

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

& ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

στις Επιστήμες της Αγωγής

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
της ΚΕΧΑΓΙΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗΣ

ΘΕΜΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**« Το Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Socrates/Erasmus και η
φοιτητική κινητικότητα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων »**

Επιβλέπων Καθηγητής : κ. Μαυρογιώργος Γιώργος

Ι Ω Α Ν Ν Ι Ν Α 2007



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000321632



Περιεχόμενα

Πρόλογος	5
----------	---

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Εισαγωγή	7
----------	---

1^ο Κεφάλαιο: Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική

1.1. ΕΟΚ: οι βάσεις για μια πολιτική στήριξης της οικονομίας	10
1.2. Πρώτα βήματα συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης	12
1.3. Η πορεία προς το Μάαστριχτ	14
1.4. Μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ	19
1.5. Επιχειρούμενες αναδιαρθρώσεις στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ)	22

2^ο Κεφάλαιο: Το Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Socrates/Erasmus

2.1. Εξελικτική πορεία του προγράμματος	28
2.2. Το πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για το πρόγραμμα Socrates / Erasmus	31
2.3. Η ελληνική εκδοχή του Erasmus: Η Εθνική έκθεση για το πρόγραμμα για την περίοδο 2000-2003	45

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

3^ο Κεφάλαιο: Αντικείμενο και Μεθοδολογία της Έρευνας

3.1. Οι Υποθέσεις της Έρευνας	55
3.2. Το Υλικό της Έρευνας και η Μεθοδολογία	58



4^ο Κεφάλαιο : Ανάλυση δεδομένων και παρουσίαση ερευνητικών ευρημάτων

4.1.	Η πολιτική του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για το Socrates/Erasmus	65
4.1.1.	Διοικητική δομή υποστήριξης του προγράμματος	66
4.1.2.	Θεσμική Σύμβαση	67
4.1.3.	ECTS	69
4.1.4.	Συμφωνίες συνεργασίας με Πανεπιστήμια του εξωτερικού	70
4.2.	Ποσοτικά δεδομένα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων	76
4.2.1.	Εξερχόμενοι φοιτητές	76
4.2.2.	Εισερχόμενοι φοιτητές	80
4.3.	Από την πλευρά των φοιτητών/τριών	85
4.3.1.	Κοινωνικοοικονομικό προφίλ	85
4.3.2.	Κίνητρα συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus	88
4.3.3.	Κριτήρια επιλογής του Ιδρύματος Υποδοχής	89
4.3.4.	Εμπειρίες από τη μετακίνησή τους σε Ίδρυμα του εξωτερικού	91
4.3.5.	Προοπτικές από τη συμμετοχή τους	94
4.3.5.1	Μεταπτυχιακές σπουδές	94
4.3.5.2.	Εξεύρεση εργασίας	95
4.3.6.	Οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με το Π.Ι.	97
4.3.6.1.	Αλλαγές στην εκπαίδευση	97
4.3.6.2.	Περιεχόμενο σπουδών	100
4.3.6.3.	Εκπαιδευτικές μέθοδοι: «...ήταν μάλλον αυτονόητες»	101
4.3.6.4.	Διαφορές ως προς το Πανεπιστήμιο προέλευσης	102
4.3.7.	Και η Μπολόνια;	104
4.3.7.1.	Επιχειρούμενες αναδιαρθρώσεις και Erasmus	104
4.3.7.2.	Υιοθέτηση γενικής πολιτικής ισοτιμίας τίτλων και εξετάσεων	106
4.3.7.3	ECTS – Αναγνώριση μαθημάτων	108
4.3.7.4.	Φοιτητική κινητικότητα και εργατικό δυναμικό	109

4.3.8.	Ευρωπαϊκός προσανατολισμός και Erasmus	111
4.3.8.1.	Ευρωπαϊκή ενοποίηση και σπουδές εκτός εθνικών συνόρων	111
4.3.8.2.	«Υπερεθνική» πολιτική και Erasmus	112
4.3.8.3.	Αλλαγές αντιλήψεων	114

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

5 ^ο Κεφάλαιο:	Συζήτηση των Συμπερασμάτων	117
	Βιβλιογραφία	126
	Παράρτημα	133

Συντομογραφίες

ΕΕ	: Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΕΠ	: Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα
ΕΟΚ	: Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
ECTS	: European Credit Transfer System (Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Ακαδημαϊκών Μονάδων)
ΕΧΑΕ	: Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης
ΔΕΠ	: Δήλωση Ευρωπαϊκής Πολιτικής
ΔΠΣ	: Διαπανεπιστημιακά Προγράμματα Συνεργασίας
ΙΚΥ	: Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών
ΟΟΣΑ	: Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη
Π.Ι.	: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
europa.eu.int	: http://europa.eu.int/comm/education/Socrates/erasmus
Εθνική έκθεση	: National Report on the Implementation of the Socrates Programme in Greece, 2000-2003
ΥΠΕΠΘ	: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Πρόλογος

Στην Ευρώπη τα θέματα, τα οποία σχετίζονται με την πανεπιστημιακή εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια βρίσκονται στην πρώτη γραμμή επικαιρότητας, καθώς η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ως αποτέλεσμα των επιπτώσεων της ευρωπαϊκής ενοποίησης επηρεάζει όλο τον εκπαιδευτικό χώρο, ιδιαίτερα όμως τα Πανεπιστήμια. Κάτω από την πίεση του παγκόσμιου οικονομικού ανταγωνισμού οι αλλαγές αγγίζουν το δυτικού τύπου Πανεπιστήμιο, στο οποίο δρομολογούνται εξελίξεις στην κατεύθυνση της μαζικής εκπαίδευσης. Η γνώση δεν αναζητείται πλέον μόνο στα συμβατικά Πανεπιστήμια αλλά και σε άλλους φορείς, στους οποίους επικρατούν ιδιωτικό – οικονομικά κριτήρια.

Η φυσιογνωμία των Πανεπιστημίων, όπως αυτή διαμορφώνεται κυρίως την τελευταία δεκαετία, βασίζεται στους νόμους της ελεύθερης αγοράς και έχει βασικό στόχο την άμεσα «επαγγελματοποιήσιμη» γνώση. Οι επιχειρούμενες αλλαγές στη δομή των Πανεπιστημίων, η κινητικότητα των φοιτητών, το ECTS και η αξιολόγηση επηρεάζονται άμεσα από τη διακήρυξη της Μπολόνια. Ταυτόχρονα, γίνεται προσπάθεια αναδιάρθρωσης του περιεχόμενου σπουδών και δίνεται βαρύτητα στην καινοτομία και στις διδακτικές μεθόδους, που πρέπει ως πρώτη προτεραιότητα να έχουν την ταχεία και αποτελεσματική απόκτηση δεξιοτήτων. Προβάλλεται, συνεπώς, ένα Πανεπιστήμιο της αγοράς, με λέξεις κλειδιά, όπως ποιότητα, απασχολησιμότητα, απόδοση, τυποποίηση, πιστοποίηση, διδακτικές μονάδες και σχέση με την αγορά εργασίας.

Έναυσμα γι' αυτές τις αλλαγές αποτέλεσαν τα προβλήματα, τα οποία παρουσιάστηκαν τις τελευταίες δεκαετίες στην ΕΕ, όπως είναι η σταδιακή μείωση του εργατικού δυναμικού εξαιτίας της συνεχιζόμενης υπογεννητικότητας που συνεπάγεται περιορισμό του ενεργού πληθυσμού, η ταχύτητα με την οποία εξελίσσεται η τεχνολογία, η αναδιάρθρωση του εργατικού δυναμικού λόγω της αποβιομηχάνισης και η αύξηση της απασχόλησης σε υπηρεσίες. Αυτές οι μεταβολές οδηγούν σε αδυναμία εξασφάλισης επαρκούς εκπαιδευμένου δυναμικού και κάλυψης εργασιακών κενών σε νέες ειδικότητες. Ως λύση στο Υπόμνημά της για την Παιδεία η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, προκειμένου να εξασφαλιστούν οι ανάγκες της αγοράς, προτείνει τη μαζικοποίηση των Πανεπιστημίων.



Η ανάγκη μετασχηματισμού της ανώτατης εκπαίδευσης, με όρους κυρίως οικονομικούς, προσδιορίστηκε επιτακτικότερα στη σύνοδο κορυφής της Λισαβόνας το Μάρτιο του 2000 σύμφωνα με την οποία « η ΕΕ βρίσκεται αντιμέτωπη με μια μεγάλη ποιοτική μεταλλαγή, η οποία προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις μιας νέας οικονομίας καθοδηγούμενης από τη γνώση. Οι αλλαγές αυτές έχουν επιπτώσεις σε κάθε πτυχή της ζωής των ανθρώπων και απαιτούν ριζικό μετασχηματισμό της ευρωπαϊκής οικονομίας». Αξιοποιώντας το τρίπτυχο κινητικότητα, αναγνώριση προσόντων και διαβίου μάθηση η ευρωπαϊκή οικονομία σε συνδυασμό με πολιτικές απασχόλησης στοχεύει να γίνει «η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο».

Η εργασία αυτή, η οποία από τη θεματική της άποψη εντάσσεται στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, χωρίζεται σε Πρώτο, Δεύτερο και Τρίτο Μέρος. Στην Εισαγωγή, η οποία ακολουθεί παρουσιάζονται το θέμα της εργασίας, η διάρθρωσή της και τα κίνητρα επιλογής του θέματος.

Στην πραγματοποίηση αυτής της μελέτης με βοήθησαν ποικιλότροπα οι καθηγητές του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής του Τομέα Παιδαγωγικής του ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τους οποίους και ευχαριστώ. Ιδιαίτερα, όμως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Μαυρογιώργο Γιώργο για την καθοδήγηση, τις παρατηρήσεις και υποδείξεις του, που με βοήθησαν καίρια στην ολοκλήρωση της εργασίας.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

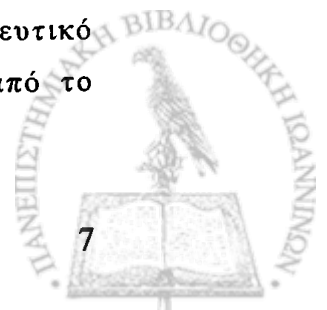
Εισαγωγή

Ο χώρος της παιδείας στις μέρες μας αποτελεί πεδίο έντονων ζυμώσεων και αντιπαραθέσεων, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στις μεταρρυθμίσεις που επιχειρούνται να επιβληθούν. Συγκεκριμένα, στο χώρο των Πανεπιστημίων, αναφορικά κυρίως με την ποιότητα της εκπαίδευσης και την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, προωθούνται γενικότερες αναδιαρθρώσεις, οι οποίες είτε παρουσιάζονται ως η ενδεδειγμένη λύση για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, είτε προβάλλονται ως αναπόφευκτη εκπαιδευτική πολιτική εναρμόνισης με τα ισχύοντα στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Οι βάσεις για τις επιχειρούμενες αναδιαρθρώσεις τέθηκαν τον Ιούνιο του 1999 με τη Διακήρυξη της Μπολόνια, την οποία υπέγραψαν 29 υπουργοί Παιδείας της Ευρώπης, με κυριότερα σημεία τα εξής:

- Υιοθέτηση ενός συστήματος σπουδών το οποίο θα χωρίζεται σε δύο κύκλους σπουδών: τον προπτυχιακό και τον μεταπτυχιακό. Το δίπλωμα του πρώτου κύκλου θα αναγνωρίζεται στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας ως επαγγελματικό προσόν, ενώ η ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου θα οδηγεί σε μεταπτυχιακό και διδακτορικό τίτλο.
- Καθιέρωση ενός συστήματος διδακτικών μονάδων, ανάλογου με το σημερινό ECTS (European Credit Transfer System).
- Καθιέρωση του Συμπληρώματος Διπλώματος (Diploma Supplement), ενός πιστοποιητικού δηλαδή που θα δίνει πληροφορίες για τις σπουδές που έχει πραγματοποιήσει ο απόφοιτος.
- Προώθηση της κινητικότητας των φοιτητών, διδασκόντων, ερευνητικού και διοικητικού προσωπικού.
- Προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στη διασφάλιση ποιότητας με στόχο την ανάπτυξη συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών.
- Προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση στη διαδικασία της ολοκλήρωσης, ιδιαίτερα στη μετά Μάαστριχτ εποχή, επεδίωξε ενεργότερο ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών – μελών, χρησιμοποιώντας προς την κατεύθυνση αυτή χρηματοδοτούμενα προγράμματα κινητικότητας, επαγγελματικής κατάρτισης και διευρωπαϊκές συνεργασίες έρευνας. Στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης το Erasmus είναι το πρώτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε και συνεχίζει, καθώς είναι σε ισχύ από το 1987.



Τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα (ΕΕΠ), επειδή συμπεριλαμβάνουν τόσο τον σχεδιασμό όσο και την υλοποίηση εκπαιδευτικών επιλογών, αποτελούν πεδίο στο οποίο μπορούν να διερευνηθούν οι στοχοθεσίες της Ευρωπαϊκή Ένωσης. Κατ' επέκταση με βάση το περιεχόμενο των ΕΕΠ μπορούμε να διερευνήσουμε την επίδραση που αυτά ασκούν στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση σε συνθήκες συνύπαρξης εθνικής και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ειδικότερα, το Erasmus για τη φοιτητική κινητικότητα στην Ελλάδα αποτελεί έναν από τους ενδιαφέροντες τομείς διερεύνησης αυτών των πολιτικών της Κοινότητας, όπως αυτές προσλαμβάνονται από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, προωθούνται από τον Εθνικό Φορέα, ο οποίος είναι το ΙΚΥ, και βρίσκουν εφαρμογή στα Πανεπιστήμια της χώρας. Ειδικότερα, για το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνήσουμε, μετά από 20 χρόνια που το πρόγραμμα είναι σε ισχύ, ποια είναι η πολιτική του Ιδρύματος έναντι του Socrates/Erasmus και τι πιστεύουν οι φοιτητές/τριες για το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Το θέμα, επομένως, της εργασίας μας αφορά στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα Socrates /Erasmus και τη φοιτητική κινητικότητα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Εξετάζουμε την πολιτική του Ιδρύματος έναντι του προγράμματος και τα ποσοτικά δεδομένα, τα οποία αφορούν στη φοιτητική κινητικότητα, καθώς επίσης και τις απόψεις φοιτητών /τριών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Στην επιλογή του θέματος οδηγηθήκαμε:

- α) από την ανάδειξη των ζητημάτων που αναφέρονται στις σχέσεις εκπαίδευσης και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής σε σημείο αναφοράς για το ΥΠΕΠΘ και για πλήθος διαφόρων μελετών,
- β) γιατί στη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώσαμε περιορισμένο ενδιαφέρον για τον τομέα της φοιτητικής κινητικότητας, και συγκεκριμένα για τα αποτελέσματα του προγράμματος Socrates / Erasmus, και
- γ) από προσωπικό ενδιαφέρον για τη φοιτητική κινητικότητα, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσω του Erasmus για το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Η διάρθρωση της εργασίας μας έχει ως εξής:



- i. Στο 1^ο Κεφάλαιο εξετάζουμε την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, από την Ιδρυτική Συμφωνία της Ρώμης, τα πρώτα βήματα συνεργασίας στον τομέα της Εκπαίδευσης μεταξύ των χωρών - μελών έως τη Συμφωνία του Μάαστριχτ. Στη συνέχεια εστιάζουμε στις συνέπειες που είχε αυτή η Συμφωνία στην εκπαιδευτική πολιτική, όπως είναι ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ), το ECTS και η διαβίου μάθηση, προκειμένου να θεμελιώσουμε το θεωρητικό πλαίσιο για τη διερεύνηση του θέματός μας.
- ii. Στο 2^ο Κεφάλαιο επικεντρωνόμαστε στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα Socrates / Erasmus, ώστε να μελετήσουμε την ιστορική διαδρομή του, τον ανακαθορισμό των αρχικών του στόχων καθώς και το πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, το οποίο αναδεικνύεται μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Επίσης, παρουσιάζουμε την Ελληνική έκθεση για το πρόγραμμα για την περίοδο 2000-2003, για να εξετάσουμε την υποδοχή που του επιφυλάσσει η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.
- iii. Στο 3^ο Κεφάλαιο παρουσιάζουμε τις Υποθέσεις, το Υλικό και τη Μεθοδολογία της έρευνάς μας.
- iv. Στο 4^ο Κεφάλαιο γίνεται ανάλυση των δεδομένων και παρουσιάζονται τα ερευνητικά ευρήματα ως εξής: α) Εξετάζουμε την πολιτική του Ιδρύματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων έναντι του προγράμματος. β) Παρουσιάζουμε τα ποσοτικά στοιχεία για τους εξερχόμενους και εισερχόμενους ερασμιακούς φοιτητές/τριες, και γ) Διερευνούμε τις απόψεις φοιτητών /τριών που έλαβαν μέρος σε πρόγραμμα κινητικότητας, όπως αυτές αποτυπώνονται στις συνεντεύξεις που κάναμε.
- v. Στο 5^ο Κεφάλαιο επιχειρούμε να συνθέσουμε τα συμπεράσματα τα οποία εξάγονται και να σχολιάσουμε τα εμπειρικά δεδομένα τα οποία προκύπτουν, χωρίς όμως να μπορούν να γίνουν γενικεύσεις, λόγω του μικρού δείγματος των συνεντεύξεων.

Τέλος, ακολουθούν οι βιβλιογραφικές πηγές και το Παράρτημα, στο οποίο παραθέτουμε το πλαίσιο της συνέντευξης που πραγματοποιήσαμε με τους φοιτητές/τριες, τον Πανεπιστημιακό Χάρτη Erasmus, ο οποίος απονεμήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων για την περίοδο 2003/04- 2006/07, τον κατάλογο με τα Πανεπιστήμια που το Ίδρυμα έχει υπογράψει συμφωνίες συνεργασίας, καθώς και στατιστικούς πίνακες, οι οποίοι αφορούν στο πρόγραμμα.



1^ο Κεφάλαιο : Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική

1.1. ΕΟΚ: οι βάσεις για μια εκπαιδευτική πολιτική στήριξης της Οικονομίας

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρώπης βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την εξέλιξη των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών παραμέτρων συγκρότησής της, που υπόκεινται στις αναθεωρήσεις των ιδρυτικών συνθηκών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και προσδιορίζουν τις διαδικασίες της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Για την πληρέστερη κατανόηση των ερευνητικών ερωτημάτων μας κρίνουμε απαραίτητο να εξετάσουμε τις αντιλήψεις που διατρέχουν την εκπαιδευτική πολιτική εντός της Κοινότητας από την ίδρυσή της το 1957 έως σήμερα, καθώς και τις κοινωνικοπολιτικές παραμέτρους κάτω από τις οποίες αυτή διαμορφώθηκε. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει πως η χάραξη και η υλοποίηση των πολιτικών επιλογών στην ΕΕ δεν ακολουθεί γραμμική εξέλιξη. Πρόκειται για ένα ιδιόμορφο πλέγμα συμφερόντων και συγκρούσεων, που άλλοτε ακολουθεί γρήγορους ρυθμούς και άλλοτε χρονοτριβεί, επηρεαζόμενο κάθε φορά από τις πολιτικές επιλογές και τους συσχετισμούς εκείνων των πολιτικών δυνάμεων, οι οποίες είναι στην εξουσία.

Αρχικά με τη Συνθήκη της Ρώμης το 1957 για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ) βάρος δίνεται στην προώθηση των οικονομικών διαδικασιών, και οι μόνες αναφορές σε ρυθμίσεις εκπαιδευτικού περιεχομένου σχετίζονται με την κατάρτιση ειδικευμένου εργατικού δυναμικού και σε ζητήματα, τα οποία έχουν σχέση με την αμοιβαία αναγνώριση τίτλων και πτυχίων¹. Μείζον θέμα αυτής της πρώτης περιόδου της Ένωσης είναι η δρομολόγηση εξελίξεων οικονομικού χαρακτήρα προς την κατεύθυνση της ελεύθερης διακίνησης κεφαλαίων, εμπορευμάτων και εργαζομένων. Οι πολιτικές δυνάμεις ενδιαφέρονται

¹ Για πληρέστερη βιβλιογραφική ενημέρωση ενδεικτικά βλέπε: Καζαμίας, Α. - Κασσωτάκης, Μ. (1995) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Εκδόσεις Σείριος, Σιάκαρης, Κ. (2006) *Από την ΕΟΚ στην ΕΕ. Η αδύνατη εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, Σταμέλος, Γ. - Βασιλόπουλος Α. (2004) *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Γούλας, Ε. (2005) *Ευρωπαϊκά Προγράμματα στην ελληνική Πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1995 -2000*, Δημοσίευτη διδακτορική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

άμεσα για την κίνηση και συσσώρευση του κεφαλαίου και την αγορά εργασίας, η οποία προκύπτει, ενώ η εκπαιδευτική πολιτική ασκείται αποκλειστικά από τα εθνικά κράτη.

Ενδιαφέρον στοιχείο για τη δημιουργία της ΕΟΚ είναι ότι δεν σχηματίστηκε από λαϊκές δυνάμεις στη βάση δημοκρατικών επιλογών, αλλά ως επιλογή της ευρωπαϊκής πολιτικής και οικονομικής ελίτ. Σκοπός ήταν να παρακαμφθούν οι αντιπαλότητες και οι διαστάσεις που είχε προκαλέσει ο Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος καθώς και ο μεταπολεμικός ψυχρός Πόλεμος και να δημιουργηθεί μια ομοσπονδία κρατών, τα οποία σταδιακά θα εκχωρούσαν τις εθνικές αρμοδιότητες στον υπερεθνικό θεσμό. Η στρατηγική, η οποία ακολουθήθηκε ήταν η αρχή να γίνει με ζητήματα low profile, όπως ήταν η οικονομική συνεργασία, και κατόπιν να προχωρήσει η ενοποίηση σε ζητήματα high profile, της εξωτερικής, δηλαδή, πολιτικής και άμυνας. Οι δυσκολίες του εγχειρήματος οφείλονταν αφενός σε εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονταν με την αρνητική στάση των υπερδυνάμεων (ΗΠΑ-ΕΣΣΔ) και αφετέρου σε εσωτερικούς, οι οποίοι σχετίζονταν με τους εθνοκρατικούς διαχωρισμούς². Γενικότερα, η ΕΕ δεν επεδίωξε να διαμορφώσει υπερεθνική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία να είναι δεσμευτική για τα μέλη. Αντιμετώπιζε το χώρο της εκπαίδευσης ως έναν τομέα του οποίου την ευθύνη άσκησης πολιτικής έχει ξεχωριστά το κάθε κράτος – μέλος. Ας μη λησμονούμε πως στην Ευρώπη οι λέξεις «έθνος» και «κράτος» είναι συναισθηματικά και πολιτικά φορτισμένες, μιας και η ευρωπαϊκή ιστορία είναι γεμάτη από πολέμους και διαχρονικές αντιπαλότητες. Γι' αυτό και στα επίσημα ανακοινωθέντα της Κοινότητας, ακόμη και σήμερα, αποφεύγονται εκφράσεις, όπως εθνική ταυτότητα ή κράτος.

Αξίζει να σημειωθεί ιδιαίτερα, πως το άρθρο 128 της Συνθήκης της Ρώμης προέβλεπε δράσεις μόνο για το πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης: «Το Συμβούλιο δρώντας κατόπιν προτάσεως της Επιτροπής και μετά από γνωμοδότηση της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής θα καθορίζει τις γενικές αρχές για την εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης ικανής να συνεισφέρει στην αρμονική ανάπτυξη τόσο των εθνικών οικονομιών όσο και της κοινής αγοράς». Δεν υπάρχει καμία αναφορά για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση και η Κοινότητα φαίνεται να περιορίζεται στους τομείς της

² Παντίδης, Σ. – Πασιάς, Γ. (2003) *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, σσ. 73-76.



επαγγελματικής κατάρτισης, χωρίς να παρεμβαίνει στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική των χωρών – μελών. Επίσης, η Κοινότητα δεν μιλάει για «εναρμόνιση» της γενικής εκπαίδευσης, παρά μόνο για «σύγκλιση», και «αμοιβαία αναγνώριση τίτλων». Η προώθηση θεμάτων σε ζητήματα εκπαίδευσης γινόταν μέσω διεθνών οργανισμών, όπως η Ουνέσκο, ο ΟΟΣΑ, η Παγκόσμια Τράπεζα ή μέσω των δύο ευρωπαϊκών οργανισμών του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Ιδρύματος Kreyssing.

Σε αυτή την πρώτη φάση της ΕΟΚ ξεκίνησε και ο διαχωρισμός μεταξύ «κατάρτισης» και «εκπαίδευσης». Η κατάρτιση άπτεται της επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία σχετίζεται με την επιδιωκόμενη «κοινή αγορά» και συνεπώς η ΕΟΚ νομιμοποιείται να προωθεί ρυθμίσεις που να διευκολύνουν αυτό το στόχο. Αντίθετα, η «εκπαίδευση» αναφέρεται στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η ΕΟΚ δεν μπορεί να παρέμβει άμεσα, χρησιμοποιεί όμως βαθμηδόν εργαλεία³, τα οποία εξυπηρετούν την οικονομική ενοποίηση, όπως το Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και το παράγωγο Δίκαιο, (αυτό δηλαδή που παράγουν τα κοινοτικά όργανα με τις αποφάσεις τους⁴).

1.2. Πρώτα βήματα συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης

Στις αρχές της δεκαετίας του '70 σε πολιτικό επίπεδο καταγράφονται οι πρώτες κινήσεις στον τομέα της εκπαίδευσης, κυρίως με τη μορφή ανακοινωθέντων των Υπουργών Παιδείας, τα οποία είχαν μικρή μεν πολιτική σημασία, αποτελούν, όμως, δείγματα βούλησης για μετάβαση σε έναν νέο κύκλο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο «γενέθλιος τόπος» της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας θεωρείται το Ψήφισμα στις 16.11.1971, για την ανάγκη καθιέρωσης συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης. Με το Ψήφισμα αυτό αναγνωρίζεται επίσημα από την

³. Σταμέλος, Γ. - Βασιλόπουλος Α. (2004), ό.π., σσ. 15-29.

⁴ Για παράδειγμα σ' ό,τι αφορά στη λειτουργική αρμοδιότητα και την εξελικτική ερμηνεία. Με τη λειτουργική αρμοδιότητα επιτυγχάνεται η νομιμοποίηση της ΕΟΚ να ασχοληθεί με θέματα που δεν είναι της αρμοδιότητάς της, όπως είναι για παράδειγμα η εκπαίδευση, εάν κριθεί αναγκαίο για την εξυπηρέτηση της οικονομικής συνεργασίας. Ταυτόχρονα, αυτός ο εξελικτικός χαρακτήρας του κοινοτικού δικαίου υπονοεί πως ενυπάρχει η δυνατότητα επανερμηνείας ενός επίσημου κοινοτικού κειμένου με τέτοιο τρόπο ώστε το περιεχόμενό του να προσαρμόζεται ανά πάσα στιγμή στις μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Κοινότητα η σχέση της εκπαίδευσης με την προώθηση της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ενοποίησης, σε μια εποχή παγκόσμιας οικονομικής κρίσης και αμφισβήτησης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Όμως το κομβικό σημείο είναι η ιστορική συνάντηση των Υπουργών Παιδείας και το Ψήφισμα που εξέδωσαν στις 9.2.1976. Με το Ψήφισμα αυτό τέθηκαν οι βάσεις για προγράμματα και δράσεις της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης. Καθορίστηκαν οι στόχοι, δημιουργήθηκαν οι μηχανισμοί ελέγχου και επίβλεψης και υπάρχει διαχωρισμός των ενεργειών, οι οποίες θα εκτελούνται σε κοινοτικό από αυτές που θα λαμβάνουν χώρα σε εθνικό επίπεδο⁵.

Η δράση της Κοινότητας στο χώρο της εκπαίδευσης αρχίζει να συγκροτείται με νομοθετικές πράξεις, κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, προγράμματα κινητικότητας εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών, πρωτοβουλίες για τη συνεργασία στην έρευνα και επενδύσεις σε υποδομή μέσω των διαρθρωτικών ταμείων⁶. Η εκπαίδευση αρχίζει να παίζει πιο σημαντικό ρόλο, να αποσαφηνίζεται το περιεχόμενό της και να αποκτά ευρύτερο πεδίο παρέμβασης. Οι αποφάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να λαμβάνονται από τα όργανα της Κοινότητας, εξακολουθούν, όμως, να ασκούνται και να εποπτεύονται από το εθνικό κράτος. Παρόλα αυτά, το κοινοτικό οικονομικό συμφέρον εξακολουθεί να παραμένει πρώτη προτεραιότητα, όπως προκύπτει και από τη γνωμοδότηση του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου για την υπόθεση Gravier το 1985, σχετικά με την «επαγγελματική κατάρτιση», σύμφωνα με την οποία: «κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης που προετοιμάζει για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ή εργασία ή ακόμα παρέχει την απαραίτητη εκπαίδευση ή κατάρτιση για αυτό το επάγγελμα ή την εργασία, ανεξαρτήτως ηλικίας και του επιπέδου εκπαίδευσης των μαθητών και των

⁵ Ειδικότερα στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης, όπου «...ενόψει της αυτονομίας των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων θα πρέπει να εντατικοποιηθούν:

- ✓ η ενθάρρυνση της ανάπτυξης των δεσμών με τις οργανώσεις και μεταξύ των οργανώσεων οι οποίες εκπροσωπούν τα ΑΕΙ,
- ✓ η ενθάρρυνση σπουδών για ειδικό σκοπό με σύντομη διάρκεια για το διδακτικό προσωπικό, το διοικητικό και τους ερευνητές,
- ✓ η ενθάρρυνση της ανάπτυξης κοινών προγραμμάτων μελετών ή ερευνών μεταξύ ιδρυμάτων περισσότερων κρατών μελών,
- ✓ η σύνταξη έκθεσης, η οποία θα αναλύει την ισχύουσα κατάσταση σχετικά με την ακαδημαϊκή αναγνώριση των διπλωμάτων». Είναι ο πυρήνας της δημιουργίας των κοινοτικών προγραμμάτων για την προώθηση της κινητικότητας και τη δυνατότητα ακαδημαϊκής αναγνώρισης των διπλωμάτων.

⁶ Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε Σιάκαρης, Κ. (2006), ό.π., σσ. 32-44.



φοιτητών ή ακόμα ανεξαρτήτως του γεγονότος ότι μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία γενικής εκπαίδευσως». Είναι μια πρώτη απόπειρα υπαγωγής της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην επαγγελματική κατάρτιση και προοιωνίζει την ακύρωση της ευρωπαϊκής πανεπιστημιακής παράδοσης και την προώθηση του επιχειρηματικού Πανεπιστημίου. Καταληκτικά, η απόφαση για την υπόθεση Gravier θεωρήθηκε ριζοσπαστική, μιας και χαρακτηρίζει τα πανεπιστημιακά πτυχία επαγγελματικά, αναιρώντας τους τον παραδοσιακό ευρωπαϊκό ακαδημαϊκό χαρακτήρα. Μεταγενέστερα η πρόθεση της ΕΕ για μεταστροφή του ακαδημαϊκού σε επιχειρηματικό πανεπιστήμιο φάνηκε και από το κείμενο «Υπόμνημα για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην ΕΟΚ» το 1991, από το οποίο απουσιάζει η λέξη «Πανεπιστήμιο».

1.3. Η πορεία προς το Μάαστριχτ

Το Φεβρουάριο του 1986 υπογράφεται η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη, για «μια Ευρώπη χωρίς σύνορα», η οποία είναι αποτέλεσμα σύγκλισης εθνικών συμφερόντων γύρω από ένα πλαίσιο οικονομικής πολιτικής, το οποίο δεν συνδέεται με τις Κεϋνσιανές οικονομικές κρατικές παρεμβάσεις των δεκαετιών '50 - '60, αλλά με τις νεοφιλελεύθερες επιταγές της δεκαετίας του '80. Αναμφίβολα, η εμμονή στην «αμοιβαία αναγνώριση» και όχι στην «εναρμόνιση» δείχνει το μέλημα της ΕΕ για την άρση των εμποδίων μεταξύ των χωρών – μελών, ούτως ώστε να προωθηθεί η φιλελευθεροποίηση⁷.

Πολιτικά υπερισχύουν ήδη εκείνες οι δυνάμεις, οι οποίες υποστηρίζουν την αυτορρυθμιζόμενη ελεύθερη αγορά χωρίς τις «αγκυλώσεις» που προκάλεσαν το κράτος πρόνοιας και οι κοινωνικές παροχές της σοσιαλδημοκρατίας⁸. Μιλάμε για τον νεοφιλελευθερισμό, ο οποίος χαρακτηρίζεται από τη μείωση των κρατικών επενδύσεων, τον περιορισμό της κοινωνικής πολιτικής, από το ευέλικτο εργατικό δυναμικό και την ανάδειξη του κέρδους ως κυρίαρχου κριτηρίου πολιτικής παρέμβασης. Οι τάσεις, οι οποίες κυριαρχούν στην πολιτική, οικονομική και ιδεολογική διάσταση έχουν αντίκτυπο και στην κοινωνική και πολιτισμική διάσταση και διαμορφώνουν διαφορετικές προοπτικές για την ΕΕ. Συνέπεια όλων των παραπάνω ήταν, η έννοια του κράτους – πρόνοιας ως συναίνεση

⁷ Καζαμιάς Α. (1993) ' Νέο –Ευρωπαϊκός Εκσυγχρονισμός και Εκπαίδευση: Διαλογισμοί και Πολιτικές στη «Φαντασιακή Ευρώπη»' στο συλ. *Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση, Ευρωπαϊκό Συνέδριο*, Αθήνα, Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη – Εκπαιδευτήρια Κωστήα – Γείτονα, σσ. 67-111.

⁸ Γούλας, Ε. (2005), *ό.π.* , σσ. 20 – 40.



εκ μέρους όλων, για να ενδυναμωθεί η οικονομική ανάπτυξη μέσω της προώθησης της κρατικής υπευθυνότητας και της ελαχιστοποίησης των κοινωνικών κινδύνων (τα «τριάντα έβδοχα χρόνια») να διαλυθεί. Στη θέση της έχουμε άνοδο της Νέας Δεξιάς ή αλλιώς Θατσερισμό και νέο - συντηρητισμό, ο οποίος αναπτύχθηκε ως αντίδραση στη «σπατάλη» του δημόσιου πλούτου. Επομένως, η παγκόσμια οικονομική κρίση της δεκαετίας του '70 περιόρισε σημαντικά την οικονομική δυνατότητα του κράτους για αναδιανεμητική πολιτική στα πλαίσια του «κράτους - πρόνοιας». Οι κρατικές παρεμβάσεις περιορίζονται, έχουμε λιγότερο αλλά πιο ισχυρό και αυταρχικό κράτος, καθώς οι περιορισμένες προνοιακές πολιτικές συνοδεύονται από αυστηρό διαχειριστικό έλεγχο⁹. Οι λέξεις κλειδιά αυτής της δεκαετίας είναι «ιδιωτικοποίηση» και «ανταγωνισμός».

Παράλληλα, κάτω από τη νεοφιλελεύθερη πολιτική και την αναβίωση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου έχουμε μετατόπιση του εκπαιδευτικού λόγου προς τον οικονομικό - αναπτυξιακό ρόλο της εκπαίδευσης, ο οποίος δείχνει να προσδιορίζεται περισσότερο από τις επιταγές της αγοράς και λιγότερο από τις κοινωνικές ανάγκες. Η εκπαίδευση αυτής της περιόδου αποτελείται από δύο συνιστώσες: α) την κοινωνική - οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης, που ορίζεται από τις απαιτήσεις της οικονομικής ολοκλήρωσης και την πολιτισμική - πολιτική διάσταση που ορίζεται από την πολιτική ολοκλήρωση¹⁰. Οι όποιες εκπαιδευτικές αλλαγές που επιχειρούνται δεν πραγματοποιούνται στη βάση των αρχών της ισότητας και της δικαιοσύνης. Οι νέοι στόχοι της, για παράδειγμα παραγωγή δεξιοτήτων, κατάρτιση, ποιότητα, ανταποδοτικότητα κλπ., είναι «τεχνητοί όροι» και το διαχειριστικό πλαίσιο υλοποίησης δεν σχετίζεται με τον «homo koïnonicus» ή τον «homo civilis», αλλά με τον «homo economicus».

Εκτός από αυτά, έχουμε επιστροφή στις βασικές δυτικές αστικές αξίες: τη φυσικότητα των δυνάμεων της αγοράς σε αντίθεση με το «γραφειοκρατικό παραλογισμό», την ηθική ανωτερότητα της προσωπικής επιλογής ενάντια στην «τυραννία» της συλλογικότητας και στην αναγκαιότητα για ένα ισχυρό κράτος. Οι ιδέες της επιχειρηματικότητας και της ατομικής ελευθερίας που στο τέλος της δεκαετίας του '80 οδηγούν την οικονομία σε προσωρινή ανάκαμψη, θεωρούνται επίτευγμα του νεοφιλελευθερισμού, ο οποίος απελευθέρωσε τον καπιταλισμό από τον

⁹ Καζαμίας Α. (1993), ό.π.

¹⁰ Μοσχονάς, Α. (1999) «Η εκπαιδευτική Πολιτική», στο Μαραβέγιας, Ν. - Τσινισιζέλης, Μ.. *Η Ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Αθήνα, Εκδόσεις Θεμέλιο, σσ. 682 - 718.



κεϊνσιανισμό και τις προνοιακές πολιτικές. Εξάλλου, στη δεκαετία του '80 σημαντική εκπαιδευτική ιδεολογική τάση είναι η λεγόμενη κίνηση για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, η οποία εναντιώνεται στην προοδευτική εκπαίδευση και τις θεωρίες αναπαραγωγής, ενώ παράλληλα προβάλλεται η κυριαρχία της στοχοθετημένης έρευνας. Υπάρχει μια ιδεολογική απαξίωση της προοδευτικότητας, τα αιτήματα για ισότητα πρόσβασης και ευκαιριών περιθωριοποιούνται, η θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής μέσω των σχολείων αποδυναμώνεται. Αντίθετα, έχουμε κυριαρχία του νεοφιλελεύθερου λόγου για την εκπαίδευση, προωθείται η «επιστροφή στις βασικές γνώσεις» και η άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, για να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα, η αποδοτικότητα και η ποιότητα¹¹.

Από μια άλλη οπτική γωνία τις οικονομικο – πολιτικές εξελίξεις εντός της ΕΕ μπορούμε να τις εξηγήσουμε ως μετάβαση από το «φορντικό» τρόπο οργάνωσης της βιομηχανικής εποχής στο «νεοφορντικό» της μεταβιομηχανικής εποχής. Από τη γιγαντιαία και ιεραρχικά δομημένη επιχείρηση περνάμε στην τεχνολογία των υπολογιστών που συνοδεύονται από την «ευελιξία» τόσο στην εξειδίκευση όσο και στη συσσώρευση και παραγωγή. Αυτή η νέου τύπου ευέλικτη οικονομία στηρίζεται στη γνώση, την υψηλή τεχνολογία και την «τεχνολογία των πληροφοριών», γι' αυτό και επιδιώκεται ένας τύπος εκπαίδευσης που καλλιεργεί δεξιότητες, όπως είναι η προσαρμοστικότητα, η υπευθυνότητα, η ευελιξία και η ικανότητα συνεργασίας. Επομένως, η μετεξέλιξη αυτή συνεπάγεται και μετάβαση από την κουλτούρα της βεβαιότητας στην κουλτούρα της αβεβαιότητας. Τα όσα αναλύσαμε παραπάνω, ως προς την κίνηση για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την κουλτούρα της αβεβαιότητας, θα ήταν ενδιαφέρον να τα διερευνήσουμε μέσα και από τις απόψεις των φοιτητών/τριών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Στη συνέχεια, οι απορρυθμίσεις της αγοράς εργασίας και ο περιορισμός του κράτους πρόνοιας τη δεκαετία του 1980 οδήγησαν μεν σε πρόσκαιρη μείωση του πληθωρισμού και αύξηση της ανάπτυξης, με ταυτόχρονη, όμως, αύξηση της μαζικής και μακράς σε διάρκεια ανεργίας. Παρά τις διακηρύξεις για σύγκλιση των οικονομιών των μελών της ΕΕ υπάρχει ανάπτυξη διαφορετικών ταχυτήτων και οικονομικής ευημερίας τόσο

¹¹ Γρόλλιος, Γ. (1999) *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, σσ. 71-98.



μεταξύ των κρατών, όσο και μέσα στις περιφέρειες των ίδιων των κρατών¹². Οι δραστικές περικοπές στις κοινωνικές δαπάνες έπληξαν ιδιαίτερα τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα της Κοινότητας. Απειλήθηκε η κοινωνική συνοχή, αμφισβητήθηκε η βιωσιμότητα του οικοδομήματος της Κοινότητας, ενώ παρουσιάστηκαν και τάσεις αποχώρησης (Ολλανδία, Δανία).

Η έκταση και η φύση της ανεργίας ήταν τέτοια ώστε η κοινοτική πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση κινήθηκε προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση: έγινε εργαλείο μιας πολιτικής για την απασχόληση, με σκοπό να προωθήσει την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, σύμφωνα με τη νέα δομή της αγοράς εργασίας¹³. Σε αυτή την περίοδο του «ευρωσκεπτικισμού» η εκπαίδευση παύει να είναι οικονομική μόνο παράμετρος και ανάπτυξης των χαρακτηριστικών του «συλλογικού εργαζόμενου»¹⁴ αλλά μέσο προώθησης της ευρωπαϊκής διάστασης και των χαρακτηριστικών του ευρωπαίου πολίτη, σε μια προσπάθεια να μειωθούν οι εντάσεις από την κατάργηση μέτρων κοινωνικής πολιτικής.

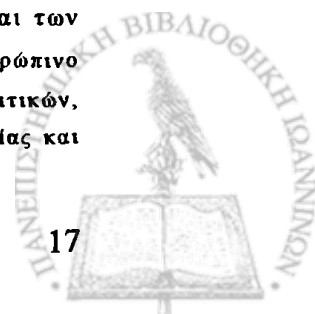
Επίσης, αυτή τη δεκαετία, προωθούνται δράσεις στην μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση, κυρίως στην επαγγελματική και πανεπιστημιακή, η οποία κατά τους ιθύνοντες θα βελτιώσει την παραγωγικότητα και δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην προβολή της ευρωπαϊκής διάστασης με την προσπάθεια ανάδειξης των κοινών πολιτισμικών χαρακτηριστικών, για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα κοινωνικής συνοχής εξαιτίας της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης των χωρών μελών. Γενικότερα, οι πολιτικές ενέργειες στον εκπαιδευτικό τομέα υπό την κυριαρχία των υποστηρικτών της αυτορρυθμιζόμενης ελεύθερης αγοράς στοχεύουν στην άρση του περιορισμού της κινητικότητας των εργαζομένων και στην προσαρμογή του εργατικού δυναμικού στην ενιαία αγορά¹⁵.

¹²Καζαμίας Α. (1993), ό.π.

¹³Μοσχονάς, Α. (1999), ό.π.

¹⁴ Ο Γρόλλιος Γ. (1999) στο βιβλίο του *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική* αναλύει διεξοδικά την έννοια του «συλλογικού εργαζόμενου», όπως αυτή παρουσιάζεται στο Λευκό Βιβλίο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Με βάση την ανάλυσή του επιδίωξη της ΕΕ είναι να διαμορφώσει έναν νέο τύπο «συλλογικού εργαζόμενου», πολυδύναμο και πολυλειτουργικό, ο οποίος να μπορεί να προσαρμόζεται στις αλλαγές των συνθηκών παραγωγής και να εργάζεται σε ομάδες και δίκτυα, οι οποίες θα διαμορφώνονται σε μια βασική εκπαίδευση εκμάθησης ικανοτήτων ως προϋπόθεση για τη διαβίου μάθηση.

¹⁵ Σημαντικές πολιτικές κατευθύνσεις αποτελούν τα ψηφίσματα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας του 1988 σύμφωνα με το οποίο « η έμφαση που δίνεται στο ανθρώπινο δυναμικό γεφυρώνει ουσιαστικά την απόσταση μεταξύ των οικονομικών και κοινωνικών πολιτικών, αποτελώντας επίσης παράγοντα κλειδί όσον αφορά την προώθηση της ελεύθερης κυκλοφορίας και



Ως προς την ευρωπαϊκή διάσταση πρέπει να μην λησμονούμε πως τα ευρωπαϊκά έθνη-κράτη, τα οποία σήμερα συγκροτούν την Ευρωπαϊκή Ένωση, ιστορικά διαμορφώθηκαν ως οντότητες με ιδιαίτερα εθνικά χαρακτηριστικά και συνεπώς το κάθε εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι και εθνοκεντρικό¹⁶. Ο εκπαιδευτικός θεσμός στο έθνος – κράτος έχει συνδεθεί με διαδικασίες, όπως η κοινωνική διαμεσολάβηση, η ιδεολογική και πολιτισμική αναπαραγωγή, ο καταμερισμός της εργασίας, η συγκρότηση εθνικής ταυτότητας κ.ά. Οι σχέσεις εξουσίας – εκπαίδευσης συνδέονται με διαδικασίες ιδεολογικού καθορισμού, κοινωνικής διαστρωμάτωσης, πολιτισμικών στερεοτύπων και κοινωνικού ελέγχου. Ο τρόπος με τον οποίο κάθε κοινωνία επιλέγει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση ως δημόσιο αγαθό αντανακλά τόσο τις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας όσο και τις υφιστάμενες αρχές του κοινωνικού ελέγχου¹⁷.

1.4. Μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ

Η Συνθήκη του Μάαστριχτ στις 7.2.1992 αποτυπώνει τη μετεξέλιξη της ΕΟΚ από αμιγώς οικονομικό οικοδόμημα σε Ένωση, η οποία προσδοκά την πολιτική, οικονομική, ιδεολογική και θεσμική της ολοκλήρωση. Η πιο σημαντική περίοδος στην ΕΕ για τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η δεκαετία του '90, καθώς έχουμε σημαντικές αποφάσεις εντός της Κοινότητας τόσο σε θεσμικό (Συνθήκες Μάαστριχτ 1992, Άμστερνταμ 1996, Νίκαιας 2000), πολιτικό (Ατζέντα 2000, Δήλωση Λάεκεν 2001, η Διεύρυνση με χώρες ΚΑΕ και η ανασυγκρότηση της Ευρωπαϊκής πολιτικής) αλλά και σε οικονομικό επίπεδο (Ενιαία Αγορά 1993, ΟΝΕ 2000 και Ζώνη Ευρώ 2002). Οι αποφάσεις αυτές επέφεραν

ανταλλαγής των ιδεών, ελευθερία που προστίθεται στις τέσσερις πρωταρχικές ελευθερίες (των εμπορευμάτων, των υπηρεσιών, των κεφαλαίων και των προσώπων)», όπως και το Υπόμνημα για την Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα του 1991, το οποίο προσδιόρισε πέντε τομείς, στους οποίους πρέπει να επιτευχθεί σύγκλιση μεταξύ των χωρών- μελών: συμμετοχή και πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, εταιρικότητα με την οικονομική ζωή, συνεχιζόμενη εκπαίδευση, ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η ευρωπαϊκή διάσταση στην ανώτατη εκπαίδευση.

¹⁶ Σιάκαρης, Κ. (2006) ό.π. σσ. 60 -62.

¹⁷ Νούτσος, Χ. (1979) Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931 – 1973), Αθήνα, Εκδόσεις Θεμέλιο, Apple, M. (1986) Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Παρατηρητής, Μαυρογιώργος, Γ. (2004) Σχολείο: Διδασκαλία και αξιολόγηση, Τόμος Β'. Ιωάννινα.



σημαντικές αλλαγές στο πλαίσιο επιρροής της Κοινότητας και ως εκ τούτου και στην εκπαίδευση.

Την ευρω-αισιοδοξία στις αρχές της δεκαετίας του '70 ακολούθησε ο ευρω-πесиμισμός και η ευρω-σκληρύνηση για την περίοδο '75-'85. Στην περίοδο '86 -'96 συντρέχουν πολλές γεωπολιτικές αλλαγές στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, όπως η κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης, η διάλυση της Γιουγκοσλαβίας κ.ά., οι οποίες υποχρέωσαν την Κοινότητα να ανασυγκροτηθεί. Εξάλλου, μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 η ΕΕ απέκτησε νομική υπόσταση και ενιαίο πρόσωπο και στη διεθνή κοινότητα. Εκτός από την οικονομική διάσταση υπάρχει πια και η πολιτική και η κοινωνική διάσταση και αρχίζει να αυτοπροσδιορίζεται ως «όλον». Στο εσωτερικό της μιλάμε για Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωπαϊκό Σύνταγμα, ενώ αποκτά οντότητα και ως προς τις σχέσεις της με τους Διεθνείς Οργανισμούς¹⁸.

Ας εξετάσουμε στη συνέχεια τους παράγοντες, οι οποίοι επηρέασαν τη διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Καταρχάς η δεκαετία του 1990 χαρακτηρίζεται από την τεχνολογική εξέλιξη και τη μετάβαση στη λεγόμενη «κοινωνία της γνώσης». Η τεχνολογική πρόοδος δεν αφήνει ανεπηρέαστες τις σχέσεις παραγωγής, ενώ δημιουργεί και τεράστιες ανάγκες για επανεκπαίδευση και κατάρτιση του εργατικού δυναμικού. Επίσης, στην κατεύθυνση της «κοινωνίας της γνώσης» εισάγονται έννοιες, όπως η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και οι συνακόλουθες αλλαγές στις συνθήκες εργασίας, οι οποίες οδηγούν σε επανεξέταση και αναθεώρηση των πολιτικών επιλογών.

Παρά ταύτα, το ανθρώπινο δυναμικό εντός της Ένωσης εξακολουθεί να παραμένει αναξιοποίητο σε σχέση με τους βασικούς ανταγωνιστές της ΗΠΑ και Ιαπωνία. Η Ένωση, εάν θέλει να παραμείνει ανταγωνιστική, οφείλει να επιταχύνει τον βηματισμό της και να δραστηριοποιήσει το ανθρώπινο κεφάλαιό της, κυρίως μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής της. Γι' αυτό και η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική με τα άρθρα 126 (για την εκπαίδευση) και 127 (για την κατάρτιση) της Συνθήκης του Μάαστριχτ αποκτά πια επίσημο χαρακτήρα και μπορεί να παρεμβαίνει θεσμοθετημένα

¹⁸ Παντίδης Σ. – Πασιάς Γ. (2003) ό.π., σσ. 86-90.

σε τομείς που άπτονται της εκπαίδευσης (149 και 150 με τη Συνθήκη του Αμστερνταμ).

Μετά το 1994 έχουμε τη συγκρότηση του νεοφιλελεύθερου λόγου δεύτερης γενιάς, προτείνεται ένας «νεοφιλελευθερισμός με ανθρώπινο πρόσωπο» κάτω από το βάρος της επιδείνωσης των οικονομικών – κοινωνικών δεικτών και των υψηλών αρνητικών ποσοστών στα δημοψηφίσματα στη Γαλλία και τη Δανία για τη Συνθήκη του Μάαστριχτ. Επανερχεται στο προσκήνιο η αναγκαιότητα παρέμβασης του κράτους, όχι όμως ως κράτους – πρόνοιας, αλλά ως παρέμβαση, η οποία θα διασφαλίζει την κοινωνική συνοχή και θα προωθεί την οικονομική ανάπτυξη. Με τη Συνθήκη τέθηκε σε εφαρμογή και η αρχή της επικουρικότητας, η οποία επηρέασε άμεσα το χώρο της εκπαίδευσης, γιατί το υπερεθνικό δίκαιο της ΕΕ παρακάμπτει το εθνικό δικαιοκώ δίκαιο και διαμορφώνει πολιτική σε ενωσιακό επίπεδο που ενσωματώνεται στο εθνικό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο τρόπος με τον οποίο η Κοινότητα μεταχειρίστηκε τον όρο «Πανεπιστήμιο» εντάσσοντας σε αυτά όλα τα Ιδρύματα της τυπικής και άτυπης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, πριμοδοτώντας έτσι την έξω – πανεπιστημιακή επαγγελματική κατάρτιση.

Στο χώρο των Πανεπιστημίων η ΕΕ δεν μπόρεσε να παίξει το ρόλο που θα ήθελε, γιατί οι κυβερνήσεις διατήρησαν τον έλεγχο της διαδικασίας φοβούμενες μη χάσουν τον έλεγχο για θέματα υψίστης σημασίας όπως είναι η εθνική ταυτότητα, η δημιουργία εθνικής ελίτ και η συγκρότηση εθνικής αγοράς εργασίας. Στις 19.6.1999 συναντήθηκαν 29 ευρωπαϊκές χώρες, ενώ η ΕΕ συμμετείχε μόνο ως απλό μέλος και κατέληξαν στη Διακήρυξη της Μπολόνια, με κυριότερα σημεία:

- θα προετοιμαστεί ένα ευρωπαϊκό σύστημα πτυχίων που θα τεθεί σε ισχύ μέχρι το 2010.
- θα περιλαμβάνει δύο κύκλους σπουδών, με τον πρώτο κύκλο να διαρκεί τουλάχιστον 3 χρόνια.
- ο δεύτερος κύκλος θα περιλαμβάνει δύο πτυχία, ένα μικρής διάρκειας, (Master) και ένα μακράς διάρκειας (PhD).

Σε επίπεδο διακηρύξεων στις Συνθήκες του Μάαστριχτ και του Αμστερνταμ η ΕΕ δηλώνει ρητά πως η εθνική εκπαιδευτική πολιτική ασκείται αποκλειστικά από το κάθε κράτος και η ίδια περιορίζεται σε πολιτικές υποστήριξης, με βάση την αρχή της επικουρικότητας. Στην πραγματικότητα, όμως, έχουμε έναν καταϊγισμό προγραμμάτων, δράσεων,



σεμιναρίων, ψηφισμάτων και οδηγιών που κάθε άλλο παρά έλλειψη ενδιαφέροντος δείχνουν. Αυτή η μετατόπιση της εκπαίδευσης στο επίκεντρο της ΕΕ και η συζήτηση, η οποία έχει ξεκινήσει για τους κοινούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων και για την αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης καταδεικνύει τη βούληση της Κοινότητας να παρέμβει δραστικά.

Μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και στη βάση των αποφάσεων της Λισαβόνας, της Πράγας, και του Μπέργκεν, η Ένωση δείχνει να προχωρά σε σταδιακή σύγκλιση των γενικών χαρακτηριστικών των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, έτσι ώστε να διαμορφωθεί ένα κοινό πλαίσιο διάρθρωσης και λειτουργίας. Σαφώς και υπάρχουν διαφορετικές επιλογές μεταξύ των κρατών, η τάση, όμως, η οποία διαμορφώνεται, με όσα αναλύσαμε προηγουμένως, δείχνει έναν σχεδιασμό για διαμόρφωση ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής, με την προώθηση ομοιότροπων τάσεων και εναρμόνισης, οι οποίες θα εξασφαλίζουν συγκρισιμότητα και αναγνωρισιμότητα, και θα επιτρέπουν την απρόσκοπτη κινητικότητα¹⁹. Στο χώρο της εκπαίδευσης ο στόχος αυτός εξυπηρετείται με τις ανταλλαγές των μαθητών, την κινητικότητα των φοιτητών, καθώς και με τη συγκρισιμότητα των δομών και μαθημάτων σπουδών.

Ταυτόχρονα, οι χώρες – μέλη αναζητούν τρόπους μείωσης του κόστους της εκπαίδευσης με ταυτόχρονη αύξηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητάς της. Προωθείται η στενότερη σύνδεση της εκπαίδευσης με τις επιχειρήσεις, η συρρίκνωση της σχετικής αυτονομίας της εκπαίδευσης, η ενίσχυση της αξιολόγησης, ιδιωτικοποίηση του κόστους μάθησης κ.ά. Επιπλέον, επιδιώκεται η προοπτική σύγκλισης σε θέματα ορισμού της ποιότητας της εκπαίδευσης, κυρίως με την προώθηση της αντίληψης πως η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μετρήσιμο μέγεθος. Υπάρχει έτσι η δυνατότητα απεικόνισής της σε αριθμητική κλίμακα ή αναπαράστασης, μπορεί να υποβληθεί σε συγκρίσεις ποσοτικής μορφής ή και να τυποποιηθεί με παράλληλη αποσιώπηση των ζητημάτων άνισης κατανομής προνομίων και εξουσίας²⁰.

¹⁹ Μαυρογιώργος Γ. (1993) «Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Πτυχές ισομορφισμού στην Ευρωπαϊκή Διάσταση», στο συλ. *Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη – Εκπαιδευτήρια Κωστή-Γείτονα, σσ. 138 -160.

²⁰ Μαυρογιώργος Γ. (2003) «Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα ΕΠΕΑΕΚ του Υπουργείου Παιδείας», στο συλ. Μπαγάκης, Γ. *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σσ. 349 – 365.



1.5. Επιχειρούμενες αναδιαρθρώσεις στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ)

Το περιεχόμενο της ΕΧΑΕ, όπως αυτό παρουσιάστηκε στη «Σύμβαση για την αναγνώριση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανώτατη εκπαίδευση στην ευρωπαϊκή ζώνη» στις 11.4.1997, περιλαμβάνει την :

- προώθηση της διάδρασης μεταξύ ανώτατης εκπαίδευσης και οικονομίας,
- προώθηση της οικονομικής καταλληλότητας των προγραμμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης,
- προώθηση της διασφάλισης της ποιότητας με τη βοήθεια κατάλληλων δεικτών,
- προώθηση της κινητικότητας των φοιτητών και του ακαδημαϊκού προσωπικού,
- προώθηση της διαβίου μάθησης κάνοντας την ανώτατη εκπαίδευση προσβάσιμη σε όλα τα στάδια της ζωής,
- κατάτμηση των προγραμμάτων σπουδών σε διακριτούς κύκλους σπουδών,
- τελειοποίηση του συστήματος διδακτικών μονάδων για την αναγνώριση των αποτελεσμάτων,
- ενίσχυση της μεταφοράς των διδακτικών μονάδων συγκρίσιμων δεξιοτήτων της ανώτατης εκπαίδευσης.

Διαφαίνεται πως στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ)²¹, και κατ' επέκταση και στα ελληνικά Πανεπιστήμια, οι έννοιες βασικών λέξεων που σηματοδοτούν πολιτιστικά, κοινωνικά και οικονομικά επιτεύγματα, αλλάζουν νοηματοδότηση, όπως :« γνώση (κατάρτιση), εκπαίδευση (παροχή εκπαιδευτικών προϊόντων), παιδευτική ικανότητα (δεξιότητα), εκπαιδευτικό σύστημα (αγορά της εκπαίδευσης), φοιτητής (καταναλωτής εκπαιδευτικών προϊόντων) και οργανισμοί παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών (τροφοδότες – suppliers)»²². Επιχειρείται η επιβολή ενός κοινού πανευρωπαϊκού συστήματος τυποποίησης της προσφερόμενης μάθησης, για να καταλήξει σε ένα ενιαίο δίκτυο αναγνώρισης πιστωτικών διδακτικών μονάδων, τα λεγόμενα credits.

²¹ Διευκρινιστικά στην Ελλάδα ο όρος ανώτατη εκπαίδευση περιλαμβάνει τα Πανεπιστήμια, τα Πολυτεχνεία και την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών, και τα ΤΕΙ. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση εμπεριέχει εκτός από τα ΑΕΙ και ΤΕΙ και το ΕΑΠ και τα Ινστιτούτα Διαρκούς Εκπαίδευσης.

²² Κάτσικας, Χ. (2005) *Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης και καπιταλιστική αναδιάρθρωση*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, σ. 58.

Οι εκπαιδευτικοί φορείς (δημόσιοι ή ιδιωτικοί) θα αναγνωρίζουν αυτές τις διδακτικές μονάδες χορηγώντας στους συμμετέχοντες την τυπική πιστοποίηση. Ελλοχεύει ο κίνδυνος τα «Πανεπιστήμια» να αποδεχτούν τις επιταγές της ελεύθερης αγοράς, για να παράγουν μαζικά απασχολήσιμους με προσωρινές εργασιακές δεξιότητες, να απονέμουν, δηλαδή, μαζικά πανεπιστημιακά διπλώματα χαμηλού επιπέδου με επαγγελματικά δικαιώματα Λυκείου. Οι ακαδημαϊκές σπουδές με τη σημερινή τους μορφή θα περιοριστούν στα λεγόμενα κέντρα «αριστείας», τα οποία θα προσφέρουν σπουδές υψηλού επιπέδου, η πρόσβαση, όμως, σε αυτά θα είναι περιορισμένη (εξετάσεις, συστατικές επιστολές, δίδακτρα, κλπ.) και θα προκρίνονται τα παιδιά των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων²³.

Η διαβίου μάθηση αποτελεί κι αυτή ένα κομμάτι των αλλαγών για την νεοφιλελεύθερου τύπου αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης. Η σπουδαιότητά της αντανακλάται και στο πρόγραμμα που θα αντικαταστήσει το Socrates, το οποίο λήγει το 2006. Θα λέγεται Lifelong Learning Programm (LLP) και θα διαρκέσει από το 2007 έως το 2013. Οι φορείς, οι οποίοι θα προσφέρουν τη διαβίου μάθηση προσανατολίζονται σε ευέλικτη και ταχύρρυθμη κατάρτιση του εργατικού δυναμικού (μιλάμε, λοιπόν, για υπηρεσίες κατάρτισης), ικανή να προσαρμόζεται ταχύτατα στις τεχνικές μεταβολές της τεχνολογικής παραγωγής και να εξυπηρετεί τις ελαστικές τάσεις εργασίας. Οι δεξιότητες του εργατικού δυναμικού θα ανανεώνονται, κυρίως, με έξοδα των ιδίων, ούτως ώστε η μόρφωση να μην θεωρείται δημόσιο αγαθό και κοινωνικό δικαίωμα που υποχρεώνει συνταγματικά το κράτος να επενδύει.

Ακόμη, η εφαρμογή του ECTS (Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Ακαδημαϊκών Μονάδων) αποτελεί έναν έμμεσο τρόπο παράκαμψης της ασυμβατότητας των σπουδών εντός των χωρών – μελών με την πρόταξη ενός συστήματος συσσώρευσης διδακτικών μονάδων (credits). Πρακτικά αυτό σημαίνει πως η αναγνώριση των πτυχίων δεν θα γίνεται με βάση τα έτη σπουδών σε αναγνωρισμένα Πανεπιστήμια, αλλά θα βασίζεται στη συγκέντρωση διδακτικών μονάδων από περισσότερα Πανεπιστήμια²⁴. Η αρχή έγινε με την έναρξη των προγραμμάτων κινητικότητας, σε πρώτο στάδιο με το Erasmus το 1987, και είχε ως στόχο να διευκολυνθούν οι φοιτητές/τριες,

²³ Σιάνου – Κυργίου Ε. (2005) *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες*, Αθήνα, Μεταίχιμο, σσ. 109-143.

²⁴ Σταμέλος, Γ. - Βασιλόπουλος Α. (2004), ό.π σσ. 131-132.



για να μετακινηθούν από το Πανεπιστήμιό τους σε άλλο Ίδρυμα του εξωτερικού.

Τα προβλήματα, όμως, που παρουσιάστηκαν, τόσο σε επίπεδο οργάνωσης όσο και σε επίπεδο εφαρμογής, αποθάρρυναν τους φοιτητές που ήθελαν να μετακινηθούν. Υπήρχαν Πανεπιστήμια, τα οποία, ενώ αποδέχονταν το σύστημα των διδακτικών μονάδων, το χρησιμοποιούσαν ως σύστημα μεταφερόμενων και όχι προστιθέμενων μονάδων. Αυτό σήμαινε πως αναγνώριζαν πως ο φοιτητής είχε παρακολουθήσει με επιτυχία ένα μάθημα, το Πανεπιστήμιο, όμως, προέλευσης δεν συνυπολόγιζε το βαθμό στη διαδικασία καθορισμού του βαθμού πτυχίου. Ταυτόχρονα, οι διδακτικές μονάδες υπολογίζονταν με βάση την εβδομαδιαία διάρκεια του μαθήματος και όχι με τις εργασίες και τον όγκο δουλειάς των φοιτητών. Αυτές οι διαφοροποιήσεις οδηγούσαν συχνά σε καθυστερημένη λήψη του πτυχίου από τους ερασμιακούς φοιτητές, σε σχέση με τους συμφοιτητές τους, οι οποίοι δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Ένα άλλο στοιχείο, το οποίο δεν πρέπει να λησμονούμε, είναι η δημιουργία του EXAE, η οποία έθεσε επιτακτικά τη δημιουργία προϋποθέσεων αλλαγών στη σύλληψη του συστήματος του ECTS. Φυσικά, υπάρχει και η υπερκείμενη – συμβολική διάσταση του θέματος: Επιχειρείται η επιβολή ενός ευρωπαϊκού συστήματος μέτρησης διδακτικών μονάδων, κοινού για όλους, που να υπερβαίνει τα εθνικά Πανεπιστήμια και τα εκπαιδευτικά συστήματα στα οποία υπάγονται. Επιπλέον, το μέτρο δεν περιορίζεται στις περιπτώσεις φοιτητικής κινητικότητας, αλλά και στη διαβίου εκπαίδευση. Συνεπώς, υπάρχει η δυνατότητα απόκτησης μονάδων και εκτός του επίσημου συστήματος των Πανεπιστημίων. Στην εργασία μας θα επιχειρήσουμε να διαπιστώσουμε εάν οι φοιτητές/τριες έχουν επίγνωση αυτών των αλλαγών που επιχειρούνται, εάν τους επηρεάζουν και εάν τις αποδέχονται.

Στη διερεύνηση που επιχειρούμε υιοθετούμε το θεωρητικό και ερμηνευτικό μας πλαίσιο από τη μαρξιστική θεωρία για τη μελέτη και κατανόηση της κοινωνίας, σύμφωνα με την οποία κεντρική σημασία κατέχουν οι κοινωνικές συγκρούσεις και τα αντικρουόμενα συμφέροντα μεταξύ των κοινωνικών τάξεων. Βέβαια, στο εσωτερικό της μαρξιστικής ανάλυσης, παρόλο που όλοι αποδέχονται πως το σχολείο είναι ταξικό και συμβάλλει στην ταξική αναπαραγωγή, έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες είναι γνωστές ως «θεωρίες της αναπαραγωγής». Οι κυριότεροι εκπρόσωποι είναι: α) οι Bourdieu και



Passeron, οι οποίοι χρησιμοποιούν ως εργαλεία έννοιες όπως «το πολιτιστικό κεφάλαιο» και το «έθος», β) οι Bowles και Gintis που κάνουν λόγο για «την πολιτική οικονομία της εκπαίδευσης», γ) ο Althusser, ο οποίος δέχεται το σχολείο ως ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους και δ) οι Apple, Willis και Giroux με την αντίσταση των μαθητών και εκπαιδευτικών στη λειτουργία του σχολείου²⁵.

Όσον αφορά στα Πανεπιστήμια, η μαζικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης είναι το αποτέλεσμα των σύγχρονων απαιτήσεων της παραγωγής και κατά συνέπεια το Πανεπιστήμιο καταλαμβάνει την κορυφή της πυραμίδας αυτού του εκπαιδευτικού συστήματος, εφόσον παράγει την επιστήμη, αλλά και εκπαιδεύει σε αυτήν²⁶. Ακόμη, ως αναπόσπαστος θεσμός αυτού του ιεραρχικού και μαζικού εκπαιδευτικού συστήματος αναπαράγει και επικυρώνει τον διαχωρισμό μεταξύ διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας, ενώ στους κόλπους του συντελείται και η αναπαραγωγή της κρατικής και ιδεολογικής ελίτ του κράτους.

Ανακεφαλαιώνοντας, η μέχρι τώρα διερεύνηση μάς επέτρεψε να εξετάσουμε τις κοινωνικοπολιτικές και ιδεολογικές διεργασίες που οδήγησαν στη μετάβαση από την ΕΟΚ στην ΕΕ. Οι διαπιστώσεις στις οποίες καταλήξαμε και οι οποίες μας επιτρέπουν να σχηματίσουμε ένα πλαίσιο προβληματισμού που θα μας βοηθήσει στα ερευνητικά μας ερωτήματα, έχουν ως εξής:

- ✓ Η εκπαιδευτική πολιτική στοχεύει στη διευκόλυνση των όρων συγκρότησης του ενιαίου οικονομικού χώρου. Η εκπαίδευση καλείται να συμβάλει στην άρση των εμποδίων, τα οποία περιορίζουν την κινητικότητα των εργαζομένων και να καλλιεργήσει εκείνα τα χαρακτηριστικά, που θα βοηθήσουν στην προσαρμογή του εργατικού δυναμικού στις απαιτήσεις μιας ενιαίας αγοράς.
- ✓ Θεσμικά επικρατεί ένας διαχωρισμός ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, υπάρχει δηλαδή διαφορετική αντιμετώπιση ανάμεσα στη γενική και τεχνική εκπαίδευση.

²⁵ Για μια αναλυτική παρουσίαση των παραπάνω διαφοροποιήσεων βλ. Blackledge, D. & Hunt, B. (1995) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, μεταφρ. Μ. Δεληγιάννη, Αθήνα, Έκφραση, Σεραφετινίδου, Μ. (2002) *Εισαγωγή στην Πολιτική Κοινωνιολογία*, Gutenberg, Αθήνα. Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Μεταίχμιο,

²⁶ Οικονομάκης Γ., Μαρούδας Λ., Κυριακίδου Ο. (2006) *Το ελληνικό πανεπιστήμιο στην εποχή των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων*, Περιοδικό ΘΕΣΕΙΣ, τεύχος 94, σσ. 25 – 26.



- ✓ Τα ευρωπαϊκά έθνη-κράτη που σήμερα συγκροτούν την Ευρωπαϊκή Ένωση ιστορικά διαμορφώθηκαν ως οντότητες με ιδιαίτερα εθνικά χαρακτηριστικά, συνεπώς το κάθε εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι και εθνοκεντρικό. Ο εκπαιδευτικός θεσμός στο έθνος – κράτος έχει συνδεθεί με διαδικασίες, όπως η κοινωνική διαμεσολάβηση, η ιδεολογική και πολιτισμική αναπαραγωγή, ο καταμερισμός της εργασίας και η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας.
- ✓ Ο τρόπος με τον οποίο κάθε κοινωνία επιλέγει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση ως δημόσιο αγαθό αντανακλά τόσο τις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας όσο και τις υφιστάμενες αρχές του κοινωνικού ελέγχου, με το Πανεπιστήμιο να καταλαμβάνει την κορυφή της πυραμίδας.
- ✓ Αν και σε επίπεδο εξαγγελιών προτεραιότητα έχει η οικονομική και κοινωνική συνοχή, στον εκπαιδευτικό λόγο οι κοινωνικές αντιθέσεις και οι ανισότητες, οι οποίες αναπαράγονται διακρατικά ή ενδοκρατικά, είτε αγνοούνται είτε υποβαθμίζονται.
- ✓ Η ένταξη της εκπαίδευσης δεν γίνεται σε πολιτικό και κοινωνικό κενό, αλλά εξυπηρετεί τις πολιτικο-οικονομικές εξελίξεις στη διαδικασία μετεξέλιξης της ΕΕ.
- ✓ Η διακήρυξη της Μπολόνια και οι επιχειρούμενες αναδιαρθρώσεις στο χώρο της Ανώτατης Παιδείας έχουν ως προτεραιότητα τη σύνδεση του Πανεπιστημίου με την αγορά εργασίας, χωρίς να γίνεται αναφορά στις επιπτώσεις, αλλά και στους κοινωνικούς συσχετισμούς, που επηρεάζονται από αυτή τη σύνδεση.
- ✓ Τέλος, τα ΕΕΠ αναπαράγουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, νομιμοποιούν τη σχέση Πανεπιστημίου – αγοράς εργασίας και οδηγούν σε τροποποίηση συμπεριφορών και εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι εξελίξεις, οι οποίες συντελούνται προβάλλονται από την ΕΕ ως ουδέτερες, επιστημονικά ορθές και αντικειμενικές. Τα ΕΕΠ αποτελούν αφενός πολιτικές επιλογές για την επιχειρούμενη εκπαιδευτική ανασυγκρότηση στο πλαίσιο του διεθνούς ανταγωνισμού στη βάση της «κοινωνίας της γνώσης», και αφετέρου είναι ιδεολογικές κατευθύνσεις συνεντισμού και νομιμοποίησης της ΕΕ.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αποτελούν το πλαίσιο διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού λόγου, οι οποίες προσδιορίζουν και τις κατευθύνσεις για την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής στην ΕΕ και συγκροτούν το θεωρητικό



πλαίσιο αναφοράς της έρευνάς μας. Στη συνέχεια θα εστιάσουμε στο πρόγραμμα Socrates / Erasmus, για να εξετάσουμε τις διαδικασίες, τους όρους, τις προϋποθέσεις και τις αντιφάσεις, οι οποίες αναδεικνύονται κατά την εφαρμογή του προγράμματος και του τρόπου που αυτές σχετίζονται με το χαρακτήρα της παρέμβασής της στο χώρο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Στην προσέγγιση αυτή υιοθετούμε την αναπαραγωγική θεωρία, η οποία αντιμετωπίζει το Πανεπιστήμιο - την κορυφή της εκπαιδευτικής πυραμίδας- αφενός ως ιδεολογικό κρατικό μηχανισμό, ο οποίος συμβάλλει στη διευρυμένη αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων και αφετέρου ως πειθαρχικό μηχανισμό, ο οποίος νομιμοποιεί ένα πρότυπο υπάκουου και πειθαρχημένου πολίτη.

2^ο Κεφάλαιο: Το Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Socrates/Erasmus

2.1. Εξελικτική πορεία του προγράμματος

Στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι να αναδείξουμε τις προτεραιότητες και τους προσανατολισμούς του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προγράμματος Socrates /Erasmus στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει σχεδιασμό, εκπόνηση και υλοποίηση εκπαιδευτικών επιλογών και, συνεπώς, αποτελεί πεδίο ανάλυσης των πολιτικών και οικονομικών κατευθύνσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η ΕΟΚ, όπως ήδη αναφέραμε, μετά τη δημιουργία της, τη δεκαετία του 1950, ως προς τα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής περιοριζόταν στον χώρο της τεχνικής εκπαίδευσης και στη σύνδεση της εκπαίδευσης με το χώρο εργασίας. Η ανώτατη εκπαίδευση έγινε μέρος της ατζέντας από το 1976, όταν δημοσιεύτηκε το «Πρόγραμμα δράσης στο Χώρο της Εκπαίδευσης», το οποίο αποτέλεσε έως το 1983 το πλάνο της άτυπης Κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ένας από τους πρώτους στόχους της ήταν η ενίσχυση της φοιτητικής κινητικότητας. Συγκεκριμένα, το Συμβούλιο της Ευρώπης στις 9.2.1976 στην τότε ΕΟΚ ενέκρινε ένα πρόγραμμα κοινοτικής δράσης (JO C 38, 19/2/1976) που απέβλεπε στην προώθηση των στενότερων σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών – μελών και τη συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης²⁷).

Ως προς την φοιτητική κινητικότητα το κείμενο προέβλεπε μέτρα για την αύξησή της, όπως οικονομική στήριξη, ακαδημαϊκή αναγνώριση των σπουδών και αποδοχή κοινών αρχών για την εγγραφή των κοινοτικών φοιτητών/τριών. Χρηματοδοτήθηκε και το πρώτο πιλοτικό ευρωπαϊκό πρόγραμμα κινητικότητας φοιτητών και διδακτικού προσωπικού, που είχε ως στόχο την ανάπτυξη Κοινών Προγραμμάτων Σπουδών (Joint Studies Programmes) με συνεργαζόμενα πανεπιστημιακά τμήματα, το οποίο και διήρκησε περίπου μια δεκαετία.

²⁷ Τσαούσης, Δ.(1994) *Πανεπιστήμιο και Οικονομία στις αναπτυσσόμενες και αναπτυγμένες χώρες*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg .

Μεταγενέστερα, το 1987, ως συνέχεια του JSP τέθηκε σε εφαρμογή το πρόγραμμα ERASMUS, το οποίο δεν παραπέμπει μόνο στον γνωστό ουμανιστή και θεολόγο Desiderius Erasmus Roterodamus, αλλά είναι και το ακρωνύμιο για το European Community Action Schema for the Mobility of University Students. Σκοπός του Erasmus δεν ήταν μόνο να ενισχύσει τις δραστηριότητες της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης, αλλά και να διευρύνει το πεδίο δράσης της. Πολύ σύντομα έγινε σημείο αναφοράς των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το δημοφιλέστερο και μαζικότερο πρόγραμμα, αλλά ο αρχικός στόχος του για μαζική κινητικότητα του 10% των Ευρωπαίων φοιτητών δεν επιτεύχθηκε.

Το Erasmus απευθύνεται σε φοιτητές όλων των ειδικοτήτων και κοινωνικής προέλευσης, με την προσδοκία πως στο μέλλον θα παίξουν το ρόλο του «πολλαπλασιαστή» στην ευμενέστερη αντιμετώπιση της ευρωπαϊκής συνεργασίας. Αυτό οδηγεί σε έναν νέο τύπο επαγγελματία που θα έχει διαπλαστεί κάτω από συγκεκριμένα πρότυπα με σπουδές ή εργασία σε ένα άλλο κράτος – μέλος και μαθαίνοντας παράλληλα τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα. Στην έρευνά μας θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε τις απόψεις των φοιτητών/τριών για τη συγκεκριμένη προοπτική των σπουδών τους.

Ουσιαστικά το Erasmus, αλλά και τα υπόλοιπα προγράμματα αυτής της περιόδου, είναι το πρακτικό σκέλος, ο επιχειρησιακός χαρακτήρας, για το πρόγραμμα δράσης που ψηφίστηκε το 1976. Η γραφειοκρατική δομή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που στήριξε το πρόγραμμα ξεκίνησε το 1987 ως task force, για να μετεξελιχθεί μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ σε Γενική Διεύθυνση. Μετά το 1989, με την κατάρρευση των καθεστώτων του λεγόμενου «υπαρκτού σοσιαλισμού», το Erasmus και όλα τα προγράμματα συνολικά, ενισχύθηκαν περισσότερο με την προοπτική της πολιτισμικής διείσδυσης και επιρροής στις πρώην ανατολικές χώρες²⁸.

Στα κοινοτικά, όμως, κείμενα η αξιολόγηση²⁹ των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κρίνεται πως απέδωσαν λιγότερα από τα αναμενόμενα, αν και ο ρόλος τους στη διασύνδεση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων ήταν καθοριστικός και δημιούργησαν ένα είδος «κοινοτικού κεκτημένου». Ο χρόνος εφαρμογής ήταν περιορισμένος, η χρηματοδότηση ήταν ελλιπής και τα κονδύλια ανορθολογικά κατανεμημένα. Υπήρχε ανισότητα στη ροή των

²⁸ Σιάκαρης, Κ. (2006), ό.π., σσ. 39-45.

²⁹ Επιτροπή Ε.Κ.: Προγράμματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 1986-1992, Αποτελέσματα και επιτεύγματα (93) 151 τελικό, Βρυξέλλες 5.5.1993.



χρηματοδοτήσεων και της κινητικότητας ανάμεσα στα κράτη – μέλη, παράλληλα με κατηγορίες πως οι κοινοτικές δράσεις ενίσχυαν τον ευρωελιτισμό και την αδιαφάνεια³⁰. Επιπλέον, η πληθώρα των προγραμμάτων, όπως και τα νέα αντικείμενα μελέτης που προέκυψαν με το πέρασ του χρόνου επέβαλλαν μια αναθεώρηση των στόχων που οδήγησε στο πρόγραμμα SOCRATES.

Με την 819/95/ΕΚ απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 14.3.1995 θεσπίζεται το πρόγραμμα κοινοτικής δράσης ΣΩΚΡΑΤΗΣ το οποίο εδράζεται στις διατάξεις των άρθρων 126 και 127 (παιδεία και επαγγελματική κατάρτιση). Αρμόδιο όργανο για την εκτέλεση της εκπαιδευτικής αυτής πολιτικής είναι η Γενική Διεύθυνση XXII (Παιδεία, Επαγγελματική Κατάρτιση και Νεολαία) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Το Erasmus είναι πια υποπρόγραμμα του Socrates που εκτός από τη φοιτητική κινητικότητα και τη συνεργασία στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης, στοχεύει και στην κινητικότητα του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού καθώς και στην εκπαιδευτική καινοτομία.

Το ΣΩΚΡΑΤΗΣ διαφέρει από όλες τις προηγούμενες κοινοτικές πρωτοβουλίες στο ότι περιλαμβάνει όλους τους τύπους και όλα τα είδη εκπαίδευσης σε ένα ενιαίο πρόγραμμα ευρωπαϊκής συνεργασίας. Καλύπτει έτσι ολόκληρο το φάσμα της επίσημης και τυπικής παιδείας, όπως και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών – μελών της ΕΕ, από την προσχολική ηλικία έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση και περιλαμβάνει τρεις τομείς δράσης:

- Το πρόγραμμα Erasmus που αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση και απορροφά τουλάχιστον το 55% του συνολικού προϋπολογισμού.
- Το πρόγραμμα Comenius που αφορά την σχολική εκπαίδευση και απορροφά τουλάχιστον το 10% του συνολικού προϋπολογισμού.
- Τα οριζόντια μέτρα που περιλαμβάνουν την γλωσσική εκπαίδευση, την ανοικτή εκπαίδευση και τηλεκπαίδευση και τις ανταλλαγές πληροφοριών και εμπειριών και απορροφούν τουλάχιστον το 25% του συνολικού προϋπολογισμού.

³⁰ Κασσωτάκης, Μ. – Ρουσάκης, Γ. (1995) «Το πρόγραμμα Σωκράτης και η ελληνική εκπαίδευση», στο συλ. Καζαμίας Α. – Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα, Σείριος, σσ. 682 – 699.

Το πρόγραμμα καλείται να διαδραματίσει έναν κινητήριο ρόλο στο ευρωπαϊκό άνοιγμα των εθνικών πολιτικών, κατά συμπληρωματικό και όχι εναλλακτικό τρόπο σε σχέση με τις πολιτικές αυτές³¹.

2.2. Το πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για το πρόγραμμα Socrates / Erasmus

Τα ΕΕΠ είναι εκπαιδευτικά – πολιτικά γεγονότα, τα οποία δεν υλοποιούνται ουδέτερα κοινωνικά, γι' αυτό και χρησιμοποιούμε υλικό αυτών των προγραμμάτων, για να διερευνήσουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο η Κοινότητα εγγράφει τις επιλογές που προκρίνει. Κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελεί αποτέλεσμα ιεράρχησης και προτεραιοτήτων που συνδέεται με πολιτικές και ιδεολογικές επιλογές σε συγκεκριμένα κοινωνικο – οικονομικά δεδομένα. Η δράση Erasmus δεν μπορεί να αναλυθεί, χωρίς να διερευνηθεί το γενικό πλαίσιο του προγράμματος Socrates, το οποίο αποδελτιώνει τις τάσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ταυτόχρονα, δεχόμαστε πως δεν μπορεί να γίνει μερική ανάλυση ενός μεμονωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, χωρίς να ληφθεί υπόψη η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και οι κατευθύνσεις, οι οποίες επιλέγονται κάτω από τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συγκυρίες, όπως τις διερευνήσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Ένας τρόπος ανίχνευσης της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η αποκωδικοποίηση των διαφόρων κειμένων των αποφάσεων, εκθέσεων, δελτίων, νομοθετικών ρυθμίσεων, κλπ., με την έννοια ότι είναι κείμενα, τα οποία συντάχθηκαν σε συγκεκριμένες χρονικά στιγμές και αποτυπώνουν τις πολιτικές και ιδεολογικές κατευθύνσεις των συντακτών τους. Επομένως, οι επιλογές, τις οποίες προκρίνουν έχουν επιπτώσεις στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής και κατ' επέκταση συνέπειες στο κοινωνικό

³¹ «Η βούληση των κρατών μελών κατά τα τελευταία χρόνια να οικοδομήσουν μια «Ευρώπη της γνώσης» που βασίζεται σε πιο ενεργές πολιτικές εκμάθησης καθόλη τη διάρκεια της ζωής προσφέρει στο πρόγραμμα τη δυνατότητα να αποτελέσει ένα ισχυρό μέσο υλοποίησης των ευρωπαϊκών και εθνικών πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης. Στο μέλλον, η Επιτροπή θα ενθαρρύνει την ενίσχυση μιας ανοικτής συνεργασίας μεταξύ των λαμβανόντων αποφάσεις σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, ώστε να εγγυηθούν την επιτυχία της εφαρμογής των φιλόδοξων συμπερασμάτων της έκτακτης διάσκεψης κορυφής της Λισαβόνας, του Μαρτίου 2000» Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Τελική έκθεση της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ 1995-1999, Βρυξέλλες, 15.2.2001, σ. 4.



σύνολο³². Για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ενδεδειγμένο υλικό ανάλυσης είναι τα προγράμματα και οι δράσεις τους, ενώ όσον αφορά στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική οι Εθνικές εκθέσεις. Τα κριτήρια επιλογής των συγκεκριμένων κειμένων προσδιορίστηκαν:

α) Από τη σχέση των δεδομένων με το θέμα μας, και β) Από τη συμβολή τους στο πλαίσιο συγκρότησης και σχεδιασμού της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, τμήμα της οποίας αποτελεί και το Socrates/Erasmus. Ακόμη, ανάλογα με την πηγή προέλευσή τους υπάγονται σε δύο κατηγορίες:

- ο Επίσημα κείμενα της ΕΕ, τα οποία αναφέρονται στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της σχέσης ΕΕ και εκπαίδευσης. Τα κείμενα αυτά διαφέρουν ως προς το χαρακτήρα τους, εάν έχουν δηλαδή δεσμευτική ή όχι ισχύ, καθώς και ως προς τους φορείς που τα δημοσιεύουν (Επιτροπή, Συμβούλιο, κλπ).
- ο Κείμενα, τα οποία σχετίζονται με την επίδραση της επίσημης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική εκπαίδευση

Με βάση τα παραπάνω, τα κείμενα που επιλέξαμε για ανάλυση είναι:

- ✓ ΣΩΚΡΑΤΗΣ .Το πρόγραμμα δράσης της ευρωπαϊκής κοινότητας στο χώρο της εκπαίδευσης. (Το σχέδιο εγκολπίου της Επιτροπής, ΜΥΕΚΠΟ, 10.04.95) Πάντειο Πανεπιστήμιο, Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής (ΚΕΚΜΟΚΟΠ).
Επιστημονικός Υπεύθυνος: καθηγητής Δ.Γ. Τσαούσης
- ✓ Δράση Erasmus του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ από την ιστοσελίδα
<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/erasmus/home>
Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Τελική έκθεση της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ 1995-1999, Βρυξέλλες, 15.2.2001
- ✓ National Report on the Implementation of the Socrates Programme

³² Μαυρογιώργος Γ. (2003) *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τόμος Α', Ιωάννινα, σσ. 9-17.



in Greece, 2000-2003. Ministry of National Education and Religious Affairs³³.

Το Socrates / Erasmus απορροφά το 55% του συνολικού προϋπολογισμού και είναι, επομένως, ο σημαντικότερος τομέας δράσης, ο οποίος απεικονίζει τη συνολική εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Απευθύνεται σε όλες τις κατηγορίες Ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αφορά όλους τους κλάδους και τις βαθμίδες εκπαίδευσης, μέχρι και το διδακτορικό δίπλωμα με τρεις αλληλοσυνδεόμενες επιμέρους δράσεις:

Erasmus 1: Ευρωπαϊκή διαπανεπιστημιακή συνεργασία

Erasmus 2: Κινητικότητα σπουδαστών και καθηγητών Πανεπιστημίων

Erasmus 3: Θεματικά δίκτυα.

Στις γενικές διατάξεις σχετικά με το σύνολο των δραστηριοτήτων του Erasmus κεντρικό ρόλο παίζει η Θεσμική Σύμβαση ενός Πανεπιστημίου με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η οποία είναι μια συμφωνία - πλαίσιο για όλες τις δραστηριότητες ευρωπαϊκής συνεργασίας³⁴. Αφορά σε παραμέτρους όπως ευρωπαϊκή διάσταση, οικονομική ενίσχυση, κινητικότητα, Σύστημα Μεταφοράς Ακαδημαϊκών Μονάδων (ECTS) και γενικότερα στις προτάσεις και σχέδια των προγραμμάτων σπουδών. Οι στόχοι σχετίζονται, κυρίως, με οικονομικές επιδιώξεις, οι οποίες προωθούν την ανταγωνιστικότητα της ΕΕ σε παγκόσμιο επίπεδο και την υπέρβαση των εμποδίων κινητικότητας, τα οποία δυσχεραίνουν την ενιαία αγορά³⁵.

Σε πρώτο επίπεδο αυτό σημαίνει πως έχουμε καταρχήν άμεση παρέμβαση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στη λειτουργία και οργάνωση του Πανεπιστημίου μέσω των επιχορηγήσεων και χρηματοδοτήσεων, τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με το βαθμό αποδοχής ή μη της ενωσιακής πολιτικής από το Ίδρυμα. Όσο πιο «φιλοευρωπαϊκή» πολιτική ακολουθεί ένα Ίδρυμα τόσο θα ευνοείται ως προς τα κοινοτικά κονδύλια. Επίσης, έχουμε μια θεσμοποίηση και οργανική ένταξη της ευρωπαϊκής διάστασης στο

³³ Στη συνέχεια θα παραπέμπουμε ως Εθνική έκθεση.

³⁴ europa.eu.int, σ. 60.

³⁵ 4 «...Το πρόγραμμα επιδιώκει την επίτευξη ορισμένων εγγενώς συνδεδεμένων στόχων πολιτικής. Ο πρώτος είναι ουσιαστικά οικονομικός: συγκέντρωση των διανοητικών πόρων, εξασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε όλη την Ένωση, δημιουργία νέων ειδικοτήτων που χρειάζεται η Ευρώπη και υπέρβαση των εμποδίων για την κινητικότητα, τη συνεργασία και την ελευθερία των κινήσεων: τα παραπάνω περιλαμβάνονται μεταξύ των βασικών προϋποθέσεων για τη διατήρηση και τη βελτίωση της μακροπρόθεσμης ανταγωνιστικότητας της Κοινότητας...», europa.eu.int, σ.4.



πρόγραμμα σπουδών των Πανεπιστημίων. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών «στενεύει», καθώς οποιαδήποτε αλλαγή πρέπει να γίνεται, χωρίς να θίγεται η προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης, η οποία εξυπηρετεί την κοινή εκπαιδευτική πολιτική.

Ακόμη, με βάση τη Θεσμική Σύμβαση η Επιτροπή δεσμεύεται πως θα συμβάλει στην εφαρμογή των σχεδίων του Πανεπιστημίου. Όμως, οικονομική ενίσχυση παρέχεται μόνο για συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες καθορίζονται κεντρικά, και προκρίνονται εκείνες που ικανοποιούν τις προτεραιότητες της ΕΕ, που είναι δηλαδή ανταγωνιστικές ως προς κάποιες άλλες³⁶. Επιπλέον, η Θεσμική Σύμβαση δεν είναι διαπραγματεύσιμη, δεν δίνεται η ευκαιρία στα δύο μέρη να εκθέσουν τις απόψεις τους και μέσα από διάλογο να καταλήξουν σε κοινά αποδεκτές λύσεις³⁷.

Ενδεικτικό παράδειγμα είναι ο Πανεπιστημιακός Χάρτης που απονεμήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και με τον οποίο «παρέχεται στο ίδρυμα η δυνατότητα να ζητήσει από την Επιτροπή οικονομική ενίσχυση για διακρατικά σχέδια Erasmus καθώς και χρηματοδότηση από την Εθνική του Μονάδα Συντονισμού Erasmus ..»³⁸. Από το περιεχόμενο του κειμένου διαπιστώνουμε πως υπάρχει ένα κανονιστικό πλαίσιο με όρους υπαγωγής, όπως για παράδειγμα «η κινητικότητα μπορεί να λαμβάνει χώρα μόνο στο πλαίσιο διμερών ή πολυμερών συμφωνιών που έχουν προηγουμένως συναφθεί...». Το Ίδρυμα πρέπει να «συμμορφώνεται με τις διατάξεις περί κινητικότητας...» ή «το ίδρυμα πρέπει να συμμορφώνεται με τις εγκάρσιες κοινοτικές πολιτικές ...».

Αξίζει να σημειωθεί ιδιαίτερα, ότι στις συμβάσεις που υπογράφουν τα Ίδρύματα αναφέρεται πως αποτελεί υποχρέωση του Πανεπιστημίου για «την εξεύρεση της αναγκαίας συμπληρωματικής χρηματοδότησης από άλλες πηγές, προκειμένου να διασφαλισθεί η επιτυχής υλοποίηση των δραστηριοτήτων»³⁹. Είναι προφανές πως θα επιλεγούν εκείνα τα προγράμματα, τα οποία θα έχουν συμπληρωματική χρηματοδότηση από επιχειρήσεις, οι οποίες συνδέονται με

³⁶, «... θα λάβουν κατάλογο των εγκεκριμένων σχεδίων στα οποία συμμετέχουν και θα κληθούν να επιβεβαιώσουν τη συμμετοχή τους...», europa.eu.int, σ. 64.

³⁷ Στις Γενικές Διατάξεις για τη διαδικασία υποβολής αίτησης και διαδικασία επιλογής δηλώνεται πως «η επιλογή των δραστηριοτήτων που αφορούν στην οργάνωση της κινητικότητας, στο Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Ακαδημαϊκών Μονάδων, στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και στα εντατικά προγράμματα διεξάγεται σε κεντρικό επίπεδο, με διαδικασία μίας φάσης, βάσει της αίτησης για τη σύναψη Θεσμικής Σύμβασης», europa.eu.int, σ. 63.

³⁸ Βλέπε παράρτημα στο τέλος της εργασίας για τον Πανεπιστημιακό Χάρτη του Π.Ι.

³⁹ europa.eu.int, σ. 61.



την εμπορευματοποίηση των προγραμμάτων που θα ενισχυθούν. Οι επιχειρήσεις θα μπορούν να καθορίζουν και τυπικά τη διάρθρωση και το περιεχόμενο των σπουδών στη βάση των συμφερόντων τους, χωρίς να υπολογίζουν τις επιπτώσεις στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Προκύπτει και ένα άλλο ερώτημα: τι θα γίνει με τα Πανεπιστήμια που θα αρνηθούν να υπογράψουν αυτή τη Θεσμική Σύμβαση. Θα περιθωριοποιηθούν; Θα είναι παράδειγμα προς αποφυγή; Ή θα είναι παράδειγμα αυτοτέλειας και αυτοδιαχείρισης;

• Πουθενά, επίσης, δεν αναφέρεται πως οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, στην προκειμένη περίπτωση οι φοιτητές του εκάστοτε Πανεπιστημίου, έχουν λόγο και άποψη για τα θέματα ή για τις εργασίες που θα τους ενδιέφεραν ή θα τους αφορούσαν άμεσα. Κάποιοι άλλοι αποφασίζουν ερήμην τους, αφαιρώντας την ενεργό συμμετοχή και δραστηριοποίησή τους, παρόλο που σε ρητορικό επίπεδο γίνεται λόγος για μια προοδευτική, συμμετοχική εκπαίδευση. Αντίθετα, έχουμε κεντρικό έλεγχο του περιεχομένου της γνώσης, μιας και τα κριτήρια επιλογής των θεμάτων, τα οποία θα χρηματοδοτηθούν από την ΕΕ κινούνται προς εκείνη την περιοχή της γνώσης που θα ικανοποιήσει ανταποδοτικές οικονομικές αξίες. Προφανώς, πετυχημένα θα θεωρούνται εκείνα τα Πανεπιστήμια των οποίων τα προγράμματά θα εναρμονίζονται με την ευρωπαϊκή πολιτική και θα μπορούν να κάνουν λόγο για προστιθέμενη αξία στα πτυχία τους, η οποία θα προκύπτει από την κοινοτική ενίσχυση. Επίσης, σε βάθος χρόνου θα ευνοούνται ως προς το ύψος των επιχορηγήσεων, την οποία θα λαμβάνουν σε σχέση με Πανεπιστήμια, τα οποία θα εναντιώνονται σε συγκεκριμένες κεντρικά κατευθυνόμενες πολιτικές επιλογές.

Μολονότι, ο λόγος της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής αναφέρεται σε καινοτόμες μεθόδους, σε δημιουργικό και προοδευτικό περιβάλλον, αντιφάσκει, όταν, ταυτόχρονα, επιζητεί τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας: «δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην ανάπτυξη λειτουργικών προτύπων παιδαγωγικών μεθόδων, ώστε να ευνοηθεί περισσότερο ο έλεγχος των εκπαιδευτικών διαδικασιών, παρότι μια προσοχή στα προϊόντα μόνον»⁴⁰. Τελικά, αντί για καινοτομίες, οι οποίες θα οδηγήσουν σε αλλαγές των εκπαιδευτικών συστημάτων προς μία προοδευτική κατεύθυνση στην πραγματικότητα έχουμε απλώς τροποποίηση ορισμένων παραμέτρων, όπως

⁴⁰ europa.eu.int, σ. 16.

αυτή της γενικής μόρφωσης, της εκμάθησης της μάθησης και της διαβίου κατάρτισης που σκοπό έχουν την αύξηση της ανταγωνιστικότητας.

Σε συνάφεια με τα παραπάνω, στον εκπαιδευτικό λόγο της ΕΕ, όπως αυτός αποτυπώνεται στο Socrates / Erasmus, αναδεικνύονται δύο έννοιες στρατηγικής σημασίας: η ποιότητα και η αξιολόγηση⁴¹. Η έννοια της «ποιότητας» προσδιορίζεται σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, την ανταπόκριση δηλαδή του εκπαιδευτικού μηχανισμού στις απαιτήσεις της αγοράς. Η «αξιολόγηση» είναι μια διαδικασία, αλλά και μηχανισμός που αποτιμά τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Με τις δύο αυτές έννοιες επιχειρείται η δημιουργία δεικτών σύγκρισης και αξιολόγησης, τα οποία παρουσιάζονται ως ουδέτερα στατιστικά δεδομένα, αποκρύπτοντας ή συγκαλύπτοντας τον πραγματικό λόγο ύπαρξης που είναι ο έλεγχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για την επίτευξη της «ποιότητας» απαιτούνται μηχανισμοί ελέγχου, οι οποίοι να είναι κοινοί για όλα τα κράτη μέλη⁴².

Εκτός από τα παραπάνω, στο εισαγωγικό κεφάλαιο της αίτησης για σύναψη Θεσμικής Σύμβασης διατυπώνεται η Δήλωση Ευρωπαϊκής Πολιτικής (ΔΕΠ), στην οποία περιγράφεται το γενικό σχέδιο μεσοπρόθεσμης στρατηγικής ανάπτυξης του Πανεπιστημίου και εκτίθεται η βραχυπρόθεσμη έως μεσοπρόθεσμη στρατηγική του σχετικά με την ευρωπαϊκή συνεργασία. Διαπιστώνουμε πως η χρηματοδότηση του Πανεπιστημίου βρίσκεται σε ευθεία σύνδεση με το εάν και κατά πόσο το Ίδρυμα ευθυγραμμίζεται με τους στόχους της ΕΕ. Επιβεβαιώνεται, συνεπώς, πως στα ΕΕΠ μπορεί σε επίπεδο ορολογίας να χρησιμοποιούνται όροι που παραπέμπουν σε μια προοδευτική θεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όμως οι όροι υλοποίησης αυτών των προγραμμάτων αντανακλούν σχέσεις εξάρτησης και υποτέλειας. Ειδικότερα, στην προκήρυξη του Erasmus δηλώνεται πως η ΔΕΠ « αποτελεί μέσο εκτίμησης της συνάφειας των προτεινόμενων για χρηματοδότηση δραστηριοτήτων, καθώς και του τρόπου με τον οποίο συνδέονται με τη γενικότερη στρατηγική του πανεπιστημίου. Επικεντρώνεται, κυρίως, στις δραστηριότητες

⁴¹ europa.eu.int, σ. 61.

⁴² Ο Γ. Γρόλλιος (1999) στο βιβλίο του *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και πράξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την ελληνική σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, αναλύει διεξοδικά το πρόγραμμα Comenius της Α/θμιας Εκπαίδευσης και αναδεικνύει τις ιδεολογικές κατευθύνσεις που αυτό προκρίνει. Στην εργασία μας αξιοποιούμε στοιχεία και πτυχές αυτών των αναλύσεων του.

Erasmus του πανεπιστημίου, π.χ. συμμετοχή σε δραστηριότητες κινητικότητας, σε σχέδια ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών και σε θεματικά δίκτυα, αλλά θα πρέπει επίσης να αναφέρει και τις άλλες δράσεις του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ και άλλων κοινοτικών προγραμμάτων στις οποίες προτίθεται να συμμετάσχει το πανεπιστήμιο»⁴³. Είναι φανερό η προσπάθεια χειραγώγησης των Πανεπιστημίων εκ μέρους της ΕΕ προς την κατεύθυνση, την οποία εκείνη προκρίνει. Ουσιαστικά, πρόκειται για «Δήλωση» ελέγχου και υπαγωγής. Κρίνουμε σκόπιμο στην έρευνά μας να εξετάσουμε εάν το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συντάσσεται με τα παραπάνω και τα ενσωματώνει στην οργάνωση και λειτουργία του.

Σχετικά με την κινητικότητα σπουδαστών και πανεπιστημιακού διδακτικού προσωπικού στους στόχους αναφέρεται η δημιουργία βέλτιστων συνθηκών «..προσφέροντάς τους τη δυνατότητα να διευρύνουν τις γνώσεις τους στο ακαδημαϊκό τους πεδίο, να προσεγγίσουν τις σπουδές/ τη διδασκαλία τους μέσα από ένα άλλο πρίσμα παραδόσεων, διαφορετικό από εκείνο της χώρας τους και να εξοικειωθούν με τον πολιτισμό άλλων ευρωπαϊκών χωρών»⁴⁴. Ως πρώτος στόχος τίθεται «η διεύρυνση των γνώσεων στο ακαδημαϊκό τους πεδίο». Αλλά ποιο είναι τελικά το περιεχόμενο των γνώσεων στις οποίες αναφερόμαστε; Οι νέες τεχνολογίες, το περιβάλλον ή η διαπολιτισμική επικοινωνία έχουν σαφή στόχο την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που χρειάζεται η «κοινωνία της γνώσης». Έχουμε μία έμμεση παραδοχή – υπαγωγή πως και οι εμπλεκόμενοι φοιτητές και το διδακτικό προσωπικό αποδέχονται την καλλιέργεια αυτών των στόχων. Επίσης, ενώ έχουμε αναφορά για τις δυνατότητες που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες, αποσιωπούνται προβλήματα που συνδέονται με τη χρήση τους ή με τις άνισες δυνατότητες πρόσβασης λόγω οικονομικών ή πολιτισμικών παραγόντων. Η έλλειψη αυτών των αναφορών συνδέεται με το νεοφιλελεύθερο τρόπο πρόσληψης της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Ο καθένας, ατομικά είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευσή του.

Ταυτόχρονα, στην ανακοίνωση της Επιτροπής τον Οκτώβριο του 1996 επισημαίνεται ότι⁴⁵: «Η Ευρώπη διαθέτει σπουδαία πολιτιστική κληρονομιά, σημαντικούς πνευματικούς και υλικούς πόρους και αξιοσημείωτη τεχνολογία – πλεονεκτήματα που οι επιχειρήσεις πολυμέσων θα πρέπει να είναι σε θέση να

⁴³ europa.eu.int, σ. 62.

⁴⁴ ό.π., σ. 65.

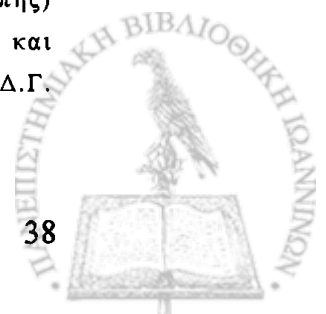
⁴⁵ Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Τελική έκθεση της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ 1995-1999, Βρυξέλλες, 15.2.2001, σ.7.



αξιοποιήσουν στην ευρωπαϊκή αγορά. Αντιθέτως, η καθιέρωση μιας κατάστασης εξάρτησης απέναντι σε παιδαγωγικά και πολιτιστικά περιεχόμενα που παράγονται από τους κύριους ανταγωνιστές της θα ήταν πραγματικά επιζήμια για την πολιτιστική ταυτότητα και τη γλωσσική ποικιλομορφία της Κοινότητας». Ο τρόπος προσέγγισης είναι ενδεικτικός: Οτιδήποτε σχετίζεται με την πολιτιστική κληρονομιά και την πολιτιστική ταυτότητα οι επιχειρήσεις πρέπει να το χρησιμοποιήσουν ως συγκριτικό πλεονέκτημα που καταδεικνύει τη συνοχή της, είναι δείγμα ευρωστίας και μπορεί να φέρει την οικονομία της σε πλεονεκτικότερη θέση έναντι των ανταγωνιστών της. Αυτός είναι και ο λόγος που επιχειρείται τόσο απροκάλυπτα η σύνδεση των επιχειρηματικών δραστηριοτήτων με την λεγόμενη «ευρωπαϊκή διάσταση». Αναμφίβολα, έχουμε προσπάθεια ιδεολογικής διαχείρισης, γιατί αφενός δεν αναφέρονται εκείνες οι παράμετροι, οι οποίοι χώρισαν τους λαούς της Ευρώπης, όπως για παράδειγμα πόλεμοι, χιτλερισμός, φασισμός, εκμετάλλευση μεταναστών και αφετέρου όλα εκείνα που τους ενώνουν και συγκροτούν την ευρωπαϊκή ταυτότητα δεν έχουν πάντα θετική χροιά. Επιπλέον, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι αποκρύπτονται οι κοινωνικές αντιθέσεις που επανειλημμένα έχουν προκαλέσει κοινωνικές ρήξεις και συνδέονται με εργατικούς – συνδικαλιστικούς αγώνες, ανεργία ή εκμετάλλευση⁴⁶. Τα παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως η «ευρωπαϊκή ταυτότητα» συγκροτείται κατά τρόπο επιλεκτικό, καθώς ανακατασκευάζει συγκεκριμένα «κοινά» χαρακτηριστικά, τα οποία βοηθούν στην ομογενοποίηση του πληθυσμού.

Εξάλλου, τα Πανεπιστήμια θα χρηματοδοτούνται με βάση την αποτελεσματικότητα τους σε τομείς καίριους για την οικονομική ανταποδοτικότητα, όπως είναι για παράδειγμα η τεχνολογία ή οι επικοινωνίες. Ο κλάδος των ανθρωπιστικών σπουδών είναι χαρακτηρισμένος ως αντιπαραγωγικός, συνεπώς και η υποχρηματοδότησή του γίνεται

⁴⁶ Ακόμη και η εκμάθηση των γλωσσών αποσκοπεί στην αποδοχή της κατανόησης και αλληλεγγύης ως κανονιστικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα «...στόχος είναι ... η εξασφάλιση μιας ποσοτικής και ποιοτικής βελτίωσης της γνώσης των γλωσσών της ΕΕ, και ιδιαίτερα των γλωσσών οι οποίες χρησιμοποιούνται και διδάσκονται λιγότερο, προκειμένου να προωθηθούν η κατανόηση και η αλληλεγγύη μεταξύ των λαών της ΕΕ και να ενισχυθεί η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης» ΣΩΚΡΑΤΗΣ. Το πρόγραμμα δράσης της ευρωπαϊκής κοινότητας στο χώρο της εκπαίδευσης. (Το σχέδιο εγκοπλίου της Επιτροπής) (ΜΥΕΚΠΟ, 10.04.95) Πάντειο Πανεπιστήμιο, Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής (ΚΕΚΜΟΚΟΠ). Επιστημονικός Υπεύθυνος: καθηγητής Δ.Γ. Τσαούσης, σ. 4.



ευκολότερα αποδεκτή από το ευρύ κοινό. Αυτή η λογική του ανταγωνισμού αναπαράγει διευρυμένα τις αποδεδειγμένα υπαρκτές ανισότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων. Για παράδειγμα, ποιοι θα έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν στα «καλά» Πανεπιστήμια και να απολαμβάνουν εκτός από το υψηλό επίπεδο γνώσεων και τη δυνατότητα για άμεση επαγγελματική αποκατάσταση; Προφανώς εκείνος ο φοιτητικός πληθυσμός, του οποίου η οικονομική και κοινωνική θέση του επιτρέπει να ανταποκριθεί στις υψηλές απαιτήσεις αυτών των Πανεπιστημίων. Για όλους τους υπόλοιπους ισχύουν οι δύο άλλοι στόχοι που αναφέρονται ως «προσέγγιση ενός άλλου πρίσματος παραδόσεων» και «εξοικείωση με τον πολιτισμό άλλων ευρωπαϊκών χωρών»⁴⁷. Οι γνωστικές κατακτήσεις παραμένουν προνόμιο των λίγων, η αναπαραγωγή, όμως, της ιδεολογίας της «ευρωπαϊκής διάστασης» μπορεί να γίνει ευκολότερα αποδεκτή από την πλειοψηφία, προσφέροντας νομιμοποίηση σε αυτούς, οι οποίοι θεωρούν την ΕΕ έννοια που συνδέεται μόνο με θετικούς στόχους, και απευθύνεται σε όλους τους πολίτες.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το κεφάλαιο εκείνο, το οποίο αναφέρεται στην οικονομική ενίσχυση για την οργάνωση της κινητικότητας και αποσκοπεί «στην υποστήριξη των πανεπιστημίων για την κάλυψη των δαπανών που προκύπτουν από τα οργανωτικά καθήκοντα. Είναι ανεξάρτητη και διατίθεται επιπλέον των υποτροφιών, οι οποίες χορηγούνται προσωπικά σε σπουδαστές και διδάσκοντες που συμμετέχουν σε δραστηριότητες κινητικότητας.....Το ύψος της χορηγούμενης οικονομικής ενίσχυσης θα διαφέρει σημαντικά, ανάλογα με τον αριθμό αυτών που μετακινούνται, καθώς και με τον βαθμό στον οποίο οι προτεραιότητες του πανεπιστημίου συμπίπτουν με τη μέριμνα της Κοινότητας για ισόρροπη συμμετοχή στις δραστηριότητες του Erasmus όλων των συμμετεχουσών χωρών, περιφερειών και θεματικών τομέων»⁴⁸. Απροκάλυπτα η ΕΕ ενισχύει ιδιαίτερα εκείνα τα Πανεπιστήμια οι προτεραιότητες των οποίων συμπίπτουν με εκείνες τις θεματικές ενότητες, τις οποίες προκρίνει. Ακόμη, η κινητικότητα σύμφωνα με τη Επιτροπή θα έπρεπε να «προβλεφθεί όχι ως στόχος αλλά ως μέσο, το οποίο ουσιαστικά θα προορίζεται για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ιθαγένειας⁴⁹». Παρόλα αυτά, ο συγκεκριμένος στόχος δεν υλοποιείται στο βαθμό που η Ένωση επιθυμεί. Γι' αυτό ζητά τη συνδρομή

⁴⁷ europa.eu.int, σ. 64.

⁴⁸ ό.π., σ. 66.

⁴⁹ Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Τελική έκθεση της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ 1995-1999, Βρυξέλλες, 15.2.2001, σ. 10.



των εθνικών κυβερνήσεων, ώστε « οι αναληφθείσες δράσεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο θα βρουν, συν τω χρόνω, σε εθνικό επίπεδο επαρκείς ανταποκρίσεις και ισορροπίες μεταξύ των χωρών, όσον αφορά τις «μαζικές δράσεις», μέσω π.χ. εθνικών σχεδίων κινητικότητας»⁵⁰.

Ένα άλλο στοιχείο που δείχνει τον ασφυκτικό εναγκαλισμό που επιχειρείται από την πλευρά της ΕΕ για τον έλεγχο της κινητικότητας των φοιτητών/τριών, είναι η αξίωσή της να εντάξει και τους ελεύθερα διακινούμενους σπουδαστές στο πλαίσιο της Θεσμικής Σύμβασης. Αναφέρει συγκεκριμένα πως « από το έτος 2001 και εφεξής, τα πανεπιστήμια θα μπορούν να αποστέλουν ελεύθερα διακινούμενους σπουδαστές μόνο κατά τη διάρκεια των πρώτων δύο ετών συμμετοχής τους στο πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ. Μετά την παρέλευση της περιόδου αυτής, υποτροφίες κινητικότητας των σπουδαστών θα χορηγούνται αποκλειστικά στο πλαίσιο Θεσμικών Συμβάσεων»⁵¹. Ακόμη, οι αιτήσεις φοιτητικής κινητικότητας θα κριθούν βάσει της ποιότητας των μέτρων που λαμβάνουν τα Πανεπιστήμια, ενώ, παράλληλα, έχουμε μία μετατόπιση από τη φυσική κινητικότητα στη συνολική παρέμβαση για την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης των σπουδών προκειμένου να επωφεληθούν μέσω της τηλεεκπαίδευσης για παράδειγμα, και όλοι εκείνοι που δεν μπορούν να ταξιδέψουν εκτός εθνικών συνόρων. Όμως, οι πιθανότητες επιλογής ενός Πανεπιστημίου για ένα πρόγραμμα αυξάνονται σημαντικά, εάν συμπεριλάβει και την κινητικότητα στις δραστηριότητές του, καθώς θα υπάρχει μία έμμεση πίεση για φοιτητική κινητικότητα, εάν θέλουν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρουν άλλα προγράμματα.

Γίνεται, επίσης, λόγος και για την έννοια του ερασμιακού φοιτητή, να έχει δηλαδή επιλεγεί από το Πανεπιστήμιό του για συμμετοχή σε ένα ερασμιακό πρόγραμμα φοιτητικής κινητικότητας, και στην ερασμιακή οικονομική ενίσχυση. Η ΕΕ επισημαίνει ότι κατά τη διαδικασία επιλογής αυτών που θα πάρουν οικονομική ενίσχυση αυτή δεν πρέπει να κατανέμεται ισόποσα, αλλά πρέπει να λάβει υπόψη και κοινωνικά και οικονομικά κριτήρια. Αυτή, όμως, η διαφορά μεταξύ ερασμιακού φοιτητή και ερασμιακής οικονομικής ενίσχυσης υποδηλώνει πως ένα Πανεπιστήμιο που θέλει να προσδώσει σημασία στην κινητικότητα των φοιτητών του ως στοιχείο της ευρωπαϊκής του ταυτότητας πρέπει να αναζητήσει επιπλέον

⁵⁰ Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων ό.π., σ.12.

⁵¹ europa.eu.int, σ. 75.



πόρους από εξωγενείς πηγές, εάν θέλει να αυξήσει το ποσό της κοινοτικής ενίσχυσης ανά φοιτητή ή εάν θέλει να μετακινηθούν πιο πολλοί φοιτητές.

Όσον αφορά στα Θεματικά Δίκτυα επισημαίνεται ότι ο κύριος στόχος τους είναι η βελτίωση της ποιότητας και ο προσδιορισμός και η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στο πλαίσιο ενός δεδομένου ακαδημαϊκού κλάδου ή γνωστικού πεδίου ή ενός θέματος διεπιστημονικού / πολυεπιστημονικού χαρακτήρα ή άλλων θεμάτων κοινού ενδιαφέροντος. Αυτά τα θέματα σχετίζονται με τη διαχείριση Πανεπιστημίων, τη διασφάλιση ποιότητας κλπ. μέσω της συνεργασίας των πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων. «Η συνεργασία αυτή πρέπει, επίσης, να περιλαμβάνει, όπου είναι δυνατό, ακαδημαϊκές ενώσεις, εταιρίες γραμμάτων και επιστημών, επαγγελματικές οργανώσεις, άλλους σημαντικούς κοινωνικούς και οικονομικούς εταίρους του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα και, όπου ενδείκνυται, φοιτητικές οργανώσεις. Η συνεργασία στο πλαίσιο Θεματικών Δικτύων αναμένεται να επιφέρει αποτελέσματα με διαρκή και ευρύ αντίκτυπο στα πανεπιστήμια ολόκληρης της Ευρώπης, όσον αφορά το εκάστοτε πεδίο»⁵².

Με βάση τον ορισμό αυτό τα Θεματικά δίκτυα περιλαμβάνουν εκτός από εκπαιδευτικά ιδρύματα και μεγάλο αριθμό εξωπανεπιστημιακών φορέων με απώτερο στόχο «το διαρκή και ευρύ αντίκτυπο» σε όλα τα Πανεπιστήμια εντός του ευρωπαϊκού χώρου. Αυτά τα δίκτυα εκλαμβάνονται ως δείκτης που δείχνει την άτυπη ολοκλήρωση ή μη της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Όσο πιο πολλά δίκτυα υπάρχουν, και μάλιστα υπερεθνικά, τόσο γρηγορότερα και ευκολότερα οδεύουμε προς την ενοποίηση. Στις κατηγορίες δραστηριοτήτων αναφέρεται μεταξύ άλλων πως θα πρέπει να γίνει :

- «Εντοπισμός των αναγκών ή των αδυναμιών, με στόχο τη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση και την υποστήριξη καινοτομιών. Τούτο συνεπάγεται.....
- Εντοπισμός των στοιχείων που προάγουν την ευρωπαϊκή διάσταση στο εν λόγω γνωστικό πεδίο, δηλαδή ορισμένα επιθυμητά κοινά βασικά στοιχεία των προγραμμάτων σπουδών
- Συμβολή σε έναν ακριβέστερο προσδιορισμό ποιοτικών κριτηρίων, ειδικά για κάθε κλάδο / πεδίο
- Κατάδειξη της σχέσης μεταξύ του περιεχομένου και των στόχων του κλάδου / πεδίου και των απαιτήσεων του οικονομικού και επαγγελματικού περιβάλλοντος στην Ευρώπη»⁵³.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η Κοινότητα στοχεύει στην υπέρβαση των δυσκολιών που δημιουργούν οι «δυσκαμψίες» των εθνικών συστημάτων

⁵² europa.eu.int, σ. 79.

⁵³ ό.π., σσ.79-80.



εκπαίδευσης και προωθείται μέσω των δικτύων η αλληλεπίδραση και η αλληλεξάρτηση, προκειμένου να επιτευχθεί η σύγκλισή τους. Ένας δείκτης επιτυχίας των δράσεων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι, ακριβώς, η δημιουργία και η επέκταση αυτών των δικτύων. Τα δίκτυα κατά την Κοινότητα φαίνεται να βασίζονται σε μια ισότιμη σχέση μεταξύ των εταίρων, όπου κανείς δεν καταδυναστεύεται από σχέσεις επικυριαρχίας και οι αποφάσεις λαμβάνονται μέσα από διάλογο και αμοιβαία κατανόηση. Για τον Ricardo Petrella « τα δίκτυα έγιναν ένας από τους κυρίαρχους τρόπους της οργανωτικής και πολιτιστικής μηχανικής της διαδικασίας της καινοτομίας μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας και της τεχνολογίας. Με αυτή την έννοια τα δίκτυα (συμπεριλαμβανομένων και των πανεπιστημιακών δικτύων) βρίσκονται στη διαδικασία του να μετατραπούν σε εργαλεία στην υπηρεσία του τεχνολογικού, βιομηχανικού και εμπορικού πολέμου που εξαπολύουν οι ισχυροί των πλέον αναπτυγμένων περιοχών του κόσμου για την παγκόσμια ηγεσία, και δεν αποτελεί πια κοινωνική καινοτομία⁵⁴. Υπάρχει μια καταρχήν διαφοροποίηση μεταξύ αυτών που συμμετέχουν σε δίκτυα και αυτών που δεν συμμετέχουν. Η ιδιομορφία με τα δίκτυα είναι ότι, «ενώ από τη μια αποτελούν μέσον συνοχής και συγκρότησης μιας κοινωνίας, από την άλλη, και αυτός είναι ο κανόνας, αποτελούν μέσον μιας διπλής διαφοροποίησης του όλου συστήματος »⁵⁵. Η κυριότερη διαφοροποίηση αφορά στους μελλοντικούς εργαζόμενους, εκ των οποίων άλλοι με τη συμμετοχή τους θα διαθέτουν τα χαρακτηριστικά που απαιτεί η Κοινότητα για την απρόσκοπτη μετακίνησή τους εκτός των στενών εθνικών συνόρων και άλλοι όχι. Στόχος είναι, συνεπώς, η έμμεση υπόδειξη πως είναι σωστό όλοι να συμμετέχουν σε κάποιο δίκτυο, εάν θέλουν να παραμείνουν ανταγωνιστικοί, όπως, επίσης, και η δημιουργία κοινών αντιλήψεων και επαγγελματικών προσόντων για όλους, ώστε να μπορούν να μετακινούνται απρόσκοπτα εντός της ΕΕ. Μένει να εξετάσουμε την ιδρυματική πολιτική του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων έναντι του προγράμματος Socrates /Erasmus για να διαπιστώσουμε αν συμβαδίζει ή αν διαφοροποιείται με τα παραπάνω.

Σε πολιτικό επίπεδο η πρακτική σημασία των παραπάνω οδηγεί στην άρση των περιορισμών που αφορούν σε εθνικό επίπεδο στα κεκτημένα των εργαζομένων, καθώς και στην εναρμόνιση του εθνικού με το κοινοτικό

⁵⁴ Thill, G. – Warrant, F. (2003) *Το πανεπιστήμιο του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα. Εκδόσεις Ατραπός, σ. 89.

⁵⁵ Κοτζιάς, Ν. (1995) *Ευρωπαϊκή Ένωση: Ένα σύστημα εν τω γίνεσθαι*, Αθήνα, Εκδόσεις Δελφίνι, σσ. 256 -260.



δίκαιο, για να επιτευχθεί η ομογενοποίηση όλων. Συντελείται μια έμμεση παράκαμψη του εθνικού δικαίου - για την Κοινότητα, προέχουν αυτά που μας ενώνουν και όχι αυτά που μας χωρίζουν - και των ενδοενοσιακών ανισοτήτων, για να διαμορφωθεί - διαπλαστεί ο τύπος του συλλογικού εργαζόμενου. Ας προσθέσουμε ακόμη ότι, στις ανακοινώσεις της ΕΕ για τα Θεματικά Δίκτυα, ενώ υπάρχει λεπτομερής ενημέρωση για τους στόχους στους οποίους αποσκοπούν δεν δίνεται η ίδια βαρύτητα για τις σχέσεις ιεραρχίας, για τον περιορισμό της αυτονομίας των εταίρων και για τα εργασιακά δεδομένα που προκύπτουν. Τα δίκτυα παρουσιάζονται ως αν ήταν ενώσεις, δημοκρατικά διαρθρωμένες, χωρίς να υπάρχουν διαφορές ισχύος. Στην πραγματικότητα, όμως, τα δίκτυα συγκροτούνται στη βάση των προτεραιοτήτων των κυρίαρχων πολιτικών δυνάμεων της Κοινότητας και αγνοούνται ή υποβαθμίζονται οι κοινωνικές αντιθέσεις.

Το πρώτο ερώτημα που γεννάται, είναι εάν όλα τα Πανεπιστήμια των κρατών μελών συμμετέχουν στον ίδιο βαθμό σε Θεματικά Δίκτυα και, επίσης, εάν συμμετέχουν στον ίδιο βαθμό και οι περιφέρειες στις οποίες εδρεύουν ξεχωριστά τα Πανεπιστήμια ανά κράτος. Να εξετάσουμε, συνεπώς, καταρχάς, εάν υπάρχουν ενδοενοσιακές και ενδοκρατικές διαφοροποιήσεις. Εάν υποθέσουμε πως τα Πανεπιστήμια που αναλαμβάνουν ρόλο συντονιστή στα πλαίσια της δράσης Erasmus έχουν ισχυρή πρόσβαση ή δημιουργούν τις προϋποθέσεις για κυρίαρχο ρόλο εντός των θεματικών δικτύων, τότε οι συμμετοχές αντικατροπτίζουν και το ρόλο των κρατών μελών. Για παράδειγμα για τα έτη 1992 και 1993 μόνο 1 ελληνικό Πανεπιστήμιο ανέλαβε ρόλο συντονιστή. Τα στοιχεία για τα άλλα κράτη δείχνουν πως η Αγγλία είχε 26, Ολλανδία 15, Γερμανία 10, Ισπανία 8, Βέλγιο 5, Ιταλία 5, Γαλλία 4, Πορτογαλία 3, Δανία και Ιρλανδία 2 συμμετοχές, ενώ το Λουξεμβούργο μηδενική συμμετοχή⁵⁶.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε, πως τα κράτη, τα οποία διαθέτουν πυκνότητα δικτύων ισχυροποιούν τη θέση τους και εντατικοποιούν την πορεία τους προς την ενοποίηση δημιουργώντας συνεκτικούς κρίκους με άλλα κράτη - μέλη από θέση ισχύος. Διαπιστώνεται μία ενδοενοσιακή διαφοροποίηση στην οποία υπάρχουν κράτη διαφορετικών ταχυτήτων, άρα και διαφορετικών ποιοτικών χαρακτηριστικών που απεικονίζουν ενδοενοσιακή ανισότητα ευκαιριών. Ενώ το δίκτυο υποδηλώνει μια ανοιχτή

⁵⁶ Τσαούσης Δ. (2003) *Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την Παγκοσμιοποίηση της Εκπαίδευσης ΚΕΚΜΟΚΟΠ*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg. σσ. 350 - 351.



διαδικασία αλληλοεπιρροής στην οποία συμμετέχουν όλα τα μέρη που απαρτίζουν το δίκτυο, στην πραγματικότητα έχουμε αναπαραγωγή των ήδη υφιστάμενων ανισοτήτων.

Σχετικά με τα δίκτυα, η σύνοδος των Πρυτάνεων⁵⁷ επισημαίνει πως « η συμμετοχή των ελληνικών πανεπιστημίων στα ευρωπαϊκά δίκτυα και τα ΔΠΣ είναι άνιση, τόσο σε επίπεδο ιδρυμάτων όσο και σε επίπεδο επιστημονικών προσανατολισμών.....οι Έλληνες φοιτητές να έχουν εξαιρετικά άνισες ευκαιρίες συμμετοχής». Όπως, επίσης, στην Έκθεση των Διμερών συζητήσεων του 1991 επισημαίνεται πως «η ποιότητα των αιτήσεων με ελληνικό συντονιστικό φορέα παρ'ουσιάζει ασυνήθιστες διακυμάνσεις, γεγονός που σημαίνει ότι το δίκτυο των ΔΠΣ στην Ελλάδα είναι εξαιρετικά εύθραυστο, παρά τη «θετική διάκριση» που εφαρμόζει η Επιτροπή για τις ελληνικές αιτήσεις κατά την επιλογή». Το άνισο επίπεδο της ελληνικής εκπαίδευσης καθιστά δυσχερή τη λήψη πρωτοβουλιών, οι οποίες θα ωθούσαν σε ισότιμη συμμετοχή στα Θεματικά Δίκτυα, και περιορίζει τις επιλογές των Ελλήνων φοιτητών και διδασκόντων.

Μία άλλη παράμετρος στην οποία προσδίδει σημασία η Επιτροπή είναι η διάδοση των αποτελεσμάτων και η πολλαπλασιαστική αξία, η οποία θα προκύψει⁵⁸. Η Επιτροπή θέλει να έχει λόγο στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, για να τα κατευθύνει σε επιλογές, οι οποίες θα στηρίξουν την πολιτική βούλησή της για αναδιαρθρώσεις. Για παράδειγμα στην Έκθεση της Επιτροπής⁵⁹ αναφέρεται, πως « η Επιτροπή επιθυμεί να συζητήσει το ζήτημα της κατανομής των προτεραιοτήτων μεταξύ στόχων όπως η κινητικότητα – που στοχεύουν σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών παραγόντων – και επιλεκτικότερων στόχων, ανοικτών στην καινοτομία, και την προοπτική στην εκπαίδευση. Η συμπληρωματικότητα των δύο αυτών στόχων είναι πράγματι επιθυμητή, αλλά προϋποθέτει ότι οι αναληφθείσες δράσεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο

⁵⁷ Σύνοδος Πρυτάνεων και Προέδρων Δ.Ε. των ελληνικών Πανεπιστημίων. (1992) *Τα ελληνικά πανεπιστήμια στην Ευρώπη του 2000*, Αθήνα, σσ. 59-61.

⁵⁸ «Ήδη από τη φάση ανάπτυξής τους, όλα τα σχέδια ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών πρέπει να συνεκτιμούν τις μεταγενέστερες δραστηριότητες υλοποίησης και διάδοσης.....Στις πιθανές δραστηριότητες περιλαμβάνονται: η ανάπτυξη θεμάτων εισαγωγικών εξετάσεων για σπουδαστές, η δημιουργία ιστοχώρων για την ενημέρωση των σπουδαστών, η εποπτεία και ο προσανατολισμός, η διεύρυνση του δικτύου εταίρων, η επέκταση των σχεδίων ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών σε τομείς όπως η επιμόρφωση και η εκπαίδευση ενηλίκων, η προώθηση των σχεδίων ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών στους πιθανούς εργοδότες των αποφοίτων, η οργάνωση συνεδρίων και εργαστηρίων και η συμμετοχή σε αυτά, με σκοπό την επίδειξη των προϊόντων που δημιουργήθηκαν», *europa.eu.int*, σ. 69.

⁵⁹ Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Τελική Έκθεση της Επιτροπής Σχετικά με την Εφαρμογή του Προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ 1995 – 1999, Βρυξέλλες, 12.2.2001. COM (2001) 75 τελικό, σ. 12



θα βρουν, συν τω χρόνω, σε εθνικό επίπεδο, επαρκείς ανταποκρίσεις και ισορροπίες μεταξύ των χωρών, όσον αφορά ιδίως τις 'μαζικές δράσεις', μέσω π.χ. εθνικών σχεδίων κινητικότητας».

- Όμοια, και στους στόχους για το πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ 2000-2006 αποδίδεται σημασία στην «αποκέντρωση του νέου σταδίου του προγράμματος..... ώστε να μεγαλώσει ο αντίκτυπος του προγράμματος απέναντι στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης»⁶⁰, και να δοθεί προτεραιότητα σε παράγοντες, οι οποίοι έχουν μια λειτουργία «διάσπασης»⁶¹. Το πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ και οι επιμέρους δράσεις του αποτελούν σαφή πολιτική κίνηση προς αυτή την κατεύθυνση, όπως αυτό δηλώνεται και στην Έκθεση της Επιτροπής⁶² «γιατί έχει επίσης σημασία πέραν των ατόμων και των θεσμικών οργάνων το ΣΩΚΡΑΤΗΣ να μπορέσει δυναμικότερα απ' ό,τι στο παρελθόν να συμμετέχει στο σύνολο των πολιτικών συζητήσεων που ξεκίνησαν σε ευρωπαϊκό επίπεδο, στον τομέα της εκπαίδευσης». Όπως, επίσης, αναφέρεται ευθέως ότι «η Επιτροπή επιθυμεί να ενισχύσει τα στοιχεία ανάλυσης της επίπτωσης του προγράμματος έναντι των εθνικών πολιτικών εκπαίδευσης, ώστε να αυξήσει την επίπτωση του προγράμματος σε εθνικό επίπεδο, διατηρώντας συγχρόνως πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών, σε συνάρτηση με την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων»⁶³.

2.3. Η ελληνική εκδοχή του Erasmus: Η Εθνική έκθεση για το πρόγραμμα για την περίοδο 2000-2003

Η εφαρμογή του προγράμματος Socrates/ Erasmus στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση που αφορά και στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, με βάση την ελληνική έκθεση για την περίοδο 2000 – 2003 παρουσιάζει ενδιαφέροντα στοιχεία⁶⁴. Σύμφωνα με το άρθρο 14 της απόφασης με αριθμό 253/2000/ΕC του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σε ό,τι αφορά στη δεύτερη φάση του ΣΩΚΡΑΤΗΣ κάθε κράτος – μέλος είναι υποχρεωμένο να παραδώσει έκθεση με τις ποιοτικές και ποσοτικές παραμέτρους, οι οποίες

⁶⁰ ό.π. σελ. 21

⁶¹ ό.π. σελ. 21 « Η συμπληρωματικότητα μεταξύ των 'μαζικών' δράσεων κινητικότητας και συνεργασίας, που προορίζονται για όσο το δυνατό μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών παραγόντων, και των καινοτόμων δράσεων με πιο συγκεκριμένους στόχους, που απευθύνονται κατά προτεραιότητα σε παράγοντες που έχουν μια λειτουργία 'διάσπασης' είναι αναμφισβήτητη»

⁶² ό.π., σ. 24.

⁶³ ό.π., σ. 22 .

⁶⁴ National Report on the Implementation of the Socrates Programme in Greece, 2000-2003. Ministry of National Education and Religious Affairs. Στη συνέχεια παραπέμπουμε ως Εθνική έκθεση.



αφορούν στην ελληνική υλοποίηση της δεύτερης φάσης του προγράμματος για την περίοδο 2000 – 2003.

Το συγκεκριμένο κείμενο έχει συνταχθεί σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή από το ΥΠΕΠΘ που είναι η εκτελεστική εξουσία, που ασκεί δηλαδή την επίσημη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, γι' αυτό και η «ανάγνωσή» του μας επιτρέπει να ανιχνεύσουμε και να καταγράψουμε τις κοινωνικές, πολιτικο-ιδεολογικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις, οι οποίες απορρέουν από τα συμπεράσματα και τις συστάσεις που προκρίνονται. Στην «αποσύνταξη» της έκθεσης εμπεριέχονται και οι δείκτες για την ανάλυσή της. Όροι, όπως κοινωνικές ανισότητες, χρηματοδότηση, κινητικότητα, καινοτόμες διαδικασίες, κίνητρα συμμετοχής κλπ. μας επιτρέπουν να οριοθετήσουμε την επίσημη πολιτική υποδοχής του προγράμματος Socrates /Erasmus⁶⁵.

Σχετικά με την Εθνική έκθεση⁶⁶ η πρώτη παρατήρησή μας αφορά στα μέλη, τα οποία απαρτίζουν την επιτροπή: Κανένα από τα μέλη δεν προέρχεται από περιφερειακό Πανεπιστήμιο και αυτό σε μια περίοδο που η ίδια η ΕΕ θέτει ως προτεραιότητά της την ανάπτυξη των περιφερειών. Ακόμη, ο τρόπος επιλογής αυτών των προσώπων έγινε από το ΥΠΕΠΘ με διορισμό, ενώ οι δύο άλλες υποεπιτροπές αποτελούνται από υψηλόβαθμο προσωπικό του Υπουργείου Παιδείας και του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών. Είναι προφανές πως οι απόψεις αυτών των μελών απηχούν τον τρόπο σκέψης του κεντρικού εκπαιδευτικού μηχανισμού, ο οποίος είναι το Υπουργείο Παιδείας, αφού το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει έντονο διοικητικό συγκεντρωτισμό⁶⁷.

Σε ό,τι αφορά στην Έκθεση εκ προοιμίου⁶⁸ η Επιτροπή δέχεται πως η ελληνική κοινωνία διάκειται ευνοϊκά προς την κατεύθυνση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και θεωρεί πως τέτοιου είδους εκθέσεις μπορούν να βοηθήσουν τα μέγιστα στην καλύτερη απόδοση του προγράμματος στην Ελλάδα, και μάλιστα σε έναν ιδιαίτερα ευαίσθητο αλλά και πολλά υποσχόμενο τομέα, όπως είναι αυτός της εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, η Επιτροπή συμπεραίνει πως τα προγράμματα Comenius 1, Minerva και Erasmus 2 είναι μεν τα πιο δημοφιλή, αλλά υπολείπονται σε συμμετοχή σε

⁶⁵ Μαυρογιώργος Γ. (2003) *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τόμος Α', Ιωάννινα, σσ. 177-182.

⁶⁶ Εθνική έκθεση, σ.2.

⁶⁷ Ανδρέου, Αποστόλης – Παπακωνσταντίνου Γιώργος. *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Νέα Σύνορα.1994.Αθήνα.

⁶⁸ Εθνική έκθεση, σ. 3.



σχέση με άλλες χώρες, παρόλο που κατά τους αξιολογητές η τάση είναι να κλείσει η ψαλίδα. Το αποτέλεσμα δεν εκπλήσσει καθότι η Ελλάδα ανήκει στις χώρες, οι οποίες οικονομικά βρίσκονται σε χαμηλό οικονομικό επίπεδο, κι αυτή η οικονομική ανισότητα επηρεάζει όλους εκείνους, οι οποίοι θα ήθελαν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες του προγράμματος, αλλά δεν διαθέτουν τους απαιτούμενους πόρους. Ακόμη και στην Έκθεση της Επιτροπής⁶⁹ γίνεται λόγος για τη γονική οικονομική συμμετοχή, η οποία έχει αυξανόμενη τάση και δημιουργεί, επομένως, αυξανόμενους κινδύνους ανισοτήτων μεταξύ σπουδαστών. Η Επιτροπή διαπιστώνει ότι «υπάρχουν μεγάλες ανισότητες στο ύψος των υποτροφιών που χορηγούνται στους σπουδαστές ανά κάθε συμμετέχουσα χώρα: από ποσό κάτω των εκατό ευρώ έως άνω των 800 ευρώ το μήνα, αναλόγως των κρατών. Το 60% του ποσού των υποτροφιών προέρχεται κατά μέσο όρο από το πρόγραμμα, ενώ το υπόλοιπο 40% από άλλες πηγές. Πίσω από αυτό το μέσο όρο βρίσκεται μια μεγάλη διαφορά των εθνικών καταστάσεων».

Γίνεται αναφορά για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα εκπαιδευτικών οργανισμών με προγράμματα υποστήριξης ατόμων ή ομάδων που χρήζουν βοήθειας, όπως για παράδειγμα παιδικοί σταθμοί και σχολεία για άτομα με ειδικές ανάγκες, ιδρύματα κωφών ή τσιγγανόπαιδες⁷⁰. Στην προκειμένη περίπτωση η έννοια της μειονεξίας δεν εξετάζεται ως πρόβλημα που δημιουργεί η ανισότητα μεταξύ προνομιούχων ή μη κοινωνικών ομάδων – τάξεων. Υπερισχύει η τακτική, ώστε τα προβλήματα της δομικής ανισότητας να κατακερματίζονται σε επιμέρους προβλήματα και να δίνονται οικονομικές ενισχύσεις σε εκείνες τις κοινωνικές ομάδες, οι οποίες κρίνεται ότι μειονεκτούν. Οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες υποβαθμίζονται υπό το πλέγμα πολλαπλών κατηγοριών μειονεξίας, η οποία αφορά μεμονωμένες κατηγορίες ή άτομα και όχι τις συνολικά υφιστάμενες ανισότητες που υπάρχουν στην ταξικά διαμορφωμένη κοινωνία μας.

Το πρόγραμμα Erasmus είναι παράδειγμα τέτοιας αντισταθμιστικής κοινωνικής πολιτικής που καθιερώνεται στις αρχές της δεκαετίας του '80 ως ένα ιδεολογικό αντιστάθμισμα των κοινωνικών ανισοτήτων, το οποίο επιτρέπει σε φοιτητές με χαμηλά οικογενειακά εισοδήματα να παρακολουθήσουν μαθήματα σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού. Όμοια,

⁶⁹ Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Τελική έκθεση της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ 1995-1999, Βρυξέλλες, 15.2.2001, σ. 11.

⁷⁰ Εθνική έκθεση, σ. 5.



γίνεται λόγος και λαμβάνονται μέτρα για την ισότητα ευκαιριών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το γενικότερο πλαίσιο κοινωνικής ανισότητας. Μολονότι, παρέχονται ευκαιρίες σε κορίτσια ή άτομα με ειδικές ανάγκες να αξιοποιήσουν δυνατότητες του Erasmus, το πρόβλημα της ατομικής μειονεξίας εξισώνεται μεμονωμένα με το γενικότερο πρόβλημα της κοινωνικής ανισότητας⁷¹. Στην έρευνά μας για το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων κρίνουμε σκόπιμο να μελετήσουμε και αυτές τις παραμέτρους κοινωνικής και οικονομικής ανισότητας, για να δούμε εάν επηρεάζει τη δυνατότητα συμμετοχής των φοιτητών/τριών σε πρόγραμμα κινητικότητας.

Όσον αφορά στους Ευρωπαίους εταίρους τα Ελληνικά Ιδρύματα συμμετέχουν σε προγράμματα των δράσεων του «ΣΩΚΡΑΤΗΣ» με όλες, σχεδόν, τις ευρωπαϊκές χώρες. Για το Erasmus οι αγαπημένοι προορισμοί είναι κατά σειρά προτίμησης η Γαλλία, η Γερμανία και η Αγγλία, αν και δίνονται μικρότερες υποτροφίες σε αυτούς, οι οποίοι συμμετέχουν σε προγράμματα κινητικότητας για αυτές τις χώρες. Η επιτροπή θεωρεί πως οι κυριότεροι λόγοι για αυτή την προτίμηση που δείχνουν οι Έλληνες φοιτητές είναι η γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και το γεγονός ότι θέλουν να αξιοποιήσουν τη διαμονή τους, για να διερευνήσουν τις δυνατότητες που έχουν για μεταπτυχιακές σπουδές. Η συνεργασία των Ελληνικών Ιδρυμάτων είναι σημαντική με Βουλγαρία και Ρουμανία, και η Επιτροπή συμπεραίνει πως η Ελλάδα μπορεί να παίζει αξιόλογο ρόλο στα Βαλκάνια. Από τα στοιχεία αυτά υπάρχουν βάσιμες ενδείξεις πως η Ελλάδα δεν αποτελεί επιλογή πρώτης γραμμής για φοιτητές/τριες από χώρες με υψηλή οικονομική στάθμη, ενώ την επιλέγουν φοιτητές/τριες από χώρες χαμηλής οικονομικής

⁷¹ Π.χ. στις υποχρεώσεις των πανεπιστημίων για το πρόγραμμα Erasmus αυτά πρέπει να συμβάλλουν « στην υλοποίηση εγκάρσιων κοινοτικών πολιτικών, όπως η προαγωγή της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών, η ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η προώθηση της κοινωνικής και οικονομικής συνοχής και η καταπολέμηση του ρατσισμού», eurpa.eu.int , σ.61. Όπως, επίσης, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Τελική έκθεση της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ 1995-1999, Βρυξέλλες, 15.2.2001, σ. 9 αναφέρεται πως : «πολλά σχέδια διεθνικής συνεργασίας που χρηματοδοτήθηκαν από την εκπαιδευτική δράση ενηλίκων συνδέονται επίσης με την ανάπτυξη της διαπολιτιστικής διάστασης της εκπαίδευσης, πραγματοποιώντας ιδίως διδακτικές ενότητες ή πορείες ένταξης για τα πρόσωπα που δυνητικά αποκλείονται λόγω της εθνικής τους ταυτότητας καθώς επίσης και για μειονεκτούσες κατηγορίες γυναικών».

ανάπτυξης. Θα είχε ενδιαφέρον να διερευνήσουμε εάν αυτή η ανάλυση αποτυπώνεται και στα ποσοτικά δεδομένα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Να προσθέσουμε ακόμη ότι, η κινητικότητα αντιμετωπίζεται από την Επιτροπή που συνέταξε την Έκθεση ως κεντρική προτεραιότητα από την ΕΕ και, ασφαλώς, και για τις δράσεις του Erasmus. Αυτή η θέση κατά τους συντάκτες είναι απόρροια της πίστης πως η ελεύθερη μετακίνηση του διδακτικού προσωπικού και των φοιτητών – το αυριανό εργατικό δυναμικό – αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου και στο εφεξής μιας ευρωπαϊκής κοινής αγοράς και ευρωπαϊκής ταυτότητας. Ακόμη και όροι, όπως η ευρωπαϊκή διάσταση, το ECTS, οι καινοτόμες μέθοδοι κλπ., οι οποίοι αποτελούν τη ρητορική της ΕΕ αναπαράγονται αυτούσια. Υπάρχει μια στάση υπαγωγής της εθνικής πολιτικής σε αυτήν της ΕΕ, η «μικρή και ανίσχυρη Ελλάδα», η οποία δεν είναι σε θέση να έχει αυτοδύναμη εκπαιδευτική πολιτική. Συμπερασματικά, οι ιδεολογικές κατευθύνσεις της ΕΕ γίνονται πλήρως αποδεκτές από την ελληνική πολιτική σκηνή και θα μπορούσε κανείς να ισχυρισθεί πως ταυτίζονται, χωρίς να έχουμε παρεμβάσεις ως προς τα κακώς κείμενα ή διαφορετικές απόψεις.

Ακόμη, για το Erasmus στα ετήσια στοιχεία για τις περιόδους 2000-2001 και 2001-2002 για το σύνολο των ΑΕΙ που έχουν υπογράψει Θεσμικές Συμβάσεις τα 18 σημείωσαν αύξηση των μετακινήσεών τους, ενώ τα 11 πτώση. Η Επιτροπή θεωρεί πως κύριοι λόγοι για τη μη αύξηση είναι αφενός εξωτερικοί παράγοντες (π.χ. κρίση στο Ιράκ και το τρομοκρατικό χτύπημα της 11^{ης} Σεπτεμβρίου) και αφετέρου εσωτερικοί (π.χ. οι κινητοποιήσεις των ΑΕΙ εξαιτίας της αναβάθμισης των ΤΕΙ και ο σεισμός στην Αθήνα το Σεπτέμβρη του '99). Δεν υπάρχει καμία αναφορά σε οικονομική στενότητα που αποκλείει πολλούς φοιτητές από το πρόγραμμα.

Ως προς τα κίνητρα συμμετοχής⁷² η Επιτροπή αναφέρει τρεις παράγοντες:

1. Υπάρχει γενική αποδοχή εκ μέρους των Ελλήνων πολιτών για την ευρωπαϊκή ενοποίηση και, όπως δείχνουν τα στατιστικά στοιχεία, είναι οι Ευρωπαίοι που έχουν την πλέον θετική άποψη για την Ένωση. Επιπλέον, υπάρχει η αίσθηση ότι τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά ιδρύματα βασίζονται στις βασικές αρχές του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και, μάλιστα, αποτελούν τη συνέχειά του. Διαπιστώνουμε πως γενικόλογες αρχές, όπως στατιστικά στοιχεία δημοσκοπήσεων ή αναφορά στον αρχαίο ελληνικό

⁷² Εθνική έκθεση, σ.11.



πολιτισμό, θεωρούνται βασικά κίνητρα του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ και παραπέμπουν ευθέως στην αναπαραγωγή της ιδεολογίας της ευρωπαϊκής διάστασης προκειμένου να επιτευχθεί αλλαγή στάσεων. Στην έρευνά μας θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των φοιτητών/τριών για το συγκεκριμένο θέμα.

2. Θεωρούν πως η ελληνική εκπαίδευση μπορεί να αποκομίσει οφέλη από την επαφή με ευρωπαϊκά Ιδρύματα σε τομείς, όπως είναι η ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων, το αποτελεσματικότερο μάνατζμεντ των σχολικών ιδρυμάτων, η παρουσίαση καινοτόμων διαδικασιών και η καλύτερη αντιμετώπιση καινούριων προγραμμάτων. Για παράδειγμα η εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία στην Ελλάδα βρίσκεται ακόμη στα σπάργανα. Μάλιστα, το ΥΠΕΠΘ, για να ενθαρρύνει την ανάπτυξη αυτών των προγραμμάτων, μειώνει το διδακτικό ωράριο κατά δύο ώρες στο εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο θα ασχοληθεί ενεργά με την προώθηση αυτών των προγραμμάτων. Διαπιστώνουμε πως αν και γίνεται συνεχής αναφορά σε καινοτόμες διαδικασίες και καινούρια προγράμματα, τα οποία παραπέμπουν σε ενεργό συμμετοχή και διάθεση αναζήτησης καινούριων πρακτικών, αφενός δεν γίνεται λόγος για τα αποτελέσματα αυτών των νέων διαδικασιών σε γνωστικό επίπεδο, αφετέρου η διαφημιζόμενη ενεργός συμμετοχή αυτοκαταργείται από τη στιγμή που μπαίνουν πρακτικά κίνητρα συμμετοχής, όπως είναι το μειωμένο ωράριο εργασίας.

3. Περαιτέρω εξωγενή κίνητρα, για παράδειγμα η «προστιθέμενη αξία», είναι για τους συντάκτες σημαντικό βήμα. Πολλοί καθηγητές συμμετέχουν σε projects έχοντας ως στόχο τις βεβαιώσεις συμμετοχής, οι οποίες δημιουργούν μια προστιθέμενη αξία, για να ανελιχθούν επαγγελματικά, ενώ σε οργανωτικό επίπεδο σημαντικό ρόλο παίζει η πεποίθηση πως η συμμετοχή των Ιδρυμάτων θα συμβάλει στη βελτίωσή τους. Όσον αφορά στους φοιτητές πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους θα τους δώσει τη δυνατότητα να αποκτήσουν την εμπειρία μιας άλλης κουλτούρας, να οργανώσουν τις μεταπτυχιακές σπουδές τους, να βελτιώσουν τις γνώσεις τους στην ξένη γλώσσα καθώς και τις προοπτικές τους στην αγορά εργασίας. Στην έρευνά μας θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε εάν οι συγκεκριμένες προσδοκίες ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

Ακόμη, η επιτροπή υποστηρίζει ότι οι δραστηριότητες του Erasmus⁷³ αποτελούν σημαντική υποστήριξη της ευρωπαϊκής διάστασης ως μέρους της

⁷³ Εθνική έκθεση, σ. 14.



διαδικασίας της Μπολόνια, η οποία είναι στόχος υψηλής προτεραιότητας (top priority) για τη δράση Erasmus. Η προώθηση του ECTS – για το οποίο τα ελληνικά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι σε διαδικασία πλήρους ενσωμάτωσης – θα προωθήσει την κινητικότητα στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης και θα ενισχύσει την ευρωπαϊκή διάσταση. Αξίζει να σημειωθεί, πως η σημαντικότερη παράμετρος σε όλα τα παραπάνω είναι η προστιθέμενη αξία που στην περίπτωση του Erasmus κατακτάται από την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης μέσω της ατομικής κινητικότητας.

Εξάλλου, οι συντάκτες υποστηρίζουν ότι οι Έλληνες συμμετέχοντες δείχνουν σημαντικό ενδιαφέρον για το Σωκράτης. Είναι μια καθαρή ένδειξη ότι τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αναγνωρίζουν τη σημασία αυτής της δράσης για τις εκπαιδευτικές ανάγκες και προτεραιότητες της χώρας. Η επαφή με αλλοδαπά ιδρύματα διευρύνει την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, προωθεί την ιδέα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και της αμοιβαίας κατανόησης στην ελληνική κοινωνία και μεταφέρει επιτυχημένες εκπαιδευτικές πρακτικές. Κατά τους συντάκτες ως προς αυτή την κατεύθυνση το πρόγραμμα συνάδει με σημαντικές εθνικές επιλογές. Αντιλαμβάνονται την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση ως μια συνεχή ευθύγραμμη εξέλιξη, η οποία συμβαίνει ούτως ή άλλως στην Ευρώπη και προς την οποία πρέπει να προσαρμοσθεί η ελληνική πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Σε αυτό το σημείο γίνεται ένα σχόλιο – κριτική καθώς επισημαίνουν ότι οι περισσότεροι εταίροι προέρχονται από μεγαλύτερες χώρες και, συνεπώς, υπάρχει κίνδυνος μονομερούς επίδρασης των εκπαιδευτικών πρακτικών τους σε μικρότερες χώρες. Ακόμη, σε βάθος χρόνου υπάρχει κίνδυνος υπονόμησης της ευρωπαϊκής ενοποίησης σε ζητήματα, όπως η ισορροπημένη πολιτιστική ανάπτυξη σε όλες τις περιφέρειες της Ευρώπης και η διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας στη βάση μιας αρμονικής και συμμετρικής σύνθεσης των πολυποίκιλων εθνικών ταυτοτήτων. Η κριτική της επιτροπής περιορίζεται σε γενικόλογες συναισθηματικά φορτισμένες έννοιες, χωρίς να εστιάζει στα κυρίως προβλήματα, τα οποία αφορούν στους φοιτητές - πολίτες που ανήκουν σε μη προνομιούχα στρώματα. Επιπλέον, δεν γίνεται λόγος για τις αιτίες, οι οποίες οδηγούν σε τέτοιες αποκλίσεις εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Συμπερασματικά, η εστίαση της κριτικής ή των προτάσεων της Έπιτροπής αφορά σε διαδικαστικά θέματα ή ζητήματα πρακτικών λύσεων, τα οποία δεν σχετίζονται με τη συνολική φυσιογνωμία του Erasmus και τις



θέσεις που προωθεί μέσω αυτού η Κοινότητα. Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική συντάσσεται με την ευρωπαϊκή, αδυνατώντας να επιλύσει τις ανισότητες μεταξύ ελληνικών Πανεπιστημίων, πόσο μάλλον να καλύψει τις διαφορές που υπάρχουν με τα προηγμένα Πανεπιστήμια εντός της ΕΕ.

Ο επίσημος πολιτικός λόγος, όπως αυτός εκφράζεται από τους αξιολογητές του ΥΠΕΠΘ, καταδεικνύει πως οι κοινωνικές ανισότητες δεν επιτρέπουν σε αυτούς που δεν διαθέτουν τους απαιτούμενους οικονομικούς πόρους να λάβουν μέρος στο πρόγραμμα και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες, τις οποίες προσφέρει. Η άνιση κατανομή φαίνεται και στις διαφοροποιήσεις, τις οποίες παρουσιάζουν τα κεντρικά Πανεπιστήμια σε σχέση με τα περιφερειακά που υποαντιπροσωπεύονται σε ποσοστό συμμετοχής⁷⁴. Σύμφωνα με τα παραπάνω, μιλάμε για διαδικασία ευρυνόμενης απόκλισης και στο επίπεδο της εκπαίδευσης και, μάλιστα, στον πανεπιστημιακό χώρο. Στην έρευνά μας για το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων θα διερευνήσουμε αυτές τις πτυχές για να εξετάσουμε εάν επιβεβαιώνονται.

Συνολικά, η ελληνική έκθεση αποδέχεται το νομικό – θεσμικό πλαίσιο της ΕΕ, αλλά αγνοεί ή υποτιμά τους κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες και τις κοινωνικές ομάδες που επηρεάζονται ή μπορούν να επενεργήσουν. Δεν διαφοροποιείται ως προς τις επιταγές της ΕΕ και δεν προσθέτει εθνικές προτεραιότητες. Επηρεάζει τις αντιλήψεις και πρακτικές των υποκειμένων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα λειτουργώντας συμπληρωματικά ως προς την Ένωση. Οι επισημάνσεις της περιορίζονται σε βελτιωτικά μέτρα και, κυρίως, στη διεύρυνση και επιτάχυνση του αντίκτυπου, τον οποίο έχει. Σύμφωνα με την επιτροπή η ελληνική εκπαίδευση καλείται να συμβάλει στις διαδικασίες προσαρμογής και τροποποίησης της πολιτικής της ΕΕ καθώς και στη νομιμοποίηση των επιλογών της.

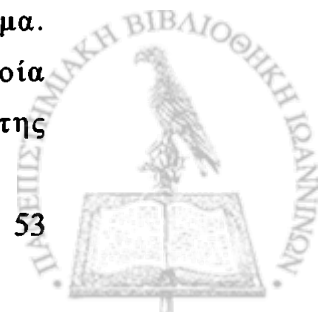
Ανακεφαλαιώνοντας, μετά την εστίαση στο πρόγραμμα Socrates / Erasmus, και έχοντας υπόψη την ανάλυση που προηγήθηκε στο 1^ο Κεφάλαιο, καταλήγουμε στα εξής:

- ✓ Η Θεσμική Σύμβαση, η οποία υπογράφεται μεταξύ της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και των Πανεπιστημίων είναι μια συμφωνία - πλαίσιο που παρεμβαίνει στη λειτουργία των Ιδρυμάτων και επηρεάζει άμεσα τα προγράμματα σπουδών, χωρίς να είναι διαπραγματεύσιμη. Ενισχύονται οικονομικά

⁷⁴ Τσαούσης, Δ. (2003) Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την Παγκοσμιοποίηση της Εκπαίδευσης ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, σσ. 350 - 351.

- συγκεκριμένες δραστηριότητες, κεντρικά προκαθορισμένες, οι οποίες ικανοποιούν ανταποδοτικές οικονομικές αξίες. Υπάρχει ένα κανονιστικό πλαίσιο με όρους υπαγωγής που προβάλλει «ορθές πρακτικές» για την αξιοποίηση του προγράμματος από τα Ιδρύματα.
- ✓ Σε επίπεδο κοινοτικού εκπαιδευτικού λόγου προβάλλεται μια προοδευτική συμμετοχική εκπαίδευση, η οποία όμως δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, αφού αφενός οι άμεσα ενδιαφερόμενοι φοιτητές δεν συμμετέχουν στο σχεδιασμό των προγραμμάτων, και αφετέρου έχουμε κεντρικό σχεδιασμό και έλεγχο των θεμάτων, τα οποία θα χρηματοδοτηθούν από την ΕΕ.
 - ✓ Με την «ποιότητα» και την «αξιολόγηση» επιχειρείται η δημιουργία δεικτών σύγκρισης και αξιολόγησης που συνηγορούν στον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χωρίς να γίνεται αναφορά στις κοινωνικές αντιθέσεις και οικονομικές ανισότητες που επηρεάζουν καθοριστικά τις μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες.
 - ✓ Η φοιτητική κινητικότητα συνδέεται απροκάλυπτα με την συμμόρφωση των Πανεπιστημίων με τις στοχοθεσίες της ΕΕ. Προωθείται η μετατόπιση από τη φυσική κινητικότητα σε άλλες μορφές προώθησης της ευρωπαϊκής διάστασης, κυρίως μέσω του προγράμματος σπουδών (π.χ. τηλεεκπαίδευση).
 - ✓ Τα Θεματικά Δίκτυα αποτελούν έναν έμμεσο τρόπο υπέρβασης των «δυσκαμψιών» των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, η δημιουργία και επέκτασή τους είναι ένας άτυπος δείκτης ενοποίησης. Η συμμετοχή σε δίκτυα εξοικειώνει τους φοιτητές/τριες και δυνάμει μελλοντικούς εργαζόμενους με την «κουλτούρα» μετακίνησης εκτός εθνικών συνόρων, προωθεί κοινές αντιλήψεις και επιβάλλει τυποποιημένα επαγγελματικά προσόντα, ούτως ώστε να επιτευχθεί ομογενοποίηση.

Οι παραπάνω συμπερασματικές εκτιμήσεις για την πολιτική που εγγράφεται στα κείμενα της ΕΕ αναφορικά με το πρόγραμμα Socrates / Erasmus παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την έρευνά μας που στόχο έχει να διερευνήσει την ιδρυματική πολιτική του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τις απόψεις των φοιτητών/τριών, οι οποίοι συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Στή συνέχεια της εργασίας μας, λαμβάνοντας υπόψη τη συζήτηση, η οποία προηγήθηκε στο 1^ο και 2^ο Κεφάλαιο, θα προχωρήσουμε στο Β' Μέρος της



μελέτης μας, για να διατυπώσουμε τις υποθέσεις και να αναπτύξουμε τη μεθοδολογία και το υλικό της έρευνας μας, που θα μας επιτρέψουν να διερευνήσουμε πληρέστερα το θέμα μας.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

3^ο Κεφάλαιο : Αντικείμενο και μεθοδολογία της Έρευνας

3.1. Οι Υποθέσεις της έρευνας

Η όλη συζήτηση που προηγήθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια μας επέτρεψε να εξετάσουμε την ιστορική εξέλιξη της ΕΕ και να αναλύσουμε τις αμφίδρομες σχέσεις, οι οποίες συνδέουν την ελληνική πανεπιστημιακή εκπαίδευση με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική διαμέσου των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΕΕΠ). Η σχετική σπουδή ήταν απαραίτητη για να προσδιορίσουμε τις βασικές παραμέτρους, τις οποίες θα μπορούσαμε να διερευνήσουμε για την υποδοχή, την έκταση και το βαθμό υλοποίησης του προγράμματος Socrates/Erasmus στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και, ιδιαίτερα, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Το **Κεντρικό ερώτημα** της εργασίας μας μπορεί να διατυπωθεί ως εξής: σε ποιο βαθμό και σε ποια έκταση το ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα Socrates/Erasmus υλοποιείται στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Πρόκειται για μελέτη περίπτωσης στην οποία θα εξετάσουμε την πολιτική του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων έναντι του προγράμματος, τα ποσοτικά δεδομένα, τα οποία αφορούν στην εκροή και εισροή του φοιτητικού πληθυσμού, καθώς και τις απόψεις φοιτητών/τριών του Ιδρύματος που συμμετείχαν σε πρόγραμμα κινητικότητας.

Η θεωρητική προσέγγιση, την οποία προκρίναμε αντιμετωπίζει το Πανεπιστήμιο ως ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους, το οποίο συμβάλλει στη διευρυμένη αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από άνιση κατανομή πλούτου, προνομίων και εξουσίας, ακόμη και εάν διατηρεί μια σχετική αυτονομία⁷⁵.

Το θεωρητικό πλαίσιο των υποθέσεών μας αποτελούν οι ακόλουθες παραδοχές:

⁷⁵ Νούτσος, Χ. (1979) *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931 – 1973)*, Αθήνα, Εκδόσεις Θεμέλιο, Apple, Μ. (1986) *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Παρατηρητής, Αλτουσέρ, Λ. (1983, δ' έκδοση) *Θέσεις*, μετφρ. Ξ. Γιαταγάνας, Αθήνα, Θεμέλιο, Μαυρογιώργος, Γ. (2004) *Σχολείο: Διδασκαλία και αξιολόγηση*, Τόμος Β'. Ιωάννινα.

- Τα ΕΕΠ αποτελούν τμήμα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, τα οποία επιδιώκουν τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών του σχολικού αναπαραγωγικού ιδεολογικού μηχανισμού στις σύγχρονες συνθήκες συνύπαρξης εθνικής και ευρωπαϊκής πολιτικής.
- Η ευρωπαϊκή ενοποίηση επηρεάζει την εκπαιδευτική πολιτική των χωρών – μελών και την κατευθύνει προς κοινούς προσανατολισμούς, κυρίως σε ότι αφορά στην ισοτιμία τίτλων.
- Παρατηρείται ένας όλο και πιο πολύ ασφυκτικός εναγκαλισμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας, και κυρίως των Πανεπιστημίων, με τα χρηματοδοτούμενα ευρωπαϊκά προγράμματα. Η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων προϋποθέτει συμμετοχή των άμεσα εμπλεκομένων (καθηγητών – φοιτητών) και, μάλιστα, με όρους αναφοράς την «ευρωπαϊκή διάσταση» και την «ποιότητα» της εκπαίδευσης.

Με βάση τα παραπάνω, οι υποθέσεις της έρευνάς μας μπορούν να διατυπωθούν ως εξής:

- I. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων υιοθετεί τις βασικές αρχές και στόχους του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προγράμματος Socrates /Erasmus.
- II. Οι συμβάσεις που υπογράφονται και οι εν γένει κατευθύνσεις του προγράμματος συνδέονται με αλλαγές, οι οποίες βαθμιαία ενσωματώνονται στις πολιτικές των Πανεπιστημίων και κατ' επέκταση και στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- III. Οι φοιτητές/τριες που συμμετέχουν σε πρόγραμμα κινητικότητας αποδέχονται και υιοθετούν τις βασικές κατευθύνσεις του προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν.

Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχτηκε, γιατί – εκτός από το προσωπικό ενδιαφέρον - βιβλιογραφικά διαπιστώσαμε ερευνητικό κενό ως προς την εφαρμογή του προγράμματος στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Περαιτέρω δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία μας βοηθούν στην πληρέστερη διερεύνηση του θέματός μας είναι:



- Ποια είναι τα βασικά προσδιοριστικά στοιχεία της πολιτικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για το πρόγραμμα;
- Τι ποσοστά εισροής και εκροής ερασμιακών φοιτητών/τριών έχει το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων; Προς ποιες χώρες και με πια σειρά προτίμησης μετακινήθηκαν και πώς διαμορφώνεται η κινητικότητα κατά Τμήμα;
- Ποιες ενδείξεις υπάρχουν για το κοινωνικό προφίλ των φοιτητών/τριών που συμμετέχουν;
- Ποια είναι τα κίνητρα που τους ώθησαν να πάρουν μέρος στο πρόγραμμα;
- Πώς εκφράζονται για τις εμπειρίες που αποκόμισαν από ένα πρόγραμμα κινητικότητας; Τι προσδοκούν από τη συμμετοχή τους;
- Υπάρχουν διαφορές στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, και εάν ναι σε τι συνίστανται αυτές;
- Ποιες είναι οι απόψεις τους για τις βασικές επιλογές και διακηρύξεις που επιχειρούνται στο πρόγραμμα Socrates/Erasmus;
- Υπήρξαν αλλαγές στις αντιλήψεις τους μετά την επιστροφή τους στην Ελλάδα;

Η χρονική περίοδος στην οποία αναφέρεται η έρευνά μας προσδιορίζεται από τα εξής πολιτικά και κοινωνικοοικονομικά πλαίσια:

- α) από το 2000 - 2006 υλοποιείται η Β' φάση του προγράμματος Σωκράτης
- β) πολιτικά βρισκόμαστε στη μετά Μάαστριχτ εποχή, αλλά παράλληλα επηρεαζόμαστε από τον κλυδωνισμό που προκάλεσε στην ΕΕ η αρνητική ψήφος για το Ευρωσύνταγμα των Γάλλων και Ολλανδών, και
- γ) οικονομικά βρισκόμαστε στην περίοδο του κοινού ευρωπαϊκού νομίσματος.

Στα συμπεράσματα τα οποία θα εξαχθούν δεν θα προβούμε σε γενικεύσεις, καθώς δεν πήραμε συνεντεύξεις από όλους τους φοιτητές/τριες που έλαβαν μέρος σε πρόγραμμα κινητικότητας. Θα ανιχνεύσουμε τάσεις, δυναμικές και διαφοροποιήσεις, τόσο για το Ίδρυμα, όσο και για τους φοιτητές/τριες.

3.2 Το Υλικό της Έρευνας και η Μεθοδολογία

Το υλικό που χρησιμοποιήσαμε για την έρευνα είναι:

α) Τα δεδομένα που μας παραχωρήθηκαν από το αρχείο του Γραφείου Διεθνών Σχέσεων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, και β) Τις συνεντεύξεις των ερασμιακών φοιτητών/τριών.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέξαμε είναι αφενός ποσοτική και αφορά στα ποσοτικά δεδομένα του Γραφείου Διεθνών Σχέσεων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, και αφετέρου ποιοτική, τόσο για την πολιτική του ιδρύματος έναντι του προγράμματος όσο και για τις συνεντεύξεις με τους φοιτητές/τριες.

Τα ποσοτικά δεδομένα των ερασμιακών φοιτητών/τριών τα επεξεργαστήκαμε με βάση τις καταστάσεις που μας παραχώρησε το Γραφείο Διεθνών Σχέσεων του Πανεπιστημίου. Πρόκειται για τα 4 ακαδημαϊκά έτη από το 2001/02 έως το 2004/05, και αφορούν στο πόσοι φοιτητές και φοιτήτριες μετακινήθηκαν, προς ποιες χώρες και από ποιες, από ποια Τμήματα και για πόσους μήνες. Σημειωτέον πως τα στοιχεία αυτά αφορούν στη Β' φάση του προγράμματος Socrates / Erasmus που ξεκίνησε το 2000 και λήγει το 2006. Ως προς την ποιοτική ανάλυση για την υποδοχή που επιφυλάσσει το Ίδρυμα στο πρόγραμμα χρησιμοποιήσαμε, εκτός από τις πληροφορίες και το υλικό που συλλέξαμε από το Γραφείο Διεθνών Σχέσεων του Πανεπιστημίου, διαφημιστικά φυλλάδια και ανακοινώσεις (έντυπα και ηλεκτρονικά), καθώς και τη Θεσμική Σύμβαση που έχει υπογράψει το Πανεπιστήμιο με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Η έρευνα για τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκε από τον Μάιο έως και τον Σεπτέμβριο του 2006, ανάμεσα σε 14 ερασμιακούς φοιτητές/τριες του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, εκ των οποίων οι 13 ήταν προπτυχιακοί και 1 μεταπτυχιακός. Προσπαθήσαμε να υπάρχουν εκπρόσωποι διαφόρων Τμημάτων, αλλά υπήρξε δυσκολία στην ανεύρεσή τους, καθώς οι περισσότεροι που είχαν λάβει μέρος στο πρόγραμμα είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές τους και είχαν επιστρέψει στην πόλη καταγωγής τους. Τα υποκείμενα της έρευνάς μας ήταν 5 αγόρια και 9 κορίτσια, ενώ η κατανομή ως προς τα Τμήματα έχει ως εξής: 5 του Φιλολογικού Τμήματος, 3 του Ιστορικού – Αρχαιολογικού, 2 του ΦΠΨ, 2 του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ), 1 της Επιστήμης Τεχνολογίας και Υλικών και 1 της Οργάνωσης και Διαχείρισης Αγροτικών Εκμεταλλεύσεων.

Στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε δεν χρησιμοποιήσαμε μαγνητόφωνο, γιατί οι περισσότεροι αρνήθηκαν κατηγορηματικά να μαγνητοφωνηθούν οι απόψεις τους, παρά τις διαβεβαιώσεις μας ότι οι απόψεις τους θα παρουσιαστούν ανώνυμα, και δεν θα υπάρξει ταυτοποίηση των προσώπων. Επίσης, κάποιοι θέλησαν να δουν πρώτα τις ερωτήσεις και μετά να προχωρήσουμε στη διαδικασία της συνέντευξης. Επιπλέον, πριν από τις τελικές συνεντεύξεις προηγήθηκαν 2 πιλοτικές συνεντεύξεις για να ελέγξουμε την αξιοπιστία και εγκυρότητα των ερωτήσεών μας.

Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήσαμε τη συνέντευξη έρευνας, και για την εργασία μας προκρίναμε την πρόσωπο με πρόσωπο ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία μπορεί μεν να έχει μια σειρά προκαθορισμένων ερωτήσεων, παρέχει όμως τη δυνατότητα στον ερευνητή, ανάλογα με την περίπτωση, να αλλάζει τη σειρά των ερωτήσεων. Παράλληλα, μπορεί να προσθέτει και να αναιρεί ερωτήσεις, ώστε, αφενός να αντλεί πληροφορίες σε βάθος, αφετέρου να υπάρχει η δυνατότητα ο ερευνητής να επεκταθεί και σε θέματα, τα οποία αναδεικνύονται από την κάθε συνέντευξη ξεχωριστά. Εκτός αυτού, ερευνητικά μπορούν να αξιοποιηθούν και μη λεκτικά μηνύματα, όπως είναι οι αντιδράσεις και τα συναισθήματά τους⁷⁶.

Βέβαια, υπάρχουν και μειονεκτήματα όταν χρησιμοποιείται η μέθοδος της συνέντευξης, τα κυριότερα εκ των οποίων είναι:

- ο Η μεγάλη χρονική διάρκεια της προετοιμασίας και υλοποίησης των συνεντεύξεων.
- ο Τα ιδιαίτερα επικοινωνιακά προσόντα που πρέπει να έχει ένας ερευνητής.
- ο Το εύρος των πληροφοριών που προκύπτει συχνά δεν αναλύεται ή δεν χρειάζεται να αναλυθεί.
- ο Υπάρχει ο κίνδυνος μη αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων εξαιτίας της υποκειμενικής τοποθέτησης του ερευνητή.

Ακόμη, η τεχνική που ακολουθήσαμε για την επεξεργασία του γραπτού υλικού, το οποίο σχετίζεται με την πολιτική του Ιδρύματος και τις

⁷⁶ Ιωσηφίδης, Θ. (2003) *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική, Κυριαζή, Ν. (2003) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, Τζεκάκη, Μ. (2001) *Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μαθήματα Διδασκαλείου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Bell, J.(1997) *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, Αθήνα, Gutenberg, Gajendra, K. V. – Kanka, M. (2004) *Εκπαιδευτική Έρευνα*, Αθήνα, ΤΥΠΩΘΗΤΩ Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

συνεντεύξεις με τους φοιτητές/τριες, μετά την καταγραφή, είναι η **ανάλυση περιεχομένου**. Πρόκειται για μια δευτερογενή μέθοδο ανάλυσης ποιοτικού υλικού, στην οποία τα δεδομένα υπάρχουν σε μόνιμη μορφή και μας επιτρέπουν επαναλαμβανόμενες αναλύσεις και εφαρμογή ελέγχων αξιοπιστίας⁷⁷. Τα μειονεκτήματα εντοπίζονται στο ότι είναι δύσκολο να τεκμηριωθούν αιτιατές σχέσεις, γιατί δεν είναι πάντοτε ξεκάθαρο αν αυτά που αναφέρονται στα γραπτά δεδομένα αποτελούν αιτίες ή είναι το αποτέλεσμα των υπό μελέτη κοινωνικών φαινομένων.

Για να είναι όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη και εγκυρότερη η εφαρμογή της ανάλυσης περιεχομένου πρέπει να τηρεί ορισμένες διαδικασίες και να πληρεί ορισμένες προϋποθέσεις, ώστε να επιτρέπει την κατασκευή ενός συστήματος κατηγοριών ανάλυσης και την ταξινόμηση του προς διεύρυνση υλικού με βάση αυτές τις κατηγορίες. Συγκεκριμένα, στη δημιουργία αυτών των κατηγοριών ανάλυσης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα, το ίδιο το αναλυόμενο υλικό και ταυτόχρονα να τηρούνται ορισμένες μεθοδολογικές αρχές, οι οποίες να εξασφαλίζουν αξιοπιστία και εγκυρότητα⁷⁸. Οι κατηγορίες ανάλυσης θα πρέπει να είναι: α) κατάλληλες, να μπορούν, επομένως, να αποδώσουν το περιεχόμενο του υλικού β) εξαντλητικές, τα θέματα, δηλαδή, που σχετίζονται με την έρευνά μας να μπορούν να ταξινομηθούν σε μια από τις κατηγορίες, και γ) ανεξάρτητες, η ταξινόμηση, συνεπώς, σε μια κατηγορία να μην επηρεάζει την ταξινόμηση άλλων ευρημάτων.

Λαμβάνοντας υπόψη την ανάλυση που προηγήθηκε, η τελική επιλογή των κατηγοριών ανάλυσης προσδιορίστηκε, κυρίως, από:

1. Το θέμα και τις υποθέσεις μας.
2. Το υλικό από το αρχείο του Γραφείου Διεθνών Σχέσεων του Π.Ι.
3. Τα κείμενα των συνεντεύξεων.
4. Το θεωρητικό πλαίσιο, όπως αυτό δομήθηκε στο 1^ο και 2^ο Κεφάλαιο, και αφορά στις διεργασίες αναδιάρθρωσης της ανώτατης εκπαίδευσης με βάση τη διακήρυξη της Μπολόνια.

Με βάση τα παραπάνω, το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης που διαμορφώσαμε για την πληρέστερη διερεύνηση του θέματός μας έχει ως εξής:

⁷⁷ Ιωσηφίδης Θ. ό.π., σ. 63.

⁷⁸ Ιωσηφίδης Θ. ό.π., σσ. 67-69.

A. Πολιτική του Π.Ι. έναντι του Erasmus

- α. Διοικητική δομή υποστήριξης του προγράμματος
- β. Θεσμική Σύμβαση
- γ. ECTS
- δ. Συμφωνίες συνεργασίας με ξένα Πανεπιστήμια

B. Ποσοτικά δεδομένα του Π.Ι. που αφορούν στο Erasmus

- α. Εξερχόμενοι φοιτητές/τριες
- β. Εισερχόμενοι φοιτητές/τριες

Γ. Απόψεις των φοιτητών/τριών

1. Κοινωνικοοικονομικό προφίλ των ερασματικών φοιτητών/τριών του Π.Ι.
2. Κίνητρα συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus
3. Κριτήρια επιλογής του Ιδρύματος Υποδοχής
4. Εμπειρίες που αποκόμισαν από τη μετακίνησή τους σε Ίδρυμα του εξωτερικού
5. Προοπτικές που ανοίγονται από τη συμμετοχή τους
 - α. Μεταπτυχιακές σπουδές
 - β. Εξεύρεση εργασίας
6. Οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με το Π.Ι.
 - α. Αλλαγές στην εκπαίδευση
 - β. Περιεχόμενο σπουδών
 - γ. Εκπαιδευτικές μέθοδοι
 - δ. Διαφορές ως προς το Πανεπιστήμιο προέλευσης
7. Και η «Μπολόνια»;
 - α. Επιχειρούμενες αναδιαρθρώσεις και Erasmus
 - β. Υιοθέτηση γενικής πολιτικής ισοτιμίας τίτλων και εξετάσεων
 - γ. Ποιότητα και διαβίου μάθηση
 - δ. ECTS – Αναγνώριση των μαθημάτων από το Πανεπιστήμιο αποστολής
 - ε. Φοιτητική κινητικότητα και εργατικό δυναμικό
8. Ευρωπαϊκός προσανατολισμός και Erasmus
 - α. Ευρωπαϊκή ενοποίηση και σπουδές εκτός εθνικών συνόρων
 - β. «Υπερεθνική» εκπαίδευση και Erasmus
 - γ. Αλλαγές αντιλήψεων

Ως μονάδα καταγραφής θα χρησιμοποιήσουμε από το υλικό μας, με βάση τα γραπτά κείμενα που αφορούν στο πρόγραμμα Erasmus, καθώς και τα κείμενα των συνεντεύξεων, αφενός τους όρους και προϋποθέσεις υλοποίησης του προγράμματος και αφετέρου τις απόψεις, τοποθετήσεις, και διαπιστώσεις των φοιτητών/τριών για το πρόγραμμα. Η έκταση διαφοροποιείται: Χρησιμοποιούμε από μεμονωμένες λέξεις έως σύνολο προτάσεων, που σχετίζονται από τη μια με τη συλλογιστική και τον χαρακτήρα παρέμβασης του προγράμματος στο χώρο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και, από την άλλη, αναδεικνύουν και συνθέτουν τις απόψεις των φοιτητών/τριών.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε πιο διεξοδικά το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης που υιοθετήσαμε:

A. Πολιτική του Π.Ι. έναντι του Erasmus

Εξετάζουμε εάν το Ίδρυμα διαθέτει διοικητική δομή υποστήριξης του προγράμματος και σε τι συνίσταται αυτή, και το ρόλο που παίζει η Θεσμική Σύμβαση στη λειτουργία και οργάνωσή του. Επίσης, αναλύουμε την επίδραση του ECTS στο πρόγραμμα του Ιδρύματος καθώς και τις συμφωνίες συνεργασίας που αυτό έχει υπογράψει.

B. Ποσοτικά δεδομένα του Π.Ι. που αφορούν στο Erasmus

Επεξεργαζόμαστε τις καταστάσεις που αφορούν στην εκροή και εισροή φοιτητών/τριών για τα ακαδημαϊκά έτη 2001/02 έως 3004/05 για να δούμε πόσοι μετακινήθηκαν, από ποια Τμήματα και προς ποιες χώρες. Αντίστοιχα, από ποιες χώρες προέρχονται οι εισερχόμενοι φοιτητές/τριες, ποια Τμήματα προτίμησαν και αν αυτοί που μετακινήθηκαν ήταν άντρες ή γυναίκες.

Γ. Απόψεις των φοιτητών/τριών

1. Κοινωνικοοικονομικό προφίλ των ερασμιακών φοιτητών/τριών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Διερευνούμε το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι φοιτητές, ώστε να διαπιστώσουμε ποια κοινωνικά στρώματα αξιοποιούν τα ευρωπαϊκά προγράμματα και ωφελούνται στην προσπάθεια αναζήτησης εργασίας και ποια μένουν στο περιθώριο. Εξετάζουμε δείκτες, όπως μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το επάγγελμα

που αυτοί εξασκούν, το ετήσιο εισόδημα της οικογένειας και τη γνώση ξένων γλωσσών των γονέων και των ιδίων.

2. Κίνητρα συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus

Μελετούμε τα κίνητρα, τα οποία τους ώθησαν να λάβουν μέρος, τις εμπειρίες που αποκόμισαν από το διάστημα της φοίτησής τους σε Πανεπιστήμιο του εξωτερικού και τα κριτήρια επιλογής του Ιδρύματος Υποδοχής. Αναλυτικότερα, στα κίνητρα προσπαθούμε να διαγνώσουμε εάν είναι εκ των προτέρων προκαθορισμένα και εάν η επιλογή είναι συνειδητή ή τυχαία και συμπτωματική. Παράλληλα, ποιοι ή τι τους παρώθησε να συμμετάσχουν. Ακόμη, τα κίνητρα σχετίζονται με γενικές και ασαφείς προσδοκίες ή είναι ειδικές και εκ των προτέρων προσδιορισμένες; Επιπλέον, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας παίζει ρόλο στην απόφασή τους να συμμετάσχουν ή είναι η παραμονή στο εξωτερικό που κάνει το πρόγραμμα ελκυστικό. Τέλος, εάν έπαιξαν ρόλο προηγούμενες δικές τους ή από το περιβάλλον τους εμπειρίες στην επιλογή τους.

Για τα κριτήρια επιλογής του Ιδρύματος Υποδοχής μας ενδιέφερε να πληροφορηθούμε εάν υπήρχε κάποιο μέτρο επιλογής, το οποίο τους επηρέασε, όπως η χώρα, η γλώσσα, οι φίλοι, κλπ. Επίσης, εάν ήταν αποτέλεσμα σύμπτωσης ή εν των προτέρων σχεδιασμένη μετάβαση στο συγκεκριμένο Πανεπιστήμιο.

3. Εμπειρίες που αποκόμισαν από τη μετακίνησή τους σε Ίδρυμα του εξωτερικού

Ως προς τις εμπειρίες προσπαθήσαμε να μάθουμε τι επίδραση δέχτηκαν σε ατομικό επίπεδο. Ακόμη, εάν επηρεάστηκαν και σε τι βαθμό από την επαφή τους με έναν άλλο τρόπο ζωής και πολιτισμό, εάν είχαν δυσκολίες προσαρμογής ή επικοινωνίας και ποιες ήταν αυτές.

4. Προοπτικές από τη συμμετοχή τους

Ρωτάμε για τις δυνατότητες που έχουν για μεταπτυχιακές σπουδές και εξεύρεση εργασίας μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν αυτές τις προοπτικές.

5. Οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με το Π.Ι.

Διερευνούμε τις απόψεις τους για τις αλλαγές που συζητούνται στον τομέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αφορούν στο περιεχόμενο σπουδών, τις διδακτικές μεθόδους, τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των φοιτητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, και τις διαφορές ως προς το Πανεπιστήμιο προέλευσης.

Αρχικά, στην εκπαιδευτική διαδικασία μας ενδιαφέρει να μάθουμε εάν είναι ενημερωμένοι για τις αλλαγές που συζητούνται και εάν συμφωνούν με αυτές. Επίσης, τον αντίκτυπο που αυτές έχουν στο Πανεπιστήμιό τους, καθώς και τι πιστεύουν για τη διαβίου μάθηση.

Ως προς το περιεχόμενο σπουδών και τις εκπαιδευτικές μεθόδους επικεντρωνόμαστε στο τι συνίστανται και εάν διαφοροποιούνται σε σχέση με το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ακόμη, εάν υπάρχουν διαφορές ως προς την οργάνωση της μελέτης και τη διεξαγωγή των εξετάσεων.

6. Και η «Μπολόνια»;

Σε αυτή τη θεματική κατηγορία ασχοληθήκαμε με τις επιχειρούμενες αναδιαρθρώσεις στον Πανεπιστημιακό χώρο (με βάση τη Διακήρυξη της Μπολόνια) και συζητήσαμε τις απόψεις των φοιτητών/τριών για παραμέτρους, όπως η υιοθέτηση γενικής πολιτικής ισοτιμίας τίτλων, η ποιότητα και η διαβίου μάθηση, το ECTS, ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης, καθώς και η φοιτητική κινητικότητα αναφορικά με την κινητικότητα του μελλοντικού εργατικού δυναμικού.

7. Ευρωπαϊκός προσανατολισμός και Erasmus

Ανιχνεύουμε τις απόψεις των φοιτητών/τριών, για να διαπιστώσουμε εάν η πραγματοποίηση μέρους των σπουδών με το Erasmus σε άλλη χώρα - μέλος της ΕΕ έχει θετικό αντίκτυπο στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Ακόμη, εάν πρέπει να υπάρχει «Υπερεθνική» εκπαίδευση, και κατά πόσο η εμπειρία αυτή άλλαξε τις αντιλήψεις τους.

Με την παραπάνω μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου προσπαθήσαμε να περιγράψουμε και να αναλύσουμε όλα τα θεματικά πεδία, τα οποία θα μας βοηθήσουν να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Στο Κεφάλαιο που ακολουθεί θα γίνει παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων.

4^ο Κεφάλαιο: Ανάλυση Δεδομένων και Παρουσίαση Ερευνητικών Ευρημάτων

Στο Κεφάλαιο αυτό θα ασχοληθούμε αρχικά με την ιδρυματική πολιτική του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στη συνέχεια θα δούμε τα ποσοτικά δεδομένα που αφορούν στο Erasmus για το συγκεκριμένο Πανεπιστήμιο και θα ολοκληρώσουμε με τις απόψεις των φοιτητών/τριών.

4.1 Η πολιτική του Π.Ι. για το Socrates/Erasmus

Το ΥΠΕΠΘ, ως καθ' ύλην αρμόδιο υπουργείο, ασκεί την εθνική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία αφορά συνολικά στα ΕΕΠ και κατ' επέκταση και στο Socrates /Erasmus. Η συγκεκριμένη πολιτική, με την οποία το ΥΠΕΠΘ υποδέχεται το πρόγραμμα, με βάση την Εθνική έκθεση, την οποία αναλύσαμε προηγούμενα, συνίσταται στην αποδοχή και νομιμοποίηση των κατευθυντήριων γραμμών της ΕΕ. Στις επισημάνσεις της επιτροπής, η οποία συνέταξε την έκθεση, απουσιάζουν αναφορές, οι οποίες αφορούν στις εθνικές προτεραιότητες ή προσανατολισμούς. Επίσης, οι όποιες υποδείξεις σχετίζονται με πρακτικά ζητήματα απρόσκοπτης λειτουργίας του προγράμματος, τα οποία θα επιταχύνουν τον αντίκτυπο, τον οποίο έχει στον ελλαδικό χώρο.

Ο Εθνικός Φορέας του Socrates /Erasmus, ο οποίος για την Ελλάδα είναι το ΙΚΥ, στα πλαίσια της αυτοτέλειας και αυτοδυναμίας των Πανεπιστημίων, παραπέμπει την υλοποίηση του προγράμματος στα Ιδρύματα της χώρας. Μεμονωμένα, λοιπόν, το κάθε Ίδρυμα έχει τη δική του πολιτική και τις δικές του μορφές δράσης για την πραγματοποίηση του προγράμματος. Ανάλογα με τη φυσιογνωμία του, η οποία εξαρτάται από τα Τμήματα, το διδακτικό προσωπικό, τους φοιτητές/τριες, τη γεωγραφική του θέση και γενικότερα την «κουλτούρα» του, η πολιτική του κάθε Πανεπιστημίου μπορεί να κυμαίνεται από την ανοχή έως την ενεργητική προώθηση του προγράμματος. Στη συγκεκριμένη ενότητα θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε την υποδοχή που επιφυλάσσει το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων στο πρόγραμμα Socrates/Erasmus.

4.1.1. Διοικητική δομή υποστήριξης του προγράμματος

Ακολουθώντας τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη δημιουργία διοικητικών δομών το Πανεπιστήμιο έχει συστήσει μια υπηρεσία, η οποία ασχολείται με το πρόγραμμα και παρέχει διοικητική υποστήριξη. Η υπηρεσία αυτή είναι η Διεύθυνση Διεθνών και Δημοσίων Σχέσεων και, συγκεκριμένα, το Τμήμα Διεθνών Σχέσεων⁷⁹. Οι αρμοδιότητες του τμήματος περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τη μελέτη και εισήγηση για συνεργασία με ακαδημαϊκά ιδρύματα και επιστημονικούς φορείς της αλλοδαπής. Ακόμη, έχει τη μέριμνα για την υπογραφή διαπανεπιστημιακών συμφωνιών, την παρακολούθηση της υλοποίησής τους, τη συγκέντρωση και διανομή προγραμμάτων επιστημονικών ανταλλαγών καθώς και την ενημέρωση και παροχή πληροφοριών για τα προγράμματα της ΕΕ (Erasmus, Comett, Lingua, κλπ.). Επίσης, έχει την ευθύνη για τη σύνταξη και εκτύπωση ενημερωτικών φυλλαδίων, οδηγών σπουδών κλπ. σε ξένες γλώσσες, για την ενημέρωση ξένων επισκεπτών και για την προβολή του έργου του Πανεπιστημίου.

Η υπηρεσία ουσιαστικά είναι ο διαμεσολαβητής μεταξύ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και των αλλοδαπών Ιδρυμάτων για τη σύναψη συμφωνιών, την προετοιμασία για τη μετακίνηση των εξερχομένων και εισερχομένων φοιτητών/τριών, καθώς και του διδακτικού προσωπικού. Ταυτόχρονα, φροντίζει για το γραφειοκρατικό μέρος συμπλήρωσης των αιτήσεων ή των εντύπων, την αλληλογραφία και επικοινωνία με τα Πανεπιστήμια στα οποία φοιτούν ερασμιακοί φοιτητές/τριες και τη χορήγηση των υποτροφιών. Επιπλέον, έχει την ευθύνη ενημέρωσης για το πρόγραμμα είτε μέσω ανακοινώσεων, εντύπων, διαφημιστικού υλικού, είτε μέσω προσωπικής επαφής.

Η επιδίωξη του Ιδρύματος για ανάδειξη ενός «ευρωπαϊκού» προσανατολισμού προκύπτει και από την προσπάθεια που καταβάλλει το Γραφείο Διεθνών Σχέσεων για την προβολή της συμμετοχής του στο πρόγραμμα. Χαρακτηριστικά στην ηλεκτρονική σελίδα του Πανεπιστημίου για το πρόγραμμα αναφέρεται πως : «Το Πρόγραμμα Erasmus είναι πλέον κάτι περισσότερο από μια δράση που αφορά στην εκπαίδευση. Έχει μετεξελιχθεί σε ένα κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο. Προχωρά πιο μακριά από την απλή εμπειρία της μάθησης, δημιουργώντας έναν χώρο στον οποίο οι νέοι άνθρωποι συναντώνται αβίαστα. Προωθεί τον διαπολιτισμικό

⁷⁹ Εφημερίδα της Κυβέρνησης, σελ. 3661, άρθρο 5.



διάλογο και ενθαρρύνει τους νέους να σκέφτονται «ευρωπαϊκά». Μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η εμπειρία Erasmus κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την απασχόληση, οδηγώντας σε καλύτερες και σταθερότερες θέσεις εργασίας». Ακόμη, υπάρχουν φυλλάδια και έντυπα στα αγγλικά που διαφημίζουν τις εγκαταστάσεις, τις υποδομές και τη διάρθρωση των επιμέρους σχολών του Πανεπιστημίου για τους φοιτητές/τριες που θα επιθυμούσαν να φοιτήσουν. Παράλληλα, το Τμήμα Διεθνών Σχέσεων συμμετέχει στα σεμινάρια και τις ημερίδες που λαμβάνουν χώρα και διοργανώνονται είτε από το ΥΠΕΠΘ, είτε από τον Εθνικό Φορέα, ο οποίος για την Ελλάδα είναι το ΙΚΥ.

Συμπερασματικά, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων προσάρμοσε τη διοικητική του δομή σύμφωνα με τις επιλογές της ΕΕ και δημιούργησε ξεχωριστή υπηρεσία, η οποία στηρίζει και προωθεί το πρόγραμμα. Το Ίδρυμα αποδέχεται καταρχήν το πρόγραμμα και λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς την ΕΕ, εφόσον προβάλλοντας και διαφημίζοντας το Erasmus συναινεί στις εκπαιδευτικές κατευθύνσεις, τις οποίες η Ένωση επιδιώκει να υλοποιήσει.

4.1.2. Θεσμική Σύμβαση

Καθοριστικό στοιχείο αποδοχής και προώθησης του προγράμματος είναι η υπογραφή Θεσμικής Σύμβασης με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Όπως κάθε Πανεπιστήμιο που επιθυμεί να λάβει μέρος στο πρόγραμμα, έτσι και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων έχει υπογράψει Θεσμική Σύμβαση. Πρόκειται για μια συμφωνία – πλαίσιο, η οποία αφορά στην ευρωπαϊκή διάσταση, την οικονομική ενίσχυση, την κινητικότητα, το ECTS και γενικότερα με ο,τιδήποτε σχετίζεται με τη λειτουργία και τα προγράμματά του. Οι συμβάσεις αυτές παρεμβαίνουν άμεσα στη λειτουργία των Πανεπιστημίου, καθώς το ύψος των χρηματοδοτήσεων εξαρτάται από το βαθμό υλοποίησης των προγραμμάτων, τα οποία καθορίζονται από την Κοινότητα, και εξυπηρετούν πρώτιστα πολιτικές οικονομικά ανταποδοτικές.

Η τελευταία Σύμβαση που υπέγραψε το Πανεπιστήμιο αφορά στο διάστημα από 2003/04 - 2006/07 με την οποία «παρέχεται στο ίδρυμα η δυνατότητα να ζητήσει από την Επιτροπή οικονομική ενίσχυση για διακρατικά σχέδια Erasmus καθώς και χρηματοδότηση από την Εθνική του Μονάδα

Συντονισμού Erasmus ...»⁸⁰. Από το περιεχόμενο του κειμένου διαπιστώνουμε πως υπάρχει ένα κανονιστικό πλαίσιο με όρους υπαγωγής, το οποίο προβάλλει «ορθές πρακτικές», όπως για παράδειγμα «η κινητικότητα μπορεί να λαμβάνει χώρα μόνο στο πλαίσιο διμερών ή πολυμερών συμφωνιών που έχουν προηγουμένως συναφθεί...». Ακόμη, το Ίδρυμα πρέπει να «συμμορφώνεται με τις διατάξεις περί κινητικότητας...» ή «το ίδρυμα πρέπει να συμμορφώνεται με τις εγκάρσιες κοινοτικές πολιτικές ...». Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων οφείλει να πειθαρχεί σε συγκεκριμένες πολιτικές της ΕΕ, κεντρικά καθορισμένες, οι οποίες έχουν άμεση σύνδεση με την οικονομική ανάπτυξη που σχεδιάζει. Η μη συμμόρφωση, η απείθεια προς τα συμφωνηθέντα, θα έχει προφανώς επιπτώσεις, κυρίως ως προς τη χρηματοδότηση, ενώ και οι περαιτέρω συνεργασίες θα συναντούν δυσκολίες, καθώς το Ίδρυμα θα χαρακτηρίζεται ως «αντιευρωπαϊκό». Τίθεται ένα σοβαρό ερώτημα για την αυτονομία και αυτοτέλεια του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και των Πανεπιστημίων γενικότερα, καθώς οι όροι υλοποίησης του Erasmus αντανάκλουν σχέσεις εξάρτησης και υποταγής, από τις οποίες το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων δεν διαφοροποιείται. Αντίθετα, προσαρμόζει τη λειτουργία και οργάνωση των υπηρεσιών του συμβάλλοντας, έτσι, στη νομιμοποίηση των επιλογών της ΕΕ.

Ένα άλλο θέμα είναι η ιδεολογία του ανταγωνισμού μεταξύ των Πανεπιστημίων, για το εάν «συμμορφώνονται» και σε τι βαθμό με τις προδιαγραφές. Ελλοχεύει ο κίνδυνος να επηρεαστεί ο προσανατολισμός και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών στη λογική του «φιλοευρωπαϊκού» ανταγωνισμού μεταξύ των Πανεπιστημίων. Όσο ένα Ίδρυμα «πειθαρχεί» στις οδηγίες της ΕΕ και προσαρμόζει ανάλογα τα μαθήματά του στις ανάγκες της αγοράς, τόσο πιο «φιλοευρωπαϊκό» και εναρμονισμένο με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική είναι.

Επιπλέον, τα συγκεκριμένα Πανεπιστήμια θα θεωρούνται πετυχημένα καθώς θα μπορούν να κάνουν λόγο για προστιθέμενη αξία στα πτυχία τους, η οποία θα προκύπτει από την κοινοτική ενίσχυση. Η άκριτη, όμως, οργανική σύνδεση του Πανεπιστημίου με την αγορά εργασίας μπορεί να οδηγήσει στην καθυπόταξη του περιεχομένου των σπουδών και στη

⁸⁰ Βλέπε Παράρτημα για τον Πανεπιστημιακό Χάρτη στο τέλος της εργασίας.

μετεξέλιξη του σε έναν ευέλικτο και ευκολοπροσάρμοστο θεσμό που υπακούει στις βραχυπρόθεσμες ανάγκες της αγοράς⁸¹.

Σε συνάφεια με τα παραπάνω, η μονόπλευρη γνώση, η οποία καθορίζεται από τις ευμετάβλητες και συγκυριακές ανάγκες της αγοράς εργασίας περιορίζει την ελεύθερη επιστημονική αναζήτηση και ακυρώνει την αρχή της *Universitas*, την καθολικότητα, δηλαδή, και συστηματικότητα της γνώσης. Η θεμελιώδης αποστολή του Πανεπιστημίου για την ισόρροπη ανάπτυξη της εκπαίδευσης, της έρευνας και της ανάπτυξης της προσωπικότητας καταργείται και αντ' αυτών προωθείται το «επιχειρηματικό Πανεπιστήμιο»⁸². Διαμορφώνεται, συνεπώς, ένα νέο καθεστώς, στο οποίο το κάθε Πανεπιστήμιο για να παραμείνει ανταγωνιστικό θα αναγκαστεί να διαμορφώσει προγράμματα σπουδών, τα οποία θα εστιάζουν στην άμεσα επαγγελματοποιήσιμη γνώση. Επιπλέον, ο ακαδημαϊκός χαρακτήρας του κινδυνεύει να περιοριστεί ή να καταργηθεί.

4.1.3. ECTS

Ως προς την αναγνώριση των μαθημάτων το Ίδρυμα από το ακαδημαϊκό έτος 2006/07 προτίθεται να ενεργοποιήσει το ECTS, ώστε να διευκολύνει τα Πανεπιστήμια της αλλοδαπής να αναγνωρίσουν τα μαθήματα και τις περιόδους για φοιτητές τους που θα επιθυμούσαν να φοιτήσουν για ένα εξάμηνο ή ένα χρόνο. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συμπλέει με την Εθνική έκθεση, η οποία θεωρεί το ECTS σημαντικό για την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης, ως μέρος της διαδικασίας της Μπολόνια και αποτελεί στόχο υψηλής εθνικής προτεραιότητας για τη δράση Erasmus⁸³.

Η εναρμόνιση των προγραμμάτων του Πανεπιστημίου με όσα επιτάσσει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θα μπορούν να στοιχειοθετήσουν ότι το Ίδρυμα διάκειται ευνοϊκά έναντι της ευρωπαϊκής πολιτικής και ότι προσφέρει πτυχία

⁸¹ Μαυρογιώργος, Γ. – Σιάνου Ε. (2000) «Τάσεις στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών» στο συλ. Τσαμασφύρος, Γ., *Το πανεπιστήμιο στον 21ο αιώνα*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση, σσ.175 - 201.

⁸² Γετίμης, Π. – Ζωντήρος, Δ. (2000) «Η κινητικότητα των πανεπιστημίων» στο συλ. Τσαμασφύρος, Γ., *Το πανεπιστήμιο στον 21ο αιώνα*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση, σσ.243-244.

⁸³ Εθνική έκθεση, σ.14



προστιθεμένης αξίας. Επίσης, η αποδοχή και ενσωμάτωσή του ECTS στο πρόγραμμα σπουδών σημαίνει πως το Ίδρυμα συγκατανεύει στην επιβολή ενός ευρωπαϊκού συστήματος μέτρησης διδακτικών-πιστωτικών μονάδων, το οποίο να υπερβαίνει τα εθνικά Πανεπιστήμια και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτή η εφαρμογή του ECTS δίνει τη δυνατότητα να αξιολογηθούν και να κατηγοριοποιηθούν τα μαθήματα, με πρόσχημα τη μέτρηση και μεταφορά της αξίας των ωρών διδασκαλίας που παρακολούθησε κάποιος, ακόμη και σε διαφορετικά Ιδρύματα και σχολές, εντός ή εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος σε οποιαδήποτε χώρα της ΕΕ.

Γενικότερα, το ECTS είναι ένας εύσχημος τρόπος πίεσης προς τα Πανεπιστήμια για να ακολουθήσουν κοινούς προσανατολισμούς και να οργανώσουν τα προγράμματα σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας με βάση ορισμένα κοινά κριτήρια. Η προσαρμογή αυτή διευκολύνει την ελεύθερη διακίνηση αγαθών, ανθρώπων και επιστημονικού δυναμικού, όπως επιδιώκει η ΕΕ. Δεν είναι τυχαίο που διεθνείς οργανώσεις, όπως ο ΟΟΣΑ, CERI, IMHE κλπ. παρεμβαίνουν άμεσα στη χάραξη μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής⁸⁴. Διαφαίνεται ότι επιδιώκεται ένας κεντρικός μηχανισμός ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κοινός για όλα τα κράτη –μέλη, ο οποίος επιτρέπει συγκρίσεις και αποτιμήσεις, με παράλληλη αποσιώπηση ζητημάτων άνισης κατανομής πλούτου και προνομίων⁸⁵. Επιπλέον, διασφαλίζει τις κυρίαρχες κοινωνικά και οικονομικά δυνάμεις, οι οποίες μπορούν να διαχειρίζονται την παραγόμενη γνώση και να τη στρέφουν στην κατεύθυνση της οικονομικής ανταποδοτικότητας.

Δεν πρέπει να λησμονούμε ακόμη ότι, η εκπαιδευτική αυτή κινητικότητα έχει και έναν συμβολικό χαρακτήρα: Εξοικειώνει τους φοιτητές/τριες με την εργασιακή κινητικότητα και τους εκπαιδεύει στην «ευέλικτη προσαρμογή» για τις ανάγκες της αγοράς. Υπάρχει, εξάλλου, και μια ιδεολογική – νομιμοποιητική παράμετρος. Το υπό εκπαίδευση εργατικό δυναμικό μαθαίνει να υπακούει, να αποδέχεται την ιεραρχική δομή και να συμμορφώνεται με τους κανόνες που οι «ανωτέρω» ορίζουν.

⁸⁴ Μαυρογιώργος, Γ. – Σιάνου Ε. (2000), ό.π., σσ. 175 -201.

⁸⁵ Μαυρογιώργος Γ. (2003) «Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα ΕΠΕΑΕΚ του Υπουργείου Παιδείας», στο συλ. Μπαγάκης, Γ. *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Μεταίχμιο σσ.349 – 365.

Συμπερασματικά, η ιδρυματική πολιτική του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων αποδέχεται τους όρους υλοποίησης του προγράμματος Socrates/Erasmus σε καίριους τομείς, χωρίς να διαφοροποιείται ή να προβάλλει διαφορετικές προϋποθέσεις και όρους σύμπραξης.

4.1.4. Συμφωνίες Συνεργασίας με Πανεπιστήμια του εξωτερικού

Η συνήθης διαδικασία που ακολουθείται για τις διμερείς ή πολυμερείς συμφωνίες με άλλα Ιδρύματα του εξωτερικού είναι η εξής: Αρχικά, τα μέλη ΔΕΠ έχουν μια προσωπική, προπαρασκευαστική επαφή με ομολόγους τους από ξένα Πανεπιστήμια. Συνήθως, πρόκειται για Πανεπιστήμια χωρών, στα οποία και οι ίδιοι έχουν φοιτήσει ή για επαφές με συναδέλφους με τους οποίους έχουν φιλική ή επιστημονική συνεργασία. Στη συνέχεια υποβάλλουν αίτηση συνεργασίας με συγκεκριμένα Πανεπιστήμια στο Τμήμα στο οποίο υπάγονται, η οποία αφού πρώτα εγκριθεί από τη Γενική Συνέλευση υπογράφεται από τον Πρύτανη του Πανεπιστημίου. Η χρονική περίοδος που ισχύει η συμφωνία είναι από 1- 5 χρόνια και εξαρτάται από τη διμερή συμφωνία, την οποία υπογράφουν τα Ιδρύματα. Συνεπώς, η συμφωνία συνεργασίας ρυθμίζει την κινητικότητα για το συγκεκριμένο τομέα σπουδών.

Από τις καταστάσεις, τις οποίες επεξεργαστήκαμε και οι οποίες αφορούν στα ακαδημαϊκά έτη 2001/02 έως 2004/05 παρατηρήσαμε ότι είναι συγκεκριμένοι οι διδάσκοντες, οι οποίοι δείχνουν ενδιαφέρον και ασχολούνται με το πρόγραμμα. Στην πλειοψηφία τους συνεργάζονται με μεμονωμένα Πανεπιστήμια του εξωτερικού, στα οποία προωθούν τους φοιτητές/τριες τους. Το αντίστοιχο ισχύει και για τους φοιτητές/τριες που έρχονται στο Ίδρυμα: Οι καθηγητές τους συνεργάζονται με συγκεκριμένα Τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και, συνήθως, με τους ίδιους διδάσκοντες. Συνεπώς, δεν φαίνεται να υπάρχει μια συγκροτημένη συνολική πολιτική του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, η οποία να προωθεί ενεργητικά το πρόγραμμα και να αξιοποιεί όλες τις συμφωνίες συνεργασίας, αλλά οι επιμέρους πολιτικές των Τμημάτων καθορίζουν την πολιτική του Ίδρυματος. Υπάρχουν ευκαιριακές, μη συστηματικές πρωτοβουλίες μελών ΔΕΠ, οι οποίες εγκρίνονται από τις Γενικές Συνελεύσεις των Τμημάτων, χωρίς να υπάρχει ένας κεντρικός σχεδιασμός υλοποίησης, ο οποίος να κατευθύνει τα Τμήματα. Τα Τμήματα μέσω του διδακτικού προσωπικού είναι που

διερευνούν, ενημερώνουν και προωθούν τους φοιτητές/τριες σε Ιδρύματα του εξωτερικού.

Από τον κατάλογο που παραθέτουμε στο Παράρτημα στο τέλος της εργασίας διαπιστώνουμε πως το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων έχει υπογράψει συμφωνίες συνεργασίας με Πανεπιστήμια από διάφορες χώρες τόσο της δυτικής Ευρώπης όσο και με πρώην ανατολικές. Το Ίδρυμα δείχνει να επιδιώκει τη συμμετοχή σε υπερεθνικά πανεπιστημιακά δίκτυα συνεργασίας εντός του ευρωπαϊκού χώρου, ώστε να μην περιθωριοποιηθεί, εφόσον κατά έμμεση προτροπή της Κοινότητας το «ορθό» είναι όλοι να συμμετέχουν σε κάποιο δίκτυο, εάν θέλουν να παραμείνουν ανταγωνιστικοί, όπως αναλύσαμε στο 2^ο κεφάλαιο της εργασίας μας.

Τα δίκτυα αποτελούν και αυτά έναν έμμεσο τρόπο παράκαμψης των «δυσκαμψιών» που προκαλούν τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και τα οποία εκλαμβάνονται από την ΕΕ ως δείκτης που δείχνει την άτυπη ολοκλήρωση ή μη της ενοποίησης. Σε όσα πιο πολλά υπερεθνικά δίκτυα συμμετέχει ένα Πανεπιστήμιο, τόσο πιο πολύ προωθεί την ευρωπαϊκή διάσταση και συνεισφέρει στη δημιουργία κοινών αντιλήψεων και επαγγελματικών τυποποιημένων προσόντων. Οι φοιτητές/τριες συνακόλουθα με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα του Πανεπιστημίου, ως μελλοντικό ομογενοποιημένο εργατικό δυναμικό, έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν εκείνα τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για την απρόσκοπτη μετακίνησή τους εντός της Ένωσης.

Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων έχει υπογράψει συνολικά 109 συμφωνίες με Ιδρύματα του εξωτερικού. Οι χώρες με τις οποίες έχει συνάψει τις πιο πολλές συμφωνίες είναι η Γαλλία (16 πανεπιστήμια), Γερμανία (15), Ισπανία (15) και Ιταλία (15). Με το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία) συνεργάζεται μόνο με 3 Πανεπιστήμια, αν και η Αγγλία είναι 1^η χώρα υποδοχής Ελλήνων φοιτητών για προπτυχιακές ή μεταπτυχιακές σπουδές. Φαίνεται πως ή υπάρχει περιορισμένο ενδιαφέρον από ελληνικής πλευράς ή η εκπαιδευτική πολιτική της Αγγλίας δεν ενδιαφέρεται να αυξήσει τη φοιτητική της κινητικότητα μέσω του Erasmus. Οι συμφωνίες με πρώην ανατολικές χώρες είναι 22 σε σύνολο 109, που ποσοστιαία μεταφράζεται σε 20,18%. Αναλυτικά έχει 6 συμφωνίες με Ιδρύματα της Πολωνίας, 4 με Βουλγαρία, Ρουμανία και Τσεχία, ενώ οι συμφωνίες με Εσθονία, Λιθουανία, Ουγγαρία και Σλοβενία είναι μονοψήφιες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης το γεγονός ότι έχει υπογράψει συνεργασία με 9 πανεπιστήμια της Τουρκίας.

Βέβαια, οι γραπτές συμφωνίες δεν μεταφράζονται αυτόματα και σε ενεργοποίηση των συμφωνηθέντων, οι ενεργές συμφωνίες είναι κατά πολύ λιγότερες. Για την τετραετία 2001/02 – 2004/05 οι συμφωνίες, οι οποίες ενεργοποιήθηκαν ως προς τους εξερχόμενους φοιτητές/τριες κατά ακαδημαϊκό έτος έχουν ως εξής:

2001/02 : 18 (ιδρύματα), 2002/03 : 12, 2003/04 : 13 και 2004/05 : 18.

Τα Ιδρύματα από τα οποία το Π.Ι. είχε εισερχόμενους φοιτητές/τριες έχουν ως εξής:

2001/02 : 18 (ιδρύματα), 2002/03 : 22, 2003/04 : 26 και 2004/05 : 21.

Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων επιδιώκει να παρουσιάσει ένα εξωστρεφές «ευρωπαϊκό» πρόσωπο, η δυναμική, όμως, που αναπτύσσεται δεν είναι τέτοια που να αποτυπώνεται σε αύξηση των ετήσιων συνεργασιών ως προς την φοιτητική κινητικότητα με Ιδρύματα του εξωτερικού. Οι φοιτητές/τριες δεν δείχνουν να συμμερίζονται τα πλεονεκτήματα του προγράμματος, όπως αυτά παρουσιάζονται στα διαφημιστικά φυλλάδια, προφανώς για οικονομικούς λόγους. Η διαφορά κόστους ζωής δεν επιτρέπει στην πλειοψηφία αυτών να δηλώσει συμμετοχή στο πρόγραμμα και να αξιοποιήσει τις δυνατότητες, τις οποίες προσφέρει. Για αυτούς, οι οποίοι προέρχονται από άλλες πόλεις της Ελλάδας και ζουν εκτός πατρικής εστίας η διπλή επιβάρυνση της στέγης (ενοίκιο, κοινόχρηστα κλπ) τόσο για τα Γιάννενα όσο και για την πόλη του εξωτερικού, προκαλεί πρόσθετες δυσχέρειες.

Συν τοις άλλοις δεν πρέπει να μας διαφεύγει πως η περιφέρεια Ηπείρου, αλλά και η Δυτική Μακεδονία, κατατάσσονται στις φτωχές περιοχές όχι μόνο της Ελλάδας, αλλά της Ευρώπης. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων κατά μείζονα λόγο προσελκύει φοιτητές/τριες από αυτές τις περιοχές, που -πλην εξαιρέσεων- οι οικονομικές δυνατότητες των οικογενειών τους είναι περιορισμένες. Η ενδοκρατική αυτή ανισότητα, όπως την αναλύσαμε και στο 2^ο κεφάλαιο, καθιστά απαγορευτική την διευρυμένη συμμετοχή των φοιτητών/τριών στο πρόγραμμα.

Επίσης, εάν δούμε τα στοιχεία που αφορούν στην κινητικότητα συνολικά για την Ελλάδα, θα διαπιστώσουμε πως τα Πανεπιστήμια των δύο μεγάλων αστικών κέντρων υπεραντιπροσωπεύονται⁸⁶. Υπάρχει μια ενδοκρατική ανισότητα, η οποία αποτυπώνεται και αριθμητικά. Οι αριθμοί

⁸⁶ Τσαούσης, Δ. (2003) *Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την Παγκοσμιοποίηση της Εκπαίδευσης*, ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, σελ. 351.

είναι χαρακτηριστικοί: Οι ερασμιακοί φοιτητές/τριες που μετακινήθηκαν κατά περιφέρεια σε χώρες της ΕΕ έχουν ως εξής:

α/α	Περιφέρεια	Ποσοστό
1	Αν. Μακεδονία & Θράκη	2,28
2	Κεντρική Μακεδονία	38,86
3	Δυτική Μακεδονία	0,94
5	Θεσσαλία	0,75
6	Ηπειρος	2,54
7	Ιόνια Νησιά	1,25
8	Δυτική Ελλάδα	5,76
9	Αττική	38,01
10	Βόρειο Αιγαίο	1,82
11	Νότιο Αιγαίο	0,19
12	Κρήτη	7,50

Πίνακας 1. Έλληνες Ερασμιακοί φοιτητές και σπουδαστές κατά περιφέρεια από το 1988-1995

Διαπιστώνουμε, πως ενώ η δράση Erasmus απευθύνεται σε όλα τα ελληνικά Πανεπιστήμια προσφέροντας ίδιες δυνατότητες σε όλα, αυτά δεν μπορούν να τις αξιοποιήσουν. Οι άνισες εκπαιδευτικές δυνατότητες που έχουν οι ενδοκρατικές περιφέρειες δείχνουν πως τα Ιδρύματα, τα οποία ήδη



έχουν εξασφαλίσει κάποια συγκριτικά πλεονεκτήματα όχι μόνο τα διατηρούν αλλά τα επαυξάνουν. Άρα, τα Πανεπιστήμια που συμμετέχουν σε δίκτυα έχουν πλεονεκτήματα έναντι αυτών που υστερούν. Αυτό ισχύει και για τις ενδοενοσιακές διαφορές μεταξύ των χωρών μελών. Η καλύτερη τεχνογνωσία και το ανθρώπινο δυναμικό πολλαπλασιάζει τα συγκριτικά πλεονεκτήματα και ωθεί σε δυναμικότερη ανάπτυξη.

Συμπερασματικά, η ιδρυματική πολιτική του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων επιδιώκει να παρουσιάσει ένα «ευρωπαϊκό» προφίλ ακολουθώντας τις προδιαγραφές, τις οποίες προκρίνει η ΕΕ. Έχει δημιουργήσει τις διοικητικές δομές υποστήριξης του προγράμματος, προβάλλει το πρόγραμμα ποικιλότητας, έχει υπογράψει τον Πανεπιστημιακό Χάρτη με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή καθώς και συμφωνίες με άλλα Πανεπιστήμια, με τις οποίες μπορεί να συμμετέχει σε πανεπιστημιακά δίκτυα. Υπ' αυτή την έννοια, αποδέχεται τις επιταγές της ΕΕ, συμβάλλει στις διαδικασίες προσαρμογής στην πολιτική της, καθώς και στη νομιμοποίηση των επιλογών της. Η μελέτη, η οποία προηγήθηκε μας επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι οι αναλύσεις μας επαληθεύονται και οι υποθέσεις μας επιβεβαιώνονται. Στη συνέχεια θα μελετήσουμε τα ποσοτικά δεδομένα για να διερευνήσουμε εάν και κατά πόσο οι φοιτητές/τριες του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ανταποκρίνονται στην πολιτική του Ιδρύματος έναντι του προγράμματος.

4.2 Ποσοτικά δεδομένα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Το υλικό που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας προέρχεται από το αρχείο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και συγκεκριμένα από το Γραφείο Διεθνών Σχέσεων. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις καταστάσεις της υπηρεσίας η ποσοτική ανάλυση των εξερχομένων και εισερχομένων φοιτητών και φοιτητριών σε αυτή τη Β' φάση υλοποίησης του προγράμματος (2000- 2006) και για τα ακαδημαϊκά έτη 2001 – 2005 έχει ως εξής:

4.2.1. Εξερχόμενοι φοιτητές του Π.Ι.

Χώρα	2001 - 2002	2002 - 2003	2003 - 2004	2004 - 2005	Συνολικά	Ποσοστό (%)
Αυστρία	1	1	2	0	4	4
Βέλγιο	0	0	1	2	3	3
Βουλγαρία	1	0	0	0	1	1
Γαλλία	10	8	1	5	24	23.6
Γερμανία	5	5	2	3	15	14.8
Εσθονία	0	0	1	1	2	2
Ισπανία	7	6	4	9	26	25.7
Ιταλία	6	0	3	3	12	11.9
Κύπρος	0	0	1	0	1	1
Μεγ. Βρετανία	0	3	0	1	4	4
Ολλανδία	3	0	0	0	3	3
Πολωνία	0	0	1	0	1	1
Ρουηδία	0	1	1	0	2	2
Ρωσσία	0	1	0	2	3	3
Συνολικά	33	25	17	26	101	

Πίνακας 1: Οι εξερχόμενοι από το Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων προς κάθε χώρα – προορισμό για κάθε ακαδημαϊκό έτος της τετραετίας 2001 – 2005 και συνολικά για την περίοδο αυτή.

Οι αγαπημένοι προορισμοί για τους φοιτητές / τριες του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων είναι κατά σειρά προτίμησης η Ισπανία (26), η Γαλλία (24), η Γερμανία (15) και η Ιταλία (12). Αριθμητικά αυτό μεταφράζεται σε 76% , καθώς σε σύνολο 101 ατόμων οι 77 μετακινήθηκαν προς αυτές τις χώρες. Στην Αγγλία που παλαιότερα επέλεγαν οι περισσότεροι φοιτητές/τριες στην Ευρώπη – κυρίως λόγω γλώσσας- μετακινήθηκαν μόνο 4 άτομα. Στις χώρες του πρώην Ανατολικού Μπλοκ πήγαν 7 άτομα που μεταφράζεται σε ποσοστό μόλις 6,9 %.

Η ετήσια εκροή φοιτητών/τριών το 2001-2002 είναι 33 στα δύο επόμενα ακαδημαϊκά έτη μειώνεται σε 25 και 17 αντίστοιχα και για το 2004-2005 είναι 26 φοιτητές/τριες. Διαπιστώνουμε πως οι φοιτητές/τριες δείχνουν περιορισμένο ενδιαφέρον για το πρόγραμμα, δεν υπάρχουν αυξητικές τάσεις συμμετοχής.

Φύλο	2001	-		2004	-		Ποσοστό (%)
	2002	2002 - 2003	2003 - 2004	2005	Συνολικά		
Άντρες	10	8	6	11	35	34.6	
Γυναίκες	23	17	11	15	66	65.4	
Σύνολο	33	25	17	26	101	100	

Πίνακας 2: Οι εξερχόμενοι ανά φύλο κάθε ακαδημαϊκή χρονιά και συνολικά για την τετραετία 2001 – 2005.

Οι γυναίκες υπερτερούν καταφανέστατα των ανδρών με το εντυπωσιακό ποσοστό του 65,4 % έναντι 34,6 των αντρών. Το ποσοστό αυτό μειώνεται σταδιακά από 69,6% το 2001-2002, σε 68% το 2002-2003, σε 64,7% το 2003 – 2004 για να καταλήξει σε 57% το 2004 -2005. Η μείωση όμως αυτή δεν είναι καθοριστική, περίπου 2 στα 3 άτομα που μετακινούνται είναι γυναίκες.

Τμήμα	2001	-2002	-2003	-2004	-	Ποσοστό %
	2002	2003	2004	2005	Σύνολο	
Βιολογικών Εφαρμογών & Τεχν/γιών	0	0	0	2	2	2
Διαχ. Περιβ/ντος & Φυσικών Πόρων	0	3	0	2	5	4.9
Επιστήμης & Τεχν/γίας Υλικών	0	0	0	2	2	2
Ιστορικό - Αρχαιολογικό	6	3	4	3	16	15.8
Οικονομικών Επιστημών	0	1	0	0	1	1
Οργάν. & Διαχ. Αγροτικών Εκμετ/σεων	0	0	0	2	2	2
Χημείας	1	1	2	0	4	4
Π.Τ.Ε.Τ.	0	0	1	3	4	4
Πληροφορική	1	0	0	0	1	1
Π.Τ.Δ.Ε.	10	0	4	4	17	17.8
Φιλολογία	5	13	4	1	23	22.7
Φυσικής	0	0	0	1	1	1
Φ.Π.Ψ.	10	4	2	6	22	21.8
ΣΥΝΟΛΑ	33	25	17	26	101	100

Πίνακας 3: Τμήματα προέλευσης των εξερχόμενων από το Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων, σε κάθε ακαδημαϊκή χρονιά της τετραετίας 2001 – 2005 και συνολικά για αυτή.

Τα Τμήματα που παρουσιάζουν το υψηλότερο ποσοστό μετακινήσεων με το πρόγραμμα Erasmus είναι τα Τμήματα της Φιλολογίας με 22.7 % και του ΦΠΨ με 21,8 %. Ακολουθούν το Π.Τ.Δ.Ε. με 17,8 % και το Ιστορικό – Αρχαιολογικό με 15,8% . Τα Τμήματα αυτά είναι τα μόνα που έχουν διψήφιο αριθμό ποσοστού, σε όλα τα υπόλοιπα ο αριθμός είναι μονοψήφιος. Μετακινήθηκαν 101 φοιτητές / τριες από 14 τμήματα και από τα συγκεκριμένα 4 τμήματα οι 78, ποσοστιαία εκφρασμένο είναι 77,23%. Αξίζει να διερευνηθεί περαιτέρω, γιατί τα υπόλοιπα Τμήματα έχουν χαμηλό ποσοστό εκπροσώπησης και γιατί κάποια άλλα δεν εκπροσωπούνται καθόλου, όπως για παράδειγμα η Ιατρική Σχολή. Πιθανόν, να οφείλεται στα πολλά εργαστηριακά μαθήματα που αποτρέπουν τους φοιτητές/ τριες να μετακινηθούν, φοβούμενοι δυσκολίες από την πιθανή μη αναγνώριση μαθημάτων ή εργαστηρίων.

Τα Τμήματα που έχουν ποσοστό συμμετοχής με μονό αριθμό είναι : Διαχείριση Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων με 4,9% , Χημείας με 4%, Βιολογικών Εφαρμογών , Επιστήμης και Τεχνολογίας Υλικών, και Οργάνωση και Διαχείριση Αγροτικών Εκμεταλλεύσεων με 2%. Με ποσοστό 1% συμμετέχουν τα υπόλοιπα Τμήματα που είναι Οικονομικών Επιστημών, Πληροφορικής και Φυσικής.

Χρόνος παραμονής (μήνες)	Αριθμός εξερχόμενων	Ποσοστό (%)
0 ως 3	17	16.8
>3 ως 6	72	71.3
>6 ως 9	11	10.9
>9 ως 12	1	1

Πίνακας 4: Αριθμός εξερχόμενων φοιτητών/τριών, κατά αύξουσα χρονική περίοδο παραμονής, για την τετραετία 2001 – 2005.

Στο συγκεκριμένο πίνακα βλέπουμε πως σε ποσοστό 71,3% οι ερασμιακοί φοιτητές/τριες παρακολουθούν μαθήματα σε Πανεπιστήμιο του εξωτερικού για χρονικό διάστημα 3 – 6 μήνες. Μόνο 1 φοιτητής παρέμεινε για διάστημα πάνω από 9 μήνες. Ποσοστό 16,8% παρέμεινε έως 3 μήνες, ενώ το υπόλοιπο 10,9% από 6 – 9 μήνες.

4.2.2 Εισερχόμενοι φοιτητές του Π.Ι.

Χώρα	2001- 2002	2002 -2003	2003 2004	-2004 2005	Συνολικά	Ποσοστό (%)
Αυστρία	0	0	0	1	1	0.6
Βέλγιο	0	0	4	2	6	3.5
Βουλγαρία	5	11	9	8	33	19.1
Γαλλία	3	1	1	2	7	4.1
Γερμανία	5	4	4	4	17	9.9
Ελβετία	0	0	0	1	1	0.6
Εσθονία	4	6	2	1	13	7.6
Ισπανία	2	2	8	6	18	10.4
Ιταλία	3	6	11	7	27	15.6
Κύπρος	0	0	1	0	1	0.6
Ολλανδία	0	0	0	1	1	0.6
Ουγγαρία	2	0	0	0	2	1.2
Πολωνία	7	6	5	7	25	14.5
Πορτογαλία	1	0	1	0	2	1.2
Ρουμανία	0	4	2	3	9	5.2
Σλοβακία	1	0	0	0	1	0.6
Σλοβενία	0	0	1	0	1	0.6
Τσεχία	0	3	2	2	7	4.1
Σύνολο	33	43	51	45	172	

Πίνακας 5 : Εισροή ερασμιακών φοιτητών/τριών στο Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων, ανά ακαδημαϊκή χρόνια από κάθε χώρα – προέλευση , και συνολικά (για την τετραετία (2001 – 2005)).

Στον παραπάνω πίνακα εισροής αλλοδαπών φοιτητών/τριών διαπιστώνουμε πως συνολικά για την τετραετία 2001-2005 είχαμε 172 ερασμιακούς φοιτητές/τριες, εκ των οποίων οι 94 (54,65 %) προέρχονται από χώρες της πρώην Ανατολικής Ευρώπης, ενώ οι 78 (45,35%) από χώρες της

Δυτικής Ευρώπης. Τους πιο πολλούς φοιτητές/τριες το Πανεπιστήμιο τους είχε από τη Βουλγαρία (33) και από την Πολωνία (25), σύνολο 58 άτομα. Το 33% συνεπώς των εισερχομένων φοιτητών/τριών είναι από αυτές τις δύο χώρες. Στον αντίποδα από χώρες της Δυτικής Ευρώπης έχουμε 27 από Ιταλία, 18 από Ισπανία και 17 από Γερμανία, σύνολο 62 άτομα (36,26%).

Η ετήσια εισροή φοιτητών/τριών από Πανεπιστήμια του εξωτερικού στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων έχει ως εξής: το 2001-02 είναι 33 άτομα, για τα επόμενα δύο χρόνια είναι 43 και 51 αντίστοιχα και το 2004-05 είναι 45. Διαπιστώνουμε πως η εισροή (172 άτομα) είναι μεγαλύτερη της εκροής (101 άτομα). Εκ πρώτης όψεως αυτό δείχνει πως το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων είναι σε θέση να προσελκύσει έναν περιορισμένο αριθμό φοιτητών/τριών του εξωτερικού, όμως όπως προαναφέραμε το 54,65% αυτών (94 άτομα) προέρχεται από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης. Φαίνεται πως οι φοιτητές αυτών των χωρών επιλέγουν ένα Ίδρυμα που έχει χαμηλό κόστος ζωής σε σχέση με άλλα π.χ. της Βορείου Ευρώπης, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν οικονομικά. Σημαντικός λόγος πρέπει, επίσης, να είναι το Τμήμα που επιλέγουν, το οποίο είναι το Φιλολογικό με 25,6%. Συνεπώς, 1 στους 4 φοιτητές/τριες έρχεται για φιλολογικές σπουδές, που σχετίζονται με τα αρχαία ελληνικά, και οτιδήποτε αυτό συνεπάγεται για την ιστορία και παράδοση της Ελλάδας.

Φύλο	2001	-		2004	-		Ποσοστό (%)
	2002	2002 - 2003	2003 - 2004	2005	Συνολικά		
Άντρες	12	18	15	16	61	35.5	
Γυναίκες	21	25	36	29	111	64.5	
Σύνολο	33	43	51	45	172	100	

Πίνακας 2: Αριθμός φοιτητών ανά φύλο που εισήλθαν σε κάθε ακαδημαϊκή χρονιά και συνολικά για την χρονική περίοδο 2001 – 2005.

Στην κατανομή του μετακινήθεντος πληθυσμού κατά φύλο για τους εισερχόμενους φοιτητές/τριες ανά έτος παρατηρούμε πως οι γυναίκες προηγούνται σταθερά και εξακολουθητικά των ανδρών, με ποσοστό που συνολικά φτάνει στο 64,5% έναντι 35,5 % των ανδρών. Η διακύμανση του ποσοστού των ανδρών κατά έτος είναι 36,4% το 2001-2002, 41,9% το 2002-2003, 29,4 % το 2002 – 2004 και 35, 6 % το 2004 – 2005. Η συμμετοχή και των εισερχομένων γυναικών, όπως και των εξερχόμενων, στο Erasmus είναι κατά πολύ υψηλότερη των ανδρών.

Τμήμα	2001 – 2002	2002 – 2003	2003 – 2004	2004 – 2005	Σύνολο	Ποσοστό (%)
Διαχ/ση Περιβ/ντος & Φυσικών Πόρων	4	4	2	0	10	5.9
Ιστορικό - Αρχαιολογικό	3	2	0	5	10	5.9
Μαθηματικών	6	3	4	6	19	11.1
Οικονομικών Επιστημών	0	4	6	5	15	8.8
Χημείας	6	10	10	9	35	20.4
Π.Τ. & Επ. της Τέχνης	0	0	1	2	3	1.8
Πληροφορική	5	4	2	2	13	7.6
Π.Τ.Δ.Ε.	0	1	4	1	6	4.1
Π.Τ.Ν.	0	7	4	3	14	8.2
Φιλολογία	7	7	18	12	44	25.6
Φ.Π.Ψ.	1	0	0	0	1	0.6
ΣΥΝΟΛΟ	33	42	51	45	172	100

Πίνακας 6: Τμήματα επιλογής των εισερχόμενων φοιτητών/τριών για κάθε ακαδημαϊκή χρονιά και συνολικά για την τετραετία 2001 – 2005.

Τα Τμήματα που επιλέγουν οι ερασμιακοί φοιτητές/τριες που θέλουν να παρακολουθήσουν μαθήματα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων κατά σειρά προτίμησης έχουν ως εξής: Φιλολογικό (25,6%), Χημείας (20,4 %) και Μαθηματικό (11,1%) . Το Φιλολογικό Τμήμα είναι πρώτη επιλογή και για τους εξερχόμενους φοιτητές /τριες του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με ποσοστό 25,6 %. Στο Τμήμα Χημείας, ενώ έχουμε 35 (20,4%) εισερχόμενους φοιτητές/τριες έχουμε μόνο 4 (4%) εξερχόμενους. Επίσης, στο Μαθηματικό, ενώ έχουμε 19 εισερχόμενους φοιτητές/τριες δεν έχουμε κανέναν εξερχόμενο. Το αντίστροφο ισχύει για το Φ.Π.Ψ. : 22 φοιτητές (21,8%) φοίτησαν σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού, αλλά μόλις 1 (0,6%) ήρθε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Στο Τμήμα Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων έχουμε περίπου το ίδιο ποσοστό μετακίνησης: 4,9% για τους εξερχόμενους και 5,9% για τους εισερχόμενους.

Χρόνος παραμονής (μήνες)	Αριθμός εισερχομένων	Ποσοστό (%)
0 ως 3	42	24.4
>3 ως 6	103	59.9
>6 ως 9	21	12.2
>9 ως 12	6	3.5

Πίνακας 7: Αριθμός εισερχόμενων αλλοδαπών φοιτητών κατά αύξουσα χρονική περίοδο παραμονής για την τετραετία 2001 – 2005.

Και στους εισερχόμενους ερασμιακούς φοιτητές σε ποσοστό 59,9% ο χρόνος παραμονής τους κυμαίνεται από 3 έως 6 μήνες. Ακολουθεί χρόνος παραμονής έως 3 μήνες με ποσοστό 24,4% και μόνο 6 φοιτητές /τριες παρέμειναν στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων για περίπου 1 χρόνο.

Η συμπερασματική εκτίμηση, η οποία προκύπτει από τα παραπάνω ποσοτικά δεδομένα για την πολιτική του Ιδρύματος στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και αφορά στο πρόγραμμα κινητικότητας για τα ακαδημαϊκά έτη 2001/02 -2004/05, δείχνει πως η εκροή (101 άτομα) υπολείπεται της εισροής (172). Παρόλο που το πρόγραμμα προβάλλεται συστηματικά και υπάρχει και ξεχωριστή υπηρεσία διοικητικής υποστήριξης οι φοιτητές/τριες δεν συμμετέχουν δυναμικά. Αν σκεφτεί κανείς πως οι προπτυχιακοί φοιτητές/τριες είναι περίπου 13.500 και οι μεταπτυχιακοί 3.500, το ποσοστό συμμετοχής στο Erasmus σε σχέση με το συνολικό φοιτητικό πληθυσμό του Ιδρύματος είναι ισχνό. Η οικονομική επιβάρυνση από τη διαφορά του κόστους ζωής μεταξύ Ιωαννίνων και πόλεως του Ιδρύματος υποδοχής φαίνεται να λειτουργεί αποτρεπτικά.

Όπως επισημαίνεται και στην ελληνική έκθεση⁸⁷, αν και το Erasmus στη χώρα μας είναι ένα δημοφιλές πρόγραμμα υπολείπεται σε συμμετοχή σε σχέση με άλλες χώρες. Η Ελλάδα εντός του ευρωπαϊκού χώρου κατατάσσεται στις χώρες που έχουν χαμηλό οικονομικό επίπεδο και αυτή η οικονομική ανισότητα επηρεάζει όλους εκείνους που θα ήθελαν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες, τις οποίες προσφέρει το πρόγραμμα, αλλά δεν διαθέτουν τους απαιτούμενους πόρους. Οι οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες όπως τις αναλύσαμε στο 2^ο Κεφάλαιο, δείχνουν να επιβεβαιώνονται.

Επίσης, αν και η εισροή είναι μεγαλύτερη της εκροής και δημιουργείται η εντύπωση πως το Ίδρυμα είναι σε θέση να προσελκύσει φοιτητές/τριες του εξωτερικού η ανάλυση δείχνει πως οι φοιτητές /τριες προέρχονται, κυρίως, από χώρες χαμηλής οικονομικής στάθμης (π.χ. Πολωνία, Βουλγαρία). Οι φοιτητές/τριες αυτών των χωρών κατά πάσα πιθανότητα δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο υψηλό κόστος διαβίωσης άλλων χωρών της Ευρώπης και επιλέγουν τα Ιωάννινα προκειμένου να έχουν την εμπειρία μέρους των σπουδών στο εξωτερικό. Τέλος 1 στους 4 φοιτητές της αλλοδαπής που έρχονται με το Erasmus παρακολουθούν μαθήματα του Φιλολογικού Τμήματος. Διαφαίνεται πως η ιστορία και, κυρίως, ο αρχαιοελληνικός πολιτισμός της χώρας μας παίζει ρόλο σε αυτή την επιλογή τους, καθώς οι σπουδές στο Φιλολογικό συνδέονται με τη σπουδή της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και την εξέλιξη αυτής.

⁸⁷ Εθνική Έκθεση, σ. 2.

4.3. Από την πλευρά των φοιτητών /τριών

Για την πληρέστερη παρουσίαση της έρευνας σε πρώτο στάδιο μελετήσαμε προσεκτικά το ερευνητικό υλικό, το οποίο συγκεντρώσαμε από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε, λαμβάνοντας πάντα υπόψη το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Η παρουσίαση γίνεται κατά θεματικό πεδίο μέσα από σχολιασμούς που τεκμηριώνονται από τα λεγόμενα των ίδιων των ερασμακίων φοιτητών/τριών. Βέβαια, το περιορισμένο δείγμα των συνεντεύξεων δεν μας επιτρέπει να προβούμε σε συμπεράσματα, παρά μόνο να ανιχνεύσουμε τάσεις και να προβούμε σε εκτιμήσεις.

Κάθε συνέντευξη προσδιορίζεται από έναν συγκεκριμένο κωδικό που αποτελείται από δυο γράμματα και έναν αριθμό. Το πρώτο γράμμα Σ είναι κοινό για όλες τις συνεντεύξεις. Το δεύτερο γράμμα φανερώνει το φύλο των φοιτητών /τριών – Α για τους άντρες και Γ για τις γυναίκες. Ο αριθμός που ακολουθεί παραπέμπει στον αύξοντα αριθμό της συνέντευξης. Για παράδειγμα ο κωδικός ΣΓ1 αντιστοιχεί στη συνέντευξη, την οποία πήραμε από γυναίκα φοιτήτρια με αύξοντα αριθμό 1.

4.3.1. Κοινωνικοοικονομικό προφίλ των ερασμακίων φοιτητών/τριών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Στις συνεντεύξεις μας με τους ερασμακίους φοιτητές/τριες οι αρχικές ερωτήσεις αφορούσαν στο επίπεδο σπουδών των γονέων, μιας και αποτελούν δείκτη του μορφωτικού - κοινωνικού επιπέδου τους⁸⁸. Διαπιστώσαμε πως όλοι (άντρες και γυναίκες) έχουν τελειώσει το παλαιού τύπου εξατάξιο Γυμνάσιο, οι περισσότεροι δε έχουν συνεχίσει με σπουδές ανώτατου επιπέδου. Εκτός από 2 μητέρες, οι οποίες ασχολούνται με τα οικιακά, όλοι οι υπόλοιποι εξασκούν κάποιο επάγγελμα. Κανένας φοιτητής /τρια δεν προέρχεται από αγροκτηνοτροφική ή εργατική οικογένεια και στη

⁸⁸ Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Παπαζήση, Σιάνου-Κυργίου Ε. (2005) *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες*, Αθήνα, Μεταίχμιο, Bourdieu P., Passeron J.C.L. (1996, 2^η έκδοση) *Οι κληρονόμοι, οι φοιτητές και η κουλτούρα*, μτφρ. Νίκος Παναγιωτόπουλος, Μαρία Βιδάλη, Αθήνα, εκδ. Ινστιτούτου Βιβλίου Α. Καρδαμίτσα.

συντριπτική τους πλειοψηφία οι γονείς τους είναι δημόσιοι υπάλληλοι (εκπαιδευτικοί, αστυνομικοί, νοσηλευτές, ένας ιερέας). Κάποιοι εξασκούν ελεύθερα επαγγέλματα (πολιτικός μηχανικός, έμπορος), ενώ 3 μητέρες εργάζονται ως ιδιωτικοί υπάλληλοι. Διαφαίνεται πως φοιτητές/τριες, των οποίων οι γονείς έχουν χαμηλά εισοδήματα και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός προγράμματος κινητικότητας στο εξωτερικό, δεν δηλώνουν συμμετοχή. Έστω και σε αυτό το μικρό δείγμα των συνεντεύξεων υπάρχει μια άνιση εκπροσώπηση των κοινωνικών στρωμάτων, καθώς απουσιάζουν φοιτητές/τριες, οι οποίοι προέρχονται από λιγότερο προνομιούχες οικογένειες.

Σχετικά με το ετήσιο εισόδημα της οικογένειας, μια μόνο φοιτήτρια ανέφερε πως χωρίς την βοήθεια του Erasmus δεν θα κατάφερνε να πραγματοποιήσει σπουδές στο εξωτερικό. Οι πιο πολλοί ήταν ικανοποιημένοι από το εισόδημα της οικογένειάς τους, μιας και τα έξοδα των σπουδών θα μπορούσαν να καλυφτούν εξ ολοκλήρου από τον οικογενειακό προϋπολογισμό, χωρίς να παραγνωρίζουν βέβαια « πως και η υποτροφία σίγουρα ήταν ένα σημαντικό βοήθημα» (ΣΑ3).

Όσον αφορά στη γνώση ξένων γλωσσών οι απαντήσεις ποικίλουν. Οι περισσότεροι γονείς, ακόμη και αυτοί που έχουν ολοκληρώσει πανεπιστημιακές σπουδές, γνωρίζουν πολύ λίγα αγγλικά, χωρίς να διαθέτουν κάποιο δίπλωμα πιστοποίησης. Υπήρξαν και κάποιοι που δεν έχουν καμία γνώση, ενώ μόνο ένα ζεύγος (ΣΓ1) είχε πιστοποιημένα άριστη γνώση περισσότερων της μιας ξένης γλώσσας, ίσως λόγω επαγγέλματος (πατέρας τελωνειακός και μητέρα καθηγήτρια γαλλικής φιλολογίας). Επίσης, είναι χαρακτηριστικό πως οι γονείς τους δεν ταξιδεύουν τακτικά στο εξωτερικό, υπήρξαν και κάποιοι που δεν έχουν ταξιδέψει ποτέ. Τα ταξίδια που έχουν πραγματοποιήσει ή ήταν οργανωμένα από ταξιδιωτικά πρακτορεία, ή είχαν προορισμό κάποιο συγγενικό - φιλικό τους πρόσωπο, το οποίο έμενε στο εξωτερικό και μπορούσε να τους βοηθήσει με τη διερμηνεία.

Το τοπίο, όμως, αλλάζει δραστικά, όταν πρόκειται για το επίπεδο γνώσης των ίδιων των φοιτητών/τριών. Δεν υπάρχει ερασμιακός φοιτητής/τρια που να μην γνωρίζει τουλάχιστον δύο γλώσσες, αρκετοί και τρίτη, και μάλιστα πιστοποιημένα. Όλοι γνωρίζουν αγγλικά που είναι πρώτη γλώσσα εκμάθησης και ακολουθούν γαλλικά, ιταλικά, γερμανικά, ισπανικά, ακόμη και ...Σλαβομακεδόνικα (ΣΑ2). Είναι χαρακτηριστική η διαφοροποίηση στο επίπεδο γνώσης ξένων γλωσσών από τη μια γενιά στην



άλλη. Οι γονείς δεν γνωρίζουν στοιχειωδώς μια ξένη γλώσσα, τα παιδιά τους όμως έχουν γνώσεις ακόμη και ...τρίτης. Η τάση, η οποία υπάρχει στην Ελλάδα για εκμάθηση ξένων γλωσσών ως ένα επιπλέον προσόν είναι προφανής.

Η έρευνα έγινε σε μικρό δείγμα που δεν είναι αντιπροσωπευτικό, γι' αυτό και δεν μπορούμε να προβούμε σε γενικεύσεις. Εντούτοις, οι ενδείξεις και οι τάσεις, οι οποίες ανιχνεύτηκαν μας επιτρέπουν να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για το ρόλο του Erasmus ως ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που επιβεβαιώνουν την ανάλυση που προηγήθηκε στο Α' Μέρος. Υπάρχουν, λοιπόν, βάσιμες ενδείξεις πως τα ανώτερα και μεσαία κοινωνικά στρώματα στα οποία ανήκουν οι ερασμιακοί φοιτητές/τριες, τους επιτρέπουν να αξιοποιήσουν την οικονομική άνεση των οικογενειών τους και να πραγματοποιήσουν μέρος των σπουδών τους σε άλλη χώρα. Αυτές οι κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες υφίστανται στην στρωματοποιημένη ανώτατη εκπαίδευση συνιστούν έμμεσες μορφές διάκρισης και επιλογής, καθώς δίνεται η δυνατότητα σε όσους προέρχονται από οικογένειες με οικονομική άνεση να αξιοποιήσουν περαιτέρω προσόντα, για παράδειγμα προγράμματα κινητικότητας, και να διασφαλίσουν, κατ' αυτόν τον τρόπο, την επαγγελματική αποκατάσταση τους.

Ακόμη, όσοι προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν το υλικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο διαθέτουν και να ακολουθήσουν στρατηγικές επαγγελματικής ανέλιξης. Έχουμε, συνεπώς, μια έμμεση συμβολή της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς οι προνομιούχοι θα ακολουθήσουν επαγγελματικές διαδρομές, οι οποίες συνδέονται με αξίες και προνόμια που απορρέουν από τίτλους σπουδών, σεμινάρια, μετεκπαίδευση και ό,τι άλλο σχετίζεται με αυξημένα προσόντα.⁸⁹

Το Erasmus υπόσχεται ίσες ευκαιρίες, αλλά, εκ των πραγμάτων, οι φοιτητές/τριες των μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις οικονομικές απαιτήσεις του προγράμματος. Οι οικογένειές τους αδυνατούν να καλύψουν τις δαπάνες σπουδών του εξωτερικού, αφού το Erasmus καλύπτει ένα μικρό μόνο τμήμα των εξόδων. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι προνομιούχες τάξεις μπορούν να επωφεληθούν περισσότερο από τις ευκαιρίες που τους προσφέρονται, χωρίς να βιώσουν την αποτυχία και τον αποκλεισμό. Συνάμα, αποδεχόμενοι τη νομιμοποιητική

⁸⁹ Bourdieu P., Passeron J.C.L. (1996, 2^η έκδοση), ό.π., Σιάνου – Κυργίου, Ε. (2005)ό.π.



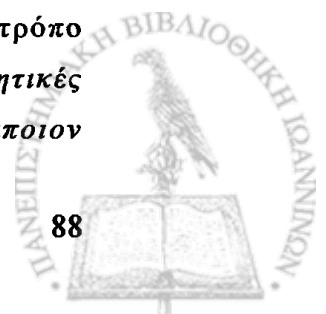
λειτουργία της εκπαίδευσης το υπό εκπαίδευση εργατικό δυναμικό μαθαίνει να πειθαρχεί και να μην εναντιώνεται στην ηγεσία.

4.3.2. Κίνητρα συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus

Από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε με τους φοιτητές/τριες το σημαντικότερο κίνητρο συμμετοχής σε πρόγραμμα κινητικότητας φαίνεται να είναι η διαμονή εκτός Ελλάδας, εκτός εθνικών συνόρων, «... επειδή ήθελα να αποκτήσω κάποια, έστω και ολιγόμηνη, εμπειρία στο εξωτερικό» (ΣΓ7). «Πέρα από το πρόγραμμα σπουδών σε ξένη χώρα, η διαμονή σε μια ξένη χώρα» (ΣΑ14). «Με ώθησε καταρχήν η ιδέα του να σπουδάσω στο εξωτερικό, να δω πώς δουλεύουν άλλες σχολές και να γνωρίσω μια χώρα» (ΣΓ4).

Πληροφορίες για το πρόγραμμα έμαθαν από φυλλάδια των Τμημάτων τους, από καθηγητές τους, από φίλους και γνωστούς. Λίγοι γονείς γνώριζαν για το πρόγραμμα, η στάση τους, όμως, γενικά ήταν ενθαρρυντική. Όπου υπήρχαν ενστάσεις σχετιζόνταν με φόβους για καθυστέρηση λήψης του πτυχίου και ως εκ τούτου αργοπορημένης εισόδου σε εργασιακό περιβάλλον, και όχι για τον τρόπο ζωής στο εξωτερικό, μακριά από το οικείο περιβάλλον. Κάποιες φορές η συμμετοχή δεν ήταν αποτέλεσμα προγραμματισμού ή συνειδητής επιλογής, αλλά παρώθησης από καθηγητές των σχολών τους. «Με παρώθησε η καθηγήτριά μου και εγώ αποδέχτηκα την πρόταση» (ΣΓ13), «ήταν περισσότερο μια πρόταση που μου έγινε, παρά μια συνειδητή επιλογή. Παρόλα αυτά, θεωρώ ότι είναι από τις σημαντικότερες εμπειρίες που μπορεί να έχει κανείς σε προπτυχιακό επίπεδο σπουδών και ανοίγει σημαντικές προοπτικές στο μέλλον» (ΣΓ1).

Για κάποιους το πρόγραμμα συνάδει με τη γνωριμία ενός καινούριου πολιτισμού και εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, όπως για τη ΣΓ10 «...με ενδιαφέρει να ανακαλύπτω νέες κουλτούρες για να διευρύνω τους πνευματικούς μου ορίζοντες.. Μέσω του Erasmus είχα την πρώτη πραγματική επαφή με άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων..». «Η σκέψη της ζωής σε μια άλλη χώρα, οι γνωριμίες με άλλα άτομα και, συνεπώς, και άλλους πολιτισμούς, και να μάθω καλύτερα τη γερμανική γλώσσα» (ΣΓ6). Ένας φοιτητής είχε ως μαθητής ήδη λάβει μέρος σε πρόγραμμα ανταλλαγής με το Comenius και η συμμετοχή του στο Erasmus ήταν κατά κάποιο τρόπο αναμενόμενη. «Είχα ήδη από το σχολείο πάρει μέρος σε μαθητικές ανταλλαγές, οπότε το πρόγραμμα του Erasmus υπήρξε για μένα, κατά κάποιον



τρόπο, μια συνέχεια αυτής της εμπειρίας» (ΣΑ2). Η πρόθεση της ΕΕ για «κουλτούρα» κινητικότητας μέσω προγραμμάτων εκτός εθνικών συνόρων φαίνεται να βρίσκει ανταπόκριση, καθώς εκλαμβάνεται ως το επόμενο βήμα, ως φυσική συνέπεια, από τους συμμετέχοντες.

Ο αντίκτυπος από το πρόγραμμα στην Ελλάδα είναι θετικός και υπάρχει μια έμμεση παρώθηση, κυρίως από φίλους που έχουν ήδη συμμετάσχει, για να λάβει κάποιος μέρος, όπως ο ΣΑ3 «.. η δυνατότητα διαμονής σε μία άλλη χώρα και οι άριστες εντυπώσεις γνωστών μου που είχαν ήδη συμμετάσχει στο πρόγραμμα». Υπήρξε και ένας φοιτητής που, εκτός από την επιθυμία του να βιώσει τον τρόπο ζωής μιας ξένης χώρας, είχε προβλήματα με την εξέταση ενός μαθήματος στο Πανεπιστήμιο προέλευσης και το παράκαμψε έμμεσα. « *Ήθελα να δοκιμάσω και έναν άλλο τρόπο ζωής, να ξεφύγω για λίγο από τα ελληνικά δεδομένα, και για να περάσω πιο εύκολα ένα δύσκολο μάθημα που εδώ κοβόμουν*» (ΣΑ12). Μόνο ένας ανέφερε ως κατεξοχήν κίνητρο για τη συμμετοχή του « *..τη διεύρυνση των γνώσεών μου και ίσως μια καλύτερη επαγγελματική εξέλιξη*» (ΣΑ11).

Συνολικά, δεν υπάρχει ένας ενιαίος κώδικας, μια πυξίδα, που να οδηγεί σε μεθοδική και προγραμματισμένη μετακίνηση στο εξωτερικό, σε συγκεκριμένα πανεπιστημιακά Τμήματα, με εξειδικευμένους μαθησιακούς στόχους. Τα κίνητρα είναι πολυποίκιλα, συχνά τυχαία και συμπτωματικά, με σημαντικότερο την παραμονή σε μια χώρα εκτός Ελλάδας ως εμπειρία ζωής και λιγότερο η διεύρυνση των γνώσεων στο αντικείμενο σπουδών.

4.3.3. Κριτήρια Επιλογής του Ιδρύματος Υποδοχής: " Στα τυφλά ..."

Ως προς τα κριτήρια επιλογής για το Ίδρυμα Υποδοχής αυτά είναι πολλαπλά: αρχικά, κατόπιν υπόδειξης του διδακτικού προσωπικού. Επίσης, λόγω συνάφειας των διδακτικών αντικειμένων ή συνεργασίας του καθηγητή τους στα Γιάννενα με συγκεκριμένο Πανεπιστήμιο του εξωτερικού. Συμβαίνει αρκετοί καθηγητές να είναι επισκέπτες καθηγητές ή να έχουν κάποια μορφή συνεργασίας με κάποια Πανεπιστήμια και να προωθούν τους φοιτητές τριές τους εκεί, όπως « *η συνεργασία του καθηγητή μου στην Ελλάδα με το συγκεκριμένο Πανεπιστήμιο*»(ΣΓ5). Ακόμη, υπάρχουν Τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τα οποία έχουν συμφωνία για ανταλλαγή φοιτητών/τριών με συγκεκριμένα Τμήματα αλλοδαπών Ιδρυμάτων. «*Δεν είχα δικαίωμα επιλογής. Το τμήμα μου είχε επισυνάψει συνεργασία με ένα και μοναδικό Πανεπιστήμιο στη νότια Ιταλία, συγκεκριμένα στην Potenza*»(ΣΓ10).



Άλλος λόγος είναι η γεωγραφική θέση της χώρας που βρίσκεται το Ίδρυμα Υποδοχής, αν βρίσκεται, δηλαδή, κοντά ή απομακρυσμένα από την Ελλάδα. Έπειτα, η «κουλτούρα» της χώρας και της πόλης διαμονής. Επιπλέον, οι συνθήκες διαβίωσης και η φήμη – αναγνωρισιμότητα του Πανεπιστημίου σε σχέση με το αντικείμενο σπουδών. Για άλλους σημαντικούς κριτήριο ήταν το επίπεδο των προσφερόμενων μαθημάτων και ειδικότερα των εργαστηρίων. Για παράδειγμα: « Το Ίδρυμα Υποδοχής που επέλεξα ήταν αναγνωρισμένο για το επίπεδο σπουδών του, και το εκπαιδευτικό προσωπικό πλήρως καταρτισμένο στο γνωστικό αντικείμενο που με ενδιέφερε» (ΣΓ14).

Μερικοί, πάλι, επέλεξαν με γνώμονα τη χώρα που τους ενδιέφερε να επισκεφτούν ή τη γλώσσα που ήδη γνώριζαν ή επιθυμούσαν να μάθουν. Υπήρξε περίπτωση που πρώτιστα σημαντικό ρόλο έπαιξε το κόστος ζωής της χώρας και το Ίδρυμα Υποδοχής επελέγη κατά τύχη. Είναι σημαντικό να τονιστεί και σε αυτή την επιλογή η βαρύτητα της γνώμης φίλων ή γνωστών ως προς τη χώρα ή το πανεπιστημιακό Τμήμα.

Όσοι επέλεξαν χώρες της ανατολικής Ευρώπης το έκαναν όχι μόνο γιατί το Τμήμα τους είχε συμφωνία με τα συγκεκριμένα Πανεπιστήμια ή λόγω του χαμηλού κόστους ζωής, ώστε να μην επιβαρύνουν τον οικογενειακό προϋπολογισμό, αλλά θέλοντας να έχουν και την εμπειρία μιας χώρας με διαφορετική οικονομική στάθμη και ιδεολογοπολιτικό προσανατολισμό. Αξίζει να σημειωθεί ιδιαίτερα, πως για κάποιους σημαντικό ρόλο έπαιξε το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας σε συνδυασμό με την πόλη, η οποία επιλέχτηκε. Για παράδειγμα « πριν αποφασίσω θετικά έκρινα βάσει του υψηλού επιπέδου προσφερόμενων σπουδών αλλά και απαιτήσεων του Πανεπιστημίου, ειδικότερα του εργαστηρίου όπου θα έκανα την πτυχιακή μου εργασία και βάσει της χώρας. Επέλεξα τη Γαλλία για το εκπαιδευτικό της σύστημα και για τη γενική νοοτροπία ως προς την εκπαίδευση και τη δημόσια και δωρεάν Παιδεία. Τη μεγάλη παράδοση στον τομέα των σπουδών αλλά και της πόλης. ..Παρίσι, λόγω επιπέδου Πανεπιστημίου αλλά και τρόπου ζωής» (ΣΓ8).

Καταληκτικά, τα κριτήρια επιλογής του Ιδρύματος Υποδοχής ποικίλουν, δεν υπάρχουν σταθερές παράμετροι. Εξαρτώνται από το Τμήμα, τις προσβάσεις των μελών ΔΕΠ, τα οποία τυχαίνει να ασχολούνται με το πρόγραμμα, τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες του καθενός, τη γεωγραφική θέση χώρας, στην οποία εδρεύει το Ίδρυμα, τις οικονομικές δυνατότητες των συμμετεχόντων και ενίοτε από τη φήμη του Πανεπιστημίου σε σχέση με το αντικείμενο σπουδών.



4.3.4. Εμπειρίες από τη μετακίνησή τους σε ίδρυμα του εξωτερικού

Ενδιαφέρον έχουν οι απόψεις των φοιτητών/τριών για τις εμπειρίες, τις οποίες αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus. Σε ατομικό επίπεδο θεωρούν πως η εμπειρία του εξωτερικού τους βοήθησε να αποκτήσουν υπευθυνότητα, αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους, μιας και ήταν μακριά από τις οικογένειές τους και έπρεπε να τα καταφέρουν χωρίς τη στήριξη των δικών τους. *«Με βοήθησε στην απόκτηση αυτοπεποίθησης, πίστη στις προσωπικές μου ικανότητες, απόκτηση υπευθυνότητας και εμπειρίες από άλλους πολιτισμούς»* (ΣΓ6). *«Αρχικά, έρχεσαι αντιμέτωπος με τον εαυτό σου και όταν πλέον τα καταφέρεις μόνος σου σε μια ξένη χώρα έχεις την αίσθηση ότι είσαι παντοδύναμος. Δεύτερον, έρχεσαι σε τριβή με προσωπικότητες πολύ διαφορετικές από σένα και αποκτάς ευρύτερο πεδίο σκέψης και αν είσαι τυχερός, φεύγοντας, έχεις φίλους σε όλη την Ευρώπη. Τρίτον, μαθαίνεις καλά μια ξένη γλώσσα και, τέλος, γνωρίζεις ένα διαφορετικό πανεπιστημιακό εκπαιδευτικό σύστημα και αποκτάς ευρύτερες γνώσεις πάνω στον κλάδο που σπουδάζεις»* (ΣΓ10).

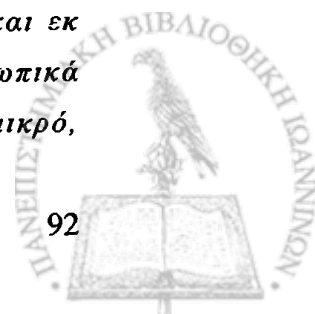
Οι δυσκολίες προσαρμογής (γλώσσα, τρόπος ζωής, κόστος, μετακινήσεις κλπ.), τις οποίες αντιμετώπιζει κάποιος σε μια νέα χώρα, έστω και για λίγους μήνες, αποδείχτηκαν χρήσιμες και για την μετέπειτα ζωή τους. Σημαντικό για τα παιδιά ήταν να ζήσουν εκ των έσω ένα ξένο Πανεπιστήμιο και να έρθουν σε επαφή με τις μεθόδους ενός άλλου εκπαιδευτικού συστήματος, γιατί *« ζεις από μέσα ένα διαφορετικό Πανεπιστήμιο και τη φιλοσοφία που το διέπει. Μια καινούρια, αλλιώςτική ακαδημαϊκή κοινότητα που λειτουργεί διαφορετικά από την εδώ. Επίσης, έρχεσαι σε επαφή με συμφοιτητές και βλέπεις τον τρόπο που σκέφτονται και οργανώνουν τη μελέτη τους»* (ΣΓ13).

Υπήρξαν κάποιοι, οι οποίοι ανέφεραν πως τους ενδιέφερε κοινωνιολογικά και πολιτικά η ίδια η χώρα που επέλεξαν: *«Απόκτησα γνώση της πολιτικής και οικονομικής κατάστασης της χώρας που επισκέφτηκα και διεύρυνα τις κοινωνικές μου επαφές. Είδα έναν άλλο τρόπο σκέψης και αποκόμισα γνώσεις στο αντικείμενο που ασχολήθηκα»* (ΣΑ11). Οι συγκρίσεις ήταν αναπόφευκτες: *« Γνωρίζεις καινούριο κόσμο, ζεις σε διαφορετικό περιβάλλον, μαθαίνεις γλώσσες. Εμένα με εντυπωσίασε η εναρμόνιση με το φυσικό τοπίο, όλοι κυκλοφορούσαν με ποδήλατα, πρόσεχαν την καθαριότητα, αλλά ο καιρός ήταν τόσο χάλια που μαθαίνεις να εκτιμάς το κλίμα της Ελλάδας, ακόμη και των Ιωαννίνων»* (ΣΑ12).

Η ολιγόμηνη, έστω, παραμονή τους σε μια ξένη χώρα τους έκανε πιο δέκτικούς σε ξένους πολιτισμούς και πιο ανεκτικούς στη διαφορετικότητα. Ταυτόχρονα, τους έδωσε τη δυνατότητα να γνωρίσουν μια ξένη χώρα και, μάλιστα, όχι ως τουριστικοί επισκέπτες, αλλά ως κάτοικοι. Το κίνητρο για την εκμάθηση και η πρακτική εξάσκηση μιας άλλης ευρωπαϊκής γλώσσας ήταν για όλους καθοριστικό στοιχείο, μιας και έπρεπε να τη χρησιμοποιούν συνεχώς, τόσο στην καθημερινότητά τους όσο και στα μαθήματα και στην επικοινωνία με καθηγητές και συμφοιτητές. Επίσης, η απόκτηση ευρύτερων αλλά και εξειδικευμένων γνώσεων σχετικών με το αντικείμενο σπουδών, καθώς και η εξοικείωση με νέες πρακτικές, για τις οποίες δεν είχαν πληροφόρηση, αποδείχτηκαν ωφέλιμες. «Πιστεύω πως έχω λάβει πιο εξειδικευμένη γνώση στο αντικείμενό μου, λόγω των άριστα καταρτισμένων επιστημόνων που παρακολούθησα» (ΣΓ14).

Άλλο ένα στοιχείο, το οποίο δεν μπορούμε να αγνοήσουμε, είναι και οι διαπιστώσεις, οι οποίες προκύπτουν για τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Για τη φοιτήτρια ΣΓ7 « οι φοιτητές μπορούν να έρθουν σε επαφή με το εκπαιδευτικό σύστημα μιας άλλης χώρας, πράγμα το οποίο τους δίνει στη συνέχεια τη δυνατότητα να αξιολογήσουν από άλλη βάση τα εκπαιδευτικά πράγματα στη δική τους χώρα». Η «η γνωριμία με ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα μας βοηθά να κατανοήσουμε καλύτερα τις αδυναμίες του δικού μας, μας δίνει τη δυνατότητα να υιοθετήσουμε νέους τρόπους σκέψης και εργασίας, ενώ συμβάλλει και στις μετέπειτα αποφάσεις μας για τη συνέχιση των σπουδών μας» (ΣΑ2).

Εξάλλου, η συναναστροφή με ανθρώπους από όλο τον κόσμο, η τριβή με διαφορετικές προσωπικότητες, η ανάπτυξη ικανοτήτων επικοινωνίας, τους έκαναν να νιώσουν πως απέκτησαν μια ευρύτητα σκέψης. Ακόμη, απέκτησαν φίλους από διάφορες χώρες, τους οποίους εξακολουθούν να επισκέπτονται ταξιδεύοντας στις χώρες, όπου αυτοί διαμένουν, και μετά την επιστροφή τους στην Ελλάδα. Κάποιοι δεσμοί αποδείχτηκαν τόσο ανθεκτικοί, ώστε φοιτητές από διαφορετικές χώρες φιλοξενούνται και φιλοξενούν πρώην συμφοιτητές. Για παράδειγμα, «πριν τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα δεν είχα επισκεφτεί ποτέ το εξωτερικό. Κατά την εξάμηνη παραμονή μου στην Ιταλία κατάφερα να επισκεφτώ τις κυριότερες πόλεις της και πολλά χωριά σε βορρά και νότο. Επέστρεψα στην Ελλάδα πέρυσι τον Αύγουστο και μέσα σε ένα χρόνο έχω επισκεφτεί 2 φορές την Ισπανία και εκ νέου την Ιταλία, πάντα φιλοξενούμενη από παιδιά του Erasmus. Προσωπικά μου φαίνεται θεαματικό και το κόστος για όλα αυτά είναι πολύ μικρό,



δεδομένου, ότι πουθενά ανά την Ευρώπη δεν έχω τα έξοδα του ξενοδοχείου. Τα δεδομένα αυτά ισχύουν και για την πλειοψηφία των ατόμων του δικού μου γκρουπ. Κάτι άλλο που θεωρώ σημαντικό είναι η συμβολή του Erasmus στον ελληνικό τουρισμό Μέχρι τώρα μας έχουν επισκεφτεί 3 άτομα και έφυγαν με τις καλύτερες εντυπώσεις και μέσα στο καλοκαίρι αναμένουμε 16 εκ των οποίων οι περισσότεροι έχουν αγοράσει ήδη το εισιτήριο» (ΣΓ10).

Ανακεφαλαιώνοντας, οι εμπειρίες των φοιτητών/τριών αφορούν πρώτιστα στην αυτονόμησή τους. Αποκτούν βιώματα από τη συναναστροφή με ανθρώπους, οι οποίοι ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και δευτερευόντως ενδιαφέρονται για το αντικείμενο σπουδών τους. Έχουν μια κοσμοπολίτικη αντίληψη για το πρόγραμμα, καθώς θεωρούν πως διευρύνθηκαν οι ορίζοντές τους γνωρίζοντας νέους ανθρώπους και διαφορετικές κουλτούρες. Σε προσωπικό επίπεδο πιστεύουν πως οι καινούριες εμπειρίες τους βοήθησαν να αυτοεπιβεβαιωθούν, ενώ η επίλυση πρακτικών προβλημάτων στην καθημερινότητά τους βοήθησε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους. Σε συλλογικό – κοινωνικό επίπεδο οι βιωματικές εμπειρίες εκτός συνόρων πιστεύουν πως τους διαμόρφωσαν, έτσι ώστε να μπορούν να συνυπάρξουν με συνομήλικούς τους, χωρίς να προκύπτουν τριβές ή δυσεπίλυτα προβλήματα.

Οι προθέσεις της ΕΕ για ανοχή στη διαφορετικότητα και «πολιτιστική όσμωση»⁹⁰ δείχνουν να βρίσκουν πρόσφορο έδαφος και να γίνονται αποδεκτές από τους φοιτητές/τριες. Στην προσπάθεια δημιουργίας ενός κοινού ευρωπαϊκού χώρου η ΕΕ προτρέπει τους πολίτες να αποδεχτούν την ποικιλομορφία μέσω του αλληλοσεβασμού, της ανεκτικότητας, της συνύπαρξης και επικοινωνίας. Υπάρχει μια υφέρπουσα διαδικασία αποδόμησης της εθνοκεντρικής σκέψης και μετάβασης σε έναν καινούριο χώρο που να ξεπερνά το έθνος – κράτος και να δημιουργεί προϋποθέσεις απρόσκοπτης συνύπαρξης.

⁹⁰ Σιάκαρης, Κ. (2006) *Από την ΕΟΚ στην ΕΕ. Η αδύνατη εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg σ. 59.

4.3.5. Προοπτικές από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα κινητικότητας

4.3.5.1. Μεταπτυχιακές σπουδές

Για τις προοπτικές που έχουν για μεταπτυχιακές σπουδές οι συνεντεύξεις έδειξαν πως οι φοιτητές/τριες γενικά θεωρούν πως οι ερασμιακοί έχουν καλύτερες προϋποθέσεις εξεύρεσης Πανεπιστημίου, είτε στο εσωτερικό είτε στο εξωτερικό. «*Η συμμετοχή τους σε ένα τέτοιο πρόγραμμα καταρχήν δίνει στους ίδιους μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ότι έχουν τις ικανότητες και την εμπειρία να σπουδάσουν στο εξωτερικό. Επίσης, έχοντας ήδη αποκτήσει μια πιο ευρεία άποψη των πραγμάτων εξετάζουν πιο αποτελεσματικά ποια ειδίκευση θα ακολουθήσουν και σε ποιο Πανεπιστήμιο θα συνεχίσουν, ενώ παράλληλα και το Πανεπιστήμιο δίνει βάρος στην ύπαρξη μιας τέτοιας εμπειρίας κατά την αξιολόγηση της υποψηφιότητάς τους*» (ΣΓ8). «*Σίγουρα, γιατί ήδη έχουν μια πρώτη επαφή, ξέρουν πως λειτουργεί το είδος της αλληλογραφίας που χρειάζεται για να γίνεις δεκτός και ίσως να βοηθάει το γεγονός ότι οι περισσότεροι κρατάνε επικοινωνία με το Ίδρυμα που είχαν πάει*» (ΣΓ4). Η ακόμη, «*σίγουρα ήταν πιο εξοικειωμένοι με το εκπαιδευτικό σύστημα και τα ιδρύματα της χώρας υποδοχής, γεγονός που καθιστά πιο εύκολη την αναζήτηση μεταπτυχιακού στη συγκεκριμένη χώρα*» (ΣΑ3).

Δε λείπουν, όμως, και τα αρνητικά σχόλια: Δύο ήταν απολύτως αρνητικοί, ενώ μια φοιτήτρια πιστεύει πως δεν ισχύει απαραίτητα. «*Θα πρέπει ήδη ως προπτυχιακοί φοιτητές να είναι προσανατολισμένοι σε αυτόν τον στόχο, ώστε να αξιοποιήσουν μετά τις εμπειρίες τους από το Erasmus για αυτόν το σκοπό*». (ΣΓ7) Ένας άλλος φοιτητής θεωρεί πως το πρόγραμμα είναι πια τόσο διαδεδομένο «*που δεν αποτελεί ένα ξεχωριστό κριτήριο*» (ΣΑ9) και «*όχι, έχουν τις ίδιες προϋποθέσεις με όλους*» (ΣΓ6). Μία φοιτήτρια μας είπε πως «*είναι ένα επιπλέον προσόν, αλλά για την Ελλάδα ρόλο ίσως παίξουν και οι γνωριμίες με καθηγητές*» (ΣΓ13), και ένας άλλος δεν ήταν σίγουρος, «*δεν ξέρω, ίσως, ... το ψάχνω*» (ΣΑ12).

Οι φοιτητές διαβλέπουν πως όταν η πιο προνομιούχα μορφή εκπαίδευσης τείνει να γενικευτεί – στην περίπτωση μας η ανώτατη εκπαίδευση - τότε οι κοινωνικές ανισότητες διατηρούνται με άλλες μορφές. Καταρχάς, με έμμεσους τρόπους, όπως είναι η απόκτηση επιπλέον προσόντων ή με τη μετάθεση της επιλογής στην επόμενη βαθμίδα, όπως για



παράδειγμα απόκτηση μεταπτυχιακών τίτλων. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι διακρίσεις συντηρούνται και νομιμοποιούνται στο όνομα της «αντικειμενικής αξιολόγησης», καθώς είναι αποδεκτό πως η απόκτηση πτυχίων εγγυάται την παραμονή σε υψηλή κοινωνική τάξη ή την ανοδική κοινωνική κινητικότητα⁹¹. Διαφαίνεται πως οι κυρίαρχες κοινωνικά ομάδες παρεμβαίνουν και με καινούριες σε κάθε εποχή πρακτικές διαφοροποιούν το σύστημα, για να διατηρήσουν τα προνόμιά τους.

Γενικότερα, υπάρχει η τάση οι πανεπιστημιακές σπουδές να μην συνδέονται πια με τη συγκρότηση της προσωπικότητας, αλλά αποκλειστικά με την επαγγελματική σταδιοδρομία. Η καλλιέργεια πνεύματος ενεργούς συμμετοχής στα κοινωνικά δρώμενα φθείρεται, η αξία του ενεργού πολίτη σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο τείνει να υποβαθμιστεί⁹².

4.3.5.2. Εξεύρεση εργασίας

Τα σχόλιά τους ποικίλουν για το εάν οι ερασμιακοί φοιτητές/τριες μετά το πέρας των σπουδών τους έχουν καλύτερες προοπτικές εξεύρεσης εργασίας. Δεν θεωρούν απαραίτητο να έχεις πάρει μέρος στο πρόγραμμα, «εξαρτάται κυρίως από το αντικείμενο των σπουδών ...» (ΣΓ7). « Όχι ιδιαίτερα, απλώς οι ερασμιακοί φοιτητές έχουν ένα πλεονέκτημα παραπάνω» (ΣΓ1). «Όχι, η συμμετοχή στο Erasmus δεν αποτελεί σημαντικό εφόδιο στην αγορά εργασίας. Πιθανώς το Erasmus να κάνει τους φοιτητές πιο ανοικτούς στην αναζήτηση εργασίας στο εξωτερικό» (ΣΑ3).

Επισημαίνουν, ακόμη, πως η αναζήτηση εργασίας σχετίζεται και με άλλα προσόντα, όπως για παράδειγμα η προσωπικότητα του καθενός. «Τα πάντα εξαρτώνται από το χαρακτήρα του ατόμου. Αντικειμενικά υπερτερούν στο ότι γνωρίζουν καλά μια επιπλέον γλώσσα» (ΣΓ10), και «...τυπικά όχι, ουσιαστικά ίσως έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση που, ίσως, να παίζει ρόλο όταν ζητάς δουλειά » (ΣΓ13).

Ρόλο, επίσης, παίζουν οι κοινωνικές συνθήκες και οι στρατηγικές αναζήτησης εργασίας, όπως για παράδειγμα αναφέρεται από τη (ΣΑ12) «..όχι, η εργασία κρίνεται από την προσφορά και ζήτηση και από γνωριμίες που ίσως βοηθήσουν... ». « Οι σπουδές σε μια ξένη χώρα και η διαμονή εκεί

⁹¹ Σιάνου- Κυργίου Ε. (2005) ό.π., σσ. 109 – 143.

⁹² Μπασαντής, Δ. (2000) «Το νέο διεθνές περιβάλλον και το πανεπιστήμιο» στο συλ.

Ίσαμασφύρος, Γ. *Το πανεπιστήμιο στον 21^ο αιώνα*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση, σελ.235-243



για ένα χρονικό διάστημα δημιουργεί προοπτικές εξεύρεσης εργασίας, ανάλογα βέβαια με τη διάθεση του φοιτητή να αναζητήσει τρόπο εξεύρεσης εργασίας. Οι σπουδές στο εξωτερικό δίνουν τα εφόδια, η αξιοποίησή τους αφορά το φοιτητή» (ΣΓ14).

Οι απόψεις τους, όμως, είναι μάλλον θετικές όταν πρόκειται για αναζήτηση εργασίας στο εξωτερικό, γιατί «..δεν θα έχουν πρόβλημα εξοικείωσης με την παραμονή τους σε μια ξένη χώρα» (ΣΓ6). « Η εμπειρία του Erasmus σίγουρα τους βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα και ευκολότερα την κουλτούρα και τον τρόπο ζωής μιας άλλης ευρωπαϊκής χώρας, μπορούν, δηλαδή, να εγκλιματιστούν ευκολότερα σε αυτή. Φαντάζομαι ότι αυτό αποτελεί στοιχείο που συμβάλλει, κατά κάποιον τρόπο, και στην ανεύρεση εργασίας» (ΣΑ2). «Σε κάποιες περιπτώσεις ναι, εξαρτάται όμως από την κάθε περίπτωση, μόνο, δηλαδή, εάν έχουν εκμεταλλευτεί το Erasmus για δημιουργία επαφών. Επίσης έχουν μια πιο διευρυμένη εικόνα για την αγορά εργασίας στην Ευρώπη» (ΣΓ4).

Το σημαντικότερο συμπέρασμα από αυτή την θεματική κατηγορία είναι η αγωνία της ανεργίας, η οποία τους αφορά όλους, καθώς ο αποκλεισμός από την εργασία οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό. Τα επιπλέον προσόντα από τη συμμετοχή σε προγράμματα δείχνουν να λειτουργούν ως ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα, καθώς δημιουργούν μια προστιθέμενη αξία γνώσης. Οι θετικές προοπτικές που προδιαγράφονται από αυτά τα επιπλέον προσόντα φαίνεται να εξυπηρετούν τις απαιτήσεις της αγοράς, καθώς η αποεπαγγελματοποίηση των πτυχίων και ο εντεινόμενος ανταγωνισμός για την ένταξη στην αγορά εργασίας, επιβάλλει την απόκτηση πρόσθετων τυπικών προσόντων. Δίνεται ένας αγώνας δρόμου για βιογραφικό υψηλής προστιθέμενης αξίας με το οποίο εκτιμούν πως αποκτούν επιπλέον προσόντα, για να ανταποκριθούν στον εντεινόμενο ανταγωνισμό για εξεύρεση εργασίας.

Οι επιλεκτικές λειτουργίες της ανώτατης εκπαίδευσης μετατίθενται από τις προπτυχιακές στις μεταπτυχιακές σπουδές, αφού η μαζικότητα της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση δεν επιτρέπει ευθύς εξ αρχής τον διαχωρισμό⁹³. Παλαιότερα, η απόκτηση πτυχίου εξασφάλιζε αυτόματα και την επαγγελματική αποκατάσταση και η αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών (φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα), τα οποία βοηθούσαν στην μετάβαση

⁹³Σιάνου - Κυργίου, Ε. (2005), ό.π., σσ. 109 - 143.

από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση κρίνονταν επιβεβλημένη. Τα πλεονεκτήματα αυτών των εκπαιδευτικών υπηρεσιών τα αξιοποιούσαν, όμως, κατά κύριο λόγο οι γόννοι των προνομιούχων στρωμάτων, καθώς η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση τους εξασφάλιζε και επαγγελματική αποκατάσταση. Σήμερα, αυτό το ρόλο της αγοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών για τη μετάβαση από την ανώτατη εκπαίδευση στην αγορά εργασίας τον παίζει η απόκτηση επιπλέον προσόντων.

Συν τοις άλλοις η ανώτατη εκπαίδευση ασκεί και ιδεολογική λειτουργία, καθώς νομιμοποιεί τον πληθωρισμό των πτυχίων, ο οποίος μειώνει την αξία τους και κάνει «αποδεκτό» τον συνακόλουθο αποκλεισμό από την αγορά εργασίας. Βέβαια, σημαντικό ρόλο για την εξεύρεση εργασίας, εκτός από τα επιπλέον τυπικά προσόντα, παίζουν και οι στρατηγικές αναζήτησης εργασίας και οι κοινωνικές γνωριμίες. Οι προνομιούχες ομάδες μπορούν ευκολότερα να αναπτύξουν κοινωνικά δίκτυα γνωριμιών και να διασφαλίσουν επαγγελματικές ευκαιρίες.

4.3.6. Οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

4.3.6.1. Αλλαγές στην εκπαίδευση

Σε αυτή τη θεματική ενότητα επικεντρώσαμε αρχικά την προσοχή μας στις αλλαγές που επιχειρούνται στην εποχή μας στον τομέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχουν για άξονες έννοιες, όπως γενική μόρφωση, εκμάθηση της μάθησης και δια βίου εκπαίδευση. Στο ερώτημα αν και κατά πόσο βρίσκουν τις αλλαγές απαραίτητες, όλοι απαντούν θετικά, αν και δεν έχουν βαθύτερες γνώσεις, ούτε βιβλιογραφική ενημέρωση. «*Θεωρώ ότι πρέπει να γίνουν οι κατάλληλες αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία, ...*» (ΣΓ7) και «*..είναι απαραίτητες, πιστεύω ότι θα προσφέρουν καλύτερη ποιότητα μάθησης*» (ΣΑ9).

Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές επιλογές των τελευταίων δεκαετιών σε συνδυασμό με την αναβίωση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου έχουν μετατοπίσει τον εκπαιδευτικό λόγο προς τον οικονομικό ρόλο της εκπαίδευσης που προσδιορίζεται από τις ανάγκες της αγοράς και λιγότερο

από τις κοινωνικές ανάγκες⁹⁴. Στις συζητήσεις που κάναμε με τους φοιτητές/τριες εστίαζαν στις αλλαγές ως προαπαιτούμενο για την καλύτερη λειτουργία της αγοράς και όχι σε ατομικές, κοινωνικές ή εθνικές ανάγκες που να βασίζονται στις αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης.

Υπάρχουν, βέβαια, και διαφοροποιήσεις, όπως (ΣΑ3) « ..ως έννοιες οποιοσδήποτε τις θεωρεί θετικές. Το ζήτημα είναι με ποιες πολιτικές προωθούνται και ποιους συγκεκριμένους πολιτικούς σκοπούς εξυπηρετούν», ή «..σαφώς είναι από τα ζητούμενα της εκπαίδευσης. Η υλοποίησή τους όμως συνήθως κρύβει παγίδες αποκλεισμού. Ποιοι εξυπηρετούνται από μια τέτοια αλλαγή;»(ΣΓ14). Οι φοιτητές/τριες κατανοούν πως συντελείται μια μετάβαση σε μια νέου τύπου ευέλικτη οικονομία, η οποία περιορίζει δραστικά τις κοινωνικές προνοιακές πολιτικές και αναδεικνύει ως κυρίαρχο στοιχείο το κέρδος. Διαβλέπουν πως οι πολιτικές παρεμβάσεις περιορισμού των κοινωνικών δαπανών πλήττουν κυρίως τις μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, οι οποίες αδυνατούν να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις και περιθωριοποιούνται.

Για την Ελλάδα συγκεκριμένα γίνεται λόγος και για προβλήματα, πρακτικής κυρίως φύσης, που δυσχεραίνουν τις σπουδές. «Έχω την αίσθηση ότι η οργάνωση είναι αυτή που λείπει από την Ελλάδα σαν πρώτο βήμα. Η οργάνωση, η ευελιξία των διαδικασιών και η εκπαίδευση επί της ουσίας. Καλή η γενική μόρφωση αλλά δεν βοηθάει πολύ στην εξεύρεση εργασίας. Τα μεταπτυχιακά έχουν γίνει πλέον απαραίτητα για να επιτευχθεί μια εξειδίκευση, η οποία δεν εγγυάται επαγγελματική αποκατάσταση» (ΣΓ10). Οι φοιτητές/τριες δείχνουν να συναινούν πως απαιτείται εξειδίκευση. Η άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας είναι το σημαίνον. Επιβεβαιώνεται, έτσι, η κυριαρχία του νεοφιλελεύθερου λόγου για την εκπαίδευση που προωθεί την επιστροφή «στις βασικές γνώσεις», με ταυτόχρονη απαξίωση της προοδευτικότητας και των αιτημάτων για ισότητα πρόσβασης και ευκαιριών. Ελλοχεύει ο κίνδυνος τα Πανεπιστήμια να παράγουν μαζικά απασχολήσιμους με προσωρινές εργασιακές δεξιότητες, και να απαιτείται ανά τακτά χρονικά διαστήματα επανακατάρτιση για την

⁹⁴ Καζαμίας, Α. (1993) 'Νέο -Ευρωπαϊκός Εκσυγχρονισμός και Εκπαίδευση: Διαλογισμοί και Πολιτικές στη «Φαντασιακή Ευρώπη»', στο συλ. «Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση», Ευρωπαϊκό Συνέδριο, Αθήνα, Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη - Εκπαιδευτήρια Κωστέα - Γείτονα, σσ. 97-111.



ανανέωση των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού με έξοδα των ιδίων ή των οικογενειών τους⁹⁵.

Η διαβίου μάθηση τους ενδιαφέρει περισσότερο «..κυρίως γιατί ο καθένας έχει δικαίωμα στη μόρφωση μέσω των σπουδών και η ηλικία του ή η οικονομική του κατάσταση δεν θα πρέπει να αποτελεί εμπόδιο για αυτό» (ΣΓ8) και «... όσο ζεις μαθαίνεις. Πέρα από τις γνώσεις του Πανεπιστημίου, η εμπειρία των σπουδών, να σε διδάσκει, δηλαδή, πώς να βρεις μόνος σου τη γνώση που ψάχνεις, να μην προσφέρει μασημένη τροφή»(ΣΓ5).«Είναι απαραίτητες στο βαθμό που βελτιώνουν την παρεχόμενη μόρφωση, τις σπουδές δηλαδή και δεν είναι ...αέρας κοπανιστός. Ένας τρόπος, δηλαδή, να ωραιοποιούμε καταστάσεις κατά πως μας βολεύει» (ΣΓ13). Όπως αναφέραμε και στο 1^ο Κεφάλαιο η διαβίου μάθηση αποτελεί σημείο αιχμής της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ, αφού και το πρόγραμμα, το οποίο θα αντικαταστήσει το Socrates θα λέγεται Lifelong Learning Program (LLP), θέλοντας, ακριβώς, να καταδείξει τη σπουδαιότητα, η οποία αποδίδεται στην υλοποίησή του.

Αναμφίβολα, οι φοιτητές/τριες αναζητούν τρόπους, για να βελτιώσουν το επίπεδο μόρφωσής τους, είναι, όμως, διστακτικοί και επιφυλακτικοί ως προς το αποτέλεσμα και τους σκοπούς, τους οποίους εξυπηρετούν αυτές οι επιχειρούμενες αλλαγές για την νεοφιλελεύθερου τύπου αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης, για τις οποίες δεν έχουν ενημέρωση επί της ουσίας. Μιλούν για «μόρφωση», ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για «κατάρτιση», όπου θα υπάρχει μια ταχύρρυθμη εκπαίδευση, ώστε το εργατικό δυναμικό να προσαρμόζεται ταχύτατα στις τεχνικές μεταβολές της τεχνολογικής παραγωγής, κάτω από ένα ελαστικό εργασιακό καθεστώς.

Στη σημερινή, νεοφορντικού τύπου, οικονομία ο στόχος της εκπαίδευσης είναι η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα η προσαρμοστικότητα, η υπευθυνότητα, η ευελιξία και η ικανότητα συνεργασίας. Βέβαια, οι δεξιότητες αυτές δεν συνδέονται με σταθερή θέση εργασίας, καλλιεργείται ένα κλίμα αβεβαιότητας και ρευστότητας, το οποίο αποτυπώνεται και στις απαντήσεις των φοιτητών/τριών. Η κατάσταση αυτή εντείνεται από την ανασφάλεια, την

⁹⁵ Γρόλλιος, Γ. (1999) *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, σσ. 71-98.



οποία καλλιεργούν η ανεργία, ο πληθωρισμός των πτυχίων και ο εντεινόμενος ανταγωνισμός στην αγορά εργασίας.

4.3.6.2. Περιεχόμενο σπουδών

Το περιεχόμενο σπουδών για κάποιους ήταν ανώτερο, για άλλους κατώτερο, ενώ κάποιοι δεν εντόπισαν διαφορές. Όσοι ανέφεραν πως ήταν ανώτερο, συνήθως, το αξιολογούν ως προς τις ώρες, τα μαθήματα και τις διευκολύνσεις. « Το προσφερόμενο επίπεδο σπουδών ήταν υψηλότερο ως προς τις ώρες και την εξειδίκευση των μαθημάτων. Δεν υπήρχαν τόσο γενικά μαθήματα όσο στα προγράμματα σπουδών στη χώρα μας. Υπάρχει σαφής προσανατολισμός μετά από 2-3 χρόνια αρχικών γενικών σπουδών» (ΣΓ8). «Το περιεχόμενο σπουδών ήταν ελαφρώς ανώτερο, αλλά οι μεγαλύτερες διαφορές εντοπίζονται στην υποχρεωτική παρακολούθηση και τα σφικτά χρονικά περιθώρια για την παράδοση των εργασιών» (ΣΑ11). Επίσης, « οι απαιτήσεις ήταν σαφέστατα αυξημένες και τα χρονικά περιθώρια λιγότερο ευέλικτα. Προθεσμίες παράδοσης εργασιών, υποχρεωτική παρουσία σε διδασκαλία, συνεχής αξιολόγηση» (ΣΓ8) .

Ακόμη, « η ποιότητα των μαθημάτων ήταν ελαφρώς ανώτερη από τα αντίστοιχα εδώ, αυτό όμως που διαφοροποιούσε έντονα το Πανεπιστήμιο Υποδοχής από αυτό των Ιωαννίνων, ήταν η οργάνωση όλων των υπηρεσιών και κυρίως της βιβλιοθήκης. Υπήρχε μηχανογράφηση, όλοι είχαν πρόσβαση σε αυτά, ενώ φοιτητές, μεταπτυχιακοί και καθηγητές είχαν ίδια δικαιώματα ως προς το δανεισμό, σε αντίθεση με το αντίστοιχο σπουδαστήριο στη Φιλοσοφική, όπου οι καθηγητές κάνουν μάλλον κατάχρηση των δικαιωμάτων τους εις βάρος των φοιτητών» (ΣΑ2). Το κάθε Πανεπιστήμιο αντανακλά και το γενικότερο οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο της περιοχής και της χώρας στην οποία ανήκει. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων ανήκει γεωγραφικά σε μια από τις πιο φτωχές περιοχές της Ελλάδας και της Ευρώπης, οι ενδοκρατικές και ενδοενοσιακές ανισότητες δεν μπορούν παρά να αφήνουν το στίγμα τους σε ό,τι αφορά την εύρυθμη οργάνωση του Ιδρύματος.

Τα σχόλια για όσους ανέφεραν κατώτερο επίπεδο ήταν πως «το περιεχόμενο σπουδών ήταν χαμηλότερο και οι διαφορές πρακτικού κυρίως χαρακτήρα» (ΣΓ5), ενώ «σίγουρα υπήρχαν διαφορές, αλλά τις περίμενα μεγαλύτερες» (ΣΑ11). Ακόμη και όσοι /όσες δεν εντόπισαν διαφορές αναφέρουν τις διαφορές στην οργάνωση. «Γενικά διαπίστωσα ότι δεν υπήρχαν μεγάλες διαφορές ως προς το περιεχόμενο των σπουδών» (ΣΓ7). «Το



περιεχόμενο λίγο –πολύ ίδιο ήταν. Ο συντονισμός όμως μέρα με τη νύχτα. Οι διαφορές εντοπίζονται, κυρίως, στις διευκολύνσεις, προσωπική επαφή με τον καθηγητή, Internet, βιβλιοθήκη» (ΣΑ9). «Όχι σημαντικές. Η υλικοτεχνική τους υποδομή ήταν φτωχότερη, ίσως επειδή ήμουν Ανατολική Ευρώπη. Η οργάνωση, όμως, της μελέτης και η συνεργασία με τους καθηγητές και τους συμφοιτητές ήταν άριστη» (ΣΓ13).

Μία φοιτήτρια μίλησε και για διαφορές που σχετίζονται με το διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα: «πρακτικά δεν ήμουν σε ένα τμήμα συγκεκριμένο, γιατί είχα το δικαίωμα να επιλέξω μαθήματα από διάφορα Τμήματα. Στην Ιταλία η εκπαίδευση δεν είναι δωρεάν, ούτε και τα βιβλία. Επίσης, τα μαθήματα εξετάζονται προφορικά και δεν υπάρχει αυστηρά καθορισμένη εξεταστική περίοδος. Το θετικό αυτού του συστήματος είναι η στενή επαφή που αποκτά ο καθηγητής με τον φοιτητή και η ορθότερη βαθμολόγηση του δεύτερου» (ΣΓ10).

4.3.6.3. Εκπαιδευτικές μέθοδοι: «... ήταν μάλλον αυτονόητες»

Για τις εκπαιδευτικές μεθόδους που εφάρμοσαν οι καθηγητές του εξωτερικού και το εάν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες ήταν καινοτόμες τα σχόλια αποκλίνουν. Κάποιοι δεν παρατήρησαν διαφορές «ήταν πολύ παρόμοιες με τις ελληνικές, αν και αρκετά πιο μεθοδικές και οργανωμένες, κάποιες φορές ήταν και καινοτόμες» (ΣΓ4) και «δεν διαπίστωσα κάποια ιδιαιτερότητα στις εκπαιδευτικές μεθόδους, ούτε καινοτομίες στις εκπαιδευτικές διαδικασίες σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα. Ωστόσο, πρέπει να σημειώσω το προβάδισμα στον τομέα της οργάνωσης» (ΣΓ7).

«Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που εφάρμοσαν κάποιοι από τους καθηγητές του εξωτερικού ήταν όντως καινοτόμες. Ο σχολιασμός, η κριτική της επικαιρότητας, η εφαρμογή της θεωρητικής γνώσης στις τελευταίες εξελίξεις, αποτελούν κάτι ξεχωριστό» (ΣΓ14). «Όχι, δεν υπήρχαν διαφορές. Ο καθηγητής είναι που κάνει πάντα τη διαφορά. Η χρήση της βιβλιοθήκης ήταν απαραίτητη, τους ενδιέφερε πολύ να είμαστε προετοιμασμένοι για το επόμενο μάθημα» (Σ13). Και «όσες διαφορές υπήρξαν οφείλονταν περισσότερο στην ιδιосυγκρασία και ιδιαιτερότητα του εκάστοτε καθηγητή παρά σε μια γενικότερη φιλοσοφία της σχολής» (Σ8).

Οι περισσότεροι, βέβαια, εστίασαν σε οργανωτικές διαφορές, όπως η «πολύ καλύτερη οργάνωση» (ΣΓ5) ή «ο τρόπος παράδοσης του μαθήματος με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα, όπως το power point» (ΣΓ6). Επίσης, υπήρχε



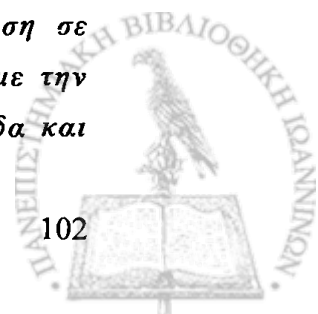
«περισσότερο πρακτική εργασία» (ΣΑ9) και «αυτό που ήταν διαφορετικό ήταν οι εξετάσεις, που ήταν μόνο προφορικές, όπως και ο αριθμός των μαθημάτων. Τα μισά από την Ελλάδα, αλλά με περισσότερη ύλη» (ΣΑ3). «Ήταν, θα έλεγα, περισσότερο εποικοδομητικές και πιο πρακτικές. Λιγότερη θεωρία και όπου αυτή υπήρχε γινόταν προσπάθεια από πλευράς των καθηγητών να γίνει κατανοητή και απτή στο φοιτητή με παραδείγματα στην πράξη, επαφή με τους αντίστοιχους φορείς κ.ά.» (Σ10). «Καινοτόμες...όχι δεν θα έλεγα. Δουλεύαμε με λιγότερη ύλη, περισσότερη βοήθεια και πολύ πιο συστηματικά. Έπρεπε να παραδίνουμε εργασίες συχνά, ήταν όμως πολύ πιο εύκολες, σαν homework. Η αλληλοβοήθεια με εντυπωσίασε, ίσως επειδή ήμουν σε πρώην Ανατολική Χώρα» (ΣΑ12).

Άλλες απόψεις, οι οποίες εκφράστηκαν ήταν, πως «δεν νομίζω ότι ήταν καινοτόμες, ήταν μάλλον... αυτονόητες. Η εκπαιδευτική διαδικασία ήταν σίγουρα περισσότερο ενδιαφέρουσα για τους φοιτητές που είχαν τη δυνατότητα μιας καλύτερης γνωριμίας με το αντικείμενο, κυρίως μέσα από τη χρήση της βιβλιοθήκης» (ΣΑ2). Ακόμη, «οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που εφάρμοσαν οι καθηγητές στη Σορβόννη στηρίζονταν στη συνεπή παρακολούθηση και στην προσπάθεια των φοιτητών με εργασίες, διαγωνίσματα και προφορική εξέταση στις παραδόσεις. Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες δεν ήταν κατά τη γνώμη μου ιδιαίτερα καινοτόμες» (ΣΓ1).

Οι συζητήσεις, οι οποίες διεξάγονται για αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία και έχουν για άξονες έννοιες όπως γενική μόρφωση, εκμάθηση της μάθησης και διαβίου εκπαίδευση δεν φαίνεται να επηρεάζουν τον δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας. Ο διδάσκων/σουςα κατευθύνει το μάθημα, είναι το σημείο αναφοράς, δίνει τον τόνο. Οι όποιες διαφορές, τις οποίες αναφέρουν οι φοιτητές/τριες σχετίζονται περισσότερο με την κουλτούρα του κάθε Πανεπιστημίου, τις υποδομές και τις παροχές που το καθένα διαθέτει, και επηρεάζουν τη μελέτη.

4.3.6.4. Διαφορές ως προς το Πανεπιστήμιο προέλευσης

Οι ώρες παράδοσης και ο προσωπικός χρόνος μελέτης σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα διαφοροποιούνται αισθητά. «Αν και δεν παρακολούθησα πολλά μαθήματα σε γενικές γραμμές η κατεύθυνση των ωρών διδασκαλίας αφορούσε περισσότερο πρακτική εξάσκηση και εκπαίδευση σε τεχνικές / πρακτικές που θα φανούν χρήσιμες στο μέλλον, σε σχέση με την απλή μέθοδο διδασκαλίας που είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στην Ελλάδα και

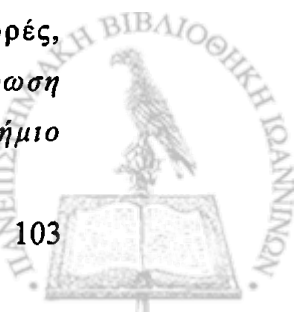


είναι πολύ πιο θεωρητική. Είχαμε θέματα αντιμετώπισης πρακτικών ζητημάτων κατά την εργασία, όπως για παράδειγμα εξοικείωση παρουσιάσεων με poster και ηλεκτρονικό υπολογιστή μπροστά σε κοινό» (ΣΓ8).

Άλλες διαφορές σχετίζονται με την μεθόδευση και οργάνωση της μελέτης, όπως: «οι συνθήκες εργασίας ήταν τέτοιες που αφενός είχα μεγαλύτερη διάθεση για μελέτη και αφετέρου η οργάνωση με διευκόλυνε στο να συγκεντρώνομαι και να επικεντρώνομαι καλύτερα στη μελέτη μου» (ΣΑ9). « Η διάρθρωση είναι περίπου ίδια, αυτό που διαφέρει είναι η οργάνωση των μαθημάτων, για παράδειγμα. η ύλη δίνεται πριν από την έναρξη των μαθημάτων για να αποφασίσει ο φοιτητής ποια μαθήματα θα επιλέξει» (ΣΑ11). « Οι καθηγητές ήταν καταπάνω μας, μας βοηθούσαν πολύ στα εργαστήρια. Όσο για τον προσωπικό χρόνο μελέτης διάβαζα κάθε μέρα από λίγο και όχι μόνο στην εξεταστική, όπως στην Ελλάδα, Πήγα πιο ξεκούραστος στις εξετάσεις» (ΣΑ12). «Το πρόγραμμα και το περιεχόμενο σπουδών ήταν πιο πλήρες από αυτό στην Ελλάδα. Ο προσωπικός χρόνος μελέτης ήταν ο ίδιος, αλλά οι απαιτήσεις πολλαπλάσιες» (ΣΓ14). « Λιγότερα μαθήματα, περισσότερες ώρες διδασκαλίας και μεγαλύτερος χρόνος μελέτης, γιατί οι εργασίες απαιτούσαν μεγαλύτερη συνθετική ικανότητα και προσωπική ανάπτυξη των θεμάτων» (ΣΓ1).

Διαφορές εντοπίζονται ακόμη σε σχέση με τη χώρα, το Ίδρυμα και το εκπαιδευτικό σύστημα που υφίσταται. Για παράδειγμα: «Στην Ιταλία με το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα ο φοιτητής είναι καθημερινά παρών στο Πανεπιστήμιο του, έστω και αν η παρακολούθηση δεν είναι υποχρεωτική. Λόγω του τρόπου εξέτασης τους οι σχέσεις καθηγητών – φοιτητών είναι πιο προσωπικές και η γνώση που αποκομίζουν πιο ουσιαστική. Το αρνητικό, σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα, είναι ότι ο φοιτητής δεν έχει πολλά προνόμια, κυρίως οικονομικά». Η « οι ώρες διδασκαλίας είναι περισσότερες, αλλά υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία προσφερόμενων μαθημάτων, υποχρεωτικά, επιλογής ή άλλα, τηρουμένων πάντα των αναλογιών μεταξύ των συγκρινόμενων Πανεπιστημίων του Παρισιού και των Ιωαννίνων» (ΣΓ8). «Τα μαθήματα της σχολής υποδοχής ήταν λιγότερα – σχεδόν τα μισά – αλλά με πολύ περισσότερη ύλη, κάτι που προϋποθέτει περισσότερο χρόνο μελέτης» (ΣΑ3).

Υπάρχουν και φοιτητές που δεν διαπίστωσαν σημαντικές διαφορές, όπως: « δεν μπορώ να επισημάνω σημαντικές διαφορές ως προς τη διάρθρωση της διδασκαλίας και τις ώρες παράδοσης σε σχέση με το Πανεπιστήμιο



Ιωαννίνων. Ο προσωπικός χρόνος μελέτης σε κάθε περίπτωση εξαρτάται από το βαθμό δυσκολίας του διδακτικού αντικειμένου» (ΣΓ7). Η «κινήθηκαν στα ίδια περίπου πλαίσια» (ΣΓ5). « Δεν υπήρχαν τρομερές διαφορές, αυτό που εμένα με εντυπωσίασε ήταν η επαφή με τους καθηγητές. Σε δεχόντουσαν αμέσως και ήταν πάντα πρόθυμοι να σε βοηθήσουν. Συνολικά, ο χρόνος μελέτης ήταν ίδιος, απλώς στο ίδρυμα υποδοχής διάβασα πιο οργανωμένα» (ΣΓ13).

Σε συνάφεια με τα παραπάνω, ενώ γίνεται πολύς λόγος για αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία για μια «κοινωνία της γνώσης», αυτές δεν φαίνεται να αποτελούν δομικά στοιχεία στη λειτουργία των Πανεπιστημίων. Σαφώς και υπάρχουν αποκλίσεις και ιδιαιτερότητες στην οργάνωση και λειτουργία του κάθε Πανεπιστημίου, οι οποίες αντικατροπτίζουν την κουλτούρα, το βιοτικό επίπεδο και τη συνολική διάρθρωση της διοίκησης του κράτους στο οποίο ανήκει. Οι διαφοροποιήσεις, όμως, δεν είναι τέτοιες που να μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι επιχειρούμενες μαθησιακές αλλαγές, οι οποίες προβάλλονται από την ΕΕ βρίσκουν πρόσφορο έδαφος στο χώρο των Πανεπιστημίων.

4.3.7. Και η «Μπολόνια»;

4.3.7.1. Επιχειρούμενες αναδιαρθρώσεις και Erasmus

Στη συζήτηση που διεξάγεται για αλλαγές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι προτεινόμενες αναδιαρθρώσεις (γνωστές και ως διαδικασία της Μπολόνια) προβάλλονται από την ΕΕ ως αντικειμενικά καθορισμένες από τις διεθνείς εξελίξεις, τις διαδικασίες ολοκλήρωσης και τις ανάγκες της αγοράς. Στον Ελλαδικό χώρο, το θέμα απασχολεί τον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, δημοσιεύεται πληθώρα άρθρων, διεξάγονται συζητήσεις και τον τελευταίο, κυρίως, χρόνο συνοδεύονται και από κινητοποιήσεις, πορείες και απεργίες. Θα υπέθετε, συνεπώς, κανείς πως οι φοιτητές/τριες θα ήταν πλήρως και σε βάθος ενημερωμένοι για θέματα, τα οποία επηρεάζουν τη φοιτητική, αλλά και μελλοντική εργασιακή τους πορεία, και θα είχαν επιχειρήματα – αποδοχής ή απόρριψης - των προτεινόμενων αλλαγών. Αντίθετα, είναι εντυπωσιακή η άγνοια των φοιτητών /τριών για θέματα και εξελίξεις, για τα οποία θα ανέμενε κανείς να γνωρίζουν καλά. Όι συνηθέστερες απαντήσεις ήταν «δεν γνωρίζω», «δεν είμαι καλά

ενημερωμένη», «δεν γνωρίζω με ακρίβεια τις αλλαγές, οπότε δεν μπορώ να εκφέρω άποψη» κοκ.

Στις συνεντεύξεις μας μία φοιτήτρια ανέφερε πως «αν κρίνουμε από τις αλλαγές που προωθούνται τώρα στην εκπαίδευση, η γνώμη μου είναι αρνητική.» (ΣΓ7). Δύο ακόμη υπήρξαν επιφυλακτικοί « έχει περισσότερα πλεονεκτήματα παρά μειονεκτήματα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν επιδέχεται βελτιώσεων, ώστε να είναι μεν περισσότερο προσαρμοσμένο στις διεθνείς συνθήκες εργασίας που διαμορφώνονται χωρίς να θίγει δε, θεμελιώδη δικαιώματα του ατόμου και του συνόλου» (ΣΓ8). Επίσης, « είναι βήματα προς την ενίσχυση της ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαίδευσης. Αν και έχουν αδυναμίες, κυρίως ως προς την εφαρμογή τους, αποτελούν αλλαγές προς τη σωστή κατεύθυνση, εάν φυσικά το επιθυμητό είναι μια ενιαία παιδεία στα πλαίσια της ΕΕ» (ΣΑ2).

«Οι αλλαγές που επιχειρούνται έχουν σκοπό να αφυπνίσουν τους νέους φοιτητές ή αποφοίτους ότι η εκπαίδευση είναι προσωπική υπόθεση, πρέπει να αναζητείται διαβίου, και εξασφαλίζει επαγγελματική κατάρτιση και βελτίωση του γενικού μορφωτικού επιπέδου του καθενός» (ΣΓ14). Οι φοιτητές φαίνεται να κατανοούν πως η εκπαίδευση εφεξής θα αποτελεί προσωπική υπόθεση του καθενός και πως δεν πρέπει να περιμένουν υποστήριξη από την πολιτεία, αν και η μόρφωση είναι συνταγματικά κατοχυρωμένο δικαίωμα των πολιτών. Η μετακύλιση του κόστους επανεκπαίδευσης από την πολιτεία στους ίδιους ή στις οικογένειές τους, θεωρούν πως προς το παρόν δεν τους αγγίζει. Επίσης, δείχνουν να αποδέχονται και να νομιμοποιούν την τάση για μετάβαση σε μια κοινωνία αβεβαιότητας, στην οποία δεν υπάρχουν εχέγγυα για μια σταθερή και μόνιμη εργασία, αλλά η επαγγελματική ανέλιξη του καθενός συνδέεται στενά με τη διαβίου μόρφωση σε μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες.

Ο Ulrich Beck⁹⁶ μιλάει για την «κοινωνία της διακινδύνευσης», τόσο στο εργασιακό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον, και η ΕΕ σχεδιάζει τα εκπαιδευτικά της προγράμματα κατά τρόπο που να επιβάλλουν αυτή την αβεβαιότητα, όπως για παράδειγμα «...με την επέκταση του φάσματος των εκπαιδευτικών εμπειριών και ειδικοτήτων που προσφέρονται στους εκπαιδευόμενους κάθε ηλικίας το Σωκράτης επιδιώκει αφενός να αναπτύξει στους πολίτες την αίσθηση της συμμετοχής στην ευρωπαϊκή ταυτότητα και αφετέρου να

⁹⁶ Η κοινωνία της διακινδύνευσης χαρακτηρίζεται από τον Beck «ως μια φάση εξέλιξης της σύγχρονης κοινωνίας, στην οποία οι κοινωνικές, πολιτικές, οικολογικές και ατομικές διακινδυνεύσεις που προκαλούνται από τη δυναμική της ανανέωσης ξεφεύγουν όλο και περισσότερο από τους θεσμούς ελέγχου και εξασφάλισης που είχε δημιουργήσει η βιομηχανική κοινωνία» Beck, U. (1996) «Κοινωνία του Ρίσκου», Περιοδικό Θέσεις, τεύχος 55.

καλλιεργήσει την ικανότητά τους να εξελίσσονται και να προσαρμόζονται στις ευρύτερες αλλαγές που υπεισέρχονται στο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον τους...»⁹⁷.

4.3.7.2. Υιοθέτηση γενικής πολιτικής ισοτιμίας τίτλων και εξετάσεων

Η συζήτησή μας για την υιοθέτηση γενικής πολιτικής ισοτιμίας τίτλων και εξετάσεων εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης με βάση τη Διακήρυξη της Μπολόνια έδειξε ότι οι φοιτητές / τριες είναι ελλιπώς ή καθόλου ενημερωμένοι για το περιεχόμενο της Διακήρυξης, και αρκετοί είναι αυτοί που απάντησαν πως δεν τη γνωρίζουν.

Από αυτούς που εξέφρασαν γνώμη υπήρξαν κάποιοι που εκφράστηκαν θετικά για την υιοθέτηση κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως για παράδειγμα η ΣΓ1. «Πιστεύω πως η υιοθέτηση αυτής της πολιτικής θα επιτρέψει στους ευρωπαίους πολίτες να εργαστούν σε οποιαδήποτε χώρα της ΕΕ επιθυμούν » και «όλοι έχουν έτσι ίσες ευκαιρίες»(ΣΓ6). Επίσης η ΣΓ8 πιστεύει πως «ναι, η Ελλάδα είναι μια μικρή χώρα που αδυνατεί πολλές φορές να απορροφήσει αλλά και να ανταμείψει ικανοποιητικά το σύνολο των πτυχιούχων εργαζομένων της. Επομένως, πολλοί από αυτούς θα αναγκαστούν για να ικανοποιηθούν οι προσδοκίες τους βάσει του χρόνου και του κόστους σπουδών τους να παραμείνουν ή να βρεθούν σε χώρες του εξωτερικού και θα λειτουργήσει θετικά ένα τέτοιο κοινό σύστημα ισοτιμίας τίτλων». Επιπλέον, «από τη στιγμή που επιθυμείται η εμβάθυνση της ενότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εκτός από τον οικονομικό – πολιτικό και στον πολιτιστικό και εκπαιδευτικό τομέα, θα πρέπει να υπάρχει ισοτιμία τίτλων και εξετάσεων »(ΣΑ2). «Δεν είμαι καλά ενημερωμένη. Υποθέτω, ότι επειδή η ΕΕ έχει διευρυνθεί πολύ απαιτείται ένας κοινός μπουσουλας» (ΣΓ13) .

Υπάρχουν και αυτοί όμως που διατηρούν επιφυλάξεις όπως ο ΣΑ11 «θεωρητικά συμφωνώ, φοβάμαι όμως μήπως οδηγηθούμε σε ομοιόμορφο

⁹⁷ ΣΩΚΡΑΤΗΣ .Το πρόγραμμα δράσης της ευρωπαϊκής κοινότητας στο χώρο της εκπαίδευσης. (Το σχέδιο εγκολπίου της Επιτροπής) (ΜΥΕΚΠΟ, 10.04.95) Πάντειο Πανεπιστήμιο, Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής (ΚΕΚΜΟΚΟΠ). Επιστημονικός Υπεύθυνος: καθηγητής Δ.Γ. Τσαούσης, σ. 4.

περιεχόμενο σπουδών και εκλείπει η ποικιλότητα» και «... ένα κοινό σύστημα αξιολόγησης απαιτεί ριζικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών – μελών με αμφιλεγόμενες οικονομικές προεκτάσεις όπως είναι τα δίδακτρα, η πληρωμή των βιβλίων κλπ. » (ΣΓ8). « Σε θεωρητικό επίπεδο η ισοτιμία τίτλων και εξετάσεων φαίνεται ένα ζητούμενο για μια ενιαία ευρωπαϊκή αγορά εργασίας» (ΣΓ7).

Αυτό που απασχολεί, όμως, όλους είναι οι επιπτώσεις, τις οποίες θα έχουν τα πτυχία τους στην αγορά εργασίας, εάν δηλαδή οι τίτλοι των σπουδών τους θα τους εξασφαλίσουν κάποια θέση εργασίας, ιδιαίτερα, εάν χρειαστεί να την αναζητήσουν στο εξωτερικό. Η αγωνία τους εστιάζεται, στο εάν οι σπουδές τους θα έχουν αντίκρισμα στον εργασιακό χώρο, το οποίο τελικά είναι και το ζητούμενο. «Η ισοτιμία τίτλων κρίνεται στην αγορά εργασίας και όχι με τίτλους χαρτιών. Με βρίσκει σύμφωνο η κατάταξη των πανεπιστημίων και όχι η ισοτιμία τίτλων» (Σ5).

Ακόμη και για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης είχαν ελλιπή ενημέρωση και γι' αυτό και απέφυγαν να τοποθετηθούν. Γενικά, πιστεύουν πως εφόσον συμφωνούμε ότι η Ελλάδα είναι μέλος της ΕΕ, ο Ευρωπαϊκός Χώρος «είναι αναγκαίος» (ΣΓ6), «αφού θέλουμε μια Ευρώπη χωρίς σύνορα είναι παράλληλα αναγκαίος και ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης» (ΣΑ2). Εκφράστηκε και η άποψη, πως « για την υλοποίηση αυτών των στόχων δεν είναι αναγκαίος μόνο ο χώρος της Ανώτατης Εκπαίδευσης, αλλά ο χώρος της Εκπαίδευσης γενικά. Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» «ΣΓ1

Σύμφωνα με τα παραπάνω, πρώτιστη έγνοια των φοιτητών/τριών είναι η αξία, την οποία θα έχουν τα πτυχία τους, η σύνδεση, συνεπώς, με την αγορά εργασίας, ώστε να μπορέσουν να βρουν δουλειά εντός ή εκτός Ελλάδας. Ακόμη, εάν το ζητούμενο είναι η εμβάθυνση της ΕΕ, δεν διαφωνούν με την εναρμόνιση των δομών στην Ανώτατη Εκπαίδευση, είναι, όμως, επιφυλακτικοί για την ομοιομορφία που, ίσως, προκύψει στο περιεχόμενο σπουδών και φοβούνται τις οικονομικές προεκτάσεις που μπορεί να έχει ένα κοινό σύστημα αξιολόγησης (π.χ. δίδακτρα). Έχουν αποδεχτεί, πως ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης συνδέεται με ομοιομορφία και ότι είναι «αναγκαίος», παρόλες τις δυσκολίες ενός τέτοιου

εγχειρήματος, προκειμένου να έχουν πιστοποιημένη γνώση, όταν χρειαστεί να αναζητήσουν εργασία⁹⁸.

Τέλος, η άγνοια ή η ελλιπής ενημέρωση, ακόμη και για άτομα, τα οποία θεωρητικά έχουν πρόσβαση στη μάθηση, όπως είναι οι φοιτητές/τριες, είναι στοιχεία, τα οποία δείχνουν πως η ευρωπαϊκή ενοποίηση αφορά στους λίγους, οι οποίοι έχουν πληροφόρηση σε βάθος και μπορούν να αξιοποιήσουν τα πλεονεκτήματα κάθε δράσης.

4.3.7.3. ECTS – Αναγνώριση των μαθημάτων από το Πανεπιστήμιο προέλευσης

Ένα σημαντικός παράγοντας ανασφάλειας για τους ερασμιακούς φοιτητές/τριες είναι η αναγνώριση των μαθημάτων από το Πανεπιστήμιο προέλευσης. Υπάρχει πάντα ο φόβος στους ίδιους, αλλά και στους οικείους τους, πως η περίοδος αυτή στο εξωτερικό δεν θα αναγνωριστεί και θα χάσουν άσκοπα το χρόνο τους. Με τους φοιτητές/τριες που μιλήσαμε διαπιστώσαμε πως αναγνωρίστηκαν τα μαθήματα από το Πανεπιστήμιό τους, εκτός από μία φοιτήτρια του Φιλολογικού που είχε προβλήματα, καθώς «...προσωπικά περιμένω την αναγνώριση τριών μαθημάτων εδώ και ένα χρόνο και γι' αυτό το λόγο έχω χάσει την προηγούμενη ορκωμοσία, ενώ έχω αμφιβολίες και για την επόμενη. Έτσι, έχω χάσει την ευκαιρία που είχα να κάνω μεταπτυχιακά στη χώρα όπου φοίτησα ως φοιτήτρια Erasmus » (ΣΓ1).

Για το ECTS η πλειοψηφία των φοιτητών /τριών πιστεύει πως βοηθάει στην αμοιβαία αναγνώριση των σπουδών, «ώστε να μην πηγαίνει χαμένος ο χρόνος των σπουδών στο εξωτερικό» (ΣΓ7) και πως είναι χρήσιμο «μιας και πλέον επιδιώκεται να εφαρμοστεί ενιαίο σύστημα προγράμματος σπουδών στις χώρες – μέλη της ΕΕ και θα πρέπει να υπάρχει ένα ενιαίο σύστημα αξιολόγησης που θα επιτρέπει την εκτίμηση του επιπέδου σπουδών των φοιτητών, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που κάποιος θέλει να μετακινηθεί σε άλλη χώρα για συνέχιση σπουδών ή θελήσει να επιστρέψει μετά από σπουδές στη χώρα του για να εργαστεί. Από προσωπική εμπειρία αποδείχτηκε σημαντικό κριτήριο για την αξιολόγηση της υποψηφιότητάς μου για διδακτορικό στο ίδιο πανεπιστήμιο που είχα βρεθεί ως φοιτήτρια Erasmus»(ΣΓ8). Επιβεβαιώνεται η ανάλυση που προηγήθηκε προηγούμενα,

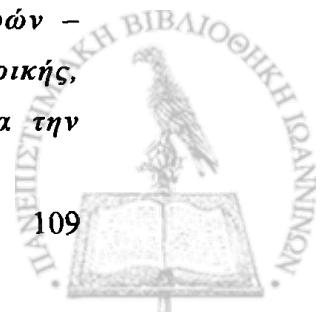
⁹⁸ Κάτσικας, Χ. (2005) *Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης και καπιταλιστική αναδιάρθρωση*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, σσ. 82-87.

ότι υπάρχει αποδοχή του ECTS ως υπερκείμενου ευρωπαϊκού συστήματος μέτρησης διδακτικών μονάδων, το οποίο να υπερβαίνει τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και να επιτρέπει την τυποποίηση, παρόλο που εκφράζονται προβληματισμοί για την ομογενοποίηση της γνώσης.

Μόνο ένας φοιτητής συνέδεσε το ECTS με τη διακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης. « Από τη στιγμή που υπάρχει ενιαίος ευρωπαϊκός χώρος απαιτούνται ενιαία κριτήρια για τη διακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού. Το ECTS κινείται προς αυτή την κατεύθυνση»(ΣΑ3). Οι φοιτητές αναγνωρίζουν πως το ECTS συνιστά έναν έμμεσο τρόπο παράκαμψης της ασυμβατότητας των σπουδών εντός των χωρών –μελών, ο οποίος φανερώνει τις προθέσεις για έναν κεντρικό σχεδιασμό από την ΕΕ για τη διαμόρφωση ενιαίων εκπαιδευτικών δομών, τα οποία θα εξασφαλίζουν συγκρισιμότητα και αναγνωρισιμότητα. Το Erasmus, και κατ' επέκταση τα ΕΕΠ, στοχεύουν στην πιστοποιημένη ομοιογένεια, στην διάπλαση ενός εργατικού δυναμικού, το οποίο να είναι γλωσσικά και πολιτιστικά ομοιογενές, ώστε να γίνει πιο εύκολα η μετάβαση σε μια ενιαία ευρωπαϊκή αγορά εργασίας. Το ECTS είναι ένας τρόπος επίλυσης πρακτικών προβλημάτων, τα οποία σχετίζονται με τις αντιστοιχίες μαθημάτων. Υπό την έννοια αυτή, ο στόχος της ΕΕ, για μια ανοικτή εκπαιδευτική αγορά, στην οποία να έχουμε ελεύθερη διακίνηση κεφαλαίων, αγαθών, υπηρεσιών και προσώπων, δείχνει να νομιμοποιείται.

4.3.7.4. Φοιτητική κινητικότητα και εργατικό δυναμικό

Συζητήθηκε, ακόμη, εάν η φοιτητική κινητικότητα στοχεύει στην κινητικότητα των ανθρώπινων πόρων. Εάν, δηλαδή, η φοιτητική κινητικότητα θα ενισχύσει την περαιτέρω κινητικότητα του εργατικού δυναμικού. Οι απαντήσεις, τις οποίες λάβαμε σε γενικές γραμμές ήταν θετικές. «Πιστεύω πως ναι. Η φοιτητική κινητικότητα σαφώς και ενισχύει την κινητικότητα του εργατικού δυναμικού, ειδικά, εφόσον, οι φοιτητές πρόκειται να αποτελέσουν εργατική δύναμη» (ΣΓ1). «Πολύ πιθανόν. Αφού με τόση ευκολία χιλιάδες φοιτητές ετησίως επισκέπτονται κάποιο ξένο πανεπιστήμιο, ίσως, μπορούν να πάρουν το ίδιο εύκολα την απόφαση παραμονής σε μια άλλη χώρα για εργασία» (ΣΓ6). «Αποτελεί ήδη μια πραγματικότητα και στο μέλλον το φαινόμενο θα γίνει εντονότερο τόσο στα πλαίσια των χωρών – μέλών της ΕΕ, αλλά και εκτός αυτής, όπως είναι οι αγορές της Αμερικής, Κίνας, Ιαπωνίας» (ΣΓ8). Εκφράστηκαν και απόψεις, όπως «όσο για την



κινητικότητα ανθρώπινων πόρων δε νομίζω ότι θα είναι αλματώδεις οι αλλαγές ή ότι θα αλλάξουν εύκολα οι στεγανές αντιλήψεις που έχει το ευρύ κοινό για το επίπεδο της οποιαδήποτε χώρας. Από την άλλη, η φοιτητική κινητικότητα πιστεύω ότι συνδέεται άμεσα με την κινητικότητα ανθρώπινων πόρων»(ΣΓ10).

Η κινητικότητα τόσο του φοιτητικού όσο και γενικότερα του εργατικού πληθυσμού, εντός της ΕΕ είναι περιορισμένη, εάν, μάλιστα, τη συγκρίνουμε με χώρες όπως οι ΗΠΑ. Στις συζητήσεις, τις οποίες κάναμε με τους φοιτητές/τριες πιστεύουν πως η φοιτητική – και κατ' επέκταση και η εργατική - κινητικότητα θα ενισχυθεί, καθώς οι φοιτητές (και, παράλληλα, μελλοντικοί εργαζόμενοι) μετακινούνται πιο εύκολα τώρα, σε σχέση με παλαιότερες εποχές, σε ξένα Πανεπιστήμια. Εξάλλου, δεν αποκλείουν την περίπτωση να εργαστούν εκτός Ελλάδας, πιστεύουν πως οι αγορές θα είναι πιο ρευστές και θα αναγκάζονται να αναζητούν εργασία εκτός εθνικών συνόρων.

Υπήρξαν και άλλου τύπου τοποθετήσεις σχετικά με το κατά πόσο οι πιστοποιήσεις – τυποποιήσεις των πτυχίων βοηθούν την κινητικότητα, όπως: « Η κινητικότητα του εργατικού δυναμικού είναι ένα εργαλείο στα χέρια αυτών που επιδιώκουν να εκμεταλλευτούν οικονομικά το ανθρώπινο δυναμικό, άρα η πιστοποίηση κρύβει οικονομικά συμφέροντα» (ΣΑ11). « Σίγουρα η πιστοποίηση μειώνει τα γραφειοκρατικά προβλήματα στην κινητικότητα του εργατικού δυναμικού» (ΣΑ3). « Ποιος ή ποιοι θα είναι υπεύθυνοι για τις πιστοποιήσεις; Μήπως οδηγούμαστε έμμεσα στην κατάργηση της αυτοδυναμίας των Πανεπιστημίων;» (ΣΓ13).

Οι επιταγές και οι ανάγκες της αγοράς προέχουν στη διαμόρφωση αξιών και γι' αυτό η απόκτηση πτυχίου έχει σπουδαιότητα, αφού αποτελεί εφόδιο για επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνική άνοδο. Όμως, η τυποποίηση πτυχίων και πτυχιούχων, εκτός από τα προβλήματα ανεργίας που δημιουργεί, υποβαθμίζει και την αξία της γνώσης, καθώς λογίζεται ως εμπόρευμα, το οποίο πρέπει να αξιοποιηθεί.

4.3.8. Ευρωπαϊκός προσανατολισμός και Erasmus

4.3.8.1. Ευρωπαϊκή ενοποίηση και σπουδές εκτός εθνικών συνόρων

Στο ερώτημα εάν οι σπουδές σε άλλη χώρα- μέλος λειτουργούν θετικά στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης εκφράστηκαν διάφορες απόψεις. Η σκεπτικιστική τάση ήταν περιορισμένη, κυρίως με τοποθετήσεις, όπως : « *δε νομίζω ότι η ευρωπαϊκή ενοποίηση και το Erasmus σχετίζονται άμεσα. Έμμεσα ναι. Είναι ισχυρό κίνητρο για κινητοποίηση μέσα στην ΕΕ μετά το πέρας του – κυρίως. Θα έλεγα ότι λειτουργεί πολύ θετικά σε προσωπικό επίπεδο για την επίτευξη ευρωπαϊκής γνώσης. Από την άλλη δεν γνωρίζω αν το ποσοστό των φοιτητών που συμμετέχουν είναι ικανό να επιφέρει οποιαδήποτε αλλαγή*» (ΣΓ10) . «*Μπορεί να αναπτυχθεί αλληλεγγύη, κυρίως, λόγω διαπροσωπικών σχέσεων. Από κει και πέρα η πορεία της ενοποίησης εξαρτάται από άλλους παράγοντες*» (ΣΓ7). « *Η ευρωπαϊκή ενοποίηση είναι η πολιτική ή όχι βούληση για περαιτέρω στενότερη ή μη συνεργασία. Οι σπουδές σου δείχνουν και έναν άλλο τρόπο ζωής και σκέψης, ίσως λειτουργούν θετικά έμμεσα, πάντως όχι άμεσα*»(ΣΓ13). «*Εγώ, επειδή, ήμουν σε πρώην ανατολικό κράτος απογοητεύτηκα. Έχουμε τόσες διαφορές στον τρόπο ζωής και κουλτούρας που δεν ξέρω τι κοινό μπορούμε να μοιραστούμε.* » (ΣΑ12).

Στα θετικά συγκαταλέγονται ότι «*αποκτάς πιο εύκολα τη νοοτροπία του ευρωπαίου πολίτη και του ευρωπαϊκού τρόπου σκέψης*» (ΣΓ9), «*βοηθάνε στην αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορετικότητας*» (ΣΓ4), «*μας δίνεται η δυνατότητα συμβίωσης με άλλους ευρωπαίους και γνωριμίας με διαφορετικές νοοτροπίες*» (ΣΑ2). Όμοια, « *μας εξοικειώνει με την ιδέα της συνύπαρξης και κοινής πορείας με άλλους λαούς*» (ΣΑ11) και « *γιατί επιτρέπει τη συναναστροφή των “πολιτών της Ευρώπης ” που είναι και το σημαντικότερο για τη διακίνηση διαφορετικών ιδεών, κουλτούρας και πολιτικής*» (Σ8).

Στην Πράσινη Βίβλο⁹⁹ η ευρωπαϊκή διάσταση θεωρείται ο κινητήριο μοχλός της προετοιμασίας των νέων για μια καλύτερη κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Στο συγκεκριμένο βιβλίο προσδιορίζονται οι σκοποί, τα μέσα και οι στρατηγικές για την υλοποίησή της. Ειδικότερα, η γνώση των ευρωπαϊκών γλωσσών και η εξοικείωση με άλλα πολιτιστικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα και, κυρίως, με το περιβάλλον της επιχείρησης

⁹⁹ Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης (Σεπτέμβριος 1993).



αποτελούν θετικούς παράγοντες, οι οποίοι βοηθούν τους νέους να ανοίγονται στον κόσμο και να αφομοιώνουν τις αλλαγές. Επιπλέον, τους εξοικειώνει με την επαγγελματική κινητικότητα και δημιουργεί προϋποθέσεις καλύτερης κοινωνικής προσαρμογής και εναρμόνισης.

Αν δεχτούμε πως στόχος της ΕΕ είναι να κινητοποιήσει τους πολίτες να αποδεχτούν έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης και κοινωνικής συγκρότησης, ο οποίος να μην εστιάζει στο έθνος – κράτος και να υπερβαίνει την εθνοκεντρική ταυτότητα και συνείδηση, τότε σύμφωνα με τα λεγόμενα των φοιτητών/τριών – ακόμη και για τους σκεπτικιστές - ο στόχος αυτός βρίσκει ανταπόκριση. Οι ερασμιακοί φοιτητές/τριες αποδέχονται πως η γνώση των ευρωπαϊκών γλωσσών και η εξοικείωση με άλλα πολιτιστικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα, αποτελούν θετικούς παράγοντες οι οποίοι βοηθούν τους νέους να ανοίγονται στον κόσμο και να αφομοιώνουν τις αλλαγές. Ακόμη, τους δίνεται η ευκαιρία να διερευνήσουν εθνικά ή τοπικά στερεότυπα, κοινωνικές ή εθνικές στάσεις, ώστε να επιτευχθεί ευκολότερα η μεταβολή – ή εν μέρει μεταβολή - αυτών μέσα από συγκινησιακές – βιωματικές καταστάσεις¹⁰⁰. Σε συνάφεια με τα παραπάνω, η ανοχή στην ποικιλομορφία αποτελεί ιδεολογική διαχείριση, αφού χρησιμοποιείται για την υποχώρηση ή και εξάλειψη των επιμέρους εθνικισμών των χωρών – μελών, οι οποίοι δυσκολεύουν την διαδικασία της ενοποίησης.

4.3.8.2. «Υπερεθνική» εκπαίδευση και Erasmus

Τα ερωτήματα που τέθηκαν είναι εάν μπορεί το Erasmus να δώσει ώθηση σε μια διαφορετική «υπερεθνική» εκπαίδευση, και εάν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να ευθυγραμμιστεί με τις κοινοτικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Υπήρξαν κάποιοι, οι οποίοι δήλωσαν άγνοια ή απέφυγαν να τοποθετηθούν, οι πιο πολλοί, όμως, ήταν επιφυλακτικοί, θεωρούν πως το πρόγραμμα δεν αρκεί και απαιτούνται παρεμβάσεις, πολλά ακόμη για να προωθηθούν κάποιες αλλαγές. « Δεν θεωρώ ότι με τη σημερινή μορφή του μπορεί να έχει μια μόνιμη επίδραση στο ελληνικό εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς προβάλλεται λίγο, αφορά σε λίγους φοιτητές και δεν δίνεται η απαραίτητη φροντίδα και οργάνωση από πλευράς πολιτείας. Είναι πάντως ένα πρώτο βήμα για μια «υπερεθνική» εκπαίδευση, δεν είναι, ωστόσο, αρκετό από μόνο του στο να της δώσει ώθηση» (ΣΑ2). «Για να είμαι

¹⁰⁰ Παντίδης, Σ. – Πασιάς, Γ. (2003) *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

ειλικρινής έχω την αίσθηση ότι κάθε χώρα έχει το δικό της ιδιαίτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν κατανοώ με ποιο απ' όλα τα συστήματα θέλουμε να ευθυγραμμιστούμε και γιατί. Θετικά στοιχεία που μπορούμε να τα προσαρμόσουμε στο δικό μας σύστημα σίγουρα θα ωφελήσουν. Δεν καταλαβαίνω όμως γιατί υπάρχει η τάση για ριζικές αλλαγές. Οι ξένοι φοιτητές έχουν πολλά να ζηλέψουν από τους έλληνες φοιτητές σε συγκεκριμένους τομείς, κατά τη γνώμη μου» ΣΓ10), ή « ορισμένα στοιχεία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής θα ήταν ωφέλιμα για την ελληνική εκπαίδευση, για παράδειγμα ο τρόπος εισαγωγής. Κάποια άλλα όμως στοιχεία, όπως η ιδιωτικοποίηση των Πανεπιστημίων, μπορεί να λειτουργήσουν αρνητικά στη χώρα μας» (ΣΓ1).

Υπήρξαν και αρνητικές τοποθετήσεις, όπως: «Όχι, δε συμφωνώ μιας και οι αλλαγές που επιδιώκονται στο όνομα της 'ευρωπαϊκής ενοποίησης' αφορούν επιλεκτικά ζητήματα που θίγουν με βάση το Σύνταγμα δικαιώματα του Έλληνα πολίτη, όπως τη δωρεάν διάθεση βιβλίων, και λιγότερο τη βελτίωση των προσφερόμενων σπουδών, ώστε να είναι προσαρμοσμένες στις διεθνείς τάσεις εργασίας αλλά και στο επίπεδο χωρών του εξωτερικού» (ΣΓ8), ή « τα δομικά κενά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν καλύπτονται από ένα πρόγραμμα που συμμετέχει μια ισχνή μειοψηφία. Οι τελευταίες κινητοποιήσεις το απέδειξαν» (ΣΑ11).

Μια φοιτήτρια ήταν απολύτως θετική, «ναι, και πιστεύω ότι τα τελευταία χρόνια που έχει διαδοθεί ιδιαίτερα το πρόγραμμα μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά προς μια τέτοια κατεύθυνση, δημιουργώντας στενούς δεσμούς με πανεπιστήμια μη γειτονικών και πιο ανεπτυγμένων χωρών» (ΣΓ8) ή «σε ορισμένους τομείς πιστεύω πως αυτή η ευθυγράμμιση θα ήταν θέμα υψηλής προτεραιότητας για την ωφέλεια των ελληνικών Πανεπιστημίων» (ΣΓ14). Αντίθετα, ένας φοιτητής έκανε αναφορά στις κοινωνικοοικονομικές διαφορές που υπάρχουν εντός της ΕΕ «Οι τάσεις της ΕΕ, δυστυχώς, δεν φαίνεται να οδηγούν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία λιγότερο ταξική, το αντίθετο. Το μόνο που μπορεί να ωφελήσει είναι ίσως η αντιμετώπιση κάποιων προβλημάτων των ελληνικών Πανεπιστημίων, όπως γραφειοκρατίες, δυσλειτουργίες, τεχνολογικό έλλειμμα» (ΣΓ7). Επιπλέον, ως προς την επίδραση της ΕΕ στην εκπαιδευτική πολιτική, οι φοιτητές / τριες πιστεύουν πως η ΕΕ στο μέλλον θα διαδραματίσει πιο ενεργό ρόλο. « Το Erasmus από μόνο του δεν νομίζω ότι είναι σε θέση να ωθήσει κάποια αλλαγή. Οι πολιτικές της ΕΕ για την εκπαίδευση σίγουρα θα έχουν επίδραση» (ΣΓ7).

Εξάλλου, έγινε σύνδεση με το όλο πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα που παρουσιάζει προβλήματα. «*To Erasmus θα μπορούσε να δώσει ώθηση προς μια "υπερεθνική" εκπαίδευση, ωστόσο, πιστεύω ότι η ελληνική πραγματικότητα δεν επιτρέπει μια μόνιμη επίδραση στα ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*» (ΣΓ1). «*Μόνιμη επίδραση, όχι, δεν μπορεί να έχει, αφενός γιατί οι συμμετέχοντες αποτελούν μια ισχνή μειοψηφία που δεν μπορεί να επηρεάσει τα τεκταινόμενα και αφετέρου το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να γιατρέψει τις παιδικές του ασθένειες – υλικοτεχνικές υποδομές – χρήματα για τα ΑΕΙ κλπ. «Υπερεθνική» εκπαίδευση εγώ την καταλαβαίνω ως δυτικού τύπου εκπαίδευση ή δήθεν 'ευρωπαϊκού' τύπου. Με ενοχλεί η ομοιομορφία και η ομοιογένεια. Αυτό με ενόχλησε και στην Εσθονία, όλοι προσπαθούσαν να γίνουν αμερικανάκια*» (ΣΓ13).

Διαπιστώνουμε, πως οι φοιτητές εστίασαν, κυρίως, στα κακώς κείμενα που παρατηρούνται στον ελληνικό χώρο, παρά στη διαδικασία περιορισμού ή απαλοιφής της εθνικής εκπαιδευτικής αρμοδιότητας. Αναγνωρίζουν πως στο μέλλον οι επιδράσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής θα είναι πιο φανερές, είναι, όμως, επιφυλακτικοί ως προς τη μετάβαση σε ένα ομοιογενές πολιτισμικό περιβάλλον με δυτικότερα χαρακτηριστικά. Γενικότερα, στην πορεία προς μια ΕΕ υπάρχουν ενδείξεις (με βάση τα κείμενα για την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης) πως διαγράφεται μια εξελικτική διαδικασία διαμόρφωσης ενός νέου υπερεθνικού χώρου. Αυτός ο υπερεθνικός χώρος πρέπει να συνδέεται με την πολυπολιτισμικότητα και τον μετα-εθνικό πολίτη. Εντούτοις, με βάση τα όσα ανέφεραν οι φοιτητές/τριες, υπάρχει μεγάλη δυσκολία και αντίσταση στην αποδοχή αυτών που στοχεύει η ΕΕ. Οι φοιτητές/τριες δεν δείχνουν διατεθειμένοι να παρακάμψουν την εθνική τους ταυτότητα, και αυτό που τους ενδιαφέρει είναι τι περιεχόμενο δίνουμε στις έννοιες οι οποίες συνδέονται με τη δημιουργία αυτού του υπερεθνικού χώρου.

4.3.8.3. Αλλαγές αντιλήψεων

Ανιχνεύσαμε, τέλος, τι πίστευαν πριν να λάβουν μέρος στο πρόγραμμα και τι μετά, και αν αυτή, η σύντομη σχετικά, διεθνής εμπειρία τροποποίησε ή μετέβαλε τις αντιλήψεις. Σε ένα πρώτο επίπεδο αναφέρθηκαν αλλαγές σε θέματα καθημερινότητας, όπως «*τις τροποποίησε, κυρίως, ως προς τα στερεότυπα της καθημερινότητας. Η οργάνωση των σπουδών και η*

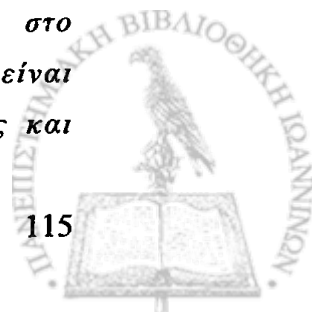


συνεργασία μεταξύ των φοιτητών και μεταξύ φοιτητών – καθηγητών ήταν εξαιρετική εμπειρία. Η οργάνωση όμως της καθημερινότητάς μου και η μη ευελιξία σε καταστάσεις είναι το ίδιο εκνευριστικές με το χάος της Ελλάδας » (ΣΑ11). «Μετέβαλε κάποια στερεότυπα ως προς τη χώρα υποδοχής, αλλά και άλλων λαών που ήρθα σε επαφή. Στερεότυπα, θετικά και αρνητικά, που είχαν να κάνουν κυρίως με την καθημερινότητα» (ΣΑ3).

Οι κυριότερες, όμως, αλλαγές σχετίζονται με την ανοχή της διαφορετικότητας και τον πλουραλισμό του τρόπου σκέψης. «Πίστευα ότι θα συναντούσα αγεφύρωτες διαφορές στον τρόπο ζωής και τις αντιλήψεις, και δεν ήξερα αν θα μπορούσα να ανταποκριθώ στο επίπεδο σπουδών του εξωτερικού, αλλά μετά μου φάνηκε σαν να είναι ουσιαστικά μια αλλαγή πόλης, μέσα στην ίδια χώρα. Αυτή η εμπειρία μετέβαλε πολύ τις αντιλήψεις μου ως προς το ότι έγινα πολύ ανοιχτή ως προς πράγματα διαφορετικά από αυτά που έχω συνηθίσει» (ΣΓ4). «Τις άλλαξε κατά πολύ. Αφενός μετέβαλε την υπερβολικά θετική εικόνα που είχα για την κατάσταση στο εξωτερικό και μου επέτρεψε να εκτιμήσω πολύ θετικά στοιχεία της ελληνικής νοοτροπίας και καθημερινότητας. Αφετέρου μου έμαθε το σεβασμό της διαφορετικότητας του καθενός, μιας και η συνύπαρξη με ανθρώπους προερχόμενους από διαφορετικές χώρες είναι φαινόμενο που στην Ελλάδα μόλις τώρα ξεκινά να εμφανίζεται και η διαμόρφωση της στάσης μας, δυστυχώς, δεν αποτελεί ακόμα στοιχείο της παιδείας που λαμβάνουμε από μικρή ηλικία» (ΣΓ8).

«Η εμπειρία με έκανε να αναθεωρήσω ορισμένες αντιλήψεις μου, κάτι το οποίο οφείλεται, κυρίως, στον διαφορετικό τρόπο ζωής που γνώρισα. Κοινωνικοποιήθηκα και απλοποίησα τον τρόπο σκέψης μου ως προς την καθημερινότητα. Έρχομαι πιο εύκολα σε επαφή με ξένο κόσμο» (ΣΑ9). «Τις τροποποίησε σίγουρα. Τώρα θέλω να καταλαβαίνω τη θέση του άλλου και μετά να τον εγκρίνω ή απορρίπτω. Είμαι πιο σκεπτικός και δύσπιστος όταν μου θέτουν δήθεν «αθώα» θέματα για να αποφασίσω. Ίσως αν θα είχα πάει σε χώρα της δυτικής Ευρώπης να σκεπτόμουν διαφορετικά» (ΣΑ12).

Και όχι μόνο αυτά, κάποιοι συνειδητοποίησαν καλύτερα τα θετικά της καταγωγής τους από την Ελλάδα και τις συνακόλουθες αξίες. «Οι αξίες δεν άλλαξαν, εκτίμησα όμως την ελληνικότητά μου». Πιστεύουν πως δεν υπήρξαν μεταβολές, γιατί ήδη από τη ζωή τους στην Ελλάδα ήταν εξοικειωμένοι με τη διαφορετικότητα ή είχαν εμπειρίες από προηγούμενα ταξίδια. «Όχι δεν τις μετέβαλε. Και πριν και μετά ήμουν ανοιχτή στο διαφορετικό και στο καινούργιο» (ΣΓ7). «Πίστευα ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ισάξιοι και το επιβεβαίωσα» (ΣΓ5). «Είμαι πολύ ενθουσιασμένη, όπως και



πρώτα. Συνειδητοποίησα ότι η επαφή με άλλους πολιτισμούς σε βοηθά να αποκομίσεις νέα θετικά στοιχεία από αυτούς, να τα προσομοιώσεις στο δικό σου τρόπο ζωής και, συνεπώς, να βελτιωθείς» (ΣΓ6). «Επειδή είχα λάβει ήδη μέρος σε μαθητικές ανταλλαγές, είχα ήδη ανάλογες εμπειρίες και διαμορφωμένες αντιλήψεις, τις οποίες το Erasmus απλά τις ενίσχυσε» (ΣΑ2).

Το ιδεολογικό ή φαντασιακό επίπεδο μετασχηματισμού των ευρωπαϊκών κοινωνιών σχετίζεται με τις αλλαγές στο συνειδησιακό επίπεδο των εθνικών κοινωνιών. Υπάρχει ένα κανονιστικό πλαίσιο, προβάλλονται κάποιες «ορθές πρακτικές», προβάλλεται ένας έμμεσος τρόπος πίεσης και ελέγχου, για τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι «πρέπει» να σκέφτονται, να θεωρούν τους εαυτούς τους Ευρωπαίους, να ζουν και να εργάζονται στην Ευρώπη. Παρόλα αυτά, στις συζητήσεις που κάναμε διαπιστώσαμε δυσκολίες έως και αντιστάσεις στην αποδοχή των παραπάνω, οι φοιτητές/τριες δεν ταυτίζονται με όσα προωθεί η ΕΕ. Συναινούν, βέβαια, πως η ζωή τους δεν επηρεάζεται μόνο από τα όσα συμβαίνουν στην Ελλάδα. Υπάρχει ένας ευρύτερος ευρωπαϊκός - διεθνής χώρος, του οποίου τους κανόνες και τα όρια οφείλουν να γνωρίζουν. Δεν απεμπολούν, όμως, την ελληνική ταυτότητά τους, τουναντίον δείχνουν να την προβάλλουν και να την ενισχύουν, «συνεισφέροντας και όχι μόνο δανειζόμενοι»¹⁰¹. Με το πρόγραμμα κινητικότητας τους δόθηκε η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και να συγκρίνουν διαφορετικές στάσεις και περιβάλλοντα. Καταληκτικά, σε πολιτισμικό επίπεδο, οι αλλαγές, οι οποίες προωθούνται μέσω της ευρωπαϊκής διάστασης δεν βρίσκουν την αναμενόμενη αποδοχή και ανταπόκριση, καθώς αφορούν σε παγιωμένες αντιλήψεις της «εθνικής» ταυτότητας.

¹⁰¹ Οδυσσέας Ελύτης



ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

5^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση των Συμπερασμάτων

Όπως παρουσιάσαμε διεξοδικά στο Πρώτο Μέρος της εργασίας μας, αντικείμενο της έρευνάς μας ήταν το ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα Socrates /Erasmus και η φοιτητική κινητικότητα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ο καθορισμός του συγκεκριμένου ερευνητικού αντικειμένου, η συζήτηση, η οποία έγινε για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και τις κατευθυντήριες γραμμές του προγράμματος Socrates/Erasmus, καθώς και η υιοθέτηση από την πλευρά μας της αναπαραγωγικής θεωρίας μας οδήγησαν στη διατύπωση των παρακάτω ερευνητικών υποθέσεων:

- I. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων υιοθετεί τις βασικές αρχές και στόχους του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προγράμματος Socrates /Erasmus.
- II. Οι συμβάσεις που υπογράφονται και οι εν γένει κατευθύνσεις του προγράμματος συνδέονται με αλλαγές, οι οποίες βαθμιαία ενσωματώνονται στις πολιτικές των Πανεπιστημίων και κατ' επέκταση και στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- III. Οι φοιτητές/τριες που συμμετέχουν σε πρόγραμμα κινητικότητας αποδέχονται και υιοθετούν τις βασικές κατευθύνσεις του προγράμματος.

Η ανάλυση των δεδομένων και η παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων στο Δεύτερο Μέρος της εργασίας, μας επιτρέπει να ισχυρισθούμε πως επιβεβαιώνονται οι ερευνητικές μας υποθέσεις. Ειδικότερα, με βάση τα δεδομένα της ανάλυσης μας καταλήγουμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις μέσα από τις οποίες οδηγούμαστε στην επιβεβαίωση των ερευνητικών μας υποθέσεων:

- I. Στην πορεία προς την ευρωπαϊκή ενοποίηση διαμορφώνεται ένα ενιαίο πλαίσιο ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, το οποίο επηρεάζει άμεσα και τα Πανεπιστήμια των χωρών – μελών. Σταδιακά προσαρμόζονται στις κατευθύνσεις της ευρωπαϊκής οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής και ο ρόλος τους επανεξετάζεται υπό το πρίσμα ενιαίων κριτηρίων, τα οποία στοχεύουν στην παραγωγή νέας γνώσης στην παγκόσμια ανταγωνιστική αγορά. Στο πλαίσιο αυτό προωθούνται αποφάσεις και υλοποιούνται προγράμματα, στα οποία λαμβάνουν μέρος και τα Πανεπιστήμια της

Ελλάδας. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα Socrates /Erasmus, το οποίο εξετάσαμε, αφορά στην κινητικότητα φοιτητικού πληθυσμού και διδακτικού - διοικητικού προσωπικού. Στην έρευνά μας επικεντρωθήκαμε στην κινητικότητα φοιτητών /τριών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, εξετάζοντας την ιδρυματική πολιτική, τα ποσοτικά δεδομένα και τις απόψεις φοιτητών/τριών που έλαβαν μέρος.

Το Υπουργείο Παιδείας, το καθ' ύλην αρμόδιο υπουργείο, και ο Εθνικός Φορέας υλοποίησης του προγράμματος, ο οποίος για την Ελλάδα είναι το ΙΚΥ, είναι οι πολιτικοί παράγοντες, οι οποίοι διαμορφώνουν την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Βάσει της Εθνικής έκθεσης για το πρόγραμμα Socrates/ Erasmus η πολιτική αυτή συνίσταται στην αποδοχή των κατευθυντήριων γραμμών της ΕΕ. Η επιτροπή, η οποία συνέταξε την έκθεση δεν διαφοροποιείται από τις επιταγές της ΕΕ και δεν προσθέτει εθνικές προτεραιότητες. Στις παρατηρήσεις της δεν επισημαίνονται οι ενδοκρατικές και ενδοενωσιακές διαφορές που καθιστούν απαγορευτική τη συμμετοχή φοιτητών/τριών, οι οποίοι ανήκουν σε μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Οι επισημάνσεις της περιορίζονται σε πρακτικά ζητήματα, τα οποία αφορούν στην υλοποίηση του προγράμματος με απώτερο στόχο την, όσο το δυνατόν, συντομότερη προσαρμογή της ελληνικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στις κατευθύνσεις της ΕΕ.

Εξάλλου, το ΙΚΥ, στο πλαίσιο της αυτοδυναμίας και αυτοτέλειας των Πανεπιστημίων, παραπέμπει την υλοποίηση του κάθε προγράμματος στα Ιδρύματα της χώρας. Συνεπώς, το κάθε Ίδρυμα με δική του ευθύνη υλοποιεί το εκάστοτε πρόγραμμα. Για το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων η ανάλυση για το συγκεκριμένο πρόγραμμα κινητικότητας έδειξε πως διάκειται ευνοϊκά έναντι του καθώς λαμβάνει πρωτοβουλίες, οι οποίες επιχειρούν να προσδώσουν έναν «ευρωπαϊκό» προσανατολισμό στο Ίδρυμα, χωρίς να διαφοροποιείται από τις παραδοχές και προτροπές της Εθνικής Έκθεσης. Συγκεκριμένα, έχει δημιουργήσει τις διοικητικές δομές υποστήριξης του προγράμματος, προβάλλει το πρόγραμμα ποικιλότροπα, έχει υπογράψει τον Πανεπιστημιακό Χάρτη με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή καθώς και συμφωνίες με άλλα Πανεπιστήμια, με τις οποίες μπορεί να συμμετέχει σε πανεπιστημιακά δίκτυα. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η αρχική υπόθεση έρευνας, ότι το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων υιοθετεί τις βασικές αρχές και στόχους του Socrates/ Erasmus, επιβεβαιώνεται.

II. Όσον αφορά στη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, η οποία σχετίζεται με τις συμβάσεις που έχει υπογράψει το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, έχουμε να επισημάνουμε τα εξής:

Η υπογραφή της Θεσμικής Σύμβασης με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η οποία αφορά σε συμφωνία - πλαίσιο για τις δραστηριότητες ευρωπαϊκής συνεργασίας, όπως είναι η ευρωπαϊκή διάσταση, η οικονομική ενίσχυση, η κινητικότητα κ.ά., καταδεικνύει πως έχουμε καταρχήν άμεση παρέμβαση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στη λειτουργία και οργάνωση του Πανεπιστημίου, καθώς και μια θεσμοποίηση και οργανική ένταξη της ευρωπαϊκής διάστασης στο πρόγραμμα σπουδών των Πανεπιστημίων. Ακόμη, οι όροι υλοποίησης του προγράμματος αντανakλούν σχέσεις εξάρτησης και υπαγωγής, τις οποίες το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων αποδέχεται, χωρίς να προτείνει άλλους όρους και προϋποθέσεις υλοποίησης του προγράμματος.

Επίσης, ακολουθώντας τις επιταγές της ΕΕ για σταδιακή σύγκλιση των γενικών χαρακτηριστικών των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (μέσω της διαδικασίας της Μπολόνια) προκειμένου να δημιουργηθεί ένα κοινό πλαίσιο διάρθρωσης και λειτουργίας, το Ίδρυμα σκοπεύει να εντάξει το ECTS από το ακαδημαϊκό έτος 2006/07 στο πρόγραμμά του. Η αποδοχή και ενσωμάτωση του ECTS αποκαλύπτει πως συγκατανεύει στον έμμεσο τρόπο παράκαμψης της ασυμβατότητας των σπουδών που υπάρχει στις χώρες – μέλη, με την επιβολή ενός ευρωπαϊκού συστήματος μέτρησης διδακτικών μονάδων, το οποίο να υπερβαίνει τα εθνικά Πανεπιστήμια και τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Φαίνεται να επιδιώκεται ένας κεντρικός μηχανισμός ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κοινός για όλα τα κράτη – μέλη, που να μπορεί να επιτρέψει συγκρίσεις και αποτιμήσεις. Με την προώθηση της αντίληψης πως η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μετρήσιμο μέγεθος και χρησιμοποιώντας ως εργαλεία την «ποιότητα» και την «αξιολόγηση», δίνεται η δυνατότητα σύγκρισης των Πανεπιστημίων. Αυτός ο ποσοτικός τρόπος σύγκρισης μπορεί να αποτελέσει δείκτη ή προϋπόθεση για το μέγεθος των επιχορηγήσεων, οι οποίες δίνονται από την ΕΕ, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι δομικές μορφές ανισότητας. Παράλληλα, έχει και νομιμοποιητική λειτουργία καθώς οι φοιτητές/τριες εκπαιδεύονται να ακολουθούν κοινούς όρους και συγκεκριμένα πρότυπα.

Ακόμη, σε ο,τι αφορά στη διαδικασία, η οποία ακολουθείται για την προώθηση των φοιτητών/τριών σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού έχουμε να επισημάνουμε τα εξής: Πρόκειται ως επί το πλείστον για ατομικές πρωτοβουλίες μελών ΔΕΠ, οι οποίες είναι μεμονωμένες και συγκυριακές και



δεν συνιστούν συγκροτημένη πολιτική Ιδρύματος. Συνήθως συγκεκριμένοι διδάσκοντες από συγκεκριμένα Τμήματα συνεργάζονται με μεμονωμένα Ιδρύματα του εξωτερικού. Το αντίστοιχο ισχύει και για τους εισερχόμενους φοιτητές/τριες: Στην πλειοψηφία τους προέρχονται από συγκεκριμένα Πανεπιστήμια του εξωτερικού. Βέβαια, καταδεικνύουν μια καταρχήν ανοχή και αποδοχή του προγράμματος οι οποίες, όμως, δεν μεταφράζονται σε βαθμιαία αναβάθμιση και ενεργητική προώθηση του προγράμματος. Αντίθετα, οι ευκαιριακές συνεργασίες των Τμημάτων προσδιορίζουν και τη συνολική πολιτική του Ιδρύματος.

Επιπλέον, ως προς τις διμερείς ή πολυμερείς συμφωνίες που έχει συνάψει το Ίδρυμα, σε μια προσπάθεια ένταξης σε πανεπιστημιακά θεματικά δίκτυα, στην πλειοψηφία τους παραμένουν ανενεργές. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων υποαντιπροσωπεύεται σε ποσοστό συμμετοχής, όπως και τα υπόλοιπα περιφερειακά πανεπιστήμια της Ελλάδας, σε αντίθεση με τα Πανεπιστήμια των δυο μεγάλων αστικών κέντρων (Αθηνών – Θεσσαλονίκης) που υπεραντιπροσωπεύονται.

Τέλος, η ιδεολογία του θεσμικού λόγου της ΕΕ αποτυπώνεται και στην εφαρμογή του Erasmus στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, καθώς οι προσπάθειες του Ιδρύματος αφορούν στα διοικητικά, κυρίως, μέτρα που υλοποιούν το πρόγραμμα όσο το δυνατόν απρόσκοπτα, χωρίς να εξετάζονται οι αιτίες ή να λαμβάνονται πρωτοβουλίες απάλειψης της υποαντιπροσώπησης.

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τα οποία αφορούν στη μετακίνηση των φοιτητών/τριών για την τετραετία 2001-2005, μας οδήγησε στα παρακάτω συμπεράσματα: Η εκροή των ερασμιακών ανήλθε στους 101, εκ των οποίων οι 35 ήταν φοιτητές και οι 66 φοιτήτριες. Για την ίδια περίοδο η εισροή ερασμιακών φοιτητών ανήλθε στους 172, εκ των οποίων οι 61 ήταν άντρες και οι 111 γυναίκες. Η εισροή είναι μεγαλύτερη της εκροής και το ποσοστό των γυναικών που συμμετέχουν σημαντικά υψηλότερο. Σε σύνολο 17.000 περίπου προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών το συνολικό ποσοστό εκροής και εισροής είναι 1,6%, ενώ το ποσοστό εκροής είναι μόλις 0,6%. Διαπιστώνουμε πως αν και το πρόγραμμα προβάλλεται συστηματικά και υπάρχει και ξεχωριστή υπηρεσία διοικητικής υποστήριξης οι φοιτητές/τριες του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν συμμετέχουν δυναμικά. Η οικονομική επιβάρυνση από τη διαφορά του κόστους ζωής μεταξύ Ιωαννίνων και πόλεως του Ιδρύματος υποδοχής φαίνεται να λειτουργεί αποτρεπτικά.



Όπως επισημαίνεται και στην ελληνική έκθεση¹⁰² το Erasmus είναι ένα δημοφιλές πρόγραμμα στη χώρα μας, υπολείπεται όμως σημαντικά σε συμμετοχή κρίνοντας από άλλα Πανεπιστήμια εντός και εκτός Ελλάδας. Εντός Ελλάδας οι περιφέρειες Ηπείρου και Δυτ. Μακεδονίας, απ' όπου ως επί το πλείστον το Ίδρυμα προσελκύει φοιτητές/τριες, ανήκουν στις φτωχές περιφέρειες της Ελλάδας. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, πάλι, οι οικονομικές δυνατότητες των κατοίκων της περιφέρειας Ηπείρου είναι περιορισμένες, καθώς ανήκει στις φτωχότερες περιοχές της Ευρώπης. Η ανάλυση για τις ενδοκρατικές και ενδοενωσιακές ανισότητες επιβεβαιώνεται, καθώς το Ίδρυμα υποαντιπροσωπεύεται και το φοιτητικό δυναμικό, παρόλα τα αντισταθμιστικά μέτρα του προγράμματος, κυρίως, μέσω μηνιαίων υποτροφιών, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις οικονομικές απαιτήσεις της μετακίνησης σε Πανεπιστήμιο του εξωτερικού. Επίσης, αν και η εισροή είναι μεγαλύτερη της εκροής και δημιουργείται η εντύπωση πως το Ίδρυμα είναι σε θέση να προσελκύσει φοιτητές/τριες του εξωτερικού η ανάλυση δείχνει πως οι φοιτητές /τριες προέρχονται κυρίως από χώρες χαμηλής οικονομικής στάθμης. Οι φοιτητές/τριες αυτών των χωρών κατά πάσα πιθανότητα επιλέγουν το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, γιατί δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στο υψηλό κόστος διαβίωσης προηγμένων οικονομικά χωρών της Ευρώπης.

III. Η τρίτη ερευνητική υπόθεσή μας αφορούσε στους φοιτητές/τριες, οι οποίοι συμμετέχουν σε πρόγραμμα κινητικότητας, εάν, δηλαδή, αποδέχονται και υιοθετούν τις βασικές κατευθύνσεις του προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν. Η ανάλυση των συνεντεύξεων, με βάση τις θεωρητικές παραδοχές, τις οποίες έχουμε υιοθετήσει, μας οδήγησε στις εξής συμπερασματικές εκτιμήσεις:

Αν και το δείγμα ήταν μικρό, οι ενδείξεις, οι οποίες ανιχνεύτηκαν μας επιτρέπουν να υποστηρίξουμε βάσιμα πως οι φοιτητές/τριες προέρχονται από οικογένειες με μεσαία ή υψηλά εισοδήματα, τα οποία τους επιτρέπουν να πραγματοποιήσουν μέρος των σπουδών τους σε άλλη χώρα. Αυτές οι κοινωνικές ανισότητες που υφίστανται στην στρωματοποιημένη ανώτατη εκπαίδευση συνιστούν έμμεσες μορφές διάκρισης και επιλογής, καθώς δίνεται η δυνατότητα σε αυτούς, οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες με οικονομική άνεση να αξιοποιήσουν περαιτέρω τίτλους και αυξημένα προσόντα για επαγγελματική αποκατάσταση ή για ανοδική κοινωνική πορεία.

¹⁰² Εθνική Έκθεση, σ.2



Έχουμε, συνεπώς, μια έμμεση συμβολή των ΕΕΠ, στη συγκεκριμένη περίπτωση με το Erasmus, στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Ταυτόχρονα, αποδεχόμενοι τη νομιμοποιητική λειτουργία της εκπαίδευσης, το υπό εκπαίδευση εργατικό δυναμικό μαθαίνει να πειθαρχεί και να μην εναντιώνεται στις οδηγίες και υποδείξεις.

Οι φοιτητές/τριες θέλουν να ταξιδέψουν εκτός συνόρων, γιατί πρωτίστως θέλουν να αυτονομηθούν και να αποκτήσουν εμπειρίες από τη συναναστροφή με ανθρώπους, οι οποίοι ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και δευτερευόντως, γιατί τους ενδιαφέρει το αντικείμενο των σπουδών τους. Συνολικά, δεν υπάρχει ένας ενιαίος κώδικας, μια πυξίδα, η οποία να οδηγεί σε μεθοδική και προγραμματισμένη μετακίνηση στο εξωτερικό με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Τα κίνητρα συμμετοχής είναι πολυποίκιλα, συχνά τυχαία και συμπτωματικά, με σημαντικότερο την παραμονή σε μια χώρα εκτός Ελλάδας ως μια κοσμοπολίτικη εμπειρία ζωής.

Στη διαδικασία αποδόμησης της εθνοκεντρικής σκέψης, φαίνεται να διαμορφώνεται ένα πλαίσιο επικοινωνίας με ετερόκλητους ανθρώπους στη βάση της ανοχής στη διαφορετικότητα. Για τη δημιουργία ενός κοινού ευρωπαϊκού χώρου η ΕΕ προτρέπει τους πολίτες να αποδεχτούν την ποικιλομορφία μέσω του αλληλοσεβασμού, της ανεκτικότητας, συνύπαρξης και επικοινωνίας. Η πολιτισμική ομογενοποίηση διευκολύνει την υπέρβαση των εθνικών «δυσκαμψιών» και περιορίζει τις αντιστάσεις στην εξελικτική διαδικασία της ενοποίησης¹⁰³.

Ακόμη, τα κριτήρια επιλογής του Ιδρύματος υποδοχής ποικίλουν, δεν υπάρχουν σταθερές παράμετροι. Αναμφίβολα, εξαρτώνται από το Τμήμα και τις διμερείς συμφωνίες, τις οποίες έχει υπογράψει το Ίδρυμα, καθώς και από το προσωπικό ενδιαφέρον που δείχνουν τα μέλη ΔΕΠ, τα οποία ασχολούνται με το πρόγραμμα και κατευθύνουν τους φοιτητές/τριες. Σημαντικό ρόλο στην επιλογή παίζουν και τα προσωπικά ενδιαφέροντα ή οι προσδοκίες του καθενός, για παράδειγμα το αντικείμενο σπουδών, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, καθώς και η φήμη – αναγνωρισιμότητα του Πανεπιστημίου. Επίσης, η γεωγραφική θέση της χώρας, η γλώσσα και οι οικονομικές δυνατότητες που έχει ο καθένας – η καθεμιά, για να ανταποκριθεί στο κόστος ζωής.

¹⁰³ Γρόλλιος, Γ. (1999) Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, σσ. 143-146.



Από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα κινητικότητας οι φοιτητές/τριες προσβλέπουν σε καλύτερες προϋποθέσεις εξεύρεσης Πανεπιστημίου για μεταπτυχιακές σπουδές, όπως και καλύτερες προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης. Ακόμη, τα επιπλέον προσόντα από τη συμμετοχή σε προγράμματα δείχνουν να λειτουργούν ως ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα, καθώς δημιουργούν μια προστιθέμενη αξία γνώσης. Επιπλέον, το οξύ κοινωνικό φαινόμενο της ανεργίας τους αφορά όλους, αφού ο αποκλεισμός από την εργασία οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό. Συνεπώς, οι επιλεκτικές λειτουργίες της ανώτατης εκπαίδευσης μετατίθενται από τις προπτυχιακές στις μεταπτυχιακές σπουδές¹⁰⁴.

Οι φοιτητές/τριες δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τις αλλαγές, οι οποίες επιχειρούνται στο χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχουν για άξονες έννοιες όπως γενική μόρφωση, εκμάθηση της μάθησης και δια βίου εκπαίδευση. Επίσης, είναι θετικά διακείμενοι έναντι των επιδιωκόμενων αλλαγών, οι οποίες βελτιώνουν το επίπεδο μόρφωσής τους και ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, είναι, όμως, επιφυλακτικοί ως προς το αποτέλεσμα και τους σκοπούς, τους οποίους εξυπηρετούν αυτές οι επιχειρούμενες αλλαγές. Ταυτόχρονα, υπάρχει ένα κλίμα αβεβαιότητας και αμηχανίας, το οποίο εντείνεται από την ανασφάλεια που καλλιεργούν η ανεργία, ο πληθωρισμός των πτυχίων και ο εντεινόμενος ανταγωνισμός στην αγορά εργασίας. Η Λευκή Βίβλος εμφανίζει ως ουδέτερες έννοιες την παγκοσμιοποίηση, την τεχνολογική πρόοδο και την κοινωνία της πληροφορίας, δεν τις αμφισβητεί, οι συνέπειες τους θεωρούνται αναπόφευκτες και οι πολίτες οφείλουν να μάθουν να ζουν και να εργάζονται υπό συνθήκες αστάθειας και μεγάλων αλλαγών. Αυτοί οι στόχοι της ΕΕ, από τα λεγόμενα των φοιτητών/τριών δείχνουν να γίνονται αποδεκτοί και να νομιμοποιούνται.

Επίσης, η διάρθρωση της διδασκαλίας, οι ώρες παράδοσης, ο προσωπικός χρόνος μελέτης και η οργάνωση των Πανεπιστημίων του εξωτερικού σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα άλλοτε συγκλίνουν και άλλοτε διαφοροποιούνται αισθητά. Οι αποκλίσεις, όμως, και οι ιδιαιτερότητες αυτές δεν αποτελούν κεντρικά δομικά στοιχεία στη λειτουργία των Πανεπιστημίων, αλλά παραπέμπουν στην κουλτούρα του κάθε Πανεπιστημίου και στη χώρα, στην οποία εδρεύει.

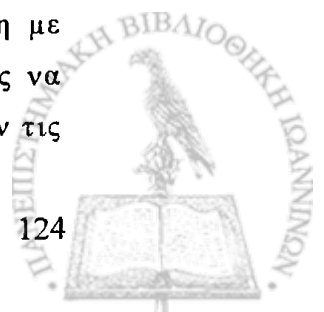
¹⁰⁴ Σιάνου – Κυργίου, Ε. (2005), ό.π., σσ. 109 -143.



Οι φοιτητές/τριες δηλώνουν άγνοια ή ελλιπή ενημέρωση για τις επιχειρούμενες αναδιρθρώσεις στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης (Διαδικασία της Μπολόνια) - όπως για παράδειγμα η υιοθέτηση γενικής πολιτικής ισοτιμίας τίτλων και εξετάσεων, η ποιότητα και η διαβίου μάθηση, το ECTS, η πιστοποίηση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και η κινητικότητα. Αποδέχονται και νομιμοποιούν την τάση για μετάβαση σε μια κοινωνία αβεβαιότητας, όπου το κοινωνικό υπερπροσδιορίζεται από το οικονομικό, και συναινούν στο ότι η διαβίου μάθηση θα είναι προσωπική υπόθεση του καθενός. Ακόμη, αναγνωρίζουν πως το ECTS συνιστά έναν έμμεσο τρόπο παράκαμψης της ασυμβατότητας των σπουδών εντός των χωρών -μελών, το οποίο συγκαλύπτει τον επιχειρούμενο κεντρικό σχεδιασμό της ΕΕ, ο οποίος θα εξασφαλίζει συγκρισιμότητα και αναγνωρισιμότητα. Επιπλέον, έχουν αποδεχτεί πως ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης συνδέεται με ομοιομορφία - ομογενοποίηση, και ότι είναι «αναγκαίος» για να έχουν αξία τα πτυχία τους, παρόλες τις δυσκολίες ενός τέτοιου εγχειρήματος.

Επιβεβαιώνεται, συνεπώς, πως στην αναδιάρθρωση που επιχειρείται τις δύο τελευταίες δεκαετίες στην ΕΕ με πολιτικές φιλελευθεροποίησης, οι επιχειρούμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στοχεύουν στη διαμόρφωση ενός νέου τύπου εργαζόμενου, ο οποίος να μπορεί να είναι ευέλικτος και να προσαρμόζεται το δυνατόν συντομότερα στις αλλαγές των συνθηκών παραγωγής, προκειμένου να έχουμε μια βιώσιμη Ευρωπαϊκή Κοινότητα σε συνθήκες οικονομικού ανταγωνισμού έναντι των ΗΠΑ και της Ιαπωνίας, καθώς και έναντι των αναδύομενων αγορών της Κίνας και Ινδίας. Ακόμη, η εκπαιδευτική πολιτική της Ένωσης στοχεύει στη διευκόλυνση των όρων συγκρότησης του ενιαίου οικονομικού χώρου. Το Erasmus /Socrates καλείται να συμβάλει στην άρση των εμποδίων, τα οποία περιορίζουν την κινητικότητα των εργαζομένων και να καλλιεργήσει εκείνα τα χαρακτηριστικά, τα οποία θα βοηθήσουν στην προσαρμογή του εργατικού δυναμικού στις απαιτήσεις μιας ενιαίας αγοράς. Το Erasmus - το πιο δημοφιλές ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα- προωθεί την πιστοποιημένη ομοιογένεια, την διάπλαση ενός εργατικού δυναμικού που να είναι γλωσσικά και πολιτιστικά ομοιογενές, ώστε να γίνει πιο εύκολα η μετάβαση σε μια ενιαία ευρωπαϊκή αγορά εργασίας.

Αξίζει να σημειωθεί ιδιαίτερα ότι, οι ερασμιακοί φοιτητές/τριες αποδέχονται πως η γνώση των ευρωπαϊκών γλωσσών και η εξοικείωση με άλλα πολιτιστικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα βοηθούν τους νέους να είναι δεκτικοί, ανοιχτόμυαλοι, ευκολοπροσάρμοστοι και να αφομοιώνουν τις



αλλαγές ευκολότερα. Υπάρχει, όμως, ένα κανονιστικό πλαίσιο για τον τρόπο που οι νέοι θα «πρέπει» να σκέφτονται, με την καλλιέργεια στάσεων ανεκτικότητας, κατανόησης της διαφορετικότητας και ικανότητα επικοινωνίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, η άγνοια ή η ελλιπής ενημέρωση, την οποία διαπιστώσαμε στη συζήτηση για τις επιχειρούμενες αλλαγές, ακόμη και για άτομα, τα οποία θεωρητικά έχουν πρόσβαση στη μάθηση, είναι στοιχεία που δείχνουν πως η ευρωπαϊκή ενοποίηση αφορά στους λίγους, οι οποίοι έχουν πληροφόρηση σε βάθος και μπορούν να αξιοποιήσουν τα πλεονεκτήματα κάθε δράσης.

Όσον αφορά στην «υπερεθνική» εκπαιδευτική πολιτική και την προσπάθεια αντικατάστασης του εθνικού λόγου από τον ευρωπαϊκό οι φοιτητές/τριες δεν δείχνουν να συμφωνούν. Εστίασαν, κυρίως στα κακώς κείμενα που παρατηρούνται στον ελληνικό πανεπιστημιακό χώρο, παρά στη διαδικασία, η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη και αφορά στη μείωση της εθνικής αρμοδιότητας. Αναγνωρίζουν πως στο μέλλον οι επιδράσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής θα είναι πιο ενεργές, είναι όμως επιφυλακτικοί σε μια μετάβαση σε ένα ομοιογενές πολιτισμικό περιβάλλον με δυτικότερα χαρακτηριστικά.

Γενικότερα, στις συζητήσεις που κάναμε διαπιστώσαμε ότι το αίσθημα του «ανήκειν» δείχνει να μετατοπίζεται από το εθνικό – κράτος σε μια ευρύτερη κοινότητα. Εντούτοις, υπάρχει μεγάλη δυσκολία και αντίσταση στην καθολική αποδοχή των πολιτισμικών στόχων της ΕΕ. Τη συγκρότηση της ευρωπαϊκής κοινής ταυτότητας και διαμόρφωσης της συνείδησης τις θεωρούν «πολιτικές εφευρέσεις» και ενοχλούνται από την ομοιογένεια και την κυριαρχία του αμερικάνικου - δυτικότερου τρόπου ζωής. Η ελληνικότητα είναι καθοριστικό σημείο αναφοράς και δεν δείχνουν διατεθειμένοι να παρακάμψουν την εθνική τους ταυτότητα. Οι αντιλήψεις τους από την ολιγόμηνη, έστω, παραμονή τους στο εξωτερικό δεν επηρεάστηκαν αισθητά, τους δόθηκε, όμως, η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή και να συγκρίνουν διαφορετικές στάσεις και περιβάλλοντα. Πρόκειται περισσότερο για διαπιστώσεις, οι οποίες αφορούν στα θέματα καθημερινής πρακτικής και επικοινωνίας με τους συνομήλικούς τους από άλλες χώρες.

Βιβλιογραφία – Αρθρογραφία

Ανακοινώσεις και έγγραφα από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, με κυριότερα τα:

- National Report on the Implementation of the Socrates Programme in Greece, 2000-2003. Ministry of National Education and Religious Affairs.
- ΣΩΚΡΑΤΗΣ .Το πρόγραμμα δράσης της ευρωπαϊκής κοινότητας στο χώρο της εκπαίδευσης. (Το σχέδιο εγκολπίου της Επιτροπής) (ΜΥΕΚΠΟ, 10.04.95) Ενημερωτική Έκθεση 10, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής (ΚΕΚΜΟΚΟΠ). Επιστημονικός Υπεύθυνος: καθηγητής Δ.Γ. Τσαούσης.
- Δράση Erasmus του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ από την ιστοσελίδα <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/erasmus/home.html>
- Επιτροπή Ε.Κ.: Προγράμματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 1986-1992, Αποτελέσματα και επιτεύγματα. (93) 151 τελικό, Βρυξέλλες 5.5.1993.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Τελική έκθεση της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ 1995-1999, Βρυξέλλες, 15.2.2001.
- Επιτροπή των Ε.Κ. πρώτη έκθεση σχετικά με την εξέλιξη των ενεργειών που έχουν αναληφθεί στο επίπεδο κρατών – μελών και της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, ΣΕΚ (91) 1753, 23-9-1991. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη. 2000. Λουξεμβούργο.
- Επιτροπή των Ε.Κ. Πράσινη βίβλος για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης , Com. 93/457 τελικό, 27.9.1993, Βρυξέλλες.

Αλτουσέρ, Λ. (1983, δ' έκδοση) *Θέσεις*, μετφρ. Ξ. Γιαταγάνας, Αθήνα, Θεμέλιο.

Ανδρέου, Α. – Παπακωνσταντίνου Γ. (1994) *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα, Νέα Σύνορα.

Ανδρέου, Α. (1998) *Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Βιβλιογονία.

Apple, M. (1993) *Εκπαίδευση και εξουσία*, μετφρ. Φ. Κοκαβέσης, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Παρατηρητής.

Apple, M. (1986) *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, μετφρ. Τ. Δαρβέρης, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Παρατηρητής.

Beck, U. (1996) *Κοινωνία της διακινδύνευσης*, Περ. Θέσεις, τεύχος 55.

Bell, J. (1997) *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, μετφρ. Α.Β. Ρήγα, Αθήνα, Gutenberg.

Blackledge, D. & Hunt, B. (1995) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, μετφρ. Μ. Δεληγιάννη, Αθήνα, Έκφραση.

Bourdieu P., Passeron J.C.L. (1996, 2^η έκδοση) *Οι κληρονόμοι, οι φοιτητές και η κουλτούρα*, μετφρ. Νίκος Παναγιωτόπουλος, Μαρία Βιδάλη, Αθήνα, εκδ. Ινστιτούτου Βιβλίου Α. Καρδαμίτσα.

Γετίμης, Π. (2000) « Η κινητικότητα των πανεπιστημίων » στο συλ. Τσαμασφύρος, Γ. *Το πανεπιστήμιο στον 21ο αιώνα*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.

Γούλας, Ε. (2005) *Ευρωπαϊκά Προγράμματα στην ελληνική Πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1995 -2000*, Δημοσίευτη διδακτορική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Γρόλλιος, Γ. (1999) *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και πράξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την ελληνική σχολική εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

Cohen, L. & Manion, L. (1998) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Gajendra K. Verna – Kanka Mallick (2004) *Εκπαιδευτική Έρευνα*, Αθήνα, ΤΥΠΩΘΗΤΩ Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Ζωντήρος, Δ. (2000) « Η κινητικότητα των πανεπιστημίων» στο συλ. Τσαμασφύρος, Γ. *Το πανεπιστήμιο στον 21ο αιώνα*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003) *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική.

Καζαμίας, Α. (1993) 'Νέο –Ευρωπαϊκός Εκσυγχρονισμός και Εκπαίδευση: Διαλογισμοί και Πολιτικές στη «Φαντασιακή Ευρώπη»', στο συλ. «Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση», Ευρωπαϊκό Συνέδριο, Αθήνα, Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη – Εκπαιδευτήρια Κωστέα – Γείτονα.

Καζαμίας, Α. –Κασσωτάκης, Μ. (1995) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Εκδόσεις Σείριος.

Κασσωτάκης, Μ.(1995) «Το πρόγραμμα Σωκράτης και η ελληνική εκπαίδευση», στο συλ. Καζαμίας Α. – Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος.

Κακριδής Φ. (2.6.1991) *Ευρωπαϊκή Εκπαίδευση*, εφημερίδα «Το Βήμα».

Κάτσικας, Χ. (2005) *Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης και καπιταλιστική αναδιάρθρωση, Πρόλογος Νίκος Θεοτοκάς*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.



Κοτζιάς, Ν.(1995) *Ευρωπαϊκή Ένωση: Ένα σύστημα εν τω γίνεσθαι*, Αθήνα, Εκδόσεις Δελφίνι.

Κιντής, Α. (2001) *Το ελληνικό πανεπιστήμιο στην προοπτική του 21ου αιώνα*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

Κυριαζή, Ν. (2003, στ έκδοση) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Μαραβέγιας, Ν. – Τσινισιζέλης, Μ, (1991) *Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση. Θεωρία και Πολιτική*, Αθήνα, Εκδόσεις Θεμέλιο.

Μαραβέγιας, Ν. – Τσινισιζέλης, Μ. (1999) *Η Ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Αθήνα, Εκδόσεις Θεμέλιο.

Μαυρογιώργος Γ. (1993) «Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Πτυχές ισομορφισμού στην Ευρωπαϊκή Διάσταση», στο συλ. *Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη – Εκπαιδευτήρια Κωστέα- Γείτονα.

Μαυρογιώργος, Γ. (1997) *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια Αντί (-παλη) πρόταση*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, 3^η έκδοση.

Μαυρογιώργος, Γ. – Σιάνου Ε. (2000) «Τάσεις στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών» στο συλ. Τσαμασφύρος, Γ. *Το πανεπιστήμιο στον 21ο αιώνα*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.

Μαυρογιώργος, Γ. (2003) «Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα ΕΠΕΑΕΚ του Υπουργείου Παιδείας», στο συλ. Μπαγάκης, Γ. *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

• Μαυρογιώργος, Γ. (2003) *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τόμος Α', Ιωάννινα.

Μαυρογιώργος, Γ. (2004) *Σχολείο: Διδασκαλία και αξιολόγηση*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τόμος Β', Ιωάννινα.



Μοσχονάς, Α. (1999) «Η εκπαιδευτική Πολιτική», στο συλ. Μαραβέγιας, Ν. – Τσινιτσιζέλης, Μ.. *Η Ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Αθήνα, Εκδόσεις Θεμέλιο.

Μπαγάκης Γ. (2003) συλ. έκδοση *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Μπασαντής, Δ. (2000) «Το νέο διεθνές περιβάλλον και το πανεπιστήμιο» στο συλ. Τσαμασφύρος, Γ. *Το πανεπιστήμιο στον 21^ο αιώνα*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.

Νούτσος, Χ. (1979) *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931 – 1973)*, Αθήνα, Εκδόσεις Θεμέλιο.

Οικονομάκης Γ., Μαρούδας Λ., Κυριακίδου Ο. (2006) *Το ελληνικό πανεπιστήμιο στην εποχή των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων*, Περιοδικό ΘΕΣΕΙΣ, τεύχος 94, σελ. 25 – 26.

Παντίδης Σ. – Πασιάς Γ. (2003) *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

Πεσμαζόγλου, Σ. (1995) *Εκπαιδευτικές ανταλλαγές και τεχνική βοήθεια στην μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα, Εκδόσεις Σάκκουλα.

Πασιάς, Γ. (1995) «Αναζητώντας την ‘ταυτότητα’ της Ενωμένης Ευρώπης» στο Ανδρέας Καζαμίας – Μιχάλης Κασσωτάκης, *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Εκδόσεις Σείριος.

Πασιάς, Γ. (1995) «Κοινωνική πολιτική και εκπαίδευση. Μια περιοδολόγηση», στο Καζαμίας, Α. –Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα, Εκδόσεις Σείριος.

Πουλατζάς, Ν. (1984) *Οι κοινωνικές τάξεις στο σύγχρονο καπιταλισμό*, Αθήνα, Θεμέλιο.



Σταμάτης, Κ. (2005) *Η αβέβαιη «κοινωνία της γνώσης*, Αθήνα, Εκδόσεις Σαββάλας.

Ρηγάτου, Ντ. (2002) *Κείμενα Παιδείας. Περνάνε και τα πανεπιστήμια εξετάσεις; Διασφάλιση Ποιότητας στον Χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης*, επιμ. σειράς : Καϊλα Μαρία, Berger Guy, Θεοδωροπούλου Έλενα, Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.

Ρουσάκης, Γ. (1995) «*Το πρόγραμμα Σωκράτης και η ελληνική εκπαίδευση*», στο συλ. Καζαμίας Α. – Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος.

Ρουσάκης, Γ. (1995) «*Η ιδιότητα του Ευρωπαίου πολίτη και η εκπαίδευση: Σύμβολο και διαδικασία της Νέας Ευρώπης, πρόκληση για την Ελλάδα*, στο συλ. Καζαμίας, Α. – Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα, Εκδόσεις Σείριος.

Σεραφετινίδου, Μ. (2002) *Εισαγωγή στην Πολιτική Κοινωνιολογία*, Gutenberg, Αθήνα.

Σιάκαρης, Κ. (2006) *Από την ΕΟΚ στην ΕΕ. Η αδύνατη εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

Σιάνου, Ε. – Μαυρογιώργος Γ. (2000) «*Τάσεις στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών στο συλ. Τσαμασφύρος, Γ. Το πανεπιστήμιο στον 21ο αιώνα*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.

Σιάνου – Κυργίου, Ε. (2005) *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες*, Αθήνα Μεταίχμιο.

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

Teichler, U. (ed). 2002, *Erasmus in the Socrates Programme*. Bonn, Lemmens.



Thill, G. – Warrant, F. (2003) *Το πανεπιστήμιο του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.

Τζεκάκη, Μ. (2001) *Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας. Μαθήματα Διδασκαλείου*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Τσαούσης, Δ. (1994) *Πανεπιστήμιο και Οικονομία στις αναπτυσσόμενες και αναπτυγμένες χώρες*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

Τσαούσης, Δ. (2003) *Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την Παγκοσμιοποίηση της Εκπαίδευσης*, ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

Τσαμασφύρος, Γ. (υπεύθυνος έρευνας) (2000) συλ έκδοση *Το πανεπιστήμιο στον 21ο αιώνα*, επιμ: Μπασαντής Δ., Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.

Σύνοδος Πρυτάνεων και Προέδρων Δ.Ε. των ελληνικών πανεπιστημίων. (1992) *Τα ελληνικά πανεπιστήμια στην Ευρώπη του 2000*, Αθήνα.

Φραγκουδάκη, Α. (1995) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πλαίσιο ερωτήσεων για τις ημιδομημένες συνεντεύξεις

1^η θεματική ενότητα: Κοινωνικοοικονομικό προφίλ των ερασμιακών φοιτητών/τριών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων;

1. Ποιες είναι οι σπουδές των γονιών σου;
2. Ποιο είναι το επάγγελμά τους;
3. Το ετήσιο εισόδημα της οικογένειά σου καλύπτει ικανοποιητικά τα έξοδα διαβίωσης και σπουδών σου; Χωρίς την υποτροφία του Erasmus το οικονομικό εισόδημα της οικογένειάς σου θα σου έδινε τη δυνατότητα να πραγματοποιήσεις σπουδές στο εξωτερικό;
4. Οι γονείς σου γνωρίζουν ξένες γλώσσες;
5. Ποιες ξένες γλώσσες γνωρίζεις και σε τι επίπεδο;
6. Πώς αντιμετώπισαν οι γονείς σου την απόφασή σου να συμμετέχεις στο πρόγραμμα; Γνώριζαν ότι υπήρχε ένα τέτοιο πρόγραμμα ανταλλαγής φοιτητών;

2^η θεματική ενότητα: Κίνητρα και εμπειρίες από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus

1. Τί σε ώθησε να πάρεις μέρος στο πρόγραμμα Erasmus; Η κινητικότητα των φοιτητών πιστεύεις πως είναι χρήσιμη;
2. Από πού πληροφορήθηκες για το πρόγραμμα Socrates /Erasmus;
3. Η εμπειρία μέρους των σπουδών στο εξωτερικό με το Erasmus σε τι πιστεύεις πως βοηθάει;

4. *Είχες δυσκολίες προσαρμογής;*
5. *Πώς ήταν οι συναναστροφές σου με τους συμφοιτητές σου; Είχες προβλήματα επικοινωνίας ή συνεννόησης;*
6. *Με βάση ποια κριτήρια επέλεξες το Ίδρυμα υποδοχής;*

3^η θεματική ενότητα: Προοπτικές από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα

1. *Νομίζεις πως οι ερασμιακοί φοιτητές/τριες έχουν καλύτερες προϋποθέσεις εξεύρεσης Πανεπιστημίου, είτε στο εσωτερικό είτε στο εξωτερικό, για μεταπτυχιακές σπουδές; Εάν ναι, πώς το εξηγείς;*
2. *Πιστεύεις πως οι ερασμιακοί φοιτητές/τριες μετά το πέρας των σπουδών έχουν καλύτερες προοπτικές εξεύρεσης εργασίας στη χώρα τους ή σε άλλη ευρωπαϊκή; Εάν ναι, γιατί;*

4^η θεματική ενότητα: Οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με το Π.Ι.

1. *Στην εποχή μας γίνεται λόγος για αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία με άξονες έννοιες όπως γενική μόρφωση, εκμάθηση της μάθησης και δια βίου εκπαίδευση. Είσαι ενημερωμένος/η; Τις βρίσκεις απαραίτητες;*
2. *Τι πιστεύεις για το περιεχόμενο σπουδών του Τμήματος του Πανεπιστημίου της χώρας υποδοχής που επισκέφτηκες; Υπήρχαν διαφορές ως προς το αντίστοιχο Τμήμα του Πανεπιστημίου στην Ελλάδα;*

3. Τι γνώμη έχεις για τις εκπαιδευτικές μεθόδους που εφάρμοσαν οι καθηγητές του εξωτερικού; Γενικότερα οι εκπαιδευτικές διαδικασίες ήταν καινοτόμες;
4. Τι πιστεύεις για τη διάρθρωση της διδασκαλίας, τις ώρες παράδοσης και τον προσωπικό χρόνο μελέτης σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα;
5. Τι γνώμη έχεις για το διαδίκτυο; Πραγματοποιήθηκαν διδασκαλίες μέσω του διαδικτύου; Έγινε χρήση πολυμέσων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;

5^η Θεματική ενότητα: Επιχειρούμενες αναδιαρθρώσεις και Erasmus

1. Τι γνώμη έχεις για τις αλλαγές που επιχειρούνται στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με βάση τη Διακήρυξη της Μπολόνια (3-5-8, ECTS, Συμπλήρωμα Διπλώματος, Προώθηση κινητικότητας, Διασφάλιση ποιότητας, Προώθηση ευρωπαϊκής διάστασης, κ.ά);
2. Η υιοθέτηση γενικής πολιτικής ισοτιμίας τίτλων και εξετάσεων εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης με βάση τη Διακήρυξη της Μπολόνια σε βρίσκει σύμφωνο; Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης είναι αναγκαίος για την υλοποίηση αυτών των στόχων;
3. Γίνεται λόγος για την ποιότητα στην εκπαίδευση και για τη διαβίου μάθηση; Σε βρίσκουν σύμφωνο/η;
4. Αναγνωρίστηκε η περίοδος σπουδών και τα μαθήματα που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό από το Πανεπιστήμιο προέλευσης;
5. Για το ECTS υποστηρίζεται πως βοηθάει στην αμοιβαία αναγνώριση των σπουδών. Εσύ τι πιστεύεις, είναι χρήσιμο;

6. Η διασφάλιση και πιστοποίηση της ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης σε βρίσκει σύμφωνο/η; Τι πιστεύεις για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης;

7. Η φοιτητική κινητικότητα θα ενισχύσει την κινητικότητα του εργατικού δυναμικού;

6^η θεματική ενότητα: Ευρωπαϊκός προσανατολισμός και Erasmus

1. Πιστεύεις πως οι σπουδές σε άλλη χώρα –μέλος λειτουργούν θετικά στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης; Εάν ναι, με ποιο τρόπο;

2. Πιστεύεις πως η συμμετοχή στο Erasmus δίνει στους συμμετέχοντες έναν ευρωπαϊκό προσανατολισμό και στάση ζωής; Σε τι συνίσταται αυτό;

3. Το Erasmus μπορεί να δώσει ώθηση σε μια διαφορετική «υπερεθνική» εκπαίδευση; Μπορεί να έχει μόνιμη επίδραση στο ελληνικό εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

4. Τι πίστευες πριν να λάβεις μέρος στο πρόγραμμα και τι μετά; Η διεθνής αυτή εμπειρία άλλαξε τις αντιλήψεις σου;

Υπάρχει κάτι που θα ήθελες επιπρόσθετα να συμπληρώσεις;

**Κατάλογος των Πανεπιστημίων με τα οποία το Π.Ι. έχει υπογράψει
συμφωνίες συνεργασίας**

<i>α/α Χώρα</i>	<i>ΙΔΡΥΜΑ</i>
1. Austria	TECHNISCHE UNIVERSITAET GRAZ
2. Austria	UNIVERSITAET INNSBRUCK
3. Austria	MEDIZINISCHE UNIVERSITAET INNSBRUCK
4. Austria	UNIVERSITAET WIEN
5. Belgium	VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL
6. Belgium	HOGESCHOOL GENT
7. Belgium	UNIVERSITEIT GENT
8. Bulgaria	RUSENSKI UNIVERSITET SVETI KLIMENT OHRIDSKI
9. Bulgaria	SOFIISKI UNIVERSITET PASAII HILENDARSKI
10. Bulgaria	PLOVDIVSKI UNIVERSITET
11. Bulgaria	NEW BULGARIAN UNIVERSITY
12. Bulgaria	UNIVERSITY OF CHEMICAL AND TECHNOLOGY
13. France	UNIVERSITÉ DE PICARDIE JULES – VERNE
14. France	ÉCOLE DES HAUTES ETUDES EN SCIENCES SOCIALE
15. France	ÉCOLE PRATIQUE DES HAUTES ETUDES
16. France	UNIVERSITÉ BLAISE PASCAL CLERMONT II
17. France	UNIVERSITÉ LUMIERE LYON II
18. France	UNIVERSITÉ PAUL VALERY (MONTPELLIER III)
19. France	ÉCOLE DE CHIMIE DE MONTPELLIER
20. France	UNIVERSITÉ DE PARIS I
21. France	UNIVERSITÉ DE PARIS – SORBONNE (PARIS IV)
22. France	UNIVERSITÉ DE PARIS X- NANTERRE
23. France	UNIVERSITÉ MARC BLOCH
24. France	UNIVERSITÉ LOUIS PASTEUR
25. France	UNIVERSITÉ DE TOULOUSE
26. France	UNIVERSITÉ DE PARIS VII
27. France	UNIVERSITÉ DE ROUEN
28. France	UNIVERSITÉ VICTOR SEGALEN BORDEUX 2
29. Germany	FREIE UNIVERSITAET BERLIN
30. Germany	UNIVERSITAET DORTMUND
31. Germany	ALBERT-LUDWIGS –UNIVERSITAET FREIBURG
32. Germany	UNIVERSITAET HAMBURG
33. Germany	JOHANNES GUTENBERG UNIVERSITAET MAINZ



34. Germany FRIEDRICH-SCHILLER-UNIVERSITAETJENA
35. Germany UNIVERSITAET ZU KOELN
36. Germany UNIVERSITAET LEIPZIG
37. Germany UNIVERSITAET LUNEBURG
38. Germany UNIVERSITY OF BAYREYTH
39. Germany CLAUSTAL UNIVERSITY OF TECHNOLOGY
40. Germany TECHNISCHE UNIVERSITAET MUENCHEN
41. Germany UNIVERSITAET MUENSTER
42. Germany UNIVERSITAET REGENSBURG
43. Germany BERGISCHE UNIVERSITAETWUPPERTAL
44. Estonia TALLIN UNIVERSITYEE
45. U.K. UNIVERSITY OF EDINBURGH
46. U.K. UNIVERSITY OF LONDON
47. U.K. UNIVERSITY OF NORTHUMBRIA AT NEWCASTLE
48. Spain UNIVERSIDAD DE ALICANTE
49. Spain UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID
50. Spain UNIVERSIDAD CASTILLA-LA MANCHA
51. Spain UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA
52. Spain UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO
53. Spain UNIVERSIDAD DE BARCELONA
54. Spain UNIVERSIDAD DE CADIZ
55. Spain UNIVERSIDAD DE GRANADA
56. Spain UNIVERSIDAD DE CORUNA
57. Spain UNIVERSIDAD COMLUTENSE DE MADRID
58. Spain UNIVERSIDAD DE MURCIA
59. Spain UNIVERSIDAD DE OVIEDO
60. Spain UNIVERSIDAD DE CANTABRIA
61. Spain UNIVERSIDAD POLITECNICA DE VALENCIA
62. Spain UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
63. Italy UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI
64. Italy ACCADEMICA DI BELLE ARTI DI BRERA
65. Italy ACCADEMICA DI BELLE ARTI DI BRECCIA
66. Italy UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CAMERINO
67. Italy UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CASSINO
68. Italy UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CATANIA
69. Italy UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CHIETI
70. Italy UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI LECCE
71. Italy UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO
72. Italy UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PERUGIA
73. Italy UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELLA BASILICATA



74. Italy UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI URBINO CARLO BO
75. Italy UNIVERSITÀ DEGLI STUDI SUOR ORSOLA BENINCASA
76. Italy UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELL' INSUBRIA
77. Italy UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VENEZIA
78. Cyprus UNIVERSITY OF CYPRUS
79. Cyprus CYPRUS PEDAGOGICAL INSTITUTE
80. Lithuania KLAIPEDA COLLEGE
81. Norway UNIVERSITETET I BERGEN
82. Hungary BUDAPESTI CORVIVUS EGYETEM
83. Poland POLITECHNIKA GDANKA
84. Poland UNIWESYTET SLASKI
85. Poland POLITECHNIKA LODZKA
86. Poland UNIWESYTET LODZKI
87. Poland WROCLAW UNIVERSITY
88. Poland ADAMI MICKIEWICZ UNIVERSITY
89. Portugal UNIVERSIDADE DO ALGARVE
90. Portugal UNIVERSIDADE DE LISBOA
91. Romania UNIVERSITATEA DIN BUCURESTI
92. Romania UNIVERSITATEA DIN CLUJ-NAPOCA
93. Romania TRANSILVANIA UNIVERSITY OF BRASOV
94. Romania UNIVERSITATEA IASI
95. Slovenia UNIVERZA V LJUBLJANI
96. Sweden STOCKHOLMS UNIVERSITET
97. Turkey ANADOLU UNIVERSITESI
98. Turkey ANKARA UNIVERSITESI
99. Turkey BOGAZICI UNIVERSITESI
100. Turkey KOC UNIVERSITESI
101. Turkey ISTANBUL UNIVERSITESI
102. Turkey FIRAT UNIVERSITESI
103. Turkey MUSTAFA KEMAL UNIVERSITESI
104. Turkey YILDIZ TECHNICAL UNIVERSITESI
105. Turkey OSMANGALI UNIVERSITESI
106. Czech Republic ACADEMY OF SCIENCES
107. Czech Republic UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA
108. Czech Republic TECHNICKA UNIVERZITA OSTRAVA
• 109. Czech Republic INSTITUTE OF CHEMICAL TECHNOLOGY PRAGUE



Erasmus

2003/04 - 2006/07

3T674-IC-1-2002-T-GR-ERASMUS-EUC-1

Ο παρών Χάρτης, ο οποίος απονεμήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

(αποκαλούμενο στη συνέχεια "το ίδρυμα") παρέχει στο ίδρυμα τη δυνατότητα να ζητήσει από την Επιτροπή οικονομική ενίσχυση για διακρατικά σχέδια Erasmus καθώς και χρηματοδότηση από την Εθνική του Μονάδα Συντονισμού Erasmus για δραστηριότητες κινητικότητας Erasmus.

Το ίδρυμα αποδέχεται τις διατάξεις αυτού του Χάρτη, ήτοι:

- Να σέβεται και να τηρεί τις αρχές της κινητικότητας Erasmus:
 - Η κινητικότητα μπορεί να λαμβάνει χώρα μόνο στο πλαίσιο διμερών ή πολυμερών συμφωνιών που έχουν προηγουμένως συναφθεί μεταξύ ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
 - Οι εισερχόμενοι σπουδαστές Erasmus απαλλάσσονται από την υποχρέωση καταβολής πανεπιστημιακών τελών (δίδακτρα, τέλη εγγραφής, εξεταστικά, τέλη χρήσης εργαστηρίων και βιβλιοθηκών).
 - Πλήρης ακαδημαϊκή αναγνώριση παρέχεται για τα αναγραφόμενα στα συμβόλαια εκμάθησης μαθήματα, τα οποία οι σπουδαστές παρακολούθησαν και στα οποία εξετάστηκαν επιτυχώς.
- Να εξασφαλίζει τη στήριξη των διακρατικών σχεδίων Erasmus, ιδίως παρέχοντας την αναγκαία υπαστήριξη του ιδρύματος προς το προσωπικό που εργάζεται σε συγκεκριμένα διακρατικά σχέδια.
- Να πληροφορεί τους σπουδαστές και το διδακτικό προσωπικό Erasmus του ιδρύματος για τις διατάξεις, όρους και προϋποθέσεις σχετικά με την κινητικότητα σπουδαστών και διδασκόντων.
- Να συμμορφώνεται με τις διατάξεις περί κινητικότητας που περιλαμβάνονται στη σύμβαση μεταξύ του ιδρύματος και της Εθνικής Μονάδας Συντονισμού.

Το ίδρυμα αναλαμβάνει την υποχρέωση να καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια για να εξασφαλίζει υψηλή ποιότητα κατά την οργάνωση της κινητικότητας σπουδαστών και διδασκόντων στα πλαίσια του Erasmus, ιδίως με τα ακόλουθα μέσα:

- Πλήρη σχεδιασμό των σπουδών στο εξωτερικό και μέριμνα ώστε οι σπουδαστές να υπογράψουν και να τηρούν τα συμβόλαια εκμάθησης.
- Ταχεία χορήγηση αντιγράφου βαθμολογίας, σε όλους τους εισερχόμενους σπουδαστές, μετά την ολοκλήρωση και αξιολόγηση της σχετικής περιόδου σπουδών.
- Χρήση του Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφερόμενων Ακαδημαϊκών Μονάδων (ECTS) ή ανάλογου συστήματος, το οποίο να διασφαλίζει διαφάνεια στα πλαίσια της ακαδημαϊκής αναγνώρισης.
- Παροχή των κατάλληλων πληροφοριών στους εισερχόμενους και εξερχόμενους σπουδαστές και διδασκόντες.
- Παροχή της αναγκαίας γλωσσικής προετοιμασίας στους διακινούμενους.
- Ενταξη των εισερχόμενων σπουδαστών Erasmus στα κανονικά πανεπιστημιακά τμήματα.
- Διασφάλιση της ενσωμάτωσης στα πρόγραμμα σπουδών της διδακτικής δραστηριότητας των επισκεπτών διδασκόντων.
- Παροχή συνδρομής στους εισερχόμενους σπουδαστές σχετικά με τη στέγασή τους.
- Διευκόλυνση και υπαστήριξη της κινητικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Αναγνώριση της πραγματιστικής στάσης στα εξωτερικά διδακτικής δραστηριότητας.

Το ίδρυμα αναλαμβάνει την υποχρέωση να συμμορφώνεται, κατά τις δραστηριότητες του Erasmus, με τις εγκρίσιμες κοινοτικές πολιτικές που προβλέπονται στην απόφαση για το πρόγραμμα «Σωκράτης»:

- Ισότητα ανδρών και γυναικών
- Ενταξη σπουδαστών και διδασκόντων με ειδικές ανάγκες
- Ενίσχυση της κοινωνικής και οικονομικής συνοχής και καταπολέμηση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού στο ίδρυμα.

Για παράβαση του παρόντος Χάρτη μπορεί να έχει ως συνέπεια την ανάκλησή του από την Επιτροπή, εν όλω ή εν μέρει. Οι προϋποθέσεις ανάκλησης του Χάρτη και η διαδικασία προσφυγής, ορίζονται στον ιστοχώρο Erasmus της Επιτροπής καθώς και στη σύμβαση μεταξύ του ιδρύματος και της Εθνικής

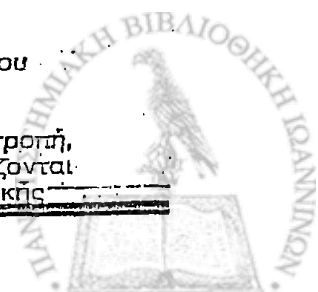


TABLE 2: ERASMUS STUDENT MOBILITY 2003/04: Subject areas

Home country	Agricultural Sciences	Architecture, Planning	Art & Design	Business Studies	Education, Teacher Training	Engineering, Technology	Geography, Geology	Humanities	Languages and Philological Sci.	Law	Mathematics, Informatics	Medical Sciences	Natural Sciences	Social Sciences	Communic. & Information Sci.	Other areas	Total
BE fr	81	101	83	611	105	125	16	29	246	160	59	89	32	268	97	12	2114
BE n	75	62	126	478	309	259	12	76	357	197	80	260	19	232	115	18	2675
BE	156	163	209	1089	414	384	28	105	603	357	139	349	51	500	212	30	4789
DK	18	54	60	364	74	112	27	141	346	103	20	115	33	171	44	4	1686
DE	181	762	906	5023	535	1376	433	1048	3528	1474	803	1021	879	2067	425	227	20688
GR	81	149	143	306	81	143	46	131	327	191	104	172	87	343	38	43	2385
ES	566	854	905	3244	602	3109	450	654	2568	1413	674	1211	1062	1701	800	221	20034
FR	398	519	651	6573	320	2833	259	598	3321	1449	570	399	843	1787	295	166	20981
IE	3	30	90	593	24	52	12	51	305	142	45	46	62	210	32	8	1705
IT	317	877	756	1963	267	1545	206	1144	3346	1455	392	1045	453	2220	723	120	16829
LU	0	4	4	15	43	6	8	2	14	6	0	8	7	19	1	1	138
NL	80	109	145	1089	354	224	84	81	253	303	55	219	51	992	264	85	4388
AT	37	128	193	1117	260	248	32	147	505	231	146	144	143	250	112	28	3721
PT	69	264	205	385	215	479	66	60	334	190	87	407	216	487	155	162	3782
FI	64	30	326	1383	100	487	33	136	316	117	108	291	93	307	100	60	3951
SE	19	64	90	902	69	424	31	48	121	195	46	176	84	313	56	29	2667
UK	23	96	489	1332	163	269	88	206	2875	754	92	232	220	585	83	32	7539
EUI	0	0	0	0	0	0	0	8	0	1	0	0	0	1	0	0	10
IS	3	0	24	55	22	20	3	13	47	7	4	4	3	15	0	0	221
LI	0	9	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19
NO	27	19	69	275	92	112	5	39	84	77	35	142	22	137	10	11	1156
EUR 18	2042	4131	5265	25720	3635	11823	1811	4612	18893	8465	3320	5981	4309	12105	3350	1227	116689
BG	51	32	42	97	12	133	12	14	73	37	86	60	33	48	19	2	751
CY	0	0	0	7	24	3	0	0	15	0	0	12	0	3	0	0	64
CZ	187	168	182	584	228	481	90	148	464	185	123	222	113	309	14	91	3589
EE	6	12	47	47	2	22	9	9	51	28	4	12	4	32	12	8	305
HU	136	75	114	450	126	147	66	64	248	159	64	125	29	200	23	32	2058
LV	14	9	31	88	27	10	14	13	21	7	13	8	6	38	5	4	308
LT	48	37	63	241	56	189	25	33	92	87	65	85	43	97	17	16	1194
MT	0	2	3	6	11	9	2	1	7	31	1	32	4	5	5	0	119
PL	112	321	232	1342	126	752	158	171	675	429	301	247	351	928	68	53	6276
RO	61	64	87	290	47	604	147	116	451	98	176	209	206	355	54	40	3005
SI	23	24	38	146	17	35	6	12	97	51	3	6	2	65	19	2	546
SK	37	18	34	169	15	106	10	22	84	25	23	71	29	29	3	7	682
A/C	675	762	873	3467	691	2491	539	603	2278	1137	859	1089	830	2109	239	255	18897
TOTAL	2717	4893	6138	29187	4326	14314	2350	5215	21171	9602	4179	7070	5139	14214	3589	1482	135586

