι εβδομάδες να εγκρίνουν τη σχετική πράξη με ειδική πλειοψηφία και πλειοψηφία των ψηφισάντων αντίστοιχα.

Αυτό ωστόσο που συμβαίνει στην πράξη είναι ότι η διαδικασία πραγματώνεται σε άτυπο επίπεδο, με κύριο χαρακτηριστικό την προσπάθεια συνδιαλλαγής για την εξεύρεση αμοιβαία αποδεκτών λύσεων σχεδόν από την αρχή και χωρίς την αναμονή της τυπικής πρόβλεψης της Συνθήκης, με την παρουσία και ενεργή συμμετοχή περισσότερο των υπηρεσιακών παραγόντων, της Γραμματείας του Συμβουλίου, του πρόεδρου της EMA/COREPER και της ομάδας εργασίας, για λογαριασμό του Συμβουλίου, του εισηγητή και του προέδρου της αρμόδιας κοινοβουλευτικής ομάδας και του αρμόδιου Γενικού Διευθυντή της Επιτροπής (Bostock, 2002:220; Πασσάς, 2012: 121-122). Το δε συντονιστικό ρόλο έχει η Προεδρία και κυρίως η χώρα που ασκεί την εκ περιτροπής προεδρία⁸¹.

Οι άτυπες τριμερείς συναντήσεις και διαβουλεύσεις (τριμερείς διάλογοι) αποτέλεσαν πάγια πρακτική και για τη διαδικασία της συναπόφασης και για το λόγο αυτό αποτυπώθηκαν στη διοργανική συμφωνία του Κοινοβουλίου, του Συμβουλίου και της Επιτροπής — αρχικά το 1999⁸² και ακολούθως το 2007⁸³ — που συμπλήρωσε τη διοργανική συμφωνία για τη βελτίωση της νομοθεσίας⁸⁴. Ειδικότερα, όπως οριζόταν στο προοίμιο της διοργανικής συμφωνίας του 1999: «Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο και η Επιτροπή, που στη συνέχεια αποκαλούνται όργανα, διαπιστώνουν ότι η εφαρμοζόμενη σήμερα πρακτική των επαφών μεταξύ της Προεδρίας του Συμβουλίου, της Επιτροπής και των προέδρων των αρμόδιων επιτροπών και/ή των εισηγητών του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου καθώς επίσης και μεταξύ των συμπροέδρων της επιτροπής συνδιαλλαγής έχουν δοκιμασθεί με

⁸¹ Η Συνθήκη της Λισαβόνας επέφερε τρεις σημαντικές τροποποιήσεις όσον αφορά στο Συμβούλιο. Εκτός της αλλαγής στις συνθέσεις του Συμβουλίου, που έχουμε ήδη επισημάνει με το διαχωρισμό του Συμβουλίου για τις Γενικές και τις Εξωτερικές Υποθέσεις και το σύστημα της διπλής πλειοψηφίας για την επίτευξη της ειδικής πλειοψηφίας με τη συμμετοχή του 55% των κρατών-μελών της Ένωσης και του 65% του συνολικού πληθυσμού της, αλλαγές προκλήθηκαν και στην προεδρία του Συμβουλίου. Ειδικότερα, η Προεδρία διαχωρίζεται μεταξύ του Συμβουλίου Εξωτερικών Υποθέσεων, την οποία αναλαμβάνει ο Ύπατος Εκπρόσωπος, ενώ στις υπόλοιπες εννέα συνθέσεις καθιερώθηκε η ομαδική Προεδρία τριών κρατών για χρονική περίοδο δεκαοκτώ μηνών, στη διάρκεια της οποίας κάθε μέλος της ομάδας προεδρεύει εκ περιτροπής όλων των συνθέσεων του Συμβουλίου για έξι μήνες. Τη δε EMA/COREPER προεδρεύει το κράτος-μέλος που ασκεί την Προεδρία του Συμβουλίου Γενικών Υποθέσεων. Βλ. Δήλωση 9 στη Συνθήκη της Λισαβόνας. Ωστόσο, εκτός των δύο Προέδρων που προκύπτουν από τα ανωτέρω στις συνθέσεις του Συμβουλίου, Πρόεδρος ορίστηκε και για τη σύνθεση του Eurogroup, της ομάδας δηλ. των κρατών-μελών που έχουν υιοθετήσει το κοινό νόμισμα και ο οποίος εκλέγεται για χρονική περίοδο 2,5 ετών με την απόφαση της πλειοψηφίας. Βλ. σχετικά το Πρωτόκολλο 14 της Συνθήκης της Λισαβόνας.

⁸² Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο, Επιτροπή (1999), Κοινή δήλωση σχετικά με την εφαρμογή στην πράξη της νέας διαδικασίας συναπόφασης (άρθρο 251 της Συνθήκης για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας), Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων C 148/28-5-1999.

⁸³ Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο, Επιτροπή (2007), Κοινή δήλωση σχετικά με την εφαρμογή στην πράξη της διαδικασίας της συναπόφασης (άρθρο 251 της Συνθήκης ΕΚ), Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C 145/30-6-2007.

⁸⁴ Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο, Επιτροπή (2003), Διοργανική συμφωνία για τη βελτίωση της νομοθεσίας, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C 321/31-12-2003.

επιτυχία στην πράξη. Τα όργανα επιβεβαιώνουν ότι η εν λόγω πρακτική θα πρέπει να επεκταθεί καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας της συναπόφασης. Τα όργανα δεσμεύονται να εξετάσουν τις μεθόδους της εργασίας τους προκειμένου να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρει η νέα διαδικασία συναπόφασης. Τα όργανα λαμβάνουν, στο πλαίσιο των εσωτερικών τους κανονισμών, τα απαραίτητα μέτρα για να προωθήσουν την αμοιβαία ενημέρωση σχετικά με τις εργασίες της συναπόφασης».

Είναι συνεπώς προφανές ότι η νομοθετική διαδικασία, και ειδικά η διαδικασία της συναπόφασης αποτελεί μια συγκρουσιακή διαδικασία, ανάμεσα στους βασικούς μετόχους του ευρωπαϊκού συστήματος, οι οποίοι αναπτύσσουν τακτικές και συμμαχίες ώστε να ενισχύσουν την επιρροή και τις αρμοδιότητές τους. Στο πλαίσιο αυτό και το Κοινοβούλιο, εκμεταλλευόμενο τη δυνατότητα που δίνει η διαδικασία της συναπόφασης να μπλοκάρει ή να δυσχεράνει την υιοθέτηση της νομοθεσίας, επέβαλε, ουσιαστικά κατά την άποψή μας, σταδιακά την ανάπτυξη άτυπων διεργασιών και διαβουλεύσεων μεταξύ των βασικών θεσμικών μετόχων από την έναρξη της διαδικασίας, κάτι που τελικά έγινε αποδεκτό από τα κράτη-μέλη με την υπογραφή της Συνθήκης του Άμστερνταμ και τη δυνατότητα που δόθηκε να επιτυγχάνεται από την πρώτη ανάγνωση η συμφωνία, τυπική διευθέτηση που προσδιορίστηκε, διευκολύνθηκε και ενθαρρύνθηκε με τη διοργανική συμφωνία αρχικά το 1999 και ακολούθως το 2007 (Farell & Héritier, 2007β:294-296; Πασσάς, 2012:125-126)⁸⁵. Όσον δε αφορά την Επιτροπή, οι εξελίξεις αυτές επηρεάζουν τη δυνατότητά της να τροποποιεί ή να αποσύρει τις προτάσεις της, με άλλα λόγια τη διαπραγματευτική της τακτική, γεγονός που συνεπάγεται ότι θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτική στους στόχους που θέτει, οι οποίοι ενδεχομένως να μη συμβιβάζονται με τις επιδιώξεις των από κοινού νομοθετικών οργάνων (Ponzano, Hermanin & Corona, 2012).

3.3.2.3 Η εφαρμογή της πολιτικής(policy implementation)

Η εφαρμογή των πολιτικών της Ένωσης αποτελεί ένα ιδιαίτερα κρίσιμο και σημαντικό μέρος, όπου συμπυκνώνεται η ενωσιακή πολιτική διαδικασία και πραγματώνεται η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Το στάδιο της εφαρμογής των πολιτικών είναι άμεσα συνδεδεμένο με την πορεία και την ποιότητα του έργου που παράγεται κατά τη φάση της διαβούλευσης και της λήψης της απόφασης και διακρίνεται σε δύο φάσεις, την ενωσιακή και την εθνική.

⁸⁵ Ο Πασσάς, Α.(2012), Η εθνική δημόσια διοίκηση στην ευρωπαϊκή ενωσιακή πολιτική διαδικασία. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ. 129-131, ασκεί κριτική για την καθιέρωση αυτών των άτυπων διαδικασιών αφού, όπως υποστηρίζει, διευκόλυναν μεν την επικοινωνία και την άσκηση επιρροής μεταξύ του Συμβουλίου και του Κοινοβουλίου και βελτίωσαν για το λόγο αυτό την αποτελεσματικότητα στη λήψη της απόφασης και την παραγωγή της ευρωπαϊκής νομοθεσίας, αλλά ταυτόχρονα δημιούργησαν συνθήκες αδιαφάνειας και υποβάθμισης της ολομέλειας του κοινοβουλίου, που περιορίζεται απλά να εγκρίνει τα συμφωνηθέντα. Για την άποψη αυτή βλ. εκεί τις παραπομπές στην εργασία της Stie, E.(2010), Co-decision- the panacea for EU democracy? Arena report series. Centre for European Studies. University of Oslo, διαθέσιμη στο http://astrid.eu/Riforma-de/Studi-e-ri/Archivio-26/Arena_Report-1_2010_co-decision.pdf (20-5-2013).

Μέχρι πρόσφατα η ενωσιακή φάση περιστρεφόταν γύρω από την αρμοδιότητα που απονεμόταν στην Επιτροπή να εκτελεί τις πράξεις που το Συμβούλιο θέσπιζε, με τη συνδρομή επιτροπών, πρακτική ανάγκη που το Συμβούλιο δεν μπορούσε να φέρει εις πέρας μόνο του, εξαιτίας των αναρίθμητων τεχνικών λεπτομερειών που απαιτούνται για την υλοποίηση των ενωσιακών νομοθετημάτων. Με λίγα λόγια η επιτροπολογία (Comitology) αφορούσε ένα σύστημα επιτροπών που συγκροτούνταν από τα νομοθετικά όργανα της Ένωσης, απαρτίζονταν από εκπροσώπους των κρατών-μελών και προεδρεύονταν από την Επιτροπή, την οποία και έλεγχαν στη επιλογή των μέτρων που λαμβάνονταν για την εφαρμογή της νομοθεσίας⁸⁶.

Η επιτροπολογία μέχρι την ΕΕΠ είχε ad hoc χαρακτήρα, δεδομένου ότι όταν σχεδιάστηκε το κοινοτικό σύστημα διακυβέρνησης η ανάγκη να εγκαθιδρυθούν επιτροπές στο πλαίσιο της πολιτικής διαδικασίας δεν ήταν ακόμη ορατή. Ωστόσο, καθώς το σύστημα αναπτύσσεται και η κοινοτική νομοθεσία αυξάνεται, ταυτόχρονα με τις συνεχείς πιέσεις και κατηγορίες του Κοινοβουλίου για αδιαφάνεια, γίνεται κατανοητό ότι το σύστημα της επιτροπολογίας θα πρέπει να συστηματοποιηθεί, ώστε ταυτόχρονα να είναι εφικτός και ο έλεγχός του. Στην αρχική της μορφή, βάσει της απόφασης του Συμβουλίου της 13^{ης} Ιουλίου 1987⁸⁷, το σύστημα της επιτροπολογίας αφορούσε τρεις τύπους επιτροπών, τις συμβουλευτικές(advisory), στο πλαίσιο των οποίων η Επιτροπή θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψη τη γνώμη της αντίστοιχης επιτροπής το μέγιστο δυνατό, τις διαχειριστικές επιτροπές (management), στις οποίες η Επιτροπή δεν μπορούσε να προχωρήσει με το σχέδιο μέτρων αν υπήρχε αντίθετη ειδική πλειοψηφία από την πλευρά των κρατών-μελών, και τις κανονιστικές επιτροπές(regulatory), οι οποίες αντίστοιχα με τις διαχειριστικές είχαν δύο εναλλακτικές, filet (δίχτυ ασφάλειας) και contrefilet (διπλό δίχτυ ασφάλειας), στο πλαίσιο των οποίων το Συμβούλιο μπορούσε με ειδική πλειοψηφία και απλή πλειοψηφία αντίστοιχα να απορρίψει την πρόταση της Επιτροπής (Demmke, Eberharter, Schaefer& Turk, 1996: 67-71; Van der Knaap, 1996:90-95).

Η υιοθέτηση της συναπόφασης με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ σηματοδότησε τη μεταβολή της επιτροπολογίας, καθώς το Κοινοβούλιο απαίτησε την ισότιμη συμμετοχή του τουλάχιστον για εκείνες τις περιπτώσεις όπου τα εκτελεστικά μέτρα αφορούσαν πράξεις που θα εκδίδονταν με αυτή τη διαδικασία. Το Κοινοβούλιο θεωρούσε ότι η

⁸⁶ Βλ. τις επισημάνσεις των Docksey, C.-Williams, K.(1997), The Commission and the Execution of the Community Policy στο Edwards, G.-Spence, D.(επιμ.), The European Commission. Cartermill Publising, σελ. 139, για τη σύγκριση της επιτροπολογίας με τις τρεις κύριες διαδικασίες, οι οποίες είναι διαθέσιμες στο Κοινοβούλιο του Ηνωμένου Βασιλείου όταν αυτό επιθυμεί να διατηρήσει μια εξουσία άμεσου ελέγχου πάνω στην υιοθέτηση της απονεμημένης νομοθεσίας στην εκτελεστική εξουσία.

⁸⁷ Απόφαση 87/373/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 13^{ης} Ιουλίου 1987 για τον καθορισμό των όρων άσκησης των εκτελεστικών αρμοδιοτήτων που ανατίθενται στην Επιτροπή, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 197/18-7-1987. Την ανωτέρω απόφαση του Συμβουλίου συμπλήρωσε η συμφωνία Plumb-Delors του 1988, βάσει της οποίας η Επιτροπή δεσμεύτηκε προς το Κοινοβούλιο ότι οι προτάσεις που θα υποβάλλονταν σε τέτοιου είδους επιτροπές θα διαβιβάζονταν αυτομάτως και στο Κοινοβούλιο.

επιτροπολογία όπως λειτουργούσε θα έδινε τη δυνατότητα στο Συμβούλιο να αναιρέσει την ουσία των νομοθετικών ρυθμίσεων που από κοινού θέσπιζαν με τη διαδικασία της συναπόφασης, εξέλιξη που ουσιαστικά θα υποβάθμιζε τον ενισχυμένο ρόλο που είχε πρόσφατα αποκτήσει. Το Συμβούλιο, αντίθετα, υποστήριξε ότι η επιτροπολογία και η συναπόφαση ήταν δύο διαφορετικά πράγματα. Το Κοινοβούλιο από την πλευρά του αντέδρασε με καθυστερήσεις και απειλές ή ακόμη και απορρίπτοντας την υιοθέτηση νομοθεσίας, όπως είχε το δικαίωμα βάσει της νέας διαδικασίας. Ειδικότερα οι σημαντικότερες συγκρούσεις εμφανίστηκαν κατά τη φάση παρέμβασης της επιτροπής συνδιαλλαγής και είχαν αντικείμενο την επιλογή του τύπου της επιτροπής της επιτροπολογίας. Μια τέτοια απειλή διατυπώθηκε και στην περίπτωση της απόφασης για το πρόγραμμα κοινοτικής δράσης Σωκράτης, που συμπεριέλαβε τις δράσεις των προγραμμάτων Erasmus και Lingua, γεγονός που τελικά έπεισε όλους τους συμμετέχοντες για την ανάγκη ενός συμβιβασμού, που έμεινε γνωστός και ως *Modus Vivendi*. Ειδικότερα, αναγνωρίστηκε η δυνατότητα του Κοινοβουλίου να λαμβάνει ενημέρωση με τους ίδιους όρους και ταυτόχρονα με την εκάστοτε επιτροπή, για οποιοδήποτε σχέδιο γενικής εκτελεστικής πράξης, να διατυπώνει τη γνώμη του στην Επιτροπή —ακόμη και στο Συμβούλιο— το οποίο θα έπρεπε να καταλήξει στην κατάλληλη λύση, στις περιπτώσεις όπου υπήρχε αρνητική γνώμη της επιτροπής (Kietz & Maurer, 2006:11-12).

Στο πλαίσιο των ανωτέρω εξελίξεων και βάσει του άρθρου 202 Συν.ΕΚ, το Συμβούλιο εξέδωσε το 1999 τη δεύτερη απόφαση για την επιτροπολογία⁸⁸, η οποία μπορεί να αντικατέστησε την απόφαση του 1987, ωστόσο διατήρησε κατά βάση τη δομή που είχαν οι επιτροπές, μολονότι απλοποίησε το σύστημα και εισήγαγε στοιχεία που είχαν υιοθετηθεί στη διοργανική συμφωνία του 1994, με κύριο σκοπό να απαντήσει στις κατηγορίες του Κοινοβουλίου για περιορισμένη συμμετοχή του και έλλειψη διαφάνειας, δεδομένου ότι και η Επιτροπή δεν τηρούσε πάντα τη συμφωνία για ενημέρωση του Κοινοβουλίου (όπ.π.:13).

Την ανωτέρω απόφαση τροποποίησε η απόφαση του 2006⁸⁹, η οποία προέβλεπε την εισαγωγή μιας νέας διαδικασίας «κανονιστική διαδικασία με έλεγχο» (*Regulatory procedure with scrutiny*), η οποία ουσιαστικά, αν και όχι απόλυτα σε όλες της τις εκφάνσεις, επιχειρούσε να εξισώσει τα δύο μέλη της νομοθετικής εξουσίας. Στη διαδικασία αυτή η Επιτροπή υποβάλλει το σχέδιο μέτρων στο Κοινοβούλιο και στο Συμβούλιο ακόμη και αν λάβει τη θετική γνώμη της επιτροπής, το δε Συμβούλιο και το Κοινοβούλιο έχουν δικαίωμα να αντιταχθούν στα προτεινόμενα μέτρα. Στην περίπτωση αυτή η Επιτροπή θα πρέπει να υποβάλει νέο σχέδιο μέτρων ή νέα νομοθετική πρόταση (Héritier &

⁸⁸ Απόφαση 1999/468/ΕΚ του Συμβουλίου της 28^{ης} Ιουνίου 1999 για τον καθορισμό των όρων άσκησης των εκτελεστικών αρμοδιοτήτων που ανατίθενται στην Επιτροπή, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 184/17-7-1999.

⁸⁹ Απόφαση 2006/512/ΕΚ του Συμβουλίου της 17^{ης} Ιουλίου 2006 για την τροποποίηση της απόφασης περί καθορισμού των όρων άσκησης των εκτελεστικών αρμοδιοτήτων που ανατίθενται στην Επιτροπή, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 200/22-7-2006.

Moury, 2011:147-148). Στη νέα απόφαση γινόταν πρόβλεψη για τη διατήρηση των μέτρων που αποφάσιζε η Επιτροπή, παρά την αντίθετη γνώμη του Συμβουλίου και του Κοινοβουλίου, για ένα μικρό χρονικό διάστημα, όταν υπήρχαν λόγοι προστασίας της υγείας, της ασφάλειας ή του περιβάλλοντος.

Η Συνθήκη της Λισαβόνας μετέβαλε εκ βάθρων το σύστημα της επιτροπολογίας με την κατάργηση του άρθρου 202 Συν.ΕΚ. Με το νέο άρθρο 290 ΣΛΕΕ ορίζεται ότι «με νομοθετική πράξη μπορεί να ανατίθεται στην Επιτροπή η εξουσία έκδοσης μη νομοθετικών πράξεων γενικής ισχύος που συμπληρώνουν ή τροποποιούν ορισμένα μη ουσιώδη στοιχεία της νομοθετικής πράξης» (delegated acts). Πρόκειται για τις επονομαζόμενες κατ'εξουσιοδότηση πράξεις της Επιτροπής, οι οποίες προσιδιάζουν στην κανονιστική διαδικασία με έλεγχο στο προηγούμενο καθεστώς της επιτροπολογίας. Ωστόσο, για την έκδοσή τους δε παρεμβάλλεται κανενός είδους επιτροπή, ενώ η Επιτροπή για τη διαμόρφωση της πρότασης των πράξεων επικουρείται από μια ομάδα εμπειρογνομόνων (Πασσάς, 2012:179-182). Περαιτέρω, η νομοθετική πράξη περιλαμβάνει κάθε φορά τους στόχους, το περιεχόμενο, την έκταση και τη διάρκεια της εξουσιοδότησης στην Επιτροπή, η οποία δίνεται και ανακαλείται και από τα δύο νομοθετικά όργανα (Hardacre & Kaeding, 2011:12-15; Κακουδάκη, 2010:4-5).

Η επιτροπολογία βέβαια δεν εγκαταλείφθηκε εξ ολοκλήρου και παρουσιάζεται στο αμέσως επόμενο άρθρο 291 ΣΛΕΕ μέσα από τις εκτελεστικές πράξεις ως δεύτερη κατηγορία μέτρων, η έκδοση των οποίων ανατίθεται στην Επιτροπή. Ειδικότερα, όπως προβλέπεται «όταν απαιτούνται ενιαίες προϋποθέσεις για την εκτέλεση των νομικά δεσμευτικών πράξεων της Ένωσης, οι πράξεις αυτές αναθέτουν εκτελεστικές αρμοδιότητες στην Επιτροπή» (implementing acts). Για την εφαρμογή της ανωτέρω παραγράφου απαιτούνταν η έκδοση ενός κανονισμού, ο οποίος εκδόθηκε και εξειδίκευσε τον τρόπο απονομής των εκτελεστικών πράξεων στην Επιτροπή⁹⁰. Ειδικότερα, η επιτροπολογία πλέον περιλαμβάνει τη συμβουλευτική διαδικασία και τη διαδικασία εξέτασης. Η συμβουλευτική διαδικασία ακολουθεί το παλιό καθεστώς των συμβουλευτικών επιτροπών, ενώ κατά τη διαδικασία εξέτασης, σε περίπτωση αρνητικής γνώμης της επιτροπής, η Επιτροπή μπορεί να υποβάλει νέο σχέδιο μέτρων στην εν λόγω επιτροπή ή να παραπέμψει το σχέδιο μέτρων για λήψη απόφασης στην επιτροπή προσφυγών, που συγκροτείται από εκπροσώπους των κρατών-μελών και προεδρεύεται από εκπρόσωπο της Επιτροπής, η οποία μπορεί να τροποποιήσει, να εγκρίνει ή και να απορρίψει το σχέδιο μέτρων.

Για την ερμηνεία του φαινομένου της επιτροπολογίας έχουν διατυπωθεί μια σειρά από ερμηνείες. Γενικά οι νομικοί προσεγγίζουν την επιτροπολογία από την πλευρά της ενδυνάμωσης της διοίκησης, που ακόμη και όταν παρεμβάλλονται οι κοινοβουλευτικοί θεσμοί διαφεύγει του ουσιαστικού ελέγχου λόγω της τεχνικής φύσης της. Οι

⁹⁰ Κανονισμός 182/2011 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 16^{ης} Φεβρουαρίου 2011 για τη θέσπιση κανόνων και γενικών αρχών σχετικά με τους όρους ελέγχου από τα κράτη μέλη της άσκησης των εκτελεστικών αρμοδιοτήτων από την Επιτροπή, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης L 55/28-2-2011.

πολιτικοί επιστήμονες από την άλλη επισημαίνουν τη διακυβερνητική λογική που έχουν οι διαδικασίες ή αντίθετα την ενδυνάμωση των υπερεθνικών θεσμών (Bücker, Joerges, Nyeer & Schacke, 1996:39). Οι ερμηνείες αυτές σαφώς και ανταποκρίνονται σε ένα μέρος της πραγματικότητας. Για παράδειγμα, η νέα πρόβλεψη της Συνθήκης της Λισαβόνας, και ειδικότερα ο κανονισμός που εκδόθηκε κατ' επιταγήν της, προβλέπει ότι η διαδικασία της εξέτασης αφορά κυρίως τομείς όπου η ενοποιητική διαδικασία είναι προωθημένη, όπως και στο προηγούμενο καθεστώς της επιτροπολογίας, ενώ στις υπό ενοποίηση πολιτικές η παρέμβαση της συμβουλευτικής διαδικασίας συμβαίνει δεδομένου ότι τα κράτη-μέλη διατηρούν τον έλεγχο στη διαμόρφωση της πολιτικής και την εφαρμογή της πολιτικής.

Ωστόσο, αυτές οι ερμηνείες έχουν περιορισμένη εμβέλεια και αξία. Διαχρονικές μελέτες και η αξιολόγηση του πραγματολογικού υλικού τους (Van der Knaap, 1996; Pollack, 2003; Bergström, Farrell & Héritier, 2007a; Nugent, 2009; Héritier & Moury, 2011) για τα αποτελέσματα λειτουργίας των πιο περιοριστικών επιτροπών, τις τακτικές και τις συμμαχίες που αναπτύσσονται μεταξύ των θεσμικών οργάνων, τις εξατομικευμένες προτιμήσεις των κρατών-μελών, όπως και η πορεία εξέλιξης του φαινομένου, που εν συντομία περιγράψαμε ανωτέρω, αποδεικνύουν ότι η επιτροπολογία ερμηνεύεται πληρέστερα ως μέρος μιας ευρύτερης πολυεπίπεδης διαπραγμάτευσης μεταξύ ισχυρά αλληλεξαρτώμενων θεσμικών δρώντων που ανταγωνίζονται με σκοπό να αυξήσουν την επιρροή τους στο πολιτικό σύστημα της Ένωσης. Όσον δε αφορά το καθεστώς που προέκυψε μετά τη Συνθήκη της Λισαβόνας, το Κοινοβούλιο φαίνεται να ενισχύει περαιτέρω τη θέση του και σταδιακά να επιτυγχάνει το σκοπό του να καταστεί ισχυρός πόλος και στην ενωσιακή φάση εφαρμογής των ενωσιακών πολιτικών, κάτι όμως που μένει να αποδειχθεί στην πράξη.

Η ανωτέρω συζήτηση δε θα πρέπει να μας οδηγήσει σε λανθασμένα συμπεράσματα. Το μεγαλύτερο και σπουδαιότερο μέρος της εφαρμογής των πολιτικών της ΕΕ λαμβάνει χώρα στο εσωτερικό των κρατών-μελών. Ο ρόλος των κρατών-μελών, συνεπώς, δεν περιορίζεται μόνο στη διαμόρφωση και πολύ περισσότερο στη λήψη της απόφασης των ενωσιακών πολιτικών. Τουναντίον, στη φάση της εφαρμογής των ενωσιακών πολιτικών τα κράτη-μέλη αναδεικνύονται πρωταγωνιστές, έστω και αν είναι αναγκασμένα να ακολουθήσουν ένα στενά διατυπωμένο «σενάριο».

«Το ευρωπαϊκό κοινοτικό δίκαιο εξελίσσεται σήμερα σε δίκαιο κυβερνήσεων που απευθύνεται σε κυβερνήσεις. Σε μεγάλο βαθμό διαμορφώνεται από αυτές και εκτελείται από αυτές μέσα από σε μια χαρακτηριστική συνέργια.....Ότι τα κράτη-μέλη παραχωρούν στην Ένωση(Κοινότητα), το ανακτούν τελικά μέσα από την ενωσιακή(κοινοτική) λειτουργία της Διοίκησής τους. Αυτή η ανάκτηση ολοκληρώνεται όμως, στο σημείο δε αυτό έγκειται και το θεσμικό της κίνητρο, μέσα από τη σταθμισμένη συλλογική δράση των είκοσι οκτώ (δώδεκα) εθνικών διοικήσεων. Η συλλογική άσκηση της ενωσιακής (κοινοτικής) αρμοδιότητας επιστρέφει τότε σε κάθε μια από αυτές ως δεσμευμένη αρμοδιότητα εκτέλεσης».

(Σκανδάλης, 1990:11)

Η εφαρμογή όμως των ενωσιακών πολιτικών με τη μορφή του ενωσιακού κανόνα δικαίου δεν είναι δεδομένη και εμφανίζει κατά καιρούς προβλήματα. Η Επιτροπή, ως θεματοφύλακας των Συνθηκών, αναλαμβάνει ρόλο εποπτικό και επιτηρεί τα κράτη-μέλη στον τρόπο με τον οποίο ασκούν τα καθήκοντά τους. Με άλλα λόγια, τα όποια προβλήματα εμφανίζονται κατά τη φάση εφαρμογής των ενωσιακών πολιτικών είναι ταυτόχρονα και προβλήματα της Επιτροπής. Ο Nugent (2009:245-246), συνεπώς, εξετάζοντας το ρόλο και τα καθήκοντα της Επιτροπής κατά τη φάση της εφαρμογής επισημαίνει μια σειρά από δυσκολίες που έχει να αντιμετωπίσει.

Ειδικότερα, οι εθνικές υπηρεσίες δεν είναι πάντα σε θέση να υλοποιήσουν τις πολιτικές όπως θα επιθυμούσε η Επιτροπή. Αυτό οφείλεται εν μέρει και στο γεγονός ότι η υλοποίηση ορισμένων πολιτικών είναι από τη φύση τους δύσκολη. Βέβαια, εκτός της πολυπλοκότητας των κανόνων και των ανεπαρκειών σε μηχανισμούς παρακολούθησης και προσωπικού που εμφανίζουν τα διοικητικά συστήματα των κρατών-μελών, οι Dimitrakopoulos και Richardson (2001:345-350) επισημαίνουν ότι το πρόβλημα αυτό οφείλεται, μεταξύ άλλων, στον τρόπο με τον οποίο παράγονται οι πολιτικές στο ενωσιακό σύστημα. Στο κατακερματισμένο ενωσιακό σύστημα οι υπερεθνικοί και εθνικοί δρώντες επιδιώκουν να μεγιστοποιήσουν την επιρροή τους και τα οφέλη τους, γεγονός που οδηγεί στην πράξη σε συμβιβασμούς και τελικά στην παραγωγή πολιτικών ατελών ή/και με ασάφειες, που δημιουργούν προβλήματα στην ενσωμάτωση του ενωσιακού κανόνα δικαίου και στην εναρμόνιση της εσωτερικής έννομης τάξης, πολύ περισσότερο, στην ανάπτυξη των πραγματικών αποτελεσμάτων της πολιτικής.

Ακολούθως, τα κράτη-μέλη δεν επιθυμούν να εφαρμόσουν πάντα το ενωσιακό δίκαιο στις εσωτερικές έννομες τάξεις τους. Παρά το γεγονός ότι στο ενωσιακό σύστημα επικρατεί ο συμβιβασμός, αυτό δε συνεπάγεται ότι η λήψη της απόφασης οδηγεί πάντα σε επιθυμητά αποτελέσματα για όλα τα κράτη-μέλη. Πολλές φορές το ενωσιακό δίκαιο δεν ενσωματώνεται στις εσωτερικές έννομες τάξεις των κρατών-μελών ή, όταν ενσωματώνεται, αυτό γίνεται με καθυστέρηση ή/και με τέτοιο τρόπο ώστε να μην προκαλεί τριβές ή να μην αντιτίθεται σε υπάρχουσες ρυθμίσεις, πρακτικές και συμφέροντα. Ειδικά το στάδιο της εφαρμογής των ενωσιακών πολιτικών αποτελεί ευκαιρία να επιχειρηθεί ένα αντιστάθμισμα των απωλειών στη φάση της λήψης της απόφασης, έστω και για περιορισμένο χρόνο⁹¹. Άλλωστε η εφαρμογή του ενωσιακού δικαίου πρέπει να αντιμετωπίσει την προσαρμογή 28 διαφορετικών έννομων τάξεων, συνεπώς σκόπιμα είναι ευέλικτο ώστε να επιτρέπονται προσαρμογές, χαρακτηριστικό όμως που οδηγεί σε παρερμηνείες, και την έλλειψη ανθρώπινου δυναμικού της Επιτροπής για την επιτήρησή της ώστε τελικά να επαφίεται στην καλή πίστη και στη συνεργασία των κρατών-μελών.

⁹¹ Βλ. την τελευταία ετήσια έκθεση του 2011 της Επιτροπής για τον έλεγχο εφαρμογής του δικαίου της Ένωσης όπως επίσης και την ταξινόμηση των παραβάσεων ανά κράτος-μέλος και τομέα πολιτικής, διαθέσιμη στο http://ec.europa.eu/eu_law/docs/docs_infringements/annual_report_29/sg_annual_report_monitoring_eu_law_121130.pdf (28-5-2013).

Πίνακας 1. Επιτροπές και πολιτική διαδικασία στην ΕΕ

	ΣΥΝΘΕΣΗ	ΠΡΟΕΔΡΙΑ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ	ΚΑΘΗΚΟΝ	ΤΕΛΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ
Επιτροπές Ειδικών	Υπάλληλοι των κρατών-μελών ή/και ειδικοί από ομάδες συμφερόντων ή εμπειρογνώμονες(ακαδημαϊκοί κ.α.)	Υπάλληλοι της Επιτροπής	Η Επιτροπή	Βοήθεια στην Επιτροπή για το σχεδιασμό νομοθετικών προτάσεων(Προ-νομοθετική φάση)	Προτάσεις της Επιτροπής
Ομάδες εργασίας του Συμβουλίου	Υπάλληλοι των κρατών-μελών	Προεδρία του Συμβουλίου	Το Συμβούλιο (συνήθως η COREPER-βρίσκονται υπό τη διαχειριστική του ευθύνη)	Προετοιμασία των αποφάσεων της COREPER και του Συμβουλίου στη βάση των προτάσεων της Επιτροπής(πολιτική απόφαση)	Ενωσιακό δίκαιο (Κανονισμοί, οδηγίες, αποφάσεις)
Επιτροπές του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου	Μέλη του ΕΚ	Πρόεδρος της αρμόδιας Κοινοβουλευτικής Επιτροπής(Ανάπτυξη, Αλιεία κ.α.)	Η Ολομέλεια του ΕΚ	Έκθεση για τη λήψη απόφασης κατά την πρώτη ανάγνωση της Ολομέλειας του ΕΚ στη βάση των προτάσεων της Επιτροπής	
Επιτροπές για τις κατ' εξουσιοδότηση και εκτελεστικές πράξεις (επιτροπολογία) της Επιτροπής)	Α)Υπάλληλοι των κρατών-μελών(με κυβερνητική εντολή) Β) Ομάδες εμπειρογνομόνων	Εκπρόσωποι της Επιτροπής	Το Συμβούλιο - ΕΚ (άρθρο 291ΣΛΕ) και η Επιτροπή(άρθρο 290 ΣΛΕΕ)	Να συμβουλευθούν και να ελέγχουν την Επιτροπή στη διαδικασία της εφαρμογής -Η μέχρι σήμερα αξιολόγηση και προτάσεις για αναθεώρηση της νομοθεσίας	-Συμπλήρωση ή τροποποίηση μη ουσιαστών στοιχείων των νομοθετικών πράξεων -Ενιαίες προϋποθέσεις εκτέλεσης των νομικών πράξεων

Πηγή: Demmke, C.(1997, 24) με πρόσθετη επεξεργασία και επικαιροποίηση

3.4 Νέες μορφές διακυβέρνησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει συνεπώς να αντιμετωπίσει μια σειρά προβλημάτων, ειδικά στη φάση της εφαρμογής των πολιτικών της που προκύπτουν από την ηθελημένη ή ακούσια μη συμπόρευση και αντίδραση των κρατών-μελών για συμμόρφωση στις επιταγές των ενωσιακών ρυθμίσεων, τα οποία όμως σταδιακά διογκώνονται, καθώς η Ένωση επεκτείνει ή επιχειρεί να επεκτείνει τις αρμοδιότητές της σε νέους ή ήδη υφιστάμενους τομείς. Τα προβλήματα αυτά πλέον σήμερα συνδέονται κατά πρώτον με την ανάγκη των Ευρωπαίων πολιτών να καταστεί η Ένωση λειτουργική και αποτελεσματική και κατά δεύτερον με τις προκλήσεις που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον της Ένωσης. Αφορούν κυρίως τις ανταγωνιστικές πιέσεις που δέχεται στους τομείς της τεχνολογίας, της έρευνας, των μεταφορών και της εργασίας κυρίως από τις ΗΠΑ αλλά και από νέους ισχυρούς δρώντες στο εθνικό και διεθνές επίπεδο. Με άλλα λόγια, γίνεται αντιληπτό ότι ο ρόλος της Ένωσης πρέπει να αναπροσαρμοστεί, τόσο έναντι των κρατών-μελών όσο και έναντι των Ευρωπαίων πολιτών, ώστε να επιτύχει τη συμμόρφωσή τους αλλά και να απαντήσει στις κατηγορίες για έλλειψη λογοδοσίας και διαφάνειας και τελικώς να ενισχύσει και την αποτελεσματικότητά της.

Δηλωτικό της ανάγκης αυτής για την υιοθέτηση νέων μορφών διακυβέρνησης, υπό την έννοια της επικέντρωσης της προσοχής στα προβλήματα και στις διαδικασίες επίλυσής τους (Caporaso, 1996:32), αποτελούν οι επισημάνσεις της Επιτροπής:

«Δεν υπάρχει πλέον καμιά πεποίθηση ότι κυβερνητικά όργανα από μόνα τους μπορούν επαρκώς και ταυτόχρονα να ορίσουν τα προβλήματα, να διαμορφώσουν λύσεις και να τις εφαρμόσουν. Δεν υπάρχει επίσης καμιά πεποίθηση ότι μια συνήθης διαβούλευση όπως στο παρελθόν με περιορισμένο αριθμό δρώντων και εμπειρογνωμοσύνη είναι επαρκής για να συμπληρώσει τις δραστηριότητες των κυβερνητικών οργάνων. Υπάρχει αντίθετα αναγνώριση ότι όντως ανοιχτή σε μια διαδικασία μέσα στην οποία η πρόθεσή της να εμπλέξει και να συμπεριλάβει τους πόρους από όλους τους διαθέσιμους δρώντες σε όλα τα στάδια η ρυθμιστική αλυσίδα μπορεί να έχει προφανή αποτελέσματα ομοίως στη λογοδοσία και την αποτελεσματικότητα».

(European Commission, 1996)

Κεντρικό ρόλο σε αυτή την νέα προσέγγιση αποκτά η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού (ΑΜΣ) που υιοθετήθηκε από την ΕΕ στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας το Μάρτιο του 2000 ως μια πολιτική διαδικασία, μέρος μιας ευρύτερης στρατηγικής, προκειμένου «Να γίνει η Ένωση η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη συνοχή».

Στα χαρακτηριστικά της νέας μεθόδου συμπεριλαμβάνονται ο καθορισμός και η μεταφορά κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές αρχές με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα, οι ποσοτικοί και ποιοτικοί δείκτες, η περιοδική παρακολούθηση και η υποβολή ετήσιας συμπερασματικής έκθεσης από την Επιτροπή για την πρόοδο που έχει επιτευχθεί. Κατά τη Νικολοπούλου-Στεφάνου

(2009:465) η ΑΜΣ αποτελεί μια μορφή νέας διακυβέρνησης που συνδυάζει την πειθώ με την εμπειρογνωμοσύνη. Δεδομένου δε ότι στη διαμόρφωση και στην υλοποίησή της μετέχουν οι εθνικές και η ευρωπαϊκή διοίκηση, οι περιφερειακές και τοπικές αρχές, οι κοινωνικοί εταίροι, οι επιχειρήσεις αλλά και η κοινωνία των πολιτών, δηλαδή διάφοροι φορείς, σε διάφορα επίπεδα, με διάφορες ιδιότητες, αποτελεί μια μορφή πολυεπίπεδης διακυβέρνησης, ή διαφορετικά και κατά την άποψή μας, μέρος της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης της ΕΕ.

Όπως άλλωστε επεξηγούσε και προέτρεπε η Επιτροπή με τη Λευκή Βίβλο που εξέδωσε για την ευρωπαϊκή διακυβέρνηση⁹², η ενεργοποίηση του μηχανισμού σύμπραξης και συνεργασίας ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα— ευρωπαϊκό, εθνικό, περιφερειακό και τοπικό— απαιτεί τη συμπληρωματική δράση σε τρεις συγκεκριμένους τομείς: (α) στην ανάμειξη στη διαμόρφωση της πολιτικής, όπου λόγω της θέσης της αναλαμβάνει πρωταγωνιστικό ρόλο, μέσω της ανάπτυξης του διαλόγου ανάμεσα σε ευρωπαϊκές και εθνικές ενώσεις της περιφερειακής, τοπικής διοίκησης μαζί και με την Επιτροπή των Περιφερειών, διαδικασία που μπορεί να ευοδωθεί μέσα από την από κοινού κατάρτιση διοικητικών υπαλλήλων των διαφόρων επιπέδων ώστε να κατανοηθούν τα μέσα και οι μέθοδοι που υιοθετεί η κάθε διοίκηση, (β) στη μεγαλύτερη ευελιξία στα μέσα που διατίθενται για την εφαρμογή της νομοθεσίας και των προγραμμάτων που έχουν περιφερειακό αντίκτυπο, και (γ) στη γενικότερη συνοχή των πολιτικών, δηλαδή τον αντίκτυπο των κοινοτικών πολιτικών στις μεταφορές, την ενέργεια και το περιβάλλον.

Η ΑΜΣ δεν αντικαθιστά την κοινοτική μέθοδο αλλά ούτε την αντιστρατεύεται⁹³, μονάχα τη συμπληρώνει και συνεργούν από κοινού⁹⁴. Πεδίο εφαρμογής έχει τους τομείς όπου η Ένωση διαθέτει υποστηρικτικές αλλά και συντρέχουσες αρμοδιότητες, όπου όμως δεν υπάρχουν λύσεις κοινά αποδεκτές, σε τομείς της εκπαίδευσης, της μετανάστευσης και της κοινωνικής προστασίας (Αμίτσης, 2009), και συνεπώς η επιλογή μιας διεξοδικού και συνεπώς παραδοσιακού τύπου κοινοτικής ρύθμισης πλέον του περιοριστικού πλαισίου υιοθέτησής της θα είχε προβλήματα στην ενσωμάτωση και στην ανάπτυξη των πραγματικών αποτελεσμάτων της. Σκοπός της είναι να δώσει στα κράτη-μέλη την ευχέρεια να επιτύχουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, σεβόμενη ταυτόχρονα τις εθνικές ιδιαιτερότητες, μέσα από μια διαδικασία όπου τεχνογνωσία και πρότυπα δράσης των κρατικών μηχανισμών μπορούν να οδηγήσουν σε κοινές αντιλήψεις για τα επιθυμητά μέτρα (Σωτηρόπουλος, 2010). Η ΑΜΣ φέρνει

⁹² Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001), Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση- Μία Λευκή Βίβλος, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων COM(2001) 428/25-7-2001 τελικό.

⁹³ Βλ. Πασσάς, Α.(2012), ό.π.,σελ. 199 και την υποσ. 70 για την άποψη ότι η ΑΜΣ αποτελεί την αφετηρία για την προσφυγή στην κοινοτική μέθοδο. Επισημαίνεται ότι στον αντίποδα έχουν διατυπωθεί απόψεις που θεωρούν την ΑΜΣ ως διαδικασία που εξασθενεί την κοινοτική μέθοδο. Για τις σχετικές αναφορές βλ. Borrás, S.-Radaelli, C.(2010), *Recalibrating the Open Method of Coordination*. Sieps, report 7, Stockholm, σελ.41. Διαθέσιμο και στο http://www.sieps.se/sites/default/files/2010_7.pdf (30-5-2013).

⁹⁴ Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002), Ευρωπαϊκή διακυβέρνηση: Βελτίωση της νομοθεσίας, COM(2002) 275/5-6-2002 τελικό.

κράτη-μέλη κοντά σε πρακτικές που έχουν επαρκώς δοκιμαστεί και δημοσιοποιεί τα αποτελέσματά της, για να επιτύχει τη συμμόρφωση, υπό τον κίνδυνο του στιγματισμού και της απομόνωσης.

Εκτός από την ΑΜΣ, στις νέες μεθόδους συγκαταλέγονται αυτή της αυτορρύθμισης (self-regulation) υπό τη γενική έννοια της ανάθεσης αρμοδιοτήτων σε ιδιωτικούς οργανισμούς με σκοπό τη θέσπιση κανονιστικών ρυθμίσεων⁹⁵, η συρρύθμιση (co-regulation) που αφορά σε ενέργειες παραγωγής και εφαρμογής μιας ρύθμισης που αναλαμβάνουν οι ενδιαφερόμενοι φορείς, ενώ έχει καθοριστεί προηγουμένως από την Επιτροπή το αρχικό πλαίσιο εφαρμογής της, μέθοδος που στο ευρωπαϊκό σύστημα εφαρμόστηκε στις διοργανικές συμφωνίες μεταξύ των βασικών θεσμικών οργάνων, και φυσικά οι Ανεξάρτητες Ρυθμιστικές Αρχές (ΑΡΑ) (Μανουβέλος, 2010).

Το υπόδειγμα των ΑΡΑ στην ΕΕ δεν αποτελεί καινοτομία. Αρχικά, ανεξάρτητες διοικητικές αρχές εμφανίστηκαν στις ΗΠΑ και γενικεύτηκαν με το new deal, προκειμένου να υπάρξει συμφιλίωση της παρέμβασης του κράτους με τη φιλελευθεροποίηση μέσα από τις αρχές της ελεύθερης επιχείρησης (Αντωνόπουλος, 1995:19-20). Η ύπαρξή τους στο ευρωπαϊκό σύστημα⁹⁶ συνδυάζεται με την παροχή βοήθειας προς την Επιτροπή, με τη μορφή γνωμοδοτήσεων και συστάσεων, που αποτελούν την επιστημονική βάση για τη λήψη των αποφάσεών της, εκθέσεων επιθεώρησης που δίνουν στην Επιτροπή τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως ελεγκτής του ενωσιακού δικαίου, αλλά και με τη δυνατότητα των ίδιων των αρχών να εκδίδουν επιμέρους δεσμευτικές αποφάσεις έναντι τρίτων (Μανουβέλος, 2010:139).

Οι ΑΡΑ αποτελούν μια έκφραση θεώρησης και λειτουργίας της ΕΕ ως ρυθμιστικού υποκειμένου, δεδομένου ότι οι κατά το μεγαλύτερο μέρος πολιτικές της ΕΕ είναι ρυθμιστικές, και σύμφωνα με ορισμένες απόψεις (Majone, 2002) συντελούν στην αποδυνάμωση της Επιτροπής, καθώς τα κράτη-μέλη είναι αντίθετα σε περαιτέρω συγκέντρωση των ρυθμιστικών εξουσιών, ακόμη και σε βασικές περιοχές λειτουργίας της εσωτερικής αγοράς. Υπό την οπτική αυτή το καθήκον εφαρμογής των πολιτικών θα πρέπει να αποδοθεί σε δίκτυα από ανεξάρτητες ευρωπαϊκές και εθνικές αρχές. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, η Επιτροπή αναλαμβάνει το συντονιστικό ρόλο ώστε να διασφαλίσει τη συνοχή των ρυθμιστικών πολιτικών της ΕΕ. Με αφετηρία το ρόλο της αυτό, κατά μια διαφορετική άποψη (Πετράκη, 2009:300-314), η Επιτροπή επιδιώκει και προωθεί την ανεξαρτησία και την ευρεία ρυθμιστική αρμοδιότητα των Εθνικών Ανεξάρτητων Ρυθμιστικών Αρχών οι οποίες λειτουργούν, ατύπως μεν αλλά ευθέως, ως προέκταση των υπηρεσιών της, με αποτέλεσμα τη δημιουργία των προϋποθέσεων για τη θεσμική και πολιτική ενίσχυσή της. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται μια ιεραρχική σχέση, στοιχείο που οδηγεί στην περιστολή της θεσμικής αυτονομίας των κρατών-μελών, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό, δεδομένου ότι γενικότερα δεν

⁹⁵ Βλ. τη Γνωμοδότηση της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής για την «Απλοποίηση» Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων C48/130/21-2-2002.

⁹⁶ Βλ. τον κατάλογό τους ως αποκεντρωμένοι οργανισμοί στο http://europa.eu/agencies/regulatory_agencies_bodies/index_el.htm(22-6-2013).

προκύπτει ότι η πολυεπίπεδη διακυβέρνηση μεταξύ της εθνικής και ενωσιακής διοίκησης θεμελιώνει μεταξύ τους ιεραρχική σχέση.

Η υιοθέτηση αυτών των νέων μορφών διακυβέρνησης δεν ήταν μια ξαφνική εξέλιξη. Κατά την άποψή μας, αποτελούν κατάληξη μιας αντίληψης που διαμορφώθηκε σταδιακά από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, κυρίως στη δεκαετία του 1980, μέσα από τις οριζόντιες κοινοτικές πράξεις και προετοιμάστηκε κατάλληλα στη δεκαετία του 1990, όταν η Επιτροπή ανέπτυξε μια διαφορετική φιλοσοφία και διεύρυνση των εργαλείων και των φορέων άσκησης της κοινοτικής πολιτικής. Η νέα φιλοδοξία της ΕΕ είναι όχι απλά η εναρμόνιση αλλά η αλλαγή στη συμπεριφορά και στη νοοτροπία. Στα νέα εργαλεία άσκησης πολιτικής άρχισαν να συγκαταλέγονται οικονομικά, χρηματοδοτικά [(αντι)κίνητρα στις επιχειρήσεις, εθελοντισμός] και οριζόντια μέσα (εκπαίδευση, κατάρτιση και ανταλλαγή εμπειριών). Οι νέοι εμπλεκόμενοι φορείς είναι οι περιφερειακές αρχές, η κίνηση πολιτών και οι οργανώσεις τους και στόχος η κινητοποίησή τους.

Ο Μανουβέλος(2010:270) θέτει το σοβαρό ερώτημα αν οι νέες μορφές διακυβέρνησης είναι αποτελεσματικότερες από την κοινοτική μέθοδο και αν είναι λιγότερο ιεραρχικές. Κατά την άποψή του οι νέοι μέθοδοι βασίζονται στη συμμετοχή και τη συναίνεση αλλά αυτό δεν αποτελεί επαρκή συνθήκη. Η εφαρμογή τους θέτει προβλήματα στις διοικήσεις των κρατών-μελών, δεδομένου ότι αυτές έχουν συνηθίσει να λειτουργούν ιεραρχικά και τεχνοκρατικά. Συνεπώς η αποδοχή της συμμετοχής τους σε τέτοιου είδους διαδικασίες προϋποθέτει την αλλαγή φιλοσοφίας, δομής και πρακτικών στην εθνική και ενωσιακή διοίκηση. Άρα η προσέγγιση bottom-up δεν αρκεί για τη συμμετοχή, την κινητοποίηση και συμμόρφωση των ενωσιακών υποκειμένων και προϋποθέτει την ταυτόχρονη μεταρρύθμιση του εντολέα.

Τα συμπεράσματα αυτά στο μέρος και το βαθμό που αφορούν το ενωσιακό επίπεδο αποτελούν τη βάση για περαιτέρω διερεύνηση. Ωστόσο γενικά και οριζόντια εμφανίζουν μικρή χρηστικότητα για το βαθμό και τη μορφή της ανταπόκρισης των κρατών-μελών, καθόσον αδυνατούν να προσεγγίσουν τα διοικητικά πρότυπα, κουλτούρες, στάσεις, συμπεριφορές και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Η ανάλυση της Πετράκη (2009) για τις ελληνικές ΑΡΑ αναδεικνύει ότι η ελληνική νομική και πολιτική κοινότητα δεν αποδίδει το ρόλο των αρχών αυτών, ως θεσμικών αντίβαρων της εκτελεστικής εξουσίας, όπως αυτός έχει καθιερωθεί στο πολιτικό σύστημα των ΗΠΑ, αντίθετα τον υποβαθμίζει μέσα από την ένταξή τους στην ιεραρχική δομή της δημόσιας διοίκησης, την προσπάθεια χειραγώγησής τους, και τη μετατροπή των μελών τους σε εμπειρογνώμονες. Αυτού του είδους οι αναλύσεις, συνεπώς, απαιτούν άλλη μεθοδολογία και ερευνητικά εργαλεία, παρατήρηση την οποία και ο Μανουβέλος (2010:272) αποδέχεται, καθόσον αναγνωρίζει ότι οι εθνικοί πολιτικοί δρώντες διαφοροποιούνται με βάση το εθνικό συμφέρον, τον εκάστοτε τομέα πολιτικής, την αναγκαιότητα της σύγκλισης και το κόστος που συνεπάγεται η αλλαγή.

3.5 Εξευρωπαϊσμός (Europeanization) και ύφος πολιτικής (Policy style)

Η ΕΕ συνιστά ένα σύνολο δομών και διαδικασιών στο οποίο τα κράτη-μέλη συμφώνησαν να παραχωρήσουν μέρος της κρατικής τους κυριαρχίας. Όπως εύστοχα παρατηρούσε ο Τσάτσος(1997:42-43), η παραχώρηση των αρμοδιοτήτων στην ΕΕ, και συνεπώς η εκχώρηση μέρους της κρατικής κυριαρχίας, δεν είναι μονομερής και σε βάρος των άλλων κρατών-μελών αλλά αφορά το σύνολό τους και σκοπό έχει να εξασφαλίσει στους ευρωπαϊκούς θεσμούς την εκπλήρωση των καθηκόντων τους. Λαμβάνοντας δε υπόψη ότι οι αρμοδιότητες αυτές ασκούνται από θεσμικά όργανα που συγκροτούνται από εκπροσώπους που προτείνονται (Ευρωπαϊκή Επιτροπή και Ευρωπαϊκό Δικαστήριο) ή εκπροσωπούν τις κυβερνήσεις των κρατών-μελών (Συμβούλιο) και τους πολίτες (Κοινοβούλιο), καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η παραχωρημένη από τα κράτη-μέλη κυριαρχία ασκείται στο ενωσιακό επίπεδο μεταξύ κρατών-μελών και ευρωπαϊκών θεσμών από κοινού και συνεπώς δεν τεκμηριώνεται, τουλάχιστον βάσει των διαδικασιών και προβλέψεων των ιδρυτικών συνθηκών, ότι η ΕΕ και η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης αντιτίθενται στην εθνική κυριαρχία.

Συνεπώς το ενωσιακό πολιτικό σύστημα επιφυλάσσει κεντρικό ρόλο στο κράτος, αφού διαμορφώνει τους ευρωπαϊκούς θεσμούς και συνεργεί μαζί τους στην παραγωγή δημοσίων πολιτικών. Είναι δηλαδή φορέας της ενοποιητικής διαδικασίας, αλλά ταυτόχρονα είναι και υποκείμενό της.

«Υποκείμενο εφόσον υφίσταται τα αποτελέσματα του κοινοτικού/Ενωσιακού δικαίου και των Ενωσιακών πολιτικών, καθώς και ποικίλες πιέσεις για την οργανωτική και λειτουργική αναδιάρθρωση του, ώστε να μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά το ρόλο του μέσα στο θεσμικό και πολιτικό περιβάλλον της ΕΕ».

(Πασσάς,2012:26)

Με άλλα λόγια, η ΕΕ συγκροτεί σταδιακά και μέσα από τις αναθεωρήσεις των Συνθηκών ένα πολιτικό σύστημα όπου θεσμοί και κράτη-μέλη μοιράζονται την εξουσία και διαμορφώνουν από κοινού τις ενωσιακές πολιτικές, που σε δεύτερο στάδιο διεισδύουν στις εσωτερικές έννομες τάξεις και έχουν συνέπειες στις πολιτικές και στα εσωτερικά πολιτικά συστήματα διακυβέρνησης των κρατών-μελών. Αυτή η ανάπτυξη των θεσμών και πολιτικών στο ευρωπαϊκό και πρώτο επίπεδο και οι επιπτώσεις τους στο εσωτερικό των κρατών-μελών στη διοικητική οργάνωση και στο περιεχόμενο των πολιτικών σε δεύτερο στάδιο συνιστούν τις συνηθέστερες μορφές και αναφορές της έννοιας του εξευρωπαϊσμού (europeanization).

Ο εξευρωπαϊσμός είναι τα τελευταία χρόνια σημείο αναφοράς για τη μελέτη των ευρωπαϊκών δομών συνεργασίας μέσα από την παραγωγή ενός πλήθους ορισμών και εκφάνσεών του. Γενικά, κατά μια περίπτωση (Risse, Cowes & Caporaso, 2001:3) ο εξευρωπαϊσμός ορίζεται ως η «ανάδυση και ανάπτυξη στο ευρωπαϊκό επίπεδο διακριτών δομών διακυβέρνησης, δηλαδή πολιτικών, νομικών και κοινωνικών

θεσμών για την επίλυση πολιτικών προβλημάτων οι οποίοι σχηματοποιούν αλληλεπιδράσεις μεταξύ των δρώντων, και δικτύων πολιτικής που εξειδικεύονται στη δημιουργία ευρωπαϊκών κανόνων». Στο ενωσιακό σύστημα ο εξευρωπαϊσμός συνδέεται με διαδικασίες (α) οικοδόμησης, (β) διάχυσης και (γ) θεσμοποίησης τυπικών και άτυπων κανόνων, διαδικασιών, πολιτικών παραδειγμάτων, ύφους, τρόπων που γίνονται τα πράγματα, αλλά και κοινών πεποιθήσεων και νορμών που πρώτα ορίζονται στην πολιτική διαδικασία της ΕΕ και στη συνέχεια ενσωματώνονται στη λογική του εσωτερικού (εθνικό, περιφερειακό) λόγου, πολιτικών δομών και δημόσιων πολιτικών (Radaelli, 2000:4, 2004:3).

Υιοθετώντας μια «στενή» ερμηνεία στις ανωτέρω προτάσεις ορισμού, η χρήση της έννοιας του εξευρωπαϊσμού συνδέεται με τη διερεύνηση της συμβολής των κρατών-μελών στη διαμόρφωση των ενωσιακών θεσμών και την εκχώρηση αρμοδιοτήτων τους, δηλαδή αν και κατά πόσο η συμμετοχή τους συνεπάγεται τον περιορισμό του, ενώ στη δεύτερη περίπτωση γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι αλλαγές που επέρχονται σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο θεσμών, πολιτικών, λόγου και συμπεριφορών. Βάσει της ανωτέρω διατύπωσης, φρονούμε ότι και οι δύο προτάσεις αδυνατούν να αναδείξουν τη συνθετότητα του ενοποιητικού εγχειρήματος όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από τη συνάρθρωση του εθνικού και του υπερεθνικού και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση που δεν αφορά σε ψευδεπίγραφα διλήμματα του περισσότερου ή λιγότερου κράτους και γραμμικές διαδικασίες δράσης-αντίδρασης.

Ειδικότερα και με αναφορά στα εθνικά διοικητικά συστήματα, επισημαίνεται (Dimitrakopoulos & Passas, 2004:10; Πασσάς, 2012: 219) ότι στο ευρωπαϊκό επίπεδο ενυπάρχει μια διαδικασία προς τη διαμόρφωση ενός Ευρωπαϊκού Διοικητικού Χώρου χωρίς ωστόσο να οδηγούμαστε σε σύγκλιση των εθνικών διοικητικών συστημάτων. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από την εργασία του Τσέκου (2009), όπως έχουμε ήδη αναφέρει, όπου επισημαίνεται ότι η διοικητική συγκρότηση της ευρωπαϊκής διοίκησης διαμορφώθηκε για μια σειρά από λόγους(θεσμική ισοτιμία, πολυπολιτισμικότητα, εφαρμογή των ενωσιακών πολιτικών) κάτω από την επίδραση των δύο βασικών υποδειγμάτων διοικητικής συγκρότησης στον ευρωπαϊκό χώρο, του κανονιστικού και του επιχειρησιακού. Με άλλα λόγια η διαδικασία της ολοκλήρωσης ενισχύει τα δύο μοντέλα και συνεπώς απουσιάζει ένα σύνολο ευρωπαϊκών αρχών διοικητικού δικαίου(προβλεψιμότητα, διαφάνεια, λογοδοσία, αποτελεσματικότητα)από τη μια πλευρά, αλλά και από την άλλη η ικανότητα των υπηρεσιών των κρατών-μελών να τις εφαρμόζουν με τον ίδιο τρόπο.

Περαιτέρω, μια έκφανση του εξευρωπαϊσμού ως εκ των άνω (top-down) διαδικασία ενέχει τον κίνδυνο μελέτης και ερμηνείας της ΕΕ ως μιας ανεξάρτητης μεταβλητής έναντι των κρατών-μελών (Dimitrakopoulos & Passas, 2004:όπ.π.). Αυτό όμως δεν ευσταθεί, δεδομένου ότι το ενωσιακό πολιτικό σύστημα συνιστά ως δομή μια νέα βαθμίδα διακυβέρνησης, όπου συναρθρώνονται το κράτος και οι ευρωπαϊκοί θεσμοί, και ως λειτουργία μια συνεχή αλληλεπίδραση.

Άλλωστε, αν ευσταθούσε η υπόθεση ότι η ΕΕ συνιστά ανεξάρτητη μεταβλητή έναντι των κρατών-μελών, αυτό αναντίρρητα θα έπρεπε να συνοδεύει την αντίληψη ότι προέκυψε από «παρθενογένεση». Κάτι τέτοιο όμως δεν ισχύει, καθόσον η ΕΕ σαφώς και παρουσιάζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που θεμελιώνουν τη μοναδικότητά της, ωστόσο διαμορφώθηκε από τα κράτη και ως εκ τούτου παρουσιάζει βασικά υποδείγματα των θεσμών και λειτουργιών τους και εκ τούτου αναπαράγει και τις ανεπάρκειές τους. Δηλαδή πέραν της διάρθρωσης της ΕΕ ως ένα ιδιότυπο πολιτικό σύστημα θεσμών και κανόνων οι οποίοι διαμορφώνουν πολιτικές που επηρεάζουν τους Ευρωπαίους πολίτες, παρουσιάζει και αντίστοιχα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σύγχρονα πολιτικά συστήματα.

Ακολουθώντας, όπως αποδεικνύει η παρούσα έρευνα, η μελέτη των δημοσίων πολιτικών της ΕΕ και οι επιπτώσεις τους σε εθνικούς θεσμούς και πολιτικές υπό την υπόθεση/εξέταση της μεταξύ τους συμβατότητας (compatibility)⁹⁷ εμφανίζει, όπως καίρια επισημαίνει ο Πασσάς (2009:86, 2012:221), τη σημαντική δυσκολία για τον ερευνητή του φαινομένου της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης να επιβεβαιώσει τη γραμμική συνάρτησή τους, καθόσον οι θεσμικές και διοικητικές αλλαγές επέρχονται ως συνέπεια και άλλων επιδράσεων ή της εν γένει τάσης του για αλλαγή ή η όποια αλλαγή συντελείται δεν είναι ούτε αυτόματη ούτε δεδομένη. Κοντολογίς, το πρόβλημα που ανακύπτει είναι πώς μετράμε τον εξευρωπαϊσμό ή με άλλα λόγια πώς πρώτον θα εξακριβώσουμε αν οι επιπτώσεις που έχει στο εσωτερικό μιας χώρας είναι συνέπεια της συμμετοχής της στην ΕΕ ή αντίθετα οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες και δεύτερον πολύ πιο δύσκολα και δεδομένης της διάδρασης ανάμεσα στα δύο επίπεδα—εθνικό και ευρωπαϊκό—τι μεταδόθηκε, με ποιο τρόπο, σε ποιο βαθμό και από ποιον (Featherstone & Παπαδημητρίου, 2010:60).

Όπως άλλωστε επισημαίνει ο Radaelli (2004:7), με αναφορά στη συμβατότητα ή ασυμβατότητα μεταξύ εθνικών και Ενωσιακών θεσμών και πολιτικών, υπάρχουν παραδείγματα του εξευρωπαϊσμού χωρίς αντίστοιχα να υπάρχει μεγάλη πίεση προσαρμογής. Τέτοιες εξελίξεις προκύπτουν σε μια σειρά περιπτώσεων και σχετίζονται με τις μεθόδους διακυβέρνησης της ΕΕ, όταν κράτη-μέλη θεωρούν ότι οι αλλαγές που επιχειρούνται είναι περιορισμένης έκτασης και ότι απαιτούνται ευρύτερες, ακόμη και όταν η συμμετοχή στην ΕΕ και οι δεσμεύσεις που συνεπάγεται χρησιμοποιούνται ως πρόσχημα για την επιβολή μεταρρυθμίσεων και αλλαγών.

Κατόπιν των ανωτέρω, το ερώτημα που προκύπτει είναι αν ο εξευρωπαϊσμός βοηθάει στη μελέτη της δομής και λειτουργίας της Ένωσης και των επιδράσεων που προκαλεί στις πολιτικές και τους θεσμούς των κρατών-μελών ή αν αντίθετα δεν έχει κανένα νόημα,

⁹⁷ Βλ. Börzel, T.(1999), Towards Convergence in Europe? Institutional adaptation to Europeanization in Germany and Spain. *Journal of Common Market Studies*, Vol.37(4), σελ.573-596, η οποία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι αλλαγές στους εθνικούς θεσμούς είναι πιο πιθανή να συμβεί όταν υπάρχει μια σημαντική ασυμβατότητα (misfit) μεταξύ των εθνικών και ευρωπαϊκών θεσμών, στις οποίες οι εσωτερικοί δρώντες ανταπαντούν με μια στρατηγική που μάλλον περιορίζει παρά διευκολύνει τη θεσμική προσαρμογή.

δεδομένου ότι έφτασε να καταστεί συνώνυμο της ίδιας της ολοκλήρωσης (Howell, 2002: 15-16).

Οι Börel & Risse (2000:1-20, 2003:57-80) από τη μια πλευρά αλλά και ο Radaelli (2003:27-56) από την άλλη, επιχείρησαν στην ουσία να διορθώσουν αυτές τις «ανωμαλίες» στην έννοια και τη χρήση του εξευρωπαϊσμού, εξετάζοντας και προτείνοντας μια σειρά από εκδοχές, για να απαντήσουν στο ερώτημα για το βαθμό που επέρχονται οι αλλαγές. Ειδικότερα οι Börel & Risse διέκριναν: (α) την απορρόφηση (absorption), σύμφωνα με την οποία τα κράτη-μέλη είναι ικανά να υιοθετούν τις ευρωπαϊκές πολιτικές και ιδέες και να αναπροσαρμόζουν θεσμούς τους χωρίς ουσιαστικά να τροποποιούν τους ίδιους, τις υπάρχουσες διαδικασίες ή πολιτικές και συνεπώς στην περίπτωση αυτή ο βαθμός της εσωτερικής αλλαγής είναι μικρός, (β) την προσαρμογή (accommodation), κατά την οποία τα κράτη-μέλη αντιμετωπίζουν την πίεση του εξευρωπαϊσμού αναπροσαρμόζοντας με συνηθέστερο τρόπο την ενσωμάτωση νέων θεσμών και πολιτικών στις ήδη υπάρχουσες διαδικασίες, πολιτικές και θεσμούς, γεγονός που συνιστά μέτρια αλλαγή, και (γ) το μετασχηματισμό (transformation), που υποδηλώνει ότι τα κράτη-μέλη αντικαθιστούν τους υπάρχοντες θεσμούς, πολιτικές και διαδικασίες με διαφορετικούς ή οι αλλαγές που υιοθετούν είναι σε τέτοιο βαθμό που τα χαρακτηριστικά ή/και οι υποκείμενες σ' αυτούς συλλογικές αντιλήψεις να συνιστούν ριζική αλλαγή, κατάσταση που υποδηλώνει υψηλό βαθμό αλλαγής. Ο Radaelli επισημαίνει την παρουσία δύο ακόμη, ακραίων, αποτελεσμάτων του εξευρωπαϊσμού, την αδράνεια (inertia), μια κατάσταση χωρίς αλλαγές, και την επαναφορά (retrenchment), βάσει της οποίας ο επηρεασμός μπορεί να οδηγήσει σε συνθήκες λιγότερο ευρωπαϊκές.

Είναι επαρκείς οι ανωτέρω επισημάνσεις για τη χρησιμοποίηση του εξευρωπαϊσμού ως αναλυτικού εργαλείου; Αρχικά θα πρέπει να επισημανθεί πως ο εξευρωπαϊσμός θα πρέπει να αντιμετωπιστεί ως μια σύνθετη έννοια που περιλαμβάνει μια διαλεκτική σχέση μεταξύ κράτους και Ένωσης. Ακολουθώντας, όπως ορθά υποστηρίζει ο Olsen (2002:922)⁹⁸, το θέμα δεν είναι τι είναι ο εξευρωπαϊσμός αλλά αν και κατά πόσο και με ποιο τρόπο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση της δυναμικής εξέλιξης της ευρωπαϊκής πολιτείας και των συστατικών μερών της. Υπό την έννοια αυτή, θα πρέπει κάθε φορά να μπαίνουν υποθέσεις στα θεσμικά και πολιτικά χαρακτηριστικά της ΕΕ, ήτοι: (α) στο πεδίο της δημόσιας πολιτικής, (β) στον τύπο της δημόσιας πολιτικής, (γ) στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε τομέα και τύπου πολιτικής, όπως οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων, το εύρος των αρμοδιοτήτων της ΕΕ κ.ά., και (δ) στους στόχους που έχουν τεθεί σε κάθε τομέα πολιτικής (Πασσάς, 2009: 89-90, 2012:215-216). Το δε θέμα της σύγκλισης ή της απόκλισης θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με

⁹⁸ Ο Olsen, J.(2002), Many faces of Europeanization. Journal of Common Market Studies, Vol.40(5), σελ.921-952, σε μια από τις περισσότερο αναφερόμενες μελέτες παρουσιάζει πέντε διαστάσεις για τον εξευρωπαϊσμό, που μπορεί να συνιστά: (α) την αλλαγή των εξωτερικών συνόρων της ΕΕ, όπως συμβαίνει με τις διευρύνσεις, (β) την ανάπτυξη θεσμών στο ευρωπαϊκό επίπεδο, (γ) τη διείσδυση ευρωπαϊκών νορμών και πολιτικών στις εσωτερικές πολιτικές και συστήματα διακυβέρνησης, (δ) τη μεταφορά μοντέλων πολιτικής οργάνωσης εκτός της ΕΕ και (ε) τη διαμόρφωση της Ευρώπης σε μία περισσότερο διακριτή, συνεκτική και ισχυρή πολιτική οντότητα, που οδηγεί σε πολιτική ενοποίηση.

προσοχή, διερευνώντας την εξέταση των αλλαγών αρχικά στο μακρο-επίπεδο και ακολούθως στο μικρο-επίπεδο, διακρίνοντας κάθε φορά σε κλιμακούμενης δυσκολίας περιοχές από τους θεσμούς, πολιτικές και εργαλεία (Börel & Risse, 2000:11).

Περαιτέρω, η εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων αναφορικά με τις επιδράσεις και τις αλλαγές που προκύπτουν στα κράτη-μέλη, εκτός από το βάθος και το εύρος της διείσδυσής τους, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το χρόνο, το συγχρονισμό και το ρυθμό με τον οποίο αυτές επέρχονται ανάλογα με τους τομείς πολιτικής, τις γεωγραφικές περιοχές και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα κράτη-μέλη σε επίπεδο πολιτικής, πολιτειακής οργάνωσης και εσωτερικών ιδιομορφιών (Featherstone & Παπαδημητρίου, 2010:55). Αυτό άλλωστε αποτελεί το έναυσμα για τη χρήση του εξευρωπαϊσμού, το γεγονός δηλαδή ότι τα κράτη-μέλη υιοθετούν με διαφορετικό τρόπο, βαθμό και ρυθμό τις αλλαγές που έχουν αφετηρία το θεσμικό και πολιτικό σύστημα της ΕΕ. Η περίπτωση δε της διερεύνησης του ύφους πολιτικής (policy style), δηλαδή η απάντηση στο ερώτημα για τον τρόπο με τον οποίο οι κυβερνήσεις προσεγγίζουν την επίλυση των προβλημάτων, όπως επίσης για το ποιες σχέσεις αναπτύσσουν με τους άλλους δρώντες στο πλαίσιο της εσωτερικής πολιτικής διαδικασίας (Richardson et al, 1982:12-13), μπορεί να είναι μια χρήσιμη εξαρτημένη μεταβλητή που παρά τις όποιες υποθέσεις, περιορισμούς και κριτήρια μπορεί να μας οδηγήσει στην εξακρίβωση έστω και κάποιων τάσεων για τις αλλαγές που μπορεί να επέλθουν όχι μόνο στο επιμέρους επίπεδο θεσμών, πολιτικών και των εργαλείων τους, αλλά ευρύτερα της διακυβέρνησης (Buller & Gamble, 2002).

Ειδικότερα, όπως ισχυρίζεται ο Richardson, σαφώς και όλες οι πολιτικές δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν με τον ίδιο τρόπο και συνεπώς η άποψη του Lowi (1964,1972) είναι σωστή. Ωστόσο, από την άλλη, δεν μπορούν επίσης να διαχωριστούν σε τέτοιο βαθμό ώστε να μην μπορούν να καταχωριστούν σε μια βασική τυπολογία ύφους πολιτικής. Η εξακρίβωση έστω κοινών τάσεων μπορεί να οδηγήσει σε υποθέσεις για μελλοντικά συμπεράσματα (Richardson et al, 1982:5).

Σε κάθε περίπτωση, η μελέτη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης ως παράγοντα πίεσης για αλλαγές στο επίπεδο των πολιτικών, θεσμών και διαδικασιών των κρατών-μελών, ανεξάρτητα από το αν μπορούν να οδηγήσουν σε συμπεράσματα για συγκλίσεις ή αποκλίσεις, παρέχει γνώση για το πώς αρθρώνεται και λειτουργεί η ενωσιακή πολιτική διαδικασία, όπως επίσης για τις αδυναμίες, ανεπάρκειες και ιδιομορφίες που εμφανίζουν στο εθνικό επίπεδο οι θεσμοί, οι πολιτικές και οι διαδικασίες, γεγονός που μας επαναφέρει στην αρχική επισήμανση της παραγράφου και στην ανάγκη τα κράτη-μέλη να διαχειριστούν αποτελεσματικά το ρόλο τους στο θεσμικό και πολιτικό περιβάλλον της ΕΕ. Κοντολογίς το κράτος-μέλος είναι φορέας και υποκείμενο της ενοποιητικής διαδικασίας και συνεπώς δέχεται τις επιδράσεις του ευρωπαϊκού οικοδομήματος υπό το πρίσμα της συμμετοχής του σε αυτό. Σε αντίθετη περίπτωση, η γραμμική αντίληψη για τις σχέσεις κράτους και Ένωσης συσκοτίζει την ενωσιακή πολιτική διαδικασία και καθιστά τα διαπιστούμενα κάθε φορά ευρήματα έωλα.

3.6 Νεο-θεσμική θεωρία και Ευρωπαϊκή Πολιτεία (Polity)

Η χρήση του εξευρωπαϊσμού ως αναλυτικού εργαλείου μας οδηγεί στη βασική παραδοχή της θεσμικής θεωρίας ότι «οι θεσμοί έχουν σημασία». Η παραδοχή αυτή δεν είναι νέα. Όπως επισημαίνουν οι March και Olsen (1984:734) στο πολυαναφερόμενο έργο τους «The new Institutionalism: Organizational factors in political life», κατά την μπιχεβιοριστική αντίληψη οι θεσμοί γίνονταν αντιληπτοί ως αρένες μέσα στις οποίες η πολιτική συμπεριφορά λαμβάνει χώρα καθοδηγούμενη από άλλους θεμελιώδεις παράγοντες. Ωστόσο, χωρίς να παραγνωρίζεται η σημασία του κοινωνικού περιεχομένου των πολιτικών και των κινήτρων των μεμονωμένων δρώντων, οι March και Olsen μέσω του νεο-θεσμισμού υπεραμύνονται της απόδοσης ενός περισσότερο αυτόνομου ρόλου στους θεσμούς, που δε συμβιβάζεται με την άποψη ότι αποτελούν απλές αντανakλάσεις της οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά ορίζουν και υπερασπίζονται οι ίδιοι συμφέροντα. Είναι δηλαδή οι ίδιοι πολιτικοί δρώντες (March & Olsen, 1984:738, 2005:4).

Η παλαιά θεσμική θεωρία είχε ως κύριο καθήκον την ανάλυση των τυπικών δομών και λειτουργιών. Αντίθετα η νεο-θεσμική θεωρία ενδιαφέρεται και για όλες τις διαδικασίες, τυπικές και άτυπες, αλλά και χαρακτηριστικά όπως οι πεποιθήσεις, οι κώδικες συμπεριφοράς και η κουλτούρα των θεσμών (March & Olsen, 1989:22). Η νεο-θεσμική θεωρία, συνεπώς, διευρύνει τις παραδοσιακές παραδοχές για τον ορισμό των θεσμών και επικεντρώνεται στον τρόπο που οι θεσμοί διαμορφώνουν, επηρεάζουν ή περιορίζουν πολιτικές συμπεριφορές.

Εντός της νεο-θεσμικής θεωρίας συμπεριλαμβάνονται τρεις επιμέρους εκδοχές. Ο ιστορικός θεσμισμός (historical institutionalism), ο θεσμισμός της ορθολογικής επιλογής (rational choice institutionalism) και ο κοινωνιολογικός θεσμισμός (sociological intuitionism). Για τους ιστορικούς νεο-θεσμικούς η διαπάλη μεταξύ ανταγωνιστικών ομάδων για τους περιορισμένους πόρους βρίσκεται πάντα στο κέντρο της πολιτικής και εξηγεί τον τρόπο που οι συγκρούσεις αυτές λαμβάνουν χώρα, και πως τελικά καταλήγουν με την επικράτηση ορισμένων συμφερόντων έναντι άλλων. Κατά βάση οι ιστορικοί νεο-θεσμικοί, επηρεασμένοι από τους δομικούς λειτουργιστές, βλέπουν την πολιτεία ως ένα συνολικό σύστημα που τα μέρη του αλληλοεπηρεάζονται. Ωστόσο, ενώ αποδέχονται αυτή την άποψη, θεωρούν την πολιτική οργάνωση της πολιτείας ή της πολιτικής οικονομίας ως τον κυριότερο παράγοντα που μπορεί να διαμορφώνει συλλογικές συμπεριφορές και να παράγει διακριτά αποτελέσματα (outcomes). Πολλές από τις μελέτες τους είναι συγκριτικές, και δίνουν έμφαση στις επιπτώσεις των εθνικών πολιτικών θεσμών στη δόμηση σχέσεων Βουλευτών, ψηφοφόρων, οργανωμένων συμφερόντων και δικαστών. Σημαντικό μέρος των μελετών τους μπορεί να αφορά στη συγκριτική πολιτική οικονομία και να επεκτείνει την ανάλυσή τους στα εθνικά συνδικάτα εργαζομένων, στις εργοδοτικές οργανώσεις και στα δημοσιονομικά συστήματα (Hall&Taylor, 1996:937-938; Σωτηρόπουλος, 2007α:14-22). Πώς ορίζουν τους θεσμούς οι ιστορικοί νεο-θεσμικοί;

«Οι θεσμοί για την ιστορική νεο-θεσμική προσέγγιση ορίζονται ως άτυπες και τυπικές διαδικασίες, πρακτικές, νόρμες και συμβάσεις που είναι εμπεδωμένες στην οργανωτική δομή της πολιτείας ή της πολιτικής οικονομίας (ό.π.π.)». Για τους ιστορικούς νεο-θεσμικούς η ιστορική εξέλιξη είναι διαχρονικά εξαρτημένη (path dependent). Στην περίπτωση της αλλαγής οι διαθέσιμες επιλογές που υπάρχουν είναι περιορισμένες και εξαρτώνται από επιλογές και παγιωμένα στοιχεία που υπάρχουν στο παρελθόν αποκλείοντας συγκεκριμένες επιλογές και ευνοώντας την ανάδειξη άλλων. Αυτά τα παγιωμένα στοιχεία είναι οι θεσμοί που σπρώχνουν την ιστορική εξέλιξη σε συγκεκριμένα μόνο μονοπάτια (Τσακατίκα, 2004:146). Οι δρώντες, από την άλλη, δεν έχουν πλήρη επίγνωση των θεσμικών επιλογών και συνεπειών. Δηλαδή δεν μπορούν να προβλέψουν τις συνέπειες της συμμετοχής τους μέσα στα θεσμικά περιβάλλοντα (Rosamond, 2006:173)⁹⁹.

Η ορθολογική νεο-θεσμική προσέγγιση αντλεί τις υποθέσεις της από τη σχολή της ορθολογικής επιλογής και το ερευνητικό ενδιαφέρον των επιστημών που την υιοθετούν αφορά την εξέταση των κανόνων που ρυθμίζουν τις νομοθετικές διαδικασίες και τις αρμοδιότητες των κοινοβουλευτικών επιτροπών και την επίδραση όλων των ανωτέρω στη διαμόρφωση των προτάσεων για τη λήψη απόφασης (Τσακατίκα, 2004:139). Βασικά χαρακτηριστικά της ορθολογικής νεο-θεσμικής προσέγγισης είναι ότι οι δρώντες λειτουργούν στη βάση σταθερών προτιμήσεων και επιδιώκουν τη μεγιστοποίηση των συμφερόντων τους μέσα από συνεχείς υπολογισμούς. Βλέπουν την πολιτική ως μια διαδικασία κατά την οποία προκύπτουν συνεχώς διλήμματα συλλογικής δράσης και υπό την έννοια αυτή οι υπολογισμοί των δρώντων επηρεάζονται από την αναμενόμενη ή ενδεχόμενη συμπεριφορά των άλλων. Όσον αφορά την αλλαγή των θεσμών, οι ορθολογικοί νεο-θεσμικοί θεωρούν ότι συνεχίζουν να υπάρχουν όσο εξυπηρετούν τις ανάγκες αυτών που τον διαμόρφωσαν (Hall & Taylor, 1996:944-945). Όπως διαπιστώνουν και οι Featherstone και Παπαδημητρίου (2010:58), ο ορθολογικός θεσμισμός αντιλαμβάνεται τους θεσμούς με ένα μινιμαλιστικό τρόπο.

Ενώ λοιπόν οι ορθολογικοί νεο-θεσμικοί βλέπουν τις τυπικές διαστάσεις των θεσμών, οι κοινωνιολόγοι νεο-θεσμικοί δίνουν έμφαση στις συμπεριφορές, τις πεποιθήσεις και τα σύμβολα που συγκροτούν την ατομική δράση και συνεπώς ο ορισμός που δίνεται στους θεσμούς είναι ο πλέον ευρύς. Όπως διατείνονται οι Hall & Taylor (1996:947), θεσμοί και κουλτούρα γίνονται ένα. Οι θεσμοί για τους κοινωνιολόγους νεο-θεσμικούς δε διαμορφώνονται μόνο για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των δρώντων, αλλά θα πρέπει να είναι και αποδεκτοί μέσα στο περιβάλλον που διαμορφώνονται. Οι θεσμοί και τα άτομα βρίσκονται σε μια κατάσταση αλληλεπίδρασης. Οι θεσμοί έχουν την ικανότητα να διαμορφώνουν τις συνθήκες για την ατομική δράση,

⁹⁹ Ο Τσινισιζέλης, Μ. (2001), ό.π.π., σελ.218, ορθά υποστηρίζει πως η αντίληψη της ιστορικής νεο-θεσμικής προσέγγισης, ότι οι προτιμήσεις των δρώντων διαμορφώνονται ενδογενώς, δηλαδή επιβάλλονται από την προηγούμενη εμπειρία, δεν διαφοροποιείται στην ουσία από τη «λειτουργική σύνδεση» του νεολειτουργισμού έστω και αν σ' αυτή την περίπτωση η επιλογή είναι συνειδητή.

δηλαδή κοινωνικοποιούν τα υποκείμενά τους και αυτά με τη σειρά τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στους ρόλους τους, επιχειρούν να ερμηνεύσουν τα στοιχεία τους, γεγονός που δημιουργεί μια ενεργή σχέση η οποία τελικά οδηγεί σε ανατροφοδότηση των θεσμών με νέα στοιχεία (Τσακατικά, 2004:144-145). Πρόκειται για μια αντίληψη στη βάση της οποίας η κοινωνική πραγματικότητα συγκροτείται και εκφράζεται υποκειμενικά.

Η νεο-θεσμική θεωρία άσκησε μεγάλη επιρροή στη μελέτη της ΕΕ και ειδικότερα στον προσδιορισμό της θέσης και του ρόλου των ευρωπαϊκών θεσμών. Η εκάστοτε βέβαια επιλογή από τις επιμέρους προσεγγίσεις δεν οδήγησε στα ίδια ερμηνευτικά αποτελέσματα και, ενώ αυτό ήταν αναμενόμενο στο βαθμό που δεν έχουν την ίδια αφετηρία και συνεπώς δε μοιράζονται τις ίδιες υποθέσεις, διαφορές προέκυψαν και στο εσωτερικό τους. Η αναφορά αφορά τις μελέτες που προήλθαν από τον ορθολογικό νεο-θεσμισμό. Ειδικότερα, ενώ οι θεωρητικοί της ορθολογικής επιλογής μοιράζονται την αντίληψη ότι τα κράτη-μέλη εκχωρούν εξουσίες στην ΕΕ προκειμένου να αντλήσουν διάφορα πλεονεκτήματα, όπως τη μείωση του κόστους συναλλαγών, τη συμμόρφωση προς τις πολιτικές (Nugent, 2009:715), καταλήγουν τελικά σε αποτελέσματα που προσεγγίζουν άλλοτε τις απόψεις της υπερεθνικής διακυβέρνησης και άλλοτε του φιλελεύθερου διακυβερνητισμού. Με τα λόγια του Hix (2005:17) οι μελετητές που ασπάζονται τη βασική υπόθεση της ορθολογικής επιλογής, για την επιδίωξη μεγιστοποίησης των συμφερόντων από τους δρώντες, δε θεωρούν *a priori* ότι οι διαδικασίες διαμεσολάβησης, επιβολής των συμφερόντων και διευθέτησης των συγκρούσεων (politics) ελέγχονται από τις κυβερνήσεις των κρατών-μελών ούτε αντίθετα από τους ευρωπαϊκούς θεσμούς, και συνεπώς αξιολογούν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες τα αντίθετα αυτά αποτελέσματα προκύπτουν¹⁰⁰. Το ζητούμενο όμως κατά την παρατήρηση των Aspinwall & Schuеider (2000:14-15) είναι αν και πόσο οι κατασκευές αυτές μπορούν να συλλάβουν τα περισσότερο σημαντικά χαρακτηριστικά της εμπειρικής πραγματικότητας.

Αυτή την πραγματικότητα της καθημερινής λειτουργίας και τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματά της μέσα στην ΕΕ και τα κράτη-μέλη μπορούμε να την κατανοήσουμε μέσα από την ιστορική νεο-θεσμική προσέγγιση, και ειδικότερα τον τρόπο ορισμού των θεσμών, τον

¹⁰⁰ Εκτός της εργασίας του Tsembelis, G.- Garrett, G. (1997), ό.π. και Garrett, G.-Tsembelis, G. (1997), ό.π., υποσημ.80, βλ. Franchino, F. (2004), *Delegating powers in the European Community*. British Journal of the Political Science, Vol.34(2), σελ.269-293, ο οποίος «εγκαλεί» τους Tsembelis, G.- Garrett, G. για την άποψή τους ότι η εκτελεστική διακριτική ευχέρεια της Επιτροπής είναι μεγαλύτερη όταν το Συμβούλιο υιοθετεί πράξεις ομόφωνα, καθόσον με τον τρόπο αυτό αγνοούν τον εκτελεστικό ρόλο των εθνικών αρχών. Γενικότερα για το έργο του Γιώργου Τσεμπελή βλ. Tsembelis, G. (1990), *Nested Games: Rational Choice in Comparative Politics*. University of California Press, Berkeley και τη μετάφρασή του στα ελληνικά Τσεμπέλης, Γ. (2004), *Εμφωλευμένα παίγνια. Η ορθολογική επιλογή στη συγκριτική πολιτική*. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα. Για την αξιολόγηση του έργου αυτού βλ. τη βιβλιοκριτική του Αλεξόπουλου, Α. (2004), *Βιβλιοκριτικές. Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*. Όπως υποστηρίζει, ο Τσεμπελής καινοτομεί γιατί εισάγει στη θεωρία των παιγνίων την κατηγορία της «εμφωλευμένης διάδρασης». Σε αυτή τη σύνθετη δράση δεν είναι οι δρώντες μη ορθολογικοί αλλά μπορεί να παίζουν σε περισσότερα του ενός «ταμπλό» και για το λόγο αυτό να αξιολογούν κέρδη και ζημιές συνολικά.

προσδιορισμό των σχέσεων των θεσμών με τα υποκείμενά τους, την ικανότητα που διαθέτουν να παγιώνονται δεσμεύοντας τις διαθέσιμες επιλογές των δρώντων ή να μεταβάλλονται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και παράγοντες σε δεδομένες χρονικές στιγμές¹⁰¹.

Η ΕΕ διαρθρώνεται σε ένα σύστημα θεσμών που συμμετέχουν στην παραγωγή δημόσιων πολιτικών και στη διακυβέρνησή της. Το σύστημα αυτό των θεσμών όμως δεν αναπαρίσταται μόνο στις τυπικές ρυθμίσεις των ιδρυτικών Συνθηκών και των αναθεωρήσεών τους. Από την εποχή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων μέχρι σήμερα, η ΕΕ περιλαμβάνει στους θεσμούς της μια σειρά άτυπων διαδικασιών, πρακτικών, διευθετήσεων, νορμών και αξιών οι οποίες επιτελούν σημαντικό ρόλο στην ευρωπαϊκή διακυβέρνηση, στοιχεία τα οποία θα πρέπει να γνωρίζουμε, ώστε να είναι δυνατόν να διερευνηθεί ο τρόπος λειτουργίας του ευρωπαϊκού πολιτικού συστήματος και οι παθογένειές του.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα άτυπων διαδικασιών αποτελέσαν ειδικότερα στο παρελθόν οι συναντήσεις των Υπουργών Εξωτερικών της ΕΠΣ, οι συναντήσεις των Υπουργών των κρατών-μελών εντός του πλαισίου του Συμβουλίου αλλά εκτός των τυπικών συνθέσεων του (the Ministers for Education, meeting within the Council), όπως στην περίπτωση των Υπουργών Παιδείας στη δεκαετία του 1970, και του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για μακρύ χρονικό διάστημα.

Αντίστοιχα στο σύστημα διακυβέρνησης της ΕΕ έχει υιοθετηθεί ένα σύνολο πρακτικών που επηρεάζουν τις σχέσεις ανάμεσα στους ευρωπαϊκούς θεσμούς αλλά και με τα κράτη-μέλη και κατ'επέκταση την παραγωγή και υλοποίηση των ευρωπαϊκών πολιτικών. Φορέα τέτοιων πρακτικών αποτελεί συνήθως η Επιτροπή με πεδίο αναφοράς τις νομοθετικές διαδικασίες, στο πλαίσιο των οποίων από τα πρώτα κιόλας στάδια επιδιώκεται η ανάπτυξη σειράς άτυπων διαβουλεύσεων, προκειμένου να διαπιστωθεί η συμφωνία για το περιεχόμενο της προτεινόμενης ρύθμισης. Περαιτέρω, η Μενδρινού (2010:60) μας επισημαίνει ότι η Επιτροπή, από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, έχοντας ήδη καθιερώσει πρακτικές ελέγχου της πορείας ενσωμάτωσης των οδηγιών για την εσωτερική αγορά, ζήτησε από τα κράτη-μέλη την αποστολή των σχεδίων νόμων υλοποίησης των οδηγιών πριν από το πέρας των προθεσμιών υλοποίησής τους. Με τον τρόπο αυτό η Επιτροπή πέτυχε όχι μόνο να αναγνωρίζει έγκαιρα τις περιπτώσεις που αφορούν τη μη ενσωμάτωση, αλλά και εκείνες τις παραβιάσεις που προκύπτουν από τη λήψη μέτρων που δεν ανταποκρίνονται στην υλοποίηση των οδηγιών ή την πλημμελή υλοποίησή τους. Τις πρακτικές αυτές θα πρέπει να επισημαίνουμε και να εξετάζουμε, καθόσον αποτελούν μέσο για την κατανόηση της θεσμικής ανάπτυξης και αλληλεπίδρασης.

¹⁰¹ Για τη συζήτηση που διεξάγεται και αφορά την αλλαγή των θεσμών από την πλευρά της ιστορικής νεο-θεσμικής προσέγγισης βλ. Μενδρινού, Μ.(2002), Η δυναμική αλλαγής και η διαχείρισή της, στην Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση. Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης. Τεύχος 20, σελ. 25 και την εκεί υποσ. 20. Σημαντική βέβαια συμβολή στην απάντηση αυτή έχει η Τσακατικά, Μ.(2004), Η αχίλλειος πτέρνα των νεο-θεσμικών προσεγγίσεων: πώς αλλάζουν οι πολιτικοί θεσμοί. Επιστήμη και Κοινωνία. Τεύχος 13, σελ.135-166. Η Τσακατικά θεωρεί ότι η ιστορική νεο-θεσμική προσέγγιση προσεγγίζει καλύτερα την αλλαγή, γιατί εκτός των εξωτερικών παραγόντων εξετάζει τη διάσταση της εξουσίας και του χρόνου.

«Η μελέτη της μη συμμόρφωσης παρέχει ένα καλό μέσο για την εξέταση της θεσμικής ανάπτυξης των εμπλεκόμενων δρώντων και φορέων. Η θεσμική ανάπτυξη συχνά προκύπτει αργά και μέσα από την ανάπτυξη πρακτικών που επιτρέπουν τη θεσμική εκμάθηση των εμπλεκόμενων οργανισμών».

(Μενδρινού, 2010:64)

Ο Bulmer (1994:362-363), από την πλευρά του με τις εργασίες του, μας έχει υποδείξει την αποκρυπτογράφηση νορμών, αξιών και ιδεών που βρίσκονται ενσωματωμένες στους θεσμούς της ΕΕ, οι οποίες εξελίσσονται στο χώρο και στο χρόνο και έχουν σημαντικό αντίκτυπο στη λειτουργία του συστήματος. Ειδικότερα η ΕΕΠ και η Συνθήκη του Μάαστριχτ ενσωμάτωσαν μια σειρά αλλαγών στις νόρμες της Κοινότητας ως πρότυπα συμπεριφοράς. Τέτοιο παράδειγμα μπορεί να θεωρηθεί η απόφαση των κρατών-μελών να υιοθετήσουν, παρά τις όποιες αντιθέσεις, έναν κανονισμό για τον έλεγχο των συγκεντρώσεων μεταξύ επιχειρήσεων, με σκοπό την εκπλήρωση του στόχου της εσωτερικής αγοράς, ρύθμιση που ωστόσο προχωρούσε πιο πέρα από τις προγραμματικό πλαίσιο της νομοθεσίας που έθετε η Λευκή Βίβλος. Άλλο παράδειγμα αποτελεί η Επιτροπή και η αποστολή της ως υπερασπιστή του συλλογικού συμφέροντος της ΕΕ, που φαίνεται ότι ενισχύεται σε περιόδους που η πορεία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης είναι ανοδική.

Η ΕΕΠ, εκτός των αλλαγών στις νόρμες σε επίπεδο θεσμικό, είχε ταυτόχρονα ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της παρουσίας των νεοφιλελεύθερων αξιών, ενώ η Συνθήκη του Μάαστριχτ από την άλλη πλευρά σηματοδότησε την εισαγωγή νέων εννοιών, όπως αυτή της επικουρικότητας (Bulmer, 1997:6). Το κρίσιμο σε αυτές τις περιπτώσεις είναι ότι η επικράτηση συγκεκριμένων νορμών, αξιών και ιδεών δεν προκύπτει ως μια ουδέτερη διαδικασία, αλλά μέσα από συγκρούσεις μεταξύ μελών-ομάδων του ευρωπαϊκού συστήματος που έχουν διαφορετική θέση και δυνατότητες επιρροής. Υπό την έννοια, αυτή ο Bulmer υποστηρίζει ότι αυτά είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να μελετάμε σε κάθε μορφή διακυβέρνησης, είτε αυτή είναι η ΕΕ είτε τα κράτη (ό.π.). Με άλλα λόγια η ιστορική νεο-θεσμική προσέγγιση συνδέει μεθοδολογικά τη μελέτη της ευρωπαϊκής πολιτείας με τη συγκριτική πολιτική ανάλυση.

Το αμέσως επόμενο ερώτημα που τίθεται είναι γιατί τα κράτη-μέλη αναθέτουν αρμοδιότητες στους ευρωπαϊκούς θεσμούς και πώς αυτοί δομούν τις ατομικές και συλλογικές συμπεριφορές. Για τους ορθολογικούς νεο-θεσμικούς η εξήγηση δίνεται εδώ και καιρό μέσα από την αναλυτική προσέγγιση του εντολέα-εντολοδόχου (principal-agent). Αφορά την προσπάθεια των κρατών-μελών να μειώσουν τα κόστη συναλλαγών (transactional costs), δηλαδή τους κινδύνους που προκύπτουν από τη μη συμμόρφωση των κρατών-μελών, την έλλειψη των απαιτούμενων στο χρόνο λεπτομερειών στις εντολές που ανατίθενται, την έλλειψη των ειδικών τεχνικών γνώσεων που συνήθως διαθέτουν οι αντιπρόσωποι, όπως η Επιτροπή, και τον ανταγωνισμό μεταξύ των κρατών-μελών που επιθυμούν συνήθως να ορίσουν τη νομοθετική ατζέντα με βάση τις επιδιώξεις τους (Pollack, 1997:103-104; Kassim & Menon, 2003:123-124).

Τι συμβαίνει όμως στις περιπτώσεις που ο αντιπρόσωπος, στην περίπτωση μας η Επιτροπή, έχει προτιμήσεις διαφορετικές από αυτές των κρατών-μελών και χρησιμοποιεί τις αρμοδιότητες και το ρόλο που απολαμβάνει προς όφελός της; Κατά τον Pollack (1997:108-119, 1998:220-221) τα κράτη-μέλη έχουν τη δυνατότητα μέσω μιας σειράς διαδικασιών, μηχανισμών παρακολούθησης και ελέγχου —όπως η επιτροπολογία, ο ρόλος των υπόλοιπων ευρωπαϊκών θεσμών, οι εκ των υστέρων κυρώσεις που μπορούν να επιβληθούν (όπως οι περικοπές στον προϋπολογισμό και τους διορισμούς), ακόμη και η αναθεώρηση των Συνθηκών— να περιορίσουν την αυτονομία των ευρωπαϊκών θεσμών και ειδικότερα της Επιτροπής. Συνεπώς, θα πρέπει να τεθούν κριτήρια που αφορούν: (α) τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των κρατών-μελών τις οποίες η Επιτροπή μπορεί να εκμεταλλευτεί για να αυξήσει την αυτονομία της, (β) τους κανόνες λήψης αποφάσεων βάσει των οποίων τα κράτη-μέλη μπορούν να επιβάλλουν περιορισμούς ή/και να αλλάζουν τις εντολές τους, (γ) την πληροφόρηση, δηλαδή την εμπειρογνωμοσύνη της Επιτροπής και την ικανότητα των κρατών να επιβλέπουν τις δραστηριότητές της και (δ) την παρέμβαση των περιφερειακών θεσμών, ομάδων συμφερόντων που από τη μια μπορεί να περιορίζουν αλλά από την άλλη αποτελούν εστία ενίσχυσης της αυτονομίας των υπερεθνικών θεσμών μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσουν (Pollack, 1997:129-130, 1998:221-222).

Η επιχειρηματολογία του Pollack δεν είναι συνολικά ισχυρή και πειστική. Πρώτον γιατί παραβλέπει ή υποβαθμίζει την πορεία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης μέχρι σήμερα αλλά και στο μέλλον, και δεύτερον γιατί, όπως και ο ίδιος παραδέχεται, τα κράτη-μέλη δεν αποφάσισαν η ενίσχυση των εξουσιών του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου να γίνει με γνώμονα τον περιορισμό του κόστους συναλλαγών αλλά προκειμένου να αντιμετωπιστεί το δημοκρατικό έλλειμμα της ΕΕ. Περαιτέρω σε επόμενη εργασία του ο Pollack (2008:10) αποδέχεται, εν μέρει τουλάχιστον, ότι το μοντέλο εντολέα-εντολοδόχου στις σχέσεις κρατών-μελών και Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου δεν μπορεί να αποδώσει το ρόλο του στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, καθόσον σημαντική παρεμβαίνουσα αποτελούν οι ιδιώτες και τα εθνικά δικαστήρια.

Μια τέτοια αντίληψη, όπως ήδη έχουμε επισημάνει, απεικονίζει έναν περιοριστικό ρόλο για τους ευρωπαϊκούς θεσμούς, που ακόμη και αν δεν απεικονίζει απόλυτα τις επισημάνσεις του Sandholtz (1996), που την κατηγοριοποιεί, διαχωρίζοντας όμως τον Pollack, μαζί το φιλελεύθερο διακυβερνητισμό, δέχεται στην ουσία της και υπό προϋποθέσεις ότι στερούνται σημαντικής αυτονομίας έναντι των κρατών-μελών. Ο Pierson (1996), από την άλλη, μπορεί να έχει ως αφετηρία κάποιες εκ των βασικών θέσεων των ορθολογικών νεο-θεσμικών για τις επιδιώξεις των κρατών-μελών στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών θεσμών, ωστόσο καταλήγει σε ένα διαφορετικό αποτέλεσμα. Όπως καταδεικνύει, τα κράτη-μέλη έχουν ουσιαστικά να αντιμετωπίσουν ένα δίλημμα: Από τη μια πλευρά την ανάγκη για δημιουργία συλλογικών διευθετήσεων με αποτελεσματική λήψη αποφάσεων και συμμόρφωση, από την άλλη διαφορετικά μεταξύ τους

συμφέροντα και πολύπλοκους και στενά συνδεδεμένους τομείς πολιτικής. Τα κράτη-μέλη, συνεπώς, θα πρέπει να διασφαλίσουν την αυτονομία στους ευρωπαϊκούς θεσμούς, αν θέλουν να εκπληρώσουν τους ρόλους τους. Συνεπεία αυτού, οι ευρωπαϊκοί θεσμοί επιχειρούν να δημιουργήσουν κενά(gaps) στον έλεγχο τους από τα κράτη-μέλη και να αυξήσουν την αυτονομία τους (Pierson, 1996:132-133).

Οι πηγές αυτών των κενών και συνεπώς ο περιορισμός του ελέγχου της αυτονομίας των ευρωπαϊκών θεσμών είναι: (α) ο στενός χρονικός ορίζοντας των πολιτικών δρώντων, καθώς οι αποφάσεις καθορίζονται από το θέμα της επανεκλογής τους, (β) οι απροσδόκητες συνέπειες λόγω της διασύνδεσης ανάμεσα στους τομείς αρμοδιότητας της ΕΕ και της εμπειρογνωμοσύνης της Επιτροπής και (γ) η αλλαγή των προτιμήσεων των κυβερνήσεων των κρατών-μελών (όπ.π.:135-142).

Αυτό όμως που καθίσταται κρίσιμο σε σχέση και με τις αιτιάσεις των ιστορικών νεο-θεσμικών¹⁰² είναι η διερεύνηση των περιορισμών που υφίστανται και τα μέσα που διαθέτουν οι κυβερνήσεις των κρατών-μελών για να περιστείλουν, την αυτονομία και την μετατόπιση της επιρροής που έχει δημιουργηθεί προς όφελος των ευρωπαϊκών θεσμών¹⁰³. Με άλλα λόγια, τι εμποδίζει τα κράτη-μέλη ακόμη και να ανακαλέσουν τις εντολές στο πλαίσιο του εντολέα-εντολοδόχου. Η εξήγηση του Pierson δεν μπορεί να θεωρηθεί πανάκεια, ωστόσο δημιουργεί ένα «σώμα γνώσης» που μπορεί να υποβάλλεται σε ελέγχους διάψευσης ή επιβεβαίωσης.

«Καταρχήν οι κυβερνήσεις των κρατών-μελών αποφασίζουν: έχουν την αρμοδιότητα, αν έτσι αποφασίσουν, να αναμορφώσουν ή να καταργήσουν το Δικαστήριο, την Επιτροπή και το Κοινοβούλιο. Ωστόσο στην πραγματικότητα οι κανόνες του παιχνιδιού στην Κοινότητα σχεδιάστηκαν να αναχαπίζουν ακόμη και μικρές αλλαγές. Οι ίδιες απαιτήσεις που κάνουν την αρχική λήψη αποφάσεων δύσκολη, κάνουν επίσης δύσκολη την αναίρεση των αλλαγών που έχουν τεθεί σε ισχύ ακόμα και αν αυτές οι αλλαγές αποδειχθούν απροσδόκητα δαπανηρές ή παραβιάζουν την εθνική κυριαρχία των κρατών-μελών.... ατομικές και οργανωτικές προσαρμογές σε προηγούμενες αποφάσεις μπορούν επίσης να δημιουργήσουν τεράστιο εφάπαξ κόστος που κάνει την αναστροφή της πολιτικής μη ελκυστική....προηγούμενες αποφάσεις κλειδώνουν (lock-in) τις κυβερνήσεις των κρατών-μελών σε επιλογές πολιτικής τις οποίες δεν θα επέλεγαν να εγκαταλείψουν».

(Pierson, 1996:143-145)

¹⁰² Για τους περιορισμούς που υφίσταται η ιστορική νεο-θεσμική προσέγγιση βλ. Peters, G.-Pierre, J.-King, D.(2005), The politics of path dependency: political conflict in historical institutionalism. The Journal of Politics, Vol.67(4), σελ. 1275-1300.

¹⁰³ Βλ. Scharpf, H.(1988), The Joint-Decision Trap: Lessons from German Federalism and European Integration. Public Administration, Vol.66(3), σελ. 239-278, όπου με αφετηρία τη Γερμανία επιχειρήθηκε ένας παραλληλισμός με τους θεσμικούς κανόνες της ΕΚ. Ο Scharpf υποστήριξε ότι τα κράτη-μέλη αντιπροσωπεύουν όχι μόνο τα συμφέροντα των ψηφοφόρων τους αλλά και τα δικά τους θεσμικά συμφέροντα. Εάν συνεπώς τα προβλήματά τους δεν μπορούν να επιλυθούν μέσω αυτόνομων πολιτικών επιλογών, μπορούν έστω και απρόθυμα να μεταβιβάσουν τις αρμοδιότητες στο υψηλότερο θεσμικό επίπεδο. Ωστόσο θα επιδιώξουν να διατηρήσουν την επιρροή τους και για το λόγο αυτό θα επιμείνουν στη χρήση της ομοφωνίας και της ειδικής πλειοψηφίας για να εμποδίσουν αποφάσεις που θέτουν σε κίνδυνο τις προτιμήσεις τους. Έτσι ούτε η ολοκλήρωση δεν προχωρά αλλά επίσης και τα κράτη-μέλη δεν μπορούν να υποχωρήσουν. Αυτό βέβαια που δε λέει ο Pollack(2008) είναι η αναδιπλωση του Scharpf, H.(2006), The Joint-Decision Trap Revisited. Journal of Common Markets Studies, Vol.44(4), σελ. 845-864, με την επισήμανση ότι οι αρχικές του απόψεις αφορούν στο διακυβερνητικό πλαίσιο λειτουργίας της ΕΕ.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το ερώτημα τι συνιστά η ΕΕ και πώς θα πρέπει να μελετάμε τη δομή και λειτουργία της έχει απασχολήσει εκτενώς κυρίως τη διεθνή βιβλιογραφία. Ειδικά τα τελευταία χρόνια ο συνδυασμός της αύξησης των αρμοδιοτήτων της Ένωσης που επηρεάζουν κάθε μορφή της ανθρώπινης δραστηριότητας στη γηραιά ήπειρο, της συνέργειας μεταξύ της εθνικής και ευρωπαϊκής διοίκησης και της κατ'επέκταση πολυπλοκότητας του ευρωπαϊκού οικοδομήματος, της διαπλοκής των ευρωπαϊκών θεσμών, κυρίως της Επιτροπής, με την κοινωνία και τους Ευρωπαίους πολίτες και των προκλήσεων που θέτει το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης αναπροσαρμόζουν την εστίαση στη μελέτη της ΕΕ. Στο πλαίσιο αυτό, αντικείμενο πλέον της διερεύνησης είναι ο τρόπος άσκησης των ενωσιακών πολιτικών, ως διαδικασία και πεδίο σύγκρουσης μεταξύ δρώντων με διαφορετικές δυνατότητες και επιδιώξεις και τα αποτελέσματά τους. Με άλλα λόγια ποιοι είναι κερδισμένοι και ποιοι χαμένοι (Τσούκαλης, 2004; Πασσάς, 2007α).

Η ΕΕ πολιτικοποιείται και συνεπώς αυτό που ενδιαφέρει πρωτίστως είναι η καθημερινή λειτουργία της ως πολιτικού συστήματος. Άρα η μελέτη της ΕΕ υιοθετεί τη μεθοδολογία-θεωρία και τα εργαλεία της πολιτικής επιστήμης, ώστε να μπορέσει να εξακριβώσει τον τρόπο που διαμορφώνονται οι πολιτικές, ποιες είναι οι προτιμήσεις των δρώντων του ευρωπαϊκού συστήματος και πώς η διαπλοκή τους με τους ευρωπαϊκούς θεσμούς καταλήγει στην παραγωγή πολιτικών και αποτελεσμάτων. Συνεπώς, η μελέτη της ΕΕ, όπως κάθε σύγχρονου πολιτικού συστήματος, εστιάζει στα σύγχρονα θέματα που αφορούν τη διακυβέρνηση, υπό την έννοια της διαμεσολάβησης συμφερόντων και σχέσεων, των εργαλείων και διαδικασιών πολιτικής και του συστήματος κανόνων που διαμορφώνει τις πράξεις των δρώντων (Μανούβελος, 2010:32-33).

Δεν ισχυριζόμαστε ότι αυτός είναι ο μοναδικός τρόπος μελέτης. Ούτε ότι η θεώρηση των Διεθνών Σχέσεων στη μελέτη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης έχει χάσει την αξία και τη χρησιμότητά της. Ο Peterson (1995), για παράδειγμα, είχε προτείνει τη μελέτη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης σε τρία επίπεδα ανάλυσης λήψης των αποφάσεων, μέσα από τα οποία αναδείκνυε τη χρήση των θεωριών του διακυβερνητισμού και του νεολειτουργισμού στο υπερ-συστημικό επίπεδο, το οποίο υπερβαίνει την καθημερινή πολιτική διαδικασία, της νεο-θεσμικής προσέγγισης στο συστημικό επίπεδο όπου λαμβάνουν χώρα οι αποφάσεις για τις πολιτικές, και της ανάλυσης των δικτύων πολιτικής στο μεσο-επίπεδο, το οποίο θεωρεί τον πιο σημαντικό παράγοντα για τα αποτελέσματα των πολιτικών της ΕΕ.

Όπως υποστηρίζει ο Καζάκος (2009:13), η επιστημονική έρευνα με αντικείμενο την ευρωπαϊκή ενοποίηση έχει οδηγήσει σε μια συσσώρευση θεωριών, προσεγγίσεων, μεθόδων και δεδομένων. Κατά καιρούς δε εμφανίζονται «καμπές» της έρευνας που καταλήγουν στην επιβεβαίωση της μιας ή της άλλης. Όλες όμως οι προσεγγίσεις δεν έχουν ισοδύναμο ρόλο. Το κρίσιμο συνεπώς είναι ότι, παρά τις ποικίλες και ανταγωνιστικές ερμηνείες που της αποδίδουν οι διάφορες

θεωρητικές προσεγγίσεις, η Ένωση (Τσινισιζέλης, 2001, 2002, 2004; Χρυσόχοου, 2003; Λάβδας & Χρυσόχοου, 2004) έχει καταστεί σταθερά στη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών μια «πολιτεία». Αυτό άλλωστε αποδεικνύει η κρίση της οικονομικής διακυβέρνησης στην ΕΕ, την οποία κράτη-μέλη και ευρωπαϊκοί θεσμοί είναι αμφότερα αναγκασμένα και δεσμευμένα από τη μέχρι σήμερα πορεία και τα επιτεύγματα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης να αντιμετωπίσουν, καθώς το κόστος βαίνει συνεχώς κλιμακούμενο. Το ερώτημα που συνεπώς παραμένει δεν είναι η αντιμετώπισή της, αλλά οι όροι και οι προϋποθέσεις που θα τεθούν, καθώς και οι συνέπειες για τα κράτη-μέλη, τους Ευρωπαίους πολίτες και το ευρωπαϊκό οικοδόμημα συνολικά.

Συνεπώς, η πολιτική επιστήμη και τα θεωρητικά της εργαλεία μπορούν να μας δώσουν εξηγήσεις αρχικά στη μελέτη των πολιτικών της ΕΕ και στην υπό εξέταση περίπτωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, για τις θεσμικές ρυθμίσεις, την κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων μεταξύ των πολιτικών δρώντων στο σύνθετο και πολυεπίπεδο ενωσιακό σύστημα, τις διαδικασίες που ακολουθούνται, τις αλλαγές που δρομολογούνται εξαιτίας διαφόρων παραγόντων, όπως οι οικονομικές, τεχνολογικές εξελίξεις και ιδεολογίες και τελικά την πορεία που διαμορφώνεται με σκοπό την αποφυγή απροσδόκητων συνεπειών. Η ανάλυση αυτή δεν είναι απλά περιγραφική, αλλά αποτελεί αφετηρία για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ νομοθετικών και εκτελεστικών εξουσιών και συνεπώς αξιολόγησης του δημοκρατικού ελέγχου των ενωσιακών διαδικασιών στη λήψη και εφαρμογή των αποφάσεων στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αυτός ο προσανατολισμός ενισχύει τον ομφάλιο λώρο με τα κράτη-μέλη και τη διερεύνηση, πρώτον του τρόπου διαχείρισης των προκλήσεων και των ευκαιριών που ανακύπτουν από τη συνδιαμόρφωση και την υλοποίηση των ευρωπαϊκών πολιτικών για την εκπαίδευση, και, δεύτερον, του βαθμού αποδοχής και συμμετοχής σε αυτές από τους Ευρωπαίους πολίτες, την κοινωνία και τους φορείς της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ

ΕΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ

4.1 Επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα: Δύο τεμνόμενοι κύκλοι

4.1.1 Πολιτικές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης

Όπως είναι γνωστό, οι συντάκτες των ιδρυτικών συνθηκών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (ΕΚΑΧ, ΕΚΑΕ και ΕΟΚ) δε συμπεριέλαβαν διατάξεις για τη συνεργασία στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι Ευρωπαϊκές Κοινότητες δεν είχαν αρμοδιότητα παρέμβασης στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών και πρωταρχικός σκοπός ήταν μόνο τα εκπαιδευτικά θέματα που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ενίσχυση της συνεργασίας στους τομείς του άνθρακα, του χάλυβα, της πυρηνικής ενέργειας και ειδικότερα στη δημιουργία των κοινών αγορών. Συνεπώς και οι σημαντικότερες από τις διατάξεις των Συν.ΕΚΑΧ (άρθρο 56), Συν.ΕΚΑΕ (άρθρα 4,6 και 7) και Συν.ΕΟΚ (άρθρα 118,128) αφορούσαν τη συνεργασία, τη χρηματοδότηση και την έρευνα για την επαγγελματική κατάρτιση και επανεκπαίδευση του εργατικού δυναμικού, που θα συνέβαλαν στην επίτευξη των στόχων στους ανωτέρω τομείς¹⁰⁴. Σημαντικότερη όλων η διάταξη του άρθρου 128 της Συν.ΕΟΚ, με την οποία προβλεπόταν ότι:

«Το Συμβούλιο, κατόπιν πρότασης της Επιτροπής και μετά από γνωμοδότηση της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής θα καθορίζει τις γενικές αρχές για την εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης(vocational training) ικανής να συμβάλει στην αρμονική ανάπτυξη τόσο των εθνικών οικονομικών όσο και της κοινής αγοράς».

Βάσει του ανωτέρω άρθρου, με απόφασή του το Συμβούλιο της ΕΟΚ θέσπισε δέκα γενικές αρχές για την εφαρμογή κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση, η οποία σκοπό είχε να συμβάλει στην ανάπτυξη των εθνικών οικονομιών και της κοινής αγοράς, η οποία ακολούθως θα ευνοούσε την πραγματοποίηση της ελεύθερης κυκλοφορίας των εργαζομένων¹⁰⁵. Η Ευρωπαϊκή Κοινότητα, όπως άλλωστε επισημαίνεται και στο προοίμιο της απόφασης, είχε από τη σύστασή της αναλάβει σημαντικές προκλήσεις οι οποίες αφορούσαν την προσπάθεια διατήρησης ενός υψηλού βαθμού απασχόλησης, που απαιτούσε την αντιμετώπιση των τάσεων που εκδηλώνονταν στη γενική οικονομική ανάπτυξη και στην εξέλιξη των τεχνολογικών όρων

¹⁰⁴ Για μια αναλυτική παρουσίαση των διατάξεων στις ιδρυτικές Συνθήκες και των εξελίξεων για την εκπαίδευση και την κατάρτιση κατά την πρώτη περίοδο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων αντί πολλών βλ. Ασδεράκη, Φ.(2008), Ευρώπη και Παιδεία. Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης. Εκδόσεις Σιδέρη, Αθήνα, σελ.150-158, 173-194 και Ασδεράκη, Φ.-Τσινιζέλης, Μ.(2008), Η επαγγελματική κατάρτιση στην προοπτική της νέας ευρωπαϊκής αρχιτεκτονικής. Κείμενο εργασίας του Ελληνικού Κέντρου Ευρωπαϊκών Μελετών, Αθήνα,σελ.10-19.

¹⁰⁵ Απόφαση 63/266/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 2ας Απριλίου 1963 περί θεσπίσεως των γενικών αρχών για την εφαρμογή κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισεως, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 63/20-4-1963.

παραγωγής, αλλά και σε εγχειρήματα όπως αυτό της προοδευτικής πραγματοποίησης μιας κοινής γεωργικής πολιτικής. Βασικός πυλώνας του πλαισίου συνεργασίας που υιοθετήθηκε θα ήταν τα προγράμματα που θα αναπτύσσονταν από τα κράτη-μέλη (πρώτη αρχή), ενώ το συντονιστικό ρόλο επωμιζόταν η Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Για το λόγο αυτό σε συνεργασία με τα κράτη-μέλη, μπορούσε να πραγματοποιεί κάθε είδους μελέτες και έρευνες στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης, να συγκρίνει, να γνωστοποιεί τα εκπαιδευτικά μέτρα που χρησιμοποιούσαν τα κράτη-μέλη και συνεπώς να προτείνει τα μέτρα που ήταν αναγκαία στο πλαίσιο των Συνθηκών (τέταρτη αρχή). Η χρηματοδότηση των δράσεων και των προγραμμάτων των κρατών-μελών γινόταν από πόρους του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ), οι διατάξεις του οποίου (άρθρο 123 Συν.ΕΟΚ) αποτελούσαν το χρηματοδοτικό σκέλος στη στήριξη της προσπάθειας για μια κοινή πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης.

Για την εκπλήρωση των καθηκόντων που της είχαν ανατεθεί, όπως προβλέφθηκε από την ανωτέρω απόφαση, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επικουρείτο από μια τριμερή συμβουλευτική επιτροπή. Αυτή απαρτιζόταν από δύο μέλη, εκπροσώπους των κυβερνήσεων, των εργαζομένων και των εργοδοτών για κάθε κράτος-μέλος¹⁰⁶. Προεδρεύων της Συμβουλευτικής Επιτροπής για την Επαγγελματική Κατάρτιση (ΣΕΕΚ) ήταν εκπρόσωπος της Επιτροπής, ο οποίος είχε και την αρμοδιότητα του καθορισμού της ημερήσιας διάταξης (agenda setting), ενώ συμμετοχή με έναν εκπρόσωπο είχαν και οι ΕΚΑΧ και Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ατομικής Ενέργειας (ΕΚΑΕ), επίσης όμως χωρίς δικαίωμα ψήφου. Η επιτροπή συγκαλούνταν τουλάχιστον δύο φορές το χρόνο και στις εργασίες της μπορούσαν να συμμετέχουν ειδικοί στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης. Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι η ΣΕΕΚ είχε την αρμοδιότητα να γνωμοδοτεί μετά από πρόταση της Επιτροπής αλλά και με δική της πρωτοβουλία.

Στην πολύχρονη λειτουργία της η ΣΕΕΚ παρείχε στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή γνώμες σχετικά με θέματα επαγγελματικής κατάρτισης, που αφορούσαν κυρίως την προετοιμασία, αξιολόγηση και αξιοποίηση των προγραμμάτων κοινοτικής δράσης στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά και σε πρωτοβουλίες όπως αυτή της ίδρυσης του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (European Centre for the Development of Vocational Training -CEDEFOP)¹⁰⁷. Το μοντέλο δε της τριμερούς δομής και λειτουργίας της, με εκπροσώπους των εν ενεργεία εργαζομένων,

¹⁰⁶ Décision 63/688/CEE du Conseil, Statut du comité consultatif pour la formation professionnelle, Journal Officiel des Communautés L 190/30-12-1963.

¹⁰⁷ Το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop), με έδρα αρχικά το Δυτικό Βερολίνο και σήμερα πλέον τη Θεσσαλονίκη, έχει ως βασικό ρόλο τη συγκέντρωση στοιχείων και πραγματοποίηση αναλύσεων προκειμένου να εντοπίζει τις τάσεις και προκλήσεις των πολιτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ώστε να παρέχει την αντίστοιχη πληροφόρηση στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τα κράτη-μέλη και τους κοινωνικούς εταίρους. Regulation 337/75/EEC of the Council of 10 February 1975, establishing a European Centre for the Development of Vocational Training, Official Journal of the European Communities L 39/13-02-1975, διαθέσιμος στο http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/Consolidated_version_Founding_Regulation_EN_01975R0337-20041221-en.pdf μέχρι και την τροποποίησή του από τον Κανονισμό 2051/ 2004/ΕΚ του Συμβουλίου (1-5-2012).

των ιδρυμάτων και των κρατικών αρχών, παρουσιάστηκε στη συγκρότηση και στη λειτουργία μιας σειράς άλλων συμβουλευτικών επιτροπών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την αμοιβαία αναγνώριση διπλωμάτων, πιστοποιητικών και άλλων τίτλων. Όπως θα εξετάσουμε αναλυτικά στη συνέχεια, οι επιτροπές αυτές είχαν αντικείμενο κυρίως τα ιατρικά και παραϊατρικά επαγγέλματα¹⁰⁸. Η συνεισφορά και η αναγκαιότητα της ΣΕΕΚ άλλωστε επιβεβαιώθηκαν και μέσα από τη σχετικά πρόσφατη απόφαση του Συμβουλίου για την αναμόρφωσή της, προκειμένου να καταστεί λειτουργική ενόψει των επικείμενων τότε διευρύνσεων της ΕΕ (από 15 σε 25 το 2004 και 27 το 2007)¹⁰⁹.

Ωστόσο η πραγματοποίηση του βασικού στόχου του κοινοτικού εγχειρήματος, που αφορούσε στην εγκαθίδρυση της κοινής αγοράς, κατέστησε σταδιακά αναπόφευκτη την παρέμβαση της Κοινότητας και στις τυπικές μορφές εκπαίδευσης, γεγονός που σηματοδότησε ο Κανονισμός 1612/1968 του Συμβουλίου για την ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων στο εσωτερικό της Κοινότητας¹¹⁰. Σύμφωνα με τις προβλέψεις του Κανονισμού, ο εργαζόμενος υπήκοος κράτους-μέλους της Κοινότητας στην επικράτεια των άλλων κρατών-μελών, εκτός της ίσης μεταχείρισης και των δικαιωμάτων που απολαμβάνει σε σχέση με τους ημεδαπούς εργαζομένους, διαθέτει και τα ίδια κοινωνικά και φορολογικά δικαιώματα. Ιδιαίτερη μνεία όμως γινόταν για τα θέματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης βάσει της παρ.3 του άρθρου 7, διάταξη με την οποία οι αλλοδαποί εργαζόμενοι αποκτούσαν το δικαίωμα να φοιτούν όπως και οι ημεδαποί υπό τους ίδιους όρους και προϋποθέσεις σε επαγγελματικές σχολές και κέντρα επαναπροσαρμογής ή επανεκπαιδεύσεως.

Σημαντικότερη των ανωτέρω ρυθμίσεων, όμως, είναι αυτή που προβλέπει ότι, με σκοπό την προστασία της οικογένειας του αλλοδαπού εργαζομένου κράτους-μέλους σε άλλο κράτος-μέλος της Κοινότητας, λαμβάνεται πρόνοια και για την εκπαίδευση των τέκνων αυτού. Ειδικότερα, βάσει του άρθρου 12 του Κανονισμού, τα τέκνα του υπηκόου κράτους-μέλους της Κοινότητας που απασχολείται ή απασχολήθηκε κατά το παρελθόν στην επικράτεια άλλου κράτους-μέλους γίνονται δεκτά στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, μαθητείας και επαγγελματικά, εφόσον διαμένουν στην επικράτειά του. Τα κράτη-μέλη μάλιστα θα έπρεπε να ενθαρρύνουν αυτές τις πρωτοβουλίες.

¹⁰⁸ Οι ανωτέρω επιτροπές προσιδιάζουν κατά ένα τρόπο στις συμβουλευτικές επιτροπές της επιτροπολογίας (comitology), αλλά δεν ταυτίζονται. Στα καθήκοντά τους περιλαμβάνονταν, μεταξύ άλλων, η ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών στις μεθόδους, το περιεχόμενο και το επίπεδο της εκπαίδευσης για κάθε επαγγελματική δραστηριότητα που ρυθμίζεται από τις οδηγίες του άρθρου 57Συν.ΕΟΚ, όπως επίσης και η διατύπωση γνώμων και συστάσεων προς την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και τα κράτη-μέλη βλ. Falke, J. (1996), Comitology and Other Committees στο Pedler, R.-Schaefer, G. (επιμ.), Shaping European Law and Policy. The role of Committees and Comitology in the Political Process. European Institute of Public Administration, Maastricht, σελ.152-155.

¹⁰⁹ Απόφαση 2004/223/ΕΚ του Συμβουλίου της 26^{ης} Φεβρουαρίου 2004, για θέσπιση του καταστατικού της συμβουλευτικής επιτροπής για την επαγγελματική κατάρτιση, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 068/06-3-2004.

¹¹⁰ Κανονισμός 1612/1968/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 15^{ης} Οκτωβρίου 1968 περί της ελεύθερης κυκλοφορίας των εργαζομένων στο εσωτερικό της Κοινότητας, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 257/19-10-1968.

Η ιδιαίτερη σημασία του Κανονισμού, που βασικό σκοπό είχε να διευκολύνει την άσκηση επαγγελματικής δραστηριότητας των υπηκόων των κρατών-μελών στο εσωτερικό της Κοινότητας, έγκειται στο γεγονός ότι για πρώτη φορά σε κοινοτικό επίπεδο γινόταν πρόβλεψη για ανάληψη δράσης και έμμεση παρέμβαση στον τομέα της γενικής εκπαίδευσης των κρατών-μελών της Κοινότητας, έστω και ως συνεπακόλουθο της ανάγκης δημιουργίας της κοινής αγοράς.

4.1.2 Το Πρόγραμμα Δράσης του 1976. Η αφετηρία για την παρέμβαση της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης

Σύμφωνα με την αξιολόγηση της Ασδεράκη (2008), την πρώτη περίοδο λειτουργίας των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, που κατά την άποψή μας στο συγκεκριμένο τομέα πρέπει να θεωρηθεί ότι εκτείνεται μεταξύ 1957-1971, ελάχιστα ήταν τα πεπραγμένα στην επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση. Αυτό προέκυψε αφενός ως συνέπεια του έντονου διακυβερνητισμού που εκδηλώνεται την περίοδο αυτή, με κυριότερη έκφασή του την απουσία των Γάλλων εκπροσώπων από τα κοινοτικά όργανα. Αφετέρου, κυρίως οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αλλά και η αντίληψη που σιγά-σιγά διαμορφώνεται ότι οι διαχωρισμοί μεταξύ της επαγγελματικής κατάρτισης και της επαγγελματικής και γενικής εκπαίδευσης σταδιακά αμβλύνονται, κινητοποιούν τα αντανάκλαστικά των κρατών-μελών απέναντι σε προσπάθειες που έχουν ως επίκεντρο την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Και αυτό γιατί εύλογα τα κράτη-μέλη αντιλαμβάνονται ότι οι επιπτώσεις τους επηρεάζουν και τη γενική εκπαίδευση, που θεωρείται μέσο για τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των λαών και συνεπώς αγγίζει τα ευαίσθητα θέματα της κρατικής υπόστασης και κυριαρχίας.

Ειδικότερα, οι προσπάθειες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το Μάιο του 1965 για την εγκαθίδρυση ενός Προγράμματος Δράσης ήρθαν αντιμέτωπες με τις αντιδράσεις των πιο ισχυρών κρατών-μελών (Γερμανίας, Γαλλίας, Ολλανδίας). Ακολούθως, οι συναντήσεις των Υπουργών Παιδείας των κρατών-μελών της Κοινότητας που ξεκινούν για τα θέματα της εκπαιδευτικής πολιτικής στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Οι συναντήσεις αυτές πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του Συμβουλίου αλλά εκτός των τυπικών συνθέσεων του (the Ministers for Education, meeting within the Council) και οι αποφάσεις που λαμβάνονται έχουν τη μορφή ψηφισμάτων και συνεπώς δε συνιστούν νομική δέσμευση για τα κράτη-μέλη. Στο ίδιο επεξηγηματικό πλαίσιο και κατά την ίδια άποψη, μεταξύ των άλλων εκδηλώσεων του έντονου διακυβερνητισμού της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης ήταν αποφάσεις όπως το ψήφισμα της 6^{ης} Ιουνίου 1974 των Υπουργών Παιδείας που δηλώνει την άρνησή τους για οποιαδήποτε ανάμειξη στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Ταυτόχρονα αποφασίζουν την ίδρυση μιας Επιτροπής Παιδείας, που απαρτίζεται από αντιπροσώπους των κρατών-μελών της Κοινότητας και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Οι αποφάσεις αυτές σκοπό είχαν να αμβλύνουν το ρόλο και τη θέση της ΣΕΕΚ και να περιορίσουν τις πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής

που θεωρούνται ότι υπερβαίνουν τις αρμοδιότητες της Κοινότητας όπως καταγράφονται στις ιδρυτικές συνθήκες, και εκτείνονται πέραν της επαγγελματικής κατάρτισης και περιλαμβάνουν και τον τομέα της εκπαίδευσης¹¹¹.

Ως κατακλείδα όλων των ανωτέρω επισημάνσεων, το τελικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970, οι θεωρίες της περιφερειακής ολοκλήρωσης και ειδικότερα ο νεολειτουργισμός, δεν προσφέρουν ικανοποιητικό πλαίσιο ανάλυσης και ερμηνείας των εξελίξεων που πραγματοποιούνται στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Κοινότητα και των αποτελεσμάτων τους στη εκπαίδευση.

«Παρόλες τις προβλέψεις των νεολειτουργιστών, η εκχείλιση, σ' αυτή τη φάση, μάλλον δεν λεπoύργησε κι ούτε διαμορφώθηκαν οι συνθήκες για την ανάληψη δράσης σε ένα επίπεδο υψηλότερο από το εθνικό με αντίστοιχη μεταφορά της νομιμοφροσύνης στα υπερεθνικά όργανα»

(Ασδεράκη, 2008:192)

Στο ίδιο διακυβερνητικό ερμηνευτικό πλαίσιο είχε καταλήξει και η μελέτη του Beukel (1994), με τη διαπίστωση ότι μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980 το επίπεδο της ολοκλήρωσης στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν αμελητέα ποσότητα. Υπολογίζοντας και συγκρίνοντας τα ποσά που διατέθηκαν στον προϋπολογισμό των κοινοτικών προγραμμάτων Commet I&II, Erasmus I&II και Lingua με τα διατεθέντα ποσά των εθνικών προϋπολογισμών, υποστήριξε ότι η Κοινότητα συνέχιζε να είναι ένας ασήμαντος δρων του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού πεδίου (Beukel, 1994:41-42).

Στη βάση του επιχειρημάτων του, ο Beukel υποστήριξε ότι οι εξελίξεις που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική στην Κοινότητα δεν μπορούν να ερμηνευτούν μέσα από τη νεολειτουργική θεωρία. Ειδικότερα πρώτον τη λειτουργική εκχείλιση (functional spill-over), δηλαδή προωθούμενες από την επιδίωξη της κοινής αγοράς, δεύτερον της πολιτικής εκχείλισης (political spill-over), από το ρόλο που διαδραμάτισαν ομάδες συμφερόντων, πολιτικές ελίτ, κυβερνητικοί και διακυβερνητικοί παράγοντες, τουλάχιστον με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία, και τρίτον της σωρευτικής εκχείλισης (cultivated spill-over), από τις ενέργειες που επιχειρεί συνολικά η Ευρωπαϊκή Επιτροπή να παρακινεί τη διαδικασία ολοκλήρωσης (όπ.π.:43-46).

Για τον Beukel οι όποιες εξελίξεις πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 στην εκπαίδευση, στη βάση των αποφάσεων των κρατών-μελών και του Συμβουλίου, ερμηνεύονται βάσει άλλων περιβαλλοντικών παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί αναλύονταν σε επίπεδο οικονομικών αλλαγών και περιελάμβαναν τις διεθνείς οικονομικές τάσεις και τη μετάβαση από τη βιομηχανική κοινωνία στην κοινωνία της πληροφορίας, καθώς και σε επίπεδο πολιτικό βάσει του αυξανόμενου ενδιαφέροντος και της αναζήτησης

¹¹¹ Βλ. Resolution of the ministers of education, meeting within the Council, of 6 June 1974 on cooperation in the field of education, Official Journal of the European Communities C 098/20-8-1974.

μιας ευρωπαϊκής κουλτούρας και πολιτικής ταυτότητας, όπως και στο ρόλο της Ευρώπης σε σχέση με τις Ηνωμένες Πολιτείες και τη Σοβιετική Ένωση (όπ.π.:47-49)¹¹².

Αντίθετα για τον Πασιά (2006α), οι εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης στο κοινοτικό επίπεδο κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 ερμηνεύονται με βάση την ανάγκη εκπλήρωσης της ελεύθερης κυκλοφορίας των προσώπων με σκοπό τη δημιουργία της κοινής αγοράς. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται λόγος για την ανάπτυξη «λειτουργικής αρμοδιότητας» της Κοινότητας, που βασίστηκε στην υιοθέτηση του άρθρου 235 Συν.ΕΟΚ, ώστε να αντιμετωπιστεί το κενό των διατάξεων στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής (Πασιάς, 2006α:237). Ωστόσο, από το κοινοτικό νεολειτουργικό πλαίσιο λειτουργίας στη δεκαετία του 1970, σταδιακά την επόμενη δεκαετία του 1980 έχουμε μετάβαση στο διακυβερνητικό επίπεδο. Τούτο απορρέει από την ανάληψη δράσης της Επιτροπής Παιδείας, ενός οργάνου με καθαρά διακυβερνητικά χαρακτηριστικά και λειτουργία, αλλά και της απουσίας ανάληψης σημαντικών πρωτοβουλιών και ρόλων από κοινοτικούς παράγοντες και προσωπικότητες όπως ο Altiero Spinelli και ο Ralf Dahrendorf (όπ.π.:σελ.261).

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η χρησιμότητα των θεωριών περιφερειακής ολοκλήρωσης στην ερμηνεία του φαινομένου της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και ειδικότερα στη μελέτη των εξελίξεων, σε επιμέρους ενωσιακούς τομείς και πολιτικές, έχει υποστεί τα τελευταία χρόνια μεγάλη κριτική. Σε ένα ιδιαίτερα αυξανόμενο πολύπλοκο και μεταβαλλόμενο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον, η αντιμετώπιση του θεσμικού και πολιτικού μορφώματος της ΕΕ ως μιας ολότητας φάνηκε να οδηγεί σε υπεραπλουστεύσεις ή/και σε μια ατέρμονη συζήτηση, που τελικά αποπροσανατολίζει το μελετητή, αλλά και τις πολιτικές ελίτ, από την ερμηνεία και την αντιμετώπιση των πραγματικών προκλήσεων και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η πορεία προς την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση.

Η εμπλοκή των θεωριών περιφερειακής ολοκλήρωσης στην ερμηνεία των εξελίξεων, με βάση τους λόγους και τις πρακτικές της Κοινότητας, και στις πολιτικές για την κατάρτιση και την εκπαίδευση παρουσίασαν αναμφίβολα σημαντικό ενδιαφέρον και αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας, διαλόγου και αντιπαράθεσης κατά την πρώτη περίοδο του ενοποιητικού εγχειρήματος.

Ωστόσο, η υιοθέτηση του νεολειτουργισμού ή στον αντίποδα του διακυβερνητισμού και του αντίστοιχου πλαισίου ανάλυσης στην ανασκόπηση των εξελίξεων στις πολιτικές της εκπαίδευσης και της κατάρτισης κατά την πρώιμη φάση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, που καταλήγει με την επιβεβαίωση ή τη διάψευσή τους, δεν πρέπει να αποτελεί το υπόβαθρο προκειμένου να θεμελιωθεί αιτιότητα με τις πολιτικές για την εκπαίδευση και τη διά βίου μάθηση στον ευρωπαϊκό

¹¹² Για την άποψη αυτή και το ερμηνευτικό πλαίσιο των περιβαλλοντικών παραγόντων που οδήγησαν στις εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, βλ. επίσης Beukel, E. (1993), *Education* στο Andersen, S.-Eliassen, K.(eds), *Making policy in Europe. The Europeification of national policy-making*. Sage Publications, London, σελ.165-169.

χώρο. Αντίθετα πρέπει να αποτελεί την αφετηρία ώστε να είναι εφικτή η κατανόηση των προβλημάτων και των ανεπαρειών που αντιμετώπισε η μέθοδος εναρμόνισης των εθνικών νομοθεσιών και ακολούθως οι εναλλακτικές προσεγγίσεις που σταδιακά υιοθετήθηκαν, ώστε τελικά να προκριθούν νέες μορφές συνεργασίας και διακυβέρνησης.

Συνεπώς, αν τα κράτη-μέλη της Κοινότητας προέτασαν μόνο τη διαφύλαξη της εθνικής τους ταυτότητας, πολιτισμού και συνεπώς ήθελαν την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής ως κατεξοχήν πεδίο κρατικής δραστηριότητας, πώς εξηγείται η σταδιακή παρέμβαση των ευρωπαϊκών θεσμών και η περιορισμένη επέκταση των αρμοδιοτήτων της ΕΕ και στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής;

Ο Neave(1984) μελετώντας την πρώτη περίοδο των εξελίξεων στον τομέα της εκπαίδευσης στην Κοινότητα, ανάμεσα στα έτη 1957 και 1969, υποστήριξε ότι υπάρχουν διάφορες ερμηνείες για τη στάση των κρατών-μελών¹¹³. Εκτός αυτών που συνέδεαν τις πολιτικές-πολιτισμικές διαστάσεις της εκπαίδευσης με την εθνική κυριαρχία των κρατών-μελών, μια άλλη ερμηνεία είχε αφετηρία την άποψη ότι η συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης θα μπορούσε να προκύψει με έναν πιο χρήσιμο τρόπο μέσα από ευρύτερους σχηματισμούς, όπως αυτός του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ωστόσο η κατάσταση αυτή μεταβάλλεται από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, με αφετηρία την πρώτη συνάντηση στο Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας το Νοέμβριο του 1971. Όπως επισημαίνεται, παρά τη σχετική σιωπή που επικρατούσε όλη την προηγούμενη περίοδο, η εκπαίδευση ήταν στα θέματα που απασχολούσαν τους επιτελείς των κρατών-μελών (Neave, 1984:6).

Είναι βέβαια κοινά αποδεκτό ότι η συνεργασία των κρατών-μελών της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης αντιμετώπισε την αντικειμενική δυσκολία της ποικιλότητας και διαφορετικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων στον ευρωπαϊκό χώρο, που σχετιζόνταν με τους κανόνες πρόσβασης στην κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, τις κατηγορίες σπουδών (γενική-επαγγελματική εκπαίδευση) και τα αποτελέσματά τους (Μοσχονάς,2001:698-700). Επίσης τις διαφορετικές μορφές πολιτειακής ή/και διοικητικής οργάνωσης και κατ'επέκταση κατανομής των αρμοδιοτήτων όπως στη Γερμανία, όπου τα εκπαιδευτικά θέματα υπάγονται και στην αρμοδιότητα των Lander, στο Βέλγιο με

¹¹³ Βλ. επίσης τη σχετικά πρόσφατη μελέτη της Corbett, A.(2003), *Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurs: towards a new history of higher education in the European Community*. *European Journal of Education*, Vol. 38(3), σελ. 315-330. Η Corbett, βασιζόμενη σε έρευνα που διεξήγαγε με τη χρήση μεθοδολογικών εργαλείων της δημόσιας πολιτικής, επιχείρησε να εξηγήσει τη λήψη των αποφάσεων και την εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής από την πρώτη περίοδο λειτουργίας των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Η έρευνά της μάλιστα είχε προεκτάσεις στη διαδικασία της Μπολόνιας και τη στρατηγική της Λισαβόνας. Ειδικότερα, χρησιμοποίησε το μοντέλο του Kingdon (1984) για τη συγκρότηση της κυβερνητικής ατζέντας (agenda setting). Το συμπέρασμα ήταν ότι η λήψη αποφάσεων στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας, ήταν το αποτέλεσμα ενός συντονισμού σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές των επιθυμούμενων πολιτικών, λύσεων σε συγκεκριμένα προβλήματα και των κατάλληλων πολιτικών δυνάμεων σε ευρωπαϊκό θεσμικό και εθνικό επίπεδο, με τη συμπόρευση, παρά τις αρχικές επιφυλάξεις, και δρώντων εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως ήταν οι Πρυτάνεις των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων. Βλ. επίσης της Corbett, A.(2005), *Universities and the Europe of Knowledge*. Palgrave Macmillan, New York.

τους δύο Υπουργούς Παιδείας και στο Ηνωμένο Βασίλειο, που εκπροσωπούσαν συχνά από εκπροσώπους της Σκωτίας, της Βόρειας Ιρλανδίας και της Ουαλίας (Neave, 1984:14), χαρακτηριστικά που μέχρι σήμερα απαιτούν ιδιαίτερες προσπάθειες¹¹⁴.

Το Φεβρουάριο του 1976 το Συμβούλιο υιοθέτησε με τη μορφή ψηφίσματος το Πρόγραμμα Δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης με βασικούς άξονες¹¹⁵ (α) τις διευκολύνσεις στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση των υπηκόων και των παιδιών των υπηκόων σε άλλα κράτη-μέλη των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων αλλά και προερχομένων από μη κράτη-μέλη, (β) την προώθηση στενότερων σχέσεων ανάμεσα στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, (γ) τη συγκέντρωση νέων στατιστικών στοιχείων και εγγράφων που αφορούν την εκπαίδευση, (δ) τη συνεργασία ειδικά στο πεδίο της Ανώτατης Εκπαίδευσης, (ε) τη διδασκαλία ξένων γλωσσών και (στ) την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για ελεύθερη πρόσβαση σε όλους τους τύπους εκπαίδευσης.

Παρά την προσεκτική διατύπωση που υιοθετήθηκε στη σύνταξη του Προγράμματος Δράσης μέσα από τις συνεχείς αναφορές στο σεβασμό των αρμοδιοτήτων των κρατών-μελών και της αυτονομίας των ιδρυμάτων της Ανώτατης Εκπαίδευσης, στο ευρωπαϊκό επίπεδο αναγνωριζόταν η ανάγκη για αμοιβαία κατανόηση των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της Κοινότητας και για συνεχή σύγκριση των πολιτικών, εμπειριών και ιδεών που αυτά εφαρμόζουν. Για τη διασφάλιση της επίτευξης του στόχου της αμοιβαίας κατανόησης, το Πρόγραμμα Δράσης επισήμανε την ανάγκη δημιουργίας δικτύου ενημέρωσης και συγκέντρωσης στατιστικών στοιχείων. Για το λόγο αυτό προβλεπόταν η πραγματοποίηση ανάλογης μελέτης στο κοινοτικό επίπεδο, ενώ στην ίδια κατεύθυνση επισημαινόταν ο ρόλος που μπορούσε να επιτελέσει η στατιστική υπηρεσία των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Στο Πρόγραμμα Δράσης περιγράφονται σειρά από δράσεις που έπρεπε να αναληφθούν στο κοινοτικό επίπεδο προκειμένου να ενισχυθεί η κινητικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, των σπουδαστών και των ερευνητών στην Ανώτατη Εκπαίδευση, όπως επίσης η ακαδημαϊκή αναγνώριση των διπλωμάτων και των περιόδων σπουδών που πραγματοποιούνταν σε ιδρύματα του εξωτερικού. Αξίζει, τέλος, να επισημανθεί ότι την επίβλεψη της εφαρμογής του Προγράμματος Δράσης αναλάμβαναν οι Υπουργοί Παιδείας των

¹¹⁴ Βλ. την κοινή δήλωση αντιπροσώπων των περιοχών της Βαυαρίας, Καταλονίας, Βόρειας Ρηνανίας-Βεστφαλίας, Σάλτσμπουργκ, Σκωτίας, Βαλοντίας και Φλάντερς στις 28 Μαΐου 2001, σελ.4 στην οποία μεταξύ των άλλων προτάσεων για το μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης ζητούσαν την επανεξέταση της κατανομής των αρμοδιοτήτων μεταξύ ΕΕ και κρατών μελών και κρατών-μελών και των περιφερειών τους σε τομείς όπως της κοινής αγροτικής πολιτικής, περιβαλλοντικής πολιτικής, έρευνας, τεχνολογίας και κοινωνίας της πληροφορίας, εκπαίδευσης, Brussels 2001, διαθέσιμη στο <http://www.regleg.org/documents.asp>, όπως επίσης και τη μελέτη του Πανεπιστημίου της Λιέγης για λογαριασμό του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου «The European dimension in secondary education in Europe». Directorate-General for Research. European Parliament 2003, σελ.16 διαθέσιμη στο http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-ma/ep/03/educ113_en.pdf (05-7-2012).

¹¹⁵ Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action program in the field of education, Official Journal of the European Communities C 38/19-02-1976.

κρατών-μελών της Κοινότητας μέσα από περιοδικές συναντήσεις εντός του θεσμικού πλαισίου του Συμβουλίου.

Εξετάζοντας περαιτέρω το Πρόγραμμα Δράσης, διαπιστώνεται ότι έδινε έμφαση στην προετοιμασία για την ομαλή μετάβαση των νέων στην αγορά εργασίας, την ενίσχυση των συνθηκών που συμβάλλουν στην απασχόληση των νέων και των ανέργων, χωρίς ωστόσο να αποκλείει τη συνεργασία στα θέματα της γενικής παιδείας, αλλά αντίθετα αξιολογώντας αυτήν ως μια κρίσιμη συνιστώσα με σχετική αναφορά σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση συνεπώς δεν εξαντλείται μόνο ως το μέσο για την επίτευξη του στόχου της κοινής αγοράς αλλά σταδιακά, από το ψήφισμα της 6^{ης} Ιουνίου 1974 και μετά, αναδεικνύεται ότι διαθέτει τη δική της αυτοξία, που μπορεί να συμβάλει συνολικά στην ανάπτυξη και εξέλιξη της συνεργασίας των κρατών-μελών και της Κοινότητας (Mc Mahon, 1995:9). Η βασική διαπίστωση που προκύπτει από τα ανωτέρω είναι ότι η Κοινότητα «επιχειρούσε» σε πεδίο που διέφευγε των αρμοδιοτήτων της, τουλάχιστον βάσει των διατάξεων των Συνθηκών, και συνεπώς τεκμαίρεται πως η άποψη του Field (1998:32) ότι συνιστά μια απλή παρότρυνση ή ο χαρακτηρισμός του ως μετριοπαθούς δεν αποδίδει με ακρίβεια τη σημασία του Προγράμματος Δράσης. Τη σημασία αυτή, όπως άλλωστε προκύπτει και από τις μετέπειτα εξελίξεις, επιβεβαιώνει και διόλου δε μειώνει η πρόβλεψη πως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έπρεπε να συνεργεί με την Επιτροπή Παιδείας στην εφαρμογή των μέτρων του Συμβουλίου.

Τουναντίον, μια τέτοια πρόβλεψη αποτελεί κατά την άποψή μας, την οποία και θα καταδείξουμε, έκφανση μιας ευρύτερης διαδικασίας σταδιακής παρέμβασης και ανάληψης νέων ρόλων και αρμοδιοτήτων της Κοινότητας, σύμφυτη με την πορεία και τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, που ασκείται ταυτόχρονα με ενέργειες και πρακτικές που σκοπό έχουν να αμβλύνουν τις ενστάσεις και τις επιφυλάξεις ορισμένων κρατών-μελών.

Σύμφωνα με την άποψη του Μοσχονά (1995), η παρέμβαση της Κοινότητας στα θέματα της εκπαίδευσης παρουσιάζει δύο διαστάσεις. Μια πολιτισμική-πολιτική διάσταση, που λειτουργεί ως παράγοντας πολιτικής ολοκλήρωσης, στο πλαίσιο της οποίας η εκπαίδευση είναι το μέσο για την καλλιέργεια των βασικών πολιτικών δικαιωμάτων και ελευθεριών της ισότητας, δικαιοσύνης, ελευθερίας έκφρασης, στη βάση των οποίων είναι δυνατόν να οικοδομηθεί μια ευρωπαϊκή ταυτότητα, αλλά και μια κοινωνική-οικονομική που λειτουργεί ως παράγοντας οικονομικής ολοκλήρωσης μέσα από τη βελτίωση της ποιότητας του ανθρώπινου κεφαλαίου που θα συμβάλει στην εγκαθίδρυση της κοινής αγοράς. Σε αυτό το ερμηνευτικό σχήμα, η επέκταση των αρμοδιοτήτων της Κοινότητας στα θέματα της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι συνάρτηση κάθε φορά της βούλησης των κρατών-μελών για πολιτική ένωση, η δε εφαρμογή των διατάξεων για την επαγγελματική κατάρτιση προβάλλει ως αναγκαιότητα εξαιτίας της απαίτησης για εξειδικευμένο προσωπικό, που είναι απαραίτητο για

την ολοκλήρωση της κοινής αγοράς αλλά και της οικονομικής ολοκλήρωσης στην οποία τα κράτη-μέλη έχουν συμφωνήσει¹¹⁶.

Όσον αφορά τα θέματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, η Κοινότητα κυρίως έπρεπε να αντιμετωπίσει αδυναμίες που αφορούσαν την ανεπάρκεια ενός υψηλού επιπέδου ανθρώπινου δυναμικού αλλά και της αμοιβαίας διαφάνειας με συνεπακόλουθο την περιορισμένη αναγνώριση των τίτλων και ικανοτήτων στο ευρωπαϊκό επίπεδο. Τα κοινοτικά προγράμματα COMETT για τη συνεργασία μεταξύ των επιχειρήσεων και των Πανεπιστημίων στον τομέα της τεχνολογίας, PETRA για την επαγγελματική κατάρτιση των νέων και IRIS, EUROTECNET και FORCE αυτές τις ανεπάρκειες είχαν σκοπό να αμβλύνουν, με επιμέρους στοχευόμενους τομείς και αποδέκτες¹¹⁷.

4.1.3 Η αναγνώριση των τίτλων σπουδών ως παράγοντας πίεσης και έμμεσης εναρμόνισης των προγραμμάτων σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Ωστόσο η επαγγελματική κατάρτιση, όπως και η προσπάθεια δημιουργίας των προϋποθέσεων και του πλαισίου για την ανάπτυξη της, με στόχο την ενίσχυση των εθνικών οικονομιών και την εκπλήρωση του στόχου της κοινής αγοράς δεν επαρκούν. Ακριβέστερα μπορούμε να ισχυριστούμε ότι εμφανίζονται ως «κολοβές», αφενός γιατί ένα υψηλά εκπαιδευμένο και εξειδικευμένο προσωπικό δεν μπορεί να αναπτυχθεί χωρίς σπουδές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αφετέρου διότι δε διασφαλιζόταν ότι ο Ευρωπαίος πολίτης μπορούσε

¹¹⁶ Για περαιτέρω ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας τις αντιφάσεις και ανεπάρκειες που παρουσιάζει στη βάση αυτής της λογικής και του περιεχομένου της κοινωνικής-οικονομικής και πολιτικής-πολιτισμικής διάστασης βλ. το πολυαναφερόμενο έργο του Moschonas, A. (1998), *Education and training in the European Union*, Ashgate, Aldershot (UK), που αποτελεί αντικείμενο μελέτης και σχολιασμού από το σύνολο σχεδόν των ερευνητών της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΚ/ΕΕ στην Ελλάδα αλλά και το εξωτερικό. Ειδικότερα βλ. σελ.96-97 για την κριτική που ασκεί ο Μοσχονάς στις απόψεις του Beukel.

¹¹⁷ Απόφαση 86/365/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 24^{ης} Ιουλίου 1986 για την έγκριση προγράμματος συνεργασίας μεταξύ των πανεπιστημίων και των επιχειρήσεων όσον αφορά την κατάρτιση στον τομέα της τεχνολογίας (COMETT), Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 222/08-08-1986, Απόφαση 87/569/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 1^{ης} Δεκεμβρίου 1987 σχετικά με το πρόγραμμα δράσης για την επαγγελματική κατάρτιση των νέων και την προετοιμασία τους για τη ζωή του ενήλικου και την επαγγελματική ζωή, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 346/ 10-12-1987, επίσης βλ. τελική έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εφαρμογή του προγράμματος PETRA, COM(97) 385/22-07-1997 τελικό, και τη Σύσταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής της 24^{ης} Νοεμβρίου 1987 για την επαγγελματική κατάρτιση των γυναικών, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 342/4-12-1987. Το IRIS επρόκειτο ουσιαστικά για ένα δίκτυο προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης προσαρμοσμένο στις ανάγκες των γυναικών, που ασχολείτο κυρίως με την ανάπτυξη μιας μεθοδολογίας για την επαγγελματική κατάρτιση των γυναικών, των μέσων αποτίμησης της επαγγελματικής κατάρτισης καθώς και με την προώθηση της μεταφοράς και μετάδοσης εμπειριών βλ. COM(90) 449/06-11-1990 τελικό, Απόφαση 89/657/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 1989 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης για την προώθηση της καινοτομίας στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης, η οποία προκύπτει από τις τεχνολογικές μεταβολές στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα (EUROTECNET), Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 393/30-12-1989, και Απόφαση 90/267/ ΕΟΚ του Συμβουλίου της 29^{ης} Μαΐου 1990 περί θεσπίσεως του κοινοτικού προγράμματος δράσης για την ανάπτυξη της συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης εντός της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (Force), Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 156/21-06-1990.

να αναγνωρίσει τις ικανότητες και δεξιότητες που έχει αποκτήσει όταν μετακινούνταν και εγκαθίστατο στην επικράτεια άλλου κράτους-μέλους, εξαιτίας των διαφορών στην οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων που λειτουργούσαν στα κράτη-μέλη, και ειδικότερα της ασυμβατότητας μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών. Η Κοινότητα έπρεπε συνεπώς να δράσει «παραπληρωματικά» και «συμπληρωματικά» προς την επαγγελματική κατάρτιση, συμπεριλαμβάνοντας και το πεδίο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, επεμβαίνοντας ταυτόχρονα σταδιακά και σωρευτικά στην αναγνώριση των τυπικών αποτελεσμάτων της, ώστε να διασφαλίσει ότι η παρέμβασή της στο σύνολό της θα επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Neave, 1984:64).

Την ανάγκη αυτή αρχικά, η εκπαιδευτική πολιτική να συνεισφέρει στην ελευθερία εγκατάστασης, ιδιαίτερα στον τομέα των ελεύθερων επαγγελμάτων, αντικατοπτρίζει το ψήφισμα της 6^{ης} Ιουνίου 1974 περί αμοιβαίας αναγνώρισης διπλωμάτων, πιστοποιητικών και άλλων τίτλων με την επισήμανση, μεταξύ άλλων, ότι πρέπει να συσταθούν συμβουλευτικές επιτροπές και να καταρτιστούν πίνακες διπλωμάτων, πιστοποιητικών και άλλων τίτλων που θα αναγνωρίζονταν ως ισότιμοι¹¹⁸. Το εγχείρημα ωστόσο ήταν σύνθετο, δεδομένου ότι αντίστοιχης της πολυπλοκότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, του επιπέδου εκπαίδευσης και των τύπων κατάρτισης στα κράτη-μέλη, των μεταρρυθμίσεων των σπουδών που ορισμένα από αυτά προωθούσαν και του τρόπου οργάνωσης και άσκησης των επαγγελμάτων, ήταν και οι προτεραιότητες βασικών «παικτών» του συστήματος σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι διατάξεις βέβαια των άρθρων που αφορούσαν στο δικαίωμα εγκατάστασης, ως εκδήλωση της ελεύθερης κυκλοφορίας των προσώπων¹¹⁹, και ειδικότερα του άρθρου 57 Συν.ΕΟΚ για τη διευκόλυνση της άσκησης των μη μισθωτών δραστηριοτήτων, υλοποιήθηκαν με την έκδοση μιας σειράς «τομεακών» ή «κάθετων» οδηγιών. Παρ' όλες τις καθυστερήσεις που παρουσίασε η εφαρμογή αυτού του συστήματος, τελικά οδήγησε στην αμοιβαία αναγνώριση διπλωμάτων, πιστοποιητικών και άλλων τίτλων για συγκεκριμένες επαγγελματικές δραστηριότητες και σπουδές, όπως ήταν τα ιατρικά, παραϊατρικά και φαρμακευτικά επαγγέλματα.

Για την επίτευξη του στόχου που έθετε το ανωτέρω άρθρο, απαραίτητο ήταν από τη μια πλευρά να καθοριστεί ο κατάλογος των τίτλων σπουδών που αναγνωρίζονται αυτόματα και αμοιβαία από τα κράτη-μέλη, από την άλλη θα έπρεπε να επιτευχθεί ο συντονισμός

¹¹⁸ Ψήφισμα της 6^{ης} Ιουνίου 1974 του Συμβουλίου περί αμοιβαίας αναγνώρισης των διπλωμάτων, πιστοποιητικών και άλλων τίτλων, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων C 98/20-08-1974.

¹¹⁹ Για την ανάλυση του περιεχομένου του δικαιώματος της ελεύθερης κυκλοφορίας σε επιμέρους δικαιώματα και τη μεταξύ τους σύνδεση βλ. Ταγαράς, Χ.(2002), Η ελεύθερη κυκλοφορία εμπορευμάτων, προσώπων, υπηρεσιών, κεφαλαίων στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα, σελ.86-88. Επίσης, για τη σταδιακή απελευθέρωση, τυπική και ουσιαστική, του δικαιώματος της ελεύθερης κυκλοφορίας των προσώπων στα κράτη-μέλη της Κοινότητας, από την προϋπόθεση της άσκησης οικονομικής δραστηριότητας βάσει των διατάξεων των Συνθηκών βλ. Ιωάννου, Κ.(1993), Το δικαίωμα διαμονής στην κοινοτική έννομη τάξη στο Στεφάνου, Κ.(εισαγ.-επιμ.), Τα δικαιώματα του πολίτη στην κοινοτική έννομη τάξη. Εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σελ.15-30.

των νομοθετικών, κανονιστικών και διοικητικών διατάξεων των κρατών-μελών που ήδη ίσχυαν στις συγκεκριμένες επαγγελματικές δραστηριότητες. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η συνολική ρύθμιση να επιχειρείται συνήθως μέσα από την έκδοση δύο οδηγιών αλλά και μιας απόφασης για τη συγκρότηση της αντίστοιχης συμβουλευτικής επιτροπής, με την ίδια ημερομηνία¹²⁰.

Πρέπει να επισημανθεί ότι η αμοιβαία αναγνώριση των διπλωμάτων που προβλέπει το άρθρο 57 Συν.ΕΟΚ δε θα πρέπει να ταυτίζεται με την ισοτιμία. Η έννοια της ισοτιμίας, γενικά, αφορά στην ακαδημαϊκή ισοτιμία του τίτλου σπουδών και προκύπτει από την εξέταση και σύγκριση όλων εκείνων των χαρακτηριστικών (όπως η διάρκεια σπουδών, το προσωπικό, η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης και οι όροι αξιολόγησης) που προσδιορίζουν το επίπεδο σπουδών και σαφώς δε συμπεριλαμβάνεται στις διατάξεις του ανωτέρω άρθρου. Ωστόσο, όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί η Μουαμελετζή στη μελέτη της για τις επιδράσεις του κοινοτικού δικαίου στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα, η αμοιβαία αναγνώριση των διπλωμάτων ως απότοκη της ελεύθερης κυκλοφορίας των προσώπων και ειδικότερα του δικαιώματος εγκατάστασης βάσει του άρθρου 57 Συν.ΕΟΚ, στην πράξη συνιστά και περιλαμβάνει μία διαδικασία αναγνώρισης όλων εκείνων των στοιχείων που συνυπολογίζονται και αξιολογούνται κατά την εξέταση και απονομή της ισοτιμίας.

«Η έννοια της ισοτιμίας των διπλωμάτων αναφέρεται στην ακαδημαϊκή ισοτιμία των προγραμμάτων σπουδών και, επομένως, δεν συμπεριλαμβάνεται στα πλαίσια του ά.57 παρ.1 ΣυνθΕΟΚ. Οποιοδήποτε όμως ένας βαθμός ισοτιμίας αναπόφευκτα συμπεριλαμβάνεται στη διαδικασία της αμοιβαίας αναγνώρισης, αφού αυτή τελικά καλύπτει όλες τις προϋποθέσεις κατάρτισης, όπως σπουδές, περίοδοι επαγγελματικής εμπειρίας, εργασίες και διατριβές, κρατικές εξετάσεις κ.ά.».

(Μουαμελετζή, 1996:185)

¹²⁰ Ενδεικτικά βλ. την οδηγία 75/362/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 16^{ης} Ιουνίου 1975 περί αναγνώρισης των διπλωμάτων, πιστοποιητικών και άλλων τίτλων ιατρικής και περί των μέτρων προς διευκόλυνση της πραγματικής άσκησης του δικαιώματος εγκατάστασης και του δικαιώματος της ελεύθερης παροχής υπηρεσιών, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 167/30-6-1975, όπως και την οδηγία 75/363/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 16^{ης} Ιουνίου 1975 περί του συντονισμού των νομοθετικών, κανονιστικών και διοικητικών διατάξεων, που αφορούν τις δραστηριότητες των ιατρών, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 167/30-6-1975, και την απόφαση 75/364/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 16^{ης} Ιουνίου 1975 περί συστάσεως Συμβουλευτικής Επιτροπής για την κατάρτιση των Ιατρών, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 167/30-6-1975, καθώς και την οδηγία 80/154/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 21^{ης} Ιανουαρίου 1980 περί αμοιβαίας αναγνώρισης των διπλωμάτων, πιστοποιητικών και άλλων τίτλων μαίας και περί των μέτρων προς διευκόλυνση της πραγματικής άσκησης του δικαιώματος εγκαταστάσεως και του δικαιώματος της ελεύθερης παροχής υπηρεσιών, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 33/11-02-1980, τη «συμπληρωματικής της» 80/155/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 21^{ης} Ιανουαρίου 1980 περί του συντονισμού των νομοθετικών, κανονιστικών και διοικητικών διατάξεων που αφορούν την ανάληψη και άσκηση των δραστηριοτήτων της μαίας, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 33/11-02-1980, και την απόφαση 80/156/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 21^{ης} Ιανουαρίου 1980 περί συστάσεως Συμβουλευτικής Επιτροπής για την εκπαίδευση των Μαιών, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 33/11-02-1980. Το άρθρο 57 παρ.1 της Συν.ΕΟΚ προέβλεπε την ανάληψη και άσκηση μη μισθωτών δραστηριοτήτων, ωστόσο στις περισσότερες οδηγίες περιλαμβάνονταν διατάξεις και για την παροχή υπηρεσιών.

Η Κοινότητα λοιπόν παρενέβη εμμέσως και στο πεδίο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης¹²¹. Η δε παρέμβασή της αυτή— και αυτό είναι κρίσιμο— δεν ήταν ούτε στιγμιαία ούτε στατική. Αντίθετα και παρά το περιορισμένο εύρος της, καθιέρωσε για πρώτη φορά μια μόνιμη σύγκριση και κατ' επέκταση προσαρμογή του εκάστοτε πεδίου και αντικειμένου εκπαίδευσης σε κάθε κράτος-μέλος, το οποίο αναπτύσσεται βάσει μιας δυναμικής που δεν είναι εθνική αλλά κοινή ευρωπαϊκή¹²².

«Είναι εμφανές από τα παραπάνω ότι κάθε τομεακό σύστημα αναγνώρισης δεν καθιερώνει απλώς μια μόνιμη σύγκριση μεταξύ των αντίστοιχων μορφών εκπαίδευσης, αλλά δημιουργεί επίσης μόνιμη και ελαστική αλληλεξάρτηση μεταξύ τους, αφού οφείλουν πλέον αυτές να συνεκτιμούν για την ανάπτυξη και εξέλιξή τους την ευρωπαϊκή διάσταση».

(Μουαμελετζή, 1996:191)

Στην περίπτωση δε της Ιταλίας και ειδικότερα στο μοντέλο που χρησιμοποιούσε για την εκπαίδευση των οδοντιάτρων, η εναρμόνιση των προϋποθέσεων εκπαίδευσης δεν ήταν έμμεση και σταδιακή, αλλά ρητή και άμεσα προβλεπόμενη. Στην Ιταλία η εκπαίδευση των οδοντιάτρων γινόταν παραδοσιακά στα πλαίσια της Ιατρικής Σχολής, μετά την απόκτηση του πτυχίου του Ιατρού και όχι από ειδική πανεπιστημιακή σχολή, όπως στα άλλα κράτη-μέλη. Στο πλαίσιο τελικά της υιοθέτησης των δύο οδηγιών 78/686/ΕΟΚ και 78/687/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 25ης Ιουλίου 1978 για τους οδοντιάτρους¹²³, η Ιταλία, με την πρόβλεψη μιας σαφώς μεγαλύτερης μεταβατικής περιόδου από τα άλλα κράτη-μέλη, τελικά συμφώνησε να μεταβάλει τον τρόπο εκπαίδευσης των οδοντιάτρων σε καίριο και εκτενή βαθμό, με αλλαγές στη διάρκεια και το πρόγραμμα σπουδών, ώστε τελικά να

¹²¹ Βάσει του άρθρου 57 Συν.ΕΟΚ εκδόθηκαν και οδηγίες που δεν απαιτούσαν δίπλωμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως η οδηγία 82/489/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 19^{ης} Ιουλίου 1982 για τα μέτρα που προορίζονται να διευκολύνουν την πραγματική άσκηση του δικαιώματος εγκατάστασης και της ελεύθερης παροχής υπηρεσιών των κομμωτών, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 218/27-7-1982, Στις περιπτώσεις αυτές το σύστημα αναγνώρισης βασίστηκε στην επαγγελματική πείρα βλ. και Μουαμελετζή, Ε. (1996), Η επίδραση του κοινοτικού δικαίου στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ελεύθερη κυκλοφορία εκπαιδευτικών και σπουδαστών. Αναγνώριση διπλωμάτων. Ιδιωτικά πανεπιστήμια. Εκδόσεις Σάκκουλας, Θεσσαλονίκη, σελ.189-190.

¹²² Βλ. επίσης De Witte, B. (1992), The influence of European Community Law on national systems of higher education στο Pertek, J.(επιμ.), General recognition of diplomas and free movement of professionals. European Institute of Public Administration, Maastricht, σελ.81 όπου επισημαίνεται ότι η έκδοση των τομεακών οδηγιών για τους γιατρούς και τα παραϊατρικά επαγγέλματα δημιούργησαν ένα ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό μοντέλο ('A European educational standard').

¹²³ Οδηγία 78/686/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 25^{ης} Ιουλίου 1978 περί της αμοιβαίας αναγνώρισεως των διπλωμάτων, πιστοποιητικών και άλλων τίτλων του οδοντιάτρου και περί των μέτρων προς διευκόλυνση της πραγματικής ασκήσεως του δικαιώματος εγκαταστάσεως και του δικαιώματος της ελεύθερης παροχής υπηρεσιών, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 233/24-8-1978, οδηγία 78/687/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 25^{ης} Ιουλίου 1978 περί του συντονισμού των νομοθετικών, κανονιστικών και διοικητικών διατάξεων που αφορούν τις δραστηριότητες του οδοντιάτρου, Επίσημη εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 233/24-8-1978, και την απόφαση 78/688/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 25^{ης} Ιουλίου 1978 περί συστάσεως συμβουλευτικής επιτροπής για την εκπαίδευση των οδοντιάτρων, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 233/24-8-1978.

υιοθετήσει ένα μοντέλο εκπαίδευσης που θα ήταν συμβατό με αυτό των υπόλοιπων κρατών-μελών (Scordamaglia, 1993:128-129).

Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι η όλη διαδικασία δεν εξελίχθηκε ακούσια. Τα κράτη-μέλη είχαν πλήρη επίγνωση ότι οι προσπάθειες που αναπτύσσονταν για την αμοιβαία αναγνώριση διπλωμάτων θα είχε επιπτώσεις προσαρμογής και στα προγράμματα σπουδών τους. Αυτό καταδεικνύεται από τις συζητήσεις που έγιναν μέσα σε ομάδα ανώτατων υπαλλήλων των κρατών-μελών, που δημιούργησαν οι Υπουργοί Παιδείας μετά την πρώτη σύνοδό τους στο πλαίσιο του Συμβουλίου το 1971. Καθήκον τους, μεταξύ άλλων, ήταν να εξετάσουν την αμοιβαία ακαδημαϊκή αναγνώριση των διπλωμάτων και την ελεύθερη κυκλοφορία εκπαιδευτικών, φοιτητών και των ερευνητών.

Ενδεχομένως δικαιολογημένα, συγχύσεις υπήρξαν καθόσον την περίοδο εκείνη εκκρεμούσαν οι προτάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την αμοιβαία αναγνώριση διπλωμάτων βάσει του άρθρου 57 Συν.ΕΟΚ. Ωστόσο είναι εμφανές και «προφητικό» κατά μια έννοια ότι τα μέλη των αντιπροσωπειών αντιλαμβάνονταν πολύ καλά ότι κάτω από την επιλογή οποιασδήποτε μεθόδου, η εκπλήρωση του στόχου της κοινής αγοράς μέσω της ελεύθερης κυκλοφορίας των προσώπων, και ειδικότερα των επαγγελματιών, θα συμπαρέσυρε ή/και θα απαιτούσε αλλαγές και στα προγράμματα των σπουδών. Ειδικότερα, η γαλλική αντιπροσωπεία είχε υποστηρίξει τα εξής:

«Η αμοιβαία ακαδημαϊκή αναγνώριση των διπλωμάτων θα συμβάλει έμμεσα στην περάτωση των εργασιών που άρχισαν στο πλαίσιο του άρθρου 57 της συνθήκης ΕΟΚ και δεν θα τις παρεμποδίσει. Για την αντιπροσωπεία αυτή, δεν πρέπει ο τομέας της παιδείας να υπεισέλθει σ' άλλον : πρέπει να προετοιμασθούν στον ακαδημαϊκό τομέα οι βάσεις της ελεύθερης κυκλοφορίας των επαγγελματιών, που δεν μπορεί να επιτευχθεί παρά μόνο με την αμοιβαία αναγνώριση του «ασπικού αποτελέσματος» των διπλωμάτων. Το κριτήριο της ακαδημαϊκής αναγνώρισεως των πτυχίων επιτρέπει τη χάραξη αυστηρού ορίου μεταξύ της πανεπιστημιακής κινητικότητας της οποίας αποτελεί μέρος, και της αναγνώρισεως του «ασπικού αποτελέσματος» των πτυχίων. Αν και η γαλλική αντιπροσωπεία θεωρεί ότι πρόκειται για δύο χωριστές αντιλήψεις, αντιλαμβάνεται καλά τις διασυνδέσεις που υφίστανται μεταξύ των δύο τομέων. Έτσι, η ελεύθερη κυκλοφορία των επαγγελματιών συνεπάγεται ίσως τροποποιήσεις στο πρόγραμμα των ακαδημαϊκών σπουδών, ενώ η εξέλιξη των εκπαιδευτικών δομών είναι δυνατόν να επηρεάσει ευνοϊκά ή όχι την κινητικότητα των επαγγελματιών».

(De Crayencour, 1984:74)

Ωστόσο, το καθεστώς της αμοιβαίας αναγνώρισης διπλωμάτων, που καθιερώθηκε βάσει των διατάξεων που αφορούσαν το δικαίωμα εγκατάστασης, παρουσίασε προπάντων σημαντικές καθυστερήσεις αλλά και δυσλειτουργίες. Αρχικά, η τομεακή παρέμβαση αφορούσε συγκεκριμένα κάθε φορά επαγγέλματα. Η σταδιακή όμως επέκτασή της κατέστη ιδιαίτερα χρονοβόρα, αφού έπρεπε να επιτευχθεί συμφωνία στο κοινοτικό επίπεδο. Περαιτέρω, ήταν ιδιαίτερα πολύπλοκη και ταυτόχρονα δημιουργούσε θέματα άνισης μεταχείρισης σε σχέση με άλλα επαγγέλματα που δεν καλύπτονταν από τις τομεακές οδηγίες (Κουσκουνά, 2007:403).

Στις ανωτέρω δυσκολίες θα πρέπει να συμπεριληφθούν και συγκυριακοί παράγοντες, όπως αυτοί των διαπραγματεύσεων και της πρώτης διεύρυνσης των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (Δανία, Ιρλανδία, Ηνωμένο Βασίλειο), των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που τον καιρό εκείνο προωθούνταν από ορισμένα κράτη-μέλη. Περαιτέρω και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, που είχε την ευθύνη κατάρτισης των σχεδίων των οδηγιών, δε διέθετε το απαραίτητο για αυτή την αποστολή ανθρώπινο δυναμικό (De Crayencour, 1984:13-14).

Στην ουσία τους, οι δυσλειτουργίες που παρουσιάστηκαν στο σύστημα της αμοιβαίας αναγνώρισης διπλωμάτων σχετίζονται με τη διαπίστωση ότι γενικότερα η μέθοδος της πλήρους εναρμόνισης, ως διαδικασίας που προωθεί την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, έχασε την πολιτική της νομιμοποίηση στην Κοινότητα. Έτσι συνέβη σταδιακά και για την κοινωνική πολιτική και την πολιτική για την κοινή αγορά, εξαιτίας της απροθυμίας των κρατών-μελών αφενός και των τεχνικών εμποδίων που δημιουργούσαν αφετέρου, γεγονός που οδήγησε στην αντικατάστασή της από τις αρχές και τις μεθόδους του συντονισμού, της συνεργασίας, της συνοχής και της σύγκλησης (Moschonas, 1998: 77-82; Hantrais, 2007:54-56; Neave,1984:199-201; Zilioli,1989:58).

Συνεπώς κατέστη αναγκαίο αυτή η «κάθετη» προσέγγιση να αντικατασταθεί από μία «οριζόντια», με την οποία θα καθιερωνόταν ένα γενικό σύστημα αναγνώρισης που θα μπορούσε να συμπεριλάβει το μέγιστο δυνατό αριθμό ειδικοτήτων, περιορίζοντας τα προβλήματα του τομεακού συστήματος και τις τριβές. Για το σκοπό αυτό εκδόθηκε αρχικά η οδηγία 89/48/ΕΟΚ¹²⁴ για τα διπλώματα με ελάχιστη διάρκεια σπουδών τρία έτη και εν συνεχεία η οδηγία 92/51/ΕΟΚ¹²⁵ για σπουδές μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση βραχύτερες των τριών ετών.

Η οδηγία 89/48/ΕΟΚ είναι ιδιαίτερα σημαντική και η εξέτασή της θα μας απασχολήσει περαιτέρω, πολύ δε περισσότερο μετά και την αντικατάστασή της από την οδηγία 2005/36/ΕΚ¹²⁶, στη μελέτη της πολιτικής για την ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα τα ΤΕΙ. Αρχικά στο σημείο αυτό θα πρέπει να αποσαφηνίσουμε ότι, παρά τη σχετική αναφορά στον τίτλο της «σχετικά με ένα γενικό σύστημα αναγνώρισης των διπλωμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που πιστοποιούν επαγγελματική εκπαίδευση ελάχιστης διάρκειας τριών ετών», η οδηγία δεν αφορούσε αμοιβαία ούτε και αυτόματη αναγνώριση των διπλωμάτων, δηλαδή την ισοτιμία, αλλά το δικαίωμα άσκησης επαγγελματικών δραστηριοτήτων, ειδικά στις περιπτώσεις των νομοθετικά κατοχυρωμένων επαγγελμάτων.

¹²⁴ Οδηγία 89/48/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 21^{ης} Δεκεμβρίου 1988 σχετικά με ένα γενικό σύστημα αναγνώρισης των διπλωμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που πιστοποιούν επαγγελματική εκπαίδευση ελάχιστης διάρκειας τριών ετών, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 19/24-01-1989.

¹²⁵ Οδηγία 92/51/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 18^{ης} Ιουνίου 1992 σχετικά με ένα δεύτερο γενικό σύστημα αναγνώρισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης, το οποίο συμπληρώνει την οδηγία 89/48/ΕΟΚ, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 209/24-7-1992.

¹²⁶ Οδηγία 2005/36/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 7^{ης} Σεπτεμβρίου 2005, σχετικά με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης L 255/30-9-2005.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τους σκοπούς της οδηγίας, νομοθετικά κατοχυρωμένο επάγγελμα νοείται το σύνολο των επαγγελματικών δραστηριοτήτων που αποτελούσαν το επάγγελμα, για την πρόσβαση, εξάσκηση ή τον τρόπο εξάσκησης των οποίων απαιτείτο από τις εθνικές διατάξεις η κατοχή διπλώματος ή επαγγελματικού τίτλου¹²⁷, που αποδίδονταν μόνο σε όσους συγκέντρωναν συγκεκριμένα προσόντα. Η ανωτέρω ρύθμιση δεν κρίθηκε ως ιδιαίτερα επιτυχής και απαιτήθηκε απόφαση του ΔΕΚ¹²⁸, ώστε να αποσαφηνιστεί ότι η έννοια του νομοθετικά ρυθμιζόμενου επαγγέλματος συνεπάγεται μια σειρά από νομοθετικές, κανονιστικές ή διοικητικές διατάξεις που να επιτρέπουν την άσκησή του μόνο σε εκείνα τα πρόσωπα που πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις και αντίθετα να την απαγορεύουν σε όσους δεν τις πληρούν. Όσον αφορά δε το γεγονός ότι μια συγκεκριμένη επαγγελματική δραστηριότητα ασκείται σχεδόν αποκλειστικά από όσους κατέχουν πανεπιστημιακό τίτλο, αυτό δεν αρκεί για να θεωρηθεί νομοθετικά κατοχυρωμένη (Ταγαράς, 2002:103).

Αυτό που είχε εξαρχής διευκρινιστεί ήταν η πρόβλεψη ότι για τους δικαιούχους της οδηγίας το επάγγελμα θα έπρεπε να είναι νομοθετικά κατοχυρωμένο στο κράτος-μέλος υποδοχής, ακόμη και αν αντίστοιχη ρύθμιση δεν υπήρχε για το κράτος-μέλος προέλευσης και πως το καθεστώς της νέας οδηγίας δεν θα έθιγε τα επαγγέλματα για τα οποία είχαν ήδη εκδοθεί οι τομεακές οδηγίες (παρ. 1 & 2 του άρθρου 2 της οδηγίας 89/48).

Στον «πυρήνα» των διατάξεων της οδηγίας, προβλεπόταν η δυνατότητα των υπηκόων των κρατών-μελών να ασκήσουν μια επαγγελματική δραστηριότητα σε άλλο κράτος-μέλος από αυτό που πραγματοποίησαν την εκπαίδευσή τους, υπό τους ίδιους όρους και προϋποθέσεις με τους υπηκόους του κράτους-μέλους υποδοχής (άρθρο 3 της οδηγίας 89/48), εφόσον κατείχαν τίτλο σπουδών που τους απονεμήθηκε μετά από τριετείς σπουδές σε Πανεπιστήμιο ή Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα ή άλλο ίδρυμα του ίδιου εκπαιδευτικού επιπέδου ή άλλης δημόσιας αρχής, εφόσον πιστοποιείται εκπαίδευση ισότιμου επιπέδου (άρθρο 1 οδηγίας της 89/48).

Στις περιπτώσεις δε εκείνες όπου υφίσταντο διαφοροποιήσεις στην εκπαίδευση ή στην οργάνωση του επαγγέλματος, το κράτος-μέλος υποδοχής μπορούσε να επιβάλλει αντισταθμιστικά μέτρα και ο δικαιούχος διακινούμενος να υποχρεωνόταν να αποδείξει επαγγελματική εμπειρία ή να επιλέξει να υποβληθεί είτε σε πρακτική άσκηση είτε σε δοκιμασία επάρκειας αντίστοιχα (παρ. 1 περ.α & β του άρθρου 4 της 89/48). Επισημαινόταν, ωστόσο, ότι το κράτος-μέλος δεν μπορούσε να επιβάλλει σωρευτικά τις διατάξεις των ανωτέρω περιπτώσεων. Με άλλα λόγια έπρεπε να επιλέξει είτε την επαγγελματική εμπειρία είτε στη δεύτερη περίπτωση, μεταξύ πρακτικής άσκησης και δοκιμασίας επάρκειας.

¹²⁷ Για έναν ορισμό της έννοιας του επαγγελματικού τίτλου από τη μια πλευρά, αλλά και την αποσαφήνισή του από την άλλη, σύμφωνα με τους σκοπούς της οδηγίας 89/48/ΕΟΚ βλ. Pertek, J.(1992), The concept of regulated activity στο Pertek J.(επιμ.), όπ.π.σελ.23 και 32-34 αντίστοιχα.

¹²⁸ ΔΕΚ Απόφαση C-164/94, της 1^{ης} Φεβρουαρίου 1996, Γεώργιος Αρανίτης κατά Land Berlin, Συλλογή 1996,σελ. I-00135.

Στην ουσία των βασικών διατάξεων της οδηγίας, επρόκειτο για τη θέσπιση ενός γενικού και οριζόντιου συστήματος, που μπορεί να διαφοροποιούνταν από το σύστημα των τομεακών οδηγιών καθόσον το αντικείμενο της αναγνώρισης δεν ήταν οι τίτλοι σπουδών αλλά νομοθετικά κατοχυρωμένες επαγγελματικές δραστηριότητες. Ωστόσο βασιζόταν στην κατοχή διπλωμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και θεμελιωνόταν στην αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των κρατών-μελών για τις σπουδές που πραγματοποιούνταν και οδηγούσαν στην κτήση τους (Zilioli,1989:59).

Το συμπέρασμα που συνάγεται από τα ανωτέρω είναι ότι η Κοινότητα επέλεξε μια διαφορετική κατεύθυνση για το συγκερασμό των απόψεων και το συμβιβασμό όλων των δρώντων του κοινοτικού συστήματος, αλλά με το ίδιο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα και τις ίδιες επιπτώσεις. Γιατί τόσο το τομεακό σύστημα αμοιβαίας αναγνώρισης διπλωμάτων όσο και το γενικό σύστημα αναγνώρισης διπλωμάτων υιοθετήθηκαν μεν για να διευκολυνθεί η μετακίνηση και η άσκηση επαγγελματικών δραστηριοτήτων των υπηκόων των κρατών-μελών της Κοινότητας, αλλά και τα δύο συστήματα «προσκρούουν» από τη μια και ασκούν «πιέσεις» από την άλλη στις μορφές, τη διάρθρωση και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

«Η Οδηγία του Συμβουλίου της 21^{ης} Δεκεμβρίου 1988, για παράδειγμα, υιοθετήθηκε με σκοπό να αντιμετωπισθεί αυτό ακριβώς το πρόβλημα, δηλαδή να διευκολύνει τη δημιουργία ενός γενικού συστήματος για την αναγνώριση των τίτλων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που χορηγούνται μετά την επιτυχή ολοκλήρωση προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης τριετούς τουλάχιστον διάρκειας. Η λογική αυτού του στόχου απορρέει από τη βασική επιδίωξη της Κοινότητας για την εξάλειψη όλων των εμποδίων στη διακίνηση προσώπων και υπηρεσιών, έτσι ώστε οι υπήκοοι των κρατών μελών να έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν το επάγγελμά τους, ως απασχολούμενοι ή σε εξαρτημένη απασχόληση, σε ένα άλλο κράτος από εκείνο που απέκτησαν τους τίτλους των σπουδών τους. Η ανάγκη συνεπώς ελεύθερης διακίνησης των πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατά τη λογική της ελεύθερης διακίνησης των εργαζομένων, θέτει ζητήματα περιεχομένου σπουδών και συγκρισιμότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών μελών».

(Μοσχονάς, 2006:334)

Ακολούθως οι πιέσεις και οι επιπτώσεις που επιφέρει το σύστημα αναγνώρισης των διπλωμάτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, πιο ισχυρές ενδεχομένως σε σύγκριση με το σύστημα της αμοιβαίας αναγνώρισης (Zilioli,1989:61-62), δεν μπορούν να περιοριστούν στα γεωγραφικά όρια των κρατών-μελών της Κοινότητας. Κρίσιμο είναι ως προς αυτή την κατεύθυνση να επισημάνουμε την πρόβλεψη της οδηγίας 89/48 (εδάφ.β του άρθρου 1α) που αφορούσε την υπαγωγή του δικαιώματος αναγνώρισης, κατά το περιεχόμενο της οδηγίας, του διπλώματος που είχε αποκτηθεί σε τρίτο κράτος, με την προϋπόθεση ότι ο κάτοχος θα αποδείκνυε τριετή επαγγελματική εμπειρία στο κράτος-μέλος όπου αναγνώρισε το εξωκοινοτικό δίπλωμα.

Ο Τσαούσης, έχοντας μελετήσει διεξοδικά την εκπαιδευτική πολιτική στο διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο, αντιλαμβανόταν την εξελικτική πορεία της στο πλαίσιο λειτουργίας των ευρωπαϊκών θεσμών και εύστοχα διαπίστωνε ότι:

«Η αμοιβαία αναγνώριση των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών τίτλων και των αποκτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων, που επιτρέπουν την επαγγελματική και γεωγραφική κινητικότητα των εργαζομένων, στα πλαίσια της ενιαίας εσωτερικής αγοράς εργασίας, θα ασκήσει προοδευτικά έντονες πιέσεις στο παραδοσιακό επίσημο και τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα των κρατών-μελών της Ένωσης, και συνακόλουθα των χωρών που περιβάλλουν την Ένωση και εκείνων που συνεργάζονται μαζί της».

(Τσαούσης, 1996:17)

Αυτό βέβαια που μένει κατά περίπτωση να εξακριβωθεί από τη μελέτη των εξελίξεων στα συστήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης των κρατών-μελών είναι οι επιδράσεις και οι συνέπειες αυτής της σταδιακής κοινοτικής παρέμβασης. Στις περιπτώσεις αυτές, το αρχικό ερώτημα που πρέπει να διερευνηθεί αφορά την ανταγωνιστικότητα που αναπτύσσεται μεταξύ των κρατών-μελών και τα συστήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τα πιθανά αποτελέσματά της. Αν δηλαδή οδηγούμαστε σε υποβάθμιση των προγραμμάτων σπουδών όταν σε ορισμένα κράτη-μέλη οι υποψήφιοι φοιτητές μπορούν να επιλέξουν ένα πρόγραμμα λιγότερο απαιτητικό που οδηγεί στο ίδιο επάγγελμα και κατά συνέπεια άλλα κράτη-μέλη αναπροσαρμόζουν τα προγράμματά τους ώστε να απαλλάξουν τους πτυχιούχους από αντισταθμιστικά μέτρα και για να προσελκύσουν υποψήφιους φοιτητές από άλλα κράτη-μέλη (Κουσκουνά, 2007:408) ή αν αντίθετα η ανταγωνιστικότητα οδηγεί στην αναβάθμιση των σπουδών, σε εκείνα τα κράτη-μέλη όπου το επίπεδο εκπαίδευσης είναι χαμηλό, αλλά και στην ενίσχυση της κινητικότητας των καθηγητών, των φοιτητών και των επαγγελματικών εταιρειών με τη δημιουργία υποκαταστημάτων και τελικά στην επίτευξη της εσωτερικής αγοράς (Μουαμελετζή, 1996: 206). Ωστόσο ταυτόχρονα και κατά την άποψή μας οι διαδικασίες που τελικά οδηγούν στη μια ή στην άλλη περίπτωση ούτε αυτόματες είναι ούτε και δεδομένες.

Συνεπώς, σκοπός της παρούσας μελέτης για την ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση, και ειδικότερα τα ΤΕΙ, είναι να εξακριβωθεί αν και κατά πόσο οι εξελίξεις στην επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση στον ευρωπαϊκό χώρο διαμορφώνουν την κυβερνητική ατζέντα (agenda setting) των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων των κρατών-μελών στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής, και ειδικότερα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ως συνέπεια αυτού, πρέπει να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο επηρεάζονται οι εθνικές διοικήσεις στην προσέγγιση και επίλυση των προβλημάτων, όπως και στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους άλλους δρώντες της πολιτικής διαδικασίας, στο πλαίσιο του συστήματος της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Συνεπώς, πρωταρχικής σημασίας είναι το πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται τα μεταρρυθμιστικά επεισόδια, δηλαδή αν συνεπάγονται ή αν προκύπτουν από την εγκαθίδρυση νέων θεσμών και λειτουργιών. Αν η απάντηση στα ανωτέρω ερωτήματα είναι αρνητική, τότε η οποιαδήποτε προσπάθεια θα λειτουργήσει ως διαδικασία απλής συμπόρευσης με τις κοινοτικές επιταγές που θα ενισχύσει τον ήδη υπάρχοντα κρατισμό ή τις τάσεις απορρύθμισης που ήδη εκδηλώνονται στο δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

4.2 Για μια ευρωπαϊκή διάσταση στην Ανώτατη Εκπαίδευση

4.2.1 Πολιτική ολοκλήρωση για τον πραγματικό κόσμο

Το ενοποιητικό εγχείρημα από τις αρχές της θεσμικής πραγμάτωσής του, στη δεκαετία του 1950, αλλά και κατά μέρος στην εξέλιξή του, οικοδομήθηκε μέσα από την επίτευξη στόχων στον τομέα της οικονομικής συνεργασίας, που σκοπό είχαν την αντιμετώπιση αρχικά της ανέχειας και προοδευτικά την ισόρροπη οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική πρόοδο. Στην πραγματικότητα όμως το έναυσμα, όπως και ο απώτερος σκοπός των συμβαλλομένων μερών, ήταν πάντα η ασφάλεια, η ειρήνη και η σταθερότητα στη γηραιά ήπειρο, συνθήκες που πραγματώνονται κυρίως μέσα από την πολιτική διάσταση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από μια σειρά αποφάσεων σε κρίσιμες χρονικές περιόδους, πρωτοβουλιών, μεταρρυθμίσεων και τροποποιήσεων των ιδρυτικών συνθηκών μέχρι και σήμερα. Ειδικά, από την έναρξη του ενοποιητικού εγχειρήματος, μετά το τέλος του 2^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου, με την πρώτη απόφαση συνεργασίας στους τομείς του Άνθρακα και του Χάλυβα, προϊόντα που ήταν απαραίτητα στους στρατιωτικούς εξοπλισμούς, τη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Αμυντική Κοινότητα το 1954 που απορροφήθηκε τελικά από τη γαλλική Εθνοσυνέλευση, το σχέδιο Fouchet του 1961, τη διάσκεψη της Χάγης του 1969 και τις εκθέσεις Davignon, την έκθεση Tindemans του 1975, το σχέδιο Genscher-Colombo του 1981, την Πανηγυρική Διακήρυξη της Στουτγάρδης του 1983, το σχέδιο Spinelli του 1984, τη Συνθήκη του Μάαστριχτ για την Ευρωπαϊκή Ένωση το 1992 μετά την ένωση της Γερμανίας, αλλά και μέχρι πρόσφατα με το σχέδιο Συντάγματος που υπογράφηκε το 2004 ή ορθότερα της μεταρρυθμιστικής συνθήκης και τη βασική αποτύπωσή της στη Συνθήκη της Λισαβόνας το 2007¹²⁹.

Αυτό που αρχικά επιδιώχθηκε, και όταν βέβαια οι πρώιμες αποφάσεις για πολιτική ένωση στη δεκαετία του 1950 και στις αρχές της δεκαετίας του 1960 απέτυχαν, με εμπνευστή έναν εκ των πρωτεργατών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, του Jean Monnet, ήταν η εξελικτική πορεία προς την Ευρωπαϊκή Ένωση να δρομολογηθεί ως ένα αποτέλεσμα των επιτευγμάτων στον τομέα της οικονομικής συνεργασίας με την ταυτόχρονη μεταφορά της νομιμοφροσύνης σε υπερεθνικούς θεσμούς, στόχος που αρχικά επιτεύχθηκε, αφού την ίδρυση της ΕΚΑΧ ακολούθησαν οι Συνθήκες ΕΟΚ και ΕΚΑΕ.

Ωστόσο, αυτό που έγινε κατανοητό από την πορεία των εξελίξεων ήταν ότι η σχέση μεταξύ οικονομικής και πολιτικής ολοκλήρωσης δεν είναι μονοσήμαντη αλλά αμφίδρομη. Αυτό βέβαια επιβλήθηκε στην πράξη μέσα από την προσπάθεια της Ευρωπαϊκής Κοινότητας να καταστεί παγκόσμιος εμπορικός εταίρος και αξιόπιστος

¹²⁹ Για μια σύντομη και περιεκτική ιστορική εξέλιξη της ευρωπαϊκής ενοποίησης, αντί πολλών βλ. Χριστοδουλίδης, Θ.(2001), Η ιστορική διαδρομή της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης στο Στεφάνου, Κ.- Φατούρος, Α.- Χριστοδουλίδης, Θ.(επιμ.), Εισαγωγή στις Ευρωπαϊκές Σπουδές. Τόμος Α' Ιστορία, Θεσμοί, Δίκαιο. Εκδόσεις Σάκκουλα, σελ.25-124.

οικονομικός παράγοντας, γεγονός που τελικά αποτυπώθηκε στη Συνθήκη για την ΕΕΠ του 1986, στην οποία, εκτός της οικονομικής εμβάθυνσης που επιχειρήθηκε με την ενσωμάτωση της έννοιας της εσωτερικής αγοράς και την καθιέρωση της ειδικής πλειοψηφίας για την επίτευξή της, θεσμοθετήθηκε ταυτόχρονα η μέχρι τότε άτυπη πολιτική συνεργασία στα θέματα της εξωτερικής πολιτικής, ώστε να ενισχυθεί και να επιβεβαιωθεί συνολικά η παρουσία της Κοινότητας στη διεθνή σκηνή.

Τη σταδιακή διαμόρφωση αυτής της νέας πραγματικότητας του ενοποιητικού εγχειρήματος, όπως αυτή προέκυψε υπό την επίδραση σημαντικών διεθνών γεγονότων στη δεκαετία του 1970 και του 1980– που ουσιαστικά επέβαλαν στην Κοινότητα να αναπτύξει μια συνολική οικονομική και πολιτική δραστηριότητα, όπως ο Ευρω-Αραβικός διάλογος, η Διάσκεψη για την Ασφάλεια και Συνεργασία στην Ευρώπη και η σύγκρουση για τα νησιά Falkland-Malvinas μεταξύ Ηνωμένου Βασιλείου και Αργεντινής– και τελικά αποκρυσταλλώθηκε με την ΕΕΠ, κατέδειξε σε μέρος της μελέτης του ο Πασσάς (1988) για την Ευρωπαϊκή Πολιτική Συνεργασία και τα όρια του διακυβερνητισμού.

Ειδικότερα και με αναφορά σε εκείνες στις διατάξεις της ΕΕΠ που ενσωμάτωσαν την ΕΠΣ, επισημαίνονταν:

«Ιδιαίτερα η διάταξη του άρθρου 30 παρ.2γ, που ορίζει ότι ο καθορισμός κοινών θέσεων συνιστά σημείο αναφοράς για τις πολιτικές των Υψηλών Συμβαλλόμενων Μερών, αποτελεί ουσιαστικά τη βάση νομιμοποίησης των αντιδράσεων, και την προέκτασή τους στις σχέσεις στον κοινοτικό χώρο, των κοινοτικών εταίρων απέναντι στο κράτος-μέλος που δεν λαμβάνει υπόψη τους, τις ήδη διαμορφωμένες κοινές θέσεις» υπαινίσσεται με άλλα λόγια το (πολιτικό) κόστος για τον “παραβάτη” των συμφωνημένων. Η υλοποίηση αυτής της προοπτικής διευκολύνεται από το γεγονός ότι με τη θέσπιση της ΕΠΠ και τους δεσμούς που δημιουργεί, ουσιαστικούς και τυπικούς, μεταξύ των μηχανισμών της ΕΟΚ και της ΕΠΣ συντελείται σταδιακά η συνολικοποίηση της κοινοτικής διαπραγματεύσεως, όπως εκφράζεται τόσο στο επίπεδο των λειτουργιών- συμβολή από κοινού στην ουσιαστική πρόοδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και συνολική θεώρηση των οικονομικών και πολιτικών πτυχών της κοινοτικής δραστηριότητας –όσο και σε εκείνο της αυξανόμενης διαπλοκής των δομών των δύο μηχανισμών».

(Πασσάς, 1988:133)

Αυτή την ανάγκη παρουσίας της Κοινότητας στη διεθνή σκηνή καθιέρωσαν ρητά οι διατάξεις της Συνθήκης του Μάαστριχτ (1992), την οποία μάλιστα συγκαταλέγουν με το άρθρο Β στους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τη σχετική πρόβλεψη της «επιβεβαίωση της ταυτότητάς της στη διεθνή σκηνή, ιδίως με την εφαρμογή μιας κοινής εξωτερικής πολιτικής και πολιτικής ασφαλείας συμπεριλαμβανομένης της εν καιρώ διαμόρφωσης μιας κοινής αμυντικής πολιτικής, η οποία μπορεί, σε δεδομένη στιγμή, να οδηγήσει σε κοινή άμυνα», ανάγκη δε που δεν αναιρείται από το γεγονός ότι οι επιμέρους διατάξεις που αφορούσαν στην ΚΕΠΠΑ καθιστούσαν προβληματική τη δυνατότητα επίτευξης του ανωτέρου στόχου (Χριστοδουλίδης, 1993:297-298).

Σαφώς και οι λόγοι που επέβαλαν την προώθηση της πολιτικής συνεργασίας στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης είναι πολυποίκιλοι και συνδέονται με τη δημοκρατική νομιμοποίηση του θεσμικού συστήματος, τις επιδιώξεις των κρατών-μελών, που συχνά

διαφοροποιούνται μεταξύ τους (Στεφάνου, 1996:70-71, 2002:44-47; Χριστοδουλίδης, 1993:289-297), όπως για παράδειγμα η χώρα μας, που μεταξύ των άλλων λόγων προσβλέπει και ευελπιστεί ότι η ανάπτυξη της πολιτικής ένωσης στην ΕΕ μέσω μιας κοινής εξωτερικής πολιτικής και πολιτικής ασφαλείας μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ανάσχεσης των τουρκικών προκλήσεων και απειλών και ενίσχυσης της ασφάλειάς της. Το βέβαιο όμως είναι ότι, όπως και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισήμανε με την έκθεσή της για τα πορίσματα της Ομάδας Προβληματισμού για τη διακυβερνητική διάσκεψη του 1996, η εξωτερική δράση της Ένωσης υποφέρει από την έλλειψη λογικής συνέπειας μεταξύ του πολιτικού, του οικονομικού και του αμυντικού σκέλους (Ιωακειμίδης, 1998:21).

Αυτή την έλλειψη λογικής συνέπειας επισημαίνει και αναλύει ο Πασσάς (2007β:357), κάνοντας λόγο για το πρόβλημα συνοχής της εξωτερικής δράσης που αναδείχτηκε από την «πυλωτική» δομή της Ένωσης. Στο πλαίσιο αυτό βέβαια η «αποεθνικοποίηση» και σταδιακά η «Βρυξελλοποίηση» της ΚΕΠΠΑ (μέσα από τις αναθεωρήσεις του Άμστερνταμ και της Νίκαιας) φαίνεται να αντιφάσκουν προς το βασικό πολιτικό ερώτημα, αν δηλαδή η Ενωσιακή Ευρώπη συγκροτεί μια διαφορετική απεικόνιση της παγκόσμιας τάξης από την κυρίαρχη σημερινή ή απλώς συνιστά μια βελτιωμένη, πιο σύγχρονη εκδοχή (όπ.π.:373). Τουναντίον νοηματοδοτούνται από το γεγονός της συνύπαρξης του κράτους και της Ένωσης (όπ.π.:370) και στο πεδίο της εξωτερικής πολιτικής. Αυτή δε η συνύπαρξη, που άλλοτε αγνοείται ή/και παρερμηνεύεται, συγκροτεί ένα θεσμικό χώρο όπου η ισορροπία και η ένταση εναλλάσσονται με βάση το πολιτικό ή θεσμικό ζητούμενο και τη χρονική στιγμή (όπ.π.).

4.2.2 Η Εκπαίδευση ως συνιστώσα των πρωτοβουλιών της πολιτικής ολοκλήρωσης

Ο τομέας της εκπαίδευσης δεν μπορούσε να παραμείνει εκτός των προσπαθειών ενίσχυσης του εγχειρήματος για την πολιτική διάσταση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Και πώς θα ήταν δυνατόν, αφού η ανάδειξη του ευρωπαϊκού πολιτισμού και η οικοδόμηση μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας δε θεωρούνται απλά ως κρίσιμες συνιστώσες, αλλά είναι αναπόσπαστα συστατικά στοιχεία για τη δημιουργία πολιτικής ένωσης. Είναι γνωστή πλέον η άποψη που είχε εκφράσει ο Jean Monnet ότι, αν ξεκινούσε πάλι την προσπάθεια της ευρωπαϊκής συνεργασίας θα έκανε την αρχή από την εκπαίδευση.

Τα δύο ψηφίσματα της 6^{ης} Ιουνίου 1974, περί της συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης και για την αμοιβαία αναγνώριση των διπλωμάτων, πιστοποιητικών και άλλων τίτλων, αρχικά, όπως και το Πρόγραμμα Δράσης του 1976, σηματοδοτούν την αντίληψη ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο ως συνιστώσα για την προσπάθεια επίτευξης της οικονομικής συνεργασίας. Ακολούθως, σε όλες τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονταν με σκοπό την προώθηση της πολιτικής ένωσης, αναγνωριζόταν η ξεχωριστή σημασία και ο ρόλος που μπορεί να επιτελέσει ο τομέας της εκπαίδευσης.

Στην πανηγυρική διακήρυξη του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Στουτγάρδης το 1983 και στο πλαίσιο της πολιτιστικής συνεργασίας, οι αρχηγοί των κρατών-μελών και των κυβερνήσεων αναλάμβαναν να προαγάγουν, να ενθαρρύνουν ή να διευκολύνουν, έχοντας υπόψη τις προβλέψεις των συνταγματικών διατάξεών τους: (α) την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος και του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου της Φλωρεντίας, (β) τη στενότερη συνεργασία των ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης και της ανταλλαγής φοιτητών και καθηγητών, (γ) την ανταλλαγή εμπειριών και την ανάπτυξη διδασκαλίας ξένων γλωσσών, (δ) την καλύτερη γνώση των άλλων κρατών-μελών της Κοινότητας και την καλύτερη ενημέρωση για την ιστορία και τον πολιτισμό της Ευρώπης, με σκοπό την προαγωγή της ευρωπαϊκής συνείδησης, (ε) την εξέταση της σκοπιμότητας ανάληψης δράσης για την προστασία, την προαγωγή και τη διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς, (στ) την εξέταση της δυνατότητας προώθησης κοινών δραστηριοτήτων για τη διάδοση του πολιτισμού, ειδικότερα με τη χρήση οπτικοακουστικών μεθόδων, (ζ) περισσότερες επαφές μεταξύ συγγραφέων και καλλιτεχνών των κρατών-μελών και ευρύτερη διάδοση της δουλειάς τους εντός και εκτός της Κοινότητας και (η) το στενότερο συντονισμό των πολιτιστικών δραστηριοτήτων στις τρίτες χώρες στο πλαίσιο της Πολιτικής Συνεργασίας¹³⁰.

Στο Σχέδιο Συνθήκης για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γνωστό και ως σχέδιο Spinelli, που ψηφίστηκε το 1984 από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο τμήμα του με τίτλο «Πολιτική για την Κοινωνία» εξετάθοντο όλες οι πολιτικές που όχι μόνο αντανάκλασαν διαφορετικές αντιλήψεις αλλά και ενσωμάτωναν κοινές αξίες των Ευρωπαίων. Σε αυτές τις πολιτικές, που μεταξύ άλλων αφορούσαν την εκπαίδευση και τον πολιτισμό, η Ένωση θα έπρεπε να έχει συντρέχουσες αρμοδιότητες. Το Σχέδιο Συνθήκης για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που επέδρασε σημαντικά στη μετέπειτα δομή και λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έδινε έμφαση στα θέματα της εκπαίδευσης και του πολιτισμού. Όπως φαίνεται, πεποίθηση του Spinelli ήταν πως για να παρακαμφθούν τα εμπόδια των δομών του παραδοσιακού κράτους θα έπρεπε να απευθυνθούν απευθείας στους πολίτες (Sidjanski, 2000:100-107).

Στο πλαίσιο αυτό, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Φονταινεμπλό τον Ιούνιο του 1984, στο κομμάτι των συμπερασμάτων του με τον τίτλο «Η Ευρώπη των λαών» (A people's Europe), αποφάσισε ότι ήταν πλέον απαραίτητο η Κοινότητα να ανταποκριθεί στην αναμονή των Ευρωπαίων, υιοθετώντας τα κατάλληλα μέτρα για την ανάδειξη και την προώθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και της εικόνας της Κοινότητας απέναντι στους πολίτες της και σε όλο τον κόσμο (Mc Mahon, 1995:14-15). Για το λόγο αυτό συστάθηκε μια ad hoc

¹³⁰ Solemn Declaration on European Union, Stuttgart, 19 June 1983. Bulletin of the European Communities, June 1983, No 6. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, σελ. 24-29. Το πλήρες κείμενο της διακήρυξης του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Στουτγάρδη το 1983 είναι διαθέσιμο στο http://europa.eu/rapid/press-release_DOC-83-2_fr.htm (11-11-2012).

επιτροπή που θα προετοιμάζε και θα συντόνιζε αυτές τις δράσεις. Παράλληλα αποφασίστηκε, μεταξύ άλλων, το Συμβούλιο και τα κράτη-μέλη να εξετάσουν το ζήτημα της λήψης μέτρων που θα επέτρεπαν την υιοθέτηση ενός γενικού συστήματος για την αναγνώριση των πανεπιστημιακών διπλωμάτων, ώστε να μπορεί να ασκηθεί πλέον αποτελεσματικά το δικαίωμα της ελεύθερης εγκατάστασης στην Κοινότητα¹³¹.

Η επιτροπή, με επικεφαλής τον Pietro Adonnino, υπέβαλε την πρώτη έκθεσή της με τον τίτλο «Η Ευρώπη των λαών» (A people's Europe) στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών το Μάρτιο του 1985 και τη δεύτερη στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Μιλάνου τον Ιούνιο του ίδιου έτους. Στη βάση των προτάσεων, ειδικότερα της δεύτερης έκθεσης, της επιτροπής Adonnino, ήταν η προσπάθεια οικοδόμησης μιας Κοινότητας των πολιτών με ευρωπαϊκή ταυτότητα.

Για την επίτευξη αυτού του στόχου— και εδώ εδράζεται κατά την άποψη του γράφοντος η σημασία της έκθεσης— κρίσιμη συνιστώσα φαίνεται να ήταν η ευρύτερη δυνατή συμμετοχή των Ευρωπαίων πολιτών στην πολιτική διαδικασία της Κοινότητας και των κρατών-μελών, στη βάση μιας ενιαίας εκλογικής διαδικασίας για όλους τους ευρωπαίους πολίτες για την εκλογή των μελών του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου αλλά και στη δυνατότητά τους να συμμετέχουν στη διαδικασία όταν βρίσκονται εκτός της επικράτειας των κρατών-μελών τους ή, εφόσον κατοικούν σε άλλο κράτος-μέλος, η δυνατότητα επιλογής των υποψηφίων του, ακόμη και με την συμμετοχή τους στις τοπικές εκλογές. Ακολούθως η έκθεση επισήμανε την ανάγκη διαφάνειας της κοινοτικής διοίκησης, στην ενίσχυση της οποίας θα μπορούσε να συμβάλει μια διαθεσμική συμφωνία για τη δυνατότητα αναφοράς των Ευρωπαίων πολιτών και η καθιέρωση ενός Ευρωπαίου διαμεσολαβητή (Ombudsman), αρμόδιου να διερευνά παράπονα, να συμβουλεύει τους πολίτες και να εκδίδει τακτικές αναφορές στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με τα συμπεράσματα και τις προτάσεις του. Στο ίδιο πλαίσιο προτεινόταν η κωδικοποίηση και η απλοποίηση του κοινοτικού δικαίου.

Η έκθεση αναγνώριζε ότι η εκπαίδευση μπορούσε να έχει ρόλο στην περαιτέρω ανάπτυξη της Ευρώπης. Για το λόγο αυτό πρότεινε μια σειρά από δράσεις που έπρεπε να αναληφθούν και αφορούσαν την ενίσχυση εκμάθησης ξένων γλωσσών, τις ανταλλαγές νέων και την αδελφοποίηση των σχολείων, κατά το παράδειγμα των πόλεων, με σκοπό την προώθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, την εθελοντική εργασία των νέων για κοινωνικούς και πολιτιστικούς σκοπούς και την επαγγελματική κατάρτιση. Ιδιαίτερη αναφορά γινόταν στην ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των Πανεπιστημίων, με σκοπό την κινητικότητα στο πεδίο της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ειδικότερα προτεινόταν η πραγματοποίηση μέρους των σπουδών των φοιτητών σε ίδρυμα άλλου

¹³¹ Conclusions of the Fontainebleau European Council, 25-26 June 1984. Bulletin of the European Communities, June 1984, No 6. Office for official publications of the European Communities, Luxembourg. Το κείμενο των συμπερασμάτων του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στο Φοντενμπλό το 1984 είναι διαθέσιμο στο [http://www.european-council.europa.eu/media/849375/1984_june_-_fontainebleau__gr_.pdf\(12-11-2012\)](http://www.european-council.europa.eu/media/849375/1984_june_-_fontainebleau__gr_.pdf(12-11-2012))

κράτους-μέλους και η υιοθέτηση ενός ευρωπαϊκού συστήματος για τη μεταφορά των ακαδημαϊκών μονάδων, αντίστοιχου αυτού που είχε εφαρμοστεί με επιτυχία στις Ηνωμένες Πολιτείες. Το σύστημα αυτό θα εφαρμοζόταν σε εθελοντική βάση, δεδομένης της αυτονομίας των ιδρυμάτων, μέσα από διμερείς συμφωνίες οι οποίες θα καθόριζαν τις διαδικασίες για την αναγνώριση αυτών των μονάδων (Ασδεράκη, 2008:198-199).

Τέλος, η έκθεση επισήμανε την ανάγκη— για λόγους πρακτικούς και συμβολικούς —υιοθέτησης συμβόλων με σκοπό την ενίσχυση της παρουσίας της Κοινότητας αλλά και την οικοδόμηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Στο πλαίσιο αυτό προτεινόταν η καθιέρωση μιας σημαίας με έναν κύκλο 12 χρυσών αστεριών γύρω από το γράμμα E που θα χρησιμοποιούνταν σε διάφορες περιστάσεις (εκθέσεις, εθνικά και διεθνή γεγονότα), ενός ύμνου, όπως επίσης και γραμματοσήμων που θα αναπαριστούσαν γεγονότα σημαντικά για την Κοινότητα¹³².

4.2.3 Εκφάνσεις εξευρωπαϊσμού και νέων μορφών διακυβέρνησης στην Ανώτατη Εκπαίδευση των κρατών-μελών

Η έντονη κινητικότητα που αναπτύχθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 στην κατεύθυνση της πολιτικής ένωσης είχε απτά αποτελέσματα στον τομέα της εκπαίδευσης και των πολιτικών της. Την περίοδο που ακολουθεί σχεδιάστηκαν και αποφασίστηκαν το μεγαλύτερο μέρος των κοινοτικών προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης και εκπαίδευσης. Η έγκριση των κοινοτικών προγραμμάτων για την προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης Commet, Petra, Eurotecnet, Force, που προαναφέρθηκαν, έγινε με αποφάσεις του Συμβουλίου βάσει κυρίως του άρθρου 128 ΣυνΕΟΚ. Η ίδια βασική διάταξη του άρθρου 128 χρησιμοποιήθηκε και στην απόφαση του Συμβουλίου για την έγκριση του προγράμματος Erasmus την πρώτη φορά, το 1987. Η ειδοποιός διαφορά, βέβαια, σε σχέση με τα υπόλοιπα προγράμματα ήταν ότι το πρόγραμμα Erasmus είχε ως βασικούς αποδέκτες αποκλειστικά φοιτητές και διδακτικό προσωπικό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης των κρατών-μελών. Ειδικότερα, οι φοιτητές θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν μια περίοδο σπουδών σε άλλο συνεργαζόμενο ίδρυμα ενός κράτους-μέλους της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, η οποία περίοδος θα αποτελούσε μέρος των σπουδών τους και του πτυχίου ή του ακαδημαϊκού τους τίτλου. Γενικότερα, οι

¹³²Adonnino, P.(eds),(1985), A People's Europe. Reports from the ad hoc Committee. Bulletin of the European Communities,7/85. Office for official publications of the European Communities, Luxembourg. Στην ανωτέρω ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής συμπεριλαμβάνονταν η εντολή από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Φονταινεμπλό, οι δύο εκθέσεις που κατατέθηκαν, οι επιστολές που ανταλλάχθηκαν μεταξύ του Προέδρου της επιτροπής Pietro Adonnino και του προέδρου του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και Ιταλού Πρωθυπουργού Bettino Craxi, τα αποσπάσματα από τα Ευρωπαϊκά Συμβούλια στις Βρυξέλλες και του Μιλάνου που αφορούσαν στην κατάθεση των εκθέσεων, όπως και τα ονόματα των μελών της επιτροπής Adonnino. Για την Ελλάδα συμμετείχε ο Γιάννος Κρανιδιώτης. Διαθέσιμη στο http://aei.pitt.edu/992/1/andonnino_report_peoples_europe.pdf. (14-11-2012). Το αρχικό κείμενο της δεύτερης έκθεσης που κατατέθηκε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Μιλάνου και είναι διαθέσιμο στο <http://www.ombudsman.europa.eu/en/resources/historicaldocument.faces/en/4659/html.bookmark> (14-11-2012).

στόχοι του προγράμματος Erasmus διαφοροποιούνταν σημαντικά σε σχέση με τους στόχους που είχαν τεθεί μέχρι τότε από άλλα προγράμματα για την επαγγελματική κατάρτιση.

Οι στόχοι αυτοί αφορούσαν κυρίως: (α) στην αποκόμιση εμπειριών από τους φοιτητές για τον τρόπο οργάνωσης της οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας των άλλων κρατών-μελών, (β) στην προώθηση της συνεργασίας των Πανεπιστημίων (αλλά και των άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που προσφέρουν αντίστοιχου επιπέδου σπουδές και διπλώματα), (γ) την αξιοποίηση του πνευματικού δυναμικού των Πανεπιστημίων από τη μεγαλύτερη κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού, για να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης που παρέχονταν από τα Πανεπιστήμια με σκοπό τη διαφύλαξη της ανταγωνιστικότητας της Κοινότητας και (δ) την ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των πολιτών των κρατών-μελών, ώστε να παγιωθεί η ιδέα της ενωμένης Ευρώπης και της Ευρώπης των Πολιτών, αλλά και να δοθεί η ευκαιρία για την εξασφάλιση ενός επαρκούς αριθμού πτυχιούχων με άμεση εμπειρία της ενδοκοινοτικής συνεργασίας, που θα αποτελούσαν τη βάση για περαιτέρω συνεργασία στο οικονομικό και κοινωνικό πεδίο ¹³³.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, το πρόγραμμα είχε τέσσερις δράσεις-ενέργειες: (α) τη δημιουργία ενός δικτύου μεταξύ των Πανεπιστημίων που θα υπέγραφαν συμφωνίες, (β) ένα σχέδιο για την απονομή υποτροφιών για τους μετακινούμενους φοιτητές που θα διαχειρίζονταν οι αρμόδιες αρχές των κρατών-μελών και θα χρησιμοποιούνταν για την κάλυψη διαφόρων εξόδων, όπως αυτά της μετακίνησης, της εκμάθησης ξένης γλώσσας και ενδεχομένως του υψηλότερου κόστους διαβίωσης, (γ) την καθιέρωση για πρώτη φορά σε πειραματική και εθελοντική βάση του Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς Πιστωτικών Μονάδων (ECTS), που βασίστηκε στις αρχικές προτάσεις που είχε διατυπώσει η Επιτροπή Adonhino και εξυπηρετούσε στην αναγνώριση της περιόδου σπουδών σε άλλο κράτος-μέλος της Κοινότητας και (δ) περαιτέρω μέτρα για τη διασφάλιση και προώθηση της κινητικότητας των φοιτητών, όπως η χρηματοδότηση των Πανεπιστημίων και η προσπάθεια δημιουργίας ενός πληροφοριακού υπόβαθρου για να προαχθεί η γνώση των διαφορετικών συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης της Κοινότητας.

Η επιτυχία του προγράμματος Erasmus ήταν και παραμένει μέχρι σήμερα αναμφισβήτητη, παρά την παρούσα δύσκολη οικονομική κατάσταση και τα προβλήματα που δημιουργήσε και στα προγράμματα κινητικότητας. Μόλις τα τρία πρώτα χρόνια της λειτουργίας του 1.000 Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης κρατών-μελών της Κοινότητας ήρθαν σε επαφή, ενώ κατάφερε να κινητοποιήσει και να μετακινήσει 40.000 φοιτητές και 10.000 Καθηγητές. Περαιτέρω, η επιτυχία του προγράμματος συνδέθηκε με αλλαγές στη λειτουργία των ιδρυμάτων που αφορούσαν την υιοθέτηση νέων προγραμμάτων σπουδών, μορφών αξιολόγησης και αναγνώρισης σπουδών αλλά και με

¹³³ Απόφαση 87/327/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 15^{ης} Ιουνίου 1987 για τη θέσπιση του κοινοτικού προγράμματος δράσης σχετικά με την κινητικότητα των φοιτητών (ERASMUS), Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 166/25-6-1987.

μεταρρυθμίσεις στο σύστημα σπουδών των κρατών-μελών, ώστε να διευκολύνεται η μετακίνηση των δικαιούχων φοιτητών¹³⁴.

Το πρόγραμμα Erasmus δεν είναι βέβαια αποκομμένο από τους στόχους της εσωτερικής αγοράς (De Witte, 1992:84). Πράγματι, παρόλο που το πρόγραμμα τεχνικά δε συνάδει με τη λογική και τη διαδικασία ολοκλήρωσης της εσωτερικής αγοράς, ο στόχος της διαμόρφωσης μιας κατηγορίας υψηλά εξειδικευμένου προσωπικού που θα μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες της διεθνούς και ευρωπαϊκής αγοράς την εξυπηρετεί. Την ίδια στιγμή από την άλλη πλευρά η λειτουργία του προγράμματος επιδρά στην Ανώτατη Εκπαίδευση των κρατών-μελών και αυτό εμμέσως προκαλεί αλλαγές των εθνικών κανόνων.

Το πρόγραμμα απευθύνεται στα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ τα κράτη-μέλη δεν μπορούν να αποτρέψουν τη συμμετοχή τους. Αυτό έχει ως συνέπεια τα ιδρύματα να πρέπει να αναγνωρίσουν περιόδους σπουδών που έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό, γεγονός που δε συνάδει απλώς με μεταρρυθμίσεις αλλά με παρεμβάσεις στα προγράμματα σπουδών και στον τρόπο αναγνώρισης των σπουδών. Η εξέλιξη αυτή σαφώς επηρεάζει τα μικρότερα κράτη, μεταξύ αυτών και η Ελλάδα, που επιχειρούν να προσφέρουν σπουδές και σε άλλες γλώσσες (κυρίως αγγλικά), ώστε να προσελκύουν το ενδιαφέρον των φοιτητών και να αυξήσουν την ανταγωνιστικότητα των συστημάτων τους (όπ.π.:84-85)¹³⁵.

Στο κοινοτικό επίπεδο η ανάπτυξη του προγράμματος κατάφερε να μεταβάλει τη μέχρι τότε ενδοευρωπαϊκή φοιτητική κινητικότητα από μια περιστασιακή δραστηριότητα, την ευθύνη της οποίας είχαν οι ίδιοι οι φοιτητές, σε μια οργανωμένη δραστηριότητα των Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα ενθαρρύνθηκε η ευρωπαϊκή

¹³⁴ Βλ. Παπανδρέου, Β.(1990), Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Ομιλία που έγινε στη συνάντηση συντονιστών Διαπανεπιστημιακών Προγραμμάτων Συνεργασίας (ΔΠ) στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα, 24-05-1990 όπου παρατίθενται και στοιχεία για την ελληνική συμμετοχή στο πρόγραμμα κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του στο Τσαούσης, Δ.(επιμ.), Ευρωπαϊκή πρόκληση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ.15-19. Για την εξέλιξη της συμμετοχής στο πρόγραμμα, που περιλαμβάνει και τη δεύτερη φάση λειτουργίας 1990-1994 βλ. Peck, B.(1998), Issues in European Education. Nova Science Publishers, New York, σελ.56. Από την άλλη πλευρά η Παπαδιαμαντάκη με παραπομπή στον Teichler U.(1999), Internationalisation as a challenge for Higher Education in Europe. Tertiary Education Management, Vol.5(1), σελ.11, υποστηρίζει ότι οι αριθμοί των φοιτητών που έχουν μετακινηθεί μέσω του Erasmus έχουν κατά καιρούς υπερεκτιμηθεί και επισημαίνει ότι η Κοινότητα δημοσιεύει στοιχεία για την εγκριθείσα και όχι για την πραγματική φοιτητική κινητικότητα. Ειδικότερα αναφέρει ότι από το σύνολο των φοιτητών των οποίων οι αιτήσεις για συμμετοχή στο Erasmus εγκρίθηκαν και τελικά μετακινήθηκαν, στην πραγματικότητα ήταν λίγο περισσότεροι από τους μισούς. Βλ. Παπαδιαμαντάκη, Π.(2001), Η κινητικότητα των ξένων φοιτητών προς την Ελλάδα 1975-1995. Διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, σελ. 156-157 και την εκεί υποσημ.73.

¹³⁵ Υποστηρίζεται ότι σε χώρες όπως η Ελλάδα η εφαρμογή του προγράμματος Erasmus με τη διδασκαλία του στην αγγλική γλώσσα έχει ως αποτέλεσμα οι αλλοδαποί φοιτητές να μην επικοινωνούν με τους ημεδαπούς, να δημιουργούνται ανισότητες σε βάρος των ημεδαπών κατά τη διαδικασία αξιολόγησης, ενώ για τους αλλοδαπούς να καταλήγει η διαμονή τους σε ευχάριστο τουριστικό εξάμηνο. Βλ. Κουσκούνα, Μ.(2007), Ελεύθερη παροχή υπηρεσιών και παιδεία. 16^ο Συνέδριο Εμπορικού δικαίου. Κοινοτικό δίκαιο και εμπορικό δίκαιο. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, σελ.420 υποσημ.78.

διάσταση των σπουδών και κατ' επέκταση αποεθνικοποιήθηκε ένα μέρος του περιεχόμενου των σπουδών και της διαδικασίας μάθησης η οποία καθίσταται πλέον ταυτόχρονα μια κοινή ευρωπαϊκή υπόθεση (Teichler, 1999:12-13; Παπαδιαμαντάκη, 2001:156).

Στην ίδια κατεύθυνση, αλλά με μεγαλύτερη έμφαση στο σκοπό της ευρωπαϊκής διάστασης στην Εκπαίδευση και με αναφορές στην Πανηγυρική Διακήρυξη της Στουτγάρδης του 1983 και στην Έκθεση της Επιτροπής Adonpino, συγκαταλέγεται το πρόγραμμα Lingua, που υιοθετήθηκε για πρώτη φορά το 1989. Η σημασία της γνώσης των ξένων γλωσσών στην ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και στην πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης εύλογα έχει επισημανθεί από τα ψηφίσματα της 6^{ης} Ιουνίου 1974 περί συνεργασίας στον τομέα της παιδείας και το Πρόγραμμα Δράσης του 1976. Η διακίνηση και εγκατάσταση των πολιτών στο εσωτερικό της Κοινότητας, όπως και η αντίληψη ότι μοιράζονται μια κοινή ταυτότητα και αρχές, προϋποθέτουν την ικανότητα επικοινωνίας μεταξύ τους.

Αυτοί ήταν εν πολλοίς και οι στόχοι του προγράμματος. Τα μέτρα που λαμβάνονταν για την επίτευξή τους αφορούσαν: (α) την οικονομική ενίσχυση για την ποιοτική βελτίωση της κατάρτισης των καθηγητών ξένων γλωσσών σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης/ κατάρτισης πλην της Πανεπιστημιακής, (β) προγράμματα συνεργασίας των Πανεπιστημίων όπου οι ενδιαφερόμενοι φοιτητές θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν αναγνωρισμένο μέρος των σπουδών τους σε κράτος-μέλος του οποίου τη γλώσσα σπούδαζαν, ως αναπόσπαστο μέρος των μαθημάτων για την απόκτηση του τίτλου, (γ) τη στήριξη της διδασκαλίας και της εκμάθησης ξένων γλωσσών ως ουσιαστικό στοιχείο της επαγγελματικής κατάρτισης των εργαζομένων αλλά και των επιμορφωτών τους, ιδίως στις μικρομεσαίες επιχειρήσεις και (δ) την προώθηση της ανάπτυξης της ανταλλαγής νέων που ήδη παρακολουθούν εξειδικευμένη, επαγγελματική ή τεχνική εκπαίδευση εντός της Κοινότητας, ελάχιστης διάρκειας 14 ημερών ως μέρος του σχολικού προγράμματος¹³⁶.

Ο προϋπολογισμός που εγκρίθηκε την πρώτη περίοδο λειτουργίας του προγράμματος, μεταξύ 1990-1994, ανερχόταν σε 200 εκατ. ECU, από τα οποία τελικά αποδόθηκαν μόνο τα 150 περίπου. Στο διάστημα αυτό μετακινήθηκαν περίπου 21.650 φοιτητές και 82.890 μαθητές μαζί με τους συνοδούς καθηγητές τους. Ακολουθώντας, 18.600 καθηγητές ξένων γλωσσών έλαβαν υποτροφία και μεμονωμένα μετακινήθηκαν σε κράτος-μέλος, του οποίου δίδασκαν τη γλώσσα, προκειμένου να βελτιώσουν τη γνώση της, τα μεθοδολογικά τους προσόντα αλλά επίσης και για να κατανοήσουν τον πολιτισμό του κράτους (Moschonas, 1998: 113-114)¹³⁷.

¹³⁶ Απόφαση 89/489/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 28^{ης} Ιουλίου 1989 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης για την προώθηση της γνώσης ξένων γλωσσών στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα (LINGUA), Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 239/16-8-1989.

¹³⁷ Βλ. European Commission. Report from the Commission to the Council. Lingua programme. 1994 activity report, COM (95) 458/9-10-1995 final. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

Αντίθετα, για το πρόγραμμα Tempus, άμεσος σκοπός του ήταν να συμβάλει στο μετασχηματισμό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης των ΧΚΑΕ ώστε να ενισχυθεί συνολικά η διαδικασία της οικονομικής και κοινωνικής μεταρρύθμισής τους¹³⁸. Το πρόγραμμα αποτελούσε μέρος του προγράμματος PHARE, δηλαδή ενός ευρύτερου προγραμματισμού προτεραιοτήτων αφενός και χρηματοδότησης κοινοτικής βοήθειας αφετέρου, στα κράτη της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, συμπεριλαμβανομένων και των δράσεων του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης¹³⁹, με την πρόθεση να συμβάλει στην ουσιαστική παροχή βοήθειας στον τομέα της κατάρτισης. Κατά τον Field (1998:96), η δύσκολη κατάσταση στην οποία βρέθηκαν οι νεοσύστατες τότε δημοκρατίες έθεταν εξαιρετικούς κινδύνους για τη Δυτική Ευρώπη, όπως κινδύνους από τη διασπορά των πυρηνικών όπλων, τις εθνοτικές συγκρούσεις, τη μαζική μετανάστευση και το οργανωμένο έγκλημα, αλλά και μακροπρόθεσμες ανησυχίες για την πολιτική αστάθεια, τις ιστορικές διασυνοριακές διαφορές και την εξάρτηση από τις ΗΠΑ επέβαλαν στην Κοινότητα να παρέμβει και στον τομέα της εκπαίδευσης, ώστε να στηρίξει τη σταθερότητα και την οικονομική ανοικοδόμηση αυτών των κρατών. Οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος αφορούσαν την κινητικότητα των φοιτητών από και προς τις επιλέξιμες ΧΚΑΕ για ένα συγκεκριμένο διάστημα σε πανεπιστημιακό ίδρυμα ή στη βιομηχανία των κρατών-μελών της Κοινότητας, την κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού και την αύξηση των δυνατοτήτων διδασκαλίας και εκμάθησης των γλωσσών που χρησιμοποιούνταν στην Κοινότητα και καλύπτονταν από το πρόγραμμα Lingua (Ασδεράκη, 2008:208-215).

Η κριτική για την πολιτική που άσκησε η Κοινότητα, ειδικά στα πρώτα χρόνια λειτουργίας της ΕΕ, μέσω των προγραμμάτων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση ήταν δριμύεια. Κοινά αποδεκτό σημείο αυτής της κριτικής ήταν η διαπίστωση της χαμηλής χρηματοδότησης των προγραμμάτων (Beukel, 1994:41-42)¹⁴⁰, που για τον Moschona (1998:75) δικαιολογούσε το χαρακτηρισμό της ως εμβρύου μιας πραγματικής πολιτικής(...turns out to be a mere embryo of a real policy). Ενός «εμβρύου» με ελιτίστικα χαρακτηριστικά, αφού είχε λίγους αποδέκτες και αναπαρήγαγε τις υπάρχουσες περιφερειακές και κοινωνικές ανισότητες και διαιώνιζε την κατάτμηση της ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας (Μοσχονάς, 1995:714, 2001:729).

¹³⁸ Απόφαση 90/233/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 7^{ης} Μαΐου 1990 για τη θέσπιση διευρωπαϊκού προγράμματος κινητικότητας για πανεπιστημιακές σπουδές(«TEMPUS»), Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 131/23-5-1990.

¹³⁹ Κανονισμός 1360/90/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 7^{ης} Μαΐου 1990 περί συστάσεως Ευρωπαϊκού Ιδρύματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 131/23-5-1990.

¹⁴⁰ Ο Beukel, E. (2001), Educational policy. Institutionalization and multi-level governance στο Andersen S.-Eliassen K.(επιμ.), Making policy in Europe, 2ed. Sage Publications, London,σελ.124-139, μάλλον μεταβάλλει τις απόψεις του, αφού όπως υποστηρίζει σε σύγκριση με το ξεκίνημα, όπου η Επιτροπή Παιδείας ήταν στο κέντρο των θεσμικών διεργασιών, τα νέα κοινοτικά προγράμματα συγκροτούν μια οργανωτική δομή πιο περίπλοκη, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνει ότι απαιτείται μια κοινή δέσμευση για την ανάπτυξη εκπαιδευτικής συνεργασίας με τη συστηματική ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών.

Με διαφορετική αφετηρία και θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης, ο Field (1998:115) κατέληγε στο συμπέρασμα ότι η ΕΕ παρέμενε ένας μάλλον ασήμαντος παράγοντας στις περισσότερες πλευρές της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθόσον ευρύτερες και ισχυρότερες τάσεις προς την κατεύθυνση της παγκοσμιοποίησης σε επίπεδο πολιτικό και οικονομικό είχαν επισκιάσει τις προσπάθειές της να καταστεί μια σημαντική υπερεθνική δύναμη σε αυτό το πεδίο.

Πράγματι τα ποσά που διατέθηκαν στα κοινοτικά προγράμματα κατά την πρώτη περίοδο λειτουργίας τους ήταν περιορισμένα, αν και η σύγκριση που γίνεται πολλές φορές με τις δαπάνες για άλλες πολιτικές της Κοινότητας μάλλον προσιδιάζει στη σύγκριση μεταξύ «σκύλου και γάτας». Το ακανθώδες, άλλωστε, ζήτημα του κοινοτικού προϋπολογισμού αλλά και της ΕΕ έχει ευρύτερες πολιτικές διαστάσεις και συνδέεται με την πορεία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης συνολικά ¹⁴¹. Ειδικότερα, όμως, όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Πασιάς (2006α: 344), «το να εκτιμάς ότι τα κοινοτικά προγράμματα μπορούν να συμβάλουν στον περιορισμό των κοινοτικών και περιφερειακών ανισοτήτων σημαίνει ότι αναθέτεις σε μια πολιτική ένα στόχο που δεν είναι σε θέση ούτε έχει σκοπό να πετύχει». Η συνεισφορά τους συνεπώς θα πρέπει να αξιολογηθεί σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και ως μέρος των προγραμμάτων των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης (ΚΠΣ), στα οποία η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν συμπληρωματικό μέρος ¹⁴².

Από την άλλη πλευρά, σαφώς η επιτυχία των προγραμμάτων μπορεί να συμβάλει θετικά στη διαδικασία και την προοπτική της πολιτικής ολοκλήρωσης μέσα από την οικοδόμηση της Ευρώπης των πολιτών και μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας, στο βαθμό που αυτοί οι στόχοι και οι πολιτικές συνδέονται μεταξύ τους (ό.π.:345). Αλλά η επίτευξη και η επιβεβαίωση αιτιότητας των μέσων με το στόχο ούτε εύκολες είναι ούτε άμεσα μετρήσιμες. Βάσει των ανωτέρω, αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι η λειτουργία των προγραμμάτων για την εκπαίδευση και την κατάρτιση φαίνεται να συνδράμει την εγκαθίδρυση στοιχείων που αποτελούν εκφάνσεις των νέων μορφών διακυβέρνησης στο εθνικό και διεθνές επίπεδο ¹⁴³.

Ειδικότερα, τα προγράμματα για την εκπαίδευση και την κατάρτιση συνέβαλαν, και συνεχίζουν να συμβάλλουν, στην ανάπτυξη μιας σειράς δικτύων συνεργασίας και πληροφόρησης μεταξύ των Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που παρέχουν τις δομές για τις ανταλλαγές φοιτητών, των εθνικών αρχών για τη χορήγηση υποτροφιών και πληροφοριών για την ακαδημαϊκή αναγνώριση των

¹⁴¹ Η ανεπάρκεια των πόρων για τη χρηματοδότηση του προϋπολογισμού κινητοποιεί κατά διαστήματα τις αναθεωρήσεις του συστήματος βλ. Σκιαδάς, Δ.(2007), Ο προϋπολογισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο Μαραβέγιας, Ν.-Τσινισιζέλης, Μ.(επιμ.), Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση. Οργάνωση και προοπτικές, 50 χρόνια. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, σελ.271-273.

¹⁴³ Για μια αναλυτική καταγραφή των προγραμμάτων για την εκπαίδευση και την κατάρτιση όπως και για τα αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν κατά την περίοδο 1986-1992 βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων(1993), Έκθεση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και στην Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή. Προγράμματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης των ΕΚ. Αποτελέσματα και επιτεύγματα: επισκόπηση, COM (93) 151/5-5-1993 τελικό. Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο.

περιόδων σπουδών, αλλά και των βιομηχανιών-Πανεπιστημίων και των επιχειρήσεων με κοινωνικούς εταίρους και οργανισμούς κατάρτισης. Ακολουθώντας, ως αποτέλεσμα της ενθάρρυνσης της συνεργασίας τους, κυρίως μέσα από τα προγράμματα Commet και Erasmus, πολλά ιδρύματα εφοδιάστηκαν με ειδικευμένα γραφεία και υπαλλήλους που προσφέρουν την εμπειρογνωμοσύνη τους σχετικά με τα προγράμματα για την κινητικότητα και την ευρωπαϊκή συνεργασία γενικότερα (Neave,1995:380). Με τον τρόπο αυτό η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αποκτά απευθείας σχέσεις με τα ιδρύματα, τα οποία με τη σειρά τους προσβλέπουν στην οικονομική τους ενίσχυση, γεγονός που σταδιακά μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της θεσμικής αυτονομίας και της διεθνοποίησής τους.

Ταυτόχρονα τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, εκτός των προσαρμογών και των αναθεωρήσεων που προκαλούν στα προγράμματα σπουδών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, υποστήριξαν καινοτομίες σχετικές με τα κοινοτικά συστήματα παροχής ανοιχτής και εξ αποστάσεως διδασκαλίας και με επιμέρους σχέδια που χρησιμοποιούν νέες προσεγγίσεις στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Κατά συνέπεια, ενίσχυσαν τη δικτύωση των ανοιχτών πανεπιστημίων και με τον τρόπο αυτό υποστήριξαν επίσης νέα ανοιχτά πανεπιστήμια σε κράτη όπου προηγουμένως αυτά ήταν ανύπαρκτα¹⁴⁴.

Εν κατακλείδι, αυτό που τεκμαίρεται για το μελετητή των ευρωπαϊκών θεσμών είναι ότι η ενοποιητική διαδικασία στις πολιτικές της Κοινότητας για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, όπως αυτή πραγματώνεται μέσα από το θεσμικό και πολιτικό σύστημα της ΕΕ, ακολουθεί μια πορεία που είναι αργόσυρτη και εξελικτική.

Αργόσυρτη, καθώς το άρθρο 128Συν.ΕΟΚ και η πρώτη απόφαση 63/266/ΕΟΚ του Συμβουλίου της ΕΟΚ, με την οποία θεσπίστηκαν οι δέκα γενικές αρχές για την εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση, αποτέλεσαν την εξουσιοδοτική και υποστηρικτική βάση για την έγκριση και την πραγμάτωση των στόχων, αντίστοιχα των προγραμμάτων για την εκπαίδευση(Erasmus, Lingua) και την κατάρτιση (Commet,Petra, Eurotecnet, Force) στη δεκαετία του 1980.

Εξελικτική αφού, μετά την απόφαση της κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση και τον Κανονισμό 1612/1968 του Συμβουλίου για την ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων της Κοινότητας, ακολούθησε η έκδοση των δύο ψηφισμάτων του 1974 περί συνεργασίας στον τομέα της παιδείας και για την αμοιβαία αναγνώριση των διπλωμάτων, πιστοποιητικών και άλλων τίτλων, αρχικά, όπως και του Προγράμματος Δράσης του 1976, μέσα από τα

¹⁴⁴ Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή(1991α), Υπόμνημα σχετικά με την Ανοικτή εξ αποστάσεως μάθηση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, COM(91) 388/22-11-1991 τελικό, στο οποίο παρουσιάζονται δραστηριότητες που έχουν αναληφθεί σ' αυτόν τον τομέα. Όπως προκύπτει, τα κοινοτικά προγράμματα συμπληρώνουν και συμπληρώνονται από δραστηριότητες που αφορούν την ΑεΑΜ και λαμβάνονταν στα πλαίσια των κοινοτικών προγραμμάτων. Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο και Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1991β), Έκθεση της Επιτροπής Ε.Κ. για την ανοικτή και εξ αποστάσεως Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, SEC(91) 897/24-5-1991 τελικό. Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο.

οποία τα κράτη-μέλη με σαφήνεια εξέφρασαν την άποψη ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να θεωρηθεί μόνο ως συστατικό στοιχείο της οικονομικής ζωής αλλά και ως τομέας συνεργασίας που μπορεί να συμβάλει στην οικοδόμηση της Ευρώπης των Πολιτών, γεγονός που επιβεβαιώθηκε με την πανηγυρική διακήρυξη της Στουτγάρδης του 1983 και την έκθεση Adonnino το 1985.

Παράλληλα, το σύστημα για την αμοιβαία αναγνώριση των διπλωμάτων, που υιοθετήθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1970, προοδευτικά αντικαταστάθηκε από το γενικό σύστημα αναγνώρισης διπλωμάτων και ειδικότερα την οδηγία 89/48/ΕΟΚ, η οποία με τη σειρά της συμπεριλήφθηκε με αναφορά στο προοίμιο της δεύτερης φάσης του προγράμματος Erasmus¹⁴⁵, επιβεβαιώνοντας ρητά τη συνολική προσέγγιση της Κοινότητας στον τομέα της κατάρτισης και της εκπαίδευσης και την αντιμετώπισή τους ως συμπληρωματικές και αλληλοϋποστηριζόμενες συνιστώσες, αναγκαίες στη δημιουργία ανθρώπινου δυναμικού με το υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής κατάρτισης, με σκοπό την ολοκλήρωση της ενιαίας αγοράς, η επιτυχία της οποίας, όπως ακριβώς και η κατάρτιση, απαιτούν την ταυτόχρονη συμπόρευσή τους με την οικοδόμηση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας, αποδεκτής από τη μια πλευρά από τους Ευρωπαίους πολίτες αλλά ορατής και επιβεβαιωμένης από την άλλη από τον υπόλοιπο κόσμο.

Συνεπώς, η Κοινότητα αναγκάστηκε μεν να αναλάβει δράση για την προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης και ακολούθως να επεκτείνει την παρέμβασή της αυτή στο πεδίο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ωστόσο η παρέμβασή της αυτή, όπως αντικατοπτρίζεται στις πρωτοβουλίες που αναλήφθηκαν και συμπεριέλαβαν και τον τομέα της γενικής εκπαίδευσης, παράλληλα και ως μέρος των πρωτοβουλιών για την πολιτική ένωση, φανερώνουν την πρόθεση για την επίτευξη μιας συνολικοποίησης, πολιτικής και οικονομικής, της πορείας προς την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, με την ένταξη και του τομέα της εκπαίδευσης στο ευρωπαϊκό οικοδόμημα, η οποία παρ' όλες τις θεσμικές ανεπάρκειές της, την εργαλειακή μεταχείρισή της για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και των διαφορετικών επιδιώξεων των κρατών-μελών, παράλληλα και με τις επιδράσεις από τις εξελίξεις του εκπαιδευτικού φαινομένου στο διεθνές επίπεδο, αναζητά να καταστεί ευρωπαϊκή, ώστε να επιτύχει στους στόχους της.

Αρωγοί στην προσπάθεια αυτή αναδεικνύονται σταδιακά οι φοιτητές και τα ιδρύματα των κρατών-μελών οι οποίοι, αν και δεν αντιλαμβάνονται όλο το εύρος των συνεπειών της διαδικασίας ενός εξευρωπαϊσμού στα συστήματα Ανώτατης Εκπαίδευσης, προσδοκούν να αποκομίσουν από τη διαδικασία αυτή οφέλη. Συνέπεια αυτού είναι ότι στο κοινοτικό σύστημα και στην πολιτική διαδικασία προστίθενται νέοι δρώντες, οι οποίοι ακόμη και αν δεν έχουν δικαίωμα να συναποφασίζουν παρεμβάλλονται και προσπαθούν να επηρεάσουν τη διαμόρφωση των πολιτικών για την εκπαίδευση και την κατάρτιση.

¹⁴⁵ Βλ. την απόφαση 89/663/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 14^{ης} Δεκεμβρίου 1989, η οποία τροποποίησε την απόφαση της 87/327/ΕΟΚ για τη θέσπιση του κοινοτικού προγράμματος δράσης σχετικά με την κινητικότητα των φοιτητών(Erasmus), Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 395/30-12-1989.

4.3 Η ενοποιητική διαδικασία στην εκπαιδευτική πολιτική μέσα από το διαθεσμικό ανταγωνισμό και συμβιβασμό του κοινοτικού συστήματος

4.3.1 Ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής

Η ενοποιητική διαδικασία δεν είναι όμως μόνο αργόσυρτη και εξελικτική. Τα κράτη-μέλη μεταβιβάζοντας μέρος των αρμοδιοτήτων τους δημιούργησαν μια αυτόνομη έννομη τάξη και μια νέα μορφή διακυβέρνησης όπου εθνική και ευρωπαϊκή διοίκηση συνεργούν. Τη διαδικασία αυτή της παραγωγής πολιτικών, όπως έχουμε τονίσει, κανένας από τους συμμετέχοντες δεν ελέγχει στο σύνολό της. Συνεπώς και τα αποτελέσματά της είναι προϊόντα που προκύπτουν μέσα από αντιθέσεις, συγκρούσεις και συμβιβασμούς μεταξύ όλων των δρώντων του ευρωπαϊκού συστήματος (Dimitrakopoulos & Passas, 2004; Πασσάς, 2009:31-33, 2012:35-36).

Τα χαρακτηριστικά αυτά παρουσιάζονται από την έναρξη των διεργασιών στον τομέα της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης και ειδικότερα με τις πρωτοβουλίες και τις προτάσεις που κατέθεσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αρχικά το 1961 για την κοινή πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης αλλά και στη συνέχεια το 1965 για το πρώτο Πρόγραμμα Δράσης (Petrini, 2004). Ακολούθως και μετά την πρώτη συνάντηση που είχαν οι Υπουργοί Παιδείας των κρατών-μελών στο πλαίσιο του Συμβουλίου το Νοέμβριο του 1971, η Επιτροπή βρήκε πρόσφορο έδαφος και επανήλθε με μια νέα πρωτοβουλία, εξουσιοδοτώντας τον Καθηγητή Henri Janne, πρώην Υπουργό Παιδείας του Βελγίου, να διαμορφώσει τις πρώτες αρχές για μια εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας (Mc Mahon, 1995:4-6).

Ο Janne σε συνεργασία με μια ομάδα ειδικών σε θέματα της εκπαίδευσης κατέληξε σε μια έκθεση η οποία δημοσιοποιήθηκε το 1973¹⁴⁶. Στην έκθεση αυτή βασική επισήμανση ήταν ότι η εκπαίδευση θα έπρεπε ως έννοια και πολιτική της Κοινότητας να ενταχθεί σε ένα ευρύτερο και ενιαίο πλαίσιο με τις αρμοδιότητες της Κοινότητας στην οικονομία, την επιστήμη και τον πολιτισμό. Στα βασικά της σημεία η εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας θα έπρεπε να σέβεται τις εθνικές δομές και τις εκπαιδευτικές παραδόσεις των κρατών-μελών, διασφαλίζοντας ωστόσο την απαραίτητη εναρμόνιση, με την έννοια μιας μόνιμης συμφωνημένης δράσης σε όλα τα επίπεδα και διαμέσου ανταλλαγής εμπειριών και πρακτικών για τα εκπαιδευτικά θέματα.

Ακολούθως προτεινόταν η δημιουργία μιας Εκπαιδευτικής και Πολιτιστικής Επιτροπής κατά το πρότυπο της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής και ενός Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χάρτη που θα αποτελούσε το πλαίσιο για τις εκπαιδευτικές προθέσεις στην Κοινότητα. Οι στόχοι αυτής της πολιτικής, που θα λειτουργούσε συμπληρωματικά των πολιτικών των κρατών-μελών, αφορούσαν την προώθηση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, των ανταλλαγών μαθητών, καθηγητών, φοιτητών και της αναγνώρισης διπλωμάτων.

¹⁴⁶ Janne, H.(eds),(1973), For a Community Policy in Education. Bulletin of the European Communities, Supplement 10/73. Office for official publications of the European Communities, Luxembourg, διαθέσιμο στο <http://aei.pitt.edu/5588/1/5588.pdf> (1-12-2012).

Ειδικότερα στην περίπτωση της αναγνώρισης των διπλωμάτων, η έκθεση επισήμανε τις διαφορές που υπήρχαν στη διάρκεια των σπουδών μεταξύ του Ηνωμένου Βασιλείου και της ηπειρωτικής Ευρώπης, γεγονός που καθιστούσε την ευθυγράμμισή της, όπως και αυτής του περιεχομένου σπουδών, προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση, μη ρεαλιστική λύση. Για το λόγο αυτό προτεινόταν η δημιουργία μιας λίστας σε κοινοτικό επίπεδο με τίτλους, οι οποίοι θα αναγνωρίζονταν ως ισότιμοι από τα κράτη-μέλη, εφόσον εξυπηρετούσαν τους ίδιους σκοπούς, ενώ στις περιπτώσεις όπου υπήρχαν διαφοροποιήσεις στη διάρκεια των σπουδών, αυτή θα μπορούσε να αντισταθμιστεί με πρακτική άσκηση στο κράτος-μέλος όπου θα εξασκείτο το επάγγελμα. Ακολούθως, η έκθεση επισήμανε την ανάγκη ενθάρρυνσης της συνεργασίας και της σύζευξης μεταξύ των Πανεπιστημίων.

Τον Ιανουάριο του 1973 η εκπαίδευση για πρώτη φορά εντάσσεται ρητά ως τομέας αρμοδιότητας στα χαρτοφυλάκια της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και ειδικότερα υπό τη Γενική Διεύθυνση XII, μαζί με τους τομείς της έρευνας και της επιστήμης και με υπεύθυνο το Γερμανό Επίτροπο, Καθηγητή Ralph Dahrendorf. Λίγους μήνες αργότερα ο Ralph Dahrendorf υπέβαλε εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σχέδιο προτάσεων για την παρέμβαση της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση σε διάφορες πρωτοβουλίες που θα μπορούσαν να βοηθήσουν την αμοιβαία κατανόηση και επομένως στην ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Πολλές από τις προτάσεις του Dahrendorf εμπεριέχονταν στην έκθεση Janne και σκοπό είχαν να συμβάλουν στην καθιέρωση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση (Beukel, 1993:158)¹⁴⁷.

Οι εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης και οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πράγματι κινητοποιούν για ακόμη μία φορά τα ανακλαστικά ορισμένων κρατών-μελών κυρίως των νεοεισερχόμενων μελών (Ηνωμένο Βασίλειο, Δανία, Ιρλανδία), που δεν επιθυμούν ομογενοποιημένες πολιτικές και προγράμματα, αντίθετα από τους υποστηρικτές της εναρμόνισης, με κύριο εκφραστή την Ιταλία. Στις διεργασίες που πραγματοποιήθηκαν μετά τα ψηφίσματα του 1974 για την έγκριση του Προγράμματος Δράσης διακυβεύθηκαν πολλά. Ωστόσο, η Επιτροπή έπαιξε το ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ αυτών που αντιπροσώπευαν διαφορετικές απόψεις, με εξαιρετική επιτυχία. Ειδικότερα η στρατηγική που ακολούθησε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στη διάρκεια των συνεδριάσεων της Επιτροπής Παιδείας ήταν αρχικά να επικεντρωθεί στην έγκριση ομόφωνης υπαγωγής στις διατάξεις της Συνθήκης συγκεκριμένων δράσεων, όπως η εκπαίδευση των μεταναστών και οι ίσες ευκαιρίες. Με τον τρόπο αυτό και μετά από ορισμένες συνεδριάσεις, ήλπιζε ότι θα εξασφαλίσει τη συμφωνία των περισσότερων επιφυλακτικών αντιπροσωπειών για εκείνες τις δράσεις που είχαν αμφίβολη νομική

¹⁴⁷ Βλ. επίσης Commission of the European Communities(1974), Seventh General Report on the Activities of the European Communities in 1973. Office for official publications of the European Communities, Luxembourg, σελ. 320-322 διαθέσιμη στο http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=CB0173059 (2-12-2012).

θεμελίωση. Πράγματι, μετά από ορισμένες επιμέρους τροποποιήσεις που επέφερε η COREPER, το σχέδιο υποβλήθηκε στο Συμβούλιο και, παρά τη φημολογούμενη διαφωνία του Δανού Υπουργού Παιδείας, το κείμενο έγινε δεκτό¹⁴⁸.

Ο συμβιβασμός που επιτεύχθηκε δεν αφορούσε μόνο τα κράτη-μέλη και τις μεταξύ τους επιδιώξεις. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχοντας ουσιαστικά αποτύχει να καθιερώσει, σύμφωνα με τις αρχικές της προθέσεις, μια κοινή πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης αλλά και στη συνέχεια να υπερκεράσει τις αντιρρήσεις της Γαλλίας, της Γερμανίας και της Ολλανδίας στην έγκριση του Προγράμματος Δράσης μέσα από συνεχείς διαπραγματεύσεις μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1970 (Petrini, 2004:45-52), ακολούθησε πιο πραγματιστική πολιτική. Το Πρόγραμμα Δράσης του 1976 διασφάλιζε από τη μια πλευρά το σεβασμό στην ποικιλότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών και στις πρακτικές τους, από την άλλη καθόριζε με επίσημο τρόπο τις αρμοδιότητες και τη θέση της Επιτροπής Παιδείας, την οποία παρενέβαλλε πλέον μεταξύ του Συμβουλίου και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Fogg & Jones, 1985:294).

Από το Πρόγραμμα Δράσης του 1976 απορρέουν μια σειρά από πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Ειδικότερα και με αναφορά στην ανάγκη να ενισχυθεί η κινητικότητα και η αναγνώριση των προσόντων και των περιόδων σπουδών, η Επιτροπή εκδίδει αρχικά το 1977 ένα φοιτητικό οδηγό, προκειμένου να διευκολύνει την πρόσβαση σε πληροφορίες για πανεπιστημιακές σπουδές στα κράτη-μέλη της Κοινότητας. Ακολούθως στην κατεύθυνση αυτή, της ανάγκης διαφάνειας (transparency)¹⁴⁹ συνολικά για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές των κρατών-μελών στην εκπαίδευση και βάσει του σχεδιασμού της Επιτροπής εγκαθιδρύθηκε το Σεπτέμβριο του 1980 το δίκτυο Ευρυδίκη. Το δίκτυο περιελάμβανε μια κεντρική μονάδα με έδρα τις Βρυξέλλες και είχε ρόλο οργανωτικό και συντονιστικό, ενώ επιμέρους μονάδες δημιουργήθηκαν στα κράτη-μέλη, κυρίως μέσα στις δομές των Υπουργείων Παιδείας. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 το δίκτυο αναμορφώθηκε αναλαμβάνοντας πλέον να διεξάγει συγκριτικές μελέτες και για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών, γεγονός που απαιτήσε αλλαγές στο

¹⁴⁸ Βλ. European Commission (2006), The history of European cooperation in education and training. Europe in the making- an example. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, σελ. 71. Διαθέσιμο και στο http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/documents/publications/history_en.pdf. Πρόκειται για ένα πόνημα που εκπονήθηκε από τον Luce Répin, πρώην Προϊστάμενο της Ευρωπαϊκής Μονάδας Ευρυδίκης, με τη βοήθεια και τις μαρτυρίες πρώην αξιωματούχων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων αρμόδιων στα θέματα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Το κείμενο διαιρεί σε φάσεις «κλειδιά» την ιστορική εξέλιξη στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, προκειμένου να επιτύχει την καλύτερη κατανόησή τους αλλά και προκειμένου να καταδείξει τη στενή συνύφανση και διαδικασία ώσμωσής τους από την περίοδο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων μέχρι σήμερα.

¹⁴⁹ Ο όρος transparency, που περιλαμβάνεται σε κοινοτικά κείμενα για την εκπαίδευση και κατάρτιση, δεν υποδηλώνει αδιαφανείς διαδικασίες και πρακτικές, αλλά έλλειψη και κατ' επέκταση ανάγκη για πληροφόρηση και αμοιβαία κατανόηση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της Κοινότητας, εξαιτίας της πολυπλοκότητας και των διαφοροποιήσεων που αυτά εμφανίζουν μεταξύ τους.

προσωπικό της κεντρικής μονάδας με ειδικούς στις συγκριτικές αναλύσεις, αλλά και περισσότερο ενεργό συμμετοχή από τις εθνικές μονάδες. Με σκοπό άλλωστε τη διαφάνεια μέσα από την ανταλλαγή πληροφοριών, ιδρύθηκε το 1984 το Ευρωπαϊκό Δίκτυο των Εθνικών Κέντρων για την Ακαδημαϊκή Αναγνώριση των πτυχίων και των περιόδων σπουδών (European Network of National Academic Recognition Information Centres-NARIC)¹⁵⁰. Το NARIC συγκροτείται από επιμέρους εθνικά κέντρα που λειτουργούν με τη μορφή δικτύου, συντονίζονται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και παρέχουν πληροφορίες και συμβουλές σε θέματα αναγνώρισης πτυχίων και περιόδων σπουδών σε άλλα κράτη¹⁵¹.

Η διαδικασία σύγκλισης μεταξύ της επαγγελματικής κατάρτισης και της εκπαίδευσης επέρχεται και στο επίπεδο της κατανομής των αρμοδιοτήτων της Επιτροπής, όταν το 1981 η εκπαίδευση ως τομέας μεταφέρθηκε από τη Γενική Διεύθυνση XII για την έρευνα και την επιστήμη στη Γενική Διεύθυνση V για την Απασχόληση και τις Κοινωνικές Υποθέσεις, όπου ήταν ήδη ενταγμένη η επαγγελματική κατάρτιση, προκειμένου να χρηματοδοτείται από το ΕΚΤ. Το γεγονός ότι η εκπαίδευση εντάσσεται μαζί με την κατάρτιση και την απασχόληση καταδεικνύει την αντίληψη που επικρατεί στους κοινοτικούς αξιωματούχους ότι οι τομείς της απασχόλησης, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης έχουν εκατέρωθεν επιπτώσεις και συνεπώς απαιτούν συντονισμένες μεταξύ τους ενέργειες. Η αντίληψη αυτή αποτελεί τη βάση για την εισαγωγή τα επόμενα χρόνια της έννοιας της διά βίου μάθησης (Brine, 1995:149) και για την αποκρυστάλλωσή της στο πρόγραμμα για τη Διά Βίου Μάθηση που εγκρίθηκε το 2006 και συμπεριέλαβε όλα τα προγράμματα για την εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Με την ανάληψη της Προεδρίας της Επιτροπής, ο Jacques Delors έθεσε ως στόχο να υπερκεράσει τη στασιμότητα ως προς την επίτευξη του στόχου της κοινής αγοράς που οφειλόταν αφενός στα τεχνικά εμπόδια που δημιουργούσαν τα κράτη-μέλη και αφετέρου στον κανόνα της ομοφωνίας που επικρατούσε στα πλαίσια του Συμβουλίου. Για το σκοπό αυτό η Επιτροπή κατέθεσε τον Ιούνιο του 1985 τη Λευκή Βίβλο, που προέβλεπε την έκδοση 300 περίπου νομοθετημάτων με σκοπό την κατάργηση των φυσικών, τεχνικών και φορολογικών εμποδίων για τη δημιουργία μιας εσωτερικής αγοράς χωρίς σύνορα μέχρι το 1992 (Σαραντίδης, 2007; Τσουντας & Πανάγου, 2004).

Η Λευκή Βίβλος εγκρίθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Μιλάνου στις 28-29 Ιουνίου του 1985, οπότε ελήφθη και η απόφαση για την έναρξη της διακυβερνητικής διάσκεψης για την αναθεώρηση της Συνθήκης της Ρώμης. Τον Ιανουάριο του 1986 υπογράφηκε η ΕΕΠ, η οποία σηματοδοτεί τη συνολικοποίηση της οικονομικής και

¹⁵⁰ Όπ.π., σελ.74-75 και 79-80.

¹⁵¹ Από ελληνικής πλευράς είχαν αρχικά οριστεί το ΔΙΚΑΤΣΑ(Διεπιστημονικό Κέντρο Αναγνώρισης Τίτλων Σπουδών Αλλοδαπής) και το ΙΤΕ. Σήμερα ως εθνικό κέντρο για την Ελλάδα έχει οριστεί ο ΔΟΑΤΑΠ. Για τους τρόπους με τους οποίους η Επιτροπή προάγει τη στενή συνεργασία μέσα στο δίκτυο βλ. Dalichow F.(1992), Academic recognition in the EC στο στο Pertek J.(επιμ.), όπ.π.,σελ.98.

πολιτικής ενοποίησης, εξ αυτού και η ονομασία της ως ενιαίας, προμηνύοντας τη μελλοντική Ευρωπαϊκή Ένωση (Quermonne, 2005: 42). Η Κοινότητα, ως αξιόπιστος οικονομικός παράγοντας και εταίρος έπρεπε να ενισχύσει την παρουσία της στη διεθνή σκηνή και να ενισχυθεί θεσμικά. Όπως επισημαίνει ο Στεφάνου (1996:69), η εσωτερική αγορά λειτούργησε ως «δόλωμα» για την αποδοχή των πιο αναγκαίων μεταρρυθμίσεων στο κοινοτικό σύστημα από το Ηνωμένο Βασίλειο και τη Δανία. Η συγκατάθεση δε της Ελλάδας, η οποία ανησυχούσε για τις πιθανές ανταγωνιστικές πιέσεις που θα δεχόταν η ελληνική οικονομία και είχε αρχικά αντιταχθεί στη σύγκληση της διακυβερνητικής διάσκεψης, εξασφαλίστηκε με τη συμπερίληψη του ειδικού τίτλου για την οικονομική και κοινωνική συνοχή¹⁵².

Η ΕΕΠ με το άρθρο 24 προσέθεσε έναν νέο Τίτλο VI Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη και ειδικότερα το άρθρο 130ΖΣυν.ΕΟΚ, με στόχο την εφαρμογή των προγραμμάτων έρευνας και τεχνολογικής ανάπτυξης με προώθηση της συνεργασίας με επιχειρήσεις, κέντρα ερευνών και Πανεπιστήμια. Η Λευκή Βίβλος βέβαια ήταν αυτή που αντικατόπτριζε τις πραγματικές προθέσεις της Επιτροπής. Ειδικότερα μέσα από το κείμενο επισημαινόταν ότι η Επιτροπή θα ενέτεινε τις προσπάθειές της ώστε να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο συγκρισιμότητας των τίτλων επαγγελματικής κατάρτισης. Στην κατεύθυνση αυτή ο τελικός στόχος αφορούσε την υιοθέτηση μιας ευρωπαϊκής κάρτας επαγγελματικής κατάρτισης, που θα πιστοποιούσε ότι στον κάτοχό της έχουν απονεμηθεί συγκεκριμένοι τίτλοι σπουδών. Η Επιτροπή προανήγγειλε μέσω της Λευκής Βίβλου την υποβολή οδηγίας για το γενικό σύστημα αναγνώρισης τίτλων, που θα στηριζόταν στην αρχή της αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των κρατών-μελών και στην αρχή της συγκρισιμότητας των πανεπιστημιακών σπουδών, όπως επίσης και για τα ευρωπαϊκά προγράμματα για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, αφού έκανε λόγο για την υποβολή προτάσεων που θα έδιναν στους φοιτητές τη δυνατότητα, μέσω επιδομάτων, να πραγματοποιούν μέρος των σπουδών τους ή να αποκτούν επαγγελματική εμπειρία σε άλλο κράτος-μέλος, με σκοπό να μάθουν να σκέφτονται με ευρωπαϊκούς όρους¹⁵³.

Κατά τον Nugent (2001:15-16), η αύξηση των αρμοδιοτήτων της ΕΕ συνεπάγεται και τη σταδιακή αύξηση της επιρροής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Αυτό γίνεται εμφανές με το πρόγραμμα δημιουργίας της εσωτερικής αγοράς, το οποίο αποτέλεσε τη βάση μιας πολιτικής δραστηριότητας ευρέος φάσματος, που παρ'όλες τις συνήθεις θεωρήσεις για τον απο-ρυθμιστικό του χαρακτήρα, τελικά

¹⁵² Για τις ανησυχίες της Ελλάδας έναντι του στόχου της εσωτερικής αγοράς αλλά και τις αρχικές της επιφυλάξεις για την ενσωμάτωση της ΕΠΣ στην Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη βλ. Κρανιδιώτης, Γ.(1987), Ευρωπαϊκή Πολιτική Συνεργασία και Ελληνική Εξωτερική Πολιτική. Διδακτορική διατριβή στη Νομική Σχολή του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, σελ. 227-243.

¹⁵³ Βλ. European Commission (1985), Completing of the Internal Market. White Paper from the Commission to the European Council (Milan, 28-29 June 1985. COM (85)310, Brussels, 14 June 1985, σελ.25-26, διαθέσιμο και στο http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com1985_0310_f_en.pdf (12-12-2012).

και σε ευρωπαϊκό επίπεδο λειτούργησε ρυθμιστικά τόσο για θέματα που αφορούσαν τη λειτουργία της αγοράς όσο και για τη λήψη κοινωνικών μέτρων που αφορούσαν τις συνθήκες εργασίας και την προστασία των καταναλωτών. Συνεπώς και σύμφωνα με την επιχειρηματολογία που αναπτύσσει ο Majone (1994:88-92), δεδομένου ότι στη ρυθμιστική δραστηριότητα, ως εξειδικευμένο μοντέλο παραγωγής πολιτικής, απαιτείται μια υψηλού επιπέδου εμπειρογνωμοσύνη, όταν αυτή ασκείται στο επίπεδο της ΕΕ, τότε συνεπάγεται ότι η Επιτροπή, ως θεσμός που παρουσιάζει τέτοιου είδους χαρακτηριστικά και έχει την αρμοδιότητα της πρωτοβουλίας και του ελέγχου εφαρμογής των πολιτικών, να καθίσταται ως ο προνομιούχος δρών έναντι των άλλων δρώντων του ευρωπαϊκού συστήματος¹⁵⁴.

Στην ίδια άποψη συγκλίνει και ο Αλεξόπουλος (2002:51-54), υποστηρίζοντας ότι η μεγάλη δύναμη που διαθέτει η Επιτροπή είναι η πληροφόρηση στην οποία έχει πρόσβαση και η εξειδικευμένη γνώση που κατέχει, γεγονός που της δίνει συγκριτικό πλεονέκτημα σε σχέση με τους άλλους δρώντες του ευρωπαϊκού συστήματος, το οποίο και εκμεταλλεύεται στη διαδικασία παραγωγής δημοσίων πολιτικών ανάλογα με το θέμα και την ικανότητα των εγχώριων πολιτικών να αντιμετωπίσουν ένα διογκούμενο πρόβλημα. Αν μάλιστα στο ανωτέρω πλαίσιο συμπεριληφθεί και ο ανταγωνισμός ανάμεσα στις διευθύνσεις της Επιτροπής, τότε το αποτέλεσμα είναι πιθανόν να συνεπάγεται καινοτόμες προτάσεις πολιτικής σε νέα προβλήματα ή αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση άλλων που εκκρεμούν.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπέβαλε στο Συμβούλιο την πρότασή της για την έγκριση του προγράμματος Erasmus στις 3 Ιανουαρίου του 1986, χρησιμοποιώντας ως νομική βάση το άρθρο 128 Συν.ΕΟΚ με σχετική αναφορά στην απόφαση 63/266/ΕΟΚ της 2ας Απριλίου 1963 για τη θέσπιση των γενικών αρχών για την εφαρμογή κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης¹⁵⁵. Στην άποψη που διατύπωσε το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο επί της πρότασης της Επιτροπής γινόταν επίσης αναφορά μόνο στο άρθρο 128 Συν.ΕΟΚ. Στη διάρκεια των διαπραγματεύσεων στο πλαίσιο του Συμβουλίου υπήρξαν σοβαρές διαφωνίες μεταξύ των κρατών-μελών. Ειδικότερα η Ελλάδα, η Ιταλία, το Λουξεμβούργο, η Ισπανία και η Πορτογαλία αποδέχθηκαν το άρθρο 128 Συν.ΕΟΚ ως μοναδική εξουσιοδοτική βάση. Η Γερμανία, η

¹⁵⁴ Με αναφορά στο ρόλο που πρέπει να αναπτύξουν οι φορείς εξουσίας σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, ο Majone υποστηρίζει ότι οι ιδιωτικοποιήσεις δε συνεπάγονται και το τέλος ενός ρυθμιστικού πλαισίου. Το αντίθετο, μπορούν να δημιουργήσουν όλες εκείνες τις συνθήκες για την άνοδο ενός ρυθμιστικού κράτους, που θα αντικαταστήσει τα παραδοσιακά κρατικά σχήματα. Στις περιπτώσεις αυτές το δημόσιο ρυθμιστικό πλαίσιο μπορεί να διασφαλίσει ότι η ιδιωτικοποίηση δεν οδηγεί στην αντικατάσταση των κρατικών μονοπωλίων από τα ιδιωτικά. Όσον δε αφορά το πρόβλημα του δημοκρατικού ελλείμματος από αυτή τη ρυθμιστική εξουσία στο ευρωπαϊκό επίπεδο, ο Majone υποστηρίζει ότι αυτό μάλλον καθίσταται υποκριτικό, καθώςον το πρόβλημα αυτό αντιμετωπίζουν όλα τα σύγχρονα κράτη και το οποίο μπορεί να μετριαστεί με ανεξάρτητα και διαδικαστικά μέσα Βλ. Majone, G.(1994), *The rise of the regulatory state in Europe*. *West European Politics*, Vol.17(3), σελ.77-101

¹⁵⁵ Βλ. Πρόταση απόφασης του Συμβουλίου για τη θέσπιση του Προγράμματος Δράσης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας σχετικά με την κινητικότητα των σπουδαστών(ERASMUS), υποβληθείσα από την Επιτροπή στο Συμβούλιο στις 3 Ιανουαρίου 1986, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 86/C73/04.

Δανία, η Ιρλανδία και η Ολλανδία είχαν την άποψη ότι θα έπρεπε να χρησιμοποιηθεί και το άρθρο 235 Συν.ΕΟΚ, ενώ το Βέλγιο, η Γαλλία και το Ηνωμένο Βασίλειο μόνο το άρθρο 235 Συν.ΕΟΚ (Lenaerts, 1989:115-116). Σοβαρές επίσης διαφωνίες προέκυψαν και για τα ποσά που ήταν απαραίτητα για την εφαρμογή του προγράμματος. Η αρχική πρόταση της Επιτροπής προέβλεπε τη δαπάνη να ανέρχεται στα 175 εκατομμύρια ECU, γεγονός που προκάλεσε τις αντιδράσεις της Γαλλίας, της Γερμανίας και του Ηνωμένου Βασιλείου¹⁵⁶.

Το Συμβούλιο τελικά συμβιβαστικά αποφάσισε να τροποποιήσει την πρόταση της Επιτροπής, χρησιμοποιώντας ως εξουσιοδοτικές τις διατάξεις του άρθρου 128 Συν.ΕΟΚ και μαζί αυτές του άρθρου 235 Συν.ΕΟΚ με βασικό επιχείρημα ότι «αυτό το πρόγραμμα δράσης (Erasmus) περιλαμβάνει πλευρές σχετικές με την εκπαίδευση οι οποίες στο σημερινό στάδιο ανάπτυξης μπορεί να θεωρηθεί ότι υπερβαίνουν τα πλαίσια της κοινής πολιτικής για την επαγγελματική εκπαίδευση, όπως αυτή προβλέπεται από το άρθρο 128 της συνθήκης»¹⁵⁷. Επίσης αποφάσισε να μειώσει δραστικά το ποσό που προέβλεπε η πρόταση της Επιτροπής από 175 σε 85 εκατομμύρια ECU.

Το πρόγραμμα Erasmus εγκρίθηκε παρά τις αντιδράσεις της Επιτροπής για τη χρήση του άρθρου 235 Συν.ΕΟΚ, η οποία ωστόσο προσέφυγε στο ΔΕΚ ζητώντας την ακύρωση της απόφασης του Συμβουλίου αλλά και τη διατήρηση σε ισχύ των αποτελεσμάτων της, όπως προέβλεπε η παρ. 2 του άρθρου 174 Συν.ΕΟΚ. Στην ουσία της, η προσφυγή της Επιτροπής ήταν ιδιαίτερα σημαντική, πέραν ακόμη και των προθέσεων και των επιδιώξεων στον τομέα της εκπαίδευσης, και αφορούσε την επιβολή του κανόνα της ομοφωνίας στο πλαίσιο του Συμβουλίου που έχει ως συνέπεια η χρήση του άρθρου 235 Συν.ΕΟΚ αντί του κανόνα της απλής πλειοψηφίας, που επέτρεπε το άρθρο 128 Συν.ΕΟΚ¹⁵⁸.

Βάσει των διατάξεων των ιδρυτικών Συνθηκών, η Επιτροπή διαθέτει ευρείες αρμοδιότητες. Εκτός του δικαιώματος της νομοθετικής πρωτοβουλίας, διαθέτει και εκτελεστικές αρμοδιότητες οι οποίες είναι δοτές από το Συμβούλιο. Βέβαια στη λήψη των αποφάσεων το κυρίως θεσμικό εμπλεκόμενο σύστημα αρθρώνεται σταδιακά μεταξύ του θεσμικού συστήματος που δημιουργούν το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Ωστόσο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, πέραν του ρόλου του υποκινητή των εξελίξεων και των νομοθετικών πρωτοβουλιών, δεν επιθυμεί απλώς να θέτει τη θεσμική ημερήσια διάταξη (agenda setting), να εκκινεί δηλαδή την ενοποιητική διαδικασία, αλλά και να συμμετέχει στη διαδικασία λήψης των

¹⁵⁶ Βλ. European Commission (2006), όπ.π., σελ.116-118. Περαιτέρω και σελ. 115 όπου περιγράφεται ότι οι ίδιες διαφωνίες σχετικά με τα ποσά που θεωρούνταν απαραίτητα παρουσιάστηκαν και στην έγκριση του προγράμματος Comett.

¹⁵⁷ Βλ. την τελευταία αιτιολογική σκέψη του προοιμίου της απόφασης 87/327/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 15ης Ιουνίου 1987 για τη θέσπιση του (ERASMUS), όπ.π., υποσημ.133.

¹⁵⁸ Βλ. Υπόθεση 242/87. Προσφυγή της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων κατά του Συμβουλίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, που ασκήθηκε στις 7 Αυγούστου 1987, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 87/C242/05.

αποφάσεων, και πολύ περισσότερο να την επηρεάζει σε όλα της τα στάδια αποφασιστικά. Ως εκ τούτου ενδιαφέρεται για τους κανόνες λήψης αποφάσεων, καθώς αυτοί που δεν απαιτούν ομοφωνία της το επιτρέπουν, τουλάχιστον τυπικά¹⁵⁹.

Η Επιτροπή δηλαδή δεν επιχειρεί μόνο να διαμορφώνει τις ενωσιακές δημόσιες πολιτικές, με βάση μια τεχνοκρατική αντίληψη που εκπορεύεται από τις αρμοδιότητες και τις ιδιαίτερες ικανότητες του διοικητικού μηχανισμού της, αλλά αναζητά ταυτόχρονα και ρόλο πολιτικό, ενίοτε και κυβερνητικό, όταν η παρέμβασή της αυτή εμμέσως περιλαμβάνει πεδία όπως η εξωτερική πολιτική, παρόλο που επιμελώς και συστηματικά προσπαθεί να το συγκαλύπτει (Robert, 2004).

Ειδικότερα και με αναφορά στο πρόγραμμα PHARE, που είχε ως σκοπό τη μετάβαση των κρατών της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης στην οικονομία της αγοράς και στους δημοκρατικούς θεσμούς, η Επιτροπή έπαιξε ρόλο καθοριστικό τόσο στην αφετηρία του, με τον Delors να πείθει τους συνομιλητές του εντός και εκτός της Κοινότητας να αναθέσουν στη θεσμοθετημένη ευρωπαϊκή διοίκηση την ευθύνη του προγράμματος, όσο και στη συνέχεια με την υλοποίησή του λόγω της τεχνογνωσίας και της ικανότητάς της να δίνει λύσεις (Robert, 2004:19). Οι τομείς όπου εστίαζε το πρόγραμμα διαφοροποιήθηκαν μέσα στο χρόνο και περιελάμβαναν από επισιτιστική βοήθεια στην αρχή μέχρι τεχνική βοήθεια αργότερα στη γεωργία, την ενέργεια και το περιβάλλον (Niemann, 1998:435)¹⁶⁰. Όσον δε αφορά στα θέματα της εκπαίδευσης, όπως έχουμε ήδη επισημάνει, μέρος του PHARE ήταν το διευρωπαϊκό πρόγραμμα κινητικότητας για τις πανεπιστημιακές σπουδές Tempus¹⁶¹.

¹⁵⁹ Βλ. Πασσάς, Α.(2012), ό.π., σελ.52 και την εκεί υποσημ.9, όπως και Hix, S.(2005), σελ. 33, όπου επισημαίνεται ότι προκειμένου να ολοκληρωθεί το πρόγραμμα της ενιαίας αγοράς μέχρι την προθεσμία του 1992, οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων της Κοινότητας τροποποιήθηκαν προκειμένου να ενισχυθούν οι εξουσίες καθορισμού της ατζέντας της Επιτροπής μέσω περισσότερων ψηφοφοριών με ειδική πλειοψηφία και υιοθέτησης της νέας νομοθετικής διαδικασίας της συνεργασίας. Ωστόσο, η ιστορία των μεταρρυθμίσεων κατά τον Hix(σελ.35) υποδηλώνει ότι τα κράτη-μέλη έμαθαν από τα λάθη τους. Με την εκτεταμένη ανάθεση καθορισμού της ατζέντας στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή από την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη, τα κράτη-μέλη βίωσαν την καθημερινή εμπειρία αυτών των εξουσιών σε τέτοιο βαθμό ώστε στο Μάαστριχτ, το Άμστερνταμ και τη Νίκαια να μην επαναλάβουν το ίδιο σε νέους ή ευαίσθητους τομείς πολιτικής και ταυτόχρονα να αναμορφώσουν τις νομοθετικές διαδικασίες προκειμένου να περιοριστούν οι εξουσίες της Επιτροπής.

¹⁶⁰ βλ. Niemann, A.(1998), The Phare programme and the concept of spill-over: neofunctionalism in the making. *Journal of European Public Policy*, vol.5(3), σελ.428-446, όπου το πρόγραμμα Phare αναλύεται με το θεωρητικό πλαίσιο μιας αναθεωρημένης μορφής του νεολειτουργισμού, βάσει της οποίας ασκείται ταυτόχρονα και κριτική στη θεωρία του φιλελεύθερου διακυβερνητισμού που έχει υιοθετήσει ο Moravcsik.

¹⁶¹ Αντίθετα από τον Majone ο Πασσάς, και με μεγαλύτερη σαφήνεια από τον Αλεξόπουλο, επισημαίνει αυτή την προσπάθεια ανάληψης «κυβερνητικού» τύπου δραστηριότητας από την Επιτροπή, στην οποία και ασκεί κριτική, αφενός αφού αυτή δε νομιμοποιείται αφετέρου γιατί με τον τρόπο αυτό υποδαυλίζει τις προσπάθειες και ευκαιρίες που προκύπτουν στο ευρωπαϊκό σύστημα για την ενίσχυση των θεσμών και των διαδικασιών του βλ. Πασσάς, Α.(2002), Η ΚΕΠΠΑ ως μέτρο και όριο της θεσμικής εξέλιξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο Τετράδιο Πολιτικής Επιστήμης, 1, σελ. 29. Βλ. επίσης τη δήλωση 14 της Συνθήκης της Λισαβόνας με τη σχετική αναφορά ότι οι διατάξεις σχετικά με την κοινή εξωτερική πολιτική και πολιτική ασφαλείας δεν παρέχουν στην Επιτροπή νέες εξουσίες για τη δρομολόγηση αποφάσεων ούτε ενισχύουν το ρόλο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου.

Ωστόσο η σημαντική παρέμβαση του Delors στην έγκριση των προγραμμάτων για την εκπαίδευση και την κατάρτιση επιτρέπει, τουλάχιστον επιμέρους χρονικά και συμπληρωματικά, την υιοθέτηση μιας διαφορετικού επιπέδου προσέγγισης στην εξέλιξη της ενοποιητικής διαδικασίας στους ανωτέρω τομείς. Η Drake (2004) μελέτησε τα αποτελέσματα της επιρροής των Προέδρων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, μακροπρόθεσμα ως παράγοντα εξευρωπαϊσμού, και μετά τη λήξη της θητείας του, σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, διερευνώντας ταυτόχρονα, βάσει της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης του Parsons (2002:47-79) πώς η Επιτροπή μέσω της Προεδρίας μπορεί να επηρεάσει τις πολιτικές με τη μορφή των επιλογών, που αποτελούν τη βάση για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση.

Ειδικότερα (Drake, 2004:188), εξέτασε την προϊστορία των Προέδρων από την εποχή της Ανώτατης Αρχής με τον Jean Monnet και στη συνέχεια τον Walter Hallstein στην Επιτροπή της ΕΟΚ, επισημαίνοντας ότι ο ρόλος και οι ιδέες τέτοιων προσωπικοτήτων, που είχαν ευρύτερη επίδραση και απήχηση, όπως και η επιθυμία και η ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα, υπήρξαν κρίσιμες συνιστώσες για τον εξευρωπαϊσμό των εθνικών πολιτικών. Την επιρροή τους αυτή συνεχίζουν να ασκούν και μετά τη λήξη της θητείας τους, όπως ο Jean Monnet όταν μετά την αποχώρησή του από τους ευρωπαϊκούς θεσμούς και μέσω της ίδρυσης της Επιτροπής Δράσης, συνέβαλε στην υπογραφή της Συνθήκης της Ρώμης.

Αντίστοιχα, η τοποθέτηση του Jacques Delors στην Προεδρία της Επιτροπής αποδεικνύει ότι η επιρροή του Προέδρου μπορεί να κυριαρχήσει πάνω στο θεσμό, μεταδίδοντας την αίσθηση του γενικότερου συμφέροντος, σε βαθμό που η αρχική του πρόθεση για λειτουργία της Επιτροπής ως μιας γραφειοκρατίας με αποστολή να καταστεί αποδεκτή από τον ίδιο το θεσμό. Το κρίσιμο βέβαια είναι ότι αυτή η επιρροή, στην εξέλιξη της πορείας της ΕΕ, έχει αφενός δημιουργήσει ανάγκη για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ευθύνη της Επιτροπής, αφετέρου έχει λειτουργήσει ως ένα πλαίσιο ηγεσίας στην πορεία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (όπ.π.:191).

Ωστόσο σε αυτή την πορεία σημαντικότερο ρόλο φαίνεται ότι διαδραμάτισε η πρόθεση αρχικά του Delors, αλλά και στη συνέχεια η επιρροή του μετά τη λήξη της θητείας του με τη δημιουργία του ινστιτούτου Notre Europe, να πετύχει το συμβιβασμό μεταξύ των υποστηρικτών και των πολεμιών της ομοσπονδιακής Ευρώπης, με την απομάκρυνση των σχετικών εννοιών και παραπομπών σε γερμανικού τύπου ομοσπονδίωση και τη σταδιακή αντικατάστασή τους από ιδέες, όπως αυτή της Ευρωπαϊκής Ομοσπονδίας των Εθνικών Κρατών, γεγονός που συνέβαλε στην εμπέδωση της συνεργασίας μεταξύ Γαλλίας και Γερμανίας (όπ.π.:195-196) από την ΕΕΠ μέχρι και σήμερα.

Συμπερασματικά, ο ρόλος της Επιτροπής έχει αναγνωριστεί ως ιδιαίτερα σημαντικός στην πορεία προς την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση συνολικά. Ειδικότερα με αναφορά στις πολιτικές για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, διαπιστώθηκε ότι συνδιαμορφώνει την ατζέντα των επιχειρούμενων αλλαγών με τους όποιους πολιτικούς και διαδικαστικούς περιορισμούς (Πασσάς,2012:53-56), διαπραγματεύεται

με τα κράτη-μέλη αλλά και διαμεσολαβεί μεταξύ αυτών προκειμένου να εξασφαλίσει ότι οι προτάσεις της μπορεί να έχουν αποτέλεσμα, χωρίς βέβαια πάντα να τα καταφέρνει, εκτελεί και ελέγχει την εφαρμογή αυτών των πολιτικών. Αυτό όμως που ταυτόχρονα αναδεικνύεται από την ανάλυση των πολιτικών για την εκπαίδευση και κατάρτιση στο κοινοτικό σύστημα, και συνεπώς πρέπει να επισημανθεί, είναι ότι η Επιτροπή επιδιώκει να παρεμβαίνει σε τομείς πολιτικής όπου οι αρμοδιότητες της Κοινότητας είναι περιορισμένες επιδιώκοντας ταυτόχρονα και σωρευτικά πρώτον να επηρεάζει τη λήψη των αποφάσεων (decision-making) και δεύτερον να χρησιμοποιήσει αυτή της την παρέμβαση ως παράθυρο- ευκαιρίας ώστε να καθιερώσει το ρόλο της σε τομείς όπου μόνο τα κράτη-μέλη νομιμοποιούνται να παρέμβουν, επιδιώκει δηλαδή να αναλάβει ρόλο κυβερνητικό.

4.3.2 Η συμβολή του ΔΕΚ στην ένταξη της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της ενοποιητικής διαδικασίας

Στο πλαίσιο των διατάξεων των ιδρυτικών Συνθηκών, όπως αυτό συμπληρώθηκε και τροποποιήθηκε, τα κράτη-μέλη μεταβίβασαν οικειοθελώς ένα μέρος των κυριαρχικών τους δικαιωμάτων με σκοπό την επίτευξη των στόχων της οικονομικής και πολιτικής ολοκλήρωσης, σε τέτοιο βαθμό που ορισμένες περιοχές της κρατικής δραστηριότητας σταδιακά να έχουν επέλθει στην αποκλειστική αρμοδιότητα της ΕΕ και αυτή μόνο να έχει το δικαίωμα στην πρωτοβουλία και την παραγωγή των κανόνων δικαίου¹⁶².

Για την επίτευξη των ανωτέρω στόχων τα κράτη-μέλη έπρεπε να δημιουργήσουν μια ιδιαίτερη ή αλλιώς αυτόνομη έννομη τάξη, η οποία συντίθεται από ένα σύνολο κανόνων δικαίου, που εισχωρούν στην εσωτερική έννομη τάξη των κρατών-μελών, και από ένα ενιαίο θεσμικό πλαίσιο οργάνων, που τους παράγει, ελέγχει την εφαρμογή τους και επιβάλλει κυρώσεις όταν αυτοί παραβιάζονται. Βασικές αρχές της εφαρμογής του ενωσιακού δικαίου είναι η αρχή της άμεσης εφαρμογής και η αρχή της υπεροχής.

Ειδικότερα, όταν χρησιμοποιούμε τον όρο «άμεση εφαρμογή», (Χίου-Μανιατοπούλου, 1992:153-167), εννοούμε πως το ευρωπαϊκό δίκαιο εισχωρεί στην εσωτερική έννομη τάξη και γίνεται τμήμα της χωρίς να απαιτείται άλλη ειδική πράξη των εθνικών αρχών. Η αρχή της άμεσης εφαρμογής του κοινοτικού δικαίου δεν περιλαμβάνεται στο πλαίσιο των διατάξεων των ιδρυτικών Συνθηκών και καθιερώθηκε νομολογιακά αρχικά το 1963 με την απόφαση Van Gend en Loos του ΔΕΚ¹⁶³. Το προδικαστικό ερώτημα που τέθηκε από το δικαστήριο τελωνειακών υποθέσεων του Άμστερνταμ ήταν αν το άρθρο 12 της Συν.ΕΟΚ μπορούσε να εφαρμοστεί άμεσα και στους ιδιώτες. Στην

¹⁶² Για πρώτη φορά με τη Συνθήκη της Λισαβόνας προβλέφθηκε ένας κατάλογος όπου με σαφή τρόπο διακρίνονται και ταξινομούνται οι αρμοδιότητες της ΕΕ σε αποκλειστικές, συντρέχουσες και υποστηρικτικές ή συμπληρωματικές βλ. Ιωακείμιδης, Π.(2008), Η Συνθήκη της Λισαβόνας, Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, σελ.43-46.

¹⁶³ ΔΕΚ Απόφαση 26/62, της 5^{ης} Φεβρουαρίου 1963, Van Gend En Loos κατά Nederlandse Administratie der Belastingen, Συλλογή 1963, ειδ.έκδ.,σελ.863.

απόφασή του το ΔΕΚ υποστήριξε ότι η Κοινότητα αποτελεί μια νέα έννομη τάξη, υποκείμενα της οποίας δεν είναι μόνο τα κράτη-μέλη αλλά και οι ιδιώτες. Αυτό συνεπάγεται ότι οι ιδιώτες μπορούν να επικαλεστούν το κοινοτικό δίκαιο ενώπιων των εθνικών δικαστηρίων και να ζητήσουν να μην εφαρμόσουν το εθνικό δίκαιο όταν είναι αντίθετο προς το άμεσα εφαρμοστέο κοινοτικό δίκαιο. Ωστόσο, όπως διευκρινίστηκε, για την άμεση εφαρμογή του κοινοτικού δικαίου θα πρέπει να τηρούνται σωρευτικά τα ακόλουθα κριτήρια: Η διάταξη θα πρέπει να είναι καθαρή και ακριβής, πλήρης και νομικά τέλεια και η εφαρμογή της δε θα πρέπει να εξαρτάται από συγκεκριμένες προϋποθέσεις (Χρυσομμάλης, 1990:56-61).

Η άμεση εφαρμογή των κανόνων δικαίου του πρωτογενούς ευρωπαϊκού δικαίου είναι περιορισμένη και αφορά μεμονωμένες διατάξεις, στις περιπτώσεις δε που ο ιδιώτης επικαλείται την άμεση εφαρμογή του έναντι του κράτους, τότε γίνεται λόγος για «κάθετο» αποτέλεσμα, ενώ έναντι των άλλων ιδιωτών για «οριζόντιο» αποτέλεσμα. Στην πρώτη κατηγορία μπορούμε να αναφέρουμε τις διατάξεις των Συνθηκών που αφορούν την ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων, ενώ στη δεύτερη κατηγορία τις διατάξεις που αφορούν τον ανταγωνισμό. Ωστόσο το άρθρο 157 Συν.ΛΕΕ για την ισότητα αμοιβών μεταξύ ανδρών και γυναικών έχει άμεση εφαρμογή έναντι των δημοσίων αρχών αλλά και στις συμβάσεις μεταξύ ιδιωτών (Χίου-Μανιατοπούλου, 1992:168-170; Σκανδάλης, 2001:328-329).

Όσον αφορά την αρχή της υπεροχής του ευρωπαϊκού δικαίου, θα πρέπει αρχικά να παρατηρήσουμε ότι η αρχή της άμεσης εφαρμογής εμπεριέχει την έννοια της υπεροχής. Ωστόσο το ΔΕΚ από το 1964 είχε την ευκαιρία να τη διατυπώσει με ξεκάθαρο τρόπο στην απόφαση *Costa/Enel*¹⁶⁴. Ειδικότερα το Δικαστήριο υποστήριξε ότι, αφού το κοινοτικό δίκαιο απορρέει από αυτόνομη πηγή, δεν μπορεί, λόγω της πρωτότυπης φύσης του, να του αντιταχθεί οποιοδήποτε εσωτερικό νομοθετικό κείμενο, χωρίς αυτό να χάνει τον κοινοτικό του χαρακτήρα και χωρίς να διακυβεύεται η νομική βάση της ίδιας της Κοινότητας (Joliet, 1995:25-26; Χρυσομμάλης, 1990:99-104)¹⁶⁵.

¹⁶⁴ ΔΕΚ Απόφαση 6/64, της 15^{ης} Ιουλίου 1964, *Costa/ENEL*, Συλλογή 1964, ειδ. έκδ.,σελ.1191.

¹⁶⁵ Ωστόσο ρητή διάταξη δεν συμπεριελήφθη στη Συνθήκη της Λισαβόνας. Τα κράτη-μέλη τελικά συμφώνησαν να προσαρτηθεί η δήλωση αριθμ. 17, που αναφέρεται στη νομολογία του Δικαστηρίου για την υπεροχή του δικαίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης έναντι του δικαίου των κρατών-μελών, τμήμα της οποίας αποτελεί η γνωμοδότηση της νομικής υπηρεσίας του Συμβουλίου, στην οποία και μνημονεύεται η απόφαση *Costa/Enel* με την επισήμανση ότι η μη ενσωμάτωση της αρχής στη μελλοντική Συνθήκη ουδόλως μεταβάλλει την ύπαρξή της και την υφιστάμενη νομολογία του Δικαστηρίου. Όπως σημειώνουν οι Στεφάνου και Καταπόδης, φαίνεται ότι ο λόγος μη συμπερίληψης της αρχής ήταν η αποφυγή ενός ισχυρού συμβόλου του πολιτειακού/ομοσπονδιακού χαρακτήρα της δικαιοταξίας της ΕΕ. Το ακανθώδες ζήτημα βέβαια αφορά στην αμφισβήτηση της υπεροχής του δικαίου της ΕΕ έναντι των εθνικών συνταγμάτων, που κατά τον Στεφάνου επιτείνει η απουσία της ρητής διάταξης. Η δε αναφορά στην υποχρέωση σεβασμού της εθνικής ταυτότητας μπορεί να συνεπάγεται ότι η αρχή της υπεροχής κάμπτεται, προκειμένου να διασφαλιστεί ο σεβασμός των εθνικών ταυτοτήτων βλ. Στεφάνου, Κ.-Καταπόδης, Γ.(2008), *Οι Ευρωπαϊκές Συνθήκες μετά την αναθεώρηση της Λισαβόνας*. Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή, σελ. 17-18.

Το ΔΕΚ με τις αποφάσεις αυτές αλλά και με όσες στη συνέχεια εξειδίκευσαν τις ανωτέρω αρχές¹⁶⁶, συνέβαλε στη στερέωση της κοινοτικής έννομης τάξης και με τον τρόπο αυτό στην πορεία προς την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Ταγαράς (2001:338), η συμβολή του Δικαστηρίου πρέπει να αναζητηθεί και στις πολύ περισσότερες «μη επώνυμες» αποφάσεις στη διάρκεια των δεκαετιών του 1960 και 1970 αλλά και στη συνέχεια, όταν το Δικαστήριο με μικρά βήματα κάθε φορά λειτούργησε ως συνεχής προωθητικός μηχανισμός της ολοκλήρωσης και έθεσε τα θεμέλια για να μπορεί η Κοινότητα να χαρακτηρίζεται πλέον βάσιμα ως κοινότητα δικαίου.

Σε αυτές τις περιπτώσεις, ή εν πάση περιπτώσει στις λιγότερο «επώνυμες» αποφάσεις, μπορούν να συμπεριληφθούν και οι αποφάσεις του ΔΕΚ στα θέματα της εκπαίδευσης. Ειδικότερα για πρώτη φορά το δικαστήριο είχε την ευκαιρία το 1974 στην υπόθεση *Casagrande*¹⁶⁷ να αναδείξει τον προωθητικό του ρόλο και να επιβεβαιώσει την ανάγκη δράσης της Κοινότητας, προκειμένου να πετύχει τους στόχους της ακόμη και στις περιπτώσεις που οι επιπτώσεις της δράσης αυτής επιδρούν στις πολιτικές για τις οποίες υπάρχει μόνο εθνική αρμοδιότητα. Η υπόθεση αφορούσε σε ένα τέκνο Ιταλού υπηκόου εγκατεστημένου στη Γερμανία, που φοιτούσε σε σχολείο μέσης εκπαίδευσης και το αίτημά του βάσει του άρθρου 12 του Κανονισμού 1612/1968 να του αποδοθεί βοήθημα κατ'αντιστοιχία με τα τέκνα των Γερμανών υπηκόων.

Το Δικαστήριο στο σκεπτικό της απόφασής του αναγνώρισε ότι «στην περίπτωση τέκνου αλλοδαπού εργαζομένου που επιθυμεί να φοιτήσει στη μέση εκπαίδευση, το τέκνο αυτό πρέπει να απολαμβάνει τα προνόμια που προβλέπονται από τη νομοθεσία του κράτους υποδοχής για την ενθάρρυνση της μόρφωσης υπό τους ίδιους όρους που ισχύουν και για τους ημεδαπούς». Από τη διάταξη δε του άρθρου 12, παράγραφος 2, «προκύπτει ότι τα κράτη-μέλη ενθαρρύνουν τις πρωτοβουλίες που επιτρέπουν στα τέκνα αυτά να παρακολουθήσουν τα μαθήματα με τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις» (σκέψη 4 παρ.1).

«Συνεπώς, ορίζοντας ότι τα εν λόγω τέκνα γίνονται δεκτά στα μαθήματα των σχολείων «υπό τους ίδιους όρους με τους υπηκόους του κράτους υποδοχής», το άρθρο 12 αναφέρεται όχι μόνο στους κανόνες που αφορούν την εγγραφή, άλλα και στα γενικά μέτρα που αποσκοπούν στη διευκόλυνση της φοίτησης» (σκέψη 4 παρ.2).

¹⁶⁶ Βλ. ΔΕΚ Απόφαση 43/71, της 14^{ης} Δεκεμβρίου 1971, *Politi* κατά του Υπουργείου Οικονομικών της Ιταλίας, Συλλογή 1971, ειδ.έκδ.,σελ.1077. Στην ανωτέρω απόφαση το Δικαστήριο επιβεβαίωσε ότι στην περίπτωση του κανονισμού δημιουργούνται δικαιώματα και υποχρεώσεις στις σχέσεις των ιδιωτών με τα κράτη-μέλη(κάθετο αποτέλεσμα) αλλά και στις μεταξύ τους σχέσεις(οριζόντιο αποτέλεσμα). Ακολούθως το Δικαστήριο δέχτηκε μεταξύ άλλων με την Απόφαση 41/74 της 4^{ης} Δεκεμβρίου 1974, *Duyg* κατά *Home Office*, Συλλογή 1974, ειδ.έκδ.,σελ.537, ότι οι οδηγίες υπό προϋποθέσεις μπορούν να παράγουν αποτελέσματα στις σχέσεις κρατών-υπηκόων (κάθετο αποτέλεσμα). Βλ. ακόμη την Απόφαση C-6/90 και C-9/90, της 19^{ης} Νοεμβρίου 1991, *Franconich*, Συλλογή 1991, σελ.Ι-05357, βάσει της οποίας προέκυψε μια έμμεση εφαρμογή του οριζόντιου αποτελέσματος.

¹⁶⁷ ΔΕΚ Απόφαση 9/74 της 3^{ης} Ιουλίου 1974, *Casagrande* κατά *Landeshauptstadt Munchen*, Συλλογή 1974, ειδ.έκδ.,σελ. 395.

Ωστόσο στην παρέμβαση και στον ισχυρισμό της επιτροπείας του διοικητικού δικαστηρίου του Μονάχου ότι η εκπαιδευτική πολιτική υπάγεται στην αρμοδιότητα των κρατών-μελών, στην περίπτωση της Γερμανίας στην αρμοδιότητα των Lander, και ως εκ τούτου μπορούν να ορίζονται προϋποθέσεις από την κεντρική κυβέρνηση και τις επιμέρους εδαφικές μονάδες, το Δικαστήριο δήλωσε ότι:

«Από μόνο το γεγονός ότι η εκπαιδευτική πολιτική καθαυτή δεν εμπίπτει στη σφαίρα των αρμοδιοτήτων που έχουν ανατεθεί βάσει της Συνθήκης στα κοινοτικά όργανα δεν έπεται ότι η άσκηση των αρμοδιοτήτων που έχουν μεταβιβασθεί στην Κοινότητα έχει περιοριστεί κατά κάποιο τρόπο όταν μπορεί να επηρεάσει τα μέτρα που λαμβάνονται σ' εφαρμογή μιας πολιτικής, όπως η εκπαιδευτική».

Το Δικαστήριο μάλιστα προχώρησε στον προσδιορισμό των διατάξεων της Συν.ΕΟΚ που συνδέονται και ενδεχομένως η εκπαιδευτική πολιτική να υποστεί την επίδρασή τους, χωρίς μάλιστα η αναφορά του να είναι περιοριστική, υπογραμμίζοντας ότι:

«Ιδίως τα κεφάλαια 1 και 2 του τίτλου III της Συνθήκης περιλαμβάνουν αρκετές διατάξεις, η εφαρμογή των οποίων είναι ενδεχόμενο να έχει συνέπειες επί της εν λόγω πολιτικής».

(Απόφαση Casagrande, 1974: σκέψη 6 παρ.1-2)

Το σκεπτικό του δικαστηρίου σε μια πρώτη ανάγνωση διαθέτει ισχυρά και πειστικά επιχειρήματα. Η δημιουργία της κοινής αγοράς δεν ήταν ένας τομέας πολιτικής αλλά ένας πολιτικός στόχος. Συνεπώς, η παραχώρηση εξουσιών στους κοινοτικούς θεσμούς για την ευόδωση του ενοποιητικού εγχειρήματος δε θα είχε νόημα αν περιοριζόταν μόνο σε εκείνους τους τομείς πολιτικής όπως η αγροτική πολιτική και οι μεταφορές, για τους οποίους οι ιδρυτικές Συνθήκες παραχωρούσαν αρμοδιότητες στην Κοινότητα. Υπό την έννοια αυτή, γίνεται λόγος για τη λειτουργική αρμοδιότητα της Κοινότητας, η οποία επιτρέπει στους κοινοτικούς θεσμούς να αναλαμβάνουν δράση προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της δημιουργίας της κοινής αγοράς, έστω και αν αυτή περιορίζει τις πολιτικές των κρατών που δεν έχουν μεταβιβαστεί στην Κοινότητα (De Witte, 1989:72; Σκουρής, 1993:120)¹⁶⁸.

Ο Περάκης (2009) εξετάζοντας τα δικαιοδοτικά όρια του ΔΕΚ υποστηρίζει ότι ο Κοινοτικός Δικαστής αντιλαμβάνεται το ρόλο και τα καθήκοντα του Δικαστηρίου σε άμεση συνάρτηση με το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί. Το ΔΕΚ είναι ένας δικαιοδοτικός μηχανισμός, ταυτόχρονα όμως έχει καθήκον να συνεισφέρει στην ανάπτυξη μιας έννομης τάξης που υπηρετεί, η οποία σκοπό έχει να επιφέρει την οικονομική και πολιτική ενοποίηση. Βάσει αυτής της ερμηνευτικής προσέγγισης, η νομολογιακή ενίσχυση της εσωτερικής αγοράς είναι σταθερή και μεθοδική και έχει διαρκέσει δεκαετίες φτάνοντας στο σημείο να υποκαθιστά τον κοινοτικό νομοθέτη όταν αυτός αδρανούσε και δεν προωθούσε την ολοκλήρωσή της, ώστε κατά μια άποψη η

¹⁶⁸ Για περαιτέρω ανάλυση βλ. επίσης McMahon, J.(1995), Education and Culture in European Community Law. Athlone press, London, σελ.52-66, όπου με αντικείμενο την εφαρμογή του Κανονισμού 1612/1968, εκτός της γνωστής υπόθεσης Casagrande παρουσιάζονται και μια σειρά άλλων υποθέσεων, που περιήλθαν στο ΔΕΚ τόσο με αναφορά στο άρθρο 12 όσο και στο άρθρο 7 του Κανονισμού.

Κοινότητα σήμερα θα είχε άλλη μορφή αν το ΔΕΚ δεν είχε αντιληφθεί το ρόλο του και με αυτό τον τρόπο (Περάκης, 2009:331-332).

Στο πλαίσιο αυτό ερμηνεύονται μια σειρά από αποφάσεις που αφορούσαν τις τέσσερις βασικές ελευθερίες για τη δημιουργία της κοινής αγοράς και ειδικότερα την ελεύθερη κυκλοφορία προσώπων, υπηρεσιών και εμπορευμάτων. Όσον αφορά την ελεύθερη κυκλοφορία των εμπορευμάτων, το ΔΕΚ εξέδωσε το 1979 την απόφαση *Cassis de Dijon*¹⁶⁹, που αν και δεν είχε καμία άμεση σχέση με τον τομέα της εκπαίδευσης, ωστόσο άσκησε εξίσου σημαντική επίδραση, όπως οι αποφάσεις με θέματα αμιγώς εκπαιδευτικά.

Ειδικότερα, χωρίς να αναφερθούμε λεπτομερώς στα πραγματικά περιστατικά, η υπόθεση αφορούσε γαλλικό λικέρ, που η εξαγωγή του στη Γερμανία κατέστη προβληματική εξαιτίας της νομοθεσίας που προέβλεπε ένα συγκεκριμένο ελάχιστο ποσοστό αλκοόλ. Το ΔΕΚ εξετάζοντας τα προδικαστικά ερωτήματα του Γερμανικού Δικαστηρίου, αποφάνθηκε ότι «εμπόδια κατά της κυκλοφορίας εντός της Κοινότητας τα οποία προκύπτουν από τις διαφορές των εθνικών νομοθεσιών περί της διαθέσεως στο εμπόριο των εν λόγω προϊόντων πρέπει να γίνουν δεκτά στο μέτρο που για αυτές τις διατάξεις μπορεί να γίνει δεκτό ότι είναι απαραίτητες για να ικανοποιηθούν επιτακτικές ανάγκες, ιδίως ως προς την αποτελεσματικότητα των φορολογικών ελέγχων, την προστασία της δημόσιας υγείας, την εντιμότητα των εμπορικών συναλλαγών και την προστασία των καταναλωτών» (σκέψη 8 παρ.2).

Το ΔΕΚ, καταρρίπτοντας την επιχειρηματολογία της Γερμανικής Κυβέρνησης που αφορούσε λόγους υγείας και προστασίας του καταναλωτή από αθέμιτες πρακτικές αλλά και την επιβολή, εντός της Κοινότητας, ως κοινής προδιαγραφής της χαμηλότερης απαιτούμενης περιεκτικότητας σε οινόπνευμα, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι:

«Επομένως, δεν υπάρχει κανένας βάσιμος λόγος ώστε να εμποδίζεται η εισαγωγή των οινοπνευματωδών ποτών, υπό την προϋπόθεση ότι παράγονται νόμιμα και διατίθενται στο εμπόριο σε ένα από τα κράτη μέλη, σε οποιοδήποτε άλλο κράτος μέλος, χωρίς να μπορεί να αντισταθεί, κατά της διαθέσεως αυτών των προϊόντων, νόμιμη απαγόρευση διαθέσεως στο εμπόριο ποτών που έχουν αλκοολικό τίτλο κατώτερο από το όριο το οποίο καθορίζεται από την εθνική νομοθεσία».

(Απόφαση *Cassis de Dijon*, 1979: σκέψη 14 παρ.4)

Με την απόφασή του αυτή το Δικαστήριο έδωσε λύση σε ένα σημαντικό πρόβλημα που είχε ανακύψει στο πλαίσιο της ελεύθερης διακίνησης των εμπορευμάτων, εξαιτίας των τεχνικών εμποδίων που προέκυπταν από τις εσωτερικές νομοθεσίες των κρατών-μελών. Βάσει της απόφασης, εφόσον ένα προϊόν έχει παραχθεί νομίμως σε ένα κράτος-μέλος, τότε μπορεί να εισαχθεί και στα υπόλοιπα, έστω και αν δεν ανταποκρίνεται στην εθνική τους νομοθεσία περί προδιαγραφών. Ουσιαστικά με την απόφαση αυτή αναγνωρίστηκε η επάρκεια των επιμέρους εθνικών νομοθεσιών των κρατών-μελών και εκφράστηκε ταυτόχρονα η εμπιστοσύνη ως προς τον τρόπο που εφαρμόζουν στο εσωτερικό τη νομοθεσία τους (Ταγαράς, 2002:53-54).

¹⁶⁹ ΔΕΚ Απόφαση 120/78 της 20^{ης} Φεβρουαρίου 1979, *Rewe-Zentral/Bundesmonopolverwaltung Fur Branntwein*, Συλλογή 1979, ειδ.έκδ.σελ.321.

Τα κράτη-μέλη, παρά τις αντιδράσεις και την κριτική που άσκησαν υποστηρίζοντας ότι το Δικαστήριο έκανε υπέρβαση των ορίων, κινητοποιήθηκαν προκειμένου να υιοθετήσουν την απαραίτητη κοινοτική νομοθεσία ώστε να αποφύγουν τα δυσμενή αποτελέσματα μιας διαφοροποιημένης κοινοτικής αγοράς. Οι επιχειρηματικές ενώσεις και οι περιβαλλοντικές και καταναλωτικές οργανώσεις υποστήριξαν τη νέα προσέγγιση, ενώ η Επιτροπή από την άλλη δημοσίευσε μια ανακοίνωση, στην οποία υιοθετούσε τον όρο «αμοιβαία αναγνώριση» (Περάκης, 2009:335). Οι συνέπειες υιοθέτησης της αρχής της αμοιβαίας αναγνώρισης επηρέασαν τη διαδικασία ολοκλήρωσης της εσωτερικής αγοράς συνολικά. Πράγματι, στον «πυρήνα» της ανωτέρω απόφασης βρίσκεται η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των κρατών-μελών, πάνω στην οποία θεμελιώθηκε και το γενικό σύστημα της αναγνώρισης διπλωμάτων που καθιέρωσε η οδηγία 89/48/ΕΟΚ (Μουμελετζή, 1996: 194; Κουσκουνά, 2007:404)¹⁷⁰.

Οι αποφάσεις του ΔΕΚ επηρέασαν τουλάχιστον τις αντιλήψεις και κατά ένα μέρος τις εξελίξεις στις πολιτικές της Κοινότητας για την εκπαίδευση και την κατάρτιση σε κρίσιμες περιόδους όπως το 1974 με την απόφαση *Casagrande*, λίγο πριν την υιοθέτηση του πρώτου Προγράμματος Δράσης, αλλά πολύ περισσότερο στη συνέχεια με την απόφαση *Gravier* και όσες ακολούθησαν. Ειδικότερα στην υπόθεση *Gravier*¹⁷¹, το Δικαστήριο κλήθηκε να αποφανθεί αν οι υπήκοοι των κρατών-μελών της Κοινότητας που μεταβαίνουν σε άλλο κράτος-μέλος για σπουδές που αφορούν επαγγελματική εκπαίδευση εμπίπτουν στο πεδίο εφαρμογής του άρθρου 7 της Συν.ΕΟΚ, που απαγορεύει τις διακρίσεις λόγω ιθαγένειας και σε περίπτωση καταφατικής απάντησης, αν οι σπουδές που αφορούσαν τη διδασκαλία της τέχνης των εικονογραφημένων κειμένων εμπίπτουν στο πεδίο εφαρμογής της Συν.ΕΟΚ.

Το Δικαστήριο με μια πολύ σημαντική απόφασή του έκρινε αναφορικά με το πρώτο ερώτημα ότι «η επιβολή τελών, δικαιώματος έγγραφης ή διδάκτρων, ως προϋπόθεσης για την πρόσβαση σε κύκλους μαθημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης στους σπουδαστές υπηκόους άλλων κρατών- μελών συνιστά διάκριση λόγω ιθαγένειας, που απαγορεύεται από το άρθρο 7 της Συνθήκης, εφόσον η ίδια επιβάρυνση δεν επιβάλλεται στους ημεδαπούς σπουδαστές» (σκέψη 26). Όσον δε αφορά την απάντηση στο δεύτερο ερώτημα, το Δικαστήριο, προκειμένου να αποφανθεί, θα έπρεπε να προσδιορίσει τι συνιστούσε η επαγγελματική κατάρτιση βάσει των διατάξεων της Συν.ΕΟΚ. Το Δικαστήριο, κάνοντας αναφορές στις γενικές αρχές της

¹⁷⁰ Για την καθιέρωση της αμοιβαίας αναγνώρισης ως αρχής του κοινοτικού δικαίου από το Δικαστήριο και στο πλαίσιο της ελεύθερης παροχής υπηρεσιών, της ελεύθερης κυκλοφορίας προσώπων καθώς και τις σχετικές ανακοινώσεις της Επιτροπής για τη συνέχεια που έπρεπε να δοθεί στην απόφαση *Cassis de Dijon*, όπως επίσης και για την ευθέως υιοθέτησή της ως κοινοτικής στρατηγικής στο πλαίσιο της παρακολούθησης σχεδίου δράσης για την εσωτερική αγορά βλ. Κουσκουνά, Μ.(2012), Αρμοδιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για δράσεις υποστήριξης, συντονισμού και συμπλήρωσης της δράσης των κρατών-μελών. Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, σελ.38 και τις εκεί υποσημ.101 & 102.

¹⁷¹ ΔΕΚ Απόφαση 293/83 της 13^{ης} Φεβρουαρίου 1985, *Françoise Gravier κατά Ville de Liège*, Συλλογή 1985, σελ.593.

απόφασης 63/266/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 2ας Απριλίου 1963 για μια κοινή πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης και στις Γενικές κατευθυντήριες γραμμές του Συμβουλίου της 26^{ης} Ιουλίου 1971¹⁷² για το σχεδιασμό ενός Προγράμματος Δράσης της Κοινότητας για την Επαγγελματική Κατάρτιση, όπου επισημαινόταν η αλληλεξάρτηση της γενικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι:

«Από τα κείμενα αυτά προκύπτει ότι κάθε μορφή εκπαίδευσης που προετοιμάζει για την απόκτηση τυπικού προσόντος για συγκεκριμένο επάγγελμα ή απασχόληση ή που παρέχει την ιδιαίτερη ικανότητα για την άσκηση του εν λόγω επαγγέλματος ή της εν λόγω απασχόλησης περιλαμβάνεται στην επαγγελματική κατάρτιση ανεξαρτήτως της ηλικίας και του επιπέδου κατάρτισης των μαθητών ή των σπουδαστών, ακόμη και αν το πρόγραμμα διδασκαλίας περιλαμβάνει τμήμα γενικής εκπαίδευσης».

(Απόφαση Gravier, 1985: σκέψη 30)

Η απόφαση του Δικαστηρίου στην υπόθεση Gravier ήταν η αφετηρία ώστε ένα νέο προδικαστικό ερώτημα να υποβληθεί στη δικαιοδοτική κρίση του, καθόσον Γάλλοι φοιτητές της Κτηνιατρικής σε βελγικά Πανεπιστήμια ζητούσαν να τους επιστραφούν χρήματα που είχαν καταβάλει ως δίδακτρα, με το αιτιολογικό πως αυτό συνιστά διάκριση βάσει του άρθρου 7 της Συν.ΕΟΚ. Με την απόφαση Blaizot¹⁷³ το Δικαστήριο ουσιαστικά κλήθηκε να αποφανθεί αν οι πανεπιστημιακές σπουδές εμπίπτουν στην έννοια της επαγγελματικής κατάρτισης και εξ αυτού, συνεπώς, να απαντήσει αν επιτρέπεται η καταβολή διδάκτρων.

Το Δικαστήριο στο σκεπτικό της απόφασής του παρατήρησε ότι «ούτε από τις διατάξεις της Συνθήκης, ειδικότερα τις του άρθρου 128, αλλά ούτε από τους επιδιωκόμενους με τις διατάξεις αυτές σκοπούς, ειδικότερα της ελεύθερης κυκλοφορίας των προσώπων, προκύπτουν ενδείξεις ικανές που να περιορίζουν την έννοια της επαγγελματικής κατάρτισης ώστε να μπορεί να αποκλειστεί οποιαδήποτε πανεπιστημιακή διδασκαλία. Σε όλα τα κράτη-μέλη έχει γίνει δεκτό ότι ορισμένες πανεπιστημιακές σπουδές, με το να παρέχουν στους φοιτητές ορισμένες γνώσεις και ικανότητες ακαδημαϊκού επιπέδου, έχουν ακριβώς ως αντικείμενο την προετοιμασία αυτών για την άσκηση στο μέλλον συγκεκριμένων επαγγελματικών δραστηριοτήτων. Σ' αυτό προστίθεται το γεγονός ότι ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης, τον οποίο έχουν υπογράψει τα περισσότερα κράτη-μέλη, περιλαμβάνει στο άρθρο 10, μεταξύ των διαφόρων μορφών επαγγελματικής κατάρτισης, και την πανεπιστημιακή εκπαίδευση» (σκέψη 17).

«Πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη ότι εν προκειμένω υφίστανται σημαντικές διαφορές μεταξύ των κρατών-μελών και ότι σπουδές που αποτελούν μέρος της πανεπιστημιακής διδασκαλίας σε ορισμένα κράτη μέλη δεν έχουν το χαρακτήρα αυτό σε άλλα. Κατά συνέπεια, ο

¹⁷² General guidelines for drawing up a Community programme on vocational training (adopted at the 162nd session of the Council held on 26 July 1971). ΕΕ C 81 της 12-8-1971, σελ. 5-11.

¹⁷³ ΔΕΚ Απόφαση 24/86 της 2ας Φεβρουαρίου 1988, Vincent Blaizot κατά Πανεπιστημίου της Λιέγης και λοιπών, Συλλογή 1988, σελ.379.

περιορισμός της έννοιας της επαγγελματικής κατάρτισης στη μη πανεπιστημιακή διδασκαλία θα είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ανισοτήτων μεταξύ των κρατών-μελών κατά την εφαρμογή της Συνθήκης» (σκέψη 18).

Το Δικαστήριο βέβαια απέρριψε την άποψη της Επιτροπής ότι όλες οι σπουδές που πραγματοποιούνται στα βελγικά πανεπιστημιακά ιδρύματα αποτελούν επαγγελματική κατάρτιση (Flynn, 1989:101) κατά την έννοια του άρθρου 128 Συν.ΕΟΚ και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ορισμένοι κύκλοι ειδικών σπουδών, λόγω της ιδιάζουσας φύσης τους, απευθύνονται σε πρόσωπα τα οποία μάλλον επιθυμούν να εμβαθύνουν στις γενικές τους γνώσεις παρά να ασκήσουν κάποιο επάγγελμα (σκέψη 20).

Κατά μια (έστω υπαινικτική) εκτίμηση¹⁷⁴, οι ανωτέρω αποφάσεις και ειδικότερα η απόφαση Gravier, δεν επέδρασαν μόνο στη γενική αντίληψη για τα εκπαιδευτικά θέματα στο πλαίσιο της Κοινότητας και ακολούθως κατά ένα τουλάχιστον μέρος στην αποκρυστάλλωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στις διατάξεις της Συνθήκης του Μάαστριχτ, αλλά ταυτόχρονα κινητοποίησαν και τις πρωτοβουλίες της Επιτροπής Delors στα κοινοτικά προγράμματα για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Το συμπέρασμα αυτό δεν είναι απόλυτα ακριβές. Τα κοινοτικά προγράμματα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση ήταν απότοκα μιας μακρόχρονης διαδικασίας, όπως παρουσιάστηκε κατά τα ανωτέρω, και της προσπάθειας στις αρχές της δεκαετίας για την επίτευξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, στόχος που αποτελούσε μέρος του συνολικότερου εγχειρήματος της προώθησης της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, όπως αυτή επιταχύνθηκε από τη Λευκή Βίβλο και την ΕΕΠ. Ειδικά στην περίπτωση του Erasmus, η εκκίνηση για τη συνεργασία, μέσα από τις μετακινήσεις των φοιτητών και του προσωπικού των ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δόθηκε με τα Κοινά Προγράμματα Σπουδών, όπως αυτά προβλέφθηκαν σε εφαρμογή του πρώτου Προγράμματος Δράσης¹⁷⁵.

Συνεπώς, όπως τεκμαίρεται από τη μελέτη των εξελίξεων και των κοινοτικών πρωτοβουλιών, οι αποφάσεις του Δικαστηρίου δεν επηρέασαν την Επιτροπή ως προς τη σκοπιμότητα του σχεδιασμού και της υποβολής των σχετικών προτάσεων αλλά ως προς την επιλογή της νομικής βάσης του άρθρου 128 και μόνο, βάσει του οποίου υποβλήθηκε στο Συμβούλιο αρχικά η πρότασή της για την έγκριση του προγράμματος Erasmus¹⁷⁶.

¹⁷⁴ Βλ. Ασδεράκη, Φ.(2008), ό.π., σελ.201, όπου γίνεται η σχετική παράθεση, χωρίς ωστόσο η ίδια να προκύπτει ότι υιοθετεί την άποψη αυτή, αφού επισημαίνει ότι «η Επιτροπή Delors άδραξε την ευκαιρία και τον Ιανουάριο του 1986 υπέβαλε προς το Συμβούλιο την πρώτη πρόταση που αφορούσε το πρόγραμμα Erasmus», ενώ σε άλλο σημείο σελ. 206 επισημαίνει ότι: «Με αφορμή τη σχετική νομολογία από την υπόθεση Gravier η Επιτροπή Delors προχώρησε στο σχεδιασμό των προγραμμάτων...».

¹⁷⁵ European Commission (2006), ό.π.,σελ. 75.

¹⁷⁶ Το συμπέρασμα αυτό συνάγεται ευθέως και από την έρευνα που διεξήγαγε η Corbett, A.(2003), ό.π., σελ. 325, όπου αναφέρεται ότι το σχέδιο της απόφασης για το πρόγραμμα ήταν έτοιμο, όταν εκδόθηκε η απόφαση του Δικαστηρίου στην υπόθεση Gravier.

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει, η έγκριση του προγράμματος Erasmus βάσει των άρθρων 128 Συν.ΕΟΚ και 235 Συν.ΕΟΚ είχε ως αποτέλεσμα την προσφυγή της Επιτροπής στο Δικαστήριο κατά του Συμβουλίου¹⁷⁷ με βασικό αιτιολογικό ότι η δράση που είχε σχεδιαστεί στο πλαίσιο του προγράμματος δεν υπερέβαινε τις εξουσίες του Συμβουλίου κατά το άρθρο 128 Συν.ΕΟΚ.

Το Δικαστήριο στο σκεπτικό του δεν έκανε δεκτούς τους ισχυρισμούς του Συμβουλίου και των παρεμβαίνόντων κρατών (Γερμανίας, Ηνωμένου Βασιλείου και Γαλλίας) ότι βάσει του άρθρου 128 Συν.ΕΟΚ δεν είχε δικαίωμα να καθορίσει κοινοτικές ενέργειες όπως αυτές που προβλέπονταν από το πρόγραμμα Erasmus και δε δικαιολόγησε το συμπέρασμα ότι το επίμαχο πρόγραμμα υπερβαίνει τα όρια του πλαισίου της πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση, από το ενδεχόμενο η δράση του να αφορά και πανεπιστημιακές σπουδές οι οποίες, λόγω των ιδιαίτερων γνωρισμάτων τους, δεν εμπίπτουν στον εν λόγω τομέα. Δε δέχτηκε επίσης την αιτιολογία των σημαντικών δημοσιονομικών επιπτώσεων του προγράμματος ούτε και ότι ο στόχος της ενίσχυσης των σχέσεων μεταξύ των πολιτών υπερβαίνει τους σκοπούς για τους οποίους είχε θεσπιστεί το άρθρο 128 Συν.ΕΟΚ.

Ωστόσο υποστήριξε ότι «πρέπει να γίνει δεκτό ότι τουλάχιστον ένα μέρος της σχεδιαζόμενης δράσης του προγράμματος αφορά τόσο τον τομέα της έρευνας όσο και τον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης. Ειδικότερα, αυτό συμβαίνει όσον αφορά την ενέργεια 1 («δημιουργία και λειτουργία ευρωπαϊκού πανεπιστημιακού δικτύου»), όπου προβλέπεται συγκεκριμένα ότι η «ενίσχυση στα μέλη του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού των πανεπιστημίων, για να επισκεφθούν άλλα κράτη-μέλη προκειμένου να εκπονήσουν προγράμματα κοινών σπουδών με τα πανεπιστήμια αυτών των κρατών-μελών και να ανταλλάξουν εμπειρίες σχετικά με τις τελευταίες εξελίξεις στους τομείς της αρμοδιότητάς τους», καθώς και η χορήγηση ενισχύσεων για να ενθαρρυνθεί η μεγαλύτερη κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού στην Κοινότητα (σημεία 3 και 4). Εξάλλου, το άρθρο 130 σημείο Ζ της Συνθήκης, όπως αυτό προστέθηκε με την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη, αναφέρει, μεταξύ των άλλων τομέων δράσης που πρέπει να αναλάβει η Κοινότητα για την επιδίωξη των στόχων που θέτει ο νέος τίτλος που αφορά την έρευνα και τεχνολογική ανάπτυξη, την προώθηση της κατάρτισης και της κινητικότητας των ερευνητών της Κοινότητας» (σκέψη 36).

«Από τις προηγούμενες σκέψεις προκύπτει ότι, εφόσον η προσβαλλόμενη απόφαση αφορά όχι μόνον τον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης αλλά και τον τομέα της επιστημονικής έρευνας, το Συμβούλιο δεν ήταν αρμόδιο να την εκδώσει δυνάμει μόνο του άρθρου 128 και ότι, επομένως, ήταν αναγκασμένο, πριν από την έναρξη της ισχύος της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Πράξης, να στηριχθεί και στο άρθρο 235 της Συνθήκης» (σκέψη 37).

¹⁷⁷ Βλ. ΔΕΚ Απόφαση 242/87 της 30^{ης} Μαΐου 1989, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων κατά Συμβουλίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Συλλογή 1989, σελ.1425, και McMahon, J. (1995), ό.π.,σελ.25-30.

Η επιβεβαίωση της χρήσης του άρθρου 235 στην απόφαση έγκρισης του Erasmus μπορεί να χαρακτηριστεί ως «πύρρειος νίκη» του Συμβουλίου. Διότι το Δικαστήριο σε καμία περίπτωση δε δικαιολόγησε την υπέρβαση των αρμοδιοτήτων του Συμβουλίου από την υιοθέτηση και μόνο του άρθρου 128 Συν.ΕΟΚ παρά μόνο στην περίπτωση της έρευνας, η οποία συμπεριλήφθηκε με την ΕΕΠ και συνεπώς, αν η πρόταση της Επιτροπής είχε υποβληθεί σε χρόνο μεταγενέστερο από τη έναρξη της ισχύος της, η απόφαση έγκρισης για το πρόγραμμα Erasmus θα ήταν εντός των εξουσιοδοτικών διατάξεων του πλαισίου των Κοινοτικών αρμοδιοτήτων.

Σαφώς το Δικαστήριο θα μπορούσε να υιοθετήσει ένα μέρος της επιχειρηματολογίας του Συμβουλίου και να απορρίψει την προσφυγή της Επιτροπής με διαφορετική τεκμηρίωση, καθώς είναι εμφανές ότι το πρόγραμμα Erasmus διαφεύγει της πρόβλεψης του άρθρου 128 Συν.ΕΟΚ¹⁷⁸. Ωστόσο το Δικαστήριο επέλεξε ουσιαστικά να επιβεβαιώσει και να ισχυροποιήσει τις προηγούμενες εκδοθείσες αποφάσεις του¹⁷⁹, καθώς ως φαίνεται ενστερνιζόταν εξ αρχής την εκπλήρωση στόχου της κοινής αγοράς και συνέχιζε ως εκ τούτου να προωθεί την επίτευξη της εσωτερικής αγοράς ως στρατηγικού ενδιαμέσου στόχου στην πορεία προς την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση.

Εν κατακλείδι, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το Δικαστήριο εν είδει ενός νομικού φορμαλισμού στο πλαίσιο της τελολογικής (De Witte, 1989) και της συστηματικής ερμηνείας των κανόνων δικαίου των Συνθηκών, προώθησε την εκπαίδευση στο πλαίσιο της ενοποιητικής διαδικασίας; Στην ίδια κατεύθυνση και με μεγαλύτερη ένταση, όπως υποστηρίζει ο Περάκης (2009:322), είναι οι κανόνες του κοινοτικού δικαίου που έχουν στόχο τη διαμόρφωση όχι μόνο ενός νομικού αλλά και ενός πολιτικού πλαισίου κατάλληλου για τη γέννηση της ενωμένης Ευρώπης ή διαφορετικά είναι το πολιτικό και το οικονομικό ευρωπαϊκό πεδίο που προσαρμόζεται τελικά στις διατάξεις του κοινοτικού δικαίου και όχι το αντίθετο; Τελικά είναι το κοινοτικό δίκαιο που έχει ως απώτερο στόχο την ευρωπαϊκή ενοποίηση και η εφαρμογή, άρα και η ερμηνεία του, προϋποθέτουν και οφείλουν να οδηγούν προς αυτήν (όπ.π.:328);

Ακόμη και στην περίπτωση που η ανωτέρω νομική προσέγγιση γίνει αποδεκτή, είναι αρκετή για να ερμηνεύσει την απόφαση Gravier και την ένταξη των πανεπιστημιακών σπουδών στο πλαίσιο της

¹⁷⁸ Βλ. Lenaerts, K.(1989), Erasmus: Legal basis and implementation στο De Witte, B.(επιμ.), European Community Law of Education. Baden-Baden, Nomos, σελ. 113-125, κείμενο που γράφτηκε πριν την έκδοση της απόφασης και τεκμηριώνει τη λήψη της απόφασης για το Erasmus και στο άρθρο 235, αλλά με διαφορετικό σκεπτικό από αυτό που τελικά υιοθέτησε το Δικαστήριο, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον, εξαιτίας της ανάλυσης των συνεπειών που κάνει από την εφαρμογή του Erasmus στα κράτη-μέλη.

¹⁷⁹ Για μια αναλυτική παρουσίαση των αποφάσεων Gravier, Blaizot, Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων κατά Συμβουλίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων(Erasmus), βλ. Κουσκούνα, Μ.(2003), Αναγνώριση τίτλων σπουδών πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, στο Σκανδάμης-Χριστιανός-Κουσκούνα(επιμ.), Εφαρμογές Διεθνούς και Ευρωπαϊκού Δικαίου, Τόμος ΙΙΙ, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή, σελ.9-33, και της απόφασης Gasagrande επίσης Κουσκούνα, Μ. Οικονομικές ελευθερίες στο Χριστιανός, Β.-Κουσκούνα, Μ.- Παπαδοπούλου, Ρ.-Ε.- Περράκης, Μ. (επιμ.), Δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Εκδόσεις Σάκκουλα Αθήνα-Θεσσαλονίκη, σελ.256-266.

επαγγελματικής κατάρτισης; Και αν αυτό μπορεί να γίνει οριακά δεκτό για την επίτευξη του στόχου της κοινής αγοράς, μπορεί να θεμελιώσει και το διαχωρισμό των πανεπιστημιακών σπουδών μεταξύ αυτών που έχουν στόχο την απόκτηση γενικών γνώσεων και αυτών που οδηγούν στην άσκηση επαγγέλματος, όπως έγινε με την απόφαση *Blaizot*; Διαχωρισμός όμως που κατά το σκεπτικό του Δικαστηρίου δεν ήταν αρκετός για να απαιτήσει και την προσθήκη του άρθρου 235 στην απόφαση για το πρόγραμμα Erasmus. Συνεπώς, μια καθαρή νομική προσέγγιση δεν επαρκεί για να ερμηνεύσει τις αποφάσεις του Δικαστηρίου στα θέματα της εκπαίδευσης.

Ο Hix (2005:134-142) συμπυκνώνει με τη μελέτη του όλες τις ερμηνείες που έχουν δοθεί για την προώθηση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης μέσα από το δικαιοδοτικό μηχανισμό του ΔΕΚ. Στο πλαίσιο αυτό οι αποφάσεις του ερμηνεύονται ως το αποτέλεσμα της ενοποιητικής λογικής που εμπεριέχεται στο δικαϊκό σύστημα της ΕΕ, ακολουθώντας βάσει της λειτουργίας του ΔΕΚ ως ενός πολιτικού δρώντος που ενδιαφέρεται για τη μετατροπή του σε ένα ανώτατο δικαστήριο, όπως αυτό των ΗΠΑ, ως προϊόντος της στρατηγικής συμπεριφοράς των εθνικών δικαστηρίων σε συνεργασία με το ΔΕΚ, αλλά και από την ενεργοποίηση κυρίως ισχυρών οικονομικών-κοινωνικών ιδιωτικών και νομικών συμφερόντων και τέλος τις επιδιώξεις των κυβερνήσεων των κρατών-μελών που προσπαθούν να προαγάγουν τη νομική ολοκλήρωση της ΕΕ ώστε να εξυπηρετήσουν τα συμφέροντά τους.

Οι Burley και Mattli (1993), στην εξαιρετική τους εργασία για τη λειτουργία του ΔΕΚ στην πορεία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, κάνουν επίσης μια ανάλογη κατηγοριοποίηση των ερμηνειών που έχουν δοθεί από διάφορους μελετητές σε νομικές και πολιτικές θεωρίες και παρουσιάζουν τα αποτελέσματά τους στην ενοποιητική διαδικασία. Για τους Burley και Mattli (1993:65) η ερμηνεία και οι επιμέρους εκφάνσεις του νεολειτουργισμού είναι παρούσες στην οικοδόμηση του νομικού συστήματος της Κοινότητας (πρβλ. Garrett, 1992:553-559).

Πράγματι, διαπιστώσαμε με σαφή και ξεκάθαρο τρόπο ότι το κοινοτικό δίκαιο και ειδικότερα οι διατάξεις του για τη δημιουργία της κοινής αγοράς διαχέονται (*spill-over*) με τις δικαστικές αποφάσεις στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Αυτό γίνεται περαιτέρω αντιληπτό στην περίπτωση της οδηγίας 89/48/ΕΟΚ για το γενικό σύστημα αναγνώρισης των διπλωμάτων, που βασίστηκε στην αμοιβαία εμπιστοσύνη των κρατών-μελών, δεδομένου ότι η αρχή αυτή δεν προέκυψε από μια απόφαση του Δικαστηρίου στο πλαίσιο ερμηνείας και εφαρμογής των διατάξεων των κεφαλαίων 1,2 και 3 του τίτλου ΙΙΙ της Συν.ΕΟΚ, αλλά από ένα πεδίο που φαινομενικά δεν έχει σχέση με την εκπαίδευση, αυτό της ελεύθερης κυκλοφορίας των εμπορευμάτων, γεγονός που αποδεικνύει απερίφραστα τη διάχυση του στόχου της δημιουργίας της κοινής αγοράς και στον τομέα της εκπαίδευσης. Στην εξέλιξη αυτή τα συμφέροντα των ιδιωτών φαίνεται πως έχουν ρόλο πρωταγωνιστικό, στοιχείο το οποίο άλλωστε έχει και ευρύτερα αναδειχτεί από την έρευνα των Sweet και Caporaso (1998:92-133).

Περαιτέρω από την ανωτέρω μελέτη προκύπτει ότι, στην περίπτωση των θεμάτων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, η σχέση μεταξύ Δικαστηρίου και Επιτροπής εμφανίζει χαρακτηριστικά συμμαχίας¹⁸⁰. Η Επιτροπή αντλεί επιχειρήματα από τις αποφάσεις του ΔΕΚ στην υπόθεση *Gravier*¹⁸¹ και με αφετηρία τη σχετική απόφαση αποφάσισε να χρησιμοποιήσει ως εξουσιοδοτική βάση για την έγκριση του προγράμματος Erasmus μόνο το άρθρο 128 Συν.ΕΟΚ, παρά το γεγονός ότι δεν είχε καμία αμφιβολία ως προς την έγκρισή του ακόμη και με τη χρήση του άρθρου 235¹⁸². Ακολουθώντας το Δικαστήριο, ως φαίνεται παρακολουθεί την Επιτροπή. Στην υπόθεση *Blaizot*, στη σκέψη 32 του Δικαστηρίου αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Εξάλλου, όσον αφορά την πανεπιστημιακή διδασκαλία, η εξέλιξη αυτή αντικατοπτρίζεται στις ενέργειες της Επιτροπής». Περαιτέρω και συνεπεία της απόφασης του Δικαστηρίου στην υπόθεση Επιτροπής κατά Συμβουλίου, η Επιτροπή στην αναθεωρημένη πρόταση της απόφασης του Συμβουλίου για το πρόγραμμα Erasmus διευκρίνισε ότι στο πρόγραμμα δεν καλύπτονται δραστηριότητες στον τομέα της έρευνας και της τεχνολογικής ανάπτυξης, ενώ στους στόχους του γίνεται λόγος «για ευρεία και εντατική συνεργασία στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης μεταξύ Πανεπιστημίων σε όλα τα κράτη μέλη». Η Επιτροπή θα μπορούσε να κάνει χρήση του άρθρου 130Z, αφού η ΕΕΠ είχε τεθεί σε ισχύ, και να μην τροποποιήσει την πρότασή της. Ωστόσο αυτό απαιτούσε ξανά την ομοφωνία του Συμβουλίου, και συνεπώς τροποποίησε την πρότασή της, ώστε να απαιτείται η χρησιμοποίηση μόνο του άρθρου 128 Συν.ΕΟΚ¹⁸³. Η Επιτροπή θα

¹⁸⁰ Βλ. Μια τέτοιου είδους «συμμαχία» μεταξύ της Επιτροπής και του Δικαστηρίου ανέκυψε στην περίπτωση της απελευθέρωσης των τηλεπικοινωνιών. Και στην περίπτωση αυτή η Επιτροπή εκμεταλλεύτηκε συγκεκριμένες αποφάσεις του Δικαστηρίου, όπως αυτή που ανέκυψε στην υπόθεση μεταξύ Ιταλίας κατά Επιτροπής, ΔΕΚ Απόφαση 41/83 της 20^{ης} Μαρτίου 1985, γνωστή και ως *British Telecom*, Ιταλία κατά Επιτροπής, Συλλογή 1985, σελ. 873, στην οποία αναγνωρίστηκε ότι οι δημόσιες επιχειρήσεις θα πρέπει να συμμορφώνονται με τους κανόνες ανταγωνισμού και ότι η εφαρμογή της παρ.2 του άρθρου 90 Συν.ΕΟΚ δεν επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια του κράτους-μέλους. Βλ. Sandholtz, W.(1998), *The emergence of a supranational telecommunications regime* στο Sandholtz, W.-Sweet, S. A. (1998), *European Integration and Supranational Governance*. Oxford University Press, New York, σελ. 153-160, όπως επίσης Smith, A.(2004), *Introduction της ίδιας (επιμ.), Politics and the European Commission. Actors, interdependence, legitimacy*, Routledge, London and New York, σελ.3-4, όπου επισημαίνεται ότι αυτή η σχέση μεταξύ Επιτροπής και Δικαστηρίου, ενώ δημοσίως είναι αναγνωρίσιμη, συνήθως-εύλογα θα υποστηριζαμε- αποφεύγεται να εκφραστεί.

¹⁸¹ Βλ. Κουσκουνά, Μ.(2007), όπ.π.,σελ.413 και την εκεί υποσημ.52, όπου με αναφορά στην υπόθεση *Gravier* η Επιτροπή αντλούσε επιχειρήματα από την απόφαση του ΔΕΚ στις υποθέσεις 286/82 και 26/83 *Luisi και Carbone*, Συλλογή 1984, σελ.377.

¹⁸² Βλ. Corbett, A.(2003), όπ.π., όπου αναφέρεται χαρακτηριστικά «Despite their conviction that there had to be a good political case for the Erasmus and the parallel Commet...they were attracted to Article 128», αν και κατά την άποψη των αξιωματούχων της Επιτροπής ο προβληματισμός περιστρεφόταν γύρω από αντικείμενο και τους στόχους του Erasmus.

¹⁸³ Βλ. Τον τίτλο VI Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, όπως αυτός προβλέφθηκε με το άρθρο 24 της ΕΕΠ και περιλαμβάνει το άρθρο 130 Ο, στο οποίο αναφερόταν ότι για τις διατάξεις των άρθρων 130 Ν και 130 Θ, που περιλαμβάνεται το σύνολο των δράσεων της Κοινότητας και συνεπώς περιλαμβάνονται και αυτές του άρθρου 130 Ζ για τα θέματα της έρευνας στην εκπαίδευση, το Συμβούλιο αποφασίζει ομόφωνα. Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, L 169/29-6-1987.

ήταν δυνατόν να δεχτεί τη χρήση του άρθρου 235 Συν.ΕΟΚ από το Συμβούλιο υπό άλλες περιστάσεις, όταν η εξέλιξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης κινούνταν με βραδείς ρυθμούς αλλά όχι κατά τη φάση επιτάχυνσής της μετά την υπογραφή της ΕΕΠ, και το Δικαστήριο με την απόφασή του της έδωσε αυτή τη δυνατότητα.

Αλλά και για το Δικαστήριο, οι αποφάσεις στον τομέα της εκπαίδευσης εμφανίζουν δικαιοπαραγωγικά χαρακτηριστικά, που δεν είναι δυνατόν να ερμηνευθούν στο πλαίσιο μιας αυστηρής νομικής προσέγγισης. Είναι φανερό, όπως για παράδειγμα στην υπόθεση *Casagrande*, ότι το Δικαστήριο «απορροφά» αρμοδιότητες των κρατών-μελών και δέχεται μια σαφή προτίμηση της κοινοτικής αρμοδιότητας επί της αρμοδιότητας των κρατών-μελών. Ουσιαστικά επρόκειτο για μια εκδήλωση της αρχής της υπεροχής, αν και δεν ήταν η πρώτη φορά ούτε και η πιο χαρακτηριστική (Weiler, 1991:2441). Συνεπώς το Δικαστήριο στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης φαίνεται να αναζητά να διαδραματίσει το δικό του ρόλο, έναντι των υπόλοιπων θεσμικών οργάνων και συνεπώς οι αποφάσεις του θα πρέπει να ερμηνευθούν δευτερευόντως και υπό ένα τέτοιο πλαίσιο. Αυτό άλλωστε υποδηλώνουν και οι διατάξεις της Συνθήκης του Μάαστριχτ.

4.4 Η εκπαιδευτική πολιτική από το Μάαστριχτ μέχρι τη Λισαβόνα. Η συνθηκολόγηση

4.4.1 Η αποδοχή των τετελεσμένων από τα κράτη-μέλη

Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ υιοθετείται για πρώτη φορά στις ιδρυτικές Συνθήκες ρητή αναφορά στην παιδεία και αναγνωρίζεται επίσημα η εκπαιδευτική πολιτική ως τομέας δράσης της Κοινότητας. Ειδικότερα, βάσει της παρ.1 του άρθρου 126 Συν.ΕΚ προβλεπόταν ότι: «η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών-μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους». Ακολουθώντας, στην παρ. 2 περιγράφονταν οι στόχοι της δράσης της Κοινότητας, όπου εν πολλοίς περιλαμβάνονταν όσα μέχρι τότε είχαν γίνει προσπάθειες να επιτευχθούν: (α) η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της παιδείας, μέσω ιδίως της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών-μελών, (β) η ενθάρρυνση της κινητικότητας των φοιτητών και των εκπαιδευτών και μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης των διπλωμάτων και των περιόδων σπουδών, (γ) η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, (δ) η ανάπτυξη της ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών, (ε) η ανάπτυξη των ανταλλαγών των νέων και (στ) η ενθάρρυνση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Περαιτέρω στην παρ.3 του άρθρου 126 Συν.ΕΚ προβλεπόταν ότι η Κοινότητα και τα κράτη-μέλη ευνοούν τη συνεργασία με τις τρίτες χώρες και τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς, ενώ με την παρ.4 του ίδιου άρθρου οριζόταν ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων

για την εκπλήρωση των στόχων της δράσης της Κοινότητας βασιζόταν στο άρθρο 189B (διαδικασία της συναπόφασης) και μετά από διαβούλευση με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή Περιφερειών.

Στο δεύτερο άρθρο 127 Συν.ΕΚ, «πυλώνα» της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας, προβλεπόταν ότι: «η Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών-μελών». Ακολούθως, βάσει της παρ.2 η δράση της Κοινότητας είχε ως στόχους (α) να διευκολύνει την προσαρμογή στις μεταλλαγές της βιομηχανίας, ιδίως μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και του επαγγελματικού αναπροσανατολισμού, (β) να βελτιώνει την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και τη συνεχή κατάρτιση, για να διευκολύνεται η επαγγελματική ένταξη και επανένταξη στην αγορά εργασίας, (γ) να διευκολύνει την πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και την ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων και ιδίως των νέων, (δ) να τονώνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων στον τομέα της κατάρτισης και (ε) να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των συστημάτων κατάρτισης των κρατών-μελών.

Όσον δε αφορά στις παρ.3 και 4 του άρθρου 127 Συν.ΕΚ, οι διατάξεις είναι σχεδόν οι ίδιες με αυτές του άρθρου 126 Συν.ΕΚ με την πρόβλεψη ότι η διαδικασία λήψης των αποφάσεων στηριζόταν στο άρθρο 189Γ, δηλαδή στη διαδικασία της συνεργασίας, όπως αυτή είχε διαμορφωθεί με το άρθρο 7 της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Πράξης και περιληφθεί στο άρθρο 149 Συν.ΕΟΚ. Κλείνοντας εδώ το σκέλος των διατάξεων της Συνθήκης του Μάαστριχτ στα θέματα της εκπαίδευσης, θα πρέπει επίσης να αναφερθεί η τροποποίηση του άρθρου 123 Συν.ΕΟΚ για την ίδρυση του ΕΚΤ, που παρέμεινε με την ίδια αρίθμηση και στο οποίο προβλεπόταν ότι μέσα για την επίτευξη της προώθησης της απασχόλησης, της γεωγραφικής και επαγγελματικής κινητικότητας των εργαζομένων και της διευκόλυνσης προσαρμογής στις αλλαγές της βιομηχανίας και των συστημάτων παραγωγής είναι η επαγγελματική κατάρτιση και ο επαγγελματικός επαναπροσανατολισμός.

Από την παρουσίαση του συνόλου των ανωτέρω διατάξεων της Συνθήκης, συνάγονται μια σειρά από συμπεράσματα. Αρχικά, και για πρώτη φορά αρθρωνόταν ρητά στο πλαίσιο των Συνθηκών μια εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας για την οποία έστω και σε αδρές γραμμές γινόταν προσπάθεια να διαχωριστεί, παρά τις διαφορές στα συστήματα και τους μηχανισμούς των κρατών-μελών, μεταξύ της γενικής, της επαγγελματικής εκπαίδευτικής και της πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης, ώστε να αντιστοιχεί στις εξελίξεις που είχαν πραγματοποιηθεί στο κοινοτικό επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό και βάσει των κριτηρίων του φορέα της εκπαίδευσης και της αναγνώρισης του τίτλου σπουδών, μπορούμε να διακρίνουμε την εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας μεταξύ τυπικής και άτυπης. Τυπική ήταν η εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας που ασκούσαν με συγκεκριμένους στόχους βάσει των διατάξεων των άρθρων 126 και 127 Συν.ΕΚ και εφαρμοζόταν μέσω των επίσημων φορέων που

χορηγούσαν ακαδημαϊκούς και/ή επαγγελματικούς κύκλους σπουδών, και άτυπη αυτή που είχε επαγγελματικό χαρακτήρα, θεμελιωνόταν στο άρθρο 123 Συν.ΕΚ, δεν οδηγούσε σε επίσημο τίτλο σπουδών και σκοπό είχε να προλάβει και/ή να άρει κοινωνικές ανισότητες σε συγκεκριμένες κατηγορίες πολιτών και να αναβαθμίσει τις δεξιότητες όσων πλήττονταν από τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις (Τσαούσης, 1996:16).

Ακολουθώντας και λαμβάνοντας υπόψη τις διατάξεις του άρθρου 128 Συν.ΕΚ για τον πολιτισμό, τομέα που εντάσσεται κατά ένα μέρος στα θέματα της παιδείας, και τις τότε ήδη υπάρχουσες διατάξεις εκπαιδευτικού περιεχομένου της ΕΕΠ στους τομείς της έρευνας και της τεχνολογικής ανάπτυξης, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι, ανεξάρτητα του επιπέδου συνεργασίας που καθιέρωνε η Συνθήκη του Μάαστριχτ για την εκπαιδευτική πολιτική, οι ρυθμίσεις φαίνεται πλέον ότι αντιμετώπιζαν τα θέματα της εκπαίδευσης στην ολότητά τους και στις προεκτάσεις τους.

Τα κράτη-μέλη απέδωσαν στο κείμενο της Συνθήκης του Μάαστριχτ τη διαδρομή που είχε καλυφθεί για σχεδόν τρεις δεκαετίες στα εκπαιδευτικά θέματα. Ο Τσαούσης συμπύκνωσε τις εξελίξεις αυτές όπως αποκρυσταλλώθηκαν στη Συνθήκη και επισήμανε ότι:

«Οι διαφορές μεταξύ της παλιάς και της νέας ρύθμισης είναι πολύ μεγάλες και δείχνουν την απόσταση που διανύθηκε από το 1958 ως το 1992. Στην πραγματικότητα οι ρυθμίσεις που εισάγουν τα άρθρα 126(149) και 127(150) δεν αποτελούν παρά την οριστικοποίηση, συστηματοποίηση και κωδικοποίηση των διάφορων προγραμμάτων που αναπτύχθηκαν από την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων στην περίοδο που διέρρευσε μεταξύ των δύο Συνθηκών, και ιδιαίτερα μετά την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη για την συγκρότηση της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Αγοράς. Τα προγράμματα εκείνα θεμελιώθηκαν νομικά σε μια διασταλτική ερμηνεία και λειτουργική εφαρμογή των διατάξεων της Συνθήκης της Ρώμης του 1958, ενισχύθηκαν και κατοχυρώθηκαν από σχετικές αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου και θεωρήθηκαν ότι αποτελούσαν μέρος του «κοινοτικού κεκτημένου». Οι αρχές τις οποίες εξέφραζαν απέκτησαν έτσι δεσμευτικό για τα κράτη-μέλη χαρακτήρα και πριν ακόμη ενταχθούν στην Συνθήκη του Μάαστριχτ».

(Τσαούσης, 2003:602)

Συνεπώς, απαντώντας στο ερώτημα που θέσαμε αρχικά για τη σταδιακή επέκταση των κοινοτικών αρμοδιοτήτων στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής όπως αυτή αποκρυσταλλώθηκε στη Συνθήκη του Μάαστριχτ, καταδείξαμε ότι τα κράτη-μέλη μπορεί να είναι από τη μια πλευρά ο κύριος διαμορφωτής του ενωσιακού πολιτικού και θεσμικού συστήματος, ωστόσο από την άλλη είναι και υποκείμενό τους και συνεπώς υφίστανται τα αποτελέσματα του κοινοτικού δικαίου, των ενωσιακών πολιτικών και της δραστηριοποίησης των κοινοτικών θεσμών. Έτσι και στην περίπτωση των πολιτικών για την εκπαίδευση και την κατάρτιση περιγράψαμε πώς τα κράτη-μέλη αποδέχτηκαν τον αυτόνομο ρόλο και τη δράση της Επιτροπής, του Δικαστηρίου και των ιδιωτών.

Όπως με σαφή τρόπο τεκμηριώνει ο Dimitrakopoulos (2001) στηριζόμενος στο μοντέλο περιορισμένης ορθολογικότητας για τη λήψη αποφάσεων του Simon (1997, 1976), τα κράτη-μέλη, μολονότι εξαίρεσαν την απασχόληση στη δημόσια διοίκηση από την ελεύθερη

κυκλοφορία των εργαζομένων για τους σκοπούς της Συνθήκης, όπως προέβλεπε η παρ.4 του άρθρου 48 Συν.ΕΟΚ, δεν μπόρεσαν να αποτρέψουν τον αυτόνομο ρόλο και τη δράση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Δικαστηρίου, που θεώρησε ότι η ανωτέρω διάταξη έχει εφαρμογή μόνο σε εκείνες τις θέσεις που συνεπάγονται την άμεση ή έμμεση συμμετοχή στην άσκηση δημόσιας εξουσίας¹⁸⁴.

Γενικότερα, τα κράτη-μέλη έδωσαν στην Επιτροπή και στο Δικαστήριο θεσμική και λειτουργική ανεξαρτησία, προκειμένου να εκπληρώσουν το ρόλο, τις αρμοδιότητές τους και να προσφέρουν μακροπρόθεσμες λύσεις που να μη συμβιβάζονται με συγκεκριμένα συμφέροντα. Βάσει της θεσμικής τους αυτονομίας, με τους όποιους περιορισμούς, δε συμπεριφέρονται με βάση τις επιθυμίες των κρατών-μελών, αλλά αντίθετα μπορούν να παραγάγουν αποτελέσματα, με βάση τις αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης που τα ίδια λειτουργούν (Dimitrakopoulos, 2001:110-113).

Τα αποτελέσματα αυτά τα κράτη-μέλη δεν είναι δυνατόν να τα προβλέψουν εκ των προτέρων. Σύμφωνα με τον Pierson (1996), οι λόγοι που καθιστούν τις κυβερνήσεις μη ικανές να προβλέψουν τις εξελίξεις σχετίζονται με το γεγονός ότι ενδιαφέρονται κυρίως για τις βραχυπρόθεσμες συνέπειες των πολιτικών τους, που μπορεί να ενισχύουν ή να αποδυναμώνουν τις πιθανότητες για την επανεκλογή τους. Ακολούθως, και στο πλαίσιο της ΕΕ, αντίθετα από κάθε άλλο διεθνή ή περιφερειακό οργανισμό, οι αποφάσεις που λαμβάνονται έχουν ως αντικείμενο ή/και επηρεάζουν όλα τα εσωτερικά θέματα σε τέτοιο βαθμό που οι κυβερνήσεις δεν μπορούν να απομονώσουν τις συνέπειές τους (Pierson, 1996:136-139).

Αυτό έγινε προφανές μέσα από το στόχο της δημιουργίας της κοινής αγοράς και την ανάγκη που προκάλεσε για την καθιέρωση της αμοιβαίας αναγνώρισης των διπλωμάτων, προκειμένου να διευκολυνθεί η ελεύθερη κυκλοφορία των προσώπων, παρά την απροθυμία των κρατών-μελών, πολύ δε περισσότερο μετά την υπογραφή της ΕΕΠ που έδωσε την τελική ώθηση για την έγκριση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση και την κατάρτιση και το γενικό σύστημα αναγνώρισης διπλωμάτων.

Ταυτόχρονα και σύμφωνα με όσα περιγράψαμε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι ιδιώτες αυξάνουν το ενδιαφέρον και την παρέμβασή τους προκειμένου να εξυπηρετήσουν τα συμφέροντά τους και συνεπώς αυξάνονται και τα σημεία επαφής και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις με την Επιτροπή και το Δικαστήριο, καθιστώντας την πολιτική διαδικασία σύνθετη και απρόβλεπτη, μη δυνάμενη να ελεγχθεί στο σύνολό της από τα κράτη-μέλη, πολύ δε περισσότερο όταν οι επιδιώξεις και οι προτεραιότητες των τελευταίων διαφοροποιούνται.

¹⁸⁴ Για την ερμηνεία που δόθηκε από το Δικαστήριο στην απαγόρευση που καθιέρωσε αρχικά η παρ.4 του άρθρου 48, όπως επίσης για την ενσωμάτωση του κοινοτικού νομολογιακού κεκτημένου στην ελληνική έννομη τάξη, βλ. επίσης Μπουργασλής, Α.(2009), Η πρόσβαση των ευρωπαίων πολιτών σε θέσεις απασχόλησης στη δημόσια διοίκηση στο Πασσάς, Α.-Τσέκος, Θ.(επιμ.), Εθνική διοίκηση και ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.235-266.

Λαμβάνοντας υπόψη τους όρους και τις προϋποθέσεις, τις διαδικασίες, το ρόλο και τα κίνητρα καθενός από τους συμμετέχοντες στην πορεία προς την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, μπορούμε βάσιμα να ισχυριστούμε ότι «η νομιμοποίηση του παραγόμενου αποτελέσματος γίνεται εκ των υστέρων. Εγκρίνεται ή πολλές φορές δεν ανατρέπεται από τα κράτη-μέλη, που έτσι το αποδέχονται άμεσα ή έμμεσα» (Αλεξόπουλος, 2002:52).

4.4.2 Οι «κατά συνθήκη» περιορισμοί

Στην περίπτωση ωστόσο των πολιτικών για την εκπαίδευση και την κατάρτιση διαπιστώσαμε ότι αυτές οι συνέπειες κατά ένα μέρος δεν ήταν «απροσδόκητες». Αυτό τουλάχιστον προκύπτει από τις ρυθμίσεις των βασικών άρθρων 126 και 127 Συν.ΕΚ, που οδηγούν στο συμπέρασμα ότι κράτη-μέλη, εκτός της αποδοχής της μέχρι τότε πορείας και των εξελίξεων στα θέματα της εκπαίδευσης και της ενσωμάτωσής τους στο κείμενο των Συνθηκών, οριοθέτησαν το ρόλο της Κοινότητας, εκφράζοντας ταυτόχρονα ρητά και ουσιαστικά την αντίθεσή τους σε περαιτέρω παρεμβάσεις που θα μπορούσαν να «διαβρώσουν» το πεδίο των αρμοδιοτήτων τους (Gori, 2001:89).

Οι διατάξεις των ανωτέρω άρθρων ήταν περιοριστικές κατά διπλό τρόπο. Πρώτα απ' όλα η επιλογή συγκεκριμένων εκφράσεων, όπως «ενθαρρύνοντας τη συνεργασία» και «αν αυτό απαιτείται υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους» ή «στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών-μελών», αλλά ταυτόχρονα «σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία» ή ακόμη και «σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης», δηλώνουν με σαφήνεια ότι οι αρμοδιότητες της Κοινότητας στα θέματα της εκπαίδευσης είχαν συμπληρωματικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα έναντι της δράσης των κρατών-μελών. Ακολούθως, η ρητή πρόβλεψη και στα δύο ανωτέρω άρθρα ότι η δράση της Κοινότητας δεν είχε ως στόχο να εναρμονίσει τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών-μελών, καταδεικνύει ότι τα κράτη-μέλη ήθελαν να περιορίσουν στο μέλλον τη χρήση του άρθρου 235 αλλά ταυτόχρονα και τον προωθητικό ρόλο του Δικαστηρίου.

Πολλοί μελετητές θεωρούσαν μέχρι σχετικά πρόσφατα, και μάλλον εξαιτίας της σύγχυσης που δημιουργούνταν από την έλλειψη ενός καταλόγου με το σαφή προσδιορισμό των αρμοδιοτήτων της Κοινότητας, ότι η εκπαιδευτική πολιτική μετά την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ υπαγόταν στην εφαρμογή της αρχής της επικουρικότητας του άρθρου 3B Συν.ΕΚ (Φραγκάκης, 1993:57), παρά το γεγονός της απουσίας αντίστοιχων διατάξεων, όπως αυτών που υιοθετήθηκαν για τις πολιτικές στους τομείς του περιβάλλοντος ή της προστασίας των καταναλωτών.

Η Κουσκουνά (2012), εξετάζοντας την ενοποιητική διαδικασία και το πλαίσιο διακυβέρνησης της ΕΕ μέσα από τη μελέτη των διατάξεων της Συνθήκης της Λισαβόνας και ειδικότερα του καταλόγου βάσει του οποίου κατανέμονται οι αρμοδιότητες της ΕΕ, αποφαίνεται ότι η αρχή της επικουρικότητας όπως αυτή καθιερώθηκε στην ενωσιακή νομική τάξη δεν εφαρμόζεται στην κατηγορία των συμπληρωματικών αρμοδιοτήτων, στις οποίες όπως είναι γνωστό εντάχθηκαν μεταξύ άλλων τα θέματα της εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, η ενωσιακή παρέμβαση ασκείται στην κατηγορία των συντρεχουσών αρμοδιοτήτων με νομικού χαρακτήρα δεσμευτικά μέτρα, που υποχρεώνουν σε συμμόρφωση τα κράτη-μέλη, ενώ αντίθετα στην κατηγορία των συμπληρωματικών αρμοδιοτήτων τα μέτρα στερούνται νομικής δεσμευτικότητας. Ακόμη όμως και στην περίπτωση που τέτοια μέτρα υιοθετούνται οι διατάξεις των Συνθηκών, εν προκειμένω τα άρθρα 126 Συν.ΕΚ και 127 Συν.ΕΚ και αντίστοιχα πλέον σήμερα 165 Συν.ΛΕΕ και 166 Συν.ΛΕΕ¹⁸⁵, αποκλείεται ρητά η εναρμόνιση των εθνικών νομοθεσιών. Ακόμη δε και στην περίπτωση αναζήτησης-μέσω της επικουρικότητας-της αναγκαιότητας για την άσκηση της συμπληρωματικής δράσης της ΕΕ αυτή δεν μπορεί να αντικαταστήσει την εθνική ρυθμιστική αρμοδιότητα (Κουσκουνά, 2012:72).

Σε κάθε βέβαια περίπτωση, αυτό δεν επιβεβαιώνει το συμπέρασμα ότι η αντικατάσταση του άρθρου 128 Συν.ΕΟΚ με το άρθρο 127 Συν.ΕΚ συνιστά «επανεθνικοποίηση» ή «επαναπατρισμό» της κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης, όπως υποστηρίζεται (Ασδεράκη, 2008:220-221). Με την άποψη αυτή διαφωνούμε, γιατί πρώτα απ' όλα οι δράσεις που αναλήφθηκαν με βάση τις διατάξεις του άρθρου 128 Συν.ΕΟΚ διαχέονται πλέον στα άρθρα για τη γενική εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση της Συνθήκης του Μάαστριχτ. Αλλά ούτε και στην περίπτωση της επαγγελματικής κατάρτισης ευσταθεί μια τέτοια ερμηνεία, καθόσον η κοινή πολιτική που καθιέρωνε το άρθρο 128 Συν.ΕΟΚ δεν ήταν αντίστοιχη των κοινών πολιτικών της Κοινότητας, δεδομένου ότι αυτή θα έπρεπε να εφαρμοστεί από τα κράτη-μέλη. Στην ουσία, δεν επρόκειτο για καμία κοινή πολιτική. Όσον δε αφορά στην Επιτροπή, αυτή, όπως άλλωστε περιγραφόταν και στην απόφαση 63/266/ΕΟΚ, αναλάμβανε το ρόλο του συντονιστή με καθήκον να γνωστοποιεί τα εκπαιδευτικά μέτρα που χρησιμοποιούσαν τα κράτη-μέλη, με βάση πάντα τις γενικές κατευθύνσεις του Συμβουλίου (Μουαμελετζή, 1996: 123).

¹⁸⁵ Επισημαίνεται ότι μέσα από τις συνεχείς αναθεωρήσεις των Συνθηκών οι αλλαγές που έχουν επέλθει στα άρθρα 126 Συν.ΕΚ και 127 Συν.ΕΚ, όπως αυτά καθιερώθηκαν με την Συνθήκη του Μάαστριχτ, ήταν περιορισμένες. Ειδικότερα με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ καθιερώθηκε η διαδικασία της συναπόφασης και για το άρθρο 127 Συν.ΕΚ, ενώ με τη Συνθήκη της Λισαβόνας στο άρθρο 126 Συν.ΕΚ προστέθηκαν διατάξεις και για τα θέματα του αθλητισμού. Όσον δε αφορά στην αρίθμηση των άρθρων, αυτά αρχικά με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ και τη Συνθήκη της Νίκαιας αντιστοιχίστηκαν στα άρθρα 149 Συν.ΕΚ και 150 Συν.ΕΚ. Με τη Συνθήκη της Λισαβόνας σήμερα πλέον συμπεριλαμβάνονται στη Συνθήκη για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αντιστοιχούν στα άρθρα 165 Συν.ΛΕΕ και 166 Συν.ΛΕΕ.

Ωστόσο τα ερωτήματα παραμένουν ή, ορθότερα, επεκτείνονται. Πώς ερμηνεύεται ο διχασμός αυτός στη Συνθήκη του Μάαστριχτ που ακολουθείται μέχρι και σήμερα με τη Συνθήκη της Λισαβόνας; Πώς συμβιβάζονται οι προϋποθέσεις που θέτει η πρώτη παράγραφος του άρθρου 165 Συν.ΛΕΕ (διαδοχικά πρώην 149 Συν.ΕΚ και 126 Συν.ΕΚ) με τους στόχους της τέταρτης παραγράφου και ειδικότερα την πρόβλεψη της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών (Κουσκουνά, 2006);

Η ακόμη περισσότερο, όπως διαπιστώθηκε από την ίδρυση των ευρωπαϊκών κοινοτήτων στη δεκαετία του 1950, η επέκταση των αρμοδιοτήτων του ευρωπαϊκού οικοδομήματος είναι τέτοια που αγγίζει κάθε παράμετρο της πολιτικής στο εσωτερικό των κρατών-μελών με προεκτάσεις ακόμη και σε τομείς που αγγίζουν το «στενό πυρήνα της κρατικής κυριαρχίας», όπως τα θέματα της εξωτερικής πολιτικής, που αντιστοιχούν στο τελευταίο στάδιο αναίρεσης του κράτους-έθνους και αφετέρου στο ανώτερο στάδιο ολοκλήρωσης της υπερεθνικής εξουσίας (Πασσάς, 1988:45-46), αλλά και αυτά που αποστερούν από τα κράτη-μέλη παραδοσιακά εργαλεία άσκησης πολιτικής με ισχυρούς συμβολισμούς, συνέπειες που προκάλεσε η υιοθέτηση του κοινού νομίσματος.

Περαιτέρω, μετά την υπογραφή της Συνθήκης του Άμστερνταμ και την καθιέρωση της αρχής της ευελιξίας (flexibility), είναι δυνατόν ορισμένα μόνο κράτη-μέλη (μια πλειοψηφία) να καθιερώσουν μια στενότερη συνεργασία που δίνει τη δυνατότητα σε όσους το επιθυμούν να εμβαθύνουν την οικονομική και πολιτική ολοκλήρωση κάτω από συγκεκριμένους όρους και προϋποθέσεις¹⁸⁶.

Η Παπαδιαμαντάκη (2001) ορθά παρατηρεί ότι η παιδεία και η εκπαίδευση αποτέλεσαν ένα ισχυρό μέσο πολιτισμικής διείσδυσης και συνακόλουθα οικονομικής και πολιτικής επιρροής σε διεθνές επίπεδο, που χρησιμοποίησαν ειδικότερα τα ισχυρά κράτη όπως η Γαλλία και το Ηνωμένο Βασίλειο, προκειμένου μάλιστα να διαμορφώσουν εθνική συνείδηση σε πληθυσμούς που ήταν πιθανό να περιληφθούν στα σύνορα των κρατών τους. Ωστόσο από το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και μετά η πανεπιστημιακή παιδεία και η έρευνα τίθενται σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, αυτό της συνεργασίας για να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης (Παπαδιαμαντάκη, 2001:75-82).

Κατόπιν των ανωτέρω και με άλλα λόγια, αν η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, του πολιτισμού και της ιστορικής διαδρομής του έθνους-κράτους και των πολιτών του θεωρηθεί ως κατεξοχήν αποστολή της πρωτοβάθμιας και εν μέρει της κατώτερης ή/και ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ποιο σκοπό εξυπηρετεί ο αποκλεισμός της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το πεδίο, έστω, των συντρεχουσών αρμοδιοτήτων της ΕΕ ή της στενότερης συνεργασίας που στόχο έχει να προαγάγει την ανάπτυξη των επιστημών και της τεχνολογίας και να παρέχει στους φοιτητές όλες τις απαραίτητες

¹⁸⁶ Για ένα συγκεντρωτικό ορισμό και επεξήγηση στη διαφοροποιημένη ολοκλήρωση στο πλαίσιο της ΕΕ και ειδικότερα στην ορολογία που κατά καιρούς υιοθετήθηκε από βιβλιογραφία, όπως ολοκλήρωση πολλών ταχυτήτων, μεταβαλλόμενης γεωμετρίας και *A la carte*, βλ. Stubb, A.(1996), A categorization of differentiated integration στο *Journal of Common Markets Studies*, Vol.34(2), σελ.283-295.

επιστημονικές και τεχνολογικές γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και εμπειρίες, οι οποίες αποτελούν την απαραίτητη υποδομή για την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους, της επιστημονικής τους ταυτότητας και της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και οι οποίες συνακόλουθα θεωρούνται κρίσιμες συνιστώσες για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας των κρατών;

Ακόμη πιο προωθημένα και διαπλέκοντας τα ερωτήματα, τι συνιστά η διαδικασία της Μπολόνια και ο στόχος της δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης; Για ποιους λόγους τα κράτη-μέλη της ΕΕ επέλεξαν τη συνεργασία εκτός του θεσμικού πλαισίου της ΕΕ; Πώς συνδέεται η διαδικασία της Μπολόνια με την εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ, όπως αυτή περιγράφεται στα άρθρα 165 Συν.ΛΕΕ και 166 Συν.ΛΕΕ και τη στρατηγική της Λισαβόνας;

4.5 Ο στόχος της δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης

4.5.1 Από τη Σορβόνη στην Μπολόνια

Το Μάιο του 1998 και με πρωτοβουλία του Γάλλου Υπουργού Παιδείας Claude Allègre συναντήθηκαν στο Παρίσι, με αφορμή τα 800 χρόνια από την ίδρυση του Πανεπιστημίου της Σορβόνης, οι Υπουργοί Παιδείας της Γαλλίας, του Ηνωμένου Βασιλείου, της Γερμανίας και της Ιταλίας. Η συνάντηση αυτή κατέληξε στην υπογραφή της Διακήρυξης της Σορβόνης, όπως έμεινε γνωστή, με τον τίτλο «Κοινή διακήρυξη για την εναρμόνιση της αρχιτεκτονικής των Ευρωπαϊκών Συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης»¹⁸⁷.

Σύμφωνα με το προοίμιο της διακήρυξης, η Ευρώπη δεν μπορούσε να περιοριστεί στις πολιτικές που είχαν ως αντικείμενο μόνο την οικονομία, αλλά θα έπρεπε να καταστεί και Ευρώπη της Γνώσης. Μια τέτοια Ευρώπη είναι δυνατόν να οικοδομηθεί καθόσον, όπως προκύπτει από το κείμενο της διακήρυξης, οι συντάκτες της αναγνώριζαν την ύπαρξη κοινών πνευματικών, πολιτιστικών και κοινωνικών καταβολών των Ευρωπαίων πολιτών. Συνεπώς, θα έπρεπε να δημιουργηθεί ένας ευρωπαϊκός χώρος για την ανώτατη μάθηση, όπου φοιτητές και πολίτες μοιράζονται κοινές αξίες και συμφέροντα και αντιμετωπίζουν τις διεθνείς προκλήσεις.

Η διακήρυξη έκανε ιδιαίτερη μνεία στη συμβολή που είχαν τα Πανεπιστήμια αλλά και στο ρόλο που μπορούσαν να διαδραματίσουν ώστε να καταστεί η Ευρώπη ένας χώρος γνώσης και αναγνώριζε για το λόγο αυτό ως σημαντικότερο όλων το στόχο να ενισχυθεί η κινητικότητα των φοιτητών και ακολούθως των εκπαιδευτικών. Για την επίτευξη του στόχου αυτού αλλά και προκειμένου ο χώρος αυτός να είναι διεθνώς αναγνωρίσιμος, η διακήρυξη υπογράμμιζε τη σημασία υιοθέτησης ενός συστήματος δύο κύκλων σπουδών, ενός

¹⁸⁷ Τα κείμενα των διακηρύξεων της Σορβόνης και Μπολόνιας όπως και τα ανακοινωθέντα από τις υπουργικές συνόδους των Υπουργών Παιδείας που συμμετέχουν στη διαδικασία της Μπολόνια είναι διαθέσιμα στο νέο διαδικτυακό τόπο <http://www.ehea.info>, που αφορά στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE) και ειδικότερα στον <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3> (25-1-2013).

προπτυχιακού και ενός μεταπτυχιακού, με την ταυτόχρονη χρήση του ECTS, που θα επέτρεπε την αναγνώριση διδακτικών μονάδων που αποκτήθηκαν από αυτούς που προτίμησαν για αρχική ή συνεχιζόμενη εκπαίδευση διάφορα ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια και επιθυμούσαν να αποκτήσουν τίτλους κάποια στιγμή στη διάρκεια της ζωής τους. Στο πλαίσιο αυτό της εδραίωσης της Ευρώπης στον κόσμο, η διακήρυξη καλούσε σε συμμετοχή και άλλα ευρωπαϊκά κράτη και όχι μόνο τα κράτη-μέλη της ΕΕ. Η διακήρυξη, τέλος, έκανε δύο σοβαρές επισημάνσεις: Η πρώτη με αναφορά στην αμοιβαία αναγνώριση των διπλωμάτων για επαγγελματικούς σκοπούς που είχαν εγκριθεί με τις αντίστοιχες κοινοτικές οδηγίες και η δεύτερη σχετικά με την εναρμόνιση (harmonization) του συνολικού πλαισίου των τίτλων και κύκλων βάσει της αποκτηθείσας εμπειρίας, των κοινών διπλωμάτων, των πιλοτικών πρωτοβουλιών και του διαλόγου ανάμεσα σε όλους τους ενδιαφερομένους.

Τα υπόλοιπα κράτη-μέλη έδειξαν σαφώς να ενοχλούνται από την πρωτοβουλία αυτή, καθώς την αξιολόγησαν ως μια προσπάθεια δημιουργίας «διευθυντηρίου» από τα τέσσερα μεγάλα κράτη. Ωστόσο έγινε αμέσως αντιληπτό ότι τα θέματα της εκπαίδευσης που έθιγε η διακήρυξη σε καμία περίπτωση δε θα μπορούσαν να αποφασίζονται ερήμην τους. Γνώριζαν πολύ καλά την κρισιμότητα και το ρόλο που αυτά μπορούσαν να διαδραματίσουν, ως επένδυση για τη δημιουργία τεχνολογίας αιχμής και την αύξηση της παραγωγικότητας, βάσει της κατάρτισης ενός υψηλά ειδικευμένου προσωπικού, σε κράτη όπου η δομή του πληθυσμού κατά ηλικίες αποδείκνυε ότι πληθυσμοί μεταβλήθηκαν από νεανικοί- ώριμοι σε ώριμοι-γερασμένοι.

Ο Έλληνας Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων Γεράσιμος Αρσένης, που συμμετείχε στη σύνοδο της Μπολόνια το 1999 και συνυπέγραψε με τους ομολόγους του τη διακήρυξη, απαντώντας στην ερώτηση σχετικά με τους λόγους που ώθησαν στη συμμετοχή της Ελλάδας στη διαδικασία της Μπολόνια με σκοπό τη δημιουργία του ΕΧΑΕ, με μια εμφανώς πολιτική προσέγγιση, μεταξύ άλλων, υποστήριξε:

«Το μέλλον της Ευρώπης θα εξαρτηθεί από την παραγωγικότητά της, δηλαδή από την ποιότητα του ανθρώπινου υλικού και συνεπώς της παιδείας, της έρευνας και της τεχνολογίας. Άρα η μεγαλύτερη επένδυση που μπορεί να κάνει η Ευρώπη για να είναι ανταγωνιστική στο χώρο της παγκοσμιότητας αφορά τους ανωτέρω τομείς. Η διακήρυξη της Σορβόνης είχε έναν έντονο πολιτικό αντίκτυπο. Κράτη όπως η Ελλάδα και η Ισπανία αντέδρασαν υποστηρίζοντας ότι η πρωτοβουλία θα πρέπει να είναι ευρύτερη, καθώς η πολιτιστική κληρονομία της Ευρώπης είναι κοινή».

(Συνέντευξη Γεράσιμου Αρσένη, 2011)

Ο Διονύσης Κλάδης, Ειδικός Γραμματέας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) για τα θέματα της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης το 1999, που συμμετείχε στις προεργασίες αλλά και στις διαπραγματεύσεις για την υπογραφή της διακήρυξης της Μπολόνια, απαντώντας στην ίδια ερώτηση ήταν περισσότερο αποκαλυπτικός και μας επεσήμανε ότι:

«Ιστορικά, η Μπολόνια ξεκίνησε ένα χρόνο πριν στη συνδιάσκεψη της Σορβόνης με τη συμφωνία των Υπουργών Παιδείας της Γαλλίας, της Γερμανίας, της Ιταλίας και του Ηνωμένου Βασιλείου να προχωρήσουν μια τέτοια διαδικασία αγνοώντας τους υπόλοιπους. Για έναν ολόκληρο χρόνο υπήρξε μια μεγάλη αντίδραση στην Ευρώπη για αυτή την πρωτοβουλία. Είχαμε παρακολουθήσει τι είχε γίνει στη Σορβόνη, είχαμε αντιδράσει και διαμαρτυρηθεί. Ωστόσο από την άλλη πλευρά ήταν εμφανής η ανάγκη να υπάρξει μια κοινή πορεία».

(Συνέντευξη Διονύση Κλάδη, 2011)

Η ευκαιρία παρουσιάστηκε τον Οκτώβριο του 1998 στην άτυπη συνάντηση όλων των Υπουργών Παιδείας της ΕΕ, όπου συγκροτήθηκε μια ομάδα εργασίας (Sorbonne Follow-Up Working Group), με μέλη εκπροσώπους της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, της Ευρωπαϊκής Ένωσης Πανεπιστημίων [Standing Conference of Rectors, Presidents and Vice Chancellors of the European Universities (The association of European Universities- CRE)], της Συνομοσπονδίας Συνόδων Πρυτάνεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Confederation of European Union Rectors' Conference-CRUE), των κρατών-μελών που συγκροτούσαν την τριάντα της ΕΕ, Αυστρίας, Γερμανίας, Φινλανδίας και της Ιταλίας, καθώς η τελευταία θα φιλοξενούσε τη σύνοδο (Hackl, 2001:22).

Την επόμενη χρονιά, τον Ιούνιο του 1999, 31 Υπουργοί από 29 κράτη, συνεπώς και κρατών εκτός της ΕΕ, υπεύθυνοι για τα θέματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης, υπέγραψαν τη διακήρυξη της Μπολόνια και συμφώνησαν στη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης μέχρι το 2010.

Από τη βιβλιογραφική έρευνα και το πραγματολογικό υλικό διαπιστώθηκε ότι η κατάληξη με την υπογραφή της συμφωνίας δεν ήταν απλή υπόθεση, αλλά αποτέλεσμα έντονων διαπραγματεύσεων μεταξύ των συμμετεχόντων ακόμη και για την κατά λέξη διατύπωση του κειμένου (Κλάδης, 2000:7-8). Αρχικά, οι σχετικές αναφορές που είχαν υιοθετηθεί στο αρχικό κείμενο στη Σορβόνη και έκαναν λόγο για εναρμόνιση απαλείφθηκαν και αντικαταστάθηκαν από αναφορές για προσπάθεια επίτευξης μεγαλύτερης συμβατότητας (compatibility) και συγκρισιμότητας (comparability) μεταξύ των συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης παρά το γεγονός, όπως υποστηρίζεται (Ηλιόπουλος, 2000:12), ότι ο συγκεκριμένος όρος αναφερόταν στην αρχιτεκτονική του συστήματος και στο συνολικό πλαίσιο των τίτλων και των κύκλων του συστήματος αυτού. Ακολούθως, έντονη φαίνεται πως ήταν η αντίδραση εξαιτίας της συζήτησης που προκλήθηκε από την Ιταλία, που είχε προωθημένες απόψεις για τα εκπαιδευτικά θέματα από τη δεκαετία του 1970, για το ενδεχόμενο ένταξης της διαδικασίας στο πλαίσιο της ΕΕ και εξ αυτού του γεγονότος της ανάμειξης της Επιτροπής (Ασδεράκη, 2008:431). Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι από την αρχική διαπραγμάτευση της συμφωνίας, αλλά και στις συναντήσεις των Υπουργών που ακολούθησαν πιο πιεστικά, ορισμένα κράτη, βάσει και της εσωτερικής διάρθρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων τους, επιχείρησαν μια πιο «χαλαρή» διατύπωση στη χρονική διάρκεια του πρώτου τίτλου σπουδών. Αυτό τελικά δεν έγινε δεκτό και στη διακήρυξη επισημαίνεται ότι η πρόσβαση στο δεύτερο κύκλο σπουδών απαιτεί τουλάχιστον την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών του πρώτου κύκλου, ελάχιστης διάρκειας τριών ετών.

«Έγιναν σκληρές διαπραγματεύσεις ανάμεσα σε μια αγγλοσαξωνικού τύπου προσέγγιση, που ήταν πολύ κοντά στο να δημιουργήσει προϋποθέσεις εξέλιξης των Πανεπιστημίων σε επαγγελματικά εκπαιδευτήρια, και την ουμανιστική κεντρο-ευρωπαϊκή παράδοση, που θέλει το Πανεπιστήμιο να είναι χώρος μάθησης και έρευνας απομακρυσμένος από την ίδια την απασχόληση. Η ελληνική θέση ήταν ότι το Πανεπιστήμιο ολοκληρώνει τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του απόμου, δίνοντας ταυτόχρονα και στοιχεία εξειδίκευσης. Τελικά υπήρχε ένας συγκερασμός απόψεων και βρέθηκε μια ικανοποιητική ισορροπία, η οποία εκφράστηκε στο κείμενο της διακήρυξης με τη διατύπωση ότι «ο πρώτος τίτλος σπουδών στην Ανώτατη Εκπαίδευση θα περιλαμβάνει σπουδές τουλάχιστον τριετούς διάρκειας».

(Συνέντευξη Γεράσιμου Αρσένη, 2011)

Πολλοί μελετητές συμμερίζονται την άποψη ότι η διακήρυξη της Μπολόνια δε διαφοροποιείται στα βασικά της σημεία από τη διακήρυξη της Σορβόνης, γεγονός που κατά την άποψή μας κυρίως παραμορφώνει το σημείο εκκίνησης και το πλαίσιο λειτουργίας της διαδικασίας της Μπολόνια. Κατ' αρχήν, η διακήρυξη της Σορβόνης ήταν αποτέλεσμα πρωτοβουλίας και συμφωνίας ενός μικρού αριθμού κρατών την οποία τελικά προσυπέγραψαν η Ρουμανία, η Φλαμανδική και Γερμανική Κοινότητα του Βελγίου, η Βουλγαρία, η Ελβετία, η Δανία και η Τσεχική Δημοκρατία. Αντίθετα, η διακήρυξη της Μπολόνια ήταν το αποτέλεσμα διεργασιών, επαφών και συνεργασίας των βασικών δρώντων του ευρωπαϊκού συστήματος που περιελάμβανε την τρόικα, την Επιτροπή και τα Πανεπιστήμια. Το κείμενο της διακήρυξης παρουσιάστηκε και επεξηγήθηκε από τους Ιταλούς εκπροσώπους στους ομολόγους τους των κρατών-μελών που συμμετείχαν, για να ακολουθήσει η διαπραγμάτευση, η οποία τελικά ολοκληρώθηκε στη σύνοδο των Υπουργών, οι οποίοι έκαναν τις τελικές διορθώσεις και διατύπωσαν και τις επιφυλάξεις τους (Κλάδης, 2000:6). Το κείμενο δε της διακήρυξης προσυπέγραψαν όλα τα κράτη-μέλη της ΕΕ.

Στο προοίμιό της η διακήρυξη περιγράφει την αφετηρία της, όπως επίσης και τους λόγους για την επέκτασή της και εκτός των εδαφικών γεωγραφικών ορίων της ΕΕ. Ειδικότερα τονιζόταν ότι η ΕΕ αποκτούσε μια πιο χειροπιαστή πραγματικότητα για τους πολίτες της, η οποία έπαιρνε μεγαλύτερες διαστάσεις κάτω από την προοπτική της διεύρυνσης και της εμβάθυνσης των σχέσεων με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Ήταν η περίοδος που ακολούθησε μετά τον καθορισμό των κριτηρίων του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Κοπεγχάγης το 1993, τις αιτήσεις ένταξης στην ΕΕ που υπέβαλαν μεταξύ 1994-1996 οι 10 ΧΚΑΕ και της βαρυσήμαντης ανακοίνωσης της Επιτροπής τον Ιούλιο του 1997 με τίτλο «Ατζέντα 2000: Για μια ισχυρότερη και διευρυμένη Ένωση»¹⁸⁸. Δηλαδή μια περίοδος κατά την οποία η ΕΕ προετοιμαζόταν για τη μεγαλύτερη μέχρι σήμερα διεύρυνσή της, ενώ τα υποψήφια κράτη-μέλη επιτάχυναν τις προσπάθειές τους για να υιοθετήσουν όλες τις απαραίτητες μεταρρυθμίσεις που θα οδηγούσαν στη θετική ικανοποίηση των αιτημάτων τους (Nugent, 2009:102-106). Από τα 29 κράτη που υπέγραψαν τη διακήρυξη της Μπολόνια, τα 10 κράτη

¹⁸⁸ European Commission(1997). Agenda 2000. For a stronger and Wider Union, Com (97) 2000 Final. Bulletin of the European Union, supplement 5/97 Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, διαθέσιμη και στο <http://aei.pitt.edu/3137/1/3137.pdf> (27-1-2013).

ήταν της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, που είχαν υποβάλει αίτηση ένταξης και έγιναν τελικά μέλη της ΕΕ το 2004 και το 2007. Ακολούθως στο προοίμιο της διακήρυξης επισημαινόταν ότι σε όλο και μεγαλύτερα τμήματα του πολιτικού και ακαδημαϊκού κόσμου αλλά και της κοινής γνώμης γινόταν αντιληπτή η ανάγκη για μια Ευρώπη πιο ολοκληρωμένη, η οποία θα οικοδομούνταν μέσα από την περαιτέρω ενδυνάμωση όλων των διαστάσεων της, δηλαδή της πνευματικής, της μορφωτικής, της κοινωνικής, της επιστημονικής και τεχνολογικής διάστασής της. Είναι φανερό ότι η διακήρυξη παρουσιάζει για ακόμη μια φορά την ανάγκη, έτσι όπως αυτή εκφράστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 μέσα από τις συνόδους κορυφής και τις διάφορες κοινοτικές πρωτοβουλίες που αναλήφθηκαν, να πολιτικοποιηθεί η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και στην κατεύθυνση αυτή να αναλάβουν ενεργό ρόλο τα θέματα της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια η διακήρυξη επαναφέρει το πλαίσιο εκείνο που έδωσε την ώθηση για την εκδήλωση των πρωτοβουλιών και οδήγησε στα κοινοτικά προγράμματα για την εκπαίδευση και την κατάρτιση.

4.5.2 Το περιεχόμενο και ο μηχανισμός της διαδικασίας

Η διακήρυξη της Μπολόνια απαντούσε στο ερώτημα για τον τρόπο με τον οποίο θα οικοδομηθεί ο ΕΧΑΕ, χρησιμοποιώντας στο σημείο αυτό εν μέρει τους άξονες δράσης που είχαν συμπεριληφθεί και στη διακήρυξη της Σορβόνης.

Ειδικότερα, για τη διαμόρφωση του ΕΧΑΕ απαραίτητη προϋπόθεση, ο πυρήνας του εγχειρήματος, ήταν η ενίσχυση της συνεργασίας και της κινητικότητας των φορέων και των δικαιούχων των συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης, με άλλα λόγια των ιδρυμάτων, των καθηγητών και των φοιτητών. Στην κατεύθυνση αυτή θα έπρεπε να ενισχυθούν πρακτικές και δράσεις που θα συνέβαλαν από τη μια πλευρά στη συγκρισιμότητα των συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης των κρατών-μελών, ενώ ταυτόχρονα θα καθιστούσαν αυτό τον ευρωπαϊκό χώρο ορατό και αναγνωρίσιμο από τον υπόλοιπο κόσμο. Θα έπρεπε δηλαδή να προωθηθεί η κινητικότητα των φοιτητών και των καθηγητών, η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και για τους λόγους αυτούς να υιοθετηθεί ένα σύστημα αντίστοιχο του Ευρωπαϊκού ECTS, να υιοθετηθεί η πρακτική του DS, ως συνοδευτικού επεξηγηματικού εγγράφου των τίτλων σπουδών¹⁸⁹, να υιοθετηθεί ένα συγκρίσιμο καθεστώς πτυχίων και ακολούθως να διασφαλιστεί η ποιότητα των ιδρυμάτων ως φορέων της Ανώτατης Εκπαίδευσης, ώστε ο υπό διαμόρφωση χώρος να μη δημιουργεί στρεβλώσεις και ανισομερή ανάπτυξη και να καταστεί συνολικά αξιόπιστος τόσο στο εσωτερικό του όσο και έναντι των τρίτων. Τέλος, τα κράτη που

¹⁸⁹ Το Παράρτημα Διπλώματος(Diploma Supplement) εγκαινιάστηκε αρχικά από την Unesco και αναθεωρήθηκε με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, της Unesco και του Συμβουλίου της Ευρώπης. Πριν την υιοθέτησή του στη διαδικασία της Μπολόνια είχε συμπεριληφθεί στη σύμβαση της Λισαβόνας το 1997 και συγκεκριμένα στο άρθρο IX.3. Βλ. σχετικά στο διαδικτυακό τόπο της Unesco <http://www.en.unesco.org> και ειδικότερα στο http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=22345&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (27-1-2013), όπου και περιλαμβάνεται υπόδειγμά του.

προσυπέγραψαν τη διακήρυξη θα έπρεπε να συμφωνήσουν σε ένα σύστημα διάρθρωσης των τίτλων σπουδών της Ανώτατης Εκπαίδευσης ως σημείο αναφοράς και επιστέγασμα όλων των προαναφερθέντων. Η συμφωνία στην οποία τελικά κατέληξαν προέβλεπε τη διάκριση δύο κύκλων σπουδών, τον προπτυχιακό και το μεταπτυχιακό. Ο πρώτος κύκλος σπουδών, των προπτυχιακών, οδηγεί στο βασικό τίτλο σπουδών μετά από σπουδές ελάχιστης διάρκειας τριών ετών και έχει δύο τελικές διαστάσεις, την επαγγελματική και την ακαδημαϊκή. Η επαγγελματική διάσταση συνεπάγεται ότι αυτός ο πρώτος τίτλος σπουδών γίνεται αποδεκτός από την ευρωπαϊκή αγορά εργασίας ως επαγγελματικό προσόν κατάλληλου επιπέδου και η ακαδημαϊκή ότι ο κάτοχός του έχει δικαίωμα πρόσβασης στο μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών, για τον οποίο δεν προσδιορίστηκε η χρονική διάρκειά του και ο οποίος οδηγεί στην απόκτηση μεταπτυχιακού ή/και διδακτορικού διπλώματος.

Στο πλαίσιο των περιοδικών συναντήσεων των Υπουργών Παιδείας, δηλαδή στην Πράγα το 2001, στο Βερολίνο το 2003, στο Μπέργκεν το 2005, στο Λονδίνο το 2007, στη Λουβέν το 2009, στη Βουδαπέστη και τη Βιέννη το 2010 και τέλος στο Βουκουρέστι το 2012, το περιεχόμενο της διαδικασίας διευρύνεται ή/και εξειδικεύεται, ενώ ταυτόχρονα προστίθενται νέα κράτη-μέλη και άλλοι δρώντες του ευρωπαϊκού συστήματος.

Στον πρώτο σταθμό της διαδικασίας, στην Πράγα το 2001, αξίζει να επισημανθεί, μεταξύ άλλων, η προσθήκη του άξονα της διά βίου μάθησης για την αντιμετώπιση προκλήσεων που προέρχονται από τον ανταγωνισμό, τη χρήση νέων τεχνολογιών, ενώ ταυτόχρονα εισάγεται η κοινωνική διάσταση στις δράσεις της διαδικασίας και στην κατεύθυνση αυτή αναγνωρίζεται ότι η Ανώτατη Εκπαίδευση πρέπει να θεωρείται δημόσιο αγαθό και συνεπώς να συνεχίζει να τελεί υπό τη δημόσια ευθύνη (Κλάδης, 2005:178-180).

Ο πρώην Υπουργός Παιδείας Πέτρος Ευθυμίου, που συμμετείχε στη σύνοδο της Πράγας εκπροσωπώντας την Ελλάδα, αναγνωρίζει τη σημασία της κοινωνικής διάστασης που διαχέει κάθετα όλες τις δράσεις της διαδικασίας της Μπολόνια και την αντιπαραβάλλει με τις πρακτικές και κατευθύνσεις που αναπτύσσονται για την Ανώτατη Εκπαίδευση στο πλαίσιο του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου (World Trade Organization-WTO). Ειδικότερα επισημαίνοντας τη συμβολή της ελληνικής αντιπροσωπείας σε αυτή την κατεύθυνση υποστήριξε:

«Στην Πράγα θεμελιώθηκε ο χαρακτήρας της Ανώτατης Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια, γεγονός το οποίο συνδέεται με την απόπειρα των Η.Π.Α. να επιβάλουν στους κύκλους συζητήσεων του WTO την απελευθέρωση της αγοράς Ανώτατης Εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό έπρεπε να χαρακτηριστεί η φύση της Ανώτατης Εκπαίδευσης την οποία όλοι θέλουμε να υπηρετήσουμε. Επειδή η Μπολόνια ήταν ο μόνος χώρος που μπορούσε να ασκηθεί πολιτική προσπαθήσαμε και τελικά εκμεταλλευόμενοι συμμαχίες και με άλλους συμμετέχοντες της διαδικασίας, όπως ο Jack Lang, αναγνωρίστηκε ότι η Ανώτατη Εκπαίδευση δεν είναι εμπορευματικό είδος αλλά δημόσιο αγαθό και για το λόγο αυτό πρέπει να είναι αντικείμενο δημόσιας ευθύνης».

(Συνέντευξη Πέτρου Ευθυμίου, 2011)

Οι τοποθετήσεις αυτές δε στερούνται αξίας και περιεχομένου και συνδέονται με το γεγονός ότι στη σύνοδο προσκλήθηκαν αρχικά, ως παρατηρητές, εκπρόσωποι των Εθνικών Ενώσεων των Φοιτητών (European Students' Union-ESIB/ESU) όλων των ιδρυμάτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (European University Association-EUA και European Association of Institutions in Higher Education-EURASHE) και του Συμβουλίου της Ευρώπης και οι οποίοι τελικά αποφασίστηκε να συμμετέχουν στη διαδικασία με την ιδιότητα των συμβουλευτικών μελών. Για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή αποφασίστηκε η συμμετοχή της με την ιδιότητα του πλήρους μέλους (Martens, Balzer, Sackmann & Weymann, 2004:7).

Από την επόμενη συνάντηση στο Βερολίνο το 2003, θα πρέπει να επισημανθεί η εισαγωγή του τρίτου κύκλου σπουδών, που αφορά τις διδακτορικές σπουδές. Η εξέλιξη αυτή αντικατοπτρίζει στην ουσία τη σημασία που αποδιδόταν τόσο στα θέματα της έρευνας και της ανάπτυξης των επιστημών όσο και στην πρόθεση να ενισχυθεί ο ευρωπαϊκός χώρος, καθώς αναγνωριζόταν ότι οι ΗΠΑ είχαν κάνει μεγάλα βήματα προόδου σε αυτή την κατεύθυνση. Για το λόγο αυτό καλούνταν τα ιδρύματα να ενισχύσουν τις συνεργασίες τους στο επίπεδο των διδακτορικών σπουδών, της μετα-διδακτορικής έρευνας και στην κατάρτιση νέων ερευνητών.

Από τις συναντήσεις στο Μπέργκεν το 2005 και στο Λονδίνο το 2007 ξεχωρίζουν τα θέματα του Πλαισίου Τίτλων Σπουδών και Προσόντων (Qualification Framework of the European Higher Education Area/QF-EHEA) και αυτό της διασφάλισης της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Ειδικότερα στο Μπέργκεν, οι Υπουργοί Παιδείας υιοθέτησαν ένα συγκεντρωτικό πλαίσιο προσόντων και δεσμεύτηκαν ως προς την υιοθέτηση των αντίστοιχων εθνικών μέχρι το 2010 (Garben, 2011:20). Ωστόσο, το θέμα αυτό ήταν η αφορμή για να επανέλθει στις συζητήσεις η ένταξη στην Ανώτατη Εκπαίδευση σπουδών διάρκειας μικρότερης των τριών ετών. Η ομάδα που είχε συγκροτηθεί, συνέπεια της εντολής που δόθηκε στη σύνοδο του Βερολίνου με σκοπό να επεξεργαστεί το πλαίσιο του QF-EHEA, κατέθεσε πρόταση συμπεριλαμβάνοντας ένα σύντομο κύκλο σπουδών (short higher education) διετούς διάρκειας ως μέρος του πρώτου κύκλου σπουδών¹⁹⁰. Η πρόταση αυτή όμως συνάντησε σημαντικές αντιδράσεις και τελικά απορρίφθηκε κατόπιν και της παρέμβασης της τότε Υπουργού Παιδείας Μαριέττας Γιαννάκου η οποία επισήμανε:

«Στο Μπέργκεν δώσαμε μια μάχη και την κερδίσαμε. Το τελικό ανακοινωθέν που υιοθετήθηκε δε μας δημιουργούσε κανένα πρόβλημα και αντιστοιχούσε στη δομή της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης. Αυτό που προσπάθησα να εξηγήσω στη σύνοδο και τελικά έγινε δεκτό ήταν ότι σε παρά πολλές χώρες υπήρχαν σύντομοι κύκλοι σπουδών μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά αυτό δεν μπορούσε να θεωρηθεί ότι αποτελεί τμήμα της Ανώτατης Εκπαίδευσης».

(Συνέντευξη Μαριέττας Γιαννάκου, 2011)

¹⁹⁰ Βλ. την πρόταση που κατέθεσε στη σύνοδο του Μπέργκεν η ομάδα για το Πλαίσιο των Τίτλων Σπουδών με τίτλο «A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area» στο <http://archive.ehea.info/getDocument?id=236>, η οποία και τελικά δεν έγινε δεκτή, όπως και την πρόταση που τελικά υιοθετήθηκε στο <http://archive.ehea.info/getDocument?id=219> (27-1-2013).

Αντίθετα, στα θέματα της διασφάλισης της ποιότητας οι Υπουργοί έκαναν δεκτή την αναφορά της ENQA¹⁹¹, εγκρίνοντας το ευρωπαϊκό πλαίσιο κανόνων και οδηγιών που πρέπει να διέπει τα εθνικά συστήματα διασφάλισης ποιότητας όλων των ευρωπαϊκών χωρών, συμπεριλαμβανομένων και των εθνικών αρχών διασφάλισης της ποιότητας (Κλάδης, 2007:97) και ταυτόχρονα εξουσιοδότησαν τη ENQA σε συνεργασία με τους εκπροσώπους των ενώσεων φοιτητών (ESIB) και των Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (EUA, EURASHE) για την περαιτέρω επεξεργασία των θεμάτων που αφορούσαν τη λειτουργία ενός Ευρωπαϊκού Μητρώου Φορέων Διασφάλισης της Ποιότητας (European Quality Assurance Register- EQAR).

Το τελευταίο αυτό θέμα, και ειδικότερα η δομή διαχείρισης του Μητρώου, αποτέλεσε σκληρό σημείο διαπραγμάτευσης μεταξύ των κυβερνήσεων και των ανωτέρω συμβουλευτικών μελών στο Λονδίνο. Η άποψη των κυβερνήσεων, που είχε εκφραστεί αρχικά στο Μπέργκεν, ήταν ότι η Επιτροπή Διαχείρισης του Μητρώου δεν μπορούσε να είναι μια μη εθνική οντότητα δεδομένου ότι τα θέματα της αξιολόγησης τελούν υπό την αρμοδιότητα των κρατών. Ωστόσο, στο τέλος επικράτησε η άποψη των συμβουλευτικών μελών για την ανάγκη πλήρους ανεξαρτησίας και αντικειμενικότητας στη διαχείριση του Μητρώου και ως εκ τούτου αποφασίστηκε τα κράτη-μέλη της διαδικασίας να εκπροσωπούνται στην Επιτροπή Μητρώου, όμως οι εκπρόσωποί τους, οι οποίοι θα ορίζονται μετά από ψηφοφορία BFUG για θητεία ενός έτους, θα παρίστανται χωρίς να έχουν δικαίωμα ψήφου (Ασδεράκη, 2008:474-475,489)¹⁹².

Στη σύνοδο στη Λουβέν το 2009 οι Υπουργοί Παιδείας που μετείχαν στη Διαδικασία αξιολόγησαν την πορεία διαμόρφωσης του EXAE και διαπίστωσαν πως παρά τα όσα είχαν επιτευχθεί, εντούτοις κάποιοι στόχοι απέμεναν να επιτευχθούν πλήρως και να εφαρμοστούν σωστά σε εθνικό και ευρωπαϊκό θεσμικό επίπεδο. Η διαδικασία διαμόρφωσης του EXAE, συνεπώς, όπως είχε αρχικά αποφασιστεί στη σύνοδο του Λονδίνου, επεκτείνεται χρονικά και στην επόμενη δεκαετία, για να καλυφθούν κενά και καθυστερήσεις αλλά και να

¹⁹¹ Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας (European Network for Quality Assurance in Higher Education) ιδρύθηκε μετά την εφαρμογή του ευρωπαϊκού πιλοτικού προγράμματος για την αξιολόγηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1994-1995) και τη σύσταση 98/561/EK του Συμβουλίου της 24^{ης} Σεπτεμβρίου 1998 για την ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 270/7-10-1998. Το 2004 το δίκτυο μετεξελέγχθηκε σε Ευρωπαϊκή Ένωση Διασφάλισης της Ποιότητας (European Association for Quality Assurance in Higher Education). Συμπεριέλαβε τους φορείς των κρατών της διαδικασίας και έγινε συμβουλευτικό μέλος της διαδικασίας της Μπολόνια στο Μπέργκεν. Η ENQA μαζί με την Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (European University Association-EUA), που προήλθε από τη συγχώνευση της Ευρωπαϊκής Ένωσης Πανεπιστημίων (CRE) με τη Συνομοσπονδία Συνόδων Πρυτάνεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (CRUE), την Ευρωπαϊκή Ένωση των Ιδρυμάτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (European Association of Institutions in Higher Education-EURASHE) και την Ένωση Φοιτητών (European Students' Union-ESU), όπως μετονομάστηκαν οι εθνικές ενώσεις φοιτητών (European Student Information Bureau-ESIB), είναι η γνωστή ομάδα 4Ε στη διαδικασία της Μπολόνια.

¹⁹² Βλ. την αναφορά της ομάδας 4Ε με τίτλο «Report to the conference of Ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies», που κατατέθηκε στη σύνοδο του Λονδίνου το 2007 στο <http://archive.ehea.info/getDocument?id=1914> (29-1-2013).

δοθεί έμφαση στη σύνδεση μιας ποιοτικής Ανώτατης Εκπαίδευσης με τη διά βίου μάθηση και την απασχολησιμότητα, στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στην πρόσβαση αλλά και στην αποπεράτωση των σπουδών στην Ανώτατη Εκπαίδευση και, τέλος, στην αύξηση του ποσοστού σε 20% των πτυχιούχων που θα έχουν περάσει μια περίοδο εκπαίδευσης ή κατάρτισης στο εξωτερικό. Η διαδικασία της Μπολόνια, συνεπώς, μπήκε σε μια άλλη φάση, που σχετίζεται κυρίως με τη λειτουργικότητά της ή διαφορετικά με την ουσιαστική εφαρμογή της, δεδομένου μάλιστα ότι πρυτάνευσε η άποψη ότι τέτοιου είδους εγχειρήματα πρέπει να αποτελούν πεδίο συνεχούς προσπάθειας και συνεργασίας.¹⁹³

Όπως προκύπτει και από τα ανωτέρω, σε επίπεδο λειτουργίας ο μηχανισμός της διαδικασίας είναι εξελικτικός. Τα κράτη-μέλη συμφωνούν στην επίτευξη κοινών στόχων, τους οποίους ακολουθώντας εφαρμόζουν στα εσωτερικά τους συστήματα. Η επιτυχής εφαρμογή των στόχων αυτών καταγράφεται και παρουσιάζεται στις περιοδικές συναντήσεις των Υπουργών Παιδείας, στις οποίες ελέγχεται η συνολική πρόοδος της διαδικασίας, παρουσιάζονται τα προβλήματα που έχουν προκύψει, υποβάλλονται εισηγήσεις από τις διάφορες ομάδες εργασίας, τίθενται νέοι στόχοι και αποφασίζεται η είσοδος νέων κρατών-μελών, συμβουλευτικών μελών ή/και παρατηρητών στη διαδικασία.

Σε θεσμικό επίπεδο, ο μηχανισμός της διαδικασίας, εκτός από τη σύνοδο των Υπουργών Παιδείας, που συνέρχεται συνήθως ανά διετία, αποτελείται από την Ομάδα Παρακολούθησης της Διαδικασίας (Bologna Follow-Up Group- BFUG), το Συμβούλιο και τη Γραμματεία. Η Ομάδα Παρακολούθησης της Διαδικασίας συγκροτείται από τους εκπροσώπους των κρατών-μελών, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και τα συμβουλευτικά μέλη. Συνεδριάζει τουλάχιστον μια φορά το εξάμηνο, προεδρεύεται από το κράτος που ασκεί την Προεδρία της ΕΕ και ένα κράτος-μέλος της διαδικασίας, μη μέλος της ΕΕ, κατά αλφαβητική σειρά και αντιπροεδρεύεται από τη χώρα που φιλοξενεί την επόμενη συνάντηση των Υπουργών.

Το BFUG θεωρείται ως η «ατμομηχανή» της διαδικασίας της Μπολόνια. Έχει στην αρμοδιότητά του τις αποφάσεις που σχετίζονται με την εφαρμογή της διαδικασίας, οργανώνει το πρόγραμμα εργασίας, υποβάλλει τη σχετική έκθεση στη σύνοδο των Υπουργών Παιδείας και προετοιμάζει το κοινό ανακοινωθέν. Κατά τη συνήθη πρακτική, η σύνοδος των Υπουργών αναθέτει στο BFUG την εκπόνηση ειδικών θεμάτων-προτάσεων προς διερεύνηση και αξιολόγηση. Στις περιπτώσεις αυτές το BFUG συγκροτεί ομάδες εργασίας, οι οποίες πραγματοποιούν μελέτες, τις οποίες ακολουθώντας υποβάλλουν προς το BFUG και τους Υπουργούς. Την περίοδο μετά τη σύνοδο των Υπουργών που έγινε στο Βερολίνο, συγκροτήθηκαν τρεις ομάδες, η καθεμιά από τις οποίες ανέλαβε να προετοιμάσει το προσχέδιο του ανακοινωθέντος του

¹⁹³ Για την πιο πρόσφατη έκθεση εφαρμογής της διαδικασίας της Μπολόνια βλ. Eurydice (2012), *The European Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*, Brussels: Eurydice.

Μπέργκεν, την πρόταση για το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Τίτλων Σπουδών και Προσόντων και τη διαδικασία απογραφής (ό.π.:461)¹⁹⁴.

Η σύνθεση του Συμβουλίου έγινε ιδιαίτερα πολύπλοκη μετά το 2010. Ειδικότερα το Συμβούλιο προεδρεύεται από μία διπλή τρόικα, του κράτους-μέλους της ΕΕ που άσκησε την προηγούμενη προεδρία, του κράτους-μέλους που ασκεί την προεδρία της ΕΕ και του επόμενου, καθώς και τα αντίστοιχα ανά εξάμηνο τρία κράτη-μέλη της διαδικασίας που είναι εκτός ΕΕ κατά αλφαβητική σειρά. Περαιτέρω, το Συμβούλιο αντιπροεδρεύεται από το κράτος-μέλος της διαδικασίας που θα αναλάβει την επόμενη σύνοδο των Υπουργών. Η διπλή ωστόσο τρόικα είναι δυνατόν να αντιστοιχεί μεταξύ δύο Υπουργικών Συνόδων και συνεπώς στην περίπτωση αυτή να έχουμε δύο αντιπροέδρους στο Συμβούλιο. Επιπλέον, στο Συμβούλιο συμμετέχει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και τέσσερα συμβουλευτικά μέλη, το Συμβούλιο της Ευρώπης, η Ένωση των Φοιτητών και οι εκπρόσωποι από όλα τα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το κυριότερο καθήκον του Συμβουλίου είναι να επιβλέπει τις εργασίες μεταξύ των συναντήσεων του BFUG. Ακολούθως, το πρόγραμμα των Προεδριών της διαδικασίας, όπως έχει καθοριστεί μέχρι σήμερα, παρατίθεται ως εξής:

Πίνακας 2. Το πρόγραμμα της Προεδρίας του Συμβουλίου της Μπολόνια

ΕΞΑΜΗΝΟ	ΠΡΟΕΔΡΙΑ Ε.Ε	ΠΡΟΕΔΡΙΑ ΜΗ ΚΡΑΤΟΥΣ-ΜΕΛΟΥΣ ΤΗΣ Ε.Ε	ΑΝΤΙΠΡΟΕΔΡΙΑ
1 ΙΟΥΛΙΟΥ 31 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2012	ΚΥΠΡΟΣ	ΒΟΣΝΙΑ-ΕΡΖΕΓΟΒΙΝΗ	ARMENIA
1 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 30 ΙΟΥΝΙΟΥ 2013	ΙΡΛΑΝΔΙΑ	ΚΡΟΑΤΙΑ	
1 ΙΟΥΛΙΟΥ 31 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2013	ΛΙΘΟΥΑΝΙΑ	ΓΕΩΡΓΙΑ	
1 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 30 ΙΟΥΝΙΟΥ 2014	ΕΛΛΑΔΑ	ΒΑΤΙΚΑΝΟ	
1 ΙΟΥΛΙΟΥ 31 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2014	ΙΤΑΛΙΑ	ΙΣΛΑΝΔΙΑ	
1 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 30 ΙΟΥΝΙΟΥ 2015	ΛΕΤΟΝΙΑ	ΛΙΧΝΕΣΤΑΪΝ	
1 ΙΟΥΛΙΟΥ 31 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2015	ΛΟΥΞΕΜΒΟΥΡΓΟ	ΜΟΛΔΑΒΙΑ	2018
1 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 30 ΙΟΥΝΙΟΥ 2016	ΟΛΛΑΝΔΙΑ	ΜΑΥΡΟΒΟΥΝΙΟ	
1 ΙΟΥΛΙΟΥ 31 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2016	ΣΛΟΒΑΚΙΑ	ΝΟΡΒΗΓΙΑ	
1 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 30 ΙΟΥΝΙΟΥ 2017	ΜΑΛΤΑ	ΡΩΣΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ	
1 ΙΟΥΛΙΟΥ 31 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2017	ΗΝ.ΒΑΣΙΛΕΙΟ	ΣΕΡΒΙΑ	
1 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 30 ΙΟΥΝΙΟΥ 2018	ΕΣΘΟΝΙΑ	ΕΛΒΕΤΙΑ	
1 ΙΟΥΛΙΟΥ 31 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2018	ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ	FYROM	2020
1 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 30 ΙΟΥΝΙΟΥ 2019	ΑΥΣΤΡΙΑ	ΤΟΥΡΚΙΑ	
1 ΙΟΥΛΙΟΥ 31 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2019	ΡΟΥΜΑΝΙΑ	ΟΥΚΡΑΝΙΑ	
1 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 30 ΙΟΥΝΙΟΥ 2020	ΦΙΛΑΝΔΙΑ	tbc	

¹⁹⁴ Όσον αφορά τις ομάδες εργασίας του BFUG που συγκροτήθηκαν κατά τις περιόδους 2007-2009 και 2009-2012, βλ. τον πρώην επίσημο διαδικτυακό τόπο της διαδικασίας της Μπολόνια που λειτούργησε για την περίοδο 2007-2010 και ειδικότερα στο http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/how_it_works.htm (29-1-2013).

Η ευθύνη λειτουργίας της Γραμματείας ανήκει στο κράτος-μέλος της διαδικασίας που φιλοξενεί την επόμενη σύνοδο των Υπουργών. Το κύριο καθήκον της Γραμματείας συνίσταται στην υποστήριξη των εργασιών του BFUG, του Συμβουλίου και των διαφόρων ομάδων εργασίας, όπως και στην τήρηση και ενημέρωση του ηλεκτρονικού αρχείου, με κυριότερο εργαλείο το διαδικτυακό τόπο του EXAE.

Κρίσιμο είναι επίσης να επισημανθεί ότι το νέο σύστημα Προεδρίας για τον EXAE, που ισχύει από 1^η Ιουλίου 2010, δεν αφορά μόνο το BFUG και το Συμβούλιο αλλά και τις συναντήσεις των Υπουργών. Η απόφαση αυτή ελήφθη στη σύνοδο των Υπουργών στη Λουβέν και εξειδικεύτηκε από το BFUG με έγγραφο που απέστειλε για έγκριση στους Υπουργούς. Από το ανωτέρω έγγραφο προκύπτει ότι οι αλλαγές στο θέμα της Προεδρίας της διαδικασίας της Μπολόνια στόχο είχαν την εκπροσώπηση της διαδικασίας σε ευρωπαϊκούς και διεθνείς χώρους (fora) αλλά και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (process decision-making), και ειδικότερα το καθήκον των κρατών που αναλαμβάνουν την Προεδρία να επιδιώκουν υιοθέτηση συμβιβαστικών λύσεων στις περιπτώσεις εκείνες όπου ανακύπτουν αμφιλεγόμενα θέματα και να παρέχουν την πολιτική καθοδήγηση για την προώθηση της διαδικασίας¹⁹⁵.

4.5.3 Το πλαίσιο ερμηνείας του EXAE

Θα πρέπει από την αρχή να επισημανθεί ότι η ερμηνεία για την ανάδειξη, πολύ δε περισσότερο για τη λειτουργία και την εξέλιξη του EXAE οφείλει να αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης. Μια διαδικασία στην οποία εμπλέκονται κράτη, ιδρύματα, φοιτητές, καθηγητές και συνδέεται με την ατομική και κοινωνική πρόοδο δεν μπορεί παρά να είναι αντικείμενο μελέτης που σκοπό έχει να εξακριβώσει τι ακριβώς συνιστά αυτή η διαδικασία, ποιες είναι οι συνέπειές της στο εσωτερικό των κρατών-μελών που συμμετέχουν και ως εκ τούτου τις προκλήσεις και ευκαιρίες που αυτή παρουσιάζει, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει και προκαλεί. Στο πλαίσιο αυτό, κάθε προσπάθεια ανάλυσης και ερμηνείας θα πρέπει να έχει σημείο εκκίνησης εκείνα τα θεωρητικά εργαλεία που επιτρέπουν τουλάχιστον σε έναν πρώτο βαθμό την κατανόηση και την επιλογή του σημαντικού και του σχετικού σε σχέση με τα υπό διερεύνηση ερωτήματα. Από την άλλη ωστόσο, δε θα πρέπει η θεωρητική προσέγγιση να επιλέγει τα γεγονότα ή να τα ερμηνεύει με τέτοιο τρόπο που να οδηγούν στην επιβεβαίωση ή τη διάψευσή της. Υπό την έννοια αυτή, τα γεγονότα προϋπάρχουν και για το λόγο αυτό τα ερωτήματα που θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε αφορούν τους λόγους που οδήγησαν στη διαδικασία της Μπολόνια, όπως επίσης και την επιλογή των κρατών να προχωρήσουν στη συνεργασία εκτός του θεσμικού πλαισίου της ΕΕ.

¹⁹⁵ Βλ. το σχετικό έγγραφο που επεξεργάστηκε το BFUG μετά την απόφαση που ελήφθη στη σύνοδο των Υπουργών Παιδείας στη Λουβέν στο <http://archive.ehea.info/getDocument?id=999> (30-1-2013).

4.5.3.1 Η προϋπάρχουσα δομή (path-dependency)

Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα, διαπιστώνεται ότι ένα μέρος των διαθέσιμων μελετών, αξιολογώντας τη διακήρυξη της Μπολόνια ως τη συνέχεια της διακήρυξης της Σορβόνης, δίνουν έμφαση στις μεταρρυθμίσεις που σχεδίαζαν την περίοδο εκείνη κυρίως η Γαλλία, η Γερμανία και η Ιταλία και συνεπώς στην ανάγκη να αναλάβουν πρωτοβουλίες σε ευρωπαϊκό επίπεδο που θα διευκόλυναν την υιοθέτηση και εφαρμογή τους στο εσωτερικό τους, κάμπτοντας αντιδράσεις ή/και εξασφαλίζοντας τη συνεργασία απρόθυμων μέχρι εκείνη τη στιγμή δρώντων του συστήματος (De Wit, 2000). Στην κατεύθυνση αυτή (Feldbauer, 2008; Ασδεράκη, 2008) και προκειμένου να θεμελιωθεί η ερμηνεία για την ανάδυση της διαδικασίας της Μπολόνια ως διεθνούς καθεστώτος, δεν είναι μόνο οι τέσσερις μεγάλες χώρες που θέτουν την ατζέντα των επιχειρούμενων αλλαγών, αλλά και η παρέμβαση σημαντικών προσωπικοτήτων, όπως αυτή του Γάλλου Υπουργού Παιδείας Claude Allegre, που λειτουργούν ως επιχειρηματίες πολιτικής (policy entrepreneurs)¹⁹⁶.

Η ιδιαίτερη έμφαση στην εξήγηση αυτή ουσιαστικά επιδιώκει να δημιουργήσει την απαρχή ενός πλαισίου ερμηνείας που θα είναι ικανό να θεμελιώσει την ανάδυση και λειτουργία της διαδικασίας της Μπολόνια ως διεθνούς καθεστώτος (international regime), γεγονός που κατά την άποψή μας υποβαθμίζει την πορεία της εξέλιξης και των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ, η οποία όμως είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνεται και προσδιορίζονται τα όριά της. Όταν μάλιστα η ανάλυση της διαδικασίας της Μπολόνια ως διεθνούς καθεστώτος συνδυάζει βασικές αρχές του νεορεαλισμού, της νεοφιλελεύθερης σχολής των Διεθνών Σχέσεων, του γνωσιολογισμού (Cognitivist) ή/και του κονστρουκτιβισμού, τότε μάλλον η ερμηνευτική της αξία καθίσταται αντίστοιχη με την ταυτόχρονη χρήση όλων των ερμηνευτικών εκφάνσεων που αποδίδονται στον εξευρωπαϊσμό, τον οποίο ο Feldbauer (2008:17-22) αποφεύγει να ξετάσει γι' αυτόν ακριβώς το λόγο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Strange (1983: 343)¹⁹⁷ ασκώντας κριτική στην ερμηνευτική προσφορά της έννοιας του καθεστώτος, οι άνθρωποι εννοούν μαζί πολλά και διαφορετικά πράγματα όταν τη χρησιμοποιούν ή, με άλλα λόγια, όπως και ο Τσινισιζέλης (2001:197-198) επισημαίνει, παρόλο που αναγνωρίζει σε έναν ορισμένο βαθμό τη χρησιμότητά της, η έννοια παρέμεινε σκόπιμα

¹⁹⁶ Την τεκμηρίωση της άποψης αυτής βασίζουν σε μεγάλο μέρος στην έκθεση με τον τίτλο *Pour en modèle Européen d'Enseignement Supérieur*, που είχε συντάξει στη Γαλλία επιτροπή με επικεφαλής τον Jacques Attali, γνωστή ως έκθεση Attali.

¹⁹⁷ Βλ. Strange, S. (1983), *Cave! Hic dragones: a critique of regime analysis* στο Krasner S. (ed), *International Regime*, Cornell University Press, σελ. 337-354 όπου περιλαμβάνονται ένα σύνολο άρθρων, μεταξύ άλλων και το *structural causes and regime consequences: regime as intervening variables*, στο οποίο ο Krasner σελ.2, δίνει τον κατά πολλούς κλασικό ορισμό για τα διεθνή καθεστώτα ως σύνολα αρχών, νορμών, κανόνων και διαδικασιών λήψης αποφάσεων, που έχουν εκφραστεί ρητά ή εξυπακούονται και γύρω από τους οποίους συγκλίνουν οι προσδοκίες των δρώντων σε μια δεδομένη περιοχή των διεθνών σχέσεων. Βλ. επίσης Κουλουμπής, Θ. (2008), *Διεθνείς Σχέσεις. Εκδόσεις Παπαζήση*, Αθήνα, σελ.440 όπου αναφέρεται ότι το καθεστώς είναι μια έννοια που δύσκολα ορίζεται και χαρακτηρίζει τον ορισμό του Krasner «δελφικό».

ασαφής, για να συμπεριλάβει ένα πλήθος σχέσεων αλληλεξάρτησης. Ωστόσο με τον τρόπο αυτό κάθε μορφή διακυβερνητικής συνεργασίας είτε πηγάζει από ρητή εντολή που δόθηκε βάσει συνθήκης είτε μέσα από εξωθεσμική συνεργασία είναι δυνατόν να κατηγοριοποιηθεί ως διεθνές καθεστώς.

Περαιτέρω όμως η προσπάθεια ανάλυσης της διαδικασίας της Μπολόνια ως διεθνούς καθεστώτος αναγκαστικά πρέπει να δώσει έμφαση στην ανάδυσή της, γεγονός που οδηγεί σε παραδοχές ρητές ή ανομολόγητες, που υπερτονίζονται ή δεν ευσταθούν, αντίστοιχα. Η πρώτη παραδοχή που πάσχει είναι οι ίδιες αυτές οι μεταρρυθμίσεις που επιδιώκονταν στην Γαλλία, τη Γερμανία και την Ιταλία και η ανάγκη να καμφθούν εσωτερικές αντιδράσεις ή/και να ενισχυθεί η συμμετοχή και η συνεργασία των φοιτητών και των Ιδρυμάτων. Ειδικότερα στην περίπτωση της Γερμανίας, δημιουργούνται βάσιμες αμφισβητήσεις αυτής της παραδοχής, δεδομένου ότι η μεταρρύθμιση στην Ανώτατη Εκπαίδευση συνέπεσε σχεδόν με τη διακήρυξη της Σορβόνης και προηγήθηκε της διαδικασίας της Μπολόνια. Πολύ δε περισσότερο γιατί η συμφωνία που τελικά επιτεύχθηκε μεταξύ των Γερμανικών Κυβερνήσεων με τα Lander στη δομή προπτυχιακού/ μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών προέβλεπε τη συνύπαρξη των δύο συστημάτων μέχρι και το 2010. Περαιτέρω όμως, η ανάγκη υιοθέτησης μεταρρυθμίσεων στην Ανώτατη Εκπαίδευση της Γερμανίας είχε αναγνωριστεί από όλους τους εμπλεκόμενους δρώντες του συστήματος, ειδικότερα μετά την επανένωση, και ως εκ τούτου δεν ήταν μια πολιτική για την οποία θα έπρεπε εξ αρχής να πειστούν τα γερμανικά Lander. Η αλλαγή άλλωστε του γερμανικού συστήματος διακυβέρνησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης βασίστηκε στις πρόσθετες χρηματοδοτήσεις και στον ανταγωνισμό ως βασικό κριτήριο για την αναγνώριση και την αποδοχή του επιπέδου των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Carano & Piattoni, 2011:597-598). Όσον αφορά τα υπόλοιπα κράτη που συμμετείχαν στη διαδικασία, σύμφωνα με τις αναφορές των Υπουργών, ένα σημαντικό ποσοστό, περίπου το 40%, είχε ήδη εισαγάγει τη δομή των δύο κύκλων σπουδών και μόνο για ορισμένα προκύπτει ότι αυτό προκλήθηκε ως συνέπεια της συμμετοχής τους στη διαδικασία της Μπολόνια. Μεταξύ, συνεπώς, των κρατών που ξεκίνησαν την πρωτοβουλία στη Σορβόνη, μόνο η Γαλλία και η Ιταλία επιβεβαιώνουν αλλαγές που προκλήθηκαν στο μεγαλύτερο μέρος τους ως συνέπεια της συμμετοχής τους στη διαδικασία της Μπολόνια (Tauch, 2004:276).

Η δεύτερη παραδοχή που ανομολόγητα γίνεται δεκτή και παρουσιάζει τη μεγαλύτερη σημασία και προβλήματα ταυτόχρονα είναι ότι τα υπόλοιπα κράτη-μέλη «σύρθηκαν» ή εν πάση περιπτώσει αναγκάστηκαν να συμμετάσχουν στη διαδικασία, γεγονός που δεν ευσταθεί, καθόσον μόνο ορισμένοι από τους στόχους-δράσεις που συμπεριλήφθηκαν στο κείμενο της Σορβόνης ενσωματώθηκαν τελικά στη διακήρυξη της Μπολόνια. Ακόμη πιο κρίσιμο είναι να επισημανθεί ότι στις διαπραγματεύσεις που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ της διακήρυξης της Σορβόνης και της συνόδου των Υπουργών στην Μπολόνια, όπως επίσης και κατά τη διάρκεια της συνόδου— και αυτό

φαίνεται να διαφεύγει της απαιτούμενης προσοχής— εξασφαλίστηκε η ισότιμη συμμετοχή ενός μεγάλου αριθμού κρατών, οι απόψεις των οποίων για τη δομή και λειτουργία του καθενός από τα συστήματα Ανώτατης Εκπαίδευσης που εκπροσωπούσαν έγιναν δεκτές, ώστε η διαδικασία να γίνει αποδεκτή, ενώ περαιτέρω καταγράφηκαν και επιφυλάξεις.

Στη διακήρυξη της Μπολόνια εξασφαλίστηκε η δίκαιη συμμετοχή όλων των κρατών, ανεξάρτητα από το μέγεθός τους και το βαρύνοντα πολιτικό ρόλο που διέθεταν ορισμένα εξ αυτών. Απόδειξη των ανωτέρω είναι η απάλειψη του όρου «harmonization», που εμφανιζόταν δύο φορές στο κείμενο της Σορβόνης, η απουσία ορισμού στη χρονική διάρκεια του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών, η αποδοχή τελικά της προσθήκης ότι ο πρώτος κύκλος σπουδών θα έπρεπε να είναι τουλάχιστον τριετούς διάρκειας. Το τελευταίο αυτό θέμα επανήλθε στη διαδικασία της Μπολόνια και αποτέλεσε σημείο συγκρούσεων μεταξύ των κρατών στο Μπέργκεν, μέσα από την υιοθέτηση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων, γεγονός που τεκμηριώνει την άποψη για τη διαπραγμάτευση που έγινε κατά την υπογραφή της διακήρυξης και ταυτόχρονα αποτελεί σημείο ελέγχου και επαλήθευσης για το υλικό της πραγματολογικής έρευνας.

Τέλος σύμφωνα με όσα παραθέτει ο Κλάδης (2000), ένας από τους συμμετέχοντες στο αρχικό στάδιο της διαπραγμάτευσης για την υιοθέτηση της διακήρυξης της Μπολόνια, είναι χαρακτηριστική η αποδυνάμωση της αναφοράς που τελικά επιλέχθηκε για τη διακήρυξη της Σορβόνης κατά τις διαπραγματεύσεις που προηγήθηκαν της συνάντησης των Υπουργών στην Μπολόνια. Η αρχική διατύπωση «Reaffirming our full support to the general principles laid down in the Sorbonne Declaration» αντικαταστάθηκε από τη διατύπωση «Affirming our support to the general principles laid down in the Sorbonne Declaration». Η συγκεκριμένη αλλαγή στην ουσία υποδηλώνει αφενός μεν ότι οι υπόλοιπες χώρες ποτέ πριν δεν κλήθηκαν να συμφωνήσουν με το περιεχόμενο της Διακήρυξης της Σορβόνης (εξ' ου και ο όρος affirming αντί του reaffirming), αφετέρου δε ότι κάθε άλλο παρά υπήρχε πλήρης συμφωνία με το περιεχόμενο της Διακήρυξης της Σορβόνης (εξ' ου και ο όρος support αντί του όρου full support) (Κλάδης, 2000:8).

Πιο πειστική εξήγηση για την πρωτοβουλία που αναπτύχθηκε αφορά τη διαπίστωση της ανάγκης για αύξηση της ελκυστικότητας και της ανταγωνιστικότητας των ευρωπαϊκών συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (Wende, 2000). Οι επιτελείς των ευρωπαϊκών κρατών αντιλαμβάνονται ότι τη δεδομένη χρονική στιγμή μια παγκόσμια αγορά Ανώτατης Εκπαίδευσης αναδύεται και η εξαγωγή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών είναι ένα από τα κύρια γνωρίσματά της. Η Ευρώπη γνωρίζει ότι δεν είναι μεταξύ των νικητών αυτής της αγοράς και συνεπώς χρειάζεται να ενισχύσει την ελκυστικότητά της. Ο βαθμός, ωστόσο, της ετερογένειας μεταξύ των συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης και της ανταγωνιστικότητάς τους αποτελούσε εμπόδιο το οποίο θα έπρεπε να παρακαμφθεί (Wachter, 2004:268). Ήταν γνωστό ότι η Ευρώπη συγκρινόμενη με τις ΗΠΑ και την Αυστραλία προσέλκυε σημαντικά

μικρότερο αριθμό μη Ευρωπαίων φοιτητών (Hackl, 2001:17), ενώ ταυτόχρονα σημαντικός αριθμός Ευρωπαίων φοιτητών κατευθύνονται για σπουδές στις ΗΠΑ.

Άμεσα συνυφασμένη με την ανωτέρω εξήγηση είναι η ανάγκη των ευρωπαϊκών οικονομιών, την οποία έχουμε ήδη επισημάνει, να αυξήσουν την ανταγωνιστικότητα και την απασχολησιμότητά τους, στηριζόμενες σε προσωπικό με υψηλά προσόντα και τεχνολογία αιχμής. Και δεν ήταν η πρώτη φορά. Πρέπει δε να υπενθυμίσουμε ότι κατά την πρώτη περίοδο των εξελίξεων στην Κοινότητα η εκπαίδευση και η κατάρτιση αναδύθηκαν στην ατζέντα των θεμάτων για τη λήψη αποφάσεων ως συνέπεια των έντονων οικονομικών προβλημάτων και ειδικότερα της ανεργίας, συνεπεία και της πρώτης πετρελαϊκής κρίσης. Περαιτέρω, στη διακυβερνητική διάσκεψη του 1996 τα θέματα που κυριάρχησαν ήταν η προσπάθεια προσέγγισης της ΕΕ από τους Ευρωπαίους πολίτες και της αντιμετώπισης του προβλήματος της ανεργίας. Με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997) συμπεριλήφθηκε μεταξύ άλλων για πρώτη φορά ένας τίτλος για την απασχόληση, βάσει του οποίου η Κοινότητα και τα κράτη-μέλη θα έπρεπε να εργαστούν στο πλαίσιο ανάπτυξης μιας συντονισμένης στρατηγικής για την απασχόληση και για το λόγο αυτό συνέστησαν την Επιτροπή Απασχόλησης. Ο Ιωακειμίδης (1998:122) στην αξιολόγησή του για τις ρυθμίσεις της Συνθήκης του Άμστερνταμ παρατηρούσε ότι ο νέος τίτλος (VIa/VIII, άρθρ.109N-109Σ/130) αποτελούσε την πιο σημαντική προσθήκη στον τομέα των πολιτικών, τουλάχιστον από συμβολικής πλευράς. Στο ευρωπαϊκό επίπεδο, συνεπώς, προκύπτει ότι αναγνωριζόταν η ανάγκη αύξησης της ανταγωνιστικότητας και η αντιμετώπιση του προβλήματος της ανεργίας ως εκ τούτου και η συμβολή που θα μπορούσαν να έχουν τα θέματα της εκπαίδευσης στην κατεύθυνση αυτή. Για το λόγο αυτό μια συνεργασία στον τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης ήταν ζητούμενο από όλα τα κράτη-μέλη της ΕΕ, ενώ αντίστροφα ο αποκλεισμός ή η περιορισμένη συμμετοχή τους στη δημιουργία του όποιου θεσμικού πλαισίου ή συνεργασίας προκαλεί εκνευρισμό και αντιδράσεις.

Δεν είναι συνεπώς η ανάγκη των μεταρρυθμίσεων στη Γαλλία, τη Γερμανία και την Ιταλία, όπως και οι πρωτοβουλίες μεμονωμένων προσωπικοτήτων, εξωγενής παράγοντας έναντι της ευρωπαϊκής συνεργασίας ούτε και ο πιο κρίσιμος για την ανάδυση της διαδικασίας της Μπολόνια αλλά αυτός που έδωσε την τελική ώθηση. Είναι τα τελευταία βήματα σε ένα μονοπάτι που έχει ως αφετηρία, τυπική και ουσιαστική, τις πολιτικές της ΕΕ στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Ένα μονοπάτι που χάραξε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Δικαστήριο και σε αυτό βάδισαν τα κράτη-μέλη. Η ευρωπαϊκή συνεργασία δεν ξεκίνησε από την Μπολόνια αλλά από την επιτυχία των προγραμμάτων Erasmus και Commet. Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Wachter (2004: 268-269), η Μπολόνια δε θα υπήρχε αν εκατοντάδες χιλιάδες φοιτητές δεν είχαν μετακινηθεί αρχικά μεταξύ των κρατών-μελών της ΕΕ και αν δεν υπήρχαν τα κοινά προγράμματα σπουδών. Οι δράσεις αυτές έφεραν κοντά απομονωμένα συστήματα Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα όμως στην πορεία και βάσει των προβλημάτων που υπήρχαν με την

εφαρμογή του ECTS έγινε κατανοητό ότι τα συστήματα αυτά θα έπρεπε να αποκτήσουν μεταξύ τους συγκρισιμότητα. Συνεπώς, είναι η προϋπάρχουσα δομή (path-dependency)¹⁹⁸ που εκκινεί τη διαδικασία της Μπολόνια, τόσο στο επίπεδο των θεσμών όσο και των ιδεών (Pieson, 2000; Μοσχόπουλος, 2006), την οποία όχι μόνο δεν ανατρέπει αλλά αντίθετα ενισχύει, αφού τη χρησιμοποιεί ως όχημα για την πραγμάτωσή της. Εξάλλου, όπως προκύπτει και από τα κείμενα των διακηρύξεων, ειδικά της Σορβόνης αλλά και της Μπολόνια, η συνεργασία στα θέματα της εκπαίδευσης προέκυψε ως ανάγκη για αύξηση της ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας και των συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης και της απασχολησιμότητας των Ευρωπαίων πολιτών εξ' ου και οι στόχοι αυτοί είναι ταυτόχρονα και ειδικοί στόχοι της διαδικασίας μέχρι σήμερα και για τη δεκαετία που διανύουμε. Αυτοί ακριβώς ήταν ουσιαστικά και οι αλληλοσυμπληρούμενοι γενικοί στόχοι των προγραμμάτων Leonardo Da Vinci και Σωκράτης¹⁹⁹ που αντικατέστησαν από το 1994 τα προγράμματα για την εκπαίδευση (Erasmus, Lingua) και την κατάρτιση (Commet, Petra, Force και Eurotecnet). Περαιτέρω όλοι οι άξονες δράσης της Μπολόνια, με εξαίρεση το σύστημα των κύκλων σπουδών, ήταν και στόχοι των πολιτικών της Κοινότητας για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (Martens, Balzer, Sackmann & Weymann, 2004:8)²⁰⁰.

¹⁹⁸ Για την απόδοση του path-dependency ως προϋπάρχουσα δομή βλ. Κρητικός, Α. (2010), Παράγοντες αλλαγής των πολιτικών απασχόλησης την εποχή της παγκοσμιοποίησης: Οι περιπτώσεις της Μ.Βρετανίας, της Σουηδίας και της Ελλάδας. Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων, Τεύχος 59, σελ.39-49. Για την απόδοση του όρου βλ. επίσης Λαδής, Σ. (2011), Ιστορικός Θεσμισμός και Οικονομική Κρίση: Παραδείγματα από τη Διοικητική Μεταρρύθμιση στην Ελλάδα και την Κύπρο». Κέντρο Ευρωπαϊκών και Διεθνών Υποθέσεων, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, σελ. 13.

¹⁹⁹ Απόφαση 94/819/ΕΚ του Συμβουλίου της 6^{ης} Δεκεμβρίου 1994 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης σχετικά με την εφαρμογή πολιτικής της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την επαγγελματική κατάρτιση και την απόφαση 819/95/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 14^{ης} Μαρτίου 1995 για τη θέσπιση του προγράμματος κοινοτικής δράσης ΣΩΚΡΑΤΗΣ, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 340/ 29-12-1994 και L 87/20-4-1995 αντίστοιχα. Γενικός στόχος του προγράμματος Σωκράτης ήταν να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας και της σημασίας της εκπαίδευσης, στην απόδοση προσωπικών εμπειριών από άλλες ευρωπαϊκές χώρες και στην ικανότητά των δικαιούχων να προσαρμόζονται στις μεταβολές του οικονομικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Το πρόγραμμα ανέπτυξε στενές σχέσεις αλληλεπίδρασης με άλλες πρωτοβουλίες σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ιδίως με το πρόγραμμα Leonardo Da Vinci, αφού η σχετική απόφαση προέβλεπε ότι τα δύο προγράμματα αλληλοσυμπληρώνονταν βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1997), ΣΩΚΡΑΤΗΣ. Οδηγίες για τους αιτούντες 1998, σελ.11. Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο. Βλ. επίσης την απόφαση 1999/382/ΕΚ του Συμβουλίου της 26^{ης} Απριλίου 1999 για τη θέσπιση του δεύτερου σταδίου του κοινοτικού προγράμματος δράσης στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης Leonardo Da Vinci και την Απόφαση 253/2000/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 24^{ης} Ιανουαρίου 2000 για τη θέσπιση του δεύτερου σταδίου του προγράμματος κοινοτικής δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης «ΣΩΚΡΑΤΗΣ», Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 146/11-6-1999 και L 28/3-2-2000 αντίστοιχα.

²⁰⁰ Βλ. τις επισημάνσεις του Σταμέλου, Γ.- Βασιλόπουλου, Α. (2004), Εκπαιδευτική Πολιτική. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, σελ.79-80, για το ψήφισμα του 1974 όπως και το Πράσινο Βιβλίο για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, Com(93) 457/29-9-1993 final. Αντίστοιχες επισημάνσεις κάνει η Ασδεράκη, Φ. (2008), ό.π., σελ. 458 για το μοντέλο των τεσσάρων σταδίων των εθνικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας, που ουσιαστικά αντιστοιχούσαν στο μοντέλο που εισήγαγε η Σύσταση 98/561/ΕΚ του Συμβουλίου της 24^{ης} Σεπτεμβρίου 1998 για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, L 270/27-10-1998.

Η Επιτροπή αντέδρασε με στρατηγικό τρόπο απέναντι στον αποκλεισμό της από τη διαδικασία και στο πλαίσιο αυτό προσπάθησε να αυξήσει την επιρροή της. Στην κατεύθυνση αυτή συνέχιζε να εξασφαλίζει την απαραίτητη χρηματοδότηση για την πραγματοποίηση μελετών που αφορούσαν θέματα της διαδικασίας όπως επίσης και να συμβάλλει με την τεχνογνωσία που διέθετε στην οργάνωση των συναντήσεων. Ένα τέτοιο παράδειγμα ήταν η μελέτη που αφορούσε τη σκοπιμότητα της επέκτασης του σχεδίου ECTS στη διαδικασία της Μπολόνια²⁰¹, όπως είχε διατυπωθεί στο κείμενο της διακήρυξης, με την οποία πράγματι επιβεβαιώθηκε ότι για την ενίσχυση της κινητικότητας θα έπρεπε τα κράτη-μέλη της διαδικασίας να βασιστούν στο ήδη υπάρχον σύστημα, που ήταν γνωστό και κατά ένα μέρος χρησιμοποιούνταν. Με άλλα λόγια η Επιτροπή δε σταμάτησε την υποστήριξή της στην οικοδόμηση του EXAE εξαιτίας του αρχικού αποκλεισμού της ούτε και αντέδρασε δημοσίως (Carben, 2011:170-171).

Ούτως ή άλλως η Επιτροπή ήταν παρούσα στις διαδικασίες για την προετοιμασία της διάσκεψης της Μπολόνια, περισσότερο όμως ήταν οι δομές της Ένωσης και οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν (Revient, 2008:359). Περαιτέρω προκύπτει ότι ο αποκλεισμός της Επιτροπής από τη σύνοδο της Μπολόνια δεν ήταν μια απόφαση που αποδέχονταν εξίσου όλα τα κράτη. Είναι συνεπώς το πλαίσιο αυτό όπου αποκρυσταλλώνεται η άποψη, ακόμη και από τους πιο απρόθυμους εταίρους, ότι η διαδικασία δεν μπορεί να προχωρήσει χωρίς τη συνδρομή της Επιτροπής μέσω της εμπειρογνωμοσύνης και του διαβουλευτικού της ρόλου, των χρηματοδοτήσεων που μπορεί να εξασφαλίσει από τις εφαρμοζόμενες πολιτικές στην κατάρτιση και την εκπαίδευση και τις απευθείας επαφές που έχει αποκτήσει με τα ιδρύματα και τους εκπροσώπους των φοιτητών. Η ένταξη συνεπώς της Επιτροπής στη διαδικασία της Μπολόνια ως πλήρους μέλους στη σύνοδο της Πράγας το 2001 ήρθε μάλλον ως φυσικό επακόλουθο. Από το σύνολο της βιβλιογραφίας που ήταν δυνατόν να διατρέξουμε, όπως και από το πραγματολογικό υλικό της έρευνας δε διαπιστώθηκε κάποια μορφή αντίδρασης στην απόφαση αυτή.

Συνεπώς, η κατάληξη των ευρωπαϊκών πολιτικών για την εκπαίδευση και την κατάρτιση στη διακήρυξη της Μπολόνια και στην απόφαση για τη δημιουργία του EXAE δεν είναι απλώς η αιτιώδης συνάφεια μεταξύ προηγούμενων σταδίων σε χρονική ακολουθία. Τα κράτη-μέλη ως σύνολο επιχείρησαν να αποδεσμευτούν από το πλαίσιο που έθετε η ευρωπαϊκή συνεργασία, τουλάχιστον στο επίπεδο των θεσμών, ωστόσο γρήγορα αντιλήφθηκαν την αυξανόμενη ανταπόδοση (increasing returns) της συμμετοχής της Επιτροπής και των εργαλείων πολιτικής της ή με πιο απλά λόγια έγινε κατανοητό ότι ο αποκλεισμός τους είχε υψηλό κόστος (Pierson, 2000:252).

²⁰¹ Το σχέδιο με τίτλο «The ECTS Extension Feasibility Project» είναι διαθέσιμο στο <http://www.lifelonglearning-observatory.eu/ectsextfp> (14-2-2012). Είναι δε άξιο αναφοράς ότι στα συμπεράσματα του βασικού κειμένου, και με αναφορά στην εφαρμογή του ECTS, αναφερόταν πως «η εμπειρία για το ECTS δείχνει ότι τα κράτη και τα ιδρύματα μπορεί αρχικά να ανθίστανται στην αλλαγή αλλά αργά και στη συνέχεια θα προσαρμοστούν σε ένα σύστημα που δημιουργεί αμοιβαία οφέλη, κατανόηση και κινητικότητα», που σαφώς αποτελεί περιγραφή της εικόνας και του τρόπου λειτουργίας της Επιτροπής.

Περαιτέρω οι αναλύσεις που δίνουν έμφαση ή αντιλαμβάνονται μόνο τη σημασία που έχουν τα συμφέροντα και η ισχύς των κρατών, ανάλογα με την προσέγγισή τους, αδυνατούν να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν τα άμεσα αποτελέσματα και τις επιπτώσεις (outputs και outcomes) των ευρωπαϊκών πολιτικών που δεν εκπορεύονται μόνο από τους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Ειδικότερα μπορούμε βάσιμα να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή των κοινοτικών οδηγιών και ειδικότερα της 89/48/ΕΟΚ, που καθιέρωσε το οριζόντιο σύστημα για την αναγνώριση των διπλωμάτων, δημιούργησε μια σειρά από πιέσεις ανάμεσα στα κράτη-μέλη της ΕΕ, που ενισχύονταν και από το εξωτερικό της, δεδομένου ότι η οδηγία συμπεριλάμβανε υπό προϋποθέσεις και τα διπλώματα από κράτη εκτός της ΕΕ και συνεπώς στην πορεία δημιουργήθηκε η ανάγκη συγκρισιμότητας που αφορά το περιεχόμενο των σπουδών και την διάρκειά τους (Τσαούσης, 1996:17; Μουαμελετζή, 1966:205; Hackl, 2001:8-9; Μοσχονάς, 2006:334).

Η ανάγκη αυτή προκύπτει τόσο για τα κράτη-μέλη που δέχονται το μεγαλύτερο αριθμό κοινοτικών εργαζομένων και συνεπώς θέλουν να διασφαλίσουν ότι το επίπεδο των σπουδών τους είναι αντίστοιχο με αυτό των δικών τους πτυχιούχων, όσο και στο σύνολό τους όταν υποψήφιοι φοιτητές επιλέγουν βραχύτερα και λιγότερο απαιτητικά προγράμματα σπουδών που οδηγούν στο ίδιο επάγγελμα. Περαιτέρω, συνολικά τα κράτη-μέλη ενδιαφέρονται για μια συμβατή εκπαιδευτική πολιτική που δίνει ουσιαστική τη δυνατότητα στους πολίτες τους να διακινούνται ελεύθερα. Αυτό αποδεικνύει ο στόχος για τη διασφάλιση της ποιότητας στα συστήματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης που επιδιώκει η διαδικασία της Μπολόνια. Τα κράτη-μέλη της ΕΕ θέλουν να ελαχιστοποιήσουν τις συνέπειες που έχουν υποστεί, ειδικά από την οδηγία 89/48/ΕΟΚ, και ταυτόχρονα να διασφαλίσουν τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από τον ΕΧΑΕ. Τα κράτη-μέλη της διαδικασίας της Μπολόνια δε συμφώνησαν γενικά και αόριστα για μια συγκρισιμότητα των σπουδών και των τίτλων. Θέλουν να διασφαλίσουν ότι αυτή η συγκρισιμότητα θα συνοδεύεται από μία όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποιότητα στο επίπεδο των σπουδών, ώστε να ενισχυθεί η κινητικότητα αλλά ταυτόχρονα να αποφευχθούν οι στρεβλώσεις. Στο πλαίσιο αυτό, εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις που λάβαμε σε σχετική ερώτηση που υποβλήθηκε για την αξιολόγηση της επιρροής που άσκησε η κοινοτική πολιτική για την εσωτερική αγορά στη λήψη της απόφασης για τη διαδικασία της Μπολόνια. Ειδικότερα ο πρώην Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Γεράσιμος Αρσένης υποστήριξε:

«Οι ευρωπαϊκοί θεσμοί δεν ασχολήθηκαν με την παιδεία αλλά με τα θέματα της αγοράς. Εκεί η μεταρρύθμιση έρχεται από την πίσω πόρτα. Έρχεται από την αναγνώριση των επαγγελματικών δικαιωμάτων και αυτό επηρέασε τις εξελίξεις στην εσωτερική νομοθεσία των χωρών, παρά η Μπολόνια. Η Μπολόνια δημιούργησε ένα περιβάλλον μεταρρύθμισης, αλλά η πίεση που ασκήθηκε εδώ στην Ελλάδα ήταν τα Προεδρικά Διατάγματα για τα επαγγελματικά δικαιώματα».

(Συνέντευξη Γεράσιμου Αρσένη, 2011)

Η απάντηση του Γεράσιμου Αρσένη επιβεβαιώνει τις πιέσεις που δέχτηκαν τα κράτη-μέλη της ΕΕ από την κοινοτική νομοθεσία. Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη ότι η κινητικότητα των κοινοτικών εργαζομένων δεν είναι ιδιαίτερα αυξημένη στην Ελλάδα για άλλους λόγους, εσωτερικής διάθρωσης της οικονομίας, μπορούμε βάσιμα να υποστηρίξουμε ότι οι πιέσεις κυρίως για κράτη όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, η Γαλλία και αυτά της Κεντρικής Ευρώπης όπως το Βέλγιο, το Λουξεμβούργο, η Γερμανία, η Αυστρία για μια σειρά από λόγους (γεωγραφικής εγγύτητας, γλωσσικής και πολιτισμικής συγγένειας, ανταγωνιστικότητας των οικονομιών), ήταν πολλαπλάσιες. Περαιτέρω όμως η απάντηση του Γεράσιμου Αρσένη είναι περισσότερο σύνθετη απ'ότι μια πρώτη ανάγνωση αποκαλύπτει και συνεπώς δεκτική περαιτέρω ανάλυσης και ερμηνειών, τόσο για τη διαδικασία της Μπολόνια όσο και για την εκπαιδευτική πολιτική για τα ΤΕΙ και για το λόγο αυτό θα επανέλθουμε.

Στην ίδια ερώτηση η Μαριέττα Γιαννάκου, πολιτικός με μακρά θητεία στους κοινοτικούς θεσμούς, επιβεβαίωσε τις επιπτώσεις της κοινοτικής πολιτικής για την εσωτερική αγορά στις πολιτικές για την εκπαίδευση. Από την απάντησή της βεβαίως προκύπτει ότι πρώτη προτεραιότητα αποτελούν οι ευκαιρίες και τα προβλήματα που παρουσιάζονται για την ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση, χαρακτηριστικό που εμφανίζει ο λόγος και η δράση του συνόλου του πολιτικού επιπέδου της ελληνικής διοίκησης. Ειδικότερα και χωρίς περαιτέρω διευκρίνιση υποστήριξε:

«Τι σημαίνει εσωτερική αγορά; Εσωτερική αγορά σημαίνει ελεύθερη διακίνηση αγαθών, υπηρεσιών, προσώπων και κεφαλαίων. Πώς θα γίνει η ελεύθερη διακίνηση των προσώπων πραγματικά ελεύθερη αν δεν υπάρξουν αναγνωρίσεις των τίτλων σπουδών, περίπου το ίδιο επίπεδο σπουδών και ορισμένοι κοινοί κανόνες ώστε ο πολίτης που σπουδάζει εδώ να αναγνωρίζεται στη Γερμανία; Επομένως πράγματι υποκινήθηκε και από έναν άλλο τομέα και καλώς υποκινήθηκε. Γιατί δεν μπορείς να κάνεις μια ασύμβατη εκπαιδευτική πολιτική και ταυτόχρονα να θεωρείς ότι έχεις δώσει στους πολίτες σου τη δυνατότητα να μετακινηθούν».

(Συνέντευξη Μαριέττας Γιαννάκου, 2011)

4.5.3.2 Η αποφυγή απροσδόκητων συνεπειών (unanticipated consequences)

Το δεύτερο ερώτημα συνεπώς που προκύπτει είναι ότι αφού τα κράτη-μέλη της ΕΕ δέχονται πιέσεις στα εσωτερικά τους συστήματα Ανώτατης Εκπαίδευσης που αφορούν το περιεχόμενο των σπουδών και τη διάρκειά τους, γιατί δεν αποφασίζουν να προχωρήσουν και να εντείνουν τη συνεργασία τους εντός του θεσμικού πλαισίου της ΕΕ; Ειδικότερα και μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, ακολούθησαν τρεις αναθεωρήσεις των Ιδρυτικών Συνθηκών, όπου τα κράτη-μέλη είχαν τη δυνατότητα να μεταβάλουν την κατανομή των μεταξύ τους αρμοδιοτήτων με την ΕΕ ή να αποφασίσουν να εντείνουν επιμέρους πολιτικές και συνεργασίες στα θέματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα αυτές που αφορούν τα θέματα της διασφάλισης της ποιότητας. Εξάλλου την απόφασή τους αυτή θα μπορούσαν να την εντάξουν σε κάποιο από τα πλαίσια λειτουργίας της διαφοροποιημένης

ολοκλήρωσης της ΕΕ. Από την άλλη πλευρά η απόφαση για τη δημιουργία του ΕΧΑΕ, ώστε δηλαδή να επιτευχθεί η συγκρισιμότητα μεταξύ των συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης, καταδεικνύει την ανάγκη αλλά και τη βούληση.

Αρχικά θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η συνεργασία των κρατών στα θέματα εκπαίδευσης έχει να αντιμετωπίσει την αντικειμενική δυσκολία που συνίσταται στη διαφορετική δομή και λειτουργία των συστημάτων εκπαίδευσης. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αφορούν εύλογα την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς αυτές συνδέονται, όπως έχουμε επισημάνει, με την προάσπιση της εθνικής συνείδησης και τη σφυρηλάτηση της ταυτότητας του έθνους-κράτους. Ακόμη όμως και στην περίπτωση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που σήμερα αναπροσαρμόζεται ώστε να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, ο αρχικός σχεδιασμός και προγραμματισμός ήταν προσανατολισμένος στη βάση των εθνικών επιδιώξεων, παραδόσεων αλλά και προκειμένου να υπηρετήσει το μοντέλο της παραγωγικής ανάπτυξης του κάθε κράτους.

Ειδικότερα και σε έναν ορισμένο βαθμό, τα συστήματα Ανώτατης Εκπαίδευσης της Ευρώπης παρουσίαζαν χαρακτηριστικά από τα τρία κυρίαρχα μοντέλα, του Ηνωμένου Βασιλείου, χαρακτηριζόμενου ως το μοντέλο της προσωπικής ανάπτυξης, το Γερμανικό ή χουμπολτιανό²⁰² μοντέλο, που συνδυάζει την έρευνα και τη διδασκαλία του Καθηγητή με τη μαθητεία του φοιτητή και το Γαλλικό της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Hackl, 2001:19). Ωστόσο πέραν των όποιων γενικών κατηγοριοποιήσεων, τα συστήματα του ευρωπαϊκού χώρου εμφάνιζαν σημαντικές διαφορές που αφορούσαν την πρόσβαση, τη διάρκεια του προπτυχιακού και μεταπτυχιακού κύκλου, τα προγράμματα και τον προσανατολισμό (επαγγελματικό-ακαδημαϊκό) των σπουδών, τη συμμετοχή μη Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων. Η έκθεση Trends I in Learning Structures in Higher Education, που εκπονήθηκε ως συμβουλευτικό κείμενο στη διάσκεψη της Μπολόνια, ουσιαστικά επιβεβαίωσε την πανσπερμία των συστημάτων και τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις. Περαιτέρω και στην πορεία υλοποίησης των δεσμεύσεων που αναλάμβαναν οι Υπουργοί με τελικό στόχο τη δημιουργία του ΕΧΑΕ, παρουσιάστηκαν καθυστερήσεις όσον αφορά την υιοθέτηση του ECTS και τη σωστή χρήση του, το DS και τα Εθνικά Πλαίσις Τίτλων Σπουδών και Προσόντων, ενώ η κάθε χώρα ενσωμάτωνε τις αλλαγές με διαφορετικό ρυθμό και τρόπο²⁰³.

²⁰² Για τον W.von Humboldt και το πανεπιστημιακό μοντέλο που καθιέρωσε βλ. Πυργιωτάκης, Γ.(1999), Πανεπιστήμιο, έρευνα και μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο στην κοινωνία που αναδύεται, όπ.π., σελ.55-66.

²⁰³ Οι εκθέσεις Trends I,II,III,IV,V και Trends 2010, αποτελούσαν πηγή πληροφόρησης στις ανά διετία συναντήσεις των Υπουργών Παιδείας για την αξιολόγηση της προόδου που είχε επιτευχθεί στην υλοποίηση του ΕΧΑΕ. Ειδικότερα, οι εκθέσεις Trends IV και V εμπεριείχαν ποσοτικά και στατιστικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με τη βοήθεια των Ιδρυμάτων. Οι εκθέσεις Trends είναι διαθέσιμες στο διαδικτυακό τόπο της EUA και ειδικότερα στο [http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education.aspx\(12-2-2013\)](http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education.aspx(12-2-2013)). Βλ. επίσης τις εκθέσεις απογραφής (stocktaking Reports) στο διαδικτυακό τόπο του ΕΧΑΕ, πρακτική που υιοθετήθηκε για να ελέγχεται η επίδοση των κρατών στην επίτευξη των στόχων της διαδικασίας.

Συγκεκριμένα, στην Πορτογαλία διαφωνίες προέκυψαν σχετικά με τη διάρκεια του πρώτου κύκλου σπουδών, στην Ελλάδα το ζήτημα της αξιολόγησης των ιδρυμάτων προκάλεσε τις έντονες αντιδράσεις της ακαδημαϊκής κοινότητας, ενώ στο Ηνωμένο Βασίλειο οι συζητήσεις για τα θέματα των αλλαγών παρουσίαζαν ενίοτε χαμηλό ενδιαφέρον ή αντίθετα προκαλούσαν αντιπαραθέσεις, κυρίως όσον αφορά τους διετείς κύκλους σπουδών. Στην Ολλανδία ωστόσο τα ιδρύματα ενσωμάτωναν τις απαιτούμενες αλλαγές, βάσει των στόχων-δράσεων της διαδικασίας, ακόμη και πριν τη διαμόρφωση της εθνικής πολιτικής (Huisman&Wende,2004:354;Κελπανίδης,2006:144-146; Sin, 2012).

Βάσει των ανωτέρω, καταλήγουμε σε δύο συμπεράσματα για το εθνικό και το ευρωπαϊκό επίπεδο που αναντίρρητα αποτελούν επιβεβαίωση της νεο-θεσμικής (new institutionalism) θεωρίας. Αρχικά ότι οι δυνατότητες και ο τρόπος προσαρμογής του κράτους στις δεσμεύσεις που αναλαμβάνει είναι ανάλογα του βαθμού θεσμοποίησής τους. Τα κράτη-μέλη συμμετέχουν από κοινού στο εγχείρημα του EXAE και συνεπώς δέχονται τις ίδιες πιέσεις, ωστόσο τα αποτελέσματα που επιτυγχάνουν είναι διαφορετικά²⁰⁴. Υπό την έννοια αυτή, είναι οι κανόνες, οι πρακτικές, οι διαδικασίες όπως και οι πεποιθήσεις, οι πολιτισμικές αντιλήψεις, οι γνώσεις που έχουν σημασία και συνεπώς και οι θεσμοί που τις καθορίζουν και τις διαμορφώνουν. Οι θεσμοί όμως που, όπως παρατηρούν οι March και Olsen (1984:742), «δεν λειτουργούν ως ουδέτερες αντανάκλασεις εξωτερικών περιβαλλοντικών δυνάμεων ούτε ως χώροι όπου πρωταγωνιστούν μεμονωμένοι δρώντες καθοδηγούμενοι από εξωτερικές προτιμήσεις και προσδοκίες» και συνεπώς απαραίτητο στοιχείο είναι η αυτονομία τους. Αυτό μας μεταφέρει στο ευρωπαϊκό επίπεδο.

Τα προβλήματα στην υλοποίηση των δράσεων-στόχων της διαδικασίας της Μπολόνια ήταν ήδη γνωστά ή, καλύτερα, αναμενόμενα για τους εκπροσώπους των κρατών-μελών της ΕΕ. Τις δυσκολίες αυτές τις είχαν αντιμετωπίσει και στο παρελθόν στην προσπάθεια για την εφαρμογή των κάθετων οδηγιών για την αμοιβαία αναγνώριση των διπλωμάτων, η οποία εκτός των άλλων προβλημάτων έπρεπε να αντιμετωπίσει αντίστοιχα, όπως και την περίοδο της έναρξης του EXAE, το θέμα των μεταρρυθμίσεων που προωθούνταν σε διάφορα κράτη-μέλη, αλλά και στη συνέχεια με την εφαρμογή του γενικού συστήματος που καθιέρωσε η οδηγία 89/48/ΕΟΚ. Είχαν επίσης σαφή αντίληψη της θεσμικής αυτονομίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Δικαστηρίου και του ρόλου που διαδραμάτισαν για την ένταξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στις Συνθήκες και για το λόγο αυτό ήθελαν αυτή τη φορά να αποφύγουν τυχόν απροσδόκητες συνέπειες. Τα

²⁰⁴ Αντίστοιχα, σύμφωνα με τις επισημάνσεις του Πασσά, Α.(2012),όπ.π., σελ.210-213, και τις εκεί υποσμ.3&4, η συμμετοχή του κάθε κράτους-μέλους της ΕΕ στο ενωσιακό σύστημα δεν οδηγεί σε όμοιες θεσμικές αλλαγές τόσο στο επίπεδο του περιεχομένου, όσο και στο ρυθμό υιοθέτησής τους. Παρά ταύτα, ένας ορισμένος αριθμός κοινών τάσεων και θεσμικών διευθετήσεων αναπτύσσονται, μεταξύ των οποίων, πιο σημαντικές κατά τη γνώμη μας είναι αυτές που προκύπτουν από τη Συνθήκη της Λισαβόνας και ειδικότερα την αυτονόμηση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και τις τάσεις «προεδροποίησης» που αναδεικνύει σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Μια αντίστοιχη τάση εκδηλώνεται και στη διαδικασία της Μπολόνια μετά την αλλαγή στο σύστημα της Προεδρίας και στη ρητή αναφορά που τη συνοδεύει για το ρόλο της στην εκπροσώπηση της διαδικασίας και στην ανάγκη επίτευξης συμβιβασμών.

κράτη-μέλη της ΕΕ είχαν αποφασίσει ότι έπρεπε να μετατοπίσουν τη συνεργασία από το επίπεδο της ποικιλομορφίας(diversity) στη σύγκλιση (convergence), με τρόπο ώστε να προσπαθήσουν να αποφύγουν τις συνέπειες της εναρμόνισης(harmonization). Συνεπώς μια ακόμη φορά απέφυγαν τις ομογενοποιημένες λύσεις και επέλεξαν μια άλλη διαδρομή την οποία ήθελαν να ελέγχουν με αποτελεσματικό τρόπο και για το λόγο αυτό δεν επιθυμούσαν την ανάμειξη της Επιτροπής.

Είναι χαρακτηριστική η αναφορά του Διονύση Κλάδη για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίστηκε αρχικά η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στη φάση της έναρξης της διαδικασίας:

«Την ημέρα της επίσημης συνόδου στην Μπολόνια παραβρέθηκαν οι Υπουργοί Παιδείας των κρατών που θα συμμετείχαν στη διαδικασία και εκπρόσωπος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Εκεί η Αγγλίδα Υπουργός Παιδείας ζήτησε να φύγει από την αίθουσα ο εκπρόσωπος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Ακολούθησε μια έντονη αψιμαχία μεταξύ τους. Η Αγγλίδα Υπουργός επέμενε ότι στη συνάντηση θα έπρεπε να συμμετέχουν μόνο οι Υπουργοί που εκπροσωπούσαν τα κράτη, ενώ ο εκπρόσωπος της Επιτροπής ανταπάντησε ότι αυτό είναι εντυπωσιακό να ζητείται όταν στη συνάντηση παραβρίσκονταν όλα τα κράτη-μέλη της ΕΕ αλλά και αυτά που έχουν υποβάλει αίτηση για ένταξη στην ΕΕ. Στην ουσία ο εκπρόσωπος της Επιτροπής εκδιώχθηκε από το χώρο και παρέμειναν μόνο οι Υπουργοί».

(Συνέντευξη Διονύση Κλάδη, 2011)

Στο κείμενό του εξάλλου, με το οποίο ο Κλάδης (2000:10) επεξηγεί τη διακήρυξη της Μπολόνια, αναφερόμενος στους λόγους που ώθησαν τα κράτη να απορρίψουν αρχικά τη συμμετοχή της Επιτροπής στη διαδικασία, υποστηρίζει μεταξύ άλλων ότι σκοπός ήταν η αποφυγή ηγεμονικών τάσεων που είχαν εκδηλωθεί στη Σορβόννη, στις οποίες η Επιτροπή δε φαινόταν πως ήταν αμέτοχη. Με άλλα λόγια δηλαδή και αποκλείοντας την περίπτωση της αντεκδίκησης από την πλευρά των κρατών, ουσιαστικά επιβεβαιώνεται η άποψη ότι η Επιτροπή αξιολογούνταν ως ένας δρων που σταδιακά και λόγω του ρόλου της στο πλαίσιο της ΕΕ και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και ικανοτήτων που διέθετε, θα μπορούσε να υποκινήσει ή και να επιβάλει πολιτικές, γεγονός που τελικά επιβεβαιώθηκε στη συνέχεια από τη Στρατηγική της Λισαβόνας²⁰⁵.

Τα κράτη-μέλη της ΕΕ είχαν μάθει από το παρελθόν και προσπάθησαν και σε επίπεδο πολιτικών αλλά και θεσμών να είναι πιο προσεκτικά, ώστε να αποφύγουν αποφάσεις που θα δημιουργούσαν για τις κυβερνήσεις τους βραχυπρόθεσμα προβλήματα. Υπό την έννοια αυτή και όπως ορθά παρατηρεί η Corbett (2006:22-23), μια μακράς διάρκειας εικόνα μας δίνει μεγαλύτερο δείγμα των πολιτικών επεισοδίων, που μας επιτρέπει να παρατηρούμε διαφορετικές

²⁰⁵ Τα όσα καταθέτει ο Κλάδης με τη συνέντευξη που μας παραχώρησε, όπως επίσης και όσα αναφέρονται στο κείμενό του με τίτλο «Η διακήρυξη της Μπολόνια και η πορεία από την Μπολόνια στην Πράγα» για τις διαπραγματεύσεις που πραγματοποιήθηκαν και για τη στάση των συμμετεχόντων στην έναρξη της διαδικασίας, ειδικά για το ρόλο που διαδραμάτισε το Ηνωμένο Βασίλειο, επιβεβαιώνονται από τη μελέτη της Garben, S.(2011), EU Higher Education Law. The Bologna process and harmonization by stealth. Klumer Law International BV, The Netherlands, σελ.164-165 όπου συμπεριλαμβάνεται και η αρχική διατύπωση του σχεδίου της διακήρυξης της Μπολόνια, με αναφορά στο πλαίσιο της ΕΕ και την αρχή της επικουρικότητας. Βλ. επίσης Gori, G.(2001), Towards an EU right to education. Klumer Law International BV, The Netherlands, σελ.152.

διαμορφώσεις που αφορούν το ίδιο θέμα. Συνεπώς, για να μπορούμε να κατανοήσουμε την πολιτική πραγματικότητα και να την εξηγήσουμε, δεν μπορούμε να επικεντρωθούμε σε ένα μόνο «επεισόδιο», όπως ήταν η Σορβόνη ή η Μπολόνια, αλλά πρέπει να εντάξουμε τις αποφάσεις αυτές μέσα στα χρονικά πλαίσια που απαιτούνται, όπως η ιστορική νεο-θεσμική προσέγγιση μας επιτρέπει (Τσακατίκα, 2004: 154-155). Με άλλα λόγια, πριν τις αποφάσεις για τη δημιουργία του EXAE, αλλά και στη συνέχεια με την εξέλιξή του. Όσον δε αφορά τις αιτιάσεις για το ρόλο των μεμονωμένων δρώντων, είναι ορθότερο να δεχτούμε ότι ο ρόλος τους οριοθετείται μέσα από το πλαίσιο της πολιτικής διαδικασίας ή όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Corbett (2006:23), «these individuals are locked into a policy process».

4.5.4 Η «Λισαβονοποίηση» της διαδικασίας;

Ο ρόλος της Επιτροπής στη διαδικασία της Μπολόνια παρουσιάζει πολλές πλευρές. Είναι κατά βάση ο χρηματοδότης μιας σειρά μελετών, ερευνών, και συγκριτικών αξιολογήσεων. Ταυτόχρονα όμως υιοθετεί και τα δικά της προγράμματα. Περαιτέρω από τη σύνοδο της Πράγας το 2001 και μετά, ως πλήρες μέλος πλέον, χρησιμοποίησε τη συμμετοχή της στο έπακρο επηρεάζοντας τους στόχους του εγχειρήματος της διαδικασίας της Μπολόνια. Γενικά η Επιτροπή έχοντας την κατάλληλη εμπειρογνωμοσύνη διοχετεύει απόψεις για το πώς θα πρέπει να εξελιχθούν οι διαδικασίες και υποβάλλει προτάσεις για το τι πρέπει να ακολουθήσει στη συνέχεια. Πιο σημαντικό είναι κατά την άποψή μας το γεγονός ότι η Επιτροπή συμμετέχει στις ομάδες εργασίας του BFUG, στα σημεία δηλαδή που οι ιδέες διαμορφώνονται. Ταυτόχρονα χρησιμοποιώντας τη σύνδεσή της με τους υπόλοιπους μετόχους της διαδικασίας, όπως είναι τα ιδρύματα, οι φοιτητές και τα άλλα συμβουλευτικά μέλη, ουσιαστικά υποκινεί και ακολουθώντας διαμορφώνει την ημερήσια διάταξη των θεμάτων (agenda setting) που τελικά θα οδηγηθούν στη σύνοδο των Υπουργών για τη λήψη των αποφάσεων (Carben, 2011:172). Περαιτέρω η θέση της Επιτροπής σταδιακά ισχυροποιήθηκε στη διαδικασία της Μπολόνια μέσα από τη Στρατηγική της Λισαβόνας και την ΑΜΣ.

Ο στόχος που έθεσε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας το 2000 για την ΕΕ μέχρι το 2010, «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή», αναπόφευκτα έπρεπε να συμπεριλάβει και τα θέματα της έρευνας, της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ειδικότερα με το κείμενο των συμπερασμάτων του, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καλούσε το Συμβούλιο και την Επιτροπή, μαζί με τα κράτη-μέλη, όπου αυτό απαιτούνταν, να λάβουν όλα τα αναγκαία μέτρα για τη δημιουργία ενός **Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας** με σκοπούς: (α) την ανάπτυξη των κατάλληλων μηχανισμών για την εθελοντική δικτύωση των εθνικών και των κοινών προγραμμάτων έρευνας γύρω από ελεύθερα καθοριζόμενους στόχους, (β) τη βελτίωση του περιβάλλοντος για τις ιδιωτικές επενδύσεις στην έρευνα, (γ) την

ενθάρρυνση της ανάπτυξης μιας ανοιχτής μεθόδου συντονισμού για τη συγκριτική αξιολόγηση των εθνικών πολιτικών έρευνας και ανάπτυξης και τον προσδιορισμό ως τον Ιούνιο του 2000, (δ) τη διευκόλυνση της δημιουργίας, μέχρι το τέλος του 2001, ενός διευρωπαϊκού δικτύου ιδιαίτερα μεγάλης ταχύτητας για ηλεκτρονική επιστημονική επικοινωνία, το οποίο θα συνέδεε ερευνητικά ιδρύματα και πανεπιστήμια, καθώς και επιστημονικές βιβλιοθήκες, επιστημονικά κέντρα και, σταδιακά, σχολεία, (ε) τη λήψη μέτρων για την άρση των εμποδίων στην κινητικότητα των ερευνητών στην Ευρώπη μέχρι το 2002 και την προσέλκυση και τη συγκράτηση ιδιαίτερα ταλαντούχων ερευνητών στην Ευρώπη και (στ) τη διαβεβαίωση ότι μέχρι το 2001 θα υπήρχε κοινοτικό δίπλωμα ευρεσιτεχνίας, συμπεριλαμβανομένου του υποδείγματος χρησιμότητας, ώστε να διασφαλιστεί ότι η προστασία των ευρεσιτεχνιών στο σύνολο της Κοινότητας θα παρέχονταν εύκολα και χωρίς μεγάλο κόστος και θα ήταν εξίσου εκτεταμένη όσο και η προστασία που παρέχουν οι κύριοι ανταγωνιστές²⁰⁶.

Στους τομείς της **Εκπαίδευσης και Κατάρτισης** το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καλούσε τα κράτη-μέλη, σύμφωνα με τους συνταγματικούς τους κανόνες, το Συμβούλιο και την Επιτροπή να λάβουν όλα τα αναγκαία μέτρα προκειμένου να επιτευχθούν: (α) η αύξηση των κατά κεφαλήν επενδύσεων στο ανθρώπινο δυναμικό, (β) η μείωση του αριθμού των μαθητών που δεν ολοκλήρωναν την υποχρεωτική εκπαίδευση, (γ) η ενίσχυση των δομών του διαδικτύου σε σχολεία και επαγγελματικά κέντρα και η μεταξύ τους συνέργεια μαζί με τις επιχειρήσεις, (δ) ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο που θα καθόριζε τις νέες βασικές δεξιότητες που έπρεπε να περιλαμβάνει η διά βίου μάθηση, (ε) η βελτίωση της κινητικότητας φοιτητών, καθηγητών μέσα από τα υφιστάμενα προγράμματα (Σωκράτης, Leonardo, Νεολαία) και (στ) η ανάπτυξη μιας κοινής ευρωπαϊκής μορφής βιογραφικών σημειωμάτων τόσο από τα ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης όσο και από τους εργοδότες²⁰⁷.

Στις επόμενες παραγράφους το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καλεί το Συμβούλιο και την Επιτροπή να εξετάσουν την απόδοση μεγαλύτερης προτεραιότητας στη **Διά Βίου Μάθηση** ως βασικό στοιχείο στο ευρωπαϊκό κοινωνικό μοντέλο, ενθαρρύνοντας συμφωνίες μεταξύ των κοινωνικών εταίρων για την καινοτομία και τη διά βίου μάθηση, αξιοποιώντας τη συμπληρωματικότητα μεταξύ της διά βίου μάθησης και της προσαρμοστικότητας, χάρη στην ευέλικτη διαχείριση του χρόνου εργασίας και την εκ περιτροπής απασχόληση, καθιερώνοντας ευρωπαϊκό έπαθλο για τις ιδιαίτερα καινοτόμες επιχειρήσεις. Συνεπώς για το λόγο αυτό, θα έπρεπε να καθοριστούν σημεία αναφοράς για την παρακολούθηση της πορείας προς το στόχο αυτό²⁰⁸.

²⁰⁶ Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Σύνοδος της Λισαβόνας 23-24.3.2000, Συμπεράσματα της Προεδρίας, Βρυξέλλες, 2000, παρ.13. Το κείμενο των συμπερασμάτων είναι επίσης διαθέσιμο στο http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/el/ec/00100-r1.gr0.htm (17-2-2013).

²⁰⁷ Όπ.π., παρ.26.

²⁰⁸ Όπ.π., παρ.29.

Η επίδραση των προαναφερόμενων επιμέρους στόχων που περιλαμβάνει η Στρατηγική της Λισαβόνας ήταν άμεση για τη διαδικασία της Μπολόνια και μάλιστα στο επίπεδο των βασικών στόχων-δράσεων της. Όπως έχουμε ήδη επισημάνει, στον πρώτο σταθμό της διαδικασίας, στην Πράγα το 2001, στους προϋπάρχοντες αρχικούς στόχους-δράσεις που είχαν καθοριστεί στη σύνοδο της Μπολόνια, συμπεριλήφθηκε η διά βίου μάθηση, ενώ στη σύνοδο του Βερολίνου το 2003 τα θέματα των διδακτορικών σπουδών και της έρευνας. Η επίδραση των στόχων της Λισαβόνας ήταν άμεση στη διαδικασία της Μπολόνια δεδομένου ότι, όπως επισημαίνει ο Πασιάς (2006β:77-78), μια σειρά από κείμενα της Επιτροπής, όπως τα τρία Λευκά Βιβλία για την Οικονομία (1993), την Κοινωνική Πολιτική (1994) και την Εκπαίδευση (1995), η «Αντζέντα 2000» (1997), τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου του Λουξεμβούργου (1997) για την ευρωπαϊκή στρατηγική στην απασχόληση και το κείμενο του Συμβουλίου Παιδείας «Μπροστά στη Νέα Χιλιετία» (1999), προετοίμασαν, ως ένα βαθμό, τις αρχές, το πλαίσιο και τις κατευθύνσεις της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτές τελικά διατυπώθηκαν στη Στρατηγική της Λισαβόνας.

Περαιτέρω, στη σύνοδο του Βερολίνου υιοθετήθηκε η πρόταση για τη διαδικασία υποβολής εθνικών αναφορών και απογραφής, ώστε να είναι δυνατή η εκτίμηση της προόδου που είχαν κάνει τα κράτη-μέλη της διαδικασίας, ακολουθώντας δηλαδή μια από τις βασικές παραμέτρους της ΑΜΣ, όπως αυτή περιγράφεται ως «περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση από ομότιμους, υπό μορφή αλληλοδιδακτικών διαδικασιών». Στο πλαίσιο αυτό και με τον πλέον επίσημο τρόπο, οι Υπουργοί Παιδείας στο Ανακοινωθέν του Βερολίνου αναφέρουν: «οι Υπουργοί λαμβάνοντας δεόντως υπόψη τα συμπεράσματα των Ευρωπαϊκών Συμβουλίων στη Λισαβόνα (2000) και τη Βαρκελώνη (2002)²⁰⁹ στοχεύουν να καταστεί η Ευρώπη η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή και καλούν για περαιτέρω δράση και στενή συνεργασία στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια»²¹⁰.

Κάτω από αυτές τις εξελίξεις η Επιτροπή καθίσταται στρατηγικός δρων στα θέματα της εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο (Keeling, 2006). Συμμετέχει ταυτόχρονα και συντονίζει τρεις παράλληλες διαδικασίες: Πρώτον τη Στρατηγική της Λισαβόνας, δεύτερον τη διαδικασία της Μπολόνια και τρίτον την κοινοτική πολιτική, κυρίως μέσα από την

²⁰⁹ Στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης επήλθε συμφωνία για ένα λεπτομερές «Πρόγραμμα εργασίας για το 2010» όσον αφορά τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και τέθηκε ως στόχος να καταστούν τα οικεία συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ποιοτικό σημείο αναφοράς παγκοσμίως έως το 2010, βλ. Συμπεράσματα της Προεδρίας, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης, 14-15 Μαρτίου 2002, Μέρος Ι, παρ.43-45 που είναι διαθέσιμα στο <http://www.consilium.europa.eu/press/press-releases/latest-press-releases/newsroomrelated?bid=76&grp=4304&lang=en> (18-2-2013).

²¹⁰ Βλ. «Realizing the European Higher Education Area». Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Διαθέσιμο στον επίσημο διαδικτυακό τόπο του EXAE και στο http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf (18-2-2013).

ευθύνη των παλαιών αλλά και των νέων προγραμμάτων²¹¹ για την εκπαίδευση και την κατάρτιση²¹². Από τη θέση της αυτή και εκμεταλλευόμενη τους διαφορετικούς ρόλους που ασκεί και τις ικανότητές της, μεταφέρει πρακτικές και πολιτικές από τη μια περιοχή στην άλλη. Η Ασδεράκη στην εργασία της (2008:257-262) αναφέρει ως τέτοιες χαρακτηριστικές περιπτώσεις το θέμα της Διασφάλισης της Ποιότητας και το Πλαίσιο Προσόντων και Τίτλων Σπουδών.

Η Λισαβόνα δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα στον τομέα της εκπαίδευσης. Η Επιτροπή όμως ενίσχυσε τις πρωτοβουλίες της και ανέλαβε και περαιτέρω δράση. Το Φεβρουάριο του 2005 υπέβαλε προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο την ανακοίνωση με τίτλο «Συνεργασία για την οικονομική μεγέθυνση και την απασχόληση. Νέο ξεκίνημα για τη Στρατηγική της Λισαβόνας»²¹³ και λίγο αργότερα αυτή για την «Κινητοποίηση του πνευματικού δυναμικού της Ευρώπης: ενδυνάμωση των Πανεπιστημίων ώστε να εξασφαλιστεί η πλήρης συμβολή τους στη στρατηγική της Λισαβόνας»²¹⁴. Σκοπός ήταν πλέον να αποδώσει στα Πανεπιστήμια σημαντικότερο ρόλο, από αυτόν που αρχικά είχε αναγνωριστεί μέσα από το κείμενο της διακήρυξης του 2000. Στην κατεύθυνση αυτή υπήρχαν οδηγίες για τη βελτίωση της λειτουργίας τους, ώστε τελικά να καταστούν πυλώνες της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης της ΕΕ (Capano & Piattoni, 2011:586-587). Αυτός άλλωστε ήταν και ο στόχος του εγχειρήματος της Λισαβόνας που κάλυπτε ευρύτερο πεδίο εφαρμογής.

Στην ίδια κατεύθυνση, η Επιτροπή ενίσχυσε τις δράσεις της και στον τομέα της έρευνας προτείνοντας μια σημαντική αύξηση των κονδυλίων, γεγονός που από τη μια πλευρά δημιούργησε εύλογα μεγάλο ενδιαφέρον στα Πανεπιστήμια ενώ από την άλλη ενίσχυσε τη δημόσια παρουσία και παρέμβασή της. Η Επιτροπή πλέον νομιμοποιούταν να προτείνει μια σειρά από αλλαγές που αφορούσαν στη διαχείριση

²¹¹ Βλ. Απόφαση 2317/2003/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 5^{ης} Δεκεμβρίου 2003, σχετικά με τη θέσπιση προγράμματος για την αύξηση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και για την προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω της συνεργασίας με τρίτες χώρες (Erasmus Mundus) (2004-2008), Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης L 345/31-12-2003. Το πρόγραμμα αφορά τις μεταπτυχιακές σπουδές και σκοπός του είναι η αύξηση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο εσωτερικό της ΕΕ και η προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω της συνεργασίας με τρίτες χώρες. Ειδικά για το πρόγραμμα Erasmus Mundus, τις επιδράσεις και τις επιπτώσεις του στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση βλ. το τελευταίο μέρος της παρούσας μελέτης.

²¹² Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, συνεπής στην πορεία που είχε χαράξει για σχεδόν τρεις δεκαετίες για μια συνολική προσέγγιση στα θέματα της εκπαίδευσης και κατάρτισης, προχώρησε στην ένταξή τους σε ένα συνολικό πρόγραμμα με το τίτλο Πρόγραμμα Δια Βίου, το οποίο συμπεριέλαβε τα προγράμματα Leonardo Da Vinci, Σωκράτης και e-Learning. Βλ. Απόφαση 1720/2006 του Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15^{ης} Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης L 327/24-11-2006.

²¹³ Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2005α), Ανακοίνωση προς το εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο-Συνεργασία για την οικονομική μεγέθυνση και την απασχόληση-Νέο ξεκίνημα για τη στρατηγική της Λισαβόνας- Ανακοίνωση του Προέδρου Μπαρόσο σε συνεννόηση με τον Αντιπρόεδρο Φερχόγιεν, COM(2005) 24/2-2-2005 τελικό, Βρυξέλλες.

²¹⁴ Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2005β), Ανακοίνωση της Επιτροπής-Κινητοποίηση του πνευματικού δυναμικού της Ευρώπης: ενδυνάμωση των πανεπιστημίων, ώστε να εξασφαλιστεί η πλήρης συμβολή τους στη στρατηγική της Λισαβόνας, COM(2005)152/20-4-2005 τελικό, Βρυξέλλες.

των θεσμικών θεμάτων και της έρευνας των Πανεπιστημίων. Ειδικότερα οι προτάσεις της αφορούν τη διοίκηση των Πανεπιστημίων, τον εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών, ενώ τονίζεται η ανάγκη να διασφαλιστεί η αυτονομία και η χρηματοδότησή τους ώστε να μπορούν να εκπληρώσουν την αποστολή τους (Keeling, 2006:206).

Κατά την εκτίμηση πολλών ερευνητών (Garden, 2011:173; Haskel, 2008:10; Beerkens, 2008:417; Keeling, 2006:211), η διαδικασία της Μπολόνια αφομοιώθηκε μέσα από τη Στρατηγική της Λισαβόνας, δεδομένου ότι συνδύασε τα θέματα της εκπαίδευσης με την έρευνα και την καινοτομία, αποσκοπώντας να ικανοποιήσει τις βασικές ανησυχίες των κρατών-μελών στα θέματα της οικονομίας. Την κατεύθυνση αυτή μπορούσε πλέον να υποστηρίξει σθεναρά η Επιτροπή, καθώς στην περίπτωση αυτή είχε σημείο εκκίνησης το θεσμικό πλαίσιο, τις πολιτικές και τη χρηματοδότηση της ΕΕ. Ειδικότερα για τους Capano & Piattoni, (2011:588) η κρίσιμη διαφορά μεταξύ της διαδικασίας της Μπολόνια και της Στρατηγικής της Λισαβόνας έγκειται στο γεγονός ότι η πρώτη επιδιώκει κυρίως να εξασφαλίσει άμεσα αποτελέσματα (outputs), όπως είναι η σύγκλιση των συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης, με σκοπό να διευκολυνθεί η κινητικότητα των φοιτητών, των καθηγητών και του προσωπικού. Αντίθετα η Λισαβόνα έχει ευρύτερες επιδιώξεις που αφορούν τη σύγκλιση για μια κοινή αντίληψη στο θέμα της διασφάλισης της ποιότητας, με απώτερο σκοπό τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (outcomes). Υπό την έννοια αυτή, η Λισαβόνα ενσωματώνει τους βασικούς στόχους-δράσεις της Μπολόνια, και συνεπώς την υπερβαίνει, αφού επιδιώκει να διασφαλίσει τη θεσμική αυτονομία και την ευθύνη των Πανεπιστημίων.

Η Στρατηγική της Λισαβόνας, όπως και η διαδικασία της Μπολόνια έχουν ουσιαστικά την ίδια αφετηρία. Να εκσυγχρονίσουν τα συστήματα Ανώτατης Εκπαίδευσης, να ενισχύσουν το ανθρώπινο δυναμικό της γηραιάς ηπείρου και να διαμορφώσουν έναν Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας (EXAEE) ανταγωνιστικό στο εσωτερικό του και ελκυστικό έναντι των τρίτων. Ένας τέτοιος EXAEE θα είναι ικανός να προσελκύσει νέους πόρους φυσικού και ανθρώπινου κεφαλαίου, βάζοντας ταυτόχρονα φραγμό στην εξαγωγή του πνευματικού δυναμικού. Έχουν όμως και μεταξύ τους διαφορές.

Η διαδικασία της Μπολόνια εξαρχής δημιούργησε μεγάλη κινητικότητα σε ευρωπαϊκό, και όχι μόνο, επίπεδο και προκάλεσε σημαντικές αλλαγές στα εθνικά συστήματα Ανώτατης Εκπαίδευσης, για το λόγο ότι οι στόχοι-δράσεις της ήταν εστιασμένοι, κατανοητοί και ταυτόχρονα είχαν συγκεκριμένο χρονικό ορίζοντα. Η επιτυχία της κατά την άποψή μας δεν οφείλεται κατά βάση στα συμφέροντα και τις ιδέες, όπως ορθά παρατηρεί η Ravient (2008:359-362), αλλά στο γεγονός ότι πολύ γρήγορα διαμορφώθηκε ένας χώρος όπου κράτη με διαφορετικό μέγεθος ανάπτυξης και πολιτική βαρύτητα, διεθνείς οργανισμοί, όπως και εκπρόσωποι των φοιτητών και των ιδρυμάτων, δηλαδή τα πραγματικά υποκείμενα της Ανώτατης Εκπαίδευσης, μπορούσαν να συμμετέχουν χωρίς αποκλεισμούς. Σταδιακά ο χώρος αυτός αποκτά μια συγκροτημένη δομή και ένα μηχανισμό στο επίπεδο της παρακολούθησης, γεγονός που δημιουργεί δικαιώματα και

υποχρεώσεις και συνεπάγεται ότι δεν μπορεί να καθοδηγείται από μια μικρή ομάδα κρατών και ανθρώπων, όπως αρχικά επιχειρήθηκε στη Σορβόνη, αλλά από μια εκ περιτροπής ομάδα, που έχει ως υποχρέωση και καθήκον να εκπροσωπεί όλα τα μέλη της διαδικασίας. Περαιτέρω, η διαδικασία αποκτά εργαλεία που αφορούν τόσο στην παραγωγή όσο και τη συλλογή των πληροφοριών, όπως και την αξιολόγηση της εφαρμογής της διαδικασίας στο εσωτερικό των κρατών-μελών της (εθνικές εκθέσεις, γενικές εκθέσεις της ομάδας παρακολούθησης, των συμβουλευτικών μελών, stocktaking reports). Εργαλεία μάθησης και επικοινωνία, όπως είναι τα σεμινάρια και ο διαδικτυακός τόπος. Το κρίσιμο θέμα του συντονισμού και της συνέχειας σε μια διαδικασία με τόσα μέλη φαίνεται να απασχόλησε τους επιτελείς της, γεγονός που προκύπτει από τη σύνθεση και τις αρμοδιότητες των οργάνων της. Η διαδικασία διαπιστώνεται ότι σταδιακά θεσμοποιείται, αποκτά δηλαδή οντότητα, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την πρόσφατη αναμόρφωση του συστήματος Προεδρίας με σκοπό την αρτιότερη εκπροσώπηση του EXAE και τη διευκόλυνση της διαδικασίας λήψης των αποφάσεων.

Συνεπώς, η διαδικασία της Μπολόνια μπορεί να μην παράγει κανόνες δικαίου αλλά λειτουργεί δεσμευτικά. Τα κράτη-μέλη, για να εξασφαλίσουν την ισότιμη συμμετοχή τους και να αποφύγουν την απομόνωση, είναι υποχρεωμένα να μετέχουν σε όλες τις διαδικασίες και να εκπληρώνουν τις δεσμεύσεις τους (Φουντεδάκη, 2013:200). Είναι χαρακτηριστική η τοποθέτηση της πρώην Υπουργού Παιδείας Μαριέττας Γιαννάκου, με την έμφαση και όχι την ακρίβεια που δίνεται, για τη δέσμευση στο θέμα της αξιολόγησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης:

«Στο Μπέργκεν είχε περάσει από την αρμόδια επιτροπή ο νόμος για την αξιολόγηση των ιδρυμάτων της Ανώτατης Εκπαίδευσης και έμενε να περάσει από την ολομέλεια της Βουλής και έτσι παρέμεινε η Ελλάδα στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης».

(Συνέντευξη Μαριέττας Γιαννάκου, 2011)

Περαιτέρω, μια βασική διαφορά σε σύγκριση με τη Στρατηγική της Λισαβόνας είναι ότι η διαδικασία της Μπολόνια δίνει έμφαση στην κοινωνική διάσταση και στο δημόσιο χαρακτήρα της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Τα πρώτα μέλη της διαδικασίας, μέσα κυρίως από την παρέμβαση των φοιτητών, αντιλαμβανόμενοι πρώτον την κοινή ουσιαστικά αφετηρία των δύο παράλληλων διαδικασιών και δεύτερον τις αναπόφευκτες εκατέρωθεν αλληλεπιδράσεις και πιέσεις, εισήγαγαν αρχικά στην Πράγα και ενίσχυσαν στη συνέχεια στο Βερολίνο, την κοινωνική διάσταση ως κάθετο άξονα που διατρέχει όλες τις δράσεις-στόχους της διαδικασίας και επιβεβαίωσαν το δημόσιο χαρακτήρα της Ανώτατης Εκπαίδευσης, στοιχεία που σκοπό είχαν να λειτουργήσουν ως αντίβαρο στις έννοιες της αγοράς και της ανταγωνιστικότητας.

«Η έμφαση της Μπολόνια είναι ποιότητα για όλους, στη Λισαβόνα αριστεία για λίγους. Για αυτό προσδιορίστηκε η κοινωνική διάσταση σε επίπεδο εθνικό δηλ. στο εσωτερικό της κάθε χώρας και σε επίπεδο ευρωπαϊκό μέσα από την προσχώρηση στη διαδικασία χωρών που είχαν μείνει πίσω, όπως της πρώην Γιουγκοσλαβίας».

(Συνέντευξη Διονύση Κλάδη, 2011)

«Η κοινωνική διάσταση και ο δημόσιος χαρακτήρας της Ανώτατης Εκπαίδευσης έχει καθοριστική σημασία για τον Ε.Χ.Α.Ε. και θεωρώ ότι γύρω από το θέμα αυτό θα καθοριστεί και το μέλλον του, γιατί είναι βέβαιο ότι το θέμα της απελευθέρωσης θα επανέλθει».

(Συνέντευξη Πέτρου Ευθυμίου, 2011)

Η κοινωνική διάσταση στη διαδικασία της Μπολόνια συνεχίζει να υφίσταται και να διατρέχει όλες τις δράσεις-στόχους της. Οι πιέσεις ωστόσο που δέχεται είναι ισχυρές και δεν εκπορεύονται μόνο από τη διαδικασία της Λισαβόνας αλλά και από συνθήκες σφοδρής οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής κρίσης στην Ευρώπη, που έφτασε στο σημείο να απειλεί τη βιωσιμότητα του ευρωπαϊκού οικοδομήματος. Αυτός όμως δεν είναι ο σοβαρότερος κίνδυνος που αντιμετωπίζει η διαδικασία της Μπολόνια. Η απόφαση για την επίτευξη του στόχου ενός ΕΧΑΕ με ευρεία συμμετοχή ευρωπαϊκών και όχι μόνο κρατών ενίσχυσε την κοινωνική διάστασή του, ωστόσο από την άλλη δημιούργησε μια μεγαλύτερη ετερότητα μεταξύ των μελών της, η οποία δε σχετίζεται μόνο με τα συστήματα Ανώτατης Εκπαίδευσης αλλά και με τη δυνατότητά τους να ακολουθούν με τον ίδιο βηματισμό. Ο κίνδυνος να μετατραπεί η Μπολόνια σε μια διαδικασία δύο ταχυτήτων ήταν γνωστός εξ αρχής για τα κράτη-μέλη, όπως επιβεβαιώνεται από το πραγματολογικό υλικό της έρευνας. Σήμερα όμως, που ο αριθμός των κρατών-μελών που συμμετέχουν στη διαδικασία ανέρχεται σε 47, είναι πλέον άμεσα ορατός γεγονός που αντικατοπτρίζεται και στην απόφαση για το σύστημα της Προεδρίας.

Ταυτόχρονα οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι η απόφαση για την εκπλήρωση του στόχου της δημιουργίας του ΕΧΑΕ σχεδιάστηκε και ξεκίνησε με πρωτοβουλία ορισμένων κρατών και συνεχίζει να παραμένει εκτός του θεσμικού πλαισίου της ΕΕ, από την οποία δανείζεται ένα μέρος του. Λαμβάνοντας συνεπώς υπόψη από τη μια πλευρά ότι η διαδικασία δεν υπόκειται στον έλεγχο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και στο δικαιοδοτικό μηχανισμό του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου και από την άλλη πλευρά την περιθωριοποίηση των εθνικών κοινοβουλίων, ανεξάρτητα της προσέγγισης που υιοθετείται από τους ερευνητές για να ερμηνεύσουν την ανάδυση και λειτουργία της διαδικασίας, το συμπέρασμα παραμένει κοινό και αφορά την έλλειψη δημοκρατικού ελέγχου. Ουσιαστικά, η απόφαση για την επίτευξη του ΕΧΑΕ επιβλήθηκε στους Ευρωπαίους πολίτες και το γεγονός αυτό δεν αντισταθμίζεται από την έντονη παρουσία της Επιτροπής και των εκπροσώπων των φοιτητών και των ιδρυμάτων.

Υπό την έννοια αυτή, το θέμα που θίγει η Carben (2011) στη μονογραφία της για την υπαγωγή της διαδικασίας της Μπολόνια, με την εξέταση εναλλακτικών περιπτώσεων, στη Συν.ΛΕΕ καθίσταται κρίσιμο και μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην κατεύθυνση της πολιτικής ενδυνάμωσης του στόχου του ΕΧΑΕ, με αμοιβαία επωφελή αποτελέσματα τόσο για την προώθηση της διαδικασίας όσο και προς όφελος των Ευρωπαίων πολιτών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αποδεικνύεται ότι η προσπάθεια διαμόρφωσης ενός ευρωπαϊκού χώρου για την Ανώτατη Εκπαίδευση δεν έχει αφετηρία τη διακήρυξη της Μπολόνια ούτε καταληκτική ημερομηνία. Αυτή η προσπάθεια ξεκινά από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, είναι αργόσυρτη και εξελικτική, ενώ στην πορεία παρουσιάζονται προβλήματα και ασυνέχειες.

Η θεωρία του νεολειτουργισμού και ειδικότερα η λειτουργική εκχείλιση (*functional spill-over*), επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι η προσπάθεια εκπλήρωσης του στόχου της δημιουργίας της εσωτερικής αγοράς συμπαρέσυρε τη διαδικασία ολοκλήρωσης και στον τομέα της εκπαίδευσης με την υιοθέτηση για πρώτη φορά της εκπαιδευτικής πολιτικής ως τομέα δράσης της Κοινότητας στη Συνθήκη του Μάαστριχτ. Ωστόσο η νεολειτουργική θεωρία αδυνατεί να ερμηνεύσει το γεγονός ότι αυτή η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί υποστηρικτική, συμπληρωματική αρμοδιότητα της ΕΕ βάσει των Συνθηκών, δηλαδή η ευθύνη για την άσκησή της δε μεταβιβάστηκε στους ευρωπαϊκούς θεσμούς αλλά παραμένει στα κράτη-μέλη, όπως επίσης δεν μπορεί να ερμηνεύσει και την απόφαση για τη δημιουργία του ΕΧΑΕ εκτός του θεσμικού πλαισίου της ΕΕ.

Αντίθετα, η ιστορική νεο-θεσμική προσέγγιση μας επιτρέπει να εξηγήσουμε πώς η διαδικασία εξέλιξης των πολιτικών στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και ο στόχος της εσωτερικής αγοράς, δημιουργούν μαζί ένα πλαίσιο που περιορίζει τις διαθέσιμες επιλογές όλων των δρώντων του συστήματος. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Δικαστήριο δε νομοθετούν ούτε αποφασίζουν για την αναθεώρηση των Συνθηκών. Τα κράτη-μέλη όμως από την πλευρά τους, ακόμη και αν το επιθυμούν, δεν μπορούν να περιστείλουν την αυτονομία των ευρωπαϊκών θεσμών από το φόβο ότι με αυτό τον τρόπο μπορούν να λειτουργήσουν σε όφελος κάποιων άλλων μελών. Για το λόγο αυτό αποφασίζουν μεν με βασικό κριτήριο τα συμφέροντά τους, ωστόσο ταυτόχρονα υφίστανται τις συνέπειες της αυτόνομης δράσης των θεσμικών οργάνων της ΕΕ, τις οποίες δεν μπορούν εξαρχής να προβλέψουν ούτε και στη συνέχεια να απομονώσουν, καθώς η εκπλήρωση του στόχου της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, και ειδικότερα της εσωτερικής αγοράς, επηρεάζουν μια σειρά από άλλους τομείς πολιτικής.

Οι πολιτικές για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, όπως εκπορεύονται πλέον από τις διατάξεις της Συνθήκης του Μάαστριχτ, παράλληλα και ταυτόχρονα με τις συνέπειες των πολιτικών για την εσωτερική αγορά και σε συνδυασμό με την ανάγκη επίτευξης της ανταγωνιστικότητας των συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης και της ευρωπαϊκής οικονομίας, δημιουργούν νέες συνθήκες για ενίσχυση της συνεργασίας των κρατών-μελών στον τομέα της εκπαίδευσης. Στην περίπτωση αυτή και με βάση όσα έχουν μάθει από το παρελθόν, τα κράτη-μέλη της ΕΕ προσπαθούν να αποδεσμευθούν από τους ευρωπαϊκούς θεσμούς και το ευρωπαϊκό σύστημα, γρήγορα όμως αντιλαμβάνονται ότι ο αποκλεισμός τους είχε υψηλό κόστος.

Τα κράτη-μέλη της ΕΕ ουσιαστικά σχεδίασαν τη διαδικασία της Μπολόνια με βάση την κοινοτική μέθοδο και ανέθεσαν σταδιακά στην Επιτροπή το ρόλο που επιτελεί και εντός του θεσμικού πλαισίου της ΕΕ. Ακολούθως, η διαδικασία της Μπολόνια σταδιακά θεσμοποιείται και με τη σειρά της περιορίζει και αυτή τις διαθέσιμες επιλογές των κρατών-μελών, τα οποία αναγκάζονται να συμμορφωθούν εξαιτίας του κινδύνου της απομόνωσης. Είναι τέτοια η επίδραση που ασκεί η δομή και λειτουργία της ΕΕ ώστε οι τάσεις «προεδροποίησης» που εμφανίζει και που εκδηλώνονται μέσα από τη Συνθήκη της Λισαβόνας να ακολουθούνται και στη διαδικασία της Μπολόνια, μετά την αλλαγή στο σύστημα της προεδρίας, και στη ρητή αναφορά για το ρόλο της στην εκπροσώπηση της διαδικασίας και στην ανάγκη επίτευξης συμβιβασμών.

Περαιτέρω, η ιστορική νεο-θεσμική προσέγγιση, με την έμφαση που δίνει στη μελέτη των θεσμών, μας επιτρέπει να κατανοήσουμε πληρέστερα το πρόβλημα του δημοκρατικού ελέγχου που υφίσταται στη διαδικασία της Μπολόνια, όπως επίσης ότι η προσαρμογή των κρατών-μελών στις δεσμεύσεις που αναλαμβάνουν ως συνέπεια της συμμετοχής τους στο εγχείρημα του στόχου του ΕΧΑΕ τελεί σε άμεση συνάρτηση με τον τρόπο οργάνωσης του πολιτικο-διοικητικού τους συστήματος και του επιπέδου λειτουργίας των θεσμών τους. Το συμπέρασμα αυτό μας οδηγεί στο δεύτερο μέρος της παρούσας μελέτης, όπου θα διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο η ελληνική διοίκηση προσαρμόζεται στις δεσμεύσεις που αναλαμβάνει στον τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης, ως συνέπεια της συμμετοχής της στο ευρωπαϊκό οικοδόμημα και στη διαδικασία της Μπολόνια.

Όσον δε αφορά το ερώτημα για την απροθυμία των κρατών-μελών της ΕΕ να ενισχύσουν το επίπεδο της συνεργασίας τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση εντός του θεσμικού πλαισίου της ΕΕ, αυτό δεν μπορεί να διερευνηθεί γενικά στη βάση στερεοτύπων που αφορούν τη διαφύλαξη της εθνικής ταυτότητας και συνείδησης, αλλά απαιτεί συγκριτική πολιτική ανάλυση. Ως εκ τούτου, θα απαντηθεί περιορισμένα και μόνο στο βαθμό που η παρούσα μελέτη μπορεί να θεωρηθεί ως τέτοια μέσα από τη μελέτη της περίπτωσης των ελληνικών ΤΕΙ.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5.1 Η πρώτη περίοδος της Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στον «αστερισμό» της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου

5.1.1 Περιορισμένες εναλλακτικές και οργανωμένη αντίδραση στην περίοδο της «ασθμαίνουσας» δημοκρατίας

Η περίοδος που ακολουθεί μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου σηματοδοτείται από την ανάγκη οικονομικής ανασυγκρότησης των ευρωπαϊκών κρατών, αλλά και την εμπέδωση της αντίληψης ότι η εκπαίδευση είναι αποφασιστικός παράγοντας στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Σημείο αναφοράς οι ΗΠΑ, για τις οποίες υπολογίστηκε ότι το 1955 το 1/4 του ακαθάριστου εθνικού προϊόντος οφειλόταν στην εκπαίδευση, η συνεισφορά της οποίας αυξανόταν και αντιστοιχούσε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 στο 1/2 του συνολικού εθνικού προϊόντος (Χριστομάνος, 1981:14).

Η τάση αυτή εκδηλώνεται σταδιακά σε όλη την Ευρώπη. Στη Δυτική Γερμανία, παρά το υψηλό κέρδος των παραδοσιακών κλάδων, ο ανταγωνισμός των ΗΠΑ ενίσχυσε το αίτημα μεταρρύθμισης της παιδείας με μια έντονη τεχνοκρατική διάσταση για την αναμόρφωση των προγραμμάτων, την αύξηση των σχολών παραγωγής τεχνικών, τη μείωση του χρόνου σπουδών, τον περιορισμό των εγγεγραμμένων στα Πανεπιστήμια (Νικολινάκος, 1978:24-26). Στο Ηνωμένο Βασίλειο η αναμόρφωση της ανώτατης παιδείας το 1950-1960 εκδηλώθηκε με μεταρρυθμίσεις στο πεδίο των θετικών επιστημών, με κυριότερη εξέλιξη την ενίσχυση και αναμόρφωση των ανώτατων τεχνολογικών σπουδών, ενώ ταυτόχρονα ενισχύθηκαν οι μεταπτυχιακές και η έρευνα. Οι αλλαγές αυτές κρίθηκαν σκόπιμες ώστε να ενισχυθεί η έρευνα στα Πανεπιστήμια και τη βιομηχανία (Παπαδόπουλος, 1978:87). Ακόμη όμως και στη Γαλλία που επικρατεί η αστικο-φιλελεύθερη παράδοση του Γαλλικού Πανεπιστημίου και οι κοινωνικοί αγώνες των φοιτητών για την κοινωνική λειτουργία του συστήματος, βασικός στόχος του κράτους είναι η συνεχής μετατροπή του εκπαιδευτικού συστήματος σε μοχλό της οικονομικής ανάπτυξης (Φραγκουδάκη & Ψαλιδά, 1978:138).

Αλλά και στην Ελλάδα των ιδεολογικών διαχωρισμών και της έντονης πολιτικής αντιπαράθεσης γίνεται αντιληπτό ότι η υστέρηση της χώρας μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσα από την εκπαίδευση, και ειδικότερα την τεχνική και επαγγελματική (Προβατά, 2005:194).

«Υπανάπτυκτη και καθυστερημένη όπως ήταν η χώρα μας και γονατισμένη από την Κατοχή και τον Εμφύλιο πόλεμο, για να μην καταπονιστεί, έπρεπε να ανορθώσει την ερειπωμένη οικονομία της. Και οι πιο συντηρητικοί άρχισαν να καταλαβαίνουν πως οικονομική ανασυγκρότηση και ανάπτυξη δεν μπορούσε να γίνει χωρίς να αναδιοργανωθεί η Παιδεία. Επιτακτική λοιπόν η ανάγκη, να μεταρρυθμιστεί αντίστοιχα η Παιδεία».

(Επιτροπή Παιδείας της ΕΔΑ, Σωτηρίου, 1965:19)

Είναι συνεπώς οι τάσεις που αναπτύσσονται διεθνώς για το ρόλο που μπορεί να επιτελέσει η εκπαίδευση, δηλαδή η συνεισφορά της στην ανάπτυξη της εθνικής οικονομίας και η αντιμετώπιση του διεθνούς ανταγωνισμού, που μαζί με τα αιτήματα της ελληνικής κοινωνίας δρομολογούν τις μεταρρυθμίσεις στην ελληνική εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις δε αυτές σταδιακά διεισδυσαν και εμπεδώθηκαν στην Ελλάδα μέσα από τις συμφωνίες ένταξής της στον Οργανισμό Βορειοατλαντικού Συμφώνου (North Atlantic Treaty Organization-NATO) και στο Συμβούλιο της Ευρώπης το 1952 και στη συμφωνία σύνδεσης της Ελλάδας-ΕΟΚ το 1961. Στο αυτό το πλαίσιο εντάσσουμε την απόφαση του Κωνσταντίνου Καραμανλή να συγκροτήσει το 1957 την Επιτροπή Παιδείας²¹⁵ για να μελετήσει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας (Παπαθεοδοσίου, 1999:27).

Στις προτάσεις της Επιτροπής συμπεριλαμβάνονταν η ίδρυση ενός ακόμη Πανεπιστημίου, αλλαγές στα προγράμματα των σπουδών αλλά και θέματα που άπτονταν της διοίκησης των Πανεπιστημίων. Η σημαντική συμβολή της όμως εδράζεται στις θέσεις που διατύπωσε για τις προοπτικές που έπρεπε να αποδοθούν στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση της χώρας, γεγονός που τις περισσότερες φορές δεν αποδίδεται στην ανάλογη διάστασή του. Ειδικότερα, και βάσει των πορισμάτων της Επιτροπής Παιδείας, για πρώτη φορά μεταπολεμικά στην Ελλάδα αναγνωριζόταν ότι το επάγγελμα μπορεί να είναι παράγοντας ικανός να συμβάλει ταυτόχρονα στο βιοπορισμό αλλά και στη μόρφωση των πολιτών. Έμμεσα, συνεπώς, αμφισβητούνταν η μοναδικότητα της κλασικής παιδείας, όπως επίσης για πρώτη φορά γινόταν λόγος για τεχνικούς όλων των βαθμίδων και υπονοείτο ότι ανάμεσα στις Μέσες Τεχνικές Σχολές και τις Ανώτατες Πολυτεχνικές θα έπρεπε να αναπτυχθεί και άλλη μια βαθμίδα Τεχνικής Εκπαίδευσης (Χριστομάνος, 1981:16). Απότοκο της εξαγγελθείσας μεταρρύθμισης και των προτάσεων της Επιτροπής Παιδείας²¹⁶ ήταν το νδ.3971/1959 (ΦΕΚ Α'187) «Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως,

²¹⁵ Για τα μέλη που συγκροτούσαν την Επιτροπή Παιδείας Βλ. Μπουζάκης, Σ.(2006α), Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005). Τεκμήρια Ιστορίας.Τόμος Β'(1926-2005). Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ.28-29.

²¹⁶ Ο Καζαμίας, Α.(1984), Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: Μια ιστορική συγκριτική θεώρηση. Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών, συνεδρία της 7^{ης} Ιουνίου 1983. Γραφείο δημοσιευμάτων της Ακαδημίας Αθηνών, σελ.425-426, υποστηρίζει ότι η Επιτροπή και τα πορίσματά της εμφάνιζαν δύο όψεις. Από τη μια πλευρά τη φιλελεύθερη και προοδευτική θεώρηση και από την άλλη τη συντηρητική και παραδοσιακή. Αυτή η δεύτερη θεώρηση παρουσιάζεται για τον Καζαμία στις απόψεις της Επιτροπής που διατύπωσε για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Έτσι, ενώ αναγνωριζόταν η σημασία της και γινόταν λόγος για παιδεία, για μορφωτικά επαγγελματικά σχολεία και μορφωτική εργασία, την ίδια στιγμή η επαγγελματική παιδεία διαχωριζόταν από τη γενική μόρφωση και τη γενική παιδεία αφού θεωρούταν που χωρίς αυτή δεν πρέπει να λειτουργούν τα επαγγελματικά σχολεία. Για το λόγο αυτό η ερμηνεία που δίνεται είναι ότι η Επιτροπή δεν ήταν διατεθειμένη να κάνει καμία παραχώρηση όσον αφορά τον Ελληνοχριστιανικό ανθρωπισμό και την κλασική παιδεία που θα πρέπει να αποτελούν τη βάση της ελληνικής εκπαίδευσης. Παρά ταύτα, έστω και με αυτές τις αντιφάσεις, η Επιτροπή με τα πορίσματά της πρότεινε την ανάπτυξη της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σε τρεις βαθμίδες, γεγονός που κατά την άποψή μας είναι δηλωτικό της επίδρασης που άσκησε και στη χώρα μας η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, όσο και της κοινής αντίληψης που επικρατούσε για την τεχνολογική υστέρηση της χώρας και την ανάγκη εκσυγχρονισμού της, σε τέτοιο βαθμό που τελικά να επηρεάζει τα μέλη μιας Επιτροπής που είχαν διαφορετική αφετηρία και αντίληψη για την εκπαίδευση.

Οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδεύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας», το οποίο, εκτός της ίδρυσης των Σχολών Υπομηχανικών, προέβλεπε και τις Τεχνικές Σχολές για Βοηθούς-Εργοδηγούς και την υπαγωγή τους στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Η αντίληψη που καλλιεργήθηκε διεθνώς στις δεκαετίες του 1950 και του 1960 ότι η εκπαίδευση αποτελεί μέσο της οικονομικής ανάπτυξης επηρέασε την κοινωνία, την επιστήμη και το πολιτικό προσωπικό της Ελλάδας, όπως στις περισσότερες αναπτυσσόμενες χώρες της εποχής, και αποτελούσε σημείο αναφοράς των νομοθετημάτων αλλά και των οικονομικών κειμένων και μελετών της περιόδου²¹⁷. Οι βασικές πολιτικές δυνάμεις στη χώρα, της Εθνικής Ριζοσπαστικής Ένωσης (ΕΡΕ), της Ένωσης Κέντρου (ΕΚ) και της Ενιαίας Δημοκρατικής Αριστεράς (ΕΔΑ) είχαν την ίδια εκτίμηση για το ρόλο και τη συμβολή που μπορούσε να έχει η εκπαίδευση στην ανοικοδόμηση της Ελλάδας. Για την ΕΚ, ωστόσο, που ανέλαβε τη διακυβέρνηση της χώρας μετά από δύο εκλογικές αναμετρήσεις, του 1963 και του 1964, όπως και για την ΕΔΑ²¹⁸, η εκπαίδευση αντιμετωπιζόταν ως μέρος ενός συνολικότερου σχεδίου που είχε σκοπό τον εκδημοκρατισμό και τον εκσυγχρονισμό της χώρας.

Ο Γεώργιος Παπανδρέου αντιλαμβάνεται τα κοινωνικά αιτήματα της εποχής του για παιδεία και εκπαίδευση και, αναλαμβάνοντας ο ίδιος το Υπουργείο Παιδείας (με Υφυπουργό το Λουκή Ακρίτα και Γενικό Γραμματέα τον Ευάγγελο Παπανούτσο), προχώρησε σε μια σειρά αλλαγών. Οι αλλαγές που υιοθετήθηκαν αφορούσαν κυρίως την καθιέρωση της δωρεάν παιδείας, την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, τη δημοτική γλώσσα και τα μαθητικά συσσίτια. Εισήχθησαν νέα μαθήματα στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, όπως ήταν τα «Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος» και η «Κοινωνιολογία», καθιερώθηκε το ακαδημαϊκό απολυτήριο, ιδρύθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με έργο την επιστημονική έρευνα των εκπαιδευτικών προβλημάτων και τη μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού και των στελεχών της εκπαίδευσης, ενώ αυξήθηκαν τα έτη φοίτησης στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες από 2 σε 3 έτη. Στον Πανεπιστημιακό Τομέα ιδρύθηκε το Πανεπιστήμιο Πατρών και η Φιλοσοφική Σχολή των Ιωαννίνων ως παράρτημα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, όπως άλλωστε ζητούσε η Επιτροπή Παιδείας με τα πορίσματά της (Τουλούπη, 1995:89-91; Μπουζάκης, 2006β:32; Κυπριανός, 2004:245-246).

²¹⁷ Βλ. Ζολώτας, Ξ. (1959), Οικονομική Ανάπτυξης και Τεχνική Εκπαίδευσις. Τράπεζα της Ελλάδος. Αρχείο Μελετών και Ομιλιών, αριθμ.4, και του ιδίου(1964), Νομισματική Ισορροπία και Οικονομική Ανάπτυξις. Τράπεζα της Ελλάδος. Αρχείο Μελετών και Ομιλιών, αριθμ.16., από όπου προκύπτει ο επηρεασμός του Ζολώτα από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου.

²¹⁸ Η Προβατά, Α. (2002), Ιδεολογικά ρεύματα και πολιτικά κόμματα και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση(1950-1965). Ο «λόγος» για την Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και Ανάπτυξη. Εκδόσεις Gunteberg, Αθήνα, σελ.174-177 και 210-212, αφιέρωσε ένα σημαντικό τμήμα της μελέτης της για τη στάση της Αριστεράς στις επιχειρούμενες μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του 1950 και 1960, και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι ιδεολογικοί εκπρόσωποι της ΕΔΑ συμφωνούσαν σε γενικές γραμμές με τη μεταρρύθμιση του 1964. Πέρα από τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, η βασική διαφορά με τους εκπρόσωπους της ΕΚ ήταν ότι οι αλλαγές στα σχολεία δεν επαρκούσαν για την ανάπτυξη της οικονομίας και της κοινωνίας, χωρίς ευρύτερες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές.

Στον τομέα της τεχνικής εκπαίδευσης η τότε κυβέρνηση της ΕΚ κατέθεσε το Μάιο του 1965 νομοσχέδιο για την ανάπτυξη της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και τη διάρθρωσή της σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι προτεινόμενες κυβερνητικές αλλαγές προέβλεπαν: (α) τη βασική εκπαίδευση των ειδικευμένων εργατών, (β) τη μέση εκπαίδευση των τεχνιτών εφαρμογής και (γ) την ανώτερη εκπαίδευση των υπομηχανικών. Σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση ο υπομηχανικός ήταν ο άμεσος βοηθός του Μηχανικού. Μελετά και κατασκευάζει μικρά τεχνικά έργα, έχει την ευθύνη για την εφαρμογή των μελετών και αναλαμβάνει λεπτομερείς και σοβαρότερες εργασίες που απαιτούν περισσότερη ενημέρωση στα τεχνικά προβλήματα και μεγαλύτερες πρωτοβουλίες. Ωστόσο, όπως προκύπτει από το περιεχόμενο της εισηγητικής έκθεσης του νομοσχεδίου, οι συντάκτες του ήξεραν τις αντιδράσεις που θα δημιουργούνταν. Για το λόγο αυτό, εκτός της επιχειρηματολογίας που αναπτυσσόταν για την ανάγκη καθιέρωσης της Ανώτερης Τεχνικής Εκπαίδευσης, γινόταν ταυτόχρονα προσπάθεια καθυσύχασης των ανησυχιών για απώλεια κεκτημένων δικαιωμάτων των Μηχανικών, γιατί μπορεί οι διαφορές τους να διατηρούνταν, ωστόσο σε έναν ορισμένο βαθμό αμβλύνονταν. Ενδιαφέρον είναι επίσης το γεγονός ότι ο σχεδιασμός για την καθιέρωση της Ανώτερης Τεχνικής Εκπαίδευσης λάμβανε υπόψη τα παραδείγματα άλλων χωρών που είχαν καθιερώσει την Ανώτερη Τεχνική Εκπαίδευση, όπως η Γερμανία (Höhere Technische Lehranstalten), η Αγγλία (Technical College), η Γαλλία (Diplôme des études supérieures techniques), η Ολλανδία και η Δανία (Teknikum Ingenieur), η ΕΣΣΔ (Teknikum) και οι Η.Π.Α. (Technical Institutes), (Χριστομάνος, 1981:26-28)²¹⁹.

Κατά μια άποψη, η Ελλάδα στη διάρκεια των δεκαετιών του 1950 και του 1960 δεν μπορούσε να βασιστεί στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση για το λόγο ότι η ανάπτυξή της δε διέθετε αξιόλογη βιομηχανική παραγωγή, ώστε να μπορέσει να συμβαδίσει και να ενισχυθεί από μια αξιόπιστη Ανώτερη Τεχνική Εκπαίδευση. Συνέπεια αυτού ήταν ότι την ανωτέρω χρονική περίοδο εμφανίστηκε μια ραγδαία αύξηση της μετανάστευσης των Ελλήνων στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης²²⁰ αλλά και στο εσωτερικό της χώρας, με προορισμό τα μεγάλα αστικά κέντρα (Προβατά, 2005:195).

Είναι όμως επαρκείς αυτές οι εξηγήσεις; Ήταν πλημμελής η προσπάθεια σχεδιασμού της Ανώτερης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, αφού δε λάμβανε υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις αδυναμίες της ελληνικής οικονομίας, και εξ αυτού και μόνο του λόγου παρέμεινε «υπανάπτυκτη»; Δεν ήταν ορθολογική η απόφαση της πολιτικής ηγεσίας της χώρας για την ενίσχυση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης; Είναι πράγματι ορθό ότι το νομοσχέδιο «Περί Τεχνικής Εκπαιδευσεως» που κατέθεσε στη Βουλή η ΕΚ είχε ελάχιστα στοιχεία για την επαγγελματική εκπαίδευση. Όπως επίσης ότι αγνοούνταν οι Μέσες Επαγγελματικές Σχολές οι οποίες, καθόσον

²¹⁹ Βλ. Την εισηγητική έκθεση επί του σχεδίου νόμου «Περί της Τεχνικής Εκπαιδευσεως», που κατατέθηκε στη Βουλή των Ελλήνων στο Παπανούτσος, Ε.(1965), Αγώνες και αγωνίες για την παιδεία. Εκδόσεις Ίκαρος, Αθήνα, σελ.349-366.

²²⁰ Βλ. την εξαιρετική εργασία του Ζολώτα, Ξ.(1966), όπ.π.

δέχονταν κατόχους απολυτηρίου εξατάξιου Γυμνασίου, ήταν στην πραγματικότητα Ανώτερες. Περαιτέρω όπως και στο νδ. 3971/1959, ότι η Ανώτερη Εκπαίδευση σχεδιάστηκε μόνο για Τεχνικές ειδικότητες (Δομικών, Υδραυλικών, Βιομηχανικών, Ηλεκτρονικών, Τοπογραφικών και άλλων έργων) και δε συμπεριλάμβανε τις ανάγκες που είχε η ελληνική κοινωνία και οικονομία για εξειδικευμένο προσωπικό στη διοίκηση, το εμπόριο, τον τουρισμό και τους τομείς Υγείας και Πρόνοιας (Χριστομάνος, 1981:29). Συνεπώς, οι εναλλακτικές που εξετάστηκαν ήταν περιορισμένες και αυτό μπορεί να θεωρηθεί ότι ήταν συνέπεια της οικονομικής υπανάπτυξης, αλλά και της υστέρησης της ελληνικής διοίκησης σε πολλαπλά επίπεδα (τεχνογνωσία, εμπειρία, κατάλληλο προσωπικό, σταθερότητα) και του τρόπου οργάνωσης και αντίδρασης εδραιωμένων συμφερόντων που είχαν εκλογική βαρύτητα και επηρέαζαν την ελληνική οικονομία.

Μόλις το 1955 ιδρύθηκε με το νδ. 3439/1955 στο Υπουργείο Παιδείας η Υπηρεσία Μελετών και Συντονισμού της Διοικήσεως Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με Προϊσταμένη την Ν. Δενδρινού-Αντωννάκη, με σκοπό τη διεξαγωγή ερευνών και την εκπόνηση μελετών για τις ανάγκες της χώρας σε ανθρώπινο δυναμικό, που ήταν απαραίτητο για την οικονομική ανάπτυξη. Η υπηρεσία αυτή ήταν ολιγομελής και στο μεγαλύτερο μέρος συγκροτούνταν από εκπαιδευτικούς που ήταν αποσπασμένοι στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου, γεγονός που συνεπάγεται ότι η σύνθεσή της δεν ήταν σταθερή²²¹. Το νδ.3971/1959 προέβλεπε επίσης στο άρθρο 33 την ίδρυση Γενικής Διεύθυνσης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, στην υπαγωγή της οποίας τέθηκε και η Διεύθυνση Εποπτικών Οργάνων. Χαρακτηριστικό δε της ανάγκης για τεχνογνωσία ήταν η διασύνδεση με τον Οργανισμό για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ), μέσω επισκέψεων εμπειρογνομόνων και συμμετοχής στην εκπόνηση προγραμμάτων, για να εκτιμηθεί η ανάγκη της ελληνικής οικονομίας σε ανθρώπινο δυναμικό, καθώς και με αμερικανικά ιδρύματα, όπως των Ford και Rockefeller, με την οικονομική ενίσχυση των οποίων ιδρύθηκε το Κέντρο Προγραμματισμού και Έρευνας το 1961, τη διεύθυνση του οποίου ανέλαβε ο Ανδρέας Παπανδρέου, Καθηγητής Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Berkeley της Καλιφόρνια (Καζαμίας, 1984:430-431)²²².

²²¹ Βλ. στο τέλος των μελετών της Δενδρινού-Αντωννάκη, Ν.(1960), Η ελληνική εκπαίδευση το 1959. Προπαρασκευή Τεχνικού και Επιστημονικού Προσωπικού. Δελτίο Υπηρεσίας Μελετών και Συντονισμού. Τόμος Δ', Τεύχος II-III. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, και Δενδρινού-Αντωννάκη, Ν.(1962), Η εξέλιξη της ελληνικής εκπαίδευσης. Από τις μεταρρυθμίσεις του 1959. Δελτίο Υπηρεσίας Μελετών και Συντονισμού. Τόμος Ε', Τεύχος VI. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, όπου περιγράφεται η σύνθεση της ανωτέρω υπηρεσίας.

²²² Αποτέλεσμα αυτής της διασύνδεσης με τους διεθνείς οργανισμούς είναι και η μελέτη του Δερά, Π. (1964). Η Επαγγελματική και Τεχνική Εκπαίδευσις εις την Δ. Γερμανία, Γαλλίαν και Αγγλίαν, ΣΕΛΕΤΕ, Αθήνα, για την επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις επαγγελματικές και τεχνικές σχολές και τον επαγγελματικό προσανατολισμό στη Γερμανία, Γαλλία και Αγγλία, για την οποία δόθηκε υποτροφία του ΟΟΣΑ μετά από πρόταση των Υπουργείων Παιδείας και Συντονισμού.

Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Καζαμίας (1984:433), η ανάπτυξη δεξιοτήτων απαιτεί μια πολυπλοκότερη διαδικασία από την ανέγερση τεχνικών και επαγγελματικών σχολείων ή την εισαγωγή πρακτικών μαθημάτων στο πρόγραμμα των σχολείων. Εκτός μάλιστα της ανάγκης προσδιορισμού των ανθρώπινων προτιμήσεων και τη γνώση για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες καλλιεργούνται δεξιότητες, εξίσου σημαντικές στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής «είναι οι εκτιμήσεις κόστους/οφέλους και εναλλακτικών μεθόδων τεχνικής κατάρτισης». Οι μελέτες που εκπονήθηκαν κυρίως στο τέλος της δεκαετίας του 1950 και στις αρχές του 1960 σε γενικές γραμμές απλά παρουσιάζουν δημογραφικά στοιχεία και αριθμητικά δεδομένα για τους μαθητικούς και φοιτητικούς πληθυσμούς, τις υλικοτεχνικές υποδομές των σχολείων και των ιδρυμάτων, βάσει των οποίων επιχειρούσαν να προσδιορίσουν τα προβλήματα και την υστέρηση της ελληνικής εκπαίδευσης. Καμία αξιόλογη μελέτη δεν πραγματοποιήθηκε για τη διερεύνηση της κοινωνικής ζήτησης για τα είδη και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα στο παρελθόν, αλλά με προέκταση και στο μέλλον. Από την έρευνά μας επίσης δεν προέκυψε κάποια μελέτη για τον υπολογισμό του κόστους παραγωγής των αποφοίτων της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σε σχέση με τα ενδεχόμενα οφέλη που θα προέκυπταν. Συμπερασματικά ο προσδιορισμός της ανάγκης για ανθρώπινο δυναμικό στην ελληνική οικονομία και οι διεθνείς συγκρίσεις δεν επαρκούσαν για ένα σωστό εκπαιδευτικό προγραμματισμό και την τροφοδότηση της πολιτικής ηγεσίας της χώρας με εναλλακτικές λύσεις.

Και στις δύο περιπτώσεις των μεταρρυθμίσεων του 1959 και του 1964 οι προσπάθειες υιοθέτησης των επιχειρούμενων αλλαγών στην Τεχνική Εκπαίδευση συνάντησαν σημαντικές αντιδράσεις από μερίδα οργανωμένων συμφερόντων της ελληνικής κοινωνίας. Οι αντιδράσεις αυτές ήταν τόσο πρόδηλες, ώστε αποτέλεσαν αντικείμενο αναφοράς και σχολιασμού από εξωτερικούς παρατηρητές. Ειδικότερα στην ευρύτερη εξέταση της Ελλάδας από τον ΟΟΣΑ στις 8-11-1961 στην έκθεση του Άγγλου Καθηγητή Μ. Elvin αναφέρεται η «λογομαχία» για την ονομασία των ιδρυόμενων με τη μεταρρύθμιση μετά τη Μέση Εκπαίδευση Τεχνικών Σχολών ως «Ανωτέρων», από το φόβο του Πολυτεχνείου αλλά και του Τεχνικού Επιμελητηρίου μήπως θεωρηθούν ως ανώτατες, αν και από τους εξεταστές η νέα αυτή βαθμίδα στην Τεχνική Εκπαίδευση θεωρούνταν αναγκαία για την ελληνική οικονομία²²³.

Περαιτέρω, στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που εξήγγειλε η ΕΚ με ρητή την πρόβλεψη για την καθιέρωση της τρίτης βαθμίδας στην Τεχνική Εκπαίδευση, οι αντιδράσεις που προκλήθηκαν από το ΤΕΕ και το Πολυτεχνείο είχαν συμπαραστάτες και άλλες ομάδες, με αναφορά βέβαια στις αλλαγές που επιχειρήθηκαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τον τύπο του Γυμνασίου και Λυκείου που προέβλεπε το νδ. 4379/1964 (ΦΕΚ Α'182), αλλά ήταν άμεσα συνυφασμένες,

²²³ Βλ. Δενδρινού-Αντωνάκη, Ν.(1959), Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1959. Δελτίο Υπηρεσίας Μελετών και Συντονισμού. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Στο τέλος του ανατύπου, έχουν συμπεριληφθεί τα σχόλια των διεθνών οργανισμών για τη μεταρρύθμιση.

στενά συνδεδεμένες και ενδεχομένως τελικά συντονισμένες μεταξύ τους. Ειδικότερα, όπως και στο παρελθόν, η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών θεώρησε το νομοθέτημα αντίθετο προς το συμφέρον της εθνικής εκπαίδευσης. Ακολουθώντας η Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων ισχυρίστηκε ότι επρόκειτο για μορφωτική οπισθοδρόμηση, ενώ και η Ομοσπονδία των Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης ισχυρίστηκε ότι η φοίτηση στο Λύκειο (Γυμνάσιο Β' βαθμίδας τριετούς διάρκειας) δεν ανταποκρινόταν στις σύγχρονες πνευματικές απαιτήσεις, και πως ούτως ή άλλως η μικρή χρονική διάρκειά του δεν θα επέτρεπε καμία εξειδίκευση και συνεπώς θα κυριαρχούσε ένας ενιαίος τύπος Λυκείου (Ιακωβίδης, 1998:129; Χατζηστεφανίδης, 1990:302-304)²²⁴. Άλλωστε, συνολικά οι αντιδράσεις αυτές αποτέλεσαν ένα μέρος των ευρύτερων συντηρητικών αντιδράσεων που εκδηλώθηκαν το 1965, που μαζί με τις παρεμβάσεις των Ανακτόρων, οδήγησαν στην πτώση της κυβέρνησης της ΕΚ και τη μετέπειτα κρίση, που τελικά οδήγησε στη δικτατορία.

5.1.2 Η επιβολή της Ανώτερης Τεχνικής Εκπαίδευσης στη Δικτατορία: Αναπτυξιακή λογική με αυταρχισμό και ιδεολογία

Η αδυναμία των ελληνικών πολιτικών κομμάτων να δώσουν λύσεις και στα οξυμένα προβλήματα της ελληνικής κοινωνίας, αλλά και ευρύτερα να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα διακυβέρνησης της χώρας, οδήγησε στο πραξικόπημα των συνταγματαρχών στις 21 Απριλίου που κατέλυσε το δημοκρατικό πολίτευμα. Μια από τις πρώτες αυταρχικές παρεμβάσεις του στρατιωτικού καθεστώτος στον τομέα της εκπαίδευσης αφορούσε τη διακοπή της διδασκαλίας του μαθήματος «Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος» (Ιακωβίδης, 1998: 129). Με τον αν.129/1967 (ΦΕΚ Α'163) η εκπαίδευση ουσιαστικά επανήλθε σε εκείνη την πρότερη κατάσταση που επικρατούσε πριν το 1958. Ειδικότερα, ρυθμίσεις προέβλεπαν την κατάργηση των δύο κύκλων σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (άρθρο 2), της 9χρονης υποχρεωτικής φοίτησης και την επαναφορά της 6χρονης (άρθρο 3), ενώ η απλή καθαρεύουσα υιοθετήθηκε ως επίσημη γλώσσα του κράτους και επιβλήθηκε στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου (άρθρο 5). Η φοίτηση τέλος στις παιδαγωγικές ακαδημίες από τρία έτη, μειώθηκε στα δύο (άρθρο 13).

Η Ανώτερη Τεχνική Εκπαίδευση έμεινε στάσιμη για τρία περίπου χρόνια, διάστημα στο οποίο συνέχιζαν τη λειτουργία τους οι Σχολές Υπομηχανικών²²⁵. Η αλλαγή έγινε με το νδ. 652/1970 (ΦΕΚ Α'180)

²²⁴ Βλ. Δημαράς, Α.(1990), Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας). Τόμος Δεύτερος. Εκδόσεις Ερμής, Αθήνα, σελ.275-282, όπου περιλαμβάνονται τα σχετικά υπομνήματα και ανακοινώσεις. Ακόμη δε και η ελληνική Μαθηματική Εταιρία υποστήριζε ότι ο δεύτερος κύκλος σπουδών της δευτεροβάθμιας πρέπει να είναι ενιαίος υπό την προϋπόθεση να δημιουργηθεί και 4^ο έτος, μια προπαρασκευαστική τάξη για τις ανώτατες σχολές, στην οποία θα έπρεπε να φοιτήσουν υποχρεωτικά όσοι επιθυμούσαν σπουδές στα ανώτατα ιδρύματα.

²²⁵ Επισημαίνεται ότι με το άρθρο 3 του νδ.4564/1966(ΦΕΚ Α'212), οι Σχολές των Υπομηχανικών τελικά εντάχθηκαν στην Ανωτέρα Τεχνική Εκπαίδευση, τα δε πτυχία των Σχολών Υπομηχανικών του ΕΜΠ, που είχαν καταργηθεί με το νδ. 3422/1955 και των Σχολών της αριθμ. 61/1962 (ΦΕΚ Α' 95) «Περί ρυθμίσεως θεμάτων αφορώντων εις τους Υπομηχανικούς και Εργοδηγούς» πράξης του Υπουργικού Συμβουλίου, θεωρήθηκαν ως ισότιμα και ισοδύναμα προς τα πτυχία των Σχολών του άρθρου 1 του ΝΔ.3971/1959.

και τη δημιουργία των Κέντρων Ανωτέρας Τεχνικής Εκπαιδεύσεως. Τα KATE ιδρύθηκαν στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη, την Πάτρα, τη Λάρισα και το Ηράκλειο της Κρήτης και αντίθετα από τις μέχρι τότε Σχολές Υπομηχανικών περιελάμβαναν και άλλες σχολές εκτός αυτών των Μηχανικών, όπως η Σχολή Τεχνολόγων Τροφίμων, Παραϊατρικών Επαγγελμάτων, Στελεχών Επιχειρήσεων, Γεωπονίας και Γραφικών Τεχνών. Η διάρκεια σπουδών ήταν από ένα μέχρι τρία έτη και σκοπός της ίδρυσής τους ήταν «η εκπαίδευσις στελεχών ανωτέρου επιπέδου, ίνα συμβάλλωσιν εις την προαγωγήν της Εθνικής Οικονομίας» (άρθρο 2 του νδ. 652/1970). Η αναφορά αυτή καταδεικνύει ότι η αλλαγή που επιχειρήθηκε δεν εκδηλώθηκε βάσει ενός σχεδίου που συνέλαβαν οι εκπρόσωποι του στρατιωτικού καθεστώτος αλλά προϋπήρχε.

Αυτό προκύπτει από το σύνολο της μελέτης περιεχομένου αλλά και του πραγματολογικού υλικού της παρούσας έρευνας. Μεταξύ αυτών, άξια αναφοράς και παρουσίασης είναι η επιβεβαίωση που λάβαμε από τον κ. Σπυρίδωνα Αμούργη, που εκτός του θεσμικού του ρόλου ως Προέδρου της ΑΔΙΠ κατά το χρονικό διάστημα 2006-2011, για τον οποίο και επιλέχθηκε η συμμετοχή του στην παρούσα έρευνα, την περίοδο εκείνη είχε αναλάβει ένα μέρος της υλοποίησης του σχεδίου για τη νέα μορφή της Ανώτερης Τεχνικής εκπαίδευσης.

«Ήταν ένα πρόγραμμα που είχε μελετήσει αρχικά ο τότε Υφυπουργός Συντονισμού της ΕΚ, Ανδρέας Παπανδρέου, με σκοπό τη δημιουργία ιδρυμάτων που θα αναλάμβαναν τη συστηματική εκπαίδευση ανθρώπων που θα είχαν σχέση με την εφαρμογή όπως το «Μικρό Πολυτεχνείο», το οποίο «πάγωσε» και ανασύρθηκε κατά τη διάρκεια της δικτατορίας. Η Καλιφόρνια είχε αναπτύξει μια από τις πιο σύγχρονες τεχνολογίες. Σε έρευνα που πραγματοποιήσαν διαπίστωσαν ότι μόνο το 20% των ανθρώπων που ασχολούνται με την έρευνα και τη μελέτη της τεχνολογίας κατέχουν μεταπτυχιακό ή/και διδακτορικό τίτλο. Αυτοί δημιουργούν το θεωρητικό πλαίσιο αλλά τις εφευρέσεις τις κάνουν αυτοί που έχουν 4ετή φοίτηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση ή και σε ορισμένες περιπτώσεις άνθρωποι που έχουν αποφοιτήσει από κολέγια. Αυτή η διαβάθμιση δεν υπήρχε στην Ελλάδα».

(Συνέντευξη Σπυρίδωνα Αμούργη, 2011)

Η έκδοση του νδ. 652/1970 δε συνεπαγόταν και τη λειτουργία των KATE. Η υλοποίηση του νομοθετήματος απαιτούσε κονδύλια και τεχνογνωσία. Για το λόγο αυτό συνάφθηκε συμφωνία με τη Διεθνή Τράπεζα Ανασυγκρότησης και Ανάπτυξης, η κύρωση της οποίας έγινε με το νδ. 860/1971 (ΦΕΚ Α' 66). Η υστέρηση της ελληνικής κοινωνίας και πολιτείας, που επισημάναμε, στη διάρκεια της περιόδου 1959-1967 επιβεβαιώνεται χωρίς καμία αμφιβολία. Το ύψος του δανείου ανήλθε στο ποσό των 13.800.000 δολαρίων, για τα οποία ορίστηκε τμηματική αποπληρωμή με πρώτη δόση το 1976 και τελευταία το 1990 (άρθρο VIII, Πίνακας 1&2). Το επιτόκιο του δανείου ορίστηκε σε 7,25%. Το σημαντικότερο όμως μέρος των προβλέψεων της σύμβασης ήταν οι ιδιαίτερες συμφωνίες του άρθρου V, και ειδικότερα της παραγράφου 5.02(α), σύμφωνα με την οποία: «Ο Δανειζόμενος κατά την εκτέλεσιν του έργου θα χρησιμοποιή συμβούλους και άλλους εμπειρογνώμονας υπό ικανοποιητικούς διά τον Δανειζόμενον και την Τράπεζαν όρους και συμφωνίας και αποδεκτούς παρ' αφοτέρων, του τε Δανειζόμενου και της Τραπεζής, διά των κάτωθι σκοπών:(ι) προετοιμασίαν των

σχεδίων των φυσικών μέσων διὰ τα εν τω προγράμματι περιλαμβανόμενα εκπαιδευτικά ιδρύματα, (ii) επίβλεψης της εν τω Προγράμματι περιλαμβανομένης κατασκευής και (iii) παροχήν της κατά το Μέρος 2(β) του Προγράμματος απαιτούμενης τεχνικής βοήθειας», (β) «Ο Δανειζόμενος θα αποστείλῃ εἰς τὴν Τράπεζαν πρὸς ἔγκρισιν παρ' αὐτῆς εὐθύς ὡς ταῦτα ετοιμασθῶσι, τα εν τω Προγράμματι περιλαμβανόμενα σχέδια, προδιαγραφάς, ..., εν η λεπτομερεία η Τράπεζα εὐλόγως αἰτήσῃται».

Αναμφίβολα η πρόσδεση και η στήριξη του καθεστώτος στον «εξωτερικό» παράγοντα συνδέεται με λόγους που αφορούσαν την πολιτική νομιμοποίηση και βιωσιμότητά του. Αυτό ωστόσο δεν αναιρεί την ἔλλειψη των απαιτούμενων οικονομικών πόρων και την υστέρηση της χώρας σε τεχνογνωσία, στο προσωπικό που θα είχε την ευθύνη για τη διοίκηση των νέων ιδρυμάτων, αλλά και στην οργάνωση και λειτουργία τους με τα κατάλληλα προγράμματα σπουδών, όπως και συνολικά στην ικανότητα της κεντρικής διοίκησης να εκπονήσει και να εκτελέσει ένα τέτοιο σχέδιο. Αυτό επισήμανε ο κ. Σπυρίδωνας Αμούργης δίνοντας ιδιαίτερη ἔμφαση στην ανάγκη εφαρμογῆς ενός σχεδίου που θα ήταν δυνατόν να εφαρμοστεί χωρίς τις συνήθεις παλινδρομήσεις, αντίληψη που είχαν σε μεγάλο βαθμό οι επιτελείς του Υπουργείου Συντονισμού.

«Τα ιδρύματα αυτά χρηματοδοτήθηκαν από τη Διεθνή Τράπεζα. Όταν ρώτησα στο Υπουργείο Συντονισμού γιατί παίρνουμε δάνειο με 8% επιτόκιο, μου απάντησαν ότι σε διαφορετική περίπτωση το αποτέλεσμα δε θα είναι ικανοποιητικό. Με άλλα λόγια πήραμε μια συγκεκριμένη τεχνογνωσία. Η σύμβαση προέβλεπε ότι πρώτα θα γίνουν τα curricula. Και επειδή δεν έχετε εμπειρία, μπορείτε να ψάξετε σε όποια χώρα θέλετε και να φέρετε ειδικούς για να σας συμβουλευσουν. Έτσι η Ελλάδα επέλεξε από την Αμερική από περιοχές που είχαν αντίστοιχα προϊόντα, όπως στη γεωργία, και αντίστοιχα προβλήματα, όπως κλιματολογικά κ.ά. Στη συνέχεια αυτών οριστικοποιήθηκαν τα κπριακά προγράμματα, υπό την ευθύνη αρχπέκτονα της Unesco, με τον οποίο μου ζητήθηκε να συνεργαστώ. Ακολούθως στελεχώθηκαν τα ιδρύματα με Προέδρους και Προϊσταμένους που ταξίδεψαν στο εξωτερικό για τρεις μήνες προκειμένου να αποκτήσουν εμπειρία. Συνεπώς εν γνώσει των Διευθυντών των Υπουργείου Συντονισμού ήταν ότι, αν η Ελλάδα έπαιρνε δάνειο, η Διεθνής Τράπεζα θα έβαζε τόσο αυστηρούς όρους, ώστε θα ήταν αποδοτικό το έργο».

(Συνέντευξη Σπυρίδωνα Αμούργη, 2011)

Η αντίδραση αυτή τη φορά εκπορεύτηκε μέσα από την ίδια την κοινότητα της τεχνικής εκπαίδευσης και ειδικότερα τις Σχολές των Υπομηχανικών της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης και τους σπουδαστές τους, εξαιτίας και του προγραμματισμού που υπήρχε να ενταχθούν στα ΚΑΤΕ, εξέλιξη που θεωρούνταν ότι υποβάθμιζε το επίπεδό τους (Παπαθεοδοσίου, 2000β:29-30). Στο πλαίσιο αυτό και ως μια κίνηση εξευμενισμού των αντιδράσεων αλλά και διασφάλισης της μέχρι τότε λειτουργίας τους, οι Σχολές αυτές παρέμειναν για αρκετό διάστημα ανεξάρτητες ως Ανώτερες Σχολές Τεχνολόγων Μηχανικών Αθηνών και Θεσσαλονίκης. Ταυτόχρονα εκδόθηκαν κατά σειρά τα βδ.657/1970 (ΦΕΚ Α' 227), 699/1971(ΦΕΚ Α' 233) και 769/1972(ΦΕΚ Α' 223) βάσει των οποίων καθορίστηκαν αντίστοιχα οι όροι και οι προϋποθέσεις για

την άσκηση των επαγγελματικών δικαιωμάτων των Μηχανολόγων, Ηλεκτρολόγων και Πολιτικών Υπομηχανικών.

Ακολούθως και πριν την έναρξη λειτουργίας των ΚΑΤΕ, το ακαδημαϊκό έτος 1973-74 εκδόθηκαν κατά την ίδια χρονική στιγμή τα προεδρικά διατάγματα 331/1973 (ΦΕΚ Α'257), 332/1973 (ΦΕΚ Α'257), 333/1973 (ΦΕΚ Α'257), 334/1973 (ΦΕΚ Α'257), 335/1973 (ΦΕΚ Α'257), 336/1973 (ΦΕΚ Α'257), 337/1973 (ΦΕΚ Α'257), με τα οποία καθορίστηκαν τα επαγγελματικά δικαιώματα για όλους τους πτυχιούχους των Τμημάτων ΚΑΤΕ σε κάθε κλάδο. Αν και στην περίπτωση των τεχνικών ειδικοτήτων, Μηχανολόγων, Ηλεκτρολόγων, Δομικών Έργων, Έργων Υποδομής και Τοπογράφων, οι ρυθμίσεις ήταν σαφώς πιο περιοριστικές από αυτές που είχαν υιοθετηθεί για τους αντίστοιχους πτυχιούχους των Σχολών Υπομηχανικών, η έκδοση των επαγγελματικών δικαιωμάτων συνολικά στην Τεχνική Εκπαίδευση, σε τέτοια έκταση και σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, έστω και σε εμβρυακή μορφή και με υποστηρικτικό ρόλο έναντι των πτυχιούχων των Πανεπιστημίων και των Πολυτεχνείων, όπως και η ίδρυση των ΚΑΤΕ, αναδεικνύει την ικανότητα του καθεστώτος, λόγω της κατάλυσης της δημοκρατίας και των θεσμών, να επιβάλλει τη θέλησή του και για το λόγο αυτό, να ελέγχει κατ' αποκλειστικό τρόπο τη διαμόρφωση της νομοθετικής ατζέντας και να λαμβάνει τις αποφάσεις²²⁶.

Για το στρατιωτικό καθεστώς η ανάπτυξη της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης προσέλαβε έντονα και αντιφατικά χαρακτηριστικά και κατέληξε τελικά να αποκτήσει αυτοαναιρούμενο χαρακτήρα. Ενώ δηλαδή από τη μια πλευρά αναγνώριζε τη συμβολή που μπορούσε να έχει στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας, την οποία, σημειωτέον, αγωνιζόταν να εξασφαλίσει ώστε να αποτελέσει το προκάλυμμα της υστέρησης των πολιτικών δικαιωμάτων και του περιορισμού των ελευθεριών που είχε επιβάλει, για να είναι δυνατή η επιβίωσή του, από την άλλη θεωρούσε την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση όχι απλά υποδεέστερη, αλλά έναν εκπαιδευτικό χώρο μόνο για πολίτες που είχαν χαμηλό πνευματικό επίπεδο και δυνατότητες. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξε ο Χριστομάνος (1981) από τη μελέτη της εισήγησης του Συμβούλου Αθανασίου Παπακωνσταντίνου για τη διάθρωση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, που υποβλήθηκε στην Επιτροπή Παιδείας²²⁷, η οποία συγκροτήθηκε τον Ιούνιο του 1971,

²²⁶ Ο Τσεμπελής, Γ.(2008), Παίκτες αρνησικυρίας. Πως λειτουργούν οι πολιτικοί θεσμοί. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ. 128, υποστηρίζει ότι ανάμεσα στα δημοκρατικά και μη καθεστώτα δεν υφίσταται κατ' ανάγκη διαφοροποίηση όσον αφορά την αντιπροσώπευση και τον ακριβή αριθμό των παικτών αρνησικυρίας. Και αυτό γιατί η διαφάνεια στα δημοκρατικά καθεστώτα δε συνεπάγεται απαραίτητως πολλούς παίκτες αρνησικυρίας. Συνεπώς, ακόμη και στα δημοκρατικά καθεστώτα, όπως και στα απολυταρχικά, οι προτιμήσεις μπορούν να είναι αποτέλεσμα της βούλησης ενός και μόνο προσώπου ή ενός συμβιβασμού στον οποίο κατέληξε ένα ολιγομελές όργανο.

²²⁷ Η Επιτροπή αποτελούταν συνολικά από τρεις Υποεπιτροπές, την Ειδική Επιτροπή επί θεμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης, την Ειδική Επιτροπή επί θεμάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και την Ειδική Επιτροπή επί θεμάτων Γενικής Εκπαιδευσεως. Για τα πορίσματα της Ειδικής Επιτροπής επί θεμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης βλ. Παπαδάκης, Ν.(2004), Η παλίμψηστη εξουσία. Κράτος, Πανεπιστήμιο και Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα. Εκδόσεις Gunteberg, Αθήνα,σελ.355-364, όπως και Μπουζάκης, Σ.(2006α), Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005), όπ.π.,σελ.296-328, όπου περιλαμβάνεται ολόκληρο το πόρισμα για την Ανώτατη Εκπαίδευση.

δεδομένου ότι μέρος της Επιτροπής αποτελούσε και η Υποεπιτροπή για την Επαγγελματική Εκπαίδευση.

Ειδικότερα η εισήγηση εκδόθηκε το 1972 και για το λόγο αυτό θα έπρεπε να είναι προσαρμοσμένη στην ύπαρξη των ΚΑΤΕ και του μοντέλου που είχε επιλεγεί για την ανάπτυξή τους. Συνεπώς, οι θέσεις του εισηγητού αντανakλούσαν τις θέσεις και τις απόψεις που είχαν οι ιθύνοντες του καθεστώτος εκείνη την εποχή για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση. Όπως χαρακτηριστικά αναφερόταν, η άσκηση και η διαβάθμιση των επαγγελματιών γινόταν με βάση το βαθμό ευφυΐας που απαιτούνταν και συνεπώς υπήρχε διαχωρισμός ανάμεσα σε (α) Επιστημονικά (Ανωτέρα ευφυΐα), (β) Ημιεπιστημονικά (Μέση ανωτέρα ευφυΐα), (γ) Δεξιότητων (Μέση κατώτερα), (δ) Ημιδεξιότητων(Κατώτερα) και (ε) Άνευ δεξιότητων(Όριον καθυστερήσως και κάτω) (Χριστομάνος, 1981:38).

«Έτσι η δικαίωση της ΤΕΕ δεν γίνεται με βάση τον ρόλο που παίζει μέσα σε μια κοινωνία ως χώρος καλλιέργειας κλίσεων και τάσεων των πολιτών αλλά ως χώρος περίθαλψης για δεύτερης ποιότητας μυαλά. Αλλά μια τέτοια άποψη δεν έχανε μόνο την επαφή της με την επιστημονική αλήθεια, αλλά-πολύ περισσότερο-ήταν καταδικασμένο από την αρχή και το οποιοδήποτε σχολικό και κοινωνικό οικοδόμημα που θα επιχειρούσε να ανεγείρει. Συγκεκριμένα, η παραπάνω θεωρητική τοποθέτηση αποτελούσε ουσιαστικά περιορισμό του ρόλου των πτυχιούχων των ΚΑΤΕ στην επαγγελματική πραγματικότητα της χώρας, εφόσον λόγω του βαθμού ευφυΐας τους-κατά τον εισηγητή-θα έπρεπε να πάρουν ανάλογη-κατώτερη-θέση στην επαγγελματική ζωή και την υπαλληλική ιεραρχία σε σύγκριση με τους πτυχιούχους ΑΕΙ».

(Χριστομάνος, 1981:40)

5.1.3 Το ολιγοπώλιο των διαμορφωτών της Ανώτερης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην αρχή της Μεταπολίτευσης

Τα γεγονότα αρχικά στο χώρο του Πολυτεχνείου το 1973 και το πραξικόπημα στην Κύπρο το 1974 κατά του Κύπριου Προέδρου και Αρχιεπισκόπου Μακαρίου, που οδήγησε τελικά στην τουρκική εισβολή, προκάλεσαν τον κλυδωνισμό την κατάρρευση του στρατιωτικού καθεστώτος. Μια νέα εποχή ξεκινά για την ελληνική δημοκρατία την οποία σηματοδοτούν οι ευρείες θεσμικές αλλαγές με προεξέχουσα αυτήν του πολιτεύματος. Στο δημοψήφισμα που διενεργείται το Δεκέμβρη του 1974 η συντριπτική πλειοψηφία του ελληνικού λαού τάσσεται υπέρ της προεδρευόμενης κοινοβουλευτικής δημοκρατίας. Ο Κ. Καραμανλής θεωρείται το πλέον κατάλληλο πρόσωπο για τη στερέωση των πολιτικών θεσμών και την αποκατάσταση του κύρους της χώρας στο εξωτερικό και για το λόγο αυτό πετυχαίνει στις εκλογές της 17^{ης} Νοεμβρίου του 1974 ευρεία εκλογική νίκη. Ενισχυμένος από αυτή την εκλογική επιτυχία και την ευρεία κοινοβουλευτική πλειοψηφία, ο Καραμανλής πετυχαίνει την ψήφιση νέου Συντάγματος το 1975²²⁸.

²²⁸ Κατά τον Μανιτάκη, Α.(2009), Το Σύνταγμα 1975/1986/2001/2008 και Οργανικοί Νόμοι. Εκδόσεις, Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη σελ.42, είναι αναμφισβήτητο ότι το Σύνταγμα του 1975 παρά το αποτέλεσμα κάποιου πολιτικού συμβιβασμού, αποτελούσε κατά το μεγαλύτερο μέρος έκφραση του συσχετισμού των πολιτικών δυνάμεων και συνεπώς αποτύπωνε τις αντιλήψεις της κυρίαρχης τότε πολιτικής βούλησης.

Η κυβέρνηση της ΝΔ ανέλαβε βάσει του θεσμικού της ρόλου την πρωτοβουλία των κινήσεων και ξεκίνησε την προεργασία των νομοθετικών ρυθμίσεων. Για ακόμη μια φορά τα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρούνται εξόχως σοβαρά και με προσωπική παρέμβαση του Πρωθυπουργού (Χατζηστεφανίδης, 1990:305) γίνεται προσπάθεια να αποκτήσει η μεταρρύθμιση την ευρύτερη δυνατή συναίνεση. Για το λόγο αυτό συγκλήθηκαν συσκέψεις στο Υπουργείο Παιδείας υπό την προεδρία του Κ. Καραμανλή, στις οποίες παραβρέθηκαν και συμμετείχαν υπουργοί, βουλευτές, εκπαιδευτικοί και εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών, ακαδημαϊκοί και πρυτάνεις. Τα θέματα προς συζήτηση ήταν το γλωσσικό, η οργάνωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης, η επιμήκυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο σχολείο, η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση, η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και οι εισαγωγικές εξετάσεις στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Από τη μελέτη δε των πρακτικών προέκυπτε (Χοντολίδου, 1987:20) ότι τα σοβαρότερα προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπιστούν ήταν η αναχαίτιση του μεγάλου αριθμού μαθητών που παρουσιάζονται στις εξετάσεις για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και το γλωσσικό πρόβλημα.

Κατά την άποψή μας η επιχειρούμενη μεταρρύθμιση του 1976 περιελάμβανε ευρύτερους προβληματισμούς, που δεν αναδεικνύονταν από την ανάγκη περιορισμού των υποψηφίων για τα Πανεπιστήμια, καθόσον αυτή αποτελούσε μέρος τους. Αυτό καταδεικνύουν τα πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων από τις συζητήσεις που έγιναν με την κατάθεση του νομοσχεδίου για την Οργάνωση και Διοίκηση της Μέσης Ανωτέρας Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης²²⁹.

Ειδικότερα στην εισαγωγή του λόγου του τότε Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων Βασίλη Κοντογιαννόπουλου, προέκυπταν με σαφήνεια οι προθέσεις της κυβερνητικής παράταξης:

«Και τα δύο νομοθετήματα (και αυτό της Γενικής Εκπαίδευσης) είναι αλληλένδετα και εκφράζουν τη φιλοσοφία της Κυβερνήσεως στον τομέα της εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα αποτελούν επιβεβαίωση της διεθνώς αποδεκτής αρχής, που η Κυβέρνηση ασπάζεται και υλοποιεί, κατά την οποία η εκπαίδευση αποτελεί επένδυση παγίου κεφαλαίου μια και δημιουργεί το απαιτούμενο για την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της Χώρας ανθρώπινο δυναμικό....Οι στόχοι της οικονομικής αναπτύξεως που τέθηκαν από όλες τις Χώρες έκαναν αναγκαία τη μεταβολή του ρόλου της Παιδείας. Σε μια εποχή που η εφαρμογή των πορισμάτων της επιστήμης κυριαρχεί στην καθημερινή ζωή, η οικονομική ανάπτυξη επηρεάζεται σ' ένα μεγάλο βαθμό από την εξειδίκευση των εργαζομένων σ' όλα τα επίπεδα και σ' όλους τους τομείς της οικονομικής δραστηριότητας. Και ανήκει στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση κάτω από τις διάφορες μορφές της ο ρόλος να εξασφαλίσει σ' αυτούς που εντάσσονται στην ενεργό οικονομική ζωή, μιας κατάλληλης επαγγελματικής κατάρτισης, σύμφωνης με τις επαγγελματικές ανάγκες της στιγμής αλλά και ικανής να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της διαρκώς εξελισσόμενης τεχνολογίας και οικονομίας».

(Β. Κοντογιαννόπουλος, πρακτικά της Βουλής συνεδρίαση ΠΒ΄ 23 Φεβρ. 1977)

²²⁹ Βλ. Πρακτικά της Βουλής, συνεδρίαση ΠΒ΄ 23 Φεβρουαρίου 1977, όπως αυτά παρατίθενται στο Μπουζάκης, Σ. (2006β), Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια. Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση. Τόμος Β, 4^η έκδοση. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ. 378-379.

Ομοίως δε, όπως και στο πρόσφατο τότε παρελθόν, οι εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης επηρεάζονταν και συνδέονταν με την εξέλιξη της συμμετοχής της Χώρας στους ευρωπαϊκούς θεσμούς. Και συνεπώς «ιδιαίτερα η προοπτική της εντάξεως της Ελλάδας στην ΕΟΚ επιβάλλει να προικοδοτηθεί με το κατάλληλο σε ποιότητα και ποσότητα ανθρώπινο δυναμικό, που θα εξασφαλίσει την ισότιμη και επωφελή συμμετοχή στον ευρωπαϊκό χώρο»²³⁰. Άλλωστε η τάση για εξειδικευμένο προσωπικό με σκοπό την ενδυνάμωση της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας και συνακόλουθα η επαγγελματοποίηση της εκπαίδευσης ήταν ήδη μέρος των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και άλλων ευρωπαϊκών κρατών. Για παράδειγμα, στη Γαλλία θεσπίστηκαν το 1965 τα Πανεπιστημιακά Τεχνολογικά Ινστιτούτα (IUT) διετούς ή τριετούς φοίτησης, στην Αγγλία το 1970 τα Πολυτεχνικά Ιδρύματα (Polytechnics) και στη Γερμανία οι Επαγγελματικές Ανώτερες Σχολές (Fachhochschulen) (Κυπριανός, 2004:287).

Αυτή τη φορά η αναπτυξιακή προοπτική της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στηρίζεται και σε μελέτες για σοβαρές ελλείψεις σε μεσαία και κυρίως τεχνικά στελέχη στην ελληνική αγορά εργασίας, ενώ από την άλλη επισημαίνεται ο υπερπληθυσμός σε στελέχη διοικητικά, ακόμη και σε πτυχιούχους των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Κασσωτάκης, 1986:28). Ταυτόχρονα γίνεται προσπάθεια οι αλλαγές να συμπορευθούν με τη γενική εκπαίδευση, ειδικότερα την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας και την εισαγωγή τεχνολογικών μαθημάτων στον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αντίθετα όμως από την αποδοχή που είχε ο αναπτυξιακός ρόλος της εκπαίδευσης στο παρελθόν από όλες τις πολιτικές δυνάμεις της εποχής, την περίοδο της πρώιμης μεταπολίτευσης οι νέες πολιτικές δυνάμεις του ΠΑΣΟΚ και του ΚΚΕ αντιδρούν σθεναρά. Στη βάση της κριτικής τους εδραζόταν το επιχείρημα ότι η ανάπτυξη της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης δεν ήταν προς όφελος των Ελλήνων πολιτικών και σκοπό είχε να εξυπηρετήσει τα εγχώρια και ξένα συμφέροντα των μονοπωλίων μέσα από την ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού και την επέκταση της βιομηχανικής παραγωγής. Στο πλαίσιο αυτό η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση δε θα έπρεπε να υιοθετεί άκριτα μοντέλα άλλων ανεπτυγμένων κρατών, ούτε τις υποδείξεις διεθνών οργανισμών αλλά θα έπρεπε να σέβεται τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας, επιδιώκοντας ταυτόχρονα τη γενικότερη μόρφωση των μαθητών-σπουδαστών της (Προβατά, 2005: 200; Χοντολίδου, 1987:36-61)²³¹.

²³⁰ Όπ.π.,σελ. 381.

²³¹ Η Χοντολίδου, Ε.(1987), Η συζήτηση για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση(1976-1981). Κριτική και θέσεις των πολιτικών κομμάτων και των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Εκδόσεις, Κυριακή Θεσσαλονίκη, παρουσιάζει, εκτός του ΠΑΣΟΚ και του ΚΚΕ, τις θέσεις όλων των κομμάτων της εποχής, της ΕΔΑ, της Ένωσης Δημοκρατικού Κέντρου (ΕΔΗΚ), του ΚΚΕ εσωτερικού, του Κόμματος του Δημοκρατικού Σοσιαλισμού (ΚΟΔΗΣΟ) και της παράταξης του Κέντρου (ΠΑΡΚΕ). Βλ. επίσης Μπουζάκης, Σ.(2006β), Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, όπ.π.,σελ. 385-406, αποσπάσματα πρακτικών της Βουλής των Ελλήνων με τις ομιλίες των Παπανούτσου, Γόντικα και Αλευρά ως εκπροσώπων της ΕΔΗΚ, του ΚΚΕ και του ΠΑΣΟΚ αντίστοιχα.

Η δυνατότητα όμως που είχε το ΠΑΣΟΚ και το ΚΚΕ να επηρεάζουν την ατζέντα των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων ήταν μικρή. Έτσι, ως νεοπαγείς κομματικοί σχηματισμοί επεδίωξαν βασικά να παγιωθούν στο νέο κομματικό σύστημα. Ο αντιπολιτευτικός τους λόγος είχε στο επίκεντρο τα κατώτερα στρώματα της ελληνικής κοινωνίας και το περιεχόμενό του εξαντλούνταν στις κατηγορίες για εκπαίδευση φθηνού εργατικού δυναμικού στην υπηρεσία των εγχώριων και ξένων μονοπωλίων και για περιορισμούς στην πρόσβαση στα Πανεπιστήμια. Ως αποτέλεσμα οι θέσεις τους αδυνατούσαν να αναδείξουν τις αντιφάσεις των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων και στερούνταν εναλλακτικών προτάσεων (Μηλιός, 1977).

Ο Κ.Καραμανλής, όπως και στο παρελθόν, επεδίωξε να επιτύχει τη συναίνεση των υπόλοιπων πολιτικών κομμάτων, προκειμένου η επιχειρούμενη μεταρρύθμιση να περιβληθεί με τη μεγαλύτερη δυνατή νομιμοποίηση που θα εξασφάλιζε την επιτυχία της. Άλλωστε, όπως παρατηρεί ο Παπαδάκης (2004:377), ο Κ. Καραμανλής δεν ήταν πια ο Κ. Καραμανλής της ΕΡΕ. Η φιλελεύθερη ιδεολογία, ως η βάση πλέον της πολιτικής του υπόστασης, έθετε τη διαχωριστική γραμμή από το οδυνηρό, και για κάποιους, ένοχο παρελθόν. Ωστόσο η συντριπτική εκλογική νίκη και η ευρεία κοινοβουλευτική πλειοψηφία του κόμματος της ΝΔ στη Βουλή ²³² του έδινε τη δυνατότητα να προχωρήσει στην αλλαγή της υπάρχουσας νομοθεσίας και χωρίς τη συναίνεση των υπόλοιπων κομματικών και θεσμικών παικτών, αν και η αξιωματική αντιπολίτευση της ΕΔΗΚ την υποστήριξε.

Συνεπώς, η κυβέρνηση του Κ. Καραμανλή δε χρειαζόταν να υποβάλει τέτοιες προτάσεις που θα εξασφάλιζαν και τη συμφωνία των υπολοίπων μελών του κομματικού συστήματος. Όπως άλλωστε διαπιστώθηκε, οι διάφορες Επιτροπές Παιδείας που συγκροτούνταν ad hoc από το 1957 και μετά, από όλες τις κυβερνήσεις, είχαν μόνο γνωμοδοτική αρμοδιότητα, ενώ τα πορίσματά τους τις περισσότερες φορές αγνοήθηκαν. Συμπερασματικά, η κυβέρνηση του Κ. Καραμανλή είχε τη δυνατότητα να επιβάλει τις απόψεις της και να επιλέξει ποια από τα θέματα θα αποτελούσαν το αντικείμενο λήψης αποφάσεων. Ενώ η μόνη υπολογίσιμη εισροή στη συγκρότηση της ατζέντας των μεταρρυθμίσεων φαίνεται ότι ήταν τα αιτήματα των Ελλήνων πολιτών. Τα αιτήματα αυτά βέβαια δεν αφορούσαν ειδικά την ανάπτυξη του τομέα της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, αλλά γενικότερα περισσότερες ευκαιρίες μόρφωσης και εκπαίδευσης ώστε να βελτιώσουν την οικονομική και κοινωνική τους θέση. Ειδικά στο πρώτο διάστημα που ακολούθησε τις εκλογές του 1974, η ελληνική κοινωνία μπορούσε να εκφράζει τα αιτήματά της και να ευελπιστεί ότι αυτά θα γίνονταν αποδεκτά.

²³² Στις εκλογές της 17^{ης} Νοεμβρίου 1974, που διεξήχθησαν με το σύστημα της ενισχυμένης αναλογικής του νδ. 65/1974(ΦΕΚ Α' 263), το κόμμα της ΝΔ κατέλαβε 220 έδρες, η ΕΔΗΚ 60, το ΠΑΣΟΚ 12 και η Ενωμένη Αριστερά (ΕΔΑ, ΚΚΕ, ΚΚΕ.εσωτ.) 8 έδρες. Στην περίπτωση δε του 1974 και αντίθετα από τις προηγούμενες εκλογικές αναμετρήσεις, όπως για παράδειγμα το 1956, η διαφορά ψήφων μεταξύ του πρώτου και δεύτερου κόμματος ήταν δυσθεώρητη και αυτή τη φορά χωρίς κατηγορίες για βία και νοθεία, όπως στις εκλογές του 1961. Τα αποτελέσματα είναι διαθέσιμα στο [http://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Ekloges/Eklogika-apotelesmata-New/\(1-9-2013\)](http://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Ekloges/Eklogika-apotelesmata-New/(1-9-2013)).

Κατά τη μαρτυρία του Παπαθεοδοσίου (2000β:44-45), αυτό δεν κατέστη δυνατό την περίοδο της πρώιμης μεταπολίτευσης. Περαιτέρω, με την αποκατάσταση της δημοκρατίας, τα κόμματα της ΝΔ και της ΕΚ αναβίωσαν τις παλιές κομματικές τους δομές και τη λειτουργία του πελατειακού συστήματος, ώστε να μπορούν να ελέγχουν και να κατευθύνουν τα κοινωνικά αιτήματα. Ως αποτέλεσμα αυτής της κομματικής συμπεριφοράς λογίζεται η παρ.7 του άρθρου 16 του Συντάγματος, σύμφωνα με την οποία «Η επαγγελματική και κάθε άλλη ειδική εκπαίδευση παρέχεται από το Κράτος και με σχολές ανώτερης βαθμίδας για χρονικό διάστημα όχι μεγαλύτερο από τρία χρόνια, όπως προβλέπεται ειδικότερα από το νόμο, που ορίζει και τα επαγγελματικά δικαιώματα όσων αποφοιτούν από τις σχολές αυτές», που συμπεριλήφθηκε για να εξυπηρετήσει ισχυρές επαγγελματικές ομάδες και συγκεκριμένα τους διπλωματούχους μηχανικούς που είχαν άλλωστε αντιδράσει και στο παρελθόν στην αναβάθμιση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Η παραπάνω άποψη ελέγχεται για το γεγονός ότι στα κυριότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα της εποχής ο τεχνολογικός τομέας, παρά τις τάσεις συμπόρευσής του, παραμένει διαφοροποιημένος και υπολείπεται σε σχέση με τον πανεπιστημιακό²³³. Ωστόσο είναι ακριβές ότι η συνταγματική πρόβλεψη εξελίχθηκε σε μείζον πρόβλημα, αφού λειτούργησε ως «φραγμός» στην εξέλιξη της τεχνολογικής εκπαίδευσης μέσα από τη δημιουργία δύο διακριτών βαθμίδων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, της ανώτερης και της ανώτατης. Αντίθετα, απόλυτα ασφαλές είναι το συμπέρασμα ότι ο νέος νόμος προσπαθούσε να συμβιβάσει την ανάγκη εξέλιξης της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, να διασφαλίσει το status των Πολυτεχνικών Τμημάτων αλλά και να εξυπηρετήσει συμφέροντα²³⁴.

²³³ Βλ. Δενδρινού-Αντωνακάκη, Ν.(1971), Οργάνωσις και Διοικήσις της Εκπαιδεύσεως και ιδία της Επαγγελματικής. Σημειώσεις επί των παραδόσεων. Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαιδεύσεως, Αθήνα, σελ.56-69, όπου παρουσιάζεται η διάρθρωση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στο εξωτερικό και η σύγκρισή της με την ελληνική όπως και οι συστάσεις της UNESCO για την ενδεικνυόμενη οργάνωση και τις βαθμίδες της. Κρίσιμη είναι δε η παρατήρηση που κάνει η Δενδρινού-Αντωνακάκη για το γεγονός ότι την περίοδο εκείνη ξεκινούν να γίνονται δυσδιάκριτα τα όρια μεταξύ της τεχνικής πανεπιστημιακής και τεχνικής μη πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

²³⁴ Κατά την άποψη του Παπαθεοδοσίου, Θ.(2000β), ό.π., σελ.45,52 η επέκταση των ΚΑΤΕΕ έγινε εξαιτίας των εκλογικών αναγκών και χρησίμευσε για την ενίσχυση των διάφορων επαρχιακών πόλεων. Το βέβαιο είναι ότι μεταξύ των συμφερόντων που επιχειρήθηκαν να προασπιστούν ήταν αυτά των αποφοίτων των σχολών εργοδηγών. Η διάταξη του άρθρου 76 μάλιστα τους έδινε τη δυνατότητα με τη φοίτηση για ένα έτος σε ειδικά Τμήματα των ΚΑΤΕΕ να αποκτούν τα επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων των Ανωτέρων Σχολών Τεχνολόγων Μηχανικών. Το ενδιαφέρον είναι ότι οι απαιτήσεις των πτυχιούχων των Σχολών Εργοδηγών που διέθεταν απολυτήριο εξαταξίου Γυμνασίου και ήταν διορισμένοι σε θέσεις του δημόσιου τομέα, συνεχίστηκαν για σειρά δεκαετιών. Βλ. την παρ.8 άρθρ.16 του ν.3345/2005 (ΦΕΚ Α' 138), με την οποία ορίζεται ότι: Οι μόνιμοι υπάλληλοι του Δημοσίου, των Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου (ΝΠΔΔ) και των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ), που υπηρετούν σε τεχνικούς κλάδους της κατηγορίας ΔΕ Τεχνικών/Εργοδηγών, εντάσσονται βαθμολογικά σε προσωρινό κλάδο κατηγορίας ΤΕ Εργοδηγών χωρίς πτυχίο ή δίπλωμα ΤΕΙ και εξομοιώνονται με τους υπαλλήλους της κατηγορίας αυτής. Καθώς φαίνεται όμως αυτό δεν ήταν αρκετό και με νέα αιτήματά τους, αυτή τη φορά προς το Υπουργείο Παιδείας, επεδίωξαν την ένταξη του κλάδου πτυχιούχων Εργοδηγών ΤΕ(χωρίς πτυχίο) στην κατηγορία ΤΕ Τεχνολόγων Μηχανικών, δηλαδή κατηγορία στην οποία εντάσσονται πλέον οι πτυχιούχοι των ΤΕΙ ως απόφοιτοι της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Με το ν.576/1977(ΦΕΚ Α'102) «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως» συγκροτήθηκε και διαρθρώθηκε κλιμακωτά η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση σε Μέση Εκπαίδευση, στην οποία περιλαμβάνονταν οι Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές, τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια και σε Ανώτερη Εκπαίδευση, η οποία θα παρεχόταν από τις Ανώτερες Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές, οι οποίες εντάσσονταν στην τρίτη βαθμίδα εκπαίδευσης. Στην παρ.8 του άρθρου 1 του νόμου προβλεπόταν συνολικά ότι: «Η ανάπτυξης της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως γίνεται βάση Πενταετούς Προγράμματος, εκπονουμένου υπό του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και εντασσόμενου εις το εν γένει πρόγραμμα αναπτύξεως της χώρας».

5.2 Η «αλλαγή» στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ)

5.2.1 Το αίτημα του δημοκρατικού εκσυγχρονισμού

Η διακυβέρνηση της χώρας από το κόμμα της ΝΔ πέτυχε τη δημιουργία ενός ηπιότερου πολιτικού κλίματος σε σχέση με την παραγμένη μετεμφυλιακή περίοδο, τη σύνδεση της χώρας με τους σημαντικότερους διεθνείς και ευρωπαϊκούς θεσμούς και, εξ αυτού του λόγου, την αποκατάσταση του κύρους και της διαπραγματευτικής θέσης της στο εξωτερικό. Αντίθετα και παρά τους υψηλούς ρυθμούς της οικονομικής ανάπτυξης, απέτυχε να ικανοποιήσει τα κοινωνικά και δημοκρατικά αιτήματα των μη προνομιούχων Ελλήνων—αγροτών, χαμηλοσυνταξιούχων και χαμηλόμισθων—για λαϊκή συμμετοχή στην κοινωνικο-πολιτική ζωή του τόπου, ασφάλεια έναντι ενός αυταρχικού κράτους και ευρεία πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά και υπηρεσίες κατάλληλου επιπέδου, όπως στην υγεία και την εκπαίδευση, γεγονός που εμφανώς τεκμηριώνει την άποψή μας ότι η διασφάλιση της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής έχουν ως προαπαιτούμενα την εγγύηση και την εμβάθυνση του δημοκρατικού πολιτεύματος.

Ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης, οι απαιτήσεις για τον εκσυγχρονισμό και εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος στις αρχές της δεκαετίας του 1980 ήταν πιο έντονες από αυτές που προέρχονταν από κάθε άλλο κοινωνικό υποσύστημα, δεδομένου ότι η ελληνική κοινωνία θεωρούσε, ακόμη σε ένα βαθμό μέχρι και σήμερα, την εκπαίδευση ικανή και αναγκαία συνθήκη για να αντιμετωπίσει και να εκπληρώσει κάθε λογής κρίση και επιθυμία(Μπουζάκης, 1992:255).

Κατά τον Easton (1979:38), τα αιτήματα (demands) μπορούν να οριστούν «ως μια έκφραση γνώμης ότι μια έγκυρη λύση σε σχέση με ένα συγκεκριμένο θέμα θα πρέπει ή δε θα πρέπει να δοθεί από αυτούς που είναι υπεύθυνοι για το σκοπό αυτό». Για τον Easton, τα αιτήματα μπορούν να νοηθούν ως μια κεντρική μεταβλητή για το απλό γεγονός ότι χωρίς αυτά δε θα υπήρχε καμία ευκαιρία για τη

λήψη μιας δεσμευτικής απόφασης για μια κοινωνία²³⁵ και συνεπώς η έννοια του αιτήματος έχει κεντρική θέση στη μελέτη της πολιτικής επιστήμης και του πολιτικού συστήματος και της παραγωγής των δημοσίων πολιτικών(όπ.π., σελ.48).

Κατά τη γνωστή διάκριση των Cobb & Elder (1976), υπάρχουν δύο είδη ατζέντας, η συστημική (systemic) και η θεσμική (institutional). Στη συστημική περιλαμβάνονται όλα εκείνα τα θέματα για τα οποία διατυπώνονται αιτήματα και συνεπώς υπάρχει η νομιμοποίηση για την ανάληψη δημόσιας δράσης, ενώ η θεσμική περιλαμβάνει εκείνα για τα οποία τελικά θα ληφθούν αποφάσεις²³⁶. Η συστημική ατζέντα είναι συνεπώς πάντα πιο γενική και ευρύτερη της θεσμικής. Περαιτέρω, οι προτεραιότητες στη συστημική ατζέντα δεν ανταποκρίνονται κατ' ανάγκη στις προτεραιότητες της θεσμικής ατζέντας. Στην πράξη μπορεί να υπάρχει μεγάλη ασυμφωνία μεταξύ τους. Συνεπώς ως βάσιμη υπόθεση μπορεί να αξιολογηθεί η πρόταση ότι όσο μεγαλύτερη είναι η διαφοροποίηση μεταξύ των δύο τύπων ατζέντας τόσο μεγαλύτερη είναι η ένταση και η συχνότητα των συγκρούσεων μέσα στο πολιτικό σύστημα (Cobb & Elder, 1976:14).

²³⁵ Ο Παπαδούλης, Κ.(2008), Δημόσια Πολιτική. Επιστήμη και Ανάλυση. Η θεωρία και ο εμπειρισμός του συμφεροντολογισμού και της ιδιοτέλειας. Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή,σελ. 305, υποστηρίζει ότι το σημείο αυτό αποτελεί παράδειγμα για την κυριότερη κριτική που ασκήθηκε στην εξήγηση που έδωσε ο Easton για τη διαμόρφωση και λήψη αποφάσεων εντός και εκτός του πολιτικού συστήματος. Ειδικότερα, «οι διαμορφωτές της δημόσιας πολιτικής μπορεί να αποτελούν την πηγή των απαιτήσεων και μολονότι ο Easton αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα αυτού που ονομάζει εσω-εισροές, θα πρέπει να δοθεί μεγάλη προσοχή στον τρόπο, την αιτία και τα όργανα με τα οποία η ατομική και ομαδική συμπεριφορά μπορεί να διαμορφωθεί από τους πολιτικούς ηγέτες». Ο Παπαδούλης και σε άλλο σημείο του έργου του, σελ. 271, μεταφέρει την άποψη ότι «μεγάλη μερίδα ακαδημαϊκών ισχυρίζεται ότι, πέρα από την αυτόνομη γένεση των απαιτήσεων, των συμφερόντων και των υποστηρίξεων στην κοινωνία, όλα μπορούν να κατασκευαστούν από τους πολιτικούς, που ως εκ τούτου δημιουργηθούν συνθήκες για τη δική τους δράση ή/και αδράνεια. Αυτό σημαίνει ότι τις περισσότερες φορές οι δημόσιες πολιτικές, μέσω της ρητορικής ή/και της επιδεξιότητας της πειθούς των κυβερνήσεων και των πολιτικών και δημόσιο-πολιτικών πρωταγωνιστών, εξυπηρετούν συμβολικούς σκοπούς, που μετατρέπονται σε συμβολικές δημόσιες πολιτικές μέσω συμβολικών πολιτικών δυνάμεων για να ικανοποιήσουν δήθεν τα λαϊκά αιτήματα ή/και συμφέροντα». Κατόπιν των ανωτέρω, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι προφανώς ο Easton έγραψε το πόνημά του βασιζόμενος στο πολιτικό σύστημα των ΗΠΑ και στα χαρακτηριστικά του. Συνεπώς και οι αναγωγές στο ευρωπαϊκό επίπεδο πρέπει να γίνονται με προσοχή και ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε πολιτικής και κοινωνικής οργάνωσης. Υπό την έννοια αυτή η συνεισφορά του ως θετική μόνο μπορεί να λογίζεται, καθόσον το έργο του αποτελεί μέρος της αμερικανικής συνεισφοράς στη συστηματοποίηση και κανονικοποίηση της πολιτικής επιστήμης. Άλλωστε, όπως και ο Παπαδούλης δέχεται, το συστημικό πρότυπο που εισήγαγε ο Easton σκοπό είχε να περιγράψει τη σχεδίαση της πιο άριστης ή/και ιδανικής επιλογής της δημόσιας πολιτικής, γεγονός που το διακρίνει από άλλα σταδιακά πρότυπα μικτού χαρακτήρα(περιγραφικά και κανονιστικά), όπως το ορθολογικό πρότυπο του Simon και το προσαυξητικό του Lindblom.

²³⁶ Βλ. επίσης την παρατήρηση των Λαδής, Σ.- Νταλάκου, Β.(2010), όπ.π. σελ. 83 και Πασσάς, Α.(2012), όπ.π., σελ. 49 και την εκεί υποσημείωση 2, όπου επισημαίνεται ότι η συστημική ατζέντα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια ατζέντα για συζήτηση, ενώ η θεσμική ως η ατζέντα για τα θέματα που το πολιτικό σύστημα θεωρεί αναγκαία την ανάληψη δημόσιας δράσης. Οι Πασσάς και Τσέκος(1999), Διαμόρφωση και άσκηση κρατικής πολιτικής. Σημειώσεις μαθήματος επιλογής. Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, κάνουν διάκριση ανάμεσα στις νέες εγγραφές και στις συνεχιζόμενες εγγραφές της κυβερνητικής ατζέντας. Οι πρώτες αφορούν σε νέα θέματα, που ολοκλήρωσαν τη φάση ανάδυσης και ανάγονται για πρώτη φορά σε καθεστώς ημερήσιας διάταξης, και οι δεύτερες που είναι ήδη εγγεγραμμένες αλλά οι υποκινούντες καταφέρνουν να πείθουν τους διαμορφωτές ότι το θέμα εξακολουθεί να παραμένει σημαντικό και για το λόγο αυτό χρειάζεται περαιτέρω δημόσια δράση.

Στις περιπτώσεις που τα αιτήματα δεν ικανοποιούνται, δύο είναι τα κύρια μέσα έκφρασης και αντίδρασης. Οι θεσμοθετημένες μορφές, όπως οι εκλογές και τα μη θεσμοθετημένα μέσα, όπως η βία. Τέτοιες πρακτικές δεν είναι άγνωστες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ειδικά στις περιπτώσεις που οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι δεν μπορούν με άλλο τρόπο να εξασφαλίσουν πρόσβαση των απαιτήσεών τους στα θέματα λήψης αποφάσεων. Συχνά δε η απειλή της χρήσης βίας είναι επιτυχέστερη στην εξασφάλιση της προσοχής αυτών που λαμβάνουν τις αποφάσεις. Είναι σύνηθες, ωστόσο, οι θεσμικές μορφές να χρησιμοποιούνται περισσότερο για να περνούν οι απαιτήσεις στην κυβερνητική ατζέντα, καθόσον η συχνή χρήση βίας θα δημιουργούσε κατ'επανάληψη συστημικά προβλήματα. Άλλωστε οι πολίτες μέσα από τη διαδικασία εκμάθησης των κοινωνικών κανόνων και του ελέγχου αποδέχονται περιορισμούς και για αυτό το λόγο τελικά μετριάζουν τα αιτήματά τους (ό.π.π.:21-22). Στις περιπτώσεις αυτές κρίσιμο ρόλο διαδραματίζουν χαρακτηριστικά όπως οι σταθεροί πολιτικοί θεσμοί, ο μακροχρόνιος ομαλός πολιτικός βίος, και η δυνατότητα έκφρασης των κοινωνικών αιτημάτων σε μια δεδομένη χρονική στιγμή μέσα από μια πολιτική πρόταση εξουσίας με σαφές και ξεκάθαρο μήνυμα, που λειτουργεί ως αποσυμπιεστής των εντάσεων που οδηγούν σε συγκρούσεις.

Αυτό συνέβη με το ΠΑΣΟΚ και τον ιδρυτή του Ανδρέα Παπανδρέου. Σε μια κοινωνία στερημένη, με φραγμούς, στεγανά και νωπές τις μνήμες του διχασμού, ο Ανδρέας Παπανδρέου μέσω του ρητορικού του λόγου εξέφρασε τα παγιωμένα αιτήματα των πολιτών για κοινωνική δικαιοσύνη, πρόοδο και εθνική ανεξαρτησία, που συμπυκνώθηκαν συνολικά και ξεκάθαρα μέσα από το μήνυμα της «αλλαγής»²³⁷. Στην περίοδο δε της πρώτης διακυβέρνησης μεταξύ 1981-1985 μεγάλο μέρος των αιτημάτων της ελληνικής κοινωνίας για την παιδεία, την υγεία, αποτέλεσαν αντικείμενο νομοθετικής δράσης, δηλαδή μέρος της θεσμικής ατζέντας.

²³⁷ Η περίπτωση του Ανδρέα Παπανδρέου αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα χαρισματικής ηγεσίας όχι υπό την έννοια του λαοφιλή, δημοφιλή ή λαοπρόβλητου ηγέτη αλλά της βεμπεριανής θεωρίας, στο πλαίσιο της οποίας η προσοχή εστιάζεται στην κοινωνικοψυχολογική αλληλεπίδραση μεταξύ του επίδοξου ηγέτη και της κοινωνίας, η οποία τον αναζητά σε περιόδους έντονης κρίσης. Οι προσωπικές ιδιότητες και ιδιαιτερότητες είναι οι ανεξάρτητες μεταβλητές ενώ το σύστημα αξιών και γενικότερα η κοινωνία σε κρίση είναι η εξαρτημένη μεταβλητή. Για την ύπαρξη της χαρισματικής ηγεσίας απαραίτητη είναι η σύζευξη μιας σειράς παραγόντων για τον εντοπισμό ή διαφορετικά για την πραγμάτωσή της: (α) Μια κοινωνία σε οξεία κρίση με μεγάλη ψυχολογική ανασφάλεια, που δημιουργεί αγωνία στα μέλη της για κάτι απρόβλεπτο που επίκειται να συμβεί, χωρίς αυτό να είναι δυνατόν να προσδιοριστεί με ακρίβεια, (β) η ύπαρξη μιας υποδειγματικής προσωπικότητας, (γ) η αποτελεσματική σύζευξη των τριών στοιχείων λειτουργίας του ηγέτη, δηλαδή το μήνυμα προς την κοινωνία («αλλαγή» για τον Α. Παπανδρέου, «ένωση» για τον Αρχιεπίσκοπο Μακάριο), οι προσωπικές ικανότητες του ηγέτη και η ευκαιρία να λειτουργήσει και να προπαγανδίσει το μήνυμά του, (δ) η ρουτινοποίηση της ηγεσίας, φάση κατά την οποία ο ηγέτης αποδεσμεύεται από τα μεγαλεπήβολα σχέδια του παρελθόντος και το κέντρο βάρους του μετατοπίζεται στη λειτουργία των θεσμών, διαδικασιών και οργανωτικών σχημάτων, στα οποία αναθέτει τη συνέχιση της αποστολής του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα χαρισματικής ηγεσίας εκτός του Α. Παπανδρέου ήταν κατά τη γνώμη μας ο Αρχιεπίσκοπος Μακάριος, ακολούθως ο Ε. Βενιζέλος, ο Κ. Ατατούρκ βλ. Κουτσούκης, Κ.(1990), Η Πολιτική Ηγεσία. Θεωρία, συγκριτική έρευνα του πολιτικού προσωπικού και ανάλυση πολιτικών ηγετών. Εκδόσεις Αναστασίου, Αθήνα, σελ. 187-208.

5.2.2 Οι εσωτερικές πιέσεις για αναβάθμιση

Μεταξύ των πρώτων νομοθετικών παρεμβάσεων της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ ήταν και στα θέματα της εκπαίδευσης. Η απαρχή γίνεται με το ν.1268/1982(ΦΕΚ Α'87) «Για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων». Το νέο θεσμικό πλαίσιο για την Ανώτατη Παιδεία θα έπρεπε να είναι ανοιχτό στις εξελίξεις στην προοπτική του εκδημοκρατισμού. Για το λόγο αυτό, σκοποί του Νόμου-Πλαισίου ήταν:(α) η κατοχύρωση του αυτοδιοίκητου των Ιδρυμάτων, (β) η συγκρότηση του Εθνικού Συμβουλίου Ανώτατης Εκπαίδευσης με τη συμμετοχή όλων των φορέων, (γ) η προάσπιση των ακαδημαϊκών ελευθεριών, (δ) η παροχή ίσων ευκαιριών για εκπαίδευση για όλο το λαό, (ε) η κατάργηση του αναχρονιστικού θεσμού της Έδρας και η οργάνωση των ΑΕΙ σε τομείς, (στ) η δημιουργία ενιαίου φορέα όλων των διδασκόντων για την εξάλειψη της παραδοσιακής ιεραρχίας, (ζ) η ισότιμη συμμετοχή στη ζωή και λειτουργία των ΑΕΙ, (η) η κατάργηση του μονολόγου και η υπεύθυνη συμμετοχή όλων των διδασκόντων στο διδακτικό και ερευνητικό έργο, (θ) η κατοχύρωση της ελεύθερης διδασκαλίας και έρευνας για όλα τα μέλη των ΑΕΙ, (η) η επιστημονική συμμετοχή στο έργο των ΑΕΙ όλων όσων ανήκουν στον ενιαίο φορέα πανεπιστημιακών δασκάλων και (ι) η κατοχύρωση της συμμετοχής όλων των φορέων εργαζομένων στα ΑΕΙ στα θέματα που τους αφορούν²³⁸.

Σύμφωνα με τη μελέτη του Παπαδάκη (2004), η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ ανέθεσε την εκπόνηση του Καταστατικού Χάρτη για τα ΑΕΙ σε μια τετραμελή ομάδα. Στην ομάδα αυτή συμμετείχαν ο Καθηγητής Γεώργιος Λιάνης ως Υφυπουργός Παιδείας, ο Δημήτριος Ρόκος, Γενικός Γραμματέας του ίδιου Υπουργείου, ο Διονύσης Κλάδης, Επιμελητής της Φυσικομαθηματικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και ο Ιωάννης Πανούσης, Επιμελητής της Νομικής. Ανεξάρτητα τελικά από το μέγεθος της συνεισφοράς του καθενός, κοινή συνισταμένη και για τους τέσσερις ήταν η ιδεολογική και πολιτική ομοιογένειά τους. Ειδικότερα, όπως αναφέρεται, και οι τέσσερις ήταν οργανικά ενταγμένοι στο Κίνημα (Παπαδάκη, 2004:414-418).

Το γεγονός αυτό δεν αποτελεί έκπληξη. Αντίθετα, αποτελούσε βασικό χαρακτηριστικό της περιόδου πριν από τις εκλογές του 1981 η προσπάθεια ανάπτυξης των κομματικών οργανώσεων του ΠΑΣΟΚ (Σπουρδαλάκης, 1998:50-51) σε όλο το φάσμα της οικονομικής και κοινωνικής ζωής του τόπου. Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας, κατέστη εφικτό να τροφοδοτούνται με πληροφόρηση τα ανώτατα κομματικά στελέχη, να δημιουργούνται κομματικά ερείσματα, ενώ ταυτόχρονα θα παραγόταν η «πρώτη ύλη» για τις μελλοντικές νομοθετικές πρωτοβουλίες. Η έρευνά μας αποδεικνύει ότι ακριβώς η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και στην περίπτωση των ΤΕΙ. Ειδικότερα κατά τον Κάρμα (2001:43), που έχει μελετήσει διεξοδικά τα θέματα της Τεχνικής και επαγγελματικής Εκπαίδευσης, τα ΚΑΤΕ επιχείρησαν

²³⁸ Βλ. την εισηγητική έκθεση για το σχέδιο νόμου για τη δομή και τη λειτουργία των ΑΕΙ στις 20 Μαΐου 1982 στο Μπουζάκης, Σ.(2006α), Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα, ό.π., σελ.481-488.

να αλλάξουν την φυσιογνωμία τους και να υπηρετήσουν διαφορετικούς σκοπούς από αυτούς για τους οποίους ιδρύθηκαν. Στην εξέλιξη αυτή σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν οι σπουδαστές των ΚΑΤΕ, που ήθελαν να καταστούν ισότιμοι των φοιτητών, αλλά και το κύριο διδακτικό προσωπικό τους που είχε σπουδές και προσόντα αντίστοιχα και των καθηγητών στα Πανεπιστήμια.

Αλλά και ο Παπαθεοδοσίου (2000β:56-76) στη μαρτυρία του για την εξέλιξη της Τεχνολογικής Εκπαίδευσης καταθέτει ότι μέρος των Καθηγητών του ΚΑΤΕΕ Αθήνας είχε δημιουργήσει ομάδα με την επωνυμία «Φώντα» ή «Ντόβα»²³⁹, που είχε σκοπό να δημιουργήσει προϋποθέσεις συμφωνίας των Καθηγητών σε συγκεκριμένο νέο θεσμικό πλαίσιο αλλά και να βρει τρόπους παρέμβασης προς την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Στην ομάδα συμμετείχαν οι Παναγιώτης Ντόβας, Βασίλειος Κωτσάκης, Θεοδόσης Παπαθεοδοσίου, Ματθαίος Μπαϊμπάς, Δημήτριος Πασταβούδης και Στέργιος Κλημόπουλος. Συνδεδεμένο μέλος με την ομάδα ήταν και ο Αθανάσιος Αθανασούλης, σπουδαστής των ΚΑΤΕΕ και μέλος της Κεντρικής Επιτροπής του ΠΑΣΟΚ. Η πρόθεσή τους βεβαίως, όπως υποστηριζόταν, δεν ήταν η δημιουργία πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, αλλά αντίστοιχων εκείνων των Fachhochschulen, που λειτουργούσαν στη Δυτική Γερμανία. Ορισμένα δε μέλη της ομάδας έγιναν αργότερα και μέλη του ΠΑΣΟΚ, ώστε σε μελλοντική άνοδό του στην εξουσία να επηρεάσουν τις εξελίξεις.

Πράγματι, ως αποτελέσματα αυτών των ενεργειών, κατέστη δυνατή η εισήγηση απόψεων που είχαν διαμορφωθεί στο πλαίσιο της ανωτέρω ομάδας για τη διαμόρφωση του πολιτικού προγράμματος του ΠΑΣΟΚ στα εκπαιδευτικά θέματα και ειδικότερα για την Τεχνολογική Εκπαίδευση (όπ.π., σελ. 81). Και αν για την παρέμβαση αυτή δεν μπορεί να αξιολογηθεί η σημασία και το εύρος της, η κατάληψη θέσεων από μέλη της ανωτέρω ομάδας στο μηχανισμό της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας ήταν μια αντικειμενική πραγματικότητα, που επιβεβαιώνει την ύπαρξή της. Άλλωστε, όπως είναι γνωστό, το ΠΑΣΟΚ είχε να αντιμετωπίσει στην περίοδο της πρώτης διακυβέρνησής του μια κατά βάση εχθρική δημόσια διοίκηση, που είχε συγκροτηθεί κυρίως την περίοδο της Μεταπολίτευσης με επιλογές του κυβερνώντος κόμματος της ΝΔ, και για το λόγο αυτό προχώρησε στην αναδιοργάνωσή της (Μακρυδημήτρης & Πασσάς, 1994) αλλά και σε αλλαγές προσώπων.

Η έρευνά μας ωστόσο επιβεβαιώνει και εξειδικεύει τα ανωτέρω. Σε ερώτησή μας στο Γεώργιο Βουλγαράκη, πρώην ειδικό σύμβουλο σε νομοπαρασκευαστικά θέματα των κατά σειρά Υπουργών Παιδείας Ελευθέριου Βερυβάκη, Απόστολου Κακλαμάνη, Αργύρη Φατούρου, Γιώργου Α. Παπανδρέου και Πέτρου Ευθυμίου, για την ευθύνη εκπόνησης του ν.1404/1983 (ΦΕΚ Α' 173) «Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», μας επισημάνθηκε ότι:

²³⁹ Το όνομα της ομάδας ως «Φώντα» υιοθετήθηκε από την ονομασία μαγαζιού στο κέντρο της Αθήνας, όπου γίνονταν οι συναντήσεις των Καθηγητών του ΚΑΤΕΕ Αθήνας, ειδικότερα, εκείνων που είχαν σπουδές στο εξωτερικό και ασπάζονταν τις ίδιες απόψεις και επεδίωκαν την αναβάθμιση της Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Το όνομα «Ντόβα» προφανώς από το επώνυμο του ανωτέρω μέλους της ομάδας αυτής.

«Ήταν αποτέλεσμα μιας προεργασίας η οποία είχε γίνει στο πλαίσιο των οργανώσεων του ΠΑΣΟΚ από πλευράς εκπαιδευτικών, με την πεποίθηση ότι η ιστορία των ΚΑΤΕΕ έπρεπε να τελειώσει, διότι αποτελούσε συνέχεια ενός δημιουργήματος της χούντας. Ήταν απλά μια διοικητική μηχανή η οποία έδινε εντολές και δεν είχε τη βασική υποδομή που χρειάζεται η εκπαίδευση. Το κείμενο του νόμου είναι δημιούργημά μου, ωστόσο η σύλληψη της ιδέας και η οργάνωσή του έγινε από το Β. Κωτσάκη Καθηγητή των ΚΑΤΕΕ, που ήταν και η «ψυχή» του όλου δημιουργήματος. Έτσι το 1982, όταν ήρθε ο Κακλαμάνης στο Υπουργείο Παιδείας, βρήκε ήδη μια ιδέα προχωρημένη. Του αναλύθηκε, την άλλαξε στο βαθμό που ήξερε και ο ίδιος τα πράγματα, την ενίσχυσε και την έκανε νόμο. Το σημαντικό είναι δε ότι στάθηκε δίπλα σε αυτό το δημιούργημα μέχρι και σήμερα».

(Συνέντευξη Γεώργιου Βουλγαράκη, 2011)

Την ανωτέρω απάντηση κάναμε γνωστή, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης που μας παραχώρησε, στον κ. Απόστολο Κακλαμάνη, ζητώντας από τον ίδιο να την επιβεβαιώσει ή να τη διαψεύσει. Στην απάντησή του ο πρώην Υπουργός Παιδείας ουσιαστικά επιβεβαίωσε τα ευρήματά μας, δηλώνοντας ότι η ίδρυση των ΤΕΙ ήταν ταυτόχρονα και ένα δημοκρατικό αίτημα της ελληνικής κοινωνίας. Για τις επιρροές του νέου θεσμού επιβεβαιώθηκαν οι ευρωπαϊκές επιδράσεις του.

«Πολλοί από τους ανθρώπους που είχαν αυτή την ιδέα ήταν εκπαιδευτικοί των ΚΑΤΕΕ, που ήξεραν συνεπώς τα προβλήματα και τις αδυναμίες αυτών των Ιδρυμάτων. Ήξεραν δηλαδή ότι αυτή είναι μία δαπάνη η οποία γίνεται χωρίς να επιστρέφει στο κράτος, ενώ ταυτόχρονα δε βοηθάει και τον κόσμο. Οι άνθρωποι αυτοί είχαν σπουδάσει στο εξωτερικό. Κυρίως στη Γερμανία και την Αγγλία. Γνώριζαν συνεπώς ότι η Τεχνολογική Εκπαίδευση στην Ελλάδα ήταν ένα μόρφωμα. Αντίθετα, στην Ευρώπη είχε ήδη κατασταλάξει, είχε ήδη βρει τον τρόπο έκφρασης και οργάνωσής της».

(Συνέντευξη Γεώργιου Βουλγαράκη, 2011)

Με βάση το σχεδιασμό για τα νέα ιδρύματα, προκύπτει ότι το ΠΑΣΟΚ είχε πειστεί για αυτή τη διττή ανεπάρκεια των ΚΑΤΕΕ. Δηλαδή από τη μια πλευρά οι παράμετροι που συνέθεταν το επίπεδο, την ποιότητα και το περιεχόμενο σπουδών (πρόγραμμα, εκπαιδευτικό προσωπικό, υλικοτεχνική υποδομή, οργάνωση των σπουδών κτλ.) υπήρξαν ελλειπείς ποσοτικά και ποιοτικά στο μεγαλύτερο μέρος τους, και από την άλλη η οργάνωση, η διοίκηση και η λειτουργία των ΚΑΤΕΕ ήταν ταυτόχρονα ακατάλληλες και αυταρχικές, συνυφασμένες και στενά συνδεδεμένες με το δικτακτορικό καθεστώς.

Τα νέα ιδρύματα όμως θα έπρεπε ως ιδρύματα εφαρμογής της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης να συνδεθούν και με την παραγωγική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό και κατά την προπαρασκευή του νόμου συγκροτήθηκε επιτροπή από ειδικούς επιστήμονες, από την έκθεση της οποίας προέκυψε η ανάγκη ίδρυσης νέων ιδρυμάτων, που θα αντικαθιστούσαν τα ΚΑΤΕΕ σύμφωνα με τις ανάγκες της ελληνικής οικονομίας και τα αιτήματα της ελληνικής κοινωνίας για σπουδές μεταλυκειακής εκπαίδευσης (Παπαθεοδοσίου, 1999:37-38). Η ίδρυση συνεπώς των ΤΕΙ συνδέθηκε με την προσπάθεια δημιουργίας μιας σύγχρονης, εθνικά αυτοδύναμης και ολοκληρωμένης περιφερειακής οικονομικής ανάπτυξης της χώρας (Νικολόπουλος, 2002:256). Αυτή

η αυτοδύναμη εθνική ανάπτυξη είχε ως βασική προϋπόθεση την ύπαρξη ικανών και καταρτισμένων στελεχών που θα πλαισίωναν την παραγωγή και τις υπηρεσίες²⁴⁰. Με άλλα λόγια, η δημιουργία των ΤΕΙ εντάσσονταν στο πλαίσιο ενός συνολικού σχεδιασμού, αφού κατέστη μέρος του πενταετούς προγράμματος οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης που εκπονήθηκε από το Υπουργείο Οικονομικών για την περίοδο 1983-1987²⁴¹. Αξιοσημείωτο είναι δε ότι η ανάπτυξη των ΤΕΙ ήταν στοχευόμενη σε επιλεγμένους κλάδους, ενώ κριτήρια για την επιλογή τους ήταν οι πρώτες ύλες, τα γεωγραφικά δεδομένα, το εργατικό δυναμικό, οι εθνικές ιδιομορφίες, αλλά και η σύνδεση με τις διαδικασίες της δημιουργίας επιστημονικής και τεχνολογικής έρευνας.

Φαίνεται δε ότι η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, διά της Διεύθυνσης Εφαρμογής Προγραμμάτων και Μελετών, είχε προχωρήσει και σε μια συστηματική συγκέντρωση στοιχείων όσον αφορά τη διαμορφωμένη κατάσταση στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης των κρατών-μελών της ΕΟΚ, όπως επίσης ότι έγινε και αξιολόγηση των σχετικών μελετών που είχε εκπονήσει και εκδώσει ο ΟΟΣΑ και ιδιαίτερα του μέρους εκείνων των μελετών που αφορούσαν τον ν. 576/1977 για τα ΚΑΤΕΕ (Παπαθεοδοσίου, ό.π.π.).

5.2.3 Τα όρια και οι περιορισμοί του νέου θεσμού

Τα ΤΕΙ εντάσσονταν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μαζί με τα Πανεπιστήμια, αλλά ήταν και αυτά πλέον ΝΠΔΔ, αυτοδιοικούμενα με ΕΠ που διακρινόταν στις βαθμίδες του Καθηγητή, του Επίκουρου Καθηγητή και του Καθηγητή Εφαρμογών. Ομοίως, όπως με τις ρυθμίσεις που αρχικά καθιέρωσε ο ν.1268/1982, κατοχυρώθηκε το άσυλο και οι ακαδημαϊκές ελευθερίες για την απρόσκοπτη διδασκαλία και την ελεύθερη διακίνηση ιδεών και δόθηκε η δυνατότητα συμμετοχής των σπουδαστών στην εκλογή και λειτουργία των συλλογικών οργάνων. Παράλληλα θεσμοθετήθηκαν τρία νέα συλλογικά γνωμοδοτικά όργανα, το ΙΤΕ, τα κατά τόπους (στην έδρα του κάθε ΤΕΙ) Περιφερειακά Συμβούλια Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΠΣΤΕ) και το Συμβούλιο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΣΤΕ).

Ειδικότερα το ΣΤΕ είχε αρμοδιότητα να υποβάλλει εισηγήσεις προς τον Υπουργό Παιδείας για θέματα που αφορούσαν: (α) ιδρύσεις, καταργήσεις, μετονομασίες, συγχωνεύσεις ΤΕΙ, Παραρτημάτων, Σχολών και Τμημάτων, (β) επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων καθώς και (γ) τα περιεχόμενα σπουδών των Τμημάτων. Κατά έναν τρόπο ο ρόλος των ΠΣΤΕ ήταν συμπληρωματικός του ΣΤΕ, καθώς αποτελούσαν το συνδετικό κρίκο, μέσα από τη μελέτη των αναγκών της περιφέρειας, για την αξιολόγηση της χωροταξικής και θεματικής

²⁴⁰ Βλ. την εισηγητική έκθεση του σχεδίου νόμου «Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», 16 Σεπτεμβρίου 1983.

²⁴¹ Βλ. Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας. Πενταετές Πρόγραμμα Οικονομικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης 1983-1987. Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα-Νοέμβρης 1984, σελ.75-79 και ειδικότερα τις αναφορές για ίδρυση, κατάργηση, συγχώνευση ή κατάτμηση ΤΕΙ, παραρτημάτων, σχολών ή Τμημάτων ΤΕΙ, με κριτήρια τις ανάγκες της οικονομίας, ώστε να αποτελέσουν μοχλό της περιφερειακής ανάπτυξης.

κατανομή των ΤΕΙ. Αντίθετα το ΙΤΕ είχε την αρμοδιότητα να αποφαινεται για επιστημονικά θέματα των ΤΕΙ, όπως επίσης και για την απονομή ισοτιμίας σε τίτλους σπουδών του εξωτερικού αντίστοιχους με τους τίτλους σπουδών των ΤΕΙ.

Τα ΤΕΙ διακρίθηκαν σαφώς ως προς το ρόλο, την κατεύθυνση των ιδίων και των αποφοίτων τους και ως προς το περιεχόμενο και τους τίτλους σπουδών των ΑΕΙ. Ειδικότερα αποστολή τους ήταν: (α) να παρέχουν θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση επαρκή για την εφαρμογή επιστημονικών, τεχνολογικών, καλλιτεχνικών ή άλλων γνώσεων και δεξιοτήτων στο επάγγελμα, (β) να συμβάλλουν στη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών, ικανών να συνεισφέρουν ως στελέχη εφαρμογής στα πλαίσια του δημοκρατικού προγραμματισμού, στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της χώρας και (γ) να υλοποιήσουν το δικαίωμα δωρεάν παιδείας κάθε Έλληνα πολίτη, ανάλογα με τις κλίσεις του και με όσα προβλέπουν οι σχετικοί νόμοι (άρθρο 1 παρ. 2 του ν.1404/1983).

Οι σπουδαστές των ΤΕΙ για τη λήψη του πτυχίου, εκτός της επιτυχούς παρακολούθησης ενός συνόλου υποχρεωτικών, κατ' επιλογήν υποχρεωτικών και τυχόν προαιρετικών μαθημάτων, υποχρεούνταν να συγγράψουν πτυχιακή εργασία και να πραγματοποιήσουν εξάμηνη πρακτική άσκηση στον ιδιωτικό ή δημόσιο τομέα, συναφή με το γνωστικό αντικείμενο των σπουδών τους²⁴². Στους πτυχιούχους των ΤΕΙ αναγνωρίζονταν επαγγελματικά δικαιώματα, που καθορίζονταν με προεδρικά διατάγματα, τα οποία εκδίδονταν με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του κατά περίπτωση αρμόδιου Υπουργού μετά από γνώμη του ΣΤΕ, το αργότερο έξι μήνες πριν την αποφοίτηση των πρώτων σπουδαστών ΤΕΙ για τις υπάρχουσες ειδικότητες και προκειμένου για νέες ειδικότητες ταυτόχρονα με τη δημιουργία τους ή με την ίδρυση των αντίστοιχων τμημάτων. Με τα ίδια προεδρικά διατάγματα καθορίζονταν οι προϋποθέσεις και κάθε άλλη λεπτομέρεια για τη χορήγηση άδειας άσκησης επαγγέλματος, όπου αυτή απαιτούνταν (άρθρο 25 παρ. 2 εδ. γ' του ν.1404/1983).

Οι Σχολές στα ΤΕΙ περιελάμβαναν τις Γραφικές Τέχνες και τα Καλλιτεχνικά, τη Διοίκηση και την Οικονομία, τα Επαγγέλματα Υγείας και Πρόνοιας, τις Τεχνολογικές Εφαρμογές, την Τεχνολογία Τροφίμων και την Τεχνολογία Γεωπονίας. Βάσει δε του άρθρου 35, τα νέα Τμήματα και κατευθύνσεις, καθώς και εκείνα που θα αντιστοιχούσαν στα ΚΑΤΕΕ, θα δημιουργούνταν έξι (6) μήνες μετά την ισχύ του νέου νόμου²⁴³. Το θέμα αυτό ήταν αντικείμενο ενός μέρους της κριτικής που ασκήθηκε από το ΚΚΕ. Ειδικότερα το ΚΚΕ υποστήριξε ότι, για να μπορούμε να μιλάμε για νέα εκπαιδευτικά ιδρύματα και κατάργηση του παλιού θεσμού, θα έπρεπε το νομοσχέδιο να εξασφαλίζει νέες

²⁴² Βλ. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ο θεσμός της πρακτικής άσκησης στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Ειδική Υπηρεσία ΤΕΙ. Τμήμα Προγραμμάτων και Μελετών. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 1988, όπου περιλαμβάνεται το θεσμικό πλαίσιο της πρακτικής άσκησης.

²⁴³ Βλ. την αριθμ.Ε5/652/9-2-1984(ΦΕΚ Β'99) Υπουργική Απόφαση ίδρυσης Τμημάτων και κατευθύνσεων στις αντίστοιχες σχολές και παρατήματα σε όλα τα ΤΕΙ.

κατευθύνσεις και νέα προγράμματα²⁴⁴. Ομοίως, αντιδράσεις προκάλεσαν τα θέματα του ΕΠ (μονίμων και εκτάκτων) και ειδικότερα αυτό της μονιμοποίησης του ήδη υπηρετούντος προσωπικού των ΚΑΤΕΕ (Νικολόπουλος, 2002:257-258) και των διαδικασιών που προβλέφθηκαν να ακολουθηθούν. Το ΚΚΕ πρότεινε να γίνει αξιολόγηση όλου του προσωπικού από τους σπουδαστές με βάση τη διδακτική απόδοσή τους. Κριτική επίσης ασκήθηκε για τις διατάξεις που αφορούσαν την απονομή επαγγελματικών δικαιωμάτων στους πτυχιούχους των ΤΕΙ, με κύριο επιχείρημα ότι δεν επιτυγχανόταν η επαγγελματική εξασφάλιση των αποφοίτων των ΤΕΙ, ενώ αντίστοιχες αμφιβολίες εκφράστηκαν και για το δικαίωμα της πρακτικής άσκησης. Αντίδραση τέλος υπήρξε για τη θεσμοθέτηση του ΙΤΕ, με το σκεπτικό ότι με τη λειτουργία του δινόταν η ευκαιρία παρέμβασης του Υπουργείου στη λειτουργία των ΤΕΙ και στη συνδικαλιστική δράση των σπουδαστών²⁴⁵.

Το ΚΚΕ τελικά δεν ψήφισε το νομοσχέδιο και στο τέλος των συνεδριάσεων της Βουλής κατέθεσε και σχετική δήλωση, στην οποία ανέφερε συνολικά και συνοπτικά τους λόγους καταψήφισής του. Ωστόσο το ΚΚΕ συμφωνούσε στην αντικατάσταση των ΚΑΤΕΕ, όπως επίσης και αναγνώριζε ότι με τον καινούριο νόμο γίνονταν θετικά βήματα προς την κατεύθυνση της δημοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας του νέου θεσμού. Για τις θέσεις αυτές μάλιστα ΚΚΕ και ΠΑΣΟΚ κατηγορήθηκαν από τη ΝΔ για συμπαιγνία²⁴⁶.

Η ΝΔ βρισκόταν σε σαφώς αμήχανη θέση. Αναμφίβολα, το νομοσχέδιο της Κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ ήταν δεκτικό σε αρκετά σημεία του σε σκληρή κριτική, η οποία ασκήθηκε και από την πλευρά της ΝΔ. Ειδικότερα οι Βουλευτές της ΝΔ προέβαλαν μετ' επιτάσεως το θέμα της νομικής υπόστασης των νέων ιδρυμάτων και της πραγματικής τους θέσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο, η αποτυχία του θεσμού των ΚΑΤΕΕ έφερνε σε δύσκολη θέση το κόμμα της αξιωματικής αντιπολίτευσης, που προσπαθούσε ταυτόχρονα να υπερασπιστεί το προηγούμενο νομοθετικό της έργο. Κύριο, συνεπώς, χαρακτηριστικό των τοποθετήσεων των Βουλευτών της ΝΔ ήταν μια ανέξοδη κριτική, οι μεταξύ τους αντιφάσεις και διαφοροποιήσεις.

²⁴⁴ Βλ. Βακαλιός, Θ.(1990), Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σπουδών. Πορίσματα έρευνας. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΙΤΕ). Σειρά: Μελέτες Έρευνες, Αθήνα, σελ. 24, όπου παρουσιάζονται τα πορίσματα μιας ερευνητικής ομάδας για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σπουδών του ΚΑΤΕΕ Αθήνας, με προεκτάσεις στα υπό δημιουργία ΤΕΙ. Ειδικότερα, η έρευνα κατέληξε στο γενικό συμπέρασμα ότι τα προγράμματα σπουδών δεν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες της παραγωγής και των υπηρεσιών της οικονομίας και της κοινωνίας γενικότερα. Στην ουσία δεν υπήρχε σχεδιασμός ώστε να υπάρχει σύνδεση με τις απαιτήσεις της πραγματικότητας. Με άλλα λόγια τα προγράμματα καταρτίζονταν σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Υπουργείου, χωρίς την ύπαρξη μιας ερευνητικής υποδομής και αποτελούσαν απλά αντιγραφές των προγραμμάτων σπουδών από σχολές του εξωτερικού και κυρίως των ΗΠΑ.

²⁴⁵ Το τμήμα Παιδείας της ΚΕ του ΚΚΕ συγκέντρωσε και παρουσίασε τις τοποθετήσεις που έκαναν οι Βουλευτές του για το νομοσχέδιο που αφορούσε τη δομή και λειτουργία των ΤΕΙ κατά τη διάρκεια της συζήτησης που έγινε στη Βουλή από τις 10 έως τις 24 Οκτώβρη 1983. βλ. Το ΚΚΕ για τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα(ΤΕΙ).Οι τοποθετήσεις του ΚΚΕ στη Βουλή πάνω στο νόμο 1404/83. Εκδόσεις Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1984.

²⁴⁶ Βλ. πρακτικά της Βουλής ΣΤ' συνεδρίαση 10 Οκτώβρη 1983 σελ. 191.

Κατά την άποψη του βασικού εισηγητή της Αθανασίου Κονταξή, που εξέφραζε συνολικά την αξιωματική αντιπολίτευση, η ΝΔ ήταν αντίθετη στην επιλογή της Κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ για κατάργηση των ΚΑΤΕΕ, είτε η επιλογή ήταν λεκτική είτε ουσιαστική, γιατί γινόταν με κίνητρο την κομματικοποίηση της Ανώτερης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και είχε στόχο τις πολιτικές διώξεις του υπηρετούντος προσωπικού. Ωστόσο αυτό δεν προέκυψε τελικά από το νομοθέτημα και ειδικότερα τις μεταβατικές διατάξεις του άρθρου 38. Περαιτέρω, στην αγόρευση του ο Παναγιώτης Κανελλόπουλος, Βουλευτής Επικρατείας πλέον της ΝΔ, επισήμανε ότι: «Και αν ακόμη υποτεθεί ότι λειτούργησαν πολύ καλά τα ΚΑΤΕΕ και αν ακόμη υποτεθεί ότι είχαν προσελκύσει καλούς στο διδακτικό τους προσωπικό θα έπρεπε — και σ' αυτό θα παρακαλέσω τους συναδέλφους της Νέας Δημοκρατίας να πιστέψουν ότι το λέω με απόλυτη αντικειμενικότητα και με απόλυτο σεβασμό των προσπαθειών που είχε καταβάλει η Νέα Δημοκρατία ως Κυβέρνηση—και αν ακόμα λειτουργούσαν καλά να αλλάξει το σύστημα, αρκεί, κύριε Υπουργέ, να μην πρόκειται απλώς για μετονομασία, πρέπει να αλλάξει το σύστημα, κυρίως για ψυχολογικούς λόγους. Δεν τράβηξαν την ελληνική νεολαία τα ΚΑΤΕΕ δεν τράβηξε την ελληνική νεολαία η τεχνική εκπαίδευση, προπάντων αυτή που ονομάζαμε ανώτερη»²⁴⁷.

Η κριτική που ασκήθηκε κατά τη διάρκεια της συζήτησης του νομοσχεδίου για τα ΤΕΙ τον Οκτώβριο του 1983 δεν ήταν δυνατόν να κάμψει την Κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ. Όπως άλλωστε πολύ εύστοχα έχει παρατηρήσει ο Μέλισσας (1995:29), το Κοινοβούλιο δε συναποφασίζει και δε συγκυβερνά. Αποφασίζει αυτός που έχει τη δυνατότητα να επιλέξει μεταξύ πολλών δυνατοτήτων και λύσεων, που κατέχει την πληροφόρηση, δηλαδή η Κυβέρνηση με τη βοήθεια της γραφειοκρατίας. Περαιτέρω, όπως προκύπτει από τη μελέτη του Τσεμπελή (2008:136), σε χώρες με κοινοβουλευτική δημοκρατία, η ατζέντα των μεταρρυθμίσεων συγκροτείται από την κυβέρνηση. Δεδομένης δε και της λειτουργίας των κομμάτων στην Ελλάδα, ειδικά κατά την εξεταζόμενη περίοδο, οι δυνατότητες για διαφοροποιήσεις από την πλευρά των Βουλευτών ήταν ανύπαρκτες και κύριο κίνητρο των ενεργειών τους είχαν τη συμμόρφωση και την αφοσίωση στο κόμμα και τον αρχηγό τους. Όσον αφορά την αντιπολίτευση, αυτή περιορίστηκε στην άσκηση κριτικής, παρά στην αντιπρόταση ενός συνολικού σχεδίου για την Τεχνολογική Εκπαίδευση.

Ουσιαστικά το ΠΑΣΟΚ έπρεπε να ανταποκριθεί στο αίτημα της ελληνικής κοινωνίας για δημοκρατικό εκσυγχρονισμό του συστήματος που διαπλεκόταν με τις εσωτερικές πιέσεις που προέρχονταν από την κοινότητα των ΚΑΤΕΕ για την αναβάθμισή τους. Αναφορικά δε με το αίτημα του δημοκρατικού εκσυγχρονισμού και σε σύγκριση πάντα με το προγενέστερο καθεστώς των ΚΑΤΕΕ, το ΠΑΣΟΚ ανταποκρίθηκε σχεδόν πλήρως στο αίτημα της εποχής. Αυτό άλλωστε φαίνεται ότι αποτελούσε και πεποίθηση των επιτελών του αλλά και του Α. Παπανδρέου. Επίσης ο νέος νόμος συνιστούσε μια ποιοτική αναβάθμιση της Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Ωστόσο, προβλέψεις και παραλείψεις

²⁴⁷ Όπ.π. σελ. 194.

(για το προσωπικό, την έρευνα, το καθεστώς των ιδρυμάτων και των τίτλων σπουδών) δημιουργούσαν ερωτηματικά, ενώ άλλες (για τα περιεχόμενα, τη διάρκεια σπουδών και τα επαγγελματικά δικαιώματα) παρέπεμπαν θέματα σημαντικά για επίλυση στο μέλλον.

Από τη μελέτη των συζητήσεων στη Βουλή, τις μαρτυρίες και την εισηγητική έκθεση του νόμου προκύπτει ότι οι περιορισμένες αλλαγές οφείλονταν και στην παρέμβαση του ΤΕΕ και μάλιστα στο ανώτατο κυβερνητικό επίπεδο. Ειδικότερα, κατά τον Παπαθεοδοσίου (2000β:112-113), μετά από παρέμβαση του Α. Παπανδρέου διαγράφηκε σχετική πρόβλεψη για τη λειτουργία μεταπτυχιακών προγραμμάτων στα ΤΕΙ, όπως επίσης αναδιατυπώθηκε το άρθρο 28 για τα ειδικά προγράμματα και τα προγράμματα εξειδίκευσης. Σε κάθε περίπτωση, ανεξάρτητα από το αν ήταν στις αρχικές προθέσεις του Υπουργείου Παιδείας να δοθεί στα ΤΕΙ η δυνατότητα οργάνωσης και λειτουργίας μεταπτυχιακών σπουδών, το βέβαιο είναι ότι ο νόμος και η εισηγητική έκθεση περιελάμβαναν ρητή αναφορά ότι η φοίτηση στα προγράμματα δεν οδηγεί σε τίτλο σπουδών αλλά σε πιστοποιητικό εξειδίκευσης. Δηλαδή στη συγκεκριμένη περίπτωση, αντίθετα από άλλες ρυθμίσεις του νόμου, υπήρχε απόλυτη σαφήνεια που δεν άφηνε περιθώριο για παρερμηνείες ή μελλοντικές εκκρεμότητες. Ειδικότερα και αρχικά στην εισηγητική έκθεση επισημαινόταν ότι: «Τα προγράμματα αυτά, που δεν αποτελούν ένα νέο επίπεδο σπουδών, οργανώνονται μόνο σε ειδικές περιπτώσεις και για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων αναγκών, γιατί η στενά εξειδικευμένη γνώση λειτουργεί και αποδίδει μόνο όταν είναι άμεσα εφαρμοσμένη», ενώ ομοίως και ρητά στην παρ.4 του άρθρου 28 ότι: «Τα πιστοποιητικά που χορηγούνται κατά τις παραγράφους 2 εδάφ.β' και 3 εδαφ.β' αυτού του άρθρου δεν αποτελούν τίτλους σπουδών». Με άλλα λόγια, ισχυριζόμαστε ότι ακόμη και αν η παρέμβαση του ΤΕΕ δεν ήταν άμεση ή αν αυτή δεν αφορούσε συγκεκριμένες ρυθμίσεις, η διατύπωση του σχετικού άρθρου είναι τέτοια ώστε να προκύπτει πως οι διαμορφωτές της ατζέντας για τη δομή και λειτουργία του νέου θεσμού λάμβαναν υπόψη τους την ύπαρξή του και τα συμφέροντα που εκπροσωπούσε.

Ομοίως, ερωτηματικά για το ρόλο του ΤΕΕ δημιουργούσε η διάταξη του εδ. δ' της παρ.1 του άρθρου 25, σύμφωνα με την οποία η διάρκεια φοίτησης μαζί με την εκπόνηση της πτυχιακής εργασίας στα Τμήματα που θα αντιστοιχούσαν στα Τμήματα των καταργούμενων Ανώτερων Σχολών Τεχνολόγων Μηχανικών των ΚΑΤΕΕ, δηλαδή στα Τμήματα των οποίων οι ειδικότητες αντιστοιχούσαν σε εκείνες των Πολυτεχνικών Σχολών, παρέμενε στα έξι(6) εξάμηνα. Αντίθετα, για τα υπόλοιπα Τμήματα που δημιουργούταν στα ΤΕΙ η διάρκεια φοίτησης έμελλε να προσδιοριστεί με τα προεδρικά διατάγματα που καθόριζαν το περιεχόμενο σπουδών. Η δε εισηγητική έκθεση δεν είχε καμία αιτιολόγηση για τη συγκεκριμένη ρύθμιση, που σαφώς διασφάλιζε τυπικά και ουσιαστικά το καθεστώς των Πολυτεχνικών Σχολών και απέκλειε συγκρίσεις και ενδεχόμενες μελλοντικές διεκδικήσεις.

Η άμεση παρέμβαση όμως του ΤΕΕ στο ανώτατο μάλιστα κυβερνητικό και πολιτικό επίπεδο επιβεβαιώθηκε και στη συζήτηση που έγινε στη Βουλή κατά τη διάρκεια των συζητήσεων για την

ψήφιση του νέου θεσμικού πλαισίου για τα ΤΕΙ από την αξιωματική αντιπολίτευση. Ειδικότερα επισημάνθηκε ότι:

«Και υπάρχει η δήλωση του αρμόδιου Υπουργού Δημοσίων Έργων του κ. Άκη Τσοχατζόπουλου – του Εκτελεστικού Γραφείου αυτός οπωσδήποτε- που λέγει προς τον Πρόεδρο του Τεχνικού Επιμελητηρίου ότι «αντιμετωπίζει, θετικά τις απόψεις του Τεχνικού Επιμελητηρίου». Πώς να μην τις αντιμετωπίζει όταν το μισό Υπουργικό Συμβούλιο είναι πολιτικοί μηχανικοί και στελέχη του Τεχνικού Επιμελητηρίου; Και μάλιστα ένας εκ των Υπουργών είχε διατελέσει και Πρόεδρος του Τεχνικού Επιμελητηρίου και για το λόγο αυτό εξελέγη- ανεξαρτήτως του ότι είναι άξιος βουλευτής και κατόπιν έγινε Υπουργός ...Ο κ. Πρόεδρος του ΠΑΣΟΚ ο κ. Ανδρέας Παπανδρέου ποιους φορείς εδέχθη; Εδέχθη μόνο το ΤΕΕ και δήλωσε συγκινημένος ότι κατανοεί τις θέσεις του ΤΕΕ και θα δώσει οδηγίες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που υπάρχουν. Μετά τη δήλωση του Πρωθυπουργού επακολούθησε σύσκεψη όχι στο δικό σας Υπουργείο κ. Υπουργέ- και αυτό πιστεύω σας θίγει απόλυτα-αλλά επακολούθησε σύσκεψη στο Υπουργείο Δημοσίων Έργων, με παρουσία του Υπουργού Δημοσίων Έργων, του Υφυπουργού Δημοσίων Έργων, του Γενικού Γραμματέα, όλων των μηχανικών και φυσικά με τη συμμετοχή του Προεδρείου του ΤΕΕ Είναι και αυτή εδώ μια αποθέωση του διαλόγου των ομοφωνούντων».

(Α. Κονταξής, πρακτικά της Βουλής συνεδρίαση ΣΤ' 10 Οκτωβρίου 1983, σελ.189-190)

Ο Kingdon (1995), εξετάζοντας τις πηγές δύναμης των ομάδων συμφερόντων υποστήριξε ότι μια σημαντική πηγή σχετίζεται με τα εκλογικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Κάποιες ομάδες συνεπώς για μια σειρά από λόγους, όπως η ικανότητά τους να κινητοποιούν τα μέλη τους και τους υποστηρικτές τους, και το status στην κοινωνία, έχουν την ικανότητα να επηρεάζουν τα εκλογικά αποτελέσματα. Ακολούθως, σημαντικό ρόλο οι κυβερνητικοί αξιωματούχοι αποδίδουν στην ικανότητα που έχουν ομάδες να επηρεάζουν την οικονομία, όπως για παράδειγμα οι ενώσεις των εργαζομένων στα λιμάνια και τους σιδηροδρόμους. Στο πλαίσιο αυτό η ενδεχόμενη αντίδρασή τους σε επιχειρούμενες αλλαγές μπορεί να έχει δυσμενείς επιπτώσεις στην οικονομία, αφού ελέγχουν τη μετακίνηση προσώπων και αγαθών. Τέλος, η συνεκτικότητα που εμφανίζει μια ομάδα αποτελεί και αυτή σημαντικό παράγοντα δύναμης, δεδομένου ότι υπό τέτοιες συνθήκες οι ηγέτες των ομάδων μπορούν να συνδιαλέγονται σε μια ισχυρή κατεύθυνση και για το λόγο αυτό οι απόψεις και οι θέσεις τους να είναι υπολογίσιμες. Περαιτέρω, η ίδια λογική για τη συνοχή στο εσωτερικό μιας ομάδας ισχύει και για τη συνοχή των συμμαχιών που διαμορφώνονται μεταξύ των ομάδων (Kingdon,1995:51-53)²⁴⁸.

²⁴⁸ Βλ. Easton, D.(1979), A Systems Analysis of Political Life. University of Chicago Press, Chicago-London, σελ. 45-47, διαφοροποιεί την έννοια των συμφερόντων από τα αιτήματα. Για να καταστήσει σαφή τη διαφοροποίησή τους, διακρίνει τα συμφέροντα σε υποκειμενικά και αντικειμενικά. Υποκειμενικά είναι τα συμφέροντα τα οποία ερμηνεύονται και προβάλλονται από τα άτομα σύμφωνα με τους στόχους τους. Αντίθετα, αντικειμενικά είναι εκείνα τα συμφέροντα που μπορεί να περιγραφούν ως σημαντικές ανάγκες, που άλλοι αποδίδουν σε ένα άτομο ή μια ομάδα σύμφωνα με κριτήρια εντελώς ανεξάρτητα από τις υποκειμενικές αντιλήψεις του εν λόγω προσώπου ή ομάδας. Σε αυτή τη δεύτερη περίπτωση δεν είναι δύσκολο να εκτιμηθεί η διάκριση μεταξύ των αντικειμενικών συμφερόντων και αιτημάτων. Και αυτό γιατί τα πρόσωπα που επηρεάζονται περισσότερο από τα συμφέροντα αυτά δεν είναι απαραίτητο ότι τα γνωρίζουν και συνεπώς στην περίπτωση αυτή, οι ίδιοι ή οι άλλοι δεν μπορούν να αναλάβουν τη μετατροπή τους σε αιτήματα. Κοντολογίς αίτημα έχουμε όταν εκφράζεται ως πρόταση, ότι εξουσιοδοτημένη δράση θα πρέπει να αναληφθεί σχέση με αυτό.

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει, το ΤΕΕ ήταν μια συνεκτική ομάδα που διέθετε ισχυρό status στην ελληνική κοινωνία. Η επιρροή του προερχόταν και από μέλη του με θέσεις στο δημόσιο και ευρύτερο δημόσιο τομέα. Ωστόσο, όπως προκύπτει και από την παρούσα εργασία, οι απόφοιτοι των Πολυτεχνικών Σχολών ακόμη και σήμερα προέρχονται σε μεγάλα ποσοστά από προνομιούχες κοινωνικές κατηγορίες, ενώ το επάγγελμα του μηχανικού έχει χαρακτηριστικά «κληρονομικότητας». Στο επίπεδο δε των επίσημων διακηρύξεων δεν υπήρχε ιδεολογική ταύτιση του ΠΑΣΟΚ με τέτοιες ομάδες. Επίσης τα θέματα της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες είχαν προσλάβει εκείνη την περίοδο έντονο κομματικό και ιδεολογικό περιεχόμενο. Ωστόσο τα χαρακτηριστικά αυτά δεν επιτρέπουν την επίδραση συμφερόντων, γιατί γίνονται ορατά και δυσκολεύουν τις διαπραγματεύσεις.

Κατά το Σπουρδαλάκη (1998:51-54), την κοινωνική στήριξη του ΠΑΣΟΚ την όφειλε κυρίως στους χαμηλόμισθους και τους αγρότες. Ωστόσο, η επέκταση της επιρροής του και σε άλλα κοινωνικά στρώματα, σε συνδυασμό πάντα με τη σκληρή πραγματικότητα της διακυβέρνησης της χώρας, εμπέδωσαν σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα τη μορφή του ως ένα πολυσυλλεκτικό κόμμα. Δημιούργησαν ένα ΠΑΣΟΚ που σταδιακά απομακρύνθηκε από την κοινωνία και την εκλογική του βάση και προσέγγισε σταθερά το κράτος και την κυβερνητική λογική. Περαιτέρω εξαιτίας των επιστημονικών-κλαδικών, οργανώσεων και του αυτόνομου τρόπου λειτουργίας τους, επήλθε σημαντική αλλαγή της κομματικής ιεραρχίας. Και ενώ τον πυρήνα της οργάνωσης διατηρούσαν τα χαμηλά εισοδήματα, τα μεσαία και ανώτερα όργανα του κόμματος καθοδηγούνταν από την μεσοαστική τάξη.

Κατά αυτό τον τρόπο το ΤΕΕ μπορούσε να παρεμβαίνει και να προωθεί τις θέσεις του, ενώ η δυνατότητα ταύτισης, ακόμη και ψυχολογικής, των μελών και των εκπροσώπων του και με ανώτατα κυβερνητικά στελέχη, λόγω της ίδιας επαγγελματικής ιδιότητας, τους εξασφάλιζε «ευήκοα ώτα» στις απαιτήσεις του. Επίσης μια τέτοια στάση ταίριαζε με την πολιτική των μικρών βημάτων²⁴⁹, ώστε πρώτα

²⁴⁹ Τη μελέτη της πολιτικής ως μιας κλιμακωτής, βήμα προς βήμα διαδικασίας, με την έννοια του «βλέποντας και κάνοντας», έχει εισαγάγει με το προσαυξητικό μοντέλο μελέτης της λήψης αποφάσεων ο Lindblom, C.(1959), *The Science of Muddling Through*. *Public Administration Review*, Vol.19(2), σελ. 79-88. Βασικά με την εργασία του ο Lindblom επιχείρησε να κριτικάρει το ορθολογικό μοντέλο του Simon, επιχειρώντας να καταστήσει σαφές ότι η μελέτη της λήψης των αποφάσεων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη και μια σειρά από άλλες παραμέτρους, εκτός των εκλογών, της γραφειοκρατίας, των πολιτικών κομμάτων και των ομάδων συμφερόντων. Τέτοιες είναι οι επιχειρήσεις, οι κοινωνικές ανισότητες και οι εύλογα περιορισμένες δυνατότητες της ανάλυσης, που από τη μια δομούν αλλά και ταυτόχρονα λειτουργούν παραμορφωτικά έναντι της πολιτικής διαδικασίας. Όπως υποστήριζε, οι κοινωνικοί επιστήμονες, η πολιτική και η διοίκηση, δεν γνωρίζουν αρκετά καλά την κοινωνία και συνεπώς μπορεί να κάνουν λάθος στις προβλέψεις τους για τις συνέπειες που μπορεί να έχουν οι εφαρμοζόμενες πολιτικές. Συνεπώς τα υποκείμενα λήψης των αποφάσεων θα πρέπει να αναμένουν ότι οι πολιτικές μπορούν να επιτύχουν μόνο ένα μέρος των στόχων τους, ενώ ταυτόχρονα είναι δυνατόν να προκύψουν και απροσδόκητες συνέπειες. Για το λόγο αυτό θα προτιμήσουν μια προσαυξητική μέθοδο για την υιοθέτηση των αλλαγών βήμα προς βήμα, διαδικασία που θα τους δώσει γνώση και συνεπώς προετοιμασία για τις επιπτώσεις της επόμενης αλλαγής και θα «θεραπεύσει» την εύλογη αδυναμία που υπάρχει στο αρχικό πλαίσιο διαμόρφωσης των πολιτικών για τέλεια πληροφόρηση. Βλ. επίσης για το προσαυξητικό μοντέλο Λαδής, Σ.- Νταλάκου, Β.(2010), ό.π., σελ. 98-100, Parsons, W. (1995), ό.π., σελ. 22 και Παπαδούλης, Κ.(2008), ό.π.,σελ. 314-319, όπου παρουσιάζεται η σχετική κριτική στη θεωρία του Lindblom και η μετέπειτα συμπλήρωσή της.

να λειτουργήσει ο νέος θεσμός και ακολούθως να εξεταστεί αν ήταν εφικτό να υιοθετηθούν ριζοσπαστικότερες ρυθμίσεις στο επίπεδο της δομής και λειτουργίας του. Άλλωστε, η πολιτική εθνικής συμφιλίωσης που επιχειρούσε το ΠΑΣΟΚ και οι προσπάθειες για ομαλό πολιτικό κλίμα δε συμβιβαζόταν με συγκρούσεις των φορέων της κοινωνίας.

Συμπερασματικά, η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ στο πρώτο διάστημα διακυβέρνησης της χώρας ανέλαβε το ρόλο του ισορροπιστή. Για το λόγο αυτό επεδίωξε να συμβιβάσει τις επιδιώξεις των διαφορετικών ομάδων, που όμως διέθεταν άνιση ισχύ μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να εκφραστεί και να ταυτιστεί με εκείνες που επηρέαζαν περισσότερο την πολιτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό η νέα κυβέρνηση όμως όχι μόνο έχασε την ευκαιρία να συγκρουστεί με παγιωμένες αντιλήψεις και συμφέροντα, αλλά ταυτίστηκε μαζί τους και ως εκ τούτου εξέπεμψε λανθασμένα μηνύματα στην κοινωνία και τους φορείς της. Για τα ΤΕΙ, το αποτέλεσμα ήταν η διατήρηση ενός μέρους των χαρακτηριστικών του παρελθόντος από την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση.

5.3 Οι κοινοτικές πολιτικές στη θεσμική ατζέντα των ΤΕΙ. Η αποτυχία ανοίγματος «παραθύρου ευκαιρίας» (policy window) για τη μεταρρύθμισή τους

5.3.1 Τα κοινοτικά προγράμματα για την κινητικότητα

Ο ν. 1404/1983, παρά τις αιτιάσεις της αντιπολίτευσης συνολικά, αποτέλεσε τομή στα εκπαιδευτικά πράγματα την εποχή εκείνη²⁵⁰. Τα νέα ιδρύματα διέθεταν ίδια ακαδημαϊκή δομή με τα Πανεπιστήμια και κοινές εισαγωγικές εξετάσεις. Ο θεσμός της πρακτικής άσκησης και της πτυχιακής εργασίας ως υποχρεωτικών προϋποθέσεων για τη λήψη του πτυχίου ήταν εχέγγυα για το επίπεδο και την αποτελεσματικότητα των σπουδών τους, ενώ η ανάπτυξη νέων ειδικοτήτων, ειδικά στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας (φυσικοθεραπείας, μαιευτικής, οπτικής, οδοντοτεχνικής, αισθητικής κ.ά), για πρώτη φορά σε επίπεδο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έγιναν πόλος έλξης για σπουδές που πριν πραγματοποιούνταν μόνο στο εξωτερικό. Γενικότερα, τα ΤΕΙ δε διέθεταν το κύρος των Πανεπιστημίων ούτε αντίστοιχου επιπέδου εκπαιδευτικό προσωπικό και υποδομές, ωστόσο αποτέλεσαν κατά την ίδρυσή τους μια εναλλακτική λύση για σπουδές που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε επαγγελματική αποκατάσταση με μεγαλύτερη ασφάλεια και ειδικά για εκείνους τους υποψήφιους φοιτητές που δεν επιθυμούσαν ή δεν είχαν τη δυνατότητα για σπουδές στο εξωτερικό.

Οι ανωτέρω προοπτικές, ωστόσο, έπρεπε να αντιμετωπίσουν και να αντιπαρατεθούν σε μια σειρά από ανεπάρκειες και παραλείψεις, που είχαν επισημανθεί εξ αρχής. Η πρώτη και καθοριστική αφορούσε τη νομική υπόσταση των νέων ιδρυμάτων. Στο πλαίσιο αυτό οι όροι «Ανώτερη Εκπαίδευση» και «Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση»,

²⁵⁰ Στο επίπεδο δε της νομοτεχνικής επεξεργασίας, επειδή ο ν.1404/1983 ήταν μεταγενέστερος του ν.1268/1982, οι ρυθμίσεις του ήταν σε πολλά σημεία αρτιότερες.

αντικαταστάθηκαν μεν από τους όρους «Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» και «Τεχνολογική Εκπαίδευση» αντίστοιχα, η ουσία όμως των συνταγματικών διατάξεων δεν είχε μεταβληθεί και μάλλον περαιτέρω διασφαλιζόταν²⁵¹. Η εξέταση δε του όλου θέματος δεν ήταν ζήτημα ορολογίας, αν και πολλές φορές έγινε προσπάθεια να αντιμετωπιστεί ως τέτοιο, αλλά αντικατόπτριζε στην ουσία τις δυνατότητες μιας ποιοτικής παρεχόμενης εκπαίδευσης που είχαν τα νέα ιδρύματα.

Ειδικότερα, βάσει των διατάξεων των παρ.5 &7 του άρθρου 16 του Συντάγματος, η εκπαίδευση μετά τη δευτεροβάθμια διακρίνεται σε επαγγελματική και κάθε άλλη ειδική εκπαίδευση, που παρέχεται από σχολές ανώτερης βαθμίδας για χρονικό διάστημα όχι μεγαλύτερο των τριών ετών, όπως προβλέπεται από νόμο που ορίζει και τα επαγγελματικά δικαιώματα όσων αποφοιτούν από τις σχολές αυτές και σε ανώτατη, που παρέχεται από ιδρύματα με την υπόσταση του ΝΠΔΔ, τα οποία τελούν υπό την εποπτεία του κράτους αλλά είναι πλήρως αυτοδιοικούμενα και έχουν δικαίωμα να λάβουν οικονομική ενίσχυση από αυτό²⁵². Συνεπώς, ο όρος «Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» δεν περιλαμβάνεται στις ανωτέρω διατάξεις. Περαιτέρω, πριν το ν.1404/1983 είχε ήδη χρησιμοποιηθεί στο ν.1351/1983 (ΦΕΚ Α' 56) με τίτλο «Εισαγωγή σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Κρίσιμες στην περίπτωση αυτή ήταν οι διατάξεις του άρθρου 1 παρ. 5 & 6, όπου προβλεπόταν ότι ο αριθμός των θέσεων που καταλαμβάνουν οι σπουδαστές σε κάθε Ανώτατη ή Ανώτερη Σχολή ή Τμήμα Ανώτατης ή Ανώτερης Σχολής καθορίζεται με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας μια φορά κάθε έτος, όπως επίσης ότι στις αποφάσεις του Υπουργείου μπορούν να προσδιορίζονται χωριστά ποσοστά θέσεων για τους αποφοίτους των Τεχνικών και Επαγγελματικών Λυκείων για τη φοίτηση στις Ανώτερες Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές. Περαιτέρω ο ν.1268/1982 δεν αφορούσε την Ανώτερη Εκπαίδευση. Τέλος, πέραν πάσης αμφιβολίας για τη σύγχυση που δημιουργούσαν οι νέες ρυθμίσεις για το καθεστώς των ΤΕΙ ήταν το άρθρο 51 παρ.4 του ν.1404/1983 με την πρόβλεψη ότι, όπου στις διατάξεις του ν.1351/1983 αναφέρονταν ανώτερες σχολές στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας, νοούνταν στο εξής τα

²⁵¹ Επισημαίνεται ότι στο πρόβλημα της νομικής υπόστασης των ΤΕΙ ο γράφοντας αντλεί στοιχεία και σκέψεις από κείμενα και υπομνήματα που κατά καιρούς είχαν διατυπωθεί και υποβληθεί από τον κ. Βαρδή Νικόλαο, πρώην Καθηγητή, Πρόεδρο του ΤΕΙ Κρήτης και Ειδικό Γραμματέα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, για τον τεχνολογικό τομέα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

²⁵² Για την αυτοδιοίκηση των ΑΕΙ βλ. μεταξύ άλλων και την απόφαση 32/1990 του Συμβουλίου της Επικρατείας(ΣτΕ), βάσει της οποίας ερμηνεύεται ότι η αρχή έχει «αποκλειστικό περιεχόμενο την εξουσία των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να αποφασίζουν με δικά τους όργανα στις δικές τους υποθέσεις, όπως είναι η διαχείριση της περιουσίας τους ή η εκλογή του διδακτικού και διοικητικού τους προσωπικού. Η εξουσία αυτή είναι καθαρά διοικητική, περιορισμένη στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου (νόμων ή κανονιστικών πράξεων) που διέπουν την οργάνωση και τη λειτουργία τους. Έτσι από τη φύση της δεν περιλαμβάνει και το δικαίωμα της θεσπίσεως των σχετικών κανόνων ή συμπτύξεως στην παραγωγή τους κατά τρόπο δεσμευτικό για τα νομοθετικά όργανα, πράγμα που προϋποθέτει όχι απλώς αυτοδιοίκηση αλλά αυτονομία των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, την οποία δεν τους παρέχει το Σύνταγμα».

ΤΕΙ. Συνακόλουθα το θέμα της νομικής υπόστασης των ΤΕΙ έθιγε και τους τίτλους σπουδών που απένεμαν καθώς δε συνιστούσαν ακαδημαϊκό τίτλο, δηλαδή το πτυχίο των ΤΕΙ δεν ήταν ισότιμο με τα πτυχία των ΑΕΙ.

Ακολουθώντας, στα θέματα του ΕΠ των ΤΕΙ δεν ήταν μόνο οι μεταβατικές που προέβλεπαν αυτοματοποιημένες σχεδόν διαδικασίες για την ένταξη των Καθηγητών των ΚΑΤΕΕ στα ΤΕΙ, ακόμη και των ωρομισθίων, αλλά και τα προσόντα που απαιτούνταν για την κάλυψη νέων θέσεων ΕΠ μέσω εκλογής δεν ήταν αναλόγου επιπέδου για την εκπαίδευση σπουδαστών με υψηλό θεωρητικό επίπεδο και γνώσεις εφαρμογής. Διδακτορικό δίπλωμα απαιτούνταν μόνο για την εκλογή στη βαθμίδα του Καθηγητή, ενώ για τον Επίκουρο Καθηγητή ήταν επαρκής και ο μεταπτυχιακός τίτλος. Στη βαθμίδα δε του Καθηγητή Εφαρμογών οι τίτλοι σπουδών που απαιτούνταν περιορίζονταν στο πτυχίο ΤΕΙ ή ΑΕΙ. Το ΕΠ των ΤΕΙ δεν ήταν δημόσιοι λειτουργοί αλλά ασκούσαν απλώς δημόσιο λειτουργήμα (άρθρο 15 παρ.2 του ν.1404/1983) με μισθό που ήταν σαφώς μικρότερος και υπολογιζόταν ως ποσοστό των αποδοχών των μελών ΔΕΠ των Πανεπιστημίων.

Περαιτέρω, παρά το γεγονός ότι, με βάση τη διάταξη της περ. γ' της παρ. 3 του άρθρου 1 του ν.1404/1983, τα ΤΕΙ είχαν δικαίωμα να συνεργάζονται με άλλα ιδρύματα, φορείς και υπηρεσίες με σκοπό την επίτευξη της αποστολής τους, δεν είχαν ρητά το δικαίωμα να πραγματοποιούν έρευνα, τουλάχιστον εφαρμοσμένη, δυνατότητα που ήταν όμως άμεσα συνυφασμένη με το χαρακτήρα τους ως ιδρύματα εφαρμογής αλλά και με το στόχο τους για τη δημιουργία στελεχών εφαρμογής. Συναφές ήταν και το θέμα των μεταπτυχιακών σπουδών που ήδη έχουμε αναφέρει. Ιδιαίτερης αναφοράς χρήζει το γεγονός ότι βάσει του νέου θεσμικού πλαισίου ο περιορισμός για μεταπτυχιακές σπουδές δεν αφορούσε μόνο τα ιδρύματα αλλά και τη συμμετοχή των αποφοίτων τους.

Αναφορικά δε με τα θέματα υποδομών των νέων ιδρυμάτων (αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, βιβλιοθήκες), προκειμένου αυτά να εκπληρώσουν την αποστολή τους, κρίσιμη παράμετρος θα αποτελούσε η χρηματοδότηση της ελληνικής πολιτείας. Αλλά και στο σημείο αυτό οι ρυθμίσεις του νέου θεσμικού πλαισίου ήταν ελλιπείς και κινούνταν σε λάθος κατεύθυνση. Όπως για παράδειγμα στο θέμα των βιβλιοθηκών. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο νόμο για τα ΤΕΙ οι βιβλιοθήκες δεν αντιμετωπίζονταν ως μια απαραίτητη υποδομή στην εκπαιδευτική λειτουργία των νέων ιδρυμάτων ούτε ως ένας αυτόνομος θεσμός, παρά μόνο ως μια διοικητική-διεκπεραιωτική μονάδα των ιδρυμάτων (Βακαλιός, 1996:20).

Όλα τα ανωτέρω προβλήματα ήταν γνωστά από την αρχή. Ήταν επίσης βέβαιο ότι στην πορεία της λειτουργίας των ΤΕΙ θα διογκώνονταν και θα διαπλέκονταν με άλλες προβλέψεις του νόμου που θα έπρεπε να εφαρμοστούν στην πράξη. Το σκεπτικό όμως των μετόχων στην πολιτική διαδικασία για τη διαμόρφωση και τη λήψη των αποφάσεων στον τεχνολογικό τομέα της ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που διατείνονταν θετικά απέναντι στη μεταρρύθμιση (πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας και ομάδων εντός των

ΤΕΙ), ο καθένας για τους δικούς του λόγους, ήταν ότι οι αλλαγές θα έπρεπε να γίνονται με την πολιτική των μικρών βημάτων κάθε φορά.

Στους λόγους που επέβαλαν μια τέτοια τακτική στην Κυβέρνηση και στο Υπουργείο Παιδείας έχουμε ήδη αναφερθεί. Αλλά και οι καθηγητικές ομάδες εντός των ΤΕΙ είχαν αντιληφθεί ότι η πίεση που μπορούσαν να ασκήσουν για τη μεταρρύθμιση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης είχε φθάσει στα όριά της²⁵³ και για το λόγο αυτό εφεξής θα επιχειρούσαν, με βάση το νέο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας, τη σταδιακή μεταβολή της μέσα από διεκδικήσεις και πιέσεις στην εκάστοτε πολιτική ηγεσία.

Στο πλαίσιο αυτού του σχεδιασμού, παρεμβάλλεται η κοινοτική πολιτική για την κατάρτιση, την εκπαίδευση και την ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς. Από όσα παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο μέρος της παρούσας μελέτης, προκύπτει ότι η περίοδος της ίδρυσης και της πρώτης λειτουργίας των ΤΕΙ συμπίπτει χρονικά με την υπογραφή της ΕΕΠ για την ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς και με την κατάληξη της μακρόχρονης προσπάθειας των κοινοτικών θεσμών, μέσα από την έγκριση των κοινοτικών προγραμμάτων κινητικότητας, να αντιμετωπιστούν τα θέματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ως συμπληρωματικές και αλληλοϋποστηριζόμενες συνιστώσες, ώστε να επιτευχθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις δημιουργίας ανθρώπινου δυναμικού με το υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής κατάρτισης και ταυτόχρονα να σφυρηλατηθεί μια κοινή ευρωπαϊκή ταυτότητα.

Στα δύο βασικά κοινοτικά προγράμματα για την κατάρτιση και την εκπαίδευση, το Comett και το Erasmus, η αναφορά μάλιστα από τα πρώτα άρθρα των αποφάσεων είναι ρητή και δεν επιδέχεται καμία αμφισβήτηση. Με τον όρο «Πανεπιστήμια» καλύπτονταν εν γένει όλα τα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Κατάρτισης τα οποία χορηγούσαν, ενδεχομένως στα πλαίσια προχωρημένης κατάρτισης, διπλώματα ή τίτλους σπουδών πανεπιστημιακού επιπέδου, ανεξάρτητα από την ονομασία τους στα κράτη-μέλη. Τα ΤΕΙ συνεπώς ήταν εντός του πλαισίου εφαρμογής των κοινοτικών προγραμμάτων, γεγονός που δημιουργούσε ευκαιρίες να αναπτύξουν συνεργασίες με ιδρύματα του εξωτερικού και να δώσουν την ευκαιρία στους σπουδαστές τους να φοιτήσουν για ένα διάστημα σε ιδρύματα του εξωτερικού, αυξάνοντας το κύρος και την αξιοπιστία τους. Η προοπτική αυτή φαίνεται ότι ενισχυόταν ιδιαίτερα στο πλαίσιο του Erasmus λόγω του ECTS.

Ωστόσο στην πρώτη φάση των κοινοτικών προγραμμάτων οι προοπτικές δεν ευοδώθηκαν συνολικά για την ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα διαθέσιμα στοιχεία έδειξαν ότι η ελληνική συμμετοχή στο πρόγραμμα Erasmus ήταν ιδιαίτερα περιορισμένη. Οι προτάσεις των ελληνικών ιδρυμάτων ήταν μόλις 8 το 1987 και ανήλθαν σε 176 το 1990. Το 1987 μόνο 39 Έλληνες φοιτητές πήραν υποτροφία με το

²⁵³ Καθηγητές προερχόμενοι από το ΚΑΤΕΕ Αθηνών που διέθεταν αυξημένα προσόντα και επιθυμούσαν την αναβάθμιση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και όλου του προσωπικού της, συγκρότησαν στις 15 Απριλίου 1983 συνδικαλιστικό και επιστημονικό σύλλογο εκπαιδευτικών με την επωνυμία «Ένωση Διδασκόντων Καθηγητών Τεχνολογικών Ιδρυμάτων» ΕΔΙΚΤΙ. Ωστόσο, το 1985 ιδρύθηκε η Ομοσπονδία Συλλόγων Εκπαιδευτικού Προσωπικού ΤΕΙ(ΟΣΕΠ-ΤΕΙ), η οποία εκπροσωπεί έκτοτε το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού των ΤΕΙ.

πρόγραμμα Erasmus και φοίτησαν για ένα χρονικό διάστημα σε ξένα Πανεπιστήμια (Παπανδρέου, 1990:19)²⁵⁴. Οι λόγοι κατά τον Τσαούση (1990:83-84) σχετίζονταν αρχικά με μια αμφιταλαντευόμενη στάση της χώρας έναντι του κοινοτικού συστήματος, που δεν διευκόλυνε την ανάληψη πρωτοβουλιών. Ακολουθώντας, η έλλειψη πολιτισμικής πολιτικής της χώρας, δημιουργούσε ένα περιβάλλον εσωστρέφειας που δεν έδωσε ποτέ την ευκαιρία στα ελληνικά ιδρύματα να προσελκύσουν φοιτητές του εξωτερικού. Περαιτέρω, η χώρα μας δε διέθετε μια εκπαιδευτική παράδοση ούτε επίσης και υποδομές όμοιες με εκείνες της Αγγλίας, Γαλλίας, Γερμανίας και Ιταλίας, ώστε να αντισταθμιστεί η εσωστρέφεια και η επιφυλακτικότητα των ιδρυμάτων της. Κατά την άποψή μας δε, η αμφιβόλου ποιότητας σπουδές που επέλεγαν να κάνουν σε ορισμένες περιπτώσεις οι Έλληνες στο εξωτερικό δημιουργούσε μια περαιτέρω αμφιβολία και καχυποψία των ελληνικών ιδρυμάτων για τα οφέλη από τη διαδικασία. Έτσι, κατά τα πρώτα χρόνια η υλοποίηση των προγραμμάτων βασίστηκε μόνο στην ατομική πρωτοβουλία και τον ενθουσιασμό του προσωπικού των ελληνικών ιδρυμάτων²⁵⁵.

Η εικόνα αυτή φαίνεται ότι μεταβάλλεται σταδιακά στο τέλος της πρώτης φάσης των κοινοτικών προγραμμάτων²⁵⁶ και στην αρχή της δεύτερης, κυρίως μέσω του προγράμματος Σωκράτης²⁵⁷ και του βασικού του μέρους, δηλαδή του Erasmus, από το 1995 και μετά. Οι

²⁵⁴ Η αντίδραση άλλωστε από το Υπουργείο Παιδείας στη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων για τη συμμετοχή των Ελλήνων φοιτητών ήταν μάλλον αργοπορημένη. Ειδικότερα, μόλις στο τέλος του 1988, με το άρθρο 26 του ν.1824/1988(ΦΕΚ Α' 296/30-12-1988), προβλέφθηκε ότι οι φοιτητές και σπουδαστές των ελληνικών ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που λαμβάνουν «υποτροφίες κινητικότητας» στο πλαίσιο των προγραμμάτων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων ή στα πλαίσια διακρατικών συμφωνιών, μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα του προγράμματος σπουδών σε αντίστοιχο τμήμα ομοταγούς ιδρύματος άλλης χώρας της Κοινότητας, με την προϋπόθεση ότι η Γενική Συνέλευση του Τμήματος έχει καθορίσει την αντιστοιχία των μαθημάτων που θα παρακολουθούσαν επιτυχώς οι υποψήφιοι στο ίδρυμα του εξωτερικού, με τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών του Τμήματος στο οποίο φοιτούν. Ειδικότερα το πρόγραμμα Comett ελάχιστα προσέλκυσε τους φοιτητές και σπουδαστές των ελληνικών ιδρυμάτων. Κυριότερος λόγος για την εξέλιξη αυτή φαίνεται ότι ήταν η έλλειψη πληροφόρησης μέσα στα ιδρύματα. Γενικά πάντως η ανταπόκριση των ΤΕΙ ήταν θετικότερη από αυτή των Πανεπιστημίων και αυτό οφειλόταν μάλλον στην υποχρεωτική πρακτική άσκηση που διέθετε το πρόγραμμα σπουδών στα ΤΕΙ Βλ. περαιτέρω Κορπάκης, Δ.(1990), Η πορεία του Comett στον ελληνικό χώρο(1987-89), στο Τσαούσης Δ.(επιμ.), Ευρωπαϊκή πρόκληση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ. 63.

²⁵⁵ Σύμφωνα με τα στοιχεία της Παπαδιαμαντάκη, Π.(2001), όπ.π.,σελ.340, ανάλογη ήταν και η κινητικότητα των φοιτητών του Erasmus προς τα ιδρύματα της ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην πρώτη φάση λειτουργίας του προγράμματος, αν και η εικόνα αυτή μεταβάλλεται προοδευτικά. Ειδικότερα το έτος 1988-89 ο αριθμός τους ανήλθε σε 220 άτομα, το 1989-90 σε 437 και το 1994-95 σε 3110. Είναι χαρακτηριστικό δε της σταδιακής μεταστροφής της κατάστασης το γεγονός ότι το 1994-95 ο αριθμός των ξένων φοιτητών όλων των κατηγοριών στην Ελλάδα ισοσκελίζεται με αυτόν που κάνουν χρήση του Erasmus.

²⁵⁷ Βλ. επίσης Δελίδης, Κ.(1997), Η δραστηριότητα της ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα προγράμματα Erasmus και Lingua 1994-96 στο Σιώμος, Κ.-Kelly, J.(επιμ.), Το πρόγραμμα Σωκράτης. Ένα βήμα προς το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο. Εθνικό και Ευρωπαϊκό Συμπόσιο Πρυτάνεων στο Πολυτεχνείο Κρήτης. Ορθόδοξος Ακαδημία Κρήτης, Χανιά, 1996, σελ.88-94. Περαιτέρω για την εικόνα της κινητικότητας των φοιτητών-σπουδαστών της ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανά ίδρυμα την περίοδο 1994-1998 βλ. Αντωνίου, Α.(1999), Παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης-Ευρωπαϊκά Προγράμματα για υποτροφίες για μεταπτυχιακές σπουδές, όπως καταγράφονται από το ΙΚΥ στο Λύτρες, Π.(επιμ.), 15 Χρόνια ΤΕΙ: Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον.... Ένωση Διδακτόρων Καθηγητών Τεχνολογικών Ιδρυμάτων (ΕΔΙΚΤΙ). Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.156-160.

λόγοι για αυτή τη μεταστροφή ήταν αρκετοί. Ένας από τους βασικούς ήταν η αναμόρφωση του ίδιου του προγράμματος. Ειδικότερα, μια βασική διάσταση και φυσιογνωμική διαφορά του νέου Erasmus από το προηγούμενο ήταν ότι οι δραστηριότητες που στο πλαίσιο του παλαιού Erasmus υλοποιούνταν από τα Τμήματα ή και μεμονωμένα από τους εκπαιδευτικούς περνούσαν τώρα υποχρεωτικά στην ευθύνη και αρμοδιότητα της διοίκησης των ιδρυμάτων. Το νέο στοιχείο στη διαδικασία ήταν η Σύμβαση του Ιδρύματος (Institutional Contract), η οποία συναπτόταν μεταξύ των ιδρυμάτων που ήθελαν να ενταχθούν στο πρόγραμμα. Η σύμβαση αυτή δημιουργούσε αμοιβαία δικαιώματα και υποχρεώσεις και με τον τρόπο αυτό τα ιδρύματα βάσει των δικών τους ιδιαιτεροτήτων και προσανατολισμών είχαν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν μια ανεξάρτητη εκπαιδευτική πολιτική (Ιωαννίδης, 1996:18-19). Η εξέλιξη συνεπώς του προγράμματος, σε συνδυασμό με τη σημαντική αύξηση της χρηματοδότησής τους από τον κοινοτικό προϋπολογισμό για την επίτευξη των στόχων που έθετε, έδινε πλέον στα ιδρύματα μεγαλύτερη ευελιξία και περισσότερα κίνητρα.

Οι διεργασίες που αναπτύχθηκαν στην ανωτέρω χρονική περίοδο ενισχύθηκαν από το γεγονός ότι η Ελλάδα ανέλαβε το πρώτο εξάμηνο του 1994 την προεδρία της ΕΕ. Όπως άλλωστε κατά το δεύτερο εξάμηνο του 1988, στη διάρκεια της ελληνικής προεδρίας, προτάθηκε για πρώτη φορά το άνοιγμα της εκπαιδευτικής συνεργασίας στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης προς τα κράτη της Ανατολικής Ευρώπης. Τόσο δε οι πολιτικές εξελίξεις στις χώρες αυτές όσο και η θετική αντίδραση της Κοινότητας δικαίωσαν την ελληνική πρωτοβουλία (Αιγινίτου, 1990:55-56). Έτσι, με απόφαση του Υπουργού Παιδείας συγκροτήθηκε επιτροπή, στις αρχές Ιανουαρίου 1994, για τη μελέτη του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ και ακολούθως για τη διατύπωση θέσεων και προτάσεων σχετικά με το πρόγραμμα αυτό. Στην επιτροπή αυτή συμμετείχαν και εκπρόσωποι των ΤΕΙ, δίνοντας με τον τρόπο αυτό τη δυνατότητα σε μέλη του ΕΠ των ΤΕΙ να αποκτήσουν άμεση επαφή και να διαβουλεύονται απευθείας με την Επιτροπή και τις υπηρεσίες της (Παπαθεοδοσίου, 2000β:180)²⁵⁸.

Τα ΤΕΙ αναπτύσσουν έντονο ενδιαφέρον για τα κοινοτικά προγράμματα κινητικότητας και προσπαθούν να αντιμετωπίσουν το παρεμφερές πρόβλημα της γλώσσας που είχαν και τα ιδρύματα άλλων κρατών-μελών, δεδομένου ότι η μητρική τους γλώσσα άνηκε στις λιγότερο διαδεδομένες της Κοινότητας (Ολλανδία, Δανία, Σουηδία,

²⁵⁸ Στο πλαίσιο αυτό στις 14-2-1996 συνήλθε στις Βρυξέλλες η Συμβουλευτική Επιτροπή του Πιλοτικού Προγράμματος για την Αξιολόγηση της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρώπη. Τη σχετική πρόσκλησή της η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Directorate General XXII Education, Training and Youth, Direction A, Unit 2 – Higher Education) απηύθυνε και σε εκπροσώπους των ελληνικών ΤΕΙ. Άξιο αναφοράς είναι δε το γεγονός ότι στα πορίσματα της ομάδας εργασίας που συγκροτήθηκε στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής Επιτροπής, οι εκπρόσωποι των ιδρυμάτων διόρθωσαν το κείμενο που δόθηκε προς επεξεργασία και συμφώνησαν ότι «The organization of the evaluation processes should not be the task of a state agency», εξέλιξη που τελικά δρομολογήθηκε και στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια, όπως έχουμε ήδη επισημάνει. Η ενημέρωση του Υπουργείου Παιδείας για τα αποτελέσματα της συνάντησης έγιναν με το αριθμ.πρωτ.1018/20-2-1996 έγγραφο του ΤΕΙ Πάτρας. Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας.

Φινλανδία, Φλαμανδικές περιοχές του Βελγίου). Για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων και με σκοπό τη διευκόλυνση των ανταλλαγών των φοιτητών, το ΙΤΕ μετά από σχετικό ερώτημα του ΤΕΙ Αθήνας γνωμοδότησε ότι ορισμένα μαθήματα του κανονικού προγράμματος σπουδών μπορούν με απόφαση του Τμήματος να διδάσκονται και σε μια άλλη γλώσσα της ΕΕ. Τα μαθήματα αυτά θα μπορούσαν να τα παρακολουθούν και οι κανονικοί σπουδαστές του ΤΕΙ βάσει προϋποθέσεων. Το ΙΤΕ μάλιστα συνιστούσε, παράλληλα με την παρακολούθηση των μαθημάτων στην ξένη γλώσσα, την ταυτόχρονη διδασκαλία και της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, ώστε να ισχυροποιηθούν οι δεσμοί των ξένων φοιτητών με τη χώρα μας²⁵⁹.

Η ένταξη και λειτουργία των ΤΕΙ στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό περιβάλλον που διαμορφώνεται μέσα από τα κοινοτικά προγράμματα κινητικότητας και τις δράσεις που αναλαμβάνει η Επιτροπή²⁶⁰, εκτός από ευκαιρίες, φέρνει στην επιφάνεια και ενισχύει τη συζήτηση για τα ποικίλα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ΤΕΙ. Ειδικά αυτά που αφορούν το ΕΠ, τα προγράμματα σπουδών, την απουσία θεσμικού πλαισίου για μεταπτυχιακές σπουδές και τις ελλείψεις στις υλικοτεχνικές υποδομές τους, καθώς το ευρωπαϊκό περιβάλλον στο οποίο έπρεπε να λειτουργήσουν ήταν σαφώς ανταγωνιστικό και απαιτητικό. Με άλλα λόγια το ευρωπαϊκό σύστημα θέτει με επιτακτικό τρόπο σε συζήτηση το θέμα της ποιότητας και της αξιολόγησης των σπουδών και εμμέσως το νομικό καθεστώς των ΤΕΙ και των τίτλων σπουδών των πτυχιούχων του. Τα ΤΕΙ άλλωστε ενδιαφέρονται να βελτιώσουν την ποιότητα των σπουδών τους, δεδομένου ότι έτσι θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη θέση τους απέναντι στα Πανεπιστήμια και συνεπώς έχουν κάθε λόγο να θέλουν να ανταποκριθούν.

Η επίδραση των ευρωπαϊκών πολιτικών φαίνεται ότι διεισδύει και διαμορφώνει και τις αντιλήψεις των υποκειμένων λήψης των αποφάσεων. Αυτό συνάγεται από τη μελέτη των νομοθετημάτων της περιόδου. Μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις η επίδραση του

²⁵⁹ Οι σχετικές επισημάνσεις στο αριθμ.πρωτ. 124/23-1-1996 έγγραφο του Ινστιτούτου Τεχνολογικής Εκπαίδευσης(ΙΤΕ) με τίτλο «Διδασκαλία μαθημάτων σε ξένη γλώσσα στα πλαίσια των εκπαιδευτικών ανταλλαγών». Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό το ΙΤΕ δημοσίευσε το 1997 μελέτη στα αγγλικά για τις Σχολές και τα Τμήματα των ΤΕΙ με σκοπό να βοηθήσει τους φοιτητές ανάλογων ευρωπαϊκών ιδρυμάτων που θα επιθυμούσαν να πραγματοποιήσουν μέρος των σπουδών τους στην Ελλάδα. Βλ. The Faculties and Departments of the Technological Educational Institutions. Institute of Technological Education. Hellenic Republic Ministry of National Education and Religious Affairs, Athens, 1997.

²⁶⁰ Στα τέλη του Νοεμβρίου του 1995 η Επιτροπή σε συνέχεια και με σκοπό την εφαρμογή της Λευκής Βίβλου για την Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση, εξέδωσε τη Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση με τίτλο «Διδασκαλία και Εκμάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης» βλ. COM (95) 590/29-11-1995 τελικό. Η συζήτηση για τη Λευκή Βίβλο ξεκίνησε στη Βενετία(2-3 Φεβρουαρίου) με την έναρξη της Ιταλικής Προεδρίας και με την ευκαιρία της διάσκεψης του «Ευρωπαϊκού Έτους της δια βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης» και θα συνεχιζόταν σε όλη τη διάρκεια της Ιρλανδικής και Ολλανδικής Προεδρίας. Δεδομένου ότι οι συζητήσεις μεταξύ των κρατών-μελών δεν είχαν καταλήξει σε τελικά πορίσματα, το Υπουργείο Παιδείας μέσω της Δ/νσης Ευρωπαϊκής Ένωσης απέστειλε τα σχετικά κείμενα σε όλα τα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ζητώντας να διατυπώσουν τις απόψεις τους. Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας.

ευρωπαϊκού συστήματος είχε ως αποτέλεσμα την προσαρμογή με τη δημιουργία νέων θεσμών, όπως ήταν το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ). Αυτό προκύπτει από τη μελέτη της εισηγητικής έκθεσης του ν.2327/1995 (ΦΕΚ Α' 156), όπου περιγράφονταν οι συνθήκες που οδήγησαν στην ίδρυση του νέου θεσμού. Ειδικότερα αναφερόταν ότι:

«Η αυξανόμενη κινητικότητα των καθηγητών και σπουδαστών δημιουργεί μεγαλύτερη επίγνωση των δυνάμεων και των ελλειψμάτων των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων. Επίσημες αξιολογήσεις προγραμμάτων, όπως των ERASMUS, συνηγορούν προς αυτήν την κατεύθυνση. Ο σχεδιασμός και η παροχή ευκαιριών παρακολούθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο εξωτερικό, δίδουν έμφαση στη διασφάλιση υψηλής ποιότητας στην εκπαιδευτική εμπειρία. Αλλά και οι αυξανόμενες απαιτήσεις της εργασιακής κινητικότητας κατά πλάτος της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, δίνουν καινούργια έμφαση στις ερωτήσεις γύρω από το θέμα της ισοδυναμίας των πιστοποιητικών και σπουδών. Αυτά τα θέματα προκαλούν νέες ερωτήσεις, όπως: Ποια είναι τα κριτήρια της διαχείρισης και διασφάλισης της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση; Ποιες είναι οι συγκεκριμένες προϋποθέσεις της ποιότητας για την ανώτατη πανεπιστημιακή εκπαίδευση σε σύγκριση με τη μη πανεπιστημιακή εκπαίδευση; Πώς εφαρμόζονται αποτελεσματικές διαδικασίες ποιοτικού ελέγχου; Ποιό είναι το πλαίσιο και σε τι θα πρέπει να επικεντρώνεται αυτή η αξιολόγηση της ποιότητας;».

Σχέδιο Νόμου «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (εισηγητική έκθεση)

Το ΕΣΥΠ δεν ήταν ανεξάρτητη διοικητική αρχή, όπως οριζόταν στο άρθρο 1 του νόμου, και αυτό γιατί δε διέθετε όλα εκείνα τα στοιχεία που συνιστούσαν κατά την ελληνική και διεθνή πρακτική τις ανεξάρτητες διοικητικές αρχές. Μεταξύ άλλων, δεν είχε αποφασιστικές, κανονιστικές και ελεγκτικές αρμοδιότητες, δε διέθετε δικό του προϋπολογισμό, ενώ τα μέλη του δεν απολάμβαναν λειτουργικής και προσωπικής ανεξαρτησίας. Ήταν κατά βάση ένα γνωμοδοτικό όργανο, που ωστόσο είχε το δικαίωμα της εισήγησης. Μπορούσε δηλαδή να καθορίσει την ατζέντα του και να εισηγείται στην Κυβέρνηση για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, επί θεμάτων των ειδικών κοινωνικών ομάδων, ειδικής αγωγής, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και λαϊκής επιμόρφωσης, καθώς και επί παντός θέματος σχετικού με την παιδεία. Ειδικότερα στις αρμοδιότητες της ολομέλειας του ΕΣΥΠ συγκαταλεγόταν η χάραξη της γενικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού συστήματος και η εισήγηση επί των θεμάτων που θα παρέπεμπε ο Υπουργός Παιδείας. Η διάρθρωση του ΕΣΥΠ, όπως για πρώτη φορά θεσμοθετήθηκε, περιελάμβανε τμήματα και μονάδες, ενώ σε κάθε τμήμα και μονάδα ήταν δυνατόν να ιδρύονται και τομείς. Μεταξύ των μονάδων του ήταν και αυτή της αναγνώρισης τίτλων σπουδών και μεταφοράς διδακτικών πιστωτικών μονάδων. Ο στόχος ήταν προφανής και αφορούσε την ενίσχυση της εξωστρέφειας των ιδρυμάτων της ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μέσα από την υιοθέτηση ενός συστήματος που θα ήταν ευέλικτο και αρθρωτό. Η επίδραση των κοινοτικών προγραμμάτων ήταν εμφανής στις εξελίξεις αυτές. Αυτό μάλιστα δεν προέκυπε ως συμπέρασμα αλλά από ρητές αναφορές:

«Για να μπορούν τα ΑΕΙ και ΤΕΙ να ανταποκρίνονται γρήγορα και υπεύθυνα στις ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας, χρειάζεται να γίνουν πιο ευέλικτα και αυτή η ευελιξία προέρχεται μόνο μέσα από την αποκέντρωση και αυτονομία στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών τους. Για την αυτονομία και ευελιξία του συστήματος όμως πρέπει να προσφέρεται και να παρέχεται στους σπουδαστές η ευκαιρία, συμμετέχοντας στις διαδικασίες διαμόρφωσης του προγράμματος, να μπορούν και εκείνοι οι ίδιοι υπεύθυνα να δίνουν τη γνώμη τους και πιο ελεύθερα να επιλέγουν το εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών τους, ανάλογα με τις δικές τους ανάγκες και ενδιαφέροντα. Θα μπορούσε να επιτευχθεί μια τέτοια ευελιξία διαφοροποιώντας το σημερινό σύστημα και κάνοντάς το αρθρωτό ή τμηματικό και προσδιορίζοντας πιστωτικές μονάδες αξιών για κάθε τμηματική ενότητα. Αυτή είναι και η κατεύθυνση που διαμορφώνεται στην ΕΕ, για να υποστηριχτεί η κινητικότητα του φοιτητικού δυναμικού, από χώρα σε χώρα, από βαθμίδα σε βαθμίδα, μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών κλάδων και μεταξύ εργασίας και σπουδών. Για την Ελλάδα μπορεί να αποτελέσει ένα πρότυπο που θα αμβλύνει σημαντικά και τα αδιέξοδα που δημιουργεί το σημερινό σύστημα εξετάσεων, ανοίγοντας νέους διαύλους πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση απαντώντας εν μέρει στην ραγδαία αύξηση της ζήτησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο σπουδαστής θα μπορεί με αυτόν τον τρόπο να συγκεντρώνει τις μονάδες, συσσωρεύοντας τις τμηματικές μονάδες που χρειάζεται για την απόκτηση του συγκεκριμένου τίτλου/πιστοποιητικού σπουδών, μέσα από ένα πρόγραμμα που θα ήταν πιθανός συνδυασμός κάποιων από τα παρακάτω: μαθήματα από άλλα ιδρύματα, συνδυασμός σπουδών σε διαφορετικά ιδρύματα, συνδυασμός σπουδών και εργασίας, εξ αποστάσεως και ανοιχτή εκπαίδευση, κ.λπ.».

Σχέδιο Νόμου «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (εισηγητική έκθεση)

Πέραν όμως των ρυθμίσεων για τη σύσταση και λειτουργία του ΕΣΥΠ, με το νομοθετικό πλαίσιο του ν.2327/1995 βελτιωθήκαν οι αποδοχές του ΕΠ των ΤΕΙ και δόθηκε στους σπουδαστές τους το δικαίωμα, μετά από την εκπλήρωση κάποιων προϋποθέσεων που έθετε το Τμήμα, να συμμετέχουν στις διαδικασίες επιλογής υποψηφίων, ώστε να γίνονται τελικά δεκτοί σε μεταπτυχιακά προγράμματα που διοργάνωναν τα ΑΕΙ (άρθρο 16)²⁶¹. Ακολουθώντας με το ν. 2413/1996 (ΦΕΚ Α' 124) επήλθαν σημαντικές αλλαγές στα θέματα του ΕΠ των ΤΕΙ που ικανοποιούσαν τις απαιτήσεις τους από την εποχή της ίδρυσης των ΤΕΙ. Ειδικότερα, επιβεβαιώθηκε ότι τα μέλη του ΕΠ των ΤΕΙ ασκούν δημόσιο λειτούργημα, ενώ αυξήθηκαν σημαντικά τα προσόντα που απαιτούνταν για την εκλογή τους. Για τους Επίκουρους Καθηγητές απαιτούνταν πλέον η κατοχή διδακτορικού διπλώματος, ενώ για τους Καθηγητές Εφαρμογών το μεταπτυχιακό δίπλωμα. Περαιτέρω, και για τη βαθμίδα του Καθηγητή, όπως και για του Επίκουρου, θα

²⁶¹ Η απόφαση αυτή, όπως άλλωστε αναμενόταν, προκάλεσε μια σειρά από αντιδράσεις εντός και εκτός των Πανεπιστημίων. Στις αντιδράσεις αυτές, όπως προκύπτει από τη μελέτη του ημερήσιου τύπου της εποχής, πρωτοστάτησε το ΕΜΠ. Για το λόγο αυτό η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας αναγκάστηκε να αποστείλει την αριθμ.πρωτ. 4289/18-9-1995 διευκρινιστική εγκύκλιο προς όλα τα ΑΕΙ, επισημαίνοντας ότι από τις διατάξεις του νόμου 2327/1995 συνάγεται ότι το Τμήμα υποδοχής με τα αρμόδια όργανα είναι υπεύθυνο να καθορίσει τις συνολικές προϋποθέσεις που θα πρέπει να πληρούνται ώστε ο ενδιαφερόμενος απόφοιτος των ΤΕΙ να μετέχει ισότιμα με τους πτυχιούχους ΑΕΙ στην επιλογή για μεταπτυχιακές σπουδές. Επισημαινόταν βεβαίως ότι η συμπλήρωση των προϋποθέσεων για τη συμμετοχή των αποφοίτων των ΤΕΙ στις διαδικασίες επιλογής δε συνεπαγόταν και την απονομή του βασικού πτυχίου του Πανεπιστημιακού Τμήματος υποδοχής. Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας.

απαιτούνταν αξιόλογο επιστημονικό έργο που θα τεκμηριωνόταν από ένα συγκεκριμένο αριθμό μονογραφιών, επιστημονικών δημοσιεύσεων, αναφορών άλλων ερευνητών στο έργο του υποψηφίου, αλλά και επιστημονικών ανακοινώσεων σε πρακτικά διεθνών συνεδρίων. Περαιτέρω, ως ιδρύματα εφαρμογής, τα ΤΕΙ θα έπρεπε να διαθέτουν επιστημονικό προσωπικό με κατάλληλου επιπέδου επαγγελματική δραστηριότητα. Για το λόγο αυτό η εκλογή στη θέση του Καθηγητή απαιτούσε από τον υποψήφιο συνολικά επτά (7) έτη επαγγελματικής δραστηριότητας, ενώ στη θέση του Επίκουρου τέσσερα (4), από τα οποία ένα μέρος θα έπρεπε να είχε γίνει μετά τη λήψη του διδακτορικού διπλώματος (άρθρο 15 του ν.1404/1983, όπως αυτό τροποποιήθηκε από το άρθρο 57 το 2413/1996).

Αλλαγές όμως υπήρξαν με το ν.2413/1996 και στα θέματα του περιεχομένου και του προγράμματος σπουδών των Τμημάτων ΤΕΙ, που είχαν σκοπό τον εκσυγχρονισμό τους. Ειδικότερα, οι νέες ρυθμίσεις προέβλεπαν μετά από απόφαση της Γενικής Συνέλευσης του Τμήματος την αναθεώρηση του περιεχομένου και του προγράμματος σπουδών του κάθε τρία (3) σπουδαστικά έτη, όπως αυτή επιβαλλόταν από τις εξελίξεις του αντίστοιχου επιστημονικού και επαγγελματικού τομέα. Το πρόγραμμα μπορούσε επίσης να αναθεωρηθεί μετά από ένα (1) έτος και την αξιολόγηση του αρμόδιου Τμήματος του ΕΣΥΠ.

Οι ανωτέρω ρυθμίσεις για τα ΤΕΙ εντάχθηκαν στο πλαίσιο του ν.2413/1996, που είχε βασικό αντικείμενο την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως τροπολογίες. Από την έρευνα, ωστόσο, που πραγματοποιήσαμε και τη σχετική εισηγητική έκθεση²⁶² για την εισαγωγή και ψήφιση των αλλαγών από τη Βουλή, αποσπάσματα τις οποίας παραθέτουμε, τεκμηριώνεται ότι τα ΤΕΙ έπρεπε να καταστούν σύγχρονα και ανταγωνιστικά, εξαιτίας και της συμμετοχής τους στα κοινοτικά προγράμματα κινητικότητας.

«Ταυτόχρονα, όμως, τα ΤΕΙ ακολουθώντας τις επιταγές του ιδρυτικού τους νόμου, όπως και άλλων σχετικών με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση νομοθετημάτων, ανέπτυξαν δραστηριότητες συνεργασίας με τους φορείς της παραγωγής, όπως με την πρακτική άσκηση των σπουδαστών, ανέπτυξαν ερευνητικές δραστηριότητες με ανάληψη σχετικών προγραμμάτων αλλά και συνεργασίες σε διάφορους επιστημονικούς τομείς και για διάφορα θέματα με πανεπιστήμια του εσωτερικού. Στο πλαίσιο δε των κοινοτικών προγραμμάτων Erasmus, Comett, Tempus κ.α., έχουν επίσης αναπτύξει εκτεταμένες συνεργασίες με τριτοβάθμια ιδρύματα των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης με την ανάπτυξη κοινών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ανταλλαγές σπουδαστών και εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και κοινών ερευνητικών προγραμμάτων. Συνεργασίες έχουν επίσης αναπτυχθεί και με χώρες της ανατολικής Ευρώπης. Οι συνεργασίες όμως αυτές καθώς και οι ερευνητικές δραστηριότητες στο πεδίο της εφαρμογής, ενώ έχουν δημιουργήσει προοπτικές για την ταχύτερη και εκτεταμένη ανάπτυξη τους, δεν διευκολύνονται πλέον από το προ δωδεκαετίας θεσμικό πλαίσιο των ΤΕΙ, αφού σε σημαντικό βαθμό οι εξελίξεις που ακολούθησαν δεν ήταν ίσως δυνατόν να προβλεφθούν με αποτέλεσμα σήμερα οι δυνατότητες του θεσμικού αυτού πλαισίου σε σημαντικές πλευρές του να έχουν εξαντληθεί σε βαθμό που επιβάλλονται σχετικές αλλαγές, ώστε τα ΤΕΙ να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο ρόλο τους σε ένα, όμως, πιο σύγχρονο, πιο περίπλοκο, σύνθετα μεταβαλλόμενο και ως εκ τούτου απαιτητικό και ανταγωνιστικό περιβάλλον που ξεπερνά πλέον τα εθνικά όρια».

²⁶² Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας.

5.3.2 Οι πιέσεις από το στόχο της εσωτερικής αγοράς

Σε ποιο βαθμό τα κοινοτικά προγράμματα για την εκπαίδευση και την κατάρτιση δημιουργούσαν πιέσεις για αλλαγή στη δομή και λειτουργία των ΤΕΙ; Οι αλλαγές που προκρίθηκαν ήταν αποτέλεσμα μιας κοινής αντίληψης που αναπτύχθηκε στα ιδρύματα για την ευρωπαϊκή διάσταση που έπρεπε να αποκτήσουν οι σπουδές, με έμφαση στην ανάπτυξη των προγραμμάτων και στη διαπανεπιστημιακή συνεργασία, προκειμένου να βελτιωθεί η εξωτερική αναγνωσιμότητά τους και να ενισχυθούν οι προοπτικές απασχόλησης των αποφοίτων τους, ή αντίθετα ήταν μια ευκαιρία ώστε από τη μια πλευρά το προσωπικό των ΤΕΙ να επιδιώξει την αναβάθμιση της θέσης του, από την άλλη τα ιδρύματα να επωφεληθούν από τα κοινοτικά κονδύλια, για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της ελλιπούς χρηματοδότησης μέσα από τις συνεργασίες και τα προγράμματα της Κοινότητας;

Αντίστοιχα, τι δεσμεύσεις αναλάμβανε η ελληνική διοίκηση μέσα από την έγκριση των κοινοτικών προγραμμάτων για την κινητικότητα στο ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο; Οι δεσμεύσεις αυτές ήταν άμεσες και έπρεπε να ακολουθηθούν και να περιληφθούν από τις τυπικές διαδικασίες και τα χαρακτηριστικά νομικών ρυθμίσεων ή αντίθετα έθεταν έμμεσα την ανάγκη τροποποίησης του θεσμικού πλαισίου για τη λειτουργία των ΤΕΙ, με προεκτάσεις στο νομικό καθεστώς των ιδρυμάτων και τους τίτλους σπουδών; Η ελληνική διοίκηση μπορούσε να προβλέψει τις επιπτώσεις της συμμετοχής των ΤΕΙ στα κοινοτικά προγράμματα και συνεπώς διαχειρίστηκε αποτελεσματικά το ρόλο της στο θεσμικό και πολιτικό περιβάλλον της Κοινότητας ή απλά συμπορεύθηκε και στη συνέχεια υιοθέτησε εκείνες τις αλλαγές που δημιουργούσαν τις ελάχιστες απαιτήσεις και αντιδράσεις;

Έχουμε ήδη επισημάνει τη σημαντική δυσκολία για τον ερευνητή του φαινομένου και των διαδικασιών της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης να επιβεβαιώσει τη γραμμική συνάρτηση ανάμεσα στις αλλαγές που υιοθετούνται στα κράτη-μέλη και την επίδραση της ΕΕ, καθόσον οι θεσμικές και διοικητικές αλλαγές επέρχονται συνεπεία και άλλων επιδράσεων ή της εν γένει τάσης τους για αλλαγή, η οποία όταν συντελείται, δεν είναι ούτε αυτόματη ούτε επέρχεται συνολικά. Κρίσιμο συνεπώς είναι η εξέταση αυτή να υιοθετεί κριτήρια, όπως ο τύπος, το πεδίο της πολιτικής, ο διακηρυγμένος στόχος, λαμβάνοντας υπόψη για την εξέταση των αλλαγών τη διάρκεια του χρόνου αλλά και το συγχρονισμό τους.

Για το λόγο αυτό επιλέγουμε τη συγκριτική μελέτη με την οδηγία 89/48/ΕΟΚ, που υιοθετήθηκε περίπου στο ίδιο χρονικό διάστημα με τα προγράμματα για την κινητικότητα και επηρέαζε το θέμα της άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να αξιολογήσουμε τις αλλαγές που επήλθαν στο νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας των ΤΕΙ πιο πέρα από τη σχέση δράσης-αντίδρασης, μεταξύ κοινοτικού και εθνικού επιπέδου, επιχειρώντας να προσδιορίσουμε το ρόλο της ελληνικής διοίκησης στη διαχείριση του κοινοτικού συστήματος μέσα από την ανταπόκριση σε έναν από τους βασικούς διακηρυγμένους στόχους στην εξέλιξη του κοινοτικού εγχειρήματος συνολικά.

Όπως έχουμε ήδη παρουσιάσει, η οδηγία 89/48/ΕΟΚ αφορούσε την καθιέρωση ενός γενικού συστήματος αναγνώρισης διπλωμάτων. Η Κοινότητα, για μια σειρά από λόγους που έχουμε ήδη παρουσιάσει και αναλύσει, προχώρησε σε αυτό το οριζόντιο σύστημα αντικαθιστώντας το τομεακό, που αφορούσε συγκεκριμένα κάθε φορά επαγγέλματα. Βασική δε επισημάνσή μας ήταν ότι, παρά τον τίτλο της οδηγίας, αυτή δεν αφορούσε την ισοτίμηση τίτλων σπουδών αλλά την αναγνώριση του δικαιώματος άσκησης νομοθετικά ρυθμιζόμενων επαγγελματικών δραστηριοτήτων στο εσωτερικό των κρατών-μελών με την απαίτηση της κατοχής διπλώματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η απόφαση υιοθέτησης της οδηγίας δημιουργούσε τυπικές αλλά και ουσιαστικές υποχρεώσεις στην Ελλάδα. Όσον αφορά τις τυπικές υποχρεώσεις, η χώρας μας έπρεπε να δημιουργήσει μια αρχή όπου οι ενδιαφερόμενοι πολίτες των κρατών-μελών της Κοινότητας θα υπέβαλλαν τις αιτήσεις τους και η οποία θα είχε την ευθύνη για τη διενέργεια του ελέγχου των προϋποθέσεων και την υπαγωγή στο ρυθμιστικό πλαίσιο που δημιουργούσε η οδηγία για την άσκηση νομοθετικά ρυθμιζόμενης επαγγελματικής δραστηριότητας.

Ακολουθώντας, η βασική και ουσιαστική δέσμευση που προέκυπτε από την υιοθέτηση της οδηγίας ήταν η προτεραιότητα της έκδοσης των επαγγελματικών δικαιωμάτων των ΤΕΙ. Με τον τρόπο αυτό από τη μια πλευρά οι πτυχιούχοι των ΤΕΙ θα μπορούσαν να κάνουν χρήση του δικαιώματος της ελεύθερης κυκλοφορίας και να ασκήσουν το επάγγελμά τους στα κράτη-μέλη της ΕΕ, ενώ ταυτόχρονα από την άλλη στο εσωτερικό της χώρας θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν επί ίσοις όροις τους συναδέλφους τους, κυρίως με σπουδές στο εξωτερικό.

Το ερώτημα που προκύπτει είναι αν η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας μπορούσε να αντιληφθεί ότι με την ψήφιση της οδηγίας 89/48/ΕΟΚ δημιουργούνταν ένα δεσμευτικό πλαίσιο, που όμως ξεπερνούσε τις τυχόν διαδικαστικές δυσκολίες προσαρμογής που δημιουργούν ούτως ή άλλως οι κοινοτικές οδηγίες και στο οποίο έπρεπε να ανταποκριθεί, παρόλο που μέχρι εκείνη τη δεδομένη χρονική στιγμή ούτε αυτό είχε καταστεί εφικτό. Και αυτό γιατί μπορεί έως τότε ένας αριθμός προεδρικών διαταγμάτων για τον καθορισμό επαγγελματικών δικαιωμάτων να ήταν στο στάδιο της επεξεργασίας, ωστόσο παρέμεναν σε εκκρεμότητα εκείνα που αφορούσαν κυρίως τις ειδικότητες της Σχολής Τεχνολογικών Εφαρμογών (ΣΤΕΦ), δηλαδή των μηχανικών που αντιστοιχούσαν στις Πολυτεχνικές Σχολές²⁶³. Από

²⁶³ Το πρόβλημα της έκδοσης των επαγγελματικών δικαιωμάτων για τις ειδικότητες της ΣΤΕΦ είχε παρουσιαστεί και ήταν γνωστό πριν από την έκδοση της οδηγίας 89/48/ΕΟΚ. Για τις περισσότερες ειδικότητες, παρά τις όποιες διαφωνίες και καθυστερήσεις, οι συζητήσεις των εμπλεκόμενων μερών κατέληγαν σε ένα θετικό αποτέλεσμα. Αντίθετα, όταν η έκδοση του σχετικού προεδρικού διατάγματος αφορούσε στα νομοθετικά ρυθμιζόμενα επαγγέλματα και ειδικότερα αυτά των μηχανικών, οι διαφωνίες και οι διαφοροποιήσεις ήταν σημαντικές και η διαπραγμάτευση κατέληγε σε αδιέξοδο. Αυτό προκύπτει από τη μελέτη των πρακτικών του Συμβουλίου Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, στις συνεδριάσεις του οποίου εξετάζονταν πορίσματα από ειδικές επιτροπές και συζητούνταν η τελική μορφή και διατύπωση των κειμένων των προεδρικών διαταγμάτων, όπως αυτό της 8^{ης} Συνεδρίασης του Συμβουλίου Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, της 2^{ας} Ιουλίου 1987 (Πρόεδρος του ΣΤΕ κ. Ι. Κωνσταντινίδης), όπου συζητήθηκαν τα επαγγελματικά δικαιώματα του Τμήματος Ναυπηγικής στο ΤΕΙ Αθήνας. Πηγή: Υπουργείο Παιδείας. Διεύθυνση Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας.

την έρευνα που πραγματοποιήσαμε, συνάγεται ανεπιφύλακτα το συμπέρασμα ότι η ελληνική Κυβέρνηση μπορούσε να εκτιμήσει μόνο ορισμένες— και ως ένα βαθμό— από τις επιπτώσεις της οδηγίας. Μετά από σχετική ερώτησή μας προς την κ. Αγγελική Γεωργιάδη, που είχε οριστεί από το Υπουργείο Παιδείας ως Ελληνίδα εκπρόσωπος στις ομάδες εργασίας (working groups) του Συμβουλίου για την υιοθέτηση των οδηγιών 89/48/ΕΟΚ, 92/51/ΕΟΚ και 2005/36/ΕΚ αναφορικά με τις θέσεις της Ελλάδας στο πλαίσιο της διαπραγμάτευσης για την αρχική υιοθέτηση της οδηγίας, λάβαμε την ακόλουθη απάντηση:

«Στην περίπτωση της οδηγίας 89/48/ΕΟΚ συμπλεύσαμε. Και αυτό γιατί η οδηγία έκανε λόγο για ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Δεν υπήρχε λόγος ανησυχίας. Θεωρούσαμε ότι στο πλαίσιο αυτό ήμασταν κατοχυρωμένοι. Αυτό που ήταν ερωτηματικό ήταν αν η οδηγία θα συμπεριελάμβανε και τα ΤΕΙ. Όταν όμως αντηληφθήκαμε ότι η Γερμανία θα θεωρούσε τα Fachhochschulen ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και εμείς από την πλευρά μας συναινέσαμε²⁶⁴. Βεβαίως γνωρίζαμε από την αρχή ότι αυτό θα είχε ως συνέπεια τα ΤΕΙ να θέλουν την αναγνώριση των επαγγελματικών δικαιωμάτων και αυτό με τη σειρά του θα δημιουργούσε προβλήματα με τους μηχανικούς του Πολυτεχνείου. Αλλά η Κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ αποφάσισε ότι αφού ίδρυσε τα ΤΕΙ θα έπρεπε και στη συνέχεια να τα στηρίξει. Το πρόβλημα με τα Κολέγια εκείνη τη δεδομένη χρονική στιγμή δεν υπήρχε. Δεν μπορούσαμε να προβλέψουμε αυτό που θα συνέβαινε στη συνέχεια».

(Συνέντευξη Αγγελικής Γεωργιάδη, 2011)

Το Υπουργείο Παιδείας δεν μπορούσε να προβλέψει το θέμα των Κολεγίων και τις συνέπειες της λειτουργίας τους. Ωστόσο έπρεπε, γιατί η υιοθέτηση της οδηγίας δεν έγινε κατά αυτόματο ούτε και στιγμιαίο τρόπο. Αποφασίστηκε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Φονταινεμπλό, παρουσιαζόταν στη Λευκή Βίβλο της Επιτροπής το 1985, πολύ δε περισσότερο εξαιτίας του γεγονότος ότι κατά την περίοδο της ψήφισής της, στο δεύτερο εξάμηνο του 1988, η Ελλάδα ανέλαβε την Προεδρία και έπρεπε συνεπώς να έχει προετοιμαστεί κατάλληλα²⁶⁵. Την έλλειψη προετοιμασίας καταδεικνύει άλλωστε η προσεκτική ανάγνωση των διατάξεων της οδηγίας, που έθιγε το θέμα των Κολεγίων εξ αρχής. Ειδικότερα με την ακροτελεύτια παράγραφο της περ. α) του άρθρου 1 οριζόταν ότι: «Εξομοιώνεται προς δίπλωμα κατά την έννοια του πρώτου εδαφίου οποιοδήποτε δίπλωμα, πιστοποιητικό ή άλλος τίτλος ή οποιοδήποτε σύνολο τέτοιων διπλωμάτων, πιστοποιητικών ή άλλων τίτλων έχει χορηγηθεί από αρμόδια αρχή κράτους μέλους, εφόσον πιστοποιεί εκπαίδευση που έχει πραγματοποιηθεί εντός της Κοινότητας και που αναγνωρίζεται από αρμόδια αρχή του εν λόγω κράτους ως ισότιμου επιπέδου και εφόσον παρέχει τα ίδια επαγγελματικά δικαιώματα ή άσκηση ενός νομοθετικά ρυθμιζόμενου επαγγέλματος».

²⁶⁴ Ο Παπαθεοδοσίου, Θ.(2000β), ό.π.,σελ. 140-141, μέσα από τη συμμετοχή του στις ομάδες των εμπειρογνομόνων που είχε συστήσει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, επιβεβαιώνει ότι η Οδηγία σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να συμπεριλάβει και ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με χρονική διάρκεια σπουδών τριών ετών, μετά από την παρέμβαση της Γερμανίας, προκειμένου να συμπεριληφθούν στις σχετικές ρυθμίσεις και τα γερμανικά Fachhochschulen.

²⁶⁵ Επισημαίνεται, βέβαια, ότι η οδηγία ως θέμα της εσωτερικής αγοράς ήταν υπό την ευθύνη του Υπουργείου Εμπορίου και ειδικότερα της Αναπληρώτριας Υπουργού κ. Βάσως Παπανδρέου, που ήταν ταυτόχρονα υπεύθυνη για τα θέματα της Ελληνικής Προεδρίας στην Κοινότητα και ακολούθως η πρώτη γυναίκα Ευρωπαϊκή Επίτροπος και για τα θέματα της εκπαίδευσης.

Ταυτόχρονα όμως οι ρυθμίσεις της οδηγίας μπορεί να μην είχαν ως αντικείμενο την αναγνώριση και την ισοτίμηση τίτλων σπουδών, ωστόσο η προϋπόθεση κατοχής διπλώματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης έθετε εμμέσως πλην σαφώς το θέμα της εκπαίδευσης ισότιμου επιπέδου. Συνεπώς, η οδηγία μέσα από την απαίτησή της για άρση των εμποδίων στην άσκηση των επαγγελματικών δικαιωμάτων στα κράτη-μέλη από αλλοδαπούς έθιγε και το θέμα της διάρθρωσης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πώς γινόταν η παρέμβαση;

Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα παρέχονταν από τα Πανεπιστήμια και τα ΤΕΙ. Η διάρκεια σπουδών στα πρώτα ήταν μεταξύ 4-6 ετών και στα ΤΕΙ 3,5-4 έτη, με το τελευταίο εξάμηνα για την πρακτική άσκηση. Συνεπώς, η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δε χαρακτηριζόταν από ενότητα αλλά από ένα ιδιότυπο καθεστώς, αφού δεν υπήρχε ένα ενιαίο σύστημα πτυχίων ούτε αντιστοίχιση των ετών σπουδών στους δύο τύπους Τριτοβάθμιων Ιδρυμάτων. Αποτέλεσμα αυτού ήταν ότι οι πτυχιούχοι της υφίσταντο διαφορετική μεταχείριση στις υπόλοιπες χώρες της Κοινότητας από εκείνη που υφίσταντο στη χώρα τους, αναφορικά με τις σπουδές τους ή και τη συνέχισή τους.

Αυτό βέβαια είχε την ίδια επίπτωση και ως προς την άσκηση του επαγγέλματος σύμφωνα με τις ρυθμίσεις της οδηγίας. Δηλαδή, σύμφωνα με τις ρυθμίσεις της οδηγίας, ασκώντας το επάγγελμα τους αναβαθμίζονταν στο εξωτερικό, ενώ στο εσωτερικό υποβαθμίζονταν σε σχέση με τους συναδέλφους τους, που με τα ίδια προσόντα ασκούσαν το επάγγελμα. Το συμπέρασμα συνεπώς που προέκυπτε ήταν ότι θα έπρεπε να αποσαφηνιστεί το νομικό καθεστώς των πτυχίων ΤΕΙ, ώστε τα τελευταία, εντασσόμενα σε ένα ουσιαστικά ενιαίο σύστημα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης, να εκπληρώσουν αρχικά την αποστολή τους έναντι του κράτους για τον αναπτυξιακό τους ρόλο αλλά και ακολούθως έναντι των πτυχιούχων τους παρέχοντάς τους προοπτικές απασχόλησης. Με άλλα λόγια, το πρόβλημα αρχικά δημιουργούνταν για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ αλλά κλιμακωτά οδηγούσε και στην υποβάθμιση των ίδιων των ιδρυμάτων, αφού σταδιακά κατέστη σαφές ότι στο εσωτερικό, μέσα από τα Πανεπιστήμια, αλλά και στο εξωτερικό η πραγματοποίηση των σπουδών είχε σαφώς περισσότερα πλεονεκτήματα. Ουσιαστικά, ο λόγος ίδρυσης των ΤΕΙ και ο ρόλος τους έμπαιναν υπό αμφισβήτηση.

Τη διαπλοκή και την αμοιβαία συσχέτιση των θεμάτων του νομικού καθεστώτος των ΤΕΙ, των πτυχίων που απένεμαν και των επαγγελματικών δικαιωμάτων, η χώρα μας επίσης δεν μπορούσε να προβλέψει σε όλο της το εύρος και τις συνέπειες του. Αυτή άλλωστε ήταν και η άποψη πρώην μέλους του πολιτικού επιπέδου της διοίκησης του Υπουργείου Παιδείας, που για το σημείο αυτό ζήτησε την τήρηση της ανωνυμίας του:

«Δεν μπορείς μέσω επαγγελματικών δικαιωμάτων να εισάγεις κανόνες που αφορούν την απόκτηση τίτλων ακαδημαϊκών που οδηγούν σε επαγγελματικό δικαίωμα. Κατά τη γνώμη μου έπρεπε να το κόψουμε από την αρχή. Είναι από αυτά που βάζεις το βέτο. Ήταν βέβαια οδηγία της εσωτερικής αγοράς και δεν πέραγε από το Υπουργείο Παιδείας. Πιθανόν δεν το κατάλαβαν».

Ακόμη όμως και στις περιπτώσεις όπου είναι δυνατόν να υπάρχει η όποια πρόβλεψη, το ελληνικό πολιτικο-διοικητικό σύστημα αδυνατεί να διαχειριστεί το ευρωπαϊκό οικοδόμημα σε ένα σύνθετο επίπεδο, όπου εθνική και κοινοτική διοίκηση συνεργούν διαρκώς και όχι στιγμιαία, με σκοπό την παραγωγή και τελικά την εφαρμογή των πολιτικών. Ως αποτέλεσμα, δυστυχώς, υπήρξε μόνο η αντίδραση και αυτή πρόχειρα σχεδιασμένη και με περισσό «επαρχιωτισμό», κατά την άποψή μας. Στο πλαίσιο αυτό το ελληνικό κράτος, αντί για μια συνεπή μεταφορά της οδηγίας στην εσωτερική έννομη τάξη, επέλεξε την κατά επάγγελμα, μεταφορά σε προεδρικά διατάγματα μόνο για ορισμένα επαγγέλματα όπως τους δικηγόρους, τους ορκωτούς λογιστές και τα ιατρικά επαγγέλματα. Οι ενέργειες αυτές είχαν εύλογα ως αποτέλεσμα την προσφυγή της Επιτροπής κατά της Ελλάδας στο ΔΕΚ, βάσει του άρθρου 169 Συν.ΕΟΚ το 1993(C-365/1993) (Παπαγιάννης, 2008:92-93).

Υπό τις συνθήκες αυτές το Υπουργείο Παιδείας αναγκάστηκε να αντιδράσει. Για το λόγο αυτό επιχειρεί ακόμη μια φορά μέσα από τις συνεδριάσεις του ΣΤΕ να οριστικοποιηθούν οι εισηγήσεις βάσει των οποίων θα εκδίδονταν τα προεδρικά διατάγματα για τον καθορισμό των επαγγελματικών δικαιωμάτων μιας σειράς ειδικοτήτων των ΤΕΙ, που στη συντριπτική τους πλειοψηφία βρίσκονταν στη ΣΤΕΦ. Το Υπουργείο Παιδείας αναγκάστηκε να αντιδράσει γνωρίζοντας πλέον ότι δεν υπήρχαν άλλα χρονικά περιθώρια και ότι η εκκρεμότητα της μη έκδοσης των επαγγελματικών δικαιωμάτων των ΤΕΙ έπληττε και την εικόνα της χώρας. Από τα πρακτικά των συνεδριάσεων του ΣΤΕ, παραθέτουμε την παρέμβαση του τότε Αναπληρωτή Υπουργού Παιδείας.

«Αλλά επέλους θα γελοιοποιηθούμε, επαναλαμβάνω, ως πολιτεία πλέον, εάν συνεχίσουμε να συζητάμε αυτά τα θέματα και δεν πρέπει να λησμονούμε και κάτι άλλο. Ότι λόγω των ρυθμών ενοποίησης της Ευρώπης, αντιμετωπίζουμε και άλλα προβλήματα πλέον, προβλήματα δικοί μας πτυχιούχοι να μην μπορούν ν' ασκήσουν επάγγελμα, τη στιγμή που πτυχιούχοι της Ευρώπης τα ασκούν και στο χώρο της Ελλάδας. Γι' αυτό λοιπόν η διαδικασία να ολοκληρωθεί σήμερα με την επικαιροποίηση της εισήγησης του ΣΤΕ και το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει την ευθύνη, μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα να ολοκληρώσει τις επαφές με τους ενδιαφερόμενους φορείς, για να υπογραφούν από τους συναρμόδιους Υπουργούς τα προεδρικά διατάγματα».

(Φίλιππος Πετσάλνικος, Συμβούλιο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, 1994)²⁶⁶

Ακολούθως, με την αριθμ.ΙΑ/645/6-4-1994 απόφαση του τότε Υπουργού Παιδείας συγκροτήθηκε 7μελής επιτροπή υπό την προεδρία του Καθηγητή κ. Λιανού Θεόδωρου με έργο τη σχετική εισήγηση για την εφαρμογή της Οδηγίας, η οποία και υπέβαλε το πόρισμά της στις 14-6-1994 με την παρατήρηση ότι το υποβληθέν διάταγμα θα έπρεπε να αποσταλεί για διατύπωση απόψεων στα συναρμόδια Υπουργεία (Οικονομικών, Περιβάλλοντος, Βιομηχανίας), στο ΤΕΕ αλλά και στις λοιπές επαγγελματικές οργανώσεις. Το Υπουργείο Παιδείας με το

²⁶⁶ Πρακτικά της 13^{ης} Συνεδρίασης της Ολομέλειας του ΣΤΕ, 11 Ιανουαρίου 1994, Ίδρυμα Ευγενίδου. Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Τεχνολογικού Τομέα Ανώτατης Εκπαίδευσης. Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας.

αριθ.ΙΑ/1550/12-10-1994 απέστειλε το σχετικό σχέδιο προεδρικού διατάγματος στα συναρμόδια Υπουργεία και στο ΤΕΕ, αναμένοντας τις απόψεις τους.

Ταυτόχρονα σχεδόν με την επαναδραστηριοποίηση στο θέμα των επαγγελματικών δικαιωμάτων, το Υπουργείο Παιδείας επεξεργάστηκε και έδωσε στη δημοσιότητα στις 16-12-1994 σχέδιο νόμου με τίτλο «Ρύθμιση θεμάτων των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις», με το οποίο επέρχονταν σημαντικές αλλαγές στη λειτουργία των ΤΕΙ και στο νομικό καθεστώς τους²⁶⁷. Ειδικότερα βάσει του εδ. β' της παρ.1 του άρθρου 1 του σχεδίου, προβλεπόταν ότι τα ΤΕΙ πλέον θα ανήκαν στην ενιαία Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και διακρίνονταν από τα Πανεπιστήμια και τα Πολυτεχνεία ως προς τα γνωστικά αντικείμενα ή το χαρακτήρα των σπουδών, το χρόνο φοίτησης, το περιεχόμενο και τους τίτλους σπουδών, καθώς και ως προς το ρόλο των ιδίων και των αποφοίτων τους στην παραγωγή.

Ειδικότερα τα ΤΕΙ θα είχαν ως αποστολή: (α)..., (β) να συμβάλλουν, μέσω της δραστηριότητας των ίδιων και των πτυχιούχων τους, στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της χώρας, ιδιαίτερα μέσα στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται με την ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (γ)..., (δ) να προάγουν την επιστημονική και τεχνολογική γνώση και την ποιότητα των επαγγελματιών για τα οποία παρέχουν την αντίστοιχη εκπαίδευση, δραστηριοποιούμενα, ιδίως, στην ανάπτυξη της τεχνογνωσίας και στην εφαρμοσμένη έρευνα και σε συνεργασία με τα λοιπά ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, παρέχοντας τη δυνατότητα στους πτυχιούχους να αντεπεξέλθουν επιτυχώς στον ανταγωνισμό της διευρυμένης ευρωπαϊκής αγοράς.

Τα ΤΕΙ, ως ιδρύματα της ενιαίας Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, θα ήταν πλέον ανώτατα μη πανεπιστημιακά καθόσον, όπως περιγραφόταν στις διατάξεις του εδ.α' της παρ. 12 του άρθρου 2 του σχεδίου νόμου, αποστολή του ΙΤΕ ήταν: (α) Η αξιολόγηση των τίτλων σπουδών ανώτατης μη πανεπιστημιακής εκπαίδευσης εξωτερικού σε σχέση με τους αντίστοιχους τίτλους σπουδών ΤΕΙ, (β)..., (γ) Η καταγραφή και επεξεργασία στοιχείων που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα και ιδίως την τριτοβάθμια ανώτατη μη πανεπιστημιακή εκπαίδευση άλλων χωρών, καθώς και η σχετική ενημέρωση αρμόδιων και ενδιαφερόμενων φορέων και αρχών. Ακολούθως θεσμοθετούνταν μια ακόμη βαθμίδα στο ΕΠ, αυτή του Αναπληρωτή Καθηγητή, ενώ υπήρχε σαφής πρόβλεψη ότι οι σπουδές σε κάθε τμήμα καταλήγουν στην απόκτηση πτυχίου που έδινε τη δυνατότητα για συμμετοχή σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών. Ουσιαστικά δηλαδή το πτυχίο που απένεμαν τα ΤΕΙ αναγνωριζόταν ως βασικός τίτλος σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Παράλληλα, τα ΤΕΙ αποκτούσαν δικαίωμα συμμετοχής στη διοργάνωση και λειτουργία μεταπτυχιακών σπουδών που θα εκτελούνταν σε συνεργασία με ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της αλλοδαπής. Οι τίτλοι μεταπτυχιακών σπουδών των πτυχιούχων που

²⁶⁷ Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Τεχνολογικού Τομέα Ανώτατης Εκπαίδευσης. Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας.

θα συμμετείχαν σε αυτά τα προγράμματα θα απονέμονταν από τα ιδρύματα της αλλοδαπής και θα αναγνωρίζονταν όπως ακριβώς αναγνωρίζονταν οι αντίστοιχοι τίτλοι πτυχιούχων των ΑΕΙ, με τις ίδιες δηλαδή προϋποθέσεις.

Κατόπιν των ανωτέρω, το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι η κοινοτική πολιτική για την εσωτερική αγορά καθόρισε άμεσα τη θεσμική ατζέντα των μεταρρυθμίσεων στα ΤΕΙ, αφού μέσα από την εφαρμογή της οδηγίας 89/48/ΕΟΚ καθιστούσε επιτακτική την ανάγκη αντιμετώπισης των προβλημάτων που αφορούσαν την ίδια την υπόσταση και τη λειτουργία τους. Το Υπουργείο Παιδείας προσπάθησε να ανταποκριθεί απέναντι σε αυτές τις πιέσεις μέσα από τη δραστηριοποίηση σε δύο διαφορετικά αλλά αλληλοεπηρεαζόμενα επίπεδα. Αρχικά αυτό της έκδοσης των προεδρικών διαταγμάτων για τα επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων, αλλά και ακολούθως του νομικού καθεστώτος των ιδρυμάτων και των συναφών με αυτό θεμάτων, των τίτλων και των μεταπτυχιακών σπουδών, προτείνοντας τη λύση ένταξης των ΤΕΙ σε μια ενιαία Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και συνακόλουθα της αναγνώρισης των απονεμόμενων τίτλων σπουδών ως βασικών τίτλων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που θα έδιναν στους πτυχιούχους τους τη δυνατότητα πρόσβασης σε μεταπτυχιακές σπουδές. Τις λύσεις αυτές επιδοκίμαζε το ΕΠ των ΤΕΙ, που άλλωστε πίεζε προς αυτή την κατεύθυνση για αρκετό καιρό.

Ουσιαστικά, το ελληνικό κράτος επιχείρησε απλά να αντιδράσει. Ωστόσο δεν είχε προβεί σε καμία ανάλυση για τις ανάγκες της παραγωγικής διαδικασίας στη χώρα και κυρίως δεν είχε εκπονήσει ένα σχέδιο για την αξιολόγηση των ιδρυμάτων²⁶⁸. Δεν υπήρχε δηλαδή μια επεξεργασία πολιτικών (policies) που έπρεπε να συνοδεύουν την απόφαση για αναβάθμιση των ΤΕΙ και την ισότιμη ένταξή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για αλλαγή²⁶⁹. Και αυτό εξαιτίας της αναποτελεσματικής

²⁶⁸ Μεταξύ της 13^{ης} και 28^{ης} Φεβρουαρίου 1995 επισκέφτηκαν την Ελλάδα εξεταστές-εμπειρογνώμονες του ΟΟΣΑ για να πραγματοποιήσουν μια συνολική επισκόπηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας. Στο πλαίσιο αυτό εξετάστηκε και αναλύθηκε το αίτημα της παροχής ισότιμων πτυχίων με αυτά των Πανεπιστημίων, από τα μη πανεπιστημιακά ιδρύματα της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά την άποψη των εμπειρογνομόνων, για την απάντηση στο ερώτημα αυτό κρίσιμο ρόλο είχαν το περιεχόμενο σπουδών και τα διδασκόμενα αντικείμενα αυτών των ιδρυμάτων, όπως και αν τα παρεχόμενα προγράμματα ήταν όντως πανεπιστημιακού επιπέδου. Για το λόγο αυτό η οποιαδήποτε απόφαση θα έπρεπε να προκύπτει από διαδικασίες αξιολόγησης. Σε κάθε περίπτωση η αναβάθμιση θα μπορούσε να αφορά σε προγράμματα σπουδών και όχι σε ολόκληρα ιδρύματα. Βλ. Τσάκωνα, Φ.(1996) (επιμ.), Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας. Έκθεση Εμπειρογνομόνων του ΟΟΣΑ. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, σελ.73-75.

²⁶⁹ Σύμφωνα με την ευρέως γνωστή άποψη του Kingdon, J.(1995), *Angedas, Alternatives, and Public Policies*. Second edition, Addison-Wesley Educational Publishers inc, New York, σελ. 165-195, η συγκρότηση της ατζέντας λήψης αποφάσεων (decision agenda) είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των προβλημάτων, των δημοσίων πολιτικών (policies), υπό την έννοια των λύσεων και των politics, δηλαδή των δυνάμεων που επιθυμούν την αλλαγή. Όταν σε μια δεδομένη χρονική στιγμή οι συνθήκες ικανοποιούνται, δημιουργείται ένα παράθυρο ευκαιρίας (policy window), που οδηγεί σε νομοθετική ρύθμιση. Τα παράθυρα ευκαιρίας ανοίγουν και κλείνουν σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Το μοντέλο του Kingdon κατά την άποψή μας χαρακτηρίζεται από μια ποικιλία των παραγόντων που επιδρούν στην ατζέντα, γεγονός που επιτρέπει μια σύνθεση πολλών επιρροών κατά τη διαδικασία σχηματισμού της.

διαχείρισης του θεσμικού και πολιτικού συστήματος της Κοινότητας, που συνακόλουθα οδήγησε στη μη ανταπόκριση του ρόλου του έναντι των ιδρυμάτων και των σπουδαστών τους. Κατά ποιο τρόπο όμως η ανεπιτυχής διαχείριση του κοινοτικού συστήματος επηρεάζει τον τρόπο αντίδρασης και υιοθέτησης των αλλαγών στο εσωτερικό των κρατών-μελών;

Οι ευρωπαϊκές πολιτικές αποτελούν λύσεις σε προβλήματα και ανησυχίες που, αν και δεν είναι κοινά και στον ίδιο βαθμό αποδεκτά, θα πρέπει να εφαρμοστούν από όλα τα κράτη-μέλη. Είναι σύνηθες δε κράτη με ισχυρές οικονομίες να κυριαρχούν στην ατζέντα της ΕΕ και να προωθούν θέματα που τα ενδιαφέρουν (Σπανού, 2001:158-159), όπως ακριβώς έκανε η Γερμανία με την υιοθέτηση ενός τέτοιου πλαισίου εφαρμογής για την οδηγία 89/48/ΕΟΚ, ώστε να συμπεριλάβει και τα Fachhochschulen. Η Ελλάδα ωστόσο δεν μπορούσε να προβλέψει όλες τις συνέπειες ούτε συνειδητοποιούσε το εύρος των αλλαγών που θα έπρεπε να υιοθετηθούν, τις διαμαρτυρίες και τις αντιδράσεις που θα δημιουργούσε η εφαρμογή της οδηγίας, παρόλο που όπως υποστηρίξαμε, η κοινοτική διαδικασία είναι αργόσυρτη και εξελικτική. Συνεπώς δεν προετοιμάστηκε κατάλληλα, αρχικά στο πρώτο στάδιο, για τη διαμόρφωση μιας συνεκτικής και αξιόπιστης πολιτικής, σε συνεργασία με τα ιδρύματα της ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και με τη συμμετοχή όλων των συναρμόδιων υπηρεσιών (Υπουργεία Παιδείας, Εμπορίου, Περιβάλλοντος, Βιομηχανίας, ΤΕΕ), με αποτέλεσμα η διαχείριση, διαπραγμάτευση του κοινοτικού συστήματος να εξαντληθεί στην απόφαση να συμπλεύσει με τις προτεραιότητες και τις επιδιώξεις των υπόλοιπων εταίρων της. Για το λόγο άλλωστε αυτό, στο δεύτερο στάδιο της εφαρμογής της οδηγίας το ελληνικό κράτος δε διέθετε ένα συγκροτημένο και ολοκληρωμένο σχέδιο για την αντιμετώπιση των προβλημάτων-προκλήσεων που έθετε η εφαρμογή της οδηγίας, με αποτέλεσμα τα κύρια χαρακτηριστικά των ενεργειών του να είναι η ολιγωρία, η αποσπασματικότητα και η προχειρότητα²⁷⁰.

Συνεπώς το νομοθετικό πλαίσιο του ν.2327/1995 και του ν.2413/1996 και οι αλλαγές που προκρίθηκαν στο ΕΠ των ΤΕΙ, στα προγράμματα σπουδών και στη δυνατότητα των πτυχιούχων των ΤΕΙ να συμμετέχουν σε μεταπτυχιακά προγράμματα των ΑΕΙ φαίνεται ότι ήταν αποτέλεσμα της υιοθέτησης των κοινοτικών προγραμμάτων κινητικότητας, αλλά και κατά ένα μέρος της οδηγίας 89/48/ΕΟΚ και των πιέσεων που αυτή δημιούργησε στο ακαδημαϊκό και επαγγελματικό επίπεδο. Ήταν δε πολύ μικρότερης κλίμακας από αυτές που επιχείρησε αρχικά να υιοθετήσει το Υπουργείο Παιδείας. Αυτό βεβαίως δε σημαίνει ότι τα προγράμματα κινητικότητας δεν επιδρούσαν στις πολιτικές για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τουναντίον, εκεί η επίδραση μπορεί να ήταν έμμεση, ωστόσο οι διαστάσεις της ήταν ευρύτερες

²⁷⁰ Αντίθετα, και όπως θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια, στην περίπτωση της οδηγίας 2005/36/ΕΚ, που αντικατέστησε την οδηγία 89/48/ΕΟΚ, το ελληνικό κράτος έχοντας την προηγούμενη γνώση προσπάθησε να προετοιμαστεί καλύτερα, ώστε να ελαχιστοποιήσει τις συνέπειες που υποστεί η ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση από τη λειτουργία των Κολεγίων. Και στην περίπτωση όμως αυτή ο σχεδιασμός και η προετοιμασία βασίστηκε απλά και μόνο στη γνώση για τη σημασία καθορισμού της ατζέντας και την ανάγκη δημιουργίας συμμαχιών, αδυνατώντας να κατανοήσει τη συνθετότητα του ευρωπαϊκού οικοδομήματος και τις ευρύτερες επιπτώσεις του μέσα από τις πολιτικές και τις ακολουθούμενες διαδικασίες.

από αυτές της οδηγίας 89/48/ΕΟΚ. Ειδικότερα η χώρα μας δεν μπορούσε να αποτρέψει τη συμμετοχή των ιδρυμάτων. Ακολούθως, τα ιδρύματα αποκτούν απευθείας επαφές με την Επιτροπή και τα ιδρύματα του εξωτερικού, διαρρηγνύοντας την παραδοσιακή σχέση ιδρυμάτων-κράτους. Τα ελληνικά ιδρύματα, και ειδικότερα τα ΤΕΙ, αναπτύσσουν συνεργασίες με ιδρύματα του εξωτερικού μέσα από την εκπόνηση ερευνητικών προγραμμάτων και τη σύμπραξη σε μεταπτυχιακά προγράμματα, ιδρύουν ταμεία υποτροφιών για χορήγηση οικονομικής βοήθειας σε πτυχιούχους των ΤΕΙ που επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους, τροποποιούν τα προγράμματα σπουδών ώστε να προσελκύσουν φοιτητές του εξωτερικού και αναγνωρίζουν περιόδους σπουδών που έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό χωρίς τη μεσολάβηση των κρατικών αρχών.

Το ελληνικό κράτος όμως υιοθετώντας μια κοντόφθαλμη οπτική έδειχνε ότι ενδιαφέρεται μόνο για τις απολύτως απαραίτητες, και «ανέξοδες» στη συγκριμένη περίπτωση, αλλαγές στο επίπεδο των τυπικών του υποχρεώσεων έναντι του κοινοτικού συστήματος. Πέραν τούτου, αδυνατεί να κατανοήσει τις συνέπειες της κοινοτικής πολιτικής και τις ουσιαστικές υποχρεώσεις του έναντι των ιδρυμάτων, ακόμη και σήμερα²⁷¹. Ζητούμενο παρέμενε η μέριμνα ώστε το ποσό των υποτροφιών στους σπουδαστές των ΤΕΙ να είναι του ίδιου ύψους με εκείνο των ΑΕΙ²⁷². Καμία διάταξη δεν προβλέφθηκε ως μια γενική κατευθυντήρια πολιτική για τη διδασκαλία μαθημάτων σε ξένη γλώσσα, ώστε να ενισχυθεί η εισροή ξένων φοιτητών στα ελληνικά ιδρύματα. Καμία πολιτική σε θεσμικό και πρακτικό επίπεδο για τις βιβλιοθήκες και συνεπώς αδυναμία των ιδρυμάτων να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που προέκυπταν από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα κινητικότητας και δράσης της Κοινότητας (Βακαλιός, 1996). Κατά τα άλλα, προβλέφθηκε η περιοδική τροποποίηση των προγραμμάτων σπουδών, ωστόσο τα περιεχόμενα σπουδών, βάσει των οποίων καθορίζονται τα προγράμματα, παρέμειναν στη διακριτική ευχέρεια έγκρισης του Υπουργείου Παιδείας για κάθε περίπτωση (μεταβολή ή μη του γνωστικού αντικειμένου), με την πλέον μάλιστα χρονοβόρα διαδικασία, αυτήν της έκδοσης του προεδρικού διατάγματος.

Η Ελλάδα σχεδόν εξ αρχής συνάντησε σημαντικά προβλήματα, με τη συμμετοχή της στα προγράμματα και ειδικά τα πρώτα χρόνια παρέμενε στάσιμη συγκρινόμενη ειδικά με άλλες ανάλογου μεγέθους χώρες, όπως το Βέλγιο και η Πορτογαλία²⁷³, που πραγματοποίησαν άλματα. Είναι δε χαρακτηριστικό ότι στο μεγαλύτερο διάστημα της δεκαετίας του 1990 οι περισσότερες αλλαγές που έγιναν στα ΤΕΙ

²⁷¹ Για τη συμμετοχή των ελληνικών ΑΕΙ στο πρόγραμμα Erasmus Mounds βλ. σελ.393.

²⁷² Το αριθμ.πρωτ.828/8-2-1996 έγγραφο του ΤΕΙ Πάτρας προς τα ΜΜΕ. Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Τεχνολογικού Τομέα Ανώτατης Εκπαίδευσης. Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας.

²⁷³ Για τη συμμετοχή της Πορτογαλίας στο πρόγραμμα Erasmus και ειδικότερα το ρόλο που διαδραμάτισαν τα ιδρύματα και οι κρατικές αρχές στην ενίσχυση της κινητικότητας βλ. Pedrosa de Jesus, J.(1997), Η φιλοσοφία και η στρατηγική των πορτογαλικών Πανεπιστημίων για το πρόγραμμα Σωκράτης στο Σιώμος, Κ.-Kelly, J.(επιμ.), ό.π.,σελ.129-138.

αφορούσαν το ΕΠ, και ειδικότερα το status των μελών του έναντι των μελών ΔΕΠ, αναφορικά με τη θέση τους ως δημόσιοι λειτουργοί μέσα από την παραχώρηση λειτουργικής ανεξαρτησίας κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, τη δυνατότητά τους να διδάσκουν σε μεταπτυχιακά προγράμματα, να πραγματοποιούν βασική και εφαρμοσμένη έρευνα και να αμείβονται πέραν του βασικού τους μισθού με αποζημιώσεις για τη δημιουργία βιβλιοθήκης, για τη συμμετοχή σε συνέδρια, ρυθμίσεις που καθιέρωσε ο ν.2530/1997 (ΦΕΚ Α' 218)²⁷⁴.

Συνοψίζοντας, η Ελλάδα από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 δέχτηκε τις σημαντικές επιδράσεις και πιέσεις του κοινοτικού συστήματος και των πολιτικών του στον τομέα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τα προγράμματα κινητικότητας και την οδηγία 89/48/ΕΟΚ για την επίτευξη του στόχου της εσωτερικής αγοράς. Το ελληνικό κράτος απέναντι σε αυτές τις εξελίξεις επέδειξε ανεπάρκεια επιτυχούς συμμετοχής και προσαρμογής κατά το μεγαλύτερο μέρος. Οι όποιες αλλαγές υιοθέτησε δεν ήταν συνέπεια της αποτελεσματικής διαχείρισης του θεσμικού και πολιτικού συστήματος της Κοινότητας— και συνακόλουθα της ανταπόκρισης του ρόλου του έναντι των ιδρυμάτων— δηλαδή των προκλήσεων, των υποχρεώσεων και των ευκαιριών που συνεπαγόταν η συμμετοχή μας στο ευρωπαϊκό οικοδόμημα, αλλά έγιναν προκειμένου να αμβλυνθούν οι αντιδράσεις και να ικανοποιηθούν σε έναν ορισμένο βαθμό όλοι οι εμπλεκόμενοι δρώντες της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως το ΤΕΕ, τα Πανεπιστήμια και το ΕΠ των ΤΕΙ. Οι «χαμένοι» ή οι λιγότερο ωφελούμενοι ήταν οι φοιτητές και τα ίδια τα ιδρύματα.

Τα ανωτέρω καταδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική για τα ΤΕΙ, στο πλαίσιο της συμμετοχής της χώρας στις κοινοτικές πολιτικές, ασκήθηκε με έναν αντιδραστικό τρόπο (*reactive policy style*). Όσον αφορά τις σχέσεις που ανέπτυξε η διοίκηση με τους άλλους δρώντες του συστήματος, διαπιστώθηκε η προσπάθεια δημιουργίας συναίνεσης (*consensus relationship*) μόνο όμως κατά το στάδιο της εφαρμογής των πολιτικών. Στην περίπτωση των προγραμμάτων η συναίνεση αυτή επιτεύχθηκε και με τη συμμετοχή των ΤΕΙ. Αντίθετα, στην περίπτωση του σχεδίου νόμου για την ένταξη των ΤΕΙ στην ενιαία Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δεν επήλθε συμφωνία, παρά τις επιμέρους τροποποιήσεις που επέφερε στο αρχικό σχέδιο το Υπουργείο Παιδείας. Διαφοροποίηση στους δύο τύπους πολιτικής εντός της εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή των προγραμμάτων (διανεμητικής) και της οδηγίας (ρυθμιστικής) δεν παρατηρήθηκε. Στην περίπτωση βέβαια της οδηγίας ο αντιδραστικός τρόπος παραγωγής πολιτικής ήταν περισσότερο ορατός.

²⁷⁴ Κατά την άποψη του Βαρδή, Ν.(1999), Μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η θέση και ο ρόλος των ΤΕΙ στο πλαίσιο αυτής, οι ανωτέρω ρυθμίσεις του ν.2530/1997 είχαν μικρότερη σημασία από αυτή που φαινομενικά παρουσίαζαν. Και αυτό γιατί επρόκειτο για μια συλλήβδην γενίκευση, ανεξαρτήτως τυπικών και ουσιαστικών προσόντων, στην απόδοση ιδιοτήτων, αρμοδιοτήτων και ανάθεση καθηκόντων και σε μέλη του ΕΠ των ΤΕΙ, στις οποίες δεν είχαν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν και τα οποία(καθήκοντα) δεν μπορούσαν να εκτελεστούν. Για παράδειγμα, τα ΤΕΙ δεν είχαν το δικαίωμα οργάνωσης και λειτουργίας ΠΜΣ, ενώ η συμμετοχή τους στη διδασκαλία μαθημάτων στα ΠΜΣ των Πανεπιστημίων σαφώς και δεν θεωρούνταν πιθανή. Κατά την άποψή μας, ο ν.2530/1997 αποτελούσε θετική εξέλιξη για το ΕΠ των ΤΕΙ, ωστόσο δεν έθιγε με κανένα τρόπο το υφιστάμενο καθεστώς μεταξύ ΤΕΙ και Πανεπιστημίων, παρά την προσπάθεια της δημιουργίας της εντύπωσης ότι η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελούσαν μόνο από τα ΤΕΙ και ΑΕΙ.

5.3.3 Διαμεσολάβηση συμφερόντων στη διαμόρφωση πολιτικής για την Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση

Στις δύο προηγούμενες ενότητες διαπιστώθηκε πως το ελληνικό κράτος δεν κατέστη δυνατό να διαχειριστεί σωστά το ρόλο του στο κοινοτικό σύστημα. Δεν είχε διαγνώσει τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που συνεπαγόταν η συμμετοχή του στη διαμόρφωση των κοινοτικών πολιτικών, οι οποίες στο στάδιο της ενσωμάτωσής τους επιδρούσαν στη δομή και στη λειτουργία των ΤΕΙ και δημιουργούσαν μια σειρά από προβλήματα στα οποία θα έπρεπε να ανταποκριθεί. Για το λόγο αυτό δεν είχε επεξεργαστεί και ένα σχέδιο αξιόπιστων λύσεων. Όπως άλλωστε έχουμε τονίσει, το στάδιο της εφαρμογής των πολιτικών της ΕΕ είναι άμεσα συνδεδεμένο με την πορεία και την ποιότητα του έργου που παράγεται κατά τη φάση της διαβούλευσης και της λήψης της απόφασης, συνολικά αλλά και ξεχωριστά για κάθε κράτος- μέλος.

Συνεπώς η δημόσια δράση του ελληνικού κράτους αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική, και ειδικότερα στα ΤΕΙ, χαρακτηρίζεται κλιμακωτά από ολιγωρία, μιμητισμό, αντίδραση και προχειρότητα. Τα χαρακτηριστικά όμως αυτά του ελληνικού κράτους στην παραγωγή δημόσιας πολιτικής για τα ΤΕΙ δεν είναι δυνατόν να προκύπτουν ως μια αυτόματη διαδικασία, αλλά είναι συνάρτηση των σχέσεων του κομματικού και πολιτικο-διοικητικού μηχανισμού με την κοινωνία και τους φορείς της. Πώς προκύπτει αυτή η συνάρθρωση;

Τα καθήκοντα του σύγχρονου κράτους αυξάνονταν. Επιβάλλεται συνεπώς από τη μια πλευρά να παρεμβαίνει σε όλο και περισσότερα πεδία της κοινωνικής ζωής. Ακολούθως όμως αυτή η αυξανόμενη παρέμβαση του κράτους επιβάλλει και τη συμμετοχή της κοινωνίας και των φορέων της στην παραγωγή δημοσίων πολιτικών. Η συμμετοχή των ομάδων συμφερόντων είναι αναγκαία, εξαιτίας της γνώσης και της εμπειρογνωμοσύνης τους για τα υπό ρύθμιση θέματα και άρα κόμματα και διοίκηση εξαρτώνται άμεσα από αυτές. Άλλωστε η διαβούλευση και η ενδεχόμενη υιοθέτηση των πληροφοριών και του υλικού που μπορούν να προσφέρουν αυξάνει τις πιθανότητες υιοθέτησης και υλοποίησης των επιχειρούμενων ρυθμίσεων (Μέλισσας, 1995:63-67).

Στην Ελλάδα οι κυριότερες μελέτες για τη λειτουργία και τις σχέσεις των οργανωμένων συμφερόντων με το κράτος ως αντικείμενο είχαν τις επαγγελματικές οργανώσεις [Πανελλήνια Συνομοσπονδία Ενώσεων Αγροτικών Συνεταιρισμών (ΠΑΣΕΓΕΣ), (ΓΣΕΕ)]. Κοινή εκτίμηση των μελετητών ήταν ότι οι επαγγελματικές οργανώσεις στην Ελλάδα στερούνταν αυτονομίας έναντι του κράτους και για το λόγο αυτό η συμμετοχή τους στις διαβουλεύσεις είχε καθαρά τελετουργικό χαρακτήρα (Καζάκος, 1989:73), με αποτέλεσμα όμως ταυτόχρονα να μη νομιμοποιούνται έναντι των Ελλήνων πολιτών. Σε αντίθεση με τη νομιμοποίηση του κοινοβουλίου και των πολιτικών κομμάτων κυρίως μέσω των εκλογών, η οργάνωση και λειτουργία των ομάδων που εκπροσωπούν ειδικά συμφέροντα αντιμετωπίστηκε με αμφισβήτηση, ενίοτε και εχθρικά (Μαυρογορδάτος, 1989:34), ειδικά σε μια χώρα που είχε δοκιμαστεί σκληρά από την κατάλυση του δημοκρατικού πολιτεύματος και της λαϊκής κυριαρχίας.

Για την οργανωτική δομή και λειτουργία των επαγγελματικών οργανώσεων στην Ελλάδα την ευθύνη είχε το ΠΑΣΟΚ, που άσκησε τη διακυβέρνηση της χώρας μετά το 1981. Η κομματική σύνθεση της Βουλής γίνεται η μόνη αυθεντική αποτύπωση της λαϊκής βούλησης, με την οποία θα πρέπει να προσαρμόζεται και να συγκλίνει κάθε οργάνωση και εκδήλωση της κοινωνικής ζωής του τόπου. Συνεπώς μιλάμε για ένα λαϊκισμό²⁷⁵, που δεν ανταποκρίνεται με τη λειτουργία του πλουραλισμού ούτε του κοινωνικού κορπορατισμού, αλλά μόνο με αυτή από ένα είδος κρατικού κορπορατισμού (όπ.π.:σελ.56-57)²⁷⁶.

Άλλοι βέβαια, ενώ κατά βάση δέχονται αυτά τα χαρακτηριστικά, υποστηρίζουν ότι μάλλον είναι ορθότερο να μιλάμε για έναν «ψευτο-κορπορατισμό». Γιατί μπορεί η κυβέρνηση να ήλεγξε για ένα χρονικό διάστημα και σε σημαντικό βαθμό κάποιες οργανώσεις αλλά αυτό, σε συνδυασμό με την καθιέρωση ενός τελετουργικού χαρακτήρα μορφών συμμετοχής, αποστέρησε την αξιοπιστία των εκπροσώπων των ομάδων αυτών έναντι των μελών τους. Συνεπώς μπορεί ο έλεγχος να οδήγησε στην κάμψη των αντιστάσεων τους, ωστόσο από την άλλη οι φορείς αυτοί δεν μπορούν να πείθουν πάντα τις ομάδες που εκπροσωπούν ότι πρέπει να συμφωνήσουν σε κάποια πολιτική (Καζάκος, 1989:74). Ως επακόλουθο της έλλειψης αυτονομίας και νομιμοποίησης των οργανώσεων, ήρθε η διάσπαση, η κομματικοποίηση, οι πελατειακές σχέσεις και φαινόμενα εργατοπατερισμού (Κουζής, 1995:69).

Υπάρχει συνεπώς αδυναμία συλλογικής αντιπροσώπευσης της κοινωνίας στο επίπεδο του κράτους. Αυτό δημιουργεί αδυναμίες και αδιέξοδα, καθόσον οι ομάδες στην πραγματικότητα δεν είχαν εκείνα τα στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να τις κάνουν πραγματικούς διαπραγματευτές, με συγκεκριμένες οικονομικές, κοινωνικές, στρατηγικές και απαιτήσεις. Η αδυναμία αυτή αναπαράχθηκε κατ'επέκταση στο κοινοτικό σύστημα, όπου η παθογένεια του πολιτικού συστήματος είχε καταλυτικό ρόλο. Στη διάρκεια των διαβουλεύσεων και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων οι ελληνικές ομάδες υπολειπούνται. Δεν μπορούν να προσαρμοστούν στους κοινοτικούς μηχανισμούς και να συγκριθούν με άλλες αντίστοιχες ομάδες από χώρες όπου η ύπαρξη και η δραστηριότητα των ομάδων συμφερόντων είναι ένα αποφασιστικό στοιχείο της πολιτικής και της λήψης αποφάσεων (Dakoronia, 1996:3).

²⁷⁵ Για την έννοια του λαϊκισμού βλ. την ενδιάμεση των Laclau και Mouzéli τοποθέτηση του Λυριντζή, Χ.(1990), Λαϊκισμός: Η Έννοια και οι Πρακτικές στο Λυριντζή, Χ.- Νικολακόπουλο, Η.(επιμ.), Εκλογές και Κόμματα στη δεκαετία του '80. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα,σελ.44-56.

²⁷⁶ Σύμφωνα με τη γνωστή εργασία του Schmitter, P.(1974), *Still the Century of Corporatism? Review of Politics*, Vol.36(1), σελ.93-96, «ο κορπορατισμός είναι ένα σύστημα εκπροσώπησης συμφερόντων, στον οποίο τα συστατικά του μέρη είναι οργανωμένα σε περιορισμένο αριθμό μοναδικών, υποχρεωτικών, μη ανταγωνιστικών, ιεραρχικά δομημένων και λειτουργικά διαφοροποιημένων κατηγοριών, που αναγνωρίζονται ή αδειοδοτούνται από το κράτος(αν δεν δημιουργούνται από αυτό), και στις οποίες απονέμεται σκόπιμα ένα μονοπώλιο εκπροσώπησης, ενώ εκείνες σε αντάλλαγμα θέτουν περιορισμούς στην επιλογή της ηγεσίας τους και στην άρθρωση των αιτημάτων τους».....«Αντίθετα, ο πλουραλισμός είναι ένα σύστημα εκπροσώπησης συμφερόντων, στο οποίο τα συστατικά του μέρη είναι οργανωμένα σε απροσδιόριστο αριθμό εθελοντικών, ανταγωνιστικών, αναπροσδιοριζόμενων (όσον αφορά στον τύπο και το σκοπό των συμφερόντων) και μη ιεραρχικά δομημένων κατηγοριών, που δεν αδειοδοτούνται, αναγνωρίζονται, επιχορηγούνται, δημιουργούνται ή αλλιώς ελέγχονται στην επιλογή της ηγεσίας τους και την άρθρωση των αιτημάτων τους από το κράτος και τα οποία δεν ασκούν μονοπώλιο εκπροσώπησης».

Μπορούμε να υποβάλουμε το ανωτέρω μοντέλο της άρθρωσης συμφερόντων και στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπως αυτός διαμορφωνόταν από τους τρεις βασικούς «παίκτες», δηλαδή το ΤΕΕ, την ΕΕΤΕΜ και την ΟΣΕΠ-ΤΕΙ; Η απάντηση είναι σαφώς αρνητική. Όπως έχει αρχικά επισημάνει ο Κιούκας (1991:90-91), δε θα πρέπει κανείς να υποτάσσεται στα δόγματα της θεωρίας και να προσπαθεί να ταιριάξει την πραγματικότητα με ένα προκαθορισμένο μοντέλο. Ιδιαίτερα όταν ασχολείται με την εμπειρική έρευνα. Ούτε θα πρέπει κανείς να υποτάσσεται σε θεωρήματα δυϊσμού, όπως μεταξύ κορπορατισμού ή πλουραλισμού. Αυτό ουσιαστικά επαναλαμβάνει και ο Λάβδας (2004:130), ασκώντας δριμύεια κριτική στο Μαυρογορδάτο, ο οποίος δε φαίνεται να μεταβάλλει τις απόψεις του διαχρονικά και, παρά τα όποια στοιχεία πλουραλισμού ή και κοινωνικού κορπορατισμού, διαπιστώνει μια ιστορική συνέχεια του κρατικού κορπορατισμού για το σύνολο σχεδόν των επαγγελματικών οργανώσεων (Μαυρογορδάτος, 2001:35). Και ο Λάβδας συνεπώς από την πλευρά του αναγνωρίζει «τις ασυμμετρίες που εμφανίζουν οι κοινωνικοί εταίροι ως προς τις δυνατότητες πολιτικής πρόσβασης, σύμπραξης και αποτελεσματικότητας, αλλά και ως προς τις κρατικές δυνατότητες επηρεασμού τους» (Λάβδας, 2004:133), γεγονός που επιβάλλει τη διαφοροποίηση από την αναγκαία ένταξη σε κάποια από τις διακρίσεις του κοινωνικού-φιλελευθέρου ή κρατικού-αυταρχικού κορπορατισμού. Για το λόγο αυτό υποστηρίζει ότι έχει επέλθει η μετάβαση από τον «ασύμμετρο» στο μοντέλο του «εξαρθρωμένου» κορπορατισμού, ενώ υπό το πρίσμα του εξευρωπαϊσμού αξιολογεί τις συνθήκες για την υιοθέτηση του μοντέλου πλέον του «ανταγωνιστικού» κορπορατισμού (Λάβδας, 2005)²⁷⁷.

Από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε, το συμπέρασμα που συνάγεται είναι ότι κατά την εξεταζόμενη περίοδο, δηλαδή στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στη διάρκεια αυτής του 1990, το ΤΕΕ, η ΕΕΤΕΜ και η ΟΣΕΠ-ΤΕΙ δεν μπορούν να αξιολογηθούν ως περιπτώσεις ομάδων κρατικού κορπορατιστικού, μοντέλου άρθρωσης και εκπροσώπησης συμφερόντων κατά το πρότυπο της ΓΣΕΕ και της ΠΑΣΕΓΕΣ. Κατ' αρχήν και οι τρεις ομάδες διοικούνται από διοικητικό συμβούλιο που συγκροτείται μετά από εκλογές στις οποίες οι υποψήφιοι μπορεί να προσέρχονται υποστηριζόμενοι από πολιτικά κόμματα. Ωστόσο η σύνδεση αυτή δεν έθετε περιορισμούς στην άρθρωση των αιτημάτων τους ούτε επίσης καθοδηγούσε τη δράση

²⁷⁷ Στα ίδια συμπεράσματα έχει καταλήξει και ο Γράβας, Δ.(2002), Το αίτημα του πολιτικού εκσυγχρονισμού στο Ιδεολογικά ρεύματα και τάσεις της διανοήσης στη σημερινή Ελλάδα. 8^ο Επιστημονικό Συνέδριο στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα, σελ. 97-102, και του ίδιου (2007), Εργατικά συνδικάτα και κρατική πολιτική στο Εργασία και Πολιτική. Συνδικαλισμός και Οργάνωση Συμφερόντων στην Ελλάδα(1974-2004). 10^ο Επιστημονικό Συνέδριο στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα, σελ.72-87. Κατά την άποψή μας, η διαφοροποίηση των ανωτέρω εκπορεύεται από την ανάγκη μελέτης και επομένως της τεκμηρίωσης των κορπορατιστικών χαρακτηριστικών μέσα από τις επιδιώξεις των κρατικών δρώντων, αλλά και των ιδίων των ομάδων για τους λόγους που επιλέγουν να συμπράξουν σε κορπορατιστικές μορφές συνεργασίας. Βλ. επίσης Πασσάς, Α.- Πετράκη, Ε.(2009), Εθνική Διοίκηση και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση στο Πασσάς, Α.- Τσέκος, Ε.(επιμ.), ό.π., σελ.155-156 και την εκεί υποσημ.40, όπου εκφράζεται η άποψη ότι ο Λάβδας εστιάζει κυρίως στην ασυμμετρία των επιδράσεων και λιγότερο στις εξαρτήσεις του κρατο-κορπορατισμού, μολονότι δεν τις αρνείται. Υπό την έννοια αυτή, η άποψη περί «εξαρθρωμένου» κορπορατισμού μάλλον δε διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό από την επικρατούσα άποψη περί ασύμμετρου κρατικού κορπορατισμού.

τους. Η στρατηγική των ομάδων αυτών διαμορφώνεται στη βάση της υπεράσπισης και της προστασίας των συμφερόντων των μελών που εκπροσωπούν και όχι της καθοδήγησής τους από τις επιδιώξεις των πολιτικών κομμάτων.

Ειδικότερα η εξέταση του ΤΕΕ καταδεικνύει ότι οι θέσεις του για τη δομή και τη λειτουργία της τεχνολογικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν προσδιορίζονταν ευκαιριακά ούτε επηρεάζονταν από εξωτερικούς δρώντες, ενώ ταυτόχρονα παρουσίαζαν σταθερότητα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Μέσα σε μια διάρκεια είκοσι σχεδόν ετών, για να φτάσουμε στη χρονική περίοδο που εξετάζουμε, με διαφορετικές διοικήσεις και κυβερνήσεις, το ΤΕΕ δε μεταβάλλει τις απόψεις του για τον περιοριστικό και συμπληρωματικό ρόλο των ιδρυμάτων της Ανώτερης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης και των πτυχιούχων τους.

Το ΤΕΕ θεωρούσε ότι η εκπαιδευτική πολιτική θα έπρεπε να διακρίνει τη γενική παιδεία από την επαγγελματική εκπαίδευση. Αντίθετα δε από τη γενική παιδεία, η επαγγελματική εκπαίδευση δεν αποσκοπούσε στην ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης αλλά σκοπό είχε να παρέχει τις απαιτούμενες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες για την άσκηση ενός επαγγέλματος και συνεπώς ήταν εντελώς διαφορετική από τη γενική παιδεία, η οποία στην ανώτατη βαθμίδα αποβλέπει στην επιστημονική κατάρτιση και στην προαγωγή της επιστήμης²⁷⁸. Σε επίπεδο διάθρωσης δεχόταν την ύπαρξη δύο βαθμίδων Τεχνικής Εκπαίδευσης, της Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης για τους κατώτερους τεχνικούς εφαρμογής και της Πανεπιστημιακής Τεχνικής Εκπαίδευσης για τα στελέχη παραγωγής. Όπως δε επεξηγούνταν, στη σύγχρονη εποχή η τεράστια τεχνολογική εξέλιξη προϋπέθετε καλή θεωρητική κατάρτιση, που όμως μόνο τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα μπορούσαν να προσφέρουν, γιατί και κατάλληλο προσωπικό διέθεταν και αρτιότερη εργαστηριακή υποδομή, σε αντίθεση με τα ΤΕΙ²⁷⁹.

Το ΤΕΕ αναγνώριζε τη συμβολή που μπορούσαν να έχουν τα ιδρύματα της Τεχνικής Εκπαίδευσης και οι πτυχιούχοι της στην οικονομική ανάπτυξη και πρόοδο της χώρας. Ωστόσο δεχόταν ότι ο ρόλος τους στην τεχνολογική εξέλιξη και άσκηση των επαγγελματιών δεν μπορούσε παρά να είναι περιοριστικός, συμπληρωματικός και σε κάθε περίπτωση διαφοροποιημένος και υποδεέστερος έναντι αυτού των Πολυτεχνικών Σχολών και των Διπλωματούχων Μηχανικών. Κοντολογίς το ΤΕΕ αναγνώριζε ότι η Τεχνική Εκπαίδευση εκτός της Ανώτατης Εκπαίδευσης δεν μπορούσε παρά να έχει μόνο επαγγελματικό χαρακτήρα, ενώ οι πτυχιούχοι των Σχολών Υπομηχανικών, των ΚΑΤΕ, ΚΑΤΕΕ και των ΤΕΙ μπορούσαν να απασχοληθούν μόνο ως βοηθοί υπό την επίβλεψη και τις οδηγίες των Διπλωματούχων Μηχανικών, οι οποίοι θα είχαν τη συνολική ευθύνη για την εκπόνηση της όλης μελέτης και του προγραμματισμού του έργου.

²⁷⁸ Βλ. Τεχνικόν Επιμελητήριο της Ελλάδος(1974), Μελέτη επί της Επαγγελματικής Τεχνικής Εκπαιδύσεως, Αθήνα, σελ.15-18.

²⁷⁹ Βλ. Παυλίδου, Ν.- Ράλλη, Π.(1990). Συγκέντρωση και επεξεργασία στοιχείων για την άδεια άσκησης εργασίας των Μηχανικών στις χώρες της ΕΟΚ. Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδας. Τμήμα Κεντρικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, σελ.106-109.

Στο οργανωτικό σκέλος το ΤΕΕ διέθετε πληρότητα. Με βάση βέβαια τον πολυποϊκίλο ρόλο του και την οικονομική ενίσχυση της πολιτείας, ως ΝΠΔΔ, εκτός των άλλων δραστηριοτήτων που ασκεί, ενδιαφέρεται σε μεγάλο βαθμό γενικότερα για τα θέματα της Παιδείας. Διοργανώνει ημερίδες, εκδίδει μελέτες και διαθέτει Μόνιμη Επιτροπή θεμάτων παιδείας, η οποία βέβαια δεν αναλώνεται αποκλειστικά στα θέματα των σχέσεων ΤΕΙ και Πολυτεχνείων αλλά διερευνά ευρύτερα ζητήματα, όπως τους κοινωνικούς όρους με τους οποίους ορίζονται οι ειδικότητες των μηχανικών στην Ελλάδα διαχρονικά, δηλαδή τον προσδιορισμό των σχέσεων Πανεπιστημίων και κοινωνίας και την καθιέρωση συνθηκών για μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη ώσμωση μεταξύ τους²⁸⁰. Συνεργάζεται με τις Πολυτεχνικές Σχολές και ενισχύει αιτήματα αντίστοιχων φορέων και ομάδων.

Η αντίδραση του ΤΕΕ ήταν σφοδρή σε όλες τις προσπάθειες αναβάθμισης των ΤΕΙ κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990. Αμέσως μετά την υιοθέτηση της οδηγίας 89/48/ΕΟΚ, απαίτησε από την ελληνική πολιτεία να αναλάβει το ίδιο το ΤΕΕ την αρμοδιότητα εφαρμογής της για το σύνολο του τεχνικού κόσμου, να οριστεί δηλαδή ως η μόνη αρμόδια αρχή για το επάγγελμα του μηχανικού και όχι μόνον για αυτό των αρχιτεκτόνων. Το αίτημά του δε αυτό συνέχιζε επί μακρόν να το διατυπώνει με επιστολές του προς όλα τα αρμόδια Υπουργεία, Εξωτερικών, Περιβάλλοντος και Παιδείας²⁸¹.

Το ΤΕΕ δεν ορίστηκε ως η αρμόδια αρχή, βάσει της οδηγίας, όπου οι ενδιαφερόμενοι πολίτες των κρατών-μελών της Κοινότητας θα υπέβαλλαν τις αιτήσεις τους. Ωστόσο, οι απαιτήσεις του για τη γενικότερη διασφάλιση των συμφερόντων του τύγχαναν της αποδοχής των συναρμόδιων Υπουργείων Περιβάλλοντος και Βιομηχανίας. Ειδικότερα το Υπουργείο Βιομηχανίας έθετε ως προαπαιτούμενο για τη συμφωνία του στο σχέδιο προεδρικού διατάγματος του Υπουργείου Παιδείας, για την ενσωμάτωση της οδηγίας στην εσωτερική έννομη τάξη, την έκδοση των προεδρικών διαταγμάτων για τα επαγγελματικά δικαιώματα των ΤΕΙ (αριθμ.Φ.65/17912/3749/14-11-1994 έγγραφο του Υπουργείου Βιομηχανίας)²⁸². Το θέμα αυτό ήταν μείζον για το ΤΕΕ. Η οδηγία μπορούσε να εξασφαλίσει σε διακινούμενους μέσα στην επικράτεια της ΕΕ, πολίτες που ήταν κάτοχοι πτυχίου τριετούς φοίτησης σε ίδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης την άσκηση νομοθετικά ρυθμιζόμενων επαγγελματιών, γεγονός που θα ασκούσε πιέσεις για το καθεστώς των ΤΕΙ και τα δικαιώματα των πτυχιούχων τους, για τους λόγους που έχουμε ήδη περιγράψει. Ταυτόχρονα και ανεξάρτητα από αυτό, το ΤΕΕ δεν ήθελε να εγγράψει ως μέλη του πτυχιούχους από ιδρύματα του εξωτερικού που πληρούσαν τις προϋποθέσεις της

²⁸⁰ Βλ. Παρέμβαση της Μόνιμης Επιτροπής Θεμάτων Παιδείας του ΤΕΕ στην Ημερίδα: Παιδεία-Έρευνα-Τεχνολογία. Συνέδριο για την Ανάπτυξη, Γ' Προσυνεδριακή Ημερίδα, Τεχνολογικό Επιμελητήριο της Ελλάδος, Αθήνα, 1981, σελ.64-66.

²⁸¹ Βλ. Ενημερωτικό δελτίο ΤΕΕ(1997). Αφιέρωμα Τεχνική Εκπαίδευση, Τεύχος 1937 διαθέσιμο και στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://teeserver.tee.gr/online/afieromata/1997/1937/p42.htm> (26-10-2013).

²⁸² Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Τεχνολογικού Τομέα Ανώτατης Εκπαίδευσης. Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας.

οδηγίας. Αυτοί οι κίνδυνοι και η μεταξύ τους σύνδεση θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν αν χρονικά είχε προηγηθεί, με περιοριστικούς όρους και προϋποθέσεις, ο καθορισμός των επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιούχων των ΤΕΙ. Με τον τρόπο αυτό θα δημιουργούνταν οι κατάλληλες συνθήκες για την υπαγωγή και τον έλεγχο του συνόλου των Τεχνολόγων Μηχανικών του μη Πανεπιστημιακού Τομέα, από όπου και αν αυτοί προέρχονταν, στην εποπτεία του ΤΕΕ. Αντίθετα, αν η οδηγία ενσωματωνόταν στην εσωτερική έννομη τάξη πριν από την έκδοση των επαγγελματικών δικαιωμάτων των ΤΕΙ, αυτό θα είχε δύο δυσμενή αποτελέσματα. Πρώτον την αναγνώριση άσκησης του επαγγέλματος του μηχανικού σε πτυχιούχους του εξωτερικού από το μη πανεπιστημιακό τομέα και δεύτερον και, παρεπόμενο, την άσκηση πίεσης για την αναβάθμιση των ΤΕΙ σε όλα τα επίπεδα.

Το Υπουργείο Περιβάλλοντος, Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων (ΥΠΕΧΩΔΕ) από την άλλη πλευρά ήταν σε άμεση συνεργασία με το ΤΕΕ και ζητούσε τις απόψεις του, προκειμένου να συμφωνήσει στην έγκριση και υπογραφή του σχεδίου του προεδρικού διατάγματος (αριθμ.Δ115/0/8/160/10-11-1994)²⁸³. Αυτό σαφώς και ήταν εύλογο, δεδομένης της θεσμικής τους σχέσης αλλά και του ρόλου του ΤΕΕ ως τεχνικού συμβούλου της ελληνικής πολιτείας. Ωστόσο, αυτό που διαπιστώνεται από την παρούσα έρευνα είναι ότι στην περίπτωση του ΥΠΕΧΩΔΕ, το ΤΕΕ είχε επιτύχει να καταστεί η αντιπροσωπευτική ομάδα όλου εκείνου του τομέα για τον οποίο ήταν εξουσιοδοτημένο να παρέχει τις απαιτούμενες κανονιστικές ρυθμίσεις, σε τέτοιο βαθμό ώστε να επιτευχθεί ένα μονοπώλιο εκπροσώπησης εκ μέρους του ΤΕΕ, που οδήγησε σε μια κατάσταση «αποικιοποίησης» της συγκεκριμένης υπηρεσίας σε πολιτικό και διαχρονικά σε υπηρεσιακό επίπεδο, συνθήκες που ανταποκρίνονται στην έννοια της «οριζόντιας πελατειακότητας» (Τσινισιζέλης, 1994; Σωτηρόπουλος, 2007β).

Αυτό προκύπτει από ένα σύνολο εγγράφων, με τη μορφή των ενημερωτικών σημειωμάτων, της Διεύθυνσης Ευρωπαϊκής Ένωσης του Υπουργείου Παιδείας προς την πολιτική ηγεσία του για την πρόοδο των εργασιών της ομάδας εργασίας που είχε οριστεί από τον τότε Υπουργό Παιδείας Γεράσιμο Αρσένη. Είναι δε χαρακτηριστικό ότι για ένα τόσο σοβαρό θέμα, που αφορούσε την ελληνική εκπαίδευση και τις υποχρεώσεις μας ως κράτους-μέλους της ΕΕ, τα ορισθέντα μέλη της ομάδας εργασίας του ΥΠΕΧΩΔΕ ακολουθούσαν μια παρελκυστική πολιτική που έφτασε μέχρι το σημείο της αδικαιολόγητης απουσίας από τις συνεδριάσεις. Επισημαίνεται δε ότι την περίοδο 1996-1997 η Ελλάδα μετά την προσφυγή της Επιτροπής είχε ήδη καταδικαστεί από το Δικαστήριο για τη μη ορθή ενσωμάτωση της οδηγίας²⁸⁴.

Στην περίπτωση του προεδρικού διατάγματος 318/1994 (ΦΕΚ Α' 167), με το οποίο καθορίστηκαν τα επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων των Τμημάτων Τοπογραφίας, Πολιτικών Δομικών Έργων και Πολιτικών Έργων Υποδομής, το ΥΠΕΧΩΔΕ, και ενώ το ΤΕΕ είχε

²⁸³ Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Τεχνολογικού Τομέα Ανώτατης Εκπαίδευσης. Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας.

²⁸⁴ ΔΕΚ Απόφαση 365/93 της 23^{ης} Μαρτίου 1995, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων κατά Ελληνικής Δημοκρατίας, Συλλογή 1995, σελ.499.

προσφύγει στο Συμβούλιο της Επικρατείας (ΣΤΕ) για την ακύρωσή του, με το αριθμ. 11639/21-10-1994 έγγραφό του έδινε οδηγίες στις δημόσιες υπηρεσίες, και κυρίως στις πολεοδομίες, για τη μη εφαρμογή του. Ακολούθως η μη εφαρμογή του διατάγματος ενισχύθηκε με το αριθμ. 8151/1995 έγγραφο της Γενικής Γραμματείας ΥΠΕΧΩΔΕ και το αριθμ. 80960/1999 έγγραφο της Γενικής Διεύθυνσης Πολεοδομίας του ΥΠΕΧΩΔΕ, τα οποία επανέλαβαν τη ρητή εντολή περί μη εφαρμογής του. Είναι χαρακτηριστικό ότι το ίδιο έτος που η ίδια η ελληνική πολιτεία φρόντισε για την έκδοση του πδ. 318/1994 προώθησε δύο προεδρικά διατάγματα με τα οποία προβλεπόταν η κατάργησή του και τα οποία τελικά δεν έγιναν δεκτά από το ΣΤΕ²⁸⁵. Στοιχεία που εκτός των άλλων είναι ενδεικτικά της προχειρότητας και της επιπολαιότητας του ελληνικού κράτους και των υπηρεσιών του.

Οι θέσεις και η δράση του ΤΕΕ είναι φανερό ότι είχαν στη βάση τους τη σύγκρουση συμφερόντων και κεκτημένων δικαιωμάτων έναντι των ΤΕΙ και των πτυχιούχων Τεχνολόγων Μηχανικών που εκπροσωπούνται από την ΕΕΤΕΜ. Η ΕΕΤΕΜ ιδρύθηκε μόλις το 1989 αλλά, βάσει του καταστατικού της, είναι ο καθολικός διάδοχος της Ένωσης των Πτυχιούχων-Τεχνολόγων Μηχανικών, της Πανελλήνιας Ένωσης Πτυχιούχων Υπομηχανικών και του Συλλόγου Υπομηχανικών Πτυχιούχων του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου. Αποτελεί ταυτόχρονα τον επιστημονικό και επαγγελματικό ενιαίο φορέα οργάνωσης και εκπροσώπησης των Τεχνολόγων Μηχανικών και σκοπός της είναι η προστασία των κοινών επιδιώξεων και συμφερόντων των μελών της με κάθε νόμιμο μέσο.

Η ΕΕΤΕΜ για την ανάληψη δράσεων και την εκπλήρωση του έργου της δε δέχεται κρατική επιχορήγηση και βασίζεται οικονομικά αποκλειστικά στις συνδρομές των μελών της. Τα μέσα, συνεπώς, που διαθέτει είναι περιορισμένα. Η σύγκριση με το ΤΕΕ δεν είναι δόκιμη λόγω της διςυπόστατης φύσης του. Το ΤΕΕ έχει καθήκον να υπηρετεί το δημόσιο συμφέρον στο πεδίο των κατασκευών και της τεχνολογικής έρευνας και της ανάπτυξης εν γένει. Ωστόσο, όσον αφορά την εκπροσώπηση συμφερόντων, οι διαφορές είναι μεγάλες σε επίπεδο πόρων, μέσων, διαύλων αλλά και κουλτούρας άρθρωσης και διεκδίκησης αιτημάτων που έχει διαμορφώσει το ΤΕΕ στη διάρκεια του χρόνου.

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε προκύπτει ότι μέλη της ΕΕΤΕΜ, όπως και της ΟΣΕΠ- ΤΕΙ, διατηρούσαν δεσμούς με το ΠΑΣΟΚ και τα όργανά του. Αυτό ήταν εύλογο, αφού η ίδρυσή τους είχε ως αφετηρία την αναβάθμιση της Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, που προήλθε από την ίδρυση των ΤΕΙ από το ΠΑΣΟΚ, στα όργανα και τα στελέχη του οποίου έβρισκαν πρόσφορο έδαφος και συμμάχους για την άρθρωση των αιτημάτων τους. Η δράση τους όμως αλλά και οι ηγεσίες τους δεν υπαγορεύθηκαν από εντολές των στελεχών του ΠΑΣΟΚ και της κυβέρνησής του, με την οποία μάλιστα ήλθαν σε σύγκρουση κατά καιρούς για διάφορα θέματα. Κοντολογίς στις ομάδες αυτές η ταυτότητα συμφερόντων υπερίσχυε της κομματικής ταυτότητας.

²⁸⁵ Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Δελτίο τύπου, Αθήνα 19 Μαΐου 2008.

Σφοδρή ήταν η αντίδραση της ΕΕΤΕΜ το 1995 εναντίον του ΥΠΕΧΩΔΕ για τη μη εφαρμογή του πδ. 318/1994. Σε επιστολή που απέστειλε προς τη Νομαρχία Θεσσαλονίκης, και ειδικότερα στη Δ/ση Πολεοδομίας, ζητούσε την άμεση εφαρμογή του διατάγματος προειδοποιώντας ότι «άγνοια νόμου δεν νοείται για το Δημόσιο Υπάλληλο», αλλά και ότι «θα στραφούμε εναντίον όλων όσων παρανομήσουν υπακούοντας είτε σε εκβιασμούς του ΤΕΕ είτε στις όποιες παράνομες εντολές του όποιου Υπουργού, ο οποίος βέβαια τις δίνει εκ του ασφαλούς, καθόσον αυτός δεν διώκεται»²⁸⁶. Άμεση ήταν επίσης η παρέμβαση της ΕΕΤΕΜ σε μια σειρά από νομοσχέδια για την περιφερειακή διοίκηση, το μισθολόγιο των Δημοσίων Υπαλλήλων και το δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα, μέσω των οποίων, κατά τις απόψεις της, παρέμενε ο παράνομος διαχωρισμός της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Ανώτερη και Ανώτατη και παραγκωνιζόταν ο ρόλος των πτυχιούχων των ΤΕΙ στη διάρθρωση της Δημόσιας Διοίκησης. Στο πλαίσιο αυτό επεδίωκε τη συνεργασία με τα ιδρύματα του Τεχνολογικού Τομέα, και δη τα πιο ισχυρά, όπως το ΤΕΙ της Αθήνας, ώστε από κοινού να αναλάμβαναν πρωτοβουλίες για την υπεράσπιση του χώρου της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των αποφοίτων της²⁸⁷.

Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι η ΕΕΤΕΜ, και σαφώς και το ΤΕΕ, έκαναν χρήση όλων των ένδικων μέσων και δικαστικών διόδων για την υπεράσπιση των δικαιωμάτων των μελών τους. Ειδικότερα η ΕΕΤΕΜ χρησιμοποίησε τις ανεξάρτητες προσφυγές των μελών της, τα οποία με τη νομική και οικονομική συνδρομή της προσέφευγαν στα ελληνικά δικαστήρια, προκειμένου το ελληνικό κράτος να πιεστεί από μια ενδεχόμενη καταδίκη και να εκπληρώσει την υποχρέωσή του για έκδοση των επαγγελματικών δικαιωμάτων. Περαιτέρω, από τα στοιχεία που διαθέτουμε προκύπτει με απόλυτη βεβαιότητα ότι η ΕΕΤΕΜ για τους ίδιους λόγους κινητοποίησε την Επιτροπή για την προσφυγή της βάσει του άρθρου 169 Συν.ΕΟΚ εναντίον της Ελλάδας το 1993, που οδήγησε τελικά σε καταδικαστική απόφαση δύο χρόνια αργότερα.

Ομοίως η ΟΣΕΠ-ΤΕΙ τόνιζε την απάθεια του ΥΠΕΠΘ έναντι των ενεργειών του ΤΕΕ στην περίπτωση προσφυγής για την ακύρωση του πδ.227/1995(ΦΕΚ Α'130), με το οποίο καθοριζόταν η διάρκεια φοίτησης σε οκτώ (8) εξάμηνα σπουδών για ένα σύνολο Τμημάτων των ΤΕΙ από όλες τις Σχολές. Για το λόγο αυτό ζητούσε την ψήφιση μιας νομοθετικής ρύθμισης ανάλογης με αυτήν των αντίστοιχων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων των άλλων ευρωπαϊκών χωρών (Γερμανίας-Ολλανδίας), η οποία θα διευκόλυνε το ΣΤΕ για θετική υπέρ των ΤΕΙ απόφαση και προειδοποιούσε το ΥΠΕΠΘ ότι, αν συνέχιζε να αδρανεί, θα κατήγγελλε τη στάση του και θα χρέωνε στην ηγεσία του την

²⁸⁶ Το αριθμ.πρωτ. 581/4-4-1995 έγγραφο της ΕΕΤΕΜ προς τη Νομαρχία Θεσσαλονίκης, Δ/ση Πολεοδομίας. Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Τεχνολογικού Τομέα Ανώτατης Εκπαίδευσης. Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας.

²⁸⁷ Το αριθμ.πρωτ.223/5-2-1997 έγγραφο της ΕΕΤΕΜ προς τον Πρόεδρο του ΤΕΙ Αθήνας. Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Τεχνολογικού Τομέα Ανώτατης Εκπαίδευσης. Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας.

ευθύνη²⁸⁸. Στο πλαίσιο της δράσης της οι ενέργειες της ΟΣΕΠ- ΤΕΙ περιελάμβαναν κοινές συσκέψεις με τις διοικήσεις των ΤΕΙ, τους φοιτητές και τους πτυχιούχους, πρωτοβουλίες ενημέρωσης της κοινής γνώμης, των αρχηγών των ελληνικών κομμάτων, όπως και την προκήρυξη απεργιών.

Κατόπιν των ανωτέρω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ελεγχόμενη κορπορατιστική διευθέτηση δεν αντιστοιχεί στην περίοδο από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στη διάρκεια αυτής του 1990 για τις ομάδες συμφερόντων που διαμεσολαβούν μεταξύ του κράτους και των μελών τους στην παραγωγή πολιτικής για την Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση. Στην περίπτωση αυτή έχουμε μια πολιτική πλουραλισμού ομάδων (Κιούκας, 1991:99), με κύριους εκπροσώπους το ΤΕΕ, την ΕΕΤΕΜ και την ΟΣΕΠ-ΤΕΙ, χαρακτηριστικό της οποίας είναι ότι αυτές εκπροσωπούν εγωιστικά και συντεχνιακά συμφέροντα και ανταγωνίζονται μεταξύ τους με σκοπό να πετύχουν προνομιακή πρόσβαση στο κράτος για την επίλυση προβλημάτων και την προάσπιση των συμφερόντων τους. Με ποιο τρόπο;

Η ΕΕΤΕΜ και η ΟΣΕΠ-ΤΕΙ από τη μια πλευρά με πολιτικό διαμεσολαβητή οργανώσεις και βουλευτές, κυρίως από τον πολιτικό χώρο του ΠΑΣΟΚ, επιχειρούν να επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων στον Τεχνολογικό Τομέα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, εκμεταλλευόμενες τον έντονο ανταγωνισμό της περιόδου αυτής στο εσωτερικό αλλά και μεταξύ των βασικών «παικτών» του κομματικού συστήματος, συνδέουν την ανάγκη ισχυροποίησης του θεσμού με το γεγονός της ίδρυσής του από το ΠΑΣΟΚ και προσφέρουν εμμέσως την εκλογική υποστήριξή τους ως μέσο ανταλλαγής. Το ΤΕΕ από την άλλη καταφέρει να πείσει ότι αντιπροσωπεύει τον τεχνικό κόσμο όπως επίσης πως διαθέτει την εμπειρογνωμοσύνη του τομέα πολιτικής, με τον οποίο ταυτίζεται και είναι εξουσιοδοτημένη να ρυθμίζει η διοίκηση. Όντας η πιο ισχυρή οικονομικά αλλά και πολιτικά, επιτυγχάνει σε μεγαλύτερο βαθμό τους στόχους της. Ομοίως και οι δύο περιπτώσεις ανταποκρίνονται στον «οριζόντιο πελατειασμό» ή τον «πελατειασμό ομάδων» (group clientelism) (όπ.π.).

Συνεπώς, το ελληνικό κράτος στον τομέα της Τριτοβάθμιας Τεχνολογικής Εκπαίδευσης ανέχθηκε έναν πλουραλισμό συμφερόντων και προέβαινε σε πελατειακού τύπου διευθετήσεις. Τα αποτελέσματα όμως ήταν τα ίδια. Χαμηλό επίπεδο πολιτικού διαλόγου με τις ομάδες συμφερόντων, που οδηγούσε στην έλλειψη ουσιαστικής συμμετοχής της κοινωνίας και των φορέων της στη διαμόρφωση της πολιτικής. Η αδυναμία αυτή μεταβιβάστηκε στο κοινοτικό σύστημα, οι πολιτικές του οποίου επιδρούσαν στην άσκηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τα ΤΕΙ, και αποκαλύφθηκε από το πρώτο στάδιο της εθνικής φάσης υλοποίησης των κοινοτικών πολιτικών (formal implementation/execution normative).

²⁸⁸ Η αριθμ. πρωτ. 1245/7-10-1998 ανακοίνωση και η αριθμ. πρωτ. 1275/3-12-1998 απόφαση της συνεδρίασης του ΚΔΣ της ΟΣΕΠ-ΤΕΙ με θέμα: Οργάνωση ενεργειών εν όψει της εκδίκασης στο Συμβούλιο της Επικρατείας(ΣΤΕ) της προσφυγής κατά του πδ. 227/95. Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Τεχνολογικού Τομέα Ανώτατης Εκπαίδευσης. Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας.

5.4 Η ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση

5.4.1 Η «αποψιμυθίωση» της ενιαίας Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Παρά τις διαβεβαιώσεις που έδινε το ελληνικό κράτος για την προετοιμασία του σχετικού προεδρικού διατάγματος, η ενσωμάτωση της οδηγίας 89/48/ΕΟΚ εκκρεμούσε. Για το λόγο αυτό, η Επιτροπή μετά από συνεχείς καταγγελίες προσέφυγε εκ νέου στο Δικαστήριο το Μάιο του 1998 και απαίτησε την επιβολή χρηματικού προστίμου ύψους 41.000 ευρώ ημερησίως. Ο γενικός εισαγγελέας όμως δεν θεώρησε ότι «το Δικαστήριο δεσμεύεται από τις απόψεις της Επιτροπής όταν αποφαινεται σχετικά με το εάν πρέπει ή όχι να επιβληθεί χρηματική κύρωση, όταν επιλέγει την κύρωση ή όταν καθορίζει το ύψος της». Και δεδομένου ότι «δεν υπάρχουν αποδεικτικά στοιχεία περί του ότι το ποσό των 41.000 ευρώ ημερησίως που πρότεινε η Επιτροπή όταν άσκησε την προσφυγή της το Μάιο του 1998 είχε επαρκώς αποτρεπτικό αποτέλεσμα ώστε η Ελληνική Δημοκρατία να προβεί σε οποιαδήποτε λυσιτελή ενέργεια για να συμμορφωθεί, έστω εν μέρει, με την πρώτη απόφαση επί παραβάσεως, κατά τους 17 μήνες που διέρρευσαν μέχρι την έναρξη της προφορικής διαδικασίας», αποφάσισε το ύψος του προστίμου στα 67.240 ευρώ ημερησίως έως ότου θεσπιστούν όλα τα αναγκαία μέτρα²⁸⁹.

Η τοποθέτηση του γενικού εισαγγελέα ήταν κόλαφος για το ελληνικό κράτος, καθόσον η παραβίαση του κοινοτικού δικαίου ήταν συνεχής και συστηματική. Κατόπιν αυτού και φτάνοντας για μια ακόμη φορά στο έσχατο σημείο, το ελληνικό κράτος αναγκάστηκε να συμμορφωθεί και εσπευσμένα προχώρησε στην έκδοση του πδ.165/2000 (ΦΕΚ Α' 149), με το οποίο ενσωματώθηκε τελικά η οδηγία στην εσωτερική έννομη τάξη. Η Επιτροπή απέσυρε την προσφυγή, ενώ η Ελλάδα υποχρεώθηκε στην πληρωμή των δικαστικών εξόδων²⁹⁰.

Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο συμπεριφέρθηκε το ελληνικό κράτος στις αποφάσεις του ΣτΕ που αφορούσαν τη διάρκεια των σπουδών στα ΤΕΙ, αλλά συνακόλουθα έθιγαν το θέμα του νομικού καθεστώτος των ιδρυμάτων. Ειδικότερα στην περίπτωση της έκδοσης του πδ. 227/1995 με το οποίο οριζόταν η διάρκεια φοίτησης σε οκτώ (8) εξάμηνα σπουδών για ένα σύνολο Τμημάτων των ΤΕΙ, και της προσφυγής που έκανε το ΤΕΕ κατά του Αναπληρωτή Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με αίτημα την ακύρωση της ανωτέρω κανονιστικής πράξης της διοίκησης. Κατά την άποψη του ΤΕΕ, το σύνολο των διατάξεων του άρθρου 16 του Συντάγματος συνηγορούσε στο ότι ο συντακτικός νομοθέτης καθιέρωσε ίδιο αλλά διακεκριμένο από εκείνο των ΑΕΙ καθεστώς για τις σχολές επαγγελματικής και κάθε άλλης ειδικής εκπαίδευσης που παρέχεται για χρονικό διάστημα μέχρι τρία

²⁸⁹ Προτάσεις του γενικού εισαγγελέα Nial Fennelly της 9ης Δεκεμβρίου 1999. Υπόθεση C-197/1998, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων κατά Ελληνικής Δημοκρατίας. Διαθέσιμες στο <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:61998CC0197:EL:PDF>

²⁹⁰ Διάταξη του Προέδρου του Δικαστηρίου της 6^{ης} Οκτωβρίου 2000, Υπόθεση C-197/1998, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων κατά Ελληνικής Δημοκρατίας, Συλλογή 2000, σελ. I-8610.

χρόνια και ότι τα ΤΕΙ στη διάρκεια των σπουδών τους παρέχουν και πρακτική άσκηση στο επάγγελμα. Για τους λόγους αυτούς εν πολλοίς υποστηριζόταν ότι η απόφαση της διοίκησης θα έπρεπε να ακυρωθεί, γιατί συνιστούσε παράβαση κατ' ουσίαν της διάταξης της παρ.7 του άρθρου 16 του Συντάγματος και των άρθρων 24 παρ.1 και 25 παρ. 1 του ν.1404/1983. Το ΤΕΕ δε νομιμοποιούνταν κατά τις αιτιάσεις του να παρέμβει, αφού η ανωτέρω διοικητική πράξη περιελάμβανε και ειδικότητες των μελών του (Τμήματα της ΣΤΕΦ) και είχε ως αποτέλεσμα τον υποβιβασμό της επιστήμης, της τεχνικής και της τεχνολογίας, γεγονός που προσέβαλλε τα έννομα συμφέροντα, υλικά και ηθικά, του νομικού προσώπου και των μελών του.

Το Ε' Τμήμα του ΣτΕ με την απόφαση 739/1997 υιοθέτησε τις απόψεις του ΤΕΕ. Στο σκεπτικό της απόφασής του, τα ΤΕΙ αποτελούσαν διάδοχη κατάσταση των ΚΑΤΕΕ, η ίδρυση των οποίων εξειδίκευσε τους ορισμούς της παρ.7 του άρθρου 16 του Συντάγματος. Συνεπώς το πδ. 227/1995 δεν μπορούσε να ορίσει χρονική διάρκεια σπουδών πέραν των τριών ετών. Ωστόσο, επειδή το θέμα κρίθηκε ως ιδιαίτερα σοβαρό, το Τμήμα έκρινε ότι η υπόθεση θα έπρεπε να παραπεμφθεί στην Ολομέλεια του δικαστηρίου. Το ίδιο άλλωστε σκεπτικό υιοθέτησε το Ε' Τμήμα του ΣτΕ με την αριθ.124/1996 γνωμοδότησή του, στο πλαίσιο νομοτεχνικής επεξεργασίας σχεδίου προεδρικού διατάγματος για τον καθορισμό περιεχομένου σπουδών και διάρκειας φοίτησης σε άλλα Τμήματα των ΤΕΙ, κρίνοντας ως μη νόμιμο στο σύνολό του το υπό επεξεργασία σχέδιο που είχε διαβιβαστεί με το αριθμ.πρωτ.Ε5/2852/12-11-1995 έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας.

Κατόπιν των ανωτέρω, προκύπτει ότι το υπηρεσιακό και πολιτικό επίπεδο της διοίκησης του Υπουργείου Παιδείας ήταν ενήμερο από τα μέσα του 1996 για το πρόβλημα της χρονικής διάρκειας των σπουδών στα ΤΕΙ, που ουσιαστικά αποκάλυπτε και το θεσμικό πρόβλημα των ΤΕΙ με την τοποθέτησή τους στην ανώτερη εκπαίδευση, βάσει της παρ.7 του άρθρου 16 του Συντάγματος. Η διαφοροποίηση όμως των ΤΕΙ έναντι των Πανεπιστημίων δεν αφορούσε μόνο τη χρονική διάρκεια των σπουδών τους. Τα ΤΕΙ δε διέθεταν τα ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά των Πανεπιστημίων, ενώ οι πτυχιούχοι τους μόνο υπό όρους και προϋποθέσεις μπορούσαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακά των Πανεπιστημίων. Αυτό ακριβώς τεκμηριώνει ότι το πρόβλημα δεν ήταν θέμα ορολογίας και τύπου, αλλά ουσίας και ποιότητας σπουδών. Η ένταξη, συνεπώς, των ΤΕΙ απλά και μόνο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς καμία αποσαφήνιση συσκοτίζε την απάντηση στο ερώτημα για το επίπεδο σπουδών της Τριτοβάθμιας Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ποιο πραγματικά ήταν και ποιο πραγματικά ήθελε η ελληνική πολιτεία.

Παρά ταύτα, το ελληνικό κράτος συνέχιζε να ολιγωρεί και να εθελotuφλεί. Μέχρι και τη διάσκεψη της Ολομέλειας του ΣτΕ στις 15 Φεβρουαρίου 2000 όταν, πριν δημοσιευθεί σε δημόσια συνεδρίαση, έγινε γνωστή η απόφασή του με την οποία έκανε δεκτό το σκεπτικό που είχε ήδη αναπτύξει το Ε' Τμήμα του, δηλαδή «ότι ο νομοθέτης οργάνωσε τα ΤΕΙ ως σχηματισμούς της προβλεπόμενης στην παρ.7 του άρθρου 16 του Συντάγματος ανωτέρας επαγγελματικής εκπαίδευσεως

(όπως προηγουμένως είχε πράξει με τα ΚΑΤΕΕ) και τα διέκρινε σαφώς από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα» (σκέψη 10 της αριθμ. 1958/2000 απόφασης). Συνεπώς το πδ. 227/1995 ακυρωνόταν κατά το μέρος που όριζε τη χρονική διάρκεια σπουδών των Τμημάτων Ενεργειακής Τεχνικής, Ορυχείων και Πληροφορικής της ΣΤΕΦ.

Μόνο τότε το Υπουργείο Παιδείας εσπευσμένα, για να προλάβει τη δημοσιοποίηση της απόφασης τον Ιούνιο του 2000, κατέθεσε στη Βουλή τροπολογία στο σχέδιο νόμου με τίτλο «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις». Σύμφωνα με την παρ.4 και 5 του άρθρου 16 του ν.2817/2000(ΦΕΚ Α'78), η διάρκεια των σπουδών των Τμημάτων του Τεχνολογικού Τομέα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν μπορούσε να είναι μικρότερη των επτά (7) εξαμήνων, στα οποία συμπεριλαμβάνονταν και ένα εξάμηνο πρακτικής άσκησης στο αντίστοιχο επάγγελμα, ενώ η διάρκεια σπουδών στα Τμήματα των ΤΕΙ που αναφέρονται στο πδ.227/1995 καθοριζόταν σε οκτώ (8) εξάμηνα μαζί με το εξάμηνο πρακτικής άσκησης στο επάγγελμα.

Ακόμη όμως και τότε το Υπουργείο Παιδείας ρύθμιζε μόνο τα απολύτως απαραίτητα, προκειμένου να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που δημιουργούσε η απόφαση του ΣτΕ. Για την ουσία της απόφασης βάσει της οποίας τα ΤΕΙ κατατάσσονταν στην Ανώτερη Εκπαίδευση, που ουσιαστικά υποβάθμιζε τα ΤΕΙ, το Υπουργείο Παιδείας επέμενε στη χρήση του όρου Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς αποσαφήνιση και κανέναν προσδιορισμό. Ειδικότερα με την παρ.1 του άρθρου 16 του ν.2817/2000, η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελούνταν από δύο παράλληλους τομείς: (α) τον πανεπιστημιακό τομέα, που περιελάμβανε τα Πανεπιστήμια, τα Πολυτεχνεία και την Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών και (β) τον τεχνολογικό τομέα, ο οποίος περιελάμβανε τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Συνεπώς, το ελληνικό κράτος συνέχισε να μην απαντά στο ερώτημα για το ποιος ήταν ο ρόλος και το επίπεδο σπουδών στα ΤΕΙ.

5.4.2 Η ερμηνεία της λήψης της απόφασης για την ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Η νέα πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας που προέκυψε από τις εκλογές της 9^{ης} Απριλίου 2000 ήρθε αντιμέτωπη άμεσα με το θεσμικό πρόβλημα των ΤΕΙ. Όπως άλλωστε προκύπτει από τη μελέτη των πρακτικών της Βουλής²⁹¹ κατά τη συζήτηση για την ψήφιση της επίμαχης τροπολογίας του άρθρου 16 του ν.2817/2000, η λύση που δόθηκε για τη διάρκεια σπουδών στα ΤΕΙ και της αναγνώρισης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως βαθμίδας που αποτελούνταν από δύο παράλληλους τομείς ήταν μια λύση ανάγκης. Αυτό αναγνωριζόταν ευρέως από όλα τα κόμματα, ακόμη και το ΠΑΣΟΚ, που υποστήριξε συνολικά τη ρύθμιση, αλλά με επιφυλάξεις για την πληρότητά της. Χαρακτηριστική ήταν η τοποθέτηση που έκανε ο πρώην Αναπληρωτής Υπουργός Παιδείας Φίλιππος Πετσάλνικος ότι ο όρος «Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» θα έπρεπε να συμπληρωθεί με το χαρακτηρισμό «ενιαία».

²⁹¹ Βλ. Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίαση ΣΤ' Τρίτη 29 Φεβρουαρίου 2000, σελ. 4640-4648.

Πέραν αυτών όμως το πρόβλημα ήταν υπαρκτό και συνεχώς διογκούμενο, με προεκτάσεις που το κομματικό σύστημα αδυνατούσε να προβλέψει και να προσδιορίσει. Ειδικότερα βάσει του άρθρου 3 παρ. 3 περ. α' του άρθρου νόμου 2470/1997 (ΦΕΚ Α' 40), που αφορούσε το μισθολόγιο του δημόσιου τομέα, προβλεπόταν ότι οι πτυχιούχοι των ΤΕΙ τετραετούς φοίτησης κατατάσσονταν στα Μισθολογικά Κλιμάκια (ΜΚ) με εισαγωγικό το 20^ο και καταληκτικό το 3^ο. Ωστόσο με την απόφαση της 8^{ης} Γενικής Συνεδρίασης στις 10-02-1999 της Ολομέλειας του Ελεγκτικού Συνεδρίου, η κατάταξη αυτή κρίθηκε ως αντισυνταγματική και μη νόμιμη. Η εξέλιξη αυτή ήταν αμφίβολο αν μπορούσε να αντιμετωπιστεί από τις διατάξεις του άρθρου 16 του ν.2817/2000. Θα έπρεπε συνεπώς να εξεταστεί η περίπτωση να αλλάξουν οι κατατάξεις των δημοσίων υπαλλήλων και η πληρωμή να γίνεται εφεξής με τη νέα κατάταξη.

Με έγγραφο του τότε Ειδικού Γραμματέα του Διοικητικού Τομέα Τριτοβάθμιας Τεχνολογικής Εκπαίδευσης προς την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, επισημαινόταν πως μια τέτοια εξέλιξη θα είχε ως αποτέλεσμα μια ακόμη αναταραχή στο χώρο της Τριτοβάθμιας Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, που θα οδηγούσε και σε διεκδικήσεις των ενδιαφερομένων, μέσω της δικαστικής οδού, για την καταβολή των παρακρατηθέντων ποσών. Περαιτέρω, με έγγραφό του το Ελεγκτικό Συνέδριο ζητούσε από τους Προϊσταμένους των Εφοριών να προβούν στις κατάλληλες ενέργειες για την επιστροφή των χρημάτων που είχαν ήδη καταβληθεί βάσει των διατάξεων του ν.2470/1997. Οι συνθήκες που είχαν δημιουργηθεί, συνεπώς, συνολικά επέβαλλαν πλέον την ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Η χρονική στιγμή διευκολυνόταν μάλιστα από έναν ακόμη λόγο. Αυτός αφορούσε τις κοινοτικές χρηματοδοτήσεις του 2^{ου} Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης(ΕΠΕΑΕΚ), που θα μπορούσαν να στηρίξουν μιας τέτοιας μεγάλης κλίμακας διεργασία, συνδυαζόταν με τη φιλοσοφία του Γ' ΚΠΣ αλλά και ήταν απόλυτα επιλέξιμη ενέργεια. Και αφού το άρθρο 16 του Συντάγματος δεν ήταν μέσα στις αναθεωρητικές διατάξεις, της επερχόμενης τότε αναθεώρησης του 2001, η νομικά ενδεδειγμένη λύση ήταν η ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Και επειδή το θέμα ήταν μεγάλης σπουδαιότητας και ύψιστης σημασίας η λύση θα έπρεπε να δοθεί με πολιτική απόφαση.

Με το ν.2916/2001 «Διάρθρωση της ανώτατης εκπαίδευσης και ρύθμιση θεμάτων του τεχνολογικού τομέα αυτής» (ΦΕΚ Α' 114), τα ΤΕΙ εντάχθηκαν στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Με το εδ.α' του άρθρου 1 οριζόταν ότι: «Η ανώτατη εκπαίδευση αποτελείται από δύο παράλληλους τομείς: αα) τον πανεπιστημιακό, ο οποίος περιλαμβάνει τα πανεπιστήμια, τα πολυτεχνεία και την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών και ββ) τον τεχνολογικό τομέα, ο οποίος περιλαμβάνει τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Ακολουθώντας προβλεπόταν (εδ.β') ότι τα ιδρύματα των δύο τομέων λειτουργούσαν συμπληρωματικά με διακριτούς, όμως, ρόλους, φυσιογνωμία, σκοπούς και αποστολή που διαφοροποιούνταν σύμφωνα με τις διατάξεις που ίσχυαν για τον πανεπιστημιακό και τεχνολογικό τομέα.

Η βασική αποστολή των ΤΕΙ δε διαφοροποιούνταν σε σχέση με το παρελθόν. Σκοπό είχαν την εκπαίδευση στελεχών εφαρμογών, με την επισήμανση της υψηλής ποιοτικής στάθμης, τα οποία, με τη θεωρητική και εφαρμοσμένη επιστημονική κατάρτισή τους: (α) θα αποτελούσαν το συνδυαστικό κρίκο μεταξύ γνώσης και εφαρμογής, αναπτύσσοντας την εφαρμοσμένη διάσταση των επιστημών και των τεχνών στα αντίστοιχα επαγγελματικά πεδία και (β) θα μετέφεραν, χρησιμοποιούσαν και προήγαγαν τη σύγχρονη τεχνολογία, καθώς επίσης και μεθόδους, πρακτικές και τεχνικές στο χώρο των εφαρμογών. Στο πλαίσιο αυτό, τα ΤΕΙ θα συνδύαζαν την ανάπτυξη του κατάλληλου θεωρητικού υπόβαθρου σπουδών με υψηλού επιπέδου εργαστηριακή και πρακτική άσκηση, ενώ παράλληλα θα μπορούσαν να διεξάγουν κυρίως τεχνολογική έρευνα, όπως εκάστοτε ορίζεται αυτή, και θα ανέπτυσσαν τεχνογνωσία και καινοτομίες στα αντίστοιχα επαγγελματικά πεδία.

Από τη συνολική δε μελέτη του νομοθετήματος προκύπτει ότι οι κύριες αλλαγές που συνόδευαν την ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση ήταν: (α) η πρόβλεψη ότι ο τίτλος σπουδών αποτελεί βασικό τίτλο σπουδών της Ανώτατης Εκπαίδευσης, ο οποίος δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών σε ελληνικά ή ξένα Πανεπιστήμια, με τις προϋποθέσεις που εκάστοτε ισχύουν για τους πτυχιούχους ανώτατης εκπαίδευσης (άρθρο 5 παρ.12 εδ.γ'), (β) ότι τα Τμήματα των ΤΕΙ είχαν τη δυνατότητα να συμπράττουν στη λειτουργία ΠΜΣ που διοργανώνονταν σε ομοταγή Πανεπιστήμια του εξωτερικού, με τη συμμετοχή σε αυτά μελών του ΕΠ ή τη διάθεση χώρων και εγκαταστάσεων²⁹² (άρθρο 5 παρ.13 εδ.α') και εφόσον πληρούσαν τα κριτήρια που θα καθορίζονταν από τα οικεία όργανα αξιολόγησης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης μπορούσαν, με εφαρμογή των σχετικών διατάξεων που ισχύουν κάθε φορά για τη διεξαγωγή των ΠΜΣ, να συνδιοργανώνουν διατμηματικά ΠΜΣ με Πανεπιστήμια εσωτερικού ή ομοταγή εξωτερικού (άρθρο 5 παρ.13 εδ.α'), (γ) η δημιουργία τεσσάρων βαθμίδων ΕΠ και η καθιέρωση προσόντων, που από πλευράς ποιότητας και διάρθρωσης προσidiaζαν προς τα προσόντα των αντίστοιχων βαθμίδων ΔΕΠ των Πανεπιστημίων, και (δ) η δυνατότητά τους να διεξάγουν κυρίως τεχνολογική έρευνα.

Συνεπώς, από τα ανωτέρω συνάγεται ότι η ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση ακολουθούσε στα βασικά χαρακτηριστικά της το σχέδιο νόμου που είχε δοθεί στη δημοσιότητα από τα τέλη του 1994

²⁹² Για την υλοποίηση των ανωτέρω διατάξεων εκδόθηκε η αριθ. 60671/Ε5/12-6-2002 (ΦΕΚ Β' 771) Υπουργική Απόφαση, στην οποία καθορίστηκε το πλαίσιο λειτουργίας ΠΜΣ σύμπραξης Τμημάτων ΤΕΙ με Πανεπιστήμια του εξωτερικού, στο άρθρο 5 της οποίας οριζόταν ότι: «Για την έγκριση της κατά τα ανωτέρω σύμπραξης απαιτείται απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση του Συμβουλίου του συμπράττοντος Τμήματος ΤΕΙ, και γνώμη του Συμβουλίου του οικείου ΤΕΙ. Στην εισήγηση του Τμήματος περιέχεται υποχρεωτικά και το πρόγραμμα σπουδών του ΠΜΣ του Πανεπιστημίου του εξωτερικού. Με την ανωτέρω απόφαση, καθορίζονται οι όροι και οι προϋποθέσεις της σύμπραξης και ρυθμίζονται όλα τα σχετικά λειτουργικά και οργανωτικά θέματα, σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στην έγγραφη συμφωνία που συνάπτεται μεταξύ του συμπράττοντος ΤΕΙ και του Πανεπιστημίου του εξωτερικού».

ειδικά οι ρυθμίσεις που αφορούσαν το βασικό τίτλο σπουδών και τη διάρθρωση του ΕΠ. Οι ρυθμίσεις όμως για τη σύμπραξη και συνδιοργάνωση σε μεταπτυχιακές σπουδές ήταν αυτούσιο μέρος των αντίστοιχων τότε ρυθμίσεων. Και αν οι ομοιότητες για το βασικό τίτλο σπουδών και για τις τέσσερις βαθμίδες του ΕΠ θα μπορούσαν να ερμηνευθούν ως μια εύλογη εξέλιξη, η σύλληψη και η ομοιότητα της απόδοσης για τις μεταπτυχιακές σπουδές με τη μορφή της σύμπραξης και της συνδιοργάνωσης ήταν τέτοια που αποδεικνύει ότι η πορεία της ένταξης των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση ήταν απόφαση που προετοιμάστηκε και επιχειρήθηκε πολύ προγενέστερα. Δηλαδή από την περίοδο που η χώρα μας δέχθηκε τις επιδράσεις και τις πιέσεις από τις κοινοτικές πολιτικές για την εκπαίδευση και την εσωτερική αγορά.

Απέναντι σε αυτές τις πιέσεις και τις επιδράσεις των κοινοτικών πολιτικών η ελληνική διοίκηση μπορεί να αντιμετωπίζει δυσκολίες στη μακροπρόθεσμη επιλογή των λύσεων, να λειτουργεί και να υιοθετεί πολιτικές με ένα «κατ' αντίδραση» τρόπο, όμως:

«Παρ' όλα αυτά, ο απολογισμός των επιπτώσεων και της επίδρασης των οδηγιών στην ελληνική διοίκηση είναι αναμφισβήτητα θετικός. Οι κοινοτικές οδηγίες συνιστούν ερεθίσματα, τα οποία αποκαλύπτουν τις αδυναμίες της ελληνικής διοίκησης και εισάγουν προβληματισμούς, δεσμεύσεις και υποχρεώσεις (όπως για παράδειγμα, η συλλογή των δεδομένων ή η παρακολούθηση των προδιαγραφών κτλ.), που θα έκαναν πολύ καιρό να εμφανιστούν αυτοτελώς. Συμβάλλουν επίσης στην επιτάχυνση της διαδικασίας συνειδητοποίησης των προβλημάτων σε πολιτικό, διοικητικό και κοινωνικό επίπεδο. Και, τέλος, προσφέρουν ένα εξωτερικό σημείο αναφοράς που ασκεί πίεση για συγκεκριμένα αποτελέσματα».

(Σπανού, 2001:169)

Η εξελικτική αυτή πορεία και σύνδεση μεταξύ των κοινοτικών πολιτικών και της λήψης των αποφάσεων για τα ΤΕΙ τεκμηριώνεται και από την ανάλυση του λόγου των υποκειμένων που τις λαμβάνουν, η οποία συμπληρωματικά και σε συνδυασμό με τα πραγματολογικά, εμπειρικά ευρήματα μπορεί να προχωρήσει πέρα από την παρουσίαση και ανάλυση των προθέσεων. Ειδικότερα, προκύπτει από τις θέσεις που ανέπτυξε ο παριστάμενος τότε, και πλέον αρμόδιος, Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στη Διάρκη Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, που συνήλθε διαδοχικά στις 25-26 Απριλίου και 2 Μαΐου 2001, για να εξετάσει το σχετικό σχέδιο νόμου:

«Εξάλλου, είναι εξίσου ηθικά, πολιτικά και κοινωνικά αδιανόητο τα πτυχία των ΤΕΙ, που δεν είναι καθόλου θολά και αδιαβάθμητα, να αναγνωρίζονται σε ευρωπαϊκά πανεπιστήμια ως πρώτος ακαδημαϊκός τίτλος, να παρέχουν τη δυνατότητα στους αποφοίτους των ΤΕΙ να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές ορθότερα το ΔΙΚΑΤΣΑ να αναγνωρίζει αυτά τα μάστερ, αλλά το ίδιο δικαίωμα, το δυναμικά κεκτημένο από το επίπεδο των σπουδών των ΤΕΙ σε όλη την Ευρώπη, να μην το αναγνωρίζουμε εδώ τελικά στους ίδιους πτυχιούχους...Όταν διεκδικούμε πλήρεις και ισότιμες σχέσεις μέσα στο παιχνίδι της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θεωρούμε αδιανόητο ο πτυχιούχος του όποιου τεχνολογικού ιδρύματος του εξωτερικού, ερχόμενος στην Ελλάδα, να έχει τα πλήρη ακαδημαϊκά και εργασιακά δικαιώματα της χώρας προέλευσης, αλλά στους Έλληνες πτυχιούχους των ΤΕΙ, που είναι ακριβώς ισοδύναμα των ίδιων ιδρυμάτων, να αμφισβητούνται τα δικαιώματα αυτά».

(Πέτρος Ευθυμίου, Διάρκης Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, 2001)

Η ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση δεν ήταν, συνεπώς, μια στιγμιαία απόφαση. Ήταν αποτέλεσμα των κοινοτικών πολιτικών και ειδικότερα της απόφασης για την εσωτερική αγορά και των πιέσεων που αυτή άσκησε προοδευτικά στη λήψη των αποφάσεων για τα ΤΕΙ. Ήταν μια απόφαση η οποία ακολουθούσε το πρότυπο ανάπτυξης και εξέλιξης του τεχνολογικού μη πανεπιστημιακού τομέα στα κυριότερα εκπαιδευτικά συστήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως του Ηνωμένου Βασιλείου, της Γαλλίας και της Γερμανίας. Στην πορεία αυτή σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε το ΕΠ των ΤΕΙ και οι συνεχείς διεκδικήσεις του για την αναβάθμισή τους, οι αποφάσεις του ΣΤΕ και του Ελεγκτικού Συμβουλίου. Κρίσιμος δε παράγοντας όσον αφορά το χρόνο λήψης της απόφασης, ήταν οι κοινοτικές χρηματοδοτήσεις από το Γ' ΚΠΣ που συνδυάζονταν και μπορούσαν να στηρίξουν μιας τέτοιας μεγάλης κλίμακας εγχείρημα.

Η ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση συνέπεσε με την έναρξη της διαδικασίας της Μπολόνια και τη συμμετοχή της Ελλάδας. Η έρευνά μας προφανώς επιβεβαιώνει την αιτιώδη συνάφεια, αλλά όχι όμως και τη γραμμική συνάρτηση που υποστηρίζουν άλλοι ερευνητές με διαφορετικές αφετηρίες στη μελέτη των εκπαιδευτικών θεμάτων (Νικολακόπουλος, 2002:265; Θεοτοκάς, 2002:271; Μαντζούφας, 2003:326; Κάτσικας, 2005:82; Tsakanika, 2007:10-11; Gropa, Kouki & Triandafyllidou, 2010:15-16). Εκτός αν όλοι οι ανωτέρω αποδέχονται την άποψή μας ότι η διαδικασία της Μπολόνια είναι μέρος του φαινομένου της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και συνεπώς ως τέτοιο ενίσχυσε την απόφαση αυτή. Κοντολογίς το ελληνικό κράτος δεν προχώρησε στην ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση ώστε να ανταποκριθεί στο στόχο της δημιουργίας του ΕΧΑΕ. Άλλωστε σχεδόν με την έναρξη της διαδικασίας, αλλά και αμέσως μετά, μέσα από τις συζητήσεις και τις διευκρινίσεις που δόθηκαν, ήταν αποδεκτό ότι ο στόχος του ΕΧΑΕ, όπως και η οδηγίας 89/48/ΕΟΚ, αφορούσαν την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρώπη, που είχε διαμορφωθεί από τον πανεπιστημιακό και το μη πανεπιστημιακό τομέα και δε διαχωριζόταν, όπως στην Ελλάδα, στην Ανώτατη και Ανώτερη Εκπαίδευση. Οι διευκρινίσεις που δόθηκαν για αυτό το θέμα στη σύνοδο της Πράγας το 2001 απλώς επιβεβαίωσαν αυτή την κοινή αντίληψη.

Εξαίρεση αποτελούν οι Papadiamantaki, Stamelos & Bartzakli, που αντιλαμβάνονται τις επιδράσεις της οδηγίας 89/48/ΕΟΚ, χωρίς όμως να μπορούν να τις διαχωρίσουν και να εξηγήσουν τη διαπλοκή τους με τη διαδικασία της Μπολόνια. Για την ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση αναφέρονται στην οδηγία 89/48/ΕΟΚ, αλλά και στη διαδικασία της Μπολόνια (Papadiamantaki, Stamelos & Bartzakli, 2006:5). Αυτό προκύπτει εξαιτίας του τρόπου μελέτης της άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής στο εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο και την αναζήτηση των επιδράσεων σε ένα πεδίο δράσης και αντίδρασης. Ουσιαστικά δηλαδή, από την εύλογη αδυναμία μελέτης και κατανόησης του τρόπου με τον οποίο εξελίσσεται και λαμβάνει χώρα το φαινόμενο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και η πολιτική διαδικασία συνολικά. Για το λόγο αυτό δεν είναι εφικτό να προσδιοριστεί παρά μόνο να πιθανολογηθεί, ο ακριβής συσχετισμός και αλληλεπίδρασή τους, όπως

επίσης να αξιολογηθεί η συνεισφορά και άλλων παραγόντων όπως ήταν οι προσπάθειες του ΕΠ των ΤΕΙ για την αναβάθμιση του status τους και η προοπτική των κοινοτικών χρηματοδοτήσεων. Έτσι, τα αποτελέσματα των ευρωπαϊκών πολιτικών είναι έωλα και η επιβεβαίωσή τους παραμένει ερωτηματικό μέχρι και κατά το χρόνο εκδήλωσής τους.

Στην ίδια κατεύθυνση και ο Καβασακάλης (2011β) υποστηρίζει ότι με την οδηγία 89/48/ΕΟΚ «δημιουργήθηκαν συνθήκες ενοποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα στην Ελλάδα όπου ο τεχνολογικός τομέας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (δηλαδή τα ΤΕΙ) απέκτησε τη δυνατότητα να εισέλθει σε μια διαδικασία ανωτατοποίησης γεγονός που συνέβη περίπου μετά από μια δεκαετία». Καμία αναφορά δε γίνεται στον τρόπο με τον οποίο η διαδικασία αυτή πραγματοποιήθηκε για τα ΤΕΙ, δηλαδή στη σύνδεση των προβλημάτων της έκδοσης των επαγγελματικών δικαιωμάτων και της θεσμικής τους υπόστασης με την υιοθέτηση της οδηγίας. Η μόνη τεκμηρίωση γίνεται με παραπομπή στη μελέτη της Μουαμελετζή (1996), υποστηρίζοντας ότι η αμοιβαία αναγνώριση διπλωμάτων δε γίνεται να διαχωριστεί από έναν ελάχιστο βαθμό εναρμόνισης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η προσπάθεια όμως αυτή ξεκίνησε από το τομεακό σύστημα για τα νομοθετικά ρυθμιζόμενα επαγγέλματα. Στη συνέχεια ακολούθησε το γενικό και οριζόντιο σύστημα, ενώ η διαδικασία της Μπολόνια ολοκλήρωσε τη διαδικασία αυτή μέσα από το στόχο του ΕΧΑΕ. Για την επίτευξή του, κρίσιμο στοιχείο ήταν η διασφάλιση της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, που μελετά ο Καβασακάλης, ώστε τα κράτη-μέλη να διασφαλίσουν ότι η δημιουργία του ΕΧΑΕ δε θα δημιουργούσε μεταξύ τους στρεβλώσεις, αλλά και ταυτόχρονα θα αντιμετώπιζε τις ήδη υφιστάμενες πιέσεις που δημιουργούσε η αναγνώριση και άσκηση των νομοθετικά ρυθμιζόμενων επαγγελματιών στα κράτη-μέλη της ΕΕ από τους διακινούμενους υπηκόους τους.

Περαιτέρω επιβεβαίωση των ανωτέρω αποτελεί το γεγονός ότι ο Γεράσιμος Αρσένης, που διαπραγματεύθηκε από την πλευρά της Ελλάδας τη συμμετοχή στις διαδικασίες της Μπολόνια, ενσωμάτωσε στο άρθρο 16 του ν.2817/2000 την τροπολογία για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με δύο παράλληλους τομείς, πρωτοβουλία μάλιστα που αναλήφθηκε εξαιτίας της επερχόμενης απόφασης του ΣΤΕ με την τοποθέτηση των ΤΕΙ στην Ανώτερη Εκπαίδευση. Όπως ο ίδιος μας επισήμανε, και όπως άλλωστε προκύπτει από τα πρακτικά της Βουλής στη συζήτηση για την ψήφιση του ν.2916/2001, ήταν αντίθετος στη συνολική ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση και θεωρούσε προσφορότερη λύση την επιμέρους τουλάχιστον ένταξη των Τμημάτων ΤΕΙ σε ήδη υφιστάμενα Τμήματα των Πολυτεχνείων με συναφές γνωστικό αντικείμενο. Πέραν πάσης αμφιβολίας, επαναλαμβάνουμε την απάντησή του για τις επιδράσεις της διαδικασίας (βλ. και Κεφάλαιο 4, υποπαράγραφο 4.5.3.1.): «Η Μπολόνια δημιούργησε ένα περιβάλλον μεταρρύθμισης, αλλά η πίεση που ασκήθηκε εδώ στην Ελλάδα ήταν τα Προεδρικά Διατάγματα για τα επαγγελματικά δικαιώματα».

Τέλος, κλείνοντας στο σημείο αυτό την ενότητα για την ερμηνεία λήψης της απόφασης ένταξης των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση, παραθέτουμε την απάντηση του τότε Υπουργού Εθνικής Παιδείας και

Θρησκευμάτων, που είχε και τη σχετική ευθύνη, στο ερώτημα για την ανάγκη ανάληψης της σχετικής νομοθετικής πρωτοβουλίας:

«Η ανάγκη αυτή προέκυψε από τη γνώση των εκπαιδευτικών θεμάτων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Σε συνέδριο της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ) το 1985 στην Αλεξανδρούπολη, στο οποίο ήμουν εισηγητής, επεσήμανα ότι το θεμελιώδες ζήτημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τα ευρωπαϊκά είναι η υποβάθμιση της τεχνολογικής εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα. Ήταν μια πεποίθησή μου από τη γνώση των εκπαιδευτικών συστημάτων των προηγούμενων ευρωπαϊκών κρατών, η οποία δικαιώθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1990 στην Πορτογαλία, όπου συναίνεσαν οι Ευρωπαίοι Υπουργοί Παιδείας ότι θα πρέπει να θεωρούμε την Ανώτατη Εκπαίδευση ως έχουσα δύο παράλληλους κλάδους, τον τεχνολογικό και τον πανεπιστημιακό. Έτσι άρχισε η ένταξη των τεχνολογικών ιδρυμάτων στην Ανώτατη Εκπαίδευση, που πήρε διαφορετική μορφή σε κάθε κράτος. Τελευταία χώρα που έκανε τα αντίστοιχα ιδρύματα ανώτατα ήταν η Γερμανία με τα Fachhochschulen. Με τα ΤΕΙ εκτός της Ανώτατης Εκπαίδευσης, εμφανιζόμασταν σε όλες τις στατιστικές ως οι πιο αδύναμοι. Και δεύτερο, στερούσαμε από την Ανώτατη Εκπαίδευση την αναγκαία ισορροπία σε δύο πολύτιμα διαφοροποιημένους κλάδους της. Δεν υπήρχε λόγος να υστερούμε σε κάτι που ούτως ή άλλως είχε αρχίζει να ωριμάζει. Είχε γίνει απόπειρα ένταξης των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση και από τον Γ. Παπανδρέου στα τέλη του 1994 και στις αρχές του 1995, αλλά τη σταμάτησε ο ίδιος ο Πρωθυπουργός, μετά την αντίδραση των Μηχανικών του δημοσίου, λόγω του κινδύνου διακοπής όλων των δημοσίων έργων και απώλειας των κοινοτικών χρηματοδοτήσεων. Εγώ έκρινα ότι δεν υπήρχε περιθώριο για να υστερούμε. Ξεκίνησα το διάλογο και προχώρησα παρά την αντίδραση των Πανεπιστημίων, αυτών που είχαν κυρίως κοινές σχολές με τα ΤΕΙ, ενώ ο κύριος μοχλός αντίστασης ήταν τα Πολυτεχνεία και τα επιμελητήρια (ΤΕΕ και Οικονομικό Επιμελητήριο). Αποδείχτηκε όμως ότι οι ανηδράσεις αυτές ήταν συντεχνιακές. Δεν υπήρχε τεκμηρίωση ακαδημαϊκή, αλλά αντίθεση σε σχέση με τη μελλοντική διαμόρφωση του επαγγελματικού τοπίου. Έγινε δυνατόν γιατί δώσαμε μια ανοιχτή μάχη. Δόθηκε μια λύση σαν «το αυγό του Κολόμβου». Τα ΤΕΙ εντάχθηκαν στην ίδια συνταγματική διάταξη που ήταν τα Πανεπιστήμια. Όπως γνωρίζετε, το ΣτΕ έκρινε τις διατάξεις συνταγματικές».

(Συνέντευξη Πέτρου Ευθυμίου, 2001)

Συνεπώς η παραγωγή δημοσίων πολιτικών λαμβάνει χώρα ως μια πολύ σύνθετη διαδικασία (policy process), για τη μελέτη της οποίας δεν μπορούμε να επικεντρωθούμε μόνο σε ένα συγκεκριμένο είδος θεσμών ή ομάδα δρώντων (δικαιοσύνη, ομάδες συμφερόντων, πολιτικά κόμματα κτλ.), καθώς αυτή προκύπτει από την εξέταση διαφορετικών και συνήθως ανταγωνιστικών λύσεων και εναλλακτικών. Η μελέτη δε αυτή, κατά τη γνώμη μας, θα πρέπει να γίνεται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα προκειμένου να αποκρυσταλλωθεί μια δημόσια πολιτική, να λαμβάνει υπόψη τις κοινές ή διαφορετικές ιδέες και πεποιθήσεις μεταξύ των φορέων και των υποκειμένων λήψης των αποφάσεων, αλλά και τα συμφέροντά τους. Και αυτό γιατί οι αποφάσεις δεν μπορούν να οδηγούν σε ουδέτερα αποτελέσματα. Όπως αποφαίνονται οι Cobb & Elder (1976:21) «οι πόροι είναι άνισα κατανομημένοι, με πλεονεκτήματα να δίνονται σε αυτούς με τον πλούτο, την κοινωνική θέση ή μια στρατηγική θέση μέσα στη δομή του συστήματος, το οποίο δε διατηρεί τη βιωσιμότητά του, εκτός εάν αυτοί που διαμορφώνουν τη θεσμική ατζέντα και λαμβάνουν τις αποφάσεις το κάνουν με τέτοιο τρόπο, που να απεικονίζει και να επιλύει τα προβλήματα και τις αδικίες που αντιμετωπίζει η κοινωνία σε μια δεδομένη χρονική στιγμή».

5.4.3 Ανώτατη Εκπαίδευση δύο ταχυτήτων;²⁹³

Σε επίπεδο διακηρύξεων, το Υπουργείο Παιδείας συνήθως δεν αποδεχόταν ή αποσιωπούσε την κατάταξη των ΤΕΙ στην Ανώτερη Εκπαίδευση. Περαιτέρω, στις κατά καιρούς μεταρρυθμίσεις που έκανε προχωρούσε σε επιλογή ρυθμίσεων που εμφάνιζαν την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ως ενιαία. Εκτός των προαναφερομένων, ένα ακόμη τέτοιο παράδειγμα ήταν ο ν.2525/1997 (ΦΕΚ Α' 188), στο άρθρο 2 του οποίου περιλαμβάνονταν διατάξεις για την πρόσβαση των κατόχων απολυτηρίου του Ενιαίου Λυκείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τα Προγράμματα Σπουδών Επιλογής στα ΤΕΙ και τα Πανεπιστήμια. Η απόφαση, όμως, του ΣΤΕ (1958/2000) αποκάλυψε τελικά την πραγματικότητα, τοποθετώντας τα ΤΕΙ στην Ανώτερη Εκπαίδευση²⁹⁴.

Η λύση που προσπάθησε να δώσει το Υπουργείο Παιδείας ήταν πρόχειρη και, αντίθετα από τις προβλέψεις, επέτεινε το πρόβλημα. Ειδικά η αναφορά του άρθρου 16 του ν.2817/2000 για το ρόλο των αποφοίτων ως συνεκτικού κρίκου παρέπεμπε στα μεσαία επαγγελματικά στελέχη του άρθρου 2 του ν.652/1970 για τα ΚΑΤΕ. Κατ'επέκταση ο ρόλος των αποφοίτων προσδιόριζε στην ουσία τους τη θέση και το ρόλο των ιδρυμάτων. Συνιστούσε όμως τη θεσμική ολοκλήρωση των ΤΕΙ η ένταξή τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση;

Ο ν.2916/2001 στην ουσία επανέλαβε τη ρύθμιση της παρ.1 του άρθρου 16 του ν.2817/2000. Ειδικότερα στην πρώτη περίπτωση χωρίστηκε η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μεταξύ δύο παράλληλων τομέων, του Πανεπιστημιακού σύμφωνα με τις διατάξεις του ν.1268/1982, και του Τεχνολογικού με ιδρύματα ΤΕΙ, σύμφωνα με τις διατάξεις του ν.1404/1983. Στη δεύτερη περίπτωση το πεδίο περιορίστηκε στην Ανώτατη Εκπαίδευση, στην οποία μεταφέρθηκαν οι δύο παραπάνω τομείς. Ωστόσο και αυτή η ρύθμιση φαίνεται ότι απλώς παρέκαμπτε την ποιοτική διαφορά της σχέσης που προκύπτει από τις παραγράφους 5 και 7 του άρθρου 16 του Συντάγματος.

Βάσει των συνταγματικών διατάξεων, η Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα παρέχεται αποκλειστικά από ιδρύματα που αποτελούν ΝΠΔΔ με πλήρη αυτοδιοίκηση. Συνεπώς από την ανωτέρω διάταξη ουσιαστικά προκύπτουν τρεις προϋποθέσεις. Η μία είναι ουσιαστική και αφορά το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, που πρέπει να

²⁹³ Βλ. υποσημ.251.

²⁹⁴ Κατά την άποψη του Μαντζουφά, Π.(2003), Τα συνταγματικά προβλήματα της αναγωγής των ΤΕΙ σε ΑΕΙ. Διοικητική Δίκη, 15, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα,σελ. 334-335, κάθε άλλο παρά αυτονόητη πρέπει να θεωρηθεί η ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτερη Εκπαίδευση υπό το καθεστώς των διατάξεων του 1404/1983. Επιπλέον, θα ήταν καταλυτική του δικαιώματος του νομοθέτη να καθορίζει την εκπαιδευτική πολιτική η δέσμευσή του να μην αυξάνει τον χρόνο σπουδών. Υπό την έννοια αυτή, η ερμηνεία του ΣΤΕ βασιζόταν σε παρανόηση του περιεχομένου του άρθρου 16 παρ. 7. Στη βάση του επιχειρήματός του και αντίθετα από τη δική μας άποψη, ο Μαντζουφάς θεωρεί ότι οι συνταγματικές δεσμεύσεις αφορούν στην οργανωτική μορφή της κάθε βαθμίδας και τα δικαιώματα και υποχρεώσεις του διδακτικού τους προσωπικού. Ο διαφορετικός προσανατολισμός κάθε βαθμίδας και οι σκοποί τους οποίους υπηρετεί αποτελούν αποκλειστική αρμοδιότητα του νομοθέτη. Το σύνταγμα δεν ορίζει ότι στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα καλλιεργείται κατά αποκλειστικότητα η επιστήμη και σε όσα χαρακτηρίζονται ανώτερα παρέχονται μόνο πρακτικές γνώσεις για την άσκηση συγκεκριμένου επαγγέλματος. Ουσιαστικά δε δέχεται ότι η ανώτατη εκπαίδευση εμπεριέχει κατά το σύνταγμα και την έννοια της ποιότητας.

είναι ανώτατο, και οι άλλες τυπικές, που αφορούν τη νομική μορφή και το βαθμό αυτοδιοίκησης. Ο ν.2916/2001 κάλυπτε για τα ΤΕΙ τις δύο τυπικές προϋποθέσεις, αλλά δημιουργούσε ερωτηματικά για το ποιο ήταν το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Και αυτό γιατί, ενώ τα Πανεπιστήμια μπορούσαν να παράγουν νέα γνώση μέσα από τη βασική και εφαρμοσμένη έρευνα, τα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών και τα διδακτορικά διπλώματα, τα ΤΕΙ έδιναν έμφαση στην εκπαίδευση στελεχών εφαρμογής υψηλής ποιοτικής στάθμης, τα οποία αποτελούσαν το συνδετικό κρίκο μεταξύ γνώσης και εφαρμογής με τη συνδρομή της τεχνολογικής έρευνας.

Περαιτέρω, τα ιδρύματα που περιελήφθησαν στους δύο τομείς της Ανώτατης Εκπαίδευσης δεν ήταν μεταξύ τους ομοταγή, δηλαδή της ίδιας τάξης. Και ενώ τα πτυχία των ΤΕΙ πλέον καθιερώνονταν ως βασικοί τίτλοι Ανώτατης Εκπαίδευσης, που έδιναν τη δυνατότητα πρόσβασης σε ΠΜΣ με τις ίδιες προϋποθέσεις πλέον, αυτά δεν ήταν ισότιμα με τα πτυχία των Πανεπιστημίων. Το Υπουργείο Παιδείας στα κατά καιρούς αιτήματα που δεχόταν μετά την έκδοση του ν.2916/2001 ποτέ δεν έδωσε απάντηση ότι τα πτυχία των δύο τομέων της Ανώτατης Εκπαίδευσης ήταν μεταξύ τους ισότιμα²⁹⁵. Ερωτηματικά δημιουργούσαν επίσης και οι διατάξεις για τα επαγγελματικά δικαιώματα, καθόσον αυτές προέβλεπαν ότι δε μεταβάλλονταν για τους πτυχιούχους πριν και μετά την ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Ομοίως καμία πρόβλεψη δεν υπήρχε για τη διαφοροποίηση των πτυχιούχων πριν και μετά το ν.2916/2001, παρά το γεγονός ότι η διάρκεια σπουδών κατά κανόνα θα ήταν πλέον οκτώ (8) εξάμηνα, ενώ την ευθύνη τους αναλάμβανε ΕΠ που είχε τόσο υψηλά προσόντα ώστε να διαφοροποιείται μακράν από το υπάρχον τότε προσωπικό των ΤΕΙ.

Για αυτό το ΕΠ οι σχετικές ρυθμίσεις προέβλεπαν την κατάληψη προσωποπαγών θέσεων, οι οποίες μπορούσαν μέχρι 31-8-2008 να μετατραπούν σε τακτικές θέσεις, ωστόσο μέχρι τότε, η κατοχή τους δε θα επέτρεπε τη συμμετοχή στα εκλεκτορικά σώματα για την ανάδειξη νέων τακτικών μελών, όπως επίσης και δικαίωμα εκλογής στα όργανα διοίκησης των ιδρυμάτων. Αυτό, όπως ήταν αναμενόμενο, δημιούργησε εντάσεις στο εσωτερικό των ιδρυμάτων. Η ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση συνεπώς δεν προκάλεσε μόνο τις αντιδράσεις του Πανεπιστημιακού Τομέα²⁹⁶, αλλά και ορισμένων από τα μέλη της ακαδημαϊκής τους κοινότητας. Στην περίπτωση δε αυτή μέσα από τις προσφυγές που κατατέθηκαν αναδύθηκε άμεσα και έμμεσα το θέμα της συνταγματικότητας του νέου θεσμικού πλαισίου.

²⁹⁵ Βλ. την 352/2009 γνωμοδότηση του ΝΣΚ.

²⁹⁶ Βλ. την ανακοίνωση που εξέδωσε η 38^η Σύνοδος των Πρυτάνεων των Πανεπιστημίων, με την οποία διαμαρτυρόταν ότι δεν ενημερώθηκε επισήμως για το επίμαχο νομοσχέδιο. Στην ανακοίνωσή της η Σύνοδος προειδοποιούσε τον υπουργό Παιδείας, την κυβέρνηση, και τα κόμματα, για την υποβάθμιση της Ανώτατης Εκπαίδευσης αν δεν γινόταν δεκτή η πρότασή της για σταδιακή ένταξη των ΤΕΙ μέσα στα Πανεπιστήμια, με την ανάθεση σε ειδικής συστάσεως ολιγομελές όργανο εκπροσώπων των Πανεπιστημίων, ΤΕΙ και του υπουργείου Παιδείας που θα καθόριζε τη διαδικασία, τους όρους και τα κριτήρια αυτής της ένταξης (αξιολόγηση γνωστικών αντικειμένων, δομών, υποδομών, και προσωπικού των ΤΕΙ και καθορισμός των ΑΕΙ στα οποία θα γινόταν οι εντάξεις). Διαθέσιμη στο <http://teeserver.tee.gr/online/epikaira/2001/2144/pg006a.shtml> (5-12-2013).

Ειδικότερα για τον Τάχο (2003), η ένταξη όλου του υπηρετούντος προσωπικού σε προσωποπαγείς θέσεις αποτελούσε παραβίαση της συνταγματικής αρχής της αναλογικότητας. Αυτό γιατί το περιεχόμενο σπουδών των ΤΕΙ, τόσο υπό τον αρχικό νόμο όσο και με το νέο νόμο παρέμενε σταθερό ενώ αντίθετα απαιτούνταν νέα κρίση σε ΕΠ που επί σειρά ετών υπηρέτησε αυτό το περιεχόμενο. Περαιτέρω οι μεταβατικές διατάξεις του άρθρου 6 του ν.2916/2001 για το ΕΠ παραβίαζαν την αρχή της αξιοκρατίας, γιατί αυτή περιλαμβάνει την εγγύηση για την πρόσληψη και την προαγωγική εξέλιξή τους, όπως επίσης και την απαγόρευση του λειτουργικού υποβιβασμού τους. Τέλος και κατά την ίδια άποψη, οι ρυθμίσεις αυτές συνιστούσαν και προσβολή του αυτοδιοίκητου των ιδρυμάτων, διότι αποστερούσε από το ΕΠ τη δυνατότητα πλήρους αυτοδιοίκησης. Δηλαδή η πλήρης αυτοδιοίκηση αφορά τις υποθέσεις του κάθε ΤΕΙ αλλά και τη συμμετοχή του ΕΠ.

Η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας είχε προετοιμαστεί κατάλληλα. Από την έρευνά μας προκύπτει ότι η σύνταξη του νέου νόμου ήταν εγχείρημα που προετοιμάστηκε από μια ομάδα ανθρώπων που είχαν συμβάλει στη δημιουργία των ΤΕΙ και που στη μετέπειτα πορεία τους είχαν συνδεθεί και με τα κομματικά όργανα ως στελέχη του ΠΑΣΟΚ (Αθανάσιος Τσουροπλής, Βασίλειος Κωτσάκης), ενώ μεταξύ αυτών υπήρχαν και νομικοί (Γιώργος Βουλγαράκης). Στην προσπάθεια, όμως, αυτή συνδρομή είχαν και επιφανείς νομικοί (Σπυρίδωνας Φλογαΐτης), μέλη του ΣτΕ (Δημοσθένης Πετρούλιας) και του ΝΣΚ (Χρήστος Θωμόπουλος). Η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας γνώριζε πολύ καλά ότι η ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση θα δημιουργούσε σειρά από αντιδράσεις, ενώ πολλές από αυτές θα εκδηλώνονταν ενδεχομένως και με τη μορφή προσφυγών στο ΣτΕ. Ήταν συνεπώς κρίσιμο να υπάρχει ένα όσο το δυνατόν πληρέστερο νομικό κείμενο, γιατί διαφορετικά η όλη προσπάθεια θα κινδύνευε να τελειώσει πριν καν ακόμη ξεκινήσει.

Το ΣτΕ κλήθηκε πράγματι να εξετάσει αίτηση ακύρωσης των διατάξεων του νέου νόμου που αφορούσαν τις προσωποπαγείς θέσεις, μέσα από την οποία πήρε και θέση έναντι του ζητήματος της συνταγματικότητας του νέου νόμου. Ειδικότερα με την απόφαση 1291/2003 του Γ' Τμήματος, αποφάνθηκε ότι τα ΤΕΙ ως σχολές ανώτερης βαθμίδας καταργήθηκαν και στη θέση τους ιδρύθηκαν Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα με την ίδια ονομασία, τα οποία δεν είχαν το χαρακτηριστικό της απλής μετάδοσης γνώσεων, εμπειριών και δυνατοτήτων στους σπουδαστές τους αλλά της θεωρητικής και εφαρμοσμένης επιστημονικής κατάρτισής τους και τη διεξαγωγή της τεχνολογικής έρευνας. Τα ιδρύματα θα μπορούσαν να συμπράξουν σε μεταπτυχιακά προγράμματα, ενώ οριζόταν και μεταβατική περίοδος για την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών (σκέψη 11). Οι οργανικές θέσεις του ΕΠ δεν ήταν όμοιες προς τις τακτικές θέσεις του ΕΠ των οποίων τη σύσταση προέβλεπε ο νέος νόμος και για το λόγο αυτό το ήδη υφιστάμενο ΕΠ δεν είχε δικαίωμα να καταλάβει υποχρεωτικώς τακτική θέση και συνεπώς δεν υποβιβάζοταν (σκέψη 12). Ουσιαστικά

η κρίσιμη παράμετρος στην οποία στηρίχθηκε το ΣτΕ ήταν ότι τα ΤΕΙ μετά το νέο νόμο ήταν διαφορετικά ιδρύματα²⁹⁷.

Η ανωτέρω τεκμηρίωση αποτέλεσε δεδικασμένο και έκτοτε ακολουθείται μέχρι σήμερα. Ειδικότερα το Γ' Τμήμα του ΣτΕ με την αριθμ.1669/2013 απόφασή του υποστήριξε ότι τα μέλη του ΕΠ των ΤΕΙ όλων των βαθμίδων (προ του ν.2916/2001) ήταν μη ανώτατοι υπάλληλοι νομικών προσώπων δημοσίου δικαίου (βλ. ΣτΕ 523/2010, 495/2008, 3990/2006, 1705/1996, 694/1994 4128/1990 κ.α.). Στην κατεύθυνση αυτή αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι «τα νέα ΤΕΙ οργανώνονται ως νηδδ πλήρως αυτοδιοικούμενα, κατά το άρθρο 16 παρ. 5 του Συντάγματος, με εκπαιδευτικό προσωπικό αυξημένων προσόντων που ασκεί το κύριο διδακτικό και ερευνητικό έργο και απολαμβάνει των εγγυήσεων του άρθρου 16 παρ. 6 του Συντάγματος».

Κοντολογίς ο ν.2916/2001 ήταν μια θετική εξέλιξη για τα ΤΕΙ και τους σπουδαστές τους. Ειδικά η διάταξη ότι το πτυχίο αποτελεί εφεξής βασικό τίτλο σπουδών Ανώτατης Εκπαίδευσης και δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης σε μεταπτυχιακές σπουδές σε ελληνικά ή ξένα Πανεπιστήμια, με τις προϋποθέσεις που εκάστοτε ισχύουν για τους πτυχιούχους Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η πρόβλεψη αυτή βέβαια είναι δηλωτική πως τα ΤΕΙ διαφοροποιούνται από τα Πανεπιστήμια πέραν του χαρακτήρα των σπουδών που παρέχουν. Διαφορετικά η επισήμανση που γινόταν για τις ίδιες προϋποθέσεις που ισχύουν για τους πτυχιούχους Ανώτατης Εκπαίδευσης δεν θα είχε νόημα. Σε κάθε όμως περίπτωση η υιοθέτησή της θεμελίωσε χωρίς περιορισμούς το δικαίωμα των πτυχιούχων τους να συνεχίζουν τις σπουδές τους. Επίσης οι διατάξεις ότι τα Τμήματα των ΤΕΙ είχαν τη δυνατότητα να συμπράττουν στη λειτουργία ΠΜΣ που διοργανώνονταν σε ομοταγή Πανεπιστήμια του εξωτερικού, αλλά και μετά από αξιολόγηση να συνδιοργανώσουν διατμηματικά ΠΜΣ τόσο με Πανεπιστήμια του εσωτερικού όσο και με ομοταγή του εξωτερικού δημιουργούσαν τις προϋποθέσεις ώστε αυτά να εδραιώσουν το ρόλο τους στην ελληνική κοινωνία.

Ωστόσο ο νόμος είχε σημαντικές αντιφάσεις, γιατί αγνοούσε ή προσπαθούσε να υπερκεράσει τη βασική συνταγματική διάκριση μεταξύ της ποιότητας και του χαρακτήρα της εκπαίδευσης που παρέχεται, δηλαδή της Ανώτατης (ποιοτικός προσδιορισμός), της επαγγελματικής (χαρακτηρισμός) και κάθε άλλης ειδικής εκπαίδευσης, που δεν είναι διάκριση μεταξύ ιδρυμάτων και διάρκειας σπουδών. Η διατήρηση συνεπώς του ποιοτικού δυϊσμού του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή της επαγγελματικής ή άλλης ειδικής εκπαίδευσης και της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, με άλλα λόγια αλλά ουσιαστικά με τις ίδιες σχέσεις, ήταν σίγουρο ότι δε θα απέτρεπε τις συγκρούσεις και τις προστριβές στο εσωτερικό των ιδρυμάτων αλλά και στις σχέσεις τους με τα ιδρύματα του Πανεπιστημιακού Τομέα με ό,τι αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα για τα ΤΕΙ και ειδικά για τους σπουδαστές τους.

²⁹⁷ Αντίθετα, το όλο σκεπτικό του Τάχος, Α.(2003), Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ)-Υπαγωγή στην «ανώτατη εκπαίδευση»(ν.2916/2001)-Υπηρεσιακή κατάσταση του υπηρετούντος εκπαιδευτικού προσωπικού(Ε.Π.) (άρθρο 6)-Αντισυνταγματικότητα τυπικού και λειτουργικού υποβιβασμού. Διοικητική Δίκη, 15, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα, σελ. 1113, στηρίζεται στην άποψη ότι τα ΤΕΙ δεν επανιδρύθηκαν.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξακριβωθεί αν και κατά πόσο οι εξελίξεις στην επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση στον ευρωπαϊκό χώρο διαμορφώνουν την ατζέντα (agenda setting) των μεταρρυθμίσεων του ελληνικού κράτους στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής και ειδικότερα στην Τεχνολογική Εκπαίδευση και τα ΤΕΙ και, ως συνέπεια αυτού, αν και σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο επηρεάζεται το ύφος πολιτικής (policy style) της ελληνικής διοίκησης στην προσέγγιση και επίλυση των προβλημάτων, όπως και τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους άλλους δρώντες της πολιτικής διαδικασίας, στο πλαίσιο του συστήματος της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Για το λόγο αυτό μελετήσαμε την εξέλιξη της Τριτοβάθμιας Τεχνολογικής Εκπαίδευσης από την ίδρυσή της μέχρι και την ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Ειδικότερα εξακριβώθηκε ότι η υστέρηση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, τα κοινωνικά αιτήματα για την ανακατανομή του εισοδήματος, για δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση και η υπανάπτυξη της χώρας ήταν τα βασικά προβλήματα τα οποία υπό την επίδραση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου καθόρισαν την ατζέντα των μεταρρυθμίσεων στον εν λόγω τομέα. Συνεπώς, στη διάρκεια της περιόδου 1960-1980 οι πολιτικές για την κατάρτιση και την εκπαίδευση που εκπορεύονται από τις ευρωπαϊκές κοινότητες μπορεί να ενισχύουν τις επιλογές αυτές, ωστόσο και οι ίδιες ήταν υποκείμενες στη διεθνή αντίληψη για τον αναπτυξιακό ρόλο της εκπαίδευσης. Το ευρωπαϊκό δηλαδή σύστημα δέχθηκε τις επιδράσεις του διεθνούς συστήματος.

Διαπιστώσαμε επίσης ότι μεταξύ των βασικών μελών του πολιτικού συστήματος υπήρχε συναίνεση για τον προσδιορισμό των βασικών προβλημάτων και για τη μεταξύ τους συσχέτιση, δηλαδή την εκτίμηση ότι η ανάπτυξη του τομέα της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει στην οικονομική και τεχνολογική πρόοδο της χώρας, στον εκσυγχρονισμό της ελληνικής κοινωνίας και στην ενίσχυση κυρίως των ασθενέστερων στρωμάτων της. Κύριο χαρακτηριστικό όμως των αποφάσεων ήταν η ελλιπής πληροφόρηση και οι περιορισμένες εναλλακτικές στο επίπεδο των λύσεων και των αποτελεσμάτων που θα προέκυπταν.

Διαφοροποιήσεις υπήρξαν βεβαίως στο εύρος και το χαρακτήρα των μεταρρυθμίσεων, οι οποίες προσδιορίστηκαν από τις ιδεολογικές διαφορές, τα συμφέροντα και τις προτιμήσεις των υποκειμένων λήψης των αποφάσεων. Όπως προέκυψε σαφώς, πιο προωθημένες ήταν οι νομοθετικές ρυθμίσεις που επιχειρήθηκαν για την Ανώτερη Τεχνική Εκπαίδευση από την Ένωση Κέντρου. Αντίθετα, την περίοδο της Δικτατορίας οι συνθήκες κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκαν και ουσιαστικά επιβλήθηκαν οι αλλαγές, όπως και ο απαξιωτικός της χαρακτήρας στην αντίληψή του καθεστώτος, ενίσχυσαν τις ήδη υπάρχουσες στην ελληνική κοινωνία αρνητικές στάσεις και πεποιθήσεις για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, που αποτέλεσαν την αφετηρία για την πλήρη υποβάθμιση του θεσμού στις αρχές της δεκαετίας του 1980.

Η ίδρυση των ΤΕΙ με το ν.1404/1983 ήταν αποτέλεσμα του γενικότερου αιτήματος για δημοκρατικό εκσυγχρονισμό που υπήρχε στην ελληνική κοινωνία στις αρχές της δεκαετίας του 1980, των εσωτερικών πιέσεων για αναβάθμιση του θεσμού της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και συνδέθηκε με την προοπτική της οικονομικής ανάπτυξης της χώρας. Ο θεσμός των ΤΕΙ ενίσχυσε την Τεχνολογική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, διότι αποτέλεσαν αξιόλογη εναλλακτική επιλογή σπουδών, ειδικά στον τομέα των επαγγελματιών υγείας. Ωστόσο η οργάνωση και λειτουργία των ΤΕΙ, όπως και η θεσμική τους υπόσταση, παρουσίασαν εξ αρχής σημαντικά προβλήματα. Η ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ και η εφαρμογή των κοινοτικών πολιτικών για την εκπαίδευση και την κατάρτιση και ο στόχος της εσωτερικής αγορά έφεραν στο προσκήνιο τα προβλήματά τους. Ειδικά αυτά που αφορούν στο ΕΠ, τα προγράμματα σπουδών, την απουσία θεσμικού πλαισίου για μεταπτυχιακές σπουδές και τις ελλείψεις στις υλικοτεχνικές υποδομές τους, καθώς το ευρωπαϊκό περιβάλλον ήταν σαφώς πιο ανταγωνιστικό και απαιτητικό. Το ευρωπαϊκό σύστημα καθόρισε τη θεσμική ατζέντα των μεταρρυθμίσεων στα ΤΕΙ μέσα από το θέμα της ποιότητας και της αξιολόγησης των σπουδών και εμμέσως του νομικού καθεστώτος των ΤΕΙ και των τίτλων σπουδών.

Το ελληνικό κράτος προσπάθησε να ανταποκριθεί σε αυτές τις πιέσεις μέσα από τη δραστηριοποίηση σε δύο διαφορετικά και αλληλοεπηρεαζόμενα επίπεδα. Αυτό της έκδοσης των προεδρικών διαταγμάτων για τα επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων, αλλά και του νομικού καθεστώτος των ιδρυμάτων και των συναφών με αυτό θεμάτων. Ωστόσο, εξαιτίας της αναποτελεσματικής διαχείρισης του θεσμικού και πολιτικού συστήματος της Κοινότητας, δεν είχε προετοιμαστεί κατάλληλα, δεν είχε επεξεργαστεί ένα σύνολο πολιτικών (policies) που θα συνόδευαν την απόφαση για την αναβάθμιση των ΤΕΙ και την ισότιμη ένταξή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η προσπάθεια μεταρρύθμισης απέτυχε. Αυτό ταυτόχρονα αποδεικνύει ότι η αρχική πολιτική επιλογή των μικρών βημάτων δεν υιοθετήθηκε με την επιδίωξη ενός στόχου. Οι εξελίξεις αυτές δεν προέκυψαν ως μια αυτόματη διαδικασία. Ήταν συνάρτηση των σχέσεων του κομματικού και πολιτικο-διοικητικού μηχανισμού με την κοινωνία και τους φορείς της. Στον τομέα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης το ελληνικό κράτος ανέχθηκε έναν πλουραλισμό συμφερόντων, ωστόσο προέβαινε σε πελατειακού τύπου διευθετήσεις, με αποτέλεσμα ένα χαμηλό επίπεδο πολιτικού διαλόγου με τις ομάδες συμφερόντων, που οδήγησε στην έλλειψη ουσιαστικής συμμετοχής της κοινωνίας και των φορέων της στη διαμόρφωση της πολιτικής. Η αδυναμία αυτή μεταβιβάστηκε στο κοινοτικό σύστημα, οι πολιτικές του οποίου επιδρούσαν στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα ΤΕΙ, και αποκαλύφθηκε από το πρώτο κιόλας στάδιο της εθνικής φάσης υλοποίησής τους (formal implementation/execution normative).

Οι κοινοτικές πολιτικές όμως συνέχισαν να αποτελούν ένα εξωτερικό σημείο αναφοράς που ασκούσε πίεση για την αναβάθμιση των ΤΕΙ. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τις διεκδικήσεις του ΕΠ, τις εξελίξεις του τεχνολογικού μη πανεπιστημιακού τομέα στα

κυριότερα ευρωπαϊκά συστήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και τις αποφάσεις του ΣΤΕ, του Ελεγκτικού Συμβουλίου και τις κοινοτικές χρηματοδοτήσεις από το Γ' ΚΠΣ, οδήγησαν τελικά στο ν.2916/2001 και την ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Ωστόσο η αναβάθμιση των ΤΕΙ απεικόνιζε μόνο την ανάγκη συμπόρευσης του ελληνικού κράτους με τις πολιτικές του ευρωπαϊκού συστήματος και με τις εξελίξεις στα εκπαιδευτικά συστήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ηνωμένου Βασιλείου, της Γαλλίας και της Γερμανίας. Δεν ήταν αποτέλεσμα μιας διαδικασίας διαβούλευσης σε συνδυασμό με την εξέταση και επεξεργασία εναλλακτικών προτάσεων και λύσεων, όπως για παράδειγμα αυτής της αξιολόγησης των Τμημάτων, των προγραμμάτων σπουδών και των υποδομών τους. Η συστηματική επεξεργασία αφορούσε την πληρότητα του νομικού κειμένου, ώστε να αποφευχθεί η ακύρωσή του για λόγους συνταγματικότητας. Για το λόγο αυτό το νέο θεσμικό πλαίσιο δεν ήταν επαρκές για την ισότιμη ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Η απόφαση εξέφραζε τον ελάχιστο κοινό παρονομαστή συμφωνίας ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας, τις διοικήσεις των ΤΕΙ και ορισμένων ομάδων του ΕΠ τους και ελήφθη εν μέσω σφοδρών αντιδράσεων από τα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας και των φορέων της. Καταλήγοντας, από την περίοδο έναρξης των κοινοτικών προγραμμάτων κινητικότητας και της υιοθέτησης της οδηγίας 89/48/ΕΟΚ στο πλαίσιο της εσωτερικής αγοράς, οι ευρωπαϊκές πολιτικές καθόρισαν την κυβερνητική ατζέντα των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων στον τομέα της Τριτοβάθμιας Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Η αδυναμία όμως της ελληνικής διοίκησης να συνδιαμορφώσει τις κοινοτικές πολιτικές είχε ως αποτέλεσμα έναν αντιδραστικό (*reactive policy style*) τρόπο παραγωγής πολιτικών για τα ΤΕΙ. Η διοίκηση διαβουλεύθηκε (*consensus relationship*) για την εφαρμογή των πολιτικών, αλλά με σκοπό να εξυπηρετήσει και να συμβιβάσει αντικρουόμενα συμφέροντα. Το ελληνικό κράτος, παρά τη συμμετοχή του στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, για δύο δεκαετίες συνέχιζε να είναι ένα αδύναμο κράτος (*weak state*) με θεσμούς στους οποίους διείσδυαν κομματικά και ατομικά συμφέροντα. Ως αποτέλεσμα, οι λύσεις που υιοθετήθηκαν ήταν συμβιβαστικές χωρίς να μπορούν να ανατρέψουν τη μέχρι τότε στρεβλή υπόσταση της ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επισημαίνεται ότι από τη μελέτη μας στο παρόν κεφάλαιο προέκυψαν δύο ακόμη συμπεράσματα. Πρώτον ότι η ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση, αντίθετα από τη μέχρι σήμερα κρατούσα άποψη, δεν ήταν αποτέλεσμα της ένταξης της χώρας στη διαδικασία της Μπολόνια και δεύτερον ότι η Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση ως θεσμός στην Ελλάδα εμφανίζει μια εργαλειακή και περιοριστική μορφή. Η Τεχνολογική Εκπαίδευση πριν αλλά και τα πρώτα χρόνια μετά την ίδρυση των ΤΕΙ είχε σκοπό να εξυπηρετήσει τις αναπτυξιακές ανάγκες της χώρας, να περιορίσει την εισαγωγή και εξαγωγή φοιτητών στα Πανεπιστήμια και στο εξωτερικό αντίστοιχα, ενώ η ίδρυση, εξέλιξη και ενίσχυση των ΤΕΙ συνδέθηκε με τις προοπτικές και τους υπολογισμούς ομάδων του ΕΠ. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνάδουν με την ορθολογική νεο-θεσμική προσέγγιση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΤΑ ΤΕΙ ΣΤΟΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΧΩΡΟ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

6.1 Οι προκλήσεις και τα προβλήματα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης στον ΕΧΑΕ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάσαμε και αναλύσαμε την πορεία και τη διαδικασία διαμόρφωσης του Τεχνολογικού Τομέα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης, τη συγκρότηση της κυβερνητικής ατζέντας (συστημικής και θεσμικής), τους συμμετέχοντες και τις λύσεις που επιλέχθηκαν στη συγκρότηση και εξέλιξη του θεσμού των ΤΕΙ, όπως και τη συμβολή που είχαν οι διεθνείς εξελίξεις και οι κοινοτικές πολιτικές στον τομέα αυτόν. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήξαμε σε σχέση με την ανταπόκριση έναντι της συμμετοχής του ευρωπαϊκού συστήματος είναι ότι η αδυναμία της ελληνικής διοίκησης να συνδιαμορφώσει κοινοτικές πολιτικές έχει ως αποτέλεσμα έναν αντιδραστικό (reactive policy style) τρόπο παραγωγής πολιτικών για τα ΤΕΙ. Περαιτέρω, το ελληνικό κράτος διαβουλεύεται (consensus relationship) στο στάδιο της εφαρμογής των πολιτικών, ωστόσο αυτή η διαβούλευση έχει αντικείμενο το συμβιβασμό συμφερόντων και όχι την παραγωγή εναλλακτικών λύσεων για τις εφαρμοζόμενες πολιτικές.

Το ίδιο ερώτημα θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε και για την περίοδο της πρώτης δεκαετίας μετά το 2000 και ειδικότερα μετά την ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση, με παρεμβαίνουσα μεταβλητή τη διαδικασία της Μπολόνια. Η επιλογή της διαδικασίας της Μπολόνια στη μελέτη μας καθίσταται επιβεβλημένη, δεδομένου ότι για πρώτη φορά στο ευρωπαϊκό σύστημα συνεργασίας αποφασίζονται πολιτικές που συνδέονται με τη δομή του συστήματος της Ανώτατης Εκπαίδευσης των κρατών-μελών της ΕΕ. Το ελληνικό κράτος δεν προχώρησε στην ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση, ώστε να ανταποκριθεί στο στόχο της δημιουργίας του ΕΧΑΕ. Ωστόσο η εφαρμογή μιας πολιτικής για ενιαία Ανώτατη Εκπαίδευση ενδιέφερε άμεσα τα ΤΕΙ ώστε να εδραιωθεί η ένταξή τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Περαιτέρω, από την έρευνά μας προκύπτει ότι κατά τη διάρκεια της χρονικής περιόδου 1999-2011 πραγματοποιήθηκαν στον τομέα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης σημαντικού εύρους μεταρρυθμιστικά επεισόδια, που διαφοροποίησαν το σύστημα όπως αυτό είχε διαμορφωθεί από τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Σημαντικές αποφάσεις συνδέθηκαν με τη διαδικασία της Μπολόνια, όπως η διασφάλιση της ποιότητας και οι μεταπτυχιακές σπουδές, αλλά και πλέον πρόσφατα με το ν.4009/2011 και την καθιέρωση της λειτουργίας τριετών προγραμμάτων σπουδών που θα οδηγούν σε βασικό τίτλο σπουδών Ανώτατης Εκπαίδευσης. Το ερώτημα, συνεπώς, που προκύπτει είναι αν η διαδικασία της Μπολόνια διαμορφώνει την κυβερνητική ατζέντα κατά την εξεταζόμενη περίοδο, σχηματοποιεί τις πολιτικές στην Ανώτατη Εκπαίδευση και ειδικότερα στα ΤΕΙ. Στο πλαίσιο αυτό κρίσιμο είναι να προσδιοριστεί πώς το ελληνικό πολιτικο-διοικητικό σύστημα αντιλαμβάνεται και προσεγγίζει τη συμμετοχή της

χώρας στην επίτευξη του στόχου του ΕΧΑΕ και ποιες σχέσεις αναπτύσσει για το λόγο αυτό με το σύνολο των δρώντων της πολιτικής διαδικασίας στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αν η διαδικασία της Μπολόνια είναι μια ευκαιρία ώστε να μεταρρυθμιστεί η ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση για να καταστεί αξιόπιστη και ακολούθως συγκρίσιμη, σε ένα έντονα μεταβαλλόμενο από τα επιτεύγματα της τεχνολογίας και της επιστήμης και οικονομικά ανταγωνιστικό ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον.

Για την απάντηση στο ανωτέρω ερώτημα και συνακόλουθα για την ανάγκη διερεύνησης του τρόπου ανταπόκρισης της Ελλάδας στις δεσμεύσεις που αναλαμβάνει ως μέλος της διαδικασίας της Μπολόνια, κρίθηκε απαραίτητο να εξακριβωθεί ποια είναι η αντίληψη όλων των μετόχων της πολιτικής διαδικασίας για τα προβλήματα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης. Συνεπώς, η παρούσα μελέτη δε διερευνά γενικά τα προβλήματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις έρευνες, τις μελέτες και τις απόψεις των υποκειμένων της, δηλαδή των φοιτητών, σπουδαστών, Καθηγητών και αυτών που μελετούν το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής²⁹⁸, αλλά βάσει των αντιλήψεων και πεποιθήσεων των υποκειμένων που λαμβάνουν τις αποφάσεις (decision-makers), αλλά και αυτών που επιδιώκουν να τις επηρεάσουν.

Τα προβλήματα αποτελούν βασική παράμετρο στη μελέτη των δημοσίων πολιτικών, γιατί αποτελούν την αφετηρία για την ανάληψη δημόσιας δράσης και ενεργειών που αναπτύσσονται από τη δημόσια διοίκηση. Τα προβλήματα όμως δεν μπορούν να είναι κοινά για όλους τους συμμετέχοντες στην πολιτική διαδικασία και ο τρόπος με τον οποίο τελικά αναδύονται στην κυβερνητική ατζέντα είναι αποτέλεσμα ποικίλων παραγόντων (Portz, 1996). Στα κοινοβουλευτικά συστήματα που στηρίζονται σε ισχυρές μονοκομματικές κυβερνήσεις, όπως στην Ελλάδα, ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι η Κυβέρνηση και ειδικότερα ο κατά περίπτωση Υπουργός Παιδείας. Για το λόγο αυτό η έρευνά μας επικεντρώθηκε στο πολιτικό επίπεδο της διοίκησης του Υπουργείου Παιδείας²⁹⁹. Ακολουθώντας στα πρόσωπα που είχαν την ευθύνη διοίκησης των ιδρυμάτων της Ανώτατης Εκπαίδευσης, όπως και σε

²⁹⁸ Για μια τέτοια έρευνα Βλ. Τσούκαλης, Λ.(επιμ.), (2006), Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Κείμενο πολιτικής του Ελληνικού Ιδρύματος Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής(ΕΛΙΑΜΕΠ), σελ.17. Το ανωτέρω κείμενο πολιτικής αποτελεί τη σύνοψη μεγάλης έρευνας για τα Πανεπιστήμια στην Ελλάδα. Η έρευνα περιλαμβάνει δύο μέρη, από τα οποία στο πρώτο εξετάζονται οριζόντια τα προβλήματα των Πανεπιστημίων από την πλευρά των χρηματοδοτήσεων, της υλικοτεχνικής υποδομής, των βιβλιοθηκών και επιχειρείται η σύγκριση στην οργάνωση και λειτουργία τους με αυτά των χωρών της Ιρλανδίας, Πορτογαλίας, Σουηδίας, Τουρκίας και Φιλανδίας, ενώ στο δεύτερο εξετάζονται οι σπουδές στους κλάδους των Επιστημών της Υγείας, της Οικονομίας, των Πολυτεχνικών και των Νομικών και Πολιτικών Επιστημών. Η έρευνα βασίστηκε και σε στοιχεία που προέκυψαν από την πραγματοποίηση συνεντεύξεων(προσωπικών, τηλεφωνικών και με τη χρήση ερωτηματολογίου) σε πέντε επιμέρους κοινά(γενικό πληθυσμό, επιχειρήσεις, αποφοίτους Πανεπιστημίων, μέλη ΔΕΠ και εκπροσώπους σωματείων). Διαθέσιμη και στο <http://www.eliamep.gr/european-integration/higher-education-in-greece/higher-education-in-greece-reports/> (17-11-2013)

²⁹⁹ Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι απαντήσεις του Διονύση Κλάδη, πρώην Ειδικού Γραμματέα Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, δόθηκαν υπό την ιδιότητα του Καθηγητή και εκλεγμένου Γραμματέα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Αντίθετα για τον Αθανάσιο Τσουροπλή ήταν προφανές ότι η θέση του στην πολιτική ηγεσία του Υπουργείου προσδιόριζε και τις απαντήσεις του, ενώ ο Βασίλειος Παπάζογλου ξεκάθαρα απαντούσε ως Ειδικός Γραμματέας Ανώτατης Εκπαίδευσης.

ομάδες που επηρεάζονται και εμπλέκονται άμεσα με τα εκπαιδευτικά θέματα. Επικουρικά ζητήθηκε και η άποψη του διοικητικού προσωπικού, στο υψηλότερο επίπεδο, των διευθυντών. Η σχετική ερώτηση τέθηκε στην αρχή του ερωτηματολογίου πριν από όποια άλλη, ενώ επίσης δεν προσδιορίστηκε χρονική περίοδος για τον εντοπισμό τους. Πρόθεσή μας ήταν η αποφυγή εκ των προτέρων σύνδεσης με τη διαδικασία.

Από τις απαντήσεις που λάβαμε προκύπτει ότι στην αντίληψη των ηγεσιών του Υπουργείου Παιδείας που διαπραγματεύθηκαν την ένταξη και συμμετοχή της χώρας στη διαδικασία της Μπολόνια, τα κυριότερα προβλήματα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης αφορούν την οργάνωση και λειτουργία και τις παρεπόμενες συνέπειές τους. Το συμπέρασμα των απόψεών τους είναι ότι «η ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση είναι μαζική, παρέχει χαμηλή ποιότητα σπουδών, που τελικά δεν προσφέρουν προοπτικές απασχόλησης». Χαρακτηριστικό είναι ότι κανένα πρόσωπο του πολιτικού επιπέδου της διοίκησης δε θεωρεί πρόβλημα το θέμα της χρηματοδότησης, παρά μόνο υποχρέωση των ιδρυμάτων να λογοδοτούν για τις δαπάνες τους. Η απουσία αυτή δεν είναι τυχαία. Σε μία περίπτωση ερωτώμενου υποστηρίχθηκε ότι η ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση είναι επαρκώς χρηματοδοτούμενη και πάνω από το επίπεδο του ευρωπαϊκού μέσου όρου. Αντίθετα, το προσωπικό που έχει την ευθύνη για τη διοίκηση των ιδρυμάτων επεσήμανε ότι η έλλειψη επαρκών διαθέσιμων πόρων και η χωροταξική και θεματική διάρθρωση της Ανώτατης Εκπαίδευσης, μαζί με τη συμμετοχή των φοιτητών στη διοίκηση των ιδρυμάτων, αποτελούν τα σοβαρότερα προβλήματα. Ωστόσο το πολιτικό επίπεδο της διοίκησης και οι διοικήσεις των ιδρυμάτων συμφωνούν για τις αρνητικές συνέπειες του υπερπληθυσμού στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι ένα μέρος των προβλημάτων που υπάρχει στην αντίληψη του πολιτικού προσωπικού του Υπουργείου Παιδείας για την Ανώτατη Εκπαίδευση συνδέεται με τη διαδικασία της Μπολόνια και με τους τελικούς στόχους που αυτή θέτει (ανταγωνιστικότητα, απασχολησιμότητα). Από την άλλη πλευρά, οι εκπρόσωποι των ιδρυμάτων προβάλλουν πρωταρχικά, θέματα που δε βρίσκονται στους στόχους και τις δράσεις της Μπολόνια. Εξαιρεση αποτελεί το πρόβλημα της διάρθρωσης της Ανώτατης Εκπαίδευσης, και αυτό κυρίως από εκπροσώπους των ΤΕΙ, που επηρεάζεται εμμέσως από τη διαδικασία της Μπολόνια. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και σε επόμενη «ανοιχτή» ερώτηση. Όλοι οι συμμετέχοντες από το πολιτικό επίπεδο της διοίκησης του Υπουργείου Παιδείας συμφώνησαν στην ανάγκη συμμετοχής στη διαδικασία της Μπολόνια, ενώ οι άλλοι συμμετέχοντες διατήρησαν επιφυλάξεις και μόνο οι εκπρόσωποι από τα ΤΕΙ (ιδρύματα-ομάδες) έδειξαν αποδοχή και ενδιαφέρον, αφού η Μπολόνια έθετε εμμέσως το ζήτημα της ενιαίας μορφής της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Τέλος, οι απαντήσεις για το χωροταξικό σχεδιασμό και την κατανομή των ιδρυμάτων είναι εύρημα που αποδίδεται στη χρονική περίοδο λήψης των συνεντεύξεων και τη συζήτηση εξορθολογισμού της Ανώτατης Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στα ΤΕΙ. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται συγκεντρωτικά ανά κατηγορία όλες οι απαντήσεις.

Πίνακας 3. Προβλήματα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης (απαντήσεις συνεντεύξεων)

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	Τ.Ε.Ι.	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ	ΟΜΑΔΕΣ ΣΥΜΦΕΡΟΝΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΑ
ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ							
Μαζικοποίηση των σπουδών	3		1	2		6	13,04
Χαμηλή ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών	2					2	4,35
Έλλειψη αξιολόγησης				1		1	2,17
Εκπαιδευτικό προσωπικό (π.χ. ετεροαπασχόληση)	1			1		2	4,35
Έλλειψη συνεργασίας των ιδρυμάτων	1					1	2,17
Γραφειοκρατία		1				1	2,17
ΘΕΣΜΙΚΑ							
Διαχωρισμός της Ανώτατης εκπαίδευσης			1	1	2	4	8,7
Μη εφαρμογή της νομοθεσίας	1	1		1		3	6,52
Το σύστημα διοίκησης των ιδρυμάτων	2					2	4,35
Συμμετοχή φοιτητών στη διοίκηση	1		2	1		4	8,7
ΑΝΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	5					5	10,87
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ							
Έλλειψη πόρων		1	2	1		4	8,7
Έλλειψη λογοδοσίας - διαχείριση των πόρων	1	1				2	4,35
ΧΩΡΟΤΑΞΙΚΗ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ	1		3		1	5	10,87
ΚΟΜΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	2	1		1		4	8,7
ΣΥΝΟΛΟ	20	5	9	9	3	46	100

Η συμμετοχή της Ελλάδας στη διαδικασία της Μπολόνια ήταν και παραμένει μια πρόκληση, καθώς η ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση μπορεί πλέον να συγκριθεί και να συνεργήσει με τα πιο προηγμένα ευρωπαϊκά συστήματα. Και αυτό γιατί, ενώ είναι γνωστό ότι το εκπαιδευτικό της προσωπικό είναι στην πλειοψηφία του επιστημονικά καταρτισμένο και εκπαιδευμένο, όπως επίσης ότι οι Έλληνες φοιτητές επιλέγονται μέσα από ένα ιδιαίτερα δύσκολο σύστημα πρόσβασης, τα αποτελέσματα ως προς το παραγόμενο έργο, δηλαδή την ανάπτυξη της διεθνούς έρευνας και της επιστήμης, κρίνονται ως ανεπαρκή (Φουντεδάκη, 2002:36; Τσούκαλης, 2006:23; Καζάκος, 2006:22-24; Τσέκος, 2012:494-495).

Οι διεθνείς λίστες ταξινόμησης που δημοσιεύονται κατά καιρούς είναι ένα αμφιλεγόμενο θέμα ως προς τα κριτήρια που χρησιμοποιούν, τους σκοπούς που εξυπηρετούν αλλά και τη χρησιμότητά τους, αφού ομαδοποιούνται ιδρύματα που έχουν διαφορετικές κατευθύνσεις και χαρακτηριστικά³⁰⁰. Στην Ελλάδα, ελάχιστα Πανεπιστήμια και ΤΕΙ «θεραπεύουν» το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων των επιστημών και των εφαρμογών τους. Περαιτέρω, ζητούμενο στην εκπαίδευση δεν είναι η αναγόρευση της ως κέντρο αριστείας αλλά η προάσπισή της ως δημόσιο αγαθό στο οποίο μπορούν να έχουν πρόσβαση όλοι. Σε κάθε περίπτωση, η έννοια της ποιότητας καθίσταται κρίσιμη. Συνεπώς το ερώτημα στο οποίο αποφεύγουμε να απαντήσουμε είναι αν οι διεθνείς κατατάξεις απεικονίζουν την εικόνα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης και ποιες είναι οι συνέπειές τους για την εξωστρέφεια και διεθνοποίησή της (Χατζηπαντελής & Παπαδημητρίου, 2010).

Με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία από τα ΑΕΙ, ο αριθμός των φοιτητών που σπουδάζουν σε ελληνικά Πανεπιστήμια και ΤΕΙ και που έλαβαν την απαιτούμενη εκπαίδευση για την εισαγωγή τους σε άλλο κράτος, παρά τη μικρή αύξηση τα τελευταία χρόνια, παραμένει χαμηλός σε σχέση με τους Έλληνες φοιτητές σε κράτη-μέλη του ΟΟΣΑ και υπολογίζεται σε 9 με 10 χιλιάδες στα ΤΕΙ, οι οποίοι στη συντριπτική τους πλειοψηφία (περίπου το 85%) προέρχονται από την Κύπρο και την Αλβανία³⁰¹. Η επιλογή αυτή, συνεπώς, συνδέεται με την ελληνική γλώσσα και τη γειτνίαση.

Η ένταξη και συμμετοχή της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης στη διαδικασία της Μπολόνια είναι πρόκληση. Στην παρούσα ενότητα σκοπό έχουμε να διερευνήσουμε πώς το ελληνικό κράτος διαχειρίζεται τη συμμετοχή του στη διαδικασία της Μπολόνια και πώς εκλαμβάνει τις πολιτικές του ΕΧΑΕ, αν δηλαδή έχει όντως μια τέτοια αντίληψη, γεγονός που τελικά συνεπάγεται την εγκαθίδρυση νέων θεσμών και λειτουργιών ή απλά τη συμπόρευση με τις εξελίξεις και την ανάληψη δράσης η οποία παράγει μιμητική ή/και αποσπασματική πολιτική, στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση και ειδικά στον Τεχνολογικό Τομέα.

³⁰⁰ Βλ. Τη μελέτη του διαπανεπιστημιακού δικτύου πολιτικών Ανώτατης Εκπαίδευσης με τίτλο τα ελληνικά Πανεπιστήμια, ΤΕΙ και άλλες εκπαιδευτικές δομές στις διεθνείς λίστες αξιολόγησης. Σειρά τεχνικές εκθέσεις/μελέτες, αρ.8 2013, διαθέσιμη και στο <http://hepnet.upatras.gr/xfiles/pubs/meleti8.pdf> (22-11-2013).

³⁰¹ Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Προγραμματισμού και Επιχειρησιακών Ερευνών. Τμήμα Γ' Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής, 2009.

6.2 Η διαμόρφωση της πολιτικής για τον ΕΧΑΕ

6.2.1 Το πολιτικό/υπηρεσιακό επίπεδο της διοίκησης

Όπως έχουμε επισημάνει, η διαδικασία της Μπολόνια βρίσκεται εκτός του θεσμικού πλαισίου της ΕΕ, ωστόσο δανείζεται ένα μέρος του και ακολουθεί τις βασικές αρχές και τις πρακτικές λειτουργίας του. Κύριο όργανό της είναι η ανά διετία ή τριετία σύνοδος των Υπουργών Παιδείας, η οποία ελέγχει τη συνολική πρόοδο που έχει επιτύχει η διαδικασία, τα προβλήματα που παρουσιάζονται, θέτει τους νέους στόχους και υπογράφει το τελικό ανακοινωθέν στο τέλος της κάθε συνάντησης. Οι αποφάσεις όμως της συνόδου των Υπουργών δεν αποτελούν προϊόν μιας συνάντησης και διεργασιών λίγων ημερών, αλλά την κατάληξη μιας συνεχούς διαβούλευσης, ανταλλαγής απόψεων και διαπραγματεύσεων για μια περίοδο δύο ή τριών ετών στο πλαίσιο της Ομάδας Παρακολούθησης της Διαδικασίας (Bologna Follow-Up Group-BFUG). Το BFUG είναι το αρμόδιο όργανο για την εφαρμογή της διαδικασίας αλλά και για την προετοιμασία λήψης των αποφάσεων στη σύνοδο των Υπουργών Παιδείας. Περαιτέρω στο BFUG λειτουργούν ομάδες εργασίας που επεξεργάζονται επιμέρους θέματα και προβλήματα της διαδικασίας, χαρακτηριστικά που σαφώς παραπέμπουν στις ομάδες εργασίας του Συμβουλίου της ΕΕ. Ο Έλληνας εκπρόσωπος στο BFUG προερχόταν από την έναρξη της διαδικασίας μέχρι πρόσφατα από τη θέση του Ειδικού Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας που είχε την ευθύνη για την Ανώτατη Εκπαίδευση³⁰².

Σε μια τέτοια διαδικασία, που λαμβάνει τα χαρακτηριστικά και τη μορφή διαρκούς διαπραγμάτευσης, η διαμόρφωση των θέσεων των κρατών-μελών δύναται να είναι προϊόν προγραμματισμού και διαβουλεύσεων ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα και τους τομείς της διοίκησης που λαμβάνει τις αποφάσεις, με τη συμμετοχή της ακαδημαϊκής κοινότητας και των φορέων της που διαμεσολαβούν στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης και υφίστανται τις συνέπειες των πολιτικών. Κατά την έναρξη της διαδικασίας οι συνθήκες που επικρατούσαν στην Ελλάδα στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης δεν ευνόησαν τέτοιου είδους εξελίξεις. Περαιτέρω, εκτός της αδιαφορίας της ακαδημαϊκής κοινότητας, το Υπουργείο Παιδείας εισέπραξε από καχυποψία μέχρι και αντίδραση στη συμμετοχή της Ελλάδας στη διαδικασία της Μπολόνια, καθώς αυτή θεωρήθηκε προθάλαμος για την εμπορευματοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

³⁰² Οι δύο τομείς της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης εποπτεύονταν στο Υπουργείο Παιδείας από αντίστοιχους Ειδικούς Γραμματείς. Το σχήμα αυτό συνέχισε και μετά την ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση και καταργήθηκε με την αριθμ.Φ.908/13438/Η/30-01-2008 (ΦΕΚ Β' 148) Κοινή Υπουργική Απόφαση για να δημιουργηθεί ο Ενιαίος Διοικητικός Τομέας Ανώτατης Εκπαίδευσης με μια θέση Ειδικού Γραμματέα. Ακολούθως, με την αριθμ. 3622/ΣΤ5/10-01-2013(ΦΕΚ Β' 44) Κοινή Υπουργική Απόφαση, ο Ενιαίος Διοικητικός Τομέας Ανώτατης Εκπαίδευσης καταργήθηκε στο πλαίσιο περιστολής των δαπανών και οι αρμοδιότητες του Ειδικού Γραμματέα μεταβιβάστηκαν στο Γενικό Γραμματέα της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας. Παρ' όλη τη λειτουργία αυτόνομου διοικητικού τομέα για τα ΤΕΙ, στη διάρκεια συμμετοχής της χώρας στη διαδικασία της Μπολόνια μέχρι το 2008, ο εκπρόσωπος στο BFUG ήταν από τον πανεπιστημιακό τομέα. Κατά σειρά ο Δ. Κλάδης και ο Α. Κυριαζής. Από το 2009 με τον Ενιαίο Διοικητικό Τομέα ο Β. Παπάζογλου, ενώ σήμερα από τη θέση του Γενικού Γραμματέα ξανά ο Α. Κυριαζής. Όλοι οι εκπρόσωποί μας ήταν Καθηγητές Πανεπιστημίου.

Το ερώτημα είναι αν αυτή η εικόνα μεταβάλλεται σταδιακά με την αποδέσμευση της διαδικασίας της Μπολόνια από τις κατηγορίες που τη συνόδευσαν στο ξεκίνημά της. Αρχικά από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε διαπιστώθηκε ότι στο επίπεδο της διοίκησης του Υπουργείου Παιδείας η διαμόρφωση των ελληνικών θέσεων και προτάσεων προκύπτει μέσα από μια διαδικασία στην οποία συμμετέχει μια ολιγομελής ομάδα, αποτελούμενη από τη Διεύθυνση Ευρωπαϊκής Ένωσης του Υπουργείου Παιδείας, τον Ειδικό Γραμματέα αρμόδιο για τα θέματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και τον εκάστοτε Υπουργό. Από την έρευνά μας δεν κατέστη εφικτό να εξακριβωθεί ο τρόπος επιλογής και τα κριτήρια για τους Έλληνες εκπροσώπους στις ομάδες εργασίας του BFUG. Όπως επισημαίνει βέβαια και η Ασδεράκη (2008:461) η συμμετοχή στις ομάδες εργασίας απαιτεί σημαντικούς οικονομικούς πόρους και το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό. Κατ'επέκταση κάποιες χώρες έχουν μεγαλύτερες δυνατότητες συμμετοχής³⁰³.

Το σχήμα αυτό παραμένει αμετάβλητο από την έναρξη της διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό οι υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας που είναι αρμόδιες για την οργάνωση, λειτουργία, σχεδιασμό και ανάπτυξη του Τεχνολογικού Τομέα Ανώτατης Εκπαίδευσης αλλά και του Πανεπιστημιακού δεν κλήθηκαν ποτέ να διατυπώσουν τις απόψεις τους, παρόλο που οι αποφάσεις για τον ΕΧΑΕ αφορούν άμεσα τη δομή και λειτουργία των ΑΕΙ. Η μόνη συμμετοχή που επιφυλάσσεται για τις υπόλοιπες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας είναι αυτή της τροφοδότησης της Διεύθυνσης Ευρωπαϊκής Ένωσης με στοιχεία για τους πληθυσμούς της Ανώτατης Εκπαίδευσης και τις αλλαγές που επέρχονται στο νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας της. Η επικοινωνία δε αυτή είναι υπομνηματική, χωρίς περαιτέρω διαπροσωπική επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων ή κάποιο μόνιμο σημείο επαφής.

Περαιτέρω το Υπουργείο Παιδείας εκπροσωπείται και παρεμβαίνει μέσω του υπηρεσιακού επιπέδου στις εργασίες της Unesco και του Συμβουλίου της Ευρώπης. Η συμμετοχή του αυτή, όμως, δυστυχώς δε διερευνά το ρόλο τους ως συμβουλευτικών μελών της διαδικασίας της Μπολόνια και αυτό παρά το γεγονός ότι οι δύο διεθνείς οργανισμοί έχουν σημαντικό ρόλο στον επηρεασμό, την προώθηση και εξέλιξη της διαδικασίας, καθώς διαθέτουν μεγάλη εμπειρογνωμοσύνη στα θέματα της εκπαίδευσης και επηρεάζουν τη διαδικασία, αν και δε διαθέτουν αποφασιστικές αρμοδιότητες. Όσον δε αφορά τη συνεργασία μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Εξωτερικών, αυτή μόνο κατά περίπτωση προκύπτει και όταν υπάρχουν μείζονα ζητήματα, όπως είναι αυτό της υπογραφής της Σύμβασης για την αναγνώριση των τίτλων σπουδών της Ανώτατης Εκπαίδευσης (1997). Και στην περίπτωση αυτή η επαφή και ανταλλαγή απόψεων ακολουθεί την συνήθη υπηρεσιακή διαδικασία.

³⁰³ Οι ομάδες εργασίας για την περίοδο 2009-2012 αφορούσαν την (α) ευρωπαϊκή διάσταση, (β) τα πλαίσια προσόντων, (γ) τη διεθνοποίηση του ΕΧΑΕ, (δ) την κινητικότητα, (ε) την αναγνώριση των τίτλων, (στ) την πορεία εφαρμογής της διαδικασίας της Μπολόνια και (στ) τους μηχανισμούς διαφάνειας. Για περισσότερες λεπτομέρειες για τις εθνικές συμμετοχές, τις συνεδριάσεις, τα καθήκοντα των ομάδων βλ. αναλυτικά στο http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/documents/Bologna_work_plan_2009-2012_07-02-2010.pdf (10-12-2013), που αποτελούσε τον επίσημο διαδικτυακό τόπο της διαδικασίας την περίοδο 2007-2010.

Ακολούθως, η διοίκηση δε χρησιμοποιεί κάποιο θεσμικό όργανο ή επιτροπή ως πλαίσιο διαλόγου για τη διαμόρφωση των ελληνικών θέσεων, που αρχικά θα κατευθύνουν την επαφή και την επικοινωνία του Έλληνα εκπροσώπου στο BFUG και τελικά θα σχηματιστούν —ή έστω θα επηρεάσουν— τις τελικές τοποθετήσεις του Έλληνα Υπουργού Παιδείας στη σύνοδο των Υπουργών. Το ΕΣΥΠ, που ενεργοποιήθηκε ξανά στη διάρκεια της υπουργικής θητείας της Μαριέττας Γιαννάκου, είχε το ρόλο της συνεννόησης των κομμάτων και της ακαδημαϊκής κοινότητας για τις νομοθετικές πρωτοβουλίες του Υπουργού Παιδείας, σε εφαρμογή των δεσμεύσεων που είχαν συμφωνηθεί και αναληφθεί από τη διαδικασία της Μπολόνια. Δηλαδή το ΕΣΥΠ, στο ρόλο του οποίου θα επανέλθουμε, δε χρησιμοποιήθηκε στη διαμόρφωση των ελληνικών θέσεων και της πολιτικής στη διαδικασία της Μπολόνια, αλλά για την εφαρμογή των δεσμεύσεων και των πολιτικών του ΕΧΑΕ.

Συνεπώς στο πολιτικό και υπηρεσιακό επίπεδο της διοίκησης η διαμόρφωση των ελληνικών θέσεων και προτάσεων για τη συγκρότηση και εξέλιξη του ΕΑΧΕ είναι μια «κλειστή» διαδικασία με λίγους συμμετέχοντες. Βασική συνιστώσα σε αυτήν είναι το πρόσωπο του Ειδικού Γραμματέα και του επιτελείου του, το οποίο συγκροτούν υπάλληλοι του υπηρεσιακού επιπέδου του Υπουργείου Παιδείας, που είναι συνήθως αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί, ευρήματα που σαφώς δεν παραπέμπουν σε χαρακτηριστικά εμπειρογνωμοσύνης και συνέχειας. Αυτό σε μια πολιτική που αποφασίστηκε ότι πρέπει να αποτελεί πεδίο μόνιμης προσπάθειας και συνεργασίας των κρατών-μελών της.

6.2.2 Η συμμετοχή των φορέων της ακαδημαϊκής κοινότητας

Στην ίδια κατεύθυνση αντίστοιχη προσπάθεια έγινε ώστε να αξιολογηθεί ποια ήταν η συμμετοχή της ακαδημαϊκής κοινότητας και των φορέων της. Για το λόγο αυτό απευθύναμε σχετική ερώτηση στους εκπροσώπους του πολιτικού επιπέδου της διοίκησης στο Υπουργείο Παιδείας. Οι απαντήσεις που λάβαμε ήταν διαφοροποιημένες αλλά κατέληγαν στο ίδιο αποτέλεσμα.

Ο Γεράσιμος Αρσένης επιβεβαίωσε ότι την περίοδο εκείνη οι επαφές και η διαβούλευση ήταν δύσκολο να επιτευχθούν λόγω της γενικότερης αναταραχής που επικρατούσε στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και της «δαιμονοποίησης», όπως ο ίδιος ισχυρίστηκε, που είχε επικρατήσει σε βάρος της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων που αυτή θα είχε στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Η διαπραγμάτευση συνεπώς περιορίστηκε στους χώρους του Υπουργείου Παιδείας και μέσα από την ανταλλαγή υπομνημάτων με τη διοργανώτρια χώρα. Το θέμα δε συζητήθηκε ούτε σε Υπουργικό Συμβούλιο, αν και ο Πρωθυπουργός Κωνσταντίνος Σημίτης ήταν ενήμερος για τη συμμετοχή και τους όρους που θα έθετε η ελληνική αντιπροσωπεία. Ούτε βέβαια μπορούν να θεωρηθούν προϊόν διαβούλευσης οι επιφυλάξεις που τέθηκαν από την Ελλάδα για την προσαρμογή ορισμένων τίτλων σπουδών με αφετηρία τις σπουδές των μηχανικών, καθώς αυτές απλά συνέπιπταν με τις απόψεις της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας αλλά είχαν διαφορετική αφετηρία και σκοπούς.

Ακολουθώντας οι Υπουργοί κκ. Πέτρος Ευθυμίου και Μαριέττα Γιαννάκου απάντησαν ότι επεδίωξαν συστηματικά τη διαβούλευση και συμμετοχή της ακαδημαϊκής κοινότητας. Αυτό όμως δεν επιβεβαιώθηκε από τις απαντήσεις που λάβαμε από την πλευρά των ιδρυμάτων, κυρίως εκπροσώπων των ΤΕΙ και του εκπαιδευτικού προσωπικού τους, όπου εστιάσαμε την έρευνά μας. Η άποψη που αποκομίσαμε τελικά είναι ότι η ακαδημαϊκή κοινότητα δε συμμετέχει στη διαμόρφωση της διαδικασίας της Μπολόνια. Απλά ενημερώνεται από τις κατά καιρούς πολιτικές ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας για τις εξελίξεις στον ΕΧΑΕ μέσω απευθείας επαφών, παρεμβάσεων στις συνόδους των Πρυτάνεων και των Προέδρων των ΤΕΙ, αλλά και της διεξαγωγής ημερίδων και σεμιναρίων, όπως αυτού που έγινε για την κοινωνική διάσταση της Μπολόνια στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της ελληνικής προεδρίας το Α' εξάμηνο του 2003³⁰⁴. Περαιτέρω, η όποια συμμετοχή μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας με θέσεις, απόψεις ή και φυσική παρουσία σε αποστολές του Υπουργείου Παιδείας στο εξωτερικό για τη διαδικασία της Μπολόνια ή σε επίπεδο διακρατικό ήταν ευκαιριακή (ελληνο-γαλλική συνεργασία το 2003), διαπροσωπική και περιορίστηκε σε μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας³⁰⁵. Κρίσιμο είναι στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι η διαδικασία της Μπολόνια σχηματοποιήθηκε και διαμορφώθηκε στις πρώτες συναντήσεις των Υπουργών Παιδείας.

Η μελέτη μας επιβεβαιώνει και στην ελληνική περίπτωση, κυρίως με αναφορά στον Τεχνολογικό Τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης, τη γενικά επικρατούσα άποψη στη διεθνή βιβλιογραφία ότι η διαδικασία της Μπολόνια επιβλήθηκε στους Ευρωπαίους πολίτες και τα ιδρύματα. Η διαπίστωση αυτή δε στερείται σημασίας εξαιτίας του γεγονός ότι τα ΤΕΙ υποστήριζαν τη διαδικασία της Μπολόνια. Και αυτό γιατί ο τρόπος συμμετοχής του πολιτικού επιπέδου της διοίκησης στη διαδικασία διαμόρφωσης του ΕΧΑΕ ήταν προσδιοριστικός για την εφαρμογή της πολιτικής στο εσωτερικό και της χώρας και τα αποτελέσματά της ειδικά στα ΤΕΙ, που έβλεπαν τη διαδικασία ως ευκαιρία για την καθιέρωση μιας ενιαίας στην πράξη Ανώτατης Εκπαίδευσης. Συνεπώς συμφωνούμε στο σημείο αυτό με την άποψη που εκφράζει η Ασδεράκη (2011:319), ότι οι εσωτερικές ομάδες συμφερόντων είχαν ελάχιστη έως μηδενική επαφή και διάδραση με την κεντρική εξουσία στη διαμόρφωση των ελληνικών θέσεων για τη διαδικασία της

³⁰⁴ Ένα ακόμη σεμινάριο διοργανώθηκε στην Αθήνα με τίτλο «Putting European Higher Education Area on the Map: Developing Strategies for attractiveness» τον Ιούνιο του 2006. Για το πρόγραμμα του σεμιναρίου, την πλήρη αναφορά και τα αποτελέσματα βλ. στο νέο διαδικτυακό τόπο της διαδικασίας www.ehea.info και στο Previous Bologna Seminars, όπου περιλαμβάνονται και η γενική αναφορά και τα συμπεράσματα του προηγούμενου σεμιναρίου για την κοινωνική διάσταση της διαδικασίας.

³⁰⁵ Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι κατά την προετοιμασία των ελληνικών θέσεων για τη συμμετοχή της Ελλάδας στη διαδικασία της Μπολόνια έγινε συνεννόηση με ορισμένους από τους Έλληνες Πρυτάνεις. Ειδικότερα, ο Γεράσιμος Αρσένης αναφέρθηκε στον Πρύτανη του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών. Η εντύπωση βέβαια που αποκομίσαμε ήταν ότι αυτού του είδους οι επαφές επιβάλλονταν κατά ένα τρόπο στην πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και από την ανάγκη εμπειρογνωμοσύνης στα εκπαιδευτικά θέματα. Επίσης, σχετική αναφορά υπήρχε και στο πλαίσιο της ελληνο-γαλλικής συνεργασίας, που είχε ως αντικείμενο τη διεξαγωγή κοινών ΠΜΣ, και τη συμμετοχή στην ελληνική αποστολή στη Γαλλία και του τότε Πρύτανη του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Γεώργιου Μπαμπινιώτη.

Μπολόνια. Αυτό που είναι ασαφές είναι οι λόγοι που καθορίζουν μια τέτοια εξέλιξη. Συνεπώς σε τι ακριβώς συνίσταται και τι συνέπειες έχει η ύπαρξη και λειτουργία ενός κρατικοκεντρικού νομοθετικού πλαισίου στην Ελλάδα;

6.2.3 Εθνικοί προσανατολισμοί σε μια «αποεθνικοποιούμενη» εκπαιδευτική πολιτική

Η Ελλάδα συμμετείχε στη διάσκεψη της Μπολόνια το 1999 γιατί θεωρούσε αναγκαία μια συνεργασία στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Περαιτέρω, η κίνηση εκδηλώθηκε στον ευρωπαϊκό χώρο με πρωτοβουλία κρατών-μελών της ΕΕ και συνεπώς η χώρα μας ως πλήρες μέλος του ευρωπαϊκού οικοδομήματος δεν ήταν δυνατόν να απουσιάσει. Ωστόσο, η επίτευξη της συμφωνίας έγινε εφικτή αφού έγινε ένας συμβιβασμός των απόψεων μεταξύ δύο ομάδων κρατών αναφορικά με την υιοθέτηση ενός συστήματος διάρθρωσης των τίτλων σπουδών της Ανώτατης Εκπαίδευσης σε πρώτο και δεύτερο κύκλο, με τη ρητή επισήμανση ότι ο πρώτος κύκλος θα περιελάμβανε σπουδές τουλάχιστον τριετούς διάρκειας. Η απόφαση αυτή ήταν πιο κοντά στις θέσεις της ελληνικής αντιπροσωπείας, που δεν ήθελε προσδιορισμό της χρονικής διάρκειας του πρώτου κύκλου σπουδών, αφού στη χώρα μας οι σπουδές στα Πανεπιστήμια, ακόμη και σε ορισμένα Τμήματα των ΤΕΙ διαρκούσαν τέσσερα χρόνια. Ακόμη στην Μπολόνια δεν καθορίστηκε η χρονική διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών και με παρέμβαση της Ελλάδας συμφωνήθηκε η διατύπωση του κειμένου της συμφωνίας να είναι τέτοια ώστε να μην τίθεται ως προϋπόθεση η λήψη μεταπτυχιακού διπλώματος για την εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής (Κλάδης, 2000:8-9). Δηλαδή, ό,τι ίσχυε ακριβώς στην ελληνική νομοθεσία για την οργάνωση και λειτουργία των μεταπτυχιακών σπουδών. Περαιτέρω η Ελλάδα, σύμφωνα με το Γεράσιμο Αρσένη, κατέθεσε δύο επιφυλάξεις στη διάσκεψη της Μπολόνια. Η πρώτη αφορούσε τη χρονική διάρκεια του πρώτου κύκλου σπουδών, η οποία μπορούσε να είναι μεγαλύτερη των τριών ετών και αυτό να οδηγήσει κατευθείαν σε μεταπτυχιακό δίπλωμα (master's). «Είχα υπόψη μου τις σπουδές στα Πολυτεχνεία, όπου η φοίτηση ήταν πενταετής και συνεπώς εκεί δεν μπορούσαμε να πούμε ότι στα πέντε χρόνια φοίτησης παίρνεις πρώτο πτυχίο». Η δεύτερη επιφύλαξη που διατυπώθηκε αφορούσε το ECTS, καθώς η χρήση του θα μπορούσε να δώσει τη δυνατότητα κυρίως σε σπουδαστές των Κολεγίων στην Ελλάδα να αναγνωρίσουν ένα μέρος των σπουδών τους σε άλλα Πανεπιστήμια των κρατών-μελών της διαδικασίας.

Αλλά και η Μαριέττα Γιαννάκου στην τοποθέτησή της μας επισήμανε ότι με δική της παρέμβαση στη σύνοδο των Υπουργών Παιδείας στο Μπέργκεν το 2005 απέτρεψε την εισαγωγή των διετών κύκλων σπουδών στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Τίτλων Σπουδών. Είναι δε χαρακτηριστική η τοποθέτηση της πρώην Υπουργού Παιδείας, όπως ακριβώς τη διατύπωσε, για τις βασικές αρχές που, κατά την άποψή μας, προσδιόριζαν τη συμμετοχή της Ελλάδας στις διαδικασίες της Μπολόνια και διαμόρφωναν το διαπραγματευτικό πλαίσιο, βάσει του

οποίου οι Έλληνες Υπουργοί Παιδείας συμμετείχαν στις ανά διετία συνόδους των ομολόγων τους.

«Το τελικό κείμενο του Μπέργκεν δε μας δημιουργούσε κανένα πρόβλημα. Ήταν πολύ καλό και αντιστοιχούσε στη δική μας Ανώτατη Εκπαίδευση, όπου δεν υπάρχουν Τμήματα με σπουδές λιγότερες από τέσσερα χρόνια και αυτό θα έπρεπε να φανεί κατά κάποιο τρόπο. Βέβαια σε κάποιες χώρες υπάρχουν τριετείς σπουδές, όπως στην Αγγλία, γι' αυτό το λόγο επέμενα στα τρία τουλάχιστον έτη».

(Συνέντευξη Μαριέττας Γιαννάκου, 2011)

Περαιτέρω, στην ίδια κατεύθυνση της υπεράσπισης της δομής και των χαρακτηριστικών της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης και εν γένει των εθνικών θέσεων, αρχών και ιδιαιτεροτήτων, η Μαριέττα Γιαννάκου σε συνεννόηση με τον Κύπριο ομόλογό της απέτρεψε το 2007 στη σύνοδο του Λονδίνου τη συμμετοχή στη διαδικασία της Μπολόνια, του Πανεπιστημίου του τουρκοκυπριακού ψευδοκράτους, που προωθήθηκε με επίμονο και πιεστικό τρόπο από την αντιπροσωπεία του Ηνωμένου Βασιλείου. Ειδικότερα, η Ελληνίδα Υπουργός Παιδείας αξίωσε ουσιαστικά από τους ομολόγους της να σεβαστούν τις αποφάσεις του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, επισημαίνοντας με έμφαση ότι ανάλογες περιπτώσεις μπορούσαν να ανακύψουν στο πλαίσιο της διαδικασίας και για άλλα κράτη-μέλη που αντιμετώπιζαν προβλήματα με μειονότητες στο εσωτερικό τους.

Και η προσπάθεια όμως του Πέτρου Ευθυμίου στην Πράγα και στο Βερολίνο για την κοινωνική διάσταση στη διαδικασία της Μπολόνια, δηλαδή την αντιμετώπιση της Ανώτατης Εκπαίδευσης ως δημόσιο αγαθό και όχι ως εμπόρευμα, εντασσόταν και αντικατόπτριζε απόλυτα τις συνταγματικές προβλέψεις για την ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση. Ήταν δηλαδή απόλυτα σύμφωνες με τις εθνικές προτεραιότητες και ιδιαιτερότητες σε ένα θέμα που η ανακίνησή του προκαλούσε κατά καιρούς σκληρές κομματικές αντιπαραθέσεις και κοινωνικές αντιδράσεις. Ωστόσο οφείλουμε να παρατηρήσουμε, και χωρίς αυτό να μεταβάλλει την άποψή μας για την αφετηρία στην εκδήλωσή της, ότι η προσπάθεια αυτή διαφοροποιούνταν εξαιτίας της στρατηγικής προώθησής της, μέσα από τη συνεργασία του Γάλλου Υπουργού Παιδείας Jean Lang και της Ευρωπαϊκής Ένωσης Φοιτητών (ESIB/ESU), και στη συνέχεια με την ενίσχυσή της μέσω της ένταξης στη διαδικασία κρατών-μελών της πρώην Γιουγκοσλαβίας. Δηλαδή την προσπάθεια η κοινωνική διάσταση εκτός των κρατών-μελών να είναι και συνολικά ευρωπαϊκή.

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι οι ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας αισθάνονται ασφαλείς με μια συνεργασία που έχει διακυβερνητικά χαρακτηριστικά. Εκτιμάται δηλαδή πως στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια η Ελλάδα μπορεί να αποκομίσει οφέλη και ταυτόχρονα να αποτρέψει πιέσεις για αλλαγές που μπορεί να έχουν απρόβλεπτες συνέπειες στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση. Πιέσεις που θα είχαν ως αποτέλεσμα οι κατά καιρούς πολιτικές ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας να επωμιστούν σοβαρό πολιτικό κόστος. Η Ελλάδα, όπως είναι γνωστό, δεν επιθυμούσε αρχικά την εμπλοκή της

Ευρωπαϊκής Επιτροπής στη διαδικασία³⁰⁶. Αυτό όμως συνεπάγεται ότι οι πολιτικές για την Ανώτατη Εκπαίδευση λαμβάνονται σε ένα περιβάλλον όπου δεν επικρατεί η κοινοτική μέθοδος αλλά πρωτίστως η ισχύς και τα συμφέροντα. Και αν αυτό συμβιβάζεται με τα ιδιαίτερα συμφέροντα ορισμένων κρατών-μελών της ΕΕ, το ερώτημα που προκύπτει είναι αν η συμμετοχή της Ελλάδας σε ένα τέτοιο περιβάλλον θα μπορούσε να είναι μακροπρόθεσμα επωφελής. Το θέμα της ένταξης σπουδών χρονικής διάρκειας μικρότερης των τριών ετών είχε τεθεί εξ αρχής στη διαδικασία της Μπολόνια και συνέχισε να επανέρχεται και στις επόμενες συνόδους των Υπουργών. Όπως άλλωστε ειπώθηκε από τον πρώην Υπουργό Παιδείας Πέτρο Ευθυμίου, «η κοινωνική διάσταση και ο δημόσιος χαρακτήρας της Ανώτατης Εκπαίδευσης έχει καθοριστική σημασία....το θέμα της απελευθέρωσης θα επανέλθει» (βλ. παρ.4.5.4).

Ταυτόχρονα η χώρα μας, παρά τη μακρόχρονη συμμετοχή της στην ΕΕ, δεν μπορεί να κατανοήσει τις επιδράσεις και τις λειτουργίες του ευρωπαϊκού θεσμικού και πολιτικού συστήματος σε όλες τους τις διαστάσεις. Η γνώση για την ανάγκη συμμαχιών, όπως και η σημασία που έχει ο καθορισμός της ευρωπαϊκής ατζέντας, δεν επαρκούν. Ως αποτέλεσμα αυτού, αδυνατεί να προβλέψει και να εξηγήσει, παρά μόνο διαπιστώνει, πως οι εξελίξεις στην εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ δρομολόγησαν τη διαδικασία της Μπολόνια όπως και να κατανοήσει τις αξιακές και κανονιστικές συμπεριφορές που αυτή παράγει, παρά το γεγονός ότι είναι μια διακυβερνητική διαδικασία. Δηλαδή η Ελλάδα αναζητά ένα περιβάλλον, διαδικασίες και μια πραγματικότητα που δεν αντιπροσωπεύουν τη θέση και τη στρατηγική της στο ευρωπαϊκό σύστημα και η οποία εν πολλοίς δεν υπάρχει στη διαδικασία της Μπολόνια, αφού η εκπαιδευτική πολιτική για την Ανώτατη Εκπαίδευση «αποεθνικοποιείται» και αναζητείται η ευρωπαϊκή της διάσταση.

Συνεπώς η συμμετοχή της Ελλάδας στη διαδικασία της Μπολόνια δε συνοδεύτηκε από το στόχο της συνδιαμόρφωσης του ΕΧΑΕ. Μια τέτοια προοπτική εξετάστηκε μόνο στο βαθμό που αυτή συνδύαζε τα βασικά χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το επίπεδο του πολιτικού διαλόγου με την ακαδημαϊκή κοινότητα και τους φορείς της είναι χαμηλό, όπως και τα αποτελέσματά του. Άλλωστε η ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση, παρά τη συνταγματική αρχή της αυτοδιοίκησης, περιορίστηκε από τον κρατικό έλεγχο, την οικονομική εξάρτηση και την κατανομή της δημόσιας χρηματοδότησης, που είχαν ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της ανάπτυξης, του μακροχρόνιου σχεδιασμού των ιδρυμάτων και την εσωστρέφειά τους. Άρα η ακαδημαϊκή κοινότητα και οι φορείς της εκ προοιμίου δε διέθεταν εκείνα τα στοιχεία που θα μπορούσαν να τους καταστήσουν πραγματικούς διαπραγματευτές και στο εθνικό επίπεδο ή ικανούς να συνδεθούν και να επηρεάσουν τη διαμόρφωση του ΕΧΑΕ μέσω των αντίστοιχων οργανώσεων στο ευρωπαϊκό σύστημα.

³⁰⁶ Αν και ο Γεράσιμος Αρσένης έχει μεταβάλει τις απόψεις του και θεωρεί πλέον ότι η διαδικασία της Μπολόνια θα πρέπει να ενταχθεί πλήρως στο θεσμικό πλαίσιο της ΕΕ και αυτό γιατί πλέον, όπως εξηγήθηκε, θα πρέπει να μουν κάποιοι δεσμευτικοί όροι για την αναβάθμιση της παιδείας, καθώς και νέες χώρες, όπως η Γερμανία, εκτός από τις ήδη υπάρχουσες, έχουν μπει στη διαδικασία παραγωγής πτυχίων που είναι μια επικερδής απασχόληση.

6.3 Η εφαρμογή των ευρωπαϊκών πολιτικών για τον ΕΧΑΕ στα ΤΕΙ

Η ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση δε συνεπαγόταν την αυτόματη επίλυση όλων των προβλημάτων τους. Για μια σειρά από αυτά υπήρχε η πεποίθηση ότι η εξέλιξη αυτή μπορούσε να έχει θετικά αποτελέσματα. Το σημαντικότερο από αυτά ήταν η τακτοποίηση της εκκρεμότητας της έκδοσης των επαγγελματικών δικαιωμάτων, ειδικά για τις τεχνικές ειδικότητες. Ακολουθώντας τα θέματα του προσωπικού, αφού το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού έργου ανετίθετο σε έκτακτο προσωπικό ή προσωπικό με ελλιπή προσόντα. Περαιτέρω, η οργάνωση και διεξαγωγή μεταπτυχιακών σπουδών με τη μορφή της σύμπραξης αποτελούσε μια ευκαιρία ώστε τα ΤΕΙ να αποδείξουν ότι μπορούσαν να διοργανώσουν αυτοδύναμα μεταπτυχιακά. Τέλος η αύξηση της χρηματοδότησης, που ήταν συνεχώς ελλιπής και άνισα κατανομημένη σε σύγκριση με τα Πανεπιστήμια.

Τα ΤΕΙ αποτέλεσαν με την ίδρυσή τους μια αξιόπιστη επιλογή για ειδικότητες που δεν υπήρχαν στον Πανεπιστημιακό Τομέα (Τσαμαδιάς, 2001) ή για άλλες, που εξαιτίας της εξειδίκευσης που παρείχαν έγιναν ελκυστικές (π.χ. τα Τμήματα Λογιστικής). Σε κάποιες μάλιστα περιπτώσεις ορισμένα Πανεπιστήμια δημιούργησαν Τμήματα και ειδικότητες που είχαν μεγάλη ζήτηση στην αγορά εργασίας και που μέχρι τότε υπήρχαν μόνο στα ΤΕΙ (Τεχνολογίας Τροφίμων, Γραφικών Τεχνών). Ωστόσο συνολικά δεν μπόρεσαν ποτέ να συγκριθούν και να θεωρηθούν εφάμιλλα των Πανεπιστημίων. Η επιλογή τους από τους υποψηφίους των πανελλαδικών εξετάσεων ακολουθεί μετά τις αρχικές επιλογές των Πανεπιστημιακών Τμημάτων. Οι σπουδές τους συνεπώς θα έπρεπε αξιολογηθούν και να αναβαθμιστούν, ώστε να καταξιωθούν στη συνείδηση των Ελλήνων πολιτών.

Τα ΤΕΙ μέσα από τη διαδικασία της Μπολόνια είχαν την ευκαιρία να καταστεί ο Τεχνολογικός Τομέας της Ανώτατης Εκπαίδευσης ένας ισότιμος πόλος έναντι των Πανεπιστημίων. Ποια όμως ήταν τα αποτελέσματα της εφαρμογής των πολιτικών που είχαν ως στόχο τη δημιουργία του ΕΧΑΕ στο καθεστώς των ΤΕΙ; Πραγματώθηκαν οι προσδοκίες των ΤΕΙ; Στη διερεύνηση των ερωτημάτων μας έχουμε ως βάση τρία δεδομένα που προέκυψαν από την παρούσα μελέτη: (α) από τις απαντήσεις που λάβαμε για τα προβλήματα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης από το πολιτικό επίπεδο της διοίκησης που είχε την ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας κατά την περίοδο 1999-2011, μόνο μια αναφορά έγινε στα προβλήματα των ΤΕΙ, από τον Γεράσιμο Αρσένη. Η θητεία του όμως στο Υπουργείο Παιδείας διήρκεσε μόλις μέχρι το 2000, (β) η ακαδημαϊκή κοινότητα των ΤΕΙ δε συμμετείχε στη διαμόρφωση των ελληνικών θέσεων για τη διαδικασία της Μπολόνια και (γ) το ελληνικό κράτος μέσω του Υπουργείου Παιδείας αντιλαμβάνεται και υποστηρίζει τη διαδικασία της Μπολόνια ως διακυβερνητική διαδικασία. Η θέση του αυτή όμως αντιστρατεύεται τη στρατηγική της Ελλάδας στο ενωσιακό σύστημα και τις διαστάσεις της διαδικασίας της Μπολόνια ως περιεχόμενο και διαδικασία για την «αποεθνικοποίηση» της Ανώτατης Εκπαίδευσης στον Ευρωπαϊκό Χώρο.

6.3.1 Η πλημμελής συμπόρευση του κράτους και η ανταποδοτική συμμόρφωση των ΤΕΙ στους ποσοτικά μετρήσιμους άξονες δράσης της Μπολόνια.

6.3.1.1 Η διασφάλιση της ποιότητας

Μέχρι πρόσφατα η ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση δε διέθετε ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας της διδασκαλίας, της έρευνας, των σπουδών και γενικότερα του έργου που παράγουν τα ΑΕΙ. Η πρώτη προσπάθεια έγινε με το ν.2083/1992(ΦΕΚ Α'159), αφορούσε μόνο τα Πανεπιστήμια και προέβλεπε ότι τα αποτελέσματά της θα συνδέονταν με την, πέραν της πάγιας, χρηματοδότηση των ιδρυμάτων. Ακολουθώντας η αξιολόγηση παραπέμφθηκε στο ΕΣΥΠ χωρίς όμως να υλοποιηθεί. Τελικά προχώρησε στο πλαίσιο κοινοτικών προγραμμάτων και μόνο σε ορισμένα ιδρύματα (Κάτσικας, Παπάζογλου & Τσακάλογλου, 2010:241). Μια αξιολόγηση περίπτωση ήταν αυτή στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΟΠΑ), που προχώρησε μάλιστα και στη δημιουργία οδηγού αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και των παρεχόμενων υπηρεσιών των ιδρυμάτων συνολικά στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στα Πανεπιστήμια αλλά και στα ΤΕΙ³⁰⁷.

Όπως έχουμε επισημάνει, η διαδικασία της Μπολόνια έθετε στα κράτη-μέλη άξονες δράσης οι οποίοι θα έπρεπε να εκπληρωθούν ώστε να οδηγηθούμε στο ΕΧΑΕ. Μεταξύ των πρώτων στόχων ήταν η προώθηση της συνεργασίας ως προς τη διασφάλιση της ποιότητας, καθόσον, όπως καταδείξαμε, τα κράτη-μέλη της διαδικασίας της Μπολόνια δε συμφώνησαν γενικά και αόριστα για μια συγκρισιμότητα των σπουδών και των τίτλων. Σκοπό είχαν να διασφαλίσουν ότι αυτή η συγκρισιμότητα θα συνοδευόταν από μία όσο το δυνατόν καλύτερη ποιότητα στο επίπεδο των σπουδών, ώστε να ενισχυθεί η κινητικότητα από τη μια πλευρά, αλλά ταυτόχρονα να αποφευχθούν και οι πιθανές στρεβλώσεις από την άλλα. Το θέμα τέθηκε μετ' επιτάσεως στη σύνοδο του Βερολίνου όπου αποφασίστηκε ότι τα κράτη-μέλη θα έπρεπε να υιοθετήσουν, αν δεν διέθεταν, ένα σύστημα αξιολόγησης μέχρι το 2005.

Η Ελλάδα ξεκίνησε τις προσπάθειες επίτευξης των στόχων που έθετε η διαδικασία της Μπολόνια με σημαντική καθυστέρηση. Ειδικά το θέμα της αξιολόγησης συνάντησε σφοδρή αντίδραση από την ακαδημαϊκή κοινότητα, δεδομένου ότι θεωρήθηκε πως ίσως με αυτή την ευκαιρία να επιχειρούσε το κράτος να αποδεσμευθεί από τη συνταγματική υποχρέωσή του για χρηματοδότηση των ιδρυμάτων. Περαιτέρω το γενικότερο φαινόμενο της αξιοπιστίας του ελληνικού κράτους αλλά και αυτό της κομματικοποίησης των διοικήσεων των ιδρυμάτων δημιουργούσαν ανησυχίες για την ανεξαρτησία του φορέα ευθύνης της αξιολόγησης, τους πραγματικούς σκοπούς και τα αποτελέσματά της.

³⁰⁷ Βλ. Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών(1999), Οδηγός αποτίμησης εκπαιδευτικού έργου και αποτίμησης παρεχόμενων υπηρεσιών των ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης(ΑΕΙ και ΤΕΙ). Σκοπός του οδηγού ήταν να παρουσιάσει ένα πλαίσιο εννοιών, οδηγιών και δεικτών εντύπων εργασίας, ώστε να διευκολύνει τα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τη διαδικασία αποτίμησης του έργου τους. Ιδιαίτερη έμφαση είχε δοθεί στην αξιολόγηση των συστημάτων και των διαδικασιών που προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των ιδρυμάτων και την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών.

Από τη θέση της Υπουργού Παιδείας η Μαριέττα Γιαννάκου έθεσε το θέμα της αξιολόγησης της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης ως πρωταρχικό. Στη συνέντευξη που μας παραχώρησε υποστήριξε ότι η θεσμοθέτηση των όρων και των διαδικασιών για την αξιολόγηση ήταν τόσο σημαντική, ώστε η υιοθέτησή τους να αποτελεί προϋπόθεση για την παραμονή της Ελλάδας στη διαδικασία της Μπολόνια. Το ερώτημα που προκύπτει ξανά για τον ερευνητή είναι αν με αυτό τον τρόπο τεκμηριώνεται η γραμμική συνάρτηση του στόχου της διαδικασίας και της νομοθετικής πρωτοβουλίας που αναλήφθηκε. Και αυτό γιατί, όπως ήδη επισημάνθηκε, η θεσμοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης είχε πραγματοποιηθεί και στο παρελθόν από το κόμμα της ΝΔ. Ωστόσο ο συνδυασμός και η χρονική αλληλουχία των γεγονότων μας οδηγούν με ασφάλεια στο συμπέρασμα ότι η διαδικασία της Μπολόνια έθετε —ή τουλάχιστον αποτελούσε— την κατάληξη των πιέσεων που οδήγησαν τελικά στην ανάληψη της σχετικής νομοθετικής πρωτοβουλίας. Αρχικά γιατί η κατάθεση του σχετικού νομοσχεδίου στη Βουλή έγινε μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα μετά από τη συνάντηση των Υπουργών Παιδείας στο Μπέργκεν. Ακολούθως, το περιεχόμενο της αιτιολογικής έκθεσης του νομοσχεδίου έκανε ρητή αναφορά στη δέσμευση που είχε αναληφθεί για την υιοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης μέχρι και το 2005³⁰⁸. Άλλωστε ανάλογη νομοθετική πρωτοβουλία είχε αναληφθεί, χωρίς τελικά επιτυχία, και από τον προηγούμενο Υπουργό Παιδείας κατά την περίοδο 2001-2003, δεδομένου ότι το θέμα της αξιολόγησης των ιδρυμάτων της Ανώτατης Εκπαίδευσης είχε ήδη τεθεί κατ' εφαρμογή της Σύστασης 98/561/EK του Συμβουλίου (Ασδεράκη, 2011:313). Περαιτέρω και πέραν πάσης αμφιβολίας ο ν.3374/2005 (ΦΕΚ Α' 189) «Διασφάλιση της Ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων-Παράρτημα διπλώματος», όπως άλλωστε προκύπτει και από τον τίτλο του, δεν περιελάμβανε μόνο διατάξεις για την αξιολόγηση, αλλά και τη ρητή πλέον δέσμευση για την εφαρμογή του ECTS και του DS.

Το σύστημα αξιολόγησης που καθιέρωνε το νέο νομοθετικό πλαίσιο περιελάμβανε την εσωτερική αξιολόγηση, την ευθύνη της οποίας είχαν τα Τμήματα των ΑΕΙ, και την εξωτερική αξιολόγηση, η οποία αποτελούσε κριτική-αναλυτική εξέταση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης και διενεργούνταν, όπως προέβλεπε ο νόμος από ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες (άρθρα 6, 7 και 8). Τη συνολική ευθύνη του έργου της αξιολόγησης και ειδικότερα της εξωτερικής αξιολόγησης φέρει η ΑΔΙΠ, η οποία εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας αλλά τα μέλη της είχαν προσωπική και λειτουργική ανεξαρτησία κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

³⁰⁸ Βλ. την αιτιολογική έκθεση που κατατέθηκε στη Βουλή στο σχέδιο νόμου «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση-Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων-Παράρτημα Διπλώματος», σελ.1, όπου γινόταν η σχετική αναφορά στη διαδικασία της Μπολόνια και τη Σύσταση του Συμβουλίου «για την ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση». Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα στοιχεία που παρουσιάζονταν για τις προσπάθειες αξιολόγησης στη ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Ενέργειας του ΕΠΕΑΕΚ Ι «Αποτίμηση των Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης», που πραγματοποιήθηκαν τη διετία 1998-1999.

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι η διαδικασία της Μπολόνια δεν έθετε μόνο την ατζέντα των μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα (Asderaki, 2009) αλλά και επιδρούσε στη δημιουργία νέων θεσμών. Με όρους εξευρωπαϊσμού οι αλλαγές αυτές συνιστούσαν μια προσαρμογή των ήδη υπαρχόντων δεδομένων και άρα είχαμε μια μέτρια αλλαγή. Είναι όμως αυτό το κρίσιμο στοιχείο; Με άλλα λόγια η ελληνική διοίκηση αξιοποιούσε τη συμμετοχή της στη διαδικασία για τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης;

Το οργανωτικό σχήμα που προέβλεπε ο νόμος μεταξύ της βασικής ακαδημαϊκής μονάδας, του ιδρύματος και της ΑΔΙΠ ήταν πολύπλοκο και απαιτούσε για τη λειτουργία του τη συνεργασία και το συντονισμό εντός των ιδρυμάτων αλλά και των ιδρυμάτων με την ΑΔΙΠ. Ειδικότερα της Ομάδας Εσωτερικής Αξιολόγησης της υπό αξιολόγηση μονάδας, της Ειδικής Ομάδας Αξιολόγησης, της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας του Ιδρύματος, της Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και των διαφόρων τμημάτων της ΑΔΙΠ. Χαρακτηριστικά που ήταν εκ των προτέρων γνωστό ότι ήταν δύσκολο να επιτευχθούν για μια διαδικασία που εξ αρχής δημιούργησε αντιδράσεις. Περαιτέρω τα χρονοδιαγράμματα που υπήρχαν, ειδικά για την πραγματοποίηση της εξωτερικής αξιολόγησης μετά την υποβολή της εσωτερικής αξιολόγησης (τέσσερις μήνες), παραγνώριζαν ή αλλιώς αδιαφορούσαν για τις αδυναμίες των ελληνικών ιδρυμάτων και για την ταχύτητα απόδοσης του δημόσιου λογιστικού. Στα ΤΕΙ, ακόμη και μερικά χρόνια μετά την ίδρυσή τους, ορισμένα από τα Τμήματα δε διέθεταν ούτε ένα μόνιμο μέλος ΕΠ³⁰⁹. Το ερώτημα συνεπώς που ανέκυπτε ήταν ο τρόπος συγκρότησης των ανωτέρω προβλεπόμενων οργάνων. Αλλά και το σύστημα για την εξωτερική αξιολόγηση απαιτούσε δυνατότητα προγραμματισμού, προϋπόθεση για τη συνεχή ροή της

³⁰⁹ Με βάση στοιχεία του 2009, ο αριθμός του μόνιμου Εκπαιδευτικού Προσωπικού(ΕΠ) ανερχόταν σε 2.250 Καθηγητές όλων των βαθμίδων, ενώ ορισμένος αριθμός νέων Τμημάτων λειτούργησε για μεγάλο χρονικό διάστημα μόνο με έκτακτο προσωπικό, γεγονός που έθετε σοβαρές αμφισβητήσεις όχι μόνο για την αξιολόγηση αλλά για την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο σύνολο των ιδρυμάτων το εκπαιδευτικό έργο υποστηριζόταν στο μεγαλύτερο μέρος του από το έκτακτο προσωπικό των Εργαστηριακών και Επιστημονικών Συνεργατών, που αντιστοιχούν στη βαθμίδα του Καθηγητή Εφαρμογών και Επικούρου Καθηγητή αντίστοιχα. Ο αριθμός ανήλθε σε ορισμένες χρονικές στιγμές μέχρι 7.500 περίπου. Ωστόσο ο διορισμός των Εργαστηριακών και Επιστημονικών Συνεργατών δεν ελεγχόταν ποτέ κατά τον οποιοδήποτε τρόπο από τις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, ενώ ήταν δυνατόν η πρόσληψή τους να πραγματοποιηθεί και με τα ελάχιστα προσόντα, που αφορούν σε βασικό τίτλο σπουδών Ανώτατης Εκπαίδευσης για τον Εργαστηριακό ή μόνο σε διδακτορικό τίτλο σπουδών στην περίπτωση του Επιστημονικού Συνεργάτη. Επισημαίνεται ότι η κατανομή των θέσεων-πιστώσεων για την πρόσληψη έκτακτου προσωπικού στα ΤΕΙ προβλέπει μικρότερο αριθμό, ωστόσο οι σχετικές αποφάσεις έδιναν τη δυνατότητα στα ιδρύματα να αξιοποιήσουν τις διατιθέμενες πιστώσεις προσλαμβάνοντας περισσότερους από έναν εκπαιδευτικούς. Τα ανωτέρω στοιχεία δεν παρουσιάζουν καμία βελτίωση την περίοδο 2010-2013, αντίθετα το μόνιμο προσωπικό μειώθηκε περαιτέρω και έφτασε τα 1986 μέλη, λόγω συνταξιοδοτήσεων και μη αντικατάστασής του, όπως επίσης μειώθηκε δραστικά και το έκτακτο προσωπικό από 3.990 θέσεις το ακαδημαϊκό έτος 2009-2010 σε 2.800, 1.300, 1.440 και πλέον 140 θέσεις τα ακαδημαϊκά έτη 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014 αντίστοιχα, ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης και των περικοπών στις επιχορηγήσεις των ιδρυμάτων (σχετικές οι αριθμ.πρωτ.74981/Ε5/25-6-2009, Φ9/49247/Ε/21-4-2011, Φ9/96401/Ε5/28-9-2011, Φ11/141084/Ε5/2-10-2013 Υπουργικές Αποφάσεις). Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Τμήμα Α' Διδακτικού Προσωπικού.

χρηματοδότησης. Ωστόσο στο νόμο δεν προβλέφθηκε κονδύλιο για την εφαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης. Αναπόφευκτα υπήρξε μέριμνα για τη χρησιμοποίηση μέρους της χρηματοδότησης του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, στο πλαίσιο του Γ' ΚΠΣ. Η χρήση όμως των εγκεκριμένων κονδυλίων αντιμετώπισε ανυπέρβλητους διαχειριστικούς περιορισμούς, κυρίως λόγω έλλειψης ειδικού λογαριασμού³¹⁰. Το πρόβλημα που αφορούσε τη χρηματοδότηση συνέχισε να ταλανίζει τη λειτουργία της ΑΔΙΠ για μεγάλο χρονικό διάστημα και μετά την ένταξη των δαπανών των εξωτερικών αξιολογήσεων στο ΕΣΠΑ, με αποτέλεσμα να πληγεί η αξιοπιστία της Αρχής έναντι των εξωτερικών αξιολογητών.

Στην εξέλιξή της η αξιολόγηση αντιμετώπισε και μια σειρά από άλλα προβλήματα, που προέρχονταν από ελλείψεις στο διοικητικό προσωπικό και τις υλικοτεχνικές υποδομές της ΑΔΙΠ. Το ελληνικό κράτος όμως, παρά τις αντιδράσεις και τις διαμαρτυρίες των μελών της, τουλάχιστον στο επίπεδο του λόγου, δεν αντιμετώπισε συνολικά τα προβλήματα στο επίπεδο λειτουργίας της ΑΔΙΠ, των αστοχιών του νόμου και της οικονομικής υποστήριξης του έργου της. Αντίθετα, επαίρονταν για το έργο που επιτελούσε όταν ευκαιριακά επιταχυνόταν ο ρυθμός έκδοσης των εξωτερικών αξιολογήσεων.

Συνολικά όμως η πορεία ολοκλήρωσης ειδικά των εξωτερικών αξιολογήσεων δεν είχε τα επιθυμητά και αναμενόμενα αποτελέσματα. Μέχρι το τέλος του 2008 το σύνολο των εσωτερικών αξιολογήσεων συνολικά σε όλα τα Τμήματα των ΑΕΙ ανήλθαν σε 43, ενώ οι εξωτερικές αξιολογήσεις μόλις σε 5. Το 2009 δε διενεργήθηκε καμιά εξωτερική αξιολόγηση³¹¹. Όσον αφορά το βαθμό ανταπόκρισης των ιδρυμάτων των δύο τομέων της Ανώτατης Εκπαίδευσης, αυτός δεν εμφανίζει σημαντικές αποκλίσεις. Τα ΤΕΙ, όπως αναμενόταν, και παρά τις αδυναμίες τους σε σχέση με τα Πανεπιστήμια, προσπάθησαν να εκπληρώσουν τις απαιτήσεις του νέου θεσμικού πλαισίου, ώστε να ενισχύσουν τα ακαδημαϊκά τους χαρακτηριστικά και να εδραιώσουν τη θέση τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα οι επιδόσεις ορισμένων ιδρυμάτων μπόρεσαν να φθάσουν και να ξεπεράσουν σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές τις αντίστοιχες των Πανεπιστημίων. Συνολικά ανάγοντας τον αριθμό των αξιολογήσεων σε ποσοστό ως προς τον αριθμό των Τμημάτων, τα ΤΕΙ έχουν πετύχει καλύτερες επιδόσεις (βλ. στον παρακάτω πίνακα τα αποτελέσματα της αξιολόγησης). Άμεση επίπτωση αυτού ήταν το γεγονός ότι τα ιδρύματα του Πανεπιστημιακού Τομέα δεν επέδειξαν ανάλογο ενδιαφέρον για μια σειρά από λόγους, κυρίως αντίδρασης, αλλά και ισχύος, όπως αρχικά έκανε το ΕΜΠ. Διαφοροποιήσεις υπάρχουν για κάποια ΤΕΙ της περιφέρειας.

³¹⁰ Βλ. την έκθεση πεπραγμένων της ΑΔΙΠ για τα έτη 2006-2007, που είναι διαθέσιμη στο [http://www.hqaa.gr/data1%5Cadipreport2006-2007.pdf\(30-11-2013\)](http://www.hqaa.gr/data1%5Cadipreport2006-2007.pdf(30-11-2013)).

³¹¹ Βλ. ομοίως την έκθεση πεπραγμένων της ΑΔΙΠ 2011-2012, σελ. 20,26 όπου παρουσιάζεται η πορεία των εσωτερικών και εξωτερικών αξιολογήσεων των Τμημάτων των ΑΕΙ κατά έτος για τα Πανεπιστήμια και τα ΤΕΙ, διαθέσιμη στο http://www.hqaa.gr/data1/ΑΔΙΠ_ΕΤΗΣΙΑ_ΕΚΘΕΣΗ_2011-12.pdf (1-12-2013). Στο διαδικτυακό τόπο της ΑΔΙΠ www.hqaa.gr υπάρχει το σύνολο των εκθέσεων για τα πεπραγμένα της Αρχής από την ίδρυσή της όπως και στατιστικά στοιχεία για την πορεία των αξιολογήσεων βάσει του ν.3374/2005.

Τα συγκεντρωτικά στοιχεία, όπως παρουσιάζονται και στον παρακάτω πίνακα, συνολικά για την αξιολόγηση όλων των Τμημάτων των ελληνικών ΑΕΙ οκτώ χρόνια μετά την ψήφιση του ν.3374/2005 και, παρά τις τρέχουσες εξελίξεις και προσπάθειες ολοκλήρωσης εντός του 2014, είναι ενδεικτικά της πορείας εφαρμογής μιας πολιτικής που το κράτος αποφάσισε άλλα το ίδιο δεν μπόρεσε να υλοποιήσει, έστω και μια φορά, δεδομένου ότι, όπως ορθά προβλεπόταν, η αξιολόγηση θα έπρεπε να είναι μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία και να ακολουθεί τις εξελίξεις στις επιστήμες, τις τεχνολογίες και την οικονομία.

Αλλά και όταν η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιούνταν, το αποτέλεσμα της ήταν ένα κείμενο με συστάσεις και προτροπές. Όπως μας επεσήμανε και ο πρώην Πρόεδρος της Αρχής, το μόνο στοιχείο που δημιουργούσε πίεση στα ιδρύματα να εκπονήσουν μια ολοκληρωμένη και ουσιαστική έκθεση ήταν η προβολή των αποτελεσμάτων της στο διαδικτυακό τόπο της Αρχής. Στην ουσία του ο νόμος ήταν εκδήλωση της επείγουσας ανάγκης προσαρμογής στις απαιτήσεις του ευρωπαϊκού συστήματος, αφού δε διέθετε ούτε τα απαραίτητα μέσα ούτε την αποδοχή της ακαδημαϊκής κοινότητας. Αρκέστηκε, σαν αυτό να είναι η λύση για όλα τα προβλήματα, στη μεταφορά προτύπων από κράτη του εξωτερικού που είχαν παράδοση (Κάτσικας, Παπάζογλου& Τσακλόγλου, 2010:242), αλλά και άλλη κουλτούρα στα θέματα της αξιολόγησης και προπάντων στην άσκηση των δημοσίων πολιτικών.

Συνεπώς ως ένα πρώτο και άμεσο αποτέλεσμα, η υλοποίηση του θεσμικού πλαισίου για την αξιολόγηση δεν οδηγούσε σε αλλαγές στο εσωτερικό και σε βελτίωση του έργου που επιτελούσαν τα ιδρύματα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης³¹². Όπως εύστοχα έχει επισημανθεί:

«Ο Έλληνας νομοθέτης, μένοντας σε ένα επίπεδο υποδεέστερο του επιπέδου που απαιτεί η επίλυση των ανωτέρω ζητημάτων, πρόσφερε ένα νομοθέτημα του οποίου η εφαρμογή μάλλον δεν αποτελεί ούτε κίνδυνο για τους πολέμιους της αξιολόγησης ούτε ευκαιρία για τους υποστηρικτές της».

(Σωτηρόπουλος, 2006β:168)

Αυτό προκύπτει και από τη μελέτη μιας σειράς αξιολογήσεων τόσο εσωτερικών όσο και εξωτερικών. Η εσωτερική αξιολόγηση ήταν κατά κύριο λόγο μια αυτο-αξιολόγηση των Τμημάτων, την οποία αποδεχόταν συλλήβδην η διοίκηση των Ιδρυμάτων, ενώ η εξωτερική βασίστηκε σε ένα διαμορφωμένο μοντέλο που καθοριζόταν από τις κατευθύνσεις και τα πρότυπα της ΑΔΙΠ. Η εξωτερική αξιολόγηση δηλαδή κατέληξε να είναι μια τυποποιημένη διαδικασία. Πλέον όμως του περιεχομένου, αυτό που κατά την άποψή μας αποτελεί τη δυσμενέστερη εξέλιξη και δεν έχει καταγραφεί έως σήμερα, είναι πως

³¹² Αντίθετα, η αξιολόγηση σε άλλα κράτη του EXAE, όπως στη Γερμανία, χρησιμοποιείται από τα ιδρύματα ώστε να προσδιορίσουν δείκτες επίδοσης και εσωτερικά πρότυπα. Οι αξιολογήσεις προκαλούν συζήτηση στο εσωτερικό των ιδρυμάτων ως προς το τι συνιστά επιτυχία. Περαιτέρω τα ιδρύματα χρησιμοποιούν τις αξιολογήσεις για να εντοπίσουν πετυχημένα προγράμματα σπουδών σε ομότιμα ιδρύματα τα οποία μπορούν να προσαρμοστούν στη δική τους δουλειά. Βλ. περισσότερα στην έρευνα Οικονόμου, Μ.-Σιακαντάρης, Γ.(επιμ.), (2010), Η επίδραση της αξιολόγησης στη λήψη αποφάσεων των Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης: 4 Περιπτωσιολογικές αναλύσεις Κρατών στο Επίκαιρα Πολιτικά Θέματα, Τεύχος 2, Ινστιτούτο Στρατηγικών και Αναπτυξιακών Μελετών (ΙΣΤΑΜΕ) - Ανδρέας Παπανδρέου.

Πίνακας 4. Συγκεντρωτικά στοιχεία αξιολόγησης Τμημάτων στα ΑΕΙ

Ίδρυμα	Αριθμός Τμημάτων	Γενικά Τμήματα	Σύνολο Τμημάτων	Εσωτερική αξιολόγηση	Ποσοστό %	Εξωτερική αξιολόγηση	Ποσοστό %
ΑΠΘ	41	1	42	42	100,00	16	38,10
Γεωπονικό	6	1	7	7	100,00	6	85,71
ΕΑΠ	7	0	7	7	100,00		0,00
ΕΚΠΑ	33	0	33	33	100,00	11	33,33
Ιόνιο	6	0	6	6	100,00	3	50,00
ΟΠΑ	8	0	8	8	100,00	5	62,50
Αιγαίου	17	0	17	17	100,00	4	23,53
Δυτ. Ελλάδα	3	0	3	3	100,00	1	33,33
Δυτ. Μακεδονίας	6	0	6	5	83,33		0,00
Θεσσαλίας	16	0	16	16	100,00	10	62,50
Θράκης	20	0	20	16	80,00	5	25,00
Ιωαννίνων	14	0	14	14	100,00	7	50,00
Π/μιο Κρήτης	17	0	17	17	100,00	10	58,82
Μακεδονίας	10	0	10	10	100,00	2	20,00
Πατρών	21	1	22	22	100,00	5	22,73
Πειραιώς	9	0	9	9	100,00	5	55,56
Πελ/σου	10	0	10	10	100,00	2	20,00
Στ. Ελλάδα	2	0	2	2	100,00	1	50,00
Π/νσιο Κρήτης	5	1	6	6	100,00	4	66,67
Χαροκόπειο	4	0	4	3	75,00	1	25,00
ΕΜΠ	9	0	9	9	100,00	2	22,22
ΑΣΚΤ	2	0	2	2	100,00	1	50,00
Πάντειο	9	1	10	10	100,00		0,00
Σύνολα	275	5	280	274	97,86	101,00	36,07
ΑΣΠΑΙΤΕ	5	2	7	7	100,00	2	40,00
ΤΕΙ Αθήνας	33	4	37	35	94,59	18	54,55
ΤΕΙ Ηπείρου	13	1	14	13	92,86	5	38,46
ΤΕΙ Θεσ/κης	23	2	25	24	96,00	9	39,13
ΤΕΙ Καβάλας	11	2	13	10	76,92	7	63,64
ΤΕΙ Καλαμάτας	8	0	8	5	62,50	2	25,00
ΤΕΙ Κρήτης	18	2	20	18	90,00	9	50,00
ΤΕΙ Λαμίας	7	1	8	6	75,00	2	28,57
ΤΕΙ Λάρισας	19	2	21	15	71,43	9	47,37
ΤΕΙ Μεσολλογίου	8	0	8	7	87,50	4	50,00
ΤΕΙ Πάτρας	17	1	18	12	66,67	1	5,88
ΤΕΙ Πειραιά	10	4	14	10	71,43	6	60,00
ΤΕΙ Σερρών	7	0	7	6	85,71	4	57,14
ΤΕΙ Δυτ. Μακεδονίας	18	1	19	16	84,21	7	38,89
ΤΕΙ Χαλκίδας	7	1	8	8	100,00		0,00
ΤΕΙ Ιονίων Νήσων	8	0	8	7	87,50		0,00
Σύνολα	212	23	235	199	93,87	85	40,09
Σύνολο ΑΕΙ	487	28	515	473	91,84	186	38,19

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων της Α.Δ.Π. (Μέχρι και το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013)

η αξιολόγηση συνολικά κατέληξε ως μια μηχανιστική διαδικασία για όλους τους συμμετέχοντες. Για το Υπουργείο Παιδείας προκειμένου να εκπληρώσει τις ευρωπαϊκές δεσμεύσεις του, αλλά και για τα ιδρύματα, ειδικά τα ΤΕΙ, ώστε να ενισχυθούν ακαδημαϊκά.

Την ευθύνη γι' αυτή την εξέλιξη φέρει στο ακέραιο η ελληνική πολιτεία, ακόμη και όταν στην πορεία υλοποίησης του νόμου τα ιδρύματα μετέβαλλαν τη στάση τους. Από τη μια γιατί δεν παρείχε όλες τις προϋποθέσεις για την υλοποίηση του νόμου, ενώ ταυτόχρονα προσπάθησε να επιβάλει την αξιολόγηση. Για το λόγο αυτό συνέδεσε την πραγματοποίησή της με τον τετραετή ακαδημαϊκό-αναπτυξιακό προγραμματισμό και πολύ πιο σημαντικά με την έγκριση των ΠΜΣ. Έτσι, η αξιολόγηση δεν ήταν μοχλός για τη βελτίωση της ποιότητας, της έρευνας και της διδασκαλίας, των σπουδών και των υπηρεσιών που παρέχονται από τα ιδρύματα, αλλά τυπική διαδικασία στην έγκριση αυτοδύναμων ΠΜΣ, ειδικά στα ΤΕΙ.

Ο ν.4009/2011(ΦΕΚ Α'195) αναγνώρισε ένα μέρος από τις ανεπάρκειες του θεσμικού πλαισίου που καθιέρωσε ο ν.3374/2005. Για το λόγο αυτό προβλέπεται πλέον η πιστοποίηση της ποιότητας των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας των ΑΕΙ και των προγραμμάτων σπουδών τους. Η ΑΔΙΠ, μετονομάστηκε σε Αρχή για τη Διασφάλιση και Πιστοποίηση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση και της ανατέθηκε η ευθύνη οργάνωσης των διαδικασιών πιστοποίησης και έκδοσης της τελικής απόφασης. Βάσει των διατάξεων του άρθρου 32, τα νέα προγράμματα σπουδών εγκρίνονται αρχικά από τον Πρύτανη ή τον Πρόεδρο του ΑΕΙ, με εισήγηση της κοσμητείας και σύμφωνη γνώμη της Συγκλήτου ή της Συνέλευσης και υποβάλλονται εν συνεχεία στην ΑΔΙΠ για τη διαδικασία ακαδημαϊκής πιστοποίησης από επιτροπές εμπειρογνομόνων. Τα κριτήρια που εφαρμόζονται αφορούν και συνδυάζουν το προφίλ του Τμήματος, τα μαθησιακά αποτελέσματα και τα επιδιωκόμενα προσόντα σύμφωνα με το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων(ΕΠΠ), τη δομή και την οργάνωση του προγράμματος σπουδών, το διδακτικό έργο, το διδακτικό προσωπικό, την έρευνα και τη σύνδεσή της με τη διδασκαλία, τη ζήτηση στην αγορά εργασίας και την ποιότητα όλων των υποστηρικτικών υπηρεσιών, όπως οι διοικητικές υπηρεσίες, οι βιβλιοθήκες και οι υπηρεσίες φοιτητικής μέριμνας.

Αυτή τη φορά η απόφαση της Αρχής μπορεί να είναι θετική, υπό όρους θετική ή αρνητική. Στην τελευταία περίπτωση ο Υπουργός Παιδείας δύναται να περιορίσει τη χρηματοδότηση ή τον αριθμό των εισαχθέντων φοιτητών. Η αξιολόγηση δηλαδή αποκτά τιμωρητικό χαρακτήρα, ενώ η ΑΔΙΠ αναλαμβάνει και το ρόλο του διαπραγματευτή στις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού με τα ιδρύματα και εισηγείται την κατανομή της χρηματοδότησης σ' αυτά. Στα μέλη της κυριαρχούν, όπως και στο παρελθόν, οι εκπρόσωποι των Πανεπιστημίων. Συμπερασματικά, το ελληνικό κράτος δεν αναγνωρίζει τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα που δημιούργησε, μεταθέτει τις ευθύνες στα ιδρύματα, στα οποία θα πρέπει να αναζητηθούν οι λύσεις τους, και μεταβιβάζει στην ΑΔΙΠ δύο βασικά διακριτούς ρόλους, αυτόν του αξιολογητή αλλά και αυτού που αποφασίζει για τη χρηματοδότηση.

6.3.1.2 Το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων (ECTS) και το Παράρτημα Διπλώματος (Diploma Supplement)

Όπως επισημάνθηκε, ο ν.3374/2005 περιελάμβανε ταυτόχρονα δύο ακόμη άξονες δράσης της διαδικασίας της Μπολόνια που ήταν οι πλέον βασικοί στην πορεία επίτευξης του τελικού στόχου του ΕΧΑΕ, το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων και το Παράρτημα Διπλώματος. Σε εφαρμογή των διατάξεων του εκδόθηκαν οι αριθμ.Φ5/72535/Β3/18-7-2006 (ΦΕΚ Β' 1091) και Φ5/89656/Β3/13-8-2007 (ΦΕΚ Β' 1466) υπουργικές αποφάσεις, που αφορούσαν τον καθορισμό των λεπτομερειών εφαρμογής του ECTS και τον τύπο του DS.

Οι δύο αυτές δράσεις ήταν ιδιαίτερα σημαντικές στην Ελλάδα, αλλά και σε όλα τα κράτη-μέλη της διαδικασίας, δεδομένου ότι θα συνέβαλλαν στην αναγνωσιμότητα και τη σύγκριση των προγραμμάτων, των τίτλων σπουδών, ενθαρρύνοντας την κινητικότητα των φοιτητών, την επαγγελματική και ακαδημαϊκή αναγνώρισή τους. Το Υπουργείο Παιδείας, θέλοντας να διερευνήσει την πορεία υλοποίησης και τα προβλήματα που πιθανόν ανέκυψαν από την εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου, διενέργησε έρευνα το 2009 μέσω ερωτηματολογίου που απέστειλε σε όλα τα Τμήματα των ΑΕΙ. Η έρευνα χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τη Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, στο πλαίσιο του σχεδίου National Teams of Bologna Experts 2008-2009³¹³.

Από τα 381 Τμήματα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, 308 δήλωσαν ότι εφαρμόζουν το ECTS, δηλαδή το 80,8% ή το 60,2% του συνόλου των Τμημάτων στα ΤΕΙ και στα Πανεπιστήμια. Ωστόσο τα αποτελέσματα αυτά δεν μπορούν να θεωρηθούν ικανοποιητικά μετά από 10 χρόνια συμμετοχής στη διαδικασία της Μπολόνια, δεδομένου μάλιστα ότι το Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων δεν αποτελούσε καινοτομία για τα ιδρύματα. Προϋπήρχε μέσα από το πρόγραμμα Erasmus και τις συνεργασίες των ιδρυμάτων με τα αντίστοιχα του εξωτερικού. Αυτό άλλωστε αποδεικνύει και η έρευνα, αφού η πλειοψηφία των Τμημάτων είχε ξεκινήσει την υιοθέτησή του πολύ πριν τη δημοσίευση της ανωτέρω υπουργικής απόφασης. Περαιτέρω, το νομοθετικό πλαίσιο για τα μεταπτυχιακά είχε ως προϋπόθεση για την έκδοση της εγκριτικής υπουργικής απόφασης τη χρησιμοποίηση του ECTS, γεγονός που καταδεικνύει ότι ορισμένα από τα ιδρύματα αναγκάστηκαν να το υιοθετήσουν, ειδικά για τις νέες προτάσεις. Προβληματισμό δημιουργεί επίσης ότι κατά 61,7% οι πιστωτικές μονάδες συναρτώνται με τις εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας κάθε μαθήματος. Θεωρούνται δηλαδή σε μεγάλο ποσοστό όλα τα μαθήματα ισοδύναμα. Με άλλα λόγια τα Τμήματα αντιστοιχίζαν απλώς τις υπάρχουσες τότε διδακτικές μονάδες με πιστωτικές μονάδες. Μεταξύ

³¹³ Βλ. την έρευνα με τίτλο: Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων και Παραρτήματος Διπλώματος. Εφαρμογή στα ελληνικά Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης. Διεύθυνση Ευρωπαϊκής Ένωσης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα Οκτώβριος 2009,σελ.17-24.

των δύο τομέων της Ανώτατης Εκπαίδευσης, τα ΤΕΙ απάντησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα Πανεπιστήμια, δηλαδή 77,7% έναντι 71,7%. Φαίνεται δηλαδή ότι τα ΤΕΙ ανταποκρίθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι απάντησαν και θετικά, αν και η έρευνα δε διαχωρίζει τις θετικές απαντήσεις μεταξύ ΤΕΙ και Πανεπιστημίων. Αναφορικά με την έκδοση του Παραρτήματος Διπλώματος, εκεί τα αποτελέσματα είναι ξεκάθαρα και δεν επιδέχονται αμφισβήτηση ή διαφορετική ερμηνεία. Από τα 381 Τμήματα που απάντησαν, μόλις τα 66 δήλωσαν θετικά ότι εκδίδουν το Παράρτημα Διπλώματος, δηλαδή το 17,3%. Αν μάλιστα αναγάγουμε το σύνολο των απαντήσεων στο σύνολο όλων των Τμημάτων των ελληνικών ΑΕΙ τότε το ποσοστό αυτό ανέρχεται μόλις σε 12,9%³¹⁴.

Στο πλαίσιο της δικής μας έρευνας, εκτός από τους εκπροσώπους των ιδρυμάτων, υποβάλαμε την ερώτηση για την εκπλήρωση αυτών των δράσεων της διαδικασίας και στο πολιτικό επίπεδο της διοίκησης. Η απάντηση που λάβαμε από τον κ. Βασίλειο Παπάζογλου, πρώην Ειδικό Γραμματέα Ανώτατης Εκπαίδευσης, παρουσιάζει επιγραμματικά και συνολικά την πραγματική κατάσταση και ένα μέρος των προβλημάτων που υπάρχουν για την εκπλήρωση αυτών των αξόνων δράσης:

«Το πρόβλημα είναι ότι όλα τα ιδρύματα δεν εφαρμόζουν το ECTS ή δεν ακολουθούν την εκδοθείσα υπουργική απόφαση και τις λεπτομέρειες που προβλέπονται σ' αυτήν. Έχουμε αποφασίσει να διεξαχθούν σεμινάρια που θα ενημερώνουν πώς πρέπει να εφαρμόζεται η απόφαση. Το Παράρτημα Διπλώματος θα μπορούσε να εφαρμόζεται, αλλά υπάρχει το πρόβλημα ότι θα πρέπει να αναφέρει και σε ποιο επίπεδο του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων ανήκει το πτυχίο αυτό. Εμείς όμως από την πλευρά μας δεν το έχουμε ολοκληρώσει. Η προθεσμία που υπάρχει είναι μέχρι το τέλος του 2012».

(Συνέντευξη Βασίλη Παπάζογλου, 2011)

Εξάλλου σε νεότερη έρευνα του Υπουργείου Παιδείας το 2012 για τον ίδιο σκοπό η κατάσταση παρουσιάζεται βελτιωμένη αλλά πάρα ταύτα προβληματική³¹⁵. Ειδικότερα, το ποσοστό των Τμημάτων που κατά δήλωσή τους χρησιμοποιούν το ECTS ανήλθε στο 73,5% επί του συνόλου των λειτουργούντων στην Ανώτατη Εκπαίδευση, ενώ εύλογα μόλις 181 Τμήματα, δηλαδή το 1/3 περίπου, εκδίδουν το Παράρτημα Διπλώματος. Η αύξηση των απαντήσεων των Πανεπιστημίων είναι μεγαλύτερη από αυτήν των ΤΕΙ. Ωστόσο, αν υπολογίσουμε το μεγάλο αριθμό των Γενικών Τμημάτων των ΤΕΙ σε σχέση με τα Πανεπιστήμια, όπως επίσης και το μικρό αριθμό των ΠΜΣ στα ΤΕΙ, το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι τα ΤΕΙ συνεχίζουν να ανταποκρίνονται σε ένα μεγαλύτερο βαθμό στην εφαρμογή τους.

³¹⁴ Όπ.π.,σελ.27. βλ. επίσης και την τελευταία επίσημη αναφορά της Ελλάδας για την εφαρμογή των αξόνων δράσης της διαδικασίας της Μπολόνια. Στον ίδιο διαδικτυακό τόπο περιλαμβάνεται το σύνολο των αναφορών της Ελλάδας και όλων των άλλων κρατών-μελών <http://www.ehea.info/Uploads/National%20reports/Greece.pdf>

³¹⁵ Βλ. την έρευνα με τίτλο: Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων και Παραρτήματος Διπλώματος. Εφαρμογή στα ελληνικά Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης. Διεύθυνση Ευρωπαϊκής Ένωσης. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα Ιούνιος 2013.

6.3.1.3 Οι τρεις κύκλοι σπουδών

Στην ερώτηση για τα προβλήματα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης το κατά καιρούς πολιτικό επίπεδο της διοίκησης του Υπουργείου Παιδείας δε συμπεριέλαβε στις απαντήσεις του το πρόβλημα της έλλειψης αξιολόγησης. Αυτό όμως τεκμαίρεται από τις απαντήσεις που λάβαμε για τα προβλήματα στο επίπεδο οργάνωσης και λειτουργίας των ιδρυμάτων. Συνεπώς υπήρχε στην αντίληψη του πολιτικού επιπέδου της διοίκησης ως πρόβλημα, όμως οι εκπαιδευτικές πολιτικές του ευρωπαϊκού συστήματος ήταν εκείνες που επέβαλαν την ένταξή του στην ατζέντα των μεταρρυθμίσεων.

Στους άξονες δράσης της αξιολόγησης και των πρόσθετων δεσμεύσεων για την ενίσχυση της κινητικότητας και την επίτευξη της συγκρισιμότητας στον τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης, το ελληνικό κράτος προσπάθησε να συμπορευθεί με τις υποχρεώσεις του έναντι των διαδικασιών της Μπολόνια. Άλλωστε αυτό ήταν αναγκαίο, καθώς στη διαδικασία της Μπολόνια συμπεριλήφθηκε αυτή της απογραφής, ώστε να είναι εμφανές σε όλα τα μέλη της διαδικασίας ποια χώρα υστερούσε και σε ποιο τομέα. Ειδικά οι δράσεις της αξιολόγησης, του ECTS και του Παραρτήματος Διπλώματος ήταν κρίσιμες για την πορεία της διαδικασίας και είχαν το συγκριτικό πλεονέκτημα ότι μπορούσαν σχετικά εύκολα να μετρηθούν και να αξιολογηθεί η πορεία εφαρμογής τους. Η συμμετοχή όμως του ελληνικού κράτους στη διαμόρφωση των δεσμεύσεων για την πορεία προς τον EXAE προσδιόρισε εν πολλοίς και τον τρόπο με τον οποίο επιχείρησε σε δεύτερο στάδιο να εφαρμόσει αυτές τις πολιτικές. Τα ΤΕΙ από την πλευρά τους, προκειμένου να ενισχύσουν τα ακαδημαϊκά τους χαρακτηριστικά, προσπάθησαν να υιοθετήσουν τις δεσμεύσεις που προέκυπταν από το ν.3374/2005. Πέραν όμως από τις όποιες αδυναμίες παρουσιάστηκαν σε ένα μεγάλο μέρος, οι δεσμεύσεις εκπληρώθηκαν, γιατί η εφαρμογή του νόμου και των υπουργικών αποφάσεων ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για την έγκριση των αυτοδύναμων ή σε συνεργασία ΠΜΣ, που έδιναν το πλεονέκτημα στα ΤΕΙ, μεταξύ άλλων, και της οικονομικής ενίσχυσης που προέκυπτε για τα ιδρύματα και το ΕΠ από την καταβολή των διδάκτρων των μεταπτυχιακών φοιτητών.

Οι διατάξεις του ν.3685/2008 (ΦΕΚ Α' 148) ήταν στην ίδια κατεύθυνση με τον αρχικό στόχο της διαδικασίας της Μπολόνια για τη δημιουργία ενός συστήματος Ανώτατης Εκπαίδευσης με δύο επίπεδα σπουδών. Συνέπιπτε επίσης με τη βασική διάρθρωση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων που υιοθέτησαν οι Υπουργοί Παιδείας στο Μπέργκεν. Στην Ελλάδα ωστόσο εφαρμόζονταν ήδη τα δύο επίπεδα σπουδών στην Ανώτατη Εκπαίδευση σταθερά και βάσει πλέον του νομοθετικού πλαισίου του ν.2083/1992(ΦΕΚ Α' 159). Η σημαντική αλλαγή, συνεπώς, που επέβαλε ο νόμος ήταν η δυνατότητα οργάνωσης και λειτουργίας ΠΜΣ και χορήγησης του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης από τα ιδρύματα του Τεχνολογικού Τομέα αυτοδύναμα ή σε συνεργασία με άλλα ΑΕΙ της ημεδαπής ή με αναγνωρισμένα ομοταγή ιδρύματα της αλλοδαπής. Ήταν η αλλαγή αυτή αποτέλεσμα της συμμετοχής της Ελλάδας στη διαδικασία της Μπολόνια;

Τα ΠΜΣ που λειτούργησαν για πρώτη φορά στα ΤΕΙ μετά το 2004 ήταν ελάχιστα σε σχέση με αυτά των Πανεπιστημίων και στις περιπτώσεις εκείνες των συμπράξεων με ιδρύματα της αλλοδαπής αμφίβολης ποιότητας και χρησιμότητας για τους Έλληνες φοιτητές. Ειδικότερα, δεν εφαρμόζονταν κριτήρια αξιολόγησης και επιλογής του ΕΠ και εν γένει των ιδρυμάτων, το πρόγραμμα σπουδών ήταν αυτούσιο του ξένου ιδρύματος, δηλαδή διαμορφωμένο βάσει των αναγκών και των χαρακτηριστικών του ομοταγούς ιδρύματος, και οι φοιτητές αξιολογούνταν ομοίως, κάτω από τους ίδιους όρους και προϋποθέσεις, όπως οι φοιτητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σπουδών στην έδρα του συμπράττοντος Ιδρύματος³¹⁶. Όπως άλλωστε εκφράστηκε από συμμετέχοντα στην έρευνα, τα προγράμματα αυτά λειτούργούσαν ως καθεστώτα «αποικιοποίησης» στα ελληνικά ΤΕΙ. Περαιτέρω, το αίτημα των ΤΕΙ για διοργάνωση αυτοδύναμων ΠΜΣ, υπήρχε πολύ πριν τη διαδικασία της Μπολόνια. Στο πλαίσιο αυτό μάλιστα ορισμένα Τμήματα των ΤΕΙ είχαν ήδη προχωρήσει, πριν το νομοθετικό πλαίσιο του ν.2916/2001, σε μεταπτυχιακά σεμινάρια με ιδρύματα του εξωτερικού ως ένα μέσο πίεσης προς το ελληνικό κράτος, ώστε να τους αναγνωρίσει το σχετικό δικαίωμα, καθώς οι συμμετέχοντες σε αυτά ζητούσαν στη συνέχεια την ακαδημαϊκή τους αναγνώριση από το ΔΟΑΤΑΠ, που όμως ελλείπει νομοθετικού πλαισίου απέρριπτε τις αιτήσεις τους³¹⁷.

Στο νόμο για τις μεταπτυχιακές σπουδές η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για την έγκριση των νέων προτάσεων των ιδρυμάτων (άρθρο 1, παρ.2 του ν.3685/2008). Όμως οι αξιολογήσεις γίνονταν με μεγάλες καθυστερήσεις και την ευθύνη γι' αυτό δεν είχαν τα ιδρύματα, αλλά το ελληνικό κράτος και ειδικότερα το Υπουργείο Παιδείας. Έτσι, οι προτάσεις για τα νέα ΠΜΣ δεν μπορούσαν να εγκριθούν, διότι τα Τμήματα δε διέθεταν την εξωτερική αξιολόγηση, χωρίς δική τους υπαιτιότητα. Ουσιαστικά το ελληνικό κράτος αναιρούσε τον ίδιο του τον εαυτό. Περαιτέρω στις πλείστες των περιπτώσεων για εκείνα τα ΠΜΣ που εγκρίθηκαν, όταν τα Τμήματα διέθεταν και την εξωτερική αξιολόγηση, η διάταξη που

³¹⁶ Με στοιχεία της Διεύθυνσης Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, βάσει των διατάξεων του ν.2916/2001(ΦΕΚ Α' 114) εγκρίθηκαν και λειτούργησαν συνολικά 26 Π.Μ.Σ. σύμπραξης Τμημάτων ΤΕΙ με ομοταγή ιδρύματα της αλλοδαπής και 44 ΠΜΣ σύμπραξης Τμημάτων ΤΕΙ με Τμήματα των ελληνικών Πανεπιστημίων.

³¹⁷ Σε κάποιες αντίστοιχες περιπτώσεις το Ε' Τμήμα του ΝΣΚ με την αριθ. 552/2006 γνωμοδότησή του αποφάνθηκε ότι «ο ΔΟΑΤΑΠ δύναται να αναγνωρίζει την ισοτιμία μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών αλλοδαπών ΑΕΙ που χορηγήθηκαν σ' εκτέλεση μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών που πραγματοποιήθηκε σε σύμπραξη με ελληνικό ΤΕΙ κατ' εφαρμογή του άρθρου 28 παρ. 3 του ν. 1404/1983, όπως ισχύει, και της υπ' αριθ. 60671/Ε5/12.6.2002 απόφασης του ΥΠΕΠΘ, εφ' όσον υπάρχει νομίμως εκδοθείσα προηγούμενη της εκδόσεως των μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία εγκρίνει τη συγκεκριμένη σύμπραξη και τη λειτουργία του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών που οδήγησε στην έκδοση των μεταπτυχιακών τίτλων και υπό την προϋπόθεση ότι ο δικαιούχος του συγκεκριμένου τίτλου παρακολούθησε το μεταπτυχιακό πρόγραμμα της εγκριθείσας συμπράξεως». Με βάση την ανωτέρω γνωμοδότηση αναγνωρίστηκαν τίτλοι σπουδών σε ΠΜΣ που ξεκίνησαν και στη συνέχεια εκδόθηκε η εγκριτική υπουργική απόφαση. Στην περίπτωση αυτή βέβαια είχε ψηφιστεί το νομοθετικό πλαίσιο του ν. 2916/2001.

απαιτούσε την ολοκλήρωσή της το πολύ τέσσερις μήνες μετά την εσωτερική αξιολόγηση δεν τηρήθηκε και χρειάστηκαν πέντε ολόκληρα χρόνια μετά την ψήφιση του ν.3374/2005 για την τροποποίησή της και αυτό παρόλο που από την αρχή τα αποτελέσματα στις εξωτερικές αξιολογήσεις ήταν οδυνηρά. Άρα, και όσα από τα ΠΜΣ εγκρίθηκαν στην πραγματικότητα δεν ανταποκρίνονταν στις απαιτήσεις του θεσμικού πλαισίου που συγκροτούσαν οι νόμοι για την αξιολόγηση και τις μεταπτυχιακές σπουδές.

Το Υπουργείο Παιδείας για το λόγο αυτό αποφάσισε να κάνει δεκτές προτάσεις για νέα ΠΜΣ, με την προϋπόθεση της εσωτερικής αξιολόγησης, δίνοντας στα προγράμματα αυτά περιορισμένη διάρκεια λειτουργίας και υπό την αίρεση της πραγματοποίησης εν καιρώ και της εξωτερικής αξιολόγησης. Η απόφαση ελήφθη χωρίς τροποποίηση του νόμου ή αναστολή της διάταξης μέχρι το χρόνο ολοκλήρωσης των εξωτερικών αξιολογήσεων, παρά τις επισημάνσεις που έκανε το υπηρεσιακό επίπεδο της διοίκησης του Υπουργείου Παιδείας που ήταν αρμόδιο να ασκεί έλεγχο νομιμότητας και να εγκρίνει τις προτάσεις για νέα ΠΜΣ. Περαιτέρω, στις μεταβατικές διατάξεις του άρθρου 12 του ν.3685/2008 προβλεπόταν ότι υφιστάμενα ΠΜΣ στα Πανεπιστήμια και οι συμπράξεις των ΤΕΙ σε ΠΜΣ των ελληνικών και ομοταγών Πανεπιστημίων συνέχιζαν τη λειτουργία τους για ένα διάστημα δύο (2) ετών. Μέσα στην περίοδο αυτή θα έπρεπε να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του νέου θεσμικού πλαισίου ή διαφορετικά να καταργηθούν. Η πρόβλεψη αυτή συνεχίζει να ισχύει μέχρι σήμερα, μετά από την έκδοση τριών (3) διαδοχικών υπουργικών αποφάσεων³¹⁸, γεγονός που είναι ενδεικτικό της προχειρότητας, της έλλειψης σχεδιασμού και σωστού προγραμματισμού.

Υπό αυτές τις συνθήκες η πρόοδος που επιτεύχθηκε στα ΤΕΙ στην έγκριση αυτοδύναμων ΠΜΣ ή σε συνεργασία με Πανεπιστήμια (ελληνικά ή ομοταγή) ήταν ελάχιστη. Με βάση τα τελευταία στοιχεία που διαθέτουμε, ο αριθμός αυτός έχει αυξηθεί σε τριάντα επτά (37)³¹⁹. Οι επιδόσεις αυτές δεν αντέχουν σε καμία σύγκριση με τις αντίστοιχες των Πανεπιστημίων. Το σύνολο των ΠΜΣ που έχουν εγκριθεί στα ΤΕΙ βάσει του ν.3685/2008 υπολείπεται έναντι του συνόλου των ΠΜΣ σε ένα μόνο πανεπιστημιακό ίδρυμα μεσαίου μεγέθους.

Άρα το ερώτημα δεν μπορεί να αφορά ή να εξετάζει την ενσωμάτωση των ευρωπαϊκών πολιτικών μόνο στο επίπεδο των τυπικών δεσμεύσεων (Ασδεράκη, 2011) αλλά και στην ανάπτυξη των πραγματικών αποτελεσμάτων της πολιτικής και τις γενεσιουργές αιτίες τους. Το Υπουργείο Παιδείας είχε ξεκάθαρη αντίληψη της υστέρησης των ΤΕΙ στον τομέα των ΠΜΣ, που ήταν κρίσιμη συνιστώσα για την ενίσχυση της θέσης και του ρόλου τους στον ΕΧΑΕ. Ωστόσο, δεν έκανε καμία προσπάθεια για να ενισχύσει την εφαρμογή του νόμου για τις μεταπτυχιακές σπουδές στα ΤΕΙ. Στην κατεύθυνση αυτή θα μπορούσε να συμβάλει η χρηματοδότησή τους, όπως γίνεται σε ετήσια βάση για

³¹⁸ Βλ. την αριθμ.38465/Β7/20-3-2013(ΦΕΚ Β' 734) Υπουργική Απόφαση.

³¹⁹ Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας(1-12-2013).

τα ιδρύματα του Πανεπιστημιακού Τομέα³²⁰. Όλα τα ΠΜΣ των ΤΕΙ, με μία μόνο εξαίρεση, που λειτούργησαν με τη μορφή της σύμπραξης ή αυτοδύναμα μετά το ν.3685/2008, δεν έχουν λάβει καμία ενίσχυση μέσω χρηματοδότησης. Η μοναδική πηγή για τη χρηματοδότησή τους είναι τα δίδακτρα των φοιτητών. Έτσι τα ιδρύματα, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στους ελλειμματικούς προϋπολογισμούς τους ή άλλοτε για να αποκομίσει το ΕΠ ίδιον όφελος, επέβαλαν υψηλά δίδακτρα ή εναλλακτικά και σωρευτικά αύξαναν υπέρογκα τον αριθμό των εισερχομένων μεταπτυχιακών φοιτητών. Το Υπουργείο Παιδείας από την πλευρά του, έχοντας επίγνωση των ανεπαρειών και της ευθύνης του, ελάχιστες φορές τροποποίησε τις προτάσεις των ιδρυμάτων στο τμήμα που αφορούσε τον αριθμό αυτό, παρόλο που ο ν.3685/2008 έδινε αυτό το δικαίωμα.

Περαιτέρω ο ν.3685/2008 επιχειρούσε να εφαρμόσει και τον άξονα δράσης για τις διδακτορικές σπουδές, αφού με την πρόβλεψη του άρθρου 9 παρ.3 η διαδικασία εκπόνησης διδακτορικής διατριβής μπορούσε, μετά από σχετική απόφαση της Γενικής Συνέλευσης Ειδικής Σύθεσης, να συνδυαστεί παράλληλα με την παρακολούθηση και την επιτυχή περάτωση ενός οργανωμένου κύκλου μαθημάτων ή άλλων συναφών δραστηριοτήτων. Η πάγια όμως καθιέρωση των σπουδών κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής έγινε με το ν.4009/2011 και την ταυτόχρονη ρητή μνεία στη διάρθρωση της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης σε τρεις κύκλους σπουδών και τη συσχέτισή τους με τον ΕΧΑΕ. Ωστόσο και με το νέο θεσμικό πλαίσιο είναι δυνατόν βάσει του εσωτερικού κανονισμού του ιδρύματος να υπάρχει η εν μέρει ή ακόμη και η συνολική απαλλαγή του υποψηφίου διδάκτορα από την υποχρέωση παρακολούθησής τους.

Αναμφίβολα η ρητή αναφορά του ν.4009/2011 σε κύκλους σπουδών, όπως επίσης η δυνατότητα λήψης του βασικού τίτλου μετά από τριετείς σπουδές, και η διοργάνωση προγραμμάτων σπουδών σύντομου κύκλου ήταν εκδήλωση της πλήρους προσαρμογής της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης στη διαδικασία της Μπολόνια και τους θεματικούς άξονες δράσης για την επίτευξη του τελικού στόχου της δημιουργίας του ΕΧΑΕ. Ωστόσο, η επιλογή αυτή ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη με το χρόνο εκδήλωσής της. Είναι γνωστό ότι την περίοδο που διανύουμε το ελληνικό κράτος υφίσταται τις συνέπειες του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας του πολιτικού συστήματος, που εκδηλώθηκε ως κρίση δανεισμού με συνέπεια την υπογραφή μνημονίων συνεργασίας με το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, την Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας, η Ελλάδα πρέπει να εφαρμόσει μια «σφιχτή» δημοσιονομική πολιτική και να επιφέρει αλλαγές σε ένα ευρύ πεδίο πολιτικών, όπως στην οικονομία, τη δημόσια διοίκηση, τις πολιτικές της υγείας και της παιδείας. Ως αντάλλαγμα, οι δανειστές μας θα επωμιστούν τις χρηματοδοτικές ανάγκες του για όσο διάστημα ο δανεισμός από τις διεθνείς αγορές θα είναι αδύνατος λόγω επιτοκίων.

³²⁰ Βλ. την αριθμ.110125/Β7/8-8-2013(ΦΕΚ Β'2028) Υπουργική Απόφαση κατανομής επιχορήγησης στα Πανεπιστήμια της χώρας για την κάλυψη των δαπανών λειτουργίας των ΠΜΣ για το οικονομικό έτος 2013. Αντίστοιχες αποφάσεις εκδίδονται συνεχώς μετά το 2008 για να αντικαταστήσουν τη χρηματοδότηση που δινόταν από το ΕΠΕΑΕΚ.

Ο ν.4009/2011 είναι σε αυτή την κατεύθυνση. Διακηρύσσοντας βέβαια την ανάγκη εξορθολογισμού, ουσιαστικά επιδιώκει την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας, τη σύνδεση της χρηματοδότησης με την αποτελεσματικότητα και τη λογοδοσία των ιδρυμάτων, έναντι όμως του κράτους και όχι της κοινωνίας και των πολιτών της. Ταυτόχρονα όμως η μεταρρύθμιση του συστήματος οδήγησε και στην υιοθέτηση αλλαγών, που κάτω από διαφορετικές συνθήκες θα ήταν αδύνατον να γίνουν δεκτές ή θα προκαλούσαν αντιδράσεις (blame avoidance). Αυτό αποκαλύπτει η δήλωση του Βασιλείου Παπάζογλου, ενός εκ των βασικών συντελεστών του νέου θεσμικού πλαισίου.

«Με το ν.4009/2011 μιλάμε πλέον για πρώτο, δεύτερο και τρίτο κύκλο σπουδών. Εναπόκειται πλέον στα ιδρύματα να αποφασίσουν αν ένα πρόγραμμα σπουδών είναι στην πραγματικότητα δεύτερος κύκλος σπουδών, δηλαδή οδηγεί σε master's, να χωρίσουν αυτό το πενταετές πρόγραμμα στους δύο κύκλους σπουδών, βάζοντας ένα όριο στον πρώτο κύκλο, 3 ή 4 χρόνια και να παραμείνει το υπόλοιπο για το δεύτερο κύκλο σπουδών».

(Συνέντευξη Βασίλη Παπάζογλου, 2011)

Η ρυθμίσεις αυτές είχαν ως διακηρυγμένο στόχο η ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση να καταστεί απόλυτα συγκρίσιμη και αντίστοιχη με τα κυριότερα ευρωπαϊκά συστήματα Ανώτατης Εκπαίδευσης, όπως απαιτούσε η διαδικασία της Μπολόνια και ο στόχος του ΕΧΑΕ. Ωστόσο η εφαρμογή τους μέσα από την έκδοση των κατά περίπτωση οργανισμών των ιδρυμάτων απαιτεί τη μεταξύ τους συμφωνία και συντονισμό. Σε περίπτωση που δεν επιτευχθεί, θα δημιουργηθούν διαφοροποιήσεις ή/και συγκρούσεις μεταξύ των ιδρυμάτων, ειδικά στην περίπτωση που τα πολυτεχνικά και γεωπονικά Τμήματα Σχολών επιχειρήσουν να διαχωρίσουν τις σπουδές τους σε δύο κύκλους. Προβληματισμό δημιουργεί επίσης η ανισότητα που θα δημιουργηθεί με τους ήδη υφιστάμενους πτυχιούχους. Περαιτέρω όμως η ρύθμιση για βασικό τίτλο σπουδών Ανώτατης Εκπαίδευσης μετά από τριετείς σπουδές, όπως και η δυνατότητα διοργάνωσης προγραμμάτων σπουδών σύντομου κύκλου, συνιστούν την πλήρη υπαναχώρηση της Ελλάδας από τις μέχρι σήμερα θέσεις της για τη δομή της Ανώτατης Εκπαίδευσης και τις αρχικές της θέσεις στη διαδικασία.

Η εξέλιξη αυτή αποτελεί επιβεβαίωση της άποψής μας. Η Ελλάδα λανθασμένα συμμετείχε στη διαδικασία της Μπολόνια και το στόχο του ΕΧΑΕ προτάσσοντας βασικά τα εθνικά της χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες, ευελπιστώντας ότι μπορεί να καρπωθεί τα οφέλη μιας ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα ότι μέσω της διακυβερνητικής διαδικασίας θα απέφευγε απροσδόκητες συνέπειες στη δομή, το καθεστώς και το πλαίσιο λειτουργίας της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης. Αυτοί είναι οι λόγοι για την επιθυμία μιας διακυβερνητικής συνεργασίας, ώστε να αποφευχθεί ο προωθητικός ρόλος των ευρωπαϊκών θεσμών. Οι κατά καιρούς πολιτικές ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας διαμορφώνουν την πολιτική και τις θέσεις τους έχοντας πάντα υπόψη τους τις συνταγματικές διατάξεις για την ποιότητα, το χαρακτήρα και το status quo της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Οι δυσμενείς όμως εξελίξεις στην

οικονομία, όπως επίσης και οι πιέσεις που δέχτηκε στο ευρωπαϊκό επίπεδο, μετέβαλαν εν μέρει τη στάση της³²¹. Αυτή δε η μεταβολή είναι σημαντική και δεν αντικατοπτρίζει μόνο τις πολιτικές επιλογές μιας μονοκομματικής κυβέρνησης, αφού ο ν.4009/2011 ψηφίστηκε με ευρεία κοινοβουλευτική πλειοψηφία.

Για τα ΤΕΙ η διάρθρωση σπουδών, όπως συστηματοποιήθηκε και διαφοροποιήθηκε εν μέρει με το ν.4009/2011, δεν ενίσχυσε το καθεστώς τους. Τουναντίον, για πρώτη φορά τέθηκε με ένταση το θέμα της αξιολόγησης και κατάργησης Τμημάτων και ειδικοτήτων, με το επιχείρημα ότι δε συνάδουν με το επίπεδο και τα χαρακτηριστικά της Ανώτατης Εκπαίδευσης, αλλά με σπουδές που θα μπορούσαν να ενταχθούν στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης. Και αν αυτό αποτελεί μια μακροπρόθεσμα σωστή επιλογή για τη βιωσιμότητά τους, η βάση της απόφασης για την απονομή της ευθύνης του σχεδιασμού και της οργάνωσης των διδακτορικών σπουδών μόνο στα Πανεπιστήμια επιβεβαιώνει τη διαφορετική αντιμετώπιση για τους δύο τομείς της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Αυτό δε συνεπάγεται το δίκαιο του αιτήματος από την πλευρά των εκπροσώπων των ΤΕΙ αλλά την εσφαλμένη αντίληψη και πεποίθηση ότι οι δύο τομείς της Ανώτατης Εκπαίδευσης, παρά το θεσμοθετημένο διαφορετικό χαρακτήρα, τελούν σε ιεραρχική σχέση μεταξύ τους. Στην κατάρτιση του ν.4009/2011 οι εκπρόσωποι των ΤΕΙ δέχθηκαν προφορικές διαβεβαιώσεις για τη συμμετοχή των ΤΕΙ στις διδακτορικές σπουδές, κάτω από όρους και προϋποθέσεις, από τις οποίες η ηγεσία του Υπουργείου τελικά υπαναχώρησε.

Η έλλειψη, συνεπώς, διαβούλευσης και συνδιαμόρφωσης των ελληνικών θέσεων στη διαδικασία της Μπολόνια με τη συμμετοχή και των ιδρυμάτων του Τεχνολογικού Τομέα έχει άμεσες επιπτώσεις στην ανάπτυξη των πραγματικών αποτελεσμάτων των πολιτικών. Οι κατά καιρούς πολιτικές ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας και η κοινότητα των ΤΕΙ αποδέχονταν τη συμμετοχή της Ελλάδας στη διαδικασία της Μπολόνια. Ωστόσο, όπως προκύπτει από τα ανωτέρω, οι εκπρόσωποι των ΤΕΙ προσδοκούσαν ότι η υπαγωγή αυτή θα βελτίωνε τη θέση τους στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση. Το ελληνικό κράτος από την άλλη πλευρά διά του Υπουργείου Παιδείας έπρεπε να συμμετάσχει σε μια ευρωπαϊκή συνεργασία, αφού ήταν πλήρες μέλος της ΕΕ. Ακολουθώντας, είχε την πεποίθηση ότι η ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας και της απασχολησιμότητας μπορούσαν να επιτευχθούν στο πλαίσιο μιας τέτοιας συνεργασίας, αλλά με κύριο γνώμονα την κυβερνητική προοπτική αυτές οι πεποιθήσεις μπορούσαν να συνδυαστούν μόνο με βραχυπρόθεσμες πολιτικές επιλογές. Ως αποτέλεσμα, οι δεσμεύσεις

³²¹ Η αρχική απόρριψη της εισαγωγής του σύντομου κύκλου σπουδών στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Τίτλων Σπουδών και Προσόντων, που είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένος στο αγγλο-σαξωνικό μοντέλο, από την Ελλάδα και ορισμένα άλλα κράτη που συμμετέχουν στη διαδικασία της Μπολόνια δεν είχε ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό των βραχύβιων σπουδών από τον ΕΧΑΕ. Το θέμα αυτό επανέρχονταν συνεχώς στις συζητήσεις και στις συνεδριάσεις των Υπουργών με τελευταία αναφορά στο ανακοινωθέν του Βουκουρεστίου, όπου οι Υπουργοί δήλωσαν ότι: θα διερευνήσουν πώς το QF - ΕΧΑΕ θα μπορούσε να λάβει υπόψη τα προσόντα του σύντομου κύκλου(επίπεδο 5) και θα ενθαρρύνουν τις χώρες να χρησιμοποιούν το QF-ΕΧΑΕ για την αναφορά αυτών των προσόντων στα εθνικά πλαίσια, όπου υπάρχουν. Βλ. το ανακοινωθέν του Βουκουρεστίου «Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area»

που αναλήφθηκαν με στόχο τη δημιουργία του EXAE είχαν μόνο το χαρακτήρα συμπόρευσης, προκειμένου να αποφευχθεί ο κίνδυνος της απομόνωσης. Κατ'επέκταση, η ανάγκη ενίσχυσης της παρουσίας και του ρόλου των ΤΕΙ ως ιδρυμάτων της Ανώτατης Εκπαίδευσης στο εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο έπεται και μόνο στο βαθμό που θα ήταν σύμφωνες με τη δομή και τις κρατούσες αντιλήψεις για την ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση.

6.3.1.4 Η συγκρισιμότητα των τίτλων σπουδών

Τα παραπάνω συμπεράσματα ενισχύονται από την ανταπόκριση της Ελλάδας συνολικά στην επίτευξη του στόχου της υιοθέτησης ενός συστήματος, ώστε οι τίτλοι σπουδών να είναι ευανάγνωστοι και συγκρίσιμοι με αυτούς των άλλων κρατών-μελών της διαδικασίας. Ειδικότερα, όπως επισημάνθηκε, οι Υπουργοί Παιδείας στη συνάντηση στο Μπέργκεν είχαν δεσμευθεί αρχικά να εκπονήσουν τα Εθνικά Πλαίσια Τίτλων Σπουδών και προσόντων μέχρι το 2010. Εξαιτίας όμως των καθυστερήσεων, η δέσμευση αυτή μετατέθηκε με την απόφαση των Υπουργών Παιδείας στη Λουβέν μέχρι το 2012. Ωστόσο η Ελλάδα ακόμη και σήμερα, στα τέλη του 2013, δεν έχει αντιστοιχίσει το δικό της ΕΠΠ με αυτό του EXAE (QF-EHEA), αλλά και το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF)³²². Το EQF είναι ένα σύνολο 8 επιπέδων στα οποία αντιστοιχίζεται όλη η κλίμακα των προσόντων που δύνανται να αποκτηθούν με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ή της κατάρτισης μέχρι την Ανώτατη Εκπαίδευση. Το EQF, ως ένα γενικό μέσο προώθησης της διά βίου μάθησης, καλύπτει τη γενική εκπαίδευση, την εκπαίδευση ενηλίκων, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και την Ανώτατη Εκπαίδευση. Τα επίπεδα 6-8 περιέχουν σαφή παραπομπή στα επίπεδα του πλαισίου για τον EXAE.

Η πορεία υλοποίησης του ΕΠΠ ξεκίνησε με σημαντική καθυστέρηση το Φεβρουάριο του 2010 με το νόμο 3678/2010(ΦΕΚ Α' 163) για την Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και τη δημιουργία του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων, που αναλάμβανε να φέρει εις πέρας αυτό το έργο σε συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (εκπαίδευσης και κατάρτισης όλων των βαθμίδων, διαπίστευσης και πιστοποίησης, κοινωνικούς εταίρους). Η καθυστέρηση όμως αυτή δεν ήταν απόρροια μόνο οργανωτικών και λειτουργικών παραγόντων. Το ΕΠΠ είναι ένα εργαλείο που βασίζεται σε μαθησιακά αποτελέσματα που προσδιορίζονται από περιγραφικούς δείκτες, και όχι από τη διάρκεια των σπουδών και τα επαγγελματικά δικαιώματα (Ζαχείλας, 2012). Ωστόσο η κατάταξη των σπουδών και των αποτελεσμάτων τους στα διάφορα επίπεδα συνδέεται και διαπλέκεται με τη διάρκεια σπουδών, τα επαγγελματικά δικαιώματα και συνακόλουθα με το καθεστώς των ιδρυμάτων και όχι μόνο αυτών που βρίσκονται στην Ανώτατη Εκπαίδευση (χαρακτηριστικό παράδειγμα τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης).

³²² Βλ. τη Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 23ης Απριλίου 2008, σχετικά με τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση (Κείμενο που παρουσιάζει ενδιαφέρον για τον ΕΟΧ), Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C 111/6-5-2008.

Ειδικότερα στην περίπτωση της ένταξης των ΤΕΙ στο επίπεδο 6, δηλαδή στο πρώτο επίπεδο σπουδών της Ανώτατης Εκπαίδευσης, βάσει και της αντίστοιχης κατάταξης του QF-EHEA, το ερώτημα που ανέκυψε ήταν ποια θα έπρεπε να ήταν η κατάταξη των Πολυτεχνικών και των Γεωπονικών Τμημάτων. Ο προβληματισμός αυτός υπήρχε γιατί, αν και η διάρκεια σπουδών δεν είναι καθοριστική για την περιγραφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η κατάταξη των ΤΕΙ στο ίδιο επίπεδο με αυτό των ιδρυμάτων του Πανεπιστημιακού Τομέα πρώτον θα παρέπεμπε ευθέως σε συγκρίσεις και δεύτερον θα έθετε εμμέσως για ακόμη μια φορά την εκκρεμότητα έκδοσης των επαγγελματικών δικαιωμάτων τους. Τις διαστάσεις αυτές άλλωστε προσπαθούσε να αμβλύνει και η πρόταση που κατέθεσε το Υπουργείο Παιδείας για τους περιγραφικούς δείκτες προς τη γνωμοδοτική επιτροπή του ΕΠΠ προσδιορίζοντας τα δομικά τους στοιχεία (γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες) εντός του επιπέδου 6 με τη διάκριση μεταξύ επιστημονικού, τεχνολογικού και καλλιτεχνικού πεδίου γνώσεων ή επιστημονικών και εφαρμοσμένων δεξιοτήτων³²³. Το εθνικό όμως και σε αυτή την περίπτωση μετέφερε τα πρότυπα άλλων κρατών (κυρίως Ολλανδίας, Γερμανίας, Φινλανδίας, Ιρλανδίας, Ηνωμένου Βασιλείου), που δεν είχαν όμως ανάλογα προβλήματα και προστριβές.

Στην ίδια κατεύθυνση της υιοθέτησης ενός συστήματος με σκοπό να επιτευχθεί η συγκρισιμότητα των τίτλων σπουδών για την προώθηση της απασχόλησης και της εξωστρέφειας των ευρωπαϊκών συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης, ήταν και η αναφορά που έκαναν οι Υπουργοί Παιδείας στη Σύνοδο του Βερολίνου για τη Σύμβαση της Λισαβόνας του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Unesco για την αναγνώριση των τίτλων σπουδών στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Όπως χαρακτηριστικά αναφερόταν: «Οι Υπουργοί υπογραμμίζουν τη σημασία της Σύμβασης Αναγνώρισης της Λισαβόνας, η οποία θα πρέπει να επικυρωθεί από όλες τις χώρες που συμμετέχουν στη διαδικασία της Μπολόνια, και καλούν τα δίκτυα ENIC (European Network of Information Centers in the Europe Region) και NARIC μαζί με τις αρμόδιες εθνικές αρχές για την περαιτέρω εφαρμογή της Σύμβασης»³²⁴.

Η Σύμβαση υπογράφηκε στη Λισαβόνα στις 11-4-1997, τέθηκε διεθνώς σε ισχύ την 1-2-1999, σύμφωνα με το άρθρο XI.2 αυτής³²⁵. Σήμερα μετέχουν στη Σύμβαση ως συμβαλλόμενα μέρη 53 κράτη, ενώ η Ελλάδα είναι το μόνο κράτος-μέλος του Συμβουλίου της Ευρώπης (μαζί με το Μονακό), της ΕΕ και της Διαδικασίας της Μπολόνια που δεν την έχει κυρώσει ούτε την έχει υπογράψει. Το

³²³ Το Υπουργείο Παιδείας κατέθεσε στις 14-6-2012 την πρότασή του για τους περιγραφικούς δείκτες Ανώτατης Εκπαίδευσης του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων στον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, την οποία και παρουσίασε στη 2^η Συνεδρίαση της Γνωμοδοτικής Επιτροπής του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων στις 2-10-2012. Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Μελετών, Στατιστικής και Οργάνωσης Ανώτατης Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης

³²⁴ Βλ. «Realizing the European Higher Education Area». Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003, όπ.π. σελ. 5.

³²⁵ The European Treaty Series, n° 165, Council of Europe-Unesco joint Convention, Lisbon, 11 April 1997 διαθέσιμη και στο <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/165.htm> (25-12-2013).

κείμενο της Σύμβασης κάνει σαφή διάκριση μεταξύ της αναγνώρισης (recognition) και της αξιολόγησης (assessment). Η εν λόγω όμως διάκριση δεν υφίσταται στην Ελλάδα. Ακολουθώντας, τα άρθρα V.1 και V.2 αφορούν την αναγνώριση περιόδων σπουδών που οδηγούν στην ολοκλήρωση ενός προγράμματος σε άλλο συμβαλλόμενο κράτος μέλος. Ομοίως, ρυθμίσεις τέτοιου είδους δημιουργούν προβλήματα, καθώς δεν είναι συμβατές με την εθνική μας νομοθεσία, δεδομένου ότι στην Ελλάδα η αναγνώριση γίνεται από εξειδικευμένο φορέα (ΔΟΑΤΑΠ) και όχι από τα ιδρύματα, όπως σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη, και αφορά τους τελικούς τίτλους και όχι σε περιόδους σπουδών. Επισημαίνεται δε ότι στα ανωτέρω άρθρα δεν επιτρέπεται η κατάθεση επιφυλάξεων³²⁶. Περαιτέρω, το κεφάλαιο V αφορά την αναγνώριση των τίτλων σπουδών (qualifications). Ειδικά τα άρθρα VI.1 και VI.2 προβλέπουν την αναγνώριση των τίτλων σπουδών, ενώ ακολουθώντας το άρθρο VI.3 καθορίζει τα αποτελέσματα της αναγνώρισής τους, που μπορεί να είναι η δυνατότητα περαιτέρω σπουδών, η χρήση του τίτλου και η δυνατότητα πρόσβασης στην αγορά εργασίας. Και στο σημείο υπάρχει διαφοροποίηση με την ακολουθούμενη διαδικασία και τα κριτήρια που εφαρμόζει ο ΔΟΑΤΑΠ για την αναγνώριση ισότιμων ή/και αντίστοιχων τίτλων σπουδών του εξωτερικού. Τέλος, το άρθρο VI προβλέπει την αξιολόγηση των τίτλων σπουδών, που όπως ήδη αναφέραμε δεν υφίσταται στην ελληνική νομοθεσία και για το οποίο επίσης δεν είναι δυνατόν να διατυπωθούν επιφυλάξεις³²⁷.

Η Ελλάδα δέχεται κατά καιρούς πιέσεις για την κύρωση και υπογραφή της Σύμβασης, όπως μας αποκάλυψε και ο πρώην Ειδικός Γραμματέας Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έλληνας εκπρόσωπος του Bologna Follow Up Group, κ. Βασίλειος Παπάζογλου. Αυτό άλλωστε αποτυπώνεται και στο κοινό ανακοινωθέν του Βουκουρεστίου, όπου οι Υπουργοί Παιδείας δήλωσαν ότι: «Είμαστε αποφασισμένοι να αρθρουν τα εναπομείναντα εμπόδια που εμποδίζουν την αποτελεσματική και ορθή αναγνώριση και πρόθυμοι να συνεργαστούμε προς την κατεύθυνση της αυτόματης αναγνώρισης των συγκρίσιμων ακαδημαϊκών τίτλων, με βάση τα εργαλεία του πλαισίου της Μπολόνια, ως ένα μακροπρόθεσμο στόχο του ΕΧΑΕ. Ως εκ τούτου δεσμευόμαστε να επανεξετάζουν την εθνική μας νομοθεσία ώστε να είναι συμβατή με τη Σύμβαση Αναγνώρισης της Λισαβόνας»³²⁸.

Η συμμετοχή της Ελλάδας στη διαδικασία της Μπολόνια και στο στόχο του ΕΧΑΕ είναι προβληματική. Έχει διαμορφώσει ένα σύστημα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης συγκεντρωτικό και σε βασικά του μέρη

³²⁶ Σύμφωνα με τον ορισμό που περιέχεται στο άρθρο 1 παρ. 1 γ) της Σύμβασης της Βιέννης του 1969 για το δίκαιο των συνθηκών (νδ. 402/1974, ΦΕΚ Α' 141), ως επιφύλαξη νοείται η ανεξαρτητως του χρησιμοποιούμενου όρου μονομερής δήλωση του κράτους, κατά την υπογραφή, επικύρωση, αποδοχή, έγκριση ή προσχώρηση σε συνθήκη, διά της οποίας επιδιώκει ν' αποβάλει ή να τροποποιήσει τα έννομα αποτελέσματα διατάξεων της συνθήκης, κατά την εφαρμογή τους έναντι του κράτους αυτού».

³²⁷ Για την ανάλυση της Σύμβασης ανά κεφάλαιο βλ. Ηλιόπουλος, Γ. (2001α), ό.π., σελ. 9-29, όπου μεταξύ άλλων δίνονται οι ορισμοί των διαφόρων όρων που περιλαμβάνονται στο κείμενο της Σύμβασης, όπως: [Πρόσβαση (Access), Εισδοχή (Admission), Αξιολόγηση (Assessment), κλπ.]. Επίσης βλ. Ασδεράκη, Φ. (2008), ό.π., σελ. 370-380.

³²⁸ Βλ. το ανακοινωθέν του Βουκουρεστίου, ό.π., σελ. 4.

απόλυτα ελεγχόμενο από το κράτος, ώστε να αντιμετωπίσει ενδεχόμενα τις δικές του πολιτικο-διοικητικές παθογένειες. Συνεπώς στο πρώτο επίπεδο και στάδιο, αυτό της ευρωπαϊκής διαμόρφωσης της πολιτικής, βασίζεται και αμύνεται με συγκεκριμένες εθνικές αρχές και περιορισμούς, σαν να αποτελεί το μέγιστο εθνικό συμφέρον μια καταρρακωμένη δημόσια Ανώτατη Εκπαίδευση, οι οποίες δεν επιτρέπουν τη συνδιαμόρφωση της διαδικασίας και του τελικού στόχου. Σε ένα δεύτερο επίπεδο και στάδιο, αυτό της εθνικής εφαρμογής, αδυνατεί να συμπορευτεί και να υλοποιήσει τις δεσμεύσεις που έχει αναλάβει, με αποτέλεσμα ένα κράτος-μέλος της ΕΕ και της ζώνης του ευρώ να απειλείται με περιθωριοποίηση. Η Ελλάδα αδυνατεί να επωμιστεί τις υποχρεώσεις της στο εθνικό επίπεδο, και αυτό παρά το γεγονός ότι αντιλαμβάνεται πως έχει όφελος από τις ευκαιρίες και τις προκλήσεις που συνεπάγεται η διαδικασία ενίσχυσης της αποστολής και του ρόλου της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Κοντολογίς, τα αδιέξοδα της πολιτικής κατά τη φάση της διαμόρφωσης αποκαλύπτονται πλήρως στη φάση ενσωμάτωσης και ανάπτυξης των πραγματικών αποτελεσμάτων της πολιτικής. Σε αυτό μάλιστα το επίπεδο, ως απόρροια αυτής της πολιτικής εμφανίζονται έντονα αντιφατικά στοιχεία³²⁹.

Με το ν.3328/2005(ΦΕΚ Α' 80) καταργήθηκε το ΔΙΚΑΤΣΑ και το ΙΤΕ και στη θέση τους ιδρύθηκε ο ΔΟΑΤΑΠ, με σκοπούς την αναγνώριση των τίτλων σπουδών που απονέμονται από Ομοταγή Εκπαιδευτικά Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης, Πανεπιστημιακής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης της αλλοδαπής, καθώς και την παροχή πληροφοριών για τις σπουδές στην Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα και το εξωτερικό (άρθρα 1 & 2).

Το νέο νομοθετικό πλαίσιο μετέβαλε άρδην τις προϋποθέσεις και τις διαδικασίες αναγνώρισης των τίτλων σπουδών του εξωτερικού. Βασική διαφοροποίηση αποτελούν οι προϋποθέσεις ισοτιμίας των τίτλων σπουδών. Ειδικότερα, βάσει του καθεστώτος που ίσχυε με το ΔΙΚΑΤΣΑ, ισοτιμία των ξένων τίτλων σπουδών μπορούσε να παραχωρηθεί και σε σπουδές τριετούς διάρκειας, όπως επίσης και η αντιστοίχιση. Περαιτέρω ήταν δυνατόν, σε περιπτώσεις που δεν καλύπτονταν οι προϋποθέσεις ισοτιμίας, ο ενδιαφερόμενος να λάβει μέρος σε εξετάσεις μαθημάτων ή να καταταγεί σε κάποιο εξάμηνο φοίτησης ελληνικού ΑΕΙ. Αντίθετα, με το νέο νομοθετικό πλαίσιο η εξέταση της ισοτιμίας καταλήγει άπαξ σε θετική ή αρνητική απόφαση

³²⁹ Αυτή η αντίφαση παρουσιάζεται εύλογα και στο επίπεδο του κρατικού λόγου, όπως ορθά επισημαίνουν οι Gropa, R.- Kouki, H. & Triandafyllidou, A. (2010), Identity construction programmes of the state and the EU: case study phase I. Eliamep, Work Package 5, Διαθέσιμο και στο http://www.eliamap.gr/wp-content/uploads/2010/06/WP5_Greece_Final1.pdf(26-12-2013). Ειδικότερα οι Υπουργοί Παιδείας, ενώ από τη μια πλευρά παρουσιάζουν την αναντίρρητη ανάγκη να προσαρμοστεί η χώρα στις απαιτήσεις της Μπολόνια ώστε να βελτιωθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση των ελληνικών ΑΕΙ, όταν απευθύνονται στην ελληνική κοινή γνώμη τονίζουν τη σημασία του κλασσικού ελληνισμού για μια ουσιαστική παιδεία στην Ευρώπη. Με τον τρόπο αυτό οι μεταρρυθμίσεις εμφανίζουν δύο αντικρουόμενες διαστάσεις. Η μία παρουσιάζει την ανάγκη του εκσυγχρονισμού και η άλλη την εμμονή στην παράδοση και τις εθνικές ιδιαιτερότητες. Ομοίως την αντίφαση αυτή επισημαίνει και η Φουντεδάκη, Π.(2006α), Τα ελληνικά Πανεπιστήμια στον ευρωπαϊκό χώρο ανώτατης εκπαίδευσης. Δικαιώματα του Ανθρώπου. Τόμος VIII, 31, σελ.942.

χωρίς περαιτέρω διαδικασίες. Ακολουθώντας, βάσει του άρθρου 4 του ν.3328/2005, η ισοτιμία ξένων τίτλων σπουδών που έχουν αποκτηθεί μετά από τριετή διάρκεια σπουδών απαιτεί την ταυτόχρονη κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου. Ωστόσο, για την ισοτιμία τίτλου με τριετείς σπουδές με πτυχίο τεχνολογικού εκπαιδευτικού ιδρύματος η κατοχή του μεταπτυχιακού τίτλου δεν κρίνεται απαραίτητη. Ακόμη προβλέφθηκε ότι για την απόκτηση της ισοτιμίας οι σπουδές θα πρέπει να έχουν πραγματοποιηθεί εξ' ολοκλήρου σε ομοταγές ίδρυμα και τουλάχιστον το 1/2 του προγράμματος στο ίδρυμα που απονέμει τον τίτλο. Περαιτέρω σημαντικές αλλαγές επήλθαν και στις διαδικασίες αναγνώρισης τίτλων σπουδών της Ιατρικής και της Οδοντιατρικής που προέρχονται από κράτη εκτός της ΕΕ. Ειδικότερα, καθιερώθηκαν οι πανελλαδικές εξετάσεις των αιτούντων ισοτιμίας και αντιστοιχίας με τη μέθοδο των πολλαπλών επιλογών και τη βαθμολογία των δοκιμίων με ηλεκτρονικό τρόπο. Στα δε μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου κυριαρχούν οι καθηγητές των Πανεπιστημίων.

Το νέο καθεστώς καθιερώθηκε με σκοπό να αντιμετωπιστούν διάφορες παθογένειες, όπως οι σπουδές που πραγματοποιούνταν κατά ένα μέρος στα διάφορα Κολέγια, οι καθυστερήσεις και τα φαινόμενα διαφθοράς που παρουσιάστηκαν στη λειτουργία του ΔΙΚΑΤΣΑ (Ταλιαδούρος, 2010:83). Ο νόμος όμως για το ΔΟΑΤΑΠ αντίκειται, σήμερα πολύ περισσότερο, στη συμμετοχή μας στη διαδικασία της Μπολόνια, τόσο στο εξωτερικό όσο και στο εσωτερικό της χώρας. Πώς αλλιώς να ερμηνευθεί η διακηρυγμένη ανάγκη μεταρρύθμισης της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης, ώστε αυτή να καταστεί συγκρίσιμη, αξιόπιστη και ανταγωνιστική σε ένα ευρωπαϊκό περιβάλλον, με την περαιτέρω δυσχερή αναγνώριση των ξένων τίτλων σπουδών από κράτη-μέλη της διαδικασίας που συντόμευσαν τις σπουδές τους ή είχαν ήδη καθιερώσει τις τριετείς σπουδές στο βασικό τίτλο σπουδών Ανώτατης Εκπαίδευσης πριν ακόμη την έναρξη της διαδικασίας της Μπολόνια; Και ακολουθώντας πώς είναι δυνατόν ενώ οι σπουδές στα ΤΕΙ είναι τετραετούς διάρκειας από το 2001 και έπειτα, τα πτυχία τους να μπορούν, έστω και ως εξαίρεση, να κρίνονται ισότιμα με πτυχία που αποκτώνται στο εξωτερικό μετά από σπουδές τριετούς διάρκειας; Για τα ΤΕΙ ο νόμος για το ΔΟΑΤΑΠ, παρά τις εξαγγελίες περί ενοποιημένων διαδικασιών αναγνώρισης, επιτείνει την απαξίωσή τους.

Σήμερα πολύ περισσότερο με την ισχύ του ν.4009/2011 και την πρόβλεψη για βασικό τίτλο σπουδών Ανώτατης Εκπαίδευσης μετά από σπουδές τριετούς διάρκειας, οι αντίστοιχες ρυθμίσεις για την ισοτιμία των σπουδών στο εξωτερικό εκθέτουν ανεπανόρθωτα τη χώρα μας και πλήττουν την αξιοπιστία της συμμετοχής μας στην προσπάθεια οικοδόμησης ενός ΕΧΑΕ. Στο πλαίσιο αυτό ζητήσαμε από την Προϊσταμένη της Δ/νσης Αναγνώρισης Τίτλων Πανεπιστημιακής και Τεχνολογικής Κατεύθυνσης κ. Μαρία Αλαχούζου, με πολυετή εμπειρία στις εργασίες αναγνώρισης τίτλων σπουδών του εξωτερικού, να μας πληροφορήσει για τον τρόπο που αντιμετωπίζεται ο ρόλος του ΔΟΑΤΑΠ από τα ομοταγή ιδρύματα του εξωτερικού και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο έργο του. Οι απαντήσεις που λάβαμε ήταν διαφωτιστικές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε:

«Δεχόμαστε επικρίσεις για τις αναγνώρισεις μας, γιατί με τον τρόπο αυτό υποβαθμίζουμε σπουδές. Και είναι λογικό αυτό. Δεν μπορείς να κρίνεις ένα μαθηματικό και να τον υποβάλεις σε περαιτέρω εξετάσεις για την αντιστοιχία. Τα μαθηματικά στην Ελλάδα είναι τα ίδια μαθηματικά όπως και στο εξωτερικό. Δεν υπάρχουν άλλα μαθηματικά εδώ και άλλα εκεί. Η αναγνώριση έπρεπε να είναι αυτόματη. Το ίδιο και με τις άλλες σπουδές για επιστήμονες φυσικούς, χημικούς, ηλεκτρολόγους και μηχανολόγους. Σε αυτές τις επιστήμες δεν μπορεί να γίνεται κρίση επί της ουσίας. Δεν μιλάμε για ελληνική φιλολογία, όπου εύλογα εκεί η αναγνώριση ενός τέτοιου τίτλου απαιτεί αξιολόγηση γνώσεων, όπως νεοελληνικής γλώσσας, παιδαγωγικής κατάρτισης κλπ. Το αποτέλεσμα είναι ότι τα ιδρύματα του εξωτερικού κάνουν «πνηριές». Όπως για παράδειγμα στη Γαλλία που οι σπουδές στην Ανώτατη Εκπαίδευση διαρθρώνονται σε Licence/Bachelor-Master- Doctorat και αντιστοιχούν σε 3, 5 και 8 έτη σπουδών. Οι Γάλλοι γνωρίζουν ότι έχουμε τετραετείς σπουδές. Για το λόγο αυτό διαχωρίζουν το Master σε Master 1 και Master 2 και δίνουν μόνο στους Έλληνες φοιτητές τη Maîtrise με την ολοκλήρωση του Master 1, που ωστόσο δεν αποτελεί τίτλο σπουδών αλλά πιστοποιητικό. Και αυτό γιατί διαφορετικά ο φοιτητής θα έπρεπε να ολοκληρώσει πενταετή κύκλο σπουδών, που στην Ελλάδα θα αναγνωριζόταν ως βασικός τίτλος Ανώτατης Εκπαίδευσης τετραετούς διάρκειας».

(Συνέντευξη Μαρίας Αλαχούζου, 2012)

Ο ν.3328/2005 ήταν οριακά στην ίδια κατεύθυνση αποδοχής του άξονα δράσης για τους κύκλους σπουδών που καθιέρωνε η διαδικασία της Μπολόνια και ο στόχος του ΕΧΑΕ. Η Ελλάδα δε διατήρησε μόνο τις θέσεις της για τετραετείς σπουδές που οδηγούν στο βασικό τίτλο Ανώτατης Εκπαίδευσης, αλλά ταυτόχρονα μετέβαλε δυσμενώς και το ήδη υπάρχον καθεστώς για τους ξένους τίτλους σπουδών. Ήταν δε καινοφανές ότι ο ν.3328/2005 δεν προέβλεπε μεταβατικές διατάξεις για όλες εκείνες τις περιπτώσεις που Έλληνες φοιτητές ξεκίνησαν τις σπουδές τους στο εξωτερικό με βάση το προηγούμενο καθεστώς ισοτιμιών. Οι ρυθμίσεις αυτές σαφώς δε συνάδουν με μια ευρωπαϊκή προοπτική για την ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση, αλλά μόνο με στενά εννοούμενες εθνικές αρχές και ιδιαιτερότητες. Υπό την έννοια αυτή οι διατάξεις που αφορούσαν την ισοτιμία των ξένων τίτλων σπουδών με τα ΤΕΙ δεν πρέπει να προκαλούν έκπληξη. Αυτό όμως που εκπλήσσει είναι η συνεχιζόμενη απαξίωση των ΤΕΙ.

Βάσει της υποπερ. ββ) της περίπτωσης η του άρθρου 3 του ν.3328/2005, ομοταγές είναι ένα πανεπιστημιακής ή τεχνολογικής κατεύθυνσης ίδρυμα το οποίο, μεταξύ άλλων, απονέμει ως τίτλους σπουδών πτυχίο, μεταπτυχιακό και διδακτορικό. Ωστόσο μόλις πρόσφατα με την παρ. 5α του άρθρου 44 του ν.4071/2012(ΦΕΚ Α' 85), ο περιορισμός αυτός δεν ισχύει πλέον. Ομοταγές θεωρείται ένα ίδρυμα που απονέμει τίτλους σπουδών, πτυχία ή μεταπτυχιακά ή διδακτορικά. Κατά την άποψή μας η διάταξη αυτή συνεπάγεται ότι τα πτυχία των ιδρυμάτων του Τεχνολογικού Τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην αλλοδαπή, δηλαδή αντιστοιχών αυτών των ΤΕΙ, που δεν απονέμουν διδακτορικά διπλώματα, θα μπορούν εφεξής να αναγνωρίζονται ως ισότιμα των Πανεπιστημίων και όχι ισότιμα ως προς τα ΤΕΙ όπως μέχρι πρότινος. Είναι προφανές ότι μια τέτοια εξέλιξη ενισχύει ιδιαίτερα ιδρύματα του εξωτερικού, όπως τα γερμανικά Fachhochschulen, όπως επίσης ότι ταυτόχρονα υποβαθμίζει τα ΤΕΙ.

6.3.2 Η αδυναμία υλοποίησης των ποιοτικών αξόνων δράσης της διαδικασίας

6.3.2.1 Η κοινωνική διάσταση

Στην προηγούμενη υποπαράγραφο παρουσιάσαμε την εφαρμογή των ποσοτικά μετρήσιμων αξόνων δράσης της Μπολόνια στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση και ειδικά στα ΤΕΙ. Στο τμήμα αυτό θα επικεντρωθούμε στους ποιοτικούς άξονες δράσης. Η διάκρισή μας αυτή δε στηρίχθηκε κυρίως στη δυνατότητα μέτρησης και συνεπώς αξιολόγησης, αλλά στο γεγονός ότι η κοινωνική διάσταση και η συμμετοχή των υποκειμένων της Ανώτατης Εκπαίδευσης (ιδρυμάτων και φοιτητών) στη διαμόρφωση και υλοποίηση των εκπαιδευτικών πολιτικών είναι κρίσιμες συνιστώσες για το ρόλο και την αποστολή της Ανώτατης Εκπαίδευσης στο εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Αυτή άλλωστε η ποιοτική διάσταση επιτρέπει τη διερεύνηση με τον πλέον ικανοποιητικό τρόπο του ρόλου του ελληνικού κράτους και συνεπώς συνάδει με τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Η κοινωνική διάσταση της Ανώτατης Εκπαίδευσης αποτελεί τον εγκάρσιο άξονα δράσης της διαδικασίας. Καθιερώθηκε στη σύνοδο των Υπουργών Παιδείας στην Πράγα και επιβεβαιώθηκε στη σύνοδο της Λουβέν το 2009³³⁰ με την επισήμανση ότι θα αποτελεί εφεξής άξονα δράσης της διαδικασίας της Μπολόνια και για την επόμενη δεκαετία, δηλαδή μέχρι το 2020. Για την υιοθέτησή της στη σύνοδο της Πράγας σημαντικό ρόλο είχε και η ελληνική αντιπροσωπεία, ενώ έκτοτε στηρίχθηκε από όλους τους Υπουργούς Παιδείας. Πώς όμως εκδηλώνεται αυτή η κοινωνική διάσταση στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση και ειδικότερα στα ΤΕΙ;

Οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση ως ποσοστό του ΑΕΠ παρουσιάζουν στην Ελλάδα την περίοδο 1993-2002 σταθερή αύξηση. Ειδικότερα, από 2,66% το 1993 διαμορφώνονται το 2002 σε 3,96%. Κατά την ίδια χρονική περίοδο, ωστόσο, ο μέσος όρος των δημοσίων δαπανών στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 15 κρατών-μελών ανέρχεται στο 5,2%. Τα στοιχεία αυτά βελτιώνονται σημαντικά και κατατάσσουν την Ελλάδα σε υψηλότερη θέση όσον αφορά την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε σύγκριση με την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ειδικότερα το 2002 η Ελλάδα δαπανούσε το 1,28% του ΑΕΠ της και καταλάμβανε την 6^η θέση στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 15 κρατών-μελών [ομάδα έρευνας ΕΛΙΑΜΕΠ, 2006:11-18(Κεφάλαιο 6)], ενώ με νεότερα στοιχεία το ποσοστό αυτό το 2006 ανέρχεται στο 1,44%³³¹ και χωρίς ιδιαίτερη μεταβολή το 2008 σε 1.46% (Asderaki, 2012:475).

³³⁰ Βλ. το ανακοινωθέν στη Λουβέν «The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade», Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009, σελ. 2.

³³¹ Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs. Directorate for European Union Affairs (February 2010), Country fiche on the efficiency and effectiveness of public expenditure on Tertiary Education, σελ.15. Πρόκειται για μια μελέτη του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων στην οποία περιλαμβάνονται βασικά πληθυσμιακά στοιχεία της Ανώτατης Εκπαίδευσης όπως και αντίστοιχα οικονομικά μεγέθη συγκριτικά κυρίως με τα κράτη-μέλη της ΕΕ, για να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του συστήματος.

Από αυτή την πρώτη εξέταση το συμπέρασμα που εξάγεται είναι ότι η δημόσια χρηματοδότηση για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα ανέρχεται σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο. Την ίδια άποψη φαίνεται να υιοθετεί και το σύνολο σχεδόν του πολιτικού προσωπικού, και ειδικότερα οι Υπουργοί και Υφυπουργοί που συμμετείχαν στην έρευνα και είχαν την ευθύνη της διοίκησης στο Υπουργείο Παιδείας, σε μια χρονική διάρκεια περίπου 15 ετών. Εκφράστηκε μάλιστα η άποψη πως, αν συνυπολογιστούν μόνο οι ενεργοί φοιτητές τότε το ποσό της δημόσιας χρηματοδότησης καλύπτει τις ανάγκες του συστήματος. Η προσπάθεια δε αυτή να καταγραφεί με ακρίβεια ο φοιτητικός πληθυσμός στα ελληνικά ΑΕΙ, και ειδικότερα οι μη ενεργοί φοιτητές, έγινε για πρώτη φορά μετά το 2009 με «διακηρυγμένο» σκοπό τη διαφάνεια, την ορθολογική διαχείριση και τη δικαιότερη κατανομή των διαθέσιμων πόρων.

Πίνακας 5. Εγγεγραμμένοι σπουδαστές των ΤΕΙ ακαδημαϊκού έτους 2009-2010

ΚΩΔ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΝΕΡΓΩΝ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΑΚΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΗΜΙΕΝΕΡΓΩΝ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗ ΕΝΕΡΓΩΝ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕ ΝΩΝ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΤΥΧΙΟΥΧΩΝ ΑΚΑΔ. ΕΤΟΥΣ 2008-2009 ΕΤΗ ΣΠΟΥΔΩΝ = ν	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΤΥΧΙΟΥΧΩΝ ΑΚΑΔ. ΕΤΟΥΣ 2008-2009 ΕΤΗ ΣΠΟΥΔΩΝ > ν και <= ν+2	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΤΥΧΙΟΥΧΩΝ ΑΚΑΔ. ΕΤΟΥΣ 2008-2009 ΕΤΗ ΣΠΟΥΔΩΝ > ν+2
	1	2	3	4	5	6	7	8
ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	20.746	15.016	5.608	1.570	27.924	9	2.157	1.521
ΑΣΠΑΙΤΕ	1.886	1.360	355	0	2.241	51	236	72
ΤΕΙ ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	12.557	7.882	3.160	3.886	19.603	99	779	535
ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ	8.011	5.405	1.443	1.891	11.345	121	628	329
ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΙ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	17.510	12.454	4.393	2.395	24.436	69	1.669	999
ΤΕΙ ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	2.657	1.711	325	92	3.074	2	114	63
ΤΕΙ ΚΑΒΑΛΑΣ	6.509	4.104	1.741	1.245	9.495	21	384	438
ΤΕΙ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ	4.630	2.861	1.167	488	6.285	2	180	332
ΤΕΙ ΚΡΗΤΗΣ	10.677	6.581	4.716	1.974	17.367	0	392	919
ΤΕΙ ΛΑΜΙΑΣ	5.172	3.430	1.099	1.040	7.311	3	300	227
ΤΕΙ ΛΑΡΙΣΑΣ	12.464	8.269	3.166	2.780	18.410	13	814	895
ΤΕΙ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ	4.831	3.017	1.260	41	6.132	5	299	360
ΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ	14.159	9.020	2.994	2.662	19.815	8	1.251	888
ΤΕΙ ΠΕΙΡΑΙΑ	10.665	7.009	7.635	9.599	27.899	42	705	946
ΤΕΙ ΣΕΡΡΩΝ	7.350	5.081	1.957	2.253	11.514	69	315	406
ΤΕΙ ΧΑΛΚΙΔΑΣ	8.026	5.661	1.590	1.912	11.472	24	333	383
ΣΥΝΟΛΟ	147.850	98.861	42.609	33.828	224.323	538	10.556	9.313

- 1) Σπουδαστές η διάρκεια φοίτησης των οποίων δεν έχει υπερβεί τον ελάχιστο χρόνο φοίτησης (ν) προσαυξημένο κατά 2 έτη (ν+2) για κάθε Τμήμα
- 2) Σπουδαστές η διάρκεια φοίτησης των οποίων δεν έχει υπερβεί τον προβλεπόμενο ελάχιστο (ν) χρόνο φοίτησης του κάθε Τμήματος
- 3) Σπουδαστές που είχαν συμμετοχή σε εξεταστική περίοδο κατά τη διάρκεια των τριών (3) τελευταίων ακαδ. Ετών
- 4) Όλοι οι υπόλοιποι σπουδαστές
- 5) Όλοι οι σπουδαστές των στηλών 1,3 και 4
- 6) Πτυχιούχοι με διάρκεια φοίτησης ίση με αυτή της ελάχιστης διάρκειας φοίτησης (ν έτη)
- 7) Πτυχιούχοι με διάρκεια φοίτησης μεγαλύτερη αυτού της ελάχιστης διάρκειας φοίτησης και ίση ή μικρότερη αυτής της ελάχιστης διάρκειας φοίτησης συν 2 έτη
- 8) Πτυχιούχοι με διάρκεια φοίτησης μεγαλύτερη από αυτή της ελάχιστης διάρκειας φοίτησης προσαυξημένη κατά 2 έτη

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ειδική Γραμματεία Ανώτατης Εκπαίδευσης

Τα στοιχεία που προέκυψαν από την απογραφή για τα ΤΕΙ δε διαφοροποιούνται σημαντικά με σχέση με τα ήδη διαθέσιμα στοιχεία που υπήρχαν στις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και τις εκτιμήσεις για τους εγγεγραμμένους φοιτητές συνολικά. Διαφοροποίηση προέκυψε αναφορικά με τους εγγεγραμμένους φοιτητές στα κανονικά εξάμηνα σπουδών, οι οποίοι υπολογίζονταν περίπου στις 117.000. Στην περίπτωση όμως των σπουδαστών που η φοίτησή τους παρατείνεται μέχρι δύο (2) έτη και συνεπώς θεωρούνται ενεργοί από κάθε άποψη (όπως δικαιώματα παροχών, συμμετοχή στις εξετάσεις και παρακολούθηση), ο αριθμός ανέρχεται στις 148.000 περίπου, ενώ οι «αιώνιοι» φοιτητές τελικά καταγράφονται σε ένα ποσοστό περίπου του 15% των συνολικά εγγεγραμμένων.

Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να επισημάνουμε ότι στην Ελλάδα η δημόσια χρηματοδότηση αντιστοιχεί στο σύνολο σχεδόν των πόρων που διατίθενται για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ αντίθετα σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη οι δαπάνες αυτές συμπληρώνονται από δίδακτρα, ιδιωτικούς φορείς και επιχειρήσεις λόγω και της λειτουργίας ιδιωτικών ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Περαιτέρω, ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση των ποσών της χρηματοδότησης για την εκπαίδευση ως ποσοστού επί του κρατικού προϋπολογισμού, δείκτης που για τους μελετητές των οικονομικών θεωρείται πιο αξιόπιστη ένδειξη για την προτεραιότητα που αναλαμβάνει ένα κράτος για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στη διάρκεια της περιόδου 1995-2002 κλιμακώνονται από 5,62% μέχρι 8,06%, ποσοστά που δε διαφοροποιούνται από αυτά της περιόδου 1948-1985. Περαιτέρω, η Ελλάδα με βάση στοιχεία του 2002 εμφανίζεται να δαπανά και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης σε σχέση με τα 15 κράτη-μέλη της ΕΕ το μικρότερο ποσοστό σε σχέση με το κατά κεφαλήν εισόδημα. Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση η δημόσια δαπάνη ανά φοιτητή ανέρχεται στο 25% του κατά κεφαλήν εισοδήματος, όταν το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό της Ιταλίας είναι στο 33% [ομάδα έρευνας ΕΛΙΑΜΕΠ, 2006:21-23(Κεφάλαιο 6); Παπακωνσταντίνου, 2002:111-118]³³².

Η κάθετη εξέταση της δημόσιας χρηματοδότησης στα ελληνικά ΑΕΙ αναδεικνύει και άλλες πλευρές του προβλήματος. Ειδικότερα, η χώρα μας καταλαμβάνει βάσει στοιχείων της περιόδου 1999-2003 μία από τις χειρότερες θέσεις στην ΕΕ των 25 κρατών-μελών όσον αφορά τη χρηματοδοτική στήριξη των φοιτητών με υποτροφίες και δάνεια, με ποσοστά που κυμαίνονται από 3,4% μέχρι 6,4% ως προς τις δημόσιες δαπάνες, ενώ ο μέσος όρος κυμαίνεται περίπου στο 16% (Τσούκαλης, 2006:45-46). Ως προς την κατανομή της χρηματοδότησης μεταξύ ΤΕΙ και Πανεπιστημίων, αυτή κυμαίνεται περίπου σε μια

³³² Βλ. Καζάκος, Π.(2006), Η ελληνική ανώτατη παιδεία στην Ευρώπη: ποσοτικές συγκρίσεις στο Δονάτος, Γ.- Γιαννίσης, Α.- Καζάκος, Π.- Μπερδήμας, Α.(επιμ.), Μεταρρύθμιση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Εκδόσεις Α. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή, σελ. 22, την παρατήρηση ότι οι ελληνικές κρατικές δαπάνες για το μέλλον(εκπαίδευση, επενδύσεις υποδομών) βρίσκονται πίσω από τις δαπάνες για το παρελθόν(συντάξεις κτλ.). Τις περιορισμένες χρηματοδοτικές ροές στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση επισημαίνει και η Φουντεδάκη, Π.(2007), Ο νόμος 3549/2007: Η απαραίτητη ψιμυθίωση και η μεταρρύθμιση σε μετάβαση. Τεύχος 17-18, σελ.183-204, με παρατηρήσεις και εκατέρωθεν επιχειρήματα για την παρέμβαση των μικτών μορφών χρηματοδότησης και διαχείρισης στα δημόσια πανεπιστήμια.

αναλογία 1/3 (Παπαηλίας, 2006:182)³³³, διαφοροποίηση που με βάση τα αριθμητικά δεδομένα σε τέτοιο βαθμό δικαιολογείται μόνο λόγω του αριθμού του Εκπαιδευτικού Προσωπικού των Ιδρυμάτων³³⁴. Το δεδομένο αυτό θα πρέπει να συσχετιστεί με τη μικρότερη αναλογικά χρηματοδότηση στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και με τις ερμηνείες που δίνονται για τις προτεραιότητες που θέτει το κράτος στην άρση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής[ομάδα έρευνας ΕΛΙΑΜΕΠ, 2006:13 (Κεφάλαιο 6)]. Μεταβολή αυτών των δεδομένων φαίνεται ότι επιβάλλουν μόνο οι συνθήκες οικονομικής κρίσης. Ωστόσο, όπως επισημάνθηκε, ακόμη και σήμερα σχεδόν όλα τα ΠΜΣ των ΤΕΙ που λειτούργησαν με τη μορφή της σύμπραξης ή αυτοδύναμα δεν έχουν λάβει καμία χρηματοδότηση, σε αντίθεση με την πάγια πρακτική που ακολουθείται στα Πανεπιστήμια.

Το θέμα επομένως της αποτελεσματικότητας και της κοινωνικής διάστασης της Ανώτατης Εκπαίδευσης δεν κρίνεται ή/και δεν εξαντλείται από τον προσδιορισμό και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ οριζόντιων δαπανών και αριθμών πτυχιούχων μέσα από τον περιορισμό της σπατάλης, την ορθολογική χρήση και τη διαφάνεια, αλλά είναι πιο σύνθετο και απαιτεί τη μελέτη παραμέτρων και προβλημάτων που βρίσκονται εντός και εκτός του συστήματος και αλληλεπιδρούν με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως η ζήτηση των ειδικοτήτων από την αγορά εργασίας, η σχέση των περιεχομένων σπουδών με τα ασκούμενα επαγγέλματα και ο βαθμός ευελιξίας της αγοράς, ώστε να απορροφά πτυχιούχους από διάφορους κλάδους περιορίζοντας την ανεργία (Ψαχαρόπουλος & Καζαμίας, 1983:19-23).

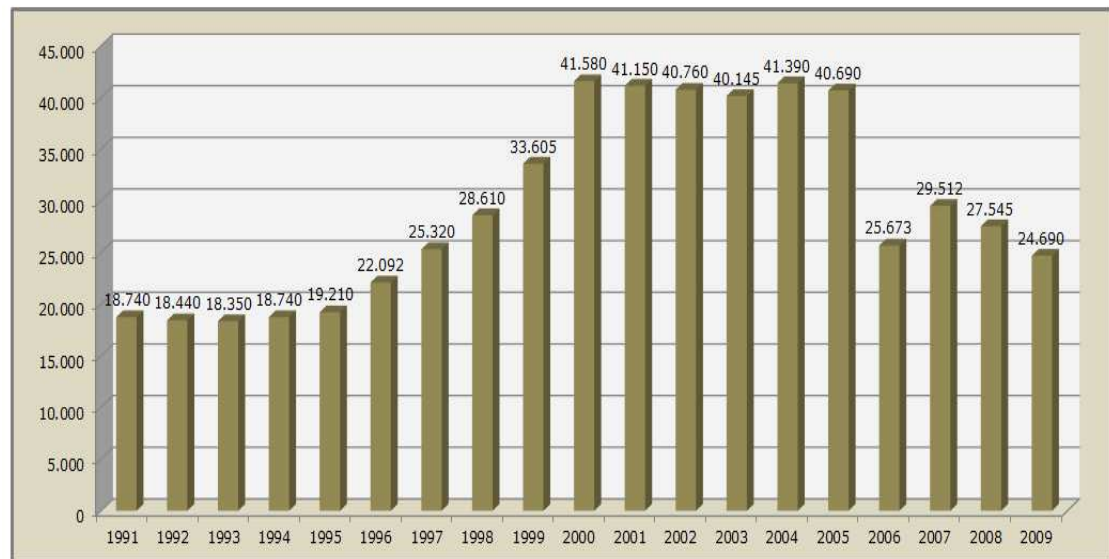
Ο αριθμός των εισακτέων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, και συνακόλουθα των εγγεγραμμένων, αυξάνεται συνεχώς. Η αύξηση αυτή, όπως παρουσιάζεται στα γραφήματα που ακολουθούν, από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσης των ΤΕΙ κορυφώνεται μεταξύ 2000-2005, ως αποτέλεσμα της αθρόας ίδρυσης νέων Τμημάτων. Αναστροφή των δεδομένων αυτών έχουμε από το 2006 και μετά την πρόβλεψη της βαθμολογικής βάσης του δέκα (10) (άρθρο 13 του ν.3404/2005) για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως και της μείωσης των επιχορηγήσεων, συνεπεία της οικονομικής κρίσης. Η αύξηση του αριθμού των εισακτέων και συνεπώς των εγγεγραμμένων φοιτητών και σπουδαστών από μια πρώτη θεώρηση μπορεί να αξιολογηθεί ως ιδιαίτερα θετικό στοιχείο, δεδομένου ότι, όπως είναι καθολικά αποδεκτό, το υψηλό μορφωτικό επίπεδο έχει θετικές επιπτώσεις στο άτομο και συνολικά στην κοινωνία. Όταν όμως η αύξηση αυτή δε συνοδεύεται από αναπτυξιακή πορεία της χώρας και δεν υποστηρίζεται από τα απαιτούμενα υλικοτεχνικά μέσα-υποδομές και προσωπικό, έχει ως συνέπεια κλιμακωτά την εγκατάλειψη, την υποβάθμιση των σπουδών και την απαξίωση των τίτλων σπουδών.

³³³ Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs. Directorate for European Union Affairs (February 2010). όπ.π. σελ.16.

³³⁴ Βλ. επίσης Τσαμαδιάς, Κ.(2000), Η αποδοτικότητα των επενδύσεων στην Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, σελ. 122,235 μια από τις ελάχιστες μελέτες για τα ΤΕΙ, όπου γίνεται μια πρώτη οριζόντια σύγκριση των κρατικών χρηματοδοτήσεων μεταξύ ΤΕΙ και Πανεπιστημίων.

Διάγραμμα V. Αριθμός εισακτέων στα ΤΕΙ 1991-2009

ΕΤΟΣ	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΙΣΑΚΤΕΩΝ	18.740	18.440	18.350	18.740	19.210	22.092	25.320	28.610	33.605	41.580	41.150	40.760	40.145	41.390	40.690	25.673	29.512	27.545	24.690

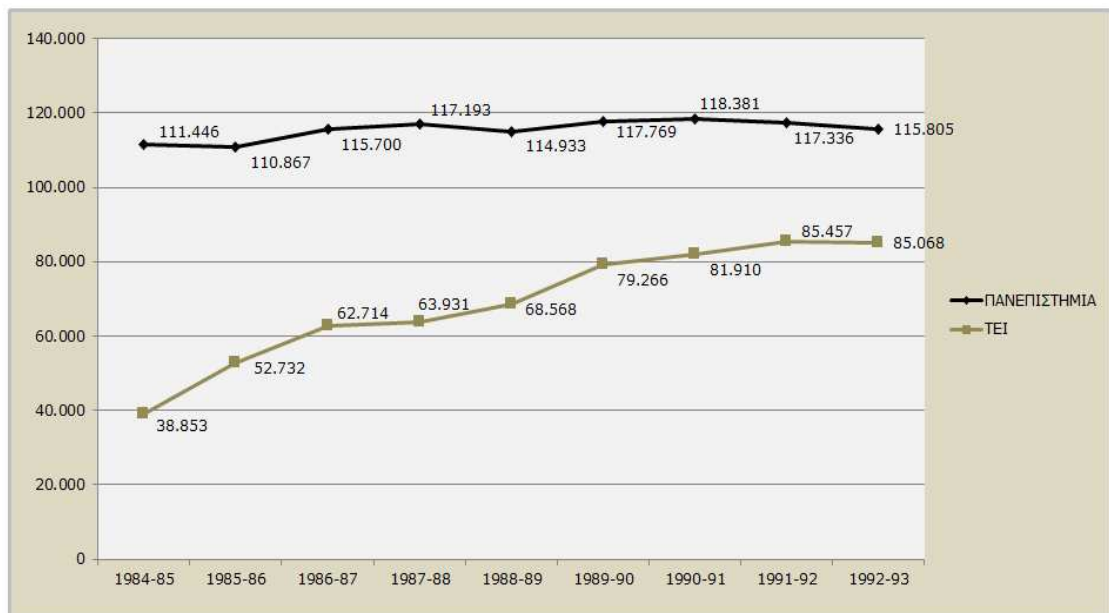


Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας

Σημείωση: Στον ανωτέρω πίνακα-γράφημα περιλαμβάνονται στοιχεία και για τη(ν) Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε./Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. από το 2001

Διάγραμμα VI. Συγκριτικά στοιχεία εγγεγραμμένων φοιτητών-σπουδαστών 1984-93

ΑΚΑΔ.ΕΤΟΣ	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ	111.446	110.867	115.700	117.193	114.933	117.769	118.381	117.336	115.805
ΤΕΙ	38.853	52.732	62.714	63.931	68.568	79.266	81.910	85.457	85.068



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Προγραμματισμού και Επιχειρησιακών Ερευνών. Τμήμα Γ' Στατιστικών και Επιχειρησιακών Ερευνών.

Σημείωση: Τα ανωτέρω στοιχεία αφορούν σε εγγεγραμμένους φοιτητές-σπουδαστές στα κανονικά εξάμηνα σπουδών

Έτσι, ανακύπτουν θέματα μεταρρύθμισης με σκοπό την οικονομία του συστήματος, περιορισμού των υποχρεώσεων του κράτους έναντι των ιδρυμάτων, αναπροσαρμογής του περιεχομένου και οργάνωσης των σπουδών και ακολούθως ερωτήματα για τον κίνδυνο υπαγωγής της Ανώτατης Εκπαίδευσης σε όρους και κανόνες λειτουργίας της αγοράς και μετατροπής του αγαθού της δημόσιας εκπαίδευσης σε υπηρεσία με ανταλλακτική αξία³³⁵. Πώς δρομολογήθηκε αυτή η πορεία;

Η χωροταξική και θεματική ανάπτυξη της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης στην εξέλιξή της δείχνει να υπαγορεύεται από τρεις βασικούς παράγοντες: Την προσπάθεια ικανοποίησης της γενικότερης αντίληψης και πεποίθησης της ελληνικής κοινωνίας ότι οι σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση βελτιώνουν την κοινωνική -οικονομική θέση του ατόμου, μέσω της αύξησης του αριθμού των εισακτέων, τα αιτήματα δημόσιων και ιδιωτικών φορέων από τις τοπικές κοινωνίες για συμπλήρωση των υποδομών τους μέσω της ίδρυσης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, και τη δυνατότητα απορρόφησης σημαντικών κονδυλίων από τους πόρους των ΕΠΕΑΕΚ μέσω των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης³³⁶ της ΕΕ.

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο εμπειρικό υλικό και τις βιβλιογραφικές πηγές, διαπιστώνεται ότι ουσιαστικά οι προσπάθειες να εκπονηθεί ένα σχέδιο στρατηγικού και χωροταξικού σχεδιασμού της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ξεκίνησαν μετά το 2000. Ο αμέσως προηγούμενος σχεδιασμός, τουλάχιστον μεταπολεμικά, τοποθετείται όπως ήδη αναφέρθηκε (κεφάλαιο 5ο) την περίοδο 1955-65, υπό την επίδραση της οικονομικής θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, που είχε άλλωστε επεκταθεί στις περισσότερες αναπτυσσόμενες χώρες, με βασικό στόχο την ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας μέσα από την ανάπτυξη της εκπαίδευσης.

³³⁵ Για το διχαστικό αυτό δίλλημα στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση αντί πολλών βλ. Λιοδάκης, Γ.(1999), Επανεξέταση των επιχειρούμενων αλλαγών στην παιδεία και της σύνδεσης των Πανεπιστημίων με την παραγωγή, υπό το πρίσμα των ανθρώπινων αναγκών και εργασιακών δικαιωμάτων. Το Πανεπιστήμιο στην κοινωνία που αναδύεται. Πανελλήνιο επιστημονικό συνέδριο. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Τομέας Φιλοσοφίας. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ.86-92, όπου παρουσιάζεται η ενδιαφέρουσα άποψη πως η σύνδεση ή αποσύνδεση του Πανεπιστημίου με την παραγωγή δεν είναι αντικρουόμενες τάσεις αλλά λειτουργούν συμπληρωματικά στην προσπάθεια ακόμη μεγαλύτερης εκμετάλλευσης της εργασίας.

³³⁶ Το πρώτο ΕΠΕΑΕΚ σχεδιάστηκε το 1993, εντάχθηκε στο Β' ΚΠΣ και κάλυπτε την περίοδο 1994-1999. Οι στόχοι που έθεσε σκόπευαν στη συμβολή των πόρων του Β' ΚΠΣ στη βελτίωση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση καθώς και στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση. Η έκταση, ωστόσο, των παρεμβάσεων και ο υψηλός βαθμός καινοτομίας που τις χαρακτήριζε οδήγησε σε ένα υπερβολικά φιλόδοξο, ποσοτικά και ποιοτικά πρόγραμμα, η υλοποίηση του οποίου δυσκολεύθηκε από επιμέρους θεσμικές ελλείψεις και οργανωτικές αδυναμίες. Η συνολική απορρόφηση ανήλθε στις 27-7-1999 στο 63%. Όπως και στο πρώτο ΕΠΕΑΕΚ έτσι και στο δεύτερο κατά το Γ' ΚΠΣ, δηλαδή την περίοδο 2000-2006, ένας από τους στόχους ήταν η διεύρυνση και αναβάθμιση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και δράσεις (α) η ολοκλήρωση της διεύρυνσης και αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών, (β) τα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών-Έρευνα-Υποτροφίες. Στόχος μεταξύ άλλων, όπως προκύπτει από την επεξεργασία της πρότασης του ΥΠΕΠΘ για το σχέδιο περιφερειακής ανάπτυξης 2000-2006, ήταν η ελεύθερη πρόσβαση των νέων ΑΕΙ και ΤΕΙ μετά την κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων. Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας.

Όπως επισημάνθηκε, ο στρατηγικός σχεδιασμός της περιόδου εκείνης περιελάμβανε την επέκταση της εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο μέρος του ελληνικού πληθυσμού με την ανάπτυξη της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι απόφοιτοι της οποίας θα στελέχωναν την αναπτυσσόμενη βιομηχανία. Συνδύαζε δηλαδή μια σειρά από μέσα για την επίτευξη ενός στόχου. Ωστόσο στα βασικά του σημεία απέτυχε να εκπληρώσει τους στόχους του και η Ανώτερη Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση παρέμεινε υπανάπτυκτη. Αυτό όμως δε συνεπάγεται ότι δεν ήταν μια ορθολογική απόφαση. Η μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής την περίοδο 1955-1965 έχει επικεντρωθεί στα μέτρα που αποφασίστηκαν και στις συνθήκες που επικρατούσαν την περίοδο εκείνη, αλλά ελάχιστα έχει εξεταστεί η διαδικασία επιλογής εναλλακτικών λύσεων και αυτό μόνο μέσα από τις τοποθετήσεις και την κριτική που ασκούσαν εκατέρωθεν τα πολιτικά κόμματα της εποχής. Αυτό όμως δεν έχει καταστεί αρκούντως σαφές. Όπως εξηγεί ο Simon (1997:1-8)³³⁷, είναι σύνηθες το ενδιαφέρον να επικεντρώνεται στις αποφάσεις και όχι στις διαδικασίες που οδηγούν σ' αυτήν. Ωστόσο αυτό που επιβεβαιώνεται σε έναν οργανισμό είναι ότι τόσο η λήψη της απόφασης όσο και η διαδικασία που ακολουθείται είμαι άμεσα συνδεδεμένες. Στο πλαίσιο αυτό κάθε μέρος της διοίκησης, η οποία διαρθρώνεται σε ιεραρχικά κλιμάκια, έχει την αντίστοιχη αρμοδιότητα και την ευθύνη για τη λήψη της απόφασης, γεγονός που επιβάλλει ότι αυτοί που λαμβάνουν τις αποφάσεις πρέπει να δημιουργούν μηχανισμούς που επιτρέπουν την επικοινωνία και τη συνεργασία με εκείνους που τις εκτελούν.

Η συμπεριφορά συνεπώς και οι αποφάσεις της πολιτικής ηγεσίας ήταν ορθολογικές ή, ορθότερα, περιορισμένα ορθολογικές, αφού κινούνταν εντός του πλαισίου συγκεκριμένων παραδοχών που ήταν διαδεδομένες και σχεδόν καθολικά αποδεκτές. Ήταν δηλαδή σύμφωνες με αυτό που ο Simon (1997:92-106) όριζε ως «ψυχολογικό περιβάλλον της απόφασης». Στην περίπτωση δε του Γ. Παπανδρέου, ήταν η προηγούμενη εμπειρία που τον διευκόλυνε να κατανοήσει την κατάσταση, να αντιληφθεί το πρόβλημα και να προβεί σε αντίστοιχες ενέργειες, όπως στο παρελθόν. Περαιτέρω και στις δύο περιπτώσεις, δηλαδή του Κ. Καραμανλή και του Γ. Παπανδρέου, οι αποφάσεις που ελήφθησαν, όπως προκύπτει από το περιεχόμενο των ρυθμίσεων, ήταν σύμφωνες με τις αξιακές τους αντιλήψεις. Ωστόσο, η πληροφόρηση και οι εναλλακτικές λύσεις που διέθεταν ήταν σαφώς περιορισμένες.

Αντίθετα, στην περίπτωση του σχεδιασμού της ανάπτυξης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το 2000 και μετά δεν αναπτύσσεται μια αντίστοιχη στρατηγική. Βασικός στόχος, όπως αναφέρουν τα κείμενα των εισηγήσεων της Ομάδας Στρατηγικού και Χωροταξικού Σχεδιασμού (ΟΣΧΣ) που συγκροτήθηκε από το ΥΠΕΠΘ, ήταν η διαμόρφωση μιας πρότασης, ως κειμένου αρχών, για την ισόρροπη και ορθολογική ανάπτυξη της Ανώτατης Εκπαίδευσης σε όλες τις περιοχές της χώρας και αφορούσε ουσιαστικά στα κριτήρια και τις

³³⁷ Για μια συνοπτική περιγραφή του ορθολογικού μοντέλου του Herbert Simon στην ελληνική βιβλιογραφία βλ. Παπαδούλης, Κ.(2008), όπ.π., σελ.308-314.

προϋποθέσεις που θα έπρεπε να πληρούν οι ιδρύσεις νέων Τμημάτων και ιδρυμάτων στον Πανεπιστημιακό και Τεχνολογικό Τομέα, όπως επίσης και στις βασικές κατευθύνσεις των γνωστικών τους πεδίων³³⁸.

Δύο ήταν τα κεντρικά σημεία των εισηγήσεων της ΟΣΧΣ: (α) η εισαγωγή ενός μοντέλου διπολικής περιφερειακής ανάπτυξης της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο σε κάθε περιφέρεια της χώρας θα έπρεπε να λειτουργεί ένα τουλάχιστον πολυθεματικό (multidisciplinary) Πανεπιστήμιο και ένα ΤΕΙ, τα οποία θα λειτουργούσαν συμπληρωματικά με διακριτούς ρόλους, με το αιτιολογικό ότι η Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα διακρίνεται σε Πανεπιστημιακό και Τεχνολογικό Τομέα και (β) η εισαγωγή των προϋποθέσεων για νέα Τμήματα σε υπάρχουσες ή νέες γεωγραφικές έδρες με σημαντικότερη αυτών την ανάπτυξη Σχολών που θα αποτελούνταν από τρία τουλάχιστον Τμήματα³³⁹.

Στη βάση του ανωτέρω σχεδιασμού, ο οποίος περιελάμβανε μια σειρά από προϋποθέσεις και κριτήρια που έπρεπε να τηρούνται για την ίδρυση νέων ιδρυμάτων και Τμημάτων, όπως η υψηλή ποιότητα, η εισαγωγή καινοτομιών κ.ά., ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στα πληθυσμιακά κριτήρια, κυρίως με βάση τον αριθμό των κατοίκων ανά περιοχή, συγκριτικά με αντίστοιχα μεγέθη κυρίως των κρατών-μελών της ΕΕ, και παρά το γεγονός ότι τα διαθέσιμα στοιχεία έδειχναν ότι τα ποσοστά συμμετοχής στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση νέων ηλικίας 18-21 ετών βρίσκονταν στα υψηλότερα επίπεδα στην Ευρώπη, χωρίς να υπολογίζονται εκείνοι που φοιτούσαν στο εξωτερικό³⁴⁰. Σε κάθε όμως περίπτωση πριν και μετά τη λειτουργία του ΟΣΧΣ διαπιστώνεται ότι η απόφαση για τον καθορισμό των γνωστικών αντικειμένων των νέων ιδρύσεων ήταν στην αρμοδιότητα των ιδρυμάτων, οι προτάσεις των οποίων πολλές φορές συνοδεύονταν και ενισχύονταν από τους τοπικούς φορείς (δήμους, νομαρχίες, εκκλησία, συλλόγους) με αναφορές για την παραγωγική διάρθρωση και τις αναπτυξιακές δυνατότητες της περιοχής και την παραχώρηση διαθέσιμων εκτάσεων ή κτιριακών εγκαταστάσεων.

³³⁸ Ομάδα εργασίας για το Χωροταξικό και Στρατηγικό Σχεδιασμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Κείμενο αρχών για τη δημιουργία νέων ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Εισήγηση προς το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Σεπτέμβριος 2001. Επισημαίνεται ότι Ομάδα Στρατηγικού και Χωροταξικού Σχεδιασμού συγκροτήθηκε αρχικά με την αριθμ.πρωτ.Β1/165/9-3-2000 Υπουργική Απόφαση, η οποία τροποποιήθηκε με τη Β1/41302/19-4-2002 και 108073/Β1/3-10-2003 ακολούθως. Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας.

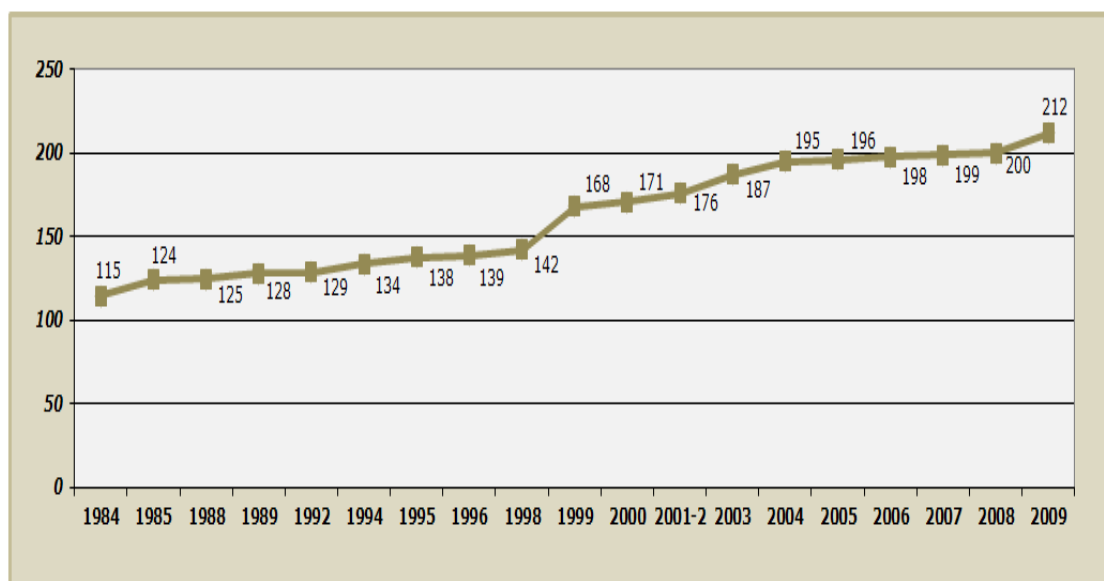
³³⁹ Εθνικό και Χωροταξικό Σχέδιο Ανάπτυξης της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Πορεία υλοποίησης και περαιτέρω προοπτικές, Αύγουστος 2003. Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας.

³⁴⁰ Ομάδα εργασίας για το Χωροταξικό και Στρατηγικό Σχεδιασμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πλαίσιο αρχών και προϋποθέσεων για τη δημιουργία νέων Σχολών και Τμημάτων σε υπάρχουσες ή νέες γεωγραφικές έδρες. Δεύτερο πόρισμα-Εισήγηση προς το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Απρίλιος 2002. Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας.

Ακόμη όμως και σε ένα τέτοιο αποσπασματικό σχεδιασμό που εδράζεται μόνο σε «αξιωματικούς» προσανατολισμούς περί μοντέλου διπολικής και περιφερειακής ανάπτυξης της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης, χωρίς να τεκμηριώνεται από καμία οικονομοτεχνική μελέτη ή μελέτη σκοπιμότητας, δεν τηρήθηκαν ούτε οι στοιχειώδεις προϋποθέσεις που έθετε και θα εξασφάλιζαν έστω τη μεσοπρόθεσμη βιωσιμότητα υλοποίησής του. Τα κριτήρια που καθορίστηκαν, όπως ο αριθμός των φοιτητών που μπορεί να εξυπηρετήσει μια πόλη με βάση τον πληθυσμό της, οι υποδομές που αυτή θα έπρεπε να διαθέτει για την εξυπηρέτησή τους, η ευρύτερη γνωστική πειθαρχία που θα έπρεπε να συγκροτούν τα Τμήματα, σε αντίθεση με την εγκατάσταση μεμονωμένων Τμημάτων, και τέλος το χρονικό διάστημα που θα πρέπει να μεσολαβεί από την ίδρυση μέχρι και τη λειτουργία του Τμήματος, ώστε να είναι δυνατό να διασφαλιστούν όλες οι προϋποθέσεις για την υψηλή ποιότητα λειτουργίας (χώροι, υποδομές, εκπαιδευτικό προσωπικό), δεν τηρήθηκαν κατά περίπτωση ούτε και συνολικά. Ως αποτέλεσμα είχαμε την ίδρυση δεκάδων νέων Τμημάτων σε ΤΕΙ και Πανεπιστήμια με κατακερματισμένα γνωστικά αντικείμενα, που διολίσθαιναν στην ακαδημαϊκή ή τεχνολογική και επαγγελματική εξειδίκευση (Τσέκος, 2012:488-490). Ειδικότερα στα ΤΕΙ την περίοδο μόνο 1999-2004 ιδρύθηκαν 19 Παραρτήματα ΤΕΙ διάσπαρτα σε όλο το γεωγραφικό μήκος και πλάτος της ελληνικής επικράτειας, ενώ ο συνολικός αριθμός των Τμημάτων από 115 το 1984, πρώτο έτος λειτουργίας των ΤΕΙ, το 2009 ανήλθε σε 212, αύξηση που σε ποσοστό αντιστοιχεί περίπου στο 84%.

Διάγραμμα VII. Αριθμός Τμημάτων ΤΕΙ ανά έτος

ΕΤΟΣ	1984	1985	1988	1989	1992	1994	1995	1996	1998	1999	2000	2001-2	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΜΗΜΑΤΩΝ	115	124	125	128	129	134	138	139	142	168	171	176	187	195	196	198	199	200	212



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.
Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών σπουδών και Έρευνας

Στην αρχική του μορφή το άρθρο 4 παρ.2 του ν.1404/1983 προέβλεπε ότι η ίδρυση, κατάργηση, συγχώνευση ή κατάτμηση ΤΕΙ, Παραρτημάτων, Σχολών και Τμημάτων γινόταν με προεδρικά διατάγματα μετά από πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και των συναρμόδιων Υπουργείων, ύστερα από πρόταση ή γνώμη του οικείου ΤΕΙ και εισήγηση του ΣΤΕ. Από την ανωτέρω διάταξη προκύπτει σαφώς πως τα ιδρύματα είχαν τη δυνατότητα της ανάληψης πρωτοβουλίας για την υποβολή τέτοιου είδους προτάσεων προς το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο είχε και την ευθύνη υλοποίησής τους, ή τη δυνατότητα να διατυπώσουν γνώμη, όταν το τελευταίο αναλάμβανε αντίστοιχη πρωτοβουλία.

Η ανωτέρω διατύπωση αλλάζει με το άρθρο 3 του ν.3027/2002 (ΦΕΚ Α'152), το οποίο αντικαθιστά την παρ.2 του άρθρου 4 του ν.1404/1983, ρύθμιση από την οποία απαλείφεται η λέξη «πρόταση» και η παρέμβαση πλέον του ιδρύματος μέσω της Συνέλευσής του μένει απλά και μόνο στη διατύπωση της γνώμης. Από τα ανωτέρω προκύπτει με σαφήνεια ότι ο νομοθέτης δεν ήθελε πλέον τα ΤΕΙ να διατυπώνουν προτάσεις, κυρίως ιδρύσεων νέων Τμημάτων. Με το πρόγραμμα διεύρυνσης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τη χρηματοδότηση του Β' και Γ' ΚΠΣ δημιουργήθηκαν στην Ελλάδα τα περισσότερα Τμήματα σε ΤΕΙ και Πανεπιστήμια και συνεπώς προκύπτει ότι η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας δεν ήθελε να αποτελεί αποδέκτη πιέσεων για περαιτέρω διεύρυνση της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Αυτά ακριβώς επισημάνθηκαν από το Γεώργιο Βουλγαράκη, που είχε σε σημαντικό βαθμό την ευθύνη για το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας των ΤΕΙ και τις κατά καιρούς τροποποιήσεις του.

«Η αρχική παρέμβαση με τις προτάσεις των ιδρυμάτων ήταν στη σωστή κατεύθυνση, γιατί η διοίκηση στο ξεκίνημα του νέου θεσμού χρειαζόταν προτάσεις και ιδέες. Ωστόσο, στην πορεία ξέφυγε από την αρχική πρόθεση και σχεδιασμό και έφτασε και σε ακρότητες. Καλύφθηκαν όλα τα γνωστικά αντικείμενα και περιέργως με υποδιαίρεσεις που ήταν ελάχιστα γνωστές και στην επιστήμη. Όταν επίσης μια πρόταση δε γίνεται δεκτή, θα πρέπει να απολογηθεί, διαφορετικά θα μπορούσαν να υπάρχουν προσφυγές. Αντίθετα η έκφραση απλής γνώμης βοηθάει τη διοίκηση και ταυτόχρονα αποτρέπει τις πιέσεις. Η μεγέθυνση και ο μαξιμαλισμός έπρεπε να σταματήσουν».

(Συνέντευξη Γιώργου Βουλγαράκη, 2011)

Η δημιουργία νέων Τμημάτων προσφέρει ευκαιρίες στις τοπικές κοινωνίες, ενώ ταυτόχρονα μέσα από τη δημιουργία εγκαταστάσεων, νέων θέσεων εκπαιδευτικού προσωπικού και διοικητικού προσωπικού μεγεθύνονται τα ήδη υπάρχοντα ιδρύματα και Τμήματα. Αυτοί είναι οι λόγοι για τους οποίους, όπως διαπιστώθηκε μέσα από τις καθημερινές πρακτικές της διοίκησης μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, η Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας κατακλύζεται από αιτήματα των τοπικών κοινωνιών για τη δημιουργία νέων Τμημάτων, τα οποία πολλές φορές διαβιβάζονται και στηρίζονται από τα κατά νόμο αρμόδια όργανα των ΤΕΙ. Είναι δε αποκαλυπτικό ότι τα αιτήματα αυτά, ανεξάρτητα αν προέρχονταν από τις τοπικές κοινωνίες ή τα ΤΕΙ ή από κοινού, υποστηρίζονταν πάντα από τους Βουλευτές του Ελληνικού Κοινοβουλίου της αντίστοιχης εκλογικής περιφέρειας, των

δύο πρώην μεγάλων κυβερνητικών κομμάτων. Από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε προκύπτει ότι κατά την περίοδο 2002-2010 υποβλήθηκαν στις υπηρεσίες της Διεύθυνσης Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης 435 προτάσεις ιδρύσεων νέων Τμημάτων και 73 προτάσεις για μετονομασίες. Όσον αφορά τα μέλη του ελληνικού κοινοβουλίου την περίοδο 2006-2010, δηλαδή έως τη χρονική στιγμή που εντάθηκε η οικονομική κρίση και επιβλήθηκε η ανάγκη για τον εξορθολογισμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης, υποβλήθηκαν 94 ερωτήσεις με τη μορφή του κοινοβουλευτικού ελέγχου, όλες με ερωτήματα που αφορούσαν στην υποστήριξη των ανωτέρω αιτημάτων³⁴¹.

Συνεπώς, γνωρίζοντας το πολιτικό επίπεδο της διοίκησης πόσο ευάλωτο είναι σε τέτοιου είδους πιέσεις, προσπαθεί να προφυλαχθεί μέσα από διατάξεις οι οποίες θα λειτουργήσουν απαγορευτικά σε αιτήματα ίδρυσης νέων Τμημάτων, ανεξάρτητα από ποιο φορέα υποβάλλονται. Αυτό από μόνο του υποδηλώνει νοσηρή κατάσταση και αφορά, όπως ήδη περιγράψαμε, ένα από τα σημαντικότερα κομμάτια που σχετίζεται με τη στρατηγική που εφαρμόζεται στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Και ενώ θα αναμενόταν η διοίκηση να αναλαμβάνει την πρωτοβουλία για την εφαρμογή των διατάξεων της παρ.2 του άρθρου 4 του ν.1404/1983, όπως αυτό αντικαταστάθηκε με το ν.3027/2002, κάτι τέτοιο δεν πραγματοποιήθηκε. Για το χρονικό διάστημα 2006-2010, κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε μεγάλος αριθμός ιδρύσεων, μετονομασιών και αλλαγών γνωστικών αντικειμένων, καμία πρόταση δεν έγινε με ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας. Όλες οι προτάσεις που αφορούσαν ιδρύσεις, μετονομασίες, αλλαγές γνωστικών αντικειμένων προήλθαν από τα ιδρύματα και από φορείς των τοπικών κοινωνιών. Και δε θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά. Το Υπουργείο Παιδείας δε διέθετε και δε διαθέτει την υποδομή σε ανθρώπινο δυναμικό ούτε τη γνώση για τη διαμόρφωση τέτοιου είδους προτάσεων.

Οι υπηρεσίες του Υπουργείου για όλο το ανωτέρω διάστημα συνέχισαν να δέχονται αναρίθμητες προτάσεις κυρίως για ιδρύσεις νέων Τμημάτων, οι οποίες δεν απορρίπτονταν βάσει των διατάξεων του ν.3027/2002, που έδιναν την δυνατότητα στο Υπουργείο Παιδείας υποβολής της πρότασης για διατύπωση γνώμης από τα ιδρύματα, αλλά η υλοποίησή τους παραπεμπόταν στο Συμβούλιο Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Είναι δε και παράδοξο το γεγονός ότι η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας προσπάθησε με τις διατάξεις της παρ.4 του άρθρου 9 του ν.3549/2007 να δημιουργήσει πρόσθετα εμπόδια στα ιδρύματα, τα οποία θα έπρεπε να υποβάλλουν τις προτάσεις τους συνοδευόμενες από μελέτες σκοπιμότητας, βιωσιμότητας και οικονομοτεχνικές μελέτες. Σύμφωνα με τις διατάξεις, οι μελέτες αυτές θα έπρεπε να συνοδεύουν ακόμη και τις προτάσεις για μετονομασίες ή αλλαγές γνωστικών αντικειμένων των Τμημάτων, γεγονός που στην πράξη έγινε τροχοπέδη για τον εκσυγχρονισμό ορισμένων Τμημάτων, αφού τις περισσότερες φορές η μετονομασία δεν προκαλούσε μεταβολή του γνωστικού αντικείμενου και εξ αυτού του λόγου καμία δαπάνη.

³⁴¹ Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας.

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής για την ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση δεν μπορεί να αξιολογηθεί από μελέτες που διολισθαίνουν σε επιφανειακές ερμηνείες του πολιτικού κόστους και των πελατειακών σχέσεων (Προβατά, 2013:155). Για τη μεταρρύθμιση του συστήματος έγιναν προσπάθειες. Ωστόσο αυτές ακυρώθηκαν στην πράξη. Οι προσπάθειες αυτές είχαν στόχο την περιστολή της μαζικοποίησης των σπουδών μέσα από την κατάργηση της βαθμολογικής βάσης του δέκα (10), την αποτροπή των αθρόων αιτημάτων για ιδρύσεις νέων Τμημάτων και την επιλογή εκείνων που θα υποστηρίζονταν μόνο από αξιολογικά και ποιοτικά κριτήρια. Παρά ταύτα καμιά απόφαση από τις ανωτέρω δε στέφθηκε από επιτυχία. Η εισαγωγή της βαθμολογικής βάσης έγινε χωρίς προγραμματισμό, με αποτέλεσμα πολλά Τμήματα να στερηθούν έναν επαρκή αναγκαίο αριθμό σπουδαστών για τη λειτουργία τους. Οι αθρόες ιδρύσεις δε σταμάτησαν λόγω εξαιρέσεων³⁴² και απουσίας μόνιμου ανεξάρτητου μηχανισμού για τη μελέτη και τη λήψη των αποφάσεων στο χωροταξικό και θεματικό σχεδιασμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Τα νέα Τμήματα, που ιδρύθηκαν με ειδικότητες μεγάλης ζήτησης ώστε να ενισχυθούν τα ανίσχυρα Τμήματα στην περιφέρεια, επέτειναν το πρόβλημα της μεγέθυνσης. Οι προσπάθειες μετονομασίας Τμημάτων, με σκοπό τον εκσυγχρονισμό και την αύξηση της ελκυστικότητάς τους απέβησαν άκαρπες, αφού απαιτούνταν οικονομοτεχνικές μελέτες. Όπως εύστοχα ερμηνεύει η Σπανού τη λειτουργία του πολιτικο-διοικητικού συστήματος:

«Η (έμμεση ή λανθάνουσα) παραδοχή της αδυναμίας αποτελεσματικής παρέμβασης οδηγεί σε εύκολες εμβολωματικές λύσεις. Ο ορίζοντας της δράσης του γίνεται βραχύς, και παρά τις εξαγγελίες, είναι σε θέση να γνωρίζει (από εμπειρία) ότι το πρόβλημα που επιχειρείται να αντιμετωπιστεί θα επανακάμψει σύντομα, ίσως μάλιστα δριμύτερο, και θα επιβεβαιώσει την αδυναμία του να το αντιμετωπίσει δραστικά. Τείνει να υποκύπτει διαρκώς στη λογική της μινιμαλιστικής παρέμβασης, που δεν ανατρέπει ούτε αμφισβητεί την προγενέστερη κατάσταση, η οποία αναγνωρισμένα οδήγησε σε αποτυχία... χωρίς ενδιαφέρον για τις επιπτώσεις αυτής της λύσης επί των άλλων επιπέδων της λειτουργίας του, επί της μακρόχρονης αποτελεσματικότητάς του ή επί της κοινωνίας.. Ακόμη και όταν επιχειρείται τυποποίηση για την απάλειψη της αυθαιρεσίας ως προς τον τρόπο με τον οποίο οφείλουν να λειτουργούν τα κρατικά όργανα και ως προς τις θεμιτές προσδοκίες των πολιτών απέναντί τους, αυτή αποβαίνει εις βάρος της ασφάλειας δικαίου όσο και της διαφάνειας».

(Σπανού, 2010:301-314)

Από την παρουσίαση των ανωτέρω προκύπτει ότι η λειτουργία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα ως μηχανισμού άμβλυνσης των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων και ακολούθως ως μια κρίσιμη συνιστώσα για την κοινωνική και οικονομική ανέλιξη των Ελλήνων, όπως καθιερώθηκε μεταπολεμικά, ανακόπτεται. Η εξέλιξη

³⁴² Είναι χαρακτηριστική η περίπτωση του Τμήματος Διατροφής και Διαιτολογίας του ΤΕΙ Λάρισας που ιδρύθηκε με το πδ.23/2009(ΦΕΚ Α' 44/12-3- 2009) με έναρξη λειτουργίας το ακαδημαϊκό έτος 2009-2010, στο Παράρτημα της Καρδίτσας, το οποίο διέθετε μέχρι εκείνη τη στιγμή τρία(3) ανεξάρτητα Τμήματα, όπως προέβλεπαν οι διατάξεις του 1404/1983 όπως είχαν τροποποιηθεί και ίσχυαν. Ωστόσο, με την ίδρυση ενός ακόμη Τμήματος, το Παράρτημα της Καρδίτσας διέθετε πλέον τέσσερα(4) Τμήματα. Για το λόγο αυτό στο ν.3794/2009(ΦΕΚ Α' 156/4-9-2009) με την παρ.2 του άρθρου 11 προβλέφθηκε ότι τα Παραρτήματα εφεξής θα περιλαμβάνουν τέσσερα(4) ανεξάρτητα Τμήματα.

αυτή προκύπτει για ποικίλους λόγους που αφορούν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και ως συνέπεια της αναντιστοιχίας της εκπαιδευτικής πολιτικής με το αναπτυξιακό μοντέλο της χώρας. Η απόφαση διεύρυνσης του συστήματος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ελήφθη με πρόχειρο και απρογραμματιστό τρόπο και στηρίχθηκε κυρίως σε βραχυπρόθεσμες επιλογές και λογικές, που σκοπό είχαν να εξυπηρετήσουν κυρίως μικροπολιτικά συμφέροντα. Αυτό που ωστόσο διαφοροποίησε τα δεδομένα από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 ήταν ότι η διεύρυνση του αριθμού των εγγεγραμμένων φοιτητών και ακολούθως των πτυχιούχων ήταν τέτοιου μεγέθους, που αποκάλυψε όλα τα προβλήματα και τις ανεπάρκειες στη δομή και λειτουργία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που μέχρι τότε ως έναν ορισμένο βαθμό ήταν διαχειρίσιμα ή/και συγκαλύπτονταν από την αθρόα απορρόφηση των πτυχιούχων από το Δημόσιο και Τραπεζικό Τομέα. Αυτό δε συνεπάγεται όμως ότι οι οικονομικές ανισότητες δε συνεχίζουν να αποτελούν τροχοπέδη στην εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Ρουκανάς, 2012). Η κοινωνική διάσταση της ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης απεικονίζεται μόνο στην ποσοτική αύξηση του αριθμού των εγγεγραμμένων φοιτητών, αφού στην ουσία η ίδρυση των Τμημάτων είχε άλλους σκοπούς και επιδιώξεις. Όταν ο μεγάλος αριθμός εγγεγραμμένων και πτυχιούχων συνδυάστηκε με συνθήκες της οικονομικής κρίσης, δηλαδή περιστολή δαπανών στα ιδρύματα και μείωση των διορισμών στον υπερτροφικό κρατικό μηχανισμό, τότε οδηγηθήκαμε σε αιώνιους φοιτητές, «επιστημονικό προλεταριάτο»³⁴³ και σε αδυναμία των ιδρυμάτων να επιτελέσουν το ρόλο τους.

Για τους φοιτητές των ΤΕΙ τα αποτελέσματα αυτά είναι δυσμενέστερα, αφού δεν αντιμετωπίζουν μόνο περιορισμούς σε δυνατότητες για δάνεια, υποτροφίες, αλλά και τα πάγια προβλήματα των ιδρυμάτων, όπως τις ελλείψεις του προσωπικού (βλ. υποσημ. 309), τα περιορισμένα αυτοχρηματοδοτούμενα ΠΜΣ για περαιτέρω σπουδές. Με δεδομένα από άλλες μελέτες (βλ. κεφάλαιο 2) μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι οι φοιτητές των ΤΕΙ προέρχονται από τα ασθενέστερα και μη προνομιούχα στρώματα της ελληνικής κοινωνίας, και συνεπώς να συμπεράνουμε ότι η κοινωνική διάσταση της Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης πλήττεται περαιτέρω συγκριτικά, συνεχώς και σωρευτικά. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν διορθωτικά, όταν εκδηλώνονται χρησιμοποιούν και αναπαράγουν τις αδυναμίες και τα αδιέξοδα, ενώ η βραχυχρόνια πρόνοια του ελληνικού κράτους εξαντλείται σε ρυθμίσεις για αναστολή φοίτησης, διευκολύνσεις σε εργαζόμενους φοιτητές και μεταφορές ελάχιστων θέσεων μεταξύ αντίστοιχων Τμημάτων.

³⁴³ Αυτό αποδεικνύουν τα πρόσφατα στοιχεία του ΟΟΣΑ για τον αριθμό των πτυχιούχων στην Ελλάδα βλ. OECD (2012), *Education at a Glance 2012: Highlights*, OECD Publishing, σελ. 13, διαθέσιμα στο <http://www.oecd.org/edu/highlights.pdf>. Παρά ταύτα διατυπώνεται η άποψη ότι η ικανοποίηση της κοινωνικής ζήτησης για σπουδές είναι προτιμότερη καθώς, εκτός από την επιθυμία της απασχόλησης, εκπληρώνει και άλλους στόχους, όπως μόρφωσης και γοήτρου. Ακολούθως υποστηρίζεται ότι η ανεργία έχει συνήθως περιορισμένη διάρκεια, ενώ η μη απόκτηση πτυχίου επιδρά στην κοινωνία και το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του βλ. Ψαχαρόπουλος, Γ.- Καζαμία, Α. ό.π., σελ. 31.

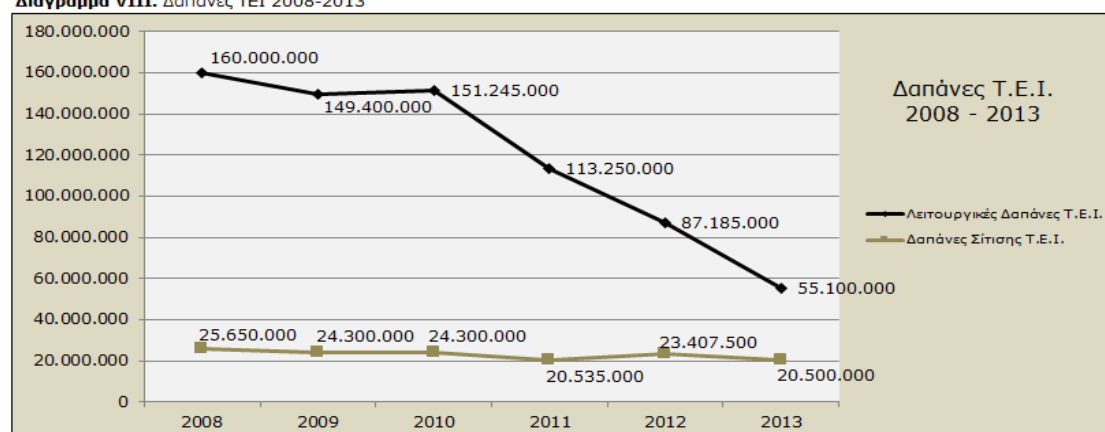
Πίνακας 6. Λειτουργικές Δαπάνες ΤΕΙ(Με Μισθ. Εκτ. Διδ.Προσωπικού)

ΙΔΡΥΜΑ / ΤΕΙ	2008	2009	2010	2011	2012	2013
ΑΘΗΝΑΣ	23.750.000	21.825.000	22.950.000	19.200.000	13.445.000	9.150.000
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	18.150.000	16.785.000	17.370.000	15.200.000	10.890.000	6.610.000
ΠΕΙΡΑΙΑ	15.200.000	13.905.000	13.680.000	7.800.000	7.145.000	4.690.000
ΛΑΡΙΣΑΣ	13.050.000	12.105.000	12.240.000	10.200.000	7.795.000	4.810.000
ΠΑΤΡΑΣ	10.200.000	9.675.000	11.070.000	9.000.000	6.945.000	4.460.000
ΚΡΗΤΗΣ	13.300.000	12.555.000	13.050.000	9.000.000	6.900.000	4.510.000
ΧΑΛΚΙΔΑΣ	6.250.000	5.985.000	5.625.000	3.800.000	3.390.000	2.010.000
ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ	6.150.000	5.850.000	5.535.000	3.500.000	2.895.000	1.710.000
ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	12.000.000	11.340.000	11.070.000	9.100.000	6.845.000	4.450.000
ΚΑΒΑΛΑΣ	7.600.000	7.110.000	8.010.000	5.350.000	4.250.000	2.510.000
ΣΕΡΡΩΝ	6.950.000	6.435.000	5.985.000	4.500.000	3.595.000	2.310.000
ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ	6.150.000	5.805.000	5.535.000	3.300.000	2.595.000	1.640.000
ΛΑΜΙΑΣ	6.650.000	6.345.000	5.985.000	4.200.000	3.000.000	1.820.000
ΗΠΕΙΡΟΥ	10.250.000	9.495.000	9.225.000	5.100.000	4.495.000	2.580.000
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	4.350.000	4.185.000	3.915.000	4.000.000	3.000.000	1.840.000
ΣΥΝΟΛΟ	160.000.000	149.400.000	151.245.000	113.250.000	87.185.000	55.100.000

Πίνακας 7. Δαπάνες Σίτισης ΤΕΙ

ΙΔΡΥΜΑ / ΤΕΙ	2008	2009	2010	2011	2012	2013
ΑΘΗΝΑΣ	2.400.000	2.340.000	2.340.000	2.300.000	2.600.000	2.300.000
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	2.350.000	2.340.000	2.340.000	2.000.000	2.232.000	1.730.000
ΠΕΙΡΑΙΑ	1.300.000	1.485.000	1.485.000	1.485.000	1.695.000	1.485.000
ΛΑΡΙΣΑΣ	2.035.000	1.692.000	1.692.000	1.000.000	1.510.000	1.370.000
ΠΑΤΡΑΣ	2.050.000	1.845.000	1.845.000	1.000.000	1.565.000	1.420.000
ΚΡΗΤΗΣ	2.100.000	1.935.000	1.935.000	1.500.000	1.715.000	1.450.000
ΧΑΛΚΙΔΑΣ	1.250.000	1.305.000	1.305.000	1.200.000	1.485.000	1.200.000
ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ	1.050.000	900.000	900.000	900.000	1.140.500	1.000.000
ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	2.150.000	2.610.000	2.610.000	3.000.000	2.220.000	2.395.000
ΚΑΒΑΛΑΣ	1.500.000	1.350.000	1.350.000	1.350.000	1.600.000	1.000.000
ΣΕΡΡΩΝ	1.100.000	1.080.000	1.080.000	1.000.000	1.245.000	1.220.000
ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ	950.000	810.000	810.000	800.000	900.000	765.000
ΛΑΜΙΑΣ	1.750.000	1.575.000	1.575.000	1.000.000	1.135.000	935.000
ΗΠΕΙΡΟΥ	2.035.000	1.710.000	1.710.000	1.000.000	1.180.000	960.000
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	900.000	630.000	630.000	500.000	580.000	800.000
ΑΣΠΑΙΤΕ	730.000	693.000	693.000	500.000	605.000	470.000
ΣΥΝΟΛΟ	25.650.000	24.300.000	24.300.000	20.535.000	23.407.500	20.500.000

Διάγραμμα VIII. Δαπάνες ΤΕΙ 2008-2013



Πηγή: Διεύθυνση Παρακολούθησης Προϋπολογισμού και Δημοσιονομικών Αναφορών Εποπτευόμενων Φορέων, Τμήμα Β' Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

6.3.2.2 Η συμμετοχή των ιδρυμάτων και των φοιτητών

Η διαδικασία της Μπολόνια δέχτηκε εξ αρχής μια έντονη κριτική, με κύριο επιχείρημα ότι η πρωτοβουλία και η λήψη της απόφασης ήταν το αποτέλεσμα της συνεργασίας εθνικών κυβερνήσεων χωρίς τη συμμετοχή των πραγματικών υποκειμένων της Ανώτατης Εκπαίδευσης, δηλαδή των ιδρυμάτων και των φοιτητών. Σταδιακά από τη σύνοδο της Πράγας και μετά, η διαδικασία αποκτά μεγαλύτερη διάσταση με την παρέμβαση και συμμετοχή και άλλων μη κρατικών δρώντων (Κλάδης, 2007:95). Η αλλαγή αυτή σηματοδοτείται και από την εισαγωγή της συμμετοχής των ιδρυμάτων και των φοιτητών, ως ικανών ενεργών και εποικοδομητικών εταίρων στην εγκαθίδρυση του ΕΧΑΕ, στους άξονες δράσης της διαδικασίας. Ο εγκάρσιος άξονας της κοινωνικής διάστασης της διαδικασίας ενισχύθηκε και εξειδικεύθηκε περαιτέρω. Άλλωστε, η συμμετοχή των ιδρυμάτων και των φοιτητών θα ήταν απαραίτητη, καθώς η διαδικασία θα έμπαινε στη φάση της υλοποίησης, όπου θα αναπτύσσονταν τα πραγματικά αποτελέσματα της πολιτικής και θα αξιολογούνταν η πορεία και το εφικτό του στόχου. Οι απόψεις και οι θέσεις της Ελλάδας για το περιεχόμενο της διαδικασίας ήταν προς αυτή την κατεύθυνση, δηλαδή μιας συμμετοχικής διαδικασίας που θα προάσπιζε την Ανώτατη Εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό και για το λόγο αυτό ανέλαβε και σχετική πρωτοβουλία. Ήταν όμως αυτή η πρωτοβουλία απόρροια των αντίστοιχων χαρακτηριστικών ή έστω μελλοντικών επιδιώξεων και στόχων στο εσωτερικό της χώρας;

Ο ν.1268/1982 για τη δομή και λειτουργία των ΑΕΙ, όπως και ο ν.1404/1983 για τη δομή και τη λειτουργία των ΤΕΙ, προσπάθησαν να απαντήσουν στο καθολικό αίτημα της εποχής για εκδημοκρατισμό των ιδρυμάτων και της κοινωνικής ζωής του τόπου μέσα από τη συμμετοχή όλων των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας στην εκλογή και λειτουργία των οργάνων της, όπως επίσης και μέσα από τη διασφάλιση της ελεύθερης διακίνησης των ιδεών με την αναγνώριση του ακαδημαϊκού ασύλου. Ωστόσο, κυρίως η ευρεία συμμετοχή των εκπροσώπων των φοιτητών στην ανάδειξη των συλλογικών οργάνων των ιδρυμάτων, μέσα από την εκλογή τους με κομματικές παρατάξεις που αποτύπωναν λιγότερο ή περισσότερο έντονα την κατά καιρούς σύνθεση της Βουλής, δημιούργησε φαινόμενα συνδιαλλαγής και αμοιβαίων εξαρτήσεων, που αλλοίωσαν τη βούληση του νομοθέτη και δε συνέβαλαν στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης ούτε και στη διαμόρφωση υπεύθυνων ατόμων με κοινωνική συνείδηση και επιστημονικά εφόδια.

Ομοίως το άσυλο, που αποτέλεσε απαίτηση και δημοκρατική κατάκτηση της ελληνικής κοινωνίας και της ακαδημαϊκής κοινότητας, τελικά κακοποιήθηκε βάνανυσα και εκφυλίστηκε, αφού αντί του αρχικού σκοπού που έπρεπε να υποστηρίξει, δηλαδή την ελεύθερη επιστημονική αναζήτηση και διακίνηση των ιδεών με την απαγόρευση της επέμβασης της δημόσιας δύναμης, χρησιμοποιήθηκε για να προστατέψει πράξεις οργανωμένων ομάδων που αντιβαίνουν στον ποινικό κώδικα και είχε αρνητικές συνέπειες που αφορούν στο κύρος των ιδρυμάτων και στην αποστολή που επιτελούν, άλλα και

σημαντικό κόστος από τις καταστροφές στις υλικοτεχνικές τους υποδομές. Τις εξελίξεις αυτές η ελληνική πολιτεία και η ακαδημαϊκή κοινότητα μπορεί να καταδίκασαν φραστικά, αλλά αρνούνταν να αναλάβουν τις ευθύνες που τους αντιστοιχούσαν με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και πάντα αλληλοκατηγορούνταν, ενισχύοντας το γενικότερο αίσθημα ανομίας στην ελληνική κοινωνία.

Η συμμετοχή, συνεπώς, των φοιτητών στη λήψη των αποφάσεων των ΑΕΙ εκφυλίστηκε, ενισχύοντας το έλλειμμα δημοκρατίας είτε εξαιτίας της απουσίας και της αδιαφορίας της μεγάλης πλειοψηφίας των φοιτητών, είτε από την παρέμβαση ομάδων που, με το αιτιολογικό της προάσπισης του δημόσιου αγαθού και χαρακτήρα της εκπαίδευσης παρακώλυαν μέσα από διάφορες ενέργειες την ακαδημαϊκή και διοικητική λειτουργία των ιδρυμάτων. Στην πραγματικότητα όμως οι συγκρούσεις των φοιτητικών παρατάξεων κρατούσαν το φοιτητικό κίνημα διασπασμένο και ανήμπορο στην πραγματικότητα να αντιδράσει και να συμμετάσχει στη λήψη των αποφάσεων. Όπως παρατηρεί και ο Πανούσης (2006:272), το μικρό ποσοστό συμμετοχής στις φοιτητικές εκλογές, τα κίνητρα όσων συμμετέχουν και η απουσία ιδεολογικών αντιπαραθέσεων αποδεικνύουν τη στασιμότητα και την αδράνεια. Είχε διατυπωθεί μάλιστα η άποψη ότι η μεγάλη σε ποσοστό συμμετοχή των φοιτητών, στην ανάδειξη και λειτουργία των συλλογικών οργάνων των ιδρυμάτων, ήταν ουσιαστικά εκδήλωση μιας προσπάθειας του κομματικού συστήματος, μέσα από τις κομματικές νεολαίες, για να κυριαρχήσει μέσα στα ιδρύματα και να τα καθυποτάξει. Η εξέλιξη δε αυτή εντασσόταν στη γενικότερη προσπάθεια κομματικοποίησης της ελληνικής κοινωνίας και είχε αντίστοιχα αποτελέσματα (Μαυρόπουλος, 2000:39).

Η ελληνική πολιτεία, συνεπώς, μπορούσε να ασκεί τα νομοθετικά καθήκοντά της γνωρίζοντας βάσιμα και εκ των προτέρων ότι οι σχετικές προβλέψεις συμμετοχής των φοιτητών στα διάφορα όργανα (όπως το ΕΣΥΠ) δε θα εφαρμοστούν είτε λόγω της αδιαφορίας των φοιτητών είτε εξαιτίας των μεταξύ τους διαφωνιών ή ακόμη και της αντίδρασης και απουσίας, που βασιζόταν σε προφάσεις για τη μη νομιμοποίηση των κυβερνητικών επιλογών. Η προσπάθεια που έγινε με τον ν. 3549/2007, για να ενισχυθεί ο δημοκρατικός χαρακτήρας της διοικητικής λειτουργίας των ΑΕΙ με την καθιέρωση του συστήματος της καθολικής πλειοψηφίας των φοιτητών για την εκλογή των οργάνων διοίκησης, ήταν προς τη σωστή κατεύθυνση. Ωστόσο η διατήρηση του μεγάλου ποσοστού συμμετοχής τους δεν άλλαξε ριζικά το καθεστώς ομηρίας υπό το οποίο τελούν τα όργανα των ΑΕΙ και η οποία δημιουργεί στρεβλώσεις και πριμοδοτεί τη διαφθορά στη διοίκησή τους (Φουντεδάκη, 2007:196).

Σε κάθε περίπτωση, η συμμετοχή στις διαδικασίες διαμόρφωσης και υλοποίησης των πολιτικών απαιτεί πολιτική κουλτούρα, δηλαδή ενδιαφέρον της κοινωνίας για τη διακυβέρνηση του τόπου και τον τρόπο άσκησης της πολιτικής εξουσίας που μπορεί να αποτελεί την αφετηρία για συγκρούσεις αλλά και συνεργασίες. Η ελληνική πολιτεία μόνο αποσπασματικά λειτούργησε προς αυτή την κατεύθυνση, χωρίς όμως να μπορεί να δημιουργήσει τις απαραίτητες συνθήκες, όχι μόνο

για το φοιτητικό κίνημα, και παλινδρομεί μεταξύ αδυναμίας και επίδειξης πυγμής, που τελικά καταλήγει σε ένα μείγμα ανορθολογισμού, αποσπασματικότητας και στρεβλής λειτουργίας, που πριμοδοτεί την έλλειψη εμπιστοσύνης των πολιτών και των ομάδων με τους οποίους συνδιαλέγεται (Σπανού, 2010:306).

Αντίθετα συνεπώς με την Οργάνωση των Εθνικών Φοιτητικών Ενώσεων της Ευρώπης, που παρουσίασε στη σύνοδο του Μπέργκεν τη Μαύρη Βίβλο της διαδικασίας της Μπολόνια, για να καταγγείλει τις περιπτώσεις χωρών οι οποίες είτε καθυστερούσαν στην υλοποίηση των αξόνων δράσης είτε τους εφάρμοζαν με τρόπο στρεβλό (Κλάδης, 2007:103), οι Έλληνες φοιτητές διακρίνονται μεταξύ αυτών που δε γνωρίζουν τις δεσμεύσεις που έχουμε αναλάβει και αδιαφορούν ή έχουν μια επιφανειακή γνώση και αντίληψη, που μεταφράζεται μονίμως σε κίνδυνο για το δημόσιο χαρακτήρα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και εξ αυτού του λόγου είναι αντίθετοι σε κάθε αλλαγή.

Την περίοδο που εξετάζεται, δηλαδή μεταξύ 1999-2011, εκτός των αλλαγών που αφορούσαν την αξιολόγηση, τα μέτρα ενίσχυσης της κινητικότητας, τους τρεις κύκλους σπουδών, την αναγνώριση και συγκρισιμότητα των ξένων τίτλων σπουδών, η Ανώτατη Εκπαίδευση έγινε προσπάθεια να μεταρρυθμιστεί συνολικά δύο φορές. Η πρώτη με το ν.3549/2007 και η δεύτερη μόλις πρόσφατα με το ν.4009/2011. Ποια ήταν η διαδικασία που ακολουθήθηκε από την ελληνική πολιτεία και ειδικά από το Υπουργείο Παιδείας για την κατάρτισή τους; Αρχικά για το ν.3549/2007 το Υπουργείο Παιδείας πήρε την πρωτοβουλία και μέσω του ΕΣΥΠ συγκρότησε τη γνωστή Επιτροπή, με πρόεδρο το Θάνο Βερέμη και συμμετοχή μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας, με σκοπό να γνωμοδοτήσει για την υπάρχουσα τότε κατάσταση στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση και να εισηγηθεί ένα πλαίσιο αλλαγών. Ουσιαστικά δηλαδή, και όπως έχουμε ήδη παρουσιάσει, η ελληνική πολιτεία ακολουθεί τις ίδιες διαδικασίες όπως και στις δεκαετίες μεταξύ 1955-1965. Το ελληνικό κράτος δηλαδή, όπως και τότε, προσπαθεί να «αντικειμενικοποιήσει» τις διεργασίες και τα πορίσματά του³⁴⁴.

Η αντικειμενικότητα, αναγκαιότητα και οι ορθές προβλέψεις για τη μεταρρύθμιση της Ανώτατης Εκπαίδευσης ανάγεται σε υπόθεση λίγων ανθρώπων που, ανεξάρτητα από τις προθέσεις τους, έχουν τις δικές τους αξίες, αρχές, πεποιθήσεις, με τις οποίες όλες οι υπόλοιπες θα πρέπει να συγκριθούν και ενδεχομένως να υποχωρήσουν. Δεν είναι συνεπώς η μεταρρύθμιση ένα ζήτημα για το οποίο απαιτούνται μελέτες³⁴⁵, στοιχεία και διάλογος με όλα τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, αλλά η επιστημοσύνη και η εμπειρία ενός περιορισμένου αριθμού και αποκλειστικά μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας που μπορούν να υποκαταστήσουν το κράτος και να συγκριθούν με ένα μόνιμο ανεξάρτητο μηχανισμό μελέτης και εμπειρογνωμοσύνης, που

³⁴⁴ Βλ. για την επιτροπή Βερέμη και το τελικό πόρισμα Βερέμης, Θ.-Παπαζήσης, Β.(επιμ) (2007), *Διάλογος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

³⁴⁵ Βλ. Κοντιάδης, Ξ.(2007), *Οι συνταγματικές εγγυήσεις της πανεπιστημιακής αυτοδιοίκησης εν όψει της μεταρρύθμισης του νόμου-πλαισίου και της αναθεώρησης του άρθρου 16 του Συντάγματος* στο Κλάδης, Δ.-Κοντιάδης, Ξ.-Πανούσης, Γ.(επιμ.), *όπ.π.*, σελ. 119-151, όπου γίνεται η συνταγματική αξιολόγηση των πορισμάτων της επιτροπής και του προσχεδίου του ΥΠΕΠΘ για το νέο τότε νόμο πλαίσιο.

παρέχει ένα διαρκές πλαίσιο διαλόγου για τις αλλαγές που απαιτούνται σε ένα πεδίο διαρκώς μεταβαλλόμενο από τις εξελίξεις στην επιστήμη και την οικονομία. Εύλογα δημιουργήθηκαν σφοδρές αντιδράσεις από τα ιδρύματα και τους φοιτητές³⁴⁶. Υπό αυτές τις συνθήκες και με ποικίλες άλλες αφορμές, όπως σειρά από νομοθετικές πρωτοβουλίες που εξήγγειλε το Υπουργείο Παιδείας κατά τη διάρκεια των εργασιών της Επιτροπής, ορισμένα από τα μέλη της αποχώρησαν, πλήττοντας το κύρος της διαδικασίας³⁴⁷.

Το Υπουργείο Παιδείας έδωσε τελικά στη δημοσιότητα τον Ιούνιο του 2006 το προσχέδιο του ν.3549/2007. Το προσχέδιο του νόμου-πλαισίου εναρμονιζόταν κατά ένα μέρος με το τελικό πόρισμα της επιτροπής του ΕΣΥΠ³⁴⁸ και προσπαθούσε να αντιμετωπίσει μια σειρά από ανεπάρκειες και δυσλειτουργίες των ελληνικών ΑΕΙ. Μεταξύ αυτών, την ενίσχυση της διαφάνειας, της δημοσιότητας και του αυτοδιοίκητου των ιδρυμάτων, μέσα από την υποχρέωση των ΑΕΙ να παρέχουν κάθε πληροφορία στο διαδικτυακό τόπο τους, να καταρτίσουν τους εσωτερικούς κανονισμούς και να επιλαμβάνονται για τα θέματα της εκλογής των μελών ΔΕΠ και ΕΠ. Έγινε ακόμη προσπάθεια για την επίτευξη ενός οικονομικού προγραμματισμού, εξορθολογισμού και εξωστρέφειας των προπτυχιακών, μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών, τη διοργάνωσή τους σε ξένη γλώσσα και την πρόβλεψη για τη δυνατότητα συμμετοχής των αποχωρούντων μελών ΔΕΠ και των ερευνητών του εξωτερικού στο ερευνητικό έργο και στις διαδικασίες εκπόνησης και κρίσης των διδακτορικών διατριβών. Το Υπουργείο αρχικά επιχείρησε τη γρήγορη εισαγωγή και ψήφιση του νόμου, ωστόσο απέτυχε εξαιτίας της σφοδρής αντίδρασης των Πανεπιστημίων. Επανήλθε για το λόγο αυτό με επιμέρους βελτιώσεις. Άλλωστε ήταν γνωστό σε όλους τους εμπλεκόμενους που αντιδρούσαν ότι η υλοποίηση του νόμου θα κρινόταν στα ιδρύματα και όχι στο χώρο της Βουλής.

Σε όλη αυτή τη συζήτηση τα ΤΕΙ απουσιάζουν με πρωταρχική ευθύνη της πολιτείας. Το πόρισμα της Επιτροπής, με πρόεδρο το Θάνο Βερέμη αναφέρεται αποκλειστικά στα Πανεπιστήμια με την επισήμανση ότι ο νέος νόμος θα πρέπει να αναφέρεται σε Πανεπιστημιακή και όχι στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Οι διοικήσεις των ΤΕΙ από την πλευρά τους επιλέγουν σε όλα τα ακανθώδη θέματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης το ρόλο του συμμετοχικού παρατηρητή. Θεωρούν ως σημαντικά μόνο τα προβλήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία των ΤΕΙ μεμονωμένα (επαγγελματικά δικαιώματα, δυνατότητα διοργάνωσης αυτοδύναμων

³⁴⁶ Βλ. Κάτσικας, Χ.- Θεριανός, Κ.(2007), Τα Πανεπιστήμια φλέγονται. Εκδόσεις Λιβάνη, Αθήνα, όπου γίνεται κριτική στα πορίσματα της επιτροπής, όπως για τα συγγράμματα, τους «αιώνιους φοιτητές», κτλ.

³⁴⁷ Βλ. Λιανός, Α.(2012), Το εκκρεμές της πανεπιστημιακής μεταρρύθμισης. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, όπου περιλαμβάνεται η δημοσίευση πολλών σημαντικών άρθρων, κυρίως από πανεπιστημιακούς, οι θέσεις των Πανεπιστημίων και της ΠΟΣΔΕΠ, όπως επίσης και η ανταλλαγή εκατέρωθεν απόψεων διαφόρων ομάδων εντός των Πανεπιστημίων για το πόρισμα της Επιτροπής και τις βασικές παραμέτρους των επιχειρούμενων αλλαγών.

³⁴⁸ Μια σημαντική διαφοροποίηση ήταν οι τελικές ρυθμίσεις για τα συγγράμματα, καθώς το πόρισμα της Επιτροπής προέβλεπε την κατάργησή τους μετά από μια μεταβατική περίοδο.

ΠΜΣ, και ελλείψεις σε ΕΠ). Με ουσιαστικές αξιώσεις διεκδικούν μόνο την ενίσχυση της χρηματοδότησης, το καθεστώς των ιδρυμάτων και το status του ΕΠ έναντι των μελών ΔΕΠ. Έτσι, οι διαβεβαιώσεις για αυτοδύναμα μεταπτυχιακά και η υπαγωγή των ΤΕΙ στην παρ.5 του άρθρου 16 του ελληνικού Συντάγματος, βρίσκει απόλυτα σύμφωνες τις διοικήσεις των ιδρυμάτων και τα μέλη της εκπαιδευτικής τους κοινότητας. Είναι χαρακτηριστική η τοποθέτηση του Προέδρου της ΟΣΕΠ-ΤΕΙ και δεκτική για περαιτέρω σχολιασμό και ανάλυση.

«Το δίκαιο του απήματος είναι αυτό που αποτελεί το κρήριο. Εγώ ανήκω σε διαφορετική παράταξη από αυτήν που προέρχεται η κ. Γιαννάκου. Ωστόσο στήριξα το ν.3549/2007, γιατί ήταν ένας νόμος που ήταν θετικός για τα ΤΕΙ εκτός από ορισμένα σημεία. Στη γενική του μορφή όμως στήριζε το θεσμό των ΤΕΙ. Εμείς από την πλευρά μας δεν είμαστε συντεχνιακοί και πλέον σήμερα έχουμε πολύ καλή σχέση με την ΠΟΣΔΕΠ και την Ένωση Ελλήνων Ερευνητών, με τους οποίους συνεργαζόμαστε και συντονίζουμε τη δράση μας».

(Συνέντευξη Ιωάννη Τσάκνη, 2011)

Είναι πράγματι ορθό ότι ο ν.3549/2007 αντιμετώπιζε ενιαία την ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση ή ορθότερα, και για να είμαστε απόλυτα ακριβείς, εφάρμοζε αναλογικά τις ρυθμίσεις του και για τα ΤΕΙ. Ομοίως με μικρή χρονική διαφορά, δηλαδή μετά από ένα χρόνο περίπου, ψηφίστηκε ο νόμος για τα μεταπτυχιακά, που έδινε τη δυνατότητα στα ΤΕΙ να οργανώνουν αυτοδύναμα ΠΜΣ. Κατόπιν αυτού, το ερώτημα είναι αν η ελληνική πολιτεία εναρμονίζεται με την πορεία της διαδικασίας της Μπολόνια και την εισαγωγή των ΤΕΙ ως ικανών, ενεργών, ισότιμων και εποικοδομητικών εταίρων στην πορεία για εγκαθίδρυση του ΕΧΑΕ. Η απάντηση είναι αρνητική. Η γενική αντίληψη της ελληνικής πολιτείας για το ρόλο που μπορούν να έχουν τα ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση και κατ'επέκταση η θέση τους ως συνομιλητή για τις αλλαγές που θα πρέπει κάθε φορά να εξετάζονται και τελικά να υιοθετούνται δε μεταβάλλεται.

Η ενίσχυση των ακαδημαϊκών χαρακτηριστικών των ΤΕΙ κατά την περίοδο 2004-2009 ήταν απόρροια άλλων λόγων. Πρώτα απ' όλα, του κομματικού ανταγωνισμού. Κατά την άποψη των κυβερνήσεων της ΝΔ, ο ν.2916/2001 είχε προβλέψει μεν τον ανώτατο χαρακτήρα των ΤΕΙ, πλην όμως δεν εξασφάλιζε και την ουσιαστική ένταξή τους. Και αυτό γιατί ο ν.2916/2001 ήταν τροποποιητικός του ν.1404/1983, ο οποίος ήταν εκτελεστικός της παρ. 7 του άρθρου 16 του Συντάγματος, η οποία αφορά την επαγγελματική και όχι την Ανώτατη Εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό η απόφαση 678/2005 της Ολομέλειας του ΣτΕ έθετε υπό αμφισβήτηση το χαρακτήρα των ΤΕΙ ως ΑΕΙ (Ταλιαδούρος, 2010:131)³⁴⁹. Η άποψη αυτή είναι λανθασμένη.

³⁴⁹ Την άποψη αυτή υιοθετεί και ο Κοντιάδης, Ξ.(2007), όπ.π.,σελ.139, μέσα όμως από μια γενικότερη αμφισβήτηση του ΣτΕ ως προς τη διαδικασία που ακολουθήθηκε, δηλαδή για την ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση με νόμο, δεδομένου ότι ο συνταγματικός νομοθέτης δε δύναται να παρακαμφθεί από τον κοινό νομοθέτη. Επίσης βλ. Φουντεδάκη, Π. (2007), όπ.π.,σελ.189 για την παρ.1 του άρθρου 2 του ν.3549/2007 με την οποία γινόταν η υπαγωγή των ΤΕΙ στην παράγραφο 5 του άρθρου 16. Για τη διάσταση αυτή βλ. επίσης την άποψη της μειοψηφίας στη 144/2008 γνωμοδότηση του ΣτΕ.

Όπως είναι γνωστό, στο ΣΤΕ εκκρεμούσε για μια δεκαετία και πλέον η εκδίκαση αίτησης του ΤΕΕ για ακύρωση του πδ. 318/1994, που αφορούσε τα επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων των Τμημάτων Πολιτικών Έργων Υποδομής, Πολιτικών Δομικών Έργων και Τοπογραφίας των ΤΕΙ. Το Μάρτιο του έτους 2005 εκδόθηκε η υπ' αριθμ. 678/2005 απόφαση του ΣΤΕ για το παραπάνω θέμα, η οποία ακύρωσε την παρ. 2 του άρθρου 1 του πδ. 318/1994. Ωστόσο το πδ.318/1994 κρίθηκε από το ΣΤΕ ως κανονιστική πράξη που εκδόθηκε βάσει των διατάξεων του ν.1404/1983. Δηλαδή με το προηγούμενο καθεστώς των ΤΕΙ και όχι βάσει του ν.2916/2001, με το οποίο το ΣΤΕ είχε δεχθεί ότι τα ΤΕΙ είναι διαφορετικά ιδρύματα. Αυτό άλλωστε αποδεικνύεται από το γεγονός ότι ανάλογη απόφαση εξέδωσε το ΣΤΕ και μετά την ψήφιση του ν.3549/2007 και τη ρητή υπαγωγή των ΤΕΙ στην παρ.5 του άρθρου 16 του Συντάγματος. Ειδικότερα στην απόφαση 3066/2010, μετά από αίτηση ακύρωσης της Ελληνικής Ιατρικής Εταιρείας Φυσικής και Αποκατάστασης, το ΣΤΕ ομοίως ακύρωσε εν μέρει το πδ.90/1994 (ΦΕΚ Α' 53) που καθόριζε τα επαγγελματικά δικαιώματα για τους πτυχιούχους των Τμημάτων Φυσικοθεραπείας, βασιζόμενο στην αριθμ.678/2005 απόφασή του.

Αυτή η κυβερνητική τακτική, δηλαδή η προσπάθεια να πιστωθεί η ουσιαστική ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση στο κόμμα της ΝΔ, αποτελεί μέρος του κυβερνητικού λόγου όλης της περιόδου 2004-2009, όπου και από όποιον εκφράζεται, μέσα από τοποθετήσεις, αντιπαραθέσεις, απαντήσεις σε ερωτήσεις του ελληνικού κοινοβουλίου. Αυτή η τακτική και ο λόγος που τη στηρίζει εκφράστηκε και στην αιτιολογική έκθεση του ν.3794/2009(ΦΕΚ Α' 156), που ψηφίστηκε λίγο πριν από τις εκλογές του Οκτώβρη του 2009, από την οποία παραθέτουμε ένα σχετικό απόσπασμα: «Από το 2004 το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, με στόχο τη στήριξη του ανώτατου χαρακτήρα των ΤΕΙ και τη γενικότερη αναβάθμιση των σπουδών τους, έχει προωθήσει συγκεκριμένες νομοθετικές ρυθμίσεις. Συγκεκριμένα, για να αντιμετωπιστούν προβλήματα τα οποία προέκυψαν από την ψήφιση του ν.2916/2001 και για να ρυθμιστούν θεσμικά θέματα των ιδρυμάτων, το ΥΠΕΠΘ προώθησε την ψήφιση του ν.3404/2005.... στη συνέχεια ψηφίστηκε ο ν.3549/2007....Επίσης με το ν.3685/2008. Με το παρόν σχέδιο νόμου ολοκληρώνεται η ανωτατοποίηση των ΤΕΙ³⁵⁰».

Το κόμμα της ΝΔ ενίσχυσε τα ΤΕΙ ακολουθώντας την πορεία που είχαν ξεκινήσει από την ψήφιση του ν.2916/2001. Η ενίσχυση αυτή όμως είχε κυρίως το χαρακτήρα της μεγέθυνσης. Την περίοδο μεταξύ 2004-2009 ιδρύθηκαν δεκαεπτά (17) νέα Τμήματα ενώ βάσει των πδ. 23 και 24/2009 (ΦΕΚ Α' 44) τα ακαδημαϊκά έτη 2010-2011 και 2011-2012 επρόκειτο να λειτουργήσουν οκτώ (8) νέα Τμήματα, που θα ανέβαζαν το συνολικό τους αριθμό σε 220. Αντίθετα όμως από τις απόψεις της, που διατύπωνε με τον αντιπολιτευτικό της λόγο, η ΝΔ δεν προχώρησε αρχικά σε μια αξιολόγηση των ιδρυμάτων και στη

³⁵⁰ Βλ. την αιτιολογική έκθεση του σχεδίου νόμου «Ρύθμιση θεμάτων του πανεπιστημιακού και τεχνολογικού τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» προς τη Βουλή των Ελλήνων, σελ. 1.

συνέχεια σε μια αναπροσαρμογή του ακαδημαϊκού χάρτη τους³⁵¹. Και την ανωτέρω χρονική περίοδο τα ΤΕΙ απέκτησαν ορισμένα από τα ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά των Πανεπιστημίων, που ωστόσο για μια σειρά από λόγους δεν απέδωσαν τα αναμενόμενα όσον αφορά την αποδοχή και καταξίωσή τους από την ελληνική κοινωνία και την ακαδημαϊκή κοινότητα, παρά το σημαντικό έργο που επέδειξαν. Η ελληνική πολιτεία γενικότερα δε διαθέτει ένα συγκροτημένο σχέδιο και ξεκάθαρη βούληση για το ρόλο και την αποστολή των ΤΕΙ. Οι λύσεις που δίνονται έχουν βραχυπρόθεσμα χαρακτηριστικά και η χάραξη πολιτικής ακολουθεί τις προσωπικές επιλογές ενός προσώπου. Είναι δηλαδή συνάρτηση των επιθυμιών, των αντιλήψεων και των δυνατοτήτων του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας. Ένα τέτοιο πρόσωπο με ισχυρή την αντίληψη ότι τα ΤΕΙ θα έπρεπε να ενισχυθούν ήταν ο πρώην Υφυπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Σπυρίδων Ταλιαδούρος, προερχόμενος από το χώρο των ΤΕΙ, που παρέμεινε Υφυπουργός όλη την περίοδο μεταξύ 2004-2009. Αυτό μας επισήμανε και ο πρώην Ειδικός Γραμματέας Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης και Καθηγητής Εκπαιδευτικής Πολιτικής κ. Διονύσης Κλάδης.

«Το άσχημο για τα ΤΕΙ, τα προβλήματα και τη θέση τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ήταν ότι αυτά απασχολούσαν την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ανάλογα με τον ψυχισμό των ανθρώπων που ήταν εκεί. Για παράδειγμα είναι ο Σουφλιάς μηχανικός; Τότε είμαστε κόντρα στα ΤΕΙ. Είναι ο Τσουροπλής άνθρωπος των ΤΕΙ; Τότε είμαστε υπέρ των ΤΕΙ. Δυστυχώς, δεν υπήρχε ποτέ μια νηφάλια σκέψη».

(Συνέντευξη Διονύση Κλάδη, 2011)

Αυτό ακριβώς το συμπέρασμα τεκμαίρεται από τη μελέτη της περιόδου 2009-2011, κατά την οποία προετοιμάστηκε ο ν.4009/2011. Ειδικότερα οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν και αυτή τη φορά για την κατάρτιση του προσχεδίου και το περιεχόμενο των αλλαγών δεν προέκυψαν μέσα από τη συνεργασία και τη συμμετοχή των ΑΕΙ, αλλά ήταν αποτέλεσμα έρευνας, μελέτης και επιλογής ενός μοντέλου οργάνωσης των σπουδών και διακυβέρνησης των ιδρυμάτων της Ανώτατης Εκπαίδευσης με βάση τις αντιλήψεις και προτεραιότητες της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας. Δεν έγιναν ποτέ γνωστά τα κριτήρια και τα στοιχεία βάσει των οποίων επιλέχθηκαν ορισμένα προβλήματα και λύσεις και έναντι ποιων άλλων τελικά επικράτησαν. Η ανάγκη δηλαδή μεταρρύθμισης της Ανώτατης Εκπαίδευσης προς μια

³⁵¹ Οι θέσεις των κομμάτων για τη θέση των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ακόμη και διαχρονικά. Σχεδόν όλα τα κόμματα δέχονται την ενιαία Ανώτατη Εκπαίδευση υπό προϋποθέσεις. Από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε, αυτό που τεκμαίρεται είναι η κοινή συνισταμένη πως δεν διαθέτουν όλα τα Τμήματα τα χαρακτηριστικά της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ειδικότερα ο Συνασπισμός υποστήριζε από το 1991 την ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση αφού πρώτα γινόταν αξιολόγηση των Τμημάτων τους Βλ. Επιτροπή Παιδείας του Συνασπισμού της Αριστεράς και της Προόδου. Η πρόταση του Συνασπισμού για μια δημοκρατική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Αθήνα, Απρίλιος 2001. Το ΚΚΕ επεσήμανε ειδικότερα τη διαδικασία αποσαφήνισης των επιστημονικών αντικειμένων σε συνδυασμό με τις κοινωνικές ανάγκες, που θα προσδιόριζε σε ποια βαθμίδα εντάσσεται το γνωστικό αντικείμενο κάθε τμήματος. Για τις θέσεις των κομμάτων βλ. επίσης την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.edu.uoc.gr/~poreia/docs.html> (6-1-2014).

ορισμένη κατεύθυνση ήταν επιλογή που έγινε βάσει των αντιλήψεων της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας. Στο πλαίσιο αυτό, η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ανακοίνωσε τις προθέσεις της για το περιεχόμενο των αλλαγών για πρώτη φορά το Σεπτέμβριο του 2010, παρουσία του Πρωθυπουργού από τους Δελφούς.

Οι αλλαγές βασίζονται σε τέσσερις άξονες³⁵². Ο πρώτος άξονας αφορά την ταυτότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και περνάει μέσα από ένα νέο μοντέλο διοίκησης και λειτουργίας των ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που περιλαμβάνει ένα μοντέλο διεθνούς πρακτικής, το Συμβούλιο Διοίκησης, στο οποίο συμμετέχουν μέλη των Πανεπιστημίων αλλά και της κοινωνίας. Ο δεύτερος άξονας είναι οι σπουδές, και οι αλλαγές που προτείνονται αφορούν δεκατέσσερα σημεία:

1. Την εισαγωγή των πρωτοετών φοιτητών/σπουδαστών στη Σχολή που θα αποτελεί στο εξής τη βασική ακαδημαϊκή μονάδα.
2. Ένα νέο σχεδιασμό για το συντονισμό των ΠΜΣ, με στόχο τη διεπιστημονικότητα.
3. Την πιστοποίηση και αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών.
4. Την έμφαση στο διεπιστημονικό χαρακτήρα των προγραμμάτων σπουδών και σε προπτυχιακό και σε μεταπτυχιακό επίπεδο.
5. Υιοθέτηση και εφαρμογή του ευρωπαϊκού συστήματος ECTS με βάση τις διδακτικές μονάδες.
6. Μία οργάνωση και ακαδημαϊκή συνέχεια των προγραμμάτων σπουδών και επιλογή ενός συστήματος τρόπου εφαρμογής και διασφάλισης της αξιοπιστίας τους.
7. Σπουδές κατ' έτος, κατ' εξάμηνο, προαπαιτούμενα, όλα αυτά που πρέπει να συνδέονται σε κάθε Σχολή με τον τρόπο και τη λειτουργία του προγράμματος σπουδών.
8. Αλλαγή του σημερινού συστήματος διδασκαλίας και εξεταστικών περιόδων.
9. Υιοθέτηση του ψηφιακού συγγράμματος, που θα είναι ελεύθερα διαθέσιμο στο διαδίκτυο.
10. Σύστημα πιστοποίησης όλων των προγραμμάτων σπουδών.
11. Οργάνωση Κέντρων Αριστείας και μέσω συνεργασίας μεταξύ των ιδρυμάτων.
12. Αναδιάρθρωση του θεσμού της πρακτικής άσκησης.
13. Σύνδεση των προγραμμάτων της Διά Βίου Μάθησης με τα Ανώτατα Ιδρύματα.
14. Η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας στην τάξη.

Ο τρίτος άξονας είναι η διεθνής αναγνωρισιμότητα, καταξίωση και διάκριση και ο τέταρτος οριζόντιος η χωροταξική και θεματική αναδιάρθρωση της Ανώτατης Εκπαίδευσης μέσα από συγχωνεύσεις, καταργήσεις και συνενώσεις, ώστε να επιτευχθεί από τη μια πλευρά η μέγιστη δυνατή αξιοποίηση του διδακτικού προσωπικού και των υποδομών, ενώ από την άλλη η ελαχιστοποίηση των διοικητικών και διαχειριστικών δαπανών των ιδρυμάτων.

³⁵² Πηγή: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Δελτίο τύπου 29-9-2010.

Η άσκηση πολιτικής με τη μορφή ανακοινώσεων δημιούργησε εύλογα ερωτηματικά για το ακριβές περιεχόμενο των αλλαγών και εξ αυτού του λόγου αντιδράσεις της ακαδημαϊκής κοινότητας για την αναγκαιότητα και τη σκοπιμότητά τους, ενώ ταυτόχρονα εγείρονται και ζητήματα συνταγματικής νομιμότητας, που αφορούν αρχικά το αυτοδιοίκητο των ιδρυμάτων μέσα από τη λειτουργία του Συμβουλίου Διοίκησης. Για μια περίοδο περίπου δέκα (10) μηνών η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ανταλλάσσει απόψεις με την ακαδημαϊκή κοινότητα σε επίπεδο ανακοινώσεων και παρουσίας της στις συνόδους κυρίως των Πρυτάνεων και Προέδρων των Πανεπιστημίων και ΤΕΙ. Οι προθέσεις της ωστόσο δεν είναι απόλυτα ξεκάθαρες. Το σχέδιο νόμου παρουσιάζεται τελικά στο Υπουργικό Συμβούλιο και δίνεται στη δημοσιότητα στις 30-6-2011³⁵³. Μια σειρά από άλλες αντιδράσεις ξεκινούν, που αναγκάζουν την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας σε έκδοση δελτίων τύπου με διαβεβαιώσεις για συνέχιση και αναβάθμιση των παροχών (σίτισης, στέγασης, εκπαιδευτικού υλικού³⁵⁴).

Την έλλειψη ενός ουσιαστικού διαλόγου μεταξύ της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας και της ακαδημαϊκής κοινότητας δυσχεραίνει η οικονομική δυσπραγία για την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών των ιδρυμάτων, οι ελλείψεις και καθυστερήσεις στην πρόσληψη του μόνιμου και έκτακτου διδακτικού προσωπικού. Περαιτέρω η απόφαση για πλήρη αναστολή των εγκρίσεων μετονομασιών, εργαστηρίων, ΠΜΣ κ.ά. δημιουργούν ένταση και επιτείνουν την αμφισβήτηση για τη σκοπιμότητα των επιχειρούμενων αλλαγών. Όλη αυτή την περίοδο τα ΤΕΙ αντιμετωπίστηκαν από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ως βασική αιτία των προβλημάτων της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Στη διάρκεια των συζητήσεων τα ΤΕΙ υποτιμήθηκαν ως ιδρύματα δεύτερης κατηγορίας και οι αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας είχαν και τιμωρητικό χαρακτήρα. Ειδικότερα, με απόφαση που ανακοινώθηκε στις 10-5-2011, το Υπουργείο Παιδείας γνωστοποίησε στα ΤΕΙ ότι λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος είκοσι τέσσερα (24) Τμήματα δε θα δέχονταν νέους φοιτητές για το ακαδημαϊκό έτος 2010-2011. Η απόφαση αυτή ελήφθη χωρίς διαβούλευση και καμία προηγούμενη ενημέρωση των ιδρυμάτων. Στη σύνοδο των Προέδρων ΤΕΙ που ακολούθησε στις 20-5-2011 και επιλέχθηκε από τον ερευνητή η επιτόπια παρουσία μετά από άδεια της ολομέλειας της συνόδου, ώστε να διαμορφωθεί άμεση αντίληψη για τη συνεργασία της διοίκησης με τα ιδρύματα, η τότε Υπουργός Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων ζήτησε από τις διοικήσεις των ΤΕΙ να τεκμηριώσουν εντός με προθεσμίας λίγων ημερών το λόγο ύπαρξης των Τμημάτων αυτών. Κατά την άποψή μας, στην ολιγόλεπτη παρουσία της η τότε Υπουργός δεν υπεραμύνθηκε απλά της απόφασής της, αλλά στην ουσία αμφισβήτησε την ανάγκη παρουσίας των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Αυτή τη φορά ο Υπουργός Παιδείας ήταν μηχανικός.

³⁵³ Εισήγηση της Υπουργού Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων κ. Άννας Διαμαντοπούλου σχετικά με την πρόταση νόμου για την «Εθνική στρατηγική για την Ανώτατη Εκπαίδευση», Αθήνα 2011.

³⁵⁴ Πηγή: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Δελτία τύπου 4&5-7-2010.

Αλλά και οι εκπρόσωποι των ΤΕΙ εμφανίστηκαν απέναντι στο Υπουργείο Παιδείας χωρίς οργάνωση, ξεκάθαρους στόχους και θέσεις. Στο πλαίσιο της έρευνάς μας μιλήσαμε με τους Προέδρους των τριών μεγαλύτερων ΤΕΙ στη χώρα. Σε σχετική ερώτηση για το ρόλο και την αποστολή των ΤΕΙ λάβαμε τρεις διαφορετικές απαντήσεις και θέσεις για το μέλλον των ΤΕΙ. Κατά την πρώτη άποψη τα ΤΕΙ θα έπρεπε να μετονομαστούν σε Τεχνολογικά Πανεπιστήμια κατά το πρότυπο άλλων ιδρυμάτων του εξωτερικού, και ειδικά των γερμανικών Fachhochschulen, ώστε να καταξιωθούν στην αντίληψη της ελληνικής κοινωνίας και να ενισχυθεί η θέση και η παρουσία τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Κατά τη δεύτερη άποψη τα ΤΕΙ απέτυχαν στο ρόλο και την αποστολή τους και για το λόγο αυτό μετά από αξιολόγηση θα πρέπει ένα μέρος τους να ενταχθεί στα Πανεπιστήμια και στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση να καθιερωθεί το μονιστικό σύστημα. Τα Τμήματα που δε διαθέτουν τα ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά της Ανώτατης Εκπαίδευσης θα πρέπει να μετατραπούν σε σύντομα προγράμματα σπουδών. Βασικό επιχείρημα της πρότασης αυτής είναι ότι η χώρα δε διαθέτει πολλά και διακριτά επίπεδα τεχνολογίας που μπορούν να δικαιολογήσουν την παρουσία και των ΤΕΙ, ιδιαίτερα σε συνθήκες κρίσης. Τέλος, κατά την τελευταία άποψη τα ΤΕΙ θα έπρεπε να αξιολογηθούν και να καταργηθούν όσα Τμήματα δε διαθέτουν ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά. Βάσει αυτής της τελευταίας άποψης θα έπρεπε να ενισχυθεί ο τεχνολογικός χαρακτήρας τους, δεδομένου ότι στην πορεία της εξέλιξής τους τα ΤΕΙ εκφυλίστηκαν μέσα από τις προσπάθειες μιας μερίδας του ΕΠ τους να καταστούν ισότιμοι έναντι των Πανεπιστημίων και αυτοί να αποκτήσουν το κύρος και την ανάλογη θέση των μελών ΔΕΠ.

Συμπερασματικά ούτε στα ΤΕΙ ούτε από την ελληνική πολιτεία υπάρχει μια στρατηγική, πολιτική με συνέχεια και συνοχή που θα μπορούσε να αποδώσει θετικά στη λειτουργία των ιδρυμάτων και τελικά να συμβάλει στην αποδοχή τους. Την περίοδο μεταξύ 2004-2011 ενεργοποιήθηκε το ΕΣΥΠ, το οποίο θα μπορούσε να έχει ένα σημαντικό ρόλο στη χάραξη της πολιτικής για την Ανώτατη Εκπαίδευση. Με ευθύνη όμως της ελληνικής πολιτείας το όργανο αυτό απαξιώθηκε από τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του και μέχρι σήμερα αποτελεί ένα θεσμό που χρησιμοποιείται για να νομιμοποιήσει τις αποφάσεις της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας.

Στη σημερινή του μορφή ο Πρόεδρος του ΕΣΥΠ ορίζεται—όπως και όλοι οι Πρόεδροι των επιμέρους Συμβουλίων, Ανώτατης Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (ΣΑΠΕ), Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΣΑΤΕ) και Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΣΠΔΕ)—με απόφαση του Υπουργού Παιδείας. Ο ρόλος του, όπως αρχικά προέβλεπαν οι διατάξεις της παρ. 5 του άρθρου 1 του ν. 2327/1995, ως όργανο για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος και τη χάραξη της γενικής εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας, μάλλον περιορίστηκε με το άρθρο 15 του ν. 2817/2000. Παρά τις διατάξεις του άρθρου 7 του πδ.127/2003(ΦΕΚ Α' 114), το ΕΣΥΠ ενεργοποιήθηκε μόνο κατόπιν μιας εξαγγελθείσας μεταρρύθμισης του Υπουργείου Παιδείας. Η γνώμη του ως γνωμοδοτικού οργάνου εύλογα δεν είναι δεσμευτική.

Συνεπώς ένα τέτοιο ΕΣΥΠ, τύποι και κατ' ουσίαν, δεν μπορεί να ενισχύσει την παρουσία των ΑΕΙ ως ικανών, ενεργών, ισότιμων και εποικοδομητικών εταίρων στις αποφάσεις της ελληνικής πολιτείας και κατ' επέκταση στην πορεία εγκαθίδρυσης του ΕΧΑΕ αλλά και κάθε εγχειρήματος που έχει στόχο την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Τα ανωτέρω επιβεβαιώθηκαν και από τις απαντήσεις που λάβαμε από όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας, πρόσωπα και ομάδες που είχαν συμμετοχή στις εργασίες του.

Στην περίπτωση αυτή, η άποψη του υπηρεσιακού επιπέδου της διοίκησης έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού διαβιβάζει στις γραμματίες του ΣΑΠΕ και του ΣΑΤΕ όλα τα θέματα που θα συμπεριληφθούν στην ημερήσια διάταξη, κατ' εντολήν του Υπουργού, προετοιμάζει το σύνολο των εγγράφων που θα διανεμηθούν στα μέλη του Συμβουλίου και ενδέχεται να παρίσταται αυτοπροσώπως, για να υποστηρίξει και να τροφοδοτήσει την πολιτική ηγεσία με τα απαραίτητα στοιχεία και λεπτομέρειες για τα θέματα που μπαίνουν προς συζήτηση.

Ομοίως, η ερώτηση απευθύνθηκε προς τον εκπρόσωπο του ΤΕΕ, της ΕΕΤΕΜ και της ΟΣΕΠ-ΤΕΙ. Το ενδιαφέρον εδώ προκύπτει, καθώς οι ομάδες αυτές προβάλλουν και αντιπαραθέτουν τις απόψεις και τα συμφέροντά τους. Περαιτέρω, η ΕΕΤΕΜ και το ΤΕΕ έχουν εξουσιοδοτηθεί να εκπροσωπούν στο ΕΣΥΠ το σύνολο των ομάδων που δραστηριοποιούνται στο χώρο των επαγγελματικών δικαιωμάτων του Τεχνολογικού και Πανεπιστημιακού Τομέα. Και στην περίπτωση όμως αυτή, και παρά τα μεταξύ τους συγκρουόμενα συμφέροντα, οι απόψεις τους για τη λειτουργία του ως νομιμοποιητικού οργάνου των αποφάσεων του Υπουργείου Παιδείας ταυτίζονται.

Ειδικά οι εκπρόσωποι των ιδρυμάτων επισήμαναν το σύνολο σχεδόν των προβληματικών σημείων στη δομή και λειτουργία του ΕΣΥΠ. Δηλαδή τη συγκρότηση και, συνεπώς, την ανεξαρτησία του οργάνου έναντι της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, την πολυπληθή και ανομοιογενή σύνθεσή του, τις αρμοδιότητές του και τη δεσμευτικότητα των αποφάσεων και τη γενικότερη λειτουργία του οργάνου που τελικά κατέληξε να αποτελεί χώρο νομιμοποίησης των κυβερνητικών επιλογών. Καμία διαφοροποίηση δεν προέκυψε ούτε στις απαντήσεις της ομάδας αυτής για τους δύο τομείς της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Για όλους τους ανωτέρω λόγους, η αντιμετώπιση από την πλευρά των εκπροσώπων των ιδρυμάτων ξεκινά από την αδιαφορία, κλιμακώνεται με την απαξίωση και φθάνει τελικά μέχρι και στην άρνηση συμμετοχής στις εργασίες των επιμέρους Συμβουλίων, εύρημα που επιβεβαιώθηκε και μέσα από τη μελέτη των πρακτικών.

Ακόμη όμως και από το πολιτικό επίπεδο της διοίκησης, που έχει την ευθύνη για τη δομή και λειτουργία του, γίνεται αποδεκτό ότι το ΕΣΥΠ λανθασμένα δεν έχει ρόλο στη διαμόρφωση μιας στρατηγικής για την Ανώτατη Εκπαίδευση. Το συμπέρασμα αυτό φαίνεται ότι αποτυπώνει τα χαρακτηριστικά της λειτουργίας του διαχρονικά. Ειδικά ο Γεράσιμος Αρσένης, που έχει απομακρυνθεί από την ενεργό πολιτική, διατυπώνει τις απόψεις του με σαφήνεια και αμεσότητα. Διαφοροποίηση από το σύνολο των απαντήσεων προέκυψε κυρίως από ένα μέρος της πολιτικής ηγεσίας που θήτευσε στο Υπουργείο Παιδείας

την περίοδο 2004-2009, αλλά είχε όμως την ευθύνη της ενεργοποίησής του. Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση κανένα συγκεκριμένο από αποτέλεσμα δεν αναφέρθηκε ως συνέπεια της επαναλειτουργίας του. Η Επιτροπή Βερέμη συγκροτήθηκε μέσα από το ΕΣΥΠ, αλλά δεν είχε τα χαρακτηριστικά μιας επιστημονικής επιτροπής, όπως προβλέπεται ότι έχει την αρμοδιότητα να συγκροτεί. Στη σύνθεσή της συμμετείχαν μόνο μέλη των Πανεπιστημίων, ενώ για το τελικό πόρισμά της δεν έγινε διαβούλευση ούτε τέθηκε στην κρίση της Ολομέλειας.

Το σύνολο των απαντήσεων, όπως ακριβώς διατυπώθηκαν από τους συνεντευξιαζόμενους του υπηρεσιακού επιπέδου της διοίκησης, τις ομάδες συμφερόντων, τους εκπροσώπους των ιδρυμάτων και το πολιτικό επίπεδο της διοίκησης, παρατίθεται ως ακολούθως:

«Διαφωνώ πλήρως με τον τρόπο λειτουργίας αυτών των δύο Συμβουλίων. Πρώτα απ' όλα με τον ίδιο τρόπο που λειτουργεί το ΣΑΠΕ λειτουργεί και το ΣΑΤΕ. Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις. Νομίζω ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται και οι αρμοδιότητες που έχουν δεν είναι καθοριστικές για τη σωστή λειτουργία των ιδρυμάτων. Τα θέματα εισάγονται από την ηγεσία του Υπουργείου και συνεπώς υπάρχει ένα θέμα ανεξαρτησίας, με αποτέλεσμα οι αποφάσεις που λαμβάνονται να είναι καθοδηγούμενες. Ουσιαστικά τα όργανα αυτά παίρνουν αποφάσεις για λογαριασμό των Υπουργών».

(Συνέντευξη Αθανάσιου Κυριόπουλου, 2011)

«Είχαμε τη διοικητική υποστήριξη. Και ήμουν αναπληρώτρια του Ειδικού Γραμματέα. Δεν έπαιζε το ρόλο για τον οποίο είχε συγκροτηθεί. Θεωρώ ότι πολλές φορές εισάγονταν και κρίνονταν τα θέματα που ήθελε η διοίκηση. Άρα ο ρόλος του δεν ήταν γνωμοδοτικός. Δεν ήταν όμως ούτε επιστημονικός, αφού δε γίνονταν βαθύτερες μελέτες για τα θέματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης».

(Συνέντευξη Δημήτρη Σταυρογιάννη, 2011)

«Αρνητικότητα. Ουδέποτε έπαιξε τον πραγματικό του ρόλο. Εγώ διετέλεσα μέλος επί της θητείας Γιαννάκου, όπου οδηγήθηκαν σε αποχώρηση τα Πανεπιστήμια και οι Καθηγητές. Εμείς μείναμε παρότι οι θέσεις μας ήταν πιο κοντά στην ΠΟΣΔΕΠ. Ουσιαστικά έτσι καταργήθηκε. Από εκεί και πέρα περνούσαν αποφάσεις με σκοπιμότητα, με συγκεκριμένες συνθέσεις και χωρίς ουσιαστική συζήτηση. Στην πράξη καταργήθηκε το ΕΣΥΠ και λεπούργησαν τα επιμέρους Συμβούλια και για αυτό το λόγο δεν επιτεύχθηκαν «συνθέσεις». Είμαι κατηγορηματικός, το ΕΣΥΠ είχε ρόλο επικοινωνιακό».

(Συνέντευξη Ιωάννη Αλαβάνου, 2011)

«Έχω ζηήσει όλες τις παραλλαγές του και με διάφορες πολιτικές ηγεσίες. Η πρώτη σοβαρή δουλειά έγινε μόλις τώρα με τον κ. Λυκουργιώτη, δυστυχώς. Είχαν έναν ιδιότυπο χαρακτήρα χωρίς εμβάθυνση, πρώτον γιατί δεν υπήρχε η βούληση και δεύτερον γιατί οι πρόεδροι, που είχαν τη διεύθυνσή του, ήταν «βασιλικότεροι του βασιλέως». Αντίθετα ο Λυκουργιώτης λεπούργησε ως προεδρεύων. Στους θεσμούς παίζουν ρόλο και τα πρόσωπα. Παίζουν μικρό αλλά σημαντικό».

(Συνέντευξη Δημήτρη Δημόπουλου, 2011)

«Το ΕΣΥΠ θα μπορούσε να επιτελέσει έναν επιτελικό ρόλο, να απομονώσει συντεχνίες και να φθάσει σε ισορροπημένες αποφάσεις λόγω της σύνθεσής του. Θα έπρεπε επίσης οι αποφάσεις του να είναι δεσμευτικές και να μην έχουν το χαρακτήρα γνωμοδοτήσεων. Αυτά όμως σήμερα δε γίνονται».

(Συνέντευξη Ιωάννη Τσάκνη, 2011)

«Δεν έχει καμία ισχύ σήμερα. Δίνει μια γνώμη άνευ σημασίας. Διατυπώνονται διάφορες απόψεις και πολλές φορές δεν υπάρχει κατάληξη. Δεν υπάρχει κανένας λόγος συμμετοχής σε μια τέτοια λειτουργία και για το λόγο αυτό δεν προσέρχομαι στις συνεδριάσεις του».

(Συνέντευξη Δημήτρη Νίνου, 2011)

«Δε λεπτούργησε όπως πρέπει. Λόγω της σύνθεσής του καλούνται όλοι οι φορείς και οι παράγοντες της Ανώτατης Εκπαίδευσης και λέει ο καθένας τη γνώμη του. Σε αυτές τις περιπτώσεις πρέπει να υπάρχει μια συγκεκριμένη εισήγηση και να καταλήγουμε σε μια απόφαση που μπορεί να είναι η άποψη της πλειοψηφίας. Αν απλά διατυπώνει ο καθένας την άποψή του τότε ο Υπουργός μπορεί να καλεί στο γραφείο του έναν προς έναν τους ενδιαφερόμενους και να ζητάει να καταθέσουν τις απόψεις τους».

(Συνέντευξη Παύλου Καρακολτσιδου, 2011)

«Υπάρχει μόνο για λόγους εντυπώσεων. Δεν έχει ουσιαστικές αρμοδιότητες. Ο τρόπος συγκρότησης και λειτουργίας του είχαν σχέση μόνο με τη στήριξη των αποφάσεων που ήθελε να λάβει το Υπουργείο».

(Συνέντευξη Λάζαρου Βρυζιδη, 2011)

«Δε λεπτούργησε σωστά και απόδειξη είναι ότι αποχώρησαν πολλοί εκπρόσωποι του. Δεν ήταν ένα ανεξάρτητο και αντικειμενικό όργανο. Διορίζονται πολλά μέλη του από την κεντρική διοίκηση. Εμείς από την πλευρά μας συμμετείχαμε τυπικά και όχι ουσιαστικά».

(Συνέντευξη Κωνσταντίνου Μουτζούρη, 2011)

«Θα σας μιλήσω ανοιχτά και ειλικρινά. Πρώτα απ' όλα ένα τέτοιο ΕΣΥΠ, που συμμετέχουν όλοι οι φορείς από την ΠΑΣΕΓΕΣ... είναι ένας χώρος συζήτησης αλλά δεν μπορεί να παράγει νέες ιδέες, να κάνει προτάσεις και να διαμορφώσει μια κοινή πολιτική. Αυτό που κάνει είναι να υιοθετεί μια πολιτική που ακολουθείται από την κυβέρνηση και να βάζει τη σφραγίδα της κοινωνικής συναίνεσης. Λυπάμαι που το λέω αυτό. Αυτό που χρειάζεται η παιδεία μας είναι ένα σώμα ανεξάρτητων προσωπικοτήτων που έχουν σχέση με την παιδεία και την εκπαίδευση. Αυτό το όργανο πρέπει να έχει κύρος. Εγώ δεν είχα ένα τέτοιο όργανο. Μην υποτιμάτε το γνωμοδοτικό ρόλο του. Αυτός εξαρτάται από το κύρος του. Ένα γνωμοδοτικό όργανο που έχει κύρος στο χώρο της εκπαίδευσης και την κοινωνία δύσκολα θα βρει αντίσταση από την πολιτική ηγεσία».

(Συνέντευξη Γεράσιμου Αρσένη, 2011)

«Είναι ένα πολύτιμο εργαλείο. Η υπάρχουσα δομή είναι αυτή που εγκαθίδρυσα εγώ. Προχώρησα όσο μπορούσα, ώστε να μην είναι κομματικό όργανο».

(Συνέντευξη Πέτρου Ευθυμίου, 2011)

«Το ΕΣΥΠ, που ήταν παροπλισμένο, ενεργοποιήθηκε επί δικής μου θητείας. Κάλεσα τους εκπροσώπους των κομμάτων. Και όταν άρχισαν να γίνονται δεκτές οι απόψεις τους, αποχώρησαν. Εγώ από την πλευρά μου δεχόμουν πάντα τις εισηγήσεις του και των επιμέρους Συμβουλίων, γιατί οι απόψεις του ήταν μελετημένες και τεκμηριωμένες».

(Συνέντευξη Μαριέττα Γιαννάκου, 2011)

«Είναι ένα σημαντικό όργανο, γιατί αποτελεί ένα πλαίσιο διαλόγου και επιστημονικής προσέγγισης των θεμάτων που αφορούν την εκπαίδευση στις διάφορες βαθμίδες».

(Συνέντευξη Σπύρου Ταλιαδούρου, 2011)

«Δε λειपुरγεί το ΕΣΥΠ όπως θα έπρεπε να λειपुरγεί. Λειπούργησε σε έναν ορισμένο βαθμό κατά τη διαδικασία κατάρπησης του νέου θεσμικού πλαισίου για την Ανώτατη Εκπαίδευση. Ορισμένες προτάσεις που κατατέθηκαν έγιναν δεκτές. Πέραν τούτου, πιστεύω όπι θα πρέπει να έχει σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση της εθνικής στρατηγικής για την εκπαίδευση».

(Συνέντευξη Βασίλη Παπάζογλου, 2011)

Ομοίως στο ίδιο συμπέρασμα καταλήξαμε από τη μελέτη των πρακτικών του ΕΣΥΠ, των επιμέρους Συμβουλιών και ειδικά του ΣΑΤΕ, που επιλαμβάνεται των θεμάτων που αφορούν τον Τεχνολογικό Τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι, παρά τη γενικότερη αντίληψη που έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί για την ενεργοποίηση του ΕΣΥΠ από το 2004 και μετά, οι συνολικές συνεδριάσεις του ανήλθαν σε οκτώ(8), ένα μέρος δε αυτών είχαν εισαγωγικό, διαδικαστικό και πανηγυρικό χαρακτήρα³⁵⁵. Η κυρίως λειτουργία του αφορά τις συνεδριάσεις των επιμέρους Συμβουλιών, ΣΑΠΕ και ΣΑΤΕ, και τις γνωμοδοτήσεις τους βάσει των διατάξεων της νομοθεσίας για τα επαγγελματικά δικαιώματα και τη χωροταξική και θεματική κατανομή των ΑΕΙ³⁵⁶. Με άλλα λόγια, το ΕΣΥΠ όχι μόνο δεν ανέλαβε τον επιτελικό και στρατηγικό ρόλο για τον οποίο είχε αρχικά συγκροτηθεί, αλλά χρησιμοποιήθηκε και κατά ένα μέρος μέσα από τη λειτουργία των επιμέρους Συμβουλιών (ΣΑΠΕ-ΣΑΤΕ) στην επιβεβαίωση και συνέχιση μιας ζημιογόνας μεγέθυνσης των ΑΕΙ και ειδικά των ΤΕΙ. Αλλά και ο ν. 4009/2011 αμφισβητεί στην ουσία το ρόλο του ως γνωμοδοτικού οργάνου ευρείας νομιμοποίησης προς όφελος της ΑΔΙΠ.

³⁵⁵ Βλ. τις συνεδριάσεις του ΕΣΥΠ και ένα μέρος των πρακτικών τους στο http://www.esyp.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=85:2012-02-07-11-12-37&catid=44:2011-09-15-11-30-50&Itemid=54 (9-1-2014).

³⁵⁶ Ειδικότερα στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας μελετήθηκαν το σύνολο των πρακτικών των (α) υπ' αριθμ.2/20-12-2005 συνεδρίασης της Ολομέλειας του Συμβουλίου Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΣΑΤΕ) του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (ΕΣΥΠ) με θέματα καθορισμού Περιεχομένου Σπουδών Τμημάτων ΤΕΙ, Ιδρύσεων, Μετονομασιών Τμημάτων ΤΕΙ, (β) υπ' αριθμ.4/20-06-2006 συνεδρίασης της Ολομέλειας του Συμβουλίου Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΣΑΤΕ) του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (ΕΣΥΠ) με θέματα καθορισμού επαγγελματικών δικαιωμάτων ειδικοτήτων και Περιεχομένου Σπουδών Τμημάτων ΤΕΙ, Ιδρύσεων, Μετονομασιών και αντιστοιχίσεων Τμημάτων ΤΕΙ, (γ) υπ' αριθμ.5/28-08-2006 συνεδρίασης της Ολομέλειας του Συμβουλίου Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΣΑΤΕ) του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας(ΕΣΥΠ) με θέματα καθορισμού επαγγελματικών δικαιωμάτων ειδικοτήτων Τμημάτων ΤΕΙ, (δ) υπ' αριθμ.6/2-02-2007 συνεδρίασης της Ολομέλειας του Συμβουλίου Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΣΑΤΕ) του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (ΕΣΥΠ) με θέματα Μετονομασίες και Μετεξελίξεις Τμημάτων ΤΕΙ, (ε) υπ' αριθμ.8/6-06-2007 συνεδρίασης της Ολομέλειας του Συμβουλίου Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΣΑΤΕ) του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας(ΕΣΥΠ) με θέματα Ιδρύσεις και Μετονομασίες Τμημάτων ΤΕΙ, (στ) υπ' αριθμ.9/5-07-2007 συνεδρίασης της Ολομέλειας του Συμβουλίου Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΣΑΤΕ) του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (ΕΣΥΠ) με θέματα Ιδρύσεις και Μετονομασίες Τμημάτων ΤΕΙ, και (ζ) υπ' αριθμ. 12/19-12-2008 συνεδρίασης της Ολομέλειας του Συμβουλίου Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΣΑΤΕ) του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας(ΕΣΥΠ) με θέματα καθορισμού επαγγελματικών δικαιωμάτων ειδικοτήτων και Περιεχομένου Σπουδών Τμημάτων ΤΕΙ, Ίδρυσης Κέντρου Τεχνολογικής Έρευνας (ΚΤΕ) σε ΤΕΙ. Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Τμήμα Ε' Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας. Βλ. επίσης Ταλιαδούρος Σ.(2010), ό.π.ν., σελ.191-215, όπου περιλαμβάνεται το πρακτικό της Επιτροπής Χωροταξικού Σχεδιασμού για τα ΤΕΙ, που ενδημικά λειτούργησε και αποτελούσε στην ουσία ένα τμήμα του ΣΑΤΕ.

6.3.3 Οι ενωσιακές πολιτικές για τον ΕΧΑΕ

6.3.3.1 Το σύστημα αναγνώρισης επαγγελματικών προσόντων

Όπως παρουσιάστηκε και αναλύθηκε στο προηγούμενο μέρος της παρούσας μελέτης, η ευρωπαϊκή συνεργασία για την Ανώτατη Εκπαίδευση δεν ξεκίνησε από την Μπολόνια αλλά από την επιτυχία των προγραμμάτων Erasmus και Commet. Η Μπολόνια δε θα υπήρχε αν εκατοντάδες χιλιάδες φοιτητές δεν είχαν μετακινηθεί μεταξύ αρχικά των κρατών-μελών της ΕΕ και αν δεν υπήρχαν τα πρώτα κοινά προγράμματα σπουδών. Τα προβλήματα όμως που προέκυψαν από αυτή τη συνεργασία έπρεπε να αντιμετωπιστούν. Απαραίτητη προϋπόθεση η επίτευξη της συγκρισιμότητας. Η διαδικασία της Μπολόνια και ο στόχος του ΕΧΑΕ όχι μόνο δεν ανατρέπουν τις ενωσιακές πολιτικές για την εκπαίδευση, αλλά αντίθετα τις ενισχύουν, αφού τις χρησιμοποιούν ως «όχημα» για την πραγμάτωσή τους. Εξάλλου, όπως προκύπτει από το κείμενο της διακήρυξης της Μπολόνια και τα κοινά ανακοινωθέντα στις συνόδους των Υπουργών Παιδείας, οι στόχοι των ευρωπαϊκών προγραμμάτων είναι και στόχοι της διαδικασίας μέσα από την εγκαθίδρυση του ΕΧΑΕ. Περαιτέρω, η κατάρτιση για την ενίσχυση των εθνικών οικονομιών δεν επαρκούσε, αφενός γιατί ένα υψηλά εκπαιδευμένο προσωπικό μπορούσε να αναπτυχθεί μόνο με σπουδές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αφετέρου γιατί ο Ευρωπαίος πολίτης θα έπρεπε να μπορεί να αναγνωρίσει τις ικανότητες και δεξιότητές του. Η υιοθέτηση ενός γενικού συστήματος αναγνώρισης τίτλων και διπλωμάτων ήταν επιβεβλημένη. Αυτό που συνάγεται τελικά είναι ότι ανάμεσα στη διαδικασία της Μπολόνια και τις ενωσιακές πολιτικές και διαδικασίες έχει επέλθει μια ώσμωση.

Και στο επίπεδο αυτό, των πολιτικών για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που εκπορεύονται από το ενωσιακό σύστημα, το ελληνικό πολιτικο-διοικητικό σύστημα αντιμετωπίζει τη συμμετοχή της χώρας με τον ίδιο τρόπο και χαρακτηριστικά όπως παρουσιάστηκε κατά τα προηγούμενα στις διαδικασίες και τους άξονες δράσης της Μπολόνια. Ειδικότερα, με την έκδοση του πδ. 165/2000 η Ελλάδα επιχείρησε να συμμορφωθεί στις απαιτήσεις της οδηγίας 89/48/ΕΟΚ. Η πρώτη τυπική υποχρέωση που εκπληρώθηκε ήταν με τη σύσταση του Συμβουλίου Αναγνώρισης Επαγγελματικής Ισοτιμίας Τίτλων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΣΑΕΙΤΤΕ)³⁵⁷, το οποίο θα είχε αρμοδιότητα να εξετάζει τη συνδρομή προϋποθέσεων εφαρμογής της οδηγίας για την απονομή του δικαιώματος άσκησης ενός νομοθετικά ρυθμιζόμενου επαγγέλματος στην Ελλάδα. Πέραν όμως της τυπικής υποχρέωσης, η πραγματικότητα ήταν διαφορετική.

Η Επιτροπή με την προειδοποιητική επιστολή που απέστειλε στην ελληνική κυβέρνηση στις 27-7-2001 και στην αιτιολογημένη γνώμη της την 1-7-2002 επισήμανε τη μη ορθή εφαρμογή της οδηγίας. Ειδικότερα κατά την άποψη της Επιτροπής, το άρθρο 3 του πδ.165/2000 παραβίαζε την οδηγία, αφού για την εφαρμογή της αξίωνε πρώτον το δίπλωμα να μην έχει αποκτηθεί στην Ελλάδα και

³⁵⁷ Σήμερα πλέον Συμβούλιο Αναγνώρισης Επαγγελματικών Προσόντων(ΣΑΕΠ).

δεύτερον οι επωφελούμενοι του δικαιώματος να μην έχουν ασκήσει το επάγγελμα αυτό στην Ελλάδα. Κατόπιν των ανωτέρω, η ελληνική κυβέρνηση με το άρθρο 2 παρ.2 του πδ.385/2002(ΦΕΚ Α' 334), τροποποίησε το άρθρο 2 του πδ.165/2000, καταργώντας την αναφορά στα πρόσωπα «που δεν έχουν ασκήσει ήδη το επάγγελμα αυτό στην Ελλάδα». Ωστόσο, όπως προέκυψε και από την απάντηση της Ελλάδας στην από 3-9-2002 επιστολή της προς την Επιτροπή, οι απόψεις της για τα διπλώματα στο πλαίσιο συμφωνιών δικαιόχρησης (Κολέγια) παρέμεναν αμετάβλητες. Επίσης η Ελλάδα συμμορφώθηκε πλημμελώς απέναντι στις απαιτήσεις της Επιτροπής για τα αντισταθμιστικά μέτρα και ειδικά για τις προβλέψεις που υπήρχαν στο πδ.165/2000, βάσει των οποίων μπορούσε να παρεκκλίνει και να επιβάλλει μονομερώς από τη δοκιμασία επάρκειας ή πρακτική άσκηση προσαρμογής. Ταυτόχρονα η Επιτροπή εγκαλούσε την ελληνική κυβέρνηση, καθόσον διατηρούσε περιορισμούς για το δημόσιο τομέα βάσει του πδ.50/2001(ΦΕΚ Α' 39) και ανέθετε στο ΣΑΕΙΤΤΕ την αρμοδιότητα να εξετάζει αν το εκπαιδευτικό ίδρυμα στο οποίο πραγματοποίησε την επαγγελματική του εκπαίδευση ο αιτών ανήκει στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και κατά πόσον διαθέτει την απαραίτητη επαγγελματική πείρα, στην περίπτωση που η διάρκεια της εκπαιδεύσεως υπολειπόταν κατά ένα τουλάχιστον έτος αυτής που απαιτούνταν στην Ελλάδα για την άσκηση του ίδιου επαγγέλματος³⁵⁸.

Επιπλέον των ανωτέρω, η Επιτροπή μέσα από τη συμπληρωματική αιτιολογημένη γνώμη της εφιστούσε την προσοχή της ελληνικής κυβέρνησης στην απόφαση του ΔΕΚ της 13 Νοεμβρίου 2003 στην υπόθεση Neri, όπου και είχε αποφανθεί σχετικά με τις συμφωνίες δικαιόχρησης ότι «...το άρθρο 43 ΕΚ απαγορεύει μια διοικητική πρακτική, όπως η επίμαχη στην κύρια δίκη, σύμφωνα με την οποία τα πανεπιστημιακά διπλώματα τα οποία χορηγούνται από πανεπιστήμιο κράτους-μέλους δεν μπορούν να αναγνωριστούν σε άλλο κράτος μέλος, όταν τα προπαρασκευαστικά μαθήματα για τα ως άνω διπλώματα έχουν παρασχεθεί στο τελευταίο κράτος μέλος από άλλο εκπαιδευτικό ίδρυμα βάσει συμφωνίας η οποία συνήφθη μεταξύ των δύο αυτών ιδρυμάτων»(σκέψη 51)³⁵⁹. Η Ελλάδα παρά ταύτα συνέχιζε να μην εφαρμόζει ορθά την οδηγία, με αποτέλεσμα η Επιτροπή να ασκήσει μία ακόμη προσφυγή εναντίον της (Παπαγιάννης,2008:94)³⁶⁰.

Η ενσωμάτωση της οδηγίας 89/48/ΕΟΚ, έστω και πλημμελής, στην εσωτερική έννομη τάξη καθιστούσε επιτακτική την έκδοση των πδ για τα επαγγελματικά δικαιώματα των ΤΕΙ, καθόσον έστω και μετά την άρνηση του ΤΕΕ να εγγράψει στα μητρώα του διακινούμενους

³⁵⁸ Βλ. Συμπληρωματική αιτιολογημένη γνώμη της Επιτροπής απευθυνόμενη στην Ελληνική Δημοκρατία δυνάμει του άρθρου 226 της Συνθήκης για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, λόγω μη ορθής μεταφοράς στο εθνικό δίκαιο της οδηγίας 89/48/ΕΟΚ και μη ορθής εφαρμογής ορισμένων διατάξεων της ανωτέρω οδηγίας, C(2004)2567/1.

³⁵⁹ Βλ. ΔΕΚ Απόφαση 153/02 της 13^{ης} Νοεμβρίου 2003, Valentina Neri κατά European School of Economics (ESE Insight World Education System Ltd), Συλλογή 2003 σελ.Ι-13555.

³⁶⁰ Υπόθεση C-274/05,με αντικείμενο την προσφυγή του άρθρου 226 ΕΚ λόγω παραβάσεως, η οποία ασκήθηκε στις 4 Ιουλίου 2005 από την Επιτροπή κατά της Ελληνικής Δημοκρατίας.

κοινοτικούς υπηκόους που δε διέθεταν ακαδημαϊκή αναγνώριση, η προσφυγή ορισμένων εξ αυτών στο ΣτΕ επέβαλε την εφαρμογή της κοινοτικής νομοθεσίας(βλ. αποφάσεις του ΣτΕ 1333/2003, 1332/ 2003, 1329/2003). Ωστόσο όλη αυτή την περίοδο η ελληνική πολιτεία επέδειξε αξιοσημείωτη ολιγωρία στο θέμα αυτό. Όπως προαναφέρθηκε, στο ΣτΕ εκκρεμούσε επί μία δεκαετία η εκδίκαση αίτησης του ΤΕΕ για ακύρωση του πδ. 318/1994, βάσει του οποίου καθορίστηκαν τα επαγγελματικά δικαιώματα πτυχιούχων των Τμημάτων Πολιτικών Έργων Υποδομής, Πολιτικών Δομικών Έργων και Τοπογραφίας των ΤΕΙ. Η ελληνική πολιτεία προφασιζόμενη ότι το ΣτΕ ενόψει έκδοσης αυτής της απόφασης δεν μπορούσε να επεξεργαστεί σχέδια πδ, παρέπεμπε στις καλές ενδες το θέμα, επιτείνοντας την ήδη υπάρχουσα αμφισβήτηση για την ουσιαστική ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση, ακόμα και για την ίδια την υπόστασή τους, αφού σε συνδυασμό και με άλλα νομοθετήματα, όπως το νόμο για το ΔΟΑΤΑΠ και τη λειτουργία των Κολεγίων, οι σπουδές στα ΤΕΙ, ειδικά στα επαρχιακά ιδρύματα για τις ειδικότητες του κατασκευαστικού τομέα, καθίσταντο ασύμφορες και ζημιογόνες για τους φοιτητές και τους υποψηφίους για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η ελληνική πολιτεία θα μπορούσε κάλλιστα να προχωρήσει σε απόσυρση του πδ. 318/1994, να προβεί σε κατάρτιση νέου πδ για τα επαγγελματικά δικαιώματα και συνεπώς να οδηγήσει σε κατάργηση τη δίκη που εκκρεμούσε στο ΣτΕ. Μια τέτοια όμως αντιμετώπιση θα συνεπαγόταν ότι η ελληνική πολιτεία είχε ένα συγκροτημένο σχέδιο για τη θέση των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση, για το ρόλο και την αποστολή τους σε σχέση με το παραγωγικό μοντέλο της χώρας και διάθεση να συγκρουστεί με παγιωμένα συμφέροντα και αντιλήψεις. Διαφορετικά, να προετοιμαστεί και ακολούθως να λάβει γενναίες αποφάσεις για την αναγκαιότητα ύπαρξης των ΤΕΙ. Η ελληνική πολιτεία, με αναφορά στις πολιτικές για τον Τεχνολογικό Τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης, δε μεταβάλλει το ύψος πολιτικής της (policy style). Δεν προλαβαίνει τις εξελίξεις αλλά αντιδρά απέναντι σε αυτές, με δυσμενείς συνέπειες στην ποιότητα των παραγόμενων δημόσιων πολιτικών, ακολούθως στην εφαρμογή τους και συνολικά στο επίπεδο του πολιτικού διαλόγου με την ελληνική κοινωνία και τους φορείς της, αφού είναι αναγκασμένη να νομοθετεί με ταχύτητα χωρίς προετοιμασία και σχέδιο. Η ελληνική πολιτεία αδυνατεί να επεξεργαστεί πολιτικές (policies) που θα πρέπει να συνοδεύουν τις αποφάσεις της, να υπολογίζει κόστη και ενδεχόμενα οφέλη. Το Υπουργείο Παιδείας προφασίζεται ότι αναμένει την απόφαση του ΣτΕ, άλλοτε μεταβιβάζει τις ευθύνες του προς τα άλλα Υπουργεία που είναι αρμόδια για τον καθορισμό των όρων και προϋποθέσεων άσκησης των νομοθετικά ρυθμιζόμενων επαγγελμαμάτων και τέλος τροποποιεί τις διατάξεις και «μετονομάζει» τα επαγγελματικά δικαιώματα των ΤΕΙ (άρθρο 18 του ν.3794/2009) σε επαγγελματική κατοχύρωση, όπως στα Πανεπιστήμια.

Το Μάρτιο του 2005 εκδόθηκε τελικά η υπ' αριθμ. 678/2005 απόφαση του ΣτΕ, η οποία ακύρωσε την παρ. 2 του άρθρου 1 του πδ. 318/1994. Βάσει του σκεπτικού που ανέπτυξε στην απόφασή του το ΣτΕ, τα επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων ΤΕΙ πρέπει να

είναι αντίστοιχα με τις ειδικές γνώσεις και εμπειρίες που έχουν αποκτηθεί κατά τη διάρκεια των σπουδών και σύμφωνα με το περιεχόμενο και το πρόγραμμα των Τμημάτων. Κατόπιν τούτου, το Υπουργείο Παιδείας, με σκοπό την αντιμετώπιση του προβλήματος, προέβλεψε με το άρθρο 1 του ν. 3404/2005 ότι «Προκειμένου για Τμήματα που ήδη λειτουργούν, χωρίς να διαθέτουν περιεχόμενο σπουδών, το περιεχόμενο καθορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση του Συμβουλίου του οικείου Τμήματος και γνώμη του αρμόδιου Συμβουλίου του ΕΣΥΠ»³⁶¹. Μετά την έκδοση των περιεχομένων σπουδών για 155 Τμήματα ΤΕΙ, συγκροτήθηκαν Ειδικές Επιστημονικές Επιτροπές, οι οποίες βάσει των προγραμμάτων και των περιεχομένων σπουδών κάθε Τμήματος διαμόρφωσαν εισηγήσεις για τα επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων που εκκρεμούσαν, οι οποίες συζητήθηκαν εν συνεχεία στο ΣΑΤΕ. Εντός του 2006 ολοκληρώθηκε η διαδικασία κατά τα ανωτέρω και εκδόθηκαν πδ που καθόριζαν επαγγελματικά δικαιώματα κυρίως των πτυχιούχων της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας και των Τμημάτων με το γνωστικό αντικείμενο της πληροφορικής.

Με την ίδια διαδικασία συντάχθηκαν και προωθήθηκαν στα συναρμόδια Υπουργεία σχέδια πδ με σκοπό τον καθορισμό των επαγγελματικών δικαιωμάτων σε 22 ειδικότητες των ΤΕΙ που εκκρεμούσαν, μεταξύ αυτών και των επίμαχων τεχνικών ειδικοτήτων του κατασκευαστικού τομέα (βλ. το σχετικό πίνακα με τα επαγγελματικά δικαιώματα ανά ειδικότητα στο παράρτημα 2), τα οποία όμως επεστράφησαν στο Υπουργείο Παιδείας μετά τις εκλογές και την αλλαγή της πολιτικής ηγεσίας τον Οκτώβριο του 2009. Το Υπουργείο Παιδείας ξεκίνησε εκ νέου τη διαδικασία, δεχόμενο κατά ένα μέρος το

³⁶¹ Τα ίδια ακριβώς χαρακτηριστικά επισημάνθηκαν και στην περίπτωση της απελευθέρωσης και του εκσυγχρονισμού των τεχνικών επαγγελμάτων. Μόνο μετά από απαιτήσεις των δανειστών μας στο πλαίσιο των μνημονικών μας υποχρεώσεων και με τη μέγιστη δυνατή ταχύτητα ψηφίστηκε ο ν.3982/2011(ΦΕΚ Α'143) για την «Απλοποίηση της αδειοδότησης τεχνικών επαγγελματικών και μεταποιητικών δραστηριοτήτων και επιχειρηματικών πάρκων και άλλες διατάξεις». Με βάση τις εξουσιοδοτικές διατάξεις του νόμου, το Υπουργείο Παιδείας θα έπρεπε να συνδράμει το Υπουργείο Ανάπτυξης και Ανταγωνιστικότητας στην έκδοση μιας σειράς πδ που θα καθόριζαν το πλαίσιο άσκησης των επαγγελματικών δραστηριοτήτων (α) σε ψυκτικές εγκαταστάσεις, (β) στο χειρισμό και συντήρηση μηχανημάτων εκτέλεσης τεχνικών έργων, (γ) στην εκτέλεση, επιτήρηση, συντήρηση και επισκευή βιομηχανικών εγκαταστάσεων -ατμολέβητων και διενέργεια συγκολλήσεων, (δ) στην εκτέλεση, συντήρηση και επισκευή εγκαταστάσεων καύσης υγρών και αέριων καυσίμων για την παραγωγή ζεστού νερού, (ε) στην εκτέλεση, συντήρηση και επισκευή υδραυλικών εγκαταστάσεων και (στ) στις ηλεκτρολογικές εγκαταστάσεις. Η συνδρομή του Υπουργείου Παιδείας ήταν επιβεβλημένη, καθώς θα έπρεπε να υποδείξει τις ειδικότητες του τεχνολογικού τομέα σε όλο σχεδόν το φάσμα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια), των οποίων οι απόφοιτοι και πτυχιούχοι θα μπορούσαν να ασκήσουν τις ανωτέρω επαγγελματικές δραστηριότητες. Κάτω από αυτές τις συνθήκες πίεσης οι πτυχιούχοι των ΤΕΙ έγινε δεκτό ότι μπορούν να ασκήσουν όλο το εύρος των δραστηριοτήτων ως πτυχιούχοι ιδρυμάτων εφαρμογής και για πρώτη φορά μετά την ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση προβλέφθηκε ότι μπορούν να ασκήσουν τις ίδιες επαγγελματικές δραστηριότητες όπως οι αντίστοιχοι πτυχιούχοι των Πανεπιστημίων και ειδικά των πολυτεχνικών σχολών. Βάσει των ανωτέρω εκδόθηκαν τα πδ. 112/2012(ΦΕΚ Α'197), πδ. 113/2012(ΦΕΚ Α'198), πδ. 114/2012(ΦΕΚ Α'199), πδ. 1/2013(ΦΕΚ Α'3) και πδ. 108/2013(ΦΕΚ Α'141). Για αυτό το τελευταίο πδ, που αφορούσε τις ηλεκτρολογικές εγκαταστάσεις, ασκήθηκαν σημαντικές πιέσεις και τελικώς δεν ακολούθησε το γενικότερο πλαίσιο των υπολοίπων διαταγμάτων. Όπως γίνεται αντιληπτό, το μέγεθος των ηλεκτρολογικών εγκαταστάσεων είναι σαφώς μεγαλύτερο έναντι των άλλων που ρυθμίζονται με τα υπόλοιπα πδ. Έτσι στη συγκεκριμένη περίπτωση οι ρυθμίσεις, αντίθετα από τα υπόλοιπα διατάγματα, έθεταν όρια και περιορισμούς στην άσκηση των δραστηριοτήτων από τους πτυχιούχους των ΤΕΙ.

περιεχόμενο των πδ όπως αυτά είχαν ήδη διαμορφωθεί από την προηγούμενη πολιτική ηγεσία. Ωστόσο, ήθελε να εισαγάγει ρυθμίσεις περί διευρυμένων επιμελητηρίων στα οποία θα εντάσσονταν και οι πτυχιούχοι των ΤΕΙ. Παρά τις διαφορετικές εισηγήσεις, την πρόχειρη και ασυντόνιστη αντιμετώπιση του θέματος, αφού το Υπουργείο Παιδείας δεν έχει αρμοδιότητα επί των επιμελητηρίων, τα σχέδια των πδ υπογράφηκαν από τον καθ' ύλην αρμόδιο Υφυπουργό Παιδείας και τον Υπουργό των Οικονομικών και απεστάλησαν στο ΣτΕ. Το δικαστήριο εύλογα, με βάση την κείμενη νομοθεσία, ακολουθώντας συνοπτικές διαδικασίες, επέστρεψε τα σχέδια των πδ επισημαίνοντας ότι ήταν εκτός των εξουσιοδοτικών διατάξεων αρμοδιότητας του Υπουργείου Παιδείας. Για μια ακόμη φορά υπογεγραμμένα σχέδια πδ για τον καθορισμό επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιούχων των τεχνικών ειδικοτήτων στα ΤΕΙ (Μηχανολογίας, Ηλεκτρολογίας, Αυτοματισμού, Ναυπηγικής, Δομικών Έργων, Έργων Υποδομής, Τοπογραφίας, Ανακαίνισης και Αποκατάστασης Κτιρίων, Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου κ.ά.) δεν επέφεραν το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Η αντίδραση του ΤΕΕ καθ' όλο αυτό το διάστημα από την έκδοση του πδ. 165/2000 μέχρι και τις προσπάθειες που έγιναν για την έκδοση των πδ καθορισμού των επαγγελματικών δικαιωμάτων των ΤΕΙ, είναι σφοδρή σε όλα τα επίπεδα. Αυτό προκύπτει από το σύνολο του πραγματολογικού υλικού που έχουμε στη διάθεσή μας και ειδικά από το υλικό των συνεντεύξεων. Ειδικότερα, όπως επισήμανε ο κ. Βασίλειος Τσιγιάννης, Επιστημονικός Συνεργάτης της ΕΕΤΕΜ:

«Η αλήθεια είναι ότι η κοινοτική νομοθεσία δεν εφαρμοζόταν. Οι πτυχιούχοι του εξωτερικού που τελικά κατάφεραν να εγγραφούν στο ΤΕΕ ήταν ελάχιστοι. Και αυτό με κύρια ευθύνη του ΤΕΕ. Στη γνωμοδοτική επιτροπή του ΣΑΕΙΤΤΕ κατέληγαν οι πτυχιούχοι για τους οποίους θα έπρεπε να εφαρμοστούν τα αντισταθμιστικά μέτρα. Υπήρχαν περιπτώσεις που Μηχανικός θα έπρεπε να εξεταστεί σε τριάντα μαθήματα. Στην πρακτική άσκηση για λόγους διαχειριστικούς αλλά και εξαπίας της παρέμβασης του ΤΕΕ υπήρξε αναμονή για πολλά χρόνια. Στην περίπτωση που έμπαιναν μαθήματα τότε το ΤΕΕ μηχανεύτηκε μια άλλη πρακτική. Επειδή όπως είναι γνωστό ο πτυχιούχος του Πολυτεχνείου, για παράδειγμα Ηλεκτρολόγος, αποκτά και την άδεια ασκήσεως επαγγέλματος του Μηχανολόγου βάσει του ν. 6422/1932, ζητούσαν από τους Ηλεκτρολόγους του εξωτερικού να εξεταστούν και σε Μηχανολογία. Δηλαδή οι στρεβλώσεις που έχει το ελληνικό σύστημα μεταβιβάζονταν και στους πτυχιούχους του εξωτερικού. Με αυτό τον τρόπο δημιουργούνταν μεγάλη αναμονή και κωλύματα. Μάλιστα, για το λόγο αυτό το ΣΑΕΙΤΤΕ πρότεινε στον υποψήφιο να αποφύγει την καθυστέρηση και ταλαιπωρία και να ζητήσει την αναγνώριση με τον τεχνολογικό τομέα. Αυτά μας είναι γνωστά γιατί ένα μέλος της ΕΕΤΕΜ συμμετείχε και στο ΣΑΕΙΤΤΕ πριν αυτό διαφοροποιήσει τη σύνθεσή του στον τεχνολογικό και τον πανεπιστημιακό τομέα. Συμμετείχαμε και στη γνωμοδοτική επιτροπή. Ουσιαστικά το ΣΑΕΙΤΤΕ λεπούργησε ως δεύτερο ΔΟΑΤΑΠ. Στην ουσία παραβιαζόταν όλο το πνεύμα της οδηγίας για τη διευκόλυνση της κινητικότητας και την άσκηση της επαγγελματικής δραστηριότητας των πτυχιούχων του εξωτερικού. Διαφοροποίηση υπήρξε για τους πτυχιούχους Μηχανικούς του Ηνωμένου Βασιλείου και αυτό γιατί στο παράρτημα της οδηγίας υπήρχε αναφορά για το αντίστοιχο επιμελητήριο όπου εγγράφονταν ως chartered engineer. Αυτό δεν μπορούσαν να το παρακάμψουν. Για όλα αυτά είχαμε ενημερώσει την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας εγγράφως».

(Συνέντευξη Βασιλείου Τσιγιάννη, 2013)

Κατά τις διαδικασίες υλοποίησης της κοινοτικής νομοθεσίας, όπως επίσης και της έκδοσης των επαγγελματικών δικαιωμάτων των ΤΕΙ, η αντίδραση του ΤΕΕ υπήρξε συνεχής και εκφράστηκε με κάθε πρόσφορο τρόπο. Η αρμόδια Διεύθυνση του Υπουργείου Παιδείας κατακλύστηκε από υπομνήματα και επιστολές της κεντρικής του διοίκησής και των κατά τόπους περιφερειακών γραφείων. Το ΤΕΕ δε δέχεται την έκδοση των πδ για τα επαγγελματικά δικαιώματα των ΤΕΙ. Από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε προκύπτει ότι το ΤΕΕ δεν έχει μεταβάλει τις απόψεις του για την τεχνική εκπαίδευση. Αυτό προέκυψε μέσα από τη μελέτη πληθώρας εγγράφων του ΤΕΕ και των περιφερειακών του υπηρεσιών και από τη συνέντευξη που μας παραχώρησε ο πρώην Πρόεδρος και προβεβλημένο μέλος του, κ. Ιωάννης Αλαβάνος. Ειδικότερα, υποβάλαμε ερωτήσεις και για τα δύο συναφή θέματα. Της κοινοτικής νομοθεσίας και των επαγγελματικών δικαιώματα των ΤΕΙ. Όπως διευκρινίστηκε για την άρνηση του ΤΕΕ:

«Στην Ελλάδα έχουμε ανάγκη από τεχνίτες, δηλαδή αποφοίτους ΚΑΤΕ. Αντίθετα τα ΚΑΤΕ έγιναν ΚΑΤΕΕ, ΤΕΙ και ακολούθως αυτά εντάχθηκαν στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Αυτό έγινε χωρίς καμία λογική και χωρίς πόρους. Η αναβάθμιση ήταν νομική, εικονική και ως τίτλος ανούσια. Έχουμε ένα τεράστιο έλλειμμα σε μεσαία στελέχη, τα οποία με αυτό τον τρόπο μειώθηκαν το πρόβλημα εντάθηκε. Τα ΤΕΙ κατά την άποψη του ΤΕΕ. Θα πρέπει να ενωθούν με τα Πολυτεχνεία. Αυτή η ιδέα του Καλλικράτη είναι δική μας αλλά τελικά εφαρμόζεται με λανθασμένο τρόπο. Θα πρέπει τα ΤΕΙ να ενταχθούν στα Πολυτεχνεία και να δημιουργηθούν καινούριες σχολές που θα παράγουν μεσαία στελέχη τεχνικά».

(Συνέντευξη Ιωάννη Αλαβάνου, 2011)

Η θέση του ΤΕΕ δε διαφοροποιείται από αυτήν που ίσχυε και στο παρελθόν, όπως αναλύθηκε μέσα από τις μελέτες του ΤΕΕ που παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Εμφανώς παραπέμπει στις Σχολές Υπομηχανικών. Το ΤΕΕ με το επιχείρημα ότι η ζήτηση στα τεχνικά επαγγέλματα είναι περιορισμένη βάσει του μικρού μεγέθους της ελληνικής αγοράς δέχεται την ύπαρξη μόνο του ενός τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ωστόσο η άποψη αυτή, για να είναι αποδεκτή και εφαρμόσιμη, θα πρέπει να επιβεβαιώνεται από αντικειμενικές και αξιόπιστες μελέτες. Ακόμη όμως και σε αυτή την περίπτωση, δηλαδή της παραδοχής ότι το επίπεδο της τεχνολογίας, της παραγωγής και της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα αντιστοιχούν σε αυτό των δεκαετιών του 1950-1960, η θέση αυτή δε συνιστά μια προοπτική για μια ισχυρή και σύγχρονη χώρα. Όσον αφορά την υλοποίησης της κοινοτικής νομοθεσίας, δόθηκε η ακόλουθη απάντηση:

«Έχουμε δώσει μάχη για τα Κολέγια. Είχαμε τον πρώτο λόγο και λόγο αντίθεσης και νομίζω ότι το στηρίξαμε επαρκώς με βάση το Σύνταγμα και την οδηγία. Για εμάς στο ΤΕΕ ο μεγάλος φόβος είναι ότι με όλες αυτές τις λογικές που περιλαμβάνουν την εικονική αναβάθμιση ή την απονομή επαγγελματικών δικαιωμάτων κάτω από την πίεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των οδηγιών, οδηγούμαστε σε υποβάθμιση της ποιότητας των Πολυτεχνικών Σχολών και των πτυχιούχων τους. Στο πλαίσιο αυτό, το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο παίρνει τις πιο ακραίες και συντηρητικές θέσεις και οριστικοποιεί το δίκαιο, δεδομένου ότι οι οδηγίες είναι γενικές και επιδέχονται ερμηνειών».

(Συνέντευξη Ιωάννη Αλαβάνου, 2011)

Πώς επιχείρησε να επιλύσει το ελληνικό κράτος το πρόβλημα των σχέσεων ΕΕΤΕΜ και ΤΕΕ, όπως και των Πολυτεχνείων και των ΤΕΙ, γεγονός που θα συνέβαλλε στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών αμοιβαίας εμπιστοσύνης και διαλόγου για την έκδοση και των επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιούχων των ΤΕΙ, αλλά και στην εφαρμογή της οδηγίας; Κατά την άποψή μας το ελληνικό κράτος επένδυσε σε αυτή τη διαμάχη, από την οποία κατά καιρούς επιχείρησε και να επωφεληθεί. Ειδικότερα, όπως μας αποκάλυψε ο κ. Ιωάννης Αλαβάνος:

«Και τα δύο κύρια κυβερνώντα κόμματα επιχείρησαν να εξασφαλίσουν τη συναίνεση του ΤΕΕ στο θέμα της έκδοσης των επαγγελματικών δικαιωμάτων των ΤΕΙ με την υπόσχεση ότι θα γίνει δεκτό το πάγιο αίτημα των διπλωματούχων μηχανικών για ισοτίμηση του πέμπτου (5) έτους σπουδών ως μεταπτυχιακός τίτλος. Για το λόγο αυτό μάλιστα δύο Υπουργοί Παιδείας.. κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 2000 και από τα δύο κυβερνώντα κόμματα είχαν προετοιμάσει και σχετική διάταξη νόμου τη στιγμή που αποχωρούσαν από τη θέση τους. Εμείς από την πλευρά μας δεν μπηκάμε σε αυτή τη διαδικασία της συναλλαγής».

(Συνέντευξη Ιωάννη Αλαβάνου, 2011)

Κατόπιν των ανωτέρω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα ευρήματα με τη μορφή των χαρακτηριστικών που είχαν προκύψει στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στη διάρκεια αυτής του 1990 για τις ομάδες συμφερόντων που διαμεσολαβούν μεταξύ του κράτους και των μελών τους στην παραγωγή και εφαρμογή της πολιτικής για την Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση συνεχίζουν να υφίστανται. Όπως προκύπτει από το διαδικτυακό τόπο της, η ΕΕΤΕΜ καλούσε ευθέως τα μέλη της στις βουλευτικές εκλογές του 2012 να επιλέξουν όποιο κόμμα επιθυμούσαν, ωστόσο θα έπρεπε να επιλέξουν εκείνους του υποψηφίους που στήριξαν τους συνάδελφους πτυχιούχους Μηχανικούς αλλά και τους πτυχιούχους των ΤΕΙ γενικότερα, καταδικάζοντας αυτούς που τους πολέμησαν. Περαιτέρω η ΕΕΤΕΜ, για να διευκολύνει τα μέλη της στις επιλογές τους, ανάρτησε και σχετικό κατάλογο υποψηφίων βουλευτών που προέρχονταν από το χώρο των ΤΕΙ ή είχαν κατά καιρούς στηρίξει διαχρονικά το θεσμό των ΤΕΙ με ερωτήσεις και παρεμβάσεις τους³⁶².

Ομοίως, από την έρευνά μας προέκυψε ότι το ΤΕΕ έχει επιτύχει να γίνει η αντιπροσωπευτική ομάδα της δημόσιας διοίκησης και ειδικά σε εκείνους στους τομείς που είναι εξουσιοδοτημένοι να παρέχουν κανονιστικές ρυθμίσεις για τα θέματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και των επαγγελματικών δικαιωμάτων. Αυτό βέβαια δε συνεπάγεται ότι απολαμβάνει το μονοπώλιο της εκπροσώπησης, αλλά έχει σαφώς κυρίαρχη θέση και προνομιακή μεταχείριση. Αυτό που κατέστη επίσης δυνατόν να εξακριβωθεί είναι η διείδυση του ΤΕΕ σε όλο το εύρος

³⁶² Βλ. στο [http://www.eetem.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=428:elections-2012&catid=54:news&Itemid=18\(14-1-2013\)](http://www.eetem.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=428:elections-2012&catid=54:news&Itemid=18(14-1-2013)). Για τις θέσεις της ΕΕΤΕΜ για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, το ρόλο των πτυχιούχων, το πλαίσιο άσκησης επαγγέλματος, τις σχέσεις των φορέων αποφοίτων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων βλ. Η Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση στη νέα χιλιετία- Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση- Ρόλος των πτυχιούχων στην παραγωγική διαδικασία. Ημερίδα 2 Δεκεμβρίου 2000, ΕΕΤΕΜ, Αθήνα.

του δημόσιου τομέα, τόσο στις κεντρικές υπηρεσίες (Υπουργεία Περιβάλλοντος, Ανάπτυξης, Μεταφορών) όσο και τις περιφερειακές (Νομαρχίες και Δήμους). Η διαφοροποίηση που προέκυψε για το ΤΕΕ κατά την περίοδο που μελετάμε, δηλαδή μεταξύ 1999-2011, είναι οι απευθείας σχέσεις που αναπτύσσει σταδιακά με τα Πολυτεχνεία, τα οποία και επηρεάζει ως προς τα αιτήματα που αρθρώνουν προς την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας. Γενικότερα το ΤΕΕ λειτουργεί συνολικά ως μια άρτια ομάδα συμφερόντων, επιδεικνύοντας ζωηρό ενδιαφέρον για τις εξελίξεις και τις αποφάσεις που λαμβάνονται ή επηρεάζουν την τεχνολογική εκπαίδευση σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Αυτό επιβεβαιώθηκε από την κ. Αγγελική Γεωργιάδη, που είχε οριστεί από το Υπουργείο Παιδείας ως η Ελληνίδα εκπρόσωπος στις ομάδες εργασίας (working groups) του Συμβουλίου. Αλλά και ο κ. Ιωάννης Αλαβάνος μας επεσήμανε ότι το ΤΕΕ συνεργάζεται με άλλες αντίστοιχες οργανώσεις που έχουν γραφεία στις Βρυξέλλες, ζητά από το Υπουργείο Εξωτερικών να ενημερώνεται για τις εξελίξεις από την ΜΕΑ, έχει επαφές με τους Έλληνες Ευρωβουλευτές και στο πρόσφατο παρελθόν εξέτασε την προοπτική ίδρυσης ενός αυτοδύναμου γραφείου διαμεσολάβησης και ενημέρωσης στις Βρυξέλλες. Ωστόσο το ΤΕΕ δεν είναι πλέον μια συμπαγής και με απόλυτη συνοχή ομάδα, αφού πτυχιούχοι νέων ειδικοτήτων από τις Πολυτεχνικές Σχολές, αλλά και ήδη υφιστάμενων, αμφισβητούν τη δυνατότητα των πτυχιούχων Μηχανολόγων, Ηλεκτρολόγων, Ναυπηγών και Πολιτικών Μηχανικών να ασκούν διαφορετικά τεχνικά επαγγέλματα σε όλο το εύρος τους³⁶³.

Ουσιαστικά πρόκειται για μια κακέκτυπη πολιτική πλουραλισμού ομάδων³⁶⁴, που εκφράστηκε μέσα από την ίδρυση και λειτουργία οργανώσεων, όπως είναι το Οικονομικό Επιμελητήριο, το Γεωτεχνικό Επιμελητήριο, ο Σύλλογος Τεχνολόγων Μηχανικών Πληροφορικής, η Πανελλήνια Ένωση Τεχνολόγων Γεωπόνων κ.ά., που εκπροσωπούνται μέσω των απόψεων και των θέσεων του ΤΕΕ και της ΕΕΤΕΜ, χαρακτηριστικό της οποίας είναι η προώθηση και επιβολή εγωιστικών και συντεχνιακών απόψεων και ο μεταξύ τους ανταγωνισμός, ώστε να επιτύχουν προνομιακή πρόσβαση στο κράτος με σκοπό την επίλυση

³⁶³ Τέτοια περίπτωση αποτελούν οι χημικοί Μηχανικοί, που αντέδρασαν έντονα στην έκδοση των πδ.115/2012, πδ.114/2012 και πδ.1/2013, καθώς θεώρησαν ότι σκόπιμα και αδικαιολόγητα αποκλείστηκαν από ένα σύνολο επαγγελματικών δραστηριοτήτων, προκειμένου να εξυπηρετηθούν τα συμφέροντα των παραδοσιακών μελών των Μηχανικών, όπως Ηλεκτρολόγων και Ναυπηγών. Για το λόγο αυτό προχώρησαν σε εξώδικη διαμαρτυρία και αιτήσεις ακυρώσεως κατά του Υπουργού Παιδείας (Ε6555/2012, Ε6554/2012, Ε51027/2013). Ομοίως προβλήματα έχουν προκύψει με τους πτυχιούχους Μηχανικών Επιστήμης Υλικών και το αίτημά τους για έκδοση άδειας ασκήσεως επαγγέλματος από το ΤΕΕ, το οποίο όμως μέχρι σήμερα δεν έχει γνωμοδοτήσει θετικά.

³⁶⁴ Για το πλουραλιστικό μοντέλο που παρουσιάζει τις δημόσιες πολιτικές ως αποτέλεσμα ενός ανταγωνισμού μεταξύ ιδεών και συμφερόντων, όπου το πολιτικό σύστημα είναι οργανωμένο και καθοδηγείται από αιτήματα και απόψεις βλ. Dahl, R. (1961), *Who governs? Democracy and Power in an American City*. New Haven and London, Yale University Press. Επισημαίνεται ότι ο Dahl εξέτασε μεταξύ άλλων και τις αποφάσεις που λαμβάνονταν για ένα διάστημα στον τομέα της εκπαίδευσης και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η δημόσια πολιτική στον τομέα αυτό διαμορφώνεται μέσα από τη θέση και την επιρροή ποικίλων και διαφόρων ομάδων, βλ. ειδικά σελ. 141-162. Στην περίπτωση βέβαια αυτή είναι η δομή και λειτουργία του πολιτικού συστήματος που επιτρέπει στα συμφέροντα και τις ανησυχίες των ομάδων να βρίσκουν ανταπόκριση, τα μέλη του οποίου διαθέτουν, αντίθετα με περιπτώσεις όπως το ελληνικό πολιτικό σύστημα, ανομοιογένεια.

προβλημάτων και την προάσπιση των συμφερόντων τους. Η πολιτική αυτή δεν επιβλήθηκε αλλά εκκολάφθηκε και από τα δύο κυβερνητικά κόμματα, τα οποία ασκώντας την εξουσία δέχθηκαν την παρουσία τους, όχι όμως μέσα από την ενίσχυση της θέσης και του ρόλου τους στη διαβούλευση, τη διαμόρφωση πολιτικής και την ενθάρρυνση της εμπειρογνωμοσύνης τους, αλλά με πελατειακού τύπου διευθετήσεις. Άρα με ευθύνη των δύο κομμάτων εξουσίας και ακολούθως του ελληνικού κράτους, η διαμεσολάβηση συμφερόντων στην Ανώτατη Εκπαίδευση συνεχίζει να ανταποκρίνεται σε «οριζόντιο πελατειασμό» ή αλλιώς «πελατειασμό ομάδων» (group clientelism). Αυτό ακριβώς το μοντέλο οργάνωσης, δηλαδή ένα κακέκτυπο πλουραλισμού ομάδων με κύριο χαρακτηριστικό του την καλλιέργεια, ανάπτυξη και ενίσχυση οριζόντιων πελατειακών σχέσεων από την πλευρά του κράτους, εξηγεί κατά ένα μέρος τη μη λήψη απόφασης για την έκδοση των επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιούχων των ΤΕΙ, η οποία όμως δεν προέκυψε ως μια πολιτική πρόληψης των συγκρούσεων³⁶⁵, αλλά ως αποτέλεσμα της ταύτισης του ελληνικού κράτους με τα συμφέροντα της πιο ισχυρής ομάδας, στην προκειμένη περίπτωση του ΤΕΕ. Πώς εξηγείται αυτή η ταύτιση;

Στο πλαίσιο αυτό ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να τοποθετηθούν στο θέμα των επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιούχων των ΤΕΙ και να εξηγήσουν τους λόγους της μη έκδοσής τους σε ορισμένες ειδικότητες από την ίδρυση των ΤΕΙ, δηλαδή το ν.1404/1983. Στην ερώτηση αυτή το ενδιαφέρον δεν εστιάστηκε στις απαντήσεις που λάβαμε από τους εκπροσώπους των ομάδων συμφερόντων ή και των ιδρυμάτων, αφού αυτοί κρίνουν βάσει των δικών τους αξιών, αντιλήψεων, πεποιθήσεων, που ορίζονται στη βάση συγκεκριμένων συμφερόντων. Αντίθετα, η άποψη του υπηρεσιακού προσωπικού του Υπουργείου Παιδείας που συμμετείχε στις διαδικασίες και διαβουλεύσεις σε μια μεγάλη χρονική περίοδο και επισήμανε την παρέμβαση του ΤΕΕ και τη σύγκρουση μεταξύ Πολυτεχνείων και ΤΕΙ, έχει μια βαρύνουσα σημασία. Όσον αφορά το πολιτικό προσωπικό, και αυτό έχει τις δικές του αξίες, αντιλήψεις, πεποιθήσεις και συμφέροντα, ωστόσο βαρύνεται από τη λήψη ή μη της απόφασης. Συνεπώς, όπως επισήμανε ο Γεράσιμος Αρσένης:

³⁶⁵ Αυτή η ερμηνεία για τη μη-λήψη της απόφασης δίνεται στο πολυενδιαφερόμενο και αναφερόμενο έργο των Bachrach, P.- Baratz, M.(1962), *Two Faces of Power*. *American Political Science*, Vol.56(4), σελ. 947-952. Ειδικότερα οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι οι κοινωνιολόγοι και οι πολιτικοί επιστήμονες αντιλαμβάνονται την εξουσία με διαφορετικό τρόπο. Το πρώτο «πρόσωπο» της εξουσίας έχει να κάνει με την άσκησή της σε κρίσιμα ζητήματα. Αυτή την πλευρά της εξουσίας αντιλαμβάνεται μέσα από το έργο του *who governs* ο Dahl, που είναι ταυτόχρονα και η αντίληψη των πολιτικών επιστημών. Το δεύτερο «πρόσωπο», που κατά την άποψη των συγγραφέων δεν αναγνωρίζεται από τους πολιτικούς επιστήμονες, είναι «το περιοριστικό πρόσωπο της εξουσίας». Είναι αυτή η μορφή εξουσίας που περιλαμβάνει τη «δυναμική της μη λήψης της απόφασης». Με άλλα λόγια, η επιρροή χρησιμοποιείται ώστε να περιορίσει το πεδίο της συζήτησης ή να πετύχει την πρόληψη συγκρούσεων που μπορούν να έρθουν στο προσκήνιο. Οι Bachrach και Baratz επικρίνουν τη διάκριση που κάνουν οι πολιτικοί επιστήμονες σε κρίσιμα ζητήματα και υποστηρίζουν ότι το «περιοριστικό πρόσωπο της εξουσίας» μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για την ανάλυση και τη διάκριση μεταξύ σημαντικών αποφάσεων και αποφάσεων ρουτίνας, αν και αναγνωρίζουν την υποκειμενική διάσταση αυτού του προσδιορισμού.

«Οφείλεται στην ισχυρή δύναμη του ΤΕΕ, που κυριαρχείται από ανθρώπους του Πολυτεχνείου που έχουν μεγάλη πρόσβαση στη Βουλή. Για να γίνει μια χειρουργική επέμβαση στον τομέα αυτό, συνεπάγεται υψηλό πολιτικό κόστος. Άλλωστε, το θέμα αυτό δεν είναι μόνο αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας».

(Συνέντευξη Γεράσιμου Αρσένη, 2011)

«Προσπαθήσαμε να τα εκδώσουμε. Άλλωστε υπήρχε και ενδιαφέρον από τον ίδιο τον Πρωθυπουργό, ο οποίος με ρωτούσε συνέχεια για το πώς εξελισσόταν το θέμα. Ωστόσο δεν το καταφέραμε. Δε βοήθησαν και τα συναρμόδια Υπουργεία προς αυτή την κατεύθυνση».

(Συνέντευξη Μαριέττας Γιαννάκου, 2011)

Κατόπιν των ανωτέρω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η μη έκδοση των πδ καθορισμού των επαγγελματικών δικαιωμάτων των ΤΕΙ είναι αποτέλεσμα της δύναμης, επιρροής και των πιέσεων του ΤΕΕ προς αυτή την κατεύθυνση. Η δύναμη και η επιρροή του ΤΕΕ είναι σημαντική και υπολογίσιμη. Όπως ήδη επισημάνθηκε, έχει διεισδύσει σε όλο το εύρος του δημόσιου τομέα. Επίσης, μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκε ότι αυξημένη επιρροή διαθέτει ακόμη και στο χώρο των δικαστηρίων και ειδικά στο ανώτατο επίπεδο, αυτό του ΣτΕ, που σε πολλές περιπτώσεις η νομοτεχνική επεξεργασία στην έκδοση των πδ περιλαμβάνει ευθέως και έλεγχο σκοπιμότητας των ρυθμίσεων. Όπως αναλύουν οι Πασσάς και Πετράκη (2009:159), οι διάφοροι φορείς, υπουργεία, μονάδες και λοιπές δομές κινούνται συχνά ανταγωνιστικά/συγκρουσιακά, υποκινούμενοι από τη διάθεση εξυπηρέτησης της ιδιαίτερης πελατείας τους. Ωστόσο τα χαρακτηριστικά αυτά δεν επαρκούν για να εξηγήσουν την αδυναμία του κράτους για την παράλειψη λήψης μιας απόφασης σε ένα χρονικό διάστημα περίπου τριών δεκαετιών. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η εξήγηση απαιτεί την υιοθέτηση ενός μεγάλου μέρους από το σύνολο των δομολειτουργικών χαρακτηριστικών λειτουργίας του ελληνικού πολιτικού-διοικητικού συστήματος.

Ειδικότερα και μέσα από την παρούσα μελέτη διαπιστώθηκε ότι το ελληνικό κράτος επιχειρεί ανά τακτά χρονικά διαστήματα τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικά της Ανώτατης Εκπαίδευσης, χωρίς ωστόσο τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ομοίως και στην περίπτωση των επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιούχων των ΤΕΙ επιχείρησε πολλές φορές την έκδοση των πδ χωρίς επιτυχία. Η τελευταία προσπάθεια ξεκίνησε το 2005 και περιελάμβανε ένα συγκεκριμένο σχέδιο. Ειδικότερα, οι διατάξεις που προέβλεπαν την έκδοση των περιεχομένων σπουδών των ΤΕΙ μεταβλήθηκαν. Η πρόβλεψη για την έκδοση πδ, την πλέον χρονοβόρα κανονιστική πράξη της διοίκησης, αντικαταστάθηκε με την έκδοση Υπουργικής Απόφασης και μάλιστα με αποκλειστική ευθύνη του Υπουργού Παιδείας. Μέσα σε χρονικό διάστημα ενός (1) έτους εκδόθηκαν 155 περιεχόμενα σπουδών για αντίστοιχα Τμήματα, προσπάθεια η οποία είχε γίνει και στο παρελθόν χωρίς επιτυχία³⁶⁶.

³⁶⁶ Βλ. Περιεχόμενα Σπουδών Τμημάτων Σχολών Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Εισηγήσεις του Επιστημονικού Συμβουλίου του ΙΤΕ. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα 2000.

Ακολούθως συγκροτήθηκαν οι Ειδικές Επιστημονικές Επιτροπές, τα πορίσματα των οποίων χρησιμοποιήθηκαν για τη σύνταξη των σχεδίων πδ. Ωστόσο, λόγω της αλλαγής πολιτικής ηγεσίας και της επιθυμίας της τελευταίας να επιβάλει τις ρυθμίσεις των διευρυμένων επιμελητηρίων³⁶⁷, η όλη προσπάθεια ουσιαστικά ακυρώθηκε. Επίσης, ταυτόχρονα με το εγχείρημα που αναλήφθηκε μετά το 2009 από το Υπουργείο Παιδείας, το συναρμόδιο Υπουργείο Ανάπτυξης ξεκίνησε τη δική του προσπάθεια απλοποίησης των διαδικασιών αδειοδότησης των τεχνικών επαγγελματιών, που αφορούσε την «κάθετη» ρύθμιση των επαγγελματικών δραστηριοτήτων. Χωρίς δηλαδή να έχει ολοκληρωθεί η «οριζόντια» ρύθμιση των επαγγελματικών δικαιωμάτων/κατοχύρωσης των πτυχιούχων των ΑΕΙ, ξεκίνησε η «κάθετη», γεγονός που θα διαμόρφωνε το πεδίο των δραστηριοτήτων.

Συνεπώς και στο θέμα των επαγγελματικών δικαιωμάτων των ΤΕΙ εμφανίζονται σημαντικές δυσλειτουργίες, που οφείλονται στην έλλειψη θεσμικής μνήμης και συνέχειας των δημοσίων πολιτικών που προκύπτουν από τη συχνή εναλλαγή των προσώπων που αποφασίζουν με βάση τις δικές τους εμπνεύσεις, αφού απουσιάζουν οι μόνιμοι και ανεξάρτητοι θεσμοί που θα μπορούσαν να διαμορφώνουν ένα κοινό αποδεκτό σχέδιο (όπ.π.,σελ.161). Ειδικά η εκπαιδευτική πολιτική, παρά τη σημασία της για την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό του κράτους και των πολιτών, σχεδιάζεται και εκτελείται χωρίς να υπάρχει εθνική συναίνεση και στρατηγική. Κρίσιμο δε αναδεικνύεται και το πρόβλημα της συνεργασίας και του συντονισμού των Υπουργείων, ως συνέπεια του συγκεντρωτικού και αυτόνομου τρόπου λειτουργίας των δημόσιων υπηρεσιών, ακόμη και εντός της ίδιας υπηρεσίας (βλ. ανωτέρω παράγραφος 6.2.1).

Η ενσωμάτωση, συνεπώς, της οδηγίας για το γενικό σύστημα αναγνώρισης των επαγγελματικών προσόντων δεν είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα για τους κοινοτικούς υπηκόους ούτε για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ. Η αντίδραση του ΤΕΕ ήταν κρίσιμη προς αυτή την κατεύθυνση και η στρατηγική που ανέπτυξε ορθή στην

³⁶⁷ Κατά την άποψη αυτή, το Υπουργείο Παιδείας δεν είναι αρμόδιο για την έκδοση των επαγγελματικών δικαιωμάτων υπό την έννοια ενός αυστηρά θεσμικού πλαισίου που αφορά στον καθορισμό των όρων και προϋποθέσεων για την άσκηση επαγγελματικών δραστηριοτήτων. Μπορεί να ορίζει μόνο ένα γενικό πλαίσιο με αναφορά στο περιεχόμενο και το πρόγραμμα σπουδών, τις δυνατότητες που έχουν οι φοιτητές με την κτήση του πτυχίου τους. Η θέση αυτή ουσιαστικά υποστηρίζει ότι το κράτος δεν μπορεί να δίνει επαγγελματικά δικαιώματα. Τα επαγγελματικά δικαιώματα είναι αρμοδιότητα των επιστημονικών ή/και των επαγγελματικών επιμελητηρίων. Συνεπώς θα πρέπει να δίνονται από αυτά ή τουλάχιστον να προτείνονται. Αυτό βέβαια στο βαθμό που αποκεντρώνει τις αρμοδιότητες του κράτους είναι προς την κατεύθυνση του νέου μοντέλου διακυβέρνησης. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η άποψη αυτή παραγνωρίζει και συγχέει τον τρόπο οργάνωσης και κυρίως τη λειτουργία των ομάδων συμφερόντων στην Ελλάδα, με αυτόν που κυριαρχεί σε κράτη με πλουραλιστικό σύστημα εκπροσώπησης. Περαιτέρω παραγνωρίζει ότι στα περισσότερα κράτη-μέλη της ΕΕ η άσκηση των επαγγελματικών δραστηριοτήτων είναι σε μεγάλο βαθμό απλοποιημένη και δεν υφίσταται θεσμοθετημένο καθεστώς για την κατοχή αδείας άσκησης επαγγέλματος. Περαιτέρω το Υπουργείο Παιδείας, με τα αρχικά πδ που αφορούσαν στα επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων των ΤΕΙ, ρύθμιζε επί της ουσίας την άσκηση επαγγελματικών δραστηριοτήτων(όπως στις ειδικότητες των Δομικών Έργων, Έργων Υποδομής, Τοπογραφίας, Λογιστικής και τα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας), ακόμη και σε ορισμένες περιπτώσεις των πτυχιούχων πανεπιστημίων, όπως των Αρχιτεκτόνων και Περιβαλλοντολόγων. Ανεξάρτητα από την ορθότητά της, η άποψη αυτή εκφραζόμενη ειδικά μετά το 2009 από το Υπουργείο Παιδείας για τα ΤΕΙ φανερώνει την προσπάθεια αποδέσμευσης από ένα ακανθώδες πρόβλημα.

υπεράσπιση των συμφερόντων του. Η μη ουσιαστική εφαρμογή της οδηγίας μείωνε τις πιέσεις για τα επαγγελματικά δικαιώματα των ΤΕΙ. Αυτό όμως δε συνεπάγεται την απουσία ευθύνης του ελληνικού κράτους. Τουναντίον, ο τρόπος με τον οποίο η Ελλάδα συμμετείχε αρχικά στη διαμόρφωση της κοινοτικής πολιτικής προσδιόρισε και τα αποτελέσματά της. Η Ελλάδα αναγκάστηκε να εφαρμόσει την οδηγία, γιατί ούτε είχε προετοιμαστεί κατάλληλα ούτε μπορούσε να προβλέψει τις συνέπειές της σε όλες τους τις διαστάσεις. Αυτό ωστόσο που αναδεικνύεται είναι ότι η θέση αυτή και η στάση δε μεταβάλλεται. Ζητήσαμε από την κ. Αγγελική Γεωργιάδη να μας κάνει γνωστό το διαπραγματευτικό πλαίσιο που υιοθέτησε η Ελλάδα για την οδηγία 2005/36/ΕΚ. Στην απάντησή της μας επισήμανε:

«Οι εντολές δίνονται από τον εκάστοτε Υπουργό, τον οποίο ενημερώνω κάθε φορά με υπηρεσιακό μου σημείωμα. Κύριο πρόβλημα αναδείχθηκε το θέμα franchise. Είχα κάνει σχετικές επισημάνσεις στην τότε πολιτική ηγεσία, καθώς έβλεπα την πρόθεση ορισμένων κρατών-μελών η οδηγία να περιλαμβάνει και ρητή διάταξη. Στην ομάδα αυτή πρωτοστατούσε το Ηνωμένο Βασίλειο και η Ιρλανδία. Από την άλλη πλευρά είχαμε την υποστήριξη της Ισπανίας, Ιταλίας και Γερμανίας. Ωστόσο όταν έφθασε η ώρα της τελικής απόφασης στο Συμβούλιο, στο μεταξύ είχε αλλάξει και η Κυβέρνηση, μείναμε μόνοι μας. Είμαστε η μόνη χώρα η οποία καταψήφισε την οδηγία 2005/36. Για το λόγο αυτό και έκανε δήλωση ο τότε Υπουργός Δ. Σιούφας ότι έχουμε ανηρρήσεις. Το πολεμήσαμε, καταφέραμε μόνο να μην μπει ρητή διάταξη για το franchise και να βάλουμε ορισμένα εχέγγυα για την ποιότητα σπουδών. Σημαντικότερος είναι κατά τη γνώμη μου ο νόμος που ψηφίστηκε για τα Κολέγια. Η Κοινότητα μας είχε προεδοποιήσει αλλά η πολιτική απόφαση ήταν διαφορετική. Όταν όμως έρχονται οι καταδίκες, αναγκάζεσαι να συμμορφωθείς».

(Συνέντευξη Αγγελικής Γεωργιάδη, 2011)

Στη λήψη της απόφασης για την οδηγία 2005/36/ΕΚ η Ελλάδα, έχοντας λάβει γνώση από τις προηγούμενες αστοχίες της, επιχείρησε να δημιουργήσει συμμαχίες εντός του Συμβουλίου, προκειμένου να αντιμετωπίσει το πρόβλημα που δημιουργούσε η αθρόα αύξηση των Κολεγίων. Διαμόρφωσε δηλαδή ακόμη μια φορά τις θέσεις της βάσει των αρχών, των ιδιοτελειών και των χαρακτηριστικών της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης. Σταδιακά και μέσα από τις διαπραγματεύσεις, τα κράτη-μέλη που αρχικά συντάχθηκαν με τις θέσεις της Ελλάδας, όπως μας αποκάλυψε η κ. Αγγελική Γεωργιάδη, μας «εγκατέλειψαν» και τελικά παρά τις ενστάσεις που διατύπωσε η ελληνική αντιπροσωπεία και ο επικεφαλής της, παριστάμενος τότε στο Συμβούλιο, Υπουργός Ανάπτυξης κ. Δημήτριος Σιούφας, η οδηγία 2005/36/ΕΚ εγκρίθηκε και η Ελλάδα απομονώθηκε για ακόμη μια φορά³⁶⁸.

³⁶⁸ Προβλήματα στην εφαρμογή της οδηγίας 89/48 είχαν δημιουργηθεί και σε άλλα κράτη-μέλη, όπως στην Ισπανία, Ιταλία, Γαλλία. Ουσιαστικά πρόκειται για τα κράτη-μέλη που στήριξαν αρχικά τις θέσεις της Ελλάδας για την οδηγία 2005/36. Ωστόσο, στις χώρες αυτές η παραβίαση αφορούσε κυρίως σε μεμονωμένες περιπτώσεις, όπως στη Γαλλία για τους ψυχολόγους, υπόθεση C-285/00, για τους οποίους τελικά υπήρξε συμμόρφωση προς την απόφαση του Δικαστηρίου. Αυτό άλλωστε μπορεί να εξηγεί και την τελική τους θέση για έγκριση της οδηγίας με ενδεχόμενο και άλλα ανταλλάγματα. Περαιτέρω, οι καθυστερήσεις που παρουσίασε η Ελλάδα ήταν σημαντικές ενώ οι δύο καταδίκες που δέχτηκε αφορούσαν πολλαπλές παραβιάσεις του κοινοτικού δικαίου. Η νέα οδηγία ενσωμάτωνε τις οδηγίες 89/48, 92/51 και τις τομεακές για τους νοσοκόμους, οδοντιάτρους, κτηνιάτρους, μαίες, αρχιτέκτονες, φαρμακοποιούς και ιατρούς.

Ταυτόχρονα, όπως έχουμε ήδη επισημάνει, κατά της Ελλάδας εκκρεμούσε προσφυγή της Επιτροπής για πολλαπλή παραβίαση της ήδη υφιστάμενης οδηγίας 89/48/ΕΟΚ. Η επερχόμενη σίγουρη καταδίκη της Ελλάδας, αφού είχαν ήδη εκδικαστεί και εκδοθεί αποφάσεις του ΔΕΚ σε παρόμοιες υποθέσεις και με ελληνικό ενδιαφέρον³⁶⁹, οδήγησε μόλις δύο μήνες πριν στην έκδοσή της³⁷⁰, στο συνήθη κατ' αντίδραση τρόπο παραγωγής δημόσιας πολιτικής. Ειδικότερα με ψήφιση του ν.3696/2008 (ΦΕΚ Α' 177) για την ίδρυση και λειτουργία Κολεγίων, η ελληνική πολιτεία επιχείρησε να ρυθμίσει αυτό το χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης, ώστε να προφυλάξει τους Έλληνες πολίτες από παραπλανητικές πρακτικές και να προασπίσει το δημόσιο χαρακτήρα της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ωστόσο η απόφαση αυτή θα έπρεπε να είχε ληφθεί πολύ γρηγορότερα. Το γεγονός αυτό στοίχισε και κατά ένα μέρος την καταδίκη της Ελλάδας, αλλά πολύ πιο σημαντικό είναι ότι δεν έδωσε τη δυνατότητα δημιουργίας ενός εθνικού κекτημένου που θα μπορούσε να αντιπαρεταθεί και να δημιουργήσει ένα άλλο διαπραγματευτικό πλαίσιο για τη χώρα στην περίπτωση του γενικού συστήματος αναγνώρισης επαγγελματικών προσόντων, αλλά και για τη συνολική παρουσία της στους ευρωπαϊκούς θεσμούς. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο θα μπορούσε να επιτευχθεί μια ισορροπία στο εσωτερικό της ΕΕ και να είχε αποφευχθεί τουλάχιστον το πρόβλημα των Κολεγίων. Ωστόσο το πδ. 165/2000 παρέμενε χωρίς μεταβολή.

Η νέα οδηγία τέθηκε σε ισχύ στις 20 Οκτωβρίου 2007. Είναι ακριβές ότι η Ελλάδα ξεκίνησε με ταχύτητα την προεργασία για την έκδοση του σχετικού πδ με σκοπό την ενσωμάτωση της οδηγίας. Αυτό μας αποκάλυψε η κ. Αγγελική Γεωργιάδη, που είχε αναλάβει και το σχετικό συντονισμό της διυπουργικής ομάδας εργασίας. Πριν την κατάρτιση του τελικού σχεδίου πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις των

³⁶⁹ Βλ. ΔΕΚ Απόφαση C-141/04 της 14ης Ιουλίου 2005 Μιχαήλ Πέρος κατά Τεχνικού Επιμελητηρίου Ελλάδος(ΤΕΕ), (αίτηση του Συμβουλίου της Επικρατείας για την έκδοση προδικαστικής αποφάσεως), όπου αποφασίστηκε ότι ελλείπει μέτρων μεταφοράς της οδηγίας 89/48/ΕΟΚ στο εσωτερικό δίκαιο εντός της προθεσμίας που τάσσει το άρθρο 12 της οδηγίας, ένας υπήκοος κράτους-μέλους μπορεί να επικαλεστεί το άρθρο 3, πρώτο εδάφιο, στοιχείο α', της οδηγίας αυτής και να λάβει, εντός του κράτους μέλους υποδοχής, άδεια ασκήσεως νομοθετικά κατοχυρωμένου επαγγέλματος, όπως του επαγγέλματος του μηχανολόγου μηχανικού. Η δυνατότητα αυτή δεν μπορεί να εξαρτηθεί από την αναγνώριση της ισοτιμίας των τίτλων του ενδιαφερομένου από τις αρμόδιες εθνικές αρχές.

³⁷⁰ Βλ. ΔΕΚ Απόφαση C-274/05 της 23ης Οκτωβρίου 2008 Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά της Ελληνικής Δημοκρατίας, Συλλογή της Νομολογίας 2008 σελ. I-07969, με την οποία η Ελλάδα καταδικάστηκε (α)για τη μη αναγνώριση διπλωμάτων που χορηγήθηκαν από τις αρμόδιες αρχές άλλου κράτους μέλους κατόπιν σπουδών που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο συμφωνίας, βάσει της οποίας σπουδές που πραγματοποιούνται σε ιδιωτικό ίδρυμα στην Ελλάδα επικυρώνονται από τις εν λόγω αρχές, (β) για την επιβολή αντισταθμιστικών μέτρων σε περισσότερες περιπτώσεις από όσες επέτρεπε η οδηγία, (γ)για την ανάθεση στο Συμβούλιο Αναγνώρισεως Επαγγελματικής Ισοτιμίας Τίτλων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της αρμοδιότητας να εξετάζει αν το «εκπαιδευτικό ίδρυμα στο οποίο πραγματοποίησε την επαγγελματική του εκπαίδευση ο αιτών, ανήκει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» και κατά πόσον «ο αιτών διαθέτει την απαραίτητη επαγγελματική πείρα, στην περίπτωση που η διάρκεια της εκπαίδευσέως υπολείπεται κατά ένα τουλάχιστον έτος αυτής που απαιτείται στην Ελλάδα για την άσκηση του ίδιου επαγγέλματος» και (δ) μη επιτρέποντας στο δημόσιο τομέα τη μετάταξη σε θέσεις κλάδου ανώτερης κατηγορίας ατόμων που διορίστηκαν με βαθμό χαμηλότερο από αυτόν με τον οποίο θα μπορούσαν να έχουν διορισθεί αν τα διπλώματά τους είχαν αναγνωρισθεί σύμφωνα με το άρθρο 3 της οδηγίας 89/48/ΕΟΚ, όπως τροποποιήθηκε με την οδηγία 2001/19/ΕΚ.

μελών της ομάδας με σκοπό τον καθορισμό του γενικού πλαισίου. Ακολούθως, εξετάστηκαν ένα προς ένα το σύνολο των άρθρων και τελικά μετά από δεκατέσσερα (14) προσχέδια το τελικό σχέδιο του πδ υποβλήθηκε στην τότε Υπουργό κ. Μαριέττα Γιαννάκου, λίγο πριν τη λήξη της θητείας της στο Υπουργείο Παιδείας, δηλαδή εντός της προθεσμίας³⁷¹. Παρά ταύτα, η έκδοση του πδ καθυστέρουσε. Η προειδοποιητική επιστολή της Επιτροπής για ακόμη μια φορά δεν είχε αποτέλεσμα. Η Επιτροπή προσέφυγε στο ΔΕΚ με αποτέλεσμα μία ακόμη καταδίκη της Ελλάδας³⁷².

Ωστόσο και το ανωτέρω νομοθετικό πλαίσιο για τα Κολέγια δεν ήταν εκδήλωση συμμόρφωσης της ελληνικής πολιτείας έναντι των ευρωπαϊκών υποχρεώσεων της και προσπάθεια δημιουργίας ενός ρυθμισμένου πεδίου στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Μετά από νέες καταγγελίες η Επιτροπή, με νέα προειδοποιητική επιστολή και αιτιολογημένη γνώμη επεσήμανε στην Ελλάδα ότι μέρος των διατάξεων του ν.3696/2008 παραβιάζουν τις θεμελιώδεις κοινοτικές ελευθερίες της εγκατάστασης και της παροχής υπηρεσιών, όπως επίσης ότι τυχόν καθυστερήσεις στην εφαρμογή της νέας οδηγίας και μη συμμόρφωση έναντι και της τελευταίας καταδικαστικής απόφασης θα είχαν ως συνέπεια την εκ νέου προσφυγή στο ΔΕΚ, με αίτημα την επιβολή χρηματικού προστίμου³⁷³.

Η έκδοση τελικά του πδ.38/2010(ΦΕΚ Α' 78) για την υιοθέτηση της οδηγίας 2005/36 έγινε μετά την πάροδο σχεδόν τριών ετών³⁷⁴. Λίγες μέρες πριν είχε ήδη ψηφιστεί ο ν.3848/2010 (ΦΕΚ Α' 71), με το άρθρο 45 του οποίου επιχειρήθηκε η συμμόρφωση της χώρας στις επισημάνεις και τις προειδοποιήσεις της Επιτροπής, ενώ τα Κολέγια μετονομάστηκαν σε Κέντρα Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης (ΚΜΕ). Και σε αυτές όμως τις περιπτώσεις η συμμόρφωσή μας ήταν πλημμελής. Νέες καταγγελίες ακολούθησαν για διάφορα θέματα, όπως αυτό της εγγυητικής επιστολής με καθορισμένο ποσό και μια σειρά άλλων διατάξεων που αφορούσαν το σύστημα δικαιόχρησης. Ωστόσο, και με την περαιτέρω πίεση που προήλθε από τις μνημονιακές δεσμεύσεις της χώρας, είχαμε εκ νέου τροποποιήσεις και του πδ.38/2010, όπως και της νομοθεσίας για τα ΚΕΜ, που επανήλθαν στην αρχική τους ονομασία.

³⁷¹ Αυτό άλλωστε προκύπτει και από το αριθμ.πρωτ. 3566.08.2.3./6-11-2008 έγγραφο- πόρισμα του Συνηγόρου του Πολίτη «Προβλήματα λόγω καθυστέρησης προσαρμογής της ελληνικής νομοθεσίας στην οδηγία 2005/36».

³⁷² Βλ. ΔΕΚ Απόφαση C-465/08 της 2ας Ιουλίου 2009 Επιτροπή κατά Ελλάδας.

³⁷³ Ανακοίνωση τύπου του Υπουργείου Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων με τίτλο: Χαώδης η κατάσταση που άφησε η ΝΔ με τα Κολέγια. Ανακαλούνται οι άδειες από την Υπουργό Άννα Διαμαντοπούλου, Αθήνα 23-11-2009.

³⁷⁴ Για τη διευκόλυνση εφαρμογής της οδηγίας έχουν εκδοθεί κείμενα, που προέκυψαν από την ανταλλαγή των εμπειριών από τη μέχρι σήμερα εφαρμογή της. Ειδικότερα, ένας κώδικας με τις καλές και τις κακές εθνικές διοικητικές πρακτικές για την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων, ένας οδηγός χρήσης της οδηγίας και ένα κείμενο με συχνές ερωτήσεις. Βλ. στο http://ec.europa.eu/internal_market/qualifications/directive_in_practice/useful_documents/index_en.htm. Βλ. επίσης τα αποτελέσματα εφαρμογής της οδηγίας στα κράτη-μέλη στο [http://ec.europa.eu/internal_market/qualifications/regprof/index.cfm\(15-2-2014\)](http://ec.europa.eu/internal_market/qualifications/regprof/index.cfm(15-2-2014)).

Οι πρόσφατες εξελίξεις δε συνιστούν απλώς την υπαναχώρηση της ελληνικής πολιτείας έναντι των αρχικών της θέσεων και την πλήρη εφαρμογή των ευρωπαϊκών υποχρεώσεων. Άλλωστε αυτό κατά μέρος θα ήταν και θεμιτό. Αντίθετα το νέο θεσμικό πλαίσιο για τα Κολέγια, όπως αυτό διαμορφώθηκε με το ν.4093/2012(ΦΕΚ Α' 222), το ν.4111/2013 (ΦΕΚ Α' 18), και το 4148/2013(ΦΕΚ Α' 99) συνιστά ευθεία παρέμβαση στο τυπικό σύστημα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, με την παρ. γ του άρθρου 1 του ν.3696/2008, όπως αυτή ισχύει, τα πτυχία, οι τίτλοι, οι βεβαιώσεις, τα πιστοποιητικά σπουδών και οποιασδήποτε ονομασίας βεβαίωση που χορηγούν τα Κολέγια μπορούν να πετύχουν αναγνώριση επαγγελματικής ισοδυναμίας με τους τίτλους Ανώτατης Εκπαίδευσης του ελληνικού συστήματος τυπικής εκπαίδευσης. Οι ρυθμίσεις αυτές δεν αφορούν στο μεγαλύτερο μέρος τα νομοθετικά ρυθμιζόμενα επαγγέλματα, αλλά όλα τα γνωστικά αντικείμενα των σπουδών και έχουν ως αποτέλεσμα οι πτυχιούχοι των Κολεγίων να εξομοιώνονται πλήρως ως προς τη δυνατότητά τους να διεκδικούν θέσεις στον ιδιωτικό και Δημόσιο Τομέα, καθώς και τη μισθολογική αναβάθμισή τους, όπως οι απόφοιτοι των ελληνικών ΑΕΙ. Ουσιαστικά, και με την επιφύλαξη πώς θα εφαρμοστεί στην πράξη και πώς θα κριθεί νομολογιακά το ανωτέρω νομοθετικό πλαίσιο, οι εξελίξεις αυτές συνεπάγονται τη δημιουργία ενός ακόμη συστήματος εκπαίδευσης, που εγκαθιδρύεται παράλληλα του δημόσιου και τυπικού, συστήματα τα οποία μπορεί να μην επικοινωνούν μεταξύ τους³⁷⁵, ωστόσο έχουν σχεδόν τα ίδια αποτελέσματα για τους δικαιούχους τους. Οι ρυθμίσεις αυτές σε συνδυασμό με την οικονομική κατάσταση των ελληνικών ΑΕΙ (βλ. τη χρηματοδότηση των ΑΕΙ στο παράρτημα 3) θέτουν σε αμφισβήτηση το ρόλο και την αποστολή της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Κατόπιν των ανωτέρω, τα δομικά και ενδημικά προβλήματα του υπηρεσιακού επιπέδου της διοίκησης ενδεχομένως να αποτελούν το έλασσον για την εφαρμογή του γενικού συστήματος αναγνώρισης επαγγελματικών προσόντων. Αποτελούν όμως και αυτά εκφάνσεις του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας της ελληνικής διοίκησης συνολικά, σε όλες τις διαστάσεις της, κάθετης και οριζόντιας. Άλλωστε εκτός της «οριζόντιας πελατειακότητας» που εξέθρεψαν τα κόμματα, εδώ και αρκετές δεκαετίες επιχειρήθηκε η «ιδιωτικοποίηση» της πολιτικής ζωής μέσα από τη σχέση πελάτη-πάτρονα, που είχε την ιδιότητα βουλευτή, υπουργού ή πολιτικού κόμματος (Σωτηρόπουλος, 2007β). Σε ερώτηση προς την κ. Αγγελική Γεωργιάδη, η οποία συμμετέχει και στις εργασίες τροποποίησης του παραρτήματος της οδηγίας (επιτροπολογία), για τη συνεργασία της με τους φορείς και τις υπηρεσίες στην εφαρμογή της οδηγίας, λάβαμε απάντηση ότι:

³⁷⁵ Βλ. Την απόφαση 17346/2008 του Διοικητικού Εφετείου Αθηνών στην υπόθεση Idef κατά του ελληνικού δημοσίου για την αναγνώριση των πτυχίων που χορηγούνται από δημόσιο Γαλλικό Πανεπιστήμιο σε σύμπραξη με το εν λόγω Κολλέγιο, στην οποία το δικαστήριο αποφάνθηκε ότι ο ΔΟΑΤΑΠ έχει την αρμοδιότητα να εξετάζει αν οι πραγματοποιηθείσες σπουδές είναι ισότιμου επιπέδου με αυτές στα ανώτατα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, όχι όμως περαιτέρω, αν μέρος ή το σύνολο αυτών πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα, βάσει συμφωνίας δικαιόχρησης με Πανεπιστήμιο του εξωτερικού. Ο ΔΟΑΤΑΠ, ο οποίος αποφάσισε να μην κρίνει τους τίτλους σπουδών που απονέμονται από το U-P.13, λόγω μη αναφοράς εκ μέρους του αλλοδαπού αυτού Πανεπιστημίου του μέρους της φοίτησης που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, στο Idef, μη νομίμως έπραξε τούτο.

«Συνεργάζομαι με αρκετούς φορείς και υπηρεσίες, δεδομένου ότι τα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και τους τίτλους σπουδών άπτονται της αρμοδιότητας και άλλων Υπουργείων, όπως το ΥΠΕΧΩΔΕ και το Υπουργείο Υγείας. Αυτό και αν είναι δύσκολο. Όπως στην περίπτωση των προτάσεων που υποβλήθηκαν για να προστεθούν ορισμένες ειδικότητες στο παράρτημα της οδηγίας για τους Ιατρούς ή για να αλλάξει η διαδικασία κατά την οποία χωρούν νέες καταχωρίσεις για το παράρτημα που αφορά τα διπλώματα των Ιατρών. Και αυτό γιατί σε τέτοιες περιπτώσεις θα πρέπει να γίνουν έγγραφα προς τους αρμόδιους επαγγελματικούς φορείς και τα ιδρύματα και να ζητηθεί η γνώμη τους. Αυτό όμως αναδεικνύει ζητήματα επαρκούς στελέχωσης, ταχύτητας που πρέπει να διεκπεραιωθούν οι υποθέσεις και εγγενών δυσκολιών που εμφανίζει η ελληνική διοίκηση, τις οποίες και εσείς αντιλαμβάνεστε».

(Συνέντευξη Αγγελικής Γεωργιάδη, 2011)

Το ερώτημα που προκύπτει είναι αν το ελληνικό κράτος μπορούσε να αποφύγει τις δυσμενείς εξελίξεις από την εφαρμογή του γενικού συστήματος αναγνώρισης επαγγελματικών προσόντων. Με άλλα λόγια, αν το ελληνικό πολιτικο-διοικητικό σύστημα γνωρίζει τα προβλήματά του. Στην υπό εξέταση περίπτωση αποδεικνύεται ότι τα γνώριζε, αφού η οδηγία 2005/36/ΕΚ αποτελεί συνέχεια της 89/48/ΕΟΚ, για την οποία η Ελλάδα είχε καταδικαστεί για πρώτη φορά το 1995. Όπως άλλωστε προκύπτει από τη μελέτη του πραγματολογικού υλικού, γνώριζε την αιτία των προβλημάτων αλλά και αξιολογούσε τις επιλογές για την αντιμετώπισή τους.

Ειδικότερα, το Υπουργείο Παιδείας κατέθεσε στις 30 Μαΐου του 1995, δηλαδή πριν από δύο δεκαετίες σχεδόν, τις προτάσεις του για την Αναθεώρηση του Συντάγματος³⁷⁶. Ειδικότερα, διαπιστώνοντας τις ανάγκες και τη ζήτηση που υπήρχε στην ελληνική κοινωνία για Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και λαμβάνοντας υπόψη τις διεθνείς εξελίξεις, προτεινόταν η αναθεώρηση του άρθρου 16 του Συντάγματος. Για την επίτευξη των στόχων, αξιοποιώντας και τις διεθνείς εμπειρίες και πρακτικές, οι προτάσεις αφορούσαν:

1. Τη δημιουργία ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης όχι μόνο από το κράτος αλλά και τους ΟΤΑ και άλλα ΝΠΔΔ.
2. Συνταγματική καθιέρωση της πιστοποίησης και αξιολόγησης των ιδρυμάτων για τη διασφάλιση της ποιότητας.
3. Κατάργηση των στεγανών του εκπαιδευτικού συστήματος στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με την εξασφάλιση της κινητικότητας των φοιτητών και την καθιέρωση συστήματος μεταφοράς πιστωτικών μονάδων.
4. Άρση του διαχωρισμού της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανάμεσα σε Ανώτερη και Ανώτατη Εκπαίδευση, που υπάρχει μόνο στη χώρα μας και έχει δημιουργήσει αρκετά προβλήματα.
5. Υιοθέτηση νέων μορφών οργάνωσης, που θα ενισχύσουν την αυτοδιοίκηση και ευελιξία των Πανεπιστημίων.
6. Δυνατότητα λειτουργίας ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο εξωτερικό ως ισότιμων των ελληνικών ιδρυμάτων.

³⁷⁶ Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γραφείο Τύπου. Δελτίο Τύπου. Προτάσεις προς την Επιτροπή Αναθεώρησης του Συντάγματος της Βουλής των Ελλήνων, Αθήνα, 30 Μαΐου 1995.

Η εφαρμογή, συνεπώς, του κοινοτικού δικαίου μέσα από την υιοθέτηση και την υλοποίηση στην πράξη της οδηγίας 89/48 έφερνε στο προσκήνιο την ανάγκη αναθεώρησης του Συντάγματος. Και μπορεί στο ενωσιακό σύστημα η εκπαίδευση να συνδέεται στενά με την απόκτηση επαγγελματικών προσόντων, ωστόσο και αυτή η οπτική συνδέεται με την ικανοποίηση των αναγκών της κοινωνίας και της οικονομίας. Όπως ισχυρίζεται και η Καμτσιδου (2009), η αναθεώρηση του Συντάγματος αποτελούσε μέχρι πρόσφατα την ευκαιρία αλλά και ταυτόχρονα την δικαίως κατάλληλη διαδικασία για την τροποποίηση των συνταγματικών διατάξεων, ώστε αυτές να ανακτήσουν την αποτελεσματικότητά τους και να προσαρμοστεί το εθνικό σύστημα στις απαιτήσεις του ευρωπαϊκού δικαίου³⁷⁷. Την ανάγκη αυτή έχει επισημάνει και η Φουντεδάκη, συμπυκνώνοντας στο λόγο της τις συνέπειες που έχει η μη αναθεώρηση:

«Η εμμονή στην μη αναθεώρηση του άρθρου 16 δημιουργεί δυσεπίλυτα προβλήματα ως προς την προσαρμογή της Ελλάδας στα ευρωπαϊκά και διεθνή κρατούντα, επιβάλλει την δυσκινησία στο εσωτερικό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποτρέπει την απολύτως αναγκαία σύγκλιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων του ευρύτερου χώρου του Συμβουλίου της Ευρώπης, δημιουργεί τις προϋποθέσεις νομικής ανασφάλειας στα επαγγελματικά δικαιώματα των σπουδαστών των ΤΕΙ, παρεμποδίζει την συνεργασία, την κινητικότητα και εν τέλει την επιστημονική επικοινωνία της Ελλάδας με τους εταίρους της, σε κάθε επίπεδο λειτουργίας του Πανεπιστημίου».

(Φουντεδάκη, 2006β:442)

Συνεπώς, δεν υπάρχει άγνοια των προβλημάτων και της ανάγκης για ομαλή συμμετοχή της χώρας στην ενοποιητική διαδικασία. Ωστόσο αντί αυτών των προτάσεων, για τις οποίες μάλιστα στην τελευταία αναθεώρηση του 2008 είχε επέλθει αρχικά η συμφωνία μεταξύ των δύο κυρίαρχων κοινοβουλευτικών παρατάξεων, συντηρήθηκαν τελικά οι βραχυπρόθεσμες λύσεις του παρελθόντος. Η ένταξη όμως των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση συνεχίζει να αμφισβητείται ακόμη και μετά τις αποφάσεις του ΣτΕ. Περαιτέρω δε σταμάτησε η απρογραμμάτιστη ίδρυση δεκάδων νέων Τμημάτων σε ΤΕΙ και Πανεπιστήμια, που

³⁷⁷ Σε μια από τις προηγούμενες εισήγησή της η Καμτσιδου, Ι.(2007), Ανώτατη εκπαίδευση και Σύνταγμα: Σκέψεις για την αναθεώρηση του άρθρου 16 του Συντάγματος στο «Η υπεράσπιση του άρθρου 16 και η ακαδημαϊκή αναβάθμιση του δημόσιου πανεπιστημίου», συνέδριο της ΕΣΗΕΑ 9 και 10 Φεβρουαρίου 2007. Εκδόσεις Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, σελ.285-286, είχε δώσει έμφαση στην κριτική που ασκείται στην κατεύθυνση της αναθεώρησης του Συντάγματος για την προσαρμογή στο ευρωπαϊκό δίκαιο, υποστηρίζοντας ότι το επιχείρημα αυτό είναι «έωλο, αν όχι υποβολιμαίο». Ο διάλογος που έχει αναπτυχθεί για αυτό το θέμα δεν είναι καινούργιος βλ. Παπαδημητρίου, Γ.(1991), Το Σύνταγμα και η ίδρυση μη κρατικών Πανεπιστημίων. Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα. Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου. Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα, σελ. 74-80. Πιο πρόσφατα, μετά την απόφαση Νερί, την έκδοση της οδηγίας 2005/36 και τη συμμετοχή της χώρας στη διαδικασία της Μπολόνια έχει τεθεί με μεγαλύτερη ένταση. Στο πλαίσιο αυτό βλ. τις απόψεις και τις προτάσεις για την αναθεώρηση του άρθρου 16 της Αντωνίου, Θ.(2006), Το θέμα των δημόσιων και μη δημόσιων πανεπιστημίων στο Δονάτος, Γ.- Γιαννίσης, Α.- Καζάκος, Π.- Μπερδήμας, Α.(επιμ.), ό.π.,σελ.139-158, όπως και του Ανθόπουλου, Χ.(2007), Τα μη κρατικά Πανεπιστήμια και η δημόσια φύση της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης στο Κλάδης, Δ.- Κοντιάδης, Ξ.- Πανούσης, Γ.(επιμ.), ό.π.σελ. 229-256, και Κοντιάδης, Ξ.(2007), ό.π.σελ.143-149, όπου ορθά παρατηρείται ότι η ίδρυση των ιδιωτικών Πανεπιστημίων αποτελεί πλέον ένα ψευτοδίλημα. Αυτό που θα πρέπει να αναζητηθεί είναι η κατοχύρωση της αυτοδιοίκησης των ιδρυμάτων και η υποταγή της επιχειρηματικής λογικής σε αυτήν.

επέτειναν την κατασπατάληση εθνικών και κοινοτικών πόρους για να ικανοποιηθούν οι τοπικές κοινωνίες και οι διοικήσεις των ιδρυμάτων με ευκαιρίες για μεγέθυνση και νομή εξουσίας. Στο ίδιο αυτό πλαίσιο το ελληνικό κράτος αντί να συμμετάσχει σε πολιτικές και πρωτοβουλίες με σκοπό τον εκσυγχρονισμό και την αύξηση της ανταγωνιστικότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης στο εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, συνέχιζε να περιχαράκωνεται γύρω από εθνικούς όρους, προϋποθέσεις και χαρακτηριστικά, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα την αδυναμία συνδιαμόρφωσής τους.

Ομοίως σήμερα η συνταγματική αναθεώρηση υπό τις παρούσες συνθήκες, όπου η Ανώτατη Εκπαίδευση υποχρηματοδοτείται και οι επενδύσεις σε μια παρακμάζουσα οικονομία υστερούν, είναι αμφίβολο και επισφαλές αν θα οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα. Αφενός διότι η ιδιωτική ή μη κρατική Ανώτατη Εκπαίδευση δε θα μπορεί να παρασχεθεί στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και αφετέρου γιατί οι πιθανότητες να εκδηλώσει ενδιαφέρον η ιδιωτική πρωτοβουλία για χρηματοδότηση προτάσεων που απαιτούν υψηλός κόστος σε ερευνητικές και εργαστηριακές εγκαταστάσεις είναι ελάχιστες. Εξάλλου, από μη κρατικούς φορείς, μόνο η Εκκλησία της Ελλάδος έχει εκδηλώσει ενδιαφέρον για την ίδρυση Πανεπιστημίου. Συνεπώς καμία αύξηση της ανταγωνιστικότητας δε θα προκληθεί σε όφελος του δημοσίου Πανεπιστημίου και ΤΕΙ. Αντίθετα, τα ήδη υπάρχοντα και αμφιβόλου προέλευσης, επιπέδου και ποιότητας παροχής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης λειτουργούντα Κολέγια θα μετατραπούν σε ΑΕΙ, υποβαθμίζοντας περαιτέρω το επίπεδο της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Με άλλα λόγια αυτό που ισχυριζόμαστε είναι ότι η ελληνική πολιτεία δεν παίρνει τις αναγκαίες αποφάσεις στον κατάλληλο χρόνο. Η δράση που αναλαμβάνει έχει μεσοπρόθεσμο χαρακτήρα και σκοπό να αντιμετωπίσει μόνο τα προβλήματα που εμφανίζονται άμεσα στον ορίζοντα. Τότε όμως αυτά έχουν διογκωθεί σε τέτοιο βαθμό που πλέον καθίστανται μη διαχειρίσιμα. Συνεπώς αδυνατεί να συμπορευθεί, περιθωριοποιείται και ακολούθως δέχεται την επιβολή των πολιτικών ή αναγκάζεται να επιλέξει πρόχειρες λύσεις που αναπαράγουν το πρόβλημα ή/και το επιτείνουν.

6.3.3.2 Η Διά Βίου Μάθηση

Η βασική προσπάθεια ανάπτυξης της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα ξεκίνησε με τις διατάξεις του ν.2752/1999 (ΦΕΚ Α' 248) για τη δημιουργία των Προγραμμάτων Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ). Σκοπός των προγραμμάτων ήταν κυρίως η εφαρμογή της διά βίου εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η συνεχής εκπαίδευση και η διαρκής επιμόρφωση των κατόχων τίτλου απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου ή άλλου ισότιμου ή αντίστοιχου τίτλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του εσωτερικού ή του εξωτερικού και η διεύρυνση των εκπαιδευτικών τους επιλογών, σύμφωνα με την προβλεπόμενη από την παρ.3 του άρθρου 1 του ν.1268/1982 και αντίστοιχα από το εδάφιο δ' της παρ.3 του άρθρου 1 του ν.1404/1983 αποστολή των Πανεπιστημίων και των ΤΕΙ.

Ειδικότερα με το άρθρο 1 του ν.2752/1999 προβλεπόταν ότι: «Τα ΠΣΕ παρέχουν τη δυνατότητα πραγματοποίησης είτε μερικών είτε ολοκληρωμένων σπουδών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε όσους δεν είχαν ή δε χρησιμοποίησαν τη δυνατότητα αυτήν. Επίσης, παρέχουν σε αποφοίτους της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης τη δυνατότητα συνεχούς ανανέωσης, εκσυγχρονισμού και βελτίωσης των απαραίτητων για την επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία τους γνώσεων και δεξιοτήτων, ως συνέπεια της διαρκούς και ραγδαίας εξέλιξης της επιστήμης και της τεχνολογίας». Ωστόσο, η ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης και εκσυγχρονισμού των πτυχιούχων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν ευοδώθηκε και συνεπώς τα ΠΣΕ λειτούργησαν βασικά ως περαιτέρω νέα Τμήματα ΤΕΙ και Πανεπιστημίων, ώστε να αντιμετωπίσουν την αυξημένη ζήτηση για σπουδές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα ΠΣΕ δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Οι λόγοι αφορούσαν τις αντιδράσεις που προκλήθηκαν από την πλευρά των ιδρυμάτων, καθώς θεωρήθηκε ότι παραβίαζαν τις διατάξεις για την είσοδο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αν και τελικά στα ΤΕΙ λειτούργησε μεγαλύτερος αριθμός σε σύγκριση με τα Πανεπιστήμια, συνολικά δεκαπέντε (15). Περαιτέρω, ενώ το πτυχίο που απονεμόταν ήταν ισότιμο με αυτό των ΤΕΙ ή των Πανεπιστημίων, το νομικό πλαίσιο που ρύθμιζε τη λειτουργία τους δε συμπεριελάμβανε διάταξη για τα επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων. Σε όλη τη διάρκεια λειτουργίας τους, ακόμη και μετά τη λήξη τους, υπήρχαν συνεχείς διαμαρτυρίες των πτυχιούχων ΠΣΕ, ειδικά αυτών που λειτούργησαν στα ΤΕΙ, που απαιτούσαν την απονομή επαγγελματικών δικαιωμάτων αντίστοιχων με αυτά που προβλέπονται για τα συμβατικά Τμήματα των ΤΕΙ. Τις διαμαρτυρίες αυτές επέτεινε το γεγονός ότι ο τίτλος σπουδών των ΠΣΕ αποτελεί προσόν διορισμού στο δημόσιο βάσει του πδ. 50/2001 και συνεπώς, ενώ οι πτυχιούχοι των ΠΣΕ μπορούσαν με προσόν τις σπουδές τους να εργαστούν στο δημόσιο τομέα, αντίστοιχη δυνατότητα δεν προβλεπόταν για τον ιδιωτικό τομέα. Εξάλλου, σε ορισμένα ιδρύματα τα ΠΣΕ λειτούργησαν με σκοπό την απορρόφηση κοινοτικών πόρων, ενώ παρουσιάστηκαν και φαινόμενα κακοδιαχείρισης.

Τα ΠΣΕ λειτούργησαν μέχρι το τέλος του ακαδημαϊκού έτους 2005-2006. Με τις διατάξεις του ν. 3369/2005(ΦΕΚ Α' 171), κάθε ΑΕΙ μπορούσε να ιδρύσει ένα Ινστιτούτο Διά Βίου Μάθησης. Τα ΤΕΙ, σε αντίθεση με τα Πανεπιστήμια, επέδειξαν έντονο ενδιαφέρον και υπέβαλαν αξιολογες και ολοκληρωμένες προτάσεις για την ίδρυση και λειτουργία τους. Μέσα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα ιδρύθηκαν Ινστιτούτα Διά Βίου Μάθησης στο σύνολο των ΤΕΙ. Σκοπός της λειτουργίας τους, σύμφωνα με τις εγκριτικές αποφάσεις, ήταν η διά βίου παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων και η εν γένει βελτίωση των προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού σε ένα περιβάλλον ταχύτατων και διαρθρωτικών μεταβολών, με σκοπό την αύξηση των δυνατοτήτων πλήρους και ποιοτικής απασχόλησης, ενώ δικαίωμα εγγραφής ορίστηκε να έχουν οι απόφοιτοι όλων των ΑΕΙ.

Για την ανάπτυξη των προγραμμάτων δεν προβλέφθηκε δαπάνη επί του κρατικού προϋπολογισμού. Στις διατάξεις των εγκριτικών αποφάσεων οριζόταν ότι το κόστος τους θα καλυπτόταν από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» για τα έτη 2007 έως 2013 (Άξονες Προτεραιότητας 7, 8, 9 «Ενίσχυση της διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων», ειδικός στόχος «ενίσχυση του συστήματος και των υπηρεσιών διά βίου εκπαίδευσης και της ίσης πρόσβασης σε αυτή – αύξηση συμμετοχής μέσω της παροχής ειδικών κινήτρων»). Μετά την ημερομηνία αυτή η δαπάνη θα βαρύνει τον τακτικό προϋπολογισμό του οικείου ιδρύματος, ο οποίος για το σκοπό αυτό θα επιχορηγείται από τον τακτικό προϋπολογισμό του Υπουργείου Παιδείας. Ωστόσο, μόλις πρόσφατα τα χρήματα αυτά ξεκίνησαν να εκταμιεύονται. Από την άλλη πλευρά, οι διατάξεις του άρθρου 18 του ν.3879/2010 (ΦΕΚ Α' 163), που αφορούν τη σύνδεση μεταξύ της μη τυπικής με την τυπική εκπαίδευση μέσω σπονδυλωτών και πιστοποιημένων προγραμμάτων, τα οποία θα μπορούν να παρέχουν τη δυνατότητα ή την αναγνώριση, την προσθήκη και τη μεταφορά των πιστώσεων από το ένα σύστημα στο άλλο, κινούνται στη σωστή κατεύθυνση, στο πλαίσιο της έννοιας της διά βίου μάθησης και των προϋποθέσεων. Αλλά και στην περίπτωση αυτή η απουσία του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων ως εργαλείου αποδεικνύεται κρίσιμη.

Η Ελλάδα, συνεπώς, μην έχοντας να παρουσιάσει αξιόλογο έργο για την πορεία υλοποίησης του άξονα δράσης της διά βίου μάθησης, εμφάνιζε στις εκθέσεις για την πρόοδο της διαδικασίας τη λειτουργία του Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Ωστόσο, η λειτουργία του ΕΑΠ αφορά τη δυνατότητα εκείνων που δεν είχαν την ευκαιρία για σπουδές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο παρελθόν. Η διά βίου μάθηση όμως στην πραγματικότητα αφορά τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, αλλά και την κατάργηση των στεγανών του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα από τη δυνατότητα της κινητικότητας των δικαιούχων, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους στη διάρκεια του εργασιακού τους βίου, αφού οι τεχνολογικές εξελίξεις είναι ραγδαίες. Η Ελλάδα δε διαθέτει αξιολόγηση για τέτοιους είδους παρεμβάσεις (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008:139-141). Οι πολιτικές της ΕΕ για τη διά βίου μάθηση ήταν ευκαιρία μόνο για την εκταμίευση χρηματοδοτήσεων από τον κοινοτικό προϋπολογισμό.

6.3.3.3 Τα ευρωπαϊκά προγράμματα, η ευρωπαϊκή διάσταση και η ελκυστικότητα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης

Στη διάσκεψη στη Λουβέν οι Υπουργοί Παιδείας και τυπικά πλέον αποφάσισαν την επέκταση της διαδικασίας και του στόχου του EXAE και την επόμενη δεκαετία. Την περίοδο αυτή, δηλαδή μέχρι το 2020, θα πρέπει να καλυφθούν κενά και καθυστερήσεις, αλλά και να δοθεί έμφαση στη σύνδεση μιας ποιοτικής Ανώτατης Εκπαίδευσης με τη διά βίου μάθηση, την απασχολησιμότητα, τις ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Στην κατεύθυνση αυτή οι Υπουργοί έθεσαν ως στόχο μέχρι το 2020 να έχει μετακινηθεί τουλάχιστον για ένα εξάμηνο το 20% του Ευρωπαίων φοιτητών.

Ο στόχος της κινητικότητας είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς συνδέεται με την εξωστρέφεια, τον εκσυγχρονισμό των ευρωπαϊκών ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης και συνεπώς άμεσα με τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητάς τους και συνολικά της ΕΕ. Άλλωστε, μέσα από την ενίσχυση της κινητικότητας είναι εφικτό να επιτευχθεί η προσέλκυση φοιτητών από όλο τον κόσμο, δεδομένου ότι οι ΗΠΑ, παρά τη σχετική μείωση που έχουν υποστεί τα τελευταία χρόνια, παραμένουν, σύμφωνα με τα πρόσφατα στοιχεία του OECD (2012), ο σημαντικότερος προορισμός για σπουδές στο εξωτερικό³⁷⁸. Άρα η ΕΕ ενδιαφέρεται να αυξήσει αρχικά την ενδοευρωπαϊκή κινητικότητα, αλλά και ακολούθως να ενισχύσει την ανταγωνιστικότητά της ως ένας ισχυρός φοιτητικός προορισμός, ειδικά έναντι των παραδοσιακών προορισμών, όπως ο Καναδάς, η Αυστραλία, αλλά και νέων, όπως η Ρωσία, η Μαλαισία, το Κατάρ, τα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα, η Σιγκαπούρη, η Κύπρος και η Τουρκία. Περαιτέρω, τα ευρωπαϊκά προγράμματα για την κινητικότητα συνδέθηκαν από την έναρξή τους, στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, με την προοπτική ενίσχυσης της ευρωπαϊκής ταυτότητας και ιδέας. Συνεπώς, η ΕΕ έχει κάθε λόγο να επιθυμεί την επίτευξη του στόχου που τέθηκε στη Λουβέν.

Τα στοιχεία σχετικά με τη συμμετοχή των Ελλήνων φοιτητών και διδακτικού προσωπικού σε προγράμματα κινητικότητας έχουν βελτιωθεί κατά τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, η Ελλάδα παρουσιάζει συνολικά μικρή αναλογικά κινητικότητα και σε σχέση με χώρες που διαθέτουν τον ίδιο πληθυσμό (Ασδεράκη, 2011:315). Συνολικά από την έναρξη του προγράμματος Erasmus μέχρι και το 2012 έχουν μετακινηθεί 47.000 Έλληνες φοιτητές για σπουδές και για πρακτική άσκηση, ενώ οι εισερχόμενοι φοιτητές ανέρχονται περίπου στις 25.000³⁷⁹. Στην κατεύθυνση ενίσχυσής της θα μπορούσε να συμβάλει η ελληνική πολιτεία με την άρση των εμποδίων και τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών. Ωστόσο η συνεισφορά της παραμένει περισσότερο στο επίπεδο των διακηρύξεων. Η κινητικότητα των Ελλήνων φοιτητών υποστηρίζεται κατά κύριο τρόπο μέσα από τα ευρωπαϊκά προγράμματα. Οι διάφορες υποτροφίες που χρηματοδοτούνται

³⁷⁸ Μια τέτοια έρευνα για τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τους περιορισμούς και τα εμπόδια, καθώς και το κύρος της σε σύγκριση με άλλες χώρες προορισμού, όπως οι ΗΠΑ, πραγματοποίησε η Academic Cooperation Association(2005), *Perceptions of the European Higher Education in Third Countries*. Project 2004-3924/001-001 MUN-MUNA 31, που χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Η μελέτη κατέληξε σε συστάσεις προς την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, σχετικά με την «εικόνα» της ευρωπαϊκής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο βασικός στόχος της έρευνας ήταν να εξακριβωθεί αν, και με ποιο τρόπο, μπορεί να γίνει ελκυστική η ευρωπαϊκή Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με μεγάλες ομάδες-στόχους (φοιτητές, μαθητές, γονείς, δασκάλους, διδακτικό και ερευνητικό προσωπικό, διοικητικούς υπαλλήλους και τους υπεύθυνους στο σχεδιασμό πολιτικής) στη Βραζιλία, το Μεξικό, την Κίνα, την Ινδία, τη Ρωσία και την Ταϊλάνδη, ώστε να εντοπιστούν οι αντιλήψεις (θετικές και αρνητικές εικόνες) της ευρωπαϊκής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η έρευνα καταλήγει ότι οι ξένοι φοιτητές επιλέγουν τον προορισμό τους βάσει του ιδρύματος, δηλαδή της ποιότητας των σπουδών και της φήμης των πτυχίων. Στις προτάσεις της ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο κομμάτι της ενημέρωσης, της οικονομικής βοήθειας και της γλώσσας, ειδικά για τα περιφερειακά κράτη.

³⁷⁹ Πηγή: Διεύθυνση Ευρωπαϊκής Ένωσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

από φορείς, όπως το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) και ιδρύματα είναι περιορισμένες στο σύνολό τους. Γενικότερα, το κύριο πρόβλημα για την ενίσχυση της κινητικότητας είναι ο οικονομικός παράγοντας. Όπως άλλωστε επεσήμανε και η ελληνική αναφορά που κατατέθηκε το 2005 για να παρουσιάσει την πρόοδο στην εφαρμογή των αξόνων δράσης της διαδικασίας της Μπολόνια: «Σε περιπτώσεις που οι φοιτητές μετακινούνται μέσω του προγράμματος Erasmus, λαμβάνουν συμπληρωματική επιχορήγηση από το πανεπιστήμιό τους. Ωστόσο, η εν λόγω χρηματοδότηση δεν είναι επαρκής για να καλύψει τα έξοδα ταξιδιού και διαμονής και παραμένει το κύριο εμπόδιο για την κινητικότητα, που ακολουθείται από τα προβλήματα στην αναγνώριση των σπουδών στο εξωτερικό και τη γλώσσα. Όσον αφορά την κινητικότητα των αλλοδαπών φοιτητών, ο κύριος παράγοντας που εμποδίζει την κινητικότητα είναι η γλώσσα».

Το πρόβλημα της γλώσσας είναι υπαρκτό, καθώς η ελληνική είναι από τις λιγότερο ομιλούμενες. Η στήριξή της όμως θα έπρεπε να γίνει και μέσα από την ΕΕ. Το ΙΚΥ ως εθνικός φορέας οργανώνει από κοινού με τα ιδρύματα εντατικά μαθήματα για φοιτητές κρατών-μελών της ΕΕ. Αυτό σίγουρα δεν επαρκεί ούτε θα μπορούσε να είναι αποτελεσματικό για την προσέλκυση φοιτητών, που εύλογα επιλέγουν ιδρύματα όπου τα προγράμματα σπουδών διεξάγονται σε κάποια από τις ευρέως διαδεδομένες διεθνείς γλώσσες. Ωστόσο μόλις πρόσφατα στο άρθρο 17 ν.3549/2007 ορίστηκε ότι είναι δυνατόν, μετά από απόφαση της Συγκλήτου και πρόταση της Γενικής Συνέλευσης Ειδικής Σύγκλησης του ιδρύματος, η εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής και συνολικά ή εν μέρει του μεταπτυχιακού ή του προπτυχιακού προγράμματος να διεξαχθεί σε ξένη γλώσσα. Από την ανωτέρω δε διατύπωση του άρθρου, σε συνδυασμό με το σύνολο των διατάξεων του ν.3549/2007, συνάγεται ότι το ανωτέρω άρθρο είχε αποδέκτες μόνο τα ιδρύματα του Πανεπιστημιακού Τομέα. Η διάταξη αυτή επαναλαμβάνεται με το ν.4009/2011(άρθρο 44) με την προσθήκη της τελευταίας στιγμής του «κατ'εξαίρεση», ώστε να αρθεί μια ακόμη επιφύλαξη για την ψήφισή του. Αντίθετα αυτή η δυνατότητα είχε δοθεί ευθέως με το ν.3685/2008 και για ΠΜΣ των ΤΕΙ που γίνονται σε συνεργασία με ομοταγή ιδρύματα του εξωτερικού.

Παρ' όλα αυτά το πρόβλημα είναι διττό. Αφορά τη συμμετοχή και των Ελλήνων φοιτητών. Συνεπώς, η αδυναμία αποτελεσματικής συμμετοχής στα ευρωπαϊκά προγράμματα δε σχετίζεται μόνο με τη γλώσσα, αλλά και ένα άλλο πλήθος από ανεπάρκειες και αδυναμίες. Αρχικά, με την ανάγκη ενημέρωσης των φοιτητών και των διδασκόντων για τις δυνατότητες, τις προϋποθέσεις και τους περιορισμούς που συνεπάγεται η συμμετοχή στα προγράμματα. Ακολούθως, με το σωστό σχεδιασμό και στρατηγική με σκοπό τη συμπληρωματικότητα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, την καθιέρωση κινήτρων για την ενίσχυση της συμμετοχής των μελών ΔΕΠ και ΕΠ. Εξάλλου πώς θα ήταν δυνατόν να αναμένεται ενίσχυση της κινητικότητας των Ελλήνων φοιτητών, όταν η εφαρμογή του ECTS ως εργαλείου για την κινητικότητα δεν εφαρμόζεται πλήρως ή εφαρμόζεται λανθασμένα;

Κατά την άποψή μας, η συμμετοχή στα ευρωπαϊκά προγράμματα φανερώνει συνολικά τις δυνατότητες, το κύρος και την αποδοχή της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης, όπως και ορισμένες ιδιαιτερότητες που αφορούν τη διάθρωση των ιδρυμάτων της. Αυτό το συμπέρασμα συνάγεται από τη μελέτη των στοιχείων για την κινητικότητα. Η Ελλάδα συνολικά βρίσκεται σε χαμηλότερη θέση από άλλα κράτη με τον ίδιο περίπου πληθυσμό. Τα αποτελέσματα όμως κατά ένα μέρος διαφοροποιούνται για τη συμμετοχή των μεγάλων και ισχυρών ελληνικών ΑΕΙ, που διαθέτουν πόρους, οργάνωση και μεγάλο αριθμό Τμημάτων και ευρύτητα γνωστικών αντικειμένων (βλ.συγκριτικά στοιχεία για την κινητικότητα των Ελλήνων φοιτητών στο πρόγραμμα Erasmus στα ΤΕΙ και Πανεπιστήμια στο παράρτημα 4).

Η κινητικότητα και η ευρωπαϊκή διάσταση της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης θα μπορούσε να ενισχυθούν μέσα από τις συνέργειες των ιδρυμάτων με αντίστοιχα ιδρύματα του εξωτερικού. Στην κατεύθυνση αυτή θετική εξέλιξη αποτέλεσε η ελληνογαλλική συνεργασία για τα κοινά ΠΜΣ, στο πρότυπο της οποίας βασίστηκε και κατά ένα μέρος το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο για τα ΠΜΣ. Με τις διατάξεις του ν.3685/2008 ρυθμίζονται με κάθε λεπτομέρεια οι όροι και οι προϋποθέσεις για τα ΠΜΣ σε συνεργασία με ομοταγή ιδρύματα του εξωτερικού. Τα ΤΕΙ από την πλευρά τους, έχοντας την εμπειρία των συμπράξεων, δεν αντιμετώπισαν κανένα πρόβλημα στην υιοθέτηση του νέου θεσμικού πλαισίου. Αντίθετα, μια σειρά από αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας, όπως η μη έγκριση νέων ΠΜΣ για ένα χρονικό διάστημα εν όψει του ν.4009/2011, η απαίτηση των εξωτερικών αξιολογήσεων, η έγκριση τελικά νέων ΠΜΣ μόνο για ένα χρονικό διάστημα και η έλλειψη παντελούς χρηματοδότησης ανέκοψαν την αρχική δυναμική που δημιουργήθηκε.

Ταυτόχρονα, οι πάσης φύσεως αδυναμίες του υπηρεσιακού επιπέδου της διοίκησης του Υπουργείου Παιδείας δημιούργησαν ένταση στις σχέσεις με τα ιδρύματα, που ήταν αναγκασμένα, παρά τις διεθνείς συμφωνίες που υπέγραφαν με ομοταγή ιδρύματα του εξωτερικού, να περιμένουν για μεγάλο χρονικό την ικανοποίηση του αιτήματος ή την απόρριψή του, ορισμένες φορές και αδικαιολόγητα. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του διπτού τίτλου (dual degree) στο πλαίσιο του Erasmus Modus. Ειδικότερα στις δράσεις του προγράμματος προβλέφθηκε η δυνατότητα χορήγησης ενός διπτού, πολλαπλού ή κοινού τίτλου σπουδών στους επιτυχόντες φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες. Σκοπός ήταν η ενίσχυση της κινητικότητας των πτυχιούχων, αφού ο κάτοχος του διπλώματος θα ήταν δυνατόν να διακινηθεί και να χρησιμοποιήσει τον τίτλο σε διαφορετικά κράτη. Ωστόσο, η έκδοση υπουργικών αποφάσεων με αναφορά σε διπλό τίτλο δεν κατέστη εφικτή, εξαιτίας του φόβου ότι ο Έλληνας πτυχιούχος θα αξίωνε και την ακαδημαϊκή αναγνώρισή του. Ως αποτέλεσμα, συνεργασίες που είχαν υπογραφεί με την πρόβλεψη του διπτού τίτλου ακυρώθηκαν, γεγονός που αναδεικνύει αφενός την έλλειψη γνώσης μιας φοβικής και απαρχαιωμένης διοίκησης, αφετέρου τη δυνατότητα του κράτους να επεμβαίνει ακόμη και σήμερα σε ακαδημαϊκά θέματα.

Όταν όμως αποφασίζει να αλλάξει, οι αποφάσεις λαμβάνονται χωρίς την απαραίτητη διαβούλευση και τελικά αποδοχή, με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται η εφαρμογή τους και να ακυρώνονται στην πράξη ενίοτε και ρυθμίσεις που ορθά κινούνται προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης του εκσυγχρονισμού και της ανταγωνιστικότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ο λόγος για το ν.4009/2011, που σκοπό είχε να λειτουργήσει ως «καταστατικός χάρτης» της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ωστόσο, μέχρι σήμερα δεν έχουν εκδοθεί οι Οργανισμοί και οι Εσωτερικοί Κανονισμοί λειτουργίας, βάσει των οποίων τα ιδρύματα θα καθορίσουν την ιδιαίτερη φυσιογνωμία και χαρακτηριστικά τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο πλαίσιο της παρούσας ενότητας βασικό ερευνητικό ερώτημα αποτέλεσε το ύφος πολιτικής (policy style) της ελληνικής διοίκησης στον Τεχνολογικό Τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Την περίοδο μεταξύ 1999-2011 πραγματοποιήθηκαν σημαντικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στο χώρο της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης και τα ΤΕΙ. Ταυτόχρονα, σημαντικές εξελίξεις έλαβαν χώρα και στο επίπεδο των ευρωπαϊκών πολιτικών, με σημαντικότερη αυτή του στόχου του ΕΧΑΕ, που πυροδότησε μια σειρά από αλλαγές ποικίλου εύρους σε πολλά ευρωπαϊκά συστήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Για το λόγο αυτό, επιλέχθηκε η διαδικασία της Μπολόνια και οι άξονες δράσης ως παρεμβαίνουσα μεταβλητή, ώστε να αξιολογηθεί αν και κατά πόσο οι δεσμεύσεις που αναλαμβάνει η Ελλάδα ως πλήρες και ιδρυτικό μέλος της διαδικασίας συνεπάγονται τη μεταβολή του τρόπου παραγωγής των πολιτικών στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση, και ειδικά στα ΤΕΙ, συγκριτικά με την περίοδο που παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα, δηλαδή από την ίδρυση μέχρι την ένταξή τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Οι άξονες δράσης της διαδικασίας περιλαμβάνουν μια σειρά από επιμέρους στόχους για τα κράτη-μέλη της διαδικασίας. Εκτός αυτών που ορίζουν σαφώς συγκεκριμένα και χρονικά μετρήσιμα αποτελέσματα, η διαδικασία έχει ως επιμέρους εγκάρσιο στόχο την κοινωνική διάσταση της Ανώτατης Εκπαίδευσης και αυτόν της συμμετοχής των ΑΕΙ και των φοιτητών, ως ικανών, ενεργών και εποικοδομητικών εταίρων, στην εγκαθίδρυση του ΕΧΑΕ. Αυτοί οι άξονες δράσης συνδέονται άμεσα με το δεύτερο μέρος του ερευνητικού μας ερωτήματος, δηλαδή τις σχέσεις που αναπτύσσει η διοίκηση με τους άλλους δρώντες του συστήματος της Ανώτατης Εκπαίδευσης και αν τελικά η παραγωγή πολιτικής είναι αποτέλεσμα διαβούλευσης ή αντίθετα επιβολής.

Από τη μελέτη που προηγήθηκε προέκυψε ότι η ελληνική διοίκηση δε μεταβάλλει τον τρόπο παραγωγής δημοσίων πολιτικών στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η Ελλάδα αποφάσισε τη συμμετοχή της στη διαδικασία της Μπολόνια, αφού ως πλήρες μέλος της ΕΕ δεν μπορούσε να απουσιάζει από μια ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Περαιτέρω, ήταν κοινά αποδεκτό ότι ο στόχος της δημιουργίας ενός ΕΧΑΕ θα ενίσχυε την εξωστρέφεια και την ανταγωνιστικότητα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ωστόσο η συμμετοχή της Ελλάδας στη διαδικασία της Μπολόνια δε συνοδεύθηκε από ένα στρατηγικό σχέδιο στο εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο για την πορεία και τον τελικό στόχο του ΕΧΑΕ. Η συμβολή της Ελλάδας στη συνδιαμόρφωση των πολιτικών για τον ΕΧΑΕ εξετάστηκε μόνο στο βαθμό που αυτή συμβιβαζόταν με τα βασικά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης. Αυτό εξηγεί γιατί στο ξεκίνημα της διαδικασίας η Ελλάδα υπερασπίστηκε το διακυβερνητικό της χαρακτήρα, όπως και άλλα κράτη-μέλη, ώστε να αποφύγει απροσδόκητες συνέπειες (unanticipated consequences) στη δομή, το καθεστώς και το πλαίσιο λειτουργίας της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Η θέση αυτή της Ελλάδας στην πρώτη φάση της διαμόρφωσης της πολιτικής προσδιόρισε και τη συμμετοχή της στη φάση της εφαρμογής και υλοποίησης της διαδικασίας. Ως γενικά χαρακτηριστικά αυτής της συμμετοχής, μπορούν να θεωρηθούν οι καθυστερήσεις και η πλημμελής συμμόρφωση σε ένα μόνο μέρος των αξόνων δράσης της διαδικασίας, μέσα από τη μεταφορά προτύπων του εξωτερικού. Σε αρκετές περιπτώσεις η εκπλήρωση των αξόνων δράσεις στην Ελλάδα αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες. Η αναφορά γίνεται για τον άξονα δράσης της συγκρισιμότητας των τίτλων σπουδών και ειδικότερα την υιοθέτηση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και της Σύμβασης της Λισαβόνας του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Unesco για την αναγνώριση των τίτλων σπουδών στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Σε άλλες περιπτώσεις οι υιοθετούμενες πολιτικές αντιστρατεύονται ή, το λιγότερο, αναπτύσσονται αποκομμένες από τους άξονες δράσης, όπως ο νόμος για το ΔΟΑΤΑΠ και το καθεστώς ισοτίμησης που καθιέρωσε για τους τίτλους σπουδών. Συνολικά, η ανάληψη δράσης της ελληνικής διοίκησης γίνεται με σκοπό απλώς τη συμπόρευση με τις εξελίξεις, ώστε να αποφύγει την απομόνωση, μέσα από μιμητική ή/και αποσπασματική πολιτική. Εν κατακλείδι, η Ελλάδα καθυστερεί, άλλοτε αδυνατεί να συμπορευθεί και ενίοτε αντιδρά με αποσπασματικό τρόπο (reactive policy style). Περαιτέρω «χρησιμοποιεί» τη διαδικασία της Μπολόνια για να εφαρμόσει πολιτικές.

Όσον αφορά το δεύτερο σκέλος του ερευνητικού ερωτήματός μας, οι σχέσεις που αναπτύσσει η διοίκηση με τους άλλους δρώντες, που δραστηριοποιούνται ή αποτελούν μέρος του συστήματος της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης, βασίζονται σε μια κακέκτυπη πολιτική πλουραλισμού των ομάδων (consensus relationship), αφού δεν εκδηλώνεται από την ενίσχυση της θέσης τους στη διαβούλευση για τη διαμόρφωση της πολιτικής, αλλά μέσα από πελατειακού τύπου διευθετήσεις στο στάδιο της εφαρμογής. Τα ευρήματα αυτά επίσης δε διαφοροποιούνται από την προηγούμενη εξεταζόμενη περίοδο. Αυτό που διαφοροποιείται από την έρευνά μας την ανωτέρω περίοδο είναι η προσπάθεια επιβολής των πολιτικών. Τέτοιες περιπτώσεις ήταν το νομοθετικό πλαίσιο του ν.3374/2005 για την αξιολόγηση και η σύνδεσή του με την έγκριση των ΠΜΣ και τον τετραετή αναπτυξιακό προγραμματισμό. Στην ίδια κατεύθυνση η αξιολόγηση ή πιστοποίηση πλέον, όπως προβλέπει ο ν.4009/2011, συνδέθηκε με την κατανομή της χρηματοδότησης των ιδρυμάτων, που μπορεί να περιορίζεται, όπως και ο αριθμός των εισακτέων φοιτητών, μετά απόφαση του Υπουργού Παιδείας. Επίσης προσπάθεια επιβολής έγινε στο αρχικό στάδιο διαμόρφωσης του ν.3549/2007, περισσότερο και με μεγαλύτερη ένταση κατά τη διαδικασία που ακολουθήθηκε με το ν.4009/2011. Ειδικότερα το Υπουργείο Παιδείας ανέστειλε για ένα σημαντικό χρονικό διάστημα τις εγκρίσεις για ιδρύσεις, μετονομασίες, μετεξελίξεις νέων Τμημάτων, Τομέων, Εργαστηρίων, Μεταπτυχιακών. Ειδικά στα ΤΕΙ η επιβολή είχε και τιμωρητικό χαρακτήρα, γεγονός που λαμβάνει ιδιαίτερη σημασία, καθώς η συμμετοχή των ΑΕΙ και των φοιτητών, ως ικανών, ενεργών και εποικοδομητικών εταίρων στην εγκαθίδρυση του ΕΧΑΕ, αποτελεί άξονα δράσης της διαδικασίας.

Αυτό δε συνεπάγεται ότι το ελληνικό κράτος είναι ισχυρό και ικανό να συγκρουστεί με οργανωμένα συμφέροντα και αντιλήψεις εκφράζοντας τη λαϊκή βούληση. Οι προσπάθειες που έγιναν είχαν το χαρακτηριστικό της επίδειξης πυγμής με σκοπό την ικανοποίηση πρόσκαιρων εντυπώσεων και προσωπικών διαδρομών. Για αυτό πολύ γρήγορα επέρχεται η αναδίπλωση και τελικά οι παλινωδίες. Αυτό με τη σειρά του δημιουργεί προβλήματα στην εφαρμογή ακόμη και εκείνων των ρυθμίσεων που επιδιώκουν πράγματι τον εξορθολογισμό του συστήματος, γεγονός που τελικά δημιουργεί προβλήματα στην ανάπτυξη των πραγματικών αποτελεσμάτων των πολιτικών. Ένα μέρος των διατάξεων του ν.3549/2007 έμεινε ανεφάρμοστο (όπως οι προβλέψεις για τους εσωτερικούς κανονισμούς λειτουργίας των ιδρυμάτων, η σύσταση τομέων στα πανεπιστημιακά Τμήματα, η μετατροπή των γνωστικών αντικειμένων του υπηρετούντος διδακτικού προσωπικού, η μέγιστη διάρκεια επιτρεπτής φοίτησης και η διαγραφή φοιτητών). Ο ν. 4009/2011 μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα έχει υποστεί σημαντικές τροποποιήσεις, ενώ ένα σημαντικό μέρος των διατάξεών του παραμένει επίσης ανεφάρμοστο μέχρι σήμερα, δηλαδή για 2,5 χρόνια περίπου μετά την ψήφισή του, αφού δεν έχουν ακόμη εκδοθεί οι Οργανισμοί και οι Εσωτερικοί Κανονισμοί των ιδρυμάτων. Ανεφάρμοστες παρέμειναν σε ένα ορισμένο βαθμό και οι διατάξεις του ν.3685/2008 για τα ΠΜΣ.

Τα ΤΕΙ προσπάθησαν από την πλευρά τους να ανταποκριθούν. Στους περισσότερους άξονες δράσης, όπως την αξιολόγηση, το ECTS, το Παράρτημα Διπλώματος, τη διά βίου μάθηση, πέτυχαν καλύτερα αποτελέσματα από τα ιδρύματα του Πανεπιστημιακού Τομέα, παρά τα ποικίλα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τη μη αποδοχή τους από την ελληνική κοινωνία. Η προσπάθεια αυτή των ΤΕΙ έγινε καθώς θεώρησαν τη διαδικασία της Μπολόνια και τις συνοδευτικές πολιτικές της ως ευκαιρία να εδραιωθεί η θέση τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Αντίθετα η ελληνική πολιτεία δε διαθέτει ένα ολοκληρωμένο σχέδιο και στρατηγική για τα ΤΕΙ, το ρόλο και την αποστολή τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση, παρά τις τυπικές ρυθμίσεις που περιλαμβάνονται κατά καιρούς στις διατάξεις των νόμων. Η πολιτική για τα ΤΕΙ και οι λύσεις που δίνονται στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν έχουν βραχυπρόθεσμο ορίζοντα και ακολουθούν τις προσωπικές επιλογές ενός προσώπου. Είναι δηλαδή συνάρτηση των επιθυμιών, των αντιλήψεων και των δυνατοτήτων του εκάστοτε Υπουργού.

ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Α. Αναλυτική-εμπειρική συνεισφορά

Η παρούσα διατριβή ξεκίνησε με τη βασική παραδοχή ότι τα κράτη-μέλη της ΕΕ δε συνιστούν εξωτερικές μονάδες του θεσμικού και πολιτικού συστήματος, αλλά συστατικά μέρη του, αφού έχουν παραχωρήσει μέρος της κρατικής τους κυριαρχίας και συλλειτουργούν από κοινού με τους ευρωπαϊκούς θεσμούς στην παραγωγή πολιτικών. Είναι, δηλαδή, με άλλα λόγια, φορείς και υποκείμενα της ενοποιητικής διαδικασίας. Για αυτό το λόγο η παρούσα διατριβή θέτει δύο βασικά και συμπληρωματικά ερωτήματα, στο ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο.

Ειδικότερα, επιχειρήσαμε αρχικά να διερευνήσουμε τον τρόπο που πραγματώνεται το φαινόμενο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής συμπεριλαμβάνοντας στη μελέτη μας τη διαδικασία της Μπολόνια και το στόχο του ΕΧΑΕ. Μέσα από την ανάλυση και την ανασκόπηση ενός πλήθους πρωτογενών στοιχείων, όπως οδηγιών, αποφάσεων, κανονισμών, αποφάσεων του ΔΕΚ από την πρώιμη περίοδο μέχρι και τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η ενοποιητική διαδικασία στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης είναι αργόσυρτη, εξελικτική, ενώ η ανάπτυξή της είναι αποτέλεσμα του διαθεσμικού ανταγωνισμού και συμβιβασμού του κοινοτικού συστήματος. Στην πορεία αυτή σημαντικό ρόλο είχε ο στόχος της κοινής και ακολούθως της εσωτερικής αγοράς, όπως και η δράση της Επιτροπής και του ΔΕΚ.

Τα κράτη-μέλη δέχονται τα αποτελέσματα της προωθητικής δράσης τους, αλλά ταυτόχρονα προσπαθούν να αποφύγουν περαιτέρω παρέμβαση στα συστήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ωστόσο η ανάγκη επίτευξης της ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής οικονομίας πιέζει για περαιτέρω συνεργασία. Άρα στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμάχονται δύο τάσεις. Από τη μια πλευρά η ανάγκη για συνεργασία και από την άλλη ο αυτόνομος ρόλος των υπερεθνικών θεσμών. Τα κράτη-μέλη δημιούργησαν τη διαδικασία της Μπολόνια εκτός του θεσμικού συστήματος της ΕΕ για να αποφύγουν πιθανές «απροσδόκητες συνέπειες» του παρελθόντος που οδήγησαν τελικά στην ένταξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στις διατάξεις των Συνθηκών. Δεν επιθυμούσαν την παρέμβαση της Επιτροπής και του Δικαστηρίου, γιατί είχαν μάθει από το παρελθόν. Ωστόσο, γρήγορα αντιλήφθηκαν ότι ο αποκλεισμός της Επιτροπής αποστερούσε τη συνεργασία στον τομέα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης από την απαραίτητη εξειδικευμένη γνώση, πηγή πληροφόρησης και τις χρηματοδοτήσεις. Είχε δηλαδή «αυξημένη ανταπόδοση» ή έγινε κατανοητό ότι ο αποκλεισμός της είχε υψηλό κόστος. Τα κράτη-μέλη ουσιαστικά αναγκάστηκαν να δεχτούν τη συμμετοχή της Επιτροπής στη διαδικασία της Μπολόνια. Αυτή με τη σειρά της ανέλαβε το ρόλο του καθοδηγητή και επηρεάζει, κατά πώς φαίνεται, τους στόχους του εγχειρήματος και την πορεία εξέλιξής του. Τα ανωτέρω συμπεράσματα προκύπτουν και από το υλικό των συνεντεύξεων με το πολιτικό επίπεδο της διοίκησης του Υπουργείου Παιδείας κατά την περίοδο 1996-2011.

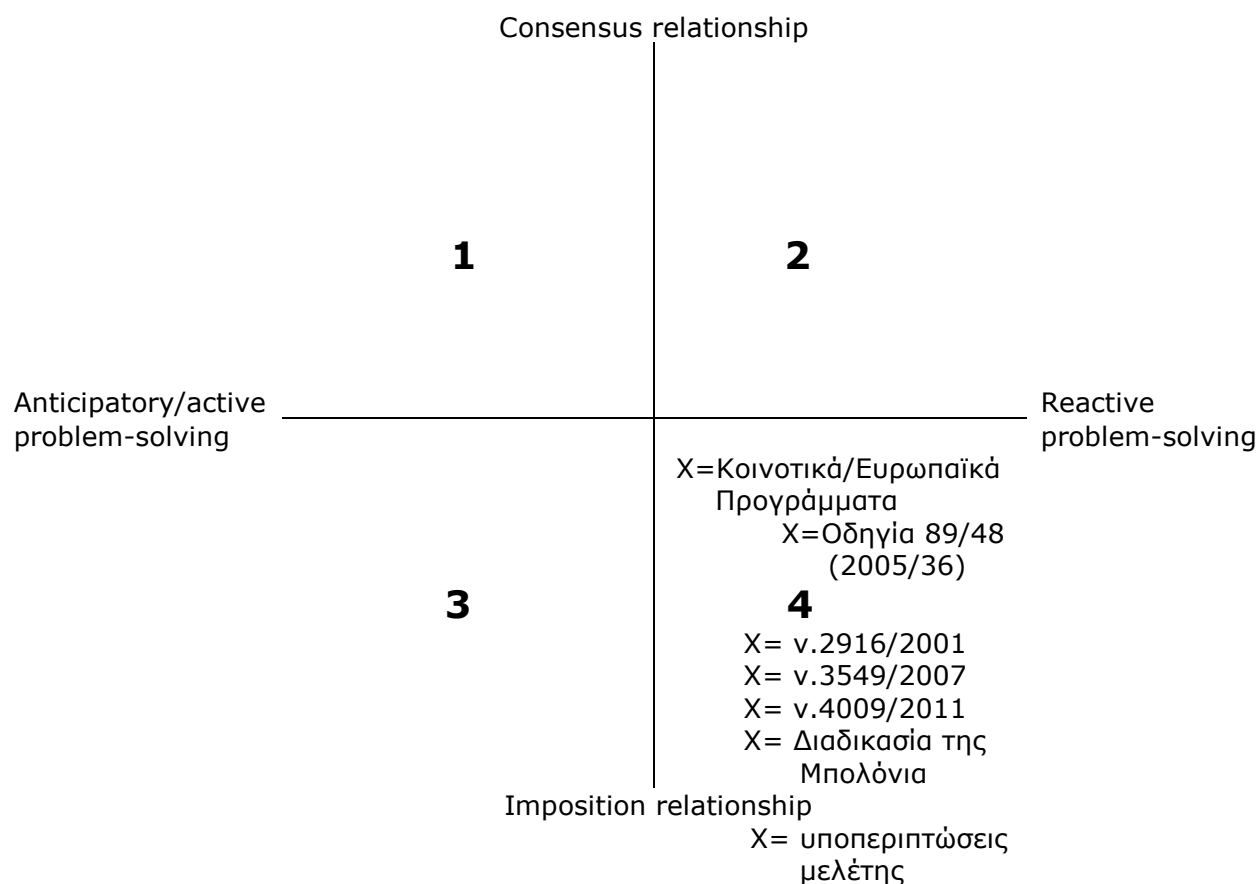
Η διαδικασία της Μπολόνια και ο στόχος του EXAE εξελίσσονται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που έχει η δομή της ΕΕ, αντιμετωπίζοντας και αντίστοιχα προβλήματα λειτουργίας. Τα ανωτέρω προκύπτουν μέσα από το σύστημα της Προεδρίας του Συμβουλίου της διαδικασίας, τον τρόπο λήψης των αποφάσεων και τις προσπάθειες που γίνονται στην επίτευξη συμβιβασμού μεταξύ των συμμετεχόντων. Αντίστοιχα ερωτήματα και προβληματισμοί υπάρχουν για το ρόλο της Επιτροπής, το «έλλειμμα δημοκρατίας» που παρουσιάζει η διαδικασία, την ανάγκη συντονισμού, τις ιδεολογικές της αφετηρίες και εντέλει τη μελλοντική της θέση στο θεσμικό σύστημα της ΕΕ.

Εν κατακλείδι, η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ ερμηνεύεται με τον καλύτερο τρόπο μέσα από την ιστορική νεο-θεσμική προσέγγιση και το ερμηνευτικό πλαίσιο που αυτή παρέχει για το πώς τα μέρη ενός συστήματος αλληλοεπηρεάζονται, για τη μορφή και το ρόλο που έχουν οι θεσμοί στη δόμηση των μεταξύ τους σχέσεων, τον τρόπο που παράγονται οι πολιτικές και τα αποτελέσματά τους, την ιστορική εξέλιξη αλλά και συνεπεία ποιων παραγόντων επέρχονται οι αλλαγές.

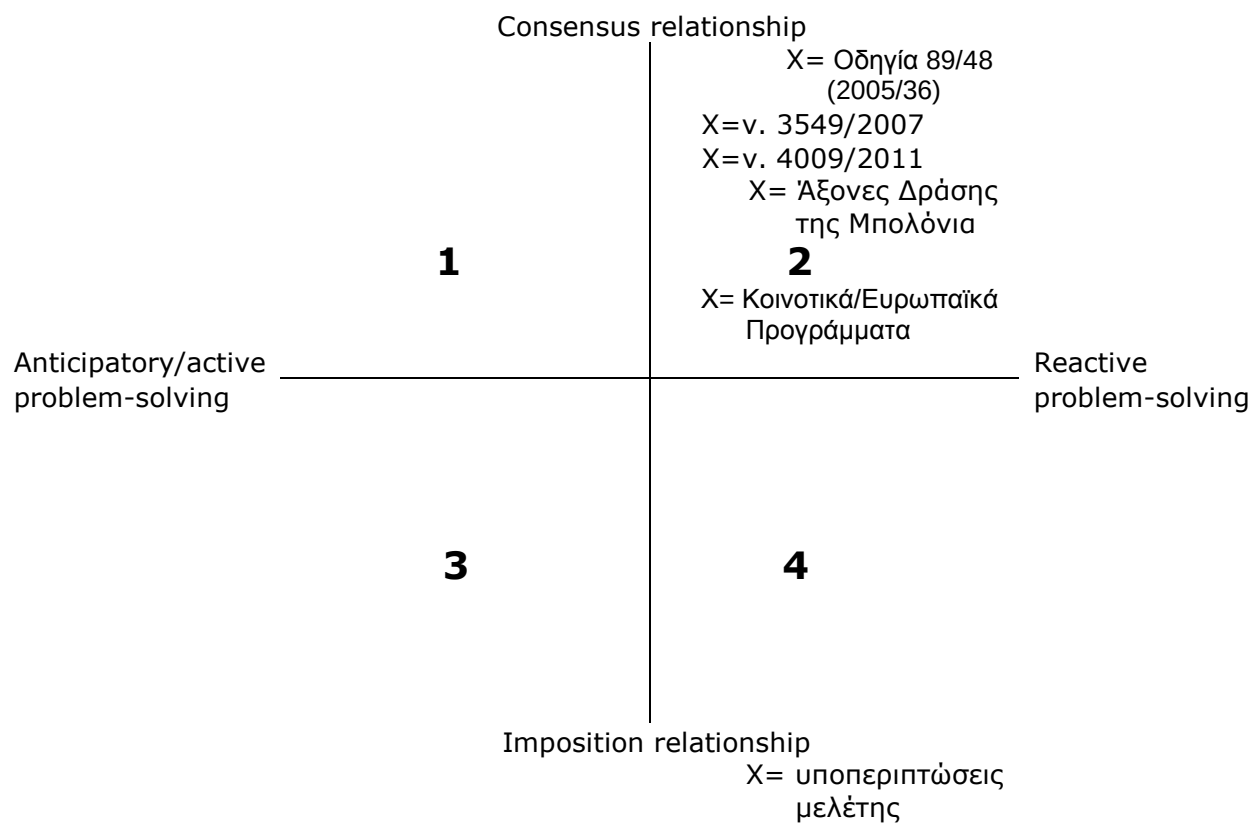
Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη διερεύνηση της διαμόρφωσης της ατζέντας των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων και την εφαρμογή των πολιτικών στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, υπό το πρίσμα της συμμετοχής στην ΕΕ, έχοντας ως μελέτη περίπτωσης τα ΤΕΙ. Ως συνέπεια αυτού, αν και σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο επηρεάζεται το ύφος πολιτικής (policy style) της ελληνικής διοίκησης στην προσέγγιση και επίλυση των προβλημάτων όπως και τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους άλλους δρώντες της πολιτικής διαδικασίας στο πλαίσιο του συστήματος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην ουσία, αυτό που επιχείρησε να απαντήσει η παρούσα διατριβή μέσα από την έννοια του ύφους πολιτικής είναι ο τρόπος με τον οποίο η ελληνική διοίκηση συμμετέχει στη διαμόρφωση των ευρωπαϊκών πολιτικών αρχικά και ακολούθως πώς ανταποκρίνεται στις δεσμεύσεις που αναλαμβάνει. Αν δηλαδή η συμμόρφωση είναι αναγκαστική, ώστε απλά να συμμορφωθεί με τις εξελίξεις, ή αντίθετα προκύπτει από την εγκαθίδρυση νέων θεσμών και λειτουργιών. Στην περίπτωση αυτή συνεπάγεται ότι η Ελλάδα αντιλαμβάνεται τις ευκαιρίες και προκλήσεις που θέτει η συμμετοχή στο ενοποιητικό εγχείρημα.

Το συμπέρασμα στο οποίο τελικά καταλήξαμε από τη μελέτη μιας μακράς χρονικής περιόδου, δηλαδή από την ίδρυση των ΤΕΙ μέχρι σήμερα, είναι ότι το ελληνικό κράτος παράγει πολιτικές για τα ΤΕΙ με έναν αντιδραστικό (reactive policy style) τρόπο χωρίς να διαβουλευεται (consensus relationship) επαρκώς με την ακαδημαϊκή κοινότητα και τους φορείς της. Ωστόσο ταυτόχρονα εμφανίζεται να είναι και ανίσχυρο (weak state), αφού πρώτον δεν καταφέρνει να επιβάλει τη θέλησή του (imposition relationship) έναντι των οργανωμένων συμφερόντων και δεύτερον να υλοποιήσει τις πολιτικές που αυτό αποφασίζει στην καθημερινή λειτουργία των ιδρυμάτων. Σχηματικά, στα διαγράμματα που ακολουθούν το ύφος πολιτικής για τη διαμόρφωση και εφαρμογή των πολιτικών για τα ΤΕΙ ταξινομείται στο τέταρτο και δεύτερο τεταρτημόριο αντίστοιχα.

Διάγραμμα ΙΧ. Ύφος Πολιτικής(policy style) στη διαμόρφωση των πολιτικών για τα ΤΕΙ



Διάγραμμα Χ. Ύφος Πολιτικής(policy style) στη εφαρμογή των πολιτικών για τα ΤΕΙ



Σε μείζον ζήτημα, συνεπώς, αναδεικνύεται το γεγονός ότι το πολιτικό επίπεδο της διοίκησης αδυνατεί να κατανοήσει τις επιδράσεις και τις λειτουργίες του ενωσιακού θεσμικού και πολιτικού συστήματος σε όλες τους τις διαστάσεις. Η γνώση για την ανάγκη συμμαχιών, όπως και η σημασία που έχει ο καθορισμός της ευρωπαϊκής ατζέντας δεν επαρκούν. Ως αποτέλεσμα αυτού, αδυνατεί να προβλέψει και να εξηγήσει, παρά μόνο διαπιστώνει, πώς οι εξελίξεις στις πολιτικές για τα προγράμματα στην εκπαίδευση και κατάρτιση και την εσωτερική αγορά επηρεάζουν τα εθνικά συστήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και δρομολόγησαν τη διαδικασία της Μπολόνια. Δηλαδή η συμμετοχή της Ελλάδας στις ευρωπαϊκές πολιτικές για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δε συνοδεύεται από το στόχο της συνδιαμόρφωσης. Τέτοιες προοπτικές εξετάζονται μόνο στο βαθμό που συνδυάζονται με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ακολουθώντας στο επόμενο στάδιο, αυτό της εφαρμογής, αδυνατεί να συμπορευθεί και να υλοποιήσει τις δεσμεύσεις που αναλαμβάνει. Η δε διαδικασία εκμάθησης του ενωσιακού πολιτικού συστήματος και του φαινομένου της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης υποδαυλίζονται από το ελληνικό πολιτικό σύστημα, που χειροτερεύει αντί να βελτιώνει τους όρους και τις διαδικασίες οργάνωσης και λειτουργίας του.

Κατά την πρώτη περίοδο της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης μέχρι την ίδρυση και τα πρώτα χρόνια λειτουργίας των ΤΕΙ, οι αποφάσεις που ελήφθησαν παρουσιάζουν έντονα ορθολογικά χαρακτηριστικά. Η ανάπτυξή τους είχε σκοπό να εξυπηρετήσει τις αναπτυξιακές ανάγκες της χώρας, να περιορίσει την εισαγωγή και εξαγωγή φοιτητών στα Πανεπιστήμια και στο εξωτερικό αντίστοιχα, ενώ η ίδρυση, εξέλιξη και ενίσχυσή τους συνδέθηκε με τις προοπτικές και τους υπολογισμούς ομάδων του ΕΠ. Αντίθετα την περίοδο 1999-2011 οι αποφάσεις ελήφθησαν χωρίς σχέδιο και προγραμματισμό. Η ενίσχυση των ΤΕΙ είχε το χαρακτήρα της μεγέθυνσης. Διάσπαρτα Τμήματα δημιουργήθηκαν σε όλο το γεωγραφικό μήκος και πλάτος της ελληνικής επικράτειας με τη στήριξη του πολιτικο-διοικητικού συστήματος, αλλά και των τοπικών κοινωνιών μέχρι και την ύστατη στιγμή της σφοδρής οικονομικής κρίσης. Ταυτόχρονα η προσπάθεια των ΤΕΙ να καταστούν ΑΕΙ αλλοίωσε τον τεχνολογικό χαρακτήρα τους. Οι εξελίξεις αυτές απαξίωσαν περαιτέρω το θεσμό.

Αυτό δε συνεπάγεται ότι η επίδραση των ευρωπαϊκών πολιτικών δεν έχει θετικές επιπτώσεις. Αντίθετα, είναι το ερέθισμα με το οποίο αποκαλύπτονται οι αδυναμίες της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης και εισάγονται προβληματισμοί, δεσμεύσεις και ευκαιρίες που διαφορετικά δεν θα παρουσιάζονταν. Έτσι μέσα από τις πολιτικές για την εσωτερική αγορά και τα κοινοτικά προγράμματα κινητικότητας κατέστη εφικτό να αναγνωριστούν πλήρως τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα ΤΕΙ, ειδικά εκείνα που αφορούσαν στο ΕΠ, στην απουσία θεσμικού πλαισίου για τα μεταπτυχιακά και σε ελλείψεις στις υποδομές, καθώς το ευρωπαϊκό περιβάλλον ήταν σαφώς πιο ανταγωνιστικό και απαιτητικό. Παρά την αρχική αποτυχία οι κοινοτικές πολιτικές αποτελούσαν ένα εξωτερικό σημείο αναφοράς, που σε μεταγενέστερο χρόνο συνέβαλαν στην ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Περαιτέρω, δε συνεπάγεται ότι δεν έγιναν προσπάθειες για μεταρρυθμίσεις. Τέτοιες προσπάθειες έγιναν, όπως στο θέμα της έκδοσης των επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιούχων των ΤΕΙ. Ωστόσο αυτές δεν είχαν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ακόμη και σήμερα για τα επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων των ΤΕΙ από τις τεχνικές ειδικότητες ισχύει ένα μέρος των διαταγμάτων που εκδόθηκαν στην περίοδο της δικτατορίας. Η γενική επικρατούσα αντίληψη και θέση ότι η μη έκδοση των επαγγελματικών δικαιωμάτων είναι αποτέλεσμα της παρέμβασης και της επιρροής του ΤΕΕ επιβεβαιώνεται από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, αλλά δεν επαρκεί για να εξηγήσει τη στασιμότητα αυτή για μια περίοδο τριάντα(30) ετών. Συνεπώς, και το θέμα της έκδοσης των επαγγελματικών δικαιωμάτων των ΤΕΙ επηρεάζεται από σημαντικές δυσλειτουργίες, που οφείλονται στην έλλειψη θεσμικής μνήμης και συνέχειας των δημοσίων πολιτικών, τα οποία προκύπτουν από τη συχνή εναλλαγή των προσώπων, που αποφασίζουν με βάση τις δικές τους εμπνεύσεις, αφού απουσιάζουν οι μόνιμοι και ανεξάρτητοι θεσμοί που θα συνέβαλλαν στη διαμόρφωση ενός κοινά αποδεκτού σχεδίου. Κρίσιμο είναι και το πρόβλημα της συνεργασίας και του συντονισμού της διοίκησης στην «οριζόντια» και «κάθετη» οργάνωσή της, ως συνέπεια του συγκεντρωτικού και αυτόνομου τρόπου λειτουργίας του κράτους. Με άλλα λόγια το ελληνικό κράτος, παρόλο που αναγνωρίζει την ανάγκη, αδυνατεί να μεταρρυθμίσει τις πολιτικές του για την Ανώτατη Εκπαίδευση.

Τα ΤΕΙ ακόμη και σήμερα, παρά την ένταξή τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση, συνεχίζουν να αποτελούν μόνο εναλλακτική επιλογή για σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Βλ. τις επιλογές των υποψήφιων φοιτητών στις πανελλαδικές εξετάσεις 2013-2014 στο παράρτημα 5). Οι πτυχιούχοι των ΤΕΙ διαχωρίζονται ακόμη και σήμερα από τους πτυχιούχους των Πανεπιστημίων, τυπικά και ουσιαστικά, ως προς τις θέσεις που καταλαμβάνουν, τις αμοιβές που απολαμβάνουν και τις δυνατότητες της επαγγελματικής τους εξέλιξης και σταδιοδρομίας. Η γενικότερη αντίληψη που υπάρχει είναι ότι τα ΤΕΙ, παρά τις επιδόσεις τους στην πρόοδο της επιστήμης και της τεχνολογίας, δεν πέτυχαν στην αποστολή τους.

Η ελληνική πολιτεία θεωρεί το θεσμό των ΤΕΙ υποδεέστερο των Πανεπιστημίων και είναι αμφίβολο αν δέχεται τη χρησιμότητα της ύπαρξής του. Αυτό είχαμε την ευκαιρία να το διαπιστώσουμε μέσα από τη μελέτη και καταγραφή μιας σειράς ρητών και άρρητων αρχών, κανόνων και συμπεριφορών στο πλαίσιο της πολιτικής διαδικασίας και μελέτης του θεσμού. Ειδικότερα επισημάνθηκε ότι μόνο ο Ειδικός Γραμματέας του Ενιαίου Διοικητικού Τομέα που ήταν υπεύθυνος για τα Πανεπιστήμια συμμετείχε στις συνόδους των Υπουργών Παιδείας για τη διαδικασία της Μπολόνια. Ακολουθώντας στη σύνθεση του Συμβουλίου της ΑΔΙΠ και του Διοικητικού Συμβουλίου του ΔΟΑΤΑΠ κυριαρχούν οι εκπρόσωποι των Πανεπιστημίων. Περαιτέρω οι όποιες αλλαγές σχεδιάζονται για την ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχουν σημείο αναφοράς τα ιδρύματα του Πανεπιστημιακού Τομέα και συμμετέχοντες πρωταρχικά τους εκπροσώπους τους. Η κρατική επιχορήγηση είναι σαφώς μικρότερη για τα ΤΕΙ σε σύγκριση με αυτή

που δίνεται στα Πανεπιστήμια. Από κανένα συμμετέχοντα στην έρευνα ή τα στοιχεία που συγκεντρώσαμε δεν προσδιορίστηκαν με ακρίβεια τα κριτήρια με τα οποία λαμβάνονται οι σχετικές αποφάσεις. Η δημιουργία ενός λογαρίθμου για τον καθορισμό της χρηματοδότησης βάσει του φοιτητικού πληθυσμού, του προσωπικού, της πολυεδρικότητας, κ.ά., δεν έγινε δεκτός από τα Πανεπιστήμια. Η πλέον προφανής περίπτωση είναι αυτή των ΠΜΣ και η επιμέρους επιχορήγηση ενός σημαντικού αριθμού από αυτά που λειτουργούν στα Πανεπιστήμια. Αντίστοιχη μέριμνα δεν υπήρξε ποτέ για τα ΤΕΙ. Η νομοθεσία για την Ανώτατη Εκπαίδευση αφορά βασικά τα ιδρύματα του Πανεπιστημιακού Τομέα και τις περισσότερες φορές υπάρχει αναλογική εφαρμογή στα ΤΕΙ. Τα πτυχία των ΤΕΙ ακόμη και σήμερα είναι δυνατόν να ισοτιμηθούν με τριετείς τίτλους σπουδών από ομοταγή ιδρύματα του εξωτερικού, ενώ αυτών των Πανεπιστημίων με τετραετείς. Μέχρι την θέση σε ισχύ του 4009/2011 ο μαθητικός πληθυσμός των ΤΕΙ και των Πανεπιστημίων διαχωριζόταν σε φοιτητές και σπουδαστές. Τέλος το γεγονός ότι ακόμη και σήμερα ο όρος ΑΕΙ προσδιορίζει και διαχωρίζει τα ιδρύματα του Πανεπιστημιακού Τομέα από αυτά του Τεχνολογικού Τομέα, ακόμη και σε κείμενα διατάξεων, διαλύει κάθε αμφιβολία για το ποια πραγματικά είναι η θέση των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Άλλωστε κατά τη διαμόρφωση ν.4009/2011 μία από τις επιλογές που συζητήθηκαν ήταν και η εν μέρει ή συνολική ενσωμάτωση των ΤΕΙ στα Πανεπιστήμια. Τέτοιους είδους προτάσεις έγιναν και από την πλευρά των εκπροσώπων των ΤΕΙ. Μια τέτοια απόφαση θα μπορούσε να αξιολογηθεί ως μια ορθολογική επιλογή. Ωστόσο ο θεσμός των ΤΕΙ φαίνεται ότι μετά από τρεις δεκαετίες λειτουργίας έχει παγιωθεί και δεσμεύει τις διαθέσιμες επιλογές. Συνεχίζει τη λειτουργία του παρά τις έντονες εξωτερικές πιέσεις που δέχεται από τις σημερινές συνθήκες της οικονομικής κρίσης. Δηλαδή ενώ παρουσιάζονται οι κατάλληλες συνθήκες για την αλλαγή —όπως αυτές προσδιορίζονται από την ιστορική νεο-θεσμική προσέγγιση— ο θεσμός συνεχίζει να λειτουργεί δημιουργώντας την πεποίθηση ότι η ενδεχόμενη αλλαγή του μπορεί να έχει υψηλότερο κόστος σε σχέση με τη διατήρησή του (increasing returns).

Αυτή η πεποίθηση στηρίζεται στο γεγονός ότι μετά από μια μακρά περίοδο λειτουργίας, η ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση έχει δομηθεί ανάμεσα σε δύο πόλους, άνισους μεν αλλά υπαρκτούς. Ο αριθμός των πτυχιούχων δεν μπορεί να υπολογιστεί με ακρίβεια αλλά είναι σίγουρο ότι πρόκειται για εκατοντάδες χιλιάδες. Περαιτέρω έχουν δημιουργεί θέσεις εργασίας για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, επενδύσεις υλικοτεχνικής υποδομής, ενώ ακόμη και οι θέσεις απασχόλησης στο δημόσιο και στον ευρύτερο δημόσιο τομέα έχουν διακριθεί ανάμεσα σε κλάδους τεχνολογικής και πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (ΤΕ-ΠΕ). Το ελληνικό κράτος όμως με τον βραχυπρόθεσμο τρόπο που οργανώνεται και λειτουργεί αδυνατεί να προσδιορίσει ποιες θα είναι οι αρνητικές συνέπειες που θα έχει μια ριζική αλλαγή για τα συστατικά μέρη του θεσμού, φοιτητές, πτυχιούχους και το ΕΠ, και για το λόγο αυτό επιλέγει εμβληματικές λύσεις.

B. Θεωρητική συνεισφορά

Όπως ήδη έχουμε επισημάνει και δεχτεί ως μέρος της βασικής μας υπόθεσης, το θεσμικό και πολιτικό σύστημα της ΕΕ επιδρά στην οργάνωση και λειτουργία των κρατών-μελών της γιατί επιφυλάσσει κεντρική θέση στο κράτος ως φορέας και υποκείμενο της ενοποιητικής διαδικασίας. Ωστόσο οι επιδράσεις αυτές δε μπορούν να μελετηθούν κατά γενικό και οριζόντιο τρόπο και συνεπώς θα πρέπει κάθε φορά να υιοθετούμε κριτήρια και προϋποθέσεις, όπως το πεδίο, ο τύπος της δημόσιας πολιτικής, η ένταση της αρμοδιότητας της ΕΕ, οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων και οι διατυπωμένοι ανά τομέα στόχοι.

Επισημάναμε επίσης ότι μια και μόνο μελέτη περίπτωσης δεν προσφέρει τη δυνατότητα γενικευμένων κρίσεων και συμπερασμάτων και ως εκ τούτου απαιτείται συγκριτική ανάλυση. Ωστόσο από την παρούσα μελέτη της εφαρμογής του γενικού συστήματος αναγνώρισης επαγγελματικών προσόντων στην Ελλάδα προκύπτει ότι όταν οι ευρωπαϊκές πολιτικές πρέπει να ενσωματωθούν στην εσωτερική έννομη τάξη με ένα συγκεκριμένο τρόπο και μέσα σε ορισμένο χρόνο, τότε η πίεση για προσαρμογή είναι εντονότερη. Στην περίπτωση μας είχε ως αποτέλεσμα να αποκαλυφθεί πλήρως το αδιέξοδο της πρόταξης των εθνικών μας επιλογών σε μια «αποεθνικοποιούμενη» πολιτική. Συνολικά και στις δύο περιόδους που εξετάσαμε διαπιστώθηκε ότι ο στόχος της εσωτερικής αγοράς (ρυθμιστική πολιτική) θέτει με άμεσο τρόπο τη θεσμική ατζέντα των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων.

Περαιτέρω από τη μελέτη μας προκύπτει ότι οι θεωρητικές έννοιες και σχήματα της πολιτικής επιστήμης και ειδικά της δημόσιας πολιτικής δεν θα πρέπει να γίνονται εκ των προτέρων αποδεκτά και θα πρέπει να υποβάλλονται σε εμπειρικό έλεγχο. Η αναφορά γίνεται για την έννοια του ύφους πολιτικής (policy style). Κατά την άποψή μας, το λειτουργικό σχήμα που παρουσίασαν οι Richardson et al(1982) χρησιμοποιεί ως βασική υπόθεση εργασίας ότι τα υποκείμενα λήψης των αποφάσεων (decision-makers) αναπτύσσουν σταθερές διαδικασίες στην παραγωγή των πολιτικών (policy-making). Ωστόσο στην ελληνική περίπτωση, όπου η παραγωγή δημοσίων πολιτικών ερμηνεύεται από το κορπορατιστικό μοντέλο, υπό την όποια οπτική ή παραλλαγή του, με βασικά χαρακτηριστικά τις «οριζόντιες» και «κάθετες» πελατειακές σχέσεις, αυτό δεν είναι δεδομένο. Έτσι στη δική μας περίπτωση για την έρευνα και μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής στα ΤΕΙ απαιτήθηκε η επιμέρους τροποποίησή του.

Όπως έχει ειπωθεί, «αχίλλειος πτέρνα» της νεο-θεσμικής θεωρίας είναι το θέμα της αλλαγής των θεσμών (Τσακατίκα, 2004). Αυτό πράγματι αποδεικνύεται και από την παρούσα μελέτη. Τα ΤΕΙ σαφώς δεν κατάφεραν ή πλέον δεν αποτελούν ικανοποιητική λύση στα προβλήματα για τα οποία ιδρύθηκαν. Περαιτέρω δεν προκύπτει ότι η περαιτέρω ανάπτυξή τους συνδέεται με τους υπολογισμούς ισχυρών ομάδων στο εσωτερικό τους. Οι επιδιώξεις του ΕΠ των ιδρυμάτων είναι διαφοροποιημένες μεταξύ τους και δεν διαθέτουν πλέον μια κοινή συνισταμένη, όπως ήταν αυτή για την ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Ως εκ τούτου δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελούν μια

ορθολογική επιλογή που εξυπηρετεί ένα εύλογο αριθμό συμφερόντων. Η αμφισβήτηση μάλιστα αυτή δεν αποτελεί νέο στοιχείο. Παρ' όλα αυτά συνεχίζουν τη λειτουργία τους ακόμη και μετά την παρούσα κρίση. Ποιο άραγε είναι εκείνο το γεγονός, μικρό ή μεγάλο, ποιο πλαίσιο και χρονική στιγμή, αν όχι τη σημερινή, που μπορούν να ξεκλειδώσουν την πορεία, να μεταβάλλουν τους συσχετισμούς και να οδηγήσουν σε μια ριζική αλλαγή το θεσμό των ΤΕΙ;

Όσον αφορά στην προσέγγιση των σταδίων, κατέστη εφικτό να διαπιστωθεί ότι το σχήμα που προσφέρει είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί στην πράξη συμπεριλαμβάνοντας όλες τις διακριτές φάσεις για τη μελέτη άσκηση μιας δημόσιας πολιτικής σε ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Ωστόσο είναι λειτουργικό στην ελλειπτική μορφή του, καθώς μας επιτρέπει να προσδιορίσουμε αρχικά με σαφήνεια και καθαρότητα την ανάδυση των θεμάτων στην κυβερνητική ατζέντα. Αυτό όμως που αναδεικνύεται με μεγαλύτερη σαφήνεια και κάνει την προσέγγιση των σταδίων πολύτιμο εργαλείο στη μελέτη των δημοσίων πολιτικών είναι η δυνατότητα που μας προσφέρει να κατανοήσουμε την εφαρμογή των πολιτικών ως συνέχεια μιας διαδικασίας που ξεκινά με τη διαμόρφωσή τους. Υπό την έννοια αυτή, η διαδικασία, οι συνθήκες, οι σαφώς ή μη προσδιορισμένοι στόχοι που έχουν τεθεί και ο ρόλος των συμμετεχόντων στη φάση του σχεδιασμού και συνολικά στη διαμόρφωση της πολιτικής είναι καθοριστικά για τα αποτελέσματα κατά τη φάση της εφαρμογής και υλοποίησης των πολιτικών.

Γ. Περιθώρια για μελλοντική έρευνα-εξελιξεις

Η μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο παρουσιάζει ενδιαφέρον για όλους τους λόγους που παρουσιάστηκαν στην παρούσα μελέτη. Ωστόσο το συμπέρασμα που συνάγεται είναι ότι τα κράτη-μέλη εμφανίζονται από διστακτικά μέχρι και απρόθυμα να ενισχύσουν τη συνεργασία τους και να μεταβιβάσουν περισσότερες αρμοδιότητες στους ευρωπαϊκούς θεσμούς. Συμφωνούμε με την άποψη ότι η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης και έντονης αλληλεξάρτησης δεν είναι δυνατόν να θεωρείται πλέον ως χώρος καλλιέργειας, προάσπισης και διαφύλαξης της ταυτότητας του έθνους –κράτους και του συστήματος αξιών του. Στην ελληνική περίπτωση διαπιστώσαμε ότι η απροθυμία παρέμβασης των ευρωπαϊκών θεσμών συνδέεται με τον τρόπο που οργανώνεται και λειτουργεί η ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση, όπως αυτός αποτυπώνεται στις συνταγματικές ρυθμίσεις για το δημόσιο χαρακτήρα της, τη λειτουργία ιδρυμάτων με τη μορφή ΝΠΔΔ, τον τρόπο αναγνώρισης και ισοτίμησης των τίτλων σπουδών από ομοταγή ιδρύματα του εξωτερικού και τη λειτουργία των Κολεγίων. Γενικότερα η εσωστρέφεια της ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης οφείλεται στην ύπαρξη ενός συγκεντρωτικού και στα βασικά του μέρη απόλυτα ελεγχόμενου από το κράτος συστήματος, ώστε να αντιμετωπίσει τις δικές του πολιτικο-διοικητικές παθογένειες ή ενίοτε για να εξυπηρετήσει κομματικά συμφέροντα και νομής εξουσίας μέσα από πελατειακές σχέσεις.

Αντίστοιχα μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι κάθε κράτος-μέλος της ΕΕ έχει ιδιαίτερους λόγους που δυσχεραίνουν τη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων στους ενωσιακούς θεσμούς. Τέτοιοι λόγοι θα μπορούσαν να συνδέονται με τον ιδιαίτερο τρόπο οργάνωσης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και τη χρησιμοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης ως μέσου πολιτισμικής διπλωματίας ή/και εμπορικής εκμετάλλευσης. Στο πλαίσιο αυτό η περαιτέρω συγκριτική μελέτη μπορεί να συμβάλλει στη διερεύνηση του θέματος. Η γνώση αυτή μπορεί να παράγει νέα δεδομένα (για συνθήκες, ανάγκες και διάλυση παρερμηνειών) και ως εκ τούτου να μπορεί να αξιολογηθεί η διάσταση αυτή ως παράμετρος της πιθανότητας μελλοντικά τα κράτη-μέλη να δεχτούν τελικά να ενσωματώσουν τη διαδικασία της Μπολόνια στο ενωσιακό θεσμικό πλαίσιο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ-ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Academic Cooperation Association(2005), Perceptions of the European Higher Education in Third Countries. Project 2004-3924/001-001 MUN-MUNA 31. European Commission, DG Education and Culture.

Adonnino, P.(eds),(1985), A People's Europe. Reports from the ad hoc Committee. Bulletin of the European Communities,7/85. Office for official publications of the European Communities, Luxembourg.
Διαθέσιμη στο http://aei.pitt.edu/992/1/andonnino_report_peoples_europe.pdf.

Andersen, S.- Eliassen, K.(1993), Complex policy-making: Lobbying the EC, των ιδίων(επιμ.), Making Policy in Europe. The Europeification of National Policy-Making. Centre for European Studies Norwegian School of Management. Sage Publications, London-California-New Delhi, σελ.35-53.

Anderson, J.(2006), Public Policy Making, 6th edition. Houghton Mifflin Company, New York.

Asderaki, F.(2012), internationalization of higher education: Challenges and opportunities for Greek higher education in a time of Crisis στο Bitzenis, A.-Vlachos, V.(επιμ.), International Conference on International Business, Thessaloniki 17-19 May. Εργαστήριο Διεθνών Σχέσεων και Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σελ. 463-484.

Asderaki, F.(2009), The impact of the Bologna Process on the development of the Greek Quality Assurance System. Quality in Higher Education, vol.15(2), σελ. 105-122.

Aspinwall, M.-Schneider, G.(2000), Same menu, separate tables: The intuitionist turn in Political Science and the study of European Integration. European Journal of Political Research, Vol.38(1), σελ.1-36.

Bachrach, P.- Baratz, M.(1962), Two Faces of Power. American Political Science, Vol.56(4), σελ. 947-952.

Beerens, E.(2008), The emergence and institutionalization of the European higher education and research area. European Journal of Education, Vol.43(4), σελ.407-425.

Bergström, C.F.- Farrell, H. & Héritier, A.(2007), Legislate or delegate? Bargaining over implementation and legislative authority in the EU. West European Politics, Vol.30(2), σελ.338-366.

Beukel, E. (1993), Education στο Andersen S.-Eliassen K.(επιμ.), Making policy in Europe. The Europeification of national policy-making. Sage Publications, London,σελ.155-170.

Beukel, E.(1994),Reconstructing Integration Theory: The case of Educational Policy in the EC. Cooperation and conflict. Nordic Journal of International Studies, vol.29(1), σελ.33-54.

Beukel, E. (2001), Educational policy. Institutionalization and multi-level governance στο Andersen S.-Eliassen K.(επιμ.), Making policy in Europe, 2nd edition. Sage Publications, London,σελ.124-139.

Bindi, M.(1993), Eurogroups and the EC decision Making Process. Norwegian School of Management.

Borras, S.-Radaelli, C.(2010), Recalibrating the Open Method of Coordination. Swedish Institute for European Policy Studies, report 7, Stockholm. Διαθέσιμο στο http://www.sieps.se/sites/default/files/2010_7.pdf.

Börzel, T.(1999), Towards Convergence in Europe? Institutional adaptation to Europeanization in Germany and Spain. Journal of Common Market Studies, Vol.37(4), σελ.573-596.

Börzel, T.-Risse, T.(2000) When Europe Hits Home: Europeanization and Domestic Change. European Integration online Papers (EIoP) Vol.4(15). Διαθέσιμο στο <http://eiop.or.at/eiop/texte/2000-015a.htm>.

Börzel, T.-Risse, T.(2003), Conceptualizing the Domestic Impact of Europe στο Featherstone, K.- Radaelli, C.(επιμ.), The politics of Europeanization. Oxford University Press, Oxford, σελ.57-80.

Bostock, D.(2002), Coreper Revisited. Journal of Common Market Studies, Vol.40(2), σελ.215-234.

Breckinridge, R.(1997), Reassessing Regimes: The International Regime Aspects of the European Union. Journal of Common Market Studies, Vol.35(2), σελ.173-187.

Brine, J.(1995), Educational and vocational policy and construction of the European Union. International Studies in Sociology of Education. Vol. 5(2),σελ. 145-163.

Brunazzo, M.-Della Sala, V.(2007). The variable geometry of policy styles: Italy from weak to stronger state. Paper presented to the European Union Studies Association Conference, Montreal 17-19 May 2007. Διαθέσιμο στο <http://aei.pitt.edu/7715/1/brunazzo-m-10f.pdf>.

Bücker, A.- Joerges, C.- Neyer, J.- Schacke, S.(1996), Social Regulation through European Committees: An Interdisciplinary Agenda and Two Fields of Research στο Pedler R.-Schaefer G. (επιμ.), Shaping European Law and Policy. The role of Committees and Comitology in the Political Process. European Institute of Public Administration, Maastricht, σελ.39-58.

Buller, J.- Gamble, A.(2002), Conceptualising Europeanization. Public Policy and Administration, Vol.17(2), σελ.4-24.

Bulmer, S.(1994), The Governance of the European Union: A New Institutionalism approach. British Journal of Public Policy, Vol.13(4), σελ.351-380.

Bulmer, S.(1997), New Institutionalism, the Single Market and EU Governance. Paper for the ECSA Conference, Seattle 29 May- 1 June 1997. Διαθέσιμο και στο http://aei.pitt.edu/2542/1/002862_1.PDF.

Búrca, G.(2000), Reappraising Subsidiarity's Significance after Amsterdam. Harvard Jean Monnet Working Paper 7/99. Harvard Law of School, USA. Διαθέσιμο στο <http://www.jeanmonnetprogram.org/archive/papers/99/990701.html>.

Burley, A-M. -Mattli, W.(1993), Europe before the Court: A political theory of legal integration. International Organization, Vol.47(1), σελ.41-76.

CairNye, P.(2013), Majoritarian Versus Consensus Policymaking or a Common European Policy Style'? The Case of the UK and Scotland Japanese Political Science Association Annual Conference, Hokkai Gakuen University, Sapporo, September 2013. Διαθέσιμο στο <http://paulcairney.files.wordpress.com/2013/08/cairney-jpsa-2013.pdf>.

Capano, G.-Piattoni, S.(2011), From Bologna to Lisbon: the political uses of the Lisbon script in European higher education policy. Journal of European Public Policy, Vol.18(4), σελ.584-606.

Caporaso, J.(1996), The European Union and Forms of State: Westphalian, Regulatory or Post-Modern. Journal of Common Market Studies, Vol.34(1), σελ.29-52.

Chrysoschoou, D.- Stavridis, S.- Tsinisizelis, M.(1998), European democracy, parliamentary decline and the democratic deficit of the European Union. Journal of legislative Studies, Vol.4(3), σελ.109-129.

Cobb, R.-Elder, C.(1976), Participation in American Politics. The Dynamics of Agenda-Building, 2nd edition. John Hopkins University Press, Baltimore-London.

- Colebatch, H.K.(1998), Policy. Buckingham: Open University Press.
- Corbett, A.(2003), Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurs: towards a new history of higher education in the European Community. European Journal of Education, Vol. 38(3),σελ. 315-330.
- Corbett, A.(2005), Universities and the Europe of Knowledge. Palgrave Macmillan, New York.
- Corbett, A.(2006), Higher Education as a form of European Integration: How Novel is the Bologna Process? Arena, Centre for European Studies, University of Oslo. Working Paper, 15. Διαθέσιμο στο https://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-publications/workingpapers/working-papers/2006/wp06_15.pdf.
- Crombe, R. C.(2002), Information, Lobbying and the Legislative Process in the European Union. European Union Politics, Vol.3(1), σελ. 7-32.
- Dacoria, M.(1996), Greek interest groups in the European Community. The European policy process. Occasional paper No 17, University of Essex.
- Dahl, R. (1961), Who governs? Democracy and Power in an American City. Yale University Press, New Haven and London.
- Dalichow, F.(1992), Academic recognition in the EC στο στο Pertek J.(eds) General recognition of diplomas and free movement of professionals. European Institute of Public Administration, Maastricht, σελ.91-98.
- Demmke, C.(1997), National Officials and their Role in the Executive Process- 'Comitology' and European Environmental Policy του ίδιου (επιμ.), Managing European Environmental Policy. The Role of the Member States in the Policy Process. European Institute of Public Administration, Maastricht, σελ.23-39.
- Demmke, C.- Eberharder, E.- Schaefer, G.- Türk, A.(1996), The history of Comitology στο Pedler, R.-Schaefer, G. (επιμ.), Shaping European Law and Policy. The role of Committees and Comitology in the Political Process. European Institute of Public Administration, Maastricht, σελ.61-82.
- De Wit, H.(2000), The Sorbonne and Bologna Declarations on European Higher Education. International Higher Education, Vol.18, σελ.8-9.
- De Witte, B.(1992), The influence of European Community Law on national systems of higher education στο Pertek J.(επιμ.), General

recognition of diplomas and free movement of professionals. European Institute of Public Administration, Maastricht,σελ. 73-89.

De Witte, B.(1989), introduction του ίδιου(επιμ.), European Community Law. Nomos, Baden-baden, σελ.9-18.

De Witte, B.(1989), Educational equality for Community workers and their families του ίδιου(επιμ.), European Community Law. Nomos, Baden-baden,σελ.71-79.

Dimitrakopoulos, D.(2001), Unintended Consequences: institutional autonomy and executive discretion in the European Union. Journal of Public Policy, Vol.21(2), σελ.107-131.

Dimitrakopoulos, D.-Passas, A.(επιμ.)(2004), Greece in the European Union. Routledge, London.

Dimitrakopoulos, D.- Passas, A.(επιμ.) (2004a), Conclusion: Europeanization and the Greek policy style: national or sectoral? Σε των ιδίων (επιμ.), Greece in the European Union. Routledge, London, σελ.144-146.

Dimitrakopoulos, D.- Richardson, J.(2001), Implementing EU public policy στο Richardson, J.(επιμ.), European Union. Power and policy-making, 2nd edition. Routledge, London-New York,σελ. 335-356.

Docksey, C.-Williams, K.(1997), The Commission and the Execution of the Community Policy στο Edwards, G.-Spence, D.(επιμ.), The European Commission, 2nd edition. Cartermill International, London, σελ.125-153.

Drake, H.(2004), Where is he now? The Delors legacy στο Smith A.(επιμ.), Politics and the European Commission. Actors, interdependence, legitimacy. Routledge, London and New York, σελ.186-200.

Easton, D.(1966), The Political System. An inquire into the state of political science. Alfred Knopf, New York.

Easton, D.(1979), A Systems Analysis of Political Life. The University of Chicago Press, Chicago and London.

Eberg, J.(2009), National policy styles and waste management in the Netherlands and Bavaria στο Boersema, J.- Reijnders,L.(επιμ.), Principles of Environmental Sciences. Springer Science and Business Media B.V Netherlands, σελ.433-444.

Egeberg, M.-Heskestad, A.(2010), The denationalization of Cabinets in the European Commission. *Journal of Common Market Studies*, Vol.48(4), σελ.775-786.

Egeberg, M-Schaefer J.- Trondal, J.(2003), The many faces of EU committee governance. *West European Politics*, Vol.26(3), σελ.19-40.

Egeberg, M- Trondal, J.(2011), EU-level agencies: new executive centre formation or vehicles for national control? *Journal of European Public Policy*, Vol.18(6), σελ.868-887.

Ellinas, A.-Suleiman, E.(2011), Supranationalism in a Transnational Bureaucracy: The case of the European Commission. *Journal of Common Market Studies*, Vol.49(5), σελ. 923-947.

European Commission (1996), Governance. Progress Report.

European Commission (2006), The history of European cooperation in education and training. Europe in the making- an example. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

European Parliament (2003), Directorate-General for Research. The European dimension in secondary education in Europe. Διαθέσιμο στο http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-ma/ep/03/educ113_en.pdf.

Falke, J. (1996), Comitology and Other Committees στο Pedler R.-Schaefer G. (eds), *Shaping European Law and Policy. The role of Committees and Comitology in the Political Process*. European Institute of Public Administration, Maastricht, σελ.117-165.

Farrell, H.- Héritier, H.(2007α), Introduction: Contested Competences in European Union. *West European Politics*, Vol. 30(2), σελ.227-243.

Farrell, H.- Héritier, H.(2007β), Codecision and Institutional Change. *West European Politics*, Vol. 30(2), σελ.285-300.

Feldbauer, M.(2008), Soft European Higher Education: Genesis, form and democratic legitimacy of the Bologna-Process. Dissertation, Universität Wien. Διαθέσιμη στο http://othes.univie.ac.at/1209/1/Dissertation_FlorianFeldbauer.pdf.

Field, J.(1998), European dimensions. Education, Training and the European Union. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.

Flynn, J.(1989), Gravier: suite du feuilleton στο De Witte(επιμ.), *European Community Law. Nomos*, Baden-baden, σελ.95-112.

Fogg, K.-Jones, H.(1985), Educating the European Community-Ten years on. *European Journal of Education*. Vol.20(2-3), σελ.293-300.

Follesdal, A.- Hix, S.(2006), Why there is a democratic deficit in the EU: A response to Majone and Moravcsik. *Journal of Common Market Studies*, Vol.44(3), σελ.533-562.

Forster, A.(1998), Britain and the Negotiation of the Maastricht Treaty: A Critique of Liberal Intergovernmentalism. *Journal of Common Market Studies*, Vol.36(3), σελ.347-368.

Franchino, F.(2004), Delegating powers in the European Community. *British Journal of the Political Science*, Vol.34(2), σελ.269-293.

Garben, S.(2011), EU Higher Education Law. The Bologna process and harmonization by stealth. *Klumer Law International BV*, The Netherlands.

Garrett, G.(1992), International Cooperation and Institutional Choice: the European Community's Internal Market. *International Organization*, Vol.46(2), σελ. 553-560.

Garrett, G.-Tsebelis, G.(1996), An Institutional Critique of Intergovernmentalism. *International Organization*, Vol.50(2), σελ. 269-299.

Garrett, G.-Tsebelis, G.(1997), More on the co-decision endgame. *Journal of Legislative Studies*, Vol.3 (4), σελ.139-143.

Gori, G.(2001), Towards an EU right to education. *Klumer Law International BV*, The Netherlands.

Grande, E.(1996), The State and Interest Groups in the Framework of Multilevel Decision-Making: The Case of the European Union. Paper presented at the workshop The European Policy Process, organised for the Human Capital and Mobility Programme Network at the European University Institute, Florence, March 20-22 1996.

Greer, S.-Jarman, H.(2007), Policy styles and devolution. Presented at the 'Britain after Blair' conference of the British Politics Group, Chicago, USA. Διαθέσιμο στο <http://www.rose-hulman.edu/~casey1/BAB-Greer-Jarmon.pdf>.

Grieco, M.(1995), The Maastricht Treaty, Economic and Monetary Union and Neo-realist Research Programme. *Review of International Studies*, Vol.21 (1), σελ.21-40.

Grieco, M.(1996), States Interests and International Rule Trajectories: A Neorealist Interpretation of the Maastricht Treaty and

European Economic and Monetary Union. Security Studies, Vol.5(3), σελ. 261-306.

Gropa, R.- Kouki, H. - Triandafyllidou, A. (2010), Identity construction programmes of the state and the EU: case study phase I. Eliamep, Work Package 5. Διαθέσιμο στο http://www.eliamap.gr/wp-content/uploads/en/2010/06/WP5_Greece_Final4.pdf.

Haas, E.(1958), The Uniting of Europe. Political, Social and Economic Forces, 1950-1957. Stanford University Press, Stanford.

Haas, E.(1961), International integration: The European and the Universal Process. International Organization, Vol.15(3),σελ.366-392.

Haas, E.(1964), Beyond the Nation State: Functionalism and international Organization. Stanford University Press, Stanford.

Haas, E.(1976), Turbulent fields and the Theory of Regional Integration. International Organization, Vol.30(2), σελ.173-212.

Hackl, E.(2001), Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in European Higher Education. European University Institute Working Papers. Διαθέσιμο στο http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/hackl-oth-enl-t02.pdf.

Hage, F.(2008), Who decides in the Council of the European Union. Journal of Common Markets Studies, Vol.46(3),533-558.

Hall, P.- Taylor, R.(1996), Political Science and the three New Institutionalisms. Political Studies, Vol. 44(4), σελ.936-957.

Hantrais, L.(2007), Social Policy in the European Union. Palgrave Macmillan, New York.

Hardacre, A.- Keading, M.(2011) , Delegated & Implementing Acts. The New Comitology. European Institute of Public Administration, Essential Guide.

Hardee, K.-Feranil, I.-Boezwinkle, J.- Clark, B.(2004), The Policy Cycle. A framework for analyzing the components of family. Planning, Reproductive Health,Maternal Health, and HIV/AIDS Policies. Policy Working Paper Series No. 11. Διαθέσιμο στο http://www.policyproject.com/pubs/working_papers/wps-11.pdf.

Hasenclever, A.-Mayer, P.- Rittberger, V.(1996), Interest, Power, Knowledge: The study of International Regimes. Mershon International Studies Review, Vol.40(2), σελ.177-228.

Haskel, B.(2008), When can a weak process generate strong results? The Bologna Process to create a European higher education Area. Center for European Studies Working Paper Series #165. Διαθέσιμο στο http://aei.pitt.edu/11791/1/CES_165.pdf.

Héritier, A.-Moury, C.(2011), Contested Delegation: The impact of Co-decision on Comitology. West European Politics, Vol.34(1), σελ.145-166.

Hix, S.(1994), The study of the European Community: The challenge to Comparative Politics. West European Politics, Vol.17(1), σελ.1-30.

Hix, S.(1998), The study of the European Union II: the new governance agenda and its rival. Journal of European Public Policy, Vol.5(1), σελ.38-65.

Hix, S.(2005), The political system of the European Union, 2nd edition. Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Hoffmann, S.(1966), Obstinate or Obsolete? The Fate of the Nation-State and the Case of Western Europe. Daedalus, Vol.95(3), σελ.862-915.

Hoffmann, S.(1982), Reflections on the Nation-State in Western Europe today. Journal of common Markets Studies, Vol.21(1), σελ.21-38.

Hofmann, H.- Türk, A.(2007), The Development of Integrated Administration in the EU and its Consequences. European Law Journal, Vol.13(2), σελ.253-271.

Howard, C.(2005), The Policy Cycle: A model of post-Machiavellian Policy Making. Australian Journal of Public Administration, Vol.64(3), σελ.3-13.

Howell, K.(2002), Developing Conceptualizations of Europeanization and European Integration: Mixing Methodologies. ESRC Seminar 1 / UACES Study Group 2. Elmfield, Northumberland Road, Sheffield. Διαθέσιμο στο <http://aei.pitt.edu/1720/1/Howell.pdf>

Huisman, J.-Van der Wende, M.(2004), The EU and Bologna: are Supra-and international initiatives threatening domestic agendas? European Journal of Education, Vol.39(3), σελ.349-357.

Janne, H.(eds),(1973), For a Community Policy in Education. Bulletin of the European Communities, Supplement 10/73. Office for official publications of the European Communities, Luxembourg, διαθέσιμο στο <http://aei.pitt.edu/5588/1/5588.pdf>.

Jones, C.(1970), An Introduction to the Study of Public Policy. Belmont, Calif : Wadsworth Pub. Co.

Jones, P.(2012), Analyzing Public Policy, 2nd edition. Routledge, U.S.A. - Canada.

Kalamatianou, A.- Karmas, C.- Lianos, T.(1988), Technical Higher Education in Greece. European Journal of Education, vol.23, σελ. 271-279.

Kassim, H.(2001), Introduction: Co-ordination National Action in Brussels στο Kassim, H.-Menon, A.-Peters, G. & Wright V.(επιμ.), The National Co-ordination of EU Policy. The European Level. Oxford University Press, σελ.1-46.

Kassim, H.-Menon, A(2003), The principal-agent approach and the study of the European Union: Promise unfulfilled? Journal of European Public Policy, Vol.10(1), σελ.121-139.

Keeling, R.(2006), Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. European Journal of Education, Vol.41(2), σελ.203-223.

Keohane, R.-Nye, J.(1989), Power and Interdependence, 2nd edition. Little -Brown, Boston.

Kietz, D.- Maurer, A.(2006), The European Parliament in Treaty Reform. German Institute for international and Security Affairs. Working Paper, FG1. Berlin. Διαθέσιμο στο http://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/arbeitspapiere/EP_KS_IAs_legislative_process.pdf.

Kingdon, J.(1995), Agendas, alternatives, and public policies, 2nd edition. Addison-Wesley Educational Publishers inc, New York.

Knodt, M.(1997), Regional policy styles and regional prosperity to go European. Paper prepared for presentation at ECSA-USA panel Europe's Regions in a New System. ECSA 5th Biennial Conference, Seattle, USA. Διαθέσιμο στο http://aei.pitt.edu/2649/1/002792_1.PDF.

Krasner, S.(1983), Structural causes and regime consequences: regimes as intervening variables στου ιδίου (επιμ.), International regimes. Cornell University Press, Ithaca and London, σελ.1-21.

Kratocwill, F.(1989), Rules, Norms and Decisions of Practical and Legal Reasoning in International Relations and Domestic Affairs. Cambridge University Press, Cambridge.

Lakatos, I.(1970), Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes στο Lakatos I.-Musgrave A.(επιμ.), Criticism and the Growth of Knowledge. Cambridge University Press, London, σελ.91-196.

Lasswell, H.(1956), The Decision Process: Seven Categories of Functional Analysis. College Park, Maryland: University of Maryland Press.

Lasswell, H.(1970), The emerging conception of the policy sciences. Policy Sciences 1, σελ. 3-14.

Lavdas, K.(2005), Interest Groups in Disjointed Corporatism: Social Dialogue in Greece and European «Competitive Corporatism». West European Politics, Vol.28(2), σελ. 297-316.

Lenaerts, K.(1989), Erasmus: Legal basis and implementation στο De Witte, B.(επιμ.), European Community Law of Education. Baden-Baden, Nomos, σελ.113-125.

Lindberg, L.(1963), The Political Dynamics of European Economic Integration. Stanford University Press, Stanford.

Lindblom, C.(1959), The Science of Muddling Through. Public Administration Review, Vol.19(2), σελ. 79-88.

Lowi, T.(1964), American Business, Public Policy, Case Studies and Political Theory. World Politics, Vol.16(4), σελ.677-715.

Lowi, T.(1972), Four Systems of Policy, Politics and Choice. Public Administration Review, Vol.32(4), σελ.298-310.

Majone G.(1994), The rise of the regulatory state in Europe. West European Politics, Vol.17(3), σελ.77-101.

Majone, G.(1996), A European regulatory state? Στο Richardson, J.(επιμ.), European Union. Power and policy-making. Routledge, London-New York, σελ.263-277.

Majone, G.(2002), The European Commission: The Limits of Centralization and the Perils Parliamentarization. Governance, Vol.15(3), σελ.375-392.

March, J.- Olsen, J.(1984), The New Institutionalism: Organizational Factors in Political life. American Political Science Review, Vol.78(3), σελ.734-749.

March, J.-Olsen, J.(1989), Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics. The Free Press, New York-London-Toronto-SydNye-Singapore.

March, J. -Olsen, J.(2005), Elaborating the New Institutionalism. Arena Center for European Studies. University of Oslo. Working Paper (11). Διαθέσιμο στο http://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-publications/workingpapers/working-papers2005/wp05_11.pdf.

Marks, G.- Hooghe, L.-Blank, K.(1996), European Integration from the 1980s: State-Centric v.Multi-level Governance. Journal of Common Market Studies, Vol. 34(3), σελ.341-378.

Martens, K.-Balzer, C.-Sackmann, R.-Weymann, A.(2004), Comparing governance of international organisations: the EU, the OECD and educational policy.TranState Working Papers,No.7. International University of Bremen. Διαθέσιμο στο <https://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/28257/1/497810247.PDF>

Mazey, S.- Richardson, J.(1993), Introduction: Transference of Power, Decision Rules, and Rules of the Game σε των ιδίων(επιμ.), Lobbying in the European Community. Oxford University Press, Oxford, σελ.3-26.

McMahon, J.(1995), Education and Culture in European Community Law. Athlone press, London.

Mearsheimer, J.(1990), Back to the future. Instability in Europe after the Cold War. International Security, Vol.15(1), σελ.5-56.

Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs, (February 2010), Directorate for European Union Affairs. Country fiche on the efficiency and effectiveness of public expenditure on Tertiary Education.

Moravcsik, A.(1991), Negotiating the Single European Act: national interests and conventional statecraft in the European Community. International Organization, Vol.45(1), σελ. 19-56.

Moravcsik, A.(1993), Preferences and Power in European Community: A Liberal Intergovernmentalism Approach. Journal of Common Market Studies, Vol.31(4), σελ.473-524.

Moravcsik, A. (1995), Liberal Intergovernmentalism: A Rejoinder. Journal of Common Market Studies, Vol.33(4), σελ.611-628.

Moravcsik, A.(1998), The Choice for Europe. Social Purpose and State Power from Messina to Maastricht. Routledge, London.

Moravcsik, A.(2005), The European Constitutional Compromise and the neofunctionalist legacy. *Journal of European Public Policy*, Vol.12(2), σελ.349-386.

Morgenthau, H.(1967), *Politics among Nations: The Struggle for Power and Peace*, 4th edition. Knopf, New York.

Moschonas, A. (1998), *Education and training in the European Union*. Ashgate, Aldershot (UK).

Neave, G.(1984), *The EEC and Education*. European Institute of Education and Social Policy, Trentham Books.

Neave, G.(1995), On living in interesting times: Higher Education in Western Europe 1985-1995. *European Journal of Education*, Vol.30 (4), σελ.377-393.

Niemann, A.(1998), The Phare programme and the concept of spill-over: neofunctionalism in the making. *Journal of European Public Policy*, vol.5(3), σελ.428-446.

Nugent, N.(2001), *The European Commission*. Palgrave Macmillan, New York.

OECD (2012), *Education at a Glance 2012: Highlights*, OECD Publishing.

Olsen, J.(2002), Many faces of Europeanization. *Journal of Common Market Studies*, Vol.40(5), σελ.921-952.

Papadiamantaki, Y.- Stamelos, G. – Bartzaki, M.(2006), *Quality Assurance: Changing Policy Agendas, Power Relations and Implementation of European Policies at National Level: The case of Greece* στο *Actes du colloque «Education/formation la recherche de qualite»*, Ho Chi Minh Ville, Viet-nam, 18-20 Avril. Διαθέσιμο και στο <http://hepnet.upatras.gr/xfiles/pubs/ confs/3GS02.pdf>.

Parsons, C.(2002). *Showing Ideas as Causes: The Origins of the European Union*. *International Organization*, Vol. 56(1), σελ. 47-84.

Parsons, W.(1995), *Public Policy. An introduction to the theory and practice of policy analysis*. Edward Elgar Publishing Limited, UK-USA.

Peck, B.(1998), *Issues in European Education*. Nova Science Publishers, New York.

Pertek, J.(1992), The concept of regulated activity στο Pertek J.(επιμ.), *General recognition of diplomas and free movement of professionals*. European Institute of Public Administration, Maastricht, σελ.17-35.

Peters, B.G.- Pierre, J.-King, D.S.(2005), The politics of path dependency: political conflict in historical institutionalism. The Journal of Politics, Vol.67(4), σελ. 1275-1300.

Peterson, J.(1995), Decision-Making in the European Union: Towards a framework for analysis. Journal of European Public Policy, Vol.2(1), σελ.69-93.

Petrini, F.(2004), The common vocational training policy in the EEC from 1961 to 1972. European Journal Vocational Training, Vol.32, σελ.45-54.

Pierson, P.(1996), The path to European integration: A historical institutionalist analysis. Comparative Political Studies, vol.29(2), σελ. 123-163.

Pierson, P.(2000), Increasing returns, path dependence, and the study of politics. American Political Science Review, Vol.94(2), σελ. 251-267.

Pollack, M.(1997), Delegation, agency, and agenda setting in the European Community. International Organization, Vol.51(1), σελ. 99-134.

Pollack, M.(1998), The Engines of Integration? Supranational Autonomy and Influence in the European Union στο Sandholtz W.-Stone Sweet, A.(επιμ.), European integration and Supranational Governance. Oxford, University Press, σελ.217-249.

Pollack, M.(2003), Control mechanism or deliberative democracy? Two Images of Comitology. Comparative Political Studies, Vol.36 (1/2), σελ.125-155.

Pollack, M.(2008), The New Institutionalism and the European Integration. Web paper on Constitutionalism & Governance beyond the State, No 1. Διαθέσιμο στο https://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sowi/politik/governance/ConWeb_Papers/conweb1-2008.pdf

Ponzano, P.- Hermahin, C.- Corona, D.(2012), The Power of Initiative of the European Commission: A progressive Erosion? Notre Europe, Studies & Research 89.

Portz, J.(1996), Problems definition and policy Agendas: Shaping the Education Agenda in Boston. Policy Studies Journal, vol.24(3), σελ. 371-386.

Pursiainen, C.(2000), Russian foreign policy and international relations theory. Ashgate Publishing Limited, England-USA.

Radaelli, C.(2000), Whither Europeanization? Concept stretching and substantive change European Integration online Papers (EIoP) Vol. 4 (8). Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://eiop.or.at/eiop/texte/2000-008a.htm>.

Radaelli, C.(2003), The Europeanization of Public Policy στο Featherstone, K.- Radaelli, C.(επιμ.), The politics of Europeanization. Oxford University Press, Oxford, σελ.27-56.

Radaelli, C.(2004), Europeanization: Solution or problem. European Integration online paper(EIoP), Vol.8(16). Διαθέσιμο στο <http://eiop.or.at/eiop/texte/2004-016a.htm>.

Ravient, P.(2008), From voluntary participation to monitored coordination: Why European Countries feel increasingly bound by their commitment to the Bologna Process. European Journal of Education, Vol.43(3), σελ.353-367.

Rhinard, M.(2002), The Democratic Legitimacy of the European Union Committee System. Governance, Vol.15(2), σελ.185-210.

Richardson, J- Gustafsson, G.- Jordan, G.(1982), The concept of policy style στο Richardson, J.(επιμ.), Policy styles in Western Europe. Allen & Unwin, London, σελ.1-16.

Risse, T.- Cowles, M.G- Caporaso, J.(2001), Europeanization and Domestic Change: Introduction στο Cowles, M. G., -Caporaso, J.- Risse, T. (επιμ.), Transforming Europe: Europeanization and Domestic Change. Cornell University Press, Ithaca, New York, σελ.1-20.

Robert, C.(2004), Doing politics and pretending not to. The Commission's role in distributing aid to Eastern Europe, στο Smith A.(επιμ.), Politics and the European Commission. Actors, interdependence, legitimacy. Routledge, London and New York, σελ. 17-29.

Robert, C.(2010), Who are the European experts? Profiles, trajectories and expert careers of the European Commission. French Politics, Vol.8(3), σελ.248-274

Ruggie, J.(1975), International Responses to Technology: Concepts and Trends. International Organization, Vol.29(3), σελ.557-583.

Sabatier, P. - Jenkins-Smith, H.(1999), The Advocacy Coalition Framework. An Assessment στο Sabatier, P.(επιμ.), Theories of the policy process. Westview Press, Boulder Colorado, σελ.117-166.

Sabatier, P. – Weilbe, C.(2007), The Advocacy Coalition Framework. Innovations and Clarifications στο Sabatier, P.(επιμ.), Theories of the policy process, 2nd edition. Westview Press, Boulder Colorado, σελ. 189-220.

Sandholtz, W.(1996), Membership Matters: limits of the Functional Approach to European Institutions. *Journal of Common Market Studies*, Vol.34(3), σελ.403-429.

Sandholtz, W.(1998), The emergence of a supranational telecommunications regime στο Sandholtz W.-Stone A. (επιμ.), *European Integration and Supranational Governance*. Oxford University Press, New York,σελ.134-163.

Scharpf, H.(1988), The Joint-Decision Trap: Lessons from German Federalism and European Integration. *Public Administration*, Vol. 66(3), σελ. 239-278.

Scharpf, H.(2006), The Joint-Decision Trap Revisited. *Journal of Common Markets Studies*, Vol.44(4), σελ. 845-864.

Schmitter, P.(1969), Three Neofunctional Hypotheses about International Organization. *International Organization*, Vol.23(1), σελ.161-166.

Schmitter, P.(1974), Still the Century of Corporatism? Review of *Politics*, Vol.36(1), σελ.85-131.

Sidjanski, D.(2000), The federal future of Europe. From the European Community to the European Union. University of Michigan.

Simon, H.(1997), *Administrative Behavior. A study of Decision-Making Processes in Administrative Organizations*, 4th edition. The Free Press, New York.

Sin, C.(2012), Academic Understandings of and Responses to Bologna: a three-country perspective. *European Journal of Education*, Vol.47(3), σελ.392-404.

Smith, A.(2004), Introduction της ίδιας (επιμ.), *Politics and the European Commission. Actors, interdependence, legitimacy*. Routledge, London and New York,σελ.1-13.

Stie, E.(2010), Co-decision- the panacea for EU democracy? Arena report series. Centre for European Studies. University of Oslo. Διαθέσιμο στο http://astrid.eu/Riforma-de/Studi-e-ri/Archivio-26/Arena_Report-1_2010_co-decision.pdf.

Strange, S(1983), Cave! Hic dragones: a critique of regime analysis στο Krasner S. (ed), *International Regime*. Cornell University Press, σελ.337-354.

Stubb, A.(1996), A categorization of differentiated integration στο *Journal of Common Markets Studies*, Vol.34(2),σελ.283-295.

Sweet, S.A.-Caporaso J.(1998), From Free Trade to Supranational Polity: The European Court and Integration στο Sandholtz W.- Sweet, S.A. (επιμ.), European Integration and Supranational Governance. Oxford University Press, New York, σελ.92-133.

Tauch, C.(2004), Almost Half-time in the Bologna Process-Where Do We Stand? European Journal of Education, Vol.39(3), σελ.275-288.

Taylor, P.(1980), Interdependence and Autonomy in the European Communities: The Case of the European Monetary System. Journal of Common Market Studies, Vol.18(4), σελ.370-387.

Teichler, U.(1999), Internationalisation as a challenge for Higher Education in Europe. Tertiary Education Management, Vol.5(1), σελ.5-23.

The Faculties and Departments of the Technological Educational Institutions. Institute of Technological Education. Hellenic Republic Ministry of National Education and Religious Affairs, Athens, 1997.

Tranholm-Mikkelsen, J.(1991), Neofunctionalism: Obstinate or Obsolete? A Reappraisal in the Light of the New Dynamism of the EC Millemmum: Journal of International Studies, Vol.20(1), σελ.1-22.

Tsakanika, T.(2007), The «new policy paradigm» in Higher Education: Interest groups, politics and the issue of implementation in the Greek case. 3rd Hellenic Observatory PhD symposium on contemporary Greece at the London School of Economics. Διαθέσιμο στο http://www.lse.ac.uk/europeanInstitute/research/HellenicObservatory/pdf/3rd_Symposium/PAPERS/TSAKANIKA%20THEOFANO.pdf.

Tsembelis, G.- Garrett, G.(1997), Agenda setting, vetoes and the European Union's co-decision procedure. Journal of Legislative Studies, Vol.3(3),σελ. 74-92.

Unesco(2000), The Dakar Framework for Action. Education for all: Meeting our Collective Commitments. Adopted by the World Education Forum Dakar, Senegal, 26-28 April 2000 Including six regional frameworks for action. Διαθέσιμο στο <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>.

Van der Knaap, P.(1996), Government by Committee: Legal Typology, Quantitative Assessment and Institutional Repercussions of Committees in the European Union στο Pedler R.-Schaefer G. (επιμ.), Shaping European Law and Policy. The role of Committees and Comitology in the Political Process. European Institute of Public Administration, Maastricht, σελ.83-116.

Van der Wende, M. (2000), The Bologna Declaration: Enhancing the Transparency and Competitiveness of European Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, Vol.4(2), σελ.3-10.

Vassalos, Y.(2008), Secrecy and Corporate Dominance. A study on the composition and transparency of European Commission Expert Groups. Alter EU, Brussels. Διαθέσιμο στο <http://www.statewatch.org/news/2008/mar/alter-eu-expertgroups-report.pdf>.

Vassalos, Y.(2010), Experts groups-letting corporate interests set the agenda?, Bursting the Brussels bubble. The battle to expose corporate lobbying at the heart of the EU. Alter EU Brussels. Διαθέσιμο στο <http://www.alter-eu.org/sites/default/files/documents/bursting-the-brussels-bubble.pdf>., σελ.76-86.

Wachter, B.(2004), The Bologna Process: developments and prospects. *European Journal of Education*, Vol.39(3), σελ.265-273.

Wallace, H.(2005), An institutional Anatomy and Five Policy Models στο Wallace, H.-Wallace, W.-Pollack, M.(επιμ.). *Policy-Making in the European Union*, 5th edition. Oxford University Press, σελ.49-90.

Wallace, W.(1983), Less than a Federation More than a Regime: The community as a Political System στο Wallace, H.- Wallace, W.-Webb, C.(επιμ.), *Policy-making in the European Community*, 2nd edition. Chichester: J. Wiley, σελ.403-436.

Waltz, K.(1979), *Theory of International Politics*. McGraw Hill, New York.

Webb, C.(1983), Theoretical Perspectives and Problems στο Wallace, H.- Wallace, W.- Webb, C.(επιμ.), *Policy-Making in the European Community*, 2nd edition.Chichester: John Wiley, σελ.1-41.

Weiler, H.(1991), The Transformation of Europe. *The Yale Law Journal*, Vol. 100(8), Symposium: International Law, σελ. 2403-2483.

Wincott, D.(1995), Institutional Interaction and European Integration: Towards an everyday critique of Liberal Intergovernmentalism. *Journal of Common Market Studies*, Vol.33 (4), σελ.597-609.

Zilioli, C.(1989), The recognition of diplomas and its impact on educational Policies στο De Witte(επιμ.), *European Community Law. Nomos*, Baden-baden, σελ.51-70.

Ελληνόγλωσση

Αιγινίτου, Μ. (1990), Το πρόγραμμα Erasmus: Ελληνική πραγματικότητα και προοπτικές στο Τσαούσης Δ.(επιμ.), Ευρωπαϊκή πρόκληση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ.45-57.

Αλεξόπουλος, Α.(2002), Αφανείς μορφές πολιτικής και γραφειοκρατικές αντιπαραθέσεις: ο ρόλος της Επιτροπής στην ομοσπονδιακή οικοδόμηση. Τετράδια Πολιτικής Επιστήμης, Τεύχος 1, σελ.39-62.

Αλεξόπουλος, Α.(2005), Βιβλιοκριτική του Τσεμπέλης, Γ.(2004), Εμφωλευμένα Παίγνια. Η ορθολογική επιλογή στη συγκριτική πολιτική. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, στο Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης, Τεύχος 25, σελ.169-175.

Αλεξόπουλος, Α.(2007), Επιστημονική Κοινότητα και Συλλογική Δράση: Η περίπτωση του Ινστιτούτου Εργασίας της ΓΣΕΕ στο Εργασία και Πολιτική: Συνδικαλισμός και οργάνωση συμφερόντων στην Ελλάδα 1974-2004. Πρακτικά 10^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου. Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα, σελ. 482-498.

Αλεξόπουλος, Α.(2008), Πρόλογος στην ελληνική έκδοση του Τσεμπέλης, Γ. Παίκτες αρνησικυρίας. Πως λειτουργούν οι πολιτικοί θεσμοί. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.15-21.

Αλτουσέρ, Λ.(1983), Θέσεις(1964-1975). Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα.

Αμίτσης, Γ.(2009), Η εφαρμογή της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού στο ελληνικό Σύστημα Κοινωνικής Ασφάλειας ασύλου στο Πασσάς, Α.-Τσέκος, Θ.(επιμ.), Εθνική Διοίκηση και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση. Εκδόσεις Παπαζήση, σελ.501-544.

Αναστασόπουλος, Ι.(1993), Νέες θεσμικές ισορροπίες των κοινοτικών οργάνων μετά το Μάαστριχτ στο Χριστοδουλίδης, Θ.- Στεφάνου, Κ.(επιμ.), Η Συνθήκη του Μάαστριχτ Συνθετική Θεώρηση. Εκδόσεις Σιδέρης, Αθήνα, σελ.127-139.

Ανθόπουλος, Χ.(2007), Τα μη κρατικά Πανεπιστήμια και η δημόσια φύση της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης στο Κλάδης, Δ.- Κοντιάδης, Ξ.- Πανούσης, Γ.(επιμ.), Μεταρρύθμιση του ελληνικού Πανεπιστημίου. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα,σελ. 229-256.

Αντωνίου, Α.(1999), Παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης-Ευρωπαϊκά Προγράμματα και υποτροφίες για υποτροφίες για μεταπτυχιακές σπουδές όπως καταγράφονται από το Ι.Κ.Υ. στο Λύτρας, Π.(επιμ.), 15 Χρόνια ΤΕΙ: Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον.... Ένωση Διδασκόντων Καθηγητών Τεχνολογικών Ιδρυμάτων(ΕΔΙΚΤΙ). Εκδόσεις Παπαζήση Αθήνα, σελ.155-167.

Αντωνίου, Θ.(2006), Το θέμα των δημόσιων και μη δημόσιων πανεπιστημίων στο Δονάτος, Γ.- Γιαννίσης, Α.- Καζάκος, Π.- Μπερδήμας, Α.(επιμ.), Μεταρρύθμιση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Εκδόσεις Α. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή, σελ.139-158.

Αντωνόπουλος, Μ.(1995), Ανεξάρτητες διοικητικές αρχές. Εκδόσεις Α.Σάκκουλα, Αθήνα- Κομοτηνή.

Απέκης, Λ.(2002), Η απορρύθμιση της εκπαιδευτικής και ερευνητικής λειτουργίας του Πανεπιστημίου και η μεταλλαγή του ακαδημαϊκού και δημόσιου χαρακτήρα του στο Ιδεολογικά ρεύματα και τάσεις της διανοήσης στη σημερινή Ελλάδα. Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα 8^ο Επιστημονικό Συνέδριο στο Πάντειο Πανεπιστήμιο 28-31 Μαρτίου 2001, Αθήνα, σελ.274-309.

Apple, Μ.(1993), Εκπαίδευση και εξουσία. Εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.

Apple, Μ.(2002), Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην Εκπαίδευση. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Apple, Μ.(2008), Επίσημη Γνώση. Εκδόσεις Επίκεντρο, Αθήνα.

Ασδεράκη, Φ.(2008), Ευρώπη και Παιδεία. Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης. Εκδόσεις Σιδέρη, Αθήνα.

Ασδεράκη, Φ.-Τσινισιζέλης, Μ.(2008), Η επαγγελματική κατάρτιση στην προοπτική της νέας ευρωπαϊκής αρχιτεκτονικής. Κείμενο εργασίας του Ελληνικού Κέντρου Ευρωπαϊκών Μελετών, Αθήνα.

Ασδεράκη, Φ.(2011), Ο εξευρωπαϊσμός της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης(1999-2009) στο Μαραβέγιας, Ν.(επιμ.), Εξευρωπαϊσμός στο Μεσογειακό Χώρο. Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα,σελ.297-325.

Βακαλιός, Θ.(1990), Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σπουδών. Πορίσματα έρευνας. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης(ΙΤΕ). Σειρά: Μελέτες Έρευνες, Αθήνα.

Βακαλιός, Θ.(1996), Οι Βιβλιοθήκες στα ΤΕΙ. Ανάπτυξη και αποδοτική αξιοποίησή τους. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΙΤΕ). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα.

Ball, Α.- Peters, G.(2001), Σύγχρονη Πολιτική και Διακυβέρνηση. Εισαγωγή στην Πολιτική επιστήμη. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Βαρδής, Ν.(1993), Καθηγητής, Πρόεδρος του ΤΕΙ Ηρακλείου Η σημασία της γενικής οδηγίας 89/48 της ΕΟΚ και οι επιπτώσεις της στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Βαρδής, Ν.(1995), Ειδικός Γραμματέας ΤΕΙ. Υπόμνημα προς τον κ. Υπουργό, Αναπλ. Υπουργό, Γεν. Γραμματέα για την οδηγία 89/48 της ΕΟΚ και τις αναγκαίες ρυθμίσεις για την ενσωμάτωσή της.

Βαρδής, Ν.(χ.χ.), Πρώην Πρόεδρος του ΤΕΙ Ηρακλείου και Ειδικός Γραμματέας ΥΠΕΠΘ. Τα ΤΕΙ, η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και οι νέες ρυθμίσεις για τα ΤΕΙ.

Βαρδής, Ν.(1999), τέως Καθηγητής, Πρόεδρος του ΤΕΙ Ηρακλείου και Ειδικός Γραμματέας ΥΠΕΠΘ για τα ΤΕΙ. Η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Η θέση κι ο ρόλος των ΤΕΙ στο πλαίσιο αυτής, Ηράκλειο.

Βαρδής, Ν.(χ.χ.), τέως Καθηγητής, Πρόεδρος του ΤΕΙ Ηρακλείου Ειδικός Γραμματέας ΥΠΕΠΘ για τα ΤΕΙ: Το μετέωρο βήμα της Ανωτατοποίησης.

Βαρδής, Ν.(χ.χ.), τέως Καθηγητής, Πρόεδρος του ΤΕΙ Ηρακλείου Ειδικός Γραμματέας ΥΠΕΠΘ για τα ΤΕΙ. Η Ανωτατοποίηση των ΤΕΙ (Εικονική ή πραγματική;).

Bell, J. (2005), Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Βερέμης, Θ.-Παπαζήσης, Β.(επιμ.), (2007), Διάλογος για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Breakwell, G. (1995), Η συνέντευξη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Carnoy, M.(1990), Κράτος και πολιτική θεωρία. Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα.

Γέμτος, Π.(2007), Πανεπιστήμια και οικονομική ανάπτυξη στο Κλάδης, Δ.-Κοντιάδης, Ξ.- Πανούσης, Γ.(επιμ.), Η μεταρρύθμιση του ελληνικού Πανεπιστημίου. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα,σελ.269-279.

Γκίκας, Γ.-Χυζ, Α.(2006), Τριτοβάθμια εκπαίδευση και περιφερειακή ανάπτυξη σε Γκίκας Γ.-Χυζ Α.(επιμ.), Ο αναπτυξιακός ρόλος των ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο. Εκδόσεις Σμπίλιας Συγγράμματα, Αθήνα, σελ.11-20.

Γκόβαρης, Χ.- Ρουσάκης, Ι.(2008), Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα.

Γλαμπεδάκης, Μ.(1989), Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση και βιομηχανική ανάπτυξη: Συμβολή στη διερεύνηση της ένταξης των αποφοίτων της Τριτοβάθμιας Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στον βιομηχανικό χώρο. Διδακτορική διατριβή. Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Γράβαρης, Δ.(2001) Επιστημονικές Κοινότητες: Γνώση και κρατική πολιτική. Ζητήματα κριτικής ανακατασκευής. Επιστήμη και Κοινωνία, Τεύχος 7, σελ. 5-32.

Γράβαρης, Δ.(2002), Το αίτημα του πολιτικού εκσυγχρονισμού στο Ιδεολογικά ρεύματα και τάσεις της διανόησης στη σημερινή Ελλάδα. 8^ο Επιστημονικό Συνέδριο στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα, σελ. 87-104.

Γράβαρης, Δ.(2005), Από το Κράτος στο Κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική στο Γράβαρης Δ.-Παπαδάκης Ν.(επιμ.) Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς. Εκδόσεις Σαββάλας, Αθήνα, σελ.27-50.

Γράβαρης, Δ. (2007), Εργατικά συνδικάτα και κρατική πολιτική στο Εργασία και Πολιτική. Συνδικαλισμός και Οργάνωση Συμφερόντων στην Ελλάδα(1974-2004). 10^ο Επιστημονικό Συνέδριο στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα, σελ.72-109.

Δαγτόγλου, Π.(1992), Η Συνθήκη της ΕΟΚ και η Συνθήκη του Μάαστριχτ. Εκδόσεις Α. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.

De Crayencour, J.(1984), Ευρωπαϊκή Κοινότητα και ελεύθερη κυκλοφορία των ελεύθερων επαγγελματιών: αμοιβαία αναγνώριση των διπλωμάτων. Βρυξέλλες: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Δελίδης, Κ.(1997), Η δραστηριότητα της ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα προγράμματα Erasmus και Lingua 1994-96 στο Σιώμος, Κ.-Kelly, J.(επιμ.), Το πρόγραμμα Σωκράτης. Ένα βήμα προς το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο. Εθνικό και Ευρωπαϊκό Συμπόσιο Πρυτάνεων στο Πολυτεχνείο Κρήτης. Ορθόδοξος Ακαδημία Κρήτης, Χανιά, 1996, σελ.88-94.

Δενδρινού-Αντωνακάκη, Ν.(1958), Τα βασικά προβλήματα της ελληνικής παιδείας εν όψει της εκπαιδευτικής μεταρρυθμίσεως. Ανάτυπον εκ των πρακτικών εκπαιδευτικού συνεδρίου των Λειτουργών Μ. Εκπαίδευσως της ΙΓ' περιφέρειας εν Τριπόλει(1-5 Ιουνίου 1958), Αθήναις.

Δενδρινού-Αντωνακάκη, Ν.(1959), Η Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1959. Ανάτυπον από τα δημοσιεύματα αριθ.8 του Δελτίου Υπηρεσίας Μελετών και Συντονισμού του Υπουργείου Παιδείας.

Δενδρινού-Αντωνακάκη, Ν.(1960), Η ελληνική εκπαίδευση το 1959. Προπαρασκευή Τεχνικού και Επιστημονικού Προσωπικού. Δελτίο Υπηρεσίας Μελετών και Συντονισμού. Τόμος Δ', Τεύχος ΙΙ-ΙΙΙ. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Δενδρινού-Αντωνακάκη, Ν.(1962), Η εξέλιξη της ελληνικής εκπαίδευσης. Από τις μεταρρυθμίσεις του 1959. Δελτίο Υπηρεσίας Μελετών και Συντονισμού. Τόμος Ε', Τεύχος VI. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Δενδρινού-Αντωνακάκη, Ν.(1971), Οργάνωσις και Διοικήσεις της Εκπαιδεύσεως και ιδία της Επαγγελματικής. Σημειώσεις επί των παραδόσεων. Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαιδεύσεως, Αθήνα.

Δεράς, Π. (1964). Η Επαγγελματική και Τεχνική Εκπαίδευσις εις την Δ. Γερμανία, Γαλλίαν και Αγγλίαν, ΣΕΛΕΤΕ, Αθήνα.

Δημάκης, Δ.(1985), Ο κριτικός ορθολογισμός του C. Popper στο Μάλεση, Δ.(επιμ.-πρόλογος), Επιστημολογικά προβλήματα. Σεμινάριο Πολιτικής Επιστήμης Πάντειος ΑΣΠΕ, σελ. 171-189.

Δημαράς, Α.(1990), Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας). Τόμος Δεύτερος. Εκδόσεις Ερμής, Αθήνα.

Δημαράς, Α.(2010), Γεώργιος Παπανδρέου. Αγορεύσεις για την εκπαίδευση (1929-1930). Τετράδια Κοινοβουλευτικού λόγου. Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία, Αθήνα.

Δημόπουλος, Γ.(1993), Οικονομική και Νομισματική Ένωση στο Χριστοδουλίδη, Θ- Στεφάνου, Κ.(επιμ.), Η Συνθήκη του Μάαστριχτ. Συνθετική θεώρηση. Εκδόσεις Σιδέρη, Αθήνα, σελ.177-196.

Διαπανεπιστημιακό Δίκτυο Πολιτικών Ανώτατης Εκπαίδευσης(2013), Τα ελληνικά Πανεπιστήμια, ΤΕΙ και άλλες εκπαιδευτικές δομές στις διεθνείς λίστες αξιολόγησης. Σειρά τεχνικές εκθέσεις/μελέτες, αρ.8 2013, διαθέσιμη στο <http://hepnet.upatras.gr/xfiles/pubs/Meleti8.pdf>.

Duverger, M.(1974), Μέθοδοι Κοινωνιολογικών Επιστημών. Τόμος Α' Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.

Duverger, M.(1976), Μέθοδοι Κοινωνικών Επιστημών. Τόμος Β' Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.

ΕΕΤΕΜ(2000), Η Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση στη νέα χιλιετία- Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση- Ρόλος των πτυχιούχων στην παραγωγική διαδικασία. Ημερίδα 2 Δεκεμβρίου 2000, Αθήνα.

Ζαχείλας, Λ.(2012), Η επίδραση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και στη βελτιστοποίηση της σχέσης τους με την αγορά εργασίας. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Περιφερειακής και οικονομικής ανάπτυξης, Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδας.

Ζολώτας, Ξ.(1959), Οικονομική Ανάπτυξης και Τεχνική Εκπαίδευσις. Τράπεζα της Ελλάδος. Αρχείο Μελετών και Ομιλιών, αριθμ.4.

Ζολώτας, Ξ. (1964), Νομισματική Ισορροπία και Οικονομική Ανάπτυξις. Τράπεζα της Ελλάδος. Αρχείο Μελετών και Ομιλιών, αριθμ.16.

Ζολώτας, Ξ.(1996), Μετανάστευσις και οικονομική ανάπτυξις. Τράπεζα της Ελλάδος. Αρχείο Μελετών και Ομιλιών, αριθμ.21.

Featherstone,K.-Παπαδημητρίου, Δ.(2010), Τα όρια του Εξευρωπαϊσμού Δημόσια Πολιτική και Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Εκδόσεις Οκτώ, Αθήνα.

Godelier, M.(2011), Μπορούμε να ζήσουμε χωρίς τις κοινωνικές επιστήμες στο Δημητρόπουλος, Α- Μαραβέγιας, Ν.- Μητσός, Α. (επιμ.), Το Πανεπιστήμιο σήμερα. Όψεις της κρίσης και βήματα προσαρμογής. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα,σελ.72-95.

Hague, R.- Harmor, M.(2011),Συγκριτική Πολιτική και Διακυβέρνηση. Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Ηγουμενάκης, Ν.(1998), Τουριστική ανάπτυξη- απασχόληση και ανεργία στο Παπαθεοδοσίου, Θ- Ηγουμενάκης, Ν.(επιμ.), Ημερίδα: Ανεργία- Μακροχρόνια Ανεργία. Πρόγραμμα Galtun. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης(ΙΤΕ). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, σελ.85-91.

Ηγουμενάκης, Ν.(2001), Τουρισμός και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στο Ηλιόπουλος, Γ.-Ηγουμενάκης, Ν.-Καζάζης, Ι.-Παπαθεοδοσίου, Θ.- Τσαρδάκης, Δ. Ειδικά Θέματα. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, σελ.25-38.

Hix, S.(2009), Το πολιτικό σύστημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Ηλιόπουλος, Γ.(2000), Οι διακηρύξεις Σορβόνης και Μπολόνια στο Ηλιόπουλος, Γ.-Παπαθεοδοσίου, Θ.-Καζάζης, Ι. Ειδικά Θέματα. Τέταρτο Τεύχος. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, σελ.9-33.

Ηλιόπουλος, Γ.(2001α), Σύμβαση για την αναγνώριση προσόντων σχετικά με την ανώτερη(higher) εκπαίδευση στον ευρωπαϊκό χώρο «Η Σύμβαση της Λισαβόνας» στο Ηλιόπουλος, Γ.-Ηγουμενάκης, Ν. –

Αντωνίου, Α.- Λύτρας, Π. Ειδικά Θέματα, Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Τόμος-Τεύχος Δεύτερο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, σελ. 9-29.

Ηλιόπουλος, Γ.(2001β), Παράρτημα Διπλώματος στο Ηλιόπουλος, Γ.- Ηγουμενάκης, Ν. – Καζάζης, Ι- Παπαθεοδοσίου, Θ.- Τσαρδάκης, Δ. Ειδικά Θέματα, Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Τεύχος Έκτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, σελ.9-24.

Ηρακλείδης, Α.(2009), Η Διεθνής Κοινωνία και οι θεωρίες των Διεθνών Σχέσεων. Εκδόσεις Σιδέρη, Αθήνα.

Ήφαιστος, Π.(2000), Θεωρία Διεθνούς και Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης, 2^η έκδοση. Εκδόσεις Ποιότητα, Αθήνα.

Θεοτοκάς, Ν.(2002), Εκσυγχρονισμός και ιδεολογικά μέτωπα στο ελληνικό Πανεπιστήμιο(1982-2001) στο Ιδεολογικά ρεύματα και τάσεις της διανόησης στη σημερινή Ελλάδα. Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα 8^ο Επιστημονικό Συνέδριο στο Πάντειο Πανεπιστήμιο 28-31 Μαρτίου 2001, Αθήνα, σελ.268-273.

Ιακωβίδης, Γ.(1998), Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Προσέγγιση μέσα από τη σύγκριση του ελληνικού και γερμανικού συστήματος. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Ιωακειμίδης, Π.(1998), Η Συνθήκη του Άμστερνταμ. Νέο πρότυπο ολοκλήρωσης ή σύμπτωμα απο-ολοκλήρωσης; Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα.

Ιωακειμίδης, Π.(2001), Η Συνθήκη της Νίκαιας και το Μέλλον της Ευρώπης. Εκδόσεις Θεμέλιο-Ελληνικό Κέντρο Ευρωπαϊκών Μελετών.

Ιωακειμίδης, Π.(2008), Η Συνθήκη της Λισαβόνας. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα.

Ιωαννίδης, Σ.(1996), Από το Erasmus στο Socrates. Δομή και προοπτικές του νέου προγράμματος στο Παπαθεοδοσίου, Θ.(επιμ.), Ημερίδα: Πρόγραμμα Σωκράτης. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, σελ. 11-29.

Ιωάννου, Κ.(1993), Το δικαίωμα διαμονής στην κοινοτική έννομη τάξη στο Στεφάνου Κ.(εισαγ.-επιμ.), Τα δικαιώματα του πολίτη στην κοινοτική έννομη τάξη. Εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σελ. 15-30.

Ιωσιφίδης, Θ.(2008), Ποιοτική μέθοδος έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Jackson, R.-Sorensen, G.(2006), Θεωρία και Μεθοδολογία των Διεθνών Σχέσεων. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Joliet, R.(1995), Η δικαστική προστασία των ιδιωτών από τις κρατικές παραβάσεις. Ελληνικό Κέντρο Ευρωπαϊκών Μελετών. Εκδόσεις Α. Σάκκουλα, Αθήνα.

Καβασακάλης, Α.(2011α), Είναι το υποσύστημα πολιτικής του ελληνικού πανεπιστημίου ένα «ώριμο υποσύστημα πολιτικής»; Academia, vol.1 (1), σελ.152-175. Διαθέσιμο στο <http://academia.lis.upatras.gr/index.php/academia/issue/view/14>.

Καβασακάλης, Α.(2011β), Η θεσμοθέτηση ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας στο ελληνικό πανεπιστήμιο: συγκρότηση δικτύων υπεράσπισης αντιλήψεων και αξιών στο υποσύστημα πολιτικής του πανεπιστημίου. Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Καβουλάκος, Κ. (2003) (επιμ.), Κριτική θεωρία. Παράδοση και προοπτικές. Εκδόσεις Νήσος, Αθήνα.

Καζάζης, Ι.(1994), ΤΕΙ και Ευρωπαϊκά Προγράμματα Εκπαιδευτικής Συνεργασίας Erasmus και Tempus στο 20 Χρόνια Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα.

Καζάκος, Π.(1989), «Σχέδιο 1992». *Εσωτερικές προσαρμογές και εκπροσώπηση των επαγγελματικών συμφερόντων στην Ελλάδα*, στο Ρούκουνας, Ε.-Μπερδήμας, Α.-Γιόκαρης, Α.(επιμ.), 1992 νομική-οικονομική και πολιτική διάσταση και προοπτικές για την Ελλάδα. Πανεπιστήμιο Αθηνών και γραφείο Πληροφοριών του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Ελλάδα, Αθήνα, σελ.57-79.

Καζάκος, Π.(2000), Παγκοσμιοποίηση και Κράτος Πρόνοιας στο Τσινιτσιζέλης, Μ.-Υφαντής, Κ.(επιμ.), Σύγχρονα Προβλήματα Διεθνών Σχέσεων. Εκδόσεις, Σιδέρη, σελ. 201-249.

Καζάκος, Π.(2004), Η ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο Μαραβέγιας Ν.-Τσινιτσιζέλης Μ.(επιμ.), Η Ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 3^η έκδοση. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, σελ.241-285.

Καζάκος, Π.(2006), Η ελληνική ανώτατη παιδεία στην Ευρώπη: ποσοτικές συγκρίσεις στο Δονάτος, Γ.- Γιαννίσης, Α.- Καζάκος, Π.-Μπερδήμας, Α.(επιμ.), Μεταρρύθμιση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Εκδόσεις Α. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή, σελ.15-29.

Καζάκος, Π.(2007), Μεθοδολογικός πλουραλισμός και διεπιστημονικότητα στις ευρωπαϊκές σπουδές στο Μαραβέγιας Ν.-Τσινιτσιζέλης Μ.(επιμ.),

Η νέα Ευρωπαϊκή Ένωση. Οργάνωση και Πολιτικές. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, σελ.25-56.

Καζάκος, Π.(2009), Θεωρητικός πλουραλισμός και μεθοδολογικές συγκλίσεις στην πολιτική ανάλυση της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης, Τεύχος 33, σελ.7-29.

Καζαμίας, Α.(1984), Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: Μια ιστορική συγκριτική θεώρηση. Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών, συνεδρία της 7^{ης} Ιουνίου 1983. Γραφείο δημοσιευμάτων της Ακαδημίας Αθηνών.

Καζαμίας, Α.(1992), Εκπαιδευτική κρίση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Το παράδειγμα των ΗΠΑ στο Πυργιωτάκης Ι.-Κανάκης (επιμ.), Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση: Μύθος ή πραγματικότητα. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ.85-113.

Καζαμίας, Α.(1995), Νέο-ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη "Φαντασιακή Ευρώπη" στο Καζαμίας, Α.- Κασσωτάκης, Μ.(επιμ.), Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού. Εκδόσεις Σείριος, Αθήνα, σελ.550-583.

Καζαμίας, Α.(2005), Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτικές κουλτούρες στην ύστερη νεωτερικότητα: Το σύνδρομο του Αγαμέμνονα στο Γράβαρης Δ.-Παπαδάκης Ν.(επιμ.), Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κρατών και αγορών. Εκδόσεις Σαββάλας, Αθήνα, σελ.89-109.

Κακουδάκη, Μ.(2010), Η «Επιτροπολογία» μετά τη Συνθήκη της Λισαβόνας. Επίκαιρη ανάλυση. Κέντρο Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης.

Καλογεράτος, Π.(1985), Οι πολιτικοί θεσμοί. Κοινωνιολογία των πολιτικών θεσμών. Εκδόσεις Α.Σάκκουλα, Αθήνα- Κομοτηνή.

Καλογιαννάκη- Χουρδάκη, Π.(1993), Συγκριτική Εκπαίδευση και εκπαιδευτικά φαινόμενα: Μια θεωρητική-κριτική προσέγγιση στο Μπουζάκης, Σ.(επιμ.), Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ: Θεωρητικά, Μεθοδολογικά Προβλήματα και Σύγχρονες Τάσεις στη Διεθνή Εκπαίδευση. Εκδόσεις Gutenberg, σελ.33-51.

Καμτσιδου, Ι.(2007), Ανώτατη εκπαίδευση και Σύνταγμα: Σκέψεις για την αναθεώρηση του άρθρου 16 του Συντάγματος στο «Η υπεράσπιση του άρθρου 16 και η ακαδημαϊκή αναβάθμιση του δημόσιου πανεπιστημίου», συνέδριο της ΕΣΗΕΑ 9 και 10 Φεβρουαρίου 2007. Εκδόσεις Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, σελ. 283-298.

Καμτσιδου, Ι.(2009), Η ανώτατη εκπαίδευση και το πρόβλημα των ιδιωτικών πανεπιστημίων. Διαθέσιμο στο <http://www.syldep.aueb.gr/>

index.php/publications/teachers-publications/35-2008-10-16-16-49-16/109-2009-01-12-18-32-19.

Κανελόπουλος, Κ.-Μαυρομαρά, Κ.-Μητράκου, Θ.(2003), Εκπαίδευση και αγορά εργασίας, Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών, Αθήνα.

Κάραλης, Α.(2005), Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών στην Ελλάδα: Ιστορικές αναφορές, παρούσα κατάσταση και προοπτικές. Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τεύχος 5, σελ.9-14.

Κάραλης, Α. -Βεργίδης, Δ.(2004), Τυπολογίες και στρατηγικές στην εκπαίδευση ενηλίκων. Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τεύχος 2, σελ.11-16.

Καραμεσίνη, Μ.(2006), Οικονομικές θεωρίες της κοινωνικής πολιτικής. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.

Κάρμας, Κ.(2001), Προσφορά και ζήτηση επαγγελματικής εκπαίδευσης στα Λύκεια, στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης και στα Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών. Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών, Αθήνα.

Κάρμας, Κ.(2006), Η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Εξελίξεις, προβλήματα και προοπτικές. Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών, Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μ.(1986), Η προσπάθεια ανάπτυξης της Μέσης Τεχνικής -Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της:Μια ερμηνευτική προσέγγιση, στο Οι Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα(Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές). Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο. Ορθόδοξος Ακαδημία Κρήτης, 11-13 Ιουλίου 1982.Φιλοσοφική Σχολή-Τομέας Παιδαγωγικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Κασσωτάκης, Μ.(1992), Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα στο Πυργιωτάκης Ι.-Κανάκης Ι. (επιμ.), Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση: Μύθος ή πραγματικότητα. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ. 266-294.

Κάτσικας, Σ.-Παπάζογλου,Β.-Τσάκλογλου, Π.(2010), Η διασφάλιση της ποιότητας στα ελληνικά πανεπιστήμια: προκλήσεις και προοπτικές στο Δημητρόπουλος, Α.-Μαραβέγιας, Ν.-Μητσός, Α.(επιμ.), Το Πανεπιστήμιο Σήμερα. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα,σελ.239-248.

Κάτσικας, Χ.(2005), Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης και καπιταλιστική αναδιάρθρωση. Η μετάλλαξη του Πανεπιστημίου. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Κάτσικας, Χ.- Θεριανός, Κ.(2007), Τα Πανεπιστήμια φλέγονται. Εκδόσεις Λιβάνη, Αθήνα.

Κατσούλης, Η.(2004), Πρόλογος της ελληνικής έκδοσης του Τσεμπέλη Γ. εμφωλευμένα παίγνια. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.ΧΙΙΙ-ΧΧV.

Καυγά- Παλτόγλου, Α.(1998), Ανεργία και έλλειψη προσωπικού στο νοσηλευτικό επάγγελμα στο Παπαθεοδοσίου, Θ- Ηγουμενάκης, Ν.(επιμ.), Ημερίδα: Ανεργία- Μακροχρόνια Ανεργία. Πρόγραμμα Galtun. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης(ΙΤΕ). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, σελ.101-109.

Κελπανίδης, Μ.(2006), Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης στο Μπουζάκης Σ.(επιμ.), Ιστορία της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης. Πρακτικά 4^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πάτρα,6-8 Οκτωβρίου 2006. Εκδόσεις Gutenberg, σελ.131-146.

Κιούκias, Δ.(1991), Μορφές οργάνωσης του λαού στο ελληνικό πολιτικό σύστημα. Κοινοβουλευτική Επιθεώρηση, Τεύχος 9-10, σελ.80-101.

Κιούκias, Δ.(1996), Ομάδες πίεσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Συμφέροντα, διαπραγμάτευση, κουλτούρα στο κοινοτικό σύστημα. Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων, Τεύχος 1, σελ.63-83.

Κίτσου, Σ.(2010), Η αγγλοφωνία στη Γαλλία και τη Γερμανία: γεωπολιτισμική ανάλυση στην πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα. Διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Ξένων Γλωσσών και Διερμηνείας του Ιόνιου Πανεπιστημίου.

ΚΚΕ (Το) για τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα(ΤΕΙ). Οι τοποθετήσεις του Κ.Κ.Ε. στη Βουλή πάνω στο νόμο 1404/83. Εκδόσεις Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1984.

Κλάδης, Δ.(2000), Η διακήρυξη της Μπολόνια και η πορεία από την Μπολόνια προς την Πράγα. Κείμενα-σχόλια-ανάλυση. Διαθέσιμο στο <http://www.phl.uoc.gr/dialogue/B03.pdf>.

Κλάδης, Δ.(2005), Η κοινωνική διάσταση της διαδικασίας της Μπολόνια και η πορεία από την Μπολόνια στην Πράγα και από την Πράγα στο Βερολίνο στο Γράβαρης Δ.-Παπαδάκης Ν.(επιμ.) Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς. Εκδόσεις Σαββάλας,σελ.177-184.

Κλάδης, Δ.(2007), Ο ευρωπαϊκός χώρος ανώτατης εκπαίδευσης μετά το Μπέργκεν και οι επιδράσεις στο ελληνικό πανεπιστήμιο στο Κλάδης

Δ.-Κοτιάδης Ξ.-Πανούσης Γ.(επιμ.), Η μεταρρύθμιση του Ελληνικού Πανεπιστημίου. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.93-103.

Κοντιάδης, Ξ.(2007), Οι συνταγματικές εγγυήσεις της πανεπιστημιακής αυτοδιοίκησης εν όψει της μεταρρύθμισης του νόμου-πλαισίου και της αναθεώρησης του άρθρου 16 του Συντάγματος στο Κλάδης, Δ.-Κοντιάδης, Ξ.-Πανούσης, Γ.(επιμ.) Μεταρρύθμιση του ελληνικού Πανεπιστημίου. Εκδόσεις Παπαζήση, σελ. 119-151.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ.(1995), Εκπαιδευτική Πολιτική και πρακτική: Κοινωνιολογική Ανάλυση. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κορπάκης, Δ.(1990), Η πορεία του Comett στον ελληνικό χώρο(1987-89), στο Τσαούσης Δ.(επιμ.), Ευρωπαϊκή πρόκληση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ. 58-72.

Κοσπεράντης, Γ.(1966), Για μια συγχρονισμένη εθνική παιδεία στο Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Συζητήσεις, κρίσεις, απόψεις. Προοδευτική Παιδεία, Αθήνα, σελ.171-186.

Κοτρώγιαννος, Δ.- Παπαδάκης, Ν.(2005), Οι πολιτικές Ανώτατης Εκπαίδευσης στη νέα οικονομία. Ανάπτυξη και ποιότητα στο νέο Πανεπιστήμιο: Δεδομένα, διακυβεύματα και διλήμματα στο Γράβαρης Δ.-Παπαδάκης Ν.(επιμ.), Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς. Εκδόσεις Σαββάλας, σελ.229-247.

Κουζής, Ι.(1995), Ο ρόλος του κράτους στη διαμόρφωση των συλλογικών εργασιακών σχέσεων στο Σπανού, Κ.(επιμ.), Κοινωνικές διεκδικήσεις και κρατικές πολιτικές. Εκδόσεις Α. Σάκκουλα Αθήνα-Κομοτηνή, σελ.63-79.

Κουλουμπής, Θ.(2008), Διεθνείς Σχέσεις. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Κουσκουνά Μ.(2003), Αναγνώριση τίτλων σπουδών πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, στο Σκανδάμης-Χριστιανός-Κουσκουνά(επιμ.), Εφαρμογές Διεθνούς και Ευρωπαϊκού Δικαίου, Τόμος ΙΙΙ, Εκδόσεις Α. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.

Κουσκούνα, Μ.(2006), Διαδικασία Μπολόνια και στρατηγική της Λισαβόνας: η εφαρμογή της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού στην παιδεία. Εφαρμογές Δημοσίου Δικαίου, σελ. 65-78.

Κουσκουνά, Μ.(2007), Ελεύθερη παροχή υπηρεσιών και παιδεία. 16^ο Συνέδριο Εμπορικόλογων. Κοινοτικό δίκαιο και εμπορικό δίκαιο. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα,σελ.399-422.

Κουσκουνά, Μ.(2011). Οικονομικές ελευθερίες στο Χριστιανός Β.-Κουσκουνά Μ.- Παπαδοπούλου Ρ.-Ε.- Περράκης Μ. (επιμ.), Δίκαιο

της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Εκδόσεις Π. Σάκκουλα Αθήνα- Θεσσαλονίκη, σελ.185-247.

Κουσκουνά, Μ.(2012), Αρμοδιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για δράσεις υποστήριξης, συντονισμού και συμπλήρωσης της δράσης των κρατών-μελών. Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.

Κουτρομπής, Γ.(1998), Μέτρα για τη μακροχρόνια ανεργία στο Παπαθεοδοσίου, Θ- Ηγουμενάκης, Ν.(επιμ.), Ημερίδα: Ανεργία-Μακροχρόνια Ανεργία. Πρόγραμμα Galtun. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης(ΙΤΕ). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, σελ.27-46.

Κουτσούκης, Κ.(1990), Η Πολιτική Ηγεσία. Θεωρία, συγκριτική έρευνα του πολιτικού προσωπικού και ανάλυση πολιτικών ηγετών. Εκδόσεις Αναστασίου, Αθήνα.

Κρανιδιώτης, Γ.(1987), Ευρωπαϊκή Πολιτική Συνεργασία και Ελληνική Εξωτερική Πολιτική. Διδακτορική διατριβή στη Νομική Σχολή του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Κρητικός, Α.(2010), Παράγοντες αλλαγής των πολιτικών απασχόλησης την εποχή της παγκοσμιοποίησης: Οι περιπτώσεις της Μ.Βρεταννίας, της Σουηδίας και της Ελλάδας. Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων, Τεύχος 59, σελ.39-49.

Κυπραίος, Μ.(1991), Max Weber. Η μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Κυπριανός, Π.(2004), Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Εκδόσεις Βιβλιόραμα, Αθήνα.

Κυριαζή, Ν.(2011), Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα.

Κυρίδης, Α.(1997), Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο(1955-1985). Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Κωτσάκης, Β.(1994), Η πορεία της Τριτοβάθμιας Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα στο 20 χρόνια Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, σελ.43-46.

Λάβδας, Κ.(2002), Δημόσιες σφαίρες στο πολιτικό σύστημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τετράδια Πολιτικής Επιστήμης, Τεύχος 1, σελ.63-91.

Λάβδας, Κ.(2004), Συμφέροντα και πολιτική: οργάνωση συμφερόντων και πρότυπα διακυβέρνησης. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Λάβδας, Κ.(2005), Πολιτική ανάλυση, εκπαιδευτική πολιτική και ομάδες συμφερόντων: Θεωρητικές επισημάνσεις και πλαίσια ανάλυσης πολιτικών στο Γράβαρης Δ.-Παπαδάκης Ν.(επιμ.), Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς. Εκδόσεις Σαββάλας, σελ.61-86.

Λάβδας, Κ.(2008), Διαδικασίες εξευρωπαϊσμού και διαδραστική ενοποίηση στο Μαραβέγιας, Ν. (επιμ.), Η Ελλάδα στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Παρελθόν, παρόν, μέλλον. Εκδόσεις Θεμέλιο, σελ.311-319.

Λάβδας, Κ.-Χρυσόχου, Δ.(2004), Εισαγωγή: Η πρόκληση του Ρεπουμπλικανισμού στο ίδιον (επιμ.), Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Πολιτική Θεωρία. Η πρόκληση του Ρεπουμπλικανισμού. Εκδόσεις Σιδέρη, Αθήνα, σελ.13-38.

Λαδής, Σ.(2011), Ιστορικός Θεσμισμός και Οικονομική Κρίση: Παραδείγματα από τη Διοικητική Μεταρρύθμιση στην Ελλάδα και την Κύπρο». Κέντρο Ευρωπαϊκών και Διεθνών Υποθέσεων, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Λαδής, Σ.- Νταλάκου, Β.(2010), Ανάλυση Δημόσιας Πολιτικής. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Λαμπρινίδης, Λ.(1993), Περιφερειακά Πανεπιστήμια στην Ελλάδα. Εκδόσεις Παρατηρητής, Αθήνα.

Λαμπρόπουλος, Χ.- Ψαχαρόπουλος, Γ.(1990), Κοινωνικοοικονομικές διαστάσεις της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Τάσεις, προβλήματα και δυνατές λύσεις. Ελληνική Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, Τεύχος 77, σελ.172-209.

Λιανός, Α.(2012), Το εκρεμμές της πανεπιστημιακής μεταρρύθμισης. Εκδόσεις Παπαζήση.

Λιαργκόβας, Π.(2000), Η νέα διεθνής πολιτική οικονομία στο Τσινισιζέλης, Μ.-Υφαντής, Κ.(επιμ.), Σύγχρονα Προβλήματα Διεθνών Σχέσεων. Εκδόσεις, Σιδέρη, σελ.123-156.

Λιοδάκης, Γ.(1999), Επανεξέταση των επιχειρούμενων αλλαγών στην παιδεία και της σύνδεσης των Πανεπιστημίων με την παραγωγή, υπό το πρίσμα των ανθρώπινων αναγκών και εργασιακών δικαιωμάτων. Το Πανεπιστήμιο στην κοινωνία που αναδύεται. Πανελλήνιο επιστημονικό συνέδριο. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Τομέας Φιλοσοφίας. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ.86-92.

Λυριντζής, Χ.(1990), Λαϊκισμός: Η Έννοια και οι Πρακτικές στο Λυριντζή, Χ.- Νικολακόπουλο, Η.(επιμ.), Εκλογές και Κόμματα στη δεκαετία του '80. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα,σελ.44-69.

Μακρυδημήτρης, Α. – Πασσάς, Α.(1994), Η ελληνική διοίκηση και ο συντονισμός της ευρωπαϊκής πολιτικής. Εκδόσεις Α. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.

Μανιτάκης, Α.(2009), Το Σύνταγμα 1975/1986/2001/2008 και Οργανικοί Νόμοι. Εκδόσεις, Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη.

Μανούβελος, Ε.(2010), Νέες μορφές διακυβέρνησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.

Μαντζουφάς, Π.(2003), Τα συνταγματικά προβλήματα της αναγωγής των ΤΕΙ σε ΑΕΙ. Διοικητική Δίκη, 15, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα, σελ.320-354.

Μαράτου- Αλιμπέρτη, Λ.(2002), Διερεύνηση και ανάλυση των δημογραφικών τάσεων και οι επιπτώσεις τους στην ελληνική εκπαίδευση σε Βέρβερη Α.(επιμ.), Το έργο «Έρευνα» 1997-2000. Συνοπτική παρουσίαση. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα, 83-88.

Μάρδας, Γ.(1998), Η επίδραση της τεχνολογίας στη σχέση «Ανεργία-Εντατικοποίηση της εργασίας» και η πολιτική απασχόλησης στο Παπαθεοδοσίου, Θ- Ηγουμενάκης, Ν.(επιμ.), Ημερίδα: Ανεργία-Μακροχρόνια Ανεργία. Πρόγραμμα Galtun. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης(ΙΤΕ). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, σελ.20-24.

Μάρτς, Τ.(2007), Πως λαμβάνονται οι αποφάσεις. Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Mason, J.(2011), Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα.

Ματθαίου, Δ. (επιμ.), (2001), Το Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του. Εργαστήριο Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας, Αθήνα.

Ματθαίου, Δ.(2009) Συγκριτική Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: Μια προβληματική συμβίωση. Ημερίδα του European University, Κύπρος και στα πρακτικά του Α' Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών της Εκπαίδευσης, Αθήνα(Μάιος 2009) και στο http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/SE_EP_EUCyprus_June_09.pdf.

Ματθαίου, Δ.(2011), Συγκριτική Παιδαγωγική: Ανάπτυξη, σχολές σκέψης, χαρακτηριστικά, προοπτικές στο Μαυροειδής, Γ.(επιμ.),

Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ. 91-108.

Ματσαγγούρας, Η.(2009), Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Μαυρογορδάτος, Γ.(1988), Μεταξύ Πιτυοκάμπη και Προκρούστη. Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα.

Μαυρογορδάτος, Γ.(2001), Ομάδες Πίεσης και Δημοκρατία. Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.

Μαυρόπουλος, Θ.(2000), Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση για οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη στο Παπαθεοδοσίου, Θ.-Μαυρόπουλος, Θ.-Χατζηδιάκος, Π. Νομικός, Κ. και συνεργάτες. Ειδικά Θέματα. Τεύχος Πέμπτο. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Έρευνας (ΙΤΕ). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, σελ. 19-45.

Μέλλισας, Δ.(1995), Η προκοινοβουλευτική νομοθετική διαδικασία. Ο άτυπος νομοθέτης. Εκδόσεις Α. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.

Μενδρινού, Μ.(2002), Η δυναμική αλλαγής και η διαχείρισή της, στην Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση. Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης, Τεύχος 20, σελ.11-40.

Μενδρινού, Μ.(2010), Πολιτική Οικονομία της συμμόρφωσης και μορφές συνεργασίας στη διεθνή και ευρωπαϊκή πολιτική. Ερευνητικές μονογραφίες. Ελληνικό Κέντρο Ευρωπαϊκών Μελετών(ΕΚΕΜ).

Μηλιός, Γ.(1977), Η στροφή προς την Τεχνική Εκπαίδευση. Ο Πολίτης, Τεύχος 13, σελ. 44-51.

Μηλιός, Γ.(1993), Εκπαίδευση και εξουσία 4^η έκδοση. Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Μητσόπουλος, Κ.(2007), Οι επιπτώσεις των πολιτικών κοινωνικής και οικονομικής συνοχής της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα κράτη-μέλη. Η περίπτωση της Ελλάδας. «Θεσμικές» και «Χρηματοδοτικές» όψεις του εξευρωπαϊσμού Ελληνικών ΟΤΑ 1^{ου} Βαθμού. Διδακτορική Διατριβή στο Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Θεσσαλονίκη.

Μικέλης, Κ.(2007), «Είναι η θεωρία Ανόητε! Ή μήπως όχι;» Οι Διεθνείς σχέσεις στην Ελλάδα: Ελληνική ή Αμερικανική Κοινωνική Επιστήμη. Γεωστρατηγική, Τεύχος 12, σελ.94-109.

Μικέλης, Κ.(2008), Αγνοημένη, ή κυρίαρχη ή υποτιμημένη; Η ανάπτυξη της διεθνολογικής σκέψης στην Ελλάδα και ο παράγοντας οικονομία. Αγορά χωρίς Σύνορα, Τόμος 14(2), σελ.124-144.

Μοσχονάς, Α.(1995), Η Εκπαιδευτική Πολιτική στο Μαραβέγιας Ν.-Τσινισιζέλης Μ.(επιμ.) Η Ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Θεσμικές, πολιτικές και οικονομικές πτυχές. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, σελ.682-718.

Μοσχονάς, Α.(2001), Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο Δημόπουλος Γ.-Μπαλτάς Ν.-Χασσίδ Ι.(επιμ.) Εισαγωγή στις Ευρωπαϊκές Σπουδές. Τόμος Β' Οικονομική Ολοκλήρωση και Πολιτικές,σελ.697-731.

Μοσχονάς, Α.(2006), Η Εκπαιδευτική Πολιτική της ΕΕ και η Ελλάδα: Τάσεις και προοπτικές ιδιαίτερα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στο Μαραβέγιας Ν.-Σακελλαρόπουλος Θ.(επιμ.), Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση και Ελλάδα. Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτικές. Εκδόσεις Διονίκος, Αθήνα, σελ.324-344.

Μοσχόπουλος, Δ. (2006), Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Μύθος ή πραγματικότητα; Διοικητική ενημέρωση, Τεύχος 36, σελ.5-24.

Μουαμελετζή, Ε. (1996), Η επίδραση του κοινοτικού δικαίου στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ελεύθερη κυκλοφορία εκπαιδευτικών και σπουδαστών. Αναγνώριση διπλωμάτων Ιδιωτικά πανεπιστήμια. Εκδόσεις Σάκκουλας, Θεσσαλονίκη.

Μπουζάκης, Σ.(1992), Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη δεκαετία του '80, στο Πυργιώτακης, Ι-Κανάκης, Ι.(επιμ.), Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση: Μύθος η πραγματικότητα. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα,σελ.240-265.

Μπουζάκης, Σ.(2006α), Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005). Τεκμήρια Ιστορίας. Τόμος Β'(1926-2005). Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Μπουζάκης, Σ.(2006β), Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια. Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση. Τόμος Β'. Δ' Έκδοση. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Μπουζάκης, Σ.(2006γ), Η Ελληνική Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση: Από την ίδρυση του πρώτου ελληνικού Πανεπιστημίου το 1836/7 μέχρι τον Οργανισμό του 1932:Θεσμοί, αντιλήψεις σε Μπουζάκης, Σ. (επιμ.),Ιστορία της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, πρακτικά 4^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορία της Εκπαίδευσης (Πάτρα, 6-8 Οκτωβρίου 2006). Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ.233-240.

Μπούζας, Ν.(1998), Πρόσφατες εξελίξεις στην αγορά εργασίας: Μεταβολές στο πρότυπο της ανεργίας στο Παπαθεοδοσίου, Θ-Ηγουμενάκης, Ν.(επιμ.), Ημερίδα: Ανεργία- Μακροχρόνια Ανεργία. Πρόγραμμα Galtun. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης(ΙΤΕ). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, σελ.9-19.

Μπουργασλής, Α.(2009), Η πρόσβαση των ευρωπαίων πολιτών σε θέσεις απασχόλησης στη δημόσια διοίκηση στο Πασσάς Α.- Τσέκος Θ. (επιμ.), Εθνική διοίκηση και ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα,σελ.235-266.

Muller, P.& Surel, Y.(2002), Η ανάλυση των πολιτικών του κράτους. Εκδόσεις Δαρδανού, Αθήνα.

Μυλωνάς, Θ.(2006), Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Νικολακόπουλος, Η.(2002), Ιδεολογικές και κοινωνικές διαστάσεις της Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων(ΤΕΙ) στο Ιδεολογικά ρεύματα και τάσεις της διανόησης στη σημερινή Ελλάδα. Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα 8^ο Επιστημονικό Συνέδριο στο Πάντειο Πανεπιστήμιο 28-31 Μαρτίου 2001, Αθήνα, σελ.250-267.

Νικολινάκος, Μ.(1978), Η μεταρρύθμιση της ανώτατης παιδείας στη δυτική Γερμανία στο Παπασαραντόπουλος, Π.(επιμ.), Τα πανεπιστήμια στη Δυτ. Ευρώπη. Συσχετισμός με την ελληνική πραγματικότητα. Εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σελ. 19-39.

Νικολοπούλου- Στεφάνου, Η.(2009), Η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού και η εφαρμογή της στους τομείς της απασχόλησης, εκπαίδευσης, μετανάστευσης και ασύλου στο Πασσάς, Α.-Τσέκος, Θ.(επιμ.), Εθνική Διοίκηση και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.461-500.

Νταλάκου, Β.(1997), Θεωρία του βιώσιμου προτύπου δημόσιας πολιτικής. Η περίπτωση της περιβαλλοντικής πολιτικής. Διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Περιβάλλοντος του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Nugent, N.(2009), Πολιτική και διακυβέρνηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Ιστορία-Θεσμοί-Πολιτικές, 6^η έκδοση. Εκδόσεις Σαββάλας.

Ξεκαλάκη, Μ.(1994), Η συμβολή των ΤΕΙ στη διοίκηση επιχειρήσεων στο 20 χρόνια Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης(ΙΤΕ). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, σελ.111-135.

Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών(1999), Οδηγός αποτίμησης εκπαιδευτικού έργου και αποτίμησης παρεχόμενων υπηρεσιών των ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης(ΑΕΙ και ΤΕΙ).

Οικονόμου, Μ.-Σιακαντάρης, Γ.(επιμ.), (2010), Η επίδραση της αξιολόγησης στη λήψη αποφάσεων των Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης: 4 Περιπτώσιολογικές αναλύσεις Κρατών στο Επίκαιρα Πολιτικά Θέματα, Τεύχος 2, Ινστιτούτο Στρατηγικών και Αναπτυξιακών Μελετών (ΙΣΤΑΜΕ) - Ανδρέας Παπανδρέου.

Παναγιωτόπουλος, Ν.-Μιγκλής, Σ.(2009), Αποσπασμένοι εθνικοί εμπειρογνώμονες: Ενωσιακή πραγματικότητα και ελληνική πρακτική στο Πασσάς, Α.-Τσέκος, Θ.(επιμ.), Εθνική Διοίκηση και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.267-297.

Πανάγου, Β.-Τσουντας, Κ.(2004), Παγκοσμιοποίηση, Ολοκλήρωση και συνεργασία στη σύγχρονη διεθνή κοινωνία. Τόμος Β', Οι βάσεις της Ευρωπαϊκής Οικοδόμησης. Εκδόσεις Εμμανουηλίδης, Αθήνα.

Πανούσης, Ι.(2006), Πανεπιστημιακές δομές και κρίση εμπιστοσύνης στο στο Δονάτος, Γ.-Γιαννίσης, Α.-Καζάκος, Π.-Μπερδήμας, Α. (επιμ.), Μεταρρύθμιση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Εκδόσεις Α. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή, σελ.269-279.

Παπαγιάννης, Δ.(2008), Η προσαρμογή της Ελλάδας στο κοινοτικό κεκτημένο σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής στο Μαραβέγιας, Ν. (επιμ.), Η Ελλάδα στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Παρελθόν, παρόν, μέλλον. Εκδόσεις Θεμέλιο, σελ.85-98.

Παπαδάκης, Ν.(2003), Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική(;). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Παπαδάκης, Ν.(2004), Η παλίμψηστη εξουσία. Κράτος, Πανεπιστήμιο και Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα. Εκδόσεις Gunteberg, Αθήνα.

Παπαδημητρίου, Γ.(1991), Το Σύνταγμα και η ίδρυση μη κρατικών Πανεπιστημίων. Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα. Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου. Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα, σελ. 74-80.

Παπαδιαμαντάκη, Π.(2001), Η κινητικότητα των ξένων φοιτητών προς την Ελλάδα 1975-1995. Διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Παπαδόπουλος, Ρ.(1978), Η ανώτατη παιδεία στην Βρετανία στο Παπασαραντόπουλος, Π.(επιμ.), Τα πανεπιστήμια στη Δυτ. Ευρώπη.

Συσχετισμός με την ελληνική πραγματικότητα. Εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σελ. 81-96.

Παπαδούλης, Κ.(2008), Δημόσια Πολιτική. Επιστήμη και Ανάλυση. Η θεωρία και ο εμπειρισμός του συμφεροντολογισμού και της ιδιοτέλειας. Εκδόσεις Α. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.

Παπαηλίας, Θ.(2006), Αγορά - Εκπαίδευση - Ιδεολογία : η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στον 20ο και 21ο αιώνα. Εκδόσεις Διόνικος, Αθήνα.

Παπαθεοδοσίου, Θ.(1999), Μεταβαλλόμενες συνθήκες στην αγορά εργασίας, στο Παπαθεοδοσίου, Θ.- Καζάζης, Ι.- Ηλιόπουλος, Γ. - Ξεκαλάκης, Μ. Αξιολόγηση και Προοπτικές της Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα,σελ.9-64.

Παπαθεοδοσίου, Θ.(2000 α), Τεχνολογική Εκπαίδευση και αγορά εργασίας(Η διάσταση της πρακτικής άσκησης) στο Παπαθεοδοσίου, Θ.-Μαυρόπουλος, Θ.- Χατζηδιάκος, Π. Νομικός, Κ. και συνεργάτες. Ειδικά Θέματα. Τεύχος Πέμπτο. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα,σελ.9-18.

Παπαθεοδοσίου, Θ.(2000β), 30 Χρόνια Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Μια προσωπική μαρτυρία. Εκδόσεις Λύχνος ΕΠΕ, Αθήνα.

Παπαθεοδοσίου, Θ.(2000γ), Οδηγός για τους χρήστες του γενικού συστήματος αναγνώρισης επαγγελματικών προσόντων. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα.

Παπαθεοδοσίου, Θ.- Παλαιοκρασάς, Σ.(1999), Πρόσθετα προσόντα. Additional qualifications. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα.

Παπαθεοδοσίου, Θ.- Παλαιοκρασάς, Σ.(2000), Πρόσθετα προσόντα. Δεύτερη φάση. Additional qualifications. Second phase. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα.

Παπακωνσταντίνου, Γ.(2002), Προσφορά και ζήτηση Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Παπανδρέου, Β.(1990), Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για την εκπαίδευση και την κατάρτιση στο Τσαούσης Δ.(επιμ.), Ευρωπαϊκή πρόκληση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα,σελ. 15-19.

Παπανούτσος, Ε.(1965), Αγώνες και Αγωνία για την Παιδεία. Εκδόσεις Ίκαρος, Αθήνα.

Παπανούτσος, Ε.(1996), Αγώνες και Αγωνία για την Παιδεία, 2^η έκδοση. Εκδόσεις Φιλιππότης, Αθήνα.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008), Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. Open Education. The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, Vol.4(1), Section one.

Πασιάς, Γ.(2006α), Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική(1950-1999). Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Πασιάς, Γ.(2006β), Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Η Στρατηγική της Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές(2000-2006). Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Πασσάς, Α.(1988), Η Ευρωπαϊκή Πολιτική Συνεργασία και τα όρια του διακυβερνητισμού. Διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης της Παντείου Ανώτατης Σχολής Πολιτικών Επιστημών.

Πασσάς, Α.(2002), Η ΚΕΠΠΑ ως μέτρο και όριο της θεσμικής εξέλιξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τετράδια Πολιτικής Επιστήμης, Τεύχος 1, σελ.7-39.

Πασσάς, Α.(2007α), Πολιτική Ευρώπη και Εθνικά Κοινοβούλια. Διεθνής και Ευρωπαϊκή Πολιτική, Τεύχος 8, σελ. 139-156.

Πασσάς, Α.(2007β), Η Κοινή Εξωτερική Πολιτική και Πολιτική Ασφαλείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο Μαραβέγιας Ν.-Τσινιζιέλης Μ.(επιμ.), Η νέα Ευρωπαϊκή Ένωση. Οργάνωση και Πολιτικές. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα,σελ.345-378.

Πασσάς, Α.(2009), Η Εθνική Διοίκηση στο θεσμικό και πολιτικό σύστημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο Πασσάς Α.- Τσέκος Θ. (επιμ.), Εθνική Διοίκηση και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα,σελ. 27-91.

Πασσάς, Α.(2012), Η Εθνική Δημόσια Διοίκηση στην ευρωπαϊκή ενωσιακή πολιτική διαδικασία. Εκδόσεις, Παπαζήση, Αθήνα.

Πασσάς, Α.- Δημητρακόπουλος, Δ.(2004), Η Πολιτική Συνεργασία στην Ευρωπαϊκή Ένωση στο Μαραβέγιας Ν.-Τσινιζιέλης Μ. (επιμ.), Η Ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 3^η έκδοση. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, σελ.153-188.

Πασσάς, Α.- Πετράκη, Ε.(2009), Εθνική Διοίκηση και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση στο Πασσάς, Α.- Τσέκος, Ε.(επιμ.) Εθνική Διοίκηση και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.143-197.

Πασσάς, Α.- Τσέκος, Θ.(1999), Διαμόρφωση και άσκηση Κρατικής πολιτικής. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Πατέλης, Δ.(2010). Κοινωνικές Επιστήμες και μεθοδολογία του οργανικού όλου: Πέραν του διπόλου ποιοτικών και ποσοτικών μονομερειών στο Πουρκός, Μ.-Δαφέρμος, Μ.(επιμ.), Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες. Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα, σελ. 207-297.

Παυλίδου, Ν.- Ράλλη, Π.(1990). Συγκέντρωση και επεξεργασία στοιχείων για την άδεια άσκησης εργασίας των Μηχανικών στις χώρες της ΕΟΚ. Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδας. Τμήμα Κεντρικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Pedrosa de Jesus, J.(1997), Η φιλοσοφία και η στρατηγική των πορτογαλικών Πανεπιστημίων για το πρόγραμμα Σωκράτης στο Σιώμος, Κ.-Kelly, J.(επιμ.), Το πρόγραμμα Σωκράτης. Ένα βήμα προς το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο. Εθνικό και Ευρωπαϊκό Συμπόσιο Πρυτάνεων στο Πολυτεχνείο Κρήτης. Ορθόδοξος Ακαδημία Κρήτης, Χανιά, 1996, σελ. 129-138.

Πελαγίδης, Θ.(2008), Οικονομική Ανάλυση της Θρησκείας. Η ελληνική περίπτωση και η σύγκρισή της με την Ευρώπη. «Σπουδαί», Τόμος 58(3-4), Πανεπιστήμιο Πειραιώς, σελ.225-246.

Πελαγίδης, Θ.- Μητσόπουλος, Μ.(2006), Ανάλυση της ελληνικής οικονομίας. Η προσοδοθηρία και οι μεταρρυθμίσεις. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Περάκης, Ε.(2009), Τα δικαιοδοτικά όρια του ΔΕΚ υπό Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση. Εκδόσεις, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.

Πεσμαζόγλου, Σ. (1987), Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα.

Πετράκη, Ε.(2009), Οι Ελληνικές Ανεξάρτητες Ρυθμιστικές Αρχές: ενωσιακές προεκτάσεις μιας αμφιλεγόμενης Συνταγματικής Αναθεώρησης στο Πασσάς, Α.-Τσέκος, Θ.(επιμ.), Εθνική Διοίκηση και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση. Εκδόσεις Παπαζήση, σελ.299-337.

Πετροπούλου, Α.(2012), Η πρώτη μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα(1974-1997):Ιδεολογικές, κοινωνικές και πολιτικές προσεγγίσεις. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Πλέσσα, Σ.(1994), Η αναγκαιότητα των ΤΕΙ στο χώρο της Υγείας στο 20 χρόνια Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΙΤΕ). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, σελ.54-67.

Πολυχρονόπουλος, Π.(1980), Παιδεία και Πολιτική στην Ελλάδα. Κριτική ανάλυση και αξιολόγηση των γνωστικών λειτουργιών του

σχολικού συστήματος 1950-1975. Τόμος Α'. Εκδόσεις, Καστανιώτη, Αθήνα.

Πόππερ, Κ.(1980), Η ανοιχτή κοινωνία και οι εχθροί της. Η γοητεία του Πλάτωνα. Εκδόσεις Δωδώνη, Αθήνα.

Πουланτζάς, Ν.(1984), Οι κοινωνικές τάξεις στον σύγχρονο καπιταλισμό. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα.

Πουλαντζάς, Ν.(1991), Το κράτος, η εξουσία ο Σοσιαλισμός, 3^η έκδοση. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα.

Προβατά, Α.(2002), Ιδεολογικά ρεύματα και πολιτικά κόμματα και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση(1950-1965). Ο «λόγος» για την Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και Ανάπτυξη. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Προβατά, Α.(2005), Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και η ενωμένη Ευρώπη. Ο λόγος για την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση μέσα από την προοπτική ένταξης 1957-1981. Τόμος Α'. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Προβατά, Α.(2013), Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και η ενωμένη Ευρώπη(1981-2011). Εκπαίδευση-κινητικότητα στα πλαίσια της απορρύθμισης των εργασιακών σχέσεων(μια κοινωνιολογική προσέγγιση). Τόμος, Β'. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Public Issue & thkconsultants (2009), Έρευνα για την επαγγελματική κατάσταση και απασχόληση των Διπλωματούχων Μηχανικών. Διαθέσιμο στο http://portal.tee.gr/portal/page/portal/PROFESSIONAL_ISSUES/neoi_mixanikoι/Tab5230282:Tab3.

Πυργιωτάκης, Ι.(1992), Η ελληνική εκπαιδευτική κρίση: Μύθοι και πραγματικότητες στο Πυργιωτάκης Ι.-Κανάκης Ι. (επιμ.), Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση: Μύθος ή πραγματικότητα. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ.177-205.

Πυργιωτάκης, Γ.(1999), Πανεπιστήμιο, έρευνα και μεταπτυχιακές σπουδές, στο Το Πανεπιστήμιο στην κοινωνία που αναδύεται. Πανελλήνιο επιστημονικό συνέδριο, Τομέας Φιλοσοφίας Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σελ.55-66.

Quermonne, J.(2005), Το πολιτικό σύστημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Από τις οικονομικές κοινότητες στην πολιτική ένωση. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Ράσης, Σ.(2004), Τα Πανεπιστήμια του χθες και σήμερα. Συμβολή στην Ιστορία της Εκπαίδευσης: Η Αγγλοσαξονική εμπειρία. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Ρέππας, Π.(2003), Οικονομική Ανάπτυξη. Θεωρίες και Στρατηγικές. Δεύτερη έκδοση, τόμος Β΄. Εκδόσεις Παπαζήσης, Αθήνα.

Robson, C. (2007), Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Ρομπόλης, Σ.- Μπέτσης, Β.(2103), Κοινωνική ασφάλιση και οι επιπτώσεις της γήρανσης του πληθυσμού στο ασφαλιστικό σύστημα της Ελλάδος 2013-2050. Διαθέσιμο στο [http://www.inegsee.gr/ ereynes-meletes/meletes/883-koinoniki-asfalisi-kai-oi-epiptwseis-tis-giransis-toy-plithysmoy-sto-asfalistiko-systima-tis-ellados-2013--2050.html](http://www.inegsee.gr/ereynes-meletes/meletes/883-koinoniki-asfalisi-kai-oi-epiptwseis-tis-giransis-toy-plithysmoy-sto-asfalistiko-systima-tis-ellados-2013--2050.html).

Rosamond, B.(2006), Θεωρίες ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Ρουκανάς, Σ.(2012), Η πολιτική οικονομία της πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στο Αφουξενίδης, Α.(επιμ.), Ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Θεωρητικές και εμπειρικές διευκρινήσεις. Εκδόσεις Προπομπός, Αθήνα, σελ.167-180.

Σαμαριτάκη, Ε.(1998), Επαγγέλματα υγείας- Απασχόληση και ανεργία στο Παπαθεοδοσίου, Θ- Ηγουμενάκης, Ν.(επιμ.), Ημερίδα: Ανεργία-Μακροχρόνια Ανεργία. Πρόγραμμα Galtun. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης(ΙΤΕ). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, σελ.92-100.

Σαραντίδης, Σ.(2007), Από την τελωνειακή ένωση στην ενιαία αγορά: Ιστορική εξέλιξη στο Δημόπουλος Γ.- Μπαλτάς Ν.- Χασσίδ Ι.(επιμ.), Εισαγωγή στις Ευρωπαϊκές Σπουδές. Τόμος Β΄ Οικονομική ολοκλήρωση και πολιτικές, θεωρία και εφαρμογές. Εκδόσεις Σιδέρη,σελ.21-41.

Schwartzenberg, R.(1984), Πολιτική Κοινωνιολογία. Στοιχεία Πολιτικής Επιστήμης, Τόμος ΙΙ. Εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.

Scordamaglia, V.(1993), Συντονισμός της Νομοθεσίας και Αμοιβαία Αναγνώριση Διπλωμάτων στο Φραγκάκης Ν.-Παπαγιαννίδης Α.- Βωδινά Στ.- Σουριαδάκης Μ. (επιμ.), Εθνική Διοίκηση και Κοινοτικό Δίκαιο. Εκδόσεις Α. Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή,σελ.125-133.

Σκανδάμης, Ν.(1990), Η Κοινοτική Λειτουργία της Εθνικής Διοίκησης. Εκδόσεις Α. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.

Σκανδάμης, Ν.(2001), Θεμελιώδη χαρακτηριστικά του κοινοτικού δικαίου στο Στεφάνου Κ.- Φατούρος Α.- Χριστοδουλίδης Θ.(επιμ.), Εισαγωγή στις Ευρωπαϊκές Σπουδές. Τόμος Α΄ Ιστορία, Θεσμοί, Δίκαιο. Εκδόσεις Σάκκουλα, σελ.319-336.

Σκιαδάς, Δ.(2007), Ο προϋπολογισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο Μαραβέγιας Ν.-Τσινισιζέλης Μ.(επιμ.), Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση.

Οργάνωση και προοπτικές, 50 χρόνια. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, σελ.267-288.

Σκουρή, Β.(1993), Η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης στο Φραγκάκης Ν.-Παπαγιαννίδης Α.- Βωδινά Στ.- Σουριαδάκης Μ. (επιμ.), Εθνική Διοίκηση και Κοινοτικό Δίκαιο. Εκδόσεις Α. Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή,σελ.119-124.

Σπανού, Κ(2000), Διοίκηση, Πολίτες και Δημοκρατία. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Σπανού, Κ.(2001), Εθνική Διοίκηση και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Σπανού, Κ. (2010)(επιμ.), Δημόσιες πολιτικές στην Ελλάδα. Όψεις και αντιφάσεις. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Σπουρδαλάκης, Μ.(1998), Από το «Κίνημα Διαμαρτυρίας» στο «Νέο ΠΑΣΟΚ», στου ιδίου(επιμ.), ΠΑΣΟΚ, Κόμμα-Κράτος-Κοινωνία. Εκδόσεις, Πατάκη, Αθήνα, σελ.15-75.

Σταμάτης, Κ.(2007), Πανεπιστημιακή γνώση/έρευνα και αγορά. Η ελληνική περίπτωση στο Κλάδης, Δ.- Κοντιάδης, Ξ.- Πανούσης, Γ.(επιμ.), Η μεταρρύθμιση του ελληνικού Πανεπιστημίου. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα,σελ.293-319.

Σταμέλος, Γ. (2003), Συγκλίσεις και αποκλίσεις των προγραμμάτων των ΠΤΔΕ των ελληνικών Πανεπιστημίων: ανάλυση των γνωστικών αντικειμένων των μελών ΔΕΠ τους, Σύγχρονη Εκπαίδευσης, Τεύχος 128, σελ.24-32. Διαθέσιμο στο http://hepnet.upatras.gr/xfiles/articles/Γιώργος_Σταμέλος.pdf.

Σταμέλος, Γ.(2009), Εκπαιδευτική Πολιτική. Εκδόσεις Διονίκος, Αθήνα.

Σταμέλος, Γ.- Βασιλόπουλος, Α.(2004), Εκπαιδευτική Πολιτική. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα-Θεσσαλονίκη.

Σταμέλος, Γ.- Εμβαλωτής, Α.(2001), Ανιχνεύοντας το προφίλ των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Επιστημονική Επετηρίδα Παιγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, vol.14, σελ.281-292. Διαθέσιμο στο <http://hepnet.upatras.gr/xfiles/articles/GS13.pdf>.

Σταμούλης, Σ.(1998), Οι ελληνικές ομάδες πίεσης στο κοινοτικό σύστημα για την προστασία των καταναλωτών στον τομέα των τροφίμων και ποτών. Π.Μ.Σ. «Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Σπουδές» στο Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.

Στεφάνου, Κ.(1994), Η συμμετοχή του πολίτη στον Ευρωπαϊκό Δημόσιο Χώρο. Κοινοβουλευτική Επιθεώρηση, Τεύχος 17-18, σελ.11-23.

Στεφάνου, Κ.(1996), Η θεσμική μεταρρύθμιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Στεφάνου, Κ.(2002), Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση. Τόμος Α' Γενικά και θεσμικά χαρακτηριστικά, 6^η έκδοση. Εκδόσεις Α. Σάκκουλα Αθήνα-Κομοτηνή.

Στεφάνου, Κ.(2007), Το θεσμικό σύστημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο Μαραβέγιας, Ν.-Τσινισιζέλης, Μ.(επιμ.), Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση. Οργάνωση και Πολιτικές, 50 Χρόνια. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, σελ. 164-213.

Στεφάνου, Κ.-Καταπόδης, Γ.(2008), Οι Ευρωπαϊκές Συνθήκες μετά την αναθεώρηση της Λισαβόνας. Εκδόσεις Α. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.

Σωτηρίου, Κ.(1966), Η παιδεία μας τα τελευταία πενήντα χρόνια στο Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Συζητήσεις, κρίσεις, απόψεις. Προοδευτική Παιδεία, Αθήνα, σελ.11-22.

Σωτηρόπουλος, Δ.(2006α)(επιμ.), Έρευνα του ΕΛΙΑΜΕΠ για την Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα, Αθήνα.

Σωτηρόπουλος, Δ.(2006β), Η ιεράρχηση και η αξιολόγηση των Πανεπιστημίων και ο νόμος 3374/2005 στο Δονάτος, Γ.-Γιαννίσης, Α.-Καζάκος, Π.-Μπερδήμας, Α.(επιμ.), Μεταρρύθμιση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Εκδόσεις Α. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή, σελ.159-177.

Σωτηρόπουλος, Δ.(2007α), Κράτος και Μεταρρύθμιση στη Σύγχρονη Νότια Ευρώπη. Ελλάδα- Ισπανία-Ιταλία-Πορτογαλία. Εκδόσεις Ποταμός, Αθήνα.

Σωτηρόπουλος, Δ.(2007β), Πελατειακές σχέσεις και νέες μορφές πολιτικής συμμετοχής: μια δύσκολη συμβίωση. Ανακοίνωση στο διεθνές επιστημονικό συμπόσιο «Αναθεωρήσεις του πολιτικού» του Τμήματος Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Μυτιλήνη.

Σωτηρόπουλος, Δ.(2010). Ευκαιρίες και προβλήματα της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Πολιτικής: Η Ευρωπαϊκή Πολιτική Απασχόλησης και η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού στο Πετμεζίδου, Μ.-Παπαθεοδώρου, Χ. (επιμ.), Κοινωνική μεταρρύθμιση και αλλαγές στο μείγμα «δημόσιου» – «ιδιωτικού» στο πεδίο της κοινωνικής πολιτικής. Πρακτικά συνεδρίου Επιστημονική Εταιρεία Κοινωνικής Πολιτικής. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 133-152.

Ταγαράς, Χ.(2001), Το δικαιοδοτικό σύστημα στο Στεφάνου Κ.-Φατούρος Α.-Χριστοδουλίδης Θ.(επιμ.), Εισαγωγή στις Ευρωπαϊκές Σπουδές. Τόμος Α' Ιστορία, Θεσμοί, Δίκαιο. Εκδόσεις Α. Σάκκουλα,σελ. 337-358.

Ταγαράς, Χ.(2002), Η ελεύθερη κυκλοφορία εμπορευμάτων, προσώπων, υπηρεσιών, κεφαλαίων στην Ευρωπαϊκή Ένωση, 2^η έκδοση. Εκδόσεις Α. Σάκκουλα, Αθήνα.

Ταλιαδούρος, Σ.(2010), Για την Ελλάδα της γνώσης. 2004-2009 το έργο στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Τάχος, Α.(2003), Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα(ΤΕΙ)-Υπαγωγή στην «ανώτατη εκπαίδευση»(ν.2916/2001)-Υπηρεσιακή κατάσταση του υπηρετούντος εκπαιδευτικού προσωπικού(ΕΠ) (άρθρο 6)-Αντισυνταγματικότητα τυπικού και λειτουργικού υποβιβασμού. Διοικητική Δίκη, 15. Εκδόσεις Α. Σάκκουλα, Αθήνα, σελ. 1103-1120.

Τερζής, Ν.(2010), Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Ιστορικοκοινωνιολογικό πλαίσιο και μελέτες περίπτωσης. Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Τεχνικόν Επιμελητήριο της Ελλάδος(1974), Μελέτη επί της Επαγγελματικής Τεχνικής Εκπαιδεύσεως, Αθήνα.

Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδας(1981), Παρέμβαση της Μόνιμης Επιτροπής Θεμάτων Παιδείας του στην Ημερίδα: Παιδεία-Έρευνα-Τεχνολογία. Συνέδριο για την Ανάπτυξη, Γ' Προσυνεδριακή Ημερίδα, Τεχνολογικό Επιμελητήριο της Ελλάδος, σελ.64-66.

Τομαρά-Σιδέρη, Μ.(1991), Ανώτατη Εκπαίδευση και κοινωνική επιλογή. Εξέλιξη του φοιτητικού σώματος στο Πάντειο Πανεπιστήμιο 1932-1988. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Τουλούπης, Φ.(1995), Τριάντα χρόνια από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 «Δίσεκτοι χρόνοι», στο Συμπόσιο «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1964: τριάντα χρόνια μετά». Ένωση φίλων του Πνευματικού Ιδρύματος «Γεώργιος Παπανδρέου», Πάτρα, σελ.81-103.

Τσακατίκα, Μ.(2004), Η αχίλλειος πτέρνα των νέο-θεσμικών προσεγγίσεων: πώς αλλάζουν οι πολιτικοί θεσμοί. Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, Τεύχος 13, σελ.135-166.

Τσάκωνα, Φ.(1996)(επιμ.), Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας. Έκθεση Εμπειρογνομώνων του ΟΟΣΑ. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα.

Τσαμαδιάς, Κ.(2000), Η αποδοτικότητα των επενδύσεων στην Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Τσαμαδιάς, Κ.(2001), Η Αποδοτικότητα των Ιδιωτικών Επενδύσεων στην Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση κατά Κατεύθυνση Σπουδών. ΣΠΟΥΔΑΙ Πανεπ. Πειραιώς, Τομ. 51(3-4), σελ.90-113.

Τσαούσης, Δ.(1996), Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Βασικά κείμενα για την παιδεία, την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Τσαούσης, Δ.(2003). Από τη διεθνοποίηση των πανεπιστημίων προς την παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Τσαούσης, Δ.(2007), Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Τσάτσος, Δ.(1997), Επίμαχες έννοιες της Ευρωπαϊκής Ένωσης Τάξης. Μεθοδολογική συμβολή στην ερμηνεία της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Εκδόσεις Α. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.

Τσάτσος, Δ.(2001), Ευρωπαϊκή Συμπολιτεία. Για μια ένωση λαών με ισχυρές πατρίδες. Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Τσέκος, Θ.(2009), Ευρωπαϊκοί ρυθμοί και ελληνικοί τρόποι: η (αβέβαιη) ελληνική πορεία προς τον (ασαφή) ευρωπαϊκό διοικητικό χώρο στο Πασσάς, Α.- Τσέκος, Θ.(επιμ.), Εθνική Διοίκηση και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ.93-142.

Τσέκος, Θ.(2012), Παράμετροι σχεδιασμού δημόσιας πολιτικής για την Ανώτατη Εκπαίδευση. Το πρόβλημα διασύνδεσης μάθησης και εργασίας. 3ο Συνέδριο Διοικητικών Επιστημόνων «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ: Ποιότητα, Αποτελεσματικότητα, Νομιμοποίηση» 8-10 Οκτωβρίου 2009, Ωδείο Ρεθύμνου Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου του Πανεπιστημίου Κρήτης. Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα- Θεσσαλονίκη, σελ. 483-512.

Τσεμπελής, Γ.(2004), Εμφωλευμένα παίγνια. Η ορθολογική επιλογή στη συγκριτική πολιτική. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Τσεμπελής, Γ.(2008), Παίκτες αρνησικυρίας. Πως λειτουργούν οι πολιτικοί θεσμοί. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Τσινιζιζέλης, Μ.(1994), Ομάδες συμφερόντων, Ευρωπαϊκή Ένωση και Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Κοινοβουλευτική Επιθεώρηση, Τεύχος 17-18, σελ.145-161.

Τσινιζιζέλης, Μ.(2001), Quo Vadis Europa? Εκδόσεις Σμυρνιωτάκη-Μετασπουδή, Αθήνα.

Τσινιζιζέλης, Μ.(2002), Σκέψεις για την Ευρώπη. Τετράδια Πολιτικής Επιστήμης, Τεύχος 1, σελ.120-142.

Τσινιζιζέλης, Μ.(2004), Θεωρία της διεθνούς πολιτικής ενοποίησης στο Μαραβέγιας Ν.-Τσινιζιζέλης Μ. (επιμ.), Η Ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 3^η έκδοση. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, σελ. 25-64.

Τσουκαλάς, Κ.(1987), Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα.

Τσουκαλάς, Κ. (2006), Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα.

Τσούκαλης, Λ.(2004), Ποια Ευρώπη; Εκδόσεις Ποταμός, Αθήνα.

Τσούκαλης Λ.(επιμ.), (2006), Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Κείμενο πολιτικής του Ελληνικού Ιδρύματος Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής(ΕΛΙΑΜΕΠ).

Van Evera, S.(2000), Εισαγωγή στη μεθοδολογία της πολιτικής επιστήμης. Εκδόσεις Ποιότητα Αθήνα.

Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας. Πενταετές Πρόγραμμα Οικονομικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης 1983-1987. Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα-Νοέμβριος 1984.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ο θεσμός της πρακτικής άσκησης στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Ειδική Υπηρεσία ΤΕΙ. Τμήμα Προγραμμάτων και Μελετών. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 1988.

Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων και Παραρτήματος Διπλώματος. Εφαρμογή στα ελληνικά Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης. Διεύθυνση Ευρωπαϊκής Ένωσης, Αθήνα Οκτώβριος 2009.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων και Παραρτήματος Διπλώματος. Εφαρμογή στα ελληνικά Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης. Διεύθυνση Ευρωπαϊκής Ένωσης, Αθήνα Ιούνιος 2013.

Φίλιας, Β. (επιμ.) (1995), Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Φουντεδάκη, Π.(2002), Διοίκηση και Οργάνωση Πανεπιστημίων στην εποχή της παραγωγικής αναδιάρθρωσης στο Βέρβερη Α.(επιμ.), Το έργο «Έρευνα»1997-2000. Συνοπτική παρουσίαση. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα, σελ.34-42.

Φουντεδάκη, Π.(2006α), Τα ελληνικά Πανεπιστήμια στον ευρωπαϊκό χώρο ανώτατης εκπαίδευσης. Δικαιώματα του Ανθρώπου. Τόμος VIII, 31, σελ.921-947.

Φουντεδάκη, Π.(2006β), Το κοινωνικό δικαίωμα στην παιδεία. Το Σύνταγμα (ΤοΣ), Τεύχος 2, σελ.431-456.

Φουντεδάκη, Π.(2007), Ο νόμος 3549/2007: Η απαραίτητα ψιμυθίωση και η μεταρρύθμιση σε μετάβαση. Επιστήμη και Κοινωνία, Τεύχος 17-18,σελ. 183-204.

Φουντεδάκη, Π.(2013), Πανεπιστήμιο και Σύνταγμα- Αναθεώρηση του άρθρου 16 στο Ακριβοπούλου, Χ.- Παπαχρήστος(επιμ.) Η πρόκληση της αναθεώρησης του Συνταγματος. Συνέδριο ΙΣΤΑΜΕ, 25-26 Φεβρουαρίου 2013. Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα- Θεσσαλονίκη, σελ. 199-210.

Φραγκάκης, Ν.(1993), Κατανομή αρμοδιοτήτων στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Η αρχή της επικουρικότητας στο Χριστοδουλίδης, Θ.-Στεφάνου, Κ.(επιμ.), Η Συνθήκη του Μάαστριχτ Συνθετική Θεώρηση. Εκδόσεις Σιδέρης, Αθήνα, σελ.55-94.

Φραγκουδάκη, Α.(1977), Το πρόβλημα της τεχνικής εκπαίδευσης: αναπτυξιακή λογική και ιδεολογίες. Ο Πολίτης, Τεύχος 11,σελ.21-26.

Φραγκουδάκη, Α.(1985), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Φραγκουδάκη, Α.- Ψαλίδα, Κ.(1978), Η Ανώτατη Εκπαίδευση στη Γαλλία στο Παπασαραντόπουλος, Π.(επιμ.), Τα πανεπιστήμια στη Δυτ. Ευρώπη. Συσχετισμός με την ελληνική πραγματικότητα. Εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σελ. 138-149.

Χατζηπαντελής, Θ.-Παπαδημητρίου, Α.(2010), Ταξινόμηση και Ελληνικά Δημόσια Πανεπιστήμια στο Δημητρόπουλος, Α.-Μαραβέγιας, Ν.-Μητσός, Α.(επιμ.), Το Πανεπιστήμιο Σήμερα. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα,σελ.274-301.

Χατζής, Α.(2012), Πολιτική Χωρίς Ρομαντισμό: Διανεμητικές Συσπειρώσεις και Προσοδοθηρία στο Το Δημόσιο Δίκαιο Σε Εξέλιξη: Σύμμεικτα Προς Τιμήν του Καθηγητού Πέτρου Ι. Παραρά. Εκδόσεις Α. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή, σελ. 1121-1136.

Χατζηστεφανίδης, Θ.(1990), Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης (1821-1986). Εκδόσεις, Παπαδήμας.

Χίου-Μανιατοπούλου, Θ.(1992), Εισαγωγή στο Γενικό Κοινοτικό Δίκαιο. Εκδόσεις Αναστασίου, Αθήνα.

Χοντολίδου, Ε.(1987), Η συζήτηση για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση(1976-1981). Κριτική και θέσεις των πολιτικών κομμάτων και των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Εκδόσεις, Κυριακή Θεσσαλονίκη.

Χριστοδουλίδης, Θ.(1984), Εισαγωγή στη διεθνή οργάνωση. Εκδόσεις Σάκκουλα Αθήνα- Κομοτηνή.

Χριστοδουλίδης, Θ.(1993), Το μετέωρο βήμα. Η Κοινή Εξωτερική Πολιτική και Πολιτική Ασφάλειας στην Ευρωπαϊκή Ένωση στο Χριστοδουλίδης, Θ.- Στεφάνου, Κ.(επιμ.), Η Συνθήκη του Μάαστριχτ Συνθετική Θεώρηση. Εκδόσεις Σιδέρης, Αθήνα, σελ.289-323.

Χριστοδουλίδης, Θ.(2001), Η ιστορική διαδρομή της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης στο Στεφάνου Κ'- Φατούρος Α.- Χριστοδουλίδης Θ.(επιμ.), Εισαγωγή στις Ευρωπαϊκές Σπουδές. Τόμος Α' Ιστορία, Θεσμοί, Δίκαιο. Εκδόσεις Α. Σάκκουλα,σελ.25-124.

Χριστομάνος, Κ.(1981), Η Ανώτερη Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ψυχολογικές και κοινωνικές επιδράσεις των ΚΑΤΕΕ στους σπουδαστές, Ιωάννινα.

Χρυσομμάλης, Μ.(1990), Θεμελιώδεις αποφάσεις του Δικαστηρίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Τόμος Α': Κοινοτική Έννομη Τάξη και Κοινοτικό σύστημα Έννομης Προστασίας. Εκδόσεις Α. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.

Χρυσοχόου, Δ.(2003), θεωρία της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Ψαχαρόπουλος, Γ.(2005), Το κοινωνικό κόστος του άρθρου 16 του Συντάγματος στο Κλάδης, Δ.- Κοντιάδης, Ξ.- Πανούσης, Γ.(επιμ.), Η μεταρρύθμιση του ελληνικού Πανεπιστημίου. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα,σελ.209-227.

Ψαχαρόπουλος, Γ.- Καζαμίας, Α.(1983), Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και οικονομική μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Κέντρο Προγραμματισμού και Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.

Weber, Μ.(1993), Βασικές έννοιες κοινωνιολογίας. Εκδόσεις Κένταυρος.

Weber, Μ.(1987), Η πολιτική ως επάγγελμα. Εκδόσεις Παπαζήση.

ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΙΣ ΠΗΓΕΣ ΤΗΣ ΕΚ/ΕΕ

A. Αποφάσεις -Κανονισμοί- Οδηγίες

Απόφαση 63/266/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 2ας Απριλίου 1963 περί θεσπίσεως των γενικών αρχών για την εφαρμογή κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισεως, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 63/20-4-1963.

Décision 63/688/CEE du Conseil, Statut du comité consultatif pour la formation professionnelle, Journal Officiel des Communautés L 190/30-12-1963.

Απόφαση 75/364/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 16^{ης} Ιουνίου 1975 περί συστάσεως Συμβουλευτικής Επιτροπής για την κατάρτιση των Ιατρών, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 167/30-6-1975.

Απόφαση 78/688/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 25^{ης} Ιουλίου 1978 περί συστάσεως συμβουλευτικής επιτροπής για την εκπαίδευση των οδοντιάτρων, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 233/24-8-1978.

Απόφαση 80/156/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 21^{ης} Ιανουαρίου 1980 περί συστάσεως Συμβουλευτικής Επιτροπής για την εκπαίδευση των Μαιών, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 33/11-02-1980.

Απόφαση 86/365/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 24^{ης} Ιουλίου 1986 για την έγκριση προγράμματος συνεργασίας μεταξύ των πανεπιστημίων και των επιχειρήσεων όσον αφορά την κατάρτιση στον τομέα της τεχνολογίας (COMETT), Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 222/08-08-1986.

Απόφαση 87/327/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 15^{ης} Ιουνίου 1987 για τη θέσπιση του κοινοτικού προγράμματος δράσης σχετικά με την κινητικότητα των φοιτητών(ERASMUS), Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 166/25-6-1987.

Απόφαση 87/373/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 13^{ης} Ιουλίου 1987 για τον καθορισμό των όρων άσκησης των εκτελεστικών αρμοδιοτήτων που ανατίθενται στην Επιτροπή, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 197/18-7-1987.

Απόφαση 87/569/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 1^{ης} Δεκεμβρίου 1987 σχετικά με πρόγραμμα δράσης για την επαγγελματική κατάρτιση των νέων και την προετοιμασία τους για τη ζωή του ενήλικου και την επαγγελματική ζωή, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 346/10-12-1987.

Απόφαση 89/489/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 28^{ης} Ιουλίου 1989 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης για την προώθηση της γνώσης ξένων γλωσσών στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα(LINGUA), Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 239/16-8-1989.

Απόφαση 89/633/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 14^{ης} Δεκεμβρίου 1989 η οποία τροποποίησε την απόφαση της 87/327/ΕΟΚ για τη θέσπιση του κοινοτικού προγράμματος δράσης σχετικά με την κινητικότητα των φοιτητών(Erasmus), Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 395/30-12-1989.

Απόφαση 89/657/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 1989 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης για την προώθηση της καινοτομίας στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης, η οποία προκύπτει από τις τεχνολογικές μεταβολές στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα (EUROTECNET), Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 393/30-12-1989.

Απόφαση 90/233/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 7^{ης} Μαΐου 1990 για τη θέσπιση διευρωπαϊκού προγράμματος κινητικότητας για πανεπιστημιακές σπουδές(«TEMPUS»), Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 131/23-5-1990.

Απόφαση 90/267/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 29^{ης} Μαΐου 1990 περί θεσπίσεως του κοινοτικού προγράμματος δράσης για την ανάπτυξη της συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης εντός της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (Force), Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 156/21-06-1990.

Απόφαση 94/819/ΕΚ του Συμβουλίου της 6^{ης} Δεκεμβρίου 1994 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης σχετικά με την εφαρμογή πολιτικής της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την επαγγελματική κατάρτιση, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 340/29-12-1994.

Απόφαση 819/95/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 14^{ης} Μαρτίου 1995 για τη θέσπιση του προγράμματος κοινοτικής δράσης ΣΩΚΡΑΤΗΣ, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 87/20-4-1995.

Απόφαση 1999/382/ΕΚ του Συμβουλίου της 26^{ης} Απριλίου 1999 για τη θέσπιση του δεύτερου σταδίου του κοινοτικού προγράμματος δράσης στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης Leonardo Da Vinci, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 146/11-6-1999.

Απόφαση 1999/468/ΕΚ του Συμβουλίου της 28^{ης} Ιουνίου 1999 για τον καθορισμό των όρων άσκησης των εκτελεστικών αρμοδιοτήτων που ανατίθενται στην Επιτροπή, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 184/17-7-1999.

Απόφαση 253/2000/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 24^{ης} Ιανουαρίου 2000 για τη θέσπιση του δευτέρου σταδίου του προγράμματος κοινοτικής δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης «ΣΩΚΡΑΤΗΣ», Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 28/3-2-2000.

Απόφαση 2317/2003/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 5^{ης} Δεκεμβρίου 2003, σχετικά με τη θέσπιση προγράμματος για την αύξηση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και για την προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω της συνεργασίας με τρίτες χώρες (Erasmus Mundus) (2004-2008), Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης L 345/31-12-2003.

Απόφαση 2004/223/ΕΚ του Συμβουλίου της 26^{ης} Φεβρουαρίου 2004, για θέσπιση του καταστατικού της συμβουλευτικής επιτροπής για την επαγγελματική κατάρτιση, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 068/06-3-2004.

Απόφαση 2006/512/ΕΚ του Συμβουλίου της 17^{ης} Ιουλίου 2006 για την τροποποίηση της απόφασης περί καθορισμού των όρων άσκησης των εκτελεστικών αρμοδιοτήτων που ανατίθενται στην Επιτροπή, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 200/22-7-2006.

Απόφαση 1720/2006 του Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15^{ης} Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης L 327/24-11-2006.

Κανονισμός 1612/1968/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 15^{ης} Οκτωβρίου 1968 περί της ελεύθερης κυκλοφορίας των εργαζομένων στο εσωτερικό της Κοινότητας, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 257/19-10-1968.

Regulation 337/75/EEC of the Council of 10 February 1975, establishing a European Centre for the Development of Vocational Training, Official Journal of the European Communities L 39/13-02-1975.

Κανονισμός 1360/90/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 7^{ης} Μαΐου 1990 περί συστάσεως Ευρωπαϊκού Ιδρύματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 131/23-5-1990.

Κανονισμός 2051/2004/ΕΚ του Συμβουλίου της 25 Οκτωβρίου 2004 για την τροποποίηση του κανονισμού(ΕΟΚ)αριθ. 337/75 περί δημιουργίας Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης L 355/1-12-2004.

Κανονισμός 182/2011 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 16^{ης} Φεβρουαρίου 2011 για τη θέσπιση κανόνων και γενικών αρχών σχετικά με τους όρους ελέγχου από τα κράτη μέλη της άσκησης των εκτελεστικών αρμοδιοτήτων από την Επιτροπή, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης L 55/28-2-2011.

Οδηγία 75/362/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 16^{ης} Ιουνίου 1975 περί αναγνώρισης των διπλωμάτων, πιστοποιητικών και άλλων τίτλων ιατρικής και περί των μέτρων προς διευκόλυνση της πραγματικής άσκησης του δικαιώματος εγκατάστασης και του δικαιώματος της ελεύθερης παροχής υπηρεσιών, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 167/30-6-1975.

Οδηγία 75/363/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 16^{ης} Ιουνίου 1975 περί του συντονισμού των νομοθετικών, κανονιστικών και διοικητικών διατάξεων που αφορούν τις δραστηριότητες των ιατρών, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 167/30-6-1975.

Οδηγία 78/686/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 25^{ης} Ιουλίου 1978 περί της αμοιβαίας αναγνώρισεως των διπλωμάτων, πιστοποιητικών και άλλων τίτλων του οδοντιάτρου και περί των μέτρων προς διευκόλυνση της πραγματικής ασκήσεως του δικαιώματος εγκαταστάσεως και του δικαιώματος της ελεύθερης παροχής υπηρεσιών, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 233/24-8-1978.

Οδηγία 78/687/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 25^{ης} Ιουλίου 1978 περί του συντονισμού των νομοθετικών, κανονιστικών και διοικητικών διατάξεων που αφορούν τις δραστηριότητες του οδοντιάτρου, Επίσημη εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 233/24-8-1978.

Οδηγία 80/154/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 21^{ης} Ιανουαρίου 1980 περί αμοιβαίας αναγνώρισης των διπλωμάτων, πιστοποιητικών και άλλων τίτλων μαίας και περί των μέτρων προς διευκόλυνση της πραγματικής άσκησης του δικαιώματος εγκαταστάσεως και του δικαιώματος της ελεύθερης παροχής υπηρεσιών, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 33/11-02-1980.

Οδηγία 80/155/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 21^{ης} Ιανουαρίου 1980 περί του συντονισμού των νομοθετικών, κανονιστικών και διοικητικών διατάξεων που αφορούν στην ανάληψη και άσκηση των δραστηριοτήτων της μαίας, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 33/11-02-1980.

Οδηγία 82/489/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 19^{ης} Ιουλίου 1982 για τα μέτρα που προορίζονται να διευκολύνουν την πραγματική άσκηση του δικαιώματος εγκατάστασης και της ελεύθερης παροχής υπηρεσιών των κομμωτών, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 218/27-7-1982.

Οδηγία 89/48/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 21^{ης} Δεκεμβρίου 1988 σχετικά με ένα γενικό σύστημα αναγνώρισης των διπλωμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που πιστοποιούν επαγγελματική εκπαίδευση ελάχιστης διάρκειας τριών ετών, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 19/24-01-1989.

Οδηγία 92/51/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 18^{ης} Ιουνίου 1992 σχετικά με ένα δεύτερο γενικό σύστημα αναγνώρισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης, το οποίο συμπληρώνει την οδηγία 89/48/ΕΟΚ, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 209/24-7-1992.

Οδηγία 2005/36/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 7^{ης} Σεπτεμβρίου 2005, σχετικά με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης L 255/30-9-2005.

Β. Συστάσεις-Ψηφίσματα

Σύσταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής της 24^{ης} Νοεμβρίου 1987 για την επαγγελματική κατάρτιση των γυναικών, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 342/4-12-1987.

Σύσταση 98/561/ΕΚ του Συμβουλίου της 24^{ης} Σεπτεμβρίου 1998 για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, L 270/27-10-1998.

Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 23ης Απριλίου 2008, σχετικά με τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη δια βίου μάθηση (Κείμενο που παρουσιάζει ενδιαφέρον για τον ΕΟΧ), Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C 111/6-5-2008.

Ψήφισμα της 6^{ης} Ιουνίου 1974 του Συμβουλίου περί αμοιβαίας αναγνώρισης των διπλωμάτων, πιστοποιητικών και άλλων τίτλων, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων C 98/20-08-1974.

Γ. Ανακοινώσεις

European Commission (1985), Completing of the Internal Market. White Paper from the Commission to the European Council (Milan, 28-29 June 1985, COM (85)310/14 -6-1985.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή(1990), Ισότητα ευκαιριών μεταξύ γυναικών και ανδρών, COM(90) 449/06-11-1990 τελικό.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή(1991), Υπόμνημα σχετικά με την Ανοικτή εξ αποστάσεως μάθηση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, COM(91) 388/22-11-1991 τελικό.

European Commission(1993), Green Paper on the European Dimension of Education, Com(93) 457 final.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή(1995) Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση με τίτλο «Διδασκαλία και Εκμάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης», COM (95) 590/29-11-1995 τελικό.

European Commission(1995). Report from the Commission to the Council. Lingua programme. 1994 activity report, COM (95) 458/9-10-1995 final.

European Commission (1997), Agenda 2000. For a stronger and Wider Union, Com (97) 2000 Final. Bulletin of the European Union, supplement 5/97 Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

Ευρωπαϊκής Επιτροπής τελική έκθεση για την εφαρμογή του προγράμματος PETRA, COM(97) 385/22-07-1997 τελικό.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1998), Έκθεση της στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Βελτίωση της νομοθεσίας, συνυπευθυνότητα, COM (1998), 715 τελικό.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001), Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση- Μία Λευκή Βίβλος, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων COM(2001) 428/25-7-2001 τελικό.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002), Ευρωπαϊκή διακυβέρνηση: Βελτίωση της νομοθεσίας, COM(2002) 275/5-6-2002 τελικό.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2005), Ανακοίνωση προς το εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο- Συνεργασία για την οικονομική μεγέθυνση και την απασχόληση-Νέο ξεκίνημα για τη στρατηγική της Λισαβόνας- Ανακοίνωση του Προέδρου Μπαρόσο σε συνεννόηση με τον Αντιπρόεδρο Φερχόγιεν, COM(2005) 24/2-2-2005 τελικό.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2005), Ανακοίνωση της Επιτροπής-Κινητοποίηση του πνευματικού δυναμικού της Ευρώπης: ενδυνάμωση των πανεπιστημίων ώστε να εξασφαλισθεί η πλήρης συμβολή τους στη στρατηγική της Λισαβόνας, COM(2005)152/20-4-2005 τελικό.

Δ. Νομολογία ΔΕΚ

ΔΕΚ Απόφαση 26/62, της 5^{ης} Φεβρουαρίου 1963, Van Gend En Loos κατά Nederlandse Administratie der Belastingen, Συλλογή 1963, ειδ.έκδ.,σελ.863.

ΔΕΚ Απόφαση 6/64, της 15^{ης} Ιουλίου 1964, Costa/ENEL, Συλλογή 1964, ειδ. έκδ.,σελ.1191.

ΔΕΚ Απόφαση 43/71, της 14^{ης} Δεκεμβρίου 1971, Politi κατά του Υπουργείου Οικονομικών της Ιταλίας, Συλλογή 1971, ειδ.έκδ., σελ. 1077.

ΔΕΚ Απόφαση 41/74, της 4^{ης} Δεκεμβρίου 1974 Duyn κατά Home Office, Συλλογή 1974, ειδ.έκδ.,σελ.537.

ΔΕΚ Απόφαση 9/74 της 3^{ης} Ιουλίου 1974, Casagrande κατά Landeshauptstadt Munchen, Συλλογή 1974, ειδ.έκδ.,σελ. 395.

ΔΕΚ Απόφαση 120/78 της 20^{ης} Φεβρουαρίου 1979, Rewe-Zentral/ Bundesmonopolverwaltung Fur Branntwein, Συλλογή 1979, ειδ.έκδ. σελ.321.

ΔΕΚ Απόφαση 293/83 της 13^{ης} Φεβρουαρίου 1985, Françoise Gravier κατά Ville de Liège, Συλλογή 1985, σελ.593.

ΔΕΚ Απόφαση 24/86 της 2ας Φεβρουαρίου 1988, Vincent Blaizot κατά Πανεπιστημίου της Λιέγης και λοιπών, Συλλογή 1988, σελ.379.

ΔΕΚ Απόφαση 242/87 της 30^{ης} Μαΐου 1989, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων κατά Συμβουλίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Συλλογή 1989, σελ.1425.

ΔΕΚ Απόφαση C-6/90 και C-9/90, της 19^{ης} Νοεμβρίου 1991, Francovich, Συλλογή 1991, σελ.Ι-05357.

ΔΕΚ Απόφαση 365/93 της 23^{ης} Μαρτίου 1995, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων κατά Ελληνικής Δημοκρατίας, Συλλογή 1995, σελ.499.

ΔΕΚ Απόφαση C-164/94, της 1^{ης} Φεβρουαρίου 1996, Γεώργιος Αρανίτης κατά Land Berlin, Συλλογή 1996,σελ. Ι-00135.

ΔΕΚ Απόφαση 153/02 της 13^{ης} Νοεμβρίου 2003, Valentina Neri κατά European School of Economics(ESE Insight World Education System Ltd), Συλλογή 2003 σελ.Ι-13555.

ΔΕΚ Απόφαση C-141/04 της 14ης Ιουλίου 2005 Μιχαήλ Πέρος κατά ΤΕΕ, (αίτηση του Συμβουλίου της Επικρατείας για την έκδοση προδικαστικής αποφάσεως).

ΔΕΚ Απόφαση 274/05 της 23ης Οκτωβρίου 2008 Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά της Ελληνικής Δημοκρατίας, Συλλογή 2008 σελ. Ι-07969.

ΔΕΚ Απόφαση 465/08 της 2ας Ιουλίου 2009 Επιτροπή κατά Ελλάδας.

Ε. Λοιπά έγγραφα

General guidelines for drawing up a Community programme on vocational training (adopted at the 162nd session of the Council held on 26 July 1971). EE C 81 της 12-8-1971.

Resolution of the ministers of education, meeting within the Council, of 6 June 1974 on cooperation in the field of education, Official Journal of the European Communities C 098/20-8-1974.

Commission of the European Communities(1974), Seventh General Report on the Activities of the European Communities in 1973. Office for official publications of the European Communities, Luxembourg, σελ. 320-322.

Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action program in the field of education, Official Journal of the European Communities C 38/19-02-1976.

Solemn Declaration on European Union, Stuttgart, 19 June 1983. Bulletin of the European Communities, June 1983, No 6. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

Conclusions of the Fontainebleau European Council, 25-26 June 1984. Bulletin of the European Communities, June 1984, No 6. Office for official publications of the European Communities, Luxembourg.

Πρόταση απόφασης του Συμβουλίου για τη θέσπιση του Προγράμματος Δράσης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας σχετικά με την κινητικότητα των σπουδαστών(ERASMUS), υποβληθείσα από την Επιτροπή στο Συμβούλιο στις 3 Ιανουαρίου 1986, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 86/C73/04.

Υπόθεση 242/87. Προσφυγή της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων κατά του Συμβουλίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων που ασκήθηκε στις 7 Αυγούστου 1987, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 87/C242/05.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1991), Έκθεση της Επιτροπής για την ανοικτή και εξ αποστάσεως Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, SEC(91) 897/24-5-1991 τελικό. Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή(1997), ΣΩΚΡΑΤΗΣ. Οδηγίες για τους αιτούντες 1998,σελ.11. Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο.

Διάταξη του Προέδρου του Δικαστηρίου της 6^{ης} Οκτωβρίου 2000, Υπόθεση C-197/1998, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων κατά Ελληνικής Δημοκρατίας, Συλλογή 2000, σελ. I-8610.

Προτάσεις του γενικού εισαγγελέα Nial Fennelly της 9ης Δεκεμβρίου 1999. Υπόθεση C-197/1998, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων κατά Ελληνικής Δημοκρατίας.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Σύνοδος της Λισαβόνας 23-24.3.2000, Συμπεράσματα της Προεδρίας, Βρυξέλλες, 2000.

Συμπεράσματα της Προεδρίας, του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Βαρκελώνης, 14-15 Μαρτίου 2002.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο, Επιτροπή(1999), Κοινή δήλωση σχετικά με την εφαρμογή στην πράξη της νέας διαδικασίας συναπόφασης (άρθρο 251 της Συνθήκης για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας), Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων C 148/28-5-1999.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο, Επιτροπή(2003), Διοργανική συμφωνία για τη βελτίωση της νομοθεσίας, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C 321/31-12-2003.

Συμπληρωματική αιτιολογημένη γνώμη της Επιτροπής απευθυνόμενη στην Ελληνική Δημοκρατία δυνάμει του άρθρου 226 της Συνθήκης για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας λόγω μη ορθής μεταφοράς στο εθνικό δίκαιο της οδηγίας 89/48/ΕΟΚ και μη ορθής εφαρμογής ορισμένων διατάξεων της ανωτέρω οδηγίας, C(2004) 2567/1.

Υπόθεση C-274/05, με αντικείμενο προσφυγή του άρθρου 226 ΕΚ λόγω παραβάσεως, η οποία ασκήθηκε στις 4 Ιουλίου 2005 από την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων κατά της Ελληνικής Δημοκρατίας.

European Commission (2006), The history of European cooperation in education and training. Europe in the making- an example. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο, Επιτροπή(2007), Κοινή δήλωση σχετικά με την εφαρμογή στην πράξη της διαδικασίας της συναπόφασης(άρθρο 251 της Συνθήκης ΕΚ), Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C 145/30-6-2007.

Απόσπασμα πρακτικών της υπ' αριθμ.8/2-07-1987 συνεδρίασης της Ολομέλειας του ΣΤΕ με θέμα τον καθορισμό των επαγγελματικών δικαιωμάτων πτυχιούχων Τμημάτων ΤΕΙ.

Το αριθμ.πρωτ.310/10-02-1989 του ΙΤΕ με θέμα τον προγραμματισμό του έργου του ΙΤΕ προς τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Γ.Α. Παπανδρέου.

Απόσπασμα πρακτικών της υπ' αριθμ.13/11-01-1994 συνεδρίασης της Ολομέλειας του ΣΤΕ με θέμα τον καθορισμό επαγγελματικών δικαιωμάτων πτυχιούχων Τμημάτων ΤΕΙ.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γραφείο Τύπου. Δελτίο Τύπου. Προτάσεις προς την Επιτροπή Αναθεώρησης του Συντάγματος της Βουλής των Ελλήνων, Αθήνα, 30 Μαΐου 1995.

Το αριθμ.πρωτ.124/23-01-1996 έγγραφο του ΙΤΕ «Διδασκαλία μαθημάτων σε ξένη γλώσσα στα πλαίσια των εκπαιδευτικών ανταλλαγών» προς το ΤΕΙ της Αθήνας.

Πρόταση του ΥΠΕΠΘ για το σχέδιο περιφερειακής ανάπτυξης 2000-2006, Αύγουστος 1999.

Εισήγηση της Ομάδας Εργασίας προς το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για το Χωροταξικό και Στρατηγικό Σχεδιασμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Κείμενο αρχών για τη δημιουργία νέων Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συγκριτικά δεδομένα ιδρυμάτων, φοιτητών και σπουδαστών στην Ελλάδα με τα κυριότερα κράτη μέλη της ΕΕ, Αθήνα 9/2001.

Δεύτερο πόρισμα-εισήγηση Ομάδας Στρατηγικού και Χωροταξικού Σχεδιασμού της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα προς το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Πλαίσιο αρχών για τη δημιουργία νέων Σχολών και Τμημάτων σε υπάρχουσες ή σε νέες γεωγραφικές έδρες, Αθήνα Απρίλιος 2002.

Εθνικό Χωροταξικό Σχέδιο Ανάπτυξης της Ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα Ιούνιος 2002.

³⁸⁰ Επισημαίνεται ότι τα ανωτέρω έγγραφα παρατίθενται για λόγους επιστημονικής τεκμηρίωσης της παρούσας διατριβής. Αποτελούν ένα ενδεικτικό μέρος του πραγματολογικού υλικού που μελέτησε ο ερευνητής κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής, αλλά και για διάστημα περίπου δέκα ετών(10) στις υπηρεσίες του ενιαίου διοικητικού τομέα Ανώτατης Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Για τα έγγραφα αυτά, παρόλο που δεν καλύπτονται από την αρχή του απορρήτου, για λόγους δεοντολογίας και εχεμύθειας δεν γίνονται παραπομπές στο βασικό κείμενο της διατριβής. Εξαιρέση αποτελούν τα δημόσια έγγραφα, οι ανακοινώσεις, τα δελτία τύπου, και τα πρακτικά συνεδριάσεων οργάνων, πολλά από τα οποία έχουν ήδη δημοσιευθεί και γίνει ευρέως γνωστά.

Κατανομή φοιτητών Πανεπιστημίων και ΤΕΙ στις ελληνικές πόλεις το ακαδημαϊκό έτος 2001-2002. Διασφάλιση και αξιολόγηση ποιότητας στην Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση. Δεύτερο σεμινάριο «Στρατηγικά Σχέδια των Ιδρυμάτων και διασφάλιση ποιότητας» ΥΠΕΠΘ. Αθήνα, 30-31 Οκτωβρίου 2002 Ξενοδοχείο Divani Caravel.

Εθνικό Χωροταξικό Σχέδιο Ανάπτυξης της Ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα Αύγουστος 2003.

Εισήγηση επί του 1^{ου} θέματος με τίτλο «Προτεραιότητες της Ανώτατης Εκπαίδευσης-ΕΣΥΠ» της συνόδου των Προέδρων των ΤΕΙ της 24-02-2005 στο Καρπενήσι.

Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. Επιτροπή για την Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση. Δελτίο Τύπου, Αθήνα 19-12-2005.

Απόσπασμα πρακτικών της υπ' αριθμ.2/20-12-2005 συνεδρίασης της Ολομέλειας του ΣΑΤΕ του ΕΣΥΠ με θέματα καθορισμού περιεχομένου σπουδών των Τμημάτων ΤΕΙ, ιδρύσεις, μετονομασίες Τμημάτων ΤΕΙ.

Επιστημονική Επιτροπή Υποστήριξης του ΣΑΤΕ. Εισήγηση για τον καθορισμό επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιούχων ΤΕΙ: Γεωπληροφορικής και Τοπογραφίας, Πολιτικών Δομικών Έργων, Πολιτικών Έργων Υποδομής, Ανακαίνισης και Αποκατάστασης Κτιρίων. Συνοπτική παρουσίαση θέσεων Κ. Στυλιανίδη, Καθηγητή ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη 2006.

Απόσπασμα πρακτικών της υπ' αριθμ.4/20-06-2006 συνεδρίασης της Ολομέλειας του ΣΑΤΕ του ΕΣΥΠ με θέματα τον καθορισμού επαγγελματικών δικαιωμάτων ειδικοτήτων, περιεχομένου σπουδών, ιδρύσεων, Μετονομασιών και αντιστοιχίσεων των Τμημάτων ΤΕΙ.

Απόσπασμα πρακτικών της υπ' αριθμ.5/28-08-2006 συνεδρίασης της Ολομέλειας του ΣΑΤΕ του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας ΕΣΥΠ με θέματα καθορισμού επαγγελματικών δικαιωμάτων ειδικοτήτων Τμημάτων ΤΕΙ.

Συμβούλιο Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Επιτροπή Χωροταξικού Σχεδιασμού-Πόρισμα της επιτροπής στους τομείς επαγγελμάτων υγείας, διοίκησης και οικονομίας, τεχνολογικών εφαρμογών και τεχνολογίας γεωπονίας, 15-12-2006 και 9-1-2007.

Συμβούλιο Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Επιτροπή Χωροταξικού Σχεδιασμού-Πρακτικό ίδρυσης νέων Τμημάτων, Αθήνα Μάιος 2007.

Συμβούλιο Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Επιτροπή Χωροταξικού Σχεδιασμού-Πρακτικό ίδρυσης νέων Τμημάτων, Αθήνα Ιούνιος 2007.

Απόσπασμα πρακτικών της υπ' αριθμ.8/6-06-2007 συνεδρίασης της Ολομέλειας του ΣΑΤΕ του ΕΣΥΠ με θέματα ιδρύσεις και μετονομασίες Τμημάτων ΤΕΙ.

Απόσπασμα πρακτικών της υπ' αριθμ.6/2-02-2007 συνεδρίασης της Ολομέλειας του ΣΑΤΕ του ΕΣΥΠ με θέματα μετονομασίες και μετεξελίξεις Τμημάτων ΤΕΙ.

Απόσπασμα πρακτικών της υπ' αριθμ.9/5-07-2007 συνεδρίασης της Ολομέλειας του ΣΑΤΕ του ΕΣΥΠ με θέματα ιδρύσεις και μετονομασίες Τμημάτων ΤΕΙ.

Απόσπασμα πρακτικών της υπ' αριθμ.11/23-7-2008 συνεδρίασης της Ολομέλειας του ΣΑΤΕ του ΕΣΥΠ με θέματα ιδρύσεις Τμημάτων, Σχολής, Αντιστοιχίσεις Τμημάτων, επαγγελματικά δικαιώματα, περιεχομένου σπουδών.

Απόσπασμα πρακτικών της υπ' αριθμ.12/19-12-2008 συνεδρίασης της Ολομέλειας του ΣΑΤΕ του ΕΣΥΠ με θέματα καθορισμού επαγγελματικών δικαιωμάτων ειδικοτήτων και περιεχομένου σπουδών Τμημάτων ΤΕΙ, ίδρυσης ΚΤΕ σε ΤΕΙ.

Απόσπασμα πρακτικών της υπ' αριθμ.3/19-7-2010 κοινής συνεδρίασης των Ολομελειών του ΣΑΤΕ και του ΣΑΠΕ του ΕΣΥΠ με θέμα την επαγγελματική κατοχύρωση Τμημάτων του Πανεπιστημιακού και Τεχνολογικού Τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Πρακτικό της υπ' αριθμ.6/19-1-2011 συνεδρίασης της Ολομέλειας ΕΣΥΠ. Παρουσίαση από την Υπουργό κ. Α. Διαμαντοπούλου του πλαισίου των πολιτικών του Υπουργείου Παιδείας για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Προγραμματισμός των συνεδριάσεων των Συμβουλίων του ΕΣΥΠ. Διαθέσιμο και στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.esyp.gr.

Πρακτικό της υπ' αριθμ.7/26-1-2011 συνεδρίασης της Ολομέλειας του ΕΣΥΠ με θέμα τη συμπλήρωση του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας του ΕΣΥΠ και το διοικητικό μοντέλο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Διαθέσιμο και στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.esyp.gr.

Πρακτικό της υπ' αριθμ.8/2-2-2011 συνεδρίασης της Ολομέλειας του ΕΣΥΠ με θέμα την Ακαδημαϊκή οργάνωση: σχέση Σχολής – Τμήματος, Προγράμματα σπουδών. Ρυθμίσεις που σχετίζονται με το προσωπικό των Πανεπιστημίων και των ΤΕΙ. Διαθέσιμο και στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.esyp.gr.

Πρακτικό της υπ' αριθμ.9/9-2-2011 συνεδρίασης της Ολομέλειας του ΕΣΥΠ με θέμα τους τρόπους μετάδοσης της γνώσης στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Ο χάρτης της ανώτατης εκπαίδευσης: χωροταξία

ακαδημαϊκών μονάδων και εύρος /θεματική γνωστικών αντικειμένων.
Διαθέσιμο και στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.esyp.gr.

Ενημερωτικό σημείωμα της Διεύθυνσης Ευρωπαϊκής Ένωσης του ΥΠΕΠΘ προς τον Υπουργό Γεράσιμο Αρσένη, Τμήμα Α΄ Συντονισμού με θέμα «Πρόοδος των εργασιών της ομάδας εργασίας για την ενσωμάτωση της οδηγίας 89/48».

Έγγραφο της Διεύθυνσης Ευρωπαϊκής Ένωσης του ΥΠΕΠΘ , Τμήμα Α΄ Συντονισμού με θέμα «Πρακτικό της συνεδρίασης της 22-01-1997 της ομάδας εργασίας για την ενσωμάτωση της Οδηγίας 89/48 ΕΟΚ».

Ενημερωτικό σημείωμα της Διεύθυνσης Ευρωπαϊκής Ένωσης του ΥΠΕΠΘ, Τμήμα Α΄ Συντονισμού με θέμα «Συνεδρίαση της ομάδας εργασίας για την ενσωμάτωση της οδηγίας 89/48 της 18-12-1996».

Ενημερωτικό σημείωμα της Διεύθυνσης Ευρωπαϊκής Ένωσης του ΥΠΕΠΘ, προς τον Υπουργό Γεράσιμο Αρσένη Τμήμα Α΄ Συντονισμού με θέμα «Ομάδας εργασίας για την οδηγίας 89/48 της 10-12-1996».

Η αριθμ. ΙΑ/1490/21-11-1996 Υπουργική Απόφαση «Συγκρότηση ομάδας εργασίας και ορισμός Συντονισμού παρ.2 άρθρο 9 οδηγίας 89/48 ΕΟΚ».

Το από 20-01-1997 σημείωμα του αυτοτελούς γραφείου Νομικών Θεμάτων ΕΕ του ΥΠΕΘΟ με θέμα «Καθορισμός από την Επιτροπή των κριτηρίων επιβολή κυρώσεων σε κράτη μέλη σε περίπτωση μη συμμόρφωσης σε απόφαση του ΔΕΚ που διαπιστώνει παράβαση του κοινοτικού δικαίου».

Σχέδιο νόμου και παρουσίαση βασικών αρχών και διατάξεων του «Ρύθμιση θεμάτων των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, ίδρυση Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας και άλλες διατάξεις» 14-12-1994.

Τροποποιήσεις του προσχεδίου νόμου «Ρύθμιση θεμάτων ΤΕΙ» που δόθηκε στη δημοσιότητα στις 16-12-1994.

Το αριθμ.πρωτ.3228/14-4-1995 έγγραφο του Διευθυντή του Γραφείου Υπουργού του ΥΠΕΠΘ με θέμα «Επαγγελματικά δικαιώματα πτυχιούχων τμημάτων ΤΕΙ» προς το Διοικητικό Τομέα Τριτοβάθμιας Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.

Το από 22-05-1995 ΥΣ του Τμήματος Προγραμμάτων – Μελετών του Διοικητικού Τομέα Τριτοβάθμιας Τεχνολογικής Εκπαίδευσης προς τη Διεύθυνση Διεθνών Εκπαιδευτικών Σχέσεων.

Το από 30-5-1995 δελτίο τύπου του ΥΠΕΠΘ με θέμα «Προτάσεις προς την Επιτροπή Αναθεώρησης Συντάγματος της Βουλής των Ελλήνων.

Το αριθμ.πρωτ.Φ.908/Η/5902/6-07-1995 έγγραφο της Διεύθυνσης Διοικητικού, Τμήμα Προσωπικού προς όλες της Διευθύνσεις και Τμήματα του ΥΠΕΠΘ με θέμα: «Κριτική επισκόπηση εκπαιδευτικού συστήματος από τον ΟΟΣΑ».

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Δελτίο Τύπου, Αθήνα 20-12-1995.

Το αριθμ.πρωτ.4289/18-09-1995 έγγραφο του Γενικού Γραμματέα του ΥΠΕΠΘ με θέμα «Μεταπτυχιακές Σπουδές πτυχιούχων ΤΕΙ» προς όλα ΑΕΙ.

Το αριθμ.πρωτ.28^Α/3732/14-12-1995 έγγραφο του Αναπληρωτή Συντονιστή Εκπαίδευσης Δυτικής Ευρώπης από την ελληνική πρεσβεία της Βόννης προς το ΥΠΕΠΘ.

Το αριθμ.πρωτ.Β1/443/3-07-1996 έγγραφο της Διεύθυνσης Μελετών Στατιστικής και Οργάνωσης με θέμα Απόψεις για το σχέδιο νόμου «Για την οργάνωση και λειτουργία της Δημόσιας Τριτοβάθμιας Ναυτικής Εκπαίδευσης».

Το αριθ.πρωτ.ΙΑ/173^α/1-08-1996 έγγραφο της Διεύθυνσης Ευρωπαϊκής Ένωσης με θέμα «Συνοπτική παρουσία της Λευκής Βίβλου-αξιοποίηση δεδομένων» προς τα ΑΕΙ και ΤΕΙ.

Το αριθμ.πρωτ.47/15-01-1997 έγγραφο του Γενικού Γραμματέα του ΥΠΕΠΘ προς το Διοικητικό Τομέα Τριτοβάθμιας Τεχνολογικής Εκπαίδευσης για το νομοθέτημα «Ρύθμιση θεμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Το αριθμ.πρωτ.1067294/1062/0001/23-06-1997 έγγραφο Υπουργείου Οικονομικών με θέμα «Περί διαχωρισμού της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Ανώτερη και Ανώτατη» προς το ΥΠΕΠΘ.

Το αριθμ.πρωτ.Β7/84/6-03-2000 έγγραφο της Διεύθυνσης Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας, Τμήμα Β' με θέμα: «Σχετικά με ισοτιμία τίτλων ΚΑΤΕΕ».

Το αριθμ.πρωτ.Β7/209/12-04-2000 έγγραφο της Διεύθυνσης Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας του ΥΠΕΠΘ, Τμήμα Β' με θέμα: «Σχετικά με ισοτιμία τίτλων ΚΑΤΕΕ».

Το αριθμ.πρωτ.51/16-06-2000 ενημερωτικό σημείωμα του Ειδικού Γραμματέα του Διοικητικού Τομέα Τριτοβάθμιας Τεχνολογικής Εκπαίδευσης προς την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, με θέμα: «Ένταξη Πτυχιούχων ΤΕΙ σε μισθολογικά κλιμάκια(Νόμος 2470/1997).

Το αριθμ.πρωτ.4491/14-09-2005 έγγραφο του Υφυπουργού Ταλιαδούρου Σπυρίδωνα προς το Γ.Γραμματέα Βιομηχανίας για την επαγγελματική δραστηριότητα των πτυχιούχων ΤΕΙ στους ανελκυστήρες.

Το αριθμ.πρωτ. Φ.Γ'8.2 οικ 20243/1436/14-09-2005 έγγραφο της Δ/σης Υποστήριξης Βιομηχανιών του Υπουργείου Ανάπτυξης με θέμα: «Ορισμός εκπροσώπων από το Υπουργείο Ανάπτυξης» προς το ΥΠΕΠΘ.

Πρακτικό της με αριθμ.πρωτ. 123917/E5/7-11-2005 Υπουργικής Απόφασης συγκροτούμενης Επιστημονικής Επιτροπής για τα επαγγελματικά δικαιώματα Τμημάτων Σχολής ΣΤΕΦ.

Το αριθμ.πρωτ.4043/28-2-2007 έγγραφο της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ προς τον Ενιαίο Διοικητικό Τομέα Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης και τον Ενιαίο Διοικητικό Τομέα Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης με θέμα: «Χρηματοδότηση λειτουργίας νέων Τμημάτων στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Χώρας».

Το αριθμ.πρωτ.828/8-02-1996 δελτίο τύπου του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Πάτρας με θέμα «Μια νέα πολιτική στα θέματα μεταπτυχιακών υποτροφιών» προς τα ΜΜΕ.

Το αριθμ.πρωτ.1018/20-02-1996 έγγραφο του Προέδρου του ΤΕΙ Πάτρας με θέμα «Τη Συμβουλευτική Επιτροπή Αξιολόγησης της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρώπη» προς την ηγεσία του ΥΠΕΠΘ.

Το αριθμ.πρωτ.6696/15-06-2009 του Προέδρου του ΤΕΙ Πάτρας προς τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κ. Άρη Σπηλιωτόπουλο με θέμα «Πολιτική Έρευνας για τα ΤΕΙ».

Το αριθμ.πρωτ.6448/10-06-2009 του Προέδρου του ΤΕΙ Πάτρας προς τον Ειδικό Γραμματέα ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ κ. Ε.Κοντογιάννη με θέμα το ερευνητικό πρόγραμμα Αρχιμήδης ΙΙ.

Το αριθμ.πρωτ.Φ.Γ.Π./6.1.2653/03-07-2009 έγγραφο του Προέδρου του ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας προς τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κ. Άρη Σπηλιωτόπουλο.

Το αριθμ.πρωτ.1125/27-08-2009 έγγραφο της Ένωσης Νομαρχιακών Αυτοδιοικήσεων Ελλάδος με θέμα «Κενές θέσεις περιφερειακών ΤΕΙ» προς τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κ. Άρη Σπηλιωτόπουλο.

Ανακοίνωση τύπου του Υπουργείου Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων με τίτλο: Χαώδης η κατάσταση που άφησε η ΝΔ με τα Κολλέγια. Ανακαλούνται οι άδειες από την Υπουργό Άννα Διαμαντοπούλου, Αθήνα 23-11-2009.

Το αριθμ.πρωτ.2693/9-03-2010 έγγραφο του Προέδρου του ΤΕΙ Αθήνας με θέμα «Ρύθμιση θεμάτων ΤΕΙ» προς την Υπουργό Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Το αριθμ.πρωτ.Δ/877/16-03-2010 έγγραφο του Προέδρου της Διοικούσας Επιτροπής της ΑΣΠΑΙΤΕ προς την Υπουργό Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων κ. Άννα Διαμαντοπούλου.

Το αριθμ.πρωτ.2086/20-8-2009 έγγραφο του ΤΕΕ Ηπείρου προς τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κ. Άρη Σπηλιωτόπουλο.

Το αριθμ.πρωτ.2307/855/19-08-2009 έγγραφο του ΤΕΕ Ανατολικής Μακεδονίας προς τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κ. Άρη Σπηλιωτόπουλο.

Το αριθμ.πρωτ.1742/20-08-2009 έγγραφο του ΤΕΕ Ανατολικής Στερεάς προς τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κ. Άρη Σπηλιωτόπουλο.

Το αριθμ.πρωτ.1662/20-08-2009 έγγραφο του ΤΕΕ Πελοποννήσου προς τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κ. Άρη Σπηλιωτόπουλο.

Το αριθμ.πρωτ.Φ1/57/19-08-2009 έγγραφο του Συλλόγου Ελλήνων Μηχανικών Πολιοδομίας, Χωροταξίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΣΕΜΧΠΑ) προς τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κ. Άρη Σπηλιωτόπουλο.

Το αριθμ.3228/16-09-2010 έγγραφο της Ένωση Μηχανικών Δημοσίων Υπαλλήλων Διπλωματούχων Ανώτατων Σχολών (ΕΜΔΥΔΑΣ) προς την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Η αριθμ.24565/9-09-2010 επιστολή του Προέδρου του ΤΕΕ προς τον Υπουργό Περιφερειακής Ανάπτυξης και Ανταγωνιστικότητας.

Το αριθμ.πρωτ.218/20-01-1995 έγγραφο του Συλλόγου Έκτακτων Εκπαιδευτικών του ΤΕΙ Καβάλας με θέμα «Θέσεις του Συλλόγου μας για το Νομοσχέδιο των ΤΕΙ» προς το ΥΠΕΠΘ.

Το αριθμ.πρωτ.575/7-9-1995 έγγραφο της Ομοσπονδίας Συλλόγων Εκπαιδευτικού Προσωπικού ΤΕΙ(ΟΣΕΠ-ΤΕΙ)για τη διάρκεια σπουδών στα ΤΕΙ.

Το αριθμ.πρωτ.1275/3-12-1998 έγγραφο της ΟΣΕΠ-ΤΕΙ για την εκδίκαση της προσφυγής στο ΣτΕ κατά του πδ. 227/1995 για τη διάρκεια σπουδών στα ΤΕΙ.

Το αριθμ.πρωτ. 1245/7-10-1998 έγγραφο της ΟΣΕΠ-ΤΕΙ με θεσμικά και συνδικαλιστικά αιτήματα.

Το αριθμ.πρωτ.1253/5-11-1998 δελτίο τύπου της ΟΣΕΠ-ΤΕΙ.

Το αριθμ.πρωτ.2207/18-03-2010 έγγραφο της ΟΣΕΠ-ΤΕΙ με θέμα «τη χορήγηση εκπαιδευτικής άδειας σε μέλη ΕΠ των ΤΕΙ για την απόκτηση διδακτορικού διπλώματος» προς την Υπουργό Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Το αριθμ.πρωτ.581/4-4-1995 έγγραφο της ΕΕΤΕΜ με θέμα την εφαρμογή του πδ. 318/1994 προς την Νομαρχία Θεσσαλονίκης.

Το αριθμ.πρωτ.223/5-2-1997 έγγραφο του Προέδρου της ΕΕΤΕΜ προς τον Πρόεδρο του ΤΕΙ Αθήνας.

Το αριθμ.πρωτ. 593/8-03-2006 έγγραφο της ΕΕΤΕΜ με θέμα: «Εφαρμογή του πδ. 318/1994» προς τον Υφυπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κ. Σπ. Ταλιαδούρου.

Το αριθμ.πρωτ.2156/18-02-2006 έγγραφο της ΕΕΤΕΜ προς την ηγεσία του ΥΠΕΠΘ με θέμα: «Αποκλεισμός Μηχανικών ΤΕΙ από δραστηριότητες ανελκυστήρων».

Το αριθμ.πρωτ.2158/19-02-2006 έγγραφο της ΕΕΤΕΜ προς την ηγεσία του ΥΠΕΠΘ με θέμα: «Θέσεις της ΕΕΤΕΜ για την δραστηριότητα των Μηχανικών ΤΕΙ στους ανελκυστήρες».

Την από 5-07-2006 ανακοίνωση-δελτίο τύπου της ΕΕΤΕΜ με θέμα: «Μύθος και πραγματικότητα για τη βάση εισαγωγής στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Πανεπιστήμια- ΤΕΙ)».

Το με αριθμ.πρωτ.3566.08.2.3./6-11-2008 έγγραφο-πόρισμα του Συνηγόρου του Πολίτη «Προβλήματα λόγω καθυστέρησης προσαρμογής της ελληνικής νομοθεσίας στην οδηγία 2005/36».

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Δελτίο τύπου, Αθήνα 19 Μαΐου 2008.

Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Δελτίο τύπου 29-9-2010.

Ανακοίνωση τύπου του Υπουργείου Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων με τίτλο: Χαώδης η κατάσταση που άφησε η ΝΔ με τα Κολλέγια. Ανακαλούνται οι άδειες από την Υπουργό Άννα Διαμαντοπούλου, Αθήνα 23-11-2009.

Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Δελτία τύπου 4&5-7-2010.

Εισήγηση της Υπουργού Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων κ. Άννας Διαμαντοπούλου σχετικά με την πρόταση νόμου για την «Εθνική στρατηγική για την Ανώτατη Εκπαίδευσης», Αθήνα 2011.

Η αριθ.πρωτ.74981/Ε5/25/6/2009 Υπουργική Απόφαση «Κατανομή θέσεων – πιστώσεων για την πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΤΕΙ και την ΑΣΠΑΙΤΕ με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου για τα ακαδημαϊκά έτη 2008-2009 και 2009-2010».

Η αριθ.πρωτ.Φ9/49247/Ε5/21-4-2011 Υπουργική Απόφαση «Κατανομή θέσεων – πιστώσεων για την πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΤΕΙ και την ΑΣΠΑΙΤΕ με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου για το ακαδημαϊκό έτος 2010-2011».

Η αριθ.πρωτ.Φ9/96401/Ε5/28-9-2011 Υπουργική Απόφαση «Κατανομή θέσεων – πιστώσεων για την πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΤΕΙ και την ΑΣΠΑΙΤΕ με σχέση εργασίας Ιδιωτικού Δικαίου Ορισμένου Χρόνου για το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012».

Η αριθ.πρωτ.Φ11/141084/Ε5/2-10-2013 Υπουργική Απόφαση «Κατανομή θέσεων – πιστώσεων για την πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΤΕΙ και την ΑΣΠΑΙΤΕ με σχέση εργασίας Ιδιωτικού Δικαίου Ορισμένου Χρόνου για το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014».

ΓΝΩΜΟΔΟΤΗΣΕΙΣ-ΑΙΤΗΣΕΙΣ ΑΚΥΡΩΣΕΩΣ -ΔΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Η αριθμ.32/1990 απόφαση του ΣτΕ σχετικά με το αυτοδιοίκητο των ΑΕΙ.

Η από 7-11-1994 αίτηση του ΤΕΕ στο ΣτΕ για την ακύρωση του πδ. 318/1994 (ΦΕΚ Α'167) επαγγελματικά δικαιώματα (α) Πολιτικών Δομικών Έργων, (β) Πολιτικών Έργων Υποδομής, (γ) Τοπογραφίας της Σχολής Τεχνολογικών Εφαρμογών των ΤΕΙ.

Η από 1-08-1995 αίτηση του ΤΕΕ στο ΣτΕ για την ακύρωση του πδ. 227/1995(ΦΕΚ Α'130) «καθορισμός διάρκειας φοίτησης Τμημάτων των ΤΕΙ».

Η αριθμ. 124/1996 γνωμοδότηση του Ε' Τμήματος του ΣτΕ με αντικείμενο τη νομοτεχνική επεξεργασία του σχεδίου πδ «Καθορισμός περιεχομένου σπουδών και διάρκεια φοίτησης Τμημάτων των ΤΕΙ».

Η από 9-05-1996 αίτηση παρέμβαση του ΤΕΙ Αθήνας στο ΣτΕ κατά ΤΕΕ και υπέρ της διατήρησης της ισχύος του πδ. 227/1995 «καθορισμός διάρκειας φοίτησης Τμημάτων των ΤΕΙ».

Η αριθμ.739/1997 απόφαση του Ε' Τμήματος του ΣτΕ επί αίτησης ακύρωσης πδ με το οποίο ορίστηκε διάρκεια σπουδών σε οκτώ(8) εξάμηνα.

Η αριθμ. 194/2000 γνωμοδότηση του Ε' Τμήματος του ΣτΕ με αντικείμενο την επεξεργασία του σχεδίου πδ «Προσαρμογή της Ελληνικής Νομοθεσίας με ένα γενικό σύστημα αναγνώρισης των διπλωμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που πιστοποιούν επαγγελματική εκπαίδευση ελάχιστης διάρκειας τριών ετών, σύμφωνα με την οδηγία 89/48/ΕΟΚ του Συμβουλίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων».

Η αριθμ. 1958/2000 απόφαση της Ολομέλειας του ΣτΕ σχετικά με τη διάρκεια σπουδών Τμημάτων ΤΕΙ.

Η αριθμ.2287/2001 απόφαση της Ολομέλειας του ΣτΕ επί αίτησης ακύρωσης παράλειψης ή σιωπηρής άρνησης του ΥΠΕΠΘ να χορηγήσει άδεια λειτουργίας ανωτέρων επαγγελματικών σχολών.

Η αριθμ.1291/2003 απόφαση του Γ' Τμήματος του ΣτΕ για τη μετατροπή των προσωποπαγών θέσεων Καθηγητών σε τακτικές θέσεις μετά την ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Η αριθμ.1178/2003 απόφαση του ΣτΕ επί αίτησης ακύρωσης του πδ.318/1994.

Η αριθμ. 1333/2003 απόφαση του Δ' Τμήματος του ΣΤΕ σχετικά με την υποχρέωση του ΤΕΕ να εγγράψει στα μητρώα του δικαιούχους της οδηγίας 89/48.

Η αριθμ. 678/2005 απόφαση της Ολομέλειας του ΣΤΕ επί της αίτησης ακύρωσης του πδ. 318/1994.

Η αριθμ. 376/2006 γνωμοδότηση του Α2 Τμήματος Διακοπών του ΝΣΚ σχετικά με τον διαχωρισμό των πτυχίων των ΤΕΙ πριν και μετά το ν.2916/2001.

Η αριθμ.344/2006 γνωμοδότηση του Ε' Τμήματος του ΝΣΚ σχετικά με το ερώτημα αν οι τίτλοι σπουδών που χορηγούνται από τις Ανώτερες Σχολές Τουριστικών Επαγγελματιών είναι ισότιμοι προς τα χορηγούμενα από τα ΤΕΙ πτυχία.

Η αριθμ.3065/2007 απόφαση του ΣΤΕ του Δ' Τμήματος του ΣΤΕ επί αίτησης ακύρωσης κατά της σιωπηρής απόρριψης από το ΤΕΕ αίτησης εγγραφής στα μητρώα του.

Η αριθμ. 144/2008 γνωμοδότηση του ΣΤΕ με αντικείμενο τη νομοτεχνική επεξεργασία του πδ για τον Πρότυπο Γενικό Εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργίας των ΑΕΙ.

Η αριθμ.352/2009 γνωμοδότηση του Ζ' Τμήματος του ΝΣΚ σχετικά με το ερώτημα αν οι πτυχιούχοι Μηχανικοί του Τμήματος Ηλεκτρονικών βάσει των διατάξεων του πδ. 346/1989 μπορούν να ασκήσουν το επάγγελμα του Ραδιοηλεκτρολόγου Α' χωρίς χορήγηση αδείας.

Η αριθμ.17346/2008 του Διοικητικού Εφετείου Αθηνών επί της προσφυγής του Idef κατά του ελληνικού δημοσίου.

Η αριθμ.3066/2010 απόφαση του Δ' Τμήματος του ΣΤΕ επί της αίτησης ακύρωσης του πδ 90/1994 για τα επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων των Τμημάτων Φυσικοθεραπείας.

Η αριθμ.1669/2013 απόφαση του Γ' Τμήματος του ΣΤΕ για τα μέλη του ΕΠ που κατέχουν προσωποπαγείς θέσεις.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Ν.6422/1934(ΦΕΚ Α'412) Περί ασκήσεως του επαγγέλματος του Μηχανολόγου, του Ηλεκτρολόγου και του Μηχανολόγου-Ηλεκτρολόγου Μηχανικού ως και του Ναυπηγού.

ΝΔ.3971/1959(ΦΕΚ Α'187) Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδεύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας.

ΠΥΣ 61 της 11/25 Ιουν. 1962 (ΦΕΚ Α' 95) Περί ρυθμίσεως θεμάτων αφορώντων εις τους Υπομηχανικούς και Εργοδηγούς.

ΝΔ.4379/1964 (ΦΕΚ Α'182) Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως.

ΝΔ.4564/1966(ΦΕΚ Α' 212) Περί κυρώσεως πράξεως του Υπουργικού Συμβουλίου και αποφάσεων του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και περί ρυθμίσεως θεμάτων Δημοσίων Σχολών Υπομηχανικών.

ΑΝ.129/1967 (ΦΕΚ Α' 163) Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινων διατάξεων.

ΝΔ.652/1970(ΦΕΚ Α'180) Περί Κέντρων Ανωτέρας Τεχνικής Εκπαιδεύσεως.

ΒΔ./γμα 657/1970(ΦΕΚ Α' 227)Περί ασκήσεως του επαγγέλματος του Μηχανολόγου παρά Υπομηχανικών πτυχιούχων Ανωτέρων Τεχνικών Σχολών.

ΒΔ./γμα 699/1971(ΦΕΚ Α'233)Περί ασκήσεως επαγγέλματος υπό των Ηλεκτρολόγων Υπομηχανικών πτυχιούχων Ανωτέρων Τεχνικών Σχολών.

ΝΔ.860/1971 (ΦΕΚ Α' 66) Περί κυρώσεως Συμβάσεως συναφθείσης μεταξύ της Ελληνικής Κυβερνήσεως και της Διεθνούς Τραπεζής Ανασυγκροτήσεως και Αναπτύξεως, αφορώσης εις την δανειοδότησιν παρά της Τραπεζής ταύτης, διά την εφαρμογήν προγράμματος ιδρύσεως Κέντρων Ανωτέρας Τεχνικής Εκπαιδεύσεως.

ΒΔ.769/1972 (ΦΕΚ Α' 223) Περί καθορισμού των επαγγελματικών δικαιωμάτων των Πτυχιούχων Πολιτικών Μηχανικών.

ΠΔ.331/1973 (ΦΕΚ Α'257) Περί καθορισμού των επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων των Τμημάτων Τεχνολόγων Τροφίμων Φυτικής προελεύσεως, Τεχνολόγων Τροφίμων Ζωικής προελεύσεως, Φυτοτεχνολόγων, Ζωοτεχνολόγων Τεχνολόγων Γεωργικών Εκμεταλλεύσεων

και Τεχνολόγων Γεωργικών Μηχανών και Αρδεύσεων των Σχολών Τεχνολογίας Τροφίμων και Γεωπονίας των ΚΑΤΕ.

ΠΔ.332/1973 (ΦΕΚ Α'257) Περί καθορισμού των επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων των Τμημάτων Τεχνολόγων Λογιστηρίου, Τεχνολόγων Εμπορίου- Διαφημίσεων -MARKETING, Τεχνολόγων Στελεχών Τουριστικών Επιχειρήσεων και Γραμματέων των Σχολών Τεχνολόγων Στελεχών Βιομηχανικών Επιχειρήσεων των ΚΑΤΕ.

ΠΔ.333/1973 (ΦΕΚ Α'257) Περί καθορισμού των επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων των Τμημάτων Τεχνολόγων Εκτυπώσεων της Σχολής Γραφικών Τεχνών του ΚΑΤΕ Αθηνών.

ΠΔ.334/1973 (ΦΕΚ Α'257)Περί καθορισμού των επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων των Τμημάτων Τεχνολόγων Μηχανολόγων και Τεχνολόγων Ηλεκτρολόγων των Σχολών Τεχνολόγων Μηχανικών των ΚΑΤΕ.

ΠΔ.335/1973 (ΦΕΚ Α'257) Περί καθορισμού των επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων των Τμημάτων Αδελφών Νοσοκόμων, Μαιών, Φυσικοθεραπευτών, Τεχνολόγων Ιατρικών Εργαστηρίων, Τεχνολόγων Ραδιολογίας και Ακτινολογίας, Τεχνολόγων Οδοντοτεχνικής, Στελεχών Διοικήσεως Νοσοκομείων, Εποπτών Δημοσίας Υγείας και Κοινωνικών Λειτουργών των Σχολών Παραϊατρικών Επαγγελμάτων των ΚΑΤΕ.

ΠΔ.336/1973 (ΦΕΚ Α'257) Περί καθορισμού των επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων των Τμημάτων Δομικών έργων, Συγκοινωνιακών έργων, Υδραυλικών έργων και Τεχνολόγων Τοπογράφων των Σχολών Τεχνολόγων Μηχανικών των ΚΑΤΕ.

ΠΔ.337/1973 (ΦΕΚΑ'257)Περί καθορισμού των επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων των Τμημάτων Τεχνολόγων Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Αυτοματισμού, Τεχνολόγων Ηλεκτρονικών Επικοινωνιών και Τεχνολόγων Ναυπηγών των Σχολών Τεχνολόγων Μηχανικών των ΚΑΤΕ.

ΝΔ. 65/1974 Περί τροποποίησης και συμπλήρωσης του υπ' αριθμ. 592/63 ΒΔ/τος «περί κωδικοποίησης των ισχυουσών διατάξεων της Νομοθεσίας περί εκλογής βουλευτών».

Ν.576/1977(ΦΕΚ Α' 102) Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Μέσης και Ανώτερης Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως.

Ν.1268/1982(ΦΕΚ Α'87) Για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.

Ν.1351/1983(ΦΕΚ Α'56) Εισαγωγή σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Ν.1404/1983(ΦΕΚ Α'173) Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.

Αριθ. Ε5/652/84 (ΦΕΚ Β'99) Υπουργική Απόφαση. Τμήματα και κατευθύνσεις των ΤΕΙ.

Ν.1824/1988(ΦΕΚ Α'296) Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

Ν.2083/1992(ΦΕΚ Α'159) Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

ΠΔ. 267/1993 (ΦΕΚ Α'114) Ίδρυση, Οργάνωση και Λειτουργία Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών.

ΠΔ. 227/1995 (ΦΕΚ Α'130) Καθορισμός διάρκειας φοίτησης τμημάτων των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕΙ) καθώς και περιεχομένου σπουδών του τμήματος Ανθοκομίας Αρχιτεκτονικής τοπίου της Σχολής Τεχνολογίας Γεωπονίας.

Ν.2327/1995(ΦΕΚ Α'156) Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

Ν. 2413/1996(ΦΕΚ Α'124) Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Ν.2525/1997(ΦΕΚ Α'188) Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.

Ν.2530/1997(ΦΕΚ Α'218) Υπηρεσιακή κατάσταση και αναμόρφωση μισθολογίου του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού και του εκπαιδευτικού προσωπικού των Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΕΙ-ΤΕΙ).

Ν.2470/1997(ΦΕΚ Α'40) Αναμόρφωση μισθολογίου προσωπικού Δημόσιας Διοίκησης και άλλες διατάξεις.

Ν.2752/1999(ΦΕΚ Α'248) Αναμόρφωση του νομικού καθεστώτος των Προγραμμάτων Σπουδών Επιλογής στα ΑΕΙ και ΤΕΙ.

Ν.2817/2000(ΦΕΚ Α'78) Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

ΠΔ.165/2000(ΦΕΚ Α'149) Προσαρμογή της 89/48 οδηγίας ΕΟΚ για την ελεύθερη διακίνηση αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα κράτη-μέλη.

ΠΔ.50/2001 (ΦΕΚ Α' 39) Καθορισμός των προσόντων διορισμού σε θέσεις φορέων του δημόσιου τομέα.

Ν.2916/2001(ΦΕΚ Α' 114) Διάρθρωση της ανώτατης εκπαίδευσης και ρύθμιση θεμάτων του τεχνολογικού τομέα αυτής.

Ν.3027/2002(ΦΕΚ Α' 152) Ρύθμιση θεμάτων Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων, ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

ΠΔ.385/2002(ΦΕΚ Α' 334) Τροποποίηση του ΠΔ 165/2000 (ΦΕΚ Α' 149), όπως τροποποιήθηκε και ισχύει, σε συμμόρφωση με την οδηγία 2001/19/ΕΚ(L206/31-7-2001) του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου που τροποποιεί τις οδηγίες 89/48 ΕΟΚ και 92/51 ΕΟΚ του Συμβουλίου.

Η αριθ.πρωτ.60671/Ε5/2002(ΦΕΚ Β' 771) Υπουργική Απόφαση Σύμπραξη των Τμημάτων ΤΕΙ στη λειτουργία Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) την ευθύνη οργάνωσης και εκτέλεσης των οποίων έχουν ομοταγή Πανεπιστήμια του εξωτερικού.

ΠΔ.127/2003(ΦΕΚ Α' 114) Συγκρότηση, οργάνωση, λειτουργία, διοικητική υποστήριξη και έδρα του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας.

ΠΔ. 118/2003 (ΦΕΚ Α' 102) Ίδρυση Σχολών και Τμημάτων στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Ν.3328/2005(ΦΕΚ Α' 80) Διεπιστημονικός Οργανισμός Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης και άλλες διατάξεις.

Ν.3345/2005 (ΦΕΚ Α' 138) Οικονομικά θέματα Νομαρχιακών Αυτοδιοικήσεων και ρύθμιση διοικητικών θεμάτων.

Ν.3369/2005(ΦΕΚ Α' 171) Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις.

Ν.3374/2005(ΦΕΚ Α' 189) Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων-Παράρτημα διπλώματος.

Ν.3404/2005(ΦΕΚ Α' 260)Ρύθμιση θεμάτων του Πανεπιστημιακού και Τεχνολογικού Τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.

Η αριθμ.πρωτ. Φ.5/72535/Β3/06(ΦΕΚΒ' 1091-Διορθ.Σφαλμ. στο ΦΕΚ Β' 2161) Υπουργική Απόφαση Καθορισμός Παραρτήματος διπλώματος.

Η αριθμ. πρωτ. 67859/Β1/2006 (ΦΕΚ Β' 874– Διορθ.Σφαλμ. στο ΦΕΚ-Β' 1289) Υπουργική Απόφαση Αντιστοιχίες Πανεπιστημιακών Τμημάτων.

Ν.3549/2007(ΦΕΚ Α' 69) Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.

Η αριθμ.πρωτ.Φ5/89656/Β3/2007(ΦΕΚΒ' 1466) Υπουργική Απόφαση Εφαρμογή του Συστήματος Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων.

Η αριθμ.πρωτ.Φ.908/13438/Η/30-01-2008(ΦΕΚ Β' 148) Υπουργική Απόφαση Συγκρότηση, κατάργηση και μετονομασία ενιαίων διοικητικών τομέων στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και αντίστοιχων θέσεων Ειδικών Γραμματέων.

Ν.3685/2008(ΦΕΚ Α' 148) Θεσμικό πλαίσιο για τις μεταπτυχιακές σπουδές.

Ν. 3696/2008 (ΦΕΚ Α' 177) Ίδρυση και λειτουργία Κολλεγίων και άλλες διατάξεις.

ΠΔ.23/2009 (ΦΕΚ Α' 44) Ίδρυση Σχολών και Τμημάτων Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕΙ), καθορισμός περιεχομένου σπουδών αυτών, ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας τους, σύσταση θέσεων προσωπικού.

ΠΔ.24/2009 (ΦΕΚ Α' 44) Ίδρυση Σχολής Γραφικών Τεχνών και Καλλιτεχνικών Σπουδών και Τμημάτων στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) Σερρών και Καβάλας (Παράρτημα Δράμας), καθορισμός περιεχομένου σπουδών αυτών, ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας τους, σύσταση θέσεων προσωπικού.

Ν.3696/2009(ΦΕΚ Α' 177) Ίδρυση και λειτουργία κολλεγίων και άλλες διατάξεις.

Ν.3794/2009(ΦΕΚ Α' 156) Ρύθμιση θεμάτων του πανεπιστημιακού και τεχνολογικού τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Ν.3848/2010(ΦΕΚ Α' 71) Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

Ν.3879/2010 (ΦΕΚ Α' 163) Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις

Ν.4009/2011(ΦΕΚ Α' 195) Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Ν.3982/2011 (ΦΕΚ Α'143) Απλοποίηση της αδειοδότησης τεχνικών επαγγελματικών και μεταποιητικών δραστηριοτήτων και επιχειρηματικών πάρκων και άλλες διατάξεις.

ΠΔ.113/2012 (ΦΕΚ Α'198) Καθορισμός ειδικοτήτων για την επαγγελματική δραστηριότητα του χειρισμού μηχανημάτων τεχνικών έργων, καθορισμός κριτηρίων για την κατάταξη των μηχανημάτων σε ειδικότητες και ομάδες, καθορισμός επαγγελματικών προσόντων και προϋποθέσεων για την άσκηση της επαγγελματικής αυτής δραστηριότητας από φυσικά πρόσωπα και άλλες ρυθμίσεις.

ΠΔ.112/2012(ΦΕΚ Α'197) Καθορισμός ειδικοτήτων και βαθμίδων επαγγελματικών προσόντων για την επαγγελματική δραστηριότητα της κατασκευής, συντήρησης και επισκευής υδραυλικών εγκαταστάσεων και προϋποθέσεις για την άσκηση της δραστηριότητας αυτής από φυσικά πρόσωπα.

ΠΔ.114/2012 (ΦΕΚ Α'199) Καθορισμός ειδικοτήτων και βαθμίδων επαγγελματικών προσόντων για την επαγγελματική δραστηριότητα της κατασκευής, συντήρησης, επισκευής και επιτήρησης της λειτουργίας των εγκαταστάσεων καύσης υγρών και αερίων καυσίμων για την παραγωγή ζεστού νερού, καθορισμός επαγγελματικών προσόντων και προϋποθέσεων για την άσκηση της δραστηριότητας αυτής από φυσικά πρόσωπα και άλλες ρυθμίσεις.

Ν. 4071/2012 (ΦΕΚ Α'85) Ρυθμίσεις για την τοπική ανάπτυξη, την αυτοδιοίκηση και την αποκεντρωμένη διοίκηση Ενσωμάτωση Οδηγίας 2009/50/ΕΚ.

Αριθμ.168761/Β1/2013(ΦΕΚ Β'2910) Αντιστοιχίες Πανεπιστημιακών Τμημάτων.

Αριθμ.3622/ΣΤ5/2013 (ΦΕΚ Β'44) Κατάργηση ενιαίου διοικητικού τομέα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού και αντίστοιχης θέσης Ειδικού Γραμματέα.

Η αριθ.πρωτ. 38465/Β7/2013 (ΦΕΚ Β'734) Υπουργική Απόφαση Παράταση της προθεσμίας της παραγράφου 3 του άρθρου 12 του ν. 3685/2008(ΦΕΚ 148, τ.Α') για την προσαρμογή των Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών (Π.Μ.Σ.).

Η αριθμ.πρωτ.110125/Β7/2013 (ΦΕΚ Β' 2028) Υπουργική Απόφαση Κατανομή επιχορήγησης στα Πανεπιστήμια της χώρας για την κάλυψη των δαπανών λειτουργίας των Π.Μ.Σ. για το έτος 2013.

ΠΔ.1/2013 (ΦΕΚ Α'3)Καθορισμός βαθμίδων επαγγελματικών προσόντων για την επαγγελματική δραστηριότητα της εκτέλεσης συντήρησης, επισκευής και επιτήρησης της λειτουργίας ψυκτικών εγκαταστάσεων και προϋποθέσεις για την άσκηση της δραστηριότητας αυτής από φυσικά πρόσωπα.

ΠΔ.108/2013 (ΦΕΚ Α'141)Καθορισμός ειδικοτήτων και βαθμίδων επαγγελματικών προσόντων για την επαγγελματική δραστηριότητα της εκτέλεσης, συντήρησης, επισκευής και λειτουργίας ηλεκτρολογικών εγκαταστάσεων και προϋποθέσεις για την άσκηση της δραστηριότητας αυτής από φυσικά πρόσωπα.

ΠΔ.38/2010 (ΦΕΚ Α'78) «Προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας στην Οδηγία 2005/36/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 7ης Σεπτεμβρίου 2005, σχετικά με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων, και άλλες διατάξεις».

Ν. 4093/2012 (ΦΕΚ Α'222)Έγκριση Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016 - Επείγοντα Μέτρα Εφαρμογής του ν. 4046/2012 και του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016.

Η αριθμ.πρωτ.38465/Β7/20-3-2013(ΦΕΚ Β'734) Υπουργική Απόφαση Παράταση της προθεσμίας της παραγράφου 3 του άρθρου 12 του ν. 3685/2008 (ΦΕΚ 148,τ.Α') για την προσαρμογή των Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ).

Η αριθμ.πρωτ.110125/Β7/8-8-2013(ΦΕΚ Β'2028) Υπουργική Απόφαση Κατανομή επιχορήγησης στα Πανεπιστήμια της χώρας για την κάλυψη των δαπανών λειτουργίας των Π.Μ.Σ. για το έτος 2013.

Ν. 4111/2013 (ΦΕΚ Α'18-Διορθ.σφαλμ. Στο ΦΕΚ 33 Α/7-2-2013) : Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, τροποποιήσεις του ν. 4093/2012, κύρωση της Πράξης Νομοθετικού Περιεχομένου «Έγκριση των Σχεδίων των Συμβάσεων Τροποποίησης της Κύριας Σύμβασης Χρηματοδοτικής Διευκόλυνσης μεταξύ του Ευρωπαϊκού Ταμείου Χρηματοπιστωτικής Σταθερότητας (ΕΤΧΣ), της Ελληνικής Δημοκρατίας, του Ελληνικού Ταμείου Χρηματοπιστωτικής Σταθερότητας (ΤΧΣ) και της Τράπεζας της Ελλάδος (ΤτΕ), με τίτλο «Κύρια Σύμβαση Χρηματοδοτικής Διευκόλυνσης», της Σύμβασης Χρηματοδοτικής Διευκόλυνσης μεταξύ του ΕΤΧΣ, της Ελληνικής Δημοκρατίας και της ΤτΕ, με τίτλο «Σύμβαση Διευκόλυνσης Διαχείρισης Υποχρεώσεων ΣΙΤ» και της Σύμβασης Χρηματοδοτικής Διευκόλυνσης μεταξύ του ΕΤΧΣ, της Ελληνικής Δημοκρατίας και της ΤτΕ, με τίτλο «Διευκόλυνση αποπληρωμής Τόκων Ομολόγων», παροχή εξουσιοδοτήσεων για την υπογραφή των Συμβάσεων» και άλλες επείγουσες διατάξεις.

Ν. 4148/2013 (ΦΕΚ Α'99) Σύσταση Γραφείου Ελληνικής Προεδρίας και άλλες διατάξεις.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Απόστολος Κακλαμάνης, Βουλευτής του ΠΑΣΟΚ, πρώην Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων την περίοδο 1982-1986 **(20-11-2013)**

Γεράσιμος Αρσένης, πρώην Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων την περίοδο 1996-2000 **(11-01-2011)**

Πέτρος Ευθυμίου, Βουλευτής, Κοινοβουλευτικός Εκπρόσωπος του ΠΑΣΟΚ, Πρόεδρος της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του ΟΑΣΕ και πρώην Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων την περίοδο 2000-2004 **(22-01-2011)**

Μαριέττα Γιαννάκου, Βουλευτής του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, επικεφαλής των Ευρωβουλευτών της ΝΔ, και πρώην Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων την περίοδο 2004-2007 **(5-01-2011)**

Σπυρίδων Ταλιαδούρος, Βουλευτής της ΝΔ και πρώην Υφυπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων την περίοδο 2004-2009 **(1-02-2011)**

Αθανάσιος Τσουροπλής, Ομότιμος Καθηγητής του Τμήματος Πληροφορικής του ΤΕΙ Αθήνας και πρώην Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων τις περιόδους 1993-1996 και 2000-2004 **(14-06-2011)**

Διονύσης Κλάδης, Καθηγητής στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, πρώην Ειδικός Γραμματέας Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων την περίοδο 1998-2004 και προεδρεύων της ομάδας παρακολούθησης και προώθησης της διαδικασίας της Μπολόνια (Bologna Follow-Up Group) στη διάρκεια της Ελληνικής Προεδρίας στην ΕΕ(πρώτο εξάμηνο 2003) **(14-03-2011)**

Βασίλειος Παπάζογλου, Καθηγητής στη Σχολή Ναυπηγών Μηχανολόγων Μηχανικών του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου (ΕΜΠ) και Ειδικός Γραμματέας Ανώτατης Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και εκπρόσωπος στην ομάδα παρακολούθησης και προώθησης της διαδικασίας της Μπολόνια (Bologna Follow-Up Group) την περίοδο 2009-2011 **(31-10-2011)**

ΝΟΜΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ

Γιώργος Βουλγαράκης, Νομικός Σύμβουλος του ΤΕΙ Πειραιά και πρώην Ειδικός Σύμβουλος για Νομοπαρασκευαστικά Θέματα των Υπουργών Παιδείας και Θρησκευμάτων Απόστολου Κακλαμάνη, Ιωάννη Φατούρου, Γεωργίου Παπανδρέου και Πέτρου Ευθυμίου **(21-06-2011)**

Μεταξία Ανδροβιτσανέα, Δικαστική Αντιπρόσωπος, Πάρεδρος και Νομική Σύμβουλος του Νομικού Συμβουλίου του Κράτους στο ΥΠΕΠΘ την περίοδο 2005-2007 **(6-12-2010)**

ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Αγγελική Γεωργιάδη, Νομικός, Ελληνίδα Εκπρόσωπος στις Ομάδες Εργασίας (Working groups) του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την υιοθέτηση των Οδηγιών 89/48, 92/51 και 2005/36, Εθνική Συντονίστρια για τον έλεγχο εφαρμογής τους και υπεύθυνη για την τροποποίησή τους **(26-01-2011)**

ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Αθανάσιος Κυριόπουλος, πρώην Προϊστάμενος της Διεύθυνσης Τεχνολογικού Τομέα Ανώτατης Εκπαίδευσης την περίοδο 2003-2004 και της Διεύθυνσης Μελετών, Στατιστικής και Οργάνωσης Ανώτατης Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων την περίοδο 2008-2010 **(2-02-2011)**

Δήμητρα Σταυρογιάννη, Προϊσταμένη της Διεύθυνσης Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων και πρώην Προϊσταμένη της Διεύθυνσης Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων την περίοδο 2006-2010 **(13-04-2011)**

Αθηνά Παπαδάκη, Προϊσταμένη της Διεύθυνσης Ευρωπαϊκής Ένωσης του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων την περίοδο 2006-2011 **(12-04-2011)**

Μαρία Αλαχούζου, Προϊσταμένη της Διεύθυνσης Αναγνώρισης Τίτλων του Διεπιστημονικού Οργανισμού Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφοριών(ΔΟΑΤΑΠ) την περίοδο 2007-2012**(17-10-2012)**

ΤΕΙ – ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ

Δημήτριος Νίνος, Καθηγητής του Τμήματος Ηλεκτρονικής και Πρόεδρος του ΤΕΙ Αθήνας τις περιόδους 1995-2002 και 2005-2011 **(16-05-2011)**

Λάζαρος Βρυζίδης, Καθηγητής του Γενικού Τμήματος Μαθηματικών και Πρόεδρος του ΤΕΙ Πειραιά τις περιόδους 1998-2005 και 2008-2011 **(2-06-2011)**

Πάυλος Καρακολτσίδης, Καθηγητής του Τμήματος Τεχνολογίας Τροφίμων και Πρόεδρος του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης την περίοδο 2008-2011 **(20-05-2011)**

Κωνσταντίνος Μουτζούρης, Καθηγητής της Σχολής Πολιτικών Μηχανικών του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου (ΕΜΠ) και πρώην Πρύτανης του ΕΜΠ την περίοδο 2006-2010 **(4-07-2011)**

ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΝ

Ιωάννης Αλαβάνος, Αγρονόμος Τοπογράφος Μηχανικός, πρώην Πρόεδρος του ΤΕΕ την περίοδο 2003-2010 **(20-06-2011)**

Δημήτριος Δημόπουλος, Τεχνολόγος Ηλεκτρολόγος Μηχανικός, Πρόεδρος της ΕΕΤΕΜ την περίοδο 1996-2011 **(6-06-2011)**

Βασίλειος Τσιγιάννης, Επιστημονικός Συνεργάτης της ΕΕΤΕΜ την περίοδο 1998-2013 **(23-10-2013)**

Ιωάννης Τσάκνης, Καθηγητής του Τμήματος Οινολογίας και Τεχνολογίας Ποτών του ΤΕΙ Αθήνας και Πρόεδρος ΟΣΕΠ-ΤΕΙ την περίοδο 2003-2011 **(26-05-2011)**

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΑΡΧΕΣ

Σπυρίδων Αμούργης, Ομότιμος Καθηγητής του Πανεπιστημίου της Πολιτείας Καλιφόρνιας, του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και Πρόεδρος της Αρχής Διασφάλισης για την Ποιότητα στην Ανώτατη Εκπαίδευση την περίοδο 2006-2011 **(21-06-2011)**

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

<http://en.unesco.org>

<http://www.inegsee.gr>

<http://www.statistics.gr>

<http://portal.tee.gr>

<http://hepnet.upatras.gr>

<http://dsep.uop.gr>

<http://europa.eu>

<http://www.sieps.se>

<http://aei.pitt.edu>

<https://bookshop.europa.eu/en/home/>

<http://ec.europa.eu>

<http://eur-lex.europa.eu>

<http://www.ehea.info>

<http://www.jeanmonnetprogram.org>

<http://www.sv.uio.no/arena/english>

<http://www.alter-eu.org>

<http://www.statewatch.org>

<http://www.ombudsman.europa.eu/start.faces>

<http://www.eua.be/Home.aspx>

<http://www.consilium.europa.eu>

<http://www.hellenicparliament.gr>

www.hqaa.gr

<http://conventions.coe.int>

<http://www.oecd.org>

<http://www.esyp.gr>

<http://www.eetem.gr>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

- 1) Ποια πιστεύετε ότι είναι τα κυριότερα προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικότερα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- 2) Μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στις δεκαετίες του 1970 και 1980 χαρακτηρίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα την τριτοβάθμια εκπαίδευση ως συγκεντρωτικά, ιεραρχικά δομημένα και ελεγχόμενα από το κράτος συστήματα. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα χαρακτηριστικά αυτά συνεχίζουν να υφίστανται μέχρι σήμερα και για ποιους λόγους;
- 3) Ποιοι ήταν οι αποφασιστικοί παράγοντες για τη συμμετοχή της Ελλάδας στις διαδικασίες της Μπολόνια;
- 4) Με ποιους στόχους προσήλθε η Ελλάδα στις διαπραγματεύσεις που οδήγησαν στην υιοθέτηση των διαδικασιών της Μπολόνια και τι αποτέλεσμα πέτυχε σε σχέση με την τελική απόφαση;
- 5) Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι επηρέασε η κοινοτική πολιτική για την εσωτερική αγορά, τη λήψη της απόφασης στην Μπολόνια για τη δημιουργία καθεστώτος συγκρισιμότητας των τίτλων σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- 6) Με δεδομένο ότι οι διαδικασίες που υιοθετήθηκαν στην Μπολόνια είναι κατά μεγάλο μέρος εξω-κοινοτικές, για ποιους λόγους πιστεύετε ότι υπαγορεύτηκαν και με ποιο τελικά σκοπό;
- 7) Η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί συχνά πεδίο συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων. Ωστόσο, η συμμετοχή στις διαδικασίες της Μπολόνια και γενικότερα η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης έτυχε της συναίνεσης των δύο μεγάλων κυβερνητικών κομμάτων. Πως εξηγείτε αυτή την εξέλιξη;
- 8) Συμφωνείτε με την υπαγωγή της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης στις διαδικασίες της Μπολόνια αλλά και στις μετέπειτα εξελίξεις και δεσμεύσεις που οδηγούν στην δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης;
- 9) Η πορεία προς τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης είναι μια διαδικασία σταδιακή στη διάρκεια της οποίας πραγματοποιήθηκαν πολλές συναντήσεις μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών. Με ποιους στόχους προσήλθε η Ελλάδα στις διαπραγματεύσεις αυτές(Πράγα-Βερολίνο-Μπέργκεν-Λονδίνο) και τι αποτέλεσμα πέτυχε σε σχέση με τις τελικές αποφάσεις;

- 10) Στη διαδικασία επεξεργασίας εισηγήσεων και προτάσεων για τη διαμόρφωση των ελληνικών θέσεων στο εθνικό επίπεδο, που στη συνέχεια θα αποτελέσουν το διαπραγματευτικό πλαίσιο της συμμετοχής της Ελλάδας στις συναντήσεις με τα συμβαλλόμενα μέρη της διαδικασίας της Μπολόνια, ποιοι είναι οι συμμετέχοντες;
- 11) Στη διαδικασία της Μπολόνια εκτός των κρατών και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής συμμετέχουν και άλλοι δρώντες του ευρωπαϊκού και διεθνούς συστήματος, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, η Unesco κ.α. Δεδομένου ότι η στελέχωση και η εκπροσώπηση των ελληνικών θέσεων στους οργανισμούς αυτούς είναι εκτός της αρμοδιότητας του Υπουργείου Παιδείας, υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία με τα συναρμόδια υπουργεία για την από κοινού διαμόρφωση του διαπραγματευτικού πλαισίου της συμμετοχής της Ελλάδας;
- 12) Ποια συμμετοχή είχαν τα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης ή εκπρόσωποι επαγγελματικών οργανώσεων και κόμματα στη διαμόρφωση των ελληνικών θέσεων και προτάσεων στα πλαίσια των ανωτέρω διαπραγματεύσεων;
- 13) Η πορεία προς τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης είναι μια διαδικασία σταδιακή στη διάρκεια της οποίας η Ελλάδα θα έπρεπε να υιοθετεί συγκεκριμένες κάθε φορά δεσμεύσεις (Σύστημα ακαδημαϊκών μονάδων, παράρτημα διπλώματος, διασφάλιση της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, εθνικά πλαίσια προσόντων). Τι δυσκολίες ανέκυψαν στην πορεία αυτή και σε ποιο επίπεδο; Οικονομικό, θεσμικό, οργανωτικό-λειτουργικό;
- 14) Πως αντιμετωπίστηκε η συμμετοχή της Ελλάδας στις διαδικασίες της Μπολόνια και γενικότερα στη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης από τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις διάφορες επαγγελματικές οργανώσεις όπως το ΤΕΕ και η ΕΕΤΕΜ;
- 15) Ποια είναι η γνώμη σας για τη λειτουργία του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας(ΕΣΥΠ) και των επιμέρους συμβουλίων Ανώτατης Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (ΣΑΠΕ) και Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΣΑΤΕ);
- 16) Η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας απευθύνεται στα αρμόδια συμβούλια του ΕΣΥΠ ζητώντας τη γνωμοδότησή τους για θέματα τα οποία αποτέλεσαν αντικείμενο διαπραγμάτευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο και για τα οποία απαιτείται η λήψη αποφάσεων σε εθνικό επίπεδο;

- 17) Η ένταξη των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση συνοδεύτηκε από το διαχωρισμό της σε δύο τομείς, τον Πανεπιστημιακό και Τεχνολογικό. Οι δύο τομείς της ανώτατης εκπαίδευσης δεν τελούν σε ιεραρχική σχέση μεταξύ τους άλλα λειτουργούν συμπληρωματικά με διακριτές, ωστόσο, φυσιογνωμίες, ρόλους, σκοπό και αποστολή. Ποια είναι η άποψή σας για τη ρύθμιση αυτή;
- 18) Ο καθορισμός των επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιούχων ΤΕΙ αποτέλεσε αντικείμενο ρύθμισης των διατάξεων του ν.1404/83, του ν.2916/01 και μόλις πρόσφατα του ν.3794/09. Η κριτική που ασκείται κάνει λόγο για ρυθμίσεις που θέτουν υπό αμφισβήτηση τη βασική πολιτική επιλογή ένταξης των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Ποια είναι η γνώμη σας;
- 19) Σε ποιους λόγους οφείλεται κατά την άποψή σας η καθυστέρηση στην έκδοσή τους;
- 20) Η απόφαση της ένταξης των ΤΕΙ στην Ανώτατη Εκπαίδευση έχει επικριθεί ότι ήταν μια απόφαση χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο αφού δεν περιελάμβανε καμία αλλαγή στα προγράμματα σπουδών, δεν ενισχύθηκε η χρηματοδότησή τους ενώ ακόμη και σήμερα τα ΤΕΙ δεν έχουν όλα τα ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά των Πανεπιστημίων. Ποια είναι η άποψή σας;
- 21) Ποιες αλλαγές κατά τη γνώμη σας πρέπει να υιοθετηθούν ώστε τα ΤΕΙ να ανταποκριθούν στο ρόλο τους ως ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα;
- 22) Ποια μέτρα-πολιτικές θα ήταν απαραίτητες ώστε τα ΤΕΙ να λειτουργούν στο επίπεδο άλλων αντίστοιχων τεχνολογικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων των κυριότερων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων;

Παράρτημα 2

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ- ΚΑΤΟΧΥΡΩΣΗ ΤΕΙ	
ΣΧΟΛΕΣ - ΤΜΗΜΑΤΑ	(ΠΔ. - ΦΕΚ)
A. ΣΧΟΛΗ ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ & ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	
1. Γραφιστικής	ΠΔ. 357/89, (ΦΕΚ Α' 160)
2. Εσωτερικής Αρχιτεκτονικής, Διακόσμησης και Σχεδιασμού Αντικειμένων (πρώην Διακοσμητικής)	ΠΔ. 67/09, (ΦΕΚ Α' 89)
3. Συντήρησης Αρχαιοτήτων & Έργων Τέχνης	ΠΔ. 386/89, (ΦΕΚ Α' 169)
4. Τεχνολογίας Γραφικών Τεχνών	ΠΔ.357/89, (ΦΕΚ Α' 160)
5. Φωτογραφίας & Οπτικοακουστικών Τεχνών	ΠΔ. 357/89, (ΦΕΚ Α' 160)
6. Σχεδιασμού και Παραγωγής Ενδυμάτων	ΠΔ. 97/06, (ΦΕΚ Α' 98)
7. Προστασίας και Συντήρησης Πολιτισμικής Κληρονομιάς	
B. ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ	
8. Βιβλιοθηκονομίας και Συστημάτων Πληροφόρησης	ΠΔ. 385/89, (ΦΕΚ Α' 169)
9. Διοίκησης Επιχειρήσεων	ΠΔ. 514/89, (ΦΕΚ Α' 218)
10. Διοίκηση Μονάδων Υγείας Πρόνοιας	ΠΔ. 351/89, (ΦΕΚ Α' 159)
11. Εμπορίας και Διαφήμισης (MARKETING)	ΠΔ. 79/89, (ΦΕΚ Α' 36)
12. Λογιστικής	ΠΔ. 349/89, (ΦΕΚ Α' 159)
13. Διοίκησης Κοινωνικών-Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων και Οργανώσεων (πρώην Τμ. Στελεχών Συνεταιριστικών Οργανώσεων & Εκμεταλλεύσεων)	ΠΔ. 107/89, (ΦΕΚ Α' 46)
14. Τουριστικών Επιχειρήσεων	ΠΔ. 356/89, (ΦΕΚ Α' 160)
15. Τοπικής Αυτοδιοίκησης	ΠΔ. 62/00, (ΦΕΚ Α' 54)
16. Διεθνούς Εμπορίου	ΠΔ. 174/06, (ΦΕΚ Α' 184)
17. Τηλεπληροφορικής και Διοίκησης	ΠΔ. 183/08, (ΦΕΚ Α' 246)
18. Επιχειρηματικού Σχεδιασμού και Πληροφοριακών Συστημάτων	ΠΔ. 150/09, (ΦΕΚ Α' 194)
19. Χρηματοοικονομικής και Ελεγκτικής	ΠΔ. 174/06, (ΦΕΚ Α' 184)
20. Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο	ΠΔ. 174/06, (ΦΕΚ Α' 184)
21. Εφαρμογών Πληροφορικής στη Διοίκηση και στην Οικονομία	ΠΔ. 287/02, (ΦΕΚ Α' 257)

22. Διαχείρισης Πληροφοριών	ΠΔ. 287/02, (ΦΕΚ Α' 257)
23. Διοίκησης και Διαχείρισης Έργων	ΠΔ. 174/06, (ΦΕΚ Α' 184)
24. Χρηματοοικονομικών Εφαρμογών	ΠΔ. 174/06, (ΦΕΚ Α' 184)
25. Δημοσίων Σχέσεων και Επικοινωνίας	ΠΔ. 287/02, (ΦΕΚ Α' 257)
26. Τυποποίηση και Διακίνηση Προϊόντων	ΠΔ. 174/06, (ΦΕΚ Α' 184)
27. Χρηματοοικονομικής και Ασφαλιστικής	ΠΔ. 174/06, (ΦΕΚ Α' 184)
28. Διοίκησης Συστημάτων Εφοδιασμού	ΠΔ. 174/06, (ΦΕΚ Α' 184)
Γ. ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ	
29. Αισθητικής και Κοσμητολογίας	ΠΔ. 83/89, (ΦΕΚ Α' 37)
30. Βρεφονηπιοκομίας, Προσχολικής Αγωγής	ΠΔ. 523/91, (ΦΕΚ Α' 203)
31. Δημόσιας Υγιεινής	ΠΔ. 83/89, (ΦΕΚ Α' 37)
32. Επισκεπτών/ριών Υγείας	ΠΔ. 351/89, (ΦΕΚ Α' 159)
33. Εργοθεραπείας	ΠΔ. 83/89, (ΦΕΚ Α' 37)
34. Ιατρικών Εργαστηρίων	ΠΔ. 163/96, (ΦΕΚ Α' 118)
35. Κοινωνικής Εργασίας	ΠΔ. 50/89, (ΦΕΚ Α' 23)
36. Μαιευτικής	ΠΔ. 351/89, (ΦΕΚ Α' 159)
37. Νοσηλευτικής	ΠΔ. 351/89, (ΦΕΚ Α' 159)
38. Οδοντικής Τεχνολογίας	ΠΔ. 83/89, (ΦΕΚ Α' 37)
39. Οπτικής και Οπτομετρίας (πρώην Τμ. Οπτικής)	ΠΔ. 83/89, (ΦΕΚ Α' 37)
40. Ραδιολογίας-Ακτινολογίας	ΠΔ. 164/96, (ΦΕΚ Α' 118)
41. Φυσικοθεραπείας	ΠΔ. 90/95, (ΦΕΚ Α' 53)
42. Λογοθεραπείας	ΠΔ. 96/02, (ΦΕΚ Α' 82)
Δ. ΣΧΟΛΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ	
43. Γεωργικών Μηχανών & Αρδεύσεων	ΠΔ. 109/89, (ΦΕΚ Α' 47)
44. Γεωργικής Μηχανολογίας και Υδάτινων Πόρων	
45. Δασοπονίας και Διαχείρισης Φυσικού Περιβάλλοντος	ΠΔ. 109/89, (ΦΕΚ Α' 47)

46. Διοίκησης Γεωργικών Εκμετ/σεων	ΠΔ. 109/89, (ΦΕΚ Α' 47)
47. Ζωϊκής Παραγωγής	ΠΔ. 109/89, (ΦΕΚ Α' 47)
48. Θερμοκηπιακών Καλλιεργειών και Ανθοκομίας	ΠΔ. 109/89, (ΦΕΚ Α' 47)
49. Ιχθυοκομίας-Αλιείας	ΠΔ. 109/89, (ΦΕΚ Α' 47)
50. Φυτικής Παραγωγής	ΠΔ. 109/89, (ΦΕΚ Α' 47)
51. Ανθοκομίας και Αρχιτεκτονικής Τοπίου	
52. Εμπορίας και Ποιοτικού Ελέγχου Αγροτικών Προϊόντων	ΠΔ. 312/03, (ΦΕΚ Α' 264)
53. Τεχνολογίας Γεωργικών Προϊόντων	ΠΔ. 312/03, (ΦΕΚ Α' 264)
54. Βιολογικής Γεωργίας	ΠΔ. 312/03, (ΦΕΚ Α' 264)
55. Τεχνολογίας Αλιείας και Υδατοκαλλιεργειών	ΠΔ. 312/03, (ΦΕΚ Α' 264)
Ε. ΣΧΟΛΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ	
56. Αυτοματισμού	
57. Ενεργειακής Τεχνολογίας	
58. Ηλεκτρολογίας	
59. Ηλεκτρονικής	ΠΔ. 346/89, (ΦΕΚ Α' 158)
60. Ηλεκτρονικών Υπολογιστικών Συστημάτων	ΠΔ. 183/08, (ΦΕΚ Α' 246)
61. Κλωστοϋφαντουργίας	
62. Μηχανολογίας	
63. Ναυπηγικής	
64. Οχημάτων	
65. Πληροφορικής	ΠΔ. 183/08, (ΦΕΚ Α' 246)
66. Πολιτικών Δομικών Έργων	
67. Πολιτικών Έργων Υποδομής	
68. Τεχνολογίας Ιατρικών Οργάνων	ΠΔ. 345/89, (ΦΕΚ Α' 158)
69. Τεχνολογίας Πετρελαίου & Φυσικού Αερίου	
70. Τοπογραφίας	
71. Γεωτεχνολογίας και Περιβάλλοντος	

72. Βιομηχανικού Σχεδιασμού	ΠΔ. 180/08, (ΦΕΚ Α' 244)
73.Τεχνολογίας Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών	ΠΔ. 183/08, (ΦΕΚ Α' 246)
74. Εφαρμοσμένης Πληροφορικής και Πολυμέσων	
75. Βιομηχανικής Πληροφορικής	ΠΔ. 183/08, (ΦΕΚ Α' 246)
76. Πληροφορικής και Επικοινωνιών	ΠΔ. 183/08, (ΦΕΚ Α' 246)
77. Ανακαίνισης και Αποκατάστασης Κτιρίων	
78. Τεχνολογιών Αντιρρύπανσης	
79. Γεωπληροφορικής και Τοπογραφίας	
80. Πληροφορικής και Τεχνολογίας Υπολογιστών	ΠΔ. 183/08, (ΦΕΚ Α' 246)
81. Σχεδιασμού και Τεχνολογίας Ξύλου και Επίπλου	ΠΔ. 97/06, (ΦΕΚ Α' 98)
82. Φυσικών Πόρων και Περιβάλλοντος	
83. Πληροφορικής και Μ.Μ.Ε	ΠΔ. 181/08, (ΦΕΚ Α' 244)
84. Τηλεπικοινωνιακών Συστημάτων και Δικτύων	ΠΔ. 183/08, (ΦΕΚ Α' 246)
85. Τεχνολογίας Αεροσκαφών	
86. Επιχειρησιακής Πληροφορικής	
ΣΤ. ΣΧΟΛΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ	
87. Διατροφής και Διαιτολογίας	ΠΔ. 78/89, (ΦΕΚ Α' 36)
88. Οινολογίας και Τεχνολογίας Ποτών	
89. Τεχνολογίας Τροφίμων	ΠΔ. 78/89, (ΦΕΚ Α' 36)
Ζ. ΣΧΟΛΗ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ	
90. Τεχνολογίας ήχου και Μουσικών Οργάνων	ΠΔ. 141/03, (ΦΕΚ Α' 119)
91. Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής	ΠΔ. 141/03, (ΦΕΚ Α' 119)
92. Μουσικής Τεχνολογίας και Ακουστικής	ΠΔ. 141/03, (ΦΕΚ Α' 119)
93. Οικολογίας και Περιβάλλοντος	
94. Αρχιτεκτονικής Τοπίου	
95. Μουσειολογίας, Μουσειογραφίας &	

Παράρτημα 3

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΑΠΑΝΕΣ Τ.Ε.Ι. (ΜΕ ΜΙΣΘ, ΕΚΤ ΔΙΔ. ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ)												
ΙΔΡΥΜΑ / ΤΕΙ	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
ΑΘΗΝΑΣ	2.505.000	3.060.600	2.530.000	2.750.000	3.140.000	3.630.000	8.070.433	9.214.967	10.652.971	11.489.362	12.237.711	12.795.305
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	1.710.000	2.175.400	1.595.000	1.829.800	2.000.000	2.305.000	5.369.919	5.869.406	6.764.490	7.175.349	7.894.351	8.481.292
ΠΕΙΡΑΙΑ	1.300.000	1.120.000	945.000	1.010.000	1.360.000	1.810.000	2.964.050	3.991.196	5.311.812	5.634.630	6.984.593	7.630.228
ΛΑΡΙΣΑΣ	1.250.000	1.600.000	800.000	1.037.250	1.240.000	1.350.000	3.044.021	3.639.032	3.961.849	4.137.932	4.548.790	4.548.790
ΠΑΤΡΑΣ	925.000	1.332.000	810.000	854.000	1.060.000	1.160.000	2.506.236	3.110.785	3.404.255	3.550.991	3.961.849	4.079.237
ΚΡΗΤΗΣ	1.180.000	1.457.200	880.000	1.183.450	1.250.000	1.440.000	3.473.074	3.668.379	4.225.972	4.592.810	5.165.078	6.045.488
ΧΑΛΚΙΔΑΣ	525.000	440.000	95.000	261.200	310.000	340.000	766.544	909.758	997.799	1.173.882	2.054.293	2.347.763
ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ	880.000	1.022.160	500.000	544.000	615.000	675.000	1.596.478	1.804.842	1.980.924	2.068.966	2.201.028	2.201.028
ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	715.000	938.000	650.000	753.300	890.000	970.000	2.210.712	2.611.886	2.846.662	3.052.091	3.903.155	3.903.155
ΚΑΒΑΛΑΣ	655.000	839.160	670.000	783.200	865.000	935.000	2.298.459	2.538.518	2.743.947	2.920.030	2.934.703	3.022.744
ΣΕΡΡΩΝ	565.000	669.760	430.000	500.500	615.000	685.000	1.468.819	1.804.842	2.010.271	2.224.505	2.641.233	2.641.233
ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ	215.000	304.160	450.000	337.500	450.000	520.000	990.462	1.320.616	1.526.045	1.628.761	2.201.028	2.347.763
ΛΑΜΙΑΣ	0	300.000	600.000	444.000	525.000	675.000	1.303.008	1.540.719	1.980.924	2.077.770	2.729.274	2.802.642
ΗΠΕΙΡΟΥ	0	150.000	630.000	770.800	880.000	1.210.000	2.262.069	2.582.539	3.550.990	5.077.036	5.546.589	6.162.877
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	12.425.000	15.408.440	11.585.000	13.059.000	15.200.000	17.705.000	38.324.284	44.607.485	51.958.911	56.804.115	65.003.675	69.009.545

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΑΠΑΝΕΣ Τ.Ε.Ι. (ΜΕ ΜΙΣΘ, ΕΚΤ ΔΙΑ. ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ)												
ΙΔΡΥΜΑ / ΤΕΙ	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
ΑΘΗΝΑΣ	13.897.414	15.900.000	17.360.000	19.660.000	21.860.000	23.000.000	23.750.000	21.825.000	22.950.000	19.200.000	13.445.000	9.150.000
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	9.449.102	11.350.000	12.860.000	15.187.000	16.987.000	17.900.000	18.150.000	16.785.000	17.370.000	15.200.000	10.890.000	6.610.000
ΠΕΙΡΑΙΑ	8.580.821	9.710.000	11.250.000	12.590.000	13.890.000	14.600.000	15.200.000	13.905.000	13.680.000	7.800.000	7.145.000	4.690.000
ΛΑΡΙΣΑΣ	5.436.350	5.950.000	7.410.000	10.140.000	11.940.000	12.800.000	13.050.000	12.105.000	12.240.000	10.200.000	7.795.000	4.810.000
ΠΑΤΡΑΣ	4.655.698	4.850.000	7.109.000	8.127.000	9.527.000	10.200.000	10.200.000	9.675.000	11.070.000	9.000.000	6.945.000	4.460.000
ΚΡΗΤΗΣ	7.126.214	6.800.000	7.934.000	10.650.000	12.570.000	13.298.911	13.300.000	12.555.000	13.050.000	9.000.000	6.900.000	4.510.000
ΧΑΛΚΙΔΑΣ	3.000.374	3.000.000	3.604.000	4.304.000	5.604.000	6.250.000	6.250.000	5.985.000	5.625.000	3.800.000	3.390.000	2.010.000
ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ	2.860.000	2.700.000	3.210.000	4.120.000	5.320.000	6.150.000	6.150.000	5.850.000	5.535.000	3.500.000	2.895.000	1.710.000
ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	4.782.998	4.900.000	6.540.000	9.585.000	11.385.000	12.000.000	12.000.000	11.340.000	11.070.000	9.100.000	6.845.000	4.450.000
ΚΑΒΑΛΑΣ	3.736.608	3.600.000	4.486.000	5.604.000	6.904.000	7.600.000	7.600.000	7.110.000	8.010.000	5.350.000	4.250.000	2.510.000
ΣΕΡΡΩΝ	3.279.921	3.300.000	3.655.800	4.675.000	5.975.000	6.650.000	6.950.000	6.435.000	5.985.000	4.500.000	3.595.000	2.310.000
ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ	2.912.249	3.000.000	3.410.000	4.228.000	5.528.000	6.150.000	6.150.000	5.805.000	5.535.000	3.300.000	2.595.000	1.640.000
ΛΑΜΙΑΣ	3.344.500	3.300.000	3.754.000	4.460.000	5.970.000	6.650.000	6.650.000	6.345.000	5.985.000	4.200.000	3.000.000	1.820.000
ΗΠΕΙΡΟΥ	6.198.445	6.150.000	7.036.200	8.280.000	9.580.000	10.250.000	10.250.000	9.495.000	9.225.000	5.100.000	4.495.000	2.580.000
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ		250.000	1.350.000	2.360.000	3.660.000	4.350.000	4.350.000	4.185.000	3.915.000	4.000.000	3.000.000	1.840.000
ΣΥΝΟΛΟ	79.260.694	84.760.000	100.969.000	123.970.000	146.700.000	157.848.911	160.000.000	149.400.000	151.245.000	113.250.000	87.185.000	55.100.000

ΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΤΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΫΠΟΛΟΓΙΣΜΟΥ ΓΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΑΠΑΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ												
ΑΕΙ	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	25.890.000	26.083.000	30.706.000	32.079.000	35.091.500	37.904.500	39.122.500	39.307.000	31.676.000	25.123.000	23.958.140	17.500.000
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης	32.458.935	31.877.800	38.562.000	38.945.000	42.342.500	45.893.500	45.200.100	46.120.100	37.118.480	30.062.000	29.063.000	21.200.000
Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο	6.868.000	6.892.000	8.058.000	8.607.000	9.368.000	10.138.000	10.218.000	10.665.000	8.634.400	6.270.000	6.115.000	6.000.000
Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών	3.101.000	3.193.000	3.400.000	3.650.000	4.000.000	4.350.000	4.400.000	5.600.000	5.200.000	4.150.000	4.050.000	4.000.000
Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών	2.760.000	2.799.000	3.238.000	3.478.000	3.753.000	4.073.000	4.123.000	4.623.000	3.858.400	3.109.000	2.709.000	2.400.000
Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών	2.530.000	2.130.000	2.446.000	2.623.000	2.873.000	3.123.000	3.185.000	3.235.000	2.770.400	2.264.000	1.625.000	1.200.000
Πάντειο Πανεπ/μιο Κοιν/κών & Πολιτικών Επιστημών	4.670.000	4.079.000	4.365.000	4.661.000	5.111.000	5.461.000	5.566.000	5.954.000	4.923.200	3.201.000	3.828.000	3.000.000
Πανεπιστήμιο Παιραιά	3.473.000	3.470.000	4.020.000	4.300.000	4.720.000	5.120.000	5.180.000	5.700.000	5.680.000	4.000.000	4.100.000	3.500.000
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας	2.593.000	2.743.000	3.093.000	3.323.000	3.643.000	3.973.000	4.868.000	4.946.000	5.076.800	3.918.000	3.768.000	2.540.000
Πανεπιστήμιο Πατρών	9.269.000	9.148.000	11.096.000	11.869.000	13.156.000	14.129.000	14.416.000	15.790.000	14.244.000	11.472.500	10.898.000	9.500.000
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	9.065.000	9.302.000	10.688.000	11.454.000	12.488.000	13.578.000	14.001.000	14.559.000	11.842.800	8.898.000	8.238.200	6.055.000
Πανεπιστήμιο Κρήτης	6.790.000	6.452.000	8.161.000	8.677.000	8.672.000	9.422.000	9.603.000	10.026.000	8.489.200	6.736.000	7.306.000	6.000.000
Πανεπιστήμιο Αιγαίου	5.621.000	5.012.000	7.007.000	6.862.000	7.547.000	8.242.000	8.527.000	8.877.000	7.367.600	5.968.000	6.138.000	6.030.000
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	4.890.000	4.640.000	5.566.000	5.874.000	6.469.000	7.024.000	7.160.000	8.353.000	7.740.800	6.308.000	7.894.200	6.290.000
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης	9.936.000	10.173.000	11.963.000	13.023.000	13.946.000	15.093.000	15.361.000	15.946.000	12.686.800	10.388.000	10.793.200	10.055.000
Πολυτεχνείο Κρήτης	2.572.000	2.640.000	3.194.000	3.231.000	3.607.000	3.904.000	3.988.000	4.065.000	3.332.000	2.695.000	2.520.200	2.150.000
Ιόνιο Πανεπιστήμιο	2.630.000	2.842.000	3.195.000	4.035.000	3.966.000	4.842.000	4.719.000	4.465.000	3.661.600	2.670.000	2.147.000	2.025.000
Χαροκόπειο Παν/μιο Οικιακής Οικονομίας	640.000	540.000	620.000	700.000	800.000	880.000	900.000	1.200.000	1.360.000	1.150.000	1.400.000	1.400.000
Ανοικτό Πανεπιστήμιο	2.350.000	2.696.600	3.404.000	3.500.000	3.954.000	4.140.000	4.122.000	4.300.000	3.558.500	2.900.000	2.800.000	1.500.000
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου	310.000	400.000	1.220.000	1.350.000	1.500.000	1.600.000	1.800.000	2.350.000	1.960.000	1.636.000	2.800.000	2.500.000
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας		387.000	1.256.000	1.396.000	1.768.000	1.946.000	2.092.000	2.369.000	2.020.200	1.600.000	1.650.000	1.500.000
Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδας			580.000		900.000	1.050.000	1.100.000	1.250.000	1.040.000	600.000	700.000	500.000
Διεθνές Πανεπιστήμιο					200.000	650.000	750.000	800.000	656.000	450.000	405.000	300.000
Πανεπιστήμιο Δυτικής Ελλάδας											1.350.000	1.000.000
ΣΥΝΟΛΟ	138.416.935	137.499.400	165.838.000	173.637.000	189.875.000	206.536.000	210.401.600	220.500.100	184.897.180	145.568.500	146.255.940	118.145.000

Πηγή: Διεύθυνση Παρακολούθησης Προϋπολογισμού και Δημοσιονομικών Αναφορών Εποπτευόμενων Φορέων, Τμήμα Β'
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Σημείωση: Στις λειτουργικές δαπάνες των Πανεπιστημίων δεν συμπεριλαμβάνονται οι δαπάνες για το έκτακτο προσωπικό των Πανεπιστημίων

Παράρτημα 4

Μετακινήσεις Προσωπικού Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Erasmus - Εξερχόμενοι)

HomeInstitution	Description	2007-2008		2008-2009		2009-2010		2010 - 2011		2011 - 2012		2012 - 2013	
		HowMany	Days	HowMany	Days	HowMany	Days	HowMany	Days	HowMany	Days	HowMany	Days
G ARTA01	Technologiko Ekpedeftiko Idrima (Tei) Epirou	-	-	1	6	2	12	7	47	5	25	15	95
G ATHINE01	Ethniko Kai Kapodistriako Panepistimio Athinon	-	-	-	-	-	-	-	-	4	27	-	-
G ATHINE02	Ethniko Metsovio Polytechnio (E.M.P)	-	-	1	4	-	-	3	24	4	28	4	28
G ATHINE03	Geoponiko Panepistimio Athinon	-	-	-	-	-	-	1	7			3	21
G ATHINE04	Ikonomiko Panepistimio Athinon	11	75	11	72	14	95	6	38	16	109	20	130
G ATHINE06	Anotati Scholi Kalon Tehnon	-	-	-	-	-	-	1	7	2	13	2	10
G ATHINE34	Technologiko Ekpedeftiko Idrima (T.E.I.) Of Athens	12	84	21	126	22	141	26	175	23	163	32	209
G ATHINE41	Panepistimio Egeou	-	-	2	10	1	7	2	11	-	-	-	-
G ATHINE42	Ionio Panepistimio	-	-	1	5	1	7	1	7	1	7	1	7
G ATHINE52	National School Of Public Health	-	-	1	5	-	-	1	5	-	-	-	-
G ATHINE53	Anotati Scholi Pedagogikis & Technologikis Ekpedefsisis (Aspete)	-	-	5	23	1	5	3	21	3	21	7	50
G CHANIA01	Mesogiako Agronomiko Instituto Chanion	-	-	-	-	1	4	1	5	1	8	1	6
G EGALEO01	Technological Education Institute Of Piraeus	-	-	-	-	-	-	1	7	2	14	3	20
G IOANNIN01	Panepistimio Ioanninon	3	15	6	30	8	55	9	62	17	119	38	266
G KALAMAT01	Technologiko Ekpedeftiko Idrima - Kalamatas	-	-	-	-	1	7	2	14	2	12	5	35
G KALLITH01	Charokopeio Panepistimio	1	3	1	12	1	6	1	3	3	35	2	13
G KALLITH02	Panteion Panepistimio Koinonikon Kai Politikon Epistimon	9	63	11	76	15	110	27	183	72	522	71	477
G KAVALA01	Technological Educational Institute Of Kavala	2	7	5	21	2	9	4	24	1	5	2	7
G KOMOTIN01	Dimokritio Panepistimio Thrakis	-	-	-	-	1	7	-	-	-	-	2	19
G KOZANI01	Technologiko Ekpedeftiko Idrima - Ditikis Makedonias	-	-	-	-	3	21	-	-	-	-	2	12
G KOZANI02	Panepistimio Dytikis Makedonias	1	5	1	5	2	14	2	14	4	27	7	51

HomeInstitution	Description	2007-2008		2008-2009		2009-2010		2010 - 2011		2011 - 2012		2012 - 2013	
		HowMany	Days	HowMany	Days	HowMany	Days	HowMany	Days	HowMany	Days	HowMany	Days
G KRITIS01	Panepistimio Kritis	12	81	21	163	13	91	31	216	34	239	32	226
G KRITIS04	Technologiko Ekpedeftiko Idrima Kritis	1	5	2	10	2	10	3	15	5	32	2	12
G KRITSI09	Polytechnio Kritis	-	-	-	-	-	-	2	11	2	14	1	7
G LAMIA02	Technologiko Ekpedeftiko Idrima Lamias	-	-	-	-	-	-	-	-	2	13	2	14
G LARISSA02	Technologiko Ekpedeftiko Idrima (Tei) Of Larissa	-	-	-	-	2	11	4	26	3	21	4	32
G MESOLO01	Technologiko Ekpedeftiko Idrima - Messolonghiou	-	-	-	-	-	-	1	5	2	12	3	17
G PATRA01	Panepistimio Patron	-	-	-	-	8	55	14	103	15	110	40	272
G PATRA04	Anotato Tehnologiko Ekpedeftiko Idrima Patras	1	5	-	-	-	-	-	-	2	14	-	-
G PATRA05	Elliniko Anikto Panepistimio	-	-	-	-	1	5	1	6	2	12	2	14
G PIREAS01	Panepistimio Pireos	-	-	3	15	1	7	1	7	4	26	1	6
G PSAHN-E01	Technologiko Ekpedeftiko Idryma Chalkidas	1	7	1	7	1	7	1	7	2	21	1	7
G SERRES01	Technologiko Ekpedeftiko Idrima Serron	-	-	-	-	1	7	1	7	1	7	-	-
G THESSAL01	Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis	17	108	17	110	15	101	22	150	24	156	35	239
G THESSAL02	University Of Macedonia, Economic And Social Sciences	1	4	1	5	3	27	3	21	3	21	6	42
G THESSAL12	Alexandrio Technologiko Ekpedeftiko Idrima - Thessalonikis	1	6	3	21	5	26	4	22	7	47	5	35
G THESSAL14	Diethnes Panepistimio Ellados	-	-	-	-	3	20	2	14	2	11	2	14
G THESSAL15	Anotati Ekklesiastiki Akadimia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	19
G TRIPOLI03	Panepistimio Peloponnisoy	-	-	-	-	-	-	1	7	1	4	3	18
G VOLOS01	Panepistimio Thessalias	14	80	9	48	12	76	22	137	23	160	39	268
G ZAKYNTH01	Anotato Technologiko Ekpedeytiko Idryma Ionion Nisson	-	-	-	-	2	10	1	7	-	-	-	-
ΣΥΝΟΛΟ		87	548	124	774	144	953	212	1.415	294	2.055	398	2.698

Μετακινήσεις Φοιτητών Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Erasmus - Εξερχόμενοι)

HomeInstitution	Description	2007 - 2008		2008 - 2009		2009 - 2010		2010 - 2011		2011 - 2012		2012 - 2013	
		TotalNumber	Months	TotalNumber	Months	TotalNumber	Months	TotalNumber	Months	TotalNumber	Months	TotalNumber	Months
G AGRINIO01	Panepistimio Dytikis Ellados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	16,00
G ARTA01	Technologiko Ekpedeftiko Idrima (Tei) Epirou	20	96,00	28	131,50	31	142,00	32	174,00	34	163,50	66	340,00
G ATHINE01	Ethniko Kai Kapodistriako Panepistimio Athinon	393	2.064,00	480	2.571,00	482	2.393,50	480	2.519,50	562	2.873,25	695	3.533,00
G ATHINE02	Ethniko Metsovio Polytechnio (E.M.P)	97	532,50	150	846,00	147	847,50	153	969,50	126	833,00	132	811,00
G ATHINE03	Geoponiko Panepistimio Athinon	19	76,00	23	91,00	16	58,00	23	86,00	32	108,00	42	143,50
G ATHINE04	Ikonomiko Panepistimio Athinon	177	886,00	229	1.092,00	215	1.031,50	240	1.123,50	287	1.412,75	296	1.374,25
G ATHINE06	Anotati Scholi Kalon Tehnon	29	170,50	34	162,00	25	154,50	42	202,50	38	187,00	34	192,00
G ATHINE34	Technologiko Ekpedeftiko Idrima (T.E.I.) Of Athens	121	493,00	143	626,00	168	708,00	157	678,00	138	633,25	164	778,50
G ATHINE41	Panepistimio Egeou	57	288,00	53	250,50	52	282,00	76	373,50	56	291,50	68	356,50
G ATHINE42	Ionio Panepistimio	58	295,00	37	226,50	32	194,50	30	206,50	45	334,50	68	433,25
G ATHINE52	National School Of Public Health	-	-	-	-	-	-	1	3,00	1	3,00	-	-
G ATHINE53	Anotati Scholi Pedagogikis & Technologikis Ekpedefs (Aspete)	-	-	3	18,00	4	24,50	3	18,00	6	32,00	7	40,00
G CHANIA01	Mesogiako Agronomiko Instituto Chanion	-	-	1	6,00	-	-	1	3,00	-	-	3	9,00
G EGALEO01	Technological Education Institute Of Piraeus	15	75,50	18	106,00	19	115,00	21	120,00	26	146,50	45	242,00
G IOANNIN01	Panepistimio Ioanninon	56	320,00	63	331,00	73	398,50	102	585,50	82	419,50	107	516,50
G KALAMAT01	Technologiko Ekpedeftiko Idrima - Kalamatas	2	10,00	12	66,50	9	49,00	10	56,00	7	38,50	6	32,50
G KALLITH01	Charokopeio Panepistimio	4	23,00	5	27,50	7	34,00	9	48,50	11	52,00	12	56,00
G KALLITH02	Panteion Panepistimio Koinonikon Kai Politikon Epistimon	72	389,50	117	647,50	134	718,00	154	890,50	148	826,25	171	907,75
G KAVALA01	Technological Educational Institute Of Kavala	9	54,00	13	68,00	16	98,00	28	155,00	31	197,50	30	184,00
G KOMOTIN01	Dimokritio Panepistimio Thrakis	68	342,00	78	473,50	71	368,00	80	402,00	107	547,00	127	612,50
G KOZANI01	Technologiko Ekpedeftiko Idrima - Ditikis Makedonias	17	76,00	12	54,00	24	139,00	26	160,50	24	148,00	31	183,25
G KOZANI02	Panepistimio Dytikis Makedonias	11	59,00	6	41,00	13	84,50	12	53,00	10	55,50	10	60,00

HomeInstitution	Description	2007 - 2008		2008 - 2009		2009 - 2010		2010 - 2011		2011 - 2012		2012 - 2013	
		TotalNumber	Months	TotalNumber	Months	TotalNumber	Months	TotalNumber	Months	TotalNumber	Months	TotalNumber	Months
G KRITIS01	Panepistimio Kritis	115	571,50	128	610,00	159	749,00	146	703,00	146	707,50	192	936,00
G KRITIS04	Technologiko Ekpedeutiko Idrima Kritis	101	506,00	136	705,50	141	751,50	121	655,50	86	465,00	127	675,25
G KRITIS09	Polytechnio Kritis	15	69,50	23	107,00	31	148,00	21	104,50	13	69,25	22	121,50
G LAMIA02	Technologiko Ekpedeftiko Idrima Lamias	7	31,50	9	39,50	2	9,50	3	18,00	7	30,00	5	30,00
G LAMIA03	Panepistimio Stereas Elladas	2	9,50	-	-	2	6,00	3	18,00	-	-	-	-
G LARISSA02	Technologiko Ekpedeftiko Idrima (Tei) Of Larissa	22	101,50	27	144,00	34	185,50	41	228,00	43	281,00	77	445,00
G MESOLO01	Technologiko Ekpedeftiko Idrima - Messolonghiou	2	9,50	12	76,00	18	92,00	24	129,00	26	135,00	20	110,00
G OMILOS01	Omilos Praktikis TEI Athinas	-	-	-	-	-	-	58	240,00	69	377,00	83	492,50
G PATRA01	Panepistimio Patron	119	507,00	145	633,00	142	601,00	167	690,50	152	622,50	185	779,00
G PATRA04	Anotato Tehnologiko Ekpedeftiko Idrima Patras	13	78,50	21	106,50	22	114,50	33	163,00	19	108,50	35	197,00
G PATRA05	Elliniko Anikto Panepistimio	1	11,00	2	11,00	2	15,00	3	18,00	3	24,00	4	28,00
G PIREAS01	Panepistimio Pireos	66	324,00	75	360,00	85	409,00	96	509,00	106	553,00	121	628,00
G PSAHN-E01	Technologiko Ekpedeftiko Idryma Chalkidas	10	69,50	14	84,00	10	50,00	9	50,00	9	45,00	18	92,00
G SERRES01	Technologiko Ekpedeftiko Idrima Serron	5	36,00	17	81,00	19	96,50	11	56,00	12	63,00	7	39,50
G THESSAL01	Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis	559	2.866,00	636	3.242,00	643	3.348,50	639	3.389,50	693	3.622,25	744	3.811,25
G THESSAL02	University Of Macedonia, Economic And Social Sciences	70	382,00	75	426,00	122	704,00	126	717,50	139	778,00	158	827,00
G THESSAL12	Alexandrio Technologiko Ekpedeftiko Idrima - Thessalonikis	83	423,50	126	655,50	140	718,50	172	891,00	148	817,00	166	912,50
G THESSAL14	Diethnes Panepistimio Elladas	-	-	-	-	1	3,00	2	6,00	5	14,00	2	6,00
G THESSAL15	Anotati Ekklesiastiki Akadimia	-	-	-	-	-	-	-	-	17	63,00	7	28,00
G TRIPOLI03	Panepistimio Peloponnisoy	10	47,50	10	58,00	12	48,00	7	40,00	23	100,00	41	220,25
G VOLOS01	Panepistimio Thessalias	39	165,50	67	322,50	54	272,00	74	419,00	104	575,25	111	593,00
G ZAKYNTH01	Anotato Technologiko Ekpedeytiko Idryma Ionion Nisson	4	19,50	1	4,00	2	9,00	-	-	-	-	6	28,50
ΣΥΝΟΛΟ		2.468	12.479,00	3.029	15.501,00	3.179	16.170,50	3.436	17.873,50	3.591	18.752,75	4.249	21.821,75

Μετακινήσεις Καθηγητών Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Erasmus - Εξερχόμενοι)

HomeInstitution	Description	2007- 2008		2008- 2009		2009- 2010		2010- 2011		2011- 2012		2012 - 2013	
		HowMany	Days	HowMany	Days	HowMany	Days	HowMany	Days	HowMany	Days	HowMany	Days
G AGRINIO01	Panepistimio Dytikis Ellados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	14
G ARTA01	Technologiko Ekpedeftiko Idrima (Tei) Epirou	9	44	12	52	14	78	8	64	17	89	15	103
G ATHINE01	Ethniko Kai Kapodistriako Panepistimio Athinon	28	143	19	99	21	124	36	201	36	218	54	310
G ATHINE02	Ethniko Metsovio Polytechnio (E.M.P)	36	210	21	142	21	170	38	300	46	312	56	454
G ATHINE03	Geoponiko Panepistimio Athinon	6	27	5	26	2	11	5	32	5	31	5	32
G ATHINE04	Ikonomiko Panepistimio Athinon	2	20	3	24	4	33	3	15	6	36	8	49
G ATHINE06	Anotati Scholi Kalon Tehnon	2	12	2	12	1	5	2	12	2	10	2	13
G ATHINE34	Technologiko Ekpedeftiko Idrima (T.E.I.) Of Athens	25	129	36	197	29	186	35	228	27	192	52	355
G ATHINE41	Panepistimio Egeou	8	38	12	55	11	65	10	48	14	75	14	65
G ATHINE42	Ionio Panepistimio	1	5	2	10	3	15	8	30	5	25	6	35
G ATHINE52	National School Of Public Health	-	-	-	-	-	-	2	7	1	3	-	-
G ATHINE53	Anotati Scholi Pedagogikis & Technologikis Ekpedefsisis (Aspete)	-	-	1	7	2	8	4	25	5	29	4	27
G CHANIA01	Mesogiako Agronomiko Instituto Chanion	-	-	1	3	1	4	1	6	1	8	1	6
G EGALEO01	Technological Education Institute Of Piraeus	6	33	4	26	4	27	6	39	9	58	12	75
G IOANNIN01	Panepistimio Ioanninon	6	31	6	30	6	42	19	130	24	164	11	76
G KALAMAT01	Technologiko Ekpedeftiko Idrima - Kalamatas	3	15	2	10	3	17	4	25	3	19	1	5
G KALLITH01	Charokopeio Panepistimio	2	16	4	18	6	36	1	5	5	33	1	5
G KALLITH02	Panteion Panepistimio Koinonikon Kai Politikon Epistimon	8	35	7	38	6	34	10	68	15	111	25	149
G KAVALA01	Technological Educational Institute Of Kavala	29	110	18	83	14	65	22	108	16	92	24	133
G KOMOTIN01	Dimokritio Panepistimio Thrakis	24	134	19	118	7	46	20	128	17	124	24	162
G KOZANI01	Technologiko Ekpedeftiko Idrima - Ditikis Makedonias	1	6	1	5	5	29	5	42	6	38	4	35

HomeInstitution	Description	2007- 2008		2008- 2009		2009- 2010		2010- 2011		2011- 2012		2012 - 2013	
		HowMany	Days	HowMany	Days	HowMany	Days	HowMany	Days	HowMany	Days	HowMany	Days
G KOZANI02	Panepistimio Dytikis Makedonias	9	41	13	65	5	35	11	77	9	61	5	28
G KRITIS01	Panepistimio Kritis	40	229	38	260	39	273	43	323	46	338	39	282
G KRITIS04	Technologiko Ekpaideutiko Idrima Kritis	4	20	16	89	5	25	9	45	8	40	12	60
G KRITIS09	Polytechnio Kritis	-	-	3	14	1	8	3	14	1	4	5	30
G LAMIA02	Technologiko Ekpedeftiko Idrima Lamias	-	-	-	-	-	-	1	6	2	11	-	-
G LAMIA03	Panepistimio Stereas Elladas	-	-	-	-	-	-	1	3	-	-	-	-
G LARISSA02	Technologiko Ekpedeftiko Idrima (Tei) Of Larissa	4	19	5	27	5	28	7	41	9	49	10	57
G MESOLO01	Technologiko Ekpedeftiko Idrima - Messolonghiou	-	-	-	-	-	-	2	12	-	-	-	-
G PATRA01	Panepistimio Patron	35	172	32	195	31	268	33	251	50	374	40	285
G PATRA04	Anotato Tehnologiko Ekpedeftiko Idrima Patras	11	55	10	58	5	32	4	22	9	43	3	15
G PATRA05	Elliniko Anikto Panepistimio	1	5	4	8	4	14	4	13	4	14	4	17
G PIREAS01	Panepistimio Pireos	3	10	2	7	2	12	3	16	2	14	3	29
G PSAHN-E01	Technologiko Ekpedeftiko Idryma Chalkidas	5	26	5	21	3	18	6	31	5	33	4	23
G SERRES01	Technologiko Ekpedeftiko Idrima Serron	2	10	2	10	3	19	4	28	4	28	2	10
G THESSAL01	Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis	87	475	76	449	107	683	121	829	125	842	107	751
G THESSAL02	University Of Macedonia, Economic And Social Sciences	2	9	2	11	3	25	3	25	8	41	8	47
G THESSAL12	Alexandrio Technologiko Ekpedeftiko Idrima - Thessalonikis	25	144	28	146	28	145	37	219	21	125	32	176
G THESSAL15	Anotati Ekklesiastiki Akadimia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	15
G TRIPOLI03	Panepistimio Peloponnisoy	1	3	1	4	2	11	5	33	8	49	12	74
G VOLOS01	Panepistimio Thessalias	23	108	17	88	16	86	21	121	26	156	26	162
G ZAKYNTHO1	Anotato Technologiko Ekpedeytiko Idryma Ionion Nisson	-	-	1	6	-	-	2	14	1	7	2	35
	ΣΥΝΟΛΟ	448	2.334	430	2.413	419	2.677	559	3.636	598	3.896	637	4.199

Πηγή: Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ)

Παράρτημα 5

Προτιμήσεις επιτυχόντων για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματος έτους 2013

Κωδικός Σχολής	ΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΗΣ	Είδος Λυκείου Επιτυχόντων	Αριθμός Επιτυχόντων με συγκεκριμένη σειρά δήλωσης της σχολής							Συνολικός Αριθμός Επιτυχόντων που δήλωσαν τη σχολή
			1η προτίμηση	2η προτίμηση	3η προτίμηση	4η προτίμηση	5η προτίμηση	6η προτίμηση	Άλλη σειρά προτίμησης	
1	ΝΟΜΙΚΗΣ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	438	3	1	2	0	1	0	445
2	ΝΟΜΙΚΗΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	292	85	7	4	1	0	3	392
3	ΗΛ/ΓΩΝ ΜΗΧ/ΚΩΝ & ΜΗΧ/ΚΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Μ.Π.	ΗΜ.	238	9	3	0	0	0	1	251
4	ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	193	34	18	45	2	12	9	313
5	ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ & ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ(ΑΘΗΝΑ) ΟΙΚΟΝΟΜ. ΠΑΝ. ΑΘΗΝΩΝ	ΗΜ.	191	18	19	9	2	2	8	249
6	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	182	24	18	21	12	3	21	281
7	Α.Ε.Ν ΣΧΟΛΗ ΠΛΟΙΑΡΧΩΝ	ΗΜ.	174	7	9	2	4	5	21	222
8	ΗΛ/ΓΩΝ ΜΗΧ/ΚΩΝ & ΜΗΧ/ΚΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ (ΘΕΣ/ΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	158	34	11	2	1	0	8	214
9	ΙΑΤΡΙΚΗΣ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	158	6	0	1	0	0	0	165
10	ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	154	3	6	4	0	0	1	168
11	ΙΑΤΡΙΚΗΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	143	35	3	0	1	2	0	184
12	ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	137	13	11	2	0	0	0	163
13	ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ& ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ(ΑΘΗΝΑ) ΟΙΚΟΝ. ΠΑΝ. ΑΘΗΝΩΝ	ΗΜ.	137	68	26	14	10	2	13	270
14	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	135	22	22	13	7	0	8	207
15	ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Μ.Π.	ΗΜ.	130	2	1	0	0	1	0	134
16	ΝΑΥΤΙΛΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΠΕΙΡΑΙΑΣ) ΠΑΝ. ΠΕΙΡΑΙΩΣ	ΗΜ.	129	19	13	15	4	8	7	195
17	ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	128	52	5	18	10	3	6	222
18	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ (ΑΘΗΝΑ) ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΠΑΝ. ΑΘΗΝΩΝ	ΗΜ.	125	44	25	13	5	6	10	228
19	ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	121	36	42	21	8	7	4	239
20	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	116	36	42	13	7	11	16	241
21	ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ & ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ(ΑΘΗΝΑ) ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΠΑΝ. ΑΘΗΝΩΝ	ΗΜ.	109	16	8	10	6	4	4	157
22	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΠΑΤΡΑ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	108	32	20	23	8	12	57	260
23	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	107	16	16	7	2	7	19	174
24	ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ & ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ (ΘΕΣ/ΝΙΚΗ) ΠΑΝ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜ.	106	13	9	10	4	1	9	152
25	ΦΥΣΙΚΗΣ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	105	25	33	16	7	4	17	207
26	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΡΕΘΥΜΝΟ) ΠΑΝ. ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	103	17	18	12	9	15	74	248
27	ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	102	19	3	5	7	0	4	140
28	ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) - Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	101	14	8	8	2	2	0	135
29	ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) - ΠΑΝΤΕΙΟ Π.Κ.Π.Ε.	ΗΜ.	100	19	4	10	5	0	3	141
30	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) ΠΑΝ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜ.	95	87	20	11	9	7	20	249
31	ΙΣΤΟΡΙΑΣ & ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	93	36	14	21	8	10	14	196
32	ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	93	38	1	0	1	1	1	135
33	ΦΥΣΙΚΗΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	93	35	19	9	7	8	25	196
34	ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ & ΔΙΕΡΜΗΝΕΙΑΣ(ΚΕΡΚΥΡΑ) ΙΟΝΙΟ ΠΑΝ.	ΗΜ.	89	11	6	3	2	1	4	116
35	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Μ.Π.	ΗΜ.	88	38	2	0	0	0	2	130

Κωδικός Σχολής	ΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΗΣ	Είδος Λυκείου Επιτυχόντων	Αριθμός Επιτυχόντων με συγκεκριμένη σειρά δήλωσης της σχολής							Συνολικός Αριθμός Επιτυχόντων που δήλωσαν τη σχολή
			1η προτίμηση	2η προτίμηση	3η προτίμηση	4η προτίμηση	5η προτίμηση	6η προτίμηση	Άλλη σειρά προτίμησης	
36	ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	83	17	5	2	2	2	2	113
37	ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	81	24	34	18	18	15	59	249
38	ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ & ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ(ΘΕΣ/ΝΙΚΗ) ΠΑΝ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜ.	80	77	63	19	12	4	23	278
39	ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	78	37	12	7	5	4	6	149
40	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΙΩΑΝΝΙΝΑ) ΠΑΝ. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	ΗΜ.	77	28	27	20	8	10	37	207
41	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ & ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	76	17	13	14	7	1	6	134
42	ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	76	31	18	5	5	6	33	174
43	Α.Ε.Ν ΣΧΟΛΗ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ	ΗΜ.	72	37	7	1	2	2	14	135
44	ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	71	13	8	6	2	1	8	109
45	ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Μ.Π.	ΗΜ.	71	25	23	16	4	2	11	152
46	ΑΞΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΑΣΤΥΝΟΜΙΑΣ (ΑΣΤΥΝΟΜΙΚΟΙ)	ΗΜ.	71	0	0	0	0	0	1	72
47	ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ (ΠΑΤΡΑ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	70	21	15	28	10	11	19	174
48	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΠΑΤΡΑ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	69	33	25	8	12	9	18	174
49	ΧΗΜΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Μ.Π.	ΗΜ.	68	19	34	13	4	0	19	157
50	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΡΕΘΥΜΝΟ) ΠΑΝ. ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	67	26	16	18	11	12	35	185
51	ΙΣΤΟΡΙΑΣ & ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	65	33	27	23	11	6	9	174
52	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	64	15	17	12	13	6	8	135
53	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΙΩΑΝΝΙΝΑ) ΠΑΝ. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	ΗΜ.	64	23	24	19	19	7	72	228
54	ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ & ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Μ.Π.	ΗΜ.	63	28	28	14	13	9	19	174
55	ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ (ΡΕΘΥΜΝΟ) ΠΑΝ. ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	61	26	12	18	12	8	26	163
56	ΗΛ/ΓΩΝ ΜΗΧ/ΚΩΝ & ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ (ΠΑΤΡΑ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	61	63	61	31	13	6	29	264
57	ΙΣΠΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	60	4	5	3	1	0	5	78
58	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	60	23	11	9	1	0	4	108
59	ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΗΣ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	60	9	5	1	0	5	26	106
60	ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	60	3	5	0	1	0	1	70
61	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΛΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	59	66	19	24	7	1	6	182
62	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ (ΠΑΤΡΑ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	58	61	38	22	11	13	89	292
63	ΔΙΕΘΝΩΝ & ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) ΠΑΝ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜ.	57	12	20	21	12	4	36	162
64	ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ & ΤΕΧΝΗΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) ΠΑΝ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜ.	57	2	1	0	0	0	0	60
65	ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ (ΙΩΑΝΝΙΝΑ) ΠΑΝ. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	ΗΜ.	56	40	28	39	22	19	24	228
66	ΔΙΕΘΝΩΝ & ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΠΕΙΡΑΙΑΣ) ΠΑΝ. ΠΕΙΡΑΙΩΣ	ΗΜ.	56	34	8	37	11	4	1	151
67	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΒΟΛΟΣ) ΠΑΝ. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	55	16	14	24	22	13	52	196
68	ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	54	15	10	2	11	3	21	116
69	ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ (ΗΡΑΚΛΕΙΟ) ΠΑΝ. ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	54	16	9	14	8	7	40	148
70	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΡΕΘΥΜΝΟ) ΠΑΝ. ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	53	29	15	10	8	9	33	157
71	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Η/Υ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ (ΠΑΤΡΑ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	53	32	25	29	12	18	29	198
72	ΜΑΡΚΕΤΙΝΓΚ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΠΑΝ. ΑΘΗΝΩΝ	ΗΜ.	53	19	14	22	16	12	16	152
73	ΑΣΤΥΦΥΛΑΚΩΝ	ΗΜ.	53	160	43	28	30	34	74	422

Κωδικός Σχολής	ΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΗΣ	Είδος Λυκείου Επιτυχόντων	Αριθμός Επιτυχόντων με συγκεκριμένη σειρά δήλωσης της σχολής							Συνολικός Αριθμός Επιτυχόντων που δήλωσαν τη σχολή
			1η προτίμηση	2η προτίμηση	3η προτίμηση	4η προτίμηση	5η προτίμηση	6η προτίμηση	Άλλη σειρά προτίμησης	
74	ΝΑΥΠΗΓΩΝ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Μ.Π.	ΗΜ.	52	25	12	1	1	0	0	91
75	ΦΥΣΙΚΗΣ (ΗΡΑΚΛΕΙΟ) ΠΑΝ. ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	52	23	17	7	12	10	46	167
76	ΒΙΟΛΟΓΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	52	13	12	2	0	4	47	130
77	ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΘΕΣ/ΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	51	43	14	17	6	1	9	141
78	ΟΔΟΝΤΙΑΤΡΙΚΗΣ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	51	16	5	1	0	1	13	87
79	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΒΟΛΟΣ) ΠΑΝ. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	50	22	11	11	8	3	8	113
80	ΕΚΠΑΙΔ. ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (ΘΕΣ/ΝΙΚΗ) ΠΑΝ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜ.	49	27	19	13	9	4	9	130
81	ΒΑΛΚΑΝΙΚΩΝ ΣΛΑΒΙΚΩΝ & ΑΝΑΤΟΛΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔ. (ΘΕΣ/ΝΙΚΗ) ΠΑΝ. ΜΑΚ.	ΗΜ.	49	23	25	23	17	10	21	168
82	ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ (ΑΘΗΝΑ) ΓΕΩΠΟΝΙΚΟ ΠΑΝ. ΑΘΗΝΩΝ	ΗΜ.	48	11	14	12	9	12	46	152
83	ΕΠΙΣΤ. ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ(ΚΟΜΟΤΗΝΗ) Δ.Π.Θ.	ΗΜ.	48	65	48	28	18	12	43	262
84	ΕΠΙΣΤ. ΕΚΠ/ΣΗΣ & ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧ. ΗΛΙΚΙΑ (ΠΑΤΡΑ) Π. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	47	45	19	9	8	6	18	152
85	ΧΡΗΜΑΤ/ΚΗΣ & ΤΡΑΠΕΖΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ (ΠΕΙΡΑΙΑΣ) ΠΑΝ. ΠΕΙΡΑΙΩΣ	ΗΜ.	47	46	36	15	5	3	11	163
86	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ (ΙΩΑΝΝΙΝΑ) ΠΑΝ. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	ΗΜ.	47	74	31	17	15	14	83	281
87	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠ. (ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ) Δ.Π.Θ.	ΗΜ.	46	16	20	19	19	15	39	174
88	ΙΑΤΡΙΚΗΣ (ΗΡΑΚΛΕΙΟ) ΠΑΝ. ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	46	16	21	6	6	10	1	106
89	ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	45	10	1	8	6	0	11	81
90	ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) ΠΑΝ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜ.	44	31	28	18	22	7	35	185
91	ΙΤΑΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	43	9	3	4	1	0	6	66
92	ΜΑΘΗΜ. & ΕΦΑΡ/ΝΩΝ ΜΑΘΗΜ. (ΗΡΑΚΛΕΙΟ) - ΜΑΘΗΜΑΤ. ΠΑΝ. ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	42	24	13	15	15	7	58	174
93	ΙΤΑΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	41	6	3	1	1	0	6	58
94	ΔΙΕΘΝΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ & ΠΕΡΙΦ. ΣΠΟΥΔΩΝ (ΑΘΗΝΑ) ΠΑΝΤΕΙΟ Π.Κ.Π.Ε.	ΗΜ.	40	29	26	38	16	4	9	162
95	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	40	33	7	8	3	1	4	96
96	ΜΗΧ/ΚΩΝ Η/Υ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ (ΙΩΑΝΝΙΝΑ) ΠΑΝ. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	ΗΜ.	40	21	15	14	12	10	59	171
97	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΡΟΔΟΣ) ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ	ΗΜ.	39	14	15	11	11	10	74	174
98	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	39	99	89	29	21	11	48	336
99	ΗΛ/ΚΩΝ ΜΗΧ/ΚΩΝ & ΜΗΧ/ΚΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ(ΧΑΝΙΑ) ΠΟΛΥΤΕΧΝ. ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	39	17	16	31	13	15	42	173
100	ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	39	18	2	0	0	1	0	60
101	ΙΚΑΡΩΝ (ΣΙ) ΙΠΤΑΜΕΝΟΙ	ΗΜ.	39	1	2	0	1	0	0	43
102	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΚΟΜΟΤΗΝΗ) Δ.Π.Θ.	ΗΜ.	38	16	19	41	33	26	76	249
103	ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΗΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	38	4	2	1	2	4	36	87
104	ΚΤΗΝΙΑΤΡΙΚΗΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	38	5	5	2	4	1	22	77
105	ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΚΕΡΚΥΡΑ) ΙΟΝΙΟ ΠΑΝ/ΜΙΟ	ΗΜ.	38	25	11	1	1	1	2	79
106	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ (ΙΩΑΝΝΙΝΑ) ΠΑΝ. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	ΗΜ.	37	39	33	22	19	15	63	228
107	ΠΛΑΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ & ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ(ΙΩΑΝΝΙΝΑ) ΠΑΝ. ΙΩΑΝ.	ΗΜ.	37	9	6	5	3	1	38	99
108	ΧΗΜΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	37	17	12	7	11	3	26	113
109	ΙΑΤΡΙΚΗΣ (ΠΑΤΡΑ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	37	81	23	3	1	0	0	145
110	ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ (ΠΑΤΡΑ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	37	32	13	14	12	14	117	239
111	ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	36	41	54	28	51	17	22	249

Κωδικός Σχολής	ΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΗΣ	Είδος Λυκείου Επιτυχόντων	Αριθμός Επιτυχόντων με συγκεκριμένη σειρά δήλωσης της σχολής							Συνολικός Αριθμός Επιτυχόντων που δήλωσαν τη σχολή
			1η προτίμηση	2η προτίμηση	3η προτίμηση	4η προτίμηση	5η προτίμηση	6η προτίμηση	Άλλη σειρά προτίμησης	
112	ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓ. & ΚΟΙΝ. ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΑΣ (ΒΟΛΟΣ) ΠΑΝ. ΘΕΣ.	ΗΜ.	36	15	12	11	5	5	18	102
113	ΧΗΜΕΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	36	29	9	9	0	2	23	108
114	ΦΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	36	4	3	9	5	4	22	83
115	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΒΟΛΟΣ) ΠΑΝ. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	35	25	26	15	14	4	22	141
116	ΟΔΟΝΤΙΑΤΡΙΚΗΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	35	16	4	5	5	0	12	77
117	ΙΣΤΟΡΙΑΣ & ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ (ΡΕΘΥΜΝΟ) ΠΑΝ. ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	34	38	19	17	11	3	41	163
118	ΦΥΣΙΚΗΣ (ΠΑΤΡΑ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	34	37	22	16	12	13	67	201
119	ΙΑΤΡΙΚΗΣ (ΙΩΑΝΝΙΝΑ) ΠΑΝ. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	ΗΜ.	34	40	25	20	3	2	2	126
120	ΙΣΤΟΡΙΑΣ & ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ (ΙΩΑΝΝΙΝΑ) ΠΑΝ. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	ΗΜ.	33	46	35	24	17	22	51	228
121	ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ & ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ (ΠΕΙΡΑΙΑΣ) ΠΑΝ. ΠΕΙΡΑΙΩΣ	ΗΜ.	33	71	50	39	38	21	40	292
122	ΚΟΙΝΩΝ. ΔΙΟΙΚ. & ΠΟΛΙΤ. ΕΠΙΣΤ.(ΚΟΜΟΤΗΝΗ)-ΚΟΙΝ. ΔΙΟΙΚ. Δ.Π.Θ	ΗΜ.	33	21	26	15	15	8	56	174
123	ΤΕΧΝΩΝ ΗΧΟΥ & ΕΙΚΟΝΑΣ (ΚΕΡΚΥΡΑ) ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΗΜ.	33	9	4	5	2	4	21	78
124	ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	33	10	9	8	6	4	13	83
125	ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΑΣ & ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝ.(ΘΕΣ/ΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	32	25	24	17	9	4	13	124
126	ΝΑΥΤΙΛΙΑΣ & ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ (ΧΙΟΣ) ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ	ΗΜ.	32	35	10	5	4	6	49	141
127	ΒΙΟΛΟΓΙΑΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	32	15	13	5	5	2	47	119
128	ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	31	11	13	13	13	17	131	229
129	ΒΙΟΛΟΓΙΑΣ (ΗΡΑΚΛΕΙΟ) ΠΑΝ. ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	31	18	9	8	6	1	57	130
130	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ, ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ (ΑΘΗΝΑ) ΠΑΝΤΕΙΟ Π.Κ.Π.Ε.	ΗΜ.	30	34	27	12	14	8	15	140
131	ΘΕΑΤΡΟΥ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	30	5	10	5	4	4	13	71
132	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ & ΑΕΡΟΝΑΥΠΗΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΠΑΤΡΑ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	30	29	38	23	8	5	19	152
133	ΧΗΜΕΙΑΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	30	26	15	15	15	7	55	163
134	ΕΥΕΛΠΙΔΩΝ (ΣΣΕ)-ΟΠΛΑ	ΗΜ.	30	37	32	22	12	7	17	157
135	ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ & ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	29	39	21	117	9	13	21	249
136	ΗΛ/ΓΩΝ ΜΗΧ/ΚΩΝ & ΜΗΧ/ΚΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ (ΒΟΛΟΣ) ΠΑΝ. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	29	34	26	26	7	4	28	154
137	ΓΡΑΦΙΣΤΙΚΗΣ (ΑΘΗΝΑ) - ΓΡΑΦΙΣΤΙΚΗΣ ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	29	5	8	2	2	0	23	69
138	ΦΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΙ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΗΜ.	29	11	5	7	4	2	25	83
139	ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ & ΚΟΣΜΗΤΟΛΟΓΙΑΣ (ΘΕΣ/ΝΙΚΗ) ΑΛΕΞ. ΤΕΙ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΗΜ.	29	15	7	7	13	4	25	100
140	ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	28	43	37	25	23	5	13	174
141	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ (ΠΕΙΡΑΙΑΣ) ΠΑΝ. ΠΕΙΡΑΙΩΣ	ΗΜ.	28	54	32	47	37	28	44	270
142	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ (ΑΘΗΝΑ) ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΠΑΝ. ΑΘΗΝΩΝ	ΗΜ.	28	61	38	29	21	8	22	207
143	ΑΞΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΑΣΤΥΝΟΜΙΑΣ	ΗΜ.	28	24	12	2	3	1	0	70
144	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ & ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ (ΧΑΝΙΑ) ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	27	14	9	16	18	15	69	168
145	ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	26	9	17	13	15	12	140	232
146	ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ (ΚΟΜΟΤΗΝΗ) Δ.Π.Θ.	ΗΜ.	26	26	26	25	22	18	42	185
147	ΜΗΧ/ΚΩΝ ΣΧΕΔΙΑΣΗΣ ΠΡΟΪΟΝΤΩΝ & ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ(ΣΥΡΟΣ) ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ	ΗΜ.	26	5	10	5	6	7	52	111
148	ΘΕΩΡΙΑΣ & ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ (ΑΘΗΝΑ) Α.Σ.Κ.Τ.	ΗΜ.	26	7	10	5	7	4	22	81
149	ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ (ΙΩΑΝΝΙΝΑ) ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ	ΗΜ.	26	10	10	7	9	2	19	83

Κωδικός Σχολής	ΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΗΣ	Είδος Λυκείου Επιτυχόντων	Αριθμός Επιτυχόντων με συγκεκριμένη σειρά δήλωσης της σχολής							Συνολικός Αριθμός Επιτυχόντων που δήλωσαν τη σχολή
			1η προτίμηση	2η προτίμηση	3η προτίμηση	4η προτίμηση	5η προτίμηση	6η προτίμηση	Άλλη σειρά προτίμησης	
150	ΝΟΜΙΚΗΣ (ΚΟΜΟΤΗΝΗ) Δ.Π.Θ.	ΗΜ.	25	141	250	6	4	3	1	430
151	ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ (ΙΩΑΝΝΙΝΑ) ΠΑΝ. ΙΩΑΝ.	ΗΜ.	25	34	34	16	32	32	97	270
152	ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	25	6	4	1	2	1	4	43
153	ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	25	12	7	2	8	3	24	81
154	ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΠΑΤΡΑ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	25	53	42	0	0	1	2	123
155	ΦΥΣΙΚΗΣ (ΙΩΑΝΝΙΝΑ) ΠΑΝ. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	ΗΜ.	25	28	19	11	11	7	95	196
156	ΒΙΟΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) ΓΕΩΠΟΝΙΚΟ ΠΑΝ. ΑΘΗΝΩΝ	ΗΜ.	25	17	4	8	13	4	15	86
157	ΜΗΧ/ΓΩΝ ΟΧΗΜΑΤΩΝ ΤΕ (ΘΕΣ/ΝΙΚΗ) ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΙ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΗΜ.	25	15	6	4	6	8	36	100
158	ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ (ΠΑΤΡΑ) ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΜ.	24	14	8	5	9	1	22	83
159	ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) ΠΑΝΤΕΙΟ Π.Κ.Π.Ε.	ΗΜ.	23	14	29	26	17	15	28	152
160	ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΡΕΘΥΜΝΟ) ΠΑΝ. ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	23	29	35	11	11	15	61	185
161	ΓΛΩΣ. ΦΙΛΟΛΟΓ. & ΠΟΛΙΤ. ΠΑΡΕΥΞΕΙΝΙΩΝ ΧΩΡΩΝ (ΚΟΜΟΤΗΝΗ) Δ.Π.Θ.	ΗΜ.	23	16	14	9	5	8	49	124
162	ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΠΑΤΡΑ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	23	35	36	11	5	12	74	196
163	ΜΑΙΕΥΤΙΚΗΣ (ΑΘΗΝΑ) ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	23	13	16	4	5	6	16	83
164	ΕΠΙΣΤ. ΕΚΠΑΙΔ. ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧ. ΗΛΙΚΙΑ (ΑΛΕΞ/ΛΗ) Δ.Π.Θ.	ΗΜ.	22	19	9	20	15	15	52	152
165	ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑΣ & ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΩΝ (ΑΘΗΝΑ) ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	22	6	14	3	1	1	14	61
166	ΕΣΩΤΕΡ. ΑΡΧΙΤΕΚ. ΔΙΑΚΟΣΜ. & ΣΧΕΔ. ΑΝΤΙΚΕΙΜ.(ΑΘΗΝΑ) ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	22	12	3	2	5	4	21	69
167	ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΡΟΔΟΥ (Α.Σ.Τ.Ε.Ρ.)	ΗΜ.	22	3	5	1	1	2	15	49
168	ΤΜΗΜΑ ΑΝΘΥΠΟΠΥΡΑΓΩΝ	ΗΜ.	22	0	0	0	0	0	0	22
169	ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ (ΑΘΗΝΑ) ΠΑΝΤΕΙΟ Π.Κ.Π.Ε.	ΗΜ.	21	30	25	30	35	29	79	249
170	ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ (ΡΕΘΥΜΝΟ) ΠΑΝ. ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	21	34	13	40	6	17	21	152
171	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ (ΧΑΝΙΑ) ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	21	14	8	13	10	9	48	123
172	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	21	41	41	33	39	35	137	347
173	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΒΟΛΟΣ) ΠΑΝ. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	21	20	22	16	15	6	24	124
174	ΠΑΙΔ/ΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΦΛΩΡΙΝΑ) ΠΑΝ. ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜ.	21	18	15	15	17	13	53	152
175	ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ & ΚΟΣΜΗΤΟΛΟΓΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	21	8	11	10	3	7	23	83
176	ΙΣΤΟΡ. ΑΡΧΑΙΟΛ. & ΔΙΑΧ. ΠΟΛΙΤ. ΑΓΑΘΩΝ (ΚΑΛΑΜΑΤΑ) ΠΑΝ. ΠΕΛΟΠ.	ΗΜ.	20	27	13	5	18	8	44	135
177	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΒΟΛΟΣ) ΠΑΝ. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	20	32	22	10	6	9	25	124
178	ΗΛ/ΓΩΝ ΜΗΧ/ΚΩΝ & ΜΗΧ/ΚΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ (ΞΑΝΘΗ) Δ.Π.Θ.	ΗΜ.	20	50	49	25	9	5	43	201
179	ΧΗΜΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΠΑΤΡΑ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	20	27	16	9	13	4	57	146
180	ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ (ΑΘΗΝΑ) - Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	20	6	10	9	2	3	66	116
181	ΤΟΥΡΚΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ & ΣΥΓΧΡ. ΑΣΙΑΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ(ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	19	9	7	13	10	8	36	102
182	ΣΛΑΒΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	19	11	6	12	5	0	18	71
183	ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	19	21	41	28	17	5	10	141
184	ΔΙΕΘΝΩΝ & ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ(ΑΘΗΝΑ) ΟΙΚ.ΠΑΝ.ΑΘ.	ΗΜ.	18	16	23	20	18	14	32	141
185	ΧΗΜΕΙΑΣ (ΗΡΑΚΛΕΙΟ) ΠΑΝ. ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	18	18	10	8	7	2	56	119
186	ΕΠΙΣΤ. ΤΡΟΦΙΜΩΝ& ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ(ΑΘΗΝΑ) ΓΕΩΠΟΝ. ΠΑΝ.	ΗΜ.	18	15	15	9	5	4	20	86

Κωδικός Σχολής	ΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΗΣ	Είδος Λυκείου Επιτυχόντων	Αριθμός Επιτυχόντων με συγκεκριμένη σειρά δήλωσης της σχολής							Συνολικός Αριθμός Επιτυχόντων που δήλωσαν τη σχολή
			1η προτίμηση	2η προτίμηση	3η προτίμηση	4η προτίμηση	5η προτίμηση	6η προτίμηση	Άλλη σειρά προτίμησης	
187	ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΧΑΝΙΑ) ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	18	16	16	20	32	0	5	107
188	ΕΠΙΣΤ. ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ (ΤΡΙΚΑΛΑ) ΠΑΝ. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	18	44	35	9	12	7	16	141
189	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ Τ.Ε. (ΑΘΗΝΑ) ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	18	6	6	5	6	5	37	83
190	ΟΔΟΝΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	18	6	12	6	7	3	31	83
191	ΙΑΤΡΙΚΟ (ΣΣΑΣ) ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΗΜ.	18	0	0	0	0	0	0	18
192	ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΥΠΕΞΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΑΕΡΟΠΟΡΙΑΣ (Σ.Τ.Υ.Α)	ΗΜ.	18	37	33	22	6	1	8	125
193	ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ (ΚΑΛΑΜΑΤΑ) ΠΑΝ. ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	ΗΜ.	17	12	19	16	13	12	35	124
194	ΜΗΧ ΤΕΧ ΠΕΤΡ&ΦΥΣ ΑΕΡ&ΜΗΧ. ΜΗΧ ΤΕ(ΚΑΒΑΛΑ)-Μ ΤΕΧΝ ΠΕΤ ΤΕ ΤΕΙ ΑΝ.Μ&ΘΡ	ΗΜ.	17	7	5	3	1	6	43	82
195	ΤΕΧΝΟΛΟΓΩΝ ΓΕΩΠΟΝΩΝ (ΗΡΑΚΛΕΙΟ) ΤΕΙ ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	17	6	9	10	8	9	52	111
196	ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΒΟΛΟΣ) ΠΑΝ. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	16	24	12	12	5	5	34	108
197	ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΒΟΛΟΣ) ΠΑΝ. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	16	47	24	21	2	0	2	112
198	ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΔΙΑΙΤΟΛΟΓΙΑΣ & ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ (ΑΘΗΝΑ) ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝ.	ΗΜ.	16	7	3	3	4	1	33	67
199	ΙΑΤΡΙΚΗΣ (ΛΑΡΙΣΑ) ΠΑΝ. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	16	30	16	11	2	2	0	77
200	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (ΗΡΑΚΛΕΙΟ) ΤΕΙ ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	16	12	14	3	5	7	26	83
201	ΜΗΧ. ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ & ΑΚΟΥΣΤΙΚΗΣ ΤΕ(ΡΕΘΥΜΝΟ) ΤΕΙ ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	16	15	5	4	1	7	35	83
202	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	15	10	6	13	6	13	126	189
203	ΕΠΙΣΤ. ΠΡΟΣΧ. ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠ. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ (ΡΟΔΟΣ) ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ	ΗΜ.	15	16	6	14	20	20	137	228
204	ΜΕΘΟΔΟΛ. ΙΣΤΟΡΙΑΣ & ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	15	11	11	11	10	11	66	135
205	ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ & ΕΠΙΚ/ΝΙΑΣ (ΜΥΤΙΛΗΝΗ) ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ	ΗΜ.	15	6	7	1	4	5	86	124
206	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΠΕΙΡΑΙΑΣ) ΤΕΙ ΠΕΙΡΑΙΑ	ΗΜ.	15	16	9	6	11	5	21	83
207	ΝΑΥΠΗΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΑΘΗΝΑ) ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	15	14	5	5	4	3	24	70
208	ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧ.(ΘΕΣ/ΝΙΚΗ)-Δ. ΤΟΥΡ. ΕΠ.& ΕΠ. ΦΙΛΟΞ. ΑΛΕΞ. ΤΕΙ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΗΜ.	15	11	2	4	7	8	35	82
209	ΜΑΙΕΥΤΙΚΗΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΙ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΗΜ.	15	13	6	6	4	4	18	66
210	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ Τ.Ε. (ΧΑΛΚΙΔΑ) ΤΕΙ ΣΤ. ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΜ.	15	6	4	6	6	5	58	100
211	ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ & ΙΣΤΟΡΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) ΠΑΝΤΕΙΟ Π.Κ.Π.Ε.	ΗΜ.	14	20	20	23	34	15	48	174
212	ΙΣΤΟΡΙΑΣ (ΚΕΡΚΥΡΑ) ΙΟΝΙΟ ΠΑΝ/ΜΙΟ	ΗΜ.	14	16	11	8	15	11	77	152
213	ΓΕΩΛΟΓΙΑΣ & ΓΕΩΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Κ.Π.Α.	ΗΜ.	14	14	8	10	8	11	54	119
214	ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΗΣ (ΠΑΤΡΑ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	14	20	6	10	4	6	66	126
215	ΑΓΡΟΤΙΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ (ΑΘΗΝΑ) ΓΕΩΠΟΝΙΚΟ ΠΑΝ.	ΗΜ.	14	13	15	16	10	10	35	113
216	ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ (ΡΕΘΥΜΝΟ) ΠΑΝ. ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	14	13	13	16	16	12	90	174
217	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΛΑΡΙΣΑ) ΤΕΙ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	14	10	9	14	8	7	38	100
218	ΓΕΩΛΟΓΙΑΣ (ΠΑΤΡΑ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	13	11	15	13	13	11	87	163
219	ΜΗΧ/ΚΩΝ ΠΛΗΡ/ΚΩΝ & ΕΠΙΚ/ΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ (ΣΑΜΟΣ) ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ	ΗΜ.	13	16	13	13	10	16	123	204
220	ΠΛΗΡΟΦΟΡ. ΜΕ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ (ΛΑΜΙΑ) ΠΑΝ. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	13	8	3	7	8	7	72	118
221	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΠΑΤΡΑ) ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΜ.	13	13	7	8	7	5	46	99
222	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ (ΞΑΝΘΗ) Δ.Π.Θ.	ΗΜ.	13	5	5	8	6	6	48	91
223	ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΡΟΔΟΣ) ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ	ΗΜ.	12	5	14	4	6	2	97	140

Κωδικός Σχολής	ΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΗΣ	Είδος Λυκείου Επιτυχόντων	Αριθμός Επιτυχόντων με συγκεκριμένη σειρά δήλωσης της σχολής							Συνολικός Αριθμός Επιτυχόντων που δήλωσαν τη σχολή
			1η προτίμηση	2η προτίμηση	3η προτίμηση	4η προτίμηση	5η προτίμηση	6η προτίμηση	Άλλη σειρά προτίμησης	
224	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ (ΠΕΙΡΑΙΑΣ) ΠΑΝ. ΠΕΙΡΑΙΩΣ	ΗΜ.	12	27	31	26	17	11	28	152
225	ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ & ΔΙΑΙΤΟΛΟΓΙΑΣ (ΣΗΤΕΙΑ) ΤΕΙ ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	12	3	5	7	7	3	46	83
226	ΔΗΜ. ΥΓΕΙΑΣ & ΚΟΙΝΟΤΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) - Δ. ΥΓΕΙΑΣ ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	12	4	5	5	10	4	43	83
227	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	12	7	17	11	16	6	14	83
228	ΛΑΪΚΗΣ & ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ (ΑΡΤΑ) ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ	ΗΜ.	12	3	0	3	2	2	39	61
229	ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ & ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΕΝΔΥΣΗΣ (ΚΙΛΚΙΣ) ΤΕΙ ΚΕΝ. ΜΑΚ.	ΗΜ.	12	5	4	2	4	3	52	82
230	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ Τ.Ε. (ΛΑΡΙΣΑ) ΤΕΙ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	12	8	9	5	10	5	76	125
231	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ Τ.Ε. (ΗΡΑΚΛΕΙΟ) ΤΕΙ ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	12	18	15	7	7	4	36	99
232	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ Τ.Ε. (ΣΕΡΡΕΣ) ΤΕΙ ΚΕΝΤΡ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜ.	12	6	9	10	11	4	48	100
233	ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΠΑΤΡΑ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	11	17	6	8	7	6	35	90
234	ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΞΑΝΘΗ) Δ.Π.Θ.	ΗΜ.	11	29	18	24	18	4	70	174
235	ΓΕΩΠΟΝ. ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓ. & ΑΓΡ. ΠΕΡΙΒΑΛ. (ΒΟΛΟΣ) ΠΑΝ. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	11	28	12	5	6	6	51	119
236	ΒΙΟΛΟΓΙΑΣ (ΠΑΤΡΑ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	11	13	11	7	6	8	74	130
237	ΙΑΤΡΙΚΗΣ (ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ) Δ.Π.Θ.	ΗΜ.	11	31	17	11	8	14	24	116
238	ΑΞΙΟΠ. ΦΥΣΙΚΩΝ ΠΟΡΩΝ & ΓΕΩΡΓ. ΜΗΧ/ΚΗΣ (ΑΘΗΝΑ) ΓΕΩΠΟΝ. ΠΑΝ.	ΗΜ.	11	14	10	4	10	13	57	119
239	ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧΕΙΡ. ΑΓΡΟΤ. ΠΡΟΪΟΝΤ. & ΤΡΟΦ. (ΑΓΡΙΝΙΟ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	11	7	18	9	3	9	94	151
240	ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ (ΜΥΤΙΛΗΝΗ) ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ	ΗΜ.	11	3	7	8	8	2	63	102
241	ΟΠΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΟΠΤΟΜΕΤΡΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	11	3	4	4	8	7	46	83
242	ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ (ΠΑΤΡΑ) ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΜ.	11	8	10	16	12	5	63	125
243	ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ (ΗΡΑΚΛΕΙΟ) ΤΕΙ ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	11	5	7	2	2	7	66	100
244	ΝΑΥΤΙΚΩΝ ΔΟΚΙΜΩΝ (Σ.Ν.Δ) ΜΑΧΙΜΟΙ	ΗΜ.	11	3	6	0	0	0	0	20
245	ΣΤΡΑΤΟΛΟΓΙΚΟ - ΣΤΡΑΤ/ΚΩΝ ΝΟΜ. ΣΥΜ. (ΣΣΑΣ) ΘΕΣ/ΝΙΚΗ	ΗΜ.	11	3	0	0	0	0	0	14
246	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ (ΧΙΟΣ) ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ	ΗΜ.	10	11	4	8	7	5	78	123
247	ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ (ΜΥΤΙΛΗΝΗ) ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ	ΗΜ.	10	1	6	2	3	4	60	86
248	ΓΕΩΛΟΓΙΑΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	10	15	20	19	13	6	36	119
249	ΜΟΡΙΑΚΗΣ ΒΙΟΛΟΓΙΑΣ & ΓΕΝΕΤΙΚΗΣ (ΑΛΕΞ/ΠΟΛΗ) Δ.Π.Θ.	ΗΜ.	10	6	3	5	4	4	65	97
250	ΕΠΙΣΤ. ΖΩΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ & ΥΔΑΤ/ΓΕΙΩΝ (ΑΘΗΝΑ) ΓΕΩΠΟΝΙΚΟ ΠΑΝ.	ΗΜ.	10	5	15	4	7	7	38	86
251	ΑΓΡΟΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ (ΟΡΕΣΤΙΑΔΑ) Δ.Π.Θ.	ΗΜ.	10	11	36	17	16	11	62	163
252	ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ (ΣΕΡΡΕΣ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	10	46	23	12	9	6	15	121
253	ΜΗΧ ΤΕΧ ΠΕΤΡ&ΦΥΣ ΑΕΡ&ΜΗΧ. ΜΗΧ ΤΕ (ΚΑΒΑΛΑ) - ΜΗΧ. ΜΗΧ. ΤΕ ΤΕΙ ΑΝ. Μ. & ΘΡ	ΗΜ.	10	5	5	5	7	7	44	83
254	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΛΑΡΙΣΑ) ΤΕΙ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	10	7	6	11	6	4	56	100
255	ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ & ΧΡΗΜ/ΟΙΚΟΝΟΜ. (ΚΑΒΑΛΑ) ΤΕΙ ΑΝ. ΜΑΚΕΔΟΝ. & ΘΡΑΚΗΣ	ΗΜ.	10	10	13	9	10	6	67	125
256	ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧ. (ΑΘΗΝΑ) - ΔΙΟΙΚ. ΤΟΥΡ. ΕΠ. & ΕΠ. ΦΙΛΟΞ. ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	10	13	4	4	1	5	32	69
257	ΦΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ (ΑΙΓΙΟ) ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΜ.	10	22	11	4	5	5	26	83
258	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ Τ.Ε. (ΚΑΒΑΛΑ) ΤΕΙ ΑΝ. ΜΑΚ. & ΘΡΑΚΗΣ	ΗΜ.	10	6	6	10	4	8	73	117
259	ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ (ΗΡΑΚΛΕΙΟ) ΤΕΙ ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	10	22	16	7	3	5	61	124
260	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ (ΣΣΑΣ) ΘΕΣ/ΝΙΚΗ	ΗΜ.	10	3	2	0	0	0	0	15

Κωδικός Σχολής	ΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΗΣ	Είδος Λυκείου Επιτυχόντων	Αριθμός Επιτυχόντων με συγκεκριμένη σειρά δήλωσης της σχολής							Συνολικός Αριθμός Επιτυχόντων που δήλωσαν τη σχολή
			1η προτίμηση	2η προτίμηση	3η προτίμηση	4η προτίμηση	5η προτίμηση	6η προτίμηση	Άλλη σειρά προτίμησης	
261	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΜΕΤΑΛΛΕΙΩΝ ΜΕΤΑΛΛΟΥΡΓΩΝ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Μ.Π.	ΗΜ.	9	13	15	12	17	8	28	102
262	ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΘΑΛΑΣΣΑΣ (ΜΥΤΙΛΗΝΗ) ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ	ΗΜ.	9	5	6	5	4	5	52	86
263	ΧΗΜΕΙΑΣ (ΠΑΤΡΑ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	9	24	17	15	22	17	59	163
264	ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ & ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ (ΛΗΜΝΟΣ) ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ	ΗΜ.	9	3	6	5	4	6	73	106
265	ΚΟΙΝ. ΔΙΟΙΚ. & ΠΟΛ. ΕΠΙΣΤ. (ΚΟΜΟΤΗΝΗ) -ΠΟΛ. ΕΠΙΣΤ. Δ.Π.Θ.	ΗΜ.	9	24	17	32	17	10	65	174
266	ΠΡΟΓ. ΔΙΑΧΕΙΡ. ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΗΛΙΩΝ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ Α.Ε.Α. ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΗΜ.	9	4	2	3	3	3	31	55
267	ΕΚΠ/ΚΩΝ ΜΗΧ/ΓΙΑΣ (ΜΑΡΟΥΣΙ) Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.	ΗΜ.	9	6	5	2	10	5	28	65
268	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΠΕΙΡΑΙΑΣ) ΤΕΙ ΠΕΙΡΑΙΑ	ΗΜ.	9	7	7	6	4	3	47	83
269	ΔΙΟΙΚ. ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΕΦΟΔΙΑΣΜΟΥ(ΚΑΤΕΡΙΝΗ) ΤΕΙ ΚΕΝ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜ.	9	6	2	5	7	2	77	108
270	ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ (ΗΡΑΚΛΕΙΟ) - ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧ/ΣΕΩΝ ΤΕΙ ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	9	8	5	1	2	3	41	69
271	ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧ.(ΗΡΑΚΛΕΙΟ)-Δ. ΤΟΥΡ. ΕΠ.& ΕΠ. ΦΙΛΟΞΕΝ. ΤΕΙ ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	9	4	8	5	4	2	37	69
272	ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΙ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΗΜ.	9	5	8	5	6	8	42	83
273	ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ (ΛΑΡΙΣΑ) ΤΕΙ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	9	10	12	12	4	9	56	112
274	ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ (ΙΩΑΝΝΙΝΑ) ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ	ΗΜ.	9	12	8	11	6	6	31	83
275	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΑΥΤΟΜΑΤΙΣΜΟΥ Τ.Ε. (ΠΕΙΡΑΙΑΣ) ΤΕΙ ΠΕΙΡΑΙΑ	ΗΜ.	9	7	9	8	4	10	36	83
276	ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ & ΔΙΑΙΤΟΛΟΓΙΑΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) ΑΛΕΞ. ΤΕΙ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΗΜ.	9	17	9	6	8	5	29	83
277	ΜΗΧ. ΑΥΤΟΜΑΤΙΣΜΟΥ Τ.Ε. (ΘΕΣ/ΝΙΚΗ) ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΙ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΗΜ.	9	8	8	10	4	9	35	83
278	ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΜΕΣΩΝ & ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ Τ.Ε. (ΚΑΣΤΟΡΙΑ) ΤΕΙ ΔΥΤ. ΜΑΚ.	ΗΜ.	9	3	1	7	6	3	96	125
279	ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ (ΚΑΛΑΜΑΤΑ) ΤΕΙ ΠΕΛΟΠΟΝ.	ΗΜ.	9	2	11	7	6	7	83	125
280	ΤΕΧΝΟΛΟΓΩΝ ΓΕΩΠΟΝΩΝ (ΑΡΤΑ) ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ	ΗΜ.	9	4	8	1	10	7	59	98
281	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΗΡΑΚΛΕΙΟ) ΤΕΙ ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	9	7	6	9	5	4	42	82
282	ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ (ΚΟΖΑΝΗ) ΤΕΙ ΔΥΤ. ΜΑΚ.	ΗΜ.	9	5	5	8	7	2	89	125
283	ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ (ΠΑΤΡΑ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	8	25	24	15	14	10	67	163
284	ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ & ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΛΙΚΩΝ (ΗΡΑΚΛΕΙΟ) ΠΑΝ. ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	8	9	12	6	10	11	85	141
285	ΑΓΡΟΝΟΜΩΝ & ΤΟΠΟΓΡΑΦΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	8	21	15	14	16	8	31	113
286	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΟΡΥΚΤΩΝ ΠΟΡΩΝ (ΧΑΝΙΑ) ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	8	11	10	7	4	9	63	112
287	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ (ΣΑΜΟΣ) - ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ	ΗΜ.	8	6	11	17	23	16	93	174
288	ΧΗΜΕΙΑΣ (ΙΩΑΝΝΙΝΑ) ΠΑΝ. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	ΗΜ.	8	20	13	13	14	13	104	185
289	ΒΙΟΧΗΜΕΙΑΣ & ΒΙΟΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ (ΛΑΡΙΣΑ) ΠΑΝ. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	8	3	8	4	8	6	50	87
290	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ (ΚΕΡΚΥΡΑ) ΙΟΝΙΟ ΠΑΝ/ΜΙΟ	ΗΜ.	8	13	8	15	8	4	84	140
291	ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ & ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ(ΣΠΑΡΤΗ) ΠΑΝ. ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	ΗΜ.	8	6	8	6	6	6	89	129
292	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΚΑΒΑΛΑ) ΤΕΙ ΑΝ. ΜΑΚ. & ΘΡΑΚΗΣ	ΗΜ.	8	6	5	10	5	7	83	124
293	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΑΘΗΝΑ) ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	8	3	3	5	6	5	40	70
294	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΗΧ/ΚΩΝ ΤΕ(ΘΕΣ/ΝΙΚΗ) ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΙ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΗΜ.	8	9	7	10	12	7	72	125
295	ΣΥΝΤΗΡΗΣΗΣ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ (ΑΘΗΝΑ) ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	8	4	6	3	1	3	21	46
296	ΣΧΕΔ. & ΤΕΧΝΟΛΟΓ. ΞΥΛΟΥ & ΕΠΙΠΛΟΥ ΤΕ(ΚΑΡΔΙΤΣΑ) ΤΕΙ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	8	3	3	3	5	4	57	83
297	ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ (ΛΑΡΙΣΑ) ΤΕΙ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	8	10	5	3	6	8	43	83

Κωδικός Σχολής	ΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΗΣ	Είδος Λυκείου Επιτυχόντων	Αριθμός Επιτυχόντων με συγκεκριμένη σειρά δήλωσης της σχολής							Συνολικός Αριθμός Επιτυχόντων που δήλωσαν τη σχολή
			1η προτίμηση	2η προτίμηση	3η προτίμηση	4η προτίμηση	5η προτίμηση	6η προτίμηση	Άλλη σειρά προτίμησης	
298	ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ (ΑΘΗΝΑ) ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	8	22	21	20	17	8	55	151
299	ΙΚΑΡΩΝ (ΣΙ) ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ (Σ.Μ.Α)	ΗΜ.	8	0	0	1	0	0	0	9
300	ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ (ΡΕΘΥΜΝΟ) ΠΑΝ. ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	7	20	18	11	7	14	64	141
301	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) ΠΑΝΤΕΙΟ Π.Κ.Π.Ε.	ΗΜ.	7	13	9	26	19	14	47	135
302	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ (ΣΑΜΟΣ) - ΣΤΑΤ. & ΑΝΑΛ.-ΧΡΗΜ/ΟΙΚ. ΜΑΘ. ΠΑΝ. ΑΙΓ.	ΗΜ.	7	9	7	10	11	8	121	173
303	ΔΑΣΟΛΟΓΙΑΣ & ΦΥΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	7	15	14	13	11	9	50	119
304	ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΤΩΝ ΥΛΙΚΩΝ (ΠΑΤΡΑ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	7	6	4	17	12	6	67	119
305	ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ (ΧΙΟΣ) ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ	ΗΜ.	7	9	12	15	15	10	180	248
306	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ (ΑΘΗΝΑ) ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΠΑΝ. ΑΘΗΝΩΝ	ΗΜ.	7	10	17	11	17	8	49	119
307	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ (ΦΛΩΡΙΝΑ) ΠΑΝ. ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜ.	7	13	10	12	16	4	79	141
308	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΤΡΙΠΟΛΗ) ΠΑΝ. ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	ΗΜ.	7	11	9	10	13	10	114	174
309	ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΠΕΙΡΑΙΑΣ) ΤΕΙ ΠΕΙΡΑΙΑ	ΗΜ.	7	5	3	5	6	9	47	82
310	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΠΑΤΡΑ) ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΜ.	7	7	9	10	8	5	54	100
311	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ Τ.Ε. (ΑΘΗΝΑ) ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	7	8	10	4	3	3	35	70
312	ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ (ΑΘΗΝΑ) ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	7	8	7	9	5	3	44	83
313	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ Τ.Ε. (ΑΡΤΑ) ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ	ΗΜ.	7	10	2	4	3	1	55	82
314	ΟΙΝΟΛΟΓΙΑΣ & ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΠΟΤΩΝ (ΑΘΗΝΑ) ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	7	10	11	9	4	5	37	83
315	ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΠΑΤΡΑ) ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΜ.	7	7	2	6	1	7	53	83
316	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ & ΠΕΡΙΦΕΡ. ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ (ΑΘΗΝΑ) ΠΑΝΤΕΙΟ Π.Κ.Π.Ε.	ΗΜ.	6	13	10	13	23	22	119	206
317	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ & ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ (ΞΑΝΘΗ) Δ.Π.Θ.	ΗΜ.	6	12	13	10	12	9	73	135
318	ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ (ΠΕΙΡΑΙΑΣ) ΠΑΝ. ΠΕΙΡΑΙΩΣ	ΗΜ.	6	11	25	28	28	22	59	179
319	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΕΡΙΒ/ΝΤΟΣ & ΦΥΣΙΚΩΝ ΠΟΡΩΝ (ΑΓΡΙΝΙΟ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	6	4	6	6	3	5	100	130
320	ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ (ΜΥΤΙΛΗΝΗ) ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ	ΗΜ.	6	4	4	16	9	9	137	185
321	ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝ/ΜΙΟ	ΗΜ.	6	11	5	4	5	6	49	86
322	ΠΟΛΙΤ. ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ & ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ (ΚΟΡΙΝΘΟΣ) ΠΑΝ. ΠΕΛ/ΝΗΣΟΥ	ΗΜ.	6	6	13	15	15	12	46	113
323	ΠΟΛ. ΜΗΧ.ΤΕ & ΜΗΧ. ΤΟΠ.&ΓΕΩΠ.ΤΕ(ΑΘΗΝΑ)-ΠΟΛ.ΜΗΧ.ΤΕ ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	6	3	2	4	4	6	58	83
324	ΕΚΠ/ΚΩΝ ΗΛ/ΓΙΑΣ& ΗΛ/ΚΗΣ(ΜΑΡΟΥΣΙ)-ΕΚΠ/ΚΩΝ ΗΛ/ΓΙΑΣ Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.	ΗΜ.	6	2	1	4	5	1	46	65
325	ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ (ΛΑΡΙΣΑ) ΤΕΙ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	6	13	7	9	7	1	82	125
326	ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ (ΚΑΒΑΛΑ) ΤΕΙ ΑΝ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ & ΘΡΑΚΗΣ	ΗΜ.	6	5	5	1	4	8	79	108
327	ΡΑΔΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΑΚΤΙΝΟΛΟΓΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	6	9	10	9	9	7	33	83
328	ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΙ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΗΜ.	6	13	11	2	11	8	32	83
329	ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΙΩΑΝΝΙΝΑ) ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ	ΗΜ.	6	11	10	10	4	5	37	83
330	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ (ΛΑΜΙΑ) ΠΑΝ. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	5	10	12	11	12	8	113	171
331	ΠΟΙΜΑΝΤΙΚΗΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	5	12	4	5	10	10	143	189
332	ΙΣΤΟΡΙΑΣ & ΕΘΝΟΛΟΓΙΑΣ (ΚΟΜΟΤΗΝΗ) Δ.Π.Θ.	ΗΜ.	5	14	20	23	13	11	99	185
333	ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝ/ΜΙΟ	ΗΜ.	5	2	2	1	5	5	55	75
334	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (ΑΘΗΝΑ) ΠΑΝΤΕΙΟ Π.Κ.Π.Ε.	ΗΜ.	5	16	10	17	17	16	60	141

Κωδικός Σχολής	ΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΗΣ	Είδος Λυκείου Επιτυχόντων	Αριθμός Επιτυχόντων με συγκεκριμένη σειρά δήλωσης της σχολής							Συνολικός Αριθμός Επιτυχόντων που δήλωσαν τη σχολή
			1η προτίμηση	2η προτίμηση	3η προτίμηση	4η προτίμηση	5η προτίμηση	6η προτίμηση	Άλλη σειρά προτίμησης	
335	ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ (ΣΠΑΡΤΗ) - ΠΑΝ. ΠΕΛ/ΝΗΣΟΥ	ΗΜ.	5	22	6	12	5	4	72	126
336	ΜΑΘΗΜ. & ΕΦΑΡ/ΝΩΝ ΜΑΘΗΜ.(ΗΡΑΚΛΕΙΟ) - ΕΦΑΡΜ. ΜΑΘ. ΠΑΝ. ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	5	17	11	17	10	21	93	174
337	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΥΛΙΚΩΝ (ΙΩΑΝΝΙΝΑ) ΠΑΝ. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	ΗΜ.	5	5	12	18	15	12	74	141
338	ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ & ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ(ΠΕΙΡΑΙΑΣ) ΠΑΝ. ΠΕΙΡΑΙΩΣ	ΗΜ.	5	21	12	12	6	13	65	134
339	ΑΡΧΕΙΟΝΟΜΙΑΣ ΒΙΒΛ/ΝΟΜΙΑΣ & ΜΟΥΣΕΙΟΛΟΓΙΑΣ(ΚΕΡΚΥΡΑ) ΙΟΝΙΟ ΠΑΝ.	ΗΜ.	5	6	5	4	3	2	99	124
340	ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΜΗΧ/ΚΩΝ Τ.Ε. (ΘΕΣ/ΝΙΚΗ) ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΙ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΗΜ.	5	3	6	5	12	8	53	92
341	ΜΗΧ/ΓΩΝ ΜΗΧ.& ΒΙΟΜ. ΣΧΕΔ.ΤΕ(ΚΟΖΑΝΗ)-ΜΗΧ.ΜΗΧ.ΤΕ ΤΕΙ ΔΥΤ. ΜΑΚ.	ΗΜ.	5	7	11	6	8	6	57	100
342	ΓΡΑΦΙΣΤΙΚΗΣ (ΑΘΗΝΑ) - ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	5	14	13	5	5	3	21	66
343	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΠΟΡΩΝ & ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΕ(ΧΑΝΙΑ) ΤΕΙ ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	5	2	4	12	5	4	67	99
344	ΤΕΧΝΟΛΟΓΩΝ ΓΕΩΠΟΝΩΝ (ΑΜΑΛΙΑΔΑ) ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΜ.	5	6	5	6	4	8	91	125
345	ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ (ΠΕΙΡΑΙΑΣ) ΤΕΙ ΠΕΙΡΑΙΑ	ΗΜ.	5	4	11	9	12	3	81	125
346	ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ & ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ (ΧΑΛΚΙΔΑ) ΤΕΙ ΣΤ. ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΜ.	5	9	6	2	3	5	95	125
347	ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ(ΛΑΡΙΣΑ) - ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧ. ΤΕΙ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	5	7	7	4	5	5	50	83
348	ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ (ΑΘΗΝΑ) ΤΕΙ ΑΘΗΝ.	ΗΜ.	5	1	2	5	6	3	61	83
349	ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧ. (ΠΕΙΡΑΙΑΣ)- Δ. ΤΟΥΡ. ΕΠ. & ΕΠ. ΦΙΛΟΣ. ΤΕΙ ΠΕΙΡ.	ΗΜ.	5	10	2	3	3	8	49	80
350	ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ (ΛΑΜΙΑ) ΤΕΙ ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΜ.	5	11	7	12	9	8	73	125
351	ΦΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ (ΛΑΜΙΑ) ΤΕΙ ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΜ.	5	29	9	7	5	3	25	83
352	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΧΑΝΙΑ) ΤΕΙ ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	5	7	8	9	6	4	60	99
353	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΙ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΗΜ.	5	13	9	7	6	9	34	83
354	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ Τ.Ε. (ΝΑΥΠΑΚΤΟΣ) ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΜ.	5	5	9	9	7	11	78	124
355	ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ (ΔΙΔΥΜΟΤΕΙΧΟ) ΤΕΙ ΑΝ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ & ΘΡΑΚΗΣ	ΗΜ.	5	4	2	2	3	3	106	125
356	ΤΕΧΝΟΛΟΓΩΝ ΓΕΩΠΟΝΩΝ (ΚΑΛΑΜΑΤΑ) ΤΕΙ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	ΗΜ.	5	7	7	11	6	5	60	101
357	ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ (ΜΕΣΟΛΟΓΓΙ) ΤΕΙ ΔΥΤ. ΕΛ.	ΗΜ.	5	6	4	16	5	4	84	124
358	ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ (ΠΡΕΒΕΖΑ) ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ	ΗΜ.	5	11	7	9	5	6	82	125
359	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΛΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (ΤΡΙΠΟΛΗ) ΠΑΝ. ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	ΗΜ.	4	4	11	6	12	15	97	149
360	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (ΚΟΡΙΝΘΟΣ) ΠΑΝ. ΠΕΛ.	ΗΜ.	4	12	7	8	8	8	88	135
361	ΑΓΡΟΝΟΜΩΝ & ΤΟΠΟΓΡΑΦΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΑΘΗΝΑ) Ε.Μ.Π.	ΗΜ.	4	24	25	20	21	10	20	124
362	ΜΗΧ. ΧΩΡΟΤΑΞ. ΠΟΛΕΟΔ. & ΠΕΡΙΦ. ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ(ΒΟΛΟΣ) ΠΑΝ. ΘΕΣΣΑΛ.	ΗΜ.	4	7	8	11	8	7	63	108
363	ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΝΑΥΠΛΙΟ) ΠΑΝ. ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	ΗΜ.	4	14	10	7	4	10	52	101
364	ΜΗΧ/ΚΩΝ ΠΛΗΡ/ΚΗΣ & ΤΗΛΕΠ/ΝΙΩΝ(ΚΟΖΑΝΗ) ΠΑΝ. ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜ.	4	5	9	11	8	7	72	116
365	ΠΡΟΓΡ. ΙΕΡΑΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ Α.Ε.Α. ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΗΜ.	4	4	4	4	2	4	53	75
366	ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΛΑΡΙΣΑ) ΤΕΙ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	4	4	2	7	7	5	54	83
367	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΣΕΡΡΕΣ) ΤΕΙ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜ.	4	6	9	10	6	10	47	92
368	ΕΚΠ/ΚΩΝ ΗΛ/ΓΙΑΣ& ΗΛ/ΚΗΣ(ΜΑΡΟΥΣΙ)-ΕΚΠ/ΚΩΝ ΗΛ/ΚΗΣ Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.	ΗΜ.	4	4	5	5	2	3	42	65
369	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ Τ.Ε. (ΣΠΑΡΤΗ) ΤΕΙ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	ΗΜ.	4	6	2	5	6	2	86	111
370	ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ & ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ (ΣΕΡΡΕΣ) ΤΕΙ ΚΕΝΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜ.	4	10	6	7	3	10	85	125
371	ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΙ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΗΜ.	4	10	12	8	5	7	20	66

Κωδικός Σχολής	ΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΗΣ	Είδος Λυκείου Επιτυχόντων	Αριθμός Επιτυχόντων με συγκεκριμένη σειρά δήλωσης της σχολής							Συνολικός Αριθμός Επιτυχόντων που δήλωσαν τη σχολή
			1η προτίμηση	2η προτίμηση	3η προτίμηση	4η προτίμηση	5η προτίμηση	6η προτίμηση	Άλλη σειρά προτίμησης	
372	ΜΗΧ. ΗΛ/ΚΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤ. Τ.Ε. (ΠΕΙΡΑΙΑΣ) ΤΕΙ ΠΕΙΡ.	ΗΜ.	4	5	7	8	6	9	61	100
373	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΜΑΡΟΥΣΙ) Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.	ΗΜ.	4	0	2	4	3	2	50	65
374	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΧΩΡΟΤΑΞΙΑΣ & ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) Α.Π.Θ.	ΗΜ.	3	5	7	18	17	7	51	108
375	ΠΡΟΓ. ΕΚΚΛΗΣ. ΜΟΥΣ. & ΨΑΛΤ. ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ Α.Ε.Α. ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	3	1	0	1	0	1	79	85
376	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΗΡΑΚΛΕΙΟ) ΤΕΙ ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	3	5	7	5	3	10	49	82
377	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΠΕΙΡΑΙΑΣ) ΤΕΙ ΠΕΙΡΑΙΑ	ΗΜ.	3	3	3	4	6	5	59	83
378	ΤΕΧΝΟΛΟΓ. ΑΛΙΕΙΑΣ - ΥΔΑΤΟΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΩΝ (ΜΕΣΟΛΟΓΓΙ) ΤΕΙ Δ. ΕΛ.	ΗΜ.	3	1	2	0	4	4	74	88
379	ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ & ΧΡΗΜ/ΟΙΚΟΝΟΜ.(ΘΕΣ/ΝΙΚΗ) ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΙ ΘΕΣ/ΚΗΣ	ΗΜ.	3	11	6	12	18	15	60	125
380	ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΑΓ. ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΚΡΗΤΗΣ (Α.Σ.Τ.Ε.Α.Ν.)	ΗΜ.	3	5	4	4	2	1	22	41
381	ΚΛΩΣΤΟΥΦΑΝΤΟΥΡΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΠΕΙΡΑΙΑΣ) ΤΕΙ ΠΕΙΡΑΙΑ	ΗΜ.	3	2	1	2	2	1	54	65
382	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ Τ.Ε. (ΘΕΣ/ΝΙΚΗ) ΑΛΕΞ. ΤΕΙ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΗΜ.	3	13	17	16	12	12	39	112
383	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ (ΚΑΡΔΙΤΣΑ) ΤΕΙ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	3	5	5	6	4	9	75	107
384	ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΕΦΟΔΙΑΣΜΟΥ (ΘΗΒΑ) ΤΕΙ ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΜ.	3	2	0	6	3	6	105	125
385	ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ & ΔΙΑΙΤΟΛΟΓΙΑΣ (ΚΑΡΔΙΤΣΑ) ΤΕΙ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	3	14	7	8	8	8	35	83
386	ΔΙΟΙΚ. ΟΙΚ. & ΕΠΙΚ. ΠΟΛΙΤ. & ΤΟΥΡ. ΜΟΝ(ΠΥΡΓΟΣ) ΤΕΙ ΔΥΤ.ΕΛΛΑΔ.	ΗΜ.	3	4	3	2	6	5	102	125
387	ΤΕΧΝΟΛΟΓΩΝ ΓΕΩΠΟΝΩΝ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΙ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΗΜ.	3	12	17	11	22	8	76	149
388	ΤΕΧΝΟΛΟΓΩΝ ΓΕΩΠΟΝΩΝ (ΦΛΩΡΙΝΑ) ΤΕΙ ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜ.	3	2	1	5	7	9	84	111
389	ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ (ΠΑΤΡΑ) ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΜ.	3	5	18	10	6	10	73	125
390	ΑΞΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ (Σ.Α.Ν)	ΗΜ.	3	3	3	5	3	1	3	21
391	ΔΑΣΟΛ. & ΔΙΑΧ. ΠΕΡΙΒΑΛ. & ΦΥΣΙΚΩΝ ΠΟΡΩΝ(ΟΡΕΣΤΙΑΔΑ) Δ.Π.Θ.	ΗΜ.	2	7	10	10	9	11	81	130
392	ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΞΑΝΘΗ) Δ.Π.Θ.	ΗΜ.	2	31	28	9	22	18	3	113
393	ΒΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ & ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ (ΙΩΑΝΝΙΝΑ) ΠΑΝ. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	ΗΜ.	2	9	9	7	9	10	60	106
394	ΚΤΗΝΙΑΤΡΙΚΗΣ (ΚΑΡΔΙΤΣΑ) ΠΑΝ. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	2	6	2	5	3	2	47	67
395	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ & ΑΣΦΑΛΙΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ(ΠΕΙΡΑΙΑΣ) ΠΑΝ. ΠΕΙΡΑΙΩΣ ΠΟΛΥΤΕΚΝ.	ΗΜ.	2	2	1	1	1	5	29	41
396	ΓΕΩΠΟΝ. ΙΧΘΥΟΛ. & ΥΔΑΤΙΝΟΥ ΠΕΡΙΒ/ΝΤΟΣ(ΒΟΛΟΣ) ΠΑΝ. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	2	7	17	11	10	8	83	138
397	ΔΙΑΧ. ΠΟΛΙΤΙΣ. ΠΕΡΙΒΑΛ. & ΝΕΩΝ ΤΕΧΝ/ΓΙΩΝ(ΑΓΡΙΝΙΟ) ΠΑΝ. ΠΑΤΡΩΝ	ΗΜ.	2	4	5	2	7	4	73	97
398	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΛΕΜΑΤΙΚΗΣ (ΑΘΗΝΑ) ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝ/ΜΙΟ	ΗΜ.	2	8	11	16	13	5	31	86
399	ΠΡΟΓΡ. ΙΕΡΑΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ Α.Ε.Α. ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	2	2	0	3	0	1	57	65
400	ΠΡΟΓ. ΔΙΑΧΕΙΡ. ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΗΛΙΩΝ ΑΘΗΝΑΣ Α.Ε.Α. ΑΘΗΝΩΝ	ΗΜ.	2	6	4	1	1	4	37	55
401	ΠΟΛ. ΜΗΧ.ΤΕ & ΜΗΧ. ΤΟΠ. & ΓΕΩΠ.(ΣΕΡΡΕΣ) - ΠΟΛ. ΜΗΧ. ΤΕΙ Κ. ΜΑΚ.	ΗΜ.	2	4	4	4	5	6	41	66
402	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΚΟΖΑΝΗ) ΤΕΙ ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜ.	2	5	10	4	5	3	79	108
403	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΧΑΛΚΙΔΑ) ΤΕΙ ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΜ.	2	5	3	2	1	4	83	100
404	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ Τ.Ε. (ΛΑΜΙΑ)ΤΕΙ ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΜ.	2	5	9	5	7	2	95	125
405	ΠΟΛ ΜΗΧ ΤΕ & ΜΗΧ ΤΟΠ& ΓΕΩΠ(ΣΕΡΡΕΣ)- ΜΗΧ.ΤΟΠ& ΓΕΩΠ ΤΕΙ ΚΕΝ ΜΑΚ.	ΗΜ.	2	4	2	4	3	4	48	67
406	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ (ΚΑΛΑΜΑΤΑ) ΤΕΙ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	ΗΜ.	2	1	2	7	4	3	63	82
407	ΔΑΣΟΠ. & ΔΙΑΧ. ΦΥΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛ.(ΔΡΑΜΑ) ΤΕΙ ΑΝ. ΜΑΚΕΔ. & ΘΡΑΚ.	ΗΜ.	2	4	2	2	5	3	91	109
408	ΔΑΣΟΠ. & ΔΙΑΧ. ΦΥΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛ.(ΚΑΡΠΕΝΗΣΙ) ΤΕΙ ΣΤ.ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΜ.	2	2	2	5	0	1	88	100

Κωδικός Σχολής	ΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΗΣ	Είδος Λυκείου Επιτυχόντων	Αριθμός Επιτυχόντων με συγκεκριμένη σειρά δήλωσης της σχολής							Συνολικός Αριθμός Επιτυχόντων που δήλωσαν τη σχολή
			1η προτίμηση	2η προτίμηση	3η προτίμηση	4η προτίμηση	5η προτίμηση	6η προτίμηση	Άλλη σειρά προτίμησης	
409	ΔΙΟΙΚ. ΕΠ.& ΟΡΓΑΝ.(ΚΑΛΑΜΑΤΑ)- Δ. Μ.ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ ΤΕΙ ΠΕΛ/ΝΗΣΟΥ	ΗΜ.	2	2	1	5	5	2	90	107
410	ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ (ΣΕΡΡΕΣ) ΤΕΙ ΚΕΝ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜ.	2	4	8	9	11	5	86	125
411	ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΣΥΣΤ. ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ(ΘΕΣ/ΝΙΚΗ) ΑΛ. ΤΕΙ ΘΕΣ.	ΗΜ.	2	3	9	6	8	6	49	83
412	ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧ/ΣΕΩΝ (ΗΓΟΥΜΕΝΙΤΣΑ) - ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧ/ΣΕΩΝ ΤΕΙ ΗΠΕΙΡ.	ΗΜ.	2	1	6	4	2	1	67	83
413	ΔΙΟΙΚ. ΕΠ.(ΛΑΡΙΣΑ)-Δ. ΤΟΥΡ. ΕΠ.& ΕΠ. ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ ΤΕΙ ΘΕΣΣΑΛ.	ΗΜ.	2	9	5	2	3	4	54	79
414	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΗΧΟΥ & ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ (ΛΗΞΟΥΡΙ) ΤΕΙ ΙΟΝ. ΝΗΣ.	ΗΜ.	2	1	1	4	1	2	71	82
415	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ (ΑΘΗΝΑ) ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	2	13	13	6	9	10	30	83
416	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ Τ.Ε. (ΚΑΣΤΟΡΙΑ) ΤΕΙ ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜ.	2	2	8	9	7	10	87	125
417	ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ (ΑΓ. ΝΙΚΟΛΑΟΣ) ΤΕΙ ΚΡΗΤΗΣ	ΗΜ.	2	3	8	7	6	7	92	125
418	ΟΙΝΟΛΟΓΙΑΣ & ΤΕΧΝ. ΠΟΤΩΝ (ΔΡΑΜΑ) ΤΕΙ ΑΝ. ΜΑΚ. & ΘΡΑΚΗΣ	ΗΜ.	2	9	1	5	1	4	61	83
419	ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ (ΜΕΣΟΛΟΓΓΙ) ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΜ.	2	6	7	4	10	7	114	150
420	ΕΥΕΛΠΙΔΩΝ (ΣΣΕ)-ΣΩΜΑΤΑ	ΗΜ.	2	12	4	0	0	1	0	19
421	ΜΟΝΙΜΩΝ ΥΠΑΞΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΟΥ (Σ.Μ.Υ) - ΟΠΛΑ	ΗΜ.	2	10	4	14	14	11	34	89
422	ΨΥΧΟΛΟΓΩΝ (ΣΣΑΣ) ΘΕΣ/ΝΙΚΗ	ΗΜ.	2	0	0	0	0	0	0	2
423	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΑΣ & ΙΣΤΟΡΙΑΣ (ΜΥΤΙΛΗΝΗ) ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ	ΗΜ.	1	6	4	3	4	6	127	151
424	ΠΡΟΓΡ. ΙΕΡΑΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΑΘΗΝΑΣ Α.Ε.Α. ΑΘΗΝΩΝ	ΗΜ.	1	1	3	4	0	2	44	55
425	ΠΡΟΓ. ΙΕΡΑΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΒΕΛΛΑΣ ΙΩΑΝ/ΝΩΝ Α.Ε.Α. ΒΕΛΛΑΣ ΙΩΑΝ.	ΗΜ.	1	2	3	3	1	3	42	55
426	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΧΑΛΚΙΔΑ) ΤΕΙ ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΜ.	1	10	6	5	5	3	69	99
427	ΠΟΛ ΜΗΧ ΤΕ & ΜΗΧ ΤΟΠ& ΓΕΩΠ (ΑΘΗΝΑ)-ΜΗΧ ΤΟΠ& ΓΕΩΠ. ΤΕΙ ΑΘΗΝ.	ΗΜ.	1	5	3	3	4	5	49	70
428	ΜΗΧ. ΠΕΡ.& ΜΗΧ. ΑΝΤΙΡ. ΤΕ(ΚΟΖΑΝΗ)- ΜΗΧ. ΑΝΤΙΡ. ΤΕΙ ΔΥΤ. ΜΑΚ.	ΗΜ.	1	1	1	3	1	3	81	91
429	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ(ΑΡΓΟΣΤΟΛΙ) ΤΕΙ ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	ΗΜ.	1	3	2	4	1	3	76	90
430	ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧ.& ΟΡΓΑΝ.(ΚΑΛΑΜΑΤΑ) -ΤΟΠΙΚΗΣ ΑΥΤΟΔ. ΤΕΙ ΠΕΛ/ΝΗΣΟΥ	ΗΜ.	1	1	1	2	3	6	68	82
431	ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ (ΑΘΗΝΑ) -ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧΕΙΡ. ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	1	3	2	5	4	3	51	69
432	ΜΗΧΑΝΟΛ. ΜΗΧ.& ΒΙΟΜ. ΣΧ. ΤΕ(ΚΟΖΑΝΗ)-ΒΙΟΜ. ΣΧ. ΤΕ ΤΕΙ ΔΥΤ.ΜΑΚ.	ΗΜ.	1	2	6	4	1	5	80	99
433	ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧ/ΣΕΩΝ (ΑΘΗΝΑ)-Δ. ΜΟΝ. ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	1	1	2	0	3	0	62	69
434	ΜΑΙΕΥΤΙΚΗΣ (ΠΤΟΛΕΜΑΪΔΑ) ΤΕΙ ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜ.	1	14	23	6	4	1	34	83
435	ΔΗΜ. ΥΓΕΙΑΣ & ΚΟΙΝΟΤΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ (ΑΘΗΝΑ) - Κ. ΥΓΕΙΑΣ ΤΕΙ ΑΘ.	ΗΜ.	1	5	0	4	8	9	56	83
436	ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΑΘΗΝΑ) ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	1	25	14	13	4	7	19	83
437	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΛΑΜΙΑ) ΤΕΙ ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΜ.	1	4	4	7	6	3	75	100
438	ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ (ΠΕΙΡΑΙΑΣ) - ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧ/ΣΕΩΝ ΤΕΙ ΠΕΙΡ.	ΗΜ.	1	5	2	3	6	2	63	82
439	ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧ/ΣΕΩΝ (ΓΡΕΒΕΝΑ) - ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧ/ΣΕΩΝ ΤΕΙ ΔΥΤ. ΜΑΚ.	ΗΜ.	1	0	5	2	2	1	72	83
440	ΔΙΟΙΚ. ΟΙΚ. & ΕΠΙΚ. ΠΟΛΙΤ. & ΤΟΥΡ. ΜΟΝ(ΑΜΦΙΣΣΑ) ΤΕΙ ΣΤ. ΕΛΛΑΔ.	ΗΜ.	1	2	2	2	2	6	93	108
441	ΤΕΧΝΟΛΟΓΩΝ ΓΕΩΠΟΝΩΝ (ΛΑΡΙΣΑ) ΤΕΙ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	1	15	15	11	16	4	49	111
442	ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧ/ΣΕΩΝ (ΛΕΥΚΑΔΑ) - ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙ/ΣΕΩΝ ΤΕΙ ΙΟΝ. Ν.	ΗΜ.	1	1	3	3	4	5	91	108
443	ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε. (ΤΡΙΚΑΛΑ) ΤΕΙ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΗΜ.	1	2	4	4	5	4	63	83
444	ΝΑΥΤΙΚΩΝ ΔΟΚΙΜΩΝ (Σ.Ν.Δ) ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ	ΗΜ.	1	4	2	3	0	0	0	10
445	ΟΔΟΝΤΙΑΤΡΙΚΟ (ΣΣΑΣ) ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΗΜ.	1	3	0	0	0	0	0	4

Κωδικός Σχολής	ΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΗΣ	Είδος Λυκείου Επιτυχόντων	Αριθμός Επιτυχόντων με συγκεκριμένη σειρά δήλωσης της σχολής							Συνολικός Αριθμός Επιτυχόντων που δήλωσαν τη σχολή
			1η προτίμηση	2η προτίμηση	3η προτίμηση	4η προτίμηση	5η προτίμηση	6η προτίμηση	Άλλη σειρά προτίμησης	
446	ΜΟΝΙΜΩΝ ΥΠΑΞΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΟΥ (Σ.Μ.Υ) - ΣΩΜΑΤΑ	ΗΜ.	1	6	5	4	3	9	13	41
447	ΜΟΝΙΜΩΝ ΥΠΑΞΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΝΑΥΤΙΚΟΥ Σ.Μ.Υ.Ν	ΗΜ.	1	8	12	5	3	5	8	42
448	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ (ΚΟΖΑΝΗ) ΠΑΝ. ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜ.	0	8	22	12	16	20	51	129
449	ΠΡΟΓ. ΕΚΚΛΗΣ. ΜΟΥΣ.& ΨΑΛΤ. ΒΕΛΛΑΣ ΙΩΑΝ. Α.Ε.Α. ΒΕΛΛΑΣ ΙΩΑΝ.	ΗΜ.	0	0	2	1	2	0	50	55
450	ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ (ΚΟΖΑΝΗ) ΤΕΙ ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜ.	0	5	2	2	9	3	103	124
451	ΔΙΟΙΚ. ΕΠ. (ΗΓΟΥΜΕΝΙΤΣΑ) - Δ. ΤΟΥΡ. ΕΠ. & ΕΠ. ΦΙΛΟΞ. ΤΕΙ ΗΠ.	ΗΜ.	0	1	1	2	0	3	30	37
452	ΤΕΧΝ. ΠΕΡΙΒ. ΤΕ(ΖΑΚΥΝΘΟΣ)-Τ. ΦΥΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒ. ΤΕ ΤΕΙ ΙΟΝ. ΝΗΣ.	ΗΜ.	0	0	0	0	0	0	12	12
453	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ Τ.Ε. (ΑΘΗΝΑ) ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	ΗΜ.	0	3	6	15	9	17	33	83
454	ΜΗΧ. ΠΕΡ.& Μ. ΑΝΤΙΡ. ΤΕ(ΚΟΖΑΝΗ)-Μ. ΓΕΩΤ. ΠΕΡ. ΤΕ ΤΕΙ ΔΥΤ.ΜΑΚ.	ΗΜ.	0	1	0	3	3	1	84	92
455	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΑΥΤΟΜΑΤΙΣΜΟΥ Τ.Ε. (ΧΑΛΚΙΔΑ) ΤΕΙ ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΜ.	0	5	3	4	8	5	74	99
456	ΤΕΧΝ. ΠΕΡΙΒ. ΤΕ(ΖΑΚΥΝΘΟΣ)-ΣΥΝΤ. ΠΟΛΙΤ. ΚΛΗΡ. ΤΕ ΤΕΙ ΙΟΝ. ΝΗΣ.	ΗΜ.	0	1	0	0	3	2	16	22
457	ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧ.(ΓΡΕΒΕΝΑ)-Δ. ΤΟΥΡ. ΕΠ.& ΕΠ. ΦΙΛΟΞ. ΤΕΙ ΔΥΤ. ΜΑΚ.	ΗΜ.	0	5	4	4	2	2	47	64
458	ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧ.(ΛΕΥΚΑΔΑ)-Δ. ΤΟΥΡ. ΕΠ.& ΕΠ. ΦΙΛΟΞ. ΤΕΙ ΙΟΝ.ΝΗΣ.	ΗΜ.	0	2	4	4	6	5	49	70
459	ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧ/ΣΕΩΝ (ΘΕΣ/ΝΙΚΗ)-ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧ. ΑΛΕΞ. ΤΕΙ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΗΜ.	0	1	2	9	10	9	52	83
460	ΚΤΗΝΙΑΤΡΙΚΟ (ΣΣΑΣ) ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΗΜ.	0	2	0	0	0	0	0	2
461	ΥΠΑΞΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΔΙΟΙΚ. ΑΕΡΟΠΟΡΙΑΣ (Σ.Υ.Δ)	ΗΜ.	0	13	7	4	0	0	0	24
462	ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΟ (ΣΣΑΣ) ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΗΜ.								

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Οργάνωσης και Διεξαγωγής Εξετάσεων

Σημείωση: Τα ανωτέρω στοιχεία αφορούν στην κατηγορία υποψηφίων φοιτητών του 90%